

**Η γνωστική λειτουργία παιδιών
με διαταραχές της ψυχογοντικής ανάπτυξης
μέσα από τις θεωρίες του Piaget
και του Vygotsky
Σκέψεις για το σχεδιασμό συνθετικών προγραμμάτων
ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης**

Λέξεις ευρετηρίου

Αναπτυξιακές διαταραχές
Piaget
Vygotsky
Ψυχοπαιδαγωγική

Ε. Μπόντη

Α΄ Ψυχιατρική Κλινική ΑΠΘ,
Γενικό Νοσοκομείο «Γ. Παπαγεωργίου»,
Θεσσαλονίκη

The cognitive functioning of
children with developmental
disorders through the theoretical
approaches of Piaget and Vygotsky.
Thoughts on the implementation
of comprehensive,
psycho-educational intervention
programmes

Abstract at the end of the article

Υποβλήθηκε 29.10.2005
Εγκρίθηκε 15.11.2005

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι τόσο ο Jean Piaget (1896-1980) όσο και ο Lev Vygotsky (1896-1934) επεξεργάστηκαν τις θεωρίες τους για την ψυχογοντική ανάπτυξη των παιδιών, δίχως καμιά ουσιαστική αναφορά σε διαταραχές μάθησης, λόγου ή συμπεριφοράς, πολλές από τις οποίες άλλωστε δεν είχαν αναγνωριστεί επισήμως εκείνη την εποχή. Είναι γνωστό ακόμη ότι και οι συνεχιστές του έργου τους, που ενσωμάτωσαν στοιχεία των θεωριών τους σε άλλους τομείς της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, ελάχιστα ασχολήθηκαν με τον τομέα της ειδικής αγωγής και των αναπτυξιακών διαταραχών ειδικότερα. Η διερεύνηση όμως του έργου τους μας επιτρέπει σήμερα να προσεγγίσουμε πολλά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές στους τομείς της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και στο συμπεριφορικό-συναισθηματικό τομέα, μέσα από τις βασικές αρχές των θεωριών τους. Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι και η προσφορά τους σε θεωρητικά εργαλεία ικανά να στηρίξουν τη συγκρότηση προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση πολλών από αυτές τις διαταραχές.¹

Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στα προβλήματα που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, την ανάπτυξη του λόγου, το μαθηματικό συλλογισμό, την κοινωνική συμπεριφορά και το παι-

χνίδι, καθώς αυτοί είναι οι βασικοί τομείς της ανάπτυξης, τους οποίους κυρίως διαπραγματεύτηκαν ο Piaget, ο Vygotsky και οι συνεχιστές των θεωριών τους.

2. Η ΚΑΤΑ ΠΙΑΓΕΤ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάπτυξης, είναι η αδυναμία τους να συμβαδίσουν με τους συνομηλικούς τους, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες και γεγονότα και να φέρουν σε πέρας δραστηριότητες και γνωστικά έργα που οι συμμαθητές τους επιλύουν με άνεση. Γενικότερα, αντιμετωπίζουν διαρκώς προβλήματα στη μάθηση, στη συμπεριφορά, καθώς και στις κοινωνικές τους σχέσεις.² Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, η ψυχογοντική ανάπτυξη των παιδιών διατρέχει διαδοχικά στάδια *ωρίμανσης* μέσα από ποιοτικές αλλαγές των γνωστικών τους δομών, τα λεγόμενα *σχήματα*. Η ανάπτυξη αυτή αποτελεί κατάκτηση που προκύπτει μέσω της διαρκούς διαδικασίας *εξισορρόπησης* μεταξύ δύο βασικών λειτουργιών, της *αφομοίωσης* (assimilation), με την οποία τα εξωτερικά δεδομένα του περιβάλλοντος ενσωματώνονται στα σχήματα συμπεριφοράς, και της *συμμόρφωσης* (accommodation), δηλαδή του αποτελέσματος των πιέσεων που ασκεί το περιβάλλον στο άτομο. Η διπλή αυτή διαδικασία εμπε-

