

Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.). Περιγραφή και αξιοποίηση μιας ψυχομετρικής κλίμακας για την διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
pred18001@aegean.gr

Ζερβουδάκης, Κωνσταντίνος
Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Παιδαγωγικό Τμήμα
kzervoudakis@isc.tuc.gr

Κουλιανού Μαρία
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ΕΠΠΑΙΚ
mkoulianou@programms.aspete.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η περιγραφή ενός ψυχομετρικού σταθμισμένου εργαλείου για τον ελληνικό πληθυσμό με την ονομασία «Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.) των Παντελιάδου και Σιδεριδή (2007)». Στα πλαίσια της εργασίας αυτής επιχειρείται η περιγραφή του από βιβλιογραφική σκοπιά, με αναφορές στο σκοπό και πλαίσιο το οποίο βασίστηκε η κατασκευή του, στην περιγραφή της δομής του, τα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά και τον τρόπο αξιοποίησής του. Η χορήγηση του οργάνου θεωρείται πολύ χρήσιμη όχι μόνο για την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και για την ανάπτυξη του υποστηρικτικού ρόλου των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Keywords: Μαθησιακές Δυσκολίες, ανίχνευση, σταθμισμένη κλίμακα, ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, συλλογισμός, μαθηματικά

Abstract

The purpose of this paper was to describe a psychometric standardized in the Greek population instrument, entitled "Learning Disabilities Screening Scale for Teachers" by Panteliadu and Sideridis (2007). This paper attempts to describe it from a bibliographical point of view, with references to the purpose and context on which its construction was based, to the description of its structure, to its psychometric characteristics and the way it is provided. Further uses of the instrument could be very helpful not only for the students' evaluation but also for the development of teachers' supportive role in identifying learning disabilities.

Keywords: Learning Disabilities, Greek screening test, speaking, listening, reading, writing, reasoning, mathematics

1. Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον αυτό έχει εκφραστεί και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παντελιάδου, Πατισοδήμου, & Μπότσας, 2004). Στο πλαίσιο αυτό κατασκευάστηκαν και σταθμίστηκαν δώδεκα διερευνητικά - ανιχνευτικά εργαλεία (κριτήρια) για λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) με σκοπό να ενισχύσουν την έρευνα και τη διαφορική εξέταση στο πεδίο της διερεύνησης των μαθησιακών δυσκολιών.

Το ψυχομετρικό εργαλείο με την ονομασία «Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς» (ΑΜΔΕ) των Παντελιάδου και Σιδεριδή (2007) είναι ένα από αυτά τα εργαλεία και έχει ως σκοπό την αναγνώριση των μαθητών που πιθανόν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ηλικιακού εύρους 8-15 ετών, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του μαθητή.

Η κατασκευή του υποστηρίζεται από την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών, συμπεριφορών και προβλημά-

των που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της καθημερινής επαφής τους με το μαθητή (Goldstein & Flake, 2016, Goldstein, McCoach, & Yu, 2017, Jensen, 1980, Liljequist, & Renk, 2007, Mashburn & Henry, 2004, Souroulla, Panayiotou, & Kokkinos, 2009). Στο πλαίσιο αυτό οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού προσμετρούνται στην αξιολόγηση των δυσκολιών, διότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που γνωρίζει καλά το παιδί, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και μπορεί να εντοπίσει σημαντικά στοιχεία που θα συμβάλλουν στην στοιχειοθέτηση του κλινικού του προφίλ (Smith, 2004). Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών, άλλωστε, θεωρούνται αξιόπιστες συμπληρωματικές πηγές συλλογής κλινικών δεδομένων που πολλές φορές, μάλιστα, αυτές συσχετίζονται θετικά και με τα αποτελέσματα σταθμισμένων δοκιμασιών (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004, Martínez, Stecher, & Hilda, 2009). Η ιδιαίτερη αξία των απόψεών του για το μαθητή στηρίζονται στη γνώση και την παρατήρηση των συμπεριφορών και προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές των διαγνωστικών υπηρεσιών, αντιμετωπίζοντας, έτσι, ολιστικά και τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζει η αξιολόγηση και η διαμόρφωση του κλινικού προφίλ σε περιβάλλοντα έξω από το φυσικό χώρο του μαθητή (Fletcher, Morris, Lyon, 2003, Sideridis, Antoniou & Padelidiu, 2008, Στασινός, 2013). Τα στοιχεία (items) του εργαλείου έχουν δομηθεί βάσει αυτής της φιλοσοφίας

ας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλινικής έρευνας και της επιστημονικής βιβλιογραφίας και εστιάζουν σε συμπεριφορές και δεξιότητες του γραπτού λόγου, του προφορικού, του συλλογισμού και των μαθηματικών (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001).

