

# «Η ανταπόκριση στην Παρέμβαση» ως μια νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Δημήτρης Αναστασίου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Τ**α τελευταία χρόνια, στο διεθνές πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών έχουν αναζητηθεί εναλλακτικοί τρόποι για την ταυτοποίηση, αλλά και την υποστήριξη των παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση (ΑΣΠ) έχει αναδειχτεί ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση που αντιμετωπίζει ενιαία τα ζητήματα της πρόληψης, της διάγνωσης και της υποστήριξης των «αδύνατων μαθητών». Ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές ευνοούν τη νέα μέθοδο της ΑΣΠ. Το άρθρο αυτό σχολιάζει τις αμερικανικές νομοθετικές αλλαγές και επιχειρεί μια σύντομη παρουσίαση της ΑΣΠ τόσο ως μηχανισμού πρόληψης των προβλημάτων σχολικής μάθησης όσο και ως διαγνωστικής διαδικασίας. Η ΑΣΠ αποτελεί μια συνεχόμενη, πολυεπίπεδη διαδικασία που εστιάζει στο πως ανταποκρίνονται οι «αδύνατοι μαθητές» σε μια επιστημονική παρέμβαση που βασίζεται στην έρευνα. Δεν αποκλείεται στο μέλλον, η ΑΣΠ να επηρεάσει τις αντίστοιχες διαδικασίες στην Ευρώπη, και ίσως και στην Ελλάδα. Γι' αυτό, επιχειρείται μια κριτική αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των ανησυχιών, εννοιολογικών προβλημάτων και ερωτημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή της.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ταυτοποίηση, πρόληψη, Ανταπόκριση στην Παρέμβαση

## ΟΙ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΕΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

**Μ**ε τις πρόσφατες αλλαγές στην ομοσπονδιακή νομοθεσία των Η.Π.Α (Public Law 108-446) η μέχρι σήμερα ακολουθούμενη διαγνωστική μέθοδος για την ταυτοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.) δύναται να αντικατασταθεί ή να συμπληρωθεί από κάποια άλλη εναλλακτική διαγνωστική διαδικασία. Ο πρόσφατος αμερικανικός νόμος που φέρει το όνομα «Βελτιωτική Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες» (Individuals with Disabilities Education Improvement Act – IDEIA / IDEA 2004) υπογράφηκε στις 3 Δεκεμβρίου του 2004 από τον πρόεδρο των Η.Π.Α. Αυτός ο νόμος, που συχνά αναφέρεται ως IDEA 2004, αποτελεί μια επανεξουσιοδότηση των ομοσπονδιακών χρηματικών κονδυλίων μέχρι το 2011 αλλά και μια αναθεώρηση του προηγούμενου νόμου για την ειδική εκπαίδευση, του 1997 (IDEA Amendments 1997). Εκτός από λίγες διατάξεις, οι αλλαγές αυτές στην αμερικανική νομοθεσία άρχισαν να τίθενται σε εφαρμογή από την 1<sup>η</sup> Ιουλίου του 2005.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό νόμο IDEA 2004 (Public Law 108-446) των Η.Π.Α., στην παράγραφο 614 (b) (6) (A) αναφέρεται ότι:

*«Όταν καθορίζεται εάν ένα παιδί έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία... ένα τοπικό εκπαιδευτικό γραφείο δε θα απαιτείται να λάβει υπόψη του εάν ένα παιδί έχει μια σοβαρή ασυμφωνία μεταξύ της διανοητικής ικανότητας από τη μια, και της επίδοσης στην προφορική έκφραση, την προφορική κατανόηση, τη γραπτή έκφραση, τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, την αναγνωστική κατανόηση, τους αριθμητικούς υπολογισμούς ή την μαθηματική λογική από την άλλη» [§614(b)(6)(A, IDEA 2004)].*

Με αυτόν τον επίσημο νομοθετικό τρόπο το βασικό κριτήριο της απόκλισης μεταξύ της Νοημοσύνης (που μετριέται με ένα IQ τεστ) και της σχολικής επίδοσης παύει να είναι η μοναδική, κατά βάση, διαγνωστική μέθοδος για την ταυτοποίηση (διάγνωση) των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Είναι αξιοσημείωτο ότι το κριτήριο της απόκλισης Νοημοσύνης – σχολικής επίδοσης είχε πρωτοδιατυπωθεί στην επιστημονική βιβλιογραφία πριν από τέσσερις δεκαετίες (Kirk & Bateman, 1962), ενώ ως νομοθετική ρύθμιση είχε μια ζωή περίπου τριών δεκαετιών (U.S. Office of Education, 1977).

Η προεργασία για την αλλαγή των διαγνωστικών διαδικασιών των Ε.Μ.Δ. είχε γίνει τα προηγούμενα χρόνια. Ακολούθως, περιγράφονται

συνολικά οι σημαντικότεροι σταθμοί στην πορεία αλλαγής των διαγνωστικών διαδικασιών στις Η.Π.Α.

Κατά τη διάρκεια της επανεξουσιοδότησης του IDEA του 1997, η Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD) έστειλε ένα γράμμα στο Γραφείο Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Office of Special Education Programs - OSEP), εκφράζοντας γραπτώς τις ανησυχίες της για τα τότε υπάρχοντα διαγνωστικά κριτήρια. Η NJCLD θεωρούσε ότι τα διαγνωστικά κριτήρια δε βοηθούσαν ούτε στην πρόωμη ούτε στην ακριβή διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005, 2007). Σε απάντηση του γράμματος του NJCLD, το OSEP πήρε την περίφημη *Πρωτοβουλία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες* (LD Initiative) που αποτέλεσε μια πολύχρονη διαδικασία που είχε ως στόχο τη βελτίωση των διαγνωστικών διαδικασιών μέσα από τη γεφύρωση των απόψεων των ερευνητών, των επαγγελματικών οργανώσεων, των υποστηρικτικών (κυρίως γονικών) ομάδων και του διοικητικού προσωπικού της εκπαίδευσης (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005, 2007).

Υπό την αιγίδα του OSEP προετοιμάστηκε και διεξήχθη στην Ουάσινγκτον, τον Αύγουστο του 2001, ένα επιστημονικό συνέδριο που έφερε το όνομα «*Συνέδριο Κορυφής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες*» (*Learning Disabilities Summit*), το οποίο αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στο πεδίο (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2007). Στο συνέδριο αυτό συμμετείχαν εξέχοντες επιστήμονες του πεδίου, από πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά ινστιτούτα, επιστημονικές οργανώσεις, καθώς και άμεσα ενδιαφερόμενοι από επαγγελματικές και γονικές οργανώσεις από τις Η.Π.Α. Στο περίφημο *Συνέδριο Κορυφής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες* επιβεβαιώθηκαν τα βασικά σημεία του εννοιολογικού ορισμού των (Ειδικών) Μαθησιακών Δυσκολιών και κυρίως συμφωνήθηκε ότι οι Ε.Μ.Δ αποτελούν μια διαταραχή «*ειδική*», υπό την έννοια ότι πλήττει ένα στενό εύρος σχολικών δεξιοτήτων, παρά την μέση ή ανώτερη νοητική λειτουργικότητα του ατόμου γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει, ακόμα τουλάχιστον, μια γενική συμφωνία για ορισμένες θεμελιακές έννοιες (βλ. Αναστασίου, υπό δημοσίευση).

