

Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο

Γιώργος Μπάρμπας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης

Ελευθερία Τουτουντζή

Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη

Μαρία Παππά

Πανεπιστήμιο του Αιγαίου

Περίληψη

Οι σχολικές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά. Για να διαπιστωθεί το είδος και η σοβαρότητα των δυσκολιών αυτών απαιτείται σφαιρική εκτίμηση και διαφορική διάγνωση, η οποία πρέπει να βασίζεται στη διεπιστημονικότητα. Το πρώτο βήμα στη διαδικασία αξιολόγησης είναι η ανίχνευση των προβλημάτων. Ένα ανιχνευτικό κριτήριο που βοηθά τον εκπαιδευτικό στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και στη διαφοροποίηση από άλλες μορφές σχολικών δυσκολιών είναι το Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI). Παράλληλα απαιτείται η διερεύνηση της μαθησιακής-γνωστικής λειτουργίας του ίδιου του παιδιού με κατάλληλα κριτήρια που αξιολογούν τις ικανότητές του στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Ένα τέτοιο κριτήριο είναι η 4^η αναθεώρηση του Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA-4).

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης των δύο κριτηρίων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 79 μαθητών με σχολική υποεπίδοση, τρίτης και πέμπτης δημοτικού. Τα δεδομένα της αξιολόγησης έγιναν αντικείμενο ποιοτικής επεξεργασίας για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι τα δύο κριτήρια συγκλίνουν και κατά συνέπεια μπορεί να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά στην αξιολόγηση των προβλημάτων μάθησης.

Η κ. Γιώργος Μπάρμπας είναι λέκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) τμήμα ΕΠΑΕ. Η κ. Ελευθερία Τουτουντζή είναι νηπιαγωγός στα Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη. Η κ. Μαρία Παππά εργάζεται στη Γραμματεία του Πανεπιστημίου του Αιγαίου

Abstract

School difficulties are a heterogeneous group of problems of multi aetiology. To find out of what kind and how serious they may be, overall assessment and differential diagnosis of the student are necessary based on the transdisciplinary approach. The first step in the assessment process is to detect the learning difficulties. One such tool is the Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI), a battery that helps the teacher detect school difficulties and differentiate them from other types of learning difficulties. The learning-cognitive functioning of the pupils should also be detected with criteria that assess various aspects of their learning aptitude. Such a criterion is the fourth edition of the Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA-4).

The aim of this research study is to find out whether these two criteria correlate. The research was carried out in a sample of 79 third and fifth low performing graders. Data quality processing was done for each student separately. Findings have shown that the two criteria (LDDI and DTLA-4) do correlate and thus they can both be used in order to assess learning difficulties.

Εισαγωγή

Οι σχολικές δυσκολίες αφορούν προβλήματα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς τα οποία συνήθως εντοπίζονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Rutter et al, 1994). Μαθητές με τέτοιου είδους προβλήματα δυσκολεύονται ή και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους και εμφανίζουν σχολική υποεπίδοση. Σε ακραίες μάλιστα περιπτώσεις τα προβλήματα αυτά μπορεί να παίρνουν τη μορφή σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με τις διεθνείς στατιστικές το ποσοστό των παιδιών που εμφανίζουν σχολικές δυσκολίες κυμαίνεται από 20% έως 30% (Kaplan & Sadock, 1985, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Sarkees-Wircenski & Scott, 2003).

Από τα δεδομένα της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας είναι γνωστό ότι οι σχολικές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται όχι μόνο σε παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το παιδί, αλλά και σε παράγοντες που αφορούν στην κοινωνική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολικού θεσμού (Hargreaves et al, 1996, Charlot, 1999).

Στο πλαίσιο της έρευνας της Παιδαγωγικής και της Κοινωνιολογίας οι σχολικές δυσκολίες φαίνεται ότι συναρτώνται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολικού θεσμού και με αρνητικά βιώματα του παιδιού μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, όπως άνιση κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών, σχολική αξιο-

λόγηση, Αναλυτικά Προγράμματα, αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, κ.α. (Perrenoud, 1997, Charlot, 1999).

Από την πλευρά της Ψυχολογίας οι σχολικές δυσκολίες μπορεί να συναρτώνται με τα χαρακτηριστικά του παιδιού και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται συνήθως σε προβλήματα νοημοσύνης (νοητική καθυστέρηση, επιβράδυνση της νοητικής ανάπτυξης, υψηλή νοημοσύνη), σε αντιληπτικά προβλήματα, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, σε σοβαρά γεγονότα ζωής, καθώς και σε μαθησιακές δυσκολίες (ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές) (Kavale & Forness, 1985, DSM III-R, 1989, World Health Organization, 1993, Τζουριάδου, 1995, Μαροκοβίτης, 2001).

Είναι εμφανές ότι οι σχολικές δυσκολίες αποτελούν μία ετερογενή ομάδα προβλημάτων πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά. Για να διαπιστωθεί το είδος και η σοβαρότητα των δυσκολιών αυτών απαιτείται σφαιρική εκτίμηση και διαφορική διάγνωση, η οποία πρέπει να βασίζεται στη διεπιστημονικότητα (Kaplan & Sadock, 1985, World Health Organization, 1993, Rutter 1994, Rottori & Wahlberg, 2004). Μόνο έτσι μπορεί να προσδιοριστούν οι διαφορετικές περιπτώσεις σχολικών δυσκολιών και κατά συνέπεια να διαφοροποιείται ανάλογα, τόσο η στάση του σχολείου όσο και η εξατομικευμένη παρέμβαση στα παιδιά αυτά.

Το πρώτο βήμα στη διαδικασία αξιολόγησης είναι η ανίχνευση των προβλημάτων (De Moor et al, 1996). Η διαδικασία ανίχνευσης είναι αυτή που προσανατολίζει προς ποια κατεύθυνση και με ποια κριτήρια θα εξελιχθεί η περαιτέρω αξιολόγηση. Εφόσον πρόκειται για προβλήματα που εκδηλώνονται στο σχολείο, είναι φυσικό ο εκπαιδευτικός να είναι ο πρώτος που τα εντοπίζει και τα αξιολογεί. Ο εκπαιδευτικός όμως, απ' ό,τι έχουν δείξει διεθνείς έρευνες, περιορίζεται συνήθως στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της επίδοσης και δεν διερευνά τη σχέση του μαθητή με τη διδασκόμενη γνώση και τις αντίστοιχες μαθησιακές συμπεριφορές (Torgeson & Dice, 1980, Shepard & Smith, 1983, Pugach, 1985). Ανάλογα ευρήματα έχουν διαπιστωθεί και σε έρευνες στον ελληνικό χώρο (Πόρποδας, 1981, Τζουριάδου και συν., 2001). Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη να αναπτυχθούν ανιχνευτικά εργαλεία που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διερευνά αναλυτικά τις μαθησιακές συμπεριφορές.

