

# **ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

**Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού,  
ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου**

**Γιώργος Μπάρμπας**

## Χαρακτηριστικά παιδιών με σχολικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στη μάθηση, στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό χώρο. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα προβλήματα αυτά έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Οι μαθητές επωφελούνται ελάχιστα από τη μαθησιακή διαδικασία και η επίδοσή τους κυμαίνεται στα κατώτερα επίπεδα της κατανομής της σχολικής επίδοσης με ορατό τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας. Όταν τα προβλήματα έχουν τις διαστάσεις που περιγράφηκαν, χαρακτηρίζονται ως *σχολικές δυσκολίες*. Βασικό κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός προβλήματος ως σχολικής δυσκολίας είναι *η μεγάλη δυσκολία ή η αδυναμία του μαθητή να παρακολουθήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης του*. Ο προσδιορισμός αυτός διαχωρίζει τις σχολικές δυσκολίες από άλλα πιο ήπιες μορφής προβλήματα ή εμπόδια στη μάθηση, που μπορεί να εμφανιστούν στη σχολική πορεία ενός μαθητή.

Οι μαθητές με σχολικές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό πολυκαθοριζόμενο αιτιολογικά. Οι σχολικές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε κάποιον από τους παρακάτω παράγοντες ή σε συνδυασμό τους. Μπορεί, δηλαδή, να οφείλονται σε χαμηλό νοητικό δυναμικό, σε οργανικούς, αισθητηριακούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, σε ειδικές διαταραχές της ανάπτυξης, να σχετίζονται με δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως είναι η πολιτισμική αποστέρηση, η διγλωσσία, οι κακές συνθήκες διαβίωσης κ.α. Μπορεί ακόμα να συνδέονται αιτιολογικά με το ίδιο το σχολείο, τη μαθησιακή διαδικασία ή με ένα δάσκαλο, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις προσδοκίες του μαθητή.

Σε ένα μικρό ποσοστό περιπτώσεων, όπως σε παιδιά με μέτρια ή σοβαρή νοητική καθυστέρηση, με σοβαρά ιατρικά προβλήματα, οι δυσκολίες είναι τόσο μεγάλες ώστε οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του τυπικού σχολείου. Οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονται σήμερα στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο αντιμετωπίζονται συνήθως και οι σχολικές δυσκολίες που συνδέονται με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων τους στην μάθηση, σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης ανέδειξαν σοβαρά παιδαγωγικά ζητήματα όπως: Υπάρχουν παιδιά τόσο «ανάπηρα» που δεν μπορούν να

επωφεληθούν από την εκπαίδευση; Πώς υλοποιείται η συνταγματική επιταγή για «ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση»; Ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι το πλέον κατάλληλο για τα παιδιά αυτά; Τα παιδαγωγικά αυτά ζητήματα διερευνώνται σήμερα κυρίως μέσα στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και της προσπάθειας για τη σύγκλιση της ειδικής με την τυπική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων οικονομικά κρατών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Η πλειονότητα των μαθητών με σχολικές δυσκολίες εντοπίζεται μέσα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, οι δυσκολίες στη σχολική μάθηση των παιδιών αυτών συνδέονται κυρίως με ήπιες μορφές προβλήματα στη νοητική ανάπτυξη, με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές (δυσλεξία, διαταραχές του λόγου, κ.α.) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Με αυτές τις δυσκολίες έρχεται κατά κανόνα αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός του τυπικού σχολείου στην καθημερινή εκπαιδευτική του πράξη.

Οι γνώσεις των μαθητών με σχολικές δυσκολίες είναι συχνά αποσπασματικές και μηχανιστικές, περιέχουν περιορισμένου εύρους γενικεύσεις, χαρακτηρίζονται από μη συστηματική οργάνωση των περιεχόμενων πληροφοριών και είναι φτωχές σε σχέσεις και σε μεθόδους. Οι μαθητές αυτοί δεν διαθέτουν κατά κανόνα αποτελεσματικούς τρόπους μελέτης και επεξεργασίας της σχολικής εργασίας. Έτσι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το δυναμικό που διαθέτουν και δεν μπορούν να επωφεληθούν από τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ή να αποτυγχάνουν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι δυσκολίες στο επίπεδο των γενικών μεθόδων σκέψης και επεξεργασίας φαίνεται ότι αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά εμπόδια για την απόκτηση της σχολικής γνώσης, στο βαθμό που η τυπική εκπαίδευση απαιτεί υψηλό σχετικά επίπεδο ικανοτήτων ανάλυσης, γενίκευσης και αφαίρεσης. Στην περίπτωση που οι αδυναμίες στις στρατηγικές και στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών με σχολικές δυσκολίες συνδέονται με εγγενείς παράγοντες (οργανικοί, βιολογικοί, γενετικοί, παθολογικοί, κ.α.), οι ανεπάρκειες εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερη σταθερότητα και το έργο της αντιμετώπισής τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο. Συχνά κρίνεται αναγκαία η πρόσθετη εξατομικευμένη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η αξιολόγηση αυτή, εξαιτίας των πολλών παραγόντων που χρειάζεται να προσμετρηθούν, μπορεί να διαθέτει τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας, μόνον εφόσον είναι προϊόν συστηματικής διεπιστημονικής διαγνωστικής διαδικασίας και όχι προϊόν αποκλειστικά της παιδαγω-

γικής παρατήρησης του δασκάλου.

Οι μαθητές με σχολικές δυσκολίες διαμορφώνουν αρνητικά κίνητρα για τη μάθηση και το σχολείο, τα οποία μπορεί να συνδέονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με ψυχολογικούς παράγοντες ή με πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. Συχνά οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν το σχολείο ως κάτι που δεν έχει νόημα και αξία. Σε πολλές περιπτώσεις τα μαθησιακά προβλήματα και η χαμηλή επίδοση συνδέονται με δυσκολίες στη διευθέτηση εσωτερικών συγκρούσεων ή στο χειρισμό κρίσιμων για την παιδική και εφηβική ηλικία θεμάτων, όπως είναι η προσαρμογή σε νέες συνθήκες, η αποδοχή κοινωνικών όρων, ο ανταγωνισμός και η διεκδίκηση μέσα στην ομάδα, οι προσωπικές σχέσεις κ.α.

### **Κατηγοριοποίηση μαθητών ή προβλημάτων;**

Η εμπειρική έρευνα από το χώρο της ψυχολογίας και της ιατρικής, εντοπίζει κρίσιμα χαρακτηριστικά της βιολογικής, οργανικής, νοητικής, γνωστικής και ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού και με βάση αυτά διαμορφώνει κατηγορίες. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές οδηγούν σε αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις παιδιών. Στο βαθμό που τα ερευνώμενα προβλήματα δεν είναι παροδικά, όπως συμβαίνει με πολλά από τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ιατρική ή η ψυχολογική έρευνα, η ένταξη ενός παιδιού σε κάποια από αυτές τις κατηγορίες είναι σταθερή και μόνιμη.

Οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων στα πλαίσια της ιατρικής και της ψυχολογίας είναι μια αναγκαία συνθήκη για την διαγνωστική και θεραπευτική τους λειτουργία. Δεν ισχύει όμως πάντοτε το ίδιο στην περίπτωση της διερεύνησης των προβλημάτων στη σχολική μάθηση. Στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη ένας μαθητής μπορεί να εμφανίζει ένα χαρακτηριστικό σ' ένα τομέα της μάθησης ή σε κάποιο σημείο της σχολικής του εργασίας, δίχως αυτό να επαναλαμβάνεται σταθερά σε άλλους τομείς ή σε άλλα σημεία των σχολικών του εργασιών. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να αντιμετωπίζει άλλες φορές αποσπασματικά και επιφανειακά ένα πρόβλημα στα μαθηματικά και άλλες φορές συστηματικά και αναλυτικά. Η αποσπασματικότητα στις μεθόδους επεξεργασίας αποτελεί ένα εμπόδιο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των σχολικών έργων και κατά τούτο αποτελεί ένα πρόβλημα που ο εκπαιδευτικός καλείται να το αντιμετωπίσει. Έτσι, είναι χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις διάφορες περιπτώσεις (κατηγορίες) συμπεριφορών που μπορεί να συναντήσει μέσα στην τάξη, ώστε να μπορεί να τις αντιμετωπίσει κατά το δυνατόν πιο αποτελεσματι-

κά. Θα ήταν όμως λάθος αν κατηγοριοποιούσε τα παιδιά σε «αποσπασματικά» ή «αναλυτικά». Μια τέτοια κατηγοριοποίηση, πέρα από το γεγονός ότι αντίκειται στην πραγματικότητα, οδηγεί σε αξιολογικές κρίσεις για το σύνολο της προσωπικότητας των παιδιών και σε αντίστοιχες ταξινομήσεις, διαμορφώνοντας κατηγορίες «αναπήρων» μέσα στην εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή είναι πιο εμφανής όταν πρόκειται για παιδιά που εμφανίζουν αναπτυξιακά προβλήματα, όπως είναι πολλά από τα παιδιά με σχολικές δυσκολίες.

Οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις στα πλαίσια της ιατρικής και της ψυχολογίας δεν παραμένουν όμως μόνο μέσα στα πλαίσια αυτών των επιστημών. Τα ιατρικά ή ψυχολογικά κριτήρια χρησιμοποιούνται συνήθως στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων και δραστηριοτήτων δημιουργώντας κοινωνικές κατηγορίες. Ένα επιμέρους χαρακτηριστικό του ατόμου, όπως είναι για παράδειγμα μία αντιληπτική ή κινητική διαταραχή, χρησιμοποιείται για το συνολικό χαρακτηρισμό της προσωπικότητάς του. Η διαδικασία αυτή δεν συνδέεται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ιατρικής ή ψυχολογικής έρευνας αλλά με κοινωνικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ο γενικός όρος "αναπηρία" όπως και οι ειδικές κατηγορίες της, είναι τρόποι με τους οποίους σκεφτόμαστε και κατηγοριοποιούμε τους άλλους ανθρώπους. Οι επίσημοι ορισμοί και οι μετρήσεις αποτελούν προϊόντα της δραστηριότητας των ανθρώπων και των κοινωνιών. Ενώ άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι ορισμοί και οι μετρήσεις είναι τρόποι προσδιορισμού της πραγματικότητας, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι είναι μέθοδοι κατασκευής της πραγματικότητας. Με αυτήν την έννοια η αναπηρία δεν υπάρχει αντικειμενικά. Είναι μία κοινωνική κατασκευή. Η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης δεν αρνείται την ύπαρξη φυσικών, ψυχολογικών ή άλλων διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους, επισημαίνει όμως **τη σημασία του νοήματος που δίνουμε σ' αυτές τις διαφορές**, πράγμα το οποίο καθοδηγεί στη συνέχεια τις ενέργειές μας. Αυτοί που χρησιμοποιούν τις κατηγοριοποιήσεις της αναπηρίας έχουν την αίσθηση ότι κατέχουν μία γνώση και μ' αυτόν τον τρόπο χειρίζονται τους ανθρώπους όταν τους κατηγοριοποιούν. Επιπλέον οι κατηγοριοποιήσεις αυτές δεν είναι ηθικά ουδέτερες. Ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τους ανθρώπους με αναπηρίες είναι γεμάτος από κρίσεις για το καλό ή το κακό, το κανονικό ή το μη-κανονικό. Το νόημα της αναπηρίας στην εκπαίδευση πηγαιίνει πολύ πιο μακριά από τις φυσικές, συμπεριφορικές ή ψυχολογικές διαφορές. Η αναπηρία έχει ένα συμβολικό νόημα το οποίο συνδέε-

ται με αυτό που η κοινωνία θεωρεί ως τιμή ή ντροπή για έναν άνθρωπο. Και η κοινωνία μας είναι παραδοσιακά φτιαγμένη για να προκαλεί ντροπή στους ανθρώπους με τις υποτιθέμενες αναπηρίες.

Η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης συγκλίνει με την άποψη του Vygotsky για την αναπηρία. Σύμφωνα με τον Vygotsky, παρόλο που οι ανεπάρκειες έχουν αναμφισβήτητα οργανική προέλευση, εντούτοις οι συνέπειες τους για το παιδί επηρεάζονται από τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες της ελαττωματικής ανάπτυξης. Ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους περιορισμούς στο παιδί. Οι κοινωνικοί όμως και ψυχολογικοί περιορισμοί, που επιβάλλονται στο παιδί δημιουργούν το ιδιαίτερο προφίλ του ειδικού ατόμου, το οποίο με τη σειρά του επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα στη γνωστική του ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν η σχολική δυσκολία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή. Αναφέρεται περισσότερο **στα χαρακτηριστικά των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στη σχολική μάθηση**. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται πάντοτε με τη φυσιογνωμία του σχολείου και της μαθησιακής διαδικασίας και σε ορισμένες περιπτώσεις με την προσωπικότητα των συγκεκριμένων μαθητών (όταν εντοπίζονται ιδιαίτεροι και ισχυροί ατομικοί παράγοντες). Κατά συνέπεια οι μαθητές που εμφανίζουν αυτές τις δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών. Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά των σχολικών δυσκολιών είναι φυσικό να εμφανίζονται και σε μαθητές με μέτρια ή υψηλή επίδοση. Ωστόσο η ένταση και η συχνότητα εμφάνισης αυτών των χαρακτηριστικών φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερη στους μαθητές με σχολικές δυσκολίες.

Αντίθετα, στα πλαίσια των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων καθώς και των αντιλήψεων για τον χαρακτήρα του σχολείου, οι σχολικές δυσκολίες συνδέονται κυρίως με τα χαρακτηριστικά του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Στην περίπτωση αυτή **οι σχολικές δυσκολίες μπορεί να θεωρηθούν άμεσα ή έμμεσα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μαθητή**. Η διάκριση μέσα στο σχολικό χώρο ανάμεσα σ' αυτές τις δύο κατηγοριοποιήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική, ταυτόχρονα όμως και ιδιαίτερα δύσκολη. Η «αποστείρωση» του σχολικού χώρου από τις κυρίαρχες αντιλήψεις θα ήταν μια μεταφυσική και ανέλπιδη προσέγγιση. Η διαρκής ωστόσο κριτική στην αντίληψη της κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση τα χαρακτηριστικά τους θεωρείται βασικό συστατικό της παιδαγωγικής προσπάθειας για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων. Γιατί τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις

των μαθητών αν και είχαν ως αφετηρία την επιδίωξη της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των προβλημάτων που κατηγοριοποιούσαν, ωστόσο φάνηκε να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από τις αρχικές προθέσεις.

### **Παιδαγωγικός προσδιορισμός των σχολικών δυσκολιών**

Τα προβλήματα στη σχολική μάθηση και ιδιαίτερα τα προβλήματα εκείνα που συνιστούν σχολικές δυσκολίες εκδηλώνονται στα πλαίσια της παιδαγωγικής δραστηριότητας του σχολείου. Κατά συνέπεια οι σχολικές δυσκολίες αποτελούν πρώτα απ' όλα ένα πολυδιάστατο *παιδαγωγικό* πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι η συζήτηση για τις σχολικές δυσκολίες οφείλει να ξεκινά από την προσπάθεια για *τον προσδιορισμό του φαινομένου με όρους παιδαγωγικούς* που να επιτρέπουν τόσο την κατανόηση όσο και την αντιμετώπισή του. Ο παιδαγωγικός προσδιορισμός των σχολικών δυσκολιών δεν αναιρεί τον σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα τους. Το ζητούμενο είναι ένας παιδαγωγικός προσδιορισμός, ο οποίος να είναι σε θέση να αξιοποιεί και να συνθέτει τις κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και ιατρικές διαστάσεις του φαινομένου.

Για τον παιδαγωγικό προσδιορισμό των σχολικών δυσκολιών χρειάζεται να καθοριστεί το *πεδίο* και ο *τρόπος* με τον οποίο θα συσχετιστούν οι εξωγενείς και εγγενείς παράγοντες που έχουν μνημονευτεί. Ο προσδιορισμός του πεδίου μέσα στο οποίο θα μελετηθεί η σχέση των διαφόρων παραγόντων εξαρτάται από το πρόβλημα. Στην περίπτωση μας το πρόβλημα που εξετάζεται είναι οι σχολικές δυσκολίες, τα σοβαρά δηλαδή προβλήματα στη σχολική μάθηση ενός τμήματος του μαθητικού πληθυσμού. Η σχολική μάθηση είναι, σ' ένα γενικό επίπεδο, το προϊόν της δράσης του μαθητή απέναντι στη διδασκόμενη γνώση μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τον δάσκαλο και τους άλλους μαθητές στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας της τάξης. Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας ο μαθητής αποκτά περισσότερες ή λιγότερες γνώσεις, επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει, εκδηλώνει δυνατότητες ή αδυναμίες. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα υποδεικνύει ότι η διαδικασία της τάξης έχει πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από ό,τι το σύνολο των υπόλοιπων σχολικών σχέσεων και δραστηριοτήτων. Έτσι *η μαθησιακή διαδικασία στην τάξη μπορεί να αποτελέσει το βασικό πεδίο μελέτης των δυσκολιών στη σχολική μάθηση.*

Η μαθησιακή δραστηριότητα στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως μια συλλογική διαδικασία δράσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε δρώντα υποκείμενα, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, με αντικείμενο τη διδασκόμενη γνώση. Η συλλογική ή α-

τομική δραστηριότητα δομείται μέσα από το νόημα που δίνει ο μαθητής ή η ομάδα στην κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Το κάθε μέλος της ομάδας χρειάζεται να προσδιορίσει την ταυτότητα των πραγμάτων με τα οποία εμπλέκεται, να τα εκτιμήσει με κάποιον τρόπο και να πάρει αποφάσεις στη βάση αυτών των εκτιμήσεων. Η ερμηνεία του φαινομένου της σχολικής μάθησης, των θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων για τον κάθε μαθητή μπορεί να προκύψει, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, μέσα από τη μελέτη της παράλληλης και συσχετιζόμενης πορείας δύο διαδικασιών:

α) *των ψυχολογικών διεργασιών του μαθητή* ως υποκειμένου που ενεργεί, επεξεργάζεται τις πληροφορίες και κατασκευάζει τη μαθηματική γνώση και

β) *των νοημάτων, των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δρώντων υποκειμένων της μαθησιακής διαδικασίας.*

Το σχολικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι κοινωνικοί παράγοντες διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνει η μαθησιακή δραστηριότητα αλλά δεν την προσδιορίζουν άμεσα. Οι παράγοντες αυτοί ορίζουν το πλαίσιο, διαμορφώνουν τον προσανατολισμό και τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να εξελιχθεί η συλλογική και ατομική δράση σε σχέση με τη διδασκόμενη γνώση. Σε ορισμένες περιπτώσεις το πλαίσιο και τα όρια αποκλείουν εξαρχής οποιαδήποτε δυνατότητα να αναπτυχθεί αυτή η δράση. Είναι οι περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στη μέτρια ή σοβαρή νοητική καθυστέρηση, όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή αποκλίνουν σε τέτοιο βαθμό από τις απαιτήσεις της διδασκόμενης γνώσης, ώστε ν' αποκλείεται οποιαδήποτε δυνατότητα παραγωγικής συμμετοχής του στη μαθησιακή διαδικασία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται ένα άλλο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει μια παραγωγική σχέση με τη γνώση.

Κάθε ομάδα μαθητών μαζί με ένα εκπαιδευτικό μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί ένα ιδιαίτερο και διαφορετικό από άλλα σύνολο ατομικών "βιογραφιών". Ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη διδασκόμενη γνώση και τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθεί προσδιορίζεται όχι μόνο από τις γνώσεις που διαθέτει αλλά και από τις πεποιθήσεις του καθώς και από τις "άδηλες" θεωρίες του για τη γνώση, τη μάθηση και τις ικανότητες. Επί πλέον ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία ως πρόσωπο με τις δικές του αξίες, συνήθειες, προτιμήσεις και απέχθειες, επιθυμίες, φόβους, εμμονές κ.α. Όλα αυτά τα στοιχεία διαμορφώνουν το νόημα που δίνει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως εκπροσώπου της εκπαιδευτικής δο-



μής και της σχολικής γνώσης απέναντι στους μαθητές, καθώς και τις επιλογές που κάνει με βάση αυτό το νόημα.

Παράλληλα η δράση των μαθητών απέναντι στη διδασκόμενη γνώση καθορίζεται από το νόημα που διαμορφώνουν γι' αυτήν και την κατάσταση στην οποία συμμετέχουν. Το νόημα αυτό επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή όσο και από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές του περιβάλλοντός του. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αποσαφηνιστεί ότι η έννοια του υποκειμένου υπερβαίνει την έννοια του συνόλου των ατομικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού. Το υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία είναι ένα ιδιαίτερο ον, που έχει μια δική του ιστορία, ερμηνεύει τον κόσμο και ειδικότερα τον σχολικό χώρο και δίνει το δικό του νόημα σ' αυτόν, στη θέση που κατέχει σ' αυτόν, στις σχέσεις του με τα άλλα υποκείμενα του χώρου, στην ίδια του την ιστορία, στην μοναδικότητά του. Αυτό το υποκείμενο δρα μέσα και πάνω στον κόσμο, μέσα και πάνω στο σχολικό χώρο, παράγει τον εαυτό του και παράγεται μέσω της εκπαίδευσης. Ο μαθητής δηλαδή ως υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από δύο βασικά στοιχεία: από το **νόημα** που διαμορφώνει για τις καταστάσεις που συμμετέχει ή αντιμετωπίζει και από τη **δράση** που αναπτύσσει με βάση αυτό το νόημα. Έτσι ο μαθητής δεν δέχεται απλά την επίδραση της παιδαγωγικής διαδικασίας ως παθητικός δέκτης αλλά επιδρά και ο ίδιος πάνω σ' αυτήν και την επηρεάζει. Η παιδαγωγική διαδικασία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης υποκειμένων (εκπαιδευτικού και μαθητών) και το παιδαγωγικό της αποτέλεσμα δεν προδικάζεται από την οργάνωση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και τη γραμμική κίνηση της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή. Η μελέτη του μαθητή ως υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας και η ερμηνεία των νοημάτων και ενεργειών του ενισχύεται από τη γνώση των χαρακτηριστικών του. Με αυτή την έννοια τα ερευνητικά δεδομένα από την κοινωνιολογική, ιατρική και ψυχολογική έρευνα μπορεί να αξιοποιηθούν στην παιδαγωγική πράξη.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η συλλογική διαδικασία της σχολικής μάθησης δεν είναι μια ουδέτερη κοινωνικά και πολιτισμικά δραστηριότητα. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες είναι παρόντες σ' αυτή τη δραστηριότητα, όχι όμως ως αυτόνομοι εξωτερικοί προσδιορισμοί της αλλά ως επιρροές στη διαμόρφωση της φυσιγνωμίας των δρώντων υποκειμένων ή ως επιλογές αυτών των υποκειμένων με βάση το ιδιαίτερο νόημα που δίνουν σ' αυτούς τους παράγοντες.

## **Μια ερμηνευτική προσέγγιση των σχολικών δυσκολιών**

Όπως αναφέρθηκε η απόκτηση της σχολικής γνώσης μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της παράλληλης και συσχετιζόμενης εξέλιξης δύο διαδικασιών: των ψυχολογικών διεργασιών του μαθητή και των διαδικασιών που αφορούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές της τάξης. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε ορισμένα ζητήματα που αφορούν σ' αυτές τις διαδικασίες.

### **α) Μέθοδοι επεξεργασίας των σχολικών έργων**

Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί προηγουμένως, ιδιαίτερη βαρύτητα στην εμφάνιση και εξέλιξη των σχολικών δυσκολιών έχουν οι αδυναμίες των παιδιών στο επίπεδο των μεθόδων επεξεργασίας, των τρόπων σκέψης και στρατηγικών που διαθέτουν. Οι μέθοδοι επεξεργασίας και οι μορφές σκέψης αναπτύσσονται από το ίδιο το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Κάτω από ορισμένες συνθήκες η παιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να συμβάλει ώστε να εμφανιστούν μορφές σκέψης που το άτομο διαθέτει αλλά δεν τις έχει εμφανίσει ή συστηματοποιήσει ακόμη. Επιπλέον η επεξεργασία και η συστηματοποίηση των μεθόδων σκέψης δημιουργεί τις προϋποθέσεις, αφενός για την κατασκευή καινούριων γνώσεων και αφετέρου για την εμφάνιση πιο σύνθετων ή αφαιρετικών μορφών σκέψης που αντιστοιχούν σε πιο εξελιγμένα στάδια ανάπτυξης. Από την άποψη αυτή το παιδαγωγικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά των γενικών μεθόδων επεξεργασίας που απαιτούνται για την αποτελεσματική έκβαση μιας μαθησιακής δραστηριότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής επεξεργάζεται ένα έργο αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της συμπεριφοράς του απέναντι σ' αυτό. ***Η επιλεκτική χρήση διαδικασιών που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των ατόμων σε μια ποικιλία καταστάσεων και πλαισίων ορίζεται από τους ερευνητές των γνωστικών επιστημών ως γνωστικό ύφος.***

Τα περισσότερα μοντέλα γνωστικού ύφους έχουν μια κοινή διάσταση, την ***ολιστική*** κατ' αντιδιαστολή προς την ***αναλυτική*** (holistic vs analytic). Η διάσταση αυτή αναφέρεται στο τρόπο επεξεργασίας των έργων. Ο ολιστικός τρόπος επεξεργασίας αναφέρεται στην αντίληψη του έργου ή του αντικειμένου ως όλου, δίχως διάκριση των επιμέρους στοιχείων ή χαρακτηριστικών του. Ο αναλυτικός τρόπος επεξεργασίας, αντίθετα, αναφέρεται στην παρατήρηση των λεπτομερειών και στην τελική σύν-

θεσή τους για τη συγκρότηση μιας συνολικής αναπαράστασης του έργου ή του αντικειμένου.

