

## Γενικά Χαρακτηριστικά της Αξιολόγησης

1. Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή
2. Η όλη διαδικασία πρέπει να διακρίνεται από ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή
3. Καθημερινή μέριμνα του δασκάλου (κυρίως μέσω της παρατηρητικότητας)
4. Τρόπος αποτίμησης του μαθησιακού έργου του μαθητή
5. Σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες αναζητά το «τι μπορεί» να κάνει ο μαθητής κι όχι τι θα «έπρεπε» να κάνει
6. Εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία (με επιπτώσεις στους συντελεστές της μάθησης)
7. Απεικόνιση των γνωστικών λειτουργιών του μαθητή
8. Αδρομερής διάγνωση των μαθησιακών προβλημάτων
9. Οδηγός για παρεμβατικές κινήσεις
10. Στοχοθεσία (βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη)
11. Τυπική και άτυπη
12. Ατομική (π.χ στην ανάγνωση) ή και ομαδική (π.χ στην ορθογραφία)

## Προϋποθέσεις αξιολόγησης

1. Ειδικές θεωρητικές γνώσεις:
  - α) Για τη συγκεκριμένη γνωστική λειτουργία η οποία χαρτογραφείται
  - β) Για τους σκοπούς, τον τρόπο αξιολόγησης, τα υλικά, τη διαδικασία, τη συνεκτίμηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων
  - γ) «Γνωρίζουμε» το μαθητή μας
2. Ευελιξία και προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες, ιδιαιτερότητες και ικανότητες του μαθητή
3. Χρήση κατάλληλων δοκιμασιών (σταθμισμένων και άτυπων)

## Βασικά χαρακτηριστικά των δοκιμασιών αξιολόγησης

1. **Εγκυρότητα:** η ιδιότητα μιας δοκιμασίας να αξιολογεί το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκε
2. **Αξιοπιστία:** η ιδιότητα μιας δοκιμασίας να δίνει παρόμοια αποτελέσματα αξιολόγησης όταν εφαρμόζεται στην αξιολόγηση ενός χαρακτηριστικού. Αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας (σταθερότητας) των μετρήσεων
3. **Στάθμιση:** μέσω της ομοιόμορφης χορήγησης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού διαμορφώνονται οι πρότυποι δείκτες (νόρμες) με βάση τις οποίες γίνεται η αξιολόγηση ενός ατόμου, σε σχέση με τις επιδόσεις του πληθυσμού.

## Άτυπα τεστ

1. Σχετική ανυπαρξία σταθμισμένων τεστ
2. Ειδική άδεια για τη χορήγηση σταθμισμένων τεστ, πολλά από τα οποία εφαρμόζονται από ψυχολόγους
3. Το κενό καλύπτουν τα άτυπα τεστ τα οποία λειτουργούν ως συμπληρωματικά κριτήρια της προσωπικής εκτίμησης του δασκάλου για την επίδοση, το επίπεδο και τις δυσκολίες του μαθητή.
4. Τα άτυπα τεστ μπορούν να δομηθούν, χορηγηθούν και να αξιολογηθούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
5. Παρέχουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσαρμογής στις ικανότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή.

6. Εκ προοιμίου δηλώνεται ότι τα άτυπα τεστ διακρίνονται από μικρή εγκυρότητα και αξιοπιστία, με βάση τις αυστηρές παραμέτρους που θέτουν η στατιστική και η ψυχομετρία. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι χαλαρώνουμε τις απαιτήσεις που βάζουμε απέναντι στον εαυτό μας
7. Αποτελούν σημαντικό αξιολογικό εργαλείο στα χέρια ενός θεωρητικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού.

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ**

Η διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης ενός μαθητή, ιδιαίτερα αυτού με Μ.Δ., πρέπει να γίνεται, κατά σειρά εφαρμογής, σε τρία επίπεδα:

- A. Στη φωνολογική επίγνωση
- B. Στη βασική ανάγνωση (ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, μικρών προτάσεων και κειμένων)
- Γ. Στην κατανόηση, τη σημασιολογική επεξεργασία, των όσων διαβάζει το παιδί, κάτι που είναι και απώτερος στόχος της αναγνωστικής λειτουργίας.

### **A. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ**

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας που μιλά και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών συστατικών της λέξης (συλλαβές και φωνήματα).

Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι διττή αφού κινείται σε δυο επίπεδα: της **επιγλωσσικής** και της **μεταγλωσσικής** επίγνωσης.

Το επίπεδο της επιγλωσσικής επίγνωσης αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμη ασαφής. Το συγκεκριμένο επίπεδο προηγείται εξελικτικά και θεωρούμε ότι στο νηπιαγωγείο μεγάλη μερίδα νηπίων έχει κατακτήσει την επιγλωσσική επίγνωση.

Αντίθετα το επίπεδο της μεταγλωσσικής επίγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά της στοιχεία.

Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας υπάρχει άμεση σχέση. Συγκεκριμένα είναι διαπιστωμένη η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης. Μέσα από πλήθος ερευνητικών εργασιών έχουν καταδειχτεί τα εξής:

A) Η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας

B) Οι ικανοί, αλλά αρχάριοι αναγνώστες, είναι περισσότερο ικανοί στην κατοχή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς αρχάριους αναγνώστες

Γ) Η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης αποτελεί αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας

Δ) Επιτυχημένοι αναγνώστες είναι αυτοί οι οποίοι διαθέτουν καλύτερα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης.

Από όλα τα ανωτέρω καθίσταται εύλογη η σημασία αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης από τις πρώτες ημέρες του παιδιού στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ή ακόμη κι από τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, όσον αφορά

την εξάσκησή του στη φωνολογική επίγνωση και την πρόληψη ικανού αριθμού περιπτώσεων πιθανών Μ.Δ.

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, τόσο στο επιγλωσσικό όσο και στο μεταγλωσσικό επίπεδο, γίνεται σε δύο διαστάσεις: στο επίπεδο της συλλαβής και στο επίπεδο του φωνήματος. Λόγω όμως του διαφορετικού γνωστικού φορτίου, το οποίο απαιτείται για τη διεκπεραίωσή τους, η χορήγηση των τεστ φωνολογικής επίγνωσης ακολουθεί μια γραμμική πορεία, κατά αύξουσα δυσκολία. Έτσι:

1. Στο επίπεδο της **επιγλωσσικής επίγνωσης** η καταλληλότερη δοκιμασία αξιολόγησης, αλλά και εξάσκησης, είναι το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων το οποίο διακρίνεται σε τρεις παραλλαγές. Αυτές είναι:

**A) Η ικανότητα διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων**

1Α) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή.

**γάλα** – **γάτα**

**δέμα** – **σύκο**

**μέρα** – **χώρα**

**μέλι** – **χώμα**

1Β) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα.

