

# Διαφορική Διάγνωση Παιδιών με Μαθησιακές Διαταραχές

Τιμόθεος Κ. Παπαδόπουλος

Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

## Εισαγωγή

Τα παιδιά που αποτυγχάνουν στο σχολείο, παρά το γεγονός ότι έχουν τυπική νοημοσύνη, εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κατ' επέκταση ένα περιβάλλον που στηρίζει το μαθησιακό τους έργο, αποτελούν τις περιπτώσεις εκείνες που απασχολούν εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους ως περιπτώσεις με μαθησιακές διαταραχές<sup>1</sup> (Spear-Swerling & Sternberg, 1997). Στο παρελθόν, οι περιπτώσεις αυτές χαρακτηρίζονταν ως μαθητές με εγκεφαλικές διαταραχές, παιδιά με χαμηλές επιδόσεις λόγω ελλειπών κινήτρων για μάθηση ή ακόμα και παιδιά 'άτυχα'. Ο όρος 'μαθησιακές διαταραχές' χρησιμοποιείται σήμερα με τρόπο που περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν νευροαναπτυξιακές διαταραχές που λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Pennington, 2009). Η ευρεία χρήση του όρου, παρόλα αυτά, και η συμπερίληψη περιπτώσεων που μπορεί να ποικίλουν από τις παραδοσιακές κατηγορίες των παιδιών με προβλήματα στην ανάγνωση και αδυναμίες στα μαθηματικά μέχρι περιπτώσεις με εξελικτικές αδυναμίες, όπως παιδιά με σύνδρομο αυτισμού, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και ειδικές γλωσσικές διαταραχές, δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση του όρου 'μαθησιακές διαταραχές' από εκπαιδευτικούς, γονείς, αλλά και ψυχολόγους. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η συμπερίληψη πολλών και διαφορετικών περιπτώσεων στη συγκεκριμένη κατηγορία παθήσεων γίνεται στη βάση υποθέσεων σχετικών με τα αίτια της εκδήλωσης των μαθησιακών προβλημάτων, παρά με τα πραγματικά συγγενή και πολλές φορές γενετικά καθορισμένα αίτια που οδηγούν στην εκδήλωση τέτοιων προβλημάτων, ως παραλλαγές της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Ως εκ τούτου, για να περιγραφεί μια περίπτωση παιδιού με μαθησιακές διαταραχές γίνεται λόγος για προβλήματα στο σχολείο ή για το νοητικό του πηλίκο, χωρίς όμως να διευκρινίζονται οι λόγοι που ερμηνεύουν την επίδοση αυτή.

---

<sup>1</sup> Ο όρος 'μαθησιακές διαταραχές' χρησιμοποιείται στο άρθρο εναλλακτικά με τον όρο 'μαθησιακά προβλήματα' για να περιγράψει το σύνολο των νευρολογικών και αναπτυξιακών προβλημάτων που συναντώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αντί του όρου 'μαθησιακές δυσκολίες'. Ο τελευταίος σχετίζεται με συγκεκριμένες αδυναμίες, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Ο σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιάσει μία κατανοητή και συνάμα θεωρητικά δομημένη ερμηνεία των μαθησιακών διαταραχών ή προβλημάτων και να υποδείξει τρόπους για τις διαδικασίες διάγνωσης και αντιμετώπισης των συγκεκριμένων αδυναμιών. Για να επιτευχθεί αυτό, δεν επιχειρείται να παρουσιαστεί άλλη μια ‘ακαδημαϊκή’ θεωρία, αλλά μια ξεκάθαρη πρακτική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων, των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ψυχολόγων.