2. Δομή και περιεχόμενο του εργαλείου

Το ψυχομετρικό εργαλείο απαρτίζεται από έξι (6) κλίμακες. Οι δύο αφορούν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, οι δύο τον γραπτό, η μία που αφορά προβλήματα στο συλλογισμό και τέλος, μία που αφορά τις δυσκολίες στα μαθηματικά. Η κλίμακα αυτή συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών με βάση τη γνώση και την παρατήρηση των μαθητών τους (Τζιβινίκου, 2015).

Η πρώτη κλίμακα που περιλαμβάνει ονομάζεται «Κλίμακα πρόσληψης προφορικού λόγου». Αυτή περιλαμβάνει δεκαεπτά (17) προτάσεις που περιγράφουν τις βασικότερες δυσκολίες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα αυτό. Ενδεικτικά, οι προτάσεις 1 και 17 αναφέρονται σε φωνολογικές δυσκολίες (λ.χ. 1. Δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους της ομιλίας π.χ. φ - θ, 17. Δυσκολεύεται να εκτελέσει σύνθετες εντολές), οι προτάσεις 7 και 8 αναφέρονται σε δυσκολίες κατανόησης της σύνταξης (λ.χ. 7. Δυσκολεύεται να καταλάβει ότι δυο προτάσεις με διαφορετική σύνταξη μπορεί να σημαίνουν το ίδιο πράγμα, 8. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ερωτήσεις με χρονικούς συνδέσμους) οι προτάσεις 2 και 3 σε δυσκολίες λεξιλογίου (λ.χ. 2. Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές λέξεις ή οδηγίες όταν υπάρχει θόρυβος, 3. Δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα πολυσύλλαβων λέξεων) και οι 11 και 12 σε δυσκολίες συνολικής κατανόησης (λ.χ. 11. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε μικρό αριθμό ερωτήσεων που αναφέρονται σε σύντομο κείμενο που άκουσε, 12. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τη μεταφορική χρήση του λόγου).

Η δεύτερη κλίμακα που περιλαμβάνει ονομάζεται «Κλίμακα παραγωγής προφορικού λόγου. Αυτή περιλαμβάνει δεκαεννιά (19) προτάσεις που περιγράφουν τις βασικότερες δυσκολίες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα αυτό. Ενδεικτικά οι προτάσεις 1 και 16 αναφέρονται σε φωνολογικές δυσκολίες (λ.χ. 1. Δυσκολεύεται στην πιστή επανάληψη σειρά λέξεων ή φράσεων, 17. Δυσκολεύεται να ανακαλέσει οικείες, απλές πληροφορίες), οι προτάσεις 2 και 3 σε δυσκολίες λεξιλογίου (λ.χ. 2. Αργεί να βρει τις λέξεις που χρειάζεται για να εκφραστεί, 3. Ανακαλεί άλλη λέξη της ίδιας κατηγορίας αντί για τη λέξη που εννοεί π.χ. τετράδιο αντί για βιβλίο) οι προτάσεις 8 και 9 σε δυσκολίες σύνταξης (λ.χ. 8. Εκφράζεται σαν παιδί πολύ μικρότερης ηλικίας, 9. Χρησιμοποιεί ατελείς προτάσεις π.χ. παραλείπει το ρηματικό ή ονομαστικό σύνολο, υποκείμενο κλπ.) και η 14 σε δυσκολίες προφορικής αναδιήγησης (λ.χ. 14. Δυσκολεύεται να διηγηθεί με δικά του λόγια ό,τι άκουσε).

