

# Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 2 (2014)

4th Conference Proceedings

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας  
20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:  
Παπαδότος Γιάννης  
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα  
Μπαστιά Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

## Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση

Αριάδνη Κοκκινάκη

doi: [10.12681/edusc.279](https://doi.org/10.12681/edusc.279)

### To cite this article:

Κοκκινάκη Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Panhellenic Conference of Educational Sciences, 2014(2)*, 366–375. <https://doi.org/10.12681/edusc.279>

## Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση.

Κοκκινάκη Αριάδνη

Δασκάλα ΠΠΣΠΠ ΠΑΤΡΩΝ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον ΜΠΣ «Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία»,  
ariadnikok@gmail.com

### Περίληψη

Η ανάγνωση είναι ένα σύνθετο γνωστικό έργο που συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Είναι στενά συνδεδεμένη με το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή και τη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης του. Ένας μαθητής αναμένεται ότι στο τέλος της φοίτησης της Α Δημοτικού θα μπορεί να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο με ευχέρεια και ορθότητα. Ωστόσο, πολλοί μαθητές εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνονται σε δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εντοπίσει την πηγή των αδυναμιών και να εκπονήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Παρακάτω θα αναφερθούμε στα μέσα αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης, τα οποία μπορεί να είναι άτυπα ή σταθμισμένα, όπως το « Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού», του Πανεπιστημίου Πατρών.

**Λέξεις κλειδιά:** Σταθμισμένο τεστ, άτυπο, φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη.

### Abstract

Reading is a complex cognitive task which consists in processing graphic, phonemic and semantic information. It is highly connected with student's phonological awareness and the capacity of their working memory. At the end of the attendance of 1<sup>st</sup> grade a student is expected to be able to decode the written words with fluency and accuracy. However, many students have learning difficulties that manifest themselves in difficulties in reading and writing. The teacher must be able to locate the source of the weakness and to prepare a personalized intervention plan. Below, we will refer to the means of assessment of reading performance, which can be informal or standardized, like "Investigation Test of Reading Difficulties in kindergarten and 1<sup>st</sup>- 2<sup>nd</sup> Elementary School", which is elaborated by University of Patras.

**Keywords:** standardized test, informal test, phonological awareness, short memory.

### 1. Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, την ανάγνωση, της γραφής, του συλλογισμού και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Παντελιάδου, 2000. Πόρποδας, 2003). Σύμφωνα με τον ορισμό, βασικό αίτιο του προβλήματος είναι η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και αφορά το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού. Τα προβλήματα

διαφέρουν ως προς τη φύση, την ένταση, την αιτιολογία, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις και δεν υπάρχει μια κοινή συμπτωματολογία που να χαρακτηρίζει του μαθητές με ΜΔ. Για αυτό είναι πολύ δύσκολη η κατηγοριοποίησή τους. Με βάση όμως το δεδομένο ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο έχει συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις, μια πιο λειτουργική κατηγοριοποίηση των ΜΔ θα ήταν να εξετάσουμε κατά πόσο οι ικανότητες ή αδυναμίες ενός μαθητή ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι όταν ένα άτομο έχει αδυναμία σε ένα ή περισσότερους από τους τομείς που απαιτούνται για τη γνωστική επεξεργασία μάθησης ενός γνωστικού αντικείμενου, είναι βέβαιο ότι θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην εκμάθηση αυτού του αντικείμενου.

Οι ΜΔ μπορούν να αντιμετωπιστούν αρκετά αποτελεσματικά, αρκεί να εντοπιστούν έγκαιρα και να εκπονηθεί ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός των συγκεκριμένων αδυναμιών ή δυσλειτουργιών που προκαλούν τα προβλήματα στην προσπάθεια του ατόμου να μάθει. Η αξιολόγηση προϋποθέτει συνεργασία με του γονείς του παιδιού και περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος και την εκπόνηση προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης ( Πόρποδας, 2002. Πόρποδας, 2003).

Τα μέσα αξιολόγησης διακρίνονται σε τυπικά και σε άτυπα. Τα τυπικά είναι τα σταθμισμένα τεστ, όπου οι επιδόσεις του μαθητή συγκρίνονται με τις επιδόσεις μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα άτυπα, όπου μπορούν να συνταχτούν από το δάσκαλο του σχολείου εύκολα, με τη χρήση των γνωστικών υλικών του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου ( Πόρποδας, 2003).

