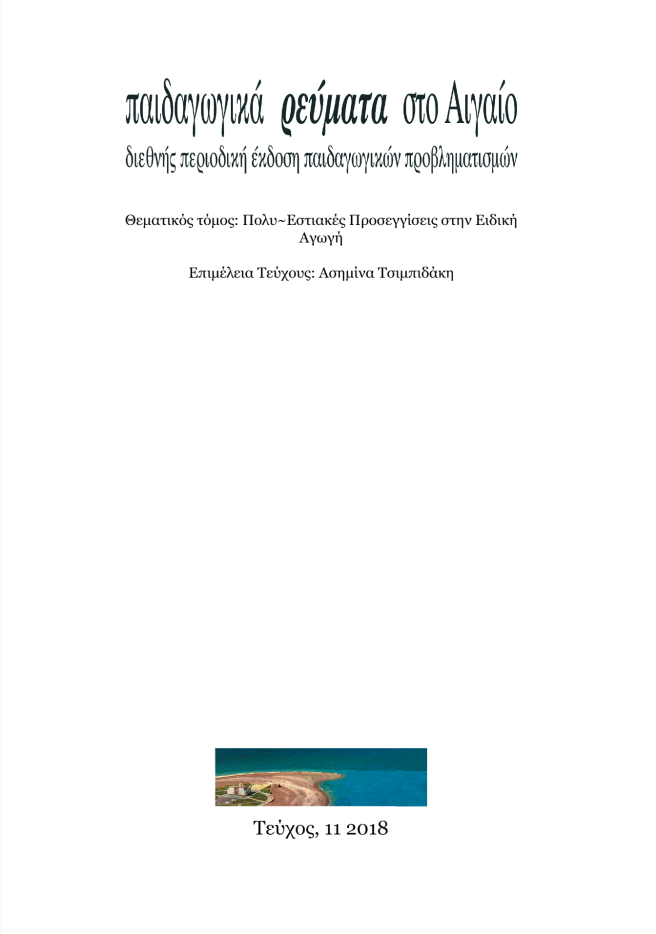
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)

Τεύχος 11


παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Πολυ~Εστιακές Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή

Επιμέλεια Τεύχους: Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Τεύχος, 11 2018

Ειδικές ανάγκες # δυσκολίες μάθησης: Ορισμοί και τάσεις

Ελένη Τραγουλιά

doi: 10.12681/revmata.31178

Copyright © 2022, Ελένη Τραγουλιά

Άδεια χρήσης ##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc.by-nc-sa4##.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τραγουλιά Ε. (2022). Ειδικές ανάγκες # δυσκολίες μάθησης: Ορισμοί και τάσεις. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, *11*(1), 4–9. https://doi.org/10.12681/revmata.31178

Ειδικές ανάγκες # δυσκολίες μάθησης: Ορισμοί και τάσεις

Ελένη Τραγουλιά [1]
tragoulia.e@edc.uoc.gr

Περίληψη
Στο παρόν άρθρο γίνεται μια σύντομη αναφορά στους λόγους που υιοθετείται ο όρος δυσκολίες μάθησης αντί του αντίστοιχου 'ειδικές ανάγκες' για να περιγράψει τόσο τις ανάγκες όσο και τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στόχος του άρθρου είναι να αναδομήσει τις υπάρχουσες αντιλήψεις που έχουν παγιωθεί μέσα από τη χρήση του όρου 'ειδικές ανάγκες. Προτείνεται η χρήση του όρου 'δυσκολίες μάθησης' με στόχο τη δόμηση αντιλήψεων και στάσεων, που θα είναι κοινωνικά και εκπαιδευτικά προσανατολισμένες για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση των μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης.
Λέξεις κλειδιά: *Δυσκολίες μάθησης, ειδικές ανάγκες, ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο*

