Διαγνωστική προσέγγιση της Δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης

Δημήτριος Αναστασίου,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εστιάζει στα κριτήρια και τις διαδικασίες που αφορούν στην ταυτοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών - Δυσλεξίας, με βάση την πρακτική που ακολουθείται στη χώρα μας. Εξετάζεται ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών – Δυσλεξίας και αναδεικνύονται με κριτικό τρόπο τα θεωρητικά ζητήματα και πρακτικά προβλήματα της τρέχουσας διαγνωστικής πρακτικής που σχετίζονται με τον κεντρικό ρόλο που έχει στη διαγνωστική διαδικασία η έννοια της «νοημοσύνης», η χορήγηση των τεστ νοημοσύνης (ή IQ τεστ) και κυρίως το βασικό κριτήριο της απόκλισης του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) από τη σχολική επίδοση (ασυμφωνία ικανότητας – επίδοσης). Επίσης, σχολιάζονται οι εκβάσεις της ακολουθούμενης διαγνωστικής πρακτικής για την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο παιδί με δυσλεξία.
Λέξεις – Κλειδιά: Δυσλεξία, ταυτοποίηση, ασυμφωνία ικανότητας – επίδοσης

Μαθησιακές Δυσκολίες: Οι σταθερές ενός πεδίου που βρίσκεται σε κίνηση

Το πεδίο των (Ειδικών) Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.) είναι ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο με βαθιές κοινωνικές ρίζες και ταχύτατη εξάπλωση. Ως επιστημονικό πεδίο έχει συνέχεια αλλά και μία τουλάχιστον βασική τομή. Η τομή αυτή έγινε στη δεκαετία του ’60, όταν στις Η.Π.Α. πρωτοδιατυπώθηκαν οι διάφοροι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίοι εστιάζουν στην ασυμφωνία (discrepancy) μεταξύ των νοητικών ικανοτήτων (του αποκαλούμενου «νοητικού δυναμικού») ενός παιδιού και της παρατηρούμενης χαμηλής σχολικής επίδοσης που το ίδιο παιδί μπορεί να εμφανίζει. Έτσι, η παλαιά παρατήρηση της «ανεξήγητης σχολικής αποτυχίας», ενός κατά τα άλλα γνωστικά ικανού ατόμου,

εξέλαβε μια πιο «επιστημονική» μορφή τη δεκαετία του ’60 (βλ. αναλυτικά Αναστασίου, 2005).

Την τελευταία 10ετία, το πεδίο των (Ειδικών) Μαθησιακών Δυσκολιών διανύει μια ταραχώδη περίοδο. Η ταυτοποίηση[1] (identification) των Μ.Δ. είναι στο επίκεντρο της διεθνούς επιστημονικής συζήτησης. Οι φωνές της αμφισβήτησης τόσο για την ύπαρξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας) ως μιας ξεχωριστής διαγνωστικής κατηγορίας όσο και για την ακολουθούμενη διαγνωστική πρακτική άρχισαν να δυναμώνουν.

Το αποκορύφωμα της αμφισβήτησης της ακολουθούμενης διαγνωστικής πρακτικής αποτελούν οι πρόσφατες αλλαγές στη νομοθεσία των Η.Π.Α. Οι αλλαγές αυτές, που αφορούν στη διαγνωστική πρακτική για την ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ., αποτελούν τμήμα του ευρύτερου νόμου που φέρει το όνομα «Βελτιωτική Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες» (Individuals with Disabilities Education Improvement Act - IDEIA). Ο IDEIA, που αποτελεί μια αναθεώρηση των προηγούμενων νόμων του 1990 (Individuals with Disabilities Education Act –IDEA) και του 1997 (IDEA Amendments), υπογράφτηκε στις 3 Δεκεμβρίου του 2004 από τον πρόεδρο των Η.Π.Α. και οι αλλαγές στην αμερικανική νομοθεσία άρχισαν να τίθενται σε εφαρμογή από την 1η Ιουλίου του 2005.

Στον IDEIA του 2004, **ο εννοιολογικός ορισμός** των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.), ο οποίος αναφέρεται στη θεωρητική σύλληψη των Ε.Μ.Δ., παραμένει σταθερός. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τον **λειτουργικό ορισμό** των Ε.Μ.Δ., ο οποίος αλλάζει δραματικά.

Διευκρινίζεται εδώ ότι ο εννοιολογικός ορισμός παρέχει το σημασιολογικό-εννοιολογικό περιεχόμενο ενός όρου (Παρασκευόπουλος, 1993) και στη συγκεκριμένη περίπτωση στηρίζει τη θεωρητική βάση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο λειτουργικός ορισμός των Ε.Μ.Δ. αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή του εννοιολογικού ορισμού (Παρασκευόπουλος, 1993) και χρησιμεύει ως ένας πρακτικός οδηγός για τον προσδιορισμό των ατομικών περιπτώσεων Ε.Μ.Δ. Επομένως, ο λειτουργικός ορισμός σχετίζεται άμεσα με τα διαγνωστικά κριτήρια και κατευθύνει τις διαδικασίες, ενέργειες και μετρήσεις που εφαρμόζονται για την ταυτοποίηση των ατομικών περιπτώσεων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή δυσλεξία.

Ας τα πάρουμε όμως με τη σειρά. Οι θεμελιακές έννοιες, που περικλείονται στον εννοιολογικό ορισμό και συνεχίζουν να διατηρούν την ισχύ τους, αφορούν στα εξής:

α) *Τη φύση των Μ.Δ.*: Οι *μαθησιακές δυσκολίες*[2] (learning disabilities) αναφέρονται σε μια διαταραχή των υποκείμενων ψυχολογικών (γνωσιακών και μαθησιακών) διεργασιών, οι οποίες εμπλέκονται στο γραπτό λόγο. Επίσης, θεωρείται ότι είναι ενδογενείς στο άτομο. Η έρευνα, σήμερα, έχει σωρεύσει βάσιμες ενδείξεις που δείχνουν ότι η διαταραχή των ψυχολογικών - μαθησιακών διεργασιών συνδέεται με δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και ειδικότερα με λεπτές εγκεφαλικές δυσλειτουργίες ή/και εγκεφαλικές μορφολογικές ανωμαλίες. Ωστόσο, από την άποψη της πρόληψης, της διάγνωσης, της πολύπλευρης αξιολόγησης (evaluation), καθώς και της παρέμβασης – αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, το προσφορότερο και παραγωγικότερο επίπεδο μελέτης και δράσης παραμένει το ψυχολογικό, και ακριβέστερα το γνωσιακό επίπεδο (Αναστασίου, 1998. Bradley, Danielson & Hallahan, 2002. Frith, 1997. Μαρκοβίτης, & Τζουριάδου, 1991. Παντελιάδου, 2000. Τζουριάδου, & Μπάρμπας, 2003).

β) *Τον προσδιορισμό* ***«ειδική»***: Ο προσδιορισμός ειδική (specific) που συνοδεύει τη δυσλεξία ή τις μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στο ότι οι διαταραχές αυτές εστιάζονται σε **μια στενή ζώνη γνωστικών ικανοτήτων – δεξιοτήτων** και δεν εκτείνεται σε όλο το εύρος της ανθρώπινης νόησης. Ακόμα, ο προσδιορισμός ειδική δεν αναφέρεται κυρίως στα σχολικά αντικείμενα π.χ. αναμένονται δυσκολίες με το μάθημα της ιστορίας, όταν υπάρχουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Τα τελευταία 30 χρόνια, η έρευνα έχει αναδείξει μία τουλάχιστον δέσμη μεταγλωσσικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων, τη φωνολογική επεξεργασία[3] (phonological processing), η οποία σε πολλά δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζει έλλειμμα (deficit) (Αναστασίου, 1998. Πόρποδας, 2000. Rack, 1994). Τα ελλείμματα αυτά που εντοπίζονται σε μια στενή ζώνη επεξεργασίας της γλωσσικής πληροφορίας επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή απόκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, όπως οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες. Οι όποιες υποκείμενες αδυναμίες γνωστικής επεξεργασίας των ατόμων με δυσλεξία δεν είναι γενικευμένες· έχουν μια περιορισμένη και εξειδικευμένη εστίαση, αφορούν σε έναν ειδικό νοητικό τομέα και δεν απλώνονται σε όλο

το εύρος της ανθρώπινης νοητικής λειτουργίας (Bradley, Danielson & Hallahan, 2002, σ. 793). Παρόλα αυτά, οι εξειδικευμένες και περιορισμένες αυτές αδυναμίες είναι ικανές να παρεμποδίζουν την ομαλή απόκτηση των θεμελιακών σχολικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Παράλληλα, την ίδια στιγμή στο ίδιο άτομο, πολλές άλλες γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται κανονικά.

Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν την εξής εικόνα: έχουν καλή αντίληψη του προφορικού λόγου, αλλά αντιμετωπίσουν μεγάλα προβλήματα στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας, κατά την εκτέλεση έργων ανάγνωσης και γραφής. Η μερική αυτή «ανικανότητα», με αναφορά πάντοτε το αντίστοιχο αναπτυξιακό στάδιο των συνομηλίκων, εντοπίζεται σε μια πολύ ειδική περιοχή της νόησης π.χ. στη φωνολογική επεξεργασία. Μάλιστα, αυτή η υπολειπόμενη ικανότητα έρχεται σε διάσταση ή ασυμφωνία με τη λοιπή νοητική λειτουργικότητα[4] του παιδιού, η οποία κινείται σε τουλάχιστον μέσα επίπεδα. Οι γνωστικές διαφορές που ενυπάρχουν μέσα στο ίδιο το άτομο (ενδοατομικές) είναι χαρακτηριστικές των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία). Το γνωστικό ενδοατομικό προφίλ των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία) είναι χαρακτηριστικά διακριτό και διαφέρει από άλλα προφίλ:

(i) Ατόμων που αντιμετωπίζουν **γενικές μαθησιακές δυσκολίες**[5]. Τα άτομα αυτά με γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια σχεδόν ομοιόμορφη χαμηλή εικόνα σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της προφορικής κατανόησης. Έτσι θεωρείται ότι αυτό το χαμηλό γνωστικό προφίλ επηρεάζει αρνητικά την ομαλή κατάκτηση των σχολικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα των πιο απαιτητικών εξ' αυτών, όπως η αναγνωστική κατανόηση, η παραγωγή του γραπτού λόγου και η επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων. Σημειώνεται ότι οι γνωστικές ικανότητες των ατόμων με γενικές μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα από τα όρια νοητικής λειτουργικότητας που προσδιορίζουν τη νοητική καθυστέρηση. Εντελώς συμβατικά, το εξαγόμενο IQ των ατόμων με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, σε ένα σταθμισμένο και ατομικά χορηγούμενο «τεστ νοημοσύνης», είναι υψηλότερο από 70 και χαμηλότερο από 80 ή 85[6].

(ii) Ατόμων με **νοητική καθυστέρηση**. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν μια εξαιρετικά χαμηλή εικόνα σε ένα

μεγάλο εύρος γνωστικών ικανοτήτων, όπως διαπιστώνεται από σταθμισμένα IQ τεστ (IQ<70), η οποία συνοδεύεται με μια εξίσου χαμηλή καθημερινή προσαρμοστική συμπεριφορά σε διάφορους τομείς, όπως η επικοινωνία, οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, η διαβίωση στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, η αυτονομία, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η εργασία, η ασφάλεια (American Association on Mental Retardation, 1992. American Psychiatric Association, 1994).

Τόσο στην περίπτωση των γενικών μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης, τα χαμηλά ή τα εξαιρετικά χαμηλά επιτεύγματα στο γραπτό λόγο ή/και στα μαθηματικά των ατόμων αυτών θεωρείται ότι συμβαδίζουν με τη γενικότερη χαμηλή ή την εξαιρετικά χαμηλή, αντιστοίχως, νοητική λειτουργικότητά τους.

γ) *Τη διαφοροποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από άλλες διαταραχές*: Οι Ε.Μ.Δ. μπορεί να συνδέονται με άλλες διαταραχές (να υπάρχει δηλαδή συν-νοσηρότητα, όπως λέγεται στην τεχνητή κλινική γλώσσα). Δεν οφείλονται όμως σε καταστάσεις, όπως η νοητική καθυστέρηση, οι σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, η έλλειψη ευκαιριών για μάθηση, οι αισθητηριακές διαταραχές όρασης ή ακοής (Τζουριάδου, & Μπάρμπας, 2003). Όλες αυτές οι προαναφερόμενες καταστάσεις είναι παράγοντες που αποκλείουν την περίπτωση των Ε.Μ.Δ. – δυσλεξίας. Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι οι Ε.Μ.Δ. μπορεί να εμφανίζονται σε άτομα από διάφορες εθνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές και εισοδηματικές ομάδες.

δ) *Την αναπτυξιακή διάσταση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Οι Ε.Μ.Δ. δεν είναι ένα φευγαλέο παροδικό φαινόμενο στη ζωή του ατόμου, όπως λ.χ. μια παιδική ασθένεια. Ούτε όμως και μια κατάσταση, η οποία δεν εξελίσσεται. Τα συμπτώματα ποικίλουν ως συνάρτηση του αναπτυξιακού σταδίου του ατόμου, των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και της παρεχόμενης εκπαίδευσης (π.χ. σχολική τάξη, ποιότητα διδασκαλίας).

Ειδικότερα, στην περίπτωση της δυσλεξίας, πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά μιας γραπτής γλώσσας, και ιδιαίτερα ο βαθμός διαφάνειας του γραπτού κώδικα (Αναστασίου, 1998). Η ακρίβεια με την οποία ένας γραπτός κώδικας χαρτογραφεί με συγκεκριμένα γραφήματα τα φωνήματα της προφορικής γλώσσας επηρεάζει τόσο την ένταση όσο και την έκταση των Ε.Μ.Δ. του γραπτού λόγου. Έτσι, ο «σκοτεινός» αγγλικός γραπτός

κώδικας, που είναι πολύ πιο «αδιαφανής» από τον ελληνικό γραπτό κώδικα[7], είναι πιθανόν να διογκώνει την έκταση και την ένταση του φαινόμενου των Ε.Μ.Δ. στις αγγλόφωνες χώρες.

Έως εδώ, για τα τέσσερα αυτά σημεία του εννοιολογικού ορισμού των (Ειδικών) Μαθησιακών Δυσκολιών, που θίχτηκαν παραπάνω, φαίνεται να υπάρχει μια γενική συμφωνία (consensus) –αν και όχι καθολική- μεταξύ των επιστημόνων του πεδίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1968, οπότε η «Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία» αναγνωρίστηκε από το ομοσπονδιακό κράτος των Η.Π.Α., ο εννοιολογικός ορισμός, που είναι κατοχυρωμένος σε επίσημα νομοθετικά κείμενα, έχει ελάχιστα αλλάξει.

Τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια και διαδικασίες

Οι επιστημονικές ενστάσεις, που σήμερα στις Η.Π.Α. φαίνεται πλέον να συνιστούν ένα πλειοψηφικό ρεύμα, αφορούν κυρίως στο λειτουργικό ορισμό και ειδικότερα στα διαγνωστικά κριτήρια και διαδικασίες για την ταυτοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Όλα αυτά, που ίσχυαν εδώ και τριάντα χρόνια, μέσα από μια ριζική τροποποίηση, με τις πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές, ουσιαστικά αναιρούνται. Καταρχήν πρέπει να σημειωθεί, ότι σε αντίθεση με την ισχύουσα διαγνωστική πρακτική στη χώρα μας, η οποία δεν είναι νομοθετικά κατοχυρωμένη, το Αμερικανικό Γραφείο Εκπαίδευσης (U.S. Office of Education), από το 1977 έχει δημοσιεύσει αναλυτικές οδηγίες για τις διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να ακολουθούνται κατά την αξιολόγηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές, η σοβαρή απόκλιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) και επίτευξης αποτελεί ουσιαστικά ένα πρωταρχικό λειτουργικό κριτήριο για την ταυτοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επίσης, στους διάφορους αμερικανικούς νόμους, επαναλαμβάνεται ότι ένα παιδί δεν μπορεί να ταυτοποιηθεί ότι έχει μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία εάν η απόκλιση μεταξύ της ικανότητας και της επίτευξης είναι πρωτίστως αποτέλεσμα: (1) μιας οπτικής, ακουστικής ή κινητικής αναπηρίας, (2) μιας νοητικής καθυστέρησης, (3) μιας συναισθηματικής διαταραχής, ή (4) ενός περιβαλλοντικού, πολιτιστικού, ή οικονομικού μειονεκτήματος. Τα κριτήρια αυτά, τα οποία έχουν ονομαστεί κριτήρια αποκλεισμού (exclusionary criteria), σε γενικές γραμμές είχαν περάσει και στην αμερικανική πολιτειακή νομοθεσία (Mercer, Jordan, Allsop, & Mercer, 1996).

