

## **Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών**

Καυκούλα Ευαγγελία, Μ.Εδ., Δρ. εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη: Αρχικά γίνεται μια γενική προσέγγιση του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών, όπου διασαφηνίζονται ορισμένες βασικές έννοιες και ορισμοί, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η συχνότητα του προβλήματος, τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών και η διαδικασία διάγνωσης. Στη συνέχεια του άρθρου γίνεται αναφορά στη διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε κανονική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων αυτών των παιδιών, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, με προβλήματα ή όχι, να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητες τους. Στις προϋποθέσεις επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να σέβεται τη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνει τις προσπάθειες του κάθε μαθητή για βελτίωση και αλλαγή, να εξατομικεύει τη διδασκαλία, να τονώνει το αυτοσυναισθημα και να δημιουργεί θετικές προσδοκίες.

### **1. Βασικές έννοιες και ορισμοί**

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στην εκπαιδευτική πράξη είναι τεράστιο, κάποτε ομιχλώδες και αρκετές φορές δυσεπίλυτο. Οι θεωρητικές θέσεις, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα συναρτώμενα με επιμέρους θέματα του χώρου αυτού, συχνά δίστανται. Αυτό ίσως οφείλεται στην πολύπλοκη φύση του προβλήματος, καθώς επίσης και στην επιστήμη στην οποία ανήκει ο μελετητής, η οποία του δίνει και διαφορετικό προσανατολισμό γι' αυτό το θέμα.

Συχνά διαπιστώνουμε σε μαθητές μας διαταραχές (δυσκολίες) στη μάθηση, που παρουσιάζονται είτε σ' ένα μάθημα (μερική διαταραχή), είτε σε περισσότερα, είτε και σε όλα τα μαθήματα (γενική ή ολική διαταραχή). Η αδυναμία αυτή του μαθητή να ανταποκριθεί στις σχολικές - διδακτικές απαιτήσεις, στο αναμενόμενο επίπεδο μάθησης και επίδοσης, αποτελεί διαταραχή ή δυσκολία στη μάθηση. Η διαφορά που προκύπτει ανάμεσα στις σχολικές - διδακτικές απαιτήσεις και στις επιδόσεις προσδιορίζει την έκταση των διαταραχών στη μάθηση (Κυπριωτάκης, 1989, σ. 59).

Δεν μιλάμε για τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αλλά γι' αυτά που έχουν «κοινές» μαθησιακές δυσκολίες. Στην κατηγορία αυτή, ανήκουν τα παιδιά που δυσκολεύονται να αποκτήσουν δεξιότητες όπως: ανάγνωση, κατανόηση του περιεχομένου της ανάγνωσης, γραπτή και προφορική έκφραση, κατανόηση του προφορικού λόγου, μαθηματικές πράξεις και μαθηματική λογική, ενώ δεν παρουσιάζουν καμιά οπτική ή ακουστική βλάβη, νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή (Τριλιανός, 1992, σ. 205).

Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές κ.α. μελετούν το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών από διαφορετική ο καθένας σκοπιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο, ασχολούνται. Η πραγματικότητα αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη με πολλαπλές εκδηλώσεις και συμπτωματολογία που αλλάζει από ηλικία σε ηλικία, ευθύνονται για τη συνεχιζόμενη ασάφεια που επικρατεί στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και τη δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού κοινώς αποδεκτού (Κολιάδης, 1994, σ. 291).

Οι ορισμοί υποπίπτουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) σε εκείνους οι οποίοι αφορούν λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, και (β) σε εκείνους τους ορισμούς που δίνουν έμφαση στην συμπεριφορά χωρίς αναφορά σε εγκεφαλική δυσλειτουργία (S. Kirk, 1973, σ. 51).

