

## Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

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



### 6<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων  
24-26 Ιουνίου 2016

#### ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

#### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

**Παπαδόπουλος** Ιωάννης  
Πολυτρονοπούλου Σταυρούλα  
**Μπασιτά** Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

### Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης

*Κ. Παπουτσάκη, Μ. Γκουγκούμη, Ι. Γρυμάνης, Σ.  
Ζαχαρή, Τ. Σαλκατρά, Κ. Τσίγκα*

doi: [10.12681/edusc.998](https://doi.org/10.12681/edusc.998)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπουτσάκη Κ., Γκουγκούμη Μ., Γρυμάνης Ι., Ζαχαρή Σ., Σαλκατρά Τ., & Τσίγκα Κ. (2017). Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1068–1078. <https://doi.org/10.12681/edusc.998>



## Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης

Κ. Παπουτσάκη, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Αττικής  
[kparouts@primedu.uoa.gr](mailto:kparouts@primedu.uoa.gr)

Μ. Γκουγκούμη, Ειδική Παιδαγωγός  
[mariagougoumi@hotmail.com](mailto:mariagougoumi@hotmail.com)

Ι. Γρυμάνης, Ειδικός Παιδαγωγός  
[john87@hotmail.com](mailto:john87@hotmail.com)

Σ. Ζαχαρή, Ειδική Παιδαγωγός  
[stelzach90@hotmail.com](mailto:stelzach90@hotmail.com)

Τ. Σαλκατρά, Ειδική Παιδαγωγός  
[taniasakaltra@yahoo.gr](mailto:taniasakaltra@yahoo.gr)

Κ. Τσίγκα, Ειδική Παιδαγωγός  
[katerinatsigka@yahoo.com](mailto:katerinatsigka@yahoo.com)

### Περίληψη

Η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) αποτελεί καθοριστική φάση στη διαδικασία της ανίχνευσης, της διερεύνησης και του εντοπισμού των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Η έγκαιρη και αξιόπιστη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών συντελεί στην κατάρτιση αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα άτυπο αξιολογικό εργαλείο ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών, το οποίο σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε από ομάδα ειδικών παιδαγωγών και στηρίζεται σε θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο, καθώς και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εστιάζει στη διερεύνηση των προσχολικών δεξιοτήτων, στο βαθμό κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφημένης γραφής, των μαθηματικών δεξιοτήτων, της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι προτεινόμενες ασκήσεις βοηθάνε τον παιδαγωγό στη γρήγορη και εύκολη χορήγησή του και στην διεξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, τα οποία αξιοποιούνται για την κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

**Λέξεις κλειδιά:** αξιολόγηση, ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, παραγωγή γραπτού λόγου, κοινωνικές δεξιότητες

### **Abstract**

The evaluation of Learning Disabilities (LD) is a crucial stage in the process of detecting, investigation and detection of cognitive, emotional and social skills of the student. The early and reliable diagnosis of learning disabilities contributes to the development of effective intervention programs. This paper presents an informal evaluative tool, which help the teacher to discover the learning disabilities of their students. It was designed by a team of special teachers and based on theoretical and scientific framework to Curricula of Primary Education. It is focuses on the investigation of preschool skills, like reading, spelling, math, writing process, as well as social and emotional skills. The proposed exercises help the teachers to draw up a personalized program taking care the educational needs of their students.

**Keywords:** assessment, reading, spelling, math, writing, social skills

### **0.Εισαγωγή**

Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου, 2000). Η αξιολόγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις αδυναμίες του μαθητή και να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, προκειμένου να τον βοηθήσει στην υποστήριξη και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών, καθώς και των γνωστικών κενών που πιθανώς να έχει ο μαθητής από προηγούμενες τάξεις. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων συντελεί στην έγκαιρη αντιμετώπιση και παρέμβαση και στην επιτυχή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Το σύνολο των αξιολογήσεων που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, αρχική, ενδιάμεση, τελική αξιολόγηση, χαρακτηρίζεται ως διαμορφωτική αξιολόγηση (Anderson & Faust, 1975).

