



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ
—
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
ΙΩΑΝΝΙΝΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

«ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ»

της Πηνελόπης Γκανιάτσια, Α.Μ.9969

Επιβλέπουσα: Ευγενία Ι. Τόκη, *Καθηγήτρια Εφαρμογών ΤΕΙ Ηπείρου*

Ιωάννινα 2010

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια πιλοτική εφαρμογή λογοθεραπευτικού λογισμικού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαδικασίες αξιολόγησης της χρήσης της γλώσσας και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ο στόχος της εργασίας είναι η εφαρμογή του λογισμικού σε παιδιά και η παροχή κινήτρων για την προσοχή και την ενεργό συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του λογισμικού αφορούν (α) τις εντυπώσεις των παιδιών για το λογισμικό και (β) για την αξιολόγηση σχετικά με τη χρήση της γλώσσας των παιδιών. Τέλος ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και μελλοντικές προτάσεις.

3.1.3. Μοντέλα αξιολόγησης	32
3.1.4. Μεθοδολογία αξιολόγησης	32
3.1.4.1. Συνέντευξη	32
3.1.4.2. Παρατήρηση	33
3.1.4.3. Ερωτηματολόγια	35
3.1.4.4. Τεστ	35
3.2. ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	37
3.2.1. Τομείς αξιολόγησης	38
3.2.1.1. Αξιολόγηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας	39
3.2.1.2. Αξιολόγηση παιχνιδιού	40
3.2.1.3. Γλωσσική αντίληψη	40
3.2.1.4. Γλωσσική έκφραση	41
3.2.1.5. Ομιλία	42
4. ΤΕΣΤ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	44
4. 1. Μεταφρασμένα τεστ	44
4. 2. Σταθμισμένα τεστ	45
Β' ΜΕΡΟΣ	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ	57
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	59
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	73
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	75
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με αφορμή την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κ. Ε. Τόκη για την διάθεση και χρήση του λογισμικού που μου διατέθηκε για το σκοπό της πτυχιακής, τις πολύτιμες υποδείξεις στη μεθοδολογία έρευνας καθώς και για την καθοδήγησή της σε όλη την διαδικασία.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τα παιδιά που συμμετείχαν στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας για τη συμμετοχή τους, αλλά και τους φίλους μου που με στήριξαν και με βοήθησαν στη ολοκλήρωση της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που με έμαθαν να αγαπάω τη γνώση και με στήριζαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή που διανύουμε η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας είναι πλέον αναγκαιότητα και από πολύ νωρίς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που είναι πολύ δημοφιλή. Παρά τις κάποιες επιφυλάξεις πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο χαρακτήρας ορισμένων παιχνιδιών μπορεί να θεωρηθεί και ως επιμορφωτικός. Και ακόμα πως αν εντάξουμε, με την βοήθεια της τεχνολογίας, ορισμένα στοιχεία τους στην διαδικασία της μάθησης θα δώσουμε στα παιδιά ένα ισχυρό κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτή. Με βάση τα παραπάνω λοιπόν τίθεται το εξής ερώτημα: αν αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με καινούργιες μπορούμε να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και εξασφαλίσουμε την ενεργό συμμετοχή τους.

Κάλυψη κεφαλαίων

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας και σε αυτό καθορίζεται η διαφορά μεταξύ της έννοιας της γλώσσας και της ομιλίας. Συγκεκριμένα ως γλώσσα ορίζεται ένα σύστημα συμβόλων που επιτρέπει την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους, την ανταλλαγή πληροφοριών για παρόν ή μέλλον, την έκφραση και την αντίληψη ιδεών, συναισθημάτων. (Bloom & Lahey, 1978: 3-11). Ενώ η ομιλία ορίζεται ως την φωνητική εκφορά τις γλώσσας. Τέλος γίνεται η διάκριση των διαφόρων επιπέδων της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό, σημασιολογία, πραγματολογία). Ιδιαίτερη προσοχή οφείλουμε να δείξουμε στον τομέα της πραγματολογίας καθώς τον επιλέξαμε ως αντικείμενο αξιολόγησης για την εκπόνηση της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται βιβλιογραφικές αναφορές για τις θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας (συμπεριφοριστική, γενετική – βιολογική, γνωστική, θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας, κοινωνικοπολιτισμική θεωρία). Έπειτα παρατίθεται μια σύγκριση των θεωριών μάθησης και ακολουθεί η εφαρμογή των θεωριών αυτών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας πραγματεύεται την αξιολόγηση της γλώσσας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Γίνεται μια αναφορά στην

κλινική αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας και σε αυτό περιγράφονται τα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και τα τεστ. Και φυσικά δεν θα μπορούσαμε παρά να αναφερθούμε στους τομείς της λογοθεραπευτικής αξιολόγησης καθώς και στα μεταφρασμένα αλλά και τα σταθμισμένα τεστ (Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας, Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, ΜέταΦΩΝ τεστ κ. τ. λ.).

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην παρούσα έρευνα και γίνεται μια εκτενής περιγραφή των αποτελεσμάτων της με τη βοήθεια στατιστικών δεδομένων και γραφημάτων. Εξάγονται συμπεράσματα που έχουν να κάνουν με το πόσο εύκολη ή όχι θεωρείται η χρήση Η/Υ από τα παιδιά και κατά πόσο θεωρούν διασκεδαστικό το να διεκπεραιώνουν δραστηριότητες με τη βοήθεια του Η/Υ. Επίσης με βάση το λογισμικό που μου δόθηκε από την υπεύθυνη επιβλέπουσα καθηγήτρια εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν δραστηριότητες του τομέα της πραγματολογίας όπως αυτή εξετάστηκε σε δείγμα εξήντα πέντε παιδιών ηλικίας από 5 έως 6,6 ετών.

1. ΓΛΩΣΣΑ, ΟΜΙΛΙΑ

«Η **γλώσσα** είναι ένα σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων, που συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων» (Μπαμπινιώτης, 2002). Με τον όρο γλώσσα δεν αναφερόμαστε μόνο στον έναρθρο λόγο, αλλά και σε άλλες μορφές επικοινωνίας.

Τα σύμβολα της γλώσσας και ο συνδυασμός τους διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία. Ο συνδυασμός των ήχων βάση κανόνων σχηματίζουν τις έννοιες και αυτές με τη σειρά τους βάσει κανόνων σχηματίζουν τις προτάσεις. Η φωνολογία, η μορφολογία, η πραγματολογία και το συντακτικό βασίζονται σε αυτούς τους κανόνες (Βογινδρούκας 2002: 9-10).

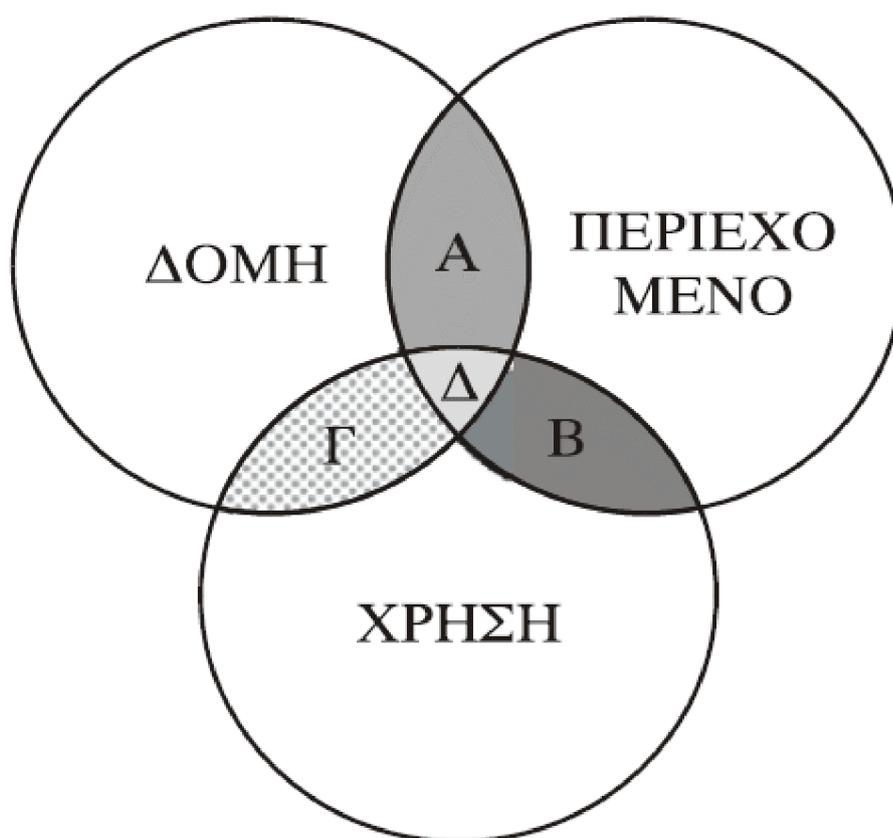
Το παιδί μέσω της γλώσσας του λειτουργεί επικοινωνιακά αφού την χρησιμοποιεί για την έκφραση των αναγκών του. Σαν γλωσσικό σύστημα έχει μεν ομοιότητες με την γλώσσα των ενηλίκων αλλά διέπεται από δικούς της κανόνες σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό) (Πήτα, 2001: 109-120).

Η **ομιλία** είναι τα φωνήματα που παράγονται κατόπιν τον νευρομυϊκού συντονισμού των συστημάτων, άρθρωσης, φώνησης και αναπνοής και έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή ήχων ή αλλιώς φωνημάτων (Βογινδρούκας, 2002:10). Κατά τον Βογινδρούκα ο Kaminski (1990) αναφέρει ότι οι λειτουργίες της ομιλίας είναι δύο: η παραγωγή ή η φωνητική απόδοση και η αντίληψη της ομιλίας. Η παραγωγή επιτυγχάνεται με την ενεργοποίηση, την επιλογή, το σχηματισμό και την τακτοποίηση των εννοιών σύμφωνα με τους γραμματικούς κανόνες και έπειτα με την φωνητική έκφραση των εννοιών με τη συμμετοχή της αναπνοής, της φώνησης και της άρθρωσης. Η αντίληψη της ομιλίας σχετίζεται με την αντίληψη της αλληλουχίας των ήχων και την επανασύνδεσή τους σε ενότητες με νόημα (Βογινδρούκας 2002:10).

1. 2. ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1. 2. 1. Τα επίπεδα δομής της γλώσσας

Συμφώνα με τους Bloom και Lahey (1978) η γλώσσα έχει τρία επίπεδα βασικά επίπεδα: τη δομή, την χρήση και το περιεχόμενο. Κάθε ένα από αυτά περιλαμβάνουν στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη γλώσσα (κατανόηση και έκφραση, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση). Στο διάγραμμα Venn απεικονίζονται τα επίπεδα του λόγου για την καλύτερη κατανόησή τους (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου- Διάγραμμα Venn (Bloom και Lahey 1978, σελ. 22).

Η φωνολογία, η μορφολογία και το συντακτικό συνθέτουν το επίπεδο δομής της γλώσσας.

1. 2. 1. 1. Φωνολογία

«Η Φωνολογία μελετά τη δομή των φωνημάτων και τους κανόνες που διέπουν τους μεταξύ τους συνδυασμούς. Ως φώνημα ορίζουμε τη μικρότερη γλωσσική μονάδα η οποία έχει διακριτική αξία και μπορεί να μεταβάλει το νόημα μιας λέξης. » Αλλάζοντας τα φωνήματα μεταβάλετε το νόημα των λέξεων. Για παράδειγμα στις λέξεις **ρόδι**, **βόδι**. Αλλάζοντας τα αρχικά φωνήματα (ρ-β) αλλάζει και το νόημα τους (Τζουριάδου, 1995: 19-21).

Ο συνδυασμός των φωνημάτων διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα και διακρίνεται από διαφορετικούς κανόνες. Αυτοί οι κανόνες που ορίζουν τη δομή των συλλαβών μέσα στην λέξη ονομάζονται φωνολογικοί και φωνοτακτικοί. Στην ελληνική γλώσσα για παράδειγμα μπορούμε να συνδυάσουμε το /k/ και το /t/, ως /kt/, ενώ ο συνδυασμός /tk/ δεν επιτρέπεται. Επίσης σε ένα φθογοσυμπλέγμα τα υγρά φωνήματα μπορούν να εμφανίζονται σαν δεύτερο ή τρίτο στοιχείο, αλλά όχι σαν πρώτο για παράδειγμα /str/ /stroma/. Πολλά φωνήματα μπορούμε να τα συναντήσουμε επίσης μόνο μέσα στην λέξη και όχι στην αρχή π. χ. /sθm/ /isθmos/. Κάποια άλλα φωνήματα αλλάζουν τρόπο άρθρωσης και τα αντιλαμβανόμαστε διαφορετικά ανάλογα με το φωνήεν που ακολουθεί (αλλόφωνα). Παράδειγμα στις λέξεις /ceri/, /kastro/, /cilo/, /kunia/ το φώνημα /k/, προφέρεται ουρανικά πριν από τα φωνήεντα /i/ και /e/ και υπερωικά πριν από τα φωνήεντα /a/ και /u/ (Τζουριάδου, 1995: 19-21).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της φωνολογίας είναι ο τονισμός των λέξεων, ο οποίος έχει τρεις λειτουργίες: την «διαχωριστική», την «διακριτική» και την «μορφολογική». Κατά την πρώτη λειτουργία ο τόνος είναι αυτός που σηματοδοτεί το τέλος της λέξης, κατά την δεύτερη διαφοροποιεί το νόημα δυο λέξεων με την ίδια φωνοτακτική δομή, όπως μέλι-μελί, γέρνω- γερνώ και κατά την τρίτη ο τόνος λειτουργεί ως συμπληρωματικό στοιχείο του μορφήματος, π. χ. δόντι-δοντιού (Πήτα, 1998: 53).

Άλλα φωνολογικά στοιχεία που επηρεάζουν το νόημα και επιδρούν στο ρυθμό της πρότασης είναι τα «υπερτιμηματικά» ή «παραλεκτικά». Αυτά τα στοιχεία είναι: α) ο ρυθμός της πρότασης που δηλώνει το είδος της πρότασης δηλαδή εάν είναι καταφατική ή ερωτηματική β) ο επιτηδευμένος τονισμός μιας λέξης της πρότασης που υπογραμμίζει τη σημαντική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί μέσω της συγκεκριμένης λέξης και γ) οι παύσεις στο ρυθμό της πρότασης διευκρινίζουν το νόημα που πρέπει να μεταδοθεί (Ζάχος, 1991: 177-178).

1. 2. 1. 2. Μορφολογία

Ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά τις σχέσεις των μορφημάτων μιας γλώσσας μεταξύ τους μέσα στη λέξη ονομάζεται μορφολογία.

Η μικρότερη γλωσσική μονάδα, που έχει νόημα και δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες ονομάζεται μόρφημα. Αν προσπαθήσουμε να τεμαχίσουμε το μόρφημα σε μικρότερες μονάδες καταλήγουμε σε στοιχεία χωρίς νόημα, τα φωνήματα. Ενώ αν προσθέσουμε και συνδυάσουμε τα μορφήματα σχηματίζουμε τις λέξεις. Ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων μορφημάτων αλλά και από μονό του ένα μόρφημα μπορεί να σχηματίσει πάλι μια λέξη («να», «δε»). Υπάρχουν δύο ειδών μορφήματα τα «λεξικά» και τα «γραμματικά».

Κατά τον Brown (1975) τα πρώτα αναφέρονται στην περιγραφική λειτουργία της γλώσσας όπως τα ονόματα, οι αναφορικές λέξεις και ακόμα λέξεις περιεχομένου όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα είτε λειτουργικές λέξεις όπως άρθρα, προθέσεις, συνδετικές λέξεις, αντωνυμίες και ονοματικά προσφύματα, τα οποία μας δηλώνουν τον χρόνο των ρημάτων, τον αριθμό ονομάτων και ρημάτων και τέλος την άποψη ή και την εξέλιξη (Wikipedia 2009).

Τα δεύτερα δηλώνουν ενδογλωσσικές σχέσεις και χωρίζονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Στα ελεύθερα ανήκουν οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι και τα άρθρα και τα συναντάμε ελεύθερα μέσα στο λόγο ενώ τα δεσμευμένα που εξαρτώνται άμεσα από κάποιο άλλο μόρφημα. Σε αυτήν την κατηγορία διακρίνουμε τα παραγωγικά και τα κλιτικά μορφήματα. Τα παραγωγικά διακρίνονται σε προθήματα (π. χ. ξε-μένω) και επιθήματα (π. χ. ξύλ-ινος), ενώ τα κλιτικά δηλώνουν τις γραμματικές σχέσεις (π. χ. γένος, αριθμός, πτώση) (www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko).

Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως μορφολογική αφού αλλάζοντας τις καταλήξεις των λέξεων σχηματίζονται πτώσεις και πρόσωπα. Αυτό βέβαια αποτελεί δυσκολία για τα ελληνόπουλα, ιδίως ως προς την μάθηση της ορθογραφίας και ανάγνωσης (Βογινδρούκας 2002: 13).

1. 2. 1. 3. Συντακτικό

Η τοποθέτηση των μορφημάτων από τους χρήστες μιας γλώσσας με τρόπο κατανοητό από τους άλλους χρήστες της ίδιας γλώσσας πραγματοποιείται με την σύνταξη. Η πιο συνηθισμένη μορφή σύνταξης της ελληνικής γλώσσας είναι Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Υπάρχουν πολλών ειδών προτάσεις ανάλογα με τη σύνταξη τους, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ερωτηματικές ή παθητικές ή επεξηγηματικές κ. τ. λ. Έτσι αν αλλάξει η σειρά των μορφημάτων σε μια πρόταση απλή ή σύνθετη αλλάζει και η σημασία της.

Σύμφωνα με τον Owens (1996) το συντακτικό καθορίζει το είδος των λέξεων που αποτελούν μια πρόταση, τους επιτρεπτούς συνδυασμούς λέξεων για την κατασκευή μιας κατανοητής πρότασης, τη σύσταση της πρότασης (ρηματική ή ονοματική φράση ή συνδυασμό και των δυο). Επίσης καθορίζει ποια είδη λέξεων μπορούν να τοποθετηθούν στην ονοματική φράση και ποια στην ρηματική καθώς και το είδος της σύνδεσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες προτάσεις. Το νόημα μιας πρότασης εξαρτάται από την σύνταξη των λέξεων μέσα στην πρόταση (Wikipedia, 2009).

1. 2. 2. Το επίπεδο περιεχομένου της γλώσσας – Σημασιολογία

Η σημασιολογία η οποία απαρτίζεται από τη λεξική σημασιολογία και τη δομική σημασιολογία και ανήκουν στο επίπεδο του περιεχομένου της γλώσσας έχει να κάνει με το νόημα και τη σημασία λέξεων προτάσεων φράσεων και κατά συνέπεια και των κειμένων. Επιπλέον με τη σημασιολογία επιτυγχάνεται συσχετισμός μεταξύ του νοήματος μιας λέξης και της νοητικής αναπαράστασης των γνώσεων που έχει το άτομο για τον κόσμο των γεγονότων, των αντικειμένων, των φαινομένων καθώς και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Οι παρατηρήσεις και οι εμπειρίες βοηθούν το άτομο να κατανοήσει το νόημα των λέξεων.

«Οι σημασιολογικές μονάδες του λεξικού είναι συνήθως οι λέξεις». Υπάρχουν όμως και οι ιδιωματικές φράσεις, οι οποίες είναι μεγαλύτερες μονάδες σημασίας π. χ. «έσκασε στα γέλια». Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες σημασιολογικές μονάδες οι οποίες δηλώνουν τη βασική σημασία (Βογινδρούκας 2002:14-15).

Οι λέξεις μπορούν να περιγράψουν εκτός από υλικά αντικείμενα (π. χ. μολύβι) και αφηρημένες έννοιες (π. χ. πολιτισμός). Παρόλα αυτά οι λέξεις που αναφέρονται σε υλικά αντικείμενα μπορεί να περιλαμβάνουν και μια αφηρημένη διάσταση. Για παράδειγμα η

λέξη γραφείο, αναφέρεται σε πολλά και διαφορετικά είδη γραφείων (Βογινδρούκας, 2002: 14-15).

1. 2. 3. Το επίπεδο χρήσης της γλώσσας - Πραγματολογία

Η πραγματολογία αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας όσο αναφορά την επικοινωνία. Δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις και τις απόψεις του συνομιλητή του και την ικανότητα χρήσης του λόγου σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο (Βογινδρούκας, 2002: 15).

«Ο όρος πραγματολογία προέρχεται από την ελληνική λέξη «πράγμα» που (υπαρκτό) και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Peirce το 1870 (Morris 1971) στην «Πραγματιστική Φιλοσοφία» του. Αργότερα, οι Morris (1938, 1971), Austin (1962), Searle (1969) ασχολήθηκαν με την έννοια της πραγματολογίας στη φιλοσοφική θεωρία της χρήσης της γλώσσας» (Βογινδρούκας, 2002: 15).

Σύμφωνα με τους Mc Tear & Conti-Ramsden (1992), η κοινωνική πράξη, η κατάλληλη συμπεριφορά και η επικοινωνιακή πρόθεση με μέσω επικοινωνίας τη γλώσσα είναι αυτές που εξετάζονται από την πραγματολογία. Σαν κοινωνική πράξη ορίζουμε την σωστή επικοινωνία του ομιλητή που διέπεται από τους κοινωνικούς κανόνες, την κατανόηση τις προθέσεις και τις επιθυμίες του. Ενώ η «κατάλληλη συμπεριφορά» είναι ο τρόπος χρήσης της γλώσσας σύμφωνα πάντα με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας και τέλος η «επικοινωνιακή πρόθεση» δηλώνει το σκοπό της επικοινωνίας. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πραγματολογία ορίζει την ικανότητα του ομιλητή να μπορεί να χρησιμοποιεί την γλώσσα σύμφωνα με το ακροατήριό, το θέμα του και στον κατάλληλο χρόνο (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1992: 7-13).

«Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η επικοινωνιακή πρόθεση, η ικανότητα του πομπού να εκπέμψει λεκτικά το μήνυμα και τέλος η πρόσληψη του μηνύματος από τον δέκτη και η σωστή αποκωδικοποίησή του» (Shaozhong, 2005). www.gxnu.edu.cn/Personal/szliu/definition.html Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με το φωνητικο-ακουστικό κανάλι. Φυσικά η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί και με άλλους τρόπους εκτός από το βασικό κανάλι όπως τον οπτικό, τον οσφρητικό, τον απτικό και γευστικό τρόπο (Πόρποδας, 2002: 38-44).

Με τη θεωρία των «πράξεων ομιλίας», που πρώτος πρότεινε ο Austin, (1963) κατά την οποία όταν μιλά ένα άτομο επιτελεί τρεις πράξεις ταυτοχρόνως την εκφωνητική

πράξη, την προλεκτική πράξη και την διαλεκτική πράξη. Η εκφωνητική πράξη είναι η επιλογή του ομιλητή λέξεων ή φράσεων για την σύνταξη ενός μηνύματος. Η προλεκτική πράξη είναι η αντιστοιχία μιας φράση που επιλέγει ο ομιλητής σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία και τέλος η διαλεκτική πράξη αναφέρεται στο πως η εκφωνητική πράξη, επιδρά στην συμπεριφορά και στη νοητική κατάσταση του εμπλεκόμενου στη συζήτηση (Βογινδρούκας, 2002:45).

Με την πραγματολογία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα για διαφορετικούς σκοπούς όπως για χαιρετισμό, ενημέρωση, αίτηση, υπόσχεση, παράκληση, να προσαρμόσουμε τον τρόπο ομιλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του ακροατή ή ανάλογα με την περίσταση, π. χ. διαφορετικός τρόπος ομιλίας σε παιδί ή ενήλικα, στην τάξη ή στην παρέα και ακόμα να έχουμε την ικανότητα τήρησης κανόνων σε συζήτηση ή αφήγηση (π. χ. να μπορούμε να αφηγηθούμε σωστά ιστορίες, να δώσουμε βιβλιογραφικές αναφορές, να διηγηθούμε τα γεγονότα της ημέρας). Οι κανόνες είναι αυτοί που διέπουν τον τρόπο ομιλίας: σε συζητήσεις (εισάγοντας θέμα συζήτησης, παραμένοντας στο θέμα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές λέξεις όταν δεν γινόμαστε κατανοητοί και διηγώντας ιστορίες) αλλά και στη κατάλληλη χρήση εξωλεκτικών στοιχείων σε μια συζήτηση (η απόσταση των συνομιλητών, οι εκφράσεις προσώπου και η βλεμματική επαφή). Αυτοί οι κανόνες διαφέρουν ανάλογα με γλώσσα και την κουλτούρα (A.S.H.A. 2005).

Οι παραπάνω είναι οι τρεις κύριες δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην πραγματολογία.

Η αξιολόγηση της πραγματολογίας δίνει χρήσιμες πληροφορίες για την διάγνωση και τη διαφοροδιάγνωση των διάχυτων διαταραχών της ανάπτυξης από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Είναι γνωστό ότι η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια διαδικασία εξαρτώμενη από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες για την επιτυχημένη έκβαση της. Παρόλα αυτά ακολουθεί μία σταδιακή πορεία χωρίς να παρουσιάζει μεταβολές στη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξης της. Βεβαίως, παρατηρείται ότι η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει. Αυτό οφείλεται στο διαφορετικό βαθμό της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης. Προκειμένου οι ερευνητές να εξηγήσουν πως τα παιδιά μαθαίνουν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα από τη γέννηση τους ως και την αρχή της σχολικής ηλικίας, ανέπτυξαν μια σειρά θεωριών που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης.

