

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

*Προσαρμογές αναλυτικών
προγραμμάτων για Μαθητές
με Μαθησιακές Δυσκολίες*

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής – Μαθησιακών Δυσκολιών ΑΠΘ
Επιστημονικώς υπεύνητη του έργου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
«Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση»

**ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής – Μαθησιακών Δυσκολιών ΑΠΘ
Επιστημονικώς υπεύθυνη του έργου



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Α΄ ΦΑΣΗ

1. Μαρία Τζουριάδου
2. Κωνσταντίνος Μανωλόπουλος
3. Γεώργιος Καλκάνης
4. Σωφρόνης Χατζησαβίδης
5. Χριστίνα Αργυροπούλου
6. Μαριάννα Τζεκάκη
7. Βασιλική Περάκη
8. Βασίλης Τσελφές
9. Βασίλειος Κουρμπέτης
10. Σαράντης Ορφανουδάκης
11. Μελανθία Κοντοπούλου
12. Μαρία Δροσινού
13. Αρετή Καραθανάση
14. Αναστασία Βλάχου
15. Γεώργιος Μπάρμπας
16. Ανδρομάχη Νάνου
17. Χρυσούλα Καρακασνάκη
18. Ελένη Αναγνωστοπούλου
19. Πολυχρόνης Ευκαρπίδης
20. Ιφιγένεια Βακόλα
21. Βασιλική Φούτση
22. Ελένη Παπαθανασίου
23. Πέτρος Σταγιόπουλος
24. Γεώργιος Μπαραλός
25. Σμαρώ Ταμπάκη
26. Μαρία Παππά
27. Ιωάννα Λόξα
28. Ελευθερία Τουτουτζή
29. Δομνίκη Κωνσταντινίδου
30. Σοφία Μάγκα
31. Ευαγγελία Μπαλωμένου
32. Αλίκη Σκορδά

Β΄ ΦΑΣΗ

1. Μαρία Τζουριάδου
2. Χρυσούλα Καρακασνάκη
3. Ελένη Αναγνωστοπούλου
4. Αντρέας Καρακίσιος
5. Σωφρόνης Χατζησαβίδης
6. Σμαρώ Ταμπάκη
7. Αγνή Βίκη
8. Ιφιγένεια Βακόλα
9. Δομνίκη Κωνσταντινίδου
10. Ιωάννης Σπετσιώτης
11. Μαριάννα Τζεκάκη
12. Γεώργιος Μπάρμπας
13. Βασιλική Περράκη
14. Νικόλαος Σαρρής
15. Ιωάννα Λόξα
16. Πέτρος Σταγιόπουλος
17. Βασιλική Φούτση
18. Femke Vermeulen
19. Αλέξανδρος Μπάρμπας
20. Αποστολία Γαλάνη
21. Αντώνιος Κωστάκος
22. Σοφία Μάγκα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Έννοια και ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών	2
Η πορεία της μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών	8
Οι μαθησιακές δυσκολίες ως περιοχή έρευνας	9
Οι μαθησιακές δυσκολίες ως πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικής αγωγής	11
Αξιολόγηση και Εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	17
α) Διαφορική αξιολόγηση	19
β) Παιδαγωγική αξιολόγηση	23
Παιδαγωγικά προγράμματα για μαθητές με προβλήματα μάθησης	28
Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με προβλήματα μάθησης	33
Δυσκολίες ανάγνωσης-Προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων	38
Δυσκολίες γραφής-Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων	43
Δυσκολίες στα μαθηματικά-Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων	45
Αξιολόγηση	46
Αξιολογικές παρατηρήσεις της πιλοτικής εφαρμογής	49
Βιβλιογραφία	58
Παράρτημα	64

Έννοια και ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού (Kaplan, Sadock, 1985). Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή.

Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν διευρύνει τις γνώσεις σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και έρευνα. Παράμετροι που έχουν διερευνηθεί ιδιαίτερα είναι λάθη και είδη λαθών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και πιο πρόσφατα της μορφοσυντακτικής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου καθώς και ιδιαιτερότητες στην αριθμητική λειτουργία. Επίσης έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες (έννοιες χώρου-χρόνου, διάκριση μορφής-πλαισίου, μνημονική λειτουργία κ.α.). Ο εμπειρικός αυτός χαρακτήρας των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, διαδικασία που απλά συνοψίζει ό,τι παρατηρείται ενώ αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας και για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ερμηνεία στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Forness, 1984). Στο βαθμό που δεν υπάρχει μέχρι σήμερα θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο γίνεται περιγραφή των συμπτωμάτων που βασίζεται στις αξιολογήσεις. Η περιγραφή αυτή έχει καθορίσει το πεδίο αλλά και τη διατύπωση ορισμών του προβλήματος. Βασικό λοιπόν κριτήριο καθορισμού του πεδίου καθώς και της διατύπωσης ορισμών είναι η αξιολόγηση παραμέτρων του προβλήματος και όχι ερμηνείας του. Στο πλαίσιο αυτό από την αρχή της μελέτης του προβλήματος μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί με διαφορετική επικέντρωση, ανάλογα με την επιστημονική προέλευση όσων τους διατύπωσαν. Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και

στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Από το 1965 και μετά στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί με πιο γνωστό αυτόν του Kirk ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές».

Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

«.....παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες» (Kirk, 1972).

Το 1987, το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Το National Joint Committee έκανε επιπλέον τις ακόλουθες επισημάνσεις:

α) Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.

β) Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.

γ) Σχετικά με την αιτιολογία, επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.

δ) Τέλος, τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2002).

Κοινά στοιχεία όλων των ορισμών αποτελούν α) η ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων και β) η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Ένας μαθητής δεν μπορεί να έχει γενικευμένες δυσκολίες σε όλες τις ικανότητες γιατί τότε θα ενέπιπτε στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Κατά συνέπεια, ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, με εσωτερικές διακυμάνσεις μεταξύ λεκτικού-πρακτικού, σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης WISC (Daley & Nagle, 1996; Slate, 1995; Watkins, 1999). Η σχολική του επίδοση επίσης είναι κατώτερη από το αναμενόμενο για την ηλικία του και το νοητικό του δυναμικό. Ενώ δηλαδή φοιτά στην Γ' τάξη και το νοητικό του δυναμικό ανταποκρίνεται σε παιδί ηλικίας 8 χρονών, η επίδοσή του στο σχολείο υπολείπεται 1-2 χρόνια. Πρόκειται δηλαδή για ορισμούς με κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία επιπλέον δεν είναι σαφή. Με τον τρόπο αυτό δεν αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι μαθησιακές δυσκολίες και η οριοθέτησή τους βασίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση με την ταυτοποίηση ενός μοντέλου

ασυμβατότητας. Για το λόγο αυτό εύκολα στην κατηγορία αυτή παρεισφρύνουν διάφορες περιπτώσεις σχολικής υποεπίδοσης.

Ένα σοβαρό πρόβλημα είναι τα κριτήρια που υπολογίζεται η διακύμανση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη νοητική ικανότητα. Έχουν διατυπωθεί τέσσερα κριτήρια υπολογισμού αυτής της διακύμανσης: 1) Αποκλίσεις από το «μέσο φυσιολογικό» στα τεστ νοημοσύνης και στα τεστ επίδοσης, 2) Διαφοροποιήσεις εσωτερικές των δεικτών των κριτηρίων επίδοσης και ικανότητας, 3) Το αναμενόμενο για την ηλικία και τη νοητική ικανότητα και 4) Απόκλιση από τη βαθμολογία όπως αυτή προσδιορίζεται από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Το πιο κοινό κριτήριο που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον Van den Broeck (2002) είναι η διαφορά ανάμεσα στους δείκτες των κριτηρίων επίδοσης και των κριτηρίων ικανότητας. Μια θετική κριτική για το κριτήριο αυτό υποστηρίζει ότι προσφέρει έναν αντικειμενικό τρόπο μέτρησης των μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που αποτρέπει την υπερβολική και άκριτη διάγνωσή τους και δίνει δείκτες σύγκρισης με άλλες περιπτώσεις προβλημάτων μάθησης που δεν εμπίπτουν σ' αυτή την κατηγορία. Η βασικότερη αντίρρηση για τα κριτήρια αυτά σχετίζεται με το ερώτημα που αφορά στη σχέση μεταξύ νοημοσύνης, μάθησης και επίδοσης. Όταν πρόκειται για γενικευμένο πρόβλημα νοημοσύνης όπως η νοητική καθυστέρηση τότε μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι επηρεάζεται και η μαθησιακή λειτουργία και η ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση. Αντίστροφη όμως σχέση μεταξύ των λειτουργιών αυτών δεν υπάρχει. Ένα παιδί με χαμηλή ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση, δηλαδή στην επίδοση, μπορεί να διαθέτει και μαθησιακή επάρκεια και νοητική ικανότητα (Tanner, 2001; Stanovich, 1999; Gunderson & Siegel, 2001; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα είναι η συμβατότητα των δεικτών των κριτηρίων νοημοσύνης και των κριτηρίων επίδοσης. Εκτός από την ίδια την αμφισβήτηση που έχουν δεχθεί τα τεστ νοημοσύνης, ακόμη κι όταν είναι σταθμισμένα, ως προς την εγκυρότητά τους ιδιαίτερα για μειονοτικούς πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς, η σχέση τους με τα κριτήρια και τους δείκτες επίδοσης δεν είναι συγκρίσιμη γιατί αξιολογούν διαφορετικές λειτουργίες. Επιπλέον, πρόκειται για κοινωνικές κατασκευές με όλους τους περιορισμούς στην αξιοπιστία που μπορεί να παρουσιάζουν (Gunderson & Siegel, 2001). Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι με βάση το κριτήριο της διακύμανσης ή ασυμβατότητας δεν μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλής επίδοσης γιατί οι περισσότερες έρευνες συγκρίνουν αδύναμους αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες και αδύναμους αναγνώστες χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, με τη διεύρυνση των ορίων του φυσιολογικού στο Δείκτη Νοημοσύνης μέχρι το 70, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμπίπτουν στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης ή των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα με το είδος και την ακρίβεια των κριτηρίων και να δίνεται μια ψευδή αίσθηση ακριβούς υπολογισμού.

Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έχουν προτείνει άλλους τρόπους ορισμού, όπως ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ορίζονται ως εσωτερικές ανεπάρκειες της επεξεργασίας των πληροφοριών (Swanson, 2000; Torgesen et al, 2001; Fletcher et al., 2001). Ως εσωτερικές ανεπάρκειες ορίζονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες επεξεργασίας που εμφανίζονται από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης και συνήθως απαιτούν αυτοματισμό (Seymour....). Τα πλεονεκτήματα ενός τέτοιου μοντέλου οριοθέτησης είναι ότι εστιάζεται στην εκτίμηση γνωστικών διεργασιών, οι οποίες μπορεί να εντοπίζονται από νωρίς στη ζωή. Ο Stanovich το 1999 πρότεινε ένα άλλο μοντέλο που αφορά ανεπάρκεια στην επεξεργασία ειδικά για τις διαταραχές ανάγνωσης. Αντί του παραδοσιακού μοντέλου διακύμανσης μεταξύ ικανότητας-επίδοσης πρότεινε ένα μοντέλο που να αξιολογεί τη διακύμανση ή ασυμβατότητα ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και την ακουστική πρόσληψη. Το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να αποδειχθεί χρήσιμο εάν η ανάγνωση ήταν αποτέλεσμα μόνο ακουστικοφωνητικής επεξεργασίας και όχι και οπτικο-αντιληπτικής.

Η έννοια των εσωτερικών ανεπαρειών ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών έχει δεχθεί αρνητική κριτική γιατί αποτελούν υποθετικά μοντέλα, η τεκμηρίωση των οποίων απαιτεί διερεύνηση η οποία μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει (Dean & Burns, 2002; Kavale & Forness, 2000; Scruggs & Mastropieri, 2002). Οι Zera και Lucian (2002) πρότειναν ένα μοντέλο καθορισμού το οποίο επικεντρώνεται στο σύστημα της αυτό-οργάνωσης. Υποστήριξαν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά οφείλονται σε προβλήματα εργαζόμενης μνήμης, σε προβλήματα αυτορυθμιζόμενων λειτουργιών, όπως ο σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων, καθώς και σε προβλήματα ταυτόχρονης επεξεργασίας πληροφοριών και γνωστικής ευελιξίας. Τέλος οι Kavale & Forness (2000) διατύπωσαν μια λειτουργική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών που αποτελείται από πέντε επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο υποστηρίζει ότι η διατύπωση ασυμβατότητας-διακύμανσης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής για τον καθορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Το δεύτερο εξετάζει αν παρουσιάζονται δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως ο λόγος, η ανάγνωση, η γραφή, και τα μαθηματικά. Στο τρίτο επίπεδο αξιολογείται η αποτελεσματικότητα μάθησης σε σχέση με το ρυθμό απόκτησης της γνώσης και τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Στο τέταρτο αξιολογείται η ύπαρξη προβλημάτων σε διεργασίες όπως προσοχή, μνήμη, αντίληψη και μεταγνώση. Στο πέμπτο τέλος επίπεδο περιλαμβάνονται κριτήρια αποκλεισμού, έτσι ώστε να εξασφαλισθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκύπτουν από νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές ανισότητες ή έλλειψη εκπαίδευσης. Ο λειτουργικός αυτός ορισμός στην πραγματικότητα προτείνει μια πολυεπίπεδη, διεπιστημονική αξιολόγηση και δεν πρόκειται για ένα νέο ορισμό.

Όλοι οι ορισμοί προσεγγίζουν το πρόβλημα με βάση την αξιολόγηση παραμέτρων του, εξακολουθούν όμως να δημιουργούν ασάφειες ως προς την έννοια και το περιεχόμενό της. Πενήντα χρόνια μετά τη διατύπωση των πρώτων ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες

μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι η γνώση και η εμπειρία έχουν διευρυνθεί σημαντικά, δεν έχει απαντηθεί όμως το ερώτημα «γιατί μαθησιακές δυσκολίες;» και εξακολουθεί να συγχέεται η ασυμβατότητα-διακύμανση ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση που εμπεριέχεται σε όλους τους ορισμούς. Βέβαια η έννοια της νοητικής ικανότητας έχει διευρυνθεί και περισσότερο δίνεται έμφαση στη μαθησιακή επάρκεια, στις μεθόδους και στρατηγικές προσέγγισης της γνώσης και στο μαθησιακό ύφος. Επίσης, ως επίδοση πλέον επιχειρείται να αξιολογηθεί όχι μόνο η ανταπόκριση στην παρεχόμενη γνώση αλλά η γενικότερη μαθησιακή συμπεριφορά στο σχολείο. Οι επαναπροσδιορισμοί αυτοί μπορεί να διευκολύνουν την αντιμετώπιση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναμένονται όμως με ενδιαφέρον ερευνητικά ευρήματα κυρίως από το χώρο των νευροεπιστημών για να δώσουν επαρκείς ερμηνείες σχετικά με το ίδιο πρόβλημα, γιατί οι συσσωρευμένες αλλά διάσπαρτες γνώσεις έχουν δημιουργήσει μια ιδεολογία στο πεδίο, χωρίς όμως αιτιώδεις συνδέσεις θα καταλήγουμε πάντα στο χάος, όπως είχε ισχυρισθεί ο Kavale (Kavale & Forness, 1985). Παρά τις ασάφειες και αντιγνωμίες οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υπαρκτή κατάσταση που δημιουργεί εμπόδια και προβλήματα στη σχολική μάθηση σε ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών. Για να γίνει κατανοητό το πρόβλημα, θα πρέπει κανείς να το προσεγγίσει από δύο πλευρές: α) ως επιστημονική έννοια και β) ως υπαρκτή κατάσταση στην εκπαίδευση (πίνακας1).

Πίνακας 1

Ως επιστημονική έννοια

1. Πρόκειται για διαταραχή αναπτυξιακού χαρακτήρα που ορίζεται με βάση τα συμπτώματά της, όπως καταγράφονται από εμπειρικές έρευνες.

2. Αποτελεί μια «ειδική», ιδιοπαθή κατάσταση, η οποία όμως δεν έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά. Παραμένει ερμηνευτικά ως διαταραχή άγνωστης αιτιολογίας.

3. Το ειδικό προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει επιβεβαιωθεί. Επίσης η διακύμανση ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση δεν μπορεί να ερμηνεύσει το πρόβλημα εφόσον πρόκειται για διαφορετικές θεωρητικές κατασκευές οι οποίες δεν συνδέονται με αιτιώδεις σχέσεις.

4. Έχουν διατυπωθεί αιτιολογικές υποθέσεις ή προσεγγίσεις σχετικά με το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως για τις δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι υποθέσεις αυτές δεν επιβεβαιώθηκαν μέχρι σήμερα από νευροβιολογικές μελέτες, από τη μορφομετρία ή άλλες εργαστηριακές μελέτες.

Ως υπαρκτή κατάσταση στην εκπαίδευση

1. Διαμόρφωσε διεθνώς ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική εφόσον στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάχθηκαν μαθητές που δέχονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ανήκουν στον πληθυσμό της ειδικής αγωγής. Έτσι η κατηγορία αυτή δεν φέρει επίσημα το «στίγμα» της αναπηρίας.

2. Στην ομάδα αυτών των μαθητών εύκολα ταξινομούνται μαθητές χαμηλής επίδοσης. Βέβαια εύκολα γίνεται σύγχυση ανάμεσα στη χαμηλή επίδοση και στη σχολική αποτυχία, εξ ου και η υπεργενίκευση στη χρήση από τους Βρετανούς για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Τα ειδικά μέτρα και οι ρυθμίσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες προκάλεσαν ραγδαία αύξηση του ποσοστού του προβλήματος. Στις ΗΠΑ από το 1976-1982 παρατηρήθηκε αύξηση κατά 136%-ετήσια αύξηση 20% , ενώ από το 1983-1988 που δεν υπήρξαν άλλες ρυθμίσεις η αύξηση ήταν μόνο 2%.

4. Στην Ελλάδα μέχρι το 1981 αποτελούσε άγνωστη διαταραχή. Μετά τη θέσπιση μέτρων ειδικά για τη δυσλεξία και μέχρι το 2001 παρατηρήθηκε αύξηση 20-20%. Μετά το 2002, σύμφωνα με τις καταγραφές και αξιολογήσεις των ΚΔΑΥ, παρατηρείται ραγδαία αύξηση, ιδιαίτερα σε μαθητές λυκείου.

Η πορεία της μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών

Για να κατανοήσει κανείς τις μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητο να γνωρίσει τους βασικούς σταθμούς διερεύνησης του προβλήματος αφενός ως **περιοχής έρευνας της έννοιας στο πλαίσιο των ατομικών διαφορών στη μάθηση και στην επίδοση** και αφετέρου ως **αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και πεδίο της ειδικής αγωγής**. Η σύγχυση και οι αντιφάσεις μεταξύ των δύο αυτών προσεγγίσεων έχουν δημιουργήσει από το παρελθόν πολλά προβλήματα, τα οποία συνεχίζουν να αποτελούν πεδίο προκλήσεων. Παρότι οι δύο προσεγγίσεις ιστορικά συνδέονται, αυτή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πιο πρόσφατη.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως περιοχή έρευνας

Το ενδιαφέρον για τα πιθανά αίτια και τις συνέπειες **των ατομικών διαφορών στη νοητική και γνωστική λειτουργία** μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι ανάγεται στον αρχαίο

ελληνικό πολιτισμό, με τον Ιπποκράτη, ως επιστημονική όμως μελέτη το ενδιαφέρον πρωτοεμφανίζεται από τον Gall, ο οποίος αναφέρθηκε στην περίπτωση ασθενή με απώλεια στη λειτουργία του λόγου εξαιτίας εγκεφαλικής βλάβης χωρίς άλλα προβλήματα στη γνωστική λειτουργία (Head, 1926) καθώς και στην προσωπική περίπτωση ενός καθηγητή της Ιατρικής, του Lordat, ο οποίος από ένα εγκεφαλικό «ατύχημα», όπως ο ίδιος αναφέρει, έχασε την ικανότητα να μιλάει και να διαβάσει. Στην αναγνωστική του διαταραχή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία», η οποία αποκαταστάθηκε πριν αποκατασταθεί η ομιλία του. Οι πρώτες αυτές μελέτες συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της αφασίας. Η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου άρχισε το 1861 από τον Broca, Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, ο οποίος υποστήριξε ότι οι βλάβες στον τρίτο αριστερό γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου μπορεί να προκαλέσουν απώλεια ιδεών και μνήμης λέξεων, παρά το γεγονός ότι μπορεί να αντιλαμβάνονται τις λέξεις (Penfield & Roberts, 1959). Ο ίδιος χρησιμοποίησε τους όρους «αλογία» και «αφημία». Αργότερα άλλοι μελετητές στο πεδίο έδωσαν τον όρο «αφασία Broca». Το 1874 ένας Γερμανός νευροπαθολόγος, ο Wernicke, περιέγραψε μια παρεμφερή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζονταν από απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης των λέξεων, προϋποθέσεις χρήσης του γραπτού λόγου, την οποία απέδωσε σε βλάβη στον πρώτο κροταφικό έλικα του εγκεφάλου καθώς και στις αισθητηριακές ουδούς. Ο Wernicke υποστήριξε ότι τα νευρικά κύτταρα του εγκεφαλικού φλοιού εξαρτώνται από τις συνάψεις προκειμένου να εξειδικευτεί η λειτουργία τους. Το έργο του αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στη μελέτη της απώλειας του λόγου καθώς και της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής. Το 1891 ο Freud δημοσίευσε μια μονογραφία στην οποία παρουσιάζει πολλά στοιχεία νευροψυχοφυσιολογίας της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Για τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Freud ότι μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανισθεί χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη απώλεια πρόσληψης του λόγου. Οι μελέτες που αναφέρθηκαν αφορούσαν ενήλικες ασθενείς (Thomson, 1990).

Η πρώτη περίπτωση περιγραφής παιδιού με διαταραχές ανάγνωσης αναφέρεται από τον Morgan και αφορούσε ένα παιδί 14 χρόνων που δεν μπορούσε να διαβάσει και έκανε ιδιαίτερα λάθη στην ανάγνωση (ενώ το όνομα του ήταν Percy το διάβαζε Precy), χωρίς να έχει καμιά εμφανή ανεπάρκεια. Ο Morgan υποστήριξε ότι οι δυσκολίες πιθανά ήταν εγγενείς και οφείλονταν σε ανεπαρκή ανάπτυξη του αριστερού γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου γιατί ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσίαζαν βλάβες σ' αυτή την περιοχή. Συστηματικές κλινικές μελέτες σχετικά με τις διαταραχές στην ανάγνωση αναφέρονται από τον Σκωτσέζο οφθαλμολόγο Hinshelwood το 1917, ο οποίος εξέτασε ένα σημαντικό αριθμό ατόμων οι οποίοι είχαν χάσει την ικανότητα να διαβάζουν ενώ οι άλλες περιοχές της γνωστικής τους λειτουργίας παρέμεναν ανέπαφες. Απέδωσε την απώλεια αυτή σε εξειδικευμένη βλάβη ή αγενεσία του γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου. Ο Hinshelwood δεν περιορίστηκε σε περιπτώσεις ενηλίκων αλλά μελέτησε και περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές

δυσκολίες ανάγνωσης χωρίς άλλες ανεπάρκειες στη νοητική τους λειτουργία. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, θεώρησε ότι το πρόβλημά τους συνδέονταν με εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή της οπτικής μνήμης λέξεων και γραμμάτων και όρισε την περίπτωση αυτή *συγγενή τύφλωση λέξης* (congenital word blindness). Ο Hinshelwood περιορίστηκε στη νευρολογική ερμηνεία των δυσκολιών στα παιδιά όπως και στους ενήλικες, αγνόησε όμως πιθανούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα προβλήματα ανάγνωσης των παιδιών που μελέτησε. Βέβαια υποστήριξε ότι οι πραγματικές περιπτώσεις με τέτοιες διαταραχές σε παιδιά είναι πολύ σπάνιες και μπορεί να συμβούν σε λιγότερο από ένα στα χίλια παιδιά (Myers & Hammill, 1976).