Η αρχική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό, καθώς συντελεί στον εντοπισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ελλειμμάτων και των αδυναμιών του μαθητή σε σχέση με το ηλικιακό του επίπεδο και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και βοηθάει στον κατάλληλο σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος ή στη διαμόρφωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια της γενικής τάξης. Η αρχική αξιολόγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να θέσει τους στόχους της διδασκαλίας, να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης. Τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, μπορεί να είναι σταθμισμένα ή άτυπα.

Άτυπα ή αυτοσχέδια εργαλεία είναι δοκιμασίες, οι οποίες δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό με στόχο να εντοπισθούν τα ελλείμματα του μαθητή. Κατασκευάζονται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία του και αποτελούν ένα σημαντικό τρόπο εξέτασης ανίχνευσης των δυσκολιών μάθησης. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι μπορούν να συνταχθούν εύκολα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μειώνουν το άγχος των μαθητών κατά τη διάρκεια χορήγησής τους λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους, χορηγούνται άμεσα και γρήγορα από άτομα οικεία των μαθητών (Πόρποδας, 2003), όπως ο εκπαιδευτικός της τάξης ή ο ειδικός παιδαγωγός. Η σύνταξή τους προϋποθέτει εκπαίδευση, εμπειρία και γνώση για τη συλλογή και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός άτυπου εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο σχεδιάστηκε από ειδικούς παιδαγωγούς. Ο σχεδιασμός του πραγματοποιήθηκε με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αποτελείται από ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και περιλαμβάνει τους εξής τομείς: τη γενική εικόνα του μαθητή, την αδρή και λεπτή κινητικότητα, τη πλευρίωση, τη μνήμη, τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, τις προγραφικές, προμαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες, την ανίχνευση του βαθμού κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφημένης γραφής, της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και τις δυσκολίες ή τα ελλείμματα που πιθανώς υπάρχουν στα μαθηματικά. Επιπλέον, προτείνονται σε άλλο εγχειρίδιο ενδεικτικές ασκήσεις σε κάθε τομέα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διευκολυνθούν στη χορήγησή του.

Το άτυπο αυτό εργαλείο αξιολόγησης κατασκευάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους ειδικούς παιδαγωγούς να πραγματοποιήσουν μια πρώτη εκτίμηση των δυσκολιών μάθησης των μαθητών και να διατυπώσουν τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον, η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου, μπορεί να γίνει επιλεκτικά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με την επιλογή χορήγησης συγκεκριμένων γνωστικών περιοχών, οι οποίες έχουν επιλεγθεί στην αρχική αξιολόγηση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι αρχικοί μαθησιακοί στόχοι. Ο ειδικός παιδαγωγός με τη χορήγηση εργαλείων αξιολόγησης διερευνά τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, εντοπίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών, καθώς και τρόπους που συντελούν στην καλύτερη και ευκολότερη κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων (Παπουτσάκη, 2013). Επιπλέον, η αξιοποίηση των συλλεχθέντων πληροφοριών συντελεί στην επιλογή του κατάλληλου πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού υλικού, των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, των κινήτρων, των τρόπων καλλιέργειας καλών επικοινωνιακών σχέσεων και ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη παρέμβαση (Παπουτσάκη, κ.ά., 2015).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εργαλείο αξιολόγησης και ενδεικτικές ασκήσεις που εστιάζονται αρχικά στην προσχολική ηλικία και έπονται οι άξονες που αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά στη σχολική ηλικία. Οι προτεινόμενες ασκήσεις βοηθάνε τον παιδαγωγό στη γρήγορη και εύκολη χορήγησή του και στην διεξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, τα οποία αξιοποιούνται για την κατάρτιση του προγράμματος παρέμβασης με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

### **1.Ανίχνευση δυσκολιών μάθησης στην Προσχολική ηλικία**

Η καλλιέργεια επικοινωνιακών, προγραφικών, προαναγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και ο βαθμός συνεργασίας και συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή, η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας, της μνήμης, του προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο και η διαμόρφωση σταθεροποιημένης πλευρίωσης είναι βασικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στην προσχολική ηλικία και αποτελούν προϋπόθεση για τη σχολική ετοιμότητα. Η σχολική ετοιμότητα προϋποθέτει την απρόσκοπτη προσαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την επιτυχή

ανταπόκριση του μαθητή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δροσινού, Παπαλεωνίδα & Λασκαρίδης, 2009). Οι θεμελιώδεις προαναφερθέντες άξονες καλλιεργούνται μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις και η κατασκευή του άτυπου αξιολογικού εργαλείου βασίστηκε σε αυτούς.

