

ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΤΡΙΑΡΧΗ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
Ή ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ;

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ, ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΙ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ

Εισαγωγή

Στην τελευταία δεκαετία έχουν γίνει και στον ελληνικό χώρο πολλές συζητήσεις, ομιλίες, συνέδρια και δημοσιεύσεις σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Καραντιανός, Γ., 1990, Κολιάδη, Ε., 1992, Κορομηλάς, Σ., 1985, Κυπριωτάκης, Α., 1989, Μίχου, Μ., 1990, Mosely, D., 1985, Τζουριάδου, Μ.-Μπιτζαράκης, Π., 1990). Το πρόβλημα αυτό έχει αρχίσει να συνειδητοποιείται όχι μόνο από αυτούς που καθημερινά βρίσκονται αντιμέτωποι με αυτό (παιδαγωγοί, γονείς, ψυχολόγοι, κ.λ.π.) μα και από το γενικό κοινωνικό σύνολο καθώς επίσης και από την πολιτεία. Αξιόλογες είναι οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την έρευνα και την αντιμετώπισή του (Νικόδημος, Στ., 1990, Τριάρχη, Β., 1992, Τζουριάδου, Μ.-Μπιτζαράκης, Π., 1990).

Στο εισαγωγικό αυτό σημείωμά μας δε θα θέλαμε να αναφερθούμε στα μαθησιακά προβλήματα που είναι συνέπεια κάποιου σοβαρού ή ελαφρού οργανικού (βαρηκοΐα, κώφωση, τύφλωση, παράλυση) ή νοητικού μειονεκτήματος. Σίγουρα, παιδιά με διαταραχές και νοητική υστέρηση ή με οργανικά προβλήματα παρουσιάζουν σχεδόν πάντοτε προβλήματα στη μάθηση, μα τα προβλήματα αυτά αποτελούν επακόλουθα, δευτερεύοντα θα λέγαμε συμπτώματα του κυρίως προβλήματός των.

Σκοπός μας είναι να δοθεί μια γενική, ολική εικόνα των πολύπλευρων και πολύπλοκων προβλημάτων που μπορεί να παρουσιασθούν κατά τη μάθηση· να διευκρινισθούν ορισμένοι όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για τις ποικίλες μορφές των μαθησιακών προβλημάτων· και τέλος να διαχωριστούν, να καταταχθούν σε διάφορες κατηγορίες και να ορισθούν οι πιο σημαντικές μορφές αυτών.

Εννοιολογική οριοθέτηση - Ορισμός

Προβλήματα έννοιες και ορισμού

Αν θελήσουμε να ερευνήσουμε το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών θεωρητικά και προσπαθήσουμε να περιγράψουμε ή καλύτερα να ορίσουμε τις μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνουμε πολύ γρήγορα ότι υπάρχει μια πληθώρα από ετερογενείς μορφές των μαθησιακών δυσκολιών και δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας γενικός ορισμός.

Μαθησιακές δυσκολίες έχει ο μαθητής που αδυνατεί την ώρα του μαθήματος να παρακολουθήσει το μάθημα, συζητάει και ενοχλεί τον διπλανό του, είναι συνεχώς αφηρημένος, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και μόνο όταν ο δάσκαλος ασχοληθεί ατομικά μαζί του είναι σε θέση να συγκεντρωθεί και να αντιμετωπίσει το περιεχόμενο του μαθήματος. Μαθησιακές δυσκολίες μπορούμε να ονομάσουμε και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ακόλουθος μαθητής: Είναι εργατικός, επιμελής, παρακολουθεί συγκεντρωμένος τη διδασκαλία και όμως σε όλη του τη μαθησιακή πορεία προχωρεί με αργό ρυθμό, αδυνατεί να κατανοήσει μαθηματικές έννοιες και με μεγάλη δυσκολία και μετά από επίπονες προσπάθειες καταφέρνει να μάθει τους τέσσερις βασικούς τρόπους αρίθμησης.

Έτσι και αν δεν είναι τόσο εμφανείς, μαθησιακές λέγονται και οι δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής του οποίου οι επιδόσεις, προφορικές και γραπτές, είναι ανεπαρκείς, ενώ τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η ικανότητα της μνήμης και της προσοχής και αντίληψης παρουσιάζουν μια ικανοποιητική εικόνα.