ριέχει την ενεργητική δράση του υποκειμένου, που εξασφαλίζει, διά μεν της αφόμοιωσης, την προστασία του οργανισμού, διά δε της συμμόρφωσης, την ανάπτυξη και την αλλαγή.³⁻⁶ Έτσι, η δυσκολία των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές να ακολουθήσουν τους συνολικούς τους θα μπορούσε να εξηγηθεί μέσα από τις έννοιες (α) του *αναπτυξιακού κενού* (το παιδί δεν είναι σε θέση να κατακτήσει νέες γνώσεις, αν και είναι έτοιμο με βάση την ηλικία και την ωρίμανσή του), (β) της *ετοιμότητας* (είναι μάταιο να διδάξει κάποιος σε ένα παιδί κάτι που δεν είναι ακόμη «έτοιμο» να δεχθεί) και (γ) του αργού ρυθμού *βιολογικής προσαρμογής* (η διαδοχή των σταδίων δεν την ακολουθούν όλοι με την ίδια ταχύτητα).⁷⁻⁹ Ας σημειωθεί ότι η σύγχρονη προσέγγιση για την ενδογενή φύση των διαταραχών ανάπτυξης και των μαθησιακών δυσκολιών, που ελαχιστοποιεί το ρόλο των εξωγενών παραγόντων,¹ εναρμονίζεται με τις αντιλήψεις του Piaget, ο οποίος προσέδιδε καίρια βαρύτητα στις ίδιες τις ικανότητες του παιδιού και όχι στο κοινωνικό περιβάλλον και τους εξωγενείς παράγοντες για την ανάπτυξή του και την κατάκτηση γνώσεων.⁹

Πολλά παιδιά με διαταραχές στη γνωστική ανάπτυξη δυσκολεύονται σημαντικά να οργανώσουν τη σκέψη τους, να δομήσουν τις γνώσεις τους και να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με τα άλλα παιδιά. Είναι τα παιδιά που συνήθως παίζουν μόνα τους, δείχνουν να αδιαφορούν για το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων, ενώ προτιμούν παιχνίδια που σχετίζονται περισσότερο με το σώμα και την κίνηση ή με τις κατασκευές, τα τουβλάκια κ.λπ.¹⁰ Φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της *φυσικής* εμπειρίας, όπου μέσα από τους πειραματισμούς που κάνουν στο περιβάλλον και μέσα από τη χρήση όλων των αισθήσεών τους αποκτούν διαρκώς φυσικές εμπειρίες, προσπαθούν να ανακαλύψουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν με τα αντικείμενα πάνω στα οποία ενεργούν, έτσι ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τις ιδιότητές τους και να νιώσουν περισσότερο οικεία με τη χρήση τους. Δυσκολεύονται όμως να προχωρήσουν στην επόμενη μορφή εμπειριών που περιγράφει ο Piaget, τη *λογικομαθηματική*.^{7,11} Με δεδομένο ότι αυτή ανήκει στο είδος των δράσεων που οδηγούν στις βάσεις των δομών της *λειτουργικής σκέψης*, μπορεί να γίνει αντιληπτό γιατί δεν είναι ακόμη έτοιμα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν κατανόηση και χειρισμό αφηρημένων εννοιών, όπως είναι το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με ρόλους.

Είναι γνωστό ότι η ανάπτυξη ενός παιδιού ακολουθεί τα κατά Piaget στάδια, στα οποία παρατηρούνται διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, ενώ η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο υποδηλώνει θεμελιακές αναδιορ-

γανώσεις.^{3,12,13} Έτσι, ένα παιδί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά τοποθετείται κάπου ανάμεσα στην *προσυλλογιστική περίοδο* και την *περίοδο των συγκεκριμένων λειτουργιών*, καθώς στο διάστημα αυτό αρχίζουν να αναπτύσσονται κάποιες λειτουργίες ή πράξεις σύνθεσης, ταξινόμησης, αποχωρισμού ή ανασύνθεσης πραγμάτων. Εντούτοις, το παιδί αυτής της περιόδου δεν είναι ακόμη απόλυτα ικανό να αναπαριστά νοερά καταστάσεις ούτε να λειτουργεί με συμβολικές πράξεις, αλλά σκέφτεται ακόμη σε πραξιακό επίπεδο, ασκείται αμιγώς πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Παράλληλα, υιοθετώντας την άποψη του Piaget ότι ο λόγος είναι μια μορφή συμβολικής αναπαράστασης που ακολουθεί τη γνώση και ότι το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει την ικανότητα για εσωτερικευμένη μίμηση και λειτουργία σε αναπαραστασιακό επίπεδο,^{14,15} μπορούμε να κατανοήσουμε για ποιο λόγο ένα παιδί που δεν έχει ακόμη αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εσωτερική αναπαράσταση των εννοιών που επεξεργάζεται, δεν είναι σε θέση να αναπαραστήσει λεκτικά τις ανακαλύψεις του ούτε και να τις μοιραστεί με άλλους.

