

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Του **Χρήστου Κ. Αλεξόπουλου**¹

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στο πλαίσιο του Προγράμματος εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των Εκπαιδευτικών γύρω από τα Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας² υπό την ευθύνη καθοδήγηση του καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών του Δράκου. Επιπλέον αποτελεί μέρος της γενικότερης προβληματικής του γράφοντος με αντικείμενο τους ευρύτερους επιστημολογικούς και μεθοδολογικούς προσδιορισμούς της Ειδικής Αγωγής. Εκ των πραγμάτων η παρούσα εργασία αποτελεί μια αποσπασματική προσέγγιση στο ευρύτατο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και του παιδαγωγικού τρόπου αντιμετώπισής τους. Θα πρέπει εξαρχής να αναφερθεί ότι η επιστημονική θεώρηση των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται μέσα από το επιστημονικό πρίσμα της Ειδικής Παιδαγωγικής³. Ερευνητικά -στη διεθνή βιβλιογραφία τουλάχιστον- προκύπτει ότι υπάρχει «σχέση» ανάμεσα στα προβλήματα λόγου και ομιλίας και των μαθησιακών προβλημάτων (Lauth, Brunstein & Grünke

¹ Ειδικός Παιδαγωγός, Υπ. Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής κ Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, Μρ. Ειδικής Αγωγής, Πτυχιούχος Πρ. Ψυχολογίας Αθηνών.

² Τα προβλήματα Λόγου και Ομιλίας εξετάζονται συστηματικά από τον επιμέρους εξειδικευμένο κλάδο της Ειδικής Παιδαγωγικής που καλείται στη γερμανόφωνη βιβλιογραφική πραγματικότητα ως Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Τα μαθησιακά προβλήματα είναι εννοιολογικά ευρύτερος όρος των προβλημάτων λόγου και ομιλίας.

³ Η Ειδική Παιδαγωγική στην παρούσα εργασία νοείται ως η Παιδαγωγική Επιστήμη που έχει διεπιστημονική θεμελίωση και αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής την Ειδική Αγωγή. Η Ειδική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε ως αυτόνομη επιστήμη στο γερμανόφωνο χώρο και κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της προσέλαβε πολλές ονομασίες. Στον ελληνικό παιδαγωγικό χώρο χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον ο όρος «Ειδική Αγωγή» στον οποίο αποδίδεται -εσφαλμένα κατά την άποψή μας- η ιδιότητα του ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου.

2004, Siermann 2005, Matthes 2006, Δράκος 1998, 2002) καθώς και στον παιδαγωγικό τρόπο αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και των κατηγοριών τους, καθορισμός των κριτηρίων της παιδαγωγικής διαγνωστικής αξιολόγησης τους και στο τέλος οι δυνατοί τρόποι παρέμβασής και αντιμετώπισής των μαθησιακών δυσκολιών.

Ορισμός των «Μαθησιακών Δυσκολιών»

Απλή αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία και -κυρίως στη γερμανόφωνη- μας πείθει γρήγορα για την ύπαρξη μεγάλου αριθμού προβλημάτων που εντάσσονται στη γενική κατηγορία των «Μαθησιακών Δυσκολιών». Ο Matthes(2006:11) αναφέρει ότι στη γερμανική βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικοί όροι που σημαίνουν και τονίζουν διαφορετικές διαστάσεις των «δυσκολιών⁴ της μαθησιακής διαδικασίας». Σύμφωνα με τον ίδιο σήμερα στον επιστημονικό χώρο επικρατεί ο όρος «Μαθησιακές Διαταραχές⁵», ο οποίος εμφανίζεται να έχει πλεονεκτήματα καθώς στρέφει την προσοχή μας στην

⁴ Γράφει σχετικά: «Schwierigkeiten beim Lernen werden unterschiedlich benannt. Die Begriffe 'Lernbeeinträchtigung', 'Lernbehinderung', 'Lernstörung', 'Lernversagen', 'Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreieblernen', 'Legasthenie', 'Lese-Rechtschreibschwäche', 'Rechenschwäche', 'Dyskalkulie', 'Leistungsversagen', 'Zurückbleiben beim Lernen', 'Lernschwäche' heben jeweils bestimmte Akzente hervor»(Matthes 2006:11).

⁵ «*Lernstörung-en*».Στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα ο όρος « Μαθησιακές Διαταραχές» δεν υιοθετήθηκε ποτέ επίσημα στο πεδίο της Παιδαγωγικής διότι ο όρος παρέμεινε αποκλειστικά προσδεδεμένος στην ψυχιατρική ορολογία και σήμαινε την «εσωτερική αποδιοργάνωση της προσωπικότητας του ατόμου». Αντίθετα ο Δράκος (1998) στην Ειδική Παιδαγωγική του Λόγου και της Ομιλίας επιχειρεί μια εννοιολογική κατάταξη των προβλημάτων ανάλογα προς τους όρους «πρόβλημα», «διαταραχή», «δυσκολία» και με κριτήρια διάκρισης το βαθμό βαρύτητας, έντασης και τη διάρκεια εκδήλωσης του προβλήματος. Ο Matthes(2006) τονίζει ότι επ' ουδενί ο όρος «Διαταραχή» παραπέμπει σε «νοσολογική οντότητα και αξία». Γράφει σχετικά: «Selbstverständlich impliziert der Störungsbegriff keinen Krankheitswert»(Matthes 2006:11).

ουσιαστική πλευρά της αλληλεπιδραστικής σχέσης και δεν αναζητά τα αίτια μονομερώς στον μανθάνοντα(Matthes 2006:11). Άλλοι όμως ερευνητές όπως π.χ οι Elbert και Ellinger(2005:314), Werning(2002), Schröder(2000a:95), Bleidick(1998), Kobi(2004), Kanter (1977) επιλέγουν τον όρο «Μαθησιακή Παρεμπόδιση»(Lernbehindeung) ή «Μαθησιακό Πρόβλημα»(πρβλ. και Δράκος 2002:51 υποσημ. 10).

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και ο Δράκος(2002:142) ότι δηλαδή ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν είναι σαφώς προσδιορισμένος. Συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος προς τους όρους «μαθησιακή διαταραχή», «σχολική αποτυχία», «σχολικές δυσκολίες» ή «διαταραχές στη σχολική επίδοση».

Σύμφωνα με τους Rumfrey και Reason (1995) η ύπαρξη και ο ορισμός μιας *διαταραχής* προϋποθέτει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία: α) διακριτή ορολογία, β) χαρακτηριστικά που μπορούν να αναγνωρισθούν και να εντοπισθούν εύκολα, γ) σαφή πρόγνωση και δ) πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης(Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:21).

Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθησιακών προβλημάτων σχετικά με τη φύση τους έχουν οδηγήσει σε επιστημονικό επίπεδο σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπισή τους. Η οριοθέτηση και αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται αναγκαία, καθώς μια από τις βασικότερες διαστάσεις του Ειδικού Παιδαγωγού είναι η πληρέστερη *ψυχοπαιδαγωγική* και *λογοπαιδαγωγική* αξιολόγηση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα.

Ο όρος «*μαθησιακές δυσκολίες*» αποτελεί μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται και φαίνεται να μην διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες με τις οποίες να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις.

Ο όρος «*μαθησιακό πρόβλημα*» μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως υπερώνυμη έννοια και στην περίπτωση αυτή συμπεριλαμβάνει και τις κατηγορίες των παιδιών με σωματικές και εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, εξαιτίας των οποίων

εκδηλώνονται δευτερογενώς και προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (Δράκος 2002:79).

Πέρα από τη γενική διαφωνία που υφίσταται ως προς την ονομασία, την ορολογία και τον προσδιορισμό των δυσκολιών ως γενικού χαρακτηρισμού που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία του ατόμου, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά ενδεικτικά στοιχεία που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τα χαρακτηριστικά⁶ αυτά που μπορεί να εμποδίζουν την «επιτυχή μάθηση» είναι :

- ελλείψεις σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες
- ανεπαρκή κίνητρα και περιορισμένη παρώθηση
- αναποτελεσματικότητα στις διδακτικές μεθόδους
- δυσκολίες συγκέντρωσης
- προβλήματα υγείας
- απουσία μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης
- προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη
- αισθητηριακά προβλήματα στην όραση και την ακοή κ.ά.

Τελικά οι μαθησιακές δυσκολίες (είτε ως πρόβλημα είτε ως διαταραχή και δυσλειτουργία) ανάγονται σε «πολυπαραγοντική αιτιολογία» και μπορούν να κατανοηθούν περισσότερο περιγραφικά και αναλυτικά και λιγότερο αιτιοκρατικά. Συνεπώς ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» περιλαμβάνει ένα πλήθος ετερογενών χαρακτηριστικών διαφορετικών κατηγοριών (πρβλ. και Δράκος 2002:95).