Η τρίτη κλίμακα, με την ονομασία «Κλίμακα ανάγνωσης» περιλαμβάνει είκοσι (20) από τις βασικότερες αναγνωστικές δυσκολίες, καλύπτοντας έτσι τα πεδία της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της κατανόησης και των στρατηγικών ανάγνωσης. Ενδεικτικά, οι προτάσεις 3 και 5 που περιλαμβάνονται σε αυτή την κλίμακα, αναφέρονται σε προβλήματα αποκωδικοποίησης (λ.χ. 3. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει γράμματα όταν διαβάζει, 5. Δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει λέξεις με συμπλέγματα, δίψηφα ή συνδυασμούς), οι 1 και 2 σε προβλήματα ευχέρειας (λ.χ. 1. Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό, 2. Διαβάζει σιωπηρά πολύ αργά), οι 9 και 10 σε προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (λ.χ. 9. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούει, 10. Αδυνατεί να εντοπίσει την κεντρική ιδέα ενός κειμένου) και οι 14 και 17 σε δυσκολίες που αφορούν τις αναγνωστικές στρατηγικές (λ.χ. 14. Δυσκολεύεται να οργανώσει πληροφορίες που παρέχονται σε ένα κείμενο π.χ. σημείωση των βασικών σημείων του κειμένου, 17. Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει

στρατηγικές όταν δεν κατανοεί ένα κείμενο π.χ. υπογράμμιση και επεξήγηση σημείων του κειμένου).

Η τέταρτη κλίμακα, με την ονομασία «Κλίμακα γραφής», περιλαμβάνει είκοσι (20) από τις βασικότερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, καλύπτοντας έτσι τα πεδία των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, της ορθογραφίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου, της παραγωγής κειμένου και των συγγραφικών στρατηγικών. Ενδεικτικά οι προτάσεις 1 και 2 αφορούν γραφοκινητικές δυσκολίες (λ.χ. 1. Γράφει πολύ αργά, 2. Γράφει δυσανάγνωστα), οι 3 και 4 ορθογραφικές δυσκολίες (λ.χ. 3. Κάνει πολλά λάθη ιστορικής ορθογραφίας, αποδίδει τις λέξεις φωνητικά, 4. Κάνει πολλά λάθη φωνολογικού τύπου (αντιμετάθεση συλλαβών και γραμμικών κ.ο.κ.)), η 8 σε συντακτικές δυσκολίες (λ.χ. 8. Δεν χρησιμοποιεί επαυξημένες προτάσεις), οι 13 και 17 σε λεξιλογικές δυσκολίες (λ.χ. 13. Χρησιμοποιεί περιορισμένο λεξιλόγιο, 17. Δυσκολεύεται να επιλέξει το κατάλληλο λεξιλόγιο κατά τη συγγραφή), οι 7 και 9 σε δυσκολίες που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου (λ.χ. 7. Παράγει κείμενα μικρής έκτασης, 9. Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το ύφος της γραφής του ανάλογα με τον αποδέκτη) και η 18 σε δυσκολίες που αφορούν τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου (λ.χ. 18. Αδυνατεί να αναδιαρθρώσει και να αξιολογήσει ένα κείμενο).

Η πέμπτη κλίμακα ονομάζεται «Κλίμακα συλλογισμού» και περιλαμβάνει είκοσι (20) προτάσεις που αφορούν τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα αξιολογείται η μεταγνωστική γνώση (10 και 11 πρόταση, λ.χ. 10. Δε γνωρίζει ακριβώς τι μπορεί να κάνει καλά και τι όχι, 11. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει ένα σχέδιο δράσης που έχει μάθει στην τάξη), η παρακολούθηση/εκτελεστικές διεργασίες (πρόταση 16, λ.χ. 16. Δυσκολεύεται να υπολογίσει το χρόνο εμπλοκής του σε ένα έργο, ώστε να τον ολοκληρώσει έγκαιρα), οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (πρότασεις 5 και 6, λ.χ. 5. Σπεύδει σε πρόωρα συμπεράσματα, 6. Αργεί πολύ να λύσει σχετικά απλά προβλήματα, όχι μόνο μαθηματικά) και τα κίνητρα (πρότασεις 3 και 15, λ.χ. 3. Δυσκολεύεται να οργανώσει ιδέες σε ένα εννιαίο σχέδιο δράσης, 15. Παραιτείται εύκολα από την προσπάθεια λύσης ενός γνωστικού (όχι απαραίτητα μαθηματικού) προβλήματος).