Ένα τέτοιο εργαλείο που μπορεί να φανεί χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς είναι το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκολιών (Learning Disabilities Diagnostic Inventory) των Hammill & Bryant. Πρόκειται για σταθμισμένο κριτήριο που κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο του Detroit και συμπληρώνεται από το δάσκαλο. Δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους ειδικούς να αναγνωρίζουν σε παιδιά ηλικίας 8 έως 18 ετών μαθησιακές δυσκολίες και να τις διαφοροποιούν από άλλες μορφές σχολικών δυσκολιών. Ανιχνεύει τις δυσκολίες σε έξι περιοχές της μαθησιακής διαδικασίας: Πρόσληψη

Λόγου, Έκφραση Λόγου, Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά και Συλλογισμό. Για κάθε περιοχή το κριτήριο διαθέτει αντίστοιχη κλίμακα, η οποία περιλαμβάνει 15 ερωτήματα. (Hammill Bryant, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι κλίμακες του κριτηρίου είναι:

Πρόσληψη Λόγου: η κλίμακα αυτή ανιχνεύει χαρακτηριστικά της διαταραχής λόγου προσληπτικού τύπου, όπως δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων, εννοιών, προτάσεων, ανεπάρκεια στη διάκριση ήχων, την άμεση μνήμη, στην ανάκληση κ.ά.

Έκφραση Λόγου: η κλίμακα αυτή ανιχνεύει γλωσσικά χαρακτηριστικά της διαταραχής λόγου εκφραστικού τύπου, όπως λάθη λεξιλογίου, δυσκολία στην άρθρωση, περιορισμένη χρήση γραμματικών τύπων, εννοιολογικά λάθη κ.ά.

Ανάγνωση: εντοπίζει προβλήματα ανάγνωσης στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, όπως αντιστροφή γραμμμάτων, αδυναμία συνδυασμού συλλαβών σε λέξεις, σύγχυση γραμμμάτων και λέξεων που μοιάζουν οπτικά κ.ά.

Γραφή: με την κλίμακα αυτή διερευνώνται προβλήματα γραφής και ορθογραφίας, όπως αντιστροφή γραμμμάτων που μοιάζουν οπτικά, αφαίρεση λέξεων και γραμμμάτων στις προτάσεις, αδυναμία γραφής σύνθετων προτάσεων, κ.ά.

Μαθηματικά: η κλίμακα αυτή εντοπίζει χαρακτηριστικά της εξελικτικής διαταραχής στην αριθμητική, όπως δυσκολίες συμβολισμού, επίλυσης προβλημάτων, απλών υπολογισμών κ.ά.

Συλλογισμός: η κλίμακα αυτή ανιχνεύει προβλήματα συλλογισμού που αναφέρονται στη λειτουργικότητα εννοιών, στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, καθώς και στις γνωστικές ικανότητες αυτορρύθμισης, όπως δυσκολίες γενίκευσης, σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, κ.ά.

Το κριτήριο δίνει αρχική βαθμολογία η οποία στη συνέχεια μετατρέπεται σε σταθμισμένη από το 1 έως το 9 και τοποθετείται σε τρεις ομάδες, οι οποίες διαμορφώνουν τα εξής προφίλ:

Προφίλ ενδεικτικό απουσίας μαθησιακών δυσκολιών: σε αυτό εντάσσονται δύο περιπτώσεις. Η μία χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από βαθμολογίες άνω του έξι σε όλες τις περιοχές και υποδεικνύει κανονική, ανάλογη με την ηλικία απόδοση σε όλες τις συμπεριφορές που περιλαμβάνονται στο κριτήριο. Αν ένα παιδί εμφανίζει αυτό το προφίλ τότε η περαιτέρω διάγνωση θα πρέπει να στραφεί σε περιβαλλοντικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση. Η άλλη περίπτωση χαρακτηρίζεται από βαθμολογίες κάτω του έξι σε όλες τις κλίμακες και υποδηλώνει ότι όλες οι μαθησιακές συμπεριφορές του παιδιού είναι κάτω από το αναμενόμενο για την ηλικία

και την τάξη του, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι σχολικές δυσκολίες συνδέονται με προβλήματα νοημοσύνης.

Προφίλ ενδεικτικό μαθησιακών δυσκολιών: χαρακτηριστικό αυτού του τύπου του μαθητή είναι οι σημαντικές ενδοατομικές διαφορές, (μία τουλάχιστον κλίμακα είναι πάνω από 6 και μία κάτω από 6). Το χαρακτηριστικό αυτό, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές του χώρου αντικατοπτρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες (Bateman, 1965, Gallagher, 1966, Kirk & Chalfant 1984, Woodcock, 1984). Η διαγνωστική διαδικασία σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να επικεντρωθεί στη διερεύνηση του τύπου της μαθησιακής δυσκολίας.

Προφίλ πιθανότητας μαθησιακών δυσκολιών: πρόκειται για προφίλ ανάλογο του προηγούμενου στο οποίο όμως δεν εντοπίζονται μεγάλες ενδοατομικές διαφορές (σε όλες τις κλίμακες 6, ή 6 και πάνω, ή 6 και κάτω). Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να διερευνήσει όλες τις εκδοχές.

Η ανίχνευση όμως από την πλευρά του εκπαιδευτικού με οποιοδήποτε εργαλείο και να γίνει δεν μπορεί να αποτελέσει έγκυρο κριτήριο διάγνωσης του τύπου του προβλήματος μάθησης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, απαιτείται να διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες, που υπεισέρχονται στη σχέση του παιδιού με τη σχολική μάθηση. Μια βασική συνιστώσα της διαδικασίας αυτής είναι η διερεύνηση της μαθησιακής γνωστικής λειτουργίας. Η διερεύνηση μπορεί να γίνει με κριτήρια (tests) κατασκευασμένα ειδικά για τη μελέτη των ικανοτήτων και αδυναμιών του παιδιού στους διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Ένα τέτοιο κριτήριο, το οποίο χρησιμοποιείται τόσο ερευνητικά όσο και επαγγελματικά και έχει ευρεία αποδοχή στις Η.Π.Α., είναι το Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA). Το κριτήριο αυτό κατασκευάστηκε για πρώτη φορά από τους Baker και Leland το 1935 και από τότε έγιναν τρεις αναθεωρήσεις από την ομάδα του Hammill στο Πανεπιστήμιο του Detroit.