Στη σχολική ηλικία συνήθως οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Και τούτο διότι η σχολική μάθηση αποτελεί μια

⁶ Σύμφωνα με τον Δράκο (2002:98) τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι: οι περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, δυσκολίες οργάνωσης και προγραμματισμού, ανεπαρκής έλεγχος και αυτοκαθοδήγηση, ταχεία εναλλαγή της κατεύθυνσης της προσοχής και του προσανατολισμού κ.λπ. Σύμφωνα με τις Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006:33) τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εστιάζονται κυρίως σε τρεις τομείς στο *γνωστικό, μαθησιακό* και στον *ψυχοκοινωνικό* τομέα.

απαιτητική και πολύπλευρη δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει μια σειρά από ενέργειες προσανατολισμένες προς συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, όπως διευθέτηση-ταξινόμηση νέων πληροφοριών, κατανόηση εντολών και οδηγιών, διατύπωση ερωτημάτων, σχεδιασμό και εκτέλεση πράξεων κ.λπ. Η διάγνωση όμως δεν είναι αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού διότι αφενός η έννοια της διάγνωσης παραπέμπει στην διαδικασία εύρεσης των αιτίων που προκαλούν τη συγκεκριμένη «Μαθησιακή Διαταραχή» και αφετέρου απαιτείται η χρήση εξειδικευμένων κατά κανόνα σταθμισμένων «ψυχομετρικών εργαλείων».

Στη σχολική πράξη ανεξάρτητα από την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης⁷ τίθεται το ερώτημα από την πλευρά του εκπαιδευτικού διατυπωμένο ως εξής: «Με ποια κριτήρια⁸ θα αναγνωρίσω την ύπαρξη μιας πιθανής ή υπαρκτής μαθησιακής δυσκολίας;»

Η απόφαση για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στηρίζεται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία σε δύο κριτήρια⁹:

1. στο κριτήριο ελέγχου των *ελλείψεων* σε γνώσεις και δεξιότητες με βάση τις απαιτήσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών) και
2. στο κριτήριο εξέτασης της «*προβληματικής* μαθησιακής συμπεριφοράς»(Lauth, Brunstein & Grünke 2004, Matthes 2006: 13).

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τα δύο αυτά κριτήρια που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τον εκπαιδευτικό για να αξιολογήσει την εκάστοτε μαθησιακή

⁷ Ο Δράκος (2002:159 και 163) στο πλαίσιο της Ειδικής Παιδαγωγικής προτείνει ως *παιδαγωγικό* και *μεθοδολογικό* εργαλείο αντιμετώπισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης ή άλλως της «μεταβαλλόμενης παιδαγωγικής πραγματικότητας» την Παιδαγωγική Διαγνωστική Αξιολόγηση (ΠΑΙ.ΔΙ.Α.) που αντιπαρέρχεται την αναρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου «Διαγνώστη». Βέβαια όπως γίνεται αντιληπτό απαιτείται από τον Ειδικό Παιδαγωγό κατάλληλη εκπαίδευση και εξειδίκευση ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει επιτυχώς τα προβλήματα της «Διαφορικής Διάγνωσης» κατά τη σχολική πράξη.

⁸ Ο Matthes (2006) σημειώνει σχετικά: «An welchen *Kriterien* können Lernstörungen erkannt werden?» (Matthes 2006:12).

⁹ ...die *curricularem Defizite*,...das *problematische Lernverhalten*(Lauth, Brunstein & Grünke 2004, Matthes 2006:16).

κατάσταση των μαθητών του και τον διευκολύνουν στον σχεδιασμό του προγράμματος για την αποτελεσματικότερη παρέμβασή του.

1^ο Κριτήριο: Το πρώτο κριτήριο με το οποίο ξεκινά η ειδικοπαιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή στηρίζεται στη *θέση*(παραδοχή) : «όσο σημαντικότερες *'καθυστερήσεις'* ή *'ελλείψεις'* παρουσιάζονται σε ένα ή περισσότερα διδακτικά αντικείμενα(μαθήματα) τόσο μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει για παροχή ειδικής και εξατομικευμένης παιδαγωγικής βοήθειας ». Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται από την ανάγκη που έχουν σε εξατομικευμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση, αφού η «συνηθισμένη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία» δεν αποβαίνει κατάλληλη για αυτούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει έγκαιρα τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή έχοντας κατά νου και την προβλεπόμενη διδακτική ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Το κριτήριο αυτό σε πρακτική μορφή παίρνει το σχήμα ενός φύλλου αξιολόγησης ανά μαθητή που έχει έξι διαβαθμίσεις και ομοιάζει με τη συνηθισμένη βαθμολογική κλίμακα εκτίμησης των σχολικών επιδόσεων. Το άτυπο αυτό φύλλο αξιολόγησης δεν θα πρέπει για κανένα λόγο να αποτελέσει το μοναδικό μέσο εκτίμησης και κυρίως στις μικρότερες τάξεις, αλλά χρησιμοποιείται ως ένα εναλλακτικό ή συνδυαστικό «βοηθητικό παιδαγωγικό εργαλείο» για να καταγράψει τις απαιτήσεις κάθε διδασκόμενου μαθήματος και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή. Το σχέδιο που προτείνει ο Matthes(2006) και έχει εφαρμοσθεί επιτυχώς από το πανεπιστήμιο του Postdam λαμβάνει ως βασικό κριτήριο το βαθμό δυσκολίας και απαίτησης των διδασκόμενων αντικειμένων όπως π.χ την κατανόηση κειμένων μέσω της ανάγνωσης, την ορθογραφία, την προφορική έκφραση, την κατανόηση κειμένων μέσω της ακρόασης, τη γραπτή διατύπωση βιωμάτων και ενεργειών και πολλών άλλων απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων για τη σχολική μάθηση. Θα πρέπει όμως πάντοτε να προτιμάται μια διαφορετική συνδυαστική αξιολόγηση ώστε να προκύπτει μια όσο το δυνατόν σφαιρικότερη και πληρέστερη εκτίμηση της μαθησιακής κατάστασης του μαθητή. Για να υποθέσουμε βάσιμα την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να επακολουθήσει εξεταστικός (αξιολογικός) έλεγχος για κάθε μαθησιακό τομέα. Στο σχέδια καταγραφής θα πρέπει να βρίσκεται στο βαθμό

«έξι» για ένα μεγάλο τομέα μαθησιακών απαιτήσεων ή στο βαθμό «πέντε» για περισσότερα του ενός σημαντικά διδακτικά αντικείμενα. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το «*φύλλο εκτίμησης της μαθησιακής κατάστασης*» όπως προτείνεται από τον Matthes(2006:13) ελαφρώς τροποποιημένο και προσαρμοσμένο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΦΥΛΛΟ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ		
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ:		
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:		
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΙΔΑΣ/ΤΑΞΗΣ:		
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:		
	ΚΛΙΜΑΚΑ	ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΤΟΜΕΩΝ
1	ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΑΡΙΣΤΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ:	
2	ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΛΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ:	
3	ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΜΕΤΡΙΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ:	
4	ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΟΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΝΤΑΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ, ΑΝ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΗ Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΙΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ:	
5	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΟΠΟΥ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΜΕΣΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΙΜΟΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ Κ ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ, ΑΛΛΑ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΜΕΣΩΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΗ Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΟΥΣ, ΔΙΟΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:	
6	ΤΟΜΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΟΠΟΥ ΑΠΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΕΝΤΕΛΩΣ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ:	

Στο παραπάνω φύλλο καταγράφονται περιγραφικά οι *απαιτήσεις* του κάθε μαθησιακού τομέα και οι αντίστοιχες *επιδόσεις* των μαθητών. Η τελευταία βαθμίδα (αύξων αριθμός «6») δεικνύει την αδυναμία του μαθητή σε ένα

συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα. Σύμφωνα με τον Δράκο(2002:142-143) οι βασικοί σχολικοί τομείς στους οποίους μπορούν να εμφανισθούν προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξής:

- Γλωσσικής πρόσληψης και αντίληψης
- Γλωσσικής έκφρασης
- Αναγνωστικών δεξιοτήτων
- Κατανόησης
- Γραπτής έκφρασης
- Μαθηματικής σκέψης (συλλογισμών, επίλυσης προβλημάτων)
- Αριθμητικών υπολογισμών και πράξεων

2^ο Κριτήριο : Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται σύμφωνα με το μοντέλο εκτίμησης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην αξιολόγηση της «προβληματικής μαθησιακής συμπεριφοράς». Η περιγραφή και η ανάλυση της «μαθησιακής συμπεριφοράς» αποτελεί ένα σχετικά μεγαλύτερης αξιοπιστίας «ερμηνευτικό-εξηγητικό πρότυπο»(πρβλ. και Δράκος 2002:95).

Σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται συχνά μια ποικιλία από διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς που επαναλαμβάνονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα (π.χ. για μήνες) και πολλές φορές με ιδιαίτερη ένταση. Έτσι δημιουργήθηκε μέσω εμπειρικών ερευνών -κυρίως στο γερμανόφωνο χώρο- ένα *φύλλο παρατήρησης και αξιολόγησης* της «μαθησιακής συμπεριφοράς»(Matthes 2006:14).

