



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ**

**ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**με θέμα:**

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

**ΓΚΛΑΒΑΝΗ ΔΗΜΗΤΡΑ Α.Μ 12189**

**Επιβλέπον Καθηγητή: κος Δρόσος Κωνσταντίνος**

**-Ιωάννινα 2013-**

Γράψε, ω! γράψε ανεγκέφαλο στυλό  
Τα γράμματά μου θέλω να ορίσω!...  
Το ξέρω δεν είναι και κάτι θαυμαστό  
Μπορώ πιο καλά, αν προσπαθήσω!...

Ωχ! κι αυτή η δασκάλα ξανά με κοιτά ...  
Σ' εμένα κοιτά, κάτι λέει...  
Γράψε, ω! γράψε ανεγκέφαλο, πια!  
Βοήθα! η ζωή μου δεν σου φταίει!...

Ω! άλλο μη μπλέκεις καλό μου το ρο...  
Μη μπλέκεις το ρο με το σίγμα!  
Σαν τρία το έψιλον γράφεις, θαρρώ...  
Δε νοιώθεις; μου βάζεις το 'στίγμα'!...

Δεν έχεις διόλου ενσυναίσθηση πια!...  
Σταμάτα! Κοιτάζει η δασκάλα...  
Τα άλλα της τάξης τελείωσαν παιδιά!  
Συντόμενε, βιάσου, τρεχάλα!...

Δε θέλω, καλό μου, να γράφεις λευκό!  
Για άσπρο μιλάει η ιστορία...  
Την έχω διαβάσει πενήντα, θαρρώ,  
φορές! Γελάς; Δεν είναι ώρα γι αστεία!

Ω! σε ικετεύω καλό μου στυλό  
Τον πόνο μου νοιώσε για λίγο  
Σε πέντε γραμμούλες μονάχα γραπτό  
Και λάθη σωρό, πώς τα κρύβω;

Λοιπόν! κάτι πρέπει να γίνει θαρρώ...  
Προτείνω μια λύση: ειρήνη!  
Αρκεί να δηλώνεις καλό μου στυλό  
Τα λάθη... δική σου ευθύνη!

Ένας μαθητής με δυσλεξία.

### *Ευχαριστίες*

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επόπτη καθηγητή κ. Δρόσο Κωνσταντίνο, για την καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

# Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περιεχόμενα.....	4
Εισαγωγή.....	7
Λέξεις κλειδιά.....	8
Περίληψη .....	8
<b><u>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></u></b> .....	10
1.1 Ιστορική ανάδρομη.....	10
1.2 Συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών.....	12
<b><u>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></u></b> .....	15
2.1 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών.....	15
2.2 Σύγχρονοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών.....	16
2.2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης.....	17
2.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης.....	20
2.2.3 Διαταραχή των μαθηματικών.....	22
2.2.4 Διαταραχή της μάθησης μη προσδιορισμένη αλλιώς.....	26
2.3 Κριτήρια διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών.....	27
2.3.1 Το κριτήριο της απόκλισης.....	27
2.3.3 Η ανταπόκριση στη διδασκαλία.....	29
<b><u>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup></u></b> .....	32
3.1 Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	32
3.1.1 Υπερκινητικότητα.....	32
3.1.2 Υποκινητικότητα.....	33
3.1.3 Πτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής.....	34

3.1.4 Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης.....	36
3.1.5 Προβλήματα προφορικού λόγου.....	38
3.1.6 Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης.....	39
3.1.7 Αντιληπτικές διαταραχές χρονικού και χωρικού συντονισμού.....	42
3.1.8 Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις.....	45
3.1.9 Συναισθηματική εξέλιξη.....	47
<b>Κεφάλαιο 4</b> .....	51
Τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα.....	51
4.1 Αθηνά Τεστ.....	53
4.2 Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας.....	54
4.3 ΛΑΜΔΑ Τεστ.....	55
4.4 Α΄ Τεστ.....	57
<b>Κεφάλαιο 5</b> .....	60
Μέθοδοι αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών.....	60
5.1 Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	60
5.1.1 «Κοινωνία της μάθησης».....	61
5.1.2 Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα περιβάλλοντα μάθησης» .....	64
5.1.3 Το μοντέλο «Επιτυχία για όλους».....	69
5.1.4 Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές».....	74
5.1.5 Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη».....	81
5.1.6 «20/20 Ανάλυση: Ένα εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας».....	85
5.2 Η Εικονογραφική μέθοδος.....	91
5.3 Προσέγγιση Orton-Gillingham.....	95
5.4 Προσέγγιση Fernald.....	96

5.5 Προσέγγιση Montessori.....	99
5.6 Στρατηγικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου.....	101
5.6.1 Στρατηγικές για την πρόσληψη του προφορικού λόγου.....	101
5.6.2 Στρατηγικές για την κατανόηση του προφορικού λόγου.....	102
5.6.3 Στρατηγικές για την παραγωγή του προφορικού λόγου.....	103
5.7 Στρατηγικές διδασκαλίας ορθογραφικής γραφής.....	105
Βιβλιογραφία.....	111

## *Εισαγωγή*

Το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες εντοπίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε παιδιά σχολικής ηλικίας σε σχέση με παλαιότερα. Η “εξάπλωση” των δυσκολιών αυτών σε μεγάλο ποσοστό παιδιών δημιουργεί την ανάγκη ενημέρωσης γύρω από την κατηγοριοποίηση, τα χαρακτηριστικά, τα αίτια αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκεκριμένων δυσκολιών.

Μια απόπειρα ενημέρωσης σχετικά με όλα τα παραπάνω ζητήματα λαμβάνουν χώρα στα πέντε κεφάλαια της εργασίας αυτής. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η πορεία των μαθησιακών δυσκολιών από την αρχαιότητα μέχρι και την σύγχρονη εποχή, καθώς και η συχνότητα εμφάνισής τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και οι σύγχρονοι ορισμοί των επιμέρους κατηγοριών τους. Επίσης αναλύονται τα δύο βασικά κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην ανασκόπηση των γενικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την προσπάθεια της μάθησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται μία αναφορά στο Τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία εφαρμόζονται στην Ελλάδα και τους τομείς που αξιολογεί το καθένα από αυτά.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας παρουσιάζει μεθόδους, προσεγγίσεις και στρατηγικές – τεχνικές αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.

## *Λέξεις κλειδιά*

Μαθησιακές δυσκολίες, Δυσλεξία, Διαταραχή γραπτής έκφρασης, Δυσαριθμία, Τεστ αξιολόγησης, Μοντέλα συνεκπαίδευσης, Εικονογραφημένη μέθοδος, Orton-Gillingham, Fernald, Montessori

## *Περίληψη*

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει τίτλο «μαθησιακές δυσκολίες». Ο όρος αυτός εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον Samuel Kirk, αν και το ενδιαφέρον για τις δυσκολίες της μάθησης είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα. Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, τονίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μια ομάδα ανομοιογενών διαταραχών οι οποίες είναι εγγενείς στο άτομο και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι τομείς που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική. Όσον αφορά τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένουν άγνωστα, τρεις θεωρούνται οι βασικοί λόγοι που ευθύνονται για την εμφάνισή τους. Οι οργανικοί παράγοντες, δηλαδή η δυσλειτουργία του εγκεφάλου, οι γενετικοί παράγοντες (κληρονομικότητα), και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, δηλαδή τα βιώματα του παιδιού στην προσχολική ηλικία. Υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά που συναντάμε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όσα περισσότερα από τα συμπτώματα αυτά παρουσιάζει το παιδί τόσο σοβαρότερη είναι η δυσκολία. Τα βασικότερα από αυτά είναι η υπερκινητικότητα ή η υποκινητικότητα, η μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης και μνήμης καθώς και προβλήματα στην γλωσσική ανάπτυξη και τον προφορικό λόγο. Επίσης, πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Πρωταρχικό ρόλο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι η διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς σ' αυτή κυρίως στηρίζεται το θεραπευτικό πλάνο. Στην Ελλάδα



υπάρχουν κάποια σταθμισμένα τεστ που χρησιμοποιούνται από τους θεραπευτές. Αφού γίνει η διάγνωση και η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, σειρά έχει η δημιουργία του θεραπευτικού πλάνου. Τα τελευταία χρόνια η διαδικασία της συνεκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά με αναπηρία και αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί κάποια μοντέλα συνεκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στην ελληνική κοινότητα. Μία άλλη μέθοδος παρέμβασης είναι η εικονογραφημένη, η οποία επικεντρώνεται στη εκμάθηση της ορθογραφίας μέσα από εικόνες. Μετατρέπει, δηλαδή, τις γλωσσικές πληροφορίες (φθόγγους) σε μη γλωσσικές (σχήμα, σκίτσο, σχέδιο) για την καλύτερη απομνημόνευσή τους από το μαθητή. Η προσέγγιση Orton-Gillingham, η οποία αποτελείται από τρία μέρη, επικεντρώνεται στην διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Όσον αφορά την προσέγγιση Fernald, βασικός στόχος είναι η επανακινητοποίηση των μαθητών να ορθογραφήσουν και να αναγνωρίσουν μια λέξη χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή. Τέλος, η προσέγγιση Montessori, βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες για την κατανόηση της γραφής και της ανάγνωσης.

## **Κεφάλαιο 1**

### *1.1 Ιστορική ανάδρομη*

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση, οι πιθανές αιτίες, αλλά και η συνεισφορά τους στις ατομικές διαφορές, εμφανίζονται από την αρχαία Ελλάδα. Όμως μόλις τον Απρίλιο του 1963 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, σε ένα συνέδριο γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης και επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής.

Όμως το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις απρόσμενες δυσκολίες μάθησης που δεν μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών, είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα. Η αναλυτική εξέταση της πορείας του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών τους δύο τελευταίους αιώνες έχει οδηγήσει στη διάκριση έξι χρονικών περιόδων. Οι δύο πρώτες από αυτές είναι προδρομικές, γιατί αναφέρονται στις προσπάθειες των επιστημόνων να προσεγγίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τη σύνδεσή τους με άλλες ανάλογες καταστάσεις

#### A. Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800 – 1920):

Η περίοδος αυτή οριοθετείται από την ύπαρξη σημαντικών ερευνών και ανακαλύψεων στον τομέα της νευρολογίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως σε προβλήματα λόγου και ομιλίας και εστίαζαν αρχικά στη μελέτη περιπτώσεων ενηλίκων που είχαν απώλειες σε νοητική λειτουργικότητα μετά από εγκεφαλική βλάβη. Τα φαινόμενα απωλειών στη γλωσσική ικανότητα και ομιλία, αποδόθηκαν σε βλάβες σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά κέντρα και πήραν ονόματα όπως «λεξική τύφλωση» ή «σύμφυτη λεξική τύφλωση» παρά την καλή γενική ικανότητα όρασης.

#### Β. Περίοδος αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 – 1960):

Σε αυτήν την περίοδο η ερευνητική προσπάθεια δεν μεταφέρθηκε μόνο στην αμερικανική ήπειρο, αλλά και στην τάξη. Κύριος εκφραστής των προσπαθειών μελέτης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν ο νευρολόγος Orton, ο οποίος υποστήριξε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν αποτέλεσμα ενός και μοναδικού παράγοντα ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης, που είχε ως συνέπειες την οπτικο – χωρική σύγχυση (στρεμοσυμβολία) και τις δυσκολίες στη μάθηση. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις δυσκολίες οπτικής αντίληψης, ενώ αναπτύχθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, με κυριότερη την πολυαισθητηριακή.

#### Γ. Περίοδος αφετηρίας (1960 – 1975):

Είναι η περίοδος κατά την οποία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς άλλη προφανή αιτία, ονομάζονται Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα με την ονοματοδοσία από τον Kirk, αρχίζουν οι πρώτες απόπειρες να ορισθεί αυτό το φαινόμενο. Οι ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από το ιατρικό – βιολογικό μοντέλο στο ψυχο – παιδαγωγικό, περιλαμβάνουν συνήθως την περιγραφή των Μαθησιακών Δυσκολιών ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση, καθώς και τους παράγοντες αποκλεισμού περιπτώσεων παιδιών που ανήκουν σε άλλες ομάδες μειονεξίας, όπως η νοητική καθυστέρηση. Στην προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθεί» η δυσκολία και να διαγνωσθεί πιο εύκολα, ο Bateman, μαθητής του Kirk, ορίζει την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο, ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο.

#### Δ. Περίοδος σταθεροποίησης – Διεύρυνση (1975 – 1985):

Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά, οργανώνονται και ασκούν πολιτικές πιέσεις σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο. Εμφανίζονται νομικά κείμενα (νόμοι και δικαστικές αποφάσεις) που αναγνωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και την αναγκαία χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών νέων τεχνικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας που ενσωματώνουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, σε αυτήν την περίοδο διατυπώνεται η μεταγνωστική θεωρία 1, η οποία θα οδηγήσει την επόμενη

περίοδο στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και σε μια διαφορετική οπτική για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

#### Ε. Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000):

Η επιστημονική αντιπαράθεση για τις διαγνωστικές μεθόδους των Μαθησιακών Δυσκολιών, η συζήτηση για την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, αλλά και η αμφισβήτηση αν οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα, κυριάρχησε σε αυτήν την περίοδο και προσδιόρισε το όνομά της. Παρ' όλα αυτά, αρκετά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ο ορισμός και η έρευνα στις βιολογικές αιτίες, αλλά και στη φωνολογική επεξεργασία, εδραιώθηκαν και αποτέλεσαν κυρίαρχα χαρακτηριστικά τόσο της περιόδου αυτής, όσο και της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών.

#### ΣΤ. Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000 – σήμερα):

Πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, συνεχίζουν μέχρι και σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης. Τέτοια στοιχεία είναι η παγίωση των αιτιακών παραγόντων και η ολοκλήρωση της εικόνας τους, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης και παρέμβασης. Επίσης, αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα (Ανταπόκριση στη Διδασκαλία) με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση. Η γενικότερη τάση αποδόμησης και επανοικοδόμησης του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών σε όλα τα επίπεδα, οδηγεί στην αναζωογόνηση και επανατοποθέτηση όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν.

### *1.2 Συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών*

Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τον ορισμό, με τον τρόπο προσέγγισης, καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Ο Orton (1925) είχε υπολογίσει ότι το 4% του μαθητικού πληθυσμού στις Η.Π.Α παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα εκτίμησε το ποσοστό αυτό σε 10%, προς το οποίο τείνουν και σήμερα ερευνητές από διάφορες χώρες. Αντίθετα άλλοι ερευνητές ανεβάζουν το ποσοστό αυτό σε 25-32% του μαθητικού πληθυσμού. Εδώ όμως περιλαμβάνονται όλα τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα χωρίς να διευκρινίζεται

αν συνυπάρχουν και άλλες μορφές ανεπαρκειών. Προφανώς στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες» όπως προαναφέρθηκε. Στις Η.Π.Α το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται μεταξύ 3 και 15%. Τα ίδια περίπου ποσοστά αναφέρονται και στον Καναδά. Αντίθετα προς την συχνότητα φαίνεται να υπάρχει μία ταύτιση στην αναλογία αγοριών: (3-4:1). Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοση τους στα γλωσσικά μαθήματα. Καμία όμως από αυτές τις απόψεις δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά.

Ευρέως γνωστή έγινε η άποψη της υψηλότερης συχνότητας στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από άλλους ερευνητές στις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που μπορεί να επηρεάσουν ήδη από την προγεννητική περίοδο, ενώ από άλλους στα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, στα χαμηλότερα κίνητρα για μάθηση και σε ακραίες περιπτώσεις σε γενικότερη περιβαλλοντική αποστέρηση. Αντίθετα κυρίως οι Βρετανοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε παιδιά με επαρκή γλωσσικά ερεθίσματα, επαρκή εκπαίδευση και υπάρχουν σε μεγαλύτερη συχνότητα στα μεσοαστικά στρώματα –Middle Class Syndrome- .

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (μαθησιακές δυσκολίες) καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό πέρα από τις πραγματικά μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους:

A) Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακολουθεί ένα κύμα αιτήσεων για εξέταση. Ένα μεγάλο μέρος παρουσιάζει πράγματι μαθησιακές δυσκολίες.

B) Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τώρα τελευταία η εκπαίδευση, ιδίως μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης.

Γ) Οι ενεργητικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων, κ.τ.λ.

Δ) Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για την διάγνωση και την αντιμετώπισή τους.

## Κεφάλαιο 2

### *2.1 Αίτια μαθησιακών δυσκολιών*

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται συνήθως σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (βιολογικοί, γενετικοί, περιβαλλοντικοί) αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες.

A. Οργανικοί παράγοντες: Έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αιτιολογικούς παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Κατά τον ίδιο τρόπο έχει αποδειχθεί ότι δεν προκαλούν ειδικές δυσκολίες μάθησης όλες οι μορφές της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και ότι δεν έχει αποδειχθεί επιστημονικά η ύπαρξη νευρολογικών ενδείξεων σ' αυτά τα παιδιά. Τυπικά, η εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού. Μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, υποσιτισμός της εγκύου, αλλά και μεταγενετικοί παράγοντες όπως τραύματα στο κεφάλι, μηνιγγίτιδα, αλλεργίες δηλητηρίαση από μόλυβδο κ.ά. μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου προκαλώντας αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

B. Γενετικοί παράγοντες: Έρευνες με μονοζυγώτες διδύμους αποκαλύπτουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Είναι επίσης γνωστό ότι παρατηρούνται συχνά περισσότερα από ένα άτομα με ειδική μαθησιακή δυσκολία μέσα στην ίδια οικογένεια ή στον κύκλο των συγγενών, (π.χ. μητέρα ή θείος δυσλεξικοί). Υπάρχει εν τούτοις ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης του προβλήματος σε διεθνή κλίμακα προκειμένου ν' αποδειχθεί η αιτιολογική σχέση μεταξύ γενετικών παραγόντων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Γ. Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται κυρίως στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα αναφέρονται κυρίως σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε

είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία. Η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι δεν είναι λίγοι οι ειδικοί που υποστηρίζουν ότι αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πολλές περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν ν' αποφευχθούν.

## *2.2 Σύγχρονοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών*

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 (στο έργο του *Educating Exceptional Children*) για να προσδιορίσει “μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων”. Κατά τον Kirk, αυτές “οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες”. Στα χρόνια που ακολούθησαν, διατυπώθηκαν, κυρίως στις Η.Π.Α., και άλλοι (συμπληρωματικοί ή περισσότερο διευκρινιστικοί) ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες, από μελετητές ή επιστημονικές ομάδες εργασίας. Όμως, κατά πολλούς, ο μέχρι τώρα πληρέστερος και ευρέως αποδεκτός ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει δοθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (*National Joint Committee on Learning Disabilities*) των ΗΠΑ, το 1988. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι



δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις οι Μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων»

### 2.2.1 Διαταραχή της ανάγνωσης

Γνωστή ευρέως ως δυσλεξία, η διαταραχή απαντά στο 4-15% των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αναλογία αγοριών/ κοριτσιών 4/1 και συνίσταται σε αδυναμία αντίληψης, κατανόησης και εννοιοποίησης των οπτικών συμβόλων. Οι δεξιότητες αυτές απαιτούν την ύπαρξη ανέπαφης λειτουργικότητας των νευρικών κυττάρων και συνάψεων, που συνδέουν τα εγκεφαλικά κέντρα της όρασης, της 'γλώσσας' και της μνήμης. Η δυσλεξία έχει οικογενειακό χαρακτήρα με υψηλό βαθμό εμφάνισης ποικιλίας χαρακτηριστικών μέσα στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM- IV της διαταραχής είναι τα εξής:

A. Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες για την ακρίβεια ή την κατανόηση της ανάγνωσης, είναι ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A εμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.

Γ. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Ένα παιδί με δυσλεξία συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (το α με το ο, το σ με το δ, το β με το θ ή το δ, το ε με ζ ή η ή ω, το β με φ, το κ με τ ή π κλπ.), επαναλαμβάνει γράμματα συλλαβές ή λέξεις, αναστρέφει ή/και προσθέτει γράμματα ή

συλλαβές (λάμπα- μπάλα, σταυρός- στρατός κλπ.) παρουσιάζει συλλαβική ανάγνωση και έχει προβλήματα γραφής (αδυναμία ορθογραφίας και τήρηση γραμματικής και συντακτικού) με απόδοση κειμένων δυσανάγνωστων ή ακατανόητων. Στο 1/3 των περιπτώσεων συνοδεύεται από διαταραχή του προφορικού λόγου.

Αναλυτικότερα τα ελλείμματα που παρουσιάζει ένα παιδί με δυσλεξία χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: (α) ελλείμματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και (β) ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης.

#### (α) Ελλείμματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης:

##### 1. Ευχέρεια

- διαβάζει αργά και δυσκολεύεται (σιωπηρή ή φωναχτή ανάγνωση)

##### 2. Αποκωδικοποίηση

- δυσκολεύεται στον χειρισμό φωνημάτων
- κάνει συχνά αντιμεταθέσεις, αντικαταστάσεις, παραλείψεις, προσθήσεις γραμμάτων, συλλαβών
- δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση συμπλεγμάτων, δίψηφων, συνδυασμών
- αντικαθιστά παρόμοιες φωνητικά λέξεις (π.χ. «δένω» αντί «μένω»)
- κάνει λάθη αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων ή ψευδολέξεων

#### (β) Ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης:

##### 1. Έμμεση που προκύπτει από το κείμενο

- δεν διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες
- δυσκολεύεται στην οργάνωση πληροφοριών που παρέχονται σε ένα κείμενο
- δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στρατηγικές για την κατανόηση
- δυσκολεύεται να εντοπίσει την κεντρική ιδέα
- δυσκολεύεται να διακρίνει τις πληροφορίες που δεν ταιριάζουν νοηματικά με το περιεχόμενο

## 2. Έμμεση που προκύπτει από προηγούμενη γνώση

- αδυνατεί να σχηματίσει προβλέψεις και υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο
- αδυνατεί να συσχετίσει τη νέα γνώση με την ήδη υπάρχουσα

Η δυσλεξία διακρίνεται σε (α) αληθή δυσλεξία και (β) διαταραχές δυσλεξικού τύπου.

### Κριτήρια αληθούς δυσλεξίας:

1. Ηλικία παιδιού άνω των 7 και παραμονή δυσλεξίας επί 1-2 χρόνια.
2. Ύπαρξη αριστεροχειρίας ή αμφιχειρίας.
3. Ύπαρξη στην οικογένεια αληθούς δυσλεξίας ή κάποιου συνοδού χαρακτηριστικού, όπως υπερκινητικότητας, καθυστέρησης ομιλίας κλπ.
4. Φυσιολογικά ευρήματα από τη νευρολογική εξέταση του παιδιού.
5. Μη ύπαρξη δυσμενών περιβαλλοντικών παραγόντων.
6. Μη ύπαρξη ψυχολογικών ή προβλημάτων συμπεριφοράς.
7. Παθολογική δοκιμασία αναγνωστικής ικανότητας.
8. Φυσιολογική νοημοσύνη.
9. Παθολογικές (ειδικές) εργαστηριακές εξετάσεις διαφόρου βαθμού (χαρτογράφηση ηλεκτρικής δραστηριότητας του εγκεφάλου, προκλητά δυναμικά κ.ά.)

Ο επιπολασμός της Διαταραχής της Ανάγνωσης είναι δύσκολο να υπολογισθεί, γιατί οι διάφορες μελέτες συνήθως υπολογίζουν τον συνολικό επιπολασμό όλων των Διαταραχών της Μάθησης. Παρόλα αυτά ο επιπολασμός της Διαταραχής της Ανάγνωσης είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με τις άλλες δύο Διαταραχές της Μάθησης υπολογίζεται ότι αποτελεί τα τέσσερα πέμπτα του συνολικού επιπολασμού των Διαταραχών της Μάθησης. Στις ΗΠΑ, ο επιπολασμός της Διαταραχής της Ανάγνωσης υπολογίζεται στο 4% των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Με πρόωμη διάγνωση και θεραπευτική παρέμβαση η πρόγνωση είναι συνήθως καλή. Η Διαταραχή της Ανάγνωσης μπορεί να επιμένει και στην ενήλικη ζωή.

## 2.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

Πρόκειται για διαταραχή η οποία γίνεται φανερή κατά τη σχολική ηλικία, καθώς οι απαιτήσεις καλά δομημένων κειμένων αυξάνονται προϋούσης της σχολικής φοίτησης. Σε πολλές περιπτώσεις η διαδικασία της γραφής είναι τόσο κοπιαστική, που το παιδί ξεχνά ή αδυνατεί να εκφράσει τις σκέψεις του και τις ιδέες του.