Η θεώρηση του Piaget ότι οι συναισθηματικές δομές αναπτύσσονται όπως οι γνωστικές δομές, όντας υπεύθυνες για την ενεργοποίηση της νοητικής δραστηριότητας και για την επιλογή των αντικειμένων ή των συνθηκών, στις οποίες επιλέγει το παιδί να δράσει,¹⁶ μπορεί να μας εξηγήσει γιατί τα παιδιά που δυσκολεύονται σε πιο περίπλοκα γνωστικά έργα λόγω των «φτωχών» γνωστικών τους δομών, επιλέγουν συνειδητά την ενασχόληση με περισσότερο απλές, συγκεκριμένες δραστηριότητες, στις οποίες τα καταφέρνουν καλύτερα. Με άλλα λόγια, αν δεχθούμε τη σχέση που δίνει ο Piaget ανάμεσα στο συναίσθημα και τη γνώση, θα κατανοήσουμε την προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν πολλά παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες όταν καλούνται να επιλύσουν κάποιο δύσκολο γνωστικό έργο, καθώς αυτή η συμπεριφορά πιθανότατα αντανακλά τις δυσκολίες που βιώνουν σε γνωστικο-νοητικό επίπεδο.

Η συνέπεια αυτής της ερμηνείας για την εκπαιδευτική πράξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι η διδασκαλία ή η ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση θα πρέπει να αρχίζει πάντα από το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί ή και ελάχιστα παρακάτω, με σκοπό να δημιουργεί κίνητρα στο παιδί, να το ενθαρρύνει και να μη νιώθει ότι εμποδίζεται να προχωρήσει λόγω των γνωστικών του δυσκολιών.

Όπως υποστηρίζει ο Piaget, η προσυλλογιστική περίοδος χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, έλλειψη κατανόησης της έννοιας της αντιστρεψιμότητας, δυσκολία

κατανόησης προφορικών οδηγιών και νοητικής αναπαράστασης αντικειμένων και γεγονότων, ενώ αρχίζει να αναπτύσσεται η συμβολική λειτουργία και να προκύπτουν τα συμβολικά είδη αναπαραστάσεων, όπως η μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι, η ζωγραφική και η ανάπτυξη του δημιουργικού προφορικού λόγου και της αφηγηματικής ικανότητας.^{13,16} Όταν ένα παιδί έχει δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού λόγου ή παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, ακόμη και αν χρονολογικά βρίσκεται σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, είναι βέβαιο ότι θα αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες σε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες υπεισέρχεται ο λόγος, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο συμβολικό-φανταστικό παιχνίδι, που αποτελεί μορφή αναπαράστασης και ενισχύεται με το λόγο, το παιδί που δεν έχει αποκτήσει ακόμη την ικανότητα να δημιουργεί εσωτερικές αναπαραστάσεις, θα προτιμά τα είδη εκείνα του παιχνιδιού που θα εκφράζουν τις ανάγκες του για προσωπική ευχαρίστηση και απόκτηση εμπειριών και δεν θα επικοινωνεί. Ακόμη, αφού, σύμφωνα με τον Piaget, η φυσική γνώση προηγείται της λογικο-μαθηματικής, ένα παιδί που ακόμη προτιμά να ασχολείται με πρακτικές δραστηριότητες, κυρίως μέσα από την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, όντας δηλαδή ακόμη στη φυσική εμπειρία,¹⁷ θα δυσκολεύεται σημαντικά και στην κατανόηση και την επεξεργασία μαθηματικών εννοιών και δεν θα είναι σε θέση να αναπτύξει μαθηματικό συλλογισμό. Αν λοιπόν ένα παιδί βρίσκεται σε ηλικία που θα κληθεί να μάθει να χειρίζεται σύνθετες μαθηματικές έννοιες, αλλά και περισσότερο περίπλοκες μορφές προφορικού λόγου, αλλά αναπτυξιακά δεν είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο, τότε κάθε προσπάθεια διδασκαλίας τέτοιων εννοιών σε αυτό το στάδιο θα ήταν σημαντικά περιορισμένη από τη δομή της νοημοσύνης του ίδιου του παιδιού.³

Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση, οργάνωση και παραγωγή του λόγου, όταν συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια ή δραστηριότητες, συχνά χρησιμοποιούν το λόγο για να εκφράσουν φωναχτά τις σκέψεις τους ή για να σχολιάσουν κάποιες καταστάσεις, χωρίς όμως να απευθύνονται σε κάποιον.¹⁸ Αυτή η συμπεριφορά έρχεται σε συμφωνία με την *εγωκεντρική* φύση του σταδίου αυτού, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν το λόγο χωρίς προσπάθεια να επικοινωνήσουν. Αν μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Piaget, ο προφορικός λόγος αποτελεί το μέσο για να γίνεται η κοινωνική εμπειρία περισσότερο προσιτή, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι και οι ανώριμες κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς πολλών παιδιών οφείλονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το λόγο και την επικοινωνία.

