

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΔΡΑΚΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΑΘΗΝΑ 2005

**ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ - ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ. «ΕΝΤΑ-
ΞΙΑΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ»**

Μεθοδολογική θεμελίωση: Η διαγνωστική πράξη ως διαδικασία

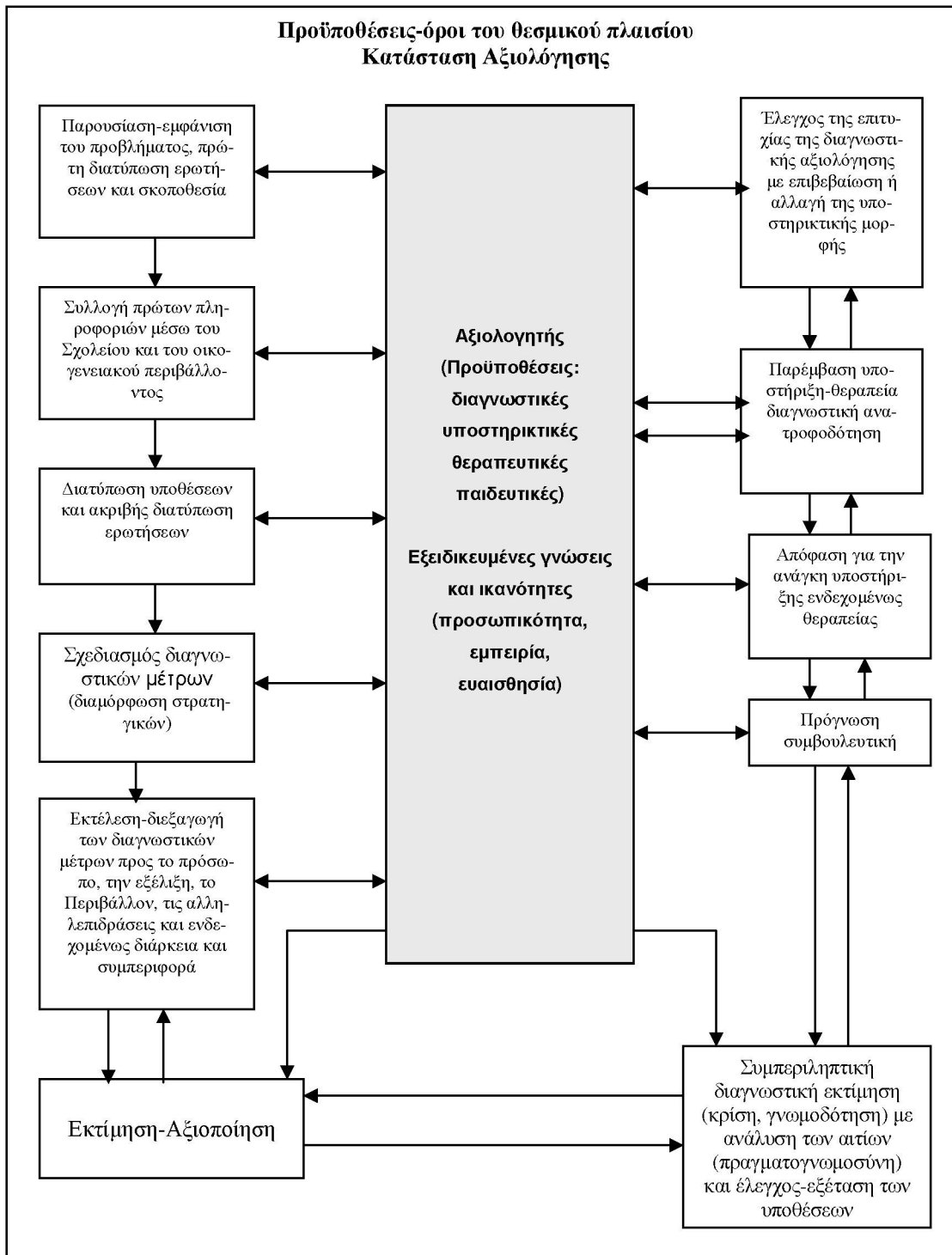
1. η κρατούσα επιστημονική αντίληψη δέχεται την ψυχοδιαγνωστική εξέταση ως διαδικασία (Langefeldt and Tent, 1999).

2. Η σχέση μεταξύ Διάγνωσης και Παρέμβασης γίνεται ολοένα και πιο στενή (Hageböck, 1994).

3. Η αξία της διαγνωστικής γνωμάτευσης της θεραπευτικής και υποστηρικτικής διαδικασίας είναι ήδη γνωστή από την εμπειρική πραγματικότητα.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της διαγνωστικής διαδικασίας λογίζεται ως ακολουθία (διαδοχή) βαθμίδων γνωστικής επεξεργασίας δεδομένων κυρίως στο πνεύμα της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος. Η συνολική πορεία της διαδικασίας καθορίζεται και προσδιορίζεται μέσω αναδράσεων (feedback) που αφορούν τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνεπώς η διαγνωστική διαδικασία αποκτά το χαρακτήρα ενός δυναμικά εξελισσόμενου συστήματος.

Φάσεις της διαγνωστικής διαδικασίας (Παιδαγωγική – Διαγνωστική - Αξιολόγηση – ΠΑΙ.ΔΙ.Α.)



ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΛΟΓΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η Διαγνωστική αποσκοπεί στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών που θεωρούνται αποφασιστικής σημασίας για την παρεμβατική δράση αποκατάστασης παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολικό χώρο. Η ψυχοπαιδαγωγική δράση λαμβάνει χώρα στο πεδίο της αγωγής (διδασκαλίας), εκπαίδευσης και μάθησης.

Η περιοχή στην οποία εμφανίζονται οι διαταραχές (μαθησιακές, γλωσσικές κτλ.) ορίζεται από τις εκάστοτε επιδόσεις του μαθητή, εξετάζοντας πάντοτε τις μεταξύ σχέσεις (αιτιώδεις και θεραπευτικές) γλωσσικών και μη γλωσσικών λειτουργιών, προϋποθέσεων και επιδόσεων - αποτελεσμάτων. Κατά τον Neumann (1980) εδώ ακριβώς στη «γλωσσοθεραπευτική παιδαγωγική διάγνωση» ή «λογοπαιδαγωγική Διαγνωστική» εδράζεται ο επιτυχής σχεδιασμός των παρεμβατικών μέτρων αποκατάστασης.

Στη συνέχεια θα πρέπει να ορισθούν επακριβώς τα έξι (6) κομβικά σημεία της αποτελεσματικής παιδαγωγικής αξιολογικής διάγνωσης:

1. Προοδευτική εκτίμηση των γλωσσικών επιδόσεων

Η γλωσσική συμπεριφορά (λόγου – ομιλίας) θα πρέπει όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικά να περιγραφεί και να μετρηθεί. Σημείο βαρύνουσας σημασίας αποτελεί ο Μ.Ο. (Μέσος Όρος = Durchschnitt) των επιδόσεων τόσο των ενδοπροσωπικών (intraindividuelle) όσο και των διαπροσωπικών (interindividuelle) αποκλινόντων γλωσσικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων / λειτουργιών.

2. Συγκριτική αξιολόγηση των γλωσσικών επιδόσεων (αποτελεσμάτων)

Οι ατομικές επιδόσεις πρέπει με σταθμισμένα αξιολογικά κριτήρια (νόρμες) να συγκριθούν προσεκτικά. Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η εν γένει (καθόλου) συνολική προσωπικότητα του εξεταζόμενου παιδιού και να διαπιστωθεί εάν πρόκειται για μια γλωσσική διαταραχή ή όχι και αν ναι ποιος είναι ο βαθμός σοβαρότητας και οι συνέπειες της διαταραχής αυτής.

3. Εξακρίβωση (εξιχνίαση) πιθανής αιτιολογίας (αιτιών) των εμφανιζόμενων διαταραχών / δυσκολιών.

Η εξελικτική πορεία και η αιτιολογία των διαταραχών - προβλημάτων θα πρέπει να εξακριβωθούν και να περιγραφούν. Στο σημείο αυτό θεωρείται δεδομένη και η συμβολή και άλλων ειδικοτήτων (γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί διαφορετικών ειδικοτήτων και άλλοι). Θα πρέπει να διαπιστωθεί με ακρίβεια αν η συγκεκριμένη εκδηλωθείσα διαταραχή είναι συνέπεια / αποτέλεσμα (Folge) μιας οξείας (acute) οργανικής ή ψυχικής κατάστασης. Η ακριβής διαπίστωση των αιτιολογικών παραγόντων θέτει την ασφαλή βάση για

την αποτελεσματική οριοθέτηση της θεραπευτικής παρέμβασης του Ειδικού Παιδαγωγού στην συγκεκριμένη περίπτωση.

4. Ανίχνευση (ανάδειξη) (Emittlung) των υπολειπόμενων δυνατοτήτων για επιδόσεις.

Η περιγραφή των λανθάνοντων δυνατοτήτων καθορίζει την αρχική βάση παρέμβασης της παρεμβατικής διαδικασίας. Πάντοτε σε κάθε άτομο υπάρχουν δυνατότητες (εσωτερικές δυνάμεις) που μπορούν να εκδηλωθούν ως αποτελεσματικές επιδόσεις σε διαφορετικούς τομείς.

5. Διαπίστωση των ικανοτήτων γλωσσικής μάθησης.

Εδώ θα πρέπει να εκτιμηθεί αν το παιδί με προβλήματα μαθησιακά ανταποκρίνεται στα παρεμβατικά μέτρα, εάν δηλαδή τα θεραπευτικά μέσα αντιστοιχούν στις δυνατότητες του συγκεκριμένου ατόμου. Η γλωσσική ικανότητα σε σχέση με την προοδευτική εξέλιξη της διαταραχής, την αξιολόγηση της συνολικής προσωπικότητας του παιδιού (όχι μόνο στον μαθησιακό τομέα) την κοινωνική κατάσταση και θέση του παιδιού δημιουργούν την εδραία βάση για εκτίμηση και πρόγνωση της διαταραχής / προβλήματος.

6. Ακριβής σχεδιασμός των παρεμβατικών μέτρων.

Επί τη βάση όλων των προαναφερθέντων σημαντικών σημείων επαναξιολογούνται όλες οι συγκεντρωθείσες πληροφορίες και αποφασίζεται προσεκτικά ποια ακριβώς παρεμβατικά μέτρα θα ληφθούν στην συγκεκριμένη περίπτωση για μια επιτυχή αποκατάσταση.

Συνεπώς ο χώρος (πεδίο) δράσης της παιδαγωγικής αξιολογικής διάγνωσης εντάσσεται στα προαναφερθέντα σημεία και επιπλέον στην ανίχνευση και διαπίστωση των ενυπαρχόντων δυνατοτήτων που δεν εμφανίζονται στη συμπεριφορά των σχολικών επιδόσεων, σχολικής μάθησης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η συνολική ερμηνευτική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα μιας διαφοροποιημένης διδακτικής μεθόδου όσο και της εξατομικευμένης τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ξεκινώντας από τη στοχοθεσία της Παιδαγωγικής Διαγνωστικής μπορεί να καθορισθεί γενικά ως αντικείμενό της η περιγραφή της φυσιολογικής, μη διαταραγμένης συμπεριφοράς που ισχύει ως στόχος της αγωγής - εκπαίδευσης, παρέμβασης και συγχρόνως ως μέτρο σύγκρισης σε σχέση προς την αποκλίνουσα από την αναμενόμενη εξέλιξη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται ως πρόβλημα και ως πεδίο δράσης της. Γενικά θεωρείται ευκολότερη υπόθεση η περιγραφή του αντικειμένου της Παιδαγωγικής Διαγνωστικής από την οριοθέτηση των γλωσσικών λειτουργιών σχέσεων και επιδόσεων και οι μεταξύ τους αλλη-

λεπιδραστικές σχέσεις, όπως εκδηλώνονται στις σχολικές επιδόσεις (Schulische Leistungen), ήτοι μαθησιακά αποτελέσματα, επιδόσεις, κοινωνική συμπεριφορά.