Οι δύο πόλοι της αναλυτικής - ολιστικής διάστασης δεν έχουν διχοτομικό χαρακτήρα αλλά θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν τα δύο άκρα ενός συνεχούς. Το κάθε άκρο εκφράζει αμιγώς τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου πόλου. Σε ελάχιστες όμως περιπτώσεις ένα άτομο μπορεί να τοποθετηθεί στον ένα ή στον άλλο πόλο της ολιστικής-αναλυτικής διάστασης. Τα περισσότερα άτομα τοποθετούνται ανάμεσα στους δύο πόλους και εμφανίζουν αναλυτικά και ολιστικά χαρακτηριστικά σε διαφορετικές διαβαθμίσεις. Επίσης το ίδιο άτομο, ανάλογα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου έργου, μπορεί να λειτουργεί με αναλυτικό τρόπο σε ορισμένες περιπτώσεις και με ολιστικό σε άλλες. Ισχύει δηλαδή ότι συγκεκριμένοι τύποι γνωστικού ύφους είναι κατάλληλοι για τα διάφορα είδη έργων που αντιμετωπίζει το άτομο. Έτσι, όπως προκύπτει από τα εμπειρικά δεδομένα, ορισμένοι τύποι γνωστικού ύφους (αναλυτικές μέθοδοι επεξεργασίας) συνδέονται περισσότερο με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την υψηλή σχολική επίδοση σε συγκεκριμένους τομείς.

Τα περισσότερα σχολικά μαθήματα απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν αναλυτικές διαδικασίες. Διαπιστώθηκε ότι η φύση των σχολικών μαθημάτων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ολοκληρώνουν ένα έργο. Στο σχολικό πλαίσιο, όταν το περιεχόμενο του μαθήματος γίνεται πιο επιτηδευμένο, απαιτείται συνδυασμός αναλυτικού τρόπου σκέψης και επάρκειας γνώσεων. Αυτό συναντάται περισσότερο σε μαθήματα όπως φυσική, χημεία, μαθηματικά, γλώσσα. Οι μαθητές που υπολείπονται στις αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας αποδίδουν λιγότερο στα μαθήματα αυτά, ιδιαίτερα στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η καλύτερη επίδοση των μαθητών που χρησιμοποιούν αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας είναι πιθανόν να οφείλεται στην μεγαλύτερη δυνατότητα να αναλύουν και να οργανώνουν ακόμη και όχι καλά οργανωμένα ερεθίσματα και να αγνοούν τα στοιχεία που τους αποσπούν την προσοχή.

Η σχέση που εντοπίζεται ανάμεσα στον ολιστικό ή αναλυτικό τρόπο επεξεργασίας των έργων και στην σχολική επίδοση καθιστά αναγκαίο τον συνυπολογισμό αυτής της διάστασης στον τρόπο διδασκαλίας. Τα ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η βασική αυτή μεταβλητή του γνωστικού ύφους σε εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ακόμα ανεπαρκή. Ωστόσο η εμπειρική έρευνα υποδεικνύει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από χαρακτηριστικά γνωστικού ύφους, μπορεί να

εκπαιδευτούν στη χρήση αναλυτικών μεθόδων για την επεξεργασία των μαθησιακών έργων. Αυτός ο προσανατολισμός της διδασκαλίας δεν στοχεύει στην αλλαγή του γνωστικού ύφους του μαθητή. Επιδίωξη είναι όλοι οι μαθητές να μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά αναλυτικές και ολιστικές διαδικασίες ανάλογα με τις απαιτήσεις των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η απουσία αναλυτικών μεθόδων από τις επεξεργασίες των μαθητών με σχολικές δυσκολίες, σε συνδυασμό με τις τυχόν ανεπάρκειες στην προϋπάρχουσα γνώση, συνιστά ένα εμπόδιο στη σχολική μάθηση. Η ταυτόχρονη απουσία των αναλυτικών μεθόδων από το περιεχόμενο της διδασκαλίας μπορεί να αποτελεί έναν παράγοντα που διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στο μαθητή και τη διδασκόμενη γνώση.

### **β) Η διαπραγμάτευση του νοήματος και η κατασκευή της σχολικής γνώσης**

Μέσα στη σχολική τάξη η διδασκόμενη γνώση αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης για τον προσδιορισμό του νοήματος της ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό. *Η διαπραγμάτευση είναι μια διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής που αναδεικνύει τις μεταβολές και τις μετατοπίσεις των νοημάτων, καθώς ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προσπαθούν να συντονίσουν τις ατομικές τους δραστηριότητες.* Όπως έχει αναφερθεί, το νόημα των πραγμάτων ή των καταστάσεων, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, προσδιορίζεται από το άτομο μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δεν υφίσταται ανεξάρτητα απ' αυτό. Τα άτομα που μοιράζονται την ίδια κατάσταση, αλληλοεπηρεάζονται στον τρόπο με τον οποίο την προσδιορίζουν. Η σύνθετη αυτή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στους άλλους ανθρώπους που συμμετέχουν στην ίδια κατάσταση, δημιουργεί το νόημα για το άτομο. Τα νοήματα είναι κοινωνικές κατασκευές και λειτουργούν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης. Από τη μια μεριά ο εκπαιδευτικός προβάλλει το πολιτισμικά καθορισμένο νόημα της γνώσης όπως ο ίδιος το ερμηνεύει. Από την άλλη, ο κάθε μαθητής μέσα από την αλληλεπίδραση διαμορφώνει το προσωπικό νόημα της καινούριας γνώσης το οποίο βασίζεται στις εμπειρίες του, στις προηγούμενες γνώσεις, στην ικανότητα ανάλυσης και αναγνώρισης πληροφοριών και σχέσεων, στα κίνητρα και στα συναισθήματα της συγκεκριμένης στιγμής.

Ο μαθητής ρυθμίζει τις ενέργειες του ανάλογα τόσο με τις δικές του εκτιμήσεις και υποθέσεις για το συγκεκριμένο έργο, όσο και με τις εκτιμήσεις του για τις προσδοκίες

του εκπαιδευτικού και των άλλων μαθητών από αυτόν. Κατά συνέπεια η διαπραγμάτευση του νοήματος της συγκεκριμένης γνώσης έχει εμφανείς και άδηλες όψεις. Η **εμφανής διαπραγμάτευση** περιλαμβάνει τις εξηγήσεις και υποδείξεις του εκπαιδευτικού, την έκφραση διαφωνιών και αποριών, τον διάλογο γύρω από τις διαφορετικές απόψεις, όλα δηλαδή τα εμφανή στοιχεία της επικοινωνίας του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές. Η **άδηλη διαπραγμάτευση** βρίσκεται συχνά έξω από τον έλεγχο και την επίγνωση των συμμετεχόντων και επηρεάζει μερικές φορές περισσότερο την διαμόρφωση του νοήματος των μαθηματικών γνώσεων. Η διαπραγμάτευση του νοήματος είναι μια αναγκαία συνθήκη για τη μάθηση από τη στιγμή που οι γνώσεις των μαθητών διαφέρουν από τις γνώσεις που ο εκπαιδευτικός θέλει να αποκτήσουν. Αυτή η διαφορά, η οποία δεν είναι κατ' ανάγκην ανεπάρκεια, χαρακτηρίζει την επικοινωνία μέσα στην τάξη.

*Η διαπραγμάτευση του νοήματος δεν αφορά μόνο στις διδασκόμενες γνώσεις αλλά και στα σχολικά μαθήματα συνολικά καθώς και στο χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας.* Στις καθημερινές καταστάσεις μέσα στην τάξη ο δάσκαλος και οι μαθητές διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του μαθήματος μέσα από τις σταθερές καθημερινές πρακτικές τους, δίχως συνήθως συγκρούσεις και δίχως να έχουν επίγνωση των άδηλων συστατικών αυτού του νοήματος. Έτσι στην αντίληψη των συμμετεχόντων ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του μαθήματος φαίνεται να είναι γνωστά και δεδομένα εξ αρχής, ενώ στην πραγματικότητα έχουν πολλές ασαφείς και άδηλες πλευρές. Το γεγονός, βέβαια, ότι η διαπραγμάτευση του νοήματος γίνεται συχνά δίχως συγκρούσεις, δεν σημαίνει ότι οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός διαμορφώνουν την ίδια αντίληψη για το μάθημα και τη διδασκαλία του.

### **γ) Εμφανής διαπραγμάτευση του νοήματος και ψυχολογικές διεργασίες μάθησης**

Οι παράλληλες διαδικασίες της διαπραγμάτευσης του νοήματος και της κατασκευής της γνώσης από τον μαθητή καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και από τις συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της διδασκόμενης γνώσης, καθώς και τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούνται. Έτσι το τελικό αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, του εκπαιδευτικού, των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων.

Όσο τα χαρακτηριστικά των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας συγκλίνουν

με την πραγματικότητα των διεργασιών που συντελούνται μέσα σ' αυτήν, όσο δηλαδή οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι του εκπαιδευτικού έχουν ως αφετηριακό σημείο την εμπειρία του μαθητή ως υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο διευκολύνονται οι διεργασίες εμφανούς διαπραγμάτευσης του νοήματος και κατασκευής της γνώσης από τον μαθητή.

Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής βιώνει την αναγνώριση της εμπειρίας του, των προσωπικών νοημάτων που διαμορφώνει, των άτυπων εμπειρικών μεθόδων και στρατηγικών που διαθέτει. Αυτό βοηθά τον μαθητή να έχει μεγαλύτερη επίγνωση των επεξεργασιών και ενεργειών του και να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο πάνω σ' αυτές. Μέσα από την συλλογική διαπραγμάτευση του νοήματος των διδασκόμενων γνώσεων ενθαρρύνεται να ερευνήσει τις διαφορές ανάμεσα στο προσωπικό νόημα και το προκαθορισμένο συμβολικό νόημα της σχολικής γνώσης. Στο βαθμό που αυτή η διαδικασία συνοδεύεται από τη διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων, ο μαθητής μπορεί να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει αντίστοιχες μεθόδους επεξεργασίας των χαρακτηριστικών των πληροφοριών, εντοπισμού των ομοιοτήτων και διαφορών, αναγνώρισης των σχέσεων, ελέγχου της ορθότητας των υπολογισμών, των εκτιμήσεων και των προβλέψεων που κάνει. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων μπορεί να υποστηρίζει τις ψυχολογικές διεργασίες μάθησης εφόσον το νόημα που διαμορφώνει ο μαθητής γι' αυτές τις μεθόδους συμβαδίζει με τα διδασκόμενα χαρακτηριστικά τους. Αυτό έχει ως βασική προϋπόθεση την εμφανή διαπραγμάτευση του νοήματος των μεθόδων και των επεξεργασιών των μαθητών μέσα στην τάξη. Από την άλλη μεριά η εμφανής διαπραγμάτευση του νοήματος της διδασκόμενης γνώσης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στο βαθμό που συνοδεύεται από τη διδασκαλία αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας, προσαρμοσμένων στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η γνώση που προκύπτει μέσα από τέτοιες διεργασίες μπορεί να είναι μια γνώση πιο πλούσια σε σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες έννοιες και στα συστατικά τους, ανάμεσα στις έννοιες, στους ορισμούς και στους μηχανισμούς ή αλγορίθμους. Έτσι η νέα γνώση μπορεί να κατασκευάζεται ως επέκταση και εξέλιξη του υπάρχοντος δικτύου γνώσεων του μαθητή και όχι ως αποκομμένη και αποσπασματική πληροφορία που αποθηκεύεται στη μνήμη. Η πιο πλούσια εννοιολογική βάση και οι περισσότεροι δεσμοί μεταξύ εννοιών και μεθόδων καθιστά τον μαθητή περισσότερο ικανό να χρησιμοποιεί με επίγνωση μια διαδικασία και να μεταφέρει τη γνώση του σε νέα έργα και

καταστάσεις. Αυξάνει την ευκαμψία της σκέψης και οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση η εμφανής διαπραγμάτευση του νοήματος αναδεικνύεται σε μια βασική παράμετρο της σχολικής μάθησης. Κατά συνέπεια η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία των σχολικών δυσκολιών στα μαθηματικά.

#### **δ) Η εξελικτική πορεία δημιουργίας σχολικών δυσκολιών στα μαθηματικά**

Σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν έχει επίγνωση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης των μαθηματικών νοημάτων που συντελείται μέσα στην τάξη. Ενεργεί με βάση τη λογική της μεταφοράς προκαθορισμένων νοημάτων και επιδιώκει την υιοθέτησή τους από τους μαθητές. Οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζει έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν αυτή την εκπαιδευτική πρόθεση. Βρίσκονται σε αρμονία με την αντίληψη της μεταφοράς των σκοπούμενων συμβολικών νοημάτων και συνήθως αγνοούν τα συμβολικά νοήματα που παράγονται συλλογικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης βρίσκονται σε αρμονία με την αντίληψη ότι η γνώση αποκτιέται από τον μαθητή μέσα από κατάλληλες διαδικασίες μεταφοράς της.

Όσο τα χαρακτηριστικά των συνθηκών της μαθησιακής διαδικασίας αποκλίνουν από την πραγματικότητα των διεργασιών που συντελούνται μέσα στην τάξη, όσο οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι διαμορφώνονται με βάση την αντίληψη ότι ο μαθητής είναι το αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο καλείται να δεχθεί και να αποδεχτεί μεταφερόμενα νοήματα και γνώσεις, τόσο δυσχεραίνονται οι διεργασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος και κατασκευής της γνώσης από τον μαθητή.

Οι μαθητές από την προσχολική ήδη ηλικία παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στους τρόπους σκέψης και στις μεθόδους επεξεργασίας που χρησιμοποιούν. Οι διαφορές αυτές καθορίζονται κυρίως από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού και στενού κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η διδασκαλία στο σχολείο δεν βοηθά στην άμβλυνση αυτών των διαφορών, καθώς δεν περιέχει γενικές μεθόδους και στρατηγικές και ειδικότερα αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας έργων, καταστάσεων ή προβλημάτων. Αυτοί οι τομείς της γνώσης δεν διδάσκονται συστηματικά στο σχολείο. Όταν επιπλέον η

διδασκαλία επικεντρώνεται στο προκαθορισμένο συμβολικό νόημα της διδασκόμενης γνώσης και οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι υποβαθμίζουν ή αγνοούν το προσωπικό νόημα που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής, η συλλογική διαπραγμάτευση του νοήματος γίνεται περισσότερο μέσα από άδηλες διαδικασίες. Η επεξεργασία της σχέσης του προσωπικού νοήματος με το προκαθορισμένο συμβολικό νόημα γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή δίχως καθοδήγηση και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Αυτό είναι ένα έργο δύσκολο για τον μαθητή, γιατί προϋποθέτει αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας που πολλοί μαθητές δεν διαθέτουν, ιδιαίτερα όταν η απόσταση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή και στη διδασκόμενη γνώση είναι μεγάλη. Στην περίπτωση αυτή σημαντικό ρόλο για το αποτέλεσμα των διεργασιών παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Μαθητές με ήπια προβλήματα στη νοητική τους ανάπτυξη εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των γενικών μεθόδων σκέψης. Οι μαθητές αυτοί αναμένεται κατά συνέπεια να χαρακτηρίζονται από ολιστικές μεθόδους επεξεργασίας στο βαθμό που οι αναλυτικές μέθοδοι αντιστοιχούν σε πιο επεξεργασμένες και συστηματοποιημένες μορφές σκέψης. Επίσης ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να δυσκολεύονται στην ανάπτυξη αναλυτικών μεθόδων, στο βαθμό που η δυσκολία τους εντοπίζεται κυρίως στη σύνθεση των πληροφοριών και των γνώσεων που διαθέτουν και στη διαμόρφωση κατάλληλων στρατηγικών. Αλλά και παιδιά που δεν παρουσιάζουν γενικές ή ειδικές ανεπάρκειες, μπορεί λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών ή ψυχολογικών παραγόντων να μην έχουν αναπτύξει αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας και η προϋπάρχουσα γνώση τους να είναι ανεπαρκής για να συσχετιστεί με τη διδασκόμενη γνώση. Η ανεπάρκεια στη διδασκαλία των αναλυτικών μεθόδων και οι άδηλες διαδικασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος είναι πιθανό να επιδράσουν αρνητικά στις ψυχολογικές διεργασίες μάθησης αυτών των μαθητών και να δημιουργήσουν εμπόδια στην επεξεργασία των διδασκόμενων γνώσεων. Τα εμπόδια και οι δυσκολίες αναμένεται να επιδεινώνονται με κίνδυνο να εξελιχθούν σε υπο-επίδοση και σχολικές δυσκολίες, στο βαθμό που οι διδασκόμενες γνώσεις απομακρύνονται από την άμεση εμπειρία των μαθητών και απαιτούν επεξεργασίες σε αφαιρετικό και συμβολικό επίπεδο, όπως συμβαίνει με ορισμένους τομείς των σχολικών μαθημάτων των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου.

Η μετατόπιση από τις εμφανείς στις άδηλες διαδικασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος και η επακόλουθη ανεπάρκεια της διδακτικής και παιδαγωγικής υποστήριξης



των ψυχολογικών διεργασιών οικοδόμησης της γνώσης, μπορεί να έχει επιπτώσεις στα χαρακτηριστικά των γνώσεων που αποκτά ο μαθητής, στην εξέλιξη των δεξιοτήτων του, στις αντιλήψεις που διαμορφώνει για τον εαυτό του καθώς και στις αντιλήψεις και στα κίνητρά του για τη σχολική μάθηση.

