

# **ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

## **ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΗΛ. ΔΗΜΟΥ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1991**



## Περιεχόμενα

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | Εισαγωγή .....  | 17 |
| 1.1.   | Η έννοια μάθηση.....                                  | 18 |
| 1.2.   | Η έννοια μαθησιακές δυσκολίες .....                   | 22 |
| 1.3.   | Συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....         | 26 |
| 2.     | Η θεωρητική βάση των μαθησιακών δυσκολιών .....       | 30 |
| 2.1.   | Η βιογενετική κατεύθυνση .....                        | 30 |
| 2.2.   | Η ψυχολογική κατεύθυνση .....                         | 33 |
| 2.2.1. | Οι θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας..... | 33 |
| 2.2.2. | Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης .....               | 35 |
| 2.3.   | Η οικολογική κατεύθυνση .....                         | 39 |
| 2.3.1. | Η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον.....    | 39 |
| 2.3.2. | Οι λειτουργίες και οι διαδικασίες του σχολείου.....   | 42 |
| 2.4.   | Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....       | 45 |
| 2.5.   | Το αφομοιωτικό εξηγητικό πλαίσιο .....                | 48 |
| 2.5.1. | Η πρωτογενής αιτιολογική φάση .....                   | 49 |
| 2.5.2. | Η δευτερογενής αιτιολογική φάση.....                  | 50 |
| 3.     | Βιβλιογραφία.....                                     | 52 |



## 1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσαν και αποτελούν ένα ερευνητικό πρόβλημα με αμείωτο επιστημονικό ενδιαφέρον. Η ενασχόληση με το φαινόμενο αυτό δε στερείται επικαιρότητας αλλά και ερευνητικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι πάντοτε υπάρχουν πτυχές και σημεία τα οποία χρειάζονται παραπέρα θεώρηση και ανάλυση. Πιστεύουμε ότι με την προσπάθειά μας αυτή θα μπορέσουμε να καταγράψουμε βασικά στοιχεία του φαινομένου αυτού και να αναδείξουμε τους παράγοντες εκείνους που αποτελούν σημεία τριβής στην επιστημονική συζήτηση. Παράλληλα θα επιχειρήσουμε μέσα από την ανάλυση του υπάρχοντος θεωρητικού πλαισίου να διαμορφώσουμε μια αξιόπιστη πρόταση για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν ως γνωστό για το αναπτυσσόμενο άτομο δύο βασικές κοινωνικοποιητικές περιοχές. Το σχολείο, ως επιβεβλημένη κοινωνικοποιητική πραγματικότητα, σε αντίθεση με την οικογένεια, διακρίνεται για τον αυστηρό οργανωτικό και αξιολογικό του χαρακτήρα. Η οργανωτική δομή και οι διδακτικές διαδικασίες που διέπουν το υπαρκτό σχολείο, διακρίνονται από μια λογική που το αναγκάζει συνήθως να λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, βιολογικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και ανάγκες των μαθητών (Fend, H. 1974). Μια τέτοια κατάσταση είναι εύλογο να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολείο δημιουργεί προβλήματα σ' έναν αριθμό μαθητών. Οι διάφορες στατιστικές αναλύσεις (Minsel, M. - R./von Ondaza, G./Hümme, E. 1977, σ. 2531-2590) ανεβάζουν τα προβλήματα αυτά σε αρκετά υψηλά ποσοστά (18-40%). Παρά το γεγονός ότι τέτοιου είδους ποσοστά εμπεριέχουν το στοιχείο της υπερβολής, το οποίο προφανώς σχετίζεται, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, με τον τρόπο που αυτά προέκυψαν, εντούτοις μπορούμε να δεχτούμε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο. Τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο συνήθως χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Σ' εκείνα που έχουν σχέση με τη μάθηση και σ' αυτά που ανάγονται στην κοινωνική συμπεριφορά. Χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι μπορεί κανείς κάθε φορά να διακρίνει τα σαφή όρια μεταξύ τους, αφού και τα δύο κριτήρια - μάθηση, κοινωνική συμπεριφορά - εμπλέκονται διαδικαστικά σε κάθε ταξινομική κατηγορία. Για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους διατηρούμε αυτό το σχήμα ταξινόμησης δίνοντας έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία. Στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό για τις μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (1984) ανέρχεται σε 5-10%. Το ποσοστό αυτό παρέμπει σαφώς σε μια πολυπληθή κατηγορία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μπορούμε να δεχτούμε λοιπόν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο scho-

λείο είναι μια πραγματικότητα η οποία, παρά τις όποιες επιβαρυντικές επιπτώσεις που έχει για τη διδασκαλία και τα μετέχοντα υποκείμενα, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας. Αυτές από μια άποψη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες αμφισβήτησης της μαθησιακής-κοινωνικοποιητικής υπόστασης του σχολείου. Αποτελούν, δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο τους δείκτες μέσω των οποίων επισημαίνεται ότι το σχολείο και οι σχετικές του διαδικασίες δεν έχουν την απαιτούμενη ευελιξία και πληρότητα που αξιώνουν οι περιστάσεις, ώστε να ελαχιστοποιούν την πιθανότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών. Από άλλη άποψη οι μαθησιακές δυσκολίες, παρά τον ανεπιθύμητο και πολλές φορές εκνευριστικό τους χαρακτήρα, αποτελούν μια αξιοσημείωτη παιδαγωγική πρόκληση και ένα κριτήριο για τις παιδαγωγικές και παρεμβατικές ικανότητες του δασκάλου (Sigrell, B. 1977, σ. 13, Schlee, J. 1975, σ.170 κ.ό.)

Θεωρούμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν και σήμερα ενδιαφέρον όχι μόνο ως επίκαιρο ερευνητικό πρόβλημα από το οποίο πλήττεται ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στο σχολείο, αλλά και από το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εννοιολογικές και οι θεωρητικές προσεγγίσεις τους παρουσιάζουν μια ευρύτητα και πολυμορφία, η οποία δε διευκολύνει στην ενιαία αντιμετώπιση και κατανόηση του φαινομένου. Η προσπάθειά μας αυτή έχει ως στόχο την εννοιολογική και θεωρητική αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών και τη διαμόρφωση ενός ενιαίου θεωρητικού πλαισίου.

Στα επόμενα κεφάλαια θα επιχειρήσουμε αρχικά να αποσαφηνίσουμε και να καταστήσουμε επικοινωνικούς τους βασικούς όρους, μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες, και στη συνέχεια μέσα από την ανάλυση των σχετικών θεωρητικών μοντέλων να καταλήξουμε σε ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο αιτιολογικής - ερμηνευτικής ένταξης των μαθησιακών δυσκολιών.

## **1.1. Η έννοια μάθηση**

Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος μάθηση δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για μία έννοια απόλυτα προσδιορισμένη. Η ευκολία και η συχνότητα δηλαδή με την οποία η έννοια αυτή εμπλέκεται στην καθημερινή επικοινωνία, δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για έναν όρο απόλυτα προσδιορισμένο. Η αυτονόητη χρήση του όμως δεν παραπέμπει πάντοτε σε έναν τεχνικό όρο που περιγράφει με σαφήνεια το συγκεκριμένο φαινόμενο. Με την υπόσταση που ο όρος μάθηση κυκλοφορεί στην ευρύτερη κοινωνική αντίληψη στην καλύτερη περίπτωση μόνο ως προσανατολιστικό στοιχείο για το συγκεκριμένο φαινόμενο θα μπορούσε να σταθεί. Θεωρούμε στο σημείο αυτό αναγκαίο να αναζητήσουμε και να προσδιορίσουμε τα

στοιχεία που θα μπορούσαν να καταστήσουν τον όρο μάθηση επικοινωνιακά δόκιμο και λειτουργικό.

Από τις σχετικές αναλύσεις προκύπτει ότι η χρήση του όρου μάθηση σήμερα προσανατολίζεται σε δύο κατευθύνσεις: την προεπιστημονική της καθημερινότητας και την επιστημονική της ψυχολογίας. Στα πλαίσια της προεπιστημονικής κατεύθυνσης η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής προσπάθειας. Η μάθηση στην περίπτωση αυτή κατανοείται ως παράγοντας ο οποίος συντελεί στην προοδευτικά αυξητική κλιμάκωση της ικανότητας του ατόμου για επιδόσεις και πιστοποιείται κάθε φορά από την παρουσία ή μη του προσδοκώμενου αποτελέσματος - επίδοσης (Bredenkamp, K. και J. 1974, σ. 608-9). Προφανώς, σύμφωνα με την άποψη αυτή, η μάθηση συντελείται μόνο στις περιπτώσεις που εμφανίζεται η κοινωνικά αποδεκτή τελική επίδοση. Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση εμφανίζεται περισσότερο διευρυμένος. Ως βάση όλων σχεδόν των εννοιολογικών προσεγγίσεων στον επιστημονικό χώρο λαμβάνεται η θέση ότι η μάθηση είναι μια καλυμμένη -γνωστική- διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση η γνωστική, συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου. (Bower, G./ Hilgard, E. 1981, σ. 27-35). Στις επιστημονικές εννοιολογικές προσεγγίσεις το ενδιαφέρον στρέφεται στις σχετικά σταθεροποιημένες αλλαγές που επιφέρει η διαδικασία της μάθησης στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας ενός ατόμου και όχι στην προοδευτική κλιμάκωση της ικανότητας για επιδόσεις. Η πραγματοποίηση της μάθησης πιστοποιείται από την αλλαγή της δράσης και της συμπεριφοράς με άμεσα ή έμμεσα αντιληπτό τρόπο και όχι από την παρουσία της επιθυμητής επίδοσης.

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής - ψυχολογικής προσέγγισης έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μάθηση μια σειρά από εννοιολογικά μοντέλα. Ανάλογα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και τους θεωρητικούς τους προσανατολισμούς, οι ερευνητές προσδιορίζουν εννοιολογικά και το συγκεκριμένο φαινόμενο. Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους στρέφονται οι διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις στα μοντέλα αυτά είναι: ο πραγματολογικός (faktischer) και ο θεωρητικός (theoretischer) άξονας. Ανάλογα με τη βαρύτητα που παίρνει κάθε φορά ο καθένας από τους άξονες αυτούς, προκύπτει και ο αντίστοιχος εννοιολογικός προσδιορισμός. Έτσι οι έννοιες που προσανατολίζονται στην πραγματολογική κατεύθυνση αναγορεύουν ως βασικό στοιχείο προσδιορισμού της μάθησης τα προϋποτιθέμενα ερεθίσματα (πληροφορίες) και τη συγκεκριμένη αλλαγή που παρατηρείται και διαπιστώνεται στη συμπεριφορά, ενώ οι έννοιες της θεωρητικής κατεύθυνσης επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις έμμεσα παρατηρούμενες ή στις συμπεριλαμβανόμενες γνωστικές διαδικασίες και λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Στην εργασία μας αυτή δε θεωρούμε αναγκαίο να παραθέσουμε και να συζητήσουμε τις μεμονωμένες εννοιολογικές θέσεις, ούτε να περιγράψουμε και να αναλύσουμε το επίπεδο που βρίσκεται σήμερα η ερευνητική και η θεωρητική δραστηριότητα για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται κυρίως στην επεξεργασία και καταγραφή βασικών θέσεων για τη μάθηση που αποτελούν λίγο ή πολύ κοινό τόπο συνάντησης όλων των ερευνητών. Με τον τρόπο αυτό πιστεύουμε ότι θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε ένα εννοιολογικό-θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο σε συγκεκριμένες θέσεις που θα μας διευκολύνουν στην επικοινωνία και θα μας επιτρέψουν τη συστηματική ανάλυση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο. Το πλαίσιο αυτό κατά την άποψή μας περιγράφεται από τις ακόλουθες θέσεις:

**α. Η μάθηση είναι ατομική υπόθεση.**

Η μάθηση προφανώς δεν έχει αντεπιστέλλοντα χαρακτήρα και συνεπώς καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου. Ο καθένας, δηλαδή, μαθαίνει για τον εαυτό του και όχι κάποιος άλλος γι' αυτόν.

**β. Η μάθηση συντελείται κυρίως μέσω γνωστικών (καλυμμένων) διαδικασιών.**

Η μάθηση συντελείται στον οργανισμό του ατόμου μέσω συντονισμένων λειτουργιών του κεντρικού, νευρικού, αισθητηριακού και ψυχοκινητικού συστήματος (Medl, H. 1975, Neiser, H. 1974) και των οργανικών δομικών αλλαγών των εγκεφαλικών κυττάρων (Vester, F.1981, Berge, W. F./Thompson, R. F. 1978a., b.). Οι λειτουργίες αυτές (αντίληψη, καταχώριση, γνωστική οργάνωση κ.λπ.) ενεργοποιούνται με τη μάθηση και επιφέρουν κάθε φορά αλλαγές στη γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υπόσταση του οργανισμού. Στις αλλαγές αυτές προφανώς συμπεριλαμβάνονται ως αναπόσπαστα στοιχεία του οργανισμού και οι συγκεκριμένες λειτουργίες με τις οποίες καθίσταται δυνατή η μάθηση. Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν συγχρόνως εργαλεία και αντικείμενα της μάθησης.

**γ. Με τη μάθηση διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου.**

Με τις δομήσεις ή τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γνωστικό, συγκινησιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο, καθώς επίσης και με τις λειτουργικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τους συνδυασμούς των παραγόντων αυτών αποκτάει το άτομο την ικανότητα και ετοιμότητα για κοινωνική δράση και συγκίνηση. Με τη μάθηση, δηλαδή, το άτομο διαμορφώνει μια υποδομή κατανόησης, τάξης, ασφάλειας, επικοινωνίας, δράσης και απόλαυσης για τον περιβάλλοντα κόσμο και τον εαυτό του (von Cube, F. 1982).



#### **δ. Η μάθηση προϋποθέτει βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα του οργανισμού.**

Η βιολογική αρτιότητα, υγεία και ωριμότητα του σκελετικού, μυϊκού, ενδοκρινικού, αισθητηριακού και κεντρικού νευρικού συστήματος αποτελούν ως ένα σημείο βασικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της μάθησης. Ανάλογα με το επίπεδο, στο οποίο βρίσκονται οι προϋποθέσεις αυτές, διαμορφώνεται αντίστοιχα και η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα του οργανισμού. Η βιολογική ικανότητα και ετοιμότητα χαρακτηρίζονται από ένα είδος αυτόνομης εξέλιξης, παρά το γεγονός ότι αυτές ως ένα βαθμό διαμορφώνονται από την ίδια τη μάθηση (Berger, W. F./Thompson, R. F. 1978a., b.).

#### **ε. Το περιβάλλον ως προϋπόθεση, αντικείμενο και κοινωνικός έλεγχος της μάθησης.**

Η εκάστοτε κοινωνικό - πολιτισμική, φυσική, τεχνική, χρωροχρονική και λειτουργική πραγματικότητα συνθέτει το αναγκαστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και αντιδιαστολής του ατόμου μέσω του οποίου πραγματοποιείται η μάθηση. Παράλληλα το περιβάλλον αποτελεί για το άτομο το κατεξοχήν αντικείμενο μάθησης για το οποίο αυτό διαμορφώνεται και προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Στην προκειμένη περίπτωση το περιβάλλον λαμβάνει μαθησιακή υπόσταση και αξία, όταν η μορφή, η κατάσταση και η λειτουργία του μπορεί να υπαχθεί ως άμεσα ή έμμεσα προκύπτουσα ή ως κοινωνικά ή ατομικά αποδιδόμενη σε μία νομοτέλεια (σταθεροποιημένη υπόσταση). Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο να κατανοεί το περιβάλλον, να το αξιοποιεί σύμφωνα με τις ανάγκες του, να προβλέπει τη λειτουργία και να επικοινωνεί με τους άλλους.