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο. Η μειωμένη αυτή δεξιότητα του παιδιού εκφράζεται με λάθη γραμματικής ή τονισμού μέσα στις προτάσεις, κακή οργάνωση των παραγράφων, πολλά ορθογραφικά λάθη, πολύ κακό γράψιμο.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την διαταραχή αυτή είναι τα εξής:

A. Οι δεξιότητες γραφής, όπως μετριούνται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες (ή μη λειτουργικές εκτιμήσεις των δεξιοτήτων γραφής) είναι ουσιωδώς κάτω από τις αναμενόμενες δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

B. Η διαταραχή στο Κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ. τη γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων).

Γ. Εάν αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Συχνά η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης ή Διαταραχή των Μαθηματικών. Σπάνια εμφανίζεται μόνη της.

Αναλυτικότερα τα ελλείμματα που παρουσιάζει ένα παιδί με διαταραχές στην γραπτή έκφραση χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: (α) ελλείμματα γραφο-κινητικών δεξιοτήτων, (β) ελλείμματα στην γραπτή έκφραση.

### (α) Έλλειμματα γραφο-κινητικών δεξιοτήτων

#### 1.Γραφοσυμβολικά

- δυσκολεύεται στο σχηματισμό των γραμμάτων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση)
- δυσκολεύεται στο σχηματισμό λέξεων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση, σειροθέτηση)
- δυσκολεύεται στη χρήση των σημείων στίξης
- δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου
- δυσκολεύεται στο συντονισμό κινήσεων-αδεξιότητα έχει κακή στάση σώματος κατά τη γραφή
- παρουσιάζει δυνამίες στο κράτημα του αντικειμένου γραφής (κράτημα, δύναμη, θέση χεριού και χαρτιού)
- δυσκολεύεται στη διατήρηση της αναλογίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων
- δεν τηρεί αποστάσεις μεταξύ των λέξεων

## 2. Ορθογραφία

- κάνει συχνά αντιστροφές, προσθέσεις, παραλείψεις, αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων
- κάνει λάθη στον τονισμό ή δείχνει παντελή έλλειψη τόνων
- κάνει συχνά λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας
- κάνει συχνά λάθη στο ετυμολογικό μέρος της λέξης
- δεν γενικεύει τους κανόνες ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες
- δεν αυτοδιορθώνεται

## (β) Ελλείμματα γραπτής έκφρασης

### 1. Οργάνωση και δομή

- κάνει λάθη στη σειρά των λέξεων
- δεν τηρεί χρονική ή λογική αλληλουχία
- δυσκολεύεται στη δόμηση παραγράφων
- δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση προτάσεων

## 2. Λεξιλόγιο

- κάνει λάθος χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών
- δυσκολεύεται στην εύρεση και χρήση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.
- επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις
- χρησιμοποιεί κοινόχρηστες και όχι πρωτότυπες λέξεις

Ο επιπολασμός της δεν είναι γνωστός, γιατί οι διάφορες μελέτες αποδίδουν συνολικό επιπολασμό των Διαταραχών της Μάθησης.

Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), μερικές φορές και αργότερα.

### 2.2.3 Διαταραχή των μαθηματικών

Η δυσκολία αυτή έχει μελετηθεί λιγότερο από τη δυσλεξία. Οι μαθηματικές δεξιότητες απαιτούν πολύπλοκες εγκεφαλικές λειτουργίες, γι' αυτό και η μαθηματική ικανότητα είναι ενδεικτική υψηλής νοημοσύνης. Όροι που χρησιμοποιούνται είναι εξελικτική διαταραχή στην αριθμητική, δυσαριθμησία, δυσκαλκουλία. Παράγοντες που ενοχοποιούνται είναι η κληρονομικότητα, η εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσμενείς κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και ελλιπής διδασκαλία.

Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι δυσκολία οπτικοκινητικής και οπτικοχωρικής αντίληψης, δυσκολία προσανατολισμού, δυσκολία εκτίμησης χωρικών και χρονικών αποστάσεων, δυσκολία συμβολισμού (+, -, x, κλπ.) και αντίληψης σχημάτων, διαταραχή λόγου προσληπτικού τύπου, προβλήματα μνήμης (απομνημόνευσης και αντανάκλασης πληροφοριών), δυσκολία αντίληψης της σειράς των αριθμών, ανεπάρκεια του χωρισμού ή του συνδυασμού των στοιχείων.

Τα διαγνωστικά κριτήρια, κατά DSM-IV της διαταραχής των Μαθηματικών είναι τα εξής:

A. Η μαθηματική ικανότητα, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα

Γ. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Η Διαταραχή των Μαθηματικών συχνά συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης ή της Γραπτής Έκφρασης.

Αναλυτικότερα τα ελλείμματα που παρουσιάζει ένα παιδί με διαταραχές στα μαθηματικά χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: ελλείμματα (α) οπτικής αντίληψης, (β) ακουστικής αντίληψης (γ) λεπτής κινητικότητας (δ) μνήμης (ε) λόγου (στ) αφαιρετικού συλλογισμού.

#### (α) Ελλείμματα οπτικής αντίληψης

##### 1. Μορφής πλαισίου

- δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις μιας σελίδας
- «πηδάει» γραμμές όταν εκτελεί μια άσκηση
- διαβάζει λάθος πολυψήφιους αριθμούς

##### 2. Διάκρισης

- απεικονίζει καθρεπτικά αριθμητικά ψηφία (π.χ. 6 αντί 9)
- αντιστρέφει τη σειρά των ψηφίων πολυψήφιων αριθμών κατά την αντιγραφή τους
- δεν διακρίνει σωστά τα νομίσματα
- δεν διακρίνει σωστά τους δείκτες του ρολογιού

- δυσκολεύεται στην ερμηνεία και το χειρισμό μαθηματικών συμβόλων (π.χ.  $x$  αντί για  $+$ )

### 3. Χωρικής οργάνωσης

- δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου
- δυσκολεύεται στη διάκριση του «πριν» και «μετά» σε χωρικές ακολουθίες
- δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά»
- δυσκολεύεται στη διάκριση των μεγεθών των σχημάτων
- δυσκολεύεται να γράψει κλασματικούς αριθμούς
- μεταφέρει κρατούμενα σε λάθος στήλες στην εκτέλεση πράξεων
- δυσκολεύεται στη χρήση της αριθμητικής γραμμής
- δυσκολεύεται στη σύγκριση πολυψήφιων αριθμών
- δυσκολεύεται στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων

### (β) Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης

- δυσκολεύεται στις προφορικές ασκήσεις
- δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μόνο προφορικά
- συγχέει όρους που μοιάζουν φωνολογικά (π.χ. τριακοστός και τετρακοσιοστός)

### (γ) Ελλείμματα λεπτής κινητικότητας

- γράφει δραματικά αργά
- κάνει λάθη κατά τη γραφή των αριθμών
- δυσκολεύεται να προσαρμόσει το μέγεθος των ψηφίων που γράφει στο διαθέσιμο χώρο

### (δ) Ελλείμματα μνήμης

#### 1. Βραχύχρονης

- δυσκολεύεται στη συγκράτηση νέων μαθηματικών δεδομένων



- ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου

## 2. Μακρόχρονης

- δυσκολεύεται στην ανάκληση μαθηματικών δεδομένων
- ξεχνά τα βήματα ενός αλγόριθμου

## 3. Εργαζόμενης

- δυσκολεύεται να λείει την ώρα
- δυσκολεύεται στην επίλυση προβλημάτων και ασκήσεων με πολλά βήματα

### (ε) Ελλείμματα λόγου

#### 1. Προσληπτικού

- δυσκολεύεται στην κατανόηση των μαθηματικών όρων (συν, υπόλοιπο, κρατούμενο κ.τ.λ.)

#### 2. Εκφραστικού

- δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά και με τη χρήση μαθηματικών όρων αυτό που σκέφτεται
- δυσκολεύεται στην προφορική περιγραφή των βημάτων ενός αλγόριθμου / στρατηγικής που ακολουθεί

### (στ) Ελλείμματα αφαιρετικού συλλογισμού

- δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών συμβόλων (π.χ. =, <, >)
- δυσκολεύεται στην επίλυση προφορικών προβλημάτων
- δυσκολεύεται στη σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων
- δυσκολεύεται να μετατρέψει γλωσσικές ή αριθμητικές πληροφορίες σε εξισώσεις

Αν και ο υπολογισμός του επιπολασμού της διαταραχής είναι δύσκολος, (γιατί οι περισσότερες μελέτες υπολογίζουν τον συνολικό επιπολασμό των Διαταραχών της Μάθησης), εντούτοις εκτιμάται ότι ο επιπολασμός της Διαταραχής των Μαθηματικών μόνη της (δηλ. όταν απαντάται μόνη) είναι περίπου το ένα πέμπτο των περιπτώσεων Διαταραχών της Μάθησης. Στις ΗΠΑ υπολογίζεται ότι το 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν Διαταραχή των Μαθηματικών.

Η Διαταραχή των Μαθηματικών σπάνια διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης του Δημοτικού (γιατί τότε έχει χορηγηθεί τυπικά βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά) και συνήθως είναι στη δεύτερη ή τρίτη τάξη. Σπανιότερα σε άτομα με υψηλό ΔΠ μπορεί να διαγνωσθεί πριν την πέμπτη Δημοτικού ή και αργότερα.

#### **2.2.4 Διαταραχή της μάθησης μη προσδιορισμένη αλλιώς**

Η κατηγορία αυτή του DSM-IV είναι για διαταραχές της μάθησης που δεν πληρούν τα κριτήρια για καμία συγκεκριμένη Διαταραχή της Μάθησης (π.χ. προβλήματα ανάγνωσης, μαθηματικών και γραπτής έκφρασης, που όλα μαζί παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση, όμως η μετρούμενη μείωση της επίδοσης σε καμία από αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες δεν είναι σημαντικά κάτω από την αναμενόμενη).

## 2.3 Κριτήρια διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών

### 2.3.1 Το κριτήριο της απόκλισης

Από την εποχή των πρώτων προσπαθειών για την έκφραση ενός αξιόπιστου ορισμού μέχρι και σήμερα, το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτό της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης. Καθοριστικό στοιχείο της διαμόρφωσης αυτού του κριτηρίου υπήρξε η αδυναμία να βρεθούν ποιοτικά διαφορετικά γνωστικά χαρακτηριστικά στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης που εμφάνιζαν.

Αν και η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών συνεχίζει μέχρι σήμερα να γίνεται με την παραπάνω λογική της απόκλισης, αρκετοί ερευνητές έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια να αμφισβητούν την άποψη πως η απόκλιση αυτή είναι μοναδικό ή / και ασφαλές κριτήριο για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα προβλήματα που εντοπίζονται εστιάζουν κυρίως:

- στον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης με τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης που αμφισβητείται πλέον από αρκετούς επιστήμονες.
- στον τύπο νοημοσύνης που αξιολογείται.
- στον τρόπο αξιολόγησης της μαθησιακής ικανότητας.
- στον τρόπο υπολογισμού της απόκλισης και του εντοπισμού του κρίσιμου μεγέθους της που θα είναι απαραίτητο για τη διάγνωση.
- στη βασική υπόθεση ότι η νοημοσύνη σχετίζεται ευθέως με τη σχολική επίδοση.

Επίσης, προβλήματα που προέκυψαν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη επηρέασαν την άποψη των επιστημόνων για το κριτήριο της απόκλισης. Τέτοια προβλήματα ήταν το μακρύ χρονικό διάστημα που έπρεπε να περάσει για να αποτύχει ο μαθητής και να πιστοποιηθεί η απόκλιση, ώστε να διαγνωσθεί αργότερα ως μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο μαθητής δε δέχεται εξειδικευμένη βοήθεια και επομένως τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζει διογκώνονται.

Ακόμη, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στο λειτουργικό ορισμό της απόκλισης, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κοινή αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων της

αξιολόγησης. Αντίστοιχα, παράγοντες που αποδεδειγμένα επηρεάζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η φωνολογική επίγνωση, δεν αξιολογούνται από τις δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα, οι δοκιμασίες του δείκτη νοημοσύνης περιλαμβάνουν στοιχεία που επηρεάζονται από τη φτωχή αναγνωστική ικανότητα (π.χ. λεξιλόγιο), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το μέγεθος της απόκλισης.

Επίσης, υπάρχει συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαιτίας των κριτηρίων αποκλεισμού (άλλες μειονεξίες, κοινωνικό – οικονομικές διαφορές, ακατάλληλη διδασκαλία) πιθανά να μη δέχονται ορθή διάγνωση. Για παράδειγμα, η μέθοδος προσδιορισμού της απόκλισης, οδήγησε σε υπερδιάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών σε μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και υποδιάγνωση σε παιδιά με χαμηλό.

Παράλληλα έχουν αναπτυχθεί διεθνώς πολλές διαδικασίες διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίες έχουν απορροφήσει σημαντικούς πόρους, χρόνο και προσοχή. Όμως, η αδυναμία συμφωνίας, η αναποτελεσματικότητα έγκυρης διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και η απώλεια σημαντικού χρόνου, κρίσιμοι για την αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση, οδήγησε ήδη από το 1983 στην επισήμανση της αναγκαιότητας αλλαγής προσανατολισμού.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα δύο βασικά κριτήρια του λειτουργικού ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, το κριτήριο της απόκλισης ανάμεσα στην νοητική ικανότητα και τη μαθησιακή επίδοση και το κριτήριο αποκλεισμού άλλων αιτιών έχουν προκαλέσει τις ανησυχίες πολλών ερευνητών και τη βαθμιαία υιοθέτηση νέων εναλλακτικών προσεγγίσεων των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ως απάντηση στη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης εμφανίστηκαν εναλλακτικές μέθοδοι προσδιορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι κατηγορίες τέτοιων μεθόδων προσδιορισμού είναι τρεις:

1. Η χρήση τύπων απόκλισης που προκύπτει από τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών. Τέτοιου είδους τύποι είναι:
  - Απόκλιση μεταξύ ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης.
  - Απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και στην αναμενόμενη επίδοση, με βάση την ηλικία ή την τάξη.
  - Ενδοατομικές διαφορές σε ορισμένες γνωστικές δεξιότητες.

2. Η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων ή άλλων χαρακτηριστικών, όπως η φωνολογική επεξεργασία, το λεξιλόγιο και η κατανόηση προφορικού λόγου.

3. Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην απόκλιση μεταξύ επιπέδων επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση και όχι μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης.

Από τις παραπάνω εναλλακτικές μεθόδους προσδιορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, η ανταπόκριση στη διδασκαλία είναι ένας εξελισσόμενος και πολλά υποσχόμενος τρόπος διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεντρώνει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αν και ακόμη βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης και της έρευνας, πιθανά να ορίσει μία νέα περίοδο στην ιστορία της εξέλιξης του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών.

### **2.3.2. Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία**

Η ανταπόκριση στη διδασκαλία (ΑΣΔ) ορίζεται ως η αλλαγή στη συμπεριφορά ή επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η πιθανή ανάδειξη μιας απόκλισης μεταξύ της επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση. Επομένως, η αποτυχία να δημιουργηθεί μία τέτοια απόκλιση – διαφορά μέσα σε μια λογική χρονική περίοδο (άρα ανεπαρκής αντίδραση στην παρέμβαση), θα μπορούσε να εκληφθεί ως μερική απόδειξη παρουσίας Μαθησιακών Δυσκολιών.

Για παράδειγμα, μια παρέμβαση στην ανάγνωση που σχεδιάστηκε με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένη αν οδηγούσε σε υψηλότερα επίπεδα ευχέρειας σε μικρό χρονικό διάστημα (π.χ. 8 εβδομάδες), τα οποία θα παρέμεναν υψηλά και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Αντίθετα, αν εξακολουθούσαν να σημειώνονται πολλά αναγνωστικά λάθη στο τέλος της παρέμβασης ή αν η ευχέρεια μειώνονταν όταν σταματούσε η παρέμβαση, τότε θα διαφαίνονταν πως ο μαθητής δεν αυτοματοποίησε την αναγνωστική του ικανότητα με συνέπεια την επέκταση, εντατικοποίηση ή αλλαγή της διδασκαλίας.

Τα βασικά συστατικά στοιχεία της ΑσΔ είναι η εφαρμογή αποτελεσματικής και έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η συνεχής και σε βάθος αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου όλων των μαθητών και ο εντοπισμός εκείνων που δεν παρουσιάζουν ικανοποιητική πρόοδο (σημειώνουν «απόκλιση») και χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Σε αυτήν την προσέγγιση, η απόκλιση αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών όχι με βάση κάποια ψυχομετρικά δεδομένα, αλλά με βάση την επίδοσή τους πριν και μετά από την παροχή μιας κατάλληλης ποιοτικά εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση με τη μέθοδο της ΑσΔ, κρίνεται αναγκαίο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τα μέσα της παρέμβασης (μέθοδοι – τρόποι διδασκαλίας) θα πρέπει είναι αξιόπιστα και τα πρωτόκολλα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνουν μια πλήρη και σαφή εικόνα της ακαδημαϊκής προόδου του μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει αξιοπιστία στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, ευαισθησία στην πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και σαφήνεια στη διαφοροποίηση μεταξύ αποτελεσματικής και μη αποτελεσματικής διδασκαλίας, που οδηγεί σε μη αποδεκτή ατομική μάθηση. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η δυνατότητα ελέγχου της διδασκαλίας για την κατάλληλη διάρκεια και ένταση της παρέμβασης και η άμεση ενημέρωση των μελών της διαγνωστικής ομάδας που λαμβάνει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις.

Η υλοποίηση της ΑσΔ αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

Α' Φάση: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και συγχρόνως αξιολογεί την πρόοδό τους. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν την ικανοποιεί, η εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και να εφαρμόσει νέα παρέμβαση.

Β' Φάση: Εντοπίζονται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Θεωρούνται μαθητές «σε κίνδυνο» και εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης) για διάστημα 8 εβδομάδων. Αν παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση, αποχαρακτηρίζονται και ακολουθούν το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης.

Γ' Φάση: Οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, υπόκεινται σε περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική

εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα. Αυτή θα διαγνώσει τελικά την ύπαρξη ή όχι των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή θα στηριχθεί στη χαμηλή επίδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών, στον αποκλεισμό άλλων αιτίων γι' αυτή την επίδοση, καθώς και στην πολύ μικρή ή αμελητέα ανταπόκριση σε προγράμματα ενισχυτικής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η ΑσΠ φαίνεται να είναι περίπλοκη διαδικασία και να βασίζεται σε λιγότερο «αντικειμενικά» στοιχεία (όπως υποστηρίζεται πως είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από σταθμισμένες ψυχοδυναμικές διαδικασίες). Από την άλλη πλευρά όμως, η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών βασίζεται σε πλήθος δεδομένων, που προκύπτουν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Η αξιολόγηση δε διαρκεί μια ώρα ή μια μέρα, αλλά ένα σημαντικό χρονικό διάστημα.

Επίσης, η εκτίμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση – διάγνωση» και όχι στο σχήμα «διάγνωση – παρέμβαση», πράγμα που απλοποιεί αρκετά το βασικό μέρος της αντιμετώπισής τους, που πραγματοποιείται στην παρέμβαση. Τέλος, δεν απαιτείται αρκετός χρόνος για τη δόμηση της απόκλισης, αφού η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από την πρώτη ημέρα της σχολικής ζωής του μαθητή.

## **Κεφάλαιο 3**

### *3.1 Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*

Υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά που συναντάμε σ' ένα σημαντικό αριθμό παιδιών με ΕΜΔ. Όσο περισσότερα από τα παρακάτω προβλήματα παρατηρούνται σ' ένα παιδί, τόσο σοβαρότερη είναι η κατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών.

#### **3.1.1 Υπερκινητικότητα**

Ο όρος υπερκινητικότητα χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ποσοτική υπερβολή κινήσεων όλων των ειδών. Η υπερβολή αυτή εκδηλώνεται σ' όλες τις καταστάσεις κι αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του υπερκινητικού παιδιού.

Προβλήματα διάγνωσης: η υπερκινητικότητα έχει συχνά διαφορετική σημασία για διαφορετικούς ανθρώπους, πράγμα που σημαίνει πως ο ορισμός είναι μάλλον ασαφής. Το πρόβλημα οφείλεται κυρίως στην δυσκολία μας να μετρήσουμε την υπερκινητικότητα. Η άμεση παρατήρηση ως μέθοδος μέτρησης, καθώς και η χρησιμοποίηση μηχανικών συσκευών που προσκολλώνται από τους ειδικούς στο σώμα του παιδιού δεν θεωρούνται αξιόπιστα διαγνωστικά μέσα και κριτήρια. Επιπλέον δεν υπάρχουν διεθνώς αποδεκτές νόρμες (norms) για να εκτιμήσουμε την κινητική δραστηριότητα ενός ατόμου. Πολλές φορές λοιπόν, ο χαρακτηρισμός του παιδιού ως υπερκινητικού στηρίζεται σε υποκειμενική βάση κι απέχει πολύ από τη σωστή εκτίμηση του προβλήματος.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η κρίση του παρατηρητή επηρεάζεται συχνά από την ποσοτική διάσταση της υπερκινητικότητας, μ' αποτέλεσμα να συμπεραίνει πως ένα συγκεκριμένο παιδί είναι υπερβολικά κινητικό για την ηλικία του.



Στης πραγματικότητα όμως η κινητικότητα του υπερκινητικού παιδιού δεν είναι μόνο ποσοτικά μεγάλη, αλλά και ποιοτικά ακατάλληλη για το χρόνο και τον τόπο στον οποίο εμφανίζεται.

Σύμφωνα με μαρτυρίες γονέων, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συνιστούν την νευρολογική εξέταση και φαρμακευτική αγωγή του υπερκινητικού –κατά την κρίση τους- παιδιού, προκειμένου να βελτιωθεί η κατάστασή του. Είναι φορές όμως που ο συγκεκριμένος μαθητής συμβαίνει να είναι παιδί έξυπνο με διερευνητικό νου, περιέργεια, εργατικότητα και ενθουσιασμό για μάθηση που αυξάνουν σημαντικά το επίπεδο της κινητικής του ενεργητικότητας μέσα στην τάξη.

Τα αποτελέσματα πολλών μελετών με θέμα την υπερκινητικότητα, υποστηρίζουν πως το ψηλό επίπεδο κινητικής ζωτικότητας είναι συνηθισμένο σε παιδιά που ανήκουν στις παρακάτω κατηγορίες:

- A. Παιδιά χρονολογικής ή πνευματικής ηλικίας δύο και τριών ετών
- B. Ευφυή παιδιά με διερευνητικό νου (π.χ. ευφυείς μαθητές που συχνά νιώθουν ανία μέσα στην τάξη)
- Γ. Παιδιά που επιπλήττονται διαρκώς από γονείς και δασκάλους
- Δ. Αγχώδη ή ψυχικά καταπτοημένα
- Ε. Παιδιά με περιβαλλοντική αποστέρηση
- ΣΤ. Ορισμένα αυτιστικά ή επιληπτικά
- Z. Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

### **3.1.2 Υποκινητικότητα**

Η υποκινητικότητα είναι ακριβώς το αντίθετο της υπερκινητικότητας. Αν και δεν συναντάται τόσο συχνά όσο η τελευταία, εν τούτοις είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που πρέπει να συμπεριληφθεί στον κατάλογο των δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στο στάδιο της αξιολόγησης του υποκινητικού μαθητή για να μην καταλήξουμε στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές του δυσκολίες οφείλονται σε τεμπελιά, αδιαφορία, νοητική υστέρηση ή σε συναισθηματική διαταραχή. Κι είναι αλήθεια ότι σε τέτοιου είδους περιπτώσεις, η κακή εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον του, μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές στο ίδιο το παιδί.

### **3.1.3 Πτωχή ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής**

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης είναι τόσο έντονα, που μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και σφοδρότητα με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Η σφοδρότητα των προβλημάτων προσοχής μελετάται συνήθως με έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μένουν για το 30 – 60%. Οι μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συντηρούμενη προσοχή, είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί «βαθμολογούσαν» την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στο χρόνο, έβρισκαν προβλήματα, ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν αναφέρονταν δυσκολίες προσοχής (Zentall, 1986). Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της φτωχής προσοχής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν (Bender, 2004). Η διαφορά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζεται στις έρευνες στη σχολική ηλικία και

θεωρείται πως είναι 2 – 3 ετών μικρότερη αυτής των τυπικών συνομήλικων τους, επιδεινώνεται μετά την ηλικία των 12 και 13 ετών. Σε αυτή την ηλικία, μελέτες έχουν δείξει πως επιτελείται η πλέον δραστική αύξηση της ικανότητας προσοχής. Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν μια καθυστέρηση 2 – 3 ετών στις δεξιότητες προσοχής, δεν πραγματοποιούν αυτό το άλμα τη χρονική στιγμή που πρέπει, έχοντας συγχρόνως την επιβάρυνση της μετάβασης στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο γυμνάσιο, οι δυσκολίες και οι διαφορές με τους τυπικούς συμμαθητές τους μεγαλώνουν και επιτείνονται.

Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν. Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθεια τους για συγκέντρωση και προσοχή.

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Smith, 2004).

### 3.1.4 Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης

Με στόχο την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών μελετήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα. Επίσης, εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμη, δεν χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Ο μαθητής όταν συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε προτάσεις και λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαρτίζονται από φωνήματα, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα το συμβολισμό των φωνημάτων με τα γράφηματα και να αναπαραστήσει νοητικά τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα και μάλιστα προτείνεται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το ρόλο του δείκτη νοημοσύνης στον ορισμό και τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ακόμη, το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή, υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, που εξακολουθεί και σήμερα να κυριαρχεί στην ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών στο γραπτό λόγο, την

τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Άμεση συνέπεια είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες.

Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη στα ονόματα που λένε. Η χαμηλή επίδοσή τους, που αφορά μόνο σε ταχύτητα και όχι σε ακρίβεια, συσχετίζεται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και μπορεί να λειτουργήσει και ως προβλεπτικός δείκτης των δύο τελευταίων ικανοτήτων.

Αν και οι έρευνες που μελέτησαν την υπόθεση για το διπλό έλλειμμα δεν ήταν λίγες, δεν μπόρεσαν να υποκαταστήσουν την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Οι κυριότερες αιτίες είναι η έλλειψη σαφήνειας στην περιγραφή της σχέσης μεταξύ της ικανότητας για αυτόματη ονομασία και της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς και η περιορισμένη επίδραση της ικανότητας για αυτόματη ονομασία στον καθορισμό της αναγνωστικής επίδοσης σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση. Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας μπορούν να διδαχθούν και έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε αντίθεση με τα απογοητευτικά ή αμφιλεγόμενα αποτελέσματα των προγραμμάτων παρέμβασης που στηρίχτηκαν στην καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόματη ονομασία.

Γενικότερα, η εμφάνιση σοβαρών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί από πληθώρα ερευνητών με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι

τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του προφορικού λόγου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας.

Συστατικά μέρη του προφορικού λόγου, όπως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η γνώση/κατανόηση της σύνταξης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη γνώση του συντακτικού, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams (1990) η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση.

Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνωσής της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές αλλά και με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όσον αφορά στο σημασιολογικό μέρος τους λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του λεξιλογίου γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λεξιλογίου, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση.

### **3.1.5 Προβλήματα προφορικού λόγου**

A) Το παιδί όταν μιλάει χρησιμοποιεί συνήθως απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική.

B) Μπορεί να έχει πρόβλημα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις αντωνυμίες (αύριο πήγα στην παιδική χαρά).

Γ) Να μη χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει συγκεκριμένες σκέψεις του, μ' αποτέλεσμα να γίνεται συχνά μη κατανοητός.

Ε) Μπορεί να εισάγει παραπανίσιες λέξεις στις προτάσεις του.

ΣΤ) Να εκφράζει τις ιδέες και σκέψεις του κομματικά.

Ζ) Να έχει δυσκολίες άρθρωσης.

Η) Να δυσκολεύεται διαρκώς να βρει τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάει, μ' αποτέλεσμα να κομπιάζει συνέχεια ή να εγκαταλείπει τη συζήτηση.

Στην οργάνωση και στη γραφή μπορεί να παρουσιάζει δυσλεξία. Επίσης, πολλά από τα παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές χωρικού προσανατολισμού, χωρικής οργάνωσης και σωματικού σχήματος παρουσιάζουν συχνά σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική. Όταν το παιδί έχει κατανοήσει τη βασική έννοια του αριθμού, τότε παρουσιάζει το ονομαζόμενο σύνδρομο της δυσαριθμίας. Ας σημειωθεί ότι οι ειδικές δυσκολίες του παιδιού στην αριθμητική δεν έχουν μέχρι σήμερα διερευνηθεί επαρκώς από τους ειδικούς.

### **3.1.6 Διαταραχές της μνήμης και της σκέψης**

Οι δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνήμη έχουν ερευνηθεί αρκετά, γιατί αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους, εφόσον η μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών υποστηρίζει πως οι διαφοροποιήσεις στη μνημονική ικανότητα οφείλονται στην πρόσκτηση και χρήση μνημονικών στρατηγικών. Μετά τη δεκαετία του '90 και την εμφάνιση της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών, η μελέτη της μνημονικής ικανότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στράφηκε πέρα από τα προβλήματα επιλογής και χρήσης μνημονικών στρατηγικών και εστίασε στις δομικές δυσκολίες στην πορεία της μνημονικής επεξεργασίας (Sousa, 2001).

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής.

Σύμφωνα με το πολυδομικό μοντέλο της μνήμης, οι πληροφορίες φτάνουν από το περιβάλλον στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί, μάτι κλπ.) όπου είναι διαθέσιμες για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Με τη βοήθεια της προσοχής, κάποιες από αυτές ισχυροποιούνται, ενώ οι υπόλοιπες ξεχνιούνται. Οι ισχυροποιημένες πληροφορίες οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, στη βραχύχρονη μνήμη. Σε αυτή, ένα περιορισμένο ποσό πληροφορίας (6 – 9 μέρη) αποθηκεύεται για περιορισμένο χρόνο (συνήθως λιγότερο από 20 δευτερόλεπτα). Εδώ γίνεται η πρώτη επεξεργασία της πληροφορίας με τη χρήση της στρατηγικής της εσωτερικής επανάληψης, ώστε να ισχυροποιηθεί το ερέθισμα και να επιμηκυνθεί ο χρόνος παραμονής του στη βραχύχρονη μνήμη (π.χ. όταν θέλουμε να συγκρατήσουμε έναν τηλεφωνικό αριθμό και δεν μπορούμε να τον σημειώσουμε κάπου, τον επαναλαμβάνουμε σαν ποίημα συνεχώς).

Στη συνέχεια και αφού υποπέσουν σε λήθη τα στοιχεία των πληροφοριών που δεν ενισχύθηκαν, τα ερεθίσματα – πληροφορίες κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται σε σημασιολογικά (νοητικά) σχήματα στη μακρόχρονη μνήμη. Σε αυτή, που είναι η μνήμη μεγαλύτερης διάρκειας γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η νέα πληροφορία ενσωματώνεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση, είτε συμπληρώνοντας και επικαιροποιώντας την, είτε καταργώντας την εφόσον θεωρήθηκε λανθασμένη. Στην περίπτωση που η νέα πληροφορία μετά την επεξεργασία που θα υποστεί, βρεθεί πως δεν είναι ακριβής και ορθή, υποπίπτει σε λήθη. Αντίθετα, αν δεν υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση, η νέα πληροφορία εγκαθίσταται ως νέα γνώση. Για την οργάνωση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη χρησιμοποιούνται οργανωτικές στρατηγικές. Οι δυσκολίες που



αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα. Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης.

Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη. Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της. Σε αυτές τις δυσκολίες πρέπει να προστεθούν η έλλειψη δεξιοτήτων αυτό – ελέγχου στην επιλογή νύξεων και η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, καθώς και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. Η Swanson (1987· 1984) θεωρεί πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η εργαζόμενη μνήμη ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και

ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης.

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διπλής όψης. Βασίζονται τόσο στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια.

### **3.1.7 Αντιληπτικές διαταραχές χρονικού και χωρικού συντονισμού**

Από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι αντιληπτικές λειτουργίες όχι μόνο φάνηκε πως είναι ελλειμματικές, αλλά θεωρήθηκαν ως ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει στραφεί στις διεργασίες επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

#### Οπτική αντίληψη – επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία.

Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα. Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων.

Σε ότι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων. Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου.

Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση.

Οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς.

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νηπιαγωγοί και οι δασκάλες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, θα πρέπει να προσέχουν τις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών σε οπτική επεξεργασία και να τις απλουστεύουν για μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές.

#### Ακουστική αντίληψη – επεξεργασία

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά, και αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι από τις σημαντικότερες έρευνες σε αυτό το χώρο είναι της νευροψυχολόγου Tallal, η οποία υποστήριζε πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης (Tallal, 1980). Η παραπάνω όμως υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από άλλες έρευνες και η δυσκολία διάκρισης ήχων του λόγου (π.χ. δυσκολία διάκρισης φωνημάτων) αποδόθηκε σε γλωσσικό έλλειμμα φωνολογικής και όχι ακουστικής επεξεργασίας.

### 3.1.8 Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Η βαρύτητα των προβλημάτων της κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών και των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες αναγνωρίστηκε μετά την αναφορά τους στον τελευταίο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από τότε, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αναδείχθηκαν όχι μόνο τα προβλήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής αποτυχίας, της παραμονής και της προσαρμογής στο σχολείο.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, συνήθως αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι δεν μπορούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στις ανάγκες της συζήτησης και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης (Smith, 2004).

Αναλυτικότερα, οι κοινωνικοί παράγοντες που εξετάζονται σε σχέση με την κοινωνική εξέλιξη των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η κοινωνική συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων, η γνώση σχετικά με το ποια είναι η κατά περίπτωση κατάλληλη συμπεριφορά και η κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Συμπεριφορές όπως η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία διευκολύνουν τις σχέσεις αυτές. Όμως, τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους και σπάνια ξεκινούν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους.

Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στη φτώχη τους ικανότητα να ερμηνεύουν ορθά και με συνεπή τρόπο τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Ειδικότερα, η ακατάλληλη ανταπόκρισή τους οφείλεται, σε σημαντικό βαθμό, σε σφάλματα ερμηνείας γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος. Παρουσιάζουν δυσκολία χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις,

έλλειψη ευαισθησίας σε κοινωνικές νύξεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις.

Σχετικά με τις νύξεις, η δυσκολία τους αφορά και στην ερμηνεία των οπτικών νύξεων, αλλά ιδιαίτερα στην ερμηνεία των ακουστικών νύξεων. Οι λανθασμένες ερμηνείες των κοινωνικών πληροφοριών μπορεί να προκύπτουν από: προβλήματα προσοχής, καθώς και οπτικής και ακουστικής διάκρισης που επηρεάζουν άμεσα την αναγνώριση και κατανόηση των μη γλωσσικών στοιχείων, προβλήματα κωδικοποίησης εισερχομένων πληροφοριών, επεξεργασίας κατά την αποθήκευση, αποκωδικοποίησης και σύνδεσης με προηγούμενες πληροφορίες, την επιλογή λανθασμένης αντίδρασης σε περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας.

Ο τελευταίος παράγοντας έχει μελετηθεί σε μια σειρά ερευνητικών εργασιών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατέχουν την ίδια γνώση με τους συνομηλίκους τους για το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, αλλά πρακτικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με ορθό τρόπο. Επιπρόσθετα, η δυσκολία των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατανοήσουν τις σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, ιδιαίτερα στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, πιθανόν να επιτείνει τα προβλήματα. Η αδυναμία αυτή επηρεάζει τη δυνατότητά τους να προβλέψουν την εξέλιξη μιας κοινωνικής περίπτωσης και να επιλέξουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις.

Το σύνολο των αδυναμιών των παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, τους ωθεί σε συμπεριφορές μη αποδεκτές και πολλές φορές ανεξήγητες. Μάλιστα, όταν βρεθούν σε δύσκολη κατάσταση, όχι μόνο δεν μπορούν να αντιδράσουν κατάλληλα, αλλά ούτε και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους ή να ξεφύγουν λέγοντας ακόμη και ψέματα για να δικαιολογηθούν.

Επίσης, μία άλλη σοβαρή συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων, είναι ότι μένουν πολύ συχνά μόνοι και χωρίς φίλιες. Όχι μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλιές σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους είναι περισσότερο απομονωμένοι.

Ακόμα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποιότητα των φιλικών σχέσεων. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους

τους που απλά γνωρίζουν και απογοητεύονται και θυμώνουν, όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Στην πραγματικότητα, ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που έχουν επίσης Μαθησιακές Δυσκολίες ή με παιδιά μικρότερης ηλικίας. Επίσης, οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές.

Η σημαντική κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών τροφοδοτεί την καθημερινή διδακτική πρακτική με προβλήματα. Επειδή η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, η μαθησιακή πορεία όσων έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζεται αρνητικά λόγω της μικρής κοινωνικής τους αποδοχής. Μάλιστα, αυτή η κοινωνική απομόνωση έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις, είτε γιατί οδηγεί τους μαθητές αυτούς στο να παρατήσουν το σχολείο είτε γιατί έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων.

Επίσης, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, η αποδοχή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει σχέση με το διδακτικό περιβάλλον και τον τρόπο ένταξης στο σχολείο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κάθε περίπτωση μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ξεχωριστή ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες και πρέπει με πολύ μεγάλη προσοχή να ορίζονται οι προσαρμογές του διδακτικού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη του μαθητή στην τάξη.

### **3.1.9 Συναισθηματική εξέλιξη**

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007).

Η σχέση Μαθησιακών Δυσκολιών και συναισθηματικών προβλημάτων αν και έχει επισημανθεί, δεν έχει διευκρινισθεί επακριβώς. Η επιρροή αυτών των προβλημάτων στη δόμηση του προφίλ των παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες να προτείνουν την συμπερίληψή τους στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη.

### Άγχος

Το άγχος είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται συχνά, κυρίως στην εφηβική ηλικία. Οι βιολογικές αλλαγές που συντελούνται σ' αυτή την περίοδο είναι τεράστιες και προκαλούν άγχος. Ακόμη, οι αλλαγές στις σχέσεις με τους άλλους και ιδιαίτερα με το άλλο φύλο, αλλά και η μετάβαση από ένα πιο «ζεστό» ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπως είναι το δημοτικό, σε ένα πιο απαιτητικό, όπως αυτό του γυμνασίου, είναι πρόσθετοι παράγοντες αύξησης του επιπέδου του άγχους. Οι περισσότεροι από τους τυπικούς εφήβους εύκολα ή δύσκολα καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σ' αυτές τις σημαντικές αλλαγές και να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Η χρήση σύνθετων γνωστικών διεργασιών, στρατηγικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να προσαρμόσουν το επίπεδο άγχους τους στο επιθυμητό.

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα σε τέτοιες καταστάσεις. Αν και η έρευνα δεν έδειξε να αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά περίπτωση από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, βιώνουν υψηλότερο γενικό άγχος (ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους). Το υψηλό άγχος των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες που τείνει να θεωρείται χαρακτηριστικό τους, μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα ελλειμματικής γνωστικής επεξεργασίας που τους οδηγεί σε δυσκολίες αναγνώρισης ότι αντιμετωπίζουν ένα πραγματικό πρόβλημα (Bender, 2004).

Οι επιλογές που κάνουν σε σχέση με το άγχος οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι είτε να μη μιλούν σε κανέναν είτε να αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Αυτή η άρνηση συνδέεται με ακόμη υψηλότερο άγχος ή άλλα συναισθηματικά προβλήματα και με σωματικές αντιδράσεις.

Η ιδιαίτερη περίπτωση κατά την οποία το επίπεδο άγχους σε συγκεκριμένη περίπτωση όχι μόνο των εφήβων αλλά και των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των τυπικών συμμαθητών τους, είναι αυτό του άγχους εξέτασης. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους



στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, άρα και εμπλοκής με έργα, σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να ξεφύγουν, εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στα ύψη.

### Χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση καταβαραθρώνει τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών και των σημαντικών κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες, η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας που αναδύεται αυτή την εποχή και την αίσθηση αξίας του εαυτού τους. Μια μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης έδειξε πως το 70% περίπου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αρνητική αυτοαντίληψη. Ο συνδυασμός της χαμηλής αυτό-αντίληψης και των πεποιθήσεων «μαθημένης αβοηθησίας» μπορούν πιθανά να ερμηνεύσουν την έντονη άποψη που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για το κέντρο ελέγχου τους.

Ως κέντρο ελέγχου ορίζεται η εκπαιδευτική μεταβλητή που φανερώνει την άποψη κάποιου για το πού βρίσκεται ο έλεγχος (στον ίδιο του τον εαυτό – εσωτερικό ή στους άλλους – εξωτερικό). Η πλειοψηφία των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν πως έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, πως η εργασία τους ελέγχεται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, τα γνωστικά έργα και τυχαία γεγονότα. Αυτή άποψη είναι συμβατή και αλληλεπιδρά με χαμηλές πεποιθήσεις κινήτρων. Η λανθασμένη απόδοση της αποτυχίας από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, συνδέεται με ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δηλώνουν συχνά πως βιώνουν κατάθλιψη ιδιαίτερα μετά από αποτυχημένες ακαδημαϊκές προσπάθειες μέσα στην

τάξη και περιγράφουν πως κατά τη διάρκειά τους ένιωθαν συναισθήματα βαθιάς θλίψης (Μπότσας, 2007).

Ακόμη και αν δεν είναι ξεκάθαρα τα δεδομένα που συνδέουν την κατάθλιψη με τις Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να υπάρξει στήριξη αυτών των μαθητών όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών, αλλά και από το σχολείο. Η προσαρμογή της σχολικής καθημερινότητας ώστε να είναι λιγότερο «απειλητική», θα μπορούσε να βοηθήσει και να στηρίξει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

## Κεφάλαιο 4

### *Τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα*

Η διαδικασία της αξιολόγησης, είναι μια ιδιαίτερα υπεύθυνη και σοβαρή ενέργεια, από την οποία πολλές φορές κρίνονται πολλά για το παιδί το οποίο αξιολογείται. Αρκεί να σκεφθούμε ότι με αυτό που εμείς θεωρούμε ότι αξιολογούμε ή με αυτό που εκδηλώνει το παιδί, εμείς κρίνουμε και αποφασίζουμε για την πρόοδό του και το μέλλον του.

Συνεπώς, η αυξημένη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα θέματα της αξιολόγησης (ιδίως των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες) πρέπει να αρχίζει από την ενημέρωσή τους σχετικά με τη δεοντολογία της αξιολόγησης.

Άρα η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών (με μαθησιακές δυσκολίες) πρέπει να ακολουθεί τις βασικές αρχές που προβλέπονται σε κάθε αξιολόγηση δεξιοτήτων ή γνώσεων του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής (δάσκαλος ή σχολικός ψυχολόγος) θα πρέπει να είναι ενήμερος για τον κώδικα δεοντολογίας που διέπει την αξιολόγηση προσώπων και να έχει αποκτήσει την προβλεπόμενη γνώση και εμπειρία ώστε να μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, έχοντας ως βασική αρχή το σεβασμό και την προστασία της προσωπικότητας του εξεταζομένου. Ο εξεταστής θα πρέπει πάντα να έχει υπόψη του ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού γίνεται κυρίως προς όφελος του παιδιού, δηλαδή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του και την προώθηση των ειδικών ικανοτήτων του. Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, ο κάθε εξεταζόμενος εμπιστεύεται στον εξεταστή προσωπικά στοιχεία του που είναι συνδεδεμένα με την ατομικότητά του και την προσωπικότητά του. Συνεπώς, ο κάθε εξεταστής έχει ηθική και επιστημονική υποχρέωση όχι μόνο να αξιοποιεί σωστά και μόνο προς όφελος του εξεταζομένου τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση, αλλά και να περιβάλει την όλη διαδικασία με εχεμύθεια τόσο ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εξέταση όσο και ως προς τις αντιδράσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά του κάθε εξεταζομένου κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Όσον αφορά στον εξεταζόμενο μαθητή, θα πρέπει να εξασφαλίζεται (με ευθύνη του εξεταστή) η έγκαιρη ενημέρωσή του γι' αυτό που πρόκειται να κάνει, έτσι ώστε να

αισθάνεται ψυχολογικά άνετα και, επιπλέον, να νιώθει ευχάριστα συμμετέχοντας σ' αυτή τη διαδικασία.. Σε οποιαδήποτε περίπτωση αξιολόγησης και προκειμένου ο εξεταζόμενος μαθητής να είναι ανεπηρέαστος από την “κοινωνική πίεση” της ομάδας των συμμαθητών της τάξης του, είναι απαραίτητο η αξιολόγησή του να είναι ατομική και να γίνεται σε ένα χώρο (π.χ. σε γραφείο του σχολείου) όπου δε θα υπάρχουν άλλα άτομα εκτός του μαθητή και του εξεταστή (αρκεί αυτή η κατάσταση να μη δημιουργεί πρόσθετα προβλήματα στον εξεταζόμενο). Σε μερικές περιπτώσεις αυτό διευκολύνει και τη μαγνητοφώνηση της εξέτασης (όπως π.χ. στην αξιολόγηση της ανάγνωσης), πράγμα που είναι χρήσιμο για τη μετέπειτα

λεπτομερή ανάλυση και μελέτη της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τις δύο παραμέτρους της ανάγνωσης, δηλαδή το χρόνο που χρειάζεται ο μαθητής για να διαβάσει καθώς και τα λάθη που κάνει κατά την ανάγνωση. Επίσης, στην περίπτωση της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων του μαθητή θα διευκολύνει τη μετέπειτα ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, στην περίπτωση που ένας μαθητής, για διάφορους λόγους, δεν αισθάνεται άνετα να συμμετάσχει στην εξατομικευμένη αξιολόγηση ή αδυνατεί να διαβάσει, τότε το συμφέρον του μαθητή και η δεοντολογία επιβάλλουν τη διακοπή της προσπάθειας αξιολόγησης και την αναβολή της μέχρι να βελτιωθούν οι συνθήκες.

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι χρήσιμο ο δάσκαλος να έχει υπόψη του, μεταξύ άλλων και τα εξής: Πρώτον, το υλικό των τεστ να είναι επιλεγμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε, μέσω αυτού, να μπορούν να αναδειχθούν οι μαθησιακές αδυναμίες αλλά και οι δυνατότητες των μαθητών. Δεύτερον, ο εξεταστής να μη σπεύδει να βγάζει συμπεράσματα για τις αδυναμίες ή ικανότητες ενός παιδιού, στηριζόμενος μόνο στα αποτελέσματα ενός τεστ, όταν μάλιστα αυτό έχει συνταχθεί απλώς για να ενισχύσει την προσωπική εκτίμηση του δασκάλου. Τρίτον, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ο δάσκαλος της τάξης να τηρεί ένα συστηματικό αρχείο της πορείας που έχει η επίδοση του κάθε παιδιού στην επανειλημμένη αξιολόγηση των διαφόρων δεξιοτήτων του.

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης (μαζί με αυτή της επιλογής του υλικού αξιολόγησης) αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη και σημαντική παράμετρο στην προσπάθεια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, και προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αντανακλούν την πραγματικότητα, επιβάλλεται η τήρηση των κανόνων και της δεοντολογίας που διέπουν κάθε αξιολόγηση.

## **4.1 Αθηνά Τεστ**

Το τεστ Αθηνά είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια δέσμη από 15 διαγνωστικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι δοκιμασίες του Αθηνά τεστ αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε:

- **Νοητική ικανότητα**
  - 1) Γλωσσικές αναλογίες
  - 2) Αντιγραφή σχημάτων
  - 3) Λεξιλόγιο
- **Άμεση μνήμη ακολουθιών**
  - 1) Μνήμη αριθμών
  - 2) Μνήμη εικόνων
  - 3) Μνήμη σχημάτων
- **Ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων**
  - 1) Ολοκλήρωση προτάσεων
  - 2) Ολοκλήρωση λέξεων
- **Γραφο- φωνολογική ενημερότητα**
  - 1) Διάκριση γραφημάτων
  - 2) Διάκριση φθόγγων
  - 3) Σύνθεση φθόγγων
- **Νευρο- ψυχολογική ωριμότητα**
  - 1) οπτικοκινητικός συντονισμός,
  - 2) πλευρίωση
  - 3) προσανατολισμός του σώματος.

## 4.2 Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας είναι ένα όργανο με το οποίο έχουμε τη δυνατότητα να διαγνώσουμε υπόνοιες, ενδείξεις και τάσεις για κατόπιν εμφάνιση δυσλεξίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες που συνδέονται με την ηλικία, τις κατάλληλες δομημένες θεματικές του γνωστικού αντικειμένου.

Η διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας του τεστ στηρίζεται στην εξέταση της εσωτερικής του συνέπειας με τη χρήση των δεικτών αξιοπιστίας Kuber- Richardson και Alpha του Cronbach.

Το τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας περιλαμβάνει οχτώ (8) υποκατηγορίες τεστ:

Τεστ 1. Αναγνώριση εικόνων. Παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί 10 διαφορετικές κάρτες-εικόνες και του ζητούμε να αναγνωρίσει το εικονιζόμενο είδος-αντικείμενο για τον έλεγχο της νοητικής του ικανότητας.