Αρχικά, ορίζονται τα μαθησιακά προβλήματα και διακρίνονται σε προβλήματα μάθησης και μαθησιακές δυσκολίες. Η διάκριση αυτή βασίζεται αποκλειστικά στη σχέση της εκδηλούμενης συμπεριφοράς και των αιτιών που την προκαλούν, αιτίες που μπορεί να σχετίζονται με τη γενετική προδιάθεση, τη νοημοσύνη, την εγκεφαλική λειτουργία και εν μέρει το περιβάλλον του παιδιού. Η συζήτηση επικεντρώνεται στα προβλήματα προσοχής και στις αναγνωστικές δυσκολίες, ως εκφάνσεις των προβλημάτων μάθησης και μαθησιακών δυσκολιών, αντίστοιχα. Εξετάζονται, επίσης, εν συντομία και οι ειδικές γλωσσικές διαταραχές. Οι συγκεκριμένες περιπτώσεις αποτελούν τις επικρατέστερες μορφές προβλημάτων που συναντώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα (ποσοστό 52,32% επί του συνολικού πληθυσμού της Α΄ Δημοτικού τη χρονιά 2005-2006, σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, Μάιος 2006). Στη συνέχεια, προτείνονται τρόποι ανίχνευσης και διάγνωσης των συγκεκριμένων μαθησιακών διαταραχών και εξετάζονται τα πιθανά γνωστικά προφίλ των ομάδων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη αναφορά στη φύση της παρεμβατικής εργασίας που είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται στους παραπάνω πληθυσμούς.

### **Διάκριση Μαθησιακών Δυσκολιών και Προβλημάτων Μάθησης**

Η διαίρεση των μαθησιακών διαταραχών σε μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα μάθησης θεωρείται επιτακτική, αν αναλογιστεί κανείς τη μεγάλη σύγχυση που επικρατεί μέσω της χρήσης του όρου ‘μαθησιακές δυσκολίες’ για να περιγραφεί το εύρος των προβλημάτων που απαντώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η χρήση, για παράδειγμα, του όρου ‘μαθησιακές δυσκολίες’ για την περιγραφή τόσο προβλημάτων συναφών με την ανάγνωση, όπως η *δυσλεξία* –μιας αναπτυξιακής ειδικής γνωστικής και γλωσσικής διαταραχής– όσο και προβλημάτων που σχετίζονται με τη δυσλειτουργία της προσοχής, την αδυναμία εστίασης και ελέγχου της συμπεριφοράς καθώς και τις φτωχές επιτελικές λειτουργίες<sup>2</sup>, όπως είναι η *διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)* –μιας διαταραχής με νευροψυχολογικά αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά– δημιουργεί πολλά προβλήματα στον ορισμό των

<sup>2</sup> Οι επιτελικές λειτουργίες αναφέρονται, σύμφωνα με τον Barkley (1997) στις γνωστικές αυτοκατευθυνόμενες δράσεις (*self-directed actions*), οι οποίες υποστηρίζουν τη λειτουργία της αυτορύθμισης στον οργανισμό και είναι συνολικά τέσσερις: 1) η εργαζόμενη μνήμη, 2) η αυτορύθμιση του συναισθήματος, της διέγερσης-εγρήγορσης, και του κινήτρου (*self-regulation of affect, arousal and motivation*), 3) ο εσωτερικευμένος λόγος (*internalization of speech*) και 4) η διαδικασία επεξεργασίας της συμπεριφοράς που εμπλέκει την ανάλυση και επανασύνθεση-ανασύνταξη της (*reconstitution*).

μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση πολλές ασυμφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων που χρησιμοποιούν τον όρο για την περιγραφή των ανωτέρω περιπτώσεων.