Στη τελευταία αναθεώρηση του κριτηρίου (DTLA-4, 1998) εισάγεται ο όρος αναπτυγμένη ικανότητα (developed aptitude), η οποία υποδηλώνει τη δεξιότητα απόκτησης επάρκειας σε διάφορους τομείς και αντιδιαστέλλεται από την «απλή» νοητική ικανότητα (aptitude). Το κριτήριο απευθύνεται σε παιδιά 6-18 χρονών και περιλαμβάνει δέκα υποδοκιμασίες:

Αντίθετες έννοιες: η υποδοκιμασία αυτή μετράει μια υψηλού επιπέδου σύνθετη λεξιλογική ικανότητα. Το παιδί δεν πρέπει να κατανοεί απλά την έννοια της λέξης-ερέθισμα, αλλά να βρίσκει και την αντίθετή της.

Ακολουθίες σχεδίων: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την οπτική διάκριση και μνήμη από γραφικό υλικό που δεν έχει συνοχή. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, αξιολογεί και τη λεπτή κινητικότητα.

Μίμηση προτάσεων: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα αναπαραγωγής ορθών προτάσεων και τη γραμματική ολοκλήρωση· για το λόγο αυτό παιδιά που εξετάζονται στη μη μητρική τους γλώσσα αναμένεται να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις.

Αντιστροφή γραμμάτων: η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ακουστική μνήμη με την αναγνώριση γραμμάτων, καθώς και την ικανότητα οπτικοχωρικού συντονισμού, η οποία συνδέεται με τη γραφή. Επίσης η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα χωρικής μνήμης και οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης.

Δημιουργία ιστορίας: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα εννοιοποίησης και προφορικής έκφρασης, η οποία ανταποκρίνεται σε εικόνες που παρουσιάζονται.

Αναπαραγωγή σχεδίου: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί τις ικανότητες οπτικής μνήμης των παιδιών μέσα από έργα που απαιτούν ανάκληση οπτικού υλικού, το οποίο δεν έχει κανένος είδους νόημα. Επιπλέον η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί τη γραφοκινητική επάρκεια.

Βασικές πληροφορίες: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί τις γνώσεις του παιδιού κυρίως σε γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής κι όχι τις γνώσεις που προέρχονται από την τυπική σχολική διδασκαλία. Η υποδοκιμασία έχει συσχετιστεί με το πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο των παιδιών.

Συμβολικές σχέσεις: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα μη λεκτικού συλλογισμού. Τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα από πιθανές εικόνες αυτή που λείπει.

Ακολουθίες λέξεων: Η υποδοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να επαναλαμβάνει, καθώς και τη βραχύχρονη μνήμη.

Ακολουθίες ιστοριών: Στην υποδοκιμασία αυτή το παιδί καλείται να αναπαραγάγει μια ιστορία μέσα από εικόνες, τις οποίες πρέπει προηγουμένως να διευθετήσει. Το έργο αυτό απαιτεί υψηλό επίπεδο οργανωτικών ικανοτήτων καθώς και ικανότητα εννοιοποίησης.

Συνδυασμοί των υποδοκιμασιών δημιουργούν τις συνθέσεις, οι οποίες έχουν μεγαλύτερη αξία, γιατί αποτελούν πιο έγκυρες ενδείξεις της επάρκειας και επιτρέπουν συγκρίσεις ανάμεσα σε τομείς ικανοτήτων. Οι συνθέσεις αυτές είναι:

Ο δείκτης γενικής γνωστικής επάρκειας (General Mental Ability Composite): Ο δείκτης αυτός αποτελεί αριθμητική ένδειξη της συνολικής επίδοσης στις ικανότητες που μετρούν οι υποδοκιμασίες του DTLA-4. Χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη γενική ικανότητα - επάρκεια του παιδιού για σχολική μάθηση, αλλά και τη βασική του νοητική ικανότητα. Από όλες τις συνθέσεις, το πηλίκο αυτό

σχετίζεται περισσότερο με αυτό, που είναι γνωστό ως G (γενικός παράγοντας) στο μοντέλο του Spearman. Γι' αυτό αποτελεί την καλύτερη ένδειξη για τα περισσότερα είδη επιδόσεων (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, επαγγελματική επιτυχία). Επίσης δηλώνει την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται πληροφορίες για να ανταποκρίνεται στις γνωστικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Το ανώτατο όριο γνωστικής ικανότητας (Optimal Composite): Διαμορφώνεται από τις τέσσερις μεγαλύτερες βαθμολογίες, που έχει επιτύχει ένα παιδί στις υποδοκιμασίες του κριτηρίου. Ο δείκτης αντικατοπτρίζει αυτό που συνήθως λέγεται «δυναμικό» του παιδιού και υποδηλώνει το βαθμό στον οποίο θα μπορούσε το ίδιο άτομο να αποδίδει μέσα σε ευνοϊκές συνθήκες, εάν δεν υπήρχαν οι συγκεκριμένες δυσκολίες του.

Εκτός από τις παραπάνω συνθέσεις το κριτήριο περιλαμβάνει τρεις διχοτομικές - αντιθετικές συνθέσεις στην περιοχή του λόγου (λεκτικό - μη λεκτικό), της προσοχής (διευρυμένη - περιορισμένη) και της κίνησης (διευρυμένη - περιορισμένη). Οι συνθέσεις προκύπτουν από ορισμένες, κατάλληλες για την κάθε περίπτωση υποδοκιμασίες. Σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις συνθέσεις κάθε περιοχής έχουν κλινική αξία κι απαιτούν συστηματική παρατήρηση και περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα με το κριτήριο μια διαφορά αξιολογείται ως σημαντική, όταν είναι πάνω από 11 μονάδες υπέρ της μίας όψης της σύνθεσης. Η περίπτωση αυτή και με την προϋπόθεση ότι ο δείκτης γενικής γνωστικής επάρκειας βρίσκεται στο πλαίσιο του φυσιολογικού, μπορεί να αποτελεί ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών.

Περιοχή του λόγου (Linguistic Domain)

α) Λεκτικό (Verbal Composite): Τα παιδιά που έχουν υψηλό δείκτη σ' αυτή τη σύνθεση παρουσιάζουν ευκολία στην ολοκλήρωση, κατανόηση και χρήση του προφορικού λόγου. Αυτά τα παιδιά επίσης έχουν καλό λεξιλόγιο και χρησιμοποιούν σωστά τους μορφοσυντακτικούς κανόνες. Ο δείκτης μπορεί να αποτελεί προγνωστική ένδειξη και για την ικανότητα του γραπτού λόγου, γιατί συσχετίζεται με την ανάγνωση και γραφή. Παιδιά με χαμηλή βαθμολογία έχουν φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολεύονται να ανακαλούν προφορικές οδηγίες ή να οργανώνουν λεκτικά ιδέες σε λογικές ακολουθίες.