Στην ακριβή διαπίστωση, παρουσίαση και εκτίμηση του προβλήματος από τον Ειδικό Παιδαγωγό απαιτείται και η ανάλογη συνεργασία και άλλων ειδικοτήτων όπως ψυχολόγων, γιατρών κλπ. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διαθέτει βασικές γνώσεις των θεωριών και πρακτικών, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιες χρήσιμες πληροφορίες για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό των παρεμβατικών του μέτρων.

Η παιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση κατευθύνεται και εστιάζεται σε τρεις (3) διαστάσεις:

1. Τις γλωσσικές δεξιότητες (λειτουργίες) και επιδόσεις (Γλωσσική πρόσληψη – επεξεργασία – παραγωγή).
2. Τις μη γλωσσικές δεξιότητες (λειτουργίες) και επιδόσεις. (Οπτική, ακουστική, απτική, κιναισθητική, αντιληπτικότητα, κινητικότητα, μη λεκτική επικοινωνία).
3. Τις σχολικές επιδόσεις (προϋποθέσεις μαθησιακής διαδικασίας, πρόοδος (αποτελέσματα) μάθησης, επιδόσεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων).

Ο τομέας της εξέτασης των αισθητηριακών λειτουργιών (λειτουργιών των αισθητηρίων οργάνων) ανήκει άμεσα στη δικαιοδοσία της καθαρά ιατρικής εξέτασης. Συχνά συνυπάρχουν δυσλειτουργίες των οργάνων, οι οποίες προκαλούν μαθησιακά προβλήματα. Κατά την εξακρίβωση των αιτιών μεμονωμένων διαταραχών, θα πρέπει με σαφήνεια να εξετάζεται η νοημοσύνη, η προσωπικότητα και η κοινωνική συμπεριφορά.

Ακόμη και στην παραμικρή υποψία για ύπαρξη οργανικών δυσλειτουργιών θα πρέπει τα άτομα να παραπέμπονται αμέσως χωρίς καθυστέρηση για περαιτέρω ιατρικές εξετάσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ

Η κάθε επιμέρους διαγνωστική αξιολόγηση χρησιμοποιεί τις συνήθεις μεθόδους ανίχνευσης ανάλογα με το σκοπό της έρευνας. Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται είναι η έρευνα, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, διαδικασία εξέτασης, χρονικό σημείο έναρξης της διαταραχής. Η διάρκεια και η έκταση της εφαρμογής της μεθόδου καθορίζεται από τη σοβαρότητα του προς διάγνωση προβλήματος.

α) Η έρευνα (Exploration)

Η έρευνα εξυπηρετεί την παράθεση της προηγούμενης και της παρούσας κατάστασης του εξεταζόμενου ατόμου και των ιδιοτήτων της συμπεριφοράς του. Οι θεματικές ενότητες της έρευνας είναι:

1. Παρούσα κατάσταση (συνθήκες διαβίωσης, κατοικία, οικογένεια, εκπαιδευτικός, πρόσωπα κοινωνικού περιβάλλοντος, σχολείο, επάγγελμα, κοινωνικό-οικονομικές σχέσεις).

2. Ατομική Εξέλιξη (Γλώσσα, προσωπικότητα, νοημοσύνη, κινητικότητα, κοινωνική συμπεριφορά, ασθένειες, πιθανές αιτίες).

3. Εξελικτική πορεία (συμπτώματος) προβλήματος (Πρόκληση επιδράσεων, επιπτώσεων, περιστάσεις – συνθήκες, χρονικά όρια (έναρξη – διάρκεια), συνθήκες εκδήλωσης, επίγνωση της διαταραχής - προβλήματος, μειονεκτήματα σχολικού και επαγγελματικού είδους, πρόωρη αντιμετώπιση).

Ανάλογα με τη σοβαρότητα - βαρύτητα του προβλήματος και την ηλικία, θα πρέπει ξεχωριστά οι επιμέρους διαστάσεις να ερευνώνται λεπτομερώς.

Στις ερευνητικές μεθόδους ανήκουν η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, μελέτη του βιογραφικού (βιογραφική μελέτη), παρατήρηση και η αποτίμηση προηγούμενων εξετάσεων (ιατρικών, ψυχολογικών, παιδαγωγικών).

β) Παρατήρηση της συμπεριφοράς (Verhaltensbeobachtung).

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του εξεταζόμενου ατόμου ικανοποιεί πολλούς σκοπούς. Κατά πρώτο λόγο, διευκολύνει στη διατύπωση υποθέσεων γύρω από τις αιτίες, το βαθμό σοβαρότητας και τις μορφές συμπτωμάτων και από την άλλη ελέγχει τις ήδη διατυπωθείσες υποθέσεις μέσω του ιστορικού (Anamnese) και της διερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, αποσκοπεί στο να ελέγξει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Σε περιπτώσεις με διαταραχές στο λόγο, υιοθετούνται και μέθοδοι παρατήρησης της ψυχοδιαγνωστικής.

γ) Ερευνητικές διαδικασίες

Ανάλογα με το βαθμό διαφοροποίησης χρησιμοποιούνται και διαφορετικές αξιολογικές κλίμακες (αξιολογικά κριτήρια) π.χ. δοκιμαστικές κλίμακες, άτυπο εξεταστικό υλικό, σταθμισμένες κλίμακες και άλλου είδους διαγνωστικά τεστ. Και εδώ θα πρέπει να πληρούνται οι προϋποθέσεις της έγκυρης εφαρμογής των τεστ και εξαγωγής χρήσιμων συμπερασμάτων. (Αξιοπιστία, εγκυρότητα, αντικειμενικότητα, στάθμιση, συγκρισιμότητα, οικογένεια).

Η ερευνητική διαδικασία εστιάζει την προσοχή της σε τέσσερα είδη προβλημάτων:

1. Διαπίστωση ή μη της ύπαρξης ενός προβλήματος - διαταραχής. Αυτό σημαίνει διαφοροποίηση του ατόμου που παρουσιάζει ένα πρόβλημα από εκείνο που δεν παρουσιάζει.

2. Προσδιορισμός των ορίων παρέμβασης, χρόνος παρέμβασης, διάρκεια, έκταση, προσανατολισμός, ενδεικνυόμενα μέτρα παρέμβασης και υποστήριξης.

3. Έλεγχος της επιτυχίας της παρέμβασης (αποτελεσματική ή όχι)

4. Διαπίστωση της σχολικής συμπεριφοράς (επιπτώσεις των σχολικών επιδόσεων, επίπεδο επιδόσεων).

Οι διαφορετικές αυτές καταστάσεις θέτουν και διαφορετικές απαιτήσεις στην ερευνητική διαδικασία.

Για την θεμελιώδη διαπίστωση της ύπαρξης ή μη ενός προβλήματος απαιτείται κυρίως η σύγκριση με την ηλικιακή νόρμα, σύγκριση δηλαδή, με την μέση επίδοση (επίδοση του Μ.Ο.) της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Επιβάλλεται η χρήση σταθμισμένων αξιολογικών κριτηρίων για την αποφυγή της τάσης για υπερεκτίμηση από την πλευρά του εξεταστή και προσανατολισμό προς την ηλικιακή νόρμα που προσφέρει μια απαραίτητη διόρθωση της λανθασμένης μέτρησης.

Μέχρι σήμερα δεν επετεύχθη δυστυχώς η κατασκευή ενός τελεσίδικου διαγνωστικού εργαλείου ακριβούς μετρήσεως. Ομοίως υπάρχει το πρόβλημα της διαπίστωσης της αποτελεσματικής και επιτυχούς παρέμβασης. Αυτό που ενδιαφέρει κυρίως τους ερευνητές είναι η εμπειρική διαπίστωση της δομής της ατομικής ικανότητα και επίδοσης. Η ποικιλομορφία (πολυειδεια) των αιτιοπαράγοντων - μεταβλητών που προκαλούν διαταραχές και η ανεπάρκεια των μεθόδων αντιμετώπισης τίθεται συνεχώς εν αμφιβόλω.

Ο έλεγχος - εξέταση του επιπέδου των σχολικών επιδόσεων κατά κανόνα ακολουθεί άτυπες διαδικασίες (άτυπα τεστ - κριτήρια). Παρόλα αυτά η μετάβαση από το γενικό στο ειδικό σχολείο στηρίζεται και σε τέτοιου είδους κριτήρια και η εκτίμηση των σχολικών επιδόσεων γίνεται με σύγκριση ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητών. Η μεθοδολογία της διαγνωστικής των σχολικών επιδόσεων (επιδόσεων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων) είναι κατ'επανάληψη θέμα εντόνων παιδαγωγικών αντιπαράθεσεων.

δ) Κριτήρια επιλογής της διαδικασίας

Ένα ουσιαστικής σημασίας κριτήριο για την επιλογή της εφαρμοζόμενης διαδικασίας αποτελεί η οικονομία. Μια συντομότερη διαδικασία είναι οικονομικότερη από μια άλλη που απαιτεί μεγαλύτερη χρονική διάρκεια αν και οι δύο κατέχουν την ίδια ερμηνευτική αξία. Μια επαρκής και ορθή αξιολογο-διαγνωστική διαδικασία απαιτεί διάρκεια αρκετών ωρών.

Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένη ώστε να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών, την ηλικία, τη νοημοσύνη, το κοινωνικό επίπεδο, τη μητρική γλώσσα, την κοινωνική ωριμότητα και συμπεριφορά καθώς και την ύπαρξη δυσκολιών και ιδιαιτεροτήτων. Εύκολα μπορεί να οδηγηθεί κανείς σε λανθασμένα αποτελέσματα, όταν ερμηνεύονται λανθασμένα, ανεπάρκειες γλωσσικών επιδόσεων και γνωσιακής επεξεργασίας (νοημοσύνης). Ακόμη, το εξεταστικό – αξιολογικό υλικό θα πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένο, ώστε να αποφεύγονται οι οπτικές αντιληπτικές δυσκολίες και

το περιεχόμενό τους να ξυπνά το ενδιαφέρον συμμετοχής λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα του εξεταζόμενου παιδιού χωρίς να θέτει υπερβολικές απαιτήσεις.

ΕΞΟΝΥΧΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ

Ο σκοπός της παιδαγωγικής αξιολόγησης φιλοδοξεί να εξισορροπήσει τον εξαντλητικό έλεγχο και τη θεραπευτική εξέταση.