2. 1. Η συμπεριφοριστική θεωρία

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε ως θεωρητικό πλαίσιο του ευρύτερου χώρου της μάθησης ο συμπεριφορισμός και μέχρι το 1960 περίπου αποτέλεσε την κυρίαρχη μαθησιακή θεωρία. Σύμφωνα με τον Pavlov και τον Skinner, η μάθηση είναι αποτέλεσμα του σχήματος ερέθισμα-αντίδραση. Ο Skinner μετά από ορισμένα πειράματα σε ζώα διατύπωσε τη θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης. Με αυτά τα πειράματα απέδειξε ότι σε ελεγχόμενο περιβάλλον υπό καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής ανάδρασης μπορεί να αποκτηθεί η μάθηση της γλώσσας. Ενώ για τα πειραματόζωα η ενίσχυση είναι το νερό ή το φαγητό, για τα παιδιά η ενίσχυση είναι η έγκριση και η ενθάρρυνση από τους γονείς (Αθανασίου, 2001: 28).

Για παράδειγμα, η διαδικασία με την οποία ένα παιδί μαθαίνει τη λέξη γάλα είναι η εξής: βλέποντας το γάλα (ανεξάρτητο ερέθισμα) προκαλούνται ευχάριστες αντιδράσεις (ανεξάρτητες ανακλαστικές αντιδράσεις) όπως χαμόγελο, έκκριση σάλιου, κ. τ. λ. Όταν το παιδί αντιδρά με τον ίδιο τρόπο στο ακουστικό ερέθισμα όπως αντιδρά στη θέα του γάλακτος τότε έχει κατανοήσει την σύνδεση αυτών των δυο. Η σύνδεση αυτή μπορεί να επιτευχτεί μόνο αν η μητέρα κάθε φορά που παρουσιάζει το γάλα (*ανεξάρτητο ερέθισμα*) εκφωνεί ταυτόχρονα και τη λέξη «γάλα» (*εξαρτόν ερέθισμα*), έτσι ώστε η ακουστική παράσταση της λέξης να αντικαταστήσει την οπτική. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση της λέξης μπάλα. Κάθε φορά που το παιδί παράγει κάποιους ήχους οι οποίοι

ερμηνεύονται από τους γονείς ως *μπάλα* θα πρέπει να δέχεται γλωσσική ενίσχυση και να του δίνουν την *μπάλα*. Με αυτόν τον τρόπο η αυθόρμητη γλωσσική αντίδραση του παιδιού ενισχύεται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση με τελικό στόχο την σωστή εκφορά της λέξης (Πήτα, 1998: 125-126).

2. 2. Η γενετική– βιολογική θεωρία

Η μάθηση της γλώσσας κατά την γενετική θεωρία, βασίζεται σε ικανότητες που έχει το παιδί όταν γεννιέται εφοδιασμένο με έναν νοητικό «μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης», γνωστό ως LAD (Language Acquisition Device), σύμφωνα με τον οποίο μπορεί να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος με σκοπό την κατανόηση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα που ακούει (Μήτσης, 2003: 24; Πόρποδας, 1991:106-107).

Σύμφωνα με την μελέτη των Chomsky και Lenneberg ο άνθρωπος έχει έμφυτη την δυνατότητα απόκτησης της γλώσσας. Η κατάληξη αυτού του συμπεράσματος έγινε έπειτα από την εξέταση της ανάπτυξης της νοητικής λειτουργίας του παιδιού, το βιολογικό της υπόβαθρο και τη δομή της γλώσσας. Το περιβάλλον όμως στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί επιδρά σημαντικά στην γλωσσική μάθηση (Πήτα, 1998: 127-128).

Κατά την Πήτα ο Chomsky (1957,1965) υποστηρίζει την ύπαρξη του έμφυτου μηχανισμού για την κατάκτηση της γλώσσας είναι αυτή που επεξηγεί την ταχύτητα με την οποία μαθαίνει το παιδί και την δημιουργικότητα με την οποία χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Επισημαίνει ακόμη ότι «η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία ανακάλυψης των αρχών που συνδέουν την επιφανειακή δομή μιας συγκεκριμένης γλώσσας με τα καθολικά στοιχεία της βαθιάς δομής της γλώσσας. Τα στοιχεία της βαθιάς δομής είναι το υπόβαθρο της γλώσσας» (Πήτα, 1998: 129). Συμπερασματικά αφού τα παιδιά είναι ικανά να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας με τους ενήλικους, μπορούν να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν την υποκείμενη δομή της γλώσσας των ενηλίκων.

Σύμφωνα με την Πήτα ο Lenneberg (1967), υποστηρίζει την βιολογική υποδομή της γλώσσας βάσει του ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της γλώσσας αποτελεί η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου, η ανθρώπινη γλώσσα καθεαυτή δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί σε άλλους ζωικούς οργανισμούς, στο παιδί υπάρχουν έμφυτες ικανότητες που του επιτρέπουν την απόκτηση οποιασδήποτε γλώσσας, όσο δύσκολη και αν είναι αυτή, η διαδοχική σειρά των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης

είναι παρόμοια σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση το μόνο που αλλάζει είναι ο βαθμός και το ρυθμός με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται και τέλος η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα εσωτερικής ωρίμανσης, η οποία είναι καθοριστική και συντελείται κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου μεταξύ των 2 και 13 περίπου ετών. Εάν η ωρίμανση αυτή δεν επιτευχθεί μέσα σε αυτά τα καθορισμένα χρονικά πλαίσια, τότε κάθε προσπάθεια αποκατάστασης και με οποιοδήποτε μέσο αποβαίνει ανώφελη και άκαρπη (Πήτα, 1998: 127).

2. 3. Η γνωστική θεωρία

Κατά τη γνωστική θεωρία η μάθηση οφείλεται στην αντίστοιχη ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες είναι απαραίτητες για όλες τις μαθήσεις και επομένως και για τη μάθηση της γλώσσας.

Οι βασικοί εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας όπως ο Piaget (εποικοδομισμός) και ο Bruner (ανακαλυπτική μάθηση) δεν ενδιαφέρθηκαν να περιγράψουν μια θεωρία για την απόκτηση της γλώσσας αλλά για την ανάπτυξη μιας θεωρίας που να παρακολουθεί και να ελέγχει τη γνωστική ανάπτυξη (Αθανασίου, 2001:41).

Σύμφωνα με τις απόψεις των γνωστικών το παιδί πρώτα κατανοεί τα ποικίλα φαινόμενα, αντιλαμβάνεται δηλαδή τον κόσμο και στη συνέχεια επιχειρεί να μιλήσει για αυτόν.

Βασική τους θέση αποτελεί το ότι η γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον αλλά και από το ίδιο, μια διαδικασία που δεν είναι μονόδρομη αλλά που περνά μέσα από διαφορετικά στάδια. Έτσι και στην περίπτωση της γλώσσας το παιδί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή αποκτά τη γλώσσα και δημιουργεί το δικό του γλωσσικό σύστημα. Αν αυτό δεν επιβεβαιωθεί, αναθεωρείται και τελειοποιείται μέχρι να φτάσει στη δημιουργία ενός κώδικα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι (Μήτσης, 2003:21-22).

Η θεωρία του J. Piaget, ο εποικοδομισμός, είναι ουσιαστικά στον αντίποδα του συμπεριφορισμού καθώς θεωρεί ότι η ανάπτυξη της λογικής και επιστημονικής σκέψης του παιδιού είναι μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια. Ξεκινά με την υπόθεση ότι ο κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με το δικό του ενεργητικό τρόπο, και δεν είναι ένας παθητικός υποδοχέας πληροφοριών και «γνώσεων». Συνεπώς ο μαθητής πρέπει να

βρίσκεται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα και με τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά μαζί του ώστε να μαθαίνει.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά των σταδίων της ανάπτυξης του Piaget, τα οποία με αποκλίσεις φυσικά δέχονται και οι λοιποί υποστηρικτές της γνωστικής θεωρίας.

Σύμφωνα με τους Cole & Cole ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιδί περνάει μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες-στάδια προκειμένου να φτάσει στην ολοκλήρωση της μάθησης γενικότερα αλλά και στην απόκτησης της γλώσσας και είναι τα εξής (Cole & Cole, 2001: 132):

1. *Στάδιο αισθητικοκινητικής νόησης* (γέννηση έως 2 ετών): αρχή του σταδίου αυτού η γέννηση ή ακόμη και η σύλληψη. Περαιτώνεται στην ηλικία περίπου των δύο ετών όπου τα παιδιά κατανοούν ότι αποτελούν μέρος ενός κόσμου ανεξάρτητου από τα ίδια, αλλά δυσκολεύονται ακόμα να υιοθετήσουν απόψεις άλλων ανθρώπων. Έτσι δικαιολογείται και ο εγωκεντρικός λόγος τον οποίο ο Piaget ονόμασε συλλογικό μονόλογο.
2. *Το στάδιο της προ-λογικής ή προ-εννοιακής σκέψης* (2-7 ετών): σε αυτήν την περίοδο δομείται η συμβολική ή σημειωτική λειτουργία. Η γλωσσική εξέλιξη του παιδιού εξελίσσεται με ταχείς ρυθμούς και ο λόγος του παιδιού μετατρέπεται σε κοινωνιοκεντρικό, όπου το παιδί επικοινωνεί πλέον. Συμβαίνουν δομικές αλλαγές στο στάδιο αυτό αλλά ο λόγος του παιδιού δεν αναδεικνύεται σε κυρίαρχο γνώρισμα της προλογικής σκέψης λόγω του γεγονότος ότι η σκέψη του παιδιού δε διέπεται από λογικούς κανόνες. Ακόμη δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει απαγωγικό συλλογισμό και να κατανοήσει τις υφιστάμενες σχέσεις ή να κατασκευάσει καινούργιες. Γεγονός ότι η σκέψη του είναι καθηλωμένη στα αντιληπτικά αισθητηριακά ερεθίσματα δικαιολογεί τον άμεσα αναλογικό και μη απαγωγικό συλλογισμό.
3. *Στάδιο συγκεκριμένης λογικής νόησης* (7-12): σε αυτό το στάδιο το παιδί είναι ικανό για νοητικές ενέργειες σε ένα σύστημα λογικής, μπορεί δηλαδή να συνδυάζει, να ξεχωρίζει και να μετασχηματίζει. Αυτές οι ενέργειες θεωρούνται συγκεκριμένες εφόσον πραγματοποιούνται παρουσία των αντικειμένων και των συμβαινόντων στα οποία απευθύνονται.
4. *Στάδιο τυπικής νόησης* (12-19): Το άτομο παρουσιάζει ενδιαφέρον για αφηρημένες έννοιες και την ίδια την διεργασία της σκέψης,, αποκτά πλέον την ικανότητα να

σκέπτεται συστηματικά όλες τις λογικές σχέσεις ενός προβλήματος αλλά και αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα..

Ο J. Bruner (1974/75) πρότεινε ως βασική θεωρία για τη μάθηση την ανακαλυπτική μάθηση. Κατά την οποία οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση (κανόνες, αρχές, ανάπτυξη δεξιοτήτων) μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες - με το πείραμα, τη δοκιμή, την επαλήθευση ή τη διάψευση. Η ιδέα της σταδιακής ανακάλυψης της γνώσης με τις προαναφερθείσες διαδικασίες μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό κίνητρο για το μαθητή αλλά μπορούμε επίσης να έχουμε καθοδηγούμενη ανακάλυψη δηλαδή προσφορά βοήθειας αλλά και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τις θεωρίες του Bruner, ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης. Υποστηρίζει ότι ο μαθητής όταν έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα τα οποία καλείται να επιλύσει, ο εκπαιδευτικός έχει το χρέος να τον υποστηρίζει στην προσπάθειά του αυτή ενώ σέβεται παράλληλα το ρυθμό του μαθητή, τις πρωτοβουλίες και τις επιλογές του.

Κατά τον Bruner (1974/75) τα παιδιά αποκτούν τη γνώση βασισμένα σε τρία βασικά μοντέλα εκπαίδευσης -διδασκαλίας:

1. *Μάθηση μέσω προσωπικών δραστηριοτήτων.* Στο συγκεκριμένο μοντέλο το παιδί βασίζεται κυρίως στην μάθηση μέσα από προσωπικές δραστηριότητες. Αν και η μέθοδος αυτή εμφανίζεται σε ανθρώπους κάθε ηλικίας λειτουργεί περισσότερο όταν το άτομο είναι σε μικρή ηλικία.
2. *Μάθηση μέσω απεικονιστικών αναπαραστάσεων.* Εδώ τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν τι είναι οι εικόνες και τα διαγράμματα και πώς να κάνουν αριθμητικές πράξεις.
3. *Μάθηση μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων.* Κυρίως οι μαθητές που περνούν την εφηβεία μπορούν να κατανοήσουν και να λειτουργήσουν βασισμένοι στην αφαιρετική σκέψη (Bruner, 1974/75: 225-287).

2. 4. Η Θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας

Η θεωρία της **επεξεργασίας της πληροφορίας** (information processing) ξεκινά από την υπόθεση ότι η γνώση που αποκτάμε για τον κόσμο δεν είναι άμεση. Για την μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση μεσολαβούν όχι μόνο οι αισθήσεις, οι οποίες αφού

δεχτούν κάποιο ερέθισμα μετασηματίζουν την πληροφορία πρόσληψης, αλλά και μια σειρά από γνωστικές επεξεργασίες (Πόρποδας, 1996:73-74).

Η θεωρία αυτή βασίζεται στη γνωστική θεωρία και ερευνά το πώς μαθαίνουμε τη γλώσσα. Οι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας υποστηρίζουν ότι η μάθηση και η απόκτηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από σύνθετες γνωστικές λειτουργίες, όπως η πρόσληψη, η κωδικοποίηση, η σύγκριση και τέλος η αποθήκευση στη μνήμη μέχρι να γίνει η ανάσυρση. Οι γνώσεις (ανεξάρτητα από την εγκυρότητά τους) βρίσκονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Τέλος σε αυτή τη θεωρία δίνεται έμφαση στην ακουστική επεξεργασία, η οποία αποτελείται από την ακουστική διάκριση, την προσοχή, την μνήμη και την ακολουθία. (Roseberry-McKibbin-Hedge,2000). Βασικοί εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος είναι οι R. Gagné, A. Newell και H. Simon.

2. 5. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός, διαφοροποιείται από τον κλασικό εποικοδομισμό κυρίως στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι μια προσέγγιση για τη μάθηση κατά την οποία οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες ή οικοδομούν νοήματα γύρω από ιδέες μέσω των αλληλεπιδράσεών τους και των ερμηνειών του κόσμου τους στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Lave & Wenger, 1991: 29, 98). Τα εξέχοντα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι τα εξής:

1. Η ενεργός γνωστική οικοδόμηση που συντελεί στην εκ βάθους κατανόηση του αντικειμένου μάθησης.

2. Η εγκαθιδρυμένη μάθηση (situated cognition). Γίνεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, για παράδειγμα ο χώρος μιας επιστημονικής ή μιας εργασιακής κοινότητας, με αυτόνομη δραστηριότητα και το σημαντικότερο με κοινωνική και νοητική υποστήριξη ανάμεσα στα μέλη της.

3. Η κοινότητα, μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, συντελεί στην διάχυση της κουλτούρας και των πρακτικών της.

4. Η συνομιλία (discourse) που καθιστά εφικτή τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση των υπό μάθηση και επεξεργασία εννοιών στο πλαίσιο της κοινότητας.

Κατά την Πήτα ο Vygotsky υποστήριζε ότι η γλώσσα καθιστά δυνατή την εξωτερική επικοινωνία του κάθε ατόμου με τους υπολοίπους αλλά ταυτόχρονα συντελεί

και στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεων του. Επιτελείται δηλαδή ένας διπλός ρόλος και δίνεται η δυνατότητα στον άνθρωπο να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα και τη γλώσσα σε σκέψη.

Σε αρχικό στάδιο η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού αναπτύσσονται ως δύο αυτόνομες και ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες. Κατά το προγλωσσικό στάδιο είναι γνωστό ότι ο άνθρωπος μπορεί να επιλύει νοητικά προβλήματα χωρίς να μεταφράζει σε γλώσσα τις σκέψεις του (προγλωσσική σκέψη). Στην ίδια περίοδο το παιδί χρησιμοποιώντας το βάβισμα εκφράζει τις ζωτικές του ανάγκες, χωρίς αυτό να το βοηθά να τακτοποιήσει τις σκέψεις του (προλογική γλώσσα) (Πήτα, 1998: 152-153). Ακολουθεί το στάδιο του εγωκεντρικού λόγου, ο οποίος έχει τηλεγραφική μορφή, αρθρώνεται όπως ο κοινωνικοποιημένος λόγος και έχει τη δομή του εσωτερικού λόγου των ενηλίκων. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν περιορίζεται με την ηλικία αλλά αυξάνεται σε ποσότητα και ποιότητα περίπου στην ηλικία των επτά ετών. Κατόπιν υποχωρεί και γίνεται εσωτερικός λόγος (Lloyd, 1995: 22-24). Μετά τα 7 πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί είναι ικανό πλέον να ελέγξει την εσωτερική και εξωτερική λειτουργία της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα η εσωτερική λειτουργία της γλώσσας συμβάλλει στην τακτοποίηση των σκέψεων, μεταβάλλεται σε μέσο ενδοεπικοινωνίας του παιδιού και χαρακτηρίζεται ως εσωτερική γλώσσα. Ενώ η εξωτερική λειτουργία συντελεί αποτελεσματικά στην επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους και χαρακτηρίζεται ως κοινωνική γλώσσα.

Τέλος σύμφωνα με την Πήτα ο Vygotsky υποστήριξε ότι για την ύπαρξη μιας πλήρους γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ δυο ατόμων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ταύτιση των γνωστικών δομών, δηλαδή της γνώσης και κατά συνέπεια της σκέψης (Πήτα, 1998: 153) Συμπερασματικά η θέση του Vygotsky είναι ότι μάλλον η σκέψη εξαρτάται από την γλώσσα και ότι αυτή η συνεργατική διαδικασία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Πόρποδας, 1993:16-79).

2. 6. Σύγκριση των θεωριών

Η συμπεριφορική θεωρία δέχτηκε έντονες επικρίσεις από αντίπαλες θεωρίες κυρίως γιατί δεν λαμβάνει υπόψη της ότι η γλώσσα είναι δημιουργική και όχι μιμητική και ότι το σχήμα ερέθισμα-αντίδραση δεν είναι δυνατό να ερμηνεύσει την εσωτερική - αφηρημένη φύση της γλώσσας καθώς και διαδικασίες, όπως η γενίκευση και η συστηματοποίηση (Μήτσης, 2003:22-23).

Ο Skinner παραλείπει εντελώς το γεγονός ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις που αντλούν από το εξω-οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη και αν θεωρήσουμε ότι η συμπεριφορική θεωρία μπορεί να ερμηνεύσει την εκμάθηση μεμονωμένων λέξεων, αδυνατεί να εξηγήσει την εκμάθηση ολόκληρων φράσεων (Πόρποδας, 1999:97-100).

Τέλος φαίνεται αδύνατη να εξηγήσει την απόκτηση των σύνθετων γραμματικοσυντακτικών δομών της γλώσσας, καθώς και την κατανόηση των εννοιών και των εννοιολογικών χαρακτηριστικών και κατηγοριών (Πήτα, 1998: 126-127).

Υπάρχουν όμως έντονες κριτικές και στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες που αναφέρονται στο γεγονός ότι η μάθηση μιας γλώσσας δε βασίζεται μόνο στους γραμματικούς κανόνες που τη διέπουν αλλά και σχετικά με την ύπαρξη κρίσιμης περιόδου απόκτησης της γλώσσας η οποία δεν αποδεικνύεται μόνο βασιζόμενη στα περιστατικά των άγριων ή απομονωμένων παιδιών. Επίσης έχει παρατηρηθεί σύμφωνα με την Πήτα κατά τους Damasio (1994), Breidbach (1993) και Linke (1993) ότι τα νεαρά αφασικά άτομα μπορούν να έχουν μια φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη αν το «μη ομιλούν» ημισφαίριο αναλάβει τη διαδικασία της επεξεργασίας της γλώσσας και εφόσον οι εγκεφαλικές βλάβες προξενηθούν μέχρι την εφηβική ηλικία. Δεν υπάρχει όμως κάποια επιστημονικά τεκμηριωμένη απόδειξη από τις σύγχρονες νευρολογικές έρευνες (Πήτα, 1998: 131).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1991) οι Reynolds και Flag (1997) αναφέρουν ότι η διαφορά του γνωστικού μοντέλου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα ενάγεται στο γεγονός ότι για την απόκτηση και την ανάπτυξη της γλώσσας δεν ευθύνεται μόνο ο γενετικός γλωσσικός μηχανισμός αποκλειστικά, αλλά και άλλες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες συμβάλλουν και στη λειτουργία γενικών μηχανισμών μάθησης, όπου συγκαταλέγεται και η γλώσσα ως γνωστική διαδικασία (Πόρποδας, 1991: 102, 117-119).

2. 7. Θεωρίες μάθησης και ηλεκτρονικοί υπολογιστές

Η εισαγωγή ενός οποιουδήποτε μέσου στην εκπαίδευση που διευκολύνει τη μάθηση, απαιτεί κατανόηση και εκτίμηση των αρχών που διέπουν τον τρόπο μάθησης των ανθρώπων. Ο σχεδιασμός οποιουδήποτε καινοτομικού εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να γίνεται με βάση τις αρχές της μάθησης. Είναι φανερό πως για να διδάξει κάποιος σωστά και αποτελεσματικά, οποιοδήποτε μάθημα πρέπει να εφαρμόζει μια ή περισσότερες θεωρίες μάθησης (ανάλογα με την περίπτωση), σε διαφορετική περίπτωση είτε θα

αυτοσχεδιάζει είτε θα αναπαράγει το σχολικό εγχειρίδιο, που κανένα από τα δύο δεν είναι αποδεκτό.

Οι θεωρίες της μάθησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σήμερα και στις οποίες στηρίζονται τα εκπαιδευτικά λογισμικά, είναι τέσσερις και είναι οι εξής:

Η συμπεριφορική προσέγγιση μάθησης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές

Σε αυτήν την θεωρία γίνεται ο σχεδιασμός διδακτικών πρακτικών με χρήση τεχνολογίας βασισμένος στο επικοινωνιακό μοντέλο. Τα λογισμικά καθοδήγησης, διδασκαλίας (tutorials) και πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice), κατά κανόνα βασίζονται πάνω στις θεωρίες αυτές. Τα λογισμικά αυτά είναι κατάλληλα κυρίως για την εξάσκηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου (όπως είναι η εκτέλεση πράξεων, η απομνημόνευση κ. ά.), για την αξιολόγηση των παιδιών.

Δίνεται έμφαση στην αναμετάδοση της πληροφορίας και την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και υπάρχουν καθορισμένοι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι. Τα λογισμικά είναι κλειστού τύπου δηλαδή έχουμε είτε την παρουσίαση της πληροφορίας με τη μορφή ηλεκτρονικών βιβλίων ή την αξιολόγηση γνώσεων μέσω δραστηριοτήτων εξάσκησης και πρακτικής. Η χρησιμοποίηση των συστημάτων εξάσκησης γίνεται κυρίως σε αριθμητικά προγράμματα ή στην εκμάθηση λεξιλογίων.

Πιο αναλυτικά, ο μαθητής επαναλαμβάνει ένα θεματικό πεδίο που έχει ήδη διδαχθεί με την βοήθεια του δασκάλου ή ενός βιβλίου. Τα συστήματα εξάσκησης δεν προσφέρουν γνώση ενός νέου και άγνωστου κείμενου, απλά ελέγχουν το στάδιο γνώσης του μαθητή και τον βοηθούν στην εμπέδωση του κάθε ήδη γνωστού του θεματικού πεδίου. Αυτή η μορφή μάθησης βασίζεται στις αρχές των συνδετικών μηχανισμών μάθησης, όπου με την συνεχή επανάληψη προκύπτει ο άμεσος συνειρμός στην επιθυμητή απάντηση, η οποία αποτυπώνεται έτσι όλο και καλύτερα στον εγκέφαλο και στο τέλος εμπεδώνεται. Η διαδικασία που ακολουθούν τα συστήματα εξάσκησης έχουν το ακόλουθο σχήμα. Μετά από μία εισαγωγή και παρουσίαση του διδακτικού υλικού: «

- Ο υπολογιστής θέτει στον μαθητή μια ερώτηση από ένα θεματικό πεδίο
- Ο μαθητής επεξεργάζεται την άσκηση. Κατά κανόνα τα σύστημα απαιτεί έναν αριθμό η μια απάντηση κατά το πρότυπο σωστό / λάθος, η οποία γίνεται μέσω ποντικιού η πληκτρολόγιου.

- Ο υπολογιστής εκτιμάει την απάντηση και επανέρχεται ανακοινώνοντας (ακουστικά / ορατά) εάν η απάντηση είναι λάθος ή σωστή. Κατόπιν παρουσιάζει στον μαθητή μια καινούργια ερώτηση.
- Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία ενός θέματος ακολουθεί μια στατιστική εκτίμηση γύρω από την απόδοση του μαθητή, η οποία μας δίνει πληροφορίες του ανάλογου ποσοστού λαθών» (Πρέζας, 2003: 25-26).