Abstract
In this article, the term 'learning difficulties' versus the term 'special needs' is introduced. Learning difficulties is a relatively new term to describe the educational and not the medical needs of students who present a variety of difficulties. The adoption of 'learning difficulties' as a term is considered as beneficial in order to deconstruct the views as well as the practices and lead to the construction of an effective learning an teaching.
Keywords: *Learning difficulties, special needs, social and medical model*

1. Δυσκολίες μάθησης ή ειδικές ανάγκες;

Ο όρος *δυσκολίες μάθησης* φαίνεται να αντικαθιστά τον όρο *ειδικές ανάγκες,* αν και στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι (Lacey & Lomas, 2013; Emerson & Hatton, 2008). Ο όρος *δυσκολίες μάθησης* δίνει έμφαση στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών προσπαθώντας να απομακρύνει την προσοχή των εκπαιδευτικών από τις ιατρικές αιτίες, που μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί εμπόδια στη ζωή του (Goodley, 2001). Σε μια τέτοια υιοθέτηση του όρου διαφαίνεται η προσπάθεια να εστιάσει ο/η εκπαιδευτικός στις δυσκολίες μάθησης του μαθητή/της μαθήτριας (Miller, Lacey & Layton 2003).

---

[1] Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Έτσι, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Η επίδοσή τους είναι σημαντικά κατώτερη από αυτή των συμμαθητών/τριών τους. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής και πολλά παιδιά έχουν σημαντικές δυσκολίες στον λόγο και τη γλώσσα. Επίσης, μερικά παιδιά έχουν πρόβλημα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (DfEE, 1994).

Γενικά, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν γενικευμένη δυσκολία στην απόκτηση γνώσεων, δυσκολεύονται να κατακτήσουν νέες γνώσεις και το γνωστικό τους δυναμικό είναι σημαντικά κατώτερο από αυτό των συμμαθητών/τριών τους. Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολία στην απόκτηση δεξιοτήτων (γνωστικών και κοινωνικών), καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολία στον χειρισμό αφηρημένων εννοιών, στη συγκέντρωση προσοχής, στην οργάνωση της σκέψης, στη μνήμη και την αντίληψη. Μια, επιπλέον, επικρατούσα δυσκολία φαίνεται να ενυπάρχει στη γενίκευση της κατακτημένης γνώσης, για παράδειγμα, πώς να χειρίζονται χρήματα σε μαθηματικά παιχνίδια, ή/και να χρησιμοποιήσουν χρήματα για χρηματικές συναλλαγές. Συχνά, παρουσιάζουν περισσότερες από μία δυσκολίες, όπως δυσκολίες στον λόγο και στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Οι Davis, Florian και Ainscow (2004) κάνοντας πιο συγκεκριμένες τις δυσκολίες αυτές, τονίζουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση κινήτρου, τη διατήρηση προσοχής και την κατανόηση και την απομνημόνευση οδηγιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες στη μάθηση ενδεχομένως να οφείλονται στη χαμηλή νοημοσύνη λόγω καθυστέρησης νοητικών λειτουργιών, σε μεγάλο χρόνο αντίδρασης λόγω έλλειψης συνέπειας στο σχήμα αντιδράσεων ή στην αποτυχία να συνδυαστούν παλιές εμπειρίες και να μεταφερθούν σε παρόμοιες καταστάσεις που χρήζουν την ίδια αντίδραση. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δείχνουν προτιμήσεις σε ερεθίσματα που δεν έχουν σχέση με τη διαδικασία μάθησης και παρουσιάζουν δυσκολία στην εξέταση αποκτηθέντων γνώσεων, καθώς και στη χρήση στρατηγικών για να προωθηθεί η γνώση. Τέλος, γενικεύουν πολύ δύσκολα τις γνώσεις που αποκτούν και διαφαίνεται ελλιπής γνώση των γνωστικών τους σχημάτων (τι γνωρίζουν, αν τους είναι δύσκολο να το μάθουν) (Dockrell & McShane 1993).