Παρομοίως, τα κριτήρια αποκλεισμού ορίζονται και σε διάφορα επιστημονικά κείμενα σε Βρετανία και Ελλάδα με τη δυσλεξία, η οποία αποτελεί την πιο αναγνωρισμένη υποκατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Pumfrey, 1997). Ένας χαρακτηριστικός «λειτουργικός» ορισμός που ορίζει τα κριτήρια αποκλεισμού για τη δυσλεξία, ο οποίος αντλείται από βρετανικές πηγές, είναι ο εξής:

Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεκτικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα (Αναστασίου, 1998**.** Beech, 1994**.** Rack, 1994**.** Snowling, 2000).

Αν και με μικρές διαφορές, οι «λειτουργικοί ορισμοί» των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και της δυσλεξίας στηρίζονταν, μέχρι σήμερα, σε παρόμοια λογική. Σε μια τέτοια λογική στηρίχτηκε η ομοσπονδιακά (και πολιτειακά) οριζόμενη διαγνωστική πρακτική στις Η.Π.Α. για σχεδόν 30 χρόνια, από το 1977 έως το 2005, ενώ εξακολουθεί να στηρίζεται η τρέχουσα διαγνωστική πρακτική στη χώρα μας. Η διαγνωστική αυτή πρακτική εξειδικεύεται σε συγκεκριμένα λειτουργικά κριτήρια και διαδικασίες, η οποία έχει ως πυρήνα -αλλά όχι ως τέλος της- την απόκλιση μιας χαμηλής επίδοσης σε μία από τις βασικές σχολικές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία, αριθμητικοί υπολογισμοί) από έναν τουλάχιστον μέσο Δείκτη Νοημοσύνης (IQ). Θεωρητικά, η απόκλιση αυτή περιγράφει τη διαφορά μεταξύ της «δυναμικότητας για σχολική επιτυχία», που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύει το IQ, και της τρέχουσας σχολικής απόδοσης του μαθητή. Εφόσον διαπιστωθεί μια τέτοια σοβαρή απόκλιση, αυτή δεν ισοδυναμεί με ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ., αλλά διαπιστώνει μόνο μια σημαντική σχολική **«υποεπίδοση»** (underachievement), και έτσι γίνεται το πρώτο, μα όχι έσχατο, βήμα προς την ταυτοποίηση ενός παιδιού με Ε.Μ.Δ.

Ας τα πάρουμε όμως με τη σειρά. Με τη χρήση ενός IQ τεστ και το περίφημο **κριτήριο της ασυμφωνίας ικανότητας – επίτευξης** (ability – achievement discrepancy) επιχειρείται να διασφαλιστούν δύο πράγματα:

α) **Να αποκλειστεί η περίπτωση της νοητικής καθυστέρησης,** η οποία εξ’ ορισμού θεωρείται ότι μπορεί να δικαιολογεί μια εξαιρετικά χαμηλή σχολική επίδοση.

β) **Να τεκμηριωθεί η αντίληψη της απροσδόκητης σχολικής αποτυχίας**. Για τους γονείς, τους οικείους του παιδιού, συχνά και για τις νηπιαγωγούς, οι ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία έχουν το χαρακτήρα μιας απροσδόκητης δυσκολίας. Η τυπική εικόνα ενός δυσλεκτικού παιδιού μέχρι την ηλικία των έξι ετών και την είσοδό του στο δημοτικό είναι η εικόνα ενός παιδιού που δεν εμφάνιζε κάποια έκδηλα σημάδια, τα οποία να προειδοποιούν για τις μετέπειτα σχολικές του δυσκολίες. Επίσης, η ευρύτερη λειτουργία του στο επίπεδο της συμπεριφοράς, πέρα των κρίσιμων σχολικών δεξιοτήτων, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες ανησυχίες. Με άλλα λόγια, η σημαντική απόκλιση νοητικής ικανότητας – σχολικής επίδοσης είναι ένας **λειτουργικός δείκτης** αυτού που έχει αποκληθεί **υποεπίδοση**. Δηλαδή, ένα παιδί δεν αποδίδει στο σχολείο σύμφωνα με τις διαφαινόμενες νοητικές του ικανότητες, αλλά η σχολική επίδοσή του κινείται, παραδόξως, σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα (Kavale, 2002).

Στη διαγνωστική πράξη, τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στη χώρα μας, παρατηρείται όμως μια συχνή παρανόηση. Η παρανόηση αυτή αφορά στην ισοδυναμία του λειτουργικού ορισμού των Ε.Μ.Δ. με την έννοια της υποεπίδοσης. Ωστόσο αυτά τα δύο δεν ταυτίζονται. **Η απόκλιση είναι μόνο το αρχικό λειτουργικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για την ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ., η διαγνωστική διαδικασία δεν σταματά στην εξέταση του IQ και της σχολικής επίδοσης** (Kavale & Forness, 1994**.** Kavale, 2002). Σε μια παρατηρούμενη υποεπίδοση μπορεί να συνεισφέρουν διάφοροι άλλοι παράγοντες, εκτός των Ε.Μ.Δ. Ορισμένοι τέτοιοι πιθανοί παράγοντες, οι οποίοι θα πρέπει να εξετάζονται κατά τη διαγνωστική διαδικασία είναι: α) μια χρονικά παρατεταμένη ασθένεια που προκαλεί πολλές απουσίες του παιδιού σε μια κρίσιμη τάξη, όπως η Α΄ τάξη του δημοτικού, β) μια ψυχιατρική διαταραχή, γ) διάφοροι ενδοοικογενειακοί παράγοντες, όπως μια γονεϊκή παραμέληση, μια οικογενειακή κρίση, η απώλεια ενός γονιού, δ) μια αδιάγνωστη μυωπία ή μια μερική απώλεια της ακοής ή κάποιο άλλο χρόνιο πρόβλημα υγείας, ε) η έλλειψη επαρκών ευκαιριών για μάθηση, και στ) η ανεπαρκής ή η ακατάλληλη διδασκαλία (Αναστασίου, 1998. Τζουριάδου, & Μπάρμπας, 2003). Όλοι αυτοί οι παράγοντες στην καθημερινότητα των διαγνωστικών υπηρεσιών δεν είναι εξαιρέσεις. Στη διαγνωστική πράξη, ο αποκλεισμός των παραγόντων αυτών μπορεί να παρομοιαστεί με το ξεφλούδισμα ενός κρεμμυδιού· αυτό που στο τέλος απομένει, με δεδομένη τη σημαντική απόκλιση IQ και σχολικών δεξιοτήτων, χαρακτηρίζεται

ως μία εκ των Ε.Μ.Δ. (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία). Γι' αυτό στη διαγνωστική διαδικασία πρωτεύουσα σημασία έχουν: α) το «ατομικό» και «οικογενειακό» ιστορικό του παιδιού, β) το σχολικό ιστορικό του παιδιού, και γ) οι τρέχουσες πληροφορίες για τη σχολική του επίδοση, την καθημερινή απόδοσή του στη σχολική τάξη, την ανταπόκρισή του στη διδασκαλία και την αλληλεπίδρασή του με όλο το «σχολικό σύστημα» (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, συμπεριφορά και διάδραση εντός και εκτός σχολικής τάξης). Η αυστηρή ή όχι τήρηση αυτών των διαγνωστικών διαδικασιών δύναται να επηρεάσει τις διαγνωστικές αποφάνσεις μιας διεπιστημονικής διαγνωστικής ομάδας.

Ένα σημαντικό ίσως πρόβλημα με την περιγραφείσα διαγνωστική διαδικασία είναι ότι το βασικό κριτήριο της σημαντικής απόκλισης ικανότητας – επίτευξης, από ορισμένες διαγνωστικές επιτροπές, παραμελείται και δεν εφαρμόζεται συστηματικά. Στις Η.Π.Α. οι ομοσπονδιακές και οι πολιτειακές οδηγίες, στη σχεδόν τριακονταετή πορεία των παραπάνω διαγνωστικών πρακτικών, καταπατήθηκαν κατάφωρα μέσα στην ίδια τη διαγνωστική σχολική πράξη (MacMillan, Gresham & Bocian, 1998). Σε μια σχετική τους μελέτη, οι MacMillan, Gresham & Bocian (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι **οι πρακτικές των δημόσιων σχολείων για τη διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελάχιστη ομοιότητα με αυτό που ορίζεται στους ομοσπονδιακούς και πολιτειακούς κανονισμούς**. Ανάμεσα στους ομοσπονδιακούς και πολιτειακούς κανονισμούς από τη μια, και την καθημερινή διαγνωστική πράξη των αμερικανικών σχολείων από την άλλη, παρατηρήθηκε λοιπόν ένα μεγάλο χάσμα. Ως αποτέλεσμα ήταν να υπερ-διαγιγνώσκονται μαθητές με Ε.Μ.Δ. Πολλοί μαθητές ταυτοποιούνταν ως μαθητές με Ε.Μ.Δ. δίχως στην πραγματικότητα να πληρούν τα οριζόμενα επιστημονικά και νομοθετικά κριτήρια. Δηλαδή, στην πράξη, σε τοπικό επίπεδο παρατηρήθηκε μια συστηματικά ασυνεπής εφαρμογή των επίσημων πολιτειακών διαγνωστικών κριτηρίων.