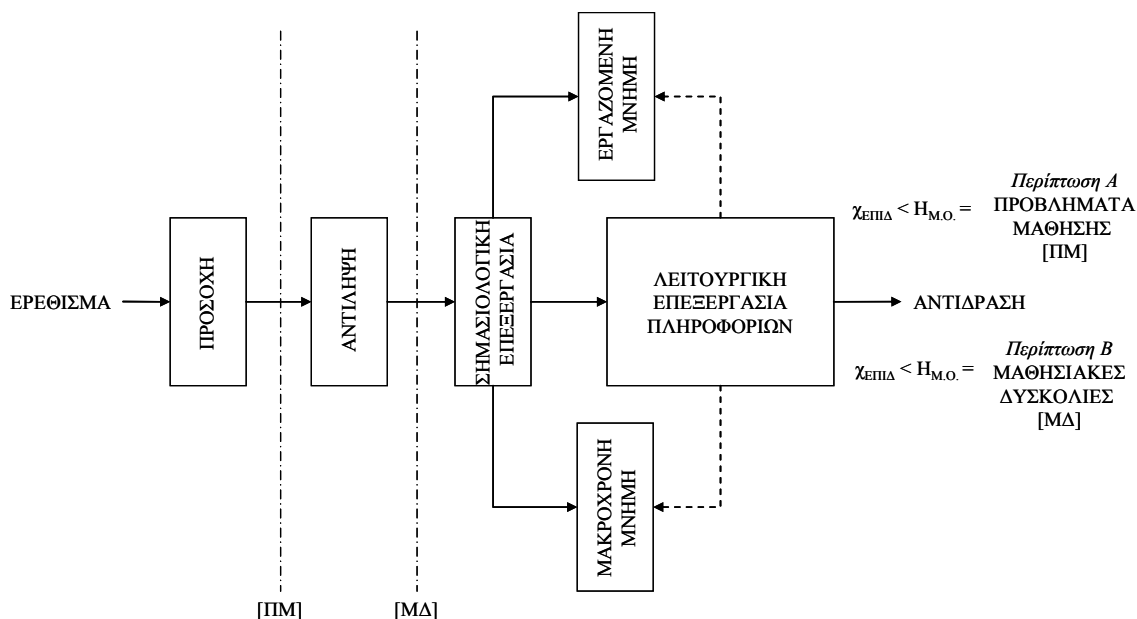
Παρατηρείται, ειδικότερα, να επικρατεί μια ασυμφωνία στον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι ερευνητές προσεγγίζουν, ερμηνεύουν και ορίζουν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς ή των μαθησιακών δυσκολιών. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας διατυπώνονται συγκρουόμενες απόψεις σχετικά με την αιτιολογία του συνδρόμου, με την κοινωνική (Timimi & 33 Coendorsers, 2004; Timimi & Taylor, 2004) και την νευροψυχολογική προσέγγιση (Barkley, 1997; Barkley & 85 Coendorsers, 2002) να έχουν τους δικούς τους υποστηρικτές. Παρατηρείται, επίσης, η διάθεση πολλών γονέων, να θεωρούν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς ως ένα ημι-ιατρικό πρόβλημα, κάτι σαν ένα είδος ασθένειας (Danseco, 1997). Επιπλέον, παρατηρείται και η διάθεση γενίκευσης του φαινομένου και χρήσης του συγκεκριμένου όρου από εκπαιδευτικούς ή ψυχολόγους όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιος από τους μαθητές τους ή υποκείμενά τους παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό με τις σοβαρές εκείνες περιπτώσεις των παιδιών με προβλήματα προσοχής ή/και υπερκινητικότητας, ή ακόμη και δυσλεξίας (Wong, 2004). Τέλος, παρατηρείται δυσκολία στο να κατανοηθεί πώς γενετικοί λόγοι, το κεντρικό νευρικό σύστημα και ο εγκέφαλος συμμετέχουν στην ύπαρξη ή ανάπτυξη των προβλημάτων αυτών (Pennington, 2009).