Η "ποσότητα" και η "ποιότητα" της μάθησης ως κοινωνικό και ατομικό αγαθό υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος ασκείται κατεξοχήν από το κοινωνικό περιβάλλον με άτυπες και τυπικές μορφές αξιολόγησης. Κατά κύριο λόγο το κοινωνικό περιβάλλον με βάση συγκεκριμένα στοιχεία, που προκύπτουν άμεσα από τη συμπεριφορά ή τα προϊόντα της δράσης ή έμμεσα από αναγωγές στη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, αξιολογεί τη μάθηση σχετικά με την ποσότητα και ποιότητα των αλλαγών που αυτή επιφέρει στη δομή και τη λειτουργία της προσωπικότητας του ατόμου. Με την ίδια υπόσταση ως προϋπόθεση και ως αντικείμενο στη διαδικασία της μάθησης λειτουργεί και η κατοχυρωμένη εκπροσώπηση του περιβάλλοντος στον οργανισμό, η οποία δύναται να λειτουργεί είτε αυτοτελώς είτε συνδυαστικά με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος.

#### **στ. Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία.**

Η μάθηση συνήθως δεν έχει συμπτωματικό χαρακτήρα. Αυτή είναι στην

ουσία μια στοχευμένη ενέργεια η οποία, παρά τις όποιες περιβαλλοντικές δεσμεύσεις και αναγκαιότητες, καθιστά δυνατή την ενεργό συμμετοχή του ατόμου. Στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης των όρων μιας περίπτωσης (αντικείμενα, διαδικασίες, στόχοι κ.λπ.) η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προσκρούει στα περιβαλλοντικά δεδομένα, στο χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης και στα προτεινόμενα κίνητρα. Ο τρόπος όμως αντίληψης της συγκεκριμένης μαθησιακής περίπτωσης και των κινήτρων είναι κατεξοχήν επιλογές του ατόμου ανεξάρτητα από τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες του περιβάλλοντος. Η αυτονομία αυτή προφανώς έχει σχετικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι το άτομο μέσω της κοινωνικοποίησής του έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο κατανόησης και ερμηνείας, το οποίο αναγκαστικά είναι σε ένα μεγάλο βαθμό εναρμονισμένο με τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Η σχετική αυτονομία προφανώς “παρέχει” στο περιβάλλον τη νομιμοποιητική δυνατότητα για αξιολόγηση της μάθησης.

#### **z. Η μάθηση πιστοποιείται από τις αλλαγές που επιφέρει στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της συμπεριφοράς.**

Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στη συμπεριφορά και στις προϋποθέσεις της που δεν οφείλονται σε τοξικές, μολυσματικές ή σε βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και σε καταστάσεις κόπωσης ή ενστικτώδεις ψυχοκινητικές εκδηλώσεις, προϋποθέτουν τη μάθηση. Οι άμεσα ή έμμεσα πιστοποιούμενες αλλαγές στη δράση ή στα αποτελέσματά της προφανώς αποτελούν τους βασικούς παράγοντες πάνω στους οποίους στηρίζεται η αξιολόγηση της “ποσότητας” και της “ποιότητας” της μάθησης στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν προφανώς το σημείο εκείνο μέσω του οποίου διατυπώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο (Bower, G.H./Hilgard, E.R. 1983, σ. 31 κ.ό.).

Οι θέσεις αυτές που προαναφέρθηκαν, μπορούμε να δεχτούμε ότι παρά το γενικό τους χαρακτήρα μπορούν να αποτελέσουν μια αξιόπιστη βάση για την ανάλυση και κατανόηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο. Είναι βέβαιο ότι σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται οι θέσεις αυτές να εξειδικευτούν. Στα σημεία που οι αναλύσεις μας θα επιβάλλουν την εξειδίκευση των θέσεων αυτών, θα προσπαθήσουμε με συγκεκριμένες απόψεις να τις καταστήσουμε σαφείς και λειτουργικές.

### **1.2. Η έννοια μαθησιακές δυσκολίες**

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται ως αθροιστική έννοια που παραπέμπει τουλάχιστον προσανατολιστικά σ’ ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο από το οποίο πλήττονται ετησίως πολλές χιλιάδες μαθη-

τές. Εύλογα τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι διάφορες περιπτώσεις και μορφές μαθησιακών δυσκολιών, μπορούν να περιγραφούν με ενιαίο εννοιολογικό τρόπο, δεδομένου ότι στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται ένα ευρύ και διαφοροποιημένο εννοιολογικό φάσμα.

Στα πλαίσια της εργασίας μας αυτής δεν είναι στις προθέσεις μας να επεξεργαστούμε και να διατυπώσουμε φραστικά ένα νέο τεχνικό όρο και να τον παραθέσουμε στους ήδη υπάρχοντες. Μας ενδιαφέρει κύρια να συζητήσουμε τις βασικές κατευθύνσεις που διέπουν το υπάρχον εννοιολογικό φάσμα και να αναλύσουμε τις ουσιαστικές πτυχές του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο κατανόησης και επικοινωνίας λειτουργικό και επιχειρησιακά αξιοποιήσιμο.

Οι σημαντικότερες έννοιες, οι οποίες κατά κάποιο τρόπο επανέρχονται στην επιστημονική συζήτηση, μπορούν να ταξινομηθούν καταρχήν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: τις έννοιες γενικού και τις έννοιες ειδικού τύπου. Στις έννοιες γενικού τύπου εντάσσονται οι όροι μαθησιακές ανωμαλίες (Lern-anomalien), μαθησιακές παρεμποδίσεις-αναπηρίες (Lern-behindierungen), μαθησιακές διαταραχές (Lernstörungen), μαθησιακές δυσκολίες (Lernschwierigkeiten), μαθησιακές-σχολικές αποτυχίες (Lernschulversagen), η αποτυχία στις επιδόσεις (Leistungsversagen) και τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις (Leistungsschwache Kinder). Με τις έννοιες αυτές επιχειρείται μια γενική περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου έχοντας στο επίκεντρο τη διαδικασία της μάθησης ή τις σχετικές επιδόσεις της. Στις έννοιες ειδικού τύπου συγκαταλέγονται οι έννοιες δυσλεξία (Dislexie), δυσορθογραφία (Disorthographie), δυσαρίθμηση (Disarithmese) κ.λπ. Με αυτές επιδιώκεται η περιγραφή μιας συγκεκριμένης πτυχής του φαινομένου με διαγνωστικό χαρακτήρα και στενή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο της μάθησης.

Εξετάζοντας τις έννοιες αυτές από τη σκοπιά των ιδεολογικο-θεωρητικών τους αφετηριών και σε συνάρτηση με το μοντέλο διορθωτικής παρέμβασης στο οποίο προσανατολίζονται, μπορούμε να τις ταξινομήσουμε σε έννοιες που σχετίζονται με το ιατρικό μοντέλο (ανωμαλίες, αναπηρίες, λεγασθένειες κ.λπ.) και σε έννοιες που σε μεγάλη συχνότητα εμφανίζονται στο κοινωνιολογικό μοντέλο (μαθησιακές-εμποδισιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ.).

Οι ειδικοί όροι, παρά τη διαγνωστική τους αξία, προφανώς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για τη σφαιρική περιγραφή του συγκεκριμένου φαινομένου. Οι γενικοί όροι επίσης, που έχουν έναν εμφανή βιολογικό προσανατολισμό, πιστεύουμε ότι δεν μπορούν να σταθούν λόγω της θεωρητικής τους δέσμευσης η οποία έρχεται σε αντίθεση με την υπόσταση και τις αρχές που διέπουν τη διαδικασία της μάθησης. Περισσότερο δόκιμοι εμφανίζονται οι όροι που σχετίζονται με το κοινωνιολογικό μοντέλο και ειδικά εκείνοι που έχουν στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι τις επιδόσεις, αφού οι

επιδόσεις θεωρούνται και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης. Οι όροι λοιπόν μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές διαταραχές ως γενικές περιγραφές σήμανσης του συγκεκριμένου φαινομένου θα μπορούσαν στο σημείο αυτό να γίνουν αποδεκτοί. Αυτοί όμως ως γενικά εννοιολογικά σχήματα παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ασαφείς. Θεωρούμε ότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει πέρα από μια σχετική ουδετερότητα να κινείται αναγκαστικά στα πλαίσια της διαδικασίας της μάθησης, να συλλαμβάνει πειστικά την πραγματικότητα στην οποία παραπέμπει και να πληροφορεί σαφώς για το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε, αναλύοντας τις διάφορες πτυχές του φαινομένου, να καταστήσουμε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες λειτουργικά και επικοινωνιακά δόκιμο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, κατά την άποψή μας, εντάσσονται ως ειδική περίπτωση στο φαινόμενο των αποκλίσεων. Αυτές παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά και ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες καταγραφής και πιστοποίησης που διέπουν το φαινόμενο των αποκλίσεων. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις προφανώς παραπέμπουν σε μια αρνητικά προσδιορισμένη κατάσταση η οποία σηματοδοτεί για το άτομο (μαθητή) δυσφήμιση της ταυτότητάς του, αλλαγή του κοινωνικού του status και επισφαλή σχολική καριέρα (Williams, C./Weinberg, M.S. 1975 s. 11). Αυτές έχουν την υπόσταση ενός συσχετιζόμενου όρου (relationaler Begriff), καθόσον προσδιορίζονται με βάση ένα συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο. Το κανονιστικό πλαίσιο για το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τα standarts που ισχύουν κάθε φορά στο συγκεκριμένο σχολικό σύστημα (Klauer, K-H 1975). Αυτά καθίστανται επικοινωνιακά επίκαιρα και αξιολογικά δυνατά κυρίως μέσω της δράσης του δασκάλου. Με την κοινωνικοποίησή του -μαθητής, φοιτητής, δάσκαλος- ο δάσκαλος έχει εσωτερικεύσει τις αξίες και τις νόρμες που διέπουν το σχολείο και τη μάθηση ως γενικά χαρακτηριστικά της δράσης και της αξιολόγησης, τα οποία κάθε φορά εξειδικεύονται και αποκτούν συγκεκριμένα αξιολογική υπόσταση ανάλογα με τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης που καλείται να δράσει (Γκότοβος, Α.Ε. 1988, Δήμου, Γ. 1989).

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποκλίσεις αναφέρονται σε πράξεις, συμπεριφορές, αποτελέσματα και διαδικασίες άμεσα εμφανείς ή συμπεριλαμβανόμενες των οποίων η επίδοση ή ο τρόπος και η διάρκειά τους προσβάλλουν στοιχειοθετημένα ή μη την προσδοκία που αξιώνει κάθε φορά ο δάσκαλος. Κριτήριο, επομένως, για τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η αξιωματική προσδοκία του δασκάλου. Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ανεξάρτητα από την υπόστασή της (στοιχειοθετημένα ή μη) προκύπτει είτε από την κατεύθυνση της σχετικής επίδοσης ως παρεκκλίνουσα είτε από τον τρόπο και το βαθμό προσέγγισης του συγκεκριμένου στόχου ως ελλειμματική. Ως ελλειμματική εννοείται στην περίπτωση αυτή με την έννοια ότι η συγκεκριμένη επίδοση δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη αυξητική τάση· ως ελα-

χιστοποίηση - μεγιστοποίηση (λιγότερα λάθη ή περισσότερες εξειδικευμένες πληροφορίες και γνώσεις) και ως έλλειψη σιγουριάς - κυριαρχίας (κατανόηση και χρήση ) των μαθημένων. Οι ενέργειες ή τα αποτελέσματα, που πραγματοποιεί ο μαθητής, προσβάλλουν συνήθως την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου και ταξινομούνται στις μαθησιακές δυσκολίες, όταν έχουν σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση χωρίς βέβαια να αποκλείεται και το αντίθετο. Σωρευμένα "παραστατικά" στοιχεία σταχυολογημένα στο χρόνο και σε διάφορους τομείς ή γνωστικά αντικείμενα σε πολλές περιπτώσεις προσδίδουν εμφατικό χαρακτήρα στην προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου. Τα κριτήρια στα οποία προσανατολίζει ο δάσκαλος την εκτίμησή του για την ταξινόμηση ενός μαθητή σ' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η ατομική επίδοση (προγενέστερη ή ο μέσος όρος), η πραγματολογική νόρμα (ύπαρξη ή μη της γνώσης, δεξιότητας κ.λπ.) και η κοινωνική νόρμα (μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας) (Schwarzer, C. 1979, σ. 10-16). Τα κριτήρια αυτά δρουν είτε αυτοτελώς ή σε συνδυασμό στη διαμόρφωση της εκτίμησης του δασκάλου για το συγκεκριμένο μαθητή και τις επιδόσεις του.

Η προσβολή της προσδοκίας του δασκάλου ως κριτηρίου πιστεύουμε ότι μας παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο να απαντήσουμε αξιόπιστα στην απαίτηση του εννοιολογικού προσδιορισμού αλλά μας εξυπηρετεί και στην παραπέρα διαγνωστική και παρεμβατική μας προσπάθεια. Ως διαπιστωτική πράξη η προσβολή της προσδοκίας δεν παραπέμπει απλά στον αρνητικό χαρακτηρισμό και την αρνητική ταξινόμηση συγκεκριμένου γεγονότος, αλλά δηλώνει συγχρόνως την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Σε μία διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος η αξία της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου συνίσταται κυρίως στο ότι προσδιορίζει τα πράγματα σε ένα επιχειρησιακό επίπεδο, το οποίο καθιστά δυνατή την εξειδικευμένη διάγνωση, και στο ότι παραπέμπει σε μια παρεμβατική διαδικασία στην οποία συνεκτιμάται τόσο ο δάσκαλος όσο και η περίπτωση. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, συνεπώς, θεωρείται εδώ ως διαπιστωτική πράξη, ο οποίος μας επιτρέπει μια διάγνωση κοντά στα πράγματα χωρίς να μας δεσμεύει στον προσανατολισμό της παρέμβασής. Η ουδετερότητα αυτή μας επιτρέπει να επιχειρούμε κάθε φορά μια σφαιρική και συνολική διάγνωση του φαινομένου μέσα από τα στοιχεία της οποίας είναι δυνατό να προσδιορίσουμε την κατεύθυνση και τη διαδικασία της διορθωτικής μας παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό δεν προδικάζεται η καταχώριση των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητή, αλλά η αντιμετώπισή τους είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης διαγνωστικής διαδικασίας που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας εξίσου αποδεσμευτικής θεωρητικής αντίληψης. Έτσι πιστεύουμε ότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες εντάσσεται λειτουργικά και επιχειρησιακά σε μια ολοκληρωμένη διαδικασία αντιμετώπισης του συγκεκριμένου φαινομένου.

