

Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Μαρία Μπιρμπίλη και Μαρία Τζουριάδου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά. Σε παιδαγωγικό πλαίσιο, για να μπορέσει κανείς να ανταποκριθεί στο έργο της αξιολόγησης και της παρέμβασης απαιτείται ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης βοηθάει όχι μόνο στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών αλλά, μέσα από συσχετίσεις, και σε μια πιο έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση του προβλήματος. Επιπλέον η συλλογή στοιχείων μέσα από διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις βοηθάει στο σχεδιασμό κατάλληλων παιδαγωγικών προγραμμάτων παρέμβασης. Η εργασία αυτή αναφέρεται σε ένα μοντέλο συνδυασμού μεθόδων για την αξιολόγηση και τον καταρτισμό προγράμματος παρέμβασης για μαθησιακές δυσκολίες. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, τη χρήση των ατομικών φακέλων των παιδιών και την εφαρμογή ενός διερευνητικού εργαλείου για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, Ποιοτική μέθοδος, Ποσοτική μέθοδος.

Διεύθυνση: Μαρία Μπιρμπίλη, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη.
Τηλ.: 2310-995009, Fax: 2310-995079, E-mail: mmpirmpi@nured.auth.gr

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υποκατηγορία των σχολικών δυσκολιών, των προβλημάτων δηλαδή μάθησης, επίδοσης και προσαρμογής τα οποία συνήθως εντοπίζονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Rutter, Taylor, & Hersov, 1994). Πρόκειται για μια κατάσταση πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά που αφορά παιδιά τα οποία, παρά το γεγονός ότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, δεν παρουσιάζουν εμφανή αισθητηριακά ή νευρολογικά προβλήματα και έχουν δεχθεί επαρκή εκπαίδευση, δυσκολεύονται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται κυρίως ως προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, κατανόησης, καθώς και αριθμητικής, και μπορεί να πάρουν τη μορφή ειδικών δυσκολιών (α) στην ανάγνωση ή στη γραφή ή και την ορθογραφία (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, αντιστοίχως), (β) στην οργάνωση και χρήση του λόγου (δυσφασία), και (γ) στην ικανότητα αρίθμησης (δυσαριθμεία) (Hammill, Leigh, Mcnutt, & Larson, 1987. National Joint Committee on Learning Disabilities, 1997).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οριοθετηθούν με μια διαδικασία αποκλεισμού άλλων καταστάσεων που συνδέονται με προβλήματα σχολικής μάθησης, όπως νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Για το σκοπό αυτό απαιτείται διεπιστημονική αξιολόγηση του παιδιού και των προβλημάτων που εμφανίζει. Κάθε επιστήμη επιχειρεί να εντοπίσει την αιτιολογική σχέση ανάμεσα στο δικό της πεδίο και στις μαθησιακές δυσκολίες που διερευνά, γεγονός που βοηθά στο να αποκλειστούν άλλες πιθανές περιπτώσεις σχολικών δυσκολιών. Η ιατρική, για παράδειγμα, επιχειρεί να εντοπίσει ή να αποκλείσει νευρολογικούς παράγοντες. Η παιδαγωγική, από τη δική της πλευρά, εντοπίζει προβλήματα της σχολικής μάθησης που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά, όπως λάθη ορθογραφίας, κατανόησης κ.τ.λ., και τα οποία αποδίδει στις δυσκολίες αυτές. Παρ' όλα αυτά, και παρά το γεγονός ότι σήμερα η εγκυρότητα της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών συναρτάται, σύμφωνα και με τα κριτήρια ορισμού τους, με το διεπιστημονικό χαρακτήρα της διαγνωστικής διαδικασίας, τελικά στην πράξη το κριτήριο που υπερισχύει είναι αυτό της σχολικής επίδοσης και της συμπεριφοράς του παιδιού (Shepard & Smith, 1983. Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, Σταθοπούλου, & Τζελέπη, 2001. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

Καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν προβλήματα που εκδηλώνονται στο πλαίσιο του σχολείου, εκείνος που από τους πρώτους καλείται να

διερευνήσει και να προσδιορίσει το είδος και τη σοβαρότητα του προβλήματος είναι ο δάσκαλος, ο οποίος στη συνέχεια θα πρέπει να παραπέμψει το παιδί σε άλλους ειδικούς, όπως ψυχολόγους, γιατρούς. Η παιδαγωγική αξιολόγηση, αν και αποτελεί μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας, πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα ευρήματα του συνόλου της διεπιστημονικής αξιολόγησης προκειμένου να διαμορφώσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις ανάγκες του παιδιού μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα.

