

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ του βιβλίου αυτού επιχειρήσαμε να καλύψουμε την επιτακτική ανάγκη που αντιλαμβανόμασταν ότι υπήρχε για μια πρακτική, εύχρηστη πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης σε μαθητές/ήτριες με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες. Γνωρίζαμε ότι υπάρχει πλήθος δεδομένων που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών. Ωστόσο, γνωρίζαμε επίσης ότι η διδασκαλία στρατηγικών δεν χρησιμοποιείται ευρέως στα σχολεία και ότι πολλές φορές το θέμα αυτό δεν εξετάζοταν επαρκώς στα προγράμματα παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Το κενό αυτό προέκυπτε, εν μέρει τουλάχιστον, επειδή, παρά την άφθονη βιβλιογραφία που υπήρχε σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας στρατηγικών και τις εξατομικευμένες στρατηγικές, υπήρχε ελάχιστη ή μηδαμινή πληροφόρηση για το πώς μπορούν να διδαχθούν με επιτυχία οι στρατηγικές αυτές στην πράξη. Όπως σαφώς προκύπτει από την έρευνα, για την επιτυχή διδασκαλία των στρατηγικών απαιτούνται ορισμένες θεμελιώδεις διδακτικές ενέργειες, πολλοί/ές όμως εκπαιδευτικοί δεν ήταν ενήμεροι/ες για τις ενέργειες αυτές. Με απλά λόγια, δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις για να διδάξουν μια στρατηγική σε έναν/μία μαθητή/ήτρια με μαθησιακές δυσκολίες ή με άλλα προβλήματα μάθησης.

Στόχος μας ήταν η συγγραφή ενός τόμου που θα προσέφερε στους/στις εκπαιδευτικούς πρακτικές γνώσεις για τη διδασκαλία στρατηγικών σε μαθητές/ήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με ένα πρακτικό και έγκυρο διδακτικό μοντέλο –το μοντέλο της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ – Self-Regulated Strategy Development [SRSD])–, έτσι ώστε να μπορέσουν να διδάξουν με επιτυχία τις στρατηγικές στη σχολική τάξη. Στο βιβλίο αυτό περιλαμβάνουμε μεν πληροφορίες για το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας στρατηγικών, καθώς και παραδείγματα από την έρευνα, εστιάζουμε ωστόσο στη συμβολή και τη σχέση των θεωριών με την πραγματική διεργασία της διδασκαλίας. Έχουμε τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε

τη διεργασία της διδασκαλίας στρατηγικών μέσα από πραγματικά παραδείγματα, καθώς όλοι/ες οι συγγραφείς του παρόντος τόμου έχουν εκτεταμένη εμπειρία στον τομέα αυτόν. Όλοι/ες μας έχουμε εκπονήσει έρευνα πάνω στη διδασκαλία στρατηγικών, έχουμε διδάξει στρατηγικές σε μαθητές/ήτριες με δυσκολίες και, το βασικότερο όλων, έχουμε διδάξει σε εκπαιδευτικούς πώς να εφαρμόζουν τη διδασκαλία στρατηγικών.

Τόσο η επιτυχία της πρώτης έκδοσης αυτού του βιβλίου όσο και τα σχόλια που εισπράξαμε, από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αλλά και φοιτητές/ήτριες, υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι εκπαιδευτικοί μας ήταν πλέον σε θέση να παρατηρήσουν τις δυσκολίες που εκδήλωναν οι μαθητές/ήτριές τους και οι οποίες αποτελούν την πηγή πολλών μαθησιακών προβλημάτων (π.χ. προβλήματα αυτορρύθμισης, έλλειψη μεταγνωστικής γνώσης, δυσπροσαρμοστικές αποδόσεις αιτιών). Επίσης, είχαν πλέον τη δυνατότητα να κατανοήσουν γιατί εμφανίζονταν αυτές οι δυσκολίες, και το βασικότερο όλων, μπορούσαν πλέον να μάθουν να τις αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν επίσης ότι το μοντέλο ΑΣΑ μπορούσε να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Ωστόσο, συνειδητοποιήσαμε ακόμα ότι ορισμένοι τομείς χρειάζονταν περισσότερη προσοχή και ότι υπήρχαν κάποια νέα ζητήματα προς συζήτηση. Στην παρούσα, δεύτερη έκδοση, ασχοληθήκαμε πολύ περισσότερο με το θέμα της μνήμης εργασίας, το οποίο αποτελεί βασική έννοια στη διδασκαλία στρατηγικών. Επιπλέον, προσθέσαμε πληροφορίες σχετικά με την Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (ΑσΠ), η οποία εφαρμόζεται πλέον ευρέως. Στην παρούσα έκδοση έχουν προστεθεί δύο νέα κεφάλαια: το ένα παρουσιάζει το ΑΣΑ από παραδείγματα, πώς μπορούν να συνδυαστούν τα βήματα του ΑΣΑ για τη δημιουργία σχεδίου μαθήματος· το άλλο περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τη γραφή με το χέρι και την ορθογραφία. Επιπροσθέτως, επικαιροποιήσαμε τη νέα έκδοση με νέες στρατηγικές στους τομείς περιεχομένου και ακόμη προσθέσαμε πληροφορίες για την εφαρμογή του ΑΣΑ σε μαθητές/ήτριες με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

Στο Κεφάλαιο 1 εξετάζουμε τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στις στρατηγικές. Στο Κεφάλαιο 2 ορίζουμε την έννοια της στρατηγικής, παρουσιάζουμε το θεωρητικό υπόβαθρο των κεντρικών εννοιών που είναι θεμελιώδεις για τη διδασκαλία στρατηγικών, και επιπλέον αναφερόμαστε σε κάποιες συχνές παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών. Στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζουμε το μοντέλο ΑΣΑ, εξηγώντας διεξοδικά το κάθε βήμα του μοντέλου, το σκεπτικό του κάθε βήματος και τη σπουδαιότητά του.

Τονίζουμε ότι το μοντέλο ΑΣΑ αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα διδασκαλίας στρατηγικών σύμφωνα με το μοντέλο ΑΣΑ. Προσφέρουμε επίσης ορισμένες υποδείξεις και κάποια χρήσιμα εργαλεία για την εφαρμογή των στρατηγικών, ενώ εξετάζουμε πώς επηρεάζεται η εφαρμογή των στρατηγικών από τις μεταξύ τους διαφορές. Στο Κεφάλαιο 5 εξετάζουμε την έννοια της αυτορρύθμισης. Ορίζουμε και επεξηγούμε τους τέσσερις βασικούς τύπους στρατηγικών αυτορρύθμισης.

