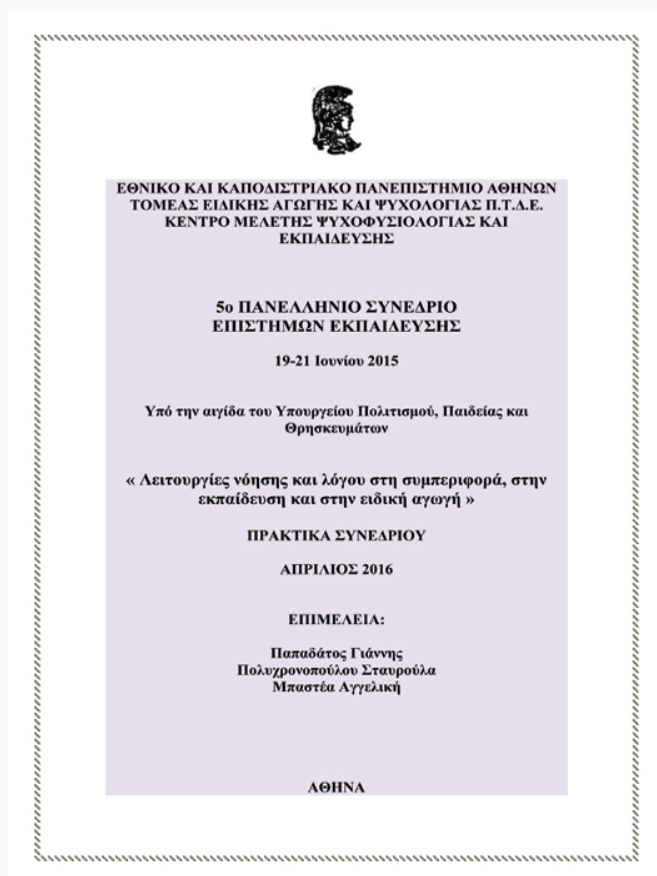


Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 2 (2015)

5th Conference Proceedings



Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Ιωάννα Νικολακάκη

doi: [10.12681/edusc.426](https://doi.org/10.12681/edusc.426)

To cite this article:

Νικολακάκη Ι. (2016). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2015(2), 975–985. <https://doi.org/10.12681/edusc.426>

Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Νικολακάκη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ioannapnikolakaki@hotmail.com

Περίληψη

Ερευνώντας τα θέματα Ειδικής Αγωγής και εστιάζοντας στις Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπιστώνουμε την αυξανόμενη εμφάνισή τους στα μικρά παιδιά. Με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες εννοούμε μια ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων με δυσκολίες στην ομιλία, γραφή, ανάγνωση, ακρόαση και στις μαθηματικές ικανότητες. Τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή στο άτομο, οργανικής αιτιολογίας, διαχρονικά και ίσως συνυπάρχουν με άλλη διαταραχή.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών, της δυνατότητας εντοπισμού τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και των ευκαιριών που υπάρχουν για έγκαιρη παρέμβαση ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες εμφάνισης συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών μέσω ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που συγκροτούν ανομοιογενείς ομάδες παιδιών, έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε αυτές τις ομάδες κοινά στοιχεία: φυσιολογική νοημοσύνη, επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες, δυσαναλογία επίδοσης και ηλικίας, νοητικού επιπέδου και εκπαιδευτικής εμπειρίας, φωνολογική ανεπάρκεια και ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς. Η δυσλεξία συγκεκριμένα αναφέρεται ως «κρυμμένη ανεπάρκεια». Άλλα χαρακτηριστικά είναι οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες, οι πτωχές μεταγνωστικές στρατηγικές, δυσκολίες στα μαθηματικά όπως η δυσαριθμσία και προβλήματα μνήμης, προσοχής και λόγου. Η αιτιολογία αποτελεί σημείο σύγχυσης λόγω πολλών πιθανών αιτιών της διαταραχής όπως οι εγκεφαλικές βλάβες, οι γενετικοί –κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Σχετικά με τη διάγνωση, η ανταπόκριση στη διδασκαλία φαίνεται να υλοποιείται περισσότερο καθώς το κριτήριο απροσδόκητης αποτυχίας του παιδιού έγκειται στη μη ανταπόκριση σε κατάλληλη διδασκαλία και όχι στην απόκλιση Δείκτη Νοημοσύνης –επίδοσης. Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα περιλαμβάνει εντατικές εξατομικευμένες τεχνικές από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος, άμεση διδασκαλία. Ολοκληρώνοντας, κατανοούμε ότι κάθε παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει το δικό του ρυθμό, με ανάγκες κοινές και ταυτόχρονα διαφορετικές με τα άλλα παιδιά.

Λέξεις-κλειδιά : Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών, αίτια, διάγνωση, στρατηγικές μάθησης

Abstract

Researching the Special Education issues and focusing on Learning Disabilities, we find their increasing appearance in young children. With the term Learning Disabilities we mean a heterogeneous group of problems including difficulties in speaking, writing, reading, listening and mathematical skills. These

problems are inherent in the person, of organic origin, over time and may coexist with another disorder.