Αρχικά, ο εξεταστής προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα με τον εξεταζόμενο, για το λόγο αυτό οι αρχικές ερωτήσεις της κλίμακας αναφέρονται στον άξονα της «Γενικής Εικόνας» του μαθητή και εστιάζουν κυρίως σε θέματα που αφορούν στην προσωπική και οικογενειακή του κατάσταση, στα ενδιαφέροντα, στα παιχνίδια που επιλέγει και στις φιλικές του σχέσεις. Αξιολογούμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ την οπτική επαφή, τη συνεργασία, το βαθμό διάσπασης προσοχής, καθώς και τον τρόπο αλληλεπίδρασης του εξεταζόμενου με τον εξεταστή συμπληρώνονται μετά την ολοκλήρωση της χορήγησης του αξιολογικού εργαλείου. Η αξιολόγηση γίνεται σε τρίβαθμη κλίμακα (καθόλου, μέτρια, πολύ) και στο εγχειρίδιο υπάρχει χώρος για σχόλια του εξεταστή.

Η αδρή κινητικότητα αξιολογείται από τον τρόπο βάρδισης και κίνησης του μαθητή (περπάτημα, σκαρφάλωμα, ανεβοκατέβασμα σκάλας, κλωτσιά μπάλας, μεταφορά και πέταγμα αντικειμένων, χοροπηδητό κ.ά.), δραστηριότητες, τις οποίες ο εξεταστής έχει παρατηρήσει σε ελεύθερες δράσεις, στις οποίες συμμετείχε πρωτίστως το παιδί. Η λεπτή κινητικότητα αναφέρεται στον έλεγχο των μυών, την επιδεξιότητα που συντελεί στη γραφή, στην κράτηση αντικειμένων, στην αυτοεξυπηρέτηση κ.α. Μέσα από δραστηριότητες ζωγραφικής που ανατίθενται στο μαθητή αξιολογείται ο οπτικοκινητικός συντονισμός και η ύπαρξη ή μη σταθεροποιημένης πλευρίωσης, κυρίως όσον αφορά στο χέρι, το οποίο σχετίζεται με τη γραφή.

Η αξιολόγηση της οπτικής και ακουστικής μνήμης πραγματοποιείται με δραστηριότητες τοποθέτησης εικόνων και σχημάτων σε σειρά μετά από παρατήρηση του μαθητή. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ανάλογες με τις δραστηριότητες που έχουν αντίστοιχες κλίμακες του Αθηνά τεστ (Καλατζή-Αζίζι, Παρασκευόπουλος, Γιαννίτσας, 1996). Για παράδειγμα, ζητούμε από το μαθητή να τοποθετήσει εικόνες με σημασιολογικό και μη σημασιολογικό περιεχόμενο (σχήματα) στη σωστή σειρά αφού τις παρατηρήσει για μερικά δευτερόλεπτα. Ομοίως, αξιολογείται η ακουστική μνήμη με την επανάληψη λέξεων με σημασιολογικό περιεχόμενο, αφηρημένων

λέξεων και αριθμών που ο μαθητής καλείται να επαναλάβει αφού τις ακούσει από τον εξεταστή. Ο αριθμός αυτών αυξάνεται βαθμιαία από 2 έως 7 λέξεις και αριθμούς. Η αξιολόγηση της αδρής και λεπτής κινητικότητα, καθώς και της μνήμης γίνεται σε δίβαθμη κλίματα (ναι, όχι).

Ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο είναι σημαντικές δεξιότητες που κατακτούνται από την προσχολική ηλικία. Η γνώση των εννοιών πάνω-κάτω, μέσα-έξω, μπροστά-πίσω, δεξί-αριστερό αξιολογούνται με παιγνιώδεις δραστηριότητες, για παράδειγμα, βάλτε το μολύβι πάνω στο τραπέζι, κάτω από το τραπέζι, μέσα ή έξω από τη σακούλα, μπροστά ή πίσω από την κασετίνα. Ο έλεγχος της κατάκτησης χρονικών εννοιών, όπως διαστημάτων της ημέρας, ημέρες της εβδομάδας, εποχές και μήνες γίνεται μέσα από τα προσωπικά βιώματα του μαθητή (συνήθειες καθημερινές δραστηριότητες), τη διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών των εποχών (Τι εποχή έχουμε τώρα; Ποια εποχή πηγαίνουμε στη θάλασσα; Ποια εποχή πέφτουν τα φύλλα των δέντρων; Ποια εποχή ανθίζουν τα λουλούδια;) Η αξιολόγηση των χωροχρονικών εννοιών γίνεται σε τρίβαθμη κλίμακα, η οποία ελέγχει την ύπαρξη ή μη της δεξιότητας ή την ανάδυσή της (όχι, αναδυόμενη δεξιότητα, ναι).

Στη συνέχεια, αξιολογούνται οι προγραφικές δεξιότητες, η ικανότητα του παιδιού να ενώνει και να αντιγράφει γραμμές, καμπύλες, κύκλους. Η κατάκτηση των προγραφικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την ικανοποιητική ανάπτυξη του οπτικού, κινητικού, αισθητηριακού και αντιληπτικού τομέα, καθώς και τον επαρκή συντονισμό της λεπτής κίνησης του χεριού. Η αξιολόγηση των προμαθηματικών εννοιών, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (2003) εστιάζει στη σύγκριση και στο μετασχηματισμό απλών σχέσεων, στην επίλυση απλών προβλημάτων και στην επέκταση και γενίκευση των μαθηματικών γνώσεων στη καθημερινή πρακτική. Το αξιολογικό μας εργαλείο διερευνά τις γνώσεις του μαθητή που αφορά στις έννοιες μεγάλο-μικρό, λεπτό-παχύ (χοντρό), ψηλό –μακρύ-κοντό, καθώς και στη σειροθέτηση αντικειμένων από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και αντίστροφα. Η διερεύνηση των γενικών γνώσεων εστιάζεται στη γνώση των βασικών χρωμάτων και σχημάτων και στην αναφορά του μαθητή στα μέλη του οικογενειακού του περιβάλλοντος, προκειμένου να αξιολογηθεί ο προφορικός του λόγος και το λεξιλόγιό του. Επιπλέον, ο προφορικός λόγος του μαθητή αξιολογείται από τις περιγραφές εικόνων και από την ικανότητα αναδιήγησης ιστοριών.

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας προϋποθέτει την κατάκτηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης, την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως φορέα συλλογισμών, να εστιάζει την προσοχή στο γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης (Tunmer & Herriman, 1984). Η μεταγλωσσική επίγνωση ή μεταγλωσσική ικανότητα αναφέρεται στη φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική επίγνωση. Ειδικότερα, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και να τις διακρίνει ανάμεσα στις λέξεις (φωνολογική), να διακρίνει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μια έννοιες και να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα τους (σημασιολογική), να κατανοεί ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή (συντακτική) και να διακρίνει ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και στο πλαίσιο που χρησιμοποιείται (Gombert, 1992). Οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται άμεσα με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μανωλίτσης, 2000) και ιδιαίτερα η φωνολογική και η σημασιολογική στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου (Demont & Gombert 1996). Η διερεύνηση της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης στο αξιολογικό εργαλείο γίνεται με την ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, λέξεων σε φωνήματα, την αναγνώριση του αρχικού και του τελικού φωνήματος μιας λέξης και αξιολογείται σε τρίβαθμη κλίματα η κατάκτηση ή μη της δεξιότητας ή η ανάπτυξή της (όχι, αναδυόμενη δεξιότητα, ναι).

## **2.Ανίχνευση δυσκολιών μάθησης στη Σχολική ηλικία**

Η εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, της γραφής, της παραγωγής γραπτού λόγου, της κατάκτησης της έννοιας των αριθμών, της εκτέλεσης ακεραίων, δεκαδικών, κλασματικών, συμμιγών πράξεων και η επίλυση προβλημάτων πρακτικής αριθμητικής είναι βασικοί στόχοι στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας και των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας πραγματοποιείται με την αναγνώριση των γραμμάτων και τον εντοπισμό των λαθών του μαθητή, όπως αντικατάσταση και αντιμετάθεση γραμμάτων ή συλλαβών, ανάγνωση λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας από απλές λέξεις του τύπου σύμφωνο-φωνήεν δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες έως λέξεις με δίψηφα φωνήεντα απλές και πολυσύλλαβες, οι οποίες εμπεριέχουν συμφωνικά συμπλεκτικά συμπλέγματα. Η αναγνωστική ικανότητα αξιολογείται από

την αποκωδικοποίηση έως την ευχερή ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου. Η κατανόηση αξιολογείται με αναδιήγηση κειμένων και με ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στο περιεχόμενο κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο του μαθητή και τις δυνατότητές του.