Σημαντικό σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί το έργο του Orton, Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου στο Ψυχιατρείο της Αϊόβα γύρω στο 1920. Την εποχή αυτή είχαν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τόσο στην ψυχιατρική όσο και στην παιδαγωγική. Στην ψυχιατρική μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχε δοθεί έμφαση στη μέριμνα και θεραπεία των παιδιών έξω από το πλαίσιο της νοσοκομειακής περίθαλψης. Στην παιδαγωγική είχε δοθεί ώθηση σε νέες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης. Ο Orton, ύστερα από μελέτη κλινικών περιπτώσεων επί 10 χρόνια από διεπιστημονικές ομάδες, ανέπτυξε μια δική του ερμηνεία για τις δυσκολίες αυτές. Υποστήριξε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να έχουν κάποια ενεργό βλάβη ή αγενεσία σε συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, μπορεί όμως η δυσκολία τους να αιτιολογείται και από επιβράδυνση ή λανθασμένη εδραίωση κυριαρχίας του λόγου στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Χρησιμοποίησε τον όρο «στρεφουσυμβολία» ή «αναστροφή συμβόλων» και υποστήριξε ότι η αντίληψη των γραμμάτων και των λέξεων δημιουργεί μια σειρά προτύπων που εδραιώνονται στο δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Τα πρότυπα αυτά αποτελούν κατοπτρική εκδοχή των προτύπων του αριστερού ημισφαιρίου. Στους αριστερόχειρες ή στους αμφιδέξιους δεν εδραιώνονται πρότυπα στο αριστερό ημισφαίριο, γι' αυτό τείνουν να χρησιμοποιούν αναστραμμένα τα πρότυπα του δεξιού. Με τη θεωρητική του αυτή τοποθέτηση ερμήνευσε τις αναστροφές γραμμάτων και λέξεων που παρατηρούνται σε πολλά παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Οι απόψεις του όμως δεν διερευνήθηκαν ερευνητικά και κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώθηκαν (Lieberman, 1970). Αντίθετα, οι απόψεις του σχετικά με την εγκεφαλική δυσλειτουργία ως αίτιο της αναπτυξιακής δυσλεξίας, εξακολουθούν να κυριαρχούν μέχρι σήμερα, παρότι δεν υπάρχουν ισχυρά ερευνητικά δεδομένα (Torgesen, 1979).

Η συμβολή του έργου του Orton θεωρείται σημαντική γιατί κινητοποίησε την έρευνα για τον εντοπισμό των παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και για το γεγονός ότι ανέπτυξε εκπαιδευτικές τεχνικές, κάποιες από τις οποίες εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, όπως η σύνδεση φωνήματος –γραφήματος, από άλλη όμως ερμηνευτική σκοπιά. Τόσο η θεωρία του Orton όσο και του Hinshelwood σχετικά με τη νευρολογική βάση των ατομικών διαφορών στην ανάγνωση δεν υιοθετήθηκαν από τους επιστήμονες και κυρίως

από τους παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ψυχολόγοι που ασχολούνται με πολλές περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης, θεωρούν ότι οι περισσότερες από τις περιπτώσεις συνδέονται με περιβαλλοντικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες και μόνο για ένα πολύ μικρό ποσοστό τέτοιων δυσκολιών θεωρείται υπεύθυνη η εγγενής εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικής αγωγής

Η καθιέρωση των μαθησιακών δυσκολιών ως τυπικά οργανωμένου πεδίου με βάση την έρευνα και την κλινική δραστηριότητα ανάγεται στους Heinz, Werner και Strauss στο Wein County Training School στο Northvill του Michigan. Η συμβολή τους θεωρείται σημαντική γιατί ανέδειξε τις δυσκολίες αυτές ως κυρίαρχο πρόβλημα της σχολικής μάθησης (Lyon, 1985), με συνέπεια την αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος και την απαρχή της μελέτης από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής (Ryno et al. , 2001). Οι Werner και Strauss δεν επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών αλλά να εντοπίσουν ανεπάρκειες στις γενικές μαθησιακές διεργασίες. Εντόπισαν ανάμεσα στις περιπτώσεις των προβλημάτων μάθησης μια υποομάδα μαθητών οι οποίοι, πιθανά λόγω ελάχιστης εγκεφαλικής βλάβης, παρουσίαζαν ειδικούς περιορισμούς στην ικανότητα επεξεργασίας ορισμένου τύπου πληροφοριών. Ως τέτοιες ανεπάρκειες ανέφεραν τη διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα καθώς και τα προβλήματα οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας. Χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών ήταν ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζονταν στο σχολείο τους. Επίσης, είχαν διαπιστώσει ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης των παιδιών αυτών, παρότι ήταν φυσιολογικός, έτεινε να μειώνεται με τα χρόνια (Kephart & Strauss, 1940). Υποστήριξαν λοιπόν ότι οι μαθητές αυτοί είχαν ανάγκη ειδικά σχεδιασμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα έπρεπε να επικεντρώνονται στη «θεραπεία» των ανεπαρκών μαθησιακών διεργασιών. Η θεραπεία περιοριζόταν στις αντιληπτικές διεργασίες αλλά και σε παιδαγωγικές προσαρμογές προς αποφυγή διασπαστικών ερεθισμάτων. Μεταγενέστεροι ερευνητές υποστήριξαν ότι η επίδραση των Werner και Strauss στη μελλοντική ανάπτυξη του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών υπήρξε βαθύτατη, γιατί έδωσαν ένα γενικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών ο οποίος συνέβαλε στη γενικότερη ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης (Hallahan & Cruickshank, 1973). Τα βασικά στοιχεία αυτού του προσανατολισμού ήταν τα εξής: α) *Οι ατομικές διαφορές στη μάθηση μπορεί να γίνουν κατανοητές αν μελετήσουμε τις διαφορετικές μεθόδους και τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσεγγίζουν ένα έργο, δηλαδή τις διεργασίες που διευκολύνουν ή υπεισέρχονται στη μάθηση.* β) *Οι παιδαγωγικές τεχνικές και τακτικές πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις διεργασίες που έχουν ανεπάρκειες, να λαμβάνουν όμως υπόψη και τις*

δυνατότητες κάθε μαθητή. γ) Παιδιά με διαταραχές στις μαθησιακές διεργασίες μπορεί να εκπαιδευτούν να μαθαίνουν «φυσιολογικά» αν ενδυναμωθούν οι ανεπαρκείς διεργασίες και αν αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που να ενισχύουν αυτές τις διεργασίες. Τα τρία αυτά στοιχεία αποτέλεσαν τις βασικές αρχές της ανάπτυξης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ως αυτόνομης οντότητας καθώς και πεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής, γιατί έδωσαν το βασικό πυρήνα σχετικά με το τι είναι «μοναδικό» στο σχεδιασμό προγραμμάτων για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια οι απόψεις των Werner και Strauss σχετικά με τις μονοδιεργασιακές ανεπάρκειες των παιδιών με ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία δεν επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά γι' αυτό το έργο τους δέχθηκε επικρίσεις επειδή ακριβώς διαφοροποιούσαν τα εγκεφαλοπαθή από τα μη εγκεφαλοπαθή παιδιά με μόνο κριτήριο τη συμπεριφορά και χωρίς πολλές φορές άλλα νευρολογικά κριτήρια ή ιατρικό ιστορικό (Sarason, 1949). Πολλές όμως από τις συμπεριφορές των παιδιών ήταν κοινές σε όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Kavale και Forness (1985), σε μια μετα-ανάλυση 26 ερευνών διαπίστωσαν ότι οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων διεργασιών και λειτουργιών, όπως αντιληπτικό-κινητικές, γνωστικές, γλωσσικές, συμπεριφορικές, νοητικές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, γι' αυτό υποστήριξαν ότι δεν τεκμηριώνονται διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με εγκεφαλική βλάβη και χωρίς. Οι κριτικές που δέχθηκε το έργο των Werner και Strauss δεν περιόρισαν όμως την επίδρασή τους στο μέλλον των μαθησιακών δυσκολιών. Οι έρευνες του Gruickshank λ.χ. έδειξαν ότι παιδιά με εγκεφαλική παράλυση φυσιολογικής νοημοσύνης είχαν γνωστικά χαρακτηριστικά αντίστοιχα με αυτά καθυστερημένων εγκεφαλοπαθών (Gruickshank et al., 1957). Ο ίδιος δε επέκτεινε τις διδακτικές μεθόδους που είχαν εισάγει οι προκάτοχοί του στο Wein County Training School. Ένας άλλος επίσης συνεργάτης στο ίδιο σχολείο, ο Kephart, επεκτείνοντας τις θεωρίες των Werner και Strauss υποστήριξε ότι η εξάσκηση αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να ενισχύσει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως τη μάθηση και κατά συνέπεια να βελτιώσει και τη σχολική μάθηση (Kephart, 1960).

Μέχρι τη δεκαετία του '60, οι περισσότεροι ερευνητές και κλινικοί παρατηρούσαν διάφορες ανεπάρκειες σε παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης, οι οποίες πίστευαν ότι επηρέαζαν και τη σχολική μάθηση. Για τα παιδιά αυτά είχαν χρησιμοποιηθεί όροι όπως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», «αντιληπτική ή νευρολογική βλάβη». Είχαν όμως ήδη αρχίσει να μελετούν και διαταραχές στην ακουστική γλωσσική επεξεργασία. Ο Myklebust, ο οποίος είχε ασχοληθεί με κωφά παιδιά, μελέτησε και παιδιά με δυσκολίες στην ακουστικοφωνητική κατανόηση, την οποία απέδωσε σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και υποστήριξε ότι τα παιδιά αυτά ενώ ακούν δεν καταλαβαίνουν το λόγο. Τέτοιες διαταραχές, όπως αναφέρεται και προηγουμένως, είχαν παρατηρηθεί και από προγενέστερους κλινικούς τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες. Για τις περιπτώσεις αυτές είχαν δοθεί όροι όπως *αφασία, ακουστική αγνωσία, κωφότητα λέξης*. Ο Myklebust επεσήμανε ότι οι διαταραχές αυτές διαφέρουν από άλλες διαταραχές του λόγου που οφείλονται σε

κώφωση ή νοητική καθυστέρηση και υποστήριξε ότι απαιτείται σχεδιασμός ειδικών προγραμμάτων κατάλληλων για τα παιδιά με τις διαταραχές αυτές (Myklebust, 1957). Στις διαταραχές του λόγου δόθηκε έμφαση με το έργο του S. Kirk, ο οποίος είχε υπηρετήσει κι αυτός για ένα διάστημα στο Wein County Training School με τους Werner και Strauss. Ο Kirk το 1961 κατασκεύασε ένα ψυχομετρικό κριτήριο (Kirk & McCarthy, 1961) που επέτρεπε τον εντοπισμό δυνατοτήτων και αδυναμιών στην επεξεργασία του λόγου σε αντιδιαστολή με την οπτικοκινητική επεξεργασία, το Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA), κριτήριο το οποίο συνέβαλε στην ανάπτυξη προγραμμάτων για εξειδικευμένες παρεμβάσεις σε παιδιά με διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών (όπως των Minskoff, Wisman & Minskoff (M.W.M.) και της Kass). Και αυτός με το δικό του τρόπο ακολούθησε τις βασικές αρχές των Werner και Strauss.

Τη δεκαετία του '60-70, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε σε παιδιά που εμφάνιζαν δυσκολίες στη σχολική μάθηση παρά το γεγονός ότι οι νοητικές τους ικανότητες ήταν φυσιολογικές. Για τα παιδιά αυτά δεν ενδιαφέρθηκαν μόνο επιστήμονες και επαγγελματίες αλλά κινητοποιήθηκαν και γονείς. **Σταθμό αποτέλεσε η εισαγωγή του όρου μαθησιακές δυσκολίες από τον Kirk**, ο οποίος τον πρωτοχρησιμοποίησε το 1963 για να περιγράψει «μια ομάδα παιδιών με διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης και άλλων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση». Στην ομάδα αυτή δεν συμπεριλήφθηκαν παιδιά με αισθητηριακές ανεπάρκειες γιατί όπως υποστήριξε για τα παιδιά αυτά υπήρχαν μέθοδοι διαχείρισης και εκπαίδευσης. Επίσης αποκλείστηκαν παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Οι απόψεις αυτές του Kirk υιοθετήθηκαν και στον πρώτο ορισμό από το Association for Children with Learning Disabilities (1967), **γεγονός που αποτέλεσε την αρχή της καθιέρωσης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ως πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό κίνημα**. Στόχος ήταν να κινητοποιηθούν οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές υπηρεσίες, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ειδικές δομές για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών. Το κίνημα αντιμετώπισε τρεις μεγάλες προκλήσεις. Πρώτον, έπρεπε να εδραιώσει μια ταυτότητα πεδίου διαφορετική από την ειδική εκπαίδευση και τη θεραπευτική αγωγή που ήδη υπήρχαν. Δεύτερον, έπρεπε να αναπτύξει μια βάση υποστήριξης για την προβολή και τη χρηματοδότηση παιδαγωγικών προγραμμάτων κατάλληλων για τα παιδιά αυτά. Τρίτον, έπρεπε να ενθαρρύνει την προετοιμασία των επαγγελματιών που θα υπηρετούσαν στο πεδίο. Η απάντηση στην πρώτη πρόκληση ήταν ότι η ομάδα αυτή των παιδιών διέφερε από τις άλλες που δέχονταν ήδη υποστηρικτικές υπηρεσίες στα σχολεία με κύριο στοιχείο το γεγονός ότι τα προβλήματα μάθησης προέρχονται από εγγενείς ιδιοπαθείς δυσκολίες που επηρεάζουν μόνο ορισμένες γνωστικές διεργασίες ή νοητικές λειτουργίες που υπεισέρχονται στη μάθηση. Για τα προβλήματα αυτά δηλαδή υποστηρίχθηκε ότι δεν ευθύνονται οι γονείς, οι δάσκαλοι ή η αμέλεια των παιδιών αλλά εγγενή χαρακτηριστικά τους. Επίσης, παρά το γεγονός ότι το πρόβλημα είναι εγγενές, υπήρχε η αισιόδοξη οπτική ότι με

την κατάλληλη αγωγή των «αδύναμων» διεργασιών, θα μπορούσε να βελτιωθεί η επίδοση στο σχολείο με την αντιστάθμιση των «φυσιολογικών» ικανοτήτων στις άλλες περιοχές. Με βάση την οπτική αυτή, το επίκεντρο της αγωγής μετατοπίστηκε σε βασικές μαθησιακές διεργασίες και όχι σε τεχνικές εκπαίδευσης ανάγνωσης, μαθηματικών κ.α. (Hartman & Hartman, 1973). Αυτό βέβαια προϋπόθετε ειδικές γνώσεις στη διάγνωση και αντιμετώπιση των ειδικών διεργασιών. Έτσι άρχισε να διαμορφώνεται ένα νέο πεδίο υπηρεσιών, διαφορετικών από αυτές που προβλεπόταν για τη νοητική καθυστέρηση ή για τις συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές. Επίσης θεωρήθηκε ότι τα παιδιά αυτά είχαν ανάγκη βραχύχρονων παρεμβάσεων. Οι διαταραχές συμπεριφοράς που συχνά συνόδευαν τις μαθησιακές δυσκολίες αποδόθηκαν επίσης στην εγκεφαλική δυσλειτουργία και όχι σε περιβαλλοντικές επιδράσεις.

Παρά τις φιλόδοξες προοπτικές, το κίνημα των μαθησιακών δυσκολιών αμφισβητήθηκε από τους επαγγελματίες του ίδιου του πεδίου. Ένας βασικός λόγος ήταν οι υπεργενικεύσεις στην κατηγοριοποίηση των παιδιών, γιατί μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα αναπτύχθηκε ένα εύρος εκπαιδευτικών υπηρεσιών που κάλυπτε ποικίλους μαθητές, με αποτέλεσμα να υπάρχουν παρερμηνείες τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο έρευνας και πρακτικής. Οι πιέσεις βέβαια που είχαν ασκηθεί οδήγησαν στην επίσημη αναγνώριση της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών με το νόμο PL94/142 του 1975 στις ΗΠΑ και προτάθηκαν διάφοροι ορισμοί, περιγραφές, αιτιολογίες και προγράμματα παρέμβασης μέχρι σήμερα. Επακόλουθο όλων αυτών των αντιφάσεων είναι η σύγχυση στα ποσοστά που δίνουν οι διάφορες έρευνες, τα οποία μπορεί να κυμαίνονται από 3-15%, 30% ή μέχρι και 80% σε περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής. Έτσι έφθασαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό όλων των περιπτώσεων που δέχονται υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Γραφείου Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, το 50,5% όλων των μαθητών με αναπηρίες εντάχθηκαν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Μόνο το σχολικό έτος 1999-2000, 2.900.000 μαθητές εντάχθηκαν στην κατηγορία αυτή. Βέβαια τα ποσοστά αυτά παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από πολιτεία σε πολιτεία, οι οποίες κυμαίνονται από 3% στο Κεντάκυ και στη Γεωργία μέχρι 9% στη Μασαχουσέτη και στο Λονγκ Άιλαντ. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να συνδέεται τόσο με τα διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται από πολιτεία σε πολιτεία όσο και με τις πιέσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος προς τους μαθητές που βρίσκονται κάτω από το επίπεδο των απαιτήσεων του συστήματος. Αντίστοιχα ευρήματα διαπιστώνονται και στον Καναδά και σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Στα περισσότερα δηλαδή εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει μια ομάδα μαθητών των οποίων η πρόοδος και η λειτουργία προβληματίζουν χωρίς όμως οι εμφανείς δυσκολίες τους να μπορεί να ταξινομηθούν σε κάποια συγκεκριμένη συνθήκη αναπηρίας. Η ομάδα αυτή, παρότι δεν μπορεί να ταξινομηθεί ευκρινώς, αποτελεί το κατώτερο μέρος του συνεχούς της επίδοσης στα αξιολογικά κριτήρια (Kavale & Forness, 2000). Στη Ρωσία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι

ανήκουν στην περίπτωση της επικινδυνότητας για σχολική αποτυχία και εντάσσονται στην αντισταθμιστική εκπαίδευση (Beverton, 19..). Στη Βρετανία οι μαθητές αυτοί εντάχθηκαν στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής σε αντίθεση με τις ΗΠΑ, γιατί το εύρος της συμπεριλάμβανε κάθε παιδί με δυσκολία στο σχολείο (DES, 1978). Μάλιστα η ομάδα αυτή εύκολα μετατοπίζονταν με το χρόνο. Έτσι πρόσφατα στη Βρετανία (DfES,2001) ένας μεγάλος αριθμός τέτοιων μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, μετακινήθηκε από το σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το νέο Κώδικα Πρακτικής (Code of Practice), γιατί φάνηκε ότι δεν επωφελήθηκαν από τις υπηρεσίες της. Με δεδομένη τη ρευστότητα της κατηγορίας, είναι δύσκολο να εντοπιστεί κάποια μοναδική παιδαγωγική παρέμβαση η οποία να είναι αποτελεσματικότερη για τα παιδιά αυτά εάν δεν επαναπροσδιοριστεί το εννοιολογικό πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών.

Συνοψίζοντας, οι μαθησιακές δυσκολίες, τόσο ως επιστημονική έννοια όσο και ως περίπτωση εκπαιδευτικής πολιτικής, παραμένουν ένα πεδίο αδιευκρίνιστο μέχρι σήμερα. Η αντιμετώπισή τους, που αποτελεί και το ζητούμενο, βασίζεται στην αξιολόγηση και θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές με τις δυσκολίες αυτές δεν έχουν απλά ανάγκη ειδικής αγωγής αλλά εξειδικευμένων προγραμμάτων τα οποία βασίζονται στην καλλιέργεια των διεργασιών σκέψης και της μεταγνωστικής επάρκειας. Εξακολουθεί ως βασικό κριτήριο της αξιολόγησης να αποτελεί η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας-μαθησιακής επάρκειας και επίδοσης-μαθησιακής συμπεριφοράς καθώς και το ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ των μαθητών το οποίο χαρακτηρίζεται από τομείς δυνατοτήτων και τομείς αδυναμιών σύμφωνα με τις ψυχομετρικές αξιολογήσεις. Κατά συνέπεια η αξιολογική διαδικασία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και προσαρμογή προγραμμάτων και είναι ένας τομέας στον οποίο πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση.

Στην Ελλάδα η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε στις αρχές του '80 (Τζουριάδου, 1979, Πόρποδας, 1981) και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985 με τη θέσπιση ειδικών μέτρων κυρίως για τη σχολική αξιολόγηση μαθητών με δυσλεξία στο νόμο 1143/85. Τα τελευταία χρόνια έχουμε μια σημαντική παραγωγή εμπειρικών ερευνών με καταγραφή χαρακτηριστικών επίδοσης, ιδιαίτερα στην ορθογραφία, τα οποία αποδίδονται κυρίως στη δυσλεξία, καθώς και ερευνών που ασχολούνται με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης (Παντελιάδου,.... Κασσωτάκη,.... Αναστασίου,.... , Πόρποδας,.....Τζουριάδου, 1995). Ενώ στο νόμο 1143/85 ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται όπως στους διεθνείς ορισμούς, στην πράξη κατέληξε να περιγράφει κάθε πρόβλημα σχολικής μάθησης ή υπεργενικευμένα να εντάσσει όλα τα προβλήματα στην περίπτωση της δυσλεξίας, ιδιαίτερα στους μαθητές Λυκείου. Η θέσπιση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με τον νόμο 2017/00 θεωρήθηκε ότι μπορούσε να καλύψει το κενό της διεπιστημονικής αξιολόγησης αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων για τις περιπτώσεις των δυσκολιών αυτών. Μέχρι σήμερα όμως δεν διευκόλυνε ούτε στη σφαιρική αξιολόγηση ούτε στην αντιμετώπιση και κατά

συνέπεια στη διευκόλυνση ούτε των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ούτε αυτών με άλλες μορφές ανεπάρκειας. Μέχρι στιγμής το μόνο σταθμισμένο ψυχομετρικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση του νοητικού επιπέδου είναι το τεστ WISC. Σε ό,τι αφορά δε την επίδοση, η αξιολόγηση βασίζεται είτε στο βαθμολογικό σύστημα είτε στην υποκειμενική αξιολόγηση κάθε επαγγελματία, που σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ειδικός. Παρατηρείται το φαινόμενο σε πολλά ΚΔΑΥ η παιδαγωγική αξιολόγηση στα γλωσσικά μαθήματα ή στα μαθηματικά να γίνεται από γυμναστή ή δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς δεν υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ούτε κατάλληλα κριτήρια. Σε άλλες περιπτώσεις η παιδαγωγική αξιολόγηση γίνεται από λογοθεραπευτές ή εργοθεραπευτές οι οποίοι μάλιστα αναλαμβάνουν και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών. Αντίστοιχες διαπιστώσεις μπορεί κανείς να κάνει και στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Επίσης η αξιολογική διαδικασία στις περισσότερες περιπτώσεις περιορίζεται στην επίδοση στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Το γεγονός αυτό αναιρεί στην πράξη τη διεπιστημονικότητα και συσσωρεύει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών το μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση που παραπέμπονται για διάγνωση. Οι μαθητές αυτοί στη συνέχεια είτε επιστρέφουν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης χωρίς καμιά υποστήριξη είτε εντάσσονται σε κάποια δομή ειδικής εκπαίδευσης, συνήθως σε τμήματα ένταξης όπου συνεκπαιδεύονται για ένα ποσοστό του εκπαιδευτικού χρόνου (10 ώρες την εβδομάδα) με παιδιά που παρουσιάζουν διαφόρων τύπων δυσκολίες από νοητική καθυστέρηση μέχρι συμπεριφορικά προβλήματα. Όπως και σε άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα έχει αρχίσει να αναπτύσσεται από την πλευρά των γονιών μια κίνηση για τα δικαιώματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, βασικό όμως αίτημα των οποίων είναι η «διακριτική» μεταχείριση των παιδιών τους στην αξιολογική σχολική διαδικασία (Σύλλογος Γονέων για Δυσλεξία, Σύλλογος Γονέων Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες). Για τους μαθητές αυτούς, όπως και για όλες τις περιπτώσεις μαθητών της ειδικής αγωγής, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα παιδαγωγικά προγράμματα και είτε παρακολουθούν το κοινό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και των τμημάτων ένταξης είτε παραπέμπονται για λογοθεραπεία παρά τις σύγχρονες επιστημονικές θέσεις για παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