The objective of this study is to explore the concept of learning disabilities, traceability in preschoolers and opportunities that exist for early intervention to reduce the chances of developing emotional and social difficulties through psycho-pedagogical approaches.

Learning disabilities, although found in heterogeneous groups of children, have certain characteristics that tend to be common in these groups: normal intelligence, sufficient sensory capabilities, an imbalance of performance and age, mental level and educational experience, phonological impairment and irregular behavior pattern. Dyslexia is specifically referred to as "hidden deficiency". Other features are the perceptual malfunctions, poor metacognitive strategies, difficulties in mathematics such as dyscalculia and problems with memory, attention and language. The etiology is a point of confusion due to many possible causes of the disorder such as brain damage, genetic-inherited and environmental factors.

On diagnosis, the response to the teaching seems to be implemented more as the child's unexpected failure criterion is to unresponsiveness to appropriate teaching and not on differential IQ -apodosis. An intrusive program includes intensive personalized techniques by the teacher in class, differentiation of the curriculum and direct instruction.

In conclusion, we understand that every child with learning difficulties has its own pace, with common and also different needs from the other children.

Keywords Learning Disabilities' characteristics, etiology, diagnosis, learning strategies.

1.Εισαγωγή

Ερευνώντας τα θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εστιάζοντας στις Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπιστώνουμε την αυξανόμενη εμφάνιση τους στα μικρά παιδιά. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως δεν υπάρχει, ακόμα και σήμερα, ομοφωνία σχετικά με τη φύση, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετίζονται με τις διαφορετικές επιστημονικές παραδοχές που γίνονται, την διαφορετική αφετηρία, αλλά και το ρόλο που αποδίδεται κάθε φορά στους εμπλεκόμενους παράγοντες (κληρονομικότητα, περιβάλλον, κ.λπ).

Η διεθνής έρευνα αναφέρει έναν μεγάλο αριθμό ερευνητών που έχουν μελετήσει το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αφετηρία για τις μελέτες αυτές – που παρουσιάζουν αυξητική τάση παγκοσμίως- αποτελεί ίσως το πιο βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες: η ανομοιογένεια που παρουσιάζει η μαθησιακή τους εικόνα. Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών αυτών προϋποθέτει την προσαρμογή των διδακτικών στόχων και μέσων διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Κάθε παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει δικό του ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση των δυσκολιών του. Τα καθιερωμένα διδακτικά πρότυπα που δέχονται έναν ομοιόμορφο τρόπο ανάπτυξης και μάθησης για όλα τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια συστηματική, εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία δεν αφορά μόνο τους στόχους της μάθησης για κάθε παιδί αλλά και την επιλογή κατάλληλων μεθόδων ,τεχνικών και μέσων φαίνεται να απαιτείται λόγω της έντονης απόκλισης των

παιδιών αυτών από την τυπική μάθηση. Μέσα από την παρούσα μελέτη ,αναδεικνύεται η ποικιλομορφία του υπό εξέταση ζητήματος ενώ διερευνώνται διάφορες πτυχές του. Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια μελετώνται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους ,σύμφωνα με την πιο πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, οι αιτιολογικοί παράγοντες που αποτελούν σημείο σύγχυσης λόγω της πολυπλοκότητάς τους , σύγχρονες διαγνωστικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις καθώς και διδασκαλία στρατηγικών μάθησης.

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών και των χαρακτηριστικών τους. Ειδικότερα, η δυνατότητα εντοπισμού των δυσκολιών αυτών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και ο εντοπισμός των ευκαιριών που υπάρχουν για έγκαιρη και έγκυρη παρέμβαση. Απώτερος σκοπός είναι να μειωθούν οι πιθανότητες εμφάνισης συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών στις οποίες τα παιδιά αυτά είναι ευάλωτα καθημερινά μέσω εκπαιδευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων. Ακόμα, στόχος είναι η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται πάνω σε δύο άξονες: 1^ο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξατομικεύει την επιλογή των κατάλληλων μαθησιακών στόχων μέσα από την άτυπη αλλά συστηματική αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών του κάθε παιδιού και 2^ο μετά την εξατομίκευση των στόχων ακολουθεί η οργάνωση διδασκαλίας με βάση κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές μάθησης με τεχνικές που προτείνονται στις παρακάτω ενότητες. Τέλος, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ολοκληρωμένη και πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού ή γονέα επισημαίνοντας την σημασία μιας ολιστικής προσέγγισης σε σχέση με τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα.