α) Ανιχνευτική (εντοπιστική) εξέταση

Ως κύριο καθήκον της θεωρείται ο διαχωρισμός των ατόμων που παρουσιάζουν διαταραχές από εκείνα που δεν παρουσιάζουν και μάλιστα μέσω πολλών ερευνητικών διαδικασιών (πολυεπίπεδη διερεύνηση). Έννοιες, όπως, «γλωσσικό πρόβλημα» ή «αναγκαιότητα φοίτησης σε ειδικό σχολείο» αφορούν τη συνολική προσωπικότητα του μαθητή και δυσχεραίνουν την ακριβή μέτρηση και την υλοποίησή τους. Σε διαφορετικά διαγνωστικά επίπεδα της εξαντλητικής (εξονυχιστικής) εξέτασης κατατάσσονται κατά κύριο λόγο οι επιδόσεις ενός ατόμου στη γλώσσα σε σχέση με τις επιδόσεις της ομάδας αναφοράς. Με την εξονυχιστική εξέταση («κοσκίνισμα», Aussiebung) αποπειράται να διαπιστωθεί εάν οι γλωσσικές επιδόσεις του εξεταζόμενου (ήτοι επιδόσεις πρόσληψης – επεξεργασίας – έκφρασης) βρίσκονται εντός των «αντιπροσωπευτικών ορίων» της ομάδας του. Ο καθορισμός αυτών των «αντιπροσωπευτικών ορίων» περιπλέκεται εξαιτίας της πολυπλοκότητας των εφαρμοζόμενων κριτηρίων μέσω της αξιολόγησης - εκτίμησης του εξεταστή. Η εξέταση - αξιολόγηση δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά σε στατιστικές ή μαθηματικές βάσεις. Συνήθως, στις έρευνες η διακύμανση των τιμών λαμβάνει τη μορφή «σιγμοειδούς καμπύλης» (καμπύλη Gauss) κάτω από το μέσο όρο (μέση τιμή) της ομάδας. Η τιμή αυτή απορρέει απ' την υπόθεση της «κανονικής κατανομής» του γενικού πληθυσμού, όπου το κατώτερο επίπεδο υπολογίζεται γύρω στο 25%. Έτσι, εξετάζονται διαφορετικά αντιπροσωπευτικά δείγματα κατά ηλικία, φύλο, νοημοσύνη, είδος προβλήματος, κοινωνικό επίπεδο, επαγγελματική ομάδα, μορφωτικό επίπεδο, προέλευση γονέων, μητρική γλώσσα κτλ.

β) Θεραπευτική εξέταση

Σύμφωνα με τους Van Riper και Irwin (1976) αντιδιαστέλλεται η θεραπευτική διαγνωστική εξέταση από την ανιχνευτική αξιολόγηση, διότι, κατ' αυτούς, η δεύτερη αποτελεί το σημείο διεξαγωγής της παρεμβατικής δράσης. Σχεδόν σε όλα τα σημερινά εφαρμοζόμενα αξιολογικά κριτήρια, υπάρχει περιορισμένος βαθμός διαφοροποίησης των τεστ, κάτι που εν μέρει οφείλεται στο γεγονός ότι η στάθμιση ενός τεστ δεν παρέχει σπουδαία και ουσιαστική πρόοδο στη διαγνωστική διαδικασία.

Το πεδίο εφαρμογής των κριτηρίων διαφοροποιείται κάθε φορά εξαρτώμενο από την πολυμορφία εκδήλωσης των διαταραχών, την πολυπαραγοντική αιτιολογία και την πολυ-

πλοκότητα προσωπικότητας και των κοινωνικών σχέσεων. Κατά κανόνα σχεδόν όλο το αξιολογικό – διαγνωστικό υλικό στηρίζεται στην αποδοχή της θεωρητικής υπόθεσης του ελλείμματος που πρακτικά εκφράζεται ως «απόσταση» - απόκλιση από τη νόρμα. Επίσης, οι ιδιαιτερότητες της παιδικής γλώσσας δεν θεωρούνται ως απόκλιση από τη γλώσσα των ενηλίκων αλλά ως ιδιαίτερη γλώσσα με τις δικές της δομές. (Jakobson, 1972. Chomsky 1965).

Επίσης, ο Orthmann (1971) προσπάθησε να μεταφέρει τη σχέση μεταξύ εξέλιξης της πρότασης και της γραμματικής εξέλιξης στην ανάπτυξη διαγνωστικών διαδικασιών και κριτηρίων, χρήσιμων για τη θεραπευτική αποκατάσταση κυρίως γλωσσικών διαταραχών.

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ

Για την Παιδαγωγική Διαγνωστική Αξιολόγηση θεωρούνται ως συμπληρωματικές φάσεις του παιδαγωγικού πράττειν και της θεραπευτικής αποκατάστασης τα διαγνωστικά μέτρα που κατευθύνονται και ολοκληρώνονται συγχρόνως με τη διδακτική και θεραπευτική δράση.

Ο Braun (1972) προτείνει ένα συστημικό μοντέλο δόμησης της λογοπαιδαγωγικής πράξης που συνδυάζει αρμονικά τη διαγνωστική, συμβουλευτική και θεραπευτική δράση:

Παρόλα αυτά σε κάθε μοντέλο διάγνωσης – παρέμβασης παραμένει πάντα ανοικτό το ερώτημα της αποτελεσματικότητας.

ΕΞΕΤΑΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ (ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)

Συνήθως, στη διαγνωστική φάση κάθε εξέτασης περιγράφονται οι λειτουργίες και όχι οι διαταραχές και η παρατήρηση εστιάζεται στα σημεία εκείνα που χαρακτηρίζονται ως συμπτώματα ή σύνδρομα και προκύπτουν μέσα από διαφοροδιαγνωστικό αποκλεισμό και την ερμηνευτική προσέγγιση του προφίλ των επιδόσεων (Leistungsprofil). Σε γλωσσικές διαταραχές τις περισσότερες φορές δεν υφίσταται μια μονοσήμαντη αντιστοιχία (σχέση) μεταξύ αιτιολογίας και εξέλιξης των συμπτωμάτων (Eins – zu – Eins Beziehung der Ursache und Symptomentwicklung), διότι πολλοί και διαφορετικοί αιτιολογικοί παράγοντες προκαλούν το ίδιο αποτέλεσμα. Συνεπώς, η παιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αφεθεί μόνο στην περιγραφή των παραγόντων που παράγουν (προκαλούν) συμπτώματα, αλλά να προσπαθεί να περιγράψει ποιοτικά και να μετρήσει ποσοτικά τις επιδόσεις που προκύπτουν από αλληλεπίδραση γλωσσικών και μη γλωσσικών δομών και λειτουργιών.

Η γλώσσα και η σκέψη είναι λειτουργίες που δεν έχουν ορισθεί σαφώς. Τα περισσότερα προτεινόμενα ερμηνευτικά μοντέλα στηρίζονται σε λογικό – υποθετικά και εμπειρικά δεδομένα και θεωρούν την εκδηλούμενη συμπεριφορά ως απεικόνιση (Abbild) των ανατομικό – φυσιολογικών λειτουργιών του εγκεφάλου. Το σημερινό επίπεδο γνώσεών μας δεν επιτρέπει ακόμη την επαρκή περιγραφή των παράλληλων και διαφορετικών νευροφυσιολογικών και ψυχολογικών διαδικασιών που θεωρούνται μεταξύ τους ως στενά συνδεδεμένες – εξαρτημένες. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα στην κατασκευή των ψυχοδιαγνωστικών μοντέλων είναι ο σχηματισμός μονάδων λειτουργιών και η περιγραφή των μεταξύ των σχέσεων. Γενικά, θεωρείται ότι σε κάθε γνωστική και γλωσσική διαδικασία εμπιέρονται τρεις βασικές δράσεις: η προσληπτική, η επεξεργασιακή και η εκφραστική. Τα διακριτικά όρια όμως μεταξύ πρόσληψης – επεξεργασίας, επεξεργασίας και έκφρασης δεν ορίζονται με σαφήνεια. Έτσι που οι Sovak και Becker (1975) ερμηνεύουν την αποκωδικοποίηση ως αναγνώριση των σημείων που προηγείται της κατανόησης του περιεχομένου των λέξεων.

Καθίσταται σαφές ότι η γλώσσα συμπεριλαμβάνει τόσο τη φωνητική (προφορική) όσο και τη γραπτή της μορφή.

Συνεπώς η δυνατότητα κατάταξης του γλωσσικού – διαγνωστικού υλικού μπορεί να πάρει τη μορφή του ήχου της λέξης και της πρότασης. Η διάκριση αφορά το φωνολογικό – γραφηματικό, το σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο της γλώσσας. Εδώ γίνεται σαφές ότι οι λειτουργίες της αντίληψης και της κατανόησης δεν είναι ταυτόσημες.

Εκτός από τις γλωσσικές ικανότητες και επιδόσεις θεωρείται αναγκαία η εκτίμηση και η αξιολόγηση των μη γλωσσικών λειτουργιών, οι οποίες υπεισέρχονται στις διαταραχές και στην αποκατάσταση.

ΕΞΕΤΑΣΗ ΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΛΗΠΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ

α) Έλεγχος της ακοής (ακουστικής λειτουργίας)

Δυσλειτουργίες της ακουστικής ικανότητας έχουν συχνά, άμεσα ή έμμεσα, επιπτώσεις σε γλωσσικές διαταραχές. Η εκτίμηση της αποδοτικής ικανότητας της ακοής θεωρείται αναγκαία σε πολλές διαταραχές της γλώσσας, όπως ιδίως σε Αλαλίες και Δυσλαλίες. Η αξιολόγηση της ακουστικής επίδοσης περιλαμβάνει την αποσαφήνιση της αιτιολογίας της συγκεκριμένης κάθε φορά διαταραχής και επίσης την απόφαση για υπεύθυνη και αποτελεσματική διεπιστημονική παρέμβαση.

Η εξέταση γίνεται με ειδικά όργανα ελέγχου της ακουστικής οξύτητας και διαπίστωσης αντίδρασης σε διαφορετικές συχνότητες. Με ειδικές ακουομετρικές συσκευές μετρείται το πλάτος και η οξύτητα της ακουστικής λειτουργίας. Στα άτυπα διαγνωστικά μέσα με μη

σταθμισμένα ακουστικά ερεθίσματα εντάσσεται το ΗΗΒΤ τεστ της Χαϊδελμβέργης που εξετάζει την ακοή και τις εικόνες.

β) Έλεγχος της ικανότητας διάκρισης φωνημάτων (Sprachlautunterscheidsfähigkeit)

Στόχος της εξέτασης είναι ο ορισμός του βαθμού διαφοροποίησης και η διαπίστωση εκείνων των ζευγαριών φθόγγων (φωνημάτων) τα οποία δεν μπορεί το παιδί να διακρίνει τη διαφορετικότητα τους ή επιτυγχάνει τη διάκρισή τους με μεγάλη δυσκολία. Η διάκριση δύο φθόγγων γίνεται τόσο δυσκολότερα όσο μεγαλύτερη είναι η ομοιότητά τους. Η αξιολόγηση της ικανότητας ακουστικής αντίληψης και διάκρισης θεωρείται αναγκαία για τη διαφορική διάγνωση σε Δυσλαλίες καθώς και σε προβλήματα ανάγνωσης και γραφής, διότι οι παραπάνω διαταραχές μπορεί να προκληθούν επίσης και από αδυναμίες ακουστικής διάκρισης.

Το εξεταστικό – διαγνωστικό υλικό χρησιμοποιεί σειρές από ζεύγη λέξεων που διαφέρουν μόνο σε ένα φθόγγο π.χ. πόνος – τόνος, βάρος – πάρος. Η επιλογή των λέξεων μπορεί να γίνει συστηματικά (σύμφωνα με το φωνητικό σύστημα της γλώσσας) ή εμπειρικά, μέσω της κατονομασίας εικόνων, δείξεις των αναφερόμενων από τον εξεταστή εικόνων, της υπαγόρευση λέξεων και της ακουστικής σύγκρισης εάν δυο λέξεις είναι όμοιες ή διαφορετικές.

