



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

με θέμα:

Διερεύνηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε
παιδιά Δημοτικού: Αξιολόγηση του Εργαλείου
Άτυπης Αξιολόγησης της Ανάγνωσης
Προσανατολισμένης στην Παρέμβαση με
Στρατηγικές (ΑΑΑΠΠΣ)



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΠΟΛΙΤΟΥ ΜΑΚΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΣΟΦΙΑ

A.M : 1014108

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ :

Δρ. ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥΣΩΤΗΡΙΑ

ΑΝΔΡΕΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΒΟΛΟΣ, 2017-2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω αρχικά τις ευχαριστίες μου στην Επίκουρη Καθηγήτρια Τζιβνίκου Σωτηρία η οποία ασχολείται με τον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών και η οποία παραχώρησε το εργαλείο άτυπης αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ ώστε να χορηγηθεί σε ένα συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και να βρεθεί ο βαθμός που μπορεί να μετρήσει το συγκεκριμένο εργαλείο την αναγνωστική δεξιότητα αλλά και τον κάθε τομέα αυτής ξεχωριστά (φωνημική-φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, ευχέρεια και κατανόηση). Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την κυρία Ανδρέου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας για την δική της συμβολή στη παρούσα πτυχιακή εργασία. Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ και στις δύο κυρίες για το πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για την περάτωση της υπάρχουσας εργασίας, με σημαντικές υποδείξεις και συμβουλές αλλά και την προσφορά σημαντικών εφοδίων για την μετέπειτα ζωή μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμα, όλους του καθηγητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια. Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένεια μου, για την στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου, για την πολύτιμη αυτή στήριξη και όλα τα απαραίτητα εφόδια για να γίνω ένα σωστός άνθρωπος πάνω από όλα αλλά και εκπαιδευτικός.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά την μελέτη και τη διανομή του Α.Α.Α.Π.Π.Σ (Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές), ενός εργαλείου άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης προσανατολισμένη στην παρέμβαση με στρατηγικές. Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας παιδιών σε τάξεις του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού ανά συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Με τη χορήγηση του δίνεται η ευκαιρία να διαπιστωθεί ο βαθμός καταλληλότητας του ίδιου του εργαλείου, να διαπιστωθεί αν αυτό όντως μετράει το επίπεδο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής στους ξεχωριστούς τομείς που συναπαρτίζουν την αναγνωστική διαδικασία (φωνημική- φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, ευχέρεια και κατανόηση) και αν έχει κατακτήσει ή όχι τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Τέλος, το εργαλείο μετά τη χορήγηση του δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει με γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο μια κατατοπιστική εικόνα σχετικά με τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες σε γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή ώστε να προχωρήσει στην συνέχεια στην αντίστοιχη παρέμβαση στηριζόμενη σε στρατηγικές.

ABSTRACT

This paper deals with the study and distribution of an informal assessment tool for children of different age groups. More specifically, it concerns the distribution of the informal tool A.A.A.P.P.S (Informative Evaluation of the Reading oriented to Strategic Intervention), which concerns the assessment of the reading ability of children in classes of kindergarten and primary school. This tool gives the opportunity to undertake a deeper exploration at the level of the elementary students in the field of reading so that the evaluator through this quick and easy delivery of the informal evaluation tool proceeds to the appropriate intervention based on the corresponding reading strategies for the best possible learning. This tool can help each teacher in a quick and effective way to get an informative picture of the potential and the weaknesses in the cognitive level of each student.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	10
1.1 Ορισμοί Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.2 Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών	11
2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	13
3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ	18
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	21
4.1 Ορισμός αξιολόγησης.....	21
4.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής αξιολόγησης.....	25
4.3 Είδη και μορφές αξιολόγησης.....	27
5. ΤΥΠΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	30
6. ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	33
7.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	36
7.1 Ορισμοί των στρατηγικών μάθησης.....	36
7.2 Στρατηγικές μάθησης και ανάγνωση	38
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	41
8.1 Σκοπός έρευνας	42
8.2 Ερευνητικά ερωτήματα	42
8.3 Μεθοδολογία.....	42
8.4 Αποτελέσματα	44
8.5 Συζήτηση.....	49
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Βόλο αποφασίστηκε η ενασχόληση και η συγγραφή μιας ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού: Αξιολόγηση του Εργαλείου Άτυπης Αξιολόγησης της Ανάγνωσης Προσανατολισμένης στην Παρέμβαση με Στρατηγικές (ΑΑΑΠΠΣ)». Η παρούσα εργασία αφορά αρχικά την μελέτη και την μετέπειτα διανομή ενός εργαλείου άτυπης αξιολόγησης σχετικά με τον τομέα της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα αφορά τη μελέτη και χορήγηση του Α.Α.Α.Π.Π.Σ (Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές) το οποίο μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα για τέσσερα επίπεδα σχετικά με τον τομέα της ανάγνωσης δίνει μια σαφή εικόνα για το αναγνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή που βρίσκεται στην αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα (Α-Β Δημοτικού, Γ-Δ Δημοτικού και Ε-ΣΤ Δημοτικού). Ο μαθητής δηλαδή καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τον τομέα της φωνημικής-φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της ευχέρειας και της κατανόησης ώστε να προσδιοριστεί το εάν η δεξιότητα σε κάθε επίπεδο αντίστοιχα είναι επαρκώς αναπτυγμένη, αναδύομενη ή επαρκώς αναπτυγμένη.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ελεγχθεί η εγκυρότητα δομής και περιεχομένου του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ανάγνωσης Α.Α.Α.Π.Π.Σ. Μέσα δηλαδή από τη χορήγηση του συγκεκριμένου εργαλείου άτυπης αξιολόγησης θα γίνει προσπάθεια να προσδιοριστεί η εγκυρότητα δομής και περιεχομένου του, κατά πόσο μετράει ό,τι υποστηρίζει ότι μετράει, στην συγκεκριμένη περίπτωση το αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή. Μετά τον έλεγχο μάλιστα της εγκυρότητας του και τη διαπίστωση ότι μετράει πραγματικά αυτό που ορίζεται ότι μετράει το εργαλείο, τότε θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για την εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης με τις αντίστοιχες στρατηγικές.

Η συγγραφή της πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017 – 2018 και η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα και εργαλείο έγινε μετά από συζήτηση και εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή σε μια τόση ενδιαφέρουσα ερευνητική εργασία σχετική με την αξιολόγηση στον τομέα της ανάγνωσης, η οποία σχετίζεται άμεσα και με την ειδικότητα του ειδικού παιδαγωγού.

Η ανάγνωση, τον τομέα της οποίας αφορά και το συγκεκριμένο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης, είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο έργο για το οποίο απαιτείται η

ταυτόχρονη εμπλοκή διαφόρων λειτουργιών, γλωσσικών και μη. Για να θεωρηθεί αποτελεσματική προϋποθέτει την επιτυχή διεκπεραίωση της διαδικασίας αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011). Διάφορες δυσκολίες σε οποιονδήποτε τομέα από αυτούς καθιστούν αδύνατη την εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας αλλά και της γραφής στους οποίους μάλιστα εντοπίζονται και τα κύρια προβλήματα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Archer, Gleason, & Vachon, 2003· Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001· Joseph, 2002).

Για όλους τους μαθητές είναι πολύ σημαντική μια ουσιαστική αξιολόγηση, η οποία δεν αποσκοπεί στο να βαθμολογηθεί ο μαθητής, αλλά να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός σχεδίου εξατομικευμένη διδασκαλίας με τη χρήση στρατηγικών (Πολυχρόνη, 2011). Η χρήση στρατηγικών μάθησης δίνουν έμφαση στη διαδικασία μάθησης και βοηθούν τους μαθητές «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», ιδιαίτερα τους μαθητές με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στη μάθηση με στρατηγικές, η οποία πιθανώς επηρεάζει και την επίδοσή τους σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών περιοχών.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί η σημαντική συμβολή της κ. Σωτηρίας Τζιβινίκου, Επίκουρης Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία μας εμπιστεύτηκε το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης ανάγνωσης που η ίδια σχεδίασε και μέσω της πολύτιμης και συνεχούς στήριξής και ανατροφοδότησης της, τις καίριες υποδείξεις της και τις επιστημονικές της παρατηρήσεις βοήθησε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας, δημιουργώντας ένα καλό κλίμα συνεργασίας που συντέλεσε στην αποτελεσματική ολοκλήρωση της εργασίας. Καταληκτικά, σημαντική ήταν και η συμβολή της καθηγήτριας κα. Ανδρέου Γεωργίας για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε στη μελέτη και αξιολόγηση της συγκεκριμένης εργασίας.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα επίκαιρο και ενδιαφέρον ζήτημα όλης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί η επίδοση όλων των μαθητών και πολύ περισσότερο των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, καθώς οι δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα αποτελούν ίσως από τα πιο σπουδαία ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση τρόπων και μεθόδων που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας πολλές φορές άτυπες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες προσφέρουν ευελιξία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο ευέλικτα και εύκολα από τις τυπικές. Για αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν αντίστοιχα εργαλεία άτυπης αξιολόγησης, που να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χορηγήσουν στους μαθητές τους σε σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση προχωρώντας στην συνέχεια στην κατάλληλη παρέμβαση με στρατηγικές. Ένα τέτοιο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης αποτελεί και το Α.Α.Α.Π.Π.Σ το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό να αξιολογηθεί η ανάγνωση μαθητών ,τόσο του νηπιαγωγείου αλλά και του δημοτικού, και να διαπιστωθεί το αν έχουν κατακτήσει ή όχι τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Σχετικά με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας, αυτή αφορά τον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα της ανάγνωσης δίνοντας έμφαση στην άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής διαδικασίας μέσω ενός εργαλείου άτυπης αξιολόγησης. Το εργαλείο αυτό ονομάζεται Α.Α.Α.Π.Π.Σ.(Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές) και αξιολογεί την ανάγνωση παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού δίνοντας μια κατατοπιστική εικόνα και βοηθώντας με σημαντικό τρόπο τον εκπαιδευτικό να λάβει τις σωστές αποφάσεις για να προχωρήσει και στην αντίστοιχη παρέμβαση.

Ο τομέας της ανάγνωσης είναι και ένας από τους σημαντικότερους τομείς που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, συχνά αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συναντούν δυσκολίες. Στα πλαίσια αυτής της γενικότερης προσπάθειας για την διερεύνηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού τοποθετείται και η παρούσα εργασία, η οποία προσπαθεί μέσα από τη χορήγηση του άτυπου εργαλείου Α.Α.Α.Π.Π.Σ να αξιολογηθεί η ανάγνωση παιδιών από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και να βρεθεί ο τομέας που πιθανώς να εμφανίζουν δυσκολίες ώστε να ακολουθήσει η εξατομικευμένη αποτελεσματική παρέμβαση με έμφαση στη χρήση διάφορων στρατηγικών μάθησης.

Η πτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί σε βάθος η έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα ο τομέας της ανάγνωσης, η αξιολόγηση σαν όρος με έμφαση στην άτυπη μορφή αξιολόγησης και τέλος γίνεται λόγος για την διαδικασία της παρέμβασης και ειδικότερα στην παρέμβαση με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης. Στο ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελεί και το δεύτερο μέρος της πτυχιακής, γίνεται η ανάλυση του εργαλείου άτυπης αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ το οποίο χορηγήθηκε σε μαθητές συγκεκριμένης ηλιακής ομάδας (Α- Β Δημοτικού) και το οποίο αφορά την αξιολόγηση τεσσάρων επιπέδων, αυτών της φωνημικής-φωνολογικής ενημερότητας, της κατανόησης, της ευχέρειας και του λεξιλογίου, ώστε να διαπιστωθεί αν η δεξιότητα σε κάθε τομέα αντίστοιχα είναι επαρκώς αναπτυγμένη, αναδυόμενη ή απύσα. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του ίδιου του εργαλείου σαν ένα είδος άτυπης αξιολόγησης και κατά πόσο μπορεί αυτό να μετρήσει το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές στον τομέα της ανάγνωσης ώστε να αποτελέσει και ένα χρήσιμο εργαλείο στο μέλλον στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού για αξιολόγηση προχωρώντας και στην αντίστοιχη παρέμβαση με στρατηγικές.

Κλείνοντας είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι σκοπός κατά την διάρκεια της συλλογής των δεδομένων της παρακάτω εργασίας ήταν η διερεύνηση σε βάθος θεμάτων και επιμέρους πτυχών που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα προσωπικά ενδιαφέροντα.

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ορισμοί Μαθησιακών Δυσκολιών

Καθ' όλη τη διάρκεια ανάπτυξης του τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως αυτός οροθετήθηκε από τον Kirk (1962), και μέχρι σήμερα, οι αναζητήσεις των επιστημόνων, ερευνητικές και θεωρητικές, ανέφεραν σημαντικό αριθμό ορισμών, οι οποίοι υπόκεινται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Ysseldyke, 2005). Ο πιο γνωστός ορισμός με παιδοκεντρική διάσταση σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες διατυπώθηκε από τον Samuel Kirk (1972), σύμφωνα με τον οποίο :

« Μια μαθησιακή δυσκολία αφορά καθυστέρηση, διαταραχή ή επιβράδυνση στην ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διεργασιών της ομιλίας, του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή άλλων σχολικών αντικειμένων. Οι δυσκολίες προέρχονται από ψυχολογικές ανεπάρκειες, αποτέλεσμα πιθανόν εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και ή συναισθηματικών ή συμπεριφοριστικών διαταραχών. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής απώλειας ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων» (Τζουριάδου, 2011).

Βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί ακόμη ένας ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών που προτάθηκε από το National Advisory Committee of Handicapped Children των ΗΠΑ το 1968, βασίστηκε στις απόψεις του Kirk και αναφέρει:

«Παιδιά με (ειδικές) Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διεργασίες που υπεισέρχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη πρόσληψη, στο συλλογισμό, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία ή αναπτυξιακή αφασία. Δεν χαρακτηρίζονται από προβλήματα μάθησης που οφείλονται πρωτογενώς σε οπτικές, ακουστικές, ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή αντίξοες συνθήκες σχετικές με το περιβάλλον »(Τζουριάδου, 2011). Ο ορισμός αυτός μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτός (Τζιβινίκου, 2015).