Ο πρώτος ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) προτάθηκε το 1968 από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα μειονεκτικά παιδιά των Η.Π.Α., με την εποπτεία του S. Kirk (Kirk, 1973, σ. 52). Οι διάφοροι ορισμοί που προτείνονται χαρακτηρίζονται από ορισμένα κοινά σημεία, στα οποία είναι δυνατό να προσδίδεται μεγαλύτερη ή μικρότερη έμφαση. Τα κοινά σημεία είναι τα εξής (Κολιάδης, 1994, σ. 291):

- (1) Νευρολογική δυσλειτουργία.
- (2) Άνιση ή μη αρμονική ανάπτυξη των επιμέρους νοητικών λειτουργιών.
- (3) Δυσκολία σε ακαδημαϊκά και μαθησιακά καθήκοντα.
- (4) Διαφορά μεταξύ απόδοσης και νοητικού δυναμικού: Παρατηρείται δυσαναλογία μεταξύ του υλικού που το άτομο είναι θεωρητικά ικανό να μάθει και του υλικού που στην πραγματικότητα μαθαίνει.
- (5) Αποκλεισμός άλλων αιτιών, όπως νοητική υστέρηση, οπτικοακουστικά προβλήματα κ.α.

## **2. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

**2.1. Βασικά χαρακτηριστικά** (Αλεξάνδρου, 1988, σ. 63· Κυπριωτάκης, 1989, σ. 59· Κολιάδης, 1994):

- Διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (π.χ. αντιληπτικές - μνημονικές λειτουργίες, γλωσσική επεξεργασία).
- Διαταραχές μάθησης που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές διαταραχές
- Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων και δυνατοτήτων και της αναμενόμενης επίδοσης
- Φυσιολογική νοημοσύνη.

**2.2. Συνήθη συνοδευτικά χαρακτηριστικά** (Αλεξάνδρου, 1988, σ. 63· Κυπριωτάκης, 1989, σ. 59· Κολιάδης, 1994).

- Υπερκινητικότητα.
- Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής.
- Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού.
- Ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα
- Συναισθηματική αστάθεια.
- Αταξία μνήμης και σκέψης.
- Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης.
- Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Αποκλίσεις στη σωματική σφαίρα, π.χ. πιπίλισμα δαχτύλων, δάγκωμα, νυχιών, τics, στερεοτυπίες, δημιουργία θορύβου κ.α.
- Βλάβες του ΕΓΩ του παιδιού όπως φοβίες, δυσφορία, μελαγχολία, κ.α.
- Ψέματα, κλοπές, παραμέληση ή αλητεία, προβλήματα με τη σεξουαλικότητα.

Συχνά πρόκειται για διαταραχές της παρώθησης και των κινήτρων για μάθηση. Η προσοχή διασπάται σε τέτοια έκταση, ώστε ανακόπτεται η διαδικασία της μάθησης και παρουσιάζεται κατά συνέπεια η σχολική αποτυχία (Κυπριωτάκης, 1989,

σ. 59), η οποία αποτελεί βασικό γνώρισμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι και τα διακρίνει γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα και ας μοιάζουν συχνά ενεργοποιημένα ή υπερκινητικά (Θανόπουλος, 1994, σ. 24).

### **3. Συχνότητα του Προβλήματος**

Η εκτίμηση της συχνότητας των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται και από τον ορισμό που δέχονται οι διάφοροι μελετητές του προβλήματος, τον τρόπο προσέγγισης καθώς επίσης και τα δείγματα των ερευνών.

Σύμφωνα με τον S. Kirk η έκτασή τους είναι το 1% έως 3% τουλάχιστον και πιθανόν 7% το μέγιστον εντός του σχολικού πληθυσμού (Kirk, 1973, σ. 55). Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια και μάλιστα σε αναλογία σε αναλογία 4:1 ή 6:1. Οι διαφορές αυτές αποδίδονται συνήθως σε κοινωνικούς παράγοντες ή στη μεγαλύτερη προδιάθεση των αγοριών σε ήπια νευρολογικά προβλήματα (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3013).

Οι έρευνες της Srobel οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στο πάνω μέρος της κλίμακας νοημοσύνης (Κυπριωτάκης, 1989, σ. 60).