## **2. Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γλώσσας (Προφορικός λόγος, ανάγνωση και ορθογραφία).**

Η διαγνωστική αξιολόγηση της γλώσσας περιλαμβάνει και τις δύο λειτουργίες της γλώσσας, δηλ τον προφορικό λόγο (κατανόηση και ομιλία) και το γραπτό (ανάγνωση και ορθογραφία). Με την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο κάθε παιδί έχει ήδη αναπτύξει ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο. Τυχόν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου θα έχουν ήδη διαγνωστεί και η αντιμετώπισή τους θα βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη. Για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον για τις δυσκολίες στη μάθηση της γλώσσας επικεντρώνεται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, δηλ. στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003).

### **2.2. Διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας**

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2000). Δεν είναι μόνο ένα αποτέλεσμα, αλλά μια σύνθετη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Είναι ένα έργο νοητικό, το οποίο συνίσταται στην επεξεργασία γραφημικών, φωνημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών που υπάρχουν σε κάθε λέξη (Adams, 1990. Πόρποδας, 2002). Η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διάφορων γνωστικών λειτουργιών, όπως η αντίληψη

(αναγνώριση του παρουσιαζόμενου γράμματος) και μνήμη (βραχύχρονη και μακρόχρονη) και προϋποθέτει επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002).

### **2.2.1 Αποκωδικοποίηση**

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Οι γνωστικές λειτουργίες που συντελούν στην επιτυχημένη αποκωδικοποίηση μιας λέξης είναι οι εξής: η μεν γραφημική αναγνώριση των γραμμάτων προϋποθέτει αποκωδικοποίηση, συγκράτηση, πρόσβαση, ανάσυρση από τη μακρόχρονη μνήμη και απόφαση για την ταυτότητα του κάθε γράμματος. Η δε μετατροπή του γραφήματος σε φώνημα απαιτεί αφενός μεν την ομαλή λειτουργία της φωνημικής μνήμης με δυνατότητα πρόσβασης στη μακρόχρονη συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών, αφετέρου δε τη λειτουργία μηχανισμών μετατροπής του γραφήματος σε φώνημα, χάρη στους οποίους είναι δυνατή η απόδοση της φωνημικής ταυτότητας του κάθε γράμματος (Πόρποδας 2002).

### **2.2.2. Κατανόηση**

Η κατανόηση είναι η δεύτερη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Για να συντελεστεί, απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, ο εντοπισμός και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Σε επίπεδο κειμένου, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης συντελείται μέσω της κατανόησης της γραμματικής λειτουργίας των λέξεων μια πρότασης και της συντακτικής τους δομής (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας των δυο παραπάνω γνωστικών μηχανισμών. Μπορεί να θεωρηθεί το γινόμενο ή το άθροισμά τους, έτσι ώστε οποιαδήποτε δυσλειτουργία ενός από των δύο αυτών γνωστικών μηχανισμών επιφέρει αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας 2002). Αν η αποκωδικοποίηση μιας λέξης δε μπορεί να συντελεστεί, τότε δε θεωρούμε ότι έγινε ανάγνωση. Ομοίως, δεν έχουμε ολοκληρωμένη ανάγνωση όταν δε μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία της λέξης που αποκωδικοποιήσαμε.

## **3. Ταξινόμηση αναγνωστικών δυσκολιών**

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς σύνθεσης των δύο γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Τα περισσότερα παιδιά περνούν από το στάδιο της αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, όπου πρέπει να αντιστοιχίσουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Ένα παιδί χωρίς μαθησιακό πρόβλημα στο τέλος της Γ΄ δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει αποκτήσει επάρκεια στην ανάγνωση, μπορεί δηλαδή να διαβάζει με ευχέρεια και να κατανοεί έννοιες αντίστοιχες της ηλικίας του, ενώ αναγνωρίζει και διακρίνει και τα μορφοσυντακτικά στοιχεία του έντυπου λόγου. Όπως αναφέρεται και προηγουμένως, μπορούμε να μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες μόνο εφόσον το παιδί έχει ενταχθεί στο σχολείο και έχει δεχθεί «επαρκή» εκπαίδευση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποκλίνουν από το επίπεδο της τάξης τους περίπου ένα ή δύο χρόνια. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται αρχικά στην ανάγνωση και αργότερα και στο γραπτό λόγο. Τα προβλήματα ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τόσο συχνά, ώστε πολλές

φορές να χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσκολίες ανάγνωσης» ή «δυσλεξία ( Παντελιάδου, 2000).