Ένας πιθανός λόγος για την ύπαρξη αυτών των ασυμφωνιών στηρίζεται στο γεγονός ότι πολλές φορές έχουμε την τάση να συγχέουμε τα φαινόμενα με τις δυνατές-πιθανές εξηγήσεις τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί το οποίο παρουσιάζει βραδύτερη κοινωνική ή γνωστική ανάπτυξη, τουλάχιστον κατά 1-3 χρόνια από τους υπόλοιπους συμμαθητές ή συνομηλίκους, βραδύτητα που καταγράφεται σε τεστ που μετρούν γενικότερη σχολική επίδοση, θα μπορούσε κάλλιστα να συμπεριλαμβάνεται στις περιπτώσεις των παιδιών τόσο με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς όσο και σε εκείνες με μαθησιακές δυσκολίες. Το ερώτημα, επομένως, είναι πώς μπορεί να γίνει καλύτερα η διάκριση των διάφορων περιπτώσεων παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, εξασφαλίζοντας την καλύτερη δυνατή διάγνωση και δυναμική αντιμετώπιση, ή αν η χρήση αποκλειστικά κάποιων τεστ σχολικής επίδοσης ή παραδοσιακών τεστ νοημοσύνης (όπως το WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children, Wechsler, 1992) επαρκούν για τη διάγνωση μαθησιακών προβλημάτων. Η έρευνα που έχουμε διεξαγάγει μέχρι σήμερα με πληθυσμούς που παρουσιάζουν, για παράδειγμα, αναγνωστικά προβλήματα (π.χ. Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou, in press), προβλήματα προσοχής (π.χ. Papadopoulos, Panayiotou, Spanoudis, & Natsopoulos, 2005) και ειδικές γλωσσικές διαταραχές (π.χ., Spanoudis, Papadopoulos, & Spyrou, in preparation) μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η διάγνωση, για να είναι ακριβής και συνάμα λειτουργική στο βαθμό που μπορεί να προσφέρει λύσεις για αντιμετώπιση των διάφορων περιπτώσεων, πρέπει να αξιοποιεί κυρίως ψυχομετρικά εργαλεία που αξιολογούν συγκεκριμένες γνωστικές (και γλωσσικές) δεξιότητες που καθορίζουν τη ροπή (*aptitude*) του ατόμου. Η ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, επομένως, πρέπει να στραφεί στα ακόλουθα τρία συστατικά της εκδηλούμενης συμπεριφοράς: (1) στον εντοπισμό των δεξιοτήτων που εκλείπουν από το παιδί (*addressing skill deficits*), (2) στον εντοπισμό των αιτιών που οδηγούν στην αδυναμία ολοκλήρωσης ή εκτέλεσης μιας δραστηριότητας (*addressing performance deficits*) και (3) στον εντοπισμό των εναλλακτικών προσεγγίσεων ή στρατηγικών που απουσιάζουν από το γνωστικό χάρτη του παιδιού (*addressing the lack*

*of alternative skills problem solving*). Μόνο υπό το πρίσμα αυτό, ο φαινότυπος των περιπτώσεων, δηλαδή το πώς εκδηλώνεται και ερμηνεύεται η εκδηλούμενη συμπεριφορά θα σχετίζεται με τα πραγματικά αίτια που οδηγούν στην εκδήλωση της ίδιας της συμπεριφοράς και όχι σε μια εμφανή αλλά ελλιπή συμπτωματολογία.