**τα** – **το**

**τα** – **να**

**τι** – **να**

**μας** – **μεν**

**πες** – **μεν**

**πως** – **γης**

**μας** – **φως**

Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από ζεύγη λέξεων, απλών στην ορθογραφική τους δομή, οι οποίες προσφέρονται ακουστικά στο παιδί. Από αυτό ζητείται αν αποφασίσει αν οι λέξεις αυτές έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα (πιθανές απαντήσεις ΝΑΙ – ΟΧΙ). Μερικές παράμετροι που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι:

- Η φωνολογική ομοιότητα να είναι είτε σε συλλαβικό είτε σε ενδοσυλλαβικό (φωνημικό) επίπεδο (π.χ **μέρα** – **τώρα** ή **μας** – **μεν**), προσέχοντας να μην υπάρχει επικάλυψη όσον αφορά το κοινό τμήμα (ταυτόχρονα σε συλλαβή και φώνημα)
- Η θέση της φωνολογικής ομοιότητας να είναι μεταβλητή (αρχική συλλαβή, μέση ή τελική κ.λ.π.)
- Οι λέξεις να είναι με ομαλή ορθογραφική συλλαβική δομή (ΣΦΣΦ, ΣΦ, ΣΦΣ ή και ΣΦΣΦΣΦ)
- Αναμένουμε καλύτερη επίδοση όσον αφορά το επίπεδο της συλλαβής
- Αν παρατηρούμε δυσκολία στο συλλαβικό επίπεδο δεν προχωρούμε στο φωνημικό επίπεδο αλλά εξασκούμε το παιδί στις συλλαβές

**B) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας**

(πόδι), **βόδι** – **χώμα**

(ρέμα), **δέμα** – **μήλο**

(τυρί), νερό – **κερί**

(ψάρι), ξύλο – **χέρι**

(σώμα), **χώμα** - χέρι

Το συγκεκριμένο τεστ μοιάζει με το τεστ απόφασης της ομοιότητας ή όχι αλλά η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στην τελική θέση των λέξεων. Και σε αυτό οι λέξεις παρέχονται προφορικά, όπως και σε κάθε δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης

Μια ενδιαφέρουσα παραλλαγή αυτού του τεστ είναι η προσφορά μιας λέξης στο παιδί το οποίο καλείται να αναφέρει κι άλλες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (π.χ «δίνω», «πίνω», «γίνω», «χύνω»).

Μερικές παράμετροι που μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας είναι:

- Το κοινό τμήμα να είναι σαφώς προσδιορισμένο στο επίπεδο της συλλαβής {π.χ. (τυρί): χέρι – ξύλο} ή
- Το κοινό τμήμα να παραβιάζει τις διαστάσεις της συλλαβής {π.χ (χώμα): σώμα – νερό}. Αυτή η παράμετρος κάνει πιο εύκολη την απόφαση του παιδιού αφού του παρέχονται περισσότερες πληροφορίες).

### Γ) Ικανότητα διάκρισης της διαφορετικής λέξης (με δυο παραλλαγές)

#### 1Γ) Ικανότητα εντοπισμού της ομοιότητας - διαφοράς στη συλλαβή

γάλα - γάτα – (μέλι)

(μάτι) – δέκα – δέμα

ξύλο – (γάτα) – μήλο

(σύκο) – χαρά – νερά

πόδι – φίδι – (ξύλο)

Το τεστ αυτό δομείται από τρεις ή τέσσερις προφορικές λέξεις οι οποίες, εκτός από μία, έχουν ένα κοινό τμήμα. Το παιδί καλείται να αναφέρει ποια από αυτές τις λέξεις διαφέρει από τις υπόλοιπες. Το τεστ αυτό μπορεί να είναι στο επίπεδο της συλλαβής, του μορφήματος, μιας ενδοσυλλαβικής μονάδας ή και του φωνήματος

Πρέπει να έχουμε υπόψη μας:

- Η θέση της διαφορετικής θέσης μπορεί να διαφέρει μέσα στο σύνολο των παρεχομένων λέξεων {(α' θέση, παράδειγμα 2), (β' θέση, παράδειγμα 3) ή (γ' θέση, παράδειγμα1)}

#### 2Γ) Ικανότητα εντοπισμού ομοιότητας - διαφοράς στο φώνημα

με –σε – (ρα)

κο - (τι) – κε

πως – (την) – φας

τας – την – (σολ)

Η ίδια παράμετρος ισχύει και σε αυτό το τεστ, όπως και στο αντίστοιχο του επιπέδου της συλλαβής.

2. Στο επίπεδο της **μεταγλωσσικής επίγνωσης** παρατηρείται μια μετάβαση σε πιο πολύπλοκες γνωστικές λειτουργίες, με το ανάλογο επιπλέον γνωστικό φορτίο. Εξελικτικά το παιδί περνά στη συγκεκριμένη φάση της φωνολογικής επίγνωσης μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιγλωσσικής επίγνωσης.

Η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του συγκεκριμένου επιπέδου είναι τα τεστ που καταγράφουν την ικανότητα διαχωρισμού, απομόνωσης, χειρισμού, σύνθεσης και άρθρωσης των δομικών στοιχείων μιας λέξης, αρχίζοντας από το επίπεδο της

συλλαβής και ολοκληρώνοντας με το επίπεδο του φωνήματος. Ανάλογα με τη μονάδα επεξεργασίας (συλλαβή ή φώνημα) αξιολογείται και η αντίστοιχη κατάκτηση.

Αναλυτικότερα οι δοκιμασίες μπορεί να είναι:

**A) Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης**

γάτα (γά – τα )  
δώρο ( δώ – ρο )  
πεπόνι ( πε – πό – νι )  
φαγητό ( φα – γη – το )

**2) Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης**

το (τ – ο)  
γη (γ – η)  
έλα (ε – λ – α)  
στο (σ – τ – ο)  
γάλα (γ – α – λ – α)  
νερό (ν – ε – ρ – ο)

Με τις συγκεκριμένες δοκιμασίες το παιδί ακούει μια λέξη και καλείται να τη χωρίσει σε συλλαβές ή φωνήματα, τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά. Τα τεστ αυτά έχουν αρκετές παραλλαγές όπως είναι:

α) η αντιστοίχιση των συλλαβικών ή φωνημικών κατατμήσεων με ρυθμικά χτυπήματα π.χ ενός μολυβιού ή των χεριών ανά κατάτμηση

β) η χρήση ψευδολέξεων

- Προσέχουμε οι λέξεις να έχουν ομαλή ορθογραφική δομή

**B) Ικανότητα σύνθεσης προφορικών λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα**

**1B) Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών**

μη – λο (μήλο)  
κα – τω (κάτω)  
πο – τη – ρι (ποτήρι)

**2) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης.**

τ – ι (τι)  
μ – ε (με)  
π – ω – ς (πως)  
λ – ε – ς (λες)  
τ – ω – ρ – α (τώρα)  
χ – ε – ρ – ι (χέρι)

Σε αυτή την περίπτωση προσφέρονται ακουστικά στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα μιας λέξης (συλλαβές ή φωνήματα) με ρυθμό μιας φωνολογικής μονάδας ανά δευτερόλεπτο. Ο μαθητής πρέπει να συγκρατήσει όλες τις προσφερόμενες μονάδες στη μνήμη του και στη συνέχεια να τις συνθέσει και προφέρει τη λέξη.