2.Χαρακτηριστικά & Αντιληπτικές Δυσλειτουργίες μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται πολυσυλλεκτικά και με ευκολία γιατί : α) πλέον έχει διευρυνθεί και δεν ακούγεται στα αυτιά των γονέων απειλητικά ενώ έχει μειωθεί ο στιγματισμός του παιδιού με την όλο και μεγαλύτερη αποδοχή του όρου και β) λόγω της ενδογενούς φύσης του προβλήματος δίνεται το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να χαρακτηρίζει ως δυσλεκτικό έναν μαθητή που αποτυγχάνει προκειμένου να του παρασχεθεί ειδική βοήθεια και αγωγή. (Πολυχρονοπούλου ,2012). Ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει επαγγελματική ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό, τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Εάν επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε τον γενικό και πολυδιάστατο όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό που διατύπωσε το Γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ τον Δεκέμβριο του 1977 τροποποιημένο από τον National Joint Committee on Learning Disabilities ως περισσότερο πλήρη και λειτουργικό καθώς εισάγει την έκφραση « απόκλιση μεταξύ νοητικού επιπέδου και επίδοσης» που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη διάγνωση και την κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων γραφής, ανάγνωσης, ακρόασης , ομιλίας συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές

είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου καθώς πρόσφατα έγινε αποδεκτή η διαχρονικότητά τους. Ακόμα, με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς ,αυτοελέγχου, κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι τελευταίες, μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις προβλημάτων όπως είναι οι σοβαρές κινητικές δυσκολίες, αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ,ανεπαρκής διδασκαλία, πολιτισμική αποστέρηση, ωστόσο δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων. (Πολυχρονοπούλου,2012)

Όπως προκύπτει από τον ορισμό και όπως παρατηρεί η Παντελιάδου(2011), οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχηματίζουν ανομοιογενείς ομάδες που οδηγούν στην αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ. Υπάρχει δηλαδή ένα ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς με ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων (πολύ καλές ικανότητες σε κάποιους τομείς και αδικαιολόγητα χαμηλές σε κάποιους άλλους). Έτσι, ο ορισμός της NJCLD τονίζει ιδιαίτερα την ανομοιογένεια, την οργανική αιτιολογία , την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών ,τη διαχρονικότητά τους καθώς και τον αποκλεισμό άλλων διαταραχών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, παρά το γεγονός ότι, εξαιτίας της πολυμορφίας τους, συγκροτούν ανομοιογενείς ομάδες παιδιών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι περιλαμβάνουν ορισμένα κοινά στοιχεία τα οποία εντοπίζονται στις περισσότερες από αυτές τις διαφορετικές ομάδες. Τέτοια στοιχεία είναι

- η Φυσιολογική Νοημοσύνη
- οι Επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες
- Σχολική επίδοση κατώτερη απ' αυτή που δικαιολογεί το νοητικό τους επίπεδο, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η ηλικία τους
- Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων
- Φωνολογική ανεπάρκεια (η δυσκολία του παιδιού δηλαδή να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει σωστά τα δομικά στοιχεία στα οποία αναλύεται κάθε λέξη) και
- Αντιληπτικές Δυσλειτουργίες. (Πολυχρονοπούλου, 2012)

Έχει αξία να επικεντρώσουμε την προσοχή μας και να εξετάσουμε το τελευταίο από τα κοινά αυτά στοιχεία. Οι Αντιληπτικές Δυσλειτουργίες, ως κοινό χαρακτηριστικό παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες , περιλαμβάνει ελλείμματα ακουστικής, οπτικής, κιναισθητικής αντίληψης, γραπτού και προφορικού λόγου, συγκέντρωσης , προσοχής-μνήμης, φτωχές μεταγνωστικές στρατηγικές, προβλήματα συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης καθώς και προσωπικής οργάνωσης.

Πιο συγκεκριμένα , τα ελλείμματα ακουστικής αντίληψης αναφέρονται σε παιδιά με άρτια ακοή που δυσκολεύονται να διακρίνουν παρόμοιους ήχους (ακουστική διάκριση), να τους ακούσουν και να τους θυμηθούν με τη σωστή σειρά (ακουστική ακολουθία και μνήμη), να κάνουν σύνθεση ήχων και να αντιληφθούν σωστά τους ρυθμούς (ακουστική σύνθεση- ακουστικός ρυθμός). Κατά τον Στασινό (1999) η μάθηση μέσω ακοής φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα εύκολη για τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα ακουστικής αντίληψης.

