



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πτυχιακή Εργασία:

«Η ανάγνωση σε παιδιά Δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες»

Παπαδημητρίου Αικατερίνη

A.M 1015147

Υπεύθυνες καθηγήτριες:

Τζιβνίκου Σωτηρία

Ανδρέου Γεωργία

ΒΟΛΟΣ, 2018



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 17809/1
Ημερ. Εισ.: 29-06-2018
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2018
ΠΑΠ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	σελ.1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ. 4
ABSTRACT.....	σελ.5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	σελ. 7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	σελ. 8
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 9
1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	σελ. 9
1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	σελ. 9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	σελ. 10
2.1 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	σελ. 10
2.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	σελ. 10
2.3 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ.....	σελ.11
2.4 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	σελ. 12
2.5 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	σελ. 13
2.6 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	σελ. 15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	σελ. 16
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 16
3.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	σελ. 16
3.3 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	σελ. 18
3.4 ΤΥΠΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	σελ. 19
3.5 ΜΗ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ-ΔΙΑΔΙΑΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	σελ. 20
3.6 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	σελ. 20

3.7 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ Η ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	σελ. 22
3.8 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	σελ. 27
3.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ	σελ. 29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	σελ. 30
4.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ	σελ. 31
4.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	σελ.31
4.2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	σελ. 32
4.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	σελ. 32
4.2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	σελ. 32
4.2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	σελ.33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΗΜΑΣΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	σελ. 33
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	σελ. 36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ.37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	σελ.37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	σελ.37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	σελ.42
9.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	σελ.42
9.2 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΧΕΡΕΙΑ	σελ.46
9.3 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	σελ.49
9.4 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	σελ.52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	σελ.55
10.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.55
10.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	σελ.55

10.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ	σελ.57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.60

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια πιλοτική έρευνα διερεύνησης της εγκυρότητας περιεχομένου και δομής του εργαλείου Άτυπης Αξιολόγησης της Ανάγνωσης Προσανατολισμένης στην Παρέμβαση με Στρατηγικές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η εγκυρότητα τόσο της δομής όσο και του περιεχομένου του εργαλείου. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την εξέλιξή τους στο γνωστικό αλλά και στο ψυχοκοινωνικό τομέα, καθώς και τη σημασία της άτυπης αξιολόγησης, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος στον ερευνητικό χώρο, αναμένεται το συγκεκριμένο εργαλείο να αποτελέσει ένα εύχρηστο μέσο αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς με στόχο της δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης που θα ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη αξιολόγηση, αναγνωστικές δυσκολίες, εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα δομής

ABSTRACT

This work is a pilot study to investigate the validity of the content and structure of the Informal Guidance Reading Toolkit for Strategic Intervention. The results showed that the validity of both the structure and the content of the tool was greatly confirmed. Taking into account the fact that many students face reading difficulties that make their development in both the cognitive and psychosocial sectors difficult, as well as the importance of informal assessment, which is constantly gaining ground in the research area, it is expected that this tool will be a handy tool for assessment for teachers to create tailor-made intervention programs that respond to the students' individual needs.

Key words: informal assessment, reading difficulties, validity of content, validity of structure

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος αρχικά πραγματοποιείται μια θεωρητική προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, δίνεται ο ορισμός και τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στην ανάγνωση και τους τομείς στους οποίους υστερούν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Έπειτα αναλύεται η σημασία της αξιολόγησης, οι μορφές της και πραγματοποιείται διαχωρισμός ανάμεσα στην τυπική και άτυπη αξιολόγηση, καθώς και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία που πρέπει να διέπουν τόσο τα εργαλεία τυπικής όσο και άτυπης αξιολόγησης και παρατίθενται έρευνες που μελέτησαν την εγκυρότητα περιεχομένου και δομής των εργαλείων που χρησιμοποίησαν στη μελέτη τους. Ακόμη γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να χορηγήσει άτυπα εργαλεία αξιολόγησης στο πλαίσιο της τάξης. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους τονίζεται η σημασία της παρέμβασης η οποία αποτελεί και το σκοπό της αξιολόγησης.

Στο ερευνητικό μέρος αναφέρονται αρχικά τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση και η συζήτηση μέσω συσχέτισης των αποτελεσμάτων με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη βάση των σύγχρονων τάσεων που φέρουν τους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς προσδιορισμούς της εποχής που ζούμε, υπόκεινται και οι απόπειρες για τη δημιουργία ενός σύγχρονου Σχολείου Για Όλους που θα ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτός ο στόχος, πρέπει κάθε μαθητής να αντιμετωπίζεται ως μοναδικός. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ) που παρουσιάζουν πολλοί από τους μαθητές τους. Οι περισσότερες αδυναμίες των μαθητών όσον αφορά τις Μ.Δ εντοπίζονται στην ανάγνωση. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων των μαθητών, οδηγεί στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους.

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να γίνεται με τρόπο συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και κατάλληλο, με βάση τους εκάστοτε στόχους που τίθενται (Κωνσταντίνου 2000). Η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα συμπεριλαμβανομένων των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στοχεύει εκτός από τη διαπίστωση του βαθμού των επιδόσεων των μαθητών στα μαθήματα, των αδυναμιών και των ελλειμμάτων τους και να λειτουργήσει διορθωτικά ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να επιτευχθούν οι στόχοι της μάθησης (Μαυρογιώργος 2005). Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο με σταθμισμένα όσο και με άτυπα εργαλεία. Ωστόσο στα πλαίσια της τάξης από τον εκπαιδευτικό είναι πιο διαδεδομένη η χορήγηση άτυπων εργαλείων αξιολόγησης.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται μια πιλοτική χορήγηση ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης για την ανάγνωση (ΑΑΠΠΣ) με στόχο τη διερεύνηση της εγκυρότητας της δομής και του περιεχομένου του.

1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τον ακρογωνιαίο λίθο για τον ορισμό των Μ.Δ, αποτελεί η ομιλία του Kirk το 1963 σε συνέδριο για παιδιά με αναπηρίες στο Σικάγο των ΗΠΑ (Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο λόγω του γεγονότος ότι οι Μ.Δ δεν αποτελούν μια συγκεκριμένη νοσολογική οντότητα με ξεκάθαρη αιτιολογία και χαρακτηριστικά, δε μπορεί να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Ένας από τους επικρατούντες ορισμούς είναι ότι οι Μ.Δ αποτελούν “διαταραχές ποικίλης αιτιολογίας και παθογένειας με κοινό χαρακτηριστικό τη μειωμένη σχολική επίδοση του παιδιού” (Διακάκης, 2005).

Οι Μ.Δ δεν είναι το ίδιο με τη δυσλεξία, παρόλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μ.Δ έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία. Ο πιο περιεκτικός ορισμός που δίνει έμφαση στη γλωσσική επεξεργασία όπως και τις σύγχρονες προσεγγίσεις (Χατζημιχαήλ, 2010) διατυπώθηκε από την Επιτροπή Έρευνας της Δυσλεξίας του Orton σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο για τη Δυσλεξία: “Η δυσλεξία είναι μια από τις αρκετές διακριτές Μ.Δ. Είναι μια συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιосуστατικής προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και η οποία συνήθως αντανακλά ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία, εκδηλώνεται με μία μεταβαλλόμενη δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας, συχνά, μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση, ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας” (Reid, 2003:4).

1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η γνωστική επεξεργασία είναι πρωταρχικής σημασίας για τη μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Όταν υπολείπεται ένας μαθητής σε έναν ή περισσότερους τομείς που απαιτούν

γνωστική επεξεργασία, τότε θα αντιμετωπίσει Μ.Δ στην εκμάθηση του συγκεκριμένου αντικειμένου. Οι Μ.Δ μπορούν να εντοπιστούν στην ανάγνωση, την παραγωγή γραπτού κειμένου, την ορθογραφία και τα μαθηματικά και σχετίζονται με δυσκολία στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συμβόλων, στη γλωσσική επεξεργασία και στην αντίληψη και επεξεργασία του χώρου και των αριθμών (Πόρποδας, 2003). Οι περισσότερες Μ.Δ εντοπίζονται στην ανάγνωση οπότε στη συνέχεια αναλύονται οι τομείς στους οποίους υστερεί ένας μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

2.1 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Τα πιο πρόσφατα ευρήματα στον ελληνικό χώρο μελετούν και συγκεντρώνονται σε συγκεκριμένες Μ.Δ και όχι σε όλο τον πληθυσμό, ο οποίος παρουσιάζει μεγάλη ετερογένεια. Οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν τις πιο συχνές Μ.Δ και τα ευρήματα στον ερευνητικό χώρο είναι ιδιαίτερα εύρωστα και αποκαλυπτικά. Περίπου το 80% με 90% των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες της φωνολογική ενημερότητα. Τα ελλείμματα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες δεν βρίσκονται στην κατανόηση. Ωστόσο συνυπολογίζοντας την άμεση σχέση της αποκωδικοποίησης με την κατανόηση καταλαβαίνουμε ότι λόγω του ελλείμματος στη φωνολογική ενημερότητα, οι λέξεις δεν γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας γρήγορα και με ακρίβεια με αποτέλεσμα να παρακωλύεται και η ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν (Wenar & Kerig, 2008).

2.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ανάγνωση αποτελεί μία γνωστική διαδικασία αποκρυπτογράφησης του συμβολικού συστήματος ενός μηνύματος γραπτού λόγου, με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου για την επικοινωνία (Παντελιάδου, 2000). Η ανάγνωση δεν αναφέρεται μόνο στο αποτέλεσμα αλλά γενικότερα στη διαδικασία μέσω της οποίας πραγματοποιείται η επεξεργασία των πληροφοριών. Η

αναγνωστική ικανότητα σχετίζεται τόσο με την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας από το παιδί όσο και με τη γραμμική συσχέτιση, τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη.

Είναι μία διαδικασία που προϋποθέτει επίγνωση της **φωνολογικής δομής** του προφορικού λόγου. προκειμένου να διεκπεραιωθεί. Ακόμη προαπαιτούνται και αλληλοσυσχετίζονται οι γνωστικές λειτουργίες της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης** (Πόρποδας, 2003).

2.3 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

Ο όρος φωνολογική ενημερότητα εμφανίστηκε πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Λέγοντας φωνολογική ενημερότητα εννοούμε την κατάκτηση και ανάλυση του προφορικού λόγου σε μικρότερες δομές, η οποία γίνεται με συνειδητό τρόπο. Ακόμη αναφέρεται στην αντίληψη της εσωτερικής δομής της γλώσσας και τον τρόπο που χειρίζεται το άτομο τα φωνήματα προκειμένου να δημιουργήσει λέξεις χωρίς να στηρίζεται στη σημασιολογία για την επικοινωνιακή φύση της γλώσσας.

Η φωνολογία αποτελεί το ηχητικό σύστημα της γλώσσας και πρέπει να κατακτηθεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου με αυθόρμητο και ενστικτώδη τρόπο έτσι ώστε στη συνέχεια να κατακτήσει ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση (Torgesen, 2001 όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου, 2015).

Διαδικασίες όπως η ικανότητα αντίληψης της ομοιοκαταληξίας, της αντικατάστασης, της πρόσθεσης-αφαίρεσης φωνημάτων περιλαμβάνονται επίσης στην ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) τρία είναι τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας. Το πρώτο στάδιο αποτελεί τη **φωνημική επίγνωση** που αναφέρεται στην αντίληψη ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα τα οποία μπορούμε να χειριστούμε. Καθώς η φωνημική επίγνωση αποτελεί τη δυσκολότερη από τις διαδικασίες της φωνολογικής ενημερότητας κατακτάται αργότερα από τις υπόλοιπες διαδικασίες. Μία ακόμη διαδικασία της φωνολογικής ενημερότητας που είναι ευκολότερη και κατακτάται νωρίτερα αποτελεί η **συλλαβική επίγνωση**, δηλαδή η

συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές. Σύμφωνα με έρευνες η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας είναι η πρωταρχική δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας που αντιλαμβάνονται τα παιδιά καθώς από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τραγούδια και ποιήματα. Η τελευταία διαδικασία είναι η **επίγνωση των τμημάτων της συλλαβής** αλλά συναντάται κυρίως στην Αγγλική και όχι στην Ελληνική γλώσσα.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν φωνολογική διαταραχή δυσκολεύονται ανάλογα με τον βαθμό της διαταραχής στις προαναφερθείσες διαδικασίες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται δυσμενώς η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη διαταραχής στη φωνολογική ενημερότητα διαδραματίζει και ο τρόπος λειτουργίας της μνήμης εργασίας καθώς σχετίζεται με την προσωρινή αποθήκευση ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων. Έχει αποδειχτεί μέσω ερευνών ότι τα παιδιά με Μ.Δ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τη μνήμη εργασίας γεγονός που επιβεβαιώνει την παραπάνω θέση.

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με έρευνες η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης είναι αμφίδρομη καθώς τα χαμηλά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης σχετίζονται με τα επίπεδα κατανόησης και με δυσμενείς συνέπειες για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας 2003).