Η ανάγνωση και η γραφή βασίζονται στη σχέση αντιστοίχισης φωνημάτων και γραφημάτων και η συνεχής εξάσκηση στο γραπτό λόγο συντελεί στην ανάπτυξη αυτοματοποιημένων δεξιοτήτων αναγνώρισης των λέξεων (Ehri & Snowling, 2004). Η γραφή αξιολογείται με κείμενα που αντιγράφουν οι μαθητές και κείμενα που γράφουν καθ' υπαγόρευση. Αξιολογείται η ευανάγνωστη γραφή, η τήρηση αποστάσεων μεταξύ των λέξεων, καθώς και λάθη, όπως αντικατάσταση, αντιμετάθεσης, παραλείψεις γραμμάτων ή συλλαβών, αντιστροφές, αναγραμματισμοί, καθρεπτική γραφή.

Η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής ξεκινάει με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και οφείλεται στην επιτυχή ανάκληση της ορθογραφημένης αναπαράστασης της λέξης από τη μακρόχρονη μνήμη (Πόρποδας, 2003). Στο αξιολογικό εργαλείο αξιολογείται η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής, τα γραμματικά λάθη και τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η αξιολόγηση γίνεται σε τρίβαθμη κλίμακα, κατάκτηση ή μη της δεξιότητας ή αναδυόμενη δεξιότητα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι από τους βασικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003). Θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί ειδική διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας. Η διδασκαλία περιλαμβάνει τη σωστή σύνταξη, την ορθογραφημένη γραφή και το περιεχόμενο που αφορά στον πλούτο των ιδεών, στην ορθή οργάνωσή τους και στο κατάλληλο ύφος του κειμένου. Ο γραπτός λόγος έχει στόχο την έκθεση των ιδεών, των συναισθημάτων και την επικοινωνία με τον αναγνώστη. Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου εστιάζεται στη χρήση των δομικών στοιχείων της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο), τη δομή του κειμένου, την ανταπόκριση του περιεχομένου στο θέμα, καθώς και την έκταση του κειμένου σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο του μαθητή. Οι γραμματικές γνώσεις του μαθητή αξιολογούνται σε σχέση με την ηλικία του μαθητή και τη διδαχθείσα ύλη και αφορά στη γνώση των

μερών του λόγου και της κλίσης των κλιτών μερών του, ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή αξιολογούνται με βάση τις απόψεις των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και τον τρόπο αντίδρασής του σε καθημερινές καταστάσεις. Καταγράφονται οι απόψεις τους για την εκδήλωση επιθυμητών ή μη συμπεριφορών με επίδειξη σχετικών εικόνων.

Οι βασικές μαθηματικές γνώσεις που κατακτούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003) αναφέρονται στην κατανόηση της θεσιακής αξίας των αριθμών, των συμβόλων των μαθηματικών πράξεων, του όλου ή του μέρους, στην έννοια της διατήρησης της ποσότητας, στη χρήση αλγορίθμων και στην απομνημόνευση αλγορίθμων, τη νοητική αναπαράσταση της θέσης των αριθμών, στην εκμάθηση της προπαίδειας, στην εκμάθηση και εκτέλεση των βασικών αριθμητικών πράξεων, στην εκτέλεση νοερών πράξεων, στην επεξεργασία σύνθετων δεδομένων, στην κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων και στην αντίληψη της αλληλουχίας των βημάτων κατά την επίλυσή τους. Συνήθως, οι δυσκολίες των μαθητών με δυσκολίες στα μαθηματικά εστιάζονται στη μέτρηση, στην αντίληψη της έννοιας του αριθμού και του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος, των υπολογισμών και την εκτέλεση των πράξεων ή της ορθής χρήσης των μαθηματικών συμβόλων, καθώς και την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων. Η αξιολόγηση των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο εν λόγω αξιολογικό εργαλείο εστιάζεται στην αναγνώριση των αριθμών, στη γνώση της θεσιακής του θέσης, στη σύγκριση, στην αντίληψη της ποσότητας, στην εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων, στη γνώση απλών και σύνθετων προβλημάτων πρακτικής αριθμητικής διαβαθμισμένης δυσκολίας, στην κατανόηση των κλασματικών αριθμών, στην εκτέλεση κλασματικών πράξεων και στην γνώση της ώρας.