β) Μη λεκτικό (Non verbal Composite): Παιδιά με υψηλό δείκτη στη σύνθεση αυτή έχουν ικανότητα αντίληψης σχέσεων χώρου και μη λεκτικής συμβολικής σκέψης. Μπορεί να ανακαλούν αντικείμενα ή γράμματα και να σχεδιάζουν επακριβώς από μνήμης. Αντίθετα ο χαμηλός δείκτης υποδηλώνει διαταραχή στην ανάκληση μη λεκτικών πληροφοριών, στην αντίληψη και στην οργάνωση οπτικών δεδομένων.

Περιοχή της προσοχής (Attentional Domain)

α) *Διευρυμένη Προσοχή (Attention Enhanced)*: Παιδιά που έχουν υψηλό δείκτη στην σύνθεση αυτή τα καταφέρνουν σε έργα που απαιτούν άμεση ανάκληση, βραχύχρονη μνήμη και επικεντρωμένη προσοχή. Χαμηλή βαθμολογία στη σύνθεση αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί διασπάται εύκολα και είναι απρόσεκτο.

β) *Περιορισμένη Προσοχή (Attention Reduced)*: Παιδιά με υψηλό δείκτη στη σύνθεση αυτή τα καταφέρνουν περισσότερο σε δραστηριότητες που απαιτούν μακρόχρονη μνήμη, κατανόηση αφηρημένων εννοιών και μπορούν να ανακαλέσουν πληροφορίες που έχουν μάθει από καιρό.

Κινητική Περιοχή (Motoric Domain)

α) *Διευρυμένη Κινητική Δεξιότητα (Motor Enhanced)*: Η σύνθεση αυτή προϋποθέτει σύνθετες κινητικές δεξιότητες ιδιαίτερα στον οπτικοχωρικό συντονισμό και συνδέεται με γραφοκινητικές δραστηριότητες και λεπτούς χειρισμούς αντικειμένων. Χαμηλός δείκτης μπορεί να αποτελεί ένδειξη οπτικοαυτιληπτικών διαταραχών, έλλειψη συντονισμού, εγκεφαλικής παράλυσης κ.α.

β) *Περιορισμένη Κινητική Δεξιότητα (Motor Reduced)*: Όλες οι υποδοκιμασίες της περιοχής αυτής δεν απαιτούν κίνηση και στη σύνθεση αυτή συμβάλλει περισσότερο ο λόγος.

Επιπλέον των παραπάνω διχοτομικών αντιθετικών συνθέσεων διαμορφώνεται και μια τέταρτη ενότητα, οι *θεωρητικές υποθετικές συνθέσεις* σε αντιστοιχία με τα νοητικά και γνωστικά μοντέλα, όπως των Kattell και Horn (ρευστή και αποκρυσταλλωμένη νοητική ικανότητα), του Das (συγχρονική - διαδοχική επεξεργασία), του Jensen (συνδυαστικό- γνωστικό επίπεδο) και του Wechsler (λεκτική - πρακτική κλίμακα).

Οι βαθμολογίες των υποδοκιμασιών και των συνθέσεων κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με το κριτήριο σε επτά επίπεδα (μεγαλύτερο του 130 πολύ υψηλό, 121-130 υψηλό, 111-120 πάνω από το φυσιολογικό, 90-110 φυσιολογικό, 80-89 οριακό, 70-79 χαμηλό, μικρότερο του 70 πολύ χαμηλό).

Η συνδυαστική χορήγηση του Ανιχνευτικού Κριτηρίου Μαθησιακών Δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό και του DTLA-4 από ειδικό επαγγελματία (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, ειδικό διαταραχών λόγου) μπορεί να δώσει στο πλαίσιο της διεπιστημονικής αξιολόγησης μια ενδεικτική εικόνα του τύπου των προβλημάτων και να συμβάλει στη σύνθετη διαδικασία της διάγνωσης. Τη συνδυαστική χρήση των δύο κριτηρίων την υποδεικνύουν άλλωστε και οι κατασκευαστές τους (Hammill & Bryant, 2000).

Μέχρι τώρα τα δύο αυτά κριτήρια δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα στον ίδιο πληθυσμό για να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης και κατά συνέπεια η συμπληρωματικότητά τους. Το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκολιών έχει προσαρμοστεί γλωσσικά και έχει χρησιμοποιηθεί για ερευνητικές ανάγκες (Τζουριάδου και άλλοι, 2002). Το DTLA-4 προσαρμόστηκε γλωσσικά για πρώτη φορά για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

Στόχος της πιλοτικής έρευνας που ακολουθεί είναι να ελεγχθεί η αξιοπιστία των δύο κριτηρίων και να διερευνηθεί ο βαθμός σύγκλισής τους σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση των προβλημάτων μάθησης.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επιλεγμένο δείγμα 79 μαθητών, τρίτης και πέμπτης τάξης επτά δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης. Τους μαθητές υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τάξεων με κριτήριο τη χαμηλή ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους, στη γλώσσα και τα μαθηματικά (42 μαθητές της τρίτης τάξης, 32 της πέμπτης, 48 αγόρια και 31 κορίτσια). Οι συγκεκριμένες τάξεις επιλέχθηκαν γιατί η τρίτη είναι η τάξη όπου αρχίζουν να γίνονται ευδιάκριτες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενώ στην πέμπτη σταθεροποιούνται οι επιδόσεις και οι δυσκολίες τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Στους μαθητές χορηγήθηκε από εκπαιδευμένους ερευνητές εξασομικευμένα το DTLA-4, ενώ στους εκπαιδευτικούς δόθηκε το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκολιών (LDDI), το οποίο συμπλήρωσαν μόνοι τους αφού τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας βασίστηκε αφενός στους δείκτες των οκτώ συνθέσεων του DTLA-4, που προαναφέρθηκαν (γενική γνωστική επάρκεια, ανώτατο όριο γνωστικής ικανότητας (δυναμικό), λεκτικό, μη λεκτικό, διευρυμένη προσοχή, περιορισμένη προσοχή, διευρυμένη κίνηση, περιορισμένη κίνηση) και αφετέρου στα προφίλ του ανιχνευτικού κριτηρίου και στη βαθμολογία των έξι περιοχών του. Στην επεξεργασία των δεδομένων του Ανιχνευτικού Κριτηρίου οι δύο περιπτώσεις του προφίλ απουσίας μαθησιακών δυσκολιών διαχωρίστηκαν και έτσι οι εκτιμήσεις των δασκάλων για τα παιδιά κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερα προφίλ.