2. 4 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης αποτελεί η επιτυχημένη αποκωδικοποίηση των γραμμάτων από την πλευρά του μαθητή. Ως αποκωδικοποίηση ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας μεταφράζονται τα σύμβολα του γραπτού κώδικα σε φωνολογική αναπαράσταση. Προκειμένου να επιτευχθεί με επιτυχή τρόπο η αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη η γραφική αναγνώριση κάθε γράμματος μέσω της συγκράτησης, πρόσβασης, ανάλυσης

πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη και τη λήψη απόφασης για τη γραμμική ταυτότητα του γράμματος. Από κει και έπειτα προκειμένου να μετατραπεί το γράφημα σε φώνημα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φωνημική μνήμη, δηλαδή οι μηχανισμοί μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα.

Όσον αφορά την αποκωδικοποίηση το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο κατακτιέται από τα παιδιά είναι περίπου η Α με Β Δημοτικού όπου απαιτείται η εκμάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Στην Γ Δημοτικού πρέπει ο μαθητής να μπορεί να διαβάζει με ευχέρεια και να κατανοεί έννοιες που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό του επίπεδο και να αναγνωρίζει τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμένου προς ανάγνωση. Τα παιδιά με Μ.Δ όμως αποκλίνουν ένα με δύο χρόνια από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης στον γνωστικό τομέα. Στην αρχή γίνονται αντιληπτές οι δυσκολίες του μαθητή στην ανάγνωση και στη συνέχεια στο γραπτό κείμενο (Frith, 1999).

Οι μαθητές με Μ.Δ δυσκολεύονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση και όχι τόσο στην κατανόηση η οποία σχετίζεται ως επί το πλείστον με το νοητικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2000). Ο χρόνος που χρειάζονται οι μαθητές με Μ.Δ για την ανάγνωση τους εμποδίζει καθοριστικά στην κατανόηση του νοήματος της λέξης ή του κειμένου που διαβάζουν (Frith, 1999).

2. 5 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Η κατανόηση στηρίζεται στην ικανότητα απόδοσης του νοήματος και πρόκειται για μία εσωτερική διεργασία. Τα τελευταία χρόνια καθώς οι έρευνες εξετάζουν σε σημαντικό βαθμό την έννοια του αυτοματισμού κατά την ανάγνωση αναδεικνύεται ο ρόλος του για τη σημασία της αναγνωστικής ευχέρειας και της ταχύτητας κατά την ανάγνωση, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ευκολότερα η κατανόηση. Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση κατά την ανάγνωση είναι

σημαντική η κριτική σκέψη και η διαχείριση των επικοινωνιακών μηνυμάτων μέσω της ανάλυσης, της σύνθεσης, της ερμηνείας και της αξιολόγησης.

Λόγω της δυσκολίας στην ανάγνωση τα παιδιά με Μ.Δ παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση του κειμένου, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναδυόμενου γραμματισμού. Το έλλειμμα στην κατανόηση είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας να συγκρατούν τις βασικές πληροφορίες στη μνήμη. Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη γνωστική λειτουργία για την ολοκλήρωση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ο εντοπισμός και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης που προηγουμένως έχει αποκωδικοποιηθεί (Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά την κατανόηση κειμένου έγκειται σε επίπεδο τόσο κατανόησης της γραμματικής λειτουργίας των λέξεων των προτάσεων του κειμένου, όσο και της συντακτικής τους δομής. Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικής αναγνώρισης των λέξεων του κειμένου προς ανάγνωση που αναλύονται στη συνέχεια.

Ο βαθμός στον οποίο έχει καταφέρει να αυτοματοποιήσει ο μαθητής την δεξιότητα της αποκωδικοποίησης, δείχνει τον βαθμό της ετοιμότητάς του για κατανόηση. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύονται στην αυτοματοποίηση, δηλαδή την ταχύτητα κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διεργασία της κατανόησης (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Η ταχύτητα κατά την ανάγνωση κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να είναι επιτυχής η συγκεκριμένη δεξιότητα.

Το γεγονός ότι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν δύο διαφορετικές διεργασίες διαπιστώνεται από το γεγονός ότι υπάρχουν μαθητές που όταν τους διαβάζεται μεγαλόφωνα ένα κείμενο το κατανοούν πλήρως, ενώ όταν καλούνται να το διαβάσουν μόνοι τους συναντούν δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητα τους στην αποκωδικοποίηση (Πόρποδας 2003).

2.6 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Συμπληρώνοντας το δεύτερο χρόνο της ζωής τους τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ξεκινούν να κατανοούν τη συντακτική σειρά των λέξεων αρκεί να συνδέεται η σημασιολογία και η προσωδία τους. Η κατάκτηση της γραμματικής δομής από την άλλη, πραγματοποιείται μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατάκτηση του λεξιλογίου το οποίο εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Gopnik & Crago, 1991). Όμως τα παιδιά με Μ.Δ δεν ακολουθούν για την κατάκτηση της γλώσσας τους ίδιους ρυθμούς και πορεία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και αντιμετωπίζουν ελλείμματα στο συντακτικό τομέα. Όσον αφορά το λεξιλόγιο δυσκολεύονται να βρουν τις λέξεις που ταιριάζουν με την εκάστοτε περίπτωση και επιλέγουν συχνά λέξεις που θεωρούν ως συνώνυμες για να εκφράσουν αυτά που επιθυμούν.

Ακόμη, αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα που αφορούν τη μορφολογία της γλώσσας. Τα συγκεκριμένα ελλείμματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το συντακτικό επίπεδο ανάλυσης, γι αυτό συνήθως αναφέρονται ως μορφοσυντακτικά.

Τα στοιχεία της γραμματικής όπως οι προθέσεις και οι αντωνυμίες είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν σωστά από τα παιδιά. Επίσης αντιμετωπίζονται προβλήματα στην κλίση των λέξεων, παραλείψεις καταλήξεων και μεταφοράς λέξεων στον άλλον αριθμό. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες συνεχίζουν να υπάρχουν στη σχολική ηλικία του παιδιού με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά και η δεξιότητα της ανάγνωσης.

Δύο αντίθετες μεταξύ τους απόψεις έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία των γραμματικών ελλειμμάτων. Σύμφωνα με την πρώτη, τα ελλείμματα είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργιών στη νευρολογική αναπαράσταση των γραμματικών δομών, ενώ η δεύτερη άποψη στηρίζει ότι η νευροβιολογική βάση των ελλειμμάτων στην αντίληψη και κατανόηση του λόγου επηρεάζουν πρωταρχικά και τις άλλες αντιληπτικές ικανότητες.

Από όσα προαναφέρθηκα γίνεται σαφές ότι υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να ωφεληθεί ο μαθητής τόσο σε γνωστικό αλλά και ψυχοκοινωνικό επίπεδο μέσα στην τάξη, είναι απαραίτητη η έγκαιρη αξιολόγηση με σκοπό τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η σωστή, αναλυτική και έγκαιρη εκτίμηση και αξιολόγηση των Μ.Δ αποτελεί ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα στην προσπάθεια για την αναγνώριση, διάγνωση και εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιου είδους αδυναμίες. Πρόκειται για έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και διαφορές ως προς τις μεθόδους, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται» (Πόρποδας, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω τοποθέτηση διαπιστώνεται η σημασία της έγκαιρης αξιολόγησης προκειμένου να υπάρξει γνωστική ανέλιξη του μαθητή και να αντιμετωπιστούν οι εξατομικευμένες ανάγκες του. Η αξιολόγηση, όταν γίνεται ολοκληρωμένα καλύπτοντας όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκτός από την πληροφόρηση για το γνωστικό επίπεδο του μαθητή αποτελεί και ένα μέσο επανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, προκειμένου να διαπιστώσει το κατά πόσο η διδασκαλία του είναι αποτελεσματική και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Τζιβινίκου, 2015).

3.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ο πιο απλός ορισμός που έχει δοθεί για την αξιολόγηση αναφέρει ότι “αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα

σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης” (Κασσωτάκης, 1999:19). Λέγοντας αξία στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται αναφορά κυρίως στην πρακτική και όχι στην ηθική έννοια του όρου. Ένας ακόμη ορισμός που έχει δοθεί από τους Stufflebeam και Alkin είναι ότι “η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων” (Κασσωτάκης, 1999:19).

Γίνεται αντιληπτό από τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν ότι ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας αξιολογείται ένα συγκεκριμένο αντικείμενο αφού πρώτα καθοριστούν τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία. Πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο στηρίζεται τόσο στον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό όσο και την υλοποίηση και εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2000:13).

Η αποτίμηση κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας είτε πρόκειται για ατομική είτε για ομαδική γίνεται μέσω της αξιολόγησης, η οποία εξακριβώνει αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά καθώς και τους λόγους που μπορεί να απέτρεψαν την επίτευξή τους. Οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί με τους οποίους πρέπει να εκφράζεται το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφείς ώστε να αποφεύγονται οι αυθαίρετες κρίσεις που δεν συμβάλλουν στην εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων.

Τα εργαλεία μέτρησης κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης πρέπει λοιπόν να είναι αντικειμενικά έτσι ώστε να μειωθεί η επίδραση του υποκειμενικού στοιχείου το οποίο ειδικά στις Επιστήμες της Αγωγής είναι δύσκολο να αγνοηθεί πλήρως.

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η αξιολόγηση που διακατέχεται από εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορεί να λειτουργήσει έχοντας ωφέλιμα αποτελέσματα τόσο προς το μαθητή όσο και ως προς το σχολείο και γενικότερα την κοινωνία.

3.3 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τρεις είναι οι μορφές της αξιολόγησης με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει και αναλύονται στη συνέχεια.

- **Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση:** Στόχος της είναι να προσδιορίσει τις γνώσεις, τα ελλείμματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Συμβαίνει πριν από την έναρξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος και περιλαμβάνει κυρίως διαδικασίες που καθορίζουν το επίπεδο του μαθητή με σκοπό την προσαρμογή του αντικειμένου, του περιεχομένου και του ρυθμού της διδασκαλίας. Η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων που χορηγεί ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο πριν από κάθε διδακτική ενότητα ή μάθημα. Η γνώση του εκπαιδευτή σχετικά με το επίπεδο του εκπαιδευόμενου θα συμβάλει καθοριστικά στη σωστή τοποθέτηση των μαθημάτων και την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Κασσωτάκης, 1999).
- **Διαμορφωτική ή Σταδιακή αξιολόγηση:** Πρόκειται για την αξιολόγηση που συμβαίνει κατά τη διάρκεια υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος. Συμβάλλει καθοριστικά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαπίστωση των αποκλίσεων από τους αρχικούς στόχους και τον καθορισμό των εναλλακτικών λύσεων που θα είναι πιο αποτελεσματικές για τον μαθητή (Πόρποδας, 2003).
- **Τελική ή Συνολική αξιολόγηση:** Πρόκειται για την αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο τέλος του προγράμματος με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά του, την επίτευξη των στόχων, τους παράγοντες που συνέβαλαν στην έκβαση του

αποτελέσματος και την έγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν με ένα άλλο αντίστοιχο πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 2006).

3.4 ΤΥΠΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η τυπική αξιολόγηση στηρίζεται στις σταθμισμένες δοκιμασίες οι οποίες δημιουργούνται από ειδικούς και αποτελούνται από στοιχεία με βάση τα οποία γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση πρέπει να είναι προκαθορισμένος και πανομοιότυπος για κάθε μαθητή που αποτελεί δείγμα στην εκάστοτε χορήγηση και αποτελούν μία προτυποποιημένη διαδικασία.

Τα σταθμισμένα τεστ πρέπει να χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία που έχουν προκύψει έπειτα από μετρήσεις σε μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού. Οφείλουν να μετρούν αυτά που υπόσχονται, οι μετρήσεις να είναι σταθερές και τα αποτελέσματα αυτών να είναι ερμηνεύσιμα και αξιοποιήσιμα.

Τα συγκεκριμένα τεστ καθώς πολλές φορές δεν συνυπολογίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιων μειονοτήτων κρίθηκε απαραίτητο από τους ερευνητές να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω κριτήρια α) το πολιτιστικό περιβάλλον των παιδιών που μπορεί να σχετίζεται με τις μειωμένες επιδόσεις τους στις αξιολογήσεις, β) η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων πινάκων για τις μειονότητες και γ) η χρήση άτυπων εργαλείων αξιολόγησης και όχι τυπικών. Επίσης αξιολογητής θα πρέπει να διακατέχεται από αμεροληψία τόσο κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ όσο και κατά τη διάρκεια της εξαγωγής των αποτελεσμάτων (Στασινός, 1999).

Όσον αφορά τις Μ.Δ στον ελλαδικό χώρο έχουν σταθμιστεί 12 ανιχνευτικά εργαλεία με στόχο την διάγνωση και την παραπομπή των μαθητών στις κατάλληλες υπηρεσίες ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις ανάγκες τους (Τζιβινίκου, 2015).