Και μια και η ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας βασίζεται και διευκολύνεται από την αλφαβητική στρατηγική (δηλαδή την αποκωδικοποίηση και κατανόηση), αν οποιοσδήποτε από τους δύο παραπάνω παράγοντες δε λειτουργεί κανονικά (ή και οι δύο), τότε το αναγνωστικό αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο (Πόρποδας, 2002,). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κυρίως πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση ( Prior, 1996), αναλώνοντας πολύ χρόνο σε αυτή, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η πρόσβαση στην κατανόηση του νοήματος της λέξης που διαβάζουν. Επιχειρώντας μια ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών ενδογενούς αιτιολογίας, θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- Α : στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία, όπου έχουμε αδύνατη αποκωδικοποίηση, αλλά υψηλό επίπεδο κατανόησης και εκδηλώνονται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του μαθητή (Πόρποδας , 2002)
- Β : Η δεύτερη κατηγορία είναι οι γενικές δυσκολίες στην ανάγνωση , οι οποίες προέρχονται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία τόσο στην αποκωδικοποίηση , όσο και στην κατανόηση των εννοιών των λέξεων και συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλό νοητικό επίπεδο. Εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης , από τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων , μέχρι την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, καθώς και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών τους (Πόρποδας 2002). Η αναγνωστική ηλικία αυτών των παιδιών υπολείπεται κατά 20% από την αντίστοιχη χρονολογική ηλικία τους και εκδηλώνεται με συναφείς νευρολογικές ανωμαλίες , με καθυστέρηση στην ομιλία και γενικότερα με γλωσσικά προβλήματα (Πόρποδας, 1997).

Όποια και να είναι η αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών, είναι απαραίτητη η έγκαιρη επισήμανση και η διάγνωσή τους. Γι αυτό θα αναφερθούμε στους τρόπους που ο δάσκαλος θα μπορεί να προετοιμάσει την διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Ειδικότερα θα αναφερθούμε σε 4 βασικά στάδια ή επίπεδά της:

- Στη φωνολογική επίγνωση
- Στη βραχύχρονη μνήμη
- Στη βασική ανάγνωση ( ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών , λέξεων)
- Στην κατανόηση της ανάγνωσης.

#### **4. Διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας**

##### **4.1.Χορήγηση τεστ νοημοσύνης .**

Η διαγνωστική αξιολόγηση έχει ως αφετηρία τη χορήγηση του τεστ νοημοσύνης Raven. Είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός του νοητικού επιπέδου του μαθητή, προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος της μαθησιακής δυσκολίας, εάν δηλαδή εντάσσεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες – δυσλεξία ή εάν οφείλονται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο. Εάν υπάρχει νοητική αδυναμία είναι φυσικό να επηρεάζει το ρυθμό λειτουργίας όλων των γνωστικών μηχανισμών και λειτουργιών που συμμετέχουν στην ανάγνωση και τη μάθηση γενικότερα.

##### **4.2. Συνέντευξη με τους γονείς**

Η διεξαγωγή εχέμυθης και προσωπικής συνέντευξης με τους δύο γονείς είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει γνωστό το κοινωνικό- πολιτιστικό κεφάλαιο του μαθητή, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή εξελικτικές αποκλίσεις και αδυναμίες. Η συνέντευξη θα πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές:

- Πληροφορίες που αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.
- Πληροφορίες για τη μέχρι τώρα πορεία της εκπαίδευσης του παιδιού, τυχόν δυσκολίες σε επίπεδο γνωστικό, προσαρμοστικότητας και κοινωνικοποίησης στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ελεύθερη περιγραφή από το γονέα των δυσκολιών του παιδιού .
- Πληροφορίες για την επίδοση και τις δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην Α δημοτικού.
- Πληροφορίες γενικότερου περιεχομένου, όπως πώς απασχολείται στον ελεύθερο χρόνο, αν διαβάζει βιβλία, αν βλέπει τηλεόραση, σχέσεις με μέλη της οικογένειας κ.λ.π.