Σημαντικό φαίνεται πως οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε *τέσσερις διαδικασίες* που χρησιμοποιούνται για να προσλάβει κανείς τη γνώση. Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν *τα στοιχεία* που χρησιμοποιεί κανείς για να εδραιώσει τη γνώση που προσλαμβάνει. Πρόκειται για:

- *τα στοιχεία διεκπεραίωσης (performance components)*, διαδικασία που είναι αναγκαίο να εμπλακεί κάποιος/α για τη διεκπεραίωση μιας εργασίας μέσα από την ανάκληση στρατηγικών για την επίλυση πιθανών προβλημάτων.
- *Τα στοιχεία πρόσκτησης (acquisition components)*, που καθορίζουν τη διαδικασία εμπλοκής στη μάθηση και προώθηση της συλλογής νέων πληροφοριών.
- *Τα στοιχεία διατήρησης (retention components)* είναι οι διαδικασίες που ενισχύουν τις στρατηγικές μνήμης που προωθούν τη διατήρηση των πληροφοριών για επόμενες δοκιμές σε ανάλογες καταστάσεις.

- Τέλος, *τα στοιχεία μεταφοράς (transfer components)* είναι οι διαδικασίες που οδηγούν στη μεταφορά της πληροφορίας, η οποία έχει κατακτηθεί σε νέες εργασίες (Pickering & Gathercole, 2004).

Οι μαθητές/τριες με δυσκολίες μάθησης δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα. Μπορούν να διακριθούν σε μαθητές με ήπιες, σοβαρές ή πολλαπλές δυσκολίες μάθησης (Cook, 2001).

2. Μαθητές με δυσκολίες μάθηση και η εκπαίδευσή τους

Τα παιδιά με ήπιες δυσκολίες μάθησης μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας της συνηθισμένης τάξης. Για παράδειγμα, μπορούν να εργαστούν σε γραπτά κείμενα, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να κάνουν μαθηματικές πράξεις. Η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από αυτή των περισσότερων παιδιών και χρειάζονται διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας και πολλές φορές γίνονται θύματα εκφοβισμού ή μη αποδοχής από τους συνομηλίκους τους (De La Paz & Graham 1997).

Για τον χαρακτηρισμό των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης οι περισσότεροι συγγραφείς/ερευνητές υιοθετούν ορισμούς που βασίζονται είτε στη σοβαρότητα είτε στην αιτιολογία του προβλήματος, με αποτέλεσμα ο πιο κοινός τρόπος καθορισμού των δυσκολιών να καθορίζεται από τον Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) (WHO, 2001).

Με την υιοθέτηση του όρου *δυσκολίες μάθησης* περιγράφονται οι δυσκολίες των εν λόγω παιδιών ανεξάρτητα από την κατηγοριοποιησή τους βάση του ΔΝ και περιγράφονται δυσκολίες, όπως δυσκολίες στη γλώσσα και την επικοινωνία. Παράλληλα, μπορεί να παρουσιάζουν και άλλα προβλήματα, όπως αισθητηριακά, κινητικά, προβλήματα υγείας (Porter, 2005). Για τα εν λόγω παιδιά, φαίνεται πως σημαντικές είναι οι μορφές εναλλακτικής επικοινωνίας με στόχο την εδραίωση της αμφίδρομης επικοινωνίας.