3.5 ΜΗ ΤΥΠΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ-ΑΝΕΠΙΣΗΜΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μία από τις λύσεις που μπορούν να δοθούν για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών των παιδιών είναι οι άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης (Αγαλιώτης, 2004). Τα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να υποκαταστήσουν τόσο τις συστηματικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της τάξης, ούτε τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων από προσωπικό που είναι εξειδικευμένο. Ωστόσο είναι δυνατόν να επιβεβαιώσουν, να συμπληρώσουν και να εξειδικεύσουν σημεία που είναι κρίσιμα για τη δημιουργία σωστής παρέμβασης που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης είναι ότι μπορούν να συνταχθούν εύκολα με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησης του, το μειωμένο άγχος και ένταση που νιώθουν τα παιδιά λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, η συχνότητα με βάση την οποία είναι δυνατόν να χορηγούνται και το γεγονός ότι ο αξιολογητής είναι συνήθως ο εκπαιδευτικός της τάξης δηλαδή ένα πρόσωπο οικείο για τους μαθητές. Ωστόσο η σύνταξη των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με προσοχή και η συλλογή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από άτομα με σχετική εκπαίδευση και εμπειρία (Πόρποδας, 2003).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η συνεισφορά της άτυπης αξιολόγησης πρέπει να συνεκτιμάται και είναι χρήσιμη για τη γενικότερη αξιολόγηση ενός παιδιού στα πλαίσια της τάξης (Στασινός, 1999).

3.6 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αξιολόγηση σκοπός του σχολείου είναι η πυροδότηση στους μαθητές συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν στη ζωή τους ως παραγωγικοί πολίτες. Οι γνώσεις αυτές καθώς διδάσκονται στα σχολεία πρέπει να ελέγχονται μέσω εργαλείων αξιολόγησης έτσι ώστε να διαπιστώνεται αν οι μαθητές κατέκτησαν τις

γνώσεις και τις δεξιότητες που διδάχθηκαν από τον εκπαιδευτικό. Στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνεται η προφορική αξιολόγηση, οι γραπτές εξετάσεις, τα τεστ σωστού λάθους και πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, αντιστοιχίσεις κ.α.

Στη συνέχεια αναλύονται μερικές από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές σύμφωνα με την παραδοσιακή αξιολόγηση.

- **Προφορική αξιολόγηση:** Συνήθως χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου να ελέγξει το μάθημα της ημέρας και τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τη διδασκόμενη ύλη (Χάρης 1995). Μέσω της προφορικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει εκτός από τις γνωστικές ικανότητες και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τα ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Κασσωτάκης, 1999).
- **Εργασίες στο σπίτι:** Στόχος των εργασιών που δίνονται για το σπίτι στους μαθητές είναι τόσο η εξάσκηση όσο και η επανάληψη των όσων έμαθαν στο σχολείο με σκοπό την προετοιμασία τους τόσο για το επόμενο μάθημα όσο και τη βελτίωσή τους σε άλλες δεξιότητες που αφορούν τη σωστή διαχείριση του χρόνου, την αυτοπειθαρχία και την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών που βρίσκουν είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω εγκυκλοπαιδειών (Δαρβούδης, 2004).
- **Γραπτές εξετάσεις:** Οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν το κυρίαρχο μέσο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών και καθορίζονται με βάση τη διδακτέα ύλη που προτείνεται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα κάθε τάξης. Το μειονέκτημα των γραπτών εξετάσεων έγκειται στο γεγονός ότι παίρνουν τη μορφή διαγωνίσματος, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της διαδικασίας παροχής των γνώσεων. Στις γραπτές εξετάσεις συμπεριλαμβάνονται τα **τεστ του σωστού λάθους**, όπου οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν και να σημειώσουν μία από τις δύο πιθανές απαντήσεις που προτείνονται. Χορηγούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς

αφού μετριούνται με ευκολία αλλά υπάρχει ο κίνδυνος οι σωστές απαντήσεις του μαθητή να οφείλονται στον παράγοντα της τύχης σε πολύ μεγάλο ποσοστό (50%). Οπότε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υποβάλλει ξανά τον μαθητή στη διαδικασία να αιτιολογήσει την ψευδή απάντηση που προτείνει ή να γράψει ξανά τη δήλωση με τη σωστή απάντηση. Ωστόσο αυτή είναι μία χρονοβόρα διαδικασία και δρα ανασταλτικά στην ευκολία της αρνητικής μέτρησης (Simonson, 2000, όπως αναφέρεται στο Τζιβινίκου, 2015). Μία ακόμα τεχνική της παραδοσιακής αξιολόγησης που χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της τάξης είναι τα **τεστ πολλαπλής επιλογής** καθώς χορηγούνται γρήγορα και είναι εύκολα στη βαθμολόγηση. Επίσης διακατέχονται από αντικειμενικότητα, καθώς η βαθμολόγηση μπορεί να γίνει μέσω μηχανής οπότε εκλείπει το υποκειμενικό στοιχείο. Έχουν τη μορφή τεστ οπότε γίνονται εύκολα αποδεκτά και σε αντίθεση με τα τεστ του σωστού λάθους μειώνονται οι πιθανότητες η σωστή απάντηση να οφείλεται στον παράγοντα της τύχης. Μία ακόμη κατηγορία γραπτών εργασιών είναι τα **τεστ σύντομων απαντήσεων**, στα οποία δίνονται στους μαθητές ερωτήσεις σαφείς και ακριβείς με κενό χώρο ώστε να δώσουν την απάντησή τους. Μία ακόμα αξιολόγηση μέσω γραπτών εργασιών αποτελούν τα **δοκίμια** τα οποία αξιολογούν ανώτερες μαθησιακές δεξιότητες και θεωρούνται αποτελεσματικότερα από τις υπόλοιπες τεχνικές που υπόκεινται στην παραδοσιακή αξιολόγηση. Ωστόσο είναι δύσκολα στη βαθμολόγηση λόγω της υποκειμενικότητας του εκπαιδευτικού, οπότε δεν χρησιμοποιούνται τόσο συχνά όσο οι προαναφερθείσες τεχνικές.

3.7 ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ Η ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η εναλλακτική αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται στην ολιστική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών, δίνει έμφαση στον τρόπο διαχείρισης της γνώσης και παρέχει μία σφαιρικότερη εικόνα για το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών και στη γενικότερη κατανόηση της διδασκόμενης ύλης εφαρμόζοντας τις αποκτηθείσες γνώσεις. Στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης των

μαθητών περιλαμβάνονται: η παρατήρηση της καθημερινής εργασίας, η αξιολόγηση project, η αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio), η μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, η κλίμακα γραμμάτων, η περιγραφική αξιολόγηση, το σύστημα πολλαπλής βαθμολόγησης, οι κεντρικές αξιολογήσεις και οι ρουμπρικές αξιολόγησης. Οι συγκεκριμένες τεχνικές αναλύονται στη συνέχεια.

- **Παρατήρηση καθημερινής εργασίας:** Αποτελεί μία τεχνική παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε κοινωνικό επίπεδο και την αξιολόγησή τους λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους της ατομικότητας τους (Χάρης, 1995). Όλοι οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης χρησιμοποιούν την παρατήρηση ως μέσο αξιολόγησης της γενικότερης παρουσίας του παιδιού στο σχολείο (Μαυρομάτης και άλλοι 2008). Ένα σημαντικό μειονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής έγκειται στο γεγονός ότι εξαρτάται από την αξιολογία του εκάστοτε εκπαιδευτικού, την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία του.
- **Αξιολόγηση project:** Η συγκεκριμένη τεχνική προκειμένου να υλοποιηθεί στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι σημαντικό να αποσαφηνίζει με ξεκάθαρο τρόπο στους μαθητές το βασικό σκοπό του προγράμματος, καθώς και τους επιμέρους στόχους των κριτηρίων και των μεθόδων αξιολόγησης. Δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα να συμβάλλει καθοριστικά εκτός από τη γνωστική ανέλιξη και στη δημιουργία υγιούς και θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος στην τάξη. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας δηλαδή η αλλαγή ή παράλειψη κάποιων από τους επιμέρους στόχους ανάλογα με την εξέλιξη της διαδικασίας (Χαρίσης, 2004).
- **Αξιολόγηση βάσει φακέλου portfolio:** Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν προκύπτει από διαδικασίες αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών αλλά από εργασίες στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Περιλαμβάνει εξωσχολικές δραστηριότητες ενασχόλησης των μαθητών στον ελεύθερο χρόνο τους, συλλογικές σχολικές δράσεις, ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και γενικότερες παρατηρήσεις. Το portfolio στηρίζεται στη συνολικότερη

εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό να συνδράμει καθοριστικά στη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρόκειται για μία μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης αφού συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού της προφορικής βαθμολογίας του μαθητή (Παμουκτσόγλου, 2003).

- **Μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση:** Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο μέσω της εμπλοκής του στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την κατεύθυνση συνδράμει η μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση με σκοπό την εμπάθυνση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004). Μέσω της ενεργούς εμπλοκής του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μαθητής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την πορεία και την εξέλιξη του μαθήματος με στόχο την αυτορρύθμιση, τον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση, αναλαμβάνοντας τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και το ρόλο του αξιολογητή. Κάθε του κρίση οφείλει να είναι τεκμηριωμένη και να δίνονται επιχειρήματα. Η σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης βρίσκεται στο γεγονός ότι καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004).
- **Κλίμακα γραμμάτων:** Με την τεχνική της κλίμακας γραμμάτων οι αριθμοί αντικαθίστανται από τα γράμματα της αλφαβήτου. Μέσω αυτού του τρόπου δεν πραγματοποιείται επεξεργασία των βαθμών με τις ιδιότητες που αποδίδει η φύση των αριθμών.
- **Περιγραφική αξιολόγηση:** Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιείται κατά κόρον στην Πρώτη και τη Δευτέρα Δημοτικού ως μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και ως αποκλειστική μορφή ανακοίνωσης των επιδόσεων του γνωστικού επιπέδου του μαθητή. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, αναφέρεται ως περισσότερο παιδαγωγική και συμφωνεί με το περιεχόμενο που πρέπει να έχει η αξιολόγηση. Κάτι τέτοιο συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει

να αναφέρει με διαφοροποιημένο τρόπο και μεγαλύτερη σαφήνεια τις επιδόσεις του κάθε μαθητή χωρίς να χρειάζεται ιεράρχησή του σύμφωνα με τις κλίμακες βαθμολόγησης.

- **Σύστημα πολλαπλής βαθμολόγησης:** Σύμφωνα με το σύστημα πολλαπλής βαθμολόγησης, εκτός από τις επιδόσεις του μαθητή σε γνωστικό επίπεδο για το οποίο συνεχίζει να υφίσταται η αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, βαθμολογούνται και άλλοι παράγοντες που δρουν καταλυτικά στην εύρυθμη λειτουργία του μικροσυστήματος της τάξης όπως είναι το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται κίνητρα και εντείνεται η συμμετοχή και η προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή καθώς ακόμα και οι πιο αδύναμοι γνωστικά μαθητές μπορούν να φτάσουν ψηλά στη βαθμολογική κλίμακα λόγω και των υπόλοιπων παραγόντων που προσμετρούνται (Ματσαγγούρας, 2004).
- **Λίστες:** Η τεχνική αξιολόγησης μέσω λιστών περιλαμβάνει καταλόγους και προτάσεις τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν σημειώνοντας δίπλα αν ο μαθητής έχει αναπτύξει τη συγκεκριμένη δεξιότητα ή συμπεριφορά που αξιολογείται. Η συγκεκριμένη τεχνική υπολείπεται σε αξιοπιστία εξαιτίας της φύσης μέσω της οποίας γίνεται η παρατήρηση. Ωστόσο δίνεται μία πρώτη όψη των επιδόσεων των μαθητών.
- **Δείγματα της δουλειάς των μαθητών:** Οι μαθητές αξιολογούνται σε δεξιότητες που έχουν αναπτύξει μέσω των δειγμάτων από τις δουλειές που παρουσιάζουν. Τα δείγματα αυτά αξιολογούνται αλλά στα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε αυτή τη διαδικασία (Παμουκτσόγλου, 2003).
- **Αξιολόγηση βάσει νόρμας:** Η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης συγκρίνει τον μαθητή με μία ομάδα άλλων μαθητών ή τον μέσο μαθητή τυπικής ανάπτυξης σύμφωνα με όσα ορίζονται με βάση το αναπτυξιακό του επίπεδο. Προκειμένου να θεωρηθεί η συγκεκριμένη τεχνική αξιόπιστη πρέπει να χρησιμοποιηθεί ένα μεγάλο μέρος μαθητών, καθώς όσο

περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούνται τόσο πιο αξιόπιστη είναι η τεχνική της αξιολόγησης βάσει νόρμας. Επίσης η προαναφερθείσα τεχνική χρησιμοποιείται όταν πρέπει να ξεχωρίσουν οι καλύτεροι μαθητές μιας τάξης ή ενός σχολείου προκειμένου να εκπροσωπήσουν την τάξη τους ή το σχολείο αντίστοιχα σε κάποιο διαγωνισμό.