Το Κεφάλαιο 6 περιλαμβάνει παραδείγματα εφαρμογής για καθεμία από τις κύριες στρατηγικές αυτορρύθμισης. Στο Κεφάλαιο 7 δείχνουμε πώς να συνδυάσετε τις στρατηγικές με την αυτορρύθμιση, έτσι ώστε να μάθετε στους/στις μαθητές/ήτριες να αυτορρυθμίζονται κατά τη χρήση των στρατηγικών. Το Κεφάλαιο 8, το οποίο είναι εξ ολοκλήρου νέο, δείχνει πώς μπορούμε να εντάξουμε σε ένα κοινό σχέδιο μαθήματος τις στρατηγικές για τους τομείς περιεχομένου και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης. Στο ίδιο κεφάλαιο θα βρείτε και υποδείγματα σχεδίων μαθήματος για δύο στρατηγικές. Το Κεφάλαιο 9, ένα ακόμη νέο κεφάλαιο, εξετάζει τη γραφή με το χέρι και την ορθογραφία, δύο κομβικές προαπαιτούμενες δεξιότητες για τη σύνθεση γραπτού κειμένου. Τα Κεφάλαια 10-14 αναφέρονται στις στρατηγικές για τους βασικούς τομείς περιεχομένου, δηλαδή την αναγνωστική κατανόηση, τη γραπτή έκφραση, τα μαθηματικά, τις δεξιότητες μελέτης και τις μνημονικές τεχνικές. Τα κεφάλαια αυτά εξετάζουν στρατηγικές που είναι αποδεδειγμένα έγκυρες· σε καθένα από τα κεφάλαια προσθέσαμε νέες στρατηγικές. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η δεύτερη έκδοση του έργου *Η διδασκαλία στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΕ ΤΙ ΧΡΗΣΙΜΕΥΕΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ;

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) αποτελούν με διαφορά τη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, οι μαθητές/ήτριες ηλικίας 6 έως 21 ετών που ήταν εγγεγραμμένοι/ες σε ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενα προγράμματα για ΜΔ το 2010 υπερέβαιναν τα 2.400.000 άτομα. Σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ αποτελούν το 44,6% του πληθυσμού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και το 4% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (U.S. Department of Education, 2008). Αν και η κατηγορία των ΜΔ είναι η μεγαλύτερη, με διαφορά, κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο αριθμός των νέων μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες ανιχνεύονται ΜΔ παρουσιάζει ελαφρά μείωση τα τελευταία τέσσερα χρόνια (U.S. Department of Education, 2010). Δεν έχει διευκρινιστεί ακόμη εάν αυτό οφείλεται σε μεταβολή του πραγματικού αριθμού των μαθητών/τριών με ΜΔ ή σε αλλαγές στις διαδικασίες ανίχνευσης.

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν το παιδί σε όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής του και δημιουργούν μια πρόκληση εφ' όρου ζωής (Lerner, 2000). Οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ συχνά εγκλωβίζονται σε έναν φαύλο κύκλο σχολικής αποτυχίας. Εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών, αναπτύσσουν τις σχολικές δεξιότητες και ικανότητες με βραδύτερο ρυθμό, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η απόκτηση νέας γνώσης (Stanovich, 1986). Ως συνέπεια της επανειλημμένης αποτυχίας, τα παιδιά αυτά καταλήγουν να μένουν όλο και πιο πίσω στη μάθησή τους. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ (U.S. Department of Education, 2008), οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ διατρέχουν σημαντικά μεγαλύτερο κίνδυνο να

εγκαταλείφουν πρόωρα το σχολείο, καθώς το 40% σχεδόν των παιδιών αυτών δεν ολοκληρώνει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα των σχολικών προβλημάτων, αυτοί/ές οι μαθητές/ήτριες παρουσιάζουν επίσης χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας ή και στους δύο χώρους, σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ήτριες που έχουν τυπικές επιδόσεις (Murray, Goldstein, & Edgar, 1997). Είναι, επομένως, απαραίτητο να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών με ΜΔ προκειμένου να βελτιωθεί η μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική τους πορεία.

Στόχος μας στο κεφάλαιο αυτό είναι να παρουσιάσουμε βασικές πληροφορίες για τις ΜΔ, να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ τα οποία επηρεάζουν τη διδασκαλία εν γένει και τη διδασκαλία στρατηγικών ειδικότερα, και ακόμη να εξηγήσουμε το σκεπτικό της διδασκαλίας στρατηγικών. Για λεπτομερέστερη πληροφόρηση σχετικά με αυτά τα θέματα, συνιστούμε να ανατρέξετε στο κείμενο των Swanson, Harris και Graham (2003). Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζουμε αρχικά ορισμούς των ΜΔ και εξετάζουμε συνοπτικά την ιστορική εξέλιξη της συγκεκριμένης κατηγορίας. Στη συνέχεια, περιγράφουμε ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ, καθώς και τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί με την πάροδο του χρόνου όσον αφορά τις αντιλήψεις μας για τις ΜΔ. Τέλος, εξηγούμε με επιχειρήματα γιατί η διδασκαλία στρατηγικών έχει σημασία στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ΜΔ. Ας σημειωθεί ότι η διδασκαλία στρατηγικών δεν απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά με ΜΔ. Όπως σαφώς αποδεικνύουν οι έρευνες, η διδασκαλία στρατηγικών είναι αποτελεσματική για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών που δυσκολεύονται σε ορισμένους μαθησιακούς τομείς.

Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;

Η νομοθεσία των ΗΠΑ αναγνωρίζει τις ΜΔ ως κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από το 1975. Το νομικό κείμενο στο οποίο περιλαμβάνεται ο τρέχων νομικός ορισμός των ΜΔ είναι ο Νόμος περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA)· όπως, όμως, φαίνεται στον Πίνακα 1.1, άλλοι οργανισμοί έχουν προτείνει δικούς τους ορισμούς για τις ΜΔ, οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, και η επιλογή του πιο ενδεδειγμένου ορισμού για τις ΜΔ είναι ένα ζήτημα που έχει