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθησιακές διαταραχές είναι λειτουργικότερο να ταξινομούνται είτε σε σχέση με το είδος της επεξεργασίας πληροφοριών που επηρεάζεται ή από τις ειδικές δυσκολίες που προκαλούνται από αδυναμίες κατά την επεξεργασία πληροφοριών. Η ταξινόμηση αυτή είναι δυνατή μέσω της αξιοποίησης μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών, τα οποία καθορίζουν τέσσερα στάδια επεξεργασίας πληροφοριών στη μάθηση: την εισαγωγή, τη σημασιολογική επεξεργασία και ενσωμάτωση των πληροφοριών, τη μνημονική ή λειτουργική επεξεργασία και την ανταπόκριση στο ερέθισμα (βλ. Σχεδιάγραμμα 1). Η *εισαγωγή* αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία δεδομένα που καταγράφονται από τα αισθητήρια όργανα μεταφέρονται για γνωστική επεξεργασία. Η *ενσωμάτωση* εμπλέκει τη σημασιολογική ερμηνεία των πληροφοριών. Η *μνημονική επεξεργασία* οδηγεί στη συγκράτηση των πληροφοριών σε σειριακή ή ολιστική μορφή προσφέροντας τη δυνατότητα ανάκλησης αυτών σε μεταγενέστερο στάδιο. Τέλος, η *αντίδραση* αποτελεί το στάδιο κατά το οποίο παράγεται νέα πληροφορία μέσω της χρήσης της γλώσσας ή μέσω κινήσεων (λεπτών ή αδρών). Οι μαθησιακές δυσκολίες, επομένως, μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη φύση των διαταραχών που παρουσιάζονται σε ένα ή περισσότερα από τα στάδια αυτά, σύμφωνα με το γνωστικό προφίλ του κάθε παιδιού και όχι σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση στο στάδιο που δίνεται η απάντηση. Έτσι, για παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι τόσο οι περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας όσο και οι περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να έχουν επίδοση που θα είναι συγκριτικά χαμηλότερη από εκείνη των συνομηλίκων τους που δεν παρουσιάζουν αντίστοιχες διαταραχές ( $ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ_{ΕΠΙΔΟΣΗΣ} < ΗΛΙΚΙΑΚΟ_{ΜΕΣΟ ΟΡΟΣ}$ ), η χαμηλή αυτή επίδοση τείνει να ερμηνεύεται από διαταραχές που σχετίζονται με διαφορετικό στάδιο ή στάδια ανά περίπτωση. Έτσι, οι διακεκομμένες κάθετες γραμμές στο Σχεδιάγραμμα 1, υποδεικνύουν ότι ένα παιδί με προβλήματα προσοχής αναμένεται να παρουσιάσει διαταραχές κατά την έναρξη μιας δραστηριότητας ή κατά την εισαγωγή του ερεθίσματος, αμέσως μετά την εμπλοκή της γνωστικής λειτουργίας της προσοχής (όταν απαιτείται η ενεργοποίηση της επιλεκτικής προσοχής<sup>3</sup>), ενώ ένα παιδί με αναγνωστικά προβλήματα είναι πιο πιθανό να παρουσιάσει διαταραχές πριν από το στάδιο της σημασιολογικής επεξεργασίας (που εμπλέκει τη σειριακή επεξεργασία πληροφοριών και την οργάνωσή τους σε ομάδες πληροφοριών για περαιτέρω επεξεργασία).

<sup>3</sup> Ο όρος 'επιλεκτική προσοχή' χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εστίαση της διαθέσιμης από τον οργανισμό γνωστικής ενέργειας σε έναν ερεθισμό κατά τον παράλληλο αποκλεισμό άλλων.



Σημείωση:  $\chi_{\text{ΕΠΙΔ}}$  = χαμηλή επίδοση'  $H_{\text{Μ.Ο.}}$  = ηλικιακός μέσος όρος' ΠΜ = προβλήματα μάθησης' ΜΔ= μαθησιακές δυσκολίες

Σχεδιάγραμμα 1. Στάδια επεξεργασίας πληροφοριών και μαθησιακές διαταραχές

Θα πρέπει να σημειωθεί, παρόλα αυτά, ότι η αναφορά στις διαταραχές αυτές δεν είναι παρά ενδεικτική, καθώς τόσο για τις περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής όσο και για τις περιπτώσεις παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, οι διαταραχές μπορεί να παρουσιάζονται σε ακόμα πρωτότερα στάδια καθώς τόσο η δυσκολία του έργου όσο και οι δεξιότητες ή η εμπειρία του ατόμου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκτέλεση της δραστηριότητας (Ashman & Conway, 1997; Posner & Raichle, 1997).