Ανάλογα με τον χρησιμοποιούμενο τύπο τεστ, οι ελλιπείς επιδόσεις μπορούν να ερμηνευθούν ως συνέπεια διαταραχών ακουστικής λειτουργίας, διαταραχών οπτικής αντίληψης, χαμηλής νοημοσύνης, ανεπαρκής κατανόησης ή κινητικών προβλημάτων.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Εξετάζονται τα παρακάτω:

α) Η οπτική οξύτητα χωρίς να υπεισερχόμαστε σε επιμέρους επιδόσεις, όπως ικανότητα προσαρμογής του οφθαλμού, εύρωστου οπτικού πεδίου, κινητικότητα της κόρης κ.α.

Κατά κανόνα σε απόσταση 5 μ. τίθενται γράμματα (όπως το Ε ή το Ο) σε διαφορετικές θέσεις και μεγέθη.

β) Οπτική αντίληψη

Η οπτική αντίληψη θεωρείται παράλληλα με την ακουστική αντίληψη ως σημαντικότερη επικοινωνιακή διάσταση. Διαταραχές της οπτικής αντίληψης βρίσκονται συχνά σε διαταραχές της γλωσσικής εξέλιξης ή ως συνέπεια μιας γενικής καθυστέρησης της εξέλιξης ή συχνότερα μιας εγκεφαλικής βλάβης. Πριν από μια έγκυρη αξιολόγηση των επιδόσεων της

οπτικής αντίληψης απαιτείται ο έλεγχος της οπτικής λειτουργίας, της νοημοσύνης και των κινητικο–πρακτικών επιδόσεων.

Εξετάζεται η αντίληψη των χρωμάτων (ικανότητα διάκρισης των χρωμάτων). Άτυπα εξετάζεται τόσο η κατονομασία των χρωμάτων όσο η κατάταξη όμοιων χρωματιστών φύλλων.

γ) Έλεγχος της αντίληψης των οπτικών σχημάτων (οπτικών μορφών)

Η εξέταση - αξιολόγηση της αντίληψης οπτικών μορφών - σχημάτων (Gestaltwahrnehmung) αποσκοπεί στην διαπίστωση πιθανών δυσκολιών αναγνώρισης διαφορετικών μορφών που παρατίθενται στο άτομο. Το παιδί θα πρέπει να «βρει» και να σηκώσει ή να υπογραμμίζει ποιες μορφές ταιριάζουν, αντιστοιχούν, ομοιάζουν, διαφέρουν σε συγκεκριμένα σχήματα που παρατίθενται ως δείγματα (μήτρες). Υπάρχουν πολλά τεστ π.χ. της Frostig (Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung) με διαφορετικές υποδοκιμασίες (υποτέστ). Η οπτική αντίληψη θεωρείται μεγάλης σπουδαιότητας τόσο για την κίνηση μέσα στο χώρο, αλλά και για την απόκτηση του γραπτού λόγου. Εξετάζονται προσεκτικά στην ηλικία από 4:0 μέχρι 7:11 οι επιμέρους ικανότητες όπως: οπτικοκινητικός συντονισμός, η διάκριση μορφής – βάθους (αντίληψη της προοπτικής του χώρου), παρατήρηση συνοχής – σταθερότητας των μορφών, αναγνώριση του πλαισίου, κατανόηση χωρικών σχέσεων (ήτοι εικόνα του σώματος μέσα στο χώρο, προσανατολισμός στο χώρο, περιστροφή σχημάτων στο χώρο κλπ). Αν και οι αναλύσεις παραγόντων των τεστ οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα, οι επιμέρους δοκιμασίες των τεστ φαίνεται ότι καταλήγουν στον ίδιο παράγοντα που έχει σχέση γενικά με την αντιληπτική ικανότητα. Σχετικά με την αξιολόγηση της αστάθειας (της ικανότητας για τη θέση) στο χώρο σε δυσλεξικά άτομα χρησιμοποιήθηκε ευρύτητα το Monroe – test. Στο τεστ αυτό παρατίθενται αφηρημένες μορφές και σειρές μορφών και το εξεταζόμενο άτομο καλείται να επιλέξει από ένα ζεύγος σχημάτων το σωστό - αντίστοιχο. Επίσης το αναγνωστικό τεστ της Ζυρίχης προσπαθεί να διαπιστώσει τον προσανατολισμό στο χώρο του παιδιού.

δ) Αντίληψη των γραπτών συμβόλων

Η αντίληψη των γραπτών συμβόλων εξετάζεται κατά κανόνα άτυπα μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές δοκιμασίες. Η γνώση των γραμμάτων διαπιστώνεται μέσα από την εναλλασσόμενη παράθεση γραμμάτων και οριοθετικών ψηφίων. Εδώ βασική ικανότητα θεωρείται η διάκριση των γραφημάτων. Υπάρχουν δύο μέθοδοι αξιολόγησης της ικανότητας της διάκρισης, η κατ' ονομασία των γραμμάτων ή αποφυγή ονομασίας (παρόμοιων γραμμάτων) ή εύρεση γραμμάτων δοθέντος ενός κειμένου με όμοια γράμματα π, τ.

Σε αδυναμίες στην ικανότητα διάκρισης συμβάλλουν οι ικανότητες της οπτικής ακουστικής και γλωσσικής διάκρισης.

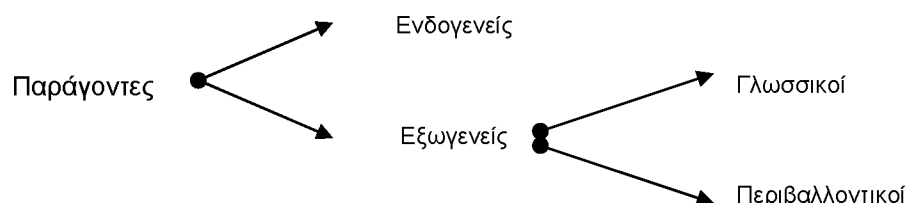
ε) Η οπτική αντίληψη λέξεων και προτάσεων (Wort und Satzwahrnehmung)

Εξετάζεται εδώ κατά πόσο ενσωματωμένες λέξεις και προτάσεις μπορούν να διαβασθούν από το παιδί. Το τεστ ανάγνωσης της Ζυρίχης για μαθητές Β' τάξης διαθέτει υποτέστ της εξέτασης της οπτικής αντίληψης λέξεων και προτάσεων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Οι παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την κατανόηση είναι πολλοί και διάφοροι. Για καθαρά μεθοδολογικούς σκοπούς μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες:

1. Στους ενδογενείς (νοημοσύνη, προσωπικότητα, μνήμη, κίνητρα, ενδιαφέροντα, λεξιλογικός πλούτος κτλ.).
2. Στους εξωγενείς. Οι εξωγενείς διακρίνονται στους γλωσσικούς (γλωσσική διατύπωση-εννοιολογικό περιεχόμενο) και στους περιβαλλοντικούς (χώρος, χρόνος, συνθήκες, περιστάσεις).



Οι παραπάνω παράγοντες τελούν σε συνεχή αλληλεπίδραση και επηρεάζουν τη διαδικασία της γλωσσικής κατανόησης. Οι σχέσεις αλληλοεπηρεάζονται-αλληλεξαρτώνται από τις δυνατότητες της γλώσσας και του περιβάλλοντος του κάθε προσώπου.

Οι παράγοντες που αφορούν στο άτομο είναι η φυσική και αισθητηριακή κατάστασή του, η νοημοσύνη, ο λεξιλογικός πλούτος, οι γνωστικές ικανότητες, η μνήμη, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, η συναισθηματική κατάσταση κτλ. Οι παράγοντες που αφορούν στο εννοιολογικό περιεχόμενο είναι το λεξιλόγιο, η μορφο-συντακτική (γραμματική) δομή, η τυπογραφική παρουσίαση, το συναισθηματικό φορτίο του περιεχομένου κτλ. Οι παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον είναι η θερμοκρασία, ο θόρυβος, ο φωτισμός, ο αερισμός, άλλες καταστάσεις που δυσχεραίνουν την κατανόηση (π.χ. οι παράγοντες που προκαλούν διάσπαση προσοχής κτλ.), η λεπτομερής εξέταση των οποίων ξεφεύγει από τα στενά όρια της παρούσας εργασίας. Εδώ κυρίως θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τη σχέση της μορφο-συντακτικής δομής και του λεξιλογίου στη διαδικασία της γλωσσικής κατανόησης σε επίπεδο πρότασης.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ (ΚΕΙΜΕΝΟΥ)

Η κατανόηση του κειμένου προϋποθέτει την κατανόηση της πρότασης και αυτή με τη σειρά της εξαρτάται από την κατανόηση του λεξιλογίου (λέξεων) (Endres, R., Baur, S. 2000). Συνεπώς το είδος του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται σε μία πρόταση επιδρά στην κατανόησή της.

Η κατανόηση του σημασιολογικού (-εννοιολογικού-) περιεχομένου του μηνύματος, που «μεταφέρεται» μέσω των λέξεων, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τον χαρακτήρα της λεξιλογικής σύνδεσης και σύνθεσης του κειμένου (προτάσεων) και ιδιαίτερα από το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας των χρησιμοποιούμενων λέξεων («οικειότητα», «συχνότητα»).

Απολύτως ασφαλή, αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια για τον καθορισμό του βαθμού ευκολίας των λέξεων δεν υπάρχουν. Συνήθως οι λέξεις ταξινομούνται, ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης τους, στις πιο πολύχρηστες, στις λιγότερο και στις σπάνια χρησιμοποιούμενες. Ο όρος συχνότητα χρήσης μίας λέξης αναφέρεται στο πόσο συχνά εμφανίζεται η συγκεκριμένη λέξη στο λεξιλόγιο μίας κοινωνίας ανθρώπων, μίας γλώσσας.

Λεξιλογικές έρευνες στην Ευρώπη και Αμερική έχουν καταλήξει στις σημαντικές διαπιστώσεις :

1. Το μήκος μίας λέξης (αριθμός συλλαβών) είναι συνδεδεμένο με τη συχνότητα χρήσης της. Οι ολιγοσύλλαβες δηλαδή λέξεις είναι πιο συχνόχρηστες (πολύχρηστες) από τις πολυσύλλαβες.
2. Οι εύκολα προφερόμενες λέξεις χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τις δυσπρόφερτες.
3. Οι συχνόχρηστες (πολύχρηστες) λέξεις είναι πιο ευκολονόητες (εύληπτες) από τις ολιγόχρηστες και τις σπανιόχρηστες (Βάμβουκας, Μ., 1984:27).

Εκτός από την επίδραση της συχνότητας χρήσης των λέξεων, στην κατανόηση του περιεχομένου σημαντικό ρόλο παίζει και ο παράγοντας της οικειότητας. Με τον όρο οικειότητα μίας λέξης δηλώνεται η συχνότητα εμφάνισης της στο λεξιλόγιο μίας ομάδας ατόμων ή ενός ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι μία λέξη μπορεί να έχει υψηλή συχνότητα χρήσης, αλλά να μην είναι οικεία σε ένα συγκεκριμένο άτομο ή μία ομάδα ανθρώπων. Και επομένως, πρόταση ή κείμενο που περιέχει λέξεις μη οικείες μπορεί να είναι δυσανάγνωστο, δυσνόητο, ακατάληπτο, ακατανόητο.

Οι σχέσεις μεταξύ συχνότητας και οικειότητας των λέξεων αφενός και η ευκολία αναγνώρισης και κατανόησης των νοημάτων αφετέρου έχουν επαληθευθεί από πλήθος πειραματικών ερευνών.