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1

Ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Νόμος περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία/ Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Act, 1977)</p> |
| <p>Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» αναφέρεται στα παιδιά εκείνα τα οποία παρουσιάζουν μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής· η διαταραχή εκδηλώνεται με την ελλιπή ικανότητα του ατόμου να ακούει, να σκέπτεται, να διαβάζει, να γράφει, να συλλαβίζει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Ο όρος αναφέρεται σε καταστάσεις όπως αντιληπτικά ελλείμματα, εγκεφαλική βλάβη, ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν περιλαμβάνονται τα μαθησιακά προβλήματα που είναι κατεξοχήν αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών ανεπαρειών ή νοητικής υστέρησης ή συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών δυσχερειών.</p> |
| <p style="text-align: center;">Σύλλογος για τα Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Association for Children with Learning Disabilities, 1986)</p> |
| <p>Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια χρόνια κατάσταση, πιθανώς νευρολογικής προέλευσης, η οποία επιδρά επιλεκτικά στην ανάπτυξη, την ολοκλήρωση ή/και την επίδειξη των λεκτικών ή/και μη λεκτικών ικανοτήτων. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν διακριτή κατάσταση μειονεξίας με ποικίλες εκφάνσεις και κυμαινόμενο βαθμό σοβαρότητας. Σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η κατάσταση ενδέχεται να επηρεάσει διάφορους τομείς, όπως η αυτοεκτίμηση, η εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάσταση, η κοινωνικοποίηση ή/και οι δραστηριότητες της καθημερινής διαβίωσης.</p> |
| <p style="text-align: center;">Διυπηρεσιακή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987)</p> |
| <p>Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι γενικός και αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής, των μαθηματικών ικανοτήτων ή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι ενδογενείς και πιθανολογείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μία μαθησιακή δυσκολία δύναται να συνυπάρχει με άλλες καταστάσεις που προκαλούν μειονεξία (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), και ιδίως με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, καταστάσεις οι οποίες είναι πιθανόν να προκαλέσουν μαθησιακά προβλήματα, η μαθησιακή δυσκολία δεν αποτελεί άμεση απόρροια αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.</p> |

Εθνική Κοινή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες
(National Joint Council on Learning Disabilities, 1997)

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι γενικός και αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι ενδογενείς, πιθανολογείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα προβλήματα στη συμπεριφορά αυτορρύθμισης, στις κοινωνικές αντιλήψεις και στις κοινωνικές συνδιαλλαγές είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακή δυσκολία. Αν και μία μαθησιακή δυσκολία δύναται να συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. τα αισθητηριακά ελλείμματα, η νοητική υστέρηση ή η σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιδράσεις (όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία), η μαθησιακή δυσκολία δεν μπορεί να ερμηνευθεί από αυτές τις καταστάσεις ή επιδράσεις.

δημιουργήσει, και εξακολουθεί να δημιουργεί, αντιπαραθέσεις. Οι αντιπαραθέσεις αυτές οφείλονται εν μέρει στη σημαντική ανομοιογένεια των μαθητών/τριών που θεωρείται ότι εμφανίζουν ΜΔ. Οι μαθητές/ήτρες με ΜΔ παρουσιάζουν μια σειρά διαφορετικών προβλημάτων στον σχολικό τομέα, τον κοινωνικο-συναισθηματικό και τον τομέα της συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ, τόσο εντός όσο και μεταξύ των τομέων αυτών, συχνά είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Ορισμένα παιδιά, για παράδειγμα, έχουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά εξαιρετική επίδοση στα μαθηματικά. Άλλα έχουν δυσκολίες στα μαθηματικά αλλά όχι στην ανάγνωση. Στον Πίνακα 1.2 παρουσιάζονται παραδείγματα των επιμέρους τύπων ΜΔ σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες. Ας σημειωθεί ότι τα προβλήματα των μαθητών/τριών με ΜΔ δεν περιορίζονται στον μαθησιακό τομέα. Ορισμένοι/ες μαθητές/ήτρες θα παρουσιάσουν σημαντικά προβλήματα αυτοεκτίμησης ή κατάθλιψη, ενώ άλλοι/ες έχουν ελάχιστες ή καθόλου δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς αλλά ενδέχεται να παρουσιάσουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, το 25% περίπου των παιδιών με ΜΔ έχουν παράλληλα Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (Reid & Johnson, 2012). Ένας ακόμη παράγοντας που επιτείνει τη σύγχυση όσον αφορά τον τομέα των ΜΔ είναι ότι ο κλάδος αυτός συνδέεται με μια σειρά επαγγελματικών ειδικοτήτων, όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η ιατρική και η κοινωνιολογία. Καθεμία από αυτές

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2
Τύποι μαθησιακών δυσκολιών

| Τύποι ΜΔ | Περιγραφή |
|---------------------------|---|
| Ανάγνωση - επίπεδο λέξεων | <ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια • Συνδέεται με τη φωνολογική επεξεργασία, την ικανότητα ταχείας κατονομασίας και τα ελλείμματα στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη |
| Ανάγνωση - κατανόηση | <ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη χρήση αφηρημένων εννοιών • Πιθανόν να παρουσιάζει ελλείμματα στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη • Δυσκολία στη μνήμη εργασίας • Οι φωνολογικές δεξιότητες και η βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν επηρεάζονται • Τα προβλήματα προσομοιάζουν σε αυτά της ακουστικής κατανόησης |
| Ανάγνωση - ευχέρεια | <ul style="list-style-type: none"> • Υπερβολικά βραδύς ρυθμός ανάγνωσης • Δεν παρουσιάζονται προβλήματα αποκωδικοποίησης • Δυσκολία κατανόησης που οφείλονται στη δυσκολία ταχείας επεξεργασίας των πληροφοριών |
| Μαθηματικά | <ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολία στην εκμάθηση, την αναπαράσταση και την ανάκληση βασικών αριθμητικών κανόνων • Δυσκολία στην εκμάθηση και την εφαρμογή των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που απαιτούνται για την εκτέλεση υπολογισμών • Τυπική ανάγνωση/ορθογραφία |
| Ανάγνωση και μαθηματικά | <ul style="list-style-type: none"> • Ελλείμματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στα μαθηματικά • Έλλειμμα που συνδέεται με τη μνήμη • Οι δυσκολίες ενδεχομένως συνδέονται με τη μνήμη εργασίας και με την πρόσβαση στη μακροπρόθεσμη μνήμη |
| Γραπτή έκφραση | <ul style="list-style-type: none"> • Προβλήματα στην παραγωγή κειμένου • Προβλήματα στην ορθογραφία • Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας |

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα στοιχεία προέρχονται από τα κείμενα των Fletcher και συν. (2002), Fletcher, Morris, & Lyon (2003) και Lyon, Fletcher, & Barnes (2003).

τις ειδικότητες έχει τη δική της οπτική για τις ΜΔ και, όπως στον μύθο με τους επτά τυφλούς και τον ελέφαντα,¹ η καθεμία επικεντρώνεται σε μία διαφορετική διάσταση των ΜΔ. Κατά συνέπεια, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων τόσο ως προς την ορολογία που θεωρούν ενδεδειγμένη για την περιγραφή των ΜΔ όσο και ως προς τις διαστάσεις των ΜΔ που θεωρούν ότι πρέπει ή δεν πρέπει να συμπεριληφθούν στον ορισμό.