Ωστόσο, στο *Συνέδριο Κορυφής* του 2001 παρατηρήθηκε ουσιαστική διχογνωμία για τον *λειτουργικό ορισμό* των Ε.Μ.Δ., ο οποίος αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή του εννοιολογικού ορισμού και σχετίζεται άμεσα με τα διαγνωστικά κριτήρια, τις διαγνωστικές διαδικασίες και τις μετρήσεις που μια διεπιστημονική διαγνωστική ομάδα πρέπει να εφαρμόζει για την ταυτοποίηση των ατομικών περιπτώσεων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η άποψη της πλειοψηφίας του Συνέδριου Κορυφής ήταν ότι «η απόκλιση της επίδοσης από το IQ δεν είναι ούτε απαραίτητη ούτε επαρκής προϋπόθεση για να ταυτοποιήσει τους μαθητές με ΕΜΔ. Στις περισσότερες αξιολογήσεις παιδιών με ΜΔ δεν είναι απαραίτητο να χορηγηθούν IQ τεστ. Πρέπει όμως να υπάρχει κάποια απόδειξη ότι ένα άτομο με ΕΜΔ είναι εκτός των ορίων της νοητικής καθυστέρησης: απόδειξη που μπορεί να προκύπτει είτε από την απόδοσή του στα τεστ σχολικής επίτευξης είτε από την απόδοσή του σε ένα ανιχνευτικό (screening) μέτρο του νοητικού δυναμικού ή της προσαρμοστικής συμπεριφοράς» (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002, σ. 796).

Η άποψη της μειοψηφίας του Συνέδριου Κορυφής ήταν ότι «η απόκλιση μεταξύ του δυναμικού και της επίδοσης είναι ένας κατάλληλος δείκτης για τις ΕΜΔ, αν και όχι επαρκής για να τεκμηριώσει την παρουσία ή την απουσία της υποεπίδοσης (underachievement), η οποία είναι μια κρίσιμη όψη της έννοιας των ΜΔ» (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002, σ. 796). Δηλαδή, η μειοψηφία υποστήριξε ότι χρήση των IQ τεστ (ή τεστ νοημοσύνης) είναι ένας τρόπος όχι μόνο επιβεβαίωσης του αποκλεισμού της νοητικής καθυστέρησης, αλλά και της έννοιας της αναπάντεχης υποεπίδοσης που σχετίζεται άμεσα με τον εννοιολογικό ορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Επίσης, η μειοψηφία των ερευνητών εξέφρασε σοβαρές ανησυχίες για τη βιωσιμότητα των διατυπωθεισών εναλλακτικών προτάσεων και τη δυνατότητα πιστής εφαρμογής των προτάσεων αυτών σε μεγάλη κλίμακα μέσα στα σχολεία.

Εν συνεχεία, η «Επιτροπή του Προέδρου Bush 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 μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης, πρότεινε: α) την κατάργηση της χορήγησης των IQ τεστ κατά τη διαγνωστική διαδικασία ταυτοποίησης των Ε.Μ.Δ., β) την απλοποίηση των διαγνωστικών διαδικασιών για τα παιδιά με αναπηρίες υψηλής συχνότητας, και γ) την αντικατάσταση των IQ τεστ από μια σειρά αξιολογήσεις που θα αφορούν στη μάθηση και την προσαρμοστική συμπεριφορά, καθώς και την προσεκτική αξιολόγηση της απόκρισης του παιδιού σε μια διδασκαλία που θα έχει επιστημονική βάση. Η «αμερικανική προεδρική επιτροπή» θεώρησε ότι η μόνη περίπτωση που δικαιολογείται η χορήγηση των IQ τεστ ήταν όταν υπάρχει σαφής υποψία ότι οι δυσκολίες του παιδιού μπορεί να οφείλονται σε ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Επίσης, εκτίμησε ότι πολλά παιδιά που δέχονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης

είναι θύματα κακής διδασκαλίας και όχι μαθητές με αναπηρίες. Τέλος, η «αμερικανική προεδρική επιτροπή» πρότεινε τη μετακίνηση από ένα «μοντέλο που περιμένει τη σχολική αποτυχία» (“wait to fail” model) για να προσφέρει υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης προς ένα *μοντέλο πρόληψης* (prevention model), ένα μοντέλο που να στηρίζεται στη πρόωμη ανίχνευση και παρέμβαση (President’s Commission on Excellence in Special Education, 2002, σ. 25-26).

Την ουσία των αλλαγών που πρότεινε η αμερικανική προεδρική επιτροπή, δηλαδή τη μετατόπιση από τα IQ τεστ προς διαγνωστικούς και προληπτικούς μηχανισμούς, όπως η «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» που θα είναι βασισμένη στην έρευνα, κατοχύρωσε δύο χρόνια αργότερα ο νόμος IDEA 2004.

Νίκησαν άραγε οι «πολέμιοι» των IQ τεστ; Ήρθε το τέλος των IQ τεστ, περίπου 100 χρόνια μετά την κατασκευή του πρώτου IQ τεστ από τον Alfred Binet; Για το διεθνές πεδίο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ίσως να πηγαίνουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Αλλά ας μη βγάλουμε βιαστικά συμπεράσματα, τουλάχιστον για τις επιστημονικές προϋποθέσεις ή/και τις πολιτικές προθέσεις των προαναφερθεισών νομοθετικών αλλαγών.

## Η «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ» ΩΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

**Η** ιδέα της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση» (Response to Intervention - RTI) κνοφορούταν για μία δεκαετία περίπου μέσα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο διάστημα αυτό ψηλαφήθηκαν διάφορα επιμέρους ζητήματα που αφορούσαν στην πρόληψη, τη διάγνωση και την παρέμβαση. Ουσιαστικά όμως μορφοποιήθηκε στις αρχές του 2000, κυρίως με το *Συνέδριο Κορυφής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες*, οπότε και βαφτίστηκε με το σημερινό της όνομα. Έπειτα από το συνέδριο αυτό, άρχισε να παίρνει πιο ολοκληρωμένη μορφή. Ακόμα και σήμερα δεν έχει επιτευχθεί πλήρης συμφωνία μεταξύ των υποστηρικτών της. Κάποιοι την βλέπουν περισσότερο ως εναλλακτική διαγνωστική προσέγγιση, άλλοι ως μηχανισμό πρόληψης, και άλλοι ως έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση.

Η «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (ΑΣΠ) έχει οριστεί ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη μαθησιακή επίδοση, η οποία επέρχεται ως συ-

νέπεια μιας ασκούμενης παρέμβασης (Gresham, 2002). Στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών, η ΑΣΠ έχει θεωρηθεί τόσο ως μια προσέγγιση πρόληψης ή/και διορθωτικής παρέμβασης (remedial intervention) (NJCLD, 2005) όσο και ως ένα νέο διαγνωστικό Παράδειγμα<sup>1</sup> (Kame'enui, 2007).

Ως προσέγγιση πρωτογενούς πρόληψης, η ΑΣΠ μπορεί να παράσχει δεδομένα για τη διδασκαλία παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Ως προσέγγιση έγκαιρης διορθωτικής παρέμβασης (ή δευτερογενούς πρόληψης) μπορεί να προσφέρει πρόσθετη διδασκαλία σε παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν διαπιστωθεί ότι είναι «αδύνατοι μαθητές» σε έναν από τους βασικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος (NJCLD, 2005).

Από την πλευρά της διάγνωσης, η ΑΣΠ θα πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο ως μία διαγνωστική προσέγγιση παρά ως ένα και μοναδικό διαγνωστικό μοντέλο, καθότι κάτω από το ίδιο όνομα-ομπρέλα περιλαμβάνονται διάφορες εφαρμογές.

Ο ομοσπονδιακός αμερικανικός νόμος IDEA 2004 (Public Law 108-446) περιγράφει την «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» με έναν περιεκτικό τρόπο, ορίζοντας ότι:

*“Ένα τοπικό εκπαιδευτικό γραφείο, προκειμένου να καθορίσει εάν ένα παιδί έχει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, μπορεί να χρησιμοποιεί μια διαδικασία που καθορίζει εάν το παιδί ανταποκρίνεται στην επιστημονική, βασισμένη στην έρευνα παρέμβαση ως ένα μέρος των αξιολογικών διαδικασιών”* [§614(b)(6)(B, IDEA 2004)].

Η γενικότητα της προαναφερθείσας διάταξης ευνοεί την ανάπτυξη περισσότερων του ενός μοντέλων που θα μπορούσαν να ταιριάζουν στην βασική έννοια της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση». Τα περισσότερα μοντέλα της ΑΣΠ στηρίζονται σε ένα πολυεπίπεδο προληπτικό σύστημα συνήθως τριών επιπέδων, κατά το οποίο οι αδύνατοι μαθητές δέχονται μια σειρά από παρεμβάσεις που η έντασή τους κλιμακώνεται από επίπεδο σε επίπεδο (Fuchs & Fuchs, 2007. Hollenbeck, 2007. NJCLD, 2005).