Η ανάλυση που προηγήθηκε σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής μάθησης και την εξελικτική πορεία δημιουργίας των σχολικών δυσκολιών, μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι η εξέλιξη αυτού του φαινομένου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση τριών βασικών παραμέτρων:

- *του τρόπου διαπραγμάτευσης του νοήματος των διδασκόμενων γνώσεων μέσα στην τάξη,*
- *της διδασκαλίας αναλυτικών μεθόδων επεξεργασίας και*
- *των ατομικών χαρακτηριστικών της νοητικής και της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.*

Οι διαφορετικές εκδοχές στην εξέλιξη της σχολικής μάθησης φαίνεται ότι συνδέονται και με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση που παρουσιάστηκε, μια βασική διάκριση στο χαρακτήρα της διδασκαλίας καθορίζεται από τον τρόπο διαπραγμάτευσης του νοήματος. Η εμφανής διαπραγμάτευση του νοήματος των αναλυτικών μεθόδων, που είναι προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να επεξεργαστεί το νόημα που δίνει σ' αυτές προσεγγίζοντας το διδασκόμενο συμβολικό τους νόημα. Μέσα από αυτή τη διεργασία διευκολύνεται η σταδιακή ενσωμάτωση των διδασκόμενων μεθόδων στις μεθόδους και στρατηγικές που διαθέτει ο μαθητής, με συνέπεια τη βελτίωση και συστηματοποίησή τους σε ανώτερα επίπεδα. Μ' αυτό τον τρόπο η διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει τις ψυχολογικές διεργασίες μάθησης. Βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας στην περίπτωση αυτή είναι η επικέντρωσή της στη σχέση του νοήματος της διδασκόμενης γνώσης με το προσωπικό νόημα που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής. Η διδασκαλία, δηλαδή, προσανατολίζεται *στη σχέση του μαθητή με τη διδασκόμενη γνώση*. Ο προσανατολισμός αυτός αναγνωρίζει την αυτόνομη οντότητα του προσωπικού νοήματος του μαθητή και την υποκειμενικά καθοριζόμενη δράση του στην επεξεργασία των νοημάτων. Αντιμετωπίζει κατά συνέπεια τον μαθητή ως υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Αντίθετα, στην περίπτωση που η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τις άδηλες διαδι-

κασίες διαπραγμάτευσης του νόηματος, δυσχεραίνεται η σύνδεση των διδασκόμενων μεθόδων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και κυρίως δυσκολεύεται ο ίδιος ο μαθητής να επεξεργαστεί το νόημα της διδασκόμενης γνώσης. Στο βαθμό μάλιστα που από το περιεχόμενο της διδασκόμενης γνώσης απουσιάζουν οι αναλυτικές μέθοδοι επεξεργασίας της, η διδασκαλία κινδυνεύει να απομακρυνθεί ακόμα περισσότερο από τις ανάγκες και δυνατότητες του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή **η διδασκαλία επικεντρώνεται στη διδασκόμενη γνώση** και στις μεθόδους μεταφοράς της στον μαθητή. Η διδασκαλία που έχει προσανατολισμό στη διδασκόμενη γνώση αγνοεί το προσωπικό νόημα που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής, ενώ αναγνωρίζει και υποστηρίζει την συντεταγμένη δράση των μαθητών στην κατεύθυνση της κατανόησης της διδασκόμενης γνώσης. Η διδασκαλία αυτή αντιμετωπίζει τον μαθητή ως αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια στη σχολική μάθηση εμφανίζονται από τη στιγμή που η διδασκαλία, η οποία προσανατολίζεται στη διδασκόμενη γνώση, απευθύνεται σε μαθητές με ανεπαρκή προϋπάρχουσα γνώση και με μεθόδους επεξεργασίας μη συστηματοποιημένες, εμπειρικές και ολιστικές. Η αλληλεπίδραση των τριών βασικών παραμέτρων, όπως αναλύθηκε, θα μπορούσε να ερμηνεύσει την εξελικτική πορεία δημιουργίας σχολικών δυσκολιών στα μαθηματικά. Ο εξελικτικός χαρακτήρας του φαινομένου προϋποθέτει τη συστηματική και κατ' εξακολούθηση συνέργια των αρνητικών εκδοχών των τριών αυτών παραμέτρων. Η αφετηρία του χάνεται συνήθως στο βάθος του παρελθόντος σχολικού χρόνου του μαθητή. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή καθώς και των εκπαιδευτικών που αυτός ο μαθητής συναντά στη σχολική του πορεία, ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται κάθε φορά η διδασκαλία αυτού του τύπου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των συμμαθητών, καθορίζουν με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση την αλληλεπίδραση των τριών παραμέτρων και τη δυναμική της εξέλιξης των μαθησιακών προβλημάτων που εμφανίζονται. Επιπλέον η αλληλεπίδραση αυτή επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η σταδιακή αλλαγή των χαρακτηριστικών της διδασκόμενης γνώσης σε πιο αφαιρετικά και συμβολικά επίπεδα, η δυνατότητα ή η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να υποστηρίξει παιδαγωγικά και συναισθηματικά τη μαθησιακή προσπάθεια του παιδιού, η εξέλιξη των υπόλοιπων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή στο πλαίσιο της αναπτυξιακής του πορείας κ.α. Κατά συνέπεια το όριο πέραν του οποίου ένα μαθησιακό εμπόδιο μετατρέπεται σε σχολική δυσκολία μπορεί να δι-

αφέρει σε κάθε περίπτωση. Είναι όμως σημαντικό το γεγονός ότι μέσα από την αξιολόγηση των τριών αυτών παραμέτρων μπορεί να προβλεφθεί ο κίνδυνος να εμφανιστούν σχολικές δυσκολίες.

## Ενισχυτική Διδασκαλία: Μια μη αξιοποιημένη δυνατότητα

### Προγράμματα παρέμβασης

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί η σχολική δυσκολία είναι αποτέλεσμα των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχέση των χαρακτηριστικών του μαθητή με τους εσωτερικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Η αποτελεσματική μάθηση και ιδιαίτερα η αντιμετώπιση της χαμηλής επίδοσης προϋποθέτει τον προσανατολισμό σ' αυτή τη σχέση με έμφαση στη σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο μέσα από την εφαρμογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που να ενισχύουν τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος και τις ψυχολογικές διεργασίες κατασκευής της γνώσης από τον μαθητή.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκαν πολλά ερευνητικά προγράμματα παρέμβασης τα οποία επηρεάστηκαν από αντίστοιχα αξιολογικά ή ερμηνευτικά μοντέλα των σχολικών δυσκολιών.

Μια κατηγορία εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασίστηκε στα ερμηνευτικά μοντέλα που συνδέουν τις δυσκολίες στα μαθηματικά με ανεπάρκειες σε συγκεκριμένες αντιληπτικές ή γνωστικές ικανότητες. Τα προγράμματα αυτά προσανατολίζονται στην εξάσκηση των ικανοτήτων που εμφανίζουν ανεπάρκειες με στόχο τη βελτίωση ή αποκατάστασή τους. Για το λόγο αυτό χαρακτηρίζονται ως «θεραπευτικά». Εφαρμόζονται κατά κανόνα εξατομικευμένα και προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Τα προγράμματα αυτού του τύπου ενώ βελτίωναν τις ικανότητες, στις οποίες στόχευαν, δεν είχαν συνήθως αντίστοιχα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής επίδοσης. Η διαφορά αυτή θεωρείται αναμενόμενη εφόσον η σχολική μάθηση δεν ταυτίζεται με την εκπαίδευση των ικανοτήτων του παιδιού. Επιπλέον τα προγράμματα αυτά δεν συνυπολόγιζαν την επίδραση άλλων παραγόντων (εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών) στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.

Από την δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκαν ερευνητικά προγράμματα εκπαίδευσης σε γενικές ή ειδικές μεθόδους σκέψης και σε στρατηγικές μάθησης. Ορισμένα απ' αυτά στόχευαν στην ενίσχυση και στον εμπλουτισμό του δυναμικού των μαθητών, στην ανάπτυξη πρακτικών μεθόδων και τρόπων για την αντιμετώπιση διαφόρων ει-

δών προβλημάτων που συνδέονται άλλοτε με καθημερινές καταστάσεις και άλλοτε με τη σχολική μάθηση.

Μερικά από τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών ή την βελτίωση των δεξιοτήτων παιδιών με ήπια νοητικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων δεν ανταποκρίνονταν πάντοτε στις αρχικές προσδοκίες. Οι μαθητές αποκτούσαν μεθόδους και τεχνικές, τις οποίες μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μόνο σε προβλήματα παρόμοια με αυτά που είχαν διδαχτεί. Μια άλλη σημαντική διαπίστωση ήταν ότι η εξέλιξη των γενικών μεθόδων και διαδικασιών σκέψης, η εξάσκηση και ο εμπλουτισμός των στρατηγικών, που θεωρούνται βασικοί παράγοντες για την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, δεν μπορεί να βελτιωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, όσο δηλαδή διαρκούσαν συνήθως τα προγράμματα παρέμβασης. Απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος συστηματικής εκπαίδευσης.

Άλλα προγράμματα στηρίχτηκαν στο μοντέλο των γνωστικών στρατηγικών και στόχευαν στην εκπαίδευση σε στρατηγικές μάθησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και άλλων περιπτώσεων μαθητών με σχολικές δυσκολίες. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν σε μικρές ομάδες παιδιών και είχαν στόχο να κινητοποιήσουν τις γνωστικές διαδικασίες, έτσι ώστε να οδηγήσουν μέσω της αυτο-διόρθωσης στην αυτο-μάθηση και στο «να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν». Η εκπαίδευση μέσω στρατηγικών δεν στοχεύει στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου αλλά στη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να προσεγγίσει μόνο του το πρόβλημα ή το έργο και να το επιλύσει κινητοποιώντας τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες.