Οι μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται και αξιολογούνται αναφέρονται σε αντιδράσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον(σχολική τάξη, αυλή) όσο και στο οικογενειακό.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ Κ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. Ο μαθητής δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών εργασιών

2. Η προσοχή του αποσπάται γρήγορα όταν πρέπει να εστιάσθει στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθησιακού τομέα
3. Ο μαθητής εκδηλώνει αντιδράσεις φόβου ότι έχει «αδυναμίες» και υιοθετεί συμπεριφορά αντίστασης απέναντι στις απαιτήσεις του μαθησιακού τομέα
4. Αποφεύγει το σχολείο προβάλλοντας δικαιολογίες ότι έχει πονοκέφαλο ή πόνους στην κοιλιά
5. Χάνει την όρεξη και τη διάθεσή του όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθησιακού τομέα στο σχολείο
6. Η συμπεριφορά του κατά τις σχολικές εργασίες είναι χαοτική, δεν μπορεί να θέσει σε τάξη τις δραστηριότητες και να οργανωθεί καθώς του είναι δύσκολο να διατηρήσει την απαιτούμενη τάξη και να προβεί σε διαβάθμιση προτεραιοτήτων στις δραστηριότητες του σχολικού έργου
7. Παρατηρούνται εμφανείς ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες
8. Ξεχνά εύκολα
9. Είναι ευχαριστημένος όταν δεν του απαιτούν κάτι και τον αφήνουν στην ησυχία του
10. Αν πρόκειται να λύσει κάποιο πρόβλημα δεν μπορεί να αποφασίσει από πού θα πρέπει να αρχίσει
11. Δεν ολοκληρώνει την εργασία του και απογοητεύεται εύκολα
12. Περιφέρεται άσκοπα, αργοπορεί και τεμπελιάζει
13. Πολύ συχνά διαμαρτύρεται με εκφράσεις του τύπου «πώς γίνεται αυτό; Δεν μπορώ καθόλου να το κάνω! Αυτό δεν γίνεται καθόλου!» κ.λπ.
14. Δεν δέχεται το σχολικό έλεγχο από την πλευρά του εκπαιδευτικού
15. Δεν αντιμετωπίζει τα θέματα σε βάθος, τα αποφεύγει συστηματικά και δεν έχει αυτοέλεγχο
16. Εκδηλώνει υποτίμηση ή υπερεκτίμηση των ικανοτήτων του
17. Είναι ικανοποιημένο μόνο όταν επιβεβαιώνεται με συγκεκριμένο τρόπο π.χ με ένα νεύμα του κεφαλιού και δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την ορθότητα των απαντήσεων του
18. Θεωρεί τα περισσότερα λάθη στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αριθμητική ως «ασήμαντα»
19. Προσπαθεί με υπερβολικά ανόητο και επιπόλαιο τρόπο να προσελκύσει την προσοχή των άλλων
20. Την βοήθεια των άλλων την θεωρεί ως πίεση
21. Συμπεριφέρεται εριστικά, επιθετικά, πεισματάρικα με ή χωρίς κλάματα
22. Οι σχολικές εργασίες στο σπίτι γίνονται βασανιστήριο για το παιδί και τους γονείς
23. Οι γονείς του είναι απογοητευμένοι και δεν ξέρουν πώς να το αντιμετωπίσουν
24. Επιθυμούν να το βοηθήσουν, να το ελέγξουν και τελικά το (κατα)πιέζουν

25. Επιστρέφει στο σπίτι από το σχολείο με ενοχές, δημιουργούνται στο σπίτι διαπληκτισμοί εξαιτίας των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και αναπτύσσεται μια «φορτισμένη» ατμόσφαιρα
26. Όλοι οι συμμετέχοντες υποφέρουν από έντονο στρες και μερικές φορές εκδηλώνονται και σωματικές ενοχλήσεις (ψυχοσωματικά συμπτώματα)

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς δεν αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, αλλά εξετάζουν συστημικά και άλλους παράγοντες που αλληλεπιδρούν, δηλαδή τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι τα παραπάνω αξιολογικά κριτήρια ανήκουν στα «άτυπα εργαλεία» εκτίμησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και δεν αποτελούν σταθμισμένο «ψυχομετρικό εργαλείο» παιδαγωγικής και διαγνωστικής αξιολόγησης.

Βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τους Lauth, Brunstein και Grünke (2004:15) η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διαφοροποιείται ως προς μερικά βασικά στοιχεία από μαθητή σε μαθητή και από σχολικό περιβάλλον σε περιβάλλον. Η προσέγγιση τους θεμελιώνει θεωρητικά το «πραξιακό μοντέλο»(Handlungsmodell) της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών(Matthes 2006:29).

Οι παραπάνω ερευνητές αναγνωρίζουν τέσσερα βασικά στοιχεία ή λειτουργίες στη μαθησιακή διαδικασία στα οποία παρατηρούνται οι δυσκολίες των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί που θεωρούνται απαραίτητοι σε κάθε μαθησιακή διαδικασία είναι : α) οι βασικές δεξιότητες κυρίως γνωστικές που έχουν σχέση με την επεξεργασία των πληροφοριών, β) οι γνώσεις και τα εννοιολογικά συστήματα, γ) μεταγνωστικές δεξιότητες και δ) η παρώθηση και τα κίνητρα. Παρακάτω θα εξετάσουμε εν συντομία τους τέσσερις παράγοντες που θεωρούνται κρίσιμοι/απαραίτητοι για τη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με την προσέγγιση των Lauth, Brunstein & Grünke (2004). Εδώ γεννάται και λογικά επόμενη υπόθεση ότι «εφόσον οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται

απαραίτητοι για τη μαθησιακή διαδικασία στην περίπτωση απουσίας ή δυσλειτουργιών ενός εξ αυτών προκαλούνται άμεσα μαθησιακές δυσκολίες;». Η παραπάνω εύλογη υπόθεση είναι και δικό μας ερώτημα αν και εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο του σχολείου οφείλονται σε προβλήματα γνωστικής επεξεργασίας είτε οργανικής είτε περιβαλλοντικής αιτιολογίας.

α) Με τον όρο «*βασικές δεξιότητες*» εννοούνται σύμφωνα με τους Lauth, Brunstein και Grünke (2004) «όλες εκείνες οι εκείνες δεξιότητες που συμμετέχουν στη γνωστική διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών, όπως π.χ. της ανάλυσης των ακουστικών και οπτικών πληροφοριών, τη σύνθεση του νοηματικού περιεχομένου κ.λπ.» Για επιτύχει ένα ασφαλές επίπεδο μάθησης ο μαθητής θα πρέπει να βλέπει και να ακούει ικανοποιητικά και να μην παρουσιάζονται λειτουργικές βλάβες στα αισθητήρια όργανα πρόσληψης των πληροφοριών. Στην κατηγορία των βασικών δεξιοτήτων ο Lauth (1998) εντάσσει και τις ικανότητες στην αριθμητική, στη γλώσσα και στην ικανότητα διάκρισης των ουσιωδών από τις επουσιώδεις πληροφορίες (Matthes 2006:30). Στην περίπτωση που υπάρχουν ελλείψεις στις βασικές δεξιότητες ή δεν είναι αναπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό τότε όλες οι μαθησιακές ενέργειες παραμένουν «καθλωμένες», αναστέλλεται η εξέλιξη της σχολικής μάθησης και ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως «άτομο με μαθησιακά προβλήματα».

β) Κάθε μαθησιακό έργο προϋποθέτει *προϋπάρχουσες γνώσεις* και απαιτεί την εφαρμογή «*εννοιολογικών σχημάτων*». Για την επίλυση ενός γεωμετρικού προβλήματος θα πρέπει π.χ ο μαθητής να γνωρίζει την έννοια του παραλληλογράμμου και τις ιδιότητες των παραλλήλων γραμμών. Παρατηρήθηκε και διαπιστώθηκε από έρευνες ότι οι μαθητές με αδυναμίες στη σχολική μάθηση απουσιάζει μια επαρκής βάση ουσιαστικών γνώσεων. Οι γνώσεις και έννοιες δεν αφορούν μόνο έναν εξειδικευμένο μαθησιακό τομέα π.χ. μαθηματικά , αλλά και διαθεματικών¹⁰ εννοιών κοινών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα. Οι ελλείψεις σε βασικές γνώσεις δημιουργούν δυσκολίες

¹⁰ Για τη «διαθεματικότητα» και τις «διαθεματικές έννοιες» πρβλ. και Ματσαγγούρας(2003).