**Γ) Ικανότητα απαλοιφής τμήματος λέξης**

**1Γ) Ικανότητα απαλοιφής συλλαβής**

ρόδα (δα) = ρο  
γάτα (γα) = τα

καπέλο (κα) = **πελο**  
καλάθι (λα) = **καθι**  
παγωτό (το) = **παγω**

### 2Γ) Ικανότητα απαλοιφής φωνήματος

μα (μ) = **α**  
αν (α) = **ν**  
φως (φ) = **ως**  
μας (ς) = **μα**  
τώρα (τ) = **ώρα**

Σε αυτή τη δοκιμασία δίδεται προφορικά στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που απομένει μετά την απομάκρυνση μιας φωνολογικής μονάδας (συλλαβής ή φωνήματος). Εδώ υπάρχει η δυνατότητα η θέση της απαλοιφόμενης φωνολογικής μονάδας να είναι μεταβλητή, δηλαδή να ανήκει στο αρχικό, το μεσαίο ή το τελικό τμήμα της λέξης.

### Δ) Ικανότητα αντιστροφής λέξης

#### 1Δ) Ικανότητα αντιστροφής της σειράς των συλλαβών

μέλι (λιμε)  
γάλα (λαγα)  
μέσα (σαμε)  
έλα (λαε)

#### 2Δ) Ικανότητα αντιστροφής της σειράς των φωνημάτων

αν (να)  
με (εμ)  
λα (αλ)  
την (νητ)

Στα τεστ αυτά προσφέρεται προφορικά μια λέξη στο παιδί το οποίο καλείται να προφέρει τη λέξη αντίστροφα. Για ευνόητους λόγους η επιλογή των λέξεων πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτική, σχεδόν πάντα μονοσύλλαβες και με κανονική ορθογραφική δομή (ΣΦ ή ΣΦΣ)

Αυτό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός πάντα υπόψη του είναι πως η ανωτέρω πορεία χορήγησης και αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική λόγω της κλιμακούμενης δυσκολίας των επιμέρους δοκιμασιών. Απαράβατος κανόνας είναι ότι δεν προχωρούμε στο επόμενο επίπεδο αν δεν έχει ήδη κατακτηθεί ικανοποιητικά το προηγούμενο. Στις περιπτώσεις εξάσκησης του μαθητή σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο καλό είναι να επανερχόμαστε για λίγο στο αμέσως προηγούμενο.

Ο μαθητής για είναι ικανός αναγνώστης θα πρέπει να κατέχει σε πολύ καλό βαθμό τα επιμέρους επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης. Συνεπώς πριν την πρώτη επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο θα πρέπει να είμαστε βέβαιοι για την καλή φωνολογική επίγνωση, από πλευράς του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την Α΄ τάξη αφιερώνει χρόνο τις πρώτες ημέρες στην αξιολόγηση της φωνημικής ενημερότητας των μαθητών του αλλά την εξάσκησή τους σε αυτή.

Η ανωτέρω θέση δε σημαίνει πως δε θα μάθουν τα παιδιά ανάγνωση. Τα παιδιά θα μάθουν. Μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης αρκετών περιπτώσεων Μ.Δ στη

γλώσσα και ταυτόχρονα οι μαθητές θα δαπανήσουν λιγότερο χρόνο και κόπο για την κατάκτηση της ανάγνωσης.

## **B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ**

Οι παράμετροι αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας ενός παιδιού είναι:

α) ο **χρόνος** που απαιτείται για την αναγνωστική διεκπεραίωση. Η δυνατότητα μέτρησης του χρόνου για τον εκπαιδευτικό είναι σχετικά περιορισμένη, σε σχέση με ένα πειραματικό εργαστήριο όπου η μέτρηση γίνεται με ακρίβεια χιλιοστού του δευτερολέπτου. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετρήσει, κατά προσέγγιση, το χρόνο γνωστικής επεξεργασίας μιας λέξης συν το χρόνο εκφοράς αυτής ως ένα σύνολο. Βέβαια επιστημονικά το ενδιαφέρον είναι ο χρόνος επεξεργασίας της λέξης καθώς και οι όποιες ενδοσυλλαβικές παύσεις (ιδιαίτερα πολύτιμο στοιχείο κατά την αξιολόγηση) κάνει ο μαθητής, κάτι που ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μετρήσει. Λόγω της φύσης της ελληνικής γλώσσας ο χρόνος αποτελεί την πιο σημαντική παράμετρο αξιολόγησης της ανάγνωσης.

β) η ακρίβεια της ανάγνωσης, δηλαδή το ποσοστό των λαθών που κάνει καθώς και το είδος των λαθών.

Η παράμετρος των λαθών είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας του μαθητή.

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας (η οποία μπορεί να μετατραπεί και σε αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας) γίνεται σε τέσσερα επίπεδα τα οποία είναι:

### **A) Αξιολόγηση ανάγνωσης (και γραφής) των γραμμάτων**

Με αυτή τη μορφή αξιολόγησης ελέγχουμε τη γνώση και την ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφημικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά των γραμμάτων. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα φωνολογικά χαρακτηριστικά, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ανασύρει από τη μνήμη του το φθόγγο που αντιστοιχεί σε ένα γράμμα και όχι το όνομα του γράμματος.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

1) με την παρουσίαση μεμονωμένων γραμμάτων ή μιας σειράς γραμμάτων (μικρών και κεφαλαίων) όπου δείχνουμε ένα-ένα γράμμα και ο μαθητής πρέπει να αναφέρει τον ήχο του γράμματος

2) στην περίπτωση της ορθογραφίας εκφωνούμε τον ήχο του γράμματος και ο μαθητής καλείται να γράψει το γράμμα.

Στην περίπτωση της ανάγνωσης η αδυναμία του παιδιού να αναγνωρίσει ένα γράμμα σημαίνει πως πρέπει να επανέλθουμε στη διδασκαλία αυτού. Το ίδιο πρέπει να γίνει και στην περίπτωση που ο μαθητής καθυστερεί στην αναγνώριση του γράμματος. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως πρέπει να προχωρήσουμε σε εξάσκηση του μαθητή στο συγκεκριμένο γράμμα ώστε να μειώσουμε το χρόνο επεξεργασίας του γράμματος.