Σε όλους είναι γνωστό το κλασικό παράδειγμα του μαθητή της πρώτης τάξης που ενώ παρουσιάζει έναν καλό δείκτη νοημοσύνης και καταβάλλει αξιέπαινες προσπάθειες, αδυνατεί να συγκρατήσει την αντιστοιχία εθόγγου-γράμματος, μπερδεύει συνεχώς τα γράμματα και ενώ οι περισσότεροι συμμαθητές του διαβάζουν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς με άνεση, αυτός μετά δυσκολίας μπορεί και συλλαβίζει.

Τη σειρά αυτή των διαφορών μορφών των μαθησιακών δυσκολιών μπορούμε να τη συνεχίσουμε με πολλά ακόμη παραδείγματα της σχολικής καθημερινότητας.

Παρατηρώντας κανείς όλες αυτές τις μορφές, αναγνωρίζει αμέσως ότι ναι μεν όλα έχουν σχέση με την σχολική μάθηση, αλλά τόσο τα συμπτώματα των διαταραχών όσο και το κεντρικό τους πρόβλημα διαφέρουν.

Την ετερομορφία αυτή των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώνουμε και κατά τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας (Engbrecht & Weigert, 1991,

Sander, 1981, Johnson, 1967, Zielinski, 1980). Δεν υπάρχει πουθενά ένας ομοιόμορφος ορισμός της έννοιας "μαθησιακές δυσκολίες". Κοινό σε όλους τους ορισμούς είναι ότι στο επίκεντρο του λόγου βρίσκονται προβλήματα της σχολικής μάθησης και της σχολικής επίδοσης και πάντοτε γίνεται σύγκριση (άμεση ή έμμεση) της επίδοσης του μαθητή με κάποιον μέσο όρο σύγκρισης.

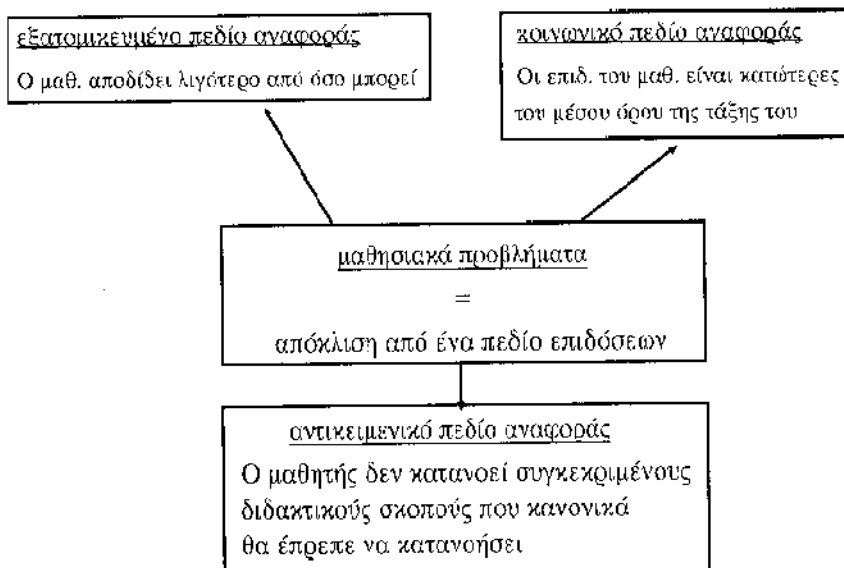
Ο Βaer ονομάζει εκείνον τον μαθητή, μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος παρουσιάζει μια ανομοιότητα μεταξύ της απόκτησης σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και της δικής του προσωπικής ικανότητας να αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες (McDonald, 1968, 375). Δηλαδή η απόδοση του μαθητή συγκρίνεται με τις ατομικές του ικανότητες (αποδίδει λιγότερο από όσο θα μπορούσε να αποδώσει). Εδώ έχουμε έναν **εξατομικευμένο μέσο όρο σύγκρισης** που στην κάθε παρουσιαζόμενη περίπτωση αλλάζει.

Όταν συγκρίνουμε τις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή με τον μέσο όρο επίδοσης των συμμαθητών του, χρησιμοποιούμε έναν **αντικειμενικό όρο σύγκρισης**, το επίπεδο γνώσεων που θα πρέπει να παρουσιάζουν γενικά τα παιδιά σε μια ορισμένη ηλικία παρακολουθώντας μίαν ορισμένη τάξη (Sander, 1981). Συνεπώς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν εκείνοι οι μαθητές των οποίων οι επιδόσεις τους στη σχολική μάθηση είναι ανεπαρκείς σε σχέση με την ηλικία τους, ανεξάρτητα από την αιτιολογία τους (McDonald, 1968, 375).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται συχνά σε σχέση με τις διδακτικές απαιτήσεις του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η προσπάθεια να γίνει η σύγκριση των μαθησιακών επιδόσεων με ένα αντικειμενικό μέσο όρο σύγκρισης (Sander, 1980).