Σχετικά με τη φύση και την υπόσταση των ΜΔ υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία. Συγκεκριμένα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες:

- Έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα στα οποία απαιτείται γλωσσική επεξεργασία, ιδιαίτερα όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο

- Έχουν περιορισμένη χωρητικότητα βραχύχρονης μνήμης
- Δυσκολεύονται στη χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης των πληροφοριών
- Δυσκολεύονται στην αναζήτηση της λεκτικής πληροφορίας
- Συγκρατούν πληροφορίες που προσλαμβάνουν κατά τα αρχικά στάδια της επεξεργασίας (γραφημικά στοιχεία), αλλά όχι το εννοιολογικό περιεχόμενο
- Εμφανίζουν μειωμένη ανάκληση (άμεση και μετά από καθυστέρηση)
- Η βελτίωση της ανάκλησης τους είναι μικρότερη συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και αναγνώστες μετά από επανάληψη
- Δεν εμφανίζουν απώλεια λεκτικών πληροφοριών και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους τυπικούς αναγνώστες
- Δυσκολεύονται στην κωδικοποίηση και στην καταγραφή των πληροφοριών(Πολυχρόνη, 2011).

Επιπροσθέτως, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, την ανάγνωση, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Παντελιάδου, 2000, Πόρποδας, 2003).

Τα προβλήματα σχολικής μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τον μαθητή, το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Αφορούν κυρίως τον χειρισμό του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και σε ορισμένες περιπτώσεις τα μαθηματικά, και αποτελούν τον πυρήνα για την αντίληψη, τη διάγνωση και τη διδασκαλία(Παντελιάδου, 2011).

1.2 Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

Το φαινόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών αντιμετωπίζεται ως κοινωνική κατασκευή και συναντάται τόσο στη παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη ζωή. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή στοχοθεσία, έχουν λίγους φίλους και σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να παρουσιάζονται στο τέλος ότι έχουν μεγαλύτερα προβλήματα με τον νόμο. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχει αρκετά σχετικά

χαρακτηριστικά, τα οποία παρατηρούνται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλλουν από άτομο σε άτομο (Τζιβινίκου, 2015).

Κοινά χαρακτηριστικά που μπορεί να δείχνουν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

- Δυσκολία με την ανάγνωση και/ή τη γραφή
- Προβλήματα με μαθηματικές δεξιότητες
- Δυσκολίες στη μνήμη
- προβλήματα διατήρησης της προσοχής
- δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες
- φτωχή ικανότητα συντονισμού
- δυσκολία με χρονικές έννοιες
- πρόβλημα στην οργάνωση
- παρορμητική συμπεριφορά
- ακατάλληλη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές περιστάσεις
- δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο (εύκολη απόσπαση της προσοχής)
- αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου για να εκφράσουν κάτι
- μη συνεπής σχολική απόδοση
- ανώριμος τρόπος ομιλίας
- δυσκολία στην καλή ακρόαση
- προβλήματα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων στη ζωή τους
- προβλήματα στην κατανόηση λέξεων ή εννοιών

Αυτά τα χαρακτηριστικά από μόνα τους δεν είναι αρκετά για να καθορίσουν το αν ένα άτομο έχει μαθησιακές δυσκολίες. Μια επαγγελματική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ενδείξεις(Τζιβινίκου, 2015).

Τέλος, σχετικά με τα *αίτια* των Μαθησιακών Δυσκολιών διαπιστώνεται πώς το βασικό αίτιο είναι των προβλημάτων αυτών αποδίδεται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες που προκαλούν τη δυσλειτουργία είναι *βιολογικοί, κληρονομικοί* αλλά και *άλλοι* που επιδρούν στη προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας, 2003).

2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση είναι μια *γνωστική διαδικασία (process)* επεξεργασίας πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω του κώδικα του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, όμως, η ανάγνωση είναι και *ένα αποτέλεσμα ή προϊόν (product)* αυτής της διαδικασίας. Εκτός όμως από *γνωστική λειτουργία* η οποία έχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, η ανάγνωση αποτελεί σήμερα και τον κυριότερο τρόπο *μάθησης και απόκτησης γνώσεων*. Η ανάγνωση μπορεί επίσης να προσδιοριστεί και ως τη μετάφραση ή *αποκωδικοποίηση* του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε *φωνολογικό κώδικα* (Πόρποδας, 2003).

Η αναγνωστική διαδικασία είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο που συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Είναι στενά συνδεδεμένη με το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή και τη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης του. Ένας μαθητής αναμένεται ότι στο τέλος της φοίτησης της Α Δημοτικού θα μπορεί να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο με ευχέρεια και ορθότητα. Ωστόσο, πολλοί μαθητές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνονται σε δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εντοπίσει την πηγή των αδυναμιών και να εκπονήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Τα μέσα αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης μπορεί να είναι άτυπα ή σταθμισμένα. Τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason & Vachon, 2003 ·Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001 ·Joseph, 2002). Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνίσταται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της σχολικής φοίτησης υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το οποίο τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003).

Επίσης, η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι μόνο ένα αποτέλεσμα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Είναι ένα έργο νοητικό, το οποίο συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που υπάρχουν σε κάθε λέξη (Adams, 1990, Πόρποδας, 2002). Η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διάφορων γνωστικών λειτουργιών, όπως η αντίληψη(αναγνώριση του παρουσιαζόμενου γράμματος) και μνήμη (βραχύχρονη και μακρόχρονη) και προϋποθέτει επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. (Κοκκινάκη 2004). Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση, και η κατανόηση, η δεύτερη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ο εντοπισμός και η ανύψωση της σημασίας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Σε επίπεδο κειμένου, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης συντελείται μέσω της κατανόησης της γραμματικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο νοητικό έργο για το οποίο απαιτείται η ταυτόχρονη εμπλοκή διαφόρων λειτουργιών, γλωσσικών και μη. Τα βασικά συστατικά της ανάγνωσης είναι βασικές, ανεξάρτητες αλλά και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες καθιστούν και την ανάγνωση αποτελεσματική όταν διεκπεραιώνονται με αποτελεσματικό τρόπο.

Τα συστατικά αυτά της ανάγνωσης είναι:

I. Αναδύμενος γραμματισμός -Φωνημική επίγνωση και Φωνολογική επίγνωση

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστηριχθεί ότι οι πρώτες αναγνωστικές «πράξεις» του παιδιού δεν συντελούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αλλά πολύ νωρίτερα. Το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού προσφέρει πλήθος εμπειριών γραμματισμού, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση ή η ακρόαση ιστοριών, οι αφηγήσεις, η ανάγνωση λέξεων σε επιγραφές καταστημάτων ή ετικέτες προϊόντων, οι καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού στο πολιτισμικό πλαίσιο της εγγράμματης κοινωνίας που σφύζει από αλφαβητικά μηνύματα του γραπτού κώδικα (Goodman, 1988). Για να μάθει το παιδί να διαβάζει και να γράφει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες, τα

φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Για την ομαλή του μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο συνεπώς το παιδί πρέπει να έχει αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση. Η έκθεση του σε εμπειρίες γραμματισμού, και ειδικότερα η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, το βοηθά να ωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011).

Στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι η λέξεις είναι ακολουθία ήχων που ονομάζονται φωνήματα. Ως **φωνημική επίγνωση** ορίζεται η δεξιότητα ενός ατόμου να ακούει (να διακρίνει) τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις και να μπορεί να χειρίζεται τους ήχους αυτούς, όπως για παράδειγμα να κάνει ρίμες με άλλες λέξεις, αποκόπτοντας το αρχικό ή το τελικό φώνημα κ.ά.(Τζιβινίκου, 2015).

Η **φωνολογική επίγνωση** είναι η συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη, καθώς και η ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών. Πολλά διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη στενή, σχεδόν αιτιώδη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της κατάκτησης της ανάγνωσης (Πολυχρόνη, 2011). Η φωνολογική επίγνωση μάλιστα αποτελεί και την πλέον διερευνημένη περιοχή της ανάγνωσης και των αναγνωστικών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015). Πρόκειται για μια μεταγλωσσική δεξιότητα, αφού αφορά την επίγνωση του αναγνώστη για τη δομή της γλώσσας στα διάφορα επιμέρους επίπεδα με την οποία το άτομο κατανοεί την εσωτερική δομή της γλώσσας (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπλέον, φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν (Πόρποδας, 2002). Η φωνολογική επίγνωση ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία, τα παιδιά δηλαδή γίνονται προοδευτικά περισσότερο ευαίσθητα σε μικρότερες ενότητες φωνημάτων στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια (Τζιβινίκου, 2015).

Η αποκωδικοποίηση είναι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα γραπτά σύμβολα που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και να τα μεταφράζουν σε φωνολογική αναπαράσταση (Πολυχρόνη, 2011). Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις ψευδολέξεις (λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο πχ χρίνο, ασκόδι κτλ.). Στην περίπτωση των λέξεων, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή τη πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και τη κατανόηση της σημασίας μιας λέξης (Πόρποδας, 2003).

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν την υψηλή συσχέτιση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα. Συγκεκριμένα η φωνολογική επίγνωση α) αποτελεί προϋπόθεση της αναγνωστικής ικανότητας και χωρίς αυτήν η κατάκτηση της ανάγνωσης παρεμποδίζεται σημαντικά β) διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης και τα παιδιά με φωνολογικές δεξιότητες μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα από τα παιδιά χωρίς αυτές τις δεξιότητες γ) είναι αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης και τέλος δ) συσχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα μόνο μέσω των κοινών συναφειών τους με τρίτες μεταβλητές όπως για παράδειγμα η νοημοσύνη (Πολυχρόνη, 2011).

II. Κατανόηση

Μια από τις βασικές συνιστώσες της αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου (Πολυχρόνη, 2011). Ο Πόρποδας (2002) ορίζει την κατανόηση ως μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας του σημασιολογικού περιεχομένου, είτε πρόκειται για λέξη, πρόταση ή κείμενο που ακούει ή διαβάζει κάποιος. Η κατανόηση, επιπλέον, αποτελεί μια από τις βασικότερες γνωστικές λειτουργίες για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης και είναι και η ικανότητα να εξάγουμε νόημα από το κείμενο και να καταλήγουμε σε συμπεράσματα (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπρόσθετα, η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ικανότητας της αποκωδικοποίησης, της γνώσης του λεξιλογίου, της προϋπάρχουσας γνώσης του θέματος υπό διαπραγμάτευση και σχετικών στρατηγικών για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Kintsch, 2005, Pressley&Block, 2002).

Για αποτελεσματική κατανόηση σχετικά με τον αναγνώστη απαιτούνται γνωστικές δεξιότητες, όπως η προσοχή, η μνήμη, η κριτική ικανότητα, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και κίνητρα, ενδιαφέρον για το κείμενο, αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα και βεβαίως η γνώση του λεξιλογίου, γνώση του θεματικού πεδίου, γλωσσολογική γνώση και γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011).

Η κατανόηση ως βασική γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί και η διαδικασία της ανάγνωσης, απαιτείται για να συντελεστεί η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ο εντοπισμός και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Επομένως, όταν ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία της λέξης π.χ *θερμοκήπιο* (και επομένως μπορεί και

κατανοεί αυτή τη λέξη προφορικά), αποκωδικοποιήσει τη λέξη (δηλαδή αναγνωρίσει οπτικά και μεταφράσει φωνολογικά) τη γραπτή λέξη *θερμοκήπιο*, τότε καθίσταται δυνατή και η κατανόηση της σημασίας της γραπτής λέξης *θερμοκήπιο*, διότι ο αναγνώστης εφαρμόζει τους ίδιους περίπου λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής αυτός που διεκπεραίωσε με επιτυχία τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και τη κατανόηση της γραπτής λέξης π.χ *θερμοκήπιο* **διάβασε** τη λέξη *θερμοκήπιο*(Πόρποδας, 2003).

Συνεπώς η **ανάγνωση** μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης**. Αν η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να συντελεστεί(άσχετα αν αυτή η λέξη μπορεί να κατανοηθεί στην προφορική εκδοχή της), τότε δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί και η ανάγνωση αυτής της λέξης. Έτσι, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση και δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιούμε(Πόρποδας, 2003).

III. Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο και οι γενικές γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού έχουν έντονη κοινωνική διάσταση και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Πολλές φορές παιδιά από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χαρακτηρίζονται από περιορισμένο λεξιλόγιο και γλωσσικές εμπειρίες σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από μέσο ή υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Τζιβνίκου, 2015). Η αξία της γνώσης του λεξιλογίου για την ανάγνωση είναι μεγάλη και συγκεκριμένα η ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων που έχει σχηματίσει και χρησιμοποιεί ο αναγνώστης (Πολυχρόνη, 2011). Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων που γνωρίζουν στα πλαίσια συζητήσεων, ακούγοντας ή διαβάζοντας διάφορα κείμενα (Τζιβνίκου, 2015).

Αυτό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προφέρουν στα παιδιά σχετικά με την διδασκαλία του λεξιλογίου είναι υποστηρικτικά κείμενα και στρατηγικές που μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν τις σημασίες των λέξεων και να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο με ευχαρίστηση και ενθουσιασμό (Τζιβνίκου, 2015).

IV. Ευχέρεια

Η ευχέρεια σχετικά με τη διαδικασία της ανάγνωσης αφορά την ικανότητα να διαβάζουμε με ακρίβεια, έκφραση, και προσωδία ένα κείμενο αυτόματα, χωρίς να προσπαθούμε να το αποκωδικοποιήσουμε (Πολυχρόνη, 2011). Η ευχέρεια στη διαδικασία της ανάγνωσης συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece&Ritchey, 2005). Ως ευχέρεια ορίζεται η ικανότητα της ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση, προσωδία (Archeretal., 2003), αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια, και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2011).

3. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η διαδικασία της ανάγνωσης αποτελεί έναν από τους κεντρικούς άξονες για τη μάθηση. Ορισμένα παιδιά κατακτούν πολύ εύκολα τις αναγνωστικές δεξιότητες ενώ άλλα αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες ακόμη και μετά από μεγάλη προσπάθεια και χρόνο. Οι δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης αποτελούν από τις βασικότερες αλλά και στο ευρύτερο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών(Κωνσταντίνου, Κοσμίδου, 2011). Κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και σχετίζονται με τον τομέα της ανάγνωσης εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Archer, Gleason, &Vachon, 2003 ·Gesten, Fuchs, Williams, &Baker, 2001 ·Joseph, 2002). Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνίσταται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην αρχή της σχολικής φοίτησης υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το οποίο τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση. Μάλιστα αν ο μαθητής δεν υποστηριχθεί έγκαιρα συνεχίζουν στη μετέπειτα σχολική του πορεία και στην ενήλικη ζωή (Κωνσταντίνου, Κοσμίδου, 2011). Στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού η δεξιότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για αποκωδικοποίηση είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης, και κατ' επέκταση της εξαγωγής του νοήματος του κειμένου. Έχει αναφερθεί ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκωδικοποιούν με ακρίβεια το ένα τρίτο των λέξεων, συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Smith, 2004). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επειδή δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν με ταχύτητα και ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη

μνήμη τους, με αποτέλεσμα την εμφάνιση γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και την αδυναμία καλής αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου, 2011).