Και στις δύο περιπτώσεις (ανάγνωσης και ορθογραφίας) πρέπει να παρατηρούμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των γραμμάτων που ο μαθητής δυσκολεύεται (γραφημικά και ηχητικά). Υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής να συγχέει γράμματα τα οποία έχουν κοινά οπτικά χαρακτηριστικά (π.χ «β» με «θ», «π» με «τ», «ρ» με «φ» ή «μ» κ.λ.π.). Επίσης είναι υπαρκτή η πιθανότητα ο μαθητής να συγχέει τους φθόγγους των γραμμάτων, άρα πρόκειται για ηχητική σύγχυση, (π.χ. «νι» με «πι», «βου» με «θου» κ.λ.π.).

## B) Αξιολόγηση της ανάγνωσης (και γραφής) των συλλαβών

Η γνώση και ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία κάθε συλλαβής, η συγκράτηση αυτών των στοιχείων στην εργαζόμενη μνήμη, ο συνδυασμός τους και η προφορά τους ως ένα ενιαίο δομημένο σύνολο αξιολογούνται μέσω της ανάγνωσης συλλαβών.

Η συλλαβή αποτελεί για την ελληνική γλώσσα το πλέον σημαντικό φωνολογικό σύνολο αφού η φύση της γλώσσας είναι τέτοια που διευκολύνει τη συλλαβική κατάτμηση των λέξεων. Μέσα από πληθώρα ερευνητικών μελετών έχει διαφανεί ισχυρή σχέση (συνάφεια) μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης στο επίπεδο της συλλαβής και της αναγνωστικής ικανότητας. Ταυτόχρονα η συλλαβή φαίνεται να λειτουργεί ως μονάδα επεξεργασίας της ελληνικής γλώσσας, τουλάχιστον για τους αρχάριους αναγνώστες των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Η αξιολόγηση των συλλαβών πρέπει να ακολουθεί κάποια αυστηρότερα πλαίσια σε σχέση με την αξιολόγηση των γραμμάτων, ένεκα ακριβώς της φύσης τους ως δομημένα σύνολα γραμμάτων. Αυτά τα κριτήρια-πλαίσια είναι:

- Οι συλλαβές να περιλαμβάνουν μόνο διδαγμένα γράμματα
- Η αξιολόγηση να αρχίζει με συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα και μάλιστα της πλέον συχνής δομής για την ελληνική γλώσσα, της μορφής ΣΦ
- Οι συλλαβές να αποτελούν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς διδαγμένων γραμμάτων
- Όσον αφορά την ανάγνωση των συλλαβών να υπάρχουν και συλλαβές οι οποίες περιέχουν δίψηφα φωνήεντα. Κάτι τέτοιο όμως, για ευνόητους λόγους, δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά την αξιολόγηση της ορθογραφίας των συλλαβών.
- Η αξιολόγηση θα προχωρά σταδιακά σε ολοένα και πιο σύνθετες μορφές συλλαβών όπως της μορφής ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ. Είναι σημαντικό ότι μπορούμε να βρούμε αρκετές μονοσύλλαβες λέξεις οι οποίες πληρούν τις συγκεκριμένες ορθογραφικές δομές, όπως π.χ «στην», «χθες», «προς», «πριν» κ.λ.π.
- Αδυναμία του παιδιού σε καθεμία από τις ανωτέρω περιπτώσεις απαιτεί επιστροφή στη μορφή ΣΦ ή ΣΦΣ
- Για να αποκλειστεί η επίδραση της γνώσης λέξεων της ανωτέρω περίπτωσης μπορούμε να δομήσουμε δικές μας συλλαβές, οι οποίες δεν αποτελούν λέξεις της ελληνικής, προσέχοντας να διευκολύνουν την άρθρωση δηλαδή τα γράμματα που τις αποτελούν να δίνουν την ευχέρεια της συνάρθρωσης. Τούτο υπαγορεύεται από τη φύση της ελληνικής συλλαβής, ανοικτού τύπου, όπου τα σύμφωνα αποτελούν τις ακουστικές νύξεις, τα όρια της συλλαβής, αλλά ο πυρήνας είναι το φωνήεν. Έτσι αποφεύγουμε συλλαβές του τύπου «**ρταδ**», προτιμάμε όμως τη συλλαβή «**τραδ**».
- Η συλλαβή που διαβάζει το παιδί πρέπει να αρθρώνεται ως μια ενιαία μονάδα δομημένης άρθρωσης κι όχι ως μια σειρά από μεμονωμένους φθόγγους (τους φθόγγους των γραμμάτων)
- Η παραβίαση του ανωτέρω κριτηρίου υπαγορεύει την εξάσκηση της μορφής ΣΦ. Αν και εκεί υπάρχει πρόβλημα, τότε επιστρέφουμε στην εξάσκηση με μεμονωμένα γράμματα.



- Στην αξιολόγηση της ορθογραφίας των συλλαβών ελέγχουμε την ορθότητα της φωνολογικής απόδοσης της συλλαβής, δηλαδή να μην παραβιάζεται η φωνολογική ταυτότητά της π.χ αντί το παιδί να γράψει τη συλλαβή «στε», γράφει «σπε» ή «τσε». Αυτό σημαίνει ότι οι περιπτώσεις συστηματικής παραβίασης της φωνολογικής ταυτότητας της συλλαβής αποτελούν σοβαρή ένδειξη προβλημάτων στη φωνολογική επίγνωση.

### Γ) Αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων

Η αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας ολοκληρώνεται με την ανάγνωση λέξεων. Οι λέξεις, σε σχέση με την ανάγνωση των συλλαβών, παρουσιάζουν μια πρόσθετη γνωστική πολυπλοκότητα. Στην αξιολόγηση της ανάγνωσης των λέξεων ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική αναπαράσταση (δηλαδή να προβαίνει σε φωνολογική μετάφραση του γραφημικού κώδικα της λέξης) και ταυτόχρονα να έχει πρόσβαση στο σημασιολογικό κώδικα της λέξης. Βέβαια, ανάλογα με την κατεύθυνση της αξιολόγησης, μπορούμε να ελέγξουμε μία από τις παραπάνω ικανότητες ή ταυτόχρονα και τις δύο.

Η ομαλή ανάγνωση των λέξεων πρέπει να ορίζεται από την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τις επιμέρους συλλαβές και να προβαίνει στην ενοποίησή τους σε μια λέξη. Αντίθετα η μεμονωμένη ανάγνωση των συλλαβών που δομούν τη λέξη, με ταυτόχρονη αδυναμία να τις αναγνωρίσει ως ένα ενιαίο σύνολο, δε συνιστά ανάγνωση και τούτο διότι οι μεγάλες ενδοσυλλαβικές παύσεις παραβιάζουν τα όρια της χρονικής παραμονής των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως ένας μαθητής με τη συγκεκριμένη αναγνωστική συμπεριφορά πρέπει να εξασκείται στην ανάγνωση των συλλαβών και κατόπιν να επιχειρείται η ανάγνωση λέξεων με περισσότερες της μιας συλλαβές.