Τα προβλήματα εξάσκησης σε στρατηγικές παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία σε σχέση με το περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Παρόλο που η έρευνα στον τομέα αυτό τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αναπτυχθεί σημαντικά και έχει διαμορφωθεί μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων, ωστόσο η αποτελεσματικότητά τους στο επίπεδο της σχολικής επίδοσης φαίνεται ότι δεν ήταν η αναμενόμενη. Εμφανίζονται σημαντικές δυσκολίες στη σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια στη μετατόπιση της έρευνας από το χώρο του εργαστηρίου μέσα στο σχολικό χώρο.

Ο εργαστηριακός χώρος και ο σχολικός χώρος παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές όχι μόνο ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά και τους στόχους τους αλλά και ως προς

τα ειδικότερα χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους. Πιο συγκεκριμένα η μαθησιακή διαδικασία της τάξης προσανατολίζεται στο γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας, ενώ τα προγράμματα εκπαίδευσης σε στρατηγικές προσανατολίζονται στη σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο. Η διαφορά στον προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας έχει επιπτώσεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται. Η διδασκαλία στη σχολική τάξη, όπως έχει αναφερθεί, δεν προβλέπει την άμεση και συστηματική εξάσκηση σε στρατηγικές και σε γενικές μεθόδους σκέψης. Σε ό, τι αφορά τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ο προσανατολισμός στο γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας συνδέεται με την αντιμετώπιση του μαθητή ως αντικειμένου της εκπαίδευσης που αποδέχεται τη μεταφερόμενη από τον εκπαιδευτικό γνώση. Αντίθετα τα προγράμματα εξάσκησης σε στρατηγικές ακολουθούν διδακτικές τακτικές που ευνοούν την ενεργοποίηση του μαθητή και την εμπλοκή του ως υποκειμένου στη διαδικασία της μάθησης.

Οι διαφορές αυτές καθιστούν δύσκολη την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης. Απαιτείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο να μην είναι απαγορευτικό τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο όσο και σε σχέση με τη δυνατότητα εφαρμογής των κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Ένα τέτοιο πλαίσιο, το οποίο φαίνεται ότι είναι πρόσφορο για την ερευνητική εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης σε στρατηγικές είναι το πλαίσιο της Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

### **Αντισταθμιστική Εκπαίδευση – Ενισχυτική Διδασκαλία**

Η Ενισχυτική Διδασκαλία αποτελεί μια από τις μορφές της Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες από τη δεκαετία του '70. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση ήταν ένα από τα βασικά μέτρα με τα οποία επιδιώχθηκε η εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και της άρσης των πολιτισμικών και κοινωνικών εμποδίων για τους μαθητές που προέρχονταν από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αφορούσαν σε μαθητές όλων των βαθμίδων της βασικής εκπαίδευσης και της προσχολικής αγωγής. Χαρακτηρίζονταν από μεγάλη ποικιλία στις μορφές, στο περιεχόμενο και στις υπηρεσίες που παρείχαν στα παιδιά και τις οικογένειές τους. Οι διαφορές αυτές καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη μια συνολική αξιολόγηση των επιπτώσεων της α-

αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στους μαθητές που συμμετείχαν σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα.

Τα προγράμματα που αφορούσαν σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είχαν πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις η αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αποδόθηκε στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν. Οι μέθοδοι αυτοί, όπως και στην περίπτωση της μαθησιακής διαδικασίας της τάξης, χαρακτηρίζονταν από την αντίληψη της μεταφοράς της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή με έναν αυστηρά κατευθυνόμενο και συχνά αυταρχικό τρόπο. Σε άλλες περιπτώσεις το αδιέξοδο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αποδόθηκε στην απουσία κινήτρων των μαθητών που συμμετείχαν. Τα προγράμματα δηλαδή μαθησιακής υποστήριξης των «αδύνατων» μαθητών δεν ήταν σε θέση να ανατρέψουν τα αρνητικά κίνητρα και τις χαμηλές προσδοκίες που τα παιδιά αυτά είχαν δημιουργήσει μέσα από την εμπειρία τους στο σχολείο. Ανάλογες παρατηρήσεις διατυπώνονται μετά την πρώτη εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1992. Σύμφωνα με τις Βαρνάβα-Σκούρα και Κωστάκη οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας και η σχολική τους επίδοση σε λίγες μόνο περιπτώσεις επηρεάστηκε θετικά. Τα προγράμματα είχαν συνήθως φροντιστηριακό χαρακτήρα με επανάληψη της ύλης που οι μαθητές απέτυχαν να κατανοήσουν μέσα στην τάξη. Αυτή η προσέγγιση δεν φαίνεται να έχει πολλές πιθανότητες να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των σχολικών δυσκολιών.

Η εμπειρία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης έδειξε επίσης ότι υπάρχει σοβαρός κίνδυνος να στιγματιστούν οι μαθητές που συμμετέχουν στα αντίστοιχα προγράμματα. Στο βαθμό που το σχολείο θεωρείται κοινωνικά ουδέτερο στην εμφάνιση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων και μάλιστα ότι με τέτοια μέρα αίρει τα εμπόδια για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, είναι πιθανόν η λειτουργία προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης να οδηγήσει στη δημιουργία μιας «κατηγορίας» μαθητών με τον επίσημο χαρακτηρισμό του «αδύνατου». Ο κίνδυνος αυτός ισχύει επίσης και για τα προγράμματα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Ιδιαίτερα σ' αυτή την περίπτωση ο κίνδυνος του στιγματισμού ενισχύεται από την ασφάλεια των ορίων μεταξύ της ενισχυτικής διδασκαλίας και της ειδικής τάξης. Αυτό οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι και οι δύο δομές έχοντας μικρό παρελθόν βρίσκονται υπό εξέλιξη και διαμόρφωση και αφετέρου σε ορισμένες ομοιότητες που παρουσιάζουν, όπως ότι α-

ντιμετωπίζουν τη χαμηλή ή την χαμηλότερη του αναμενόμενου σχολική επίδοση, επικεντρώνονται στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών για τους μαθητές του Δημοτικού και τέλος ότι συμμετέχουν μαθητές για ορισμένες διδακτικές ώρες την ημέρα μετακινούμενοι από την κανονική τάξη σε τάξη μικρότερη σε αριθμό και με πιο εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

### **Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Ελλάδα**

Η Ενισχυτική Διδασκαλία θεσπίστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα του 1982 για τους μαθητές του Λυκείου (αριθ. 27 του νόμου 1304/82) και επεκτάθηκε η εφαρμογή στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο από το 1988 (αριθ. 4 του νόμου 1824/88). Στις αρχές της δεκαετίας του '90 διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά και η φυσιογνωμία του νέου θεσμού ο οποίος τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται σε μεγάλη έκταση ιδίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π.Δ. 429/91 για τους μαθητές του Γυμνασίου, Π.Δ. 462/91 για τους μαθητές του Δημοτικού και εγκύκλιος Γ2/6029/16.10.92 για πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε μαθητές Α' και Β' Λυκείου και ΤΕΣ).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι τα εξής:

- Η συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι προαιρετική.
- Ο Σύλλογος των Διδασκόντων του Σχολείου αποφασίζει, σε ποιους μαθητές θα προτείνει να πάρουν μέρος στην Ενισχυτική Διδασκαλία. Κριτήριο για το Σύλλογο αποτελεί η χαμηλή επίδοση των μαθητών. Στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται στο τέλος του πρώτου τριμήνου.
- Τα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τους μαθητές του Δημοτικού μπορεί να διαρκέσουν ολόκληρη τη σχολική χρονιά ή για ορισμένο χρονικό διάστημα ανάλογα με τις ανάγκες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα προγράμματα ξεκινούν μετά το α' τρίμηνο και διαρκούν μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Πρόσφατα η διάρκεια των προγραμμάτων για το Λύκειο επεκτάθηκε και η αφετηρία ορίστηκε στις αρχές Οκτωβρίου.



