

Μαθησιακές Δυσκολίες

Ζωή Κρόκου

Υποφ. Διδάκτορας Ειδ. Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας,
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες, και κυρίως οι αναγνωστικές, ταλαιπωρούν ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, ενώ δεν είναι λίγοι οι μαθητές που φέρνουν τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση, καθώς οι τελευταίοι δεν είναι αρκετά κατατοπισμένοι σε θέματα διάγνωσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των δυσκολιών που αυτοί αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, είτε «αγνοούν» το πρόβλημα ή παραπέμπουν αυτούς τους μαθητές στα τμήματα ένταξης, που γι' αυτό το σκοπό έχουν δημιουργηθεί. Στην εμφάνισή τους κάποιες μαθησιακές δυσκολίες είναι ήπιες, με αποτέλεσμα να αργούν να εντοπιστούν και έτσι να οδηγούνται οι μαθητές σε σχολική αποτυχία. Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τα αίτια που τις προκαλούν, ώστε να είναι σίγουροι για τη διάγνωση και καίριοι στην παρέμβασή τους.

Λέξεις –κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές λόγου, διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί τη βασικότερη επιδίωξη κάθε μαθητή από τη στιγμή της εισόδου του στο σχολείο. Η επιτυχία αυτή προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να φέρει σε πέρας τους ρόλους που αναλαμβάνει, όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και καταξίωσης γύρω από τον μαθητή αυτό. Ο ψυχολογικός συνειρμός «προσπάθεια – επιτυχία – αποδοχή» που δημιουργείται, τονώνει το αυτοσυναισθημα του μαθητή, του προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα για να αντιμετωπίζει τις αποτυχίες του, τον προσανατολίζει σταθερά προς την επιτυχία και τον γεμίζει με εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις φιλικές του σχέσεις.

Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθορισμένο αιτιολογικά (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο, σε οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, σε ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, μπορεί να σχετίζονται με δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.ά. Κάποιες φορές μπορεί να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή.

Πρόκειται για δυσκολίες απροσδόκητες, μη αναμενόμενες, καθώς το άτομο θεωρητικά διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για την κατάκτηση των προς μάθηση αντικειμένων μέσα στα πλαίσια των γενικότερων επιδόσεών του σε άλλους τομείς. Οι δυσκολίες αυτές είναι μόνιμες, επιμένουν και ταλαιπωρούν το άτομο παρά τους πιθανούς υποβοηθητικούς χειρισμούς του περιβάλλοντος.

Ο όρος *learning disabilities* που επινοήθηκε και προτάθηκε από τον αμερικανό Samuel Kirk, το 1962, έγινε αμέσως αποδεκτός, γιατί ήταν γενικός, περιγραφικός, χωρίς να αναφέρεται σε πιθανή αιτιολογία. Σήμερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις καθορίζει η National Joint Committee on Learning Disabilities στις ΗΠΑ, είναι ένα σύνολο διαταραχών σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη ή χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Τα άτομα που εκδηλώνουν τέτοιου είδους διαταραχές παρουσιάζουν ατέλειες στο διάβασμα, στην ομιλία, στη γραφή, στο συλλαβισμό/ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, δυσκολίες στην κινητική δεξιότητα και δυσχέρειες στην κοινωνική επαφή. Στον ορισμό αυτό συμπεριλαμβάνονται καταστάσεις, στις οποίες υπάρχουν διαταραχές στην πρόσληψη εξωτερικών πληροφοριών, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.

Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχίατρο Larry Silver οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε

- δυσκολίες πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών (οπτικοακουστική πρόσληψη)
- δυσκολίες ενσωμάτωσης (δυσκολίες με τις ακολουθίες, τις αφηρημένες έννοιες και την οργάνωση)
- δυσκολίες απομνημόνευσης (αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη)
- δυσκολίες απόδοσης (γλωσσικές και κινητικές δυσκολίες).

Το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές κατηγορίες παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα έχει σαν αποτέλεσμα τη δυσχερή εκτίμηση της συχνότητας. Εντελώς γενικά – αλλά και αυθαίρετα – γίνεται λόγος για ένα ποσοστό περίπου 10- 16% του σχολικού πληθυσμού, το οποίο παρουσιάζει κάποιου είδους μαθησιακών δυσκολιών.

Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή *σχολικές δυσκολίες* – όρος που τελευταία τείνει να αντικαταστήσει τον πρώτο – παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό και μια ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών, η οποία οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση (Παντελιάδου, 2000). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο.

Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Διαταραχές στο λόγο

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνότερα ως *διαταραχές στο λόγο*. Οι διαταραχές αυτές διακρίνονται σε εκείνες που σχετίζονται με προβλήματα στην πρόσληψη και αντίληψη των πληροφοριών του λόγου και σ' αυτές που σχετίζονται με αδυναμίες στην έκφραση του λόγου. Σ' αυτό το κείμενο – λόγω έλλειψης χώρου – θα παρουσιάσουμε μόνο εκείνες τις διαταραχές που μπορεί να συναντήσουμε συχνότερα στη σχολική τάξη.

Δυσλαλία

Η διαταραχή αυτή αφορά την προφορική έκφραση του λόγου και σχετίζεται με προβλήματα φώνησης μετά το 4^ο με 5^ο έτος της ηλικίας του παιδιού, όταν έχει πλέον «ξεκαθαρίσει», όπως συνήθως λέμε, η ομιλία του παιδιού. Η δυσλαλία μπορεί να αφορά ένα γράμμα ή πολλά γράμματα ή φθόγγους. Ανάλογα με το φθόγγο που λείπει ή προφέρεται λανθασμένα, η δυσλαλία παίρνει διάφορα ονόματα, όπως σιγματισμός για το “σ”, ρωτακισμός για το “ρ”, δελτακισμός για το “δ” κ.ά. Στη δυσλαλία υπάρχουν και αναγραμματισμοί ή και παραλείψεις συλλαβών από μια λέξη.

Η διαταραχή μπορεί να εμφανίζεται μεμονωμένα ή να εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο μιας γενικότερης καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Πολλές φορές συνυπάρχει με δυσγραμματισμό ή με μειωμένο λεξιλόγιο ή με άλλες διαταραχές του λόγου.

Η δυσλαλία μέχρι το 4^ο με 5^ο έτος του παιδιού θεωρείται φυσιολογική. Μετά το πέρας αυτής της ηλικίας, αν το πρόβλημα παραμένει, δεν μπορούμε να λέμε ότι το παιδί «χαιδεύεται», αλλά θα πρέπει να λάβει βοήθεια από κάποιον ειδικό για να αποφευχθούν δυσχέρειες στη σχολική του επίδοση.

Δυσαρθρία

Πρόκειται για διαταραχή στην άρθρωση, η οποία οφείλεται σε κακό συντονισμό των οργάνων φώνησης (λάρυγγας, στόμα, γλώσσα). Αυτός ο κακός συντονισμός μπορεί να οφείλεται σε διάφορα αίτια που προκαλούν διαταραχές στη νεύρωση στην περιοχή αυτή.

Επιλεκτική αλαλία

Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία διαθέτουν την ικανότητα της ομιλίας, αλλά για κάποιο λόγο παρουσιάζουν μερική αποφυγή του λόγου. Τα παιδιά αυτά συνήθως μιλούν όταν βρίσκονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ανάμεσα σε οικεία πρόσωπα, αλλά δεν μιλούν στο σχολείο ή σε παρέες συνομιληκών. Επίσης, μπορεί να επικοινωνούν επιλεκτικά με ορισμένα μόνο πρόσωπα ή να επικοινωνούν με μη λεκτικούς τρόπους, δηλαδή με κινήσεις ή γράφοντας. Είναι άτομα συνήθως ντροπαλά. Τα αίτια αυτής της διαταραχής είναι ψυχολογικά, ενώ κάποιες φορές το παιδί με επιλεκτική αλαλία έχει υποστεί κάποιο σοκ. Η διαταραχή αυτή

είναι εξαιρετικά σοβαρή και πρέπει να αντιμετωπιστεί από παιδοψυχίατρο ή ψυχολόγο.

