



Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ»**

Κανάκης Γεώργιος του Δημητρίου, ΑΜ: 15849



Επιβλέπουσα: Ευγενία Τόκη, *Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου*

Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2016

Περίληψη

Κανάκης Γιώργος του Δημητρίου. Φοιτητής του τμήματος Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2016. «Αξιολόγηση Αφηγηματικών Ικανοτήτων σε παιδιά με Δυσκολίες Ανάγνωσης», Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευγενία Τόκη, Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου.

Στην εποχή που ζούμε, ο ολοένα και μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών που είτε ανακαλύπτεται από την ανθρωπότητα, είτε συλλέγεται από ήδη προ υπάρχουσες πηγές, αποθηκεύεται με την γραπτή μορφή (ηλεκτρονική μορφή ή χειρόγραφη). Αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για την αποκωδικοποίηση αυτών των πληροφοριών και την αφομοίωση τους, είναι απαραίτητη η ικανότητα της ανάγνωσης. Η ικανότητες σχετικά με την ανάγνωση αποκτούνται σε πολύ μικρή ηλικία και είναι πολύ σημαντικό για την μεταγενέστερη ζωή τους καθώς καθορίζει το τρόπο λήψης και επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών.

Στη παρούσα πτυχιακή εργασία, επιχειρείται η διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας του ανθρώπου, προσεγγίζοντας την ικανότητα αφήγησης και αναλύοντας εργαλεία (τεστ) για την αξιολόγηση της αντίληψης και της παραγωγής του λόγου και της αφηγηματικής ικανότητας που υπάρχουν για να χρησιμοποιηθούν από λογοθεραπευτές στην αξιολόγηση παιδιών 3 έως 10 ετών.

Χρησιμοποιώντας το τεστ MAIN σε ένα δείγμα 10 περιστατικών, γίνεται η αξιολόγηση τους, καταγράφονται και συζητώντας τα αποτελέσματα. Με την ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής αποδείχτηκε η μεγάλη χρησιμότητα του τεστ MAIN, αλλά πιθανές προτάσεις για εξέλιξη.

ABSTRACT

George Kanakis, of Dimitrios. Student of the Department Speech and Language Therapy, of TEI Epirus (Technological Educational Institute), Ioannina, December 2016. The title of this thesis is “Assessment of Narrative Abilities in children with Reading Problems”, Teacher in charge of the thesis inspection is As. Professor Eugenia Toki.

In our current era, the ever growing volume of information and data that is either collected and invented from humanity, or collected from already existing sources, and put into written form (electronic or handwritten). This inevitably, leads to the assumption that in order to be capable, to decode and absorb all this knowledge, it is of utmost importance that the individual has the ability to read. Reading ability is obtained or gained at a very small age and is absolutely crucial to the life that follows, as it determines the way the information is received and processed.

In this thesis, it is attempted to approach the subject of reading ability and reading disabilities, throughout the evaluation of narrative skills. Narration is an early ability that determines the development of reading and writing skills. Speech and Language Therapists, can use tests to evaluate children from 3 years old to 10 on narration.

For the purpose of the thesis the MAIN test was applied to a population of 10 students that already face learning disabilities and they were recorded and evaluated. The results are reported and discussed and potential upgrades to be made.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κάθε εργασία δε αποτελεί αποκλειστικό δημιούργημα του συγγραφέα της. Πολλοί είναι οι άνθρωποι που συνεισφέρουν με το τρόπο τους ο καθένας για την ολοκλήρωσή της και τη τελική μορφή. Η παρούσα πτυχιακή εργασία, εκπονήθηκε από το φοιτητή Κανάκη Γεώργιο, του Τμήματος Λογοθεραπείας, στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.

Στην κυρία Τόκη Ευγενία, οφείλω τις θερμές μου ευχαριστίες για την καθοδήγηση και την υποστήριξη καθόλη την διάρκεια της διεκπεραίωσης της παρούσας πτυχιακής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω το επιστημονικό προσωπικό του γραφείου Λογοθεραπείας στο οποίο έκανα την πρακτική μου και το οποίο στάθηκε δίπλα μου και έλυσε πολλές απορίες. Ακόμη, ευχαριστώ τους γονείς όλων των παιδιών, που κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, με εμπιστευτήκαν να πραγματοποιήσω τις απαραίτητες συνεδρίες που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, τους γονείς μου, τον αδερφό μου, και τους φίλους μου για την συνεχή συμπαράσταση, την αγάπη και την κατανόηση που έδειξαν όλον αυτό τον καιρό.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Πρόλογος.....	8
1. Θεωρητικό Υπόβαθρο	9
1.1 Η Γλώσσα.....	9
1.1.1 ΜΟΡΦΗ	10
1.1.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ.....	11
1.1.3 ΧΡΗΣΗ.....	13
1.2 Γλώσσα - Ομιλία	15
1.3 Αναγνωστική ικανότητα.....	19
1.4 Αναγνωστικές δυσκολίες	21
1.4.1. Ενδατομικοί1 – Γνωστικοί παράγοντες.....	22
1.1.4 Το είδος και η μορφή των κειμένων	23
1.1.5 Φύλο – κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο.....	23
1.5. Αναγνωστική ευχέρεια και αυτοματοποίηση.....	24
1.5.1. Υπολογισμός της αναγνωστικής ευχέρειας	25
1.5.2. Αναλυτικά η Αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης	26
1.5.3. Παράμετροι αναγνωστικής ικανότητας.....	29
1.5.4. Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής των γραμμάτων.....	30
1.5.5. Αξιολόγηση της ανάγνωσης (και γραφής) των	31
συλλαβών	
1.1.6 Αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων.....	33
1.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή λέξεων.....	35
1.7. Διαγνωστικά Εργαλεία Αξιολόγησης Αφήγησης.....	37
1.7.1. Τεστ MAIN	38
1.7.2. Κύρια Στοιχεία του Διαγνωστικού Τεστ MAIN.....	38
1.7.3. Χορήγηση του τεστ MAIN	39
1.7.4. Σκορ και Αξιολόγηση	41
1.8. Σκοπός πτυχιακής εργασίας.....	42
2. Υλικό και μέθοδος	43

2.1. Δείγμα.....	43
3. Αποτελεσματα.....	45
4. Συζήτηση.....	72
Επίλογος	73
5. Βιβλιογραφία	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79
Φυλλάδιο συμπλήρωσης	79

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος της αναγνωστικής ικανότητας για την σωστή ανάπτυξη των παιδιών. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο εν γένει, αφορούν σε δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, με αποτέλεσμα τη μειωμένη επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Στην ελληνική μας γλώσσα, η αναγνωστική ευχέρεια θεωρείται ο χρησιμότερος δείκτης αναγνωστικής επίδοσης και εκτίμησης αναγνωστικών δυσκολιών (Αθανάσιος Πρωτόπαπας «Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών»). Για το σκοπό αυτό μελετάται πιο ειδικά η ικανότητα της αφήγησης που θεωρείται αναγνωστική συμπεριφορά και είναι μια από τις πρώιμες δεξιότητες που συνδέονται με επιτυχία στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης (Kanellou et al, 2016).

Όσον αφορά τις ήδη υπάρχουσες έρευνες, το μέγεθος της επίδρασης δεν διαφοροποιείται σημαντικά είτε χρησιμοποιήσουμε την πρωτογενή μέτρηση του χρόνου (συνολική διάρκεια ανάγνωσης), είτε υπολογίσουμε ένα δείκτη ευχέρειας, ως χρόνο ανά ορθά αναγνωσμένο στοιχείο (λέξη ή ψευδολέξη), κυρίως για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο κειμένου.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο, αφορούν σε δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής με αποτέλεσμα την μειωμένη επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Διακρινόμενες από τυχόν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση, οι συχνότερες αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίζονται στο επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων και κυρίως ως μειωμένη ικανότητα ανάγνωσης λέξεων, είτε αυτές διαβάζονται μεμονωμένα, είτε σε μορφή κειμένου.

Έτσι, στηριζόμενοι σε όλα τα προαναφερθέντα, η αναγνωστική δυσκολία ή την αναγνωστική υστέρηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με έλλειμμα στη συνειδητή φωνολογική επεξεργασία του λόγου.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Η Γλώσσα

Ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον. Μια από τις κυριότερες ανάγκες του είναι η επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Στις μέρες μας, μέσω της τεχνολογίας, η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων είναι πιο εύκολη από ποτέ.

Απαραίτητη προϋπόθεση της επικοινωνίας είναι η ύπαρξη πομπού και δέκτη. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο πομπός εκπέμπει το μήνυμα και ο δέκτης το λαμβάνει. Ουσιαστικά, ο πομπός είναι η πηγή και ο δέκτης είναι ο προορισμός του μηνύματος. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί ότι καμιά είδους επικοινωνία δεν θα είχε νόημα, άμα ο δέκτης δεν ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα. Η επικοινωνία μπορεί να έχει τη μορφή ηχητικού σήματος (κλάμα μωρού), μορφή ηλεκτρικού σήματος (σήματα Morse), ακόμα και μορφή φωτεινού σήματος (π.χ. σήματα καπνού των Ινδιάνων) (Τόκη, 2011).

Υπάρχει πληθώρα ορισμών για την γλώσσα, ο καθένας από τους οποίους δίνει και διαφορετική έμφαση στην έννοια της. Σύμφωνα με την Τόκη (2015) προκειμένου να συντεθεί ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός του όρου αυτού, είναι απαραίτητη η χρήση περισσότερων από ένα ορισμούς, όπως αυτοί που αναπτύσσονται παρακάτω:

Γλώσσα είναι η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να εξωτερικεύει με λέξεις αυτό που σκέφτεται ώστε να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους τους στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας (Δράκος, 1999, σελ.63).

Κατά τον Owens (2003, σελ. 30) η γλώσσα είναι ένας κώδικας, τον οποίο μοιράζεται μια κοινωνική ομάδα για να αντιπροσωπεύσει έννοιες με τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων με στόχο το συνδυασμό αυτών των συμβόλων.

Οι Bloom και Lahey (1978) έχουν ορίσει τη γλώσσα ως κώδικα με τον οποίο οι ιδέες για το κόσμο παρουσιάζονται μέσω ενός συστήματος αυθαίρετων συμβόλων για επικοινωνία. Ουσιαστικά, αποτελεί ένα σύστημα συμβόλων (γραφτών, ηχητικών, νοηματικών), που διέπεται από κανόνες και επιτρέπει στους γνώστες και χρήστες του να επικοινωνήσουν με άλλα μέλη αυτής της κοινωνίας. Έτσι, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο συνδυασμό συμβόλων κατασκευάζονται οι λέξεις και μετά προτάσεις, στηριζόμενες σε μια προκαθορισμένη δομή. Άρα προκύπτει το συμπέρασμα, ότι η γλώσσα αποτελείται από δομημένα φωνολογικά

σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία συνδέονται με βάση ορισμένους κανόνες δομής και μεταφέρουν πλήρη νοήματα. Αυτός είναι ένας ορισμός της γλώσσας από την οπτική της γλωσσολογίας.

Η γλώσσα αποτελεί το κοινωνικά αποδεκτό κώδικα ή ένα σύστημα αναπαράστασης εννοιών και νοημάτων με την χρησιμοποίηση αυθαίρετων συμβόλων και κανόνων οι οποίοι διέπουν το συνδυασμό και τον τρόπο αναπαραγωγής και διαχείρισης αυτών των συμβόλων. (Beard, R. 1994)

Η γλώσσα ορίζεται επίσης, ως σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες. Συγκεκριμένα μπορεί να γίνει μια τριμερή διάκριση στη γλώσσα, με τις έννοιες: language - langue - parole.(Βελούδης, 2008)

- Το language είναι ο ανθρώπινος λόγος, δηλ. δεν είναι η γλώσσα, ούτε απλώς λόγος, ούτε ομιλία. Είναι η γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με τον συνάνθρωπό του.
- Το langue είναι το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος.
- Το parole είναι η πραγμάτωση του langue, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή του, η ομιλία.

Η γλώσσα διακρίνεται σε διάφορα βασικά επίπεδα τα οποία πρέπει να γίνει μια αναφορά προκειμένου να είναι αντιληπτό στη συνέχεια το θεωρητικό κομμάτι της πτυχιακής. Η γλώσσα διακρίνεται στην **ΜΟΡΦΗ**, το **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ** και την **ΧΡΗΣΗ**.

1.1.1 ΜΟΡΦΗ

Η μορφή της γλώσσας χωρίζεται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες, οι οποίες είναι **η φωνολογία**, **η μορφολογία** και **το συντακτικό**.

Η φωνολογία περιγράφει και μελετά τους νόμους που διέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ φθόγγων στο σύστημα μιας συγκεκριμένης γλώσσα σε μια ορισμένη χρονική περίοδο.

Η μορφολογία αποτελεί η ίδια την σύσταση των λέξεων από μορφήματα, λεξικά και γραμματικά. Η συνάντηση της μορφολογίας και της διδακτικής διερευνά το κατά πόσο η εκμάθηση της γλώσσας και, συγκεκριμένα, του λεξιλογίου της σχετίζεται με ή υποβοηθείται από την εκμάθηση των παραγωγικών και των κλιτικών κανόνων μιας γλώσσας.(Bybee, J. L., 1985; Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form.)

Σύμφωνα με τους (CartainsMcCarthy, 1992), ως συντακτικό, ορίζεται το σύνολο των κανόνων και η γραμματική μέσω των οποίων περιγράφεται η δομή των φράσεων και των προτάσεων, τα οποία με την σειρά τους αποτελούν τη γλώσσα.

1.1.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σχετικά με το περιεχόμενο, το μόνο κεφάλαιο συνδεδεμένο με τη γλώσσα, είναι η **σημασιολογία**. Η **σημασιολογία**, ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη της γλωσσικής σημασίας. Το συγκεκριμένο θέμα έχει γίνει αντικείμενο, πολύπλευρων ερευνών και μέχρι την σύγχρονη εποχή συνεχίζει να είναι ένα από τα κύρια θέματα έρευνας. Αυτό το οποίο πρέπει να αναλυθεί σε βάθος σε αυτό το σημείο είναι ο όρος «σημασιολογία» από διαφορετικές όψεις (Golder, C. & Caonach, D., 2000; Ανάγνωση και Κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης, Αθήνα, Πατάκης).

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τη γλώσσα και θέτοντας την ως σύστημα στο κομμάτι της δομικής σημασιολογίας, έχουν μελετηθεί

- Οι σημασιολογικές σχέσεις της συνωνυμίας (π.χ. στέγη - σκεπή), της υπωνυμίας (π.χ. λουλούδι > τριαντάφυλλο κλπ.), της αντωνυμίας (π.χ. μικρός - μεγάλος) κλπ.
- Η ανάλυση των λέξεων σε σημασιολογικά συστατικά, δηλαδή σε ελάχιστες σημασιακές μονάδες από τον συνδυασμό των οποίων προκύπτει η σημασία της λέξης (π.χ. «άντρας»: +ΑΡΣ, +ΕΝΗΛ, +ΑΝΘΡ).
- Η δομή τους λεξιλογίου μιας γλώσσας σε εννοιολογικά πλαίσια, όπως για παράδειγμα το σύνολο των όρων που καλύπτουν το πεδίο του χρωματικού φάσματος.
- Με το ίδιο πάντα σημείο εκκίνησης και στο ειδικότερο πλαίσιο της τυπικής σημασιολογίας, έχει μελετηθεί η σημασία των προτάσεων, όπως προκύπτει από τον συνδυασμό των σημασιών των επιμέρους στοιχείων που τις απαρτίζουν: Αρχή της συνθετικότητας: η σημασία μιας πρότασης είναι συνάρτηση της σημασίας των μερών της), αλλά και
- Η σύνδεση των γλωσσικών εκφράσεων με την εξωγλωσσική πραγματικότητα (σε τι δηλαδή -μπορούν να- αναφέρονται στον κόσμο-(έκταση) και με τίνος τη μεσολάβηση (διάταση), όπως και (στ) ο καθορισμός των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι προτάσεις καθίστανται αληθείς ή ψευδείς (συνθήκες αλήθειας [truth-conditions Στο πλαίσιο της τυπικής λογικής (προτασιακή, κατηγορηματική, τροπική, χρονική λογική) με τις τεχνικές της γλώσσας επιχειρείται να φωτιστούν πλευρές της γλωσσικής

σημασίας - κάτι που αναδεικνύει τις διαφορές των φυσικών γλωσσών από τις τεχνητές και το κατά πολύ πλουσιότερο περιεχόμενο των πρώτων.

Όσον αφορά την αναφορά στην γλώσσα, ως χρήση, το σύνολο της μελέτης επικεντρώνεται στη σημασία ως προϊόν συγκεκριμένων περιστάσεων επικοινωνίας. Απαντώντας στην ερώτηση Θέλεις να βγούμε έξω και να πάμε για ένα καφέ; του συνομιλητή της, π.χ., η ομιλήτρια μπορεί να κάνει (μια) χρήση της πρότασης, Σήμερα δε προλαβαίνω ούτε να πάω να φάω, για να υπονοήσει δε μπορεί να βγει έξω για καφέ, λόγω έλλειψης χρόνου (συνομιλιακό υπονόημα). Είναι φανερό, ότι τέτοιες δυνατότητες απόκλισης της σημασίας ενός εκφωνήματος σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα -γλωσσικά, όπως στο δικό μας παράδειγμα, ή (μη-) από την τυπική προτασιακή σημασία άθροισμα συνθηκών αλήθειας δικαιολογούν τον όρο εκφωνηματική (σε αντίθεση με την προτασιακή) σημασία και αφήνουν έκθετη την αυστηρή διάκριση ανάμεσα σε σημασιολογία και πραγματολογία.

Τέλος, θεωρώντας ως σημείο αναφοράς τον ομιλητή, η έρευνα της γλωσσικής σημασίας, θεωρεί την ανθρώπινη αισθησιοκινητική εμπειρία και αντίληψη του κόσμου με βάση τη δομή, όχι απλώς την εννοιολογική, της ανθρώπινης γλώσσας (γνωσιακή σημασιολογία).). Εκφράσεις που τυπικά έχουν να κάνουν με τα αισθητήρια της αφής ή της όρασης, π.χ., εμφανίζουν διαγλωσσικά την τάση να αποκτούν τη σημασία της αντίληψης και σκέψης : Όπως πιάνουμε ένα χέρι έτσι «πιάνουμε» και ένα νόημα, όπως βλέπουμε ένα ηλιοβασίλεμα έτσι «βλέπουμε» και μια ιδέα. Μοχλός για τη συγχρονική συνάρτηση των δύο πεδίων (πολυσημία), του πιο προσιτού με το λιγότερο προσιτό, και κεντρική πρωταγωνίστρια της προσέγγισης είναι η (εννοιακή) μεταφορά. Εξίσου ενδιαφέρουσα πάντως είναι και η διαχρονική διάσταση του φαινομένου, καθώς προσφέρει ένα βαθύτερο μηχανισμό εξήγησης στην ιστορική σημασιολογία (ετυμολογία, σημασιακή αλλαγή των λέξεων μέσα στο χρόνο: Τα (μονοσήμαντα) σημερινά αντιλαμβάνομαι-καταλαβαίνω και θεωρώ-ιδέα (αρχικά 'μορφή'), π.χ., προήλθαν από παλιότερες σημασίες που ενέπιπταν στα (πιο προσιτά) πεδία της αφής και της όρασης, αντίστοιχα. Αυτή η ανθρωποκεντρική αντίληψη της σημασίας γνωρίζει στις μέρες μας ιδιαίτερη άνθηση (Brown, C. M. & Hagoort, P., (2004); Νευροεπιστήμη της Γλώσσας).

1.1.3 ΧΡΗΣΗ

Τέλος, για την κατηγορία της χρήσης υπάρχει μόνο μια υποκατηγορία και αυτή είναι η **πραγματολογία**. Η **πραγματολογία** μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους, καθένας από τους οποίους επικεντρώνεται σε διαφορετικά κομμάτια της πραγματολογίας. Ουσιαστικά όμως, μπορεί να οριστεί ως το τμήμα της γλωσσολογίας που ερευνά και μελετά τη χρήση της γλώσσας - απηχώντας την ιστορικά πρώτη οριοθέτηση του ομώνυμου χώρου στο πλαίσιο της σημειολογίας. Είναι απολύτως αναγκαία όμως, η διευκρίνιση του περιεχομένου της κεντρικής έννοιας «χρήση», γιατί διαφορετικά θα μπορούσε να ταυτιστεί με τον όρο της ομιλίας, η όπως αναφέρθηκε παραπάνω (*parole*, κατά τον Saussure), ή της εκτέλεσης – επιτέλεσης (*performance*, κατά τον Chomsky) διατηρώντας και τις υποκείμενες παραδοχές των διακρίσεων αυτών.

Για τη συγκρότηση της **πραγματολογίας** ως τομέα της γλωσσολογίας στις αρχές της δεκαετίας του '70 καθοριστική ήταν η αντίληψη της «χρήσης» ως εμπρόθετης δραστηριότητας, μιας αντίληψης που εισήχθη στη γλωσσολογία από τον χώρο της αναλυτικής φιλοσοφίας (ειδικότερα, από τη φιλοσοφία της κοινής γλώσσας) με τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (Austin, Searle). Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της θεωρίας είναι, ότι οι λέξεις, φράσεις, προτάσεις που χρησιμοποιούνται για να επιτελέσουμε μια λειτουργία και όχι απλά να γίνει μια περιγραφή ή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ειδικότερα, οι προσλεκτικές πράξεις (π.χ. υπόσχεση, διαταγή, έκφραση συλλυπητηρίων, δήλωση, κ.λπ.), που αποτελούν μία πτυχή ενός εκφωνήματος στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, έχουν επιπτώσεις στην επικοινωνιακή, θεσμική και γενικότερα κοινωνική πραγματικότητα, εφόσον συντρέχουν ορισμένοι όροι. Η μελέτη και αναζήτηση των όρων κάτω από τους οποίους, καθίσταται δυνατές και επιτυχής οι προσεκτικές πράξεις, αλλά και η πραγματοποίηση των πράξεων αυτών μέσα από τη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων, είναι κάποια από τα θέματα που απασχολούν τη συγκεκριμένη θεωρία.

Μια άλλη θεωρία, με παρόμοιες καταβολές, που συνέβαλε στη συγκρότηση και εδραίωση της πραγματολογίας είναι η θεωρία των συνομιλιακών υπονοημάτων (Grice). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που έχει ως σημείο εκκίνησης την ορθολογικότητα του ατόμου, η γλωσσική επικοινωνία διέπεται από τη λεγόμενη **Αρχή της Συνεργασίας**.

Όταν στόχος της επικοινωνίας είναι η μέγιστη ανταλλαγή πληροφοριών, η Αρχή της Συνεργασίας εξειδικεύεται ως προς την ποσότητα, την ποιότητα, τη σχέση των πληροφοριών που

ανταλλάσσονται αλλά και του τρόπου με τον οποίο παρέχονται· προκύπτουν έτσι οι εξής επιμέρους συνομιλιακές αρχές:

- 1) Να δίνονται μόνο όσες πληροφορίες απαιτούνται σε σχέση με το στόχο της επικοινωνίας. (ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες).
- 2) Να μην ειπώνονται πράγματα τα οποία δεν είναι πιστευτά ή ψευδή ή για τα οποία δε έχουμε πραγματικές ή βάσιμες αποδείξεις.
- 3) Πάντα όλα τα λεγόμενα του ατόμου σε μια συζήτηση πρέπει να είναι συμβατά κα σχετικά με το θέμα της συζήτησης.
- 4) Η ασάφεια και η πολυσημία είναι πράγματα τα οποία πρέπει να αποφεύγονται σε μια συζήτηση και πάντα να δίνονται όλες οι πληροφορίες με τη μεγαλύτερη συντομία και τάξη (Beard, 1994).