#### **4.3.Ελεγχος της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή**

Ο έλεγχος της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή είναι απαραίτητος κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητάς του. Και αυτό, γιατί η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά και ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθησή της (Πόρποδας, 2002, Smith, 1997, Παλαιοθοδωρου 2004, Vilagran 2010). Αυτό συμβαίνει, γιατί ο γραπτός λόγος στα αλφαβητικά συστήματα γραφής αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο σε επίπεδο φωνημάτων. Κάθε γραπτή λέξη αποτελεί τη γραπτή αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της αντίστοιχης προφορικής και με βάση αυτή ο αναγνώστης θα μπορέσει να έχει πρόσβαση στην έννοια της λέξης (Πόρποδας, 2002). 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. Είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000).

Έρευνες υπογράμμισαν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης, με την έννοια ότι μαθητές με χαμηλή φωνολογική επίγνωση παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης της αλφαβητικής αρχής, αποτυγχάνοντας στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Η ελλιπής φωνολογική επίγνωση αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000, Παντελιάδου, 2004, Prior, 1996).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι δυνατόν να αναπτυχθεί σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000), μέσω κατάλληλης διδασκαλίας πριν ή κατά τη διάρκεια της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2002). Συνεπώς, η αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί το βασικότερο ίσως στάδιο διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών και μας παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Προκειμένου λοιπόν να διαπιστωθεί η ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται (να αναλύει και να συνθέτει) τα φωνημικά δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου, πρέπει να εξετάσουμε το βαθμό κατάκτησης της φωνολογικής του επίδοσης. Μπορούμε να χορηγήσουμε στο μαθητή το σταθμισμένο τεστ «Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού», που εκπονήθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών. Αυτό περιέχει δοκιμασίες, η ικανότητα διάκρισης ψευδολέξεων . Υπαγορεύουμε στο παιδί ζεύγη ψευδολέξεων ίδια ή διαφορετικά κατά ένα φώνημα και του ζητάμε να μας απαντήσει για τυχόν ομοιότητα ή όχι. (π.χ. ρας- βας, φιν- φιν). Παράλληλα, σημειώνουμε την ορθότητα της απάντησης.

Μετά προχωρούμε στην κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα. Διαβάζουμε στο παιδί ψευδολέξεις και του ζητούμε να μας επαναλάβει τις φωνούλες της λέξης που άκουσε. Οι ψευδολέξεις είναι αρχικά μονοσύλλαβες τύπου ΣΦ (ζε), μετά συνθετότερες τύπου ΣΣΦ (φρε), ακολουθούν δισύλλαβες (τάο, λόβι, τρέο) και προχωρούμε νε τρισύλλαβες και συνθετότερες. Στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε το βαθμό της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού, εάν μπορεί να αναλύει τα συστατικά φωνήματα κάθε συλλαβής ή αν αντιλαμβάνεται ως φωνημική μονάδα τη συλλαβή (επιγλωσσική επίγνωση).

Ακολουθούν δραστηριότητες απαλοιφής φωνημάτων. Διαβάζουμε στο παιδί ψευδολέξεις. Κατόπιν του ζητάμε να κόψει ένα κομματάκι της λέξης από την αρχή ή το τέλος και να μας πει τι έμεινε από την αρχική λέξη (πχ μόλε, κόβοντας το μό μένει το λε).

Εκτός από τις δοκιμασίες του σταθμισμένου τεστ, ο δάσκαλος μπορεί να φτιάξει μόνος του αντίστοιχο άτυπο τεστ, προκειμένου να σχηματίσει μια πιο σαφή εικόνα για το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού. Να εξετάσει δηλαδή εάν έχει μόνο συλλαβική επίγνωση ή εάν αναγνωρίζει τα συστατικά φωνήματα της εκάστοτε συλλαβής, δισύλλαβης λέξης, τρισύλλαβης κ.λ.π. Επιπλέον τεστ που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, πρώτα σε επίπεδο συλλαβής και κατόπιν σε επίπεδο φωνημάτων, είναι :

- Τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας. Δίνονται στο μαθητή τρεις λέξεις και του ζητάμε να μας πει ποιες δύο έχουν ομοιοκαταληξία, πχ πόδι, βόδι, χώμα.
- Τεστ σύνθεσης των λέξεων στα δομικά τους στοιχεία. Εκφωνούμε δηλαδή τη λέξη σε συλλαβές και μετά στα συστατικά της φωνήματα και ο μαθητής καλείται να ενώσει τα τμήματα που άκουσε και να εκφέρει τη λέξη. Αυτό γίνεται σε επίπεδο συλλαβής αρχικά και κατόπιν σε επίπεδο φωνημάτων. Πχ. Μή-λο : μήλο, τ-ι: τι.
- Τεστ αντιστροφής. Εκφωνούμε στο παιδί λέξεις και το παιδί καλείται να τις εκφέρει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών. Πχ. μέλι- λίμε, κύμα- μακυ. Εάν το παιδί παρουσιάζει αυξημένο επίπεδο συλλαβικής επίγνωσης και χαμηλό επίπεδο φωνημική, τότε έχει ανάγκη από εξάσκηση στη φωνημική επίγνωση.