Η οπτική αντίληψη περιλαμβάνει δεξιότητες όπως αναγνώριση, διάκριση και ταύτιση μορφών και σχημάτων, οπτική μνήμη, ολοκλήρωση και αναπαραγωγή οπτικών παραστάσεων, αντίληψη οπτικού ρυθμού, μνήμη οπτικών ακολουθιών και αντίληψη οπτικών παραστάσεων με χρονική αλληλουχία (Πολυχρονοπούλου, 1997, 2010). Σχετικά με τα ελλείμματα κιναισθητικής αντίληψης προβλήματα δημιουργεί η αντίληψη της διάστασης, του μεγέθους, του όγκου, του σωματικού σχήματος, της κατεύθυνσης και κυρίως της πλευρίωσης. Η πλευρίωση είναι η σαφής προτίμηση για τη μια πλευρά του σώματος έναντι της άλλης κατά την εκτέλεση διάφορων κινητικών ενεργειών της καθημερινής ζωής.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, σύμφωνα με τον ορισμό από British Dyslexia Association 2005, συνοδευτικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν στο ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην ακουστική/οπτική αντίληψη και στο γραφοκινητικό συντονισμό. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε αισθητηριακή βλάβη, νοητική ανεπάρκεια ή συναισθηματικές διαταραχές. Είναι οργανικής αιτιολογίας, δια βίου διαταραχή και ανομοιογενής. Τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα στην ανάγνωση και στη γραφή μπορεί να είναι: σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά/ακουστικά, επανάληψη /προσθήκη /παράλειψη συλλαβών –λέξεων, καθρεφτική ανάγνωση, σύγχυση γραμμάτων ως προς τον προσανατολισμό, αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν παρόμοια σημασία. Επίσης, συχνή είναι η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και στα μαθηματικά σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Έτσι, παρ' όλο που έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρία εντούτοις αποτυγχάνουν συστηματικά στα μαθηματικά.

Οι βασικές αιτίες της χαμηλής επίδοσης ή της αποτυχίας μάθησης αυτών των παιδιών αναφέρονται σε ενδογενείς δυσλειτουργίες του γνωστικού μηχανισμού ή του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι (ανάλογα με την περίπτωση) ίδιες με εκείνες των Μαθησιακών Δυσκολιών με πρόσθετες δυσκολίες στον αφηρημένο συλλογισμό, στην λεπτή κινητικότητα και στον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Κυρίαρχες είναι οι δυσκολίες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης λόγω του ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους, έχουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τρόπο επικοινωνίας, στην αυτογνωσία τους, στη γλωσσική τους έκφραση και στην αυτοαντίληψη.

3. Αιτιολογικοί Παράγοντες & Διαγνωστικές Προσεγγίσεις Μαθησιακών Δυσκολιών

Ας επικεντρώσουμε την προσοχή μας στους αιτιολογικούς παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας. Ακόμη και σήμερα υπάρχουν διαφωνίες στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας για το ρόλο και τη σημασία των διαφορετικών παραγόντων. Είναι βέβαιο πως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας ο οποίος να είναι υπεύθυνος για όλες τις περιπτώσεις. Υπάρχουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν εντελώς διαφορετικά προβλήματα ενώ υπάρχουν δυσλεκτικοί που δεν έχουν τίποτα άλλο κοινό πέρα απ' το δυσλεκτικό τους πρόβλημα.

Σύγχρονοι ερευνητές είχαν διατυπώσει την υπόθεση ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες και μικρονευρολογικά σημεία χωρίς ωστόσο να υπάρχει ομάδα

συμπτωμάτων που να αποτελεί διάγνωση. Τα νευρολογικά συμπτώματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι συνήθως ελαφριάς μορφής που ξεπερνιούνται ή και εξαφανίζονται με την πάροδο του χρόνου. Τυπικά η εγκεφαλική βλάβη μπορεί να προκληθεί:

- πολύ πριν τη γέννηση του παιδιού από διάφορους προγεννητικούς παράγοντες όπως είναι οι μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών, αλκοολισμός εγκύου,
- διάφορους περιγεννητικούς παράγοντες όπως ανοξेमία, προωρότητα, χαμηλό βάρος νεογνού, τραύμα στον τοκετό και
- μεταγεννητικούς παράγοντες όπως μηνιγγίτιδα, δηλητηρίαση από μόλυβδο.

Ένας άλλος αιτιολογικός παράγοντας μελετήθηκε από τον Lenneberg το 1967 ο οποίος συμπέρανε ότι οι γλωσσικές δυσλειτουργίες και η δυσλεξία μεταβιβάζονται πράγματι κληρονομικά. Κατά την Scarborough (1990) η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στα ενήλικα μέλη μιας οικογένειας μα επιτρέπει να προβλέψουμε με επιτυχία 70-80% την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών στα νεαρά μέλη αυτής. Ο Bakwin (1973) χρησιμοποίησε στη μελέτη του 338 ζεύγη διδύμων και βρήκε ότι οι μονοζυγώτες δίδυμοι είχαν τις ίδιες ακριβώς ικανότητες ανάγνωσης και γραφής σε ποσοστό 84 % των περιπτώσεων. Τέλος ο Volger και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι τα αγόρια έχουν 35-40 % πιθανότητες να εμφανίσουν Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω κληρονομικότητας τη στιγμή που το ποσοστό αυτό για τα κορίτσια ανέρχεται στο 17-18 % (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες που έχουν μελετηθεί, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται στις καταστάσεις που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα, και στο σχολείο και επηρεάζουν την κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, τραυματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, πίεση των γονέων καθώς και ανεπαρκής διδασκαλία είναι κάποιες από αυτές τις καταστάσεις.