### **4. Αίτια των μαθησιακών δυσκολιών**

Οι εξηγήσεις για τις πιθανές αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτώνται από τον ορισμό που δίνεται στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» και από την ειδικότητα του ερευνητή (Surrin & Rizzo, 1979, σσ. 244-277). Έχοντας υπόψη μας ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Κολιάδης, 1997, σ. 97), τότε οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να οφείλονται στις εξής αιτίες (Κυπριωτάκης, 1989, σσ. 59 - 63· Αλεξάνδρου, 1988, σ. 63):

#### **4.1. Οργανικές βλάβες**

Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι εγκεφαλικές βλάβες, οι εξελικτικές ανωμαλίες και οι χρόνιες ασθένειες ( Αλεξάνδρου, 1988, σ. 59).

#### **4.2. Στο οικογενειακό περιβάλλον**

- Η σχέση του παιδιού με τα πρόσωπα της οικογενείας και οι εμπειρίες που έχει από αυτά (υπερπροστασία, καταπιεστική και αυταρχική αγωγή, διαταραγμένες σχέσεις, έλλειψη δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας, στέρηση γονιών, διαζύγια).
- Σοβαρές ελλείψεις που οφείλονται στο χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας (Τζάνη, 1988).
- Λάθη και ελαττώματα των γονέων τα οποία αντιγράφει το παιδί όπως φοβίες, νευρικότητα και επιθετικότητα.

#### **4.3. Στο ευρύτερο κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον**

- Υποπολιτιστική επίδραση του περιβάλλοντος ή υπερ-προσφορά ερεθισμάτων.
- Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στρώμα.

#### **4.5. Στο σχολείο**

- Η έλλειψη της αντισταθμικής αγωγής στους κοινωνικά υποβαθμισμένους μαθητές.

- Η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφερόντων.
- Οι συχνές αλλαγές σχολείων.
- Το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα και τα ακατάλληλα σχολικά βιβλία, αλλά και ολόκληρο το θέμα "σχολείο" μπορεί να γίνει διάμεσο μιας νευρωτικής σύγκρουσης (Εταιρεία ψυχικής υγιεινής του παιδιού, 1990, σ. 90).
- Εσφαλμένη συμπεριφορά του δασκάλου, όπως (Χρηστάκης, 1995, σ. 21):  
Η αποδοκιμασία, η απόρριψη, η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου και η καταπίεση. Η δημιουργία συναισθήματος αποτυχίας και ο περιορισμός αυθορμητισμού και πρωτοβουλίας. Οι συλλογικές τιμωρίες και επιπλήξεις χωρίς διάκριση και τέλος η τακτική ισοπέδωσης, δηλαδή μη αναγνώρισης των διαφορετικών ατομικών ικανοτήτων.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ψυχική πίεση επιδρά αρνητικά στην επίδοση των μαθητών, δημιουργεί βιώματα αποτυχίας και απογοήτευσης, ανησυχία, ανασφάλεια και αντίστοιχες μαθησιακές δυσκολίες. Συνήθως, όσο μεγαλύτερες δυσκολίες στη μάθηση έχει ο μαθητής, τόσο μεγαλύτερες πιέσεις δέχεται από τους ενήλικες. Έτσι, η ψυχική πίεση μεγαλώνει και η επίδοση όλο και μικραίνει (Αποστολάκης, 1987, σ. 1987).

Η εμφάνιση των προβλημάτων μάθησης γίνεται, συνήθως, μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, διότι τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από τις σχολικές διαδικασίες και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και προσαρμογής. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι το μοντέλο οργάνωσης των σχολείων μας δεν ευνοεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εφ'όσον δε λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Κυπριωτάκης, 1989, σ. 64).

### **5. Διαδικασία εκτίμησης - διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών**

Η σχετική διαδικασία επισήμανσης - εκτίμησης - διάγνωσης των είναι η εξής: Οι γονείς, μόλις διαπιστώσουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα στη μάθηση με το παιδί τους, οφείλουν να το παραπέμψουν για βαθύτερη έρευνα στην αρμόδια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία (ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κλπ.). Η ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία είναι μια διεπιστημονική ομάδα, στην οποία μετέχουν: παιδοψυχίατρος ή παιδίατρος, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός και κοινωνικός λειτουργός. Ο καθένας από αυτούς τους ειδικούς εξετάζει χωριστά το παιδί και συντάσσει *σχετική έκθεση*. Η κοινωνική λειτουργός παίρνει το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του παιδιού από τους γονείς, ζητά δε σχετικές πληροφορίες και από το σχολείο του παιδιού.