Για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας δεν είναι απαραίτητο, κατά τη θεωρία, τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές. Η απόκλιση, όμως, και ιδιαίτερα η σκόπιμη παραβίαση κάποιας από αυτές τις αρχές επιτρέπει στο ομιλούν άτομο να αφήσει να εννοηθεί κάτι (υπονόημα) πέρα από αυτό που λέγεται ρητά.

Αυτή ακριβώς η διαδικασία παραγωγής νοήματος το οποίο δεν ταυτίζεται με την έννοια των λέξεων που εκφωνούνται και είναι άμεσα συναρτώμενο με το συμφραστικό πλαίσιο -γλωσσικό και εξωγλωσσικό - της εκφώνησης βρίσκεται στο επίκεντρο της πραγματολογικής προσέγγισης της γλώσσας. Η εναλλαγή του ενδιαφέροντος από τη σημασία των λέξεων, φράσεων, προτάσεων στα εκφωνήματα, στη συμφραστική γείωση της και στο νόημα του ατόμου που μιλάει, με όλα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στα συμφραζόμενα, επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση διάφορων ζητημάτων, όπως την αναφορά, δείξη και προϋπόθεση, τα οποία η σύνταξη και η σημασιολογία από μόνα τους δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά. Ταυτόχρονα, με τις παραπάνω θεωρίες άνοιξε και ο δρόμος για μια συνεκτικότερη εξέταση της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας. Σε αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε καθοριστικά η θεωρία της ευγένειας των Brown και Levinson, η οποία πρόσθεσε στη θεώρηση της επικοινωνίας αποκλειστικά από την οπτική της αποτελεσματικότητας και τη διάσταση του σεβασμού των αναγκών των συνομιλούντων ατόμων. Έννοια-κλειδί στο πλαίσιο αυτό είναι το «πρόσωπο» (έννοια που εισήγαγε πρώτος ο Goffman), αυτό σημαίνει ότι η εικόνα που προβάλλει το άτομο προς τρίτους για τον εαυτό του και βασική θέση ότι η αμοιβαιότητα του σεβασμού του προσώπου (λόγω της ορθολογικότητας των ατόμων) έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση στρατηγικών για την επίτευξη του σκοπού του ίδιου, οι οποίες εξαρτώνται από τη διαπροσωπική σχέση των ατόμων που αλληλεπιδρούν, την κοινωνική τους θέση γενικότερα αλλά και

συγκριτικά μεταξύ τους και δεν συμπίπτουν πάντοτε με την επιτέλεση της πιο «αποτελεσματικής» γλωσσικής πράξης. Η θεωρία αυτή κάνει μεν εμφανέστερη την κοινωνική διάσταση της χρήσης, αλλά δεν επαρκεί για να αντιληφθούμε τα ομιλούντα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα και τις συνθήκες της χρήσης ως κοινωνικούς όρους που επιτρέπουν ή αποτρέπουν τη διαπραγμάτευση των νοημάτων και των ερμηνειών, και κατ' επέκταση των σχέσεων (εξουσίας) ανάμεσα στα άτομα που μετέχουν στην επικοινωνία. Ο προβληματισμός αυτός φέρνει την πραγματολογική προσέγγιση της γλώσσας πολύ κοντά σε ορισμένες εκφάνσεις της κοινωνιογλωσσολογίας και χαρακτηρίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη της πραγματολογίας στην ηπειρωτική Ευρώπη σε αντιδιαστολή προς την αγγλοσαξονική εκδοχή της (Golder, C. & Caonach, D., 2000; Ανάγνωση και Κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης, Αθήνα: Πατάκης).

Συνολικά, άμα πρέπει να λεχθεί για όλες τις παραπάνω κατηγορίες οι οποίες μιλάνε για τα επίπεδα της γλώσσας, είναι ότι η πραγματολογία πρακτικά αποτελεί το σύνολο του συνδυασμού της φωνολογίας, μορφολογίας, συντακτικού και σημασιολογίας.

1.2 Γλώσσα - Ομιλία

Απαραίτητη έννοια η οποία πρέπει να αναλυθεί σε αρκετά εκτενή βαθμό, πριν την έναρξη του κύριου θέματος αυτής τη εργασίας το οποίο είναι η αναγνωστική ικανότητα, είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να υποστηριχθεί κάποιος πρώιμος (αρχικός) και μη σταθμισμένος τρόπος αξιολόγησης της, είναι ο λόγος (Βελούδης, 2004).

Ο Λόγος, διακρίνεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με τη γλώσσα, δηλαδή το χάρισμα που έχει ο άνθρωπος σε αντίθεση με τα ζώα. Επίσης ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να συνεννοείται με το κωδικοποιημένο σύστημα σε όλες τις μορφές δηλαδή την προφορική και την γραπτή (Ράλλη, Α., 2005; Μορφολογία, Αθήνα: Πατάκης).

Πέρα από τα παραπάνω, η έννοια του όρου λόγος, όπως θα αναπτυχθεί σε αυτό το κομμάτι της πτυχιακής, βασίζεται στην άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί πηγή κοινωνικότητας. Ο λόγος του κάθε ατόμου ως υπόσταση, δηλαδή, όπως υποστηρίζει και ο Kress (1989, 7) ο οποίος υιοθετεί τις αντιλήψεις του Γάλλου φιλοσόφου Michel Foucault, είναι μια συστηματικά οργανωμένη ομάδα η οποία έχει τη δυνατότητα δηλώσεων

μέσω των οποίων λεκτικοποιούνται τα νοήματα ενός θεσμού. Ο κάθε θεσμός (π.χ. ο θεσμός της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της θρησκείας, των κομμάτων κλπ.) καθορίζει, περιγράφει και περιορίζει τις πιθανότητες που έχει κάτι να ειπωθεί ή όχι (και κατ' επέκταση, τί είναι εφικτό να γίνει και τί όχι). Συνολικά δηλαδή μας παρέχει, κανόνες, περιορισμούς και απαγορεύσεις για τους τρόπους (επικοινωνιακής) δράσης.

Η οπτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, να βλέπουμε τον λόγο σε συνάρτηση με όλες τις άλλες κοινωνικές πρακτικές και να τον προσεγγίζουμε ως διαδικασία και δραστηριότητα όχι ως κατάσταση ή αντικείμενο. Ως διαδικασία που εξελίσσεται στο πλαίσιο του πολιτισμικού γίνεσθαι και ως κατεξοχήν κοινωνική δραστηριότητα, καθορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες παραγωγής του. Επομένως, ο λόγος δεν είναι ένα φαινόμενο ατομικό.

Είναι μέσα από τη θέση μας ως κοινωνικά υποκείμενα που δρούμε στα πλαίσια των κοινωνικών θεσμών για να κατανοήσουμε ή να παραγάγουμε γραπτά ή προφορικά κείμενα. Ένα κείμενο σχολικού παιδαγωγικού λόγου, για παράδειγμα, έχει διαφορετικό νόημα για κάποιον που έχει θέση μαθητή ή μαθήτριας και διαφορετικό για εκείνον που έχει τη θέση καθηγητή ή καθηγήτριας. Οι τρόποι ανάγνωσης του κειμένου αυτού διαφέρουν στις δύο περιπτώσεις όχι μόνο επειδή ο παραγόμενος λόγος εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς σε κάθε περίπτωση αλλά και γιατί η κοινωνική θέση που καταλαμβάνει καθένας μας στο πλαίσιο των θεσμών της εκπαίδευσης προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε τα μηνύματα που εκπέμπονται. Αντίστοιχα, η θέση που καταλαμβάνουμε κάθε φορά καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο παράγουμε τα μηνύματά μας. Έτσι, για παράδειγμα, διαφέρει η μορφή του παιδαγωγικού λόγου που παράγει ο μαθητής ή η μαθήτρια από εκείνον που παράγει ο εκπαιδευτικός όταν έχει τη θέση του καθηγητή στην τάξη ή, αντίθετα, του εκπαιδευομένου καθηγητή που παρακολουθεί κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Θα μπορούσε να γίνει αναφορά στα άπειρα παραδείγματα σχετικά με το πώς η θέση που καταλαμβάνει καθένας μας θέση κοινωνικού υποκειμένου, κατά την ορολογία- καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο παράγουμε και κατανοούμε τον λόγο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα περιοριστούμε σε ένα ακόμη παράδειγμα που έχει συζητηθεί αρκετά από ειδικούς επιστήμονες και μη. Όλο το ζήτημα βρίσκεται γύρω από θέμα σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή λόγου από τη θέση ως θηλυκού ή αρσενικού κοινωνικού υποκειμένου. Εν τέλει έχει γίνει γύρω από το ζήτημα του γυναικείου και ανδρικού λόγου, ενώ αρχίζει να γίνεται συνείδηση ότι και οι προσλαμβάνουσες διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, αφού το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται ιδεολογικά.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να συζητηθεί η γλωσσική ανάπτυξη και το τρόπο με τον οποίο λαμβάνει χώρα. Η γλωσσική ανάπτυξη χωρίζεται σε 3 στάδια τα οποία έχουν ως εξής:

- Προγλωσσική περίοδος
- Μεταβατική περίοδος
- Γλωσσική περίοδος

Η **προγλωσσική περίοδος**, διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά τα οποία αναπτύσσονται και εμφανίζονται με την συγκεκριμένη χρονολογική σειρά.

Από την αρχή μέχρι τον τρίτο μήνα το βρέφος κλαίει. Έπειτα από τρίτο μέχρι τον έκτο μήνα εμφανίζεται το ψέλλισμα το οποίο οδηγεί στο κοινωνικοποιημένο παιχνίδι μέχρι τον όγδοο μήνα. Μετά και από αυτό το στάδιο μέχρι την ολοκλήρωση και του πρώτου έτους παρατηρούνται τα ιδεόγλωσσα τα οποία είναι ένας πρώιμος τρόπος επικοινωνίας και «μίμησης» της επικοινωνίας των ενηλίκων.

Στη **μεταβατική περίοδο**, η οποία θεωρείται από την έναρξη του πρώτου έτους μέχρι και την ηλικία των 1.6 χρονών, είναι η ηλικία στην οποία δημιουργείται το πρώτο λεξιλόγιο του παιδιού με ένα εύρος 50 λέξεων.

Τέλος, στη **γλωσσική περίοδο**, υπάρχει μια σειρά αναπτυξιακών σταδίων ένα από τα οποία θα συζητηθεί παρακάτω και πρόκειται για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Όσον αφορά τα υπόλοιπα, έχουν ως εξής:

Από το 15^ο μέχρι το 18^ο μήνα ξεκινά το εκφραστικό στάδιο. Σε αυτή τη περίπτωση αυτό σημαίνει ότι Η γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού εξαντλείται σε μεμονωμένες "λέξεις", οι οποίες ωστόσο δεν αντιστοιχούν στις λέξεις της ενήλικης γλώσσας, δεδομένου ότι δεν έχει εμφανιστεί ακόμη η πρόταση. Αυτό θα συμβεί κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους με το στάδιο των δύο λέξεων. Οι παιδικές ελαφρώσεις είναι οι πρόγονοι της προτασιακής γλώσσας με τη χαρακτηριστική διαφορά ότι, ενώ η προτασιακή γλώσσα σημαίνει αναλυτικά, η ολοφραστική γλώσσα σημαίνει πυκνά και ολιστικά. Για να γίνει αντιληπτό πρέπει να δοθεί το εξής παράδειγμα: Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί τη φράση «βρουμ-βρουμ», δηλαδή το αυτοκίνητο, σε αυτή τη περίπτωση δε δηλώνει την έννοια του αυτοκινήτου, όπως κάνουν οι μεγάλοι, αλλά το σύνολο της εμπειρίας που εμπλέκεται σε αυτήν την έννοια σαν σύνολο. Π.χ. την επιθυμία του να παίξει με το αυτοκίνητο, τη χαρά του που παίζει με το αυτοκίνητο κλπ. Η διαφορά μεταξύ ολοφραστικής και προτασιακής γλώσσας φαίνεται χαρακτηριστικά από το περιεχόμενο των παιδικών ολοφράσεων. Έτσι η ολόφραση *τουτού*, όπως περιγράφηκε παραπάνω, μπορεί να σημαίνει αποκλειστικά και μόνο το συγκεκριμένο αυτοκινητάκι, σε αντίθεση με την αντίστοιχη λέξη της

προτασιακής γλώσσας, η οποία, όπως και κάθε λέξη, σημαίνει πάντα μια κατηγορία αντικειμένων και όχι ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Μετά από τους δεκαοχτώ μήνες μέχρι τον 24^ο, παρατηρείται το λεγόμενο «στάδιο δύο λέξεων». Σε αυτό το στάδιο το παιδί πρέπει να μπορεί να συνδέει δύο λέξεις μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα «μαμά πάει»

Με την συμπλήρωση του 2^{ου} έτους το παιδί μπαίνει στο στάδιο ανάπτυξης που ονομάζεται «τηλεγραφικό στάδιο» και το οποίο ολοκληρώνεται στο 3^ο έτος. Σε αυτό το στάδιο το παιδί, σχηματίζει μικρές προτάσεις τις οποίες εμπεριέχεται το ρήμα, όπως και επίθετα και επιρρήματα αλλά μπορεί να παραλείπονται οι γραμματικές λέξεις, όπως άρθρα και σύνδεσμοι. Ένα παράδειγμα τέτοιας μορφής είναι η φράση «η μαμά πήγε αυτοκίνητο»

Και τα τελευταία δύο στάδια είναι το «στάδιο ανάπτυξης της δομής της γλώσσας», από το 3^ο μέχρι το 4.7 έτος της ζωής τους και το «στάδιο εκλέπτυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων»

Το οποίο διαρκεί από το προηγούμενο στάδιο μέχρι την ολοκλήρωση της συνολικής ανάπτυξης του ατόμου.

Στο τελικό στάδιο όμως κάνει την εμφάνισή του συνήθως και η αναγνωστική ικανότητα. Πολλές φορές είναι αναγκαστική η δημιουργία ενός εργαλείου, το οποίο είναι ικανό να αξιολογήσει την αναγνωστική ευχέρεια του περιστατικού, έτσι ώστε αν μπορεί να γίνει διάγνωσή του για τυχόν αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο αφορούν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής με αποτέλεσμα την μειωμένη επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής. Στην συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία μας αφορά μόνο ο τομέας της ανάγνωσης. Διακρινόμενες από τυχόν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, οι συχνότερες αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίζονται στο επίπεδο των μεμονωμένων λέξεων, κυρίως ως μειωμένη ικανότητα ανάγνωσης λέξεων, είτε αυτές διαβάζονται μεμονωμένα είτε διαβάζονται ως ένα μέρος πρότασης. Ειδικότερα, σχετίζεται με αδυναμίες στη ικανότητα το αρχάριου αναγνώστη, να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερα τμήματα τις συλλαβές, που επίσης αποτελούνται από μικρότερα τμήματα τους φθόγγους και να εντοπίζει και να χειρίζεται συνειδητά τα επιμέρους αυτά στοιχεία. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται «φωνολογική επίγνωση» ή φωνολογική ενημερότητα, και θεωρείται προ απαιτούμενη για τις αναλυτικοσύνθετες εργασίες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

1.3 Αναγνωστική ικανότητα

Στη σημερινή εποχή, όπου η διακίνηση των πληροφοριών πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της μέσω του γραπτού λόγου, η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση, για την πνευματική καλλιέργεια και την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση του σύγχρονου πολίτη καθώς διασφαλίζει τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός, ότι η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ίσως το πιο σημαντικό γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα διδαχθεί στα παιδιά με την είσοδο τους στο σχολείο (Gilder,C&Coach, D. “ Ανάγνωση και Κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης”, Αθήνα, Πατάκης; 2000).

Η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία και απαιτεί το συνδυασμό οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων (Τάφα, 1995). Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Ο Stanovich (1986) τονίζει πως η αποτυχία απόκτησης επαρκών αναγνωστικών δεξιοτήτων, επηρεάζουν τη διάθεσή του ατόμου αρνητικά απέναντι στη ανάγνωση γενικότερα (Oka&Paris, 1986), οδηγούν σε μείωση του λεξιλογίου (Nagy, Herman&Anderson, 1985), σε ελλιπή ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται με την κατανόηση γραπτών κειμένων (Brown, Palinsar&Parcel, 1986) κι έχουν ως τελική συνέπεια ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες να εξασκείται ολοένα και λιγότερο στην ανάγνωση σε σχέση με τους συνομηλίκους του (Arlington, 1984). Η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε κατάλληλα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, θα βελτιώσουν το επίπεδο της αναγνωστικής τους ακρίβειας (Vaugh&Schumn, 1996). Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση ειδικού προγράμματος, θα μειώσει την πιθανότητα ανάπτυξης δευτερογενών συναισθηματικών διαταραχών που θα οδηγήσουν σε μειωμένη εικόνα του εαυτού τους και σε προσωπική αποτυχία (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Η ανίχνευση για τον εντοπισμό καθυστερήσεων στην κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια αναγκαιότητα. Εύλογα επομένως προκύπτει το ερώτημα, σε ποια ηλικία εμφανίζονται οι πρώτες αναγνωστικές συμπεριφορές και ποιες είναι εκείνες οι πρώιμες δεξιότητες που συνδέονται με επιτυχία στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης μελλοντικά.

Τα παιδιά που ζουν σε κοινωνίες γραπτής επικοινωνίας, κατακλύζονται από πολύ νωρίς από χιλιάδες γραπτά μηνύματα, διαμορφώνοντας έτσι υποθέσεις για το σύστημα γραφής του περιβάλλοντός τους. Έτσι λοιπόν, συναντούμε συχνά παιδιά προσχολικής ηλικίας να προσποιούνται πως «διαβάζουν» τ' αγαπημένα τους

παραμύθια χωρίς να είναι ακόμη σε θέση να εφαρμόσουν τους κανόνες αποκωδικοποίησης μιμούμενα απλά τη συμπεριφορά ενηλίκων και να κάνουν τα πρώτα τους σκαριφήματα αποδίδοντας σ' αυτά νοήματα πραγματικών λέξεων. Οι συμπεριφορές αυτές αποκτώνται πολύ πριν φοιτήσουν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο κι επομένως δεν αποτελούν προϊόν συστηματικής διδασκαλίας, καθώς προκύπτουν μέσα από τις αυθόρμητες συναναστροφές τους με τις διάφορες μορφές του έντυπου λόγου (Παπούλια – Τζελέπη, 2001). Αυτή η νέα προοπτική για την κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί, αναφέρθηκε για πρώτη φορά από την Clay (1966) με τον όρο «αναδυόμενος εγγραμματισμός» (emergent literacy). Το σύγχρονο νηπιαγωγείο στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τη διαδικασία κατάκτησης γραπτού λόγου, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εγγράμματο περιβάλλον όπου τα νήπια θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το γραπτό λόγο μέσα από ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων (ΥΠΕΠΘ, n.d.) Είναι βέβαια αυτονόητο ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες εγγραμματισμού, δε κατακτήσουν όλα στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Η συχνή τους όμως ενασχόληση με δραστηριότητες γραπτού λόγου θεωρείται ότι βάζει τις βάσεις για τον εγγραμματισμό τους (Pascucci, 2004).

Η αναγνωστική ικανότητα υπήρξε διαχρονικά στενά συνδεδεμένη με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός παιδιού γι' αυτό και η κατάκτησή της ως παράγοντας που θα επηρεάσει όχι μόνο τη μαθησιακή, αλλά και την ευρύτερη ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σύγχρονων ερευνητών.

Η διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης, ξεκινά πολύ πιο πριν τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά από μόνα τους ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο, εξοικειώνονται μαζί του, αποκτούν τις στάσεις και τις δεξιότητες εκείνες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση των λέξεων και την εξαγωγή μηνύματος από αυτές. Η διαδικασία λοιπόν εκείνη που περιλαμβάνει τις αναγνωστικές εμπειρίες, δεξιότητες και γνώσεις που αποκτά το παιδί προτού ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης περιγράφεται από τους ερευνητές ως «αναδυόμενος εγγραμματισμός» ή «αναδυόμενος αλφαριθμητισμός». (Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. Κείμενο και Επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα; 1999)

Πιο συγκεκριμένα, οι αδυναμίες του νεαρού αναγνώστη σχετίζονται με (α) την ικανότητά του να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις

αποτελούνται από μικρότερα τμήματα (συλλαβές), που επίσης αποτελούνται από μικρότερα τμήματα (φθόγγους) και (β) από τη ικανότητά του να χειρίζεται συνειδητά τα επιμέρους αυτά. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα και θεωρείται προ απαιτούμενη για τις αναλυτικοσυνθετικές εργασίες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Το έλλειμμα των μαθητών σε αναγνωστικές δυσκολίες στην φωνολογική επεξεργασία, έχει διερευνηθεί και έχει επιβεβαιωθεί σε μεγάλο βαθμό ακόμα και στην ελληνική γλώσσα (Aidinis&Nunes, 2001; Porpodas, 1999)

Όμως σε γλώσσες με πιο διαφανή ορθογραφικά συστήματα, δηλαδή με πιο συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, τα ελλειμμάτων μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι λιγότερο εμφανή σε δοκιμασίες που αξιολογούν άμεσα την φωνολογική ενημερότητα και περισσότερο σημαντικά σε δοκιμασίες που την αξιολογούν άμεσα, όπως π.χ. λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης ή ταχείας κατονομασίας (Wimmer, Mayringer&Landerl, 1998)

1.4 Αναγνωστικές δυσκολίες

Κατά τη διάρκεια ερευνών για τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, έχει αναδειχθεί ως ιδιαιτέρως σημαντικός ο ρόλος της ταχύτητας επεξεργασίας των γραπτών ερεθισμάτων. Σε περιπτώσεις ορθογραφικά διαφανών γλωσσών με συστηματική αντιστοιχία μεταξύ ορθογραφίας και φωνολογίας, η έκταση και η βαρύτητα της αναγνωστικής δυσκολίας μπορούν να αξιολογηθούν ακριβέστερα στη βάση της ταχύτητας και όχι της ακρίβειας της ανάγνωσης.

Ειδικότερα, η αναγνωστική ευχέρεια, δηλαδή η ταχύτητα ακριβούς ανάγνωσης κειμένου, θεωρείται ότι αξιολογεί την αυτοματοποίηση των υπολεξικών διεργασιών. (VanderLeji&vanDaal, 1999 – Wolf, Bowers&Biddle, 2000). Όμως επειδή η αυτοματοποίηση των διεργασιών αναγνώρισης των ορθογραφικών ερεθισμάτων είναι θεμελιώδους σημασίας για την ευχερή αναγνώριση, η άνεση αυτή θεωρείται ότι αποτελεί ένα ιδιαιτέρως χρήσιμο δείκτη γενικής αναγνωστικής ικανότητας.