Η αμοιβή τους βασίζεται στο παιχνίδι και στην μεγάλη γοητεία που ασκεί αυτό στα παιδιά. Γι αυτό για να αποφευχθεί μια μείωση του ενδιαφέροντος του παιδιού πολλοί κατασκευαστές παρουσιάζουν αυτά τα συστήματα εξάσκησης ως παιχνίδια. Η ελκυστική δύναμη των λογισμικών παιχνιδιών βασίζεται προπάντων στην δυνατότητα να έχει ο χρήστης τον έλεγχο και την δύναμη του παιχνιδιού. Επίσης παρακινούν τον χρήστη προκαλώντας την φαντασία και την περιέργεια του ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα του. Το παιδί που χρησιμοποιεί τα συστήματα μάθησης μέσω παιχνιδιού «βιώνει στιγμές και εμπειρίες», οι οποίες δεν πρέπει οπωσδήποτε να σχετίζονται μόνο με το κανονικό το μάθημα. Δηλαδή το παιδί μπαίνει στον ρόλο μιας κεντρικής φιγούρας και αντιμετωπίζει σε διάφορες περιπέτειες κίνδυνους, τους οποίους μόνο με την βοήθεια σωστών απαντήσεων μπορεί να τους ξεπεράσει. Εάν λύσει πολλές ασκήσεις με επιτυχία τότε ο υπολογιστής του δίνει έναν έπαινο και η αμοιβή του μπορεί να είναι μια ολιγόλεπτη φάση παιχνιδιού, ή τον αφήνει να περάσει στην επόμενη φάση. Ένα παράδειγμα τέτοιου τύπου λογισμικού είναι το «ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων» (Σολομωνίδου, 2006: 13-20).

Η εποικοδομητική προσέγγιση μάθησης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές

Το σημαντικό σημείο σύμφωνα με την εποικοδομητική οπτική γωνία, είναι ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία των ατόμων που δομούν ενεργά τη γνώση. Τα δε λογισμικά «μάθησης μέσω κατανόησης» χαρακτηρίζονται από μια αυστηρά δομημένη εξελικτική αλληλουχία. Είναι ανοιχτού τύπου και υπάρχει βασική στοχοθεσία που για να την κατακτήσει ο διδασκόμενος θα πρέπει να ακολουθήσει την κλίμακα της κατάκτησης της γνώσης, πρέπει να υποστηρίζουν την ιδέα της οικοδόμησης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή, καθώς αυτός προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα και στην προσπάθεια του αυτή αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον (στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό λογισμικό), τους συμμαθητές του και το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να στηρίζει αυτή την πορεία

του μαθητή (Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α. 1999: 80-81). Στο γνωστικό εκπαιδευτικό λογισμικό, σε αντιδιαστολή με το συμπεριφοριστικό, ο μαθητής έχει κεντρικό ρόλο σε όλα τα στάδια εξέλιξης του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, συμβουλεύει και λύνει απορίες του μαθητή. Η ανατροφοδότηση της γνώσης που παρέχουν τα λογισμικά αυτά, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία απόκτησης της νέας γνώσης και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους. Ο μαθητής μπορεί να κάνει εύκολα συγκρίσεις και να ξεχωρίζει έννοιες στο μυαλό του. Ακόμη, τα λογισμικά αυτά δεν πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή τις ορθές διαδικασίες, αλλά αντίθετα να τον αφήνουν να εκφράζει τις απόψεις του (έστω και λαθεμένες) και να υποστηρίζουν τη διαδικασία την κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης, κατά την οποία τα ίδια τα γεγονότα ή τα επιχειρήματα άλλων μαθητών ανατρέπουν τις ενδεχόμενες λανθασμένες αντιλήψεις του μαθητή (Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α. 1999: 80-81). Τα κατάλληλα προβλήματα ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνεργάζονται και να τα αναλύουν στα συστατικά τους, να εντοπίζουν τα δεδομένα που χρειάζονται, να τα εξάγουν από τη βάση δεδομένων, να τα ταξινομούν με κάποιο χρήσιμο τρόπο, να χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα και να παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στους άλλους. Συγκεκριμένα στα μαθηματικά μπορούν να ετοιμάσουν γραφικές παραστάσεις, στην ιστορία να συγκρίνουν ιστορικές εποχές, στη γεωγραφία να βρουν τα δημογραφικά στοιχεία, στην έκθεση ιδεών να συλλέξουν και να ανταλλάξουν πληροφορίες μέσω διαδικτύου σε πραγματικό χρόνο (μέσω επικοινωνίας με διάφορα προγράμματα όπως msn) ή μη (με e-mail) και ούτω καθεξής (Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α. 1999: 80-81).

Εκτός από την έκθεση ιδεών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ίδια διδακτική προσέγγιση για την ετοιμασία μιας εργασίας που ανατίθεται σε μια ομάδα. Γίνεται συνεργατικά η ανάλυση του θέματος, η καταγραφή των διαστάσεών του, η εύρεση των δεδομένων που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της θέματος και η καταγραφή της έκθεσης στον Η/Υ με τη χρήση επεξεργαστή κειμένου. Στη συνέχεια η ομάδα μπορεί να συζητήσει για το ποια είναι τα κύρια σημεία του θέματος, να τα καταγράψει και να τα χρησιμοποιήσει για παρουσίαση του θέματος στην τάξη, με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού, όπως του Power Point.

Η παιδαγωγική θεωρία της Logo αναπτύχθηκε από τον S. Papert, με βάση τις απόψεις του Piaget. Το όνομά της οφείλεται στην Ελληνική λέξη «λόγος» (λογικό). Τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης Η/Υ επιβεβαιώθηκαν και από πολλές έρευνες. Η έρευνα του Semour Papert με Logo ήταν ένα από τα πρώτα παραδείγματα εφαρμογής μιας

εποικοδομητική άποψης της εκπαιδευτικής χρήσης των υπολογιστών. Ο Η/Υ υπολογιστής μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών που επιτυγχάνεται και μέσα από τη λύση προβλήματος και τη διερεύνηση με προγράμματα τύπου Logo. Οι μαθητές της ομάδας τίθενται μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση, είτε αυτή είναι γεωμετρικό πρόβλημα, είτε η ανάπτυξη ενός προγράμματος για την επίλυση εξισώσεων, ή οτιδήποτε άλλο. Προσπαθούν να εντοπίσουν τις διαστάσεις του προβλήματος, συζητούν στην ομάδα τους, καταγράφουν τις λύσεις που εισηγούνται, εισηγούνται εναλλακτικές λύσεις, προχωρούν στην ετοιμασία του προγράμματος που θα δώσει τη λύση. Αν το αποτέλεσμα είναι αρνητικό, έχουν τη δυνατότητα να επανέλθουν, να εντοπίσουν το λάθος, να ξαναδοκιμάσουν, ώσπου να φτάσουν στη λύση. Τέτοιου είδους προβληματικές καταστάσεις δε ζητούν από τους μαθητές να ανακαλέσουν απλώς κάποιες γνώσεις, αλλά να αναλύσουν καταστάσεις, να συνθέσουν, να αξιολογήσουν αυτό που έκαναν. Όλες αυτές οι ενέργειες είναι ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Πρέζας, 2003: 36-39).

Τα τελευταία χρόνια ο Papert και οι συνεργάτες του έχουν διευρύνει αυτή την προσέγγιση στη γενικότερη ιδέα ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν τα περισσότερα πράγματα καλύτερα μέσω της δόμησης προγραμμάτων υπολογιστών, παιχνιδιών με υπολογιστές ή συνθέσεων πολυμέσων παρά μέσω των παραδοσιακών μεθόδων της άμεσης διδασκαλίας της ύλης (Σολομωνίδου, 2006: 41-45).

Κατά τον Πρέζα οι Johnson, Johnson and Holubec (1994) κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η υποβοηθούμενη από Η/Υ συνεργατική μάθηση προάγει υψηλότερη ποσότητα και ποιότητα καθημερινής επίτευξης, μεγαλύτερη ικανότητα τεκμηριωμένης μάθησης καθώς και καλύτερη ικανότητα να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων.
- Η συζητήσεις ήταν περισσότερο επί του θέματος.
- Οι συνεργατικές ομάδες παρουσιάστηκαν πιο γρήγορες και ακριβείς από τις ατομικιστικές και ανταγωνιστικές ομάδες.
- Οι μαθητές χρειάζονταν λιγότερη βοήθεια από τον δάσκαλο (Πρέζας, 2003: 37-38).

Η ανακαλυπτική μάθηση (J. Bruner)

Κατά τον Lloyd (1995) ο Bruner υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις και να ανακαλύπτει αρχές ή να αναπτύσσει δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ρόλο εμπνευστή και συντονιστή στην διαδικασία της μάθησης και έτσι ο μαθητευόμενος, προκειμένου να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά, οικοδομεί: Έμπρακτες αναπαραστάσεις, που σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων (μικρές ηλικίες). Εικονικές αναπαραστάσεις, αντιστοιχούν σε δομές χώρου και είναι ανεξάρτητες της δράσης. Αποτελούν εσωτερικές νοητικές εικόνες. Συμβολικές αναπαραστάσεις, είναι η αναπαράσταση σχέσεων με αφηρημένα σύμβολα, με δυνατότητα διαφόρων συσχετισμών και διατύπωσης θεωριών (Lloyd, 1995: 27-28).

Η Θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας

Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται από επεξεργασίες αναπαραστάσεων και γνώσεων (Lloyd, 1995: 31-32).

Οι αναπαραστάσεις δημιουργήθηκαν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και για συγκεκριμένους στόχους και γι αυτό το λόγο αποθηκεύονται στην βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ενώ οι γνώσεις είναι αποθηκευμένες στην μακροπρόθεσμη μνήμη. η άποψη που θεωρεί τη σκέψη του υποκειμένου ως μέσου επεξεργασίας της πληροφορίας. Αυτή η θεωρία έχει τις απαρχές της στο αναλογικό παράδειγμα του ανθρώπου που λειτουργεί όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Η πιο σημαντικές εφαρμογές της θεωρίας αυτής στο σχεδιασμό υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης είναι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης που ονομάζονται έμπειρα διδακτικά συστήματα (<http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>).

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες -Θεωρία της δραστηριότητας

Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ράπτη ο Vygotsky έβλεπε την μάθηση ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α. 1999: 91). Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Η συνεργατική μάθηση με υπολογιστή βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή, τη δραστηριότητα (στόχο μάθησης) και τα διαθέσιμα εργαλεία. Η θεωρία της δραστηριότητας έχει σημαντικές εφαρμογές στις έρευνες που αφορούν την επικοινωνία ανθρώπου-υπολογιστή και ειδικότερα στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή (συνεργατική μάθηση) (Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α. 1999: 100-103).

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

3. 1. Αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση της γλώσσας και της ομιλίας, στις μορφές αξιολόγησής της καθώς και στην αναγκαιότητά της.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα τη συνέντευξη, την παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και τα διάφορα διαγνωστικά εργαλεία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είτε τυπικής είτε άτυπης μορφής, ο εξεταστής έχει μία πλήρη εικόνα για το άτομο. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον απλό γενικό ορισμό, ο οποίος στηρίζεται, κυρίως, στην ετυμολογία της λέξης, σημαίνει «η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας κάποιου με συγκεκριμένα κριτήρια» (Μπαμπινιώτης, 2002). Όμως ο όρος αξία στην προκειμένη περίπτωση έχει περισσότερο την πρακτική έννοια και λιγότερο τη φιλοσοφική ή ηθική έννοια (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό).

3.1.1. Ειδικότητες που αξιολογούν και ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας

Οι ειδικότητες που μπορεί ενδεχομένως να λάβουν μέρος σε μια αξιολόγηση είναι οι παρακάτω:

- Ψυχολόγοι,
- Παιδοψυχολόγοι ,
- Ιατροί (όπου ενδείκνυται),
- Παιδαγωγοί,
- Κοινωνιολόγοι,
- Λογοθεραπευτές,
- Εργοθεραπευτές

Ο ρόλος του κάθε ειδικού είναι ξεκάθαρος και όλοι μαζί συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, της μελέτης των δυσκολιών και των συμπτωμάτων που δίνουν

τις αρχικές ενδείξεις. Ο Λογοθεραπευτής αναλαμβάνει την αξιολόγηση δυσκολιών σε επίπεδο σημασιολογίας, πραγματολογίας, σύνταξης, μορφολογίας, του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο Ψυχολόγος αναλαμβάνει την ψυχολογική στήριξη τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας του, καθώς και τον έλεγχο του νοητικού δυναμικού του παιδιού. Ο Εργοθεραπευτής αναλαμβάνει τη λεπτή κινητικότητα. Ο Ειδικός Παιδαγωγός αναλαμβάνει την ομαλή ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα.

Μέσα από αυτήν την συνεργασία προκύπτει ένα προτεινόμενο θεραπευτικό σχήμα. Παράλληλά διευκολύνεται η οργάνωση των θεραπευτικών παρεμβάσεων και στόχων, η αξιολόγηση του συνόλου των εργασιών που έχουν συντελεστεί στην θεραπευτική πορεία και εξέλιξη του περιστατικού (Φραγκούλη, 2005).

3.1.2. Τομείς αξιολόγησης

Οι τομείς στους οποίους γίνεται πιο συχνά αξιολόγηση είναι:

1. Η ψυχολογία, η οποία συνδυάζει επιμέρους εκτιμήσεις π. χ. γνωστικές ικανότητες, συναισθηματική ωριμότητα, γλωσσική εξέλιξη, κοινωνική ωριμότητα κτλ.
2. Η νευροψυχολογία, που απαντά σε ερωτήματα, τα οποία αφορούν τη μορφή της οργανικής ανεπάρκειας, τον εντοπισμό της και τη διαφοροποίηση μεταξύ οργανικής και λειτουργικής βλάβης.
3. Η εκπαίδευση με αντικείμενο τη σχολική επίδοση των μαθητών ελέγχει την πορεία του μαθητή σε γνωστικό επίπεδο και εκτιμάει διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου (Καψάλης 1989: 549-554; Κοντοπούλου, 2002: 43).

Κατά την Τζίκα ο Bloom διακρίνει τρεις τύπους αξιολόγησης:

1. **τη διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation):** σκοπός της είναι ο καθορισμός των αιτιών, οι οποίες προκαλούν τις επιμέρους δυσκολίες στο παιδί. Η διαγνωστική πληροφόρηση είναι πολύ σημαντική για το θεραπευτή, γιατί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την εύρεση των πιο κατάλληλων μέσων και μεθόδων στα πλαίσια του θεραπευτικού προγράμματος πριν ακόμα αρχίσει η συστηματική εφαρμογή του.

2. **τη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation):** αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του παιδιού σε σχέση με την επίτευξη των θεραπευτικών στόχων. Από τις πληροφορίες που αντλούνται επισημαίνονται πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις ή ατέλειες με στόχο την τροποποίηση ή αλλαγή του θεραπευτικού προγράμματος ή της θεραπευτικής μεθόδου.
3. **τη συνολική - αθροιστική αξιολόγηση (summative evaluation):** έχει ως στόχο τη συνολική εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των θεραπευτικών στόχων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ή στη διάρκεια μιας σχετικά μακράς θεραπευτικής περιόδου (Παπαναούμ-Τζίκα, 1983: 18).

Μία αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

1. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι λογική, δηλαδή ο εξεταστής οφείλει να προσεγγίσει το πρόβλημα του παιδιού μέσα από τις ευρείες διαστάσεις της εκδήλωσης του. Οφείλει μέσα από την αξιολόγηση να δώσει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που του έχουν δημιουργηθεί.
2. Πρέπει να είναι οικολογική, δηλαδή να επικεντρώνεται στα διάφορα συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το παιδί.
3. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι διεπιστημονική, δηλαδή να στηρίζεται στη συνεργασία ειδικών. Υπάρχουν όρια, τα οποία καθορίζονται από τις γνώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο της επιστήμης και βάση αυτών διαφοροποιούνται τα καθήκοντα του κάθε ειδικού.
4. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένους επαγγελματίες. Ο αξιολογητής οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο χορήγησης και επιλογής των κατάλληλων εργαλείων για την έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση του παιδιού.
5. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να επηρεάζεται από προκαταλήψεις σχετικές με την εθνικότητα, τη φυλή ή τη γλώσσα που μπορεί να μιλά το παιδί.
6. Η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει μεθόδους πολλών εκτιμήσεων και να μη στηρίζεται σε μεμονωμένα κριτήρια (Κοντοπούλου, 2002: 209).

3.1.3. Μοντέλα αξιολόγησης

Υπάρχουν δύο ειδών μοντέλα:

- τα **περιγραφικά**, τα οποία είναι μια σειρά εμπειρικών θέσεων και «θεωριών» τα οποία περιγράφουν, προβλέπουν ή ακόμα και επεξηγούν της δραστηριότητες της αξιολόγησης και
- τα **προσδιοριστικά**, τα οποία είναι μια σειρά από κανόνες, προδιαγραφές και καθοδηγητικά πλαίσια, που προσδιορίζουν τι είναι μια σωστή αξιολόγηση και πως πρέπει να γίνεται.

Αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι ότι τα περιγραφικά μοντέλα δεν είναι χρήσιμα μόνο για την κατανόηση των δραστηριοτήτων που αφορούν την αξιολόγηση, αλλά ότι οφείλουν να είναι η βάση των προσδιοριστικών μοντέλων. Με λίγα λόγια τα περιγραφικά μοντέλα δείχνουν τα όρια και τις δυνατότητες των προσδιοριστικών μοντέλων (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό).

3.1.4. Μεθοδολογία αξιολόγησης

Η συνολική διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους:

1. τη συνέντευξη
2. την παρατήρηση
3. τα ερωτηματολόγια και
4. τη χορήγηση τεστ (δοκιμασίες) (Κουλάκογλου, 2002: 32-34).

3.1.4.1. Συνέντευξη

Ο παλαιότερος τρόπος αξιολόγησης είναι η συνέντευξη, για την οποία έχει επιχειρηθεί από πολλούς να δοθεί κάποιος συγκεκριμένος ορισμός. Σύμφωνα με τον Matarazzo (1978: 47), η συνέντευξη είναι μία συζήτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, η οποία γίνεται με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών. Οι ρόλοι των δυο συμμετεχόντων είναι σαφείς και ξεκάθαροι και υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι διέπουν τη συζήτηση. Ο εξεταστής είναι αυτός που καθορίζει τα θέματα και τα όρια στη συζήτηση και ο εξεταζόμενος καλείται να τα αποδεχτεί (Lidz, 2003: 4-11).

Κατά τη διάρκεια λοιπόν της συνέντευξης, ο εξεταστής αντλεί πληροφορίες για τα προσωπικά δεδομένα του εξεταζόμενου μέσω μιας σειράς ερωτήσεων, οι οποίες είναι απόρροια μίας φυσικής συζήτησης μεταξύ τους. Ακόμα παρατηρεί και τη μη λεκτική συμπεριφορά του εξεταζόμενου, η οποία παρέχει σημαντικές πληροφορίες και συνεισφέρει στην επαρκή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης μέσα από τη συζήτηση, ο εξεταστής μπορεί να κατανοήσει καλύτερα και να ερμηνεύσει επαρκέστερα τα αποτελέσματα των τεστ, που μπορεί να του χορηγηθούν, όπως και να εντοπίσει κάποιες ικανότητες, οι οποίες δεν μπορούν να μετρηθούν με τα τεστ (Lidz, 2003: 4-11). Η συνέντευξη γίνεται με τριών ειδών ερωτήσεις:

1. **Μη κατευθυνόμενες ερωτήσεις:** Οι ερωτήσεις συνδέονται με συγκεκριμένο διερευνητικό στόχο από την πλευρά του εξεταστή και είναι ανοιχτής μορφής, για παράδειγμα «τι σου αρέσει να κάνεις τον ελεύθερο χρόνο σου;»
2. **Ημι-κατευθυνόμενες ερωτήσεις:** Αναμένεται συγκεκριμένη απάντηση, αλλά δε στηρίζεται σε συγκεκριμένο στόχο η ερώτηση του εξεταστή για παράδειγμα «Τι έμαθες διαβάζοντας το συγκεκριμένο βιβλίο;». Το παιδί πρέπει να διατυπώσει αν αποκόμισε κάποια γνώση και ποια είναι αυτή.
3. **Κατευθυνόμενες ερωτήσεις:** Είναι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένο στόχο και αναμένεται συγκεκριμένη απάντηση από τον εξεταζόμενο, για παράδειγμα «Πιστεύεις πως η συμπεριφορά της ηρωίδας στο βιβλίο που διάβασες ήταν σωστή απέναντι στη μητέρα της; » (Κοντοπούλου, 2002: 77-78).

Η βασική αρχή, η οποία πρέπει να τηρείται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, είναι η εχεμύθεια του εξεταστή προς το παιδί. Αυτό σημαίνει πως ο εξεταστής δεν μεταφέρει πληροφορίες σε κανένα πρόσωπο, εκτός αν είναι κάτι πολύ σοβαρό (Μάνος, 1997:62).

3.1.4.2. Παρατήρηση

Πολλές φορές ίσως χρειαστεί να γίνει παρατήρηση του παιδιού και σε φυσικό περιβάλλον για να υπάρξει μία σφαιρική εικόνα του ατόμου όσο αφορά τη συμπεριφορά του, για τον τρόπο που λειτουργεί και κινείται σε οικεία περιβάλλοντα. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης αμφισβητήθηκε σχετικά με την αξιοπιστία του, γιατί υπήρχαν περιπτώσεις

στις οποίες το άτομο παρουσίαζε διαφορετική συμπεριφορά ανάλογα με τη διάθεση του, τη δραστηριότητα που καλούνταν να εκτελέσει και το περιβάλλον στο οποίο βρισκόταν εκείνη τη στιγμή (Καψάλης, 1989: 567-569). Παρ' όλα αυτά η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και αντικειμενική, όταν στηρίζεται σε θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο διακρίνεται από σχετική εγκυρότητα και αξιοπιστία και επίσης όταν η καταγραφή της ανάλυσης περιλαμβάνει έγκυρα δείγματα συμπεριφοράς του παιδιού κάτω από σταθερές και αξιόπιστες συνθήκες καταγραφής (Κοντοπούλου, 2002: 49-50). Για το λόγο αυτό μέχρι και σήμερα η παρατήρηση αποτελεί σημαντικό σκέλος στη διαδικασία της αξιολόγησης (Καψάλης, 1989: 567-568). Για την παρατήρηση μπορεί να γίνει λόγος σε δύο διαφορετικά επίπεδα:

1. στο ανοργάνωτο επίπεδο, όπου οι δραστηριότητες περιορίζονται στην ανοργάνωτη και αυθόρμητη σχέση μεταξύ του εξεταστή και του παιδιού και
2. στο επίσημο επίπεδο, όπου συμπεριλαμβάνεται η συστηματική παρατήρηση.

Γίνονται διάφορες διακρίσεις της επιστημονικής παρατήρησης και αυτή που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι ότι η παρατήρηση μπορεί να είναι:

- άμεση: όταν γίνεται απευθείας στον εξεταζόμενο, όταν δηλαδή παρατηρείται απευθείας η συμπεριφορά του την στιγμή που εκδηλώνεται και
- έμμεση: όταν συλλέγονται πληροφορίες για τη συμπεριφορά του εξεταζόμενου από τρίτα άτομα (Cline, 1992: 121-135).

Μία παρατήρηση για να μπορεί να είναι ουσιαστική στη διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται από άτομα που είναι καταρτισμένα και πλήρως ενημερωμένα. Κάθε άτομο, το οποίο μπορεί να βλέπει δεν σημαίνει πως μπορεί να είναι παρατηρητής.

Η σωστή διαδικασία της παρατήρησης είναι η εξής: Γίνεται λεπτομερής σχεδιασμός και προγραμματισμός της όλης διαδικασίας και αναλυτικότερα αποφασίζετε ποιος θα παρατηρηθεί και για ποιο λόγο, ποιες εκδηλώσεις του θα παρατηρηθούν, σε ποιο περιβάλλον, για πόσο χρονικό διάστημα και σε ποια χρονικά σημεία, ποιος θα είναι ο παρατηρητής και πως θα καταγράφονται οι πληροφορίες που συλλέγονται από την παρατήρηση. Έπειτα πραγματοποιείται η παρατήρηση σύμφωνα με το πλάνο που σχεδιάστηκε και αναλύονται τα αποτελέσματα και εξάγονται τα συμπεράσματα (Δημητρόπουλος, 2004: 171-176).

3.1.4.3. Ερωτηματολόγια

Πολλές φορές χορηγούνται ερωτηματολόγια και σε άτομα του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού με στόχο την εκτίμηση γνώσεων ή άλλων παραμέτρων της προσωπικότητας του παιδιού (Briere,2002: 55).

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από ένα μικρό ή ένα μεγάλο αριθμό κλειστών ερωτήσεων και ο τύπος των ερωτήσεων διαφοροποιείται με βάση το περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια γνώσεων αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου ναι-όχι ή πολλών απαντήσεων ερωτήσεις, τα ερωτηματολόγια προσωπικότητας αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις τύπου ναι-όχι-δεν ξέρω ή τα ερωτηματολόγια ενδιαφέροντος στα οποία υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις (λίγο-αρκετά-πολύ-παρα πολύ ή ποτέ-σπάνια-συχνά-πάντα) (Δημητρόπουλος, 2004: 208-212).

Υπάρχουν βέβαια και τα σύντομα ερωτηματολόγια (checklists) τα οποία επίσης αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ναι-όχι, και τα οποία χρησιμοποιούνταν ως βοηθητικά εργαλεία στην κλινική έρευνα και παρατήρηση. Ο ερευνητής μπορεί να σημειώσει σε σύντομο χρονικό διάστημα την εμφάνιση κάποιων συγκεκριμένων συμπεριφορών ή συμπτωμάτων που παρατηρεί (Κοντοπούλου, 2002: 57).

3.1.4.4. Τεστ

Μετά τη δεκαετία του 1960-70, όπου άρχισαν οι αρνητικές κριτικές όσο αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συνεντεύξεων ως μέσω αξιολόγησης, ήρθαν στο προσκήνιο τα τεστ (δοκιμασίες), τα οποία είχαν κάνει τη πρώτη τους εμφάνιση στη δεκαετία του 1950 και τα οποία αποτέλεσαν και σταθμό σε ότι αφορά τη μέτρηση που με τη σειρά της επηρέασε σημαντικά τα κέντρα των κοινωνικών αποφάσεων όπως τα σχολεία, το στρατό και την ιατρική (Κουλάκογλου, 2002: 32-39; Anastasi, 1982: 8).

Ο όρος τεστ (δοκιμασία) είναι σχεδόν συνώνυμος με τη μέτρηση (Κουλάκογλου, 2002: 39-40). Δύο είναι οι πιο συνηθισμένοι ορισμοί του όρου τεστ:

1. «είναι μία συστηματική διαδικασία για να παρατηρηθεί η συμπεριφορά ενός ατόμου και μπορεί να περιγράψει με τη βοήθεια μιας αριθμητικής κλίμακας σε ένα σύστημα» και

2. «είναι κάθε μέθοδος με την οποία παρατηρούμε και μετράμε την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη διαφοροποίηση της από άτομο σε άτομο» (Αλεξόπουλος, 1998: 14).

Στον κλάδο της ψυχολογίας επικρατεί η άποψη, ότι οποιοδήποτε δείγμα της συμπεριφοράς του ανθρώπου μπορεί να αξιολογηθεί από ένα τεστ (Anastasi, 1982: 3-4).

Αν συγκριθούν τα τεστ με τις άλλες μεθόδους αξιολόγησης για παράδειγμα με την συνέντευξη είναι εμφανές ότι τα τεστ υπερτερούν (Anastasi, 1982: 4). Για παράδειγμα στην επιλογή του κατάλληλου υποψήφιου για μία δουλειά η συνέντευξη έχει «ευελιξία», δηλαδή ο εξεταστής θέτει ερωτήσεις στον υποψήφιο σχετικά με την εμπειρία του και τις ικανότητες του όσο αφορά τη δουλειά με την οποία πρόκειται να ασχοληθεί, όμως μπορεί οι ερωτήσεις του εξεταστή να ποικίλουν από υποψήφιο σε υποψήφιο. Μπορεί στον υποψήφιο Α οι ερωτήσεις του να αφορούν το μορφωτικό επίπεδο του, ενώ στον υποψήφιο Β οι ερωτήσεις να αφορούν την εμπειρία του σχετικά με την εργασία (Αλεξόπουλος, 1998: 25-26).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εξεταστής να μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές πληροφορίες από τους υποψήφιους και αυτό έχει ως συνέπεια πρώτον ότι οι πληροφορίες που συλλέγονται ποικίλουν από υποψήφιο σε υποψήφιο και δεύτερον ότι δεν συλλέγονται κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αντιθέτως στα τεστ οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις και κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Επιπλέον οι υποψήφιοι θα συγκριθούν αντικειμενικά, γιατί οι απαντήσεις θα μετατραπούν σε βαθμούς (Aiken, 1997: 86-88).

Οι διάφορες δοκιμασίες είναι βοηθήματα στα χέρια των ειδικών, δεν είναι αυτές που αποφασίζουν, σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις ή προβλέπουν το μέλλον. Απλώς αποτελούν χρήσιμα εργαλεία. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου δεν υπάρχουν κατάλληλες δοκιμασίες και η αξιολόγηση του εξεταζόμενου στηρίζεται στην παρατήρηση και τη συνέντευξη. Επιπλέον θα πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι οι καλύτερες αποφάσεις λαμβάνονται, όταν οι ειδικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για τη συλλογή πληροφοριών σχετικές με τον εξεταζόμενο (τεστ, παρατήρηση, ερωτηματολόγια και συνέντευξη) (Κοντοπούλου, 2002:55).

«Δεν υπάρχει μία μέθοδος αξιολόγησης που είναι πάντοτε η καλύτερη. Αντίθετα, καλύτερη είναι εκείνη που εξυπηρετεί τους συγκεκριμένους σκοπούς της κάθε κατάστασης αξιολόγησης αμεσότερα και αποτελεσματικότερα» (Δημητρόπουλος, 1989: 160- 181).

3.2. Λογοθεραπευτική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση απαιτεί μια πλήρη εκτίμηση όλων των λειτουργιών και παραμέτρων των ικανοτήτων επικοινωνίας και των μεταβολών που παρατηρούνται στους ασθενείς. Πρέπει να ληφθούν υπ' όψη οι ανάγκες των ασθενών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Πρόκειται για μια συνεχή διεργασία που συχνά απαιτεί την συνεργασία ειδικών και από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Ο λογοθεραπευτής φθάνει στη διάγνωση με τη βοήθεια αντικειμενικών διαδικασιών και κλινικής παρακολούθησης και διατυπώνει τη θέση του για τη φύση και τη διάρκεια της παρέμβασης (www.logopedists.gr).

Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης εξαρτάται από:

- την ηλικία του παιδιού
- τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί
- το επίπεδο κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου
- την συνύπαρξη άλλων διαταραχών (Βογινδρούκας, 2003).

Αρχικά ο λογοθεραπευτής μαθαίνει το λόγο για τον οποίο το παιδί παραπέμπεται να αξιολογηθεί, στη συνέχεια συγκεντρώνει πληροφορίες από οικεία άτομα του περιβάλλοντος του για την εξέλιξη που περιμένουν και ελπίζουν να έχει το παιδί. Έπειτα έρχεται σε επαφή με το παιδί πριν ακόμα αρχίσει η διαδικασία της αξιολόγησης και το παρατηρεί, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο, στις καθημερινές του δραστηριότητες και με τα άτομα με τα οποία είναι εξοικειωμένο. Αυτή η μορφή αξιολόγησης μπορεί να συνεχιστεί για κάποια χρονική περίοδο (ποικίλει από άτομο σε άτομο). Τέλος δημιουργεί ένα σχεδιάγραμμα των δυνάμεων και των αναγκών της επικοινωνίας και συζητάει το σχεδιάγραμμα και την αξιολόγηση με άλλους ειδικούς (www.show.scot.nhs.uk).

Η αξιολόγηση της γλώσσας εκτελείται από τον λογοθεραπευτή ώστε να διαπιστωθεί η επίγνωση του εξεταζόμενου στις αναπτυσσόμενες λεκτικές δεξιότητες της γλώσσας και της επικοινωνίας. Ο λογοθεραπευτής μπορεί να λάβει ποικίλα αποτελέσματα από τις τυποποιημένες δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση (www.kennedykrieger.org). Τα αποτελέσματα αυτά καθώς και οι πληροφορίες από άλλες πηγές πληροφόρησης (λήψη ιστορικού, παρατήρηση, ιατρικές εξετάσεις κτλ.) βοηθάνε τον λογοθεραπευτή να έχει μία πλήρη αξιολόγηση και μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για όλες

τις παραμέτρους της διαταραχής, ώστε να διαγνώσει την ύπαρξη της (Μεσσήνης-Αντωνιάδης- Αιναλίδου, 2001: 43-44).

Η αξιολόγηση της γλώσσας και της ομιλίας μπορεί να γίνει με δυο τρόπους:

- Την **άτυπη αξιολόγηση**: με την ανάλυση δηλαδή του αυθόρμητου λόγου του παιδιού μέσα από τη συζήτηση ή τη χρησιμοποίηση υλικών, τα οποία δεν είναι σταθμισμένα σε γενικό πληθυσμό. Ένα πρωτόκολλο άτυπης αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων θα πρέπει να περιλαμβάνει δοκιμασίες κατανόησης στο επίπεδο αναγνώρισης των αντικειμένων και των ρημάτων καθώς επίσης και την ονομασία των αντικειμένων και των ρημάτων, δοκιμασίες κατανόησης και έκφρασης σε επίπεδο απλής πρότασης (Υποκείμενο- Ρήμα-Αντικείμενο), δοκιμασίες κατανόησης επαυξημένων προτάσεων με επίθετα και επιρρήματα, δοκιμασίες κατανόησης και έκφρασης ενικού και πληθυντικού αριθμού και δοκιμασίες κατανόησης και έκφρασης προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.
- Την **τυπική αξιολόγηση**: με τη χρήση δηλαδή σταθμισμένων δοκιμασιών, τα οποία βοηθούν στον καθορισμό του επιπέδου της αντιληπτικής και εκφραστικής κοινότητας, του εκφραστικού και αντιληπτικού λεξιλογίου, της ανάπτυξης της γραμματικής και του συντακτικού, της ικανότητας του αφηγηματικού λόγου, των πραγματολογικών ικανοτήτων και των μη λεκτικών ικανοτήτων (κινητικές ικανότητες, νοημοσύνη και οπτική αντίληψη) (Βογινδρούκας- Sherratt 2005: 44).

3.2.1. Τομείς αξιολόγησης

Η εξέταση στους παρακάτω τομείς είναι απαραίτητη, όταν ζητείται να αξιολογηθεί η γλωσσική ανάπτυξη:

1. Αξιολόγηση της κοινοτικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Αντίδραση στον ήχο, πραγματολογία, μη λεκτικές ικανότητες)
2. Αξιολόγηση Παιχνιδιού
3. Γλωσσική Αντίληψη (λεξιλόγιο και γραμματική)
4. Γλωσσική Έκφραση (λεξιλόγιο και γραμματική)
5. Ομιλία (άρθρωση, ρυθμός, προσωδία, ένταση, φωνή, διάρκεια) (Βογινδρούκας - Sherratt 2005: 45-48).

3.2.1.1. Αξιολόγηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας

Η Αξιολόγηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας γίνεται μέσω της αξιολόγησης τριών πραγμάτων: της αντίδρασής του στον ήχο, της πραγματολογίας, και των μη λεκτικών ικανοτήτων του.

Η αξιολόγηση **της αντίδρασης στον ήχο** συχνά μπορεί να γίνει χωρίς να αναγκάσουμε το παιδί να μιλήσει. Έτσι, αυτού του τύπου η αξιολόγηση μπορεί να είναι λιγότερο αγχωτική στο παιδί που στο παρελθόν είχε αρνητικές καταστάσεις σε σχέση με την ομιλία. Η αξιολόγηση της ακοής πρέπει να αρχίσει με ένα ολοκληρωμένο ιατρικό και εξελικτικό ιστορικό.

Η αξιολόγηση **της πραγματολογίας** πρέπει να γίνεται με παρατηρήσεις του παιδιού εφ' όσον δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ που να αξιολογούν την πραγματολογία. Αξιολογώντας ένα παιδί πρέπει να προσέξουμε τον τρόπο που χρησιμοποιεί την γλώσσα και τον λόγο για τον οποίο τη χρησιμοποιεί. Χρησιμοποιεί την γλώσσα για να κάνει ερωτήσεις, αρχίζει αυθόρμητα την συζήτηση, κάνει συγκεκριμένα σχόλια γύρω από ένα θέμα, δίνει διαταγές (Μάνος, 1988: 96-97).

Επίσης πρέπει να αξιολογηθούν και **οι μη λεκτικές ικανότητες** ενός παιδιού. Το αναπτυξιακό ιστορικό και η αναπτυξιακή συμπεριφορά ενός παιδιού είναι χρήσιμα, π.χ. πότε μπουσούλισε, πότε περπάτησε και τυχόν ανωμαλίες στη συμπεριφορά. Επίσης σημαντικό είναι να παρατηρηθούν:

- η κινητική δραστηριότητα: αν έχει καλά συντονισμένες κινήσεις, αν παρατηρείται υπερκινητικότητα, νωθρότητα, νευρικότητα, στερεότυπες χειρονομίες
- η στάση του σώματος: αν είναι άνετη, άκαμπτη ή σκυφτή
- η επαφή με τα μάτια: αν έχει ο εξεταζόμενος οπτική επαφή, αν την αποφεύγει, αν έχει καρφώσει το βλέμμα του σε κάποιο σημείο του εξεταστικού χώρου
- η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του εξεταζόμενου: πώς αντιδρά στον αποχωρισμό από τους γονείς, αν ακολουθεί εύκολα τον λογοθεραπευτή στον εξεταστικό χώρο, αν στρέφεται προς τους γονείς, όταν δυσκολεύεται σε κάποια δραστηριότητα, αν είναι συνεργάσιμο
- οι αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της εξέτασης: πώς αντιδρά όταν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάποια δραστηριότητα, πώς αντιδρά στην

επιβράβευση, στην αποτυχία ή την επιτυχία, αν μπορεί να συγκεντρωθεί κατά την διάρκεια της εξέτασης, αν διασπάται εύκολα η προσοχή του.

- η οπτική μνήμη
- η οπτική διάκριση και ο οπτικός εστιασμός με σταθμισμένα τεστ (Μάνος, 1988 :96-97).

3.2.1.2. Αξιολόγηση παιχνιδιού

Ο λογοθεραπευτής ζητάει πληροφορίες από τους γονείς σχετικά με το παιχνίδι του παιδιού και ταυτόχρονα παρατηρεί και ο ίδιος πώς παίζει το παιδί, αν παίζει συνέχεια μόνο του, αν εξερευνεί τα παιχνίδια του όταν παίζει, αν χρησιμοποιεί τα αντικείμενα σωστά και αν χρησιμοποιεί την φαντασία του στο παιχνίδι.

3.2.1.3. Γλωσσική αντίληψη

Συνήθως οι πληροφορίες που δίνουν οι γονείς για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους είναι συνεπείς αλλά μερικές φορές αξιολογούν την αντίληψη της γλώσσας των παιδιών τους παραπάνω από αυτές που είναι στην πραγματικότητα λόγω του ότι το παιδί μπορεί να παίρνει πληροφορίες από μη λεκτικά ερεθίσματα.

Πολλές φορές όμως, αυτός είναι ο μόνος τρόπος που μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες για μικρά ή μη συνεργάσιμα παιδιά. Υπάρχουν τρεις άτυποι μέθοδοι αξιολόγησης της αντίληψης της γλώσσας:

- 1) Το παιδί ν' αναγνωρίζει αντικείμενα ή εικόνες.
- 2) Το παιδί να εκτελεί απλές εντολές.
- 3) Το παιδί να παίζει με παιχνίδια (Lees J. A, 1993: 16-34).

Στην άτυπη αξιολόγηση της αντίληψης πρέπει να δίνονται δραστηριότητες έτσι ώστε σταδιακά να δυσκολεύουν. Στην αρχή μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να δείξει αντικείμενα ή μέρη του σώματος: (π. χ. «Πού είναι ο σκύλος», «Δείξε μου το χέρι σου»), μετά να δείξει εικόνες με δραστηριότητα (π. χ. «Δείξε μου πού κοιμάσαι») και μετά εντολές με μία, με δύο ή και με τρεις λέξεις (π. χ. «Δώσε μου το ψαλίδι», «Κάτσε κάτω και ζωγράφισε», «Σήκω επάνω, πήγαινε στην κουζίνα, και φέρε μου ένα ποτήρι») και τελικά να αναπαράγει δραστηριότητες με παιχνίδια (π. χ. «Κάνε το κορίτσι να βοηθήσει το αγόρι που έπεσε κάτω»).

Για να μπορέσουμε να κρίνουμε σωστά εάν ένα παιδί έχει κατανοήσει την εντολή, ο λογοθεραπευτής πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός ώστε να μη δίνει στο παιδί μη-λεκτικά ερεθίσματα. Η εντολή «Δώσε μου το ποτήρι» όταν ακολουθείται με το χέρι ανοικτό ή με μια ματιά προς το αντικείμενο μπορεί να μεταφραστεί πολύ γρήγορα από ένα παιδί που δεν έχει ιδέα τι σημαίνει καμιά από τις λέξεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι η άτυπη αξιολόγηση της αντίληψης πρέπει να συμπεριλαμβάνει ασυνήθιστες οδηγίες αντί συνηθισμένες: (π. χ. «Κάτσε στη γλάστρα» αντί για «Κάτσε στην καρέκλα», «Ξύσε το ψαλίδι» αντί για «Ξύσε τα μολύβι») (Lees J. A, 1993: 29-34). Υπάρχουν αρκετά σταθμισμένα τεστ για την αντίληψη της γλώσσας και την αντίληψη του λεξιλογίου και μερικά για την αντίληψη των γραμματικών κανόνων.

3.2.1.4. Γλωσσική έκφραση

Το ιστορικό της εξέλιξης της έκφρασης του παιδιού (π. χ. πότε το παιδί είπε την πρώτη του λέξη ή την πρώτη του φράση) και μια καταγραφή του τρόπου με τον οποίο το παιδί εκφράστηκε σε ορισμένα στάδια της ζωής του, δηλαδή αν το παιδί επικοινωνήσε με όλους τους ανθρώπους που ερχόταν σε επαφή ή με ορισμένους ή σε συγκεκριμένες ώρες και σε συγκεκριμένες περιστάσεις για να αποκτήσει κάτι είναι πληροφορίες, οι οποίες συλλέγονται από τους γονείς (Mc Cartney ,1993: 35-49). Τυχόν προβλήματα τα οποία μπορούν να υπάρχουν όταν εκφράζεται ένα παιδί, είναι: δυσκολία στο λεξιλόγιο (π. χ. αν μαθαίνει καινούριες λέξεις), δυσκολία να βρίσκει λέξεις και η συνεχής χρήση ορισμένων λέξεων για να εκφράσει κάτι άλλο (π. χ. αυτό, εκείνο, τούτο).

Το παιδί μπορεί να παρατηρηθεί σ' ένα πλαίσιο φυσιολογικό και ειδική προσοχή δίνεται στη χρήση των λέξεων, τον αριθμό των λέξεων σε μία πρόταση, και στους γραμματικούς κανόνες που χρησιμοποιούνται.

Σε περιπτώσεις που δεν είναι εφικτό να παρατηρηθεί το παιδί σ' ένα φυσιολογικό πλαίσιο τότε μπορεί ν' αλλαχτεί το περιβάλλον για να μπορέσουμε να έχουμε ένα δείγμα της έκφρασης του παιδιού.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό είναι το παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα (παιχνίδια, κούκλες, αυτοκίνητα, παζλ), με εικόνες και με ερωτήσεις.

Η επανάληψη προτάσεων είναι άλλη μια καλή τεχνική για να πάρουμε ένα δείγμα της έκφρασης παιδιών που είναι πολύ μικρά, πολύ ντροπαλά ή πολύ ήσυχα. Αυτή η μέθοδος είναι βασισμένη στα πειραματικά στοιχεία που υπάρχουν ότι τα παιδιά δεν

μπορούν να αναπαράγουν γραμματικούς κανόνες που δεν κατέχουν (Mc Cartney ,1993: 35-49).

3.2.1.5. Ομιλία

Η αξιολόγηση της εξέλιξης της ομιλίας αρχίζει με το ιστορικό της εξέλιξης του παιδιού που καλύπτει τα ψελλίσματα, την συμπεριφορά στην ομιλία και τα κοινωνικό του ιστορικό.

Τα πρώτα ψελλίσματα του παιδιού που διαφέρουν μεταξύ τους στην ένταση ή γίνονται σε ιδιαίτερα ψηλές συχνότητες, προειδοποιούν για κάποια ανωμαλία. Η έλλειψη οποιουδήποτε ήχου ή η μίμηση ήχων μέχρι 6 μηνών, η έλλειψη ψελλισμάτων οποιουδήποτε συμφώνου μέχρι την ηλικία του ενός χρόνου, η ομιλία που είναι λιγότερο από 50% κατανοητή μέχρι την ηλικία των τριών χρόνων είναι στα μη φυσιολογικά πλαίσια. Η μη αντιληπτή ανάπτυξη στην ομιλία του παιδιού ανά εξάμηνο από ηλικία 1-4 χρόνων είναι επίσης μη φυσιολογική. Βραχνή φωνή, μπουκωμένη, ένρινη, ή μωρουδίστικη είναι μη φυσιολογική.

Η αξιολόγηση της ομιλίας πρέπει να συμπεριλαμβάνει παρατήρηση της ομιλίας και της άρθρωσης του παιδιού, εξέταση της στοματικής κοιλότητας για τυχόν ανωμαλίες και αξιολόγηση της κινητικότητας των οργάνων της ομιλίας με διάφορες κινητικές ασκήσεις (π. χ. φύσημα, άνοιγμα και κλείσιμο των χειλιών, κινητικότητα της γλώσσας κα παραγωγή ορισμένων συλλαβών) (Grumwell, 1993: 49-60).

Είναι σημαντικό ο λογοθεραπευτής στη συζήτηση που θα έχει με το παιδί να παρατηρήσει την ποιότητα της ομιλίας και του λόγου του. Μπορεί να παρατηρήσει:

1. την ένταση της ομιλίας: είναι η ομιλία θορυβώδης, ψιθυριστή, μονότονη.
2. τον τόνο της φωνής: είναι υψηλός, χαμηλός, σταθερός.
3. την ταχύτητα της ομιλίας: είναι γρήγορη ή αργή.
4. την άνεση της ομιλίας: παρατηρούνται από τον εξεταστή μπλοκαρίσματα ή δισταγμός στην ομιλία.
5. τη ροή της ομιλίας: παρατηρούνται επαναλήψεις ήχων ή συλλαβών, επιμηκύνσεις ήχων, διακεκομμένες λέξεις.
6. διαταραχές στην ομιλία: παρατηρούνται νεολογισμοί ή ηχολαλία.

7. το είδος της ομιλίας: μήπως είναι υπερβολικά επίσημη ή σχολαστική ή δείχνει μεγάλη οικειότητα (Μάνος, 1997:97-98).

4. ΤΕΣΤ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με έρευνες ελάχιστα είναι τα τεστ που κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα. Συνήθως μεταφράζονται ή και προσαρμόζονται τεστ τα οποία έχουν κατασκευαστεί στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Αγγλία ή σε άλλες αναπτυγμένες χώρες της Ευρώπης (Αλεξόπουλος, 1998: 61).

4. 1. Μεταφρασμένα τεστ

Οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση ενός τεστ σε μία άλλη χώρα ποικίλουν. Καταρχάς απαραίτητη είναι μια καλή και επαρκής μετάφραση ώστε να αποδοθεί σωστά η διαδικασία της αξιολόγησης. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η πολιτιστική ιδιομορφία του πληθυσμού της χώρας στην οποία θα διεξαχθεί το τεστ. Για παράδειγμα αν ένα τεστ αξιολογεί τη νοημοσύνη τίθεται το ερώτημα αν η νοημοσύνη ή η συμπεριφορά βρίσκεται σε συμφωνία με τη νοημοσύνη και τη συμπεριφορά του πληθυσμού, που πρόκειται να χορηγηθεί.

«Οι λόγοι για τους οποίους γίνεται η μετάφραση ή προσαρμογή σ' ένα τεστ είναι οι εξής:

- Οικονομικοί λόγοι: Η μετάφραση είναι λιγότερο δαπανηρή σε χρόνο και σε χρήμα από ότι η κατασκευή ενός νέου τεστ, αν βέβαια εξαιρεθεί το γεγονός ότι μερικές φορές οι τεχνικές δεξιότητες απλώς δεν είναι διαθέσιμες στη χώρα όπου θα κατασκευαστεί αυτό το τεστ.
- Διεθνικοί λόγοι: καθώς είναι δυνατόν να διεξαχθούν έρευνες σε διάφορα έθνη. Με αποτέλεσμα οι έρευνες αυτές γίνονται πιο εύκολα όταν τα τεστ είναι μεταφρασμένα σε διαφορετικές γλώσσες και με διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο όπως συμβαίνει στα τεστ επίδοσης. Οι έρευνες αυτές είναι πολύ σημαντικές για την εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών τα τελευταία χρόνια.
- Επικοινωνιακοί λόγοι: Τα πολύ γνωστά τεστ γίνονται αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, ενώ δεν θα συνέβαινε το ίδιο αν κατασκευαζόταν ένα νέο τεστ. Έτσι πολλοί ερευνητές προτιμούν την μετάφραση ή την προσαρμογή ενός ήδη γνωστού τεστ, παρά την κατασκευή ενός νέου» (Αλεξόπουλος, 1998: 62).

Όμως για την επιτυχή μετάφραση ενός τεστ, χρειάζεται να βρεθεί λύση σε τέσσερα σημαντικά προβλήματα, τα οποία είναι:

- η επιλογή των μεταφραστών
- ο προσδιορισμός της κατάλληλης γλώσσας, στην οποία επιθυμούν να μεταφραστεί το τεστ
- η ανεύρεση ισοδύναμων λέξεων ή φράσεων και
- ο προσδιορισμός και η ελαχιστοποίηση των πολιτισμικών διαφορών (Αλεξόπουλος, 1998: 62-63).

4. 2. Σταθμισμένα τεστ

Στάθμιση σημαίνει ομοιομορφία στη διαδικασία χορήγησης και βαθμολόγησης ενός τεστ. Αυτό σημαίνει ότι οι όροι της δοκιμασίας θα πρέπει να είναι ίδιοι για όλα τα άτομα στα οποία χορηγείται, προκειμένου να μπορούν να συγκριθούν οι απαντήσεις τους. Συνεπώς πρέπει να δημιουργηθούν τυπικοί βαθμοί ή νόρμες γιατί τα τεστ δεν μπορούν να ερμηνευτούν διαφορετικά (Anastasi, 1982: 23-24). Επιπλέον η στάθμιση οποιουδήποτε εργαλείου αξιολόγησης προϋποθέτει τη χορήγηση του σε ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι ένα μεγάλο δείγμα δεν είναι πάντα αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και για την επίτευξη της αντικειμενικότητας του δείγματος θα πρέπει να γίνει πολύ προσεκτική η επιλογή των ατόμων (Κουλάκογλου, 2002: 46-47). Χαρακτηριστικό των τεστ αυτών είναι επίσης οι συγκεκριμένες σταθμισμένες οδηγίες και κανόνες χορήγησης, βαθμολόγησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων που παρέχουν τη δυνατότητα σύγκρισης της μεμονωμένης επίδοσης του εξεταζόμενου με τη μέση επίδοση ενός συνοδού δείγματος πληθυσμοί, ανά χρονολογική ηλικία και φύλο. Και τέλος μπορεί να χορηγηθούν είτε ατομικά είτε ομαδικά, ανάλογα με τον τρόπο κατασκευής τους (Αλεξόπουλος, 1998: 21-22).

Επομένως σταθμισμένο χαρακτηρίζεται το τεστ που αναφέρεται στον:

1. τρόπο κατασκευής του τεστ
2. τρόπο χορήγησης
3. τρόπο ερμηνείας των επιδόσεων (τυπικούς βαθμούς/νόρμες) (Anastasi 1982: 23-24).

Κάθε τεστ πρέπει να διακρίνεται από ορισμένες ιδιότητες του, όπως είναι η ευκολία χορήγησης και βαθμολόγησης του (Anastasi, 1982: 27-29). Οι βασικές ιδιότητες

των τεστ είναι η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα. Παρακάτω παραθέτονται αναλυτικότερα.

Ο όρος της αξιοπιστίας στην αξιολόγηση σημαίνει «συνέπεια/ ακρίβεια μέτρησης» και δείχνει κατά πόσο μπορούν οι εξεταστές να εμπιστεύονται τα αποτελέσματα του εξεταστικού μέσου, δηλαδή πόσο σταθερά και ακριβή είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Υπάρχουν διάφορα είδη αξιοπιστίας των τεστ:

- *Η επιβεβαιωμένη αξιοπιστία της ή αξιοπιστία της διπλής αξιολόγησης:* επαναλαμβάνεται η μέτρηση στα ίδια άτομα κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τα ίδια εργαλεία και έπειτα συσχετίζονται οι δύο βαθμολογίες.
- *Η αξιοπιστία εναλλακτικών τύπων ή η αξιοπιστία ισοδύναμων τύπων:* αρχικά χορηγείται ένας τύπος του τεστ και στη συνέχεια ένας άλλος στα ίδια άτομα και κάτω από τις ίδιες συνθήκες και στο τέλος συσχετίζονται τα αποτελέσματα.
- *Η αξιοπιστία των δύο ημίσεων ή η αξιοπιστία των ημικλάστων:* το τεστ χορηγείται μία φορά, αλλά βαθμολογούνται χωριστά οι άρτιες και οι περιττές ερωτήσεις του ίδιου τεστ.
- *Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας:* Σε αυτή φαίνεται η συνέπεια των απαντήσεων και βασίζεται σε κάθε ερώτηση χωριστά. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου (σωστή ή λάθος) και το τεστ χορηγείται μία μόνο φορά.
- *Η αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών:* Χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότεροι βαθμολογητές. Το τεστ χορηγείται μία φορά και η βαθμολόγηση γίνεται υποκειμενική. Στο τέλος συσχετίζονται οι βαθμοί των δύο ή περισσότερων βαθμολογητών (Κοντοπούλου, 2002: 108-110; Κουλάκογλου, 2002: 67-72; Anastasi, 1982: 78-86).

Η εγκυρότητα αφορά το βαθμό που ένα τεστ μετρά τα χαρακτηριστικά ή τη συμπεριφορά για την μέτρηση των οποίων κατασκευάστηκε. Υπάρχουν τρεις μορφές εγκυρότητας:

- *Η προβλεπόμενη ή προγνωστική εγκυρότητα ή εγκυρότητα σε σχέση με ένα κριτήριο:* προβλέπει τη συμπεριφορά ενός ατόμου που θα εμφανιστεί στο μέλλον σε έναν τομέα παρόμοιο με τη μεταβλητή που μετρά η νοημοσύνη ενός ατόμου, μπορεί να προβλεφθεί και η επίδοση του.
- *Εγκυρότητα περιεχομένου:* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο αξιολόγησης με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνει καλύπτει όλη τη συμπεριφορά

που πρόκειται να μετρηθεί π. χ. ένα τεστ που μετράει τη νοημοσύνη, μετράει και την επίδοση του εξεταζόμενου στα μαθηματικά, που είναι κάτι διαφορετικό.

- *Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής*: είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ μετράει την έννοια που μας ενδιαφέρει ή είναι η ιδιότητα του να μετράει μία θεωρητική έννοια ή ένα χαρακτηριστικό. Τέτοιες έννοιες είναι το άγχος, ο νευρωτισμός, η νοημοσύνη κ.τ.λ. (Κοντοπούλου, 2002: 128-135; Κουλάκογλου, 2002: 80-91; Anastasi, 1982: 106-113).

Τέλος, η αντικειμενικότητα είναι ο βαθμός κατά τον οποίο το αποτέλεσμα ενός τεστ είναι ανεξάρτητο από τον εξεταστή. Το ίδιο τεστ, δηλαδή δίνει το ίδιο αποτέλεσμα ακόμη κι όταν δοθεί και βαθμολογηθεί από διαφορετικούς εξεταστές. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι απαντήσεις θεωρούνται σωστές ή λάθος με βάση ένα προκαθορισμένο κριτήριο, το οποίο έχει τεθεί από τον ίδιο τον κατασκευαστή του τεστ. Για παράδειγμα στην ερώτηση « Ποια είναι η πρωτεύουσα της Ελλάδας;», η απάντηση είναι η «Αθήνα» και δεν υπάρχουν περιθώρια παραποίησης ή υποκειμενικής βαθμολόγησης από τον εξεταστή (Aiken, 1997: 93-101).

Υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας ενός τεστ. Η αξιοπιστία υποδεικνύει την ικανότητα του τεστ να προκαλεί σταθερές τιμές, ενώ η εγκυρότητα υποδεικνύει ποια είναι αυτά τα σταθερά χαρακτηριστικά, τα οποία εκφράζονται μέσω των τιμών (Κουλάκογλου, 2002: 78).

Θεωρητικά μπορεί να κατασκευαστεί ένα τεστ το οποίο είναι μεν αξιόπιστο αλλά δεν είναι έγκυρο. Από την άλλη πλευρά εάν ένα τεστ δεν είναι αξιόπιστο οι πιθανότητες εγκυρότητας περιορίζονται (Κουλάκογλου, 2002: 78). Γενικά η αξιοπιστία θεωρείται απαραίτητη αλλά μη επαρκής πρόσθεση για την παρουσία της εγκυρότητας. Όλα τα έγκυρα τεστ είναι ταυτόχρονα αξιόπιστα, αλλά ένα αξιόπιστο τεστ δεν είναι ταυτόχρονα έγκυρο. Από την άλλη πλευρά η αντικειμενικότητα αποτελεί προϋπόθεση της αξιοπιστίας. Δεν είναι δυνατόν μία εξέταση να είναι αξιόπιστη αν δεν είναι αντικειμενική. Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά δεν είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά βρίσκονται σε μία ιεραρχική σχέση μεταξύ τους. Αν λείπει η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, τότε λείπει αναγκαστικά και η εγκυρότητα. Αν ένα τεστ είναι αξιόπιστο τότε είναι και αντικειμενικό χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και έγκυρο (Aiken, 1997: 93-101). Η αντικειμενικότητα επηρεάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα, χωρίς όμως η ίδια να

επηρεάζεται από αυτά. Για το λόγο αυτό η αντικειμενικότητα αποτελεί βασικό κριτήριο για την ποιότητα ενός τεστ.

Πλεονεκτήματα των σταθμισμένων τεστ

Τα σταθμισμένα τεστ παρουσιάζουν ορισμένα πλεονεκτήματα, τα οποία επιβεβαιώνουν την ανάγκη για στάθμιση. Αυτά είναι:

1. Βοηθούν στην κατηγοριοποίηση των υποκειμένων, συγκρίνοντας την ατομική επίδοση με αυτή της ομάδας του συνολικού δείγματος της στάθμισης.
2. Βοηθούν στην επιλογή υποκειμένων συγκρίνοντας την επίδοση τους με την επίδοση του μέσου όρου του δείγματος (νόρμες), με αποτέλεσμα την επιλογή επικρατέστερων υποψηφίων για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας.
3. Παρέχουν συγκριτικά στοιχεία της ατομικής επίδοσης, συγκρίνοντας την με την επίδοση του μέσου όρου δείγματος (νόρμες). Θεωρούνται κατάλληλα για την μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων και της επίδοσης σε σχολικά και ακαδημαϊκά πλαίσια (Aiken, 1997:101-120).

Σταθμισμένα διαγνωστικά τεστ για παιδιά έως 6 ετών

A' ΤΕΣΤ - Ανιχνευτική Δοκιμασία Σχολικής Ετοιμότητας

Προβληματισμός που δημιουργείται στους γονείς όταν ένα παιδί τελειώνει το νηπιαγωγείο είναι η ετοιμότητα του παιδιού για το σχολείο. Το εν λόγω τεστ είναι το πρώτο για την ανίχνευση της σχολικής ετοιμότητας το οποίο έχει σταθμιστεί αποκλειστικά στην Ελλάδα σε πληθυσμό 2. 500 παιδιών προσχολικής ηλικίας και ελέγχει πρώιμες μαθησιακές ικανότητες σε παιδιά που παρακολουθούν το νηπιαγωγείο. Είναι ένα απλό, ευχάριστο και σύντομο προληπτικό τεστ που απευθύνεται σε παιδιά 5-6 ετών, τα οποία πρόκειται να πάνε στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Το Α'ΤΕΣΤ δεν είναι ένα τεστ νοημοσύνης, αλλά εξετάζει κατά πόσο ένα παιδί που τελειώνει το νηπιαγωγείο είναι μαθησιακά και συναισθηματικά έτοιμο να αρχίσει το σχολείο του. Στόχος του είναι να αντιμετωπιστούν έγκαιρα αναπτυξιακά προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη του

παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και να προληφθεί η σχολική αποτυχία, με όλες τις σοβαρές κοινωνικές και ψυχικές διαταραχές που αυτή συνεπάγεται (χαμηλή αυτοεκτίμηση, άρνηση του σχολείου και/ή σχολική φοβία, διαταραχές διαγωγής κτλ).

Η ευαισθησία και η εγκυρότητα του είναι υψηλή, και η χορήγησή του γίνεται μόνο από εξουσιοδοτημένους θεραπευτές με πιστοποιημένη εκπαίδευση. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων γίνεται αυτόματα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, γεγονός που εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα του τεστ. Μετά από τη χορήγηση του Α΄ ΤΕΣΤ δίνεται γραπτή αναφορά των αποτελεσμάτων στους γονείς, οι οποίοι ενημερώνονται από το θεραπευτή αναλυτικά για τις τυχόν αδυναμίες του παιδιού τους και πώς μπορούν να τις αντιμετωπίσουν αλλά και για τυχόν εξαιρετικές επιδόσεις του.

Σχεδιάστηκε από τη Λωρέττα Θωμαΐδου, παιδίατρο – αναπτυξιολόγο, και τον Στέλιο Μαντούδη, εργοθεραπευτή από το Ιατρείο Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία». Προτείνεται από την Παιδιατρική Εταιρεία και έχει αναγνωριστεί από πανεπιστημιακούς φορείς (Ιατρική Σχολή, Τμήματα Επιστημών Υγείας, Παιδαγωγικά Τμήματα) και τα υπουργεία Υγείας και Παιδείας ([http://www. carola-alepi. gr/carola/index. php?part=10&type=79#erotisi101](http://www.carola-alepi.gr/carola/index.php?part=10&type=79#erotisi101)).

Το ΜέταΦΩΝ τεστ

Το *ΜέταΦΩΝ* τεστ είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο διαγνωστικό εργαλείο, σταθμισμένο πανελλαδικά, που σκοπό έχει την αξιολόγηση των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανίχνευση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο, δηλαδή την πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών. Θεωρείται πρωτότυπη ερευνητική εργασία που χορηγήθηκε σε ελληνικό δείγμα 1. 225 παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αποτελείται από δύο μέρη:

Το Αναπτυξιακό «*ΜέταΦΩΝ τεστ*» (**ΠΛΗΡΗΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**) για τις ηλικίες **3,10-6,6 ετών** με διαγνωστικό χαρακτήρα για την προσχολική ηλικία. Η πλήρης χορήγηση περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας)-συλλαβής-φωνήματος. Ερμηνεύει τις επιδόσεις των παιδιών μέσω:

- α) Διαγνωστικού Διαγράμματος Φωνολογικής Επίγνωσης,
- β) Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης
- γ) Αναπτυξιακών ηλικιών.

Παρέχει επίσης, τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης.

Το Ανιχνευτικό «*ΜέταΦΩΝ τεστ*» (**ΒΡΑΧΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗ**) για τις ηλικίες **5,0-7,0 ετών**, για νήπια και μαθητές Α΄ Δημοτικού. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα, (screening) με 15 κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αποτελούν τμήμα της πλήρους χορήγησης. Αξιολογεί την Αναγνωστική Ετοιμότητα ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση και παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρόωμης παρέμβασης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών.

Γνωρίζουμε ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το 30% των παιδιών στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει δυσκολίες σ' αυτόν το γλωσσικό τομέα. Πιθανά φωνολογικά ελλείμματα κατά την προσχολική ηλικία συνδέονται άμεσα με αδυναμίες στην ανάγνωση και στη γραφή. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο έχουν ως συνέπεια δυσκολίες στην πρόσβαση σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων της σχολικής μάθησης, μιας και κυρίαρχο όχημα προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας είναι η γλώσσα. Το *ΜέταΦΩΝ τεστ* χρησιμεύει στον έγκαιρο εντοπισμό τους ([www. logopedists. gr-new-images-stories-files-METAFONtest. pdf](http://www.logopedists.gr/new-images-stories-files-METAFONtest.pdf)).

Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης

Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας, στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή και Γιαννίτσα (1999).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του «είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης » (Παρασκευόπουλος κ. ά.,1999).

Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α΄, Β΄, Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν «σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες», ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών (Παρασκευόπουλος κ. ά., 1999).

«Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή» (Παρασκευόπουλος & συν., 1999).

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του Αθηνά Τεστ με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής:

- I. Νοητική ικανότητα
 - 1. Γλωσσικές αναλογίες
 - 2. Αντιγραφή σχημάτων
 - 3. Λεξιλόγιο
- II. Μνήμη ακολουθιών
 - 4. Μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική)
 - 5. Μνήμη εικόνων
 - 6. Μνήμη σχημάτων
- III. Ολοκλήρωση παραστάσεων
 - 7. Ολοκλήρωση προτάσεων
 - 8. Ολοκλήρωση λέξεων
- IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα
 - 9. Διάκριση γραφημάτων
 - 10. Διάκριση φθόγγων
 - 11. Σύνθεση φθόγγων.
- V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα
 - 12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
 - 13. Αντίληψη «δεξιού-αριστερού»
 - 14. πλευρίωση

Μπορεί να χορηγηθεί με τρεις τακτικές:

- την πλήρη χορήγηση
- τη βραχεία χορήγηση
- την επιλεκτική χορήγηση

Ως πρότυπο, τόσο θεωρητικό όσο και λειτουργικό, για την κατασκευή του ΑθηνάΤεστ χρησιμοποιήθηκαν δύο από τα πιο γνωστά διαγνωστικά τεστ: το Aston Index (αγγλικής προέλευσης) και το Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων ΙΤΡΑ (αμερικανικής προέλευσης).

Το Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας (Ζακοπούλου, Β.)

Το τεστ αυτό επιδιώκει να προβάλλει τους παράγοντες οι οποίοι πιθανώς να ενέχονται σε μια πρώιμη εκδήλωση του συνδρόμου της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά την προσχολική ηλικία. Το συγκεκριμένο τεστ προσφέρει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αν ένα νήπιο εμφανίζει ποικίλες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούμε να αποφανθούμε για το είδος ή τη μορφή δυσκολίας.

Το τεστ χωρίζεται σε δυο μέρη-ενότητες:

- A) τη Νοητική ικανότητα και
- B) τις Δεξιότητες

Η πρώτη ενότητα αποτελεί δείκτη καταγραφής της γενικότερης λεκτικής νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Κατά συνέπεια μια πιθανή αποτυχία του παιδιού σε αυτή την ενότητα ερμηνεύεται ως ένδειξη ότι η πιθανή αποτυχία και στο δεύτερο μέρος του τεστ δεν αποτελεί υπόνοια δυσλεξικής συμπεριφοράς, αλλά μιας άλλης μορφής ιδιαιτερότητας την οποία το τεστ επισημαίνει χωρίς ωστόσο να προσδιορίζει και να διερευνά. Κύριος στόχος του τεστ είναι να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο σε προσπάθειες εφαρμογής συγκροτημένων και εξειδικευμένων μορφών προσέγγισης του φαινομένου της δυσλεξίας (Ζακοπούλου Β,2002).

Το Ελληνικό Wisc III

Το Ελληνικό Wisc III (Wechsler Intelligence Scale for Children Wisc III) είναι η ελληνική έκδοση της γνωστής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά. Είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 έως 16 χρονών. Η έκδοση αυτή βασίστηκε στην τρίτη αναθεωρημένη αμερικάνικη έκδοση του 1991 και τη βρετανική έκδοση του 1992 και έχει όλα τα δομικά και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων νοημοσύνης όπως την όρισε και προσπάθησε να την μετρήσει ο David Wechsler. Η χορήγηση του WISC III εξασφαλίζει ένα μεγάλο εύρος αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και αποτελεί μεταξύ άλλων αναπόσπαστη προϋπόθεση για τον αποτελεσματικό

προγραμματισμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων για το παιδί (Παρασκευόπουλος κ.α., 1997).

Το ΑνΟμιΛο

Το ΑνΟμιΛο 4 (Ανίχνευση διαταραχών Ομιλίας και Λόγου για παιδιά 4 χρονών) δημιουργήθηκε από την ομάδα πρόληψης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με βάση το γαλλικό τεστ ERTL 4.

Είναι ένα ανιχνευτικό τεστ (screening test), σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα από την Επιτροπή Πρόληψης του ΠΣΛ, και ανιχνεύει σε παιδιά ηλικίας 3,9 έως 4,6 ετών ελλείμματα στην αισθητηριακή, αντιληπτική και μνημονική λειτουργία, καθυστέρηση ή διαταραχή της φωνολογικής ικανότητας (φωνολογία, κατάτμηση, ρυθμός), διαταραχή της γλωσσικής ικανότητας (λεξιλόγιο, μορφο- συντακτική δομή, σημασιολογία). Διαταραχή της φωνής και του ρυθμού ομιλίας (πραγματολογία, προσαρμογή στον άλλον) και διαταραχή της φωνής και του ρυθμού ομιλίας (τραυλισμός). Ο εξεταστής πολύ σύντομα, σε χρόνο δέκα μόλις λεπτών, μέσω του ΑνΟμιΛο 4, έχει τη δυνατότητα να μάθει εάν χρειάζεται ή όχι να παραπέμψει το κάθε παιδί σε λογοθεραπευτή για αξιολόγηση του λόγου του.

Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών (ΦΩΤΑΔΥΣ 5-6)

Το Φωνολογικό Τεστ Ανίχνευσης Δυσλεξικής Συμπεριφοράς για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών (ΦΩΤΑΔΥΣ 5-6) αφορά τον εντοπισμό παιδιών προσχολικής ηλικίας με τάσεις εμφάνισης δυσλεξικής συμπεριφοράς. Έχει σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα (2002 έως 2007) και είναι αποτέλεσμα έρευνας της εξέλιξης των γνωστικών προϋποθέσεων του γραπτού λόγου από το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου έως το τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Περιλαμβάνει οκτώ ψυχομετρικές υποκλίμακες για παιδιά του Νηπιαγωγείου, οι οποίες αποτυπώνουν τους τρεις επιμέρους τομείς της φωνολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της οπτικής προσοχής και είναι μια δοκιμασία αξιολόγησης των ειδικών προγνωστικών παραμέτρων, οι οποίες συνδέονται με την επιτυχή μάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Οι επιμέρους τομείς της φωνολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών και της οπτικής προσοχής είναι οι ακόλουθοι: επανάληψη ψευδολέξεων, φωνημική σύνθεση, αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, απαλοιφή αρχ. τμήματος, ταχεία ονοματοθεσία, ταχεία ονοματοθεσία χρωμάτων, σύγκριση ψευδολέξεων, συλλαβική/ φωνημική κατάτμηση. κατά την ατομική χορήγηση εξετάζεται: η λεξιλογική ικανότητα του παιδιού (ικανότητα δείξης και κατονομασίας αντικειμένων καθημερινής ζωής, ήτοι προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο), η ικανότητα αφήγησης του παιδιού (λεκτική παραγωγή ενός πολύ γνωστού παραμυθιού), η κατανόηση παραμυθιού (η εύρεση σχετικών σημαντικών πληροφοριών με την κατάλληλη επιχειρηματολογία και η επιλογή εικόνων σχετικών με το παραμύθι), η ικανότητα κατονομασίας επαγγελμάτων και η φωνολογική ενημερότητα, και (ii) κατά την ομαδική χορήγηση εξετάζεται: η γνώση βασικών χωρικών εννοιών, η μνήμη, η προσοχή, η κατανόηση απλών και σύνθετων οδηγιών, η γνώση εννοιών χρόνου ([http://www. carola-alepi.gr/carola/index.php?part=10&type=79#erotisi101](http://www.carola-alepi.gr/carola/index.php?part=10&type=79#erotisi101); <http://209.85.129.132/search?q=cache:nuhcrDMxFzgJ:www.epsep.org.gr/apFiles/Confere nces/pdf/13osunedrio/ABSTRACT>).

To Denver Developmental Screening Test (D. D. S. T.) (Αναπτυξιακή Ανιχνευτική Δοκιμασία, των Frankenburg & Dodds, 1967)

Ανιχνεύει προβλήματα νοητικής καθυστέρησης και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί από τον κ. Ι. Τσίκουλα (1983), καθηγητή αναπτυξιακής παιδιατρικής στο Α. Π. Θ. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς από τον Μακαρόνη (1989) και τον Παναγιωτόπουλο (1991).

Αποτελείται από 105 ασκήσεις - ικανότητες γραμμένες κατά σειρά ηλικίας επιτυχίας για παιδιά από 1 μηνός έως 6 ετών. Οι ικανότητες αυτές είναι χωρισμένες σε 4 τομείς ως εξής:

- Αδρή κινητικότητα: Η ικανότητα κάθισης, βάδισης
- Λεπτοί χειρισμοί και αντίληψη: Εδώ υπάγονται οι ικανότητες όρασης και χρησιμοποίησης των χεριών (σύλληψη, ζωγραφική).
- Γλώσσα - Ομιλία: Εδώ εξετάζονται οι ικανότητες ακοής, ομιλίας, εκτέλεσης εντολών.
- Κοινωνικότητα: Εδώ υπάγονται οι ικανότητες του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους.

Για τη χορήγησή του απαιτείται μικρή εκπαίδευση. Ο χρόνος χορήγησής του είναι μόλις 10 λεπτά και γι' αυτό προσφέρεται για ανίχνευση σε μεγάλο πληθυσμό παιδιών.

Το Τεστ ζωγραφικής ενός ανθρώπου της Goodenough

Το τεστ αυτό σχεδιάστηκε από τη Goodenough το 1926 για την εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών και χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως συμπληρωματικό του τεστ Stanford-Binet και άλλων λεκτικών κλιμάκων (Anastasi, 1968: 248-250).

Καλύπτει παιδιά ηλικίας 3-16 ετών, αλλά έχει καλύτερα αποτελέσματα σε παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών.

Το 1963 ο Harris αναθεώρησε το «Draw a man», προσθέτοντας ένα πιο αναλυτικό βαθμολογικό σύστημα και προτείνοντας εκτός από το σχέδιο του ανθρώπου (άνδρα), το σχέδιο της γυναίκας και του εαυτού. Το νέο σύστημα περιλαμβάνει 73 βαθμολογικά σημεία για το σχέδιο του άνδρα, 71 για το σχέδιο της γυναίκας και μια κλίμακα εκτίμησης 12 ποιοτικών σημείων, όπου το 1 εκφράζει τη χαμηλή και το 12 την ανώτερη ποιότητα (Κουλάκογλου, 2002: 348-349).

Σήμερα, χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές και ως εργαλείο αξιολόγησης της προσωπικότητας και ελέγχου της ενημερότητας που έχουν τα παιδιά για τα μέρη του σώματός τους και τη σχέση του ενός με το άλλο, καθώς και της ικανότητάς τους να κρατούν το μολύβι και να ελέγχουν την κίνηση του χεριού. Ενώ πολλά τεστ περιλαμβάνουν στις ενότητές του το σχέδιο του ανθρώπου (π. χ Denver, Griffiths, Ziler, Fay), χρησιμοποιώντας το καθένα διαφορετικό βαθμολογικό σύστημα.

Β' ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία Έρευνας

1. Λογισμικό

Το πρώτο μέρος της έρευνας περιλαμβάνει ένα λογισμικό αξιολόγησης. Το λογισμικό που χρησιμοποίησα μου διατέθηκε για περάτωση της πτυχιακής μου, από την κυρία Ε. Τόκη και ως στόχο έχει να δώσει οπτικοακουστικά ερεθίσματα με τη βοήθεια της τεχνολογίας σε παιδιά ηλικίας από 5 - 6,6 μέσα από ένα παιχνίδι στον υπολογιστή. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού σε ηλεκτρονικό υπολογιστή θα δώσει τη δυνατότητα στο λογοθεραπευτή και το υλικό για να ανιχνεύσει τυχόν προβλήματα λόγου των παιδιών. (Toki, 2009: 273).

Αποτελείται από οχτώ ενδεικτικές δοκιμασίες. Ο στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εργαλείου ανίχνευσης / αξιολόγησης αλλά η παρουσίαση των δυνατοτήτων που μας προσφέρουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (τεχνολογία) στον τομέα αυτό. Η επιλογή των συγκεκριμένων δοκιμασιών έγινε στην προσπάθεια να καλυφθεί σε ένα ικανοποιητικό βαθμό ο τομέας της πραγματολογίας. Το λογισμικό παρουσιάζεται μέσα από ένα παιχνίδι για το παιδί καθώς μια οικεία σε αυτό φιγούρα του δίνει οδηγίες και κίνητρα ώστε να συμμετάσχει στις δοκιμασίες της αξιολόγησης με ιδιαίτερο ενθουσιασμό (Toki, 2009: 273-274).