Αναγραμματισμός ή δυσγραμματισμός

Η διαταραχή αυτή σχετίζεται με το συντακτικό – μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας. Το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει προτάσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο, οι οποίες να είναι σωστές από γραμματικής και συντακτικής άποψης. Το παιδί, δηλαδή, δεν μπορεί να τοποθετήσει στη σωστή σειρά τις λέξεις της πρότασης, να χρησιμοποιήσει τη σωστή κλίση των λέξεων και να συντάξει σωστά την πρόταση. Η δυσκολία αυτή μπορεί να εμφανίζεται και μόνη της ή να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως η δυσλαλία και παρουσιάζει τρεις διαβαθμίσεις:

- *Η βαριά μορφή* (αγραμματισμός), η οποία παρουσιάζεται σε νοητικές καθυστερήσεις ή βαριές εγκεφαλικές βλάβες. Το παιδί δεν έχει την ικανότητα να δημιουργεί απλές προτάσεις ή να τις επαναλαμβάνει σωστά όταν τις ακούει. Χρησιμοποιεί επιφωνήματα, χειρονομίες και προσπαθεί να επικοινωνήσει με τις εκφράσεις του προσώπου ή τον τόνο της φωνής του. Εκφράζεται με μονολεκτικές προτάσεις ή σκόρπιες λέξεις, ασύνδετες συντακτικά.
- *Η μέση μορφή*, κατά την οποία το παιδί μπορεί να επαναλάβει σχετικά σωστά μικρές προτάσεις. Όταν παράγει λόγο, χρησιμοποιεί λέξεις στη σωστή σειρά, αλλά χωρίς να τις κλίνει, ενώ τα ρήματα τα χρησιμοποιεί στο τρίτο πρόσωπο.
- *Η ελαφριά μορφή*, κατά την οποία το παιδί δεν κάνει λάθη στο σχηματισμό των μικρών προτάσεων, αλλά δυσκολεύεται στη σύνταξη, στην κλίση και στη χρήση των άρθρων στις πιο σύνθετες προτάσεις. Στο σχολείο δεν μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες γραφής, ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί είναι φτωχός και συχνά τα γραπτά του δεν βγάζουν νόημα.

Καθυστέρηση του λόγου

Υπάρχουν διαταραχές οι οποίες παρουσιάζονται σαν μια γενικότερη καθυστέρηση στην αντίληψη, την επεξεργασία και την έκφραση του λόγου, η οποία συχνά συνοδεύεται κι από άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές.

Δυστυχώς τα παιδιά που έχουν ελαφριά καθυστέρηση του λόγου παραμελούνται και δεν εντοπίζονται έγκαιρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η διαταραχή να δυσχεραίνει πολύ τη σχολική τους απόδοση, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν με ευκολία.

Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Ανάγνωσης

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, που παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αποτελούν μια από τις βασικότερες αιτίες που τους οδηγούν στη σχολική αποτυχία, αλλά και δημιουργούν προβλήματα συναισθημα-

τικής προσαρμογής. Οι δυσκολίες αυτές περιλαμβάνουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία, στη γραμματική ή και στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Εντοπίζονται στα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη, μέσα στο πλαίσιο της γενικότερης χαμηλής τους σχολικής επίδοσης, αλλά και σε παιδιά με καλή γενική νοημοσύνη, όπου σ' αυτήν την περίπτωση κάνουμε λόγο για ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία).

Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και αφορά τη δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί αποδίδει στην ανάγνωση κάτω από το επίπεδο που αντιστοιχεί στο νοητικό του δυναμικό και στην επίδοσή του σ' άλλα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Η «λεπτή» αυτή διαταραχή του λόγου προέρχεται από α) ανεπάρκειες φωνολογικής κωδικοποίησης (δυσκολία να ανακαλέσουν τους φθόγγους για το σχηματισμό μιας λέξης), β) δυσκολία ανάλυσης των φθόγγων μιας λέξης και γ) φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου, καθώς και διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις.

Τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού παιδιού σε επίπεδο κατάκτησης της ανάγνωσης και σε ένα δεύτερο επίπεδο της γραφής και της ορθογραφίας είναι τα εξής:

- προσθέτει ή/και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις
- μπερδεύει γράμματα που μοιάζουν οπτικά (το “ο” με το “α”, το “β” με το “δ” κ.ά)
- συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά (το “β” με το “φ”, το “τ” με το “π”)
- αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές ή γράφει γράμματα και λέξεις με καθρεφτική γραφή
- επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις
- παρουσιάζει προβλήματα τονισμού και στίξης
- χάνει τη «σειρά» καθώς διαβάζει
- έχει συλλαβική αργή ανάγνωση
- κάνει γραμματικά λάθη στις καταλήξεις των ρημάτων, ονομάτων, στα άρθρα, στις παράγωγες λέξεις
- κάνει συντακτικά και σημασιολογικά λάθη· τα παιδιά σχηματίζουν προτάσεις χωρίς σύνταξη και αντικαθιστούν λέξεις με άλλες συγγενικές ή εντελώς άσχετες.

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Δυσορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, με στόχο την επικοινωνία (Μελίστα, 1990). Η ορθογραφική δεξιότητα, όπως είναι γνωστό, έχει εξελικτική μορφή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία κάνουν λάθη που είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης ορθογραφικής δεξιότητας. Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981). Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αφορά κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα.

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή. Οι μαθητές που δεν διαβάζουν με ευχέρεια, αρκετά συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στη γραφή – ορθογραφία. Όμως, όσοι δεν γράφουν σωστά, δεν είναι απαραίτητα και ανεπαρκείς αναγνώστες.

Συνήθως η δυσορθογραφία συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, κυρίως τη δυσλεξία, αλλά δεν είναι καθόλου σπάνιο παιδιά να έχουν μαθησιακή δυσκολία μόνο στην ορθογραφία.

Αγραφία – Δυσγραφία – Κακογραφία

Η αγραφία είναι η απώλεια της αποκτημένης γραφής, η οποία διαφέρει αν εμφανιστεί σε παιδιά ή σε ενήλικες. Αν εμφανιστεί σε παιδιά ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα για επανοικοδόμηση και η βλάβη πολλές φορές επανορθώνεται.

Η δυσγραφία είναι μια δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής ή ατελής κατάκτησή της.

Η κακογραφία είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής, η οποία συχνά παρατηρείται και σε παιδιά με έντονες διαταραχές της συμπεριφοράς, ψυχώσεις κ.ά. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να οφείλεται σε καταπιεσμένη αριστεροχειρία, σε τραυματισμούς στα χέρια ή στα νεύρα.

Αναπτυξιακή διαταραχή στην αριθμητική

Για τη διαταραχή αυτή χρησιμοποιούνται και οι όροι δυσαριθμησία, αριθμοσθένεια και δυσκαλκουλία. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων. Στο σχολείο η επίδοση αυτών των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές δεξιότητες είναι αισθητά κατώτερες από τη γενική τους επίδοση. Μερικά από τα προβλήματα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι (Lerner, 1989):

- δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο, καθώς συγχέουν έννοιες όπως πάνω – κάτω, αρχή – τέλος κ.ά.

- διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη, δηλαδή δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων
- προβλήματα που συνδέονται με το λόγο· δεν μπορούν να καταλάβουν τη σημασία του “συν”, “πλην” ή “επί”
- ελλιπής κατανόηση των εννοιών της κατεύθυνσης και του χρόνου, καθώς χάνονται εύκολα και δεν μπορούν να υπολογίσουν τη χρονική διάρκεια μιας δραστηριότητας
- προβλήματα μνήμης, όταν δεν μπορούν να ανακαλέσουν γρήγορα και αυτόματα αριθμητικές πράξεις
- δυσκολίες συμβολισμού, όταν συγχέουν το “συν” με το “επί”
- δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, καθώς υπάρχει έλλειψη στρατηγικών εκμάθησης που απαιτούνται για τη λύση προβλημάτων.

Προσαρμογή διδακτικών στόχων μέσα από τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, παρουσιάζουν σημαντικές συναισθηματικές απώλειες, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλά ποσοστά άγχους, κοινωνική απομόνωση, απόρριψη από τους συνομηλίκους και μοναξιά. Έτσι, απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η παροχή ανατροφοδότησης σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκτελούν. Τα παιδιά, λόγω της χρόνιας αποτυχίας τους, αλλά και επειδή δεν βοηθούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, χρειάζονται ενθάρρυνση. Το κίνητρο πρέπει να είναι αρκετά ισχυρό, για να διατηρείται έντονο το ενδιαφέρον του μαθητή κατά την προσπάθεια επίτευξης του στόχου, παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντά. (Zimmernan, 1989). Ωστόσο, δεν πρέπει να επιβραβεύεται μια συμπεριφορά που δεν χρήζει επαίνου, γιατί το παιδί την αντιλαμβάνεται ως επιβεβαίωση των χαμηλών του δεξιοτήτων.