Έχει διαπιστωθεί ότι η αναγνώριση των λέξεων βρίσκεται σε πιο στενή σχέση με την οικειότητα, παρά με τη συχνότητα. Η ταχύτητα ανάγνωσης των λέξεων είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με την οικειότητα, παρά με τη συχνότητα χρήσης τους. Γενικά, ο χρόνος αναγνώρισης (και κατανόησης) και προφοράς βρίσκεται σε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τη συχνότητα χρήσης και οικειότητας τους. Όσο δηλαδή πιο υψηλή είναι η συχνότητα χρήσης και οικειότητα της λέξης, τόσο πιο λίγος χρόνος απαιτείται για την αναγνώριση και ταύτισή της (Βάμβουκας, Μ., 1984, σ. 27 – Mayringer, H., Wimmer H. und Landerl, K. 1998).

Για τον έλεγχο της κατανόησης της λέξης από το παιδί μετράται (εκτιμάται) τόσο το «παθητικό» λεγόμενο λεξιλόγιο του παιδιού όσο και το «ενεργητικό» καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις (Endres, R., Baur, S. 2000). Εξετάζεται δηλαδή πόσες λέξεις κατανοεί σωστά το παιδί (δηλαδή πόσες-ποιες λέξεις γνωρίζει π.χ. «στέγη», «γέλιο», «λυπημένος» κτλ.) και από την άλλη ποιες λανθασμένες σημασίες αποδίδει σε μία (συγκεκριμένη) λέξη (π.χ. «ράφι» αντί «βιβλιοθήκη», «θυμωμένος» αντί «λυπημένος»). Συγχρόνως, δηλαδή, επιχειρείται «ποσοτική» και «ποιοτική» αξιολόγηση του παιδικού λεξιλογίου («ενεργητικού» και «παθητικού»).

Οι βασικές (ουσιώδεις) δυσκολίες του «παθητικού» λεξιλογίου από τις οποίες απορρέουν προβλήματα κατανόησης είναι:

1) Το παιδί δεν μπορεί να προσδώσει την ίδια σημασία στις διαφορετικές μορφολογικές αλλαγές με τις οποίες παρουσιάζεται το ίδιο λέξημα. Ενώ π.χ. το παιδί κατανοεί τις λέξεις «εξαφανίζω» και «πέφτω» δεν μπορεί να αντιστοιχίσει καμία σημασία στις μορφές «εξαφανίσθηκαν» και «έπεσαν».

2) Η πολυσημία των λέξεων, όπου η κατανόηση της σημασίας εξαρτάται κάθε φορά από το συνολικό σημασιολογικό περιεχόμενο (συμφραζόμενα) π.χ. «κοφτερό» «ένα κοφτερό μαχαίρι», «ένα κοφτερό μυαλό», «μία κοφτερή ματιά» κτλ.

Έχοντας κατανοήσει π.χ. το παιδί μόνο την κυριολεκτική σημασία της κόψης του μαχαιριού, δηλαδή ότι με το μαχαίρι μπορεί να κόψει ή να κοπεί, αδυνατεί να κατανοήσει τη μεταφορική σημασία των υπόλοιπων φράσεων και έτσι καταλήγει σε μία σειρά από παρανοήσεις.

3) Υπάρχουν λέξεις που δεν έχουν κανένα εννοιολογικό περιεχόμενο (έννοια), αλλά αποκτούν ή δίνουν σημασία μόνο ενδογλωσσικά μέσα στην πρόταση όπως π.χ. οι σύνδεσμοι, οι προθέσεις κ.λ.π. που ονομάζονται λειτουργικές λέξεις.

Αφενός δεν βρίσκονται ποτέ μόνες και είναι δύσκολο να εξετασθούν μεμονωμένα και αφετέρου είναι αναγκαίες-απαραίτητες στη συντακτική συγκρότηση-δομή των προτάσεων.

Η έκταση του λεξιλογίου από την πλευρά του αναγνώστη-ακροατή είναι βασικός παράγοντας κατανόησης του περιεχομένου. Για την κατανόηση του μηνύματος χρειάζεται η

αναγνώριση της ταυτότητας των λέξεων. Ο αναγνώστης-ακροατής πρέπει να ανακαλύπτει και να διακρίνει γρήγορα και εύκολα τις ομοιότητες και τις διαφορές. Να αναγνωρίζει τις εσοδυναμίες που υπάρχουν μεταξύ δύο λέξεων ή φράσεων. Να γνωρίζει την κύρια και μεταφορική σημασία τους. Να αναγνωρίζει και να διακρίνει τις ταυτόσημες (κεφαλόπονος - πονοκέφαλος), τις συνώνυμες (πόρτα - θύρα), τις ομώνυμες (θύρα - θήρα), τις παρώνυμες (νόμος - νομός) και τις αντίθετες λέξεις.

Η γνώση, αναγνώριση και κατανόηση των μεμονωμένων λέξεων όμως δεν είναι αρκετά στοιχεία για τη σύλληψη-κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης και περαιτέρω του κειμένου. Απαραίτητη είναι και η γνώση των γραμματικών τύπων-μορφών (τύχη, τοίχοι, τείχη, τύχει) (μορφολογικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας - λεξιλογικό επίπεδο) και η σύλληψη-κατανόηση των σχέσεων που συνέχουν τη γραμματική δομή και τη συντακτική πλοκή των λέξεων και προτάσεων, (συντακτικό επίπεδο, μορφο-συντακτικό επίπεδο, επίπεδο πρότασης). Σε αυτούς ακριβώς τους παράγοντες θα γίνει αναφορά στις επόμενες παραγράφους.

Η ΜΟΡΦΟ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ (ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ) ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ (ΚΕΙΜΕΝΟΥ)

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη δυνατότητα κατανόησης είναι και η γραμματική (μορφο-συντακτική) δομή της πρότασης. Η επίπτωση της γραμματικής δομής έχει επαληθευθεί από πολλές πειραματικές έρευνες. Σε επίπεδο πρότασης, εξετάζεται κατά πόσο οι γραμματικές δομές, όπως η παθητική φωνή και οι δευτερεύουσες προτάσεις, προσλαμβάνονται σωστά εσωτερικά και κατανοούνται. Σε πολύπλοκες προτάσεις πολύ συχνά παίζουν αποφασιστικό (σημαντικό) ρόλο τόσο οι συντακτικές (σχέσεις μεταξύ των λέξεων) όσο και οι μορφολογικές δομές (Endres, R., Baur, S. 2000).

Οι περισσότερες έρευνες για τη διαπίστωση της σχέσης κατανόησης και μορφο-συντακτικής (γραμματικής) δομής της πρότασης διεξάγονται με την μέθοδο-τεχνική της ολοκλήρωσης-συμπλήρωσης των ελλιπών προτάσεων-κειμένων.

Εκτός από αυτές, υπάρχουν οι μέθοδοι διόρθωσης προτάσεων που περιέχουν μορφο-συντακτικά λάθη. Συγχρόνως, το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται γύρω από την ποσότητα των υποχρεωτικών πληροφοριών που μπορεί να επεξεργασθεί ένα παιδί, ποιο π.χ. είναι το μήκος της πρότασης στο οποίο το παιδί έχει απώλεια πληροφοριών και συνεπώς δεν μπορεί να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο. Ως «υποχρεωτικά» στοιχεία της πρότασης θεωρούνται οι λέξεις μίας πρότασης, οι οποίες είναι οπωσδήποτε αναγκαίες για να κατανοηθεί ολόκληρο (πλήρες) το περιεχόμενο. Αναλύσεις των ελλιπών προτάσεων (κειμένων), που συμπληρώνονται, δείχνει ότι η αναλογία ορισμένων κατηγοριών λέξεων μέσα στο κείμενο επηρεάζει τόσο την αναγνωσιμότητα όσο και την κατανόηση του. Οι λέ-

ξεις αυτές μειώνουν ή αυξάνουν την αβεβαιότητα του αναγνώστη αναφορικά με το λεξιλογικό περίγυρο (περιβάλλον) και διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν αντίστοιχα την αναγνώριση του περιεχομένου και την εννοιολογική κατανόησή του.

Η εξαντλητική ανάλυση των λαθών στο μορφο-συντακτικό επίπεδο της γλώσσας κατέδειξε δύο κυρίως παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση.

- α) Τις κατηγορίες (είδος) των λέξεων που συγκροτούν την πρόταση-κείμενο και
- β) Το μήκος των επιμέρους φράσεων, προτάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι λειτουργικές λέξεις (άρθρα, σύνδεσμοι, προθέσεις, αριθμητικά, επιφωνήματα) διευκολύνουν την κατανόηση πολύ περισσότερο από τις αντωνυμίες, τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Όσο πιο πολλά επίθετα περιέχει ένα κείμενο τόσο πιο δύσκολο είναι στην κατανόησή του (Βάμβουκας, Μ., 1984). Προτάσεις που περιέχουν πολλές «λέξεις περιεχομένου» («πλήρεις λέξεις») δηλαδή ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα είναι σχετικά δύσκολες στην κατανόηση. Μεταξύ όμως των επιρρημάτων διαπιστώνεται ότι τα χρονικά και τοπικά επιρρήματα μειώνουν τη δυσκολία κατανόησης, ενώ το μεγάλο ποσοστό τροπικών επιρρημάτων αυξάνει το βαθμό δυσκολίας κατανόησης των προτάσεων.

Βρέθηκε ακόμη ότι μεγάλος αριθμός προθέσεων δυσχεραίνει την κατανόηση. Η πρόταση π.χ. «δώσ' μου την λεπτή κούκλα και τον καφέ σκύλο» κατανοείται ευκολότερα από την πρόταση «δώσ' μου τον σκύλο, την αγελάδα, το δέντρο και το αυτοκίνητο» από μαθητές της Α' τάξης, αν και στις δύο προτάσεις περιέχονται κάθε φορά ισάριθμες πληροφορίες.

Η σημασία του μήκους της πρότασης-φράσης, δηλαδή ο αριθμός λέξεων για την κατανόηση, εξηγείται από την ανάγκη συγκράτησης των πληροφοριακών στοιχείων της πρότασης, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, για επεξεργασία και κατανόηση. Η «χωρητικότητα» της μνήμης όμως είναι περιορισμένη. Κατά μέσο όρο φθάνει τα 5 - 9 πληροφοριακά στοιχεία (Πόρποδας, Κ., 1983) (έρευνες του Miller, 7 +/- 2). Εντούτοις ο αριθμός των μονάδων που επεξεργάζεται ο μαθητής δεν εξισούται με τον αριθμό των στοιχείων της βραχυπρόθεσμης μνήμης (ακουστικής και οπτικής). Εξαρτάται επιπλέον από τις στρατηγικές επεξεργασίας (μεταγνωστικές, μεταμνημονικές) του μαθητή (ικανότητα σύμπτυξης, σύζευξης, σχηματισμός «συνειρμών» («σβώλων») εσωτερικής επανάληψης κτλ.).

Όλες όμως οι λέξεις μίας φράσης-πρότασης, όπως είναι γνωστόν, δεν είναι πάντοτε, φορείς πληροφοριών. Υπάρχουν οι «λέξεις - κλειδιά» ή «λέξεις - πυρήνες», οι οποίες περιέχουν τα χρήσιμα πληροφοριακά στοιχεία.

Οι σημαντικές αυτές λέξεις περιβάλλονται από άλλες. Αυτές είναι φορείς συμπληρωματικών πληροφοριών και δευτερεύουσας σημασίας για την κατανόηση του περιεχομένου.

