



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Διερεύνηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού»



ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ Κ.ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Κ.ΑΝΔΡΕΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΜΠΑΚΗ ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ (Α.Μ. : 1014002)

ΒΟΛΟΣ 2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής και περιεχομένου ενός άτυπου εργαλείου. Συγκεκριμένα, η πτυχιακή εργασία παρουσιάζει ένα άτυπο εργαλείο ανίχνευσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων, το οποίο χορηγήθηκε σε ένα δείγμα μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το συγκεκριμένο εργαλείο βασίζεται στη διερεύνηση της φωνολογικής / φωνημικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της μορφοσύνταξης, της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης. Μέσω της χορήγησης του εργαλείου και της αξιολόγηση των ρουμπρικών αναφέρονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας που αναδεικνύουν την εγκυρότητα των άτυπων εργαλείων αξιολόγησης τόσο σε δομή όσο και σε περιεχόμενο καθώς και τα οφέλη τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ: Άτυπη αξιολόγηση, αναγνωστικές δεξιότητες, εγκυρότητα δομής, εγκυρότητα περιεχομένου, Μαθησιακές Δυσκολίες

ABSTRACT

The present study has been devised with a view to investigating the assessment of the validity of the construct and content of an informal tool. In particular, this dissertation presents an informal tool, for the detection of reading adeptness which was administered to a sample of students with learning disabilities. This specific tool is based on the investigation of phonological/ phonemic awareness, vocabulary and format in reading competence and comprehension. Through the administration of the tool and the assessment of the rubrics, the results of the pilot research are reported and showcase the validity of the informal assessment tool, not only in construct but in content , as well as their benefits in the educational community and especially with students with learning disabilities.

KEY WORDS: Informal assessment, reading skills, construct validity, content validity, Learning Difficulties.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	10
1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	10
1.2.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	11
1.3. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	14
1.4.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	22
1.5.ΑΝΑΓΝΩΣΗ	26
1.6. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	29
1.7.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	34
1.8.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	40
ΜΕΡΟΣ ΙΙ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	44
2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
2.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	44
2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	45
2.3.1.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	45

2.3.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	59
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	64
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα των δυσκολιών στην μάθηση απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με το ευρύτερο πλαίσιο της μάθησης και της εκπαίδευσης. Εδώ και αρκετά χρόνια οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ερευνούν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Πρόκειται για μια σειρά δυσκολιών που παρατηρείται στην προσπάθεια των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι γενικός και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τις όποιες δυσκολίες μάθησης ανεξάρτητα από τις αιτίες. (Κρόκου, 2007). Λέγοντας μαθησιακές δυσκολίες, εννοούμε τις ειδικές εκείνες διαταραχές που παρουσιάζουν τα παιδιά σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες, και που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. (Αναγνωστοπούλου, 2008). Με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» γίνεται αναφορά σε μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν συμπεριλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες (τύφλωση ή κώφωση) και γενικευμένη νοητική καθυστέρηση (Μπότσας, Παντελιάδου, 2007).

Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία συνεχής που δεν τη συναντάμε μόνο στα σχολεία, αλλά και στην καθημερινή μας ζωή. Γενικά, η αξιολόγηση έχει πολλούς σκοπούς, όπως η αξιολόγηση της γενικής επίδοσης του μαθητή και η πρόοδός του σε ένα μάθημα ή σε μία συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, η διάγνωση των δυνατοτήτων του και των αδυναμιών σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και εξειδικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας.

Αυτή η εργασία αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες και κυρίως την αξιολόγηση των μαθητών στις αναγνωστικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο. Αρχικά, αναφέρονται οι έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών και της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα είδη και οι μορφές της αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά στην άτυπη αξιολόγηση και παρουσιάζονται οι αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι στρατηγικές παρέμβασης μέσω των οποίων διευκολύνεται η επεξεργασία του υπό μελέτη υλικού και καθίσταται εφικτή η κατανόηση γραπτού κειμένου.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε και τα αποτελέσματα αυτής. Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι να εξεταστεί αν το εργαλείο παρουσιάζει εγκυρότητα δομής και περιεχομένου μέσω της χορήγησής του και των ρουμπρικών και γενικότερα να γίνει ένας πρώτος έλεγχος αξιοπιστία και εγκυρότητας του εργαλείου. Ειδικότερα, αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας καθώς και ο τρόπος χορήγησης του εργαλείου. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οδηγούμαστε στη συζήτηση της έρευνας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της και όσους με στήριξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια επίκουρο καθηγήτρια κ. Τζιβνίκου Σωτηρία για την συνεχή καθοδήγηση, συμπαράσταση και υπομονή της σε όλα τα στάδια της ολοκλήρωσης της πτυχιακής μου εργασίας και τη διδάκτορα κ. Καγκαρά Δήμητρα για την πολύτιμη βοήθειά της, τον ενθαρρυντικό της ρόλο, τις κατευθύνσεις και την υπομονή της, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ την κ. Ανδρέου Γεωργία, καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, που δέχτηκε να συμμετέχει στην αξιολόγηση της πτυχιακής μου εργασίας. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τη Διευθύντρια όσο και την Ειδική Παιδαγωγό του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου που συνέβαλαν με τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της έρευνας μέσω της χορήγησης του εργαλείου σε ένα δείγμα μαθητών. Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και όλους τους δικούς μου ανθρώπους που με στήριξαν και πίστεψαν σε εμένα. Η πίστη, η στήριξη και η αγάπη τους ήταν για εμένα κινητήριος δύναμη.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στην φύση των μαθησιακών δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με την διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου-Μπότσα, 2007).

Ο ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: «Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ατελή ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες». (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών έχουν οδηγήσει σε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, την αιτιολογία, τα κριτήρια αξιολόγησης και την αντιμετώπισή τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια «γενική κατηγορία» στην οποία εντάσσονται παιδιά που δυσκολεύονται στις σχολικές απαιτήσεις. Στην πραγματικότητα ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που περικλείει μία ευρύτατη πολυποικιλότητα δυσκολιών στην μάθηση. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να έχουν διαφορετικές αφετηρίες που προκύπτουν άλλοτε από περιβαλλοντικούς και άλλοτε από νευροβιολογικούς λόγους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με κοινές εκδηλώσεις και χαρακτηριστικά, αλλά έναν ετερογενή πληθυσμό με διάφορες και ποικίλες αιτίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τη διάρθρωση και τη λειτουργία της οικογένειας από την οποία προέρχεται, αλλά και τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Τέλος, πολλά παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, η οποία πολλές φορές απροκάλυπτα αγνοεί συστηματικά τις προϋποθέσεις συγκεκριμένων μαθητών και μάλιστα πολλών από αυτούς τους θεωρεί «περιθωριακούς» και ανεπιθύμητους (Σακκάς, 2002). Επιπλέον, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην θεωρία της απόκλισης ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό του παιδιού με κάποια μαθησιακή δυσκολία και στην επίδοσή του, όπως αυτή ορίζεται από τις επιδόσεις άλλων παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας σε ψυχομετρικά διαγνωστικά κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο, το νοητικό δυναμικό αποτέλεσε κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2007· Δόικου- Αυλίδου, 2002).

1.2.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση εμφανίζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και με τις δύο μορφές της, την επίσημη (τυπική) και την ανεπίσημη (άτυπη). Οποιαδήποτε ενέργεια της καθημερινής ζωής, υποκρύπτει στοιχεία αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μία απλή κριτική ή μία τυπική διαδικασία της αποτίμησης του αποτελέσματος αυτής της ενέργειας . Έτσι, η αξιολόγηση θεωρείται ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο συνδέεται με την αποτίμηση μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας (ή ενέργειας). Η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας που χαρακτηρίζεται αρχικά από τον σχεδιασμό της και στη συνέχεια από την εφαρμογή της. «Με την αξιολόγηση, επιδιώκεται δηλαδή να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή του» (Κωνσταντίνου,2007:13)

Αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της αξίας είτε ενός προσώπου είτε έργου με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2004). Η αξιολόγηση αφορά, κυρίως, στην παροχή ορισμένης αξίας σε κάποιο υποκείμενο, αντικείμενο ή έννοια με συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο. Ο όρος «αξία» έχει πρακτικό χαρακτήρα και αναφέρεται:

α) στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα π.χ. κατάλληλο ή ακατάλληλο, καλό, κακό, μέτριο κ.λπ.

β) στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, π.χ. καλύτερος, χειρότερος ανώτερος, κατώτερος κ.λπ.

γ) στο βαθμό επίτευξης δεδομένου αρχικού στόχου, π.χ. η προσπάθεια ή το πρόγραμμα απέτυχε ή επέτυχε πλήρως, μερικά ή ελάχιστα.

Η αξιολόγηση θα μπορούσε να ορισθεί ως η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος ή κατά μία άλλη άποψη, η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου κλπ..

Η έννοια της αξίας σχετίζεται άμεσα και με την υλοποίηση ορισμένων σκοπών, επομένως και η αξιολόγηση. Έτσι, όταν γίνεται αναφορά για σχολική αξιολόγηση, αυτή έχει οριστεί και ως «η συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας από τους μαθητές». Οι σκοποί τους οποίους καλύπτει η αξιολόγηση είναι πολλοί και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με την παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική τους διάσταση (Ταρατόρη,2013).

Με τους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ανακαλύψει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών του, τις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν καθώς επίσης και να βελτιώσει το διδακτικό του έργο ώστε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών και αδυναμιών των μαθητών του.

Με τους ψυχολογικούς σκοπούς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει τη ψυχολογική κατάσταση που βρίσκονται οι μαθητές του, αν διαθέτουν αρκετά ενισχυμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, αν πιστεύουν στον εαυτό τους και είναι σε θέση και ο ίδιος να συμβάλλει έτσι στην ενθάρρυνσή τους και στη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής σε δραστηριότητες.

Με τους κοινωνικούς σκοπούς, προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ισχυρές συνδέσεις του σχολείου, της σχολικής μονάδας που υπηρετεί όχι μόνο με τον κοντινό κοινωνικό περίγυρο, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία (Ταρατόρη, 2013).

Αρχικά, είναι απαραίτητο σε κάθε αξιολόγηση να προσδιορίζεται ο γενικός και ο ειδικός στόχος (τι επιδιώκει ο αξιολογητής και που θέλει να καταλήξει). Στη συνέχεια, σημαντικό είναι το αντικείμενο αξιολόγησης (δηλαδή τι και ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει). Το τρίτο σημείο που είναι απαραίτητο είναι το υποκείμενο (δηλαδή ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές).

Αυτοί οφείλουν να διαθέτουν τα προσόντα, την κατάλληλη κατάρτιση και να κάνουν σωστή χρήση των κριτηρίων και της μεθοδολογίας για αξιολόγηση. Ακόμη, σημαντικό σημείο θεωρείται η ειδική περίπτωση κάτω από την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση. Τέλος, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση δηλαδή οι τεχνικές και τα μέσα που την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, είναι σαφώς απαραίτητα (Κωνσταντίνου,2000).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε κάθε διαδικασία σχολικής αξιολόγησης που αποβλέπει στον προσδιορισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και του αποτελέσματος μιας διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης είναι απαραίτητο να λειτουργεί βάσει συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία , χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδεται μια αξία σε κάτι και αποβλέπει στην κατανόηση σημασιών μιας πραγματικότητας που απαρτίζεται από σύνθετα στοιχεία (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Συμπερασματικά, αν και δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τον άνθρωπο και οφείλει να αποτελεί καθαρά ανθρώπινη αποστολή ανθρώπινο και μόνο έργο, που καμιά μηχανή δεν μπορεί να αποκαταστήσει (Ρέλλος, 2003).

1.3. ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό δεν έχει σχέση μόνο με την επίδοση στα μαθήματα αλλά αφορά και τις διάφορες γνωστικές διαδικασίες που παίρνουν μέρος στο σχολικό πλαίσιο καθώς και τη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή. Έτσι ένας εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει κάθε φορά πέρα από την

επίδοση του μαθητή και τον τρόπο που ενεργεί και τη συμπεριφορά του στην τάξη, δηλαδή εάν είναι ευγενικός με τους υπόλοιπους, εάν συμμετέχει στο μάθημα, εάν βαριέται μέσα στη τάξη ή είναι γενικά αδιάφορος. Επίσης, στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενο της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2004). Έτσι για την διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου διατυπώθηκαν διάφορες μορφές αξιολόγησης οι οποίες αποκαλούνται «είδη» αξιολόγησης.

Προκύπτουν λοιπόν, δύο μορφές αξιολόγησης:

α) τυπική και

β) άτυπη

Α) ΤΥΠΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η τυπική αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, τεστ ή ψυχομετρικών δοκιμασιών, οι οποίες αποτελούν μία «σταθερή διαδικασία κατά την οποία ο εξεταστής θέτει στον εξεταζόμενο μία ορισμένη σειρά ερωτήσεων και αξιολογεί τις γραπτές ή προφορικές απαντήσεις του σύμφωνα με ένα δεδομένο πρότυπο» (Αλεξόπουλος, 2004:14). Οι ομάδες των ψυχομετρικών τεστ μπορεί να είναι σε μορφή ερωτήσεων προς απάντηση, σε μορφή προβλημάτων προς επίλυση ή σε έργα προς εκτέλεση. Οι δοκιμασίες αξιολόγησης βοηθούν στον καθορισμό επιπέδου της αντιληπτικής και εκφραστικής ικανότητας, του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου, της ανάπτυξης της γραμματικής και του συντακτικού, της κατανόησης του αφηγηματικού λόγου, των πραγματολογικών ικανοτήτων και των μη λεκτικών ικανοτήτων (Βογινδρούκας & Sherratt 2005).

Η τυπική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί από πριν και ο εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει νωρίτερα τις λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της. Όλα τα τεστ, τα διαγωνίσματα, οι βαθμολογούμενες εργασίες, παρουσιάσεις ή εργαστήρια

θεωρούνται τυπικές μορφές αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό επίσης της τυπικής διδασκαλίας είναι ότι δεν μπορεί να διεξαχθεί παράλληλα με τη διδασκαλία. Χρειάζεται μία παύση για την πραγματοποίηση της (Oosterhof, 2010). Με βάση τα παραπάνω, οι τυπικές τεχνικές με τις σταθμισμένες δοκιμασίες που μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνταν δεν είχαν συχνά σχέση με τη διδασκαλία και τη δυναμική που αναπτύσσονταν σε σχολικά τμήματα ή δεν κάλυπταν εξατομικευμένα τις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, το κόστος και ο χρόνος που χρειαζόνταν για να ολοκληρωθούν, καθιστούσαν τις παραδοσιακές τεχνικές σχεδόν απαγορευτικές.

Β) ΑΤΥΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Άτυπη αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση του λόγου του παιδιού μέσα από τη συζήτηση ή τη χρήση υλικών που δεν είναι προσαρμοσμένα και σταθμισμένα στο γενικό πληθυσμό. Μερικές δραστηριότητες που απαιτείται να ακολουθήσουν τα παιδιά ώστε να γίνει μια άτυπη αξιολόγηση είναι (Ζακοπούλου, 2003):

- 1) Αναγνώριση αντικειμένων και εικόνων.
- 2) Ονομάτιση αντικειμένων και εικόνων.
- 3) Ανταπόκριση σε παράγοντες δράσης.
- 4) Ορισμός λέξεων και περιγραφή εικόνων.
- 5) Κατηγοριοποίηση αντικειμένων και χαρακτηριστικών τους (προφορική).
- 6) Ενασχόληση με αριθμούς.
- 7) Χωροχρονικές έννοιες και ακολουθίες.
- 8) Μιμητική και έκφραση.
- 9) Μνημονική ικανότητα (λέξεις, προτάσεις, εικόνες).
- 10) Οπτικό-κινητική αντιληπτική διαδικασία.