Μπορεί με σιγουριά να ανιχνευτεί, η ταχύτητα επεξεργασίας, ως ένα παράγοντα της αναγνωστικής επίδοσης. Είναι δυνατό να ανιχνευτούν

ελλείματα ταχύτητας επεξεργασίας σε περιπτώσεις αναγνωστικών δυσκολιών, ανεξάρτητα από τυχόν ελλείματα ακρίβειας ή κατανόησης, και συνεπώς θα εντοπίζονται αντίστοιχοι διακριτοί «τύπου» αναγνωστικών δυσκολιών. (Fletcher, 2003)

Μια διαπίστωση η οποία χρήζει αναφοράς, (Wolf & Bowers; 1999, αξιολογώντας σημαντικά την αναγνωστική ταχύτητα, συμπεράνε ότι η αναγνωστική υστέρηση μπορεί να οφείλεται:

1. Σε αδυναμία στην αναπαράσταση, πρόσβαση και διαχείριση των ήχων που συναπαρτίζουν μια λέξη
2. Σε δυσκολία στη ταχεία ανάκληση ονομάτων που αντιστοιχούν σε οπτικά σύμβολα. Έτσι προτείνει μια ταξινόμηση των υστερούντων αναγνωστών σε 3 κατηγορίες:

- Με χαμηλή αναγνωστική ακρίβεια.
- Με χαμηλή ταχύτητα.
- Με διπλό έλλειμα δηλαδή μειωμένη ακρίβεια και χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης, οι οποίοι παρουσιάζουν τις κυριότερες δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, μια άλλη πηγή αναφέρει ότι, οι ερευνητές και οι μελετητές που ασχολήθηκαν με την διαδικασία της ανάγνωσης και της δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε αυτήν, κωδικοποίησαν τους παράγοντες που την επηρεάζουν στην πληρέστερη μελέτη τους:

- Ενδατομικοί – Γνωστικοί παράγοντες
- Το είδος και η μορφή των κειμένων
- Φύλο – κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο

1.4.1. Ενδατομικοί1 – Γνωστικοί παράγοντες

Οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην αποκωδικοποίηση, η οποία θεωρήθηκε ως προαπαιτούμενος παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης και η ανεπάρκεια της οδηγεί στην εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση (Kirby & Savage, 2008. Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007. Nation & Snowling, 1998. Hover & Gough, 1990). Η λανθασμένη οπτική αντίληψη μιας λέξης, δε επιτρέπει στον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επιτυχή δημιουργία νοητικών κειμενικών αναπαραστάσεων, με συνέπεια να υστερεί σε κατανόηση. Σε αρκετές έρευνες, μαζί με την αποκωδικοποίηση συσχετίστηκε και αξιολογήθηκε και η ευχέρεια με την οποία διαβάζει η αναγνώστης. Ο επιτονισμός κατά την διάρκεια της ανάγνωσης θεωρήθηκε από αρκετούς ερευνητές σημαντικός παράγοντας για την επαρκή κατανόηση (Applegate, Applegate, & Modla, 2009).

Ακόμα, άλλες έρευνες, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους, στις περιορισμένες γνωστικές λειτουργίες (μνήμη εργασίας, ικανότητα λογικοσυμπερασματικών σκέψεων/ συνεπαγωγών, ανάκληση). Συγκεκριμένα, η περιορισμένη μνήμη εργασίας, έχει θεωρηθεί από πολλούς ερευνητές σημαντικός επιβαρυντικός παράγοντας μιας ανεπαρκούς αναγνωστικής κατανόησης (Baddeley, 2002. Just&Carpenter, 1992). Επίσης, η αδυναμία σχηματισμού συνεπαγωγών σε ένα πρώτο επίπεδο, υποδηλώνει μια δυσκολία στην εις βάθος κατανόηση και σε ένα δεύτερο επίπεδο καταδεικνύει μια ανεπαρκή διαδασκική μεθοδολογία (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001. Cain, & Oakhill, 2001.). Η ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου μελετήθηκε κυρίως, μέσα από δραστηριότητες που αφορούσαν την αξιολόγηση της κατανόησης και θεωρήθηκε ότι αξιοποιείται καλύτερα από τους αναγνώστες στα κείμενα των οποίων οι πληροφορίες συνδέονται αιτιακά. (Trabasso, & VandenBroek, 1985). Αντίθετα όμως, υπήρχαν έρευνες οι οποίες σύνδεσαν περισσότερο την ανάκληση με την μνημονική ικανότητα των ατόμων και λιγότερο με την ικανότητα κατανόησης, για αυτό και η αποκλειστική χρήση της δε θεωρείται ως αξιόπιστη μέθοδος αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης. (Falke, 2008)

1.1.4 Το είδος και η μορφή των κειμένων

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, το σχεδόν ταυτόχρονο ενδιαφέρον άλλων ερευνητών, όχι στον άνθρωπο, αλλά στο κείμενο, προσπαθώντας να διευκρινίσουν την θετική ή την αρνητική επίδραση των διάφορων κειμενικών ειδών στην αναγνωστική κατανόηση. Ένα μεγάλο κομμάτι των ερευνητικών δεδομένων, έχει στηριχθεί στη σύγκριση αφηγηματικών και πληροφοριακών κειμενικών ειδών, με τα πρώτα να θεωρούνται οικεία στους μαθητές και τα δεύτερα να δημιουργούν δυσκολίες στην κατανόηση, εξαιτίας του τρόπου γραφής τους και του ανοίκειου, για τους μαθητές, λεξιλογίου που χρησιμοποιούν (Best, Floyd, & Mcnamara, 2008; Hall, 2004; Cain, 2003;).

1.1.5 Φύλο – κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο

Η επίδραση του φύλου των αναγνωστών, ως προς τη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση, αλλά και ως προς την κατανόηση, δε μπορεί να παραβλεφθεί, καθώς τα κορίτσια φαίνονται να αναπτύσσουν πιο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση (Swalander, & Taube, 2007) και στο τρόπο που επεξεργάζονται το κείμενο (Kintsch, 1986). Σε μικρότερο βαθμό, αλλά παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί, αρκετές είναι οι

ερευνητικές αποδείξεις που συνηγορούν στο θετικό ρόλο που μπορεί να έχει η οικογένεια στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, παρωθητικών της ανάγνωσης και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (VanElsaker, 2002).

1.5. Αναγνωστική ευχέρεια και αυτοματοποίηση

Στη γνωστική και εκπαιδευτική ψυχολογία, η αναγνωστική ευχέρεια (fluency) προσδιορίζεται εργαλειακά ως ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα (Stankovich, 1980). Η ακρίβεια και η ταχύτητα της ανάγνωσης αποτελούν ενδείξεις της αυτοματοποίησης των αναγνωστικών διεργασιών, η οποία προκύπτει μετά από μακροχρόνια εξάσκηση στο αναγνωστικό έργο και θεωρείται ως ο κύριος στόχος της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Samuels&Flor, 1997, WolfMiller&Donnelly, 2000). Η αυτοματοποίηση είναι μια σύνθετη έννοια που αφορά στη διαβάθμιση της επίδοσης σε κάποιο επαναλαμβανόμενο έργο και, εκτός από τους τομείς της ταχύτητας και της ακρίβειας, σχετίζεται με την ικανότητα εκούσιας έναρξης ελέγχου και τερματισμού της εκτέλεσης του έργου, με τη συνειδητή επίγνωση της εκτέλεσης του έργου και με την έκταση των γνωστικών πόρων που απαιτούνται για την εκτέλεσή τους (Logan, 1997).

Στα πλαίσια της ανάγνωσης η αυτοματοποίηση θεωρείται ότι αποτελεί ιδιότητα των αναγνωστικών διεργασιών (LaBerge&Samuels, 1974). Όσο λιγότερους γνωστικούς πόρους απορροφά από την ανάγνωση μιας λέξης, τόσο περισσότεροι πόροι μπορούν να επενδυθούν στην κατανόηση του κειμένου, μια λειτουργία υψηλότερων γνωστικών απαιτήσεων που δε μπορεί να αυτοματοποιηθεί πλήρως, διότι το νόημα διαφέρει από κείμενο σε κείμενο ενώ το αναγνωστικό λεξιλόγιο παραμένει σταθερό (LaBerge&Samuels, 1974).

Οι ικανοί αναγνώστες διαθέτουν περίσσεια πόρων για τον υπολογισμό και τη σύνθεση του νοήματος (Adams, 1990· LaBerge & Samuels, 1974· Samuels, 1999). Αντίθετα, οι αρχάριοι αναγνώστες εκτελούν τις αναγνωστικές διεργασίες αργά, με κόπο και δυσκολία (Kuhn & Stahl, 2003). Η αυτοματοποίηση της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνίσταται στη σταδιακή μετάβαση από τους ήχους (φθόγγους) που αντιστοιχούν στα γράμματα, τη συνειδητή αποκωδικοποίηση των λέξεων, ως την απόκτηση μεγαλύτερων ορθογραφικών μονάδων που μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα και αποδοτικά επιτρέποντας γρήγορη πρόσβαση στο νοητικό λεξικό (Ehri, 1995· Samuels & Flor, 1997). Όταν η μετάβαση αυτή είναι

δυσχερής ή ατελής, το αποτέλεσμα είναι χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις, δηλαδή μειωμένη ακρίβεια και κυρίως χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης (Savage, 2004· vanderLeij&vanDaal, 1999· Yap&vanderLeij, 1993). Η έλλειψη ευχέρειας στην ανάγνωση θεωρείται ότι δυσχεραίνει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και, ως εκ τούτου, τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση, και για το λόγο αυτό η αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών (πρέπει να) αποτελεί θεμελιώδη στόχο των ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Kuhn & Stahl, 2003· Levy, 2001· Wolf & Katzir-Cohen, 2001· Wolf, Miller, & Donnelly, 2000).

Η έννοια της αυτοματοποίησης δεν ταυτίζεται θεωρητικά με εκείνη της ευχέρειας, παρότι η αυτοματοποίηση συνεπάγεται την ακριβή και γρήγορη ανάγνωση (Kuhn & Stahl, 2003· Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Τόσο η αυτοματοποίηση όσο και η ευχέρεια είναι πλουσιότερες έννοιες που περιλαμβάνουν και άλλες συνιστώσες.³ Η συχνή σύγχυση μεταξύ των δύο εννοιών στη βιβλιογραφία, αλλά και στη διεθνή πρακτική, οφείλεται στο γεγονός ότι η ευχέρεια είναι πρακτικά δύσκολο να οριστεί και να αξιολογηθεί πέρα από τις μετρήσιμες διαστάσεις της ακρίβειας και, κυρίως, της ταχύτητας. Αναγνωρίζοντας την έλλειψη μιας κοινά αποδεκτής εννοιολογικής απόδοσης του όρου «ευχέρεια» στα πλαίσια της ανάγνωσης, οι Wolf & Katzir-Cohen (2001) την περιέγραψαν ως μια έννοια που περιλαμβάνει «κάθε υπο-διεργασία και υπο-δεξιότητα που εμπλέκεται στην ανάγνωση» και που σχετίζεται με τις έννοιες της αυτοματοποίησης, της ταχύτητας επεξεργασίας, της ταχύτητας και του ρυθμού ανάγνωσης καθώς και του ρυθμού και της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων» (σελ. 213).

1.5.1. Υπολογισμός της αναγνωστικής ευχέρειας

Στην Ευρώπη, οι μετρήσεις αναγνωστικής ευχέρειας χρησιμοποιούνται συστηματικά για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες [φινλανδικά: Müller & Brady, 2001· Lehtola & Lehto, 2000· ουγγρικά: Everatt, et al, 2004· γερμανικά: Wimmer, 1993· Wimmer et al, 2000· ιταλικά: Spinelli et al, 2005· Zoccolotti et al, 1999] διότι, όπως προαναφέρθηκε, διακρίνουν ισχυρά μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Η αναγνωστική ευχέρεια συνήθως εξετάζεται ως αριθμός ορθά

αναγνωσμένων στοιχείων (λέξεων ή ψευδολέξεων) ανά μονάδα χρόνου (ή εντός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος) ή, εναλλακτικά, ως χρόνος ανά ορθά αναγνωσμένη λέξη (ή ψευδολέξη). Και στις δύο περιπτώσεις στη μέτρηση της ευχέρειας λαμβάνεται υπόψη η ακρίβεια (εφόσον αφαιρούνται τα στοιχεία που δεν αναγνώστηκαν σωστά) καθώς και η (συνολική) διάρκεια εκτέλεσης του έργου. Έτσι, τόσο τα αναγνωστικά λάθη όσο και η αργή εκτέλεση του έργου έχουν αρνητικό αποτέλεσμα στη μέτρηση της ευχέρειας.

Οι Jenkins et al (2003) εξέτασαν το ρόλο του κειμενικού πλαισίου (συμφραζομένων) στην αναγνωστική ευχέρεια και συνέκριναν τους δύο προαναφερθέντες τρόπους υπολογισμού της ευχέρειας ως προς τη σχέση τους με την αναγνωστική κατανόηση σε 113 αγγλόφωνους μαθητές της 4^{ης} τάξης σχολείων των ΗΠΑ. Όπως ήταν αναμενόμενο, η ευχέρεια στην ανάγνωση κειμένων ήταν πιο στενά συσχετισμένη με την αναγνωστική κατανόηση απ' ό,τι η ευχέρεια στην ανάγνωση καταλόγου μεμονωμένων λέξεων. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στις κοινές διεργασίες επεξεργασίας του νοήματος που συνεισφέρουν αφενός στην κατανόηση του κειμένου και αφετέρου στη διευκόλυνση της αναγνώρισης των λέξεων που ακολουθούν. Βρέθηκαν επίσης διαφορές στις σχέσεις μεταξύ των μετρήσεων ανάλογα με τον τρόπο υπολογισμού της ευχέρειας, παρότι οι δύο τρόποι υπολογισμού προκύπτουν από τις ίδιες μετρήσεις και παράγουν αντίστροφους αριθμούς.

Η αντιστροφή χρόνου και λαθών, έχει ως αποτέλεσμα μη γραμμική παραμόρφωση της κλίμακας μέτρησης μεταξύ των δύο τρόπων υπολογισμού, με συνέπεια την επιμήκυνση των διαστημάτων της κλίμακας στις υψηλές επιδόσεις (στον υπολογισμό αριθμού σωστά αναγνωσμένων λέξεων εντός χρόνου) ή στις χαμηλές επιδόσεις (στον υπολογισμό του χρόνου ανά ορθά αναγνωσμένο στοιχείο). Έτσι, για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, η ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου είναι ισχυρά συσχετισμένη με την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, ενώ για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις η κατανόηση αποβαίνει προγνωστικά σημαντικότερη (Jenkins κ. ά., 2003, σελ. 726).

1.5.2. Αναλυτικά η Αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης

Η διαγνωστική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης ενός μαθητή πρέπει να γίνεται, κατά σειρά εφαρμογής, σε τρία επίπεδα:

- Στη φωνολογική επίγνωση.

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

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας που μιλά και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών συστατικών της λέξης (συλλαβές και φωνήματα). Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι διττή αφού κινείται σε δύο επίπεδα: της **επιγλωσσικής** και της **μεταγλωσσικής** επίγνωσης.

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

Αντίθετα, το επίπεδο της μεταγλωσσικής επίγνωσης, αναφέρεται στην ικανότητα οργάνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά της στοιχεία. Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας, υπάρχει άμεση σχέση. Συγκεκριμένα, είναι διαπιστωμένη η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης.

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

Α) Η ικανότητα διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς, μεταξύ προφορικών λέξεων.

1Α) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στη συλλαβή.

γάλα – γάτα

δέμα – σύκο

μέρα – χώρα

μέλι – χώμα.

2Α) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιότητας στο φώνημα.

τα – το

τα – να

τι – να

μας – φως.

Β) Ικανότητα επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας. Το συγκεκριμένο τεστ μοιάζει με το τεστ απόφασης ομοιοκαταληξίας ή όχι αλλά η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στη τελική θέση των λέξεων. Και σε αυτό οι λέξεις παρέχονται προφορικά, όπως σε κάθε δοκιμασία φωνολογικής επίγνωσης:

(πόδι), βόδι – χώμα

(ρέμα), δέμα – μήλο

(τυρί), νερό – κερί

(ψάρι), ξύλο – χέρι

Στο επίπεδο της **μεταγλωσσικής επίγνωσης**, παρατηρείται μια μετάβαση σε πιο πολύπλοκες γνωστικές λειτουργίες, με το ανάλογο επιπλέον γνωστικό φορτίο. Εξελικτικά το παιδί περνά στη συγκεκριμένη φάση της φωνολογικής επίγνωσης μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της επιγλωσσικής επίγνωσης. Η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του συγκεκριμένου επιπέδου, είναι τα τεστ που καταγράφουν την ικανότητα διαχωρισμού, απομόνωσης, χειρισμού, σύνθεσης και άρθρωσης των δομικών στοιχείων μιας λέξης, αρχίζοντας από το επίπεδο της συλλαβής και ολοκληρώνοντας με το επίπεδο του φωνήματος. Ανάλογα με τη μονάδα επεξεργασίας (συλλαβή ή φώνημα), αξιολογείται και η αντίστοιχη κατάκτηση. Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι :

- Ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης

γάτα (γά – τα)

δώρο (δώ – ρο)

πεπόνι (πε – πό – νι)

φαγητό (φα- γη- τό)

- Ικανότητα φωνημικής κατάτμησης

το (τ – ο)

γη (γ – η)

έλα (έ – λ – α)

στο (σ – τ – ο)

Με τις συγκεκριμένες δοκιμασίες, το παιδί ακούει μια λέξη και καλείται να τη χωρίσει σε συλλαβές ή φωνήματα, τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά.

Γ) Ικανότητα σύνθεσης προφορικών λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα.

1Γ) Ικανότητα σύνθεσης συλλαβών

μή – λο (μήλο)

κά – τω (κάτω)

πο – τη – ρι (ποτήρι)

2Γ) Ικανότητα φωνημικής σύνθεσης

τ – ι (τι)

μ – ε (με)

π – ω – ς (πως)

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

1.5.3. Παράμετροι αναγνωστικής ικανότητας

Οι παράμετροι αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας ενός παιδιού είναι:

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

γλώσσας, ο χρόνος αποτελεί την πιο σημαντική παράμετρο αξιολόγησης της ανάγνωσης.

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

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

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

1.5.4. Αξιολόγηση ανάγνωσης και γραφής των γραμμάτων

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

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

- 1) Με την παρουσίαση μεμονωμένων γραμμάτων ή μιας σειράς γραμμάτων (μικρών και κεφαλαίων) όπου δείχνουμε ένα-ένα γράμμα και ο μαθητής πρέπει να αναφέρει τον ήχο του γράμματος
- 2) Στην περίπτωση της ορθογραφίας, εκφωνούμε τον ήχο του γράμματος και ο μαθητής καλείται να γράψει το γράμμα.

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

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

1.5.5. Αξιολόγηση της ανάγνωσης (και γραφής) των συλλαβών

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

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

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

Οι συλλαβές να περιλαμβάνουν μόνο διδαγμένα γράμματα.

- Η αξιολόγηση να αρχίζει με συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα και μάλιστα της πλέον συχνής δομής για την ελληνική γλώσσα, της μορφής ΣΦ.
- Οι συλλαβές να αποτελούν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς διδαγμένων γραμμάτων.
- Όσον αφορά την ανάγνωση των συλλαβών να υπάρχουν και συλλαβές οι οποίες περιέχουν δίψηφα φωνήεντα. Κάτι

τέτοιο όμως, για ευνόητους λόγους, δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά την αξιολόγηση της ορθογραφίας των συλλαβών.

- Η αξιολόγηση, θα προχωρά σταδιακά σε ολοένα και πιο σύνθετες μορφές συλλαβών όπως της μορφής ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ. Είναι σημαντικό ότι μπορούμε να βρούμε αρκετές μονοσύλλαβες λέξεις οι οποίες πληρούν τις συγκεκριμένες ορθογραφικές δομές, όπως π.χ «στην», «χθες», «προς», «πριν» κ.λ.π.
- Αδυναμία του παιδιού σε καθεμία από τις ανωτέρω περιπτώσεις απαιτεί επιστροφή στη μορφή ΣΦ ή ΣΦΣ.
- Για να αποκλειστεί η επίδραση της γνώσης λέξεων της ανωτέρω περίπτωσης, μπορούμε να δομήσουμε δικές μας συλλαβές, οι οποίες δεν αποτελούν λέξεις της ελληνικής, προσέχοντας να διευκολύνουν την άρθρωση δηλαδή τα γράμματα που τις αποτελούν να δίνουν την ευχέρεια της συνάρθρωσης. Τούτο, υπαγορεύεται από τη φύση της ελληνικής συλλαβής, ανοικτού τύπου, όπου τα σύμφωνα αποτελούν τις ακουστικές νύξεις, τα όρια της συλλαβής, αλλά ο πυρήνας είναι το φωνήεν. Έτσι αποφεύγουμε συλλαβές του τύπου «**ρταδ**», προτιμάμε όμως τη συλλαβή «**τραδ**».
- Η συλλαβή που διαβάζει το παιδί πρέπει να αρθρώνεται ως μια ενιαία μονάδα δομημένης άρθρωσης κι όχι ως μια σειρά από μεμονωμένους φθόγγους (τους φθόγγους των γραμμάτων).

Η παραβίαση του ανωτέρω κριτηρίου υπαγορεύει την εξάσκηση της μορφής ΣΦ. Αν και εκεί υπάρχει πρόβλημα, τότε επιστρέφουμε στην εξάσκηση με μεμονωμένα γράμματα.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα αυτά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, οι Fuchs κ.ά. (2001) εξέτασαν το ρόλο της αναγνωστικής ευχέρειας στην αξιολόγηση της γενικής αναγνωστικής ικανότητας υπό το θεωρητικό πρίσμα της αυτοματοποίησης των επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λέξης όσο και σε επίπεδο κειμένου, μέσα από μια ανασκόπηση των πρακτικών και ευρημάτων των τελευταίων δεκαετιών στις ΗΠΑ. Η πολύπλευρη παρουσίαση του ζητήματος, ανέδειξε σημαντικές πτυχές της αξιοποίησης μετρήσεων ευχέρειας στα πλαίσια

της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρότι τόσο οι ερευνητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στο σημαντικό αυτό ζήτημα.

Συμπερασματικά, οι Fuchs κ.ά. (2001) υπογράμμισαν τη σημασία και χρησιμότητα απλών μετρήσεων αναγνωστικής επίδοσης όπως είναι ο αριθμός των ορθά αναγνωσμένων λέξεων μέσα σε ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.

Στην ελληνική γλώσσα, η χρονική διάσταση των αναγνωστικών δεξιοτήτων έχει αναδειχθεί σε μελέτες μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας (Porpodas, 1999), μεσαίων τάξεων του Δημοτικού (Protopapas, Skaloumbakas, & Bali, 1999) καθώς και μαθητών Γυμνασίου (Protopapas & Skaloumbakas, 2007). Παρά την προφανή χρησιμότητα των μετρήσεων αναγνωστικής ταχύτητας, δεν έχει ακόμα διερευνηθεί ποιές μετρήσεις είναι χρησιμότερες για τον εντοπισμό μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, αν αυτό διαφέρει μεταξύ του αναγνωστικού επιπέδου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποιά είναι η συμμετοχή των χρονικών μετρήσεων στη δομή της μαθησιακής αξιολόγησης και πώς είναι καλύτερα να υπολογίζεται η χρονική διάσταση της αναγνωστικής επίδοσης ανάλογα με τον εκάστοτε στόχο της ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης.

1.1.6 Αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων

Η αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας ολοκληρώνεται με την ανάγνωση λέξεων (Κρόκου, 2011). Οι λέξεις, σε σχέση με την ανάγνωση των συλλαβών, παρουσιάζουν μια πρόσθετη γνωστική πολυπλοκότητα. Στην αξιολόγηση της ανάγνωσης των λέξεων ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική αναπαράσταση (δηλαδή να προβαίνει σε φωνολογική μετάφραση του γραφημικού κώδικα της λέξης) και ταυτόχρονα να έχει πρόσβαση στο σημασιολογικό κώδικα της λέξης. Βέβαια, ανάλογα με την κατεύθυνση της αξιολόγησης, μπορούμε να ελέγξουμε μία από τις παραπάνω ικανότητες ή ταυτόχρονα και τις δύο.