Οι Fuchs, Mock, Morgan, & Young (2003, σ. 159) περιέγραψαν την διαγνωστική προσέγγιση της ΑΣΠ με τον ακόλουθο γενικό τρόπο:

1. Η έννοια του Παραδείγματος, εδώ, σχετίζεται με την επιστημολογική θεώρηση του Kuhn (1987). Σύμφωνα με τη θεώρηση του Kuhn (1987, σ. 81-82), «μια θεωρία για να γίνει αποδεκτή ως Παράδειγμα πρέπει να φαίνεται καλύτερη από τις αντίπαλές της, όμως δεν είναι αναγκαίο, και στην πραγματικότητα δε συμβαίνει ποτέ, να εξηγήει όλα τα γεγονότα που είναι δυνατό να αντιμετωπίσει».

1. Οι μαθητές δέχονται μια γενικά ποιοτική διδασκαλία από τους δασκάλους της τάξης τους.
2. Η πρόοδος τους ελέγχεται.
3. Εκείνοι που δεν αποκρίνονται κατάλληλα τούς παρέχεται μια επιπρόσθετη διδασκαλία είτε από το δάσκαλό τους ή από κάποιον άλλον.
4. Η πρόοδος τους ελέγχεται ξανά.
5. Εκείνοι που συνεχίζουν να μην αποκρίνονται κατάλληλα, αξιολογούνται προκειμένου να δεχτούν υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003, σ. 159).

Η ψήφιση του νόμου P.L. 108-446 και η συζήτηση που ακολούθησε βοήθησε να ξεκαθαριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η έννοια της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση». Η ΑΣΠ θεωρείται ως μία προληπτική προσέγγιση τριών επιπέδων (ή στρωμάτων), δίχως να λείπουν και μοντέλα τεσσάρων επιπέδων (π.χ. Reschly, 2005. Gresham, 2002).

Στο πρώτο επίπεδο, η πρωτογενής πρόληψη αναφέρεται σε ένα διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Μια επιθυμητή διδασκαλία που έχει ερευνητική βάση, συνήθως, παράγει καλά αποτελέσματα για τα περισσότερα παιδιά της τάξης. Η ανιχνευτική αξιολόγηση (screening) περιλαμβάνει όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Στο δεύτερο επίπεδο, η δευτερογενής πρόληψη αφορά σε μια επιπρόσθετη, ορισμένης διάρκειας (π.χ. 10 εβδομάδες), στοχοθετημένη, μικροομαδική (π.χ. 3-4 μαθητών) διδακτική παρέμβαση, η οποία πρέπει να βασίζεται στην επιστημονική έρευνα και να απευθύνεται προς τους μαθητές που είναι πιο αδύνατοι δηλαδή αφορά σε εκείνους που επωφελήθηκαν λιγότερο από την πρωτογενή πρόληψη. Σε αυτό το δεύτερο επίπεδο, η αξιολόγηση είναι πιο συχνή και η διδασκαλία πιο συστηματική και δομημένη από ό,τι συμβαίνει στο πρώτο επίπεδο πρόληψης. Στο τρίτο επίπεδο, η τριτογενής πρόληψη αποτελείται από μια εξατομικευμένη και εντατική παροχή διδακτικών και άλλων υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005, 2007. Hollenbeck, 2007. Reschly, 2005. Vaughn & Roberts, 2007). Σύμφωνα με τον Reschly (2005), κάθε προηγούμενο επίπεδο διαφοροποιείται από το επόμενο επίπεδο στη βάση δύο γνωρισμάτων: α) της εντατικοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, και β) της ακρίβειας της μέτρησης.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΑΣΠ είναι η σημασία που δίνεται σε μια συνεχόμενη διαδοχική αξιολόγηση προκειμένου ένα παιδί να ενταχθεί από το ένα επίπεδο στο άλλο επίπεδο της παρέμβασης (Hollenbeck, 2007). Πολλοί υποστηρικτές της προσέγγισης φαίνεται να προκρίνουν, τουλάχιστον για το πρώτο και δεύτερο επίπεδο, μια αξιολόγηση της επί-

δοσης του μαθητή, η οποία να στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum-based assessment) (Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002).

Τελικά μέσα από μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η ΑΣΠ μπορεί να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός επιλεξιμότητας (eligibility) για την ειδική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να αποτελεί το τρίτο (ή το τελευταίο) στρώμα της προσέγγισης. Ορισμένοι υποστηρικτές της προσέγγισης φαίνεται να θεωρούν ότι στο τελευταίο επίπεδο της διαδικασίας, ο μαθητής κρίνεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες σε μια ή περισσότερες περιοχές (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) στη βάση του ότι δεν ανταποκρίθηκε θετικά σε έγκυρες παρεμβάσεις που είχαν ερευνητική βάση (Gresham, 2002). Γενικώς, στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν συγκεχυμένες απόψεις για το τι θα συμβαίνει με τους μη-αποκρίνοντας μαθητές στην παρέμβαση που δέχονται κατά το δεύτερο επίπεδο της διαδικασίας. Δεν έχει πλήρως ξεκαθαριστεί εάν η μη-ανταπόκριση στην παρέμβαση μπορεί, από μόνη της, να θεωρηθεί απόδειξη μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας ή εάν θα πρέπει να οδηγήσει σε μια διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία θα μπορεί να στηρίζεται σε διαδικασίες του τύπου «απόκλισης μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης». Με δεδομένη την ομόσπονδη φύση της συγκρότησης των Η.Π.Α. και τις προϋπάρχουσες διαφοροποιήσεις στις διαγνωστικές διαδικασίες που υπήρχαν από πολιτεία σε πολιτεία, η κατάσταση γύρω από το διαγνωστικό status των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αναμένεται να γίνει ακόμα πιο περίπλοκη στο μέλλον.

## ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

**Π**ίσω από την προσέγγιση της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση» ελλοχεύει η θεώρηση ότι πολλά από τα προβλήματα σχολικής μάθησης οφείλονται σε παράγοντες που δε σχετίζονται με την ίδια τη φύση του ατόμου. Δηλαδή πολλά, αν όχι τα περισσότερα, παιδιά έχουν δυσκολίες με την ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες δυσκολίες δεν έχουν γενετική προέλευση (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Πολύ χαρακτηριστικά, οι Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon (2004), σε μια επισκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων για τις υποθετικές αιτίες των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «πολλοί 'φτωχοί αναγνώστες' (poor readers) είναι αδύνατοι στην ανάγνωση εξαιτίας μιας ανεπαρκούς διδασκαλίας ή άλλων παραγόντων που συνδέονται με τις εμπειρίες της ζωής» (σ. 2). Με άλλα λόγια, για τις περισσότε-



ρες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών ενοχοποιείται η ίδια η διδασκαλία που κρίνεται να είναι ανεπαρκής (Speece, Case, & Molloy, 2003).

Γενικώς, την τελευταία δεκαετία, για διάφορους λόγους, παρατηρείται μια στροφή του πεδίου της ψυχολογίας της ανάγνωσης προς το ζήτημα της διδασκαλίας, η οποία τονίζεται ότι μπορεί να οδηγεί είτε προς τη σχολική επιτυχία είτε προς τη σχολική αποτυχία (National Reading Panel, 2000. Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας δίνεται έμφαση στο ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις πρέπει να είναι «επιστημονικές» ή όπως, συχνά, λέγεται να «*βασίζονται στην έρευνα*» (research-based) (IDEA, 2004).