Όσον αφορά την άτυπη αξιολόγηση είναι μία ιδιαίτερη μορφή σχολικής αξιολόγησης και έχει σπουδαίο ρόλο. Η άτυπη αξιολόγηση σχετίζεται με την παρατήρηση των εκφράσεων, των λεγομένων και με την κατανόηση προφορικών συζητήσεων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης δεν είναι προγραμματισμένη, πραγματοποιείται παράλληλα με την διδασκαλία ενώ είναι και αυθόρμητη. Επίσης, άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, μέσα από τη διατύπωση των απόψεων και τις ερωτήσεις των μαθητών, όταν εξηγεί επανειλημμένα ένα πρόβλημα που δεν έλυσαν και δεν κατανόησαν ή όταν καταλαβαίνει από την έκφραση τους πότε κάτι θα γίνει αντιληπτό και πότε όχι (Oosterhof, 2010).

Η άτυπη μορφή αξιολόγησης αναφέρεται στη συστηματική προσπάθεια συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ακαδημαϊκές, γνωστικές, κοινωνικές, κινητικές δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών, με στόχο να επιτευχθεί η καλύτερη διδασκαλία. Αντίθετα με τις τυπικές διαδικασίες, δεν βασίζονται σε ποσοτικές αυστηρά μετρήσεις, αλλά σε ποιοτικά κριτήρια που έχουν στόχο να περιγράψουν τις επιδόσεις και όχι να συγκριθούν με νόρμες. Χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη και συχνά κατασκευάζονται αυτοσχέδια από τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέθοδοι για την ανεπίσημη αξιολόγηση μπορούν να χωριστούν σε δύο κύριους τύπους: μη δομημένα (π.χ. δείγματα εργασίας μαθητών, περιοδικά) και δομημένα (π.χ., πίνακες ελέγχου, παρατηρήσεις). Οι μη δομημένες μέθοδοι συχνά είναι κάπως πιο δύσκολο να βαθμολογηθούν και να αξιολογηθούν, αλλά μπορούν να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες των παιδιών, ιδιαίτερα στους τομείς της γλωσσικής επάρκειας. Οι δομημένες μέθοδοι μπορούν να είναι αξιόπιστες και έγκυρες τεχνικές, όταν ο χρόνος δαπανάται για τη δημιουργία των διαδικασιών "βαθμολόγησης".

Τα πλεονεκτήματα των άτυπων διαδικασιών μέτρησης και αξιολόγησης αναφέρονται κυρίως :

- α)στην ευελιξία τους, το χαμηλό κόστος και την αμεσότητά τους στη σχολική τάξη.
- β) μπορούν να σχεδιαστούν και εφαρμοστούν ανά πάσα στιγμή στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να ελέγξουν την πορεία της διδασκαλίας τους.
- γ)οι ανεπίσημες αξιολογήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευελιξία και μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα συγκεκριμένο μαθητή.

δ) οι ανεπίσημες αξιολογήσεις μπορούν να ενσωματωθούν στα μαθήματα της τάξης.

ε) μετά από ανεπίσημες αξιολογήσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν γρήγορα διορθωτική ανατροφοδότηση και να προσαρμόσουν τις οδηγίες ανάλογα με τις ανάγκες.

στ) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν άτυπες αξιολογήσεις που συνδέονται άμεσα με το πρόγραμμα σπουδών και τις οδηγίες.

Αν και μπορούμε να αποκτήσουμε κάποια εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων ή αδυναμιών των μαθητών, ωστόσο η έλλειψη σαφήνειας των δεδομένων όρων ή η έλλειψη πολλές φορές, εκ μέρους μας, επιστημονικών με το θέμα, γνώσεων και κυρίως, η αναφορά σε ποιο σημείο ακριβώς παρουσιάζει ο μαθητής γνωστικές αδυναμίες, μας οδηγούν στο να ακολουθήσουμε την εξής διττή πορεία:

(α) είτε αναζητάμε ένα σταθμισμένο και επιστημονικά έγκυρο κι αξιόπιστο τεστ αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών το οποίο να μας δίνει όσο το δυνατόν και με περισσότερη σαφήνεια το είδος και το βαθμό (μέγεθος) της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής,

(β) είτε καταφεύγουμε στην κατασκευή κι εφαρμογή δικού μας, άτυπου τεστ αξιολόγησης το οποίο όμως να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε κι αυτό με τη σειρά του, να είναι έγκυρο, αξιόπιστο και να λειτουργεί προς όφελος του μαθητή (Παντελιάδου, 2000).

Σε ό,τι αφορά τα έγκυρα και σταθμισμένα τεστ που μπορούν να χορηγηθούν σε μαθητές, επισημαίνεται ότι η άδεια εφαρμογής και χρήσης τους χορηγείται σε εξειδικευμένα άτομα που έχουν τόσο τις γνώσεις όσο και την εμπειρία της σωστής εφαρμογής και κυρίως, της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Είναι εμφανές ότι η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου από κάποιον μη εξειδικευμένο παιδαγωγό ή ψυχολόγο μπορεί να οδηγήσει είτε σε λανθασμένα συμπεράσματα για το είδος και το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής είτε και στον πιθανό στιγματισμό σχετικά με τη δεδομένη δυσκολία που παρουσιάζει μαθητής που αξιολογείται. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα άτυπα κριτήρια διαγνωστικής

αξιολόγησης συντάσσονται εύκολα, ελαχιστοποιούν το άγχος των μαθητών και γίνονται αλλά και επαναλαμβάνονται συχνά από το δάσκαλο της τάξης. «Στοιχεία», (σύμφωνα με τον Πόρποδα, 2003, σελ.33) «που αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα έναντι των επίσημων διαγνωστικών κριτηρίων και λειτουργούν άμεσα και σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα στη σχολική τάξη».

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

α) συνεχή αξιολόγηση, και στη

β) στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση.

«Η συνεχής αξιολόγηση περιλαμβάνει εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα» (Κωνσταντίνου, 2004:17). Λαμβάνει χώρα, παράλληλα, με την εξέλιξη της διδασκαλίας και πραγματοποιείται πάντοτε στο σχολείο και υπό την άμεση ευθύνη του εκπαιδευτικού. Υπεύθυνος για την υλοποίηση της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι ο διδάσκων και πραγματοποιείται πάντα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και όχι έξω από αυτήν. Σκοπός της είναι η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, η διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης για την επίδοσή τους, καθώς επίσης, η επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων, τα οποία συναντούν κατά την εκμάθηση των όσων διδάσκονται, με απώτερο στόχο την υποβοήθησή τους να τα υπερπηδήσουν και να προσαρμοσθούν στο ρυθμό της διδασκαλίας

Η στιγμιαία αξιολόγηση διαθέτει δοκιμασίες οι οποίες πραγματοποιούνται συνήθως μια φορά στο τέλος μιας μεγάλης χρονικής περιόδου. Η χρονική αυτή στιγμή μπορεί να καθορίζεται από την πολιτεία ή από άλλους φορείς ενώ ο εξεταστής μπορεί να είναι άτομο γνωστό ή άγνωστο προς τον εξεταζόμενο. Τέτοιες δοκιμασίες

είναι οι κατατακτήριες, απολυτήριες ή πτυχιακές εξετάσεις, οι εισαγωγικές ή οι διαγωνισμοί προσλήψεως υπαλλήλων κ.α. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό κατά τη στιγμιαία αξιολόγηση ο εξεταζόμενος αξιολογείται από μία και μόνη δοκιμασία και φυσικό επακόλουθο είναι ο παράγοντας τύχη να παίζει σημαντικό ρόλο .

Σκοπός της στιγμιαίας αξιολόγησης είναι να αξιολογηθεί η πορεία της επίδοσης του μαθητή για έναν ολόκληρο χρόνο ή μίας μεγάλης χρονικής περιόδου ή σε άλλες περιπτώσεις η προαγωγή σε ανώτερες βαθμίδες ή η κατάληψη κάποιας θέσης εργασίας. Μια καλή λύση για την αξιολόγηση των μαθητών η οποία περιορίζει και τον παράγοντα τύχη είναι ο συνδυασμός συνεχούς αξιολόγησης με τελικές εξετάσεις. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν πρέπει να παραβλέπει τις ενδιάμεσες δοκιμασίες οι οποίες του επιτρέπουν να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να διαπιστώνει τις αδυναμίες τους για να μπορέσει να τις αντιμετωπίσει (Κωνσταντίνου,2002).

Ο τρίτος και πιο διαδεδομένος διαχωρισμός που αφορά τα είδη της αξιολόγησης είναι: α) η αρχική ή προκαταρκτική ή διαγνωστική αξιολόγηση

β) η διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση

γ) η αθροιστική ή τελική ή συνολική αξιολόγηση

α) Η αρχική ή προκαταρκτική ή διαγνωστική αξιολόγηση

Είναι η αξιολόγηση που στοχεύει να ελέγξει και προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός το επίπεδο γνώσεων των μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τα πιθανά τους προβλήματα και να προσαρμόσει ανάλογα το πρόγραμμα διδασκαλίας του. Συνήθως πραγματοποιείται στην αρχή της διδακτικής χρονιάς ή ενδιάμεσα (π.χ. στην αρχή του τριμήνου). Ο τελικός σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης έχει ως στόχο την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών , μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων, ανεξάρτητα από τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών ,

προσαρμόζοντας ο εκπαιδευτικός τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002).

β) Η διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση

Η διαδικασία αξιολογείται κατά την εξέλιξή της, έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και έχει ως σκοπό να ελέγξει την πορεία των μαθητών με στόχο την κατάκτηση των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δίνει πληροφορίες που μπορεί να οδηγήσουν σε βελτιωτικές κινήσεις , τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας. Εντοπίζονται οι ελλείψεις και οι ατέλειες της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας καθώς αυτές βρίσκονται σε εξέλιξη , με στόχο τη βελτίωση και των διαδικασιών (Κασσωτάκης, 2003).

γ) Η αθροιστική ή τελική ή συνολική αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση πραγματοποιείται όταν το πρόγραμμα διδασκαλίας ολοκληρωθεί και πρέπει να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά της ως προς την επίτευξη ή των προβλεπόμενων διδακτικών στόχων, χωρίς να αναζητούνται τα αίτια που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η διαδικασία αξιολογείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας , ενός τριμήνου , εξαμήνου, ή διδακτικού έτους και δεν έχει στόχο να κατευθύνει τη μάθηση αφού έπεται αυτής. Το είδος αυτό της αξιολόγησης, δίνει τη δυνατότητα να συγκρίνονται οι μαθητές ως προς την προηγούμενη επίδοσή τους αλλά και ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για την αποδοτικότητα του διδακτικού του έργου (Τριλιανός, 2003).

1.4.ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το ζητούμενο , ωστόσο δεν η εφαρμογή μιας οποιασδήποτε διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά η υλοποίηση μιας αξιολόγησης , που θα διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται , προκειμένου τα αποτελέσματα να οδηγούν στην αναγκαία εξατομίκευση της διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία , η πρακτικότητα και η προσαρμοστικότητα, τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση ανεξάρτητα από τη μορφή , τη δομή ή τη θεωρητική της θεμελίωση (Hogan, 2007).

Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα αναφέρεται στην οργάνωση της αξιολόγησης , ώστε η μέτρηση και η εξαγωγή συμπεράσματος να σχετίζεται μόνο με τη γνώση ή τη δεξιότητα για την οποία ζητούνται στοιχεία.

Ως εγκυρότητα περιεχομένου ορίζεται το είδος της εγκυρότητας που αφορά τη σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο ενός τεστ με αυτό του εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου γίνεται (Hughes, 2003). Ένα τεστ έχει εγκυρότητα περιεχομένου, όταν το περιεχόμενό του αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και, γενικότερα, των εννοιολογικών δομών με τις οποίες δηλώνει ότι ασχολείται. Όσο μεγαλύτερη είναι η εγκυρότητα περιεχομένου, τόσο πιο ακριβής αναμένεται να είναι η μέτρηση.

Η εγκυρότητα δομής ενός τεστ ουσιαστικά αναφέρεται στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του, και συγκεκριμένα στο βαθμό, στον οποίο η ερμηνεία καθώς και η χρήση τους μπορούν να υποστηριχθούν τόσο θεωρητικά, όσο και εμπειρικά μέσα από μια σειρά αποδείξεων.

Ωστόσο, μια μελέτη μπορεί να δίνει μη έγκυρες τιμές λόγω :

- του κακού σχεδιασμού της.
- της κόπωσης , του άγχους των συμμετεχόντων και της παρανόησης των ερωτημάτων του εργαλείου.

- της ανικανότητας πραγματοποίησης χρήσιμων προβλέψεων από τις τιμές.
- του κακού σχεδιασμού ερωτημάτων ή μετρήσεων των μεταβλητών.
- των πληροφοριών που έχουν περιορισμένη χρησιμότητα και εφαρμογή.

Αξιοπιστία

Στην αξιοπιστία , τα αποτελέσματα πρέπει να είναι συνεπή , σταθερά , και γενικεύσιμα σε τυχόν επαναλήψεις της διαδικασίας από κάποιο άλλο πρόσωπο, σε κάποια άλλη χρονική στιγμή ή με κάποια άλλη εκδοχή του ίδιου εργαλείου .Ένας από τους στόχους μιας καλής έρευνας είναι να περιλαμβάνει μετρήσεις ή παρατηρήσεις που είναι αξιόπιστες. Η αξιοπιστία περιεχομένου πρέπει να καθορίζεται με παραγωγικό συλλογισμό, καθορίζοντας το σύνολο των περιεχομένων του τεστ και λαμβάνοντας επαρκές δείγμα από αυτές τις προδιαγραφές για την κατασκευή (Fulcher & Davidson 2007). Δε σημαίνει ότι όλα τα στοιχεία των προδιαγραφών ενός τεστ θα υπάρχουν πάντα σε κάθε τεστ, αλλά θα δίνουν στον κατασκευαστή του τη βάση για να κάνει μια επιλογή των στοιχείων που θα συμπεριλάβει στο τεστ.

Αρκετοί παράγοντες μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα μη αξιόπιστα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των περιπτώσεων όταν :

- Τα ερωτήματα στα εργαλεία είναι διφορούμενα και ασαφή.
- Οι διαδικασίες χορήγησης των τεστ διαφέρουν και δεν είναι τυποποιημένες.
- Οι συμμετέχοντες είναι κουρασμένοι , νευρικοί , παρερμηνεύουν τα ερωτήματα .

Εγκυρότητα και αξιοπιστία άτυπων εργαλείων

Όσον αφορά την εγκυρότητα και τη αξιοπιστία των άτυπων εργαλείων έχουν διαπιστωθεί τα εξής:

Οι άτυπες δραστηριότητες αξιολόγησης για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να γίνονται με προσεκτικό σχεδιασμό. Με κατάλληλο σχεδιασμό, μπορούν να είναι αξιόπιστες και έγκυρες και να μπορούν να εξυπηρετήσουν διαγνωστικούς σκοπούς, τους σκοπούς της αξιολόγησης και της αθροιστικής αξιολόγησης σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εγκυρότητα άτυπων εργαλείων μπορεί να αποδείξει ότι οι πληροφορίες που λαμβάνονται από μια συγκεκριμένη τεχνική αντικατοπτρίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους στόχους του προγράμματος (Πόρποδας, 2003). Εάν, για παράδειγμα, το εργαλείο εξετάζει τη δεξιότητα της γραφής, μια συλλογή από τα ολιστικά βαθμολογημένα δείγματα γραφής θα ήταν ένα έγκυρο μέτρο. Επομένως, ένα πρώτο βήμα προς την επικύρωση της χρήσης άτυπων διαδικασιών είναι σαφής δήλωση των προσδοκιών του προγράμματος σπουδών όσον αφορά τους στόχους. Όπως ισχύει, η αξιοπιστία των ανεπίσημων εργαλείων μπορεί να είναι από μια σαφή δήλωση των προσδοκιών των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών και εξασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κριτήρια που βασίζονται στις προσδοκίες αυτές. Εάν τα άτυπα εργαλεία αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια πρόοδο των μαθητών και αν διακρίνουν με ακρίβεια τη διαφορική πρόοδο που έχουν πραγματοποιηθεί από μεμονωμένους μαθητές είναι αξιόπιστα.