Για πολλούς μελετητές και βεβαίως τους νομοθέτες του 2004, τα ίδια τα διαγνωστικά κριτήρια θεωρήθηκαν υπεύθυνα για τη χαλαρή διαγνωστική πρακτική μέσα στα αμερικανικά σχολεία. Ειδικότερα, το κριτήριο της απόκλισης IQ – σχολικής επίδοσης άρχισε να αμφισβητείται από σωρεία επιστημονικών άρθρων. Η «Επιτροπή για την Αριστεία στην Ειδική Εκπαίδευση» [President's Commission on Excellence in Special Education (2002)], του Προέδρου των Η.Π.Α., του G. W. Bush, συνεκτιμώντας και το υψηλό οικονομικό κόστος

των διαγνωστικών διαδικασιών που βασίζονται στο κριτήριο της απόκλισης IQ – σχολικής επίδοσης, πρότεινε: α) την κατάργηση της χορήγησης των IQ τεστ κατά τη διαγνωστική διαδικασία ταυτοποίησης των Ε.Μ.Δ., και β) την αντικατάσταση των IQ τεστ από μια σειρά μετρήσεις, οι οποίες θα στηρίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Όπερ και εγένετο. Μια νέα διαγνωστική διαδικασία για την ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ. νομοθετήθηκε το 2004 και άρχισε να μπαίνει σε εφαρμογή στις Η.Π.Α., από τον Ιούλιο του 2005, η οποία δεν αποκλείεται να επηρεάσει τις αντίστοιχες διαγνωστικές διαδικασίες στην Ευρώπη και φυσικά την Ελλάδα.

Προβλήματα και στρεβλώσεις

Ας δούμε όμως τα κυριότερα προβλήματα της ακολουθούμενης διαγνωστικής πρακτικής, οποία, δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα, τίθεται σήμερα σε αμφισβήτηση. Καταρχήν, υπήρξε η κριτική που είναι εμπνευσμένη από το κίνημα της αντιψυχιατρικής της δεκαετίας του ’60. Τα βέλη της κριτικής αυτής αμφισβητούν την αναγκαιότητα της ταξινόμησης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ως μια ξεχωριστής κλινικής οντότητας, και εν γένει την αναγκαιότητα κάθε ταξινομικού συστήματος «ψυχικής υγείας». Πέρα από τη γενικότερη αυτή κριτική, εντός του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών, η κριτική επικεντρώνεται σε ειδικότερα ζητήματα και ιδιαίτερα στον ορισμό της ασυμφωνίας μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης.

Ακροθιγώς, τα κυριότερα προβλήματα με τα τρέχοντα διαγνωστικά κριτήρια και διαδικασίες, που ανέκυψαν από τη διεθνή εμπειρία και αφορούν, επίσης, σε θεμελιώδη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διαγνωστικές υπηρεσίες στη χώρα μας, συνδέονται με τα εξής:

(α) Η έννοια της νοημοσύνης και η χρήση των IQ τεστ

Η ψυχομετρική έννοια της νοημοσύνης και ο Δείκτης Νοημοσύνης/ Νοητικό Πηλίκο (IQ), ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα σε ολόκληρη την ιστορία της ψυχολογίας, έχει απασχολήσει ποικιλότροπα το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Για ορισμένους, η νοημοσύνη είναι μια από τις πιο χρήσιμες θεωρητικές έννοιες, ενώ για κάποιους άλλους μια άχρηστη εννοιολογική κατασκευή (Gould, 1996**.** Herrnstein & Murray, 1994. Neisser, et. al., 1996 a, b). Για πολλά χρόνια, η διαγνωστική πρακτική για την ταυτοποίηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές

Δυσκολίες στηριζόταν στα τεστ νοημοσύνης (και στα τεστ σχολικής επίτευξης). Η χορήγηση των IQ τεστ είναι απαραίτητη προκειμένου να εξακριβωθεί η ασυμφωνία ικανότητας – επίτευξης. Η θέση που παίρνει κάποιος απέναντι στην έννοια της νοημοσύνης, στη δυνατότητα και την ακρίβεια της μέτρησής της αλλά απέναντι και στα υφιστάμενα IQ τεστ, επηρεάζει σημαντικά τη θέση του για την αξία της διαγνωστικής διαδικασίας «απόκλισης νοητικής ικανότητας – σχολικής επίδοσης».

Όπως γίνεται αντιληπτό, η μετατόπιση της εφαρμοσμένης ψυχολογίας από μια στάση άκριτης αποδοχής προς μία στάση άκρατου σκεπτικισμού απέναντι στα IQ τεστ υπονομεύει ευθέως την αναγκαιότητα της χρήσης των IQ τεστ στη διαγνωστική διαδικασία των Ε.Μ.Δ. Έτσι πολλοί επιστήμονες του πεδίου θεωρούν ότι είναι μάταιο να ορίζουμε μια υποθετική-θεωρητική κατασκευή, όπως μία Ειδική Μαθησιακή δυσκολία (π.χ. δυσλεξία) μέσω μιας άλλης υποθετικής κατασκευής, όπως η νοημοσύνη, ιδιαίτερα όταν αυτή η τελευταία εννοιολογική κατασκευή θεωρείται προβληματική (Siegel, 1989**.** Stanovich, 1991, 1999).

(β) Το είδος των IQ τεστ

Όλα τα IQ τεστ δεν είναι ίδια μεταξύ τους. Τα IQ τεστ ποικίλλουν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Η ίδια λεκτική ετικέτα για αρκετά διαφορετικά εργαλεία είναι ίσως παραπλανητική. Μερικά IQ τεστ στηρίζονται περισσότερο στην απόδοση σε λεκτικά / προφορικά (verbal) νοητικά έργα, ενώ άλλα σε πρακτικά / μη λεκτικά (performance / nonverbal) νοητικά έργα, όπου υπάρχει περιορισμένος αριθμός προφορικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εξεταστή - εξεταζομένου, ακόμα και στις οδηγίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη λεκτικών IQ τεστ είναι αυτά που απαιτούν τη λύση προβλημάτων που περιέχουν γεωμετρικές μορφές (π.χ. Raven). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η χρήση ενός λεκτικού IQ τεστ μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα από ό,τι η χρήση ενός μη λεκτικού IQ τεστ. Η λεγόμενη απόκλιση του λεκτικού IQ από το πρακτικό IQ, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να είναι πολύ μεγάλη (Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Θεωρητικά, μια σημαντική απόκλιση της αναγνωστικής ή της ορθογραφικής επίδοσης από το Λεκτικό IQ είναι μια αυστηρότερη διαδικασία υπολογισμού. Λόγω της μεγαλύτερης θετικής συνάφειας των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτή έκφραση) με το Λεκτικό IQ, τα παιδιά που θα εκδήλωναν μια απόκλιση αυτού του είδους θα περιορίζονταν σε απόλυτους

αριθμούς. Γιατί; Επειδή όταν τα αποτελέσματα του αναγνωστικού τεστ αφαιρούνται από τα αποτελέσματα του Λεκτικού IQ τεστ, η αφαίρεση αυτή δεν δίνει ένα καθαρό μέτρο της απροσδόκητης αναγνωστικής αποτυχίας, εφόσον τόσο τα αναγνωστικά τεστ όσο και τα Λεκτικά IQ τεστ εμπλέκουν λεκτικά (προφορικά) συστατικά, και βέβαια δεν γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό το αποτέλεσμα στο IQ τεστ και σε ποιο βαθμό το αποτέλεσμα στο αναγνωστικό τεστ διαμορφώνεται από την λεκτική ή προφορική ικανότητα (Sternberg & Grigorenko, 2002).

Εάν πάλι μια «ειδική αναγνωστική δυσκολία» οριζόταν με όρους απόκλισης μιας φτωχής ανάγνωσης από ένα Πρακτικό (βλ. Μη Λεκτικό) Δείκτη Νοημοσύνης μέσου επιπέδου, θα περιελάμβανε πολλούς μαθητές· ανάμεσα σε αυτούς και μαθητές των οποίων η ανάγνωση είναι σε συμφωνία με τη χαμηλή λεκτική νοητική ικανότητά τους· τότε όμως **δεν θα μπορούσε η φτωχή ανάγνωση να θεωρηθεί ως «απροσδόκητη»** (Sternberg & Grigorenko, 2002). Οι διαγνωστικές υπηρεσίες στη χώρα μας που χρησιμοποιούν ένα μη λεκτικό IQ τεστ όπως το Raven, επειδή είναι ευκολότερο στη χορήγηση ή λιγότερο χρονοβόρο από ό,τι το WISC (ή το Stanford-Binet), θα πρέπει να είναι ενήμερες ότι η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ, εφόσον χρησιμοποιείται σε τακτική βάση, μπορεί να καταλήγει σε μια υπερ-διάγνωση (over-identification) παιδιών με Ε.Μ.Δ. ή δυσλεξία.