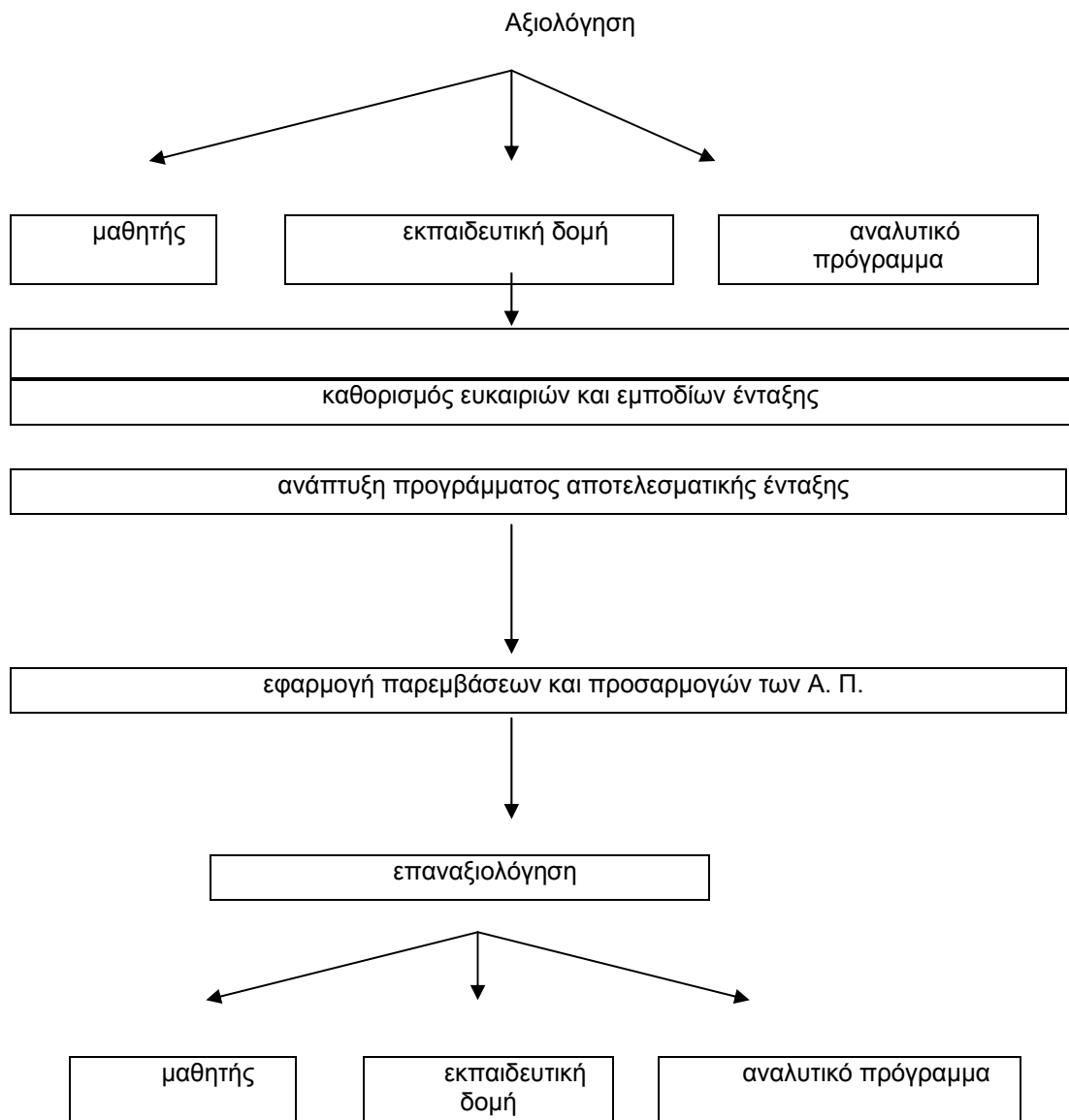
Έτσι καταλήγοντας μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη χώρα μας δέχονται «κακές» πρακτικές αξιολόγησης και αντιμετώπισης. Οι προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων που κατασκευάστηκαν στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ *Μέτρο 1.1.3 «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών»-Κατηγορία πράξεων α: « Πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων λόγου και ομιλίας στην προσχολική και τη σχολική ηλικία για όλα τα παιδιά»* από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς φορείς της χώρας αποτελούν ένα πρώτο εγχείρημα παροχής σχεδίων εργασίας και υποστηρικτικού υλικού καθώς και παιδαγωγικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Αξιολόγηση και Εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τη μέχρι τώρα μελέτη αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή με πρώιμα σημεία από την αρχή της ζωής τα οποία μπορεί να μετεξελιχθούν ως προβλήματα σχολικής μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης και κυρίως οργάνωσης και χρήσης του γραπτού λόγου και να παραμείνουν, εάν δεν αντιμετωπισθούν, ως δυσκολίες ζωής. Τα αίτια, όπως προαναφέρθηκε, δεν αποσαφηνίζονται μέσα από τους ορισμούς, εντοπίζονται όμως ανεπάρκειες, συμμεταβλητές των μαθησιακών προβλημάτων, που εστιάζονται είτε στην οπτικοαντιληπτική είτε στην ακουστικοφωνητική λειτουργία και κυρίως στην επάρκεια (awareness) των λειτουργιών αυτών οι οποίες συνδέονται με τη μεταγνωστική επίγνωση. Οποσδήποτε οι ανεπάρκειες στις λειτουργίες αντικατοπτρίζονται στην επίδοση του μαθητή, η οποία όμως δεν μπορεί να αποτελεί ασφαλή και μοναδικό δείκτη γιατί τότε οδηγούμαστε σε κακές παιδαγωγικές πρακτικές.

Η αντιμετώπιση μαθητών με τέτοιου είδους προβλήματα μάθησης αποτελεί άμεση προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και για το λόγο αυτό, εδώ και 50 περίπου χρόνια επιχειρείται να εφαρμοστούν διάφορα προγράμματα για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών αυτών. Με δεδομένο το γεγονός ότι πρόκειται για ένα πληθυσμό που μπορεί να εκπαιδευτεί και να ενταχθεί πλήρως στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η παιδαγωγική τους αντιμετώπιση συγκεντρώνει σήμερα το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών όσο και των επαγγελματιών της πράξης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη *ειδικά σχεδιασμένων εξειδικευμένων προγραμμάτων*, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα του προβλήματος. Επίσης, οι μαθητές αυτοί είναι καλό να συνεκπαιδεύονται με τους συνομήλικούς τους, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες (σχολική βαθμίδα, απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος) για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του σχολικού χρόνου. Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό απαιτείται να υποστηρίζονται είτε ατομικά είτε σε μικροομάδες ανάλογα με τις ανάγκες τους, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ένταξή τους. Επιπλέον, είναι αναγκαίος ο προγραμματισμός για να επωφελούνται όλοι οι μαθητές της τάξης και να συμμετέχουν στα κοινά δρώμενα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν μπορεί να γίνεται ευκαιριακά και να απαιτείται από την ομάδα της τάξης να «ανέχεται» έναν μαθητή που αποτελεί «ξένο σώμα», γιατί τότε διαταράσσεται η ισορροπία της και ο μαθητής με το μαθησιακό πρόβλημα περιθωριοποιείται. Η επιλογή του κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου δεν μπορεί παρά να βασίζεται στην αξιολόγηση του μαθητή, του προγράμματος και του πλαισίου. Για να επιτευχθεί μια τέτοια αξιολόγηση πρέπει οι υπηρεσίες οι οποίες είναι υπεύθυνες γι' αυτή να συνεργάζονται με το σχολείο και με την οικογένεια του μαθητή.

Ένα σχήμα αξιολόγησης και επαναξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:



α) Διαφορική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του μαθητή καθορίζει το επίπεδο λειτουργίας του σε σχέση με τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την επιτυχία του από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Οι δεξιότητες αντικατοπτρίζονται στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και γι' αυτό το λόγο πρέπει να συνδέονται και με τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές τεχνικές αλλά και τις δομές στις οποίες θα γίνει η

διδασκαλία. Η *διαφορική αξιολόγηση* των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα πρέπει να ξεκινάει από τη λήψη ενός ατομικού και κοινωνικού ιστορικού του μαθητή έτσι ώστε, εφόσον κριθεί απαραίτητο, να μελετηθούν εκτενώς και να αξιολογηθούν ψυχοκοινωνικοί ή/και ιατρικοί παράγοντες. Απαραίτητος ταυτόχρονα είναι ο καθορισμός του *νοητικού δυναμικού* του παιδιού ώστε να αποκλειστεί η νοητική καθυστέρηση. Επίσης πρέπει με τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις να εντοπιστούν *τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών* στη γνωστική και μαθησιακή λειτουργία του και τέλος, πρέπει να αξιολογηθεί με τυπικά και άτυπα κριτήρια όχι μόνο η *επίδοση* αλλά και η *εν γένει μαθησιακή συμπεριφορά* του μέσα στο πλαίσιο της σχολικής του βαθμίδας.

Στο **ατομικό και κοινωνικό** ιστορικό ζητούνται πληροφορίες τόσο από τους γονείς όσο και από το σχολείο και από άλλα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού. Η διαδικασία αυτή, όπως και οι υπόλοιπες αξιολογικές εκτιμήσεις, μπορεί να γίνουν με τυπικά ή/και άτυπα κριτήρια. Καλό είναι οι αξιολογήσεις να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων και προσεγγίσεων σε διαφορετικά πλαίσια για να λαμβάνονται όσο το δυνατόν πλουσιότερες πληροφορίες για τους μαθητές. Τέτοιες εκτιμήσεις μπορεί να ξεκινούν από συνεντεύξεις, ειδικές λίστες και μελέτη στοιχείων του μαθητή από το βιβλιάριο υγείας μέχρι τα αρχεία του σχολείου. Η συγκέντρωση αυτών των πληροφοριών γίνεται από ειδικά εκπαιδευμένους επαγγελματίες όπως κοινωνικούς λειτουργούς, παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους και όταν πρόκειται για το σχολείο από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Η ειδική κατάρτιση απαιτείται γιατί πρόκειται για προσωπικά δεδομένα των μαθητών και των οικογενειών τους για τα οποία πρέπει να συναινούν οι γονείς και να τηρείται η δεοντολογία που προβλέπεται για τον κάθε ειδικό. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα αρχεία του σχολείου μπορεί να αποτελέσουν πλούσια πηγή πληροφοριών. Οι συχνές αλλαγές σχολείων λ.χ. μπορεί να λειτουργήσουν διασπαστικά ως προς τη συναισθηματική και σχολική λειτουργία του παιδιού, μπορεί όμως να αποτελούν και παράγοντα προβλημάτων που οδηγούν το μαθητή σε παραπομπή για αξιολόγηση. Η παρακολούθηση του σχολείου πρέπει να μελετηθεί προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό. Συστηματικές απουσίες σε κάποια συγκεκριμένη σχολική περίοδο μπορεί να υποδηλώνουν κάποιο πρόβλημα υγείας του παιδιού, όπως οι αλλεργίες ή αναπνευστικά προβλήματα. Οι συχνές απουσίες επίσης μπορεί να καλύπτουν ένα μη διαγνωσμένο πρόβλημα υγείας ή αλλαγές στην οικογενειακή κατάσταση. Τέλος, το ιστορικό των βαθμών του μαθητή έχει ενδιαφέρον για την ομάδα αξιολόγησης. Πολλοί μαθητές π.χ. ξεκινούν τη χρονιά με χαμηλούς βαθμούς κάθε χρόνο και μετά η βαθμολογία βελτιώνεται, γιατί ενδεχομένως προσαρμόζονται στους ρυθμούς του σχολείου ή μπορεί να συμβαίνει το αντίθετο, στην αρχή του χρόνου όταν γίνεται επανάληψη της ύλης ο μαθητής μπορεί να πηγαίνει καλύτερα και στη συνέχεια να παρατηρείται μια πτωτική τάση των βαθμών εξαιτίας ενδεχομένως της νέας ύλης (Hoy & Gregg, 1994). Τέλος, μεταβατικές περίοδοι, όπως η Γ΄ τάξη δημοτικού ή η Α΄ γυμνασίου πρέπει να μελετώνται πολύ προσεκτικά γιατί αλλάζουν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη Γ΄ δημοτικού

π.χ. η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση και ο στόχος της επικεντρώνεται στην κατανόηση, ενώ στο γυμνάσιο οι εργασίες απαιτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και έχουν περισσότερο μακρόχρονους στόχους. Οι πληροφορίες αυτές από το σχολείο πρέπει να συνεκτιμώνται από την ομάδα αξιολόγησης, έτσι ώστε πριν από την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού η ομάδα να έχει μια γενικότερη εικόνα της λειτουργίας του.

Η εκτίμηση του **νοητικού δυναμικού** του παιδιού δεν παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Καλό όμως είναι να εφαρμόζονται ψυχομετρικά κριτήρια για τον προσδιορισμό του νοητικού επιπέδου όχι μόνο για να αποκλειστούν προβλήματα από το νοητικό επίπεδο, αλλά κυρίως για να ληφθούν πληροφορίες για συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες μπορεί στην πορεία της αξιολογικής διαδικασίας να συνεκτιμηθούν με άλλα ευρήματα. Η υποδοκιμασία μάλιστα «*κώδικες*» του WISC καθώς και οι υποδοκιμασίες *άμεσης μνήμης* έχουν συνδεθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες. Μια προσεκτική επίσης ερμηνεία ενός κριτηρίου νοημοσύνης μπορεί να διαφωτίσει σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά ένα παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Τα περισσότερα κριτήρια νοημοσύνης αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να προσέχει, να διακρίνει, να δίνει πληροφορίες για τη χρονική αλληλουχία και να ανακαλεί. Ο Kamphaus (1993) υποστηρίζει ότι «οι δείκτες των κριτηρίων νοημοσύνης είναι πιο σταθεροί μεταξύ των παιδιών με ανεπάρκειες παρά μεταξύ των παιδιών χωρίς ανεπάρκειες. Είναι πιθανόν επίσης περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, οι αξίες, η δομή της οικογένειας αλλά και γενετικοί παράγοντες να επηρεάσουν το δείκτη νοημοσύνης. Τέλος, η νοημοσύνη και η σχολική επίδοση φαίνεται να σχετίζονται μεταξύ τους». Πρέπει όμως να επισημανθεί, όπως ήδη προαναφέρθηκε, ότι ενώ η χαμηλή νοημοσύνη συνήθως συνοδεύεται από χαμηλή επίδοση, η χαμηλή επίδοση δε σχετίζεται μόνο με το δείκτη νοημοσύνης. Για το λόγο αυτό τα ευρήματα από τη πλευρά της νοημοσύνης πρέπει να συνεκτιμώνται πολύ προσεκτικά από τη διαγνωστική ομάδα (Τζουριάδου, 2008).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις συνδέουν τις μαθησιακές δυσκολίες όχι τόσο με τις ικανότητες όπως αυτές αξιολογούνται με τα παραδοσιακά κριτήρια νοημοσύνης (WISC) αλλά με ανεπάρκειες στις γνωστικές διεργασίες. Επάρκεια σε επιμέρους γνωστικές λειτουργίες όπως προσοχή, μνήμη, παραγωγή υποθέσεων, συνδέεται με τον αριθμό και τη συνθετότητα των υπό επεξεργασία πληροφοριών, τη χρήση στρατηγικών, την ακρίβεια και πληρότητα της αναπαράστασης των πληροφοριών και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (McLean, Wolery & Bailey, 2004). Επιπλέον, τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις **της γνωστικής επάρκειας** μπορεί να διευκολύνουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η εφαρμογή κριτηρίων γνωστικής-μαθησιακής επάρκειας είναι προτιμότερη από τη χρήση κριτηρίων νοημοσύνης επειδή ακριβώς εντοπίζουν τομείς ανεπαρειών και δυνατοτήτων που συνδέονται περισσότερο με τη γνωστική λειτουργία της μάθησης. Ενδεικτικά τυπικά κριτήρια αυτού του τύπου είναι το Kauffman Assessment Battery (2004), το Illinois Test Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων (Παρασκευόπουλος, 1973) καθώς και το Detroit

Test (DTLA-4) (Hammill, 1998), το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία στάθμισης στην ελληνική πραγματικότητα. Πέραν των τυπικών-ψυχομετρικών κριτηρίων και άτυπα κριτήρια μπορεί να δώσουν πληροφορίες για **το γνωστικό-μαθησιακό ύφος** του παιδιού, του τρόπου δηλαδή που το παιδί προσεγγίζει τη γνώση και το οποίο επίσης έχει συνδεθεί με την μαθησιακή επάρκεια. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να αποκτήσουν μια γνώση, οι οποίοι ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικοί (ολιστικό-αναλυτικό ύφος) (Kemler-Nelson & Smith, 1989; Riding & Rayner, 1999). Εκτός από τη γνωστική-μαθησιακή επάρκεια, πρέπει να αξιολογούνται και οι λειτουργίες, οι οποίες σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών συνδέονται με τις διαταραχές αυτές, όπως οι ικανότητες του λόγου και οι αντιληπτικές ικανότητες.

Ο λόγος παρέχει το υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η ανάλυση και σύνθεση της γνώσης. Η λειτουργία του λόγου και κυρίως η **γλωσσική επάρκεια** είναι μια περίπλοκη οργανωτική λειτουργία με επιμέρους τομείς και πρέπει να αξιολογείται προσεκτικά κατά τη διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης. Για το λόγο αυτό έχουν κατασκευασθεί ειδικά ψυχομετρικά κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως από ειδικούς του λόγου και ψυχολόγους και έχουν ως στόχο τον εντοπισμό δυνατοτήτων και ανεπαρειών στα διάφορα συστήματα (πρόσληψη, οργάνωση, έκφραση) και στοιχεία του λόγου, (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό), έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός των κατάλληλων προγραμμάτων.

Μετά το 1980 οι μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέθηκαν ιδιαίτερα με τη *φωνολογική επάρκεια* και πιο πρόσφατα με τη *μορφοσυντακτική*. Η επάρκεια στο λόγο εμπίπτει στο οργανωτικό σύστημα (Markman, 1981; Rabinovitz & Glaizer, 1985) το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του εγκεφάλου να συνδέει και να οργανώνει τις προσλαμβανόμενες γλωσσικές πληροφορίες σε κατηγορίες. Στο σύστημα αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα ανάκλησης πληροφοριών και προϋποθέτει τη χρήση οργανωτικών διαμεσολαβητικών στρατηγικών. Υπάρχουν διεθνώς σταθμισμένα κριτήρια για την αξιολόγηση της λειτουργίας του λόγου (ASHA), πολλά από τα οποία περιορίζονται σε πληροφορίες για τη λειτουργία της επικοινωνίας, όχι όμως και της οργάνωσης του λόγου, καθώς και λίστες ελέγχου ή συστήματα παρατήρησης και καταγραφής που χρησιμοποιούνται για άτυπη αξιολόγηση. Στην Ελλάδα τελευταία αναπτύσσονται τόσο ανιχνευτικά κριτήρια φωνολογικής επάρκειας αλλά και σταθμισμένες συστοιχίες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και το οργανωτικό σύστημα του λόγου (Πόρποδας, 2008, Τζουριάδου, 2008). Τα κριτήρια αυτά μπορεί να βοηθήσουν στο μέλλον τη σφαιρική αξιολόγηση της λειτουργίας του λόγου που αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, οι αντιληπτικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα η οπτικοκινητική ικανότητα και η προσοχή, έχουν συνδεθεί κυρίως με τις μαθησιακές δυσκολίες δυσλεκτικού τύπου καθώς και με το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Για το

λόγο αυτό υπάρχουν ειδικά ψυχομετρικά κριτήρια τα οποία αξιολογούν τις ικανότητες αυτές με τη μορφή συστοιχιών και μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων παρέμβασης κυρίως στη γραφοκινητική λειτουργία και στην επικέντρωση προσοχής. Τελευταία έχουν κατασκευαστεί τέτοια κριτήρια και στην Ελλάδα τα οποία μπορεί να συμβάλουν τόσο στην αξιολογική διαδικασία όσο και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Τεστ Καλαντζή, 200 ,Στογιαννίδου, 2008).

Όλες οι αξιολογήσεις του μαθητή που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα μπορεί να δώσουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενδείξεις εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών και να συμβάλουν στην πρώιμη παρέμβαση, ενώ σε παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να δώσουν ενδείξεις για συγκεκριμένες μορφές μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής στη σχολική επίδοση και μαθησιακή συμπεριφορά.

β) Παιδαγωγική αξιολόγηση

Η παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή ξεκινάει με την παραπομπή για διάγνωση των προβλημάτων του. Η παραπομπή αυτή ιδιαίτερα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται συνήθως από τον εκπαιδευτικό. Πριν από την παραπομπή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει μια προσεκτική αξιολόγηση τόσο του παιδιού όσο και του πλαισίου γιατί είναι ο ειδικός που έχει το μαθητή το μεγαλύτερο χρόνο και κατά συνέπεια τη δυνατότητα να εντοπίζει προβλήματα και συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να διαφύγουν από τους άλλους ειδικούς. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα έχει τον κύριο λόγο στην εκπαιδευτική παρέμβαση και στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση του μαθητή από τον παιδαγωγό δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στον ίδιο το μαθητή αλλά αφορά το μαθητή σε σχέση με την ομάδα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος κ.α. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις και τρόποι που μπορεί να συλλέξει πληροφορίες ο εκπαιδευτικός και να αξιολογήσει το μαθητή, όπως *αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, οικολογική αξιολόγηση, ανάλυση δραστηριοτήτων, δυναμική αξιολόγηση*. Όλες αυτές οι εκτιμήσεις μπορεί να συντεθούν σε ένα **αρχείο**, φάκελο του μαθητή (portfolio assessment). Οι εκτιμήσεις μπορεί να γίνουν με παρατήρηση, με συνεντεύξεις καθώς και με τα τυπικά κριτήρια του σχολείου.

Συχνά η αξιολόγηση του μαθητή ξεκινά με τον εντοπισμό κάποιων προβλημάτων που πρέπει να συζητηθούν με το σύμβουλο ή και άλλους ειδικούς για να γίνουν πιθανά τροποποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας ή στο πρόγραμμα της τάξης. Η διαδικασία αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την υπάρχουσα κατάσταση του μαθητή, έτσι ώστε να αποφευχθεί μια λανθασμένη εκτίμηση ή ο εντοπισμός προβλημάτων σε όλους τους μαθητές. Το πρώτο βήμα της αξιολογικής διαδικασίας είναι η εξέταση των εργασιών του μαθητή είτε προφορικά είτε γραπτά. Π. χ. πόσο χρόνο χρειάστηκε ο μαθητής για να κάνει μια εργασία, αν την ολοκλήρωσε, τι είδους λάθη έκανε, τι είδους απαντήσεις έδωσε σωστά ή λάθος. Τέτοιες πληροφορίες μπορεί να γίνουν σε ένα διάστημα χρόνου και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να παραπέμπεται ο μαθητής ευθύς με τον εντοπισμό των πρώτων δυσκολιών.

Οι δυσκολίες ενός συγκεκριμένου μαθητή πρέπει να εξετάζονται συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να τροποποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις ή τις δραστηριότητες για να είναι σε θέση να τεκμηριώσει τη σοβαρότητα και το είδος του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός της τάξης αποφασίζει σχετικά με το τι πρέπει να αξιολογήσει σε σχέση με το μαθητή. Π.χ. ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να εξετάσει δείγματα εργασιών ενός μαθητή από το αρχείο της τάξης ενώ για έναν άλλο μαθητή να επιλέξει να τον συγκρίνει με άλλους μαθητές μέσα από εξεταστικές δοκιμασίες για να εντοπίσει διαφορές με μαθητές με και χωρίς προβλήματα.

Η παρατήρηση μέσα στην τάξη αλλά και σε άλλα πλαίσια, λ.χ. στο διάλειμμα, σε μια εκδρομή κ.α., όπου ο μαθητής λειτουργεί και κινείται, μπορεί να δώσει πολύτιμες πληροφορίες για τις σχολικές, επικοινωνιακές ή κοινωνικές του δεξιότητες. Μπορεί λ.χ. να εντοπίσει συμπεριφορές που ενισχύουν ή αποσπούν τη μαθησιακή του λειτουργία ή και τη συνολική του συμπεριφορά. Η παρατήρηση του περιβάλλοντος του μαθητή και της συμπεριφοράς του στο πλαίσιο αυτό μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό παραγόντων που τον επηρεάζουν. Βέβαια η παρατήρηση πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Στην παρατήρηση μπορεί να ενταχθεί και η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η οικολογική αξιολόγηση και η ανάλυση δραστηριοτήτων. Οι παρατηρήσεις καλό είναι να καταγράφονται προσεκτικά γιατί μπορεί να γίνουν λάθη τα οποία παρεμποδίζουν ή και ακυρώνουν τις πληροφορίες που συλλέγονται. Πηγή λαθών μπορεί να αποτελεί ο ίδιος ο παρατηρητής αν δεν καταγράφει με ακρίβεια, συστηματικά και χωρίς προκατάληψη. Έχουν διαπιστωθεί τέτοιου είδους προβλήματα ιδιαίτερα αν ο μαθητής προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Shin, 1998). Για να αυξηθεί η αξιοπιστία των πληροφοριών πολλές φορές χρησιμοποιούνται πολλοί παρατηρητές σε διάφορες καταστάσεις, χώρους και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ο «παρατηρητής» περιγράφει με ακριβείς όρους τα περιστατικά ή τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές χωρίς να παρεμβάλλει πληροφορίες σχετικά με συναισθήματα ή κίνητρα. Επίσης, ενδιαφέρεται για την καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών όπως λ.χ. πόσες φορές ο μαθητής χτυπάει άλλους μαθητές ή σηκώνεται από τη θέση του. Στην περίπτωση αυτή έχουν αποδειχθεί χρήσιμες οι τυποποιημένες λίστες συμπεριφορών. Η χρήση χρονομέτρησης αποτελεί επίσης ένα στοιχείο που εξασφαλίζει την εγκυρότητα της παρατήρησης, π.χ. πόσο χρόνο μιλάει σε άλλους ή κινείται μπρος-πίσω ή αν οι συμπεριφορές εμφανίζονται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα του σχολικού χρόνου, π.χ. στην αρχή ή στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Ένας άλλος τρόπος συλλογής πληροφοριών για το μαθητή και το πλαίσιό του είναι οι **συνεντεύξεις** οι οποίες γίνονται με ερωτήσεις που απευθύνονται στο μαθητή, στους γονείς, σε δασκάλους διαφόρων μαθημάτων, σε άλλους σημαντικούς ενήλικες ή στους συνομηλίκους. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό και να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αντλούν πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα που υποπτευόμαστε ή παρατηρούμε (Wallace et al., 1992). Η προετοιμασία των

συνεντεύξεων πρέπει να ξεκινάει από το αρχείο του σχολείου και το ιστορικό του μαθητή και μπορεί να γίνεται είτε από ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό του σχολείου είτε από άλλο ειδικό, π.χ. σχολικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό. Σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος γνωρίζει το μαθητή σε βάθος (Hoy & Gregg, 1994). Αυτός που διενεργεί τη συνέντευξη θα πρέπει να συνοψίζει τις αντιλήψεις του συνεντευξιζόμενου, έτσι ώστε να προκύπτουν οι ομοιότητες και οι διαφορές σχετικά με το πρόβλημα και τις αιτίες του, τις απόπειρες που έχουν γίνει για να επιλυθεί το πρόβλημα, τις αλλαγές στη σοβαρότητά του καθώς και τις αντιλήψεις για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή.

Η απευθείας αξιολόγηση του μαθητή με ειδικά κριτήρια επίδοσης, αν και έχει αμφισβητηθεί, μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία στην αξιολογική διαδικασία. Σε πολλές χώρες χρησιμοποιούνται σταθμισμένα κριτήρια επίδοσης αλλά και άτυπα κριτήρια. Στα σταθμισμένα κριτήρια ο κατασκευαστής ορίζει το αποδεκτό επίπεδο επίδοσης ενός μαθητή, π.χ. το 80% των σωστών απαντήσεων αποτελεί τη βάση. Τα κριτήρια αυτά ονομάζονται Criterion Referenced Tests. Άλλα σταθμισμένα κριτήρια είναι γνωστά ως Norm Referenced Tests, στα οποία η επίδοση ενός μαθητή σε ένα μάθημα συγκρίνεται με συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Τα κριτήρια αυτά σχεδιάζονται και χορηγούνται με συγκεκριμένο τρόπο και σε ορισμένο αριθμό μαθητών και απαιτούνται νέες προσαρμογές και σταθμίσεις για να χρησιμοποιηθούν σε άλλους μαθητικούς πληθυσμούς. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν τέτοια κριτήρια και τα τεστ επίδοσης βασίζονται στην ύλη και στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος και της τάξης, βαθμολογούνται δε ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα με άριστα το 20 ή 10 ή για μικρούς μαθητές το Α. Ο τύπος αυτός αξιολόγησης θεωρείται άμεσος γιατί η αξιολόγηση προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα και η σύγκριση γίνεται σε σχέση με τους άλλους μαθητές της τάξης. Παρόλες τις κριτικές, η αξιολόγηση αυτή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνδέσει τη διδασκαλία με τις ικανότητες του μαθητή και τον καθιστά ικανό να κάνει αλλαγές και τροποποιήσεις αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Δυστυχώς στον τύπο αυτό αξιολόγησης παραβλέπονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να αποδώσει σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό έργο παρότι η παράμετρος αυτή είναι σημαντική στο σχεδιασμό των στρατηγικών παρέμβασης.

Ένας τύπος αξιολόγησης ο οποίος χρησιμοποιείται πάρα πολύ στη Βρετανία και έχει αναγνωριστεί ως πολύτιμο μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών για τους μαθητές είναι η **δυναμική αξιολόγηση** (Lidz, 1987). Σκοπός αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι να ερευνηθεί η φύση της μάθησης με τη συλλογή πληροφοριών ώστε να επέλθουν γνωστικές αλλαγές και να προωθηθεί η μάθηση (Sewell, 1987). Η δυναμική αξιολόγηση γίνεται με διαλογική αλληλεπίδραση εξεταστή και εξεταζόμενου και ανάλογα με την προσέγγιση που χρησιμοποιείται μπορεί να περιλαμβάνει επίδειξη δραστηριοτήτων, προτροπές, παροχές πρόσθετων στοιχείων κατά την επίλυση ενός προβλήματος ή ενός έργου, πειραματισμό και απόδειξη από το μέρος του εξεταστή, τις σχέσεις της δραστηριότητας που κάθε φορά επιτελεί

και τις εμπειρίες και αντιλήψεις του μαθητή. Η αλληλεπίδραση επιτρέπει στον εξεταστή να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τις διεργασίες της σκέψης του μαθητή, τις αντιδράσεις του σε μια μαθησιακή κατάσταση, π.χ. αν με προτροπές και ανατροφοδοτήσεις ο μαθητής παράγει μια σωστή αντίδραση και ποια διδακτικά μέσα προάγουν και διατηρούν θετικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία (Hoy & Gregg, 1997). Βέβαια η δυναμική αξιολόγηση έχει περιορισμούς και έχουν τεθεί διάφοροι προβληματισμοί σχετικά με τη χρησιμότητά της, όπως πόσος είναι ο κατάλληλος χρόνος μιας τέτοιας αξιολόγησης επειδή ενσωματώνεται στη διδασκαλία, ποια εργαλεία θεωρούνται καλύτερα για να αξιολογηθεί η επίδοση ή η ικανότητα σε διάφορους τομείς (Jitendra, 1993). Παρά τους περιορισμούς όμως η διαδραστική όψη της συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των διεργασιών της σκέψης του μαθητή, δίνει δηλαδή στοιχεία για τις στρατηγικές και το μαθησιακό ύψος που θεωρούνται πλέον απαραίτητα στοιχεία στο διδακτικό σχεδιασμό. Η μέθοδος αυτή μπορεί να διευκολυνθεί από την **ανάλυση των δραστηριοτήτων**, η οποία περιλαμβάνει κατάτμηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας σε επιμέρους βήματα και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να βοηθήσει το μαθητή ώστε να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Bigge (1990), η ανάλυση δραστηριοτήτων είναι μια διαδικασία με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει σχετικά με τα σημεία στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν προσπαθούν αλλά δεν μπορούν να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, ποια είναι τα απαραίτητα βήματα που απαιτεί μια δραστηριότητα για να ολοκληρωθεί, τί προσαρμογές μπορεί να γίνουν για να μπορέσει να ολοκληρώσει ο μαθητής, τί μπορεί να διδαχθεί μετά. Για το λόγο αυτό μπορεί να θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όχι μόνο για τους μαθητές με προβλήματα αλλά για ολόκληρη την τάξη.

Η διεπιστημονική – διαγνωστική διαδικασία μπορεί να ολοκληρώνεται με την **αξιολόγηση με βάση το αποτέλεσμα** η οποία συνδέεται όχι μόνο με το παρόν αλλά και το μέλλον του μαθητή. Ο τύπος αυτός αξιολόγησης έχει αναπτυχθεί κυρίως για να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονιών προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η παρεχόμενη εκπαίδευση έχει νόημα για το μαθητή και τι θα πρέπει να μάθει για να γίνει αποτελεσματικός στη ζωή του. Μια τέτοια αξιολόγηση απαιτεί συνεκτίμηση όλων των παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία μάθησης από το δυναμικό και την επίδοση του μαθητή μέχρι το κοινωνικό-πολιτισμικό του πλαίσιο. Όλες οι πληροφορίες οι οποίες συλλέγονται για το μαθητή από τα πρώτα χρόνια του εντοπισμού του προβλήματος καθώς και οι επανεκτιμήσεις, μπορεί να συντεθούν όπως προαναφέρθηκε στο αξιολογικό αρχείο-φάκελό του (portfolio), το οποίο αποτελεί μια συλλογή των έργων του μαθητή και χρησιμοποιείται για να εκτιμάται διαχρονικά η σχολική του πρόοδος. Πρόκειται για αυθεντική, συνεργατική και συνεχή αξιολόγηση. Αυθεντική, γιατί περιλαμβάνει ρεαλιστικές καταστάσεις και δοκιμασίες που έχουν νόημα για το μαθητή. Συνεργατική, γιατί σ' αυτή εμπλέκονται όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και άλλοι επαγγελματίες καθώς και οι γονείς. Η αξιολογική αυτή διαδικασία αποτελεί ένα νέο τρόπο σκέψης που περιλαμβάνει διαδικασίες και αποτελέσματα

και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και από τον ίδιο το μαθητή (MacAfee, Leon, 1997). Επίσης δίνει τη δυνατότητα να πληροφορείται κάθε ενδιαφερόμενος για την κατάσταση του παιδιού σε διάφορες αναπτυξιακές περιόδους και μπορεί να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής του. Ιδιαίτερα τα **διαχρονικά, διεπιστημονικά αξιολογικά αρχεία** (cross-discipline portfolios) μπορεί να συμβάλουν στην τροποποίηση ή προσαρμογή των προγραμμάτων όχι μόνο από χρόνο σε χρόνο αλλά και μέσα στην ίδια τη σχολική χρονιά. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχει διαπιστωθεί ότι τα αρχεία αυτά είναι αρκετά «ευαίσθητα» και αναδεικνύουν ακόμη και τα μικρά βήματα που γίνονται από τους μαθητές (Keefe, 1995). Τέλος, καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στην αξιολόγηση και στη μάθηση, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, εκτός από την προσαρμογή που μπορεί να κάνουν στη διδακτική διαδικασία τα αρχεία, μπορεί να αποτελέσουν βάση για επικοινωνία με τους γονείς, γιατί τους εμπλέκουν ενεργητικά όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και στην εκπαιδευτική παρέμβαση (Rode, 1993).

Όλες οι μέθοδοι της αξιολογικής διαδικασίας που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι δεν αφορούν μόνο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά αποτελούν αυτό που ονομάζεται «καλή πρακτική» (good practice) για όλους τους μαθητές. Βέβαια απαιτείται ο εκπαιδευτικός όπως και οι άλλοι επαγγελματίες να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι. Χωρίς όμως μια τέτοιου τύπου αξιολόγηση και συνεργασία των ειδικών, κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επίσης όλες οι αξιολογήσεις καλό είναι να επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να διαπιστώνεται όχι μόνο η εξέλιξη του παιδιού αλλά και η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και κυρίως για να γίνονται αναπροσαρμογές των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και διορθωτικές κινήσεις στο σύνολο της υποστήριξης των μαθητών.

Παιδαγωγικά προγράμματα για μαθητές με προβλήματα μάθησης

Οι αρχές της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζονται, όπως προαναφέρθηκε, στο έργο των Werner, Strauss και Hollahan. Αρχικά, ο χαρακτήρας των προγραμμάτων παρέμβασης είχε πάρει εξατομικευμένη μορφή και είχε συνδεθεί με τις ικανότητες και διεργασίες οι οποίες υπεισέρχονται στη λειτουργία της μάθησης και πιο συγκεκριμένα της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στην αντιστάθμιση των ανεπαρειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκαν ειδικά θεραπευτικά προγράμματα (remedial programs) που συνδέονταν με αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν είτε στην κανονική τάξη εξατομικευμένα είτε σε ειδικά τμήματα και εργαστήρια. Τέτοιες προσεγγίσεις συμπεριλήφθηκαν σε οργανωμένα

προγράμματα-συστήματα, όπως το σύστημα του Myklebust το οποίο έδινε έμφαση στην ανάγνωση, στην αντιληπτική λειτουργία και στο γραπτό λόγο. Το σύστημα της Berry, το οποίο έδινε έμφαση στην ψυχοκινητική λειτουργία, στη διάκριση μορφής-πλαϊσίου, στην οργάνωση του χώρου αλλά και σε γλωσσικές δραστηριότητες, το σύστημα McGinnis, το οποίο εφαρμόστηκε σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών με διαταραχές του λόγου. Την ίδια περίοδο χρησιμοποιήθηκαν προγράμματα τα οποία έδωσαν έμφαση στα μεμονωμένα συστήματα του λόγου, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, ακολουθώντας πάντοτε το διχοτομικό μοντέλο οπτικό-ακουστικό και ενισχύοντας μέσω των δυνατοτήτων τις αδυναμίες των μαθητών (Gray & Ryan, 1973; Coughran, 1972). Επίσης αναπτύχθηκαν προγράμματα που αφορούσαν είτε στη γλωσσική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης είτε στην αποκωδικοποίηση (Bloomfield & Barnhart, 1961). Η γλωσσική προσέγγιση έδινε έμφαση στον τονισμό, τη σύνταξη, τα ορθογραφικά πρότυπα και την έννοια. Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν τη φωναχτή ανάγνωση για να δίνουν νύξεις κατανόησης μέσω του τονισμού. Η προσέγγιση της φωνητικής αποκωδικοποίησης έδινε έμφαση στο αντιληπτικό στοιχείο των φωνημάτων (στο γράφημα) και στο συνδυασμό γραφήματος-φωνήματος (Gattegno, 1962). Μια άλλη προσέγγιση ήταν η δομική ανάγνωση η οποία χρησιμοποιήθηκε από τους Stern & Gould (1965). Και σ' αυτή την προσέγγιση η διδασκαλία άρχιζε με φωναχτή ανάγνωση αλλά έδινε έμφαση στην ανάλυση των φωνημάτων και βασιζόταν περισσότερο στις ομοιότητες και στις διαφορές και στην παράλληλη χρήση εικόνων επειδή ακριβώς τα παιδιά με δυσκολίες έχουν προβλήματα στην ακουστική διάκριση. Τα παιδιά έπρεπε να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα σ' αυτό που διάβαζαν και σ' αυτό που έβλεπαν. Η γραφή περιλάμβανε τη γνώση των γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη και τις περισσότερες φορές διδάσκονταν ταυτόχρονα (Stern, 1965).

Σχετικά με τις δυσκολίες στα μαθηματικά, αναπτύχθηκαν πολύ λιγότερα προγράμματα-συστήματα επειδή οι δυσκολίες στα μαθηματικά αποτελούν μια περιοχή η οποία μέχρι σήμερα έχει μελετηθεί λιγότερο και υποστηρίζεται ότι δεν οφείλεται καθαρά σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Πιο γνωστά προγράμματα ήταν το Bazal, Πρόγραμμα Βάσης των Μαθηματικών του Sullivan (1973), το οποίο σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία των μαθηματικών πράξεων από την πρώτη μέχρι την έκτη τάξη. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα με 37 εγχειρίδια προγραμματισμένης διδασκαλίας. Ενδιαφέρον στο πρόγραμμα αυτό παρουσίαζαν οι διαδικασίες αυτοδιόρθωσης και άμεσης ανατροφοδότησης. Ένα άλλο πρόγραμμα ήταν η δομική αριθμητική (structural arithmetic), η οποία αναπτύχθηκε από τον Stern (1965) και χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα στα σχολεία. Το πρόγραμμα αυτό περιλάμβανε δραστηριότητες πρώιμης αριθμητικής επάρκειας η οποία θεωρούνταν βάση για την κατανόηση και την επιτυχία μαθηματικών πράξεων υψηλότερου επιπέδου. Το πρόγραμμα περιλάμβανε μαθηματικές έννοιες, σχέσεις αριθμών, γενικεύσεις κ.α. και βασιζόταν σε συγκεκριμένα υλικά, έτσι ώστε ο μαθητής από το συγκεκριμένο να προχωράει στις νοερές αναπαραστάσεις. Όλα αυτά τα προγράμματα-συστήματα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά

τις δεκαετίες '60-'70 κυρίως, όπως και παρόμοια που αναπτύχθηκαν, δέχθηκαν κριτική γιατί ενώ βελτίωναν την επίδοση στις ικανότητες, σύμφωνα με τα ψυχομετρικά τεστ με τα οποία γινόταν η αρχική αξιολόγηση, δεν επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην επίδοση του μαθητή.

Για το λόγο αυτό, από τη δεκαετία του '80 άρχισε να δίνεται έμφαση στις μεταγνωστικές λειτουργίες και στρατηγικές και στα πολυπαραγοντικά μοντέλα. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλε η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας η οποία επηρέασε γενικότερα την παιδαγωγική έρευνα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών δεν εστιάζεται στις ικανότητες αλλά στη μεταγνωστική επάρκεια και τη χρήση στρατηγικών. Η βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι ότι η μεταγνώση βασίζεται σε προσωπικούς παράγοντες κινήτρων και ενεργοποιεί ικανότητες αυτορύθμισης αλλά και εκτελεστικές που είναι απαραίτητες για την επιλογή στρατηγικών, την εφαρμογή τους και την αυτό-παρακολούθηση. Ανεπάρκειες σε κάποια από αυτές τις διεργασίες μπορεί να προκαλέσει τέτοιες ατομικές διαφορές που να διαφοροποιούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση αυτή την οπτική αναπτύχθηκαν οι παρεμβάσεις στρατηγικών μάθησης, οι οποίες ενσωματώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα. Κάθε ενότητα του αναλυτικού προγράμματος περιλάμβανε διδακτικές μεθόδους και υλικά τα οποία χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος για να αποκτήσουν οι μαθητές και να γενικεύσουν μια δεδομένη μαθησιακή στρατηγική. Τα αναλυτικά προγράμματα στρατηγικών οργανώθηκαν σε τρεις ενότητες που ανταποκρίνονταν στις κατηγορίες απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος: απόκτηση της γνώσης, αποθήκευση και έκφραση των πληροφοριών. Τέτοια αναλυτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με ευρύ πυρήνα απαιτήσεων, έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους. Η επικέντρωση αυτών των προγραμμάτων ήταν διαφορετική τόσο από τα θεραπευτικά προγράμματα ικανοτήτων όσο και από τα ειδικά προγράμματα ανάγνωσης, γραφής κ.α..

Η διδακτική προσέγγιση εκμάθησης στρατηγικών ήταν πιο παραγωγική γιατί δεν βασιζόταν μόνο στα χαρακτηριστικά του μαθητή αλλά και στις απαιτήσεις των μαθησιακών έργων. Αναπτύχθηκαν πολλά τέτοια προγράμματα τόσο για την ανάγνωση όσο και για το γραπτό λόγο. Αναφέρονται ενδεικτικά το Πρόγραμμα Στρατηγικής του Καθορισμού των Λέξεων (Lenz & Hughes, 1990; Lenz, Schumaker, Deshler & Beals, 1984) με το οποίο το παιδί μπορούσε να αποκωδικοποιεί γρήγορα πολυσύλλαβες λέξεις, το Πρόγραμμα Στρατηγικών Οπτικής Αναπαράστασης (Clark, Deshler, Schumaker, Alley & Warner, 1984), το οποίο χρησιμοποιούνταν για τη διαμόρφωση νοερών εικόνων οι οποίες αναφέρονται σε αποσπάσματα κειμένου ανάγνωσης, το Πρόγραμμα Στρατηγικών Αυτό-ερωτήσεων (Clark et al., 1984), το οποίο χρησιμοποιούνταν για να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με πληροφορίες που απαιτούνται για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, το Πρόγραμμα Στρατηγικών Παράφρασης (Schumaker et al., 1984), το οποίο χρησιμοποιούνταν για να αναλύεται η κεντρική ιδέα ενός κειμένου. Ένας άλλος τομέας των

αναλυτικών προγραμμάτων στρατηγικών μάθησης περιλάμβανε στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να εντοπίζουν, να οργανώνουν και να αποθηκεύουν πληροφορίες (Robinson et al., 1993).

Τέτοια προγράμματα διευκολύνουν τους μαθητές να εντοπίζουν οργανωτικές νύξεις στα κείμενα, να βρίσκουν λέξεις-κλειδιά και να τις οργανώνουν σε ένα σχέδιο γραπτού λόγου. Ο τελευταίος τομέας των αναλυτικών προγραμμάτων στρατηγικών μάθησης περιλαμβάνει στρατηγικές που διευκολύνουν στη γραπτή έκφραση και επάρκεια. Τα προγράμματα αυτά είχαν εφαρμογή κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Στρατηγική Γραφής Προτάσεων λ.χ. παρείχε στους μαθητές ένα σύνολο βημάτων που χρησιμοποιούνται σε μια ποικιλία μορφών προτάσεων (Schumaker & Sheldon, 1985). Η Στρατηγική Εντοπισμού Λαθών (Schumaker, Nolan & Deshler, 1985) μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εντοπιστούν τα λάθη του γραπτού λόγου ή η Στρατηγική των Τεστ βοηθούσε να είναι αποτελεσματικοί οι μαθητές στα τεστ της τάξης (Hughes, Schumaker, Deshler, Mercer, 1988). Οι στρατηγικές που περιλαμβάνονται σ' αυτά τα αναλυτικά προγράμματα δεν κάλυπταν όλες τις στρατηγικές που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία, απλά βοηθούσαν τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μεγαλύτερους να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολείου. Εκτός βέβαια από την απευθείας σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις, διέθεταν και κάποια άλλα κοινά χαρακτηριστικά. Περιλάμβαναν ένα σύνολο βημάτων που οδηγούν σ' ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και ήταν διευθετημένα σε ακολουθίες, ώστε να οδηγούν στην επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου. Επίσης τα βήματα των στρατηγικών διευκόλυναν το μαθητή να χρησιμοποιεί ειδικές μεταγνωστικές και γνωστικές στρατηγικές και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες διεργασίες, ικανότητες και κανόνες. Τα βήματα των στρατηγικών ήταν σύντομα, άρχιζαν με ένα ρήμα ή με μια λέξη-κλειδί που συνδέεται με τη γνωστική ή φυσική ενέργεια του βήματος που έχει σχεδιαστεί και οργανώνονταν σε ένα εύκολα απομνημονεύσιμο σχήμα. Το μνημονικό σχήμα έπρεπε να οργανώνεται σε κάθε στρατηγική, έτσι ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι παρουσιάζουν συνήθως ελλείμματα στη μνημονική λειτουργία. Οι μαθησιακές στρατηγικές μπορεί να οργανώνονται και σε συστήματα γιατί τα βήματά τους μπορεί να κινητοποιήσουν διαφορετικές γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για το ίδιο έργο. Γενικά, σύμφωνα με την προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων στρατηγικών μάθησης, η διδασκαλία πρέπει να είναι εντατική και συστηματική και να αφιερώνεται πολύς χρόνος στη διαδικασία γενίκευσης. Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνονται κίνητρα στους μαθητές και η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής σε διάφορα πλαίσια, όπως τμήμα ένταξης, ενισχυτική διδασκαλία, κανονική τάξη. Η διδακτική μεθοδολογία περιλαμβάνει επτά στάδια (Schumaker & Deshler, 1992). Εφαρμοζόταν αρχικά ένα *προκαταρκτικό τεστ* (pre-test), για να καθοριστούν οι υπάρχουσες μαθησιακές τους ικανότητες και συνήθειες σε σχέση με κάθε ιδιαίτερη σχολική απαίτηση. Οι μαθητές έπρεπε να συμφωνήσουν να μάθουν κάποιες νέες στρατηγικές, έτσι ώστε να βελτιωθεί η επίδοσή τους. Ο δάσκαλος δεν δεσμευόταν να τους διευκολύνει σ' αυτό. Το δεύτερο στάδιο ήταν το

στάδιο της περιγραφής. Σ' αυτό περιγράφονται πού, πότε, πώς και γιατί πρέπει να χρησιμοποιείται μια στρατηγική από το μαθητή. Στη διεργασία των στρατηγικών περιλαμβανόταν και ένα σύστημα ανάκλησης με το οποίο οι μαθητές θυμούνται τα βήματα της στρατηγικής που περιγράφηκε. Τέλος, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να βάζουν στόχους σχετικά με τη μαθησιακή στρατηγική. Στο *στάδιο της υπόδειξης* ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε τη στρατηγική από την αρχή ως το τέλος μιλώντας φωναχτά και υποδεικνύοντας στους μαθητές συμπεριφορές αυτό-διδασκαλίας και αυτο-ρύθμισης. Σιγά-σιγά οι μαθητές εμπλέκονταν στην επίδειξη της στρατηγικής. Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος έλεγχε το επίπεδο κατανόησης του μαθητή, διόρθωνε, απαντούσε σε ερωτήματα κ.α. Το τέταρτο στάδιο ήταν η *λεκτική_πρακτική*. Στόχος στο στάδιο αυτό ήταν να διευρυνθεί η κατανόηση και η ικανότητα του μαθητή και να εδραιωθεί ένα σύστημα ανάκλησης που να διευκολύνει τη μνημονική λειτουργία σε κάθε βήμα της στρατηγικής. Οι μαθητές έπρεπε να μπορούν να ονομάζουν και να ερμηνεύουν τα βήματα της στρατηγικής που ήταν ο *έλεγχος της πρακτικής και το στάδιο ανατροφοδότησης*. Στο στάδιο αυτό η νέα στρατηγική ελεγχόταν με διαφορετικά υλικά και με διαφορετικό μέγεθος και βαθμό πολυπλοκότητας. Στην αρχή, ο δάσκαλος καθοδηγούσε. Αφού οι μαθητές φαίνεται ότι τα κατάφεραν, ο δάσκαλος διαμεσολαβούσε μόνο με νύξεις ώστε να τους βοηθήσει να λειτουργήσουν ανεξάρτητα. Στο επόμενο διδακτικό στάδιο της *προωθημένης πρακτικής*, οι μαθητές ασκούσαν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική με υλικά και σε καταστάσεις που προσομοιάζουν στην τάξη που βρίσκονται καθώς και άλλα φυσικά περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν στο στάδιο αυτό καθοδηγούμενες, ανεξάρτητες πρακτικές για να προωθηθεί η ανεξάρτητη χρήση στρατηγικών από τους ίδιους τους μαθητές. Η ανατροφοδότηση στα δύο προηγούμενα στάδια ήταν εξατομικευμένη και ειδική ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Το τελευταίο στάδιο ήταν το *τελικό τεστ* (post-test) και η συμφωνία δασκάλου-μαθητή. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αξιολογούνταν για να καθοριστεί κατά πόσο απέκτησαν και χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά τη στρατηγική στις απαιτήσεις της τάξης τους. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος συμφωνούσε να βοηθάει το μαθητή να γενικεύει τη στρατηγική. Στο τελευταίο αυτό στάδιο επίσης οι δάσκαλοι επικέντρωναν τις ενέργειές τους για να δώσουν πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να γενικεύσουν τις αποκτημένες στρατηγικές σε διάφορα έργα, καταστάσεις και πλαίσια. Η διδασκαλία της γενίκευσης περιλάμβανε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη ήταν η *φάση του προσανατολισμού* κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν επάρκεια σε ποικιλία πλαισίων στα οποία η μαθησιακή στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί και να διευκολύνει τις μαθησιακές απαιτήσεις. Στη δεύτερη φάση της *κινητοποίησης* οι μαθητές είχαν πολλές ευκαιρίες να ασκήσουν τη στρατηγική με διαφορετικά υλικά και να ανατροφοδοτηθούν στην τάξη που φοιτούν. Η *προσαρμογή* αποτελούσε την τρίτη φάση της διδασκαλίας της γενίκευσης στην οποία οι δάσκαλοι ενθάρρυναν τους μαθητές να την τροποποιούν για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της τάξης τους. Η τελευταία φάση ήταν η *διατήρηση*, κατά την οποία γινόταν περιοδικός έλεγχος για να διαπιστωθεί αν μπορούν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική με

επάρκεια σε ποικίλες καταστάσεις. Η διατήρηση απαιτούσε διαρκή παρακολούθηση για μια χρονική περίοδο ή για ολόκληρο το σχολικό έτος.

Τα αναλυτικά προγράμματα στρατηγικών μάθησης απαιτούσαν ειδικές γνώσεις από εξειδικευμένους επαγγελματίες, συνήθως ψυχολόγους ή παιδαγωγούς. Δεν απέκτησαν καθολική αποδοχή και δεν χρησιμοποιήθηκαν σε υποστηρικτικά πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, γιατί οι μαθητές στο σύνολό τους κατακτούν αυτόματα τις στρατηγικές μάθησης οι οποίες όμως δεν αποκτούνται συνήθως από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό συστηματική εκπαίδευση στρατηγικών δεν περιλαμβάνεται σε Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς. Βασικές μέθοδοι-στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στα προγράμματα της εκπαίδευσης, μπορεί να συμπεριλαμβάνουν κάποια βήματα των Αναλυτικών Προγραμμάτων στρατηγικών, τα οποία όμως είναι κυρίως σχεδιασμένα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και επικεντρώνονται στη μνημονική λειτουργία και στη λειτουργία της αυτορύθμισης. Μπορεί να χρησιμεύσουν με ειδικές προσαρμογές στην ειδική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γιατί το περιεχόμενό τους ανταποκρίνεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά όπως επισημαίνεται αποδίδουν καλύτερα σε μεγάλους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με προβλήματα μάθησης

Τα μοντέλα παρέμβασης που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα εφαρμόστηκαν και εξακολουθούν να εφαρμόζονται σε ειδικά πλαίσια, όπως εργαστήρια ή ειδικά τμήματα, που έχουν ως στόχο την ατομική βελτίωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μετά τη διακήρυξη της Salamanca (1994) και το «άνοιγμα» του σχολείου ώστε να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, άρχισαν σταδιακά και κυρίως από τη Βρετανία να διαφοροποιούνται τα προγράμματα παρέμβασης, ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες, πληθυσμό ο οποίος έχει ανάγκη υπηρεσιών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο όμως της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως βασικό στόχο την ένταξη με το «άνοιγμα» του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης ώστε να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, πολύ δε περισσότερο αυτά που έχουν ήπιες δυσκολίες όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ενταξιακή εκπαίδευση-inclusive education).

Με την πολιτική της ένταξης δόθηκε έμφαση στην πρώιμη παρέμβαση και στην ένταξη των νηπίων σε επικινδυνότητα στα κανονικά νηπιαγωγεία με προσαρμογές βέβαια των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης στις οποίες ενσωματώθηκαν τακτικές και μέθοδοι που είχαν χρησιμοποιηθεί στην ειδική εκπαίδευση τα προηγούμενα χρόνια. Επίσης, μετά το 1995, σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έγιναν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης στα οποία δίνεται έμφαση στο

περιεχόμενο και στη διεργασία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης η οποία διευκολύνει τη συνεκπαίδευση. Τέλος, επανέρχονται μέθοδοι περισσότερο βιωματικές και συνεργατικές οι οποίες διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών ιδιαίτερα με μαθησιακές δυσκολίες (project, ομαδοσυνεργατική, κ.α.). Στόχος όλων των προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης είναι πλέον οι μαθητές με δυσκολίες να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ενώ τους δίνεται το δικαίωμα ταυτόχρονα να αντιμετωπίζονται κατάλληλα οι ατομικές τους διαφορές (Coutinho & Repp, 1999). Αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βέβαια μπορούν να ανταποκριθούν σε πολλές από τις απαιτήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις απαιτούνται προσαρμογές του περιεχομένου του, έτσι ώστε να μπορεί να μπορούν να το παρακολουθήσουν και οι μαθητές με προβλήματα μάθησης. Η αντιμετώπισή τους λοιπόν αλλάζει μορφή και αντί της ειδικής εκπαίδευσης του ίδιου του μαθητή παρατηρείται στροφή στην προσαρμογή και τροποποίηση του πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι στόχοι πρέπει να είναι παρόμοιοι με αυτούς των άλλων μαθητών ανεξάρτητα αν διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας και τη μεθοδολογία προσέγγισης και πρέπει να επιδιώκεται να γεφυρωθούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Skidmore, 2004). Εάν οι μαθητές δυσκολεύονται, ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξει και να διαπραγματεύεται επιλεκτικά δραστηριότητες ή να χρησιμοποιεί μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική, η αλληλοδιδακτική για να διευκολυνθούν οι μαθητές αυτοί. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, ένας βασικός στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια των διεργασιών μάθησης και των μεθόδων, η καλλιέργεια αυτών των παραμέτρων της μάθησης στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης αποδεικνύεται χρήσιμη όχι μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά για όλους τους μαθητές. Ομαδικές μαθησιακές εμπειρίες όπως χρήση στρατηγικών σε ομαδικές έρευνες, αλληλοδιδακτική κ.α. προσφέρουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες αλλά και ταλέντα να συμμετέχουν στην ομαδική παραγωγή της γνώσης. Οι «διαφορετικοί» βέβαια μαθητές έχουν ανάγκη διαφορετικού είδους βοήθεια και φτάνουν σε διαφορετικά επίπεδα αυτόνομης επίδοσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα επιδέχεται προσαρμογές σε διάφορα επίπεδα ώστε να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρόσφορο για διαφορετικά παιδιά (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006). Μπορεί να αλλάξει λ.χ. το περιεχόμενο των μαθημάτων, να προσαρμοστούν οι διδακτικές στρατηγικές, να εισαχθούν μορφές τεχνολογίας που εξυπηρετούν ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με προβλήματα μάθησης. Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί βέβαια να επιφέρει αλυσιδωτές αντιδράσεις σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και για το λόγο αυτό αποτελεί ένα σημείο τριβής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όταν π.χ. αποφασιστεί να μετακινηθούν παιδιά από την τάξη τους σε ένα ειδικό χώρο για μια ώρα την ημέρα απαιτείται να υπάρχει ο χώρος αυτός στο σχολείο, ο δάσκαλος πρέπει να διαμορφώνει τη διδασκαλία ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των

μαθητών και πρέπει να προσληφθούν ειδικοί εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών τους

Ένα άλλο σημείο τριβής που αφορά στην προσαρμογή του πλαισίου είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Ένα κλασικό ερώτημα που τίθεται και στη χώρα μας είναι «οι ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης;» Μια τέτοια προσαρμογή πλαισίου απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, ιδιαίτερα όταν απουσιάζει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν επαρκή κατάρτιση ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν ευέλικτα σχέδια διδασκαλίας που να εξυπηρετούν τις ανάγκες τόσο των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα όσο και όλων των μαθητών. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (Universal Design for Learning). Στο σχεδιασμό αυτό οι υποστηρικτικές αρχές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενσωματώνονται και δεν προστίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι το πρόγραμμα αποκτά ευελιξία και μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των παιδιών μαζί και του καθενός ξεχωριστά. Η έρευνα σχετικά με την προσαρμογή του πλαισίου έχει καταλήξει στα παρακάτω συμπεράσματα. 1) Η συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει την επιτυχία τους. 2) Κάθε σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη συνδιδασκαλία από γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς. 3) Απαιτείται ένα μεγάλο διάστημα για να προετοιμαστούν οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές στρατηγικές συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας. 4) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν διάφορες διδακτικές στρατηγικές για να μπορούν να προσεγγίζουν διάφορους μαθητές και να έχουν εξοικειωθεί με τη συνεργατική διδασκαλία ώστε να μπορούν να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Ενστάσεις για τη συνεκπαίδευση έχει διατυπώσει και η Αμερικανική Ένωση Μαθησιακών Δυσκολιών (Learning Disabilities Association LdK) γιατί θεωρεί ότι η τάξη της γενικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί ιδανικό χώρο για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα γι' αυτούς που έχουν ανάγκη ιδιαίτερων διδακτικών στρατηγικών και ιδιαίτερου διδακτικού περιβάλλοντος. Επίσης παρά τις προσπάθειες που γίνονται πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν στο πλαίσιο του γνωσιοκεντρικού σχολείου και περιθωριοποιούνται. Όπως αναφέρεται προηγουμένως μετά το 1994 άρχισε να εφαρμόζεται διεθνώς η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης (inclusive education). Ένας βασικός στόχος της ενταξιακής πολιτικής είναι η δημιουργία συγκλινόντων προγραμμάτων, δηλαδή όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με κοινό αναλυτικό πρόγραμμα (Daniels, 2000). Μια τέτοια πολιτική πλήρους ένταξης βέβαια δεν μπορεί να εφαρμόζεται για όλες τις περιπτώσεις των μαθητών, έχει όμως επιχειρηθεί και εφαρμόζεται με σχετική επιτυχία σε ήπιες περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθώς και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για να γίνουν τέτοιες προσαρμογές ώστε να λειτουργήσουν συγκλίνοντα

προγράμματα, οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αναλύσουν τι είναι αυτό που πρέπει να μάθουν οι μαθητές αυτοί και πώς θα μπορέσουν να αφομοιώσουν καλύτερα το παιδαγωγικό υλικό. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με την παιδαγωγική οπτική, έχουν προταθεί κριτήρια αναγνώρισης των δυσκολιών, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Το παιδαγωγικό υλικό και οι στρατηγικές που θα επιλεγούν θα πρέπει να είναι κατάλληλες για να υπερκεράσουν τα παιδιά τις δυσκολίες τους.

Το αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να αποκλίνει πολύ από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες των μαθητών εντοπίζονται στην ανάγνωση, στο γραπτό λόγο και στα μαθηματικά. Δυσκολεύονται επίσης στους νοερούς συλλογισμούς. Για να μπορέσουν οι μαθητές να ενταχθούν πρέπει οι προσαρμογές των προγραμμάτων να εστιάζονται σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και μπορεί να εφαρμόζονται διαθεματικά στο γραπτό λόγο, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση, στην ιστορία, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες κ.α. Οι προσαρμογές πρέπει να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία έτσι ώστε τα παιδιά να προετοιμαστούν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και με επάρκεια στις απαιτήσεις των επόμενων σχολικών βαθμίδων. Ένα τέτοιο μοντέλο ένταξης προτείνεται στο νέο νόμο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, **στον οποίο προβλέπεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία εξειδικευμένη-περιορισμένη υποστήριξη των μαθητών αυτών εκτός της τάξης, η οποία μπορεί να διευκολύνει την εκπαίδευσή τους**. Για το λόγο αυτό βέβαια θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να διαχειριστούν τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα.

Οι ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία αφορούν στη λειτουργία του λόγου και στην οπτικο-αντιληπτική λειτουργία. Οι προσαρμογές λοιπόν των προγραμμάτων πρέπει να περιλαμβάνουν τους δύο αυτούς βασικούς τομείς. Όπως ισχύει για όλα τα παιδιά που δεν έχουν μάθει ακόμη ανάγνωση έτσι και γι' αυτά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να αναπτύξουν δυσκολίες, δραστηριότητες νηπιαγωγείου, όπως επαφή με βιβλία, γραπτά κείμενα, λέξεις γραμμένες κ.α. , μπορεί να τα βοηθήσουν σημαντικά. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορεί να τα ενθαρρύνουν να αναπαράγουν ιστορίες τις οποίες διαβάζουν οι ίδιοι και να αρχίσουν να συνειδητοποιούν όπως όλα τα παιδιά, να παρατηρούν τη σχέση της λέξης με τα γραπτά της σύμβολα. Καλό είναι επίσης να αρχίσουν προφορικές ασκήσεις αλλά να μαθαίνουν και τα γράμματα του αλφάβητου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης για παιδιά που εμφανίζουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών δεν μπορεί να διαφέρει σημαντικά από το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Η βασική του προσαρμογή αφορά στον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών που πρέπει να απευθύνονται με άμεσο τρόπο στις αδυναμίες αλλά και στις κλίσεις του παιδιού ενώ παράλληλα πρέπει να παρέχεται χρόνος για να μετέχει βιωματικά και ενεργητικά στις δραστηριότητες. Ανάλογα με τις δυσκολίες, οι δραστηριότητες αυτές αφορούν στην

ψυχοκινητική ανάπτυξη, στον προφορικό επικοινωνιακό λόγο, στην οργάνωση του λόγου, στην οπτική, ακουστική, γνωστική και κοινωνική επάρκεια του παιδιού.

Δυσκολίες ανάγνωσης-Προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Όπως αναφέρεται και προηγουμένως, μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα χρόνο, ιδιαίτερα στις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα και στο γραπτό λόγο. Τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο συχνά ώστε πολλές φορές να χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσκολίες ανάγνωσης» ή «δυσλεξία». Βέβαια οι δυσκολίες στα μαθηματικά και στη γραφή όπως και οι διαταραχές προσοχής εντάσσονται στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά η διάγνωση συνήθως μιας μαθησιακής δυσκολίας προκύπτει άμεσα από την αδυναμία του μαθητή στην αναγνωστική επάρκεια. Δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτουν από διαφορετικά ελλείμματα των μαθητών και για το λόγο αυτό απαιτούνται και διαφορετικοί παιδαγωγικοί χειρισμοί ανάλογοι με τα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικοαντιληπτική ή στην ακουστικο-φωνητική επεξεργασία. Ανεξάρτητα όμως από πού προέρχεται το πρόβλημα στο τέλος επηρεάζεται το σύνολο της αναγνωστικής λειτουργίας και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος. Η αναγνωστική λειτουργία είναι εξαιρετικά περίπλοκη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της. Όπως έχει υποστηριχθεί από παλιά, η ανάγνωση αποτελεί αίνιγμα στο οποίο υπεισέρχονται όλα τα συστήματα του λόγου, φωνολογικό (φωνημικό-γραφημικό), εννοιολογικό, μορφοσυντακτικό (Adams, 1990). Τα συστήματα αυτά υπεισέρχονται σταδιακά κατά την αναπτυξιακή πορεία, ξεκινώντας από το φωνολογικό το οποίο συνδέεται με το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση (Chall, 1983). Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση όπως και ο λόγος αποτελεί μια εγγενή λειτουργία η οποία μπορεί να ξεκινάει από τη γέννηση μέχρι τα 6 χρόνια (προαναγνωστικό στάδιο). Άλλοι υποστηρίζουν ότι προκύπτει φυσικά αλλά πρέπει να διδαχθεί. Τα περισσότερα παιδιά περνούν από το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, όπου πρέπει να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Στο επόμενο στάδιο, το οποίο για την πλειονότητα των μαθητών αρχίζει στο τέλος της Β΄ δημοτικού και τελειώνει στο τέλος της Γ΄ τάξης εδραιώνεται η γνώση του φωνολογικού και αποκτάται η ευχέρεια στην ανάγνωση, αρχίζουν όμως να υπεισέρχονται τα συστήματα του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού ενώ ολοκληρώνεται και η λειτουργία της αποκωδικοποίησης. Ένα παιδί χωρίς προβλήματα στο τέλος της Γ΄ δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αποκτήσει επάρκεια στην ανάγνωση, μπορεί δηλαδή να διαβάζει με ευχέρεια και να κατανοεί έννοιες αντίστοιχες της ηλικίας του ενώ αναγνωρίζει και διακρίνει και

τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου. Τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά με οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες απομνημονεύοντας ολόκληρες λέξεις, γεγονός που τα οδηγεί δευτερογενώς να αποκτήσουν δυσκολίες και στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα. Αντίθετα, σε παιδιά στα οποία η διαταραχή στην ανάγνωση προέρχεται από διαταραχή του λόγου, ενώ μπορούν να αποκωδικοποιήσουν, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην ανάγνωση, ιδιαίτερα μετά τη Β' δημοτικού, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, επηρεάζει όμως και την αποκωδικοποίηση γιατί αναλώνονται πολύ σ' αυτή. Και στις δύο περιπτώσεις από διαφορετικούς δρόμους οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης δεν προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, δεν αποκτούν αναγνωστική ευχέρεια και εντέλει οι δυσκολίες από την ανάγνωση μεταφέρονται και στο γραπτό τους λόγο.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί τρεις προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι **«από κάτω προς τα πάνω»** (bottom-up approach). Στην προσέγγιση αυτή οι δάσκαλοι μαθαίνουν στα παιδιά διάκριση των φωνημάτων, συνδυασμούς φωνημάτων-γραφημάτων, αναγνώριση και διάκριση φωνημάτων σε μεμονωμένες λέξεις και εφόσον τα παιδιά αποκτήσουν φωνολογική επάρκεια, κατακτήσουν δηλαδή τη σχέση μεταξύ φωνημικού-γραφημικού, προχωρούν στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς προβλήματα αλλά και στην αρχή του δημοτικού για όλους τους μαθητές. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική για όσους οι δυσκολίες ανάγνωσης οφείλονται σε οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα (δυσλεκτικού τύπου). Η δεύτερη προσέγγιση είναι **«από πάνω προς τα κάτω»** (top-down approach) και βασίζεται στο εννοιολογικό σύστημα δηλαδή στο περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών για να εκμαιεύσει το νόημα ενός κειμένου. Έχει υποστηριχθεί ότι αυτό εκμαιεύεται από το μαθητή καλύτερα όταν πρόκειται για πραγματικό λογοτεχνικό κείμενο και όχι για κατασκευασμένο. Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται για όλους τους μαθητές συνήθως αφού κατακτήσουν τη φωνολογική επάρκεια από τα μέσα της Α' δημοτικού μέχρι και τη Β' δημοτικού. Για τους μαθητές δε με μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτελεσματική περισσότερο γι' αυτούς που η δυσκολία στην ανάγνωση οφείλεται σε διαταραχή του λόγου. Η τρίτη προσέγγιση είναι η **«αλληλεπιδραστική»** (interactive approach) και συνδυάζει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές της προσέγγισης «από πάνω προς τα κάτω» όταν το κείμενο είναι γνωστό και «από κάτω προς τα πάνω» όταν το κείμενο είναι άγνωστο. Μπορεί να χρησιμοποιείται μετά την απόκτηση της αποκωδικοποίησης και της εκμάτευσης του νοήματος, δηλαδή σε μαθητές μετά τη Β' δημοτικού ή και σε μαθητές για τους οποίους ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εντοπίσει αν το πρόβλημά τους οφείλεται σε οπτικο-αντιληπτική ή σε γλωσσική ανεπάρκεια. Οι

εκπαιδευτικοί καλό είναι να πειραματίζονται στις προσεγγίσεις αυτές σε μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση σε μικρές ομάδες ή και ατομικά μέχρι να μπορέσουν να αναγνωρίσουν ποια είναι περισσότερο αποτελεσματική για κάθε μαθητή.

Τα παιδιά του δημοτικού τα οποία δυσκολεύονται έχουν ανάγκη άμεσης, συστηματικής και εντατικής διδασκαλίας με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου (Hallahan et al. , 1996). Στη διαδικασία αυτή πρέπει να διατίθεται περισσότερος χρόνος σε σχέση με τους άλλους μαθητές, τεχνικές που να προσελκύουν και να διατηρούν την προσοχή του μαθητή, λ.χ. οπτική επαφή με το δάσκαλο, να ενισχύονται οι λειτουργίες που υπεισέρχονται στην αποκωδικοποίηση και να γίνεται συστηματική παρακολούθηση των βημάτων που κάνουν στην ανάγνωση. Επειδή το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης απαιτεί φωνολογική επάρκεια και κυρίως σύνδεση φωνήματος-γραφήματος, προβλήματα στην περιοχή αυτή μπορεί να αποτελέσουν τις πρώτες ενδείξεις ύπαρξης προβλημάτων ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό κάθε προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος πρέπει να δίνει έμφαση αρχικά στην ανάπτυξη της επάρκειας αυτής. Η εξοικείωση με το συλλαβισμό αυξάνεται με την αναγνωστική εμπειρία και τον εμπλουτισμό του φωνολογικού, με βασικό στόχο τον αυτοματισμό στην αποκωδικοποίηση. Η λειτουργία αυτή διδάσκεται στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης, οι μαθητές όμως που έχουν προβλήματα δυσλεκτικού τύπου, έχουν ανάγκη πιο συστηματικής εκπαίδευσης προκειμένου να ξεπεράσουν ή να βελτιώσουν το πρόβλημα αυτό. Δεν υπάρχει κάποια καθορισμένη σειρά δραστηριοτήτων για τη βελτίωση των δεξιοτήτων. Η καταλληλότητα κάθε δραστηριότητας εξαρτάται από την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε μαθητή. Ένα παιδί με πρόβλημα λόγου, το οποίο όμως δεν έχει οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα, μπορεί να βελτιωθεί πολύ σύντομα στη λειτουργία της αποκωδικοποίησης όπως και ένα παιδί που προέρχεται από γλωσσικές μειονότητες. Αντίθετα, ένα παιδί με δυσλεξία απαιτεί περισσότερο χρόνο για να αποκτήσει φωνολογική επάρκεια.

Επειδή κάθε δυσκολία ανάγνωσης αποδίδονταν και ακόμη μέχρι σήμερα μπορεί να αποδίδεται σε δυσλεξία, τα περισσότερα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί για την ανάγνωση περιορίζονται σε δραστηριότητες φωνολογικής επάρκειας- ενημερότητας. Πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει την αναγνωστική επάρκεια με τη φωνολογική, ιδιαίτερα μέχρι το 2000. Ως φωνολογική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα επίγνωσης (μεταγνωστική ικανότητα) της φωνολογικής δομής των λέξεων στη μητρική γλώσσα (Torgensen, 1994; Lyon, 1995). Περιλαμβάνει την αντίληψη της συνέχειας των φωνημάτων και την αντιστοίχισή τους με τα αντίστοιχα γραφήματα. Πρόκειται δηλαδή για την αντιστοίχιση φωνήματος-ήχου με το αντίστοιχο γράφημα-γράμμα για τη δημιουργία λέξεων. Για τη φωνολογική επάρκεια ή επίγνωση είναι απαραίτητη η ακουστική διάκριση, ο ακουστικός συγκερασμός και η κατάτμηση. Η μεταγνωστική αυτή λειτουργία αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται άμεση διδασκαλία προκειμένου να

αποκτηθεί και όχι μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό αποτελεί και βασικό στοιχείο της προαναγνωστικής εκπαίδευσης.

Στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, έχουν ενσωματωθεί δραστηριότητες για την καλλιέργεια της λειτουργίας αυτής. Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται τέτοιες δραστηριότητες σε διάφορα προγράμματα και προσεγγίσεις. Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να ξεκινήσει από την ανάπτυξη του ρυθμού, της ομοιοκαταληξίας και της διάκρισης αρχικών, τελικών ή μεσαίων φωνημάτων των λέξεων. Στη συνέχεια μπορεί να επικεντρώνεται στο συνδυασμό των ακουστικών-οπτικών χαρακτηριστικών των λέξεων και από τις λέξεις να προχωράει στις προτάσεις με κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα. Οι δραστηριότητες έχουν συνήθως προοδευτικό χαρακτήρα (Torgensen, 1994; Simmons et al., 1988). Τέτοια προγράμματα έχουν χρησιμοποιηθεί για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ΣΤ΄ δημοτικού συνήθως σε σοβαρές περιπτώσεις οπτικο-αντιληπτικών διαταραχών και σε παιδιά με προβλήματα νευρολογικού τύπου. Η μέθοδος αυτή όμως έχει δεχθεί κριτική, ιδιαίτερα μετά το 2000, γιατί αποτελεί μια μηχανιστική προσέγγιση που εξυπηρετεί μόνο στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης ακόμη και στους μαθητές με δυσλεκτικού τύπου δυσκολίες. Το εννοιολογικό και μορφοσυντακτικό στοιχείο αποκόπτονται και δεν υπεισέρχονται στη διαδικασία της ανάγνωσης, γεγονός που δεν βοηθάει στην εκμείωση του νοήματος καθώς και στην αναγνωστική ευχέρεια. Μαθητές που έχουν διδαχθεί με τη μέθοδο αυτή μπορούν να διαβάσουν, όταν όμως ρωτούνται για το τι έλεγε αυτό που διάβασαν, δεν είναι σε θέση να απαντήσουν. Επίσης η αποκλειστική χρήση της μεθόδου αυτής έχει φανεί ότι δεν διευκολύνει την ορθογραφία, η οποία δε σχετίζεται μόνο με το σημαίνον αλλά και το σημασιόμενο των λέξεων. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι χρήσιμες και στα πρώτα βήματα απόκτησης της γραφής, ιδιαίτερα όμως σε γλώσσες όπως η ελληνική που βασίζονται στην έννοια και στη μορφολογία (μορφοσυντακτικές γλώσσες) δεν βοηθούν.

Πιο πρόσφατες έρευνες (Williams, 1998) υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη άμεσης και δομημένης διδασκαλίας του περιεχομένου, δηλαδή διδασκαλία «από πάνω προς τα κάτω» (Gersten et al., 2001). Σε μια μετα-ανάλυση αποτελεσμάτων (Swanson, 2001) διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία της κατανόησης του περιεχομένου οδήγησε τους μαθητές σε υψηλότερα ποσοστά βελτίωσης. Ο συνδυασμός δε των δύο τεχνικών, η αλληλεπιδραστική δηλαδή προσέγγιση, θεωρείται η πλέον κατάλληλη γιατί βασίζεται στη θεωρία της γλωσσικής ολοκλήρωσης σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια φυσική διαδικασία και για το λόγο αυτό η διδασκαλία της δεν πρέπει να κατατέμενεται σε επιμέρους ενότητες αλλά να γίνεται ολιστικά και με άμεσο τρόπο (Westwood, 2004). Οι σύγχρονες επίσης θέσεις σχετικά με την ανάγνωση δίνουν έμφαση στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, όπως στην αλληλοδιδακτική, στην ομαδοσυνεργατική καθώς και στις στρατηγικές αυτό-παρακολούθησης (Westwood, 2003). Οι προσεγγίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων

και τα σχέδια διδασκαλίας που τα συνοδεύουν, επειδή απευθύνονται σε μαθητές για τους οποίους δεν έχουμε στοιχεία σχετικά με το είδος του προβλήματος που τους οδηγεί στη δυσκολία αυτή, για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ακολουθούν την αλληλεπιδραστική προσέγγιση και το υποστηρικτικό τους υλικό προέρχεται από ανθολόγια ή άλλα κείμενα λογοτεχνίας, γιατί όπως έχει υποστηριχθεί θεωρητικά και ερευνητικά θεωρούνται πιο κατάλληλα από τα κατασκευασμένα. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ή να χρησιμοποιήσει κείμενο από τα σχολικά εγχειρίδια διαφόρων μαθημάτων στο πλαίσιο της ενιαίας διαθεματικής προσέγγισης ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή. Εξάλλου η μέθοδος αυτή προκρίνεται και από τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ του σχολείου για τη διδασκαλία της γλώσσας και για παιδιά που δεν εμφανίζουν δυσκολίες. Τέλος, η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται περισσότερο με τη σύγχρονη διδασκαλία της ανάγνωσης.

Δυσκολίες γραφής-Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνήθως συνοδεύονται και από δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι δυσκολίες μπορεί να πάρουν τη μορφή ειδικών λαθών αναστροφών, σύγχυσης γραμμάτων, αντιμεταθέσεων, παραλείψεων ή πρόσθεσης γραμμάτων, κακογραφίας, παρατονισμών κ.α., που συνήθως εμφανίζονται σε μαθητές με οπτικο-αντιληπτικά ελλείμματα λόγω δυσκολιών στο συντονισμό ματιού-χεριού, στην αντίληψη του χώρου, στον προσανατολισμό κ.α. Τέτοιες δυσκολίες εμφανίζονται στα πρώτα στάδια της γραφής και μπορεί να αποτελέσουν σοβαρό πρόβλημα για το μαθητή ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Συνήθως δε αντιμετωπίζονται μηχανιστικά. Οι σοβαρότερες όμως δυσκολίες συνυπάρχουν με αυτές της ανάγνωσης σε περιπτώσεις που προέρχονται από ελλείμματα στο λόγο ή γίνονται εμφανείς μόνο στο γραπτό λόγο. Οι περιπτώσεις αυτές δυστυχώς εντοπίζονται με καθυστέρηση, συνήθως μετά την Α' τάξη δημοτικού, διότι, ακόμη και όταν υπάρχουν προβλήματα προφορικού λόγου από την προσχολική ηλικία, δεν είναι εύκολα εντοπίσιμα. Οι δυσκολίες τους εστιάζονται στο οργανωτικό σύστημα του λόγου, στο οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση. Συνήθως τα παιδιά αυτά στην προσχολική ηλικία δυσκολεύονται στην ονοματοδοσία, στην περιγραφή λέξεων ή στο αντίστροφο, δυσκολεύονται επίσης στην οργάνωση και ανάκληση ιστοριών καθώς και στη χρήση του πλάγιου λόγου. Επειδή τα παιδιά αυτά παράγουν λόγο, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, και επειδή σημαντικό επίτευγμα της προσχολικής ηλικίας θεωρείται η ομιλία, οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αγνοούνται και εντοπίζονται μόνο προβλήματα που αφορούν στην ομιλία. Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε επικινδυνότητα και για το λόγο αυτό οι δυσκολίες τους εντοπίζονται αργά. Στο δημοτικό αρχικά παρουσιάζουν γραμματικού τύπου λάθη κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων, δεν μπορούν να μάθουν την ορθογραφία σε μεμονωμένες λέξεις, τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από

ακυριολεξίες και ασυνταξίες και γενικότερα εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες στην οργάνωση και χρήση του γραπτού λόγου.

Για τη διδασκαλία της γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επικρατήσει δύο βασικές προσεγγίσεις (Pollington, 2001), η **παραδοσιακή** με επίκεντρο τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων γραφής και η **διαδικαστική ή στρατηγική** (δημιουργική γραφή) η οποία είναι πολύ δημοφιλής τα τελευταία χρόνια τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στρατηγικές του τύπου γραφή, εξάσκηση, καθοδηγούμενη γραφή, επιμερισμένη γραφή. Στην παραδοσιακή προσέγγιση ο δάσκαλος χρησιμοποιεί δομημένες ασκήσεις, επιλέγει ο ίδιος το κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές και συνήθως, χωρίς να διδάσκει ιδιαίτερα τα παιδιά, τα αξιολογεί. Η μέθοδος αυτή, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα στην Ελλάδα, έχει δεχθεί κριτική γιατί οι μαθητές διδάσκονται ασκήσεις ρουτίνας, δεν υποστηρίζει την ελεύθερη γραφή και συνήθως δε δίνει κίνητρα στους μαθητές (Chan, 2000; Pollington, 2001). Βέβαια, κάποιοι μαθητές με δυσκολίες, με την επανάληψη μαθαίνουν ορθογραφία αλλά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ιδιαίτερα στον ελεύθερο λόγο. Αντίθετα στη διαδικαστική προσέγγιση η διδασκαλία της γραφής και ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται με τη μορφή εργαστηρίου στο οποίο συμμετέχουν και άλλοι μαθητές εκτός από αυτούς που έχουν δυσκολίες. Ο μαθητής με δυσκολίες υποστηρίζεται από το δάσκαλο αλλά και από τους συμμαθητές του. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί κειμενογράφος (Morrow, 2001). Μπορεί να γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτά που γράφονται και έτσι να επωφεληθούν σε επίπεδο ιδεών τουλάχιστον και μαθητές χωρίς προβλήματα (Worthy, 2001). Ένα άλλο στοιχείο της διαδικαστικής προσέγγισης είναι η καθοδηγούμενη γραφή, η παρουσίαση δηλαδή από το δάσκαλο συγκεκριμένων στρατηγικών οι οποίες συνοδεύονται από καθοδηγούμενη εφαρμογή (Fountash, 2001). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονται ιδιαίτερα με τη μέθοδο αυτή γιατί έχουν ανάγκη πλαισίου κινήτρων αλλά και ατμόσφαιρας για να μπορέσουν να γράψουν. Η έρευνα για την παρέμβαση στη γραφή παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον γιατί ο γραπτός λόγος αξιολογείται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Το ενδιαφέρον για θεωρητική και εμπειρική έρευνα στη γραφή συνδέεται με το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση η γραφή μπορεί να συνδέεται τόσο με μηχανιστικά προβλήματα στην ορθογραφία, τη στίξη και τη γραμματική, πεδίο που είχε μελετηθεί και παλαιότερα (Honch & Billingslas, 1989), αλλά κυρίως με προβλήματα μεταγνωστικής επάρκειας, της δομής του κειμένου ή επάρκειας γνωστικών διεργασιών όταν στη γραφή εμπλέκεται η επάρκεια προγραμματισμού και οργάνωσης. Παρόλο που η έρευνα διαφώτισε τη φύση προβλημάτων γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναδύθηκε ένα άλλο ερώτημα: «Πώς οι δυσκολίες αυτές διαφοροποιούνται από τις δυσκολίες γραφής των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;». Η λειτουργία της γραφής απαιτεί προγραμματισμό, γραφή και έλεγχο. Όλοι οι μαθητές πρέπει να μάθουν τις στρατηγικές αυτές για να τις εφαρμόζουν (Dano, Graham, 1993, 1996). Οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες φαίνεται να διαφέρουν σε 5 τουλάχιστον σημεία: 1) Έχουν σημαντική δυσκολία να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτά, συνεπώς γράφουν λιγότερα. Οι ερευνητές δεν θεωρούν ότι το πρόβλημα αυτό αφορά στην παραγωγικότητα της γραφής. 2) Έχουν πολύ περίεργη αντίληψη για την καλή γραφή. Μια ιστορία ή ένα κείμενο θεωρούνται ότι είναι καλά γραμμένα όταν δεν έχουν ορθογραφικά λάθη. 3) Αναπτύσσουν ακατάλληλες αντισταθμιστικές στρατηγικές γραφής λόγω του φτωχικού λεξιλογίου και της δυσκολίας εντοπισμού των κατάλληλων λέξεων. Για το λόγο αυτό δεν εκφράζουν τις προθέσεις τους. Κατά συνέπεια επιλέγουν λέξεις που τους είναι οικείες, οι οποίες όμως δεν επιτρέπουν την έκφραση με σαφήνεια. Ο Graham ονόμασε αυτή την αναποτελεσματική στρατηγική «κατεβαίνοντας βήμα βήμα» (stepping down), έκφραση που χρησιμοποιούσε ένας συγκεκριμένος μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. 4) Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν ποσοτικά περισσότερα λάθη στην ορθογραφία, στη στίξη, και στη γραμματική από άλλους μαθητές που δυσκολεύονται επίσης στο γραπτό λόγο. 5) Τέλος, έχουν ανάγκη από περισσότερο χρόνο. Οι Down, Dessler, Schumacher στο Ινστιτούτο Έρευνας Δυσκολιών του Κάνσας εφάρμοσαν μια στρατηγική (κεφαλοποίηση, οργάνωση, στίξη, ορθογραφία), η οποία χρησιμοποιήθηκε ευρέως στον Καναδά. Αντίστοιχα προγράμματα εφαρμόστηκαν από πολλούς ερευνητές και υπήρξαν θετικά αποτελέσματα στη σαφήνεια και στην οργάνωση παραγωγής γραπτών κειμένων ιδιαίτερα σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις έρευνες-παραμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν διαδικαστικές στρατηγικές και δόθηκε έμφαση στο αφηγηματικό είδος του λόγου. Βέβαια δεν έχει δοθεί απάντηση σχετικά με το πώς μπορεί να συνδυαστούν οι μηχανιστικές ή χαμηλού επιπέδου δεξιότητες γραφής με τις υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες γραφής. Ερευνητές όμως επισημαίνουν ότι καλό είναι να γενικεύονται σε ένα ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο, γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.λ.π.

Από την έρευνα και την εμπειρία στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, συνάγεται ότι είναι απαραίτητη η ενίσχυση και όχι η αποφυγή του γραπτού λόγου, καθώς πρέπει να χρησιμοποιείται ως εργαλείο στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό πρέπει να ενισχυθεί η διαδικαστική-δημιουργική προσέγγιση γραφής και όχι οι παραδοσιακοί τρόποι γιατί μέσω αυτής ενισχύεται η μεταγνώση η οποία οδηγεί στο συνειδητό έλεγχο της γραπτής διεργασίας. Η καλλιέργεια της μεταγνώσης μπορεί να βελτιώσει ποιοτικά το λόγο αλλά να δημιουργήσει και αίσθημα κινήτρων και επάρκειας στο μαθητή.

Δυσκολίες στα μαθηματικά-Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σε ό, τι αφορά τις δυσκολίες στα μαθηματικά, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αποτελούν τη λιγότερο μελετημένη διαταραχή και οι έρευνες έχουν δώσει στοιχεία για τη σχέση επιμέρους ή γενικών δεξιοτήτων τόσο μεταξύ τους όσο και με συγκεκριμένες αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες. Τα στοιχεία αυτά δεν αφορούν μόνο μαθητές με

ειδικές διαταραχές αλλά μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση γενικότερα της φυσιολογικής πορείας ανάπτυξης των μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων αλλά και στην ερμηνεία του συνόλου των δυσκολιών που παρουσιάζουν στα μαθηματικά (Macaruso, Sokol, 1998). Οι μαθητές αυτοί μπορεί να εμφανίζουν είτε γενικευμένες δυσκολίες είτε να επηρεάζονται μόνο ορισμένοι τομείς του μαθηματικού συλλογισμού. Συνήθως οι δυσκολίες εντοπίζονται στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και αλγόριθμων όσο και στο μαθηματικό συλλογισμό για την επίλυση προβλημάτων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνδέονται με ανεπάρκειες σε αντιληπτικές και γνωστικές λειτουργίες όπως ικανότητα ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σχέσεων στο χώρο ανάκλησης (Shafrir, Siegel, 1994) αλλά και διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου (Lerner, 1993). Ακόμη οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην επιλογή των κατάλληλων αρχών για να επιλύουν προβλήματα μαθηματικού συλλογισμού. Ο Luria μελετώντας ενήλικες με εγκεφαλική βλάβη είχε εντοπίσει τέσσερις τύπους διαταραχών που κατ' αναλογία υποστηρίχθηκε ότι αφορούν και την ειδική διαταραχή, στα μαθηματικά, τη δυσαριθμησία. Οι διαταραχές αυτές εντοπίζονται στη λογική, στον προγραμματισμό, σε απλούς υπολογισμούς και στην εμμονή σε ένα τύπο λύσης (Farnham-Diggory, 1992; Russel, Ginsburg, 1984).

Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες στα μαθηματικά επικεντρώνεται στη διδασκαλία ειδικών ή γενικών μεθόδων σκέψης και στρατηγικών, όπως ειδικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, διδασκαλία εμφανών στρατηγικών και μεθόδων καθώς και διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας, έτσι ώστε να αντισταθμιστούν τα γνωστικά και αντιληπτικά τους ελλείμματα. Το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της τάξης, και διδακτικές μέθοδοι, όπως αλληλοδιδακτική και συνεργατική, μπορεί να συμβάλουν στη βελτίωση της μαθηματικής τους επάρκειας. Τα σχέδια διδασκαλίας των μαθηματικών όλων των βαθμίδων και οι προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων ακολουθούν τη φιλοσοφία αυτή.

Όλα τα προγράμματα που προαναφέρθηκαν κυρίως για τη γλώσσα αλλά και για τα μαθηματικά έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζονται σε δομές όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα μάθησης. Πολλές από τις αρχές των προγραμμάτων αυτών έχουν ενταχθεί και στα Αναλυτικά Προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης όπως λ.χ. η έμφαση στην εκπαίδευση μεθόδων και στρατηγικών, η μέθοδος της στρατηγικής δημιουργικής γραφής, η αλληλεπιδραστική μέθοδος εκμάθησης της ανάγνωσης. Επίσης έχει υποστηριχθεί ότι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται σήμερα διεθνώς στη γενική εκπαίδευση, όπως μέθοδος project, διαθεματική προσέγγιση, ομαδοσυνεργατική κ.α., είναι μέθοδοι κατάλληλες και για παιδιά με προβλήματα μάθησης. Το ζητούμενο είναι πώς τα ισχύοντα προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης μπορεί να προσαρμοστούν και να συγκλίνουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν οι μαθητές με προβλήματα μάθησης να παρακολουθούν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης το κοινό πρόγραμμα. Αυτό δεν αναιρεί την ανάγκη τους για εξειδικευμένη βοήθεια και εκτός τάξης.

Αξιολόγηση

Το έργο «Αναλυτικά Προγράμματα-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση» αποτελεί ένα εγχείρημα για την υποστήριξη εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα μάθησης στο πλαίσιο της ενταξιακής τους εκπαίδευσης είτε στο κοινό πρόγραμμα είτε στο εξατομικευμένο – εξειδικευμένο. Το έργο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΕΚ Μέτρο 1.1 «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», Κατηγορία Πράξεων α: «Πρωτογενής και δευτερογενής πρόληψη μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων λόγου και ομιλίας στην προσχολική και τη σχολική ηλικία για όλα τα παιδιά» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το ανταγωνιστικό αυτό έργο ΕΠΕΑΕΚ ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με επιστημονικά υπεύθυνη την καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Μαθησιακών Δυσκολιών του Α.Π.Θ. κ. Μαρία Τζουριάδου, τέως Αντιπρόεδρο του Π.Ι. και Πρόεδρο του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, η οποία ανέλαβε να το ολοκληρώσει από τον Σεπτέμβριο του 2004. Το έργο εξελίχθηκε σε δύο φάσεις με αντίστοιχες τροποποιήσεις. Στην πρώτη φάση, στην οποία μετείχαν μέλη του Π.Ι., ειδικοί από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε αντίστοιχες σχολικές βαθμίδες και εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, έγιναν οι προσαρμογές του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες για όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως προβλέπονταν από το τεχνικό δελτίο του έργου (η λίστα των συμμετεχόντων επισυνάπτεται). Η αρχική ομάδα αξιολόγησης του έργου καθώς και οι υπεύθυνοι των υποέργων έκριναν σκόπιμο να παραχθεί και υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς με δεδομένο ότι δεν κυκλοφορεί αντίστοιχο υλικό στην ελληνική αγορά.

Οι προσαρμογές και το υλικό παραδόθηκαν στην ομάδα αξιολόγησης τον Ιούνιο 2006. Η ομάδα αξιολόγησης του έργου και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρέλαβαν το έργο και προτάθηκαν διορθώσεις προς τους υπεύθυνους των υποέργων. Το υλικό που είχε παραχθεί στη φάση αυτή, όπως ήταν αναμενόμενο, κάλυπτε κυρίως τη γλώσσα ενώ στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες δόθηκε περισσότερη έμφαση στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων που κρίνονταν κατάλληλες για να διδαχθούν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στο υλικό των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών του γυμνασίου γιατί οι μαθητές με προβλήματα μάθησης κινδυνεύουν να μην ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση εξαιτίας όχι μόνο των δυσκολιών τους αλλά και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τους υποστηρίξουν. Στα μαθήματα της γλώσσας δημιουργήθηκε υποστηρικτικό υλικό τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί η γλώσσα υπεισέρχεται στην κατανόηση εννοιών όλου του φάσματος των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι προσαρμογές των προγραμμάτων και το υποστηρικτικό υλικό παρουσιάστηκε σε σεμινάρια που έγιναν στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Μυτιλήνη και Κέρκυρα.

Επειδή η ολοκλήρωση αυτής της φάσης του έργου συνέπεσε με την αρχή εφαρμογής των νέων σχολικών βιβλίων τα οποία βασίζονται στο νέο διαθεματικό πλαίσιο και καθώς η εμπειρία δείχνει ότι πολλές φορές όσο καλά κι αν είναι προετοιμασμένο ένα υλικό μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, ζητήθηκε και εγκρίθηκε με την έκδοση σχετικής Υπουργικής Απόφασης να γίνει πιλοτική εφαρμογή των προσαρμογών. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες οι οποίες ανέλαβαν τον εντοπισμό μαθητών με προβλήματα μάθησης στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έγινε πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων και του υποστηρικτικού υλικού σε 40 τμήματα Αθηνών και Θεσσαλονίκης, στα οποία φοιτούσαν. Τα κριτήρια εντοπισμού τα οποία είχαν κατασκευαστεί, συνοψίστηκαν σε ένα ενιαίο κριτήριο εντοπισμού και παρατήρησης όχι μόνο των μαθητών με προβλήματα μάθησης αλλά και της ομάδας της τάξης και των διδακτικών μεθόδων, εφόσον τα προγράμματα και το υποστηρικτικό υλικό απευθύνονται κατά κύριο λόγο στην ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και των τμημάτων ένταξης και όχι στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το έργο της διάγνωσης. Το τελικό παραδοτέο αποτέλεσε το πρωτόκολλο παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα). Κρίθηκε απαραίτητο, το πρωτόκολλο παρατήρησης να επικεντρώνεται στο μαθητή – στόχο (μαθητής με πρόβλημα), στο σύνολο των μαθητών του τμήματος, στο περιεχόμενο, στις μεθόδους διδασκαλίας και στις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό μπορούσαν να αναδειχθούν όχι μόνο οι μαθητές με διαπιστωμένες δυσκολίες αλλά και άλλοι με μη – διαπιστωμένες καθώς και όλες οι όψεις της μαθησιακής διαδικασίας. Για να συνταχθεί το πρωτόκολλο λήφθηκαν πληροφορίες από τους ερευνητές και από τους δασκάλους και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης. Με βάση αυτό το πρωτόκολλο κατασκευάστηκαν σχέδια διδασκαλίας που περιλάμβαναν όλες τις παραπάνω διαστάσεις. Το πρωτόκολλο εφαρμόστηκε σε όλα τα τμήματα που έγινε η πιλοτική εφαρμογή.

Μετά τον εντοπισμό των μαθητών και των τάξεων διαμορφώθηκαν τα σχέδια διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν το βασικό πυρήνα του ενιαίου διαθεματικού πλαισίου και ήταν απαραίτητα και για τις προσαρμογές τόσο των προγραμμάτων όσο και του υποστηρικτικού υλικού. Οι θεματικές ενότητες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη χρησιμότητά τους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι προσαρμογές τους είχαν ως βασικό στόχο τη σύγκλιση σε ένα ενιαίο πλαίσιο, έτσι ώστε και οι μαθητές με δυσκολίες να επωφελούνται χωρίς όμως να περιθωριοποιούνται, αλλά να είναι χρήσιμες και για το σύνολο της τάξης.

Η διδασκαλία στα τμήματα που επιλέχθηκαν έγινε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους καθηγητές ειδικότητας των σχετικών μαθημάτων. Για κάθε τμήμα ορίστηκαν επόπτες-ερευνητές από τις ομάδες των υποέργων, οι οποίοι είχαν την ευθύνη του συντονισμού και της εποπτείας της διδασκαλίας. Οι επόπτες παρακολουθούσαν επιτόπια τα τμήματα (μία έως δύο φορές το κάθε τμήμα έτσι ώστε να επιλύονται προβλήματα που προέκυπταν κατά την πιλοτική εφαρμογή. Πριν από την

υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής αλλά και στην πορεία, έγιναν συναντήσεις των υπευθύνων των υποέργων και του έργου με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και τους επόπτες στις οποίες συζητήθηκαν οι στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής, οι διδακτικές μέθοδοι και τα σχέδια διδασκαλίας. Επειδή για πρώτη φορά επιχειρήθηκε ένα τέτοιο εγχείρημα ταυτόχρονα σε μεγάλο αριθμό τμημάτων, η διαρκής ενημέρωση κρίθηκε σκόπιμη γιατί ιδιαίτερα οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν επαρκείς γνώσεις για τα προβλήματα μάθησης και για τη συνεκπαίδευση των παιδιών αφενός και αφετέρου γιατί η εφαρμογή συνέπεσε με τη χρήση των νέων βιβλίων και οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πως δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι. Παρά τα αντικειμενικά εμπόδια και χάρη στη συστηματική εποπτεία, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων συνεργάστηκαν αποτελεσματικά στο σύνολό τους και οφείλουμε να τους ευχαριστήσουμε για τη συμβολή τους στο έργο. Η διδασκαλία διήρκεσε 6 μήνες και στο διάστημα αυτό οι επόπτες κατέγραφαν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στην υλοποίησή του. Οι παρατηρήσεις τους καταγράφηκαν στα πρωτόκολλα και στις τελικές αξιολογήσεις.

Αξιολογικές παρατηρήσεις της πιλοτικής εφαρμογής

Τα κριτήρια της αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής ήταν τα εξής:

1) Η δυνατότητα εφαρμογής του από τον εκπαιδευτικό του σχεδίου διδασκαλίας και ειδικότερα οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντά στην προσπάθεια εφαρμογής του.

α) στο περιεχόμενο του σχεδίου

- καμία απόκλιση – μερική απόκλιση σε μη ουσιώδη σημεία – μερική απόκλιση σε ουσιώδη σημεία – γενικευμένη απόκλιση (τεκμηρίωση με συγκεκριμένα στοιχεία)
- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

β) στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους

- πλήρης εφαρμογή των υποδείξεων σε όλη τη διάρκεια μιας διδακτικής ενότητας – σταδιακή προσαρμογή από το παραδοσιακό μοντέλο στις υποδείξεις του σχεδίου μέχρι την ολοκληρωμένη μας εφαρμογή – προσαρμογή των υποδείξεων στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας – μη εφαρμογή των υποδείξεων, καμία αλλαγή στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (τεκμηρίωση με συγκεκριμένα στοιχεία)
- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

2.) Σε ποιο βαθμό το σχέδιο διδασκαλίας υποστηρίζει και ενισχύει την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης ως σύνολο. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνει σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα ξεχωριστά και στη συνέχεια να οδηγήσει σε συνολικές αξιολογικές κρίσεις.

α) διαμόρφωση θετικών κινήτρων συμμετοχής στη μαθησιακή δραστηριότητα

- διαφοροποίηση ή μη διαφοροποίηση από την προηγούμενη κατάσταση (η

οποία πρέπει να αποτυπώνεται στην αρχική παιδαγωγική αξιολόγηση). Στην περίπτωση της διαφοροποίησης να γίνει συγκεκριμένη περιγραφή των στοιχείων που αποτυπώνουν τη διάθεση συμμετοχής.

- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

β) δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία

- δεδομένα που σκιαγραφούν τη σχέση των απαιτήσεων των μαθησιακών δραστηριοτήτων με τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα της παρατήρησης – διαφοροποίηση ή μη αυτής της σχέσης στη διάρκεια της διδακτικής ενότητας – εντοπισμός ιδιαίτερων θετικών ή αρνητικών στοιχείων σε αυτή τη σχέση
- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

3) Ο βαθμός αποτελεσματικότητας του σχεδίου διδασκαλίας στο επίπεδο:

α) της βελτίωσης της επίδοσης του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης συνολικά.

- σύγκριση δεδομένων της αρχικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, του διαγνωστικού τεστ με το τελικό τεστ αξιολόγησης – δεδομένα από τα φύλλα παρατήρησης κάθε διδακτικής ώρας – συμπεράσματα για την επίδοση (επίπεδο οικοδόμησης των γνώσεων που διδάχτηκαν σύμφωνα με τους στόχους του σχεδίου διδασκαλίας) σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα της παρατήρησης
- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

β) της βελτίωσης των μεθόδων εργασίας, των στρατηγικών και των δεξιοτήτων του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης συνολικά.

- δεδομένα μας παρατήρησης σχετικά με αυτούς τους τομείς – πιο ειδικά τα δεδομένα που αφορούν τις εμπειρικές μεθόδους και στρατηγικές των μαθητών – αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και στρατηγικών των μαθητών (απόσταση από τις αντίστοιχα απαιτούμενες μέσα στη μαθησιακή δραστηριότητα) – σε ποιο βαθμό η μαθησιακή διαδικασία διευκόλυνε τους μαθητές να εκδηλώσουν τις εμπειρικές τους μεθόδους και στρατηγικές
- ερμηνεία: απόψεις του εκπαιδευτικού, σχόλια – ερμηνείες δικές μας

4) Συνολικές παρατηρήσεις – προτάσεις για τροποποιήσεις στο σχέδιο διδασκαλίας

α) Η άποψη των εκπαιδευτικών για τα σχέδια διδασκαλίας

Σχετικά με την αντιμετώπιση των σχεδίων διδασκαλίας και του υλικού από τους εκπαιδευτικούς, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα πλην της Φυσικής οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δέχθηκαν να υλοποιήσουν τα σχέδια διδασκαλίας όπως προτάθηκαν, παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις εκφράστηκαν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητά τους. Οι επιφυλάξεις σχετίζονταν με τον διαφορετικό χαρακτήρα των προτεινόμενων

δραστηριοτήτων σε σύγκριση με αυτόν που είχαν συνηθίσει να βλέπουν στα σχολικά εγχειρίδια (έμφαση στην ατομική και συλλογική δράση των ίδιων των μαθητών, έμφαση στη χρήση εμπειρικών στρατηγικών, διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από μεταφορέα της γνώσης σε υποστηρικτή της προσπάθειας του μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση). Επίσης οι επιφυλάξεις συνδέονταν με τη διαφορετική από την ισχύουσα δομή στη διδασκαλία των συγκεκριμένων θεμάτων: η διδασκαλία ξεκινούσε από τις εμπειρικές γνώσεις των μαθητών για να καταλήξει στην διδασκόμενη έννοια. Όπως δήλωσαν οι ίδιοι είχαν το φόβο ότι υποβαθμίζεται η διδασκαλία των εννοιών μ' αυτό τον τρόπο. Παρ' όλες τις επιφυλάξεις δέχθηκαν να δοκιμάσουν τα σχέδια διδασκαλίας. Οι επιφυλάξεις τους εκδηλώθηκαν και επηρέασαν τον τρόπο διδασκαλίας, τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποίησαν. Με την ολοκλήρωση των σχεδίων διδασκαλίας ορισμένοι εκπαιδευτικοί – κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – δήλωσαν ικανοποιημένοι από το μαθησιακό αποτέλεσμα και ιδιαίτερα από τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη και εκείνοι που διατήρησαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές (κυρίως εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, από τη μεταστροφή του κλίματος και της διάθεσης συμμετοχής, γεγονός που το αξιολογούσαν σημαντικό τόσο, ώστε να εξισορροπεί τις όποιες κατά τη γνώμη τους ελλείψεις στο επίπεδο των αποκτούμενων γνώσεων.

Στην περίπτωση των σχεδίων διδασκαλίας της Φυσικής οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν παρατηρήσεις στην κατεύθυνση της μεγαλύτερης σαφήνειας, της απλοποίησης των σύνθετων υποδείξεων και της απλοποίησης των φύλλων εργασίας.

β) Σχετικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν

Με κριτήριο τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν κατά την υλοποίηση των σχεδίων διδασκαλίας θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τους εκπαιδευτικούς σε τρεις κατηγορίες:

α) Στην πρώτη εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια εμπειρία από ανάλογες ή παρόμοιες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και είχαν ήδη διαμορφώσει μια θετική άποψη γι' αυτές. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, που ήταν και οι λιγότεροι, κατανόησαν ουσιαστικά τις οδηγίες και τις εφάρμοσαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η προσοχή τους στράφηκε περισσότερο στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και σ' αυτό τον τομέα κυρίως διατύπωσαν παρατηρήσεις.

β) Στη δεύτερη εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που είχαν μια κατ' αρχάς θετική άποψη για αυτού του τύπου τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους δίχως όμως να έχουν κάποια προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής. Το κύριο εμπόδιο για την εφαρμογή των υποδείξεων ήταν η αγωνία που εκδήλωναν για την «λειψή» δική τους παρέμβαση και για την απουσία της αναλυτικής εξήγησης των θεωρητικών στοιχείων που περιλαμβάνονταν στη διδασκαλία. Η

αγωνία αυτή, προϊόν της δυσκολίας να κατανοήσουν μια διαφορετική προσέγγιση στην οικοδόμηση της σχολικής γνώσης, είχε ως συνέπεια μικρές ή μεγάλες αλλοιώσεις των οδηγιών. Συνήθως ξεκινούσαν τη μαθησιακή διαδικασία ακολουθώντας τις οδηγίες (ο κάθε μαθητής και η ομάδα στη συνέχεια να επεξεργαστούν το φύλλο εργασίας) αλλά είτε παρέμβαιναν εξηγώντας το «λάθος» και επικροτώντας το «σωστό», είτε στη συνέχεια οδηγούσαν τη μαθησιακή διαδικασία σε μια κατεύθυνση ερωταποκρίσεων, όπου ο εκπαιδευτικός με τον παραδοσιακό τρόπο έθετε τις «κατάλληλες» ερωτήσεις για να κατανοήσουν οι μαθητές τη θεωρία. Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί ήταν κατά κανόνα δεκτικοί σε συζητήσεις με τους επόπτες, ήταν ανοιχτοί να διαπραγματευτούν τα ζητήματα των μεθόδων διδασκαλίας και έδειχναν διάθεση μαθητείας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν στο εγγύς μέλλον να αποτελέσουν φορείς των νέων μεθόδων διδασκαλίας υπό την προϋπόθεση της εμπλοκής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα για να πεισθούν στην πράξη για την αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων.

γ) Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν θετική άποψη ή είχαν ισχυρές επιφυλάξεις για τις προτεινόμενες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενσωμάτωσαν ορισμένα επιφανειακά στοιχεία των οδηγιών στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (όπως για παράδειγμα ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες δίχως όμως να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας τους που παρέμεινε «μετωπικός»). Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στη στάση τους ήταν η βεβαιότητα για την ορθότητα του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας που σχετιζόταν με την απουσία ουσιαστικού προβληματισμού γιατί πολλοί μαθητές δεν μαθαίνουν και ούτε θέλουν να ασχοληθούν με τα σχολικά μαθήματα.

γ) Σχετικά με τα αποτελέσματα των σχεδίων διδασκαλίας στους μαθητές

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να διακρίνουμε δύο περιπτώσεις:

γ1) οι περιπτώσεις όπου τηρήθηκαν οι οδηγίες (είτε πλήρως είτε με μικρές αποκλίσεις)

□ Παρατηρήθηκαν σημαντικές και ορατές αλλαγές στα κίνητρα και στη διάθεση συμμετοχής των περισσότερων μαθητών «στόχος», των άλλων μαθητών με δυσκολίες μάθησης, καθώς και της υπόλοιπης ομάδας της τάξης. Παρατηρήθηκε θετικό κίνητρο για συμμετοχή, ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έπαιρναν πρωτοβουλίες, συμμετείχαν στις συζητήσεις μέσα στην ομάδα και μέσα στην τάξη δίχως τον φόβο της αποτυχίας και της επίκρισης για τις τυχόν λανθασμένες απαντήσεις τους.

□ Ορατές ήταν και οι αλλαγές στην ποιότητα της εμπλοκής ορισμένων μαθητών με δυσκολίες μάθησης (μεταξύ αυτών και των μαθητών «στόχος»), καθώς και όλων των υπολοίπων μαθητών.

Ενώ μέχρι τότε οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρέμεναν παθητικοί καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος αντιγράφοντας απλώς από το διπλανό τους ή από τον πίνακα την επίλυση των δραστηριοτήτων, τώρα ασχολήθηκαν ουσιαστικά ανεξάρτητα αν ήταν πάντοτε σε θέση να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Ήταν, σύμφωνα με την έκφραση ενός εκπαιδευτικού, «μέσα στο παιχνίδι» ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθησιακές ελλείψεις δεν τους επέτρεπαν να οδηγηθούν στο επιδιωκόμενο διδακτικό αποτέλεσμα. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εμπλοκή των υπολοίπων μαθητών ήταν πολύ πιο ουσιαστική αν κρίνουμε από την συστηματική επεξεργασία των δραστηριοτήτων μέχρι και την ολοκλήρωσή τους.

□ Επειδή στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βίωσαν για πρώτη φορά το προτεινόμενο παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο ήταν λογικό να μην είναι εφικτή μια συστηματική διδασκαλία μεθόδων και στρατηγικών ώστε να έχουμε στοιχεία προς αξιολόγηση. Στο θέμα αυτό οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ουσιαστικές ελλείψεις, γεγονός που αντανakλάται στον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Το πιο ορατό χαρακτηριστικό αυτής της στάσης ήταν η αμηχανία τους όταν οι μαθητές συναντούσαν εμπόδια στην επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Ήταν σε εμφανή αδυναμία να αντιληφθούν τις ελλείψεις των μαθητών στο επίπεδο των μεθόδων και στρατηγικών, πράγμα που είχε ως συνέπεια να αδυνατούν να τους βοηθήσουν σ' αυτόν τον τομέα. Όσοι προσπαθούσαν να είναι συνεπείς προς τις οδηγίες είχαν μια αντίδραση του τύπου «πρόσεξε» ή «προσπάθησε ξανά». Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις «γλιστρούσαν» προς έμμεσες ή άμεσες υποδείξεις για τον τρόπο επίλυσης της δραστηριότητας.

Η βελτίωση της επίδοσης στο post-test σε σύγκριση με το pre-test, καθώς και η μερική έστω δυνατότητα ανταπόκρισης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο post-test, υποδηλώνει την ουσιαστική και ταυτόχρονα αποσπασματική επεξεργασία και κατανόηση των εννοιών που διδάχθηκαν από αυτούς τους μαθητές. Αυτό από μόνο του (παίρνοντας υπόψη και τις προηγούμενες επισημάνσεις) ενισχύει την άποψη ότι μέσα από αυτή την προσέγγιση για τον τρόπο διδασκαλίας υπάρχει βάσιμη ελπίδα να μειωθεί η απόκλιση ανάμεσα σ' αυτούς τους μαθητές και στη σχολική μάθηση, απόκλιση που με τα σημερινά δεδομένα του ελληνικού σχολείου φαίνεται να μεγαλώνει διαρκώς στη διάρκεια της σχολικής πορείας των μαθητών.

γ₂) οι περιπτώσεις όπου δεν τηρήθηκαν οι οδηγίες (ή εκδηλώθηκαν σημαντικές αποκλίσεις)

□ Παρατηρήθηκε περιορισμένη ή και καθόλου μεταβολή στα κίνητρα και στη διάθεση συμμετοχής των μαθητών με δυσκολίες, καθώς και των υπολοίπων μαθητών της τάξης, στη μαθησιακή διαδικασία. Η περιορισμένη μεταβολή αφορούσε το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν ορισμένοι μαθητές για τις προτεινόμενες δραστηριότητες, επειδή ήταν διαφορετικές και τους φάνηκαν πιο ενδιαφέρουσες από αυτές που συνήθως περιλαμβάνει το μαθησιακό πρόγραμμα.

□ Παρατηρήθηκε περιορισμένη εμπλοκή των μαθητών με δυσκολίες στην εκτέλεση των

δραστηριοτήτων. Το γεγονός ότι οι δραστηριότητες ήταν οργανωμένες σε μια σειρά με αφηγηρικό σημείο τις άτυπες εμπειρικές γνώσεις των μαθητών, έδινε τη δυνατότητα σ' αυτούς τους μαθητές για εμπλοκή στις πρώτες κατά κύριο λόγο δραστηριότητες του σχεδίου διδασκαλίας, έστω κι αν η διδασκαλία παρέμενε «μετωπική» και δεν έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να πάρουν πρωτοβουλίες σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις και εμπειρικές στρατηγικές.

□ Σε ό,τι αφορά την ποιότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την εφαρμογή των σχεδίων διδασκαλίας, η σύγκριση μεταξύ post-test (το οποίο έγινε δύο τουλάχιστον βδομάδες μετά το πέρας του σχεδίου διδασκαλίας) και pre-test έδειξε μια βελτίωση της επίδοσης και μια μερική δυνατότητα ανταπόκρισης για τους περισσότερους μαθητές της τάξης, δεν παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών αυτών δεν παρουσίασε διαφορές μεταξύ του pre-test και του post-test.

Συνοψίζοντας μια σημαντική παρατήρηση είναι ότι τα κίνητρα των μαθητών (τόσο των μαθητών με δυσκολίες όσο και των υπολοίπων) και η ποιότητα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάστηκε σημαντικά από το είδος των δραστηριοτήτων και τον τρόπο οργάνωσής τους. Από όλες τις αξιολογήσεις προκύπτει ότι τα σχέδια διδασκαλίας υποστήριξαν στο επίπεδο των κινήτρων, της ουσιαστικής συμμετοχής και της επίδοσης τόσο τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης όσο και τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο σημείο, έδινε τη δυνατότητα να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, ο καθένας μέχρι του σημείου που επέτρεπαν οι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Ταυτόχρονα τα σχέδια διδασκαλίας κάλυπταν πλήρως τις απαιτήσεις για μια ολοκληρωμένη και σφαιρική επεξεργασία των διδασκόμενων εννοιών. Επιπλέον οι υποδείξεις για τον τρόπο διδασκαλίας και ενεργοποίησης των μαθητών φαίνεται ότι λειτούργησαν ενισχυτικά και για τους καλούς σε επίδοση μαθητές, από τη στιγμή που και αυτοί έχουν ανάγκη από βελτίωση των μεθόδων επεξεργασίας και των μαθησιακών τους στρατηγικών.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης θα πρέπει να επισημάνουμε ακόμα μια παράμετρο, πέραν των όσων διαπιστώσεων αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η κινητοποίηση αυτών των μαθητών, η μεταστροφή της διάθεσης και των κινήτρων τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η – έστω και περιορισμένη λόγω μαθησιακών εμποδίων – εμπλοκή τους στην επεξεργασία των δραστηριοτήτων φαίνεται ότι συνδέεται στενά με τη λειτουργία τους μέσα στην ομάδα της τάξης, με τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους που έχουν καλύτερες επιδόσεις και εικόνα πιο «επιτυχημένου» μαθητή. Οι μαθητές με δυσκολίες μπορούν έτσι να αισθανθούν ότι οι άλλοι μαθητές τους αποδέχονται ως ικανούς συνεργάτες στις μαθησιακές δραστηριότητες. Ακόμα κι αν αυτή η αποδοχή είναι περιορισμένη, αυτό συνιστά μια άλλη ποιότητα στην εικόνα που φαίνεται να σχηματίζουν οι άλλοι για τον μαθητή με σοβαρές δυσκολίες σε σύγκριση με

την εικόνα της μη συμμετοχής, της πλήρους απόσυρσης, τελικά της πλήρους μαθησιακής ανικανότητας. Αυτό φαίνεται ότι βοηθά και ενισχύει την βελτίωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές αυτοί για τον εαυτό τους και δημιουργεί κίνητρα για ενεργοποίηση και συμμετοχή.

Για τους λόγους αυτούς θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό υλικό – είτε από μόνο του είτε σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα – απευθύνεται σε όλη την τάξη, είναι υψηλής διδακτικής ποιότητας για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ενισχύεται έτσι ακόμα περισσότερο η παιδαγωγική άποψη ότι οι δυσκολίες μάθησης μέσα στην τάξη μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο του ενιαίου προγράμματος και όχι με διαφορετικά εξειδικευμένα προγράμματα, κάτι που θα διασπούσε την ενότητα της ομάδας των μαθητών της τάξης, θα ενίσχυε την κατηγοροποίηση σε «ικανούς» και «μη ικανούς», θα αποδυνάμωνε τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών με δυσκολίες και θα έβαζε τον εκπαιδευτικό μπροστά σε καινούρια δυσεπίλυτα παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα.