στην απόκτηση νέων γνώσεων και συγχρόνως δυσχεραίνουν και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

γ) Οι «*μεταγνώσεις*¹¹» και οι «*μεταγνωστικές δεξιότητες*» αναφέρονται στη γνώση που έχουμε για τις γνώσεις μας, τη σκέψη μας, τις ικανότητες και τις ενέργειες μας π.χ. για το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την ρύθμιση των «*νοητικών διαδικασιών στο πλαίσιο μιας σύνθετης και πολύπλοκης μαθησιακής δραστηριότητας*»(πρβλ. και Borkowski και Kurtz 1987). Σύμφωνα με τον Flavell (1979) ο οποίος εισήγαγε πρώτος τον όρο μεταγνώση (metacognition) στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, οι «*μεταγνωστικές δομές*» διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: την «*μεταγνωστική γνώση*» (metacognitive knowledge) η οποία αναφέρεται σε γνώσεις για τα πρόσωπα, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές σκέψης και στην «*μεταγνωστική εμπειρία*» (metacognitive experience), η οποία συνδέεται με την ανάκληση των γνωστικών εμπειριών του ατόμου. Σε μεγάλο αριθμό ερευνών διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στο να διαχειρίζονται, να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τις διαδικασίες της σκέψης τους. Επί πλέον στους μαθητές αυτούς παρατηρείται και η δυσκολία του ελέγχου των πραξιακών δραστηριοτήτων που οφείλεται είτε στο ότι δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη επαρκώς οι μεταγνωστικές δεξιότητες ελέγχου είτε στο ότι δεν μπορούν να επεκτείνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και περιορίζονται σε συγκεκριμένους μόνο τομείς. Περαιτέρω διαπιστώθηκε περιορισμένη αναστοχαστική ικανότητα των μαθητών αυτών γύρω από τα «*μαθησιακά βήματα*» και τους στόχους της μάθησης.

δ) Η *παρώθηση* και τα *κίνητρα*. Η μαθησιακή διαδικασία ως επίπονη και απαιτητική διεργασία απαιτεί την παρώθηση¹² και τα κίνητρα. Για να ασχοληθεί ο μαθητής με ένα θέμα, για να ενδιαφερθεί και να επιδιώξει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων θα πρέπει βιώνει τη χαρά για το έργο που αναλαμβάνει και συγχρόνως να αποτελεί για αυτόν τον ίδιο κάτι το σημαντικό.

¹¹ Για τη «μεταγνώση» και το «μεταγιγνώσκειν» πρβλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) και Κολιάδης (2002).

¹² Για την έννοια της «παρώθησης» και την παιδαγωγική της σημασία στη μάθηση πρβλ. και Τριλιανός(2002).

Η δραστηριότητα στην οποία πρόκειται να εμπλακεί ο μαθητής θα πρέπει να του δίνει ερεθίσματα που να κινητοποιούν την περιέργεια και να θεωρούνται ως πρόκληση. Η ενεργοποίηση των κινήτρων είναι σημαντική από επόψεως παιδαγωγικής και μάλιστα στις περιπτώσεις που αναδύονται δυσκολίες που θα πρέπει ο μαθητής να τις υπερβεί και να μην σταματήσει την προσπάθειά του. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες τα μαθήματα στο σχολείο δεν αποτελούν ελκυστικές δραστηριότητες. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την τάση να σταματούν γρηγορότερα τις προσπάθειές τους σε σχέση με τα άλλα παιδιά και να μην επιδιώκουν τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών. Ως συνήθεις αντιδράσεις εκδηλώνονται οι εκρηκτικές και παρορμητικές μορφές συμπεριφοράς ή συχνά φοβικές και καταθλιπτικές.

Μια όμως περισσότερο εξονυχιστική διερεύνηση της μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αναζητά πέρα από τους παράγοντες της προσωπικότητας και το μαθησιακό περιεχόμενο καθώς και τις διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους(πρβλ. το αιτιολογικό μοντέλο των σχολικών επιδόσεων των Krapp 1993, Matthes & Ries 1996 σύμφωνα με το οποίο τρεις κυρίως παράγοντες ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η προσωπικότητα του μαθητή, η οικογένειά του και το σχολείο του).

Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Αν και η κάθε Μαθησιακή Διαταραχή¹³ έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα-αφορά δηλαδή πάντοτε ένα μόνο κάθε φορά συγκεκριμένο άτομο και έχει μια ορισμένη μορφή με διαφορετική πολυπλοκότητα- εντούτοις είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Matthes 2006:15). Μέσα από την κατηγοριοποίηση και τη συστηματική ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών καλλιεργείται η ελπίδα ότι η ποικιλία και η έκταση των μαθησιακών

¹³ Οι μαθησιακές διαταραχές εμφανίζουν διαφορετική φαινομενολογία με πολυειδή πολυπλοκότητα και ως εκ τούτου δεν υπάρχει μόνο μια κατηγοριοποίηση της τυπολογίας τους.

προβλημάτων μπορούν να εξετασθούν με τον καλλίτερο δυνατό τρόπο και κατ' επέκταση να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικότερα. Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης των Μαθησιακών Δυσκολιών θέτουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (αξιολογικό κριτήριο) ως σημείο αναφοράς (π.χ. το σχετικό *μαθησιακό περιεχόμενο* που αποτελεί διδακτικό στόχο και αντλείται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, η *έκταση* της διαταραχής, ο βαθμός *σοβαρότητας*, η *αιτιολογία* κ.λπ.).

Πριν αναφερθούμε όμως στις κατατάξεις των «Μαθησιακών Διαταραχών» όπως αυτές εμφανίζονται στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία(και εν πολλοίς άγνωστες στην Ελλάδα) κρίνουμε απαραίτητη την παράθεση της διάκρισης των «Μαθησιακών Δυσκολιών» που είναι γνωστή και στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα: σε «*Γενικές*» και «*Ειδικές* Μαθησιακές Δυσκολίες».

Οι «*γενικές μαθησιακές δυσκολίες*» αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην «πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:16-17).

Αντίθετα οι «*ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*» ως συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών(που πιθανότατα να έχουν νευροβιολογική αιτιολογική βάση), οι οποίες προκαλούν «δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ στην ανάγνωση, την κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσκολία στην αριθμητική κ.λπ.). Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:17). Η Δυσλεξία όμως αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η

δυσαριθμησία. Το κριτήριο διαφοροποίησης των δύο μεγάλων κατηγοριών είναι κατά την άποψή μας αφενός η έκταση του προβλήματος κατά την μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου η τυπολογία της αιτιολογίας.

1. Ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το «επίπεδο της ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης¹⁴»

Ο νόμος 2817/2000 αναφέρεται στις κατηγορίες των ατόμων με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» χωρίς να ορίζει ποιες είναι αυτές. Επιπλέον δεν διευκρινίζει τι σημαίνει ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», αν και εντάσσει τα άτομα που έχουν «ειδικές δυσκολίες» στη μάθηση όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία στα άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Στη Γερμανία, στα περισσότερα ομόσπονδα κρατίδια επιχειρείται η σύνδεση των μαθησιακών διαταραχών με τον βαθμό και το είδος της ειδικοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ανάγκης. Στο κρατίδιο π.χ. του Βραδεμβούργου εφαρμόζεται το συγκεκριμένο μοντέλο ως προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ευέλικτου πλαισίου, στο οποίο να εξαντλούνται όλες οι δυνατότητες παροχής ειδικοπαιδαγωγικής βοήθειας ανταποκρινόμενο σε όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα της ποικιλίας των μαθησιακών δυσκολιών (Prengel, Geiling & Carle 2001). Για το λόγο αυτό η έννοια της «ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης» αποκτά κεντρικό ρόλο στην ειδικοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε τρία επίπεδα (Matthes 2006:15):

- **1^η Βαθμίδα: Ανάγκη για συμπληρωματική ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη:** Πρόκειται για *ελαφράς* μορφής μαθησιακές δυσκολίες

¹⁴ Ο αντίστοιχος γερμανικός όρος είναι «sonderpädagogischer Förderbedarf» και είναι ευρύτερος εννοιολογικά του όρου «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» που απαντάται στο νόμο 2817/2000. Επιπλέον η παραπάνω ταξινόμηση εδράζεται στην έννοια της «υποστηρικτικής ανάγκης» ή «της ανάγκης για υποστήριξη» (Förderbedarf) και ο όρος «υποστήριξη» (Förderung) είναι θεμελιώδης έννοια και αρχή στην Ειδική και Θεραπευτική Παιδαγωγική. Ακόμη δεν είναι τυχαία η χρήση του στον προσδιορισμό των Κ.Δ.Α.Υ. δηλαδή των εξειδικευμένων και θεσμοθετημένων Κέντρων παροχής Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης.

που εστιάζονται σε μαθησιακούς τομείς σχολικής μάθησης όπως στη γλωσσική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ανάπτυξη (βιώματα) των μαθητών κ.λπ. και απαιτούν ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση εντός του γενικού σχολείου και η υποστήριξη εντάσσεται στα πλαίσια της συμπληρωματικής, επιπρόσθετης ενίσχυσης των μαθητών στη σχολική μάθηση με την μορφή ακόμη και της ενισχυτικής διδασκαλίας.

- **2^η Βαθμίδα: Ανάγκη για αυξημένη ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη** : Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται «*σημαντική και επίμονη*» δυσκολία στη σχολική μάθηση, στη συμπεριφορά και σε άλλους τομείς» και αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχεται, αφού εξαντληθούν όλες οι δυνατότητες στο γενικό σχολείο μαζί με την ειδικοπαιδαγωγική συμβουλευτική και την προσωρινή ειδικοπαιδαγωγική καθοδήγηση (Matthes 2006:15).
- **3^η Βαθμίδα: Ανάγκη για συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη** : Στην περίπτωση αυτή υπάρχει έντονη και διαρκής δηλαδή σοβαρή μαθησιακή διαταραχή και εκτείνεται σε όλη τη σχολική μάθηση. Ο μαθητής έχει ανάγκη από συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη και τις περισσότερες φορές και εκτός σχολείου.