Είναι λοιπόν προτιμότερο ο σχολικός ψυχολόγος να επιλέγει πολυθεματικά IQ τεστ, δηλαδή συστοιχίες επιμέρους νοητικών κλιμάκων, όπως το WISC-III, που δίνει τρεις IQ δείκτες (Λεκτικό, Πρακτικό, Γενικό) και για τον υπολογισμό της απόκλισης να χρησιμοποιεί το Γενικό (Full-Scale) IQ. Εξάλλου η θέση του ιδρυτή των IQ τεστ, του Alfred Binet (1911), ως προς την σκοπιμότητα χορήγησης πολυθεματικών νοητικών δοκιμασιών, τη λεγόμενη αρχή της «πληθώρας των δοκιμασιών», ήταν πολύ σαφής: «ένα τεστ δεν σημαίνει τίποτε, το επαναλαμβάνω με έμφαση, πέντε όμως ή έξι τεστ σημαίνουν κάτι» (αναφ. Zazzo, Gilly & Verba –Rad, 1977, τ. 1, σ. 19).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, μετά την ελληνική στάθμιση του, συνηθίζεται να χορηγείται το WISC-III, το οποίο αποτελεί διεθνώς το πιο αναγνωρισμένο πολυθεματικό τεστ. Εξάλλου, δεν υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης άλλων σταθμισμένων εν Ελλάδι IQ τεστ, πλην ίσως του Raven. Στις Η.Π.Α., η χρήση πολλών και διαφορετικών τεστ στην ψυχομετρική αγορά δημιουργεί αρκετά

προβλήματα στον υπολογισμό της διαδικασίας απόκλισης «ικανότητας – σχολικής επίδοσης». Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένα IQ τεστ δημοσιεύεται και διανέμεται από έναν εκδοτικό οίκο, όπως σχεδόν οποιοδήποτε άλλο εμπορικό προϊόν. Βεβαίως, η πρόσβαση στο προϊόν αυτό δεν είναι ελεύθερη από τους μη ειδικούς και τους μη εκπαιδευμένους στη χρήση του ψυχολόγους, και υπόκειται σε περιορισμούς. Από μόνη της όμως η ίδια η ύπαρξη μιας μεγάλης ποικιλίας IQ τεστ, τη στιγμή που δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια η νοημοσύνη και τα συστατικά της, δημιουργεί πολλά προβλήματα ασυμβατότητας στα αποτελέσματα που παίρνονται από διαφορετικού τύπου IQ τεστ.

(γ) Το κατώτερο IQ όριο για την ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ.

Στον Οδηγό του Αμερικανικού Γραφείου Εκπαίδευσης, το 1977, δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες για τα απαιτούμενα κατώτατα όρια της «νοητικής λειτουργικότητας» ενός παιδιού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, σε μια μελέτη των Mercer, Jordan, Allsop, & Mercer (1996) για την εφαρμογή των διαγνωστικών κριτηρίων όσον αφορά στο κατώτατο IQ, εφτά (7) αμερικανικές πολιτείες είχαν ορίσει το κατώτατο IQ σε 1 τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης (δηλαδή περίπου 85, με μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το IQ τεστ), έξι (6) πολιτείες είχαν ορίσει το κατώτατο IQ σε 2 τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο (δηλαδή περίπου 70, με μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το IQ τεστ), ενώ τριάντα εφτά (37) πολιτείες δεν ανέφεραν κάποια συγκεκριμένα κατώτατα όρια, αν και οι ορισμοί τους αναφέρονται σε μέση ή ανώτερη νοημοσύνη. Δηλαδή, **οι περισσότερες πολιτείες των Η.Π.Α. δεν είχαν επιλέξει μια σαφή οριοθέτηση του IQ,** ενώ κάνει εντύπωση το ιδιαίτερα χαμηλό IQ που υιοθετούσαν έξι (6) πολιτείες.

Στη χώρα μας, δεν υπάρχει μια επίσημη νομική οριοθέτηση. Τα διαγνωστικά κριτήρια, διαδικασίες και οι επιμέρους μετρήσεις αφήνονται στην κρίση των διαγνωστικών υπηρεσιών. Ωστόσο, στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία, υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι για να οριστεί ένα παιδί ως δυσλεκτικό πρέπει καταρχήν να πληροί το κριτήριο της υποεπίδοσης, έχοντας ένα IQ $\geq$ 90, αλλά και μια πολύ χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση ή στην ορθογραφία (Αναστασίου, 1998). Ένα IQ=90, στο WISC-III, θεωρείται και το κατώτερο όριο για να ανήκει κάποιος-α σε μια μέση «βαθμίδα νοητικής ικανότητας»[8] (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, 1997). Από όσα

γνωρίζουμε, αυτή τη διαγνωστική διαδικασία ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, τόσο τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) του Υπουργείου Παιδείας όσο και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

(δ) Το μέγεθος της απόκλισης και ο υπολογισμός της

Το κατώτατο όριο του IQ (IQ ≥ 90) για την ταυτοποίηση των Ε.Μ.Δ. δεν είναι μια «παγκόσμια δυσλεκτική σταθερά». Ούτε πρέπει να είναι η «εθνική σταθερά» των ελληνικών διαγνωστικών υπηρεσιών στη διαδικασία της ταυτοποίησης των Ε.Μ.Δ. Εξίσου σημαντικό είναι **πόσο σοβαρή** είναι η απόκλιση IQ – αναγνωστικής ή ορθογραφικής ικανότητας.

Για παράδειγμα, ένα παιδί που σε σταθμισμένα τεστ σημειώνει IQ=90, Αναγνωστικό Πηλίκο=85 ή/και Ορθογραφικό Πηλίκο=85 δεν θα πρέπει να ταυτοποιηθεί ως δυσλεκτικό· και αυτό επειδή δεν συναντά το κριτήριο της σημαντικής (σοβαρής) απόκλισης. Η απόκλιση μεταξύ του υψηλότερου IQ και του χαμηλότερου Αναγνωστικού Πηλίκου (ή/και Ορθογραφικού Πηλίκου), εκφραζόμενη στην ίδια δευτερογενή κλίμακα μέτρησης (με μέσο όρο M=100, και τυπική απόκλιση s=15), είναι μια απλή και συχνά χρησιμοποιούμενη φόρμουλα (υπολογιστικός τύπος) απόκλισης στις Η.Π.Α. Η απόκλιση των 5 μορίων, σε καμιά περίπτωση, δεν συνιστά μια σοβαρή απόκλιση. Το παιδί του συγκεκριμένου παραδείγματος έχει μια αναγνωστική ή/και ορθογραφική επίδοση, η οποία συμβαδίζει με την επίδοση που σημείωσε στο IQ τεστ. Η απόκλιση IQ – αναγνωστικής ή/και ορθογραφικής ικανότητας δεν είναι σοβαρή, και επομένως το παιδί δεν παρουσιάζει «απροσδόκητη» αναγνωστική ή/και ορθογραφική αποτυχία. Σύμφωνα λοιπόν με τα διεθνή στάνταρντς το παιδί αυτό δεν θα έπρεπε να ταυτοποιηθεί ως δυσλεκτικό.

Το πρόβλημα εδώ είναι ότι στη χώρα μας τα σταθμισμένα αναγνωστικά τεστ είναι ελάχιστα[9], και παρέχουν μόνο μία γενική εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας. Ακόμα τα τεστ αυτά προορίζονται κυρίως για ανιχνευτικούς σκοπούς, δίχως να εξετάζουν αναλυτικότερα τα βασικά συστατικά της αναγνωστικής λειτουργίας. Την ίδια στιγμή στη χώρα μας απουσιάζουν δημοσιευμένα ορθογραφικά τεστ που να έχουν σταθμιστεί στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια, οι διαγνωστικές υπηρεσίες στερούνται βασικά εργαλεία σχολικής επίδοσης· γι' αυτό και καταφεύγουν συνήθως σε αυτοσχέδια τεστ των διεπιστημονικών τους ομάδων.