Τεστ 2. Ιχνογράφημα. Παρουσιάζουμε διαδοχικά στο παιδί τρία είδη-αντικείμενα και του ζητάμε να τα ζωγραφίσει, για την κατάκτηση εννοιών προσανατολισμού, σωματικού σχήματος, χωροχρόνου και γραφοκινητικότητας.

Τεστ 3. Αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων. Παρουσιάζουμε στο παιδί ορισμένα σχήματα και του ζητούμε να τα αντιγράψει, με σκοπό τον κινητικό έλεγχο, την αρμονία κινήσεων, και την αναπαράσταση οπτικών ερεθισμάτων.

Τεστ 4. Οπτική διάκριση. Το παιδί καλείται να διακρίνει και να εντοπίσει συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα. Ελέγχουμε έτσι την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει, να συγκρίνει, να εντοπίζει και να αξιολογεί διαφορετικά χαρακτηριστικά συμβόλων που έχουν ομαδοποιηθεί

Τεστ 5. Τεστ πλευρικότητας. Ερευνούμε το επίπεδο δόμησης της πλευρικότητας του παιδιού μέσα από κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες που το καλούμε να πραγματοποιήσει.

Τεστ 6. Γραφή ονόματος. Καλούμε το παιδί να γράψει ή να αντιγράψει το όνομα του για τον έλεγχο της ωριμότητας, της ετοιμότητας ευχέρειας, την σταθερότητα κινητικού ελέγχου και τη συνειδητοποιημένη χρήση γραφημάτων.

Τεστ 7. Διάκριση ήχων. Καλούμε το παιδί να επαναλάβει ζεύγη λέξεων που παρουσιάζουν ηχητικές ομοιότητες μεταξύ τους για να αξιολογήσουμε την ικανότητά του να κωδικοποιεί ακουστικά ερεθίσματα συμβολοποιημένα και να διαφοροποιεί ακουστικά ερεθίσματα με ηχητική διάκριση.

Τεστ 8. Οπτικολεκτική αντιστοίχιση. Παρουσιάζουμε στο παιδί συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα σε συγκεκριμένες κάρτες και το καλούμε να αντιστοιχήσει τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αυτών των σχημάτων. Αυτό βοηθάει στην αναγνώριση ομοειδών χαρακτηριστικών αντικειμένων, στην διαφοροποίηση και στην κατηγοριοποίηση με οπτικολεκτική αντιστοίχιση.

### **4.3 ΛΑΜΔΑ Τεστ**

Στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναπτύχθηκε από το ΙΕΛ λογισμικό για την αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από το γενικό μαθητικό πληθυσμό που φοιτά στις τάξεις Β΄ Δημοτικού έως και Β΄ Γυμνασίου. Το λογισμικό αυτό ονομάστηκε Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ). Το ΛΑΜΔΑ εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Οι επιλεγμένοι δείκτες θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης. Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Οι δοκιμασίες που επιλέχθηκαν για τη συγκρότηση του ΛΑΜΔΑ συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης εικόνας του μαθησιακού δυναμικού του μαθητή, με έμφαση στο γλωσσικό τομέα. Αξιολογούν τομείς γνώσης και χρήσης

της γλώσσας και των αναγνωστικών διεργασιών. Δεν περιορίζονται στην ακρίβεια, αλλά αξιολογούν και την ευχέρεια επεξεργασίας των γλωσσικών στοιχείων, αξιοποιώντας μετρήσεις ταχύτητας κατά την εκτέλεση των ασκήσεων. Επιπλέον, τα εργαλεία περιλαμβάνουν και δοκιμασίες μη λεκτικής νοητικής ικανότητας, για την αξιολόγηση της οπτικοχωρικής αντίληψης των μαθητών, ως αξιόπιστης λύσης για την αδρή εκτίμηση της μη λεκτικής νοημοσύνης. Οι δοκιμασίες του ΛΑΜΔΑ αξιολογούν με άμεσο τρόπο τις δεξιότητες που σχετίζονται με το μαθησιακό δυναμικό και τις αντίστοιχες επιδόσεις του μαθητή, παρέχοντας αμέσως χρήσιμη πληροφορία για τους τομείς πιθανών αδυναμιών κάθε μαθητή. Η ψυχομετρική επάρκεια του ΛΑΜΔΑ, η οποία τεκμηριώνεται από τις σχετικές μελέτες ανάπτυξης, προελέγχου και στάθμισης, επαναλαμβάνει και επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών ανιχνευτικού λογισμικού.

Οι γενικοί τομείς δεξιοτήτων που αξιολογούνται στο ΛΑΜΔΑ, και οι επιμέρους δοκιμασίες κάθε τομέα είναι οι εξής:

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
  - α. Αναγνώριση εικόνας
  - β. Αναγνώριση λέξεων
2. Ορθογραφία
  - α. Ιστορική ορθογραφία
  - β. Γραμματική ορθογραφία
3. Κατανόηση κειμένων
  - α. Προφορική κατανόηση
  - β. Γραπτή κατανόηση
  - γ. Μελέτη γραπτού κειμένου
4. Μορφοσύνταξη
  - α. Συμπλήρωση προτάσεων
  - β. Αναλογίες
5. Λεξιλόγιο
  - α. Επιλογή εικόνας
  - β. Ορισμός λέξεων



6. Μνήμη εργασίας (πρωτογενής μνήμη)

Εύρος γραμμάτων

7. Μη λεκτική νοητική ικανότητα

α. Οπτικές αλληλουχίες

β. Συμπλήρωση σχημάτων

8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής

Αναπαραγωγή ρυθμών

#### **4.4 Α΄ Τεστ**

Η είσοδος στην Α΄ Δημοτικού συνήθως γίνεται με κριτήριο τη χρονολογική ηλικία του παιδιού όμως αυτό δεν επαρκεί. Το βασικό κριτήριο για την ομαλή ένταξη και φοίτηση του παιδιού στην Α΄ Δημοτικού είναι η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ωριμότητα του παιδιού και ανάπτυξη και όλα τα παιδιά δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό ανάπτυξης

Το Α΄ Τεστ είναι ένα ελληνικό τεστ το οποίο έχει αναγνωρισθεί από επίσημα όργανα και φορείς όπως η Παιδιατρική Εταιρεία και το Υπουργείο Υγείας και Παιδείας για την χρησιμότητά του στον τομέα της πρόληψης. Το Α΄ Τεστ είναι ένα τεστ το οποίο ελέγχει με γρήγορο και άμεσο τρόπο τις ικανότητες του παιδιού και την ωριμότητά του ώστε να ενταχθεί στο Δημοτικό. Με αυτή τη διαδικασία μπορούν να προληφθούν προβλήματα όπως μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής και κατά συνέπεια να προληφθεί η σχολική αποτυχία. Με το Α΄ Τεστ το παιδί έχει την ευκαιρία να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα πρόωμης παρέμβασης ώστε να καλύψει ενδεχόμενα κενά και να ενταχθεί στο Δημοτικό χωρίς προβλήματα. Η χορήγηση του τεστ γίνεται τόσο ιδιωτικά από πιστοποιημένους συνεργάτες του Α΄ Τεστ όσο και σε εκπαιδευτικά πλαίσια όπως παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία κατόπιν συναίνεσης των γονέων. Η καλύτερη ηλικία χορήγησης του Α΄ Τεστ είναι από 5 έως 6,5 ετών. Οι γονείς παίρνουν μία αναλυτική αναφορά των δυνατοτήτων και δυσκολιών του παιδιού αλλά και εφόσον επιθυμούν προτάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του παιδιού.

Το Α΄ Τεστ αποτελείται από :

A. 4 Λεκτικές κλίμακες (Γενικές γνώσεις, Κρίση-Συλλογισμός, Γλωσσικές αναλογίες και Πρώιμη αφαιρετική)

B. 4 Πρακτικές κλίμακες (Οπτικοκινητικός συντονισμός, Οπτική αντίληψη, Αδρή κινητικότητα και Χωροχρονικό προσανατολισμό)

Γ. 2 Συμπληρωματικές κλίμακες (Υπερκινητικότητα – Ελλειμματική προσοχή και Συμπεριφορά κατά την εξέταση)

#### **A. Λεκτικές κλίμακες**

##### 1. Γενικές γνώσεις:

Πρόκειται για τέσσερις εισαγωγικές ερωτήσεις που δε βαθμολογούνται και έχουν σκοπό να εξοικειώσουν το παιδί με τη διαδικασία της εξέτασης. Είναι απλές και εύκολες και το βοηθούν να νιώσει ασφάλεια και διάθεση για συνεργασία.

##### 2. Κρίση- συλλογισμός:

Η κλίμακα αυτή ελέγχει τη σύνθετη σκέψη. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις, που εκτιμούν τη δυνατότητα του παιδιού να επεξεργασθεί και να συγκρίνει σύνθετες έννοιες προκειμένου να καταλήξει σε λογικά συμπεράσματα.

##### 3. Γλωσσικές αναλογίες:

Η κλίμακα αυτή εκτιμά τη σύνθετη αλλά και επαγωγική σκέψη. Αποτελείται από τρεις ερωτήσεις. Το παιδί καλείται να σκεφτεί τη σωστή συμμετρία, που καθορίζει το νόημα και τη σημασία της πρότασης. Ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί μαθηματικές και φυσικές έννοιες.

##### 4. Πρώιμη αφαιρετική σκέψη:

Η κλίμακα αυτή, που αποτελείται από δύο ερωτήσεις, εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να απομονώνει τα κοινά σημεία αντικειμένων ή εννοιών, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται το γενικό σύνολο.

## **B. Πρακτικές κλίμακες**

### 1. Οπτικοκινητικός συντονισμός

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από πέντε σχήματα. Ζητάμε από το παιδί να τα αντιγράψει. Εκτιμάται η ικανότητα του να αντιληφθεί το σχήμα, να χειριστεί το μολύβι και να αποδώσει σωστά τη συμμετρία των γραμμών. Ελέγχει τη μελλοντική του ικανότητα στη γραφή και στην ορθογραφία.

### 2. Οπτική αντίληψη

Χρησιμοποιούνται δέκα κάρτες, που απεικονίζουν διαφορετικά σχήματα αυξανόμενης οπτικής δυσκολίας. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα όμοια σχήματα. Εκτιμάται η ικανότητα του για οπτική διάκριση, αντίληψη και μνήμη λωσσικών και μαθηματικών συμβόλων.

### 3. Αδρή κινητικότητα

Εκτιμά την νευρολογική ωριμότητα του παιδιού. Ελέγχει αδρές κινήσεις, την ικανότητα συντονισμού διαφορετικών μυϊκών ομάδων, καθώς και την ισορροπία.

### 4. Χωροχρονικός προσανατολισμός

Εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να τοποθετεί γεγονότα στη σωστή χρονική σειρά και περίοδο.

## **Γ. Συμπληρωματικές κλίμακες**

Η Υπερκινητικότητα – Ελλειμματική προσοχή εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες αδιάσπαστα και μεθοδικά.

Η Συμπεριφορά κατά την εξέταση εκτιμά την προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού και την ικανότητα του να αντεπεξέλθει σε καθημερινές απαιτήσεις.

## Κεφάλαιο 5

### *5.1 Μοντέλα συνεκπαίδευσης*

Την δεκαετία του 1970, έκανε την εμφάνισή του ένα ισχυρό ρεύμα κατά της φοίτησης των μαθητών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία, με το επιχείρημα ότι αυτός ο τύπος εκπαίδευσης αναπαρήγαγε έντονες μορφές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού τους από το κοινωνικό σύνολο ενώ συνέβαλε ταυτόχρονα και στον στιγματισμό τους. Ως απόρροια αυτής της θεώρησης προέκυψε, την τελευταία τριακονταετία, στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, το αίτημα της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τα βασικά αξιώματα που προσδιορίζουν ο περιεχόμενό της, η συνεκπαίδευσης:

- Είναι μια διαδικασία διαρκούς και συστηματική αλλαγής, η οποία επιδιώκει τη ριζική αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας όσον αφορά στον προσδιορισμό των εννοιών: «ικανότητα», «επιτυχία» «αποτυχία».
- Ορίζεται στο πλαίσιο θεμελιωδών δημοκρατικών αρχών.
- Επιχειρεί να γεφυρώσει το «χάσμα» μεταξύ διαφορετικών μαθητών.
- Δεν αποτελεί στόχο, αλλά μέθοδο, μέσω της οποίας θεωρείται ότι θα επιτύχει κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό τις όποιες ικανότητες διαθέτει.
- Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές προκειμένου αυτοί ως ενήλικοι πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.
- Σηματοδοτεί ένα όραμα, η υλοποίηση του οποίου προϋποθέτει την δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι θα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, συνύπαρξης και συνδημιουργίας.

Επομένως, η συνεκπαίδευση είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του Σχολείου για Όλους.

Σύμφωνα με τον Ainscow (2000), υπάρχουν 6 βασικές προϋποθέσεις που διαμορφώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι οι εξής:

1. Χρησιμοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης τους σχολείου.
2. Προσεκτική παρατήρηση και εντοπισμός των εμποδίων που παρακωλύουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης.
3. Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή μάθησης και εμπειριών.
4. Ανάπτυξη «κοινής γλώσσας» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές.
5. Αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της μάθησης.
6. Δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτόμων εγχειρημάτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα συνεκπαίδευσης, τα οποία ανταποκρίνονται σε ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας, προσαρμοσμένα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

### **5.1.1 «Κοινωνία της μάθησης»**

Η κοινωνία της μάθησης (community of learning) είναι ένα εκτενές πρόγραμμα καθολικής σχολικής μεταρρύθμισης, το οποίο έχει ως βασικό σκοπό να διασφαλίσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες μάθησης και προαγωγής όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, επιχειρείται η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, και επιδιώκεται η διασύνδεση του σχολείου και επομένως κάθε μαθητή με πολλαπλά περιβάλλοντα μάθησης (Wang 1997).

Όπως όλα τα ανάλογα προγράμματα καθολικής μεταρρύθμισης, δηλαδή τα προγράμματα που αποσκοπούν σε έναν μετασχηματισμό συνολικά της υφιστάμενης λειτουργίας του σχολείου, παρόμοια και το πρόγραμμα «Κοινωνία της Μάθησης» διαθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, περιλαμβάνει αναλυτικές μεθόδους και διδακτικές στρατηγικές που αναφέρονται αφενός σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας ή σχολικής βαθμίδας στην οποία φοιτούν. Επιπλέον αξιοποιεί κάθε πηγή υποστήριξης που προέρχεται είτε από τον επιστημονικό, είτε τον τεχνολογικό ή τον οικονομικό τομέα.

Επίσης, μεριμνά για την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και διασφαλίζει την άμεση εμπλοκή της οικογένειας και της γειτονιάς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εφαρμογή του προγράμματος περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιχειρείται μια εκτενής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών στις οποίες οφείλει να ανταποκρίνεται το εκάστοτε σχολείο που υλοποιεί το πρόγραμμα. Στης αξιολόγηση αυτή συμμετέχουν όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή της, όπως παραδείγματος χάριν οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί Παιδαγωγοί, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές, άλλοι εξειδικευμένοι επαγγελματίες, οι γονείς, ο διευθυντής καθώς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο. Στο δεύτερο στάδιο σχεδιάζεται ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος, τόσο σε επίπεδο «εσωτερικής» όσο και σε επίπεδο «εξωτερικής» λειτουργίας τους σχολείου. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου, μεταξύ άλλων, καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, προσδιορίζονται οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών, συζητείται το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, επιλέγονται οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και συγκεντρώνονται τα απαραίτητα διδακτικά μέσα και υλικά. Ενώ στο επίπεδο της εξωτερικής λειτουργίας του σχολείου προσδιορίζονται οι όροι εμπλοκής των γονέων και των διαφόρων κοινωνικών υπηρεσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συντονίζεται η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στους κοινωνικούς εταίρους, προκειμένου να εξυπηρετούνται αποτελεσματικότερα οι πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών του σχολείου.

Ειδικότερο το πρόγραμμα «Κοινωνική μάθηση» σηματοδοτείται από τα παρακάτω στοιχεία (Wang et al. 1985):

- Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι να εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία την ευρύτερη κοινότητα και να αναδείξει τρόπους σύνδεσης του σχολείου με διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης του παιδιού, όπως είναι παραδείγματος χάριν το σπίτι, η εκκλησία, η βιβλιοθήκη της πόλης, ο χώρος εργασίας του γονέα κ.α. Η επιδίωξη του αυτή εδράζεται στην αρχή ότι το παιδί δεν μαθαίνει μόνο από το σχολείο αλλά και από άλλους χώρους, οι οποίοι πρέπει να αξιοποιηθούν κατάλληλα προκειμένου να συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

- Το πρόγραμμα στοχεύει σε μια καθολική αναδιάρθρωση του σχολείου. Η υλοποίηση αυτού του στόχου προϋποθέτει την οργανωμένη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να εντοπίζονται οι πραγματικές εκπαιδευτικές των μαθητών και να λαμβάνονται αντιστοίχως τα μέτρα εκείνα που θα διασφαλίσουν την σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτων της όποιας νοητικής, ψυχικής ή σωματικής κατάστασής του, κοινωνικής προέλευσης τους ή άλλων ιδιαίτερων γνωρισμάτων τους. Επίσης, απαιτείται η διαρκής επικοινωνία του σχολείου με τις ανάλογες κρατικές υπηρεσίες παροχών, όπως παραδείγματος χάριν υπηρεσίες υγείας, ψυχολογικής υποστήριξης, κοινωνικές υπηρεσίες, νομικής υποστήριξης κ.λπ.
- Η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος, καθώς εδράζεται στην αρχή ότι η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και η ανάληψη από τους γονείς συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην απόδοση των μαθητών και στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης.
- Το πρόγραμμα προβλέπει την παρουσία ενός συντονιστή για κάθε σχολείο, το οποίο υλοποιεί αυτό το πρόγραμμα. Ο συντονιστής του προγράμματος, αναλαμβάνει την εκπαίδευση του προσωπικού, διασφαλίζει την καλή συνεργασία μεταξύ του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας και γενικά προσφέρει τις υπηρεσίες και τις γνώσεις του σε όποιο επίπεδο χρειάζεται προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος.
- Μια από τις βασικότερες επιδιώξεις του προγράμματος είναι η συνεκπαίδευση μαθητών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή μαθητών που προέρχονται από οικονομικά και κοινωνικά «μειονεκτούσες» ομάδες. Η «Κοινωνία της Μάθησης» δηλαδή, είναι ένα πρόγραμμα ένταξης όλων των μαθητών στο πλαίσιο της «γενικής» τάξης, το οποίο αξιοποιώντας κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τις παροχές από διάφορες υπηρεσίες της κοινότητας επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό τις όποιες ικανότητες διαθέτουν,
- Το πρόγραμμα «Κοινωνία της Μάθησης» εδράζεται στα αποτελέσματα ερευνών που αναφέρονται σε εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό μεταξύ άλλων, χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, λαμβάνει ειδικά μέτρα

πρόσληψης και υποστήριξης για τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας και ενδυναμώνει τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα (Wang et al, 1995).

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αποτελεί αντικείμενων αξιολογικών μελετών που πραγματοποίησαν τόσο οι εμπνευστές του, όσο και ανεξάρτητοι μελετητές.

Από τα ευρήματα αυτών των αξιολογήσεων προέκυψε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν βελτίωση στους τομείς των μαθηματικών και της γλώσσας. Μάλιστα η βελτίωση αυτή κατέγραψε αυξητική τάση όσο μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας ήταν η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μαθητές εκδήλωναν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς καθώς και υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης, συγκρινόμενοι με τους μαθητές σχολείων που δεν υλοποιούσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παράλληλα, αξιολογώντας τη στάση των γονέων και των υπόλοιπων κοινωνικών εταυριών όσον αφορά στην εφαρμογή του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι η ανταπόκρισή τους ήταν θετική καθώς συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες και στις εκδηλώσεις του σχολείου, και αποδέχονταν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις τους. Η επιτυχία του προγράμματος «Κοινωνία της Μάθησης» κυρίως οφείλεται στην αποτελεσματική διδακτική μέθοδο που εφαρμόζει, η οποία εδράζεται στο μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης». Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης», το οποίο φαίνεται να έχει αντικαταστήσει το πρόγραμμα «Κοινωνία της Μάθησης», αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική πρόταση η οποία επιδιώκει όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αναπτύσσουν κατάλληλους μηχανισμούς μάθησης και να υιοθετούν αποδεκτές εκφράσεις κοινωνικής συμπεριφοράς.

### **5.1.2 Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα περιβάλλοντα μάθησης»**

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» («Adaptive Environments Model» –ALEM) είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό, μπορεί ωστόσο να εφαρμοστεί και για μαθητές



μεγαλύτερης ηλικίας. Επιπλέον, μπορεί να εφαρμοστεί και σε σχολεία αστικών ή επαρχιακών περιοχών, στα οποία φοιτούν παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και οικογενειακά περιβάλλοντα .

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, πρόκειται για μια συνολική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική πρόταση, η οποία φαίνεται να έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε παιδιά που ανήκουν σε «ειδικές» ομάδες μαθητικού πληθυσμού, όπως παραδείγματος χάριν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές, μαθητές με αναπηρία, μαθητές με ταλέντο, δίγλωσσους μαθητές κ.λπ.

Σκοπός του προγράμματος είναι να καταστήσει το σχολείο έναν χώρο στον οποίο κάθε παιδί θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει τις νοητικές, συναισθηματικές και νοητικές του ικανότητες, να αποκτήσει δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του και να συναισθανθεί την προσωπική του ευθύνη αναφορικά με τη μάθηση. Για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι το πρόγραμμα, μεταξύ άλλων, προτείνει τη σπειροειδή ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων, την προσέγγιση των διδακτικών ικανοτήτων με βάση τον ατομικό ρυθμό κάθε μαθητή, τη συνεχή ανατροφοδότηση των μαθητών, την διαμόρφωση προϋποθέσεων θετικής αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθώς και την αξιοποίηση ευέλικτων διδακτικών τεχνικών που επιτρέπουν την διαχείριση ανομοιογενών ομάδων μάθησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προετοιμάζονται και επιμορφώνονται κατάλληλα από εξειδικευμένα στελέχη του προγράμματος, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αφενός στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Wang et al. 1985). Επίσης, τόσο οι γονείς όσο και η ευρύτερη κοινότητα εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αναλαμβάνοντας ευθύνες και αρμοδιότητες προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος. Ταυτόχρονα, σε συνεργασία με το σχολείο αναπτύσσεται ένα δίκτυο κοινωνικών παροχών, το οποίο μεριμνά για τη σωματική αλλά και ψυχική υγεία όλων των συμμετεχόντων μαθητών.

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο αποσκοπεί στις ουσιαστική ένταξη κάθε μαθητή στο καθημερινό πρόγραμμα τις σχολικής ημέρας, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Βασική αρχή που διέπει το πρόγραμμα είναι πως κάθε μαθητής μπορεί και έχει δικαίωμα να μαθαίνει με τον δικό του προσωπικό τρόπο. Επομένως, το σχολείο οφείλει να εντοπίζει και να λαμβάνει

υπόψη του τον τρόπο αυτόν, ώστε να παρέχει στον μαθητή τις καλύτερες δυνατότητες για μάθηση καθώς και για προσωπική και κοινωνική εξέλιξη.