Οι συνηθισμένες διαδικασίες αναγνώρισης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών αρχίζουν με το νοομετρικό έλεγχο του παιδιού, προκειμένου να αποκλειστεί η νοητική καθυστέρηση ως αιτιολογικός παράγοντας του προβλήματος. Ακολουθεί η εξέταση της συναισθηματικής κατάστασης και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3014).

Στη συνέχεια, με βάση τις ιατροπαιδαγωγικές και ενδεχομένως τις περαιτέρω εξετάσεις, συντάσσεται από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ειδική έκθεση, η οποία ανάμεσα στα άλλα πρέπει να περιλαμβάνει (Ν. 3699/2008, άρθρο 4) :

- Το είδος και το βαθμό της απόκλισης του μαθητή.
- Γνώμη για τη δυνατότητα: α) παρακολούθησης από μέρους του μαθητή ειδικού προγράμματος στο χώρο του κανονικού σχολείου ή ειδικής τάξης, β) προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον και γ) πρόβλεψη για την πιθανή εξέλιξή του.

- Το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή.

Στο τέλος η έκθεση αποστέλλεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής και αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η έκθεση αυτής καθώς και κάθε στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει, καταχωρούνται με ευθύνη του διευθυντή στον ατομικό φάκελο του μαθητή και αποτελούν τη βάση για την αποτελεσματικότερη παρέμβαση και υποστήριξη του στη μαθησιακή του πορεία, αλλά και για τον έλεγχο της εξελικτικής του πορείας (Hood & Jonson 1991, σ. 11).

Γενικά, η διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθεί να παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στην έλλειψη έγκυρων τεστ για τη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων που πρέπει να απομονωθούν και να εκτιμηθούν προκειμένου να αναγνωριστεί η γνωστική αδυναμία που χαρακτηρίζει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991, σ. 3014).

## **6. Διδασκαλία και μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε κανονική τάξη.**

### **6.1. Αναλυτικά προγράμματα**

Η εκπαιδευτική νομοθεσία όλων σχεδόν των προηγμένων χωρών, επιβάλλει την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και την εκπαίδευσή τους σε κανονικά σχολεία. Σε κάθε περίπτωση, η αντιμετώπιση πρέπει να είναι εξατομικευμένη. Για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων αυτών των παιδιών πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχές και τη φιλοσοφία που ορίζουν την εκπαίδευση και τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, με προβλήματα ή όχι, να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητες τους.

Οι τροποποιήσεις του κανονικού αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να αναφέρονται στους στόχους μάθησης, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις το αναλυτικό πρόγραμμά πρέπει να (Μπίρτσας, 1990, σ. 29):

- παρέχεται με αργό ρυθμό,
- αναλύεται σε μικρότερα και απλούστερα μέρη,
- οργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού,
- παραλείπονται τα δύσκολα σημεία,
- προστίθενται στοιχεία μη αναγκαία στα άλλα παιδιά.

### **6.2 Ψυχοπαιδαγωγικά - Διδακτικά μοντέλα.**

Η ετερογένεια και η ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η έλλειψη έγκυρων κριτηρίων αξιολόγησης και η συνεχώς αυξανόμενη συχνότητα τους, επιβάλλουν ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα αντιμετώπισης.

Το μοντέλο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που είναι το κατάλληλο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να περιλαμβάνει συμπεριφοριστικές και κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα:

#### **6.2.1 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις**

Το μοντέλο που χρησιμοποιείται σήμερα ευρύτατα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι το μοντέλο της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Τα στάδια είναι τα εξής (Πολυχρονοπούλου, 1996, σσ. 172-178):

- 1) Εκτίμηση, μέτρηση και καταγραφή του προβλήματος.