ομαλή ανάγνωση των λέξεων πρέπει να ορίζεται από την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τις επιμέρους συλλαβές και να προβαίνει στην ενοποίησή τους σε μια λέξη. Αντίθετα η μεμονωμένη ανάγνωση των συλλαβών που δομούν τη λέξη, με ταυτόχρονη αδυναμία να τις αναγνωρίσει ως ένα ενιαίο σύνολο, δε συνιστά

ανάγνωση και τούτο διότι οι μεγάλες ενδοσυλλαβικές παύσεις παραβιάζουν τα όρια της χρονικής παραμονής των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως ένας μαθητής με τη συγκεκριμένη αναγνωστική συμπεριφορά πρέπει να εξασκείται στην ανάγνωση των συλλαβών και κατόπιν να επιχειρείται η ανάγνωση λέξεων με περισσότερες της μιας συλλαβές (Πόρποδας, 2002).

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

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

1.6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή λέξεων

Πάνω όμως από αυτές τις παραμέτρους υπάρχουν τρεις πολύ βασικοί παράγοντες οι οποίοι πρέπει να διέπουν την επιλογή των λέξεων (Κρόκου, 2011). Αυτοί, βάση της ψυχολογίας της ανάγνωσης πρέπει να είναι:

1. **Το μέγεθος των λέξεων σε συλλαβές.** Το συγκεκριμένο κριτήριο σχετίζεται άμεσα με τη μνημονική ικανότητα του παιδιού και τη δυνατότητά του να επεξεργαστεί συγκεκριμένο όριο πληροφοριών. Έτσι επιλέγουμε μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, τρισύλλαβες ή και τετρασύλλαβες λέξεις. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των συλλαβών τόσο αυξάνεται και ο χρόνος γνωστικής επεξεργασίας των λέξεων. Ένα πρόσθετο κριτήριο είναι και ο αριθμός των γραμμάτων αφού κάθε επιπλέον γράμμα ή μόρφημα αποτελεί και μια επιπλέον πληροφορία προς επεξεργασία. Η έρευνα έχει δείξει ότι λέξεις με τον ίδιο αριθμό συλλαβών αλλά λιγότερα μορφήματα διαβάζονται ταχύτερα (π.χ. η λέξη «ράβω» διαβάζεται ταχύτερα από τη λέξη «πάνω»).
2. **Η συχνότητα των λέξεων.** Το κριτήριο αυτό αναφέρεται στο κατά πόσο οι συγκεκριμένες λέξεις ανταποκρίνονται στο γνωστικό και ηλιακό επίπεδο των παιδιών. Λόγω όμως μη επίσημης ερευνητικής μέτρησης των συχνοτήτων των ελληνικών λέξεων καταφεύγουμε στη χρήση του βασικού λεξιλογίου της Α΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Υψηλής Συχνότητας* και του αντίστοιχου λεξιλογίου της ΣΤ΄ τάξης για την εύρεση λέξεων *Χαμηλής Συχνότητας*.
3. **Η ορθογραφική κανονικότητα των λέξεων** το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην ορθογραφική δομή μιας ή περισσοτέρων συλλαβών κάθε λέξης. Έτσι εξετάζουμε αν η φωνολογική απόδοση της λέξης συντελείται μέσω της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας ή περιέχει δίψηφα φωνήεντα όπου η συγκεκριμένη αντιστοιχία δεν καλύπτει την ανάγνωση τέτοιων συλλαβών. Η πρώτη περίπτωση αφορά τις λέξεις με ομαλή ορθογραφική δομή (και αναφέρονται ως *ορθογραφικά ομαλές* λέξεις, π.χ «δένω», «λιμάνι» κ.λ.π) ενώ η δεύτερη τις λέξεις που χαρακτηρίζονται ως *ορθογραφικά εξαιρεσιμες* π.χ «παιδί», «αύρα», «πηγαίνω» κ.λ.π.

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

Μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες λειτουργούν σε κάποιο βαθμό και ως προγνωστικοί παράγοντες για την εμφάνιση πιθανών αναγνωστικών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή είναι η ικανότητα της αφήγησης (Κολάρα, 20) στην οποία και εστιάζει αυτή η πτυχιακή εργασία.

Επιπλέον είναι πολύ σημαντική η μελέτη των πρώιμων δεξιοτήτων ανάγνωσης ώστε να μπορεί να ενισχυθεί ένα παιδί όσο το δυνατό σε πιο πρώιμο στάδιο και πριν την εδραίωση δυσκολιών.

1.7. Διαγνωστικά Εργαλεία Αξιολόγησης Αφήγησης

Οι μέθοδοι για την συλλογή και ανάλυση της προφορικής - αφηγηματικής γλώσσας διακρίνονται από ποικιλία (Τόκη, 2011). Υπάρχουν διάφορες τυποποιημένες διαδικασίες, (όπως ελεύθερος λόγος, ή ανάγνωση από κείμενο δηλαδή τυποποιημένος), διαφορετικά είδη λόγου, (όπως γραπτό κείμενο, προσωπικές αναμνήσεις ή φανταστικό σενάριο), καθώς και διαφορετικοί τρόποι εκμαίευσης αποτελέσματος (όπως παραγωγή ιστορίας, αφήγηση ιστορίας και επανάληψη ιστορίας μετά από την αφήγηση από τρίτο πρόσωπο). Επομένως, συνήθως χρησιμοποιούνται στη διαγνωστική διαδικασία κυρίως, είτε καθοδηγούμενα εργαλεία/τεστ μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας είτε αυθόρμητα μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας που μπορεί να είναι φανταστική ή προσωπική εμπειρία (Gagarina et al, 2016 ; Kanellou, et al, 2016).

Το κύριο χαρακτηριστικό γενικότερα αυτής της πτυχιακής η οποία αναλύεται και περιγράφεται, γίνεται με σκοπό να αναλυθούν πρώιμες δεξιότητες που επηρεάζουν το πρακτικό κομμάτι της αναγνωστικής ικανότητας, και συγκεκριμένα της αφήγησης, από την οποία μπορεί να διακριθούν πληροφορίες για τη μικροδομή αλλά και τη μακροδομή.

Μικροδομή ορίζεται, το γλωσσικό κομμάτι το οποίο αφορά την κατασκευή συνεκτικών όρων, αριθμών και μέγεθος προτάσεων, καθώς και αναφορικές λέξεις και προτάσεις.

Μακροδομή ορίζεται, η ανάλυση της υψηλότερης ιεραρχικά οργάνωσης του λόγου, η οποία περιλαμβάνει επεισοδιακή δόμηση και στοιχεία γραμματικής της ιστορίας (Heilmann et al, 2010), και μπορεί να θεωρηθεί η πηγή του ανεξάρτητης γλωσσικής ικανότητας.

Γενικά, η μικροδομή και η μακροδομή, είναι δύο κατηγορίες ικανοτήτων, οι οποίες αφορούν δύο ασύνδετες μεταξύ τους περιοχές της αφηγηματικής ολοκλήρωσης ως ορισμό. Σε αυτό το σημείο πρέπει να λεχθεί ότι δε υπάρχουν πολλά τεστ, τα οποία να αξιολογούν την γνώση στο τομέα της αναγνωστικής ικανότητας και της γνώσης στους τομείς της γραμματικής και του λεξιλογίου.

Όσον αφορά την μικροδομή, πιο πολύ συγκεντρώνεται στο κομμάτι των γλωσσικών δομών και χαρακτηριστικών τα οποία αποτελούν τη βάση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Αντίθετα η μακροδομή αφορά τις υψηλότερες νοητικά γνώσεις στον τομέα της οργανωτικής ιεραρχίας του λόγου. Συνολικά και οι δύο κατηγορίες αποτελούν διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος και μετά τη κατάκτηση και των δύο μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδί έχει ολοκληρώσει τη δομή της αναγνωστικής εκπαίδευσης. Όλες οι παραπάνω

ικανότητες δε ελέγχονται συχνά σε ένα διαγνωστικό που να δείχνει την γλωσσική δεξιότητα και αποφεύγει το πιθανό διαγνωστικό λάθος (Gagarina et al, 2012; Gagarina et al, 2016).

1.7.1. Τεστ MAIN

Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα (**“working group for narrative and discourse”**), που δημιούργησε το **MAIN: «multilingual assessment instrument for narratives»** (Gagarina et al, 2012), σχεδιάστηκε με σκοπό να αξιολογεί την ικανότητα ανάγνωσης και αναπαραγωγής πληροφοριών, παιδιών τα οποία έχουν κατακτήσει μια ή ακόμα και δύο γλώσσες από την γέννησή τους μέχρι και μικρή ηλικία. Είναι κατάλληλο για παιδιά από 3 έως 10 ετών και αξιολογεί την αντίληψη και την αναγνωστική ικανότητα. Ο σχεδιασμός τους και η δομή του, του επιτρέπουν να μπορεί να κάνει επαρκή αξιολόγηση σε αρκετές γλώσσες για το ίδιο παιδί καθώς και διαφορετικές ιδιότητες, όπως πρότυπες ιστορίες, επανάληψη ιστορίας και αφήγηση ιστορίας.

Μέσα στο συγκεκριμένο τεστ, έχει 4 ιστορίες η καθεμία από τις οποίες έχει μια ομάδα προσεκτικά σχεδιασμένων αλληλουχιών (6 εικόνων). Αυτές οι ιστορίες και οι αλληλουχίες τους έχουν ελεγχθεί για τη γνωστική και νοητική τους ορθότητα.

Το MAIN αναπτύχθηκε στα πλαίσια της αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας και ικανότητας της απόκτησης πληροφοριών μέσω της ανάγνωσης. Υπάρχουν τρεις τομείς που ελέγχει το συγκεκριμένο τεστ:

1. Δημιουργία ιστοριών.
2. Επανάληψη μιας ιστορίας. (αφήγηση)
3. Επανάληψη μιας ιστορίας η οποία έχει μόλις λεχθεί.

Το τεστ αυτό αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων με σκοπό να αξιολογήσουν την ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνεται σε στοιχεία του κειμένου που αφορούν την δομή και το περιεχόμενο, σημεία στίξης και έννοιες. (Τσιμπλή κ.ά., 2012)

1.7.2. Κύρια Στοιχεία του Διαγνωστικού Τεστ MAIN

Το συγκεκριμένο διαγνωστικό τεστ MAIN, είναι βασισμένο στην ιδέα ότι οι ικανότητες αφήγησης και ανάγνωσης αφορούν και περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά στα οποία θα πρέπει να έχει ένα παιδί για να ολοκληρώσει την ανάπτυξή του στα παραπάνω, πρέπει να αξιολογούνται σε ένα μεμονωμένο τεστ διάγνωσης (Gagarina et al, 2012). Πιο αναλυτικά:

Αξιολογούνται βασικά 3 κύριες κατηγορίες: η αναπαραγωγή μιας ιστορίας, η επανάληψη μιας ιστορίας μετά την αφήγησή της από κάποιο τρίτο άτομο, και η επανάληψη της ιστορίας μετά την διήγηση μιας διαφορετικής αλλά παρόμοιας ιστορίας. Σε όλα τα παραπάνω δίνεται ένα σετ ερωτήσεων το οποίο δίνεται με σκοπό τον έλεγχο όλων των στοιχείων του λόγου. Σκοπός επίσης όλης αυτής της έρευνας που γίνεται είναι η συγκέντρωση υλικού για την αξιολόγηση της αφήγησης και στις δύο γλώσσες στην περίπτωση δίγλωσσων παιδιών, έτσι ώστε να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται οι γλωσσικές δυσκολίες εν γένει.

Συνολικά, σε κάθε περίπτωση πρέπει να μελετάται ένα σύνολο ικανοτήτων που αφορά γλωσσικές ικανότητες, όπως μορφοσύNTAX, σύνθετη δομή, λεξιλόγιο και μοναδικά δίγλωσσα χαρακτηριστικά, όπως αλλαγή κώδικα και αλληλεπίδραση των διαφορετικών κωδικών. Η ανάλυση της αφήγησης θεωρείται από τους περισσότερους ερευνητές και κλινικούς, ένας σωστός τρόπος να αναζητάς την επικοινωνιακή αρτιότητα. Επίσης, η ανάλυση της αφηγηματικής και αναγνωστικής ικανότητας επιτρέπει τους κλινικούς να αξιολογούν πολλαπλά γλωσσολογικά στοιχεία, όπως γραμματικές κατηγορίες, όπως στόχοι, σκοπός, αποτέλεσμα, λεξιλογική ποικιλία, σχετικές και αναφορικές συσχετίσεις.

Οι αφηγηματικές και αναγνωστικές ικανότητες, είναι πάρα πολύ σημαντικές για την μετέπειτα επιτυχία του παιδιού στο σχολείο. Ακόμα, μια από τις κύριες υποχρεώσεις των νέων παιδιών είναι ότι καθώς ανακαλύπτουν την αλληλεπίδραση μεταξύ της προφορικής γλώσσας και της μόρφωσης. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας δημιουργεί μια γέφυρα μεταξύ της προφορικής γλώσσας και της μόρφωσης, παρέχοντας έκθεση και εμπειρία στην ανάγνωση κειμένων και άρθρων τα οποία συναντάνε τα ίδια στην ηλικία τους.

Σύμφωνα με τους Oakhill&Cain (2007), η αναγνωστική ικανότητα και αναγνωστική κατανόηση, έχουν τις ρίζες τους στη κατανόηση της αφήγησης, η οποία αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τα πρωταρχικά στάδια της γλώσσας τα οποία είναι προγενέστερα της δόμησης του τρόπου ανάγνωσης. Έρευνες σχετικά με το τρόπο επέμβασης, έχουν αποδείξει ότι η άμεση εκπαίδευση των παιδιών στο θέμα της αφηγηματικής ικανότητας, είναι άμεσα συνδεδεμένο με την βελτίωση της αντίληψης και της βελτίωση της παραγωγής του προφορικού λόγου.

1.7.3. Χορήγηση του τεστ MAIN

Το MAIN, είναι ένα κατάλληλο τεστ για δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά από 3 έως 10 χρονών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει την αντίληψη και τη παραγωγή του λόγου και της

αφηγηματικής ικανότητας. Έχει διάφορα μέσα και τρόπους εκμείευσης όπως, τυπική ιστορία, επανάληψη μιας ιστορίας και αφήγηση προσωπικής ιστορίας (φανταστική, ανάμνηση ή από κείμενο ήδη γραμμένο το οποίο αξιολογεί και την αναγνωστική ικανότητα.). Η επιλογή του τρόπου εκμείευσης πληροφοριών, εξαρτάται από τους διαγνωστικούς στόχους που θέτει ο λογοθεραπευτής για το κάθε περιστατικό.

Σύμφωνα με τους Τσιμπλή και συνεργάτες (2012), Το MAIN, έχει σχεδιαστεί να επιτρέπει την αξιολόγηση διαφόρων γλωσσών, στο ίδιο ακόμα παιδί. Οποιαδήποτε γλώσσα μπορεί να αξιολογηθεί πρώτα σε περίπτωση διγλωσσίας. Για τα δίγλωσσα παιδιά το κενό μεταξύ των διαγνωστικών συνεδριών είναι από 4 έως 7 μέρες, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν η διαγλωσσική αλληλεπίδραση. Ιδανικά μιλώντας, το παιδί δε πρέπει να αξιολογηθεί και στις δύο γλώσσες από τον ίδιο εξεταστή.

Υλικά σε ηλεκτρονική μορφή: α) 4 Ακουλουθίες εικόνων, το περιεχόμενο της καθεμίας πρέπει να μπει σε ξεχωριστό φάκελο (συνολικά 12 φάκελοι), β) 2 κείμενα ιστοριών/κείμενα ερεθισμάτων, γ) εξοπλισμός ηχογράφησης φωνής, ε) φυλλάδια καταγραφής σκορ και ερωτήσεις κατανόησης των ιστοριών και στ) ερωτηματολόγιο για τους γονείς.

Ο Λογοθεραπευτής θα πρέπει:

- Αρχικά, να σιγουρευτεί ότι έχει μάθει την γενικότερη δομή το τεστ, και να γνωρίζει τη δομή των διαγνωστικών τεστ, καθώς και το τρόπο αξιολόγησης
- Έχει Προετοιμάσει το οπτικοακουστικό υλικό για την συνεδρία του νέου περιστατικού. Να Ξεκινήσει να ηχογραφεί το χώρο, πριν την είσοδο του παιδιού και τη φάση της προθέρμανσης
- Η φάση προθέρμανσης, πρέπει να στηρίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες και στο πολιτιστικό περιβάλλον. Προτού αρχίσει η διαδικασία της αξιολόγησης, συνιστάται να γίνουν ερωτήσεις γενικού τύπου για να δημιουργηθεί μια υποτυπώδης σχέση και για να σιγουρευτεί ο εξεταστής ότι το περιστατικό, είναι σε θέση να αντιληφθεί ερωτήσεις βασικού επιπέδου
- Να σιγουρευτεί, ότι οι φάκελοι οι οποίοι είναι για την ίδια σκηνοθεσία (3 συνολικά σε κάθε περίπτωση), είναι οργανωμένοι και τοποθετημένοι οργανωμένα πριν την έναρξη του τεστ. Σκοπός αυτού είναι έτσι ώστε το παιδί να δει ότι ο εξεταστής δε γνωρίζει το περιεχόμενο των φακέλων και άρα δε προκατασκευάζει τις ιστορίες και τα συμπεράσματα του τεστ

- Να το χορηγήσει με βάση τις οδηγίες ιδίων των ιστοριών
- Να κάθεται αντικριστά το περιστατικό, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να κρατήσει τις εικόνες προς τη δικιά του πλευρά, χωρίς όμως να είναι εμφανές στο λογοθεραπευτή. Όταν το παιδί βγάζει την καθεμία φωτογραφία από το φάκελο μέχρι που να ολοκληρώσει την ιστορία, τότε η οδηγία που πρέπει να λάβει είναι η εξής: «Κοίτα τις εικόνες χωρίς όμως να τις δείξεις σε εμένα και πρέπει να δεις μια ιστορία». Σε περίπτωση που το περιστατικό δε μπορεί να ανοίξει τους φακέλους και να εμφανίσει το περιεχόμενό τους, τότε ο εξεταστής μπορεί να τις κρατάει ο ίδιος για το παιδί, αλλά πάντα με φορά προς το παιδί
- Όταν το παιδί είναι έτοιμο να πει την ιστορία, ο εξεταστής πρέπει να το βοηθήσει να διπλώσει τις εικόνες σε τρία μέρη. Η επόμενη οδηγία προς το παιδί είναι να ξεκινήσει τη ιστορία, βλέποντας μόνο τις δύο πρώτες εικόνες (1-2). Αφού τις ολοκληρώσει, έπειτα συνεχίζεται η εξέταση στις επόμενες δυο εικόνες (1-4). Όταν ολοκληρωθούν και αυτές εικόνες συνεχίζεται να ανοίγονται εικόνες μέχρι να τελειώσει η ίδια ιστορία
- Στο τέλος της συνεδρίας, να συλλέξει τα στοιχεία και αξιολογήσει τις καρτέλες που αφορούν την παραγωγικότητα του λόγου του, καθώς και την αντιληπτική του ικανότητα
- **Αξίζει να σημειωθεί ότι,** η λίστα των επιλογών στη καρτέλα των πόντων δεν είναι απόλυτη. Οι πόντοι δίνονται όταν επιτυγχάνονται οι απαραίτητοι στόχοι (σκοπός, προσπάθεια, αποτέλεσμα, στοιχεία λόγου).

1.7.4. Σκορ και Αξιολόγηση

Ο τρόπος αξιολόγησης του MAIN στις εικόνες, τα κείμενα ιστοριών, τα πρωτόκολλα και τα αξιολογικά κείμενα για τις 4 ιστορίες, αναπτύχθηκαν μέσα από τη συνεργασία πολλών δομών και αποφασίστηκε ότι το τεστ θα έχει ως μέγιστη βαθμολογία το 17 (άριστα), για το κομμάτι των δομικών στοιχείων της ιστορίας και 10 πόντοι (άριστα), για το κομμάτι της κατανόησης. Επίσης απορρίφθηκε η αρνητική βαθμολόγηση για λόγους πολυπλοκότητας και επιλέχθηκε η βαθμολόγηση της επίδοσης του παιδιού με βάση το ποσοστό επιτυχιών του στο κομμάτι των ιστοριών.

1.8. Σκοπός πτυχιακής εργασίας

Από τα παραπάνω φαίνεται η σημαντικότητα της χρήσης εργαλείων για την αναγνωστική και αφηγηματική ικανότητα.

Σκοπός αυτής της πτυχιακής εργασίας ήταν να μελετηθεί η ικανότητα της αφήγησης σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή ώστε να είναι δυνατός ο σχεδιασμός των παρεμβατικών κινήσεων και των συνεχών επαναξιολογήσεων για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

2. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. Δείγμα

Συνολικά, για την ολοκλήρωση της έρευνάς και της μελέτης στην αναγνωστική ικανότητα και τη μελέτη του διαγνωστικού τεστ MAIN, πρέπει να συγκεντρωθεί ένα μικρό δείγμα περιστατικών, εκ των οποίων να αναλυθούν τα ευρήματα και να προκύψουν κάποια υποτυπώδη συμπεράσματα. Το δείγμα, αποτελούνταν από 10 παιδιά, ηλικίας από 4 χρονών (48 μηνών) έως και 7;6 χρονών (80 μηνών).

Σχετικά με τη μέθοδο αξιολόγησης, εφαρμόστηκε η σειρά βημάτων απαραίτητα για την σωστή διενέργεια του τεστ MAIN. Συγκεκριμένα η μέθοδος που χορηγήθηκε το τεστ MAIN, ήταν η ακόλουθη:

Αρχικά, είχαν διαβαστεί οι κανόνες και η μέθοδος της αξιολόγησης των περιστατικών σύμφωνα με το τεστ MAIN και ο εξεταστής, γνώριζε τη γενικότερη δομή του τεστ, αλλά και του τρόπου αξιολόγησης του. Ο χώρος ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή των αξιολογήσεων ήταν ειδικά διαμορφωμένος για ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση περιστατικών. Πριν την αξιολόγηση του περιστατικού το υλικό της εξέτασης είχε ήδη προετοιμαστεί με τρόπο ώστε να μεγιστοποιήσει την αξιολογητική ικανότητα του παιδιού και είχε ήδη συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από τους γονείς, ενημερώνοντας έτσι τον λογοθεραπευτή, για το τρόπο προσέγγισης του παιδιού κατά τη φάση προετοιμασίας ή προθέρμανσης. Πριν την έναρξή κάθε ιστορίας, υπάρχει μια σειρά ερωτήσεων και απροτύνσεων, οι οποίες πρέπει να χρησιμοποιούνται από το λογοθεραπευτή μόνο με σκοπό να βγάλουν τον εξεταζόμενο από μια θέση παύσης και αμηχανίας, γιατί συνολικά δε πρέπει να αμφισβητήσουμε το γεγονός ότι το σύνολο του τεστ είναι κατασκευασμένο για την παραγωγή λόγου και την κατανόησή του από τον εξεταζόμενο, οπότε η βοήθεια μας προς αυτόν, θα αλλοιώνει τα αποτελέσματα. Τέλος, ο τρόπος αξιολόγησης και ο τρόπος σκοραρίσματος πόντων έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες του τεστ, όταν το παιδί πετυχαίνει τους στόχους οι οποίοι είναι (σκοπός, προσπάθεια, αποτέλεσμα, στοιχεία λόγου).