Αν και υπάρχει διχογνωμία σχετικά με το ζήτημα του ορισμού των ΜΔ, υπάρχει πρακτική συναίνεση σε ό,τι αφορά τον τρόπο ανίχνευσης των μαθητών/τριών με ΜΔ. Ενώ όλοι οι ορισμοί των ΜΔ περιλαμβάνουν κάποια αναφορά στην αιτιολογία των δυσκολιών αυτών (αναφέρονται π.χ. σε διαταραχές όσον αφορά βασικές ψυχολογικές διεργασίες, σε προβλήματα νευρολογικής φύσης, σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος), και ενώ οι δυσκολίες στα σχολικά αντικείμενα συχνά περιγράφονται με ιατρική ορολογία (π.χ. *δυσλεξία*, *δυσαριθμησία*, *δυσγραφία*), οι παράγοντες αυτοί σχεδόν ποτέ δεν παίζουν ρόλο στη διάγνωση. Στην πράξη, οι ΜΔ αποτελούν μία κατηγορία υποεπίδοσης και οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ ανιχνεύονται εξαιτίας των χρόνιων και σοβαρών δυσκολιών σε μαθησιακούς τομείς. Μέχρι το 2004, χρησιμοποιούνταν ευρέως οι δείκτες απόκλισης, βάσει των οποίων προσδιοριζόταν κατά πόσο θα έπρεπε να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός των ΜΔ σε ένα παιδί. Όπως παρατηρεί ο Mercer (1997), το στοιχείο της ασυμφωνίας χρησιμοποιείται ως τμήμα της διαδικασίας ανίχνευσης σε 90% και πλέον των πολιτειών των ΗΠΑ. Με αυτούς τους δείκτες ασυμφωνίας προσδιοριζόταν η απόκλιση μεταξύ της νοημοσύνης του παιδιού, όπως αυτή προέκυπτε από τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, και της σχολικής του επίδοσης, η οποία αξιολογούνταν με τυποποιημένες δοκιμασίες. Εάν η διαφορά μεταξύ της νοημοσύνης και της πραγματικής σχολικής επίδοσης του παιδιού ήταν αρκετά μεγάλη, τότε μπορούσε να θεωρηθεί ότι το παιδί παρουσίαζε μαθησιακή δυσκολία. Παρά την ευρεία τους χρήση, οι δείκτες απόκλισης δέχτηκαν επικρίσεις λόγω αμφιβολιών σχετικά με την εγκυρότητά τους· επίσης, η χρήση τους αμφισβητήθηκε επειδή τα σχολεία έπρεπε να περιμένουν μέχρι την εμφάνιση σοβαρών μαθησια-

1. [Σ.τ.Ε.] Γνωστό ινδικό παραμύθι όπου οι τυφλοί, μη γνωρίζοντας τι είναι ελέφαντας, άγγιζαν ο καθένας ένα διαφορετικό μέρος του σώματος του ελέφαντα καταλήγοντας σε διαφορετικά συμπεράσματα για το είδος του ζώου.

κών ελλειμμάτων προκειμένου να μπορέσουν να παρέμβουν² (Fuchs, Fuchs, & Compton, 2004).

Καθώς υπήρχαν αμφιβολίες σχετικά με την εγκυρότητα των προσεγγίσεων της ασυμφωνίας, όπως και σχετικά με την πρακτική της «αναμονής μέχρι το παιδί να αποτύχει» στην οποία στηριζόταν η χρήση τους, η τελευταία τροποποίηση του IDEA (2004) εισήγαγε ριζικές αλλαγές όσον αφορά την προσέγγιση που επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τα σχολεία για την ανίχνευση των μαθητών/τριών με ΜΔ. Τα σχολεία δεν καλούνται πλέον να προσδιορίσουν κατά πόσο υπάρχει ασυμφωνία. Η προσέγγιση που χρησιμοποιείται σήμερα στα σχολεία, η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (ΑσΠ), βασίζεται στην αρχή της έγκαιρης παρέμβασης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, παρέχεται αποτελεσματική διδασκαλία σε όλα τα παιδιά που φοιτούν σε μια σχολική τάξη. Εάν ένα παιδί παρουσιάσει προβλήματα (εάν, για παράδειγμα, δεν σημειώνει την αναμενόμενη πρόοδο στα σχολικά μαθήματα), παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στο συγκεκριμένο παιδί είτε ατομικά είτε σε μικρή ομάδα. Για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί πληροί τις προϋποθέσεις για υποστήριξη από υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για αντιμετώπιση των ΜΔ, το σχολείο καλείται απλώς να πιστοποιήσει ότι το παιδί εξακολουθεί να παρουσιάζει σχολική επίδοση σημαντικά υποδεέστερη του αναμενόμενου, ενώ του έχει παρασχεθεί διδασκαλία (που στηρίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες αρχές) για εύλογο χρονικό διάστημα.

Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών

Η αναζήτηση των αιτιών των ΜΔ απασχολεί την έρευνα εδώ και πάνω από 50 χρόνια. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα πιθανά αίτια, άλλοτε με ισχυρή και άλλοτε με λιγότερο ισχυρή τεκμηρίωση. Στον Πίνακα 1.3 παρουσιάζονται ορισμένα πιθανά αίτια των ΜΔ. Προς το παρόν δεν έχουν παρουσιαστεί οριστικά ή αδιάσειστα εμπειρικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν κάποιο συγκεκριμένο αίτιο των ΜΔ, παρότι η έρευνα εξακολουθεί να σημειώνει πρόοδο. Η ασάφεια αυτή ως προς την αιτιολογία οφείλεται εν μέρει στα προβλήματα που είναι εγγενή στη μελέτη των ΜΔ. Αυτό είναι εν πολλοίς αναμενόμενο, εάν λάβουμε υπόψη τη ση-

2. [Σ.τ.Ε.] Το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ της νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης δεν ισχύει στην τελευταία έκδοση του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών DSM-5 (APA, 2013).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.3

Πιθανά αίτια των μαθησιακών δυσκολιών

| <i>Αίτιο</i> | <i>Παράδειγμα</i> |
|--|---|
| Ανωμαλία του κεντρικού νευρικού συστήματος | Μη φυσιολογική συμμετρία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων· ανωμαλίες των νευρικών κυττάρων στις περιοχές του εγκεφάλου που συνδέονται με τον λόγο |
| Βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημα | <i>Προγεννητικά:</i> χρήση ναρκωτικών ουσιών από τη μητέρα, κάπνισμα, εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο, εμβρυϊκές αλκοολικές επιδράσεις <i>Περιγεννητικά:</i> προωρότητα, ανοξία (έλλειψη οξυγόνου), επιπλοκές στον τοκετό, τραυματισμός κατά τον τοκετό <i>Μεταγεννητικά:</i> εγκεφαλική βλάβη εξαιτίας εγκεφαλικού επεισοδίου, υψηλός πυρετός, μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα ή κρανιοεγκεφαλική κάκωση |
| Γενετικοί παράγοντες | Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν πιθανώς ισχυρή γενετική βάση. Οι παθήσεις που προκαλούνται από χρωμοσωμικές ανωμαλίες, όπως το σύνδρομο Klinefelter, το σύνδρομο Turner ή το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ, είναι δυνατόν να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες. |
| Περιβαλλοντικοί παράγοντες | Έκθεση σε τοξίνες του περιβάλλοντος όπως ο μόλυβδος ή άλλα βαρέα μέταλλα |
| Βιοχημικές ανωμαλίες | Ανισορροπία στους νευροδιαβιβαστές (π.χ. ντοπαμίνη, σεροτονίνη, ακετυλοχολίνη) |

μαντική ανομοιογένεια των ΜΔ, τους διαφορετικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς των ερευνητών/τριών, καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τον ορισμό και την ορθή ανίχνευση των ΜΔ σε ένα παιδί. Υπάρχουν ορισμένες σαφείς τάσεις ως προς τους τρόπους προσέγγισης των ΜΔ, οι οποίες έχουν άμεσες συνέπειες για τους/τις εκπαιδευτικούς που καλούνται να λάβουν αποφάσεις για τη διδασκαλία σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με ΜΔ.