3. Η ΚΑΤΑ VYGOTSKY ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αντίθετα με τον Piaget, που υποστήριζε ότι οι γνωστικές δομές παρέχουν τη βάση για την ανάπτυξη, ο Vygotsky ισχυριζόταν ότι η γνώση πρέπει πρώτα να προκύψει σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο πριν ενσωματωθεί στις γνωστικές δομές του ατόμου, δίνοντας έτσι κυρίαρχο ρόλο στο κοινωνικό στοιχείο της ανάπτυξης.⁷ Στην περίπτωση αυτή, τα αίτια για τις προβληματικές συμπεριφορές, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές προσαρμογής παιδιών χωρίς εμφανή οργανικά ή νοητικά προβλήματα θα πρέπει να αναζητηθούν σε ακατάλληλα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια ανάπτυξης των παιδιών, σε φτωχά σε ερεθίσματα και κοινωνικές επαφές περιβάλλοντα, σε προβληματικές οικογενειακές σχέσεις, σε κακοποίηση κ.λπ. Σήμερα, η κυρίαρχη άποψη, για τα αίτια παρόμοιων δυσκολιών ανάπτυξης, θεωρεί ότι αυτά είναι ενδογενούς φύσης –άποψη που συμβαδίζει με τις βασικές αρχές της θεωρίας του Piaget–, ενώ εξωγενείς παράγοντες, αν και δεν τις προκαλούν, μπορούν ωστόσο να τις επιδεινώσουν.¹⁹ Εντούτοις, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο ρόλος του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι σημαντικότερος, ικανός να εξηγήσει από μόνος του πολλές από τις γνωστικές, μαθησιακές ή συμπεριφορικές διαταραχές.

Οι δύο βασικές έννοιες της θεωρίας του Vygotsky είναι η λεγόμενη *ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης*, δηλαδή οι ικανότητες που το παιδί έχει οριακά αναπτύξει, αλλά θα τελειοποιήσει με τη βοήθεια περισσότερο ικανών συνεργατών, και η έννοια της «σκαλωσίας» (scaffolding), δηλαδή η κατάλληλη διευθέτηση και οργάνωση των εμπειριών του παιδιού κατά τη διδασκαλία.²⁰ Είναι προφανές ότι η εφαρμογή τους στη διαδικασία αξιολόγησης των δυσκολιών των παιδιών με γνωστικές, μαθησιακές, νοητικές ή άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες φαίνεται ότι θα συνέβαλε σημαντικά στην καλύτερη ποιοτική ανάλυση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του καθενός από αυτά τα παιδιά ξεχωριστά. Κατά συνέπεια, θα συνέβαλε και στην καλύτερη δόμηση και οργάνωση των προγραμμάτων ειδικής ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία (α) θα βασίζεται στην εξατομίκευση, (β) θα στοχεύει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού, αφού θα αρχίζει από το στάδιο εκείνο στο οποίο το παιδί τα καταφέρνει, και (γ) θα κάνει χρήση των ήδη γνωστών από την αξιολόγηση δυνατοτήτων του παιδιού, με σκοπό την ανάπτυξη των αδυναμιών του.

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερό γιατί η υπερεκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων ενός παιδιού από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον μπορεί να αποβεί «επικίνδυνη». Είναι πολύ συχνές οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευ-

τικοί θεωρούν ότι μια προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι το βασικό και πρωτογενές πρόβλημά του, έτσι ώστε η έμφαση να δίνεται στην οργάνωση της ίδιας της συμπεριφοράς μέσα από συνεχείς παρατηρήσεις, αρνητικά σχόλια ή τιμωρίες. Ωστόσο, στη μεγάλη πλειοψηφία τέτοιων περιπτώσεων, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι οι δευτερογενείς συνέπειες της πίεσης, του άγχους και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί που αδυνατεί, λόγω των γνωστικών του ελλειμμάτων, να αντεπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις. Κατά συνέπεια, ακολουθώντας τις αρχές της θεωρίας του Vygotsky, η κατάλληλη μέθοδος αντιμετώπισης μιας τέτοιας περίπτωσης θα ήταν να τεθεί σε παρένθεση αυτή καθαυτή η συμπεριφορά και η προσπάθεια να εστιαστεί στον εντοπισμό των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού που βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο της *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης* του, έτσι ώστε, δουλεύοντας στο επίπεδο των δικών του ικανοτήτων, να απαλλαγεί σταδιακά από το άγχος και την πίεση και άρα και από τα προβλήματα συμπεριφοράς.¹⁶