Επιχειρώντας μια ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών, αυτές διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- Στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία, όπου έχουμε αδύνατη αποκωδικοποίηση, αλλά υψηλό επίπεδο κατανόησης και εκδηλώνονται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του μαθητή (Πόρποδας, 2002).
- Στις γενικές δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες προέρχονται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων και συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο. Εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης, από τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, μέχρι την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, καθώς και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών τους (Πόρποδας 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη πως η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία η οποία περιλαμβάνει τις βασικές επιμέρους γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002) και με δεδομένο το ότι η μάθηση στο χώρο του σχολείου βασίζεται στο συμβολικό σύστημα της γλώσσας αλλά και των αριθμών, είναι φυσικό ότι η δυσκολία στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά που προσπαθούν να μάθουν να διαβάζουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στην επεξεργασία και αναγνώριση γραμμάτων, συνδυασμών γραμμάτων, συλλαβών και μεμονωμένων λέξεων. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να διαβάσουν και είναι χαρακτηριστική η αναγνωστική αναποτελεσματικότητά τους, κυρίως όταν πολλές φορές υπάρχει σύγκριση με μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης, σύγκριση που μπορεί να συμβαίνει αναπόφευκτα τις περισσότερες φορές. Ειδικότερα τα παιδιά που δυσκολεύονται στην κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση συμβόλων συχνά δυσκολεύονται, αποτυγχάνουν ή και αργούν πάρα πολύ να αναγνωρίσουν ή να ανακαλέσουν ορισμένα γράμματα. Συνήθως παρουσιάζουν δυσκολία στα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και τα συγχέουν μεταξύ τους (π.χ ζ - ξ, β - θ κ.ά.). Συνεπώς πολλές φορές προσπαθούν να «μαντέψουν» τις λέξεις που καλούνται να διαβάσουν, βασιζόμενα στη μερική αναγνώριση τους (συνήθως του πρώτου ή του τελευταίου γράμματος και του μεγέθους της λέξης). Άλλες φορές, στην προσπάθειά τους να διαβάσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο, συχνά εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και τις εικόνες. Στη φωνούμενη ανάγνωση ο ρυθμός

ανάγνωσης τους είναι πολύ αργός, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που πολλές είναι οι φορές που φτάνοντας στο τέλος μιας λέξης έχουν ξεχάσει την αρχή της. Επιπλέον, κάνουν πολλά αναγνωστικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν δει πολλές φορές στο παρελθόν. Η κατανόηση του κειμένου είναι πολύ αδύναμη, παρόλο που μπορεί να μην έχουν κανένα πρόβλημα στην κατανόηση του προφορικού λόγου(Πόρποδας, 2003).

Το παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζει αργά, με μεγάλη προσπάθεια, συλλαβιστά και με πολλά αναγνωστικά λάθη. Συχνά τοποθετεί το δάκτυλο του εκεί όπου διαβάζει για να μην χάσει το σημείο στο οποίο βρίσκεται. Επειδή το παιδί επικεντρώνεται στην αποκωδικοποίηση, διαβάζει χωρίς έκφραση και προσωδία, και δείχνει να μην έχει κατακτήσει την αυτοματοποίηση στην διαδικασία της ανάγνωσης. Παρά τις επαναλαμβανόμενες προσπάθειες, η αρχική καθυστέρηση στην ανάγνωση δεν δίνει τη θέση της σε μια πιο γρήγορη και χωρίς κομπιάσματα εκτέλεση της αναγνωστικής διαδικασίας. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, η ταχύτητα εκτέλεσης αναγνωστικών (π.χ ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων ή παραγράφου) ή μη αναγνωστικών (π.χ κατονομασία αντικειμένων) αποτελεί διάσταση που διακρίνει τα παιδιά με δυσλεξία από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, μια από τις πιο βασικές παραμέτρους στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας και των αναγνωστικών δυσκολιών θεωρείται η ευχέρεια (Πρωτόπαπας, 2007· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Για την εξέταση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση χρησιμοποιείται η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών λαθών. Στα μοντέλα αυτά τα λάθη χωρίζονται σε κατηγορίες (πχ αντικαταστάσεις, παραλείψεις, προσθήκες κ.ά.) και μελετώνται σε σχέση με το γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο του κειμένου. Σύμφωνα με τον Reid (2003) βασικές κατηγορίες αναγνωστικών λαθών αποτελούν: α) παραλείψεις, β) προσθήκες, γ) αντικαταστάσεις, δ) αντιστροφές, ε) αυτοδιορθώσεις και ζ) διστακτική ανάγνωση. Τέλος δεν πρέπει να παραλειφθεί η ποιότητα και η ποσότητα των αναγνωστικών λαθών συνδέονται άμεσα με το είδος του κειμένου που διαβάσει ο αναγνώστης και με το βαθμό δυσκολίας του συγκεκριμένου κειμένου (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπρόσθετα, ο βαθμός κατανόησης είναι στενά συνδεδεμένος με την αναγνωστική ικανότητα και ειδικότερα με την ευχέρεια. Είναι προφανές αν παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες αφιερώνει πολύ χρόνο και κόπο για την αποκωδικοποίηση, η κατανόηση θα είναι τουλάχιστον ελλιπής. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται σε επαφή με λιγότερο αναγνωστικό υλικό συγκριτικά με του τυπικούς αναγνώστες (Πολυχρόνη, 2011).

Σχετικά με τις στρατηγικές, οι μαθητές παρουσιάζουν την εικόνα του μη στρατηγικού αναγνώστη, με ελλείμματα στην παρακολούθηση, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της μάθησης, γεγονός που υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Graham&Bellert, 2004·Πολυχρόνη, υπό δημοσίευση). Οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να παρακολουθήσουν με ενεργό τρόπο την πορεία της κατανόησης τους, καθώς φαίνεται ότι δεν έχουν επίγνωση των προβλημάτων που πιθανόν να προκύψουν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Όμως, ακόμα και αν αντιληφθούν τις δυσκολίες αυτές, δεν επιλέγουν συνήθως την κατάλληλη στρατηγική ή επιλέγουν συχνά την ίδια- μη αποτελεσματική στρατηγική, ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου, το βαθμό δυσκολίας και τον σκοπό της μελέτης (Πολυχρόνη, 2011).

Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση είναι μάλλον «παθητικοί» αναγνώστες ή ενεργοί αναποτελεσματικοί αναγνώστες (Παντελιάδου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι, ακόμη και αν γνωρίζουν τις στρατηγικές, δυσκολεύονται στο να επιλέξουν την κατάλληλη ή συχνά επιλέγουν την ίδια – μη αποτελεσματική – στρατηγική, ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου, τον βαθμό δυσκολίας και τον σκοπό της μελέτης (Strichart, Mangrum, &Iannuzzi, 1998). Χρησιμοποιούν επίσης αυθόρμητα λιγότερες στρατηγικές και σε μικρότερη συχνότητα, τις οποίες δυσκολεύονται να τροποποιήσουν ή εμφανίζουν δυσκολίες ευελιξίας, να τις εγκαταλείψουν δηλαδή όταν πλέον δεν τις χρειάζονται. Επιπλέον δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις στρατηγικές αυτές σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τέλος, συχνά τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν απλούστερες στρατηγικές επειδή αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την αξία τους έναντι άλλων πιο σύνθετων στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011) .

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

4.1 Ορισμός αξιολόγησης

Ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία συγκεντρώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για την αναγνώριση των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δυσκολία ενός μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική για μια σειρά διαφορετικών αλλά αλληλένδετων λόγων. Πρώτον, συλλέγονται πληροφορίες από γονείς και δασκάλους, για να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν προσφερθεί στον εκάστοτε μαθητή. Έπειτα, του δίνονται τεστ, για να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του που οδηγούν σε

διάγνωση και αποτελούν βάση για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης (Τζιβινίκου, 2015).

Σε ευρύ επίπεδο έχει υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική (κρίση) ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος. Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας (ή ενέργειας) καθώς και του αποτελέσματος της, αποτελεί το τελικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση – εφαρμογή του. «Με από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του» (Κωνσταντίνου, 2002: 13). Ο ίδιος ο άνθρωπος είτε ως απλός πολίτης είτε ως επαγγελματίας(π.χ. υδραυλικός) είτε ως φορέας ενός θεσμού(π.χ. οικογενειάρχης) θα αξιολογήσει πολλές φορές τη στάση ενός πολιτικού, τη δική του στάση κ.ο.κ.. Οι αξιολογήσεις που γίνονται με απλοϊκό τρόπο (πχ σε μια συζήτηση στο καφεενείο) διεξάγονται κατά κανόνα χωρίς σύστημα, συνήθως αυθόρμητα και αυθαίρετα, γεγονός που σημαίνει ότι δεν τηρούνται οι προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα τους (Κωνσταντίνου, 2002).

Ωστόσο, οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένους στόχους. Όπως γίνεται αντιληπτό στην εκπαίδευση η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενο της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (π.χ. βιβλία), τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Επίσης, ο όρος «αξιολόγηση» στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια οργανωμένη και σκόπιμη διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί μετρήσεις και δεδομένα με τρόπο που ορίζει κάποια συγκεκριμένη θεωρία προκειμένου να απαντήσει σε ουσιώδη παιδαγωγικά ερωτήματα (Αγαλιώτης, 2004).



Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί ο γενικός και ειδικός **στόχος** ώστε ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και *πού* θέλει να καταλήξει. Δεύτερον, στη διαδικασία αυτή είναι σημαντικό να προσδιοριστεί και το **αντικείμενο της αξιολόγησης**, δηλαδή *τι* ή *ποιον* επιδιώκει να αξιολογήσει. Για παράδειγμα ο αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες ενός μαθητή που πρόκειται να αξιολογηθεί καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης. Ένα τρίτο σημείο αφορά το **υποκείμενο**, δηλαδή τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές. Ένα τέταρτο σημείο αποτελεί η **ειδική περίπτωση** (θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις κάτω από τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση) και τέλος ένα πέμπτο στοιχείο αφορά τα **εργαλεία** που χρησιμοποιούνται για την διαδικασία της αξιολόγησης (τεχνικές και μέσα) που την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο προβληματισμός που δημιουργείται γύρω από την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διάχυτος στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, φανερό είναι ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι μία διαδικασία που ενέχει πολλούς παράγοντες και συνδέεται άμεσα και με τους στόχους και με τις μεθόδους της διδασκαλίας. Επίσης, σύμφωνα με το

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο όλων των μαθητών.

Ειδικότερα η αξιολόγηση αποσκοπεί:

- 📌 στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης
- 📌 στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης
- 📌 στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών καθώς και των ικανοτήτων
- 📌 των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της γνώσης που προσφέρονται από τα Προγράμματα Σπουδών
- 📌 στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και την ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης
- 📌 στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας
- 📌 στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος
- 📌 στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- 📌 στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές - διεπιστημονικές διαδικασίες
- 📌 στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας
- 📌 στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης
- 📌 στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και
- 📌 συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους (Πόρποδας, 2003).

Ως διδακτική αξιολόγηση ορίζεται η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αυτές οι εκπαιδευτικές αποφάσεις μπορούν να αφορούν: (α) την εκπόνηση του ατομικού διδακτικού σχεδίου για τον μαθητή και (β) τον έλεγχο της προόδου του (Παντελιάδου, 2011).

Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση», με την έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», είναι αρκετά ευρύ και μεγάλο καθώς περιλαμβάνει ποικίλες διαδικασίες.

Συμπεριλαμβάνεται ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης των μαθητών και η αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνεται ο τρόπος οργάνωσής του, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι παιδαγωγικοί μέθοδοι, το εποπτικό, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό και οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης, 1994). Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι σε κάθε διαδικασία σχολικής αξιολόγησης που αποβλέπει στον προσδιορισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και του αποτελέσματος μιας διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης είναι απαραίτητο να λειτουργεί βάσει συγκεκριμένης μεθοδολογίας (Κωνσταντίνου, 2000). Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αξιολόγηση έχει οριστεί ως συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών για τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε κάθε σχολική αξιολογική διαδικασία που έχει ως σκοπό να προσδιορίσει το πόσο κατάλληλο και λειτουργικό είναι το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης είναι απαραίτητο να λειτουργεί βάσει συγκεκριμένης μεθοδολογίας (Κωνσταντίνου, 2000).

Τέλος, η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη διάγνωση. Αξιολόγηση είναι μια ευρύτερη διαδικασία που **λαμβάνει μεν υπόψη της τη διάγνωση, αλλά** ενδιαφέρεται πολύ περισσότερο για τη διαπίστωση μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών, για την οργάνωση και παρακολούθηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, για την ποιοτική εξέταση της διδασκαλίας και για την αποτίμηση όλων των υπηρεσιών ειδικής αγωγής που παρέχονται στο παιδί (Αγαλιώτης, 2004).

4.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής αξιολόγησης

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές (Κωνσταντίνου, 2000). Είναι επίσης πολύ σημαντικό η αξιολόγηση που υλοποιείται να είναι υψηλού επιπέδου και να διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να επιτρέψουν την αναγκαία εξατομίκευση της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η **εγκυρότητα**, η **αξιοπιστία**, η **αντικειμενικότητα**, η **πρακτικότητα** και η **προσαρμοστικότητα** και πρέπει να χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση ανεξάρτητα από τη μορφή, τη δομή ή τη θεωρητική της θεμελίωση (Kauchak&Eggen, 1998· Hogan,2007). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτά:

1. **Εγκυρότητα.** Εγκυρότητα είναι η ακρίβεια με την οποία ένα τεστ μετρά αυτό που κατασκευάστηκε να μετρήσει. Οι διαστάσεις της εγκυρότητας προσδιορίζονται πιο συγκεκριμένα από την εγκυρότητα περιεχομένου, την προγνωστική εγκυρότητα και την κατασκευαστική εγκυρότητα (Τζιβινίκου, 2015). Λέμε ότι το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει και όταν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά. Μια εξέταση σε μάθημα δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις που τίθενται στον εξεταζόμενο, καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη τη διδακτέα ύλη(Κασσωτάκης, 1989). Επίσης η εγκυρότητα αναφέρεται στην ανάγκη οργάνωσης της αξιολόγησης, έτσι ώστε η μέτρηση και η συνακόλουθη εξαγωγή συμπερασμάτων να αφορά αποκλειστικά και μόνο τη γνώση ή στη δεξιότητα για την οποία ζητούνται στοιχεία (Taylor, 2007).
2. **Αξιοπιστία.** Αξιοπιστία είναι η ικανότητα ενός τεστ να μετρά με σταθερό τρόπο αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρά και μάλιστα με την ίδια πάντοτε ακρίβεια, ανεξάρτητα από τον εξεταστή και τις άλλες συνθήκες στις οποίες χορηγείται το τεστ (Τζιβινίκου, 2015). Επίσης, αναφέρεται στην υποχρέωση να είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνεπή, σταθερά και γενικεύσιμα, σε σχέση με τυχόν επαναλήψεις της διαδικασίας από κάποιο άλλο πρόσωπο, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή ή με κάποια άλλη εκδοχή του ίδιου εργαλείου (Taylor, 2007).
3. **Αντικειμενικότητα.** Αντικειμενικότητα είναι ο βαθμός με βάση τον οποίο το αποτέλεσμα ενός τεστ είναι ανεξάρτητο από τον εξεταστή του, καθώς εξαρτάται από τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αλλά και από τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων (Τζιβινίκου, 2015). Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως είναι η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον εξεταζόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης κ.ά. (Κασσωτάκης, 1989).
4. **Πρακτικότητα.** Η πρακτικότητα αναφέρεται στην ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη, κατά των διάφορων μεθόδων και διαδικασιών, το γεγονός ότι πρωταρχικός σκοπός ενεργοποίησης της αξιολόγησης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η άμεση απόκτηση όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικών

πληροφοριών για την παροχή της καταλληλότερης εκπαιδευτικής στήριξης (Meese, 2002).