Η διάκριση αυτή των «μαθησιακών προβλημάτων» στη γερμανική βιβλιογραφία συνδέεται και με την καθιερωθείσα διάκριση του Bach (1999) των μαθησιακών διαταραχών ανάλογα με την *έκταση*, τη *σοβαρότητα* και τη *διάρκεια* των δυσκολιών(πρβλ. και Dupius & Kerkhoff 1992:63). Η παιδαγωγική σημασία των ταξινομήσεων αυτών σύμφωνα με τον Siermann(2005:2) έγκειται στο γεγονός επιτρέπουν τη διαφοροποίηση των μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών σε τρία επίπεδα: α) των ελαφρών, β) των μέτριων και γ) των σοβαρών δυσκολιών.

Η αντίστοιχη ταξινόμηση που προτείνεται από τον Bach(1999) στο κλασσικό του έργο¹⁵ «Τα θεμέλια της Ειδικής Παιδαγωγικής» γίνεται με βάση την «έκταση των συνεπειών από την ύπαρξη ενός μαθησιακού προβλήματος. Η έννοια των συνεπειών ή 'ζημιών' από την εκδήλωση ενός μαθησιακού προβλήματος συναρτάται με το βαθμό δυσκολίας στην ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση του ατόμου καθώς και τον βαθμό περιορισμού της κοινωνικής του ένταξης σε σχέση πάντοτε με τις εκάστοτε ισχύουσες συνθήκες περί του 'κανονικού'. Έτσι η διάκριση των μαθησιακών προβλημάτων είναι διαβαθμισμένη σε τρία επίπεδα:

- Μαθησιακά προβλήματα με εκτεταμένη, βαριά και διαρκή εκδήλωση των συνεπειών από την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας
- Μαθησιακή διαταραχή με μερική, λιγότερο βαριά η μικρής διάρκειας εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και
- Μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε σωματικές ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και άλλες δυσκολίες του ατόμου που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες

Στην παραπάνω κατηγοριοποίηση του Bach(1999) η έννοια της «Διαταραχής» αναφέρεται στη μεσαία βαθμίδα των συνεπειών από την ύπαρξη μιας μαθησιακής δυσκολίας. Εντούτοις σύμφωνα με τον Matthes(2006:15) υπάρχουν μαθησιακές διαταραχές που έχουν και έκταση και διάρκεια και χρήζουν «συνεχή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη¹⁶». Σύμφωνα με τους Klauer και Lauth(1997) τα παιδιά που παρουσιάζουν «γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή¹⁷» έχουν ανάγκη από διαρκή ειδικοπαιδαγωγική υποστήριξη.

2. Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους Betz και Breuninger (1998)

¹⁵ Bach, H. (1999), *Grundlagen der Sonderpädagogik* Stuttgart : Haupt

¹⁶ ... «kontinuierliche sonderpädagogische Förderung»(Matthes 2006:15).

¹⁷ «...allgemeine Lernstörung»(Matthes 2006:16).

Η διάκριση των μαθησιακών διαταραχών στην οποία προβαίνουν οι Betz και Breuninger(1998:3) είναι σε μαθησιακές διαταραχές που οφείλονται σε *ελλείμματα*¹⁸ και σε *δομικές* διαταραχές. Και τα δύο είδη των μαθησιακών διαταραχών προκύπτουν από την «περιορισμένη λειτουργία των βασικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στη διαδικασία της σχολικής μάθησης». Για την κατανόηση της διαφοροποίησης των μαθησιακών διαταραχών επιλέγουν το παράδειγμα της εκμάθησης της ανάγνωσης στην Α΄ τάξη του σχολείου. Έτσι για την εκμάθηση π.χ. της ανάγνωσης και της γραφής θεωρείται ως «θεμελιώδης/βασική λειτουργία» η διαφοροποίηση/διάκριση των φωνημάτων. Ο μαθητής π.χ. της Α΄ τάξης θα πρέπει να είναι σε θέση(= να είναι ικανός ή να καταστεί ικανός) να διακρίνει τα γράμματα ως διαφορετικά «οπτικά σύμβολα» με διαφορετική ονομασία. Όταν ομιλούν οι παραπάνω ερευνητές για «ελλείψεις/ελλείμματα»(Defiziten) εννοούν ότι στην παρούσα φάση εξέτασης του μαθητή δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη εκείνες οι απαραίτητες μαθησιακές προϋποθέσεις για την ανάγνωση και την γραφή ή ότι οι υπάρχουσες προϋποθέσεις μάθησης δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη πλήρως και επαρκώς. Στην περίπτωση αυτή είναι η δυνατή η ειδικοπαιδαγωγική και λογοπαιδαγωγική παρέμβαση με σκοπό την σχετικά εύκολη αντιστάθμιση των «μαθησιακών ελλείψεων». Σε άλλες δυσκολότερες περιπτώσεις απαιτείται εντατική και συστηματική ειδικοπαιδαγωγική (εξ)άσκηση¹⁹. Σε περιπτώσεις π.χ. της απουσίας μιας αισθητικής λειτουργίας όπως της όρασης θα πρέπει το τυφλό παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί αντισταθμιστικά μια άλλη αισθητική λειτουργία π.χ. της αφής κ.λπ. Συμπερασματικά οι «δομικές μαθησιακές δυσκολίες» απαιτούν κατά την ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση είτε συστηματική και εντατική άσκηση είτε αντιστάθμιση της «ελλειμματικής βασικής λειτουργίας».

¹⁸ Οι αντίστοιχοι γερμανικοί όροι είναι : «*defizitäre*» και «*strukturelle Lernstörungen*»(Matthes 2006:16).

¹⁹ ... «*intensives Training*» (Matthes 2006:16). Η εξάσκηση αυτή τις περισσότερες φορές έχει διδακτικο-μεθοδολογικά συμπεριφοριστικό χαρακτήρα με την χρήση επαναληπτικών ασκήσεων και τη συνεχή ενίσχυση.

Οι «δομικές μαθησιακές διαταραχές» αναφέρονται στο «βίωμα και την συμπεριφορά²⁰» των συμμετεχόντων στην μαθησιακή διαδικασία ατόμων. Οι δομικές μαθησιακές διαταραχές μπορούν να προκύψουν είτε από λάθη στη διδακτική διαδικασία είτε από παραμέληση στους μαθησιακούς παράγοντες είτε τέλος από διαταραχές που βασίζονται σε ελλείψεις (Betz & Breuninger 1998:16). Οι παραπάνω ερευνητές περιγράφουν τέσσερα στάδια της εξέλιξης των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο *πρώτο στάδιο* εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών οι επιπτώσεις αναφέρονται στο επίπεδο της εκμάθησης στην ανάγνωση και την γραφή και συνδέονται με τις εσωτερικές και εξωτερικές προϋποθέσεις της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τις εξωτερικές και εσωτερικές συνθήκες διαβίωσης του ατόμου. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής παρατηρεί ότι οι συμμαθητές του είναι καλύτεροι από αυτόν και έχουν μεγαλύτερη χαρά για τη μάθηση. Επίσης στο σπίτι οι γονείς διαπιστώνουν ότι κάτι συμβαίνει, εκπλήσσονται, απογοητεύονται και βιώνουν μια κατάσταση ανασφάλειας την οποία δεν είναι σε θέση να διαχειρισθούν. Προσπαθούν ολοένα και πιο πιεστικά να κινητοποιήσουν το παιδί στη μάθηση. Πολύ συχνά το παιδί πιστεύει ότι διαφέρει σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά εξαιτίας κάποιας εσωτερικής έλλειψης που έχει (διαδικασία αυτό-στιγματισμού²¹). Η αντίδραση των δασκάλων-και μάλιστα στην περίπτωση που δεν υπάρχει διάγνωση ή κάποιες προηγούμενες επιβαρυντικές ενδείξεις- εστιάζεται στην παροχή περισσότερων ασκήσεων προσδοκώντας με τον τρόπο αυτό στην γρήγορη εξαφάνιση του προβλήματος. Αντί όμως του αναμενόμενου αποτελέσματος αυξάνει το αίσθημα της αβεβαιότητας και του ανικανοποίητου στο μαθητή με συνέπεια τη δυσμενή επίδραση στο αυτο-συναίσθημά του. Αν και σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι και πιθανώς να έχουν παρακολουθήσει και επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι λογικό

²⁰ ... «das Erleben und Verhalten...»(Matthes 2006:16). Εδώ εννοείται ότι η δομή των μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται με το βίωμα και την συμπεριφορά και ότι το βίωμα και η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

²¹ Στα γερμανικά «Selbst-Stigmatisierung».