Παρόλο που ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και τους συμμαθητές, ορίζοντάς τις ως σημαντικές για τη γνωστική ανάπτυξη, πίστευε εντούτοις ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες μορφές δυσκολίες δεν θα πρέπει να διδάσκονται παράλληλα με άλλα παιδιά με παρόμοιες δυσκολίες, αλλά μαζί με παιδιά που βρίσκονται σε ανώτερο γνωστικό επίπεδο.²⁰ Είναι εμφανές ότι ο Vygotsky εισήγαγε, ήδη από εκείνη ακόμη τη μακρινή εποχή, την ιδέα της ένταξης και της ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις, μια ιδέα που πολλές χώρες προσπάθησαν να εντάξουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, άλλοτε επιτυχώς και άλλοτε όχι.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του Vygotsky είναι ο κυρίαρχος ρόλος που δίνει στο λόγο. Θεωρούσε, μάλιστα, ότι ο λόγος των παιδιών, όταν παίζουν μόνα τους, καθοδηγεί και οργανώνει τη σκέψη τους, αποτελώντας τη βάση για τη μετάβαση στον εξωτερικό επικοινωνιακό λόγο. Παράλληλα, υποστήριζε ότι οι μορφές συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού αποτελούν ένα από τα πλέον σημαντικά πλαίσια ενεργοποίησης της *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης* των παιδιών.¹⁶ Αν λάβουμε υπόψη μας τα παιδιά με διαταραχές στην οργάνωση του λόγου και της έκφρασης και τα παιδιά που δυσκολεύονται ακόμη να χειριστούν σύνθετες ή αφηρημένες έννοιες, γίνεται ευκολότερα κατανοητό γιατί προτιμούν τα μοναχικά παιχνίδια, έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και «φοβούνται» να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Πιθανότατα, τα παιδιά αυτά

δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη μορφή εκείνη του λόγου που απαιτείται γι' αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ίσως, εξαιτίας κάποιων παραγόντων, ενδογενούς φύσης ή περιβαλλοντικών, δεν έχουν ακόμη αποκτήσει τις απαραίτητες προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες για να είναι σε θέση να τις αναπαραστήσουν μέσα από το παιχνίδι.

Ως συνέπεια αυτής της συνειδητοποίησης για την εκπαιδευτική πράξη προκύπτει η ανάγκη να καθοδηγηθούν τα παιδιά αυτά από τους παιδαγωγούς με τέτοιο τρόπο, ώστε σταδιακά, μέσα από επεξηγήσεις και παρουσίαση ή μίμηση καταστάσεων, πάντα μέσα στο πλαίσιο της *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης* τους, να είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παιδιά, προτού καταφέρουν να ελέγξουν και να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους, πρέπει πρώτα να είναι σε θέση να ελέγχουν και να οργανώνουν τον περίγυρό τους με τη βοήθεια του λόγου.²¹ Ο λόγος αποτελεί εργαλείο για την αποτελεσματική οργάνωση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών και, για μία ακόμη φορά, η άποψη αυτή μπορεί να ερμηνεύσει τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχές στο λόγο και στην επικοινωνία.

Παράλληλα, ο Vygotsky είχε παρατηρήσει ότι, όταν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ένα δύσκολο γνωστικό έργο, μπορούν, με τη βοήθεια της αναπροσαρμογής των λέξεων, είτε του προφορικού είτε του γραπτού λόγου, να ελέγξουν την προσοχή και τη συγκέντρωσή τους. Με τον τρόπο αυτόν, καταφέρνουν να απελευθερωθούν από τη δεδομένη δομή του εκάστοτε έργου, να την επαναπροσδιορίσουν και να την οργανώσουν από την αρχή, με τρόπο που να ταιριάζει στις δικές τους γνωστικές δομές και ικανότητες.²² Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει μια πολύ σημαντική λειτουργία, τη βραχύχρονη μνήμη, καθώς και την ικανότητα χειρισμού μνημονικών στρατηγικών, ικανότητες που συνήθως είναι περιορισμένες στην πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.²³ Γίνεται λοιπόν κατανοητό γιατί τα παιδιά με γνωστικά, μαθησιακά προβλήματα και με προβλήματα στο λόγο και τη μνημονική ικανότητα δυσκολεύονται σημαντικά να φέρουν σε πέρας γνωστικά έργα, τα οποία ξεπερνούν, έστω και ελάχιστα, τις βασικές τους ικανότητες.