- Κάθε μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας 1-2 διδακτικές ώρες την ημέρα και μέχρι 6 ώρες τη βδομάδα για το Δημοτικό, 10 ώρες για το Γυμνάσιο και 12 ώρες για το Λύκειο.
- Το πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας μπορεί να περιλαμβάνει για τους μαθητές του Δημοτικού Γλώσσα και Μαθηματικά και για τους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και Ξένη Γλώσσα. Επιπλέον οι μαθητές του Λυκείου μπορούν να συμμετέχουν σε τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τα Αρχαία
- Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 5 για την περίπτωση του Δημοτικού ενώ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να κυμαίνεται από 5 έως 10.
- Ο γενικός κορμός του προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας προβλέπεται να διαμορφωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το ειδικό πρόγραμμα κάθε τμήματος διαμορφώνεται από το Σύλλογο διδασκόντων του σχολείου σε συνεργασία με τον αντίστοιχο για κάθε μάθημα Σχολικό Σύμβουλο. Το ειδικό πρόγραμμα οφείλει να συνυπολογίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μαθητών που συμμετέχουν στο τμήμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες. Πρόσφατα για την περίπτωση του Λυκείου ορίζεται η υποχρέωση διαμόρφωσης ατομικού προγράμματος για κάθε μαθητή που συμμετέχει στην Ενισχυτική Διδασκαλία.
- Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να διδάξουν στα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας προέρχονται είτε από το δυναμικό του ίδιου του Σχολείου είτε από άλλα Σχολεία. Είναι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης και δεν απαιτούνται ειδικά προσόντα.
- Απαιτείται η στενή συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε τμήμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και στον εκπαιδευτικό της τάξης που ανήκει ο κάθε μαθητής του προγράμματος. Η συνεργασία αυτή αφορά τόσο στη διαμόρφωση του κατάλληλου προγράμματος όσο και στην παρακολούθηση της πορείας του μαθητή.
- Το πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιείται στην περίπτωση του Δημοτικού και του Γυμνασίου είτε εντός είτε εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Στην περίπτωση του Λυκείου το πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας πραγματοποιείται μόνος εκτός του ωρολογίου προγράμματος.

- Η μόνη διαδικασία αξιολόγησης που προβλέπεται στα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας αφορά στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτά. Η αξιολόγηση αυτή κρίνεται αναγκαία στην περίπτωση που διατυπωθούν παράπονα εκ μέρους των μαθητών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επικοινωνιακή δυσχέρεια του εκπαιδευτικού (Γ2/7081/24.12.98).

### **Η συμβολή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην αντιμετώπιση των σχολικών δυσκολιών: ένα θέμα προς διερεύνηση**

Το θεσμικό πλαίσιο για την Ενισχυτική Διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί ευνοϊκό για την ερευνητική εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης σε στρατηγικές για τους εξής λόγους:

α) Προσανατολίζει τη μαθησιακή διαδικασία στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, δηλαδή στη σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο.

β) Δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης προγραμμάτων παρέμβασης δίχως τον περιορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος, με κριτήριο τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Μ' αυτό τον τρόπο δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

γ) Δίνει τη δυνατότητα να εκπαιδευτεί ο μαθητής μέσα σε μικρές ομάδες και για ικανό χρονικό διάστημα σύμφωνα με μεθοδολογικές προδιαγραφές των ερευνητικών προγραμμάτων.

δ) Δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εφαρμόσει διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα ερευνητικά προγράμματα δίχως τους σημαντικούς περιορισμούς της υποχρεωτικής συμμετοχής του μαθητή και των διαδικασιών αξιολόγησης.

Με βάση τα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, η εφαρμογή προγραμμάτων που προσανατολίζονται στη σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση σε γενικές μεθόδους και διαδικασίες σκέψης δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν ορισμένες βασικές παράμετροι του προβλήματος των σχολικών δυσκολιών:

- Δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί η φύση και ο χαρακτήρας των δυσκολιών των μαθητών στους διάφορους τομείς της σχολικής μάθησης ως προϊόντος της σχέσης του

μαθητή με τη μαθησιακή διαδικασία και όχι ως αποκλειστικού αποτελέσματος των τυχόν ανεπαρκειών του στις γνωστικές ικανότητες.

- Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει την εμπειρία της διδασκαλίας σε έναν διαφορετικό προσανατολισμό από αυτόν που κατά κανόνα ακολουθεί μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως ερευνητής τόσο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και σε σχέση με τις δικές του δυνατότητες και τα δικά του όρια.

- Δίνεται η δυνατότητα να διαμορφωθούν προγράμματα παρέμβασης που να συνδέουν τη σχολική μάθηση με την εκπαίδευση σε στρατηγικές και γενικές μεθόδους σκέψης. Προγράμματα αυτού του τύπου έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα γενικά ερευνητικά προγράμματα εξάσκησης της σκέψης εφόσον για τη διαμόρφωσή τους λαμβάνονται επιπλέον υπόψη τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Έτσι μπορεί να διερευνηθεί η σχέση της εκπαίδευσης σε γενικές μεθόδους σκέψης και στρατηγικές με τη σχολική επίδοση σε ένα πλαίσιο το οποίο βρίσκεται πιο κοντά στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας της τάξης και της πραγματικότητας του μαθητή.

- Δίνεται η δυνατότητα συσχετίσεων και συγκρίσεων της λειτουργίας της Ενισχυτικής Διδασκαλίας με την μαθησιακή διαδικασία της τάξης τόσο στο επίπεδο του μαθησιακού αποτελέσματος, όσο και στο επίπεδο των παιδαγωγικών σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Η Ενισχυτική Διδασκαλία αποτελεί έναν επιμέρους θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος και η επίδρασή του στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη. Ο υποστηρικτικός ρόλος που μπορεί να έχουν τα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας δεν είναι δυνατό να υπερισχύουν της μαθησιακής διαδικασίας της σχολικής τάξης, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της σχολικής λειτουργίας. Ωστόσο δεν είμαστε σε θέση σήμερα να προσδιορίσουμε τα όρια και την εμβέλεια της Ενισχυτικής Διδασκαλίας επειδή απουσιάζει από τον ελληνικό χώρο μια συστηματική αξιολόγηση αυτού του θεσμού.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας η ενισχυτική διδασκαλία εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου. Παράλληλα βρίσκεται σε εξέλιξη ένα πανελλαδικής εμβέλειας πρόγραμμα του οποίου αναμένονται τα αποτελέσματα και οι αξιολογήσεις. Η έμφαση που δίνεται σήμερα στην ενισχυτική διδασκαλία μπο-

ρεί να χαρακτηριστεί ως θετική στο βαθμό που οι σχολικές δυσκολίες αποτελούν ένα άμεσο και σοβαρό παιδαγωγικό πρόβλημα στη βασική εκπαίδευση. Ωστόσο η απουσία της έρευνας για τις διδακτικές και παιδαγωγικές παραμέτρους του θεσμού μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή των αρνητικών χαρακτηριστικών που διαπιστώθηκαν από την εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης τόσο σε άλλες χώρες όσο και στην Ελλάδα. Η Ενισχυτική Διδασκαλία η οποία αναπαράγει τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας της τάξης φαίνεται ότι δεν έχει δυνατότητα να είναι αποτελεσματική. Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασική αιτία των σχολικών δυσκολιών τη σχέση του μαθητή με τη μαθησιακή διαδικασία της τάξης, είναι δυνατόν να δοκιμαστούν στην Ενισχυτική Διδασκαλία άλλες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι και να αξιοποιηθούν τα δεδομένα των σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων.

## Ενδεικτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α., 1990, *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα
- Κορντιέ, Α., 1995, *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*, μετάφ. Α. Αλεξιάδη, Ολκός, Αθήνα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 1997, *Ψυχολογία της Σκέψης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., 1991, *Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρία και πράξη*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη
- Μαυρογιώργος, Γ., 1992, *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*, στο *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη των Α. Γκότοβου, Γ. Μαυρογιώργου, Π. Παπακωνσταντίνου*, Gutenberg, Αθήνα
- Μπάρμπας, Γ., Τζουριάδου, Μ., (1999), Ένα πρόγραμμα ενισχυτικής παρέμβασης για εφήβους με σχολικές δυσκολίες. Παρέμβαση στο Μαθηματικό συλλογισμό, στα Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μπάρμπας, Γ., 2000, *Σχολική υποεπίδοση στα Μαθηματικά και Ενισχυτική Διδασκαλία*, Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα.
- Μυλωνάς, Θ., Δημητριάδη, Α., 1999, Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη, στα Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Παπακωνσταντίνου, Π., 1986, Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 26, 17 – 33.
- Σταμέλος, Γ., 1999, *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*, Αρμός, Αθήνα
- Τζουριάδου, Μ., 1995, *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη
- Φραγκουδάκη, Α., 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα
- Bruner, J. 1997, *Πράξεις νοήματος*, μετάφραση Ήβη Ρόκου, Γιώργος Καλομοίρης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Charlot, B., 1992, *Το Σχολείο αλλάζει, Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, μετάφραση Ελένη Μποναφάτου, Νώντας Παπαγεωργίου, Προτάσεις, Αθήνα
- Charlot, B., 1999, *Η σχέση με τη γνώση*, μετάφραση Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, Μεταίχμιο-Εκφραση, Αθήνα
- Goffman, E., 2001, *Το Στίγμα, Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μετάφραση Δήμητρα Μακρυνιώτη, εκδόσεις «Αλεξάνδρεια», Αθήνα
- Perrenoud, P., 1996, Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε, μετάφραση Χ. Παπαδόπουλος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σ. 27-38
- Perrenoud, P., 1997, Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας, μετάφραση Χ. Παπαδόπουλος, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, σ. 30-38, τ. 43.