Η πρώτη δοκιμασία περιλαμβάνει αντιστοίχιση εικόνας με οπτικοακουστικό ερέθισμα και αποτελείται από δυο δραστηριότητες. Πριν την εκτέλεση της δραστηριότητας δίνεται στο παιδί μια ενδεικτική φωνητική οδηγία και ενεργοποιείται ένα σύντομο βίντεο. Το παιδί καλείται να αντιστοιχίσει το βίντεο με την κατάλληλη εικόνα. Στην επόμενη δοκιμασία το παιδί αφού ακούσει μια ιστορία καλείται να απαντήσει σε σχετική ερώτηση. Η επόμενη δοκιμασία αποτελείται από τέσσερις δραστηριότητες και έχει ως στόχο την εξέταση της αντίληψης του παιδιού ως προς την χρήση της γλώσσας όταν απευθυνόμαστε σε διάφορα πρόσωπα σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο (φίλο, άγνωστο, κ. α.). Τέλος το παιδί καλείται πάλι, από μια φωνητική εντολή να βάλει τις εικόνες στην σωστή σειρά και να πει μια ιστορία με αυτές. Αφού ολοκληρωθούν όλες οι δραστηριότητες το παιδί επιβραβεύεται για την προσπάθειά του.

Γίνεται αυτόματη καταγραφή απαντήσεων και εν μέρει αυτόματη αξιολόγηση σε κάποιες δραστηριότητες.

2. Συνέντευξη

Στην αρχή και στο τέλος της πιλοτικής εφαρμογής μέσω δομημένης συνέντευξης τα παιδιά ρωτούνται σχετικά με την εμπειρία τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κατά πόσο τους άρεσαν να ασχολούνται με αυτούς και αν τους άρεσε η συγκεκριμένη εφαρμογή.

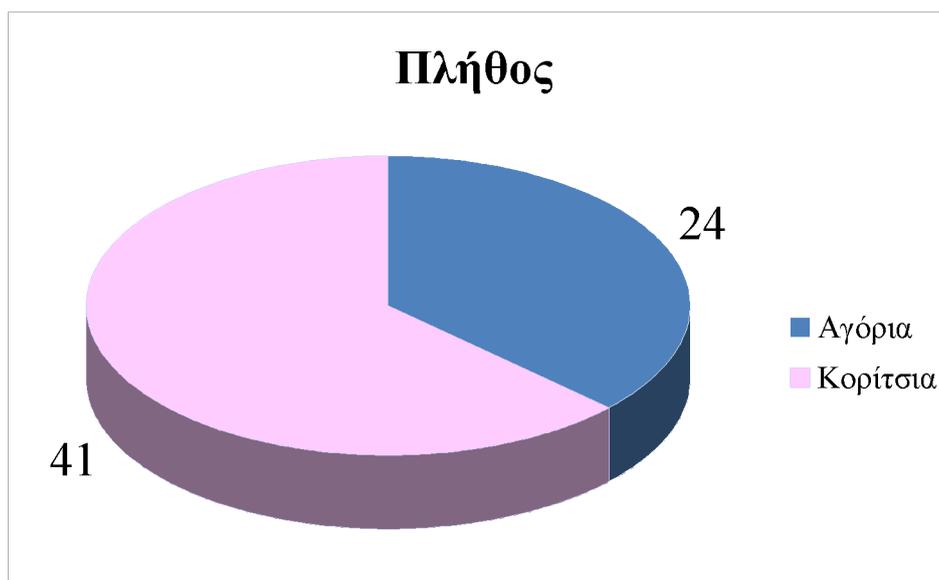
3. Πληθυσμός εφαρμογής

Ο πληθυσμός της εφαρμογής αποτελείται από εξήντα πέντε παιδιά, από τα οποία τα εικοσιτέσσερα είναι αγόρια και τα σαράντα ένα είναι κορίτσια. Η ηλικία των παιδιών είναι πεντέμιση έως έξι ετών.

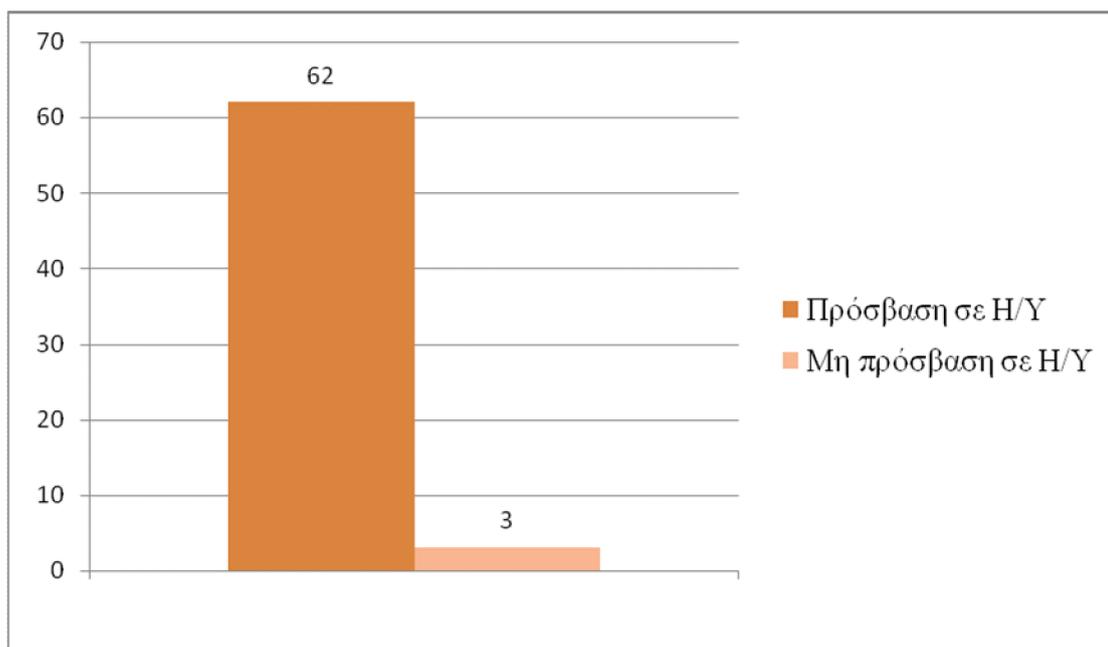
Ανάλυση αποτελεσμάτων

Αρχικά θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της συνέντευξης και θα τα αναλύσουμε εκτενώς. Το δείγμα αποτελείται από εξήντα πέντε παιδιά, από τα οποία τα εικοσιτέσσερα είναι αγόρια και τα σαράντα ένα είναι κορίτσια (Διάγραμμα 1). Όλα τα παιδιά φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο.

Διάγραμμα 1

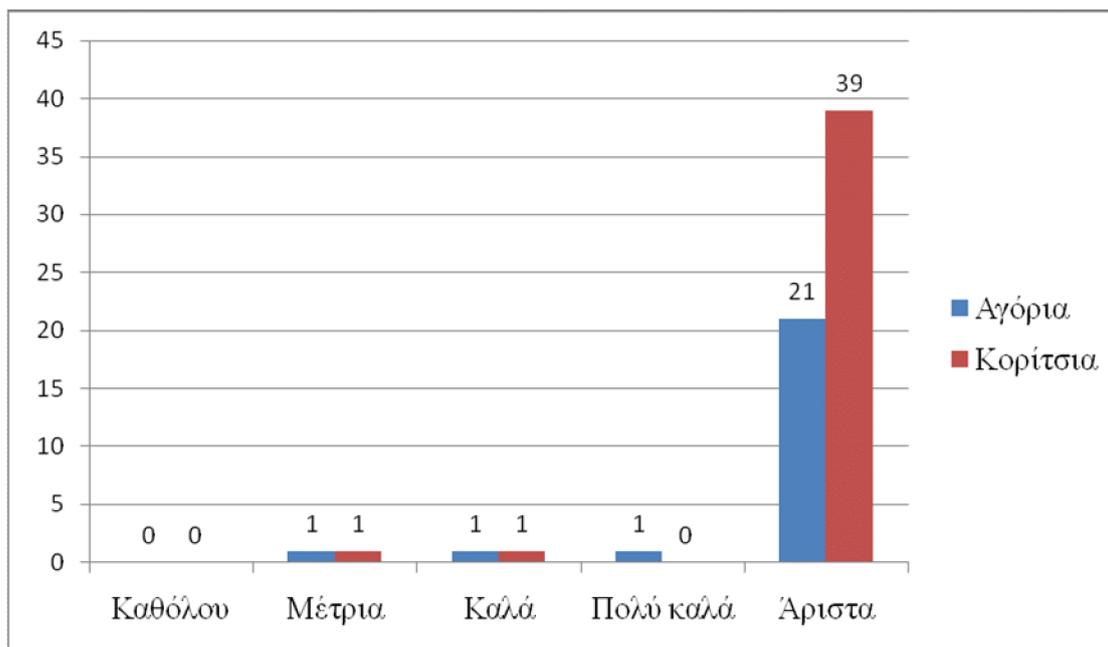


Διάγραμμα 2

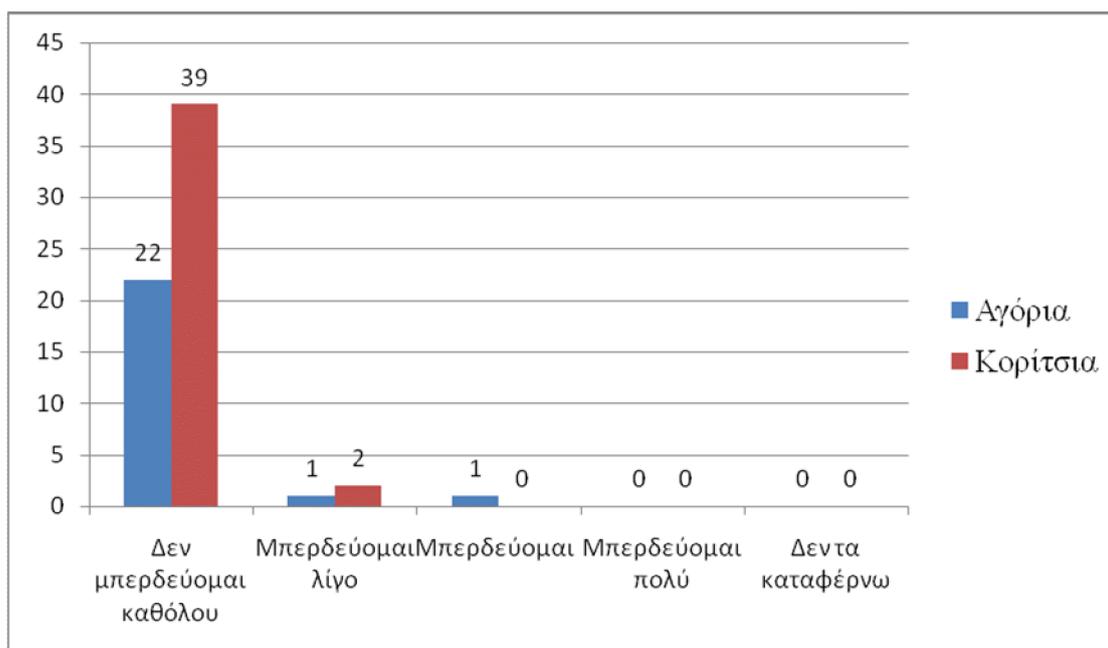


Τα παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν αρκετά μεγάλη εμπειρία από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών είχε χρησιμοποιήσει ηλεκτρονικό υπολογιστή, είτε στο σχολείο που φοιτούσε είτε στο σπίτι, παρατηρήσαμε λοιπόν ότι το 95,3% των παιδιών είχαν πρόσβαση σε Η/Υ. Πολύ μικρό ποσοστό παιδιών (4,7%) βρέθηκε ότι δεν είχε χρησιμοποιήσει ποτέ Η/Υ.

Διάγραμμα 3

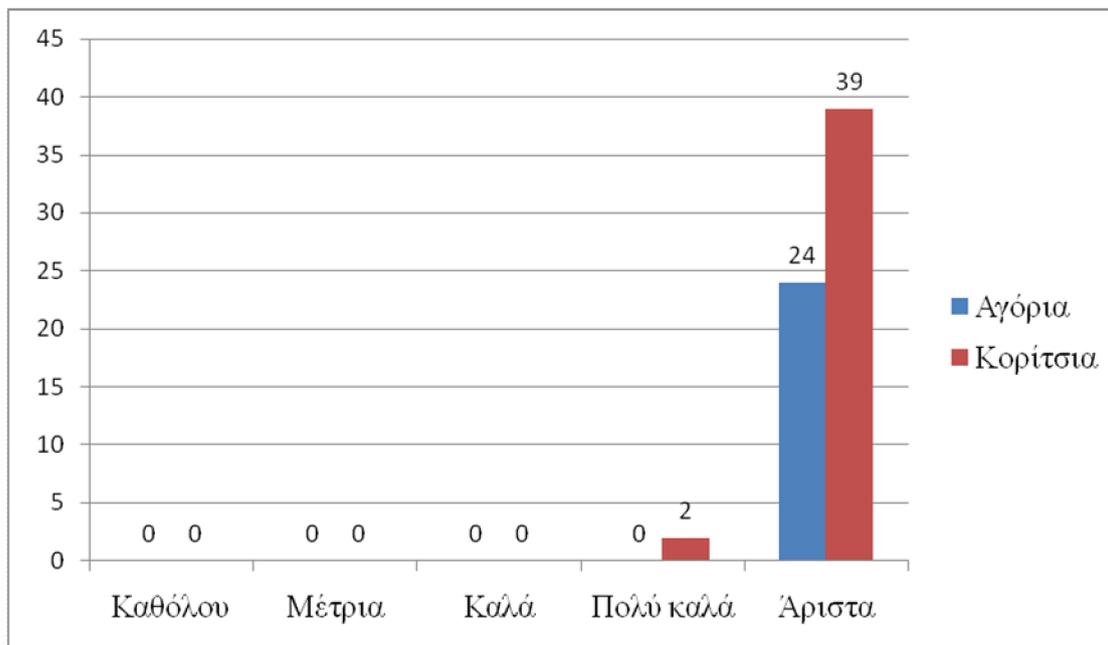


Διάγραμμα 4



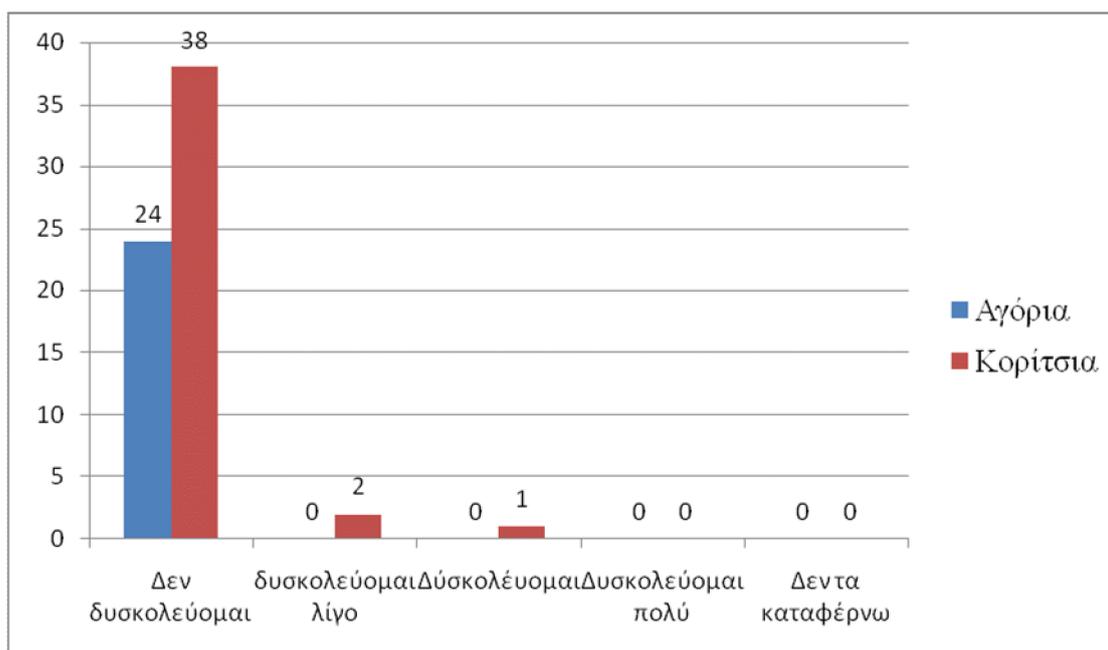
Το διάγραμμα 3 αναφέρεται στο πόσο εύκολο είναι κατά την άποψη των παιδιών να χειρίζονται έναν Η/Υ. Η πλειοψηφία των παιδιών έχει απαντήσει ότι βρίσκει πολύ εύκολο τον χειρισμό ενός Η/Υ. Η επόμενη ερώτηση έχει την ίδια σημασία αλλά είναι διαφορετικά διατυπωμένη και αυτό για να ελεγχθεί η ειλικρίνεια της προηγούμενης απάντησης. Στην ερώτηση λοιπόν για το αν μπερδεύονται τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τον Η/Υ οι απαντήσεις δεν απέκλιναν πολύ από την προηγούμενη ερώτηση καθώς το 93,8% απάντησε ότι δεν έχει καμία δυσκολία (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 5

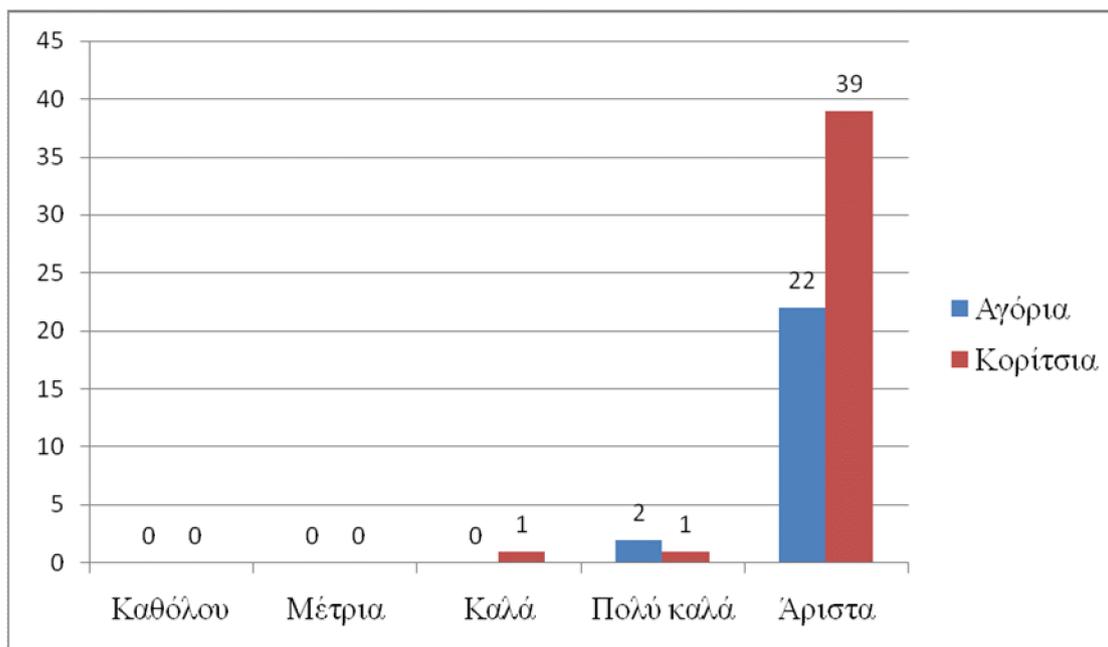


Το διάγραμμα 5 περιγράφει τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη δυνατότητά τους στο να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα που θέλουν στον Η/Υ» για μια ακόμα φορά βλέπουμε την εξοικείωση των παιδιών με την χρήση γνωστού προγράμματος στον Η/Υ αφού το 96,9% θεωρεί ότι είναι άριστοι σε αυτόν το τομέα.

Διάγραμμα 6



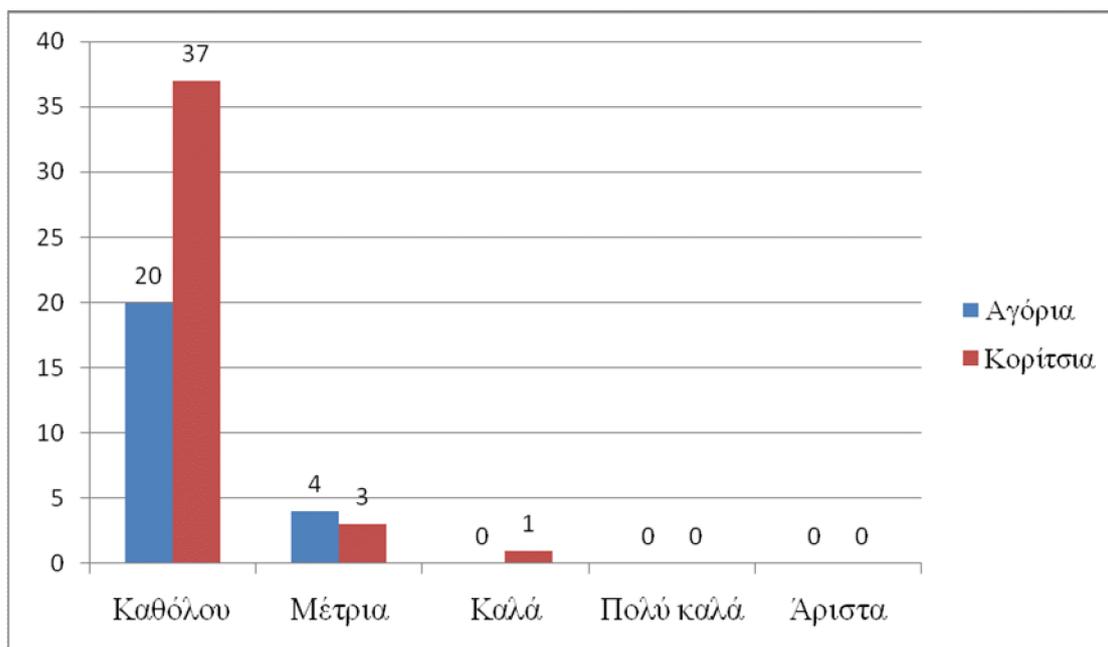
Διάγραμμα 7



Βασιζόμενοι στην απάντηση των παιδιών όσο αναφορά τη δυσκολία που συναντάται με το πληκτρολόγιο παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία δεν συναντά καμία δυσκολία (Διάγραμμα 6). Φυσικά δεν αναφερόμαστε σε γράμματα του πληκτρολογίου αλλά στα βελάκια και σε κάποια ακόμη πλήκτρα όπως το Backspace, Enter, Shift, Control, Spacebar κ. α. που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε ορισμένες εφαρμογές και παιχνίδια.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με την χρήση του ποντικιού σύμφωνα με την άποψη των παιδιών (Διάγραμμα 7). Πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την παρατήρηση κατά την εφαρμογή του λογισμικού ορισμένα παιδιά δεν απάντησαν σύμφωνα με τις πραγματικές τους δεξιότητες. Σχετικά με την σχέση τους με το διαδίκτυο και συγκεκριμένα την αποστολή email και την πρόσβαση στο internet μόνο ένα αγόρι 6,6 χρονών ισχυρίστηκε ότι σερφάρει στο Ιντρενετ με τη βοήθεια του μπαμπά του.