Ένα ερώτημα που τίθεται αφορά την αυξητική τάση που παρουσιάζεται παγκοσμίως στην εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτή η συχνότητα εμφάνισης αλλά και η έκταση των Μαθησιακών Δυσκολιών ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό ανάλογα κυρίως με τον ορισμό που δίνουν οι ερευνητές στο πρόβλημα. Σύγχρονοι ερευνητές πιστεύουν ότι η ραγδαία αύξηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλεται στην ενημέρωση –ευαισθητοποίηση κοινού σε τέτοια θέματα, στη βελτίωση των διαγνωστικών διαδικασιών και στην όλο και μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες» και συνεπώς στο μικρότερο στιγματισμό του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με τη διεθνή έρευνα, διαπιστώνουμε ότι η διαγνωστική διαδικασία αρχίζει όταν το παιδί αποτυγχάνει συστηματικά στο σχολείο. Η διάγνωση γίνεται κυρίως από ένα άτομο. Αυτό μπορεί να είναι, κατά σειρά προτεραιότητας, ο ψυχολόγος, ο εκπαιδευτικός με ειδικευση στις Μαθησιακές Δυσκολίες και ο λογοπεδικός. Οι παραπάνω συνεργάζονται με ακουολόγο, οφθαλμίατρο και κοινωνικό λειτουργό. Έχει αξία να τονιστεί ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαγνωστική διαδικασία. Συγκεκριμένα, προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί ως παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να αποδειχθεί πως υπάρχει σοβαρή διαφορά μεταξύ νοητικού επιπέδου κ' σχολικής επίδοσης. Εάν η διαγνωστική ομάδα αποφανθεί πως η παραπάνω διαφορά είναι αποτέλεσμα κάποιας ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή πολιτισμικής

αποστέρησης, το παιδί δεν θεωρείται πως έχει Μαθησιακές Δυσκολίες. Απ' την άλλη πλευρά, ο ακουολόγος και ο οφθαλμίατρος θα αποκαλύψουν την ύπαρξη ή όχι κάποιας ακουστικής ή νοητικής ανεπάρκειας και η κοινωνική λειτουργός με τη σειρά της θα ελέγξει το οικογενειακό περιβάλλον, τα ερεθίσματα και οτιδήποτε άλλο επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση του παιδιού. Ο ψυχίατρος συνεργαζόμενος με την ψυχολόγο θα διαπιστώσουν τυχόν συναισθηματικές διαταραχές χορηγώντας ειδικά τεστ και παρατηρώντας τη συμπεριφορά του μαθητή.

Στην Ελλάδα σήμερα η διαγνωστική διαδικασία ακολουθεί δύο διακριτές οδούς: Η διάγνωση πρώτου βαθμού συντελείται από τον εκπαιδευτικό και οδηγεί στην εκτίμηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Θεωρείται διάγνωση πρώτου βαθμού διότι εκτιμά ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη σχολική μάθηση και οδηγεί στην κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού -θεραπευτικού προγράμματος μέσω σταθμισμένων τεστ και συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς. Η διάγνωση δεύτερου βαθμού συντελείται από ψυχολόγο η οποία χρησιμοποιεί σταθμισμένα ψυχολογικά κριτήρια για την εκτίμηση της νοητικής ικανότητας ,μνήμης, αντίληψης (Παντελιάδου, 2011, Πολυχρονοπούλου,2012).

Οι διαγνωστικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην ιδιαίτερα χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με το νοητικό επίπεδο, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ηλικία, αμφισβητήθηκαν έντονα διότι το κριτήριο «περιμένω ώσπου το παιδί να αποτύχει» δρα ανασταλτικά στην πρώιμη παρέμβαση. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία. Το μεγάλο πλεονέκτημα εδώ είναι πως διατηρείται το κριτήριο της απροσδόκητης αποτυχίας του παιδιού, η οποία δεν ορίζεται πλέον ως απόκλιση Δείκτη Νοημοσύνης –επίδοσης αλλά ως μη ανταπόκριση σε κατάλληλη διδασκαλία. Έτσι, μπορεί να αποδειχθεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού δεν οφείλονται σε ανεπαρκή /ακατάλληλη διδασκαλία. Τα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία αναπτύχθηκαν στη βάση των μοντέλων πρόληψης επιδημιών στον χώρο της δημόσιας υγείας και στη συνέχεια στην εκπαίδευση. Η υλοποίηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

- Α' Φάση: Όλοι οι μαθητές παρακολουθούν το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών και εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της προόδου των παιδιών είναι συνεχής. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν τη βρίσκει ικανοποιητική, ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές του τεχνικές και μεθόδους.

- Β' Φάση: Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και θεωρούνται «ομάδα υψηλού κινδύνου». Έτσι, παραπέμπει τους μαθητές αυτούς για ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση διάρκειας 8-12 εβδομάδων. Όσοι από αυτούς παρουσιάσουν πρόοδο επιστρέφουν στο αρχικό επίπεδο διδασκαλίας.