Επειδή όμως τα εν λόγω τεστ (αναγνωστικής, ορθογραφικής, αριθμητικής ικανότητας) των διαγνωστικών υπηρεσιών δεν είναι σταθμισμένα, η εκτίμηση της αναγνωστικής ή ορθογραφικής ή αριθμητικής ικανότητας υπόκειται στις γνώσεις και την εμπειρία του αξιολογητή – ειδικού εκπαιδευτικού. Αυτό οδηγεί σε μια πολύ «χονδρική» εκτίμηση της σοβαρότητας της απόκλισης IQ – αναγνωστικής ή ορθογραφικής ή αριθμητικής ικανότητας, η οποία με τη σειρά της δεν παρέχει τα εχέγγυα για μια ασφαλή και «αντικειμενική» ταυτοποίηση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. Επομένως, στη χώρα μας, κάτω από αυτές τις συνθήκες, δεν μπορεί να εκτιμηθεί με ακριβή ποσοτικό τρόπο, εάν μια απόκλιση μεταξύ του IQ και της αναγνωστικής ή/και ορθογραφικής ικανότητας συνιστά σοβαρή ή όχι απόκλιση.

Οι περισσότεροι ειδικοί των διαγνωστικών υπηρεσιών γνωρίζουν φυσικά αυτά τα γεγονότα και αισθάνονται ότι είναι αναγκασμένοι να χρησιμοποιούν τεχνικές που αναγνωρίζουν ότι είναι προβληματικές. Η αναγνώριση των προβλημάτων αυτών δημιουργεί ανασφάλεια και συχνά εγείρει ηθικά διλήμματα. Η ταυτοποίηση της δυσλεξίας ή των Ε.Μ.Δ. συσχετίζεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και της ζωής του ατόμου που εξετάζεται και οι επαγγελματίες των διαγνωστικών υπηρεσιών πρέπει να λάβουν προσεκτικές αποφάσεις. Έτσι, στη χώρα μας, μερικοί ειδικοί εμφανίζονται διστακτικοί ή απρόθυμοι να εκθέσουν ένα σύνολο αποτελεσμάτων σε μια επίσημη γνωμάτευση που ξέρουν ότι δύναται να στερήσει ένα παιδί από τις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που τόσο χρειάζεται ή να στερήσει το παιδί που έχουν μπροστά τους από εξεταστικές διευκολύνσεις που δύναται νομικά να δικαιούται (π.χ. προφορική εξέταση σε πανελλήνιες ή άλλες εξετάσεις), ιδιαίτερα σε περιοχές ή σχολεία που απουσιάζουν άλλοι θεσμοί αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία) μέσα στη σχολική μονάδα. Ανεξάρτητα από τα υποκειμενικά διλήμματα, που συχνά είναι απολύτως δικαιολογημένα, η κατάσταση της έλλειψης τεστ σχολικής επίτευξης και η ανασφάλεια γύρω από τον υπολογισμό της απόκλισης IQ – αναγνωστικής ή ορθογραφικής ικανότητας αφήνει τους επαγγελματίες των διαγνωστικών υπηρεσιών ευάλωτους στις πιέσεις ορισμένων απαιτητικών γονέων, οι οποίοι διαθέτουν ισχυρή διαπραγματευτική δύναμη. Με αυτές τις προϋποθέσεις, οι διαγνωστικές υπηρεσίες στη χώρα μας δύνανται να οδηγούνται σε υπερ-διαγνώσεις Ε.Μ.Δ. ή δυσλεξίας είτε σε τοπική είτε σε μεγαλύτερη κλίμακα. Αυτό όμως χρειάζεται συγκεκριμένη διερεύνηση…

Εκβάσεις της διαγνωστικής διαδικασίας

Η χρήση του μοντέλου «απόκλισης IQ – σχολικής επίδοσης» ως πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο για την ταυτοποίηση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. έχει διάφορες συνέπειες. Η κυριότερη εξ' αυτών είναι ότι καθιστά δύσκολο να επιτευχθεί μια σημαντική απόκλιση στις μικρότερες τάξεις με αποτέλεσμα η ταυτοποίηση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. να καθυστερεί χρονικά. Οι Stuebing, Fletcher, LeDoux, Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2002, σ. 469-471) παραθέτουν το ακόλουθο σενάριο για **ένα παιδί της Β΄ τάξης του δημοτικού που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης**:

«Ο δάσκαλος του παιδιού αναγνώρισε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ότι το παιδί στενοχωριόταν πολύ, όταν καλούταν να διαβάσει μεγαλοφώνως, και επίσης φαινόταν ότι στην ανάγνωση ήταν πίσω από τα άλλα παιδιά. Στις μικρές ομάδες, όπου τα παιδιά διάβαζαν μεγαλοφώνως ιστορίες, ο δάσκαλος παρατήρησε ότι η ανάγνωση του παιδιού ήταν αργή και διστακτική, ιδιαίτερα όταν διάβαζε νέες λέξεις που τις έβλεπε για πρώτη φορά. Ο δάσκαλος εφάρμοσε μερικές ασκήσεις βασισμένες στην αναλυτικοσυνθετική φωνητική μέθοδο (phonics) για να βοηθήσει την αναγνωστική αποκωδικοποίηση του παιδιού. Βλέποντας ότι αυτές οι ασκήσεις ήταν δύσκολες, ο δάσκαλος άρχισε να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο παιδί χρησιμοποιώντας ποικίλες αναγνωστικές δραστηριότητες. Δυστυχώς, το παιδί συνέχισε να βρίσκει δύσκολη την ανάγνωση και οι προσπάθειες να του παρασχεθεί διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν φαίνονταν να ήταν επαρκείς. Μετά από μια συζήτηση με τους γονείς, στην οποία εξέφρασαν μεγάλη ανησυχία για την αργή πρόοδο του παιδιού, ο δάσκαλος έφερε το φάκελο (portfolio) του παιδιού σε μια συνεδρίαση της επιτροπής σχολικής παραπομπής (school referral committee). Η επιτροπή, που αποτελείτο από τον διευθυντή, τους βασικούς δασκάλους των γενικών τάξεων και της ειδικής εκπαίδευσης, άκουσε προσεκτικά, καθώς ο δάσκαλος περιέγραφε τις δυσκολίες του παιδιού με την ανάγνωση. Ο δάσκαλος ανέφερε ότι η ορθογραφία και η παραγωγή του γραπτού λόγου ήταν επίσης πολύ δύσκολες για το παιδί, αλλά στα μαθηματικά και στις προφορικές δραστηριότητες απέδιδε καλύτερα. Ο ειδικός του σχολείου για την ανάγνωση (reading specialist) ανέφερε ότι τα εν λόγω προβλήματα του παιδιού είχαν παρατηρηθεί και στην πρώτη τάξη, γι' αυτό και τοποθετήθηκε σε ένα μικροομαδικό διδακτικό πρόγραμμα που

αποσκοπούσε στην επιτάχυνση της ανάγνωσής του. Ο ειδικός σημείωσε ότι αν και το παιδί βελτιώθηκε, η πρόοδος αυτή ήταν αργή.

Μετά από την παράθεση των πληροφοριών αυτών, τα μέλη της επιτροπής εξέφρασαν την ανησυχία ότι ίσως το παιδί αντιμετωπίζει μια **μαθησιακή αναγνωστική δυσκολία,** γι' αυτό και το **παρέπεμψαν για να επιλεγεί για ειδική εκπαίδευση**. Οι γονείς ειδοποιήθηκαν και έδωσαν την άδεια για μια αξιολόγηση, προκειμένου να καθοριστεί εάν το παιδί θα ήταν επιλέξιμο για την ειδική εκπαίδευση. Μέσα στη διάρκεια των 60 ημερών που το σχολείο έπρεπε, σύμφωνα με τους ομοσπονδιακούς νόμους, να ολοκληρώσει την αξιολόγηση, ένας σχολικός ψυχολόγος παρατήρησε το παιδί μέσα στην τάξη και επίσης το αξιολόγησε για να καθοριστεί εάν το παιδί ικανοποιούσε τα πολιτειακά κριτήρια για να ενταχθεί στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα κριτήρια απαιτούσαν τα αποτελέσματα στα IQ τεστ να είναι υψηλότερα από τα αποτελέσματα των τεστ σχολικής επίτευξης, τουλάχιστον κατά μια τυπική απόκλιση (15 βαθμοί), καθώς και τον αποκλεισμό άλλων παραγόντων που θα μπορούσαν να προκαλούν σχολικές δυσκολίες (π.χ. νοητική ανεπάρκεια ή συναισθηματική διαταραχή).