- **Δυναμική και στατική αξιολόγηση:** Με βάση τη στατική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός καθορίζει την επίδοση του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη ένα σύνολο κριτηρίων. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση μόνο ήδη υπάρχουσών γνώσεων και όχι των εν δυνάμει ικανοτήτων των μαθητών για την εξέλιξή τους σε κάποια δεξιότητα. Από την άλλη η δυναμική αξιολόγηση στοχεύει στην καταγραφή της αναδυόμενης μάθησης και όχι της ήδη αποκτηθείσας, δηλαδή ελέγχει την ικανότητα του κάθε μαθητή να εξελιχθεί και να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις. Στηρίζεται στις θεωρίες του Vygotsky και εμπεριέχει όλες τις μορφές αξιολόγησης, δηλαδή την αρχική, τη διαμεσολαβητική και την τελική και χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εντοπιστούν προβλήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να δημιουργηθούν με τη βοήθεια των ειδικών εξατομικευμένα προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κάθε μαθητή (Χαρίσης, 2004).
- **Ρουμπρίκες:** Η ρουμπρίκα «rubric assessment» συναντάται ακόμη με τον όρο «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» και αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη τεχνική αξιολόγησης που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της τάξης (Κουλουμπαρίση και Ματσαγγούρας, 2004). Ορίζεται ως «περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης». Συναντάται με τη μορφή πίνακα που παρουσιάζει τα παρακάτω στοιχεία:
 1. Τα κριτήρια που αποτελούν ουσιαστικά τις προδιαγραφές για να οριστεί ένα έργο ως κατάλληλο.
 2. Τα επίπεδα της ποιοτικής διαβάθμισης του παραγόμενου έργου μέσω χαρακτηρισμών (πχ

άριστο, πολύ καλό).

3. Περιγραφή της επίδοσης των εξεταζόμενων με λεπτομερή τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια διαβάθμισης.

4. Κλίμακα βαθμολογίας με βάση τις επιδόσεις των εξεταζόμενων.

Οι ρουμπρικές χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποτιμήσουν ένα μεγάλο εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και αποτελούν τα τελευταία χρόνια μια σημαντική τεχνική αξιολόγησης. Τις τελευταίες δεκαετίες οι ρουμπρικές αποτελούν μία δημοφιλή τεχνική εναλλακτικής αξιολόγησης καθώς καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορα αντικείμενα που ανταποκρίνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι στόχοι και τα αναμενόμενα αποτελέσματα πρέπει να είναι ξεκάθαρα από τη μεριά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν εκ των προτέρων με βάση ποια κριτήρια θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, ενθαρρύνοντάς τους να έχουν μερίδιο και ευθύνη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δημιουργώντας τους κίνητρα για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των ρουμπρικών μπορούν να εκτιμήσουν τα δυνατά σημεία καθώς και τις αδυναμίες των μαθητών, να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να το πετύχουν. Η κλιμακούμενη βαθμολόγηση που χρησιμοποιείται στις ρουμπρικές είναι έγκυρη και αντικειμενική. Επίσης ο χρόνος που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση μέσω ρουμπρικών ελαχιστοποιείται. Ωστόσο στα μειονεκτήματά τους έγκειται το γεγονός ότι αδυνατούν να αποτιμήσουν την εξέλιξη της μάθησης, το ρόλο του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού στοιχεία πολύ σημαντικά για τη συνολικότερη αξιολόγηση του μαθητή (Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας, 2004).

3.8 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης προκειμένου να πετύχει τον στόχο της πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Συγκεκριμένα η εγκυρότητα αναφέρεται στην κάλυψη και τον έλεγχο όλου του φάσματος των γνώσεων που προτίθεται να αξιολογήσει ο εξεταστής. Αν η αξιολόγηση γίνεται περιστασιακά και καλύπτει συγκεκριμένα σημεία της εκάστοτε δεξιότητας τότε ο βαθμός της εγκυρότητας είναι μικρός και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή. Για να δημιουργηθεί ένα τεστ είναι απαραίτητος ο ορισμός του θεωρητικού πλαισίου ο οποίος καθορίζει το ρόλο για τον οποίο έχει δημιουργηθεί. Κατά τη διάρκεια δημιουργίας ενός τεστ είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η εγκυρότητα περιεχομένου και η εγκυρότητα δομής του που αποτελούν προϋποθέσεις για την ορθή χορήγησή του (Ρόθου, 2012).

Το πρώτο ερώτημα που πρέπει να τίθεται είναι αν αυτό που υποστηρίζει ότι εξετάζει το εργαλείο, ανταποκρίνεται σε αυτό που θα έπρεπε σύμφωνα με το σκοπό του δημιουργού του. Όταν όμως το περιεχόμενο ενός τεστ δεν ανταποκρίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο έχει σχεδιαστεί οδηγούμαστε στο αποτέλεσμα να μην υπάρχει εγκυρότητα. Η απόδειξη της καταλληλότητας του περιεχομένου ενός τεστ αποτελεί σημαντικό συστατικό ελέγχου της εγκυρότητάς του. Η εγκυρότητά του περιεχομένου ορίζεται ως η αντιπροσωπευτικότητα, η καταλληλότητα δειγματοληψίας του περιεχομένου, η ουσία, η ύλη, τα θέματα ενός οργάνου μέτρησης. Ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να εξεταστεί αν το εργαλείο αξιολόγησης καλύπτει σε σημαντικό ο βαθμό τον τομέα που αξιολογείται από αυτό. Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι πολύ σημαντική στον έλεγχο της συνολικότερης εγκυρότητας ενός εργαλείου (Ρόθου, 2012).

Προκειμένου να διεξαχθεί οποιαδήποτε αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός της ιδιότητας με βάση την οποία γίνεται η αξιολόγηση. Αν η απάντηση του ερωτήματος «Τι αξιολογείται» κάθε φορά είναι ξεκάθαρη τόσο περισσότερη εγκυρότητα δομής βρίσκεται στην εκάστοτε αξιολόγηση. Ο στόχος κάθε κλίμακας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο

εμπεριστατωμένος και σαφής ώστε να αποτελέσει βασική προϋπόθεση για τον έλεγχο της εγκυρότητάς του (Read & Chapelle, 2001). Η εγκυρότητα δομής αναφέρεται στο βαθμό που ένα τεστ είναι έγκυρο καθώς λαμβάνεται ως προϋπόθεση ότι όλα τα τεστ ως κάποιο βαθμό είναι έγκυρα.

Η αξιοπιστία ενός εργαλείου αξιολόγησης επαληθεύεται μόνο όταν η διαδικασία δίνει πάντα το ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή διακατέχεται από σταθερότητα η οποία είναι ανεξάρτητη από τα διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής της.

Από την άλλη η αντικειμενικότητα εξασφαλίζεται όταν ο εξεταστής δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες άσχετους με το αντικείμενο της εξέτασης. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα πρέπει να γίνουν μεγαλύτερες προσπάθειες από την πλευρά του εξεταστή έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί το υποκειμενικό στοιχείο κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

3.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΑΤΥΠΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Μέσω ερευνών τόσο στην Ελληνική όσο και στη Διεθνή βιβλιογραφία διερευνήθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες κάθε έρευνας. Συγκεκριμένα στην έρευνα της Χατζημιχαήλ (2010) χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα αξιολόγησης της δυσλεξίας όπου μέσω της πιλοτικής έρευνας επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των περισσότερων παραγόντων της κλίμακας, έτσι ώστε μετά τις τελικές αλλαγές πραγματοποιήθηκε η κύρια χορήγηση του εργαλείου. Ακόμη, στην έρευνα της Ρόθου (2012) πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας του περιεχομένου μέσω πιλοτικής έρευνας με σκοπό να επιλεγούν οι πλέον κατάλληλες ερωτήσεις που θα απαρτίζουν την κλίμακα. Λόγω των υψηλών συσχετίσεων μεταξύ των κριτηρίων των κλιμάκων και των δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν αποδείχθηκε εγκυρότητα του περιεχομένου του άτυπου εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Ακόμη σε έρευνα για τη διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις μαθησιακές, κοινωνικές και

κινητικές δεξιότητες των παιδιών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επιβεβαιώθηκε τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία στις περισσότερες διαστάσεις της κλίμακας (Ουζούνη, Νακάκης, 2011).

Ωστόσο ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι συσχετίζεται με τον αριθμό του δείγματος που χρησιμοποιείται στην εκάστοτε περίπτωση. Οπότε όσο μικρότερος είναι ο αριθμός του δείγματος τόσο μικρότερος είναι και ο βαθμός εγκυρότητας ενός εργαλείου. Επομένως για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα των ερευνών κρίνεται επιβεβλημένος ο έλεγχος με μεγαλύτερη ακρίβεια (Σανδραβέλης, 2015). Λόγω των προαναφερθέντων παραγόντων έχει προκύψει περιορισμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία σε έρευνες που χρησιμοποίησαν άτυπα εργαλεία αξιολόγησης (Bell, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Καθώς πραγματοποιήθηκε ανάλυση της σημασίας της αξιολόγησης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στη συνέχεια παρατίθενται τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών στην ανάγνωση που αποτελούν την πιο συνηθισμένη δυσκολία των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της τάξης.

Προκειμένου να επιτευχθεί αξιολόγηση προϋπόθεση είναι να περιλαμβάνει και τις δύο λειτουργίες της, δηλαδή τόσο τον προφορικό λόγο όσο και τον γραπτό. Όταν το παιδί αρχίζει να φοιτά στο Δημοτικό σχολείο η ανάπτυξη του λεξιλογίου του βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, οπότε δυσκολίες που έχουν προκύψει και αφορούν τον προφορικό λόγο έχουν ήδη διαγνωστεί και αντιμετωπίζονται. Επομένως οι δυσκολίες της μάθησης που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού εντοπίζονται και επικεντρώνονται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003).

Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της τάξης είναι δυνατόν να διεκπεραιώσει τη διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των αδυναμιών που εμφανίζουν κάποιοι μαθητές κατά

τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης στηρίζεται σε τρία βασικά επίπεδα δηλαδή τη φωνολογική επίγνωση, την ανάγνωση σε επίπεδο γραμμάτων-συλλαβών-λέξεων και την κατανόηση της ανάγνωσης.

4.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης προκειμένου να αξιολογήσει το επίπεδο του παιδιού για να διαπιστώσει αν το παιδί έχει κατακτήσει τόσο τη συλλαβική όσο και τη φωνημική επίγνωση.

Η φωνολογική επίγνωση πρέπει να αξιολογείται πρωταρχικά σε περίπτωση αναγνωστικών δυσκολιών από την πλευρά των μαθητών. Τα άτυπα εργαλεία αξιολόγησης μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες μέσω των οποίων πραγματοποιείται διάκριση του διαφορετικού, απόφαση για την ομοιότητα ή τη διαφορά, επισημάνσεις της ομοιοκαταληξίας, ασκήσεις κατάτμησης, σύνθεσης ,απαλοιφής ή αντιστροφής φωνημάτων (Πόρποδας, 2003).

4.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με κάποια από τα σταθμισμένα τεστ ή κάποιο άτυπο που περιλαμβάνει τρεις τομείς αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης και συγκεκριμένα την αποκωδικοποίηση σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων λαμβάνοντας υπόψη το χρόνο και την ακρίβεια κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αρχικά το παιδί ονοματίζει το φώνημα που αντιστοιχεί σε κάθε γράφημα. Στη συνέχεια δίνονται συλλαβές προς ανάγνωση του τύπου ΣΦ-ΣΦΣ-ΣΣΦ-ΣΣΣΦ. Αφού αξιολογηθεί η ανάγνωση σε επίπεδο συλλαβής πραγματοποιείται αξιολόγηση σε επίπεδο λέξης με διαβαθμισμένη δυσκολία ξεκινώντας

από απλές δισύλλαβες, στη συνέχεια δισύλλαβες με συμφωνικό σύμπλεγμα, απλές τρισύλλαβες και τρισύλλαβες με συμφωνικό σύμπλεγμα, τετρασύλλαβες και τέλος πολυσύλλαβες.

4.2.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Η αναγνώριση ενός παιδιού των μεμονωμένων γραμμάτων αποτελεί και μία ένδειξη της γνωστικής ετοιμότητας του για μάθηση επιπλέον στοιχείων. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα γράμματα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσω ασκήσεων να ενισχύσει την αντίληψη και τη μνήμη των παιδιών στα ήδη διδαχθέντα γράμματα, πριν προχωρήσει στη διδασκαλία νέων γραμμάτων (Χατζημιχαήλ, 2010).

4.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

Σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση συλλαβών διαδραματίζει η εργαζόμενη μνήμη μέσω της οποίας συγκρατούνται τα δομικά στοιχεία, δηλαδή τα γράμματα που αποτελούν κάθε λέξη καθώς και ο μετέπειτα συνδυασμός και προφορά τους στο σύνολο των γραμμάτων με συγκεκριμένη δομή. Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συχνότητα της λέξης δηλαδή το πόσο αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού που προκύπτει από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα της ανάγνωσης σε κάθε ηλικιακή ομάδα (Reid, 2003).

