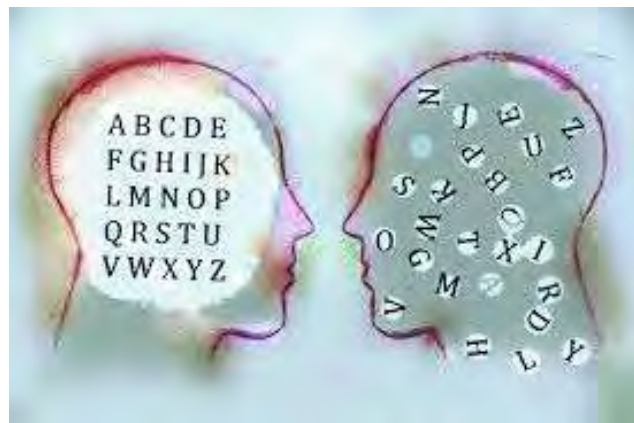


**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**UNIVERSITY OF THESSALY**



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ  
ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΤΥΠΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ  
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ (ΑΑΑΠΣ)**

**ΜΑΡΙΑ ΣΕΒΑΣΤΑΚΗ**

**A.M.: 1014004**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ  
ΑΝΔΡΕΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ, 2018**

**Content Validity's Evaluation of the Informal Reading  
Assessment Tool for Interventions with Strategies**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή .....	7
ΜΕΡΟΣ Α΄ .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ & ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	10
1.1 Έννοια και ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	11
1.2.1 Γενικές πληροφορίες και ορισμός της Δυσλεξίας .....	11
1.2.2 Τύποι Δυσλεξίας.....	12
1.2.3 Χαρακτηριστικές δυσκολίες κατά την ανάγνωση .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	15
2.1 Ανάγνωση .....	15
2.2 Στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης.....	16
2.3 Συστατικά της ανάγνωσης .....	18
2.4 Μοντέλα ανάγνωσης.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	26
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση-Ορισμός της άτυπης αξιολόγησης.....	26
3.2 Η αξία και ο σκοπός της άτυπης αξιολόγησης.....	27
3.3 Σύγκριση άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και διαγνωστικής (τυπικής) εκτίμησης.....	28
3.4 Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης.....	30
3.4.1 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των άτυπων μέσων αξιολόγησης .....	31
3.5 Μέσα και μέθοδοι διεξαγωγής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	32
3.6 Άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ανάγνωση .....	34
3.6.1 Άτυπη αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης .....	35
3.6.2 Άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας .....	35
3.6.3 Άτυπη αξιολόγηση λεξιλογίου .....	36
3.6.4 Άτυπη αξιολόγηση κατανόησης του κειμένου .....	37
3.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων για την εκπαιδευτική πράξη .....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ .....	41
4.1 Η αξιολόγηση ως θεμέλιο της παρέμβασης.....	41
4.2 Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές.....	41
4.3 Αποτελεσματικές παρεμβάσεις με στρατηγικές στην ανάγνωση.....	42
4.3.1 Παρέμβαση στο φωνολογικό τομέα.....	42
4.3.2 Παρέμβαση στην αναγνωστική ευχέρεια.....	43
4.3.3 Παρέμβαση στον εμπλουτισμό λεξιλογίου .....	44
4.3.4 Παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση .....	45
Β΄ ΜΕΡΟΣ .....	47
Εισαγωγή .....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
1.1 Σκοπός έρευνας .....	47
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
1.3 Μεθοδολογία .....	48
1.3.1 Συμμετέχοντες .....	48
1.3.2 Εργαλείο πιλοτικής χορήγησης .....	49

1.3.3 Πιλοτική χορήγηση ΑΑΑΠΠΣ .....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
2.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων .....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	64
3.1 Συζήτηση.....	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69

## Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε με στόχο να διερευνήσει τον ρόλο και την αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον τομέα της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών της βαθμίδας του Δημοτικού στο σύγχρονο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, η εν λόγω εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικά με τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας, όπως και των επιμέρους δεξιοτήτων που την συγκροτούν, στην γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διαταραχή του αναγνωστικού μηχανισμού που συναντάται στην πλειοψηφία του πληθυσμού με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μέσω μιας άτυπης διαδικασίας αξιολόγησης έχουν την δυνατότητα να την ανιχνεύσουν έγκαιρα, σχεδιάζοντας στη συνέχεια άμεσα μια εξατομικευμένη παρέμβαση, η οποία θα θεμελιωθεί πάνω στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την αξιολόγηση αυτή. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την περιγραφή της έρευνας που διεξήχθη με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού της εγκυρότητας δομής και περιεχομένου του εργαλείου του ΑΑΗΠΣ μέσω της πιλοτικής χορήγησης του σε ένα δείγμα αποτελούμενο από δέκα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τάξεων Α' έως και ΣΤ'.

Προκειμένου να εκτιμηθούν οι δύο αυτοί τύποι εγκυρότητας κατά τη διαδικασία χορήγησης του εργαλείου ο αξιολογητής κλίθηκε σε πρώτη φάση να καταγράψει τις παρατηρήσεις και τα σχόλια που απέρρεαν από αυτή, ενώ στη συνέχεια θα έπρεπε να συμπληρώσει έπειτα από κάθε περίπτωση μαθητή κάποιες ρουμπρίκες αξιολόγησης σχετικές με τον τομέα της εγκυρότητας. Μέσα από μια ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε μετά από την ολοκλήρωση του σταδίου της χορήγησης προέκυψε ότι ο δείκτης δομικής εγκυρότητας και εγκυρότητας περιεχομένου ήταν ικανοποιητικά υψηλός. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με άλλες έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει ότι ένα άτυπο εργαλείο δύναται να καταστεί έγκυρο και αξιόπιστο ως προς τα δεδομένα που εξάγει, αλλά και με άλλες που επισημαίνουν την σημασία τέτοιου είδους εργαλείων στην πρόοδο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## **Abstract**

This diploma thesis was designed to investigate the role and value of informal educational assessment in the area of reading at the elementary school level in the contemporary context of the school community. In particular, this work is divided into two parts. In the first part a review of the recent literature on the importance of reading ability, as well as the individual skills that make up it, has been carried out in the cognitive development of a child. Particular emphasis was placed on the disorder of the reading mechanism found in the majority of the population with Learning Difficulties, as well as on the way in which teachers through an informal evaluation process have the ability to detect it in time, and then directly design an individualized intervention, that will be based on the data gathered from this assessment. The second part of the work includes a description of the research conducted to assess the validity of the structure and content of the “ΑΑΠΠΣ” tool by piloting it to a sample of ten children attending Primary Schools.

In order to assess these two types of validity in the process of awarding the tool, the evaluator first began to record the remarks and comments that came out of it, and then he would have to fill in after each student case some assessment rubrics related to area of validity. A qualitative analysis carried out after completion of the administration phase showed that the index of structural validity and content validity was satisfactorily high. These results are consistent with other surveys that have confirmed that an informal tool can become valid and credible with regard to the data it exports, but also with others that point to the importance of such tools in the progress of the educational assessment

## Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μιας ζωτικής σημασίας ικανότητα στη ζωή του ατόμου και δεν είναι τυχαίο που αποτελεί ένα από τα τρία στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του αλφαριθμητισμού. Χάρη στην ανάγνωση εξασφαλίζεται η είσοδος στον γραπτό λόγο και απώτερος σκοπός της διαδικασίας αυτής τίθεται η κατανόηση, η συνειδητοποίηση δηλαδή του νοήματος του κειμένου που διαβάστηκε (Τζιβινίκου, 2015· Παντελιάδου, 2009). Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη αυτού διαδραματίζει η αναγνωστική αποκωδικοποίηση που συνεπάγεται την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και την μετατροπή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Πιθανές διαταραχές σε μία από τις δύο αυτές βασικές λειτουργίες δύνανται να προκαλέσουν αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 2002· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων της ελληνικής (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Τζουριάδου, 2011· Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2016) και ξένης βιβλιογραφίας (Gersten et al., 2001· Siegel, 1999). Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη ανίχνευση τους σε πρώιμο στάδιο, προκειμένου να σχεδιασθεί η κατάλληλη εξατομικευμένη παρέμβαση. Τις τελευταίες δεκαετίες η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει έρθει δυναμικά στο προσκήνιο (Gandy, 2013), καθώς οι διαγνωστικές αξιολογήσεις τείνουν να παρέχουν σχεδόν μηδαμινή και παράλληλα ανακριβής πληροφόρηση, σπαταλώντας πολύτιμο χρόνο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Αγαλιώτης, 2011). Αντίθετα η άτυπη αξιολόγηση χάρη στα χαρακτηριστικά της αμεσότητας και της ευκολίας ως προς την χορήγηση της τείνει να εφαρμόζεται όλο και συχνότερα (Heward, 2011· Spinelli, 2008· Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2000). Αυτό είχε ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αρχίσουν οι ίδιοι να κατασκευάζουν άτυπα μέσα αξιολόγησης με στόχο να ανταποκριθούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Spinelli, 2008). Παρά τα θετικά αυτά στοιχεία τα άτυπα μέσα αξιολόγησης έχουν δεχθεί έντονη αμφισβήτηση ως προς τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους σε σύγκριση με τις σταθμισμένες δοκιμασίες (Siegel, 1999· Walpole & McKenna, 2006) και συνεπώς υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα προσεκτικής επιλογής/σχεδιασμού των μέσων που χορηγούνται (Πόρποδας, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αλλά και την ανάγκη που έχει προκύπτει για έγκυρα και αξιόπιστα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική κοινότητα (Walpole & McKenna, 2006· Weigle, 2007· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) εκπόνησα την παρούσα εργασία. Σκοπός της πτυχιακής αυτής ήταν να διερευνηθούν εις βάθος οι δεξιότητες που απαρτίζουν την αναγνωστική ικανότητα, αλλά και η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης στα σημερινά δεδομένα. Αναφορικά με τη δομή της, αυτή διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση βασισμένη στο θέμα που πραγματεύεται η εργασία, ενώ στο δεύτερο αναλύεται εκτενώς η έρευνα που διεξήχθη με την πιλοτική χορήγηση ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης, του ΑΑΑΠΠΣ.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο *πρώτο* γίνεται μια σύντομη αναφορά στον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών με σημείο εστίασης την υποομάδα των αναγνωστικών δυσκολιών. Το *δεύτερο κεφάλαιο* επικεντρώνεται στην αναγνωστική ικανότητα, ορίζοντας τη σημασία της, αναλύοντας τα στάδια ανάπτυξης από τα οποία διέρχεται, γνωστοποιώντας τα συστατικά που την συγκροτούν και τέλος κάνοντας αναφορά στα μοντέλα ανάγνωσης που είναι ευρέως δημοφιλή σήμερα. Στο *τρίτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τονίζεται η αξία και ο σκοπός της σε σύγκριση με την τυπική αξιολόγηση, ενώ αναφέρονται ακόμη τα μέσα για την εφαρμογή της, όπως επίσης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτά στην εκπαιδευτική πράξη. Εν συνεχεία περιγράφεται η μέθοδος, καθώς και ενδεδειγμένες δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας. Τέλος, στο *τέταρτο κεφάλαιο* επισημαίνεται η αξία της αξιολόγησης ως θεμέλιο της παρέμβασης γενικότερα και της ανάγνωσης ειδικότερα. Επιπροσθέτως, διερευνάται η παρέμβαση με στρατηγικές σε κάθε μία από τις τέσσερις δεξιότητες της ανάγνωσης: φωνημική/φωνολογική, ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση.

Από την άλλη στο δεύτερο μέρος αναλύεται η έρευνα που εκτυλίχθηκε, η οποία είχε σκοπό την εκτίμηση του βαθμού εγκυρότητας δομής και περιεχομένου ενός άτυπου εργαλείου αναγνωστικής αξιολόγησης, του ΑΑΑΠΠΣ. Κατά σειρά στο αναφέρονται ο σκοπός, πληροφορίες σχετικές με το δείγμα που επιλέχθηκε και τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Έπειτα, υλοποιείται μια ποιοτική ανάλυση των



αποτελεσμάτων που προέκυψαν και εν τέλει η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ & ΔΥΣΛΕΞΙΑ

#### 1.1 Έννοια και ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Από την περίοδο εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών στο χώρο της επιστήμης και της Ειδικής Αγωγής έως και σήμερα εκατοντάδες ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την διατύπωση του ορισμού αυτής της κατηγορίας δυσκολιών. Οφείλει κανείς ωστόσο να είναι προσεκτικός, διότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» δεν θα πρέπει να συγχέεται με εκείνον των «Δυσκολιών Μάθησης». Οι «Δυσκολίες Μάθησης» είναι μια ευρύτερη έννοια ή αλλιώς μια ευρύτερη ομάδα δυσκολιών, οι οποίες πηγάζουν από ποικίλα αίτια και γίνονται εμφανείς μέσω της αδυναμίας επίτευξης υψηλών σχολικών επιδόσεων, προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης και της συμπεριφοράς. Από την άλλη οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελούν μία από τις κατηγορίες των «Δυσκολιών Μάθησης» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009). Τι ορίζεται όμως ως «Μαθησιακές Δυσκολίες»;

Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015) ο ορισμός τους σκιαγραφεί μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που αναδύονται μέσω των σημαντικών αδυναμιών στην απόκτηση και χρήση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι αδυναμίες αυτές ασκούν επίδραση στην απόκτηση, κατανόηση, διατήρηση, οργάνωση ή χρήση λεκτικών ή μη πληροφοριών. Ταυτόχρονα η ανομοιογένεια αυτή των ιδιαίτερων αυτών αναγκών συνδέεται στενά με το γεγονός ότι οι ικανότητες που επηρεάζονται σε κάθε άτομο είναι διαφορετικές. Έτσι προκύπτουν δυσχέρειες στα μαθηματικά, στον προφορικό ή γραπτό λόγο και στην ανάγνωση (LDAO, 2001). Το National Joint Committee on Learning Disabilities (2016) υποστηρίζει ότι μολονότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές δεν είναι απόρροια αυτών, διότι οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από κάποιου είδους δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και δύναται να συνοδεύουν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επισημαίνει ότι αδυναμίες στον αυτοέλεγχο, στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση μπορεί να

συνυπάρχουν, εντούτοις δεν συνιστούν κάποια ξεχωριστή κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών .

Η εμφάνιση των αδυναμιών σε διάφορους τομείς που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν καθίσταται τροχοπέδη στην χάραξη της δικής τους μαθησιακής πορείας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί αυτή η μαθησιακή εξέλιξη κρίνεται αδήριτη η ανάγκη να σχεδιασθούν εξατομικευμένες και ειδικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα βασίζονται στην τροποποίηση και προσαρμογή των μαθησιακού περιεχομένου και εκπαιδευτικού υλικού. Οι παρεμβάσεις αυτές σε συνδυασμό με τον πλούτο τεχνολογίας που τυγχάνει να υπάρχει πλέον διαθέσιμος μπορούν συνδράμουν στη μαθησιακή πρόοδο του μαθητή και ταυτόχρονα στην άμβλυση των αδυναμιών του (Τζιβινίκου, 2015).

## **1.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αναφέρθηκε, αποτελούν τον όρο ομπρέλα κάτω από τον οποίο τοποθετούνται διάφορες υποκατηγορίες δυσκολιών. Μια από τις μεγαλύτερες είναι και αυτή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ή αλλιώς της Δυσλεξίας μέσα στην οποία εντάσσονται η δυσαναγνωσία, η δυσαριθμησία και η δυσορθογραφία (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

### **1.2.1 Γενικές πληροφορίες και ορισμός της Δυσλεξίας**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια άνοδος ως προς την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών σε παιδιά του Δημοτικού, και όχι μόνο, συγκριτικά με παλαιότερες δεκαετίες, γεγονός που κατά τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Ένα από τους κυριότερους είναι η ραγδαία αύξηση των γνωστικών απαιτήσεων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να διαμορφώσουν μαθητές έτοιμους να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας. Οι υπόλοιποι παράγοντες κυμαίνονται από βιολογικής φύσεως έως και επιδράσεων προερχόμενων από το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον του ατόμου (Τζουριάδου, 2011). Από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες διαταραχές του φάσματος των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η Δυσλεξία, η οποία σχετίζεται με προβλήματα στην επεξεργασία της ανάγνωσης και της γραφής (Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2016· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Τζουριάδου, 2011). Οι δύο αυτές δεξιότητες αποκτώνται κατά τη σχολική ηλικία και αποτελούν διαδικασίες-πρόκληση για έναν μαθητή που

κατατάσσεται σε αρχάριο επίπεδο. Η ανάγνωση σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) υφίσταται χάρη στην αμοιβαία σχέση προφορικού και γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια η ανάγνωση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αποκωδικοποίηση, την μετατροπή δηλαδή των γραφημάτων και των συνδυασμών τους σε φωνήματα, αλλά παράλληλα και της κατανόησης αυτών των δεδομένων που αποκωδικοποιούνται. Ειδικότερα, τα κυριότερα προβλήματα που ένας μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να επιδείξει είναι πέραν των αδυναμιών του στην αποκωδικοποίηση, τα προβλήματα στην ευχέρεια και στην κατανόηση διαφόρων κειμένων (Gersten et al., 2001).

Αναφορικά με τον ορισμό της δυσλεξίας η International Dyslexia Association (2002) υποστηρίζει ότι αυτή προσδιορίζεται από προβλήματα που σχετίζονται με την ευχέρεια, την ορθογραφία και τον ικανότητα αποκωδικοποίησης. Τα προβλήματα αυτά είναι ανεξάρτητα του γνωστικού επιπέδου του παιδιού και της εκπαίδευσης του. Αντίθετα, θεωρείται ότι είναι φωνολογικής φύσης δυσκολίες και σε ένα επόμενο στάδιο δύναται να συμπεριλάβουν ελλείμματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου, στην πρόσληψη λεξιλογίου και στον γνωστικό τομέα γενικότερα.

Μολονότι τις περισσότερες φορές ένας ανεπαρκής φωνολογικός μηχανισμός καθίσταται συντελεστικός παράγοντας εμφάνισης διαταραχής στον τομέα της ανάγνωσης, υπάρχει παράλληλα περίπτωση να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες που αποκλίνουν του φωνολογικού πεδίου. Γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητο για όσους ασχολούνται με τον τομέα της δυσλεξίας να προσεγγίζουν την διαταραχή έχοντας υπόψη ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο ερμηνείας της δυσλεξίας, καθώς έτσι θα καταστεί ευκολότερη η κατανόηση της. Η Τζουριάδου (2011) αναφέρει ότι ενώ κυρίαρχη αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας μπορεί να είναι η ελλιπής ανάπτυξη του φωνολογικού μηχανισμού, εντούτοις επισημαίνει ότι εξαιτίας της συνθετότητας της διαδικασίας της ανάγνωσης είναι απαραίτητη η πολύπλευρη θεώρηση της και η μελέτη διαφόρων σχετικών ερευνών.

### **1.2.2 Τύποι Δυσλεξίας**

Γενικότερα είναι ευρέως γνωστό ότι οι ερευνητές συνηθίζουν να κατηγοριοποιούν στοιχεία και δεδομένα, με στόχο να διαφαίνονται μεταξύ των ταξινομήσεων αφ' ενός τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας και αφ' ετέρου οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Έτσι και στην περίπτωση της δυσλεξίας ως πρόβλημα στην ανάγνωση υφίστανται δύο μεγάλες κατηγορίες, η επίκτητη και η ειδική ή εξελικτική

δυσλεξία. Κατά την επίκτητη δυσλεξία ένα άτομο εξαιτίας κάποιου τραυματισμού στην περιοχή του εγκεφάλου διατρέχει τον κίνδυνο απώλειας της αναγνωστικής του ικανότητας και κατά συνέπεια απόκτησης αυτού του είδους των ειδικών μαθησιακών αναγκών. Αυτός είναι και ο βασικός διαφοροποιητικός παράγοντες μεταξύ των δύο υποτύπων (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2011). Σύμφωνα με τον Αναστασίου (1998) στους τύπους της επίκτητης δυσλεξίας περιλαμβάνονται οι εξής: η βαθειά, η επιφανειακή, η φωνολογική, η άμεση και η συλλαβικού τύπου δυσλεξία. Αντίθετα, ο Myklebust (1967), ερευνητής που ασχολήθηκε εκτενώς με το πεδίο της δυσλεξίας, διακρίνει δύο τύπους εξελικτικής ή αναπτυξιακής δυσλεξίας, την οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Mather & Wendling, 2011).

Ο πιο διαδομένος τύπος δυσλεξίας είναι ο οπτικός, ο οποίος εντοπίζεται με ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Το πρόβλημα εντούτοις δεν προκύπτει εξαιτίας κάποιου ελλείμματος στην οπτική δίοδο λειτουργίας, αλλά στην μάθηση μέσω της οπτικής οδού (Στασινός, 2009). Χαρακτηριστικά οι μαθητές με οπτική δυσλεξία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν «ολικά» μια λέξη, αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, εμφανίζουν αδυναμία στις οπτικές ακολουθίες και πολλές είναι οι φορές που «καθρεφτίζουν», συγχέουν δηλαδή γράμματα ή αριθμούς που μοιάζουν. Τα φωνητικά λάθη και έλλειψη ορθογραφημένης γραφής είναι δύο ακόμη αντιπροσωπευτικά στοιχεία τους (Mather & Wendling, 2011· Στασινός, 2009).