Για κάθε μαθητή του δείγματος συγκρίθηκαν τα δεδομένα των δύο κριτηρίων και αξιολογήθηκε η σύγκλιση ή η απόκλιση των αποτελεσμάτων τους. Στα δύο κριτήρια έγινε έλεγχος αξιοπιστίας και προέκυψαν υψηλοί δείκτες α 0,83 για το DTLA-4 και 0,91 για το LDDI.

Ευρήματα - Σχολιασμός

Από την επεξεργασία των δεδομένων με το στατιστικό κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι η κατανομή των μαθητών του δείγματος και στα δύο κριτήρια δεν συνδέεται με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του DTLA-4 προέκυψε ότι το 53,2% των μαθητών τοποθετείται στο επίπεδο της χαμηλής (26,6%) ή πολύ χαμηλής (26,6%) γενικής γνωστικής επάρκειας, σύμφωνα με τη ταξινόμηση του κριτηρίου (πίνακας 1). Από αυτούς το 15,2% (3,8% + 11,4%) διαθέτει δυναμικό που ως προς το δείκτη ανώτατου ορίου δεν ξεπερνά το επίπεδο της χαμηλής γνωστικής ικανότητας. Είναι, λοιπόν, πολύ πιθανό τα παιδιά αυτά να ανήκουν στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Το 21,5% (11,4% + 10,1%) των μαθητών της ίδιας ομάδας διαπιστώθηκε ότι στο δείκτη ανώτατου ορίου του δυναμικού τους δεν ξεπερνά το επίπεδο της οριακής γνωστικής ικανότητας. Είναι κατά συνέπεια πολύ πιθανό και στα παιδιά αυτά οι δυσκολίες μάθησης να συνδέονται με προβλήματα, που αφορούν στο χαμηλό ή οριακό νοητικό δυναμικό. Από τους υπόλοιπους μαθητές του δείγματος το 12,7% διαθέτει γνωστική επάρκεια στο πλαίσιο του φυσιολογικού και πιθανόν η χαμηλή τους επίδοση να συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες.

Ένα ποσοστό 22,8% του δείγματος, που προέρχεται από την κατηγορία “οριακή και φυσιολογική γνωστική επάρκεια”, εμφανίζει γενικό δείκτη 85 και πάνω και διαφορές μεγαλύτερες των 11 μονάδων. Η περίπτωση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μαθησιακή δυσκολία. Οι μισές από αυτές παρουσιάζουν

Πίνακας 1: Κατανομή των μαθητών του δείγματος στα επίπεδα γενικής γνωστικής επάρκειας και ανώτατου ορίου γνωστικής ικανότητας (δυναμικό)

	Επίπεδα ανώτατου ορίου γνωστικής ικανότητας (δυναμικό)							
	πολύ χαμηλό	χαμηλό	οριακό	φυσιο- λογικό	πάνω από το φυσιο- λογικό	Υψηλό	Σύνολο	
Επίπεδα γενικής γνωστικής επάρκειας	πολύ χαμηλό	3,8%	11,4%	11,4%			26,6%	
	χαμηλό			10,1%	16,5%		26,6%	
	οριακό				30,4%	3,8%	34,2%	
	φυσιολογικό				5,1%	6,3%	1,3%	12,7%
σύνολο		3,8%	11,4%	21,5%	51,9%	10,1%	1,3%	100,0%

υπεροχή στο λεκτικό, εύρημα, που σύμφωνα με το κριτήριο, μπορεί να οδηγήσει σε ειδική δυσκολία ανάγνωσης και γραφής (δυσλεξία). Ενώ οι άλλες μισές εμφανίζουν υπεροχή στο μη λεκτικό, εύρημα, που μπορεί να οδηγήσει σε διάγνωση εξελικτικής διαταραχής του λόγου (δυσφασία).

Συγκρίνοντας ένα προς ένα τα δεδομένα των δύο κριτηρίων κάθε μαθητή του δείγματος σχετικά με την κατάταξή του σε μία από τις κατηγορίες του προφίλ στο LDDI και τους οκτώ δείκτες του DTLA-4 που προαναφέρθηκαν, προκύπτουν τα εξής ευρήματα:

α) Έξι μαθητές (7,6 %) κατατάσσονται στο LDDI στο προφίλ της γενικευμένης υποεπίδοσης, που μπορεί να συνδέεται αιτιολογικά με προβλήματα σχετιζόμενα με τη νοημοσύνη. Στο DTLA-4 οι ίδιοι μαθητές κατατάσσονται στα επίπεδα της πολύ φτωχής (4 μαθητές), φτωχής και οριακής γενικής γνωστικής επάρκειας (από ένας μαθητής αντίστοιχα). Οι αξιολογήσεις των δύο κριτηρίων φαίνεται να συγκλίνουν για όλους τους μαθητές που ανήκουν στο προφίλ αυτό. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, γιατί τα παιδιά με προβλήματα ακόμα και ήπιας νοητικής καθυστέρησης αναμένεται να έχουν και χαμηλή μαθησιακή συμπεριφορά - επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1982).

β) Το 43% των παιδιών του δείγματος (34 μαθητές) με βάση το LDDI κατατάσσεται στην κατηγορία που είναι ενδεικτική των μαθησιακών δυσκολιών. Συσχετίζοντας τα δεδομένα αυτά με τα δεδομένα της αξιολόγησης στο DTLA-4 προκύπτει ότι στους 25 μαθητές (31,6 %) οι αξιολογήσεις των δύο κριτηρίων συγκλίνουν, ενώ στους 9 (11,4 %) αποκλίνουν (πίνακας 2).