Η «επιστημονική διδασκαλία» είναι πλέον μια από τις πρώτες προτεραιότητες στην ατζέντα των αμερικανικών μεταρρυθμίσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο όρος «επιστημονική διδασκαλία», όσον αφορά στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, δηλώνει μια ολοκληρωτική στροφή προς μια *φωνητική<sup>2</sup> προσέγγιση* (phonics - δίνει μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των γραφημικών – φωνημικών αντιστοιχιών) σε συνδυασμό με την εισαγωγή της διδασκαλίας της φωνημικής επίγνωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συχνά αναφέρεται και σε άλλα συστατικά, όπως η αναγνωστική ευχέρεια, η ανάπτυξη του λεξιλογίου και οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, η ειδοποιός διαφορά με ό,τι ίσχυε παλαιότερα είναι η σαφής ενθάρρυνση της *φωνητικής προσέγγισης* και της *φωνημικής επίγνωσης*. Η δραστική μετατόπιση προς τη *φωνητική προσέγγιση*, που είναι σε βάρος της *ολικής προσέγγισης* (whole language approach), επικυρώθηκε θεαματικά με την υπογραφή του νόμου για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Public Law 107-110) τον Ιανουάριο του 2002· ένας νόμος που φέρνει το μπρεσιονιστικό όνομα «*Κανένα παιδί να μη μείνει πίσω*» (No Child Left Behind). Το πρόγραμμα υπέρ της *φωνητικής προσέγγισης* είχε αρχίσει πολύ νωρίτερα με σημείο καμπής το 1995· είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1990 έως το 1997 ψηφίστηκαν 101 νομοσχέδια σε 26 αμερικανικές πολιτείες που ενθάρρυναν ή απαιτούσαν τη χρήση της *φωνητικής προσέγγισης* (Paterson, 2002). Αυτή η στροφή επιβάλλει μια ομογενοποίηση του αναλυτικού προγράμματος για το γλωσσικό μάθημα, αφού, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου του G. W. Bush (2002), «η επιστημονική διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης» θα συνδέεται άμεσα με την ομοσπονδιακή χρη-

2. Η φωνητική μέθοδος (phonics) δίνει μεγάλη σημασία στη διδασκαλία των γραφημικών - φωνημικών αντιστοιχιών και στην ελληνική πραγματικότητα θα αντιστοιχούσε σε μια λεπτομερή αναλυτικοσυνθετική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης.

ματοδότηση των σχολείων. Η επιχειρούμενη ομογενοποίηση είναι ξένη με τον παραδοσιακό αμερικανικό πολιτικό φιλελευθερισμό και τη μέχρι πρότινος μεγάλη αυτονομία των σχολείων να επιλέγουν το πρόγραμμα και τα βιβλία που εκείνα αποφάσιζαν. Αυτός ο περιορισμός της αυτονομίας των σχολείων θα έχει ίσως συνέπειες πάνω στα περιθώρια δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίος ο κύριος τίτλος στο βιβλίο του καθηγητή, στο πανεπιστήμιο της Florida, Richard Allington (2002): «Ο μεγάλος αδελφός και το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάγνωση».

Οι αποκαλούμενοι «αναγνωστικοί πόλεμοι» δεν είναι κάτι καινούργιο για τις Η.Π.Α., καθότι έχουν μια διάρκεια 40 χρόνων. Παρά όμως την έντονη πολιτική χροιά που έχει το ζήτημα της πρώτης ανάγνωσης, είναι γεγονός ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία, μέσα από ποσοτικές έρευνες μέτρησης της αποτελεσματικότητας, δεν αφήνει κανένα περιθώριο αμφιβολίας. Μεγάλο πλήθος ποσοτικών ερευνών προκρίνουν ρητά τη χρήση της φωνητικής μεθόδου σε σύγκριση με τις μη φωνητικές μεθόδους (βλ. ολική προσέγγιση κ.ά.), ιδιαίτερα για τους μαθητές «σε κίνδυνο» (at risk) να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες (National Reading Panel, 2000). Οι εκθέσεις της *Εθνικής Επιτροπής Ανάγνωσης* (National Reading Panel, 2000) και του *Εθνικού Ερευνητικού Συμβουλίου* (Snow, Burns, & Griffin, 1998) εισηγήθηκαν τη ρητή και συστηματική διδασκαλία της φωνητικής μεθόδου και των φωνολογικών δεξιοτήτων ως μια στρατηγική υποστήριξης των παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Τα ευρήματα ερευνών, που διεξήχθησαν με ποσοτική μεθοδολογία, υπογραμμίζουν την ευεργετική συνέπεια που έχει η διδασκαλία των αντιστοιχιών των γραμμάτων - φθόγγων στο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα για τους μαθητές «σε κίνδυνο». Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν αφορούν ούτε σε ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα ούτε σε όλες τις σχολικές τάξεις φοίτησης· αφορούν κυρίως στην εκμάθηση της αναγνωστικής ακρίβειας και της ορθογραφίας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Έτσι, ενώ τα ευρήματα των ποσοτικών ερευνών δείχνουν ότι η φωνητική μέθοδος έχει σημαντική επίδραση πάνω στην αναγνωστική κατανόηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού, για τις επόμενες σχολικές τάξεις η επίδραση αυτή είναι σχεδόν μηδαμινή (National Reading Panel, 2000). Με λίγα λόγια, τα συντριπτικά στοιχεία υπέρ της φωνητικής μεθόδου πρέπει να τοποθετούνται σε ένα νηφάλιο πλαίσιο, δεν μπορούν να υπεργενικεύονται και να δίνουν την εντύπωση ότι υπάρχει «μία και μοναδική θεραπεία για κάθε μαθησιακή δυσκολία» ή ότι υπάρχουν αποτελεσματικές λύσεις, που είναι δοκιμασμένες ερευνη-

τικά, για κάθε πρόβλημα σχολικής μάθησης. Η μετουσίωση των ευρημάτων της έρευνας σε εκπαιδευτική πολιτική έχει πολλές εκπαιδευτικές πτυχές και πολιτικές προεκτάσεις.

Αναμφίβολα, η ενημέρωση για το συνολικότερο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο είναι απαραίτητη για να μπορεί να κατανοήσει κάποιος το τι σημαίνει ανταπόκριση σε παρέμβαση που «*να βασίζεται στην έρευνα*» ή το τι σημαίνει «*επιστημονική διδασκαλία*», αλλά και για να μπορεί να εκτιμήσει την καθολικότητα των δύο μεγάλων αμερικανικών νομοθετικών αλλαγών και τη στενή (και διακηρυγμένη) σύνδεση του *IDEA 2004* με τον νόμο *No Child Left Behind of 2001*.

## ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ»

**Π**αρά το γεγονός ότι η «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» είναι μια σχετικά πρόσφατη έννοια, στην επιστημονική βιβλιογραφία έχουν ήδη καταγραφεί αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ των υποστηρικτών της. Ήδη αναφερθήκαμε στη διαφοροποίηση για τον αριθμό των επιπέδων παρέμβασης. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν για το ποιος επαγγελματίας θα είναι ο κύριος υπεύθυνος για τις αξιολογήσεις και παρεμβάσεις (π.χ. στο δεύτερο επίπεδο), και ποιοι άλλοι επαγγελματίες θα εμπλέκονται. Επίσης, διαφοροποιήσεις υπάρχουν για το εάν η ΑΣΠ είναι ένας μηχανισμός επιλεξιμότητας για την ειδική εκπαίδευση ή απλώς είναι ένας προθάλαμος για μια πιο επίσημη διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση που πιθανόν να οδηγεί στην πιστοποίηση μιας αναπηρίας (disability) και την επιλεξιμότητα για ειδική εκπαίδευση (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003. Kavale, 2005).

Τα κυριότερα μοντέλα της ΑΣΠ, όπως έχουν μέχρι σήμερα σχηματοποιηθεί, είναι δύο: α) της επίλυσης προβλήματος ή συμβούλευσης, και β) του τυποποιημένου πρωτόκολλου.

**α. Το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος ή συμβούλευσης:** Το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος ή συμβούλευσης στηρίζεται σε προληπτικές παρεμβάσεις για να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, δίνοντας έμφαση σε μια διαδικασία συμβούλευσης<sup>3</sup> (consulta-

3. Ο όρος *consultation* έχει μεταφραστεί στα ελληνικά είτε ως συμβούλευση (Λεονταρή & Ευκλείδη, 2003) είτε ως διαλεκτική συμβουλευτική (Χατζηρηγόστου, 2004) προκειμένου να διαφοροποιηθεί από τον όρο συμβουλευτική (*counseling*) που αναφέρεται σε μια ιεραρχική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου.

tion). Πρέπει να σημειωθεί ότι μια ομάδα που πίεσε πολύ για την αλλαγή της αμερικανικής νομοθεσίας ήταν οι σχολικοί ψυχολόγοι συμπεριφορικού προσανατολισμού, οι οποίοι αναζητούσαν μια μετατόπιση από μια διαδικασία ταυτοποίησης που βασιζόταν εξ' ολοκλήρου στα ψυχομετρικά τεστ προς μια διαδικασία που θα στηριζόταν στη συμβούλευση (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003).

Η συμβούλευση έχει οριστεί ως μια τριαδική διαδικασία παροχής υπηρεσιών κατά την οποία εμπλέκονται ένας σύμβουλος (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός κ.ά.), ένας συμβουλευόμενος (π.χ. εκπαιδευτικός γενικής τάξης) και ένας «πελάτης» (π.χ. μαθητής) που είναι και ο απώτερος στόχος της όλης διαδικασίας. Ο συμβουλευόμενος είναι ένας ενδιαμέσος επαγγελματίας, ο οποίος προσπαθεί να επιφέρει την αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου-στόχου (π.χ. μαθητή-ές), ενώ ο σύμβουλος είναι ένας επαγγελματίας που διαθέτει την εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τις στρατηγικές αλλαγής της συμπεριφοράς (Coben, Thomas, Sattler, & Morsink, 1997. Gutkin, 1999. Λεονταρή & Ευκλείδη, 2003. Medway, 1979. Χατζηχρήστου, 2004). Αν και υπάρχει ένα πλήθος σχετικών μοντέλων, τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της συμβούλευσης είναι η έμμεση παροχή υπηρεσιών, η έμφαση στην συνεργατική και εθελοντική συνεργασία των εμπλεκόμενων συντελεστών της, η προσοχή που δίνεται τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα και η υιοθέτηση μιας διαδικασίας επίλυσης προβλήματος (problem solving) για την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων (Gutkin, 1999. Sheridan, Welch, & Orme, 1996).

Με την πάροδο του χρόνου η συμβούλευση εξελίχθηκε, και σήμερα έχει πάρει ακόμα πιο συνεργατικά χαρακτηριστικά, ενώ ο συμβουλευόμενος μπορεί να είναι και κάποιος μη επαγγελματίας (π.χ. γονιός). Για έναν πολυεπαγγελματικό εκπαιδευτικό χώρο, τονίζεται η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών, αναγνωρίζοντας ότι οι δύο πλευρές επαγγελματιών που έρχονται σε επαφή για να ικανοποιήσουν το αίτημα ενός πελάτη, διαθέτουν εξίσου εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία σε περιοχές όμως διαφορετικές. Επίσης, τονίζεται ότι η ισότιμη, μη ιεραρχική, συνεργατική σχέση μεταξύ των επαγγελματιών πρέπει να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την επικοινωνία, την κοινή ευθύνη για την αναγνώριση του προβλήματος, το σχεδιασμό στρατηγικών και την αξιολόγηση της διαδικασίας (Coben, Thomas, Sattler, & Morsink, 1997. Χατζηχρήστου, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των προβλημάτων σχολικής μάθησης, κατά τη συμβούλευση οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης συνεργάζονται από κοινού μαζί με άλλους ειδικούς (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί) για να βρουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους. Η ανταπόκριση στις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών δεν ακολουθεί έναν τυποποιημένο δρόμο ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης, αλλά μοιάζει ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να αρμόζει στο συγκεκριμένο παιδί (Gresham, 2002. Hollenbeck, 2007).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος: α) τα σχολεία εντοπίζουν τους αδύνατους μαθητές, β) παρέχονται διαφορών ειδών εξειδικευμένων παρεμβάσεων (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος) στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, στη βάση ενός εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο καταρτίζουν σύμβουλος και συμβουλευόμενος, γ) τα σχολεία ελέγχουν την πρόοδο των μαθητών πριν και μετά τη λήψη της εξειδικευμένης διδασκαλίας. Στα πλαίσια του μοντέλου επίλυσης προβλήματος, εάν η εξειδικευμένη διδασκαλία φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, τότε συνεχίζεται η διδασκαλία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Εάν η εξειδικευμένη διδασκαλία δεν έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα, τότε το σχολείο πρέπει να αναπτύξει νέο πρόγραμμα διδασκαλίας ή ξεκινά η διαδικασία αξιολόγησης προκειμένου το παιδί να επιλεγεί για ειδική εκπαίδευση (Hallahan, Loyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005).

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, και παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο ζήτημα είναι η κατάρτιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αλλά και οι (λιγοστοί μέσα στη δημόσια εκπαίδευση) σχολικοί ψυχολόγοι πάνω στα ζητήματα που έχουν πρόσφατα αναδειχτεί στα πεδία της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών. Κατά τη γνώμη μας, δεν αρκεί ένας σύμβουλος (consultant) να διαθέτει στρατηγικές αλλαγής της μάθησης, αλλά χρειάζεται να είναι ενήμερος των εξελίξεων στα πεδία της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών, κάτι όμως που απαιτεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, επιμόρφωση και άμεση ενασχόληση. Από αυτή την άποψη, όσον αφορά στα μαθησιακά ζητήματα, τον ρόλο του συμβούλου θα μπορούσαν να επωμιστούν κάποιοι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ενώ οι σχολικοί ψυχολόγοι θα μπορούσαν να χειριστούν καλύτερα τα προβλήματα συμπεριφοράς (εσωτερίκευσης ή εξωτερίκευσης).

**β. Το μοντέλο του τυποποιημένου πρωτόκολλου ή πρωτόκολλο τυποποιημένης αγωγής:** Ο όρος τυποποιημένο πρωτόκολλο (standard protocol) ή πρωτόκολλο τυποποιημένης αγωγής (standard treatment protocol) έχει την έννοια ότι η ίδια παρέμβαση, που είναι τεκμηριωμένη ερευνητικά, χρησιμοποιείται για όλα τα παιδιά με παρόμοιες δυσκολίες σε έναν ορι-

σμένο τομέα (Fuchs, Mock, Morgan, & Young (2003). Αν, δηλαδή, κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, τότε χρησιμοποιείται μια ορισμένη παρέμβαση που χρειάζεται να έχει δύο κυρίως χαρακτηριστικά: α) να έχει αποδειχτεί ερευνητικά (με έρευνες αποτελεσματικότητας) ότι είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, και β) να είναι αρκετά τυποποιημένη και καθαρή ως προς τα συστατικά της και την πορεία εφαρμογής της, ώστε να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της εφαρμογής της.

Το πρωτόκολλο τυποποιημένης αγωγής παρέχει πιο εντατική αγωγή στο «δευτερογενές επίπεδο πρόληψης» από ότι η γενική εκπαίδευση, καθότι βασίζεται στην μικρο-ομαδική διδασκαλία, που πραγματοποιείται 3-4 φορές την εβδομάδα επί 10-20 συνεχόμενες εβδομάδες. Τα διδακτικά πρωτόκολλα, το τι δηλαδή θα γίνεται στις συνεδρίες, χρειάζεται κατά κάποιο τρόπο να είναι αυστηρά προδιαγεγραμμένα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να διασφαλίζεται ότι δε θα υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το τι θα γίνεται σε κάθε συνεδρία, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, υποτίθεται ότι στη βάση των διδακτικών πρωτοκόλλων θα μπορεί να διασφαλίζεται η ακρίβεια και η πιστότητα μιας «επιστημονικής παρέμβασης» που δέχονται τα παιδιά (Fuchs & Fuchs, 2007). Σύμφωνα με τους Fuchs & Fuchs (2007), όταν το παιδί δε θα ανταποκρίνεται στη μικρο-ομαδική διδασκαλία που έχει αποδειχτεί ότι ωφελεί τα περισσότερα παιδιά, τότε θα έχει αποκλειστεί μια σημαντική πιθανότητα, ότι δηλαδή η χαμηλή σχολική πρόοδος του παιδιού μπορεί να οφείλεται σε κακή ή ανεπαρκή διδασκαλία.

Το μοντέλο του πρωτόκολλου τυποποιημένης αγωγής διαφέρει από το μοντέλο επίλυσης προβλήματος, εφόσον το μοντέλο επίλυσης προβλήματος δεν ακολουθεί μια τυποποιημένη (σταθμισμένη) πορεία εφαρμογής, αλλά αντιθέτως προσπαθεί να «κόψει και να ράψει» ένα πρόγραμμα για τις ατομικές ανάγκες ενός/μιας μαθητή-τριας (Fuchs & Fuchs, 2007).

## ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ» ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της ΑΣΠ, η προσέγγιση έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με την προηγούμενη διαγνωστική προσέγγιση που το βασικότερό της κριτήριο ήταν η απόκλιση μεταξύ του IQ και της σχολικής επίδοσης. Επειδή η προσέγγιση της απόκλισης μεταξύ του IQ και της σχολικής επίδοσης είναι σε ισχύ στην Ελλάδα, με τα όποια

ιδιαίτερα προβλήματα παρατηρούνται κατά την εφαρμογή της (βλ. αναλυτικότερα Αναστασίου, υπό δημοσίευση), η σύγκριση των δύο προσεγγίσεων αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ίσως τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ΑΣΠ είναι τα ακόλουθα:

α) Ένα πρώτο πλεονέκτημα είναι ότι εάν εφαρμοστεί σωστά, η ΑΣΠ **μπορεί να παράσχει εγκαίρως κατάλληλη διδασκαλία σε μια άλλη κατηγορία παιδιών**, τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση που δεν ικανοποιούν το βασικό κριτήριο της σημαντικής απόκλισης, δηλαδή της απόκλισης ενός μέσου (ή ανώτερου) IQ από μια χαμηλή σχολική επίδοση. Ίσως η αχίλλειος φτέρνα της ειδικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. ήταν ότι οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (που κινούνται στην ενδιάμεση ζώνη μεταξύ της κανονικής νοημοσύνης και της ζώνης της νοητικής καθυστέρησης, έχοντας μια «οριακή νοητική λειτουργικότητα» που εκφράζεται με ένα IQ περίπου από 70 έως 80-85), ήταν σχεδόν απίθανο να εκπληρώνουν το κριτήριο της απόκλισης. Οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (με χαμηλότερο IQ) αν και παρουσίαζαν παρόμοια χαμηλή σχολική επίδοση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (με υψηλότερο IQ), δεν προβλεπόταν κανονικά να δέχονται επιπρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Ο αποκλεισμός της κατηγορίας αυτής από τα άτομα με αναπηρίες (disabilities), και κατά συνέπεια από την ειδική εκπαίδευση, έχει ιστορικές ρίζες και σχετίζεται με την ίδια τη σύλληψη της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Παρόλα αυτά, ακόμα και πριν από την εφαρμογή του IDEA 2004, ήταν γεγονός ότι η χαλάρωση των διαγνωστικών κριτηρίων είχε ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες να ταυτοποιούνται ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, σε πολλές αμερικανικές πολιτείες, αρκετοί μαθητές, δίχως να εκπληρώνουν το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης, ταυτοποιούνταν καταχρηστικά ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και ως εκ τούτου δέχονταν ειδική εκπαίδευση.

Μετά την εφαρμογή του IDEA 2004 και ως άμεση επίπτωση της ΑΣΠ, οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούν να δέχονται, νόμιμα πλέον, υπηρεσίες αν όχι ειδικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον του «τύπου ειδικής εκπαίδευσης» στο πλαίσιο ενός δευτερογενούς επιπέδου πρόληψης. Καταργείται δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό, η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ ενός μαθητή που έχει μέση νοητική λειτουργία και ενός μαθητή που φέρεται να έχει οριακή νοητική λειτουργία ως προς την παροχή πρόσθετης εκπαίδευσης,

β) Ένα δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι η ΑΣΠ **δεν αναμένει τη σχολι-**

**κή αποτυχία** προκειμένου να διενεργηθεί ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη διαγνωστική προσέγγιση που στηρίζεται στην απόκλιση μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει πρώτα να αποτύχουν στο σχολείο πριν ταυτοποιηθούν. Η αργοπορημένη ταυτοποίηση στην Ελλάδα ίσως έχει μικρότερη σημασία, από την άποψη του να δεχτεί ένα παιδί ειδική εκπαίδευση· δεν ισχύει όμως το ίδιο στις Η.Π.Α., αφού, έως πολύ πρόσφατα, η ταυτοποίηση ήταν απολύτως συνδεδεμένη με την παρέμβαση και αποτελούσε βασική προϋπόθεση προκειμένου να επιλεγεί ένα παιδί για ειδική εκπαίδευση (Αναστασίου υπό δημοσίευση. Stuebing, Fletcher, LeDoux, Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2002). **Η προσέγγιση της ΑΣΠ φαίνεται ότι μπορεί να ενεργεί πιο γρήγορα**, αφού προβλέπει οι μαθητές χαμηλής επίδοσης να αναγνωρίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα και να δέχονται μια εντατική και έγκυρη διδασκαλία.

γ) Ένα τρίτο πλεονέκτημα είναι ότι στην ΑΣΠ **οι αξιολογήσεις και οι παρεμβάσεις συνδέονται στενά μεταξύ τους**. Ο συνεχής κύκλος μεταξύ της αξιολόγησης και της παρέμβασης βοηθά στο να κλείσει το μεταξύ τους παραδοσιακό χάσμα. Επιπλέον μια αξιολόγηση που προσανατολίζεται προς την πρόοδο που κάνει το παιδί σε δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά έχει άμεσο νόημα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, επειδή τους δίνει δεδομένα και χρήσιμες πληροφορίες για τη διδακτική παρέμβαση. Αντιθέτως, όπως έχουν επισημάνει μια σειρά από μελετητές (βλ. Gresham & Witt, 1997. Share, McGee, & Silva, 1988) μια πληροφόρηση για τα αποτελέσματα ενός παιδιού σε ένα IQ τεστ προσφέρει ελάχιστη χρησιμότητα στη διδακτική παρέμβαση.

δ) Ένα τέταρτο πλεονέκτημα είναι ότι η ΑΣΠ, λόγω των συνεχών αξιολογήσεων στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, **σιγουρεύει ότι η κακή σχολική επίδοση του μαθητή δεν οφείλεται σε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία**. Ο αποκλεισμός του παράγοντα αυτού πρέπει να σημειωθεί ότι εμπεριέχεται στους περισσότερους λειτουργικούς ορισμούς, αν και δεν εξετάζεται με τη δέουσα προσοχή από τις διεπιστημονικές ομάδες, ούτε στις Η.Π.Α. (Gresham, 2002) αλλά ούτε μάλλον και στην Ελλάδα. Ας σημειωθεί ότι σωρεύονται ευρήματα που δείχνουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες ενός μεγάλου μέρους μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται είτε με τις λιγοστές ευκαιρίες γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία, είτε με την ανεπαρκή διδασκαλία είτε με έναν συνδυασμό των δύο αυτών παραγόντων (Vellutino, Scanlon, & Lyon, 2000. Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

ε) Τέλος, η ΑΣΠ μπορεί να προάγει **αποτελεσματικές πρακτικές**



**έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία**, κινητοποιώντας ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο η ειδική εκπαίδευση θα μπορεί να έρθει πιο κοντά στη γενική εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο δε θα είναι μια απλή υπόθεση. Η εισαγωγή μετρήσεων που απαιτούν ακρίβεια και εγκυρότητα μέσα στη γενική εκπαίδευση απαιτεί τη μεταβίβαση μιας ολόκληρης τεχνογνωσίας μέσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης.

Από όλα τα παραπάνω, κάποιος μπορεί εύκολα να συμπεράνει ότι η καινούργια προσέγγιση απαιτεί εκτεταμένες διαγνωστικές (και υποστηρικτικές) υπηρεσίες που να έχουν σχολική βάση ή τουλάχιστον να έχουν στη δική τους ευθύνη μικρούς σχολικούς πληθυσμούς. Αυτή η προϋπόθεση ισχύει σήμερα στις Η.Π.Α., αλλά είναι μια εντελώς ξένη πραγματικότητα για τη χώρα μας, όπου τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) στα μεγάλα αστικά κέντρα (π.χ. Αθήνα, Θεσσαλονίκη) έχουν στην ευθύνη τους από 30.000 έως 70.000 μαθητές.

Είναι σαφές ότι δίχως ειδικούς παιδαγωγούς, δίχως σχολικούς ψυχολόγους και άλλους ειδικούς ενταγμένους μέσα στο σχολικό δίκτυο της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, ένα σύστημα του τύπου της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση» ή οποιοδήποτε άλλο πολυεπίπεδο σύστημα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης και παρέμβασης καθίσταται ολοκληρωτικά ανεφάρμοστο.

## ΑΝΗΣΥΧΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

**Π**ολλά ζητήματα, που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της ΑΣΠ σε παναμερικανική κλίμακα, παραμένουν ακόμα ανοιχτά (Fuchs & Deschler, 2007). Μέχρι πρόσφατα, η προσέγγιση ΑΣΠ είχε εφαρμοστεί σε πολύ λίγες σχολικές περιφέρειες των αμερικανικών πολιτειών, όπως η Iowa, η Minneapolis, το Ohio, το Idaho, η Pennsylvania, η Minnesota, η Florida κ.ά. με τη μορφή κυρίως του μοντέλου της επίλυσης προβλήματος. Η βιασύνη με την οποία επιχειρούνται οι αλλαγές μαζί με τον «ενθουσιασμό για το καινούργιο» προκαλεί και έναν αντίρροπο σκεπτικισμό, ο οποίος δεν προέρχεται μόνο από την ψυχομετρική πλευρά και τους κατασκευαστές των IQ τεστ. Οι τελευταίοι βέβαια έχουν έναν παραπάνω λόγο να ανησυχούν...

Ορισμένοι μελετητές, όπως οι Kavale, Holdnack, & Mostert (2006) θεωρούν ότι οι ριζικές συστημικές αλλαγές που προκύπτουν από την εφαρ-

μογή της ΑΣΠ είναι άκαιρες ή/και αδικαιολόγητες. Εδώ, πρέπει να σημειωθεί ότι η αντίσταση στη νέα προσέγγιση δε γίνεται πάντοτε από θέσεις υπεράσπισης της «παλιάς τάξης πραγμάτων». Για παράδειγμα, οι Kavale & Forness (1995, 2000) δεν υπερασπίζονται άκριτα το παλιό διαγνωστικό status, καθότι επανειλημμένως έχουν κάνει κριτική για τις «εκπτώσεις» που παρατηρείται στη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών «εκπτώσεις» που σχετίζονται με το ότι μια ολόκληρη διαγνωστική διαδικασία ξεπέφτει στο ένα και μοναδικό κριτήριο της απόκλισης. Οι Kavale & Forness (1995, 2000) έχουν κάνει προτάσεις για βελτίωση των διαγνωστικών διαδικασιών· προτάσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση του *λειτουργικού ορισμού της ασυμφωνίας* (discrepancy definition) (βλ. Αναστασίου υπό δημοσίευση). Έτσι, οι ίδιοι μελετητές θεωρούν ότι θα ήταν προτιμότερο να βελτιωθεί το διαγνωστικό μοντέλο της απόκλισης μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης, εξετάζοντας επιπλέον τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες, όπως η μνήμη, η μεταγνώση κ.ά., «παρά να ανακαλυφθεί εκ νέου η Αμερική» στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale & Forness, 2000. Kavale, 2005. Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006).

Από επιστημολογική άποψη, η πρόταση των Kavale & Forness για τη βελτίωση του παραδοσιακού διαγνωστικού μοντέλου υπακούει στην πάγια σωρευτική θεώρηση του *λογικού θετικισμού* που θέλει την επιστήμη να αναπτύσσεται λιθαράκι-λιθαράκι. Δε θα μπορούσε να μείνει ασχολίαστο ότι η αλλαγή του διαγνωστικού (και όχι μόνο) Παραδείγματος σε τόσο μεγάλη έκταση είναι άκρως εντυπωσιακή· αν τελικά ριζωθεί, θα αποτελέσει μια επιστημονική επανάσταση που σε πολλά σημεία θα δικαιώνει την επιστημολογική θεώρηση του Thomas Kuhn.

Πέρα όμως από τα ζητήματα που συνδέονται με την ταχύτητα και τον ριζικό χαρακτήρα των αλλαγών, υπάρχουν διάφορα εννοιολογικά προβλήματα με την ιδέα της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση» όσο και ερωτήματα σχετικά με τις λεπτομέρειες της εφαρμογής της. Θα ασχοληθούμε κυρίως με τα εννοιολογικά προβλήματα, επειδή έχουν ένα μεγαλύτερο διεθνές αλλά και εγχώριο ενδιαφέρον. Ακολουθώντας, παραθέτουμε τα σημαντικότερα, κατά τη γνώμη μας, εξ' αυτών:

α) Το βασικότερο πρόβλημα είναι ότι **η διαγνωστική προσέγγιση της απόκλισης μεταξύ IQ και σχολικής επίδοσης συνδέεται με την καρδιά του εννοιολογικού ορισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**. Είναι η γνωστή χιλιοειπωμένη αλλά τόσο πραγματική ιστορία: ένα παιδί που φαίνεται έξυπνο αλλά αναπάντεχα αντιμετωπίζει δυσκολίες με την ανάγνωση ή/και την ορθογραφία... (βλ. Αναστασίου υπό δημοσίευση). Είναι,

επίσης, αλήθεια ότι ο έλεγχος της ανεπαρκούς διδασκαλίας ήταν πάντοτε ένας από τους παράγοντες που έπρεπε να αποκλειστούν, προκειμένου ένα παιδί να διαγνωστεί ως δυσλεκτικό, και είναι γεγονός ότι, μέχρι σήμερα, γίνονταν πολύ λίγα για να ελεγχθεί εάν η χαμηλή σχολική επίδοση ενός παιδιού με μέση ή ανώτερη νοητική λειτουργικότητα είχε αιτία την ανεπαρκή διδασκαλία. Από την άλλη, είναι πλήρως αντιληπτό ότι **η ανεπαρκής διδασκαλία σε σύγκριση με τη νοημοσύνη είναι στην περιφέρεια του λειτουργικού ορισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και όχι στην καρδιά του**. Η εγκατάλειψη ή ο εξοστρακισμός του κριτηρίου της απόκλισης εύλογα προξενεί φόβους ότι θα είναι το πρώτο βήμα για την εγκατάλειψη ή το ριζικό επαναπροσδιορισμό όλου του πεδίου. Αναρωτιόμαστε λοιπόν, γιατί όχι μια δυαδική προσέγγιση που θα στηρίζεται ρητά σε δύο πυλώνες: της απόκλισης και της πολυεπίπεδης «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση»; Και γιατί ο IDEA 2004 στην παράγραφο 614 (b) (6) (A) ουσιαστικά αποθαρρύνει την προσέγγιση της απόκλισης;

β) **Παραγνωρίζεται η πολυδιάστατη όψη των μαθησιακών δυσκολιών** (Scruggs & Mastropieri, 2002). Οι υποστηρικτές της νέας προσέγγισης στηρίζονται σε μια σειρά από μελέτες που αφορούν κυρίως στη φωνολογική επίγνωση, την πρώτη ανάγνωση, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση κ.λπ. Συμφωνούμε απολύτως με όσους υποστηρίζουν ότι στα πεδία αυτά έχει πραγματοποιηθεί μια μικρή επιστημονική επανάσταση (Seymour & Evans, 1994. Stanovich, 2000. Torgesen, 1997). Αναμφίβολα, η έρευνα είναι καταγιστική και δείχνει ότι το IQ δεν είναι η σημαντικότερη μεταβλητή που επιδρά στην εκμάθηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Ωστόσο, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να εξισώνονται με τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες. Εκτείνονται πέρα από αυτές. Υπάρχουν άραγε σύγχρονα δεδομένα που να δείχνουν ότι το IQ έχει μικρή θετική συσχέτιση με την αναγνωστική κατανόηση, τη γραφή ή τη μαθηματική λογική;

γ) Η ΑΣΠ δεν πρέπει να θεωρείται **«ένα παπούτσι που να χωράει σε όλα τα πόδια»**. Το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών συνέβαλε στην ανακάλυψη σημαντικών παρεμβάσεων για την πρόληψη και την αποκατάσταση των δυσκολιών αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, τα τελευταία 30 χρόνια. Υπάρχουν όμως το ίδιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις στους τομείς της αναγνωστικής κατανόησης, της γραφής ή των μαθηματικών με ανάλογα μεγέθη επίδρασης (effect sizes); Μάλλον όχι (Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006). Επίσης, πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές

παρέμβασης που υπάρχουν για τους μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Η έγκαιρη πρόληψη είναι χρήσιμη, αλλά τι θα γίνει με τους μεγαλύτερους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; (Scruggs & Mastropieri, 2002). Οι ένθερμοι υποστηρικτές της ΑΣΠ φαίνεται να υπεργενικεύουν τη δυνατότητα για επιστημονικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε όλους τους τομείς των μαθησιακών δυσκολιών και σε όλο το φάσμα των ηλικιών.

δ) Αν είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με αξιοπιστία, σε παναμερικανική κλίμακα, το διαγνωστικό κριτήριο της απόκλισης που στηρίζεται σε σταθμισμένα ψυχομετρικά τεστ, **πόσο άραγε δυσκολότερο θα είναι να εφαρμοστούν διδακτικά μοντέλα που θα εγγυώνται την αξιόπιστη εφαρμογή της ΑΣΠ** σε μεγάλη κλίμακα μέσα στα σχολεία; Το ερώτημα αυτό ενισχύεται και από το ότι η αναλυτική λειτουργικοποίηση των δύο βασικών μοντέλων της ΑΣΠ δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί. Επίσης, ποιοι σχεδιαστές πολιτικής θα μπορούσαν άραγε να ισχυριστούν ότι είναι ευκολότερο να εφαρμοστεί ένα ενιαίο τυποποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας για αρκετές εβδομάδες σε τόσες πολιτείες, αλλά είναι δυσκολότερο να εκπαιδευτούν οι διεπιστημονικές διαγνωστικές ομάδες να ακολουθούν με συνέπεια τις ομοσπονδιακές (ή/και πολιτειακές) οδηγίες, συνδυάζοντας τα αποτελέσματα δύο-τριών σταθμισμένων τεστ, προκειμένου να τηρηθεί το κριτήριο της απόκλισης;

Πέρα από τα ερωτήματα αυτά, η ανησυχία για το πού πηγαίνει το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών είναι έκδηλη. Πολλοί έχουν μιλήσει για ένα διαγνωστικό χάος, άλλοι όπως οι Scruggs & Mastropieri (2002) εκφράζουν σοβαρότερες ανησυχίες: «Μήπως μαζί με τα σαπουνόνερα, ετοιμαζόμαστε να πετάξουμε και το μωρό;»

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Allington, R.L. (2002). *Big brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Αναστασίου, Δ. (υπό δημοσίευση). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D.P. (Eds) (2002). *Identification of Learning Disabilities: Research to practice*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 485-486.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 8-12.
- Bush, G. W. (2002). President signs landmark bill. January, 8. Retrieved February 4, 2008, from <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01/20020108-1.html>.
- Coben, S.S., Thomas, C.C., Sattler, R.O., & Morsink, C.V. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 427-432.
- Fuchs, D. & Deshler, D.D. (2007). What we need to know about Responsiveness to Intervention (and should not be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice, 22*, 129-136.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2005). Responsiveness-to-Intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 57-61.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2007). A model for implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 14-20.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Speece, D.L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 33-45.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness to Intervention: Definition, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 157-171.
- Gutkin, T.B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology, 37*, 161-190.
- Gresham, F.M. & Witt, J.C. (1997). Utility of intelligence scores for treatment planning, classification, and placement decisions. *School Psychology Quarterly, 12*, 249-267.
- Gresham, F.M. (2002). Responsiveness to Intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hollenbeck, A.F. (2007). From IDEA to implementation: A discussion of foundational and future Responsiveness-to-Intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 137-146.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA 2004), Public Law 108-446, 108<sup>th</sup> Congress. Dec. 3, 2004. Retrieved February 14, 2007, from <http://idea.ed.gov/explore/home>
- Kame'enui, E.J. (2007). Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 6-7.
- Kirk, S.A. & Bateman, B. (1962-63). Diagnosis and remediation of Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Kavale, K.A. (2005). Identifying specific learning disability: Is Responsiveness to Intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 553-562.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1995). *The nature of Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kavale, K.A., Holdnack, J.A., & Mostert, M.P. (2006). Responsiveness to Intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29, 113-127.
- Kuhn, T.S. (1987). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (4η έκδ.) (επιμ. Β. Κάλφας). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Λεονταρή, Α., & Ευκλείδη, Α. (2003). Ευρετήριο 2000-2003. *Ψυχολογία*, 10, 192.
- Medway, F.J. (1982). School consultation research: Past trends and future directions. *Professional Psychology*, 13, 422-430.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2005). Responsiveness to Intervention and learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 249-260.
- No Child Left Behind Act of 2001 (H.R. 1), Public Law 107-110, 107<sup>th</sup> Congress. Jan. 8, 2004. Retrieved November 20, 2004, from <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.
- Paterson, F.R.A. (2002). The politics of phonics. In R.A. Allington, *Big brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence* (pp. 157-194). Portsmouth, NH: Heinemann.
- President's Commission on Excellence in Special Education. (2002). *A new era: Revitalizing special education for children and their families*. Washington, DC: Author.
- Reschly, D.J. (2005). Learning Disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what? *Journal of Learning Disabilities*, 38, 510-515.

- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 25, 155-168.
- Seymour, P.H.K. & Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 221-250.
- Share, D.L., McGee, R. & Silva, P.A. (1988). IQ and reading progress: A test of the capacity notion. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 97-100.
- Sheridan, S.M. Welch, M., & Orme, S.F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17, 341-354.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Research Council /National Academy Press.
- Speece, D.L., Case, L.P., & Molloy, D.E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to LD identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 147-156.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press.
- 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.
- Torgesen, J.K. (1997). *Phonological awareness: A critical factor in dyslexia*. Baltimore, Maryland: International Dyslexia Association.
- U.S. Office of Education. (1977). Assistance to states for education for handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42, G1082-G1085.
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 40-46.
- Vellutino, F., Scanlon, D., & Lyon, G.R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-238.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Χατζηχορήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ABSTRACT

*In the past few years, the field of learning disabilities has been looking for alternative ways of identifying and supporting children at risk for general or specific learning disabilities. Response to Intervention (RTI) has recently emerged as a very promising approach used for addressing the issues of prevention and diagnosis, as well as supporting struggling learners in a unified, continuous process. In the USA, recent legislative changes favour the new approach of RTI. This article comments on the American legislative changes, and tries to present briefly the RTI as a mechanism for preventing academic difficulties as well as an identification process. RTI refers to an ongoing, multi-tier process focusing on how struggling learners are responding to scientific, research-based intervention. It is likely that the RTI approach has an impact on the corresponding procedures in Europe and Greece in the near future. For this reason, the author carries out a critical evaluation of the strengths, possible shortcomings, concerns, conceptual problems and questions raised in regard to the implementation of RTI.*

**Key Words:** *Specific Learning Disabilities, identification, prevention, Response to Intervention*