Η διαδικασία αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα πιθανά αίτια της διαταραχής και αν καθορίσει το διδακτικό στόχο. Περιλαμβάνει τις εξής ενέργειες:

(α) Σαφής περιγραφή του προβλήματος. (β) Λίστα προβλημάτων και καθορισμός του κατά προτεραιότητα πρώτου προβλήματος. (γ) Στόχος διδασκαλίας. Το κατά προτεραιότητα πρόβλημα καθορίζει το διδακτικό στόχο. (δ) Μέτρηση της συχνότητας και της έκτασης του προβλήματος μάθησης. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε τη γραμμή βάσης. Η γραμμή βάσης είναι μια διαδικασία που πρέπει να γίνεται κάθε φορά πριν σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς. Γίνεται καταγραφή και μέτρηση της συμπεριφοράς, συνήθως για μια εβδομάδα ή πέντε μέρες. Η γραμμή βάσης μας βοηθάει, για να εκτιμούμε το αποτέλεσμα της παρέμβασης μας, συγκρίνοντας το πρόβλημα πριν και μετά από αυτή (Χρηστάκης, 1995, σ. 60).

2) Σχεδιασμός διδακτικού προγράμματος.

Αφού έχει προηγηθεί η εκτίμηση, μέτρηση και καταγραφή του προβλήματος, προσπαθούμε να αναλύσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται και να εντοπίσουμε τους ενισχυτές που ταιριάζουν στο παιδί. Ένα μοντέλο που εφαρμόζεται με ικανοποιητικά αποτελέσματα περιλαμβάνει τα εξής (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – UNESCO, 1998, σσ. 82-99. Χρηστάκης, 1995, σ. 60):

(α) Διατύπωση του στόχου. (β) Ανάλυση του στόχου σε βήματα. Όταν οι δεξιότητες που θέλουμε αν διδάξουμε στα παιδιά είναι πολύπλοκες, είναι ανάγκη να σπάσουμε το διδακτικό στόχο με μικρότερα βήματα - στάδια, τα οποία θα διευθετήσουμε κατά σειράν δυσκολίας, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην κατάκτηση τους σταδιακά. Η εργασία αυτή ονομάζεται ανάλυση έργου. (γ) Επιλογή συνθηκών με τις οποίες αυξάνονται οι πιθανότητες να πετύχω το στόχο. (δ) Συζήτηση με το παιδί, εξήγηση της διαδικασίας και επιλογή των ενισχυτών. Εδώ, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού, να το κάνει να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα του και να εξασφαλίσει τη συνεργασία. (ε) Η διδασκαλία και η μάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς που πρέπει να εγκατασταθεί στο παιδί απαιτεί και ενίσχυση ώστε να παγιωθεί σωστά. (στ) Καταγραφή της προόδου. Από την αρχή του προγράμματος πρέπει αν αποφασιστεί ο τρόπος και η μέθοδος καταγραφής της προόδου. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητα, γιατί μέσω αυτής, φαίνεται η εξέλιξη των μαθητών. Η καταγραφή μπορεί να γίνεται και από τους ίδιους τους μαθητές, οπότε λειτουργεί σαν παρωθητική δύναμη για την βελτίωση της κατάστασής τους. (ζ) Συμμετοχή τρίτων στο πρόγραμμα. Αυτοί που συνήθως εμπλέκονται είναι οι γονείς, το διδακτικό προσωπικό ή κάποιος φίλος ή φίλη κ.α.

3) Όταν τελειώνει η διδασκαλία ενός στόχου, πρέπει να βεβαιώνεται ο δάσκαλος ότι έχει κατακτηθεί η καινούργια συμπεριφορά και αν ο μαθητής πετυχαίνει τη γενίκευση της συμπεριφοράς. Επιπλέον ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι οι στόχοι και τα βήματα που ακολουθούμε εξαρτώνται απ' τις ιδιαίτερες αδυναμίες ή δυσκολίες του μαθητή, απ' την αντιληπτική του ικανότητα και γενικά απ' την ξεχωριστή περίπτωση που αποτελεί το παιδί (Στάθης, σ. 66).