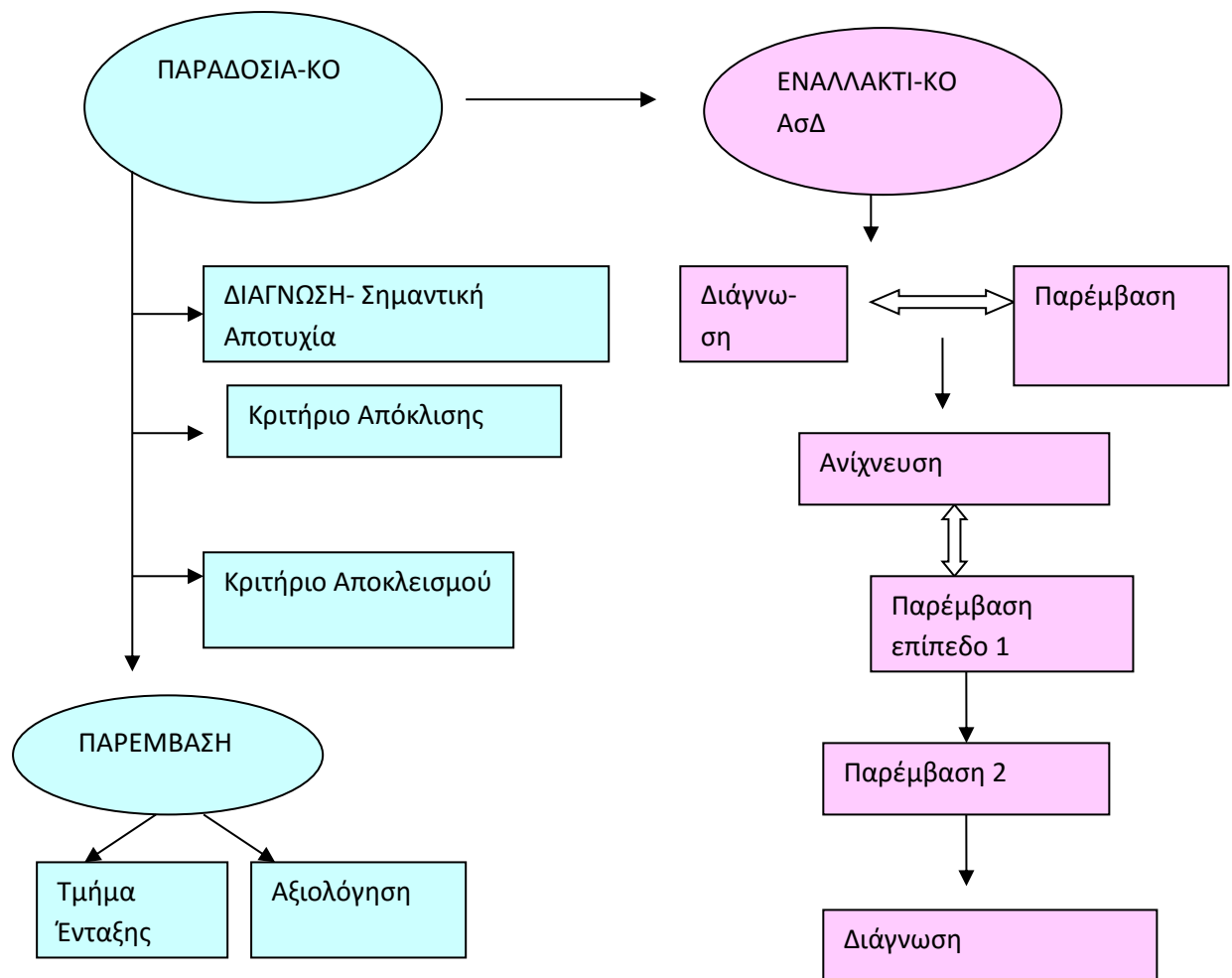
- Γ' Φάση: Όσοι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση της δεύτερης φάσης ,παραπέμπονται σε διεπιστημονική ομάδα για διαγνωστική εκτίμηση και περαιτέρω αξιολόγηση.

Η σημασία της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία (ΑσΔ) επιβεβαιώνεται μέσα από διεπιστημονικές έρευνες των όπου παρατηρήθηκε ότι παιδιά με δυσκολίες που δεν είχαν ανταποκριθεί σε διδασκαλία και σε έγκαιρη παρέμβαση, εμφάνισαν διαφορετική εγκεφαλική ενεργοποίηση (Πανελιάδου,2011).Αυτό κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία έχουν διαφορετικά γνωστικά προφίλ από εκείνα που ανταποκρίνονται.

Η αξιολόγηση της ΑσΔ δεν διαρκεί μία μέρα αλλά για σημαντικό χρονικό διάστημα. Επίσης βασίζεται στο σχήμα «παρέμβαση- διάγνωση» και όχι στο σχήμα «διάγνωση-παρέμβαση» .Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι δεν χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι την τεκμηρίωση της απόκλισης ,αφού η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από την πρώτη μέρα της σχολικής ζωής του μαθητή.