Οι ιατρικές προσεγγίσεις

Κατά παράδοση, οι ΜΔ θεωρούνται διαταραχές που συνδέονται με τη λειτουργία του εγκεφάλου. Τα μαθησιακά προβλήματα δηλαδή που παρατηρούνταν στους/στις μαθητές/ήτριες θεωρούνταν ότι οφείλονται σε κάποιο συγκεκριμένο έλλειμμα ή σε κάποια διαταραχή νευρολογικής

προέλευσης. Ο James Hinshelwood (1917), για παράδειγμα, εισήγαγε τον όρο *λεκτική τύφλωση*, ο οποίος αναφερόταν στην ανεξήγητη αδυναμία ενός παιδιού να μάθει να διαβάζει, παρά την τυπική, κατά τα φαινόμενα, νοημοσύνη του και τη φυσιολογική λειτουργικότητά του σε άλλους τομείς. Ο Hinshelwood υπέθεσε ότι το πρόβλημα του παιδιού οφειλόταν σε βλάβη στη γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου. Ένας ακόμη από τους πρώτους ερευνητές, ο Samuel Orton (1937), παρατήρησε ότι πολλοί/ές μαθητές/ήτριες που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση είχαν επίσης την τάση να αντιστρέφουν τα γράμματα, όπως για παράδειγμα το b με το d ή το p με το q. Ο Orton ονόμασε το φαινόμενο αυτό *στρεφοσυμβολία* (αναστροφή συμβόλων). Σύμφωνα με τον ίδιο, το φαινόμενο αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι σε ορισμένα άτομα δεν αναπτύσσεται η «εγκεφαλική επικράτηση» (δεν επικρατεί δηλαδή κανένα από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου). Οι αντιστροφές, σύμφωνα με την υπόθεση του Orton, οφείλονταν στις κατοπτρικές εικόνες των λέξεων ή των γραμμάτων οι οποίες αποθηκεύονται στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο του εγκεφάλου.

Το έργο αυτό συνεχίστηκε από άλλους ερευνητές, όπως ο Kirk Goldstein (1936) και ο Alfred Strauss (Strauss & Lehtinen, 1947). Ο Goldstein εργάστηκε με στρατιώτες που είχαν υποστεί εγκεφαλικές κακώσεις στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Παρατήρησε ότι οι στρατιώτες αυτοί εμφάνιζαν συχνά αντιληπτικά προβλήματα, παρορμητικότητα, απόσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Ο Strauss παρατήρησε ότι οι μαθητές/ήτριες με νοητική υστέρηση παρουσίαζαν επίσης αρκετά από αυτά τα χαρακτηριστικά και υποστήριξε ότι τα προβλήματα οφείλονταν σε εγκεφαλική κάκωση. Εισήχθησαν, έτσι, όροι όπως *παιδιά με εγκεφαλική κάκωση* και *ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία*, οι οποίοι αναφέρονταν στα άτομα που σήμερα θα λέγαμε ότι παρουσιάζουν *μαθησιακές δυσκολίες*. Ο Strauss υπέθεσε ότι η αδυναμία μάθησης που παρουσίαζαν τα παιδιά οφειλόταν ενδεχομένως σε κάποια εξαιρετικά ήπια εγκεφαλική βλάβη. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί προκαλούσαν, όπως είναι αναμενόμενο, τη δυσαρέσκεια των γονέων ενώ αμφισβητήθηκε και η ορθότητά τους. Ο ιατρικός τομέας ασκεί και σήμερα ισχυρή επιρροή στον τομέα των ΜΔ. Χρησιμοποιούνται συχνά, για παράδειγμα, ιατρικοί όροι όπως η *δυσλεξία* ή η *δυσαριθμσία* για την περιγραφή των προβλημάτων στην ανάγνωση ή τα μαθηματικά. Οι σύγχρονες έρευνες για τον εγκέφαλο και τις ΜΔ χρησιμοποιούν πλέον εξαιρετικά εξελιγμένα εργαλεία και αρχίζουν να αποσαφηνίζουν ακόμη περισσότερο τη σχέση ανάμεσα στον εγκέφαλο και τις ΜΔ (π.χ. Shaywitz, 2003).

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως πρόβλημα της σχολικής επίδοσης

Το 1963 πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση ενδιαφερόμενων γονέων στο Σικάγο, η οποία αποτέλεσε σημείο καμπής στην ιστορία των ΜΔ (Mercer, 1997). Οι γονείς συναντήθηκαν για να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους με τον ιατρικό κλάδο, ο οποίος απέδιδε στα παιδιά τους χαρακτηρισμούς όπως *εγκεφαλική κάκωση* ή *ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία*. Ο Samuel Kirk, ψυχολόγος με πολυετή εμπειρία στα προβλήματα σχολικής επίδοσης, εισήγαγε τον όρο *μαθησιακές δυσκολίες*, με τον οποίο χαρακτήριζε τα παιδιά εκείνα που παρουσίαζαν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η αλλαγή αυτή στην ονομασία σήμανε και τη μεταβολή του κυρίαρχου θεωρητικού προσανατολισμού σχετικά με τα μαθησιακά προβλήματα. Ενώ προηγουμένως τα προβλήματα αποδίδονταν σε οργανική βλάβη του εγκεφάλου, πλέον θεωρούνταν ότι συνδέονται με τις υποκείμενες γνωστικές διεργασίες. Οι μαθητές/ήτριες ήταν δηλαδή νευρολογικά υγιείς αλλά είχαν δυσκολίες στις ψυχολογικές διεργασίες (είχαν δηλαδή αντιληπτικά προβλήματα, όπως φανέρωναν οι δυσκολίες τους στην οπτική και ακουστική διάκριση), δυσκολίες οι οποίες τους/τις εμπόδιζαν να προσλάβουν σωστά τα οπτικά ή/και ακουστικά ερεθίσματα και τους δημιουργούσαν δυσκολίες στη μάθηση. Με την αντιληπτική-κινητική αυτή προσέγγιση, το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τις ιατρικές πλευρές των ΜΔ στις σχολικές. Ως αποτέλεσμα, κατασκευάστηκαν εργαλεία αξιολόγησης που αποσκοπούσαν στη μέτρηση των υποκείμενων ελλειμμάτων και σχεδιάστηκαν προγράμματα παρέμβασης για την αποκατάσταση των ελλειμμάτων αυτών. Το σκεπτικό ήταν ότι, εφόσον διορθωνόταν το υποτιθέμενο υποκείμενο έλλειμμα που παρουσίαζε το παιδί στην αντιληπτική επεξεργασία, τότε θα μπορούσε πλέον να σημειώσει φυσιολογική πρόοδο στα σχολικά μαθήματα. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν πολυάριθμα προγράμματα. Οι μαθητές/ήτριες μάθαιναν να περπατούν σε δοκό ισοροπίας για να βελτιωθούν οι κινητικές τους δεξιότητες, καθώς και να σχεδιάζουν σχήματα για να βελτιωθούν οι αντιληπτικές τους δεξιότητες. Δυστυχώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούσαν στην αποκατάσταση των ελλειμμάτων διεργασίας αποδείχθηκαν αναποτελεσματικά και τα εργαλεία αξιολόγησης δεν ήταν αξιόπιστα (Hammill & Larsen, 1974). Η προσέγγιση, ωστόσο, που αντιλαμβανόταν τις ΜΔ ως πρόβλημα το οποίο έγκειται τουλάχιστον εν μέρει στη *διδασκαλία* εξακολούθησε να θεωρείται βέβαιη και οδήγησε σε μεταβολή των πρακτικών στον τομέα των ΜΔ.

Συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις

Τις δεκαετίες του 1960, του 1970 και του 1980 εμφανίστηκαν νέες προσεγγίσεις που άσκησαν σημαντική επιρροή στον χώρο των ΜΔ. Η πρώτη εξ αυτών ήταν ο συμπεριφορισμός. Όπως πρεσβεύει η θεωρία στην οποία στηρίχθηκε αυτή η προσέγγιση, με εισηγητή τον B.F. Skinner, ανάμεσα στη συμπεριφορά (π.χ. την ανάγνωση) και το περιβάλλον υφίσταται λειτουργική σχέση. Οι συμπεριφοριστές στράφηκαν στην άμεση παρατήρηση και τη συνεχή συλλογή αντικειμενικών (δηλαδή επαληθεύσιμων) πληροφοριών. Θεωρούσαν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία ιεραρχικού χαρακτήρα, στην οποία το παιδί καλείται να κατακτήσει τις δεξιότητες με προκαθορισμένη σειρά. Σε αυτή την προσέγγιση, οι σχολικές εργασίες αναλύονταν στα συστατικά τους μέρη και το κάθε μέρος διδασκόταν με ορισμένη αλληλουχία. Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της προσέγγισης στις ΜΔ, θεωρήθηκε ότι η καλύτερη μέθοδος για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων ήταν η πραγματοποίηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με βάση τη συμπεριφορική οπτική, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη σχολικής προόδου ήταν η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με αυστηρή δομή, το οποίο θα αντιμετώπιζε άμεσα τον προβληματικό τομέα. Αν, επομένως, ένα παιδί είχε προβλήματα στην ανάγνωση, η λύση ήταν η άμεση διδασκαλία των στρατηγικών που χρειάζονται για την ανάγνωση, με χρήση κατάλληλης διδακτικής αλληλουχίας και αυστηρής διδακτικής δομής. Με βάση τις συμπεριφορικές προσεγγίσεις διαμορφώθηκαν διάφορες εξαιρετικά αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, όπως η Άμεση Διδασκαλία (DISTAR, Engelman & Bruner, 1974) και η Διδασκαλία Ακριβείας (Precision Teaching· Lindsley, 1964).

Τη δεκαετία του 1970, οι γνωστικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης άρχισαν να ασκούν επιρροή στον χώρο των ΜΔ. Η γνωστική θεώρηση επικεντρώνεται στον ρόλο του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία (Mercer, 1997). Με βάση τη συγκεκριμένη θεώρηση, το σημαντικό στοιχείο είναι η σχέση ανάμεσα στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος (π.χ. το έργο, το διδακτικό υλικό) και τον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/ήτρια επεξεργάζεται την πληροφορία. Τα μαθησιακά προβλήματα ενδέχεται να οφείλονται σε ελλείμματα σε γνωστικές διεργασίες όπως η μνήμη, στην αδυναμία του/της μαθητή/ήτριας να επεξεργαστεί την πληροφορία αποδοτικά (όπως π.χ. στην αδυναμία του/της να χρησιμοποιήσει μια κατάλληλη ή αποτελεσματική στρατηγική) ή σε συν-

δυσασμό των παραπάνω. Η μεταγνώση (η γνώση που έχει το άτομο για τις προσωπικές του γνωστικές διεργασίες) άρχισε επίσης να θεωρείται σημαντική. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, οι γνωστικές προσεγγίσεις άσκησαν ιδιαίτερη επιρροή και έγιναν μεγάλες προσπάθειες από την πλευρά της βασικής έρευνας να ανιχνευτούν τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ. Η έρευνα στον τομέα της μνήμης διαμόρφωσε νέα μοντέλα για την εξέταση της λειτουργίας των γνωστικών διεργασιών. Το σημαντικότερο, ενδεχομένως, από αυτά ήταν το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών. Σε αυτό το μοντέλο, η γνωστική επεξεργασία αναλύεται κατ' αναλογία με τη λειτουργία του ηλεκτρονικού υπολογιστή, με βάση τις διαστάσεις της εισροής, της αποθήκευσης και της επεξεργασίας. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών άσκησε πολύ μεγάλη επίδραση επειδή έστρεψε την προσοχή στις διεργασίες που εμπλέκονται στη μνήμη και τη μάθηση. Διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αξιοποιούσαν τις γνωστικές προσεγγίσεις, όπως η προσέγγιση εκμάθησης στρατηγικών του Πανεπιστημίου του Κάνσας. Το έργο που πραγματοποιήθηκε με βάση τις συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις μάς επέτρεψε να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ, καθώς και να διαμορφώσουμε αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές. Ο τομέας των ΜΔ εξακολουθεί να αναπτύσσεται και να τελειοποιεί τις εξελίξεις που σημειώθηκαν στη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι/ες για τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ. Τα σημαντικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αυτών εκτείνονται σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης, όπως στον συναισθηματικό, τον συμπεριφορικό, τον γνωστικό και τον κοινωνικό. Εστιάζουμε στις πληροφορίες που είναι απαραίτητες στους/στις εκπαιδευτικούς, έργο των οποίων είναι να εκπαιδεύσουν επιτυχώς τους/τις μαθητές/ήτριες με ΜΔ. Γι' αυτόν τον λόγο, δεν εξετάζουμε εξαντλητικά τα χαρακτηριστικά των ΜΔ, αλλά περιοριζόμαστε σε εκείνα που επηρεάζουν άμεσα τη σχολική επίδοση και που επομένως είναι σχετικά με τη διδασκαλία των στρατηγικών.