Ανακεφαλαιώνοντας συμπεραίνουμε ότι μαθησιακές δυσκολίες σημαίνουν πάντοτε αποκλίσεις από ένα επίπεδο μαθησιακής επίδοσης. Αυτό το επίπεδο μπορεί να αναφέρεται

1. στις ατομικές ικανότητες του μαθητή, **εξατομικευμένο πεδίο αναφοράς**
2. στις επιδόσεις των συνομηλίκων ή των συμμαθητών του, **κοινωνικό πεδίο αναφοράς** και
3. σε συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος, **αντικειμενικό πεδίο αναφοράς** (ο μαθητής δεν επιτυγχάνει συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος).



Εικ. 1.: Τα μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τα διάφορα πεδία αναφοράς

Αυτού του είδους οι εννοιολογικοί διαχωρισμοί είναι μεν απαραίτητοι, δημιουργούν όμως συγχρόνως διάφορα προβλήματα. Ανάλογα με το επίπεδο επιδόσεων που διαλέγεται κάθε φορά σαν μέσο σύγκρισης, ορίζονται διαφορετικοί μαθητές σαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί π.χ. να διαπιστωθούν σε έναν μαθητή μαθησιακές δυσκολίες όταν συγκριθούν οι επιδόσεις του με τις επιδόσεις μιας τάξης με ανεβασμένο επίπεδο επιδόσεων, αντίθετα οι επιδόσεις του ίδιου μαθητή κρίνονται σαν μέτριες συγκρινόμενες με τις επιδόσεις μιας τάξης με χαμηλό επίπεδο επιδόσεων. Αν πάλι διαλέξουμε σαν πεδίο αναφοράς τις ατομικές ικανότητες του μαθητή θα πρέπει η πτώση της βαθμολογίας κατά δύο βαθμούς π.χ. από το 10 στο 8 να θεωρηθεί σαν ένδειξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, παρόλο που συγκρινόμενος με τον μέσο όρο επιδόσεων της τάξης, ο μαθητής βρίσκεται ακόμη στα κανονικά πλαίσια.

Παρόλην την ύπαρξη αυτού του είδους των προβλημάτων ταξινόμησης, είναι αναγκαίο να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο την ακόλουθη διαπίστωση (που σίγουρα έχει κάνει ο καθένας που βρίσκεται χρόνια στη σχολική καθημερινότητα):

Λαμβάνοντας υπόψη τις ακόλουθες προϋποθέσεις

α. ενός ίδιου μαθήματος

β. ίδιου χρόνου μάθησης

γ. μέσου όρου απαιτήσεων

παρουσιάζουν κατά πάσα πιθανότητα πάντοτε οι ίδιοι μαθητές μαθησιακά προβλήματα, ανεξάρτητα ποιο πεδίο αναφοράς έχουμε διαλέξει.

Σίγουρα όμως για την ατομική διάγνωση του βαθμού της μαθησιακής δυσκολίας που παρουσιάζει ένας μαθητής, είναι απαραίτητο και πολύ σημαντικό να μη συγκρίνονται οι επιδόσεις του μόνο με το μέσο όρο επιδόσεων της τάξης του, αλλά να διαπιστώνεται κατά πόσο αποκλίνει η επίδοσή του από τους δεδομένους διδακτικούς σκοπούς και κατά πόσο οι επιδόσεις του αντικατοπτρίζουν τις ατομικές του ικανότητες.

Επακόλουθα προβλήματα στη συμπεριφορά

Για να ολοκληρώσουμε την εικόνα των μαθησιακών προβλημάτων είναι απαραίτητο να αναφερθούμε και σε ένα άλλο ακόμη χαρακτηριστικό, κοινό γνώρισμά τους, την εμπειρία της αποτυχίας. Όταν ο μαθητής γεύεται επανειλημμένα και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα την εμπειρία της αποτυχίας, οδηγείται αυτόματα στη διαπίστωση της αδυναμίας. Νιώθει ότι είναι αδύνατο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου και είναι φυσικό να βγάλει το συμπέρασμα, συνειδητά ή ασυνειδητά, ότι αυτό που πρέπει να κάνει, βρίσκεται πάνω από τις δικές του ικανότητες, άρα οι δικές του ικανότητες βρίσκονται πιο κάτω από τις ικανότητες των άλλων, αφού οι άλλοι μπορούν να συμβαδίσουν και αυτός όχι.