Ο τύπος της ακουστικής δυσλεξίας εμπεριέχει προβλήματα που σχετίζονται με τις λειτουργίες της σύνθεσης, ανάλυσης, ανάκλησης και διάκρισης ήχων, με την κατονομασία προσώπων και την τήρηση ακουστικής ακολουθίας προσλαμβανόμενων πληροφοριών (Mather & Wendling, 2011). Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι η ακουστική δυσλεξία δεν συνάδει με το βαθμό ακουστικής ικανότητας του ατόμου (Στασινός, 2009). Περαιτέρω αδυναμίες των μαθητών συναντώνται στην καθ' υπαγόρευση γράψιμο κειμένου, στην αντίληψη όμοιων ήχων εν αρχή και τέλος μιας συλλαβής ή λέξης, emπίπτοντας έτσι σε πολλά αναγνωστικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

### **1.2.3 Χαρακτηριστικές δυσκολίες κατά την ανάγνωση**

Εφόσον η δυσλεξία αποτελεί μια ευρεία υποκατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθίσταται λογικό να υπάρχει ένα εκτενές σύνολο χαρακτηριστικών που την προσδιορίζουν. Δεδομένης της ετερογένειας που διατρέχει τον πληθυσμό με

δυσλεξία, όλα τα άτομα δεν τείνουν να παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά, αλλά τα τελευταία ποικίλουν άλλοτε λιγότερο ή και περισσότερο μεταξύ τους (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Κατ' αναλογία και στην περίπτωση των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση η διαφοροποίηση υφίσταται, αν και ορισμένα προβλήματα έχουν εντοπισθεί ως τα πιο κοινά ανιχνεύσιμα. Τα λάθη αυτά που διακρίνονται κατά τη διαδικασία ανάγνωσης εμπλέκουν τις διάφορες δεξιότητες της, μα κυρίως την φωνολογική επίγνωση, την κατανόηση και την ευχέρεια (Τζιβινίκου, 2015).

Γενικότερα η αξία της φωνολογικής επίγνωσης έχει υπογραμμιστεί πολλές φορές από τους ερευνητές ως βασικό δομικό στοιχείο πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η όλη διαδικασία της ανάγνωσης με βασική δεξιότητα, την αποκωδικοποίηση. Σε περίπτωση που η φωνημική επίγνωση δυσλειτουργεί, τότε σημαντικές αδυναμίες στη διάκριση φθόγγων και ομοιοτήτων ή διαφορών ανάμεσα στις λέξεις εμφανίζονται με αποτέλεσμα να προκύπτει μια συνολική δυσκολία στην αναγνώριση λέξεων (Τζουριάδου, 2011). Οι φτωχοί αναγνώστες συνήθως γίνονται αντιληπτοί και από τον αργό ρυθμό ανάγνωσης, τα κομπιάσματα, τα ελλιπή προσωδιακά χαρακτηριστικά και την μη επαρκή κατανόηση (Πολυχρόνη, 2011).

Ειδικότερα, ο Reid (2003) συγκέντρωσε και κατηγοριοποίησε τα συνηθέστερα είδη λαθών στα οποία εμπíπτουν τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και στην συνέχεια προέβη σε μια ανάλυση του αιτιολογικού υποβάθρου που πιθανότατα έχουν. Στην κορυφή βρίσκονται οι παραλήψεις, οι αντιμεταθέσεις και οι προσθήκες γραμμάτων και συλλαβών. Οι παραλήψεις υποστηρίζεται ότι σημειώνονται κατά την μετάβαση από τη σιωπηρή στη φωναχτή ανάγνωση, ενώ οι αντιμεταθέσεις ή και επαναλήψεις συμβαίνουν λόγω της αδυναμίας προσανατολισμού. Από την άλλη όταν το παιδί εστιάζει στη σημασία των λέξεων και όχι στα γραφοφωνημικά στοιχεία, τότε κάνει προσθήκες συλλαβών ή και λέξεων. Οι αντικαταστάσεις ορισμένων λέξεων του κειμένου με άλλες που τείνουν να έχουν παρόμοια σημασία αποτελούν ακόμη ένα σύνηθες λάθος και διακρίνονται σε οπτικές ή σημασιολογικές ανάλογα με το κέντρο εστίασης του μαθητή. Μια πρόσθετη αλλά εξίσου τακτικώς εμφανιζόμενη κατηγορία αδυναμιών είναι η διστακτική ανάγνωση, η οποία επιφέρει μειωμένη ευχέρεια, εφόσον το παιδί αφιερώνει περισσότερο χρόνο και προσοχή στην διαδικασία αποκωδικοποίησης γραφημάτων σε φωνημάτων (Πολυχρόνη, 2011).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

### 2.1 Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ οποιουδήποτε γραπτού κειμένου και του αναγνώστη. Χαρακτηρίζεται ως μια σύνθετη γνωστική λειτουργία αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου που εμπλέκει τόσο γνωστικές όσο και γλωσσικές λειτουργίες αποσκοπώντας στην εξαγωγή νοήματος (Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) ορίζεται ως «η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης». Επομένως δύο είναι οι βασικές γνωστικές λειτουργίες για την πραγμάτωση της ανάγνωσης: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση.

Ο απορρέον ορισμός της αποκωδικοποίησης από τα παραπάνω περιλαμβάνει εν ολίγοις την αναγνώριση των γραφικών συμβόλων και την μετάφραση τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Για να επιτευχθεί αυτή η λειτουργία απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση τη λέξης μέσω του ορθογραφικού συστήματος αλλά ταυτόχρονα και η αντίληψη του ατόμου ότι η εκφορά της λέξης αυτής διαμέσου της φωνολογικής οδού με την ανάγνωση των γραπτών συμβόλων που αντιπροσωπεύουν τις μικρότερες φωνημικές μονάδες. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η μνήμη και φυσικά η αντίληψη μέσω της οποίας διεκπεραιώνεται η αναγνώριση (Πόρποδας, 2002· Neuman & Dickinson, 2002).

Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η γνωστική λειτουργία της αποκωδικοποίησης για την επίτευξη της ανάγνωσης ενός περιεχομένου, εάν αυτή δεν συνοδεύεται από την κατανόηση. Θα θεωρούσε κανείς ότι οι δύο αυτές λειτουργίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μιας και η αποκωδικοποίηση μιας λέξης προάγει τη μεταφορά ενός συγκεκριμένου νοήματος. Με τη σειρά του το νόημα αυτό, έχοντας πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη ανασύρει τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε (Τζιβινίκου, 2015).

Το φαινόμενο της ανάγνωσης συμπερασματικά περιλαμβάνει την μετάφραση (αντιστοίχιση) των γραπτών συμβόλων (γραφήματα) σε φωνές (φωνήματα), μετατρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον γραπτό λόγο σε προφορικό. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει μια πολύ βασική γνωστική λειτουργία, τη φωνολογική

ενημερότητα, η οποία είναι υψίστης σημασίας τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή και ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία. Με τον όρο αυτό νοείται ότι ένα παιδί από μικρή ηλικία και προοδευτικά κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία ευαισθητοποιείται όλο και περισσότερο σε μικρότερες μονάδες φωνημάτων και σταδιακά εξοικειώνεται με τις ομοιότητες και μη των μεγαλύτερων σημασιολογικών μονάδων, των λέξεων (Τζιβινίκου, 2015· Τζουριάδου, 2011). Μάλιστα σε εμπλουτισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλία και γενικότερα έκθεσης του παιδιού σε γραπτή γλώσσα, από κοινού δραστηριότητες ανάγνωσης γονέα και παιδιού και προφορική αλληλεπίδραση με αυτόν, η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι βελτιωμένη (Horowitz-Kraus et al., 2017· Τζουριάδου, 2011). Γι' αυτόν τον λόγο και οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών σε αυτή την ηλικία αποτελούν έναν πολύ καλό δείκτη πρόβλεψης των μετέπειτα αναγνωστικών ικανοτήτων και σχετίζονται επίσης με τον ρυθμό ανάπτυξης τους (Butler et al., 1985).

## **2.2 Στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης**

Διάφοροι θεωρητικοί κατά καιρούς και από πολύ παλιά, ήδη από τη δεκαετία του 80', έχουν προτείνει και διατυπώσει ο καθένας με τη δική του οπτική στο θέμα της ανάγνωσης τα στάδια από τα οποία αποτελείται. Μολονότι η διαδικασία της ανάγνωσης διαγράφει το δικό της ρυθμό και αναπτυξιακό δείκτη για τον καθένα μας, εντούτοις η κατάτμηση της σε στάδια αποκτά ενδιαφέρον τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για όλους εκείνους που ασχολούνται με το παιδί και κατ' επέκταση με την εκπαίδευσή του. Μέσα από την διευκρίνιση των σταδίων δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσει κανείς σε ποιο στάδιο ανάπτυξης βρίσκεται ένας μαθητής και σε ποιο βαθμό συμβαδίζει ή όχι με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών της ηλικίας του.

Το 1981 ο Marsh και οι συνεργάτες του διατύπωσαν μια αναπτυξιακή γνωστική θεωρία σχετικά με την ανάγνωση. Σύμφωνα με αυτή η αναγνωστική δεξιότητα αναπτύσσεται προοδευτικά και διέρχεται μέσα από τέσσερα διαδοχικά στάδια. Πρώτο καθίσταται αυτό κατά το οποίο γίνεται η οπτική αναγνώριση λέξεων ενώ ως δεύτερο ορίζεται η μάθηση των διακριτών στοιχείων. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την



ανάλυση νέων λέξεων «από αριστερά προς τα δεξιά» ενώ στο τέταρτο και τελευταίο διεκπεραιώνεται η χρήση σύνθετων κανόνων και αναλογιών (Τζιβινίκου, 2015).

Η πιο γνωστή θεωρία, όμως, η οποία βασίστηκε σε αυτή που είχε διατυπώσει πριν λίγα χρόνια ο Marsh για τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης διατυπώθηκε από την Uta Frith (1986), η οποία πρότεινε τρία στάδια για την κατάκτηση της ανάγνωσης: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό. Στο λογογραφικό στάδιο το μάτι των παιδιών συνηθίζει στην εικόνα κάποιων συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες θεωρούνται οικείες και αναγνωρίζονται στιγμιαία. Σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία αυτή του μαντέματος διαδραματίζουν τα γραφικά χαρακτηριστικά. Στο αλφαβητικό στάδιο περιλαμβάνεται η γνώση και η χρήση μεμονωμένων φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς και ο συνδυασμός τους. Επομένως η σειρά των γραμμάτων ορίζεται ως καθοριστικός παράγοντας, όπως επίσης και οι φωνολογικοί παράγοντες. Εδώ το παιδί αποκτά τη δυνατότητα πέρα από τις οικείες λέξεις να εκφέρει και νέες, όχι όμως απαραίτητα με σωστό τρόπο. Το τελευταίο στάδιο είναι το ορθογραφικό, το οποίο περιλαμβάνει τη στιγμιαία ανάλυση των λέξεων στα ορθογραφικά τους στοιχεία χωρίς όμως τη φωνολογική μετατροπή. Πρόκειται για μια εσωτερική και αφηρημένη αναπαράσταση των γραμμάτων μιας λέξης (Τζουριάδου, 2011).

Τέλος ένα περισσότερο διευρυνμένο και πιο συνολικό μοντέλο, αναφέρεται στο άρθρο των Horowitz-Kraus et al. (2017), μέσω του οποίου επιχειρήθηκε να ερμηνευθεί η αναπτυξιακή πορεία της ανάγνωσης. Σημείο εκκίνησης του μοντέλου αυτού αποτελεί η αναγνώριση κάθε γράμματος δια της οπτικής οδού και μετέπειτα μέσω της ακουστικής επεξεργασίας η αποκωδικοποίησή του με το αντίστοιχο φώνημα. Προοδευτικά η διαδικασία αυτή μετατρέπεται σε αυτόματα και προχωρά από την αποκωδικοποίηση γραμμάτων στην αποκωδικοποίηση ολόκληρων λέξεων. Στη συνέχεια μέσω της ορθογραφικής στρατηγικής που αναπτύσσεται η αναγνώριση λέξεων γίνεται ολιστικά χωρίς το παιδί να υπεισέρχεται στην διαδικασία αποκωδικοποίησης κάθε γράμματος, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία ενός νοητικού λεξιλογίου που διαπερνά το φωνολογικό σύστημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί καταφέρνει να δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ της αποκωδικοποιημένης λέξης, του περιεχομένου της και των εμπειριών του που έχει απομυζήσει από την προφορική γλώσσα του περιβάλλοντος του επιτυγχάνοντας την κατανόηση αυτού που διάβασε. Η όλη αυτή διαδικασία ονομάζεται και σημασιολογία. Όσο πιο πλούσια είναι η σημασιολογία σε κάθε άτομο, τόσο ευκολότερα μπορεί να κατανοήσει ένα

οποιοδήποτε περιεχόμενο. Τελικός στόχος των όλων παραπάνω σταδίων είναι η επίτευξη της ευχέρειας, η οποία εμπλέκει και πολλές άλλες γνωστικές λειτουργίες.

### 2.3 Συστατικά της ανάγνωσης

Η ανάγνωση επέρχεται μετά την ολοκλήρωση της ανάπτυξης της ακοής και της όρασης και ανήκει μαζί με αυτές στις προσληπτικές δεξιότητες του ατόμου. Μολονότι οι απόψεις και οι θεωρίες των ερευνητών διαφέρουν αισθητά στο θέμα των αναπτυξιακών σταδίων της ανάγνωσης, διαφαίνεται μια τάση για σύγκλιση ως προς τα συστατικά από τα οποία αποτελείται (Τζιβνίκου, 2015). Τα συστατικά αυτά καθίστανται άκρως αναγκαία προκειμένου ένα άτομο να χαρακτηριστεί ως αυτόνομος αναγνώστης. Σύμφωνα με τον National Reading Panel (2000) και το National Institute of Child Health and Human Development (2000) αυτά ορίζονται ως τα παρακάτω:

1. Φωνημική επίγνωση (phonemic awareness)
2. Φωνολογική ενημερότητα (Decoding and spelling)
3. Ευχέρεια (fluency)
4. Λεξιλόγιο (vocabulary)
5. Κατανόηση (comprehension)

#### ■ Φωνημική επίγνωση

Με τον όρο φωνημική συνειδητοποίηση ή επίγνωση δηλώνεται «η ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων» (Πόρποδας 2002, σελ. 218). Με λίγα λόγια δηλαδή εστιάζει στη διαχείριση μεμονωμένων ήχων των λέξεων και στην ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση τόσο της ανάγνωσης, όσο και της γραφής. Με την έννοια της διαχείρισης νοείται η αποκοπή του τελευταίου ή του πρώτου φωνήματος, η δημιουργία ομοιοκαταλήξεων και άλλων τέτοιων παρόμοιων δραστηριοτήτων.

Φωνήματα ονομάζονται οι μικρότερες μονάδες μιας λέξης και η χρήση τους αξιοποιείται στη σημασιολογική διαφοροποίηση των μορφημάτων, δηλαδή τις μικρότερες μονάδες μιας γλώσσας που εκφέρουν νόημα (Ανδρέου, 2012). Δεν είναι αυτόνομα αλλά εν αντιθέσει θέτοντας τα σε μια σειρά απαρτίζουν τη φωνή μιας λέξης και επομένως επηρεάζονται από τα φωνήματα που προηγούνται και ακολουθούν. Η ταξινόμηση τους βασίζεται στις ακουστικές και αρθρωτικές τους ιδιότητες καθώς και στη διαδικασία παραγωγής τους. Στα πρώτα χρόνια του παιδιού, όταν ακόμη δεν ξέρει να διαβάζει λέξεις, αλλά καταβάλει μία προσπάθεια, τότε δημιουργεί τη φωνή αυτή (φώνημα) για κάθε γράμμα της παρουσιαζόμενης λέξης και στη συνέχεια αναμειγνύοντας τα φωνήματα αυτά δημιουργεί το σύνολο των φωνημάτων που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη αυτή λέξη. Η αντίστροφη διαδικασία που περιλαμβάνει τη διάσπαση της λέξης στα επιμέρους φωνήματά της ονομάζεται φωνητική κατάτμηση. Η κατάκτηση των δύο αυτών δεξιοτήτων επιφέρει και την φωνημική επίγνωση (Τζιβινίκου, 2015).

Εν κατακλείδι η φωνημική ενημερότητα, μας προσφέρει τη δυνατότητα πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της εκπαίδευσης του (Πόρποδας, 2002). Αποτελεί ίσως την πιο κρίσιμη δεξιότητα, μιας και η έλλειψη της ή κάποια αδυναμία σε αυτή συνδέεται με μείωση της αντιληπτικότητας των φθόγγων και άρα των λεπτών διαφορών ή ακόμη και ομοιοτήτων των λέξεων.

### ■ Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια περισσότερο διευρυμένη ικανότητα από την φωνημική, δεδομένου ότι πλέον ως μονάδα διαχείρισης δεν είναι το μεμονωμένο φώνημα, αλλά μια μεγαλύτερη, η λέξη στο σύνολο της. Επομένως, με την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας νοείται ο χειρισμός και η αναγνώριση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων (Gillon, 2004) . Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να έχουν αντίληψη της λέξης ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να έχουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των επιμέρους αυτών στοιχείων.

Δύο βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης συνιστούν πρώτον η επαρκής αντιπροσώπευση της λέξης στη φωνολογική μνήμη και δεύτερον η ομαλή επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών (Gillon, 2004). Η Τζουριάδου (2011) επισημαίνει ότι έρευνες, όπως αυτή του Stanovich (1986) και Perfetti (1985) υποστήριξαν ότι η ικανότητα ακρίβειας και αναγνώρισης λέξεων αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης δυσκολιών ή μη στην ανάγνωση. Σε συμφωνία έρχονται και τα ευρήματα της Παπούλια-Τζελέπη (2004), τα οποία υπογραμμίζουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας και φωνολογικής ενημερότητας. Με βάση τα δεδομένα αυτά γίνεται αντιληπτό ότι η εξάσκηση της φωνολογικής ενημερότητας από τα πρώτα κιόλας χρόνια ενός παιδιού, δηλαδή κατά τη περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι υψίστης σημασίας.

Οι ικανότητες της φωνολογικής επίγνωσης είναι ποικίλες και διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με το είδος της δραστηριότητας, συμπεριλαμβάνοντας την ανάμειξη ήχων, των διαχωρισμό λέξεων στα επιμέρους φωνήματα τους, τον ανασυνδυασμό ήχων μιας λέξης και τον εντοπισμό ομοιότητας ή διαφοράς ανάμεσα σε επιλεγμένους ήχους των δύο λέξεων (Anthony & Francis, 2005). Τα παιδιά που διαγράφουν χαμηλή επίδοση σε ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, πριν το στάδιο της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής, υπάγονται στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» και μετέπειτα πιθανολογείται ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση αυτών των δύο (Τάφα, 2011).

### ■ Αναγνωστική ευχέρεια

Ως αναγνωστική ευχέρεια ο Samuels (1989) ορίζει την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει με ταχύτητα και ακρίβεια (Therrien, 2004) αλλά και κατάλληλη έκφραση/προσωδία. Άλλωστε από μικρή κιόλας ηλικία και κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης τονίζεται στους μικρούς μαθητές να εναλλάσσουν τον τόνο της φωνής τους και να κατακτήσουν την ευχέρεια, με σκοπό την κατανόηση του κειμένου. Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχουν υποδείξεις και στρατηγικές διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης για την πραγμάτωση αυτού (National Reading Panel, 2000).

Αν και από πολλούς η αναγνωστική ευχέρεια ταυτίζεται με την απλή αποκωδικοποίηση, η πρώτη τείνει να περιλαμβάνει πολλά περισσότερα. Η

αναγνωστική ευχέρεια ορίζεται ως ένας συγκερασμός τριών σημαντικά αλληλοεξαρτώμενων μερών που σταδιακά επιτυγχάνουν τη συνδεσιμότητα της με την κατανόηση. Το πρώτο αποτελεί την αποκωδικοποίηση της λέξης με ακρίβεια, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να διαβάζει τις λέξεις του κειμένου, κάνοντας ελάχιστα έως και καθόλου λάθη (Τζιβινίκου, 2015). Το δεύτερο μέρος ορίζεται ως η αυτόματη επεξεργασία, δηλαδή η γνωστική επεξεργασία της αποκωδικοποιημένης λέξης με στόχο την σύνδεση της με το νόημα της (Adams, 1998). Το τελευταίο μέρος της ευχέρειας είναι η προσωδιακή ανάγνωση, σύμφωνα με την οποία το παιδί εμπλέκεται σε μια διαδικασία ανάλυσης του κειμένου σε συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο προκειμένου να κατακτήσει την κατανόηση του (Τζιβινίκου, 2015). Σε αυτό το σημείο επομένως είναι πλέον εμφανέστερη η διάκριση μεταξύ ενός «καλού» και ενός «φτωχού» αναγνώστη. Ένας λιγότερος ικανός αναγνώστης δεν θα εναλλάσσει τον τόνο της φωνής του κατά η διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου, αλλά εν αντιθέσει θα υιοθετήσει έναν κοφτό, αμήχανο και αδέξιο ως προς τον ρυθμό τρόπο ανάγνωσης.

Σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τον Therrien (2004) οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές ευχέρειας είναι η υποβοηθούμενη ανάγνωση, η «ακούω-διαβάζω» και η ανάγνωση ανά ζεύγη. Οι πρώτες δύο εμφανίζουν μεγάλη ομοιότητα και η ανάγνωση συνοδεύεται με κασέτα αντί φυσικής παρουσίας. Σύμφωνα με την τρίτη στρατηγική ο μαθητής διαβάζει μαζί με κάποιο άλλο άτομο έως ότου αισθανθεί άνετος να διαβάσει μπροστά σε άλλους. Μια ακόμη στρατηγική που αναφέρεται είναι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, η οποία φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική ευχέρεια.

## ■ Λεξιλόγιο

Το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και μεγαλώνει κατά κύριο λόγο ένα παιδί, οι συνθήκες που επικρατούν μέσα σε αυτό, καθώς και το πολιτισμικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζουν συντελεστικό ρόλο στην ανάπτυξη πέραν των άλλων ικανοτήτων και του λεξιλογίου. Παιδιά, τα οποία μεγαλώνουν μέσα σε ένα οικογενειακό πλαίσιο στερημένο από πλούτο κινήτρων, τείνουν να αξιοποιούν λιγότερο τις αισθήσεις τους, αποθαρρύνεται η περιέργεια τους και η πρόσληψη πληροφοριών είναι σημαντικά χαμηλή. Όλα αυτά συνηγορούν στην άποψη ότι ένα περιορισμένο σε κίνητρα περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά τον

«φυσιολογικό» ρυθμό ανάπτυξης ενός παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2010). Επομένως, η προσχολική ηλικία θεωρείται στάδιο ορόσημο στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου ενός παιδιού (Ανδρέου, 2012).