Ανταποκρινόμενο στο επίκαιρο αίτημα της εποχής μας για συνεκπαίδευση. Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» αξιοποιεί όλα εκείνα τα ευρήματα από τις σχετικές έρευνες, προκειμένου να προτείνει αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας για τον κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως της νοητικής, σωματικής και ψυχικής τους κατάστασης στο πλαίσιο της «κοινής» τάξης. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μοντέλο που είναι σχεδιασμένο με ιδιαίτερα αναλυτικό τρόπο και επικεντρώνεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στον τρόπο εκπόνησης ατομικών σχεδίων προόδου για κάθε μαθητή, τα οποία οφείλουν να περιγράφουν βήμα-βήμα τη διαδικασία ενδυνάμωσης τόσο των νοητικών όσο και των κοινωνικών ικανοτήτων του. Επιπλέον, προβλέπει μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησής του, με βάση ακριβείς καταγραφές και μετρήσεις σε σχέση με τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η εκπαιδευτική αυτή αξιολόγηση περιλαμβάνει αφενός τον εντοπισμό των ατομικών αναγκών του κάθε μαθητή και αφετέρου τον αντίστοιχο σχεδιασμό του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας, προκειμένου να εντοπίζονται αποτελεσματικά αυτές οι ανάγκες. Φαίνεται, δηλαδή, ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών και ο σχεδιασμός της αντίστοιχης διδασκαλίας να αποτελούν μια αλληλένδετη διαδικασία, που αποσκοπεί στην επιτυχή εκπαίδευση όλων των μαθητών χρησιμοποιώντας πολλαπλές διδακτικές μεθόδους, όπως παραδείγματος χάριν την άμεση διδασκαλία σε εξατομικευμένο επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης, την εργασία σε ομάδες, την συνεργατική μάθηση ανά ζεύγη μαθητών κ.ά. Επίσης, το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» αναφέρεται σε ένα σύστημα οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, που έχει ως σκοπό αφενός να καταστήσει κάθε μαθητή ικανό να ανακαλύπτει τον τρόπο «πώς να μαθαίνει» και να καθορίζει αυτόνομα το ρυθμό της μάθησής του (Wang et al. 1985) και αφετέρου να μυήσει τους εκπαιδευτικούς σε τεχνικές αποτελεσματικής συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους τους, όσο και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες ή με το προσωπικό των ανάλογων υπηρεσιών. Παράλληλα, προτείνει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα τους παρέχει τη δυνατότητα να γνωρίσουν έγκυρους τρόπους αξιολόγησης, καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές και εναλλακτικές τεχνικές αντιμετώπισης των ποικίλων εκπαιδευτικών προβλημάτων που ενδεχόμενος να συναντήσουν στην τάξη. Επιπλέον,

λαμβάνεται ειδική μέριμνα για την άμεση εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλες οι προαναφερόμενες καταστάσεις υλοποιούνται μέσα από μια καθολική διαδικασία σχολικής αναμόρφωσης σε επίπεδο τόσο υλικοτεχνικών υποδομών, όσο και εγκαθίδρυσης του κατάλληλου σχολικού κλίματος, προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία το πρόγραμμα.

Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου αποτέλεσε αντικείμενο διαφόρων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η επιτυχία του έγκειται στο ότι οι μαθητές παρουσίασαν αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και βελτιωμένη κοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, με βάση τις έρευνες αυτές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου, παρά στη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών, καθώς αυτοί δεν χρειάζονται παρακίνηση προκειμένου να εργαστούν στο σύστημα με αυτοέλεγχο. Επίσης, παρατηρείται υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, όσο και μεταξύ των μαθητών, γεγονός που τους παρέχει πολλές ευκαιρίες για αλληλεπιδραστική μάθηση, συζήτηση και διάλογο, αίροντας με αυτόν τον τρόπο την παραδοσιακή εικόνα της δασκαλοκεντρικής τάξης, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών με πολύ μικρή προσωπική εμπλοκή στη διδασκαλία της μάθησης.

Παράλληλα, οι ερευνητές επισημαίνουν την θετική επίδραση αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-μορφωτικά περιβάλλοντα, αλλά και σε μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι εμφανίζουν βελτιωμένη εικόνα ως προς την κοινωνική τους ανάπτυξη, το επίπεδο αυτοεκτίμησης και την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, κυρίως στα μαθησιακά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ειδικότερα, το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» υποδεικνύεται ως μια ιδιαίτερα αποτελεσματική πρόταση για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση, μια άποψη με την οποία συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι μάλιστα, συμμετέχοντας στην εφαρμογή του μοντέλου, ισχυροποίησαν την θέση τους πως όλοι οι μαθητές πρέπει να συνεκπαιδούνται στο πλαίσιο της «γενικής» τάξης και πως η εκπαίδευση πρέπει να είναι αδιαίρετη και ενιαία.

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» προτείνει έναν ιδιαίτερα καινοτόμο τρόπο λειτουργίας της τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εργάζονται σε

διάφορες γωνίες μέσα στην αίθουσα είτε εξατομικευμένα είτε συνεργατικά, ενώ ο εκπαιδευτικός περιφέρεται ανάμεσά τους, παρέχοντας την αναγκαία ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη. Επίσης, συχνή είναι η χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, μέσω της οποίας οι περισσότεροι αδύνατοι μαθητές βοηθούνται από εκείνους τους συμμαθητές τους, που έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό κάποια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Ταυτόχρονα, στο διάστημα που ο εκπαιδευτικός ασχολείται με κάποιον μαθητή ή ομάδα μαθητών, προκειμένου να εμπεδώσουν κάποιες γνώσεις ή δεξιότητες, οι υπόλοιποι μαθητές εκτελούν ανεξάρτητες δραστηριότητες, ρυθμίζοντας αυτόνομα τον τρόπο, τον ρυθμό και τη διάρκεια της εργασίας τους .

Με βάση τα προαναφερόμενα, καθίσταται φανερό ότι το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία, καθώς αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αλλά και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων όλων ανεξαρτήτως των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της επιδίωξης, η διαφορετικότητα εντοπίζεται ως ο κανόνας και σαν μια κατάσταση απόλυτα αποδεκτή. Η διαφορετικότητα δηλαδή είναι κοινό γνώρισμα όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αν παρουσιάζουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια τέτοια θεώρηση συνεπάγεται για το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» ότι ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει βραδύτερους ρυθμούς μάθησης, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι μειώνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονιών αλλά και του ίδιου για το επίπεδο της προόδου που μπορεί- και που αναμένεται- να κατακτήσει.

Επομένως, το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η προτεινόμενη συνεκπαίδευση, κυρίως απαιτείται η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής, της κοινής τάξης. Η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει την από κοινού ανάληψη πρωτοβουλιών αναφορικά με την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών, τον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών τους, τη στοχοθεσία, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της καθημερινής διδασκαλίας, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται κατά το μεγαλύτερο βαθμό στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη της είναι και οι δύο εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν

την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως μια προσωπική τους ευθύνη, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης, ώστε η «γενική» τάξη να αποτελεί για αυτά τα παιδιά το υποστηρικτικό περιβάλλον και να αποφευχθεί με αυτόν τον τρόπο η φοίτησή τους στις ξεχωριστές δομές της ειδικής αγωγής, που τα περιθωριοποιεί.

Η μεταφορά κάποιων από τα στοιχεία του μοντέλου «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας θα μπορούσε να οδηγήσει στο σχεδιασμό μιας διδασκαλίας που θα επέτρεπε την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως αναπηρία.

### **5.1.3 Το μοντέλο «Επιτυχία για όλους»**

Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» («Success for All») είναι ένα πολυδιάστατο πρόγραμμα μεταρρύθμισης του σχολείου, που εδράζεται στη βασική παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν στο σχολείο από τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους σε αυτό. Πρόκειται να ένα προσεκτικά δομημένο και σχεδιασμένο πρόγραμμα ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και προφορικού λόγου που μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό τόσο με υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και με τις ιδιαίτερες δυνατότητες του κάθε σχολείου. Σχεδιάστηκε αρχικά για τους μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ωστόσο στη συνέχεια συμπεριέλαβε και τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων.

Η δημιουργία του μοντέλου στηρίχθηκε στη βασική ιδέα ότι αξιοποιώντας όλους εκείνους τους παράγοντες που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών, όπως παραδείγματος χάριν τη συνεχή αξιολόγηση, κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων κ.ά., είναι δυνατόν να εντοπιστούν έγκαιρα οι όποιες δυσκολίες μάθησης στο πλαίσιο της γενικής τάξης, με αποτέλεσμα να έχουν κατακτήσει όλοι ανεξαρτήτως οι μαθητές, στο τέλος της τρίτης τάξης το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι πιθανότητες κάποιο μαθητές να χρειαστεί να επαναλάβουν την τάξη ή να απαιτηθεί να φοιτήσουν σε

δομές ειδικής εκπαίδευσης. Βέβαια, στις περιπτώσεις που η παροχή ειδικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία τότε παρέχεται στους συγκεκριμένους μαθητές η απαραίτητη εξειδικευμένη υποστήριξη, προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες τους και οι ίδιοι να είναι σε θέση να συνεκπαιδευθούν κατά το μέγιστο χρονικό διάστημα με τους συμμαθητές τους μέσα στη γενική τάξη.

Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» θέτει ως πρωταρχική επιδίωξη των ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η επιλογή τους αυτή εδράζεται στο σκεπτικό ότι, σύμφωνα με την άποψη πολλών ερευνητών, η απόκτηση και η ευχερής χρήση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους μαθητές, συμβάλει καθοριστικά στην ευρύτερη ακαδημαϊκή επίδοσή τους, καθώς οι μαθητές εκείνοι που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό το μηχανισμό της ανάγνωσης, τείνουν να μελετούν περισσότερο και επομένως έχουν την δυνατότητα να αποκτούν περισσότερες γνώσεις.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές του σχολείου χωρίζονται σε «ομάδες ανάγνωσης». Συγκεκριμένα, οι μαθητές καθημερινά σχηματίζουν ομάδες, με κριτήριο όχι την τάξη στην οποία φοιτούν αλλά το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας, και για μια περίοδο 90 λεπτών, ασχολούνται με την ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου των 90 λεπτών, επιτελούνται σχετικές αναγνωστικές δραστηριότητες. Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο φάσεις:

Η πρώτη φάση έχει ως βασικό στόχο να εισάγει τους μαθητές στο μηχανισμό της ανάγνωσης, κυρίως μέσω της εξάσκησης στη φωνολογική ενημερότητα, η οποία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας, όχι μόνο για τον μαθητή των πρώτων τάξεων του δημοτικού αλλά και για εκείνων που φοιτά σε μεγαλύτερες τάξεις. Κατά τη διεξαγωγή της πρώτης φάσης, αρχικά για 20 λεπτά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ομάδα γνωστά παιδικά βιβλία με σκοπό να τους εξοικειώσει σταδιακά με το γραπτό λόγο και να τους καλλιεργήσει την αγάπη για το διάβασμα. Οι μαθητές επεξεργάζονται τα βιβλία, απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και συζητούν μέσα στην ομάδα, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο, μεταξύ άλλων, στρατηγικές ακρόασης και κατανόησης, και ικανότητες κριτικής σκέψης, ενώ εμπλουτίζουν ταυτόχρονα τον προφορικό λόγο τους. Τα επόμενα 50 λεπτά που ακολουθούν, οι μαθητές διαβάζουν μαζί με τον εκπαιδευτικό βιβλία με ευκολοκατανόητες ιστορίες, που η ορθογραφία των λέξεων που χρησιμοποιούνται είναι όσο το δυνατόν πιο απλή. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο

μαθητής καλείται να αναγνώσει κάποιες συγκεκριμένες απλές προτάσεις που είναι τυπωμένες με γράμματα μεγάλου μεγέθους. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το υπόλοιπο κείμενο, το οποίο είναι τυπωμένο με γράμμα μικρού μεγέθους. Σταδιακά η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάγνωσης μειώνεται, μέχρι ο μαθητής να είναι σε θέση να διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο ή την ιστορία χωρίς βοήθεια. Κάθε ιστορία του βιβλίου έχει προγραμματιστεί να διδάσκεται σε διάρκεια τριών ημερών και συνοδεύεται από πληθώρα δραστηριοτήτων, όπως ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας, ασκήσεις ηχητικής διάκρισης, σχηματισμού γραμμάτων κ.ά. Πολλές από τις προαναφερόμενες δραστηριότητες επιτελούνται στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, καθώς οι μαθητές καλούνται να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες. Τα τελευταία 20 λεπτά του «μαθήματος ανάγνωσης» προορίζονται για την ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης, την εξάσκηση σε δεξιότητες γραφής και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω σχετικών δραστηριοτήτων, όπως παραδείγματος χάριν ανάγνωση ανά ζεύγη μαθητών.

Στη δεύτερη φάση περιλαμβάνονται δραστηριότητες, αντιστοίχως διάρκειας 90 λεπτών, που στοχεύουν στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου. Αρχικά, τα 20 πρώτα λεπτά χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση κειμένων με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης. Κατά τα επόμενα 50 λεπτά, οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες των 4 έως 5 ατόμων και μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων ασκούνται αφενός σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και αφετέρου σε δεξιότητες απόκτησης πληροφοριών, επιχειρηματολογίας, κριτικής σκέψης, αλλά και σε κοινωνικές δεξιότητες όπως παραδείγματος χάριν στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στη λήψη αποφάσεων κ.ά.. Στις δραστηριότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η δημιουργία περίληψης, η ανάγνωση και ο σχολιασμός των χαρακτήρων μιας ιστορίας, η αναζήτηση λύσεων, η διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της πλοκής κ.ά. Επιπλέον, μεγάλη έμφαση δίνεται στην συνεργατική μάθηση, η οποία προκύπτει από διάφορες εργασίες όπως παραδείγματος χάριν ανάγνωση ανά ζεύγη μαθητών, δομημένη συζήτηση αναφορικά με κάποιο βιβλίο, συγγραφή συναφών ιστοριών κ.λπ. Τα τελευταία 20 λεπτά διατίθενται προκειμένου οι μαθητές να αναγνώσουν κείμενα δικής τους επιλογής.

Επίσης, σύμφωνα με τις οδηγίες του προγράμματος, οι μαθητές οφείλουν να διαβάζουν καθημερινά αποσπάσματα από κάποιο βιβλίο της αρεσκείας τους για 20

περίπου λεπτά στο σπίτι μαζί με τους γονείς ή με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους. Όσον αφορά στους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες ανάγνωσης, καθημερινά τους παρέχεται ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας είκοσι λεπτών, εκτός τάξης, από κάποιον ειδικευμένο στις σχετικές δυσκολίες εκπαιδευτικό.

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Επιτυχία για Όλους», αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης διαφόρων ερευνητών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα φάνηκε να προκύπτουν θετικές συνέπειες αναφορικά με την επίδοση στην ανάγνωση, για τους μαθητές που συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα. Ιδιαίτερος σημαντικός είναι το ωφέλει για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Εξίσου σημαντικές είναι και οι ωφέλειες που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος για τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούσες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες και δίγλωσσες οικογένειες. Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα ότι στα σχολεία που εφαρμόζεται το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται μείωση του ποσοστού των μαθητών που παραπέμπονται να φοιτήσουν σε διαχωριστικές δομές ειδικής εκπαίδευσης. Βέβαια, τα προαναφερόμενα αποτελέσματα είναι αναμενόμενο να διαφοροποιούνται, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο που συμμετέχει στο πρόγραμμα, τις δυνατότητές του, αλλά και τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα πρόσωπα αποδέχονται τη δέσμευση να συμμετέχουν ενεργά στη υλοποίησή του.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» έχει δομηθεί με βάση τη θεωρητική αποδοχή ότι η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί την κεντρική προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου επικεντρώνεται στα εξής σημεία:

**Έμφαση στην πρόωμη αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών.** Το μοντέλο εδράζεται στην πεποίθηση ότι η αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, είναι περισσότερο αποτελεσματική από οποιαδήποτε άλλη σχετική παρέμβαση που θα παρασχεθεί στον μαθητή σε μετέπειτα στάδιο.

- **Καθιέρωση συστηματικής παιδαγωγικής αξιολόγησης.** Η επαναλαμβανόμενη διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης συμβάλλει στη συνεχή αποτίμηση της προόδου των μαθητών, την εκτίμηση των αναγκών



τους και στην ανάλογη τροποποίηση της στοχοθεσίας της παρερχόμενης διδασκαλίας. Παράλληλα, οδηγεί στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το εάν ο μαθητής πρέπει να μετακινηθεί σε άλλη ομάδα ανάγνωσης, εάν πρέπει να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, ή εάν η οικογένεια απαιτείται να συμμετάσχει ενεργότερα στην εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή.

- **Συνεργατική μάθηση.** Η μέθοδος της συνεργατικής μάθησης είναι ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία του προγράμματος, καθώς η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων εκτελείται στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών. Οι μαθητές συνεργάζονται προκειμένου να κατακτήσουν τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, αποκτώντας παράλληλα σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες.
- **Εξατομικευμένη διδασκαλία.** Στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης, αλλά και στους μαθητές που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού συχνά παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς εκτιμάται ότι όσο πιο επιστάμενα και έγκαιρα τεθούν οι βάσεις του μηχανισμού ανάγνωσης, τόσο μεγαλύτερη ακαδημαϊκή εξέλιξη θα παρουσιάσει ο μαθητής.
- **Άτομο υποστήριξης.** Σε κάθε σχολείο που συμμετέχει στο πρόγραμμα υπάρχει κάποιο ειδικά εκπαιδευμένο άτομο, το οποίο είναι υπεύθυνα για την ορθή εφαρμογή του. Αυτό το άτομο αναλαμβάνει να υποστηρίξει το σχολείο σε διάφορα σχετικά θέματα, όπως παραδείγματος χάριν στην παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών, στην εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου από τον εκπαιδευτικό κ.λπ.
- **Προετοιμασία των εκπαιδευτικών.** Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εκπαιδεύονται τόσο στην αρχή όσο και κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τον μηχανισμό ανάγνωσης, καθώς και να αποκτήσουν ετοιμότητα σε θέματα παιδαγωγικής αξιολόγησης, διδακτικής μεθοδολογίας, εναλλακτικής και ευέλικτης εκπαιδευτικής παρέμβασης κ.λπ.
- **Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων.** Το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην άμεση εμπλοκή και συνεργασία όλων των προσώπων που αποτελούν το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν την εκπαιδευτική

διαδικασία, όπως παραδείγματος χάριν εκπαιδευτικοί, γονείς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, διευθυντής κ.λπ.

- **Οικογενειακή υποστήριξη.** Μια από τις βασικές μέριμνες του προγράμματος είναι η υποστήριξη της οικογένειας, μέσω της δημιουργίας συμβουλευτικών ομάδων. Η συμβουλευτική ομάδα απαρτίζεται από τον διευθυντή του σχολείου, τον υποστηρικτή του προγράμματος, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό για την ανάγνωση, τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό. Η ομάδα αυτή πραγματοποιεί τακτικές συναντήσεις με την οικογένεια, έχοντας ως σκοπό να παρέχει ψυχολογική στήριξη στους γονείς, να τους συμβουλεύει και να τους εκπαιδεύει ώστε αυτοί να είναι σε θέση να υποστηρίξουν ουσιαστικά το παιδί τους. Σε κάποια σχολεία η παροχή υπηρεσιών προς την οικογένεια επεκτείνεται εκτός του τομέα εκπαίδευσης και στους τομείς υγείας και κοινωνικής πρόνοιας.
- **Συνεκπαίδευση.** Στο πλαίσιο του προγράμματος γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες των μαθητών μέσα στην «κανονική» τάξη. Βέβαια, παρέχονται εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, στην περίπτωση που οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν στην «κανονική» τάξη.
- **Προτεραιότητα σε μαθητές με χαμηλή επίδοση.** Ένας από τους βασικούς σκοπούς του προγράμματος είναι να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία. Σύμφωνα με τη θεωρητική αντίληψη του προγράμματος, κάθε μαθητής είναι ικανός να μάθει, αλλά και κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Επομένως, το σχολείο έχει υποχρέωση να οργανώσει τις δράσεις του με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθήσει τη μάθηση όλων των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τις πολυδιάστατες εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

#### 5.1.4 Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές»

Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές» («Roots and Wings»- «Ρίζες και Φτερά») αποτελεί επέκταση του μοντέλου «Επιτυχία για Όλους», καθώς αναφέρεται εκτός από τους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής επιπλέον στους τομείς των μαθηματικών και των κοινωνικών επιστημών. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στα σχολεία στο οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας.

Βασικός σκοπός του μοντέλου είναι να παρέχει σε όλους τους μαθητές εκείνες τις ευκαιρίες που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητάς τους, την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων μέσω διαδικασιών «αναλυτικής μάθησης». Πρόκειται για ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, από τα προνήπια μέχρι τους μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού, και το οποίο απαρτίζεται από δύο μέρη. Συγκεκριμένα το πρώτο μέρος του προγράμματος «Αρχάριοι μαθητές» («Roots») επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν όλες εκείνες τις βασικές νοητικές και γνωστικές ικανότητες που θα εξασφαλίσουν σχολική επιτυχία, ενώ το δεύτερο μέρος του προγράμματος «Προχωρημένοι μαθητές» («Wings») αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ανώτερων μορφών νοητικής διεργασίας, στην ενδυνάμωση της διάθεσης για μάθηση και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη διά βίου εκπαίδευση.

Το μοντέλο αξιοποιεί διάφορες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, οι οποίες έχουν αξιολογηθεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως παραδείγματος χάριν τη συνεργατική μάθηση, την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση κ.ά. Μία από τις βασικότερες μεθόδους που χρησιμοποιεί είναι η ανάθεση ομαδικών εργασιών, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές αφενός ασκούν τις γνωστικές τους δεξιότητες και αφετέρου μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν ατομική υπευθυνότητα, αλλά και να αποκτούν αίσθηση της ομαδικής ευθύνης.

Τα θεμελιώδη στοιχεία που σηματοδοτούν το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές» είναι ίδια με εκείνα που χαρακτηρίζουν και το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους». Συγκεκριμένα η επιτυχή εφαρμογή του προϋποθέτει την παρουσία ενός «υποστηρικτή- συντονιστή», την οργάνωση συμβουλευτικής ομάδας υποστήριξης

των οικογενειών των μαθητών και τη συνεργασία του σχολείου με τις διάφορες υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας.

Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για την παροχή υποστήριξης προς την οικογένεια, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη σχολική επιτυχία και εκείνων των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά ευπαθή περιβάλλοντα. Η υλοποίηση αυτής της επιδίωξης περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες είναι η εθελοντική εργασία των γονέων, η ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου, η οργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι τα παιδιά τους στη μελέτη κ.ά. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιμορφώνονται σχετικά, προκειμένου να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας με τους γονείς και να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια θετική σχέση αλληλοσεβασμού, κατανόησης και συνεργασίας μαζί τους.

Επίσης, χρειάζεται να επισημανθεί πως ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του μοντέλου είναι ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζει το ρόλο της ειδικής εκπαίδευσης (Slavin 1996). Ειδικότερα, θεωρεί ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Γι' αυτό, με βάση το υφιστάμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή νοητική υστέρηση ελαφριάς μορφής- δέχονται εξατομικευμένη διδασκαλία και λαμβάνεται ειδική μέριμνα για την εκπαίδευσή τους σε τομείς όπως παραδείγματος χάριν στις κοινωνικές δεξιότητες, στη διαχείριση της συμπεριφοράς κ.α. Επιπλέον, οι οικογένειές τους υποστηρίζονται από ένα οργανωμένο δίκτυο κοινωνικών υπηρεσιών. Επομένως, οι μαθητές αυτοί παραμένουν στη γενική τάξη, οι οποίοι σε διαφορετική περίπτωση θα έπρεπε να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο. Σκοπός, δηλαδή, της όποιας εξειδικευμένης διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παραμένουν στην τάξη τους και να συνεκπαιδεύονται με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με άλλη διατύπωση σύμφωνα με τις βασικές αρχές του προγράμματος, πρέπει να αποφεύγεται, όσο αυτό είναι δυνατό, η παραπομπή ενός μαθητή σε ειδικό σχολείο, με το επιχείρημα ότι ο μαθητής αυτός θα κατορθώσει αργότερα να ενταχθεί και πάλι στην γενική τάξη. Οι πιθανότητες για μια τέτοια «επανεξέταση» θεωρούνται μηδαμινές, επειδή έχει αποδειχθεί ότι ο μαθητής που έχει

ήδη αποτύχει σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, είναι πλέον πολύ δύσκολο να «καλύψει» τα κενά του και να συμβαδίσει με τους συνομηλίκους του, καθώς βιώνει άγχος και συναισθήματα αποτυχίας, έχει χαμηλή αυτό-εκτίμηση και διακρίνεται από έλλειψη κινήτρων. Αντιθέτως, η εφαρμογή ενός προγράμματος πρόωμης παρέμβασης σε συνδυασμό με την λήψη και άλλων εκπαιδευτικών μέτρων, όπως παραδείγματος χάριν η συνεργασία με την οικογένεια και τις κοινωνικές υπηρεσίες, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες φοίτησης του μαθητή στο ειδικό σχολείο, ή ακόμα και στην περίπτωση που αυτό συμβεί, διαμορφώνει καλύτερες προϋποθέσεις για ταχύτερη βελτίωσή του.

Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα υποστηρίζονται από ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία συγκρίνονται οι μαθητές σχολείων, στα οποία εφαρμοζόταν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με τους μαθητές άλλων σχολείων που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι οι πρώτοι παρουσίαζαν καλύτερη σχολική επίδοση, κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης. Επιπλέον, στα σχολεία που υλοποιούνταν το πρόγραμμα παρατηρήθηκε μειωμένος αριθμός παραπομπών μαθητών σε ειδικά σχολεία, καθώς η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κάποιων μαθητών πραγματοποιούνταν έγκαιρα και κατά κανόνα μέσα στη γενική τάξη. Επίσης, καταγράφηκε η βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που παρουσίαζαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε, η συμβολή της συνεκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών έχει επανειλημμένα επισημανθεί από διάφορους μελετητές.