Τέλος, η έκτη κλίμακα ονομάζεται «κλίμακα μαθηματικών» που περιλαμβάνει 20 προτάσεις με τα βασικά προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Ο τομέας αυτός του εργαλείου καλύπτει δυσκολίες στην έννοια των αριθμών (2 και 3 προτάσεις, λ.χ. 2. Δυσκολεύεται στην ανάκληση βασικών μαθηματικών δεδομένων (αθροίσματα μέσα στη δεκάδα), 3. Κάνει λάθη υπερπήδησης, μεταπήδησης ή επανάληψης κατά την ανάκληση της προπαίδειας), στις πράξεις (πρότασεις 7 και 8, λ.χ. 7. Κάνει λάθη στο "δανεισμό" κατά την εκτέλεση πράξεων, 8. Δυσκολεύεται στην εκτέλεση πράξεων), την κατανόηση αριθμητικών δεδομένων (λ.χ. 17. Δυσκολεύεται στην κατανόηση της έννοιας των κλασμάτων) και στην επίλυση προβλημάτων (λ.χ. 18. Δυσκολεύεται στην κατανόηση των λεκτικών προβλημάτων).

3. Χορήγηση και Βαθμολόγηση εργαλείου

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς/ χαρακτηριστικού που παρουσιάζεται σε κάθε κλίμακα με ένα βαθμό από το 1 έως το 9 σε μια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 αντιπροσωπεύει το «ποτέ» και το 9 το «πάντα». Οι βαθμοί 2 και 3 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «συχνά», οι 4, 5 και 6 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «μερικές φορές» ενώ οι βαθμοί 7 και 8 αντιπροσωπεύουν την κατηγορία «σπάνια». Ο εκπαιδευτικός, με το ρόλο του εξεταστή, καλείται να επιλέξει μία απάντηση για κάθε ερώτηση και με αυτό τον τρόπο βαθμολογείται το σύνολο των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στις κλίμακες. Ο εκπαιδευτικός – εξεταστής δηλώνει τη συχνότητα εμφάνισης

φάνισης της κάθε συμπεριφοράς από το μαθητή που αξιολογείται, κυκλώνοντας ένα αριθμό.

Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης από τον εκπαιδευτικό, ο αξιολογητής υπολογίζει τα σύνολα των τιμών ανά κλίμακα και ανά εργαλείο για το μαθητή που αξιολογήθηκε. Στη συνέχεια, υπολογίζονται οι μέσοι όροι, ανά κλίμακα και συνολικά. Οι τιμές αυτές θεωρούνται ως οι πραγματικές τιμές για τον αξιολογούμενο μαθητή. Οι πραγματικές αυτές τιμές μετατρέπονται σε τυπικούς βαθμούς, σύμφωνα με το υπόμνημα του εργαλείου, βάσει τάξης και φύλου του μαθητή.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το εργαλείο αυτό μετρά την πιθανότητα να διαγνωστεί ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσοντας τον σε ένα από τρία προδιαγεγραμμένα επίπεδα πιθανοφάνειας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (ενδεχομένως, πολύ πιθανό, απίθανο). Αυτό πραγματώνεται με τη μεταφορά των τυπικών τιμών σε μια προβλεπτική εξίσωση, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Grilo, Becker, Anez, & McGlashan, 2004).

Όταν η πιθανότητα κυμαίνεται μεταξύ 0% και 69% θεωρείται τυχαία και δεν χαρακτηρίζει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ποσοστά μεταξύ 70 – 79% δηλώνουν την ενδεχόμενη ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ, τέλος, ποσοστά μεγαλύτερα του 80% δηλώνουν πολύ πιθανή ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα το 80% των παιδιών του δείγματος στάθμισης με το προφίλ της τελευταίας κατηγορίας αξιολογήθηκαν προγενέστερα της χορήγησης του εργαλείου από διαγνωστικές υπηρεσίες ότι παρουσίαζαν Μαθησιακές Δυσκολίες.

4. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου

Στη διαδικασία της στάθμισης συμμετείχαν συνολικά 1306 εκπαιδευτικοί 319 σχολικών μονάδων, με 2.007 μαθητές από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας (Ανατολική και Δυτική Μακεδονία, Αττική, Ανατολικό Αιγαίο, Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα, Κρήτη). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές το εργαλείο παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εννοιολογική εγκυρότητα, όπως και διακρίνουσα/συγκλίνουσα εγκυρότητα (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

Αναφορικά με την αξιολόγηση της εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου αυτή επιτεύχθηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι δείκτες καλής προσαρμογής κρίθηκαν ικανοποιητικοί. Η διακρίνουσα εγκυρότητα του ανέδειξε μεγάλα ποσοστά διάκρισης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτούς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Με τη μέθοδο Rasch αξιολογήθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας και η ψυχομετρική συμπεριφορά των προτάσεων της, η αποτελεσματικότητα της 9βαθμης κλίμακας και η ικανότητα του εργαλείου να αξιολογεί με ακρίβεια την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Sideridis & Padelidiu, 2013; Sideridis, 2015). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι έξι παράγοντες ήταν μονοδιάστατοι, εξηγώντας μεγάλα ποσοστά διακύμανσης (μεγαλύτερα του 80% για κάθε κλίμακα). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα ποσοστά αυτά θεωρούνται ικανοποιητικά (Byrne, 2016; Reise, Waller & Comrey, 2000; Πλατσίδου, 2001). Ακόμη, η 9βαθμη διαβάθμιση, αν και αρκετά αναλυτική, ήταν πολύ λειτουργική. Τέλος, με τη χρήση μιας σειράς από προβλεπτικές λογιστικές εξισώσεις τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εργαλείο κατέληγε σε υψηλά ποσοστά σωστής κατηγοριοποίησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, Αντωνίου & Σιδερίδης, 2008).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον συντελεστή Cronbach's Alpha. Για την κλίμακα της πρόληψης αυτή υπολογίστηκε ίση με 0,96, για την κλίμακα της παραγωγής αυτή βρέθηκε ίση με 0,97, για την κλίμακα της ανάγνωσης βρέθηκε ίση με 0,96, για την κλίμακα της γραφής ίση με 0,95, για την κλίμακα του συλλογισμού ίση με 0,96 και τέλος για την κλίμακα των

μαθηματικών ίση με 0,97. Οι παραπάνω τιμές θεωρούνται ικανοποιητικές (Ρούσσης & Τσαούσης, 2011). Επίσης αξιολογήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων με εφαρμογή της μεθόδου της χορήγησης-επαναχορήγησης και υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των δύο μετρήσεων για τις κλίμακες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τιμές μεγαλύτερες του 0,95 για τις κλίμακες. Αυτές θεωρούνται ικανοποιητικές για μία κλίμακα τέτοιας φύσης (Αλεξόπουλος, 2011).

5. Επίλογος

Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να εμπλουτίσει την επιστημονική κατανόηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην έγκυρη ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών και το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην ανίχνευσή τους (Αντωνίου & Παντελιάδου, 2014). Οι Σιδερίδης, Αντωνίου και Παντελιάδου (2008) και οι Rivard, Missiuna, Hanna και Wishart (2007) αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στον έγκαιρο εντοπισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τη συμμετοχή τους στη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών και την ανάπτυξη υποστηρικτικών στρατηγικών.

Στην Ελλάδα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση των μαθησιακών προφίλ, των δυσκολιών και της συμπεριφοράς σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο, είναι σημαντικό να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών να παραπέμπουν στην πραγματικότητα, υποστηρίζοντας συμπεράσματα αξιολόγησης και όχι υποψίες (Gerber & Semmel, 1984).