Στην **ομαδική διεπιστημονική συνεδρίαση** με το διευθυντή, το δάσκαλο, τον ψυχολόγο, τον δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης και τους γονείς του παιδιού, η επιτροπή μελέτησε την έκθεση του ψυχολόγου. Το IQ του παιδιού ήταν 97, βρισκόταν στα μεσαία επίπεδα, και το Αναγνωστικό Πηλίκο του παιδιού ήταν 84, δηλαδή ένα έτος πίσω από το αναμενόμενο για την ηλικία του αναγνωστικό επίπεδο. Δεδομένου ότι η απόκλιση ήταν μόνο 13 βαθμοί IQ, το παιδί δεν πληρούσε τα κριτήρια για τη διαγνωστική κατηγορία της μαθησιακής δυσκολίας και άρα της επιλεξιμότητας για ειδική εκπαίδευση. Επίσης, δεν υπήρχαν στοιχεία ώστε το παιδί να καταταχθεί σε κάποια άλλη διαγνωστική κατηγορία. Η επιτροπή συζήτησε αυτά τα ευρήματα και στο τέλος της συνεδρίασης έκανε ένα σχέδιο για προσαρμογές της αναγνωστικής διδασκαλίας, ενώ παρείχε πρόσθετη καθοδήγηση στο δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης.

Δυστυχώς, το παιδί συνέχισε να συναντά δυσκολίες, με συνέπεια να γίνει μια άλλη αξιολόγηση στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτή τη φορά το παιδί σημείωσε ένα IQ= 95 και ένα Αναγνωστικό Πηλίκο = 77. Δεδομένου ότι το παιδί υπερέβη την

απαιτούμενη απόκλιση των 15 μορίων, αναπτύχθηκε **ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα** (Individual Education Plan), το οποίο περιλάμβανε την τοποθέτηση του παιδιού σε ένα **Τμήμα Ένταξης** (resource class) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος από έναν πιστοποιημένο δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης. Οι γονείς ήταν αναστατωμένοι, επειδή οι δυσκολίες του παιδιού δεν μπόρεσαν να ταυτοποιηθούν νωρίτερα. Το σχολείο αντέτεινε ότι νωρίτερα το παιδί δεν ήταν κατάλληλο για ειδική εκπαίδευση, παρόλα αυτά είχαν γίνει προσπάθειες για να βοηθηθεί και ότι από δω και πέρα το παιδί θα λάβει μια στοχοθετημένη διδασκαλία για να αντιμετωπιστούν οι αναγνωστικές δυσκολίες, που είχαν γίνει εντονότερες, από έναν δάσκαλο που έχει προετοιμαστεί για να δουλεύει με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες» (Stuebing, et.al., 2002, σ. 469-471).

Το παραπάνω σενάριο, αν και υποθετικό, εμφανίζεται καθημερινά στα αμερικανικά σχολεία. Η πραγματική διαδικασία είναι πιο περίπλοκη από ότι περιγράφεται στο παραπάνω παράδειγμα. Ο σκοπός των αμερικανικών ομοσπονδιακών νομικών ρυθμίσεων είναι να προστατευτούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (disabilities) και να ταυτοποιηθούν τα παιδιά τα οποία χρειάζονται ποιοτική και εντατική διδασκαλία, η οποία δεν είναι διαθέσιμη στην κοινή γενική τάξη (Stuebing, et.al., 2002). Η διδασκαλία θεωρείται ότι είναι πιο εξειδικευμένη, όταν παρέχεται από έναν πιστοποιημένο δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης. Θεωρείται επίσης ότι είναι αμεσότερη και εντονότερη, επειδή συνήθως λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά πλαίσια με λιγότερους μαθητές. Τέλος, θεωρείται ότι είναι ποιοτικά διαφορετική από αυτή που παρέχεται σε έναν μαθητή της γενικής εκπαίδευσης ή σε έναν άλλο μαθητή χαμηλής επίδοσης που δεν είναι επιλέξιμος για την ειδική εκπαίδευση (Stuebing, et.al., 2002).

Το «ιδεοτυπικό» σενάριο των Stuebing, et.al. (2002) για τα αμερικανικά σχολεία στοχεύει στο να υπογραμμίσει τις αδυναμίες που έχει η διαγνωστική διαδικασία, η οποία βασίζεται στο πρωταρχικό κριτήριο της απόκλισης IQ – σχολικής επίδοσης. Τελικά, η ακολουθούμενη διαγνωστική διαδικασία καταλήγει σε μια αργοπορημένη ταυτοποίηση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. και μια αργοπορημένη «επιλεξιμότητα» (eligibility) για ειδική εκπαίδευση, αφού στις Η.Π.Α. η διαγνωστική κατηγοριοποίηση είναι υποχρεωτική για να δεχτεί ένα παιδί υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Από την όλη διαδικασία αποκαλύπτεται όμως και κάτι άλλο μάλλον βαθύτερο: οι συνέπειες που έχει για το ίδιο το παιδί μια άρρητη

φιλοσοφία που προτάσσει (χρονικά) τη διαγνωστική αξιολόγηση από την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, εξαρτώντας μάλιστα τις υπηρεσίες αυτές από την ύπαρξη μιας «θετικής» γνωμάτευσης. Η χρονική προτεραιότητα με αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται σε ουσιαστική διαδικασιοκρατία για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης.

Με αρκετές διαφορές στις υφιστάμενες σχολικές διαδικασίες, το αμερικάνικο «ιδεοτυπικό» σενάριο δεν απέχει και πολύ από την ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά το τελικό αποτέλεσμα που είναι η αργοπορημένη και μη έγκαιρη υποστήριξη παιδιών με δυσλεξία ή Ε.Μ.Δ. Βεβαίως, οι δρόμοι και οι διαδικασίες διαγνωστικής παραπομπής στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα είναι αρκετά διαφορετικοί-ές. Μια πιο λεπτομερής διερεύνηση απαιτεί όμως να προσκομιστούν συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα…

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου δεν είναι να «αποδομήσει» την υφιστάμενη διαδικασία ή να προτείνει μια άλλη διαγνωστική διαδικασία αμφιβόλου κύρους για την εγχώρια πραγματικότητα, αλλά κάτι πολύ πιο απλό: Να επιστήσει την προσοχή των διεπιστημονικών ομάδων που ασχολούνται με τη διάγνωση της δυσλεξίας στη σημασία που έχει μια πιο σφιχτή και πιο κριτική τήρηση των ακολουθούμενων διαγνωστικών κριτηρίων και διαδικασιών, αλλά και ο αυτοστοχασμός του κάθε επαγγελματία - ειδικού πάνω στα κριτήρια και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Αυτές είναι και βασικές προϋποθέσεις για μια ανοιχτή κριτική συζήτηση. Ιδιαίτερα σήμερα που το επιβάλλουν οι ίδιες οι διεθνείς εξελίξεις στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και ευρύτερα της ειδικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*, 4th ed. Washington , D.C.: American Psychiatric Association.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής. Τόμ.1: Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.

Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *140*, 155-172.

Beech, J.R. (1994). Reading skills, strategies and their degree of tractability in dyslexia. In A. Fawcett & R. Nicolson (Eds.), *Dyslexia in children. Multidisciplinary perspectives*, pp. 39-76. New York: Harvester Wheatsheaf.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002). Specific Learning Disabilities: Building consensus for identification and classification. In Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds), *Identification of Learning Disabilities: Research to practice*, pp. 791- 804. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. Μπεζεβέγκης, Η.Γ. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC –III, Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Eden, G., VanMeter, J., Rumsey, J., Maisong, J., Woods, R., & Zeffiro, T. (1996). Abnormal processing of visual motion in dyslexia revealed by functional brain imaging. *Nature, 382,* 66-69.

Finlan, T. G. (1992). Do state methods of quantifying a severe discrepancy result in fewer students with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly 15,* 129-134.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*, pp.1-19. London: Whurr.

Galaburda, A.M., & Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in development dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences, 682,* 70-81.

Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man* (revised and expanded ed.). London: Penguin Books.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act - IDEIA (Dec. 3, 2004). PL 108-446, 20. U.S.C. §1400 *et seq.*

Kavale, K.A., Fuchs, D., & Scruggs, T.E. (1994). Setting the record straight on learning disabilities and low achievement. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*, 70-79.

Kavale, K.A. (2002). Discrepancy models in the identification of learning disability. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369-426). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kavale, K.A., Fuchs, D., & Scruggs, T.E. (1994). Setting the record straight on learning disabilities and low achievement. *Learning Disabilities Research and Practice, 9*, 70-79.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Bocian, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities, 31*(4), 314-326.