Κύρια πηγή εμπλουτισμού του λεξιλογίου αποτελεί πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό. Οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο με διαφορετικό επίπεδο λεξιλογίου εξαιτίας των εμπειριών τους. Συγκεκριμένα ένα παιδί προερχόμενο από στερημένο οικογενειακό περιβάλλον θα παρουσιάζει μεγάλη διαφορά από εκείνο που αναπτύσσεται σε ένα μεσαίο ή ανώτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (Πολυχρονοπούλου, 2010). Η γνώση των σημασιών δεν είναι ένα φαινόμενο άσπρο- μαύρο αλλά ποικίλλει από την παντελή άγνοια, την εξειδικευμένη χρήση της λέξης έως και την ορθή χρήση της στο πλαίσιο του λόγου, προφορικού και γραπτού. Αυτός συμβαίνει γιατί μερικές λέξεις τις μαθαίνει έμμεσα μέσα από την επαφή του με άλλα άτομα, στο κοινωνικό δηλαδή πλαίσιο και άλλες άμεσα μέσω δραστηριοτήτων εμπλουτισμού λεξιλογίου. Η εξειδικευμένη και σε βάθος γνώση λέξεων αναπτύσσεται σε κάθε περίπτωση σταδιακά και εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης της σε διάφορα κείμενα (Τζιβινίκου, 2015).

Ένα τριαδικό μοντέλο ανάπτυξης λεξιλογίου διατυπώθηκε από τους Harm & Seidenberg (2004) σύμφωνα με το οποίο η λεξιλογική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της φωνολογίας, της ορθογραφίας και της σημασιολογίας, επομένως η αξιοποίηση αυτών των τομέων θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Αντιθέτως, όσο λιγότερο έμφαση δοθεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου ενός παιδιού, τόσο περισσότερες πιθανότητες προκύπτουν να εμφανίσει δυσκολίες ως προς την κατανόηση κειμένων κατά την φοίτησή του στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

## ■ Κατανόηση

Έχει καταστεί σαφές ότι δύο είναι οι βασικές γνωστικές λειτουργίες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002· Perfetti, 2001). Με τον όρο κατανόηση αντιλαμβάνεται κανείς ότι είναι η ικανότητα άντλησης νοήματος και σημασιών μέσα από ένα κείμενο. Από τους Pressley & Block (2002) ορίζεται ως μια διαδικασία που εμπλέκει την δυνατότητα αποκωδικοποίησης, τη σημασιολογική κατοχή των επιμέρους λέξεων, την οικειότητα με το θέμα γύρω

από το οποίο εκτυλίσσεται το κείμενο, καθώς επίσης και των κατάλληλων στρατηγικών για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Τζιβινίκου, 2015). Ο απώτερος στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και μεγάλη επίδραση σε αυτή ασκεί το προφορικό λεξιλόγιο (Ouellette, 2006).

Σύμφωνα με τον Perfetti (2010) η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δύο λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και του λεξιλογίου, σχηματίζοντας ένα νοητό τρίγωνο. Εφόσον η αναγνώριση της λέξης στεφθεί με επιτυχία, τότε θα μπορέσει να γίνει η σύνδεση με τις λέξεις που ήδη υπάρχουν στην μνήμη του ατόμου (ακουστική, οπτική) και να αποκτήσει πρόσβαση στη σημασία της. Με τη σειρά της η διαδικασία αυτή θα επιφέρει την κατανόηση της λέξης που διαβάστηκε. Ωστόσο, η αποκωδικοποίηση και κατανόηση μεμονωμένων λέξεων δεν επαρκεί, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι η σύνδεση κάθε λέξης με τις υπόλοιπες προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο νόημα (Cutting & Scarborough, 2006). Ένας ικανός αναγνώστης πρέπει συνεπώς να διαθέτει επαρκείς ακουστικές ικανότητες, κατανόηση και ολοκληρωμένο σύστημα αποκωδικοποίησης. Έλλειμμα σε κάποιον από αυτούς τους τομείς έχει αντίκτυπο στην αναγνωστική κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015). Πέρα από την ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί και η αναγνωστική ευχέρεια, η ταχύτητα δηλαδή αναγνώρισης των λέξεων (Cutting & Scarborough, 2006). Εν ολίγοις τα παιδιά προκειμένου να κατανοούν με ακρίβεια ένα γραπτό κείμενο πρέπει να είναι ικανά να αποκωδικοποιούν ό,τι διαβάζουν, να κάνουν συνδέσεις μεταξύ αυτών που διαβάζουν και αυτών που ήδη γνωρίζουν και να σκέφτονται σε βάθος αυτά τα οποία έχουν διαβάσει.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) οι δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης έχουν άμεση και αμφίδρομη σχέση, από την οποία ανάλογα με τον βαθμό κατάκτησης των λειτουργιών αυτών προκύπτουν και τα επίπεδα αναγνωστικής δεξιότητας. Έτσι όταν έχουμε καλή αποκωδικοποίηση και επίπεδο κατανόησης, τότε αυτό συνεπάγεται μια επαρκώς αναπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα του ατόμου. Αντίθετα όταν οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης είναι αδύνατες, τότε διαφαίνεται μια γενική αναγνωστική δυσκολία. Σε παιδιά όπου μια από τις δύο λειτουργίες είναι αδύνατη, δηλαδή αδύνατη αποκωδικοποίηση αλλά καλή κατανόηση ή καλή αποκωδικοποίηση ωστόσο αδύνατη κατανόηση, προκύπτει ειδική αναγνωστική δυσκολία (όπως λόγου χάρη δυσλεξία) για την πρώτη περίπτωση και

μια κατάσταση αναγνωστικών προβλημάτων (όπως λόγου χάρη υπερλεξία) για τη δεύτερη.

## 2.4 Μοντέλα ανάγνωσης

Η διδασκαλία της ανάγνωσης αποτελεί ένα θεμελιώδη λίθο στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού και γι αυτό ένα αποτελεσματικό μοντέλο ανάγνωσης διαδραματίζει συντελεστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής. Είναι αδήριτη ανάγκη να αναφερθεί ότι δύο είναι οι πιο πολυσυζητημένες μέθοδοι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η αναλυτικο-συνθετική και η ολική μέθοδος.

Η πρώτη, αναφερόμενη στην αγγλική βιβλιογραφία και ως bottom-up method εφαρμόζεται ευρέως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμπλέκοντας τον μαθητή σε μια πορεία από την αναγνώριση γραμμάτων στη σύνθεσή τους σε συλλαβές και προοδευτικά σε όλο και μεγαλύτερα σύνολα έως ότου εγγίζει τις ανώτερες μονάδες του γλωσσικού συστήματος (Kintsch, 2005). Δηλαδή αξιοποιούνται στοιχεία «εξωτερικού κόσμου» (π.χ. γράμματα) με στόχο την επίτευξη μεγαλύτερων πηγών γνώσης (Treiman, 2001) Ωστόσο, παρ' όλο που η προσοχή εστιάζεται στα μικρότερα μέρη και σε απλούστερες διαδικασίες, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η ανάγνωση είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί την παράλληλη ανάπτυξη όλων των διεργασιών, ναι μεν των ανωτέρων αλλά και των κατωτέρων (Adams, 1998).

Η δεύτερη μέθοδος συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία και ως «μέθοδος Decroly», επονομαζόμενη έτσι από τον Βέλγο παιδαγωγό, αλλά και ως «top-down model». Από την ονομασία κανείς θα μπορούσε να αντιληφθεί ότι αναφέρεται σε ένα σύνολο, όλων, το οποίο δεν είναι άλλο από τη λέξη. Επομένως μέσω αυτής της μεθόδου ο μαθητής διαμορφώνει υποθέσεις, οι οποίες αντλούν πληροφορίες από τις πρότερες του γνώσεις και εμπειρίες που έχουν διττό ρόλο. Ανάλογα με το πόσο πλούσια ή μη είναι αυτή η «δεξαμενή» γνώσεων και εμπειριών καθορίζεται και ο αριθμός των υποθέσεων. Στην ολική μέθοδο ο αναγνώστης φαίνεται ότι προσλαμβάνει από τον έντυπο λόγο μόνο όσα στοιχεία του είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση της υπόθεσής τους (Treiman, 2001· Smith, 2006). Εν ολίγοις ο μαθητής εξοικειώνεται σε ένα πρώτο επίπεδο στην ολιστική αναγνώριση μιας λέξης που του παρουσιάζεται μέσω των υποθέσεων που κατασκευάζει ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο εισδύει στη διαδικασία της ανάλυσης.



Από την εκτενή ανάλυση των δύο διαδικασιών θα μπορούσε κανείς να αντιληφθεί ότι και τα δύο μοντέλα αποτελούνται από δύο όψεις. Γι αυτόν τον λόγο προτείνεται η συνδυαστική εφαρμογή τους αποδίδοντας έτσι πολλαπλά οφέλη, όπως ακριβέστερη και ταχύτερη επεξεργασία των έντυπων στοιχείων και πληροφοριών (Treiman, 2001).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

### **3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση-Ορισμός της άτυπης αξιολόγησης**

Μολονότι το θέμα της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει καταβάλει το επίκεντρο ενδιαφέροντος τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, ωστόσο η διαμόρφωση του ορισμού της είναι κάτι που τυχάνει να παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία. Οι θεωρητικοί δεν συγκλίνουν ως προς μια άποψη, δεδομένου ότι ο καθένας τοποθετείται επί του θέματος θέτοντας τα δικά του θεμέλια.

Ας διασαφηνιστεί όμως σε πρώτο επίπεδο ο ορισμός της αξιολόγησης, προκειμένου να διαλευκανθεί στη συνέχεια με μεγαλύτερη ευκολία το περιεχόμενο του όρου «άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση», η οποία διαδικασία θα μας απασχολήσει σε αυτό το κεφάλαιο. Ο όρος «αξιολόγηση» προέρχεται από το ρήμα αξιολογώ, το οποίο ετυμολογικά πηγάζει από το επίθετο «άξιος» και το αρχαίο ρήμα «λέγω» και σημαίνει ότι αποτιμώ την αξία κάποιου (ανθρώπου, αντικειμένου) με τρόπο αντικειμενικό και συγκριτικό. Η αξία κατ' επέκταση προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα «άγω», δηλαδή οδηγώ, λειτουργώ ως αγωγός/δίοδος. Βέβαια, εδώ αναφέρεται με την έννοια του ζυγίζω, έχω ένα συγκεκριμένο βάρος. Επομένως, μέσα από την ισότητα που προέκυπτε από το ζύγισμα του βάρους ενός ατόμου, αντικειμένου με κάτι άλλο, άξιος εν αρχή σήμαινε αυτός που έχει ίση αξία (βάρος, τιμή) σε σχέση με κάτι άλλο. Σύμφωνα με τον πιο απλό ορισμό, η αξιολόγηση σήμερα αποδίδεται ως η απόδοση μιας συγκεκριμένης αξίας σε κάποιο άτομο, αντικείμενο ή πράγμα έχοντας ως βάση, ορισμένα και προκαθορισμένα κριτήρια και μεθόδους εκτιμήσεως (Κασσωτάκης, 1999).

Όσον αφορά τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αυτός φαίνεται ότι ταλανίζει τους θεωρητικούς και ερευνητές, καθώς το περιεχόμενό της τροποποιείται ανάλογα με τους στόχους της. Συνεπώς, κατά τον Κουλαϊδή (1992) η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως ο οποιοσδήποτε τρόπος αλληλεπίδρασης, άμεσος ή έμμεσος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, κατά τον οποίο διεξάγεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών που σχετίζονται με τη γνώση και κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των διδασκόντων και της αποτελεσματικότητας των λοιπών στοιχείων που συναπαρτίζουν το αναλυτικό

πρόγραμμα ή συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός μιας άτυπης μορφής αξιολόγησης διεξάγεται με βάση επιστημονικά κριτήρια που εντούτοις προσαρμόζονται στις ανάγκες και συνθήκες του μαθητή που θα χορηγηθεί (Αγαλιώτης, 2011). Ο ορισμός αυτός αποτελεί μόνο έναν από τους πολλούς που έχουν διατυπωθεί για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Για τα ελληνικά οι απόψεις περί αξιολόγησης αποστασιοποιήθηκαν σημαντικά από εκείνες που έτειναν να την παρουσιάζουν ως εξέταση και βαθμολόγηση, ξεκινώντας να λαμβάνουν διαφορετικά περιεχόμενα που επεκτείνονται με την πάροδο του χρόνου σε όλους και περισσότερους τομείς (Δημητρόπουλος, 1999). Ως προς την ξένη βιβλιογραφία ο Oosterhof (2009) αναφερόμενος στον ορισμό του Airasian (2005) εκφράζει την άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «μια διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην λήψη αποφάσεων». Οι άτυπες αξιολογήσεις έχουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς.

### **3.2 Η αξία και ο σκοπός της άτυπης αξιολόγησης**

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτό το άτομο που βρίσκεται κοντά στο παιδί τις περισσότερες ώρες της μέρας του και χάρη σε αυτό έχει τη δυνατότητα άμεσης παρατήρησης των ικανοτήτων και των αδυναμιών του. Το προτέρημα του αυτό, εάν συνδυαστεί με κατάλληλη ενημέρωση και απόκτηση γνώσεων σχετικών με την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών, τότε καθίσταται το πιο ικανό πρόσωπο για την διεξαγωγή ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης που θα έχει άωτερο σκοπό την βελτίωση των δυνατοτήτων του μαθητή του (Αγαλιώτης, 2011). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία στα χέρια του δασκάλου. Ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών από μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που καθιστούν δύσκολο για ένα άτομο να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία και να συμβάλλει στη λήψη σημαντικών γι' αυτό αποφάσεων. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνήτρια. Σε μια πρώτη φάση παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή. Έπειτα, αξιολογεί το σύνολο των στοιχείων

που απαρτίζουν τη διδασκαλία (περιεχόμενο, οργάνωση, υλικά, πρακτικές, στρατηγικές κινήτρων) και σε ένα τελευταίο στάδιο, επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις (Παντελιάδου, 2000).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αν και αποτελεί ένα άτυπο μέσο εκτίμησης των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής, εντούτοις δύναται να παρέχει αναγκαίες και σημαντικές πληροφορίες στα εξής παρακάτω πεδία:

1. την περιοχή επικέντρωσης, δηλαδή τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος στην οποία ο μαθητής εμφανίζει αδυναμίες, αλλά και το είδος των αδυναμιών αυτών (Αλεξανδρόπουλος, 2016).
2. το σημείο έναρξης της παρέμβασης και οργάνωσης ενός αποτελεσματικού ως προς τις ανάγκες του μαθητή διδακτικού προγράμματος (Heward, 2011· Αλεξανδρόπουλος, 2016· Gandy, 2013). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τι έχει κατακτήσει ήδη ο μαθητής, όπως επίσης και την οργάνωση αυτών που δεν γνωρίζει μέσα από τη διατύπωση μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).
3. την καθοδήγηση για την επιλογή των κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011).

### **3.3 Σύγκριση άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και διαγνωστικής (τυπικής) εκτίμησης**

Τα τελευταία χρόνια η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης τείνει να αναδεικνύεται όλο και περισσότερο, τόσο λόγω πρακτικότητας, όσο και λόγω της αποτελεσματικότητας της (Heward, 2011· Αγαλιώτης, 2011· Spinelli, 2008· Παντελιάδου, 2000· Gandy, 2013· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Υπάρχουν ποικίλοι λόγοι, οι οποίοι φαίνεται ότι από κοινού συνέβαλαν και επέδρασαν στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης.

Αρχικά, οι διαγνωστικές υπηρεσίες αξιολογούν ένα παιδί εφόσον μόνο έχει εντοπιστεί σε αυτό κάποια δυσκολία στη μάθηση μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του και της ανταπόκρισης του στη μαθησιακή διαδικασία του στην τάξη (Oosterhof, 2009). Η πρωταρχική αιτία, ωστόσο, όπως εξηγεί ο Αγαλιώτης (2011), αποτελεί το γεγονός ότι πλέον οι επίσημες διαγνωστικές εκτιμήσεις είναι όλο και πιο ανακριβείς ως προς τις πληροφορίες που οι εκπαιδευτικοί κλίνονται να

επωμιστούν, προκειμένου να σχεδιάσουν ένα εξατομικευμένο και ανταποκρινόμενο στις ανάγκες του μαθητή πρόγραμμα. Το πόρισμα της διάγνωσης συχνά καταγράφεται σε μερικές μόνο γραμμές, με αποτέλεσμα να γενικεύεται και να μην προσδιορίζεται επακριβώς το είδος των δυσκολιών που το παιδί τυγχάνει να παρουσιάζει. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δείκτες που τους είναι αδιάφοροι, αν δεν ερμηνεύονται με εκπαιδευτικούς όρους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Αποτελούνται από αυστηρά δομημένα και σταθμισμένα ψυχομετρικά τεστ, τα οποία χορηγούνται σε κάθε περίπτωση παιδιού που υπόκειται στη διαδικασία της διάγνωσης με τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα να αμβλύνεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους λόγω αδυναμίας προσαρμογής τους (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Gandy, 2013· Spinelli, 2008). Ως συνέπεια αυτών αναδύθηκε η ανάγκη εφαρμογής αυθεντικών αξιολογικών διαδικασιών, δηλαδή των άτυπων μορφών αξιολόγησης (Spinelli, 2008· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Αγαλιώτης, 2011· Heward, 2011).

Ο ίδιος ο χαρακτήρας της άτυπης αυτής αξιολόγησης είναι που την καταστεί εύχρηστη και αποτελεσματική, καθώς είναι άμεσα εφαρμόσιμη σε ένα παιδί από τη στιγμή εμφάνισης ενδείξεων «κινδύνου», εφόσον ο σχεδιασμός αυτής απορρέει μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και έτσι δύναται να επιτευχθεί μια διαδικασία σύγκρισης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολογική διαδικασία με εκείνα των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Είναι ευέλικτη και προσαρμόζεται στην περίπτωση του παιδιού και του γνωστικού τομέα στον οποίο διακρίνονται κάποιες μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011· Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα υποστήριξης που απαιτείται να προσφερθεί, πολλές φορές πριν ακόμη ο μαθητής να έχει υποβληθεί στην διαδικασία διάγνωσης. Υπό μια έννοια θα υποστήριζε κανείς ότι η άτυπη από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμένη αξιολόγηση δρα προβλεπτικά και δύναται να οδηγήσει σε διαγνωστική εκτίμηση, εάν τα αποτελέσματά της το κρίνουν απαραίτητο (Τζουριάδου, 2011).

Αναγκαίο θεωρείται ακόμη να αναφερθεί και το χρονικό διάστημα το οποίο απαιτείται για καθεμία από τις δύο αξιολογήσεις. Η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μόνο λίγες ώρες στο πλαίσιο του σχολείου μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού του, ενός δηλαδή οικείου προσώπου. Από την άλλη πλευρά για την εκπόνηση της διαγνωστικής εκτίμησης ο ίδιος μαθητής θα πρέπει να επισκεφθεί κάποιο ΚΕΔΔΥ ή ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία μέσα στην οποία υπάρχει μια

διεπιστημονική ομάδα, που θα λειτουργήσει συνεργατικά για την αξιολόγηση των ικανοτήτων του, πράγμα το οποίο θα χρειαστεί παραπάνω από μια μέρα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τέλος, ο Στασινός (1999) υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της συχνά λειτουργούν συμπληρωματικά ή και επιβεβαιωτικά ως προς την διάγνωση, διαμορφώνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή με τον οποίο θα συνεργαστεί ο εκπαιδευτικός (Αλεξανδρόπουλος, 2016).

Συμπερασματικά, η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναδύεται μέσα από τις ανεπάρκειες της διαγνωστικής εκτίμησης. Εντούτοις, η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρά το πλήθος των πλεονεκτημάτων της έχει συχνά βρεθεί στο επίκεντρο με αμφιβολίες να εγείρονται ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Siegel, 1999· Spector, 2005· Nilsson, 2013).

### **3.4 Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης**

Η άτυπη διδακτική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της τάξης, καθώς αυτοί είναι συνήθως οι πρώτοι που θα ανιχνεύσουν τις δυσκολίες του μαθητή κατά την μαθησιακή διαδικασία εκφράζοντας εν συνεχεία την αναγκαιότητα διάγνωσης και παρέμβασης (Τζουριάδου, 2011·Spinelli, 2008· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό κατασκευάζονται από τους ίδιους άτυπα τεστ/εργαλεία αξιολόγησης ή αναζητούνται από μια ποικιλία άτυπων τεστ που υπάρχουν διαθέσιμα κάθε φορά τα πιο κατάλληλα για την συγκεκριμένη περίπτωση και τομέα που επιθυμείται να αξιολογηθεί. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να τεθεί, ώστε να επιλέγονται προς χορήγηση εκείνα που διακατέχονται από τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Walpole & McKenna, 2006).

Παρά το γεγονός ότι τα μέσα είναι άτυπα, παρέχουν μια ευρεία πλεονεκτημάτων στον εκπαιδευτικό. Αρχικά, είναι εύκολα ως προς την σύνταξη τους, εφόσον βασίζονται στα γνωστικά υλικά των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου. Επιπλέον, μειώνουν το άγχος των μαθητών εφόσον ο χαρακτήρας του δεν είναι επίσημος και διεξάγονται από οικείο προς τον μαθητή πρόσωπο (Πόρποδας, 2003). Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα να χορηγούνται στη συχνότητα που επιλέγει ο εκπαιδευτικός (Πόρποδας, 2003· Gandy, 2013· Τζουριάδου, 2011 ).

### 3.4.1 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των άτυπων μέσων αξιολόγησης

Η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης για την έγκαιρη και αποτελεσματική ανίχνευση του τομέα των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής αναφέρθηκε και παραπάνω (Harlin & Lipa, 1990· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Συνεπώς κρίνεται επιτακτική η ανάγκη τα άτυπα μέσα που θα επιλεγούν για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού να διακατέχονται από τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Creswell, 2011· Provost, Lambert & Babkie, 2010· Walpole & McKenna, 2006), ώστε στη συνέχεια η παρέμβαση που θα σχεδιασθεί να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του παιδιού.