Η προσοχή

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές/ήτριες με ΜΔ συχνά παρατηρούν ότι «φαίνεται να του/της μπαίνουν από το ένα αφτί και να του/της βγαίνουν από το άλλο», ή ακόμη αναφέρουν ότι χρειάζεται να «τσιγκλίσουν» το παιδί για να ξανακερδίσουν την προσοχή του. Η προσοχή αποτελεί κομβική πτυχή για την επιτυχή μάθηση. Επιπλέον, αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλευρο φαινόμενο. Η προσοχή χαρακτηρίζεται από τρεις σημαντικές διαστάσεις. Η πρώτη είναι η προσήλωση στο έργο. Για να επιτύχουν στο σχολείο, οι μαθητές/ήτριες οφείλουν να επιδείξουν επιμονή, δηλαδή να μην εγκαταλείπουν το υπό εκτέλεση έργο. Οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ συχνά επιδεικνύουν συμπεριφορές εκτός έργου στη σχολική τάξη. Οι έρευνες δείχνουν ότι, όταν αφήνονται χωρίς επίβλεψη, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ παραμένουν συγκεντρωμένοι/ες στο υπό εκτέλεση έργο μόνο κατά το 30-60% του χρόνου (Bryan & Wheeler, 1972· McKinney & Feagans, 1983). Αυτό έχει προφανείς εκπαιδευτικές συνέπειες. Για παράδειγμα, οι μαθητές/ήτριες που δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες εξάσκησης πιθανώς δεν θα κατορθώσουν να αποκτήσουν την απαιτούμενη ευχέρεια σε σημαντικές δεξιότητες. Οι μαθητές/ήτριες που διακόπτουν το έργο όταν συναντούν δυσκολίες θα μάθουν λιγότερα και τείνουν περισσότερο να έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική τάξη. Η διατήρηση της συγκέντρωσης αποτελεί σύνθετο πρόβλημα στους/στις μαθητές/ήτριες με ΜΔ (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996). Οι χαρακτηρισμοί που συχνά αποδίδονται στους/στις συγκεκριμένους/ες μαθητές/ήτριες είναι ότι «είναι στον κόσμο τους», «είναι αλλού» ή «αφαιρούνται εύκολα». Η αδυναμία διατήρησης της συγκέντρωσης έχει σοβαρές επιπτώσεις. Αν ο νους τους «ταξιδεύει» την ώρα που διαβάζουν ένα κείμενο, οι μαθητές/ήτριες θα δυσκολεύονται να ανακαλέσουν τις πληροφορίες. Αν ονειροπολούν και, ως αποτέλεσμα, δεν προσέχουν τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους, πιθανόν να μην είναι ενήμεροι/ες για τις εργασίες προς ολοκλήρωση ή να χάσουν σημαντικές οδηγίες. Τέλος, η δυσκολία όσον αφορά την επιλεκτική προσοχή –την ικανότητα εντοπισμού της σημαντικής ή ουσιαστικής πληροφορίας– είναι επίσης συνήθης στους/στις μαθητές/ήτριες με ΜΔ (Brown & Wynne, 1984). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να στρέψουν την προσοχή τους στις επουσιώδεις διαστάσεις ενός έργου και να αγνοήσουν τις σημαντικές πληροφορίες. Ο ακριβής λόγος για τον οποίο οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα εξακολουθεί να είναι ασαφής. Αυτό που γνωρίζουμε όμως με βεβαιότητα

τα είναι ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας στρατηγικών μπορούν να γίνουν πολλά για τη βελτίωση όλων των διαστάσεων της προσοχής.

Η μνήμη

Ένας συνήθης προβληματισμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές/ήτριες με ΜΔ είναι ότι το παιδί τη μία μέρα ανακαλεί χωρίς δυσκολία τις σημαντικές πληροφορίες –δηλαδή τις «έχει πιάσει»– την επόμενη μέρα όμως, χωρίς κανέναν προφανή λόγο, τα έχει ξεχάσει όλα. Η ικανότητα ανάκλησης των πληροφοριών είναι προφανέστατα απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία. Αν, για παράδειγμα, οι μαθητές/ήτριες δεν μπορούν να θυμηθούν τους βασικούς μαθηματικούς κανόνες, την ορθογραφία των συχνόχρηστων λέξεων ή τις πληροφορίες κάθε σχολικού μαθήματος (π.χ. τις μάχες του Εμφύλιου Πολέμου ή τα μέρη του ατόμου), θα δυσκολευτούν να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο. Οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ εμφανίζουν ακριβώς τέτοιου είδους προβλήματα. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ έχουν πράγματι περισσότερα προβλήματα μνήμης σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ήτριες χωρίς ΜΔ (βλ. π.χ. Gettinger, 1991· Swanson, Cochran, & Ewers, 1990). Οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι τα ελλείμματα μνήμης συνδέονται με τα προβλήματα στα σχολικά μαθήματα (βλ. π.χ. Ceci, Ringstorm, & Lea, 1981). Κατά παράδοση, τα ελλείμματα αυτά θεωρείτο ότι οφείλονταν στην έλλειψη κάποιας εγγενούς ικανότητας. Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα, αν αντιλαμβανόμασταν τη μνήμη ως μία από τις «υποκείμενες ψυχολογικές διεργασίες» στις οποίες οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ εμφανίζουν ανεπάρκειες, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα προβλήματα μνήμης των μαθητών/τριών αυτών με τη μεταφορά του «κουβά». Σε αυτή την περίπτωση θα ίσχυε, τουλάχιστον κατά τα φαινόμενα, ότι ο «κουβάς» των μαθητών/τριών αυτών είναι μικρότερος (έχει δηλαδή μικρότερη χωρητικότητα) και τελείως διάτρητος (καθώς ξεχνούν περισσότερο και έχουν προβλήματα συγκράτησης των πληροφοριών). Αυτό που ισχύει, ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση είναι ότι τα φαινόμενα απατούν.