Οι περιπτώσεις όπου οι δύο αξιολογήσεις συγκλίνουν μπορεί να διακριθούν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη (10 μαθητές 12,6%) τα παιδιά εμφανίζουν

Πίνακας 2: Προφίλ ενδεικτικό Μαθησιακών Δυσκολιών (43%)

Σύγκλιση			Απόκλιση	
10 (12,6 %)	15 (19%)		9 (11,4%)	
DTLA-4:	DTLA-4	LDDI	DTLA-4	LDDI
Μαθησιακές	12 (15,2 %)	8 (10,1 %)	χαμηλή ή πολύ	Ψηλά σε 3 ή
Δυσκολίες	χαμηλή ή πολύ	Χαμηλά στις 5	χαμηλή Γ.Γ.Ε.*	περισσότερες
	χαμηλή Γ.Γ.Ε.*	από τις 6	περιοχές	περιοχές
	3 (3,8%)		1 (1,3%)	
	οριακή ή	Ψηλά στις 4 ή 5	Φυσιολογική	Ένδειξη
	φυσιολογική	από τις 6 Γ.Γ.Ε.*	χωρίς	μαθησιακών
	Γ.Γ.Ε.*	περιοχές	διακυμάνσεις	δυσκολιών

*Γ.Γ.Ε.: Γενική Γνωστική Επάρκεια

στην αξιολόγηση στο DTLA-4 τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή διαφοροποιήσεις στις συνθέσεις πάνω από 11 μονάδες και γενική επάρκεια στο πλαίσιο του φυσιολογικού. Στη δεύτερη (15 μαθητές 19%) οι δύο αξιολογήσεις συγκλίνουν στον εντοπισμό άλλων περιπτώσεων προβλημάτων μάθησης, που συνδέονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα για 12 μαθητές (15,2 %) η αξιολόγηση στο DTLA-4 τους κατατάσσει στο επίπεδο της χαμηλής ή πολύ χαμηλής γενικής μαθησιακής - γνωστικής επάρκειας, ενώ η αξιολόγηση του δασκάλου στο LDDI αναδεικνύει ένα μόνο τομέα πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο και τους άλλους τομείς κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο της επίδοσης. Παρόλο δηλαδή που με βάση την ταξινόμηση στο LDDI τα παιδιά αυτά κατατάσσονται στην κατηγορία που έχει ισχυρή πιθανότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, η εικόνα των μαθητών, όπως προκύπτει απ' το κριτήριο, εμφανίζει γενικευμένη υποεπίδοση, επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις ο τομέας που αξιολογείται από το δάσκαλο πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο είναι μόνο ο τομέας της πρόσληψης. Αντίστοιχα τρεις μαθητές (3,8 %) κατατάσσονται στο DTLA-4 στο επίπεδο της μέσης γενικής γνωστικής επάρκειας, ενώ στο LDDI τα παιδιά αξιολογούνται κάτω του 6 σ' ένα τομέα και στους υπόλοιπους αξιολογούνται πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο. Πρέπει να επισημανθεί ότι σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν φαίνεται να εμφανίζονται ασάφειες ή ακόμα και αντιφάσεις στην αξιολόγηση των δασκάλων, όπως για παράδειγμα να αξιολογείται χαμηλά η πρόσληψη του λόγου και να αξιολογούνται ψηλά οι υπόλοιπες περιοχές ή να αξιολογούνται ψηλά τα μαθηματικά και χαμηλά όλες οι άλλες περιοχές ή ακόμα να αξιολογούνται πολύ διαφορετικά παρόμοιες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ικανότητα γενίκευσης, η ικανότητα εκμάθησης αφηρημένων εννοιών και η ικανότητα εμβάθυνσης σε γενικεύσεις. Στις περιπτώσεις που οι δύο αξιολογήσεις αποκλίνουν (11,4 %), οι μαθητές στο DTLA-4 αξιολογούνται στο επίπεδο της χαμηλής ή πολύ χαμηλής γενικής γνωστικής επάρκειας (10,1 %), ενώ στο LDDI αξιολογούνται ψηλά σε τρεις ή περισσότερες από τις 6 περιοχές. Αντίθετα σε μια περίπτωση, ενώ στο DTLA-4 εμπίπτει στο επίπεδο της μέσης μαθησιακής γνωστικής επάρκειας, στο LDDI εμφανίζει τυπικό προφίλ ενδεικτικό μαθησιακών δυσκολιών.

γ) Το 27,8% των μαθητών του δείγματος (22 μαθητές) κατατάσσεται με την αξιολόγηση των δασκάλων στο LDDI στο προφίλ της πιθανότητας για μαθησιακές δυσκολίες, δίχως αυτή η πιθανότητα να είναι ισχυρή, γεγονός που αφήνει ανοιχτά όλα τα ενδεχόμενα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση του παιδιού. Για 17 μαθητές (21,5 %) τα δεδομένα της αξιολόγησης στα δυο κριτήρια φαίνεται να συγκλίνουν, ενώ αποκλίνουν για 5 (6,3 %) (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Προφίλ «Πιθανότητα Μαθησιακών Δυσκολιών»

Σύγκλιση 17 (21,5 %)		Απόκλιση 5 (6,3 %)	
DTLA-4	LDDI	DTLA-4	LDDI
χαμηλή ή πολύ χαμηλή Γ.Γ.Ε.*	14 (17,8%) από το αναμενόμενο και κάτω	χαμηλή ή πολύ χαμηλή Γ.Γ.Ε.*	από το αναμενόμενο και πάνω
οριακή ή φυσιολογική Γ.Γ.Ε.*	1 (1,3%) από το αναμενόμενο και πάνω		
Μ.Δ.	2 (2,7%) Μ.Δ.		

*Γ.Γ.Ε.: Γενική Γνωστική Επάρκεια

Οι περιπτώσεις όπου οι δυο αξιολογήσεις συγκλίνουν μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα (2,7 %) εντάσσονται οι μαθητές που εμφανίζουν στην αξιολόγηση του DTLA-4 τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, κάτι που δεν αποκλείει και η αξιολόγηση στο LDDI. Στην δεύτερη (17,8 %) η αξιολόγηση στο DTLA-4 κατατάσσει τους μαθητές στο επίπεδο της χαμηλής ή πολύ χαμηλής γενικής μαθησιακής γνωστικής επάρκειας και στο LDDI αξιολογούνται παντού από το αναμενόμενο επίπεδο και κάτω. Στην τρίτη ομάδα (1,3 %) η αξιολόγηση στο DTLA-4 κατατάσσει τους μαθητές στο επίπεδο οριακής ή μέσης γενικής μαθησιακής γνωστικής επάρκειας και στο LDDI αξιολογούνται από το αναμενόμενο επίπεδο επίδοσης και πάνω.

Στις περιπτώσεις που αποκλίνουν –οι δύο αξιολογήσεις είναι αντίθετες– στο DTLA-4 κατατάσσονται στο επίπεδο της χαμηλής ή πολύ χαμηλής γενικής ικανότητας, ενώ στο LDDI αξιολογούνται απ' το αναμενόμενο επίπεδο και πάνω σ' όλους τους τομείς. Και το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, στις ασάφειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

δ) Τέλος το 21,5% των μαθητών του δείγματος (17 μαθητές) με υψηλή αξιολόγηση των δασκάλων και στις έξι περιοχές του LDDI κατατάσσονται στην κατηγορία των μαθητών που δεν έχουν πιθανότητα να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης χρειάζεται να αναζητηθούν σε παράγοντες που δεν αφορούν στο ίδιο το παιδί.