Το χαρακτηριστικό της εγκυρότητας (validity) αναφέρεται στην ιδιότητα του εργαλείου να παράγει αποτελέσματα που έχουν σημασία, νόημα και αντιπροσωπεύουν μια πραγματική εικόνα του αντικειμένου (τομέα) που ο αξιολογητής επιθυμεί να εκτιμήσει. Διακρίνεται σε τρεις τύπους: την δομική εγκυρότητα, την εγκυρότητα περιεχομένου και την εγκυρότητα κριτηρίου. Η *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή διαφορετικά δομική εγκυρότητα (construct validity)* υφίσταται σε ένα άτυπο εργαλείο στην περίπτωση που οι τιμές είναι σημαντικές, έχουν σημασία, είναι αναγκαίες για κάποιον λόγο και τέλος εκπληρώνουν κάποιο σκοπό (Creswell, 2011). Από την άλλη όταν ένα εργαλείο θεωρείται ότι έχει εγκυρότητα περιεχομένου, τότε αυτό σημαίνει ότι τα κριτήρια/ερωτήματα που το συγκροτούν είναι εννοιολογικά σχετικά με αυτό που προτίθεται να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Τέλος, η *εγκυρότητα κριτηρίου* εξακριβώνει σε ένα εργαλείο εάν οι τιμές που προκύπτουν από αυτό δύνανται να προβλέψουν αυτό το κριτήριο, για το οποίο προορίζεται το εργαλείο και διακρίνεται σε δύο είδη την προβλεπτική και τη σύγχρονη (Creswell, 2011· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Από την άλλη το χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας συνεπάγεται το γεγονός ότι τα αποτελέσματα από ένα εργαλείο είναι σταθερά και συνεπή, όσες φορές κι αν επαναληφθεί η μέτρηση (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000) αξιοπιστία θεωρείται ακόμη και η δυνατότητα ίδιας ή παραπλήσιας βαθμολογίας από δύο διαφορετικούς αξιολογητές.

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι ένα άτυπο εργαλείο έχει τη δυνατότητα να κατασκευαστεί με εγκυρότητα (Harris & Niles, 1982· Johansson, 2013) αμφισβητώντας άλλους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν την αδυναμία των άτυπων

μέσων αν ανταποκριθούν έγκυρα σε μια αξιολογική διαδικασία (Siegel, 1999· Spector, 2005). Ειδικότερα, σε έρευνα που διεξήχθη από την Snow (2014) η χορήγηση άτυπου εργαλείου φάνηκε ότι μετρούσε περισσότερα έγκυρα την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σύγκριση με το εξεταζόμενο σταθμισμένο εργαλείο, το οποίο υποεκτιμούσε τις επιδόσεις των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση ένας έλεγχος της εγκυρότητας των δεδομένων που εξάγονται από τις άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης καθίσταται αναγκαίος προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των τιμών του εργαλείου στο κριτήριο που αξιολογείται, αλλά και συνδεσιμότητας μεταξύ των κριτηρίων αυτών με την θεωρία στην οποία θεμελιώθηκε (Lambiea, Blountb & Mullen, 2017· Goodwin & Leech, 2003).

Συμπερασματικά, πλήθος άτυπων δημοσιευμένων εργαλείων (Morris, 2014· Pearson, 2010· Clay, 2000· Applegate, Quinn, and Applegate, 2002· Leslie & Caldwell, 2006) έχει αποδείξει ότι η επίτευξη εγκυρότητας και αξιοπιστίας δεν είναι ακατόρθωτη, αλλά απαιτεί έναν πολύ προσεκτικό σχεδιασμό και μια επαρκή γνώση αναφορικά με τη χορήγηση του (Walpole & McKenna, 2006).

### **3.5 Μέσα και μέθοδοι διεξαγωγής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο, το οποίο έρχεται σε καθημερινή επαφή με το σύνολο των μαθητών και επομένως γνωρίζει τις διάφορες όψεις του χαρακτήρα τους και της συμπεριφοράς τους. Χάρη σε αυτό καθίσταται ικανός να επιλέξει από μια ευρεία ποικιλία μέσων, μεθόδων και στρατηγικών, εκείνα που θα του φανούν πιο χρήσιμα και κατάλληλα προς τον μαθητή που χρήζει αξιολόγησης, με σκοπό τη συλλογή των περισσότερων κατά το δυνατό πληροφοριών. Μόνο έτσι θα μπορέσει στη συνέχεια να διαμορφώσει την εξατομικευμένη και ορθά στοχευμένη παρέμβαση. Ποιες είναι όμως αυτές οι στρατηγικές, μέθοδοι και μέσα; Παρακάτω γίνεται νύξη στις πιο γνωστές από αυτές.

**Παρατήρηση:** είναι ίσως η πιο συνήθης μέθοδος για να παρατηρηθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό του και ίσως με τους γονείς του (σε περίπτωση που είναι δυνατό). Μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπου ο μαθητής είναι περισσότερο ελεύθερος, κινείται, παίζει ή μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας. Διακρίνεται σε δύο είδη τη συμμετοχική ή μη συμμετοχική ανάλογα με



το αν ο παρατηρητής επιθυμεί να εμπλακεί ή όχι με το άτομο που παρατηρεί και τη συστηματική ή μη ανάλογα με την καταγραφή ή μη προκαθορισμένων συμπεριφορών. Είναι σημαντικό ο παρατηρητής να λαμβάνει υπόψη κάποια βασικά στοιχεία κατά την οργάνωση της διαδικασίας. Αυτά είναι: «ποιος;», «τι;», «που;», «πότε;», «με ποιο τρόπο;» (Παντελιάδου, 2000). Αν έχει απαντήσει σε αυτά, τότε είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για την έναρξη της παρατήρησης.

**Συνέντευξη:** Η συνέντευξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με όλα τα πρόσωπα που συνδέονται με το παιδί, όπως οι γονείς, εκπαιδευτικοί και φυσικά με τον ίδιο τον μαθητή. Οι πληροφορίες που εκμαιεύονται είναι πολύτιμες και μπορούν να αναδείξουν στοιχεία που υπό άλλες μεθόδους και μέσα δεν θα ήταν δυνατό να αποκαλυφθούν (Τζουριάδου, 2011).

**Ανάλυση λαθών:** Η διαδικασία κατά την οποία αναλύονται τα λάθη ενός μαθητή για να καθορισθεί το «πώς» και το «γιατί» τον οδήγησαν στο να τα κάνει, συμβάλλοντας στον εντοπισμό των αναγκών που πρέπει να διδαχθούν, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας τους. Κατά την ανάλυση λαθών, τα λάθη του μαθητή καταγράφονται από την εκπαιδευτικό με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποιούνται. Η ανάλυση λαθών άρχισε να εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην ανάγνωση κειμένων, αλλά δύναται να εφαρμοστεί και σε άλλα έργα, όπως λόγου χάρη στην ορθογραφία, στην γραπτή έκφραση και στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων (Παντελιάδου, 2000).

**Αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Ο σχεδιασμός ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με δραστηριότητες που βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης του μαθητή ή πιθανόν και σε προηγούμενη είναι επίσης ένα άλλο μέσο αξιολόγησης. Στον ελλαδικό χώρο είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, καθώς είναι άμεσος και με βάση τα αποτελέσματα αυτού καθίσταται εφικτός ο σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης (Αγαλιώτης, 2006· Τζουριάδου, 2011). Έπειτα από την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του εργαλείου από τον μαθητή, ο δάσκαλος καθίσταται ικανός να εντοπίσει ποιες δεξιότητες έχει κατεκτημένες και ποιες όχι. Το βασικό προτέρημα αυτού του είδους αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της μπορούν να συγκριθούν άμεσα με το μαθησιακό/γνωστικό επίπεδο παιδιών αντίστοιχης ηλικίας του συγκεκριμένου μαθητή. Σημαντικό κρίνεται η οργάνωση να είναι ιεραρχική με βάση την περιγραφή των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Τζουριάδου, 2011).

Η διαδικασία σχεδιασμού των δοκιμασιών του εργαλείου δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς απαρτίζεται από μια σειρά βημάτων. Ο εκπαιδευτικός κατά την διαδικασία αυτή σχεδιάζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων με προκαθορισμένες απαντήσεις. Ο τρόπος απάντησης στις δοκιμασίες αυτές ποικίλει ανάλογα με τις ικανότητες (σύντομη απάντηση, σωστό λάθος ή παραγωγή κειμένου) και το νοητικό επίπεδο του μαθητή (Παντελιάδου, 2000). Ένα πρότυπο βημάτων μιας τέτοιας διαδικασίας αξιολόγησης με σχεδιασμό δραστηριοτήτων σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) είναι η παρακάτω:

Βήμα 1<sup>ο</sup> : Επιλέγει τη γνωστική περιοχή και μια γνωστική περιοχή.

Βήμα 2<sup>ο</sup> : Αποφασίζει το σημείο εκκίνησης.

Βήμα 3<sup>ο</sup> : Επιλέγει ή αναπτύσσει όργανο αξιολόγησης ή δοκιμασίες.

Βήμα 4<sup>ο</sup> : Δίνει τη δοκιμασία και ακολουθεί ανάλυση λαθών.

Βήμα 5<sup>ο</sup> : Ανάλυση δεδομένων, ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων, υποθέσεις για τα λάθη του μαθητή και προσδιορισμός των περιοχών που πρέπει να διερευνηθεί.

Βήμα 6<sup>ο</sup> : Διερευνά σε βάθος.

Βήμα 7<sup>ο</sup> : Συμπληρώνει έντυπα συνολικής καταγραφής, θέτει αντικειμενικούς στόχους και ξεκινά την παρέμβαση.

### **3.6 Άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση στην ανάγνωση**

Στην Ελλάδα η απουσία σταθμισμένων τεστ για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών οδήγησε τους εκπαιδευτικούς που συναντούν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους στην κατασκευή δικών τους τεστ/εργαλείων αξιολόγησης, τα οποία ωστόσο παραμένουν αστάθμιστα (Πολυχρόνη, 2011· Τζουριάδου 2011). Τα πλεονεκτήματα μιας μη σταθμισμένης αξιολόγησης έχουν καταγραφεί παραπάνω και τα μέσα – μέθοδοι για την υλοποίηση της είναι ποικίλα. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι οι άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης στον τομέα της ανάγνωσης δύνανται να προσδιορίζουν τις γλωσσικές και αναγνωστικές ικανότητες του παιδιού αλλά παράλληλα να ανιχνεύσουν τις διδακτικές δυνατότητες και ανάγκες. Δεν είναι λίγες οι φορές ακόμη που μη σταθμισμένες διαδικασίες έχουν λειτουργήσει ελεγκτικά με στόχο τον εντοπισμό δυσκολιών που κρίνουν αναγκαίων για διάγνωση (Spinelli, 2008).

### 3.6.1 Άτυπη αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση στην ουσία εμπεριέχει δύο άλλες πολύ βασικές για την ανάγνωση, και όχι μόνο, ικανότητες, την συλλαβική και την φωνημική επίγνωση. Αυτό σημαίνει ότι για να θεωρηθεί πως ένας μαθητής έχει κατακτήσει το στάδιο της φωνολογικής επίγνωσης πρέπει να έχει την δυνατότητα να διακρίνει τις συλλαβές μιας λέξης και να αντιλαμβάνεται τα φωνημικά στοιχεία της. Οι διαδικασίες σύνθεσης και ανάλυσης της λέξης τόσο στις συλλαβές όσο και στα φωνημικά της στοιχεία μέσω της απαλοιφής και της αντιμετάθεσης κρίνονται απαραίτητες (Heuvel, 2005). Ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) στοχεύοντας να αξιολογήσει επομένως αυτόν τον γλωσσικό τομέα θα πρέπει να σχεδιάσει να μεν επιγλωσσικές αλλά και μεταγλωσσικές δοκιμασίες. Οι επιγλωσσικές αναφέρονται στην ικανότητα εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε δύο λέξεις και στα τμήματά τους, ενώ από την άλλη οι μεταγλωσσικές στις δεξιότητες σύνθεσης, κατάτμησης και απαλοιφής. Έτσι για την πρώτη κατηγορία προτείνονται ασκήσεις σχετικές με την ομοιοκαταληξία, την αναγνώριση ομοιότητας (π.χ. μήλο-μήκος) αλλά και διαφορετικών λέξεων (τάπα, κάπα, παπί). Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία εδώ περιλαμβάνονται δραστηριότητες κατάτμησης μια λέξης στις συλλαβές της και από την άλλη σύνθεσης μιας λέξης μέσα από στοιχεία (φωνήματα ή συλλαβές) που εκφωνούνται στον μαθητή (Torgesen, 2000· Πόρποδας, 2002). Ακόμη πραγματοποιείται αξιολόγηση στην ικανότητα του μαθητή να μπορεί να αφαιρεί ένα κομμάτι της λέξης που του δίνεται και να προφέρει αυτό που απομένει, όπως και αντιστροφής των συλλαβών μια λέξης (π.χ. τόπι-πιτο) (Πόρποδας, 2002).

### 3.6.2 Άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας

Η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να διαβάζει ένα κείμενο με ταχύτητα, ρυθμό και ακρίβεια ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Οι αναγνώστες που κατέχουν αυτή την ικανότητα ονομάζονται ευχερείς και μπορούν να διαβάζουν μια λέξη αυτόματα χωρίς να εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό γνωστικές ικανότητες (Rasinski, 2004). Ο σχεδιασμός ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας πρέπει να περιλαμβάνει τρία βασικά χαρακτηριστικά: τον έλεγχο του ρυθμού ανάγνωσης λέξεων, των αναγνωστικών λαθών (π.χ. παραλείψεις, αντικαταστάσεις) και των

προσωδιακών λαθών (π.χ. επανάληψη ή παράλειψη λέξης). Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση αυτή δύναται φυσικά να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό της κατάλληλης προς τον μαθητή παρέμβασης (Mellard, 2011· Skinner & Neddengier, 2002· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Ένα πρότυπο εργαλείου άτυπης αξιολόγησης προτείνεται από τους Schumm (2006) και Rasinski (2004) και περιλαμβάνει συνοπτικά τα εξής βήματα:

1. Αναζήτηση για την εύρεση ενός κατάλληλου ως προς την ηλικία του παιδιού κειμένου (Provost, Lambert & Babkie, 2010).
2. Ανάγνωση κειμένου από τον μαθητή, ενώ παράλληλα τίθεται σε λειτουργία ένα μαγνητόφωνο, το οποίο θα καταγράψει την ανάγνωση αυτή.
3. Ταυτόχρονα εμείς καταγράφουμε τα λάθη, τα οποία δεν διορθώθηκαν μετά από λίγα δευτερόλεπτα από τον μαθητή.
4. Εάν επιθυμούμε επαναλαμβάνουμε την δοκιμασία και με άλλα κείμενα.
5. Μπορούμε να υπολογίσουμε την αναγνωστική ακρίβεια του μαθητή μας με το να διαιρέσουμε τον αριθμό των λέξεων που διάβασε σωστά ανά λεπτό με το συνολικό αριθμό λέξεων που διαβάστηκαν.

Μολονότι η μέτρηση της αναγνωστικής ακρίβειας με τον παραπάνω τρόπο είναι άρρηκτης σημασίας, δεν επαρκεί για την συνολική αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να υπολογισθεί και ο ρυθμός ανάγνωσης του παιδιού. Διαμέσου του συνδυασμού αυτών των δύο, της ακρίβειας δηλαδή και του ρυθμού, θα καταστεί πλέον εφικτή μια ωφέλιμη και αντιπροσωπευτική διαδικασία αξιολόγησης της ευχέρειας (Schumm, 2006).

### **3.6.3 Άτυπη αξιολόγηση λεξιλογίου**

Έχει διατυπωθεί ότι το λεξιλόγιο και η κατανόηση ενός κειμένου έχουν συνάψει μια πολύ στενή σχέση, μιας και ένα άτομο με πλούσιο λεξιλόγιο μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικότερη κατανόηση ενός κειμένου από ένα άτομο χωρίς (McKenna & Stahl, 2015). Η γνώση των λέξεων δεν είναι ποτέ απόλυτη αλλά υφίσταται διακυμάνσεις. Έτσι συμβαίνει μια λέξη να είναι γνωστή ως προς κάποιον ακουστικά αλλά όχι σημασιολογικά ή να μπορεί κανείς να εξηγήσει την έννοια μιας λέξης προσεγγίζοντας την, χωρίς όμως να πετυχαίνει τον ακριβή ορισμό της (Τζιβινίκου, 2015). Ειδικότερα, οι McKenna & Stahl (2015) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τον Dale

(1965) υπάρχουν τέσσερα διαδοχικά στάδια μέσω των οποίων αναπτύσσεται η γνώση μιας λέξης. Αυτά θα μπορούσαν να εκφραστούν ως εξής:

*1<sup>ο</sup> στάδιο:* εντελώς άγνωστη λέξη σε οπτικό επίπεδο.

*2<sup>ο</sup> στάδιο:* γνωρίζει ακουστικά τη λέξη, ωστόσο όχι σημασιολογικά.

*3<sup>ο</sup> στάδιο:* μπορεί να βρει την γενικότερη σημασία της λέξης σε ένα κείμενο.

*4<sup>ο</sup> στάδιο:* μπορεί να βρει την σημασία της λέξης σε πολλαπλά κείμενα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μια άτυπη αξιολόγηση με στόχο να ανιχνεύσει το επίπεδο λεξιλογίου ενός μαθητή μέσα από την ανάγνωση ενός ή και παραπάνω κειμένων. Μια από τις πιο απλές δραστηριότητες είναι να εκφέρει ο δάσκαλος προφορικά μερικές λέξεις και να ζητηθεί από τον μαθητή να δώσει τον ορισμό τους ή από την άλλη να σχεδιάσει μια δραστηριότητα πολλαπλών επιλογών κατά την οποία η σημασία της λέξης θα προκύπτει μέσα από την σωστή επιλογή των δοθέντων απαντήσεων (Hempenstall, 2009· Πολυχρόνη, 2011).

### **3.6.4 Άτυπη αξιολόγηση κατανόησης του κειμένου**

Είναι ευρέως γνωστό ότι ο απώτερος σκοπός κάθε διαδικασίας ανάγνωσης ενός κειμένου είναι η αντίληψη του νοήματος του, δηλαδή η κατανόηση του. Προκειμένου το άτομο να μπορέσει να διεισδύσει στην ουσία του κειμένου που διαβάζει, πρέπει πρώτα απ' όλα να έχει κατακτήσει όλα τα προηγούμενα στάδια, της φωνολογικής ενημερότητας και της ευχέρειας. Μόνο έτσι θα καταστεί ικανό να ξεκλειδώσει με τους κατάλληλους τρόπους-στρατηγικές την κεντρική ιδέα γύρω από την οποία εκτυλίσσεται όλο το κείμενο. Εντούτοις δεν είναι λίγοι οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο που διαβάζουν και γι αυτό το λόγο εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν επιχειρήσει να εντοπίσουν εκείνες τις δραστηριότητες που μπορούν ευκολότερα και με σαφήνεια να αξιολογήσουν το επίπεδο κατανόησης ενός μαθητή με τέτοιες αδυναμίες.

Τα άτυπα τεστ αναγνωστικής κατανόησης που διεκπεραιώνονται στο πλαίσιο της τάξης διαμορφώνονται με βάση την ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευτικού και στελεχώνονται λιγότερο από θεωρητικό υπόβαθρο, ωστόσο είναι εξίσου ωφέλιμα ως προ της εκτίμηση του επιπέδου κατανόησης και τροποποιήσεις στις παρεμβάσεις

(Israel & Duffy, 2009). Σε αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν ποικίλες δραστηριότητες, όπως (Πολυχρόνη, 2011):

- ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
- αναδιήγηση κειμένου
- περίληψη
- συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων
- αναζήτηση πλαγιότιτλου
- εύρεση κοινής σημασίας μεταξύ δύο προτάσεων
- συναγωγή συμπερασμάτων

Επιπροσθέτως, σε πολλά άτυπα εργαλεία που έχουν κατά καιρούς δημοσιευθεί (Applegate, Quinn, and Applegate, 2002· Leslie & Caldwell, 2006) ιδιαίτερα κοινές είναι και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Ο βαθμός στον οποίο καθεμία από τις παραπάνω δραστηριότητες είναι αποτελεσματική ή όχι ως προς την εξαγωγή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων κατανόησης του κειμένου από τον εξεταζόμενο μαθητή είναι αμφιλεγόμενος. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για παράδειγμα μολονότι ανήκουν στους πιο δημοφιλείς τρόπους εκτίμησης της αναγνωστικής κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011· Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007), διαφαίνεται ότι οι απαντήσεις που λαμβάνονται ίσως να μην αντανακλούν ακριβώς το επίπεδο κατανόησης του αξιολογούμενου. Υπάρχει περίπτωση η απάντηση που θα δοθεί να είναι τυχαία ή να πηγάζει από κάποιο μάντεμα, αποφεύγοντας να διαβάσει εξ ολοκλήρου το κείμενο και εστιάζοντας μόνο σε επιλεγμένα σημεία μέσω των οποίων πιστεύει ότι «κρύβεται» η απάντηση. Έτσι ο αναγνώστης πρώτα καταφεύγει στην ανάγνωση των ερωτήσεων και μετά σε αυτή του κειμένου, ενώ θα αναμένονταν το αντίστροφο (Farr et al., 1990).

Από την άλλη πλευρά δοκιμασίες περίληψης (Πολυχρόνη, 2011· Alvermann, 2002) και αναδιηγήσεων, προφορικών ή γραπτών, έχουν χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την διάγνωση δυσκολιών κατανόησης αλλά και για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση του. Μέσω αυτών δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να επιδείξει από την δική του οπτική γωνία την αντίληψη του νοήματος του κειμένου και ταυτόχρονα την ικανότητα του να σειροθετεί, να αφομοιώνει και να κατηγοριοποιεί τις πληροφορίες που λαμβάνει από αυτό (Han, 2005· Παντελιάδου, 2000).

Τέλος όσον αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων αυτή δύναται να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους ανάλογα με τον αναγνώστη. Κατά την πρώτη περίπτωση το άτομο μπορεί να επιλέξει να διαμορφώσει το συμπέρασμα λαμβάνοντας υπόψη βασικά στοιχεία του κειμένου. Αντίθετα κατά τη δεύτερη περίπτωση υπάρχει η δυνατότητα να εκμεταλλευτεί ευρύτερες γνώσεις καταλήγοντας σε ένα εξίσου ορθό συμπέρασμα (Πολυχρόνη, 2011).

### **3.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων για την εκπαιδευτική πράξη**

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί φυσικά να αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στη διαθεσιμότητα των δασκάλων, πολύ σύντομα όμως είναι δυνατόν να καταστεί παντελώς άχρηστο με συσσώρευση ανώφελων πληροφοριών, εάν μια κατάλληλη διαδικασία ερμηνείας των συλλεχθέντων δεδομένων δεν εφαρμοστεί. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία διαμορφώνοντας μια αμφίδρομη σχέση, κατά την οποία η μια πλευρά δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την άλλη. Αυτό συνεπάγεται ότι μια διδασκαλία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αξιολόγηση και αντιστοίχως μια αξιολόγηση δεν ωφελεί εάν δεν αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011). Η αναγκαιότητα αυτής της διαδικασίας έγκειται στο γεγονός ότι η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση παρέχει αποτελέσματα άμεσα συγκρίσιμα με το επίπεδο των συμμαθητών του παιδιού που εξετάστηκε, ενώ ο βαθμός δυσκολίας της ανάλυσης είναι μικρός δεδομένης της ατομικής περίπτωσης του μαθητή (Τζουριάδου, 2011).

Σε ένα πρώτο στάδιο μια καλή ανάλυση των δεδομένων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναδείξει πληροφορίες χρήσιμες τόσο για τον τρόπο διδασκαλίας του, όσο και για τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής. Τα δεδομένα που συλλέγονται θα πρέπει να αναλύονται περιγραφικά ενσωματώνοντας σχόλια και παρατηρήσεις που εκπαιδευτικός έκανε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Σε ένα επόμενο στάδιο εκπαιδευτικός θα εντοπίσει από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του μαθητή. Στη συνέχεια λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες και βασιζόμενος σε αυτές θα διατυπώσει τους στόχους της παρέμβασης για τον εν λόγω μαθητή. Εν ολίγοις εκφράζει ή προτείνει το είδος της παρέμβασης που είναι αναγκαίο να γίνει, καταγράφοντας δραστηριότητες, υλικά (χειραπτικά ή άλλα μέσα), στρατηγικές και μεθόδους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αρκεί η

αναγνώριση της ανάγκης για παροχή βοήθειας/προσαρμογών σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, αλλά ο ακριβής καθορισμός του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή (Παντελιάδου, 2000).

Από τα παραπάνω καθίσταται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια ατομική υπόθεση για κάθε μαθητή, ο οποίος φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς τη μάθηση. Κατ' αναλογία και οι αποφάσεις που θα ληφθούν θα αφορούν τις ανάγκες αυτού του παιδιού με στόχο να ανταποκριθεί όσο το δυνατό να καλύτερα στο σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο κιάλας η διαδικασία αξιολόγησης οφείλει να είναι οργανικό κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου και να μην αποτελεί μια διακριτή εξέταση, η οποία θα στοχεύει κατά κύριο λόγο στην κατάταξη του μαθητή σε μια κατηγορία ειδικών αναγκών. (Τζουριάδου, 2011· Αγαλιώτης, 2011).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**

### **4.1 Η αξιολόγηση ως θεμέλιο της παρέμβασης**

Από το πρώτο κιάλας κεφάλαιο έγινε η νύξη για την αξία της αξιολόγησης είτε τυπικής, είτε άτυπης στην διαμόρφωση μιας πρώτης εικόνας του μαθητή και κατά συνέπεια στον έγκαιρο σχεδιασμό της παρέμβασής του. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να είναι εξειδικευμένη στο είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, αλλά και εξατομικευμένη αναφορικά με το γνωστικό του επίπεδο και ανάγκες. Αυτό θα αποτελέσει και το εφελκυστικό σημείο για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης ανταποκρινόμενο πλήρως στον μαθητή και στοχεύοντας στην ελαχιστοποίηση ή ακόμη και απαλοιφή των αδυναμιών του (Τζιβινίκου, 2015). Ακρογωνιαίος λίθος της παρέμβασης καθίσταται επομένως η αξιολόγηση αποσκοπώντας στη σύνθεση μιας σαφούς εικόνας των διαταραχών, ικανοτήτων και πεδίου ανεπαρκειών του παιδιού (Snowling & Hulme, 2010).

### **4.2 Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές**

Αποτελεί συχνό φαινόμενο οι δύο αυτές έννοιες των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών να παρουσιάζονται ή να αναφέρονται ως συνώνυμες. Η επικράτηση αυτής της σύγχυσης μεταξύ του ορισμού της δεξιότητας και της στρατηγικής δεν διευκολύνει καθόλου την έκβαση της εκπαίδευσης και την διεξαγωγή αποτελεσματικών παρεμβάσεων στον τομέα της ανάγνωσης. Επιθυμώντας στη συνέχεια να αναφέρω και να αναλύσω μερικές από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης θα προβώ στον ορισμό των δύο αυτών εννοιών, με στόχο να αναδυθεί η διαφοροποίησή τους.

Με τον όρο αναγνωστικές δεξιότητες αναφερόμαστε στις δεξιότητες που διαθέτει κάποιος και του επιτρέπουν να κατανοήσει ένα κείμενο. Στη συνέχεια θα λέγαμε ότι ένα σύνολο δεξιοτήτων δύναται να διαμορφώσουν μια αναγνωστική στρατηγική, με στόχο επίσης την κατανόηση του κειμένου. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να

χρησιμοποιηθούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου (Aarnoutse et al., 2005).

Δύο από τις πιο δημοφιλείς κατηγορίες στρατηγικών είναι οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές και αποτελούν τις κατηγορίες «ομπρέλα» για όλες τις υπόλοιπες που έχουν υπάρξει (Τζιβινίκου, 2015· Stern, 1992). Ως γνωστικές ορίζονται οι στρατηγικές που συνδράμουν στην επεξεργασία και αλληλεπίδραση του μαθητή με το κείμενο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Από την άλλη μεταγνωστικές θεωρούνται οι στρατηγικές που αξιοποιούν οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες τους, ώστε να παρακολουθήσουν και να ρυθμίσουν την έκβαση της αναγνωστικής διαδικασίας, καθορίζοντας παράλληλα την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, την αυτοδιδασκαλία, την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοενίσχυση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι επαρκείς αναγνώστες τείνουν να ενεργοποιούν ένα εύρος στρατηγικών κατά την διαδικασία της ανάγνωσης όταν θεωρήσουν ότι είναι απαραίτητο για την επίτευξη κάποιου στόχου, γεγονός που υπογραμμίζει τη βασική τους διαφορά με τους φτωχούς αναγνώστες. Οι τελευταίοι φαίνεται ότι παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στο εύρος των γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών, διαθέτοντας μόνο τις απλούστερες, πρόβλημα το οποίο δυσχεραίνει την ανάγνωση και κατά συνέπεια κατανόηση ενός κειμένου (Γρίβα, Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2010· Τζουριάδου, 2011· Gersten et al., 2001· Antoniou et al., 2008).

### **4.3 Αποτελεσματικές παρεμβάσεις με στρατηγικές στην ανάγνωση**

Η παρέμβαση, όπως προαναφέρθηκε, ορίζεται ως ένα άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι με την αξιολόγηση και παράλληλα αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ανιχνεύσουν και να θέσουν σε εφαρμογή εκείνες τις στρατηγικές παρέμβασης τις οποίες θεωρούν πιο αποτελεσματικές και κατάλληλες ως προς την περίπτωση ενός συγκεκριμένου μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό έχουν επιλεγεί να παρουσιαστούν οι πιο επωφελείς από αυτές.

#### **4.3.1 Παρέμβαση στο φωνολογικό τομέα**

Σύμφωνα με το National Reading Panel (2000) προτείνεται αρχικά ότι ένα πρόγραμμα που σχεδιάζεται με στόχο τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας

δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις 20 ώρες συνολικής διδασκαλίας, προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Θα πρέπει να διακατέχεται από τα χαρακτηριστικά της αμεσότητας, της συνέπειας και του μέτρου (φυσιολογικές απαιτήσεις).

Η συμπερίληψη δραστηριοτήτων σχετικών με γράμματα (γραφήματα) θεωρείται ως ένα σημαντικό κομμάτι αναφορικά με την συγκεκριμένη παρέμβαση. Η πορεία της διδασκαλίας θα πρέπει να προχωρά από την φωνημική ιδιότητα του γράμματος στην αναπαραστασιακή, εφιστώντας κατανοητή τη σύνδεση «φωνής-γράμματος» στον μαθητή (Τζιβινίκου, 2015). Ενδεικτικά ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη φωνολογική ενημερότητα μπορεί να συμπεριλάβει δραστηριότητες, όπως τη δημιουργία ριμών, τη κατάτμηση λέξεις σε συλλαβές με χτυπήματα από παλαμάκια, τη διάκριση των ήχων ποικίλων συλλαβών και τη καταμέτρηση λέξεων στο πλαίσιο μιας πρότασης (International Dyslexia Association, 2017). Συνοπτικά οι παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης σχεδιάζονται με κύριο άξονα τις διαδικασίες ανάλυσης και κατάτμησης των μονάδων ενός γλωσσικού συστήματος (πρόταση σε λέξεις, λέξη σε συλλαβές, συλλαβές σε φωνήματα). Παράλληλα εμπλουτίζονται και με άλλες, όπως την διάκριση ή αφαίρεση αρχικού φωνήματος και συλλαβής, διαδικασίες οι οποίες δύναται να πραγματοποιηθούν μέσω της χρήσης εικόνων που αναπαριστούν κάποια λέξη. Επιπροσθέτως, οι ψευδολέξεις θεωρούνται ωφέλιμες σε τέτοιου είδους διαδικασίες και στην εξάσκηση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες ως προς την αναγνώριση, ανάγνωση και αντιστροφή των συλλαβών τους (Ζαχάκου, 2016).

#### **4.3.2 Παρέμβαση στην αναγνωστική ευχέρεια**

Ένας συνδυασμός παραγόντων δύνανται να επιφέρουν σε ένα άτομο με μαθησιακές και συγκεκριμένα αναγνωστικές δυσκολίες την έλλειψη ευχέρειας κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Λέγεται ότι είναι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτές τις δύο ομάδες (Mastropieri et al., 1999).

Όσον αφορά τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε αυτόν τον τομέα αυτές δεν είναι ποικίλες αλλά σχετικά περιορισμένες. Σε αυτές περιλαμβάνονται: η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, η ανάγνωση ανά ζεύγη και η καθοδηγούμενη από υπολογιστή εξάσκηση (Mastropieri et al., 1999· Τζιβινίκου, 2015). Κατά την πρώτη

μέθοδο παρέμβασης οι μαθητές έχουν στη διάθεση τους μικρά και απλά κείμενα, τα οποία καλούνται να διαβάσουν φωναχτά, με καθοδήγηση από το δάσκαλο όπου απαιτείται και την παροχή ανατροφοδότησης, έως ότου να αγγίξουν τον επιθυμητό βαθμό ευχέρειας. Η ίδια διαδικασία εφαρμόζεται και σε άλλα κείμενα. Ο βαθμός ευχέρειας υπολογίζεται διαιρώντας τον αριθμό λέξεων με τον χρόνο ανάγνωσης και συγκρίνοντας τον με μαθητή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (Mastropieri et al., 1999· NEPS LWG, 2012). Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν την αναγνωστική ικανότητα, εντείνοντας την ακρίβεια, την ταχύτητα και την προσωδία (Τζιβινίκου, 2015). Η δεύτερη μέθοδος είναι η ανάγνωση ανά ζεύγη κατά την οποία επιτυγχάνεται σαφώς εξοικονόμηση χρόνου και όλοι οι μαθητές είναι ενεργά απασχολημένοι στο έργο τους (Mastropieri et al., 1999). Η τρίτη και τελευταία μέθοδος ορίζεται ως η πρακτική εξάσκηση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Mastropieri et al., 1999· NEPS LWG, 2012).

#### **4.3.3 Παρέμβαση στον εμπλουτισμό λεξιλογίου**

Η σχέση λεξιλογίου και αναγνωστικής ευχέρειας είναι από πολλούς ερευνητές αποδεδειγμένη και μεταξύ τους έχουν αναπτυχθεί πολύ στενοί δεσμοί. Ο λόγος για αυτό αναδύεται από το γεγονός ότι όσες περισσότερες λέξεις αποκτώνται και αποθηκεύονται από ένα άτομο, τόσο ευκολότερα μπορεί να τις αναγνωρίσει όταν παρουσιαστούν μπροστά του καθιστώντας τη διαδικασία αυτή πια αυτόματη, χωρίς την διαμεσολάβηση της αποκωδικοποίησης. Κατά συνέπεια η προσοχή εφιστάται περισσότερο στην κατανόηση παρά στην αποκωδικοποίηση (NEPS LWG, 2012).

Αναφορικά με τις μεθόδους παρέμβασης στον τομέα της ενίσχυσης του λεξιλογίου αυτές φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένες. Ίσως γιατί και το κοινωνικο-οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, καθώς ένα παιδί έρχεται ακουστικά σε επαφή με έναν όγκο λέξεων, νέων και μη. Εντούτοις ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει αναφερθεί και πρωτύτερα. Το ερώτημα που εγείρεται είναι με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Μια ενδεδειγμένη μέθοδο αποτελεί υποστηρικτικά κείμενα μέσω των οποίων θα επιτευχθεί η εκμάθηση νέων λέξεων (Τζιβινίκου, 2015). Ένας άλλος τρόπος είναι η άμεση διδασκαλία λεξιλογίου κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ορίζουν συγκεκριμένες λέξεις για απασχόληση με στόχο

να βρεθούν συνώνυμα, αντώνυμα ή να τοποθετηθούν μέσα σε προτάσεις. Τα παιδιά, τα οποία παράγουν συνώνυμα, αντώνυμα και άλλες λέξεις τείνουν να εμπλουτίζουν και να απομνημονεύουν καλύτερα το λεξιλόγιο από εκείνα που το αντιγράφουν ή δημιουργούν προτάσεις με μια συγκεκριμένη λέξη (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Boulware-Gooden et al., 2007).

Στην Τζιβινίκου (2015) αναφέρεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης, αντιπροσωπευτικό της ενίσχυσης λεξιλογίου, το οποίο διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα (Beck et al., 2002). Κατά το πρώτο στάδιο ο μαθητής εμπλέκεται σε μια διαδικασία μαντέματος της σημασίας της λέξης. Αμέσως μετά επιβραβεύεται αν η υπόθεση του ήταν σωστή, διαφορετικά του παρέχεται. Στη συνέχεια την επαναλαμβάνει μεγαλόφωνα και τέλος διατυπώνει τον τελικό ορισμό.

#### **4.3.4 Παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση**

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι πάντοτε ο απώτερος στόχος κάθε αναγνωστικής διαδικασίας. Γι' αυτό το λόγο η εσωτερίκευση αποτελεσματικών στρατηγικών συνεπικουρεί στην εμπλοκή του παιδιού στο κείμενο που διαβάζει, κατανοώντας πιο αποτελεσματικά (Snowling & Hulme, 2010). Προκειμένου να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος μακροπρόθεσμα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξασκήσουν τους μαθητές σε μια ευρεία ποικιλία υλικού και να ελέγξουν την ετοιμότητα τους ως προς την επιλογή εφαρμογής των απαραίτητων κάθε φορά στρατηγικών ( Gersten et al., 2001).

Έχουν αναφερθεί και σε προγενέστερο κεφάλαιο ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές είναι πολλές. Αρκετοί ερευνητές έχουν συμφωνήσει ότι οι στρατηγικές που προωθούν σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση είναι η αυτό-ερωτήσεις, η ανακεφαλαίωση, η διεξαγωγή διευκρινήσεων και προβλέψεων (Boulware-Gooden et al., 2007· Weinstein et al., 1983· Padeliadou & Botsas, 2001). Από αυτές η ανακεφαλαίωση χαρακτηρίζεται ως η πιο απαιτητική και σύνθετη διαδικασία (Padeliadou & Botsas, 2001), κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να παράγει σε γραπτή ή προφορική μορφή τα βασικά σημεία αυτού που διάβασε. Βασική προϋπόθεση σε αυτό είναι οι μαθητές να είναι ικανοί στον εντοπισμό της κύριας ιδέας του κειμένου, στρατηγική, η οποία αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία και με τον όρο *skimming*. Με την έννοια αυτή ορίζεται ο γρήγορος έλεγχος των επιφανειακών

χαρακτηριστικών του κειμένου, με στόχο ο αναγνώστης να διαμορφώνει μια συνολική εκτίμηση για τα κύρια νοήματά του (Gersten et al, 2001). Με τη σειρά της η διαδικασία ανίχνευσης της βασικής ιδέας συνδέεται στενά με την παρακολούθηση της δομής του κειμένου, δηλαδή στον τρόπο οργάνωσής του που συμβάλλει στην ευκολότερη ανάκληση του περιεχομένου του, στο διαχωρισμό ουσιαστικών και μη πληροφοριών, όπως και στη διατύπωση ερωτήσεων (Alvermann, 2002; Gersten et al., 2001).

Επιπροσθέτως, ο Oakhill and Patel (1991), όπως αναφέρεται στους Snowling & Hulme, 2010 υποστηρίζουν ότι η δημιουργία νοητικών χαρτών ενισχύει την λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης επιδρώντας θετικά στους φτωχούς αναγνώστες ενεργοποιώντας την λεκτική εργαζόμενη μνήμη και διαμορφώνοντας ένα κλίμα συμμετοχής στην ιστορία. Οι μαθητές θα ήταν καλό να διδαχθούν μέσα από ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης πως να επιχειρούν την διατύπωση ερωτήσεων αλλά και να εξασκήσουν την καταλληλότητα των απαντήσεών τους, να διεξάγουν περίληψη και συμπέρασμα, να κάνουν παύση κατά την ανάγνωση αποσκοπώντας στην εκτίμηση της κατανόησης τους, να σχεδιάζουν γραφικούς και σημασιολογικούς οργανωτές και να αξιοποιούν την δομή του κειμένου, όπως και την σχετική προϋπάρχουσα γνώση ( Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Alvermann, 2002· Gersten et al., 2001).

Σαφώς, είναι άκρως απαραίτητο να αναφερθεί ότι τα προβλήματα στην κατανόηση δεν πηγάζουν μόνο μέσα από την απουσία μεταγνωστικών στρατηγικών αλλά και από αδυναμίες στην αποκωδικοποίηση (Snowling & Hulme, 2010). Για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ενδείκνυται να κάνουν ανάγνωση σε απλά προς εκείνους κείμενα, να ακούν συμμαθητές τους να διαβάζουν φωναχτά και το αντίστροφο (Ivey, 2002, όπως αναφέρεται στην Τζιβνίκου, 2015).

## **B' ΜΕΡΟΣ**

### **Εισαγωγή**

Το Β' μέρος της εργασίας μου ασχολείται με τις διαδικασίες που εκτυλίχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας μου. Ειδικότερα, θα αναφερθούν ενδελεχώς ο σκοπός της έρευνας, τα ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο κινήθηκα σε αυτή, το δείγμα που επιλέχθηκε, όπως και η περιγραφή του εργαλείου και της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί η καταγραφή των αποτελεσμάτων από την συνολική διαδικασία, καθώς και η συζήτηση, δηλαδή η σύγκριση των στοιχείων που συλλέχθηκαν με πρόσφατα ερευνητικά/βιβλιογραφικά δεδομένα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1.1 Σκοπός έρευνας**

Τα τελευταία χρόνια η άτυπη αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τείνει να γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τόσο εξαιτίας της πρακτικότητας της όσο και λόγω της αποτελεσματικότητας της (Heward, 2011· Αγαλιώτης, 2011· Spinelli, 2008· Παντελιάδου, 2000· Gandy, 2013· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Η δυνατότητα εύκολης και γρήγορης χορήγησης των άτυπων εργαλείων που κατασκευάζονται κατά καιρούς από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και ο πλούτος δεδομένων που προκύπτει από τη διαδικασία αυτή (Τζουριάδου, 2011· Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007), είναι μερικά μόνο από τα ποικίλα πλεονεκτήματα του είδους της αξιολόγησης αυτής, τα οποία αναφέρθηκαν εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η παρούσα έρευνα λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα ύπαρξης έγκυρων και αξιόπιστων άτυπων εργαλείων στην εκπαίδευση βασίστηκε στη πιλοτική χορήγηση του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, ΑΑΑΠΠΣ, με σκοπό την εκτίμηση δύο ζωτικής σημασίας παραγόντων, της δομικής εγκυρότητας και της εγκυρότητας περιεχόμενου του, σε ένα δείγμα 10 παιδιών που προέρχονταν

από κάθε τάξη του Δημοτικού (Α-ΣΤ). Η έρευνα αυτή αποτελεί τον πρώτο έλεγχο της εγκυρότητας του εργαλείου και θα θέσει ένα πρώτο βήμα προς την διαδικασία στάθμισης του.

## **1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Η διεξαγωγή της έρευνας θεμελιώθηκε πάνω σε δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το *πρώτο ερώτημα (α)* σχετίζεται με την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας που διαπερνά το εργαλείο. Η δομική εγκυρότητα ή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) υφίσταται στην περίπτωση που οι τιμές του εργαλείου που αξιολογείται είναι σημαντικές, έχουν σημασία, είναι αναγκαίες για κάποιον λόγο και τέλος εκπληρώνουν κάποιο σκοπό (Creswell, 2011). Το *δεύτερο ερώτημα (β)* το οποίο πρέπει να αναλυθεί είναι να εντοπιστεί αν υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου (content validity). Ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου μετρά κατά πόσο το εργαλείο ως σύνολο είναι εννοιολογικά σχετικό με αυτό που προτίθεται να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Προκειμένου να απαντηθούν τα δύο αυτά ερωτήματα, θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί μια διεξοδική ανάλυση του εργαλείου κατά τη διαδικασία χορήγησης του. Κατά την εξέταση της δομικής εγκυρότητας θα λαμβάνονταν υπόψη το κείμενο με όλες τις παραμέτρους του (λεξιλόγιο, μορφοσυντακτική δομή, κτλ), το μέγεθος των κριτηρίων, καθώς και ο χρόνος χορήγησης του. Από την άλλη για την εξακρίβωση του βαθμού της εγκυρότητας περιεχομένου θα αξιολογούταν καθένα κριτήριο ξεχωριστά με βάση εάν πληρούν την εννοιολογική συνάφεια με αυτό που προτίθενται να μετρήσουν.

## **1.3 Μεθοδολογία**

### **1.3.1 Συμμετέχοντες**

Το δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα πιλοτική έρευνα αποτελούσαν από 10 παιδιά, τα οποία όλα φοιτούσαν σε Δημοτικά της πόλης του Βόλου. Συγκεκριμένα, πέντε παιδιά προέρχονταν από σχολείο που βρίσκεται στο κέντρο του Βόλου, ενώ τα υπόλοιπα από Δημοτικό που ανήκει στην περιοχή της Νέας Ιωνίας. Η επιλογή των παιδιών έγινε με τυχαία δειγματοληψία και γι αυτό η αναλογία των παιδιών ως προς το φύλο παρουσίαζε μεγάλη διαφορά: 7 αγόρια και 3



κορίτσια. Στον αναλυτικό πίνακα (*Πίνακας 1*) που παρατίθεται διαφαίνεται ο ακριβής αριθμός των παιδιών που αντιστοιχούσαν σε κάθε τάξη.

<b>Τάξεις φοίτησης</b>	<b>Αριθμός μαθητών</b>
A' Δημοτικού	1
B' Δημοτικού	2
Γ' Δημοτικού	1
Δ' Δημοτικού	3
Ε' Δημοτικού	1
ΣΤ' Δημοτικού	2

*Πίνακας 1*

Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα να παρακολουθούν τμήμα ένταξης και σύμφωνα με άτυπες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, αλλά και διαγνώσεις να εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες (6/10 παιδιά). Η ύπαρξη ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας δεν θεωρήθηκε αναγκαία. Τέλος, να αναφερθεί ότι όλα τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και δεν είχαν κάποιο συνοδό πρόβλημα.

### **1.3.2 Εργαλείο πιλοτικής χορήγησης**

Το εργαλείο, το οποίο χορηγήθηκε και στην εν λόγω έρευνα αξιολογήθηκε για την δομική εγκυρότητα και την εγκυρότητα περιεχομένου του, είναι το ΑΑΑΠΠΣ (Άτυπη Αξιολόγηση Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές). Περιλαμβάνει ένα πλήθος άτυπων δοκιμασιών, τύπου ερωτήσεων/προτάσεων, με πρωτεύων στόχο την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή, όπως επίσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων της (φωνολογική/φωνημική επίγνωση, ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση). Αποτελείται από τέσσερα επίπεδα, τα οποία έχουν οριστεί με βάση τις τάξεις. Έτσι συγκεκριμένα το (i) πρώτο επίπεδο αφορά το Νηπιαγωγείο, (ii) το δεύτερο τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Α-Β, (iii) το τρίτο τις επόμενες δύο Γ-Δ και (iv) το τέταρτο τις Ε-ΣΤ.

Τα κείμενα, καθώς και οι επιμέρους δοκιμασίες έχουν αυξανόμενο δείκτη δυσκολίας ανάλογα και με το επίπεδο στο οποίο απευθύνονται. Εξαιρέση αποτελεί το επίπεδο που αντιστοιχεί στο Νηπιαγωγείο, για το οποίο τηρήθηκε διαφορετικός σχεδιασμός και το οποίο δεν θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα.

Είναι αδήριτη ανάγκη να αναφερθεί το γεγονός ότι ο σχεδιασμός του εργαλείου αυτού θεμελιώθηκε πάνω στη θεώρηση του National Reading Panel (2000), ο οποίος ορίζει ότι η αναγνωστική ικανότητα είναι ο συγκερασμός πέντε δεξιοτήτων, της φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου/μορφοσύνταξης, της ευχέρειας και της κατανόησης. Αυτές ακριβώς τις δεξιότητες εξετάζει και το ΑΑΑΠΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη τα «κοινά λάθη» των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Απώτερος σκοπός είναι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που θα προκύψει για την διατύπωση στόχων παρέμβασης και την απόκτηση στρατηγικών μέσω αυτής. Φυσικά η επαναξιολόγηση μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα και την παρέλευση της παρέμβασης κρίνεται απαραίτητη και είναι εφικτή με την επαναχορήγηση του εργαλείου.

Παρακάτω γίνεται μια σύντομη νύξη του είδους των δοκιμασιών που εμπεριέχονται σε καθένα κριτήριο του εργαλείου που χορηγήθηκε.

#### ● **Φωνημική/φωνολογική επίγνωση**

Ο συγκεκριμένος τομέας ελέγχεται μέσα από μια σειρά δοκιμασιών που σχετίζονται με την διάκριση γραμμάτων και λέξεων, την αναγνώριση ομοιοτήτων, την κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές, την αναγνώριση σημείων στίξης και τον εντοπισμό ομοιοκαταληξίας.

#### ● **Αναγνωστική ευχέρεια**

Η αναγνωστική ευχέρεια του μαθητή αξιολογείται με την ανάγνωση του κειμένου από τον μαθητή και την παράλληλη καταγραφή λαθών, συνολικού χρόνου ανάγνωσης με καταμέτρηση από χρονόμετρο, ποιότητα λαθών και τελική εκτίμηση της ποιότητας της συνολικής ανάγνωσης του.

#### ● **Λεξιλόγιο/ Μορφοσύνταξη**

Οι δεξιότητες αυτές εξετάζονται έπειτα από την ανάγνωση του κειμένου από τον μαθητή. Στο πρώτο επίπεδο (Α-Β) αξιολογείται μόνο το λεξιλόγιο με δοκιμασίες που έχουν σχέση με οπτική, ακουστική και σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. Στα

υπόλοιπα επίπεδα συμπεριλαμβάνονται και μορφοσυντακτικού τύπου δραστηριότητες, όπως τον εντοπισμό των κυρίων όρων της πρότασης και μετατροπών.

### ● Κατανόηση

Η κατανόηση κειμένου για το χαμηλότερο επίπεδο (Α-Β) περιλαμβάνει ερώτηση πολλαπλής επιλογής, δοκιμασίες αναδιήγησης και περίληψης. Στο αμέσως μεγαλύτερο επίπεδο (Γ-Δ) επιπροσθέτως ζητείται η εύρεση πλαγιότιτλων και στο ανώτερο επίπεδο (Ε-ΣΤ) υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με την ερμηνευτική κατανόηση του αξιολογούμενου μαθητή.

### 1.3.3 Πιλοτική χορήγηση ΑΑΑΠΠΣ

Στην εν λόγω πιλοτική έρευνα χορηγήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, μόνο το μέρος του εργαλείου που αφορούσε το Δημοτικό με κάποιες τροποποιήσεις προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα για τον σκοπό της έρευνας μου. Το ΑΑΑΠΠΣ περιλαμβάνει καρτέλες που αφορούν τον αξιολογητή και άλλες που παρέχονται στον αξιολογούμενο/μαθητή.

Ειδικότερα για τον μαθητή η καρτέλα εμπεριέχει το κείμενο με το οποίο θα ασχοληθεί και όλες οι δοκιμασίες που του υπαγορεύονται βασίζονται σε αυτό. Κλίνεται να απαντά προφορικά σε αυτές και ως προς αυτό το μέρος της χορήγησης δεν υπήρξε κάποια αλλαγή σε σύγκριση με την κανονική χορήγηση που ενδείκνυται για το ΑΑΑΠΠΣ.

Από την άλλη οι καρτέλες του αξιολογητή διακρίνονται με βάση τον τομέα που προτίθεται να εξετάσει η κάθε μία (π.χ. φωνημική και φωνολογική επίγνωση, ευχέρεια, κτλ.) και διαθέτουν ερωτήσεις δίπλα από τις οποίες δίνεται η δυνατότητα για καταγραφή των απαντήσεων του μαθητή, όπως και τυχόν παρατηρήσεις. Για τη χορήγηση αυτή εγώ θα έπρεπε να μεν να καταγράψω τις απαντήσεις των μαθητών αλλά παράλληλα και όποια άλλη παρατήρηση διαμόρφωνα σχετικά με δυσνόητα ως προς τον μαθητή σημεία κατά τη διάρκεια υπαγόρευσης των ερωτήσεων είτε γενικότερου χαρακτήρα σχετικά με το ίδιο το εργαλείο και τον τρόπο χορήγησης του. Σε ένα επόμενο στάδιο θα έπρεπε να συμπληρώσω μια ρουμπρίκα αξιολόγησης της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας του μαθητή που εξέταζα κάθε φορά, η οποία εμπεριείχε ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα δομής και περιεχομένου. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές ήταν διπλού τύπου κάθε φορά: επιλογή απάντησης

μέσα από μια κλίμακα επιλογών και συμπλήρωση πιθανόν αναγκαίων παρατηρήσεων. Στο τέλος οι παρατηρήσεις και οι αξιολογήσεις από τις ρουμπρίκες αυτές θα συνοψίζονταν με στόχο την εκμείευση των αναγκαίων για την έρευνα συμπερασμάτων.

Επιπροσθέτως, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι τηρήθηκαν όλοι οι σημαντικοί κανόνες που έχουν οριστεί στις οδηγίες χορήγησης του ΑΑΑΠΠΣ. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο η διαδικασία έλαβε μέρος σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου, στην οποία καλούταν κάθε φορά μόνο ένας μαθητής. Συνεπώς οι διασπαστικοί παράγοντες θεωρήθηκε ότι ελαχιστοποιήθηκαν κατά πολύ. Ακόμη τονιζόταν κάθε φορά πριν την παροχή του κειμένου, ότι η διαδικασία δεν αποτελούσε κάποιο είδος αξιολόγησης που θα λάμβαναν υπόψη τους οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί του εκάστοτε τμήματος ένταξης, αλλά ήταν μέρος μιας προσωπικής έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχανόταν η ελαχιστοποίηση αρνητικών ψυχολογικών παραγόντων (π.χ. άγχος, φόβος για αρνητική βαθμολογία, κτλ).

Τέλος, όσον αφορά τη διάρκεια χορήγησης, αυτή εξαρτιόταν από την περίπτωση του παιδιού και την ταχύτητα απάντησης του. Μεταξύ των κριτηρίων του εργαλείου δεν πραγματοποιούταν κάποιο διάλειμμα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **2.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων**

Δεδομένου του μικρού δείγματος που επιλέχθηκε για κάθε επιμέρους ηλικιακή ομάδα με βάση το εν λόγω εργαλείο του ΑΑΑΠΠΣ διεξήχθη μια ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις και τα σχόλια του εξεταστή κατά τη διάρκεια της χορήγησης. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραμάτισαν και οι ρουμπρικές παρατήρησης, των οποίων η συμπλήρωση, έπειτα από κάθε χορήγηση του εργαλείου, συνέβαλε στην διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας του βαθμού αποτελεσματικότητας του. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν θα πραγματοποιηθεί με βάση κάθε επιμέρους αναγνωστική δεξιότητα για κάθε ηλικιακή ομάδα. Αυτό συνεπάγεται ότι για κάθε σχολική τάξη από Α-ΣΤ, θα αναλυθούν τα στοιχεία (παρατηρήσεις και σχόλια) που συγκεντρώθηκαν για την φωνημική και φωνολογική επίγνωση, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και τέλος την κατανόηση.

#### **Ηλικιακή ομάδα Α-Β Δημοτικού**

Το δείγμα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αποτελούταν από τρία παιδιά, ένα για την Α' Δημοτικού και δύο για την Β' Δημοτικού. Η συνολική αξιολόγηση από την χορήγηση που πραγματοποιήθηκε στο δείγμα αυτό κατέδειξε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο δύναται να διαμορφώσει μια συνολική εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων του αξιολογούμενου παιδιού με σκοπό να θέσει την βάση για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης. Ακόμη ο αριθμός των υποδοκιμασιών και ο χρόνος χορήγησης του εργαλείου ήταν ο ενδεδειγμένος αποκλείοντας να προκαλέσει αίσθημα κόπωσης στους μαθητές. Ο αξιολογητής τέλος προέβει με σχετική ευκολία στην διαδικασία χορήγησης, ενώ ο χρόνος που απαιτήθηκε για αυτή αλλά και την μετέπειτα βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ήταν αντίστοιχος του οφέλους που θα προέκυπτε.

## **A' Δημοτικού**

Το εργαλείο χορηγήθηκε μόνο σε ένα μαθητή της Α' Δημοτικού και από την διαδικασία αυτή προέκυψαν μερικές σημαντικές διαπιστώσεις και παρατηρήσεις. Ως προς τη φωνημική και φωνολογική επίγνωση ο μαθητής δεν αντιμετώπισε δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση των ερωτήσεων που ο εξεταστής του διατύπωνε. Τα κριτήρια αξιολόγησης που περιλαμβάνονται θεωρήθηκαν ότι μετρούν πραγματικά τόσο τη φωνημική όσο και τη φωνολογική επίγνωση. Η αξιολόγηση της δεξιάτητας αυτής θεωρήθηκε αναδυόμενη σύμφωνα με το εργαλείο, εφόσον απαντήθηκαν σωστά οι πρώτες 10 ερωτήσεις, ενώ επιχείρησε να απαντήσει μέχρι την 27.

Επιπροσθέτως, σχετικά με το κριτήριο της αναγνωστικής ευχέρειας ο μαθητής υποστήριξε ότι δεν γνωρίζει το συγκεκριμένο κείμενο από το σχολείο και ο εξεταστής διέκρινε μια αποθάρρυνση του να το διαβάσει ολόκληρο. Παρ' όλα αυτά και ακολουθώντας τις οδηγίες του ΑΑΑΠΠΣ για τέτοια περίπτωση, κατάφερε να διαβάσει ένα μικρό κομμάτι (15 λέξεις σε 2.47 min). Η δεξιάτητα θεωρήθηκε αναδυόμενη, καθώς σύμφωνα με την ποιοτική εκτίμηση της ανάγνωσης του ο ρυθμός ήταν αργός με πολλά λάθη (6 λάθη). Η καρτέλα αξιολόγησης για την συγκεκριμένη δεξιάτητα θεωρήθηκε ότι ήταν λειτουργικά δομημένη, παρέχοντας σαφή εικόνα της ποιότητας της ανάγνωσης του μαθητή. Η εγκυρότητα περιεχόμενου του κριτηρίου αυτού αξιολογήθηκε θετικά στην ρουμπρίκα, θεωρώντας ότι μετράει πράγματι την αναγνωστική ευχέρεια, ενώ παράλληλα ο δείκτης αξιοπιστίας του εργαλείου έδειξε υψηλό βαθμό συσχέτισης.

Αναφορικά με την εκτίμηση του λεξιλογίου οι ερωτήσεις/προτάσεις φάνηκε ότι ήταν εννοιολογικά σχετικές με αυτό που αποσκοπούσαν να μετρήσουν, ενώ παράλληλα καταστήθηκαν απόλυτα αντιληπτές από τον μαθητή κατά την διατύπωση τους. Η αξιολόγηση του λεξιλογίου κατέδειξε επαρκώς ανεπτυγμένη δεξιάτητα και αποδεικνύει ακόμη ότι οι λέξεις του κειμένου είναι συχνόχρηστες.

Τέλος, το κριτήριο της κατανόησης θεωρήθηκε ότι μετρά πραγματικά την κατανόηση του παιδιού. Το κείμενο που παρατίθεται ελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή, έχει σαφές νόημα και απλή μορφοσυντακτική δομή, η οποία ανταποκρίνεται στην ηλικιακή αυτή ομάδα. Συνολικά χαρακτηρίστηκε κατάλληλο για τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται. Ωστόσο, η «Ερώτηση 7»<sup>1</sup> και η «Ερώτηση 8»<sup>2</sup> χαρακτηρίστηκαν ως δυσνόητες και γι αυτό χρειάστηκε να επαναληφθούν, χωρίς

<sup>1</sup> «Βρες μια πρόταση που κουβαλάει το νόημα».

<sup>2</sup> «Διάβασε τον τίτλο, νομίζεις ότι κουβαλάει το νόημα»

ωστόσο αποτέλεσμα. Η φράση «κουβαλάει το νόημα» δεν κατέσται επομένως αντιληπτή. Γενικότερα, η δεξιότητα της κατανόησης θεωρήθηκε απύσα για τη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς το παιδί απέτυχε να απαντήσει ορθά σε όλες τις ερωτήσεις.

Εν κατακλείδι, η σύνοψη των αποτελεσμάτων κατέδειξε έναν αναδυόμενo μηχανισμό ανάγνωσης για τον μαθητή της Α' Δημοτικού. Η διαδικασία συγκερασμού των αποτελεσμάτων από τις επιμέρους καρτέλες χαρακτηρίστηκε εύκολη, σύντομη και μάλλον ανεπηρέαστη από την υποκειμενικότητα του εξεταστή, επιτυγχάνοντας έτσι να δώσει μια συνολική εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων του αξιολογούμενου παιδιού.

## **Β' Δημοτικού**

Το δείγμα μου για την Β' Δημοτικού αποτελούταν από δύο παιδιά (Π1 και Π2), τα οποία παρουσίασαν αναδυόμενη την αναγνωστική τους ικανότητα, εντούτοις διαφορετικά επίπεδα επιμέρους δεξιοτήτων. Το Π1 είχε αναδυόμενη φωνολογική/φωνημική επίγνωση και αναγνωστική ευχέρεια, επαρκώς αναπτυγμένο λεξιλόγιο και απύσα κατανόηση. Από την άλλη το Π2 εμφάνιζε απύσα φωνολογική/φωνημική επίγνωση, αναδυόμενη αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση και τέλος επαρκώς ανεπτυγμένο λεξιλόγιο. Παρά τις διαφορές τους αυτές εντοπίστηκαν μερικά κοινά και ελάχιστα μη κοινά σημεία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αξιολόγησης που φαίνεται να δυσκόλεψαν την διεξαγωγή της και τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα κατά το είδος του άξονα στον οποίο εντοπίστηκαν.

Αρχικά, στην φωνημική/φωνολογική επίγνωση παρά την απόκλιση μεταξύ του Π1 και Π2 φάνηκε ότι οι ερωτήσεις γίνονταν αντιληπτές και συνέβαλαν στην πραγματική μέτρηση του τομέα αυτού. Παρατηρήσεις προέκυψαν μόνο στις ερωτήσεις τις σχετικές με την ομοιοκαταληξία. Ειδικότερα, στον μαθητή με αναδυόμενη την δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης θεωρήθηκε αναγκαία η επανάληψη των λέξεων ανάμεσα στις οποίες καλούταν να επιλέξει εκείνη που έκρινε ότι ομοιοκαταληκτούσε με την λέξη που του παρεχόταν. Επιπροσθέτως, η «Ερώτηση 25»<sup>3</sup> προκάλεσε σύγχυση και στους δύο μαθητές, καθώς η φράση «ταιριάζει περισσότερο» τους παρέπεμπε σε επιλογή με βάση τη σημασιολογία (δλδ., τη λέξη «βράδυ») και όχι την ομοιοκαταληξία («καληνύχτα»).

---

<sup>3</sup> «Θα σου πω 3 λέξεις βρες αυτή που ταιριάζει περισσότερο με την λέξη –νύχτα- (καληνύχτα, βράδυ, καλημέρα)

Το κριτήριο της αναγνωστικής ευχέρειας αποδείχθηκε έγκυρο και αξιόπιστο με βάση την αξιολόγηση από τον εξεταστή. Έγκυρο διότι θεωρήθηκε ότι μετράει πραγματικά αυτό για το οποίο προορίζεται και αξιόπιστο γιατί ο βαθμός συσχέτισης της αξιολόγησης της ανάγνωσης σε πραγματικό χρόνο με εκείνη έπειτα από το άκουσμα του ηχητικού αρχείου ήταν υψηλός. Η διαδικασία αυτή άλλωστε αποτέλεσε και τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου. Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι κανένας από τους δύο μαθητές δεν κατάφερε να διαβάσει ολόκληρο το κείμενο (Π1: 23 λέξεις σε 2.55 min και 7 λάθη, Π2: 29 λέξεις σε 1.20 min και 4 λάθη).

Αναφορικά με το κριτήριο αξιολόγησης του λεξιλογίου αυτό υποστηρίχθηκε ότι μετράει πράγματι μέσω των ερωτήσεων που απαρτίζεται το περιεχόμενο στο οποίο προορίζεται. Η δεξιότητα και για τους δύο μαθητές απεφάνθη επαρκώς ανεπτυγμένη, ενώ οι μαθητές έκριναν πως είχαν ξανακούσει τις λέξεις για τις οποίες ρωτήθηκαν, γεγονός που συνάδει με το ότι η πλειοψηφία των λέξεων του κειμένου, δηλαδή πάνω από το 50% του, αποτελείται από συχνόχρηστες λέξεις.

Τέλος, το κριτήριο της κατανόησης αξιολογήθηκε ως ικανό για την πραγματική μέτρηση της δεξιότητας αυτής, ωστόσο εντοπίστηκαν δύο κοινά σημεία, τα οποία ενέδυσαν δυσκολία στους μαθητές με αποτέλεσμα είτε να μην ανταποκριθούν είτε να απαντήσουν τυχαία. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν η 7 και η 8. Η φράση «κουβαλάει το νόημα» θεωρήθηκε ότι δεν γινόταν απόλυτα κατανοητή και αντιληπτή από τους μαθητές, όσο και αν επαναλαμβανόταν η ερώτηση. Γενικότερα, όμως, το κείμενο βαθμολογήθηκε θετικά ως προς την καταλληλότητά του και τις νοερές εικόνες που δημιουργεί. Παράλληλα, κρίθηκε ως «γνώριμο» από τους μαθητές, υποστηρίζοντας ακόμη ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον.