Με την ενημέρωση των γονέων και την σύμφωνη γνώμη τους, ο θεραπευτής και το περιστατικό, σε ένα δωμάτιο, ειδικά διαμορφωμένο έτσι ώστε να υπάρχει παντελής έλλειψη περισσιών ερεθισμάτων μπήκαν για τη διαδικασία του τεστ. Πριν την διαδικασία αξιολόγησης με το τεστ,

έγινε εφαρμογή εισαγωγικού σταδίου όπου προτρέπεται το παιδί να ξεκινήσει λέγοντας την δικιά του ιστορία, ώστε να ηρεμίσει με την διαδικασία και να νιώσει πιο άνετα. Επιπλέον δεν υπήρχε άμεση επιβεβαίωση της σωστής απάντησης του παιδιού ώστε να δίνεται χρόνος για την τελευταία και οριστική απάντηση του παιδιού. Ανεξάρτητα με το πως γίνεται η αναφορά από το παιδί στον πρωταγωνιστή της ιστορίας κατά την διάρκεια της αφήγησης, δεν γινόταν διορθώσεις. Τέλος, στην περίπτωση που δε μπορεί να ξεκινήσει γιατί δε βρίσκει το κατάλληλο όνομα για τον πρωταγωνιστή του, τότε και μόνο μπορεί να παροτρυνθεί το παιδί να χρησιμοποιήσει, όποιο όνομα του ταιριάζει.

Έγινε ηχογράφηση και χρησιμοποιήθηκαν τα φυλλάδια καταγραφής αποτελεσμάτων του MAIN τεστ αλλά και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς, προς συμπλήρωση.

Από την ανάλυση των ηχογραφήσεων, των ερωτηματολογίων των γονέων και των απαντητικών φυλλαδίων προκύπτουν τα αποτελέσματα της πτυχιακής που περιγράφονται στη συνέχεια.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με το φύλο των παιδιών υπήρχαν 4 κορίτσια και 6 αγόρια. Παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας με τα στοιχεία των παιδιών.

1	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	4;3
2	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	5;1
3	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	5;5
4	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	7;0
5	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	4;0
6	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	6;0
7	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	7;6
8	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	6;6
9	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΑΓΟΡΙ	7;0
10	ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	5;0

Πίνακας 1. Ηλικίες των περιστατικών την ημέρα εξέτασης

Ακολουθώς παρουσιάζεται το ιστορικό και προφίλ του κάθε παιδιού:

Ιστορικό Περιστατικών – Πληθυσμού

- Περιστατικό 1.** (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 4;3)
 - Φύλο: Αγόρι
 - Επίσημη διάγνωση: Υψηλός λειτουργικός Αυτισμός. Απουσία ακουστικών προβλημάτων. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι η πολύ νεαρή ηλικία διάγνωσης και έναρξης της θεραπείας (18 μηνών).

- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι στόχοι: Ο μακροπρόθεσμος στόχος στο συγκεκριμένο περιστατικό, εφόσον μέσω εξετάσεων έχει αποκλειστεί η περίπτωση ακουστικών προβλημάτων, είναι η επίτευξη της οργάνωσης τόσο σε ποιότητα, όσο και σε διάρκεια. Για αυτό το λόγο εφαρμόστηκε και στο περιστατικό αυτό το τεστ.

2. Περιστατικό 2. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 5;1)

- Φύλο: Αγόρι.
- Επίσημη διάγνωση: Διάχυτες Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Ενίσχυση της έντασης και της διάρκειας της συγκέντρωσης και της οργάνωσης.

3. Περιστατικό 3. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 5;5)

- Φύλο: Κορίτσι
- Επίσημη Διάγνωση: Διάσπαση Προσοχής.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Επίτευξη οργάνωσης σε γραπτό και προφορικό λόγο, καθώς και ενίσχυση της ποιότητας και της διάρκειας της συγκέντρωσης σε μια διαδικασία.

4. Περιστατικό 4. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 7;0)

- Φύλο: Κορίτσι
- Επίσημη διάγνωση: Πρόκειται για δίγλωσσό περιστατικό (Αλβανικά – Ελληνικά) με σοβαρότατες ελλείψεις σε λεξιλόγιο και παραγωγή λόγου, αυθόρμητο αλλά και προσχεδιασμένο. Επίσης διακρίθηκαν και ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Στόχος της θεραπείας είναι η αύξηση του επιπέδου του λεξιλογίου και της αυθόρμητης παραγωγής λόγου, καθώς και η βελτίωση της ανάγνωσης

5. Περιστατικό 5. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 4;0)

- Φύλο: Αγόρι.
- Επίσημη Διάγνωση: Διάσπαση Προσοχής. Το τεστ χρησιμοποιήθηκε έμμεσα για να εξετάσει το συγκεκριμένο παράγοντα της συγκέντρωσης στην διαδικασία.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Επίτευξη οργάνωσης σε γραπτό και προφορικό λόγο, καθώς και ενίσχυση της ποιότητας και της διάρκειας της συγκέντρωσης σε μια διαδικασία.

6. Περιστατικό 6. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 6;0)

- Φύλο: Κορίτσι.
- Επίσημη διάγνωση: Πρόκειται για δίγλωσσό περιστατικό (Αλβανικά – Ελληνικά με σοβαρότατες ελλείψεις σε λεξιλόγιο και παραγωγή λόγου, αυθόρμητο αλλά και προσχεδιασμένο. Επίσης διακρίθηκαν και ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Στόχος της θεραπείας είναι η αύξηση του επιπέδου του λεξιλογίου και της αυθόρμητης παραγωγής λόγου, καθώς και η βελτίωση της ανάγνωσης.

7. Περιστατικό 7. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 7;6)

- Φύλο: Αρσενικό.
- Επίσημη Διάγνωση: Καθυστερημένη Ανάπτυξη Λόγου. το περιστατικό αυτό διακρινόταν από ιδιαίτερα φτωχό λεξιλόγιο (4 χρονών) και πολύ μικρή παραγωγή λόγου.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Αύξηση του λεξιλογίου σε ποιότητα και ποσότητα, καθώς και την αύξηση της παραγωγής του λόγου μέσω ιστοριών και αφήγησης με σκοπό την μετέπειτα βελτίωση του αυθόρμητου λόγου

8. Περιστατικό 8. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 6;6)

- Φύλο: Αγόρι.
- Επίσημη διάγνωση: Διάχυτες Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Ενίσχυση της έντασης και της διάρκειας της συγκέντρωσης και της οργάνωσης.

9. Περιστατικό 9. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 7;0)

- Φύλο: Αρσενικό.
- Επίσημη Διάγνωση: Καθυστερημένη Ανάπτυξη Λόγου. το περιστατικό αυτό διακρινόταν από ιδιαίτερα φτωχό λεξιλόγιο (3;6 χρονών) και πολύ μικρή παραγωγή λόγου. Επίσης, διαγνώστηκε με πολύ ήπιου βαθμού βαρηκοΐα, η οποία επιλύθηκε με τη χρήση ακουστικού.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Αύξηση του λεξιλογίου σε ποιότητα και ποσότητα, καθώς και την αύξηση της παραγωγής του λόγου μέσω ιστοριών και αφήγησης με σκοπό την μετέπειτα βελτίωση και του αυθόρμητου λόγου.

10. Περιστατικό 10. (Ηλικία την ημέρα εξέτασης 5;0)

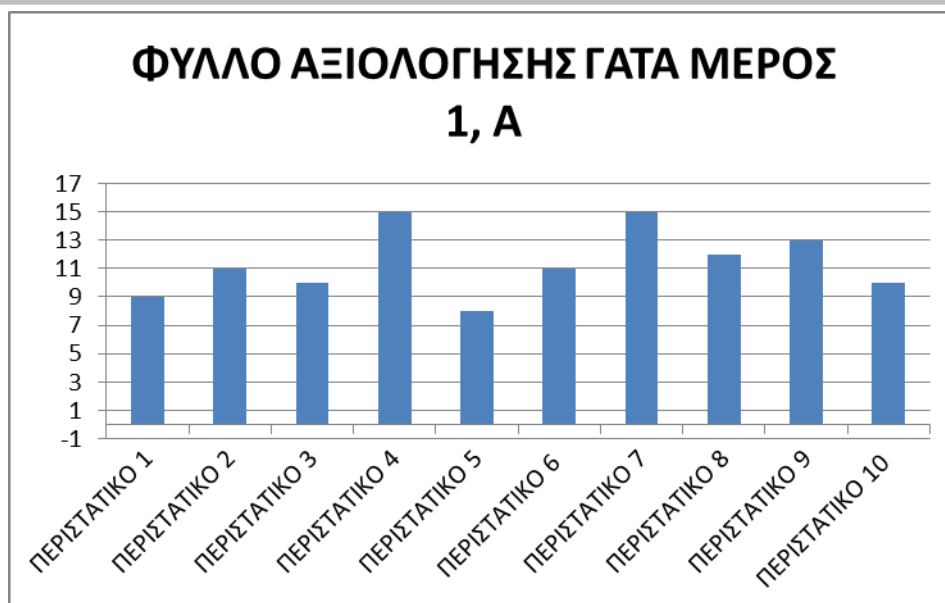
- Φύλο: Κορίτσι
- Επίσημη διάγνωση: Πρόκειται για δίγλωσσό περιστατικό (Αλβανικά – Ελληνικά), με σοβαρότατες ελλείψεις σε λεξιλόγιο και παραγωγή λόγου, αυθόρμητο αλλά και προσχεδιασμένο. Επίσης διακρίθηκαν και ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το περιστατικό, είχε δυσκολίες κατανόησης της χρονικής ακολουθίας σε ιστορίες και στη καθημερινότητα.
- Μακροπρόθεσμοι και Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι: Στόχος της θεραπείας είναι η αύξηση του επιπέδου του λεξιλογίου και της αυθόρμητης παραγωγής λόγου, καθώς και η βελτίωση της ανάγνωσης. Επίσης μέσα από τις ιστορίες γενικότερα αλλά και του τεστ MAIN, βελτιωθεί η αίσθηση της χρονική ακολουθίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΗ ΓΑΤΑ

ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ)				ΜΕΡΟΣ ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ / ΔΙΗΓΗΣΗ ΜΕ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΕΙΓΜΑ
	Α	Β	Γ	Δ
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1	9	6	6	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2	11	5	7	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 3	10	7	2	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 4	15	10	5	9
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 5	8	3	1	4
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 6	11	4	7	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 7	15	6	8	9
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 8	12	8	5	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 9	13	4	6	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 10	10	6	3	8

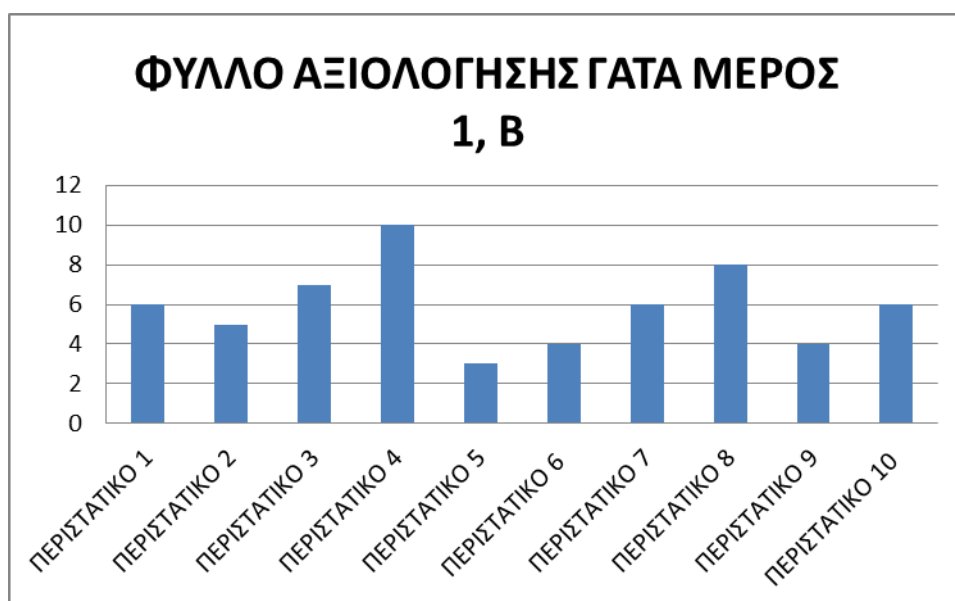
Πίνακας 2.Βαθμολόγηση των περιστατικών για την ιστορία με τη γάτα.

Σε αυτόν τον πίνακα, βρίσκεται το σύνολο της βαθμολογίας όλων των περιστατικών στην ιστορία με τη Γάτα, σε όλες τις κατηγορίες όπως αναγράφονται. Στην κατηγορία Α η μέγιστη βαθμολογία είναι 17 πόντοι. στην κατηγορία Β και Γ, οι πόντοι προκύπτουν από την βαθμολογία της κατηγορίας Α με βάση τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και του κατάλληλου χρόνου σε κάθε παρεχόμενη εικόνα της ιστορίας. Στην κατηγορία Δ βαθμολογείται η κατανόηση της ιστορίας που αναλύθηκε στην κατηγορία Α, και όχι η παραγωγή. Παράδειγμα: “ Γιατί ο σκύλος πήδηξε εμπρός στην εικόνα;”, που ερευνά τον αν το περιστατικό κατανοεί τον σκοπό των πράξεων του σκύλου.



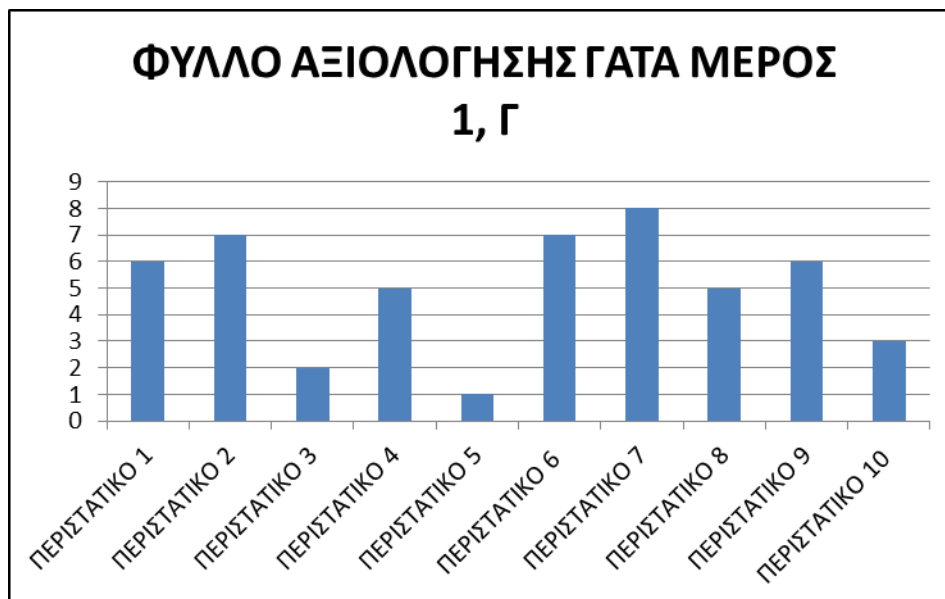
Γράφημα 1.Βαθμολόγηση περιστατικών στο μέρος 1, Α

Στο πρώτο φύλλο αξιολόγησης βαθμολογείται **Η ΔΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**. Σε αυτό το τμήμα οι ερωτήσεις που γίνονται στο παιδί, απαντούν στο πού; πότε; ποιός;



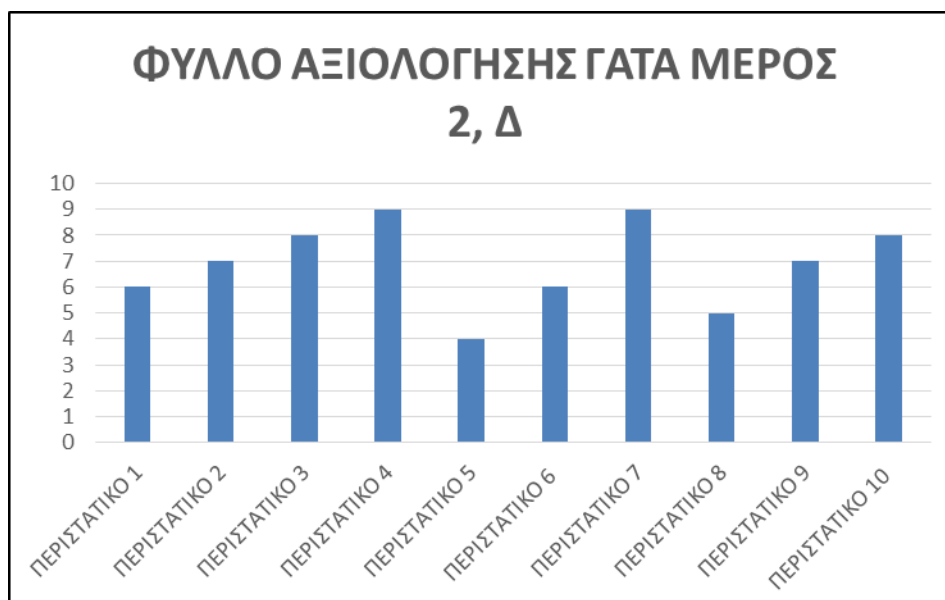
Γράφημα 2.Βαθμολόγηση περιστατικών στο μέρος 1, Β

Στο δεύτερο φύλλο αξιολόγησης βαθμολογείται **Η ΔΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ**, στην οποία καταμετράται ο αριθμός των σωστών χρήσεων της ελληνικής γλώσσας, στις προτάσεις που χρησιμοποίησε το παιδί για να απαντήσει τις ερωτήσεις της κατηγορίας Α. Δηλαδή



Γράφημα 3.Βαθμολόγηση περιστατικών στο μέρος 1, Γ

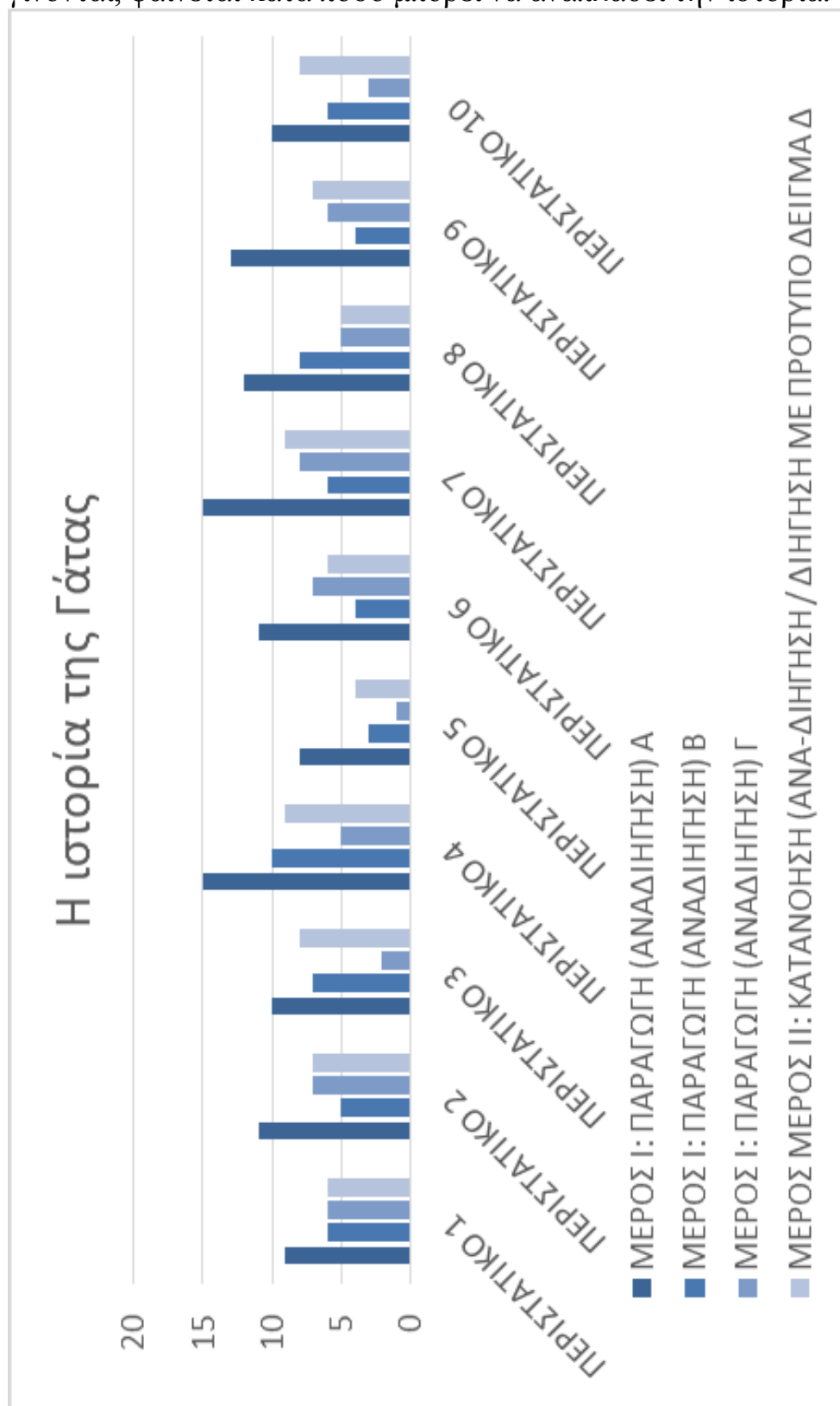
Σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης βαθμολογούνται **ΟΙ ΟΡΟΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (ΟΕΚ)**. Σε αυτό το τμήμα αξιολογούνται τα ρήματα που χρησιμοποιούνται από το περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και η συχνότητα αλλά και η ποικιλία τους.



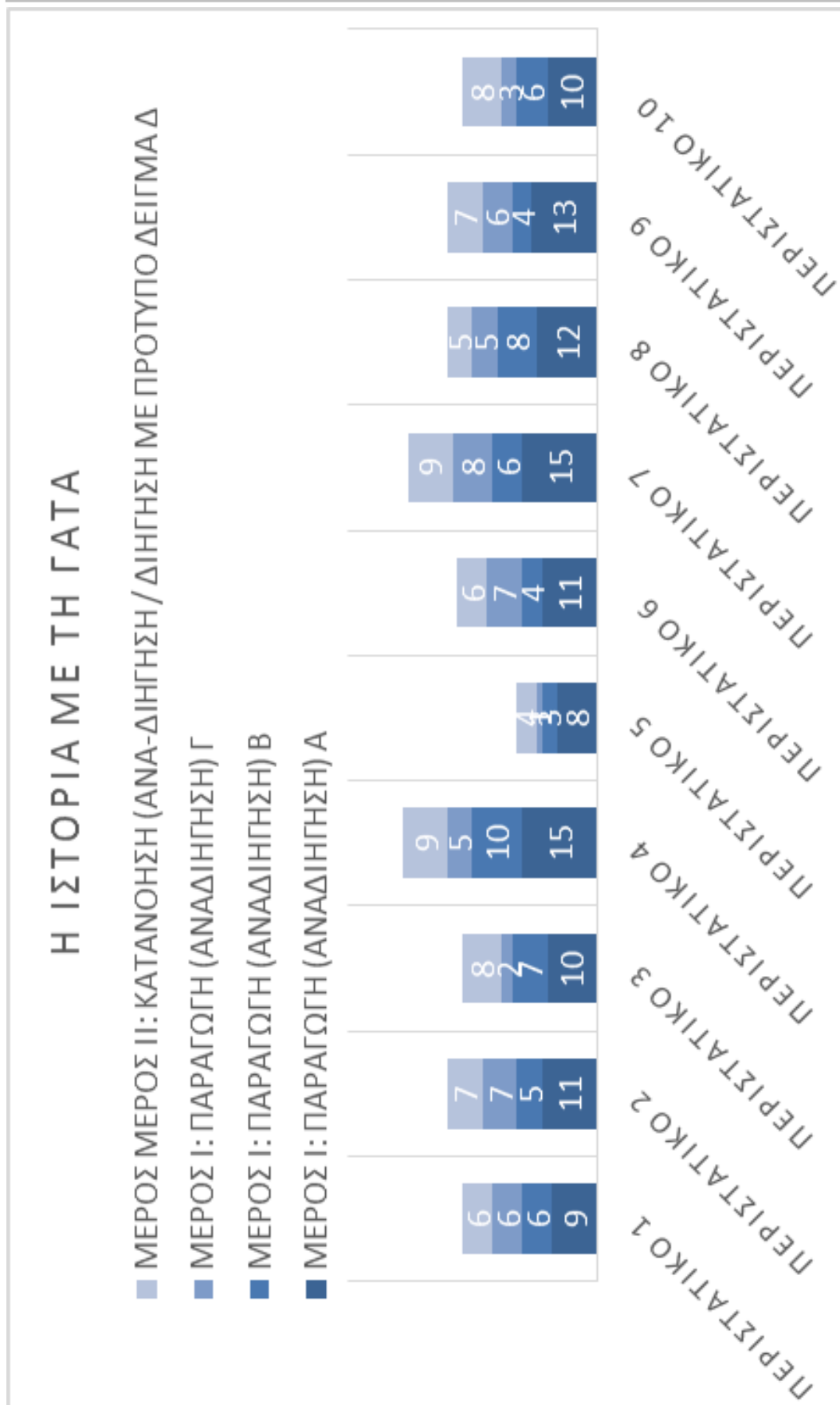
Γράφημα 4.Βαθμολόγηση περιστατικών στο μέρος 2, Δ

Τέλος, σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης εξετάζεται η ικανότητα του περιστατικού να ανα-διηγηθεί την ιστορία που πριν λίγο περιέγραφε

μέσω των εικόνων. Μέσω της απάντησης του σε ερωτήσεις που του γίνονται, φαίνεται κατά πόσο μπορεί να αναπλάσει την ιστορία.