Όπως προκύπτει από την αξιολόγηση των σχεδίων διδασκαλίας, υπήρχαν μαθητές με δυσκολίες – είτε ανήκαν στους μαθητές «στόχος» είτε όχι- οι οποίοι επωφελήθηκαν ελάχιστα έως καθόλου από τις πιλοτικές εφαρμογές. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις που έγιναν τόσο πριν όσο και μετά από τις πιλοτικές εφαρμογές, είχαν μεγάλη απόκλιση από το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούσαν τα συγκεκριμένα σχέδια διδασκαλίας. Η μεγάλη αυτή απόκλιση δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο ενός ενιαίου προγράμματος, όσο κι αν επιχειρηθεί οι δραστηριότητες να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων και προϋπάρχουσας γνώσης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι αναγκαία η εξειδικευμένη υποστήριξη σε δομή εκτός της τάξης (τμήμα ένταξης ή ενισχυτική διδασκαλία ανάλογα με την περίπτωση).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι παρά τα οποιαδήποτε προβλήματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως της στάσης που τήρησαν απέναντι στο περιεχόμενο της πιλοτικής εφαρμογής, έμαθαν να παρατηρούν καλύτερα τα δρώμενα της τάξης τους, να εντοπίζουν δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών και να εφαρμόζουν τις νέες μεθόδους όπως εξάλλου προβλέπεται στα ΔΕΠΠΣ και στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό σημαίνει ότι απέκτησαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τη λεγόμενη «καλή πρακτική», αν και όπως δήλωσαν οι ίδιοι, και οι ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν ανάγκη κατάρτισης και επιμόρφωσης για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, στο «ένα σχολείο για όλους». Ευαισθητοποιήθηκαν τέλος και έγιναν πιο προσεκτικοί σχετικά με την «ετικετοποίηση» των μαθητών σε καλούς, κακούς, δυσλεκτικούς ή μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Παρά την εμπλοκή πολλών επιστημόνων με διαφορετικές τοποθετήσεις κι από διαφορετικούς χώρους, ιδιαίτερα στη δεύτερη φάση, το έργο μπόρεσε να ολοκληρωθεί χάρη στη γόνιμη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Στην ολοκλήρωση του έργου συνέβαλαν σημαντικά τόσο οι υπηρεσίες του ΕΠΕΑΕΚ και της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις κ. κ. Σαμπάνη και

Γραμματικοπούλου, από την υπηρεσία του ΕΠΕΑΕΚ, τους Διευθυντές Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας κ. Σωτηρόπουλο και κ. Παπαϊωάννου, καθώς και τον Πρόεδρο του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. κ. Πασχαλινό, γιατί χωρίς τη δική τους συμβολή το έργο αυτό δεν θα είχε φτάσει στην τελική του μορφή. Τέλος, πρέπει να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ομότιμο Καθηγητή κ. Δημήτριο Βλάχο, γιατί παρά τα αντικειμενικά εμπόδια, διευκόλυνε την ομάδα του έργου έτσι ώστε να παραδώσει στα χέρια των εκπαιδευτικών ένα έργο που παρά τις ελλείψεις που μπορεί να παρουσιάζει, πιστεύουμε ότι θα φανεί χρήσιμο.

Μαρία Τζουριάδου

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Μαθησιακών Δυσκολιών Α.Π.Θ.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.
- Bigge, J. L. (1990). *Teaching individuals with physical and multiple disabilities* (3rd ed.), Columbus, OH: Merrill.
- Bloomfield, L. & Barnhart, C. (1961). *Let's read*, Detroit: Wayne State University Press.
- Chall, J.S.(1983). *States of reading development*, New York: McGraw-Hill.
- Clark, F. L., Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Alley, G. R. & Warner, M.M.(1984). "Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written materials", *Journal of Learning Disabilities*, 17 (3), 145-149.
- Coughran, L. (1972). *The Coughran-Liles developmental syntax program*, San Antonio, Tex.: Harry Jersig Speech and Hearing.
- Coutinho, M. & Repp, A. (1999). *Inclusion: The Integration of Students with Disabilities*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Cruickshank, W.M., Bice, H.V. & Wallen, N.E.(1957). *Perception and cerebral palsy*, Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Daley, C.E. & Nagle, R.I. (1996). Relevance of WISC-III indicators for assessment of learning disabilities, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 320-333.
- Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* Falmer Press, London.
- Dean, V.J., & Burns, M.K. (2002). Inclusion of the intrinsic processing difficulties in LD diagnostic models: A critical review, *Learning Disability Quarterly*, 25 (3): 170-176.
- DES, (1978). Special Educational Needs, *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Cmnd 7212, HMSO, London.
- Department for Education (DfEs). (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*, London.
- Farnham- Diggory, 5. (1992). *The Learning Disabled Child*, Harvard University Press, USA.
- Fitzgerald, E. (1966). *Straight language for the deaf*, Washington, D.C.: The Volta Bureau.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A.(2001). "Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation". Paper presented at the 2001 Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future,.

Fountas, I.C. & Pinnell, G.S. (2001). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading*, K-8. Portsmouth, N.H.:Heinemann

Gattengo, C. (1962). *Words in color*, Chicago: Learning Materials.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities*, Review of Educational Research, 71 (2), 279-320.

Graham, S., Harris, K.Q. & MacArthur, C.A. (1995). Introduction to special issue: Research on writing and literacy, *Learning Disability Quarterly*, 18 (4), 250-252.

Gray, B.B., & Ryan, B. (1973). *A language program for the nonlanguage child*, Champaign, Ill: Research Press.

Gunderson, L. & Siegel, L.S. (2001). The evils of the use of the IQ tests to define learning disabilities in the first-and-second-language learners, *Reading Teacher*, 55 (1): 48-55.

Hallahan, D.P., & Cruickshank, W.M. (1973). *Psycho-educational foundations of learning disabilities*, Englewood Cliffs, NS: Prentice-Hall.

Hallahan, D.P., Kauffman J.M. & Lloyd, J.M.W. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*, Boston, M.A: Allyn and Bacon.

Hammill, D.(1998). DTLA-4, Detroit test of Learning Aptitude, Pro-ed.

Hartman, N.C., & Hartman, R.K. (1973). Perceptual handicap or reading disability? *The Reading Teacher*, April, 684-695.

Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech, Vol. I & II*, London: Cambridge University Press.

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word blindness*, London: Lewis.

Hoy, C. & Gregg, N.(1994). *Assessment: The special educator's role*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Hughes, C.A., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Mercer, C. (1988). *The Test-taking Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Kamphaus, R.W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence*, Boston: Allyn & Bacon.

Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.

Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The Science of learning disabilities*, San Diego, CA: College-Hill Press.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Volume 14*, pp 179-215.

Keefe, C.H. (1995). Portfolios: Mirrors of learning, *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 66-67.

- Kemler-Nelson, D.G., & Smith, D.G. (1989). "Analytic and Holistic Processing in Reflection-Impulsivity and Cognitive Development", in *Globerson, T., Zelniker, T., (eds) Cognitive Style and Cognitive Development*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Kephart, N.C. & Strauss, A.A. (1940). "A clinical factor influencing variations in IQ", *American Journal of Orthopsychiatry*, 10, 345-350.
- Kephart, N.C. (1960). *The slow learner in the classroom*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Kirk, S.A., & McCarthy, J.J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*, Experimental Edition, Urbana: The University of Illinois Press.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J., & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional children* (11th ed.), Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lenz, B.K., & Hughes, C.A. (1990). "A word identification strategy for adolescents with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 149-158.
- Lenz, B.K., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Beals, V.C. (1984). *The Word Identification Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Lerner, j. (1993). *Learning Disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, AM., Fowler, C., & Fischer, F.W.(1977). „Phonetic segmentation and recording in the beginning reader". In A.S.Rober & D.L. Scarborough (eds), *Towards a phonology of reading* (pp. 207-225), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Lieberman, L.M. (1985). Special education and regular education. A merge made in Heaven? *Exceptional Children*, 51, 513-516.
- Lidz, C. S. (1987). *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*, New York: Guilford.
- Lyon, G. R. (1985). Identification and remediation of learning disability subtypes: Preliminary findings, *Learning Disabilities Focus*, 1, 21-35.
- Lyon, G.R.(1995). *Toward a definition of dyslexia*, *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Macaruso, P., Sokol, S. (1998). "Cognitive neuropsychology and developmental dyscalculia", in *Donlan (ed), The Development of mathematical skills*, Psychology Press, UK.
- Markman, E.M.(1981). Comprehension Monitoring, in *W.P. Dickinson (ed), Children's Oral Communication Skills* (pp. 61-84), New York: Academic Press
- McAfee, O., & Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*, (2nd ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, P.I. & Hammill, D.D. (1976). *Methods for Learning Disorders*, New York: John Wiley and Sons.

- Myklebust, H.R. (1957). "Aphasia in children", In L. Travis (ed) *Handbook of speech pathology*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 503-530.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, Asha, 29, 35-38.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*, Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Pollington, M.F., Wilcox, B. & Morrison, T.G. (2001). Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology*, 22 (4), 249-265.
- Riding, R., & Rayner, S. (1999). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, David Fulton Publishers, London.
- Robinson, S., Deshler, D.D., Denton, P., & Schumaker, J.B. (1993). *The listening and Notetaking Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Russel, R. L. & Ginsburg, H. P. (1984). Cognitive analysis of children's mathematics difficulties, *Cognition and Instruction*, 1, 217-244.
- Sarason, S.B. (1949). *Psychological problems in mental deficiency*, New York: Harper.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (1992). „Validation of Learning Strategy Interventions for Students with Learning Disabilities: Results of a Programmatic Research Effort", in B.Y.L. Wong (ed). *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York.
- Schumaker, J.B. & Sheldon, J. (1985). *The Sentence Writing Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.
- Schumaker, J.B. , Nolan, S., & Deshler, D.D. (1985). *The Error Monitoring Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research In Learning Disabilities.
- Schumaker, J.B., Denton, P.H., & Deshler, D.D. (1984). *The Paraphrasing Strategy: Instructor's manual*, Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Scruggs, T.E & Mastropieri, M.A. (2002). « On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities", *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 155-168.
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Sewell, T.E. (1987). Dynamic assessment as a nondiscriminatory procedure. In C. S. Lidz (ed), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 426-443), New York: Guilford.
- Shafir, v. & Siegel, L.S. (1994). Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 123-134.
- Shin, M.L. (1998).(ed) *Learning Disabilities Sourcebook*, Amazon

- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*, Berkshire: Open University Press.
- Simmons, D.C., Kame'enui, E.J., & Darch, C.B. (1988). The effect of textual proximity on fourth and fifth-grade LD students' metacognitive awareness and strategic comprehension behaviour, *Learning Disability Quarterly*, 11 (4), 380-395.
- Slate, J. R. (1995). *Discrepancies between IQ and index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators?* *Psychology in the Schools*, 32, 103-108.
- Stanovich, K.E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4): 350-361,
- Stern, C. (1965). *Structural arithmetic*, Boston: Houghton-Mifflin.
- Stern, C. & Gould, T. (1965). *Children discover reading*, Syracuse, N.Y.: Singer.
- Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E. (1947). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*, Grune & Stratton, New York.
- Sullivan, M.W. (1973). *The Sullivan Basal Mathematics Program*, Palo Alto, Calif: Behavioral Research Laboratories.
- Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 23 (1) : 37-50.
- Swanson, H.L. (2001). Reading intervention research outcomes and students with LD: What are the major instructional ingredients for successful outcomes? *Perspectives*, 27 (2), 18-20.
- Tanner, D.E. (2001). The learning disabled: A distinct population of students, *Education*, 121 (4): 795-798.
- Thomson, M.E. (1990). *Developmental dyslexia* (3rd ed.), London: Whurr.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J.K. Rashotte, C.A. & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes, In M. Wolf (ed), *Dyslexia, fluency and the brain*. Parkton, MD: New York.
- Torgesen, J.K. (1979). What shall we do with psychological processes? *Journal of Learning Disabilities*, 12, 514-521.
- UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, UNESCO, Paris.
- Van den Broeck, W. (2002). The misconception of the regression-based discrepancy operationalisation in the definition and research of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35 (3): 194-204.
- Wallace, G., Larsen, S.C., & Elksnin, L.K. (1992). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*, Boston: Allyn and Bacon.

Watkins, M.W. (1999). Diagnostic utility of WISC-III subtest variability among students with learning disabilities, *Journal of School Psychology*, 15(1), 11-20.

Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*.

Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs*.

Williams, J.P. (1998) *Improving the comprehension of disabled readers*, *Annals of Dyslexia*, 48, 213-218.

Wong, B.Y.L. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners, *Journal of Learning Disabilities*, 26: 354-357.

Zera, D.A., & Lucian, D.G. (2001). Self-organization and learning disabilities: A theoretical perspective for the interpretation and understanding of dysfunction, *Learning Disability Quarterly*, 24 (2): 107-118.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1973 Illinois Test Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων)

Πόρποδας, Κ., 1981, Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».

Στογιαννίδου, Α., 2008, ΚΑΛ. Κριτήριο Αντιληπτικής Λειτουργίας, υπό έκδοση.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ., 2003, Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα, στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds), Ψυχολογία και Εκπαίδευση, Τόμος 1, Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., 1979, Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζουριάδου, Μ., 1995, *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Τζουριάδου, Μ., 2008, Νοητική καθυστέρηση στο έργο «Επινόηση», Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., 2008, ΛαΤω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας, υπό έκδοση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρωτόκολλο παρατήρησης

1. Περιγραφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης συνολικά.

	Ο μαθητής «στόχος»			Οι μαθητές με δυσκολίες			Πλήθος μαθητών της τάξης σε καθεμιά από τις κατηγορίες		
	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνια	μερικές φορές	συχνά
Παρακολουθούν παθητικά την παράδοση;									
Εμπλέκονται σε γραπτές ατομικές εργασίες που δίνονται από το δάσκαλο στη τάξη;									
Ανταποκρίνονται στις γραπτές ατομικές εργασίες στη τάξη, σε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο;									
Παίρνουν την πρωτοβουλία να συμμετάσχουν σε συζητήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος;									
Ανταποκρίνονται στο πλαίσιο των συζητήσεων με μαθησιακό περιεχόμενο σε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο (είναι εντός θέματος;)									
Εκφράζουν απορίες μέσα στο μάθημα;									
Σηκώνουν το χέρι όταν γίνονται ερωτήσεις;									
Παίρνουν το λόγο μόνο όταν απευθυνθεί σ' αυτούς ο εκπαιδευτικός;									
Ζητούν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό αν δεν κατανοούν κάτι;									
Εμπλέκονται σε ομαδικές εργασίες;									
Ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους αν δεν κατανοούν κάτι;									
Έρχονται προετοιμασμένοι από το σπίτι στις σχολικές εργασίες;									

Άλλες παρατηρήσεις:

2. Περιγραφή των μαθησιακών συμπεριφορών του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης συνολικά.

	Ο μαθητής «στόχος»			Οι μαθητές με δυσκολίες			Πλήθος μαθητών της τάξης σε καθεμιά από τις κατηγορίες		
	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνια	μερικές φορές	συχνά
Εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες μέσα στην τάξη;									
Εκδηλώνουν χαρακτηριστικά μηχανιστικής επεξεργασίας των σχολικών έργων;									
Μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με μια ιστορία που διάβασαν ή μια περιγραφή που άκουσαν;									
Μπορούν να διατάξουν με λογική αλληλουχία μια σειρά εικόνων που συγκροτούν μια ιστορία ή την εξέλιξη ενός φαινομένου;									
Μπορούν να εκφραστούν με σαφήνεια;									
Υπάρχει συνέπεια στη διαδοχή των συλλογισμών τους;									
Μπορούν να εντοπίζουν τα κύρια στοιχεία ενός θέματος ή προβλήματος και να μη χάνονται στις λεπτομέρειες;									
Δυσκολεύονται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών;									
Ταξινομούν σε ομάδες ή υποομάδες με ένα ή περισσότερα κριτήρια;									
Αναγνωρίζουν σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος;									
Κατανοεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού;									
Έχουν δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο;									
Κατανοούν σχέσεις μορφής-πλαισίου και μέρους - όλου;									
Συσχετίζουν την προϋπάρχουσα γνώση με το πρόβλημα ή το σχολικό έργο;									
Ο γραπτός τους λόγος έχει συνοχή και αλληλουχία;									
Έχουν δομή ο προφορικός και ο γραπτός λόγος;									
Κάνει καταληκτικά λάθη.									
Διαβάζει με ευχέρεια;									
Συγχέουν μεταξύ τους τα μέρη του λόγου ή τα παρεπόμενά τους;									

Μπορούν να διατάξουν αντικείμενα με ένα ή περισσότερα κριτήρια;									
Μπορούν να κάνουν προσεγγιστικούς υπολογισμούς (π.χ. $100 < 4 \times 27 < 120$) ή εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα των πράξεων (π.χ. $4 \times 27 >$);									
Εκτελούν με ευχέρεια νοερές πράξεις;									
Διαθέτουν στρατηγικές συγχρονισμένης μέτρησης (μετρούν και δείχνουν τα αντικείμενα συγχρονισμένα);									
Χρειάζονται πολύ χρόνο –συγκριτικά με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης- για να ολοκληρώσουν τις πράξεις;									
Μπορούν να χρησιμοποιήσουν αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας των στοιχείων ενός προβλήματος;									
Μπορούν να επεξεργαστούν και να αναγνωρίσουν σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία ενός προβλήματος;									
Αργούν να λύσουν –συγκριτικά με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης- σχετικά απλά προβλήματα;									
Χρησιμοποιούν εμπειρικές στρατηγικές κατά την επεξεργασία των προβλημάτων ή των σχολικών έργων;									

Άλλες παρατηρήσεις:

3. Περιγραφή των συμπεριφορών και αντιδράσεων μέσα στην τάξη, του τρόπου ανταπόκρισης στους κανόνες λειτουργίας της τάξης του μαθητή «στόχος», των μαθητών με δυσκολίες και της τάξης συνολικά.

	Ο μαθητής «στόχος»			Οι μαθητές με δυσκολίες			Πλήθος μαθητών της τάξης σε καθεμιά από τις κατηγορίες		
	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνι α	μερικέ ς φορές	συχνά	σπάνια	μερικές φορές	συχνά
Παίρνουν την πρωτοβουλία να συμμετάσχουν σε γενικές συζητήσεις (εκτός μαθησιακού περιεχομένου) που διεξάγονται στην τάξη;									
Ανταποκρίνονται στο πλαίσιο αυτών των συζητήσεων σε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο (είναι εντός θέματος;)									
Βγαίνουν από την τάξη χωρίς λόγο και χωρίς να ζητήσουν άδεια;									
Κάνουν αστεία σκόπιμα για να γελάσουν οι άλλοι και να διακοπεί το μάθημα;									
Περιφέρονται στην αίθουσα ή στο σχολείο και ενοχλούν τα άλλα παιδιά την ώρα του μαθήματος;									
Έχουν επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη;									
Τηρούν τους κανόνες διαλόγου (περιμένουν να ολοκληρώσει ο άλλος και ύστερα παίρνουν το λόγο);									
Αποσύρονται μετά από αρνητικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών;									
Έχουν επικοινωνία με τους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη;									
Κάθονται μόνοι τους στο θρανίο;									
Είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ρουτίνες της τάξης (καθαριότητα, μάζεμα τετραδίων, μοίρασμα υλικών για κάποιο μάθημα);									
Δέχονται απαξιωτικές εκφράσεις ή αρνητικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους;									

Άλλες παρατηρήσεις:

4. Περιγραφή των διδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, με ποιον τρόπο οργανώνει ο εκπαιδευτικός το μάθημα και ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιεί.

Παραδείγματα:

	ΝΑΙ/ΟΧΙ
Παρουσιάζει (παραδίδει) το μάθημα, λύνει ασκήσεις-εφαρμογές στον πίνακα κάνοντας ερωτήσεις για να ελέγξει την κατανόηση της παράδοσης.	
Παρουσιάζει (παραδίδει) το μάθημα και βάζει εργασίες εφαρμογής (π.χ. φύλλα εργασίας, ασκήσεις ή προβλήματα για επεξεργασία, κ.α.).	
Βάζει εργασίες – προβλήματα και μέσα απ' αυτές παρουσιάζει τη διδασκόμενη γνώση	
Συζητά με τους μαθητές την σημασία και την αναγκαιότητα της διδασκόμενης γνώσης.	
Οργανώνει την τάξη σε μικρές ομάδες μεικτής ικανότητας	
Οργανώνει την τάξη σε μικρές ομάδες με ίδιο περίπου επίπεδο ικανοτήτων.	
Οι μαθητές εργάζονται ατομικά μέσα στην τάξη.	
Παρουσιάζει και εξηγεί τη σωστή θέση-απάντηση στις ερωτήσεις ή δυσκολίες των μαθητών. Επικυρώνει και ενισχύει την ορθή απάντηση ανάμεσα στις διάφορες απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές.	
Συντονίζει τη συζήτηση ανάμεσα στις διαφορετικές απόψεις-απαντήσεις των μαθητών, δίχως να παίρνει θέση. Ενισχύει την έκφραση απόψεων-απαντήσεων ακόμα κι αν είναι λανθασμένες. Τοποθετείται στο τέλος της συζήτησης.	
Δέχεται όλες τις διαφορετικές σωστές απαντήσεις-λύσεις ως ισότιμες	
Προκρίνει ως καλύτερες εκείνες τις απαντήσεις-λύσεις που βρίσκονται πιο κοντά στο γενικευμένο αφαιρετικό επίπεδο της διδασκόμενης έννοιας (π.χ. προκρίνεται η χρήση ενός τύπου, ενός αλγορίθμου, μιας ιδιότητας που διδάχθηκε σε σύγκριση με μια εμπειρική στρατηγική επίλυσης).	
Εξηγεί και αναλύει το «λάθος» στις απαντήσεις των μαθητών.	
Προτείνει δραστηριότητες με στόχο να επεξεργαστούν οι ίδιοι οι μαθητές το «λάθος» στην άποψή τους.	
Διδάσκει και εξασκεί τους μαθητές στον τρόπο που θα μελετήσουν στο σπίτι και θα κάνουν εκεί τη σχολική τους εργασία.	

Άλλες παρατηρήσεις

5. Καταγραφή των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, προβλεπόμενες και μη.

A) Δυσκολίες προβλεπόμενες από το σχέδιο διδασκαλίας: Εδώ καταγράφονται τα δεδομένα σχετικά με την κάθε δυσκολία που προβλέπεται από το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας (με ποιον τρόπο εκδηλώνεται, αν βέβαια εκδηλώνεται).

μαθητής στόχος:

μαθητές με δυσκολίες:

το σύνολο της τάξης:

B) Δυσκολίες μη προβλεπόμενες από το σχέδιο διδασκαλίας: π.χ. ένα σημαντικό μέρος της τάξης δυσκολεύεται να δουλέψει σε ομάδες, το επίπεδο της τάξης απέχει σημαντικά από τις απαιτήσεις του σχεδίου διδασκαλίας, οι μαθητές έχουν συνηθίσει σε ένα διαφορετικό τρόπο δουλειάς μέσα στην τάξη από αυτόν που προβλέπει το σχέδιο διδασκαλίας, λίγοι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι τόσο διαταραγμένες που εμποδίζεται η εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, το παιδί «στόχος» συμμετέχει πολύ λίγο στη τάξη οπότε είναι δύσκολο να γίνει περιγραφή.

μαθητής στόχος:

μαθητές με δυσκολίες:

το σύνολο της τάξης:

6. Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τις δυσκολίες για ουσιαστική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία που εμφανίζουν ο μαθητής «στόχος», οι μαθητές με δυσκολίες και η τάξη συνολικά. Αξιολόγηση των προτεινόμενων από το σχέδιο διδασκαλίας χειρισμών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Παράδειγμα:

Για να υποστηρίξει τους μαθητές με δυσκολίες ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, βάζει τους μαθητές να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον μέσα σε μικρές ομάδες εργασίας ή κάνει πιο απλές ερωτήσεις, βάζει πιο απλές ασκήσεις-εργασίες σ' αυτούς τους μαθητές ή δίνει εξειδικευμένες οδηγίες μέχρι του σημείου να δείχνει τον τρόπο που θα εκτελέσουν την εργασία ή αποφεύγει να τους ρωτήσει στη διάρκεια του μαθήματος για να μη τους εκθέσει μπροστά στην υπόλοιπη τάξη εξαιτίας της εμφανούς αδυναμίας να απαντήσουν, κ.α.

μαθητής στόχος:

μαθητές με δυσκολίες:

το σύνολο της τάξης:

7. Καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας.

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από τις ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα στο σχέδιο διδασκαλίας και στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να οργανώνει και να εφαρμόζει τη διδασκαλία.

8. Καταγραφή αντιδράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι συμπεριφορές και οι αμοιβαίες αντιδράσεις που συνδέονται με

- α) τον βαθμό αποδοχής του κάθε μαθητή από τους υπόλοιπους μαθητές και τον εκπαιδευτικό μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, και
- β) την ποιότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία

μαθητής στόχος – υπόλοιποι μαθητές:

μαθητής στόχος - εκπαιδευτικός:

μαθητές με δυσκολίες – υπόλοιποι μαθητές:

μαθητές με δυσκολίες - εκπαιδευτικός:

το σύνολο της τάξης - εκπαιδευτικός:

9. Άλλες παρατηρήσεις (εκτός των προηγούμενων οκτώ ενοτήτων):