#### **4.4. Αξιολόγηση χωρητικότητας βραχύχρονης μνήμης**

Γενικά, η εργαζόμενη μνήμη ορίζεται ως ένα σύστημα περιορισμένης χωρητικότητας, που μπορεί να συγκρατεί περιορισμένες πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ αναπτύσσονται στρατηγικές για να επιτευχθεί αύξηση του χρόνου διατήρησης των ερεθισμάτων στην εργαζόμενη μνήμη. (Peverly, 2006). Η χωρητικότητά της κυμαίνεται από 7 + ή - δύο στοιχεία. (Πόρποδας, 2003). Ο ρόλος της βραχύχρονης μνήμης είναι σημαντικός κατά την ανάγνωση - αποκωδικοποίηση (Gathercole, 2004. Medwell, 2013). Ο αναγνώστης πρέπει να μπορεί να συγκρατεί στη μνήμη του την κάθε συλλαβή που προσλαμβάνει και επιπλέον να μπορεί να προφέρει όλες τις συλλαβές της λέξης με τέτοιο ρυθμό, ώστε οι συνεχόμενες συλλαβές να ακούγονται ως ενιαία λέξη σε σχετικά εύλογο χρόνο, προτού σβήσει από τη μνήμη το αρχικό κομμάτι της λέξης (Peverly, 2006). Αλλά και η κατανόηση επηρεάζεται από τη βραχύχρονη μνήμη. Αναγνώστες δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα πρότασης ή παραγράφου λόγω άγνωστων λέξεων ή σύνθετης συντακτικής δομής ή έλλειψη προϋπάρχουσας γνώσης. Αυτό έχει σαν συνέπεια να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ανάγνωσή τους. Οι πληροφορίες υπερβαίνουν τη χρονική διάρκεια συγκράτησης τους στη βραχύχρονη μνήμη κι έτσι δε γίνεται κατανοητό το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης (Πόρποδας, 2003).

Έχοντας επισημάνει τη συμβολή της βραχύχρονης μνήμης στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, πρέπει να αξιολογηθεί η χωρητικότητα της. Η αξιολόγηση της

χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης μπορεί να γίνει με κλίμακα αξιολόγησης «μνήμη ακολουθιών αριθμών» από το προαναφερόμενο σταθμισμένο Τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών. Ο μαθητής καλείται να επαναλάβει ακολουθίες αριθμών. Ο εξεταστής του εκφωνεί μεγαλόφωνα σειρές με αριθμούς αυξανόμενου πλήθους. Αρχικά με 2, 3, 4, 5,6 και τέλος με 7 αριθμούς. Ο μαθητής πρέπει να τα ανακαλέσει με τη σωστή σειρά. Ο εξεταστής θα διαπιστώσει τη χωρητικότητα μέσω του πλήθους των ψηφίων που ανακλήθηκαν σωστά.

Παρόμοια δοκιμασία μπορεί να υποβάλει το μαθητή ο δάσκαλος φτιάχνοντας ένα άτυπο τεστ διερεύνησης της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης. Ο δάσκαλος εκφωνεί στο μαθητή σειρές αριθμών με 2, 3, 4, 5, 6, 7 ψηφία και ζητά από το μαθητή να τους επαναλάβει. Κάθε φορά σημειώνεται ο αριθμός των στοιχείων που ανακλήθηκαν σωστά, παρέχοντας σαφείς πληροφορίες στο δάσκαλο για τη χωρητικότητα της μνήμης του μαθητή.

#### **4.5.Αξιολόγηση δυσκολιών στη βασική ανάγνωση**

##### **4.5.1. Αξιολόγηση αποκωδικοποίησης**

Η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης αναφέρεται σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Παράμετροι της αξιολόγησης είναι ο χρόνος και η ακρίβεια ανάγνωσης.