Γράφημα 5.Βαθμολόγηση των περιστατικών ανα κατηγορία της ιστορίας με τη γάτα

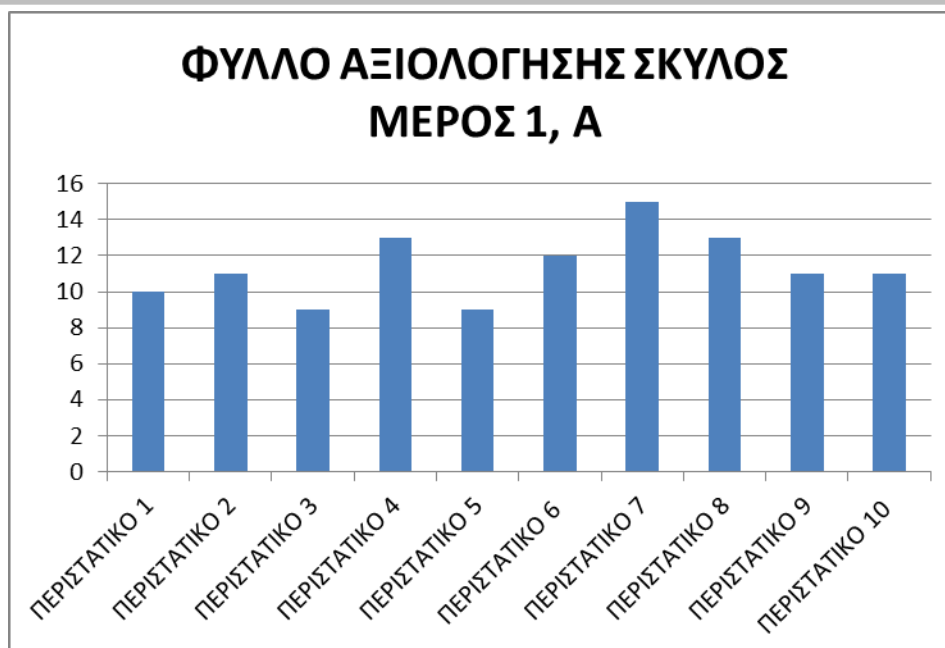


Γράφημα 6. Συνολική βαθμολογία των περιστατικών στην ιστορία με τη γάτα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΚΥΛΟ				
ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ)			ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ / ΜΕ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΕΙΓΜΑ	
	A	B	Γ	Δ
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1	10	5	7	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2	11	9	6	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 3	9	6	3	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 4	13	9	5	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 5	9	3	2	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 6	12	8	6	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 7	15	5	7	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 8	13	7	4	4
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 9	11	5	5	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 10	11	6	4	9

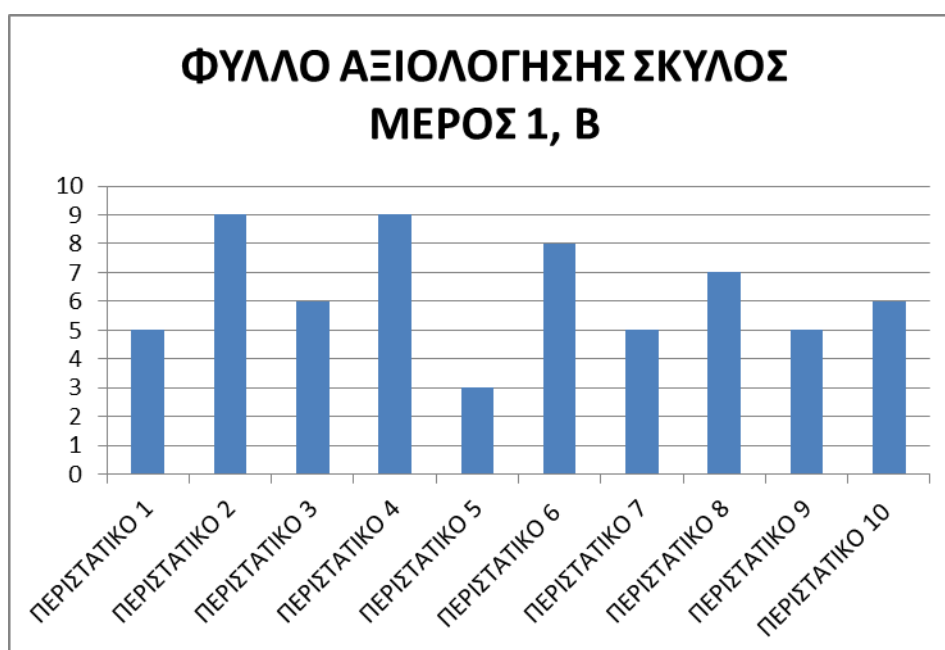
Πίνακας 3.Βαθμολόγηση περιστατικών στην ιστορία με το σκύλο

Σε αυτόν τον πίνακα, βρίσκεται το σύνολο της βαθμολογίας όλων των περιστατικών στην ιστορία με το Σκύλο, σε όλες τις κατηγορίες όπως αναγράφονται. Στην κατηγορία Α η μέγιστη βαθμολογία είναι 17 πόντοι. στην κατηγορία Β και Γ, οι πόντοι προκύπτουν από την βαθμολογία της κατηγορίας Α με βάση τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και του κατάλληλου χρόνου σε κάθε παρεχόμενη εικόνα της ιστορίας. Στην κατηγορία Δ βαθμολογείται η κατανόηση της ιστορίας που αναλύθηκε στην κατηγορία Α, και όχι η παραγωγή. Παράδειγμα: “ Γιατί ο σκύλος πήδηξε εμπρός στην εικόνα;”, που ερευνά τον αν το περιστατικό κατανοεί τον σκοπό των πράξεων του σκύλου.



Γράφημα 7.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Α

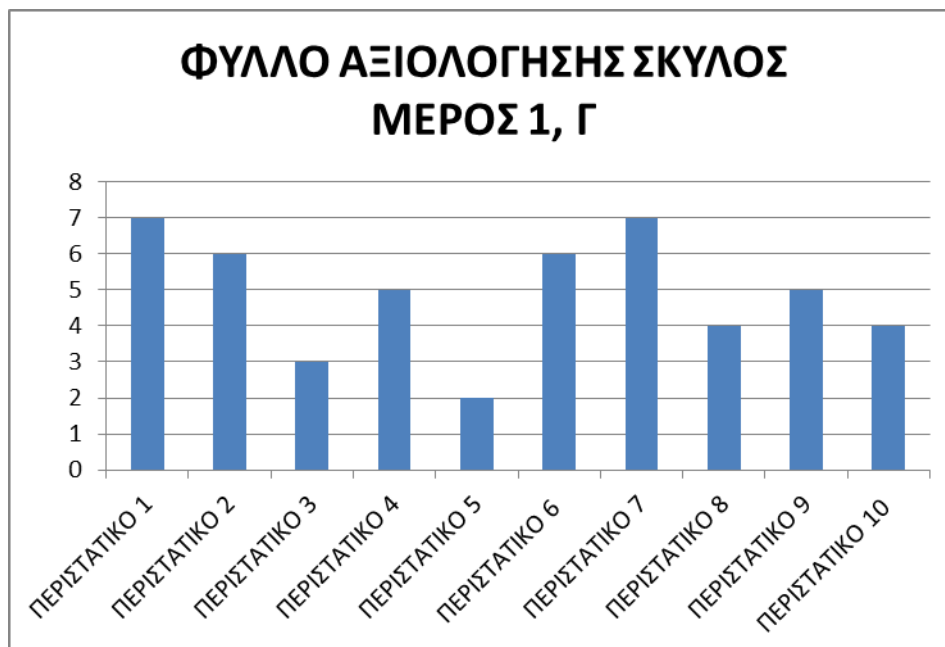
Στην κατηγορία Α του πρώτου μέρους, στην ιστορία με το Σκύλο, αξιολογείται, **Η ΔΟΜΗ** της ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι ο εξεταζόμενος, απαντάει κατά τη διάρκεια της εξέτασης για την παραγωγή λόγου, πρέπει να απαντάει σε ερωτήσεις του τύπου ποτε; ποιός; που;



Γράφημα 8.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Β

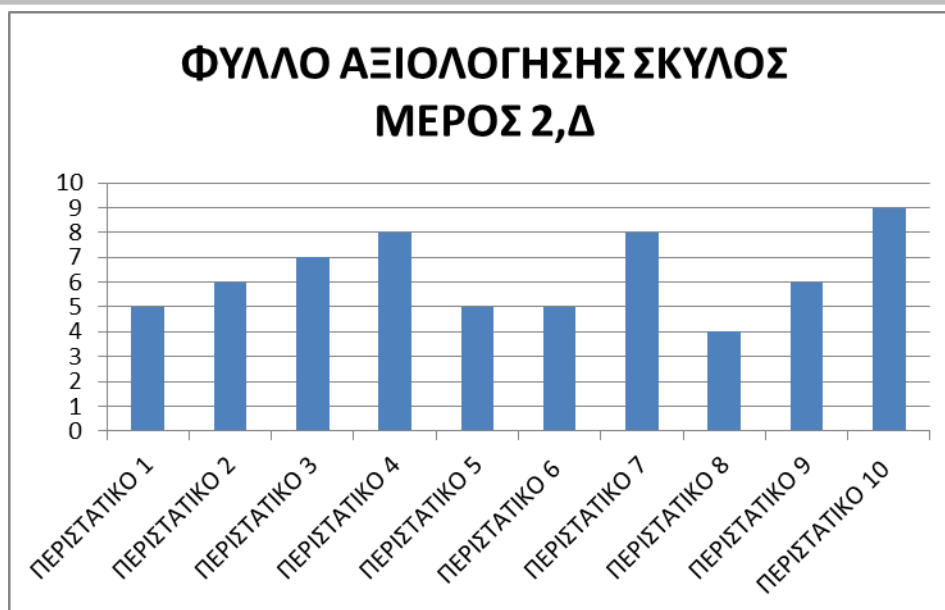
Στην κατηγορία Β του μέρους 1, της ιστορίας με το σκύλο, σκοπός του τμήματος αυτού στο φυλλάδιο αξιολόγησης είναι η **ΔΟΜΙΚΗ**

ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ, στην οποία καταμετράται ο αριθμός των σωστών χρήσεων της ελληνικής γλώσσας, στις προτάσεις που χρησιμοποίησε το παιδί για να απαντήσει τις ερωτήσεις της κατηγορίας Α.



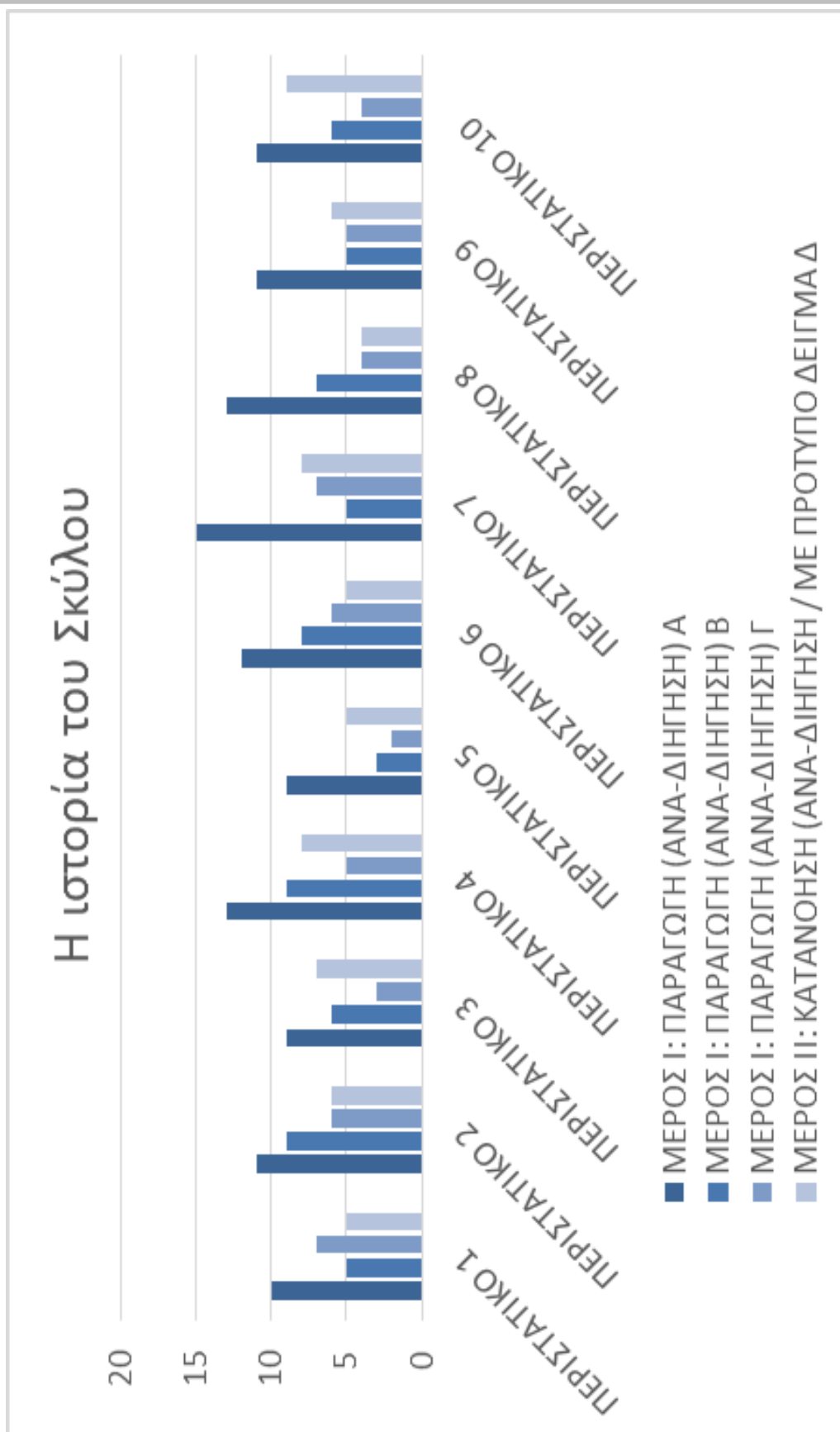
Γράφημα 9.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Γ

Σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης βαθμολογούνται **ΟΙ ΟΡΟΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (ΟΕΚ)**. Σε αυτό το τμήμα αξιολογούνται τα ρήματα που χρησιμοποιούνται από το περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και η συχνότητα αλλά και η ποικιλία τους.



Γράφημα 10.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 2, Δ

Τέλος, σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης, εξετάζεται η ικανότητα του περιστατικού να **ανα-διηγηθεί** την ιστορία που πριν λίγο περιέγραφε μέσω των εικόνων. Μέσω της απάντησης του σε ερωτήσεις που του γίνονται, φαίνεται κατα πόσο μπορεί να αναπλάσει την ιστορία.



Γράφημα 11.Βαθμολόγηση των περιστατικών ανα κατηγορία για την ιστορία με το σκύλο



Γράφημα 12. Συνολική βαθμολογία των περιστατικών στην ιστορία με το σκύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΑ ΜΩΡΑ ΚΑΤΣΙΚΑΚΙΑ				
ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)				ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)
	A	B	Γ	Δ
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1	10	6	7	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2	11	8	6	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 3	9	6	3	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 4	15	5	4	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 5	9	3	2	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 6	12	5	6	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 7	15	4	7	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 8	13	7	4	4
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 9	11	5	5	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 10	11	3	4	9

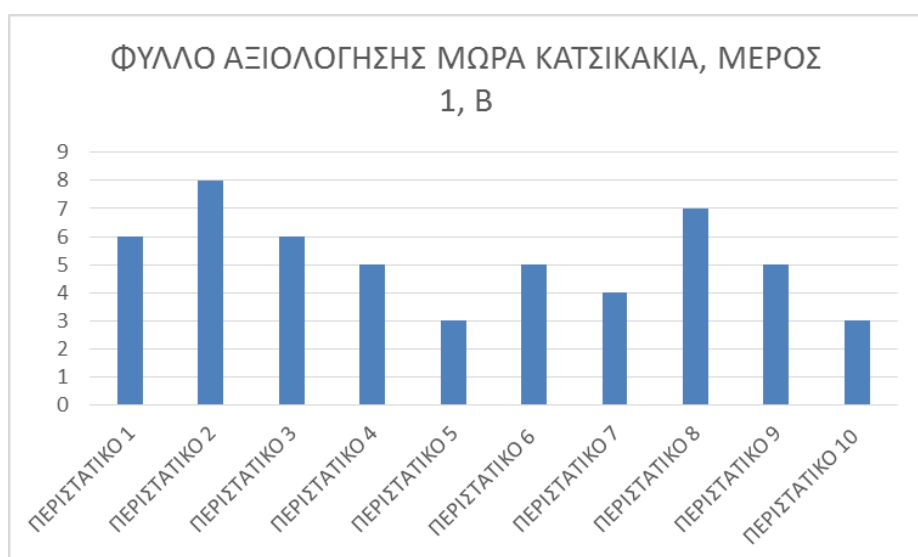
Πίνακας 4.Βαθμολόγηση περιστατικών στη ιστορία με τα μωρά κατσικάκια

Σε αυτόν τον πίνακα, βρίσκεται το σύνολο της βαθμολογίας όλων των περιστατικών στην ιστορία με τα Μωρά Κατσικάκια, σε όλες τις κατηγορίες όπως αναγράφονται. Στην κατηγορία Α η μέγιστη βαθμολογία είναι 17 πόντοι. στην κατηγορία Β και Γ, οι πόντοι προκύπτουν από την βαθμολογία της κατηγορίας Α με βάση τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και του κατάλληλου χρόνου σε κάθε παρεχόμενη εικόνα της ιστορίας. Στην κατηγορία Δ βαθμολογείται η κατανόηση της ιστορίας που αναλύθηκε στην κατηγορία Α, καθώς και η παραγωγή λόγου, στο τομέα της διήγησης.. Παράδειγμα: “ Γιατί ο σκύλος πήδηξε εμπρός στην εικόνα;”, που ερευνά τον αν το περιστατικό κατανοεί τον σκοπό των πράξεων του σκύλου.



Γράφημα 13.Βαθμολόγηση των περιστατικών μέρος 1, Α

Στο συγκεκριμένο Φύλλο αξιολόγησης της ιστορίας με τα Μώρα Κατσικάκια, μέρος 1, κατηγορία Α, ο εξεταζόμενος πλέον αξιολογείται στο τομέα της διήγησης. Αυτό σημαίνει ότι παρατηρώντας τις εικόνες πλέον, πρέπει από μόνος του να περιγράψει και να δώσει τις πληροφορίες σχετικά με το ποιός; που; πότε; και όχι μέσω των ερωτήσεων που του γίνονταν στις ερωτήσεις της ιστορίας με τη Γάτα και το Σκύλο.



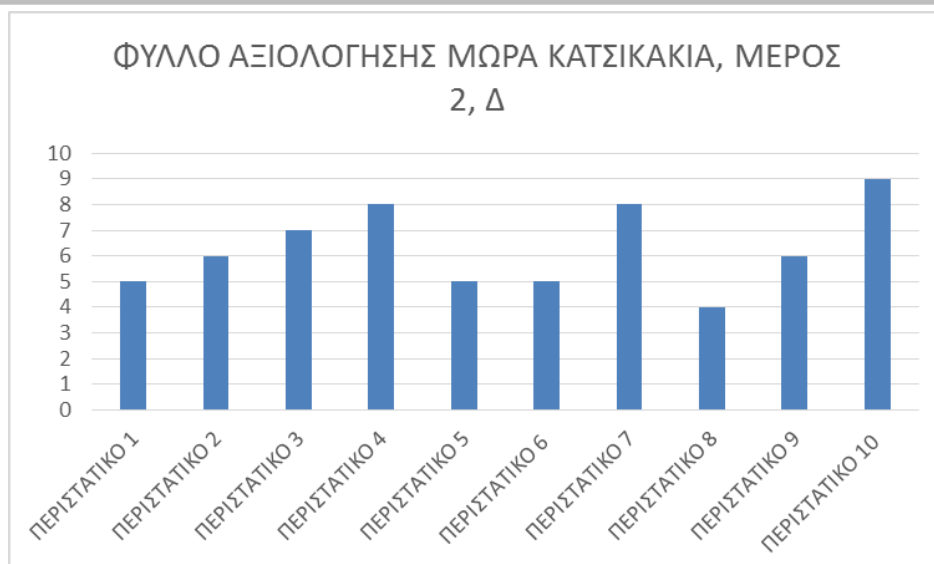
Γράφημα 14.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Β

Στην κατηγορία Β του μέρους 1, της ιστορίας με τα Μωρά Κατσικάκια, σκοπός του τμήματος αυτού στο φυλλάδιο αξιολόγησης είναι η **ΔΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ**, στην οποία καταμετράται ο αριθμός των σωστών χρήσεων της ελληνικής γλώσσας, στις προτάσεις που χρησιμοποίησε το παιδί για διηγηθεί την ιστορία στο τομέα της κατηγορίας Α.