Πρέπει να επισημανθεί ότι η εξέταση και η διόρθωση των λαθών των μαθητών από το δάσκαλο πρέπει να διέπεται από τις εξής αρχές (Κολιάδης, 1994, σ. 295):

- Το λάθος διορθώνεται τη στιγμή που το κάνει ο μαθητής. Έτσι αποφεύγεται η παρατεταμένη αποτυχία του παιδιού.
- Αποφεύγεται κάθε αρνητική παρατήρηση που θα μπορούσε να κλονίσει το αυτοσυναισθημα του μαθητή.

- Η *ενίσχυση* χρησιμοποιείται προγραμματισμένα για να ισχυροποιήσει τα κίνητρα και να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τη μάθηση ως ευχάριστη δραστηριότητα.

### 6.2.2 Κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις

Εδώ δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην ενεργό συμμετοχή και υπευθυνότητα του μαθητή. Μπορούμε να αναφέρουμε δύο κατηγορίες διδακτικών στρατηγικών:

- 1) Γενικές στρατηγικές μάθησης με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές. Αυτές είναι (Κολιάδης, 1989, σσ. 50 -53 και Κολιάδης, 1994, σ. 295): (α) Ο εσωτερικός διάλογος – Λεκτική αυτοκαθοδήγηση. Οι μαθητές θέτουν σιωπηρά ερωτήσεις στον εαυτό τους που στοχεύουν να καθοδηγήσουν ενσυνείδητα τις σκέψεις και τις πράξεις τους πριν προβούν στην επίλυση ενός προβλήματος (Think aloud – Σκέψου φωναχτά, – Ποιο είναι το πρόβλημα; – Ποιο είναι το σχέδιό μου; – Χρησιμοποιώ το σχέδιό μου; – Πώς το έκανα;), (Κολιάδης, 1989, σ. 53). (β) Επανάληψη και ανασκόπηση. Εδώ οι μαθητές ασκούν τη μνήμη τους για να θυμούνται. (γ) Γνωστική διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Εισηγητής αυτής της τεχνικής είναι ο Meichenbaum ο οποίος περιγράφει τα βήματα της αυτοκαθοδήγησης ως εξής: –Ο δάσκαλος εκτελεί παραδειγματικά. –Το παιδί εκτελεί με καθοδήγηση του δασκάλου. – Το παιδί εκτελεί και επαναλαμβάνει μεγαλόφωνα τις πράξεις του. –Το παιδί εκτελεί και επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις οδηγίες προς τον εαυτό του. (δ) Οργάνωση και συσχέτιση της ύλης με αυτό που γνωρίζουν για να μπορεί να μάθει καλά και να θυμηθεί αυτό που έμαθε. (ε) Μνημονικές τεχνικές.
- 2) Ειδικές στρατηγικές παρέμβασης που στοχεύουν να μάθουν τους μαθητές πώς να μελετούν και πώς να μαθαίνουν. Τέτοιες είναι (Lerner, 1989, σ. 120): (α) Άσκηση στρατηγικών αναζήτησης, με τις οποίες ασκούνται στο να αναζητούν και άλλες λύσεις πριν απαντήσουν σ' ένα πρόβλημα (β)Αυτοπαρατήρηση και αυτοκαθοδήγηση, όπου μαθαίνουν να ελέγχουν και να διορθώνουν τα λάθη τους.(γ) Χρήση αυτο-ερωτήσεων, μέσω των οποίων καθοδηγούν το διάβασμά τους.
- 3) Ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές καλλιέργειας του αυτοσυναισθήματος. Σύμφωνα με αυτές τις τεχνικές , ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει να βιώνει ο μαθητής επιτυχίες και έτσι να κινητοποιεί το ενδιαφέρον του για μάθηση. Τέτοιες είναι (Lerner, 1989, σ. 123· Κολιάδης, 1994, σ. 298): (α) Συνεργασία στο σχεδιασμό, στην πορεία και τη διαδικασία της αξιολόγησης. (β) Ειλικρίνεια. Ο δάσκαλος πρέπει να πιστεύει ότι η δυσκολία των παιδιών μπορεί να ξεπεραστεί και να τους μεταδώσει την πίστη ότι μαζί θα βρουν τη λύση στα προβλήματά τους. (γ) Να εντοπίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τα χρησιμοποιεί ως ισχυρά κίνητρα για μάθηση. (δ) Να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη, να έχει χιούμορ και να χρησιμοποιεί παιχνιδώδεις μορφές διδασκαλίας. (ε) Να βιώνουν το συναίσθημα της επιτυχίας. Να γνωρίζει ότι όταν προσφέρει μέσα και τρόπους που οδηγούν στην επιτυχία, αυτό είναι η καλύτερη παρώθηση (Κυπριωτάκης, 1989, σ. 76). (στ)Να μη δημιουργεί συνθήκες που μπορεί να επιδεινώνουν, να συντηρούν ή να ενθαρρύνουν το πρόβλημα του παιδιού. (ζ) Αποδοχή του μαθητή "όπως είναι" και εποικοδόμηση μιας ατμόσφαιρας ήρεμης, φιλικής, αμοιβαίας κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Α. Ζώνιου – Σιδέρη, 1994, σ. 773).