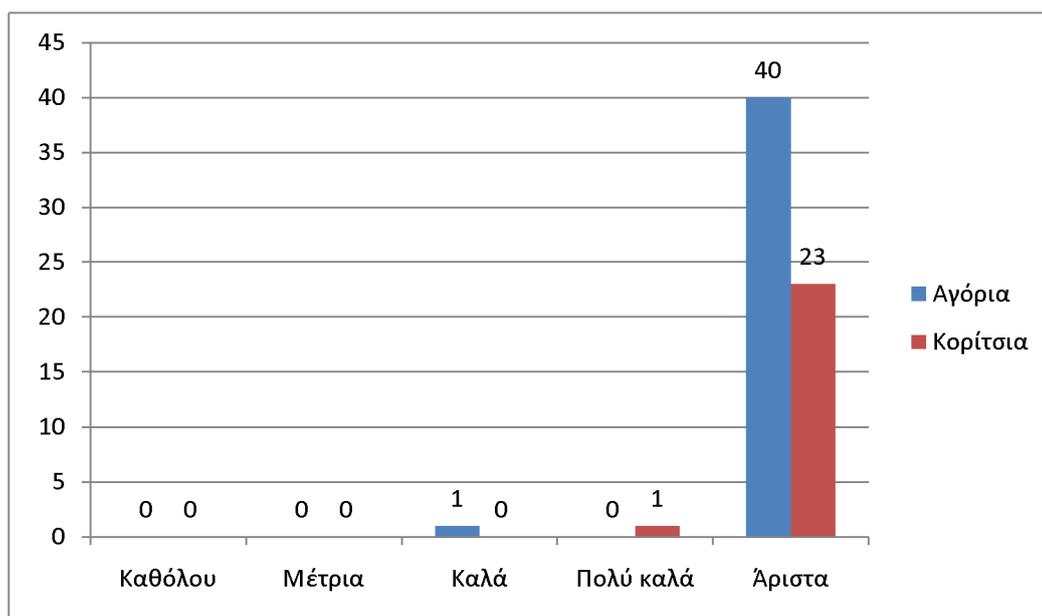
Διάγραμμα 8



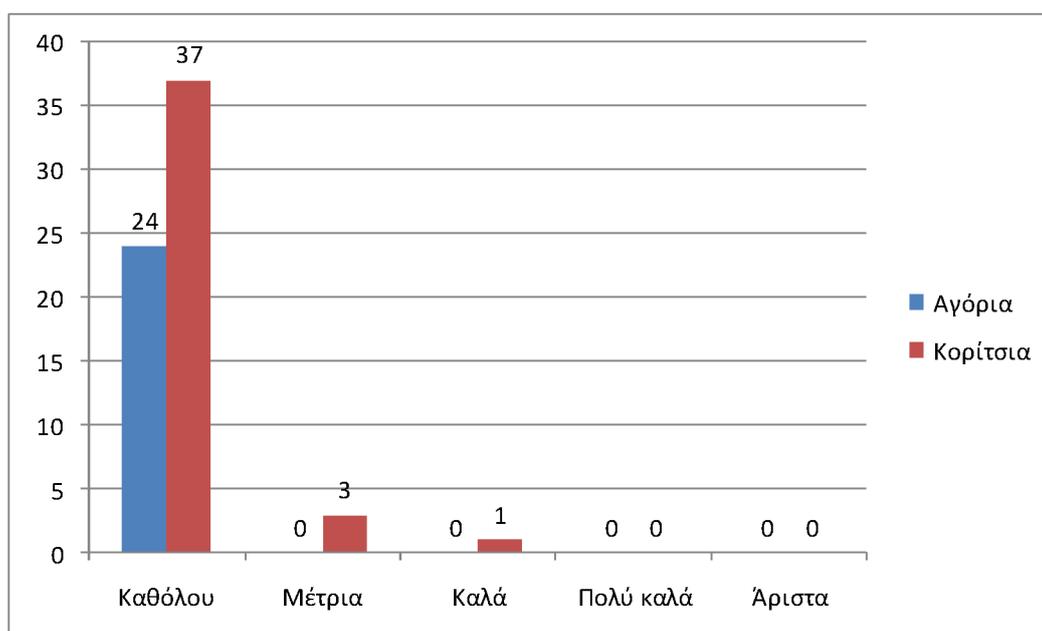
Το διάγραμμα 8 αναφέρει στο αν είναι δύσκολο τα παιδιά να βάλουν τον Η/Υ να κάνει αυτά που θέλουν. Τα περισσότερα παιδιά ξέρουν πώς να ανοίγουν τον υπολογιστή και να βρίσκουν το αγαπημένο τους προγραμμα σε αυτόν. Μόνο ένα παιδί σε παρακάτω ερώτηση (ερώτηση 15: Μπορώ και παίζω παιχνίδια στον Η/Υ) έχει απαντήσει ότι δεν μπορεί να παίζει παιχνίδια σε υπολογιστή και αυτό γιατί προτιμάει άλλου είδους παιχνιδομηχανές και δεν έχει ασχοληθεί με παιχνίδια στον υπολογιστή.

Στη συνέχεια στο διάγραμμα 9 φαίνεται η ικανότητα ζωγραφικής στον Η/Υ. Το 96,9% των παιδιών απάντησαν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά και σε αυτόν τον τομέα.

Διάγραμμα 9

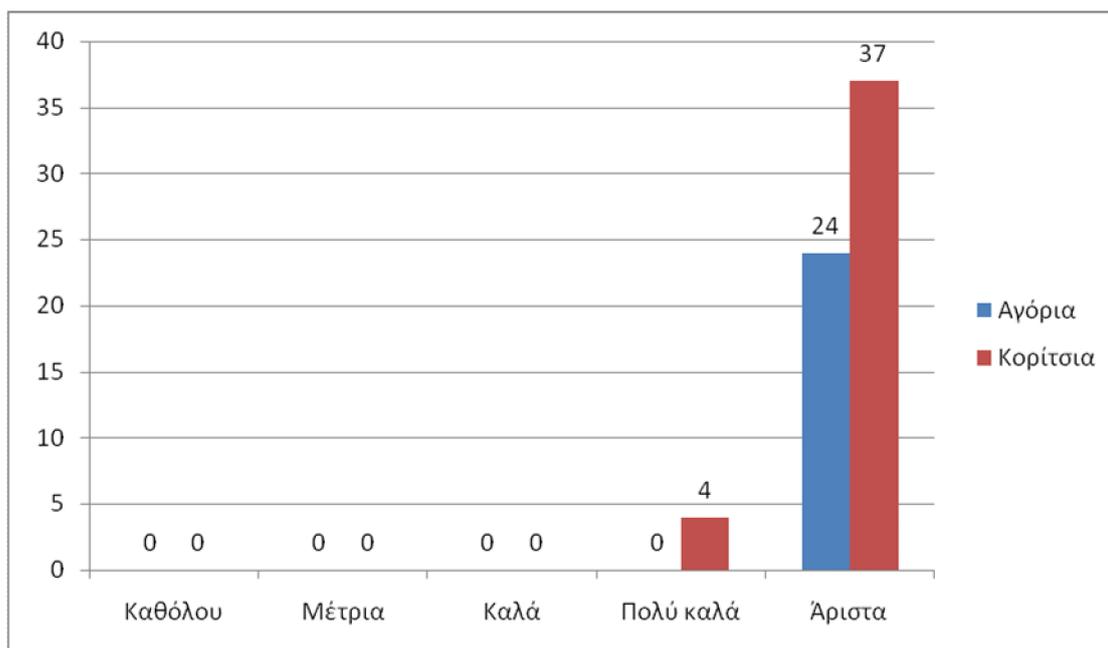


Διάγραμμα 10



Με βάση το διάγραμμα 10 παρατηρούμε η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει ότι δεν μπορεί να γράφει εύκολα λέξεις στον Η/Υ. Βέβαια αυτή η απάντηση ήταν αναμενόμενη μιας και τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ακόμα κατακτήσει την γραφή και ανάγνωση.

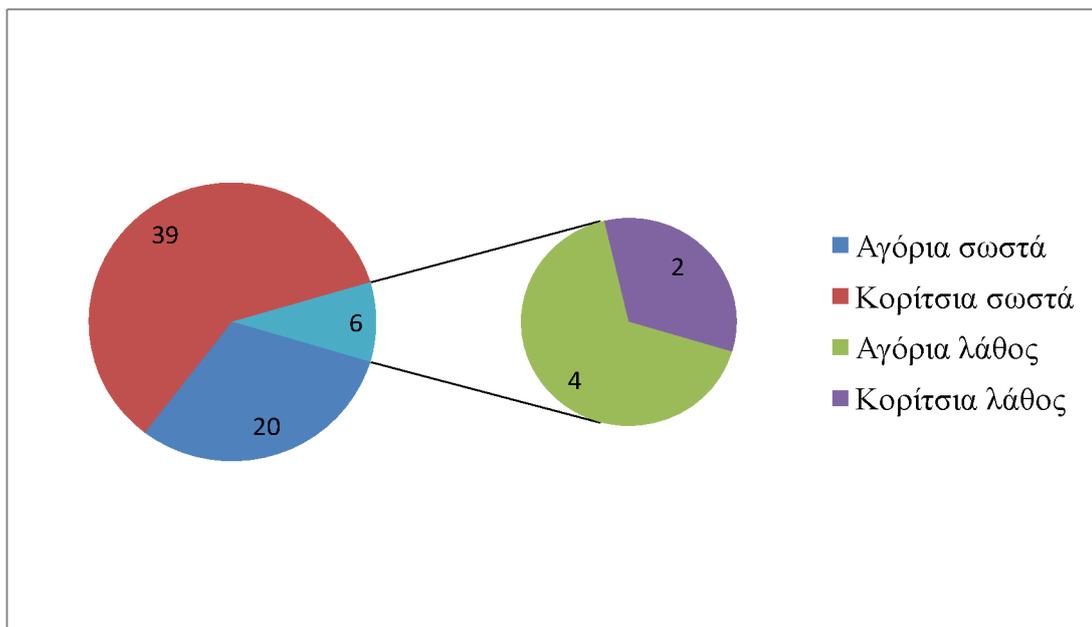
Διάγραμμα 11



Στο διάγραμμα 11 απεικονίζεται το πόσο διασκεδαστική βρήκαν τα παιδιά την πιλοτική εφαρμογή του λογισμικού, που κάναμε μαζί και το αποτέλεσμα είναι παραπάνω από ικανοποιητικό καθώς σε όλα τα παιδιά άρεσε πολύ. Τέλος θέτοντας στα παιδιά το ερώτημα αν θα ήθελαν να ξανακάνουμε πράγματα στον υπολογιστή όλα ανεξαιρέτως απάντησαν ότι θα το ήθελαν πολύ.

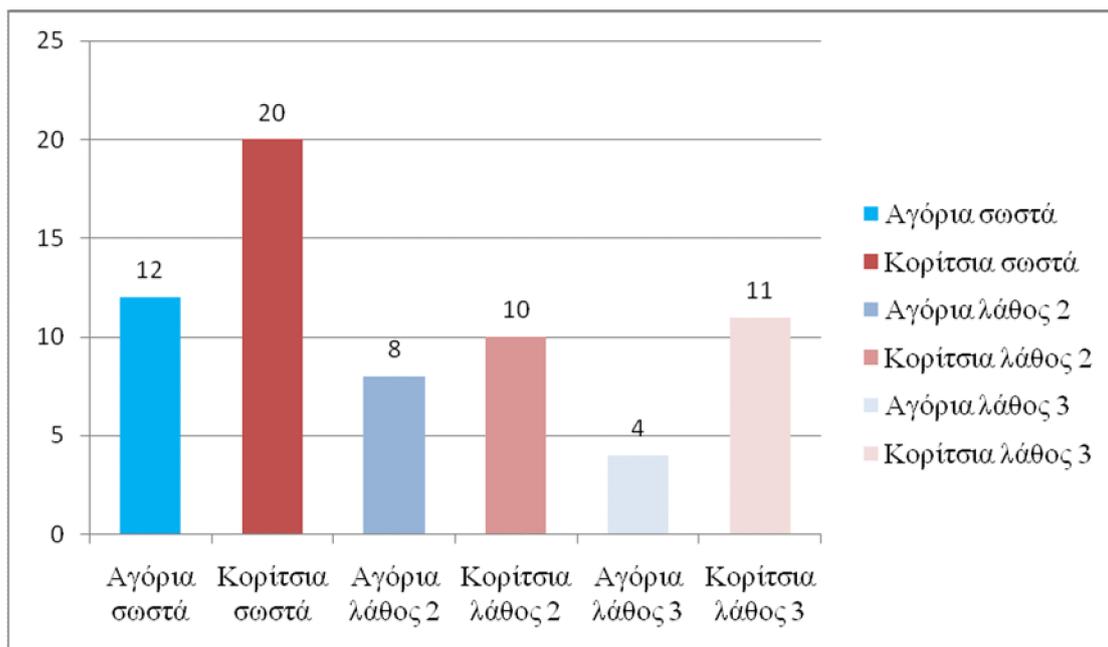
Παρακάτω θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των παιδιών με το λογισμικό. Ενώ το δείγμα των παιδιών είναι εξήντα πέντε, αξίζει να σημειωθεί πως σε μερικές δοκιμασίες κάποια από τα παιδιά εξαιρούνται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι σχετικές απαντήσεις που δίνουν δεν είναι πλήρως κατανοητές λόγω της ποιότητας της ηχογράφησης. Στα παρακάτω διαγράμματα παρατίθεται η προαναφερθείσα εξαίρεση όσον αφορά στο σύνολο των παιδιών που απάντησαν. Η πρώτη δοκιμασία περιλαμβάνει αντιστοίχιση εικόνας και αποτελείται από δυο δραστηριότητες. Το παιδί καλείτε να επιλέξει ανάμεσα από τρεις εναλλακτικές την σωστή απάντηση.

Διάγραμμα 12



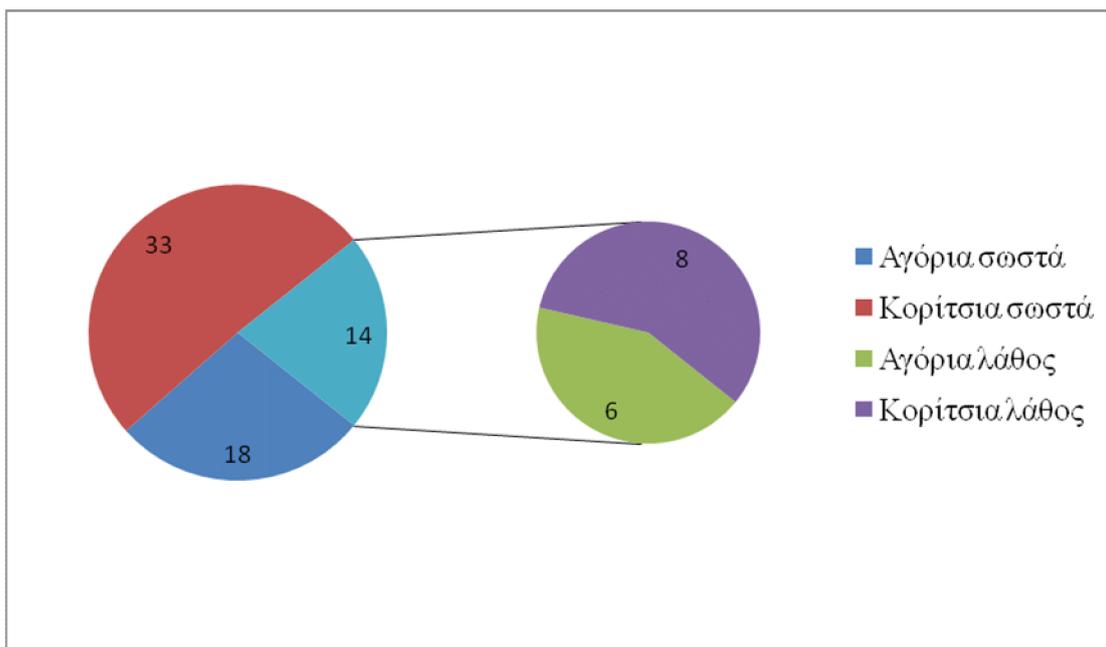
Το διάγραμμα 12 περιγράφει τις απαντήσεις των παιδιών. Πενήντα εννέα παιδιά απάντησαν σωστά και μόλις έξι απάντησαν λάθος από τα οποία τα τέσσερα ήταν αγόρια και τα δύο ήταν κορίτσια. Οι απαντήσεις που δώσανε ήταν τυχαίες και δεν παρατηρήθηκε κάποια προτίμηση σε καμία από τις δυο λαθεμένες απαντήσεις.

Διάγραμμα 13



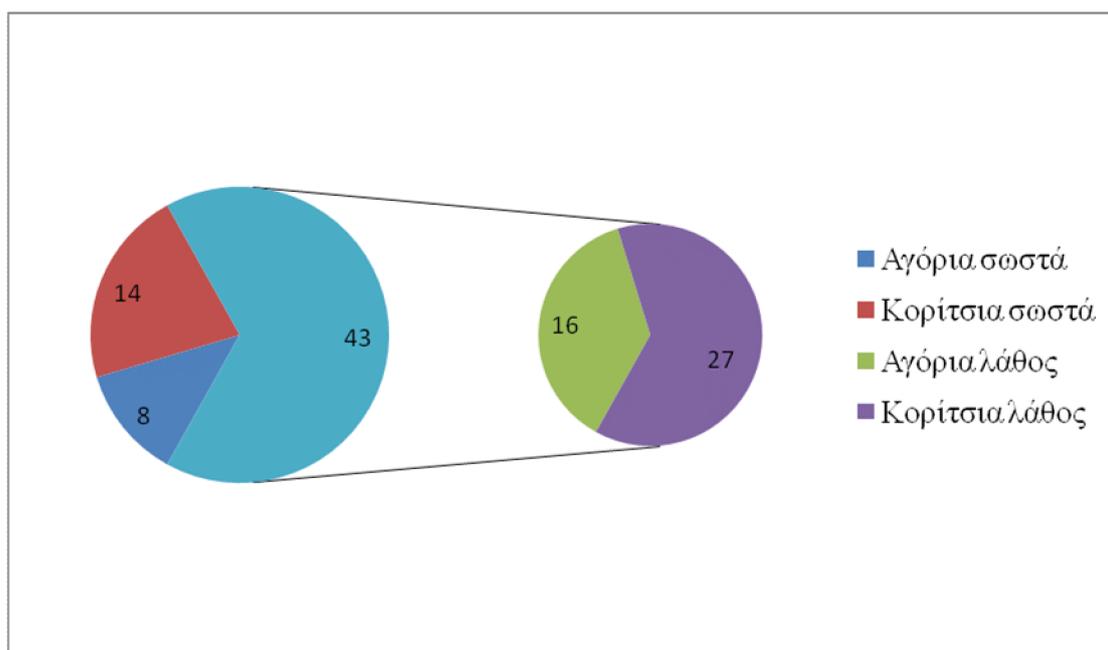
Στο διάγραμμα 13 βλέπουμε ότι μόνο τριάντα δύο παιδιά απάντησαν σωστά και τα υπόλοιπα απάντησαν λάθος. Με επιλογή την δεύτερη εικόνα ως σωστή έχουμε δεκαοχτώ παιδιά και με επιλογή την τρίτη εικόνα ως σωστή δεκαπέντε. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά απάντησαν με κριτήριο τις προτιμήσεις τους παραλείποντας το πραγματολογικό κομμάτι.

Διάγραμμα 14



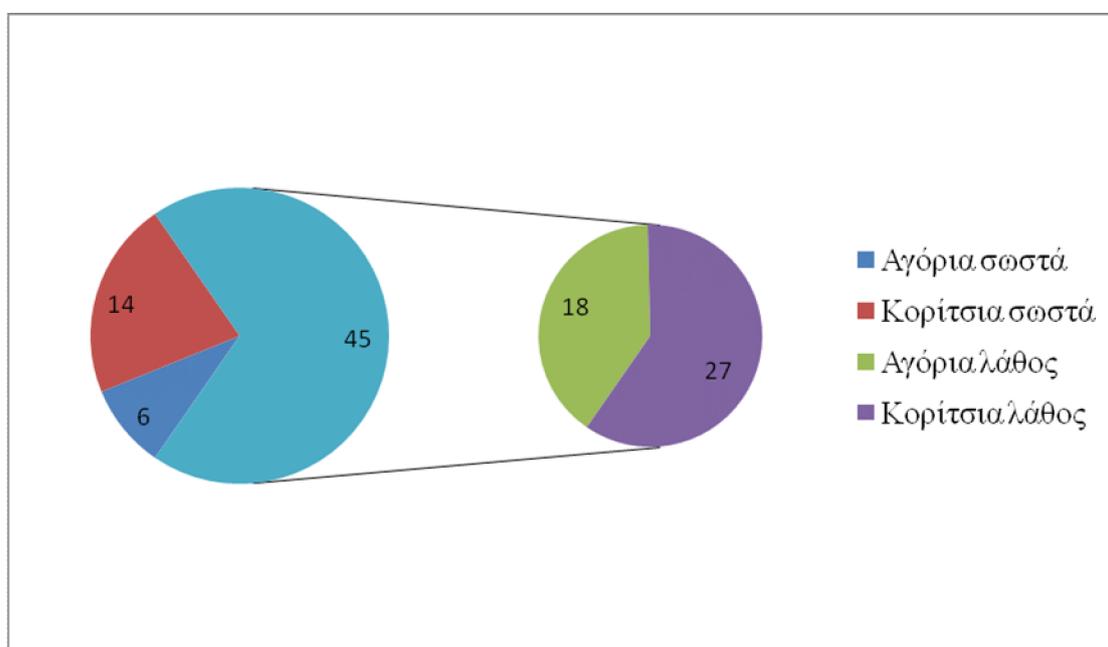
Στην επόμενη δοκιμασία απάντησαν εξήντα δύο παιδιά από το αρχικό δείγμα των εξήντα πέντε παιδιών. Τα πενήντα ένα παιδιά απάντησαν σωστά, αποδίδοντας ακριβώς το τι έπρεπε να πει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας που μόλις άκουσαν. Δεκατέσσερα παιδιά απάντησαν λάθος από τα οποία τα οχτώ ήταν κορίτσια και τα έξι αγόρια. (Διάγραμμα 14)

Διάγραμμα 15



Η επόμενη δραστηριότητα έχει ως στόχο την εξέταση των τρόπων καλής συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 15, από τα εξήντα δύο παιδιά που απάντησαν μόλις τα είκοσι δύο εφάρμοσαν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς.

Διάγραμμα 16

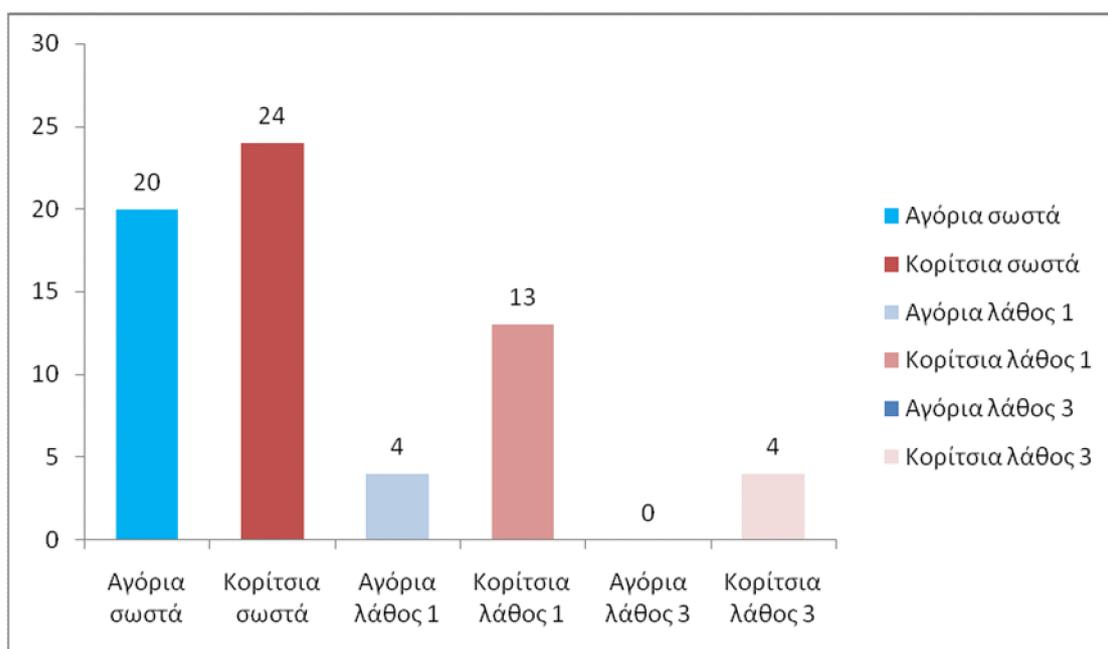


Το Διάγραμμα 16 περιγράφει τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά βάζοντας τον εαυτό τους στην θέση του πρωταγωνιστή. Όλα τα παιδιά- πλην δύο -που τα κατάφεραν

στην προηγούμενη δοκιμασία τα κατάφεραν και σε αυτή. Όμως και πάλι ο αριθμός είναι αρκετά μικρός και αυτό μας δείχνει ότι οι κανόνες καλής συμπεριφοράς δεν έχουν εδραιωθεί ακόμα.

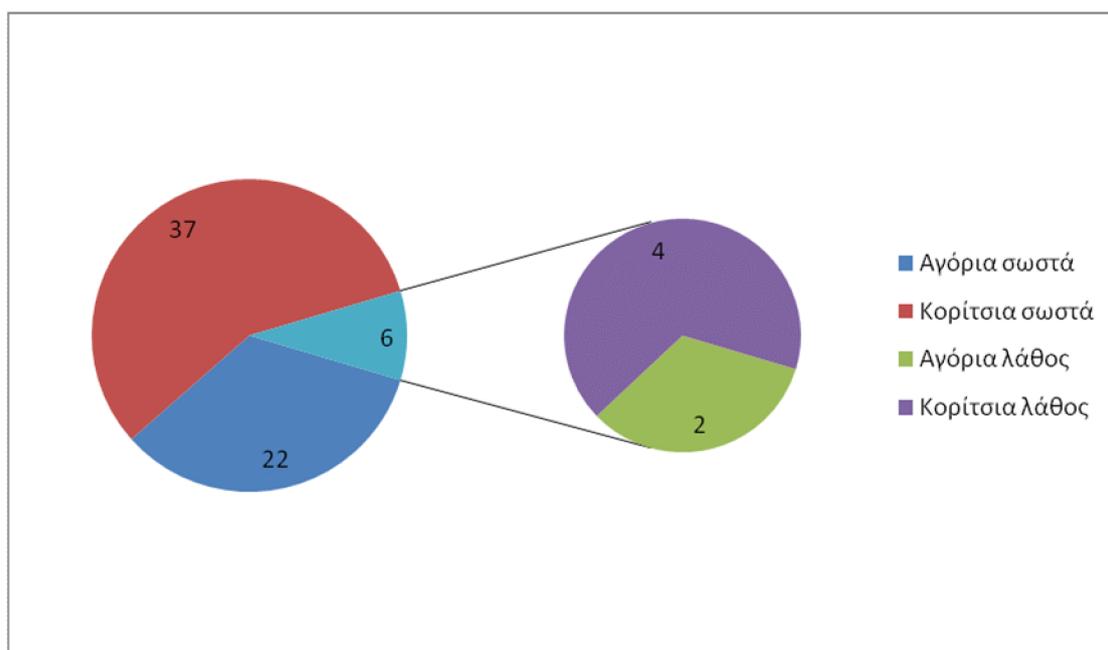
Στη συνέχεια αξιολογείται, με δυο δοκιμασίες, η ικανότητα σωστής χρήσης της γλώσσας σύμφωνα με το εκάστοτε πλαίσιο. Και στις δύο δοκιμασίες το παιδί καλείται να επιλέξει ανάμεσα από τρεις εναλλακτικές την σωστή απάντηση.

Διάγραμμα 17



Το διάγραμμα 17 περιγράφει τα αποτελέσματα της πρώτης δοκιμασίας στη χρήση του λόγου στο παιχνίδι. Τα παιδιά που απάντησαν σωστά είναι σαράντα τέσσερα ενώ τα παιδιά που απάντησαν λαθεμένα είναι εικοσιένα. Ακόμα πιο δημοφιλής φαίνεται να είναι η επιλογή νούμερο 1.