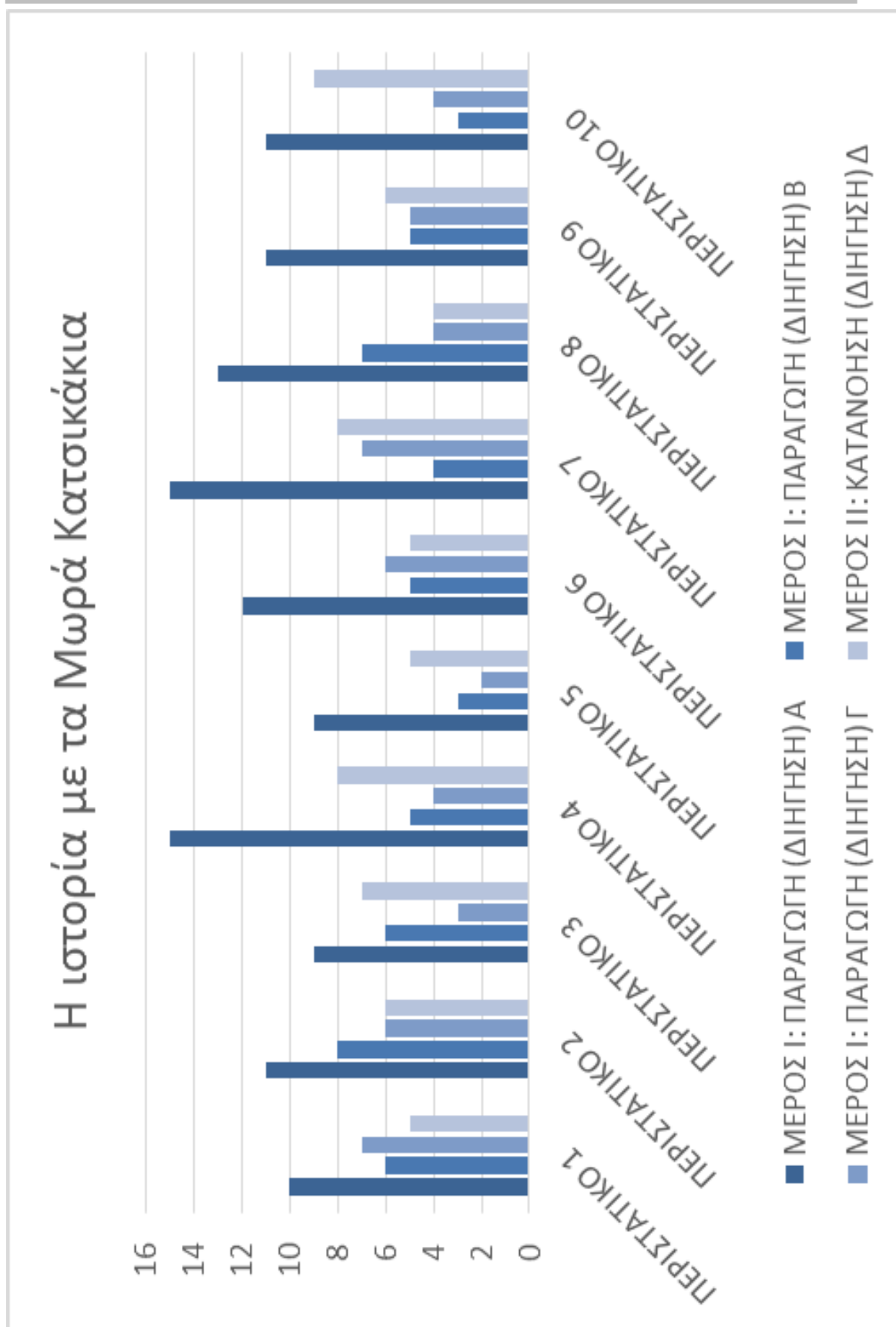
Γράφημα 15.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Γ

Σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης βαθμολογούνται **ΟΙ ΟΡΟΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (ΟΕΚ)**. Δηλαδή αξιολογούνται τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν από το περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και η συχνότητα αλλά και η ποικιλία τους.

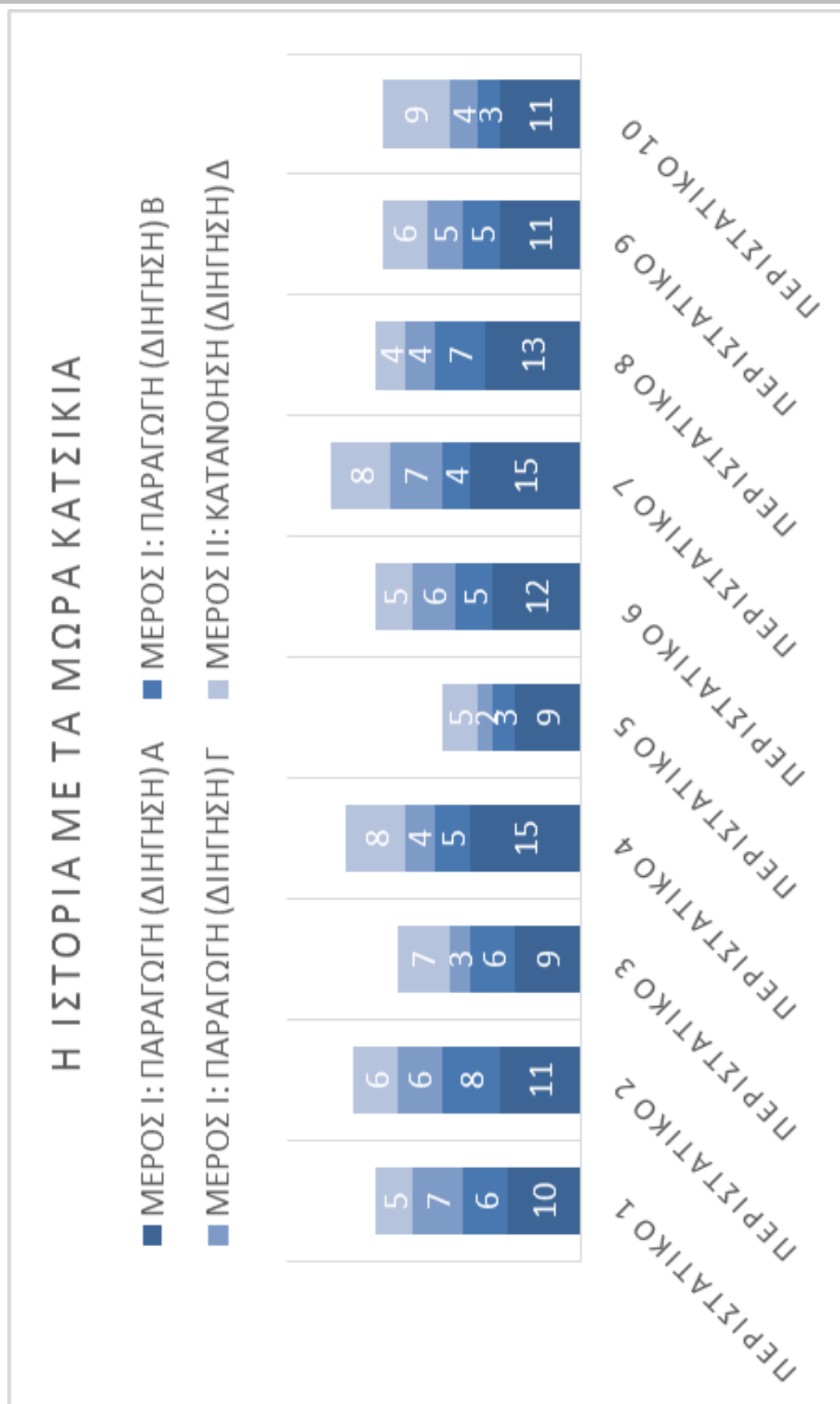


Γράφημα 16.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 2, Δ

Σε αυτό το τομέα, Μέρος 2, κατηγορία Δ, αξιολογείται η **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ** του ατόμου στην ιστορία στην οποία στη συγκεκριμένη ιστορία με τα Μωρά Κατσικάκια αξιολογούνται μέσω της διήγησης και όχι της ανα-διήγησης από δείγμα προσφερόμενο από τον εξεταστή όπως στις πρώτες δύο ιστορίες.



Γράφημα 17.Βαθμολόγηση περιστατικών ανα κατηγορία στην ιστορία με τα Μωρά Κατσικάκια

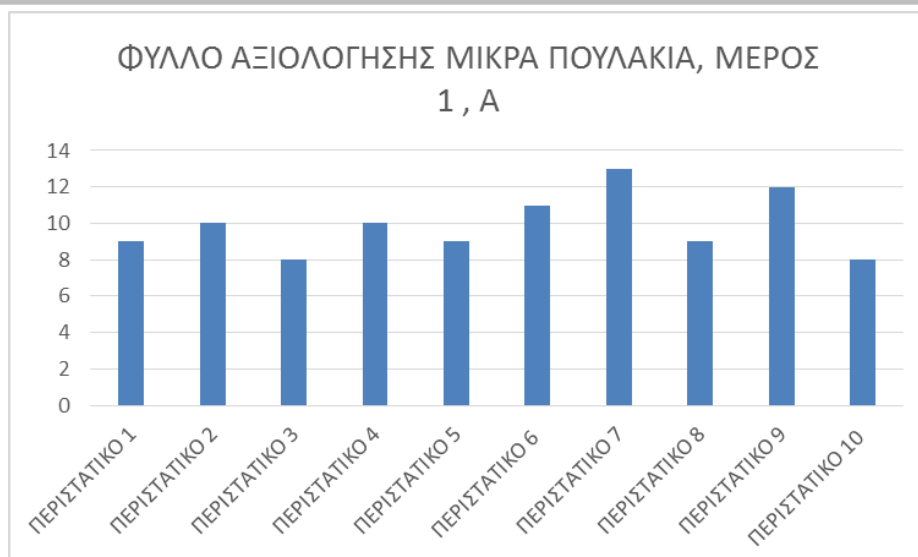


Γράφημα 18.Συνολική βαθμολόγηση των περιστατικών και ανα κατηγορία στην ιστορία με τα Μωρά Κατσικάκια

ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΑ ΜΙΚΡΑ ΠΟΥΛΑΚΙΑ				
ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)				ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)
	A	B	Γ	Δ
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 1	9	4	7	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 2	10	6	5	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 3	8	5	3	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 4	10	7	4	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 5	9	5	2	6
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 6	11	6	6	5
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 7	13	3	7	4
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 8	9	5	4	7
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 9	12	2	5	8
ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟ 10	8	6	4	8

Πίνακας 5.Βαθμολόγησης περιστατικών στην ιστορία με τα Μωρά Πουλάκια

Σε αυτόν τον πίνακα, βρίσκεται το σύνολο της βαθμολογίας όλων των περιστατικών στην ιστορία με τα Μικρά Πουλάκια, σε όλες τις κατηγορίες όπως αναγράφονται. Στην κατηγορία Α η μέγιστη βαθμολογία είναι 17 πόντοι. στην κατηγορία Β και Γ, οι πόντοι προκύπτουν από την βαθμολογία της κατηγορίας Α με βάση τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και του κατάλληλου χρόνου σε κάθε παρεχόμενη εικόνα της ιστορίας. Στην κατηγορία Δ βαθμολογείται η κατανόηση της ιστορίας που αναλύθηκε στην κατηγορία Α, καθώς και η παραγωγή λόγου, στο τομέα της διήγησης.. Παράδειγμα: “ Γιατί ο σκύλος πήδηξε εμπρός στην εικόνα;”, που ερευνά τον αν το περιστατικό κατανοεί τον σκοπό των πράξεων του σκύλου.



Γράφημα 19.Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Α

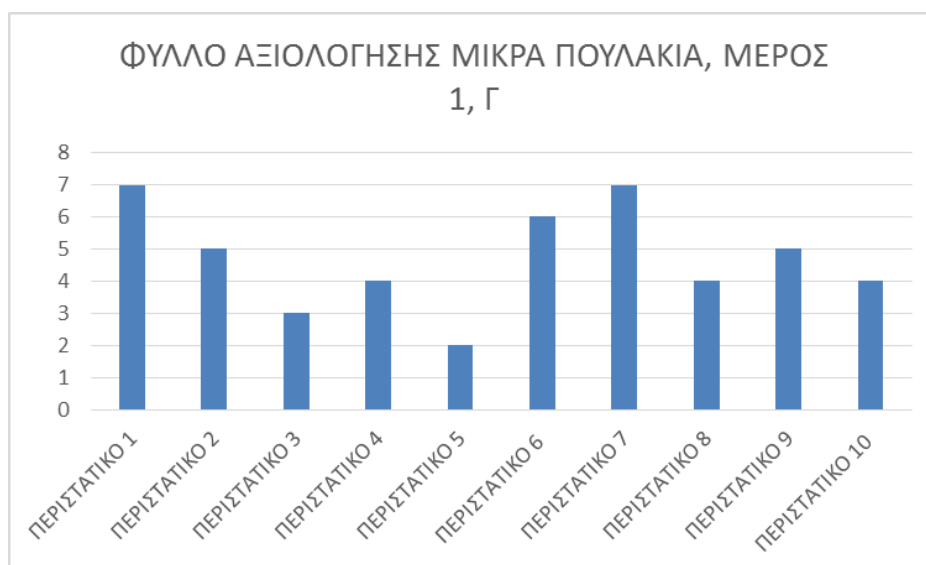
Στο συγκεκριμένο Φύλλο αξιολόγησης της ιστορίας με τα Μικρά Πουλάκια, μέρος 1, κατηγορία Α, ο εξεταζόμενος πλέον αξιολογείται στο τομέα της διήγησης. Αυτό σημαίνει ότι παρατηρώντας τις εικόνες πλέον, πρέπει από μόνος του να περιγράψει και να δώσει τις πληροφορίες σχετικά με το ποιός; που; πότε; και όχι μέσω των ερωτήσεων που του γίνονταν στις ερωτήσεις της ιστορίας με τη Γάτα και το Σκύλο.



Γράφημα 20.Φύλλο αξιολόγησης περιστατικών μέρος 1, Β

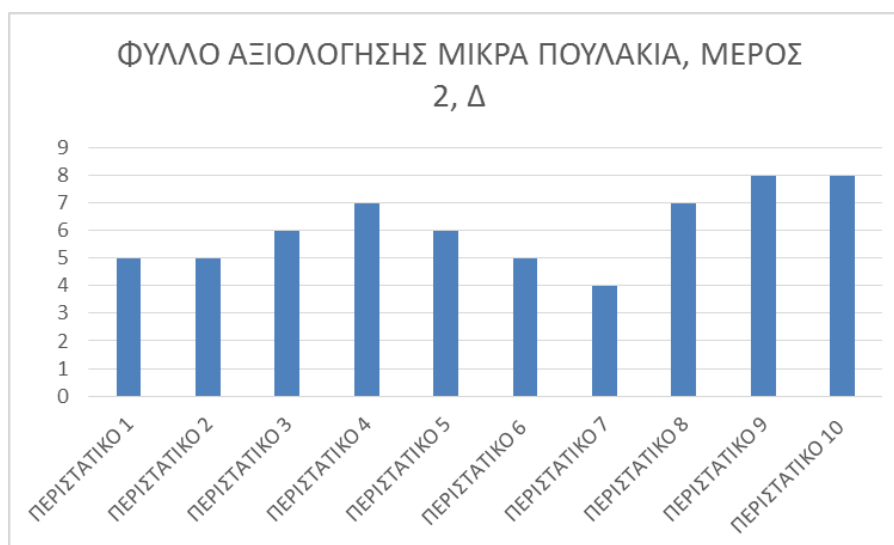
Στην κατηγορία Β του μέρους 1, της ιστορίας με τα Μικρά Πουλάκια, σκοπός του τμήματος αυτού στο φυλλάδιο αξιολόγησης είναι η **ΔΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ**, στην οποία καταμετράται ο αριθμός των σωστών χρήσεων της ελληνικής γλώσσας, στις προτάσεις που χρησιμοποίησε το παιδί για διηγηθεί την ιστορία στο τομέα της

κατηγορίας Α. Αυτό γίνεται μετρώντας συγκεκριμένα στοιχεία στο λόγο του εξεταζόμενου, ανάλογα με το είτε χρησιμοποιήθηκαν ή όχι.



Γράφημα 21. Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 1, Γ

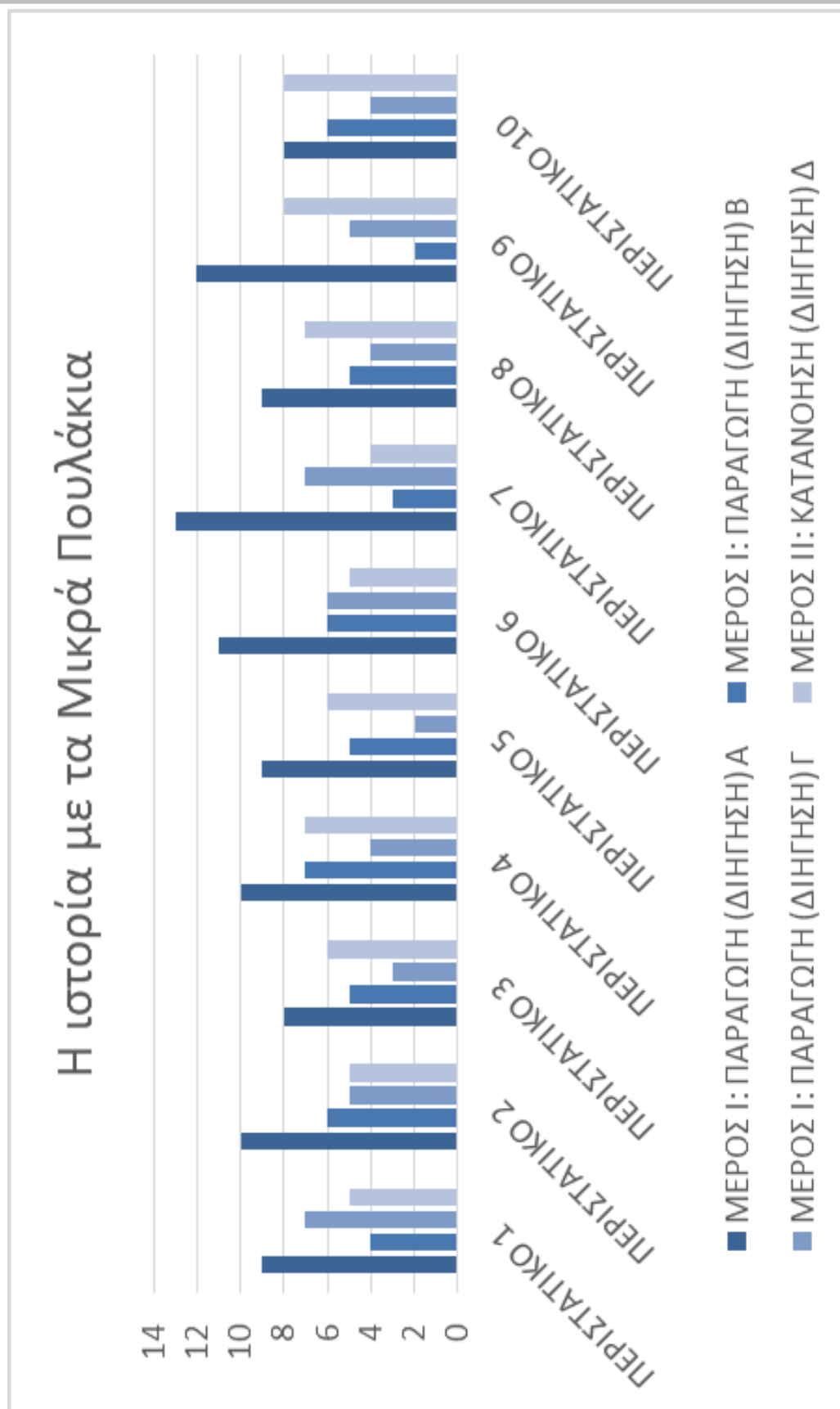
Σε αυτό το φύλλο αξιολόγησης βαθμολογούνται **ΟΙ ΟΡΟΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ (ΟΕΚ)**. Δηλαδή αξιολογούνται τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν από το περιστατικό κατά τη διάρκεια της εξέτασης, καθώς και η συχνότητα αλλά και η ποικιλία τους.



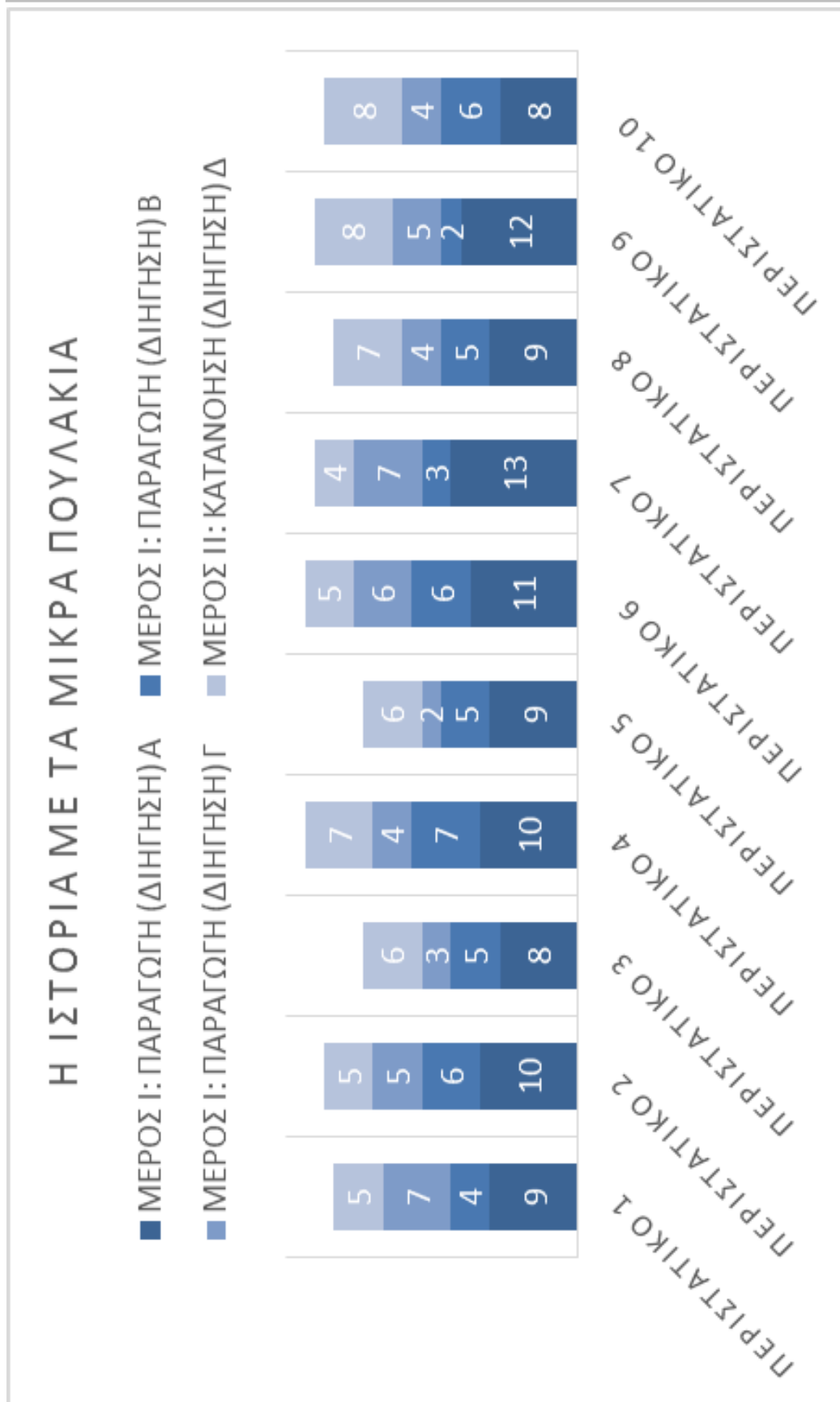
Γράφημα 22. Βαθμολόγηση περιστατικών μέρος 2, Δ

Σε αυτό το τομέα, Μέρος 2, κατηγορία Δ, αξιολογείται η **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ** του ατόμου στην ιστορία στην οποία στη συγκεκριμένη ιστορία με τα Μικρά Πουλάκια, αξιολογούνται μέσω της διήγησης και

όχι της ανα-διήγησης από δείγμα προσεφερόμενο από τον εξεταστή,
όπως στις πρώτες δύο ιστορίες.