Επιπρόσθετα, μέσα από μελέτες άτυπων ανιχνευτικών εργαλείων παρουσιάζεται τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία «Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού» (Πόρποδας, 2007) και « Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών»(Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007β) , μέσω της μεθόδου ελέγχου-επανελέγχου και με τη χορήγηση του εργαλείου σε πολλά παιδιά ,τα αποτελέσματα που προέκυψαν, εντόπισαν ένα υψηλό βαθμό συσχέτισης δηλώνοντας έτσι την υψηλή αξιοπιστία των εργαλείων. Ωστόσο, η εγκυρότητα των συγκεκριμένων τεστ επιβεβαιώνεται μέσα από την αξιολόγηση διαφορετικών ειδών εγκυρότητας όπως δομική εγκυρότητα και εγκυρότητα περιεχομένου.

Μια ανασκόπηση της έρευνας που εξέτασε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του IRI έχει δείξει ότι υπάρχει ανάγκη προσεκτική αξιολόγηση αυτών των μέσων. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το IRI μπορούν να αυξήσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία από τη στιγμή που γνωρίζουν της ανάγκης και των τρόπων να το πράξουν. Ωστόσο, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι περισσότερο η δομημένη παρατήρηση της προφορικής ανάγνωσης που συμβαίνει όταν χορηγείται IRI έχει μεγαλύτερη ακρίβεια από αυτήν των μη δομημένων .Πολλές προηγούμενες έρευνες

των IRI που έχουν γίνει είναι τόσο κατάλληλες σήμερα όσο ήταν πριν από δύο δεκαετίες. Μερικές πρόσφατες έρευνες έχουν οδηγήσει σε αισιόδοξη αναφοράς σχετικά με την αξιοπιστία των εμπορικών IRI (Paris & Carpenter, 2003).

Πρακτικότητα

Στην πρακτικότητα, πρωταρχικός σκοπός ενεργοποίησης της αξιολόγησης, κατά την εφαρμογή των διάφορων μεθόδων και διαδικασιών, είναι η άμεση απόκτηση όσο το δυνατόν πιο ουσιαστικών πληροφοριών για τους ιδανικότερους τρόπους εκπαιδευτικής στήριξης. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που δεν απαιτούν πολύ χρόνο και πολύ προσωπικό ούτε κατά τη διάρκεια της εξέτασης αλλά ούτε και κατά την απαραίτητη διόρθωση θεωρούνται οικονομικές. «Οικονομία και πρακτικότητα είναι δύο ιδιότητες που συνήθως συμβαδίζουν. Η εξοικονόμηση χρόνου και προσωπικού είναι συχνά ένα από τα κριτήρια της πρακτικότητας των εξεταστικών μεθόδων» (Κασσωτάκης, 2003: 49-52).

Προσαρμοστικότητα

Η προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην υποχρέωση υλοποίησης αλλαγών και διευθετήσεων στη διαδικασία και τα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε τα άτομα με ποικιλία ειδικών αναγκών να έχουν την δυνατότητα να αξιολογηθούν, χωρίς τους περιορισμούς που ενδέχεται να δημιουργηθούν από τις λειτουργικές τους διαφορές, αλλά και χωρίς διευκολύνσεις που μπορεί να μειώνουν την πληροφοριακή ισχύ της αξιολόγησης. Η προσαρμοστικότητα της αξιολόγησης έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής και όχι στον περιορισμό της αξιοπρέπειάς του (Cox, 2008 στο Αγαλιώτης, 2012).

1.5.ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία επεξεργασίας των στοιχείων που συνθέτουν τον γραπτό λόγο και το αποτέλεσμα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού κώδικα. Η ανάγνωση είναι μία σημαντική διαδικασία , η οποία προσπαθεί να αποκτήσει απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις, πληροφορίες και γενικές γνώσεις.

Αποτελεί μία τεχνική με την οποία το άτομο αποκωδικοποιεί κάποιο γραπτό μήνυμα και μετατρέπει τα γραπτά σύμβολα σε ήχους. Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας και η κατανόηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο (Μούσιου-Μυλωνά,2004).

Οι δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών σχετίζονται με τη γνωστική επεξεργασία της λέξης. Το βασικότερο πρόβλημα των παιδιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Η Αποκωδικοποίηση

Ο όρος αναγνωστική αποκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του γλωσσικού κώδικα .Η αποκωδικοποίηση μπορεί να είναι φωναχτή είτε σιωπηρή (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση σχετίζονται με έλλειμμα στην φωνολογική επεξεργασία και χαμηλή ανάπτυξη της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην αποκωδικοποίηση είναι: α) στη διαχείριση της δομής του προφορικού λόγου με δυσκολία στην αποστήθιση ομοιοκαταληξίας β) στη σύνταξη

του προφορικού λόγου και γ) στην ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων στην προφορική έκφραση. Ωστόσο, το έλλειμμα φωνολογική επεξεργασία , μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης.

Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού , η δυσκολία της αποκωδικοποίησης εμφανίζεται στην συλλαβιστή ανάγνωση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα αδυναμίας κατάκτησης του νοήματος που είναι βασικό στοιχείο για την ανάγνωση. Οι μαθητές καταβάλουν περισσότερη ενέργεια και προσοχή μόνο για την ανάγνωση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη δίνουν έμφαση στην επεξεργασία νοήματος του κειμένου (Κωτούλας, 2003).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με κείμενα μεγαλύτερης δυσκολίας , τα οποία θα διαθέτουν μεγάλες και μη οικείες λέξεις, τις οποίες θα πρέπει να τις αναγνωρίζουν άμεσα. Επίσης, οι μαθητές θα έχουν δυσκολίες στο χειρισμό γραπτού λόγου κυρίως σε μη οικείες και πολυσύλλαβες λέξεις, παρόλου που μπορεί να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

- Χειρισμός φωνημάτων
- Φωνολογική επεξεργασία
- Αποκωδικοποίηση γραμμάτων
- Αντιμεταθέσεις γραμμάτων
- Συλλαβιστική αποκωδικοποίηση , κυρίως στις μη οικείες και πολυσύλλαβες λέξεις, στα συμφωνικά συμπλέγματα
- Αντικαταστάσεις λέξεων
- Φτωχό οπτικό λεξιλόγιο σε συχνά επαναλαμβανόμενες λέξεις.

Τέλος, η αποκωδικοποίηση πρόκειται για τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002). Για τη διεκπεραίωση αυτής της λειτουργίας είναι απαραίτητη η γνώση της ορθογραφίας της λέξης καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα. Η αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν (Πόρποδας, 2002).

Η Κατανόηση

Με τον όρο κατανόηση εννοούμε τη δυσκολία των μαθητών να επεξεργαστούν το νόημα του κάθε κειμένου που διαβάζουν. Συνήθως, οι μαθητές αδυνατούν να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα από το νόημα του κειμένου και να επιζητήσουν εύκολα πληροφορίες. Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Η κατανόηση απαιτεί την ανάσυρση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002).

Συνοψίζοντας, αυτές οι δύο γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης αλληλοεπηρεάζονται και επιδρούν άμεσα μεταξύ τους. Έτσι, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της ικανότητας κατανόησης του προφορικού λόγου.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην ακριβή αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια ανάγνωσης με αποτέλεσμα να έχουν ελλειμματική κατανόηση. Σημαντικό ρόλο παίζει το φτωχό λεξιλόγιό τους, η περιορισμένη και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού.

1.6. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνήματα στις ομιλούμενες λέξεις. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες μονάδες ήχου που συνθέτουν μια ομιλούμενη γλώσσα. Τα φωνήματα συνδυάζονται και σχηματίζουν συλλαβές και λέξεις. Αν και οι περισσότερες λέξεις αποτελούνται από έναν αριθμό φωνημάτων, μπορεί να υπάρχουν και λέξεις που αποτελούνται μόνο από ένα φώνημα. Το επίπεδο φωνημικής επίγνωσης ενός μαθητή μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική δεξιότητα που θα εμφανίσει στη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της εκπαίδευσής του. Η διδασκαλία μέσα από προγράμματα που προωθούν τη φωνημική επίγνωση, φαίνεται πως βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών (National Reading Panel [NRP], 2000).

Η φωνημική επίγνωση είναι η δεξιότητα να ακούει κανείς τους ήχους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις και να μπορεί να χειρίζεται τους ήχους αυτούς. Όταν τα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν μια λέξη που δεν έχουν ξαναδιαβάσει, δημιουργούν έναν ήχο (φώνημα) για κάθε γράμμα που βλέπουν και αναμειγνύουν όλα αυτά τα φωνήματα μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα σύνολο φωνημάτων που αποτελεί τη λέξη αυτή. Η αντίστροφη διαδικασία είναι η φωνημική κατάτμηση, δηλαδή η ανάλυση της λέξης στα φωνήματα που την αποτελούν, η οποία είναι η βάση της ορθογραφίας, όπου, κατά την προφορική εκφώνηση μιας λέξης, τα παιδιά αναγνωρίζουν όλους τους ήχους (φωνήματα) που ακούν και στη συνέχεια προσπαθούν να αντιστοιχήσουν τον κάθε ήχο με ένα γράμμα. Η ανάμειξη των φωνημάτων και η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματα που τις αποτελούν, είναι οι βασικές δεξιότητες που ορίζουν την φωνημική επίγνωση.

Φωνολογική Επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αφορά την αναγνώριση των φωνολογικών μερών που βρίσκονται σε μια λέξη και την ικανότητα χειρισμού των μερών αυτών, δηλαδή στην ικανότητα των μαθητών να επιδρούν στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να χειρίζονται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας. Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγνωστική δεξιότητα και αναφέρεται ότι οι λέξεις αποτελούνται από δύο διακριτά μέρη : συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2011).

Η φωνολογική δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει μια προβλεπτική σχέση ανάμεσα στα φωνήματα (δηλαδή στους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας) και στα γραφήματα (τα οπτικά σύμβολα που αναπαριστούν αυτούς τους ήχους στο γραπτό λόγο). Αυτή η σχέση γραφημάτων – φωνημάτων και η κατανόησή της, βοηθάει τους μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν και να καταλαβαίνουν γρήγορα λέξεις που έχουν ήδη ξαναδεί και τους είναι οικείες.

Τα ελλείμματα που μπορεί να υπάρχουν στη φωνολογική επίγνωση εμποδίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αποκωδικοποίηση. Σαφώς, ένα φτωχό επίπεδο αποκωδικοποίησης δημιουργεί προβλήματα τόσο στην αναγνωστική ευχέρεια όσο και στην αναγνωστική κατανόηση . Η εξάσκηση των μαθητών για τη βελτίωση της φωνολογικής τους επίγνωσης, με δραστηριότητες όπως η σύνθεση συλλαβών και η κατανόηση της δομής των λέξεων, τους οδηγεί στο να αυτοματοποιήσουν το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Η εξάσκηση αυτή και η επανάληψη ενεργοποιούν και αυξάνουν την ανάκληση από τη μακρόχρονη μνήμη και την αυτοματοποιούν (Graesser, McNamara, & Louwarse, 2003· National Reading Panel [NRP], 2000).

Αναγνωστική ευχέρεια

Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η αναγνωστική δυσκολία αξιολογείται καλύτερα έχοντας ως βάση την ταχύτητα και όχι τόσο την ακρίβεια (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Ο συνδυασμός ταχύτητας και ακρίβειας της ανάγνωσης ονομάζεται αναγνωστική ευχέρεια. Η αναγνωστική ευχέρεια είναι ουσιαστικά η ικανότητα ενός παιδιού να διαβάζει ένα κείμενο με ακρίβεια, με ταχύτητα και με κατάλληλη έκφραση (προσωδία) . Η μεγάλη της σημασία έγκειται στο ότι αποτελεί «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στην αναγνώριση της λέξης και στην κατανόηση (Martin, Elfreth, & Feng, 2014). Μέσα από έρευνες φαίνεται πως οι καλοί αναγνώστες διαθέτουν υψηλά ποσοστά αναγνωστικής ευχέρειας, έτσι ώστε, όταν διαβάζουν σιωπηλά, να μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις αυτόματα, να τις ομαδοποιούν με άνεση κι έτσι να μπορούν να κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν. Αντιθέτως, οι φτωχοί αναγνώστες δεν έχουν αρκετά αναπτυγμένη την αναγνωστική τους ευχέρεια, με αποτέλεσμα να διαβάζουν αργά και συλλαβιστά (Martin et al., 2014).

Το πιο συχνό πρόβλημα που παρουσιάζουν πολλοί μαθητές, ενώ έχουν επαρκή επίδοση στον τομέα της αποκωδικοποίησης, είναι ότι δυσκολεύονται στην αυτόματη αναγνώριση και αναγνώριση λέξεων και παραμένουν αργοί αναγνώστες (Πρωτόπαπας, 2008).

Η αναγνωστική ευχέρεια αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να αναπτύξει τον έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας, ώστε να μπορεί να επικεντρωθεί στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος που εμπεριέχεται στο κείμενο. Συνεπώς η αναγνωστική ευχέρεια επηρεάζεται σε έναν μεγάλο βαθμό από την ευχέρεια της ανάγνωσης (Αϊδίνης, 2012).

Η αναγνωστική ευχέρεια έχει τρεις βασικές διαστάσεις που οδηγούν στην κατανόηση. Αρχικά η πρώτη διάσταση σχετίζεται με την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης. Ο αναγνώστης πρέπει να εκφωνεί τις λέξεις του

κειμένου, με τα λιγότερα δυνατά λάθη. Συγκεκριμένα , η διάσταση αυτή αναφέρεται στα φωνήματα και στις στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην αυτόματη επεξεργασία των λέξεων ώστε ο αναγνώστης να μην δυσκολευτεί με την επεξεργασία και να προσπαθήσει να προχωρήσει γρήγορα στην κατανόησή τους. Η τρίτη διάσταση είναι η προσωδιακή ανάγνωση, δηλαδή η ικανότητα του αναγνώστη να χρωματίζει τη φωνή του. Εάν ένας αναγνώστης διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια, αλλά χωρίς την κατάλληλη έκφραση στη φωνή του, τότε αυτό σημαίνει πως δεν έχει κατακτήσει πλήρως την κατανόηση του κειμένου (Αϊδίνης, 2012).

Η ευχέρεια σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση . Έτσι, οι μαθητές με ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν. Για τη βοήθεια των μαθητών και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ευχέρειας χρειάζεται άμεση διδασκαλία με κατάλληλες τεχνικές όπως η υποδειγματική ηχηρή ανάγνωση, η εφαρμογή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, προφορική υποστήριξη, ανάπτυξη του χρωματισμού της ανάγνωσης και οργανωμένη βιβλιοθήκη με στόχο την αυτόβουλη ανάγνωση (Κωτούλας, 2008).

Μάλιστα , πολλές φορές , σταματούν για να προφέρουν μία λέξη συλλαβιστά ή γράμμα προς γράμμα και έτσι συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για την καλύτερη κατανόησή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αναγνωστική Κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού που διαβάζει, όχι μόνο να αποκωδικοποιεί αυτό που διαβάζει, αλλά και επιπλέον να ανασύρει και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου που διαβάζει, δηλαδή να το κατανοεί (Πόρποδας, 2002). Κατά τη διάρκειά της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας τις προηγούμενες γνώσεις του με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας. Η αναγνωστική κατανόηση αφορά μια πολύ σύνθετη διαδικασία που εμπλέκει αρκετές διεργασίες, οργανωμένες με ιεραρχικό τρόπο. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ενός κειμένου.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

- Δυσκολία στην κατανόηση των νοημάτων του κειμένου
- Αδυναμία εντόπισης του κύριου θέματος του κειμένου
- Παράληψη χαρακτηριστικών του κειμένου((Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2007).

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αναγνωστική κατανόηση, θα πρέπει ο αναγνώστης να έχει τόσο βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση, πλούσιο λεξιλόγιο) όσο και να κάνει χρήση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η συσχέτιση των γνώσεων με τις νέες πληροφορίες, η οργάνωση και η σύμπτυξη των σημασιολογικών σημείων του κειμένου.