Η ποιότητα της αξιολόγησης του δασκάλου θεωρείται κρίσιμη γιατί, όπως έχει διαπιστωθεί και σε διεθνείς έρευνες, εάν ο δάσκαλος κάνει λανθασμένη αξιολόγηση, θα καθοδηγήσει ενδεχομένως λανθασμένα και τους υπόλοιπους ειδικούς (Kavale & Forness, 1985. Shepard & Smith, 1983). Είναι ανάγκη, λοιπόν, οι δάσκαλοι να διαθέτουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους για μια σωστή και ολοκληρωμένη παιδαγωγική αξιολόγηση των προβλημάτων των παιδιών. Στον ελληνικό χώρο η παιδαγωγική αξιολόγηση ταυτίζεται με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, η οποία συνήθως περιορίζεται στη χρήση 'βαθμών'. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη να βρεθούν ανιχνευτικά εργαλεία και μέθοδοι που θα βοηθήσουν το δάσκαλο να διερευνήσει αναλυτικά τις μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε ατομικό επίπεδο αξιολόγησης όσο και σε ερευνητικό.

Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχει συνδεθεί με τους αιτιολογικούς παράγοντες που υπεισέρχονται σε αυτές. Για ένα τόσο περίπλοκο θέμα είναι φυσικό να έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες ερμηνευτικές απόψεις, οι οποίες μπορούν παραδοσιακά να συνοψιστούν (α) σ' εκείνες που θεωρούν υπεύθυνο έναν παράγοντα, κυρίως οργανικό (π.χ., ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία), και (β) σ' εκείνες που συνδέουν τις μαθησιακές δυσκολίες με διαταραχές σε διάφορες ικανότητες, όπως αντίληψη, βραχύχρονη μνήμη, διαισθητηριακή ολοκλήρωση και γλωσσική λειτουργία (Birch 1962. Myklebust & Johnson, 1962). Οι ερμηνευτικές αυτές προσεγγίσεις επιδρούν, όπως είναι αναμενόμενο, και στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν πολλοί ειδικοί – ερευνητές και διεθνείς επιτροπές για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών – η εποχή που η αξιολόγησή τους γινόταν με βάση τα αποτελέσματα μιας και μόνο διαδικασίας έχει περάσει (Darch, Kim, Johnson, & James, 2000. Kennedy Manzo, 2002. Waterman, 1994). Σήμερα τέτοιες αποσπασματικές πρακτικές χαρακτηρίζονται ως “ακατάλληλες και απαράδεκτες” καθώς η φύση και η μορφολογία των μαθη-

σιακών δυσκολιών επιβάλλει όχι μόνο συντονισμένη εμπλοκή διάφορων ειδικών αλλά και διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Waterman, 1994). Με άλλα λόγια, η απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των προβλημάτων ενός παιδιού απαιτεί το συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης και, κατά συνέπεια, έρευνας. Εδώ τίθεται, λοιπόν, το θέμα του συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης.

Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τον εντοπισμό των προβλημάτων και την αξιολόγησή τους μπορεί να βοηθήσει, όχι μόνο να γνωρίσει κανείς και να κατανοήσει καλύτερα το υπό παρατήρηση φαινόμενο αλλά και να αυξήσει την εμπιστοσύνη των ερευνητών στα συμπεράσματά τους (ή αυτά άλλων ερευνητών), καθώς η μία προσέγγιση έρχεται να συμπληρώσει, να επιβεβαιώσει και να συμβάλει στην ποιότητα και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της άλλης (Bryman, 2001. Hammersley, 1992. Punch, 1998). Έτσι, με την ποσοτική προσέγγιση μπορεί να εντοπισθούν και να απομονωθούν συγκεκριμένες μεταβλητές ενώ η ποιοτική προσέγγιση μπορεί να δώσει μια ολιστική εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου. Με την ποσοτική προσέγγιση μπορούν να μελετηθούν διάφορες παράμετροι κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες έτσι ώστε να αποκλειστεί η επίδραση 'ξένων' μεταβλητών και με την ποιοτική προσέγγιση μπορεί να δει κανείς τις ίδιες αυτές παραμέτρους μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Και ενώ η τελική παρουσίαση της ποιοτικής έρευνας μπορεί να δώσει τις λεπτομέρειες που χρειάζονται για να σχηματισμό μιας ολικής εικόνας του προβλήματος, η ποσοτική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ακριβή τελική αναφορά. Ίσως, όμως, όπως υποστηρίζουν οι Fielding και Schreier (2001), η πραγματική αξία του συνδυασμού της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα να βρίσκεται στο γεγονός ότι η όλη διαδικασία παροτρύνει και βοηθάει το δάσκαλο-ερευνητή να υιοθετήσει μια πιο επιφυλακτική, απαιτητική, και κριτική στάση απέναντι στα προβλήματα και την αξιολόγησή τους.