Μερικές βασικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας κατά τη δόμηση άτυπων τεστ αξιολόγησης της βασικής αναγνωστικής (και ορθογραφικής) ικανότητας λέξεων είναι:

- Οι λέξεις να αποτελούνται από διδαγμένα γράμματα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως με την πρώτη ευκαιρία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα διαπιστώσει ότι τα ήδη διδαγμένα γράμματα μπορούν να δομήσουν μικρές λέξεις, να προχωρά στην αξιολόγηση λέξεων κι ας υπάρχουν ακόμη γράμματα τα οποία δεν έχουν διδαχτεί. Σε αυτό βοηθούν τα σύμφωνα διότι διευρύνεται η δυνατότητα εύρεσης λέξεων
- Η πρώτη προσέγγιση αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με μονοσύλλαβες λέξεις ή δυσύλλαβες. Η μορφή των συλλαβών θα πρέπει να είναι τη μορφής ΣΦ, ΣΦΣ, ΣΦΣΦ ή ΣΣΦΣ.
- Με τις μικρές αυτές λέξεις μπορούμε να δομήσουμε μικρές προτάσεις των 2 ή 3 λέξεων
- Καθώς η διδασκαλία των γραμμάτων προχωρά και η εξάσκηση του μαθητή στο επίπεδο των συλλαβών συνεχίζεται, μπορούμε να δομήσουμε τεστ με λέξεις οι οποίες διαθέτουν περισσότερες συλλαβές αλλά και πιο σύνθετη ορθογραφική δομή (συμπλέγματα συμφώνων, δίψηφα, δίφθογγους)
- Κάθε τεστ από τα ανωτέρω μπορεί αν έχει από 5 έως 10 (κατά προτίμηση) λέξεις.
- Επίσης δίνουμε τις ίδιες λέξεις για ανάγνωση και ορθογραφία, σε διαφορετικές όμως χρονικές στιγμές (μεσολαμβάνονται κάποιες μέρες)

Πάνω όμως από αυτές τις παραμέτρους υπάρχουν τρεις πολύ βασικοί παράγοντες οι οποίοι πρέπει να διέπουν την επιλογή των λέξεων. Αυτοί, βάση της ψυχολογίας της ανάγνωσης πρέπει να είναι:

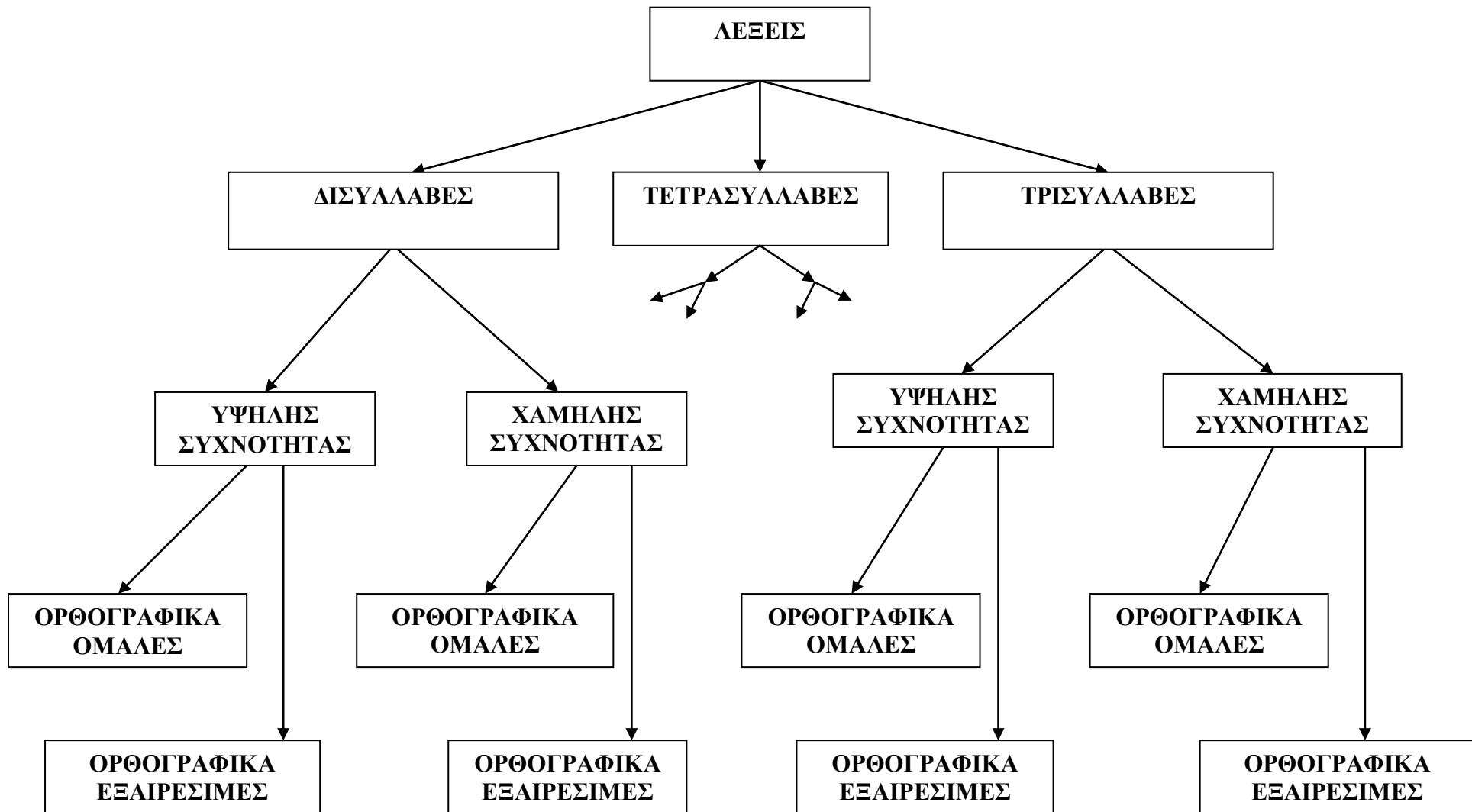
1. **Το μέγεθος των λέξεων σε συλλαβές.** Το συγκεκριμένο κριτήριο σχετίζεται άμεσα με τη μνημονική ικανότητα του παιδιού και τη δυνατότητά του να επεξεργαστεί συγκεκριμένο όριο πληροφοριών. Έτσι επιλέγουμε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες ή και τετρασύλλαβες λέξεις. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών τόσο αυξάνεται και ο χρόνος γνωστικής επεξεργασίας των λέξεων. Ένα πρόσθετο κριτήριο είναι και ο αριθμός των γραμμάτων αφού κάθε επιπλέον γράμμα ή μόρφημα αποτελεί και μια επιπλέον πληροφορία προς επεξεργασία. Η έρευνα έχει δείξει ότι λέξεις με τον ίδιο αριθμό συλλαβών αλλά λιγότερα μορφήματα διαβάζονται ταχύτερα (π.χ. η λέξη «ράβω» διαβάζεται ταχύτερα από τη λέξη «πάνω»).

