

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

**Επιστημονικές αντιφάσεις
και παιδαγωγικά αδιέξοδα**

Μαρία Τζουριάδου, Γιώργος Μπάρμπας

Εισαγωγή

Η δυσλεξία ή η ειδική δυσκολία ανάγνωσης αποτελεί μία από τις μορφές διαταραχών της ανάγνωσης, η οποία σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Νευρολογίας (World Federation of Neurology) ορίζεται ως αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά με «φυσιολογική» σχολική επίδοση και παρά τη συμβατική διδασκαλία, το επαρκές πολιτισμικά περιβάλλον, τα κατάλληλα κίνητρα, τις ανέπαφες αισθήσεις, τη φυσιολογική νοημοσύνη και χωρίς σοβαρές νευρολογικές βλάβες (Critchley, 1970).

Σύμφωνα με τους Harris και Sipay (1980) ο ορισμός αυτός δεν μπορεί να έχει εφαρμογή σε κάθε περίπτωση αναγνωστικών δυσκολιών. Παρόλα αυτά πολλοί συγγραφείς, κυρίως Βρετανοί, χρησιμοποιούν τον όρο «δυσλεξία» ως συνώνυμο των όρων «διαταραχή ανάγνωσης» και «καθυστέρηση στην ανάγνωση». Αμερικανοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «καθυστέρηση στην ανάγνωση» ως συνώνυμο της χαμηλής επίδοσης στην ανάγνωση, ενώ Βρετανοί για την ίδια κατάσταση χρησιμοποιούν τον όρο «επιβράδυνση στην ανάγνωση» χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το δυναμικό του παιδιού.

Η δυσλεξία, βέβαια, θεωρείται ότι είναι μία επιμέρους δυσκολία στην αναγνωστική λειτουργία συνήθως σοβαρή και την οποία μάλιστα μερικοί την εξειδικεύουν ως μια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. «Επειδή ο όρος δυσλεξία συνδέθηκε με όλες τις διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με τη διαδικασία και τη φύση των προβλημάτων ανάγνωσης, κατέληξε να έχει τόσες πολλές ασαφείς εκδοχές ώστε έχει χάσει κάθε πραγματική αξία για τους εκπαιδευτικούς, εκτός από το ότι είναι μία εξειδικευμένη λέξη για τα προβλήματα ανάγνωσης» (Harris & Hodges, 1981).

Πρόδρομοι της μελέτης των δυσκολιών ανάγνωσης

Η μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης ξεκίνησε από ένα Βρετανό οφθαλμολόγο, τον Pringle Morgan, ο οποίος σε άρθρο του στο British Medical Journal το 1896 περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού που είχε φυσιολογικές αισθήσεις (όραση και ακοή), φυσιολογική νοημοσύνη και δεν υπήρχαν πιθανότητες εγκεφαλικής βλάβης. Το παιδί αυτό στην ηλικία των 14 ετών είχε δυσκολίες ανάγνωσης και έκανε ορθογραφικά λάθη. Ήξερε τα γράμματα και μπορούσε να τα διαβάσει και να τα γράψει, όμως στον έντυπο λόγο (ανάγνωση, γραφή) έκανε τυπικά λάθη αναστροφών, παραλήψεων και συγχύσεων. Δεν παρουσίαζε όμως αντίστοιχα προβλήματα στην ακου-

στική πρόσληψη. Η αναστροφή Precy αντί Percy (που ήταν το όνομα του παιδιού) αποτελούσε τυπικό παράδειγμα της δυσκολίας ανάγνωσης και γραφής. Ο Morgan τη συνέδεσε με έλλειψη ευχέρειας στη αντίληψη και στην οπτική μνήμη των λέξεων. Το είδος αυτό της διαταραχής το όρισε ως «εγγενή τύφλωση λέξης» (congenital word blindness) και το απέδωσε σε νευρολογικά αίτια ανάλογα με αυτά ενηλίκων με εγκεφαλική βλάβη οι οποίοι έπασχαν από αλεξία.

Την ίδια εποχή στις Η.Π.Α. άρχισαν να μελετώνται περιπτώσεις διαταραχών ομιλίας και λόγου, οι οποίες είχαν ανάλογα συμπτώματα με την αφασία, χωρίς όμως εμφανή νευρολογικά αίτια. Ο Bastian το 1898 αναφέρεται σ' αυτά ως «βιολογική ποικιλία» (biological variation) στο βιβλίο του «A Treatise on Aphasia and other speech Defects» (Thompson, 1974). Το 1926 ο McCready δημοσιεύει στο American Journal of Psychiatry άρθρο σχετικά με διαταραχή στη ζώνη του λόγου και εισάγει για πρώτη φορά τον όρο «κώφωση λέξης» (word deafness) την οποία αντιπαραθέτει στην «τύφλωση λέξης».

Ο Hinshelwood συνέβαλε σημαντικά στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης εντοπίζοντας σχέσεις ανάμεσα στις δυσκολίες ανάγνωσης και στην οπτική μνήμη. Μελέτησε επίσης λεπτομερώς τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και υποστήριξε ότι η χαμηλή επίδοση που παρουσιάζουν ορισμένα άτομα στην ικανότητα μνήμης λέξεων και όχι αριθμών οφείλεται πιθανά σε εγκεφαλική βλάβη. Στη μονογραφία του «Congenital word blindness» ορίζει τις δυσκολίες ανάγνωσης ως εξής: «Ένα άτομο θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης, όταν έχει φυσιολογική όραση δεν μπορεί όμως να διακρίνει και να κατανοήσει τον γραπτό και έντυπο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή «αγενεσία» που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της εμβρυακής ανάπτυξης στο γωνιώδη έλικα του επικρατούντος εγκεφαλικού ημισφαιρίου» (Goldberg & Schiffman, 1972, σελ.11). Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο υποστήριξε ο Hinshelwood ήταν ότι τα παιδιά με τέτοιου τύπου προβλήματα ήταν δυνατόν να θεραπευτούν με συστηματική και επίμονη αγωγή.

Στις αρχές του αιώνα με τα προβλήματα αυτά άρχισαν να ασχολούνται ψυχολόγοι και παιδαγωγοί. Ο Gray (1921) στο βιβλίο του «Diagnostic and remedial steps in reading» απαριθμεί μία ποικιλία αιτίων που σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση όπως ανεπαρκής σχολική φοίτηση, προβλήματα υγείας, εθνότητα, ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας, οπτικές ή ακουστικές ανεπάρκειες, ανεπάρκειες του εγκεφαλικού φλοιού κ.α. Επίσης αναφέρει μια άλλη ομάδα αιτίων ψυχολογικού χαρα-

κτήρα όπως γενικευμένη νοητική ανεπάρκεια, δυσκολία συνδυασμού της έννοιας με τη λέξη, δυσκολία αναγνώρισης, δυσκολία συντονισμού ματιού-φωνής, δυσκολία ανάλυσης και προφοράς των λέξεων κ.α.

Σταθμό στη μελέτη του φαινομένου αποτελεί η συμβολή του Samuel Orton Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου, ο οποίος εργάστηκε γύρω στα 1920 σε ψυχιατρείο της Iowa των ΗΠΑ. Την εποχή αυτή έγιναν σημαντικές αλλαγές τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στην Ψυχιατρική. Στην Παιδαγωγική δόθηκε μεγάλη ώθηση στην ανάγνωση με την εισαγωγή νέων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας. Στην Ψυχιατρική μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχαν δημιουργηθεί απαιτήσεις για μέριμνα και θεραπεία παιδιών με ειδικές ανάγκες έξω από το πλαίσιο της νοσοκομειακής περίθαλψης. Ο Orton λοιπόν μελετώντας παιδιά με σχολικά προβλήματα, αναγνώρισε και την περίπτωση ενός δεκαεξάχρονου μαθητή που δεν είχε μάθει ποτέ να διαβάζει. Σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης Stanford – Binet είχε δείκτη νοημοσύνης 71, ενώ στο τεστ επίδοσης Printner – Patterson ανταποκρινόταν σε επίπεδο ενός φυσιολογικού ενηλίκου (Orton, 1925). Στην ορθογραφία παρουσίαζε τυπικά λάθη σαν αυτά που ανέφερε ο Morgan για την «τύφλωση λέξης» καθώς επίσης και κατοπτρική γραφή. Το φαινόμενο αυτό, υποστήριξε, ότι μπορεί να οφείλεται τόσο σε γνωστικούς παράγοντες όσο και σε ματαιώσεις που μπορεί να ενυπάρχουν σε παιδιά με σοβαρά γλωσσικά προβλήματα. Απέδωσε τα προβλήματα αυτά σε μια λειτουργική διαταραχή που την ονόμασε «στρεφοσυμβολία». Πίστευε ότι η αντίληψη των γραμμάτων και των λέξεων δημιουργεί μια σειρά προτύπων που εγκαθίστανται στον εγκέφαλο: Τα πρότυπα που εγκαθίστανται στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι κατοπτρικές εικόνες των προτύπων που υπάρχουν στο αριστερό ημισφαίριο. Στους αριστερόχειρες ή τους αμφιδέξιους το αριστερό ημισφαίριο δεν μπορεί να επικρατήσει, όπως συμβαίνει φυσιολογικά με τους δεξιόχειρες, γι' αυτό και τείνουν να χρησιμοποιούν ανεστραμμένα τα πρότυπα του δεξιού ημισφαιρίου. Το 1936 ο Orton αφιέρωσε μια σειρά διαλέξεων στη μνήμη ενός διάσημου αμερικανού ψυχολόγου, του Salmon. Στις διαλέξεις αυτές, που δημοσιεύτηκαν το 1937, ανέλυσε θέματα σχετικά με την ακουστική και οπτική δυσλεξία, την κινητική αγραφία, την αφασία και την «απραξία» και καθόρισε την αιτιολογία και τον ορισμό τους. Επισημάνε τέλος ότι παρόλο που οι δυσκολίες ανάγνωσης επηρεάζονται από συναισθηματικούς παράγοντες εντούτοις στο σύνολό τους δεν προέρχονται απ' αυτούς (Orton, 1937).

Οριοθέτηση της δυσλεξίας

Μετά το θάνατο του Orton επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και γονείς ίδρυσαν το 1949 την Orton Society, φορέα ο οποίος ασχολήθηκε κυρίως με τη μελέτη των διαταραχών ανάγνωσης. Ο σύνδεσμος αυτός έδρασε μέχρι το 1960 και στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του εξέδιδε το ετήσιο περιοδικό «The Bulletin of Orton Society». Στο τεύχος του Μαΐου 1957 τόμος VII η σύζυγος του Orton σε άρθρο της αποσαφήνισε τα χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσκολίας τύπου «στρεφοσυμβολίας» ως εξής (Thompson, 1974):

α) Τα παιδιά αποδίδουν στην ανάγνωση σημαντικά χαμηλότερα από το αναμενόμενο με βάση τη νοητική τους ηλικία και τα χρόνια σχολικής φοίτησης. Επίσης συχνά η επίδοση αυτή είναι κατώτερη της επίδοσης στην αριθμητική.

β) Δεν υπάρχει πιθανότητα σημαντικής βλάβης στην όραση και στην ακοή, όπως επίσης πιθανότητα εγκεφαλικής βλάβης ή πρωτογενούς διαταραχής προσωπικότητας ή τέλος κάποιο ιστορικό για τέτοιες διαταραχές.

γ) Τα παιδιά έχουν μεγάλη δυσκολία να θυμούνται το πρότυπο της λέξης ως όλου και δεν μαθαίνουν εύκολα με οπτικές μεθόδους ανάγνωσης. Τείνουν να συγχέουν μικρές λέξεις που έχουν παρόμοιες οπτικές αναπαραστάσεις.

δ) Έχουν χαμηλή ικανότητα όχι μόνο στη φωναχτή ανάγνωση αλλά συνήθως και στην ορθογραφία, παρόλο που μπορεί να θυμούνται απέξω την ορθογραφία λέξεων για κάποιο χρονικό διάστημα.

ε) Στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης και της γραφής συγχέουν τον προσανατολισμό γραμμμάτων (ε-ω-η, β-θ, θ-δ) και τη σειρά των γραμμμάτων στις λέξεις (μπάλα – λάμπα) ή των αριθμών σε ακολουθίες όπως 12-21. Πολλές φορές παρουσιάζουν κατωπτική ανάγνωση και γραφή.

στ) Συχνά παρουσιάζουν προβλήματα πλευρίωσης, όπως ατελή πλευρίωση, τείνουν να είναι αριστερόχειρα, αμφιδέξια ή να έχουν μεικτή πλευρίωση (δεξί χέρι, αριστερό μάτι).

ζ) Πολλές φορές παρουσιάζουν επιβράδυνση ή ανεπάρκεια σε περισσότερες περιοχές του λόγου. Εκτός από την ανάγνωση μπορεί να έχουν προβλήματα στην ομιλία, φτωχό προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, αδεξιότητα στη γραφή ή σε άλλες κινητικές δραστηριότητες.

η) Μπορεί να προέρχονται από οικογένειες με ανάλογο ιστορικό.

θ) Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών είναι 3 ή 4 : 1.

Πάνω σ' αυτή την τυπολογία βασίστηκε και ο ορισμός της δυσλεξίας της Παγκόσμιας Νευρολογικής Οργάνωσης.

Από την εποχή του Orton μέχρι το 1950 έγιναν διάφορες μελέτες πάνω σ' αυτήν τη διαταραχή, οι οποίες ουσιαστικά επιβεβαίωσαν τις θέσεις του Orton σχετικά με την τυπολογία και την αιτιολογία του φαινομένου και αναπτύχθηκαν προγράμματα κυρίως οπτικο-αντιληπτικά για την αντιμετώπισή της.

Το 1953 ο Dozier στο βιβλίο του «The neurological background of word deafness» επανέρχεται στο θέμα της εξελικτικής αφασίας συγκρίνοντάς το με τη δυσλεξία. Αναφέρεται στη κατηγορία εκείνων των παιδιών τα οποία, ενώ μπορούν να ακούν ήχους από το περιβάλλον τους όπως το κλείσιμο της πόρτας, το κουδούνι κ.α., δεν μπορούν να αντιδράσουν αντίστοιχα ακούγοντας προφορικά τις λέξεις. Σε μικρά παιδιά αλλά και σε μεγαλύτερα η διαταραχή αυτή εμφανίζεται με πενιχρό λεξιλόγιο. Ο Dozier συνδυάζει τη διαταραχή αυτή με δυσκολίες ανάγνωσης και υποστηρίζει ότι μπορεί να εμφανιστεί σε ήπια ή πιο σοβαρή μορφή. Όταν μάλιστα είναι σοβαρή εμφανίζεται με ανικανότητα να θυμούνται και να κατανοούν τον προφορικό λόγο. Αυτό τα οδηγεί σε αποστέρηση ακουστικών ερεθισμάτων με συνέπεια σε πολλές περιπτώσεις να θεωρούνται νοητικά καθυστερημένα. Καταλήγοντας υποστηρίζει ότι η συνθήκη αυτή είναι παρόμοια με τη στρεφουσυμβολία ή την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης ως προς την αιτιολογία αλλά είναι πολύ πιο σοβαρή, γιατί επηρεάζει όλους τους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας. Σε σοβαρές μάλιστα περιπτώσεις μπορεί να συγγέεται με την κώφωση ή την καθυστέρηση, ενώ σε ήπιες δεν αναγνωρίζεται παρά μόνο όταν τα παιδιά φοιτήσουν στο σχολείο και παρουσιάσουν δυσκολίες ανάγνωσης. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εντοπιστεί από το νηπιαγωγείο, όταν τα παιδιά παρουσιάζουν νηπιομορφισμούς στο λόγο ή καθυστέρηση στην έναρξη της ομιλίας.

Η πορεία της μελέτης της δυσλεξίας ή των ειδικών διαταραχών της ανάγνωσης οδήγησε στη διατύπωση του επίσημου ορισμού της δυσλεξίας (ο.π. σελ.1). Ο ορισμός αυτός έχει δεχτεί μέχρι σήμερα διάφορες κριτικές, κυρίως γιατί περιγράφει τα χαρακτηριστικά του προβλήματος χωρίς να αναφέρεται στην αιτιολογία και χρησιμοποιεί ως κριτήριο καθορισμού του τον αποκλεισμό κάποιων συνθηκών. Ίσως γι' αυτό ο Eisenberg αναφερόμενος στις ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης χρησιμοποίησε τον όρο

«ειδικός» με την ιατρική έννοια του όρου, του «ιδιοπαθούς, δηλαδή αγνώστου αιτιολογίας προβλήματος» (Eisenberg, 1978, σελ. 34). Επίσης, ο ίδιος επισημαίνει ότι οι ορισμοί μπορεί να προκαλέσουν μεγαλύτερη σύγχυση απ' ό,τι το ίδιο το πρόβλημα και μάλλον το περιπλέκουν αντί να το ερμηνεύουν, εντοπίζει δε τα σχετικά στοιχεία του ορισμού που μπορεί να προκαλέσουν ασάφειες:

α) *Αποτυχία στην ανάγνωση*: σε ποιο εξελικτικό στάδιο της ανάγνωσης, στο στάδιο της απλής αποκωδικοποίησης ή στο στάδιο της κατανόησης; Τα ευρήματα της έρευνας στον τομέα αυτό είναι περισσότερο στατιστικά και προσδιορίζουν ως αποτυχία δύο τυπικές αποκλίσεις από το μέσο φυσιολογικό σε σταθμισμένα κριτήρια ή στην ηλικία των 10 χρόνων ενάμισυ χρόνο καθυστέρηση στην επίδοση στην ανάγνωση σε σύγκριση με την αναμενόμενη με βάση την τάξη και το νοητικό δυναμικό του παιδιού (Office of Education, 1976).

β) *Φυσιολογική επίδοση*: σε ποιο πλαίσιο, σε ποιο σχολείο, με ποια κριτήρια, σε ποια βαθμίδα;

γ) *παρά τη συμβατική διδασκαλία*: Με τον όρο «συμβατική» εννοείται αναλυτικο-συνθετική ή ολική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης; Είναι γνωστό ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει και με τους δύο τρόπους, καθώς και με τον συνδυασμό των δύο αυτών μεθόδων. Με την εισαγωγή όμως της ολικής μεθόδου στα σχολεία είχαμε μια «επιδημία» προβλημάτων ανάγνωσης (Monroe, 1976). Από την άλλη μεριά μήπως υπονοεί ότι για κάποια παιδιά ο χρόνος διδασκαλίας της ανάγνωσης δεν είναι επαρκής;

δ) *Παρά το «επαρκές» πολιτισμικά περιβάλλον*: αυτό υπονοεί εμπειρίες οι οποίες μπορεί να επιδρούν στην εκμάθηση της ανάγνωσης, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η επάρκεια γλωσσικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι όμως υπεισέρχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα κριτήρια αξιολόγησης. Τα κριτήρια όμως αυτά δεν υποτίθεται ότι βασίζονται σε κοινές εμπειρίες όλων των μαθητών; Μήπως υπονοείται ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων σε αντίθεση με τα παιδιά μεσοαστικών τάξεων δεν αποκτούν αξίες και δεν διαμορφώνουν κίνητρα για σχολική επίδοση (Bernstein, 1974); Μήπως πάλι το πρόβλημα μπορεί να συνδέεται με τη χαμηλότερη γλωσσική επίδοση των κοινωνικο-πολιτισμικά μειονεκτούντων ομάδων σύμφωνα με τα ευρήματα της κοινωνιογλωσσολογίας (Slosberg Andersen, 1990); Από την άλλη μεριά παράμετροι όπως το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, η σειρά γέννησης του παιδιού, προβλήματα σχέσεων μέσα

στην οικογένεια, ο τόπος κατοικίας, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού αποτελούν κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση στην ανάγνωση (Berger, Yule & Rutter, 1975).

ε) *Η αναφορά στις ανέπαφες αισθήσεις αποκλείει παιδιά με προβλήματα στα αισθητήρια όργανα, όπως προβλήματα ακοής ή όρασης. Η ανάγνωση όμως προϋποθέτει οπτικο-ακουστική συνέργια. Πώς αυτή επιτυγχάνεται όταν υπάρχει έλλειμμα στα αισθητήρια όργανα (Rutter & Yule, 1975);*

στ) *Παρά τη φυσιολογική νοημοσύνη:* Πρόκειται για ακόμη ένα παράγοντα αποκλεισμού, ο οποίος σημαίνει ότι λειτουργικά υπάρχει μια φαινομενολογική διαφορά ανάμεσα, αφενός σ' ένα παιδί που αποδίδει υψηλά σε τεστ νοημοσύνης και χαμηλά στην ανάγνωση και αφετέρου σε ένα παιδί που αποδίδει χαμηλά παντού. Η θέση αυτή είναι διαφορετική από την προηγούμενη που υποστηρίζει ότι το παιδί αποδίδει χαμηλά στην ανάγνωση και υψηλά σε όλα τα άλλα μαθήματα; Η νοημοσύνη αντιπροσωπεύει ένα δυναμικό το οποίο αντικατοπτρίζεται στην αναγνωστική ικανότητα. Ποια είναι όμως τα όρια ανάμεσα στην νοημοσύνη και στην επίδοση; Σίγουρα η νοημοσύνη αποτελεί μια από τις παραμέτρους που συναρτώνται με την επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1982). Όμως η επίδοση αποτελεί μια αυτόνομη οντότητα στην οποία εμπλέκονται εκτός από νοητικούς κοινωνικοί, πολιτισμικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες (Sleeter, 1987). Γιατί λοιπόν συνδέεται μονοσήμαντα η επίδοση με τη νοημοσύνη και πώς διαχωρίζεται αυτή η σχέση από τους άλλους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες;

ζ) *Τέλος, το κριτήριο χωρίς σοβαρές νευρολογικές διαταραχές πώς διακρίνεται από το αντίστοιχο του «ανέπαφου των αισθήσεων»; Ο επίσημος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών του National Joint Committee of Learning Disabilities όπως και ψυχοδιαγνωστικά κριτήρια θεωρούν δεδομένο ότι σε περιπτώσεις νευρολογικών διαταραχών μπορεί δευτερογενώς να εμφανιστούν ειδικά μαθησιακά προβλήματα, όπως δυσλεξία. Στην περίπτωση όμως αυτή το κυρίαρχο πρόβλημα είναι η νευρολογική ανεπάρκεια και όχι η μαθησιακή δυσκολία. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι πολλά παιδιά με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζουν σοβαρές διαταραχές στην ανάγνωση ακόμα κι όταν έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να πούμε ότι έχουν δυσλεξία και εγκεφαλική βλάβη ή ότι έχουν διαταραχή στην ανάγνωση επειδή έχουν εγκεφαλική βλάβη;*

Η πορεία της μελέτης των δυσκολιών στην ανάγνωση μέχρι τη δεκαετία του '60 χαρακτηρίζεται από τη διάκριση τριών σαφών περιπτώσεων ανεξάρτητα από την ορολογία που χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς:

α) την ειδική δυσκολία ανάγνωσης ή δυσλεξία με το χαρακτήρα που της είχαν προσδώσει οι Morgan, Orton, Hinselwood, δηλαδή, ως ταυτόσημη έννοια με την «εγγενή τύφλωση λέξης» ή τη «στρεφοσυμβολία».

β) την ειδική διαταραχή του λόγου (εξελικτική αφασία ή δυσφασία) με την έννοια που της είχαν προσδώσει ο McCready και ο Dozier ως «κώφωση λέξης» και

γ) τη διαταραχή ανάγνωσης η οποία αποτελεί ακραία εκδοχή των δύο παραπάνω περιπτώσεων (αλεξία ή αφασία αντίστοιχα) και η οποία παρουσιάζει σαφές νευρολογικό υπόστρωμα.

Ερμηνευτικά μοντέλα της δυσλεξίας

Μετά τη δεκαετία του '60 η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει να γενικεύεται διεθνώς και η αναγνωστική ικανότητα αρχίζει να αποτελεί βασικό κριτήριο όχι μόνο της σχολικής επίδοσης αλλά και της κοινωνικής επιτυχίας του ατόμου. Η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχε ως συνέπεια την αύξηση των περιπτώσεων παιδιών που δυσκολεύονταν στην ανάγνωση μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Παράλληλα, την ίδια περίπου εποχή, στο χώρο της Ψυχολογίας των Ατομικών Διαφορών αναπτύσσονται πολυπαραγοντικά ερμηνευτικά μοντέλα για τη λειτουργία της νοημοσύνης και της μάθησης, τα οποία είχαν ως συνέπεια και την παραγωγή αντίστοιχων αναλυτικών εργαλείων (tests) για την αξιολόγηση της νοημοσύνης και της μάθησης. Με την παράλληλη ανάπτυξη των ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών οι ερευνητές και οι επαγγελματίες αποκτούν νέα εργαλεία για την αξιολόγηση των δυσκολιών ανάγνωσης. Έτσι οι επιστήμονες έχουν τη δυνατότητα πλέον να εντοπίζουν πιο εξειδικευμένες συμμεταβλητές της αναγνωστικής λειτουργίας. Αποσαφηνίζονται οι υποθέσεις των προδρόμων των αναγνωστικών δυσκολιών (Orton, Hinselwood) με μετρήσιμα στοιχεία, τα οποία αφενός επιβεβαιώνουν την υπόθεση του διττού της διαταραχής, αφετέρου αναδεικνύουν και άλλες παραμέτρους που σχετίζονται με την αναγνωστική ανεπάρκεια. Η περίπτωση της δυσλεξίας συνδέεται πολλές φορές αιτιολογικά με χαμηλή επίδοση σε υποδοκιμασίες του νοομετρικού κριτηρίου WISC (κώδικες, «πρακτικό» σκέλος του κριτηρίου) ή στο επίπεδο αυτοματισμού και στην οπτικο-κινητική δίοδο επικοινωνίας του Illinois Test ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, κ.α. (Kavale & Forness, 1985).

Αντίστοιχα η εξελικτική διαταραχή του λόγου συνδέεται πολλές φορές επίσης αιτιολογικά με έκπτωση στο λεκτικό σκέλος κριτηρίων νοημοσύνης όπως το WISC ή στο ακουστικο-φωνητικό σκέλος του Illinois Test ψυχογλωσσικών ικανοτήτων. Παράλληλα, αναπτύσσονται ειδικά κριτήρια για τη μελέτη της σχέσης της δυσλεξίας με την οπτικο-αντιληπτική ικανότητα όπως της Frosting, του Bender του Benton, κ.α. Η αξιολόγηση της γλώσσας από την πλευρά της ψυχολογίας εντόπισε επίσης διαφοροποιήσεις στην επίδοση της λειτουργίας του λόγου (πρόσληψη – έκφραση) με αντίστοιχες διαταραχές προσληπτικού ή εκφραστικού τύπου. Επιπλέον συνδέθηκαν τα προβλήματα στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης με διαταραχές δυσλεκτικού τύπου, ενώ στο επίπεδο της κατανόησης με διαταραχές του λόγου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1995). Παράλληλα χωρίς ιδιαίτερη ερευνητική μελέτη αναδεικνύεται μια νέα διαταραχή η εξελικτική διαταραχή της αριθμητικής.

Οι νέες αυτές προσεγγίσεις οδήγησαν στη διατύπωση «θεωριών» σχετικά με την ερμηνεία των ειδικών διαταραχών ανάγνωσης. Διατυπώθηκαν δύο γενικοί τύποι θεωριών, οι μονοπαραγοντικές και οι πολυπαραγοντικές. Οι μονοπαραγοντικές απέδωσαν την αναγνωστική δυσκολία σε διαταραχή της οπτικο-χωρικής διαδικασίας συνέπεια νευρολογικής δυσλειτουργίας (Hermann, 1959, Bender, 1975). Άλλες όμως ερμηνείες απέδωσαν σημαντικό ρόλο στη γλώσσα και στην ομιλία ως προβλήματα που μπορεί να ερμηνεύουν τη δυσλεξία (Lieberman & Shankweiler, 1978).

Οι πολυπαραγοντικές θεωρίες απέδωσαν τις ανεπάρκειες σε διαφορετικά αίτια. Αρκετοί ερευνητές κάνουν αναφορά σε διαφορετικούς τύπους «δυσλεξίας» που χαρακτηρίζονται από προβλήματα είτε στο ακουστικό είτε στο οπτικό πεδίο (Myklebust & Johnson, 1962, Johnson & Myklebust, 1967, Boder, 1971, Mattis, French & Rapin, 1975). Αυτή όμως που επηρέασε περισσότερο τη μελέτη της δυσλεξίας και των αναγνωστικών δυσκολιών γενικότερα είναι η θεωρία της Birch.

Η Birch (1962) υποστήριξε ότι μπορεί να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις υποκατηγορίες της δυσλεξίας:

α) δυσκολίες ανάγνωσης που οφείλονται σε προβλήματα οπτικής ιεραρχικής κυριαρχίας με συνέπειες στη διάκριση μορφής – πλαισίου,

β) δυσκολίες στην ανάγνωση ως αποτέλεσμα προβλημάτων στην οπτική ανάλυση και σύνθεση με συνέπειες στη σχέση μέρους – όλου, και

γ) χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση που κυρίως οφείλεται σε ανεπάρκειες στη διαί-

σθητηριακή ολοκλήρωση.

Παρά τις διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τόσο τις μονοπαραγοντικές όσο και τις πολυπαραγοντικές «θεωρίες» για τη δυσλεξία, τέσσερις φαίνεται να είναι οι βασικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαταραχή: οπτική αντίληψη, δισθητηριακή ολοκλήρωση, χρονική αλληλουχία και γλωσσική λειτουργία. Ανασκοπήσεις ερευνών επιβεβαίωσαν τις ερμηνείες σχετικά με την αντιληπτική ανεπάρκεια ως ερμηνευτικό παράγοντα των δυσκολιών ανάγνωσης. Από τα ευρήματα των ερευνών διαπιστώθηκε ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση απέδιδαν χαμηλότερα από ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς προβλήματα, τόσο σε λεκτικά όσο και σε μη λεκτικά έργα και όχι μόνο στις οπτικο-κινητικές μετρήσεις (Jansky & de Hirsch, 1972, Silver & Hagin, 1971, Lovell, Gray & Oliver, 1964). Μια πιο προσεκτική μελέτη των ευρημάτων μπορεί να οδηγήσει στην ερμηνεία ότι τα παιδιά των ερευνών αυτών είχαν περισσότερο γενικευμένες δυσκολίες από ό,τι ειδικές, οι οποίες μπορεί να συνδέονταν με εννοιολογικούς, συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Vellutino, 1978). Οι θεωρίες που συνδέονται με τις αντιληπτικές ανεπάρκειες έχουν πάρει διάφορες μορφές και έχουν συνδεθεί με χαμηλές επιδόσεις σε τεστ οπτικής ανάλυσης, προσανατολισμού στο χώρο καθώς και σε τεστ οπτικής μνήμης χωρίς να επιβεβαιώνουν και την παράλληλη ύπαρξη γενικευμένης αντιληπτικής ανεπάρκειας (Lovell, Gray & Oliver, 1964, Vernon, 1971). Η προσέγγιση η οποία συνέδεσε τις δυσκολίες ανάγνωσης με την επίδοση σε λεκτικά ή μη λεκτικά έργα υποστηρίχτηκε από το γεγονός ότι σε σύγκριση με παιδιά που δεν είχαν προβλήματα, τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης απέδιδαν χαμηλότερα σε έργα οπτικο-λεκτικής μάθησης και όχι σε έργα μη οπτικο-λεκτικής μάθησης (Vellutino et al. 1975).

Η στροφή της Ψυχολογίας προς τη γνωστική κατεύθυνση επέφερε αλλαγές στον τρόπο μελέτης και ερμηνείας των δυσκολιών ανάγνωσης. Ο Gaddes (1980) υποστήριξε ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζονται σε παιδιά έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά μ' αυτά που εμφανίζονται σε ενηλίκους που πάσχουν από αλεξία ή αφασία.

Οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην κατηγοριοποίηση του τύπου των λαθών που εμφανίζονται στις δυσκολίες ανάγνωσης συνδέοντάς τα με μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών, τα οποία είχαν προταθεί για την ερμηνεία της λειτουργίας της ανάγνωσης. Ενδεικτικά, τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν σε οπτικά, σημασιολογικά, υποκατάστασης λειτουργικών λέξεων, καταληκτικά λάθη. Οι κατηγοριοποιήσεις όμως αυτές

είναι συχνά ασαφείς και αμφιλεγόμενες.

Ο Seymour (1986) πρότεινε μια άλλη ταξινόμηση λαθών.

α) «Λεξικοποίηση» (Lexicality): Τα λάθη ταξινομούνται ανάλογα με το αν γίνονται σε λέξεις ή μη λέξεις. Στην περίπτωση τέτοιων λαθών προσδίδεται έννοια λέξης («λεξικότητα») σε μη λέξεις (π.χ. «μπόφα» αντί «μπλόφα»).

β) Σημασιολογικά ή παραγωγικά λάθη: Τα παιδιά κάνουν λάθη στα γραμματικά μορφήματα λέξεων με το ίδιο λεξικό μόρφημα (π.χ. παίζω, παιδί, παιχνίδι).

γ) Λάθη φωνητικής ρύθμισης: Το παιδί συγχέοντας το φώνημα με το γράφημα κάνει υποκαταστάσεις (π.χ. γάτα-χάτα, πόδι-τόπι).

Τους υπόλοιπους τύπους λαθών ο Seymour τους περιγράφει ως λάθη μεταφοράς από τον προφορικό στο γραπτό λόγο ή αντίστροφα. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα περισσότερα λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσλεξία.

Οι παραπάνω κατηγορίες λαθών συνδέθηκαν με το μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών. Λάθη στις λέξεις υποτίθεται ότι συνδέονται με την ανάκληση του λεξιλογίου και πιο ειδικά με την αναγνώριση των μορφημάτων στον οπτικό επεξεργαστή ή με την μεταφορά από τον λεξιλογικό στον γραφημικό. Αντίθετα λάθη στις μη λέξεις θεωρείται ότι προέρχονται από τη λειτουργία της μεταφοράς από τον γραφημικό στον φωνημικό χωρίς λεξιλογική εμπλοκή. Το ίδιο συμβαίνει και με τα λάθη φωνητικής ρύθμισης. Από την άλλη μεριά ένα σημασιολογικό - παραγωγικό λάθος φαίνεται ότι εξαρτάται από τον σημασιολογικό επεξεργαστή και την επικοινωνία του με τον φωνολογικό (Morton & Patterson, 1980, Patterson, Suzuki & Nakayama Wydell, 1996).

Με βάση αυτή την προσέγγιση ο Seymour πρότεινε την «φωνολογική» και «μορφημική» δυσλεξία, όρους που υιοθέτησαν και άλλοι ερευνητές (Coltheart, 1996), ενώ για τις γενικευμένες περιπτώσεις τις οποίες συνδέουν με την αλεξία άλλοι ερευνητές πρότειναν τον όρο «βαθιά» δυσλεξία (deep dyslexia) (Marshall & Newcombe, 1973). Η τελευταία αυτή προσέγγιση έχει γίνει πρόσφατα ιδιαίτερα δημοφιλής και στην ελληνική βιβλιογραφία (Πόρποδας, 2002, Παντελιάδου, 2000).

Επίσης από την πλευρά της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας αντίστοιχα, η ανάγνωση συνδέθηκε είτε με προβλήματα που επηρεάζουν το σύνολο της γλωσσικής λειτουργίας είτε με εξειδικευμένα προβλήματα που αφορούν στο φωνημικό ή στο γραφημικό σύστημα του λόγου (Petrauskas & Rourke, 1979). Για όλες τις παραπάνω

διαταραχές χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικοί όροι, όπως ακουστική ή οπτική δυσλεξία για τις περιπτώσεις των εξειδικευμένων διαταραχών και βαθιά δυσλεξία για τις περιπτώσεις των γενικευμένων διαταραχών.

Η πορεία της μελέτης των δυσκολιών ανάγνωσης σε παιδιά χωρίς προβλήματα νοημοσύνης, ανεξάρτητα από τις προσεγγίσεις και τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς, ανέδειξαν δύο τύπους δυσκολιών ανάγνωσης:

- α) Δυσκολίες ανάγνωσης που συνδέονται με οπτικο-κινητικές λειτουργίες.
- β) Δυσκολίες ανάγνωσης που συνδέονται με τη λειτουργία του λόγου.

Η μέχρι σήμερα έρευνα όμως έχει δείξει ότι δεν ισχύει η αντίστροφη σχέση, δηλαδή παιδιά με δυσκολίες στις περιοχές αυτές δεν εμφανίζουν απαραίτητα και δυσκολίες ανάγνωσης ή προβλήματα σχολικής επίδοσης γενικότερα.

Συνοψίζοντας, οι θεωρίες και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν βασίζονται σε υποθέσεις συσχετισμού διαφόρων παραμέτρων της αναγνωστικής λειτουργίας με τη χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Ακόμα και τα ερμηνευτικά μοντέλα είναι υποθετικά και δεν έχουν επιβεβαιωθεί ερευνητικά. Μάλλον μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι πρόκειται για ερμηνευτικές υποθέσεις και όχι για θεωρίες, οι οποίες δεν επιτυγχάνουν να αναδείξουν τη σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες ανάγνωσης και στα αίτια που τις προκαλούν. Το ίδιο πρόβλημα επισημαίνουν οι Kavale και Forness (1985) για την έρευνα στο ευρύτερο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Υποστηρίζουν ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις βασίζονται σε ευρήματα εμπειρικών ερευνών και όχι σε θεωρητικά μοντέλα. Το πλήθος των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών συσσώρευσε πολλά ευρήματα, τα οποία όμως δεν εντάσσονται σε κάποιο θεωρητικό μοντέλο που να τα ερμηνεύει. Αυτό θεωρείται ότι είναι και το βασικό επιστημολογικό πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών. Η απουσία θεωρητικών μοντέλων οδήγησε στην διαμόρφωση θεωρητικών απόψεων μέσα από τις συσχετίσεις των ερευνητικών ευρημάτων. Η θεωρία όμως που προκύπτει από τις συσχετίσεις ευρημάτων είναι εμπειρική και όχι επιστημονική. Ο θεωρητικός εμπειρισμός στις μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από τη χρήση εμπειρικών κατηγοριών που ορίζονται με βάση την παρατήρηση και δεν συσχετίζονται με άλλες θεωρητικές έννοιες. Γι' αυτό και ο σχηματισμός τέτοιων θεωριών είναι περισσότερο γενικός, παρά αφαιρετικός, και κατά συνέπεια ασαφής. Δεν συνίσταται από τίποτε άλλο παρά από τη γενίκευση, μια διαδικασία η οποία συνοψίζει ό,τι έχει παρατηρη-

θεί. Όμως μια τέτοια συνόψιση δεν οδηγεί ούτε στην ερμηνεία ούτε στην πρόβλεψη, γιατί η ασάφεια που ενυπάρχει περιορίζει την ακρίβεια. Η παραγωγή θεωρίας μέσα από τη συσχέτιση των παρατηρήσεων μοιάζει έτσι με τη «μαγική» σκέψη. Αυτός ίσως είναι ένας από τους λόγους που ενώ έχουμε μια παραγωγή πληθώρας ορισμών και ερμηνευτικών μοντέλων, αυτά δεν μπόρεσαν ποτέ να συσχετιστούν και να βρουν ανταπόκριση μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παρά μόνο ως «ρητορικές αποστροφές».

Η δυσλεξία στο γνωσιοκεντρικό σχολείο

Μετά τη δεκαετία του '70 και τη διακήρυξη της επιτροπής Warnock στη Μ. Βρετανία η έρευνα για τις δυσκολίες ανάγνωσης, καθώς και για όλα τα προβλήματα σχολικής μάθησης, μετατοπίστηκε από τα ιατρικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των προβλημάτων, αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο για να προσδιοριστούν έτσι οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έτσι έχουμε πληθώρα εμπειρικών ερευνών που μελετούν τα λάθη ανάγνωσης ή και ορθογραφίας, καθώς και την επίδοση συνολικά στην ανάγνωση, ορθογραφία και αριθμητική. Επιπλέον στις αγγλοσαξονικές χώρες πρόσφατα έχουμε την εμφάνιση ερευνών που αφορούν στο φωνολογικό σκέλος του λόγου, ίσως γιατί αυτές οι γλώσσες είναι φωνολογικές. Η έρευνα, λοιπόν, οδήγησε σε μια υπεργενίκευση της κατάστασης των αναγνωστικών δυσκολιών και των σχετικών όρων, από ειδική εκπαιδευτική ανάγκη στην ανάγνωση σε δυσκολία μάθησης (learning difficulties) και εντέλει σε δυσλεξία. Τα όρια σ' αυτές τις καταστάσεις γίνονται ασαφή και τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης εντάσσονται ανάλογα σ' ένα από τους παραπάνω όρους. Σ' αυτό βέβαια έχει συμβάλει και ο ίδιος ο ορισμός της δυσλεξίας, ο οποίος παρά το γεγονός ότι οριοθετεί τη δυσλεξία από τις άλλες αναγνωστικές δυσκολίες, δεν χαρακτηρίζεται όπως αναφέρθηκε προηγουμένως από σαφή κριτήρια προσδιορισμού. Επιπλέον, ανεξάρτητα από την προέλευση των προβλημάτων, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν αρχίζουν να εμφανίζουν γενικευμένες δυσκολίες σε επίπεδο σχολικής μάθησης ως συνέπεια επισωρευτικής ανεπάρκειας είτε γιατί στερούνται αναγνωστικών ερεθισμάτων (λόγω δυσλεξίας) είτε γιατί δυσκολεύονται στο λόγο, είτε γιατί έχουν γενικευμένα γνωστικά εμπόδια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1995).

Αυτός είναι και ο λόγος που αντί του όρου «δυσλεξία» χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις ΗΠΑ ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» ως περισσότερο συγκλίνων προς τις αναγνωστικές δυσκολίες (Federal Register, 1977). Η δυσλεξία θεωρήθηκε ότι συγκλίνει

με τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί συνδέεται όχι μόνο με τις δυσκολίες ανάγνωσης αλλά ενδεχομένως και με την προφορική και γραπτή έκφραση, με την πρόσληψη, την κατανόηση, το συλλογισμό και τους μαθηματικούς υπολογισμούς. Επίσης οι δύο όροι αναφέρονται σε καταστάσεις ενδογενούς φύσης και σε περιπτώσεις διακύμανσης ανάμεσα στη επίδοση και το δυναμικό των παιδιών. Ο όρος όμως «μαθησιακές δυσκολίες» αποκλείει περιπτώσεις που οφείλονται σε αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση καθώς και σε δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες, περιπτώσεις οι οποίες μπορεί να συνδυάζονται με αναγνωστικές δυσκολίες και είχαν περιληφθεί στον όρο «δυσλεξία». Για το λόγο αυτό στο τελευταίο ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών του National Joint Committee of Learning Disabilities διευκρινίζεται ότι και παιδιά από τις τελευταίες αυτές περιπτώσεις μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν είναι άμεση συνέπεια των συνθηκών αυτών (Hamill et al., 1987).

Παρ' όλα αυτά μέχρι σήμερα εξακολουθούν να υπάρχουν αντιγνώμιες σχετικά με το αν οι μαθησιακές δυσκολίες, με την έννοια του όρου, αποτελούν πραγματική ή ψευδή κατάσταση και αν αναφέρονται σε όλα τα παιδιά με υποεπίδοση ή σε μερικά απ' αυτά. Ο Cruickshank (1983) υποστήριξε ότι αφορά μόνο εκείνα τα παιδιά με υποεπίδοση που το πρόβλημα τους εντοπίζεται στην αντιληπτική λειτουργία. Οι Kirk και Kirk (1983) είχαν υποστηρίξει ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν εγγενή προβλήματα και όχι για παιδιά που είναι εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα και το πρόβλημα τους οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες. Αντίθετα ο Mann και οι συνεργάτες του (1983) υιοθέτησαν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» ως ένα γενικό όρο για όλα τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση προκειμένου να αντικατασταθούν όροι οι οποίοι τα στιγματίζουν.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι και στο ευρύτερο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών καταγράφονται ανάλογες ασάφειες μ' αυτές των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών (Ouzilou, 2001).

Ενώ οι επιστήμονες διαφωνούν ή συμφωνούν στο πώς να ορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία επενδύουν με συγκεκριμένο νόημα τις μαθησιακές δυσκολίες σε καθημερινή βάση. Θα περίμενε κανείς το νόημα αυτό να είναι διαφορετικό από τόπο σε τόπο, εφόσον οι ορισμοί ποικίλουν. Όμως αυτό δεν συμβαίνει γιατί οι ορισμοί αποτελούν μία μόνο πηγή νοήματος για τους δασκάλους.

Ο Rougach (1985) βασισμένος σε συνεντεύξεις δασκάλων 39 τάξεων, βρήκε ότι το

27% έδωχαν τους μαθητές από την τάξη, 54% ζητούσαν βοηθητική διδασκαλία και 19% ζήτησαν βοήθεια μόνο για το προγραμματισμό. Το πρόβλημα των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης είναι η χαμηλή επίδοση. Τι συνιστά όμως τη χαμηλή επίδοση; Ενώ οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών καταγράφουν μια ποικιλία περιοχών στις οποίες ένα παιδί μπορεί να αποδίδει χαμηλά όπως ανάγνωση γραφή, ορθογραφία, κατανόηση, συλλογισμό, μαθηματικά, στην πράξη η περιοχή στην οποία αναφέρονται κυρίως οι δάσκαλοι είναι η ανάγνωση. Οι Torgeson και Dice (1980) ύστερα από τριετή μελέτη σε 8 περιοδικά μαθησιακών δυσκολιών βρήκαν ότι η χαμηλή επίδοση καθοριζόταν από το επίπεδο της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση σε σχέση με το αναμενόμενο για την τάξη τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν οι Kavale και Forness (1985) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 87% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είχε ανάγκη θεραπευτικής διδασκαλίας στην ανάγνωση. Έτσι παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες δεν καθορίζονται αποκλειστικά από την αναγνωστική ανεπάρκεια, στην πράξη παίρνουν αυτό το νόημα. Οι Shepard και Smith (1983) διαπίστωσαν ότι μόνο το 23% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχε σημαντική διακύμανση σε τεστ επίδοσης μαθηματικών και ανάγνωσης. Οι περισσότεροι λειτουργούσαν στο επίπεδο της τάξης τους, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις. Επιπλέον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενοχλούν τους δασκάλους εξαιτίας της συμπεριφοράς τους και αυτό αποτελεί ένα παράγοντα διαφοροποίησης από άλλες περιπτώσεις χαμηλής επίδοσης (Ysseldyke et al. 1982, Furlong & Yanagida, 1985).

Τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών μπορεί να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι το «πραγματικό» παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αυτό που περιγράφουν οι επίσημοι ορισμοί αλλά αυτό που ο δάσκαλος της κανονικής τάξης συνήθως θεωρεί ως πρόβλημα, δηλαδή το παιδί το οποίο εξαιτίας της δυσκολίας του στην ανάγνωση αποδίδει χαμηλότερα σ' όλους τους τομείς και διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης (Sleeter, 1987).

Από ό,τι φαίνεται το νόημα των μαθησιακών δυσκολιών στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη είναι αυτό που του προσδίδουν κυρίως οι δάσκαλοι. Η θέση αυτή στηρίζεται και από μια σειρά ερευνών που έγιναν στις ΗΠΑ. Οι Shepard και Smith (1983) μελέτησαν τους φακέλους 790 μαθητών σε τάξεις μαθησιακών δυσκολιών του Colorado. Διαπιστώθηκε ότι μόνο το 42,6% του δείγματος συμφωνούσε με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Από το υπόλοιπο το 10,3% θεωρήθηκε ότι είχαν ανάγκη άλλων προγραμμάτων ειδικής αγωγής. Το 30% πιθανώς να είχαν ποικίλα

προβλήματα σχολικής μάθησης που απαιτούσαν ένταξη των παιδιών στην ειδική εκπαίδευση. Στο 6,4% είχε γίνει ανεπαρκής αξιολόγηση και το 10,6% ήταν παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για ποικίλους λόγους. Επίσης οι ίδιοι έδωσαν ερωτηματολόγιο σε 1006 ειδικούς που εργάζονταν σε σχολεία, οι οποίοι είχαν εμπλακεί στη διαδικασία παραπομπής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική ποικιλία απόψεων μεταξύ των ειδικών σχετικά με τους επίσημους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών.

Το πρόβλημα φαίνεται ότι δεν περιορίζεται μόνο στην κακή πληροφόρηση ή στην άγνοια του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Η τυποποίηση αυτή φαίνεται ότι χρησιμοποιείται από τους δασκάλους ανεξάρτητα αν σχετίζεται η αξιολόγηση με τον ορισμό. Ο Ysseldyke (1983) υποστήριξε ότι αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τα δεδομένα των αξιολογήσεων για να τις υποστηρίξουν ανεξάρτητα από τα ίδια τα δεδομένα.

Ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό της ομάδας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τους Shepard και Smith, είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους (76%) παραπέμπονται για αξιολόγηση από το δάσκαλο της τάξης. Επίσης παραπέμπονται με την προσδοκία ότι μπορούν να τοποθετηθούν σ' ένα πλαίσιο Ειδικής Αγωγής, γιατί οι δάσκαλοι τους πιστεύουν ότι «υποφέρουν» από ανεπάρκειες τις οποίες οι ίδιοι δεν μπορούν να χειριστούν. Όπως αναφέρει ο Ysseldyke οι δάσκαλοι αναμένουν ότι το παιδί το οποίο θα αξιολογηθεί θα παραπεμφθεί σε κάποια μονάδα Ειδικής Αγωγής. Ο ίδιος σε έρευνά του διαπίστωσε ότι το 92% των παιδιών που παραπέμφθηκαν αξιολογήθηκαν ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες και το 78% απ' αυτά παραπέμφθηκαν σε υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής. Μόνο το 2% των δασκάλων θεώρησαν ότι το πρόβλημα συνδεόταν με ανεπαρκή διδασκαλία ή με προβλήματα του σχολικού συστήματος.

Ανάλογα ευρήματα διαπιστώθηκαν και σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο. Ενδεικτικά σε έρευνα για τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων των μαθητών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι το 62,8% των μαθητών αυτών παραπέμφθηκαν από το δάσκαλο της τάξης και εντάχθηκαν στην ειδική εκπαίδευση με τον χαρακτηρισμό «μαθησιακά προβλήματα» χωρίς άλλη αξιολογική διαδικασία (Τζουριάδου και άλλοι, 2001).

Στην Ελλάδα η μελέτη της δυσλεξίας ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80

και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985, οπότε θεσπίστηκαν μέτρα κυρίως για την σχολική αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία. Και στην Ελλάδα η δυσλεξία οριοθετήθηκε με τα ίδια ασαφή κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν διεθνώς και συμπεριλήφθηκε στο θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης. Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα του ελληνικού θεσμικού πλαισίου είναι η χρήση ξενόγλωσσων όρων οι οποίοι καθώς μεταφέρθηκαν στην ελληνική γλώσσα έχουν επιτείνει τις ασάφειες. Έτσι όροι συνώνυμοι (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, λεγασθένεια) χρησιμοποιούνται ως διαφορετικές περιπτώσεις διαταραχών. Επιπλέον χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένα παιδαγωγικά μέτρα, προβλέπεται υποκατάσταση της γραπτής αξιολόγησης από προφορική, με συνέπεια τα τελευταία χρόνια να συναντάται το φαινόμενο μαθητές να αξιολογούνται για πρώτη φορά για δυσλεξία στη βαθμίδα του Λυκείου. Αυτό οδηγεί τα ποσοστά της δυσλεξίας σε πολύ υψηλά επίπεδα, το δε φαινόμενο τείνει να πάρει τη μορφή της επιδημίας.

Η κατάσταση που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα μπορεί να συνδέεται και με το είδος της έρευνας που έχει παραχθεί. Ενώ σε επίπεδο θεωρίας οι ερευνητές, κυρίως οι ψυχολόγοι, ακολουθούν τα επιστημονικά δεδομένα που επικρατούν διεθνώς, στην εμπειρική έρευνα καταγράφονται κατά κανόνα χαρακτηριστικά επίδοσης, ιδιαίτερα στην ορθογραφία, τα οποία αποδίδονται συνήθως στη δυσλεξία (Στασινός, 1999, Παντελιάδου, 2000).

Συμπερασματικές επισημάνσεις

Συνοψίζοντας, η προσέγγιση η οποία επιχειρήθηκε στο άρθρο αυτό για τη διαχρονική μελέτη της δυσλεξίας μας οδηγεί στις παρακάτω συμπερασματικές επισημάνσεις.

Εκατό χρόνια μελέτης, του προβλήματος από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων επιβεβαιώνουν την ύπαρξη της κατάστασης αυτής, η οποία αναφέρεται σε μια ομάδα παιδιών με δυσκολίες στην αναγνωστική λειτουργία αρχικά και στη γραφή και ορθογραφία στη συνέχεια. Παρά το γεγονός ότι η μελέτη της ξεκίνησε από κλινικά περιστατικά, το πρόβλημα αναδείχθηκε με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Από όσα αναφέρθηκαν δεν φαίνεται να έχει διατυπωθεί μέχρι σήμερα μια επιστημονική θεωρία για την ερμηνεία της, υπάρχουν όμως σαφείς ενδείξεις που επιβεβαιώνουν το υπαρκτό του προβλήματος. Τα ερμηνευτικά μοντέλα κυρίως από την πλευρά της ψυχολογίας αλλά και της νευρολογίας εντοπίζουν σαφή

χαρακτηριστικά της διαταραχής στο ίδιο το παιδί. Από τα ευρήματα όμως των ερευνών επισημαίνονται δυσκολίες στη διαφορική διάγνωση από άλλες καταστάσεις, οι οποίες έχουν και αυτές ως χαρακτηριστικό τις δυσκολίες στην ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι το πρόβλημα αναδεικνύεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, το σύνολο των ερευνών δεν μας δίνει στοιχεία για το πώς οι δυσκολίες αυτές αλληλεπιδρούν με το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχει βέβαια υποστηριχθεί ότι το πρόβλημα «τελειώνει» με την απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο. Ο ίδιος ο ορισμός αποκλείει παράγοντες πλαισίου όπως διδασκαλία, περιβάλλον, κ.α. Από την άλλη όμως μεριά μερικά από τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως δυσλεκτικά με αρχικό κριτήριο τη σχολική επίδοση. Αυτό αποτελεί βασικό σημείο αντίφασης στην ίδια την ερμηνεία του προβλήματος. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι αν η νοημοσύνη του παιδιού είναι καλή, αν οι περιβαλλοντικές συνθήκες είναι θετικές και αν το παιδί δεχθεί την κατάλληλη παιδαγωγική βοήθεια τότε το πρόβλημα της δυσλεξίας αποκαθίσταται (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1995). Ανεξάρτητα λοιπόν από τους ορισμούς, είναι δυνατόν να ισχυριστούμε ότι εφόσον πρόκειται για ένα πρόβλημα σχολικής μάθησης χρειάζεται να μελετηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που υπεισέρχονται στη σχέση του παιδιού με τη σχολική μάθηση. Η θέση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα προγράμματα αντιμετώπισης της δυσλεξίας μπορεί να απέδωσαν σε εργαστηριακό πλαίσιο, δεν μπόρεσαν όμως να ενσωματωθούν στο σχολικό πρόγραμμα και εντέλει να βοηθήσουν τα παιδιά (Lenz, 1992). Η σχολική επίδοση δεν συναρτάται μόνο με τα γνωστικά και νοητικά χαρακτηριστικά του παιδιού· συναρτάται και με πολλές άλλες παραμέτρους, οι οποίες αν δεν ληφθούν υπόψη τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην εκπαιδευτική παρέμβαση δε θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά.

Παρά το γεγονός ότι δεν έχει διατυπωθεί μέχρι σήμερα μια επιστημονική θεωρία που να ερμηνεύει και να προβλέπει το φαινόμενο, τα κριτήρια που έχουν προταθεί από την πλευρά κυρίως της ψυχολογίας δίνουν τη δυνατότητα να εντοπιστεί το πρόβλημα και μάλιστα πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, όταν εκδηλωθούν κάποια χαρακτηριστικά συμπτώματα. Η μέχρι σήμερα όμως έρευνα έδειξε ότι τα κριτήρια αυτά δε λαμβάνονται κατά κανόνα υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι περιοριζόμενοι στα χαρακτηριστικά της επίδοσης κατασκευάζουν την δικιά τους «δυσλεξία». Αυτό επηρεάζεται από τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με την αναμενόμενη επίδοση και όχι από τα χαρακτηριστικά των παιδιών, ούτε με τα επιστημονικά δεδομένα, τα οποία σήμερα οι περισσότεροι γνωρίζουν. Αυτό ίσως συνδέεται με το

γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει ως βασικό προσανατολισμό στη μαθησιακή διαδικασία τη διδασκόμενη γνώση και όχι τη σχέση του παιδιού με τη γνώση. Έτσι η διεπιστημονικότητα, η οποία είναι απαραίτητη για να διερευνηθεί αυτή η σχέση και να αξιοποιηθούν τα επιστημονικά κριτήρια, παρόλο που προβλέπεται στην διαγνωστική διαδικασία, τελικά αγνοείται στην σχολική πράξη.

Πρέπει λοιπόν να αναγνωρίσουμε ότι η δυσλεξία παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια υπαρκτή κατάσταση είναι ταυτόχρονα μια κοινωνική κατασκευή η οποία αναδείχθηκε στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Το πρόβλημα, κατά συνέπεια, απαιτεί επίλυση παιδαγωγική και όχι απλά θεραπείες από μεμονωμένους ειδικούς. Για να προχωρήσουμε επιστημονικά προς αυτή την κατεύθυνση είναι αναγκαίο αναγνωρίζοντας τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που έχει δυσλεξία να μελετήσουμε την αλληλεπίδραση του με το συγκεκριμένο μαθησιακό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, μελέτη από την οποία μπορεί να προκύψουν τόσο αξιολογικά όσο και παιδαγωγικά εργαλεία για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

- Bender, L. A. (1975). A fifty – year review of experiences with dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 25, 5-23.
- Berger, M., Yule, W. & Rutter, M. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: II. The prevalence of specific reading retardation. *British Journal of Psychiatry*, 126, 510-519.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Birch, H. G. (1962). Dyslexia and maturation of visual function. In: J. Money (Ed.), *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*. Baltimore, John Hopkins Press.
- Boder, E. (1971). Developmental Dyslexia: a diagnostic screening procedure based on three characteristic patterns of reading and spelling. In: B. Bateman (Ed.), *Learning Disorders*. Seattle, Special Child Publications.
- Coltheart, M. (1996). Phonological Dyslexia: Past and future Issues. In: M. Coltheart (Ed.). *Phonological Dyslexia*. East Sussex, U.K., Psychology Press.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Cruickshank, W. M. (1983). Learning disabilities: A neurophysiological dysfunction. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, pp. 24-6.
- Dozier, D. (1953). The neurological background of word deafness. *Bulletin of Orton Society*, 3, 6-10.
- Eisenberg, L. (1978). Definitions of Dyslexia: Their Consequences for Research and Policy. In: A. L. Benton & D. Pearl (Eds.) *Dyslexia: An appraisal of Current Knowledge*. New York, Oxford University Press.
- Federal Register, December 29, 1977, 42, (250).
- Furlong, M.J. & Yanagida, E.H. (1985). Psychometric factors affecting multidisciplinary team identification of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 8, pp. 37 – 44.
- Gaddes, W. H. (1980). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. New York, Springer-Verlag.
- Goldberg, H. & Schiffman, G. (1972). *Dyslexia, Problems of reading disabilities*. New York, Grune and Stratton Inc.
- Gray, W. S. (1921). Diagnostic and remedial steps in reading. *Journal Education Res.*, 4, 1-15.

- Hamill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G. & Larson, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *In: Journal of Learning Disabilities*, 20, 107-113.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1980/1940). *How to increase reading ability* (7th ed.). New York: Longman.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1981). A dictionary of reading and related terms. Newark, Dela: International Reading Association.
- Hermann, K. (1959). *Reading disability: a medical study of word-blindness and related handicaps*. Copenhagen, Munksgaard.
- Jansky, J. & de Hirsch, K. (1972). *Preventing reading failure-prediction, diagnosis, intervention*. New York, Harper and Row.
- Johnson, D. J. & Myklebust, H. R. (1967). *Learning Disabilities*. New York, Grune & Stratton.
- Kavale, K. & Forness, S. (1985). *The Science of Learning Disabilities*. San Diego, California, College-Hill Press.
- Kirk, S. A. & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Annual review of learning disabilities*, 1, pp. 17-8.
- Lenz, B. K. (1992). In the spirit of Strategies Intervention Cognitive and Metacognitive Aspects of the Strategies Intervention Model. In: S. Vogel (Ed.), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities*. New York, Springer Verlag.
- Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1978). Speech, the alphabet and teaching to read. In: L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading*. Hillside, N.J. Erlbaum Associates.
- Lovell, K., Gray, E. A. & Oliver, D. E. (1964). A further study of some cognitive and other disabilities on backward readers of average non-verbal reasoning scores. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 255-279.
- Mann, L., Davis, C. H., Boyer, C. W., Metz, C. M. & Wolford, B. (1983). LD or not LD, that was the question: A retrospective analysis of Child Service Demonstration Center's Compliance with Federal Definition of Learning Disabilities. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, pp. 11-4.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Marshall, J. C. & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-99.

- Mattis, S., French, J. H. & Rapin, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: three independent neurological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17, 150-163.
- McCready, E. B. (1926). Defects in the zone of language (word-deafness and word-blindness). *American Journal Psychiatry.*, 83, 267-277.
- Monroe, M. (1976). *Children who cannot read*. Midway reprint.
- Morgan, W. R. (1896). A case of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- Morton, J. & Patterson, K. E. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new 'interpretation'. In: M. Coltheart, K. Patterson & J. C. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Myklebust, H. R. & Johnson, D. J. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.
- Office of Education (1976). *Assistance to states for education of handicapped children, notice of proposed rulemaking*. Federal Register, Vol 41 (230), 52404-52407.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry* (Vol. 14).
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York, Norton.
- Ouzilou, C. (2001). *Dyslexie une vraie – fausse épidémie*. Paris, Presses de la Renaissance.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Patterson, K., Suzuki, T. & Nakayama Wydell, T. (1996). Interpreting a Case of Japanese Phonological Alexia: The key is in Phonology. In: M. Coltheart (Ed.). *Phonological Dyslexia*. East Sussex, U.K., Psychology Press.
- Petrauskas, R. J. & Rourke, B. P. (1979). Identification of subtypes of retarded readers: A neuropsychological multivariate approach. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 1, 17-37.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Pugach, M. C. (1985). The limitations of federal special education policy: The role of classroom teachers in determining who is handicapped. *Journal of Special Edu-*

- cation*, 19, pp. 123-37.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychiatry*, 16, 181-197.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive Analysis of Dyslexia*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Shepard, L. A. & Smith, M. L. (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning Disability Quarterly*, 6, pp. 115-27.
- Silver, A. & Hagin, R. (1971). Visual perception in children with reading disabilities. In: F. A. Young & D. B. Lindsay (Eds.), *Early Experience and Visual Information Processing in Perceptual and Reading Disorders*. Washington, National Academy of Science.
- Sleeter, C. (1987). Literacy, Definitions of Learning Disabilities and Social Control. In: Barry M. Franklin (Ed.). *Learning Disability Dissenting Essays*. London, The Falmer Press.
- Slosberg Andersen, E. Y. (1990). *Speaking with style: The Sociolinguistic Skills of Children*. London & New York, Routledge.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Thompson, L. J. (1974). *Reading Disability Developmental Dyslexia*. Springfield Illinois, Charles C. Thomas Publisher.
- Torgeson, J. K. & Dice, C. (1980). Characteristics of research on learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 13, pp. 5-9.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος Π., Σταθοπούλου Ρ. & Τζελέπη Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Vellutino, F. R. (1978). Toward an understanding of dyslexia: Psychological Factors in Specific Reading Disability. In: Arthur L. Benton & David Pearl (Eds.). *Dyslexia an appraisal of current knowledge*. New York, Oxford University Press.
- Vellutino, F. R., Smith, H., Steger, J. A. & Kamin, M. (1975). Reading disability: age differences and the perceptual-deficit hypothesis. *Child development*, 46, 487-493.
- Vernon, M. D. (1971). *Reading and its difficulties*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ysseldyke, J. E. (1983). Current practices in making psycho-educational decisions

about learning disabled students. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, p. 31-8.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R. & McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students classified as learning disabled. *Journal of Special Education*, 16, pp. 73-85.