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, οι δυσκολίες ενός παιδιού στο λόγο και την επικοινωνία είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις δυσκολίες στην αριθμητική και το μαθηματικό συλλογισμό.²⁴ Πιο συγκεκριμέ-

να, πρόσφατες έρευνες σε παιδιά με δυσκολίες λόγου έχουν επιβεβαιώσει ότι, εάν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα σε κάποιο κανάλι επικοινωνίας, αυτό οπωσδήποτε θα επηρεάσει και τις κοινωνικές του εμπειρίες σε τέτοιο επίπεδο, ώστε οι κοινωνικές βάσεις για την ανάπτυξη των προμαθηματικών εννοιών, και αργότερα οι κώδικες επικοινωνίας για την εκμάθηση του λεξιλογίου των μαθηματικών και η ικανότητα ανάπτυξης μαθηματικού συλλογισμού, επίσης θα επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό.¹⁷

4. ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι βασικές αρχές των θεωριών του Piaget και του Vygotsky μπορούν να συμβάλουν σε σημαντικό βαθμό τόσο στην κατανόηση και την αξιολόγηση όσο και στην ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Σε γενικές γραμμές, αν ένας παιδαγωγός ακολουθούσε πιστά τις απόψεις του Piaget με σκοπό να εκτιμήσει τις γνωστικές ικανότητες ενός παιδιού ή για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του, θα έπρεπε κυρίως να οργανώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού έτσι ώστε αυτό να ενθαρρύνεται να ενεργεί περισσότερο πάνω σε αυτό και να εκμεταλλεύεται τα ερεθίσματα που του δίνονται με όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικό και οργανωμένο τρόπο. Πάντα, βέβαια, θα πρέπει κάποιος να λαμβάνει υπόψη ότι ο Piaget ανέπτυξε τη συνολική θεωρία του στηριζόμενος στην ανάπτυξη των παιδιών χωρίς δυσκολίες. Ο Vygotsky, από την άλλη πλευρά, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, συμπεριέλαβε στις έρευνές του παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ παράλληλα έκανε συχνά αναφορά στις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Στην περίπτωση που κάποιος επέλεγε να υιοθετήσει τις βασικές αρχές της θεωρίας του Vygotsky στην ειδική εκπαιδευτική πράξη, θα έπρεπε να λάβει σοβαρά υπόψη του κυρίως την κοινωνική ενίσχυση και την οργάνωση των κοινωνικο-πολιτισμικών εμπειριών των παιδιών, την παράλληλη διδασκαλία με «πιο ικανούς» συμμαθητές και, κυρίως, την παρέμβαση που δομείται μέσα στα πλαίσια της *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης* του παιδιού.

Εντούτοις, μελετώντας τις δύο θεωρίες, γίνεται σαφές ότι για να είναι σε θέση κάποιος να διεξάγει μια περισσότερο εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση, αλλά και να σχεδιάσει την κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση για ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξής του, δεν αρκεί να βασιστεί σε μία από τις δύο θεωρητικές προ-