Η επανειλημμένη εμπειρία της αποτυχίας και η συνειδητή ή ασυνειδητή διαπίστωση της έλλειψης των αναλόγων ικανοτήτων επιφέρει στις περισσότερες φορές ψυχικές διαταραχές και αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή. Αρχίζει να εμφανίζεται έλλειψη της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής, μερική ή ολική αδιαφορία κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου μαθήματος, εκδήλωση διαφόρων φόβων απέναντι στο διδάσκοντα ή απέναντι στο σχολείο ή ακόμη απέναντι σε τελείως "άσχετα" πολλές φορές αντικείμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις. Επιθετικότητα παρουσιάζουν πολλά παιδιά στην προσπάθειά τους να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής της τάξης και έτσι να αντισταθμίσουν την εμπειρία της αποτυχίας και τη διαπίστωση της ανικανότητας. Σε πολλές περιπτώσεις πάλι εμφανίζεται μετά τους πρώτους φόβους ένα κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του. Είναι κι αυτός ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης των αποτυχιών και του συναισθήματος της αδυναμίας (θεωρία του στίγματος, μοντέλο του labeling, Speck 1987, Schrader, 1990).

Ανακεφαλαιώνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε σ' αυτό το σημείο τον ορισμό των μαθησιακών προβλημάτων που δίνεται από τους Weinert und Zielinski λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα γνωρίσματα αυτών των προβλημάτων. Πρόκειται για ένα γενικό, συλλογικό χαρακτηρισμό που συμπεριλαμβάνει όλα τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιασθούν στις σχολικές επιδόσεις τόσο ενός μαθητή του γυμνασίου, όσο και ενός μαθητή του δημοτικού.

Μαθησιακά προβλήματα μπορούμε να ονομάσουμε τα προβλήματα που παρουσιάζει ο μαθητής του οποίου οι επιδόσεις κυμένονται κάτω από κάθε δυνατή αποδεκτή απόκλιση από κοινωνικά, ατομικά κριτήρια σύγκρισης ή όταν η απόκτηση ενός σταθερού καθορισμένου επιπέδου γνώσεων είναι συνδεδεμένη με επιβαρύνσεις που οδηγούν σε ανεπιθύμητες επενέργειες στη συμπεριφορά και στην εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή (Weinert & Zielinski, 1977, 294).

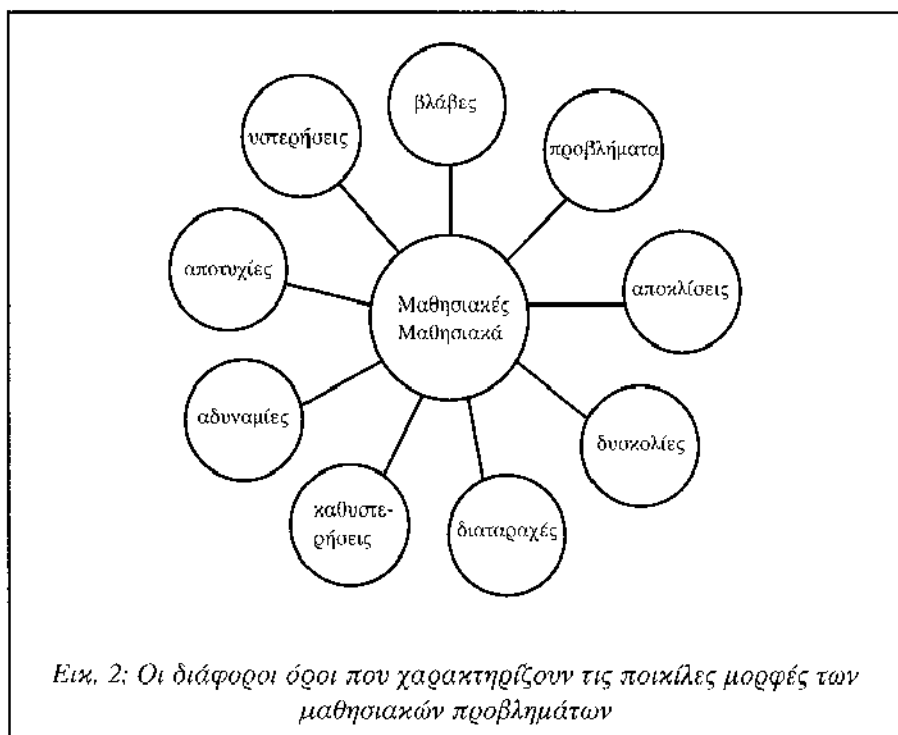
Τυπολογία - Χαρακτηρισμοί

Αν λοιπόν παραδεχθούμε ότι ο όρος μαθησιακά προβλήματα συμπεριλαμβάνει μια πληθώρα από διάφορα ετερογενή προβλήματα που μπορούν να παρουσιασθούν κατά την μάθηση, θα ήταν σκόπιμο να κατατάξουμε τις διάφορες αυτές μορφές των προβλημάτων σε διάφορες κατηγορίες.

Κι αυτό είναι απαραίτητο και σημαντικό όχι μόνο από θεωρητική άποψη μα και για πρακτικούς λόγους. Αν λάβει κανείς υπόψη του τη σχολική πραγματικότητα, είναι απαραίτητο να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να διαπιστώνει στη συγκεκριμένη περίπτωση ενός μαθητή περί τίνος προβλήματος πρόκειται για να μπορεί ν' αποφασίζει μετά αν είναι δυνατή ειδική βοήθεια στο πλαίσιο της τάξης ή θα πρέπει ο μαθητής να παρακολουθήσει ειδικό φροντιστηριακό (ενισχυτικό) μάθημα σε ξεχωριστές ώρες σε μια ξεχωρη τάξη ή ακόμα, σε μια πιο βαριά περίπτωση, να φοιτήσει σε ένα ειδικό σχολείο.

Πώς μπορούμε όμως να κατατάξουμε τις διάφορες μορφές των μαθησιακών προβλημάτων; Δυστυχώς και επάνω σε αυτό το θέμα δεν υπάρχουν στην παιδαγωγική γενικά ισχύοντες κανόνες και διαχωρισμοί αλλά μια ποικιλία από συστήματα κατηγοριών, που θέτουν διαφόρων ειδών κύρια σημεία και διαχωρισμούς (Bach, 1970, Engbrecht & Weigert, 1991). Στην εικόνα 2 απεικονίζεται η πληθώρα αυτή των διαφόρων χαρακτηρισμών με την οποία προσπαθεί κανείς να κατατάξει και να περιγράψει τις ποικίλες μορφές των

μαθησιακών προβλημάτων και η οποία οπωσδήποτε με τους τόσους πολλούς όρους φέρει μια περιπλοκή και σύγχυση (Engbrecht & Weigert, 1991, 11).



Δεν θα θέλαμε σε αυτό μας το άρθρο να αναφερθούμε σε κάθε όρο χωριστά. Τέσσερις είναι για μας οι πιο σημαντικοί και πολύ εύχρηστοι χαρακτηρισμοί.

- μαθησιακά προβλήματα
- μαθησιακές δυσκολίες
- μαθησιακές διαταραχές και
- μαθησιακές υστερήσεις

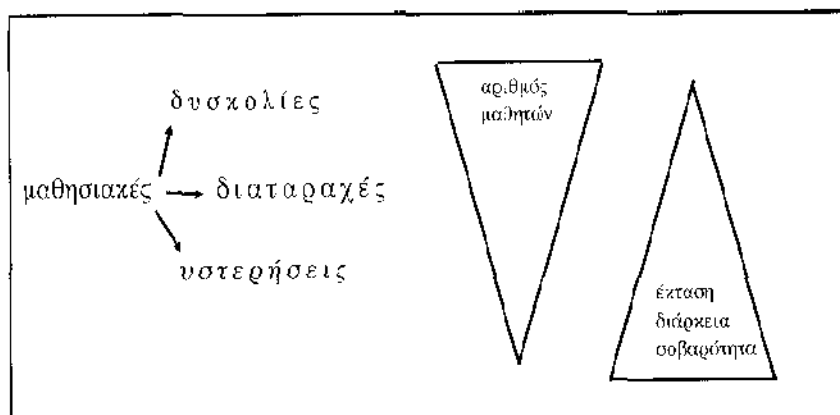
Ο όρος **μαθησιακά προβλήματα** έχει επικρατήσει σαν ένας γενικός, συλλογικός όρος που συμπεριλαμβάνει κάθε είδους πρόβλημα που παρουσιάζεται κατά την μάθηση και δυσκολεύει (εμποδίζει) την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Bach 1987).

Με κριτήρια:

- πόσο σοβαρά είναι,

- από πότε έχουν παρουσιαστεί (ποιο χρονικό διάστημα),
- σε ποια έκταση εμφανίζονται τα μαθησιακά προβλήματα
μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες:
- μαθησιακές δυσκολίες,
- μαθησιακές διαταραχές,
- μαθησιακές υστερήσεις (Bach 1987, Εικ. 3)

Όπως διαπιστώνουμε στην εικόνα 3, ο αριθμός των μαθητών που εμφανίζει διάφορα προβλήματα στη μάθηση, εξαρτάται από τη μορφή του μαθησιακού προβλήματος. Περισσότεροι π.χ. είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες από τους μαθητές με υστερήσεις στην μάθηση.



Εικ. 3: Μορφές των μαθησιακών προβλημάτων σε σχέση με τα κριτήρια κατάταξης αυτών

Ποια μαθησιακά προβλήματα μπορούμε όμως να ονομάσουμε μαθησιακές δυσκολίες; Είναι τα "μικροπροβλήματα", θα λέγαμε, της μάθησης. Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται "ότι κάτι δεν πάει καλά με αυτόν τον μαθητή" γιατί η όλη του συμπεριφορά (ατομική, κοινωνική, μαθησιακή) ή ένα μέρος αυτής, και οι επιδόσεις του διαφέρουν κατά κάποιον τρόπο από την αντίστοιχη ή τις αντίστοιχες των συμμαθητών του ή των συνομηλίκων του. Πολλές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν ένα μικρό χρονικό διάστημα, άλλες φορές πάλι, παρόλο που ο ίδιος ο μαθητής καταβάλλει προσπάθειες, δεν είναι τόσο εύκολο να ξεπεραστούν. Σε αυτή την περίπτωση, όταν δηλ. οι μαθησιακές δυσκολίες δεν ξεπερνιούνται εύκολα, αλλά αντίθετα παραμένουν, εμφανίζονται και σε άλλα μαθήματα, ο μαθητής είναι αδύνατο να συμβαδίσει, πια με τους συμμαθητές του, να προχωρήσει και να κατανοήσει την κανονική

διδασκτική ύλη χωρίς ιδιαίτερη ειδική βοήθεια, έχουμε ήδη προχωρήσει στις μαθησιακές διαταραχές¹.

Και όταν οι διαταραχές αυτές ευρύνονται στα περισσότερα μαθήματα ή ως πούμε καλύτερα στα σπουδαιότερα μαθήματα, όταν είναι ολοφάνερο ότι ο μαθητής δεν είναι πια σε θέση να αντιμετωπίσει και να επεξεργαστεί τη διδασκτέα ύλη, εκεί δηλ. που εμφανίζεται μία σημαντική και διαρκής αποτυχία επιδόσεων στους περισσότερους μαθησιακούς τομείς, πρέπει δικαιολογημένα να υποθέσουμε ότι υπάρχει μια μαθησιακή υστέρηση.

Σύμφωνα με μία σύσταση του γερμανικού μορφωτικού συμβουλίου, ονομάζονται μαθητές με μαθησιακές υστερήσεις εκείνοι οι μαθητές, των οποίων οι σχολικές μαθησιακές επιδόσεις έχουν πειραχθεί τόσο, ώστε να μην είναι δυνατή η κατανόηση, πρόσληψη και επεξεργασία διδασκτικών περιεχομένων σύμφωνα με την ηλικία τους. Αυτό παρουσιάζεται σαν επακόλουθο μιας ανεπαρκούς ανάπτυξης ή μιας βλάβης (διαταραχής) του κεντρικού νευρικού συστήματος ή εξαιτίας μιας κοινωνικοπολιτιστικής έλλειψης και με σύγχρονη ελαφρά νοητική ανεπάρκεια (Deutscher Bildungsrat 1973).

Αντίθετα με τις άλλες δύο μορφές των μαθησιακών προβλημάτων, στις οποίες η ύπαρξη μιας κανονικής νοημοσύνης έστω και χαμηλής, είναι αυτονόητη, στις μαθησιακές υστερήσεις υπάρχει πάντα μία ελαφρά νοητική και ψυχική υστέρηση. Αυτό σημαίνει ότι η γενική νοητική και ψυχική κατάσταση του παιδιού με μαθησιακές υστερήσεις βρίσκεται περίπου ένα μέχρι δύο έκτα πιο κάτω από τα κανονικά επίπεδα, δηλ. παρουσιάζει ένα δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται γύρω στο 60-85.

Συνοψίζοντας θέλουμε να τονίσουμε ότι δύο πρέπει να είναι οι ενδείξεις που θα μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι τα υπάρχοντα μαθησιακά προβλήματα ουσιαστικά δεν ξεπερνιούνται τελείως και μπορούμε να τα ονομάσουμε μαθησιακές υστερήσεις:

- η ύπαρξη μιας σοβαρής αποτυχίας που διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα και συμπεριλαμβάνει πολλούς τομείς της μάθησης και
- μια ελαφριά νοητική ανεπάρκεια.

1. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες και μελέτες με σκοπό να κατανοηθούν πιο συγκεκριμένα οι διαταραχές αυτές. Τα αποτελέσματα αυτών των εργασιών έχουν αποβεί πολύ χρήσιμα για τη σχολική πραγματικότητα (Ayres 1984, Milz 1982, Brand/Breitenbach/Maisel 1985). Στην παρούσα εργασία δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα πάνω σ' αυτές τις ενδιαφέρουσες μελέτες. Το πλούσιο υλικό που έχει συγκεντρωθεί πάνω σε αυτό το θέμα, θα θέλαμε να το παρουσιάσουμε σε ένα ξεχωριστό μας σημείωμα.

Όταν λέμε ουσιαστικά δεν ξεπερνιούνται τελείως, δε σημαίνει ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουνε. Σημαίνει απλώς ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν στη μάθηση δεν μπορούν να ξεπεραστούν με το να περιμένουμε και να απαιτούμε από αυτά το ίδιο επίπεδο απόδοσης όπως και από τα άλλα παιδιά. Σημαίνει ακόμη ότι στις περισσότερες μαθησιακές καταστάσεις τα παιδιά αυτά:

- κατανοούν και αντιλαμβάνονται πιο αργά από τα άλλα,
- μαθαίνουν με πιο αργό ρυθμό και εντός περιορισμένου χρόνου,
- αντιδρούν σε μαθησιακά ερεθίσματα με λιγότερο αυθορμητισμό και γι' αυτό χρειάζονται συνεχώς παρακινήσεις και τέλος
- επειδή η αφαιρετική τους ικανότητα κατά τη λειτουργία της μάθησης είναι περιορισμένη, χρειάζονται έναν ειδικό τρόπο για να κατευθύνονται στις διάφορες μαθησιακές διαδικασίες.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι αυτονόητο ότι σε αυτά τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκεται λιγότερη διδακτική ύλη μέσα σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να παρέχεται εντατικότερη και πιο εξατομικευμένη διδασκαλία από ό,τι συμβαίνει στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. Ιδιαίτερα γι' αυτό κυρίως το λόγο είναι απαραίτητο να ξεχωρίζουμε τις μαθησιακές υστερήσεις από τις μαθησιακές διαταραχές.

Στο τέλος θα πρέπει ακόμη να τονιστεί, ότι τα όρια μεταξύ των διαφόρων μορφών των μαθησιακών προβλημάτων δεν είναι πάντοτε τόσο ξεκάθαρα. Υπάρχουν ρευστές μεταβάσεις μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών από την μια πλευρά και μεταξύ μαθησιακών διαταραχών και καχυστερήσεων από την άλλη. Και ιδιαίτερα στις οριακές εκείνες περιπτώσεις, κατά τις οποίες θα πρέπει να αποφασιστεί αν πρόκειται για προβλήματα διαταραχών ή υστερήσεων, είναι πολύ μεγάλη η παιδαγωγική ευθύνη του ειδικού δασκάλου που θα εξετάσει τον μαθητή. Κατά τη διάγνωση, ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει υπόψη του, εκτός από τις μαθησιακές επιδόσεις και την νοητική ανάπτυξη του μαθητή και άλλα κριτήρια, όπως την οικογενειακή κατάσταση, τα συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα, την ενσωμάτωσή του στην ομάδα της τάξης κ.τ.λ.