2. **Η συχνότητα των λέξεων.** Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο κατά πόσο οι συγκεκριμένες λέξεις ανταποκρίνονται στο γνωστικό και ηλιακό επίπεδο των παιδιών. Λόγω όμως μη επίσημης ερευνητικής μέτρησης των συχνοτήτων των ελληνικών λέξεων καταφεύγουμε στη χρήση του βασικού λεξιλογίου της Α΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Υψηλής Συχνότητας* και του αντίστοιχου λεξιλογίου της ΣΤ΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Χαμηλής Συχνότητας*.

3. **Η ορθογραφική κανονικότητα των λέξεων** το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην ορθογραφική δομή μιας ή περισσότερων συλλαβών κάθε λέξης. Έτσι εξετάζουμε αν η φωνολογική απόδοση της λέξης συντελείται μέσω της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας ή περιέχει δίψηφα φωνήεντα όπου η συγκεκριμένη αντιστοιχία δεν καλύπτει την ανάγνωση τέτοιων συλλαβών. Η πρώτη περίπτωση αφορά τις λέξεις με ομαλή ορθογραφική δομή (και αναφέρονται ως *ορθογραφικά ομαλές* λέξεις, π.χ «δένω», «λιμάνι» κ.λ.π) ενώ η δεύτερη τις λέξεις που χαρακτηρίζονται ως *ορθογραφικά εξαιρεσιμες* π.χ «παιδί», «αύρα», «πηγαίνω» κ.λ.π.

Αυτοί οι παράγοντες δεν αντιμετωπίζονται μεμονωμένα αλλά εμπλέκονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να δομούνται αρκετές κατηγορίες λέξεων σε κάθε τεστ αξιολόγησης της ανάγνωσης. Καθένας από αυτούς επιβαρύνει και διαφορετικά το γνωστικό έργο που καλείται να διεκπεραιώσει ο μαθητής, αλλά και οι τρεις μαζί δημιουργούν ένα πολύπλοκο πλέγμα γνωστικών απαιτήσεων. Για παράδειγμα, οι λέξεις υψηλής συχνότητας «διαβάζονται» ταχύτερα από ό,τι οι λέξεις χαμηλής συχνότητας (με την προϋπόθεση του ίδιου μήκους σε συλλαβές και της ίδιας ορθογραφικής δομής). Επίσης οι λέξεις με ομαλή ορθογραφική δομή διαβάζονται ταχύτερα από τις λέξεις με ιστορική ορθογραφία (με σταθερές τη συχνότητα των λέξεων και τις συλλαβές)

Με τη συνεκτίμηση των ανωτέρω κριτηρίων, ένα τεστ ανάγνωσης (ή γραφής λέξεων) πρέπει να είναι της μορφής:



Έτσι κατά τη δόμηση ενός τεστ αναγνωστικής αξιολόγησης έχουμε το εξής υλικό:

1. 2σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
2. 2σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
3. 2σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
4. 2σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
5. 3σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
6. 3σύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες
7. 3σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά ομαλές
8. 3σύλλαβες λέξεις χαμηλής συχνότητας, ορθογραφικά εξαιρέσιμες

Βεβαίως αν χρησιμοποιήσουμε και 4σύλλαβες λέξεις, θα εντάξουμε τις αντίστοιχες υποκατηγορίες.

Κατά τη δόμηση του τεστ προσέχουμε:

A) οι λέξεις να είναι παρόμοιας δομής (π.χ δε μπορεί στην ίδια κατηγορία να έχουμε τη λέξη «παιδί» και «παίζει», αφού η πρώτη έχει εξαιρέσιμη μόνο την πρώτη συλλαβή και η δεύτερη λέξη έχει και τις δυο συλλαβές της εξαιρέσιμες. Εκτός αυτού έχουν κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

B) προσέχουμε οι εξαιρέσιμες συλλαβές να έχουν μεταβλητή θέση, να μην είναι πάντα π.χ στην πρώτη θέση

Γ) Στην περίπτωση λέξεων με συμπλέγματα συμφώνων προσέχουμε οι λέξεις να είναι περίπου της ίδιας δυσκολίας (όχι ταυτόχρονα τη λέξη «γάτα» και «μαντρί»)

Δ) Στην αρχή καλό είναι να αποφεύγουμε τους δίφθογγους (αυ, ευ) αφού το παιδί δε γνωρίζει τον κανόνα προφοράς αυτών (για το είδους σύμφωνο ακολουθεί ηχηρό ή άηχο)

Για την καλύτερη αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας, ιδιαίτερα της αποκωδικοποίησης, δηλαδή της μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα, μπορούμε να καταφύγουμε στη χρήση ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις είναι γραφημικά σύνολα τα οποία στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου, δηλαδή έχουν μόνο γραφημική και φωνολογική ταυτότητα. Αυτό τις καθιστά ένα πολύ καλό εργαλείο αξιολόγησης της ανάγνωσης αφού μηδενίζεται η πιθανότητα επίδρασης στην αναγνωστική διεκπεραίωση της σημασίας της λέξης.

Για να δομήσουμε ένα αναγνωστικό τεστ ψευδολέξεων βασιζόμαστε σε καθεμιά από τις ανωτέρω κατηγορίες λέξεων. Συγκεκριμένα από τις προηγούμενες 8 κατηγορίες λέξεων δομούμε αντίστοιχες ψευδολέξεις αντικαθιστώντας ένα ή δύο γράμματα με άλλα κατά τρόπο που να μην προκύπτει άλλη λέξη, έστω ακουστικά. Συγκεκριμένα, αλλάζουμε σύμφωνο με σύμφωνο ή φωνήεν με φωνήεν. Έστω ότι είχαμε τις λέξεις:

γάλα: **χάλα, γάχα, λάγα** κ.λ.π

μητέρα: **φητέρα, φηπέρα, μηπέρα** κ.λ.π

εικόνα: **ειπόνα, ειπόκα,** κ.λ.π

μύτη: **φύτη, μύπη,** κ.λ.π

Η αξιολόγηση των λέξεων θα στηριχθεί κυρίως στην παράμετρο του χρόνου. Για λόγο ο οποίος αναφέρθηκε ήδη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετρήσει το χρόνο ανάγνωσης του συνόλου των λέξεων ανά κατηγορία.

## Τι αξιολογούμε κατά την ανάγνωση λέξεων - ψευδολέξεων

Κατά την ανάγνωση των λέξεων και ψευδολέξεων αξιολογούμε δύο παραμέτρους:

- 1) Το χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση των λέξεων ανά κατηγορία. Ο χρόνος μετريέται μόνο σε όσες λέξεις έχουν διαβαστεί σωστά.
- 2) Τον αριθμό και το είδος των λαθών. Συγκεκριμένα τα είδη των λαθών κατά την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων είναι: α) **φωνολογικά** (π.χ αντί της λέξης «δένει» το παιδί διαβάζει «δένει» ή αντί της λέξης «παιδί» διαβάζει τη λέξη «παίδι», β) **οπτικά**, όπου κάτι αλλάζει στην οπτική μορφή της λέξης (π.χ αντί της λέξης «κουτί» το παιδί διαβάζει τη λέξη «κουπί» ή «κούτα» ή «χουτί»).