Συμπερασματικά, αν και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργητικά στο σχεδιασμό του μοντέλου «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές» παρά μόνο συναινούν και δεσμεύονται για την επιτυχή υλοποίησή του, φαίνεται ότι τόσο αυτό όσο και το ανάλογο μοντέλο «Επιτυχία για όλους», διακρίνονται για την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης των μαθητών, αλλά και στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές», όπως ήδη έχει αναφερθεί, απευθύνεται και σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται τα παιδιά από πολύ νωρίς, δηλαδή με το ξεκίνημα της σχολικής διαδρομής τους, να αποκτήσουν μία πληθώρα χρήσιμων δεξιοτήτων, μέσω μιας διαθεματικής

προσέγγισης της γνώσης. Γι' αυτό επιλέγεται ένα θέμα, με το οποίο η τάξη ασχολείται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης υπό το πρίσμα των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Τέτοια θέματα παραδείγματος χάριν είναι το περιβάλλον, τα φυτά, ο εαυτός, η πολυπολιτισμικότητα κ.ά. Για κάθε μία από τις ενότητες αυτές, διατίθεται αντίστοιχο υλικό, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αυτοσχεδιάζουν, προσθέτοντας τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες. Επιπλέον, η προσέγγιση κάθε ενότητας συνοδεύεται από ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας, γραφής, μαθηματικών κ.ά. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι οποίες διεξάγονται ομαδικά, και με την απαραίτητη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών και αναπτύσσεται η ικανότητά τους όσον αφορά στην επίλυση προβλημάτων. Στην αρχή της ενασχόλησης με κάθε νέα ενότητα αποστέλλεται στους γονείς ένα γράμμα, το οποίο τους πληροφορεί σχετικά με τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν στην διεξαγωγή τους. Επίσης, στο τέλος κάθε ενότητας πραγματοποιείται η διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ποια ωφέλει προέκυψε για τον μαθητή από τη συμμετοχή του σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και να προσδιορίσει τους στόχους της επόμενης παρέμβασής του.

Όσον αφορά στον τομέα της ανάγνωσης η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται από τον «φροντιστή». Ο φροντιστής, ο οποίος είναι είτε κάποιος εκπαιδευτικός εξειδικευμένος στην ανάγνωση είτε κάποιος άλλος σχετικός επαγγελματίας, αναλαμβάνει την υποστήριξη του μαθητή σε αυτόν τον τομέα. Οι φροντιστές συνεργάζονται με τους μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες σε εξατομικευμένη βάση, καθώς θεωρείται ότι πρόκειται για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διδακτικής παρέμβασης προκειμένου να βελτιώσουν την αναγνωστική τους επίδοση και να είναι σε θέση να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές της ομάδας ανάγνωσης.

Αναφορικά με τη γραφή και ευρύτερα τον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης το πρόγραμμα, με κριτήριο την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών διακρίνεται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το οποίο αναφέρεται στην Α' και Β' Τάξη Δημοτικού, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να γράφει τις απόψεις των μαθητών του, οι οποίοι καλούνται να υποδυθούν το ρόλο ενός συγγραφέα περιγράφοντας τις ιδέες και τα

συναισθήματά τους. Στο δεύτερο στάδιο στο οποίο συμπεριλαμβάνονται η Γ', η Δ', η Ε' και η ΣΤ' Τάξη, οι δραστηριότητες γραφής αποκτούν πιο σύνθετη δομή και εκτελούνται από ομάδες τεσσάρων μαθητών. Οι μαθητές, αναλαμβάνουν στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών να σχεδιάσουν, να συνθέσουν, να μορφοποιήσουν και να δημοσιεύσουν τις γραπτές τους δημιουργίες. Παράλληλα, διδάσκονται τρόπους ορθής γραφής, τόσο από γραμματική, όσο και από συντακτική και σημασιολογική άποψη. Η υποστήριξη του τομέα της γραφής συνδέεται και με τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα στα οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν γραπτώς τις θέσεις τους.

Όσον αφορά στον τομέα των μαθηματικών, το πρόγραμμα προβλέπει ένα σύνολο δραστηριοτήτων («Math Wings»), που αναφέρεται στις πέντε πρώτες τάξεις του δημοτικού. Με βάση τα «επίσημα» αναλυτικά προγράμματα μαθηματικών, σχεδιάζονται και παρέχονται δραστηριότητες με ευέλικτη δομή, προκειμένου να μπορούν να εφαρμοστούν και από μαθητές που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές αναφορικά με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, βοηθώντας τους να αποκτήσουν «ολοκληρωμένη» μαθηματική σκέψη και επαρκείς μαθηματικές δεξιότητες προκειμένου να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους.

Σε αντίθεση με τις «ομάδες ανάγνωσης», κατά την υλοποίηση των μαθηματικών δραστηριοτήτων δεν συγκροτούνται ομάδες μαθητών με κριτήριο τις ικανότητες τους στα μαθηματικά. Οι δραστηριότητες δηλαδή πραγματοποιούνται από ανομοιογενής ομάδες των μαθητών κάθε τάξης, ενώ οι ατομικές δυσκολίες των μαθητών προσεγγίζονται μέσω ποικίλων εργασιών με τις οποίες κάθε μαθητής ασχολείται σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό. Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση, η οποία κατά κανόνα αξιολογεί τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης, διακρίνεται σε δύο επίπεδα ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Ειδικότερα, στο πρώτο επίπεδο χρησιμοποιείται ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης ο εποικοδομισμός, ώστε οι μαθητές να συνδέσουν τις μαθηματικές γνώσεις που ήδη κατέχουν με τις καινούργιες έννοιες που παρουσιάζονται. Όλες οι δραστηριότητες του επιπέδου αυτού απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης και χωρίζονται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα διάρκειας 15 λεπτών, περιλαμβάνει δραστηριότητες που συνδέονται με βασικές προμαθηματικές έννοιες, όπως παραδείγματος χάριν έννοιες σχετικές με το χώρο, το χρόνο, τη διαχείριση χρημάτων,

τους αριθμούς κ.ά. Στη δεύτερη ενότητα διάρκειας 60 λεπτών, αφού ελεγχθεί η κατανόηση γνώσης που παρουσιάστηκε προηγουμένως, γίνεται εισαγωγή στις νέες έννοιες και χρησιμοποιείται η άμεση διδασκαλία για την εμπέδωση του νέου γνωστικού αντικειμένου, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές εργασίες. Με την ολοκλήρωση των ενοτήτων συνοψίζονται τα κεντρικά σημεία του μαθήματος και καταγράφονται στο «μαθηματικό ημερολόγιο».

Το δεύτερο επίπεδο της παρέμβασης επικεντρώνεται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις που προάγουν σύνθετους μαθηματικούς συλλογισμούς και με δεδομένο ότι οι ανάγκες των μαθητών είναι διαφοροποιημένες, περιλαμβάνει τόσο δραστηριότητες που αναφέρονται στο σύνολο της τάξης, όσο και εξατομικευμένες εργασίες. Αρχικά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει σε όλους τους μαθητές της τάξης νέες μαθηματικές έννοιες, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζονται ομαδικά και τις εμπειδώνουν καθώς εξασκούνται λύνοντας προβλήματα σε ατομικό επίπεδο.

Επιπλέον, περιλαμβάνονται ασκήσεις που δίνουν την δυνατότητα να εκτιμηθεί εάν ο μαθητής κατανόησε ουσιαστικά τις νέες γνώσεις. Στο επίπεδο της εξατομικευμένης εργασίας, παρέχεται η ευκαιρία σε κάθε μαθητή μέσα από δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ατομικές του ανάγκες, να εξασκείται, να συμπληρώνει τυχόν ελλείψεις του και να αποκτά ευχέρεια στη χρήση συγκεκριμένων μαθηματικών δεξιοτήτων. Μέσω αυτής της διαδικασίας κάθε μαθητής γίνεται συν-υπεύθυνος για το επίπεδο μάθησης και την πρόοδό του.

Όσον αφορά στον τομέα των κοινωνικών επιστημών η εκπαιδευτική υποστήριξη υλοποιείται μέσω του «Εργαστηρίου του κόσμου» («World Lab»). Πρόκειται για ένα σύνολο παρεμβάσεων που περιλαμβάνει δραστηριότητες προσομοίωσης κατά τις οποίες οι μαθητές υποδυόμενοι διάφορους ρόλους σε διαφορετικές εποχές διερευνούν συγκεκριμένες επιστημονικές θεματικές. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων αυτών, που διαρκούν 90 λεπτά, έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα της καθημερινότητας, τα οποία προσπαθούν να διερευνήσουν και να μελετήσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με σκοπό να προτείνουν κατάλληλους τρόπους επίλυσής τους. Μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων οι μαθητές ασκούνται σε ποικίλες γνωστικές δεξιότητες, όπως παραδείγματος χάριν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη συλλογή πληροφοριών, στον προσδιορισμό ερευνητικών υποθέσεων, στη διαπίστωση συμπερασμάτων, στο σχεδιασμό ανάληψης πρωτοβουλιών κ.α. Επιπλέον, οι μαθητές



έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν τις αλληλεξαρτήσεις που υφίστανται ανάμεσα σε διαφορετικούς οικονομικούς και φυσικούς παράγοντες, καθώς και την επίδραση που οι παράγοντες αυτοί ασκούν στη διαμόρφωση ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων. Οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο «Εργαστήριο του κόσμου» παραπέμπουν και σε άλλα, εκτός των κοινωνικών επιστημών, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα όπως παραδείγματος χάριν στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στη φυσική, στη μουσική, κ.λπ. με αποτέλεσμα να προάγεται η μελέτη του εκάστοτε θέματος μέσω μιας ευρύτερης διαθεματικής προσέγγισης.

### **5.1.5 Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη»**

Το διαρκές αίτημα τις εποχής μας για από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδήγησε στη δημιουργία ποικίλων μοντέλων εκπαίδευσης και διαφοροποιημένων μορφών διδακτικής προσέγγισης. Αν και καθένα από τα μοντέλα αυτά έχει το ιδιαίτερο θεωρητικό του υπόβαθρο, διακριτή δομή και οργάνωση, εντοπίζονται ανάμεσά τους κάποια βασικά κοινά στοιχεία. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η συνύπαρξη του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στην ίδια τάξη, προκειμένου να ανταποκρίνεται στο σχολείο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών. Αυτή η συνεργασία διδασκαλίας («Co Teaching»), όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, φαίνεται να ασκεί θετική επίδραση στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διδάσκονται στο πλαίσιο της τυπικής τάξης. Η διδασκαλία δηλαδή, από δύο εκπαιδευτικούς, αποτελεί βασικό γνώρισμα αρκετών εκπαιδευτικών μοντέλων.

Ανάμεσα στα μοντέλα αυτά συγκαταλέγεται και το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» («Class within a Class»), το οποίο έχει ως κεντρικό στόχο τη συνεκπαίδευση παιδιών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της «γενικής» τάξης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση, ο οποίοι φοιτούν στη γενική τάξη με αναλογία 1:3 σε σχέση με τους υπόλοιπους, δίχως αναπηρία μαθητές. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές δίχως νοητική υστέρηση την προβλεπόμενη

ύλη του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, μέσω κατάλληλα τροποποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, παρουσιάζει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ίδια ύλη, προσαρμοσμένη στις δυνατότητές του. Βασικός σκοπός του μοντέλου, είναι να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ισότιμες ευκαιρίες μάθησης, διαφοροποιώντας μόνο τον τρόπο παροχής της γνώσης και όχι το περιεχόμενο της γνώσης. Το παρεχόμενο μορφωτικό αγαθό, δηλαδή, είναι κοινό για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής και ψυχικής τους κατάστασης, προκειμένου να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Hudson 1989).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου «Τάξη μέσα στην Τάξη» είναι η διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης των μαθητών, η οποία πραγματοποιείται τόσο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές όσο και σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογούνται με μεγάλη προσοχή, προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο ικανοτήτων και αδυναμιών τους, βάση των οποίων θα προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι μαθητές με νοητική υστέρηση αξιολογούνται, προκειμένου να τροποποιηθεί ή να ενδυναμωθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα αξιολογούνται και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης για να εκτιμηθεί το επίπεδο προόδου που σημειώνουν. Επίσης, λαμβάνεται μέριμνα και για την εκτίμηση του επιπέδου ικανοποίησης των γονέων σε σχέση με τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή των παιδιών τους στο μοντέλο.

Κατά την εφαρμογή του μοντέλου, οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης, χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές για να συμπαρασιάσουν το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Με τη βοήθεια χαρτών και οργανογραμμμάτων, οι μαθητές παρακινούνται να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις, ενώ εκείνοι που έχουν κατακτήσει υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, αναλαμβάνουν να ερμηνεύσουν, να συγκρίνουν και να ανακεφαλαιώσουν τα αποτελέσματα των συζητήσεων στους υπόλοιπους. Απορία αυτής της διαδικασίας είναι να παρέχεται στους μαθητές που βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα κατανόησης, όπως είναι και οι μαθητές με νοητική υστέρηση, ένα πρότυπο λεκτικής έκφρασης, που να παρακινεί σε αντίστοιχες γλωσσικές και εκφραστικές δοκιμές, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους έκφρασης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας, όπως παραδείγματος χάριν συχνές

ερωτήσεις, καθοδηγημένη εξάσκηση δεξιοτήτων, παρουσίαση της νέας γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα διδασκαλίας, ομαδικές εργασίες κ.ά., προσπαθούν να αυξήσουν το επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών.

Επιχειρώντας μια κριτική του μοντέλου, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του επικεντρώνονται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν περιθωριοποιούνται, όπως αυτό θα συνέβαινε εάν φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο, αλλά αντίθετα, τους παρέχονται οι ισάξιες ευκαιρίες μάθησης. Επιπλέον, έχουν την δυνατότητα να αξιοποιήσουν την παρουσία των υπόλοιπων μαθητών που δρουν γι' αυτούς ως «πρότυπο», με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν βελτίωση τόσο στις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, όσο και στις γνωστικές περιοχές της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, καθώς και σε ποικίλες δεξιότητες της καθημερινής ζωής. Οι βελτιώσεις αυτές φαίνονται να έχουν μακροπρόθεσμοι ισχύ, καθώς αυξάνεται το επίπεδο προσαρμοστικότητας και κοινωνικής επίδοσης των μαθητών αυτών κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αλλά και οι υπόλοιποι δίχως νοητική υστέρηση μαθητές ωφελούνται από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναφορικά με το επίπεδο της ευαισθητοποίησης απέναντι στη διαφορετικότητα, του σεβασμού και της αποδοχής των συνανθρώπων τους ταυτόχρονα, και η ακαδημαϊκή επίδοσή τους φαίνεται να βελτιώνεται σε σύγκριση με άλλους μαθητές που δεν συμμετέχουν στο μοντέλο, με αποτέλεσμα να απορρίπτονται οι αρχικοί φόβοι των γονέων ότι το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα υποβαθμιζόταν λόγω της παρουσίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη. Επίσης, χρειάζεται να επισημανθεί ότι το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» ανταποκρίνεται στο θεσμοθετημένο δικαίωμα του κάθε μαθητή να διδάσκεται στο λιγότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον.

Παράλληλα, όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, ποικίλα είναι τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους μαθητές με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ταυτόχρονη παρουσία-διδασκαλία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι Bear και Proctor (1990), συνέκριναν τις επιδόσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διδάσκονταν σε τμήματα ένταξης, δηλαδή δέχονταν υποστήριξη σε χώρο εκτός της γενικής τάξης, με την επίδοση μαθητών που εκπαιδεύονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας στην «κανονική» τάξη με την παρουσία δύο εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής), οι οποίοι ασχολούνται

από κοινού με όλους τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι πρώτοι, εκείνοι δηλαδή που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, παρουσίαζαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους δεύτερους. Παρόμοια, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική, όταν όμως οι συγκεκριμένοι μαθητές δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Γενικότερα αποδείχτηκε ότι η εφαρμογή του μοντέλου «Τάξη μέσα στην Τάξη» συμβάλει στην βελτίωση των επιδόσεων που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδυναμώνει το θετικό αυτοσυναισθημά τους, περιορίζει τη σχολική διαρροή και αποτρέπει την κατά κανόνα παραπομπή τους στο ειδικό σχολείο.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί πως η επιτυχία του μοντέλου «Τάξη μέσα στην Τάξη» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ποικίλες παραμέτρους. Ανάμεσα σε αυτές, η πιο σημαντική φαίνεται να είναι η πραγματική διάθεση των εκπαιδευτικών να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται μαζί με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να επιτυγχάνουν κοινούς στόχους.

Αυτό σημαίνει πως κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί ότι έχει ισότιμο ρόλο με τον συνάδελφό του όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αντιλαμβάνεται την μεταξύ τους σχέση ως συνεργατική, και να κατανοεί την κοινή ευθύνη για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Βέβαια, η πράξη αποδεικνύει ότι με το πέρασμα του χρόνου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαζί στην ίδια τάξη, τείνουν να αντιλαμβάνονται το έργο τους ως μία κοινή λειτουργία με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι τυχόν τριβές ή διαφωνίες ανάμεσά τους.

Επίσης, καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία της «κοινής διδασκαλίας από δύο εκπαιδευτικούς», και κατά συνέπεια του μοντέλου «Τάξη μέσα στην Τάξη» είναι αφενός ο τρόπος οργάνωσης της τάξης και αφετέρου η υποστήριξη του εγχειρήματος από τη διεύθυνση του σχολείου. Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς τον αναγκαίο χρόνο που απαιτείται, προκειμένου αυτοί να αναλύουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, να τους προσαρμόζουν στο επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών της τάξης τους και να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, τις μεθόδους, τα υλικά και τις δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσουν ώστε να τις επιτύχουν.

Χρειάζεται, δηλαδή, να γίνουν όλες εκείνες οι διευθετήσεις, ώστε η παρεχόμενη διδακτική ύλη να είναι προσιτή και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hudson 1989). Ακόμη, ένας σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της «κοινής διδασκαλίας από δύο εκπαιδευτικούς» είναι η υιοθέτηση εκ μέρους και των δύο εκπαιδευτικών μιας αντίληψης που τίθεται κατά του διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Με άλλη διατύπωση, στο πλαίσιο εφαρμογής του μοντέλου «Τάξη μέσα στην Τάξη», οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της όποιας σωματικής, διανοητικής ή ψυχικής τους κατάστασης με βάση ενιαία εκπαίδευση.

### **5.1.6 «20/20 Ανάλυση: Ένα εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας»**

Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογείται στη σημερινά εποχή, με κριτήριο τη δυνατότητα του Σχολείου να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων σωματικών, νοητικών, ψυχικών, κοινωνικών ή άλλων χαρακτηριστικών τους. Σε πρακτικό επίπεδο, η δυνατότητα αυτή υλοποιείται μέσω της χρήσης εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, την αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, την παροχή εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης καθώς και την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στο πλαίσιο της τυπικής τάξης. Αυτή η αυξανόμενη τάση για εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή δίχως εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί τη θετική απάντηση στο αίτημα περί αποδοχής της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο της συνεκπαίδευσης, η ανομοιογένεια ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί τον κανόνα, οπότε κάθε μαθητής, ανεξαρτήτως του κοινομικο-οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, έχει δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά που παρέχει το «γενικό» σχολείο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, αναδεικνύεται ακόμη πιο έντονη η απαίτηση να εκπαιδούνται στο γενικό σχολείο, καθώς υποστηρίζεται ευρύτατα ότι η συνεκπαίδευσή τους οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής

επίδοσης και κοινωνικής ανάπτυξης. παράλληλα, τα οφέλη της συνεκπαίδευσης φαίνεται ότι αφορούν ευρύτερα το σύνολο του γενικού πληθυσμού.

Ωστόσο, η εφαρμογή των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στο πλαίσιο της κοινής τάξης, είναι επιβεβλημένη όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και για εκείνα που χαρακτηρίζονται ως «ταλαντούχα», καθώς απαιτείται να τους παρέχονται οι ανάλογες εμπειρίες και να δημιουργούνται τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση, ώστε να αναπτύσσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητές τους. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πιθανόν να εμφανίσουν αδιαφορία για το σχολείο και να αδρανήσουν σε σχέση με τη μάθησή τους.

Επομένως, η παιδαγωγική ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας, όπως παραδείγματος χάριν μαθητές με νοητική υστέρηση, μαθητές προερχόμενοι από κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές μειονότητες, χαρισματικοί μαθητές κ.λπ., είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Με άλλη διατύπωση, καθίσταται επιτακτική η αναγκαιότητα να επανεντάσσεται πλήρως στο σχολείο κάθε μαθητής που είναι περιθωριοποιημένος σε αυτό. Χρειάζεται, δηλαδή, το σχολείο, αφού προβεί σε μια επισταμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντοπίσει τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή, να εφαρμόζει το ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο προσδιορισμός, όμως του μαθησιακού προφίλ του μαθητή απαιτεί τον κατάλληλο σχεδιασμό.

Σε αυτό το αίτημα επιχειρεί να ανταποκριθεί το μοντέλο «20/20 Ανάλυση». Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο καταδεικνύει την απόδοση των μαθητών μιας τάξης ή ενός σχολείου σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως παραδείγματος χάριν Γλώσσα ή Μαθηματικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εντοπισμό εκείνου του μαθητή που ανήκει στο 20% επί του συνόλου των μαθητών με τις χαμηλότερες ή αντίστοιχα υψηλότερες επιδόσεις, καθώς θεωρείται ότι ο συγκεκριμένος μαθητής επωφελείται λιγότερο από την υφιστάμενη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία χρειάζεται να αναπροσαρμοστεί κατάλληλα. Επιπλέον, μέσω του μοντέλου «20/20 Ανάλυση», αποτιμάται η αποτελεσματικότητα του εκάστοτε σχολείου και αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν σχολική αποτυχία χωρίς ωστόσο να ενθαρρύνεται μια αυστηρή κατηγοριοποίηση των μαθητών. Με άλλη διατύπωση, μέσω της ανάλυσης και μελέτης των δύο «αντίθετων πόλων» επίδοσης, δηλαδή πολύ χαμηλών και πολύ

υψηλών επιδόσεων, επιδιώκει το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» να εμπλουτίσει τις πληροφορίες του σχολείου για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και να οδηγήσει στην παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, για τους μαθητές που την χρειάζονται.

Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» υλοποιείται σε δύο βασικές φάσεις. Η πρώτη φάση, περιλαμβάνει τη διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης, της οποίας ο ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην εκπαιδευτική πράξη. Η σημαντικότητά της έγκειται στο γεγονός ότι μέσω της χρήσης αποτελεσματικών τεχνικών και μεθόδων επιτυγχάνεται η συγκέντρωση πληροφοριών, με σκοπό τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του μαθητή, προκειμένου να ληφθούν οι ορθές αποφάσεις αναφορικά με την εκπαίδευσή του. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική διαδικασία είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει την ανίχνευση των αναγκών και την εκτίμηση του επιπέδου ικανοτήτων του μαθητή καθώς και την παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ειδικά στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης, η παιδαγωγική αξιολόγηση αποκτά μια ιδιαίτερη διάσταση, καθώς συμβάλλει στο να ανιχνευτούν οι διαφορετικές ικανότητες, τα ποικίλα ταλέντα και οι ιδιαίτερες δυσκολίες όλων των μαθητών της τάξης. Πρόκειται επομένως για μια πολύπλευρη διαδικασία, κατά την οποία είναι σημαντικό να συνυπολογίζεται όχι μόνο η βαθμολογική επίδοση του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η άποψη των εκπαιδευτικών, των γονέων και του ίδιου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις δυνατότητες που διαθέτει. Δηλαδή, κατά την πρώτη φάση του μοντέλου «20/20 Ανάλυση», φάση της παιδαγωγικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για τις ανάγκες του κάθε μαθητή, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους και μέσα, ενώ εμπλέκουν ουσιαστικά και τους γονείς σε αυτήν τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, κατά τη φάση της παιδαγωγικής αξιολόγησης, ακολουθούνται τα εξής στάδια.

1. Γίνεται η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου στο οποίο θα αξιολογηθεί η επίδοση των μαθητών, όπως παραδείγματος χάριν Γλώσσα, Μαθηματικά κ.λπ.
2. Επιλέγεται το κατάλληλο μέσω συλλογής των δεδομένων επίδοσης του συνόλου των μαθητών της τάξης. Κατά το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιολογηθούν όλοι οι μαθητές για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.