4.2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Το τελευταίο στάδιο της αποκωδικοποίησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση σε επίπεδο λέξης. Σε αυτό το στάδιο αξιολογείται η ικανότητα αποκωδικοποίησης και μετάφρασης της φωνολογικής παράστασης από τη μία πλευρά καθώς και την ικανότητα κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου από την άλλη. Σε περίπτωση Μ.Δ τα παιδιά διαβάζουν με τόσο αργό ρυθμό που είναι δύσκολο να συνενώσουν τις λέξεις και να κατανοήσουν το περιεχόμενο της πρότασης ή ακόμα και τις ίδιες τις λέξεις. Σε αυτό το στάδιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εργαζόμενη μνήμη καθώς

συμβάλλει καθοριστικά στην πρόσληψη των συλλαβών με τέτοιο τρόπο ώστε να προφέρονται ως ενιαία λέξη (Πόρποδας, 2003).

4.2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Σε αυτό το σημείο αξιολογείται η πρόσληψη, η σημασία, η επεξεργασία, η συγκράτηση και η αξιοποίηση του σημασιολογικού περιεχομένου των όσων διαβάζει το παιδί. Πρέπει να ελεγχθεί αν τα ελλείμματα στην κατανόηση σχετίζονται με το γεγονός ότι οι λέξεις που υπάρχουν στο κείμενο είναι άγνωστες προς το παιδί ή οφείλονται στο χαμηλό επίπεδο αποκωδικοποίησής του. Υπάρχουν σταθμισμένα τεστ που περιλαμβάνουν δραστηριότητες ανάγνωσης με στόχο την διερεύνηση της κατανόησης. Ωστόσο μπορούν να δημιουργηθούν και από το δάσκαλο στα πλαίσια της τάξης για να περιλαμβάνουν ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου όσων διαβάζουν (Reid, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Προκειμένου να πετύχει η αξιολόγηση το σκοπό της πρέπει να χρησιμοποιείται ως βάση για μία αποτελεσματική παρέμβαση που θα ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες δυσκολίες του μαθητή. Η εξατομικευμένη διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη το αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο του παιδιού τη συγκεκριμένη στιγμή. Το γνωστικό επίπεδο του παιδιού μπορεί να διαφέρει άρδην από το επίπεδο των συμμαθητών του τυπικής ανάπτυξης, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησης του (Τζιβνίκου, 2015).

Ένας από τους στόχους της παρέμβασης είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Λέγοντας γενίκευση αποτελεσμάτων εννοείται η ικανότητα του παιδιού μετά το πέρας της παρέμβασης να προσαρμόζει σταθερά και λειτουργικά τη συμπεριφορά του σε πλαίσια πέρα από το αρχικό. Ένας καθοριστικός τρόπος παρέμβασης σε παιδιά με Μ.Δ φαίνεται ότι είναι τόσο η διδασκαλία όσο και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς η γνώση αποτελεί

σημαντική προϋπόθεση τόσο για την ίδια την παρέμβαση όσο και για την καθοδήγηση των γνωστικών διαδικασιών. Μέσω της παρέμβασης πρέπει να επιτευχθεί η αντιμετώπιση των Μ.Δ του παιδιού έτσι ώστε όχι μόνο να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αλλά να βοηθηθεί ο μαθητής να μάθει. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κίνητρα για μάθηση ανεξάρτητα από τις δυσκολίες του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να δημιουργηθεί υγιές ψυχοκοινωνικό κλίμα μέσω της υποστήριξης του ειδικού παιδαγωγού ώστε το παιδί να έχει αυτοεκτίμηση και να δημιουργήσει θετικότερες στάσεις προς τα μαθήματα. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα παρέμβασης στηρίζεται στις αρχές της εξατομίκευσης και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του μαθητή.

Για τη δημιουργία μιας παρέμβασης είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός της γνωστικής υποδομής του εκάστοτε μαθητή στο γνωστικό αντικείμενο. Δηλαδή το να κατακτηθεί η γνώση εξαρτάται ως ένα βαθμό από αυτά που γνωρίζει ο μαθητής μέχρι εκείνη τη στιγμή. Εκτός όμως από τις γνώσεις αυτές καθ' αυτές, μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνεται και η δομή των γνώσεων του μαθητή καθώς ο τρόπος σκέψης και ενέργειας του μαθητή θα καθορίσει το πώς πρέπει να δομηθούν οι πληροφορίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Σημαντική είναι η χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Λέγοντας στρατηγική εννοούμε τον τρόπο που κάποιος σκέφτεται προγραμματίζει εκτελεί και αξιολογεί την επίδοση του σε ένα έργο. Σημαντική είναι η διδασκαλία των στρατηγικών στους μαθητές με Μ.Δ έτσι ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να επιλύουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα μαθησιακά τους προβλήματα (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2002). Οι στρατηγικές χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες α) στις γνωστικές και β) στις μεταγνωστικές. Μιλώντας για γνωστικές στρατηγικές αναφερόμαστε σε αυτές που συμβάλλουν καθοριστικά στη βοήθεια ενός ατόμου να επεξεργαστεί και να αλληλεπιδράσει με ένα κείμενο προκειμένου να φτάσει σε ένα γνωστικό στόχο. Από την άλλη πλευρά οι μεταγνωστικές στρατηγικές ορίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, την αυτοδιδασκαλία, την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοενίσχυση. Ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να

συνυπολογίζει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τις πρότερες γνώσεις του παιδιού. Η επιστροφή σε δραστηριότητες που βρίσκονται στο προηγούμενο επίπεδο του παιδιού κρίνεται επιβεβλημένη σε περίπτωση αποτυχίας έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι αιτίες που το οδήγησαν στην αποτυχία αυτή. Τέλος είναι αναγκαίο και καθίσταται επιβεβλημένο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στα παιδιά με Μ.Δ να χρησιμοποιείται πολυαισθητηριακή ενεργοποίηση των πληροφοριών που δίνονται στο παιδί. Έχει αποδειχθεί και στηρίζεται βιβλιογραφικά ότι με την ενεργοποίηση των αισθήσεων υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες μάθησης στα παιδιά με τις ειδικές δυσκολίες. Εκτός από τη χρησιμότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ειδικός παιδαγωγός προκειμένου να αντιμετωπίσει το εκάστοτε πρόβλημα του μαθητή εξέχουσα θέση καταλαμβάνουν και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, καθώς μέσω των συγκεκριμένων μεθόδων ο μαθητής μαθαίνει τον τρόπο που πρέπει να σκέφτεται και να ενεργεί προκειμένου να φτάσει στη γνώση (Στασινός, 1999).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χορήγηση του εργαλείου της Άτυπης Αξιολόγησης της Ανάγνωσης Προσανατολισμένης στην Παρέμβαση με Στρατηγικές (ΑΑΠΠΣ) σε μαθητές της Τρίτης Δημοτικού που έχει βρεθεί από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, προκειμένου να διαπιστωθεί μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών και την αξιολόγηση από τις ρουμπρίκες, αν το εργαλείο εμφανίζει εγκυρότητα περιεχομένου και δομής. Πραγματοποιείται δηλαδή ένας πρώτος έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του εργαλείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με βάση το σκοπό της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη διερεύνηση της εγκυρότητας του περιεχομένου του ΑΑΠΠΣ και το δεύτερο με την εγκυρότητα της δομής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη την μεγάλη ισχύ των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης στα πλαίσια της σχολικής τάξης, στην παρούσα περίπτωση χρησιμοποιήθηκε μία Άτυπη Αξιολόγηση της Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές (ΑΑΑΠΠΣ). Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης περιλαμβάνει αναγνωστικά κριτήρια αξιολόγησης για όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα κάθε κριτήριο εμπεριέχει ανά δύο τάξεις ένα κείμενο για ανάγνωση κατασκευασμένο με λέξεις του βασικού λεξιλογίου.

Αφού δοθεί το κείμενο στους μαθητές πριν από την ανάγνωση πραγματοποιείται αξιολόγηση της φωνητικής και φωνολογικής επίγνωσης. Για την πρώτη ηλικιακή ομάδα, η συγκεκριμένη αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω 14 ερωτήσεων τις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις ερωτήσεις ή απάντησε σωστά τις πρώτες δύο, αναδυόμενη όταν ο εξεταζόμενος έχει απαντήσει σωστά τις 6 ερωτήσεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά όλες τις ερωτήσεις, έχει κάνει κάποια λάθη τα οποία στη συνέχεια τα διόρθωσε και φαίνεται να απολαμβάνει τις δραστηριότητες του εργαλείου, είναι εξοικειωμένος με παρόμοια έργα και να απάντα σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις.

Για τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της ευχέρειας κατά την ανάγνωση, στην αξιολόγηση που προβλέπεται για τους μαθητές Πρώτης και Δευτέρας Δημοτικού προορίζονται 27 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα τοποθετούμε μπροστά στο μαθητή το έντυπο κείμενο με βάση το οποίο του ζητείται να απαντήσει στις ερωτήσεις και η αξιολογήτρια σημειώνει τις παρατηρήσεις της στη δική της φόρμα που έχει μπροστά της την ώρα της αξιολόγησης του μαθητή.

Η δεξιότητα της φωνητικής και φωνολογικής ενημερότητας θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες ή απάντησε σωστά τις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις, θεωρείται αναδυόμενη όταν απάντησε σωστά στις 15 ερωτήσεις ή στις δέκα πρώτες και έκανε προσπάθεια μέχρι και την 27η και επαρκώς αναπτυγμένη όταν ο εξεταζόμενος έχει απαντήσει σωστά όλες τις δραστηριότητες, έχει κάνει κάποια λάθη τα οποία στη συνέχεια τα διόρθωσε και φαίνεται να απολαμβάνει τις δραστηριότητες, είναι εξοικειωμένος με παρόμοια έργα και απαντά σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις.

Για την αξιολόγηση της φωνητικής και φωνολογικής επίγνωσης στην κλίμακα της Τρίτης και Τετάρτης Δημοτικού η αξιολογήτρια δείχνει μία καρτέλα με το κείμενο στον μαθητή και του ζητάει να απαντήσει σε 14 ερωτήσεις ενώ παράλληλα καταγράφει στη δική της φόρμα τις παρατηρήσεις της με βάση τα λεγόμενα του εξεταζόμενου. Η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος

έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες ή απάντησε σωστά τις δύο πρώτες ερωτήσεις, θεωρείται αναδύομενη όταν έχει απαντήσει σωστά τις 6 ερωτήσεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά όλες τις ερωτήσεις, έχει κάνει κάποια λάθη τα οποία στη συνέχεια διόρθωσε και φαίνεται να απολαμβάνει τις δραστηριότητες, είναι εξοικειωμένος με παρόμοια έργα και απαντά σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις.

Η φωνημική επίγνωση και η φωνολογική ενημερότητα στους μαθητές Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού αξιολογείται με 16 ερωτήσεις. Η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες ή απάντησε σωστά τις πρώτες πέντε ερωτήσεις, αναδύομενη όταν έχει απαντήσει σωστά τις 8 ερωτήσεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά όλες τις ερωτήσεις έχει κάνει κάποια λάθη τα οποία στη συνέχεια διόρθωσε και φαίνεται να απολαμβάνει τις δραστηριότητες, είναι εξοικειωμένος με παρόμοια έργα και απαντά σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις.

Το κείμενο για ανάγνωση δόθηκε σε έντυπη μορφή με την παρακάτω οδηγία “Εδώ είναι ένα κείμενο από τα βιβλία που έχετε στο σχολείο. Το έχεις διαβάσει άλλη φορά; Διάβασε το φωναχτά όσο πιο καλά μπορείς”. Αν ο μαθητής δε μπορεί να διαβάσει το κείμενο η εξετάστρια χαμογελάει συγκρατημένα και του λέει: «Θα σου το διαβάσω εγώ». Αφού διαβάσει το κείμενο, ξαναδίνεται στο παιδί η ευκαιρία να το διαβάσει. Αν και πάλι δεν μπορεί να το διαβάσει δεν δίνουμε άλλη ευκαιρία και σταματάει η αξιολόγηση της ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα, το κείμενο προς ανάγνωση για τους μαθητές Α-Β Δημοτικού αποτελείται από 86 λέξεις, για τους μαθητές Γ-Δ Δημοτικού από 150 λέξεις και το κείμενο Ε-ΣΤ Δημοτικού από 105 λέξεις.

Στη συνέχεια, η εξετάστρια θέτει το χρονόμετρο σε λειτουργία. Μόλις ο μαθητής αρχίσει να διαβάζει η εξετάστρια καταγράφει στη φόρμα της αν ο μαθητής διάβασε όλο το κείμενο ή μέρος αυτού, καταμετρώντας τις λέξεις και καταγράφοντας τα λάθη κατά την ανάγνωση σημειώνοντας μία γραμμούλα κάτω από τη λέξη που διαβάστηκε λανθασμένα. Επίσης καταγράφεται αν γνωρίζει ο

μαθητής το κείμενο από το σχολείο, το σύνολο των λέξεων που διάβασε, το χρόνο που χρειάστηκε, τα λάθη που πραγματοποιήθηκαν κατά την ανάγνωση και τη συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης με βάση τις εξής παραμέτρους: 1. πάρα πολλά λάθη, 2. αργή και πολλά λάθη, 3. αργή με λίγα λάθη, 4. με κομπιάσματα, 5. σχετικά ευχερής, 6. ευχερής, 7. εξαιρετικά ευχερής με χρωματισμό φωνής.