Η αξιολόγηση ξεκινά με την παρουσίαση μεμονωμένων και διδαγμένων γραμμάτων , όπου ο μαθητής καλείται να ονομάσει με το φθόγγο που αντιστοιχεί στο κάθε γράφημα. Στο μαθητή παρουσιάζονται πεζά και κεφαλαία γράμματα. Ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τα γραφημικά χαρακτηριστικά κάθε γράμματος και να ανασύρει από τη μνήμη του τη φθογγική του ταυτότητα.

Ακολουθεί η ανάγνωση συλλαβών. Αξιολογείται δηλαδή η ικανότητα του μαθητή να μπορεί να αναγνωρίζει τα γράμματα που απαρτίζουν κάθε συλλαβή, να τα συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη του, να τα συνδυάζει και να τα προφέρει ως δομημένο σύνολο γραμμάτων. Παρουσιάζονται στο μαθητή συλλαβές διδαγμένων γραμμάτων, τύπου ΣΦ (λα). Μετά τύπου ΣΦΣ (την, μας), κατόπιν ΣΣΦ (στα) και τέλος ΣΣΣΦ (στον). Αν το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση σύνθετων συλλαβών , αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, αυτό των απλών συλλαβών.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων, δίνονται στο μαθητή λέξεις για να τις διαβάσει. Αυτές έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία .Αρχικά είναι απλές δισύλλαβες ( μάτι), μετά δισύλλαβες με σύνθετη συλλαβή ( στόμα), απλές τρισύλλαβες ( καπέλο), τρισύλλαβες με σύνθετη συλλαβή (τραπέζι), τετρασύλλαβες, πολυσύλλαβες (κατάστημα) και λέξεις χωρίς ορθογραφική κανονικότητα (μαζεύει, ποιητής). Ανάλογα τα είδη των αναγνωστικών λαθών, ο εξεταστής θα βγάλει συμπεράσματα για το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού.

Η αναγνωστική ικανότητα μπορεί να ελεγχθεί με ένα άτυπο αναγνωστικό τεστ που ακολουθεί την παραπάνω διάρθρωση των λέξεων. Μπορεί επίσης να δοθεί στο μαθητή το «Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α – Β Δημοτικού», όπου αρχικά χορηγείται η κλίμακα αξιολόγησης « Ανάγνωση συλλαβών» και μετά η «Ανάγνωση ψευδολέξεων».

##### **4.5.2. Αξιολόγηση κατανόησης**

Αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ό,τι διαβάζει, να μπορεί δηλαδή να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να συγκρατεί και να αξιοποιεί το σημασιολογικό περιεχόμενο αυτών που διαβάζει . Η αξιολόγηση της κατανόησης συνίσταται στην κατανόηση του νοήματος μεμονωμένων λέξεων και στην κατανόηση του νοήματος κειμένων. Αυτό που μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε είναι εάν η δυσκολία κατανόησης

οφείλεται σε άγνωστες λέξεις (δηλαδή στην απουσία σημασιολογικών αναπαραστάσεων στη μακρόχρονη μνήμη) ή σε δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων αυτών, με συνέπεια να μη διευκολύνεται η αξιοποίηση της εργαζόμενης μνήμη στον αναγνώστη ( Πόρποδας, 2003).

Όσον αφορά στην κατανόηση μεμονωμένων λέξεων λέμε προφορικά στο παιδί λέξεις από το λεξιλόγιο της ηλικίας του και ζητάμε να μας πει τι σημαίνουν. Μπορούμε να τις δώσουμε και γραπτά, αλλά δεν εξετάζουμε την αποκωδικοποίηση.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της κατανόησης του νοήματος των κειμένων, οι κυριότερες μέθοδοι είναι: α. η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου, β. η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν στο κείμενο γ. η ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Το εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α-Β Δημοτικού περιέχει σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης της κατανόησης. Το πρώτο περιλαμβάνει ανάγνωση προτάσεων από το παιδί και επιλογή της κατάλληλης εικόνας ανάλογα με το περιεχόμενο αυτών που διάβασε. Το δεύτερο περιλαμβάνει την ανάγνωση προτάσεων όπου λείπει μια λέξη. Το παιδί καλείται να επιλέξει τη σωστή λέξη μεταξύ τριών που παρουσιάζονται από κάτω.