Λεξιλόγιο

Λεξιλόγιο είναι η γνώση για τη σημασία των λέξεων. Το λεξιλόγιο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση. Μέσα από έρευνες έχει φανεί ότι τα παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο κατά την προσχολική ηλικία, αποκωδικοποιούν και κατανοούν καλύτερα τα κείμενα που διαβάζουν στα μετέπειτα σχολικά τους χρόνια (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004).

Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για μια επιτυχημένη ανάγνωση, ο μαθητής πρέπει να έχει τη δυνατότητα να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το όνομά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο ικανός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Όταν αποτυγχάνει στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου, καταφεύγει αυτόματα στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών.

Εκτός, όμως, από την τη συμβολή της οικογένειας σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζει το σχολείο. Για την ίδια τη διδασκαλία σημαντικό είναι το εύρημα ότι η περιορισμένη γνώση λεξιλογίου στο τέλος του νηπιαγωγείου που συνεπάγεται συνήθως χαμηλή γνώση λεξιλογίου και κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, μπορεί ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι δίνεται περιορισμένη έμφαση στην άμεση διδασκαλία λεξιλογίου στα σχολεία (Scott, Jamieson-Noel, & Asselin, 2003).

1.7.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης υπάρχουν οι εξής τρόποι:

- A. Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης**
- B. Η ανάλυση λαθών (των μαθητών από τον εκπαιδευτικό)**
- Γ. Η αναδιήγηση**
- Δ. Η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης και**
- Ε. Οι πολλαπλές καταγραφές (Παντελιάδου, 2011).**

A) Άτυπη καταγραφή ανάγνωσης -Άτυπη Μορφή Αξιολόγησης της Ανάγνωσης (Informal Reading Inventory-IRI)

Οι άτυπες μορφές μέτρησης και αξιολόγησης της ανάγνωσης (IRI) είναι οι πιο συχνές σε μαθητές και ενήλικους. Συνήθως περιλαμβάνουν μια λίστα από λέξεις και μια σειρά από κείμενα που αντιστοιχίζονται σε συγκεκριμένη ηλικία-τάξη. Η λίστα

με τις λέξεις χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την δυσκολία που παρουσιάζουν τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την εξέταση του μαθητή. Στη συνέχεια, ο μαθητής διαβάζει δυνατά το κείμενο, ενώ ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα λάθη με σκοπό να αναγνωρίσει συγκεκριμένες δυσκολίες. Στο τέλος, ο μαθητής απαντάει σε μια σειρά από ερωτήσεις που σκοπό έχουν να πιστοποιήσει την κατανόηση, ή μη, του κειμένου. Συνήθως οι ερωτήσεις δίνονται με τέτοιο τρόπο ώστε διαφορετικές απαντήσεις να είναι δυνατές.

Τελικά, ο μαθητής αξιολογείται για την ικανότητά του στην αυτόνομη ανάγνωση, αν χρειάζεται ενισχυτική διδασκαλία ή αν παρουσίαζε ανησυχία κατά τη διάρκεια της εξέτασης και απαιτείται μια διαφορετική μέθοδος για να αξιολογηθεί. Σε μερικές περιπτώσεις πιθανόν να χρειάζεται η εκτίμηση της ακουστικής κατανόησης του κειμένου, ειδικότερα σε μαθητές που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να διαβάσουν αλλά μπορούν να επωφεληθούν ακούγοντας τους συμμαθητές τους.

Οι δοκιμασίες για την εκτίμηση της ανάγνωσης-IRI έχουν ορισμένες τεχνικές αδυναμίες, όπως η διαφορετική εκτίμηση της δυσκολίας των κειμένων, σφάλματα στην καταγραφή των λαθών από εκπαιδευτικούς, κοκ. Οι παραπάνω αδυναμίες περιορίζουν την εγκυρότητά τους και συνίσταται στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν υλικό που βρίσκεται σε άμεση επαφή με τους μαθητές (πχ. από σχολικά εγχειρίδια). Παρά τις δυσκολίες τους όμως, οι τεχνικές μέτρησης και αξιολόγησης της ανάγνωσης πρέπει να χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς που οφείλουν με τη σειρά τους να εξοικειωθούν με τη χρήση τους. Πρόκειται, για μια εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία απαρτίζεται από ταξινομημένες λέξεις και κείμενα που ο μαθητής διαβάζει. Ωστόσο, η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του μαθητή, ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991, αναφορά από την Παντελιάδου, 2011).

Τα βασικά στοιχεία μιας άτυπης καταγραφής ανάγνωσης είναι:

1. Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων
2. Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης
3. Ερωτήσεις κατανόησης

4. Φύλλο περίληψης

Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων:

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εξετάσει το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας που βρίσκεται ο μαθητής, κατασκευάζει ή χρησιμοποιεί καταλόγους για να εξακριβωθεί η ακρίβεια της αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων. Κάθε κατάλογος περιλαμβάνει συνήθως 10-20 λέξεις, οι οποίες προέρχονται κυρίως από το βασικό λεξιλόγιο του παιδιού.

Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης :

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία ανάγνωσης του καταλόγου ταξινομημένων λέξεων, δίνονται στο μαθητή κείμενα που μπορεί να διαβάσει. Τα ταξινομημένα αυτά κείμενα περιέχουν 25- 200 λέξεις ανάλογα με την τάξη (αναγνωστικό επίπεδο). Τα πιο συχνά λάθη που ταξινομούνται κατά την προφορική ανάγνωση αυτών των κειμένων είναι παραλείψεις, εισαγωγές, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις, παράβλεψη της στίξης και δισταγμοί.

Ερωτήσεις κατανόησης:

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στο μαθητή προκειμένου να προσδιορίσει το επίπεδο κατανόησης του κειμένου, το οποίο διαβάστηκε. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει ποιες απαντήσεις είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές. Οι μαθητές που κάνουν πολλά λάθη σε συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων κατανόησης θεωρείται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης (Παντελιάδου, 2011).

Φύλλα περίληψης / ανάλυσης :

Μετά την ολοκλήρωση κάθε διαδικασίας (κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων, ταξινομημένα κείμενα, ερωτήσεις κατανόησης), ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα αποτελέσματα βαθμολόγησης και στην συνέχεια γίνεται αντιληπτό που συγκεκριμένα, ο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερη αδυναμία.

B) Ανάλυση λαθών

Στην ανάγνωση οι μαθητές, ενδέχεται να κάνουν λάθη, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα καταγράψει. Τις περισσότερες φορές τα λάθη στην ανάγνωση δεν είναι τυχαία. *«Υπάρχει λανθασμένη αντίληψη κάποιων νύξεων από τα γραφοφωνημικά, συντακτικά και σημασιολογικά συστήματα που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να επεξεργαστεί το γραπτό υλικό»* (Παντελιάδου, 2011:162).

Η καταγραφή των λαθών ανάγνωσης έχει ως στόχο να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα τυπικά βήματα στη συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, δίνεται στο μαθητή ένα αρκετά μεγάλο και με ολοκληρωμένο νόημα κείμενο, στο οποίο ενδέχεται να κάνει τουλάχιστον 25 λάθη. Το συγκεκριμένο κείμενο φωτοτυπείται και αριθμούνται οι γραμμές του. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης καλείται να το διαβάσει μεγάλωφωνα και του ανακοινώνεται πως δεν θα υπάρχει καμιά βοήθεια. Καθώς, ο μαθητής διαβάζει, ο εκπαιδευτικός σημειώνει τα λάθη. Τέλος, προκύπτουν ορισμένοι τύποι λαθών, όπου μελετώνται, αποκωδικοποιούνται και ερμηνεύονται με αποτέλεσμα να ακολουθήσει το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2011).

Παρόλο που σημειώνονται όλα τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης, κωδικοποιούνται μόνο τα λάθη αντικατάστασης. Η ανάλυση λαθών, αξιολογεί ένα δείγμα συμπεριφοράς του μαθητή, το οποίο ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικό για το πως ο μαθητής αντιδρά σε διάφορους τύπους κειμένου.

Γ) Αναδιήγηση

Προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση ενός κειμένου, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ερωτήσεις που εξάγονται από αυτό. Ωστόσο, πολλές φορές οι μαθητές μπορεί να κατανοήσουν το κείμενο από μέρη που δεν μπορούν να ελεγχθούν με ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει όμως, η περίπτωση οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου αλλά στην ουσία να μην έχουν κατανοήσει όλο το κείμενο.

Έτσι, με την αναδιήγηση ελέγχεται η συνολική κατανόηση ενός κειμένου. Με την αναδιήγηση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει πολλά στοιχεία για την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε ο μαθητής από ένα κείμενο, καθώς και την οργάνωσή τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η αντίδραση του παιδιού στο κείμενο που θα αξιολογηθεί πρέπει να είναι αυθόρμητη, απαλλαγμένη από τις επιδράσεις του εκπαιδευτικού. Η ανάκληση του κειμένου από το παιδί πρέπει να είναι αβίαστη για να μας δώσει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο αυτό οργάνωσε τις πληροφορίες που πήρε από την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός, πρέπει να εστιάσει σε συγκεκριμένα στοιχεία κατά την επιλογή του κατάλληλου κειμένου για την αναδιήγηση όπως :

- 1) Ο τύπος και η ποιότητα του κειμένου,
- 2) Ο ειρμός του κειμένου,
- 3) Το πόσο ενδιαφέρον είναι το κείμενο, και

4) Το κατά πόσο το κείμενο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του παιδιού (Παντελιάδου, 2011).

Δ) Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης

Η συγκεκριμένη διαδικασία χρησιμοποιείται ως μέθοδος αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου και μπορεί να αξιολογήσει με γρήγορο τρόπο τις δυσκολίες.

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται έχουν ορισμένα κενά, όπου ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις. Ωστόσο, για να μην υπάρξουν προβλήματα στη βαθμολόγηση και συγκεκριμένα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, σωστή είναι η συγκεκριμένη λέξη που λείπει.

«Υπάρχουν δύο τύποι δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης. Αρχικά, στον πρώτο τύπο δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις όταν υπάρχουν λέξεις με συναφή σημασία προς τη ζητούμενη. Στο δεύτερο τύπο δεν δίνεται καμία εναλλακτική λύση και ο μαθητής συμπληρώνει το κενό. Προϋπόθεση για τη χρήση αυτού του τύπου είναι φυσικά να μην υπάρχουν λέξεις που θα μπορούσαν να καλύψουν εναλλακτικά το κενό» (Παντελιάδου, 2011:166).

Ε) Πολλαπλές καταγραφές

Στη διαδικασία «πολλαπλές καταγραφές» μπορεί να χρησιμοποιηθούν πολλοί τρόποι άτυπης καταγραφής. Οι πολλαπλές καταγραφές δεν στοχεύουν στον εντοπισμό αναγνωστικών ελλειμμάτων του μαθητή, αλλά έχουν ως στόχο να εξετάσουν τις μορφές ανάγνωσης που ανταποκρίνεται καλύτερα ο μαθητής και σε ποιες όχι.

Η πολλαπλή καταγραφή είναι ένας συνδυασμός πολλών άτυπων καταγραφών. Οι τεχνικές άτυπης καταγραφής που μπορούν να συνδυαστούν για να γίνει μία πολλαπλή καταγραφή είναι οι ακόλουθες (Salvia & Ysseldyke, 1988, αναφορά από την Παντελιάδου, 2011):

α) Η ανάλυση των λαθών προφορικής ανάγνωσης .

β) Η ανάλυση της άνεσης ή της ευφράδειας.

γ) Η ανάλυση της κατανόησης

δ) Η ανάλυση της επίδοσης σε διαφορετικά υλικά άτυπης καταγραφής της ανάγνωσης.

1.8.ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η έλλειψη έγκυρων και σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης και η αυξανόμενη συχνότητά τους καθιστούν αναγκαία μία εξατομικευμένη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Κατά καιρούς έχουν παρουσιαστεί διάφορα είδη παρεμβάσεων με διαφορετικό υπόβαθρο το ένα. Κάποια έχουν ως στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων, αλλά βασίζονται στην ατομική διδασκαλία και άλλα περιλαμβάνουν την συνεργατική μάθηση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν ώστε να γίνουν στρατηγικοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες. Οι αναγνώστες που δυσκολεύονται στη διαδικασία της ανάγνωσης, επωφελούνται από μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που παρουσιάζουν τις αναγνωστικές δεξιότητες καθώς διδάσκεται το περιεχόμενο του θέματος. Μερικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η άμεση διδασκαλία, φωναχτή σκέψη, μοντελοποίηση, συζήτηση και υποστήριξη στο πλαίσιο μικρών ομάδων, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν πιο στρατηγικοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες σε διαφορετικά πλαίσια.

Με βάση μελέτες έχει καταδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών βελτιώνοντας τις δικές τους διδακτικές πρακτικές (Darling-Hammond, 2000). Μερικές στρατηγικές ανάγνωσης είναι:

Η στρατηγική ΑΣΑ (Ανάλυση, Συγχώνευση και Αποκωδικοποίηση) της Ανάγνωσης. Η Williams (1980) ανέπτυξε την προσέγγιση «επανεκκίνησης» για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας από 7 έως 12 ετών. Το πρόγραμμα στηρίζονταν στην ακουστική ανάλυση και σύνθεση των ήχων-φωνημάτων. Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλάμβανε ήχους γραμμάτων και μια ελεγχόμενη ακολουθία ασκήσεων συγχώνευσης που ξεκινούσαν με λέξεις 2 ή και 3 γραμμάτων και είχαν ως σκοπό την αποκωδικοποίηση λέξεων με 2 συλλαβές. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας της υποστήριξε ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη φωνημική προσέγγιση στην ανάγνωση των λέξεων (Ο' Connor 2007, αναφορά από την Τζιβνίκου, 2015).

Ανάλυση Μόνο για Κωδικοποίηση - Analysis for Decoding Only. Ενώ η προσέγγιση της Williams (1980) ξεκινά με ξεχωριστούς ήχους γραμμάτων, στην προσέγγιση του Glass (1976), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σύντομες υψηλής συχνότητας λέξεις, για να διδάξουν στους μαθητές πώς να αναλύουν μοτίβα γραμμάτων που παρουσιάζονται στις λέξεις. Το πρόγραμμα παρέχει τέσσερις ομάδες καρτών, με κάθε κάρτα να εστιάζει σε ένα μοτίβο και κάθε ομάδα καρτών έχει αυξανόμενη δυσκολία. Κάθε κάρτα σε μια ομάδα καρτών περιλαμβάνει μια λέξη-κλειδί που οι μαθητές πιθανώς ήδη γνωρίζουν (π.χ. πέρα) μαζί με λίστες διαδοχικά πιο δύσκολων λέξεων που περιέχουν το ίδιο ορθογραφικό μοτίβο στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το νέο μοτίβο γραμμάτων (π.χ. βέρα, ημέρα, έφερα, καλημέρα, ανήμερα) (Τζιβνίκου, 2015).

Η Προσέγγιση Ανάγνωση-Με-Αναλογία. Ο Gaskins και οι συνεργάτες του (1997) ανέπτυξαν μια άλλη εναλλακτική προσέγγιση βασισμένη στα φωνήματα, για αναγνώριση λέξεων από μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Όπως είναι γνωστό οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις που ήδη γνωρίζουν για να αποκωδικοποιήσουν αυτά που δεν γνωρίζουν, το πρόγραμμα είναι κατάλληλο μόνο για μαθητές που έχουν ήδη έρθει σε επαφή με την ανάγνωση σε κάποιο μικρό βαθμό. Αξιοποιώντας τα κοινά απaráλλαχτα ορθογραφικά μοτίβα αυτών των λέξεων, οι μαθητές διδάσκονται πώς να αναλύουν τις λέξεις αναζητώντας τα μοτίβα γραμμάτων

τους. Σταδιακά χτίζουν τον πυρήνα των αποκωδικοποιήσιμων λέξεων μέσω μια προσέγγισης ανάγνωσης-με αναλογία, κατά την οποία μαθαίνουν να αναλύουν άγνωστες λέξεις υπό το πρίσμα οικείων ορθογραφικών μοτίβων (Τζιβνίκου, 2015).