Και οι δάσκαλοι όμως του κανονικού σχολείου φέρουν μεγάλη ευθύνη στις περιπτώσεις σοβαρών μαθησιακών διαταραχών. Είναι σίγουρα γνωστό ότι απλές μαθησιακές ελλείψεις κάτω από δυσμενείς συνθήκες (σχολικές ή και οικογενειακές) αφαιρούν σιγά σιγά τη θέληση και ετοιμότητα για μάθηση και αν δεν προσεχθούν έγκαιρα μπορεί να εξελιχθούν κάλλιστα σε γενικές μαθησιακές διαταραχές και να παρουσιάζονται πολλές φορές υπό τη μορφή

των μαθησιακών υστερήσεων. Ο κάθε δάσκαλος του κανονικού σχολείου θα πρέπει να διαθέτει ενδιαφέρον και ευαισθησία για τέτοιου είδους προβλήματα, να επισημαίνει αμέσως και τις παραμικρές δυσκολίες και να φροντίζει για την έγκαιρη αντιμετώπισή τους ώστε να αποφεύγεται η εξέλιξή τους σε σοβαρές μαθησιακές διαταραχές και υστερήσεις.

Βιβλιογραφία

- Ayres, A.J.:** Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin, 1984.
- Bach, H.:** Begriff und Struktur der Sonderpädagogik. In: Asperger, H. (Hrsg.): 4. Intern. Kongress f. Heilpädagogik, 1970 S.530ff.
- Bach, H.u.a.:** Sonderpädagogik im Grunsriss. 12. Aufl. Berlin: Marhold 1987.
- Βησσαράκη, Ι.** Εξελικτική διαταραχή στο λόγο και μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις διαταραχές λόγου. Αθήνα 1992.
- Brand, I. & Breitenbach, E. & Maisel, V.:** Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht, Würzburg: Maria-Stern-Schule, 1985.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.):** Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischer Förderung Behinderter und v. Behinderung bedrohter Kinder u. Jugendlicher, Bonn, 1973/74.
- Englbrecht, Arthur, Weigert, Hans:** Lernbehinderungen verhindern, Diesterweg 1991.
- Johnson, J.D.:** Learning Disabilities. Educational Principles and Practices. Grune & Stratton, New York 1967.
- Καλλιμάκη, Θ.:** Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών. Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990.
- Καραντιανός, Γιώργος:** Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες: διαφοροδιαγνωστικά προβλήματα και η σημασία τους. Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990.
- Κολιάδη, Εμμαν.:** Μαθησιακές δυσκολίες. Διαπαιδαγώγηση, Αρ. Φύλλου 57, Νοέμβριος 1992.
- Κορομηλά, Στρ.:** Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους. Σύγχρονη εκπαίδευση, Ιανουάριος 85, Τόμος 5, 19-22.

- Κυπριωτάκης, Α.: Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Τρίτη έκδοση, Ηράκλειο 1989.
- McDonald, C.W.**: Problems concerning the classification of children w. learning disabilities. In: J. Hellmuth (Ed.): Learning disorders. Vol. 3. Seattle, Wash. Special Child Publication 1968, σ. 371-394.
- Milz, Ingeborg**: Sprechen, Lesen, Schreiben Teilleistungsschwäche im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache, Heidelberg 1988.
- Μίγυ, Μ.: Γνωστικά, κοινωνικά, νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990.
- Moseley, David**: Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση. Ειδική εκπαίδευση, Άνοιχτο Πανεπιστήμιο, Κουτσούμπος, 1985.
- Μπίτσας, Χρ.: Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αθήνα 1990.
- Νικόδημος, Στ., Παπαθεοφίλου, Ρ.: Η λειτουργία των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία. Διαπιστώσεις από μία έρευνα. Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990.
- Ντισόπουλος, Μ.: Μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνικοί-Πολιτιστικοί παράγοντες. Στατιστικά στοιχεία έρευνας. Αφιέρωμα, Σύγχρονη εκπαίδευση 48/89.
- Πιάνου, Κ.Χ.: Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και η αντιμετώπισή τους. Γιάννινα 1989.
- Sander, E.**: Lernstörungen. Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe. Kohlhammer. Stuttgart 1981.
- Schrader, Wolfgang**: Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Lernschinderungen. Peter Lang Verlag 1990.
- Strasser, Urs**: Schulschwierigkeiten Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern.
- Τζουριάδου, Μ.-Μπιζαράκης, Π.: Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1990.
- Τριάρχη, Β.: Διαγνωστικές-φροντιστηριακές τάξεις στη Βαυαρία. Ένα μοντέλο εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές

του λόγου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Πρακτικά Συμποσίου Άτομα με ειδικές ανάγκες. Ρόδος 1992.

Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten. Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze 1980.

Χαρουπιάς, Αρ.: Η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις διαταραχές λόγου. Αθήνα 1992.

Weinert, F.E. & Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten, Schulschwierigkeiten des Schülers oder der Schule? In: Unterrichtswissenschaft, 1977, 5, 292-304.