Mercer, C. D., Jordan, L., Allsop, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly, 19*, 217-232.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Rerloff, J., Sternberg, R., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77-101.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Rerloff, J., Sternberg, R., & Urbina, S. (1997). Νοημοσύνη: Τι είναι γνωστό και τι δεν είναι; (μτφ. Α. Τσιώρα, επιμέλεια μτφ. Α. Ευκλείδη). *Ψυχολογία, 4 (1)*, 48-63.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.1. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32(5),* 406-416.

Pumfrey, P.D. (1997). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση. Στο Ε. Τάφα (επιμ. έκδοσης), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

President's Commission on Excellence in Special Education. (2002). *A new era: Revitalizing special education for children and their families*. Washington, DC: Author.

Rack, J.P. (1994). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. In A. Fawcett & R. Nicolson, (eds.), *Dyslexia in Children* (pp.1-37). New York: Harvester Wheatsheaf.

Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22,* 469-479.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly, 26*, 7-29.

Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32* (4), 350-361.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with Learning Disabilities. It's time to use a different method. *Journal of School Psychology, 40 (1),* 65–83.

Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M. G., Lyon, R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ - Discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal 39,* 469-518.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 1,* 11-33.

Τρίγκα, Α.Κ. (2004). *Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Wechsler, D. (1991). *WISC-III, Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.

Zazzo, R., Gilly, M., & Verba –Rad, M. (1977). *Νέα μετρική κλίμακα νοημοσύνης*, τ.1. (μετάφραση Μ. Βάμβουκας, & Γ.Κ. Παπαγεωργίου). Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο όρος ταυτοποίηση (identification) συχνά χρησιμοποιείται ως εναλλακτικός του όρου διάγνωση (diagnosis), από ψυχολογικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους, προκειμένου να αποφορτιστεί η όλη διαδικασία από το ιατρογενές φορτίο του όρου διάγνωση.

2. Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος «δυσκολίες» αντιστοιχεί μεταφραστικά στον αγγλικό όρο «disabilities». Ο όρος «δυσκολίες» μπορεί να θεωρείται λιγότερο σκληρός, αλλά από πολλές απόψεις δεν είναι ο πιο επιτυχής. Ο ελληνικός όρος «δυσκολίες», με βάση και τη χρήση του στην καθημερινή γλώσσα, παραπέμπει στο επίπεδο της συμπεριφοράς, ενώ ο αγγλικός όρος «disabilities» σε ένα βαθύτερο ψυχολογικό επίπεδο. Συγκριτικά το εννοιολογικό φορτίο του όρου «δυσκολίες» είναι ηπιότερο και δεν αποτυπώνει με ακρίβεια την έννοια που έχει ο αντίστοιχος όρος στην αγγλική γλώσσα (βλ., επίσης, Αγαλιώτης, 2000). Στα ελληνικά, η συνήθης μετάφραση του όρου «disabilities», την τελευταία 10ετία, είναι αναπηρίες (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

3. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ελλείμματα υπάρχουν και στην επεξεργασία της οπτικής πληροφορίας, που αποδίδεται σε δυσλειτουργία της μεγαλοκυτταρικής οδού (magnocellular pathway) (Galaburda, & Livingstone, 1993· Eden, et al., 1996).

4. Έχει καθιερωθεί η νοητική λειτουργικότητα του παιδιού να μετριέται με σταθμισμένα τεστ, τα οποία περιλαμβάνουν ένα επιλεγμένο πλήθος ή συστοιχία «νοητικών δοκιμασιών». Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες αυτές καταλήγουν στην εξαγωγή ενός συνοπτικού ποσοτικού δείκτη (ή/και σε επιμέρους ποσοτικούς δείκτες) που, στην ελληνική βιβλιογραφία, φέρει τα εναλλακτικά ονόματα Δείκτης Νοημοσύνης ή Νοητικό Πηλίκο ή IQ (Intelligence Quotient).

5. Άλλοι χαρακτηρισμοί για την ίδια κατάσταση είναι αυτός της «*οριακής νοημοσύνης*» ή της «*μεταιχμιακής διανοητικής λειτουργίας*» (borderline intellectual functioning), συνήθως από επαγγελματίες κλινικών δομών. Η σχολή αυτή δίνει έμφαση στην επίδοση του ατόμου στα IQ τεστ (ή τεστ νοημοσύνης), θεωρώντας ότι τα τεστ αυτά προβλέπουν ικανοποιητικά τη σχολική επίδοση. Σήμερα όμως τα

ερευνητικά ευρήματα δείχνουν μια πολύ πιο σύνθετη εικόνα. Οι ατομικές διαφορές ως προς το IQ ερμηνεύουν ένα μέρος μόνο της διακύμανσης των ατομικών διαφορών ως προς τη σχολική επίδοση (εξηγούν περίπου το 25% της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης) (Neisser et al., 1996a,b). Τίθεται έτσι ένα ζήτημα εγκυρότητας για τους παραπάνω διαγνωστικούς χαρακτηρισμούς. Το βασικότερο όμως πρόβλημα με αυτές τις εννοιολογήσεις έγκειται στην κλινική χρησιμότητά τους. Δίχως οι βαρύγδουπες αυτές «διαγνωστικές ταμπέλες» να προσφέρουν οποιαδήποτε κατευθυντήρια γραμμή για τη βελτίωση των σχολικών δεξιοτήτων, μερικοί επαγγελματίες με υπερβολική σιγουριά για τις δυνατότητες των εργαλείων τους, παρακάμπτουν το αίτημα των ενδιαφερόμενων γονέων (που κατά κανόνα σχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση) και παραβλέπουν τις αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες μιας τέτοιας διάγνωσης (συνήθως ματαίωση και παραίτηση). Γενικά, τέτοιοι ιμπρεσιονιστικοί αλλά μάλλον κούφιοι, ως προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διαγνωστικοί χαρακτηρισμοί αποκαλύπτουν μια τάση, πιο ασθενή σήμερα, κάποιων ειδικών να βλέπουν τον άνθρωπο με μία αυστηρά νοησιαρχική ματιά, κάτι σαν «γνωσιακή μηχανή», την ίδια στιγμή που αντιμετωπίζουν τα επαγγελματικά τους εργαλεία, τα «IQ τεστ», με μεγάλη «επιείκεια».

6. Σε κάθε ψυχολογική μέτρηση, έτσι και στη μέτρηση με ένα τεστ νοημοσύνης (ή IQ τεστ) υπάρχει ένα σφάλμα της μέτρησης. Στα IQ τεστ, όπου η ψυχομετρική αξιοπιστία (reliability) τους είναι πολύ υψηλή, το σφάλμα της μέτρησης είναι μικρό· υπολογίζεται περίπου στους ±5 ή 6 βαθμούς, για ένα σχετικά μεγάλο διάστημα εμπιστοσύνης του 90% ή του 95%, αν και αυτό ποικίλλει από εργαλείο σε εργαλείο, από το ύψος του IQ του παιδιού και από στάθμιση σε στάθμιση. Για παράδειγμα, στην αμερικανική έκδοση του WISC-III, ένα IQ=80, θεωρείται ότι κυμαίνεται σε ένα εύρος από 75 έως 86, σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης του 95% (Wechsler, 1991, σ. 253). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι και στην ελληνική έκδοση του WISC-III, το σφάλμα της μέτρησης (error of measurement) θα είναι ακριβώς το ίδιο, αλλά είναι πιθανόν να προσεγγίζει. Η ποιότητα της στάθμισης παίζει ένα πολύ μεγάλο ρόλο για την αξιοπιστία και κατά συνέπεια για το ύψος του σφάλματος της μέτρησης. Το σφάλμα της μέτρησης συνιστά μια χρήσιμη πληροφορία που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ειδικούς κατά τις κλινικές μετρήσεις ενός παιδιού.

7. Αυτό δείχνουν και τα ευρήματα από τη μελέτη του Porpodas (1999), όπου τα Ελληνόπουλα της Α’ τάξης του δημοτικού σχολείου φαίνονται να έχουν υψηλά ποσοστά αναγνωστικής ακρίβειας στην ανάγνωση δισύλλαβων και τρισύλλαβων λέξεων και ψευδολέξεων. Ποσοστά πολύ υψηλά, αν συγκριθούν με ανάλογες έρευνες στον αγγλοσαξονικό χώρο.

8. Ο μέσος όρος στις IQ (Intelligence Quotient) κλίμακες είναι το 100, και η τυπική απόκλιση 15. Βαθμοί μεταξύ 90 και 110 στις κλίμακες Wechsler θεωρούνται ότι ανήκουν σε ένα μέσο επίπεδο.

9. Τα δύο σταθμισμένα αναγνωστικά τεστ είναι το «Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας» της Αναστασίας Κ. Τρίγκα (2004) από τις εκδόσεις Ατραπός και το «Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας» της Ευφημίας Τάφα (1995) από τα Ελληνικά Γράμματα.