## 7. Προϋποθέσεις επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Για να εφαρμοστούν με επιτυχία τα διδακτικά μοντέλα που αναφέρθηκαν πρέπει ο δάσκαλος:

- Να αξιολογεί γρήγορα τις δυσκολίες μάθησης.
- Να απαλείψει πρότυπα συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν τη μάθηση.
- Να είναι συνεπής στις συμφωνίες που κάνει μαζί τους.
- Να χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα μέσα για να ενισχύει και να γενικεύει τη μάθηση (Πολυχρονοπούλου, 1996, σ. 46).
- Αν η διδασκαλία δεν παράγει μάθηση, σημαίνει ότι τα προγράμματα και οι τεχνικές πρέπει να αλλάζουν (The open University, 1985, σ. 152).
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ανοιχτό μυαλό και να διαμορφώνει το δικό του διδακτικό μοντέλο, που θα είναι προσαρμοσμένο στις προσωπικές και μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (Κολιάδης, 1994, σ. 297).

Επιπλέον ότι χαρακτηρίζει μια καλή διδασκαλία, αντιαιταρχική αγωγή, ευχάριστη ατμόσφαιρα, παιδοκεντρική αρχή, ενθουσιασμός του δασκάλου κ.α., πρέπει απαραίτητα να εφαρμόζεται και στη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παπάς, 1990· Παπάς, 2000, σσ. 338-334.) Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του δασκάλου σύμφωνα με τις επιστήμες της αγωγής, πρέπει να είναι: *Βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, αντιδιδασκτικός, δημιουργικός κοινωνικός, πολιτικός και αντιαιταρχικός* (Παπάς, 1987, σσ. 157-150).

Θεωρείται απαραίτητη η φροντίδα για εξοπλισμό του σχολείου με ποικίλα εποπτικά και Ο-Α μέσα και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, με ιατρικές, ψυχολογικές και άλλες ειδικές υπηρεσίες (Πολυχρονοπούλου, 1996, σ. 46)..

Τέλος πρέπει να ξανατονίσουμε ότι: **Καθήκον του δασκάλου είναι να αντιμετωπίζει κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην ίδια του την τάξη με εξατομικευμένο πρόγραμμα.**

Η πείρα έχει δείξει ότι ο μαθητής που εγκαταλείπεται στην τύχη του *''εκδικείται''* με το δικό του τρόπο. Δημιουργεί προβλήματα συνεχώς και στο δάσκαλο και στην τάξη του *με τη διαταραγμένη συμπεριφορά του*. Ο δάσκαλος σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα ειδικά γι' αυτόν πετυχαίνει αφενός, την αύξηση του ενδιαφέροντος του μαθητή για μάθηση προάγοντας τις δεξιότητες και αφετέρου, μειώνει την αρνητική στάση του και την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει το διδακτικό χρόνο που διαθέτει για την τάξη του ολόκληρη, αφού δεν σπαταλά χρόνο για να τον επιπλήττει και να τον επαναφέρει στην τάξη (Στάθης, σ. 66).