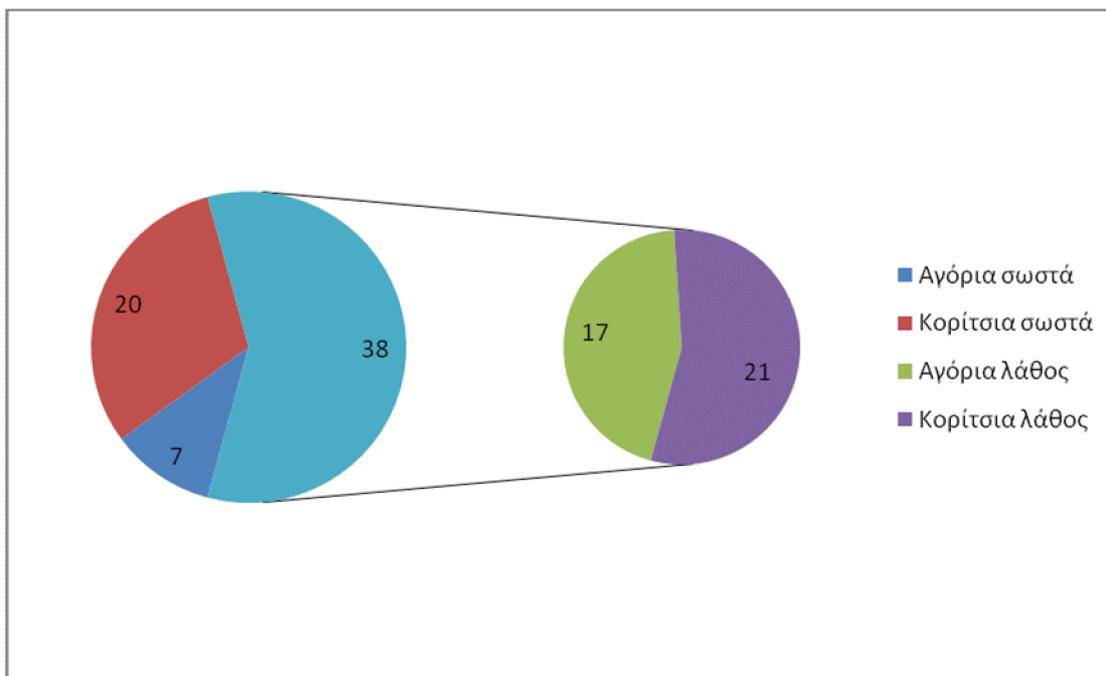
Διάγραμμα 18



Το διάγραμμα 18 που απεικονίζει τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στην δεύτερη δοκιμασία της σωστής χρήσης της πραγματολογίας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, πενήντα εννέα παιδιά απάντησαν σωστά και έξι λάθος. Από αυτά που επέλεξαν λάθος απάντηση τα τέσσερα ήταν κορίτσια και τα δύο αγόρια.

Επόμενη δραστηριότητα είναι αυτή της σειριοθέτησης. Οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η δραστηριότητα της σειριοθέτησης θεωρείται ότι δεν ολοκληρώθηκε με επιτυχία από τον εξεταζόμενο είναι η λάθος σειρά εικόνων.

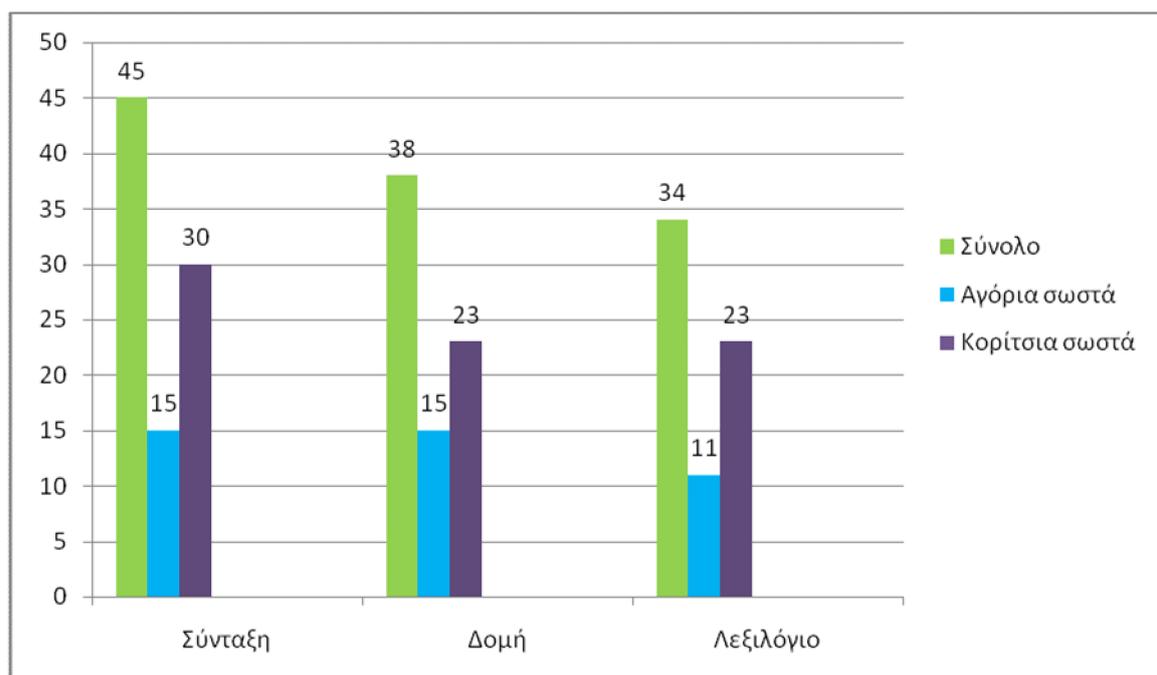
Διάγραμμα 19



Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 19 μόνο είκοσι επτά από τα εξήντα τέσσερα παιδιά που απάντησαν κατάφεραν να τοποθετήσουν τις εικόνες στην σωστή σειρά. Από τα τριάντα οχτώ παιδιά που απάντησαν λάθος τα είκοσι ένα είναι κορίτσια και τα δέκα επτά είναι αγόρια. Να επισημάνουμε εδώ ότι τα παιδιά, όπως φάνηκε αργότερα από την διήγηση της ιστορίας, επέλεξαν την σειρά με την οποία προτιμούσαν τα πράγματα να εξελιχθούν και όχι την σωστή σειρά που θέσαμε ως κριτήριο.

Στην τελευταία δοκιμασία του λογισμικού που είναι η διήγηση ιστορίας με εικόνες μπορούμε επιπλέον να εξετάσουμε τη σύνταξη, τη δομή του αφηγήματος και το λεξιλόγιο μιας και προσφέρεται ένα μεγαλύτερο δείγμα ομιλίας από τα προηγούμενα. Πρέπει ωστόσο να τονίσουμε πως το δείγμα δεν είναι αρκετά μεγάλο για να καταλήξουμε σε τελικά συμπεράσματα σε αυτούς τους τομείς.

Διάγραμμα 20



Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 20 από τα πενήντα ένα παιδιά τα σαράντα πέντε χρησιμοποίησαν σωστή σύνταξη. Από αυτά τα δεκαπέντε ήταν κορίτσια και τα τριάντα αγόρια. Σωστή δομή στην αφήγηση είχαν τριάντα οχτώ παιδιά από τα οποία τα δεκαπέντε ήταν αγόρια και τα είκοσι τρία κορίτσια και τέλος όσο αναφορά το λεξιλόγιο τριάντα τέσσερα παιδιά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 5 έως 6,6 ετών φαίνεται πως τα μικρότερα παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες όσο αναφορά στο τομέα της χρήσης της γλώσσας. Οι δυσκολίες τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών εντοπίζονται στις περισσότερες δοκιμασίες του λογισμικού. Συγκεκριμένα στην αντιστοίχιση εικόνας όπου τα παιδιά είχαν να επιλέξουν ανάμεσα από τρεις εναλλακτικές την σωστή απάντηση έτειναν να επιλέγουν βασιζόμενα στις προσωπικές τους προτιμήσεις. Έτσι αντί για φάρμακα που στην μία δραστηριότητα ήταν η σωστή απάντηση διάλεξαν τα πατατάκια. Αυτή την απάντηση την επέλεξαν 18 παιδιά.

Στην επόμενη δοκιμασία απάντησαν εξήντα δύο παιδιά από τα οποία τα πενήντα ένα απάντησαν σωστά, αποδίδοντας ακριβώς το τι έπρεπε να πει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας που μόλις άκουσαν. Δεκατέσσερα παιδιά απάντησαν λάθος από τα οποία τα οχτώ ήταν κορίτσια και τα έξι αγόρια.

Η επόμενη δραστηριότητα αναφέρεται στους κανόνες καλής συμπεριφοράς και ενώ δίνονται στο παιδί οι αναμενόμενες απαντήσεις μέσω μιας διήγησης μόνο τα είκοσι δύο παιδιά κατάφεραν να τους εφαρμόσουν. Και στην συνέχεια όταν έπρεπε να βάλουν τον εαυτό τους στην θέση του πρωταγωνιστή ο αριθμός αυτός μειώθηκε κατά δύο παιδιά. Αυτό μας δείχνει ότι στην πλειοψηφία των παιδιών αυτής την ηλικία δεν έχουν εδραιωθεί οι καλοί τρόποι.

Στη συνέχεια στην αξιολόγηση της σωστής χρήσης της γλώσσας πραγματολογίας σύμφωνα με το εκάστοτε λαίσιο μέσα από δύο δοκιμασίες τα ποσοστά επιτυχίας είναι 67,6% και 90,7% αντίστοιχα.

Επόμενη δραστηριότητα είναι αυτή της σειριοθέτησης. Οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η δραστηριότητα της σειριοθέτησης θεωρείται ότι δεν ολοκληρώθηκε με επιτυχία από τον εξεταζόμενο είναι η λάθος σειρά εικόνων. Μόνο το 42% (εφτά αγόρια και είκοσι εφτά κορίτσια) των παιδιών κατάφεραν να τοποθετήσουν τις εικόνες στην σωστή σειρά. Τα ποσοστά αυτά φανερώνουν ότι δεν έχει ακόμα κατακτηθεί η σειριοθέτηση σε αυτή την ηλικία. Σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των παιδιών το λάθος εντοπίζεται σε μια συγκεκριμένη εικόνα που η τοποθέτηση της όμως ποικίλει από παιδί σε παιδί. Να επισημάνουμε εδώ ότι τα παιδιά, όπως φάνηκε αργότερα από την διήγηση της ιστορίας, επέλεξαν την σειρά των εικόνων με κριτήριο την προσωπική τους επιθυμία για την εξέλιξη

των πραγμάτων και όχι την σωστή σειρά που θέσαμε ως κριτήριο. Στην τελευταία δοκιμασία του τεστ που είναι η διήγηση ιστορίας με εικόνες απαιτείται η ικανότητα επιλογής πληροφοριών σε συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο θέμα. Αντιθέτως μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η αφήγηση εξελίχθηκε από τα παιδιά με την φαντασία τους να πλάθει την ιστορία όπως ήθελαν τα πράγματα να εξελιχθούν και τη διάνθιζαν με δικές τους λεπτομέρειες που δεν δίνονταν στις εικόνες.

Γενικότερα οι τομείς που φαίνεται ότι δυσκολεύτηκαν τα παιδιά ήταν η αφήγηση, η σειριοθέτηση και οι τρόποι καλής συμπεριφοράς.

Στα παραπάνω είναι σημαντικό να προστεθούν κάποια χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκαν κατά την εξέταση του δείγματος ομιλίας που προσφέρεται από τις ηχογραφημένες απαντήσεις. Σε επίπεδο σύνταξης υπάρχουν μερικά ελλείμματα καθώς μερικά από τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν συνδετικές λέξεις και ο λόγος τους περιείχε μόνο ουσιαστικά. Σχετικά με την άρθρωση σε δώδεκα από τα παιδιά παρατηρήθηκε δυσκολία κατά την εκφορά του /r/, πιο συχνές ήταν οι αντικαταστάσεις με το /l/ και οι παραλείψεις. Πρέπει ωστόσο να τονίσουμε πως το δείγμα δεν είναι αρκετά μεγάλο για να καταλήξουμε σε τελικά συμπεράσματα σε αυτούς τους τομείς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία έγινε αναφορά στους όρους «γλώσσα» και «ομιλία» και τονίστηκε η διαφορά τους αλλά και η σημασία τους. Εν συνεχεία αναφέρθηκαν τα επίπεδα της γλώσσας καθώς και θεωρίες εκμάθησής της όπως η συμπεριφοριστική θεωρία, η γνωστική, γενετική – βιολογική, η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία. Ακόμα έγινε αναφορά στον συνδυασμό των παραπάνω θεωριών με τις νέες τεχνολογίες και στην αναγκαιότητα τους στην εποχή μας. Επίσης αναφερθήκαμε στην κλινική αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας και στα διάφορα μοντέλα αξιολόγησης, στους τομείς της λογοθεραπευτικής αξιολόγησης καθώς και στα μεταφρασμένα αλλά και τα σταθμισμένα τεστ (Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης της Δυσλεξίας, Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, ΜέταΦΩΝ τεστ κ. τ. λ.). Έπειτα παρουσιάστηκαν η έρευνα και τα αποτελέσματά της και έγινε συζήτηση πάνω σε αυτά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εξοικειωμένα με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και έχουν ικανότητες όπως να χρησιμοποιούν διάφορα προγράμματα στον Η/Υ (παιχνίδια, ζωγραφική κ. τ. λ.), να χειρίζονται πολύ καλά το ποντίκι και το πληκτρολόγιο (σε εφαρμογές και διάφορα παιχνίδια) και ακόμα φαίνεται ότι έχουν γνώσεις σχετικά με το Internet αλλά δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ακόμα μόνο τους. Ακόμη, από την έρευνα φάνηκε ότι στα παιδιά άρεσε πολύ το λογισμικό και ότι ενθουσιάζονται γενικότερα με την ευκαιρία οποιασδήποτε μορφής επαφής με τους υπολογιστές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους της έρευνας σχετικά με τις πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 5 έως 6,6 ετών φαίνεται πως τα μικρότερα παιδιά ηλικίας μέχρι 6 ετών αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες όσο αναφορά στο τομέα της χρήσης της γλώσσας.

Συγκεκριμένα δυσκολίες παρατηρήθηκαν στους τρόπους συμπεριφοράς, στην σειριοθέτηση και στην αφήγηση. Όσο αναφορά τους κανόνες συμπεριφοράς μόνο τα είκοσι δύο παιδιά κατάφεραν να τους εφαρμόσουν αν και οι αναμενόμενες απαντήσεις δίνονται στο παιδί μέσω μιας διήγησης και η εφαρμογή των κανόνων αυτών σε προσωπικό επίπεδο ο αριθμός αυτός μειώθηκε κατά δύο παιδιά. Αυτό μας δείχνει ότι στην πλειοψηφία των παιδιών αυτής την ηλικία δεν έχει ακόμα κατακτηθεί αυτός ο τομέας.

Στην δραστηριότητα της σειριοθέτησης μόνο το 42% (εφτά αγόρια και είκοσι εφτά κορίτσια) των παιδιών κατάφεραν να τοποθετήσουν τις εικόνες στην σωστή σειρά. Με

βάση αυτό το ποσοστό μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι σε αυτήν την ηλικία ικανότητα της σειριοθέτησης δεν έχει ακόμα κατακτηθεί.

Στην δοκιμασία της διήγησης της ιστορίας με εικόνες παρατηρούμε ότι η αφήγηση εξελίσσεται ανάλογα με την φαντασία των παιδιών και όχι με τη σωστή σειρά των εικόνων και ακόμα να διανθίζεται με δικές τους λεπτομέρειες που δεν δίνονταν στις εικόνες.

Τα ευρήματα αυτά αφορούν μόνο έναν τομέα της γλώσσας και έγιναν με σκοπό την παρουσίαση δραστηριοτήτων στα παιδιά μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και όχι την αξιολόγηση του συγκεκριμένου τομέα.

Εν κατακλείδι πρέπει να τονιστεί η θετική στάση που έδειξαν τα παιδιά απέναντι στη χρησιμοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο υπολογιστής αποτελεί ένα εργαλείο που ενθουσιάζει τα παιδιά και ως τέτοιο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τον ειδικό, που θα μετατρέψει την οποιαδήποτε διαδικασία σε παιχνίδι.

Προτάσεις

Ο Η/Υ έχει εισβάλλει κυριολεκτικά στη ζωή μας δεν ήρθε όμως για να αντικαταστήσει τα πάντα στη ζωή μας, αλλά για να εξελίξει και να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις σε κάθε δραστηριότητα. Η αλληλεπίδραση του Η/Υ με το άτομο είναι άμεση και ενεργή. Αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και προσφέρει ουσιαστικά σε κάθε ηλικία. Παρόλο αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι ανεξαρτήτως της ηλικίας του παιδιού καλό είναι να υπάρχει η επίβλεψη και η καθοδήγηση.

Στην σημερινή εποχή τα περισσότερα παιδιά μπορούν να χειριστούν τους υπολογιστές, με ευκολία μόλις του δοθεί η βασική βοήθεια. Συνήθως τα παιδιά ενθουσιάζονται με τα προγράμματα που είναι πλούσια σε ερεθίσματα, οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά καθώς και με την θετική ενίσχυση σε κάθε σωστή απάντηση. Με τη προοπτική διόρθωσης από τον υπολογιστή νιώθουν να απειλούνται σε μικρότερο βαθμό, απ' ό,τι από την διόρθωση του ειδικού.

Ακόμα και τα παιδιά της πρώτης νηπιακής ηλικίας (3-6 ετών) θα μπορούσαμε να προσελκύσουμε ώστε να έλθουν σε επαφή μ' ένα απλό πρόγραμμα που απαιτεί απλώς το κτύπημα κάποιων πλήκτρων, μόνο και μόνο για να εξοικειωθεί με τον υπολογιστή και τη χρήση του.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του υπολογιστή στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση του μαθητή στην εργασία που κάνει, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμαθητών, στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης.

Ο Η/Υ ως διδακτικό μέσο έχει αποδειχθεί εξαιρετικά κατάλληλο με εκπληκτικά αποτελέσματα – ιδιαίτερα σε ορισμένες τάξεις του δημοτικού – για την πρόοδο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλης αιτιολογίας - νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση, υπερκινητικότητα, απέχθεια προς το βιβλίο και τα μαθήματα, δυσλεξία, αυτισμό.

Όμως αυτές οι δυνατότητες μπορεί να παραμείνουν μια απλή προοπτική εάν δεν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να εφαρμοστούν διαφορετικές και δημιουργικές λύσεις σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Το σχολείο αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την διάγνωση κυρίως, αλλά και την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων. Στις χώρες της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης λειτουργούν στο σχολικό πλαίσιο, εδώ και δεκαετίες, υπηρεσίες που ασχολούνται με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση

μεμονωμένων περιπτώσεων, επανδρωμένες από διάφορες ειδικότητες ανάμεσά τους και λογοθεραπευτές. Σε μερικές χώρες μάλιστα, οι λογοθεραπευτές συνεργάζονται με τους παιδαγωγούς για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πλέον γίνεται επιτακτική η ανάγκη τοποθέτησης λογοθεραπευτών στα ελληνικά σχολεία, όμως δεν πρέπει να σταματήσουμε εκεί. Χρειάζεται η συνεχής επιμόρφωση των ειδικών πάνω στους υπολογιστές ώστε να είναι ικανοί για την επιλογή του κατάλληλου προγράμματος, την οργάνωση της χρήσης του ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει όμως και την ύπαρξη αξιόλογων και αξιόπιστων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Απαιτούνται ποιοτικά προγράμματα, έγκυρα επιστημονικά και κατάλληλα παιδαγωγικά. Κι εδώ είναι το μείζον πρόβλημα. Αφενός γιατί λίγα είναι τα αξιόλογα προγράμματα που κυκλοφορούν στα ελληνικά και ακόμα λιγότερα είναι αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για λογοθεραπευτικούς σκοπούς και αφετέρου γιατί υπάρχει κι ένα μεγάλο πλήθος προγραμμάτων που είναι προϊόντα βιασύνης και επιδίωξης εύκολου κέρδους και συμβάλουν μόνο στον αποπροσανατολισμό των παιδιών. Για να έχουμε θετικά αποτελέσματα λοιπόν, απαιτείται χρόνος και έρευνα ώστε να σχεδιαστούν να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν ειδικά εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά προγράμματα

Τα τρία σημαντικά αυτά βήματα μπορούν να μας δώσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους ώστε να προσεγγίσουμε και να βοηθήσουμε τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

1. Αθανασίου, Λ. (2001). Γλώσσα γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ' έκδοση, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις
2. Αλεξόπουλος, Δ. (1998). Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων. γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
3. Βογινδρούκας Ι. –Sherratt D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ταξιδευτής
4. Βογινδρούκας, Ι. (2003). Διαταραχές επικοινωνίας–αυτισμός σημειώσεις 7^ο Εξαμήνου. Τμήμα Λογοθεραπείας. ΤΕΙ Ηπείρου
5. Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Γρηγόρης
6. Ζακοπούλου (2006). Σημειώσεις 2^ο Εξαμήνου Τμήμα Λογοθεραπείας. ΤΕΙ Ηπείρου
7. Ζάχος, Γ. (1991). Γλώσσα και γλωσσικό υλικό. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
8. Καμάλης, Α. Γ. (1989). Παιδαγωγική ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
9. Κοντοπούλου, Ε. (2002). Ψυχομετρία. Αθήνα: Interbooks
10. Κουλάκογλου, Κ. (2002). Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση. Αθήνα: Παπαζήση
11. Μάνος, Ν. (1988). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
12. Μεσσήνης, Λ. - Αντωνιάδης, Γ. - Αιναλίδου, Ε. (2001). Οδηγός για την εγκεφαλική πάρεση. Αθήνα: Έλλην
13. Μήτσης, Ν. (2003). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Guttenberg
14. Παπαναούμ –Τζίκα, Ζ. (1983). Η αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης. Δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
15. Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης: Δομή και χρησιμότητα (εκδ. αναθ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16. Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή – Αζίζι Α. & Γιαννίτσας & Ν. Γεωργιάς, Δ. (1997). Το Ελληνικό WISC-III. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
17. Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της γλώσσας Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Πόρποδας, Κ. Δ. (1991). Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 2: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας –λύση προβλημάτων. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών
19. Πρέζας, Π. (2003). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό. Αθήνα: Κλειδάριθμος
20. Ράπτης, Α.- Ράπτη, Α. (1999). Πληροφορική και εκπαίδευση συνολική προσέγγιση, Τόμος Α΄. Αθήνα: Α. Ράπτης
21. Σολομωνίδου, Χ. (2006). Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο
22. Τζουριάδου, Μ. (1995). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
23. Φραγκούλη, Α. (2005). 10ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα : «ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ – ΑΥΤΙΣΜΟΣ». Θεσσαλονίκη

Ξενόγλωσση:

1. Aiken, L. R. (1997). Psychological Testing and assessment (9th edition). Boston: Allyn and Bacon
2. Anastasi, A. (1968). Psychological testing (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing, Co., Inc.
3. Beech, J. R. and Hardling L. with Hilton-Jones D. (1993). Assessment in speech and language therapy. (Less J.A. Chapter 1: assessment of receptive language, Mc Cartney E. Chapter 2: assessment of expressive language, Grumwell P. Chapter 3: assessment of articulation and phonology) London: Routledge
4. Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language Disorders, Chichester, London: John Wiley & Sons press
5. Bruner, J. (1974/75). From Communication to Language: A psychological Perspective.
6. Cline, T. (1992). The Assessment of special educational needs: international perspectives. London: Routledge
7. Cole M. – Cole A. S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τόμ. Β΄. Αθήνα: Δαρδάνος

8. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
9. Lidz, C. I. (2003). *Early childhood assessment*. New York: John Wiley and Sons
10. Lloyd, P. (1995). *Cognitive and Language Development*. UK: BPS books
11. Matarazzo, J. D. (1978). *Interview. Its reliability and validity in psychiatric diagnosis*. New York: Plenum Press
12. McTear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. San Diego, CA: Singular.
13. Roseberry-McKibbin, C. & M. N. Hegde. (2000). *An advanced review of speech-language pathology. Preparation for the NESPA and comprehensive examination*. U. S. A. Austin. Texas: PRO-ED
14. Toki, E. I. and Pange, J. (2009). Exploiting the possibility of online courses for speech and language therapy and learning, in Lionarakis, A. (Eds.). *Proceedings of 5th International Conference in Open & Distance Learning 27-29 November, 2009- Athens, Greece. A Publication of the Hellenic Network of Open & Distance Education, vol. D, part B, pp. 270-275*

Διαδικτυακή:

15. www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko [διαθέσιμο 25-8-2009]
16. www.gwu.edu/~tip/theories.html [διαθέσιμο 25-8-2009]
17. www.logopedists.gr/new-images-stories-files-METAFONtest.Pdf [διαθέσιμο 25-8-09]
18. www.wikipedia.gr διαθέσιμο [3-12-2009]
19. Shaozhong,L. www.gxnu.edu.cn/Personal/szliu/definition.html [διαθέσιμο 3-8-09]
20. www.asha.org/public/speech/development/pragmatics. Html [διαθέσιμο 26-10-09]
21. www.carola-alepi.gr/carola/index.php?part=10&type=79#erotisi101 [διαθέσιμο 26-10-09]
22. <http://209.85.129.132/search?q=cache:nuhcrDMxFzgJ:www.epsep.org.gr/apFiles/Conferences/pdf/13osunedrio/ABSTRACT> [διαθέσιμο 26-10-09]