ότι δεν επιλέγουν να εφαρμόσουν το μέτρο της αύξησης των σχολικών εργασιών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στο *δεύτερο στάδιο* διαμορφώνονται αντιδράσεις των παιδιών που είναι χαρακτηριστικές. Το παιδί επειδή βιώνει κατ' επανάληψη αποτυχίες στη σχολική μάθηση, αρχίζει και νιώθει έναν άγνωστο και αδικαιολόγητο φόβο. Το παιδί κάτω από το ανυπόφορο συναίσθημα και επειδή δεν βρίσκει καμία δικαιολογία για αυτό καταπιέζεται και διατυπώνει προτάσεις του τύπου: «δεν θέλω καθόλου να διαβάσω», ή «δεν με ενδιαφέρει τίποτα». Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να εκβάλλει την πίεση που αισθάνεται και σταδιακά καταλήγει σε εξηγήσεις του τύπου: «δεν είμαι ικανός» ή «είμαι κουτός». Και επειδή δεν μπορεί να βρει αναγνώριση μέσω των σχολικών επιδόσεων επιδιώκει με άλλου είδους συμπεριφορά να την αποσπάσει από το περιβάλλον του σχολείου, προβαίνοντας σε παράτολμες πράξεις, διαταράζοντας τη διδακτική διαδικασία, ενοχλώντας τους συμμαθητές του αναίτια, κ.λπ. Με την «αποφευκτική συμπεριφορά» απέναντι στη σχολική μάθηση και την πρόκληση διαταραχών στη σχολική τάξη ο μαθητής εισέρχεται σε ένα «φαύλο κύκλο», όπου για να διατηρήσει την αυταξία του -(ότι είναι ικανός σε κάτι και ότι έχει αξία)- που προσβάλλεται από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις αυξάνει την διαταρακτική του συμπεριφορά και τελικά δημιουργεί νέα, μεγαλύτερη «προβληματική μαθησιακή συμπεριφορά».

Με τη συμπεριφορά του αυτή όμως αποδεικνύει στο σχολικό περιβάλλον ότι δεν «είναι έτοιμος και ώριμος ακόμη για τη σχολική μάθηση».

Στο *τρίτο στάδιο* προκύπτουν ολοένα και μεγαλύτερες «ελλείψεις» που αυξάνουν το αίσθημα ανασφάλειας του μαθητή. Δεν αποκλείονται και οι αυτοκατηγορίες από την πλευρά του μαθητή προς το πρόσωπό του με το να βιώνει ο μαθητής τις ελλείψεις του άμεσα και πιεστικά ως «κενά» (Matthes 2006:17). Αισθάνεται περιορισμένος, εμποδισμένος και αποκλεισμένος. Προκύπτουν αλληλοσυνδεόμενοι μηχανισμοί που «μπλοκάρουν» (και αναστέλλουν) το ξεπέρασμα των μαθησιακών δυσκολιών και συγχρόνως έντονο φόβο για πιθανό «νέο μπλοκάρισμα». Αυτή η διαρκής αντιπαράθεση του μαθητή με τον εαυτό του δημιουργεί έντονη αμφισβήτηση των «γνωστικών του ικανοτήτων». Οι αδυναμίες στο γνωστικό τομέα αποδίδονται

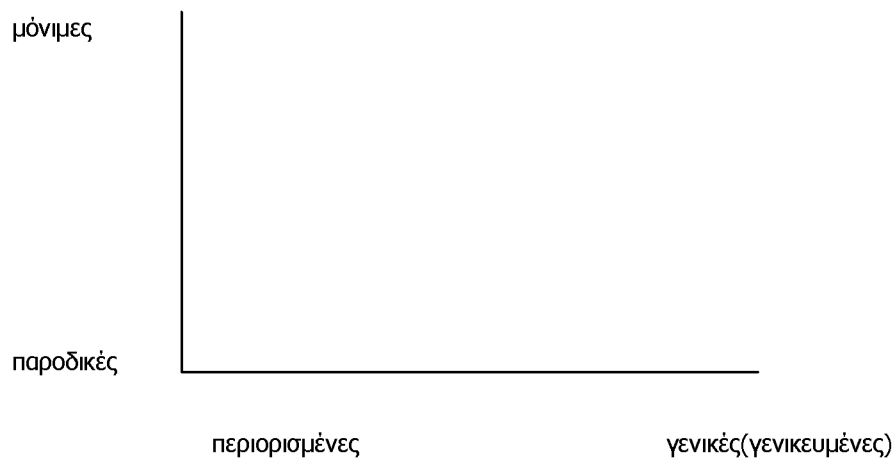
σε δυσκολίες και ελλείψεις της «μνήμης εργασίας» η οποία θεωρείται υπεύθυνη για την επεξεργασία του περιεχομένου των πληροφοριών και τη διατήρησή τους. Ο μαθητής ή προσκολλάται σε εσφαλμένες λύσεις ή υιοθετεί τη συμπεριφορά της αποφυγής (αποφευκτική συμπεριφορά). Οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν με έλλειψη κατανόησης και να εντείνουν τη δυσλειτουργική κατάσταση. Οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις επιδεινώνουν την κατάσταση και αυξάνουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή. Στο στάδιο αυτό μπορούν να εκδηλωθούν πιθανώς και ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Στο *τέταρτο στάδιο* ο μαθητής εμφανίζει μια γενικευμένη έλλειψη σε παρώθηση και κίνητρα και αποδέχεται την τάση του για αποτυχία. Ο μαθητής διαμαρτύρεται «ότι δεν μπορεί να συγκεντρωθεί» και αντιδρά στις ειδικο-παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Το περιβάλλον αρχίζει να αμφισβητεί και να μην εμπιστεύεται τις ικανότητες του παιδιού και να εμφανίζονται παλινδρομήσεις στη συμπεριφορά του μαθητή. Με την πίεση που βιώνει αρχίζει και μεταβάλλεται η αυτο-αντίληψή του κάτι που στη συνέχεια οδηγεί σε αλλαγή της στάσης από την πλευρά του περιβάλλοντος απέναντι στον μαθητή.

3. Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τους Klauer και Lauth(1997)

Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν μια ταξινόμηση ως σύστημα που έχει δύο κατευθυντήριες διαστάσεις:

1^η Διάσταση: Οι μαθησιακές διαταραχές μπορούν να διακριθούν ως προς το *περιεχόμενο* σε *γενικές* και *ειδικές* (μερικές, περιορισμένες). Οι μαθησιακές της μάθησης σε σχέση με το περιεχόμενο χαρακτηρίζονται από σοβαρές χαμηλές επιδόσεις σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα. Σε άλλους τομείς ή διδακτικά αντικείμενα της σχολικής μάθησης παρατηρούνται καλές επιδόσεις. Το γενικό νοητικό επίπεδο του μαθητή κυμαίνεται στο μέσο όρο. Στις γενικές μαθησιακές διαταραχές η μάθηση εμποδίζεται στους περισσότερους τομείς της σχολικής μάθησης. Συχνά στις περιπτώσεις αυτές παρατηρούνται περιορισμένες νοητικές ικανότητες (βλ. σχήμα παρακάτω)



ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΤΑ KLAUER & LAUTH (1997:704)

2^η Διάσταση : Οι μαθησιακές διαταραχές μπορούν να διακριθούν σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές σε *παροδικές* και *μόνιμες* (διαρκείς). Ως παροδικές μαθησιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται οι δυσκολίες στη μάθηση που εμφανίζονται μετά από κρίσιμα γεγονότα στη ζωή του παιδιού όπως αλλαγή σχολείου, συναισθηματικές κρίσεις λόγω ενός διαζυγίου των γονέων του παιδιού, μεταβατικά στάδια στην ανάπτυξη του κ.λπ. Οι παροδικές μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν μικρά χρονικά διαστήματα και μπορούν να αντιμετωπισθούν εύκολα αν αναγνωρισθούν έγκαιρα από τον εκπαιδευτικό. Οι μόνιμες μαθησιακές διαταραχές διαρκούν μεγάλα χρονικά διαστήματα και συνήθως επιδεινώνονται. Συχνά προκαλούν επιπτώσεις στην αυτο-εικόνα του παιδιού και την κοινωνική του συμπεριφορά κάτι που με τη σειρά του επιδρά αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Στο παρακάτω σχήμα εμφανίζεται συνοπτικά η ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών ως προς τις δύο διαστάσεις σύμφωνα με τους Klauer και Lauth (1997:704)(πρβλ. και Werning 2002:134, Matthes 2006: 175).

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΚΑΤΑ ΤΩΝ KLAUER ΚΑΙ LAUTH(1997)

	Μερική, κατά τομέα	Γενική(Γενικευμένη)
Μόνιμη/διαρκής	Αδυναμίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική	Μαθησιακό Πρόβλημα Καθυστέρηση στην ανάπτυξη
Παροδική	«Μαθησιακές Ελλείψεις» σε επιμέρους τομείς	Σχολικές Δυσκολίες, Νευρωσική συμπεριφορά, Αγωνία για τις επιδόσεις

4. Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Προβλημάτων σύμφωνα με το διεθνές σύστημα ταξινόμησης ICD-10

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ WHO) έχει δημιουργήσει ένα «ταξινομικό σύστημα» των ασθενειών που χρησιμοποιείται ευρύτατα από τους παιδοψυχιάτρους και τους ψυχολόγους. Οι διαγνωστικές κατηγορίες που περιέχει εγχειρίδιο έχουν βρει εφαρμογή και στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής και Θεραπευτικής Παιδαγωγικής (Matthes 2006:19).