σεγγίσεις, αλλά να χρησιμοποιήσει στοιχεία και από τις δύο. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί, οι δύο θεωρίες μπορεί να μην έχουν τελικά τόσο μεγάλες ουσιαστικές διαφορές, αλλά οι υποστηρικτές τους να έχουν δώσει απλά μεγαλύτερη έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους της ανάπτυξης.⁷ Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που ο Vygotsky θεωρούσε ιδιαίτερα σημαντικές τις επιρροές της κουλτούρας στην ανάπτυξη, σαφώς θεωρούσε αυτόνομο ότι αυτή η κουλτούρα υφίσταται εξαιτίας του συνδυασμού των ατομικών ικανοτήτων των ανθρώπων.¹⁹ Ταυτόχρονα, ο Piaget, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική, φυσική πρόοδο του ατόμου, δεν σήμαινε ότι αγνοούσε το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ίσως θεωρούσε δεδομένο ότι υπάρχει, για να μπορέσει το άτομο να προχωρήσει, καθώς δεν υφίσταται ανθρώπινη σκέψη χωρίς κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, θα πρέπει ίσως να λάβει υπόψη του και τους μεταγενέστερους μελετητές των Piaget και Vygotsky, οι οποίοι, αν και συμμερίστηκαν τις βασικές αρχές των δύο θεωριών, ταυτόχρονα υιοθέτησαν ιδέες και απόψεις από τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών, καθώς και από τη γνωστική ψυχολογία, οι οποίες παρέχουν ένα πληρέστερο πλαίσιο για την εκτίμηση και την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών δυσκολιών, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στους ενδογενείς γνωστικούς παράγοντες, αλλά και στις επιμέρους λειτουργίες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης, όπως είναι η μνήμη, η αντίληψη, οι στρατηγικές μάθησης, μνήμης και οργάνωσης των πληροφοριών, καθώς και οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι βασικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τις ποικίλες θεωρίες της ανάπτυξης, αλλά και οι διαφορετικές θεωρητικές απόψεις σχετικά με την ερμηνεία, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους επιστήμονες και τους ερευνητές στο χώρο των αναπτυξιακών και μαθησιακών δυσκολιών ως απόλυτα ξεχωριστές πηγές πληροφοριών. Αντίθετα, ειδικά μέσα στο πλαίσιο της έγκαιρης ή πρώιμης διάγνωσης και παρέμβασης των διαταραχών ανάπτυξης από την προσχολική ακόμη ηλικία, όπως έχει αποδειχθεί από ερευνητικά δεδομένα,²⁵ καθεμιά θεωρητική προσέγγιση, άποψη ή μοντέλο γνωστικής ανάπτυξης έχει να συνεισφέρει πολύ σημαντικά στοιχεία, τόσο σε επίπεδο διάγνωσης όσο και αντιμετώπισης. Συνδυάζοντας λοιπόν τα πλέον «αξιόλογα» στοιχεία κάθε θεωρίας, είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει κάποιος περισσότερο ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά το ευρύτερο φάσμα των δυσκολιών μάθησης, από μικρή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της *ετοιμότητας* του Piaget ή η έννοια της *ζώνης εγγύτερης*

ανάπτυξης του Vygotsky μπορούν να συμβάλουν στο σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων έργων αξιολόγησης αλλά και παρέμβασης, τα οποία να λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Παράλληλα, η άποψη του Vygotsky σχετικά με τον κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας για τη συνολική νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού²⁶ μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για τη δομή και την οργάνωση των οδηγιών και της ποιότητας του λόγου που χαρακτηρίζει ένα πρόγραμμα παρέμβασης.²⁵

Ακόμη, οι βασικές αρχές της γνωστικής-συμπεριφορικής προσέγγισης μπορούν να προσφέρουν αξιόλογες πληροφορίες για την επιλογή μεθόδων παρέμβασης και επιβράβευσης κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης, όπως είναι οι μέθοδοι της «άμεσης εκπαίδευσης» και της «ανάλυσης έργου» σε επιμέρους στόχους, η χρήση μοντέλου κατά τη διδα-

σκαλία, τα συστήματα επιβράβευσης,^{27,28} αλλά και η συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στο σχεδιασμό και την επαναξιολόγηση των στόχων της παρέμβασης.²⁹

Εξίσου σημαντική, κυρίως όσον αφορά στη φύση των δυσκολιών μάθησης, την αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων και λειτουργιών κατά τη διαδικασία της μάθησης, τις μνημονικές λειτουργίες, τη μεταγνωστική ικανότητα και την παρέμβαση σε γνωστικό επίπεδο, είναι και η προσφορά των μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών,³⁰ τα συσχετιστικά μοντέλα,²⁷ οι θεωρίες που αφορούν στη γνωστική αρχιτεκτονική,³¹ η θεωρία της περιορισμένης και ευμετάβολης γνώσης,³² η θεωρία του γνωστικού ύψους,³³ καθώς και τα μοντέλα παρέμβασης που βασίζονται στην εξάσκηση μέσω γνωστικών και μνημονικών στρατηγικών.^{34,35}

ABSTRACT

The cognitive functioning of children with developmental disorders through the theoretical approaches of Piaget and Vygotsky. Thoughts on the implementation of comprehensive, psycho-educational intervention programmes

E. BONTI

1st Psychiatric Clinic, Aristotle University of Thessaloniki, "G. Papageorgiou" General Hospital, Thessaloniki, Greece

Archives of Hellenic Medicine 2006, 23(1):9-15

This article analyses various aspects of the cognitive functioning of children with learning and behavioral difficulties, through the theoretical approaches of Piaget and Vygotsky. The overall exploration shows that the ideas and principles of both Piaget and Vygotsky regarding children's development can be used in combination for structuring and organizing educational and psychological intervention programs. Within this context, it is considered necessary to include the contribution of additional, more modern theoretical approaches, which take into consideration different parameters of child development.