5. **Προσαρμοστικότητα.** Η προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην υποχρέωση υλοποίησης αλλαγών και διευθετήσεων στη διαδικασία και τα εργαλεία αξιολόγησης, έτσι ώστε τα άτομα με ποικιλία αναγκών να μπορέσουν να αξιολογηθούν, χωρίς τους περιορισμούς που πιθανόν προκύπτουν από τις λειτουργικές τους διαφορές, αλλά και χωρίς ανεπίτρεπτες διευκολύνσεις που μειώνουν την πληροφοριακή ισχύ της αξιολόγησης (Cox, 2008). Η προσαρμοστικότητα της αξιολόγησης αποσκοπεί στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και όχι στον περιορισμό της αξιοπρέπειας τους διαμέσου μιας χαριστικής ρύθμισης (Αγαλιώτης, 2012).

4.3 Είδη και μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του μαθητή από τον διδάσκοντα σχετίζεται τόσο με την επίδοση στα μαθήματα αλλά και με τον τρόπο που αυτός συμπεριφέρεται στο σχολικό πλαίσιο, αν ο δεύτερος δηλαδή είναι αδιάφορος, προσεκτικός κτλ. Έτσι για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου διατυπώθηκαν διάφορες μορφές ή διαφορετικά «είδη» αξιολόγησης. Μία σύνοψη των ειδών αυτών θα γίνει παρακάτω (Δημητρόπουλος, 1983).

Επίσης, σχετικά με τα είδη της αξιολόγησης γίνεται ένας ακόμη διαχωρισμός στη:

- (α) συνεχής αξιολόγηση, και στη
- (β) στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση.

Η **συνεχής αξιολόγηση** περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Με το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης επιδιώκεται η συνεχής παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή, η διαμόρφωση αντικειμενικότερης γνώμης (διαπίστωσης) για αυτόν και η επισήμανση (εντόπιση) των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτήτων του (Κωνσταντίνου, 2000). Με τη συνεχή αξιολόγηση παρακολουθείται και καταγράφεται η επίδοση του μαθητή σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντοπίζεται η πρόοδός του, ο ρυθμός μάθησης και οι ενδεχόμενες δυσκολίες του. Μάλιστα με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει με άμεσο τρόπο την πρόοδο του μαθητή και να προχωρήσει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με τη διδασκαλία και παρέμβαση, και τις ενδεχόμενες

αναμορφώσεις και προσαρμογές. Η αξιολόγηση αυτή παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η μείωση της τυχαιότητας στην αξιολόγηση, η μείωση του άγχους και η ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος του μαθητή, καθώς και η συνεχής βελτίωση των παραγόντων που υφίστανται στη διδασκαλία, όπως η επιλογή των κατάλληλων στόχων, μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας (Τζιβινίκου, 2015).

Η **στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση** περιλαμβάνει εκείνες τις δοκιμασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή σπασμοδικά, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (πχ προαγωγικές, απολυτήριες, ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις). Η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται δηλαδή στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας ή ελάχιστων εξεταστικών δοκιμασιών (Κωνσταντίνου, 2000). Σκοπός της στιγμιαίας αξιολόγησης είναι να εκτιμηθεί η δουλειά που έγινε από τον μαθητή έναν ολόκληρο χρόνο ή μίας μεγάλης χρονικής περιόδου ή σε άλλες περιπτώσεις η προαγωγή σε ανώτερες βαθμίδες ή η κατάληψη κάποιας θέσης εργασίας. Μια καλή λύση για την αξιολόγηση των μαθητών η οποία περιορίζει και τον παράγοντα τύχη είναι ο συνδυασμός συνεχούς αξιολόγησης με τελικές εξετάσεις. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν πρέπει να παραβλέπει τις ενδιάμεσες δοκιμασίες οι οποίες του επιτρέπουν να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να διαπιστώνει τις αδυναμίες τους για να μπορέσει να τις αντιμετωπίσει (Κασσωτάκης, 1994).

Ο τρίτος και πιο διαδεδομένος διαχωρισμός που αφορά τα είδη της αξιολόγησης

είναι:

- α) η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση
- β) η διαμορφωτική αξιολόγηση
- γ) η αθροιστική ή τελική ή συνολική αξιολόγηση

Μιλώντας για **αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση** αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή, η οποία γίνεται στην αρχή του σχολικού χρόνου ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. στην αρχή του τριμήνου), προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Με άλλο λόγια, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αξιολογικές διαδικασίες, για παράδειγμα στην αρχή του χρόνου, για να διαγνώσει το γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Προσπαθεί δηλαδή μέσα από τις αξιολογικές διαδικασίες να προσδιορίσει τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, έτσι ώστε να διαμορφώσει τα σχέδια αντιμετώπισης των πιθανών προβλημάτων. Τελικός

σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Με την έννοια αυτή συνεπώς, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του (Κωνσταντίνου, 2000).

Το δεύτερο είδος αποτελεί η *διαμορφωτική αξιολόγηση*, η οποία έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Επίσης, η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες για την προοδευτική κατάκτηση των διδακτικών στόχων (Heward, 2009).

Η *αθροιστική/ τελική /συνολική αξιολόγηση* αποτελεί ουσιαστικά μια ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίνεται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και εξέλιξης των μαθητών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας, σε σχέση με τις αρχικές στοχοθετήσεις. Με άλλα λόγια, συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη. Αυτό συνεπάγεται ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι πάντα ανάγκη να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της αθροιστικής αξιολόγησης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τροφοδότηση της διδασκαλίας, γιατί η αξιολόγηση αυτή διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση της, όπως για παράδειγμα στο τέλος μιας τάξης ή μιας σχολικής χρονιάς (Heward, 2009).

5. ΤΥΠΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σχετικά με τη διάκριση της αξιολόγησης με κριτήριο τη ψυχομετρική στάθμιση ή μη των χρησιμοποιούμενων οργάνων συλλογής των πληροφοριών, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε α) «τυπική» ή «επίσημη» Αξιολόγηση (Formal Assessment) και β) «άτυπη» ή «ανεπίσημη» Αξιολόγηση (Informal Assessment).

Η *τυπική ή επίσημη* αξιολόγηση χρησιμοποιεί δοκιμασίες οι οποίες έχουν κατασκευαστεί σύμφωνα με σταθερές ψυχομετρικές αρχές και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο και अपαράλλακτο τρόπο με όλους τους εξεταζόμενους, όπως είναι για παράδειγμα οι κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης (Αγαλιώτης, 2012).

Η αξιολόγηση με τυπικό χαρακτήρα έχει σχεδιαστεί από πριν και ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει νωρίτερα τις λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της. Όλα τα *τεστ*, τα *διαγωνίσματα*, οι *βαθμολογούμενες εργασίες*, *παρουσιάσεις* ή *εργαστήρια* θεωρούνται τυπικές μορφές αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό επίσης της τυπικής αξιολόγησης είναι ότι δεν μπορεί να διεξαχθεί παράλληλα με τη διδασκαλία αλλά για να πραγματοποιηθεί γίνεται μία παύση. Περιλαμβάνει *γραπτά τεστ*, *ερωτηματολόγια*, *βαθμολογούμενες εργασίες για το σπίτι*, *αξιολόγηση της επίδοσης*, *φάκελο εργασιών* και *εξετάσεις*. Αντίθετα από την άτυπη, το εργαλείο παρατήρησης ή εξέτασης έχει κατασκευαστεί πριν από την αξιολόγηση και για την πραγμάτωση της απαιτείται συνήθως μια παύση στη διδασκαλία. Η τυπική αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν απαιτούνται πιο ακριβή μέτρα, ενώ η άτυπη αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν απαιτούνται πιο τακτικά και ευαίσθητα μέτρα. Λόγω των πλεονεκτημάτων και των ορίων του κάθε τύπου αξιολόγησης, η χρήση της τυπικής και της άτυπης αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη λειτουργία της αξιολόγησης μέσα στην τάξη. Η τυπική αξιολόγηση ξεκίνησε να εφαρμόζεται ήδη από το ξεκίνημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και κατέχει ακόμα και σήμερα εξέχουσα θέση ως μέσο ελέγχου της επίδοσης των μαθητών. (Μπαμπαρούτσης, 2010).

Η τυπική αξιολόγηση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) Οι μαθητές εξετάζονται με γραπτό ή προφορικό τρόπο, σε ερωτήσεις σύντομης ή πλήρους ανάπτυξης
- β) Οι μαθητές απομνημονεύουν συγκεκριμένα αποσπάσματα από συγκεκριμένα βιβλία ή κρατούν λεπτομερείς σημειώσεις από τις προφορικές παραδόσεις, τις οποίες οφείλουν να μάθουν και να τις αποδίδουν το δυνατόν με περισσότερες λεπτομέρειες

γ) η εξέταση γίνεται είτε στον πίνακα είτε με κάποιο γραπτό τεστ.

Η παράλληλη εξέταση των μαθητών σε ίδια θέματα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συγκρίνουν τους μαθητές μεταξύ τους ως προς την απόδοση τους και να τους βαθμολογούν ανάλογα (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, 1995, Κωνσταντίνου, 2000). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν βασιζόμενοι σε μια ή δύο γραπτές και προφορικές εξετάσεις και αξιολογούν με εμπειρικά κριτήρια τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος , γεγονός που καθιστά τη διαδικασία αρκετά υποκειμενική (Κωνσταντίνου, 2000). Στην τυπική αξιολόγηση ανήκουν και **τα αντικειμενικά τεστ** τα οποία υποδιαιρούνται σε α) *σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης* και τα β) *μη σταθμισμένα* (Κασσωτάκης, 1989).

Α) Τα *σταθμισμένα τεστ* έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν μια βαθμολογία ή ένα μέγεθος, το οποίο συγκρίνεται με τον μέσο όρο των βαθμών που έχουν συγκεντρωθεί από αυτό το σταθμισμένο τεστ. Έτσι κάποιος οδηγείται σε πολλά συμπεράσματα σχετικά με το παιδί και παρέχεται μια ένδειξη σχετική με την πρόοδο αυτού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Οι πληροφορίες που παρέχονται από τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για διαγνωστικά και παρεμβατικά θέματα (Reid, 2003). Κατασκευάζονται με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων και συγκεκριμένα Παιδαγωγών ειδικευμένων σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών (Κασσωτάκης, 1989). Επιπλέον, με τα σταθμισμένα τεστ δεν μετριέται η επίδοση μιας ομάδας μαθητών σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αλλά οι επιδόσεις της τάξης σε σχέση με έναν γενικό κανόνα, ο οποίος αποτελεί και κριτήριο στάθμισης του τεστ. Με τα σταθμισμένα τεστ υπάρχει η δυνατότητα να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός κατά πόσο οι μαθητές του ανταποκρίνονται σε κοινά αποδεκτούς σκοπούς της διδασκαλίας (Καρακατσάνης, 1994).

Τα σταθμισμένα τεστ ως τυπικά μέσα αξιολόγησης διαθέτουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σε αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις μαθητών μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Η χρήση των συγκεκριμένων τεστ γίνονται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών και επομένως και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκριση τους με μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Κατά την εφαρμογή τους οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι τα παιδιά που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα παιδιών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνικότητα και ίσως, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Πόρποδας, 2003).

Β) Τα *μη σταθμισμένα τεστ* μπορούν να γίνουν από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό που διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση μαθητών μιας συγκεκριμένης τάξης. Για τον λόγο αυτό ονομάζονται και «τεστ διδασκάλου» ή «τεστ τάξεως». Με τα τεστ αυτά επιδιώκεται συνήθως να εξακριβωθεί αν επιτεύχθηκε ένα συγκεκριμένος διδακτικός στόχος, ο οποίος αποτελεί το βασικό άξονα του τεστ και τη βάση για όλη την κατασκευή του, (Κασσωτάκης, 1999). Τα τεστ αυτά στη διάρκεια της αξιολόγησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σχολική πράξη. Τέλος, τα μη σταθμισμένα τεστ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως τεστ κατάταξης των μαθητών μιας τάξης ή ενός περιορισμένου αριθμού σε αξιολογική σειρά ανάλογα με την επίδοσή τους. Το αποτέλεσμα ωστόσο που επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο έχει περιορισμένη αξία και ισχύει μόνο σε αναφορά προς το δείγμα, στο οποίο δόθηκε η σχετική δοκιμασία. Ένας μαθητής που κατατάσσεται στους πολύ καλούς μαθητές, όταν συγκρίνεται προς το περιορισμένο δείγμα της τάξης του, μπορεί να είναι μέτριος μαθητής, όταν συγκριθεί με ένα ευρύτερο δείγμα μαθητών (Κασσωτάκης, 1989).

Πολλές φορές ωστόσο τα τυπικά αυτά τεστ αξιολόγησης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάποιων μειονοτήτων (π.χ. διαφορετικές πολιτιστικές συνήθειες), για αυτόν τον λόγο οι McLoughlin & Lewis (1994) πρότειναν ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να ενεργούν ως εξής: α) Τα τεστ που χρησιμοποιούν να έχουν λάβει υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών που ίσως, που ίσως να ευθύνεται για την χαμηλή επίδοσή τους, β) να χρησιμοποιούν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες και γ) να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τα τυπικά τεστ. Επιπρόσθετα, στην επιτυχία της αξιολόγησης παίζει σημαντικό ρόλο και οι απόψεις του αξιολογητή για τα παιδιά που αξιολογεί. Ο ίδιος πρέπει να κατανοεί τις συνήθειες τους και τον τρόπο σκέψης τους και φυσικά να μην έχει προκαταλήψεις τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης όσο και μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Πόρποδας, 2003).