Η δεξιότητα της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος δεν έχει διαβάσει καμία λέξη ή έχει διαβάσει μερικές λέξεις σκόρπιες, αναδυόμενη όταν η ανάγνωση βαθμολογείται από το 1 έως το 4 και επαρκώς αναπτυγμένη όταν βαθμολογείται από το 5 έως το 7.

Για την αξιολόγηση του λεξιλογίου μετά την ανάγνωση δίνονται ερωτήσεις στους μαθητές ενώ η αξιολογήτρια καταγράφει τις απαντήσεις τους στη δική της φόρμα.

Όσον αφορά την Πρώτη και τη Δεύτερα Δημοτικού δίνονται στους εξεταζόμενους 13 ερωτήσεις. Η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες, αναδυόμενη όταν έχει απαντήσει σωστά σχετικά με μία από τις τρεις λέξεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά με τουλάχιστον δύο από τις τρεις λέξεις. Για την αξιολόγηση του λεξιλογίου της Τρίτης και Τετάρτης Δημοτικού δίνονται στους μαθητές 18 ερωτήσεις και η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες ή έχει προσπαθήσει να απαντήσει τουλάχιστον τρεις δραστηριότητες χωρίς επιτυχία, αναδυόμενη όταν ο εξεταζόμενος έχει απαντήσει σωστά 7 από τις 18 δραστηριότητες και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά τουλάχιστον 14 από τις 18 δραστηριότητες. Για τους μαθητές της Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού προορίζονται για την αξιολόγηση του λεξιλογίου 24 ερωτήσεις. Η δεξιότητα θεωρείται απύσχα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες ή έχει προσπαθήσει να απαντήσει τουλάχιστον 5 δραστηριότητες χωρίς επιτυχία, αναδυόμενη όταν έχει απαντήσει σωστά 10 από τις 24 δραστηριότητες και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά τουλάχιστον 16 από τις 24 δραστηριότητες.

Ως κριτήριο για τον έλεγχο της κατανόησης, μετά από δύο αναγνώσεις δίνονται ερωτήσεις ενώ η αξιολογήτρια σημειώνει ξανά τις απαντήσεις στη δική της φόρμα. Στην Πρώτη και Δευτέρα Δημοτικού το εργαλείο άτυπης αξιολόγησης προβλέπει 10 ερωτήσεις της αξιολογήτριας προς τον αξιολογούμενο. Η δεξιότητα θεωρείται απύσα όταν ο εξεταζόμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες, αναδυόμενη όταν έχει απαντήσει σωστά σε τρεις από τις ερωτήσεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά σε τουλάχιστον 8 από τις ερωτήσεις. Για την αξιολόγηση της κατανόησης στην Τρίτη και Τετάρτη Δημοτικού προβλέπονται 11 ερωτήσεις από την αξιολογήτρια και με βάση τις πιθανές απαντήσεις του αξιολογούμενου η δεξιότητα θεωρείται απύσα όταν έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες, αναδυόμενη όταν έχει απαντήσει σε 3 ερωτήσεις σωστά και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά σε τουλάχιστον 8 από τις ερωτήσεις. Τέλος για την αξιολόγηση της δεξιότητας της κατανόησης στην Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού δίνονται από την πλευρά της αξιολογήτριας 10 ερωτήσεις και ανάλογα με τις απαντήσεις του αξιολογούμενου η δεξιότητα θεωρείται απύσα όταν ο αξιολογούμενος έχει αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες, αναδυόμενη όταν έχει απαντήσει σωστά σε τρεις από τις ερωτήσεις και επαρκώς αναπτυγμένη όταν έχει απαντήσει σωστά σε τουλάχιστον 6 από τις ερωτήσεις.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το δείγμα των μαθητών αποτελούνταν μόνο από μαθητές που φοιτούν στην Τρίτη Δημοτικού οπότε χρησιμοποιήθηκε τόσο για τη φωνολογική ενημερότητα όσο και για την ανάγνωση/αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο/μορφοσυντακτική δεξιότητα και την κατανόηση το μέρος του ΑΑΠΣ που ανταποκρίνεται στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 μαθητές της Τρίτης Δημοτικού από τους οποίους 7 ήταν κορίτσια και τα 3 αγόρια. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση του εργαλείου και την αξιολόγηση με βάση τις ρουμπρικές στους τομείς της φωνολογικής ενημερότητας, της ευχέρειας κατά της ανάγνωση, το λεξιλόγιο-μορφοσύνταξη και την κατανόηση.

9.1 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιολόγηση στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας πραγματοποιήθηκε πριν από την ανάγνωση κάνοντας 14 ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα περιεχομένου και δομής του ΑΑΠΠΣ. Ακόμα ερευνήθηκε κατά πόσο η φωνολογική ενημερότητα είναι απύσα, αναδυόμενη ή επαρκώς αναπτυγμένη, λαμβάνοντας ως κριτήριο αξιολόγησης την κατανόηση των ερωτήσεων και το πόσο ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση του ΑΑΠΠΣ στους περισσότερους μαθητές φαίνεται η δεξιότητα της φωνολογικής ενημερότητας να είναι αναδυόμενη, καθώς σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται 6 μαθητές, σε 3 μαθητές επαρκώς αναπτυγμένη και σε 1 μόνο μαθητή είναι απύσα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟΥΣΑ	10%
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ	60%
ΕΠΑΡΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΗ	30%

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της φωνητικής και φωνολογικής ενημερότητας διαπιστώθηκαν συνολικά 46 λάθη από τους μαθητές από τα οποία άλλα σχετίζονταν με την κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές (2,2%) άλλα με την καταμέτρηση των σημείων στίξης (34,8%) και άλλα με την αδυναμία εντοπισμού ομοιοκαταληξίας, τα οποία ήταν και τα περισσότερα (63%).

Οι πρώτες ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εντοπισμό και την κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές (ερωτήσεις 1-3) έγιναν κατανοητές από το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών καθώς στις συγκεκριμένες ερωτήσεις διαπιστώθηκε μόνο ένα λάθος (ποσοστό 2,2%) σε σχέση με το σύνολο των λαθών στη συγκεκριμένη κλίμακα.

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αναφέρονται την καταμέτρηση των σημείων στίξης (ερωτήσεις 3-5) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αδυνατούσαν να δώσουν τη σωστή απάντηση παρόλο που αναγνώριζαν τόσο τα σημεία στίξης όσο και την αλληλουχία των αριθμών. Ενώ εντόπιζαν τις τελείες και τα κόμματα στο κείμενο δυσκολεύτηκαν στην καταμέτρησή τους λόγω του μεγάλου αριθμού των σημείων στίξης. Κάτι τέτοιο προκύπτει από το γεγονός ότι τα περισσότερα λάθη πραγματοποιήθηκαν στην καταμέτρηση των τελειών. Με βάση τα παραπάνω ένα μεγάλο

ποσοστό των λαθών στη φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τη λανθασμένη καταμέτρηση των τελειών και των κομμάτων που ζητήθηκαν από τους μαθητές (34,8%).

Ωστόσο λιγότερο κατανοητές φάνηκε να είναι από τους μαθητές οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εντοπισμό της ομοιοκαταληξίας μεταξύ λέξεων (ερωτήσεις 7-14), καθώς στις συγκεκριμένες ερωτήσεις εντοπίστηκαν τα περισσότερα λάθη και η μεγαλύτερη αδυναμία σωστής απάντησης από τους μαθητές (63%). Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάστηκε στην ερώτηση 13, όπου ενώ ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν τη λέξη που ταιριάζει λιγότερο με τη λέξη «γρασίδι» δεν εντόπισαν τη σωστή λέξη από τις τρεις που τους δόθηκαν (παιχνίδι, βελανίδι, γρανίτα) καθώς πολλοί από τους μαθητές αιτιολόγησαν την απάντησή τους στηριζόμενοι στο ότι και οι δύο λέξεις αρχίζουν από την ίδια συλλαβή «γρα» για αυτό επέλεξαν ως λανθασμένη μία από τις άλλες δύο λέξεις. Αυτό πιθανότατα μπορεί να αιτιολογηθεί και από το γεγονός ότι η κατάληξη έρχεται δεύτερη στην προσοχή των παιδιών καθώς πολλές φορές συσχετίζεται με τα συμφραζόμενα και ως εκ τούτου καθορίζεται από το νόημα των όσων έχουν προηγηθεί.

Τέλος δυσκολία εντοπίστηκε στην τελευταία ερώτηση εντοπισμού ομοιοκαταληξίας (ερώτηση 14) καθώς ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν εντόπισε τη λέξη που ταιριάζει λιγότερο με τη λέξη «ουρανός» όπου στην προκειμένη περίπτωση ήταν η λέξη «φως» καθώς πολλοί από τους μαθητές δεν έλαβαν υπόψη τη διαφορετική ορθογραφία της λέξης, η οποία ήταν ένας παράγοντας που δυσκόλεψε τους μαθητές στην εύρεση της ομοιοκαταληξίας.

Συνοψίζοντας τα περισσότερα λάθη διαπιστώθηκαν όσον αφορά τη φωνημική και φωνολογική ενημερότητα στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εντοπισμό της ομοιοκαταληξίας και λιγότερο με την κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές (Πίνακας 2).

Ως εκ τούτου η δομή και η αλληλουχία των ερωτήσεων δε φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Τα λάθη που παρουσιάστηκαν τόσο στην καταμέτρηση των σημείων στίξης όσο και εντοπισμού της ομοιοκαταληξίας είναι πιθανό

να οφείλονται στους παράγοντες που προαναφέρθηκαν και όχι στην αδυναμία κατανόησης των ερωτήσεων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό η εγκυρότητα δομής και περιεχομένου του εργαλείου σχετικά με τις ερωτήσεις που αναφέρονται στη φωνολογική ενημερότητα καθώς ο αριθμός των υποδοκιμασιών όσο και ο χρόνος που χρειάστηκε για τις ερωτήσεις φάνηκε να είναι ο ενδεδειγμένος και δεν κούρασε τους μαθητές. Επίσης η αξιολογήτρια χορήγησε τις ερωτήσεις μέσα στον προαπαιτούμενο χρόνο χωρίς να παρουσιαστεί κάποιο εμπόδιο. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της φωνολογικής ενημερότητας έγιναν κατανοητές από τους μαθητές, εκτός από την υποκλίμακα εύρεσης της ομοιοκαταληξίας. Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου η κλίμακα ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στη δεξιότητα για την οποία έχει κατασκευαστεί.

Πίνακας 2

ΛΑΘΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ	N	%
Λάθη κατάτμησης λέξεων σε συλλαβές (1-3)	1	2,2%
Λάθη καταμέτρησης λέξεων και σημείων στίξης 4-6	16	34,8%
Λάθη εντοπισμού ομοιοκαταληξίας 7-14	29	63%
Σύνολο	46	100%

9.2 ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΧΕΡΕΙΑ

Σχετικά με την αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά, το κείμενο που δόθηκε για αξιολόγηση κρίθηκε κατάλληλο για το αναπτυξιακό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Κάτι τέτοιο προκύπτει εκτός από το γεγονός ότι προτείνεται ως κείμενο προς ανάγνωση από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Τρίτη Δημοτικού και από τις δηλώσεις της πλειοψηφίας των μαθητών οι οποίοι ανέφεραν ότι έχουν ξανά έρθει σε επαφή με το κείμενο και τους είναι γνώριμο. Όλοι οι μαθητές κατάφεραν να διαβάσουν το κείμενο μέσα σε χρόνο που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους καθώς ο μέσος όρος ανάγνωσης είναι 2' και 55'' εκτός από δύο μαθητές τους οποίους η ανάγνωση διήρκησε πολύ περισσότερο από τον μέσο όρο των υπολοίπων 5 λεπτά και 40 δευτερόλεπτα 5 λεπτά και 44 δευτερόλεπτα.

Πάνω από τα μισά λάθη που διαπιστώθηκαν κατά την αξιολόγηση σχετίζονται με την ποιότητα του λάθους (50,5%) και συγκεκριμένα αφορούσαν αναγραμματισμούς παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων (Πίνακας 3). Επίσης σημειώθηκαν σημασιολογικά λάθη ειδικά σε λέξεις αποστασιοποιημένες από νόημα οι οποίες μοιάζουν ακουστικά, όμως συνολικά τα λάθη των μαθητών σε σχέση με το σύνολο των λέξεων είναι λίγα 16,5% πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου (Πίνακας 4). Τα λάθη που σχετίζονται με την θέση του λάθους μέσα στη λέξη αφορούν το (32,9%) με τα περισσότερα λάθη να εντοπίζονται στο τέλος της λέξης (Πίνακας 5).

Η συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης ήταν στους περισσότερους μαθητές σχετικά ευχερής και σε κάποιους με κομπιάσματα πράγμα που ανταποκρίνεται στο γεγονός ότι το κείμενο ήταν γνώριμο και αποτελούνταν από λεξιλόγιο που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Αν και στο σύνολο της με βάση τις ερωτήσεις προέκυψε ότι ο μέσος όρος των παιδιών σε δεξιότητες ανάγνωσης και τις ευχέρειας κατά τη διάρκεια αυτής είναι αναδυόμενη (Πίνακας 6),

ωστόσο η ανταπόκρισή τους στο κείμενο πραγματοποιήθηκε με ευχαρίστηση και ικανοποίηση καθώς και επιτυχή ολοκλήρωση της ανάγνωσης όλων των μαθητών μέσα στον απαιτούμενο χρόνο δείχνει ότι το κείμενο που επιλέχθηκε ανταποκρίνεται στην αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας.

Με βάση τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα δομής του ΑΑΠΠΣ όσον αφορά την ανάγνωση και την αναγνωστική ευχέρεια, καθώς το κείμενο που επιλέχθηκε κρίθηκε κατάλληλο για τους μαθητές της Τρίτης τάξης. Επίσης η αξιολογήτρια χορήγησε το εργαλείο στον προαπαιτούμενο χρόνο και με σχετική ευκολία καθώς δε χρειάστηκε να διαβάσει το κείμενο η ίδια και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στην ανάγνωση από την πρώτη οδηγία. Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου διαπιστώθηκε ότι το κείμενο που επιλέχθηκε μετράει πραγματικά την αναγνωστική ευχέρεια καθώς το περιεχόμενο του κειμένου είναι εννοιολογικά σχετικό με ό, τι προτίθεται να μετρήσει.

Πίνακας 3

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΛΑΘΟΥΣ	N	%
Σύγχυση γραμμάτων παρόμοιων στη μορφή και τον ήχο	5	10,2%
Αναγραμματισμός	10	20%
Αντικατάσταση συλλαβών	7	14,3%
Παράλειψη λέξεων	9	28,1%
Πρόσθεση γραμμάτων	3	6,2%
Πρόσθεση συλλαβών	1	2%
Πρόσθεση λέξεων	4	8,2%
Αντικατάσταση γραμμάτων	10	20%
Σύνολο λαθών προς την ποιότητα	49	100%

Πίνακας 4

ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	N	%
Λέξεις που προέρχονται από την ίδια ρίζα	4	25%
Συνώνυμες λέξεις	2	12,5%
Λέξεις αποστασιοποιημένες από το νόημα	10	62,5%
Σύνολο σημασιολογικών λαθών	16	100%

Πίνακας 5

Θέση Λάθους	N	%
Λάθος διαβασμένη η αρχή της λέξης μόνο	8	25%
Λανθασμένο το μεσαίο μέρος μόνο	7	21,8%
Λανθασμένο το τέλος μόνο	10	31,3%
Λάθος στην αρχή και στο τέλος της λέξης	1	3,1%
Λάθος στην αρχή και στη μέση της λέξης	3	9,4%
Λάθος στη μέση και στο τέλος της λέξης	3	9,4%
Σύνολο λαθών ανάλογα με τη θέση	32	100%

Πίνακας 5

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΧΕΡΕΙΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟΥΣΑ	0%
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ	60%
ΕΠΑΡΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΗ	40%

9.3 ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ

Μετά την ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις για την αξιολόγηση του λεξιλογίου και της μορφοσυντακτικής δεξιότητας. Η αξιολογήτρια σημείωνε στη φόρμα της αν ο μαθητής απαντούσε σωστά στην ερώτηση που του έκανε, αν προσπάθησε να την απαντήσει ή αν απάντησε λανθασμένα. Στους περισσότερους μαθητές η δεξιότητα αποδείχθηκε αναδυόμενη ενώ σε μόλις δύο επαρκώς αναπτυγμένη (Πίνακας 7).

Συγκεκριμένα με βάση τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα προβλήματα στο λεξιλόγιο εντοπίστηκαν περισσότερο στις ερωτήσεις που αφορούσαν το σχηματισμό προτάσεων με τις λέξεις που ζητήθηκαν από την αξιολογήτρια. Ωστόσο στις αρχικές ερωτήσεις εντοπισμού των συγκεκριμένων λέξεων στο κείμενο, ανάγνωσής τους και αντικατάστασής τους με συνώνυμες λέξεις, η πλειοψηφία των μαθητών δεν αντιμετώπισε δυσκολία και ανταποκρίθηκαν απαντώντας σωστά. Καθώς οι ερωτήσεις σχηματισμού προτάσεων έπονταν των ερωτήσεων εντοπισμού, ανάγνωσης και αντικατάστασης των λέξεων, οι δυσκολίες των μαθητών παρέμειναν μόνο στην χρονική καθυστέρηση και όχι στην αδυναμία σχηματισμού προτάσεων. Οι μαθητές αφού αντικατέστησαν τις λέξεις με συνώνυμές τους, στη συνέχεια χρησιμοποίησαν αυτές τις λέξεις προκειμένου να δημιουργήσουν τη δική τους πρόταση. Οπότε προκύπτει ότι η αλληλουχία των

ερωτήσεων συνέβαλε καθοριστικά στη σωστή απάντηση από τη μεριά των μαθητών έστω και αν χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο προκειμένου να απαντήσουν σωστά.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση 8 του εργαλείου, όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν την αντίθετη φράση από τη φράση «άσπρες σκιές» οι περισσότεροι μαθητές άλλαξαν και τις δύο λέξεις, αναφέροντας ως σωστή απάντηση τη φράση «μαύροι άνθρωποι», βρίσκοντας το αντίθετο όχι μόνο του επιθέτου όπως προτείνεται ως σωστή απάντηση αλλά και του ουσιαστικού.

Στις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη μορφοσυντακτική δεξιότητα, οι πλειοψηφία των μαθητών κατανόησε και απάντησε σωστά στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη γραμματική αναγνώριση των λέξεων και την μετατροπή φράσεων από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό (Ερωτήσεις 10-12). Ωστόσο δεν φάνηκε να κατανοούν τις ερωτήσεις που αφορούσαν την εύρεση του συντακτικού ρόλου των λέξεων μέσα στην πρόταση (Ερωτήσεις 13-15). Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι μέχρι την Τρίτη Δημοτικού οι μαθητές έχουν εξασκηθεί περισσότερο στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα γραμματικά φαινόμενα και όχι τόσο με ερωτήσεις εύρεσης του συντακτικού ρόλου των λέξεων.

Επίσης στην ερώτηση 17 «Του Φρέντυ του άρεσε που ήταν φύλλο» προτείνεται με βάση το εργαλείο ως σωστή απάντηση το ρήμα «ήταν». Η πλειοψηφία των μαθητών όμως έδωσε ως σωστή απάντηση το ρήμα «άρεσε» κάτι που μπορεί να εξηγηθεί αν ληφθεί υπόψη ότι το «άρεσε» είναι το πρώτο ρήμα που συναντούν οι μαθητές διαβάζοντας την πρόταση. Επομένως η λανθασμένη απάντησή τους δε συσχετίζεται με την αδυναμία κατανόησης του κειμένου (Πίνακας 8).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση του λεξιλογίου χρησιμοποιώντας το εργαλείο ΑΑΠΠΣ έδειξε ότι η εγκυρότητα δομής του επιβεβαιώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Το σημαντικότερο μέρος του λεξιλογίου αποτελείται από κοινόχρηστες λέξεις που ήταν κατανοητές από τους μαθητές και ανταποκρίνεται στις γνώσεις και στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών καθώς απάντησαν με άνεση στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στο λεξιλόγιο. Ως προς τη μορφοσυντακτική δομή αντιμετωπίστηκε μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την

εύρεση του συντακτικού ρόλου και όχι της γραμματικής αναγνώρισης των λέξεων. Ακόμη ο χρόνος χορήγησης του εργαλείου ήταν ο ενδεδειγμένος και ο αριθμός των υποδοκιμασιών δε φάνηκε να κουράζει τους μαθητές. Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου το συγκεκριμένο εργαλείο με βάση την παρούσα έρευνα δείχνει να είναι εννοιολογικά σχετικό με ό, τι προτίθεται να μετρήσει όσον αφορά το λεξιλόγιο. Από την άλλη μεριά, οι ερωτήσεις της μορφοσυντακτικής δεξιότητας δεν επιβεβαίωσαν στο βαθμό που θα έπρεπε τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με το συντακτικό ρόλο των λέξεων.

Πίνακας 7

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ-ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟΥΣΑ	0%
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ	80%
ΕΠΑΡΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΗ	20%

Πίνακας 8

ΛΑΘΗ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗΣ	N	%
Εντοπισμός και ανάγνωση λέξης	2	5,5%
Εύρεσης συνώνυμης/αντίθετης λέξης	9	25%
Δημιουργία πρότασης	5	13,8%
Αναγνώριση συντακτικής θέσης	20	55,5%
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	36	100%

9.4 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Τελευταία αξιολογήθηκε η κατανόηση, καθώς αποτελεί το τελικό στάδιο αξιολόγησης της ανάγνωσης. Οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις δίνοντας απαντήσεις που ευσταθούσαν με βάση το περιεχόμενο του κειμένου, πράγμα που υποδηλώνει ότι είχαν κατανοήσει το κείμενο και υπάρχει εγκυρότητα περιεχομένου στις πρώτες ερωτήσεις αξιολόγησης της κατανόησης. Οι μαθητές απαντούσαν με ευχέρεια χρησιμοποιώντας λέξεις συνώνυμες με αυτές του κειμένου γεγονός που υποδεικνύει ότι είχαν καταλάβει το περιεχόμενο όσων διάβασαν. Στους μισούς μαθητές η δεξιότητα θεωρείται αναδυόμενη ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται στις άλλες δύο κατηγορίες (Πίνακας 9).

Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι υπήρχε αδυναμία σωστής απάντησης των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν την εύρεση τίτλων για τις παραγράφους του κειμένου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές φάνηκε να κατανοούν τις ερωτήσεις καθώς δε ζήτησαν διευκρινήσεις, αλλά δυσκολεύτηκαν να εστιάσουν στο περιεχόμενο κάθε παραγράφου ώστε να αναφέρουν ως απάντηση τον καταλληλότερο τίτλο για κάθε περίπτωση. Από τον τρόπο που έβρισκαν οι μαθητές τους τίτλους για κάθε παράγραφο διαπιστώθηκε ότι δε γνώριζαν την τεχνική εύρεσης τίτλων και κύριου νοήματος κάθε παραγράφου. Συγκεκριμένα οι μαθητές δεν ξαναδιάβαζαν την παράγραφο προκειμένου να εστιάσουν στο νόημα της εκάστοτε παραγράφου, αλλά ξανακοιτούσαν την παράγραφο και ανέφεραν κάποιες λέξεις από αυτές που έβλεπαν στην παράγραφο, χωρίς να υπάρχει αλληλουχία στα λεγόμενά τους. Κάτι τέτοιο εξηγείται από το γεγονός ότι στην Τρίτη Δημοτικού οι μαθητές βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο όσον αφορά την εξάσκηση στην εύρεση πλαγιοτίτλων.

Ακόμη, στην ερώτηση 9 «Διάβασε τον τίτλο του κειμένου, νομίζεις ότι κουβαλάει το νόημα» οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν να μην κατανοούν τη σημασία της λέξης «κουβαλάει» και ζήτησαν διευκρινήσεις προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση. Ωστόσο από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι είχαν κατανοήσει το νόημα τόσο του κειμένου όσο και του τίτλου.

Καθώς στις αρχικές ερωτήσεις (1-2) οι μαθητές με τις απαντήσεις τους έδειχναν ότι κατανόησαν το κείμενο καθώς απαντούσαν εύστοχα με βάση το περιεχόμενο του κειμένου, η

αδυναμία σωστής απάντησης στην εύρεση τίτλου για κάθε παράγραφο, ίσως οφείλεται στην ελλιπή εξοικείωσή τους με τον τρόπο εύρεσης της κεντρικής ιδέας κάθε παραγράφου και όχι αδυναμίας κατανόησης του κειμένου.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι σχετικά με την εγκυρότητα δομής το εργαλείο ανταποκρίθηκε στο σκοπό του καθώς το κείμενο είχε σαφές νόημα για τους μαθητές και δεν φάνηκε να είναι αδιάφορο καθώς το διάβαζαν με ευχαρίστηση. Επίσης το κείμενο ήταν γνώριμο στους μαθητές καθώς βρίσκεται στο Ανθολόγιο της Τρίτης-Τετάρτης Δημοτικού. Τα γνωστικά σχήματα και οι νοερές εικόνες που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν δε φάνηκε να είναι ακατάλληλες από τους μαθητές τόσο από την ευχαρίστηση με την οποία απαντούσαν στις ερωτήσεις όσο και από το γεγονός ότι το κείμενο δε θίγει κάποιο θέμα που να δημιουργεί συσχετίσεις στα παιδιά με δικές τους καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργούσαν αρνητικά συναισθήματα. Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μετράει τη δεξιότητα της κατανόησης, ωστόσο οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην εύρεση τίτλων ίσως θα έπρεπε να αναλύονται σε βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά για να φτάσουν στην απάντηση για να αποφευχθεί η περίπτωση λανθασμένης απάντησης λόγω μειωμένης επαφής των παιδιών με την τεχνική εύρεσης τίτλων λόγω ηλικίας.