Η έκκληση για συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στον τομέα αξιολόγησης και έρευνας των μαθησιακών δυσκολιών ακούγεται ολοένα και πιο συχνά (Darch, Kim, Johnson, & Hollis, 2000. Kennedy Manzo, 2002). Καταρρίπτοντας τους μύθους που συνόδευαν για χρόνια τις δύο προσεγγίσεις – όπως, για παράδειγμα, ότι η ποσοτική έρευνα παράγει αριθμούς και η ποιοτική μόνο λέξεις, ή ότι η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται σε τεχνητό περιβάλλον (για παράδειγμα, στο γραφείο ενός ψυχολόγου) ενώ η ποιοτική σε φυσικό (για παράδειγμα, στην τάξη) – πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαφορές των δύο προσεγγίσεων δεν είναι τόσο διακριτές (ή ξεκάθαρες) ενώ η μονόπλευρη επιλογή μπορεί να είναι 'επικίνδυνη'

(Bryman, 2001. Hammersley, 1992. Λάζος, 1998. Punch, 1998. Tesch, 1990). Αν και παραδέχονται ότι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα και ανάλυση επηρεάζονται από διαφορετικές επιστημολογικές, οντολογικές, αξιολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις, υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν απαγορεύει το συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα, όπως εξηγεί ο Bryman (2001, σ. 446), η σχέση της ποιοτικής έρευνας με την ερμηνευτική παράδοση και αντίστοιχα της ποσοτικής με το θετικισμό δεν είναι 'απόλυτη' ενώ οι μέθοδοι συλλογής εμπειρικών δεδομένων θεωρούνται 'αυτόνομες', άποψη που επιτρέπει το συνδυασμό τους σε διάφορων ειδών έρευνες.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δύο προσεγγίσεις θεωρούνται συμβατές και ο δημιουργικός συνδυασμός τους όχι μόνο επιθυμητός και εφικτός αλλά και ο «πλέον γόνιμος δρόμος για την κοινωνική έρευνα» (Λάζος, 1998, σ. 104). Όπως, όμως, τονίζει ο Hammersley (1992), ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων πρέπει να γίνεται με βάση το ερευνητικό ερώτημα και τις απαιτήσεις του, καθώς επίσης και τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η εκάστοτε έρευνα. Με άλλα λόγια, δεν επιλέγεται ο συνδυασμός της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα μόνο για χάρη της ποσότητας (ή της ποικιλίας) των δεδομένων που μπορεί να αποφέρει αλλά γιατί ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων κρίνεται απαραίτητος για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος (Punch, 1998. Yin, 1984).

Η άποψη ότι ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας είναι εφικτός – ή και επιθυμητός – δεν είναι ευρέως αποδεκτή. Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα αποτελούν δύο «ριζικά διαφορετικά και αλληλοαποκλειόμενα παραδείγματα» (Λάζος, 1998, σ. 104), ενώ οι μέθοδοι συλλογής πληροφοριών που σχετίζονται με την κάθε προσέγγιση είναι άμεσα συνδεδεμένες με (και 'εξυπηρετούν') διαφορετικές επιστημολογικές και οντολογικές αντιλήψεις. Έτσι, η χρήση ενός τεστ ή μιας κλίμακας ή η καταγραφή μαθησιακών συμπεριφορών μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης δεν υποδηλώνουν απλώς τον τρόπο συλλογής πληροφοριών και αξιολόγησης αλλά και τις αντιλήψεις μας για την κοινωνική πραγματικότητα, τη δημιουργία των κοινωνικών φαινομένων και την απόκτηση της γνώσης (Hughes, 1990). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο συνδυασμός, για παράδειγμα, τεστ και συμμετοχικής παρατήρησης με στόχο την αξιολόγηση των προβλημάτων ενός παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών δε θεωρείται δυνατός (ή γνήσιος) καθώς οι δύο αυτές μέθοδοι στηρίζονται σε διαφορετικές και μεταξύ τους μη συμβατές επιστημολογικές αντιλήψεις για τον τρόπο διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Bryman, 2001, σ. 445).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Hammersley (1992, σ. 172), όταν ο ερευνη-

τής καλείται να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει την έρευνά του δε βρίσκεται μπροστά σε ένα 'σταυροδρόμι' όπου πρέπει να αποφασίσει αν θα πάει δεξιά ή αριστερά. Η εικόνα που περιγράφει καλύτερα την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων-προβλημάτων είναι αυτή ενός λαβυρίνθου, όπου τα μονοπάτια διασταυρώνονται και ο ερευνητής καλείται συνεχώς να παίρνει αποφάσεις. Ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί πανάκεια για τη διερεύνηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων κοινωνικών φαινομένων, ενώ οι μελέτες που συνδυάζουν τις δύο προσεγγίσεις δεν είναι ανώτερες αυτών που στηρίζονται μόνο στη μια ή στην άλλη. Ταυτόχρονα, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας απαιτεί ξεκάθαρους στόχους και προσεκτικό σχεδιασμό τόσο σε ό,τι αφορά την οργάνωση και το σχεδιασμό της έρευνας όσο και την ανάλυση των δεδομένων της. Απαιτεί, επίσης, περισσότερη προσπάθεια, υλικά, χρόνο και ενέργεια απ' ό,τι η χρήση μιας μόνο προσέγγισης. Πάνω απ' όλα, όμως, ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων προϋποθέτει την ύπαρξη αντιστοιχίας μεταξύ μεθόδων και ερευνητικών ερωτημάτων, βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία μιας έρευνας.

Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς (Bryman, 2001. Hammersley, 1992):

1. Η μια προσέγγιση μπορεί να δανειστεί 'εργαλεία' ή/και τον τρόπο 'σκέψης' της άλλης με σκοπό να καλύψει κάποια αδύνατα σημεία της. Για παράδειγμα, μετά τη διερεύνηση των λαθών με ποιοτικές μεθόδους (όπως στην περίπτωση της γραπτής απόδοσης ενός κειμένου), η καταγραφή, η ταξινόμηση, η μέτρηση της συχνότητάς τους και η παρουσίασή τους με μορφή στατιστικών πινάκων μπορούν να μας δώσουν μια πιο ακριβή εικόνα του προβλήματος που αντιμετωπίζει ένα παιδί.

2. Η μια προσέγγιση χρησιμοποιείται για να διευκολύνει την άλλη. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις ποιοτικές μέθοδοι (όπως στην περίπτωση μιας μη δομημένης συνέντευξης) χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό και τη διατύπωση υποθέσεων οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να ελεγχθούν μέσω ποσοτικών προσεγγίσεων (όπως στην περίπτωση ενός τεστ ή ενός ανιχνευτικού εργαλείου). Κατά τον ίδιο τρόπο, η ποσοτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό βασικών μεταβλητών (μεταβλητών-κλειδιά), οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να ερευνηθούν σε βάθος

με ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Για παράδειγμα, ο χαμηλός δείκτης γλωσσικής ικανότητας που μας έδειξε η εφαρμογή κάποιου τεστ μπορεί να ερευνηθεί περαιτέρω μέσα από τη μελέτη ενός κείμενου. Επίσης, η ποιοτική έρευνα μπορεί (α) να διευκολύνει την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ μεταβλητών που έχουν προκύψει από ποσοτική έρευνα (για παράδειγμα, η σχέση μεταξύ ηλικίου νοημοσύνης και ποσότητας λαθών), και (β) να συμβάλει στη δημιουργία ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (για παράδειγμα, ενός ερωτηματολογίου) αποσαφηνίζοντας όρους και προσωπικά νοήματα μέσα από 'κλασικές' ποιοτικές μεθόδους όπως, για παράδειγμα, η σε βάθος συνέντευξη.

3. Η τρίτη μορφή που μπορεί να πάρει ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας είναι αυτή κατά την οποία γίνεται ταυτόχρονη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων με σκοπό τη μελέτη διαφορετικών πτυχών του προβλήματος που παρουσιάζει ένα παιδί. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι δύο προσεγγίσεις πραγματοποιούνται ανεξάρτητα αλλά τα ευρήματά τους συνδυάζονται και συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Για παράδειγμα, με ένα τεστ εντοπίζεται ο δείκτης ικανότητας κατανόησης του παιδιού ενώ μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης συλλέγονται πληροφορίες για το πώς ένα παιδί κατανοεί ένα κείμενο ή ένα πρόβλημα. Η μορφή αυτή συνδυασμού της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας δίνει επίσης τη δυνατότητα στον ερευνητή να επωφεληθεί από τα πλεονεκτήματα της κάθε προσέγγισης και να σχηματίσει έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ο δάσκαλος-ερευνητής ποιοτικές μεθόδους μπορεί να διερευνήσει τις διαδικασίες που οδηγούν σε κάποια φαινόμενα-καταστάσεις, ενώ με ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων να σχηματίσει την εικόνα μιας κατάστασης σε μια δεδομένη στιγμή. Επίσης, η συμπληρωματική χρήση των δύο προσεγγίσεων δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να μελετήσει το πρόβλημα και από τη δική του σκοπιά (υιοθετώντας μια ποσοτική προσέγγιση) και από τη σκοπιά των παιδιών και του περιβάλλοντός τους (μέσα από ποιοτικές μεθόδους συλλογής πληροφοριών).

4. Τέλος, η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξουν και να επιβεβαιώσουν η μια τα δεδομένα της άλλης. Για παράδειγμα, με ποιοτικές συνεντεύξεις μπορούν να ελεγχθούν και να επιβεβαιωθούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσα από δομημένη παρατήρηση.

Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων συχνά απαιτεί ένα συνδυασμό των παραπάνω μορφών χρήσης ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ο συνδυασμός αυτός, όπως και η επιλογή των μεθόδων συλλογής δεδομένων, υπαγορεύεται από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα.

Ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε επίπεδο ατομικής αξιολόγησης, όσο και σε επίπεδο μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών σε μεγάλα δείγματα. Επίσης, ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο επίπεδο της ανάλυσης των δεδομένων καθώς επίσης και της παρουσίασης του τελικού προϊόντος της έρευνας. Ιδιαίτερα η τελική σύνοψη αποτελεί όχι μόνο την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας αλλά και μια προσπάθεια να πεισθεί ο αναγνώστης για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας αυτής. Μια από τις πιο συνηθισμένες κριτικές ενάντια στην ποιοτική έρευνα-αξιολόγηση είναι ότι πολύ συχνά η τελική αναφορά της παίρνει τη μορφή ανεκδοτολογικής έκθεσης ενώ κάποιες από τις εκφράσεις-λέξεις που χρησιμοποιούνται με σκοπό να πείσουν τον αναγνώστη για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (για παράδειγμα, λέξεις όπως 'συχνά', 'πολλές φορές', 'σπάνια', κ.τ.λ.) είναι γενικές και ανακριβείς (Bryman, 2001). Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί μέσα από μια διαδικασία ποσοτικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων (για παράδειγμα, ελέγχοντας τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων κατηγοριών) και τη χρήση στατιστικών πινάκων, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν να γίνει πιο ακριβής η παρουσίαση της ποιοτικής αξιολόγησης. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι αναφορές ποσοτικών αξιολογήσεων μπορούν να εμπλουτιστούν με περισσότερα ποιοτικά στοιχεία-πληροφορίες που ρίχνουν φως σε διάφορες πτυχές του προβλήματος.

Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά. Κατά συνέπεια, για να μπορεί κανείς να αποκλείσει κάποιες περιπτώσεις, να εντοπίσει τις δυνατότητες του παιδιού και να διαπιστώσει το είδος και το βαθμό των δυσκολιών του, απαιτείται σφαιρική εκτίμηση και κατ' επέκταση συλλογή πληροφοριών όχι μόνο από διαφορετικές πηγές αλλά και με διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης. Μόνον έτσι μπορεί ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να αξιολογήσει σωστά το πρόβλημα αλλά και να ενημερώσει τους υπόλοιπους ειδικούς. Το μοντέλο συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας που προτείνεται εδώ συμπεριλαμβάνει μεθόδους συλλογής δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιούνται για να συμπληρώσουν αλλά και να επιβεβαιώσουν η μια τα στοιχεία της άλλης. Το μοντέλο αυτό στόχο έχει την εκτίμηση

του μαθησιακού επιπέδου του παιδιού και όχι απλά την επίδοσή του στα μαθήματα. Μ' αυτή την έννοια, στο μαθησιακό επίπεδο υπεισέρχονται όχι μόνο ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και παράγοντες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του παιδιού με την ομάδα της τάξης, τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, το δάσκαλο, κ.ά. Για το στόχο αυτό προτείνεται η συμπληρωματική χρήση των παρακάτω μεθόδων:

Σχολικό ιστορικό και φάκελος του παιδιού. Δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων που ο δάσκαλος έχει συνήθως στα χέρια του, και που μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση παιδιών σχολικής ηλικίας, είναι το σχολικό ιστορικό ενός μαθητή όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από προηγούμενες βαθμολογίες και άλλα στοιχεία που βρίσκονται στο 'φάκελό' του (όπως, για παράδειγμα, οι παρουσίες), καθώς επίσης και η μελέτη δειγμάτων σχολικών εργασιών του παιδιού. Ιδιαίτερα, η ανάλυση των σχολικών εργασιών μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κατανοήσει καλύτερα τη φύση κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί (όπως, για παράδειγμα, αν το παιδί παραλείπει γράμματα από λέξεις όταν γράφει την ορθογραφία ή αν γράφει ανορθόγραφα ή αντιστρέφει γράμματα ή δυσκολεύεται με μαθηματικά προβλήματα που έχουν πολλά βήματα, κ.τ.λ.). Η διατήρηση ενός αρχείου όπου φυλάγονται οι εργασίες των παιδιών δίνει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την πρόοδό τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να εντοπίσει προβλήματα, και να ελέγξει αν αυτά επαναλαμβάνονται. Επίσης, οι εργασίες των παιδιών μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συζητήσεις με ειδικούς και γονείς ή ακόμα και άλλους δασκάλους.

Συμμετοχική παρατήρηση. Ένα άλλο πολύ σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Η παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς που το παιδί εκδηλώνει μέσα σ' αυτό δίνει σημαντικές πληροφορίες όχι μόνο για την επίδοση του παιδιού σε διάφορα μαθήματα αλλά και για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Ο πολυδιάστατος ρόλος και η συνεχής επαφή του με τα παιδιά μέσα στο σχολείο καθιστούν το δάσκαλο ως τον πιο κατάλληλο παρατηρητή των προβλημάτων ενός παιδιού. Η ενεργή συμμετοχή του στα μαθησιακά και κοινωνικά δρώμενα δίνουν στο δάσκαλο ένα υπόβαθρο γνώσεων που τον βοηθά να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί συμπεριφορές και καταστάσεις στο σύνολό τους (Παπαδοπούλου, 1999). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει και να εκτιμήσει καλύτερα τις συνθήκες, τις αιτίες και την εξέλιξη μιας συμπεριφοράς ή κατάστασης, από έναν ειδικό ο οποίος ίσως θα στηρίξει την αξιολόγησή του σε περιορισμένης διάρκειας και ποσότητας παρατηρήσεις (Koeck, 1990 στην Παπαδοπούλου, 1999).