Η εκπαίδευση παιδιών με πολλαπλές ειδικές ανάγκες και βαριά νοητική καθυστέρηση, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκόσμια, παρουσιάζει αξιοσημείωτα κενά τόσο στον πρακτικό όσο και στον επιστημονικό τομέα. Σημαντικότατες καθυστερήσεις, νομοθετικά και οργανωτικά, έχουν συντηρήσει μέχρι και σήμερα ένα κλίμα αδιαφορίας και «ανεκπαιδευσιμότητας», που πλήττει τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειες τους. Σύμφωνα με το ιατρικά προσανατολισμένο μοντέλο τα παιδιά με πολλαπλές ειδικές ανάγκες φαίνεται να αποτελούν τη μαθησιακή εκείνη ομάδα παιδιών που παρουσιάζει ανάγκες φανερά εκπαιδευτικές και θεραπευτικές. Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί το ιδιαίτερα χαμηλό νοητικό δυναμικό τους, το οποίο σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1992), δεν ξεπερνά τη νοητική ηλικία ενός παιδιού 2 ετών. Παράλληλα, παρουσιάζουν άλλη μία ή περισσότερες δυσκολίες που μπορεί να είναι αισθητηριακές ή σωματικές αναπηρίες, αυτισμό ή ψυχωσικά συμπτώματα. Παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε όλους σχεδόν τους τομείς ανάπτυξης ή/και προβλήματα συμπεριφοράς, σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη περιγραφή και κατηγοριοποίηση, σύμφωνα με μια πιο περιγραφική εκπαιδευτική προσέγγιση, τα παιδιά με πολλαπλές ειδικές ανάγκες μπορούν όπως όλα τα παιδιά να επικοινωνήσουν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο εκδηλώνοντας τις ανάγκες, επιθυμίες και τα συναισθήματα τους με τα

κατάλληλα μέσα και στρατηγικές αποκωδικοποίησης επικοινωνιακών σημάτων (Στρογγυλός, Lacey & Καϊλα, 2003).

3. Βασικές επισημάνσεις

Η παραπάνω περιγραφή των δυσκολιών των παιδιών με ήπιες, σοβαρές και πολλαπλές δυσκολίες μάθησης έχει ως στόχο την απομάκρυνση από την κατηγοριοποίηση των παιδιών με βάση τα ελλείμματα σε ιατρικό επίπεδο, έτσι ώστε να εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς και γενικά σε όλους όσοι εργάζονται στον τομέα της ειδικής αγωγής την ανάγκη για μια ολιστική, εκπαιδευτικά προσανατολισμένη προσέγγιση με στόχο την παροχή ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Έτσι μέσα από την υιοθέτηση του όρου *δυσκολίες μάθησης* διαφαίνεται η τάση να απομακρυνθεί κανείς από τη διάθεση «κανονικοποίησης» (normalization) και να μειωθεί η προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από το ιατρικό μοντέλο υιοθετώντας το κοινωνικό/αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Shakespeare & Watson, 2001).

Το τι μοντέλο θα ακολουθήσει ένας/μία εκπαιδευτικός φαίνεται να διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς ωθεί τον/την εκπαιδευτικό να εστιάζει όχι μόνον στις ιατρικές αιτίες αποδίδοντας εκεί όλες τις δυσκολίες του παιδιού αλλά να διεξάγει μια αποτελεσματική παρέμβαση λαμβάνοντας υπ' όψη την επίδραση του περιβάλλοντος ως καθοριστική για την εξέλιξη κάθε παιδιού με δυσκολίες μάθησης.

Βιβλιογραφία

DfEE, (1994). *The code of practice on the identification and assessment of special educational need*. London: HMSO

Emerson, E., & Hatton, C. (2008). *CEDR Research Report 2008 (1): People with Learning Disabilities in England*. Working Paper. Lancaster University, Lancaster.

Lacey, P., & Lomas, J. (2013). *Support services and the curriculum: A practical guide to collaboration*. London: Routledge.

Miller, C., Lacey, P., & Layton, L. (2003). Including children with special educational needs in the Literacy Hour: a continuing challenge. *British Journal of Special Education*, *30*(1), 13-20.

Davis, P., Florian, L., & Ainscow, M. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. DfES Publications.

Dockrell, J., & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties: A cognitive approach*. Mishawaka: Better World Books

Pickering, S.J., & Gathercole, S.E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with special educational needs. *Educational Psychology*, *24*(3), 393-408.

Cook, B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, *34*(4), 203-213.

Goodley, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, *16*(2), 207-231.

De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, *63*(2), 167-181.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology?. In S.N. Barnartt & B.M. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go* (p.p. 9-28). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.