Key words: Developmental disorders, Piaget, Psycho-educational intervention, Vygotsky

Βιβλιογραφία

1. LERNER J. *Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*. 6th ed. Houghton Mifflin Co, Boston, Toronto, 1993:44
2. GROSS J. *Special educational needs in the primary school. A practical guide*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1993:93-142
3. PIAGET J, INHELDER B. *The psychology of the child*. Routledge & Kegan Paul, London, 1966
4. DEMETRIOU A, SHAYER M, EFKLIDES A. *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. Routledge, London, 1992:13-30
5. GRIEVE R, HUGES M. *Understanding children*. Blackwell, Oxford, 1990:156-171
6. LIGHT P, SHELDON S. In: Woodhead M (ed) *Learning to think*. London, Routledge; in association with the Open University, 1991
7. FELDMAN DH, FOWLER RC. The nature(s) of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process. *New Ideas in Psychology* 1997, 15:195-210
8. PIAGET J. *The development of thought: equilibration of cognitive structures*. Oxford, Blackwell, 1975

9. DONALDSON M. *Η σκέψη των παιδιών*. Εισαγωγή-επιμέλεια: Βουσιάδου ΣΤ. Μετάφραση: Καλογιαννίδου Α, Αρχοντίδου Α. Εκδόσεις Gutenberg, Ψυχολογία, 1991:173–195
 10. KAVALE K, FORNESS S. *The science of learning disabilities*. San Diego, Ca, College-Hill Press, 1985
 11. LAVE J. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge, 1988
 12. PIAGET J. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Oxford, Blackwell, 1975
 13. FELDMAN DH. Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas in Psychology* 2004, 22:175–231
 14. BART WM. A commentary on DH Feldman's essay on Piaget's stages. *New Ideas in Psychology* 2004, 22:233–237
 15. FELDMAN DH. Piaget's stages: A response to the commentaries. *New Ideas in Psychology* 2004, 22:265–274
 16. DeVRIES R. Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology* 2000, 18:187–213
 17. SHAYER M. Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction* 2003, 13:465–485
 18. HARRIS J. *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. Routledge Ltd, London, 1990:207–240
 19. GLASSMAN M. The difference between Piaget and Vygotsky: A response to Dunkan. *Dev Rev* 1995, 15:437–482
 20. VYGOTSKY LS. The genesis of higher mental functions. In: Wertsch JV (ed) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY, Sharpe, 1981
 21. DUNKAN RM. Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation? *Dev Rev* 1995, 15:458–472
 22. CAMPIONE JC, BROWN AL. Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. In: Frederiksen N, Glasser R, Lesgold A, Shafto M (eds) *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1990:141–172
 23. SCHNEIDER W, PRESSLEY M. *Memory development between two and twenty*. 2nd ed. Mahwah, NJ, Erlbaum Associates, 1997
 24. DANIELS H. *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. Routledge, London, 1993:107–144
 25. ΜΠΟΝΤΗ Ε. *Παιδιά προσχολικής ηλικίας σε επικινδυνότητες για σχολικές δυσκολίες: Διάγνωση και παρέμβαση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2004
 26. WERTSCH JV. Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge University Press, Cambridge, 1985
 27. CAIN W. *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1992
 28. DOCKRELL J, McSHANE J. *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Blackwell, Oxford, UK, 1992
 29. WOOD D. *How children think and learn*. Blackwell, Oxford, 1988:211–227
 30. RICHARDSON K. *Models of cognitive development*. Psychology Press Ltd, 1998
 31. WILKINSON, HAINES BA. Learning a cognitive skill and its components. In: Bisanz J, Brainerd CJ, Kail R (eds) *Formal methods in developmental psychology. Progress in cognitive development research*. Springer-Verlag, New York, 1987
 32. SIEGLER RS. *Children's thinking*. 3rd ed. NJ, Prentice-Hall, 1998
 33. KRASCUM RM, ANDREWS S. Feature-based versus exemplar-based strategies in preschoolers' category learning. *J Exp Child Psychol* 1993, 56:1–48
 34. PEREZ LA, PEYNIRCIOGLU ZF, BLAXTON TA. Developmental differences in implicit and explicit memory performance. *J Exp Child Psychol* 1998, 70:167–185
 35. DeMARIE D, FERRON J. Capacity, strategies and metamemory: Tests of a three-factor model of memory development. *J Exp Child Psychol* 2003, 84:167–193
- Corresponding author:*
E. Bonti, 45 Thermaikou street, GR-551 33 Thessaloniki, Greece
-