3. Υπολογίζεται η 20ή και η 80ή εκατοστιαία αναλογία από την κατανομή της επίδοσης του συνόλου των μαθητών της τάξης. Οι μαθητές που οι επιδόσεις τους είναι κάτω από την 20ή εκατοστιαία αναλογία ή άνω από την 80ή εκατοστιαία αναλογία, αποτελούν δύο ομάδες που χαρακτηρίζονται ως το «χαμηλό ή υψηλό 20% των μαθητών», και για τους οποίους χρειάζονται να γίνουν αναπροσαρμογές της παρεχόμενης εκπαίδευσης
4. Συντάσσεται ονομαστικός κατάλογος των μαθητών που ανήκουν στις δύο ομάδες.
5. Εξετάζεται η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Για παράδειγμα, εάν υπάρχουν προγράμματα που επικεντρώνονται στους χαρισματικούς μαθητές, στους δίγλωσσους μαθητές, στους μαθητές με αναπηρία κ.ά.
6. Πραγματοποιείται εξατομικευμένη αξιολόγηση του κάθε μαθητή με τη συμμετοχή των γονέων και άλλως εξειδικευμένων επαγγελματιών, προκειμένου να σχεδιαστεί εκείνο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται με τον αποτελεσματικότερο τρόπο στις ατομικές του ανάγκες.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι τύποι και τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ποικίλουν. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθούν σταθμισμένα τεστ ή άτυπα εργαλεία αξιολόγησης. Μία από τις ευκολότερες και πρακτικότερες μεθόδους πρακτικής αξιολόγησης θεωρείται ότι είναι η αποτίμηση του μαθησιακού επιπέδου του μαθητή με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς με αυτόν τον τρόπο παρέχονται άμεσες πληροφορίες αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάσκονται μέσα στην τάξη, αλλά και αναφορικά με το επίπεδο κατοχής τους από το παιδί σε σχέση με τους συμμαθητές του. βέβαια, όσων αφορά στην εγκυρότητα της παιδαγωγικής αξιολόγησης απαιτείται ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων και μέσων, προκειμένου να σχηματίζεται μία όσον τον δυνατόν πληρέστερη εικόνα του επιπέδου επίδοσης του μαθητή.

Κατά τη δεύτερη φάση του μοντέλου «20/20 Ανάλυση», με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη φάση, δηλαδή από την παιδαγωγική αξιολόγηση, εξετάζονται αναλυτικότερα τρόποι διδασκαλίας και επαναπροσδιορίζονται οι διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να παρέχεται σε όλους τους μαθητές και κυτίως σε εκείνους που ανήκουν στις δύο «ακραίες ομάδες επίδοσης» η κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, απαραίτητη είναι η



συνεργασία όλων των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, των υπόλοιπων εξειδικευμένων επαγγελματιών, της διεύθυνσης του σχολείου, των μαθητών και των γονέων.

Στη φάση αυτή δεν παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες, κατευθύνσεις και διδακτικά υλικά αναφορικά με την εφαρμογή της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς επιλέγουν εκείνες τις τεχνικές και προσεγγίσεις που θεωρούν ως πιο αποτελεσματικές για το συγκεκριμένο πληθυσμό της τάξης τους. Με βάση τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή, υιοθετούνται διάφορες διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι και εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» φαίνεται να αποτελεί βάση μιας πρότασης συνεκπαίδευσης, καθώς θεωρείται πως η εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Η υλοποίηση όμως αυτής της πρότασης συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αφενός την παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών και αφετέρου το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας η οποία με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έχει πραγματοποιηθεί, θα είναι προσεκτικά οργανωμένη και προσανατολισμένη σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν διάφοροι μελετητές από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, η προσεκτική ανάλυση και η ουσιαστική κατανόηση των αιτιών που οδηγούν κάποιους μαθητές σε σχολική αποτυχία οδηγεί το σχολείο σε προσπάθεια διαφορετικής οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο αποτελεσματικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Ειδικότερα, τα στοιχεία που προσδιορίζουν μια διδασκαλία αποτελεσματική έχουν αποτελέσει αντικείμενο διαφόρων ερευνών, στις οποίες συμπεραίνεται ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι μια «μονοδιάστατη» και «άκαμπτη» διαδικασία αλλά πρόκειται για μια «ευέλικτη», «πολυδιάστατη» και «ανοιχτή» διαδικασία, κατά την οποία μπορούν να εφαρμοστούν και να συνδυαστούν ποικίλες διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι. Συγκεκριμένα, στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα κυριότερα από τα οποία είναι (Carpenter 1996, Howell, Nolet 2000, Allinder 1995, Fisher et al. 1995, Ysseldyke, Algozinne 1995, Westwood

1995, Larkin 2001, Maccini, Hughes 2000, Swanson, Hoskyn 2001, Marzano et al. 2001, Howell, Notel 2000, Ysseldyke 2001):

- Χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.
- Χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.
- Χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- Χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην ακριβή αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» αποσκοπεί στην εξερεύνηση των πλέον αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, προκειμένου κάθε μαθητής στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης να μεγιστοποιεί τις ικανότητες και δυνατότητες που διαθέτει. Ιδιαίτερως, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται σε εκείνους τους μαθητές που η επίδοσή τους ανήκει στο κατώτερο ή ανώτερο επίπεδο επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, καθώς θεωρείται ότι αυτοί δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο πλαίσιο ενός «συμβατικού» και ομοιογενοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Reynolds et al. 1993). Ειδικότερα, τα βασικά γνωρίσματα του μοντέλου αυτού συνοψίζονται στα εξής σημεία:

1. Εστιάζεται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή.
2. Απορρίπτει την τακτική της «ετικετοποίησης»
3. Αποδίδει την κύρια ευθύνη της παιδαγωγικής αξιολόγησης και του σχεδιασμού της αντίστοιχης διδασκαλίας στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι γνώσεις και οι διδακτικές πρακτικές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Carrington 1999).
4. Αναγνωρίζει το διαφοροποιημένο βαθμό μάθησης του κάθε μαθητή, ανάλογα με τις δυνατότητές του.
5. Η εφαρμογή του μοντέλου «20/20 Ανάλυση» δεν απαιτεί υψηλό οικονομικό κόστος.

Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα καινοτόμο και εύχρηστο «εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού της διδασκαλίας» που συμβάλλει ώστε το σχολείο να

ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

## *5.2 Η Εικονογραφική μέθοδος*

Από όλους τους στόχους που τίθενται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ενός προγράμματος αποκατάστασης της δυσλεξίας, ο στόχος που φαίνεται να κατακτιέται με την περισσότερη δυσκολία, είναι η εκμάθηση της ορθογραφίας και η αυτοματοποίησή της.

Τα περισσότερα προγράμματα επικεντρώνονται στη συστηματική διδασκαλία των καταλήξεων ή των προσφυμάτων με λίστες από λέξεις που ανήκουν στην ίδια κατηγορία και προσπαθούν να βοηθήσουν στη γρήγορη εφαρμογή των κανόνων που καθορίζουν την ορθογραφία αυτών των καταλήξεων.

Εξαιρετική δυσκολία όμως συναντούν στη διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας.

Συνήθως βοηθούν με την εξάσκηση του παιδιού στην παραγωγή και στη σύνθεση. Μαθαίνουν οι μαθητές να γράφουν με τον ίδιο τρόπο ένα θεματικό μόρφημα σε όλες τις λέξεις της οικογένειας.

Έχοντας λοιπόν υπ' όψη μας την ανάγκη αφ' ενός κατάρτισης ενός Οπτικού Λεξικού, ώστε να είναι δυνατή η αυτόματη ανάκληση της ορθογραφίας των λέξεων κατά τη γραφή, και την εξαιρετική δυσκολία αφ' ετέρου των δυσλεξικών ατόμων στην κωδικοποίηση ειδικά και μόνο γλωσσικού υλικού στη μνήμη, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, αν βρίσκαμε κάποιον τρόπο για να μετατρέψουμε το γλωσσικό υλικό -δηλαδή τα ορθογραφικά στοιχεία των λέξεων- σε μη γλωσσικό υλικό, στο οποίο δεν θα δυσκολευόταν καθόλου (σχήματα, σχέδια, σκίτσα κλπ.), τότε η κωδικοποίηση θα γινόταν απρόσκοπτα, θα μπορούσαν να καταγράφουν εύκολα και γρήγορα στη μνήμη τις λέξεις και έτσι αυτές θα γραφότουσαν σωστά από το μαθητή κατά την υπαγόρευση.

Η αναγκαιότητα αυτή οδήγησε στη σύλληψη της ιδέας της μετατροπής των γλωσσικών πληροφοριών σε μη γλωσσικές, στην οποία βασίζεται η εικονογραφική μέθοδος.

Κάθε φθόγγος, ο οποίος έχει εναλλακτικούς τρόπους συμβολισμού και κατά συνέπεια εγείρει τη μεγαλύτερου βαθμού δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας της λέξης που τον περιέχει, θα πρέπει να μετατραπεί με κάποιον τρόπο σε μια μη γλωσσική πληροφορία, δηλαδή σε σκίτσο ή σχήμα ή σχέδιο ή ζωγραφιά

Το σκίτσο αυτό θα πρέπει να έχει τη στενότερη δυνατόν σχέση με την έννοια-σημασία της συγκεκριμένης λέξης και θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να θυμίζει στο δυσλεξικό παιδί το συγκεκριμένο γράμμα με το οποίο γράφεται η λέξη και μόνον αυτό, ούτως ώστε να μην υπάρχει περίπτωση να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο σύμβολο του ίδιου φθόγγου.

Αν για παράδειγμα έχουμε να διδάξουμε τη λέξη κυνηγός, η οποία έχει 2 σύμβολα με τον ήχο / 1 /, το υ και το η, και τα οποία μάλιστα μόνο με τη συγκεκριμένη σειρά πρέπει να γράφονται μέσα στη λέξη, θα πρέπει να μπορεί να βρεθεί μια ιδέα για σκίτσο απόλυτα σχετικό με τη σημασία της λέξης, το οποίο αυτόματα να θυμίζει στο παιδί και ποιά ακριβώς /ι / από τα ι, η, υ, ει, οι θα χρησιμοποιήσει για να τη γράψει, αλλά και ποιά σειρά πρέπει αυτά να γραφτούν μέσα στη λέξη.

Αν και αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο, κάποια στιγμή φάνηκε σαν η ιδεώδης λύση για την εύκολη κωδικοποίηση των ορθογραφικών στοιχείων της λέξης στο Οπτικό Λεξικό και την απόκτηση της αυτοματοποίησης όσον αφορά την Ορθογραφική Ικανότητα.

Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα δυσλεξικά παιδιά να μάθουν αυτό ακριβώς που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτά, μέσω ενός τρόπου απόλυτα διευκολυντικού, βασισμένου σε εκείνο που μπορούν να κάνουν καλά (στην απομνημόνευση μη γλωσσικού υλικού) και όχι στη συνεχή και επίμονη προσπάθεια για βελτίωση των αδύνατων σημείων του και των μειονεξιών του.

Η ιδέα αυτή της μετατροπής των συμβόλων σε σκίτσα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με μια μικρή ομάδα από 20 ελληνικές λέξεις, που δοκιμαστικά διδάχθηκαν σε δυσλεξικά παιδιά από ειδικές τάξεις δημοσίων δημοτικών σχολείων.

Οι λέξεις αυτές ήταν τέτοιες που διευκόλυναν την εύρεση μιας ιδέας για σκίτσο το οποίο να πληρεί αυστηρά τις τρεις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Το σχήμα του γράμματος, που επρόκειτο να μετατραπεί σε εικονο- γράφημα, θα έπρεπε να είναι η πιο βασική γραμμή του σκίτσου και να δηλώνει αυτή μόνη της, αν είναι δυνατόν, την απεικονιζόμενη ιδέα.
2. Το σκίτσο θα έπρεπε να έχει απόλυτη σχέση με την ονομασία της λέξης.
3. Το σκίτσο θα έπρεπε να θυμίζει μόνο αυτό το σύμβολο που όντως υπάρχει στη λέξη και να μην αφήνει καθόλου περιθώρια αμφιταλάντευσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες αναπαραστάσεις του φθόγγου.

Οι δυσλεξικοί μαθητές προέρχονταν από τις τάξεις Γ' Δ' Ε' και Στ' και επιλέχτηκαν μέσα από μια μεγαλύτερη ομάδα δυσλεξικών.

Υπήρχε ένα αρχικό τεστ, που δόθηκε πριν την έναρξη των μαθημάτων στους δυσλεξικούς μαθητές συνολικά, κατά το οποίο έγινε υπαγόρευση των λέξεων, για να εξακριβωθεί αν η συγκεκριμένη ομάδα των δυσλεξικών γνώριζε ήδη την ορθογραφία των λέξεων αυτών.

Από το σύνολο επιλέχτηκαν εκείνοι μόνον που είχαν όλες (και τις 20) τις λέξεις λάθος γραμμένες. Οι υπόλοιποι είχαν κάποιες λέξεις, άλλος λιγότερες άλλος περισσότερες, σωστά γραμμένες και γι' αυτό δεν επιλέγησαν.

Οι 20 λέξεις αυτής της πρώτης φάσης που προτάθηκαν για την εφαρμογή της ιδέας του νέου συστήματος ήταν οι ακόλουθες:

- |             |              |
|-------------|--------------|
| 1. νύχτα    | 11. μωρό     |
| 2. τυρί     | 12. σύκο     |
| 3. γάλα     | 13. αλυσίδα  |
| 4. πτηνό    | 14. κύκλος   |
| 5. φωτιά    | 15. κύπελλο  |
| 6. φωλιά    | 16. ύπνος    |
| 7. δάχτυλο  | 17. παγωτό   |
| 8. τύμπανο  | 18. μολύβι   |
| 9. φυτό     | 19. κυψέλη   |
| 10. ζυγαριά | 20. χειμώνας |

Τις λέξεις αυτές οι μαθητές τις διδάχθηκαν μέσα σε 2 μόνο διδακτικές ώρες, και μάλιστα σε 2 συνεχόμενες ημέρες. Διδάχθηκαν κατά μικρές ομάδες 4-5 ή 6 το πολύ ατόμων και όχι ένας-ένας.

Η διδασκαλία περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια:

1. Πολύ σύντομη συζήτηση γύρω από τη σημασία της λέξης.
2. Παιρνόταν η απόφαση σχετικά με το τι θα ήταν πιο ταιριαστό να ζωγραφιστεί στο γράμμα το οποίο δύσκολα απομνημονευόταν. (Η συζήτηση ήταν κατευθυνόμενη, διότι η ζωγραφιά ήταν ήδη αποφασισμένο το ποιά έπρεπε να ήταν για την κάθε λέξη).
3. Ζωγραφιζόταν στον πίνακα το σκίτσο και τα παιδιά παρακολουθούσαν προσεκτικά τη μετατροπή του σχήματος του γράμματος σε κάποιο σκίτσο με σημασία.
4. Ζωγράφιζαν τα ίδια στα τετράδιά τους το σκίτσο που τους είχε προταθεί, πάνω στα γράμματα της λέξης.

(Η λέξη ήταν ήδη γραμμένη στα τετράδια με πολύ μεγάλα γράμματα, με παχύ μαρκαδόρο).

Η διαδικασία αυτή γινόταν πολύ πιο γρήγορα απ' ό τι μπορούσε κανείς να φανταστεί και η όλη εμπειρία ήταν εμφανώς διασκεδαστική και ικανοποιητική. Το αποτέλεσμα της πρώτης αυτής εφαρμογής ήταν εντυπωσιακό και επιβεβαίωνε την άποψη ότι ένα τέτοιο σύστημα θα μπορούσε να αποδειχθεί ιδανικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας.

Όλα τα παιδιά, όταν εξετάστηκαν την επόμενη ημέρα, θυμόντουσαν όλες τις λέξεις και τις έγραψαν με εξαιρετική ευκολία, σωστά και γρήγορα. Το ίδιο ήταν το αποτέλεσμα όταν εξετάστηκαν μετά από μια βδομάδα, κατά τη διάρκεια της οποίας δεν είχαν γίνει καθόλου επαναλήψεις των συγκεκριμένων λέξεων.

Η εξέταση επαναλήφθηκε μετά από 2 μήνες και πάλι όλα τα παιδιά έγραψαν σωστά όλες ανεξαιρέτως τις λέξεις.

Διαφαινόταν λοιπόν με έναν πιο ξεκάθαρο τρόπο πλέον η πιθανότητα να επιτύχει η διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας και να βοηθηθούν τα παιδιά να καταρτίσουν το Οπτικό Λεξικό στη μνήμη τους πάρα πολύ γρήγορα, το ίδιο εύκολα με τα μη δυσλεξικά παιδιά, και το κυριότερο, χωρίς πολλές ασκήσεις και δραστηριότητες και κουραστικές επαναλήψεις, αλλά με έναν εξαιρετικά διασκεδαστικό τρόπο: ζωγραφίζοντας μόνο.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, για κάθε μία από τις 20 λέξεις που διδάχθηκαν ζωγραφίστηκε ένα κατάλληλο σκίτσο.

Το σκίτσο έγινε έτσι ώστε η βασική γραμμή του να είναι το γράμμα εκείνο το οποίο αναμενόταν ότι θα έκαναν λάθος οι δυσλεξικοί μαθητές. Για παράδειγμα, στη λέξη νύχτα το γράμμα υ θα μπορούσε να αντικατασταθεί κατά λάθος από ι, η, ει, ή οι. Επομένως αυτό το γράμμα θα έπρεπε και να μετατραπεί σε σκίτσο.

Τα υπόλοιπα δηλ. ν, χ, τ, α δεν υπήρχε λόγος να συζητηθούν καν, διότι δεν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι γραφής τους.

### *5.3 Προσέγγιση Orton-Gillingham*

Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν διακρίνεται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους: οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν ο μαθητής δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Η κίνηση αυτή παρέχει το ερέθισμα για να δοθεί η σωστή απάντηση. Αν πάλι δεν τα καταφέρει, απαντά η δασκάλα, και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δίνεται με βεβαιότητα και δεν επιτρέπεται στο μαθητή να μαντεύει. Όταν δεν μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει την σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το φθόγγο στο τετράδιο του, ενώ του τον διαβάζει.

Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μία στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα.

Για το σχεδιασμό του μαθήματος η δασκάλα πρέπει να είναι ενήμερη για τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία γλωσσικής ενημερότητας του μαθητή, που περιλαμβάνουν την

ακουστική περιγραφή, τη διαδοχική μνήμη, τη σύνθεση και το διαχωρισμό γραμμμάτων, την κατάταξη και την οπτική περιγραφή και μνήμη.

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερα κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε αυτό το μέρος είναι κατά σειρά οι εξής: η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεση τους, η παρουσίαση νέων γραμμμάτων και η ανάγνωση γραμμμάτων.

Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μία λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μία ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μίας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μίας λέξης-κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάκτυλο του αρκετές φορές και το διαβάζει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιο του, κοιτάζοντάς το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάζει αρκετές φορές. Για την ανάγνωση χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο τρίτο μέρος οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλάβουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση, προτού τις γράψουν. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούρια γράμματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο πρέπει να έχει ετοιμαστεί από τη δασκάλα για να είναι σύμφωνο με τις δυνατότητες του μαθητή. Τα δύσκολα σημεία και οι δύσκολες λέξεις πρέπει να έχουν απαλειφθεί. Συνιστούμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν το δάκτυλο τους ή το μολύβι τους για να δείχνουν τι διαβάζουν. Εναλλακτικά, αφήνουμε τα παιδιά να διαβάσουν σιωπηρά μία ή δύο παραγράφους και στη συνέχεια τους κάνουμε ερωτήσεις, ανάλογα με το επίπεδο τους, σχετικά με τους χαρακτήρες και την πλοκή αυτών που διάβασαν. Στις περιπτώσεις που εφαρμόζουμε το εν λόγω πρόγραμμα σε μεγαλύτερα παιδιά, προσαρμόζουμε ανάλογα τις απαιτήσεις μας.



## 5.4 Προσέγγιση Fernald

Το 1943 εκδόθηκαν οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald, η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους στο χώρο της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η μέθοδος αυτή στηρίχτηκε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που τυγχάνουν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις, και ότι για να βελτιωθούν πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μία νέα μέθοδο, αφού κανείς δεν θέλει να θυμάται την διαδικασία στην οποία απέτυχε. Αυτός είναι ο στόχος των αρχικών σταδίων της μεθόδου: η επανακινητοποίηση των μαθητών. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν είναι η δασκάλα να αποδείξει στο «φτωχό» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει χρησιμοποιώντας την κιναισθηση, την όραση, την ακοή και την αφή.

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση τα κείμενα που χρησιμοποιούνται δε είναι ανάλογα του αναγνωστικού επιπέδου του παιδιού, αλλά ανάλογα του νοητικού του δυναμικού, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του. Η ίδια η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχούς λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών. Έτσι, τροποποίησε τα υπάρχοντα διδακτικά πλαίσια, ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μία ιστορία ή μία πρόταση ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά χωρίς βοήθεια.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της Fernald το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Η διδασκαλία ακολουθεί τέσσερα στάδια:

Πρώτο στάδιο: Το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα μεγαλόφωνα καθώς το περνά, μέχρι να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.

Δεύτερο στάδιο: Το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις, καθώς πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η παρακίνηση του παιδιού να εκφέρει τον ήχο του γράμματος καθώς το

γράφει το βοηθά να κατακτήσει τη σχέση μεταξύ της εικόνας της λέξης και του ήχου της.

Τρίτο στάδιο: Το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μία λέξη, να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και στη συνέχεια να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

Τέταρτο στάδιο: Το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει, δηλαδή αναγνωρίζει νέες λέξεις με βάση την ομοιότητά τους με αυτές που ήδη γνωρίζει. Στο εν λόγω στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση.

Η Fernald θεωρεί ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Στις βασικές ασκήσεις του προγράμματός της περιλαμβάνονται η εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, καθώς επίσης η οπτική αίσθηση σχημάτων και γραμμάτων από διάφορα υλικά. Η παραδοχή ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας ή περισσότερων αισθήσεων οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για την χρήση όλων των αισθήσεων, προκειμένου να κατακτήσει ευκολότερα το γραπτό λόγο, τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό επίπεδο. Η ενασχόληση με τα υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προ-αναγνωστικού και του προ-γραφικού σταδίου. Η παιγνιώδης μορφή των ασκήσεων τις κάνει ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επίσης την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων προκειμένου να στηρίξει την προσπάθεια του παιδιού να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεώρηση της Fernald, στόχος του σχολείου δεν είναι απλώς η διδασκαλία της γλώσσας και δεν απορρίπτεται η ύπαρξη τέτοιων προπαρασκευαστικών μαθημάτων που βοηθούν το παιδί να επιτύχει και να λειτουργήσει καλύτερα στο χώρο του σχολείου. (Παντελιάδου, 2000)

### 5.3 Προσέγγιση Montessori

Η Maria Montessori βασίζει την θεωρία της στην αρχαίο ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις. Έτσι, το πρόγραμμα της αρχικά βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Για την Montessori η ανάγνωση και η γραφή κατέχουν κεντρική θέση. Θεωρεί την ανάγνωση και την γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και για αυτό τις διδάσκει παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για την γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο χειρισμός γεωγραφικών σχημάτων: τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στη διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για την γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχεία επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο. Τέλος, συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

Πρώτο βήμα: Η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας συγχρόνως τον φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο

του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Συχνά το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να απομονώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.

Δεύτερο βήμα: Η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει «καθαρή παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.

Τρίτο βήμα: Η δασκάλα δείχνει στο παιδί το πρώτο γράμμα και δίνει το όνομα του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα αλλά δεν εξαντλεί την διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπει να σχηματίσει μία συλλαβή και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τη δασκάλα είναι ο προσδιορισμός της κατάλληλης χρονικής στιγμής όπου θα παρακινήσει το κάθε παιδί να γράψει. Ενδείξεις της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του: (α) να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, (β) να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από το σμυριδόχαρτο, και (γ) να συνθέτει με βεβαιότητα μία λέξη. Κατά την σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί, σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίζει το γράμμα από σμυριδόχαρτο ή χαρακώνει μαζί του την πλάκα, ποτέ όμως δεν διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει.