Για την αποτελεσματική λειτουργία του προγράμματος απαιτούνται κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης τα οποία θα είναι ευαίσθητα σε αλλαγές στις επιδόσεις των μαθητών μετά από παρεμβάσεις ,η ύπαρξη πρωτοκόλλων παρέμβασης καθώς και ένα οργανωμένο σχολικό πλαίσιο που προωθεί την απρόσκοπτη υλοποίηση του μοντέλου.

Το μοντέλο Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία περιλαμβάνει 3 βασικά πλεονεκτήματα: α) έγκαιρος εντοπισμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες β) παροχή υψηλότερης ποιότητας διδασκαλίας σε όλους και γ) μείωση αριθμού μαθητών από μειονότητες που παραπέμπονται για ειδ. αγωγή. Στο σχήμα 1, βλέπουμε σχηματικά τη σύγκριση του παραδοσιακού μοντέλου με την ΑσΔ .



Σχήμα 1. Πηγή : Παντελιάδου, 2011

4.Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις & Ψυχοπαιδαγωγικές Αρχές Παρέμβασης

Επικεντρώνοντας τώρα το ενδιαφέρον μας στην εκπαιδευτική διαχείριση του υπό εξέταση ζητήματος διαπιστώνουμε ότι στην Ελλάδα οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται ενταγμένοι μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου και δέχονται βοήθεια από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι μέσα στην κανονική τάξη είτε έξω από αυτήν στον Τμήμα Ένταξης. Όπως τονίζει ο Gargiulo δεν υπάρχει ένας κατάλληλος ή καλύτερος τρόπος να διδάξουμε τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, ούτε μία και μοναδική μέθοδος υπάρχει. Χρειάζεται μία ευρεία ποικιλία προσαρμογών του σχολικού Προγράμματος προκειμένου να επιτύχει ο μαθητής τους διδακτικούς του στόχους. Επίσης θα πρέπει να κρατήσουμε στο μυαλό μας πως ότι έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό για ένα μαθητή δεν είναι απαραίτητα αποτελεσματικό για κάποιον άλλον.

Η εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ακολουθεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλαμβάνει κυρίως : Παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, αριθμητική), δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, εξατομικευμένα προγράμματα ανάγνωσης,

γραφής, ορθογραφίας, ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, Άμεση Διδασκαλία και συνεργατικά σχήματα.

Σχετικά με την παρέμβαση στον μαθησιακό τομέα, οι πιο συχνές από αυτές περιλαμβάνουν τον τομέα της ανάγνωσης. Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η συστηματική διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης μπορεί να συμπέσει με μια βραχύχρονη εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι η διδασκαλία σε θέματα φωνολογικής επίγνωσης ,έχει θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστικής ετοιμότητας. Συγκεκριμένα με την παρέμβαση στον μαθησιακό τομέα , αναφερόμαστε: στη φωνημική σύνθεση ,συλλαβική κατάτμηση, απαλοιφή, αντιμετάθεση.

Όσον αφορά τα εξατομικευμένα προγράμματα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής αυτά περιλαμβάνουν πολυαισθητηριακές μεθόδους που χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις του παιδιού ταυτόχρονα και η υπερμάθηση που δίνει έμφαση στην επανάληψη και την άσκηση (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η Άμεση διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Η άμεση διδασκαλία βασίζεται σε σαφείς ,μεθοδικές και συστηματικές διδακτικές διαδικασίες ,θέτει σαφείς μαθησιακούς στόχους (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους), παρέχει άμεση και ταχύτατη ανατροφοδότηση στο μαθητή και στοχεύει στην αυτενέργειά του ενώ υποστηρίζει την τμηματική απόσυρση της συμβολής του δασκάλου κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα βασικά σημεία της Άμεσης Διδασκαλίας είναι ο έλεγχος της εργασίας που δόθηκε στο μαθητή για το σπίτι, Σύντομη δήλωση των στόχων του σημερινού μαθήματος, καθοδηγούμενη εξάσκηση, οι διορθώσεις και ανατροφοδότηση καθώς και η ανεξάρτητη εξάσκηση στην τάξη και εβδομαδιαίες επαναλήψεις. Οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν βασικά εργαλεία για τη διαδικασία της μάθησης και περιλαμβάνουν στρατηγικές οργάνωσης οι οποίες δίνουν ένα οργανωτικό πλαίσιο στον μαθητή (χαρτογράφηση εννοιών, διαγράμματα) και στρατηγικές μνήμης . (Πολυχρονοπούλου, 2012)

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίσουν συναισθηματικά προβλήματα λόγω της καθημερινής αρνητικής κριτικής που βιώνουν όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο οικογενειακό. Η διεθνής έρευνα και εμπειρία επισημαίνει την αναγκαιότητα μιας ολιστικής προσέγγισης σε σχέση με την υποστήριξη έτσι ώστε να συνεκτιμηθούν ταυτοχρόνως πολλές ανάγκες των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των συναισθηματικών. Η Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) προτείνουν η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια, το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού και να στοχεύει :