## 8. Επίλογος

Με βάση την παραπάνω μελέτη μας χωρίς να ελπίζουμε ότι θα εξουδετερώσουμε τη *«διαφορετικότητα»*, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή περιοριστούν στο ελάχιστο, τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον, μπορεί να αποκτήσουν αυτόνομη προσωπικότητα, να αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία, να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

## Βιβλιογραφικές παραπομπές:

Αποστολάκη Νικ., (1987 ), Μαθησιακές δυσκολίες, *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 4.



- Αλεξάνδρου Κ., (1988) *Μαθησιακές δυσκολίες*, εκδ. Δανά, Αθήνα.
- Dens August, (1999), Η αναζήτηση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στη συνεργασία δασκάλων και υποστηρικτικού προσωπικού. Η λογική και η εφαρμογή της Συμβουλευτικής Προσέγγισης. Στο Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου: *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, επιμ. Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, Α. Αγγελάκος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Hood, A., & Jonson, R. (1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures*. Alexandria, VA: American Association of Counseling Development.
- Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, (1990) Σεμινάριο, *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, Εταιρεία ψυχικής υγιεινής του παιδιού. Σύγχρονες τάσεις και απόψεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Θανόπουλος Θ., *Μαθησιακές δυσκολίες, Σύγχρονο Σχολείο*, Φεβρουάριος 1994.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α., (1994), Η ένταξη των αναπήρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαιδευτική, Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, *Ατομα με ειδικές ανάγκες*, επιμ. Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Gagne R. & Briggs L., (1979), *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kirk Samuel, (1973), *Εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών*, μτφ. Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα.
- Κολιάδης Εμ., (1994), Ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κολιάδης Εμ., (1989), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Β', Αθήνα.
- Κολιάδης Εμ. – Πολυχρονοπούλου Στ., (1991), *Μαθησιακές δυσκολίες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης Α., (1989), *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*, εκδ. Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.
- Κουράκης Ι., (2000), *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών*, εκδ. Έλλην, Αθήνα.
- Lerner J., (1989), *Learning Disabilities*, Houghton Mifflin, Boston.
- Μπίρτσα Χρ., (1990), *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα.
- Παπάς, Α.Ε. , (1999), *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, εκδ. Δελφοί, Αθήνα.
- Παπάς, Α.Ε., (1995), *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, εκδ. Δελφοί, Αθήνα.
- Παπάς, Α.Ε., (1990), *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, εκδ. Βιβλία για Όλους, Αθήνα .
- Πολυχρονοπούλου Σ., (1996), *Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα*, Ευρωπαϊκό Σεμινάριο Helios.
- Surrin B. G., Rizzo J. V., (1979), *Special children: An Integrative approach*, London.
- Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, (1990), Θεωρητικές τάσεις αξιολόγηση και αντιμετώπιση στον ελληνικό χώρο, εκδ. ΣΑΚΚΑ, Θεσσαλονίκη.
- Στάθης Φ., *Θέματα ειδικής αγωγής*, εκδ. Έλλην, Αθήνα.

- Τζάνη Μ., (1988), *Σχολική Επιτυχία, Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Τζόνσον, Β. - Βέρνερ, Ρ. (1983), *Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά*. εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Τριλιανός Θ., (1992), *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, εκδ. Τολίδη, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ – UNESCO., (1998), *Πρακτικά σεμιναρίου ειδικής αγωγής*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Φλωράτου Μ., (1994), *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*, εκδ. Οδυσσέας.
- Χρηστάκης Κ., (1995), *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, Σημειώσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο*, Αθήνα.
- Χρηστάκης Κ., (1990), *Οι δυσκολίες μάθησης και το Εκπαιδευτικό σύστημα, Σχολείο και Ζωή*, τεύχ. 12, Αθήνα.
- Χρηστάκης Κ., (2000), *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*, εκδ. Περιβολάκι, Αθήνα, 2000.