Πίνακας 4: Προφίλ «Απουσία μαθησιακών δυσκολιών»

Σύγκλιση 3 (3,8%)	Απόκλιση 14 (17,8%)
DTLA-4: φυσιολογική ή οριακή Γενική Γνωστική Επάρκεια	DTLA-4: 10 (12,7 %) Μ.Δ. 4 (5,1 %) Χαμηλή ή πολύ χαμηλή Γενική Γνωστική Επάρκεια

Από τη σύγκριση αυτών των δεδομένων με τα αντίστοιχα δεδομένα του DTLA-4 προκύπτει ότι οι αξιολογήσεις των δύο κριτηρίων φαίνεται να συγκλίνουν στο 3,8 % των περιπτώσεων, ενώ αποκλίνουν στο 17,8 % (πίνακας 4). Στις περιπτώσεις που συγκλίνουν η αξιολόγηση στο DTLA-4 κατατάσσει τα παιδιά στο επίπεδο της μέσης γενικής γνωστικής επάρκειας με αντίστοιχες επιδόσεις σ' όλες τις συνθέσεις. Στις περιπτώσεις που αποκλίνουν, η αξιολόγηση στο DTLA-4 για ορισμένους μαθητές (12,7 %) εντοπίζει με σαφήνεια χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών, ενώ άλλοι (5,1 %) κατατάσσονται στο επίπεδο της χαμηλής ή πολύ χαμηλής γενικής μαθησιακής επάρκειας. Και στις περιπτώσεις αυτές εντοπίζονται ασάφειες ή αντιφάσεις στις αξιολογήσεις των δασκάλων, ανάλογες μ' αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν τέσσερις ομάδες μαθητών με προβλήματα σχολικής μάθησης με κριτήριο το DTLA-4: μαθητές με νοητικά προβλήματα, με οριακή γενική γνωστική επάρκεια, με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με φυσιολογική γενική γνωστική επάρκεια των οποίων τα προβλήματα μάθησης πρέπει μάλλον να αναζητηθούν σε εξωγενή αίτια. Οι τρεις από αυτές τις ομάδες (εκτός της περίπτωσης των μαθητών με οριακή γενική γνωστική επάρκεια) προέκυψαν επίσης με την ανάλυση των δεδομένων του κριτηρίου LDDI. Οι δυο αυτές κατηγοριοποιήσεις έχουν υψηλή στατιστικά συνάφεια (Pearson $r = 0,57$, $p < 0,001$). Η υψηλή συνάφεια προκύπτει κυρίως από την ένταξη των περισσότερων μαθητών στις ίδιες ή συγκλίνουσες ομάδες και στα δύο κριτήρια, όπως προκύπτει από τις άνω του 2 θετικές τιμές του “δείκτη προσαρμοσμένου υπολοίπου” της στατιστικής επεξεργασίας χ^2 (πίνακας 5).

Από όσα αναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι τα δύο κριτήρια φαίνεται να συγκλίνουν στην αξιολόγηση του 64,6% των μαθητών του δείγματος, ενώ αποκλίνουν στο 35,4% (πίνακας 6).

Με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , προέκυψε ότι η σύγκλιση ή η απόκλιση των δύο κριτηρίων στην αξιολόγηση εξαρτάται από το προφίλ, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τις εκτιμήσεις των δασκάλων, στη γενική κατάταξη του LDDI. Με βάση τις τιμές του “δείκτη προσαρμοσμένου υπολοίπου”

Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών του δείγματος στις κατηγορίες προβλημάτων μάθησης σύμφωνα με τα 2 κριτήρια

	πλήθος μαθητών δείκτης προσαρμοσμένου υπολοίπου	LDDI			σύνολο
		νοητικά προβλήματα	μαθησιακές δυσκολίες	εξωγενή αίτια	
DTLA-4	νοητικά	10	1	1	12
	προβλήματα	3,2	-1,6	-1,9	
	οριακή γενική	23	11	10	44
	γνωστική επάρκεια	2,1	-0,4	-1,9	
	μαθησιακές	0	9	9	
	δυσκολίες	-4,1	2,6	1,9	18
	φυσιολ. γενική	0	0	5	5
	γνωστική επάρκεια	-2,0	-1,4	3,4	
σύνολο		33	21	25	79

Pearson $\chi^2=34,78$, $df=6$, $p<0,001$

Πίνακας 6: Ποσοστό σύγκλισης και απόκλισης των 2 κριτηρίων

	ποσοστό % δείκτης προσαρμοσμένου υπολοίπου	σύγκλιση	απόκλιση	Σύνολο
Προφίλ στο LDDI	γενικευμένη υποεπίδοση	7,6	0	7,6
		2,1	-2,1	
	πιθανότητα Μ.Δ.	21,5	6,3	27,8
		2	-2	
	μαθησιακές δυσκολίες	31,6	11,4	43
		0,4	-0,4	
	απουσία Μ.Δ.	3,8	17,7	21,5
	εξωγενή αίτια	-4	4	
	Σύνολο	64,6	35,4	100

Pearson $\chi^2=22,4$, $df=3$, $p<0,001$

διαπιστώνουμε ότι η απόκλιση των δύο κριτηρίων είναι πιο μεγάλη στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών και της υψηλής αξιολόγησης στο LDDI. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι αξιολογήσεις των δασκάλων ήταν υψηλότερες των αντίστοιχων του DTLA-4. Το εύρημα αυτό ενισχύει την εκτίμηση ότι οι ασάφειες ή αντιφάσεις στις αξιολογήσεις των δασκάλων στο LDDI φαίνεται να