Οι μέθοδοι της τυπικής ή επίσημης αξιολόγησης έχουν δεχτεί ανά καιρούς αυστηρή κριτική και τα σημεία στα οποία αυτή η κριτική επικεντρώνεται είναι τα εξής:

1. Οι τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης δεν εξασφαλίζουν αντικειμενική βαθμολογία. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι υποκειμενικά. Αυτό σημαίνει ότι η ίδια η επίδοση αξιολογείται/ βαθμολογείται από διαφορετικούς κριτές με διαφορετικό τρόπο.

2. Η βαθμολογία δεν είναι αξιόπιστη, δηλαδή η ίδια η επίδοση βαθμολογείται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα με διαφορετικό βαθμό.
3. Η βαθμολογία δεν είναι έγκυρη διότι δεν μας πληροφορεί για την επίδοση του μαθητή σε άλλες τάξεις του ίδιου σχολείου ή σε σχολείο άλλης βαθμίδας. Δεν μετρούν δηλαδή αυτά που υποτίθεται ότι μετρούν, τα επουσιώδη δηλαδή χαρακτηριστικά της επίδοσης του μαθητή.
4. Δεν δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να ελέγχουν την πρόοδο της επίδοσης τους. (Γσιανάκας, 2001).

6. ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ένας σημαντικός τρόπος εξέτασης των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τα *άτυπα μέσα αξιολόγησης* (Πόρποδας, 2003). Οι άτυπες μορφές αξιολόγησης αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή σχολικής αξιολόγησης και παρόλο που θεωρούνται πολλές φορές δευτερευούσης σημασίας, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης. Με τον όρο άτυπη αξιολόγηση εννοούμε την παρατήρηση των εκφράσεων, των λεγόμενων και της ευκολίας στην κατανόηση προφορικών συζητήσεων. Σε αντίθεση με την τυπική δεν είναι προγραμματισμένη, πραγματοποιείται παράλληλα με την διδασκαλία και είναι αυθόρμητη. Επίσης πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό όταν αυτός ακούει την άποψη και τις ερωτήσεις των μαθητών με προσοχή και όταν ο εκπαιδευτικός εξηγεί συνεχώς ένα πρόβλημα που δεν κατάφεραν οι μαθητές να το λύσουν ή να το κατανοήσουν ή όταν καταλαβαίνει από την έκφραση τους πότε κάτι έχει γίνει αντιληπτό και πότε όχι (Oosterhof, 2010).

Η άτυπη ή ανεπίσημη αξιολόγηση χρησιμοποιεί δοκιμασίες που δομούνται μεν σύμφωνα με συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, αλλά διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητες προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες, όπως είναι για παράδειγμα η αξιολόγηση μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος που διενεργείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης (Αγαλιώτης, 2012).

Οι *άτυπες διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης* (informal assessment) περιλαμβάνουν την άτυπη παρατήρηση και τις προφορικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αντίθετα με την τυπική αξιολόγηση η οποία συχνά απαιτεί μία παύση για την πραγματοποίησή της. Πραγματοποιείται αυτοσχέδια και είναι συστηματικά προγραμματισμένη. Το μεγαλύτερο μέρος μάλιστα των σχολικών αξιολογήσεων είναι άτυπες

και πραγματοποιούνται σε καθημερινή βάση (Μπαμπαρούτσης, 2010). Είναι μια συνεχής αξιολόγηση και εφαρμόζεται παράλληλα με άλλες μορφές αξιολόγησης βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν την πρόοδο τους και να σχηματίζουν και προσωπική άποψη για τις δυνατότητες και αδυναμίες τους (Τσαγγαρή, 2011).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (McLoughlin & Lewis, 1994 · Sattler, 1998), οι άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης αναφέρονται στη συστηματική προσπάθεια συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ακαδημαϊκές, γνωστικές, κοινωνικές, κινητικές, κοκ δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, με στόχο να βοηθήσουν στην καλύτερη δυνατή τους διδασκαλία. Αντίθετα με τις τυπικές διαδικασίες, δεν βασίζονται σε ποσοτικές αυστηρά μετρήσεις, αλλά σε ποιοτικά κριτήρια που έχουν στόχο να περιγράψουν τις επιδόσεις και όχι να συγκριθούν με νόρμες. Χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη και συχνά κατασκευάζονται αυτοσχέδια από τους δασκάλους/ καθηγητές. αυτοσχέδια από τους δασκάλους/ καθηγητές.

Τα **άτυπα τεστ** συντάσσονται συνήθως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από τον εκπαιδευτικό της τάξης για σκοπούς βαθμολόγησης των μαθητών, για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ή ακόμη, περιστασιακά, για την αξιολόγηση της διδασκαλίας του. Επίσης, στα άτυπα τεστ αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνονται και τα τεστ που συνοδεύουν τα αναλυτικά προγράμματα και το κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό. Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα τεστ αυτά είναι δυνατόν να συνταχθούν εύκολα, σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς τη βοήθεια ειδικών, καθώς δεν απαιτούνται πολύπλοκες στατιστικές μέθοδοι για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και του κύρους τους, αλλά και για την εύρεση του βαθμού δυσκολίας και του δείκτη διακριτικότητας των ερωτήσεων τους. Τα άτυπα τεστ μπορούν να προσαρμοστούν στους σκοπούς και τις ανάγκες της καθημερινή διδασκαλίας και αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, επειδή οι σκοποί και οι ανάγκες διαφέρουν από τάξη σε τάξη και από σχολείο σε σχολείο (Καρακατσάνης, 1994).

Οι άτυπες μορφές αξιολόγησης, επιπλέον, βασίζονται σε εξειδικευμένο περιεχόμενο και αντικειμενικούς στόχους για την τάξη ή το σχολείο, είναι δυνατόν να ερευνούν περιορισμένους τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων, ή και πλατύτερους με πολλά στοιχεία, τα οποία εκτιμούν κάθε μια δεξιότητα ή γνώση, περιέχουν στοιχεία, τα οποία σπάνια έχουν δοκιμαστεί, αναλυθεί ή διορθωθεί, πριν το αποτελέσουν μέρος ενός τεστ και κατασκευάζονται συνήθως από τον εκπαιδευτικό (Τσιανάκας, 2001).

Μερικά από τα **πλεονεκτήματα** των άτυπων διαδικασιών μέτρησης και αξιολόγησης είναι ότι α) μπορούν να συνταχθούν γρήγορα και εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού

προγράμματος του σχολείου, β)μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των μαθητών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους, γ)μπορούν να γίνονται συχνά και, δ) κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν την σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003).

Ανάμεσα στις διαφορετικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την άτυπη μέτρηση και αξιολόγηση, αναφέρονται η άτυπη συστηματική παρατήρηση και η έμμεση παρατήρηση μέσα από ερωτηματολόγια, checklists, συνεντεύξεις, κλίμακες-rating scales, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, τα σχέδια εργασίας, η συστηματική παρατήρηση, ο έλεγχος του φακέλου εργασιών, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση) (Τζιβνίκου, 2015). Η άτυπη αξιολόγηση είναι αυθόρμητη (μη συστηματική) και αξιοποιεί αξιολογικές διαδικασίες όπως η παρατήρηση και οι προφορικές ερωτήσεις (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Η χρήση άτυπων μορφών αξιολόγησης έχει ως στόχο την ενίσχυση και τη συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία μάθησης. Μάλιστα δίνεται συνεχώς έμφαση σε τέτοιου τύπου αξιολογήσεις στον τρόπο μάθησης παρά στην ικανότητα μάθησης. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συνεχής θετική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση επηρεάζει τη μάθηση και αυξάνει το επίπεδο της θετικής συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης ((Butler, 2006).

Επιπρόσθετα, η κρίση για τον κάθε μαθητή δεν πρέπει να στηρίζεται στο αποτέλεσμα μιας ή δύο εξεταστικών δοκιμασιών που γίνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά θα πρέπει να είναι απόρροια μιας διαδικασίας συνεχούς παρακολούθησης της εργασίας του μαθητή και του αδιάκοπου ελέγχου της πορείας της μάθησης του (Κασσωτάκης, 1989). Τέλος, οι άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης δίνουν τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και ιδιαίτερα για τις διδακτικές τροποποιήσεις, προσαρμογές και παρεμβάσεις (Mariotti, &Homan, 2012).Επιπρόσθετα, στην άτυπη αξιολόγηση οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται είναι πιο πρακτικές, πιο ρεαλιστικές και πιο ελκυστικές από τις παραδοσιακές γραπτές δοκιμασίες. Η διαδικασία μάλιστα της άτυπης αξιολόγησης δίνει μια σαφή εικόνα τόσο για τις επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και για τη μαθησιακή «ταυτότητα» κάθε μαθητή (Τζιβνίκου, 2015).

Τέλος, η χρήση άτυπων μορφών αξιολόγησης γίνεται και όλο πιο συχνή. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά σταθμισμένες δοκιμασίες για λόγους πρώτιστα οικονομικούς, αλλά και πολιτικούς, παρά την τεράστια ανάγκη αξιοποίησής τους στις επίσημες διαγνωστικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (ΚΕΔΔΥ). Αποτέλεσμα αυτού του ελλείμματος, είναι η αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών μέσω της χρήσης άτυπων δοκιμασιών(Τζιβινίκου, 2015).

7.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

7.1 Ορισμοί των στρατηγικών μάθησης

Ως στρατηγική νοείται ο τρόπος που κάποιος σκέφτεται, προγραμματίζει, εκτελεί και αξιολογεί την επίδοσή του σε ένα έργο. Βασικός στόχος της διδασκαλίας στρατηγικών είναι να καταστήσει ικανούς τους μαθητές με ΜΔ να επιλύουν αποτελεσματικά μαθησιακά προβλήματα και να μπορούν να γενικεύσουν την ικανότητά τους αυτή, εφαρμόζοντάς τη σε νέες προβληματικές καταστάσεις, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό πλαίσιο (Τζουριάδου, 2011).

Μια στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει αρχικά τον μαθητή να μάθει νέες πληροφορίες ή δεξιότητες, όπως είναι οι *στρατηγικές εκμάθησης ή απόκτησης της γνώσης*. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τον μαθητή να χειρίζεται ή να μετασχηματίζει πληροφορίες έτσι ώστε να τις αποθηκεύει στη μνήμη του. Τέτοιοι τύποι είναι οι *στρατηγικές αποθήκευσης- απομνημόνευσης*. Τέλος, μια στρατηγική χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τον μαθητή να ανακαλεί ή να δείχνει τι έμαθε, όπως είναι οι *στρατηγικές έκφρασης της γνώσης*(Τζουριάδου, 2011). Οι στρατηγικές μπορεί να κατηγοριοποιηθούν επιπρόσθετα σε **γνωστικές** και **μεταγνωστικές** στρατηγικές κάτω από τους συγκεκριμένους όρους κατηγοριοποιούνται πολλές στρατηγικές (Τζιβινίκου, 2015).

Οι μαθητές μάλιστα με Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίοι δυσκολεύονται σε εργασίες σχετικές με την απόκτηση γνώσης, έχουν ανάγκη να κατακτήσουν τις κατάλληλες για τα μαθησιακά έργα στρατηγικές και όχι να χρησιμοποιούν τυχαία κάποιες μεθόδους που έχουν αναπτύξει από μόνοι τους. Επιπλέον, πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση σχετικά με το ποιες στρατηγικές είναι πιο αποτελεσματικές και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν. Οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά, να μάθουν στα παιδιά ειδικές στρατηγικές, να τους

υποδείξουν πότε και πώς να τις χρησιμοποιούνται και να τους δώσουν ευκαιρίες να συζητούν και να σκέφτονται σχετικά με αυτές, αλλά και να τις εφαρμόζουν με πραγματικό υλικό σε σχολικά αντικείμενα της τάξης τους. Καθώς ο δάσκαλος τους ανατροφοδοτεί, τους βοηθάει να αναπτύξουν τη χρήση στρατηγικών και να μάθουν να τις παρακολουθούν καθώς και να τις εφαρμόζουν. Σταδιακά πρέπει να τους υπενθυμίζουν και να τους καθοδηγούν έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την υπευθυνότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, 2011).

Παιδιά με προβλήματα μάθησης συχνά παρουσιάζουν αδυναμία στη στρατηγική μάθηση, η οποία πιθανώς επηρεάζει την επίδοσή τους σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών περιοχών. Οι μαθητές με προβλήματα μάθησης δίνουν βαρύτητα σε λεπτομέρειες και παρουσιάζουν βασικές δυσκολίες στην οργάνωση, γεγονός που επηρεάζει τον ρυθμό και την ικανότητα τους. Κατά κανόνα, συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στη μνήμη και τη γλωσσική αντίληψη. Ίσως προσλαμβάνουν τις πληροφορίες διαφορετικά από τους άλλους μαθητές, ακολουθούν διαφορετική πορεία προσέγγισης των πληροφοριών και δεν αξιοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές για να βελτιώσουν την ικανότητα και την ακρίβεια τους. Η διδασκαλία των στρατηγικών έχει ως σκοπό να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, να ενθαρρυνθεί η ανεξάρτητη μάθηση, να καταλάβουν οι μαθητές τη διαδικασία μάθησης, να προαχθεί η ευέλικτη σκέψη και να παρακαμφθούν οι περιοχές αδυναμίας των παιδιών. Όροι όπως «στρατηγικές μάθησης», «στρατηγικές διδασκαλίας» και «στρατηγική μάθηση» χρησιμοποιούνται ευρέως για να δηλώσουν οι μαθητές ότι καλούνται να επιλέξουν συγκεκριμένες διαδικασίες για την επίτευξη της μάθησης με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Οι στρατηγικές μάθησης δίνουν έμφαση στη διαδικασία εκμάθησης και βοηθούν τους μαθητές «να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η σαφής διδασκαλία των στρατηγικών είναι ευεργετική για όλους τους μαθητές, αλλά θεωρείται αναγκαία για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η διδασκαλία στρατηγικών για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να αποκτήσουν σαφή εικόνα για τον τρόπο που μαθαίνουν. Ειδικότερα, η διδασκαλία των στρατηγικών σκοπεύει στο να :α)να κατακτήσουν οι μαθητές τη διαδικασία της ίδιας της μάθησης σε όποιο βαθμό μπορούν, β) να παραβλέψουν τις περιοχές αδυναμίας τους, όταν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα ακαδημαϊκού ή άλλου τύπου, που δεν μπορούν να γεφυρωθούν, γ) να ενθαρρυνθούν, ώστε να γίνουν όσο είναι δυνατόν μαθησιακά ανεξάρτητοι (Παντελιάδου, Μπότσας, 2004).