Η συμμετοχική παρατήρηση, όπως ορίζεται εδώ, συμπεριλαμβάνει και την πραγματοποίηση ανεπίσημων συνεντεύξεων με τα παιδιά (για παράδειγμα, κάνουμε ερωτήσεις στα παιδιά όπως, “Τι σε δυσκολεύει;”, “Τι θα σου άρεσε να διαβάσεις;”, “Μήπως σε ενοχλεί ο διπλανός σου;”, “Γιατί δεν κοιμήθηκες καλά χτες το βράδυ;” κ.τ.λ.) οι οποίες μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες, μεταξύ άλλων για τα συναισθήματά τους ή για εξωγενείς παράγοντες που ίσως συμβάλλουν στην παρουσία μαθησιακών δυσκολιών, όπως, για παράδειγμα, οι σχέσεις με συνομηλίκους, η μέθοδος διδασκαλίας κ.τ.λ. Η άποψη αυτή στηρίζεται στην ιδέα ότι η συμμετοχή ενός ατόμου μέσα σε ένα χώρο ή σ’ ένα κοινωνικό σύνολο προϋποθέτει και επιβάλλει τη συνεχή αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη του χώρου αυτού.

Ειδικότερα, ως εργαλείο για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και την άντληση γνώσης, η συμμετοχική παρατήρηση βοηθάει:

- στη συλλογή πληροφοριών για τη συμπεριφορά του παιδιού στο χρόνο και στο φυσικό περιβάλλον στο οποίο αυτή πραγματοποιείται. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά τα οποία παρουσιάζουν στο σχολείο διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα μπορεί να εμφανίζονται συνεσταλμένα και υποκινητικά στο γραφείο ενός ψυχολόγου
- στη γνωριμία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρίσκεται το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες
- στη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και σχολικού περιβάλλοντος
- στην εξέταση του πώς ερμηνεύει το ίδιο το παιδί την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει.

Επιπλέον, η συμμετοχική παρατήρηση μπορεί:

- να λειτουργήσει ως αντίβαρο στο ‘φωτογραφικό’ χαρακτήρα κάποιων τεστ που συμπληρώνονται σε δεδομένο χρόνο και τόπο. Με άλλα λόγια, η διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης δίνει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει το παιδί για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε διαφορετικά περιβάλλοντα
- να βοηθήσει όχι μόνο στη διαμόρφωση αλλά και στον έλεγχο υποθέσεων που αφορούν τις αιτίες και τη φύση των προβλημάτων.

Επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να παρακολουθήσει και να καταγράψει όχι μόνο τα προβλήματα που παρουσιάζει ένα παιδί, όπως κάνουν τα περισσότερα δομημένα ανιχνευτικά εργαλεία, αλλά και την πρόδοό του σε διάφορους τομείς.

Η καταγραφή της συμμετοχικής παρατήρησης μπορεί να πάρει πολλές μορφές, ανάλογα με το αντικείμενο της παρατήρησης (όπως, για παράδειγ-

μα, αν ενδιαφερόμαστε για το είδος ή τη συχνότητα ή την ένταση μιας συμπεριφοράς), το είδος των πληροφοριών που θέλουμε να συλλέξουμε και τη μορφή που θέλουμε να πάρει η τελική αναφορά. Για παράδειγμα, αν θέλει κάποιος να περιγράψει ένα περιστατικό ή μια συμπεριφορά στην ολότητά τους (δηλαδή, τι προκάλεσε το περιστατικό ή τη συμπεριφορά και τι επακολούθησε), η καταγραφή θα μπορούσε να πάρει τη μορφή ανεκδοτολογικής έκθεσης. Αν, πάλι, θέλει να παρατηρήσει και να καταγράψει τη συχνότητα μιας συμπεριφοράς, η καταγραφή θα μπορούσε να πάρει τη μορφή ενός πίνακα στον οποίο σημειώνουμε τη συχνότητα εκδήλωσης της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς (συνδυασμός συμμετοχικής και δομημένης παρατήρησης). Στόχος της καταγραφής, οποιαδήποτε μορφή κι αν πάρει, είναι να οδηγήσει σε αυτό που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς οι άλλοι ειδικοί: την παιδαγωγική έκθεση. Για να μπορεί όμως η παρατήρηση να συμβάλει στην παιδαγωγική έκθεση πρέπει να είναι συστηματική, δηλαδή, να γίνεται με βάση ορισμένες αρχές και στα πλαίσια προμελετημένου σχεδίου. Επίσης, γίνεται καταγραφή με συνέπεια και με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια.

Ο ρόλος του δασκάλου ως παρατηρητή αλλά και ταυτόχρονα ως μέλους της ομάδας της τάξης αποτελεί όχι μόνο πλεονέκτημα αλλά και μειονέκτημα. Συγκεκριμένα, η διπλή αυτή ιδιότητα του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει το έργο της παρατήρησης καθώς το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του αφιερώνεται στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες καταγραφές ή ελλιπή και αποσπασματικά δεδομένα (Παπαδοπούλου, 1999). Επίσης, ο ρόλος του ως μέλους της σχολικής ομάδας μπορεί να επηρεάσει την κρίση και την ερμηνεία του δασκάλου για τις συμπεριφορές, τις καταστάσεις, και τα γεγονότα που παρατηρεί. Καθώς παιδιά και εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση, η κρίση του δασκάλου για τους μαθητές του επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι προσωπικές θεωρίες και οι προσδοκίες του για τα συγκεκριμένα παιδιά. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί με την ταυτόχρονη χρήση και το συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων καθώς, επίσης, και με τη συνεργασία του δασκάλου με άλλους ειδικούς στο θέμα της αξιολόγησης.

Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκολιών. Ένα άλλο μέσο αξιολόγησης, που μπορεί να φανεί χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τη συμμετοχική παρατήρηση, είναι η εφαρμογή σταθμισμένων 'ποσοτικοποιημένων' ανιχνευτικών εργαλείων ειδικών για προβλήματα μάθησης. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκο-

λιών (Learning Disabilities Diagnostic Inventory, LDDI) των Hammill και Bryant (2000). Πρόκειται για σταθμισμένο κριτήριο που κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο του Detroit και συμπληρώνεται από το δάσκαλο. Δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν σε παιδιά ηλικίας 8 έως 19 ετών μαθησιακές δυσκολίες και να τις διαφοροποιούν από άλλες μορφές σχολικών δυσκολιών. Ανιχνεύει ποιοτικά και παρουσιάζει ποσοτικά τις δυσκολίες σε έξι περιοχές της μαθησιακής διαδικασίας: Πρόσληψη Λόγου, Έκφραση Λόγου, Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά, και Συλλογισμός. Για κάθε περιοχή το κριτήριο διαθέτει αντίστοιχη κλίμακα, η οποία περιλαμβάνει 15 ερωτήματα (Hammill & Bryant, 2000). Καθώς εκτιμά μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών (για παράδειγμα, πώς διαβάζει ένα παιδί), η εφαρμογή του LDDI δε δεσμεύεται πλήρως από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Ωστόσο, χρειάζεται να ελεγχθεί αν και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, οι κλίμακες του κριτηρίου είναι:

1. **Πρόσληψη Λόγου (ΠΛ).** Η κλίμακα αυτή ανιχνεύει χαρακτηριστικά της διαταραχής λόγου προσληπτικού τύπου, όπως δυσκολίες στην κατανόηση λέξεων, εννοιών, προτάσεων, ανεπάρκεια στη διάκριση ήχων, στην άμεση μνήμη, στην ανάκληση, κ.ά.
2. **Έκφραση Λόγου (ΕΛ).** 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.
3. **Ανάγνωση (ΑΝ).** Εντοπίζει προβλήματα ανάγνωσης στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, όπως αντιστροφή γραμμάτων, αδυναμία συνδυασμού συλλαβών σε λέξεις, σύγχυση γραμμάτων και λέξεων που μοιάζουν οπτικά, κ.ά.
4. **Γραφή (ΓΡ).** Με την κλίμακα αυτή διερευνώνται προβλήματα γραφής και ορθογραφίας, όπως αντιστροφή γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά, αφαίρεση λέξεων και γραμμάτων στις προτάσεις, αδυναμία γραφής σύνθετων προτάσεων, μορφολογικά λάθη σε λέξεις με ίδια γράμματα που γράφονται διαφορετικά κάθε φορά, κ.ά.
5. **Μαθηματικά (ΜΑ).** Η κλίμακα αυτή εντοπίζει χαρακτηριστικά της εξελικτικής διαταραχής στην αριθμητική, όπως δυσκολίες συμβολισμού, επίλυσης προβλημάτων, απλών υπολογισμών, κ.ά.
6. **Συλλογισμός (ΣΥ).** Η κλίμακα αυτή ανιχνεύει προβλήματα συλλογισμού που έχουν σχέση με τη λειτουργικότητα εννοιών, τις στρατηγικές επίλυ-

Βαθμολογίες	ΠΛ	ΕΛ	ΑΝ	ΓΡ	ΜΑ	ΣΥ
7, 8, 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1, 2, 3, 4, 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σχήμα 1. Αναπαράσταση του Ανιχνευτικού Κριτηρίου Μαθησιακών Δυσκολιών.

Σημείωση: ΠΛ = Πρόσληψη Λόγου. ΕΛ = Έκφραση Λόγου. ΑΝ = Ανάγνωση. ΓΡ = Γραφή. ΜΑ = Μαθηματικά. ΣΥ = Συλλογισμός.

σης προβλημάτων, καθώς και τις γνωστικές ικανότητες αυτο-ρύθμισης, όπως, δυσκολίες γενίκευσης, σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, δυσκολίες προσαρμογής σε αλλαγές περιεχομένου, μορφής και τρόπου απαντήσεων, ανώριμα συμπεράσματα, 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 (βλ. Σχήμα 1).