### 1.3. Συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Ανασκοπώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει ότι στο παρελθόν και κυρίως στη δεκαετία του εξήντα η συστηματοποίηση των αποκλίσεων στο σχολείο αποτέλεσαν αντικείμενο έντονης επιστημονικής δραστηριότητας. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους δεν ήταν, όπως συμβαίνει σήμερα, η καταγραφή ενός ενδεικτικού - παραδειγματικού πλαισίου πληροφόρησης για περιπτώσεις του συγκεκριμένου φαινομένου, αλλά η αιτιολογική ένταξη των αποκλίσεων στο σχολείο (Widner, K. 1956, σ. 27, Rudert, E./Stein, R. 1959, Brand, G.A: 1956 σ. 88, Graefe, O. 1956)

Οι συστηματοποιήσεις αιτιολογικού τύπου λόγω ουσιαστικής ανεπάρκειας σε πληρότητα, αλλά και λόγω προσανατολισμού τους σε συγκεκριμένη θεωρητική κατεύθυνση δεν άντεξαν στην ασκηθείσα κριτική. Έτσι αναζητήθηκαν συστηματοποιήσεις που να εξυπηρετούν χωρίς θεωρητικές δεσμεύσεις τόσο τη διαγνωστική όσο και τη διορθωτική παρέμβαση. Ως τέτοιες για τις μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται οι συστηματοποιήσεις των: Specific Learning disabilities (1969) και Johnson, D.J./Mykleburt, H.R. (1967). Στις κατηγοριοποιήσεις αυτές καταγράφονται ενδεικτικά, όπως οι ίδιοι το δηλώνουν, περιοχές στις οποίες συμβαίνουν με μια σχετικά μεγάλη συχνότητα μαθησιακές δυσκολίες. Οι Minsel, B. και Lohmann, J. (1978 σ. 40) συνδυάζοντας τις προαναφερθείσες ταξινομήσεις και διευρύνοντας τις ως προς τα χαρακτηριστικά της σχετικής συμπεριφοράς, κατέληξαν σε μια χρήσιμη συστηματοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών. Η χρησιμότητα κατά την άποψή μας έγκειται στο γεγονός ότι, πέρα από την ενδεικτική-παραδειγματική καταγραφή περιοχών με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, καταγράφεται μια στρατηγική διαγνωστικής προσέγγισης. Με την ενδεικτική περιγραφή συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς οι Minsel και Lohmann επιδιώκουν, αποφεύγοντας τις γενικεύσεις, να παραμείνουν κοντά στα δρώμενα. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί κανείς να σχηματίσει μια εικόνα για τις περιοχές στις οποίες οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με αυξημένη πιθανότητα και παράλληλα μέσω των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, τού επιτρέπει έστω και ενδεικτικά να προσανατολίζει τη διάγνωσή του σε συγκεκριμένα πράγματα. Θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη αξία να παρουσιάσουμε τις περιπτώσεις αυτές για να μπορέσει κανείς να αποκτήσει μια εικόνα για το φάσμα και τη διάρθρωση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

Η συστηματοποίηση αυτή σε ελεύθερη μετάφραση και με συμπληρώσεις δικές μας έχει την ακόλουθη μορφή:

## Πίνακας συστηματοποίησης μαθησιακών δυσκολιών

| Περιοχές   | χαρακτηριστικά συμπεριφοράς   |
|--|---|
| <b>I. Γλωσσική περιοχή</b>                               |   |
| <b>1. Ακουστικός λόγος</b><br>Ακουστικό -φωνητικός       | <b>Δυσκολία :</b><br>- φωναχτής,ανάγνωσης-γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων.<br>- γραπτής απόδοσης υπαγορευμένων γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων κειμένου κ.λπ.   |
| Ακουστικό - μοτορικός                                    |   |
| <b>2. Αναγνωστικός λόγος</b><br>Οπτικοακουστική ανάγνωση | <b>Δυσκολία:</b><br>- τήρησης των κανόνων στίξης, αποφυγής γραμμικής (χωρίς χρώμα) αναγνωστικής απόδοσης κειμένου, συνεχούς αναγνωστικής ροής, ακουστικής σύνθεσης και ανάλυσης.<br>- οπτικού διαχωρισμού γραμμάτων, λέξεων, συμβόλων στίξης, οπτικο-μοτορικού μετασχηματισμού, σύνδεσης συμβόλων με έννοιες και σημασίες, χρησιμοποίησης πλούσιου ενεργού λεξιλογίου, κατανόησης υποδείξεων κ.λπ.            |
| <b>3. Γραπτός λόγος</b><br>Οπτικο - ακουστική γραφή      | <b>Δυσκολία :</b><br>- ακουστικού διαχωρισμού γραμμάτων, λέξεων, κανόνων, εφαρμογής κανόνων ορθογραφίας, χρησιμοποίησης ενεργού λεξιλογίου, εφαρμογής κανόνων γραμματικής, συνταξης και νοηματικής απόδοσης γνώσεων, νοηματικής περιγραφής αντικειμένων - γεγονότων - καταστάσεων, χρήσης των ρημάτων, υποκειμένων, αντικειμένων κ.λπ. στη σωστή διάταξη, απόδοσης καθαρού και καλλιγραφημένου κειμένου κ.λπ. |
| <b>4. Μαθηματικά</b>                                     | <b>Δυσκολία</b><br>- να αριθμεί σύμφωνα με συγκεκριμένη διάταξη, να συνδέει οπτικο - ακουστικά σύμβολα με περιεχόμενα, να χρησιμοποιεί τα μα-   |

θηματικά σύμβολα, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη διάταξη και σχέση των αριθμών, να εκτελεί πράξεις αριθμητικές -γεωμετρίας, να συλλαμβάνει και να χρησιμοποιεί σχήματα, μεγέθη, όγκους, μάζες, να συγκρατεί στο νου του αριθμούς και δεδομένα προβλημάτων, να εξάγει λογικά συμπεράσματα.

### **5. Γνωστική δομή**

- οργάνωση συγκεκριμένων και αφηρημένων στοιχείων

#### **Δυσκολία :**

- προσδιορισμού χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, σύνδεσης, διάταξης και ταξινόμησης αντικειμένων, αμφίδρομης αναγωγής από σύνολα σε υποσύνολα και στοιχεία και αντίστροφα.

- ανακάλυψης υπερκειμένων ή υποκειμένων εννοιών, ένταξης νέων στοιχείων σε κατηγορίες, συσχέτισης εννοιών, συνδυασμού εννοιών και κανόνων σε νέες κατηγορίες, εφαρμογής των κανόνων, ψυχοκινητικής οργάνωσης και απόδοσης των μαθημένων.

## **II. Μη γλωσσικές δυσκολίες**

### **1. Ψυχοκινητική μάθηση**

- Χονδροειδής μοτορική

- εκλεπτυσμένη μοτορική

#### **Δυσκολία :**

- συντονισμού ψυχοκινητικών μονάδων και περιοχών σε συγκεκριμένο έργο, ισορροπίας των κινήσεων, δάμησης της ψυχοκινητικής υπερευαισθησίας και έντασης κ.τ.λ.  
- τήρησης αυστηρότητας και τάξης στην ψυχοκινητική απόδοση σχημάτων, συμβόλων στα προβλεπόμενα περιθώρια και όρια, απόδοσης σε ρέουσα αρμονία ψυχοκινητικού έργου κ.τ.λ.

### **2. Κοινωνική μάθηση**

- κοινωνική κατανόηση

#### **Δυσκολία:**

- στο να υπολογίζει και να αξιολογεί τη συμπεριφορά και τη στάση των άλλων, να αναγνωρίζει κοινωνικά μηνύματα (μορφασμοί, ενέργειες, προτάσεις) για κατανόηση και τήρηση συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων, άσκησης, ρόλων ανάληψης πρωτο-



βουλιών, σύναψης σχέσεων, συνεργασίας με άλλους, επίλυσης συγκρούσεων.

- κοινωνική διαπραγμάτευση
- προβολής των επιδιώξεων, προτάσεων κ.τ.λ. στους άλλους, διεκδίκησης των δικαιωμάτων του, σχεδίασης στρατηγικής πειστικής παρουσίας του για αποδοχή των πράξεων ή των απόψεών του από τους άλλους, διάγνωσης προοπτικής για τις ενέργειές του και τις ενέργειες των άλλων.

### **3. Προσοχή**

- Ανεπαρκής

#### **Δυσκολία :**

- συγκέντρωσης για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε συγκεκριμένο αντικείμενο, να παρακολουθήσει προφορικό μονόλογο ή συζήτηση.

- Υπερβολική

- απεμπλοκής από τις λεπτομέρειες.

Στη συστηματοποίηση αυτή προφανώς, όπως και οι ίδιοι το επισημαίνουν, δε διαπιστώνεται πληρότητα, ούτε ακολουθήθηκε μια διάταξη τέτοια που να ανταποκρίνεται έστω και ενδεικτικά στο όλο φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας, απλά σταχυολογήθηκαν ενδεικτικά συγκεκριμένες περιοχές μαθησιακών δυσκολιών της πρώτης σχολικής βαθμίδας, οι οποίες κατά την άποψή μας μπορούν να λειτουργήσουν παραδειγματικά για οποιαδήποτε άλλη σχολική βαθμίδα. Παράλληλα μπορούμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη συστηματοποίηση μας επιτρέπει να σχηματίσουμε εισαγωγικά μια αντίληψη για την έκταση και την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου φαινομένου που εξετάζουμε.

## 2. Η θεωρητική βάση των μαθησιακών δυσκολιών

Τα θεωρητικά μοντέλα που ισχύουν σήμερα κινούνται συνήθως γύρω από δύο άξονες, οι οποίοι συγχρόνως τα ταξινομούν σε δύο γενικές κατηγορίες. Υπάρχουν θεωρητικές θέσεις με τις οποίες επιχειρείται μονοδιάστατα η αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και θέσεις που χρησιμοποιούν μια πολυδιάστατη αιτιολογική προσέγγιση. Ανεξάρτητα από τον τρόπο (πολυ-μονοδιάστατης) εξήγησης και στις δύο περιπτώσεις για την εξήγηση του συγκεκριμένου φαινομένου επανέρχονται θεωρητικές θέσεις που μπορούν να ενταχθούν σε συγκεκριμένες θεωρητικο-ιδεολογικές κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές -οικογένειες θεωρητικών μοντέλων- που ανεξάρτητα αν αναφέρονται σε μονοδιάστατα μοντέλα ή σε πτυχές πολυδιάστατων μοντέλων, παρά την αυστηρή κριτική που έχουν κατά καιρούς υποστεί, εξακολουθούν να διατηρούν την επικαιρότητά τους στην επιστημονική συζήτηση.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε σχετικές θεωρητικές κατευθύνσεις - οικογένειες θεωρητικών θέσεων - από τη σκοπιά των επιδόσεών τους και να διευκρινίσουμε κάτω από ποιους όρους αυτές μπορούν να γίνουν αποδεκτές. Θα επισημάνουμε όμως ότι τα περισσότερα από τα θεωρητικά αυτά μοντέλα περιγράφουν σχετικά γενικές θέσεις οι οποίες στο μεγαλύτερο μέρος τους έχουν κατασκευαστεί χωρίς εξαντικειμενικοποιημένη σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό όμως δε μας εμποδίζει να αναλύσουμε τις θέσεις αυτές και να αναζητήσουμε τα στοιχεία εκείνα που θα μας επιτρέψουν να διαμορφώσουμε συγκεκριμένη άποψη για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι κατευθύνσεις που θα εξετάσουμε και οι οποίες από τη σχετική βιβλιογραφία και την επιστημονική συζήτηση προκύπτουν ως σημαντικότερες είναι: Η βιολογική κατεύθυνση, η ψυχολογική κατεύθυνση, η οικολογική κατεύθυνση και η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

### 2.1. Η βιογενετική κατεύθυνση

Στις αρχές του αιώνα μας ένα ευρύ φάσμα επιστημόνων είχε την αντίληψη ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ατόμου και κατ' επέκταση και του μαθητή είναι βιολογικά προσδιορισμένες. Η προσωπικότητα, δηλαδή, του μαθητή προσδιορίζεται και εξελίσσεται με βάση τις βιολογικές προϋποθέσεις και νομοτέλειες. Επομένως, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν ασκούν καμία επιρροή στη διαμόρφωσή της παρά μόνο ως επικουρικά στοιχεία τα οποία κατά κάποιο τρόπο συμβάλλουν στην επιτάχυνση ή επιβρά-

δυνση της διαδικασίας για βιολογική ωριμότητα και ανάπτυξη του μαθητή (Burt, C.1943, σ. 8-12, Lorenz, K. 1952).

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες κατ' ανάγκη έχουν βιολογικές αφετηρίες και περιγράφονται ως αποτελέσματα μιας χαμηλού επιπέδου βιολογικής λειτουργίας και ανάπτυξης, τα όρια της οποίας προφανώς δεν επιτρέπουν επιδόσεις ανάλογες με αυτές που αξιώνονται από το σχολείο και την κοινωνία.

Από την κατά καιρούς ασκηθείσα αυστηρή και εμπειριστατωμένη κριτική οι βιογενετικές θέσεις έχασαν σημαντικό μέρος της αξιοπιστίας τους. Επειδή όμως, όπως επισημαίνουμε (βλ. 1.1.), η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα του οργανισμού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση, πολλές φορές και σήμερα ανασύρεται μια τέτοια αντίληψη και προβάλλεται η βιολογία ως σημαντική αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών. Κρίνουμε, λοιπόν, αναγκαίο να συζητήσουμε τη θέση αυτή και να αναζητήσουμε τα στοιχεία εκείνα που τροφοδοτούν και στηρίζουν μια τέτοια άποψη. Παράλληλα θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τα στοιχεία και τις περιπτώσεις που η βιογενετική θέση μπορεί να αξιοποιηθεί.

Είναι βέβαιο ότι οι κληρονομικοί παράγοντες όπως και οι προγεννητικές, γεννητικές και μεταγεννητικές τοξικές, μολυσματικές ή βίαιες παρεμβάσεις του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να προσδιορίζουν τη βιολογική υπόσταση και εξέλιξη του οργανισμού. Μπορούμε επομένως να δεχτούμε ότι οι παράγοντες αυτοί για συγκεκριμένες περιπτώσεις διαμορφώνουν ένα βιολογικό υπόβαθρο, το οποίο είναι δυνατόν να προσδιορίζει διαχρονικά προϋποθέσεις μάθησης διαφορετικής υπόστασης από το συνηθισμένο τύπο ανθρώπου. Στις περιπτώσεις αυτές, δηλαδή, προκύπτει στο σύνολό του ή μερικώς ένας άλλος τύπος ανθρώπου, του οποίου η βιολογική αρτιότητα και ετοιμότητα ως προϋπόθεση μάθησης προσδίδει μια άλλη ποιότητα στην κατεύθυνση και στα όρια των ικανοτήτων του. Έτσι π.χ. ο κωφάλαλος ή ο τυφλός μαθητής έχει προφανώς μειωμένο σύστημα πληροφόρησης και αντιδιαστολής με το περιβάλλον, ή όπως παιδιά με σύνδρομο Down έχουν βιολογικά διαφορετικό κεντρικό και ψυχοκινητικό σύστημα, το οποίο τους προσδίδει άλλη ποιότητα γνωστικής και ψυχοκινητικής δραστηριοποίησης από το συνηθισμένο τύπο ανθρώπου.