### **3.Εν κατακλείδι**

Ο σχεδιασμός του προαναφερθέντος εργαλείου είχε στόχο την διευκόλυνση των ειδικών παιδαγωγών στο έργο τους, καθώς όλοι δεν έχουν την κατάρτιση για χορήγηση σταθμισμένων εργαλείων με στόχο τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών τους. Η χορήγησή του γίνεται ατομικά. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι το χρησιμοποίησαν, μας ανέφεραν ότι *είναι περιεκτικό, απλό, βοηθητικό, εύκολο και χρήσιμο στη διαδικασία της αξιολόγησης.*

Στόχος της αξιολόγησής μας είναι η διαμόρφωση γνώσεων και πληροφοριών που αφορούν στις δυσκολίες και στα ελλείμματα του μαθητή, προκειμένου να προσαρμοστούν οι στόχοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, στις ιδιαιτερότητες του και στις συνθήκες ανάπτυξής του (Τζεκάκη, Μπάρμπας, Καλκάνης, 2008), να επιλεγθούν οι κατάλληλες δραστηριότητες και το υλικό (Τζουριάδου, 1995) ώστε να υποστηριχθεί πολύπλευρα και να καταρτιστεί κατάλληλο διδακτικο-θεραπευτικό πρόγραμμα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του (Παπουτσάκη, 2013).

### **Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση**

Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*. Dodd, Mead & Co. New York.

ΔΕΠΠΣ&ΑΠΣ. (2003). *ΔΕΠΠΣ&ΑΠΣγιατοΝηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣΓενικό Μέρος: Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό*. Αθήνα: Π.Ι.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). *ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ Μαθηματικών*. Αθήνα: Π.Ι.

Demont, E. & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*. 66 (3). 315–332.

Δροσινού, Μ., Παπαλεωνίδα, Π. & Λασκαρίδης, Π. (2009). *Συναισθηματική Οργάνωση: Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Π.Ι.

Ehri, L. & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. In Stone, C.A., Silliman, E. R. Ehren, B. J. and Apel, K. (Eds). *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 433-460. New York: Guilford Press.

Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

Καλατζή-Αζίζι, Α. Παρασκευόπουλος, Ι. Γιαννίτσας, Ν. (1996). *Αθηνά –Τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μ. Τζεκάκη, Γ. Μπάρμπας, Γ. Καλκάνης (2008). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες στο Δημοτικό. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Μανωλίτσης, Γ. (2001). Η ανάπτυξη των μεταφωνολογικών ικανοτήτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Κοντογιάννη, & Ε. Ντολιοπούλου (Επ.), «Μετα-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (85-97).

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες. Τι και Γιατί; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπουτσάκη, Κ. (2013). Δυσκολίες μάθησης: Αξιολόγηση κατάρτιση προγραμμάτων παρέμβασης στην προσχολική ηλικία για μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: έκδοση συγγραφέα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Παπουτσάκη, Κ., Γρυμάνης, Ι., Γκουγκούμη, Μ. Ζαχαρή, Σ, Παπαδοπούλου, Μ. Σακαλτρά, Τ. Σύρρος, Α. Τσαντιράκη Ε. (2015). *Αξιολογικό Εργαλείο Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: έκδοση των συγγραφέων.

Παπουτσάκη, Κ., Γρυμάνης, Ι., Γκουγκούμη, Μ. Ζαχαρή, Σ., Μ. Σακαλτρά, Τ. Τσίγκα, Κ.. (2015). *Ασκήσεις Αξιολογικού Εργαλείου Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: έκδοση των συγγραφέων.

Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006) του ΥΠΕΠΘ.

Tunmer, W.E. & Herriman, M.L. (1984). "The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview". In: W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herrimann (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: SpringerVerlag.