7.2 Στρατηγικές μάθησης και ανάγνωση

Σχετικά με τον τομέα της **ανάγνωσης**, οι στρατηγικές αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, δεδομένου ότι, σε συνδυασμό με τις βασικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, συμβάλλουν στην ανάγνωση και, σε μεγάλο βαθμό, στην κατανόηση. Οι ικανοί αναγνώστες είναι ιδιαίτερα ενεργοί κατά την αναγνωστική διαδικασία και χρησιμοποιούν στρατηγικές **πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση** (Pressley&Afflerbach, 1995). Για παράδειγμα: α) *πριν* την ανάγνωση, αξιολογούν τις απαιτήσεις που έχει το αναγνωστικό έργο που τους δίνεται (βαθμός δυσκολίας, δομή κειμένου) και σχεδιάζουν την κατάλληλη προσέγγιση που θα ακολουθήσουν β) *κατά την διάρκεια* της ανάγνωσης, επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες και παραβλέπουν τις λιγότερο σημαντικές, προσαρμόζουν τον ρυθμό ανάγνωσης στη δυσκολία του έργου, επιβραδύνουν μέχρι να αποκατασταθεί η κατανόηση, διαβάζουν ξανά την παράγραφο, προχωρούν σε νοητικές αναπαραστάσεις και κρατούν σημειώσεις, σε ορισμένα σημεία του κειμένου, τις οποίες πρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να ανακαλέσουν αργότερα και γ) *μετά* την ανάγνωση, ενδέχεται να χρειαστεί να ξαναδιαβάσουν συγκεκριμένα μέρη του κειμένου, να επεξεργαστούν ξανά το κείμενο, να σχεδιάσουν ένα διάγραμμα, να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα του κειμένου και να εξαγάγουν συμπεράσματα (Pressley&Gaskins, 2006, Πολυχρόνη, 2011).

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ίσως αδυνατούν να ανταποκριθούν στις πολλές διαδικασίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σε αντίθεση με τους «καλούς» αναγνώστες που μπεινοβγαίνουν στην αναγνωστική διαδικασία με αναδρομικό τρόπο. Επίσης, οι πρώτοι ίσως να παρουσιάζουν μια δυσκολία στην εναλλαγή των στρατηγικών εξαιτίας της περιορισμένης ευελιξίας. Επιπλέον, δυσκολεύονται στο να επιλέξουν τις κατάλληλες αναγνωστικές στρατηγικές σε διαφορετικούς χρόνους και δεν χρησιμοποιούν συνήθως τις στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να εμπλακούν με ενεργό τρόπο. Επιπρόσθετα, έχουν περιορισμένο ιστορικό γνώσης ή δυσκολεύονται να βάλουν σε μια σειρά αυτά που ξέρουν, σε αντίθεση με κάποιον που δεν αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες και μπορεί να συνδέσει την ήδη υπάρχουσα με την νέα γνώση στην αναγνωστική διαδικασία.

Γενικά φαίνεται ότι η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας συμβάλλει στην αναγνωστική πρόοδο των μαθητών σε όλες τις τάξεις, ιδιαίτερα όμως των μαθητών των μικρών τάξεων όπου η διδασκαλία στηρίζεται στη φωναχτή ανάγνωση με κείμενα αντίστοιχου προς την τάξη επιπέδου ή χαμηλότερου για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η διδασκαλία που αφιερώνει ένα ικανό ποσοστό του διαθέσιμου διδακτικού

χρόνου σε φωναχτή ανάγνωση, και σε επαναληπτικές αναγνώσεις σε μεικτές ομάδες συμμαθητών (ικανοί και λιγότεροι ικανοί αναγνώστες) ή σε επίπεδο δάσκαλου-μαθητή, βοηθά πολύ τους μαθητές να γίνονται καλύτεροι αναγνώστες. Η πρόοδος αυτή γίνεται εμφανής στην αποκωδικοποίηση και την αυτόματη ανάγνωση, την ευχέρεια και την κατανόηση κατά τη διάρκεια της φωναχτής ή σιωπηλής ανάγνωσης (Τζιβινίκου, 2015).

Στρατηγικές που περιλαμβάνονται στην προσέγγιση διδασκαλίας στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης των Brown, Palincsar και Armbruster (1994), η οποία επικεντρώνεται στα εξής:

- **Κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης:** Προσδιορισμός του λόγου που διαβάζει ο μαθητής, έτσι ώστε να μάθει την κατάλληλη στρατηγική για τον συγκεκριμένο σκοπό.
- **Διατύπωση υποθέσεων:** Οι μαθητές γράφουν ή λένε τι περιμένουν να μάθουν ή τι θα ήθελαν να μάθουν διαβάζοντας το κείμενο.
- **Σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες/ εμπειρίες:** Τα παιδιά λένε ή γράφουν ό,τι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου πριν την έναρξη της ανάγνωσης. Πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι σε θέση να κινητοποιήσουν αυθόρμητα γνώσεις που κατέχουν για ένα θέμα χωρίς να έχουν διδαχθεί συγκεκριμένες στρατηγικές για αυτό, όπως γραφικά οργανωτικά σχήματα ή θέση συγκεκριμένων αυτοερωτήσεων.
- **Γραπτή (σε πίνακα ή χαρτί) παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου:** Παρουσίαση λίστας με τις βασικές λέξεις του κειμένου που θα διαβαστεί.
- **Διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών :** Κατηγοριοποίηση σε εννοιολογικές ομάδες τις λέξεις που οι μαθητές λένε πριν την ανάγνωση.
- **Δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων:** Παρουσίαση στους μαθητές θεμάτων ανάλογων με αυτά που έχουν ήδη διδαχθεί, έτσι ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο χρησιμοποιώντας την αφαιρετική σκέψη.
- **Δημιουργία εννοιολογικών πινάκων-σχημάτων:** Αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό της οπτικής οδού πρόσληψης πληροφοριών με την παρουσίαση σχημάτων που περιλαμβάνουν βασικές έννοιες του κειμένου που πρόκειται να διδαχθεί.
- **Προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες:** Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να καθοδηγηθούν στην αναζήτηση των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου και να διδαχθούν τρόπους έτσι ώστε να συγκρατούν στη μνήμη τους μόνο τις χρήσιμες πληροφορίες.

- **Έλεγχος του βαθμού κατανόησης:** Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δεν αντιλαμβάνονται τα προβλήματα κατανόησης που έχουν για αυτό κάθε φορά χρειάζεται να διδάσκονται τρόπους για την αναζήτηση του συγκεκριμένου λόγου (Baker, 1985).
- **Αλληλεπίδραση με το κείμενο:** διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο ο μαθητή μπορεί να αλληλοεπιδρά με το κείμενο.
- **Περίληψη:** Ο ρόλος της περίληψης στην κατανόηση είναι σημαντικός, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών/ γεγονότων του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερο σημαντικών σημείων (Παντελιάδου, 2000).

Επιπλέον στρατηγικές που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης και σχετίζονται με την ανάγνωση είναι οι ακόλουθες:

- **Έλεγχος της κατανόησης:** Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να έχουν την επίγνωση της κατανόησης του κειμένου.
- **Συνεργατική μάθηση:** Οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους.
- **Απαντήσεις σε ερωτήσεις:** Οι αναγνώστες απαντούν σε ερωτήσεις που τίθεται από τον εκπαιδευτικό και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση.
- **Παραγωγή ερωτήσεων:** Οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις για το κείμενο που διαβάζουν.
- **Δομή της ιστορίας:** Οι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο χρήσης της δομής της ιστορίας ως μέσο που θα τους βοηθήσει να ανακαλέσουν το περιεχόμενο της, ώστε να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το τι έχουν διαβάσει.
- **Αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών:** Η αναλυτική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να εστιάζουν και να διατηρούν την προσοχή τους, ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση, χωρίζει το έργο σε μικρά βήματα και διευκολύνει την παροχή της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό.

Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχή αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των αδυναμιών που αυτά παρουσιάζουν να επιλεγεί ένας συνδυασμός στρατηγικών, τεχνικών και δραστηριοτήτων που θα αφορούν όλους τους τομείς σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία και την κατανόηση ενός κειμένου (Παντελιάδου, 2000).



ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



8.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας με τη χορήγηση του συγκεκριμένου εργαλείου άτυπης αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ (Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές) είναι να δοθεί το συγκεκριμένο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης στον τομέα της ανάγνωσης στην Α' και Β' Τάξη Δημοτικού για να διαπιστωθεί ,μέσα από τη χορήγηση του και τη συμπλήρωση των ρουμπρικών, αν αυτό παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου και δομής αλλά και να γίνει ένας έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης.

8.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Έχει το εργαλείο εγκυρότητα δομής για τις ηλικίες που χορηγήθηκε;
2. Έχει το εργαλείο εγκυρότητα περιεχομένου για τις ηλικίες που χορηγήθηκε;

8.3 Μεθοδολογία

Το Α.Α.Α.Π.Π.Σ. (Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές) είναι μια άτυπη δοκιμασία τύπου inventory, και στόχος της είναι η αξιολόγηση και ο προσδιορισμός του αναγνωστικού επιπέδου του μαθητή. Χορηγείται ανά συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες του Νηπιαγωγείου και Δημοτικού. Συγκεκριμένα χορηγείται στο νηπιαγωγείο, στην Α-Β Δημοτικού, στην Γ-Δ Δημοτικού και Ε-ΣΤ Δημοτικού και την Α Γυμνασίου σε ηλικίες από 6 ως 12 περίπου ετών. Όλα τα επίπεδα των παραπάνω ηλικιακών ομάδων έχουν ίδια δομή και διαβαθμισμένη δυσκολία κειμένων και ερωτήσεων που να ορίζουν σε τι γνωστικό επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές σε κάθε τομέα ξεχωριστά σχετικά με την ανάγνωση. Τα αναγνωστικά επίπεδα ορίζονται από το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων που συναπαρτίζουν την ανάγνωση και είναι τρία: α) επαρκώς αναπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα, β) αναδυόμενη αναγνωστική δεξιότητα, γ) απύουσα αναγνωστική δεξιότητα. Οι τομείς που αξιολογούνται είναι: 1) της φωνημικής – φωνολογικής επίγνωσης, 2) της ευχέρειας, 3) του λεξιλογίου και 4) της κατανόησης. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 27 ερωτήσεις σχετικές με τη φωνημική- φωνολογική επίγνωση, να διαβάσουν ένα κείμενο ώστε να καταγραφεί η ευχέρεια καθώς μετρούνται τα λάθη αλλά καταγράφεται και ο χρόνος ανάγνωσης τους, να απαντήσουν σχετικά με 3 λέξεις όσον αφορά το λεξιλόγιο

και τέλος να απαντήσουν σε 8 ερωτήσεις κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα , σχετικά με την αξιολόγηση της φωνημικής -φωνολογικής ερώτησης οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικές με τη γνώση γραμμάτων, συλλαβών, σημείων στίξης και συντακτικών φαινομένων ώστε να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα στον αξιολογητή σχετικά με την δεξιότητα της φωνημικής- φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή. Η ευχέρεια του μαθητή αξιολογείται με ένα κείμενο αντίστοιχο του γνωστικού επιπέδου της κάθε ηλικιακής. Με την έναρξη της ανάγνωσης, ο αξιολογητής θέτει το χρονόμετρο σε λειτουργία ώστε να καταμετρηθεί ο χρόνος της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γίνεται καταμέτρηση σωστών λέξεων και επισημαίνονται οι λάθος λέξεις , η ροή της ανάγνωσης και ο ρυθμός αυτής και στο τέλος της ανάγνωσης καταγράφεται η συνολική εικόνα για την ποιότητα της ανάγνωσης, αν δηλαδή ήταν ανάγνωση με πάρα πολλά λάθη, αργή και με πολλά λάθη, αργή με λίγα λάθη, με κομπιάσματα, σχετικά ευχερής, ευχερής ή εξαιρετικά ευχερής με χρωματισμό φωνής. Ανάλογα με τα αποτελέσματα αξιολογείται και η αντίστοιχη δεξιότητα της ευχέρειας ως επαρκώς αναπτυγμένη, αναδυόμενη ή απύσα. Το λεξιλόγιο αξιολογείται με κάποιες ερωτήσεις που περιλαμβάνει μέσα το κείμενο και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν γνωρίζουν τις συγκεκριμένες λέξεις αλλά και να περιγράψουν και τη σημασία τους. Τέλος, η κατανόηση των μαθητών αξιολογείται ως απύσα, αναδυόμενη ή επαρκώς αναπτυγμένη μέσα από 8 ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν να κάνουν με τις εντυπώσεις που σχημάτισε ο μαθητής μετά την επαφή του με το κείμενο, αλλά και σε τι βαθμό κατανόησε το αντίστοιχο κείμενο και το νόημα αυτού. Στη συνέχεια, μετά την αξιολόγηση, τα αναγνωστικά επίπεδα (επαρκώς αναπτυγμένη-αναδυόμενη-απούσα αναγνωστική δεξιότητα) γίνονται η βάση των επιλογών των σημαντικών διδακτικών αποφάσεων για τη διδασκαλία και παρέμβαση. Επιπλέον, η κατάταξη των μαθητών στα αναγνωστικά επίπεδα γίνεται κατά κύριο λόγο με την ποσοτική ανάλυση των λαθών. Στην συνέχεια αναλύονται και τα ποιοτικά στοιχεία των λαθών και της αναγνωστικής συμπεριφοράς του μαθητή, ώστε να σχηματιστεί και μια συνολική εικόνα για τον μαθητή που θα οδηγήσει στη λήψη των κατάλληλων διδακτικών αποφάσεων. Τέλος, το Α.Α.Α.Π.Π.Σ, ως εργαλείο άτυπης αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη του την αλυσίδα ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΟΧΩΝ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ και σχετικά με την παρέμβαση, στηρίζεται σαν εργαλείο στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών.

8.4 Αποτελέσματα

Το Α.Α.Α.Π.Π.Σ. (Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές) αποτελεί ένα εργαλείο άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης το οποίο δόθηκε σε 10 παιδιά ηλικίας 6 -7 ετών που φοιτούν στην Α' και Β' Δημοτικού του Δ.Σ Μώλου Φθιώτιδας, με στόχο να αξιολογηθεί η φωνημική-φωνολογική τους επίγνωση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση τους. Και τα 10 παιδιά ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση και κράτησαν μια πολύ θετική στάση απέναντι στο εργαλείο. Απάντησαν στις περισσότερες ερωτήσεις, προσπάθησαν να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα που πιθανόν να μην ήξεραν ή δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι **κανένα παιδί**, τόσο από την Α' όσο και από την Β' Δημοτικού δεν είχε **απόύσα** καμία από τις παραπάνω δεξιότητες (δεξιότητα φωνημικής-φωνολογικής επίγνωσης, ευχέρειας, λεξιλογίου και κατανόησης).

Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

Στην Α' Δημοτικού αξιολογήθηκαν οι τομείς της φωνημικής- φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αναγνωστικής ευχέρειας και τέλος της κατανόησης σε 5 παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα σε κάθε τομέα ξεχωριστά ήταν τα εξής:

❖ Φωνημική – Φωνολογική επίγνωση:

Σχετικά με την αξιολόγηση της φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης όλα τα παιδιά δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται στις πρώτες 15 ερωτήσεις του εργαλείου, οι οποίες αφορούσαν τη γνώση των γραμμάτων, των συλλαβών και των σημείων στίξης. Αντίθετα, απαντούσαν αμέσως χωρίς να χρειάζονται πολύ χρόνο ώστε να βρουν τη σωστή απάντηση. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικά με τη φωνημική- φωνολογική επίγνωση όλα τα παιδιά, και τα 5, φάνηκαν να μην έχουν κατανοήσει την έννοια της πρότασης, καθώς όταν τους ζητήθηκε να δείξουν μια πρόταση μέσα στο κείμενο, την αρχή και το τέλος της, κανένα παιδί δεν απάντησε σωστά. Συνεπώς δεν απάντησαν σωστά και στις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικές με την πρόταση. Επίσης, σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις σχετικά με την ομοιοκαταληξία, κάνοντας το πολύ 1 λάθος. Τέλος, τα 4 παιδιά είχαν την δεξιότητα της φωνημικής- φωνολογικής επίγνωσης αναδυόμενη ενώ στο 1 παιδί θεωρήθηκε επαρκώς αναπτυγμένη καθώς απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

❖ **Ανάγνωση και Αναγνωστική Ευχέρεια**

Στον τομέα της ανάγνωσης, ο οποίος αποτελεί και ουσιαστικά και το κομμάτι στο οποίο επικεντρώνεται το Α.Α.Α.Π.Π.Σ, ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο με τίτλο « Η πρώτη μέρα στο σχολείο». Το κείμενο ήταν πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα τους και τους άρεσε πάρα πολύ. Αρχικά, όταν ρωτήθηκαν αν θέλουν να διαβάσουν το κείμενο, ώστε να αξιολογηθεί η αναγνωστική τους ευχέρεια, όλα τα παιδιά απάντησαν με θετικό τρόπο και με μεγάλη ευχαρίστηση. Κάτι μάλιστα που τους κέντρισε το ενδιαφέρον πριν προχωρήσουν στην ανάγνωση του κειμένου ήταν η εικόνα που αυτό είχε, ένα αρκουδάκι. Η δεξιότητα της ευχέρειας στον τομέα της ανάγνωσης ήταν σε 3 παιδιά αναδυόμενη και σε 2 παιδιά επαρκώς αναπτυγμένη. Ο ρυθμός ανάγνωσης στα παιδιά που η δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας βαθμολογήθηκε ως αναδυόμενη ήταν σχετικά αργός, με λίγα λάθη ή κομπιάσματα, στα λογικά ωστόσο πλαίσια για την ηλικία τους. Η ανάγνωση των 2 παιδιών που βαθμολογήθηκε ως επαρκώς αναπτυγμένη ήταν σχετικά ευχερής και με πολύ όμορφο τόνο φωνής για την ηλικία τους. Σε γενικές γραμμές, όλα τα παιδιά βρίσκονταν σε πολύ καλό αναγνωστικό επίπεδο και ο χρόνος της ανάγνωσης τους ήταν ικανοποιητικός από 2 περίπου ως 5 λεπτά. Οι λέξεις που φαίνεται ότι δυσκόλεψαν τα περισσότερα παιδιά ήταν οι λέξεις *σβήστρα*, *βεβαιώθηκα* και *στριφογύριζα*. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά κράτησαν μια θετική στάση απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία και κατάφεραν να διαβάσουν όλο το κείμενο χωρίς να ζητήσουν να σταματήσουν ή να το αφήσουν στη μέση και να μην το τελειώσουν.

❖ **Λεξιλόγιο**

Σχετικά με τον τομέα του λεξιλογίου η επίδοση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή, καθώς οι ερωτήσεις που περιελάβανε το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης φάνηκαν να ήταν γνώριμες στους μαθητές και να τις έχουν ξανά ακούσει. Στα τέσσερα από τα πέντε παιδιά η δεξιότητα του λεξιλογίου ήταν επαρκώς αναπτυγμένη, καθώς απάντησαν σωστά τουλάχιστον τις 2 από τις 3 λέξεις και ένα μόνο παιδί είχε την δεξιότητα του λεξιλογίου αναδυόμενη. Γενικά, όλα τα παιδιά δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα, παρά μόνο στις ερωτήσεις που αφορούσαν να αναπτύξουν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι σημαίνει η κάθε λέξη. Τέλος, μια μικρή δυσκολία παρατηρήθηκε στα παιδιά και στις ερωτήσεις που αφορούσαν να ορίσουν με ποια λέξη ταιριάζει η λέξη που τους είχε ζητηθεί να ορίσουν και να απαντήσουν σχετικά.

❖ Κατανόηση

Τα 5 παιδιά στα οποία δόθηκε το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ στην Α' Δημοτικού στον τομέα της αξιολόγησης φάνηκαν να μην έχουν κατακτήσει ακόμα την συγκεκριμένη δεξιότητα (της κατανόησης) αλλά να είναι ακόμα αναδυόμενη. Μόνο 1 παιδί από τα 5 είχε επαρκώς αναπτυγμένη την δεξιότητα της κατανόησης και κατάφερε να απαντήσει σωστά τις περισσότερες ερωτήσεις. Τα υπόλοιπα παιδιά φάνηκαν να δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν το ποιος μιλάει στο κείμενο όπως και πάρα πολύ φάνηκε να τους δυσκολεύουν οι ερωτήσεις που αφορούσαν το όλο νόημα του κειμένου και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις τύπου « Βρες μια πρόταση που κουβαλάει το νόημα» ή «Διάβασε τον τίτλο, νομίζεις ότι κουβαλάει το νόημα;». Επομένως, η δεξιότητα της κατανόησης στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν είχε ακόμα κατακτηθεί στη πλειοψηφία των παιδιών,, καθώς ακόμα παρουσίασαν δυσκολίες στο να απαντήσουν σε αντίστοιχες ερωτήσεις κατανόησης.

❖ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ:

Στην Β' Δημοτικού αξιολογήθηκαν οι τομείς της φωνημικής- φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αναγνωστικής ευχέρειας και τέλος της κατανόησης σε 5 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα σε κάθε τομέα ξεχωριστά ήταν τα εξής:

❖ Φωνημική – Φωνολογική επίγνωση:

Σχετικά με την αξιολόγηση της φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης όλα τα παιδιά δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται στις πρώτες 15 ερωτήσεις του εργαλείου, οι οποίες αφορούσαν τη γνώση των γραμμάτων, των συλλαβών και των σημείων στίξης. Σχετικά με τη δεξιότητα της φωνημικής- φωνολογικής επίγνωσης τα 4 παιδιά είχαν αναδυόμενη την συγκεκριμένη δεξιότητα και 1 παιδί την είχε επαρκώς αναπτυγμένη. Και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, τα παιδιά φάνηκαν να μην έχουν κατανοήσει την έννοια της πρότασης αλλά και των λέξεων καθώς δεν μπόρεσαν να βρουν μια πρόταση σωστή όταν τους ζητήθηκε να δείξουν μια πρόταση μέσα στο κείμενο ,την αρχή και το τέλος της αλλά ούτε να μετρήσουν σωστά τις λέξεις αυτής. Πολλές φορές μάλιστα μετρούσαν γράμματα και όχι λέξεις. Συνεπώς δεν απάντησαν σωστά και στις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικές με την πρόταση. Επιπρόσθετα, σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις σχετικά

με την ομοιοκαταληξία, κάνοντας το πολύ 1 με 2 λάθη. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά χρειάστηκαν αρκετό χρόνο στο να αναζητήσουν τις λέξεις μέσα στο κείμενο όταν τους ζητήθηκε και κάποιες φορές δεν απάντησαν σωστά ή δεν μπόρεσαν να τις βρουν. Γενικά, τα παιδιά κράτησαν μια πάρα πολύ θετική στάση κατά τη διάρκεια της εξέτασης, προσπάθησαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, δεν είχαν κανέναν αρνητισμό και γενικά φάνηκαν να δίνουν την κατάλληλη προσοχή και ενδιαφέρον ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του εργαλείου.

❖ **Ανάγνωση και Αναγνωστική Ευχέρεια**

Στον τομέα της ανάγνωσης, ο οποίος αποτελεί και ουσιαστικά και το κομμάτι στο οποίο επικεντρώνεται το Α.Α.Α.Π.Π.Σ, ζητήθηκε από τα παιδιά να διαβάσουν ένα κείμενο με τίτλο « Η πρώτη μέρα στο σχολείο». Το κείμενο ήταν πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα τους και τους άρεσε πάρα πολύ. Αρχικά, όταν ρωτήθηκαν αν θέλουν να διαβάσουν το κείμενο, ώστε να αξιολογηθεί η αναγνωστική τους ευχέρεια, όλα τα παιδιά απάντησαν με θετικό τρόπο και με μεγάλη ευχαρίστηση. Η δεξιότητα της ευχέρειας στον τομέα της ανάγνωσης ήταν σε όλα τα παιδιά επαρκώς αναπτυγμένη, καθώς και τα 5 φάνηκαν να έχουν εξοικειωθεί με την ανάγνωση ενός κειμένου με τον χρόνο ανάγνωσης τους να είναι από 1 ως 2 περίπου λεπτά. Κανένα από τα παιδιά δεν έκανε πολλά αριθμητικά λάθη και η ποιότητα της ανάγνωσης τους ήταν σχετικά ευχερής σε όλα τα παιδιά. Δεν Σε γενικές γραμμές, όλα τα παιδιά βρίσκονταν σε πολύ καλό αναγνωστικό επίπεδο και ο χρόνος της ανάγνωσης τους ήταν πολύ ικανοποιητικός. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά κράτησαν μια θετική στάση απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία και κατάφεραν να διαβάσουν όλο το κείμενο χωρίς να ζητήσουν να σταματήσουν ή να το αφήσουν στη μέση και να μην το τελειώσουν.

❖ **Λεξιλόγιο**

Σχετικά με τον τομέα του λεξιλογίου η επίδοση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή, καθώς οι ερωτήσεις που περιελάμβανε το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης φάνηκαν να ήταν γνώριμες στους μαθητές και να τις έχουν ξανά ακούσει. Στα 4 από τα 5 παιδιά στα οποί δόθηκε το εργαλείο είχαν τη δεξιότητα του λεξιλογίου επαρκώς αναπτυγμένη και απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Ακόμα και στα σημεία που

φάνηκαν να δυσκολεύονται προσπάθησαν να απαντήσουν και ας μην ήξεραν αν η απάντηση τους ήταν σωστή. Το 1 παιδί μόνο είχε τη δεξιότητα του λεξιλογίου αναδυόμενη, καθώς δυσκολεύτηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις λέξεις σβούρα και βεβαιώθηκα. Γενικά, όλα τα παιδιά δεν φάνηκαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα, παρά μόνο στις ερωτήσεις που αφορούσαν να αναπτύξουν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι σημαίνει η κάθε λέξη. Τέλος, μια μικρή δυσκολία παρατηρήθηκε στα παιδιά και στις ερωτήσεις που αφορούσαν να ορίσουν με ποια λέξη ταιριάζει η λέξη που τους είχε ζητηθεί να ορίσουν και να απαντήσουν σχετικά. Τα παιδιά μάλιστα είχαν ξανά ακούσει τις λέξεις που αφορούσαν οι ερωτήσεις στην καθημερινότητά τους και τους ήταν αρκετά γνώριμες.

❖ Κατανόηση

Τα 5 παιδιά στα οποία δόθηκε το άτυπο εργαλείο αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ στην Β' Δημοτικού στον τομέα της αξιολόγησης φάνηκαν να μην έχουν κατακτήσει ακόμα την συγκεκριμένη δεξιότητα (της κατανόησης) αλλά να είναι ακόμα αναδυόμενη. Όλα τα παιδιά φάνηκαν να δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν το ποιος μιλάει στο κείμενο όπως και πάρα πολύ φάνηκε να τους δυσκολεύουν οι ερωτήσεις που αφορούσαν το όλο νόημα του κειμένου και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις τύπου «Βρες μια πρόταση που κουβαλάει το νόημα» ή «Διάβασε τον τίτλο, νομίζεις ότι κουβαλάει το νόημα;». Σε γενικές δηλαδή γραμμές, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν το ποιος μιλάει στο κείμενο αλλά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικές με το κείμενο. Επομένως, η δεξιότητα της κατανόησης στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν είχε ακόμα κατακτηθεί από τα παιδιά σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών. Μάλιστα, σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε περισσότερο στο κείμενο η πρόταση σα σβούρα και το αρκουδάκι. Τέλος, οι εντυπώσεις που είχαν τα παιδιά μετά το τέλος της αξιολόγησης ήταν πολύ θετικές και τους άρεσε πολύ το κείμενο, τονίζοντας μάλιστα πως θα το ξανά διάβαζαν πολλές ακόμα φορές.

Σχετικά με το συγκεκριμένο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης και τις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες (Α' και Β' Δημοτικού), αυτό φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τόσο των μαθητών στην Α' τάξη Δημοτικού όσο και στην Β' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα το κείμενο φάνηκε να είναι κατάλληλο για τα παιδιά στην συγκεκριμένη ηλικία των 6-7 ετών, αφού όλα τα παιδιά όταν ρωτήθηκαν σχετικά με αυτό και κατά πόσο τους άρεσε όλα απάντησαν με θετικό τρόπο. Η πρώτη τους επαφή

μάλιστα με το συγκεκριμένο κείμενο, αν και δεν το είχε ξανά διαβάσει κανένα παιδί, τους άφησε τις καλύτερες εντυπώσεις και φάνηκε να μην τους δυσκολεύει, παρά μόνο μερικές λέξεις. Είναι σημαντικό να αναφερθεί επιπλέον πώς σημαντικό μέρος του λεξιλογίου αποτελούνταν από συχνόχρηστες για όλα τα παιδιά λέξεις μέσα από την καθημερινότητα τους, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες ως προς την κατανόηση 1-2 λέξεων το πολύ μέσα από το κείμενο. Σχετικά με τη μορφοσυντακτική δομή του κειμένου, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πιο πολύ τόσο στην Α' Δημοτικού όσο και στη Β', στην έννοια της πρότασης και στην εύρεση της μέσα στο κείμενο. Φάνηκε δηλαδή να μην έχουν ακόμα κατακτήσει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιπρόσθετα, το κείμενο ήταν αρκετά ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές, κατανοητό και τα παιδιά ένιωσαν μια οικειότητα καθώς μιλούσε για το σχολείο, γεγονός της άμεσης καθημερινότητάς τους. Η εικόνα μάλιστα που είχε το κείμενο αλλά και η αναφορά του στο αρκουδάκι ήταν κάτι το οποίο έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση στα παιδιά. Σχετικά με τις υποδοκίμασιες και τον χρόνο τον οποίο διήρησε το Α.Α.Α.Π.Π.Σ, ο χρόνος ήταν ο ενδεδειγμένος που θα πρέπει να διαρκεί ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης ώστε να αξιολογηθούν οι αναγνωστικές δεξιότητες του κάθε παιδιού χωρίς το ίδιο να κουραστεί. Κανένα παιδί δεν βγήκε εκτός από τα χρονικά πλαίσια που είχαν οριστεί περίπου να διαρκέσει η αξιολόγηση, με το να σχηματίζεται μια εικόνα σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή σε καθένα από τον τομέα που αφορά το εργαλείο με σχετική ευκολία αλλά και με γρήγορο τρόπο. Τέλος, δίνοντας το Α.Α.Α.Π.Σ. σαν αξιολογητής κατάφερα να διακρίνω σε ποιον τομέα της ανάγνωσης δυσκολεύεται ο μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο άτυπο εργαλείο της ανάγνωσης φάνηκε να μετράει πραγματικά την φωνημική-φονολογική επίγνωση, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο αλλά και τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατανοήσει το κείμενο, δίνοντας μια συνολική εικόνα για τις αναγνωστικές δεξιότητες κάθε μαθητή. Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι το εργαλείο από μόνο του δεν δίνει περιθώρια να αμφισβητηθούν οι απαντήσεις του κάθε μαθητή και να επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του εξεταστή.

8.5 Συζήτηση

Το εργαλείο που χορηγήθηκε σε μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού είναι ένα εργαλείο άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης προσανατολισμένη στην παρέμβαση με στρατηγικές

(Α.Α.Α.Π.Π.Σ). Ο Πόρποδας (2003) αναφέρει πώς μερικά από τα πλεονεκτήματα των άτυπων διαδικασιών μέτρησης και αξιολόγησης, όπως είναι και το συγκεκριμένο εργαλείο, είναι ότι αυτά μπορούν να συνταχθούν γρήγορα και εύκολα από τα γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των μαθητών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους κάτι το οποίο έγινε εμφανές και κατά τη διάρκεια της χορήγησης του Α.Α.Α.Π.Π.Σ καθώς τα παιδιά ένιωθαν άνετα και αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό και χαρά το κείμενο που τους δόθηκε για εξέταση. Επιπλέον, μπορούν να γίνονται συχνά και κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Έτσι και το Α.Α.Α.Π.Π.Σ είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χορηγήσει ο κάθε εκπαιδευτικός στους μαθητές του ώστε να εξετάσει το επίπεδο που βρίσκεται στον τομέα της ανάγνωσης ώστε να προχωρήσει στην συνέχεια και στην αντίστοιχη παρέμβαση. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν την σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Butler (2006), η χρήση άτυπων μορφών αξιολόγησης έχει ως στόχο την ενίσχυση και τη συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία μάθησης. Έρευνες επίσης έχουν αποδείξει ότι η συνεχής θετική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση επηρεάζει τη μάθηση και αυξάνει το επίπεδο της θετικής συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης. Μάλιστα η διαδικασία της αξιολόγησης φάνηκε να ευχαριστεί και τους μαθητές στους οποίους χορηγήθηκε το εργαλείο στην περίπτωση του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ανάγνωσης Α.Α.Α.Π.Π.Σ, καθώς το κείμενο ήταν πολύ ευχάριστο αν και δεν το είχαν διδαχθεί και ερχόντουσαν για πρώτη φορά σε επαφή με αυτό. Οι λέξεις που περιλαμβάνει το κείμενο είναι συχνόχρηστες και καθόλου σπάνιες για κάθε ηλικιακή ομάδα, το νόημα σαφές με τις καρτέλες τόσο του εξεταστή όσο και του αξιολογούμενου μαθητή να είναι λειτουργικά δομημένες. Ο Γ. Καρακατσάνης (1994) μάλιστα αναφέρει πως τα άτυπα τεστ αξιολόγησης είναι δυνατόν να συνταχθούν εύκολα, σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς τη βοήθεια ειδικών, καθώς δεν απαιτούνται πολύπλοκες στατιστικές μέθοδοι για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και του κύρους τους, αλλά και για την εύρεση του βαθμού δυσκολίας και του δείκτη διακριτικότητας των ερωτήσεων τους. Τα άτυπα τεστ μπορούν να προσαρμοστούν στους σκοπούς και τις ανάγκες της καθημερινή διδασκαλία και αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό, επειδή οι σκοποί και οι ανάγκες διαφέρουν από τάξη σε τάξη και από σχολείο σε σχολείο.

Μετά την χορήγηση του άτυπου εργαλείου Α.Α.Α.Π.Π.Σ. και τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε αν τελικά το συγκεκριμένο εργαλείο άτυπης αξιολόγησης της ανάγνωσης παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου και δομής αλλά και αν το ίδιο το εργαλείο χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα κι αξιοπιστία. Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό, όπως αναφέρουν κι οι ερευνητές Kauchak&Eggen, (1998) και Hogan (2007), κάθε μορφής αξιολόγηση να χαρακτηρίζεται από **εγκυρότητα**, **αξιοπιστία** και **αντικειμενικότητα** ανεξάρτητα από τη μορφή, τη δομή ή τη θεωρητική της θεμελίωση. Ο Taylor (1997) αναφέρει πως το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει και όταν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά. Σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989), μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη αν όσες φορές και αν την επαναλάβουμε, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Επιπλέον, αξιοπιστία είναι η ικανότητα ενός τεστ να μετρά με σταθερό τρόπο αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρά και μάλιστα με την ίδια πάντοτε ακρίβεια, ανεξάρτητα από τον εξεταστή και τις άλλες συνθήκες στις οποίες χορηγείται το τεστ (Τζιβινίκου, 2015). Επίσης, ο Taylor (2007) αναφέρεται στην υποχρέωση να είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνεπή, σταθερά και γενικεύσιμα, σε σχέση με τυχόν επαναλήψεις της διαδικασίας από κάποιο άλλο πρόσωπο, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή ή με κάποια άλλη εκδοχή του ίδιου εργαλείου. Η άτυπη ή ανεπίσημη αξιολόγηση μάλιστα χρησιμοποιεί δοκιμασίες που δομούνται μεν σύμφωνα με συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, αλλά διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητες προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες (Αγαλιώτης, 2012). Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί και το Α.Α.Α.Π.Π.Σ καθώς βασίζεται σε κάποιες συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, χαρακτηρίζεται ωστόσο από μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Η Α.Α.Α.Π.Π.Σ, μια άτυπη δοκιμασία τύπου inventoryόπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στοχεύει με τη χορήγηση της να προσδιοριστεί το αναγνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή, εξετάζοντας κάθε αναγνωστικό επίπεδο ξεχωριστά ώστε να δοθεί στο τέλος μια πραγματική συνολική εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού. Αποτελεί δηλαδή μια μη- σταθμισμένη δοκιμασία, η οποία χορηγήθηκε σε εξατομικευμένο επίπεδο και αποτελείται από διαβαθμισμένα κείμενα και αντίστοιχες ερωτήσεις με στόχο την αξιολόγηση της φωνημικής – φωνολογικής επίγνωσης, της ευχέρειας, του λεξιλογίου αλλά και της κατανόησης. Το εργαλείο αυτό, μετά τη χορήγηση του και την πρώτη επαφή

των μαθητών με αυτό, φαίνεται να μετράει πραγματικά τη φωνημική επίγνωση, τη φωνολογική επίγνωση, τον τομέα του λεξιλογίου, την ευχέρεια αλλά και την κατανόηση και μέσα από τα ερωτήματα που περιλαμβάνει το εργαλείο φάνηκαν να δίνουν μια συνολική εικόνα για τις αναγνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Σύμφωνα με τους ερευνητές McLoughlin & Lewis (1994) και Sattler (1998), οι άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης αναφέρονται στη συστηματική προσπάθεια συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ακαδημαϊκές, γνωστικές, κοινωνικές και δυναμικές και αδυναμίες των μαθητών, με στόχο να βοηθήσουν στην καλύτερη δυνατή τους διδασκαλία. Αντίθετα με τις τυπικές διαδικασίες, δεν βασίζονται σε ποσοτικές αυστηρά μετρήσεις, αλλά σε ποιοτικά κριτήρια που έχουν στόχο να περιγράψουν τις επιδόσεις και όχι να συγκριθούν με νόρμες. Χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη και συχνά κατασκευάζονται αυτοσχέδια από τους δασκάλους/ καθηγητές. Έτσι, όπως ορίζουν και οι έρευνες και το εργαλείο άτυπης αξιολόγησης Α.Α.Α.Π.Π.Σ ορίζει κάθε δεξιότητα σχετική με την ανάγνωση αν είναι επαρκώς αναπτυγμένη, αναδυόμενη ή απύσχα και στο τέλος να δοθεί μια πραγματικά συνολική εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Μάλιστα, αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει σε τι επίπεδο βρίσκεται ο μαθητής σχετικά με τον τομέα της ανάγνωσης μετά τη χορήγηση του συγκεκριμένου κριτηρίου αξιολόγησης, το εργαλείο φαίνεται να δημιουργεί πραγματικά τη βάση για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης. Σύμφωνα μάλιστα με τους Mariotti, & Homan (2012) οι άτυπες δοκιμασίες αξιολόγησης δίνουν τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και ιδιαίτερα για τις διδακτικές τροποποιήσεις, προσαρμογές και παρεμβάσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο, επιπρόσθετα, φαίνεται να μετράει εκείνες τις δεξιότητες (φωνημικής-φωνολογικής επίγνωσης, λεξιλογίου, ευχέρειας, κατανόησης) που μετρούν και άλλα γνωστά εργαλεία είτε τυπικής είτε άτυπης αξιολόγησης. Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Σ. Παντελιάδου (2000), η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, επεξεργασίας πληροφοριών, ένα έργο νοητικό, το οποίο συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που υπάρχουν σε κάθε λέξη (Adams, 1990 · Πόρποδας, 2002). Η κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται άμεσα με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διάφορων γνωστικών λειτουργιών, όπως η αντίληψη (αναγνώριση του παρουσιαζόμενου γράμματος) και μνήμη (βραχύχρονη και μακρόχρονη) και προϋποθέτει επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση

(Πόρποδας, 2002). Συνεπώς, το εργαλείο φαίνεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των διαδικασιών αξιολόγησης και δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει στην παρέμβαση της κατάλληλης παρέμβασης με τη χρήση μάλιστα των αντίστοιχων στρατηγικών. Το Α.Α.Α.Π.Π.Σ , όπως και υπόλοιπες άτυπες μορφές αξιολόγησης βασίζονται σε εξειδικευμένο περιεχόμενο και αντικειμενικούς στόχους για την τάξη ή το σχολείο, είναι δυνατόν να ερευνούν περιορισμένους τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων, ή και πλατύτερους με πολλά στοιχεία και τα οποία εκτιμούν κάθε μια δεξιότητα ή γνώση(Τσιανάκας, 2001). Μάλιστα, η αξιολόγηση φαίνεται να μην επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του εξεταστή καθώς οι απαντήσεις του κάθε μαθητή στα ερωτήματα για κάθε τομέα δεν φαίνεται να μπερδεύουν ή ο εξεταστής να μπορεί να προσθέσει δικά του στοιχεία. Τέλος, η χρήση άτυπων μορφών αξιολόγησης γίνεται και όλο πιο συχνή. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά σταθμισμένες δοκιμασίες για λόγους πρώτιστα οικονομικούς, αλλά και πολιτικούς, παρά την τεράστια ανάγκη αξιοποίησής τους στις επίσημες διαγνωστικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (ΚΕΔΔΥ). Αποτέλεσμα αυτού του ελλείμματος, είναι η αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών μέσω της χρήσης άτυπων δοκιμασιών(Τζιβινίκου, 2015).



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, μετά από τη μελέτη και τη χορήγηση του Α.Α.Α.Π.Π.Σ, ενός εργαλείου άτυπης αξιολόγησης για τον τομέα της ανάγνωσης σε μαθητές δημοτικού και συγκεκριμένα στην Α' και Β' Δημοτικού φαίνεται ότι το εργαλείο, το οποίο χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα (φωνημικής-φωνολογικής επίγνωσης, ευχέρειας, λεξιλογίου και κατανόησης), μετράει πραγματικά καθέναν από αυτούς τους τομείς, ορίζοντας τη δεξιότητα του μαθητή επαρκώς αναπτυγμένη, αναδυόμενη ή απύσα. Δίνει μάλιστα μια συνολική εικόνα για τις αναγνωστικές δεξιότητες του μαθητή και μετά τη χορήγηση του φαίνεται το συγκεκριμένο εργαλείο να μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης με τη χρήση μάλιστα των αντίστοιχων στρατηγικών. Μάλιστα, λόγω της άτυπης μορφής της η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει και ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον κάθε εκπαιδευτικό, να αξιολογήσει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές στον τομέα της ανάγνωσης με γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο χωρίς κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση αποτελώντας ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία και την άτυπη αξιολόγησης αυτής.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. 4η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καρακατσάνης, Γ. (1994). Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Art of TEXT.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). Η αξιολόγηση της επιδόσεως του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοκκινάκη, Α. (2004). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Πάτρα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 7: 37-51. Πρόσβαση [on line]: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos7/epitheor_7.pdf [11/11/10].
- Κωνσταντίνου, Κοσμίδου. (2011). Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Διαταραχών. ΑΘΗΝΑ: ΠΑΡΙΣΙΑΝΟΥ Α.Ε.
- Κωτούλας, Β.(2003). Έλλειμμα Φωνημικής Επίγνωσης και Αναγνωστικές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπαρούτσης, Χ. (2010). Η Αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου 2016.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι & Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ.(2003) . Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015) . Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Θεσσαλονίκη. Προμηθεύς. Α' Τόμος.
- Τζουριάδου Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011). Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς. Β' Τόμος.
- Τσιανάκας, Ε. (2001). Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Αθήνα: ΑδελφώνΚυριακίδη.ε.
- Adams, M. J.(1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. Learning Disability Quarterly, 26, 89-101.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research, 71, 279-320.
- Heward, W. L. (2011). Επιστημονικήεπιμέλεια: ΑγγελικήΔαβάζογλου, ΚωνσταντίνοςΚόκκινος. Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση, Αθήνα: Τόπος.

- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*, 803-816.
- Meltzer, Roditi, Haynes, Biddle, Paster, Taber. (1995). *STRATEGIES FOR SUCCESS, Classroom Techniques for Students with Learning Problems*. Austin, Texas: pro-ed.
- Michael Pressley, Irene W. Gaskins. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?90-113. Published online: 15 March 2006.
- Oosterhof, (2010). Στο *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. (σσ. 26-28). Αθήνα: Έλλην. (Μετάφραση: Θεοδωρακάκου, Α.).
- Strichart, Mangrum, & Iannuzzi, (1998). *Teaching study skills and strategies to students with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs*. 1-236. Boston, MA: Allyn & Bacon.