Παρά το γεγονός ότι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαπιστώνεται μια ουσιαστική βιολογική διαφοροποίηση ορισμένων μαθητών, η οποία ως προϋπόθεση επηρεάζει κατά κάποιο τρόπο τη "μάθησή" του, οι διαφοροποιήσεις αυτές εμφανείς ή λανθάνουσες προφανώς δεν παραπέμπουν σε μαθησιακές δυσκολίες, αλλά σε μια διαφορετική κατηγορία ατόμων. Τις μαθησιακές δυσκολίες κατά την άποψή μας θα πρέπει να τις αναζητήσει κανείς στα πλαίσια της βιολογικής τους κατηγορίας και όχι σε συνάρτηση με την κυρίαρχη κοινωνική κατηγορία των "φυσιολογικών" μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί και δεν πρέπει να διατυπώνονται κατ' ανα-

λογία με βάση τη βιολογική υπόσταση των συγκεκριμένων μαθητών. Η ανάγκη ένταξης των ατόμων αυτών στις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής δε νομιμοποιεί ούτε δικαιολογεί να συνάγουμε τέτοιου είδους συμπεράσματα με τα οποία μάλιστα να επιχειρούμε να εξηγήσουμε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Στην περίπτωση αυτή προσφέρουμε καλές υπηρεσίες, όταν αναγνωρίσουμε τη διαφοροποίηση των ατόμων αυτών και αξιοποιήσουμε με εξειδικευμένη και συστηματική εκπαίδευση τις ικανότητές τους, αντιμετωπίζοντας τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες που πιθανόν θα προκύπτουν στα πλαίσια της κατηγορίας τους.

Η βιολογική ωριμότητα και ετοιμότητα ως προϋπόθεση μάθησης για μαθητές που δεν εντάσσονται στις πιο πάνω ειδικές κατηγορίες μαθητών, είναι πολύ πιθανό να έχει σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορεί όμως να τις αιτιολογήσει. Είναι βέβαιο ότι ένας μαθητής είναι σε θέση να μάθει και να δραστηριοποιείται απρόσκοπτα στο περιβάλλον, όταν ο οργανισμός του έχει τις απαραίτητες βιολογικές προϋποθέσεις ωριμότητας και ετοιμότητας. Τη βιολογική ωριμότητα κατά κύριο λόγο τη χαρακτηρίζει η αυτονομία, τα όρια της οποίας σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να παραβιαστούν. Έτσι π.χ. ένα παιδί πέντε μηνών είναι αδύνατον να μάθει να περπατάει. Θα πρέπει να ωριμάσει το σκελετικό του σύστημα αφομοιώνοντας σε συγκεκριμένη ποσότητα στοιχεία, όπως άλατα, ασβέστιο κ.λπ. και το μυϊκό του σύστημα να αποκτήσει τον ανάλογο όγκο και την ευεξία, ώστε να είναι σε θέση να στηρίξει και να κινήσει το σώμα. Στις περιπτώσεις αυτές, αν και η σχέση αλληλεπίδρασης της βιολογικής ωριμότητας με τη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη, η μάθηση δεν μπορεί να παρεμβαίνει εκβιαστικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες στις περιπτώσεις αυτές προκύπτουν ως άστοχες ενέργειες παραβίασης ή εκβιασμού της ωριμότητας η οποία σαφώς ανθίσταται. Η βιολογία στις περιπτώσεις αυτές δεν αιτιολογεί ως πλημμελώς λειτουργούσα τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως πρεσβεύει η βιογενετική κατεύθυνση, αλλά απλώς επισημαίνει απορριπτικά τα όρια της αυτονομίας της.

Στα πλαίσια της βιογενετικής κατεύθυνσης προβάλλονται τελευταία ως αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο οι βιοχημικές αναδομήσεις και αλλαγές των εγκεφαλικών κυττάρων (Berge, W.F./Thompson, R.F. 1978). Είναι βέβαιο ότι οι βιοχημικές επιδράσεις στη δομή και λειτουργία του νευρικού συστήματος είναι μια πραγματικότητα, αυτό όμως δε σημαίνει ότι αναγκαστικά αιτιολογούν και τις μαθησιακές δυσκολίες. Τέτοιου είδους αλλαγές και αναδομήσεις δεν μπορεί να έχουν εξειδικευμένο πεδίο αναφοράς, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, αλλά πολύ περισσότερο αυτές θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του νευρικού συστήματος σε όλες του τις εκφάνσεις και τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Μια βιοχημική ανωμαλία σε αυτή την έκταση, που θα μπορούσε αξιόπιστα να σταθεί ως αιτία, δεν πιστοποιείται σε υγιή άτομα ούτε επισημαίνεται στις συγκεκριμένες μελέτες.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο βιολογικός παράγοντας ως υγεία και ιδιαίτερα ως μορφολογικό στοιχείο αποτελεί αγαθό με πολιτισμική αξία. Οι οποιεσδήποτε διαβαθμίσεις τους μπορούν σε συνάρτηση με τις μαθησιακές δυσκολίες να επηρεάζουν εμφατικά ή αμβλυτικά την κοινωνική αντανάκλαση. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορούν να αιτιολογήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες βιογενετικά.

Πιστεύουμε ότι η βιολογική κατεύθυνση δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσει αξιόπιστα τις μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί όμως, στο βαθμό και με τον τρόπο που αυτή εμπλέκεται ως προϋπόθεση και ως πολιτισμικό στοιχείο με τη μάθηση, να προσδιορίσει τα όρια της μάθησης και να προσδώσει έμφαση σε ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες.

## **2.2. Η ψυχολογική κατεύθυνση**

Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται μια σειρά από θεωρητικές θέσεις, οι οποίες σε πολλά σημεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι τέτοιες που θα μπορούσαμε σχετικά εύκολα να τις ταξινομήσουμε σε δύο ευρύτερες κατηγορίες συγκεκριμένης θεωρητικής αντίληψης: Τις θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Eigenschaftstheoretische Ansätze) και τις θέσεις των θεωριών μάθησης (Lerntheoretische Ansätze).

### **2.2.1. Οι θέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας**

Τη θεωρητική αφετηρία της κατηγορίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως είναι φυσικό, αποτελούν οι σχετικές θέσεις των θεωρητικών της προσωπικότητας (Guilford, J.P., 1959, Cattell, R.B. 1965). Η προσωπικότητα ενός ατόμου - μαθητή - σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές θέσεις συγκροτείται από χαρακτηριστικά ικανοτήτων, δεξιοτήτων κ.λπ. (Eigenschaften), τα οποία με την υπόσταση σταθερών διαχρονικά στοιχείων (Dispositionen) διαμορφώνονται με συγκεκριμένη διαβάθμιση στο κάθε άτομο. Η διαβάθμιση αυτή αντικατοπτρίζεται στα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία της δράσης και των επιδόσεων του ατόμου. Αν και γίνονται αποδέκτες, σε μια αρχική φάση, οι μαθησιακές διαδικασίες για τη συγκρότηση της δομής της προσωπικότητας, πιστεύεται ότι η προσωπικότητα λειτουργεί στη συνέχεια σχεδόν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικές επιδράσεις. Με αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται ο συστηματικός προγνωστικός προσανατολισμός της ερευνητικής δραστηριότητας στην κατεύθυνση αυτή.

Σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή αντίληψη οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ως προβλήματα της δομής και της λειτουργίας της προσωπικότητας του μαθητή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, δηλαδή, του μαθητή διαμορφώνουν ένα πλαίσιο του οποίου η ικανότητα έχει υποβαθμισμένη υπόσταση και περιορισμένη εμβέλεια με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ανάλογη έκβαση τις επιδόσεις του. Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες αιτιολογούνται από υποβαθμισμένα -στο σύνολο ή σε επιμέρους - χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε και να προβλέψουμε τη σχολική καριέρα ενός μαθητή.

Οι οικογένειες των χαρακτηριστικών - υποθετικές γνωστικές δομές - οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και οι οποίες εμπλέκονται συστηματικά στην επιστημονική συζήτηση ως παράγοντες εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι: η ευφυΐα (Intelligenz), η προσοχή (Aufmerksamkeit), τα κίνητρα για επιδόσεις (Leistungsmotivation) και το ενδιαφέρον (Interesse).

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η θεωρητική αυτή προσέγγιση παρουσιάζει μεθοδολογικά (έχει άλυτο το πρόβλημα της αξιοπιστίας των Tests που χρησιμοποιεί -Reliabilitätsdilema-) και θεωρητικά (δεν έχει απαντήσει αξιόπιστα στη μομφή της αιτιολογικής ταυτολογίας -ätiologische Tautologie-) προβλήματα (Lienert, G.A. 1969, σ. 15) και ανεξάρτητα εάν η υποβαθμισμένη εικόνα της προσωπικότητας προκύπτει από μεμονωμένα ή μη χαρακτηριστικά, στην προκειμένη περίπτωση προέχει να διαπιστώσουμε κατά πόσο η υποβάθμιση των χαρακτηριστικών μπορεί να σταθεί ως παράγοντας για την αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Είναι εύλογο να δεχτούμε ότι μια υποβαθμισμένη υποδομή της προσωπικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται η συγκεκριμένη θεωρητική κατεύθυνση, εξαντλείται στα όριά της και μπορεί να πιστοποιείται προγνωστικά ή διαγνωστικά ανεξάρτητα από την περίπτωση δράσης. Η απροσεξία π.χ. ενός μαθητή ως χαρακτηριστικό θα πρέπει σύμφωνα με τις θέσεις της κατεύθυνσης αυτής κατ' ανάγκη να πιστοποιείται ανεξάρτητα από το αντικείμενο και την περίπτωση. Η πραγματικότητα όμως καθημερινά μας τροφοδοτεί με πάρα πολλά παραδείγματα τα οποία πιστοποιούν το αβάσιμο μιας τέτοιας αντίληψης. Ο μαθητής μπορεί να μην προσέχει στο συγκεκριμένο ή στα συγκεκριμένα μαθήματα, δείχνει όμως ιδιαίτερη προσήλωση σε παιχνίδια, σε τηλεοπτικές εκπομπές και σε άλλες δραστηριότητες της κοινωνικής του ζωής. Οι επιδόσεις της προσοχής ενός ατόμου - μαθητή - ακόμη και σε στενά χρονικά όρια ανάλογα με το αντικείμενο και την περίπτωση παρουσιάζουν μια αξιοπρόσεκτη διακύμανση, η οποία προφανώς δεν παραπέμπει σε σταθερά υποβαθμισμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Το γεγονός ότι θεωρητικά και πρακτικά η διακύμανση της επίδοσης ενός χαρακτηριστικού είναι δυνατόν σε ορισμένες συνθήκες να ενεργοποιείται υποβαθμισμένα, με συνέπεια και οι επιδόσεις της μάθησης να επηρεάζο-

νται ανάλογα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες ψυχολογικές θέσεις εμπλέκονται κατά κάποιον τρόπο αιτιολογικά στο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Μένει επομένως να διευκρινίσουμε τον τρόπο και την υπόσταση με την οποία η θεωρητική αυτή άποψη μπορεί να καταστεί χρήσιμη για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Είναι βέβαιο ότι ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη περίοδο έχει διαμορφώσει μέσω της κοινωνικοποίησής του ένα πλαίσιο γνωστικής, συγκινησιακής και ψυχοκινητικής υποδοχής για την κατανόηση, χρήση, επικοινωνία, απόλαυση κ.λπ. του κόσμου (Fend, H. 1974). Έχει, δηλαδή, διαμορφώσει ένα διαμεσολαβημένο πλαίσιο του εαυτού του και του κόσμου που τον περιβάλλει (Berger, P./Luckman, Th. 1976). Αυτό κατά την άποψή μας, για ένα υγιές άτομο, προσδιορίζει τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ανάγοντας την ετοιμότητα αυτή στο επίπεδο των χαρακτηριστικών, μπορούμε να δεχτούμε το άτομο - μαθητή - σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, ενώ διαθέτει ένα σχετικά άρτιο και λειτουργικό πλαίσιο χαρακτηριστικών, για αντικειμενικούς ή υποκειμενικούς λόγους όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν το ενεργοποιεί στο βαθμό και με τον τρόπο που κοινωνικά αξιώνεται. Πιστεύουμε ότι μπορούμε με αυτόν τον τρόπο να δικαιολογήσουμε πειστικότερα τις διακυμάνσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Η σταθερότητα των χαρακτηριστικών με τον τρόπο αυτό δε θεωρείται ως αδιαφοροποίητος παράγοντας, αλλά ως δυναμικό διακυμανόμενο στοιχείο ικανό να επιτελέσει έργο στις διάφορες μαθησιακές περιστάσεις. Στην περίπτωση υποβαθμισμένης ενεργοποίησης της υποδομής αυτής σαφώς οι μαθησιακές επιδόσεις ενδέχεται να μην τυχάνουν της κοινωνικής αποδοχής. Το γεγονός όμως ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να προκύψουν από υποβαθμισμένα "χαρακτηριστικά της προσωπικότητας" δεν παραπέμπει αναγκαστικά στην αιτιολόγησή τους. Ένα πρόβλημα ενδέχεται να προκαλεί την εμφάνιση ενός άλλου, δεν μπορεί όμως σε καμία περίπτωση να το αιτιολογεί. Τα "χαρακτηριστικά της προσωπικότητας" προφανώς μόνο ως ενδιάμεσα μεγέθη (Intervenieten Variablen) μπορούν να σταθούν στην κατεύθυνση της αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών και μάλιστα με την υπόσταση της πλημμελώς ή ετερόκλητα ενεργοποιημένης υποδομής της προσωπικότητας.

### **2.2.2. Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης**

Στην κατεύθυνση αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων μέσω των οποίων επιδιώκεται η εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν στα θεωρητικά μοντέλα των συνειρμικών θεωριών (Assotiationstheorien) και των γνωστικών θεωριών (Kognitive Theorien) μάθησης.

Σύμφωνα με τη συνειρμική άποψη, η μάθηση προκύπτει από τη διασύν-

δεση (Kontionieren) διακριτικών ερεθισμάτων ( $S^D$ ) με τις αντιδράσεις (R) του οργανισμού μέσω του χειρισμού των συνεπειών ( $S^+$ ) τους (Skinner, A., 1954). Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την άποψη της συνειρμικής κατεύθυνσης, οφείλονται σε λαθεμένη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη χρήση των ενισχυτικών στοιχείων (Verstärker). Σύμφωνα με τον Skinner (1973, σ. 28-32) οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν:

- από τη σπανιότητα ή ανυπαρξία ενισχυτικών στοιχείων ( $S^+$ ) στο σχολείο και τη διδασκαλία
- από την εφαρμογή των ενισχυτικών στοιχείων (χρησιμοποίηση μη αποτελεσματικών  $S^+$ , καθυστερημένη εφαρμογή τους, μη εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων ενίσχυσης κ.λπ.)
- από την έλλειψη προγραμματισμένης προοδευτικής προσέγγισης των στόχων μάθησης
- από μη ελεγχόμενη ενίσχυση συμπεριφοράς η οποία αντικρούει την επιθυμητή συμπεριφορά
- και από τη μη παροχή βοήθειας για εμφάνιση της συμπεριφοράς που θα ενισχυθεί.

Η γνωστική κατεύθυνση θεωρεί ότι η μάθηση προκύπτει μέσω γνωστικών (καλυμμένων) λειτουργιών και διαδικασιών του κεντρικού νευρικού συστήματος (Esters, W.k., 1978). Οι μαθησιακές δυσκολίες στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται ως αποτέλεσμα πλημμελούς συγκρότησης και λειτουργίας συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών (γνωστικό στοιχείο) ή διαδικασιών. Από τις μέχρι σήμερα ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο αυτό, για το συγκεκριμένο φαινόμενο οι γνωστικές λειτουργίες και διαδικασίες οι οποίες φαίνεται ότι έχουν μια σχετικά αυξημένη συχνότητα πλημμελούς λειτουργίας είναι η προσοχή, η κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση, η υποθετική οργάνωση, η αναπαραγωγή, η ψυχοκινητική οργάνωση και εκτέλεση, η κατανόηση και αξιοποίηση κινήτρων και η λογική σκέψη.

Οι θέσεις των θεωριών της μάθησης, αν και εξ αντικειμένου θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως οι πλέον ενδεδειγμένες για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις όμως, κατά την άποψή μας, παρά τη σημαντική διαγνωστική τους αξία, δεν μπορούν να απαντήσουν ολοκληρωμένα στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Η λογική που διέπει τις δύο αυτές επιμέρους κατευθύνσεις αναφορικά με την εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, βασίζεται στην "ατελέσφορη" μάθηση. Για μεν τη συνειρμική άποψη η αναποτελεσματικότητα αυτή εντοπίζεται κατά κύριο λόγο σε εξωγενείς παράγοντες, για δε τη γνωστική θέση σε γνωστικούς εσωγενείς παράγοντες.



Η συνειρμική άποψη χαρακτηρίζεται από μία στενότητα και μία μονομέρεια, καθόσον καθιστά τα ενισχυτικά στοιχεία και τον τρόπο εφαρμογής τους ως τον αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Η αυστηρή προσήλωσή της σε συγκεκριμένη θεωρητική αντίληψη την εγκλωβίζει και δεν της επιτρέπει να κατανοήσει ότι το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης αλλά ενεργό υποκείμενο, το οποίο προβαίνει σε επιλογές, εκτιμήσεις και λογικές αποδοχές των διακριτικών ερεθισμάτων ( $S^D$ ) και των ενισχυτικών στοιχείων ( $S^+$ ). Έτσι άκριτα προσδιορίζει το περιεχόμενο των ενισχυτικών στοιχείων από τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες του “περιβάλλοντος” και όχι με τον τρόπο που τις βιώνει και ερμηνεύει το άτομο. Εξάλλου η μαθησιακή περίπτωση σε καμία περίπτωση δεν προσδιορίζεται μονοδιάστατα. Από κάθε περίπτωση προκύπτουν μια σειρά από μηνύματα τα οποία στο σύνολό τους διαρθρώνουν ένα συγκεκριμένο σύνολο που μπορεί να λειτουργήσει ως διακριτικό ερέθισμα ( $S^D$ ) και το οποίο όμως αποκτάει υπόσταση και περιεχόμενο μέσα από την ενεργό συμμετοχή και παρέμβαση του ατόμου. Ασφαλώς μπορούμε να δεχτούμε ότι τόσο τα διακριτικά ερεθίσματα όσο και οι συνέπειες έχουν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και στην ενεργοποίηση της συμπεριφοράς, δεν είναι όμως οι μόνοι παράγοντες που προσδιορίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Η ατελέσφορη ή ετερόκλητη μάθηση δεν παραπέμπουν αναγκαστικά σε εσφαλμένη χρήση ή επιλογή διακριτικών ερεθισμάτων ή συνεπειών. Η οποιαδήποτε περιβαλλοντική παρέμβαση ή σκοπιμότητα υπόκειται σε ερμηνευτική, αξιολογική και λογική επεξεργασία για τη σκοπιμότητα και την προοπτική της, γεγονός που προσδίδει αποφασιστικής σημασίας βαρύτητα στην προηγηθείσα κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Η γνωστική άποψη σε γενικές γραμμές διέπεται από την ίδια λογική που χαρακτηρίζει τις θέσεις για την προσωπικότητα (βλ. 2.2.1). Θεωρεί, δηλαδή, ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών συγκεκριμένη δομική στρεβλότητα συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών. Στην ουσία στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με ένα άλλου είδους υποβαθμισμένο χαρακτηριστικό. Η κατεύθυνση αυτή μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μας παρέχει αρκετά χρήσιμα στοιχεία για διαγνωστικούς λόγους, ιδιαίτερα όσον αφορά τον εντοπισμό και τη συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών. Για την εξήγησή τους όμως οι συγκεκριμένοι παράγοντες της κατεύθυνσης αυτής μόνο ως διαμεσολαβητικά μεγέθη (Intervenierten Variablen) μπορούν να αξιοποιηθούν.

Κατά την άποψή μας οι γνωστικές θέσεις δε λαμβάνουν υπόψη ότι η μη εμφάνιση ενός μαθησιακού αποτελέσματος δεν παραπέμπει αποκλειστικά και σε απουσία ή υποβάθμιση των γνωστικών λειτουργιών. Είναι προφανές ότι ο μαθητής σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και σε περιπτώσεις αυστηρού πειθαναγκασμού, έχει το “προνόμιο” να μαθαίνει, το πρόβλημα όμως συνίσταται στο εάν αυτό και με τον τρόπο που το μαθαίνει και το εξω-

τερικεύει γίνεται κοινωνικά αποδεκτό. Η μη αποδεκτή πράξη ή το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προδικάζει απουσία συγκεκριμένης ή συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών και διαδικασιών δεδομένου ότι μαθαίνω δε σημαίνει πάντοτε και ενεργώ, όπως και όταν ενεργώ διαφορετικά από τις προσδοκίες των άλλων δε σημαίνει αποκλειστικά ότι στερούμαι της απαραίτητης μαθησιακής και γνωστικής υποδομής.

Η υποβάθμιση ή κατά το καλύτερο στρεβλή λειτουργία μιας ή περισσότερων γνωστικών λειτουργιών δεν μπορεί να προσδιορίζεται με βάση το στοιχείο της κοινωνικής αποδοχής του αποτελέσματος. Η υποβάθμιση για να μπορέσει να σταθεί ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε αποτέλεσμα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που ένας μαθητής συστηματικά κάτω από τις ίδιες ή διαφορετικές συνθήκες διαχρονικά παράγει εσφαλμένα αποτελέσματα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το γεγονός αυτό παραπέμπει σε υποβαθμισμένη ή σε στρεβλή δομή των γνωστικών λειτουργιών. Δεν μπορούμε π.χ. να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι ένας "δυσλεκτικός" μαθητής όταν γράφει λέξεις, όπως πατέρας - "πτρας", έχει στρεβλά δομημένη κωδικοποιητική ή άλλη γνωστική λειτουργία. Προφανώς ο κώδικας που χρησιμοποιεί ο συγκεκριμένος μαθητής έχει όλα τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας μαθησιακής διαδικασίας σήμανσης της συγκεκριμένης πραγματικότητας. Για το μαθητή ο κώδικας "πτρας" λειτουργεί άψογα τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο αμφίδρομης χρήσης (κώδικας - αντικείμενο - κώδικας). Το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος τρόπος σήμανσης της πραγματικότητας παραμένει ιδιωματικός - δεν καθίσταται πολλές φορές επικοινωνιακός σε σχέση με τον περίγυρο - δεν υποδηλώνει σε κανένα σημείο στρεβλότητα ή υποβάθμιση. Η επίδοση της συγκεκριμένης "μαθησιακής δυσκολίας" αποδεικνύει την ύπαρξη και την ικανότητα των σχετικών γνωστικών λειτουργιών. Η δυσαρμονία ενός αποτελέσματος με την αξιωματική προσδοκία που προβάλλεται αποτελεί πρόβλημα, το οποίο όμως δεν ανάγεται σε δυσλειτουργία ή στρεβλή ανάπτυξη των γνωστικών παραγόντων του μαθητή. Ένα μη αποδεκτό μαθησιακό αποτέλεσμα σαφώς είναι πολύ πιθανό να επηρεάζει μια σειρά από μεταγενέστερα μαθησιακά ή άλλα αποτελέσματα, αυτό όμως δεν μπορεί να αναχθεί σε αδυναμία ή στρεβλότητα του γνωστικού χώρου.

Το γεγονός ότι οι γνωστικές λειτουργίες αποτελούν συγχρόνως εργαλεία και αντικείμενο της μάθησης δε μεταβάλλει την εξηγητική τους υπόσταση. Η "στρεβλή", μέσω διαδικασιών μάθησης, ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών δε σηματοδοτεί υποβάθμιση αλλά διαφορετικό προσανατολισμό, ο οποίος προφανώς διαμορφώθηκε με βάση τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και πραγματοποιεί αποτελέσματα τα οποία δεν εμπίπτουν στα "κοινωνικά αποδεκτά" πλαίσια. Σε καμία περίπτωση ο ετεροπροσανατολισμός ή το ασυμβίβαστο των μαθησιακών αποτελεσμάτων σχετικά με την προβαλλόμενη κοινωνική απαίτηση δεν αιτιολογεί τις μαθησιακές δυσκο-

λίες. Η αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών προφανώς βρίσκεται πέρα από τη στρεβλότητα, υποβάθμιση ή τον ετεροπροσανατολισμό των γνωστικών λειτουργιών. Αυτή κατά την άποψή μας θα πρέπει να αναζητηθεί στην προηγηθείσα κοινωνικοποίηση του μαθητή και στους διαμορφωμένους όρους της μαθησιακής περίπτωσης. Οι όποιες μη αποδεκτές διαφοροποιήσεις που μπορούν να παρατηρηθούν στις γνωστικές λειτουργίες και διαδικασίες μόνο ως διαμεσολαβητικά μεγέθη μπορούν να αξιολογηθούν. Από διαγνωστική και παρεμβατική όμως άποψη οι θέσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη αξία και πρακτικότητα και μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα διαγνωστικό-παρεμβατικό προγραμματισμό.

### **2.3. Η οικολογική κατεύθυνση (Ökologischer Ansatz)**

Σύμφωνα με τις αρχές της διαδικασίας της μάθησης οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της. Οι ψυχολογικές θέσεις προφανώς δεν αποσαφηνίζουν με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό οι περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στην εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Εάν, δηλαδή, ασκούν παρεμποδιστικές ή αποπροσανατολιστικές επιδράσεις για ατελέσφορη μάθηση στο σχολείο. Οι οικολογικές θέσεις θεωρούν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο προκύπτουν ουσιαστικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ιδιαίτερη σημασία για την οικολογική κατεύθυνση αποκτούν η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον και η σχολική - διδακτική πραγματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με την άποψη της οικολογικής κατεύθυνσης διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις και προσδιορίζουν τους όρους για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο (Helle, K. 1970 σ. 67, Rüdiger, D./Kornmann, A./Peez, H. 1976 σ. 159, Krapp, A. 1976 σ. 94).

#### **2.3.1. Η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον**

Η σύγχρονη κοινωνική οργάνωση εμφανίζεται με διαστρωμένη κοινωνική δομή και λειτουργία. Σ' αυτήν δηλαδή υπάρχουν και λειτουργούν κοινωνικές ομάδες, κατηγορίες ατόμων ή υποπολιτισμοί με λίγο ή πολύ ομοιογενή χαρακτήρα. Κατά ανάλογο τρόπο προφανώς διαμορφώνονται και τα αντίστοιχα οικογενειακά περιβάλλοντα, τα οποία ως κοινωνικο-πολιτισμική προσφορά προσδιορίζουν για το μαθητή ένα συγκεκριμένο κοινωνικοποιητικό πλαίσιο. Το οικογενειακό περιβάλλον εδώ εννοείται με την ευρύτερη σημασία του όρου. Αυτό, ως γνωστό, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες κοινωνικοποιητικές περιοχές, το οποίο με τις επιδράσεις του συντελεί ως ένα βαθμό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Fend, H.

1974, σ. 18). Η κοινωνικοποίηση του μαθητή στην οικογένεια σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά φέρει σε γενικές γραμμές τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού στρώματος που αυτή ανήκει. Στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή, ο μαθητής αποκτάει μια συγκεκριμένη υποδομή για κατανόηση, σκέψη, επικοινωνία, συγκίνηση και δράση με την οποία είναι σε θέση να δραστηριοποιείται στο συγκεκριμένο περιβάλλον χωρίς ουσιαστικά προβλήματα (Sewel, W.H./Hauser, R. M. 1972, Fend, H. 1974 σ. 167 κ.ό.). Η υποδομή αυτή κατά γενικό κανόνα εξασφαλίζει στο μαθητή τις απαραίτητες προϋποθέσεις για απρόσκοπτη επικοινωνία, ασφάλεια δράση και στο συγκεκριμένο περιβάλλον, αντίθετα όμως αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις για τη σχολική πρόοδο αποτελεί έναν παράγοντα που προδικάζει δυσκολίες (Τζάννη, Μ. 1983).

Συγκεκριμένα ο μαθητής διαμορφώνει στο οικογενειακό περιβάλλον ερμηνευτικές κατηγορίες, στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή και το σχολείο που ως ένα βαθμό τον βοηθούν να κατανοήσει και να αξιοποιήσει τις όποιες δυνατότητες του παρέχει μια επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία. Οι μαθητές που δεν έχουν διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη διδασκαλία είναι πολύ πιθανό να έχουν προβλήματα στο σχολείο. Εκτός από τη στάση η μαθησιακή ή επικοινωνιακή υποδομή, που αποκτάει ο μαθητής στην οικογένεια, μπορεί να μη συμβιβάζεται με τις αρχές, τους στόχους και τις διαδικασίες του σχολείου. Η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον προφανώς προδιαγράφει συγκεκριμένες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία (Abels, H. 1972). Μία οικογενειακή κοινωνικοποίηση η οποία έχει να επιδείξει μια σειρά από σύστοιχα στοιχεία με αυτά που χρησιμοποιεί και αξιώνει το σχολείο είναι πολύ πιθανό να οδηγεί το μαθητή σε μια απρόσκοπτη σχολική καριέρα. Αντίθετα, μια αναντίστοιχη κοινωνικοποίηση σε ένα μεγάλο βαθμό καθιστά την πρόοδο του μαθητή στο σχολείο επισφαλή (Rüdiger, D./Kornmann, A./Peez, H. 1976).

Ο καθ' όλα λειτουργικός γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί ο μαθητής μπορεί να μην ανταποκρίνεται σ' αυτόν που χρησιμοποιεί και αξιώνει το σχολείο (Oevermann, U. 1977). Ο γλωσσικός κώδικας συγκεκριμένου κοινωνικού στρώματος ως ιδιωματικός αλλά κύρια ως νοηματικός λόγος σηματοδοτεί τρόπους κατανόησης και έκφρασης που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι ασυμβίβαστοι με τα σχολικά πράγματα (Bernstein, B. 1962, Roeder, D.M. 1971, Schlee, J. 1977). Ο μαθητής, δηλαδή, έχει αφομοιώσει και χρησιμοποιεί έναν κώδικα ο οποίος προφανώς δεν επαρκεί για την κατανόηση και απόδοση γλωσσικών περιεχομένων προφορικά και κυρίως γραπτά σε ένα αποδεκτό για το σχολείο επίπεδο, ούτε του επιτρέπει να κατανοεί αυτά που συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν σ' αυτό.

Οι οικογενειακές προϋποθέσεις ως κατοικία, οικονομική επιφάνεια, επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν για το μαθητή δυνατότητες για μαθησιακή υποδομή που σε πολλές περιπτώσεις τα ποιοτικά και

ποσοτικά χαρακτηριστικά της έχουν περιορισμένη εμβέλεια. Η πολιτισμική στενότητα σε πληροφόρηση και υποστήριξη του μαθητή από το οικογενειακό περιβάλλον έχει επιπτώσεις στη διεκδίκηση της σχολικής του επιτυχίας (Propst, H. 1976, Rauh, H./Ost, M. 1976 σ. 97). Οι δυνατότητες στην περίπτωση αυτή δεν εμπλέκονται μόνο ως μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητή, αλλά και ως παράγοντας συστηματικής στήριξης του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο.

Το εκπαιδευτικό στίλ που ο μαθητής έχει αφομοιώσει και στο οποίο έχει εναρμονίσει την κοινωνική και εργασιακή του συμπεριφορά, ενδέχεται να κινείται έξω από τα πλαίσια του στίλ που πραγματοποιεί ο δάσκαλος και αξιολογεί το σχολείο (Nikel, H./Heller, K./Neubauer, M. 1976 σ. 77 κ.ό.). Έτσι η κοινωνική και η εργασιακή του συμπεριφορά εμφανίζεται ως "απαράδεκτη" για τη σχολική πραγματικότητα.

Η οποιαδήποτε αναντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικοποίησης του μαθητή στην οικογένεια και στο σχολείο δεν αποτελεί, ως αφετηριακή προϋπόθεση, μόνο ανασταλτικό ή παρεμποδιστικό παράγοντα για απρόσκοπτη εισαγωγή του στο σχολείο, αυτή πολλές φορές επηρεάζει σημαντικά και κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης την πρόοδο του μαθητή (Weinert, F. E. 1972, σ. 835). Ο μαθητής στις περιπτώσεις αυτές είναι αναγκασμένος να βρίσκεται σε μια διαρκή ένταση επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες απορρέουν από την αναγκαστική συμμετοχή του στα συγκεκριμένα κοινωνικοποιητικά συστήματα - σχολείο, οικογένεια. Οι λύσεις που κάθε φορά καλείται να δώσει, σαφώς διατυπώνονται ως προτιμήσεις - επιλογές συστηματικού ή περιστασιακού χαρακτήρα ενός από τα δύο συστήματα. Αυτό έχει ως συνέπεια ο μαθητής να ευρίσκεται σε μια διαρκή ένταση όχι μόνο από τις επιπτώσεις της αγνόησης του ενός από τα δύο συστήματα, αλλά και από την ίδια τη διαδικασία της επίλυσης των συγκρούσεων η οποία σε πολλές περιπτώσεις λαμβάνει με τη συχνότητά της μια μόνιμη κατάσταση συστηματικής ενασχόλησης.

Η αναντιστοιχία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έχει πολλαπλώς διερευνηθεί σε σημείο που να αναγκάσει την εξουσία στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων. Με τον τρόπο όμως που οργανώθηκαν - χωρίς να λαμβάνουν ουσιαστική μέριμνα για παρεμβάσεις στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση- κατέληξαν σε αποτυχία η οποία πολλές φορές χρησιμοποιήθηκε ως άλλοθι για την ενίσχυση κάποιων απόψεων που απέβηκαν επιβαρυντικές για το μαθητή (Jenks, Ch. 1973, Krapp, A. 1972, Mendl, H. 1975).

Η κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί από μια άποψη να δημιουργεί ευνοϊκές ή δυσμενείς προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία, όμως σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ως εμφατικό αξιολογικό στοιχείο. Η κοινωνική καταγωγή πολύ συχνά υπεισέρχεται ως συνεκτιμώμενο στοιχείο και επηρεάζει emphaticά τις αξιολογήσεις του δασκάλου. Πολλές φορές η προσχηματισμένη αντίληψη του δασκάλου για τις ικανότη-

τες μαθητών από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα δεν του επιτρέπει να ενεργήσει ανεπηρέαστα στις κρίσεις του. Με τον τρόπο αυτό ο παράγοντας οικογένεια μπορεί να επηρεάζει emphatically το βαθμό διαμόρφωσης της αξιολογικής εκτίμησης του δασκάλου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα προηγούμενα πιστεύουμε ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν από την αναντιστοιχία μεταξύ της οικογενειακής κοινωνικοποίησης και του σχολείου. Άλλωστε το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συμβαίνουν κατά κύριο λόγο στο σχολείο, ενισχύει κατά κάποιο τρόπο τη θέση μας αυτή.

### **2.3.2. Οι λειτουργίες και οι διαδικασίες του σχολείου**

Είναι βέβαιο ότι το σχολείο εκτός από την πρωταρχική του παιδαγωγική εντολή - να καθιστά δυνατές, να προωθεί και να αφυπνίζει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή μέσω μαθησιακών διαδικασιών στην κατεύθυνση της κοινωνικοποίησής του - είναι υποχρεωμένο να λαμβάνει υπόψη του και κοινωνικές διαδικασίες και λειτουργίες όχι παιδαγωγικού χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό έχει επιβληθεί στο σχολείο ένας συγκεκριμένος κοινωνικός ρόλος μέσω του οποίου προβάλλει ως κυρίαρχο στοιχείο η προσαρμοστική - αναπαραγωγική του διάσταση αντί της παιδαγωγικής. Η κατάσταση αυτή προφανώς δεν είναι συμπτωματική. Αυτή έχει προκύψει από την "ανάγκη" διατήρησης της συγκεκριμένης κοινωνικής δομής μέσω της οποίας διασφαλίζεται η εκάστοτε πολιτικο - οικονομική εξουσία. Η "ανάγκη" αυτή επέβαλε έναν αυστηρό έλεγχο και μια συστηματική επιτήρηση του σχολείου που έχουν καταστήσει τη μεταρρυθμιστική - μετασχηματιστική διάσταση ένα αδρανές θεωρητικό αίτημα (Klauener, K. - H. 1975 σ. 28). Στα πλαίσια της παιδαγωγικής του εντολής, στο βαθμό που αυτή εξασφαλίζεται, προβάλλονται οι επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως κυρίαρχο στοιχείο, με συνέπεια το σχολείο ως κατεξοχόν σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων να μην μπορεί να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Furk, C.L. 1961, Hurrelmann, K. 1978 σ. 19 κ.ό.).

Η παιδαγωγική - κοινωνικοποιητική διάσταση του σχολείου κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις σαφώς είναι σημαντικά περιορισμένη. Η παιδαγωγική διάσταση είναι προσαρμοσμένη στο να εξυπηρετήσει συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Οι διακηρύξεις του τύπου "ίσες ευκαιρίες", "ολόπλευρη - πολύπλευρη ανάπτυξη" κ.λπ. παραμένουν ευφημιστικό άλλοθι χωρίς ουσιαστική ανταπόκριση. Το υπαρκτό σχολείο, όπως είναι οργανωμένο και λειτουργεί, είναι βέβαιο ότι συστηματικά ευνοεί τους μαθητές από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, ενώ σε μαθητές άλλων κοινωνικών στρωμάτων φράσσει το δρόμο για σχολική επιτυχία (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 41 κ.ό.). Μπορούμε, λοιπόν, να δεχτούμε ότι οι μαθησιακές δυ-

σκολίες στο σχολείο, ως ένα βαθμό, έχουν προσδιοριστεί πολύ πιο πριν από τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο. Αυτές, δηλαδή, προκύπτουν από την αναντιστοιχία της προηγηθείσας κοινωνικοποίησης του μαθητή στο οικογενειακό περιβάλλον και των διαδικασιών και λειτουργιών του σχολείου.

Η αναντιστοιχία αυτή αποκτάει υπόσταση και λειτουργικότητα για τις μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της διδακτικής - μαθησιακής περίπτωσης. Αυτή αποτελεί κατά την άποψή μας ένα πεδίο δράσης στο οποίο συναντώνται, συγκεκριμενοποιούνται και αποκτούν κοινωνική υπόσταση και λειτουργικότητα οι κοινωνικοποιητικές - μαθησιακές προϋποθέσεις του μαθητή και το λειτουργικό - διαδικαστικό πλαίσιο του σχολείου.

Οι διδακτικές - μαθησιακές περιστάσεις στο σχολείο με τον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν, περιγράφουν μηνύματα τα οποία προφανώς προδιαγράφουν όρους και δυνατότητες ενεργοποίησης του μαθητή. Οι όροι και οι δυνατότητες πολλές φορές είναι τέτοιοι που ορισμένοι μαθητές με την κοινωνικοποιητική και μαθησιακή τους υποδομή δεν ενεργοποιούνται με τον τρόπο και στην κατεύθυνση που αξιώνει το σχολείο. Είναι συνεπώς πολύ πιθανό ο μαθητής να παράγει μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία συνήθως δε γίνονται αποδεκτά. Στις περιπτώσεις αυτές ο μαθητής με την υποδομή που διαθέτει, δεν είναι σε θέση να συλλάβει και να ερμηνεύσει τα μηνύματα της περίπτωσης στη σχέση και στην κατεύθυνση που τα εννοεί και τα προσδοκά το σχολείο, με συνέπεια να αδρανή ή να δραστηριοποιείται και να παράγει επιδόσεις σε άλλη κατεύθυνση ή σε μη αποδεκτό βαθμό και τρόπο.

Ανεξάρτητα από την υποδομή που διαθέτει ο μαθητής, πολλές φορές οι όροι και οι λειτουργίες της περίπτωσης είναι τέτοιοι που τα μηνύματά τους δεν προσδιορίζουν σαφώς τα προσδοκώμενα. Η οργάνωση των μαθησιακών περιστάσεων, δηλαδή, έχει τέτοια υπόσταση που ανεξάρτητα από την κοινωνικοποιητική - μαθησιακή υποδομή του μαθητή, παράγει μια σειρά από μηνύματα τα οποία δεν αποσαφηνίζουν τους όρους και τις διαδικασίες σε τρόπο που να προβάλλεται ως κυρίαρχο στοιχείο ο στόχος και η πορεία προσέγγισής του. Έτσι, παράλληλα με τη μαθησιακή - κοινωνικοποιητική υποδομή του μαθητή, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η οργάνωση των διδακτικών - μαθησιακών περιστάσεων αποτελεί ένα πρόσθετο στοιχείο για τις μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο (Belschner, W. 1980, σ. 99 κ.ό.).

Η οργάνωση των διδακτικών περιστάσεων στο υπαρκτό σχολείο σε ένα σημαντικό ποσοστό είναι ετεροπροσδιορισμένη και επιβεβλημένη. Συγκεκριμένα, οι στόχοι, τα γνωστικά αντικείμενα - ύλη, τα χρονικά όρια, οι διαδικασίες κ.λπ. έχουν προσδιοριστεί χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των υποκειμένων που μετέχουν στην περίπτωση. Το γεγονός αυτό από τη φύση του ως ένα σημείο εμπεριέχει την πιθανότητα της μη πλήρους κατανόησης και της απόλυτης ταύτισης των υποκειμένων της περίπτωσης με τις επι-

διώξεις και τους στόχους. Η σχετική αυτονομία που εκχωρείται στο δάσκαλο για το σχεδιασμό και την ενεργοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας δε λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη το μαθητή. Αυτή σχεδιάζεται στο όνομα του μαθητή χωρίς συγκεκριμένη διαγνωστική διαδικασία και συμμετοχή. Η πορεία προσέγγισης του επιδιωκόμενου στόχου πολλές φορές δεν προδιαγράφεται σαφώς στα μηνύματα, ούτε έχει προκύψει από συστηματική μελέτη. Απλά αυτή προαποφασίζεται πιθανολογικά με τη λογική της καθημερινότητας στην οποία κυριαρχεί το στοιχείο της τυπικής στοχολατρίας. Η οργάνωση των διδακτικών περιστάσεων στο υπαρκτό σχολείο μπορούμε να πούμε ότι ουσιαστικά ετεροπροσδιορισμένη έχει πιθανολογικό χαρακτήρα, δεν ανταποκρίνεται δηλαδή στους στόχους πάντοτε ούτε εγκίζει όλους τους μαθητές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο υπαρκτό σχολείο, όσο και αν φαίνεται παράδοξο, προκύπτουν ή συμβαίνουν σε συγκεκριμένες και μάλιστα εξειδικευμένες μαθησιακές περιστάσεις. Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι μαθησιακές - διδακτικές περιστάσεις δεν "παράγουν" μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μόνο συνεπικουρούν στη διαμόρφωση της γενικής εικόνας του μαθητή. Οι μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - πρωτοβάθμια εκπαίδευση - εντοπίζονται σε μαθησιακές περιστάσεις των γνωστικών αντικειμένων της γλώσσας και των μαθηματικών. Η σχολική επιτυχία κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την πρόοδο του μαθητή στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα όμως, η πρόοδος του μαθητή κρίνεται από τις δυνατότητές του και από αυτές που του παρέχονται στις διδακτικές περιστάσεις να ανταποκριθεί με γραπτό και προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται για μεν τη γλώσσα σε περιστάσεις αναγνωστικού και γραπτού λόγου, για δε τα μαθηματικά σε περιστάσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Το μαθησιακό αποτέλεσμα με τον τρόπο που παράγεται και την κατεύθυνση που παίρνει στις συγκεκριμένες περιστάσεις είναι καθοριστικό για τις μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και την πρόοδο του μαθητή.

Είναι προφανές ότι μια τόσο εξειδικευμένη διδακτική - μαθησιακή περίπτωση σε συνδυασμό με τον οργανωτικό χαρακτήρα της και την κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών δεν μπορεί να συλλαμβάνει και να εκφράζει πλατιά την ετοιμότητα των μαθητών για απρόσκοπτη ενεργοποίηση και παραγωγή μαθησιακού έργου στην κατεύθυνση και στο βαθμό που το αξιώνει το σχολείο. Μπορούμε να δεχτούμε επομένως ότι οι διαδικασίες και οι λειτουργίες του σχολείου με επίκεντρο τις μαθησιακές περιστάσεις, από την άποψη της αιτιοκρατικής αντίληψης συντελούν, ώστε ένας μαθητής "να μην τα παίρνει τα γράμματα" ή "να τα μαθαίνει στραβά". Οι μαθησιακές - διδακτικές περιστάσεις και ειδικότερα των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή, μαζί με την κοινωνικοποίηση του μαθητή στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν τις βασικότερες αιτίες για τις μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι αιτίες αυτές προφανώς δεν προσδιορίζουν τις μαθησιακές



δυσκολίες, αλλά τις προδιαγράφουν. Προδιαγράφουν, δηλαδή, την πιθανότητα του μαθησιακού αποτελέσματος να χαρακτηριστεί και να καταχωρηθεί αρνητικά.

Η οικολογική διάσταση πιστεύουμε ότι μας παρέχει με τις θέσεις της βάση στοιχεία για την αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο. Παραμένει όμως ως θεωρητική κατεύθυνση συνολικής αντιμετώπισης του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών ελλιπής. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν κρίνονται αποκλειστικά από την πιθανότητα που τις προδιαγράφει, αλλά από τις συγκεκριμένες κοινωνικές αντιδράσεις. Η διαδικασία αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών κατά την άποψή μας δεν ολοκληρώνεται στη φάση αυτή. Πιστεύουμε ότι αυτή συνεχίζεται σε μια επόμενη φάση η οποία περιλαμβάνει τις συγκεκριμένες κοινωνικές αντιδράσεις. Οι κοινωνικές αντιδράσεις είναι αδύνατον να αγνοηθούν, διότι ασκούν αποφασιστικής σημασίας επιδράσεις για τον προσδιορισμό, την καταχώριση και τη μεταχείριση του συγκεκριμένου αποτελέσματος. Δεν μπορεί να σταθεί καμία αιτιολογική ένταξη χωρίς τη διαδικασία αρνητικής αξιολόγησης και ένταξης του αποτελέσματος. Παρά τη μονομέρεια των οικολογικών θέσεων, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε στα πλαίσια ενός αφομοιωτικού σχεδίου ως στοιχεία μιας ενιαίας διαδικασίας εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών.

#### **2.4. Η κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Interaktionistischer Ansatz)**

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες θεωρητικές θέσεις τα μοντέλα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρούν ότι για τις αποκλίσεις - εδώ μαθησιακές δυσκολίες - οι αιτιολογικές τους αφετηρίες δεν έχουν ιδιαίτερη αξία όσο οι κοινωνικές αντιδράσεις που προσελκύουν οι πράξεις και τα αποτελέσματά τους. Δίνουν, δηλαδή, βαρύτητα στην κοινωνική μεταχείριση που υπόκειται μια πράξη ή ένα αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την άποψη των θεωρητικών της κατεύθυνσης αυτής (Becker, H.S. 1973, Goffmann, H. 1956, Lemert, E.M. 1975), οι κοινωνικές αντιδράσεις διαδραματίζουν (στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) ένα σημαντικό ρόλο μέσω του οποίου οι πράξεις ή τα αποτελέσματα των πράξεων ενός ατόμου αποκτούν υπόσταση και περιεχόμενο. Με τις κοινωνικές αντιδράσεις οι πράξεις ή τα αποτελέσματα ορίζονται ως αποκλίσεις και αντιμετωπίζονται ως τέτοιες (Keupp, H. 1972 σ. 208, Luhmann, N. 1975 σ. 123).

Οι κοινωνικές αντιδράσεις στα πλαίσια του μοντέλου αυτού έχουν το χαρακτήρα μιας δυναμικής διαδικασίας στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες λειτουργικά συνδεδεμένες διαδοχικές φάσεις:

## **α. Η θέσπιση και η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων**

Η κοινωνική ζωή είναι συνυφασμένη με τους κοινωνικούς κανόνες. Αυτό ακριβώς το στοιχείο αποτελεί σύμφωνα με την άποψη του Becker (1973 σ. 43) την αφετηρία για ταξινόμηση των πράξεων και των αποτελεσμάτων του ατόμου σε αποδεκτές και μη αποδεκτές κοινωνικές κατηγορίες. Οι κοινωνικοί κανόνες συγχρόνως με τη θέσπισή τους εμπεριέχουν προφανώς και την πιθανότητα της παράβασής τους και κατά κάποιο τρόπο περιορίζουν το άτομο στη δράση του. Το εκάστοτε ρυθμιστικό πλαίσιο λοιπόν αποτελεί το σημείο αναφοράς για ταξινόμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του μαθητή στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

Η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων προφανώς πραγματοποιείται από συγκεκριμένα όργανα και άτομα με διαμεσολαβητικό τρόπο. Οι κοινωνικοί κανόνες, δηλαδή, δεν εφαρμόζονται άμεσα και αυτεπάγγελα. Στα πλαίσια του σχολείου ο ρόλος αυτός έχει ανατεθεί κατά κύριο λόγο στο δάσκαλο. Η διαμεσολαβητική εφαρμογή των κανόνων που διέπουν το υπαρκτό σχολικό σύστημα πραγματοποιείται μέσω της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου. Αυτή έχοντας ως σημείο αναφοράς τους σχετικούς κοινωνικούς κανόνες εξειδικεύεται και διαμορφώνεται στα πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων· στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών της μαθησιακής - διδακτικής περίπτωσης. Η προσβολή της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου προφανώς ταξινομεί το συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών.

## **β. Η καταγραφή και ο προσδιορισμός της απόκλισης**

Η πράξη - το μαθησιακό αποτέλεσμα - που προσβάλλει την αξιωματική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου - δασκάλου - επιλέγεται, καταγράφεται και καταχωρείται αρνητικά (Kaiser, S. 1973, Rütger, W. 1975 σ. 62). Η καταχώριση και η καταγραφή πραγματοποιείται συνήθως με δημόσια διακήρυξη καθάρσεως και επαναπροσδιορισμού του ρόλου του ατόμου - μαθητή - (Garfinkel, H. 1956 σ. 420- 424). Μία αποκλίνουσα πράξη - μαθησιακή δυσκολία - παράλληλα με την καταγραφή της τίθεται στην κοινωνική κυκλοφορία μέσω συγκεκριμένων στοιχείων σήμανσης. Της προσάπτεται δηλαδή μια συγκεκριμένη ετικέτα με αρνητικό περιεχόμενο με την οποία διευκολύνεται η αναγνώρισή της και η επικοινωνία. Με τη διαδικασία της γενίκευσης στα πλαίσια λειτουργίας του "στερεότυπου" (Irle, M. 1975 σ. 87) αυτή μετατρέπεται σε προσδιοριστικό στοιχείο του ατόμου - μαθητή - και τον στιγματίζει αρνητικά (Goffmann, G. 1967). Ο αρνητικός χαρακτηρισμός ενός ατόμου-μαθητή παραπέμπει σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα αναγκαστικά σε ανάλογη κοινωνική μεταχείριση.

#### **γ. Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου**

Η πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας στο άτομο, το ταξινομεί σε μια ειδική κατηγορία στην οποία τα άτομα υπόκεινται σε κάποια ειδική μεταχείριση. Αυτό έχει ως συνέπεια να οριοθετείται ένα αρνητικό αντικειμενικό και υποκειμενικό πλαίσιο επικοινωνίας με τον κοινωνικό του περίγυρο. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται όροι μέσω των οποίων κατανέμεται στο άτομο ένας συγκεκριμένος αρνητικός ρόλος. Ο ρόλος του αυτός μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συγκεκριμενοποιείται και παγιώνεται σε σημείο που το άτομο - μαθητής - προοδευτικά προσαρμόζεται όλο και περισσότερο στην καινούρια κατάσταση που έχει διαμορφωθεί. Με την πάροδο του χρόνου το άτομο αναγκάζεται να αποδεχτεί και να ασκεί το ρόλο αυτό ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του (Keckeisen, W. 1962, Lösel, F. 1975, Hurrelmann, K. 1979, Δήμου, Γ.Η. 1990). Έτσι η ετεροπροσδιορισμένη αρνητική αντίληψη του κοινωνικού περιγύρου προοδευτικά μετασχηματίζεται σε αυτοαντίληψη του ατόμου (Mead, G. 1968). Η μετασχηματιστική αυτή διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν ένα ευρύ φάσμα ατόμου του κοινωνικού περιγύρου αντιμετωπίζει με την ίδια αντίληψη το συγκεκριμένο άτομο.

Η κατανομή ενός αρνητικού ρόλου έχει ως αποτέλεσμα να παγιώνει και να εξελίσσει μία αρνητική κατάσταση για το άτομο-μαθητή με επιβαρυντικές επιπτώσεις για την ταυτότητα, το κοινωνικό του status και την καριέρα του (Williams, C.J./Weinberg, J.S. 1971 σ. 11).

#### **δ. Οι υποκειμενικές επιδράσεις**

Οι ετεροπροσδιορισμοί, όπως προαναφέραμε, με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μετασχηματίζονται προοδευτικά σε αυτοπροσδιορισμούς. Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται μια ριζική μεταστροφή στην προσωπικότητα του ατόμου - μαθητή - με στόχο την όσο το δυνατό γρηγορότερη και τελειότερη προσαρμογή του στην καινούρια κατάσταση που διαμορφώθηκε. Το άτομο, με τον ασφυκτικό κλοιό που διαμορφώνεται γύρω του παρουσιάζεται ανυπεράσπιστο και αδύναμο να ανατρέψει τη σε βάρος του κατάσταση και αναγκάζεται να αποδεχτεί τον αρνητικό ρόλο και να επιδιώκει μέσα από την άσκησή του την αυτοεκπλήρωση και την κοινωνική του καταξίωση. Το άτομο αρχίζει να βλέπει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τον κοινωνικό του περίγυρο μέσα από μια άλλη οπτική γωνία και έναν "ανορθόδοξο" τρόπο ο οποίος λειτουργεί ανατροφοδοτικά στη στάση του περιγύρου. Παράλληλα πραγματοποιείται μια προσαρμοστική μεταστροφή στα αυτοσυναισθήματα του ατόμου. Εκεί που πρώτα ενδεχόμενα να αισθανόταν θλίψη και οργή για τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν οι άλλοι και για το ρόλο που του επέβαλλαν, προοδευτικά εξοικειώνεται και αρχίζει να μην

τον συγκινεί η κατάσταση αυτή. Σε προχωρημένο στάδιο αυτοπροσδιορισμού του το άτομο διαμορφώνει θετικά συναισθήματα για το ρόλο του σε σημείο που αυτός να αποτελεί μόνιμη πηγή συγκίνησης και απόλαυσης (Hawkins, R./Tiedeman, G. 1975 σ. 243 κ.ό., Δήμου, Γ.Η. 1990, σ. 202-214). Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται η διαδικασία του στιγματισμού του ατόμου που προκύπτει από τις επιδράσεις των κοινωνικών αντιδράσεων του κοινωνικού περιγύρου.

Οι κοινωνικές αντιδράσεις, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, εντάσσονται σε μία ενιαία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία καταλήγει στην αποσαφήνιση και την καθιέρωση των αποκλίσεων και των αποκλιόντων ατόμων. Η διαδικασία αυτή κατά την άποψή μας αποτελεί συνέχεια προγενέστερων διαδικασιών που συντελούν στην πραγματοποίηση και της συγκεκριμένης πράξης - μαθησιακού αποτελέσματος παρά της σχετικές αντιρρήσεις συγκεκριμένων θεωρητικών της αντιδραστικής κατεύθυνσης. Πιστεύουμε, δηλαδή, ότι τόσο οι προϋποθέσεις και οι περιστάσεις δράσης όσο και οι αντίστοιχες κοινωνικές αντιδράσεις έχουν αιτιολογικό χαρακτήρα. Αυτές αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία διαρθρωμένα και αλληλοεπηρεάζονται σε μία ενότητα κοινωνικής δράσης και αξιολόγησης. Η μεμονωμένη θεώρησή τους καταλήγει σε μονομέρεια η οποία δεν απαντάει ολοκληρωμένα και πειστικά στο πρόβλημα.

Στα πλαίσια της ενιαίας θεώρησης οι κοινωνικές αντιδράσεις, κατά την άποψή μας, εμφανίζονται ως ένα επιπλέον λειτουργικά διαρθρωμένο αίτιο εξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών (Lemert, E.M. 1975, σ. 80). Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η διαδικασία των κοινωνικών αντιδράσεων αποτελεί μία διαδοχική φάση ενός αιτιολογικού πλαισίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο.

## **2.5. Το αφομοιωτικό εξηγητικό πλαίσιο**

Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν έγινε κατανοητό, πιστεύουμε, ότι οι θεωρητικές θέσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα για την εξήγηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών ως μεμονωμένες θεωρητικές προτάσεις δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν πλήρως στη σφαιρική αντιμετώπιση του προβλήματος. Στις θεωρητικές θέσεις που εξετάσαμε υπάρχουν στοιχεία και περιπτώσεις που, ενώ ως μεμονωμένες απόψεις εμφανίζονται ανεπαρκείς στο να δώσουν ολοκληρωμένη απάντηση στο συγκεκριμένο φαινόμενο, μπορούν όμως ως ενσωματωμένοι επιμέρους παράγοντες σε ένα αφομοιωτικό θεωρητικό πλαίσιο να λειτουργήσουν ουσιαστικά. Για να μπορέσει κανείς να αντιμετωπίσει ενιαία και αποτελεσματικά το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, πιστεύουμε ότι θα πρέπει

να διαμορφώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο όχι μόνο θα αφομοιώνει λειτουργικά τα επιμέρους χρήσιμα στοιχεία των μοντέλων που προαναφέρθηκαν, αλλά και θα παρέχει τη δυνατότητα και την προοπτική για συγκεκριμένη διαγνωστική και διορθωτική παρέμβαση.

Στα πλαίσια της “αποκλίνουσας συμπεριφοράς” (Abweichendes Verhalten) οι αφομοιωτικές προσπάθειες της παλαιάς - αιτιοκρατικής αντίληψης και της νέας - αντιδραστικής αντίληψης προβάλλουν σήμερα ως οι πλέον αξιόπιστες θεωρητικές προτάσεις με προοπτική (Rüther, W. 1975 s. 62 κ.ό). Η λογική που διέπει την αφομοιωτική αντίληψη αποτυπώνεται στη θέση ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διαδικασίας η οποία αναγκαστικά ολοκληρώνεται με την αποδοχή και των δύο θεωρητικών κατευθύνσεων. Τόσο η αιτιοκρατική αντίληψη όσο και η αντιδραστική απαντούν ολοκληρωμένα στην εξήγηση του φαινομένου των αποκλίσεων μόνο όταν θεωρηθούν ως λειτουργικά συνδεδεμένες σε μια ενιαία κοινωνική διαδικασία. Πιστεύουμε ότι το αφομοιωτικό μοντέλο της “αποκλίνουσας συμπεριφοράς” παρέχει τη δυνατότητα για ενιαία θεώρηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, αφού βεβαίως εξειδικεύσουμε τις αρχές τους στο επίπεδο του σχολείου.

Θεωρούμε ότι η πρωτογενής και η δευτερογενής αιτιολογική αντίληψη συναντώνται και δένονται λειτουργικά στα πλαίσια των κοινωνικών περιστάσεων. Σε αυτές ο μαθητής καλείται να δράσει σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και τους όρους της συγκεκριμένης περίπτωσης. Οι κοινωνικοποιητικές και οι ατομικές προϋποθέσεις σε συνδυασμό με τις διδακτικές-μαθησιακές περιστάσεις οδηγούν το μαθητή σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η διαμόρφωση και η εξειδίκευση των κοινωνικών αντιδράσεων που το συνοδεύουν δεν είναι ανεξάρτητες από τους παράγοντες αυτούς. Είναι, δηλαδή, στοιχεία διαδοχικά και λειτουργικά διατεταγμένα σε μια δυναμική κοινωνική διαδικασία. Η πρωτογενής και η δευτερογενής αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στην περίπτωση αυτή εμφανίζονται ως φάσεις μιας ενιαίας διαδικασίας.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την υπόσταση και τον ενιαίο χαρακτήρα της πρωτογενούς - αιτιοκρατικής και της δευτερογενούς - αντιδραστικής αντίληψης σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες.

### **2.5.1. Η πρωτογενής αιτιολογική φάση**

Η πρωτογενής αιτιολογική αντίληψη αποκτάει προφανώς υπόσταση και λειτουργικό περιεχόμενο στα πλαίσια των διδακτικών - μαθησιακών περιστάσεων. Ο κοινωνικοπολιτισμικός, χωροχρονικός και λειτουργικός χαρακτήρας των μαθησιακών περιστάσεων διαμορφώνει ένα πλαίσιο μηνυμάτων, το οποίο υπαγορεύει όρους και προδιαγράφει δυνατότητες κατανόη-

σης και δράσης. Οι δυνατότητες αυτές του μαθητή σαφώς εξαντλούνται στην κατεύθυνση και στα όρια της βιολογικής του ωριμότητας και αρτιότητας της προηγηθείσας οικογενειακής κοινωνικοποίησης και της μαθησιακής του υποδομής. Ο μαθητής, δηλαδή, συναντάει τη συγκεκριμένη διδακτική-μαθησιακή περίπτωση με συγκεκριμένη βιολογική ωριμότητα, γνωστική, συγκινησιακή και ψυχοκινητική υποδομή. Αυτό σημαίνει ότι η περίπτωση κατανοείται, ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται από το μαθητή με σχετικά προδιαγεγραμμένο τρόπο. Οι όροι της περίπτωσης και ο προδιαγεγραμμένος τρόπος αντιμετώπισής της οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο έχει προκαθορισμένη πιθανότητα για κοινωνική αποδοχή. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών οι προϋποθέσεις αυτές διαμορφώνουν όρους για μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία ως “πλημμελή”, “ετερόκλητα”, “αλλόκοτα” κ.λπ. έχουν αυξημένη πιθανότητα να προσδιοριστούν κοινωνικά ως μη αποδεκτά. Γίνεται κατανοητό ότι η πρωτογενής αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα, απλώς εκφράζει δυναμικά ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα με αυξημένη πιθανότητα να θεωρηθεί αυτό ως μη αποδεκτό. Στη φάση αυτή η αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζεται ως προδιαγεγραμμένη πιθανότητα αρνητικής ηθικής ένταξης του μαθησιακού αποτελέσματος, η οποία παραπέμπει σε συγκεκριμένη μεταχείριση του μαθητή.

### **2.5.2. Η δευτερογενής αιτιολογική φάση**

Το μαθησιακό αποτέλεσμα αποκτάει υπόσταση και αρνητικό περιεχόμενο από τις συγκεκριμένες αντιδράσεις. Οι κοινωνικές αντιδράσεις αποτελούν φυσιολογική συνέχεια και δένονται λειτουργικά με την πρωτογενή φάση, καθόσον αυτές έχουν ως αφετηρία και σημείο αναφοράς καθ' όλο το φάσμα της διαδικασίας της φάσης αυτής το συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα και τους βασικούς όρους της περίπτωσης. Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν το ατομικό και κατ' επέκταση το κοινωνικό αγαθό του μαθητή το οποίο ως τέτοιο υπόκειται σε αυστηρό κοινωνικό έλεγχο. Ο κοινωνικός έλεγχος στο σχολείο έχει ως σημεία αναφοράς τα συγκεκριμένα μαθησιακά standarts που διέπουν τις διαδικασίες και την οργανωτική του δομή. Τα standarts αυτά εξειδικεύονται στη φάση της εφαρμογής τους μέσω της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου. Με την αξιωματική προσδοκία οι κοινωνικοί κανόνες αποκτούν λειτουργικότητα και καθίστανται κοινωνικά αξιοποιήσιμοι. Με τον τρόπο αυτό τα μαθησιακά αποτελέσματα αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο. Η προσβολή της αξιωματικής προσδοκίας του δασκάλου αποτελεί στην περίπτωση αυτή το κριτήριο του συγκεκριμένου ρυθμιστικού πλαισίου για την ένταξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Οι κοινωνικές αντιδράσεις κατά

κύριο λόγο του δασκάλου που συνοδεύουν την προσβολή της αξιωματικής του προσδοκίας καθορίζουν ένα συγκεκριμένο τρόπο μεταχείρισης του μαθησιακού αποτελέσματος. Με τη μεταχείριση αυτή τα αποτελέσματα προσδιορίζονται και καταχωρούνται στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και παράλληλα με τη λειτουργία της διαδικασίας του στερεοτύπου γενικεύονται σε σημείο που να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του μαθητή στο σύνολό της. Συγχρόνως με τελετουργικό τρόπο και δημόσια διακήρυξη δημοσιοποιούνται και συντελούν στην καθάρωση του μαθητή από το κοινωνικό status που είχε και τον κατατάσσουν σε κατώτερη βαθμίδα της κοινωνικής διάταξης της τάξης. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος κατανέμει στο μαθητή ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο και οριοθετεί μια αρνητικού τύπου επικοινωνία με αυτόν. Η κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο και με τον κοινωνικό του περίγυρο σε αρνητική βάση έχει ως αποτέλεσμα να οριοθετείται και να παγιώνεται η υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση. Αυτή οδηγεί το μαθητή προοδευτικά στην αποδοχή και την άσκηση του συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του. Η αποδοχή και η ταύτισή του με το συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο έχει ολοκληρωθεί όταν ο μαθητής μέσα από αυτόν διαβλέπει και επιδιώκει την αυτοεκπλήρωσή του. Όταν, δηλαδή, χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο ρόλο για την κοινωνική καταξίωση, την επικοινωνία, τη συγκίνηση ή την πιστοποίηση της παρουσίας του.

Το αφομοιωτικό πλαίσιο θεωρητικής ένταξης των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο που προτείνουμε, πιστεύουμε ότι απαντάει ολοκληρωμένα στην απαίτηση της ενιαίας θεώρησης του φαινομένου αυτού και παράλληλα εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για στοχευμένη διαγνωστική και διορθωτική παρέμβαση. Το πλαίσιο αυτό προφανώς δεν έχει την υπόσταση ενός πολυδιάστατου εξηγητικού μοντέλου, όπως προτείνεται σε πολλές περιπτώσεις, διότι δεν το χαρακτηρίζει η οριζόντια παράθεση αιτιολογικών παραγόντων, αλλά η λειτουργική διάρθρωση στοιχείων μιας ενιαίας εξηγητικής διαδικασίας. Σε αυτή το κάθε στοιχείο έχει και ανάλογη εξηγητική υπόσταση απόλυτα διαρθρωμένη με αυτή των άλλων στοιχείων. Η θεώρηση της διδακτικής - μαθησιακής περίπτωσης ως πλαίσιο κοινωνικών διαδικασιών και δράσης που αφομοιώνει λειτουργικά την πρωτογενή και δευτερογενή αιτιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, μας επιτρέπει να ενεργούμε διαγνωστικά σε επιχειρησιακό επίπεδο κοντά στα δρώμενα και να αξιοποιούμε συγκεκριμένα και ελεγμένα στοιχεία για τη διορθωτική παρέμβαση.

### 3. Βιβλιογραφία

- Abels, H.: 1972: Sozialisation und Chancengleichheit. Düsseldorf.
- Akers, R.L.: 1964: Socio-economic status and delinquent behavior: A Retest:  
In: Jur. of. Res. on Cr. and Dil. 1. (σ. 38-46).
- Apel, H.J./Schwarzer, C. (Hrsg): 1977: Schulschwierigkeiten und pädagogische Interaktionen. Bad Heilbrunn.
- Becker, H.S. 1973: Aussenseiter. Frankfurt.
- Belschner, W. 1980: Konstruktion und Bearbeitung pädagogischer Situationen. In: Belschner, W./Dross, M./Hoffmann, M./Schott, F.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Bd. 2. Stuttgart σ. 99-167).
- Berger, D./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt. a.M.
- Berger, S.M. 1962: Conditioning through various instigation. Psychol. Rer. 69 (450-466).
- Berger, W.F./Thompson, R.F. 1978a, b,: Neuronal plasticity in the Limbic System during classical conditioning of the rabbit nictating Membrane response. In Brain Res. I 145 σ. 323-346, I, 156 σ. 293-314).
- Bernstein, B. 1962a: Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. In: Lag. and Speech σ. 221-240.
- Bower, G./Hilgard, E. 1981: Theorien des Lernens I, II. Stuttgart.
- Brand, G.A. 1956: Die Überforderung in der Schule und ihre Folgen. In: Schul. und Psych. 3.
- Brdenkamp, K./Brdenkamp, J. 1974: Lernen und Denken, Bd. 2. In Weinert, F.E./Craun, C.F./Heckhausen, H. Hofer, M. : Päd. Psychologie. σ. 607-654.
- Burt, C. 1948: Factorial study of temperamental traits. Brit. Journ. Psychol. (Stat. Sec.) 1, (σ. 178-203).



- Brusten, M./Hurrelmann, K. 1978: Abweichendes Verhalten in der Schule, München.
- Γκότοβος, Α.Ε. 1988: Αποκλίσεις και παρέμβαση στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Αθήνα.
- Cattell, R.B. 1965: The scientific Analysis of Personality. Chicago.
- Claesens, D. 1962: Familie und Wertsystem. Berlin.
- Cube von, F.: 1982: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart, σ. 120-135.
- Δήμου Γ.Η. 1989: Η Λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Παν. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε., II. (σ. 123-151).
- Δήμου Γ.Η. 1990: Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο: Παν. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε., III. (σ. 178-224).
- Erikson, K. 1962: Notes on the sociology of deviance. In: Social Problems 9, (σ. 307-314).
- Estes, W.K. 1978: Handbook of Learning and Cognitive processes, 5. N. Jersey.
- Fend, H. 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim.
- Furk, C.L. 1961: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim, Basel.
- Garfinkel, H. 1974: Conditions of successful degradation ceremonies. - Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien- In: Gruppendynamik 5, σ. 77-83.
- Goffman, E. 1967: Stigma. Notew on the management of spoiled identity. London.
- Haferkamp, H. 1972: Kriminalität ist normal. Zur gesellschaftlichen Produktion abweichenden Verhaltens. Stuttgart.
- Hawkins, R./Tiedeman, G. 1975: The creation of deviance. Ohio.

- Heller, K. 1970: Aktivierung der Bildungsreserven. Stuttgart.
- Höhn, E. 1967: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers. München.
- Hurrelmann, K. 1978: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek.
- Hurrelmann, K. 1979: Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten. In: Asmus, H.J./ Peuckert, R. (Hrsg): Abweichendes Schülerverhalten. Heidelberg (σ. 83-91).
- Irle, M. 1976: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen.
- Jecks, Ch. 1973: Chancengleichheit, Reinbeck.
- Johnson, D.J./Mykleburt, H.R. 1967: Lernschwächen - Ihre Formen und ihre Behandlung. Stuttgart.
- Kaiser, S. 1973: Jugendrecht und Jugendkriminalität, Weinheim, Basel.
- Keckeisen, W. 1974: Die gesellschaftliche Definitionen abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des Labeling Approach. München.
- Kemmler, L. 1967: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen.
- Kerner, H.J. 1973: Verbrechenswirklichkeit und Strafverfolgung. München.
- Keupp, H. 1972: Der Krankenmythos in der Sozialpathologie. München.
- Keupp, H. 1976: Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling Perspektive in Theorie und Praxis. Hamburg.
- Klauer, K-H. 1975: Lernbehindertenpädagogik. Berlin.
- Κορομπλας, Σ. 1985: Οι μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης. Συγχ. Εκπ. τεύχος 20, σ. 97-100.
- Krapp, A. 1976: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 23 (σ. 91-109).
- Lemert, E.M. 1969: Primary and Secondary Deviation. In: Gressey, D.R./Ward, D.A. (Eds). (σ. 603-607).

- Lemert, E.M. 1975: Der Begriff der Sekundären Devianz. In: Lüderssen, K./Sack, F. (Hrsg) Seminar: Abweichendes Verhalten I. Die selektiven Normen der Gesellschaft. Frankfurt (σ. 433-476).
- Lösel, A. 1975: Der Prozess der Stigmatisierung in der Schule. In: Bursten, M. /Hohmeier, J. (Hrsg) : Stigmatisierung 2. Neuwied, Darmstadt (σ. 7-32).
- Lohmann, J./Minsel, M-R. (Hrsg), 1978: Störungen im Schulalltag. Band 6. In: Studien Programm Erziehungswissenschaft. München.
- Lorenz, K. 1952: King Solomon's ring. N. York.
- Luhmann, N. 1972: Legitimation durch Verfahren. Neuwied.
- Mead, G.H. 1968: Geist, Identität und Gesellschaft Frankfurt. a.M.
- Mendl, H. 1975: Kognitive Entwicklungsverläufe von Grundschulern. München.
- Minsel, M-R. /von Ondaza, G. /Hümm, G. 1977: Schulversagen. In: Pongarz, J. (ed) Handbuch der Psychologie. (σ. 2537-2590).
- Neisser, U. 1974: Kognitive Psychologie. Stuttgart.
- Νέλλα, Η./Νικολάου, Γ. 1986: Μαθησιακές δυσκολίες. Εκπαιδευτικά, τεύχος 3, σ. 40-48.
- Nickel, H. /Heller, K. /Neubauer, 1976: Verhalten im sozialen Kontex. Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Bd. 2.
- Oevermann, U. 1977: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a.M.
- Probst, H. 1976: Lernbehinderte und Normalschüler. Bern.
- Peukert, R./Asmus, H-J (Hrsg) 1979: Abweichendes Schülerverhalten Heidelberg (σ. 83-91).
- Rauh, H./Ort, M. 1976: Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: Päd. Psychologie.
- Roeder, P.M. 1971: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim (σ. 1-20).

- Rüdiger, D./Kornmann, A./Peez, H. 1976: Schuleintritt und Schulfähigkeit. München.
- Rudert, E./Stein, R. 1959: Erziehungsberatung. In: Handbuch. Psychologie, Bd. 10, Göttingen.
- Rüther, W. 1975: Abweichendes Verhalten und Labeling Approach .Köln, Berlin, München.
- Schlee, J. 1977: Instrukionsverständnis als rezepptive Sprachbarriere für Unterschichtkinder. In: Schwarzer, C./Schwarzer, R. (Hrsg): Diagnostik im Schulwesen. Braunschweig.
- Schwarzer, C. 1979: Gestörte Lernprozesse. Weinheim.
- Sewel, W-H./Hauser, R.M. 1972: Causes and Consequences of Higher Education. N. York.
- Sigrel, B. 1977: Problemkinder in der Schule. Weinheim, Basel.
- Skinner, A. 1973: Wissenschaft und menschliches Verhalten. Oldenburg.
- Specific learning disabilities 1969: Pl.: The elementary and secondary amendments of 1969 (σ. 91-230).
- Τζάνη, Μ. 1983: Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα.
- Torgesen, J.K./Goldman, T. 1974: Verbal rehearsal and short-term memory in disabled children. Ch. Devel. 48, s. 54-60.
- Vester, F. 1981: Neuland des Denkens. Stuttgart.
- Williams, C.J./Weinberg, 1971: Homosexuals and the Military. N. York.
- ΥΠΕΠΘ: 1984: Εγκύκλιος ΓΙ/346/9.6.84 και Προτάσεις Σχολικών Συμβούλων.