Η Montessori υποστηρίζει, ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή, ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα, και μόνο πολύ αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη συνύφανση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι βέβαιο ποια από τις δύο θα υπερισχύσει, δηλαδή αν το παιδί θα αρχίσει πρώτα με την ανάγνωση ή την γραφή. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα τη μία λειτουργία, ενώ κάποια άλλα την άλλη λειτουργία. Άλλη άλλωστε είναι και η αξία της μεθόδου της Montessori: η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας κάθε παιδιού. (Παντελιάδου, 2000)

## 5.6 Στρατηγικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου

### 5.6.1 Στρατηγικές για την πρόσληψη του προφορικού λόγου

#### 1. Επανάληψη μεμονωμένων λέξεων.

A. Καθημερινές, κατά κανόνα, λέξεις π.χ ρήματα ενεργητικής και παθητικής φωνής. (π.χ παίζω, τραγουδάς, βλέπω, ανακατεύομαι, αντιγράφονται κ.λ.π)

Με την ίδια τεχνική δίνονται προς επανάληψη ουσιαστικά που έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησής τους (συγκεκριμένα ουσιαστικά) όπως: σκύλος, θάλασσα, πρόβατο, δάσος, άνθρωπος, βουναλάκια, πόδι, τετράδιο, καράβια, τετράτροχος, πενταδάχτυλος, χιονάνθρωπος κ.λ.π

B. Ουσιαστικά που δεν εικονοποιούνται, τουλάχιστον άμεσα,(αφηρημένα ουσιαστικά) όπως: αγάπη, ερμηνεία, διαρρύθμιση, αντίληψη, ομορφιά, ατύχημα, θερμότητα, αύρα ευχή, καλός, καλοσύνη κ. λ. π

#### 2. Επανάληψη σειράς λέξεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει λέξεις των ανωτέρω κατηγοριών σε ομάδες των 2, 3, 4 λέξεων με τη σειρά που του υπαγορεύτηκαν. Οι λέξεις μπορούν να είναι ομαδοποιημένες ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών τους (π.χ 2σύλλαβες, 3σύλλαβες κ.λ.π.). Μεταξύ των λέξεων, όταν αυτές δίνονται στο παιδί, μεσολαβεί σταθερό χρονικό διάστημα, περίπου ενός (1) δευτερολέπτου.

#### 3. Επανάληψη μεμονωμένων ψευδολέξεων

Οι ψευδολέξεις δημιουργούνται από λέξεις, αντικαθιστώντας ένα ή περισσότερα σύμφωνα, και δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο π.χ μέτι (από τη λέξη μέλι), λιδάφι (από τη λέξη λιβάδι) κ.λ.π. (περισσότερα για την τεχνική δημιουργίας των ψευδολέξεων αναφέρονται στην αξιολόγηση της ανάγνωσης και γραφής λέξεων). Το παιδί επαναλαμβάνει τις ψευδολέξεις

#### 4. Επανάληψη σειράς ψευδολέξεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει ψευδολέξεις σε ομάδες των 2, 3, 4 ψευδολέξεων με τη σειρά που του παρουσιάστηκαν. Μεταξύ των ψευδολέξεων, όταν αυτές δίνονται στο παιδί, μεσολαβεί σταθερό χρονικό διάστημα, περίπου ενός (1) δευτερολέπτου (π.χ μέδι, λικάβι, χρεπόνι, λάμι κ.λ.π).

#### 5. Επανάληψη Προτάσεων

Ο μαθητής επαναλαμβάνει προτάσεις με απλή συντακτική δομή (π.χ. της δομής υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο ή υποκείμενο + ρήμα)

π.χ Ο ταχυδρόμος μοιράζει τα γράμματα.

Η καμήλα τρέχει.

Ο μαθητής επαναλαμβάνει προτάσεις με πιο σύνθετη, από την προηγούμενη, μορφή (π.χ. υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο + κατηγορούμενο)

π.χ. Ο καλός πατέρας μοίρασε τα δώρα.

Τα χαρούμενα παιδιά ξεσήκωσαν τη γειτονιά.

Προτάσεις πιο σύνθετης μορφής (υποκείμενο + ρήμα + αντικείμενο+ κατηγορούμενο + προθετική φράση) π.χ. Ο μικρός Γιάννης πήρε τη ζωγραφιά του για το σχολείο Η ήρεμη λίμνη γαλήνεψε τους επισκέπτες στη στιγμή.

### **5.6.2. Στρατηγικές για την κατανόηση του προφορικού λόγου**

#### 1. Εκτέλεση οδηγιών

Το παιδί καλείται να εκτελέσει μια σειρά οδηγιών. Οι παρεχόμενες οδηγίες ποικίλλουν όσον αφορά τον αριθμό τους και την πολυπλοκότητά τους, αλλά ταυτόχρονα δεν θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές μια και απευθύνονται σε κάποιον μαθητή με Μ.Δ.

π.χ. Κώστα, πήγαινε μπροστά από το μεσαίο παράθυρο της αίθουσας.

Μαρία, άνοιξε την τσάντα σου και πάρε το βιβλίο της «Γλώσσας» με το δεξί σου χέρι.

#### 2. Εύρεση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων

Α. Το παιδί ακούει μεμονωμένες λέξεις της καθημερινής ζωής και αναφέρει τη σημασία τους. Οι λέξεις αντιστοιχούν, κατά το δυνατόν, στο ηλικιακό και γνωστικό

επίπεδο του μαθητή (π.χ. τι είναι το «λιμάνι»); Στη συνέχεια ο μαθητής δημιουργεί μία πρόταση η οποία περιέχει τη συγκεκριμένη λέξη.

Β. Είναι πιθανό ο μαθητής να αδυνατεί, για διάφορους λόγους, να αναφέρει τη σημασία των λέξεων. Σε αυτήν την περίπτωση, ο μαθητής ενθαρρύνεται να προχωρήσει στη δόμηση μιας πρότασης με την οποία περιγράφεται η σημασία της λέξης.

(π.χ. τη σημαίνει η λέξη «ταχύτητα»); Μια πιθανή απάντηση είναι : Το πόσο γρήγορα τρέχει κάτι ή σε προσπέρασα γιατί είχα μεγαλύτερη ταχύτητα.

### 3. Εύρεση τίτλου μιας ιστορίας

Το παιδί αφού ακούσει μια σύντομη ιστορία, με περιεχόμενο που υποθέτουμε ότι ενδιαφέρει το παιδί, βρίσκει και προτείνει έναν τίτλο για αυτήν. Μπορούμε επίσης να αντλήσουμε πληροφορίες από το ίδιο το παιδί, έμμεσα, για τα ενδιαφέροντά του. Στη συνέχεια προσπαθεί να μας περιγράψει (δικαιολογήσει) γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο τίτλο. Πέρα από την πληρότητα του τίτλου σημειώνουμε και την ικανότητα εντοπισμού των κύριων στοιχείων του κειμένου που υπαγορεύουν το συγκεκριμένο τίτλο.

### 4. Ολοκλήρωση πρότασης

Το παιδί ακούει μια πρόταση η οποία περιγράφει ένα καθημερινό θέμα. Η πρόταση είναι ελλιπής όσον αφορά ένα στοιχείο της. Το παιδί καλείται να τη συμπληρώσει με μια λέξη που βρίσκει το ίδιο, π.χ.

Ο δάσκαλος έγραφε με την κιμωλία στον\_\_\_\_\_ (πίνακα, τοίχο κ.λπ.)

Το μήκος μιας γραμμής το μετράμε με το\_\_\_\_\_ (χάρακα κ.λπ.).

Ο \_\_\_\_\_ επισκέυασε το αυτοκίνητο (τεχνίτης, πατέρας, μάστορας κ. λ. π.)

Αποδεκτές γίνονται όσες λέξεις εντάσσονται εννοιολογικώς ορθά στο περιβάλλον κάθε πρότασης.

## 5.6.3 Στρατηγικές για την παραγωγή του προφορικού λόγου

### 1. Αναδιήγηση ιστορίας

Το παιδί ακούει μια μικρή ιστορία, αντίστοιχη με τη χρονολογική του ηλικία. Προσπαθούμε ώστε οι επιλεγόμενες ιστορίες να έχουν ενδιαφέρον περιεχόμενο για το παιδί. Προσπαθούμε ώστε ο χρωματισμός της φωνής μας να αναδεικνύει εντονότερα τα κύρια σημεία της ιστορίας. Στη συνέχεια ο μαθητής αναδιηγείται την ιστορία.

### *Παρατηρήσεις*

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

Η συγκράτηση των εννοιών στη μνήμη. Η ανάγκη επανάληψης της ιστορίας ή τμημάτων της. Η ανάγκη επεξήγησης κάποιων σημείων. Η κατανόηση του προφορικού λόγου. Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας. Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων - ευχέρεια λόγου. Η λογική σειρά των εκφερομένων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης. Η διατήρηση της δομής της ιστορίας. Η ικανότητα εντοπισμού των κύριων σημείων της ιστορίας

### 2. Η διήγηση του περιεχομένου μιας εικόνας

Το παιδί παρατηρεί μια εικόνα και στη συνέχεια διηγείται το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Οι εικόνες μπορούν να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, όσον αφορά το πλήθος και τη βαρύτητα των πληροφοριών που περιέχονται. Έτσι, για παράδειγμα, μια εικόνα, εκτός της δράσης κάποιων πρωταγωνιστών σε αυτήν, θα μπορούσε να εμπεριέχει και πληροφορίες για πιθανά συναισθήματα που νιώθουν τα πρόσωπα τα οποία αποτυπώνονται σε αυτή κ.λ.π.

### *Παρατηρήσεις*

- Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:
- Η οπτική αντίληψη εικόνων.
- Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.
- Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων - ευχέρεια λόγου.
- Η λογική σειρά των εκφερομένων.
- Ο λεξιλογικός πλούτος.
- Η χρήση των κατάλληλων λέξεων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης.

### 3. Διήγηση μιας ιστορίας

Το παιδί διηγείται μια ιστορία, κατά προτίμηση ένα προσωπικό του βίωμα, σε θέμα που επιλέγει το ίδιο

### *Παρατηρήσεις*

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

- Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.



- Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων - ευχέρεια λόγου.
- Η λογική σειρά των παρουσιαζόμενων στοιχείων.
- Η επανάληψη στοιχείων της ιστορίας.
- Ο λεξιλογικός πλούτος.
- Η χρήση των κατάλληλων λέξεων. Η σημασιολογική πληρότητα της διήγησης.

#### 4. Διήγηση του περιεχομένου ενός σχεδίου του ίδιου του παιδιού

Καλούμε το παιδί να σχεδιάσει μια ζωγραφιά με καθορισμένο θέμα ή όχι. Στη συνέχεια το παιδί διηγείται την ιστορία που περιγράφει η ζωγραφιά

##### *Παρατηρήσεις*

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

- Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.
- Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων - ευχέρεια λόγου. Ο λεξιλογικός πλούτος.
- Οπτικο-κινητικός συντονισμός.
- Σταθερότητα χεριού.

#### 5. Περιγραφή αντικειμένων

Ο μαθητής καλείται να περιγράψει αντικείμενα της καθημερινής ζωής και όχι μόνο. Η περιγραφή αναφέρεται στη χρήση, τα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες των αντικειμένων αλλά και στα συναισθήματα που δημιουργούνται στο μαθητή.

##### *Παρατηρήσεις*

Καταγράφονται σε γενικές γραμμές:

- Ο βαθμός κατάκτησης των γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας.
- Η εκφορά και άρθρωση των λέξεων - ευχέρεια λόγου. Ο λεξιλογικός πλούτος.

### 5.7 Στρατηγικές διδασκαλίας ορθογραφημένης γραφής

Το μαθησιακό αρχείο: Είναι μία βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών πρώτης ανάγνωσης και γραφής αλλά και για την καταπολέμηση των ορθογραφικών λαθών.

A. Όλα τα γράμματα γράφονται σε κάρτες, πεζά – κεφαλαία χωριστά, μια κάρτα για κάθε γράμμα. Οι κάρτες τοποθετούνται στο τραπέζι καλυμμένες. Το παιδί αποκαλύπτει κάθε φορά μία κάρτα, ονομάζει το γράμμα και γράφει δίπλα το αντίστοιχο πεζό ή κεφαλαίο.

Οι κάρτες με τα γράμματα, για τα οποία το παιδί δεν ήταν σίγουρο ότι αναγνώρισε και έδειξε δισταγμό, ανασφάλεια ή έλλειψη γνώσης, τίθενται χωριστά και πρέπει να παρουσιαστούν ξανά στο παιδί. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουμε στα γράμματα που μοιάζουν ηχητικά (β – φ, σ – ζ) ή οπτικά (η – ω, Μ – Σ).

B. Παιχνίδι μνήμης με γράμματα. Οι ασκήσεις γίνονται περίπου με τον ίδιο τρόπο που παίζονται τα παιχνίδια μνήμης, με την μόνη διαφορά πως ένα μικρό γράμμα και ένα κεφαλαίο σχηματίζουν ένα ζευγάρι καρτών – γραμμάτων.

Γ. Υπαγόρευση γραμμάτων (αντιστοίχιση φωνήματος – γραφήματος). Είναι πολύ σημαντικό και αποτελεσματικό να διδαχθεί η εικόνα του γράμματος ξεκινώντας από την γλώσσα, δηλαδή φωνολογικά. Αρχικά ζητάμε από το παιδί να μας γράφει μεμονωμένα γράμματα και στην συνέχεια ζητάμε να μας γράψει το πρώτο και το τελευταίο γράμμα μιας λέξης.

Τέλος του ζητάμε να μας γράψει όλα τα γράμματα, μετά από υπαγόρευση. Φροντίζουμε, ωστόσο, να δίνουμε υποστήριξη στη μνήμη του για τα δύσκολα γράμματα, χρησιμοποιώντας συνειρμούς με τις εικόνες που έχει δει. (δ όπως στη λέξη δέντρο, η του ήλιου κ.α.)

Ασκήσεις αντιγραφής: Οι ασκήσεις αντιγραφής είναι ένα από τα σπουδαιότερα βοηθητικά μέσα για να ξεπεράσει ο μαθητής τις δυσκολίες του στην ημιτελή γραφή και στους αναγραμματισμούς και να γράφει σωστά τουλάχιστον τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου. Οι ασκήσεις αντιγραφής μπορούν να συνδυαστούν με εργασίες με το μαθησιακό αρχείο (λέξεις γραμμένες πάνω σε κάρτες).

Η βασική αρχή των ασκήσεων αντιγραφής είναι:

- Γράφουμε την λέξη ή δείχνουμε στο παιδί την κάρτα με την λέξη.

- Διαβάζουμε την λέξη και τονίζουμε τις ενδεχόμενες δυσκολίες, έχοντας υπογραμμίσει ή γράψει τα δύσκολα σημεία της με χρωματιστό μαρκαδόρο.
- Ζητάμε από το παιδί να διαβάσει την λέξη αργά και καθαρά.
- Καλύπτουμε την κάρτα.
- Το παιδί γράφει την λέξη στο τετράδιο του ή σε φύλλο εργασίας και ταυτόχρονα την λέει.
- Τέλος, αποκαλύπτουμε την λέξη και το παιδί την ξαναδιαβάζει και ελέγχει το γραπτό του. Σε τέτοιες ασκήσεις προσέχουμε το παιδί να αντιγράφει ολόκληρη την λέξη, και όχι γράμμα προς γράμμα. Σε κάποιες περιπτώσεις που αυτό θα είναι δύσκολο, προτρέπουμε το παιδί να γράφει την λέξη συλλαβή προς συλλαβή.

Έλεγχος της άρθρωσης – Αυτοματοποίηση – Στρατηγική ορθογραφίας: Μία από τις βασικότερες τεχνικές βοήθειας στις περιπτώσεις παράλειψης, αντικατάστασης και αναγραμματισμών είναι το να συνηθίσει το παιδί όταν γράφει να μιλάει. Όπως πολλές φορές λέμε: «η γλώσσα οδηγεί το χέρι». Με αυτόν τον τρόπο γίνεται έλεγχος στην άρθρωση. Η τεχνική αυτή βοηθάει πολύ στην ανάπτυξη της διαίσθησης του γραπτού λόγου. Με τον αντίστοιχο τρόπο οι ενήλικες μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Μαθαίνουν την σειρά των φθόγγων, την γραφή τους, την σημασία της λέξης. Όταν πρόκειται για μεγάλες και δύσκολες λέξεις, όλοι μας, καθώς τις γράφουμε τις προφέρουμε κιάλας. Αυτό γίνεται μέχρι να αυτοματοποιηθούν οι λέξεις. Στην τεχνική αυτή επιμένουμε ακόμη και σε παιδιά γυμνασίου, μέχρι να επέλθει η αυτοματοποίηση.

Στρατηγική ελέγχου: Εάν ο μαθητής μάθει με συνέπεια να μιλάει όταν γράφει, τότε μπορεί να χρησιμοποιεί αυτή τη στρατηγική και προς την αντίθετη κατεύθυνση, ώστε να βρίσκει τα λάθη του. Εάν δηλαδή διαβάζει ακριβώς αυτό που έχει γράψει, τότε ακούει την ενδεχόμενη απόκλιση. Το δυσλεξικό παιδί όταν αισθάνεται μεγάλη ανασφάλεια, είναι δύσκολο να διαβάσει αυτό ακριβώς που έχει γράψει, θα διαβάσει το κείμενο έτσι όπως το έχει στο μυαλό του, δε θα διαβάσει δηλαδή ότι έγραψε, αλλά αυτό που πιστεύει ότι βλέπει μπροστά του.

Αυτό το πρόβλημα αντιμετωπίζεται με δύο τεχνικές:

A. Το παιδί διαβάζει λέξη προς λέξη από το τέλος προς την αρχή

B. Το παιδί διαβάζει με “παραθυράκι”. Αυτό σημαίνει ότι από το μέσον μιας κάρτας κόβουμε ένα τετράγωνο κομμάτι αφήνοντας ένα “παραθυράκι”. Το παιδί ξεκινάει από το τέλος του κειμένου και αφού κοιτάζει στο “παραθυράκι” κάθε μεμονωμένη λέξη, τη διαβάζει ακριβώς όπως την έχει γράψει. Με την τεχνική αυτή μπορεί να βρει τα λάθη – κυρίως παράλειψης, αναγραμματισμού ή προσθήκης στις λέξεις.

Σχηματισμός παραγώγων: Από τις λέξεις που έχουν ήδη διδαχθεί στο παιδί με τις προηγούμενες τεχνικές, αφήνουμε το παιδί να ψάξει παράγωγα, τα οποία εμείς γράφουμε σε κατάλογο ή κάρτες ή σε διαφάνειες και διδάσκουμε όπως παρακάτω:

Ρήματα σε -ώνω	Ουσιαστικά σε -ωμα
απλ-ώνω	άπλ-ωμα
βιδ-	βιδ-
δαγκ-	δαγκ-
διπλ-	διπλ-
καρφ-	καρφ-
μαλ-	μαλ-
πληρ-	πληρ-
σηκ-	σηκ-

Αυτοί οι κατάλογοι λέξεων με παράγωγα μπορούν να δίνονται και έτοιμοι στο παιδί, και στη συνέχεια να γίνεται η απαραίτητη εξάσκηση με το μαθητή.

Σύνθεση λέξεων – Ενεργητική Αντιπαράθεση: Η διαίσθηση στο γραπτό λόγο δε σχετίζεται μόνο με το συχνό γράψιμο ή διάβασμα, αλλά και με τη βοήθεια μερικών ακόμη τεχνικών διδασκαλίας. Πρώτα – πρώτα δίνουμε μεγάλη προσοχή στην ακοή, ανάγνωση, γραφή του μαθητή. Στη συνέχεια κατευθύνουμε την προσοχή του σε ορισμένες ιδιαιτερότητες ή τρόπους γραφής των λέξεων, τόσο στην παραγωγή όσο και στη σύνθεση. Η στρατηγική αυτή λέγεται “ενεργητική αντιπαράθεση”, όπως

στην παραπάνω άσκηση, όπου αντιπαραθέτουμε το ρήμα που λήγει σε –ώνω με το παράγωγο ουσιαστικό σε –ωμα, που γράφονται και τα δύο με ωμέγα.

Το παιδί σε τέτοιες ασκήσεις διαβάζει αρκετές φορές τις λέξεις και εμείς προσπαθούμε να του δημιουργήσουμε συνειρμούς για τον ειδικό τρόπο γραφής τέτοιων λέξεων. Αυτόν τον τρόπο γραφής ο μαθητής θα τον μεταφέρει και στις νέες λέξεις που θα βρει αργότερα μπροστά του.

Ουσιαστικά σε –ίτης

- |         |                                  |
|---------|----------------------------------|
| πολ-    | - Να διαβάσει τις λέξεις         |
| μεσ-    | - Να γράψει τις λέξεις           |
| οπλ-    | - Να βρει άλλες δικές του λέξεις |
| σπουργ- |                                  |

Τεχνικές ορθογραφίες: Με τις κάρτες του μαθησιακού αρχείου μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να υπαγορεύει το ένα στο άλλο ορθογραφία λέξεων και να κάνουν μετά αυτοδιόρθωση ή ετεροδιόρθωση. Σε δύσκολες περιπτώσεις ο μαθητής μπορεί να αναζητά την λέξη στο βασικό λεξιλόγιο του βιβλίου ή σε λεξικό. Είναι σημαντικό το να συνηθίζουμε τους δυσλεξικούς μαθητές στη χρήση των λεξικών, στο σχολείο και στο σπίτι. Καλό είναι να φυλάσσονται χωριστά τα ουσιαστικά, τα ρήματα και τα επίθετα, για να μπορεί το παιδί να επιλέγει σε ποιά κατηγορία λέξεων θέλει να εξασκηθεί στις επαναλήψεις.

Υπαγόρευση ορθογραφίας: Η σωστή υπαγόρευση της ορθογραφίας στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και έχει σχέση με την “συνειδητοποιημένη ακοή” και την βραχυπρόθεσμη μνήμη. Στοχεύει δηλαδή και στην ανάπτυξη αυτών των δύο λειτουργιών και όχι μόνο για την ορθογραφική ευχέρεια. Η τεχνική είναι η εξής: Διαβάζουμε ολόκληρο το κείμενο της ορθογραφίας στο παιδί. Στη φάση αυτή το παιδί πρέπει μόνο να ακούει. Η ακουστική κατανόηση παίζει τεράστιο ρόλο και ουσιαστικά από εμάς εξαρτάται να την αποκτήσει το παιδί. Στη συνέχεια διαβάζουμε το κείμενο πρόταση προς πρόταση και όχι λέξη προς λέξη. Αφού υπαγορεύσουμε την

πρόταση, τότε ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να γράφει, κι έτσι αποφεύγουμε τις επαναλήψεις. Αυτό στην αρχή είναι λίγο δύσκολο, αλλά με συνεχή εξάσκηση το παιδί θα αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να συγκρατεί στην βραχυπρόθεσμη μνήμη του ολόκληρη την πρόταση. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από το παιδί επιστράτευση πολλών λειτουργιών: αυτοσυγκέντρωση, συνειδητοποιημένη ακοή και ακουστική μνήμη και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προσφέρει ουσιαστική βοήθεια. (Μάρκου, 1998)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Ν. (2004). *Ειδική αγωγή. Αναπτυξιακές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*, (Τόμ. Α). *Θεωρητικά, Διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Άτραπος.
- Δράκος, Γ . (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: «περιβολάκι» και Ατραπός.
- Ζακοπούλου, Β. (2001). *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή.
- Καρπαθίου, Χ., Δάλλας, Β., & Μάρρας, Μ (1994) «*Δυσλεξία*» (4<sup>η</sup> εκδ.) Αθήνα: Ελλην.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του Προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ, & Τζουριαδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις προμηθεύς
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία Αριστεροχερία Κινητική Αδεξιότητα Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νίκου, Μ.(1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2007). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, (Τόμ. Α). Βόλος: Γράφημα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. (Τόμ. Α). Αθήνα: «Άτραπος».
- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2005) *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Τόμ. Α). Αθήνα: «Gutenberg»
- Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Ττζαριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ΑΝΑΓΝΩΣΗ, ΓΡΑΦΗ, ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χρηστακάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Περιβολάκι & Άτραπος.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Hudson, F. G. (1989). *Class within a class staff development workshop: Module III and module IV*, Missouri Department of Elementary and Secondary Education, Jefferson City.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.



- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R.E. (1996). *Neverstreaming: Preventing learning disabilities*, Education Leadership.
- Tallal, P., (1980). *Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children, Brain and Language*.
- Wang, M. C. (1997) *The community for learning program: Asynopsis. Laboratory for student success at Temple University Center for Research in Human Development and Education, Selected Evaluations*, Philadelphia, PA.
- Wang, M. C., Vaughan, E. D., Dytman, J.A.(1985). *Staff development: A key ingredient of effective mainstreaming*, Teaching Exceptional Children.
- Zentall, S. S. (1986). *Effects of color stimulation on performance and activity of hyperactive and nonhyperactive children*. Journal of Educational Psychology.
  
- <http://www.ilsp.gr/files/LAMDAdescription.pdf>
- <http://www.ypostirixi.net/el/child-youth/school-readiness/>
- <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=258&cid=130>