- Στην πλήρη και αντικειμενική ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος για τις ακριβείς μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί.
- Στην προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση των πιθανών αποτυχιών.
- Στην ανάπτυξη κινήτρων και στη βελτίωση της αυτοαντίληψης του μαθητή σχετικά με τις ικανότητές του σε άλλους τομείς πέρα απ το σχολείο.
- Στη μείωση του άγχους στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή και
- Στη βελτίωση των σχέσεων γονέα- παιδιού- εκπαιδευτικών και στην προαγωγή της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Η παρέμβαση στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα και οι ψυχοπαιδαγωγικές αρχές παρέμβασης ίσως είναι το σημαντικότερο κομμάτι της παρούσας μελέτης. Ένα αποτελεσματικό παρεμβατικό πρόγραμμα περιλαμβάνει μια εντατική και εξατομικευμένη εφαρμογή τεχνικών και στρατηγικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός με τους υπόλοιπους μαθητές μες στην τάξη. Οι βασικές ψυχοπαιδαγωγικές αρχές , απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς :

- Ευκαμψία διδακτικού υλικού και μεθόδων , με δομή και καθαρά διατυπωμένους τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους.
- Αξιολόγηση του επιπέδου αυτοπεποίθησης του παιδιού. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός να αρχίζει τη διδασκαλία από τα σημεία που το παιδί γνωρίζει πολύ καλά, ξεκινώντας με μικρά βήματα που επιφέρουν επιτυχίες και αφήνει για μετέπειτα την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών του.

Για την επιτυχία των παραπάνω ,ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στο μυαλό του ότι:

- Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες νοιώθουν συχνά άγχος και φόβο. Στην καθημερινότητα τους βιώνουν έντονη αρνητική κριτική και απόρριψη ακόμα και από τους γονείς.
- Τα παιδιά αυτά διαφέρουν από τους μέσους μαθητές και συνεπώς δεν μπορούν να μάθουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους που έμαθαν οι συμμαθητές τους. Έμφαση λοιπόν πρέπει να δοθεί στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στη συστηματική εφαρμογή τεχνικών ενθάρρυνσης.
- Συνεχής πρέπει να είναι η αξιολόγηση των δυσκολιών του παιδιού και της προόδου του (η οποία θα πρέπει να καταγράφεται σε πίνακες, διαγράμματα...)
- Η επιλογή του διδακτικού υλικού και της ύλης να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού ,πράγμα που σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζει τις ικανότητες και τις γνώσεις του μαθητή του. Πολλές φορές η επιτυχία δεν εξαρτάται τόσο από τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός όσο από τον τρόπο που τα χρησιμοποιεί.
- Ακόμα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενσταλάξει στο παιδί αισθήματα προσωπικής ευθύνης και σεβασμού για την προσωπική του πρόοδο.

Ολοκληρώνοντας, από τον εκπαιδευτικό μπορούν να προκύψουν πολλών ειδών υποστηρίξεις για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και κυρίως η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και πίστης στις δυνατότητές του παιδιού με συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνιας . Απαραίτητο είναι να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του ,παρέχοντας διακριτική και εξατομικευμένη βοήθεια ,διορθώνοντας μόνο τα βασικότερα λάθη του γραπτού του και παρέχοντας ευκαιρίες για την αντιστάθμιση των δυσκολιών του μαθητή με ποικίλες σχολικές δραστηριότητες. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί με την καθαρή και ήρεμη ομιλία του, με τους μη αγχογόνους τρόπους και μέσα εργασίας να βοηθήσει τον μαθητή. Από τις σημαντικότερες προσπάθειες του εκπαιδευτικού αποτελεί η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αλλά και η διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος. (Πολυχρονοπούλου , 2012).

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χαρακτηρίζεται από μια σημασιολογική πολλαπλότητα. Κάθε προσπάθεια εννοιολογικής διασαφήνισης του όρου, μας φέρνει αντιμέτωπους με μια ποικιλία ορισμών, εννοιών και παραγόντων που τον καθορίζουν. Το ίδιο δύσκολο εγχείρημα είναι και η αναζήτηση των αιτιών τους. Ωστόσο παρ' όλη την ανομοιογένεια, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Μέσα απ' την παρούσα μελέτη, αναδεικνύεται η σημασία του έγκαιρου εντοπισμού και παρέμβασης κυρίως μέσα απ' την υλοποίηση της Ανταπόκριση στη Διδασκαλία ενώ η εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών αρχών που παρουσιάστηκαν παραπάνω θα βοηθήσουν κάθε μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες με ξεχωριστό τρόπο και ρυθμό. Τέλος, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι η «πιο θεραπευτική εμπειρία» για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η επιτυχία όσο μικρή και αν είναι.

Βιβλιογραφία

- Ατωνίου, Στ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα : αυτοέκδοση.
- Στασινός, Δ., (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Ενιαίο. Αθήνα : Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Elliot, S. N., Kratochwill. T. R., Littlefield Cook, J., & Travers. J. F. (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία : Αποτελεσματική Διδασκαλία- Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα : Gutenberg.