Σύμφωνα με το σύστημα ICD-10 υπάρχει μια μαθησιακή διαταραχή όταν οι επιδόσεις σε έναν από τους παρακάτω τομείς δηλαδή στην ανάγνωση, στην αριθμητική και στην γραπτή έκφραση που έχουν εξετασθεί με εξατομικευμένα τεστ βρίσκονται πολύ χαμηλότερα από τις επιδόσεις που αναμένονται σε σχέση με την ηλικία, τη σχολική εκπαίδευση και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Οι μαθησιακές διαταραχές θα πρέπει να διαφοροποιηθούν από άλλες διαταραχές και δυσλειτουργίες που προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το ICD-10 προσιδιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες που χαρακτηρίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Οι μαθησιακές δυσκολίες περιέχουν τις εξής κατηγορίες: α) διαταραχές στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, β) διαταραχή μόνο στην ορθογραφία, γ) διαταραχές στα μαθηματικά, ε) συνδυαστική διαταραχή των σχολικών δεξιοτήτων(γενικευμένη αδυναμία στις σχολικές επιδόσεις), ε) ειδικές διαταραχές στην ανάπτυξη των σχολικών δεξιοτήτων(ειδική διαταραχή στην γραφή).

Σχηματικά παρατίθενται παρακάτω οι μαθησιακές διαταραχές σύμφωνα με το ICD-10

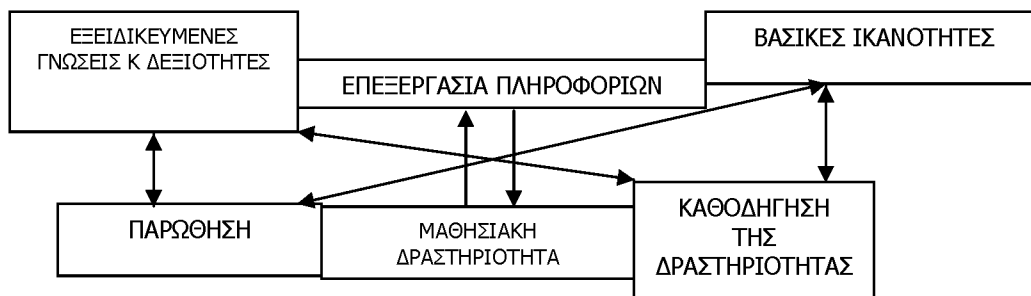
F 81.0	ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ Σημαντική και εκτεταμένη δυσκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Συνυπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση. Συχνά οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται και με δυσκολίες στην ορθογραφία που παραμένουν και όταν υπάρξει βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι συνοδευτικές συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς.
F 81.1	ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ Έντονες και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθογραφίας χωρίς την προϋπαρξη διαταραχών στην ανάγνωση και χωρίς να μπορούν να δικαιολογηθούν από την ηλικία, την ύπαρξη προβλημάτων όρασης και ακατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος
F 81.2	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ Σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική κυρίως στην εκτέλεση των βασικών αριθμητικών πράξεων που δεν αποδίδονται στη χαμηλή νοημοσύνη ή στο ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται λιγότερο οι ανώτερες μαθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται π.χ. στην άλγεβρα, στην τριγωνομετρία, στη γεωμετρία κ.λπ.
F 81.3	ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Σημαντικές δυσκολίες τόσο στην εκμάθηση της γραφής όσο και στην εκμάθηση υπολογισμού μέσω των αριθμητικών πράξεων. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στην κατηγορία αυτή αναφέρονται στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αριθμητική και δεν οφείλονται στη χαμηλή νοημοσύνη και το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον.
F 81.8	ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Ως διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάρχει και στο DSM IV.
F 81.9	ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΗ ΟΡΙΖΟΜΕΝΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ Δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ούτε ως μαθησιακά

προβλήματα ούτε ως μαθησιακές διαταραχές .
--

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι εκτός από το ICD -10 υπάρχει και το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM IV το οποίο αναγνωρίζει τέσσερις κατηγορίες: α) τη διαταραχή στην ανάγνωση, β) τη διαταραχή στην αριθμητική, γ) τη διαταραχή στην γραπτή έκφραση και δ) διαταραχές που δεν μπορούν να ορισθούν αλλιώς. Και τα δύο διαγνωστικά και ταξινομικά εγχειρίδια είναι μεταφρασμένα και στα ελληνικά.

Το **πραξιακό μοντέλο** (Handlungsmodell) παρέμβασης στην Ειδική Παιδαγωγική

Το πραξιακό μοντέλο που εφαρμόζεται στην Ειδική Παιδαγωγική κινείται σε δύο άξονες :α) στο επίπεδο της *γνωστικής επεξεργασίας* των πληροφοριών και β) το επίπεδο της *μαθησιακής δραστηριότητας*. Στο επίπεδο της επεξεργασίας των πληροφοριών ως προϋποθέσεις θεωρούνται οι γνώσεις και δεξιότητες σε κάθε μαθησιακό τομέα και οι βασικές ικανότητες. Στο επίπεδο της μαθησιακής δραστηριότητας θεωρούνται ως προϋποθέσεις η παρώθηση και καθοδήγηση της δραστηριότητας (Matthes 2006:24).



Ο εκπαιδευτικός συνεπώς πριν από το σχεδιασμό της παρέμβασης προβαίνει σε εξατομικευμένη διαγνωστική αξιολόγηση στους τέσσερις τομείς:

- Βασικές γνώσεις και δεξιότητες
- Βασικές ικανότητες
- Παρώθηση
- Καθοδήγηση της σκόπιμης δραστηριότητας

Σε κάθε μια από τις παραπάνω λειτουργίες υπάρχουν επιμέρους διαστάσεις. Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται μερικές από αυτές κατά επίπεδο δυσκολιών:

1° ΕΠΙΠΕΔΟ: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

A ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

- Επιμέρους διαδικασίες ορθής ανάγνωσης και ορθής γραφής
- Επιμέρους διαδικασίες της έννοιας του αριθμού, υπολογισμών

B ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

- Δυσκολίες στην γλωσσική ανάπτυξη
- Δυσκολίες στην παρατήρηση, στη μνήμη, στην ικανότητα παράστασης και στη διαδικασία σκέψης

2° ΕΠΙΠΕΔΟ: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Γ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΩΘΗΣΗ Κ ΤΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

- Έλλειψη όρεξης για μάθηση
- Επίκτητο βίωμα αδυναμίας
- Συναισθήματα κατωτερότητας και προσανατολισμός στην αποτυχία
- Χαμηλό αυτοσυναίσθημα και περιορισμένη διάθεση για δράση

Δ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΚΟΠΙΜΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

- Δυσκολίες στη μεταγνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες
- Γνωστική παρορμητικότητα
- Δυσκολίες στον έλεγχο της παρορμητικότητας
- Δυσκολίες στη ρύθμιση του επιπέδου δραστηριότητας

Παρεμβατικά Προγράμματα Παιδαγωγικής Υποστήριξης

Τα παιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται πάνω από μια πενταετία στο πανεπιστήμιο του Potsdam στη Γερμανία ξεκινούν από τα δύο βασικά κριτήρια, που αναφερθήκαμε στην αρχή δηλαδή το κριτήριο του «περιεχομένου» της μαθησιακής ύλης που εμπεριέχεται στο εκάστοτε ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη «μαθησιακή συμπεριφορά». Η συνεχής αξιολόγηση συνδέεται με την ανάλυση των εξής ερωτημάτων:

- Ερωτήματα σε σχέση με το περιεχόμενο κατά τομέα μάθησης
- Ερωτήματα σχετικά με την διερεύνηση των βασικών προϋποθέσεων μάθησης
- Ερωτήματα σχετικά με την εξασφάλιση της παρώθησης και
- Ερωτήματα σχετικά με τη διατήρηση της προσοχής και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων (Matthes 2006:113).

Σύμφωνα με τα παραπάνω τα Παρεμβατικά Προγράμματα Παιδαγωγικής Υποστήριξης περιλαμβάνουν το ελάχιστο τέσσερις διαστάσεις:

1. την άσκηση της παρώθησης σε μικρές ομάδες και με διαθεματικές ενότητες μάθησης
2. την άσκηση της μαθησιακής ικανότητας σε μικρές ομάδες και με διαθεματικές ενότητες μάθησης
3. την άσκηση της εκμάθησης ορθής ανάγνωσης και ορθής γραφής σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα και σε ένα μάθημα
4. την υποστήριξη μέσα σε ενταγμένες διδακτικές ενότητες στην γενική τάξη ή σε ομάδες μόνο σε ενιαία μαθήματα

Οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των:

- της υποστήριξης και ενίσχυσης της παρώθησης και της υποστήριξης των μεταγνωστικών στρατηγικών εκτέλεσης
- της υποστήριξης ειδικά σε μεμονωμένους τομείς μάθησης και της υποστήριξης σε διαθεματικούς τομείς μάθησης και

- ο της υποστήριξης σε μικρές ομάδες και της ενταγμένης υποστήριξης στην ενιαία διδασκαλία

Τα τέσσερα παραπάνω παρεμβατικά προγράμματα ειδικοπαιδαγωγικής υποστήριξης δηλαδή της άσκησης της παρώθησης, της άσκησης της μαθησιακής ικανότητας, την άσκηση της ορθής γραφής και της υποστήριξης μέσα στην ενιαία διδασκαλία εξετάστηκαν ως προς τις *μεταβλητές* :

1. της σκοποθεσίας της υποστήριξης
2. του προσανατολισμού και του σχεδιασμού
3. της μείωσης της αποθάρρυνσης
4. τις γνωστικές επιδόσεις και
5. την επίδοση στην ορθή γραφή

Κάθε παρεμβατικό πρόγραμμα ειδικοπαιδαγωγικής υποστήριξης αποτελείται από τρεις φάσεις εκτέλεσης: την πρώτη φάση στην οποία επικρατεί η αισιόδοξη στάση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και συνδέεται με αυτορρυθμιζόμενες ενέργειες και την αυτοπαρατήρηση, στη δεύτερη φάση όπου βιώνεται η πίεση των μαθησιακών δυσκολιών όπου απαιτείται η αύξηση της προσπάθειας και γίνεται αισθητή σύμφωνα με τον Walschburger(1994) ως πρόκληση, απειλή και «ηλεκτρική εκκένωση» και η Τρίτη φάση με την ολοκλήρωση των ενεργειών και την αξιολόγηση της πράξης σχετικά με την επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων στόχων της παρέμβασης.

Για την επιτυχή όμως έκβαση ενός παρεμβατικού προγράμματος ειδικοπαιδαγωγικής υποστήριξης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική και ακριβής διαγνωστική αξιολόγηση(Matthes 2006:83). Η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης ξεκινά με τον προβληματισμό και την ερωτηματοθεσία, συνεχίζεται με την εξέταση της μέχρι τώρα ανάπτυξης και της υποστήριξης που δόθηκε, εξέταση της παρούσας αναπτυξιακής κατάστασης, τη συνθετική διαγνωστική αξιολόγηση, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, την επιλογή των μέσων και μεθόδων και την αξιολόγηση. Όλα τα παραπάνω στοιχεία θεωρούνται βασικά μέρη της υποστηρικτικής διαγνωστικής

αξιολόγησης και του σχεδιασμού του ειδικοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος υποστήριξης. Η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει απαντήσεις σε δύο ερωτήματα:

1. ποια στοιχεία της μαθησιακής διαταραχής θεωρούνται περισσότερο σοβαρά και
2. ποιοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την πρόκληση της συγκεκριμένης μαθησιακής διαταραχής (αιτιολογία) και ποιοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για τη διατήρηση και ενίσχυση της μαθησιακής διαταραχής.

Το ζήτημα όμως για το ποιες μέθοδοι θεωρούνται κατάλληλες στην ειδικοπαιδαγωγική διαγνωστική με σκοπό την υποστήριξη απασχολεί πολλούς επιστήμονες και αποτελεί σημείο έντονων αμφισβητήσεων (πρβλ. και Fritz 2003, Kornmann 2003, Kretschmann 2003a, Grissemann 1990, Wember 1999b, Wittoch 2003).

Παρ' όλες όμως τις διαφωνίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της μεθόδου αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών παρατηρείται συμφωνία στο ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως η συνεργασία και η υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού της τάξης, η συνεργασία με τις άλλες ειδικότητες και το παιδαγωγικό προσωπικό του σχολείου, καθώς και η συμμετοχή των συμμαθητών και των γονέων που συμβάλλουν και επιδρούν στην επιτυχία των παρεμβατικών προγραμμάτων ειδικοπαιδαγωγικής υποστήριξης (Matthes 2006:120).

Συμπερασματικά

Οι μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές είναι μια σχολική και παιδαγωγική πραγματικότητα που δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη ούτε προς την ονομασία, ούτε προς τα κριτήρια διαγνωστικής αξιολόγησης, ούτε προς την καταλληλότερη μέθοδο αντιμετώπισης. Εν τούτοις διαφορετικές έρευνες έδειξαν ότι τα παρεμβατικά προγράμματα ειδικοπαιδαγωγικής υποστήριξης

όπου εφαρμόστηκαν μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε σύγκριση με σχολεία όπου δεν εφαρμόστηκαν καθόλου ή λιγότερο συστηματικά. Τα αποτελεσματικότερα προγράμματα ήταν αυτά που σχεδιάστηκαν έπειτα από πολυεπίπεδη διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση και εστιάζονταν τουλάχιστον σε τέσσερις διαστάσεις: την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της παρώθησης(και των κινήτρων), την ενίσχυση της εκμάθησης και άσκησης ορθής ανάγνωσης και ορθής γραφής και τέλος της ενταγμένης μαθησιακής υποστήριξης μέσα στην ενιαία διδασκαλία της γενικής τάξης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δράκος, Γ., (1999) *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*
Αθήνα: Ατραπός

Δράκος, Γ., (2002) *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής
προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*
Αθήνα : Ατραπός

Κολιάδης, Ε., (2002) *Γνωστική Ψυχολογία : γνωστική νευροεπιστήμη και
εκπαιδευτική πράξη* Αθήνα:

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (2005) *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-
ρύθμιση* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση
Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια
Εργασίας* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές*

Δυσκολίες, Δυσλεξία

Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Τριλιανός, Α., (2002) *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση* Αθήνα:

Bach, H., (1999) *Grundlagen der Sonderpädagogik* Stuttgart : Haupt

Betz, D. & Breuninger, H., (1998) *Teufelkreis Lernstörungen* Weinheim: Beltz

Bleidick, U., (1988) *Kognitive Störungen* Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien

Bleidick, U., (1998) *Lernbehindertenpädagogik* In: Bleidick u.a. (Hg.)
Einführung in die Behindertenpädagogik II Stuttgart

Dupius, G. & Kerkoff, W., (Hrg.) (1992) *Enzyklopädie der Sonderpädagogik*
Berlin: Spiess

Ellinger, St., & Stein, R., (2005) *Grundstudium Sonderpädagogik*
Oberhausen: Athena-Verlag

Flavell, J.H., (1979) *Kognitive Entwicklung* Stuttgart: Klett-Cotta

Fritz, A., (2003) *Bedingungsvariation und Fehleranalysen als Beobachtungszugänge zur Diagnostik arithmetischer Kompetenz.* In: Fritz, Ricken & Schmidt (Hrsg.) *Handbuch Rechenschwäche : Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (S. 283-308) Weinheim: Beltz

Grisseemann, H., (1990) *Förderdiagnostik von Lernstörungen: Zusammenarbeit zwischen kinderpsychiatrischen, psychologischen und pädagogisch-therapeutischen Fachkräften am Beispiel Legasthenie* Bern: Huber

Klauer, K.J. & Lauth, G.W. (1997) Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern In: Weinert ,F.E. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 701-738)* Göttingen:Hogrefe

Kornmann, R., (2003) Unterrichtsbegleitende Diagnostik im mathematischen Lernbereich In: Leonhardt, A. & Wember,F.B (Hrsg.) *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung, Ein Handbuch (S.269-287)* Weinheim:Beltz

Kretschmann, R., (2003a) Manchmal ist Rechenlernen schwer – eine entwicklungsökologische und systematische Problemsicht In: Fritz, Ricken & Schmidt (Hrsg.) *Handbuch Rechenschwäche : Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie (S.179-200)* Weinheim: Beltz

Lauth, G.W., (1998) Lernstörungen – Bedingungsmomente und Interventionsperspektiven *Verhaltenstherapie und Verhaltenmedizin*, 19. 207-225

Lauth, G.W., Brunstein, C.J., & Grünke, M., (2004) Lernstörungen im Überblick In : Lauth, G.W., Brunstein, C.J., & Grünke, M. (Eds.), *Interventionen bei Lernstörungen (S.13-23)* Göttingen: Hogrefe

Matthes, G., (2006) *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*
Potsdam: Universitätsverlag

Prengel, A., Geiling, U., & Carle, U., (2001) *Schulen für Kinder: flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule* Bad Heilbrunn/Obb.:Klinkhardt

Schröder, U., (2000) *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe* Stuttgart: Kohlhammer

Wember, F. B., (1999b) *Zahlbegriff und elementares Rechnen. Vorschläge zur Diagnose und Intervention bei Kindern mit Lernstörungen*

Hagen: Fernuniversität

Werning, u.a. (2002) *Sonderpädagogik* München: Oldenbourg Verlag

Wittoch, M., (2003) Diagnostik von Unterrichts- und Erziehungsbedingungen am Beispiel des Rechnenlernens In: Fritz, Ricken & Schmidt (Hrsg.) *Handbuch Rechenschwäche : Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (S.309-330) Weinheim: Beltz