- **Προφίλ ενδεικτικό απουσίας μαθησιακών δυσκολιών.** Σε αυτό εντάσσονται δύο περιπτώσεις. Η μία χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από βαθμολογίες άνω του έξι σε όλες τις κλίμακες 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 παράγοντες που μπορεί να συνδέονται δευτερογενώς με 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. Εφόσον το παιδί υπολείπεται σε όλες τις συμπεριφορές, μπορούμε να υποθέσουμε ότι πρόκειται για προφίλ που συνδέεται με προβλήματα από την πλευρά της νοημοσύνης.
- **Προφίλ ενδεικτικό μαθησιακών δυσκολιών.** Χαρακτηριστικό αυτού του τύπου του μαθητή είναι οι ενδοατομικές διαφορές, δηλαδή ένας μαθητής με τέτοιου τύπου προφίλ σε κάποιες λειτουργίες παρουσιάζει πολύ υψηλές επιδόσεις και σε κάποιες πολύ χαμηλές (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 και αναφέρεται σε πολλούς ορισμούς (Gallagher, 1966. Kirk & Chalfant, 1984. Woodcock, 1984). Η διαγνωστική, λοιπόν, διαδικασία

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 και η επίδοση είναι είτε από το αναμενόμενο και πάνω είτε από το αναμενόμενο και κάτω (σε όλες τις κλίμακες 6, ή 6 και πάνω, ή 6 και κάτω). Πρόκειται για ένα προφίλ που, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, δηλώνει την πιθανότητα να υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται είτε σε παράγοντες έξω από το παιδί είτε στο ίδιο το παιδί και άρα η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να διερευνησει όλες τις πιθανότητες.

Οι φάκελοι των παιδιών, η συμμετοχική παρατήρηση και η χρήση του Ανιχνευτικού Κριτηρίου Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελούν τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, συμπληρώνουν αλλά και ελέγχουν η μια τα στοιχεία της άλλης. Συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση και η μελέτη των φακέλων των παιδιών διευκολύνουν, αλλά και συμπληρώνουν, την εκτίμηση της μαθησιακής κατάστασης ενός παιδιού μέσω του ανιχνευτικού εργαλείου. Το ανιχνευτικό εργαλείο, όπως το Ανιχνευτικό Κριτήριο Μαθησιακών Δυσκολιών, με τη σειρά του, ελέγχει τις πληροφορίες που έχουν προκύψει από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού και τη μελέτη του σχολικού ιστορικού και των εργασιών του. Βεβαίως, όλες αυτές οι μέθοδοι έχουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Ο συνδυασμός τους όμως βοηθάει το δάσκαλο να ανιχνεύσει με σφαιρικό και φερέγγυο τρόπο τα προβλήματα μάθησης των παιδιών και έτσι να συμβάλει στο σχεδιασμό κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Birch, H. G. (1962). Dyslexia and maturation of visual function. In J. Money (Ed.), *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore, MD: MSH Hopkins.
- Bryman, A. (2002). *Social research methods*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Darch, C., Kim, S., Johnson, S., & Hollis, J. (2000). The strategic spelling skills of students with learning disabilities: The results of two studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 15-27.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Retrieved from World Web Site: <http://qualitative-research.net/fqs-eng.htm>
- Gallagher, 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.

- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Hammill, D. D., & Bryant, R. B. (2000). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory. A method to help identify intrinsic processing disorders in children and adolescents*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., Mcnutt, G., & Larson, S. C. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 107-113.
- Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Kennedy Manzo, K. (2002). New panels to form to study reading research. *Education Week*. Retrieved from the World Wide Web: http://www.ldonline.org/news/reading_research_ed-week_jan30_02.html
- Kirk, S. A., & Chalfant, J. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. Denver, CO: Love.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Myklebust, H. R., & Johnson, D. J. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional Children, 29*, 14-25.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1997). *Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools*. Retrieved from the World Wide Web: <http://www.ldonline.org/njclld/operationalizing.html>.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. A. (1994). *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. New York: Blackwell.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning Disability Quarterly, 6*, 115-127.
- Sleeter, C. (1987). Literacy, definitions of learning disabilities and social control. In M. Franklin (Ed.), *Learning disability dissenting essays* (pp. 67-87). London: Falmer.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. London: Falmer.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., Σταθοπούλου, Π., & Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ. Έκδ.), *Πρώμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 22-34). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου, & Α. Λεονταρή (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 1. Ψυχολογία και εκπαίδευση* (σ. 13-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Waterman, B. B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. *NICHCY News Digest, 4*(1). Retrieved from the World Wide Web: http://www.ldonline.org/ld_indepth/assessment/assess-nichcy.html#anchor582217
- Woodcock, R. W. (1984). A response to some questions raised about the Woodcock-Johnson: II. *School Psychology Review, 13*, 355-362.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

THE COMBINATION OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS IN THE EVALUATION OF LEARNING DISABILITIES

Maria Birbili and Maria Tzouriadou
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract: Learning disabilities constitute a heterogeneous group of problems caused by multiple factors. In the pedagogical context, a combination of different methods of data collection is required for the evaluation and training of children. Specifically, the combination of qualitative and quantitative methods of evaluation helps not only to collect more information but also, through correlations, to get a more valid and reliable diagnosis of the problem. In addition, collecting data through different methodological approaches helps design appropriate programmes of pedagogical intervention. This paper refers to a model of combination of methodologies aiming at evaluating and designing an intervention programme for learning disabilities. The model is based on the method of participant observation, the use of portfolios and the implementation of a learning disabilities diagnostic inventory.

Key words: Learning disabilities, Qualitative method, Quantitative method.

Address: Maria Birbili, School of Education, Department of Preschool Education Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: ++30-2310-995009, Fax: ++30-2310-995079, E-mail: mmpirmpi@nured.auth.gr