Συνεπικουρούν ή απλώς διακοσμούν μέσα στην πρόταση τις σημαντικές λέξεις. Για την κατανόηση του περιεχομένου προέχει η συγκράτηση περισσότερων σημαντικών λέξεων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Προϋπόθεση για την κατανόηση είναι οι εμφανιζόμενες λέξεις να είναι ήδη γνωστές στο μαθητή.

Ασφαλώς και δεν είναι δυνατόν να κατασκευασθεί ένα τεστ ελέγχου της κατανόησης που να συμπεριλαμβάνει όλες τις γνωστές λέξεις στους μαθητές υπό τη μορφή καταλόγου.

Πρωταρχικής σημασίας επίσης για την κατανόηση θεωρείται και η θέση των σημαντικών λέξεων μέσα στην πρόταση-φράση. Έρευνες έχουν δείξει, ότι τα άτομα κατά κανόνα συγκρατούν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων από την αρχή του μηνύματος της φράσης, μικρότερο από το τέλος και ακόμη λιγότερο από το μέσο (μέση). Έτσι, όσο πιο μεγάλο σε μήκος είναι το μήνυμα-φράση τόσο ο αναγνώστης τείνει να διατηρεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη μεγαλύτερο αριθμό λέξεων από την αρχή της πρότασης παρά από το τέλος της. Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι ο μέσος αναγνώστης έχει την ικανότητα να συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη δώδεκα (12) λέξεις.

Ιδιαίτερος στενά συνδεδεμένη είναι η κατανόηση της πρότασης τόσο με την κατανόηση των λέξεων όσο και με τη γνώση της γραμματικής (μορφο-συντακτικής) δομής (Endres, R., Baur, S. 2000). Επίσης η κατανόηση της πρότασης συνδέεται στενά με την κατανόηση του κειμένου. Ως κείμενο θεωρείται σύνολο μονάδων, οι οποίες αποτελούνται το ελάχιστο από δύο προτάσεις (γραπτές ή προφορικές) και έχουν σχέση γλωσσική, συντακτική-γραμματική και νοηματική μεταξύ τους. Πέρα δηλαδή από τη γνώση των γραμματικών τύπων-μορφών και την κατανόηση των μεμονωμένων λέξεων, για τη σύλληψη του νοήματος (του περιεχομένου), ο αναγνώστης-ακροατής θα πρέπει να ανακαλύψει τη συντακτική δομή των προτάσεων και να διακρίνει τη «βαθιά» από την «επιφανειακή» δομή τους. Η «επιφανειακή» δομή αναφέρεται στη φωνολογική παράσταση της πρότασης, ενώ η «βαθιά» δομή αποτελεί το σημασιολογικό υπόβαθρό της (αναπαράστασή της), καθορίζει δηλαδή τη σημασία της πρότασης με βάση αφενός τη σημασία των μεμονωμένων λέξεων και αφετέρου τις σημασιο-συντακτικές τους σχέσεις. Σύμφωνα με τη «γενετική - μετασχηματιστική γραμματική» του N. Chomsky, κάθε πρόταση έχει μια «βαθιά» δομή και μια ή περισσότερες «επιφανειακές» δομές. Μπορεί, δηλαδή, δύο προτάσεις να είναι διαφορετικές στην οργάνωση της «επιφανειακής» (εξωτερικής) δομής και εντελώς όμοιες σε ό,τι αφορά τη «βαθιά» (εσωτερική) δομή τους (νόημα). Εδώ μπορεί να συζητηθεί η ένσταση του Wittgenstein ότι «το ίδιο πράγμα δεν μπορεί να λεχθεί με άλλα (διαφορετικά) λόγια».

Η «βαθιά» δομή σχηματίζεται αφενός από τις λειτουργικές σχέσεις των βασικών (υποχρεωτικών) στοιχείων της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο) και αφετέρου τις ενδείξεις που αφορούν στους μετασχηματισμούς με τους οποίους μπορούμε να καταλή-

ξουμε στην «επιφανειακή» δομή. Οι μετασχηματισμοί αυτοί μπορεί να είναι απαλείψεις, υποκαταστάσεις, προσθήκες και μεταλλαγές. Η ίδια π.χ. καταφατική πρόταση μπορεί, με διαδοχικούς μετασχηματισμούς, να μετατραπεί σε ερωτηματική, αποφατική κ.λ.π. Οι μετασχηματισμοί ξεκινούν από μία πρόταση-πυρήνα στο επίπεδο της «βαθιάς» δομής. Για να μπορέσει ο αναγνώστης-ακροατής να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων θα πρέπει να αναζητήσει και να βρει τη σημασία (νόημα) στο επίπεδο της «βαθιάς» δομής.

Από μια αρχική πρόταση π.χ. σε καταφατική - ενεργητική (Κ.Ε.) μορφή που αποτελεί την πρόταση - πυρήνα, προκύπτουν με διαδοχικούς μετασχηματισμούς οι εξής προτάσεις : (Βάμβουκας, Μ., 1984 : 36).

1. Ο μαθητής έχει λύσει το πρόβλημα. (Κ.Ε.).
2. Ο μαθητής δεν έχει λύσει το πρόβλημα. (Α.Ε.).
3. Το πρόβλημα έχει λυθεί από το μαθητή. (Κ.Π.).
4. Το πρόβλημα δεν έχει λυθεί από το μαθητή. (Α.Π.).
5. Ο μαθητής έχει λύσει το πρόβλημα; (Ε.Ε.).
6. Ο μαθητής δεν έχει λύσει το πρόβλημα; (Ε.Α.Ε.).
7. Το πρόβλημα έχει λυθεί από το μαθητή; (Ε.Π.).
8. Το πρόβλημα δεν έχει λυθεί από το μαθητή; (Ε.Α.Π.).

Η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ξεχωριστά της καθεμιάς από τις παραπάνω προτάσεις έγκειται στην ανεύρεση της σημασίας στο επίπεδο της «βαθιάς» δομής.

Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες πειραματικές έρευνες για να διαπιστωθεί η επίπτωση της γραμματικής (μορφολογικής και συντακτικής) δομής των προτάσεων στην αναγνωσιμότητα και την κατανόηση. Οι Miller και Isard πήραν απλές και πλήρεις νοήματος προτάσεις της ίδιας συντακτικής δομής δηλαδή ΟΦ+ΡΦ+ΠΦ όπου, ΟΦ = Ονοματική Φράση = Άρθρο + Ουσιαστικό, ΡΦ = Ρηματική Φράση = Ρήμα + ΟΦ, ΠΦ = Προθετική Φράση = Πρόθεση + ΟΦ και δημιούργησαν προτάσεις αλλάζοντας τη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση ώστε να σχηματιστούν 50 νέες ταξινομημένες σε μια από τις τρεις (3) παρακάτω κατηγορίες :

- α) Προτάσεις που ήταν συντακτικά και σημασιολογικά ορθές.
- β) Προτάσεις που ήταν συντακτικά ορθές και σημασιολογικά λανθασμένες.
- γ) Προτάσεις που ήταν συντακτικά και σημασιολογικά λανθασμένες.

Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι τα αντίστοιχα ποσοστά των προτάσεων που αναπαράγονται ορθά από την καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες είναι : 85,6%, 78,8% και 53,4%. Αυτό σημαίνει ότι η αναγνώριση και κατανόηση των προ-

τάσεων διευκολύνεται από την ορθότητα της γραμματικής (μορφο-συντακτικής) δομής τους 85,6%).

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι μεταξύ δύο προτάσεων του ίδιου σημασιολογικού περιεχομένου, που η μία παρουσιάζεται σε αποφατική (αρνητική) και η άλλη σε καταφατική διατύπωση (έκφραση), πιο εύκολα αποκωδικοποιείται, κατανοείται και διατηρείται στη μνήμη αυτή που παρουσιάζεται σε καταφατική μορφή. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις καταφατικής μορφής ενεργητικής φωνής μαθαίνονται πιο εύκολα από τις προτάσεις παθητικής, ερωτηματικής και αποφατικής μορφής. Αποδείχτηκε επανειλημμένως ότι η διάρκεια διατήρησης του πληροφοριακού υλικού στη μνήμη εξαρτάται από το βαθμό κατανόησής του (Πόρποδας, Κ., 1983). Συνεπώς η αντίληψη, κατανόηση, ερμηνεία, διατήρηση, αναπαραγωγή των προτάσεων εξαρτάται από τη μορφο-συντακτική και σημασιολογική δομή τους.

Παράγοντες που επιδρούν επίσης στην κατανόηση κειμένου είναι τα ακόλουθα :

1. Το Μήκος του κειμένου.
2. Το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο (απλό ή εξειδικευμένο).
3. Η γραμματική (μορφο-συντακτική) δομή (απλή ή περίπλοκη).
4. Πολυπλοκότητα του περιεχομένου (χρονικοί προσδιορισμοί, εναλλαγή προοπτικής, πληροφορίες άμεσα διδόμενες ή προκύπτουσες έμμεσα από τα συμφραζόμενα («συγκείμενο» -«περικείμενο») (Endres, R., Baur, S. 2000).

Οι λάθος προτάσεις από άποψη μορφο-συντακτική καταδεικνύει ότι πρώτα από όλα υπάρχει μία γραμμική δομή δηλαδή ότι η γραμμική διάταξη των λέξεων υπόκειται σε περιορισμούς, οι οποίοι με τη σειρά τους επιτρέπουν μόνο ορισμένες παραλλαγές λέξεων και όχι άλλες. Παράλληλα και εξίσου σημαντική εμφανίζεται η ιεραρχική δομή της πρότασης, η οποία καθορίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις και το πόσο στενή είναι η σχέση αυτή. Η ιεραρχική δομή της πρότασης έγκειται στην κατεύθυνση που ακολουθεί η αισθητηριακή αντίληψη από κάτω προς τα πάνω (bottom up -επαγωγικά)-, από τις ελάχιστες δηλαδή γλωσσικές μονάδες σε ολοένα μεγαλύτερες και συνθετότερες ή αντίστροφα από πάνω προς τα κάτω (top down -απαγωγικά - παραγωγικά) από τη μέγιστη δηλαδή μονάδα (κείμενο, πρόταση) σε ολοένα μικρότερες (λέξεις, συλλαβές, μορφήματα-φωνήματα).

Τα ιεραρχημένα επίπεδα επεξεργασίας που ακολουθεί η διαδικασία της γλωσσικής κατανόησης σύμφωνα με τους Craik και Lockhait (1972) (Σαμαρτζή, Στ., 1995, s. 115) είναι τα εξής :

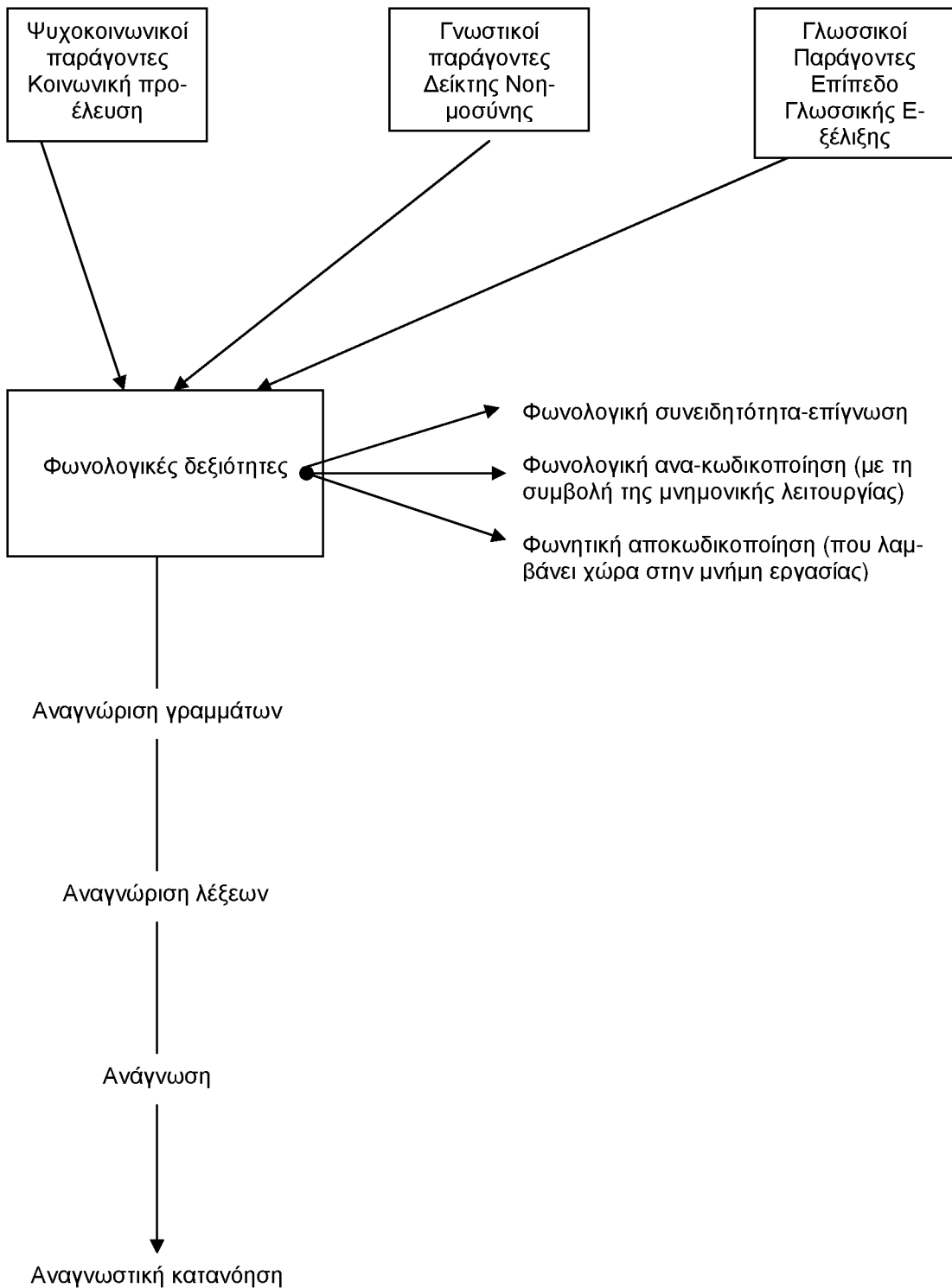
- 1° δομικό επίπεδο : Επιτελείται απλή ανάλυση (κατάτμηση-διάκριση –αναγνώριση-) των φυσικών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος (οπτικού-ακουστικού)

2° φωνητικό (φωνημικο-γραφημικό): Εδώ λαμβάνει χώρα η φωνημική ή γραφημική ανάλυση των προτάσεων-λέξεων με τη βοήθεια της μνήμης (ανάκληση-σύγκριση).

3° σημασιολογικό: Γίνεται ανάλυση του εννοιολογικού-σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων-προτάσεων και εξετάζονται οι μεταξύ τους σημασιολογικές συνδέσεις.

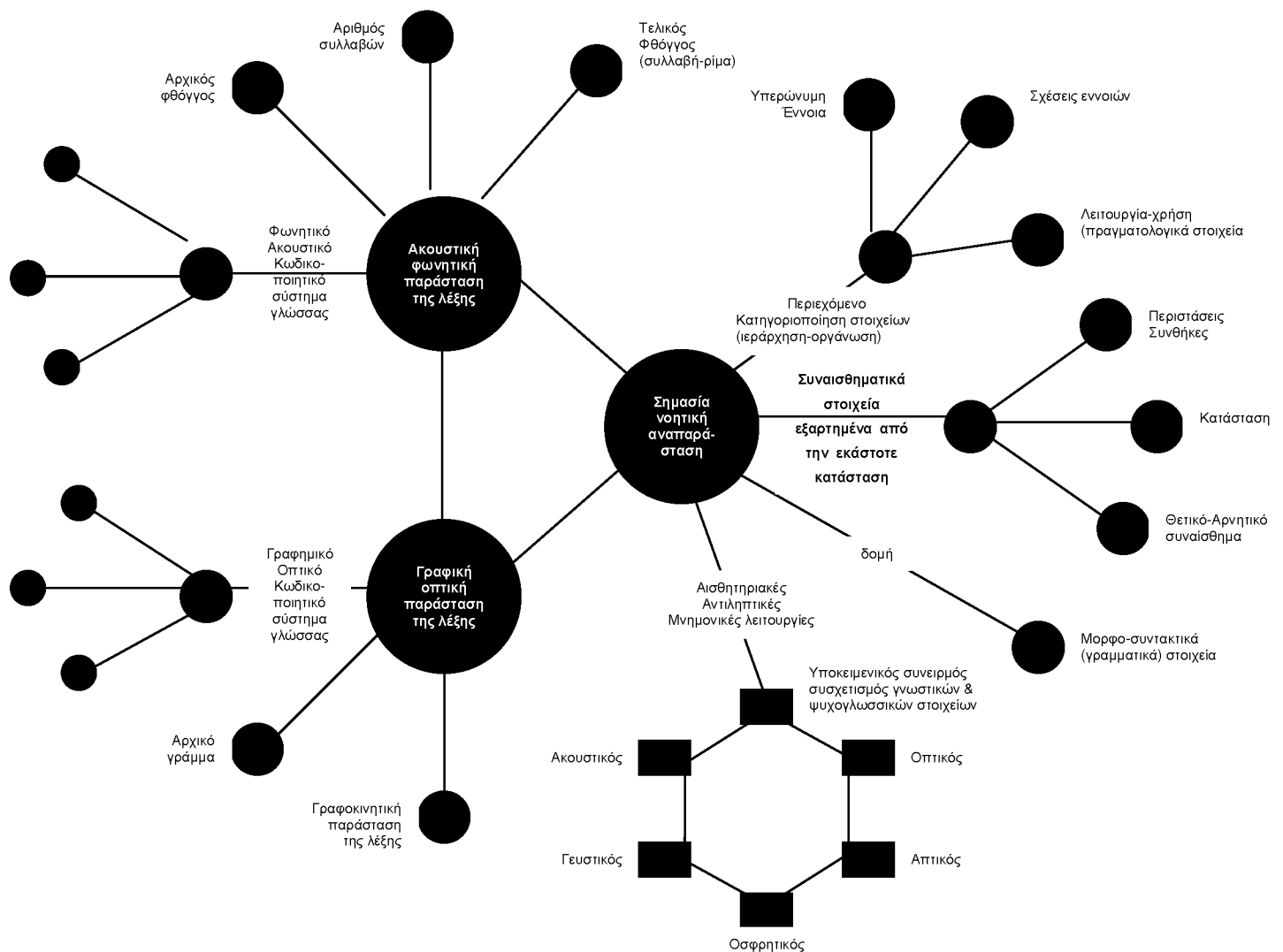
Σύμφωνα με τους Marx, H. και Jungmann, T. (2000) τα σύγχρονα μοντέλα εξήγησης της αναγνωστικής διαδικασίας αποδέχονται ότι τόσο κατά την λεκτική κατανόηση, μέσω της ανάγνωσης, όσο και κατά την ακουστική κατανόηση, ενεργοποιούνται οι ίδιες γνωστικές διεργασίες. Επί πλέον σύμφωνα με τους Gugh και Tunmer (1986) η αναγνωστική κατανόηση (κατανόηση γραπτού λόγου μέσω της ανάγνωσης) εξαρτάται άμεσα από τις λεγόμενες βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, τόσο της **Ανακωδικοποίησης** (Rekodieren) όσο και της **Αποκωδικοποίησης** (Dekodieren), οι οποίες συμβάλλουν επίσης και στην αποτελεσματική ακουστική κατανόηση. Οι πρώτες εμπειρικές έρευνες γύρω από την ανάγνωση εστίαζαν την προσοχή τους στις διαδικασίες της λεκτικής αντίληψης και της αναγνωστικής κατανόησης αποσπασματικά και μεμονωμένα με σκοπό τη διευκόλυνση της διδακτικής μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε αρχάριους μαθητές (μαθητές Α' τάξης) ή ως βοηθητικού μοντέλου για την άσκηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και την εμπέδωση της ευχερούς αναγνωστικής ικανότητας (marx, 1985, 1997). Σχηματικά απεικονίζεται το μοντέλο απόκτησης της ανάγνωσης, οι βασικές προϋποθέσεις που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, οι διαδικασίες και η εξέλιξή τους μέχρι την εμπέδωση μιας αποτελεσματικής αναγνωστικής ικανότητας (Ehri 1995, Frith 1985). Συγχρόνως η ερευνητική προσπάθεια περιορίζονταν κυρίως στην ανάγνωση της λέξης και στην αναγνώριση της λέξης (Adams 1990, Seidenberg και McClelland 1989, 1990, Van Orden, Pennington και Stone 1990). Στην τελευταία 20ετία η έρευνα επεκτάθηκε και σε προ-σχολικές δεξιότητες, απαραίτητες για την εκμάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη σχολική ηλικία. Η σημασία των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων όλων των δεξιοτήτων αρχίζει να κατανοείται ολοένα και περισσότερο από την ερευνητική κοινότητα (Schneider 1997, 1998, Wagner και torgesen 1987, Marx 1997). Αρχισε να γίνεται αποδεκτό ότι η αναγνωστική κατανόηση έχει μεγάλη σημασία για την ομαλή γλωσσική εξέλιξη, ενώ μέχρι τότε είχε παραμεληθεί η εξέτασή της και δινόταν μεγαλύτερη σημασία μόνο στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η παραγνώριση της λεκτικής κατανόησης που σήμερα πλέον θεωρείται ως στόχος της μαθησιακής διαδικασίας, δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο λέξης, δηλαδή κατανόηση μεμονωμένων λέξεων, αλλά προχωρά στην κατανόηση κειμένων. Σε όλα τα προτεινόμενα μοντέλα άσκησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων δίδεται μεγάλη προτεραιότητα στην αναγνωστική κατανόηση (Leseverstehen, κατανόηση μέσω της ανάγνωσης). Περαιτέρω η γλωσσική κατανόηση προχωρεί ως γνωστική διαδικασία διεργασιών πάνω

στο επίπεδο της λέξης τουλάχιστον σε ασκημένους αναγνώστες (Just και Carpenter 1987, Rayner και Rollatsek 1989, Underwood και Batt 1996). Επί πλέον τίθεται πια επίσημα η πολυδιάστατη πολυπλοκότητα της κατανόησης (Rost 1987, 1998, Rost, Czeschlik και Van der Kooij 1986). Σήμερα γίνεται καθολικά αποδεκτή η θέση (κάτι που επαναλαμβάνουμε και σε προηγούμενο σύγγραμμά μας, 1996) ότι όλα συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τίποτε δεν εξετάζεται μεμονωμένα και αποσπασματικά.