Πίνακας 9

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟΥΣΑ	20%
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ	50%
ΕΠΑΡΚΩΣ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΗ	30%
ΣΥΝΟΛΟ	100%

Πίνακας 10

ΛΑΘΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	N	%
Αδυναμία απάντησης ερωτήσεων (1-3,9,10)	6	30%
Αδυναμία εύρεσης πλαγιότιτλων (4-8)	14	70%
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	20	100%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις κλίμακες του εργαλείου μπορούμε να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί μέσα από τη χορήγηση του εργαλείου ο βαθμός εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας δομής του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας, της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας, του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης, καθώς και της κατανόησης σε μαθητές Τρίτης Δημοτικού. Επίσης διερευνήθηκε ένας πρώτος έλεγχος αξιοπιστίας του εργαλείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν λοιπόν την εγκυρότητα της δομής και την εγκυρότητα περιεχομένου του ΑΑΠΠΣ.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται η συσχέτιση των ευρημάτων με όσα αναφέρονται ήδη για τη σημασία της εγκυρότητας δομής και περιεχομένου με βάση την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία.

10.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Η εγκυρότητα του περιεχομένου σχετίζεται με το κατά πόσο οι κλίμακες του εργαλείου εκπροσωπούν επάξια όλες τις διαστάσεις του φαινομένου που αξιολογείται, στην προκειμένη περίπτωση της δεξιότητας της ανάγνωσης.

Η αξιολόγηση του ΑΑΠΠΣ με βάση την εγκυρότητα του περιεχομένου του οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα για το προαναφερθέν εργαλείο. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις της κλίμακας της φωνολογικής ενημερότητας έγιναν κατανοητές από τους μαθητές, εκτός από την υποκλίμακα που αφορά την εύρεση της ομοιοκαταληξίας. Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου η κλίμακα ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στη δεξιότητα της

φωνολογικής ενημερότητας για την οποία έχει κατασκευαστεί. Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου της κλίμακας μέτρησης την ανάγνωσης και αναγνωστικής ευχέρειας διαπιστώθηκε ότι το κείμενο που επιλέχθηκε μετράει πραγματικά την αναγνωστική ευχέρεια καθώς το περιεχόμενο του κειμένου είναι εννοιολογικά σχετικό με ό, τι προτίθεται να μετρήσει. Σχετικά με το λεξιλόγιο και τη μορφοσυντακτική δεξιότητα το συγκεκριμένο εργαλείο με βάση την παρούσα έρευνα δείχνει να είναι εννοιολογικά σχετικό με ό, τι προτίθεται να μετρήσει οπότε επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό η εγκυρότητα περιεχομένου στην κλίμακα του λεξιλογίου. Από την άλλη μεριά οι ερωτήσεις της μορφοσυντακτικής δεξιότητας δεν επιβεβαίωσαν στο βαθμό που θα έπρεπε τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με το συντακτικό ρόλο των λέξεων. Τέλος, σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου της κλίμακας της κατανόησης, διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο μετράει τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Ωστόσο οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην εύρεση τίτλων ίσως θα έπρεπε να αναλύονται σε βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά για να φτάσουν στην απάντηση ώστε να αποφευχθεί η περίπτωση λανθασμένης απάντησης λόγω μειωμένης επαφής των παιδιών με την τεχνική εύρεσης τίτλων λόγω ηλικίας.

Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι πολύ σημαντική στον έλεγχο της συνολικότερης εγκυρότητας ενός εργαλείου και πρέπει να προηγείται της κύριας χορήγησης του εργαλείου (Ουζούνη, Νακάκης, 2011). Με τη χορήγηση του εργαλείου στη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε ένας πρώτος έλεγχος εγκυρότητας του περιεχομένου του ΑΑΠΠΣ. Ωστόσο η εγκυρότητα περιεχομένου ενός εργαλείου σχετίζεται και επιβεβαιώνεται από τις επανειλημμένες χορηγήσεις του. Καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε ένα πιλοτάρισμα του εργαλείου η εγκυρότητα του περιεχομένου του δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί απόλυτη. Κάτι τέτοιο έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνών που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι προκειμένου να επιβεβαιωθεί στο μέγιστο η εγκυρότητα περιεχομένου ενός εργαλείου πρέπει να χορηγηθεί σε μεγάλο δείγμα και αρκετές φορές (Bell, 2001). Επομένως η εγκυρότητα περιεχομένου επιβεβαιώθηκε στις περισσότερες υποκλίμακες, πράγμα που είναι πολύ θετικό καθώς αυτός είναι ο

σκοπός της πιλοτικής έρευνας, να επιβεβαιώσει ως ένα βαθμό την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου και έπειτα να πραγματοποιηθούν οι τελικές αλλαγές προκειμένου να ακολουθήσει η κύρια χορήγηση του εργαλείου. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες που πραγματοποίησαν πιλοτική έρευνα άτυπου εργαλείου τόσο στον ελληνικό επιστημονικό χώρο (Χατζημιχαήλ, 2010, Ρόθου, 2012) όσο και στον διεθνή (Bell, 2001).

10.3 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΔΟΜΗΣ

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εν λόγω εργασίας, η εγκυρότητα δομής ή εννοιολογικής κατασκευής σχετίζεται με την εγκυρότητα της ερμηνείας των αποτελεσμάτων ενός εργαλείου. Η εγκυρότητα δομής χρειάζεται ανίχνευση και γι αυτό το λόγο είναι συχνά δύσκολο να διαπιστωθεί. Για αυτό το λόγο με βάση το ερευνητικό ερώτημα της εγκυρότητας της δομής του, ουσιαστικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος του κατά πόσο τα αποτελέσματα που δόθηκαν από τους μαθητές και αξιολογήθηκαν μέσα από τις ρουμπρίκες μπορούν να ερμηνευθούν ως δείκτες της δεξιότητας της ανάγνωσης που υποστηρίζει ότι μετράει το συγκεκριμένο εργαλείο (Τσομπάνογλου, 2007). Το ΑΑΠΠΣ αναφέρεται ξεκάθαρα στον τομέα και τις δεξιότητες που μελετά. Με βάση τη βιβλιογραφία, όσο πιο ξεκάθαρη είναι η απάντηση στο ερώτημα «Τι εξετάζεται;» τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εγκυρότητας δομής του εργαλείου. Καθώς σε όλες τις υποκλίμακες οι στόχοι ήταν ξεκάθαροι και οι οδηγίες και τα βήματα διακατέχονταν από ακρίβεια και δεν επαφίονταν στην υποκειμενικότητα της αξιολογήτριας, επιβεβαιώθηκε ως ένα βαθμό η εγκυρότητα δομής του εργαλείου. Με άλλα λόγια ο έλεγχος της συμφωνίας ενός εργαλείου, με το σκοπό για τον οποίο αυτό έχει κατασκευαστεί αποτελεί έναν πρώτο έλεγχο της εγκυρότητας της δομής του.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα της εγκυρότητας δομής του εργαλείου. Στην κλίμακα μέτρησης της φωνολογικής ενημερότητας όσον αφορά την εγκυρότητας δομής προέκυψε ότι η δομή και η αλληλουχία των ερωτήσεων δε φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές οι οποίοι ήταν πρόθυμοι

να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ακόμη, επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα δομής του ΑΑΠΠΣ όσον αφορά την ανάγνωση και την αναγνωστική ευχέρεια, καθώς το κείμενο που επιλέχθηκε κρίθηκε κατάλληλο για τους μαθητές της Τρίτης τάξης. Επίσης η αξιολογήτρια χορήγησε το εργαλείο στον προαπαιτούμενο χρόνο και με σχετική ευκολία καθώς δε χρειάστηκε να διαβάσει το κείμενο η ίδια και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στην ανάγνωση από την πρώτη οδηγία. Η αξιολόγηση του λεξιλογίου χρησιμοποιώντας το εργαλείο ΑΑΠΠΣ έδειξε ότι η εγκυρότητα δομής του επιβεβαιώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Το σημαντικότερο μέρος του λεξιλογίου αποτελείται από κοινόχρηστες λέξεις που ήταν κατανοητές από τους μαθητές και ανταποκρίνεται στις γνώσεις και στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών καθώς απάντησαν με άνεση στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στο λεξιλόγιο. Ως προς τη μορφοσυντακτική δομή αντιμετωπίστηκε μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εύρεση του συντακτικού ρόλου και όχι της γραμματικής αναγνώρισης των λέξεων. Ακόμη ο χρόνος χορήγησης του εργαλείου ήταν ο ενδεδειγμένος και ο αριθμός των υποδοκιμασιών δε φάνηκε να κουράζει τους μαθητές. Τέλος, σχετικά με την εγκυρότητα δομής της δεξιότητας της κατανόησης το εργαλείο ανταποκρίθηκε στο σκοπό του καθώς το κείμενο είχε σαφές νόημα για τους μαθητές και δεν φάνηκε να είναι αδιάφορο καθώς το διάβαζαν με ευχαρίστηση. Επίσης το κείμενο ήταν γνώριμο στους μαθητές καθώς βρίσκεται στο Ανθολόγιο της Τρίτης-Τετάρτης Δημοτικού. Τα γνωστικά σχήματα και οι νοερές εικόνες που είναι δυνατόν να δημιουργηθούν δε φάνηκε να είναι ακατάλληλες από τους μαθητές τόσο από την ευχαρίστηση με την οποία απαντούσαν στις ερωτήσεις όσο και από το γεγονός ότι το κείμενο δε θίγει κάποιο θέμα που να δημιουργεί συσχετίσεις στα παιδιά με δικές τους καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργούσαν αρνητικά συναισθήματα.

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής άτυπων εργαλείων έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες με βάση τη βιβλιογραφία (Καούρη, 2017). Ωστόσο δεν επιβεβαιώθηκαν ούτε σε αυτές τις έρευνες όλες οι υποκλίμακες του εργαλείου (Καπαχτσή & Κακανά, 2013). Ωστόσο ο μικρός αριθμός

του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επιβεβαίωση της εγκυρότητας δομής του εργαλείου (Τσελά, 2015, Σανδραβέλης, 2015).

Αντί επιλόγου

Λαμβάνοντας υπόψη τη φράση «κάθε παιδί έχει ανάγκη να αισθάνεται ιδιαίτερο» η αξιολόγηση είτε με τυπικές είτε με άτυπες διαδικασίες πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Μουζάκη, 2015). Η χρησιμότητα των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης παρά το γεγονός ότι είναι αμφισβητούμενη, δεν παύει να είναι σημαντική και απαραίτητη. Όταν τα άτυπα εργαλεία στηρίζονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές, μπορούν να αποβούν καθοριστικά για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του εργαλείου ΑΑΠΠΣ για την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό η εγκυρότητα δομής και περιεχομένου του, οπότε αναμένεται μετά τις τελικές διορθώσεις να χορηγηθεί και επίσημα στο μαθητικό πληθυσμό ώστε να αποτελέσει ένα εύχρηστο εργαλείο αξιολόγησης της ανάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της τάξης. Όσον αφορά συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο κοινωνικό σύνολο οφείλει όχι μόνο να θέτει ξεκάθαρους στόχους αλλά και μηχανισμούς αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του (Κασσωτάκης, 1989).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Αιτιολογία- αξιολόγηση αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαρβούδης, Α. (2004). Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα. Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Διακάκης, Π. (2005). *Μαθησιακές δυσκολίες και συνωδά προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας στη Ζάκυνθο* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23201#page/6/mode/2up>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στις: 1/12/2017.
- Καπαχτού, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, (61).
- Κασσωτακης, Μ. Ι (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ., Ματσαγγούρας Η.Γ (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α', σελ. 55-83. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). *Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 241-280). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf στις 2/3/2018.
- Ουζούνη, Χ, Νακάκης, Κ (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

- Πόρδοδας, Κ.Δ (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα: Έκδοση στα πλαίσια υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για Ειδικούς*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισσιανού.
- Ρόθου, Κ.Μ. (2012). Η μορφολογική και συντακτική επίγνωση ως δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27604>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στις: 8/2/2018.
- Σανδρέβελι, Α.Γ (2015). Η ανίχνευση της δυσλεξίας στην ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμη στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35797#page/1/mode/2up>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στις: 1/2/2018

- Στασινός, Δ.Π (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332> .
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2002). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τ. 1,σελ. 11-34.
- Τσέλα, Β.Ν (2015). *Αναγνωστικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες στην Ελληνική ως μητρική και στη Γαλλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με ειδική διαταραχή της ανάγνωσης*. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38813>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στις: 8/2/2018.
- Τσομπάνογλου Μ. (2007). *Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Εφαρμογή του στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας του Επιπέδου Β2 της Αγγλικής Γλώσσας*. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20358>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών στις: 8/2/2018.
- Χαντζημιχαήλ, Ε. (2010). *Αναγνωστικές δυσκολίες και δυσλεξία. Κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου ανίχνευσης δυσλεξικών χαρακτηριστικών σε μαθητές δημοτικού*. Διαθέσιμο στο:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24250#page/1/mode/2up>. Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων “εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών στις 12/12/2017.

- Χαρίσης, Α. (2004). Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000. Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά.(επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 437-444.
- Wener, C. & Kerig, P., K. (2008). Δ. Μάρκουλης, Ε. Γεωργάκα. (Επιμ.). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved May 30, 2003, from <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html>.
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, vol. 5, pp 192-214.
- Gopnik, M. & Crago, M. B. Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition* 39, 1–50 (1991).
- READ, J. & CHAPELLE, C. A. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18 (1), 1–32.

- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211–238.



004000140 4