Γράφημα 23.Βαθμολόγηση περιστατικών ανα κατηγορία στην ιστορία με τα Μωρά Πουλάκια



Γράφημα 24.Βαθμολόγηση περιστατικών ανα κατηγορία και συνολικά στην ιστορία με τα Μωρά Πουλάκια

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνολικά, η διάρκεια περίπου και των 4 ιστοριών, για την ολοκλήρωση του τεστ MAIN, είναι περίπου 45 λεπτά, με μία ώρα.

Σχετικά με την διάρκεια, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε πτώση στην επίδοση των μαθητών, κυρίως από θέμα συγκέντρωσης. Σε όλα τα περιστατικά επίσης, κύριος λόγος αυτής της κόπωσης θεωρώ προσωπικά, ότι ήταν η μεγάλη διάρκεια του διαγνωστικού τεστ MAIN.

Επίσης, ένα μεγάλο κομμάτι της επιτυχίας του τεστ και της σωστής αξιολόγησης, είναι να νιώσουν τα παιδιά άνετα στο περιβάλλον που βρίσκονται έτσι να αποβάλλουν το άγχος της αξιολόγησης. Καθόλη τη διάρκεια το περιστατικό, καθόταν σε ένα ειδικά διαμορφωμένο δωμάτιο, σχεδιασμένο για να μη έχει μη επιπρόσθετα ερεθίσματα. Μπροστά στο παιδί, βρίσκονταν οι 4 αλληλουχίες ιστοριών, χωρισμένες ήδη στους 12 ατομικούς φακέλους και με τη σωστή σειρά πριν καν μπει μέσα το παιδί. Στα πρώτα παιδιά (βλ. περιστατικό 1, 2 και 3 ο εξοπλισμός ηχογράφησης ήταν εκτεθειμένος και πάνω στο τραπέζι, το οποίο προκάλεσε μια αμηχανία όταν ξεκίνησε η διαδικασία της ηχογράφησης. Αυτό οδήγησε στην αλλαγή στρατηγικής και έτσι ο εξοπλισμός ηχογράφησης ήταν κάπου μακριά από το γραφείο εξέτασης και ήδη ηχογραφούσε αρκετά πριν μουν μέσα τα περιστατικά για αξιολόγηση. Στην περίπτωση των περιστατικών 1,2 και 3 για να αποβληθεί το δημιουργούμενο άγχος ο εξοπλισμός ηχογράφησης "απομακρύνθηκε", συνεχίζοντας όμως να ηχογραφεί κανονικά.

Επιπρόσθετα, τα πρωτόκολλα βαθμολόγησης για την ανάλυση της μακροδομής, όρων που υποδηλώνουν τις εσωτερικές καταστάσεις και ερωτήσεων κατανόησης, καθώς και πληροφορίες από το ερωτηματολόγιο των γονέων, οι οποίοι δεν βρίσκονταν στο χώρο της αξιολόγησης.

Αξίζει να γίνει αναφορά και στο κομμάτι της προετοιμασίας του τεστ. Στην ιστοσελίδα του τεστ MAIN, το υλικό διατίθεται δωρεάν μέσω των συντακτών του και της ομάδας τους, αρκεί να δηλωθεί ο σκοπός χρήσης του, το επάγγελμα του ενδιαφερόμενου και να επιβεβαιωθεί ότι τυχόν σφάλματα του τεστ, της εφαρμογής του ή του τρόπου αξιολόγησης θα αναφερθούν πίσω στους πνευματικούς δικαιούχους για βελτίωση και ανασκόπηση του υλικού. Ακόμα, όσον αφορά την προετοιμασία οι οδηγίες είναι πάρα πολύ βοηθητικές και κατανοητές για τους καινούργιους χρήστες του τεστ αυτού.

Αναφορικά με το κομμάτι της αξιολόγησης, όλα τα περιστατικά έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον συγκεκριμένα για τις ερωτήσεις προθέρμανσης πριν την έναρξη κάθε ιστορίας. Σε αυτό το κομμάτι, είχαν

την ευκαιρία να αναπτύξουν την αφηγηματική τους ικανότητα αβίαστα, για ένα θέμα το οποίο δεν ήταν προσχεδιασμένο. Με αυτό το τρόπο το παιδί έχει την δυνατότητα να έρθει σε επαφή με το λογοθεραπευτή σε πιο προσωπικό επίπεδο δημιουργώντας ένα πιο προσωπικό δεσμό, μοιραζόμενος πληροφορίες με τον ίδιο.

Ταυτόχρονα, ο λογοθεραπευτής έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει έμμεσα και να δημιουργήσει τις πρώτες αρχικές εντυπώσεις του για το περιστατικό, στους τομείς της αφηγηματικής ικανότητας και ανάπτυξης του λόγου.

Το κομμάτι του ελεύθερου λόγου στη διαδικασία της προθέρμανσης είναι τεράστιας σημασίας και ο εξεταστής πρέπει πάντα να διαβάσει πρώτα το ερωτηματολόγιο των γονέων έτσι ώστε να μπορεί να συγχρονίζεται πολιτισμικά και συναισθηματικά με το παιδί που ετοιμάζεται να αξιολογήσει.

Το τεστ, μέσα από τις 4 ιστορίες που παραθέτει με τις αντίστοιχες εικόνες, καθώς και το τρόπο οργάνωσης των μεθόδων αξιολόγησης (σύστημα βαθμολόγησης), καταφέρνει να δώσει τη πληρέστερη δυνατή εικόνα για το εκάστοτε παιδί. Μεγάλη βοήθεια στην όλη προσπάθεια, προσφέρει το ξεχωριστό φυλλάδιο το οποίο συμπληρώνεται από τους γονείς του παιδιού πριν την αξιολόγηση και το οποίο παρέχει κρίσιμες πληροφορίες για την δημιουργία μιας κατάλληλης στρατηγικής προσέγγισης για την μεγιστοποίηση της χρησιμότητας του τεστ MAIN.

Σχετικά με τα αποτελέσματα, το τεστ MAIN έχει το αντίστοιχο ελληνικό τμήμα, το οποίο έχει μεταφράσει το σταθμισμένο αυτό τεστ στην ελληνική. Με αυτό το τρόπο η αξιολόγηση του τεστ ήταν ευκολότερη καθώς το ίδιο το τεστ αλλάζει διαρκώς, επειδή κάθε χρήστης αυτού του τεστ, έμμεσα καταθέτει τα πορίσματά του κατά την διάρκεια της χρήσης του, δίνοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες για την ακεραιότητα της δομής του και τυχόν ελαττώματά του. Για την αξιολόγηση ο λογοθεραπευτής πρέπει να είναι σίγουρος, ότι έχει εξοικειωθεί πλήρως με τα πρωτόκολλα ιστοριών και τις οδηγίες, έτσι ώστε να εξαλειφθεί αν είναι δυνατόν, η πιθανότητα ανθρώπινου λάθους του εξεταστή και να προκύψει η αντιπροσωπευτικότερη εικόνα του περιστατικού. Σημαντικό κριτήριο για την βέλτιστη αξιολόγηση των περιστατικών στην συγκεκριμένη προσπάθεια, ήταν η πιστή διεξαγωγή του τεστ MAIN σύμφωνα με τις οδηγίες στα πρωτόκολλα των ιστοριών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των περιστατικών στην ηλικία 3 έως 10 ετών, και η συμβολή της στην αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα αντίληψης του κειμένου, είναι πολύ σημαντική. Η

καθυστέρηση στη διάγνωση διαταραχών αυτού του τύπου μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο τρόπο που προσλαμβάνει και αντιλαμβάνεται τις λαμβανόμενες πληροφορίες. Κάτι τέτοιο μπορεί να σημαίνει αποτυχία τόσο σχολική όσο και προβλήματα στην ψυχική του υγεία. Μέσω της μελέτης των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και επιδόσεων της αναγνωστικής ικανότητας και εκφάνσεων αυτής, είναι σημαντική σε κάθε ηλικία για τον εντοπισμό σχετικών διαταραχών.

Ο λογοθεραπευτής, έχει δημιουργήσει ένα συνδυασμό απο γνώσεις και εμπειρία στη παρακολούθηση εξελίξεων στο τομέα του έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογεί περιστατικά και να βγάζει συμπεράσματα για διάγνωση και θεραπεία. Με τη συμβολή του τεστ MAIN, ο εξεταστής είναι σε θέση να αξιολογήσει μια παραμέτρο που επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα. Το συγκεκριμένο τεστ, όπως έχει αποδειχτεί παραπάνω, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιστατικά που χρειάζονται ενίσχυση λεξιλογίου, αύξηση διάρκειας και έντασης της προσοχής και δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά.

Συγκεκριμένα καταλήγουμε σε ορισμένα ευρύματα μέσω αυτή της διατριβής:

- Οι ερωτήσεις που γίνονται μέσω του τεστ MAIN απο ειδικούς εξεταστές και άλλα αντίστοιχα τεστ μπορούν γίνονται οργανωμένα και με την αντίστοιχη μεθοδολογία, χωρίς έτσι να χάνονται πολύτιμες πληροφορίες.
- Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης διατριβής, στην οποία χρησιμοποιήθηκε το τεστ MAIN, αν και μικρός, έδειξε το εύρος της χρήσης του τεστ, καθώς και την πολυπλοκότητά της δομής του, το οποίο σημαίνει ότι αφήνει μικρή πιθανότητα λάθους και άρα πιο έμπειστες διαγνώσεις.
- Τα άτομα του πληθυσμού τα οποία εκτέθηκαν στο τεστ είχαν προηγούμενες διαγνώσεις, όπως διάσπαση προσοχής, ελλειπές λεξιλόγιο, αυτισμός και καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου, τα οποία δείχνουν το εύρος της αξιολογητικής ικανότητας του τεστ MAIN.
- Το τεστ MAIN, ενσωματώνει αντίστοιχα τη γνώση της επιμέρους αξιολόγηση μιας διαταραχής όσο και την πολύπλευρη και συνολική εικόνα της ικανότητας αφήγησης και της σημασίας που έχει σε άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση/γραφή. Δίνεται λοιπόν στην αξιολόγηση αυτή της ικανότητας μια πιο καθολική και ολοκληρωμένη διάσταση λαμβάνοντας υπόψη σχετικές ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά.
- Σημαντικό κομμάτι της αξιολογητικής εργασίας είναι ότι λόγω του ολοκληρωμένου τρόπου αξιολόγησης αυτού του τεστ, η διάγνωση για τις παραπάνω διαταραχές είναι

πρώιμη. Δίνοντας περισσότερο χρόνο τον αξιολογητή, λογοθεραπευτή να δημιουργήσει το κατάλληλο πλάνο θεραπευτικών στόχων.

- Το έμπειρο τεστ MAIN προσδιορίζει τους παράγοντες με ή χωρίς διαταραχές. Ωστόσο, το MAIN δείχνει ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζεται διαταραχή και τις τυχόν αδυναμίες του περιστατικού και άρα την απόκλιση από το φυσιολογικό.
- Με βάση όλα τα προηγούμενα διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο τεστ η σημαντικότητα της πληροφορίας που δίνεται από τα αποτελέσματα του MAIN τεστ καθιστώντας το αποτελεσματικό στην αξιολόγηση και επιτρέπει την εύρεση αδυναμιών ώστε να αποτυπωθεί σωστά το προφίλ ακόμα και σε άτομα που δε συνθέτουν κάποια συγκεκριμένη διαταραχή.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barthes, R. (2005). *Απόλαυση-Γραφή- Ανάγνωση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Brown, C. M. & Hagoort, P. (2004). *Νευροεπιστήμη της Γλώσσας* (επιμ. P. Πήτα & Σ. Χρηστίδου- Κιοσέογλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Bussmann, H. 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Μτρφ. & επιμ. G. Trauth & K. Kazzazi. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Bybee, J. L. 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: Benjamins.
- Carstairs-McCarthy, A. 1992. *Current Morphology*. Λονδίνο: Routledge.
- Crystal, D. [1991] 2003. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 5η έκδ. Οξφόρδη & Cambridge, MA: Blackwell.
- Fijalkow, J. (1999). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* (επιμ. Σ. Τάνταρος). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *Zentrum für Allgemeine Sprachwiss.*
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 11-17.
- Golder, C. & Caonach, D. (2000). *Ανάγνωση και Κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Horn, L. & G. Ward, επιμ., 2004. *The Handbook of Pragmatics*. Οξφόρδη: Blackwell.
- <http://el.thefreedictionary.com>
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Narrative skills in preschool and first grade children. *Preschool and Primary Education*, 4, 35-67.
- Matthews, P. H. 1974. *Morphology. An Introduction to the Theory of the Word-Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, J., επιμ. 1998. *A Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση* (επιμ. Α. Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Yule, G. 2006. *Πραγματολογία*. Επιμ., μτφρ. Θ.-Σ. Παυλίδου. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βελούδης, Γ. 2005; *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Βελούδης, Γ. 2008; *Γενική Γλωσσολογία Γενικά Χαρακτηριστικά της Γλώσσας*,
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καζάζη, Μ. Γ. (2003). *Ψυχολογία του αναγνώστη, ψυχολογία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουμπιάς, Ε. Λ. (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κρόκου, Ζ. (2011). *Από τη λέξη... στην πρόταση... στο κείμενο*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Μπετελχάιμ, Μ. & Ζέλαν, Κ. (2005). *Μαθαίνοντας ανάγνωση. Η γοητεία του νοήματος για το παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πανταζής, Σ. Χ. & Ζάραγκας, Χ. Κ. (2006). *Ανάγνωση και Νοητικές Εικόνες. Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράλλη, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2000α). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου: Προτυποποίηση και πιστοποίηση δραστηριοτήτων και διαδικασιών γλωσσικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπινκ, Τ. (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τόκη, Ε.Ι. (2015). *Γλωσσική Ανάπτυξη*. ΤΕΙ Ηπείρου <http://eclass.teiep.gr/courses/LOGO131/>
- Τόκη, Ε.Ι. (2011). *Χρήση και αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών στην αξιολόγηση της τυπικής και άτυπης μάθησης του προφορικού λόγου παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. DOI [10.12681/eadd/28758](https://doi.org/10.12681/eadd/28758)

- Τρίγκα, Α. (2004). Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπλή, Ι.Μ., Περιστέρη, Ε., Ανδρέου, Μ., & Παπακωνσταντίνου Μ. (2012). Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων Ανακτήθηκε από το http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_greek.pdf
- Φλουρής, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φυλλάδιο συμπλήρωσης

	ΜΕΡΟΣ I: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ)			ΜΕΡΟΣ II: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ / ΔΙΗΓΗΣΗ ΜΕ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΕΙΓΜΑ)
	A	B	Γ	Δ
Π 1	9	2	6	6
Π 2	11	3	7	7
Π 3	10	3	2	8
Π 4	15	4	5	9
Π 5	8	2	1	4
Π 6	11	3	7	6
Π 7	15	3	8	9
Π 8	12	3	5	5
Π 9	13	2	6	7
Π 10	10	1	3	8

Φύλλο αξιολόγησης για την ιστορία με τη Γάτα.

	ΜΕΡΟΣ I: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ)			ΜΕΡΟΣ II: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΑΝΑ-ΔΙΗΓΗΣΗ / ΔΙΗΓΗΣΗ ΜΕ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΕΙΓΜΑ)
Π1	A:10 B:2Γ:7			Δ:5
Π2	A:11 B:3 Γ:6			Δ:6
Π3	A:9 B:2 Γ: 3			Δ:7
Π4	A:15 B:3 Γ:4			Δ:8
Π5	A:9B:2 Γ: 2			Δ:5
Π6	A:12 B:3 Γ:6			Δ:5
Π7	A:15 B:2 Γ:7			Δ:8

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Π8	A:13 B:1 Γ:4			Δ:4
Π9	A:11B:4 Γ:5			Δ:6
Π10	A:11 B:2 Γ:4			Δ:9

Φύλλο αξιολόγησης για την ιστορία με το Σκύλο.

	ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)	ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)
Π1	A:9 B:5 Γ:7	Δ:5
Π2	A:10 B:6 Γ:5	Δ:5
Π3	A:8 B:5 Γ: 4	Δ:6
Π4	A:10 B:4 Γ:5	Δ:7
Π5	A:9 B:4 Γ:3	Δ:6
Π6	A:11 B:4 Γ:5	Δ:6
Π7	A:13 B:7 Γ:6	Δ:7
Π8	A:9 B:3 Γ:5	Δ:5
Π9	A:12 B:5 Γ:6	Δ:8
Π10	A:8 B:3 Γ:5	Δ:8

Φύλλο αξιολόγησης για τα Μωρά Πουλάκια.

	ΜΕΡΟΣ Ι: ΠΑΡΑΓΩΓΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)	ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΔΙΗΓΗΣΗ)
Π1	A:8 B:6 Γ:4	Δ:4
Π2	A:11 B:5 Γ:7	Δ:6
Π3	A:9 B:7 Γ:5	Δ:4
Π4	A:9 B:6 Γ:6	Δ:5
Π5	A:12 B:5 Γ:4	Δ:6
Π6	A:9 B:7 Γ:5	Δ:7
Π7	A:13 B:5 Γ:6	Δ:4
Π8	A:11 B:5 Γ:7	Δ:6
Π9	A:9 B:6 Γ:5	Δ:3
Π10	A:10 B:7 Γ:7	Δ:2

Φύλλο αξιολόγησης για τα Μωρά Κατσικάκια.

Ερωτηματολόγιο Γονέων

Πληροφορίες για τους μαθητές γονείς

Όνομα και Επώνυμο μαθητή

Ημερομηνία γέννησης

Πηγαίνει το παιδί σας στο δημοτικό σχολείο

Ναι ☒
Από 13.06.2016 έτος μήνας

Όχι ☐

Αν ναι σε τι είδους σχολείο

-για δίγλωσσα το μάθημα γίνεται και στα
Ελληνικά και στα Αλβανικά

-για μονόγλωσσα όπου το μάθημα γίνεται
στα Αλβανικά

- για μονόγλωσσα όπου το μάθημα γίνεται
στα Ελληνικά ☒

Σε ποια χώρα γεννήθηκε το παιδί σας

Αλβανία ☐ Ελλάδα ☒ Σε άλλη χώρα ☐
ποια

Από πότε ζει στην Ελλάδα το παιδί σας

6/2010 έτος μήνας

Σειρά γέννησης του παιδιού σε σχέση με τα αδέρφια του

1 (Πρώτο)

Γράψτε τον αριθμό

Πόσο χρονών είπε το παιδί σας τις πρώτες του λέξεις

4 χρονών 2 μηνών

Ανησυχήσατε ποτέ για τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού σας

Όχι

☒ Ναι, πείτε το λόγο - διαγνωσθηκε με ασιτιφά σε ηλικία 17 μηνών.

Έχει κάποιος από την οικογένεια σας μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας

☒ Όχι

Ναι ποιος-α

μητέρα πατέρα αδέρφια

Είχε ποτέ το παιδί σας προβλήματα ακοής

Βαρηκοΐα

Συχνές λοιμώξεις πόνους στα αυτιά

☒ Όχι
Ναι

☒ Όχι
Ναι πόσο συχνά
Κοχλιακό εμφύτευμα

Κατά τη γνώμη σας το παιδί σας έχει καλή ακοή

Όχι

☒ Ναι

Έχουν όλοι οι αδελφοί και αδελφές βγίνει με καλύτερη αυτί από τα 6 ετο όρο.

Στοιχεία των γονέων

	Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα	Ποια είναι η δεύτερη γλώσσα σας	Ποιες άλλες γλώσσες μιλάτε	Πόσο καιρό ζείτε στην Ελλάδα	Μόρφωση Εκπαίδευση	Απασχόληση
Μητέρα	Ελληνικά	(-)	(-)	Μόνιμα	Ολοήμερο γήρην	Δασκάλα Μουσικής
Πατέρα	Ελληνικά	(-)	(-)	Μόνιμα	Γυμνασίο (τέχνη)	

Σε ποια γλώσσα μιλάτε στο παιδί σας

Μητέρα

Στα Αλβανικά
Στα Ελληνικά ☒
Και στα Αλβανικά και στα Ελληνικά
Σε άλλη γλώσσα πείτε σε ποια

Πατέρας

Στα Αλβανικά
Στα Ελληνικά ☒
Και στα Αλβανικά και στα Ελληνικά
Σε άλλη γλώσσα πείτε σε ποια

Ποιες γλώσσες μιλάει το παιδί σας

Αλβανικά

Ελληνικά

Άλλες πείτε ποιες

Ποιες γλώσσες ακούει μιλάει το παιδί σας καθημερινά

Αλβανικά

Ελληνικά

Άλλες πείτε ποιες

Σε ποια ηλικία ήρθε το παιδί σας σε επαφή με τα Ελληνικά

Από τη γέννησή του ☒
Πριν την ηλικία του έτους
Πριν την ηλικία των ετών

Πριν την ηλικία των ετών
Από την ηλικία των

... Το παιδί σας ακούει· μιλάει· διαβάζει Ελληνικά

- ☒ στο σχολείο ☒ από τη τηλεόραση, υπολογιστή, βιβλία
☒ όταν βρίσκεται με φίλους του αλλού _____
☒ όταν βρίσκεται με τα αδέρφια· γονείς
 συγγενείς του

Πόσο συχνά επικοινωνεί το Στα Ελληνικά Στα Αλβανικά Σε άλλες
 παιδί σας στις διάφορες γλώσσες
 κάθε μέρα·σε όλες του τις
 δραστηριότητες.

☒ κατ'

Υπολογίστε τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού Πολύ Αρκετά Όχι καλά Καθόλου
 σας σημειώνοντάς X, στο κατάλληλο τετράγωνο. καλά καλά

Πόσο καλά καταλαβαίνει το παιδί σας τα Αλβανικά

X

Πόσο καλά καταλαβαίνει το παιδί σας τα Ελληνικά

X

Πόσο καλά μιλάει το παιδί σας τα Αλβανικά

X

Πόσο καλά μιλάει το παιδί σας τα Ελληνικά.

X

Κατά τη γνώμη σας ποια γλώσσα μιλάει
 καλύτερα το παιδί σας.

- ☐ Τα Αλβανικά
☒ Τα Ελληνικά
☐ Άλλη γλώσσα τα

... Κατά τη γνώμη σας, το παιδί σας προτιμάει
 κάποια από τις γλώσσες που μιλάει

- Όχι ☒
 Ναι πείτε ποια

Σε τί σχολείο πάνε

- Ελληνικό ☒
 Αλβανικό
 Και τα δύο

22. Σε τί σχολείο πάνε;	☐ Ελληνικά ☒ ☐ Αλβανικό ☐ Και τα δύο
23. Πόσο συχνά κάνουν μαθήματα της Αλβανικής γλώσσας;	☐ Συχνά ☐ Αρκετά συχνά ☐ Όχι συχνά ☒ Καθόλου
24. Διαβάζετε στα παιδιά σας παραμύθια και στις δύο γλώσσες;	☐ Ναι ☐ Όχι ☒ Μόνο στα Ελληνικά ☐ Μόνο στα Αλβανικά
25. Τα παιδιά σας μπορούν να γράψουν και να διαβάσουν και στις δύο γλώσσες.	☐ Ναι ☒ Όχι ☐ Μόνο στα Ελληνικά ☐ Μόνο στα Αλβανικά
26. Σε ποια ηλικία ξεκίνησε ο εγγραμματισμός της Ελληνικής γλώσσας;	☒ Πριν την ηλικία των 6 ☐ Στην ηλικία των 6 ☐ Μετά την ηλικία των 6
27. Σε ποια ηλικία ξεκίνησε ο εγγραμματισμός της Αλβανικής γλώσσας;	☐ Πριν την ηλικία των ☐ Στην ηλικία των ☐ Μετά την ηλικία των ☒ Δεν έχει ξεκινήσει