### **Ηλικιακή ομάδα Γ-Δ**

Το μέρος του εργαλείου που αφορούσε τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα χορηγήθηκε σε ένα δείγμα τεσσάρων παιδιών. Από αυτά μόνο ένα φοιτούσε στην Γ' Δημοτικού, ενώ τα υπόλοιπα τρία στην Δ' Δημοτικού. Συνολικά, ο αριθμός των υποδοκιμασιών και ο χρόνος που απαιτήθηκε για την διαδικασία χορήγησης αξιολογήθηκαν ως ενδεδειγμένοι. Ο αξιολογητής έκρινε θετικά το γεγονός ότι ο χρόνος για τη χορήγηση, βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων ήταν ανάλογος ως προς το όφελος που θα προέκυπτε και ως προς τον σκοπό που προοριζόταν (σχεδιασμός παρέμβασης). Το κείμενο θεωρήθηκε κατάλληλο για την



συγκεκριμένη ηλικία, αφού σύμφωνα με τους μαθητές έχει διδαχθεί στο σχολείο, ωστόσο καταγράφηκαν παρατηρήσεις κυρίως για το τμήμα αξιολόγησης του λεξιλογίου και της κατανόησης, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

### **Γ' Δημοτικού**

Η γενική αίσθηση του αξιολογητή για τον μαθητή αυτής της ηλικιακής ομάδας ανέδειξε μια αναδυόμενη αναγνωστική δεξιότητα. Ειδικότερα, η φωνημική/φωνολογική επίγνωση και η αναγνωστική ευχέρεια ήταν αναδυόμενες, ενώ από την άλλη το λεξιλόγιο και η ικανότητα κατανόησης απύσες.

Αρχικά όσον αφορά το κείμενο, αυτό θεωρήθηκε κατάλληλο για την συγκεκριμένη τάξη, καθώς σημαντικό μέρος του λεξιλογίου ήταν γνωστό και παράλληλα διεπόταν από κατάλληλη μορφοσυντακτική δομή, νοερές εικόνες και γνωστικά σχήματα. Ο μαθητής χαρακτήρισε το κείμενο ως ενδιαφέρον και επιβεβαίωσε το γεγονός ότι του ήταν ήδη γνώριμο, εφόσον το είχαν διαβάσει στην τάξη μέσα από το Ανθολόγιο. Ο χρόνος για την διεκπεραίωση της διαδικασίας αξιολόγησης ήταν ο ενδεδειγμένος και τα αποτελέσματα από αυτή χαρακτηρίστηκαν αναγκαία για τον σχεδιασμό της εξατομικευμένης παρέμβασης. Γενικότερα, η διαδοχή των καρτελών δεν φάνηκε να προκαλεί κόπωση στον μαθητή.

Το κριτήριο της φωνημικής/φωνολογικής επίγνωσης βρέθηκε ότι μετράει πραγματικά το περιεχόμενο για το οποίο προορίζεται. Η μόνη δυσκολία που αντιμετώπισε η μαθήτρια κατά την αξιολόγηση ήταν στην «Ερώτηση 4»<sup>4</sup>. Η δυσκολία αυτή πιθανόν προήλθε από το γεγονός ότι η μαθήτρια συνηθισμένη από ερωτήσεις σχετικές με την μέτρηση συλλαβών, κλίθηκε να μετρήσει λέξεις. Σε κάθε περίπτωση η λέξη ως γλωσσική μονάδα ήταν γνωστή σε αυτή, εφόσον οι ανταπόκριση της σε προηγούμενες ερωτήσεις που ζητούνταν η αναζήτηση κάποιας λέξης ήταν θετική.

Η εγκυρότητα της αναγνωστικής ευχέρειας θεωρήθηκε επίσης υψηλή. Το κριτήριο της συγκεκριμένης δεξιότητας διαμόρφωσε μια σαφή εικόνα της ποιότητας ανάγνωσης της μαθήτριας. Η συνολική εκτίμηση, όπως προαναφέρθηκε, ανέδειξε αναδυόμενη την ευχέρεια της (150 λέξεις σε 4.40 min και 17 λάθη). Επίσης, ο υψηλός βαθμός συσχέτισης αυτής της εκτίμησης με κείνης έπειτα από το ηχητικό αρχείο της ίδιας ανάγνωσης αποτέλεσε και τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου.

---

<sup>4</sup> «Μπορείς να μου δείξεις τον τίτλο; Πόσες λέξεις έχει;»

Το λεξιλόγιο θεωρήθηκε ότι μετράει πραγματικά τη δεξιότητα του παιδιού. Η μόνη παρατήρηση που κατεγράφη ήταν σχετική με την «Ερώτηση 9»<sup>5</sup>, η οποία ήταν μακροσκελή με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η επανάληψη της. Ακόμη αναφορικά με την ίδια ερώτηση, η μαθήτρια ενώ απάντησε σωστά, ωστόσο δεν έλαβε υπόψη της την απαιτούμενη πτώση. Όταν της ζητήθηκε να το κάνει, απάντησε σωστά. Ωστόσο, ο εξεταστής αμφιταλαντευόταν ως προς ποια απάντηση να λάβει σωστή και εν τέλει βαθμολόγησε την ανταπόκριση με «Προσπάθησε», καθώς προτίμησε να μην αξιολογήσει με βάση την παρέμβαση του, αλλά με βάση τα δεδομένα της ερώτησης.

Τέλος, το κριτήριο αξιολόγησης της κατανόησης χαρακτηρίστηκε ως υψηλό σε εγκυρότητα. Οι διαβαθμισμένες ως προς την δυσκολία ερωτήσεις έδωσαν την δυνατότητα διαμόρφωσης μιας πραγματικής εκτίμησης της κατανόησης. Οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με την αναζήτηση πλαγιότιτλου προκάλεσαν άρνηση στη μαθήτρια να απαντήσει κυρίως εξαιτίας της αναγκαιότητας να διαβαστεί ξανά όλο το κείμενο.

## **Δ' Δημοτικού**

Τρία παιδιά, όπως προαναφέρθηκε, αξιολογήθηκαν με βάση το ΑΑΑΠΠΣ για την αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα. Τα δύο από αυτά ήταν αρκετά κοντά ως προς την εκτίμηση των επιμέρους δεξιοτήτων εμφανίζοντας όλα αναδυόμενο αναγνωστικό μηχανισμό με διαφορές που εντοπίζονταν στις επιμέρους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το Π1 είχε επαρκώς ανεπτυγμένη φωνημική/φωνολογική επίγνωση, ευχέρεια και κατανόηση, ενώ αναδυόμενη ήταν η μορφοσυντακτική δεξιότητα και το λεξιλόγιο. Η αξιολόγηση του Π2 κατέδειξε επαρκώς ανεπτυγμένη φωνημική/φωνολογική, αναδυόμενη αναγνωστική ευχέρεια και μορφοσυντακτική δεξιότητα και απύσχα κατανόηση. Τέλος, το Π3 κατείχε αναδυόμενη φωνημική/φωνολογική επίγνωση, ευχέρεια και λεξιλόγιο, ενώ απύσχα ήταν η κατανόηση.

Το κείμενο θεωρήθηκε κατάλληλο για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και 2/3 μαθητές απάντησαν ότι το γνωρίζουν από το σχολείο. Όλοι υποστήριξαν ότι το κείμενο υπαγόταν στο είδος των κειμένων που τους προκαλούν ενδιαφέρον.

Ως προς τη καρτέλα της φωνημικής/φωνολογικής επίγνωσης όλα τα παιδιά εμφάνισαν δυσκολία στην «Ερώτηση 4»<sup>6</sup>, στην οποία ζητούταν η καταμέτρηση των λέξεων του τίτλου. Οι μαθητές, ενώ γνώριζαν τη λέξη ως γλωσσική μονάδα, έτειναν

<sup>5</sup> Βρες τη φράση «πανύψηλου δέντρου» και πες μου την αντίθετη φράση και τη συνώνυμη φράση.

<sup>6</sup> «Μπορείς να μου δείξεις τον τίτλο; Πόσες λέξεις έχει;»

να μετρούν τις λέξεις χωρίς τα άρθρα (2/3) ή να μετρούν συλλαβές από κάθε λέξη (1/3). Οι ερωτήσεις ομοιοκαταληξίας φάνηκε ότι δυσκόλεψαν 2/3 μαθητές και για αυτό η επανάληψη των λέξεων κρίνεται για κάθε ερώτηση απαραίτητη. Συνολικά όλες οι ερωτήσεις τις καρτέλας φάνηκε ότι μετρούν πραγματικά την δεξιότητα αυτή (υψηλή εγκυρότητα).

Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας μόνο τα Π1 και Π3 κατάφεραν να διαβάσουν όλο το κείμενο (Π1: 150 λέξεις σε 2.24 min, Π2: 150 λέξεις σε 1.58 min) με μηδαμινά σχεδόν λάθη (2 και 3 αντίστοιχα). Μάλιστα η εκτίμηση της ποιότητας της ανάγνωσης τους ήταν ευχερής και για αυτό αποδείχθηκε ότι ήταν μια επαρκώς ανεπτυγμένη δεξιότητα. Αντίθετα το Π3 διάβασε μόνο ένα μέρος του κειμένου (83/150 λέξεις σε 2.30 min) κάνοντας παράλληλα πάρα πολλά λάθη (28). Σε όλες τις περιπτώσεις αξιολόγησης το εργαλείο κατάφερε να δώσει μια πολύ καλή εικόνα της ποιότητας και ανάγνωσης των μαθητών, μετρώντας με εγκυρότητα τις δυνατότητες τους. Επιπροσθέτως, ο δείκτης αξιοπιστίας που εφαρμόστηκε κατέδειξε υψηλό βαθμό συσχέτισης.

Οι επιδόσεις κατά την αξιολόγηση του λεξιλογίου και της μορφοσυντακτικής δεξιότητας συνοψίστηκαν και ο εξεταστής θεώρησε ως αναδυόμενη την δεξιότητα για όλα τα παιδιά, εφόσον η μέγιστη βαθμολογία άγγιξε το 11/18 (Π3) και οι υπόλοιπες διακυμάνθηκαν σε παρόμοια επίπεδα (Π1: 7/18 και Π2: 10/18). Οι μόνες κοινές δυσκολίες εντοπίστηκαν στην «Ερώτηση 9» και στην «Ερώτηση 12». Στην πρώτη ερώτηση τα τρία παιδιά πέτυχαν να βρουν μια αντίθετη και μια συνώνυμη φράση σε σχέση με αυτή που ζητούνταν. Παρ' όλα αυτά δεν τοποθέτησαν τη φράση στην κατάλληλη πτώση. Παρομοίως στην δεύτερη ερώτηση οι τρεις μαθητές μετέτρεψαν εξίσου σωστά τη φράση στον πληθυντικό, αλλά όχι στην ίδια πτώση. Συνάμα αυτές οι δύο περιπτώσεις προκάλεσαν σύγχυση και στον εξεταστή, ο οποίος θεώρησε ότι δεν πρέπει να παρέμβει ζητώντας από τα παιδιά να μετατρέψουν τις απαντήσεις τους στην κατάλληλη πτώση και έτσι βαθμολόγησε τις απαντήσεις τους με «Προσπάθησε». Όσον αφορά τη μορφοσυντακτική δομή του κειμένου, τα γνωστικά σχήματα και τις νοερές εικόνες που μπορούν να δημιουργηθούν, όλα θεωρήθηκαν κατάλληλα για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Τέλος η εγκυρότητα του κριτηρίου αυτού εκτιμήθηκε ως υψηλή.

Η κατανόηση είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις για δύο από τους μαθητές (Π2 και Π3) και για αυτό θεωρήθηκε απούσα. Αντίθετα, το Π1 εμφάνισε επαρκώς ανεπτυγμένη τη δεξιότητα αυτή. Η μεγάλη αυτή απόκλιση εντοπίστηκε κατά κύριο λόγο στις

ερωτήσεις σχετικές με την αναζήτηση πλαγιοτίτλων (δλδ, ερωτήσεις 5-8). Μόνο το Π1 κατάφερε όχι μόνο να εμπλακεί στην αναζήτηση πλαγιοτίτλου, αλλά και να τους διατυπώσει σωστά για κάθε μια παράγραφο. Από την άλλη το Π2 απάντησε στις ερωτήσεις αυτές με «Δεν ξέρω...», ενώ το Π3 έθετε ως πλαγιοτίτλο τυχαίες λέξεις/προτάσεις μέσα από τη κάθε παράγραφο. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η «Ερώτηση 9»<sup>7</sup> μάλλον φάνηκε δυσνόητη στους μαθητές, καθώς ζητούσαν την επανάληψη της. Η καρτέλα αυτή θεωρήθηκε ότι μετράει πράγματι την δεξιότητα κατανόησης.

Συνολικά ο αριθμός των υποδοκιμασιών που περιλαμβανόταν στο εργαλείο για την εν λόγω ηλικιακή ομάδα δεν φαίνεται να προκάλεσε αίσθημα κούρασης στους μαθητές. Ο εξεταστής πολύ γρήγορα έχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας όλων των πτυχών της αναγνωστικής δεξιότητας (ανεπηρέαστη από τη υποκειμενικότητα του) των μαθητών που αξιολογούσε.

### **Ηλικιακή ομάδα Ε-ΣΤ Δημοτικού**

Το δείγμα της ανώτερης ηλικιακής ομάδας αποτελούνταν από τρία παιδιά εκ των οποίων μόνο ένα φοιτούσε στην Ε' Δημοτικού. Η χορήγηση εργαλείου σε αυτό το δείγμα ανέδειξε εξίσου έναν αρκετά υψηλό δείκτη εγκυρότητας. Παρ' όλα αυτά ο αριθμός των υποδοκιμασιών ήταν κατάλληλος. Ο αξιολογητής έκρινε εύκολη τη χορήγηση του εργαλείου και ο χρόνος που διέθεσε για τη διαδικασία αυτή ήταν ο ενδεδειγμένος. Το όφελος από τη χορήγηση, βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων εκπληρούσαι το σκοπό για τον οποίο προορίζεται το εν λόγω εργαλείο του ΑΑΑΠΠΣ. Τα αποτελέσματα από τη διαδικασία χορήγησης θα αναλυθούν περαιτέρω παρακάτω για κάθε επιμέρους τάξη.

#### **Ε' Δημοτικού**

Η σύννοψη των αποτελεσμάτων του μαθητή αυτού ανέδειξε ως αναδυόμενη τη φωνημική/φωνολογική επίγνωση, ως επαρκώς αναπτυγμένη την αναγνωστική ευχέρεια και τέλος ως απύσες τη μορφοσυντακτική δεξιότητα –λεξιλόγιο και τη κατανόηση.

---

<sup>7</sup> «Διάβασε τον τίτλο του κειμένου, νομίζεις ότι "κουβαλάει" το νόημα;»

Αρχικά, κατά την αξιολόγηση της φωνημικής/φωνολογικής ενημερότητας ο μαθητής δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στις ερωτήσεις 8 και 9, στις οποίες ζητούνταν η αναζήτηση λέξεων με συγκεκριμένα συμπλέγματα. Γι' αυτό τον λόγο κατέστη αναγκαία η επανάληψη των συμπλεγμάτων, η οποία και πάλι φάνηκε ότι μπέρδευε ακουστικά το μαθητή. Η καρτέλα αξιολόγησης του συγκεκριμένου τομέα θεωρήθηκε υψηλή σε εγκυρότητα.

Στη συνέχεια η εκτίμηση της αναγνωστικής ευχέρειας κατέδειξε σχετικά ευχερή ανάγνωση, με ελάχιστα (δύο) λάθη σε αρκετά καλό χρόνο (105 λέξεις σε 2.53 min). Τα κριτήρια της ευχέρειας αξιολογήθηκαν θετικά ως προς την εγκυρότητα τους, ενώ ταυτόχρονα ο βαθμός συσχέτισης των δύο δειγμάτων ανάγνωσης χαρακτηρίστηκε υψηλός σύμφωνα με τον δείκτη αξιοπιστίας.

Ως προς το λεξιλόγιο και τη μορφοσυντακτική δεξιότητα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανέδειξαν ένα μεγάλο έλλειμμα. Το λεξιλόγιο του ήταν φτωχό, καθώς οι σημασίες των λέξεων που ζητούνταν δεν δόθηκαν από τον μαθητή. Τη λέξη αμπάρια επιχείρησε να την επεξηγήσει λέγοντας ορθά ότι αποτελεί μέρος ενός карабиού, ωστόσο δίνοντας λανθασμένη σημασία. Επίσης, στην «Ερώτηση 9»<sup>8</sup> ο μαθητής ταίριαξε τη λέξη «χαρά» με τη λέξη «γέλια» σκεπτόμενος τη σημασιολογική συνάφεια τους και όχι το ζητούμενο, το οποίο ήταν η κατηγοριοποίηση της. Το παιδί απάντησε σωστά σε 5/13 ερωτήσεις, ενώ συνέχισε την προσπάθεια μέχρι 19 χωρίς σωστή ανταπόκριση. Γενικότερα, το λεξιλόγιο του κειμένου βαθμολογήθηκε ως συχνόχρηστο, εντούτοις η μορφοσυντακτική δομή και τα γνωστικά σχήματα του κειμένου μολονότι ήταν κατάλληλα για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, δυσκόλεψαν σε μεγάλο βαθμό τον εν λόγω μαθητή κυρίως εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου κατοχής της δεξιότητας του λεξιλογίου και μορφοσύνταξης. Ο δείκτης εγκυρότητας θεωρήθηκε αρκετά υψηλός στο κριτήριο αυτό, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες του αξιολογούμενου παιδιού.

Τέλος, η κατανόηση για τον συγκεκριμένο μαθητή αξιολογήθηκε ως απύσχα, εφόσον δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση, παρά μόνο στο αν θεωρεί τη φράση που άκουγε ως κυριολεξία ή μεταφορά. Το γεγονός αυτό συνδέεται άρρηκτα και με το χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου και μορφοσυντακτικής δεξιότητας που εμφάνισε παραπάνω. Επομένως, εύλογα ο μαθητής δεν κατάφερε να απαντήσει σε κάποιο από τις ερωτήσεις, ενώ όταν ρωτήθηκε η άποψή του για το κείμενο, εκείνος αποκρίθηκε

---

<sup>8</sup> Βρε τη λέξη «χαρά», θα σου πω μερικές γενικές λέξεις, διάλεξε με ποια ταιριάζει: (α) κλάματα, (β) αισθήματα, (γ) γέλια»

χαρακτηρίζοντάς το ως ενδιαφέρον. Το κριτήριο της αναγνωστικής κατανόησης βαθμολογήθηκε επομένως με υψηλό δείκτη εγκυρότητας.

## **ΣΤ' Δημοτικού**

Τα δύο παιδιά του δείγματος της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας εμφάνισαν παρόμοια αποτελέσματα: το Π1 είχε αναδυόμενες όλες του τις δεξιότητες, ενώ το Π2 εμφάνιζε εξίσου αναδυόμενες όλες του τις δεξιότητες εκτός από την ευχέρεια που αξιολογήθηκε ως επαρκώς αναπτυγμένη.

Κατά τη φωνημική/φωνολογική αξιολόγηση και τα δύο παιδιά απάντησαν σωστά μέχρι την 10<sup>η</sup> ερώτηση, ενώ συνέχισαν την προσπάθεια μέχρι την 14<sup>η</sup> χωρίς θετική ανταπόκριση. Στην «Ερώτηση 5» η λέξη «υπερηφάνεια» στον Π1 ηχούσε σαν «η περηφάνια», με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται ως προς τον εντοπισμό της στο κείμενο. Ακόμη η «Ερώτηση 6» πάλι προκάλεσε σύγχυση στα παιδιά, τα οποία ορμώμενα από τις προηγούμενες ερωτήσεις με ζητούμενο την καταμέτρηση σε συλλαβές, δεν αντιλαμβάνονταν πιθανόν την μεταβολή σε καταμέτρηση λέξεων. Το κριτήριο αυτό φάνηκε ότι μετράει πραγματικά το περιεχόμενο για το οποίο ενδείκνυται.

Η καρτέλα αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας διαμόρφωσε μια σαφή εικόνα της ποιότητας ανάγνωσης του κάθε μαθητή, βαθμολογώντας τη έτσι από τον εξεταστή με υψηλή εγκυρότητα. Το Π1 που, όπως προαναφέρθηκε είχε αναδυόμενη τη δεξιότητα αυτή, διάβασε όλο το κείμενο με λίγα λάθη (οκτώ) και κομπιάσματα (105 λέξεις σε 2.19 min). Από την άλλη η ανάγνωση του Π2 εκτιμήθηκε ως σχετικά ευχερής και επομένως επαρκώς αναπτυγμένη, κάνοντας συνολικά τέσσερα λάθη (105 λέξεις σε 2.05 min). Σύμφωνα με τον δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου τα δύο αρχεία αναγνώσεων για το κάθε παιδί εμφάνιζαν υψηλό βαθμό συσχέτισης.

Επιπροσθέτως, στην καρτέλα του λεξιλογίου και της μορφοσυντακτικής δεξιότητας σημειώθηκαν μέτριες επιδόσεις, γεγονός που συνεπάγεται ότι η δεξιότητα ήταν αναδυόμενη. Η μόνη παρατήρηση που κατεγράφη ήταν στην «Ερώτηση 8» κατά την οποία τη λέξη «χαρά» την ταίριαζαν με την λέξη «γέλια», λόγω σημασιολογικής συνάφειας μη αντιλαμβανόμενοι το ζητούμενο της ερώτησης που ήταν η κατηγοριοποίηση. Αναφορικά με το λεξιλόγιο του κειμένου αυτό θεωρήθηκε ότι ήταν συγχρόρηστο, καθώς πάνω από το 50% των λέξεων ήταν γνωστές στα παιδιά. Η μορφοσυντακτική δομή κρίθηκε κατάλληλη και οι νοερές εικόνες που

δημιουργούνταν ενδεδειγμένες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Συνολικά το κριτήριο αυτό κατέδειξε έναν υψηλό δείκτη εγκυρότητας κατά την ποιοτική ανάλυση.