Σχήμα: Μοντέλο Μάθησης – Ανάγνωσης λέξεων

Στο παραπάνω μοντέλο διακρίνεται αβίαστα ότι η κατανόηση είναι ο σκοπός και ο στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας, συνεπώς και της εκμάθησης της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Neumann (1980, σ. 139) η λεκτική κατανόηση θεωρείται σύνθετη γνωστική επίδοση στην οποία συμμετέχουν - συλλειτουργούν όλες οι ψυχογλωσσικές - γνωστικές δεξιότητες με τις οποίες συνδέεται κάθε λέξη ως γλωσσική διαδικασία (ενδογλωσσικό στοιχείο) με την αντίστοιχη διαδικασία (εξωγλωσσικό στοιχείο). Εδώ προτείνουμε και προβάλλουμε μια αναμορφωμένη μορφή του ψυχο-γλωσσικού μοντέλου του Peuser (1978) όπως προέκυψε μέσα από την πολυετή διδακτική εμπειρία μας και πράξη.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βρεττός, Ι., (1994): *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, εκδ. ART of TEXT, Θεσ/νίκη
- Γκίβαλου - Κατσίκη, Α., (1990): *Φιλολογικές διαδρομές*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα
- Δράκος, Γ., (1982): *Παιδική Επιθετικότητα*, «Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου»
- Δράκος, Γ., (1987): *Δυσλεξία, (ορισμός - αιτιολογία - διάγνωση - θεραπεία)*, περιοδικό «Σκέψεις» τ. 2, Φάκελος για τη διδασκαλία του μαθήματος 1991-1992 στο Παν/μιο Αθηνών
- Δράκος, Γ., (1989): *Η επανένταξη των παιδιών Ελλήνων μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας: Αιτιολογία και σχέδιο πρότασης (KONZERT) στηριζόμενο στη γνώση των προβλημάτων για (συγκεκριμένη) παιδαγωγική βοήθεια*, Κολωνία, (Διδακτορική διατριβή)
- Δράκος, Γ., (1989): *Το θέμα της γλώσσας και της επικοινωνίας στην Κοινοτική Εκπαίδευση*, εκδ. Λυκείου Βάσκα
- Δράκος, Γ., (1990): *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας για παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας*, περιοδικό «Τα εκπαιδευτικά», τ. 18 -19
- Δράκος, Γ., (1991): *Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και μαθησιακές διαταραχές*, περιοδικό «Τα εκπαιδευτικά» , τ. 21
- Δράκος, Γ., (1991): *«Rehabilitation in Griechenland»*, G. MAINZ Verlag, στο βιβλίο του Η. J. Buchkremer με τον τίτλο *Heil - und Sozialpädagogik*
- Δράκος, Γ., (1991): *Σύγχρονα προβλήματα της θεραπευτικής παιδαγωγικής. - Η παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας – ΤΡΑΥΛΙΣΜΟΣ*, εγχειρίδιο, εκδ. «Αφοι Τολίδη», Αθήνα
- Δράκος, Γ., (1992): *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής της Μαρίας Μοντεσσόρι. - Η προσφορά της στη θεραπευτική παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην Αγωγή του Λόγου*, Παν/μιο Αθηνών , «ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΕΙΟ»
- Δράκος, Γ., (1993): *Πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας*, περιοδικό «Τα εκπαιδευτικά», τ. 29-31
- Δράκος, Γ., (1994): *Οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας είναι και γλωσσικές διαταραχές*, στο: «Άτομα με ειδικές ανάγκες», τόμ. Β', επιμ. Κάιλα - Πολεμικού - Φιλίππου, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα
- Δράκος, Γ., (1997): *Διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας*, επιστημονικό άρθρο στο περιοδικό «Σχολείο και Ζωή», τ. 1 - 2
- Δράκος, Γ., (1999²): *ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ*, Αθήνα
- Δράκος, Γ., (1999²): *Ζητούμενα – Ζητήματα - Παιδαγωγική διαδικασία και δράση - Αγωγή / ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας - Ψυχολογία γλώσσας*, Αθήνα
- Κολιάδης, Ε., (1997): *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Α', Β' και Γ', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Νάκας, Θ., (1995): *Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας*, Από το «Λεξικογραφικόν δελτίον», τόμ. ΙΘ', Ανάπτυπο, Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2001): *ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ*, τόμ. Α' & Β', Αθήνα
- Πόρποδας, Κ., (1985): *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα
- Σούλης, Γ. – Σ., (2002): *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμ Α', εκδ. ΤΥΠΩΘΗΤΩ, Αθήνα
- Σούλης, Γ. – Σ., (2000): *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*, εκδ. ΤΥΠΩΘΗΤΩ, Αθήνα
- Τριλιανός, Α., (1991): *Μεθοδολογία της διδασκαλίας I*, εκδ. Τολίδη, Αθήνα
- Τριλιανός, Α., (1992): *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*, εκδ. Τολίδη, Αθήνα
- Τριλιανός, Α., (1993): *Η Παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*, Αθήνα
- Τριλιανός, Α., (2002): *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα

Χαραλαμπίκης, Χ., (1992): *Νεοελληνικός λόγος*, εκδ. Νεφέλη / Γλωσσολογία, Αθήνα

II. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Affolter, F., (1987): *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*, Villingen - Schwenningen.
- Ahrbeck, B., Lommatzsch, E.M. & Schuck, K. D., (1984): *Der neue HAWIK - Ein neues Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik?* Zeitschrift für Heilpädagogik, τ. 35, σ. 51-54.
- Ahrbeck, B., Schuck, K. D. & Welling, A., (1992): *Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis*. Die Sprachheilarbeit, τ. 37, σ. 287-302.
- Allmer, H., (1985): *Entwicklungspsychologie aus handlungstheoretischer Sicht: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungskonzeption*. Psychologische Rundschau, τ. 36, σ. 181-190.
- Amelang, M. & Zielinski, W., (1994): *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Springer, Berlin
- Arnold, G., (1970³): *Die Sprache und ihre Störungen*, In: Luchsinger, R. und Arnold, G.: *Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*, τ. 2. Wien und New York
- Arter, J. & Jenkins, J., (1977): *Differential diagnosis: Prescriptive teaching – A critical appraisal*, Review of Educational Research, τ. 49, σ. 517-555
- Baur, S., Enders, R., (2000): *Kindliche Sprachverstaendnisstörungen, Der Umgang im Alltag und in spezifischen Foerdersituationen*, Die Sprachheilarbeit τ. 6, σ. 318 - 328.
- Bleidick, U., (1994): *Die Wiederentdeckung der Anthropologie in der Behindertenpädagogik*, In S. Ellger-Ruttgardt (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung*, Festschrift für Walter Barsch (σ. 65-87). Hamburg, Feldhaus
- Bleidick, U., (1995⁴): *Lernbehindertenpädagogik*. In: Bleidick, U. u.a., *Einführung in die Behindertenpädagogik*. τ. 2, Stuttgart 1977, σ. 106-131
- Bleidick, U., Hagemeyer, U., (1998⁶): *Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik* (Einführung in die Behindertenpädagogik, τ. 1) Stuttgart: Kohlhammer
- Bleidick, U., Rath, W., Schuck, K. D., (1995): *Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, Zeitschrift für Pädagogik, τ. 41, σ. 247-264.
- Blumenberg, H., (1998): *Begriffe in Geschichten*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Böhme, G., (1972): *Untersuchungsmethoden der Stimme und Sprache*, Leipzig
- Bondy, C., Cohen, R., Eggen, D., Luer, G., (1969): *Testbatterie für geistig behinderte Kinder «TBGB»*, Weinheim
- Borchert, J., (1996): *Pädagogisch-therapeutische Intervention*, Göttingen, Hogrefe
- Borchert, J., (2000): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*, Göttingen, Hogrefe
- Bordiert, I., Knopf-Jerchow, H., Dahbashi, A., (1991): *Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen*, Heidelberg, Asanger.
- Eberwein, H., (1984): *Probleme der Mehrebenenanalyse und Paradigmen-verknüpfung in der Sonderpädagogik - Ansätze zu einem integrierenden Begriffs- und Theorie-verständnis*. In: Heilpädagogische Forschung. Bd. XI, σ. 173-190
- Eberwein, H., (1995a): *Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Chancen für eine Veränderung von Unterricht und Lehrerrolle* In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim, σ. 236-253
- Eberwein, H., (1995b): *Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderebegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik*, In: Zeitschrift für Heilpädagogik τ. 46, σ. 468-476

- Eberwein, H., (1996): *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen*, Weinheim
- Eberwein, H., Mand, J., (2000): *Deutungsmusteranalyse in der sonderpädagogischen Forschung. Zum methodischen Vorgehen bei der Befragung von Sonderschulern und deren Eltern*, In: Chasse, K. A. u.a. (Hrsg.): *Randgruppen*. Festschrift für Gerd Iben. Bielefeld S. 113-125
- Hagebock, J., (1994): *Computerunterstützte Diagnostik in der Psychologie*. Göttingen, Hogrefe
- Jäger, R. S., (1986): *Der diagnostische Prozeß?*, Göttingen, Hogrefe
- Jakobs, H., (1997): *Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht*, Bern, Haupt
- Kanter, G. O., (1974): *Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation*, In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik, T. 3: Geistigbehinderte – Lernbehinderungen - Verfahren der Aufnahme*. Stuttgart, S. 117-234
- Kanter, G. O., (1977): *Lernbehindertenpädagogik - Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung; sowie: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten*, In: Kanter, G. O., Speck, O. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin, S. 7-64
- Kanter, G. O., (1995¹⁵): *Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik*. In: Bach, H. u.a.: *Sonderpädagogik im Grundriß*. Berlin, S. 105-112
- Kleber, Ed. W., (1992): *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern*, Weinheim, Juventa
- Kornmann, R., (1998): *Lernbehinderter Unterricht? - Vorschläge zur forderungssorientierten Analyse der Lerntätigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtspraxis*. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Forderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen* (S. 59-92), Weinheim, Deutscher Studien Verlag
- Kretschmann, R., (1998): *Prozessdiagnose des Lesens und Schreibens in den Schuljahren 1 und 2*, In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 265-280), Weinheim, Beltz
- Kurth, E. & Langfeldt, H. P., (1995): *Sonderpädagogische Forderung und Feststellung des Förderbedarfs von Schulkindern in den neuen Bundesländern - eine vergleichende Darstellung*, *Die Sonderschule*, T. 40, S. 219-229
- Kurth, E. & Streibhardt, U., (1991): *Zu Ergebnissen einer 8jährigen Langsschnittstudie bei lernbehinderten Kindern*, *Heilpädagogische Forschung*, T. 17, S. 109-116
- Lindmeier, C., (1993): *Behinderung - Phänomen oder Faktum?*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Orthmann, D., (1998): *Forderdiagnostik als problemlosendes Handeln*, In M. Greisbach, U. Kullik & E. Souvignier (Hrsg.), *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung*. Lengerich: Pabst
- REHACOM, (1995): *Computergestützte Kognitive Rehabilitation, Software*, Modling: Schuhfried
- Schlee, J., (1998): *Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien*, In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 66-80), Weinheim: Beltz
- Schuck, K. D., (1994): *Probleme der Diagnostik in einer sich wandelnden Schule*, *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, T. 4, S. 4-30
- Vernooij, M. A., (1995): *Anthropologische Aspekte der utilitaristischen Ethik*, In J. Uher (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie und Evolution*. Erlanger Forschungen, Reihe A, Geisteswissenschaften, Band 73. Erlangen: Univ. Bibliothek