Επίσης, οι δραστηριότητες που θα δίνονται στο μαθητή πρέπει να είναι τέτοιες που θα τον κάνουν να συνειδητοποιεί την αναγκαιότητά τους, να είναι, δηλαδή, δραστηριότητες με νόημα, που θα έχουν σημασία και πρακτική αξία γι' αυτόν, αλλά και τέτοιες που θα τον βοηθήσουν μελλοντικά να επικοινωνήσει καλύτερα με τους συμμαθητές του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην οργάνωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που θα καλλιεργεί θετική στάση απέναντι σε όποια δυσκολία παρουσιάζουν οι μαθητές του και θα προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία.

Όπως είναι προφανές, με όσα έχουμε προαναφέρει, μέσα σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει τους διδακτικούς του στόχους έτσι, ώστε η διδασκόμενη ύλη να οικειοποιείται και να αφομοιώνεται από όλους τους μαθητές. Τα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, όπως

εννοούνταν λίγα χρόνια πριν, σύμφωνα με τα οποία ο δάσκαλος απομόνωνε το μαθητή από το σύνολο των συμμαθητών του, για να τον «διδάξει», από παιδαγωγικής και ψυχολογικής άποψης, δεν αποτελούν τη λύση. Στα Ε[ξατομικευμένα] Ε[κπαιδευτικά] Π[ρογράμματα], όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονοι ερευνητές, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν διδάσκεται μόνος του από έναν εκπαιδευτικό, αλλά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού καθίσταται ικανός να αλληλεπιδρά με το μαθησιακό περιβάλλον, με το να αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα που τον παρωθούν, τον βοηθούν και τον διευκολύνουν να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Κάθε μαθητής, ο οποίος διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να έχει το δικό του ΕΕΠ, το οποίο και θα περιλαμβάνει το σύνολο των διδακτικών σκοπών και στόχων και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν.

Οι σκοποί του ΕΕΠ καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό του ΚΔΑΥ, όμως η μετατροπή των σκοπών αυτών σε διδακτικούς ωριαίους στόχους γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος καλείται να αναλάβει την εφαρμογή του προγράμματος. Οι αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους γονείς είναι ένα πρόβλημα που εγείρει η εφαρμογή του ΕΕΠ. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να τροποποιήσουν το πρόγραμμά τους, καθώς θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο υποβιβάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, έτσι ώστε αυτό να λειτουργεί σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Κάποιο άλλοι υποστηρίζουν ότι τα παρεχόμενα υποστηρικτικά μέτρα αποτελούν πλεονέκτημα για τους μαθητές με δυσκολίες, αλλά αδικούν τους συμμαθητές τους (Gampel, 1993). Όμως, ακόμα και σε μια πρώιμη μορφή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να παρακολουθήσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και αποδοτικά το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Άλλωστε, σύμφωνα με την αρχή του “ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος” θα πρέπει να επιδιώκεται η παραμονή του μαθητή στην κανονική τάξη. Η μετακίνησή του προς το τμήμα ένταξης ή τις άλλες μορφές ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται μόνο όταν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες στην κανονική τάξη (Σπαντιδάκης, 2004, Yell, 1995). Έρευνες έχουν δείξει ότι αν δεν υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές στο διδακτικό περιβάλλον, οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να συνεχίσουν ομαλά τη σχολική τους πορεία.

Μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αφορούν κυρίως διαταραχές στο γραπτό και προφορικό λόγο.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία στην ορθογραφία μπορούν, μέσα από εξατομικευμένες μεθόδους αντιμετώπισης της δυσορθογραφίας, να βελτιω-

θούν σε σημαντικό βαθμό. Ενδεικτικά και επιγραμματικά κάποιες τέτοιες μέθοδοι είναι οι εξής:

- Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες και στη γενίκευσή τους
- Μέθοδοι μίμησης ορθογραφίας ενός προτύπου
- Να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να ανακαλέσουν τους ορθογραφικούς κανόνες
- Διαμεσολάβηση των συμμαθητών και αλληλοδιδασκαλία
- Να υπάρχουν πάγιες ή μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων
- Χρήση της μεθόδου «Αντίγραψε – κάλυψε – σύγκρινε»
- Αυτοδιόρθωση
- Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Αυτοερωτήσεις

Οι Τεχνικές Ορθογραφίας που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- Κατάλογος σχετικών λέξεων
- Ατομικό λεξικό
- Πολυαισθητηριακή τεχνική εκμάθησης της ορθογραφίας
- Τεχνική του βρεγμένου σπόγγου
- Τεχνική της κατασκευής λέξεων
- Δυναμικός κατάλογος
- Κατάλογος των συχνότερα χρησιμοποιούμενων λέξεων

Μια άλλη δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με διαταραχές στο γραπτό λόγο είναι η ανάπτυξη και κατανόηση του λεξιλογίου. Οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπισή της συνίστανται στο να:

- αναζητούν το ιδιαίτερο νόημα μιας καινούργιας λέξης
- επεκτείνουν τη χρήση της
- αναζητούν συνώνυμα
- διδάσκονται οι σημαντικότερες λέξεις για την κατανόηση του κειμένου
- αναγνωρίζουν τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης με βάση το περιεχόμενο
- διδάσκονται οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις
- συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση
- ζητάμε τη σημασία τους γραπτά και να συγκρίνουμε τις απαντήσεις

Τέλος, όσον αφορά την κατανόηση του κειμένου οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός είναι:

- η κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης
- η διατύπωση υποθέσεων

- η σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες
- η γραπτή παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου
- η διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών
- η δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων
- ο προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες
- ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης
- η αλληλεπίδραση με το κείμενο
- η δημιουργία περίληψης

Συμπέρασμα

Ασφαλώς οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να βρίσκει σύμφωνο το μαθητή, διαφορετικά ο εκπαιδευτικός θα έχει διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που προσδοκά. Εάν ο μαθητής δεν είναι πεπεισμένος για την αναγκαιότητα της εφαρμογής μιας στρατηγικής, είναι πιθανόν να νιώσει απογοήτευση, άγχος, να αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και να αμφιβάλλει για την αποτελεσματικότητά της. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να διαταραχθούν οι σχέσεις του με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του (Bain, 1991).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κολιάδης, Εμμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Δ' τόμος, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*, Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.
- Μελίστα, Α. (1990). Η Διδασκαλία της Γραφής και της Ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο, στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, 172-180.
- Μιχελουγιάννης Ι.& Τζενάκη Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φλωράτου, Μ. (1996). *Μαθησιακές Δυσκολίες κι όχι τεμπελιά*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Aaron, P. & Malatesha Joshi, R. (1992). *Reading Problems: Consultation and Remediation*, The Guilford Press, New York.
- Bain, A.M. (1991). Handwriting Disorders, στο A.M. Bain, L.L. Bailet & L.C. Moats (Eds.), *Written Language Disorders: Theory into practice*, (pp. 43-64), Austin, TX:PRO-ED.
- Gample, B.S. (1993). ADA: Understating the Americans with Disabilities Act. *Americans with Disabilities Act Manual*, 2(4), Part II. Washington, DC: The Bureau of National Affairs.
- Hammil, D. & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas.
- Idol, L. (1997). *Reading success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*, Pro-ed, Texas.
- Lerner, J.W. (1981). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*, Houghton Mifflin, Boston.

- Lerner, J.W. (1989). Educational Interventions in Learning Disabilities, στο *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 3, 326-329.
- Silver, L.B. & Brunstetter R.W. (1987). Learning Disabilities: Recent Advances, στο *Basic Handbook of Child Psychiatry*, Vol. 28, No3, 319-325.
- Yell, M.L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis, στο *The Journal of Special Education*, 28, 67-75.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, στο *Journal of Educational Psychology*, 8 (13), 329-339.