Στην τελευταία καρτέλα της κατανόησης η μαθητές επιχείρησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης και ανταποκρίθηκαν σωστά σχεδόν στις μισές από αυτές. Επιπρόσθετα, έκριναν το κείμενο ως ενδιαφέρον και υποστήριξαν ότι τους ήταν γνώριμο από το βιβλίο του Ανθολογίου. Το κριτήριο της κατανόησης κατά συνέπεια ως έχον υψηλό δείκτη εγκυρότητας.

Συμπερασματικά, το μέρος του εργαλείου που χορηγείται στην εν λόγω ηλικιακή ομάδα αξιολογήθηκε ως έγκυρο, αποτυπώνοντας πραγματικά τις δυσκολίες των μαθητών στις επιμέρους δεξιότητες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 3.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ήταν η πρώτη πιλοτική χορήγηση του εργαλείου σε πραγματικό δείγμα παιδιών, προκειμένου να ελεγχθούν και να εκτιμηθούν δύο πολύ βασικά χαρακτηριστικά: η εγκυρότητα δομής και περιεχομένου. Αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια εντοπισμού του βαθμού ύπαρξης αυτών των δύο τύπων εγκυρότητας πριν την διαδικασία στάθμισης του εργαλείου. Η συνολική διαδικασία χορήγησης του ΑΑΑΠΠΣ στο επιλεγμένο δείγμα κατέδειξε έναν υψηλό βαθμό δομικής εγκυρότητας που διαπερνούσε το εργαλείο σε όλα τα επιμέρους επίπεδα, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από όλες τις ρουμπρικές αξιολόγησης (10/10). Παράλληλα υψηλός ήταν και ο βαθμός της εγκυρότητας περιεχομένου σε καθένα από αυτά, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν παραπάνω για κάθε κριτήριο των δεξιοτήτων που αξιολογούταν. Συνεπώς σύμφωνα με την εκτίμηση των δύο τύπων εγκυρότητας που προτίθετο η έρευνα να αξιολογήσει, αυτοί χαρακτηρίστηκαν ικανοποιητικά υψηλοί, επιβεβαιώνοντας ότι ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης δύναται να σχεδιαστεί με εγκυρότητα διαμορφώνοντας έτσι μια σαφή εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το πόρισμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών και στοιχείων διεθνούς βιβλιογραφίας (Harris & Niles, 1982· Johansson, 2013· Snow, 2014) και ισχυροποιεί το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την αναγνωστική ικανότητα ενός μαθητή έγκυρα με τη χορήγηση ενός άτυπου εργαλείου.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα του εργαλείου, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη καταλληλότητας του κειμένου για όλες τις ηλικιακές ομάδες με τους μαθητές να υποστηρίζουν ότι το έχουν διδαχθεί στο σχολείο (2/3 για την Α-Β Δημοτικού· 3/3 για την Γ-Δ· 2/3 για την Ε-ΣΤ). Η επιλογή του κειμένου αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα στη κατασκευή ενός άτυπου εργαλείου ανάγνωσης και γι αυτό κρίνεται σημαντικό να είναι αντίστοιχο της ηλικίας των παιδιών που προορίζεται (Schumm, 2006· Rasinski, 2004· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Το λεξιλόγιο των τριών κειμένων κρίθηκε συχνόχρηστο σε ποσοστό πάνω από το 50%, η μορφοσυντακτική δομή τους κατάλληλη και το νόημα αυτών για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονταν κάθε φορά χαρακτηρίστηκε ως σαφές και ενδιαφέρον, χωρίς καμία κεκαλλυμένη ρατσιστική ιδέα.



Όσον αφορά τη δομική κατασκευή του εργαλείου οι καρτέλες αξιολογητή και αξιολογούμενου αξιολογήθηκαν ως λειτουργικά δομημένες, εμπεριέχοντας έναν ενδεδειγμένο αριθμό υποδοκιμασιών. Η διαδικασία της χορήγησης εκτυλίχθηκε με ευκολία, ενώ ο χρόνος που απαιτήθηκε γι αυτή ήταν κατάλληλος και δεν προκάλεσε αίσθημα κόπωσης ή άγχους στους μαθητές. Έπειτα από την χορήγηση η εξαγωγή συμπερασμάτων από την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή και η εκτίμηση του επιπέδου του συνέβη στο πλαίσιο ενός λογικού χρονικού διαστήματος (ενδεδειγμένο). Η ερμηνεία αυτή των αποτελεσμάτων αξιολογήθηκε ως σημαντική, διότι το όφελος που προέκυψε από τη διαδικασία χορήγησης, βαθμολόγησης και ερμηνείας ήταν ανάλογο προς τις ανθρωποώρες που διατέθηκαν για τον σκοπό αυτό. Άλλωστε η αξία της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης έγκειται σε αυτό ακριβώς το γεγονός, ότι δηλαδή η ευκολία της χορήγησης και βαθμολόγησης του εργαλείου που επιλέχθηκε δύναται να παρέχει στον αξιολογητή την ικανότητα διαμόρφωσης ενός σαφούς προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού, που θα αποτελέσει το εφαλτήριο για τον σχεδιασμό παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό του (Harlin & Lipa, 1990· Provost, Lambert & Babkie, 2010).

Από την άλλη μια διεξοδική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων σχετικών με την εγκυρότητα περιεχομένου του ΑΑΑΠΠΣ κατέδειξε υψηλό βαθμό εννοιολογικής συσχέτισης του περιεχομένου του εργαλείου με αυτό που προτίθεται να μετρήσει. Η φωνημική/φωνολογική επίγνωση, η αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση ορίζονται ως οι βασικές δεξιότητες που συγκροτούν την αναγνωστική ικανότητα (National Reading Panel, 2000· National Institute of Child Health and Human Development, 2000) και το συγκεκριμένο εργαλείο κρίθηκε ότι αξιολογεί τους μαθητές με κριτήρια παρόμοια εκείνων που περιλαμβάνονται σε άλλα εργαλεία του ίδιου τύπου (Morris, 2014· Pearson, 2010· Clay, 2000). Ειδικότερα, σχετικά με το πρώτο επίπεδο που αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα της Α-Β Δημοτικού η έρευνα απεφάνθη ότι όλα τα κριτήρια των επιμέρους δεξιοτήτων της αναγνωστικής ικανότητας είχαν υψηλό δείκτη εγκυρότητας περιεχομένου και συνεπώς θεωρήθηκε ότι μετρούν πραγματικά το στοιχείο που κλίνονται να μετρήσουν. Χάρη σε αυτό ο αξιολογητής δύναται να διαμορφώσει ένα πραγματικό προφίλ των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή και να προβεί στον κατάλληλο σχεδιασμό εξατομικευμένης παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας για το δεύτερο και τρίτο επίπεδο (Γ-Δ και Ε-ΣΤ Δημοτικού) συνάδουν με τα παραπάνω, μη παρουσιάζοντας κάποια απόκλιση και καταδεικνύοντας εξίσου υψηλό δείκτη εγκυρότητας περιεχομένου. Τα

στοιχεία αυτά προέκυψαν μέσα από μια διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης του βαθμού ανταπόκρισης των υποδοκιμασιών στη δεξιότητα που αξιολογείται σε κάθε κριτήριο, αλλά και της συνδεσιμότητας μεταξύ των κριτηρίων αυτών και της θεωρία με βάση την οποία θεμελιώθηκε το εν λόγω εργαλείο. Η διαδικασία αυτή που προτείνεται για τον έλεγχο εγκυρότητας (Lambiea, Blountb & Mullen, 2017· Goodwin & Leech, 2003) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το ΑΑΑΠΠΣ μπορεί να χαρακτηριστεί ως έχον εγκυρότητα περιεχομένου, εφόσον τα κριτήρια του μετρούν πράγματι αυτό που προτίθεται να μετρήσουν (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Η εγκυρότητα δομής και κατά κύριο λόγο του περιεχομένου ενισχύεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι οι δοκιμασίες που περιλαμβάνονται σε κάθε επιμέρους κριτήριο των αξιολογούμενων δεξιοτήτων είναι οι ενδεδειγμένες σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνών, εάν το εργαλείο που σχεδιάζεται στοχεύει στην επίτευξη ενός υψηλού δείκτη εγκυρότητας.

Αρχικά, η εξέταση του φωνολογικού τομέα, όπως είχε αναφερθεί και στον άξονα περιγραφής του εργαλείου βασίζεται σε μια σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες διακρίνονται σε δύο είδη, τις επιγλωσσικές και τις μεταγλωσσικές (Πόρποδας, 2002). Αυτές περιλαμβάνουν τη διάκριση μεταξύ γραμμάτων – λέξεων και την αναγνώριση ομοιοτήτων, δοκιμασίες που θεωρούνται πολύ ευαίσθητες ως προς τον εντοπισμό της αναδυόμενης αυτής ικανότητας, αλλά από την άλλη και δραστηριότητες κατάτμησης λέξεων σε συλλαβές, αναγνώρισης σημείων στίξης και εντοπισμού ομοιοκαταληξίας, που είναι αναγκαίες για την ανίχνευση προβλημάτων σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Torgesen, 2000). Επιπρόσθετα, το κριτήριο της αναγνωστικής ευχέρειας του ΑΑΑΠΠΣ αξιολογεί τον μαθητή με τη δοκιμασία της ανάγνωσης και της παράλληλης καταμέτρησης των λαθών του, μια τακτική η οποία έχει χαρακτηριστεί ως σημαντικά έγκυρη από πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα (Skinner & Neddengier, 2002· Provost, Lambert & Babkie, 2010). Εν συνεχεία η αξιολόγηση της δεξιότητας του λεξιλογίου βασίζεται στην οπτική, ακουστική και σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. Μολονότι οι έρευνες σχετικά με τις δοκιμασίες που θεωρούνται περισσότερο κατάλληλες για την αξιολόγηση του λεξιλογίου είναι ελάχιστες, υπάρχουν στοιχεία που επιβεβαιώνουν την χρήση τέτοιων ερωτήσεων/δραστηριοτήτων και κυρίως αυτών που περιλαμβάνουν την αναζήτηση της σημασίας των λέξεων (Hempenstall, 2009· Πολυχρόνη, 2011). Τέλος, στο κριτήριο που αναφέρεται στην αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου περιλαμβάνει για το χαμηλότερο επίπεδο (Α-Β) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Πολυχρόνη, 2011· Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara,

2007), ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που έχουν συμπεριληφθεί και σε άλλα δημοφιλή στον τομέα της εκπαίδευσης άτυπα εργαλεία (Applegate, Quinn, and Applegate, 2002· Leslie & Caldwell, 2006), δοκιμασίες αναδιήγησης (Iowa, 2005· Παντελιάδου, 2000) και περίληψης του κειμένου (Πολυχρόνη, 2011· Alvermann, 2002). Στα αμέσως μεγαλύτερα επίπεδα (Γ-Δ και Ε-ΣΤ) και καθώς οι απαιτήσεις της κατανόησης γίνονται όλο και περισσότερες γίνεται μια μίξη των προαναφερθέντων δοκιμασιών, ενώ επιπροσθέτως ζητείται η εύρεση πλαγιότιτλων, η οποία έχει κριθεί ως σημαντική στρατηγική που αποτυπώνει το επίπεδο κατανόησης του αξιολογούμενου μαθητή (Ανδρέου, 2012). Εν ολίγοις διαφαίνεται ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων/ερωτήσεων που διεξήχθη κατά τον σχεδιασμό του εργαλείου δεν είναι τυχαία, γεγονός που υποδηλώνει ότι το άτυπο αυτό εργαλείο στοχεύει στην όσο τον δυνατόν σαφέστερη διαμόρφωση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα ερευνητική εργασία είναι ότι το ΑΑΑΠΠΣ μολονότι θεωρείται ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να παρουσιάζουν ελλείψεις στον τομέα της ανάγνωσης, έχει επιτύχει έναν υψηλό βαθμό εγκυρότητας δομής αλλά και περιεχομένου. Η πιλοτική έρευνα του στο δείγμα των μαθητών που επιλέχθηκε επιβεβαίωσε την ευκολία χορήγησης του, την ακρίβεια βαθμολόγησης των δεξιοτήτων από την πλευρά του αξιολογητή, καθώς επίσης και τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων που απορρέουν από την διαδικασία αυτή (Τζουριάδου, 2011· Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η τήρηση ενός ενδεδειγμένου αριθμού δοκιμασιών και χρόνου ολοκλήρωσης της αξιολογικής διαδικασίας, το καθιστά ένα εργαλείο εύχρηστο και κατάλληλο στη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που άπτονται του τομέα αυτού (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Νικολακάκη, 2015. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου διαφάνηκε ότι αυτό δύναται να μετρήσει πραγματικά κάθε επιμέρους δεξιότητα των μαθητών σε κάθε ηλικιακή ομάδα, εφόσον έχει σχεδιασθεί περιλαμβάνοντας δοκιμασίες που με βάση βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα θεωρούνται κατάλληλες και έγκυρες για την αποτύπωση των ικανοτήτων των μαθητών.

Ασφαλώς η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα κατέδειξε και κάποιες μικρές ίσως αδυναμίες του ΑΑΑΠΠΣ που ανάγονταν κατά κύριο λόγο στην σαφήνεια διατύπωσης μερικών ερωτήσεων. Οι αδυναμίες όμως

αυτές ήταν ελάχιστες και δεν φάνηκε να επηρεάζουν τον δείκτη των δύο τύπων εγκυρότητας που αξιολογούνταν στην έρευνα αυτή.

Εν κατακλείδι, ας μην λησμονείται το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποτέλεσε την πρώτη πιλοτική έρευνα του ΑΑΑΠΠΣ με στόχο τον έλεγχο του βαθμού εγκυρότητας και περιεχομένου του. Τα αποτελέσματα κρίνονται πολύ θετικά και τυχόν αδυναμίες που επρόκειτο να απειλήσουν τα είδη αυτά εγκυρότητας που εξετάστηκαν επιχειρείται να επιλυθούν μέχρι το τελικό στάδιο της στάθμισης του. Σε κάθε περίπτωση αυτό το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης έχει τις δυνατότητες να προσφέρει σε μικρό χρονικό διάστημα μια έγκυρη σύνοψη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, η οποία θα αποτελέσει το θεμέλιο για τον σχεδιασμό της εξατομικευμένης παρέμβασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 2006.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα : Γρηγόρη, 2011.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2016). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.945>

Αναστασίου, Δ. (1998) *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτροπος.

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και Μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ. & Γελαδάρη, Α. (2010). *Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 25-48.

Ζαχάκου, Ζ. (2016). *Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 307-320.

Καραπέτσας, Α.Β., Ζυγούρης, Ν.Χ. (2011). *Η χρήση των γνωστικών προκλητών δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία*. ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ, 48, 118-127.

Κασσωτάκης, Μ., Ι. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών : Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα : Γρηγόρη, 1999.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). *Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση*. Στο Μ Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας», Τόμος Α, (128-141). Ατραπός, Αθήνα.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες*. Νοσηλευτική, 50, 231-239.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : Τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά*. Θεσ/νικη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. 1η έκδ. - Βόλος : Γράφημα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, 2010. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Άτραπος.
- Πόρποδας, Κ., Δ. (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ.Δ.(2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Αθήνα: «Ιδιωτική Έκδοση».
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Άτραπός.
- Στασινός, Δ., Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας : Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκ[παίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβνίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γνωστικές Προσεγγίσεις*. Εισήγηση, πρακτικά σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», ΚΔΑΥ Ηρακλείου.
- Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσούγη, Β., Κατζόλη, Δ. & Γιαννέλου, Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1468-1477.

Adams, M. (1998). *Beginning to read* (2nd ed.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Alvermann, D., E. (2002). *Effective Literacy Instruction for Adolescents*. Journal of Literacy Research, 34, 189-208.

Anthony, J., L. & Francis, D., J. (2005). *Development of Phonological Awareness*. Current Directions in Psychological Science 14, 255-259.

Antoniou, A. (2008). *The Determinants of Capital Structure: Capital Market-Oriented Versus Bank-Oriented Institutions*. Journal of Financial and Quantitative Analysis, 43, 59-92.

Aarnoutse, C., Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). *Early Literacy From a Longitudinal Perspective*. Educational Research and Evaluation, 11, 253-275. Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). *Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students*. Reading Teacher, 61, 70-77.

Butler, S., R., Marsh, H., W., Sheppard, M., J. & Sheppard, J., L. (1985). *Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement*. Journal of Educational Psychology, 77, 349-261.

Creswell, J., W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα : Έλλην,

Cutting L., E., & Scarborough H., S. (2006). *Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured*. Scientific Studies of Reading, 10, 277–299.

*Definition of Dyslexia* – International Dyslexia Association. (2002). Retrieved from: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia> .

Farr, R., R. Pritchard & B. Smitten (1990). *What happens when an examinee takes a multiple choice reading comprehension test*, Journal of Educational Measurement, 27, 3, 209-226.

- Gandy, S. (2013). *Informal reading inventories and ELL students*. Reading & Writing Quarterly, 29, 271–287.
- Gersten, R., Fuchs, L., S., Williams, J., P., Baker, S. (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A Review of Research*. Review of Educational Research, 71, 279-320.
- Gillon, G., T. (2004). *Phonological awareness: From Research to Practice*. New York: Guilford Press.
- Goodwin, L., D & Leech, N. (2003). *The Meaning of Validity in the New Standards for Educational and Psychological Testing: Implications for Measurement Courses*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 36, 181-191.
- Han, J. (2005). *Retelling as an effective reading comprehension strategy for young ESL learners*. Iowa State University.
- Harlin, R. & Lipa, S. (1990). *Emergent Literacy: A Comparison of Formal and Informal Assessment Methods*. Retrieved from: The Berkeley Electronic Press (bepress). Retrieved from: [http://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/](http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/)
- Harm, M., W., & Seidenberg, M., S. (2004). *Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes*. Psychological Review, 111, 662-720.
- Harris, L., & Niles, J. (1982). *An analysis of published informal reading inventories*. Reading Horizons, 22, 159-174.
- Hempenstall, K. (2009). *Research-driven reading assessment: Drilling to the core*. Australian Journal of Learning Difficulties, 14, 17-52.
- Heward, L., W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες : Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα : Τόπος.
- Horowitz-Kraus, T., Schmitz, R., Hutton, J., S. & Schumacher, J. (2017). *How to create a successful reader? Milestones in reading development from birth to adolescence*. Acta Paediatrica: John Wiley & Sons, Inc, 106, 534-544.
- Israel, S., E. & Daffy, G., G. (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. UK: Taylor & Francis.
- Johansson, S. (2013). *On the Validity of Reading Assessments Relationships: Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. University of Ghotenburg.
- Kintsch, E. (2005). *Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions*. Topics in Language Disorders, 25 , 51-64.



Lambie, G. W, Blount, A., J. & Mullen, P., R. (2017). *Establishing Content-Oriented Evidence for Psychological Assessments*. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 50, 210-216.

LEARNING DISABILITIES: a new definition. (2001). Retrieved from [http://www.ldao.ca/documents/Definition\\_and\\_Suporting%20Document\\_2001.pdf](http://www.ldao.ca/documents/Definition_and_Suporting%20Document_2001.pdf)

*Learning Disabilities: Issues on Definition* (1990)  
<http://www.ldonline.org/about/partners/njcd/archives>

Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 107-136). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Magnusen, M. (1999). *Activities - Oriented Science Instruction for Students with Disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 22, 240-249.

Mather, N. & Wendling, B., J., (2011). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Mellard, D., Woods, K. & Fall, E. (2011). *Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy*. *Spring*, 5, 3-14.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An Evidence-Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instructions* [EBook].

Neuman, S., B., Dickinson, D., K. (2002). *Handbook of Early Literacy*. New York: The Guilford Press.

Nilsson, D., E. (2013). *Eye evolution and its functional basis*. *Vis Neurosci.*, 30, 5-20.

Ouellette, G. P. 2006. *What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.

Oosterhof, A. (2009). *Developing and Using Classroom Assessments*. Florida State University: Pearson.

Pearson, P., & Kamil, M. (1978). *Basic Processes and Intrustional Practices in Teaching Reading*. University of Illinois at Urbana-Champaign Library.

Provost, M., C., Lambert, M., A. & Babkie, A., M. (2010). *Informal Reading Inventories: Creating Teacher-Designed Literature-Based Assessments*. *Intervention in School and Clinic*, 45, 211-220.

Rasinsky, T., V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning (PREL).

Reid, G., (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Siegel, D., J. (1999). *The Developing Mind: Toward A Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York: Guilford Publications.

Skinner, C. H., Neddenriep, C. E., Bradley-Klug, K. L., & Ziemann, J. M. (2002). *Advances in curriculum-based measurement: Alternative rate measures for assessing reading skills in pre- and advanced readers*. *Behavior Analyst Today*, 3, 270 – 281.

Snow, A., B. (2014). A comparative evaluation of instructional levels determined by the text reading and comprehension (trc) assessment and an informal reading inventory. Retrieved

from: [https://edl.appstate.edu/sites/edl.appstate.edu/files/snow\\_a\\_b\\_2014\\_diss\\_title\\_page\\_and\\_abstract-11.pdf](https://edl.appstate.edu/sites/edl.appstate.edu/files/snow_a_b_2014_diss_title_page_and_abstract-11.pdf)

Snowling, M., J. & Hulme, C. (2010). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. New Jersey: Wiley Blackwell.

Spinelli, C. G. (2008). *Introduction: The Benefits, Uses, and Practical Application of Informal Assessment Procedures*. Taylor & Francis Group, 24, 1-6.

Spector, J. E. (2005). How reliable are informal reading inventories?. *Psychology in the Schools*, 42, 593-603.

Therrien, W. J. (2004). *Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. A Meta-analysis*. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.

Torgesen, J. K., & Mathes, P. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Austin, TX: PRO-ED.

Treiman, R. (2001). Reading. In M. Aronoff and J. Rees-Miller (Eds.), *Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.

Walpole, S. & McKenna, M., C. (2006). *The Role of Informal Reading Inventories in Assessing Word Recognition*. *The Reading Teacher*, 59, 592- 594.

Weigle, S., C. (2007). *Teaching Writing Teachers about Assessment*. *Journal of Second Language Writing*, 16, 194-209.