επηρεάζουν περισσότερο τη συνολική αξιολόγηση των μαθητών που εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αλλά διαθέτουν ένα μέσο ή οριακό γενικό γνωστικό δυναμικό. Αντίθετα, οι ασάφειες ή αντιφάσεις στις αξιολογήσεις των δασκάλων φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν σημαντικά τις περιπτώσεις των μαθητών όπου η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται με νοητικά προβλήματα του ίδιου του παιδιού.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Συνοψίζοντας τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι η χρήση των δύο κριτηρίων φαίνεται να έχει μεγάλη εγκυρότητα στις περιπτώσεις χαμηλής - οριακής ικανότητας και χαμηλής επίδοσης. Όπως επισημαίνεται από πολλές άλλες έρευνες, η χαμηλή νοημοσύνη μπορεί να συνδέεται με χαμηλή επίδοση (Grossman, 1984). Η χαμηλή όμως επίδοση δεν συνδέεται απαραίτητα με χαμηλή ικανότητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα αυτή. Σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες το εύρημα ότι δεν διαπιστώνεται υψηλός βαθμός σύγκλισης, κυρίως από την πλευρά του LDDI, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ότι ο εκπαιδευτικός παρασύρεται από ορισμένες μόνο όψεις της μαθησιακής συμπεριφοράς, εύρημα που έχει διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Torgeson & Dice, 1980). Στους ίδιους λόγους μπορεί να αποδοθεί και η απόκλιση ανάμεσα στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι η χαμηλή επίδοση οφείλεται σε περιβαλλοντικού τύπου αίτια και στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DTLA-4. Επίσης πρέπει να επισημανθεί ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη της αντίστοιχης του DTLA-4, εύρημα που μπορεί να συνδέεται με τη δυσκολία τους να αξιολογούν μαθησιακές συμπεριφορές, εφόσον είναι συνηθισμένοι να αξιολογούν μόνο τη σχολική επίδοση.

Σύμφωνα με το μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών υποστηρίζεται ότι ο μόνος έγκυρος φορέας αξιολόγησης των μαθησιακών προβλημάτων και των εκπαιδευτικών αναγκών, είναι η αξιολόγηση της επίδοσης και μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού από το δάσκαλο, προκειμένου να μην ετικετοποιούνται τα παιδιά με βάση ψυχολογικές ή ιατρικές κατηγορίες (Richards & Dooley, 2004). Ευρήματα όπως τα παραπάνω πρέπει να μας καθιστούν ιδιαίτερα επιφυλακτικούς απέναντι στην άποψη αυτή, γιατί με αυτόν τον τρόπο ο κίνδυνος της ετικετοποίησης δεν αποφεύγεται. Επιπλέον δε, περιπτώσεις λανθασμένων αξιολογήσεων είναι πολύ πιθανόν να μην αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο τρόπο.

Συμπερασματικά από την πρώτη αυτή ερευνητική εφαρμογή διαφαίνεται ότι τα δύο κριτήρια έχουν συμπληρωματικότητα και κατά συνέπεια μπορεί να

χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά στην αξιολόγηση των προβλημάτων μάθησης. Επίσης διαφαίνεται ότι με τη χρήση το DTLA-4, μπορεί να εντοπιστεί ο χαρακτήρας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Πρέπει όμως να επισημανθούν τα εξής:

α) Απαιτείται μια αναλυτικότερη συσχέτιση της τυπολογίας των προβλημάτων, όπως αναδεικνύονται από το DTLA-4, με τις έξι περιοχές του διερευνητικού κριτηρίου.

β) Το ανιχνευτικό κριτήριο παρουσιάζει λεπτές διαφοροποιήσεις, οι οποίες μπορεί να εντοπιστούν είτε σε προσωπική συνέντευξη με το δάσκαλο από εξειδικευμένους ερευνητές, είτε εάν ο εκπαιδευτικός εκπαιδευτεί ειδικά για το σκοπό αυτό.

Τέλος και τα δυο κριτήρια χρειάζονται στάθμιση στα ελληνικά δεδομένα και πιστεύουμε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν από όσους ασχολούνται με προβλήματα σχολικής μάθησης προκειμένου να καλύψουν ένα κενό σε επίπεδο διαγνωστικών εργαλείων.

Βιβλιογραφία

- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μετάφραση Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, Μεταίχμιο-Έκφραση, Αθήνα.
- De Moor, J.M.H., Τζουριάδου, Μ., Κοντοπούλου, Μ., Van Waesberghe, B.T.M. (1996). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlayid, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23/96, 251 - 268, αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- DSM-III-R (1989). *The Clinical Interview*, Ekkehard Othmer & Sieglinde C. Othmer (Eds), Library of Congress.
- Gallagher, J. J. (1966). Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. In W. M. Cruickshank (Ed.), *The teacher of brain - injured children* (pp. 21-43), Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Grossman J.H. (1984). Classification in mental retardation. *American Association in Mental Deficiency*. Washington, Dc.
- Hammill, D.D., & Bryant R.B. (2000). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory, A method to help identify intrinsic processing disorders in children and adolescents*, Examiner's Manual, ed. Pro. ed, Austin, Texas.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*, The Falmer Press, London.
- Kavale K., Forness S. (1985). *The science of learning disabilities*, College-Hill Press, San Diego, California.
- Kirk, S. A., & Chalfant, J. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*, Denver: Love.

- Μαροκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μαροκοβίτης, Μ. (2001). Σοβαρά Γεγονότα Ζωής, στο Τζουριάδου (επιμ.) *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1982). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*, Ο.Ε.Δ.Β, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική». Αθήνα.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας, μετ. Χ. Παπαδόπουλος, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 30-38.
- Pugach, M. C. (1985). The limitations of federal special education policy: The role of classroom teachers in determining who is handicapped. *Journal of Special Education*, 19, 123-37.
- Richards, A. & Dooley, E. (2004). Curriculum modifications for students with learning disabilities. *Current Perspectives in Special Education*, Advances in Special Education.16, 95-111. Elsevier Ltd.
- Rotatori A.F., Wahleberg, T. (2004). Current Perspectives on Learning Disabilities *Advances in Special Education*, 16, 133-155.
- Rutter, M., Taylor & Hersov. (1994). *Child and Adolescent Psychiatry* N. York: Blackwell.
- Sarkees-Wircenski, M., & Scott, J.L. (2003). *Special populations in career and technical education*. Homewood, IL: American Technical Publishers.
- Shepard, L. A. & Smith, M. L. (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning Disability Quarterly*, 6, 115-27.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*, Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- 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.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ., Ζιακάκη, Μ., Καλτσερά, Κ., Παππά, Μ., Παπαστεργίου Ο., & Τρυποπούλου, Ο. (2002). Ανίχνευση προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, *Πρακτικά 4ου Ψυχολογικού Συνεδρίου Κύπρου*, Λευκωσία.
- Torgeson, J. K. & Dice, C. (1980). Characteristics of research on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 5-9.
- Woodcock, R. W. (1984). A response to some questions raised about the Woodcock - Johnson:II. *School Psychology Review*, 13, 355-362.
- World Health Organization (1993). *Ταξινόμηση ICD 10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς*, απόδοση-επιμέλεια Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μωρέας, ΕΠΨΥ, Κέντρο συνεργασίας του ΠΟΥ για την έρευνα και την εκπαίδευση στη ψυχική υγεία, Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις, Αθήνα.