Το ψυχομετρικό εργαλείο με την ονομασία «Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς» των Παντελιάδου και Σιδερίδη (2007) αποτελεί μια αξιόπιστη και έγκυρη λύση αξιολόγησης του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού ηλικιακού εύρους 8-15 ετών, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών του μαθητή. Συμβάλλει στην αρχική αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών εντός του πλαισίου της καθημερινής τάξης με έναν αξιόπιστο και παράλληλα έγκυρο τρόπο και πριν την παραπομπή κάποιου μαθητή σε διαγνωστικές υπηρεσίες.

Το γεγονός αυτό, αποφορτίζει το έργο των διαγνωστικών υπηρεσιών, αξιοποιεί την συνδρομή των εκπαιδευτικών στη διαφορική αξιολόγηση και συμβάλλει στη μείωση των πόρων που απορροφώνται για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, μέσα από τη χρήση του εργαλείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, να ενημερώσουν τους γονείς τους και να ξεκινήσουν έγκαιρα την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αναφορές

- Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Antoniou, F., & Padelidiu, S. (2014). Screening for Specific Learning Disabilities in Second Language Learners. In D. Tsagari & G. Spanoudis (Eds.), *Assessing second language students with learning and other disabilities* (pp. 115–132). London: Lit Verlag.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–94.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming* (3th Ed.). Oxford, UK: Taylor & Francis/Routledge.

- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304-332.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., Lyon, G. R. Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harri, S. Graham (eds.). *Handbook of learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19(3), 137-148.
- Goldstein, J., & Flake, J. K. (2016). Towards a framework for the validation of early childhood assessment systems. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 273-293.
- Goldstein, J., McCoach, D. B., & Yu, H. H. (2017). The predictive validity of kindergarten readiness judgments: Lessons from one state. *Journal of Educational Research*, 110(1), 50-60.
- Grilo, C. M., Becker, D. F., Anez, L. M., McGlashan, T. H. (2004). Diagnostic Efficiency of DSM-IV Criteria for Borderline Personality Disorder: An Evaluation in Hispanic Men and Women with Substance Use Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 126-131.
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. In P. Myers & D.D. Hammill (Ed.), *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies* (pp. 2-15). Austin, TX: Pro - Ed.
- Jensen A. R. (1980). *Bias in mental testing*. London: Methuen.
- Liljequist, L., Renk, K. (2007). The relationship among teachers' perceptions of student behavior, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioral problems. *Educational Psychology*, 27, 557-571.
- Μπίμπου - Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506 - 525.
- Martínez, J. F., Stecher, B., Hilda, B. (2009). Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics: Evidence from the ECLS'. *Educational Assessment*, 14(2), 78-102.
- Mashburn, A. J., Henry, G. T. (2004). Assessing school readiness: validity and bias in preschool and kindergarten teachers' ratings. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23, 16-30.
- Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατισοδήμου, Αντ. & Μπότσας, Γ. (2004). (επιμ.). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Adaction A.E.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. (2007). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. Δ. (2008). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ): ψυχομετρική αξιολόγηση με τη μέθοδο Rasch. *Ψυχολογία*, 15(3), 239-266.
- Πλατσιδου, Μ. (2001). Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην ψυχολογική έρευνα: Βασικές αρχές, περιορισμοί και παραδείγματα εφαρμογής. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, 4, 367 - 394.
- Reise, S. P., Waller, N. G., Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297.
- Rivard, L. M., Missiuna, C., Hanna, S., & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, 77, 633-648.
- Ρούσος, Π. & Τσαούσης Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Εκδόσεις: Τόπος.
- Rowe, K. J., Rowe, K. S. (1992). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement (Part A): methodological issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(2), 349-356.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Sideridis, G. (2015). Assessing Validity of Measurement in Learning Disabilities Using Hierarchical Generalized Linear Modeling: The Roles of Anxiety and Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 638-661.
- Sideridis, G., Antoniou, F., Padeliadu, S. (2008). Teacher Biases in the Identification of Learning Disabilities: An Application of the Logistic Multilevel Model. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 199-209.
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-29.
- Sideridis, G., Padeliadu, S. (2013). Creating a Brief Rating Scale for the Assessment of Learning Disabilities Using Reliability and True Score Estimates of the Scale's Items Based on the Rasch Model. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 115-132.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon-Pearson.
- Souroulla, A. V., Panayiotou, G., Kokkinos, C. M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: a study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 483-493.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.