Οι **Marsch, Friedman, Welch, & Desberg** (1981) πρότειναν μια θεωρία τεσσάρων σταδίων για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (αναφορά από την Κωστούλη, 2001):

Στάδιο 1: Γλωσσικό μάντεμα. Οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εδώ είναι απομνημόνευση και το γλωσσικό μάντεμα.

Στάδιο 2: Διάκριση και δικτυακό μάντεμα. Οι στρατηγικές σε αυτό το στάδιο είναι απομνημόνευση, το μάντεμα που βασίζεται σε οπτικά στοιχεία και το μάντεμα που βασίζεται σε γλωσσικά στοιχεία.

Στάδιο3: Σειριακή αποκωδικοποίηση. Η νέα στρατηγική που αποκτούν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο είναι αποκωδικοποίηση ενός αλφαβητικού συστήματος από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το παιδί σ' αυτή τη φάση μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή του τόσο στους ήχους όσο και στο νόημα της λέξης, να αναλύσει τις λέξεις σε φωνήματα και να χρησιμοποιήσει τη σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα για να διαβάσει άγνωστες λέξεις.

Στάδιο 4: Ιεραρχική αποκωδικοποίηση. Σ' αυτό το τελευταίο στάδιο το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει μια στρατηγική αποκωδικοποίησης που συμπεριλαμβάνει και ανώτερους ιεραρχικούς κανόνες, όπως είναι οι συνδυασμοί αυ-ευ.

ΜΕΡΟΣ II : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2⁰

2.1.ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να εξεταστεί αν το εργαλείο παρουσιάζει εγκυρότητα δομής και περιεχομένου μέσω της χορήγησής του και των ρουμπρικών και γενικότερα να γίνει ένας πρώτος έλεγχος αξιοπιστία και εγκυρότητας του εργαλείου.

2.2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προκύπτει η αξιολόγηση εγκυρότητας περιεχομένου με τη χορήγηση του εργαλείου σε όλες τις ηλικιακές ομάδες;
- Πώς προκύπτει η αξιολόγηση εγκυρότητας δομής με τη χορήγηση του εργαλείου σε όλες τις ηλικιακές ομάδες;

2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.3.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν αποκλειστικά δέκα μαθητές Δημοτικού Σχολείου του Βόλου. Συγκεκριμένα, οι οχτώ από τους δέκα μαθητές παρακολουθούσαν το τμήμα Ένταξης του σχολείου και διέθεταν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από το ΚΕΔΔΥ. Οι υπόλοιποι δύο μαθητές παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες κατά την άποψη των εκπαιδευτικών αλλά δεν διέθεταν κάποια διάγνωση. Οι τέσσερις από τους δέκα μαθητές φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, οι τρεις μαθητές στη Γ΄ Δημοτικού, οι δύο μαθητές στη Β΄ Δημοτικού και ένας από αυτούς φοιτεί στη Δ΄ Δημοτικού.

Στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν η Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου και η Ειδική Παιδαγωγός του Τμήματος Ένταξης τόσο για το σκοπό της έρευνας για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων όσο και για τη χρονική διάρκεια που θα απαιτούσε η συνέντευξη και η παρατήρηση.

2.3.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε το εργαλείο ΑΑΑΠΠΣ (Άτυπη Αξιολόγηση Ανάγνωσης Προσανατολισμένη στην Παρέμβαση με Στρατηγικές), το οποίο βρίσκεται σε πιλοτική εφαρμογή και ρουμπρικές αξιολόγησης.

Το εργαλείο ΑΑΑΠΠΣ, αποτελεί μία άτυπη αξιολόγηση της ανάγνωσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων και διαβαθμίζεται σε 3 επίπεδα που αντιστοιχούν σε 4 επίπεδα με βάση τις τάξεις: α) το πρώτο επίπεδο που αντιστοιχεί στο νηπιαγωγείο, β) το δεύτερο επίπεδο που αντιστοιχεί στην Α-Β Δημοτικού, γ) το τρίτο επίπεδο που αντιστοιχεί στη Γ-Δ Δημοτικού, δ) το τέταρτο επίπεδο που αντιστοιχεί στην Ε-ΣΤ και την Α Γυμνασίου. Στην παρούσα έρευνα θα αξιολογηθούν το δεύτερο, το τρίτο και το τέταρτο επίπεδο. Όλα τα επίπεδα έχουν ίδια δομή και διαβαθμισμένη δυσκολία κειμένων και ερωτήσεων, με εξαίρεση το πρώτο επίπεδο

όπου είναι προσαρμοσμένο στα νήπια που δεν έχουν διδαχθεί επίσημα την ανάγνωση. Αξίζει να σημειωθεί το ΑΑΑΠΠΣ δεν είναι σταθμισμένη δοκιμασία και έτσι δεν υπόκειται στους αυστηρούς περιορισμούς των σταθμισμένων εργαλείων.

Η χορήγηση του ΑΑΑΠΠΣ έχει ως στόχο τον προσδιορισμό του αναγνωστικού επίπεδου του μαθητή. Τα αναγνωστικά επίπεδα ορίζονται από το επίπεδο των αναγνωστικών δεξιοτήτων που συναπαρτίζουν την ανάγνωση και είναι τρία: α) επαρκώς ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα, β) αναδυόμενη αναγνωστική δεξιότητα και γ) απύσχα αναγνωστική δεξιότητα. Το ΑΑΑΠΠΣ στηρίζεται στην επιστημονική θεώρηση ότι η ανάγνωση αποτελείται από 5 επιμέρους δεξιότητες, τη φωνημική επίγνωση, τη φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο/μορφοσύνταξη, την ευχέρεια και την κατανόηση (National Reading Panel,2000). Έτσι, η βασική δομή ακολουθεί τη λογική των επιμέρους αυτών δεξιοτήτων. Επίσης, το ΑΑΑΠΠΣ γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες μάθησης, στοχεύει οι ερωτήσεις στις επιμέρους δεξιότητες να δίνουν έμφαση στον εντοπισμό λαθών που είναι χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες. Τέλος, σημαντική παράμετρος του ΑΑΑΠΠΣ είναι η αλυσίδα Αρχική Αξιολόγηση –Επιλογή Στόχων –Παρέμβαση-Επαναξιολόγηση.

Το υλικό που χορηγήθηκε, περιλαμβάνει:

- καρτέλες του μαθητή-αξιολογούμενου
- καρτέλες του αξιολογητή – εκπαιδευτικού
- πίνακες βαθμολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων και
- ρουμπρίκες αξιολόγησης

Οι καρτέλες του μαθητή περιλαμβάνουν μόνο το κείμενο, που είναι σε μεγάλη διάσταση, ώστε να μπορεί ο μαθητής να εντοπίζει και τις λεπτομέρειες όπως είναι η στίξη κλπ. Ο μαθητής απαντά προφορικά και δείχνει αυτό που του ζητά ο αξιολογητής. Ο αξιολογητής έχει στις δικές του καρτέλες τις ερωτήσεις και απαντήσεις που γίνονται δεκτές ως σωστές ανά ερώτηση. Για την καταγραφή των λαθών της ανάγνωσης, σημειώνει πάνω στο κείμενο τα ενδεχόμενα λάθη του μαθητή, χωρίς κωδικοποίηση. Στις παρατηρήσεις του μπορεί να καταγράψει τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης που ήταν ιδιαίτερα. Όσον αφορά την καταγραφή των

απαντήσεων στις ερωτήσεις, οι καρτέλες περιλαμβάνουν αντίστοιχο πεδίο καταγραφής.

Στη συνέχεια, τα αναγνωστικά επίπεδα, γίνονται βάσει των επιλογών των σημαντικών διδακτικών αποφάσεων για τη διδασκαλία παρέμβασης. Όταν οι μαθητές βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο, όπου η αναγνωστική δεξιότητα χαρακτηρίζεται επαρκώς ανεπτυγμένη δεν χρήζουν πρόγραμμα υποστήριξης. Στην περίπτωση που οι μαθητές, βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο, όπου η αναγνωστική δεξιότητα χαρακτηρίζεται αναδυόμενη, χρήζουν ήπιων διδακτικών παρεμβάσεων, ενώ οι μαθητές που ανήκουν στο τρίτο επίπεδο, όπου η αναγνωστική δεξιότητα θεωρείται απύσασα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις για έντονες και συστηματικές παρεμβάσεις.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν 3 κείμενα που ανταποκρίνονται ανάλογα με το επίπεδο τάξης που ανήκει ο κάθε μαθητής. Στο δεύτερο επίπεδο που αντιστοιχεί στην Α- Β Δημοτικού δόθηκε ένα κείμενο με τίτλο « Η πρώτη μέρα στο σχολείο» από το Ανθολόγιο της Α-Β. Στο τρίτο επίπεδο που αντιστοιχεί στην Γ- Δ Δημοτικού δόθηκε ένα κείμενο με τίτλο « Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» από το Ανθολόγιο της Γ- Δ. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο που αντιστοιχεί με την Ε-ΣΤ Δημοτικού και την Α Γυμνασίου δόθηκε το κείμενο με τίτλο « Αισθητή Απόλαυση» από το Ανθολόγιο Ε-ΣΤ.

Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης των επιμέρους δεξιοτήτων της ανάγνωσης υπήρχε τυπωμένος ένας πίνακας στην καρτέλα του αξιολογητή, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που βοηθούσε τη σύνοψη της βαθμολόγησης. Με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου πίνακα δημιουργούνταν ένα προφίλ δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, γινόταν σύνοψη αν ο μαθητής είχε κατακτήσει κάποιο στάδιο της ανάγνωσης ή αν κάποιο στάδιο θεωρούνταν αναδυόμενο ή και απών καθώς επίσης, ο αξιολογητής είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει στον πίνακα την γενική αίσθηση της αξιολόγησης, δηλαδή σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η αναγνωστική δεξιότητα του μαθητή.

Αρχικά, θα γίνει αναφορά για την αξιολόγηση της ανάγνωσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ηλικιακή ομάδα Α-Β Δημοτικού. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από :

- **τα στοιχεία του αξιολογούμενου:** Επώνυμο - Όνομα του μαθητή , ημερομηνία γέννησης , ημερομηνία εξέτασης και τάξη φοίτησης.
- **Αξιολόγηση φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης (ενημερότητας) πριν την ανάγνωση:**

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η φωνολογική ενημερότητα αποτελείται από δύο διαφορετικά επίπεδα, τα οποία συνδέονται με τη μάθηση της ανάγνωσης. Τα επίπεδα αυτά είναι: η φωνημική επίγνωση και η συλλαβική επίγνωση (Πόρποδας, 2002). Έτσι, η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα ευρύτερο και πιο γενικό όρο ενώ η φωνημική ενημερότητα θεωρείται πιο εξειδικευμένη έννοια και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και να μπορεί να τα αναλύει και να τα συνθέτει (Τάφα,2011).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση περιελάμβανε 27 ερωτήσεις , οι οποίες εξέταζαν την φωνημική και την φωνολογική ενημερότητα των μαθητών πριν την ανάγνωση. Οι ερωτήσεις εξέταζαν τα σημεία στίξης, τον διαχωρισμό συλλαβών και την ομοιοκαταληξία λέξεων. Σε αυτή τη δοκιμασία ο μαθητής είχε την καρτέλα (δηλαδή το κείμενο), απαντούσε προφορικά στις ερωτήσεις του αξιολογητή και σε όποιο σημείο απαιτούνταν να δείξει κάτι πάνω στο κείμενο, ο μαθητής έπρεπε να ανταποκριθεί. Ο αξιολογητής έχοντας την καρτέλα του, η οποία αποτελούνταν από δύο στήλες, πραγματοποιούσε την αξιολόγηση. Ειδικότερα, στην μία στήλη υπήρχαν

διατυπωμένες οι 27 ερωτήσεις και στην διπλανή στήλη κατέγραφε τις απαντήσεις του εξεταζόμενου και τις δικές του παρατηρήσεις.

- *Αξιολόγηση ανάγνωσης και αναγνωστικής ευχέρειας :*

Στη συγκεκριμένη φάση , αρχικά ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει το κείμενο με τίτλο «Η πρώτη μέρα στο σχολείο». Στην παρούσα δοκιμασία υπήρχαν ορισμένες οδηγίες οι οποίες έπρεπε να γνωστοποιηθούν στον εξεταζόμενο προκειμένου να διεξαχθεί επιτυχώς. Συγκεκριμένα, ο εξεταζόμενος ερωτήθηκε αν είχε διαβάσει ξανά το κείμενο και του ζητήθηκε να το διαβάσει φωναχτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ο μαθητής αδυνατούσε να διαβάσει το κείμενο , ο αξιολογητής έπρεπε να του το διαβάσει. Όταν ο αξιολογητής ολοκλήρωνε τη διαδικασία της ανάγνωσης , έδινε στο μαθητή την ευκαιρία να το διαβάσει, αν όμως ο μαθητής αρνούνταν να το διαβάσει , σταματούσε την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Ειδικότερα, ο αξιολογητής χρησιμοποιούσε το χρονόμετρο όταν ο μαθητής ξεκινούσε την ανάγνωση του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κατέγραφε στη δική του καρτέλα αν ο αξιολογούμενος διάβασε ολόκληρο το κείμενο ή μέρους αυτού, καταμετρώντας τις λέξεις.

Επιπρόσθετα, ο αξιολογητής κατέγραφε τα λάθη που έκανε ο μαθητής στην ανάγνωση, σημειώνοντας κάτω από τη λανθασμένη λέξη στη δική του καρτέλα. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία στην καρτέλα του αξιολογητή ήταν τυπωμένο το κείμενο της ανάγνωσης με μεγάλα διαστήματα ώστε να σημειώνει τα λάθη του μαθητή με ευκολία και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αυτό αποτελούνταν από 86 λέξεις, όπου στο τέλος κάθε σειράς αναγραφόταν ο αριθμός των λέξεων της σειράς αυτής. Ωστόσο, δεν γίνεται αναφορά για τα είδη των λαθών καθώς ο στόχος της αξιολόγησης στον παρόν εργαλείο είναι η αναγνωστική δεξιότητα συνολικά. Στο τέλος, της παρούσας δοκιμασίας υπήρχε ένας βοηθητικός πίνακας για τον αξιολογητή που είχε ως στόχο τη σύνοψη των παρατηρήσεων από την ανάγνωση του μαθητή. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν αν ο μαθητής γνώριζε το συγκεκριμένο κείμενο, στο σύνολο των λέξεων που διάβασε ο μαθητής , τον χρόνο της ανάγνωσης, τα λάθη ως

προς τον αριθμό τους , τα λάθη χαρακτηρίζοντας τα και τη συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης για παράδειγμα , 6)αν ήταν ευχερής , 3)αργή με λίγα λάθη,1) πάρα πολλά λάθη κ.λπ.

- ***Αξιολόγηση λεξιλογίου(μετά την ανάγνωση)***

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ένας από τους καλύτερους τρόπους πρόβλεψης της γνωστικής ικανότητας και μπορεί να κατακτηθεί μέσω των εμπειριών στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία. Ενώ, μέρος του λεξιλογίου μπορεί να κατακτηθεί μέσω σκόπιμης διδασκαλίας, από όσους φροντίζουν τα παιδιά και τους δασκάλους τους, όπως και μέσω της αυτοδιδασκαλίας, είναι πιθανόν η πλειοψηφία των λέξεων που μαθαίνουμε να γίνεται συμπτωματικά. Εκείνοι οι οποίοι έχουν την μεγαλύτερη ευκολία σε αυτό το είδος μάθησης πλεονεκτούν στο να αναπτύξουν το λεξιλόγιο και τις γενικές γνώσεις τους.

Ενώ οι γνωστικές ικανότητες παίζουν αναμφίβολα ένα σπουδαίο ρόλο στην κατάκτηση του λεξιλογίου, η ευκαιρία για μάθηση είναι ξεκάθαρα ένας σπουδαίος παράγοντας. Τα αποτελέσματα από τέτοιου είδους τεστ λεξιλογίου επομένως δεν προσφέρουν έναν άμεσο δείκτη γνωστικής ικανότητας αλλά την αξιολόγηση του λεξιλογίου συνολικά ως μία επιμέρους δεξιότητα της ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αξιολόγηση του λεξιλογίου, στην καρτέλα του αξιολογητή υπήρχαν διατυπωμένες 13 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν αν ο μαθητής γνώριζε ορισμένες λέξεις, ή αν τις είχε ακούσει ξανά ή αν είχε τη δυνατότητα να σχηματίσει προτάσεις με τις λέξεις αυτές . Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφέρονταν σε τρεις λέξεις. Ειδικότερα, ορισμένες ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής με τρεις εναλλακτικές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, δηλαδή δινόταν στον μαθητή μία λέξη και ζητούνταν από αυτόν να βρεί τι σημαίνει, επιλέγοντας τη σωστή λέξη από τις τρεις εναλλακτικές λέξεις/ απαντήσεις , από τις οποίες μόνο μία ήταν σωστή.

Επιπρόσθετα, στην καρτέλα του αξιολογητή δίπλα από τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης αξιολόγησης, υπήρχαν 3 στήλες εκ των οποίων στην πρώτη, ο αξιολογητής κατέγραφε τις λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή, στη δεύτερη στήλη σημείωνε την προσπάθεια του μαθητή και στην τρίτη στήλη κατέγραφε τις σωστές του απαντήσεις.

- ***Αξιολόγηση κατανόησης (μετά από 2 αναγνώσεις, φωναχτή και σιωπηρή)***

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου και πραγματοποιείται μέσω της «πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος» (Πόρποδας, 2002:410). Η κατανόηση ενός κειμένου δηλαδή, συντελείται αφενός μέσω της δόμησης μεμονωμένων εννοιών των λέξεων του κειμένου και της συσχέτισης των εννοιών αυτών μεταξύ τους, και αφετέρου μέσω της δόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με βάση τις πληροφορίες που αυτό παρέχει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη.

Ειδικότερα, για τη διεξαγωγή της παρούσας αξιολόγησης υπήρχαν στην καρτέλα του αξιολογητή 2 στήλες, όπου στην πρώτη στήλη ήταν καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις ενώ στη δεύτερη ο αξιολογητής μπορούσε να καταγράψει τις απαντήσεις του αξιολογούμενου. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν στο κατά πόσο ο μαθητής μπορούσε να αντιληφθεί σφαιρικά τις πληροφορίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που παρουσιάζονται στο κείμενο χωρίς να τα παρερμηνεύει. Όσον αφορά τις ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ωστόσο, σε περίπτωση που η απάντηση του μαθητή ήταν μεγάλης έκτασης, ο αξιολογητής είχε τη δυνατότητα να τον ηχογραφήσει.

Συνεχίζουμε με την αξιολόγηση της ανάγνωσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ηλικιακή ομάδα Γ-Δ Δημοτικού. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από :

- **τα στοιχεία του αξιολογούμενου:** Επώνυμο - Όνομα του μαθητή, ημερομηνία γέννησης, ημερομηνία εξέτασης και τάξη φοίτησης.
- **Αξιολόγηση φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης (ενημερότητας) πριν την ανάγνωση:**

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση περιελάμβανε 14 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τη φωνημική και τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών πριν την ανάγνωση. Οι ερωτήσεις εξέταζαν το διαχωρισμό των συλλαβών, τον αριθμό λέξεων σε μια πρόταση, τα σημεία στίξης και την ομοιοκαταληξία λέξεων. Σε αυτή τη δοκιμασία ο μαθητής είχε μια καρτέλα, η οποία περιελάμβανε το κείμενο. Ο εξεταστής διατύπωνε ερωτήσεις στον μαθητή, οι οποίες αφορούσαν το κείμενο. Η εξέταση ήταν προφορική και σε κάποια σημεία της δοκιμασίας ο εξεταζόμενος ήταν απαραίτητο να δείξει κάτι πάνω στο κείμενο. Ο αξιολογητής πραγματοποιούσε την αξιολόγηση στηριζόμενος στην καρτέλα του, η οποία αποτελούνταν από δύο στήλες. Ειδικότερα, στην μία στήλη υπήρχαν διατυπωμένες οι 14 ερωτήσεις και στη διπλανή στήλη κατέγραφε τόσο τις προφορικές απαντήσεις του εξεταζόμενου όσο και τις δικές του παρατηρήσεις.

- **Αξιολόγηση ανάγνωσης και αναγνωστικής ευχέρειας :**

Στη συγκεκριμένη φάση, αρχικά ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει το κείμενο με τίτλο «Η πτώση του φύλλου που τον έλεγαν Φρέντυ». Στην παρούσα δοκιμασία υπήρχαν ορισμένες οδηγίες οι οποίες έπρεπε να γνωστοποιηθούν στον εξεταζόμενο προκειμένου να διεξαχθεί επιτυχώς. Συγκεκριμένα, ο εξεταζόμενος ερωτήθηκε αν ήταν εξοικειωμένος με το κείμενο καθώς και αν μπορούσε να πραγματοποιήσει την μεγαλόφωνη ανάγνωση αυτού. Αξίζει να σημειωθεί πως σε περίπτωση που ο μαθητής δυσκολευόταν να ανταποκριθεί στην ανάγνωση του

κειμένου, ο αξιολογητής αναλάμβανε να του το διαβάσει. Όταν ο αξιολογητής ολοκλήρωνε τη διαδικασία της ανάγνωσης, έδινε στον μαθητή την ευκαιρία να το διαβάσει και αν ο μαθητής συνέχιζε να μην είναι συνεργάσιμος, η αξιολόγηση της ανάγνωσης διακόπτονταν. Ειδικότερα, ο αξιολογητής χρησιμοποιούσε το χρονόμετρο όταν ο μαθητής ξεκινούσε την ανάγνωση του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κατέγραφε στη δική του καρτέλα αν ο αξιολογούμενος διάβασε ολόκληρο το κείμενο ή μέρους αυτού, καταμετρώντας τις λέξεις.

Επιπρόσθετα, κάθε φορά που ο αξιολογούμενος έκανε λάθη, ο αξιολογητής τα κατέγραφε στην καρτέλα προσθέτοντας δικές του παρατηρήσεις σε σχέση με αυτά. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία στην καρτέλα του αξιολογητή ήταν τυπωμένο το κείμενο της ανάγνωσης με μεγάλα διαστήματα ώστε να σημειώνει τα λάθη του μαθητή με ευκολία και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αυτό αποτελούνταν από 150 λέξεις, όπου στο τέλος κάθε σειράς αναγραφόταν ο αριθμός των λέξεων της σειράς αυτής. Ωστόσο, δεν γινόταν αναφορά για τα είδη των λαθών καθώς ο στόχος της αξιολόγησης στο παρόν εργαλείο είναι η αναγνωστική δεξιότητα συνολικά. Στο τέλος της παρούσας δοκιμασίας, υπήρχε ένας βοηθητικός πίνακας για τον αξιολογητή που είχε ως στόχο τη σύνοψη των παρατηρήσεων από την ανάγνωση του μαθητή. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν αν ο μαθητής γνώριζε το συγκεκριμένο κείμενο, στο σύνολο των λέξεων που διάβασε, στον χρόνο της ανάγνωσης, στα λάθη ως προς τον αριθμό τους, στα λάθη χαρακτηρίζοντας τα και στη συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης, για παράδειγμα, 6) αν ήταν ευχερής, 3) αργή με λίγα λάθη, 1) πάρα πολλά λάθη κ.λ.π.

- ***Αξιολόγηση λεξιλογίου και μορφοσυντακτικής δεξιότητας (μετά την ανάγνωση)***

Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγησή της, στην καρτέλα του αξιολογητή υπήρχαν διατυπωμένες 18 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν την μορφοσυντακτική δεξιότητα και τη λεξιλογική ικανότητα. Οι ερωτήσεις εξέταζαν την αντικατάσταση λέξεων με συνώνυμες, το σχηματισμό προτάσεων με συγκεκριμένες λέξεις, την κατηγοριοποίηση λέξεων ως προς κάποιο χαρακτηριστικό τους, την εύρεση αντώνυμων λέξεων ή αντίθετων φράσεων, την εύρεση του σχήματος λόγου στο οποίο ανήκει μια λέξη, την μετατροπή μιας φράσης από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό,

το συντακτικό και την μετατροπή ενός παρελθοντικού χρόνου (αορίστου) σ' έναν παροντικό χρόνο (ενεστώτας). Σ' αυτή τη δοκιμασία ο εξεταστής πραγματοποιούσε διάφορες ερωτήσεις στον εξεταζόμενο, οι οποίες βασίζονταν πάνω στο κείμενο, το οποίο είχε σε καρτέλα ο εξεταζόμενος. Ο εξεταζόμενος απαντούσε σ' αυτές προφορικά, ενώ ο εξεταστής σημείωνε στη δική του καρτέλα, η οποία περιείχε 4 στήλες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη ήταν διατυπωμένες οι 18 ερωτήσεις, στη δεύτερη στήλη ο αξιολογητής σημείωνε τις λάθος απαντήσεις, στην τρίτη κατέγραφε την προσπάθεια του μαθητή και στην τέταρτη τις σωστές απαντήσεις. Να αναφερθεί, επίσης, ότι ο εξεταστής σημείωνε τις παρατηρήσεις του σχετικά με τα λάθη του εξεταζόμενου κάθε φορά που το θεωρούσε απαραίτητο.

- ***Αξιολόγηση κατανόησης (μετά από 2 αναγνώσεις, φωναχτή και σιωπηρή)***

Ειδικότερα, για τη διεξαγωγή της παρούσας αξιολόγησης υπήρχαν στην καρτέλα του αξιολογητή 2 στήλες, όπου στην πρώτη στήλη ήταν καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις ενώ στη δεύτερη ο αξιολογητής μπορούσε να καταγράψει τις απαντήσεις του αξιολογούμενου. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονταν αποκλειστικά στο κείμενο και είχαν ως στόχο την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει πληροφορίες που εκφράζονταν στο κείμενο, προκειμένου να τις απαντήσει. Όσον αφορά τις ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ωστόσο, σε περίπτωση που η απάντηση του μαθητή ήταν μεγάλης έκτασης, ο αξιολογητής είχε τη δυνατότητα να τον ηχογραφήσει. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με αν του άρεσε το κείμενο ή αν του φάνηκε κάτι αστείο, τον κεντρικό ήρωα, τις σημαντικές λεπτομέρειες κάθε παραγράφου βρίσκοντας πλαγιότιτλους, καθώς επίσης και την πραγματοποίηση της προφορικής περίληψης του κειμένου, τονίζοντας τα κύρια σημεία αυτού.

Τελειώνοντας, θα πραγματοποιηθεί η αναφορά με την αξιολόγηση της ανάγνωσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ηλικιακή ομάδα Ε-ΣΤ Δημοτικού και Α Γυμνασίου . Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από :

- **τα στοιχεία του αξιολογούμενου:** Επώνυμο - Όνομα του μαθητή, ημερομηνία γέννησης, ημερομηνία εξέτασης και τάξη φοίτησης.
- **Αξιολόγηση φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης (ενημερότητας) πριν την ανάγνωση:**

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση περιελάμβανε 16 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τη φωνημική και τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών πριν την ανάγνωση. Οι ερωτήσεις εξέταζαν το διαχωρισμό των συλλαβών, τον αριθμό λέξεων σε μια πρόταση, τα σημεία στίξης και την ομοιοκαταληξία λέξεων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο στόχος της παρούσας αξιολόγησης ήταν ο βαθμός κατανόησης από την πλευρά του μαθητή, του διαχωρισμού των λέξεων σε διακριτά μέρη, καθώς επίσης και της ικανότητας χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών. Σε αυτή τη δοκιμασία ο μαθητής είχε μια καρτέλα, η οποία περιελάμβανε το κείμενο. Ο εξεταστής διατύπωνε ερωτήσεις στον μαθητή, οι οποίες αφορούσαν το κείμενο. Η εξέταση ήταν προφορική και σε κάποια σημεία της δοκιμασίας ο εξεταζόμενος ήταν απαραίτητο να δείξει κάτι πάνω στο κείμενο. Ο αξιολογητής πραγματοποιούσε την αξιολόγηση στηριζόμενος στην καρτέλα του, η οποία αποτελούνταν από δύο στήλες. Ειδικότερα, στην μία στήλη υπήρχαν διατυπωμένες οι 16 ερωτήσεις και στη διπλανή στήλη κατέγραφε τόσο τις προφορικές απαντήσεις του εξεταζόμενου όσο και τις δικές του παρατηρήσεις.

- **Αξιολόγηση ανάγνωσης και αναγνωστικής ευχέρειας :**

Στη συγκεκριμένη φάση, αρχικά ζητήθηκε από τον μαθητή να διαβάσει το κείμενο με τίτλο «Αισθητική απόλαυση». Στην παρούσα δοκιμασία υπήρχαν ορισμένες οδηγίες οι οποίες έπρεπε να γνωστοποιηθούν στον εξεταζόμενο

προκειμένου να διεξαχθεί επιτυχώς. Συγκεκριμένα, ο εξεταζόμενος ερωτήθηκε αν ήταν εξοικειωμένος με το κείμενο καθώς και αν μπορούσε να υλοποιήσει την μεγαλόφωνη ανάγνωση αυτού. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε περίπτωση που ο μαθητής δυσκολευόταν να ανταποκριθεί στην ανάγνωση του κειμένου, ο αξιολογητής αναλάμβανε να του το διαβάσει. Όταν ο αξιολογητής ολοκλήρωνε τη διαδικασία της ανάγνωσης, έδινε στο μαθητή την ευκαιρία να το διαβάσει και αν ο μαθητής συνέχιζε να μην ανταποκρίνεται στη συγκεκριμένη οδηγία, η αξιολόγηση της ανάγνωσης διακόπτονταν. Ειδικότερα, ο αξιολογητής χρησιμοποιούσε το χρονόμετρο όταν ο μαθητής ξεκινούσε την ανάγνωση του κειμένου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κατέγραφε στη δική του καρτέλα αν ο αξιολογούμενος διάβασε ολόκληρο το κείμενο ή μέρους αυτού, καταμετρώντας τις λέξεις.

Επιπρόσθετα, κάθε φορά που ο αξιολογούμενος έκανε λάθη, ο αξιολογητής τα σημείωνε στην καρτέλα προσθέτοντας δικές του παρατηρήσεις σε σχέση με αυτά. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία στην καρτέλα του αξιολογητή ήταν τυπωμένο το κείμενο της ανάγνωσης με μεγάλα διαστήματα ώστε να σημειώνει τα λάθη του μαθητή με ευκολία και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αυτό αποτελούνταν από 105 λέξεις, όπου στο τέλος κάθε σειράς αναγραφόταν ο αριθμός των λέξεων της σειράς αυτής. Ωστόσο, δεν γινόταν αναφορά για τα είδη των λαθών καθώς ο στόχος της αξιολόγησης στο παρόν εργαλείο είναι η αναγνωστική δεξιότητα συνολικά. Στο τέλος της παρούσας δοκιμασίας, υπήρχε ένας βοηθητικός πίνακας για τον αξιολογητή που είχε ως στόχο τη σύνοψη των παρατηρήσεων από την ανάγνωση του μαθητή. Ειδικότερα, αναφέρονταν αν ο μαθητής γνώριζε το συγκεκριμένο κείμενο, στο σύνολο των λέξεων που διάβασε, στον χρόνο της ανάγνωσης, στα λάθη ως προς τον αριθμό τους, στα λάθη χαρακτηρίζοντας τα και στη συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης, για παράδειγμα, 6) αν ήταν ευχερής, 3) αργή με λίγα λάθη, 1) πάρα πολλά λάθη κ.λ.π.

- ***Αξιολόγηση λεξιλογίου και μορφοσυντακτικής δεξιάτητας (μετά την ανάγνωση)***

Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγησή της, στην καρτέλα του αξιολογητή υπήρχαν διατυπωμένες 24 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν την μορφοσυντακτική δεξιότητα και τη λεξιλογική ικανότητα. Οι ερωτήσεις εξέταζαν τη σημασία λέξεων,

το σχηματισμό προτάσεων με συγκεκριμένες λέξεις, την κατηγοριοποίηση λέξεων ως προς κάποιο χαρακτηριστικό τους, την εύρεση αντώνυμων λέξεων ή αντίθετων φράσεων, την εύρεση του σχήματος λόγου στο οποίο ανήκει μια λέξη, την μετατροπή μιας φράσης από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό, το συντακτικό και την μετατροπή ενός παροντικού χρόνου(ενεστώτα) σε μελλοντικό(μέλλοντα στιγμιαίο) και σε παρελθοντικούς χρόνους(παρατατικό ,αόριστο). Σ' αυτή τη δοκιμασία ο εξεταστής πραγματοποιούσε διάφορες ερωτήσεις στον μαθητή, οι οποίες βασίζονταν πάνω στο κείμενο, το οποίο είχε σε καρτέλα ο εξεταζόμενος. Ο εξεταζόμενος απαντούσε σ' αυτές προφορικά, ενώ ο εξεταστής σημείωνε στη δική του καρτέλα, η οποία περιείχε 4 στήλες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη ήταν διατυπωμένες οι 18 ερωτήσεις, στη δεύτερη στήλη ο αξιολογητής σημείωνε τις λάθος απαντήσεις, στην τρίτη κατέγραφε την προσπάθεια του μαθητή και στην τέταρτη τις σωστές απαντήσεις. Να αναφερθεί επίσης, ότι ο εξεταστής σημείωνε τις παρατηρήσεις του σχετικά με τα λάθη του εξεταζόμενου κάθε φορά που το θεωρούσε απαραίτητο.

- ***Αξιολόγηση κατανόησης (μετά από 2 αναγνώσεις, φωναχτή και σιωπηρή)***

Ειδικότερα, για τη διεξαγωγή της παρούσας αξιολόγησης υπήρχαν στην καρτέλα του αξιολογητή 2 στήλες, όπου στην πρώτη στήλη ήταν καταγεγραμμένες οι ερωτήσεις, ενώ στη δεύτερη ο αξιολογητής μπορούσε να καταγράψει τις απαντήσεις του αξιολογούμενου. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στην ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να τις απαντά. Όσον αφορά τις ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ωστόσο σε περίπτωση που η απάντηση του μαθητή ήταν μεγάλης έκτασης, ο αξιολογητής είχε τη δυνατότητα να τον ηχογραφήσει. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με αν του άρεσε το κείμενο, τη σημασία και την κατανόηση φράσεων καθώς επίσης και την πραγματοποίηση της προφορικής διατύπωσης κάθε πρότασης με δικό του τρόπο και της περίληψης του κειμένου , τονίζοντας τα κύρια σημεία αυτού.

Όσον αφορά τις ρουμπρίκες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα διαχωρίζονταν σε 4 ομάδες κριτηρίων, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Συγκεκριμένα, η ρουμπρίκα αξιολόγησης τυπικά ορίζεται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης . Οι ρουμπρίκες ανήκουν στο είδος της περιγραφικής αξιολόγησης, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν μια παραγόμενη εργασία, δραστηριότητα ή μια επίδοση σύμφωνα με διάφορα επίπεδα ποιότητας. Αποτελούνται από τα κριτήρια αξιολόγησης, τα επίπεδα επίδοσης με την αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας και τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (Andrade & Valtcheva, 2008).

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις της ρουμπρίκας ήταν πολλαπλής επιλογής με απαντήσεις κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου, όπου δινόταν στον ειδικό/αξιολογητή, η ευκαιρία να σημειώσει προτάσεις ή παρατηρήσεις του. Στην πρώτη ομάδα, οι ερωτήσεις της ρουμπρίκας, αναφέρονταν στην καταλληλότητα ποιοτικών στοιχείων ανά ηλικιακή ομάδα. Στη δεύτερη ομάδα, οι ερωτήσεις αφορούσαν την καταλληλότητα των ποσοτικών στοιχείων ανά ηλικιακή ομάδα. Η τρίτη ομάδα είχε ως στόχο να αναδείξει την εγκυρότητα του περιεχομένου ενώ η τέταρτη ομάδα αναφέρονταν στην αξιοπιστία, δηλαδή τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε διαδοχικές μετρήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τέλος, μετά την αξιολόγηση κάθε ομάδας υπήρχε ένας πίνακας όπου ο αξιολογητής μπορούσε να ποσοτικοποιήσει την συνολική αξιολόγηση των 4 ομάδων, επιλέγοντας από το 1 (το μηδενικό επίπεδο) ως το 10 (το υψηλό επίπεδο), δηλαδή τον αριθμό/βαθμό που αντιστοιχούσε σε αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3⁰

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά προκύπτουν από τη συλλογή των δεδομένων, τη συνέντευξη και την παρατήρηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν 10 μαθητές Δημοτικού Σχολείου, οι 4 από τους οποίους φοιτούσαν στην ΣΤ', οι 3 στην Γ', μία μαθήτρια φοιτούσε στην Δ' και 2 μαθητές φοιτούσαν στη Β'.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στον τομέα της φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης έχουν ως εξής: Οι 5 μαθητές βρίσκονται σε καλό επίπεδο, δηλαδή έχουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα επαρκώς αναπτυγμένη, εφόσον απαντούσαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις ή διόρθωναν στη συνέχεια ορισμένα λάθη που είχαν κάνει. Ειδικότερα, το στάδιο της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης θεωρείται αναδυόμενο στους υπόλοιπους 4 μαθητές, οι οποίοι απαντούσαν σωστά σε ορισμένες ερωτήσεις ή προσπαθούσαν να τις απαντήσουν όλες. Ωστόσο, υπήρξε μία περίπτωση ενός μαθητή, όπου η δεξιότητα της φωνημικής/φωνολογικής επίγνωσης ήταν απύσχα, όπου φαίνεται ο μαθητής να παρουσιάζει πολλές ελλείψεις ή/και περιορισμούς στο συγκεκριμένο στάδιο.

Ειδικότερα το εργαλείο μετρούσε τη φωνολογική και τη φωνημική επίγνωση καθώς οι ερωτήσεις της αξιολόγησης αναφέρονταν στο διαχωρισμό των συλλαβών, στην ομοιοκαταληξία, στον εντοπισμό λέξεων και στα σημεία στίξης. Ωστόσο, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες παρουσιάστηκε δυσκολία που αφορούσε τη διατύπωση των ερωτήσεων όσον αφορά την ομοιοκαταληξία και ζητούνταν από τον αξιολογητή να τις επαναλάβει ξανά. Για παράδειγμα, όταν ο αξιολογητής ανέφερε ότι θα σας πω 3 λέξεις (καλάμι, γαριδάκι, ποτάμι) και βρες αυτή που ταιριάζει περισσότερο (έχει ομοιοκαταληξία) με την λέξη «αρκουδάκι», οι μαθητές αδυνατούσαν να απαντήσουν

ή κάποιες φορές απαντούσαν κάτι στην τύχη χωρίς να σκεφτούν. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις ,που αφορούσαν την φωνολογική/φωνημική επίγνωση ήταν διατυπωμένες σωστά και κατάλληλες για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας είναι τα εξής: Οι 2 μαθητές είχαν τη συγκεκριμένη δεξιότητα επαρκώς ανεπτυγμένη καθώς η αναγνωστική τους ευχέρεια βαθμολογούνταν από 5 ως 7, δηλαδή σχετικά ευχερής , ή ευχερής, ή εξαιρετικά ευχερής με χρωματισμό της φωνής. Στην παρούσα αξιολόγηση, η αναγνωστική ευχέρεια των δύο μαθητών χαρακτηρίζονταν ευχερής. Ωστόσο, οι υπόλοιποι 8 μαθητές βρίσκονταν σε αναδυόμενο επίπεδο, όσον αφορά τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της αναγνωστικής ευχέρειας . Ειδικότερα, στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων μαθητών κατεγράφησαν παραλείψεις λέξεων, επαναλήψεις και λάθη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας βαθμολογούνταν από το 1 ως το 4, δηλαδή αν ο μαθητής είχε κάνει πολλά λάθη, ή αργή ανάγνωση και πολλά λάθη, ή αργή με λίγα λάθη, ή είχε πραγματοποιήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης με κομπιάσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναγνωστική ευχέρεια των συγκεκριμένων μαθητών χαρακτηρίζονταν αργή με λίγα λάθη και κομπιάσματα.

Επίσης, το συγκεκριμένο εργαλείο μετρούσε την αναγνωστική ευχέρεια, δίνοντας τη δυνατότητα στον εξεταστή να καταγράψει σημαντικές παρατηρήσεις όπως ο χρόνος της ανάγνωσης, τα λάθη, το σύνολο των λέξεων του κειμένου και να οδηγηθεί σε μία συνολική εκτίμηση για την ποιότητα της ανάγνωσης. Στην αξιολόγηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, υπήρχαν οδηγίες όσον αφορά την διαδικασία της αξιολόγησής της. Οι οδηγίες ήταν σωστά διατυπωμένες και σαφής ως τους αξιολογούμενους και δεν χρειαζόταν η επανάληψή τους.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα λεξιλογίου και της μορφοσυντακτικής δεξιότητας παρουσιάζονται ως εξής: Οι 6 μαθητές βρίσκονταν σε καλό επίπεδο καθώς η συγκεκριμένη δεξιότητα ήταν επαρκώς ανεπτυγμένη, εφόσον απαντούσαν

σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις. Οι υπόλοιποι 4 μαθητές, είχαν τη δεξιότητα του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης σε αναδυόμενο στάδιο, οι οποίοι είχαν απαντήσει σωστά στις μισές δραστηριότητες.

Μέσω της αξιολόγησης των ρουμπρικών έγινε αντιληπτό, ότι το εργαλείο μετρούσε το λεξιλόγιο του κειμένου και την μορφοσυντακτική δεξιότητα. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από τις κατάλληλες διαμορφωμένες ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, παρουσιάστηκε αδυναμία στην κατανόηση ορισμένων ερωτήσεων που αφορούσαν τα μέρη του λόγου, η μετατροπή στη σωστή πτώση του άλλου αριθμού και στη σημασία των λέξεων. Για παράδειγμα, «του πανύψηλου δέντρου» πώς θα γίνει η φράση για πολλά; παρουσιάζονταν σύγχυση προς τους μαθητές ή μεταφέρονταν σε άλλη πτώση (ονομαστική πληθυντικού), ίσως θα ήταν βοηθητικό στις συγκεκριμένες ερωτήσεις του εργαλείου να επισημαίνεται η πτώση. Επίσης, παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εύρεση αντώνυμων λέξεων ή αντίθετων φράσεων στην κατάλληλη πτώση και στην μετατροπή ενός παρελθοντικού χρόνου σ' έναν παροντικό ή μελλοντικό χρόνο.

Όσον αφορά το τομέα της κατανόησης, από την αξιολόγηση, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Οι 3 μαθητές που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα Γ-Δ Δημοτικού, είχαν επαρκώς ανεπτυγμένη τη συγκεκριμένη δεξιότητα, καθώς απαντούσαν σωστά στις περισσότερες δραστηριότητες. Άλλοι 5 μαθητές βρίσκονταν σε ένα μέτριο επίπεδο κατανόησης και είχαν τη συγκεκριμένη δεξιότητα σε αναδυόμενο στάδιο. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν απαντήσει σωστά περίπου στις μισές δραστηριότητες. Τέλος, υπήρξαν δύο περιπτώσεις μαθητών, όπου η δεξιότητα της κατανόησης ήταν απύσχα, δηλαδή φαίνεται ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις ή/και περιορισμούς στο συγκεκριμένο στάδιο. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν αποτύχει σε όλες τις δραστηριότητες της κατανόησης, παρά την επανάληψη των ερωτήσεων από τον αξιολογητή.

Συγκεκριμένα, το εργαλείο μετρούσε την κατανόηση των κειμένων όλων των ηλικιακών ομάδων, μέσα από κατάλληλες και σωστά διατυπωμένες ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν ανάλογα την ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε

μία δυσκολία στη διατύπωση των ερωτήσεων («Βρες μια πρόταση που “κουβαλάει” το νόημα»), όπου οι μαθητές αδυνατούσαν να την απαντήσουν καθώς δεν γινόταν αντιληπτή η σημασία της φράσης. Επίσης, στην ηλικιακή ομάδα Ε-ΣΤ΄ Δημοτικού-Α Γυμνασίου, παρουσιάστηκε δυσκολία στη σημασία φράσεων όπως «κουβαλώντας στα αμπάρια τους τις χαρές και τις δυσκολίες», «οι λέξεις για τον ποιητή είναι καράβια που κάνουν πολύ μακρινά ταξίδια», όπου οι συγκεκριμένες φράσεις ήταν μεταφορικής σημασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο αξιολογητής χρειάστηκε να τις επαναλάβει ξανά τις συγκεκριμένες φράσεις.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των ρουμπρικών αξιολόγησης κάθε ηλικιακής ομάδας ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, διαπιστώθηκε ότι ήταν κατάλληλα για την κάθε ηλικιακή ομάδα καθώς διδάσκονταν στις ανάλογες τάξεις. Επίσης, το λεξιλόγιο αποτελούνταν από συχνόχρηστες λέξεις που ανταποκρίνονταν στις δυνατότητες των μαθητών. Η μορφοσυντακτική δομή του κειμένου ήταν κατάλληλη για κάθε ηλικιακή ομάδα καθώς τα κείμενα αποτελούνταν από απλές προτάσεις και σύνθετες προτάσεις κυριολεκτικής ή μεταφορικής σημασίας. Επιπρόσθετα, το νόημα του κειμένου ήταν σαφές και παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, όπου μπορούσαν να δημιουργήσουν γνωστικά σχήματα και νοερές εικόνες.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι καρτέλες του αξιολογητή και αξιολογούμενου ήταν λειτουργικά δομημένες. Συγκεκριμένα, οι καρτέλες του αξιολογητή αποτελούνταν από διαμορφωμένους πίνακες, όπου στην μία στήλη υπήρχαν οι ερωτήσεις για την αξιολόγηση των μαθητών ενώ στις άλλες καταγράφονταν οι παρατηρήσεις και οι σημειώσεις του αξιολογητή. Στις καρτέλες του αξιολογητή υπήρχε ενδεδειγμένος ο αριθμός των υποδοκιμασιών που περιλαμβάνονταν στο εργαλείο αξιολόγησης και ο χρόνος χορήγησής του. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι ο αξιολογητής μπορούσε με σχετική ευκολία να προβεί στη χορήγηση του εργαλείου και να εξάγει τα αποτελέσματα από τη χορήγησή του, στον ενδεδειγμένο χρόνο. Ειδικότερα, το εργαλείο έδινε μία συνολική εικόνα των αναγνωστικών δυσκολιών και μπορούσε να δημιουργήσει τη βάση για την επιλογή παρέμβασης. Μέσω από τα αποτελέσματα των ρουμπρικών παρατηρήθηκε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν επηρεάζονταν από

την υποκειμενικότητα του εξεταστή καθώς και ότι το εργαλείο παρουσίαζε εννοιολογική συνάφεια αν χορηγούνταν σε δύο μέρη.

Συγκεκριμένα, οι ρουμπρίκες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα διαχωρίζονταν σε 4 ομάδες κριτηρίων, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Στην πρώτη ομάδα, οι ερωτήσεις της ρουμπρίκας αναφέρονταν στη καταλληλότητα ποιοτικών στοιχείων όπως η καταλληλότητα του κειμένου, του λεξιλογίου, η μορφοσυντακτική του δομή και το νόημα. Ειδικότερα, μετά τη συνολική αξιολόγηση της πρώτης ομάδας στην ηλικιακή ομάδα Α-Β Δημοτικού τα αποτελέσματα έδειξαν σχετικά υψηλή καταλληλότητα με βαθμό 8. Στην ηλικιακή ομάδα Γ-Δ Δημοτικού η συνολική αξιολόγηση των ποιοτικών στοιχείων κατέληξε στην αρκετά υψηλή καταλληλότητα με βαθμό 9 ενώ στην ηλικιακή ομάδα Ε- ΣΤ Δημοτικού- Α Γυμνασίου τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική καταλληλότητα με βαθμό 7.

Στη δεύτερη ομάδα, οι ερωτήσεις αφορούσαν την καταλληλότητα των ποσοτικών στοιχείων όπως τον αριθμό των υποδοκιμασιών, τον χρόνο χορήγησης, τον χρόνο εξαγωγής αποτελεσμάτων, τη σχετική ευκολία του ερευνητή για την χορήγηση και το όφελος των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ποσοτικών στοιχείων στην ηλικιακή ομάδα έδειξαν ότι υπάρχει σχετικά υψηλή καταλληλότητα με βαθμό 8. Ειδικότερα, στις ηλικιακές ομάδες Γ-Δ και Ε-ΣΤ Δημοτικού- Α Γυμνασίου η συνολική αξιολόγηση των ποσοτικών στοιχείων κατέληξε στην αρκετά υψηλή καταλληλότητα με βαθμό 9.

Η τρίτη ομάδα είχε ως στόχο να αναδείξει την εγκυρότητα του περιεχομένου, όπου οι ερωτήσεις αφορούσαν στο κατά πόσο το εργαλείο μπορούσε να μετρήσει την φωνολογική/φωνημική επίγνωση, το λεξιλόγιο, την ευχέρεια και την κατανόηση, τη συνολική εικόνα των αναγνωστικών δεξιοτήτων, την επιλογή παρέμβασης με βάση τα αποτελέσματα καθώς επίσης και αν η συγκεκριμένη αξιολόγηση μετράει δεξιότητες όπως άλλα γνωστά εργαλεία. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της εγκυρότητας περιεχομένου ήταν τα ακόλουθα: στην ηλικιακή ομάδα Α-Β Δημοτικού, η συνολική αξιολόγηση αντιστοιχεί με το 8, δηλαδή με τη σχετικά υψηλή εγκυρότητα ενώ στις ηλικιακές ομάδες Γ-Δ και Ε- ΣΤ Δημοτικού- Α Γυμνασίου τα αποτελέσματα έδειξαν αρκετά υψηλή καταλληλότητα με αριθμό 9.

Επιπρόσθετα, η τέταρτη ομάδα αναφέρονταν στην αξιοπιστία, δηλαδή τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε διαδοχικές μετρήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη βαθμολόγηση της ευχέρειας, την ύπαρξη υποκειμενικότητας καθώς και την εννοιολογική συνάφεια των ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνολική εικόνα της αξιοπιστίας ήταν τα εξής : σχετικά υψηλή αξιοπιστία με βαθμό 8 στην ηλικιακή ομάδα και αρκετά υψηλή αξιοπιστία με βαθμό 9 στις ηλικιακές ομάδες Γ-Δ και Ε-ΣΤ Δημοτικού- Α Γυμνασίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξίζει να σημειωθεί ότι η άτυπη αξιολόγηση είναι μία ιδιαίτερη μορφή σχολικής αξιολόγησης και έχει σπουδαίο ρόλο. Η άτυπη αξιολόγηση σχετίζεται με την παρατήρηση των εκφράσεων, των λεγομένων και με την κατανόηση προφορικών συζητήσεων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης δεν είναι προγραμματισμένη, πραγματοποιείται παράλληλα με την διδασκαλία, ενώ είναι και αυθόρμητη.

Όπως είναι γνωστό η χορήγηση ενός σταθμισμένου κριτηρίου αξιολόγησης δεν είναι εφικτή από έναν άμεσα εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, έτσι η αμέσως επόμενη κίνηση είναι η κατασκευή και χορήγηση ενός άτυπου κριτηρίου αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τα κριτήρια αυτά αν και στερούνται συστηματικής εφαρμογής, καθώς δεν είναι σταθμισμένα στον ευρύτερο πληθυσμό, ωστόσο μπορούν να μας δώσουν αρκετά αξιόπιστα στοιχεία για τις γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή, αρκεί βέβαια η κατασκευή τους να στηρίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένα στοιχεία αλλά και η εφαρμογή τους να γίνει με μεθοδικότητα, ακρίβεια και υπευθυνότητα από τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό. Τα άτυπα κριτήρια αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων – αδυναμιών των μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια σειρά επιμέρους γνωστικών δραστηριοτήτων οι

οποίες απεικονίζουν τόσο το είδος όσο και το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει ο μαθητής.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη χορήγηση του εργαλείου σε 10 μαθητές στις ηλικιακές ομάδες Α- Β, Γ-Δ και Ε-ΣΤ Δημοτικού-Α Γυμνασίου , για να διαπιστωθεί μέσα από τη χορήγηση του συγκεκριμένου εργαλείου και των ρουμπρικών αν παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου και εγκυρότητα δομής.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της έρευνας αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου. Η εγκυρότητα του περιεχομένου δεν είναι τίποτα άλλο από το βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο αντιπροσωπεύεται στις δοκιμασίες ενός συγκεκριμένου οργάνου μέτρησης ή σε όλα τα όργανα ενός συστήματος πιστοποίησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του εργαλείου και την αξιολόγηση των ρουμπρικών παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, η συνολική αξιολόγηση της εγκυρότητας περιεχομένου βαθμολογούνταν με υψηλό βαθμό που αυτό ερμηνευόταν ότι το συγκεκριμένο άτυπο εργαλείο είχε αρκετά υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα περιεχομένου προέκυψε μέσω της αξιολόγησης των ρουμπρικών όλων των ηλικιακών ομάδων που αναφέρονταν στις αναγνωστικές δεξιότητες από τον εξεταστή. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το εργαλείο μέσα από την καρτέλα που δινόταν σε κάθε μαθητή και τις ερωτήσεις που πραγματοποιούσε ο εξεταστής, ανταποκρίθηκε αρχικά στη φωνολογική και φωνημική επίγνωση όλων των ηλικιακών ομάδων , δηλαδή στη συνειδητοποίηση πως οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των φωνημάτων αυτών , στην δυνατότητα του μαθητή να χειρίζεται τον προφορικό λόγο σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης και σύνθεσης (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) και στην κατανόηση των σχέσεων οργάνωσης και δομής της γλώσσας.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε το λεξιλόγιο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες , που αφορούσε κυρίως το βάθος του λεξιλογίου, δηλαδή το πόσο καλά γνωρίζει ο μαθητής τις σημασιολογικές αποχρώσεις μιας λέξης. Σημαντικές αναγνωστικές δεξιότητες ήταν η ευχέρεια και η κατανόηση, όπου μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα αξιολογήθηκαν με υψηλό βαθμό εγκυρότητας. Ειδικότερα, μέσω της χορήγησης του εργαλείου σε όλες τις ηλικιακές ομάδες , προέκυψε μία συνολική αξιολόγηση των αναγνωστικών

δεξιοτήτων, όπου με βάση τα αποτελέσματά της, ο εξεταστής μπορούσε να προχωρήσει στην επιλογή σημαντικών διδακτικών αποφάσεων τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη παρέμβαση.

Η εγκυρότητα περιεχομένου των ασκήσεων του εργαλείου διασφαλίζεται από τη διαδικασία κατασκευής των ασκήσεων, όπου λήφθηκαν υπόψη οι απαραίτητοι παράγοντες κατά περίπτωση, όπως είναι το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, η διεθνής βιβλιογραφία, η κλινική και εκπαιδευτική εμπειρία, προηγούμενες μελέτες και πιλοτικές δοκιμές. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι συνάδει με έρευνες και μελέτες (Paris & Carpenter, 2003· Πόρποδας, 2007· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007β) που αποδεικνύουν ότι ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου ενός άτυπου εργαλείου απαιτεί αυτό ακριβώς, τη συστηματική εξέταση του περιεχομένου του για να εξακριβωθεί αν όντως καλύπτει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του τομέα που αξιολογείται από αυτό.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την εγκυρότητα δομής του εργαλείου. Η έννοια εγκυρότητα δομής αναφέρεται στη σημαντικότητα και την καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν με βάση τα αποτελέσματα ενός τεστ. Συγκεκριμένα, μέσω της αξιολόγησης των ρουμπρικών όλων των ηλικιακών ομάδων προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα, που αφορούσαν την καταλληλότητα του κειμένου κάθε ηλικιακής ομάδας, τη σωστή χρήση λεξιλογίου και μορφοσύνταξης ανάλογα με τη ηλικιακή ομάδα, το νόημα και τη σωστή δόμηση των ερωτήσεων. Επίσης, προέκυψαν επιπλέον συμπεράσματα που αναφέρονταν στον αριθμό υποδοκιμασιών, στο χρόνο χορήγησης του εργαλείου, στο χρόνο εξαγωγής των αποτελεσμάτων και στη σχετική ευκολία χορήγησης του εργαλείου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των ρουμπρικών έδειξαν ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μετράει όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και μέσω αυτών αποδείχθηκε ότι παρουσιάζει εγκυρότητα δομής, καθώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους ήταν έγκυρη.

Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι συμφωνεί με παρόμοιες έρευνες και μελέτες (Πόρποδας, 2007· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007β Paris & Carpenter, 2003) που αποδεικνύουν ότι ο έλεγχος της εγκυρότητας δομής ενός

άτυπου εργαλείου απαιτεί αυτό ακριβώς, δηλαδή τον έλεγχο αν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευτούν ως δείκτες της δεξιότητας ή των δεξιοτήτων των εξεταζόμενων τις οποίες θέλουμε να μετρήσουμε. Ο βασικός στόχος στη διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας δομής ενός τεστ είναι η έγκυρη ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ως προς την ή τις ιδιότητες τις οποίες το τεστ υποστηρίζει ότι εξετάζει. Η έννοια δηλαδή της εγκυρότητας δομής ενός τεστ, σχετίζεται με την καταλληλότητα των ερμηνειών που κάνουμε με βάση τα αποτελέσματά του.

Ουσιαστικά η εγκυρότητα δομής μετράει αυτό που θέλει να μετρήσει (Κασσωτάκης, 2001). Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο εργαλείο παρουσιάζει αποτελέσματα που μας δείχνουν πράγματι αυτό που υποστηρίζουμε ότι μας δείχνουν ότι, δηλαδή, οι εξεταζόμενοι διαθέτουν ή όχι και σε ποιο βαθμό την ή τις δεξιότητες τις οποίες το τεστ ισχυρίζεται ότι μετράει.

Εκτός από την εγκυρότητα ένα τεστ θα πρέπει να διαθέτει και αξιοπιστία, μια ακόμη σημαντική ιδιότητά του, η οποία αναφέρεται στη συνέπεια και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων ενός τεστ. Όσον αφορά την αξιοπιστία, αν και ξεχωριστή ιδιότητα, θεωρείται ότι αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εγκυρότητα ενός τεστ (Kunnap,2004).

Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαλείου και των ρουμπρικών πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για δοκιμασίες που αφορούν δεξιότητες της ανάγνωσης και για κάθε δεξιότητα υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια βαθμολόγησης ανάλογα την ηλικιακή ομάδα. Γενικότερα η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου κρίνεται δεδομένης της απαιτούμενης συντομίας στη χορήγηση, στον περιορισμό μίας σχολικής ώρας, ευρύτητας στην κάλυψη όπως οι 5 αναγνωστικές δεξιότητες (φωνολογική, φωνημική επίγνωση, λεξιλόγιο/μορφοσύνταξη, ευχέρεια, κατανόηση) και τη χρήση πολλών υποδοκιμασιών- ερωτημάτων και πλούτου αποτελεσμάτων όπως ταχύτητα και ακρίβεια προφίλ.

Συμπερασματικά, η χρήση του ΑΑΑΠΠΣ σε σχολεία μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων κάθε μαθητή και στην καλύτερη προσέγγιση της διδασκαλίας της ανάγνωσης, ανάλογα με τα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα. Τα πλεονεκτήματα αυτής της δοκιμασίας είναι πολύ σημαντικά ειδικά για τους μαθητές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα A-B Δημοτικού που αποτελούνται από αρχάριους αναγνώστες. Οι εκπαιδευτικοί-εξεταστές θα είναι σε θέση να εξάγουν γρήγορα και εύκολα συμπεράσματα που αφορούν τις αναγνωστικές ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και βάσει αυτών θα επιλέγουν με τον καλύτερο τρόπο τις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις για τη διδασκαλία και την παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα αποκτούν ισχυρές βάσεις από τα πρώτα σχολικά χρόνια και θα αντιμετωπίζονται έγκαιρα οι όποιες δυσκολίες.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω όσο αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου και την εγκυρότητα δομής οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το ΑΑΑΠΠΣ , η άτυπη δοκιμασία αξιολόγησης της ανάγνωσης και των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων, παρουσιάζει αρκετή εγκυρότητα και αξιοπιστία , αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί σταθμισμένο εργαλείο καθώς δεν πληροί όλες τις προϋποθέσεις. Για τη δημιουργία και τη στάθμιση ενός ολοκληρωμένου τεστ το οποίο θα αποτελέσει σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης και αξιολόγησης των αναγνωστικών δυσκολιών είναι σημαντική η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως το πρώτο βήμα για την ολοκλήρωση της διαδικασίας προσαρμογής και χορήγησης του εργαλείου σε ένα πληθυσμό μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξόπουλος, Δ. (2004). *Ψυχομετρία. Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αναγνωστοπούλου, Α. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος*. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Αυλίδου-Δοίκου, Μ. (2002). *Δυσλεξία- συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βογινδρούκας, Ι., Sherratt, D., (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Σαξιδευτής.

Ζακοπούλου, Β., (2003). *Τεστ πρώιμης ανίχνευσης δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ. (2001). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κρόκου, Ζ. (2007). «*Μαθησιακές Δυσκολίες*», στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 28-38.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλας, Γ., (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual School, τόμος 2, τεύχη 2-3.

Κωτούλας, Β., (2003). *Φωνημική Επίγνωση και εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών*. Γλώσσα, 56.

Κωτούλας, Β. (2008). *Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σελ.32-40). Θεσ/κη: Γράφημα.

Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Έκδοση : Γρηγόρη, Αθήνα.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο., (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής : Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Σταμούλης Αντ.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σελ. 31 – 52, Βόλος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: ΓΡΑΦΗΜΑ.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7).

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα : αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ.Δ.(2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (1).

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο Κ. Πόταγας, Κ. & Ευδοκιμήδης, Ι. (Επιμ..) *Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο*, (σελ. 199-218). Αθήνα: Συνάψεις.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 33-42.

Τζιβνίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Τριλιανός, Θ. Α., (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Τόμος Α'. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: (Χ. Ό.)

Τσακίρη, Δ. - Καπετανίδου, Μ. (2007). «*Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης*» στο *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, Βασίλης Κουλαϊδής (Επιστ. επιμ), Αθήνα : Ο.Ε.Π.ΕΚ.: σελ.351-374.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ:

Oosterhof, A. (2010). (Επιμ.) Κασσιμάτη, Κ. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην. (Μετάφραση: Θεοδωρακάκου, Α.).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Andrade, H. & Valcheva A. (2008). *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment*. *Theory Into Practice*, 48(1), pp. 12 -19.

Darling-Hammond, L. (2000). *How teacher education matters*. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

Fulcher G., Davidson F. (2007). *Language Testing and Assessment – An Advanced Resource Book*. Oxon: Routledge.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwse, M. M. (2003). *What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text?* In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (σσ. 82-98). New York: Guilford.

Hogan, T.P. (2007). *Educational Assessment: A practical introduction*. Danvers: Wiley.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kunnan. A. J. 2004. *Test fairness*. In M. Milanovic, C. J. Weir and ALTE (eds.) *European Language Testing in a Global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference, July 2001*. Cambridge: Cambridge University Press, 27-50.

Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). *Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention*. Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED548040).

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). *Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study*. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Paris, S.G., & Carpenter, R.D. (2003). *FAQs about IRIs*. *The Reading Teacher*, 56, 578–580.

Scott, J. A., Jamieson-Noel, D., & Asselin, M. (2003). *Vocabulary instruction throughout the day in 23 Canadian upper-elementary classrooms*. *Elementary School Journal*, 103, 269–268.