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν το πόσο καλά θυμόμαστε τις πληροφορίες. Πρώτον, η ποσότητα των υφιστάμενων γνώσεων, δηλαδή το γνωστικό υπόβαθρο, είναι πιθανόν να επηρεάσει τη μνήμη του ατόμου. Τα άτομα που έχουν υφιστάμενες γνώσεις σε έναν τομέα θα θυμούνται ευκολότερα το νέο υλικό στον τομέα αυτόν σε σύγκριση με τα άτομα που δεν έχουν τέτοιες γνώσεις. Η εξοικείωση με το υλικό πιθανόν να ενισχύει τη μνήμη (Swanson, 1996b). Αυτό συνιστά πρό-

βλημα για τους/τις μαθητές/ήτριες με ΜΔ, καθώς τείνουν σε γενικές γραμμές να έχουν χαμηλότερα επίπεδα προϋπάρχουσας γνώσης. Δεύτερον, το πρόβλημα ανάκλησης που παρουσιάζουν οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ πιθανόν να μη σχετίζεται με κάποιο μνημονικό έλλειμμα, αλλά αντίθετα να συναρτάται με το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούν διαδικασίες που θα τους/τις βοηθούσαν στην ανάκληση. Εάν, για παράδειγμα, ένα ικανό στη μάθηση άτομο καλούνταν να απομνημονεύσει μια σειρά 10 τυχαίων αριθμών, όπως το 3014056488, θα χρησιμοποιούσε, αυτόματα σχεδόν, μία από τις διάφορες μεθόδους που βοηθούν στην ανάκληση. Ενδεχομένως να επαναλάμβανε τους αριθμούς στον νου του αρκετές φορές (δηλαδή λεκτική επεξεργασία). Ενδεχομένως πάλι να αναδιοργάνωνε τους αριθμούς, ομαδοποιώντας τους με τη μέθοδο της «σύμπτυξης» σε λιγότερα στοιχεία, έτσι ώστε να τους θυμάται πιο εύκολα (π.χ. 30, 14, 05, 64, 88). Και οι δύο αυτές διαδικασίες θα βελτίωναν την ικανότητα του ατόμου να θυμάται τα 10 ψηφία. Αντίθετα, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ δύσκολα θα εφαρμόσουν οποιαδήποτε στρατηγική από μόνοι/ες τους (Swanson, 1996b). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ πιθανόν να μη γνωρίζουν ή να μη χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που θα τους/τις βοηθούσαν να θυμούνται τις πληροφορίες. Οι στρατηγικές για τη βελτίωση της μνήμης αποτελούν συχνά τμήμα της διδασκαλίας στρατηγικών.

Οι αιτιακές αποδόσεις

Ο όρος *αιτιακές αποδόσεις* αναφέρεται στις ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές/ήτριες για την αιτία των σχολικών τους επιδόσεων. Εάν, για παράδειγμα, ρωτούσαμε μια μαθήτρια με καλές επιδόσεις «Γιατί πήρες Α στο τεστ φυσικής;», πιθανότατα θα μας απαντούσε «Πήρα Α γιατί μελέτησα πολύ». Με άλλα λόγια, η μαθήτρια απέδωσε τον καλό βαθμό της στην προσπάθεια που κατέβαλε η ίδια με τη σκληρή μελέτη της, δηλαδή σε έναν ελεγχόμενο, ενδογενή παράγοντα. Οι αποδόσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές επειδή είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις προσδοκίες επιτυχίας, τις σχολικές συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών μπροστά στην επιτυχία ή την αποτυχία (Weiner, 1979). Οι μαθητές/ήτριες που αποδίδουν έναν καλό βαθμό στη σκληρή μελέτη τους έχουν ένα θετικό σχήμα αποδόσεων. Δυστυχώς, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ τείνουν να μην εμφανίζουν το σχήμα αυτό. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/ήτριες συχνά αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωγενείς παράγοντες τους οποίους δεν ελέγχουν, όπως η τύχη ή η ευκολία του διαγωνίσματος. Επιπλέον, οι μαθητές/ήτριες με ΜΔ συχνά αποδίδουν τις αποτυχίες

τους σε ενδογενείς, μη ελεγχόμενους παράγοντες όπως η έλλειψη ικανοτήτων ή η δυσκολία του έργου (Chapman, 1988· Kistner, Osborn, & Le-Verrier, 1988· Stipek, 1993). Ας σκεφτούμε για λίγο τα επακόλουθα αυτού του σχήματος αποδόσεων. Ο/Η μαθητής/ήτρια δεν αναγνωρίζει στον εαυτό του/της τη σχολική επιτυχία, αλλά μόνο την αποτυχία. Η οποιαδήποτε σχολική επιτυχία είναι έξω από τον έλεγχο του/της μαθητή/ήτριας· αντίθετα, η αποτυχία εσωτερικεύεται. Αυτό είναι ένα αρνητικό, δυσπροσαρμοστικό δηλαδή, σχήμα το οποίο ενδέχεται να επηρεάσει τα σχολικά κίνητρα και την επίδοση του/της μαθητή/ήτριας. Η διδασκαλία στρατηγικών λαμβάνει υπόψη το πρόβλημα αυτό και προάγει την ανάπτυξη θετικών αποδόσεων.

Η μαθημένη αβοηθησία

Η *μαθημένη αβοηθησία* αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι οι προσπάθειές του δύσκολα θα οδηγήσουν στην επιτυχία. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ήτριες πιστεύουν ότι όσο και αν προσπαθήσουν, δεν υπάρχει περίπτωση να επιτύχουν, άρα δεν υπάρχει καν λόγος να προσπαθήσουν (Dweck, 1975). Εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών σχολικής αποτυχίας που έχουν, έχουν καταλήξει να «γνωρίζουν» ότι δεν θα τα καταφέρουν. Όπως σημειώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/ήτριες σε πολλές περιπτώσεις θεωρούν ότι η πηγή της αποτυχίας τους είναι η έλλειψη ικανοτήτων (σκέφτονται δηλαδή, «Δεν θα τα καταφέρω»). Ακόμη και όταν επιτυγχάνουν, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/ήτριες πιθανόν να αποδώσουν την επιτυχία τους σε εξωγενείς παράγοντες («Η δασκάλα ήταν καλή μαζί μου»). Το σχήμα αυτό λειτουργεί υπονομευτικά για τα σχολικά κίνητρα. Γιατί να πασχίζει το παιδί να επιτύχει εφόσον η αποτυχία είναι αναπόφευκτη; Οι έρευνες φανερώνουν ότι το πρόβλημα της μαθημένης αβοηθησίας είναι συχνό στους/στις μαθητές/ήτριες με ΜΔ. Οι Kavale και Forness (1996) διαπίστωσαν ότι μέχρι και το 70% των μαθητών/τριών με ΜΔ ενδέχεται να εμφανίζει μαθημένη αβοηθησία.

Η έλλειψη συντονισμένων στρατηγικών

Σκεφτείτε το ακόλουθο υποθετικό σενάριο. Είναι αργά το βράδυ και μελετάτε για ένα διαγώνισμα. Διαβάζετε μια πολύ δύσκολη ενότητα του κειμένου σας, κι έτσι διαβάζετε πολύ πιο αργά απ' ό,τι συνήθως. Ξαφνικά συνειδητοποιείτε ότι δεν θυμάστε καθόλου αυτά που μόλις διαβάσατε στις δύο τελευταίες σελίδες. Αναστενάζετε και αρχίζετε να