Στην ανάγνωση λέξεων περιμένουμε μεγαλύτερο ποσοστό φωνολογικών λαθών, σε σχέση με τα οπτικά, και τούτο διότι οι αρχάριοι αναγνώστες ή τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία για να προβούν στη φωνολογική μετάφραση των λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να εξασκηθεί στην ανάγνωση δίψηφων φωνηέντων ή συνδυασμών φωνηέντων που τον δυσκολεύουν. Η πιστή φωνολογική ανακωδικοποίηση των γραφημικών συνόλων των λέξεων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, τουλάχιστον για τους αρχάριους αναγνώστες, για τη σημασιολογική επεξεργασία των λέξεων. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για τον αρχάριο αναγνώστη ή το μαθητή με Μ.Δ η φωνολογική ανακωδικοποίηση λειτουργεί ως μεσάζοντας για τη μετάβαση από τη γραφημική στη σημασιολογική ταυτότητα των λέξεων. Για το λόγο αυτό η αρθρωτική καταπίεση εμποδίζει τη σημασιολογική προσπέλαση της ανάγνωσης αφού ο φωνολογικός κώδικας σχηματίζεται ελλιπής.

Στις περιπτώσεις οπτικών λαθών θα πρέπει να επισημανθούν εκτενέστερα τα λάθη που κάνει και να εντοπιστούν π.χ γράμματα ή συλλαβές με οπτική που έχουν ακουστική ομοιότητα μεταξύ τους και η οποία και προκαλεί μια οπτική ή ηχητική σύγχυση στο μαθητή.

Βέβαια αυτή είναι μια πρώτη ερμηνεία διότι εμπλέκονται και οι παράγοντες της μακρόχρονης μνήμης, της ανάκλησης των πληροφοριών και η δόμηση του νοητικού λεξικού.

Στην περίπτωση των ψευδολέξεων αναμένουμε τις ίδιες κατηγορίες λαθών.

## Τι αξιολογούμε κατά την ορθογραφία λέξεων – ψευδολέξεων

Η παράμετρος του χρόνου δεν έχει καμία ίσως σημασία κατά την αξιολόγηση της ορθογραφίας λέξεων και ψευδολέξεων. Η κύρια παράμετρος αξιολόγησης είναι η ποιότητα των λαθών. Τα ορθογραφικά λάθη κατά τη γαφή των λέξεων μπορεί να είναι της μορφής:

1. **φωνολογικά**: όταν η λέξη είναι γραμμένη με λάθος γραφημική ταυτότητα αλλά είναι σωστή φωνολογικά όταν τη διαβάζουμε. Λάθη αυτής της περίπτωσης είναι π.χ αντί της λέξης «λιμάνι» το παιδί γράφει «λειμάνι» ή «λιμάνυ» κ.λ.π, αντί της λέξης «είναι» γράφει «είνε» ή «ίνε» κ.λ.π.

2. **μη-φωνολογικά**: όταν η λέξη είναι γραμμένη κατά τρόπο που όταν διαβάζεται να παραβιάζεται η φωνολογική της ταυτότητα, δηλαδή διαβάζεται σαν μια άλλη λέξη. Τέτοια λάθη είναι π.χ αντί της λέξης «παιδί» να γραφεί «ταιδί» (αυτό το

λάθος στην ανάγνωση θα το χαρακτηρίζαμε ως οπτικό) ή αντί της λέξης «χαίρομαι» να γραφεί η λέξη «χέρμε» ή χρέμαι» κ.λ.π.

Σε ένα τεστ γραφής λέξεων περιμένουμε περισσότερα φωνολογικά λάθη απ'ό,τι μη-φωνολογικά και τούτο διότι:

- α) είναι ιδιαίτερα σημαντική η επίδραση της φωνολογικής επίδρασης
- β) οι αρχάριοι αναγνώστες βασίζονται αρκετά στη χρήση του φωνολογικού καναλιού (λόγω της επίδρασης της γραφημικής/φωνημικής αντιστοιχίας)
- γ) μη-ικανοποιητικής, ακόμη, ανάπτυξης του νοητικού λεξικού

Όπως καταλαβαίνουμε στην περίπτωση των ψευδολέξεων υπάρχουν μόνο **μη-φωνολογικά** λάθη κι όχι φωνολογικά και τούτο διότι μπορεί η λέξη από την οποία προήλθε μια ψευδολέξη να εμπεριέχει ιστορική ορθογραφία, αλλά αυτό δεν έχει νόημα παρά μόνο η ορθή φωνολογική απόδοση της ψευδολέξης.

Μεταξύ των δύο τύπων λαθών, όσον αφορά την ορθογραφία των λέξεων και ψευδολέξεων, η δεύτερη (τα μη-φωνολογικά) δείχνουν δυσλειτουργία στη χρήση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, κάτι ιδιαίτερα σοβαρό αφού παραβιάζεται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο χαμηλής φωνολογικής επίγνωσης ή ασαφούς μνημονικής συγκράτησης των χαρακτηριστικών των γραμμάτων ή των συλλαβών (θέση, διαδοχή, προσανατολισμός, επίδραση του ότι τα γράμματα στερούνται σημασιολογικού κώδικα).

Αντίθετα η περίπτωση των φωνολογικών λαθών στη γραφή των λέξεων δείχνουν καλή φωνολογική επίγνωση. Ταυτόχρονα, όμως, αυτή η επίγνωση δε βοηθά την ορθογραφία των εξαιρέσιμων συλλαβών (λόγω παραβίασης της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Συνήθως οι δυσκολίες ξεπερνιούνται με την ανάπτυξη του νοητικού λεξικού και της μορφολογικής ενημερότητας.

Εννοείται ότι μεταξύ των δύο τύπων λαθών, αν βρισκόμασταν στο δίλημμα να επιλέξουμε, θα προτιμούσαμε την πρώτη (τα φωνολογικά λάθη).

Τέλος πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα της συνεκτίμησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην ανάγνωση και την ορθογραφία.

Όπως και στην περίπτωση της ανάγνωσης των λέξεων, αναμένουμε περισσότερα φωνολογικά λάθη και τούτο διότι: α) είναι ιδιαίτερα σημαντική η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης, β) οι αρχάριοι αναγνώστες βασίζονται αρκετά στη χρήση του φωνολογικού καναλιού (ένεκα της επίδρασης της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας) και γ) μη-ικανοποιητικής ανάπτυξης του νοητικού λεξικού, η οποία θα αναπτυχθεί με το χρόνο.

Ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση παιδιού το οποίο να είναι κακός αναγνώστης αλλά ταυτόχρονα καλός ορθογράφος. Η περίπτωση αυτή είναι καθαρά κλινική και δηλώνει την ύπαρξη πολύ καλής οπτικής μνήμης με ταυτόχρονη παρουσία κακής φωνολογικής ικανότητας.

### **Αξιολόγηση στην κατανόηση λέξεων**

Πριν την αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων πρέπει να προηγηθεί η αξιολόγηση των μεμονωμένων λέξεων. Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση, από πλευράς του μαθητή, των λέξεων σε μικρές προτάσεις ή την εύρεση άλλων λέξεων με παρόμοια σημασία

## **Αξιολόγηση στην Κατανόηση Κειμένων.**

Μερικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας κατά την αξιολόγηση της κατανόησης των κειμένων είναι:

- Τα κείμενα να είναι μικρά σε έκταση. Αυτό σημαίνει μικρό αριθμό προτάσεων οι οποίες πρέπει να είναι κι αυτές μικρές
- Το λεξιλόγιο των κειμένων να είναι απόλυτα συμβατό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του παιδιού και οι οποίες υπάρχουν στη σημασιολογική του μνήμη.
- Αρχικά το λεξιλόγιο θα πρέπει κυρίως να αναφέρεται σε συγκεκριμένα ουσιαστικά, δηλαδή ουσιαστικά τα οποία με την ανάγνωσή τους ή την ακρόασή τους οδηγούν στο σχηματισμό εικόνας. Το γνωστικό σύστημα του ανθρώπου επεξεργάζεται ταχύτερα λέξεις οι οποίες έχουν τη δυνατότητα εικονοποίησής τους.
- Η συντακτική δομή των κειμένων να είναι απλή και προσιτή στο γνωστικό επίπεδο ενός παιδιού με συγκεκριμένη αναγνωστική ηλικία
- Το θεματικό περιεχόμενο να είναι τέτοιο που βρίσκεται μέσα στα πλαίσια του ενδιαφέροντος του παιδιού.
- Αξιολόγηση μέσω ακρόασης και ανάγνωσης. Στην περίπτωση της ανάγνωσης πρέπει να γνωρίζουμε ότι διαχέεται η επίδραση της αποκωδικοποίησης. Άρα αν η μνήμη εργασίας απασχολείται, πέραν του φυσιολογικού, με την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών, τότε οι δυνατότητές της για επεξεργασία του νοήματος θα είναι περιορισμένες. Η ακρόαση αποτελεί έναν δείκτη της φωνολογικής υποδομής και του επιπέδου κατάρκτησης του προφορικού λόγου. Ο στόχος όμως είναι η βελτίωση του παιδιού και στις δύο εκδοχές παροχής πληροφοριών.

## **Τρόποι αξιολόγησης στην κατανόηση κειμένων**

Οι συνήθεις τρόποι αξιολόγησης της κατανόησης των κειμένων είναι γνωστοί στους εκπαιδευτικούς. Τέτοιοι είναι:

α) η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων,

β) η απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο του κειμένου όπως είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, της συμπλήρωσης στοιχείων ή της αντιστοίχισης. Σε αυτή την κατηγορία αξιολόγησης θα πρέπει να επισημάνουμε κάποια σημαντικά στοιχεία όπως είναι η πιθανότητα τυχαίων, αλλά σωστών απαντήσεων, και το διαφορετικό γνωστικό έργο που απαιτείται για τη διεκπεραίωση καθεμιάς δοκιμασίας. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης, πέρα από το στοιχείο του τυχαίου (περισσότερο στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής) το οποίο εμπεριέχουν, βασίζονται κυρίως στην αναγνώριση ως μέσου ανύσχυρης από τη μνήμη. Αντίθετα η συμπλήρωση ή η ελεύθερη απόδοση στηρίζονται πρώτιστα στην ανάκληση από το χώρο της μνήμης (κι ταυτόχρονα δέχονται την επίδραση του επιπέδου κατοχής του προφορικού λόγου) Τα παιδιά με Μ.Δ εξυπηρετούνται από την πρώτη περίπτωση, την αναγνώριση. Βέβαια όταν ο μαθητής είναι αρχάριος στην ανάγνωση ή είναι κακός αναγνώστης ή έχει χαμηλά επίπεδα κατανόησης των λέξεων από τον προφορικό λόγο, τότε οι δυνατότητες αξιολόγησης με τις συγκεκριμένες τεχνικές ελαχιστοποιούνται.

γ) η ελεύθερη ανάκληση του κειμένου και η δυνατότητα του παιδιού να ανακαλεί τα κύρια αξονικά σημεία του κειμένου. Εδώ απαιτείται η γνώση από

πλευράς του εκπαιδευτικού του πώς οργανώνονται οι πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη και πώς ανακαλούνται. Αυτό που θα πρέπει να γνωρίζει ο αξιολογητής είναι ότι η σειρά παρουσίασης των πληροφοριών ορίζει, σε μεγάλο βαθμό, και τη σειρά ανάκλησης των πληροφοριών

Για λόγους βαθμολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της ελεύθερης ανάκλησης έχει αναπτυχθεί η μέθοδος των **μονάδων έννοιας** ή **μονάδων ιδέας**. Ως μονάδα έννοιας ορίζεται μια σειρά εννοιολογικά συνδεδεμένων λέξεων ενός κειμένου (συνήθως μικρότερης από μια πρόταση) η οποία έχει ένα διακριτό νόημα. Έτσι θεωρούμε ότι οι μονάδες έννοιας αποτελούν μονάδες ουσίας των σημείων ενός κειμένου. Οι μονάδες έννοιας δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν πιστή αναπαραγωγή των λέξεων του κειμένου αλλά μπορεί να είναι σύνολα λέξεων τα οποία διαθέτουν την ίδια βαθιά δομή με αυτές του κειμένου. Οι μονάδες έννοιας πρέπει να θεωρούνται ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, καθαρά υποκειμενικό.

### **Ερμηνεία της Αξιολόγησης**

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων κάθε μορφής αξιολόγησης είναι μια υπεύθυνη εργασία. Η ερμηνεία θα είναι αυτή η οποία θα ορίσει την όποια παρεμβατική στρατηγική. Η ορθή ερμηνεία των δεδομένων προϋποθέτει καλή θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ικανότητα συνεκτίμησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης από αρκετές πηγής (άτυπα τεστ, ΚΔΑΥ, Αθηνά τεστ κ.ά).

Η επισήμανση ενός προβλήματος θα καθορίσει τον τρόπο λεπτομερούς χαρτογράφησης του, την εκπόνηση σχεδίου ψυχολογικής υποστήριξης του μαθητή καθώς και το σχεδιασμό παρεμβατικών κινήσεων. Ταυτόχρονα σχεδιάζεται και πρόγραμμα συνεχών αξιολογήσεων ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και η ορθότητα των ερμηνειών.