## Διαφορική Διάγνωση

Εκείνο που προκύπτει από τη συζήτηση που έχει προηγηθεί είναι ότι η αξιοπιστία και η αξία της διαγνωστικής διαδικασίας βασίζεται στην εφαρμογή διαφορετικών επιπέδων ανάλυσης, τα οποία εμπλέκουν την ανίχνευση και τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή της αξιολόγησης εμπλέκει διαφορετικά είδη εργαλείων, όπως κλιμάκων ελέγχου συμπεριφοράς, ψυχομετρικών τεστ και τεστ επίδοσης, τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Η χρήση αυτών των εργαλείων, από την άλλη, για να είναι περιεκτική πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία και να έχει ξεκάθαρους στόχους. Δεδομένα τα οποία συλλέγονται από γονείς και εκπαιδευτικούς μέσω της χρήσης σύντομων ερωτηματολογίων και κλιμάκων ελέγχου συμπεριφοράς χρειάζεται να προσφέρουν συμπληρωματική πληροφόρηση και συνάμα συγκλίνοντα στοιχεία με εκείνα που προκύπτουν από τις ψυχομετρικές αξιολογήσεις των περιπτώσεων υπό εξέταση (Papadopoulos, Das, Koder, & Solomon, 2002).

Πίνακας 1. Διαφορική διάγνωση με βάση τα γνωστικά προφίλ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με/χωρίς υπερκινητικότητα και ειδικές γλωσσικές διαταραχές<sup>4</sup>

Δεξιότητες	ΑΔ	ΔΕΠ-Υ	ΕΓΔ	Στάδιο
Λεκτική Νοημοσύνη	+	+	-	≈ 3
Μη Λεκτική Νοημοσύνη	+	+	+	
Ταχύτητα Επεξεργασίας	-	-	-	ποικίλει
<b>Ανάγνωση</b>				
Αναγνώριση Λέξεων ( <i>recognition</i> )	-	+	-	≈ 1 / 2
Φωνολογική Αποκωδικοποίηση ( <i>decoding</i> )	-	+	-	≈ 2
Ευχέρεια ( <i>fluency</i> )	-	+	-	≈ 2
Ορθογραφική Επεξεργασία	-	+	-	≈ 2 / 3
Κατανόηση	-	-/+	-	≈ 3
<b>Προφορική γλώσσα</b>				
Φωνολογική Επίγνωση	-	+	-	≈ 2 / 4
Λεκτική Εργαζόμενη Μνήμη	-	-/+	-	≈ 3 / 4
Γρήγορη Ονομασία Ερεθισμάτων (RAN)	-	-/+	+	ποικίλει
Σημασιολογία	+	+	-	≈ 3
Σύνταξη	+	+	-	≈ 3
<b>Επιτελικές Λειτουργίες και Προσοχή</b>				
Αναστολή Συμπεριφοράς	+	-	+	≈ 1
Επιλεκτική/Συντηρούμενη Προσοχή	+	-	+	≈ 1
Προγραμματισμός	+	-	-/+	≈ 1
<b>Κινητικές δεξιότητες</b>				
Λεπτές Κινητικές Δεξιότητες	-	-/+	+	≈ 1
Αδρές Κινητικές Δεξιότητες	-/+	-/+	+	≈ 1
<b>Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες</b>	+	-/+	-/+	ποικίλει

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί παρουσιάζει συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, όπως δυσλεξία, τότε κάποια συμπτώματα αναμένεται να παρατηρούνται, όπως λόγω χάρη η αδυναμία του να ονομάσει γρήγορα γράμματα ή αριθμούς, όταν κάποια άλλα είναι ετερογενή σε σχέση με το πρώιμο αναπτυξιακό του ιστορικό, την επίδοσή του στο σχολείο,

<sup>4</sup> ΑΔ = αναγνωστικές δυσκολίες · ΔΕΠ-Υ = διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με/χωρίς υπερκινητικότητα · ΕΓΔ = ειδικές γλωσσικές διαταραχές · τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ομάδων καθορίζονται στη βάση της αναμενόμενης για την ηλικία τους επίδοσης (*age equivalence skills*) · + = απουσία διαταραχής · - = παρουσία διαταραχής · ≈ = στάδιο κατά προσέγγιση · στάδιο 1 = προσοχή · στάδιο 2 = αντίληψη · στάδιο 3 = σημασιολογική επεξεργασία · στάδιο 4 = λειτουργική επεξεργασία πληροφοριών.

τη συμπεριφορά του κατά την αξιολόγησή του και τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών του αναλύσεων, όπως για παράδειγμα η ικανότητά του να προγραμματίζεται. Η διάγνωση, επομένως, για να είναι περιεκτική, πρέπει να βασίζεται στη σύγκλιση αυτών των αποτελεσμάτων σε βαθμό που άλλα συμπτώματα και χαρακτηριστικά τα οποία τείνουν να παρατηρούνται σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα μάθησης αποκλείονται. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις γίνεται λόγος για διαφορική διάγνωση, στη βάση ενός περισσότερο 'ιατρικού μοντέλου' παρά ενός εμπειρικού. Η διαδικασία της διαφορικής διάγνωσης απαιτεί την ανάπτυξη μιας λίστας πιθανών υποθέσεων ή αιτιών πάνω στις οποίες θα βασίζεται η διάγνωση διαφορετικών περιπτώσεων. Αυτή είναι η διαδικασία που έχουμε ακολουθήσει τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια στην προσπάθειά μας να καθορίσουμε τα αίτια και τα δυνητικά χαρακτηριστικά των διαφόρων περιπτώσεων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. π.χ. Papadopoulos, Georgiou, & Douklias, 2009) και προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (βλ. π.χ. Giorgatsos & Papadopoulos, 2009; Papadopoulos et al., 2005). Αυτή η διαδικασία, επομένως, αποτελεί την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στην κατανόηση μεμονωμένων κλινικών περιπτώσεων και κλινικών προβλημάτων. Έτσι, όπως ακριβώς συμβαίνει στην επιστήμη, η υποστήριξη ή απόρριψη μιας υπόθεσης απαιτεί συγκλίνουσες αποδείξεις από πολλαπλές μετρήσεις και μεθόδους, καθώς και διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης. Αυτό σημαίνει ότι, για να υπάρξει διαφορική διάγνωση, ψυχομετρικές αξιολογήσεις και ανιχνευτικές μέθοδοι πρέπει να αξιοποιούνται εκ παραλλήλου (Papadopoulos & Panayiotou, 2007).

Αυτή η πολυμεταβλητή προσέγγιση είναι απαραίτητη αν αναλογιστεί κανείς τη μεταβλητότητα του φαινοτύπου που παρουσιάζουν τα μαθησιακά προβλήματα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται με επιγραμματικό τρόπο τα δυνητικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι περιπτώσεις των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και ειδικές γλωσσικές διαταραχές. Παράλληλα, προσδιορίζεται κατά προσέγγιση το στάδιο κατά το οποίο παρατηρούνται αυτές οι διαταραχές κατά την επεξεργασία πληροφοριών.

### **Αντί Επιλόγου**

Η μελέτη της συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών, γνωστικών, νευροψυχολογικών, αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές προτάσσει στη σχετική ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα αλλά και πράξη μια ανανεωμένη θεώρηση των μαθησιακών διαταραχών, δίνοντας έμφαση στο εύρος των δομικών αδυναμιών που τις χαρακτηρίζουν. Στην κατανόηση αυτών των ιδιαίτερων δομικών αδυναμιών έγκειται και η μεγαλύτερη ίσως σημασία της διαφορικής διάγνωσης. Ο εντοπισμός συγκεκριμένων ικανοτήτων και αδυναμιών στις διάφορες υποομάδες παιδιών με μαθησιακές διαταραχές μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη και εφαρμογή θεωρητικά βασισμένων παρεμβατικών προγραμμάτων, που είναι παράλληλα οικονομικά αποδοτικά και τα οποία μπορούν να εξασφαλίσουν τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές κατά περίπτωση. Ήδη τα διαθέσιμα παρεμβατικά αποτελέσματα από σχετικές πειραματικές έρευνες με πληθυσμούς που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Papadopoulos, in press; Papadopoulos, Charalambous, Kanari, & Loizou, 2004; Papadopoulos, Das, Parrila, & Kirby, 2003) και

διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Giorgatsos & Papadopoulos, 2009) επιτρέπουν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που είναι ενθαρρυντικά τονίζοντας την εξής απλή διαπίστωση: ότι στα πλαίσια της παρέμβασης, είναι επιτακτική η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οργανισμού, ή διαφορετικά η *ροπή* του, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται είτε ως μια εσωτερική στο άτομο διαδικασία η οποία σχετίζεται με τους στόχους της παρέμβασης ή ως δυνατότητα για αλλαγή μέσα από την παρέμβαση – και όχι ως ο βαθμός στον οποίο το άτομο κατέχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κατά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος.

### Βιβλιογραφία

- Ashman, A. F., & Conway, R. N. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. London, UK: Routledge.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York, NY: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. and 85 Coendorsers (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 89–111.
- Dansecu, R. E. (1997). Parental beliefs on childhood disability: Insights on culture, child development and intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 41-52.
- Giorgatsos, M., & Papadopoulos, T. C. (2009, July). *Cognitive remediation of attention deficits in children aged 6 and 7*. Paper presented at the 1<sup>st</sup> International Conference of the Greek Association for the Advancement of Psychiatry and Allied Sciences, Athens, Greece.
- Papadopoulos, T. C. (in press). Is there a remedy for reading difficulties? A comparison of two theory-driven programs. *Dyslexia Review*.
- Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten intervention for dyslexia: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 79-105.
- Papadopoulos, T. C., Das, J. P., Koderu, N. H., & Solomon, V. (2002). Assessment of attention in school children: Teachers ratings related to tests of attention. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 1-18.
- Papadopoulos, T. C., Das, J. P., Parrila, R. K., & Kirby, J. R. (2003). Children at-risk for developing reading difficulties: A remediation study. *School Psychology International*, 24, 340-366.
- Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Douklias, S. (in press). Modeling of dyslexia: Is a unitary model of dyslexia possible? In H. D. Friedman and P. K. Revera (Eds.), *Abnormal Psychology: New Research*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.



- Papadopoulos T. C., Georgiou, G. K., & Kendeou, P. (in press). Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek: Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*.
- Papadopoulos, T. C., & Panayiotou, G. (2007). Teacher ratings and the assessment of attention deficits in school age children. In W. P. Briscoe (Ed.), *Focus on Cognition Disorder Research* (pp. 87-100). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Papadopoulos, T. C., Panayiotou, G., Spanoudis, G., & Natsopoulos, D. (2005). Evidence of poor planning in children with attention deficits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 611-623.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. New York, NY: The Guilford Press.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1997). *Images of the mind*. New York, NY: Scientific American Library.
- Spanoudis, G., Papadopoulos, T. C., & Spyrou, S. (in preparation). *The possible incidence of comorbidity of reading difficulties and specific language impairments*.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1997). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Boulder, CO: Westview Press.
- Timimi, S., & Taylor, E. (2004). ADHD is best understood as a cultural construct. *British Journal of Psychiatry*, 184, 8-9.
- Timimi, S. and 33 Coendorsers. (2004). A Critique of the International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 59-62.
- Wechsler, D. (1992). *Intelligence Scale for Children, WISC-III-R*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Wong, B. (2004). *Learning about learning disabilities* (3<sup>rd</sup> ed.). London, UK: Elsevier Academic Press.