#### **4.6. Αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής**

##### **4.6.1. Αξιολόγηση της γραφής μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών.**

Υπαγορεύονται στο παιδί μεμονωμένα γράμματα, τα οποία καλείται να τα καταγράψει. Αυτά πρέπει να είναι τα ίδια και με αυτά που δόθηκαν κατά την ανάγνωση μεμονωμένων γραμμάτων, προκειμένου να γίνει η σύγκριση. Η γραφή βασίζεται στη γνωστική λειτουργία της ανάκλησης που είναι απαιτητικότερη γνωστικά από τη λειτουργία της αναγνώρισης στην οποία βασίζεται η ανάγνωση ( Νικολοπουλος, 2005). Γι αυτό θα αναμένουμε περισσότερες δυσκολίες κατά τη γραφή. Κατόπιν υπαγορεύονται συλλαβές, οι ίδιες που είχαν δοθεί για αναγνώριση για να εντοπιστούν τυχόν λάθη στη θέση των γραμμάτων.

##### **4.6.2. Αξιολόγηση της γραφής λέξεων.**

Οι λέξεις που θα δοθούν στο μαθητή πρέπει να είναι οικείες προς αυτόν και να δίνονται μέσα σε ένα περιβάλλον πρότασης, προκειμένου να κατανοεί τη σημασία της. Αρχικά υπαγορεύουμε στο μαθητή λέξεις που τηρούν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, για να διαπιστώσουμε εάν τηρεί τη φωνολογική ορθογραφία των λέξεων. Κατόπιν του υπαγορεύουμε λέξεις από το καθημερινό του λεξιλόγιο. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε το είδος των λαθών:

- Εάν η λέξη διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα, αλλά έχει γραφτεί λανθασμένα χωρίς να τηρεί την ιστορική ορθογραφία ( σχολείο – σχολίο)
- Εάν η λέξη γράφεται με τέτοιο τρόπο που δε διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα (ταπί αντί τραπέζι).

Τα λάθη της δεύτερης κατηγορίας είναι τα πιο σημαντικά και αντανακλούν μαθησιακή δυσκολία (Πόρποδας, 2003. Παπάνης, 2007).

Μπορεί επίσης να δοθεί στο μαθητή ο ίδιος κατάλογος λέξεων που είχε δοθεί για ανάγνωση, προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ ορθής ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

#### **Βιβλιογραφία**

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gathercole, S., Pickering, S., Knight, C., Stegman, Z. (2004). Working Memory Skills and Educational Attainment: Evidence from National Curriculum Assessments at 7 and 14 Years of Age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-16
- Gathercole, S.E., et al. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 265-281.
- Gathercole, S.E., et al. (2009), The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80, Issue 2, 606-621.
- Goodwin A, Soyeon Ahn (2011): A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of dyslexia Volume 5 / 1955 - Volume 61 / 2011*
- Kibby Y. M. & Cohen J.M. (2008), Memory Functioning in Children with Reading Disabilities and/or Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Clinical Investigation of their Working Memory and Long-Term Memory Functioning. *Child Neuropsychology*, 14.
- Medwel, J., Wray, D. (2013). Handwriting automaticity: the search for performance thresholds. *Language and Education. Vol.28, No.1, 34-51.*
- Mercel, C.D. (1997). Students with learning disabilities
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C. & Snowling, M. (2005). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.
- Peeverly, S., (2006). The importance of Handwriting Speed in Adult Writing. *Developmental Neuropsychology*, 29 (1), 197-216.
- Prior M., (1996), *Understanding Specific Learning Difficulties*. Psychology Press
- Smith T., Dowdy C., Polloway E., Blalock G. (1997). Children and adults with learning disabilities
- Villagran, M.A., Guzman, J.I.N., Jimenez, I.M., Cuevas, C.A., Consejero, E.M., Olivier, P.R. Naming speed and phonological awareness in early reading learning. *Psicothema* 22 (3), 436-442
- Παντελιάδου Σ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Παπάνης, Ε., Καραβία, Ε. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Ελληνική κοινωνική έρευνα. Προσπελάστηκε στις 2-7-2014 από το [http://epapanis.blogspot.gr/2007/10/blog-post\\_5001.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007/10/blog-post_5001.html).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1998). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα, τόμος 3
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997) *Δυσλεξία*. Αθήνα
- Πόρποδας Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα
- Πόρποδας Κ. Δ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα
- Σαμαρτζή Σ. (1995). *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση