



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
«Πρώιμη ανάγνωση: μελέτη περίπτωσης παιδιού»**

**ΣΤΡΟΥΜΠΙΝΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**A.M. : 361**

**Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής  
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημητροπούλου Παναγιώτα, Λέκτορας

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

## Ευχαριστίες

Η περάτωση των μεταπτυχιακών σπουδών και η συγγραφή της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής μελέτης αποτελεί έργο συλλογικής εργασίας. Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κα Σμαράγδα Παπαδοπούλου, για την αμέριστη υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τις συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και της εκπόνησης της μελέτης. Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της επιτροπής, τον αναπληρωτή καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Σούλη Σπυρίδωνα και την λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κα Δημητροπούλου Παναγιώτα, για τον χρόνο που διέθεσαν και τις πολύτιμες επισημάνσεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, κ. Μασίνα Νικόλαο, για την υπομονή και τη συμπαράστασή του, και βέβαια, τον γιο μου, Χρήστο, που φωτίζει την καθημερινότητά μου με την αμεσότητα της παιδικής του ψυχής και μου δίνει δύναμη να συνεχίσω.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εις βάθος περιγραφή του φαινομένου της πρώιμης ανάγνωσης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού - πρώιμου αναγνώστη. Οι πρώιμοι αναγνώστες είναι αυτοί που έχουν μάθει να διαβάζουν σε ασυνήθιστα μικρή ηλικία, πριν από την έναρξη της επίσημης σχολικής διδασκαλίας. Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και των επιμέρους συνιστωσών της αποδεικνύεται ότι είναι συνδυασμός των δράσεων των ίδιων των παιδιών, ως ενεργών δημιουργών της γνώσης, και του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός τους.

Η μελέτη περιγράφει τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον μέσα από το οποίο αναδύθηκε ο γραμματισμός, τις σχολικές επιδόσεις, την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού και στοιχεία της προσωπικότητας που ίσως κατατάσσουν το ερευνητικό υποκείμενο στην ομάδα των παιδιών υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.

Ο σκοπός της εργασίας είναι διττός: να συμβάλει στην ανάδειξη των πρώιμων αναγνωστών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, και στην οικογένεια και στο σχολείο, και να κινητοποιήσει όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών, στην υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών που θα τους επιτρέψει να αναπτυχθούν ομαλά και να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους.

**Λέξεις κλειδιά: πρώιμη ανάγνωση, πρώιμος γραμματισμός, υψηλή νοητική λειτουργικότητα, χαρισματικότητα, ειδική εκπαίδευση, ρόλος οικογένειας**

## **ABSTRACT**

The present thesis is a single case study which analyses an in depth description of the precocious reading ability of a young child. Precocious readers are those who have learned to read, all by themselves, without being taught, in unusually early ages. It is proved that the acquisition of reading ability and its components is a combination of children's actions and family's behavior as well as social interactions.

The study describes the child's personal characteristics, the family background where emergent literacy appeared, the child's social behavior and special skills which refer to higher mental functionality, or giftedness.

The study has a two – pronged aim: First, the study aims to contribute to the designation of precocious readers as children with special educational needs and second, to motivate all of us, parents and teachers, in order to adopt new teaching practices that can help these advanced kids to develop normally and to exploit their potentials much further.

**Key words: precocious reading ability, early literacy, higher mental functionality, giftedness, special education, the role of the family**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup>	
1.1. Αναγκαιότητα και προβληματική της έρευνας.....	11
1.2. Σκοπός και στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup>	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	
2.1. Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	14
2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	14
2.1.2. Η διαδικασία της ανάγνωσης.....	16
2.1.3. Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση.....	18
2.1.3.1. Η περίπτωση του δυσλεκτικού παιδιού.....	19
2.1.3.2. Η περίπτωση του υπερλεξικού παιδιού.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup>	
3.1. ΠΡΩΙΜΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ.....	21
3.2. Ορισμός.....	21
3.3. Γενικά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών.....	21
3.3.1. Φωνολογική επίγνωση.....	22
3.3.2. Γλωσσική ικανότητα – Λεξιλόγιο.....	22
3.3.3. Νοημοσύνη.....	23
3.3.4. Μνήμη.....	24
3.3.5. Αντίληψη.....	24

3.3.6.Μεταγλωσσικές ικανότητες.....	25
3.4. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.....	25
3.4.1. Αντιλήψεις γονέων.....	26
3.4.2. Στρατηγικές γονέων.....	27
3.4.2.1. Συντροφική ανάγνωση.....	28
3.5. Σχολικές επιδόσεις των πρώιμων αναγνωστών.....	29
3.5.1. Σχολική υποεπίδοση .....	29
3.6. Κοινωνική συμπεριφορά.....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></b>	
4.1. Ο πρώιμος αναγνώστης ως παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b>	
5.1. ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ: Θεωρία - Επιτεύγματα - προοπτικές.....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b>	
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
6.1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	38
6.2. Η ποιοτική έρευνα.....	48
6.2.1. Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική – Ζητήματα εγκυρότητας και Αξιοπιστίας.....	49
6.3. Μέθοδοι και τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	51
6.3.1. Δειγματοληψία.....	60
6.3.2. Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	61.
6.3.3. Ζητήματα δεοντολογίας.....	61
6.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	63
6.5. Σχεδιασμός της έρευνας.....	63
6.6.Οδηγός συνέντευξης της εκπαιδευτικού.....	64
6.7.Οδηγός συνέντευξης – συζήτησης του υποκειμένου μελέτης.....	64
6.8. Θεματικές περιοχές της συνέντευξης της εκπαιδευτικού.....	65

6.9. Θεματικές περιοχές της συνέντευξης – συζήτησης του υποκειμένου μελέτης...	65
6.10. Κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup>	
7.1. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.....	66
7.1.1. Το προφίλ του υποκειμένου μελέτης.....	66
7.2. Συμπεράσματα .....	78
7.3. Προτάσεις.....	85
Αντί επιλόγου.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87
ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	95

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη εκκινεί από την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή την προέλευσή τους έχουν αναφαίρετο δικαίωμα στην γνώση και στην εκπαίδευση. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα που δεν έχει τύχει της ανάλογης προσοχής και υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορεί να προοδεύσει και να εξελιχθεί. Θεωρούμε ότι οι πρώιμοι αναγνώστες ανήκουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και είναι απαραίτητο να προωθηθεί η ανάπτυξη τους, ώστε να καταφέρουν να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους.

Οι πρώιμοι αναγνώστες είναι μια ομάδα παιδιών που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα, αλλά και άλλες συναφείς με αυτή, σε επίπεδο ανώτερο του προσδοκώμενου για την ηλικία τους και ανήκουν στο 2 % περίπου του πληθυσμού ((Jackson, Donaldson & Cleland, 1988). Οι πρώιμοι αναγνώστες αναγνωρίζονται από το γεγονός ότι έχουν μάθει να διαβάζουν σε ασυνήθιστα μικρή ηλικία μόνοι τους και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Έχει διαπιστωθεί από πολλές μελέτες η υπεροχή των πρώιμων αναγνωστών ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και μετά τη διδασκαλία ανάγνωσης στο Δημοτικό σχολείο (Durkin, 1966, Clark, 1976, Jackson, 1990, Κουτσοράκη, 2006, Stainthorpe & Hughes, 2004).

Ως μαθητική ομάδα οι πρώιμοι αναγνώστες έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους μαθητές για ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη. Επιπλέον, έχουν ανάγκη για διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες και προκλήσεις, σχεδιασμένες ειδικά γι' αυτούς, ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και ιδιαίτερων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθούν και να μην ατονίσουν τα αποκλίνοντα ενδιαφέροντά τους.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει και αναλύει μια μελέτη περίπτωσης μεμονωμένου προσώπου, ενός παιδιού επτά ετών, το οποίο κατέκτησε την αναγνωστική δεξιότητα σε ηλικία τεσσάρων ετών περίπου. Η μελέτη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για μια αναλυτική περιγραφή της ζωής του παιδιού μέσα από τις παρατηρήσεις, τις διαπιστώσεις και τις προσδοκίες της μητέρας, που αναπάντεχα ανέλαβε το ρόλο της ερευνήτριας, προκειμένου να προσεγγισθεί αποτελεσματικότερα το φαινόμενο της πρώιμης ανάπτυξης του γραμματισμού.

Ο σκοπός της εργασίας είναι διττός: να συμβάλει στην ανάδειξη των πρώιμων αναγνωστών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, και στην οικογένεια και στο σχολείο, και να κινητοποιήσει όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών, στην υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών που θα τους επιτρέψει να αναπτυχθούν ομαλά και να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι: α) Να καταγραφούν τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και



οι συνήθειες του παιδιού- πρώιμου αναγνώστη β) Να εξακριβωθεί το επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας του υποκειμένου μελέτης γ) Να εξακριβωθεί το επίπεδο παράλληλης ορθογραφικής δεξιότητας, γραπτής έκφρασης, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί το υποκείμενο μελέτης δ) Να καταγραφούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην σχολική τάξη το υποκείμενο μελέτης ε) Να διερευνηθεί ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού στ) να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στην προσχολική ηλικία, και συγκεκριμένα στην ηλικία των τεσσάρων ετών ζ) να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά που ίσως εντάσσουν το υποκείμενο μελέτης στην κατηγορία των παιδιών « υψηλής νοητικής λειτουργικότητας» ή « χαρισματικότητας».

Στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η προβληματική της έρευνας. Περιγράφονται οι όροι « πρώιμος γραμματισμός» και « πρώιμοι αναγνώστες» και δηλώνεται ότι αυτή η ομάδα μαθητών ανήκει στην ειδική εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τον νόμο Ν.3699/2008 Άρθρο 3, παρ.3, *«Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα»*. Επιπλέον, αναφέρονται και στοιχεία του οδηγού για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, γεγονός που ενισχύει την άποψή μας ότι οι πρώιμοι αναγνώστες χρήζουν ειδικής μεταχείρισης στο σχολείο. Τέλος, αναφέρεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, αλλά και η μεθοδολογική προσέγγιση.

Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύεται η ιδιαίτερη φύση της ανάγνωσης, τα στοιχεία που την συνθέτουν, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η ανάγνωση διεκπεραιώνεται στον εγκέφαλο. Για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης συμμετέχουν και συνεργάζονται τρία βασικά μέρη του εγκεφάλου: το οπτικό σύστημα, το ακουστικό σύστημα και η περιοχή του μετωπιαίου λοβού, που ολοκληρώνει τη διαδικασία, κατανοώντας το ερέθισμα, ώστε να παραχθεί νόημα. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιπτώσεις της δυσλεξίας και της υπερλεξίας, με κοινό χαρακτηριστικό τη δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας.

Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία που έχει αναπτυχθεί για τους πρώιμους αναγνώστες, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και ποιες δεξιότητες έχουν αναπτύξει, ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν και ποια επιπλέον χαρακτηριστικά τους διαφοροποιούν από άλλους, μη πρώιμους αναγνώστες. Περιγράφονται η φωνολογική επίγνωση, η μνήμη, το λεξιλόγιο, η αντίληψη και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των πρώιμων αναγνωστών. Επιπρόσθετα, αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας ως ο σημαντικότερος παράγοντας ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών, οι στρατηγικές που οι γονείς ακολουθούν και η συμβολή της συντροφικής ανάγνωσης, της διάδρασης παιδιού – ενηλίκου στην μετέπειτα αναγνωστική επιτυχία. Τέλος, αναφέρονται οι σχολικές επιδόσεις και η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο ανιχνεύεται μια πιθανή σύνδεση των πρώιμων αναγνωστών με τη χαρισματικότητα και την υψηλή νοητική λειτουργικότητα

Στο 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο προσεγγίζεται η θεωρία και τα επιτεύγματα της Γνωσιακής Νευροεπιστήμης, η οποία θεωρούμε ότι σχετίζεται άμεσα με τις επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής. Η Γνωσιακή Νευροεπιστήμη, με τις μεθόδους και τα ήδη αποδεδειγμένα ευρήματά της, μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω γνώση για τις αναγνωστικές εργασίες και δεξιότητες.

Στο 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο η μεθοδολογία της έρευνας αναλύεται σε επιμέρους υποκεφάλαια: βιβλιογραφική επισκόπηση για το θέμα των πρώιμων αναγνωστών, στοιχεία για την ποιοτική έρευνα και τη μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική, ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ζητήματα δεοντολογίας, μέθοδοι συλλογής δεδομένων, περιορισμοί της έρευνας, κατηγοριοποίηση δεδομένων. Αυτό το κεφάλαιο συμπληρώνουν οι οδηγοί των συνεντεύξεων και οι θεματικές περιοχές, σύμφωνα με τις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα.

Στο 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα της έρευνας σύμφωνα με τις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν. Πρώτα παρουσιάζεται το προφίλ του ερευνητικού υποκειμένου και ακολουθεί η ανάλυση. Στη συνέχεια παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας. Ακολουθεί το Παράρτημα όπου αναγράφεται συνοπτική λίστα αναγνωσμάτων κατά τη διάρκεια αυτόνομης ή συντροφικής ανάγνωσης με το υποκείμενο μελέτης. Επιπλέον, παρατίθενται δείγματα γραφής του παιδιού από τη προσχολική ηλικία και την Α΄ Δημοτικού.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## 1.1 Αναγκαιότητα και προβληματική της έρευνας

Η κατάκτηση του γραμματισμού είναι ένα, αν όχι το σπουδαιότερο, από τα σημαντικότερα επιτεύγματα στη ζωή ενός παιδιού, είτε πραγματοποιείται πρώιμα, στην προσχολική ηλικία, είτε στην αρχή της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Με τον όρο « γραμματισμός» εννοούμε, όχι μόνο την γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, όπως επίσης μη γλωσσικά κείμενα ( π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής επιδιώκει, ανάμεσα σε άλλα, την απόκτηση αναγνωστικής ευχέρειας, ακρίβειας και κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων, αλλά και την ανάπτυξη ορθογραφικής δεξιότητας, την παραγωγή γραπτού λόγου με ακριβή και αποτελεσματικό τρόπο, ανάλογα με την περίπτωση.<sup>1</sup> Στην παρούσα μελέτη θεωρούμε, όπως και άλλοι ερευνητές πριν από εμάς, ( Durkin, 1966, Clark, 1976, Stainthorpe & Hughes, 2004, Τάφα, 2008, Τάφα & Μανωλίτσης, 2009, Κουτσουράκη, 2001, 2005, 2007, Margain, 2009), ότι τα παιδιά που έχουν κατακτήσει τις παραπάνω δεξιότητες γραμματισμού σε ηλικία μικρότερη της αρχής φοίτησης στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζονται ως *πρώιμοι αναγνώστες*. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον νόμο Ν.3699/2008 Άρθρο 3, παρ.3 οι πρώιμοι αναγνώστες ανήκουν στην κατηγορία της ειδικής αγωγής, αφού δηλώνεται ότι: « *Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου*»<sup>2</sup>

Όπως διαπιστώνεται, ο Ν. 3699/2008, άρθρο 3, αναφέρεται γενικά στους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, χωρίς να τους διαχωρίζει σε κατηγορίες, όπως ανάλογα διαχωρίζει τους μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που υπάρχει συγκεκριμένος οδηγός για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της

<sup>1</sup> ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Για το δημοτικό σχολείο

<sup>2</sup> Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78, Άρθρο 1, παρ.3. Πριν από τον νόμο 3699 υπήρχε ο νόμος 2817/2000 σύμφωνα με τον οποίο: «...στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, [...] αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους»

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Ο οδηγός αναφέρει: « Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό γιατί θεωρούμε ότι ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να αναπτύξει το δυναμικό του και ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει σε όλους τους μαθητές στήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ισότητα, εξάλλου, δεν σημαίνει προώθηση του μέσου όρου, αλλά στήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών. Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό όχι μόνον για το μαθητή με τις καλές επιδόσεις, όχι μόνον για τον μαθητή με την υψηλή βαθμολογία στις δοκιμασίες μέτρησης νοημοσύνης, αλλά και για αυτόν με τις επί μέρους ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα, για το δημιουργικό μαθητή που δεν τον αναγνωρίζουμε εύκολα, για το μαθητή που έχει ειδικές δυσκολίες στη μάθηση και ταυτόχρονα επί μέρους κλίσεις και ταλέντα-για αυτόν με τη «διπλή ιδιαιτερότητα»-, για το μαθητή που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, για... για ...»<sup>3</sup>

Οι αναπτυγμένες αναγνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των πρώιμων αναγνωστών δεν τους εντάσσουν με βεβαιότητα στο πεδίο των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, όπως διατυπώνεται στον παραπάνω οδηγό, αλλά αποτελούν μια καλή ένδειξη γλωσσικού ταλέντου και χαρισματικότητας (Lamb& Feldhusen, 1992, Vosslander, 2002, στο: Κουτσοράκη, 2006).

Οι ικανότητες ενός ατόμου χαρακτηρίζονται ως «εξαιρετικές» από αποφασιστικούς κοινωνικούς παράγοντες, ανάλογα με τις ανάγκες, τα πρότυπα και τα ιδεώδη της κοινωνίας<sup>4</sup>. Οι ικανοί και ταλαντούχοι δεν αναγνωρίζονται εύκολα, ούτε γίνονται εύκολα αποδεκτοί. Οι ειδικές ανάγκες τους παραμερίζονται, ενώ λίγοι είναι αυτοί που θα καταφέρουν να αναδείξουν την αξία και τα χαρίσματά τους. Διότι, πρέπει να αποδειχθεί, όπως αναφέρει η Δαβάζογλου (1999) ότι η ικανότητα υπάρχει σε ελάχιστους, ώστε οι πολλοί να δεχθούν τους υπερέχοντες και να επιτραπεί η έρευνα για τις ανάγκες τους.

Από το σημείο αυτό εκκινεί η ανάγκη για την εκπόνηση αυτής της μελέτης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και ιδιαίτερων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθούν και να μην ατονίσουν τα αποκλίνοντα ενδιαφέροντά τους. Η μηδενική ή η περιορισμένη εφαρμογή προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών εμποδίζει την πρόοδο και την εξέλιξή τους και αφαιρεί ουσιαστικά το δικαίωμα για ίση μεταχείριση και ίσες ευκαιρίες στη εκπαίδευση.

Από τους παραπάνω προβληματισμούς, αλλά και από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως μητέρας πρώιμου αναγνώστη, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε το ευρύ θέμα της πρώιμης ανάγνωσης, επιλέγοντας ως βάση του ερευνητικού σχεδιασμού την ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, τη μελέτη περίπτωσης μεμονωμένου προσώπου, καθώς θεωρούμε ότι αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση συνάδει με τον σκοπό και τους στόχους μας και θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

---

<sup>3</sup>Συλλογικό έργο, (2004), *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004

<sup>4</sup> Δαβάζογλου – Σιμοπούλου, Α., (1999), *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*, Αλεξανδρούπολη

## 1.2.Σκοπός και στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της εργασίας είναι διττός: να συμβάλλει στην ανάδειξη των πρώιμων αναγνωστών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και στην οικογένεια και στο σχολείο και να στρέψει το ενδιαφέρον όλων μας στην υιοθέτηση πρακτικών που θα τους επιτρέψει να αναπτυχθούν ομαλά και να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και οι συνήθειες του παιδιού- πρώιμου αναγνώστη
- Να εξακριβωθεί το επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας του υποκειμένου μελέτης
- Να εξακριβωθεί το επίπεδο παράλληλης ορθογραφικής δεξιότητας, γραπτής έκφρασης, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί το υποκείμενο μελέτης
- Να καταγραφούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην σχολική τάξη το υποκείμενο μελέτης
- Να διερευνηθεί ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού
- Να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στην προσχολική ηλικία, και συγκεκριμένα στην ηλικία των τεσσάρων ετών
- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά που ίσως εντάσσουν το υποκείμενο μελέτης στην κατηγορία των παιδιών « υψηλής νοητικής λειτουργικότητας» ή « χαρισματικότητας».

Από τους προαναφερθέντες στόχους προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που ορίζουν έναν πρώιμο αναγνώστη και κατ' επέκταση το υποκείμενο μελέτης μας (ατομικά, οικογενειακά, κοινωνικά);
- Ποια είναι τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει το υποκείμενο μελέτης στη σχολική τάξη;
- Ποιοι είναι οι πιθανοί παράγοντες που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας;
- Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που ίσως εντάσσουν έναν πρώιμο αναγνώστη στην κατηγορία των παιδιών υψηλής νοητικής λειτουργικότητας ή/και χαρισματικότητας

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

#### 2.1 Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

*«Τι όμορφο που είναι ένα βιβλίο, που επινοήθηκε για να πιάνεται στο χέρι, ακόμη και στο κρεβάτι, ακόμη και μέσα σε μία βάρκα, ακόμη και εκεί όπου δεν υπάρχουν ηλεκτρικές πρίζες, ακόμη κι αν έχει αποφορτιστεί κάθε μπαταρία και αντέχει τα σημάδια και τα τσαλακώματα, μπορεί να αφεθεί να πέσει καταγής ή να παρατηθεί ανοιγμένο στο στήθος ή στα γόνατα όταν μας παίρνει ο ύπνος, μπαίνει στην τσέπη, φθείρεται, καταγράφει την ένταση, την επιμονή ή τον ρυθμό των αναγνώσεών μας, μας υπενθυμίζει (αν φαίνεται πολύ καινούργιο ή άκοπο) ότι δεν το διαβάσαμε ακόμη...»*

*« Μου φτάνει που ξέρω να διαβάζω, γιατί έτσι μαθαίνω αυτά που δεν ξέρω, ενώ όταν γράφεις, γράφεις μόνο αυτά που ξέρεις ήδη»*

**Ουμπέρτο Έκο**

##### 2.1.1.Εννοιολογική προσέγγιση

Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας αποτελεί ένα σημείο ορόσημο στην πορεία εξέλιξης του ανθρώπου. Η φαινομενικά εύκολη υπόθεση της εκμάθησης της ανάγνωσης είναι στην ουσία το πιο δύσκολο βήμα προς την γνώση. Ο Sousa (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η ανάγνωση είναι, ίσως, η δυσκολότερη εργασία που απαιτούμε εμείς οι ενήλικοι από τα παιδιά.

Η ανάγνωση δε συνιστά μια φυσιολογική λειτουργία που αναπτύσσεται και εξελίσσεται γρήγορα, όπως η ομιλία. Αποτελεί μια ικανότητα, η οποία κατακτήθηκε τα τελευταία 5000 χρόνια περίπου, πολύ μικρό διάστημα για μια τόσο μεγάλη εξελικτική αλλαγή (Miller 2010)<sup>5</sup> Ο προφορικός λόγος αναδύθηκε ταχύτατα και με ακρίβεια, ως βασικός παράγοντας για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και ως μέσο επιβίωσης. Η ανάγνωση, ως ανάγκη για επικοινωνία, αλλά και για την απόκτηση γνώσεων, κρίθηκε απαραίτητη πολύ αργότερα. Δεν είναι τυχαίο, σύμφωνα με έρευνες, ότι δεν έχει καταγραφεί στον ανθρώπινο γενετικό κώδικα, σε αντίθεση με την ομιλία. (Sousa, 2006).

Η ιδιαίτερη φύση της ανάγνωσης και η δυσκολία στη διεκπεραίωσή της περιόρισαν την εκμάθησή της σ' ένα πολύ μικρό ποσοστό ανθρώπων τους προηγούμενους αιώνες, μετά τη δημιουργία του αλφάβητου και των πρώτων δειγμάτων γραφής. Ο αλφαριθμητισμός – η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή – ήταν προνόμιο των λίγων και όχι δικαίωμα όλων των ανθρώπων ( Πόρποδας, 2002).

<sup>5</sup> <http://www.sciencemag.org/news/2010/11/how-reading-rewires-brain>

Συνήθως οι γυναίκες και όλοι όσοι ανήκαν στις κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις αποκλείονταν από την εκπαιδευτική διαδικασία, ως μη ικανοί. Ο μεγάλος αριθμός των αναλφάβητων των προηγούμενων αιώνων, αναμφίβολα, και της σημερινής εποχής, αντανακλά, όχι μόνο την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ανάγνωσης, αλλά και το θεμελιώδη ρόλο της στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή του ατόμου. Πλέον, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών και έχει κατοχυρωθεί νομικά σε όλες, τουλάχιστον, τις αναπτυγμένες χώρες του κόσμου.<sup>6</sup>

Κρίθηκε, επομένως, επιτακτική η ανάγκη ερμηνείας και ανάλυσης της ανάγνωσης, προκειμένου να ανιχνευθούν και να καταγραφούν οι συνθήκες αποτελεσματικής εκτέλεσής της.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν διεξοδικά με το φαινόμενο της ανάγνωσης, προσπαθώντας να δώσουν έναν επαρκή ορισμό. Έγιναν διάφορες προσεγγίσεις από ψυχολόγους, νευροεπιστήμονες, γλωσσολόγους και παιδαγωγούς.

Έτσι, η ανάγνωση για κάποιους σημαίνει μετακωδικοποίηση και ερμηνεία του γραπτού λόγου, ενώ για άλλους, δε σημαίνει συλλαβισμό, αλλά έλεγχο στο κείμενο (Μπουρσιέ, 1986, 25 στο Δερβίσης Σ. Ν., 2002). Κατά μία άλλη άποψη η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση των γραφημάτων σε φωνολογική παράσταση, δηλαδή, σε προφορικό λόγο, ταύτιση των ακουστικών σημάτων με τα γλωσσικά σύμβολα (τις λέξεις) και κατανόηση της σημασίας και του νοήματος αυτών των λέξεων που συνθέτουν ένα κείμενο ( Πόρποδας, 2002). Ο R.E. Owens<sup>7</sup> ισχυρίζεται ότι η ανάγνωση είναι μία γλώσσα που βασίζεται σε δεξιότητες. Απαιτείται η επεξεργασία αυτής της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι , για να μοιραστούν την ίδια εμπειρία ο ομιλητής και ο ακροατής, (αφού πρόκειται για «γλώσσα») θα πρέπει ο πρώτος να δημιουργήσει ένα τέτοιο πλαίσιο ομιλίας, ώστε να γίνει κατανοητό από τον ακροατή, όπως γίνεται κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης<sup>8</sup>. Η Janette M. Hughes<sup>9</sup> θεωρεί ότι η ανάγνωση είναι μια διαδραστική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και λήψης νοήματος από τα κείμενα.

Οι προαναφερθέντες ορισμοί μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, για την εκτέλεση της οποίας απαιτούνται διάφοροι μηχανισμοί οπτικοί, κινητικοί, ακουστικοί, ώστε να είναι σε θέση το άτομο να αναγνωρίσει τα τυπωμένα σύμβολα, τα γράμματα και τις λέξεις, να τα συνδυάσει και να προσδώσει σ' αυτά νόημα ( Τάφα, 1995).

---

<sup>6</sup> Βλ. Οικουμενική Διακήρυξη Των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

<sup>7</sup> <http://www.education.com>, *The process of reading*, by R.E. Owens

<sup>8</sup> Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν μικρή ικανότητα στην αφήγηση, κυρίως όσον αφορά στην γλωσσική συνοχή ( Norris and Bruning, 1988). Οι αφηγήσεις των φτωχών αναγνωστών τείνουν να είναι μικρότερες σε έκταση από αυτές των ικανών αναγνωστών

<sup>9</sup> <http://faculty.uoit.ca/hughes>, *Teaching Language and Literacy K-6, Reading process*, by J.M. Hughes

## 2.1.2. Η διαδικασία της ανάγνωσης

Είναι η ανάγνωση μια γνωστική διαδικασία; Ναι, πράγματι, είναι γνωστική συμπεριφορά και κατά συνέπεια διεκπεραιώνεται από τον εγκέφαλο, ισχυρίζεται ο Dr. Dirk Bakker, διευθυντής της Ευρωπαϊκής Μεταπτυχιακής Σχολής Παιδικής Νευροψυχολογίας και ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Free στο Άμστερνταμ. Πώς λειτουργεί, όμως, ο εγκέφαλος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης; Πώς διαβάζει ένας ικανός αναγνώστης; Γιατί δυσκολεύεται το άτομο με δυσλεξία; Πώς ανταποκρίνεται στο γραπτό λόγο ένας πρώιμος αναγνώστης; Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα ζητήματα αυτά, καθώς θεωρούμε ότι άπτονται του ενδιαφέροντος όλων όσων ασχολούνται με τα παιδιά, την εκπαιδευτική διαδικασία, την ειδική αγωγή.

Η διαδικασία της ανάγνωσης ξεκινάει από την κίνηση των οφθαλμών και τις στάσεις τους στα διάφορα σημεία του κειμένου. Όταν διαβάζουμε τα μάτια μας κινούνται κατά μήκος των γραμμών του κειμένου πραγματοποιώντας στάσεις, οι οποίες ονομάζονται καθηλώσεις (fixations). Οι οφθαλμοί κινούνται και προς τα πίσω, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί, όπως ισχυρίζεται ο Dakin<sup>10</sup>, οι καθηλώσεις συχνά εστιάζουν σε content words (οι λέξεις αυτές είναι τα κλιτά μέρη του λόγου- ρήμα, ουσιαστικό, αντωνυμία κ.λ.π.) και όχι σε λέξεις που δεν μπορούν να σταθούν μόνες τους σε μια πρόταση, όπως οι σύνδεσμοι και οι προθέσεις. Ο J. Dakin συμπληρώνει ότι ο ικανός αναγνώστης αναζητά λεξιλογικές πληροφορίες, με σκοπό να επιβεβαιώσει τις προβλέψεις του ( για τη λέξη που διάβασε) και να δημιουργήσει νέες. Οι οπισθοδρομήσεις στην ανάγνωση συντελούνται όταν δεν έχει γίνει σωστή πρόβλεψη της εστιασμένης λέξης, κι έτσι οι οφθαλμοί εστιάζουν για δεύτερη φορά. Ο Sousa (2006) εξηγεί ότι το οπτικό σύστημα υποκινείται για να επαναδιατρέξει τη λέξη, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι η λέξη διαβάστηκε σωστά. Τα οπτικά ερεθίσματα «ταξιδεύουν» μέχρι τον οπτικό φλοιό που βρίσκεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου, τον ινιακό λοβό. Η αποκωδικοποίηση της λέξης πραγματοποιείται σε μια περιοχή στο αριστερό μέρος του εγκεφάλου, τη γωνιώδη έλικα, η οποία διαχωρίζει τη λέξη στα βασικά ηχητικά της μέρη που είναι τα φωνήματα. Στο αριστερό ημισφαίριο ενεργοποιούνται, μέσω της παραπάνω διαδικασίας, οι γλωσσικές περιοχές του εγκεφάλου που βρίσκονται στον κροταφικό λοβό και γύρω από αυτόν. Το ακουστικό σύστημα βοηθά τον εγκέφαλο να επεξεργαστεί τα φωνήματα «σιωπηρά» και οι υπεύθυνες για την κατανόηση του εκφωνούμενου λόγου περιοχές Broca και Wernicke δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να αποκτήσει νόημα η ζητούμενη λέξη (Sousa, 2006). Οι πληροφορίες παρέχονται από ένα «νοητικό λεξικό» στο οποίο αναφέρεται και ο C.

---

<sup>10</sup> Βλ. Dinou L. (1998), *Teaching Reading in EFL Classrooms*, Mentoras, p.p. 102-116



Perfetti<sup>11</sup>. Υποστηρίζει ότι οι λέξεις αναπαρίστανται σ' αυτό το λεξικό που ονομάζεται νοητική αναπαράσταση του αναγνώστη για τις μορφές και τα νοήματα των λέξεων. Για τον Perfetti:

« Η ανάγνωση θεωρείται επιτυχημένη όταν το οπτικό ερέθισμα μιας ακολουθίας γραμμμάτων, ενεργοποιώντας μία ή περισσότερες μορφές της λέξης στο λεξικό, καταλήγει να αναγνωριστεί ως η λέξη που αντιστοιχεί στην εισερχόμενη ακολουθία γραμμμάτων ( και όχι ως κάποια άλλη)».

Την προσήλωση σε μία λέξη και για το ότι οι βολβοί των ματιών μένουν ακίνητοι επιβεβαιώνει και ο Πόρποδας (2002, σελ.129), συμπληρώνοντας ότι ο χρόνος που διαρκεί αυτή η προσήλωση κυμαίνεται μεταξύ 150-500 ms ( χιλιοστά του δευτερολέπτου). Έτσι, μπορεί να υπολογιστεί και το πεδίο που καλύπτεται από μια προσήλωση κατά την ανάγνωση – περίπου 1-2 εκατοστά, περιλαμβάνοντας κατά μέσο όρο 5-8 γράμματα. Υπάρχει, βέβαια, διαφοροποίηση σ' αυτά τα στοιχεία, ανάλογα με την ηλικία και το μέγεθος των γραμμμάτων (σελ.130)<sup>12</sup>. Η σειρά των γραμμμάτων ( μέσα στην ίδια τη λέξη) προσδιορίζει την ταυτότητα της λέξης και αντανακλά τη διαδοχική σειρά των φθόγγων που αντιπροσωπεύουν. Η σωστή σειρά των γραμμμάτων μαρτυρά, επομένως, την ορθογραφία της λέξης, η γνώση της οποίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ανάγνωση.

Αυτό που πραγματικά συμβαίνει, όταν κινούνται οι οφθαλμοί κατά μήκος των γραμμών του κειμένου, είναι η ενεργοποίηση της μνήμης μας. Η μνήμη επεξεργάζεται τα δεδομένα με έναν πολύπλοκο τρόπο. Πρώτα διεγείρεται η βραχύχρονη μνήμη, ώστε να επεξεργαστεί το εισερχόμενο ερέθισμα-μήνυμα και να καταφέρει να το κατανοήσει. Έπειτα η μακρόχρονη μνήμη, η οποία θα αποθηκεύσει την πληροφορία, ώστε να μπορέσει να την ανακτήσει στο μέλλον. Η μακρόχρονη μνήμη είναι αυτή που μας βοηθά στην ανάκτηση της παρελθούσας γνώσης, με απώτερο στόχο να είμαστε σε θέση να προβλέψουμε την επόμενη λέξη στο κείμενο. Οποιαδήποτε άχρηστη πληροφορία συγκρατείται στη βραχύχρονη μνήμη τόσο χρονικό διάστημα, όσο είναι απαραίτητο για το άτομο να συσχετίσει τι έγινε πριν ή και μετά από αυτό που ακολουθεί (Clark and Clark, 1977: 49)<sup>13</sup>.

Γίνεται φανερό ότι για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης συμμετέχουν και συνεργάζονται τρία βασικά μέρη του εγκεφάλου: το οπτικό σύστημα, το ακουστικό σύστημα και η περιοχή του μετωπιαίου λοβού, που ολοκληρώνει τη διαδικασία, κατανοώντας το ερέθισμα, ώστε να παραχθεί νόημα. Σε κλάσματα του δευτερολέπτου η μία περιοχή παρακινεί την άλλη, με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα – αναγνώριση του οπτικού σήματος, αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των φωνημάτων της λέξης, κατανόηση, ανάγνωση (Sousa,2006).

<sup>11</sup> Βλ. Perfetti C.A., *Κατανοώντας το γραπτό λόγο: το σχέδιο δράσης του αναγνώστη*, στο Brown C.M. & Hagoort P. (2004), *Νευροεπιστήμη της γλώσσας*, μτφρ Φ. Λέκκα και Ν. Μάλλιου, σελ. 229.

<sup>12</sup> Για έναν ώριμο αναγνώστη ο χρόνος προσήλωσης κυμαίνεται μεταξύ 200-300ms (Πόρποδας,σελ.129 και Rayner & Pollatsek, 1989 στο C.A. Perfetti, σελ. 239)

<sup>13</sup> Βλ. Dinou L. (1998), *ό.π.*

### 2.1.3. Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση

Εκτός από τις νευρολογικές λειτουργίες και οι γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης συμπληρώνουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σελ. 45) η αποκωδικοποίηση είναι η αναγνώριση των οπτικών συμβόλων ( γραμμάτων) και η μετάφρασή τους σε φωνολογικά σύμβολα, ενώ η κατανόηση σχετίζεται με την απόδοση σημασιολογικού περιεχομένου στα γραπτά σύμβολα. Η αποκωδικοποίηση μιας λέξης προϋποθέτει την γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο ανήκει η λέξη, καθώς και την επίγνωση ότι η λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αποδίδουν ένα συγκεκριμένο νόημα. Η αποκωδικοποίηση αξιολογείται καλύτερα με την ανάγνωση ψευδολέξεων , καθώς δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη ζητούμενης λέξης.

Η κατανόηση συνίσταται στην ανεύρεση μιας αλυσίδας λογικών σχέσεων, που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων που απαρτίζουν το σύνολο<sup>14</sup>. Αυτός που κατανοεί , είναι αυτός που ανακαλύπτει τις λογικές συνδέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία ενός αντικειμένου και μεταξύ διαφόρων αντικειμένων. Για να διεκπεραιωθεί η διαδικασία της κατανόησης απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί σύνθετες δεξιότητες τόσο στο επίπεδο του γραπτού όσο και στο επίπεδο του προφορικού λόγου. (Hoover & Gough, 1990; Megherbi, Seigneuric & Ehlich, 2006, όπως αναφέρεται στο: ( Κοτσολάκου,2009)<sup>15</sup>. Όταν συντελεσθεί η αποκωδικοποίηση και η αναγνώριση λέξεων, το παιδί πρέπει να στηριχθεί στην κατανόηση προφορικής γλώσσας, για να καταλάβει το μήνυμα του συγγραφέα<sup>16</sup> Όταν το παιδί αντιλαμβάνεται αυτό που ακούει και είναι σε θέση να μεταφράσει τον έντυπο λόγο σε προφορικό, τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει την ακουστική κατανόηση για να πετύχει την αναγνωστική κατανόηση. Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο της ανάπτυξης του λεξιλογίου του παιδιού είναι καλός προγνωστικός παράγοντας για την αναγνωστική του κατανόηση (Snow, Tabors & Dickinson, 2001)<sup>17</sup>.

Για να καταστεί, επομένως, δυνατή η ανάγνωση μιας πρότασης, πρέπει να έχει αποκτηθεί η γνώση των γραφημάτων, των κανόνων της γραφημικής – φωνηματικής αντιστοιχίας, του λεξιλογίου της γλώσσας και του σημασιολογικού περιεχομένου των

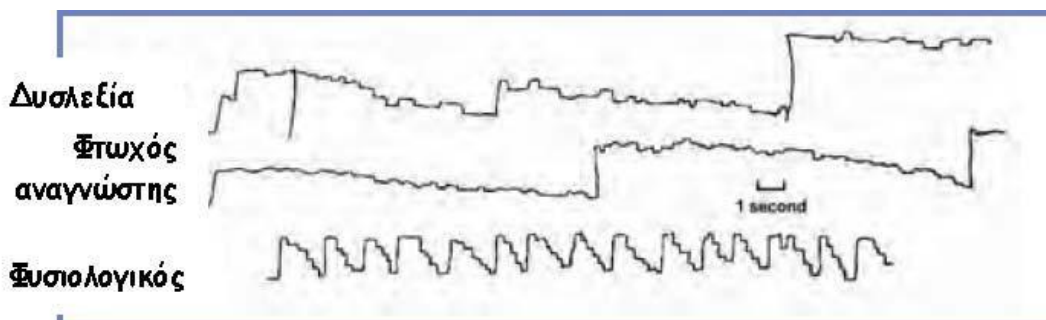
<sup>14</sup> Βάμβουκας, Μ. Ι., (1994), *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 3

<sup>15</sup> Κοτσολάκου, Α., (2009), *Ο ρόλος του λεξιλογίου στη διατομική διακύμανση και τη διαχρονική ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ε.Κ.Π.Α.

<sup>16</sup> Τζιβνίκου, Σ. (2015), *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*, στο : *Αναγνωστικές Δυσκολίες*, Εκδ. Διάβαση, Βόλος ( αυτοέκδοση)

<sup>17</sup> Τζιβνίκου, Σ. (2015), *ό.π.*, σελ. 147

γραπτών λέξεων<sup>18</sup>. Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση του προφορικού και κατ' επέκταση του γραπτού λόγου συνθέτουν την ανάγνωση. Καμία από τις δύο λειτουργίες δεν επιτελεί έργο μόνη της, αφού η μία συμπληρώνει την άλλη. Είναι απαραίτητο να λειτουργούν κανονικά και οι δύο για μια ομαλή αναγνωστική πορεία, διαφορετικά προκύπτει αναγνωστική δυσκολία.



### Η περίπτωση του δυσλεκτικού παιδιού

Με τον όρο *Δυσλεξία* ή *Εξελικτική Δυσλεξία* εννοούμε τη μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην προσπάθειά του να διαβάσει και να γράψει, χωρίς, όμως, να παρουσιάζει προβλήματα στη νοημοσύνη, στις κινητικές δεξιότητες ή την γλωσσική ανάπτυξη. Είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή νευροβιολογικής φύσεως<sup>19</sup>. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια ή/και την ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων και την αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τα φωνολογικά συστατικά της γλώσσας, την αλφαβητική αρχή και την κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, οι δυσκολίες είναι πιθανό να συνδέονται και με τη μείωση της αναγνωστικής εμπειρίας, η οποία εμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τον εμπλουτισμό της προϋπάρχουσας γνώσης. Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν ομαλό προφορικό λόγο, αλλά αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν τον γραπτό λόγο ( Πόρποδας,2002). Ενώ στον φυσιολογικό αναγνώστη οι κινήσεις των ματιών ακολουθούν συγκεκριμένη φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, έχουν σταθερό μέγεθος και διάρκεια, οι κινήσεις των ματιών του δυσλεκτικού ατόμου είναι ακανόνιστες, γρήγορες και παλινδρομούν στην προσπάθειά του να διαβάσουν τις λέξεις<sup>19</sup>.

Η μοντέρνα τεχνολογία έχει καταφέρει να δώσει μία ολοκληρωμένη αναπαράσταση της ηλεκτροφυσιολογικής δραστηριότητας ολόκληρου του φλοιού κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας του ατόμου. Η χρήση της ηλεκτροφυσιολογίας πάνω σε ανθρώπους με διαφορετικές αναγνωστικές ικανότητες έχει δείξει ότι:

<sup>18</sup> Κουτσουράκη, Σ., (2006), *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα, σελ. 33

<sup>19</sup> [www.dyslexiaida.org](http://www.dyslexiaida.org), International Dyslexia Association, Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002.

- ο αρχάριος αναγνώστης εμφανίζει δραστηριότητα στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου κατά την ανάγνωση
- ο προχωρημένος αναγνώστης ενεργοποιεί το αριστερό του ημισφαίριο, και
- ο δυσλεκτικός δείχνει μία ασυνήθιστη εναλλαγή στην κατανομή της εγκεφαλικής δραστηριότητας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Wolf (2009), από έρευνες που δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί σε Φινλανδία, Η.Π.Α. και Ισραήλ, φαίνεται ότι αναγνώστες με δυσλεξία χρησιμοποιούν τα εγκεφαλικά κυκλώματα με διαφορετικό τρόπο από ότι οι τυπικοί αναγνώστες. Ο εγκέφαλος του δυσλεξικού ατόμου χρησιμοποιεί περισσότερο το δεξιό ημισφαίριο από ό,τι το αριστερό, που θεωρείται κατεξοχήν υπεύθυνο για το λεξιλόγιο, την ομιλία και την ανάγνωση.

### **Η περίπτωση του υπερλεξικού παιδιού**

Η δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας είναι κοινό χαρακτηριστικό και της δυσλεξίας και της υπερλεξίας. Η υπερλεξία<sup>20</sup> χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει από πολύ μικρή ηλικία, αλλά συνοδεύεται από προβλήματα στην κατανόηση του προφορικού λόγου και από επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα. Αρκετοί είναι οι ειδικοί που συνδέουν το φαινόμενο με το φάσμα του αυτισμού, ενώ άλλοι θεωρούν ότι είναι μια εντελώς διαφορετική διαταραχή που μπορεί να συνυπάρχει με τον αυτισμό. Η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει σε μικρή ηλικία, χωρίς την ανάλογη κατανόηση το διαχωρίζει από το φαινόμενο της πρόωμης ανάγνωσης που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη.

---

<sup>20</sup> [www.sciencedaily.com](http://www.sciencedaily.com) , Using fMRI Technology to understand Hyperlexia, Georgetown University Medical Center, όπως ανακτήθηκε στις 10/4/2017

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3. ΠΡΩΙΜΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ

#### 3.1. Ορισμός

Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει την αναγνωστική δεξιότητα ή και άλλες δεξιότητες συναφείς με το γλωσσικό μάθημα σε επίπεδο άνω του μέσου όρου, περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως *πρώιμοι αναγνώστες, προχωρημένοι αναγνώστες, χαρισματικοί αναγνώστες* (Κουτσουράκη, 2007). Επιπλέον, πρώιμοι αναγνώστες θεωρούνται αυτοί που κατέχουν ένα αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο, αλλά και τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν νέες λέξεις και να τις κατανοούν. Είναι αυτοί που έμαθαν να διαβάζουν μόνιμοι, φυσικά και αβίαστα, χωρίς ή με ελάχιστη καθοδήγηση.

#### 3.2. Γενικά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών

Το 1966 η Durkin πραγματοποίησε την πρώτη εκτενή μελέτη για την πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα. Είχαν προηγηθεί δύο άλλες μελέτες της από το 1958 ως το 1963 για πρώιμους αναγνώστες, οι οποίες της έδωσαν τη δυνατότητα να συγκρίνει τα αποτελέσματα των τριών ερευνών και να καταλήξει σε ευρήματα με τα οποία συμφώνησαν πολλοί ερευνητές μετά από αυτή. Οι πρώιμοι αναγνώστες είναι αυτοί που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα πριν την έναρξη της συστηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο, δεν είναι υπερλεξικοί, έχουν μάθει να διαβάζουν με μικρή ή καμία διδασκαλία από την προσχολική ηλικία (συνήθως πριν τα πέντε έτη) και βρίσκονται σε αναγνωστικό επίπεδο όμοιο ή ανώτερο των παιδιών της Α΄ Δημοτικού (Durkin, 1966, Clark, 1976, Stainthorp & Hughes, 1998,1999,2004, Anbar, 1986, Κουτσουράκη, 2001α, 2006, 2009, Margain, 2009, Olson, Evans & Keckler, 2006, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Τάφα, Μανωλίτσης,2009).

Σε σύγκριση με μη πρώιμους αναγνώστες, η αναγνωστική δεξιότητα των πρώιμων αναγνωστών έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των 4 και 5 ετών, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τη νοητική ικανότητα, την ορθογραφία ή τα μαθηματικά (Stainthorp & Hughes,1999, Τάφα, Μανωλίτσης,2008)<sup>21</sup>, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Φαίνεται ότι οι πρώιμοι αναγνώστες αναπτύσσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης και τις συναφείς με αυτήν δεξιότητες με εξαιρετικά ταχύ ρυθμό, χωρίς να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, προσεγγίζοντάς το ως ώριμοι αναγνώστες (Κουτσουράκη, 2006, Jackson,1993).

---

<sup>21</sup> Τάφα, Ε., Μανωλίτσης,Γ., (2009), *Αναδυόμενος γραμματισμός, Έρευνα και εφαρμογές*, Εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σελ. 126

### 3.3.1. Φωνημική και Φωνολογική επίγνωση

Πολύ συχνά συγχέονται οι όροι : «φωνημική επίγνωση», «φώνημα» και «φωνολογική επίγνωση». Δίνοντας με έναν υπεραπλουστευμένο τρόπο τους ορισμούς των εννοιών αυτών, μπορούμε να πούμε ότι η φωνημική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα της ανάλυσης και του χειρισμού των ήχων του προφορικού λόγου και δεν σχετίζεται καθόλου με τον γραπτό λόγο, ενώ η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στο φωνολογικό συστατικό της γλώσσας και ασχολείται με τα φωνήματα, τις συλλαβές, τα ενδοσυλλαβικά συστατικά (αρχικό – μεσαίο – τελικό μέρος λέξης) καθώς και την ομοιοκαταληξία των λέξεων<sup>22</sup>. Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μονάδα του λόγου, να χειρίζονται κατά βούληση τα φωνολογικά της δομικά στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά να τα αναλύουν και να τα συνθέτουν (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί τη βασικότερη, ίσως ,προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς η κατάκτησή της οδηγεί στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, των λέξεων, των προτάσεων. Σύμφωνα με έρευνες (Alloway T.,Gathecole S.,Adams A.M.,Willis C.,Eaglen R.,και Lamont E, 2005, Μουζάκη, Πρωτόπαππα, Τσαντούλα, 2008, Jackson, Donaldson & Mills, 1993 ,κ.ά.) η φωνολογική επίγνωση κατατάσσεται ανάμεσα στους καθοριστικότερους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει σημαντική υπεροχή των πρώιμων αναγνωστών σε δοκιμασίες φωνημικής και φωνολογικής επίγνωσης ( ομοιοκαταληξίες, σύνθεση, απαλοιφή και προσθήκη φωνημάτων). Σε τέτοιου είδους δοκιμασίες οι πρώιμοι αναγνώστες είναι πιο ακριβείς από τους συνομηλικούς τους μη πρώιμους αναγνώστες, ειδικά σε δοκιμασίες κατάτμησης, σύνθεσης και απαλοιφής φωνημάτων (Backman,1983, στο: Κουτσουράκη,2006), γεγονός που συνδέεται και με τις ορθογραφικές τους επιδόσεις.

### 3.3.2. Γλωσσική ικανότητα – Λεξιλόγιο

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ προφορικού λόγου, νόησης και γραπτού λόγου καθιστά την προσχολική ηλικία μία από τις σημαντικότερες περιόδους για την ανάπτυξη της γλώσσας<sup>23</sup>. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως τα πέντε τους χρόνια μαθαίνουν χιλιάδες λέξεις ,οι οποίες αποτελούν προπομπό για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Ο ρυθμός ανάπτυξης της γλώσσας στην νηπιακή και προσχολική ηλικία είναι θεαματικός. Όπως επισημαίνει ο Ρώσος ποιητής και γλωσσολόγος K.Chukovsky, από

<sup>22</sup> Τζιβνίκου, Σ., (2015), *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις, Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής-Διδακτικές παρεμβάσεις* , κεφ.5, Αυτοέκδοση, Βόλος

<sup>23</sup> Wolf, M., ( 2009), *Ο Προυστ και το καλαμάρι*, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, σελ. 123

την ηλικία των δύο ετών και για ένα μικρό διάστημα το κάθε παιδί γίνεται μια «γλωσσική διάνοια». Η συνεχής ενίσχυση ,από την πλευρά των ενηλίκων, της ικανότητας του παιδιού να κατακτά και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας, το προετοιμάζει ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα της γλώσσας σε σημασιολογικό, συντακτικό, μορφολογικό επίπεδο<sup>24</sup>. Η ενθάρρυνση και η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων από τον ενήλικο συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, στην ευρύτερη κατανόηση των σημασιών των λέξεων, γεγονός που πυροδοτεί την έναρξη του γραμματισμού.

Η ευχέρεια στην χρήση της γλώσσας είναι δυνατό να σχετίζεται με την ικανότητα των πρώιμων αναγνώστων να αντιλαμβάνονται και να διαμορφώνουν ιδέες (Thomas,1981), να συνειδητοποιούν τις σχέσεις ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, να δίνουν πληρέστερες απαντήσεις και πληροφορίες από τους μη πρώιμους αναγνώστες . Βέβαια, η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη δεν αποτελεί δείκτη πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας ( Crain – Torgensen & Dale, 1992, στο: Κουτσοιράκη,2006). Συμφωνούμε με την άποψη της Wolf ότι όσο περισσότερο μιλάμε στα παιδιά, τόσο περισσότερο εκείνα κατανοούν τον προφορικό λόγο. Κι όσο περισσότερο διαβάζουμε στα παιδιά, τόσο περισσότερο κατανοούν εκείνα την γλώσσα και εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους.

### 3.3.3. Νοημοσύνη

Το 1983 ο H. Gardner στο βιβλίο του « *Frames of Mind*» ( *Ta πλαίσια του νου*) διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία απορρίπτει την ιδέα της ύπαρξης μίας και μοναδικής έννοιας της νοημοσύνης που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι ένα κράμα από νοητικές ικανότητες, διακριτές και ανεξάρτητες, που δρουν συμπληρωματικά και καθιστούν το άτομο ικανό να επιλύει προβλήματα<sup>25</sup>. Ο Daniel Goleman στο βιβλίο του « *Η συναισθηματική νοημοσύνη*» ( 1995) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου και η σωστή ή μη ικανότητα διαχείρισής τους, μπορεί να προωθήσει ή να καθυστερήσει τη μάθηση.

Η νοημοσύνη παραμένει, από τότε μέχρι σήμερα, ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Καθώς σχετίζεται με τον εγκέφαλο και τις γενετικές καταβολές, αλλά και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, είναι αρκετά δύσκολο να αποδειχθεί η ύπαρξη υψηλής νοημοσύνης σε πρώιμους αναγνώστες. Η ανώτερη διανοητική ικανότητα δεν συνιστά αναγκαία συνθήκη για την πρώιμη ανάγνωση( Torrey, 1979, στο: Κουτσοιράκη, 2006). Υπάρχουν βέβαια, μελέτες , όπως της Durkin (1966), της Jackson, (1993), των Stainthorp & Hughes, (2004) που υποστηρίζουν ότι το νοητικό πηλίκο των πρώιμων αναγνώστων είναι υψηλό, όπως επίσης και η γλωσσική νοημοσύνη τους.

<sup>24</sup> Wolf, M., ( 2009), *ό.π.*

<sup>25</sup> Μανταδάκη, Ζ., (2007), *Η γλώσσα των χαρισματικών παιδιών και η εκπαίδευσή τους*, Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιβλέπουσα : Παπαδοπούλου Σμαράγδα

### 3.3.4. Μνήμη

Η οπτική και η ακουστική μνήμη διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση των εισερχόμενων πληροφοριών , ώστε αυτές να συντεθούν σε μεγαλύτερες νοηματικές μονάδες για να μπορέσει το άτομο να τις επεξεργαστεί και να αποδώσει νόημα σε αυτό που διαβάζει. Οι πληροφορίες που διατηρούνται για χρόνο επαρκή στη βραχύχρονη μνήμη βοηθούν στην άμεση επεξεργασία του ερεθίσματος – μηνύματος και η μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύει την πληροφορία, ώστε να μπορέσει να την ανακτήσει στο μέλλον. Διαπιστώνεται ότι η οπτική μνήμη των πρώιμων αναγνωστών σε σύγκριση με αυτή των μη πρώιμων βρίσκεται σε ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης, το οποίο αξιολογείται από την άνεση στην ανάκληση και την επανάληψη πολλών πληροφοριών ( Jackson, Donaldson, Cleland, 1988, στο: Jackson, Donaldson & Mills, 1993). Μαζί με τη φωνολογική επίγνωση, η προσωρινή βραχύχρονη μνήμη αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης των δεξιοτήτων γραμματισμού (Alloway, T.P., Gathercole, S.E., Adams, A.M., Willis, C., Eaglen, R., and Lamount, E ., (2005).

### 3.3.5. Αντίληψη

Οι δεξιότητες οπτικής και ακουστικής αντίληψης θεωρούνται απαραίτητες στην διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς επιτρέπουν την επιτυχή ολοκλήρωση πολλών καθημερινών δραστηριοτήτων, μία εκ των οποίων είναι και η ανάγνωση. Η οπτική και ακουστική αντίληψη βοηθούν στον εντοπισμό λεπτομερειών, όταν παρουσιάζονται πολλά ερεθίσματα ταυτόχρονα, στη διάκριση χωρικών σχέσεων, στον προσανατολισμό, στη σύνθεση και ανάλυση λέξεων, στην αναγνώριση γραμμάτων ανεξαρτήτου μεγέθους, γραμματοσειράς, κατεύθυνσης.

Οι πρώιμοι αναγνώστες παρουσιάζουν σημαντικά ανώτερη επίδοση από τους μη πρώιμους , στην ακουστική σύνθεση, ανάλυση , διάκριση και μνήμη, σύμφωνα με έρευνα της Thomas το 1981, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κουτσοιράκη(2006). Η U.Goswami ( 2009) υποστηρίζει ότι το ακουστικό σύστημα και επομένως, η ακουστική αντίληψη του παιδιού διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και άρα στην αναγνωστική δεξιότητα. Ακουστικά πρότυπα, όπως τα ονομάζει η Goswami, ή ακουστικά μοτίβα που υπάρχουν στις λέξεις της αγγλικής γλώσσας , όπως mummy,daddy, είναι τόσο ισχυρά που , φαίνεται ότι ενισχύουν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά, όταν τα ακούν συνεχώς από τη βρεφική ηλικία.



### 3.3.6.Μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητες

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες των πρώιμων αναγνωστών είναι πιο αναπτυγμένες από αυτές των συνομηλίκων τους (Κουτσοουράκη,2006).

Η Sinclair (1986) χρησιμοποιεί τον όρο « μεταγλωσσική γνώση» για να περιγράψει μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η εννοιολογική αντίληψη του παιδιού για τις γλωσσικές μονάδες ( φώνημα, συλλαβή, λέξη κ.λ.π.), η γνώση του παιδιού σχετικά με τους γραμματικούς κανόνες, οι εκτιμήσεις του για την καταλληλότητα ή την αποδοχή συγκεκριμένων χρήσεων και δομών μιας πρότασης, η γνώση του παιδιού σχετικά με τη σημασιολογία ( π.χ. αμφισημία), η αυτοδιόρθωση των λαθών στο δικό του ή σε άλλο λόγο, τα γλωσσικά παιχνίδια, η γνώση των κοινωνικών κανόνων της χρήσης της γλώσσας ( Sinclair,1986, Μανωλίτσης, 2000, στο: Ζέρβα, 2016)<sup>26</sup>.

Η Brenna ( 1995) αναλύει τις περιπτώσεις πρώιμων αναγνωστών από 4 ετών περίπου ως 6 ετών αναφορικά με τις μεταγνωστικές ικανότητες και στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να κατανοήσουν ένα κείμενο. Όλα τα παιδιά που μελετήθηκαν εμφάνισαν μια ποικιλία μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς διάβαζαν. Προσέγγισαν την αναγνωστική διαδικασία ως πρόβλημα που έπρεπε να λυθεί και έδωσαν σημασία στα σημεία στίξης. Επιπλέον, προσπάθησαν να ανακτήσουν το νόημα με τον εντοπισμό των λαθών τους και να τα διορθώσουν. Τα παιδιά μπόρεσαν να προβλέψουν λέξεις στο κείμενο , όπως: *Μια φορά κι έναν καιρό, αλλά και να αναγνωρίσουν το νόημα σε άγνωστες λέξεις.*

---

<sup>26</sup> Ζέρβα, Ε., (2016), *Μεταγλωσσικές δεξιότητες: η συμβολή τους στη μάθηση*, Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. σελ. 14

### 3.4. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας

*“The best inheritance that parents can give their children is a few minutes of their time each day”*

#### Ancient Chinese Proverb

Η διαδικασία του γραμματισμού ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και δομείται σταδιακά, καθώς το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Ο γραμματισμός θεωρείται, πλέον, ως μια σύνθετη κοινωνική, ψυχολογική και γλωσσική δραστηριότητα, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, αλλά και μέσα από τη βοήθεια που παρέχεται από τους ενήλικες.

Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον με στόχο την κατάκτηση της γνώσης εντάσσονται και οι πρακτικές των γονέων, οι οποίες δημιουργούν τις « ρίζες του γραμματισμού», όπως τις ονομάζει η Goodman (1986)<sup>27</sup>. Η συντροφική ανάγνωση βιβλίων, η συχνότητα ανάγνωσης, ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι μερικοί από τους καθοριστικότερους παράγοντες ανάπτυξης του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία.

Επειδή οι πρώιμοι αναγνώστες που έχουν μελετηθεί κατά καιρούς είναι όλοι σε προσχολική ηλικία, η πιθανότητα να έχουν λάβει οδηγίες ή να έχουν διδαχθεί ανάγνωση επίσημα είναι πολύ μικρή. Επομένως, η ηλικία των παιδιών αυτών καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι το οικογενειακό περιβάλλον και οι συνθήκες στις οποίες τα παιδιά μεγαλώνουν (Margain, 2005)

#### 3.4.1. Αντιλήψεις γονέων

Οι περισσότεροι γονείς πρώιμων αναγνωστών περιγράφουν τα παιδιά τους ως φυσικούς αναγνώστες, οι οποίοι συνεχώς βρίσκονται με ένα βιβλίο στο χέρι. Πολλοί από αυτούς τους γονείς ισχυρίζονται ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης αναδύθηκε ξαφνικά, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι η ανάγνωση υποβοηθήθηκε από το υποστηρικτικό κλίμα που υπήρχε στην οικογένεια (Stainthorp & Hughes, 1999). Η στάση των γονέων σε θέματα γραμματισμού αναδεικνύεται ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ενδιαφέροντος για τα βιβλία γενικότερα, αλλά και για την ανεξάρτητη ανάγνωση (προσπάθεια να ξεκινήσουν να διαβάζουν τα παιδιά μόνα τους) (Hume, 2015). Οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι το

---

<sup>27</sup> Κουτσουράκη, Σ., (2006), ό.π.

διάβασμα είναι μια πηγή ψυχαγωγίας, έχουν παιδιά τα οποία σκέφτονται θετικά τη διαδικασία του διαβάσματος. Οι γονείς αυτοί θεωρούν ότι η ανάγνωση βιβλίων θα πρέπει να αποτελεί μια μορφή διασκέδασης για το παιδί και οι ίδιοι με διάφορες στρατηγικές την παρουσιάζουν ως ψυχαγωγική διαδικασία. Έτσι, προωθούν τα κίνητρα των παιδιών τους για ανάγνωση χωρίς καταναγκασμό (Baker, Scher και Mackler, 1997). Επίσης, τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των γονέων και η γενικότερη αναγνωστική συμπεριφορά τους είναι δυνατό να επηρεάσει την ανάπτυξη της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας, ανεξάρτητα από το εισόδημα (Bracken S. και Fischel J., 2008).

### **3.4.2. Στρατηγικές γονέων**

Η Durkin (1966) είναι από τις πρώτες ερευνήτριες που ασχολήθηκαν με τις αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, οι οποίοι κατονομάζουν τους εαυτούς τους ως αδηφάγους αναγνώστες. Η συνήθεια αυτή που παρουσιάζεται στα παιδιά ως παράδειγμα προς μίμηση, ίσως αποτελεί μια παρώθηση προς την ανάγνωση (Olson et al, 2006). Ανάμεσα στους παράγοντες επιρροής συγκαταλέγεται και η πρώιμη έκθεση του παιδιού σε αναγνωστικό υλικό. Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γονείς που παρείχαν στα παιδιά ένα μεγάλο αριθμό βιβλίων ή επισκέπτονταν συχνά την βιβλιοθήκη, έδιναν στα παιδιά την ευκαιρία να διαβάσουν και να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα αυτή και σε άλλες δράσεις, όπως να ενδιαφερθούν για τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο ( Brenna, 1995, Stainthorp & Hughes, 2004b, Krippner, 1963, στο: Olson, 2006)

Οι γονείς χαρακτηρίζονται ως διαμεσολαβητές στη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού (Κουτσουράκη, 2006). Η έρευνα των Neumann, Hood, Ford (2013) ασχολήθηκε με τις πρωτοβουλίες των μητέρων να μάθουν στα παιδιά λέξεις που συναντούν συχνά στον περιβάλλοντα χώρο τους (μέσα και έξω από το σπίτι). Βρέθηκε ότι σχετίζονται θετικά οι συχνές αναφορές των μητέρων στον έντυπο λόγο του περιβάλλοντος και η ανάδυση του γραμματισμού. Οι μητέρες χρησιμοποίησαν πολλές στρατηγικές (αναγνώριση πινακίδων και επιγραφών, παροχή βοηθητικών οδηγιών για αναζήτηση μιας διεύθυνσης, αναγνώριση διευθύνσεων, ανατροφοδότηση), προκειμένου να διευκολύνουν και να ενισχύσουν τις προσπάθειες των παιδιών για εκμάθηση των γραμμάτων και των λέξεων. Βεβαιώνεται, ότι οι ενέργειες των μητέρων βοήθησαν στην ανάδυση του γραμματισμού και μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα και για άλλους γονείς. Άλλος ένας παράγοντας που ενισχύει τον καταλυτικό ρόλο της οικογένειας στην ανάδυση της ανάγνωσης είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και το μορφωτικό επίπεδό τους. Φαίνεται

πως οι γονείς με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση εμπλέκονται πιο δημιουργικά σε δεξιότητες γραμματισμού με το παιδί. Το οικονομικό τους επίπεδο βοηθά στην αγορά εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για την προώθηση του γραμματισμού. Την σχέση βιβλίου – παιδιού αναλύει η Νατσιοπούλου (2011), η οποία διαπιστώνει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η εκπαίδευση των γονέων σχετίζονται θετικά με τη συχνότητα της ανάγνωσης βιβλίων. Η ευχαρίστηση που προκαλούσε η ανάγνωση ήταν πολύ πιθανό να οδηγούσε και στη συχνότερη ανάγνωση με αποτέλεσμα το παιδικό βιβλίο να συμβάλλει περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με γονείς υψηλών απολαβών. Η μελέτη προτείνει στους γονείς να υιοθετήσουν μια θετική στάση προς την ανάγνωση στο παιδί και να δημιουργήσουν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού και τον ενθουσιασμό του για το βιβλίο. Έτσι, θα αναπτυχθεί και το λεξιλόγιο, απαραίτητο στοιχείο ανάπτυξης και της γραπτής και της προφορικής γλώσσας. Η σπουδαιότητα της συντροφικής ανάγνωσης, της συχνότητας ανάγνωσης βιβλίων και της ποιότητας που χαρακτηρίζει τη διαδραστική ανάγνωση επιβεβαιώνεται και στη μελέτη των Sonnenschein και Munsterman (2002). Ο πιο καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής δεξιότητας ήταν η συχνότητα με την οποία οι μητέρες διάβαζαν στα παιδιά, καθώς όσο πιο θετικές εμπειρίες είχαν στην προσχολική ηλικία (που σχετίζονταν με διαδραστική ανάγνωση), τόσο πιο πολλά κίνητρα για ανάγνωση επέδειξαν τα παιδιά στην αρχή της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Προφανώς, η ολοένα αυξανόμενη αναγνωστική δραστηριότητα είναι αυτή που οδηγεί σε ανώτερες αναγνωστικές επιδόσεις.

#### **3.4.2.1. Συντροφική ανάγνωση**

Η συντροφική ανάγνωση ή αλλιώς συμμετοχική ανάγνωση αναφέρεται κυρίως στη διάδραση γονέα – παιδιού κατά τη διάρκεια αναγνωστικών δραστηριοτήτων. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν απλή ανάγνωση κειμένου, ανάγνωση με σχόλια, με υποδείξεις πάνω στο κείμενο, με παρατηρήσεις για το εξώφυλλο και του οπισθόφυλλο του βιβλίου, με ανάγνωση των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα, με εξήγηση των εικόνων ή προτροπή του παιδιού από τον ενήλικο να φανταστεί και να περιγράψει τις δικές του εικόνες ή τους δικούς του διαλόγους. Όποιες κι αν είναι οι δραστηριότητες είναι βέβαιο και ευρέως αποδεκτό ότι θα συμβάλλουν στην κατάκτηση του γραμματισμού.

Η παροχή τέτοιου τύπου βοήθειας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Οι Raikes H., Luze G., Brooks-Gunn J., Raikes H.A., Pan B.A., Tamis-Le Monda C.S. (2006) έδειξαν ότι η συχνότητα με την οποία οι μητέρες διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους ένα βιβλίο, ωφελεί πολλαπλά το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών και γενικά την γλωσσική τους ανάπτυξη, ειδικά αν η διαδικασία της συντροφικής ανάγνωσης λαμβάνει χώρα τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του παιδιού. Επιπρόσθετα, αυτή η προφορική διαδραστική συνέντευξη και το

κατάλληλο κλίμα(συναισθηματικό, κοινωνικό)(Britto&Brooks-Gunn,2001 ·Rodríguez et al.,2005, στο : Raikes et al (2006) ωφελούν τη γενικότερη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνονται και από τους Mol S.E.,Bus A.G.&de Jong M.T.(2009), οι οποίοι έδειξαν ότι η προφορική γλώσσα και η επίγνωση του γραπτού κειμένου ωφελούνται από τη μεσολάβηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τις διαδραστικές αναγνωστικές επαφές παιδιών-ενηλίκων. Η συντροφική ανάγνωση στην πλειονότητα των περιπτώσεων κινητοποιείται από το ενδιαφέρον των ίδιων των παιδιών ( Durkin,1966), αφού δεν υπάρχει καλύτερο μέρος για να ακούσεις ή να διαβάσεις μια ιστορία από την αγκαλιά των αγαπημένων σου προσώπων.

### 3.5. Σχολικές επιδόσεις των πρώιμων αναγνωστών

Η δύναμη της ανάγνωσης στα παιδιά αντικατοπτρίζει την επιτυχία στο σχολείο<sup>28</sup>. Πολύπλευρες έρευνες έδειξαν ότι παιδιά που άκουγαν από μικρή ηλικία ιστορίες και ποιήματα, απόκτησαν την σχολική επιτυχία. Απέκτησαν τη συνήθεια να διαβάζουν ατομικά και ανεξάρτητα από τις σχολικές εκδηλώσεις τους<sup>29</sup>.

Τα παιδιά που ανέπτυξαν την αναγνωστική δεξιότητα κατά την προσχολική ηλικία επέδειξαν σημαντικά ανώτερες επιδόσεις στην Α΄ Δημοτικού από τους συνομηλίκους τους μη πρώιμους αναγνώστες. Όσα παιδιά κατέκτησαν με σχετική ευκολία την ανάγνωση στην Α΄ Δημοτικού, είναι εκείνα που διέθεταν ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία<sup>30</sup>. Αυτοί οι μαθητές εμπλέκονταν συνέχεια σε δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, στο νηπιαγωγείο ή στον παιδικό σταθμό. Οι Jackson, Donaldson & Mills (1993) πραγματοποίησαν έρευνα με πρώιμους αναγνώστες που μόλις είχαν τελειώσει το νηπιαγωγείο και τους συνέκριναν με μαθητές της Β΄ Δημοτικού στα: αναγνώριση και ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και ψευδολέξεων, ηχηρή και σιωπηρή ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την υπεροχή των πρώιμων αναγνωστών σε βασικές γνωστικές δεξιότητες, παρόλο που εντοπίστηκαν διαφορές και ανάμεσα στην ομάδα των πρώιμων αναγνωστών. Επιπλέον, εμφάνισαν ανώτερη επίδοση στην αναγνώριση λέξεων, στην ταχύτητα ανάγνωσης του κειμένου και επομένως στη φωνολογική επίγνωση.

Οι σχολικές επιδόσεις των πρώιμων αναγνωστών φαίνεται ότι σχετίζονται άμεσα με την προσχολική ηλικία. Η κατάκτηση του γραμματισμού σε ηλικία μικρότερη των 5 ετών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις μετέπειτα αναγνωστικές επιτυχημένες επιδόσεις.

<sup>28</sup> Παπαδοπούλου, Σ., ( 1999), *Η ολική γλώσσα*, Εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη, σελ.55

<sup>29</sup> Παπαδοπούλου, Σ., ( 1999, *ό.π.*,σελ. 55

<sup>30</sup> Κουτσουράκη, Σ., (2006), *ό.π.* σελ. 88

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα δύσκολο βήμα για πολλούς μαθητές. Οι πρώτοι αναγνώστες φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα, καθώς είναι εξοικειωμένοι με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο και ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι θα επιδοθούν σε νέες δραστηριότητες που σχετίζονται με αγαπημένες τους ασχολίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται καθοριστικός, όπως και η στενή συνεργασία σχολείου, εκπαιδευτικού και οικογένειας. Ο πρώτος αναγνώστης ως παιδί με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο συνεχώς να τροφοδοτείται με νέα ερεθίσματα, για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στο μέγιστο βαθμό. Διαφορετικά είναι πιθανό να εκδηλωθούν αισθήματα ανίας και πλήξης, αλλά και μη συμμετοχής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα την φανερή υποεπίδοση.

### 3.5.1. Σχολική υποεπίδοση

Δεν θα περίμενε κανείς, αναμφίβολα, να διαπιστώσει ότι ένα παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας θα παρουσίαζε σχολικές επιδόσεις πολύ κατώτερες από αυτές που πραγματικά διαθέτει. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην επίδοση διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, τόσο ως προς την αιτιολόγηση όσο και ως προς τα γνωρίσματα, γι' αυτό και πρέπει να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται πάνω σε ατομική βάση<sup>31</sup> Η παρατήρηση της υποεπίδοσης χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις και αξιολογήσεις, όχι μόνο δεν δίνει την πραγματική εικόνα για τη μαθησιακή κατάσταση του παιδιού, αλλά ενδεχομένως να οδηγεί και σε λανθασμένα συμπεράσματα (Τζουριάδου, 2004), στο: (Αλεξάνδρου, Α. 2006 ).

Οι πρώτοι αναγνώστες, όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο, έχουν ανάγκη να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να ικανοποιήσουν την έμφυτη περιέργειά τους για μάθηση. Και βέβαια, να ικανοποιηθούν σε νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο. Πολλές φορές οι ανάγκες τους αγνοούνται, παρεξηγούνται και δεν καλύπτονται<sup>32</sup>. Υπάρχει η προκατάληψη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ευέλθοντος (2008), ότι τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες είναι και εξαιρετικοί μαθητές. Τα παιδιά αυτά συνήθως προσπαθούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο της τάξης που έχει διαμορφωθεί έτσι, ώστε να εξυπηρετεί το μέσο μαθητή. Συχνά, επειδή δεν θέλουν να ξεχωρίζουν από το σύνολο της τάξης, κάνουν λάθη από απροσεξία ή επίτηδες, διότι πλήττουν, μιας και δεν υπάρχουν οι ανάλογες προκλήσεις. Η ίδια

---

<sup>31</sup> Αλεξάνδρου, Α. (2006 ), *Χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα μάθησης*, Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, 9<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου, *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*, σελ.679 - 689

<sup>32</sup> Ευέλθοντος Κ., (2008), *Χαρισματικά παιδιά: Προκαταλήψεις και πραγματικότητα*, στο: Ματσαγγούρας, Η., (2008), *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

υποστηρίζει ότι , εκτός από το εκπαιδευτικό σύστημα που αγνοεί τις ανάγκες τους, ίσως θα πρέπει να πράξουν και τα ίδια τα παιδιά διαφορετικά και να αναπτύξουν σωστές τεχνικές μελέτης. Πολλές φορές , όπως αναφέρει ο Σούλης(2006) παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα εμφανίζουν διάσπαση προσοχής και δυσκολίες συγκέντρωσης, παρόλο που αποδίδουν σε προφορικές ασκήσεις και εκπλήσσουν με το εύρος των γνώσεών τους.

### **3.6. Κοινωνική συμπεριφορά**

Οι πρώιμοι αναγνώστες, εκτός από τις υψηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα ή παράλληλα και σε άλλα αντικείμενα, έχουν τις ίδιες ανάγκες για αγάπη, αποδοχή, στήριξη, παιχνίδια και διασκέδαση, όπως όλα τα παιδιά. Οι «σημαντικοί άλλοι» στη ζωή τους είναι πρώτοι οι γονείς και μετά οι φίλοι. Παρόλο που κάποιες φορές δείχνει να αποστρέφεται το σχολείο και να αποφεύγει τις σχολικές δραστηριότητες (Σούλης,2006), ωστόσο επιζητά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Οι πρώιμοι αναγνώστες επιζητούν την προσοχή των ενηλίκων για να επιδείξουν τις γνώσεις και τα ταλέντα τους , για να συζητήσουν και να αντλήσουν πληροφορίες για τα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η συντροφική ανάγνωση και οι συζητήσεις που ακολουθούν είναι μια πολύ καλή ευκαιρία για τον ενήλικο και το παιδί να ανταλλάξουν απόψεις, να συμφωνήσουν ,να διαφωνήσουν, να γελάσουν, να αλληλεπιδράσουν. Έτσι, θα μπορέσουν να αναπτύξουν μεταξύ τους δυνατούς δεσμούς αγάπης και ασφάλειας, που θα βοηθήσουν το παιδί μελλοντικά, ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Η αποδοχή των συνομηλίκων είναι πολύ σημαντική για όλα τα παιδιά. Είναι αναγκαίο οι γονείς των πρώιμων αναγνωστών να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν φιλίες και συνεργασίες με άλλους συνομήλικους και μη, για να μπορέσουν τα παιδιά να ασκηθούν έμμεσα στην πειθαρχία ,ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### 4.1. Ο πρώιμος αναγνώστης ως παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας ή χαρισματικότητας

Είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας επαρκής ορισμός για τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή νοητική λειτουργικότητα, καθώς αυτά τα παιδιά αποτελούν μια ετερογενή ομάδα και συγκεντρώνει, το καθένα από αυτά, τα δικά του μοναδικά γνωρίσματα. Παρ' όλες τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στις περισσότερες έρευνες απαριθμούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας αυτών των παιδιών. Τα πιο γνωστά μοντέλα που επιχειρούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις παραμέτρους με τις οποίες συναρτάται η υψηλή νοητική λειτουργικότητα αναδεικνύουν την σχέση της με το περιβάλλον του ατόμου (Σούλης, 2006)<sup>33</sup>. Οι προτάσεις των Renzulli (1975), Monks (1986), Gagne (1991), Heller & Hany (1986), Sternberg (1993), Fels ( 1999) σχετίζονται με τη δόμηση της χαρισματικότητας και περιγράφουν βασικά γνωρίσματά της, που αναφέρονται κυρίως στις υψηλές διανοητικές ικανότητες, στη δημιουργικότητα, στα κίνητρα, στα προσωπικά χαρακτηριστικά, στην παραγωγικότητα και στην αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος ( Σούλης,2006).

Με βάση τις προτάσεις αυτές, αλλά και σύγχρονες έρευνες, απόψεις και διατυπώσεις επιστημόνων διάφορων κλάδων ( Σούλης, 2006, Θωμαΐδου, 2008, Ευέλθοντος, 2008, Ματσαγγούρας, 2008, Wolf, 2009, Sousa, 2006, Geake, 2007, Καραγιάννη, 2011, Ματζίρη & Χουτζίδου, 2011, Margain, 2009, Maharana, 2013) είμαστε σε θέση να καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα. Επισημαίνουμε ότι ένα παιδί μπορεί να συγκεντρώνει σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται, ενώ κάποιο άλλο λιγότερα.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα παιδιού υψηλής νοητικής λειτουργικότητας:

- Συνήθως ξεκινάει να μιλάει πολύ νωρίς
- Έχει εξαιρετική μνήμη
- Μαθαίνει εύκολα και γρήγορα
- Του αρέσει το διάβασμα ( μαθήματα σχολείου και για προσωπική ευχαρίστηση)
- Απεχθάνεται την επανάληψη
- Χρειάζεται λίγο ύπνο

---

<sup>33</sup> Σούλης, Σ.Γ., (2006), *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ. 51



- Μαθαίνει να διαβάζει χωρίς να του έχει προσφερθεί βοήθεια ή ιδιαίτερη καθοδήγηση
- Έχει ασυνήθιστα πλούσιο λεξιλόγιο και το χρησιμοποιεί κατάλληλα
- Εκδηλώνει έντονη περιέργεια για πράγματα και φαινόμενα και θέτει πολλές ερωτήσεις , δείχνοντας έντονα τη δυσαρέσκειά του , αν αυτές δεν απαντηθούν
- Έχει αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ
- Είναι ενθουσιώδες και χαρούμενο
- Διακρίνεται από αλτρουισμό
- Δεν κρύβει την πλήξη του σε δραστηριότητες ρουτίνας
- Είναι δυνατό να εκδηλώσει ασταθή συμπεριφορά και χαμηλή επίδοση στο σχολείο
- Είναι ευαίσθητο, ειδικά σε θέματα αδικίας
- Είναι δημιουργικό
- Μπορεί να συγκεντρώνεται, χωρίς να διασπάται εύκολα η προσοχή του
- Συνεννοείται άψογα και παίζει με μεγαλύτερα παιδιά
- Επιζητά τις συνομιλίες με ενήλικους
- Ασκεί αυτοκριτική, γιατί δεν ανέχεται την αποτυχία

Σχεδόν σε όλες τις έρευνες που προαναφέρθηκαν η πρόωμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας αναφέρεται ως ένα από τα χαρακτηριστικά του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα. Πολλοί είναι οι ερευνητές που και παλαιότερα είχαν συμπεριλάβει την πρόωμη κατάκτηση της ανάγνωσης και τις ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες ανάμεσα στα βασικά γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών (Δαβάζογλου – Σιμοπούλου,1999, Jackson, 1991, Cutts & Moseley, 1957).

Οι *χαρισματικοί αναγνώστες* περιγράφονται ως τα παιδιά που διαθέτουν εξαιρετική αναγνωστική ικανότητα και παράλληλα κατανοούν το κείμενο σε επίπεδο ανώτερο της ηλικίας τους ( Mason & Au,1990, στο: Κουτσουράκη,2006). Χαρακτηρίζονται ως επιδέξιοι αναγνώστες, έμπειροι και ευέλικτοι , γιατί, όχι μόνο διαβάζουν με ευχέρεια και ταχύτητα , αλλά φαίνεται ότι διαθέτουν αυτοματοποιημένες αναγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να διαπρέπουν και σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς. Η δεξιότητα της ανάγνωσης που αναπτύσσεται χωρίς επίσημη διδασκαλία ή καθοδήγηση, ούτε ως απόρροια κάποιας ειδικής αναγνωστικής μεθόδου, αναδύεται μάλλον ως αποτέλεσμα μιας εσωτερικής πηγής του εαυτού ( Anbar, 1986). Αυτός ο φυσικός τρόπος ανάδυσης και ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές , οι οποίοι επισημαίνουν ότι η πρόωμη κατάκτηση της ανάγνωσης είναι μια καλή ένδειξη γλωσσικού ταλέντου και χαρισματικότητας (Lamb & Feldhusen, 1992, Vosslander, 2002, στο: Κουτσουράκη,2006).

Βέβαια, όλοι οι πρόωμοι αναγνώστες δεν είναι πάντα και χαρισματικοί. Κάποιοι από αυτούς έχουν σταθερά υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, στο γλωσσικό μάθημα κυρίως, αλλά η φύση της χαρισματικότητας είναι πιθανό να αλλάξει σταδιακά καθώς τα παιδιά ωριμάζουν και αυξάνονται οι απαιτήσεις στη σχολική πραγματικότητα.

Για να ορίσουμε έναν πρόωμο αναγνώστη ως *χαρισματικό* θα πρέπει να συνυπάρχουν τέσσερα στοιχεία:

- Η απόδοση του πρώιμου αναγνώστη στην ανάγνωση να χαρακτηρίζεται ως *εξαιρετική* σε σύγκριση με συνομηλίκους του
- Οι αναγνωστικές επιδόσεις να χαρακτηρίζονται ως *σπάνιο φαινόμενο* ανάμεσα στους συνομηλίκους του
- Οι αναγνωστικές επιδόσεις να έχουν αξιολογηθεί από κάποιο έγκυρο και αξιόπιστο τεστ – εργαλείο αξιολόγησης
- Οι αναγνωστικές επιδόσεις να έχουν κοινωνική αξία<sup>34</sup>

Το κριτήριο της σπανιότητας του φαινομένου φαίνεται να είναι απόλυτα σχετικό με την περίπτωση των πρώιμων αναγνωστών, οι οποίοι ξεκάθαρα αναγνωρίζονται από αυτή την αξιοπρόσεκτη ( Morelock,2000) ή την αφύσικη δεξιότητα ((Pressley,1998)<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Margain, V., ( 2005), *Precocious readers: Case studies of spontaneous learning, self regulation and social support in the early years*, A thesis submitted to the Victoria University of Wellington

<sup>35</sup> Margain, V., ( 2005), *ό.π.*, σελ. 34

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### 5.1.ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ:

#### ΘΕΩΡΙΑ - ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Τη δεκαετία του '50 και ύστερα από μια σειρά εξελίξεων και ανακατατάξεων στους κόλπους της Ψυχολογίας πραγματοποιήθηκε η λεγόμενη « Γνωστική Επανάσταση». Συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές- ψυχολόγοι άρχισαν να προβληματίζονται σχετικά με το μονοσήμαντο και μονολιθικό συμπεριφοριστικό πρότυπο ερμηνείας των ψυχολογικών φαινομένων και να απομακρύνονται από αυτό<sup>36</sup> ( Κολιάδης, 2002). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επικεντρωθούν οι ερευνητικές μελέτες στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του ανθρώπινου νου. Οι επιστήμονες του κλάδου της Ψυχολογίας στράφηκαν και σε άλλους κλάδους, προκειμένου να υιοθετήσουν νέες μεθόδους, ώστε να μπορέσουν να μελετήσουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πολυσύνθετες νοητικές λειτουργίες του νου.

Η αναποτελεσματικότητα της συμπεριφοριστικής θεωρίας, οι εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας με πρωτεργάτη τον Ν. Chomsky, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι πρόοδοι στη νευρολογία προώθησαν σε μεγάλο βαθμό την έρευνα γύρω από τον ανθρώπινο εγκέφαλο και τη λειτουργία του. Η διαπίστωση ότι ο εγκέφαλος δρα δυναμικά και ενεργητικά στην οργάνωση της συμπεριφοράς και δεν αποτελεί παθητικό όργανο που απλώς δέχεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, προώθησε την αναζήτηση νέων θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, ώστε να αναλυθούν και να περιγραφούν οι νοητικές δομές και οι γνωστικές λειτουργίες της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς.

Έτσι, προέκυψε ο κλάδος της Γνωσιακής Επιστήμης, της λεγόμενης και επιστήμης του εγκεφάλου ή του νου. Η Γνωσιακή Επιστήμη συνεργάζεται και αντλεί γνώσεις από τις Νευροεπιστήμες, την Ψυχολογία, την τεχνητή νοημοσύνη, την Γλωσσολογία, τη Φιλοσοφία του Νου. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις της εστιάζονται στη μελέτη της αντίληψης, της νόησης, της προσοχής, της γλώσσας, της μνήμης, της μάθησης, της γνωστικής ανάπτυξης.

Από την Γνωσιακή Επιστήμη αναπτύχθηκε το επιστημονικό πεδίο της Γνωσιακής Νευροεπιστήμης , το οποίο επιχειρεί να κατανοήσει την σχέση μεταξύ των γνωστικών διαδικασιών και των λειτουργιών του εγκεφάλου. Ο Κολιάδης (2002) δίνει τον εξής ορισμό: « Η Γνωσιακή Νευροεπιστήμη είναι ο σύγχρονος διεπιστημονικός κλάδος σύγκλισης της Γνωστικής Ψυχολογίας, των Νευροεπιστημών, της Επιστήμης των Υπολογιστών, των τεχνικών απεικόνισης των βιοφυσιολογικών

---

<sup>36</sup> Κολιάδης, Ε. Α., (2002), Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, Δ' Τόμος, Εκδ. , Αθήνα

λειτουργιών του ανθρώπινου εγκεφάλου για ολοκληρωμένη μελέτη των νευρωνικών μηχανισμών που ερμηνεύουν τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου» (σελ. ). Η Γνωσιακή Νευροεπιστήμη αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη στο χώρο των γνωσιακών νευροεπιστημών. Βασίζεται στην χρήση και τεχνολογική ανάπτυξη ηλεκτροφυσιολογικών και αιμοδυναμικών μεθόδων, των λεγόμενων νευροαπεικονιστικών, οι οποίες μπορούν να δώσουν μια πολύ σαφή εικόνα για τη λειτουργία του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου. Για παράδειγμα, είμαστε πλέον σε θέση να γνωρίζουμε στοιχεία για τις περιοχές του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια ανάγνωσης μιας λέξης, σε σύγκριση με την αδράνεια ή το άκουσμα μιας λέξης, δηλαδή, ποια περιοχή δέχεται αυξημένη αιματική ροή<sup>37</sup>. Επίσης, μπορούμε να κατανοήσουμε πότε έγινε αντιληπτή η λέξη μέσα από ένα θορυβώδες οπτικό ή ακουστικό περιβάλλον, πότε άλλαξε χρώμα ή ύψος φωνής. Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συμπεριφοράς, υποκειμενικής εμπειρίας, και εγκεφαλικής δραστηριότητας, αποτελεί το αντικείμενο της γνωσιακής νευροεπιστήμης<sup>38</sup>.

Οι αιμοδυναμικές μέθοδοι είναι οι PET (μέθοδος για τον εντοπισμό και την ποσοτικοποίηση της ακτινοβολίας που εκπέμπεται από το σώμα, επιτρέποντας τη δημιουργία τρισδιάστατων εικόνων) και οι f MRI (χρησιμοποιείται για να απεικονίσει τη λειτουργία του εγκεφάλου). Οι ηλεκτροφυσιολογικές μέθοδοι είναι το: EEG (ηλεκτροεγκεφαλογράφημα), μια εξέταση απλή και ανώδυνη που μπορεί να δώσει πληροφορίες για πολλές παθήσεις του εγκεφάλου και μπορεί να εφαρμοστεί και σε μικρά παιδιά, και το MEG (μαγνητική τομογραφία εγκεφάλου) που απεικονίζει με σαφήνεια διάφορα ανατομικά σχήματα του εγκεφάλου<sup>39</sup>.

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες και τεχνολογικά επιτεύγματα γύρω από την λειτουργία του εγκεφάλου, περισσότερα από αυτά που μπορούσαν να προβλέψουν οι ερευνητές πριν από δέκα ή είκοσι χρόνια. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελεί ένα μυστηριώδες σύμπαν με απεριόριστες δυνατότητες<sup>40</sup>. Συνεχώς αναδιοργανώνεται, αναδημιουργείται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται πλαστικότητα και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου. Το πιο σπουδαίο γεγονός είναι ότι η λειτουργία του αποτελεί μια ταχύτατη διαδικασία κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού. Συνεπώς, όλες οι εμπειρίες που αποκτά ένα παιδί από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον μορφοποιούν τα εγκεφαλικά κυκλώματα και βοηθούν στο να καθοριστεί τι είναι αυτό που τελικά μαθαίνει ένα παιδί στα πρώτα σχολικά χρόνια, αλλά και αργότερα ως έφηβος και ως ενήλικος<sup>41</sup>. Όσο περισσότερο αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της νευροεπιστήμης, τόσο περισσότεροι θα είναι οι εκπαιδευτικοί που θα αρχίσουν να την μελετούν και να εξετάζουν με προσοχή τα επιτεύγματα και τις εξελίξεις της. Διότι, όσα περισσότερα γνωρίζουν για

<sup>37</sup> Πρωτόπαπας, Α., (2008), *Το υποκείμενο στη γνωσιακή επιστήμη*, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά», Ανακοίνωση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας, Πάτρα

<sup>38</sup> <sup>38</sup> Πρωτόπαπας, Α., (2008), *ό.π.*, σελ. 2

<sup>39</sup> Νούσια, Α., (2014), *Απεικονιστικές μέθοδοι και διάγνωση στις μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές*, Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

<sup>40</sup> Sousa, D. A., (2006), *How the brain learns*, Corwin Press, U.S.A.

<sup>41</sup> Sousa, D. A., (2006), *ό.π.*

τον εγκέφαλο και τη λειτουργία του, τόσο πιο αποτελεσματικοί και πετυχημένοι θα είναι στη διδασκαλία.

Η Νευροεπιστήμη έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολλά σε τομείς ,όπως η Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική. Για παράδειγμα, σήμερα με τη μέθοδο των νευροαπεικονίσεων μπορεί να διαπιστωθεί πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος ενός αναγνώστη με αναπτυξιακή δυσλεξία. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με έναν προχωρημένο αναγνώστη. Υπάρχει η ανάγκη να μελετηθούν όλα τα είδη αναγνωστών, όχι μόνο αυτών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, για να εξαχθούν περισσότερα και πιο σαφή συμπεράσματα<sup>42</sup>.

Οι νευροαπεικονιστικές μέθοδοι μπορούν να βοηθήσουν , ώστε να αυξήσουμε τις γνώσεις μας για τον εγκέφαλο και να τις αξιοποιήσουμε στην Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων οφείλουν να γνωρίζουν βασικές πληροφορίες για τον εγκέφαλο, προκειμένου να μπορούν να τις εντάξουν στην καθημερινή διδασκαλία. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι νευροεπιστήμονες, αλλά υπηρετούν ένα επάγγελμα μοναδικό στο είδος του: αυτό που καθημερινά στοχεύει στην αλλαγή του μυαλού, στη διαμόρφωση και εξέλιξή του<sup>43</sup>. Είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν νέες έρευνες, διαχρονικές , που θα ξεκινούν νωρίς, στη βρεφική ηλικία, προκειμένου να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές σχέσεις μεταξύ αισθητηριακών και γνωστικών διαδικασιών, όπως η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> Goswami, U., (2009), *Mind, Brain, and Literacy: Biomarkers as Usable Knowledge for Education*, International Mind, Brain and Educational society, Volume 3—Number 3

<sup>43</sup> Sousa, D. A., ( 2006), *ό.π.*

<sup>44</sup> Goswami, U., (2009), *ό.π.* ,σελ. 182

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 6.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

##### Εισαγωγή

Το φαινόμενο του πρώιμου γραμματισμού, και συγκεκριμένα της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας που έχει κατακτήσει τον γραμματισμό, και ειδικά την ανάγνωση, αποτελεί μέχρι και σήμερα ένα άγνωστο πεδίο μελέτης για τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Η διεθνής, αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνουν, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στην άποψη που θεωρεί ότι ο πρώιμος αναγνώστης είναι αυτός που έχει κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα, πριν από την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και χωρίς συστηματική διδασκαλία (Durkin, 1966, Clark, 1976, Tobin, 1981, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Stainthorp & Hughes, 2004, Τάφα, 2008, Τάφα & Μανωλίτσης, 2009, Κουτσοουράκη, 2001, 2005, 2007, Margain, 2009). Υπάρχουν πρώιμοι αναγνώστες που οι ικανότητές τους είναι πιθανό να σχετίζονται με υψηλή νοημοσύνη. Κάποιοι άλλοι μπορούν και κατανοούν πλήρως το κείμενο που διαβάζουν, ενώ άλλοι, όχι. Σε άλλους πρώιμους αναγνώστες η ορθογραφική δεξιότητα είναι πλήρως αναπτυγμένη, ενώ σε άλλους, όχι. Αυτές οι παρατηρήσεις καταδεικνύουν τη σημαντική διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες παιδιών και στα χαρακτηριστικά τους<sup>45</sup>, καθιστώντας το ζήτημα της πρώιμης ανάγνωσης ένα αρκετά δύσκολο πεδίο έρευνας και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση περιλαμβάνει έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία 15 περίπου χρόνια στον ελληνικό και διεθνή χώρο, οι οποίες εξετάζουν το θέμα της πρώιμης ανάγνωσης με ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους και ανιχνεύουν, παράλληλα, τις αιτίες έναρξης του φαινομένου, τα ατομικά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών, το ρόλο της οικογένειας κ.λ.π. Για τη συγγραφή της επισκόπησης χρησιμοποιήθηκαν διπλωματικές εργασίες, διατριβές, βιβλία και άρθρα δημοσιευμένα σε έγκριτα διεθνή και ελληνικά περιοδικά. Οι πηγές από το διαδίκτυο ενίσχυσαν, επίσης, αυτή την ερευνητική προσπάθεια.

---

<sup>45</sup> Jackson, N.E., Donaldson, G.W., Mills, J. R., ( 1993) , *Components of Reading Skill in Postkindergarten Precocious Readers and Level-Matched Second Graders*, Journal of reading behavior, v.25, No 2, pp. 181 - 207

ΤΙΤΛΟΣ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΕΡΕΥΝΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
PRECOCIOUS READERS : CASE STUDIES OF SPONTANEOUS LEARNING, SELF-REGULATION AND SOCIAL SUPPORT IN THE EARLY YEARS	Vailerie Gail Margain	2009	Πολλαπλή μελέτη περίπτωσης 11 παιδιών ηλικίας τεσσάρων ετών	Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις υψηλές αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών, οι οποίες κατατάσσονται σε επίπεδο μεγαλύτερο της πραγματικής τους ηλικίας και πέρα από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους. Τα παιδιά επέδειξαν ακρίβεια, ταχύτητα, κατανόηση κειμένου και ανεξαρτησία κατά τη διάρκεια αναγνωστικών και άλλων δραστηριοτήτων
PRE COCIOUS READERS : PAST, PRESENT AND FUTURE	Lynn A. Olson James R. Evans Wade T. Keckler	2006	Βιβλιογραφική επισκόπηση 40 ετών, 1966-2006	Κοινά σημεία ερευνών – Χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνωστών: υψηλή νοημοσύνη, τελειομανία, επιμονή, εξαιρετική μνήμη, πρώιμη φωνολογική ετοιμότητα, μεταγνωστικές δεξιότητες, υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον ,

				ακουστική και οπτική αντίληψη, άρτιος προφορικός λόγος, υψηλές επιδόσεις στον γραπτό λόγο
COGNITIVE AND ENVIRONMENTAL PREDICTORS OF EARLY LITERACY SKILLS	Davidse j., De Jong m., Bus a., Huijbregts s. , Swaab h.	2010	Ποσοτική έρευνα με 228 συμμετέχοντες (παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών)	Τα αποτελέσματα ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της συντροφικής ανάγνωσης και της επαφής του παιδιού με τα βιβλία στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, η συχνότητα με την οποία μοιράζονται ένα βιβλίο με τους γονείς ,κυρίως με τη μητέρα, η ίδια η συντροφική ανάγνωση ιστοριών σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη μάθηση ευνοούν την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού ως την ηλικία των τριών ετών.
FAMILY READING BEHAVIOR AND EARLY LITERACY SKILLS IN PRESCHOOL	Bracken S. Fischel J.	2008	Ποσοτική έρευνα με 223 συμμετέχοντες (παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι γονείς τους)	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάδραση γονέα –παιδιού στην ανάγνωση και τα



CHILDREN FROM LOW-INCOME BACKGROUNDS				<p>αναγνωστικά ενδιαφέροντα του παιδιού σχετίζονται άμεσα με τις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού. Αυτή η διάδραση είχε επίδραση και στο λεξιλόγιο του παιδιού, στην γνώση του γραπτού λόγου και στις γενικές δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.</p>
THE EDUCATION OF PRECOCIOUS READERS: INTERVIEWS WITH THEIR PARENTS AND TEACHERS	Eufimia Tafa	2008	<p>Ποιοτική έρευνα με 39 συμμετέχοντες(13 γονείς πρώιμων αναγνωστών, 13 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείου των Π.Α. και 13 εκπαιδευτικοί Α Δημοτικού των Π.Α.)</p>	<p>Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ήταν θετικοί και ενθουσιώδεις με την ύπαρξη πρώιμων αναγνωστών στις τάξεις τους, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί της Α΄ Δημοτικού έμειναν απαθείς στην ύπαρξη των πρώιμων αναγνωστών ή πολύ σκεπτικοί. Επιπλέον, παρατηρήθηκε έλλειψη ουσιώδους επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των πρώιμων αναγνωστών</p>

<p>ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</p>	<p>Κουτσοῦρά-κη Στέλα</p>	<p>2001α</p>	<p>Έρευνα με 152 παιδιά της Α Δημοτικού ( 76 Π.Α.-πειραματική ομάδα και 76 μη Π.Α.-ομάδα ελέγχου)</p>	<p>Τα αποτελέσματα έδειξαν την υπεροχή των πρώιμων αναγνωστών έναντι των συνομηλίκων τους ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και διατηρούν το προβάδισμα ως το τέλος της Α΄τάξης</p>
<p>ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΩΙΜΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ</p>	<p>Κουτσοῦρά-κη Στέλα</p>	<p>2005</p>	<p>( ως συνέχεια της προηγούμενης έρευνας) Διαχρονική μελέτη μαθητών για τρία χρόνια, από τη Β΄ Δημοτικού ως τη Δ΄ Δημοτικού. 158 συμμετέχοντες, 79 Π.Α. και 79 μη Π.Α.</p>	<p>Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναγνωστική δεξιότητα, η ορθογραφική δεξιότητα, η δεξιότητα γραπτής έκφρασης και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των πρώιμων αναγνωστών έχουν αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στο τέλος των Β΄, Γ΄, Δ΄ τάξεων.</p>
<p>WORKING MEMORY AND PHONOLOGICAL AWARENESS AS PREDICTORS OF PROGRESS TOWARDS</p>	<p>Alloway Ttacy et al</p>	<p>2005</p>	<p>Έρευνα με συμμετέχοντες 194 παιδιά</p>	<p>Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργαζόμενη μνήμη και η φωνολογική ετοιμότητα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο</p>

EARLY LEARNING GOALS AT SCHOOL ENTRY				στο πώς και τί μαθαίνουν στα πρώτα χρόνια του σχολείου. Σημαντικός εδώ και ο ρόλος του δασκάλου και των αξιολογήσεών του. Υπήρχαν, όμως, διαφοροποιήσεις στις αποδόσεις των παιδιών στη σχολική αίθουσα, αναφορικά με την ανάγνωση, την αναγνώριση γραμμάτων, τα μαθηματικά κ.ά.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΙΜΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ	Κουτσουράκη Σ.	2007	Απόψεις/Προτάσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία- Διδακτικές στρατηγικές για προχωρημένους αναγνώστες	Προβάλλεται ως αναγκαιότητα η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες.
EARLY EDUCATIONAL MILESTONES AS PREDICTORS OF LIFELONG ACADEMIC ACHIEVEMENT , MIDLIFE ADJUSTMENT, AND LONGEVITY	Kern, M., Friedman, H. S.	2008	Επανεξέταση και συλλογή νέων δεδομένων από τη διαχρονική έρευνα του L.Terman (αρχεία των ετών 1922-1999)	Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν, ανάμεσα σε άλλα, το ρόλο της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας σε μελλοντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και το ρόλο του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του πληθυσμού – δείγματος που είχε επιλεγεί από τον Terman

KINDERGARTEN BIBLIOPHILES IN THEIR OWN WORDS: HOW THEY LEARNED TO READ	Jeanne B. Cobb	2013	Ποιοτική έρευνα με 44 συμμετέχοντες (παιδιά νηπιαγωγείου) και 44 εκπαιδευτικούς ως παρατηρητές	Σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι πρώιμοι αναγνώστες χαρακτηρίζονται ως βιβλιόφιλοι, ενθουσιώδεις με όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανάγνωση, ανεξάρτητοι, διαβάζουν βιβλία από επιλογή, γνώστες των ικανοτήτων τους
EXPLORING PARENTAL INVOLVEMENT AND TEACHERS' ACTIVITIES IN EARLY LITERACY DEVELOPMENT	Tabbada-Rungduin T., Abulon E., Fetalvero L., Suatengco R.	2014	Περιγραφική έρευνα με συμμετέχοντες 114 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, τους γονείς τους και εκπαιδευτικούς από τρεις παιδικούς σταθμούς	Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά, η συζήτηση, η αγορά βιβλίων βοηθούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, η οποία κατακτάται ευκολότερα όταν οι δάσκαλοι δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά και όταν συνδυάζουν το διάβασμα με το παιχνίδι. Ο ρόλος των γονέων είναι , εξίσου, σημαντικός.
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΡΟΓΝΩΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Τσαντούλα, Δ.	2008	Διαχρονική μελέτη με συμμετέχοντες 55 παιδιά, ηλικίας 65-77 μηνών	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσχολικές μετρήσεις που ξεχώρισαν ως σημαντικότερες για την πρόβλεψη βασικών αναγνωστικών ικανοτήτων στην Α΄ Δημοτικού

				αφορούν τη φωνολογική επίγνωση, την γνώση του αλφαβήτου και τη λεξιλογική γνώση.
A LONGITUDINAL LITERACY PROFILE OF GREEK PRECOCIOUS READERS	Tafa, E., Manolitsis, G.	2008	Διαχρονική έρευνα με συμμετέχοντες 13 πρώιμους αναγνώστες και 12 μη πρώιμους αναγνώστες, από το νηπιαγωγείο ως την Δ΄ Δημοτικού	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των πρώιμων αναγνωστών σε σύγκριση με τους μη πρώιμους ήταν σαφώς ανώτερο στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ως τη Β΄ Δημοτικού οι πρώιμοι αναγνώστες είχαν σαφές προβάδισμα στην αναγνωστική κατανόηση και τη φωνημική κατάτμηση. Παρόλα αυτά στο τέλος της Α΄ Δημοτικού και οι δύο ομάδες παιδιών είχαν την ίδια περίπου επίδοση σε τεστ φωνολογικής επίγνωσης.
THE LITERACY PROFILE OF GREEK PRECOCIOUS READERS: A FOLLOW-UP STUDY	Tafa, E., Manolitsis, G.	2010	( Ως συνέχεια της προηγούμενης έρευνας) Μελέτη της προόδου 13 πρώιμων αναγνωστών από την Δ΄ Δημοτικού ως την ΣΤ΄ Δημοτικού στην ανάγνωση, την φωνολογική	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο οι πρώιμοι αναγνώστες είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ανάγνωσης. Δεν υπήρχε ιδιαίτερη διαφορά μεταξύ

			επίγνωση και την φωνημική κατάτμηση συγκριτικά με 11 μη πρώιμους αναγνώστες (συμμαθητές)	των δύο ομάδων αναφορικά με τη φωνημική κατάτμηση και την αναγνωστική κατανόηση
WHAT HAPPENS TO PRECOCIOUS READERS' PERFORMANCE BY THE AGE OF ELEVEN?	Stainthorp, R., Hughes, D.	2004	( ως συνέχεια προηγούμενης έρευνας-1998,1999) Εξετάστηκαν 14 παιδιά στην ηλικία των έντεκα ετών, τα οποία είχαν αξιολογηθεί ως πρώιμοι αναγνώστες στην ηλικία των πέντε ετών και 14 μη πρώιμοι αναγνώστες	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που ξεκίνησαν το σχολείο ως πρώιμοι αναγνώστες συνεχίζουν να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στην ακρίβεια ανάγνωσης των λέξεων, στην κατανόηση και ως εκ τούτου να διατηρούν ένα προβάδισμα σε σύγκριση με τους μη πρώιμους αναγνώστες στην αναγνωστική δεξιότητα
READING INSTRUCTION FOR TALENTED READERS: CASE STUDIES DOCUMENTING FEW OPPORTUNITIES FOR CONTINUOUS PROGRESS	Sally M. Reis, E. Jean Gubbins, Christine J. Briggs, Fredric J. Schreiber, Susannah Richards, Joan K. Jacobs, Rebecca D. Eckert and Joseph S. Renzulli	2004	Έρευνα σε 12 τάξεις με συμμετέχοντες παιδιά – ταλαντούχους αναγνώστες ( Γ΄ Δημοτικού ως Α΄ Γυμνασίου) αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι ταλαντούχοι αναγνώστες (σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών)	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι αναγνώστες δεν είχαν τη δυνατότητα να αναδείξουν και να ενισχύσουν το ταλέντο τους, καθώς δεν υπήρχε ούτε η ανάλογη καθοδήγηση, ούτε οι ανάλογες προκλήσεις.

THE SCIENCE OF READING AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS	Seidenberg, S. M.	2013	Απόψεις και Διαπιστώσεις για τη διαδικασία της ανάγνωσης – Η Γνωστική Επιστήμη και οι Νευροεπιστήμες έχουν συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων για τη διαδικασία της ανάγνωσης.	Ένα καίριο ερώτημα παραμένει: μολονότι η Επιστήμη έχει προοδεύσει τόσο πολύ, γιατί υπάρχουν τόσοι πολλοί «φτωχοί» αναγνώστες;
WHAT PARENTS NEED TO KNOW ABOUT EARLY READERS	Siegle, D.  The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)	2016 όπως ανακτήθηκε στις 14/4/16	Απόψεις και Διαπιστώσεις για τους πρώιμους αναγνώστες Οδηγίες προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς	-
CASE STUDIES OF PRECOCIOUS READERS: SELF-REGULATED AND SPONTANEOUS LITERACY ACHIEVEMENT	Margrain, V.	2006	Ανακοίνωση με πόστερ. Συμμετέχουν 11 παιδιά και οι γονείς τους (μελέτες περίπτωσης πρώιμων αναγνωστών)	Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ύπαρξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης κατά την αναγνωστική διαδικασία.
GIFTED READERS: WHAT DO WE KNOW AND WHAT SHOULD WE BE DOING	Reis, S.M., Gubbins, E.J. Richards, S.	2001	Απόψεις/Διαπιστώσεις για τους προχωρημένους αναγνώστες	-
PARENTS' SUPPORT DURING DIFFERENT WRITING TASKS: A COMPARISON BETWEEN PARENTS OF PRECOCIOUS READERS, PRESCHOOLERS, AND SCHOOL-AGE CHILDREN	Aram, D., Besser - Biron, S.	2017	Έρευνα με συμμετέχοντες 60 δυάδες (γονέας-παιδί). Σχηματισμός τριών ομάδων: πρώιμοι αναγνώστες, παιδιά προσχολικής	Οι γονείς των πρώιμων αναγνωστών επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών, παρέχουν μεγαλύτερη

			ηλικίας και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας( με αναγνωστικό επίπεδο παρόμοιο με αυτό των πρώιμων αναγνωστών)	συναισθηματική υποστήριξη, ενισχύουν τα παιδιά σε θέματα γραμματισμού συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες
--	--	--	--	--



## 6.2. Η ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία που εγκαθιστά τον παρατηρητή – ερευνητή μέσα στον πραγματικό κόσμο. Περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου (Mertens, 2009)<sup>46</sup>, γεγονός που σημαίνει ότι άνθρωποι, φαινόμενα και πράγματα μελετώνται στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο Creswell (2011)<sup>47</sup> αναφέρει ότι η ποιοτική έρευνα ασχολείται με προβλήματα που απαιτούν μια λεπτομερή κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου και διατυπώνει τρία βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας που αναγνωρίζονται σήμερα:

- Οι ερευνητές πρέπει να ακούν τις απόψεις των συμμετεχόντων στις μελέτες τους
- Οι ερευνητές πρέπει να θέτουν γενικά ερωτήματα και να συλλέγουν δεδομένα από εκεί που οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται
- Η ποιοτική έρευνα υπερασπίζεται την αλλαγή και τη βελτίωση της ζωής των ατόμων

Ο Robson (2010)<sup>48</sup> ονομάζει την ποιοτική έρευνα « έρευνα ευέλικτου σχεδίου», η οποία χρησιμοποιεί μεθόδους που έχουν ως αποτέλεσμα ποιοτικά δεδομένα. Σ' ένα ευέλικτο σχέδιο κυριαρχεί η προσαρμοστικότητα, καθώς αυτό αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Με άλλα λόγια η έρευνα εξελίσσεται με λίγες διαδικασίες ρουτίνας και προκαθορισμένα πρότυπα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρόκειται για μια εύκολη επιλογή.<sup>49</sup>

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογία για να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με το «πως» και το «γιατί» των φαινομένων (Yin, 2003)<sup>50</sup>. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, η διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και η διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων<sup>51</sup>.

Η παρούσα μελέτη στηρίχτηκε στη χρήση ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένα, στη μελέτη περίπτωσης ενός μεμονωμένου προσώπου, του Α. , λόγω των στόχων και της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων μας. (Robson, 2010, σελ.210 & 561). Θεωρούμε ως πιο ενδεδειγμένη μέθοδο έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα που μας απασχολεί τη μελέτη περίπτωσης, διότι πρόκειται για «τη μελέτη ενός

---

<sup>46</sup> Mertens D.M., (2009), *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

<sup>47</sup> Creswell J. W., (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, ίων/Εκδόσεις Έλλην, σελ. 71

<sup>48</sup> Robson C., (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 194

<sup>49</sup> Robson C.,(2010), *ό.π.*, σελ.198

<sup>50</sup> Yin R.K., (2003), *Case Study Research-Design and Methods*, Sage Publications, London, p . 1

<sup>51</sup> Ιωσηφίδης Θ., (2003), *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*, Σημειώσεις, Μυτιλήνη, σελ. 2

περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman et al., 1980, στο: Θωμοπούλου, 2011), το οποίο μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε έννοιες πιο ξεκάθαρα έναντι μιας απλής παρουσιάσής τους που επικεντρώνεται σε θεωρίες.

### **6.2.1. Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική – Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Η μελέτη περίπτωσης ως στρατηγική αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, της ψυχολογίας, της οικονομίας, της πολιτικής (Yin, 2003)<sup>52</sup>. Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο έρευνας σε πολλές περιστάσεις, με στόχο να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των γνώσεων των επιστημόνων.

Ο Robson αναφέρει ότι: «η μελέτη περίπτωσης (*case study*) ορίζεται ως μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης» (Robson, 2010).

Βασικά χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης είναι τα εξής (Robson, 2010): α) Η συλλογή των δεδομένων γίνεται από πολλαπλές πηγές, όπως τεκμήρια, αρχεία, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. β) Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με περιγραφή. και γ) Η μορφή της αφήγησης είναι μια εις βάθος μελέτη μιας "περίπτωσης" ή "περιπτώσεων".

Ο Yin (2003,2009) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης: α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (*explanatory case study*), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (*descriptive case study*), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (*exploratory case study*) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί.

Το κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι η επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή μικρό σύνολο περιπτώσεων, που μελετώνται και η εις βάθος ανάλυσή τους. Ωστόσο, χρήζει σημασίας και το πλαίσιο της, καθώς μια περίπτωση συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και

---

<sup>52</sup> Yin, R.K., (2003), *ό.π.*, σελ.1

φυσικό περιβάλλον: δεν μπορούμε να μελετάμε μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιό τους ( Robson,σελ.212)

Η J.Bell (1997)<sup>53</sup> αναφέρει ότι: « Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μία κατάσταση και να προσπαθήσει να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά του»(σελ.31)

Οι επικριτές της προσέγγισης στρέφουν την προσοχή τους στο γεγονός ότι , συχνά, δεν είναι δυνατή η γενίκευση και αμφισβητούν την αξία μιας μελέτης μεμονωμένων γεγονότων ( σελ.32). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι μια μελέτη περίπτωσης, δεν είναι αξιολογήσιμη. Ο Basseby (1981)<sup>54</sup> υποστηρίζει ότι: «η αξία της μελέτης περίπτωσης κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο οι λεπτομέρειες είναι επαρκείς και κατάλληλες». {...}. « Η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική από ότι η γενίκευσή της» (Basseby,1981, στο : Bell, J., (1997), σελ. 33)

Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι έγκυρη και αξιόπιστη αν διεξαχθεί συστηματικά και κριτικά, αν στοχεύει στην πρόοδο της εκπαίδευσης , αν διευρύνει τα όρια της υπάρχουσας γνώσης με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της.

Σύμφωνα με τον Basseby ( Basseby,1999, στο: Μαγγόπουλος,2014)<sup>55</sup> παρόλο που στην ποσοτική έρευνα οι έννοιες της «αξιοπιστίας» και της «εγκυρότητας» συνδέονται με τυποποιημένες διαδικασίες που διασφαλίζουν την «αλήθεια», το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών δε φαίνεται να είναι απόλυτα συμβατό για την ποιοτική έρευνα. Οι έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης» ταιριάζουν περισσότερο με την ποιοτική έρευνα, γι' αυτό όταν ακολουθείται η ποιοτική προσέγγιση αξιοποιούνται πολλαπλές πηγές δεδομένων, η τριγωνοποίηση, η παρατήρηση, η μελέτη αρχειακού υλικού, η χρήση διαφόρων ειδών δοκιμασιών, η συνέντευξη.

Ο Robson(2010)συμφωνεί με τα παραπάνω και προσθέτει ότι αυτό που έχει σημασία είναι οι στόχοι και οι προθέσεις της μελέτης και οι συγκεκριμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται (σελ214).

Το κεντρικό σημείο επομένως είναι ότι η μελέτη της περίπτωσης δεν αποτελεί ελαττωματικό πειραματικό σχέδιο, αλλά μια ουσιαστικά διαφορετική ερευνητική στρατηγική με το δικό της σχέδιο (σελ. 213).

Η μελέτη περίπτωσης έχει το δικό της ερευνητικό σχεδιασμό (Basseby, 1999:66-73, Robson, 2007:212, Cohen et al., 2008:323, Mertens, 2009, Yin, 2009). Παρόλο που διαπιστώνονται αρκετές διαφορές μεταξύ των ερευνητών, οι οποίες οφείλονται, κυρίως, στις διαφορετικές επιστημονικές και επιστημολογικές αφετηρίες τους, οι περισσότεροι ομοφρονούν πως, κατά τον σχεδιασμό, λαμβάνονται αποφάσεις που

---

<sup>53</sup> Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 31

<sup>54</sup> Basseby, M., (1981), *Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events*, *Oxford Review of Education*, 7(1), pp. 73-94, σελ. 85

<sup>55</sup> Μαγγόπουλος, Γ., (2014), *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*, *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ* Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64 , σελ.82

αφορούν στο τι θα διερευνηθεί, για ποιο σκοπό και με ποια κριτήρια θα κριθεί η επιτυχία της διερεύνησης<sup>56</sup>

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιείται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων. Ενδεικτικά αναφέρονται η οικονομία, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης δεν είναι να αντιπροσωπεύσει τον κόσμο, αλλά να αντιπροσωπεύσει την περίπτωση. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μικρό βήμα προς την γενίκευση. Βέβαια, σύμφωνα με τον Patton (2002), αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να κάνει γενικεύσεις από μεμονωμένες περιπτώσεις ή πολύ μικρά δείγματα, αλλά μπορεί να μάθει από αυτές και συνεπώς να ανοίξει το δρόμο για μελλοντικές έρευνες. Όλα τα παραπάνω λήφθηκαν υπόψη κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της δικής μας μελέτης περίπτωσης, η οποία περιγράφεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

### **6.3. Μέθοδοι και τεχνικές συλλογής δεδομένων**

Ακολουθώντας τον δρόμο που χάραξε ο Yin ( 1981, 1994), ο Robson (2010) αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης ως μια στρατηγική, περισσότερο, μια στάση ή προσέγγιση, παρά μία μέθοδο, όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη<sup>57</sup>. Είναι εμπειρική, με την έννοια ότι εστιάζουμε στη συλλογή αποδείξεων και εξαρτώμαστε από αυτές για τη διερεύνηση του θέματος που μας απασχολεί. Η συλλογή των αποδείξεων στην έρευνά μας προέκυψε από την χρήση πολλαπλών μεθόδων. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος κανόνας που να υπαγορεύει ότι μόνο μια μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια διερεύνηση<sup>58</sup>. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα , παρόλο που επαυξάνει τον απαιτούμενο χρόνο περάτωσης της έρευνας. Σ' αυτή την περίπτωση η τριγωνοποίηση (Cohen et. al., 2007, Robson, 2010) των μεθόδων παραγωγής των δεδομένων αποτελεί έναν ισχυρό τρόπο εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας, ιδιαίτερα στην ποιοτικού τύπου έρευνα. Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά στην αντιπαράθεση και στην σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα μειονεκτήματα/προβλήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες. Στην παρούσα μελέτη ο τριγωνισμός ή μεθοδολογική σύγκλιση (triangulation, convergence) συντελεί στην επιβεβαίωση των ίδιων αποτελεσμάτων και ερευνητικών ευρημάτων, ενισχύοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (validity and reliability) των δεδομένων. Η εγκυρότητα , στην περίπτωσή

---

<sup>56</sup> Μαγγόπουλος, Γ., (2014, ό.π., σελ. 77

<sup>57</sup> Robson C.,(2010), ό.π.

<sup>58</sup> Robson C.,(2010), ό.π.

μας, επιτυγχάνεται, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με ικανοποιητικό τρόπο από τον όγκο των ευρημάτων και ταυτόχρονα τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους αρχικούς ερευνητικούς στόχους (Ιωσηφίδης, 2008). Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύεται από το γεγονός ότι η έρευνά μας θα δώσει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα, αν επαναληφθεί από άλλους ερευνητές. Κατάλληλες μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας θεωρήθηκαν:

Α) Η ημιδομημένη συνέντευξη ( με την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού) για τη συλλογή όσο το δυνατό πλουσιότερων δεδομένων για τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες της από τη διδασκαλία, τις παρατηρήσεις της και την αξιολόγηση του υποκειμένου μελέτης καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η ημιδομημένη συνέντευξη ή αλλιώς συνέντευξη ποιοτικής έρευνας, όπως την αποκαλεί ο King (1994)<sup>59</sup>, είναι ο ένας από τους τρεις τύπους συνεντεύξεων ( οι άλλοι δύο τύποι είναι : η πλήρως δομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη) που χρησιμοποιούνται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες και περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ των ατόμων. Σύμφωνα με τον Robson (2010: ) « η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις. Συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις». Αυτή η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ημιδομημένη συνέντευξη, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή και την ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν καθοριστεί από τον ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η ελευθερία στην ανάπτυξη των απαντήσεων της ερωτώμενης, γι' αυτό και επιλέχθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και όχι ένα συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα περιόριζε τις προσωπικές ερμηνείες και περιγραφές της εκπαιδευτικού. Θεωρήσαμε ότι ένας οδηγός συνέντευξης μπορεί να βοηθήσει στην πορεία των ερωτήσεων.

Η εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για την ιδιότητα της ερευνήτριας, για τη φύση της έρευνας και τους στόχους στους οποίους αποσκοπούσε. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και ότι η συνέντευξη θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί με τη συγκατάθεσή της. Η διάρκεια ήταν περίπου μισή ώρα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα, επειδή ήταν πιθανό να επηρεάσουν τις απαντήσεις.

Η συνέντευξη - συζήτηση με το υποκείμενο μελέτης πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του παιδιού κατά τη διάρκεια παιγνιδιών δραστηριοτήτων και σταματούσε, όποτε κρινόταν απαραίτητο. Δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα, επειδή ήταν πιθανό να επηρεάσουν τις απαντήσεις.

---

<sup>59</sup> King, N., (1994), *The qualitative research interview*, όπως αναφέρεται στο: Robson (2010) , σελ. 321

Β) Οι άτυπες συζητήσεις με το ερευνητικό υποκείμενο, προκειμένου να δώσουμε «φωνή» στις απόψεις του, οι οποίες πραγματοποιούνταν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά και πριν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο.

Οι άτυπες συζητήσεις ή άτυπες συνεντεύξεις είναι μία από τις μορφές που μπορεί να πάρει η μη δομημένη συνέντευξη, όπου δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να συζητήσει με κάποιον εν συντομία στο ερευνητικό περιβάλλον για οτιδήποτε θεωρηθεί σχετικό με το ζήτημα που ερευνά. Βέβαια, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων, παρά μόνο συμπληρώνοντας άλλες μεθόδους.

Στις άτυπες συζητήσεις περιλαμβάνονται και οι ανεπίσημες δηλώσεις, απόψεις και σχόλια των εκπαιδευτικών του υποκειμένου μελέτης, καθώς, επίσης, και απόψεις συγγενών, φίλων και άλλων οικείων προσώπων της οικογένειας.

Γ) Η θεματική ανάλυση περιεχομένου, δηλαδή, η ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των εμπειρικών ποιοτικών δεδομένων, για την απόδοση νοήματος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα και να βοηθήσει το νέο ερευνητή να προσεγγίσει και να αναλύσει ευκολότερα τα δεδομένα<sup>60</sup>. Η ανάλυση περιεχομένου κάποιες φορές αναφέρεται στην αναζήτηση ενός κειμένου για την επανάληψη λέξεων ή θεμάτων. Αναφέρεται επίσης, στη μείωση των ποιοτικών δεδομένων, στην προσπάθεια κατανόησης ενός όγκου ποιοτικού υλικού και στις προσπάθειες προσδιορισμού συνοχής και νοημάτων (Patton, 2002)<sup>61</sup>

Στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα εξετάζονται και αναλύονται με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με την αναλυτική μονάδα που χρησιμοποιείται. Θεωρήσαμε ότι η κατάλληλη μονάδα ανάλυσης για τη δική μας περίπτωση είναι το γενικό θέμα που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο, ή σε όλο το κείμενο (Θωμοπούλου, 2011). Η επιλογή της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να αποσυνθέσουμε τη νοηματική δομή του κειμένου, χωρίς να εστιάζουμε στις γλωσσολογικές λεπτομέρειες των κειμένων, έχοντας ως στόχο να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε διατυπώσει (Βάμβουκας, 2002)<sup>62</sup>.

Ο Robson (2010) υποστηρίζει ότι η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως δευτερεύουσα ή συμπληρωματική μέθοδος μιας μελέτης πολλαπλών μεθόδων (όπως δηλαδή και στην περίπτωσή μας) είτε όχι.

---

<sup>60</sup> Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σελ. 116

<sup>61</sup> Patton, M.Q., (2002), *Qualitative research & Evaluation methods*, Sage Publications, California

<sup>62</sup> Γκατζελάκη, Ε., (2015), Η πρακτική των εκπαιδευτικών στην χρήση των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητή: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών στο νομό Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## Δ) Η παρατήρηση

Η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής / παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα<sup>63</sup>. Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματική μέθοδος για να διαφωτιστούν δεδομένα που επιτεύχθηκαν με άλλα μέσα<sup>64</sup>. Στην παρούσα μελέτη προσθέσαμε την παρατήρηση, και συγκεκριμένα τη συμμετοχική παρατήρηση, ως μέθοδο παραγωγής ποιοτικών δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία άλλοτε μερικής και άλλοτε ολικής συμμετοχής του παρατηρητή – ερευνητή. Η ενεργής συμμετοχή της ερευνήτριας και ο διττός ρόλος της ως παρατηρητή και συμμετέχοντα αποτέλεσε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον τμήμα της καταγραφής δεδομένων, διότι, παρόλο που προϋπήρχαν σχέσεις εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στο ερευνητικό υποκείμενο και την ίδια, απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή και επιμονή στις λεπτομέρειες. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες του ερευνητικού υποκειμένου ήταν ένα καθημερινό, συνεχές φαινόμενο, το οποίο διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα συλλογή των δεδομένων. Σε συνδυασμό με την παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου, οι άτυπες συζητήσεις με το ερευνητικό υποκείμενο ή με άτομα του περιβάλλοντός του, τα μη λεκτικά στοιχεία των προσώπων που εμπλέκονται στην έρευνα (εκφράσεις, χειρονομίες, παύσεις, τόνος της φωνής), τα γραπτά τεκμήρια (γραπτό υλικό από το σχολείο ή το σπίτι), αξιοποιήθηκαν με στόχο να εμπλουτίσουν τη συλλογή / παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων. Λόγω του βιωματικού της χαρακτήρα η παρατήρηση αποτελεί εργαλείο ζωτικής σημασίας, καθώς προϋποθέτει υπομονή και επιμονή από την πλευρά του ερευνητή, ειδικά όταν η κατάσταση στο πεδίο είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη και γεμάτη απρόοπτα<sup>65</sup>.

## Ε) Τεκμήρια

Στην περίπτωση μας τεκμήρια αποτελούν: γραπτό υλικό από το σχολείο και το σπίτι (δείγματα γραφής, Πίνακας: 2), μη λεκτικά στοιχεία (καταγεγραμμένα από το προσωπικό ημερολόγιο των γονέων), τα οποία παρατηρήθηκαν μέσα από την καθημερινή συμβίωση με το υποκείμενο μελέτης, λίστα βιβλίων, η οποία αποτυπώνει το εύρος επιλογών του υποκειμένου μελέτης στην ανάγνωση (Πίνακας : 1 στο Παράρτημα)

---

<sup>63</sup> Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015), ό. π., σελ. 107

<sup>64</sup> Robson, C., (2010), ό. π. σελ.370

<sup>65</sup> Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015), ό. π., σελ.112

## Μη λεκτικά στοιχεία

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θεωρούμε ότι παρουσιάζει η εξωλεκτική επικοινωνία, η γλώσσα του σώματος, η οποία επιτυγχάνεται χωρίς την ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων. Εκτός από τη λεκτική επικοινωνία με την ερευνήτρια και άλλα πρόσωπα, το υποκείμενο της έρευνας, πριν ακόμη αναπτύξει την ομιλία, επικοινωνούσε με τον δικό του συγκεκριμένο τρόπο. Προσπαθήσαμε να αποκωδικοποιήσουμε τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τον τόνο της φωνής, τις παύσεις και γενικότερα τις παραγλωσσικές εκδηλώσεις του παιδιού, στον παιδικό σταθμό ή στο σπίτι. Η μη λεκτική επικοινωνία αναλύεται ως αποτέλεσμα της μηδενικής ανάπτυξης της ομιλίας. Συνοπτικά αναφέρουμε τα παρακάτω:

- Μηδενική ανάπτυξη της ομιλίας ως τα 3 ½ έτη περίπου
- Λόγω ελλιπούς γλωσσικής ανάπτυξης το νήπιο εκνευριζόταν πολύ εύκολα, έκλαιγε και απομονωνόταν από τους συνομηλίκους και δεν έδινε σημασία στα παιχνίδια τους
- Δεν συμμετείχε σε ομαδικές δραστηριότητες, δεν ζωγράφιζε και ηρεμούσε και ανακουφιζόταν στην αγκαλιά κάποιας παιδαγωγού με τη βοήθεια της ανάγνωσης ενός βιβλίου
- Έδειχνε με χειρονομίες ότι θέλει να παίξει με άλλα παιδιά, αλλά πολύ γρήγορα έφευγε. Οι παιδαγωγοί διαπίστωσαν έντονα συναισθήματα θυμού και άγχους, επειδή προφανώς δεν γινόταν κατανοητός από τους συνομηλίκους του
- Δεν γελούσε εύκολα ( τουλάχιστον στο σχολείο) και είχε συχνά κακή διάθεση, αν εξαιρέσουμε το χαμόγελο που σήμαινε την ικανοποίηση για τη συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ή την ανυπακοή σε μαθημένους, γνώριμους κανόνες. Είχε πάντα μια σοβαρότητα « μεγάλου» παιδιού.

## ΣΤ) Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών ( δράσεων, αντιδράσεων, κατακτήσεων του παιδιού, προσωπικής ανάπτυξης κλπ.), το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος λεπτομέρειες της ζωής του υποκειμένου μελέτης. Σύμφωνα με την Bell(1997) το ημερολόγιο είναι ένας ελκυστικός τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων, αρκετά χρονοβόρος, αλλά σημαντικός, καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις δραστηριότητες των υποκειμένων<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 159



Η χρήση του ημερολογίου, ως πηγή δεδομένων, κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να ενισχυθεί η προσπάθεια κατανόησης της ιδιαίτερης φύσης του υποκειμένου μελέτης και να συστηματικοποιηθεί η ερευνητική μας πορεία.

Στην παρούσα εργασία η εις βάθος μελέτη των προσωπικών στοιχείων της ζωής του παιδιού επιτεύχθηκε με επιτυχία, καθώς είχαν καταγραφεί σημαντικά γεγονότα (από τη γέννηση του παιδιού) αναφορικά με την αναγνωστική πορεία, την γλωσσική ανάπτυξη και τις «από κοινού» δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο οικογενειακό περιβάλλον με κάποιον ενήλικο. Στους πίνακες που ακολουθούν έχουν καταγραφεί σημαντικά γεγονότα της ζωής του παιδιού στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον.

Το ημερολόγιο που τηρήθηκε από τους γονείς δεν είχε μια συγκεκριμένη δομή, όπως ήταν αναμενόμενο, καθώς δεν αποτελούσε μέρος κάποιας ερευνητικής εργασίας. Ήταν μια απλή καταγραφή της καθημερινότητας του παιδιού ή / και σημαντικών γεγονότων της αναπτυξιακής του πορείας, σε γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, το ημερολόγιο περιλαμβάνει ελεύθερες, αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στο σπίτι ή έξω από αυτό, παρωθούμενες από τη μητέρα ή τον πατέρα ή και τους δύο μαζί.

ΗΛΙΚΙΑ	ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ/ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ/ ΓΡΑΦΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΕΣ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΕΝΗΛΙΚΟ/ ΚΥΡΙΩΣ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ
0-1	-	-	-	Συντροφική ανάγνωση βιβλίων/ Τραγούδια/ Αυτοσχέδιες ομοιοκαταληξι ες/ Έκθεση του παιδιού σε μεγάλο αριθμό αναγνωσμάτω ν/ Συνεχής επεξήγηση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου
1-2	-	Ενδιαφέρον για τα γράμματα, όχι για τη ζωγραφική	Ενδιαφέρον για τα βιβλία και την συντροφική ανάγνωση διαφόρων αναγνωσμάτων	Ζωγραφική και γραφή του αλφαβήτου/ Συντροφική ανάγνωση βιβλίων/ Τραγούδια/ Αυτοσχέδιες ομοιοκαταληξι ες/ Έκθεση του παιδιού σε μεγάλο αριθμό αναγνωσμάτω ν/ Συνεχής επεξήγηση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου/Κατασκ ευή παζλ ( από 18 μηνών)/ Έντονο ενδιαφέρον για την τεχνολογία

<p><b>2-3 (ΠΑΙΔΙ- ΚΟΣ ΣΤΑΘ- ΜΟΣ)</b></p>	<p>-</p>	<p>Αναγνώριση όλων των γραμμάτων/ Αναγνώριση λέξεων καθημερινής χρήσης σε έντυπη μορφή/ Αναγνώριση αριθμών/ Εξοικείωση με τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο</p>	<p>Προσποιείται ότι διαβάζει/ Κράτημα βιβλίου ή εφημερίδας μόνος του μπροστά στη βιβλιοθήκη/Επιλογή βιβλίων για την συντροφική ανάγνωση</p>	<p>Κατασκευή παζλ 24 και 48 τεμαχίων χωρίς βοήθεια/ Χρήση ηλ.υπολογιστή/ Συντροφική ανάγνωση βιβλίων/ Τραγούδια/ Αυτοσχέδιες ομοιοκαταληξίες/ Έκθεση του παιδιού σε μεγάλο αριθμό αναγνωσμάτων/ Συνεχής επεξήγηση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου</p>
<p><b>3-4 (ΠΑΙ- ΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘ- ΜΟΣ)</b></p>	<p>Ολοκληρωμένες προτάσεις (περίπου 3 ½ ετών)  Απρόσμενα πλούσιο λεξιλόγιο/ Δυσκολία στην προφορά του «ρο»</p>	<p>Ενδιαφέρον για την γραφή</p>	<p>Η πρώτη ανάγνωση λέξεων σε πινακίδα- « Κέντρο- Μώλος» στα 4 έτη/ Παρατηρήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της συντροφικής ανάγνωσης: σχετικά με τη σωστή σειρά ανάγνωσης ενός βιβλίου, με την εκούσια παράλειψη( από την μητέρα)λέξεων της ιστορίας ή τη δημιουργία ψευδολέξεων</p>	<p>Οι ίδιες δραστηριότητες και επιπλέον επιτραπέζια εκπαιδευτικά παιχνίδια, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, παρακολούθηση παιδικών παραστάσεων</p>
<p><b>4-5 (ΠΑΙ- ΔΙΚΟΣ ΣΤΑΘ- ΜΟΣ)</b></p>	<p>Πλούσιο λεξιλόγιο/Προφορικός λόγος ανώτερος του μέσου όρου</p>	<p>Ενδιαφέρον για την γραφή (ονόματα, στίχοι τραγουδιών, τίτλοι παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, Ονόματα ομάδων, λίστα προϊόντων από</p>	<p>Μεγάλη ευχέρεια και ακρίβεια στην ανάγνωση γνωστών και άγνωστων κειμένων και λέξεων, ταχύτητα, απομνημόνευση νέων λέξεων και χρήση αυτών ,</p>	<p>Όπως παραπάνω και επιπλέον, αγορά βιβλίων προσωπικής του επιλογής</p>

		πολυκατάστημα,	εντοπισμός των εσκεμμένων λαθών που προκαλούνται από τον ενήλικο	
<b>5-6 (ΝΗΠΙΑ -ΓΩ- ΓΕΙΟ)</b>	Πλούσιο λεξιλόγιο/Προφορικός λόγος ανώτερος του μέσου όρου/Μπορεί να συζητά και να συνεννοείται άνετα με μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες	Ενδιαφέρον για την γραφή, ονόματα, στίχοι τραγουδιών, τίτλοι παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων Προσπάθεια για την γραφή δυσκολότερων λέξεων/ Κακός γραφικός χαρακτήρας/ Μονοκόμματη γραφή- Διόρθωση μετά από επισήμανση του ενήλικου/Ελάχιστα ορθογραφικά λάθη	Προκαλεί την έκπληξη εκπαιδευτικών και συμμαθητών με την αναγνωστική του δεξιότητα/ Ανάγνωση ακριβής, με ευχέρεια και ταχύτητα	Απολαμβάνει τη μοναχική, σιωπηρή ανάγνωση, ζητά επίμονα να χρησιμοποιεί τον Η/Υ, επιτραπέζια παιχνίδια, σκάκι
<b>6-7 (Α' ΔΗΜΟ- ΤΙ- ΚΟΥ)</b>	Άρτιος προφορικός λόγος	Μέτρια προσαρμογή στις εργασίες του σχολείου/Κακός γραφικός χαρακτήρας/ Πρώτες απόπειρες για συγγραφή παραμυθιών/ Σθεναρή αντίδραση σε τυποποιημένες εργασίες, όπως η αντιγραφή, (στο πλαίσιο των εργασιών του σχολείου)/ Σθεναρή αντίδραση στην επανάληψη των ήδη	Ανάγνωση χωρίς όρια/ Κόμικς, λεξικά, περιοδικά, αναγνωστικά παλαιότερων ετών, εφημερίδες, ιστορία, μυθολογία, χάρτες	Χρήση Η/Υ, επιτραπέζια παιχνίδια, σκάκι, μείωση των από κοινού αναγνώσεων

		κατακτημένων γνωστικών αντικειμένων/Σα- φής προτίμηση στο μάθημα της γλώσσας/ Ελάχιστα ορθογραφικά λάθη		
<b>7- ΣΗΜΕ- ΡΑ</b>  <b>7 έτη και οκτώ μήνες</b>  <b>(Β' ΔΗΜΟ- ΤΙΚΟΥ)</b>	Άρτιος προφορικός λόγος/ Δυσκολία στην προφορά του «ρο»	Βελτίωση γραφικού χαρακτήρα/ Άμεση ανταπόκριση στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ειδικά για το γλωσσικό μάθημα/ ανάγνωση βιβλίων από την σχολική βιβλιοθήκη	Αρχή ζήτησης λογοτεχνικών βιβλίων με ή χωρίς εικονογράφιση	Η/Υ Επιτραπέζια παιχνίδια, ανάγνωση για διασκέδαση

Z) Χορήγηση του *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας* της Ε. Τάφα (1995).

Η μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με αντικειμενικές μεθόδους είναι μια απαραίτητη διαδικασία στην εκπαίδευση, προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύσουν τυχόν αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών τους, να προσχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, να μετρήσουν την πρόοδο των παιδιών ή και να διαχωρίσουν τους φτωχούς από τους ικανούς αναγνώστες. Κάθε ικανότητα ενός μαθητή μπορεί να μετρηθεί είτε με αντικειμενικές, είτε με υποκειμενικές μεθόδους μέτρησης (Τάφα, 1995). Όμως, για να έχουμε μια ακριβή εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούμε διάφορους τρόπους αξιολόγησης που να περιλαμβάνουν αντικειμενικές και υποκειμενικές μεθόδους (Farr & Carey, 1986, στο: Τάφα, 1995, σελ.19).

Στην παρούσα μελέτη θεωρούμε ότι το τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας της Ε. Τάφα<sup>67</sup>, το οποίο δόθηκε στο υποκείμενο μελέτης και συμπληρώθηκε μετά από τις απαραίτητες οδηγίες, επιβεβαιώνει την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (βαθμός: 37, ηλικία 7 ετών και 8 μηνών, ποσοστό επιτυχίας: περίπου 91%), σύμφωνα με τον πίνακα μετατροπής των αρχικών βαθμών

<sup>67</sup> Το τεστ σταθμίστηκε από 20/2/1991 έως 31/5/1991 σε 2518 μαθητές από όλη την Ελλάδα, ηλικίας από 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός, από τους οποίους 860 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία της Αττικής και 1658 μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία της υπόλοιπης χώρας.

σε σταθερούς βαθμούς ( Βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5). Το ποσοστό 91% σημαίνει ότι υπάρχει ένα 9% μαθητών που έχουν καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση, δηλαδή, η απόδοση του μαθητή στην ανάγνωση είναι αρκετά υψηλή κατά την ημερομηνία συμπλήρωσης του τεστ.

Το τεστ αποτελείται από 42 ερωτήσεις με αυξανόμενο δείκτη δυσκολίας , όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ελλιπείς προτάσεις με την κατάλληλη λέξη (επιλέγουν μία λέξη από τις τέσσερις). Ο μαθητής διαβάζοντας την πρόταση ή τη μικρή παράγραφο και προσπαθώντας να βρει την κατάλληλη λέξη, θα πρέπει να μπορεί να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα, να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες του γραπτού λόγου και να κατανοεί το νόημα της πρότασης( Τάφα, 1995, σελ. 22). Έτσι, ελέγχονται όλες οι λειτουργίες που επεξεργάζονται τις πληροφορίες του γραπτού λόγου.

Το υποκείμενο μελέτης συμπλήρωσε το τεστ σε χρόνο πολύ μικρότερο από τον καθορισμένο χρόνο των σαράντα λεπτών ( διάρκεια συμπλήρωσης του τεστ: πέντε λεπτά), απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις χωρίς να παραλείψει καμία και έκανε πέντε λάθη ( βλ. Παράρτημα). Τα αποτελέσματα του τεστ κατέδειξαν την υψηλή επίδοση του υποκειμένου μελέτης στην ανάγνωση και ως εκ τούτου στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των περισσότερων λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 91%.

### 6.3.1.Δειγματοληψία

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό δεν αποτελεί στόχο μιας ποιοτικής έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό που απασχολεί τον ποιοτικό ερευνητή είναι η εις βάθος μελέτη του κεντρικού φαινομένου. Το κριτήριο που χρησιμοποιείται για την επιλογή των συμμετεχόντων είναι το αν εξασφαλίζουν « πλούτο πληροφοριών» ( Patton, 1990, σελ. 169, όπως αναφέρεται στο Creswell, 2011)<sup>68</sup>. Για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και η στρατηγική της δειγματοληψίας ακραίων περιπτώσεων ( extreme case sampling), για να περιγράψουμε την ιδιαίτερη περίπτωση ενός μεμονωμένου προσώπου, προκειμένου να διαφωτιστεί το φαινόμενο που μας ενδιαφέρει και να αναδειχθεί η πολυπλοκότητά του.

Το δείγμα αποτελεί ένα παιδί ηλικίας 7 ½ ετών , το οποίο φοιτά στη Β΄ Δημοτικού σε σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος φέρει , επίσης, χαρακτηριστικά της εύκολης δειγματοληψίας λόγω της σχέσης του παιδιού με την ερευνήτρια και για λόγους που προαναφέρθηκαν.

---

<sup>68</sup> Creswell, J., W., (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, ίων/Εκδόσεις Έλλην, σελ.244

### 6.3.2.Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της Α΄ Δημοτικού και η συνέντευξη – συζήτηση με το υποκείμενο μελέτης πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο του 2016 στην πόλη των Ιωαννίνων. Η διαδικασία συλλογής των υπόλοιπων ποιοτικών δεδομένων ολοκληρώθηκε στο σημείο εκείνο όπου επήλθε θεωρητικός κορεσμός (Κυριαζή, 1999)<sup>69</sup>, δηλαδή, εκεί όπου έπαψαν να εμπλουτίζουν τις υπάρχουσες εννοιολογικές κατηγορίες πρόσθετα στοιχεία.

### 6.3.3.Ζητήματα δεοντολογίας

Η έρευνα με ανθρώπους θέτει έντονα δεοντολογικά ζητήματα, ιδίως όταν πρόκειται ο ερευνητής να ασχοληθεί με ευάλωτες ομάδες, όπως είναι τα παιδιά. Είναι απαραίτητο, στην περίπτωση των παιδιών, τα οποία δεν έχουν δικαιοπρακτική ικανότητα, να ζητηθεί η συναίνεση των γονέων ή των κηδεμόνων τους<sup>70</sup>. Επιπλέον, θα πρέπει να ενημερωθεί και το ίδιο/ τα ίδια τα παιδιά για τη φύση της μελέτης, την αιτία γνωριμίας, επαφής και συνομιλίας με τον ερευνητή/ ερευνητές. Σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατό να επιτραπεί ο καταναγκασμός των παιδιών σε συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, καθώς και η αντιμετώπισή τους με ανάρμοστα και άδικο μέσα, χωρίς αβρότητα και σεβασμό.

Οι έρευνες που εστιάζουν στην παιδική ηλικία και περιλαμβάνουν παιδιά, ως υποκείμενα μελέτης, παραδοσιακά πραγματοποιούνται με δεδομένα που προέρχονται από ενήλικες, γονείς εκπαιδευτικούς και άλλους. Οι πληροφορίες που θα μπορούσαν να δώσουν τα ίδια τα παιδιά δεν προτιμώνται σχεδόν ποτέ, γιατί θεωρούνται στοιχεία δευτερεύουσας σημασίας<sup>71</sup>. Όπως αναφέρουν οι Kyronlampi – Kylmanen & Maatta (2011) η ολοκλήρωση μιας ερευνητικής εργασίας δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, όταν κάποιες « φωνές» εισακούονται, ενώ κάποιες άλλες σιωπούν<sup>72</sup>. Οι φωνές των παιδιών, ως «ευάλωτη ομάδα», σπάνια εισακούονται σε θέματα που τα αφορούν. Είναι απαραίτητο, όμως, να συμπεριλάβουμε τις απόψεις τους στις έρευνες στις οποίες συμμετέχουν και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε

<sup>69</sup> Κυριαζή, Ν., (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 259

<sup>70</sup> Robson σελ.82

<sup>71</sup> Kyronlampi - Kylmanen , T., Maatta ,K., (2011), *Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years*, Educational Research and Reviews Vol. 6(1), pp. 87-93

<sup>42</sup> Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Creswell( 2011) , σελ.290

<sup>72</sup> Kyronlampi - Kylmanen , T., Maatta ,K., (2011), *ό. π.*

τον κόσμο τους, γιατί, ίσως, καταφέρουμε να απελευθερωθούμε από τη μονοδιάστατη οπτική του ενήλικου-ερευνητή, διεισδύοντας στο διαφορετικό τρόπο σκέψης τους<sup>73</sup>.

Οι έρευνες με υποκείμενα – παιδιά και στόχο τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων από τα ίδια τα παιδιά είναι ένα σχετικά νέο εγχείρημα, το οποίο δεν έχει ακόμη μελετηθεί αρκετά. Βέβαια, υπήρχαν από πολύ παλιά, ερευνητές – επιστήμονες που συνδύαζαν το γονεϊκό ρόλο με αυτόν του ερευνητή χρησιμοποιώντας τα ίδια τους τα παιδιά. Σύμφωνα με άρθρο της Huffington Post (2012), το φαινόμενο κερδίζει έδαφος, καθώς η τεχνολογία σήμερα επιτρέπει τη μέτρηση και εξέταση φαινομένων της παιδικής ηλικίας, χωρίς να παρενοχλείται άμεσα ένα παιδί<sup>74</sup>. Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι όταν ένας γονέας επιτρέπει τη συμμετοχή του παιδιού του σε μια μελέτη ή ένα πείραμα, υποχρεούται να υπογράψει ένα μεγάλο αριθμό υπεύθυνων δηλώσεων, για να αποδείξει ότι συναινεί στη συμμετοχή. Όμως, όταν υπάρχει ταύτιση γονέα – ερευνητή, η διαδικασία γίνεται πανεύκολα.

Σε άλλο άρθρο των N.Y. Times<sup>75</sup> παρατίθενται οι απόψεις επιστημόνων, όπως ο Dr. Pawan Sinha, νευροεπιστήμονας καθηγητής του M.I.T., ο οποίος αναφέρει ότι τοποθέτησε μια κάμερα στο κεφάλι του νεογέννητου γιου του, προκειμένου να καταγράψει ό,τι ακριβώς έβλεπε το βρέφος. Όταν ο Dr Toga, καθηγητής νευρολογίας στην Ιατρική Σχολή του πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, κατηγορήθηκε ότι κακώς υπέβαλε τα παιδιά στην έκθεση της μαγνητικής τομογραφίας, εκείνος απάντησε ότι απλώς έβγαλε μια φωτογραφία. Ανέφερε χαρακτηριστικά: « *Κανείς δεν αγαπάει τα παιδιά μου περισσότερο από μένα. Θα έκανα ποτέ κάτι που θα τα εξέθετε σε κίνδυνο;*» Ενώ, άλλοι ανταπαντούν στους επικριτές τους ότι είναι διαφορετικό να θέτεις ερωτήσεις στα ίδια σου τα παιδιά και εντελώς διαφορετικό να τα υποβάλλεις σε πειράματα με φάρμακα.

Οι παραπάνω επιστήμονες δεν είναι οι μοναδικοί που επιχειρούν κάτι ανάλογο. Οι υποστηρικτές της πρακτικής αυτής δηλώνουν ότι με τη συμμετοχή ενός παιδιού, ως υποκειμένου μελέτης, σε έρευνα του γονέα του, συλλέγονται νέα, πιο λεπτομερή δεδομένα, αφού η μελέτη γίνεται εις βάθος, πάντα με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας. Ο συμμετέχων θεωρείται πιο αξιόπιστος στις αντιδράσεις και τις απαντήσεις του, διότι συμβιώνει με τον γονέα – ερευνητή, η κάθε παρατήρηση είναι άμεση και ο ερευνητής απαλλάσσεται, έτσι, από περιττά έξοδα ( αποστολή υλικού, μετακίνηση, πληρωμή για τη συμμετοχή), ειδικά σε μια εποχή δύσκολη οικονομικά, όπως η σημερινή. Αντίθετα, οι πολέμοι αυτών των ερευνών διατείνονται ότι αυτές οι πειραματικές διαδικασίες επηρεάζουν την σχέση γονέα – παιδιού και έχουν σοβαρό αντίκτυπο στο συναισθηματικό του κόσμο. Ο Robert Nelson, διευθυντής στο Center for Research Integrity στο νοσοκομείο παιδών της Φιλαδέλφεια, αναφέρει ότι ο ρόλος του γονέα είναι να προστατεύσει το παιδί, διαφορετικά τίθεται ζήτημα σύγκρουσης

---

<sup>73</sup> Kyronlampi - Kylmanen, T., Maatta, K., (2011), ό. π.

<sup>74</sup> [www.huffingtonpost.com](http://www.huffingtonpost.com), *A Brief History of Scientists Experimenting on Their Own Kids*, by Boese Alex, όπως ανακτήθηκε στις 15 /3/2016

<sup>75</sup> [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com), *Test subjects who calls the scientists Mom or Dad*, by Belluck Pam, όπως ανακτήθηκε στις 15/3/2016



συμφερόντων, το οποίο πιθανώς να αλλάξει την σχέση γονέα- παιδιού με απρόβλεπτες συνέπειες.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία λήφθηκαν υπόψη κατά την επιλογή του παιδιού, ως υποκειμένου μελέτης. Η εμπλοκή του στην έρευνα δεν προέκυψε τυχαία.

Στην παρούσα εργασία, λόγω της ιδιάζουσας μελέτης περίπτωσης μεμονωμένου προσώπου και του ταυτόσημου ρόλου της μητέρας του υποκειμένου μελέτης, ως ερευνήτριας, αλλά και για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, θεωρούμε ότι εξασφαλίζονται όλες εκείνες οι προϋποθέσεις διαφύλαξης των δικαιωμάτων του παιδιού- υποκειμένου μελέτης.

#### **6.4. Περιορισμοί**

Υποστηρίξαμε από την αρχή αυτής της ερευνητικής προσπάθειας την αξία και την ποιότητα της μελέτης περίπτωσης, ως ερευνητικής στρατηγικής, διότι συνάδει με το σκοπό και τα ερωτήματά μας, αλλά και για την ευελιξία της. Υπόκειται, όμως, σε κάποιους περιορισμούς :

- Έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας που δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων
- Σύγκρουση ρόλων μητέρας και ερευνήτριας που αυξάνει την πιθανότητα υποκειμενικής θέασης των γεγονότων
- Συναισθηματική φόρτιση λόγω της ιδιαίτερης σχέσης με το υποκείμενο μελέτης

#### **6.5. Σχεδιασμός της έρευνας**

Ο αρχικός σχεδιασμός της ερευνητικής μας πορείας ( στο πλαίσιο άντλησης πληροφοριών για το ερευνητικό υποκείμενο) στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι μικρότερες σε έκταση και περισσότερες σε αριθμό, οι συνεντεύξεις τεσσάρων εκπαιδευτικών του παιδιού από την προσχολική ηλικία ως την αρχή της Β΄ Δημοτικού, συγγενών και φίλων της οικογένειας, θα αποτελούσαν πολύτιμο υλικό για την έρευνα. Θεωρήσαμε ότι θα βοηθούσε στην βαθύτερη κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας του υποκειμένου μελέτης και κατ' επέκταση στην βαθύτερη κατανόηση του τρόπου κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Έτσι ξεκινήσαμε από ένα ευρύ πεδίο εστίασης συλλέγοντας ένα μεγάλο όγκο δεδομένων, ο οποίος διαπιστώθηκε ότι δεν προσέφερε επιπλέον πληροφορίες.

Η διαρκής ενασχόληση με το υποκείμενο μελέτης και η προσπάθειά μας να δώσουμε «φωνή» στις απόψεις του κατέστησε εφικτή την εδραίωση ενός στενότερου πεδίου, όπου επισημάνθηκαν τα σημαντικότερα σημεία εστίασης για τη συλλογή των

ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, περιλαμβάνοντας μια εκτενή συνέντευξη της εκπαιδευτικού της Α΄ Δημοτικού και μια συζήτηση-συνέντευξη με το ερευνητικό υποκείμενο. Συνδυαστικά και με τα άλλα μεθοδολογικά εργαλεία ( παρατήρηση, ημερολόγιο, γραπτά τεκμήρια) παρακολούθησαμε το φαινόμενο της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας εν τη εξελίξει του, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να επικεντρώνεται διαδοχικά η προσοχή μας στα θέματα που η έρευνα αναδείκνυε ως κεντρικού ενδιαφέροντος<sup>76</sup>.

## **6.6.ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού- Προτερήματα και ελαττώματα

Η πρώτη εντύπωση της εκπαιδευτικού

Οι πρώτες αντιδράσεις στην αναγνωστική δεξιότητα

Η παρουσία του παιδιού στην τάξη

Ανταπόκριση – Ενδιαφέρον – Αδιαφορία

Επιδόσεις

Σχέση με την εκπαιδευτικό

Σχέση με τους συμμαθητές

Σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου

Ιδιαίτερες παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού

Απόψεις εκπαιδευτικού για το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, για το εκπαιδευτικό σύστημα, για την εξατομικευμένη διδασκαλία

Απόψεις για τη διαφορετικότητα

Απόψεις για τη χαρισματικότητα

Απόψεις για την προέλευση της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας

## **6.7. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Προσωπικά ενδιαφέροντα και ασχολίες

---

<sup>76</sup> Θωμοπούλου, Ι., (2011), ό.π. σελ. 84

Ενδιαφέρον για το σχολείο και τα μαθήματα  
Συνύπαρξη με συμμαθητές  
Σχέση με τους γονείς και άλλους ενήλικες  
Φίλοι  
Συναισθήματα  
Επίγνωση της πρώιμης κατάκτησης της ανάγνωσης

#### **6.8. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

1. Γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού
2. Γενικά χαρακτηριστικά του παιδιού – μαθητή
3. Γενική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον
4. Προσωπικές απόψεις της εκπαιδευτικού

#### **6.9. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ**

1. Σχολείο
2. Γονείς
3. Προσωπικά ενδιαφέροντα

#### **6.10. Κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων**

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διαμόρφωση κατηγοριών , οι οποίες είχαν προετοιμαστεί πριν από την είσοδό μας στο πεδίο. Οι έτοιμες κατηγορίες αναδιαμορφώθηκαν και επανασχεδιάστηκαν αναπόφευκτα πολλές φορές, προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης ερμηνεία όλων των δεδομένων που είχαμε στη διάθεσή μας.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα στοιχεία που συλλέξαμε οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

- Γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού
- Σχολικές επιδόσεις
- Οικογενειακό περιβάλλον
- Κοινωνική συμπεριφορά
- Σύνδεση με χαρισματικότητα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### 7.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Το προφίλ του υποκειμένου μελέτης

Ο Α. είναι ένα υγιέστατο παιδί 7 ½ ετών σήμερα, μαθητής της Β΄ Δημοτικού. Φοιτά σε σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων, πολύ κοντά στο σπίτι του, όπου μένει μαζί με τους γονείς του, απολαμβάνοντας τα προνόμια ενός παιδιού χωρίς αδέρφια. Ασχολείται με την κολύμβηση και τον στίβο. Του αρέσει η μουσική, κυρίως η ελληνική μουσική, αποστηθίζοντας χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία τους στίχους δεκάδων τραγουδιών. Ζητά επίμονα να μάθει να παίζει μπουζούκι και μπαλαμά. Αγαπημένες του ασχολίες είναι το διάβασμα, τα επιτραπέζια παιχνίδια, κυρίως το σκάκι, και τα παιχνίδια ρόλων και φυσικά οι υπολογιστές. Ο παππούς και η γιαγιά του ζουν σε άλλη πόλη και δεν τους βλέπει συχνά. Επικοινωνούν καθημερινά, καθώς από πολύ μικρός γνώριζε τους αριθμούς των τηλεφώνων τους και τους καλούσε σε κάθε ευκαιρία. Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι αρκετά καλό.

Ο Α. είχε μία μάλλον ανορθόδοξη πορεία ανάπτυξης. Περπάτησε μόλις έκλεισε τους δέκα μήνες, αλλά δεν μιλούσε μέχρι 3 ½ ετών περίπου, παρόλο που αντιλαμβανόταν ό, τι συνέβαινε γύρω του. Μέχρι τα 2 ½ έτη είχε πει επιλεκτικά τρεις λέξεις, αλλά κατασκεύαζε παζλ 24 και 48 τεμαχίων με μεγάλη ευκολία. Μέχρι τα δύο έτη ήταν πολύ ήσυχος και υπάκουος, εκτελούσε χωρίς αντιρρήσεις εντολές που περιελάμβαναν δύο ή και τρία σκέλη. Μέχρι τα δύο έτη ήταν σε θέση να αναγνωρίσει πολλές λέξεις της καθημερινότητας ( περιβάλλον γραπτός λόγος, πινακίδες, λέξεις που έγραφαν οι γονείς στο σπίτι, λίστα με προϊόντα) και λέξεις από βιβλία, με ή χωρίς εικόνες. Μέχρι να φτάσει τα τρία έτη οι παραπάνω δεξιότητες είχαν αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό, όλες εκτός από την ομιλία. Ήταν πολύ ανήσυχος και άρχισε να μην υπακούει σε εντολές και παρατηρήσεις και στο σπίτι και στον παιδικό σταθμό. Αποφασίστηκε η άμεση επίσκεψη σε λογοθεραπευτικό κέντρο της πόλης και μια μελλοντική επίσκεψη σε αναπτυξιολόγο.

Η πρώτη επίσκεψη στο κέντρο λογοθεραπείας απέβη καταστροφική. Ο Α. δεν ήθελε να αποχωριστεί τη μητέρα του, δε συνεργαζόταν καθόλου και έκλαιγε συνεχώς. Μετά από αυτό το περιστατικό η υπεύθυνη λογοθεραπεύτρια και η εργοθεραπεύτρια του κέντρου συνέστησαν στη μητέρα « απαραιτήτως» να ξεκινήσουν συνεδρίες τουλάχιστον 4 φορές την εβδομάδα, λογοθεραπεία και εργοθεραπεία, γιατί, όπως ισχυρίστηκαν, θα υπήρχε στο μέλλον μεγάλο πρόβλημα προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο και στη μάθηση και στη συμπεριφορά. Οι συνεδρίες δεν ξεκίνησαν ποτέ.

Η επίσκεψη στον αναπτυξιολόγο πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά ( Νοέμβριος 2013) . Ο Α. ήταν απρόσμενα ήρεμος και χωρίς καμία ανησυχία και αντίρρηση ακολούθησε όλες τις οδηγίες του γιατρού, τις εντολές του και υπάκουσε σε ό,τι κι αν

του ζητήθηκε να εκτελέσει – ασκήσεις ισορροπίας με το ένα πόδι, τεστ σειροθέτησης, ταξινόμησης κλπ-τα οποία επιτυχώς έφερε εις πέρας. Η ερώτηση του γιατρού: « Πες μου... το τζάκι έχει πολύ ζέστη, τα παγάκια... τι είναι;» είχε μια αναπάντεχη εξέλιξη. Ο Α. απάντησε με άνεση και αφέλεια, αφήνοντας τη μητέρα να κοιτάζει αποσβολωμένη: « Τα παγάκια είναι παγωμένα». Από αυτό το σημείο και έπειτα η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είχε αλματώδη πρόοδο. Στα τέσσερα έτη περίπου διάβασε τις πρώτες λέξεις που αναγράφονταν σε οδικό σήμα. Η αναγνωστική περιπέτεια είχε ξεκινήσει.

## 1. Γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού

Όταν ρωτήθηκε την πρώτη φορά πως έμαθε να διαβάζει, δεν απάντησε. Τη δεύτερη φορά κοίταξε με λοξό βλέμμα : « Γιατί ρωτάς;»

Την τρίτη φορά νευρίασε: « Δεν ξέρω πως γίνεται! Μου το λέει το μυαλό μου!

« Είναι διαφορετικός και το ξέρει...»

Αυτή είναι μία από τις πρώτες διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού, την οποία αποκάλυψε στη μητέρα του Α. στην πρώτη επίσημη αξιολόγηση του τριμήνου. Η ευγένεια είναι αυτό που κυρίως ανέφερε η εκπαιδευτικός, αλλά και η ανυπακοή στους κανόνες. Είναι πάντα ευδιάθετος, έχει θάρρος, μαθαίνει πολύ εύκολα, συγκρατεί μεγάλο αριθμό πληροφοριών, θέλει να γνωρίζει τους κανόνες της γραμματικής, είναι ανυπόμονος και νευριάζει όταν τα άλλα παιδιά δεν καταλαβαίνουν. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν πιο ανήσυχος και πιο ζωηρός, αλλά αργότερα η υπεύθυνη εκπαιδευτικός, και μαζί της και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής από το τμήμα ένταξης, διαπίστωσαν ότι έχει ενταχθεί ομαλά στο σχολικό πλαίσιο, παρόλο που αυτό στην αρχή φαινόταν αρκετά δύσκολο.

« Αντιλαμβάνεται και ο ίδιος ότι είναι διαφορετικός... Είναι επιδεικτικός. Θα μπορούσα να τον χαρακτηρίσω χαρισματικό στο μάθημα κυρίως της γλώσσας, όχι τόσο στο μάθημα των μαθηματικών, στο οποίο έχει δυσκολίες σε κάποια πράγματα, όπως έχουν και τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του, λιγότερες βέβαια, γιατί έχει μια ευφυΐα , αντιλαμβάνεται πιο γρήγορα κάποια πράγματα»

« Όταν αντιλαμβάνεται μια δυσκολία δεν μπορεί να τη δεχτεί τόσο εύκολα, όπως ένα άλλο παιδί, ξεσπάει! Δηλαδή, τη δυσκολία του την αισθάνεται βουνό. Δεν έχει μάθει να δυσκολεύεται σε κάτι, προφανώς στο μάθημα της γλώσσας. Τον πιάνει πανικός! Μου λέει: Εγώ δεν το καταλαβαίνω αυτό, με έντονο ύφος! Γιατί;;;»

« Δεν ξέρω αν είναι ο εγωισμός του... επειδή τα καταφέρνει καλύτερα αλλού, αντιδρά έντονα, με φόβο σ' αυτό που δεν κατανοεί εκείνη την στιγμή»

Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού. Στο σπίτι κατά τη διάρκεια της μελέτης, (η οποία συνήθως διαρκεί πολύ λίγο, συγκριτικά με διαπιστώσεις της ερευνήτριας από συζητήσεις με άλλους γονείς μαθητών της ίδιας ηλικίας), η ανησυχία και το κλάμα εκδηλώνονται έντονα, όταν κάτι δεν γίνεται κατανοητό αμέσως. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αυξημένη ανησυχία για το πώς θα αντιδράσει η εκπαιδευτικός, αν δεν ολοκληρωθούν οι απαιτούμενες εργασίες.

*«(...με κλάματα...) Θα πάω αδιάβαστος;»*

Οι ανησυχίες αυτές περνούν γρήγορα, γιατί δεν παύει να είναι ένα παιδί που πρωτίστως ενδιαφέρεται για τη διασκέδαση και το παιχνίδι. Η καθημερινή ζωή στο σχολείο είναι συναρπαστική στα διαλείμματα, γιατί εκεί ξεδιπλώνεται η δημιουργικότητα και η φαντασία του. Δεν ασχολείται με τυπικά παιχνίδια, όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, αλλά με παιχνίδια ρόλων, όπως η βιομηχανία αλατιού που έφτιαξε με τον καλύτερό του φίλο και η απρόσμενη προσέλκυση και άλλων παιδιών στο παιχνίδι του, ακόμη και μεγαλύτερων τάξεων. Η έκδοση εφημερίδας είναι ένα ακόμα παιχνίδι που εμπνεύστηκε και υλοποίησε, από τη συγγραφή των άρθρων και τις φωτοτυπίες στο σπίτι, ως την επίδειξη των τελικών κειμένων στον εκπαιδευτικό ( Β´ Δημοτικού).

*« Άντε πια... όλοι θέλουν να έρθουν στη βιομηχανία μου... δεν μπορώ να πάρω τόσους υπαλλήλους, θα πληρώσω εκατομμύρια ευρώ! »*

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης – συζήτησης ο Α. ήταν αρχικά σύμφωνος να συμμετέχει σε μια διαδικασία, διότι πίστευε ότι θα βοηθούσε τη μητέρα του. Μετά άλλαξε γνώμη, έδειχνε προβληματισμένος και ανήσυχος.

*«Τι θα με ρωτήσεις πάλι; Αν μου αρέσει το σχολείο; Όχι, δεν μου αρέσει καθόλου! Το σχολείο είναι βαρετό!»*

Προς επιβεβαίωση των σχολίων της εκπαιδευτικού ο Α. δηλώνει την δυσαρέσκειά του για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας, γιατί δεν του δίνουν το λόγο, όταν θέλει να μιλήσει ή να απαντήσει σε ρωτήσεις του μαθήματος.

*« Η κυρία δεν με σηκώνει ποτέ! Σηκώνω το χέρι μου και πάντα λέει σε κάποιον άλλο ... πες μου εσύ Γ., και ποτέ δεν μου λέει εμένα! Ούτε τα τετράδια μου έδωσε να μοιράσω! Δεν την αγαπώ την κυρία!*

Όταν, όμως, η εκπαιδευτικός του αναθέτει αρμοδιότητες ή τον βάζει να διαβάσει εκείνος χάρηται κρυφά και δεν το δείχνει. Με σοβαρότητα απαντάει στις ερωτήσεις της και διαβάζει γρήγορα σαν να μην υπάρχει κανένας άλλος στην τάξη, γιατί το θεωρεί απόλυτα φυσιολογικό ( σύμφωνα με δηλώσεις της εκπαιδευτικού). Στα μαθηματικά απαντάει επίσης σωστά, χωρίς να αιτιολογεί και να περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο βρήκε το αποτέλεσμα. Σε ερώτηση : *« Πως το βρήκες αυτό; »* η απάντηση ήταν: *« Είμαι πολύ έξυπνος! »*

Μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, όταν έρχεται στο σπίτι ο Α. περιγράφει με πολύ ενθουσιασμό όλα αυτά που έγιναν στην τάξη και φωτίζεται το πρόσωπό του. Περιμένει, βέβαια, και την επιβράβευση των γονέων.

*«Η κυρία με σήκωσε! Απάντησα στην ερώτηση του βιβλίου... που είχαμε πει χθες ρε μαμά... αλλά ξανασηκώθηκα από το θρανίο μου για να δω τι βαθμό μου έβαλε η κυρία στην αντιγραφή. [...] Δεν θέλω να γράφω άλλο, δεν κάνω τίποτα!*

## 2. Σχολικές επιδόσεις

### Αναγνωστική δεξιότητα

Η εκπαιδευτικός από τον πρώτο μήνα του διδακτικού έτους της Α΄ Δημοτικού διαπίστωσε την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, όχι απλώς συλλαβιστά, αλλά με ευχέρεια, ταχύτητα και ακρίβεια. Κάλεσε τους γονείς σε συνάντηση, για να ενημερωθεί για το μοναδικό, όπως η ίδια χαρακτήρισε, φαινόμενο της αναγνωστικής δεξιότητας ενός παιδιού 6 ετών, κάτι που δεν είχε αντιμετωπίσει στα δέκα και πλέον χρόνια της επαγγελματικής της πορείας.

*«Θα ήθελα να σας μιλήσω για τον Α.  
Διαβάζει! Πάρα πολύ καλά! Τον πηγαίνετε φροντιστήριο; Μα πως έγινε; Δεν μου έχει ξανασυμβεί ποτέ!»*

Σε αυτή την πρώτη συνάντηση με τον πατέρα του παιδιού δόθηκαν κάποιες απαντήσεις, προκειμένου να ενημερωθεί η εκπαιδευτικός για την πορεία ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, την ηλικία έναρξης και τον τρόπο που αυτή η δεξιότητα επιτεύχθηκε. Σε μια δεύτερη συνάντηση ,πολύ κοντά χρονικά με την πρώτη, δόθηκαν περαιτέρω εξηγήσεις για τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει και τις συνήθειες της οικογένειας, τις ώρες ενασχόλησης των γονέων ή άλλων οικείων προσώπων με το παιδί, το επάγγελμα των γονέων κ.λ.π.

*« Διαβάζει με απίστευτη ταχύτητα, με ευχέρεια... μου έκανε εντύπωση από την πρώτη στιγμή, δηλαδή.. μια σελίδα την διάβαζε πολύ πιο γρήγορα απ' ότι ένας ενήλικος, ένας έμπειρος αναγνώστης...»*

Αναφορικά με την αναγνωστική δεξιότητα η εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι οι πρώτες αναγνώσεις του υποκειμένου μελέτης χαρακτηρίζονταν από ταχύτητα, γίνονταν αβίαστα, χωρίς όμως να χρωματίζει τη φωνή του και χωρίς ενδείξεις ότι αντιλαμβάνονταν τα σημεία στίξης. Η ίδια απέδωσε το φαινόμενο στο ότι ο Α. ήθελε να τελειώσει γρήγορα για να ξεφύγει από την υποχρέωση να εκτελέσει την εντολή που του δόθηκε. Ο αυθόρμητος, τηλεγραφικός τρόπος ανάγνωσης άλλαξε πολύ γρήγορα, καθώς ο μαθητής ζήτησε από την εκπαιδευτικό να τον ακούσει να διαβάζει και με επιδεικτικό τρόπο ξεκίνησε την ανάγνωση.

*« Το πρώτο διάστημα το έλεγε κατεβατό, δηλαδή, δεν υπήρχε θαυμαστικό, ερωτηματικό, τελεία, τίποτα! Τώρα τελευταία προσπαθεί να χρωματίσει με πολύ επιδεικτικό τρόπο, σαν να θέλει να μου τονίσει ότι: « Κοίτα, εγώ την χρωματίζω (γέλια),», δηλαδή, δεν του βγαίνει αυθόρμητα, δεν του βγαίνει φυσικά, το κάνει τεχνητά».*

*« Το τελευταίο διάστημα παρατηρώ ότι έχει αρχίσει να διαβάζει πιο αργά, πιο καθαρά, ναι, φαντάστηκα ότι θα έχει γίνει κάποια δουλειά στο σπίτι, δεν διαβάζει όπως πρώτα».*

Εντύπωση προκαλούν τα σχόλια της εκπαιδευτικού στις καθημερινές επαφές με τη μητέρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου τις ώρες προσέλευσης / αποχώρησης:

*« Διαβάζει σαν μεγάλος! Δεν τον πιάνουν οι συμμαθητές του, δεν τον καταλαβαίνουν, γιατί τα λέει γρήγορα... Δεν έχω τι να πω!»*

Τα σχόλια αυτά επιβεβαιώνει και ο εκπαιδευτικός της Β΄ Δημοτικού. Μετά από συζήτηση με τη μητέρα του παιδιού στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης του πρώτου τριμήνου, ο εκπαιδευτικός εξέφρασε την ικανοποίησή του για τις επιδόσεις του μαθητή, ζητώντας να μάθει περισσότερες πληροφορίες για τη ζωή του Α. Αν και ήταν πιο φειδωλός στις δηλώσεις του για τις επιδόσεις του μαθητή σε σύγκριση με την προηγούμενη εκπαιδευτικό, εντούτοις δεν παρέλειψε να αναφέρει το εξής περιστατικό και να το σχολιάσει:

*« Σηκώνει το χέρι του σε οποιαδήποτε ερώτηση απευθύνω στην τάξη. Ζητάει επίμονα να του δώσω το λόγο, ειδικά όταν ξεκινάμε το κομμάτι της ανάγνωσης. Θέλει να διαβάσει πρώτος. Αν τον αφήσω να διαβάσει πρώτος, τα άλλα παιδιά θα βραχυκυκλώσουν!»*

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, και άλλοι εκπαιδευτικοί, φίλοι των γονέων του Α., αλλά και συγγενείς, εξεπλάγησαν ευχάριστα και ρώτησαν τους γονείς πολλές φορές πως απέκτησε το παιδί αυτή τη δεξιότητα σε τόσο μικρή ηλικία. Η σύγκριση με τα δικά τους παιδιά ήταν αναπόφευκτη:

*« Μα ...διαβάζει; Πως; Εμένα ο Μ. τώρα.. σιγά σιγά ξεκινάει και έχει άνεση» ( ο γιος στενής φίλης της οικογένειας φοιτούσε τότε στη Γ΄ Δημοτικού)*

### **Ορθογραφική δεξιότητα**

Η ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων αποτελεί σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από μια σειρά φωνηματικών, γραφηματικών και μορφολογικών κανόνων ( Κουτσοιράκη, 2006). Η ορθογραφική δεξιότητα είναι μια πολύπλοκη ψυχογλωσσική δραστηριότητα , η οποία θεωρείται δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση, διότι απαιτεί τόσο την ανάκληση δεδομένων από την μνήμη, όσο και την πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης ( Παντελιάδου, 2000, όπως αναφέρεται στο : Κουτσοιράκη, 2006).



Η δεξιότητα του Α. στην ορθογραφία και η ικανότητά του να μπορεί να ανταπεξέλθει στην γραφή άγνωστων « δύσκολων» λέξεων και προτάσεων για την ηλικία του, που απαιτούσαν γνώσεις γραμματικής των ανώτερων τάξεων του δημοτικού, διαπιστώθηκε άμεσα από την εκπαιδευτικό. Σε μια από τις επίσημες αξιολογήσεις του παιδιού ( Α΄ τρίμηνο της Α΄ Δημοτικού) η εκπαιδευτικός περιγράφει με ενθουσιασμό την έκπληξή της από ένα περιστατικό:

*« Του έβαλα να γράψει μία πρόταση: «Η μαμά μου ταξιδεύει με τρένο και ο μπαμπάς μου ταξιδεύει με διαστημόπλοιο» - Δεν είχε κανένα λάθος! Όλα ήταν σωστά! Και επιπλέον με διόρθωσε με πολύ ύφος: « Κυρία, τι βλακείες με βάζετε και γράφω, αφού στα Ιωάννινα δεν έχουμε τρένο και ο πατέρας μου δεν είναι αστροναύτης!». Έμεινα άφωνη!»*

Η ικανότητα στην ορθογραφία επιβεβαιώνεται ξανά από την ίδια εκπαιδευτικό στη συνέντευξη που μας παραχώρησε τον Μάιο του 2016.

*« Είναι εξαιρετικός στην ορθογραφία. Πάντα ήταν».*

### **Προφορικός και γραπτός λόγος**

Οι όροι «γλωσσική ανάπτυξη» ή « κατοχή του προφορικού λόγου» αναφέρονται ταυτόχρονα και στην κατανόηση και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Η παραγωγή συνίσταται στην προφορική διατύπωση λέξεων με σεβασμό στους φωνολογικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας.

Η εκπαιδευτικός, για άλλη μια φορά, εξήρε τις επιδόσεις του παιδιού, τονίζοντας περισσότερο την ικανότητα στον προφορικό λόγο. Την ίδια έκπληξη εξέφρασαν και άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου με τους οποίους ο Α. συνομιλούσε καθημερινά στα διαλείμματα και διατύπωνε τις απόψεις του για διάφορα ζητήματα σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως η καθαριότητα της αυλής, οι τιμωρίες, οι συχνές επισκέψεις στο γραφείο των διδασκόντων του Α. και των φίλων του κ.λ.π. Όλοι κατέληξαν στην ίδια διαπίστωση:

*« Μιλάει σαν μεγάλος», « Το λεξιλόγιό του είναι απίστευτο!».*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό:

*« Ο προφορικός του λόγος είναι άρτιος! Έχει ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ καλό λόγο! ( το τονίζει ιδιαίτερα),έχει απίστευτο λεξιλόγιο, μιλάει σαν ενήλικος και σαν ενήλικος έμπειρος,... ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ! Μιλάει σαν δημοσιογράφος πολλές φορές» .( Παύση...)  
Ωστόσο, έχω παρατηρήσει ότι βαριέται να γράψει. Δηλαδή, πολλές φορές μου λέει, όχι, θα το γράψω στο σπίτι. Επιμένω ότι αυτή η εργασία πρέπει να γίνει εδώ, αλλά μου λέει όχι, θα το γράψω στο σπίτι και επιμένει στο δικό του».*

*Θεωρώ ότι βαριέται. Όχι επειδή δεν το κατέχει, στη σύνταξη, στη δομή, ίσως επειδή κατέχει τόσο καλά τον προφορικό λόγο, γιατί να μην θέλει να γράψει; Και πιστεύω ότι θα γράφει και πολύ ωραία. Αλλά δεν θέλει εκείνη την στιγμή».*

Παρόλο που στο σχολείο αποφεύγει κάποιες φορές να ανταποκριθεί στις εντολές της εκπαιδευτικού για δραστηριότητες γραφής, αντιγραφής, ασκήσεων στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα, εντούτοις στο σπίτι επιδίδεται σε πληθώρα γραπτών κειμένων που περιλαμβάνουν καταστάσεις ονομάτων, στίχους τραγουδιών, παρουσιάσεις βιβλίων, λέξεις και φράσεις γραμμένες ανορθόγραφα ως μέρος του παιχνιδιού « Σχολείο – Είμαι δάσκαλος και διορθώνω γραπτά», ανακοινώσεις και ειδήσεις για την εφημερίδα κ.λ.π. ( Βλ. Παράρτημα)

Στο πλαίσιο των σχολικών επιδόσεων του Α. εντάσσεται και η γενικότερη συμπεριφορά του, η συμμετοχή στο μάθημα, οι παρατηρήσεις και οι ερωτήσεις του, η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικού την ώρα της διδασκαλίας. Η συμμετοχή στο μάθημα είναι συνεχής, η αφομοίωση της ύλης γίνεται εύκολα και η επίδειξη γνώσεων είναι καθημερινό γεγονός. Όλα αυτά συνοδεύονται κάποιες φορές από παράπονα, γιατί δεν είναι αυτός που προτιμά να «εξετάσει» ή να απευθύνει ερώτηση η εκπαιδευτικός.

*«... Μετράει πόσες φορές έχει μιλήσει, πόσες φορές απάντησε και πόσες φορές μίλησαν οι συμμαθητές του. Νευριάζει όταν δεν του δίνω το λόγο. Σηκώνεται από το θρανίο του και έρχεται εδώ, στην έδρα, ρωτάει τι φωτοτυπία κρατάω, τότε θα τους την δώσω, αν έχω διορθώσει τα τετράδια, τι βαθμό έχω βάλει. Μετράει και τα λάθη που έχουν κάνει οι συμμαθητές του και είναι και πολύ αυστηρός στην αξιολόγηση».*

*« Θεωρεί ότι είναι υπεράνω όλων, ότι είναι ένας συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε μένα και τους άλλους μαθητές και θέλει να μου υποδείξει κάποια πράγματα στην τάξη από τη θέση του..( γέλια)»*

*« Έχει πολύ όρεξη για μάθηση, συμμετέχει συνέχεια... Έχει μια τάση επίδειξης των ικανοτήτων του... έχει ένα ύφος...έτσι.. εγωιστικό, ότι ..εγώ τα γνωρίζω αυτά»*

*« Πολλές φορές μου έχει απαντήσει, όταν τον ρώταγα σε μαθηματικά προβλήματα: πως το βρήκες αυτό; Είμαι πολύ έξυπνος, αυτή ήταν η απάντησή του, κι ας ήταν σωστό, δεν μου απαντούσε πως το βρήκε {...}Δεν μπορεί να μου περιγράψει τη διαδικασία, πως το βρήκε, πολλά παιδιά δεν μπορούν να το κάνουν αυτό στη Α΄ Δημοτικού, ούτε μεγαλύτερα παιδιά δεν μπορούν. Κάνει επίδειξη των δυνατοτήτων του. Το ξέρα, Το ξέρω!»*

### **3. Οικογενειακό περιβάλλον**

Αναφερόμενη στο οικογενειακό περιβάλλον η εκπαιδευτικός κατέθεσε την προσωπική της άποψη για τη συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού και την ανάπτυξη της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας.

*« Ο Α. είναι από τα παιδιά που διάβαζαν από τον πρώτο μήνα, γιατί το οικογενειακό περιβάλλον ή το νηπιαγωγείο έχουν παίξει κάποιο ρόλο σε αυτό. Δεν ήταν το ίδιο όμως για τους άλλους, όπως ήταν με τον Α. , ούτε η γραφή τους».*

*« Ο Α. είναι ένα ταλαντούχο παιδί στο γλωσσικό μάθημα... δεν προέρχεται από την ιδιαίτερη εκπαίδευση στην οικογένεια. Δεν συμβαίνει το ίδιο και στα μαθηματικά, όμως είναι περίπου το ίδιο και στα δύο αντικείμενα. Φαίνεται αυτό! Εδώ εμφανίζεται ένα ταλέντο!*

Ο Α. έχει μια καλή σχέση με τους γονείς του και περισσότερο είναι δεμένος με τη μητέρα του, καθώς ο πατέρας του δουλεύει καθημερινά πολλές ώρες και , όπως δηλώνει ο ίδιος του λείπει πολύ. Όμως καθημερινά ο Α. πηγαίνει στο σχολείο συνοδευόμενος από τον πατέρα του και μαζί του πηγαίνει στο κολυμβητήριο και στο στίβο. Τα σαββατοκύριακα είναι αφιερωμένα στα επιτραπέζια, στη μουσική, στον υπολογιστή ή στον κινηματογράφο.

Το υποκείμενο μελέτης ,στις συζητήσεις με τους γονείς για τις εργασίες από το σχολείο που πρέπει να γίνουν στο σπίτι, αντιδρά σχεδόν πάντα με τον ίδιο τρόπο.

*« Έχω αντιγραφή, μια φωτοτυπία στα μαθηματικά , αλλά την έκανα στο σχολείο και κάτι λέξεις... ε... δεν θυμάμαι, θα τις δω και θα σου πω. Γελούα...( ενν. τα μαθήματα)»*

Οι γονείς, ελάχιστες φορές έχουν προτρέψει το παιδί να διαβάσει και να τελειώσει τα μαθήματα νωρίς, ώστε να έχει όλο το απόγευμα ελεύθερο για παιχνίδι. Η μελέτη είναι κάτι που δεν έχει απασχολήσει τους γονείς μέχρι σήμερα. Εκτός από κάποιες φορές που ο Α. ήταν κουρασμένος λόγω εξωσχολικών δραστηριοτήτων και καθυστέρησε να μελετήσει, όλες οι εργασίες εκτελούνταν με πρωτοβουλία του ίδιου αμέσως μετά το σχολείο.

*« Είναι 14.30. Ας αρχίσω τώρα, μετά έχω μάθημα με τους μαθητές μου».*

#### **4. Κοινωνική συμπεριφορά**

Ο Α. είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί. Μιλάει με όλους ,μικρούς και μεγάλους και δεν διστάζει με θάρρος να εκφραστεί και να διατυπώσει τις απόψεις του. Παρόλο που τον πρώτο καιρό , τις πρώτες εβδομάδες στην Α΄ Δημοτικού ήταν μόνος στα διαλείμματα, πολύ γρήγορα άρχισε να παίζει με τα άλλα παιδιά. Ας σημειωθεί εδώ ότι γνώριζε τους συμμαθητές του από την προσχολική ηλικία, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς , αλλά και από άλλα τμήματα , πήγαιναν στον βρεφονηπιακό σταθμό της ίδιας περιοχής και στο ίδιο νηπιαγωγείο.

*« Το πρώτο διάστημα ήταν εξαιρετικά μοναχικός. Έκανε βόλτες στα διαλείμματα, παρατηρούσε πολύ τι έκανε το κάθε παιδί και από άλλες τάξεις μεγαλύτερες, και ήθελε να βρίσκεται πάντα δίπλα σε κάποιον μεγάλο. Δεν στεκόταν απλά δίπλα στο*

εκπαιδευτικό, έπιανε κουβέντα μαζί του, τον ρωτούσε διάφορα πράγματα. Όλοι οι δάσκαλοι τον γνωρίζουν. Θέλει να συζητά με δασκάλους».

« Έχει διαφορά στην κοινωνικοποίησή του από την αρχή της χρονιάς. Έχει μάθει κανόνες, δεν δεχόταν στην αρχή. Έχει απομακρυνθεί από τους μεγάλους, παίζει με τα άλλα παιδιά».

Πολλές φορές την ώρα του μαθήματος σηκώνεται από το θρανίο του για να ελέγξει αυτά που θα τους αναθέσει η εκπαιδευτικός ( ασκήσεις , φωτοτυπίες). Έτσι, η εκπαιδευτικός βρίσκει την ευκαιρία να του ζητήσει βοήθεια και τον ονομάζει *βοηθό* της. Στόχος της είναι να παροτρύνει το παιδί να αναλάβει κάποιο ρόλο και να βοηθήσει κάποιον συμμαθητή που δυσκολεύεται σε μια άσκηση. Χωρίς καμία αντίρρηση ο Α. σπεύδει για βοήθεια. Δεν έχει όμως την ανάλογη υπομονή, γεγονός που τον καταβάλλει ψυχολογικά και εκδηλώνεται με θυμό και ένταση. Το ίδιο συμβαίνει και όταν η εκπαιδευτικός του υποδείκνυε να καθίσει στο θρανίο με κάποιον πιο αδύναμο στα μαθήματα.

« ... Τον έβαζα επίτηδες να καθίσει με κάποια παιδιά πιο αδύναμα, αλλά ο Α. δυσκολεύεται να βοηθήσει, τα παρατάει εύκολα, νευριάζει και έρχεται και μου λέει: Κυρία, δεν μπορώ, δεν καταλαβαίνουν!»

Η εκπαιδευτικός έχει συζητήσει και με άλλους συναδέλφους για την περίπτωση του Α. Όλοι τον γνωρίζουν και με όλους έχει μιλήσει. Ακόμη και στο γραφείο τους πηγαίνει για να τους μιλήσει ή για να πει «Καλημέρα».

Ο Α. : « Καλημέρα. Εδώ δεν είναι το γραφείο των διδασκόντων; Εγώ θα είμαι ο διευθυντής!»

«Έχει ένα θάρρος ανώτερο της ηλικίας του» , έτσι απαντούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του.

## **5. Σύνδεση με χαρισματικότητα**

Ο Α. είναι ένα παιδί που μαθαίνει πολύ εύκολα την ύλη των μαθημάτων, κάτι που διαπιστώθηκε νωρίς από την εκπαιδευτικό, αλλά και από τους γονείς. Η όρεξη του παιδιού για μάθηση και η αστείρευτη διάθεση για νέες πληροφορίες και γνώσεις, καθώς και οι περίεργες για την ηλικία του ερωτήσεις, εντυπωσίασαν την εκπαιδευτικό, η οποία τον χαρακτήρισε *παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας*.

« Με ρώτησε , στα μαθηματικά τι είναι ο πολλαπλασιασμός, πότε τον χρησιμοποιούμε, τι είναι η προπαίδεια, για ποιον λόγο υπάρχει η προπαίδεια, γιατί την μαθαίνουν απ ' έξω κάποια παιδιά, τι είναι διαίρεση, ενώ ήταν πολύ νωρίς ακόμη, είχαμε κάνει μόνο πρόσθεση. Τι είναι διαίρεση; ( Το επανέλαβε με ιδιαίτερο ύφος).

*« ... Η ας πούμε για τις καταλήξεις κάποιων λέξεων, (... ενν. ρώτησε) γιατί χρησιμοποιούμε αυτή την κατάληξη.. ε.. ήθελε να ξέρει τον κανόνα. Δεν μπορεί να τα μάθει δια της πλαγίας οδού, όπως τα μαθαίνουμε στην πρώτη».*

Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή λειτουργικότητα ίσως αντιμετωπίσουν προβλήματα στην τάξη φοίτησης λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος. Οι αντιδράσεις του Α. δεν είναι πάντα οι καλύτερες. Πολλές φορές «μιλάει» την ώρα του μαθήματος ή προκαλεί κάποιον συμμαθητή του ή τον προκαλούν ,με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί φασαρία και αναταραχή. Παρόλα αυτά επανέρχεται αρκετά γρήγορα σε μια ήρεμη κατάσταση, κάνοντας τον απολογισμό στο σπίτι. Πολύ συχνά ο ίδιος αναφέρει την έντονη δυσαρέσκειά του , όταν οι συμμαθητές του κάνουν φασαρία και δεν τον αφήνουν να διαβάσει στο σχολείο.

*« Σήμερα έγινε χαμός στο σχολείο με τον Β. και τον Δ. Όλο βλακείες έκαναν και η κυρία τους πήγε στην διευθύντρια. Εγώ δεν πήγα! Σήμερα! Πήγα εχθές... δεν μου είπε τίποτα, δεν μ 'έβαλε τιμωρία...»*

Η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι ο Α. θα μπορούσε να φοιτήσει σε άλλη τάξη , ακόμα και στην Γ' Δημοτικού με κάποια καθοδήγηση, ειδικά σε ό, τι αφορά στο μάθημα της γλώσσας. Σύμφωνα με την προσωπική της άποψη θα έπρεπε να διαχωριστούν τα γνωστικά αντικείμενα , αν υπήρχε εκείνο το πλαίσιο που θα επέτρεπε σε κάποιους μαθητές να παρακολουθήσουν μαθήματα μεγαλύτερης τάξης.

*« Στη γλώσσα έχει ένα εξαιρετικό ταλέντο σε σχέση με τα μαθηματικά. Θα μπορούσε στα μαθηματικά να προχωρήσει λίγο περισσότερο , αλλά όχι ιδιαίτερα... Στην γλώσσα, όμως, και δεν ξέρω πως θα γινόταν αυτό, τι πλαίσιο θα ήταν αυτό που θα μπορούσε , αν υπήρχε διαφορετικό πλαίσιο στη χώρα μας, που θα μπορούσε να τον εντάξει σε άλλη τάξη στη γλώσσα, σε άλλη στα μαθηματικά. Στην γλώσσα, ταχύρυθμα και στη Β' και στη Γ' Δημοτικού, στα μαθηματικά , ίσως όχι τόσο ταχύρυθμα, θα έπρεπε να διαχωριστούν μάλλον τα γνωστικά αντικείμενα».*

Η εκπαιδευτικός απαντά με σιγουριά ότι δεν ήταν απαραίτητο για τον Α. να διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση και γραφή στην Α' Δημοτικού. Υπάρχουν κι άλλα παιδιά στην τάξη που διαβάζουν ,που έχουν «δουλευτεί» με κάποιον τρόπο, αλλά συγκριτικά με τον συγκεκριμένο μαθητή , δεν παρουσιάζουν υψηλή λειτουργικότητα. Η διστακτικότητα της εκπαιδευτικού να απαντήσει σε παρόμοιες ερωτήσεις, σχετικά με τις επιδόσεις των άλλων παιδιών, μας απέτρεψε να συνεχίσουμε αυτή την κατηγορία ερωτήσεων.

Απαντώντας στις τελευταίες ερωτήσεις σχετικά με το πώς δραστηριοποιείται η ίδια στην τάξη, προκειμένου να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του Α. για μάθηση, υποστηρίζει ότι δεν είναι πάντα εφικτό, όταν έχεις 23 παιδιά στην τάξη. Το μόνο που γίνεται στην πράξη είναι να καλεί τακτικά το μαθητή κοντά της ,ζητώντας του να τη βοηθήσει, να διαβάσουν μαζί κείμενα από το ανθολόγιο, να συζητήσουν ιδιαιτέρως ή να γράψει ο Α. μια περίληψη του κειμένου που διάβασε. Η άρνηση του παιδιού είναι χαρακτηριστική της προσπάθειάς του να μην διαφέρει από το σύνολο:

*« Εγώ θέλω να κάνω τις εργασίες που κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά και θέλω να σε βοηθάω σ ' αυτό που κάνεις εσύ, την ώρα που κάνουν τις εργασίες τα υπόλοιπα παιδιά»*

Ποια είναι η προσωπική της άποψη για το μέλλον του παιδιού και ποιες συμβουλές θα έδινε στους γονείς του, ως εκπαιδευτικός και ως μητέρα και η ίδια;

*« Ε... εντάξει , είναι λίγο νωρίς, αλλά κάποια πράγματα φαίνονται»*

*« Θεωρώ ότι ο Α. σε κοινωνικό επίπεδο δεν θα έχει ιδιαίτερες δυσκολίες, φάνηκε ότι ήδη εξελίσσεται , να μπαίνει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, να κοινωνικοποιηθεί, να έχει ιδιαίτερες παρές, πιο κολλητούς φίλους... Θα είναι ένα παιδί ιδιόρρυθμο. Θα έχει ιδιορρυθμίες σαν χαρακτήρας. Φαίνεται!»*

*« Η δουλειά που θα πρέπει να επιλέξει θα είναι μια δουλειά ερευνητή για μένα! Ερευνητής στο αντικείμενο που θα ήθελε αυτός! {...} Είναι ένα παιδί που μπορεί να πειθαρχηθεί, μπορείς να του πεις θα καθίσεις όλη μέρα να το κάνεις αυτό , αρκεί να του αρέσει. Αυτό που του αρέσει είναι ικανός να καθίσει είκοσι ώρες να το κάνει... {...} Επιλέγει ο ίδιος, ναι...*

*« Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο δεν νομίζω ότι θα έχει ιδιαίτερες δυσκολίες, ήδη έχει μάθει να φρενάρει τον εαυτό του , στο γλωσσικό, ας πούμε αντικείμενο, που έχει ιδιαίτερο ταλέντο , για να προσαρμοστεί με τα παιδιά της τάξης ... {...}*

Εντύπωση μας προκάλεσε το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός σε ερώτησή μας αν θα έπρεπε ο μαθητής να «φρενάρει» το ταλέντο που έχει στο γλωσσικό μάθημα, χαμογέλασε και είπε:

*« Ε... όχι...( χαμογελάει)... Αλλά για να μπορέσει να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης , πρέπει να το φρενάρει! Πρέπει να το βάλει σε καλούπι!»*

Η εκπαιδευτικός θεωρεί είναι δύσκολο να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες να εντοπιστούν έγκαιρα, να βοηθηθούν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Η ίδια αναγνωρίζει την ύπαρξη ενός τέτοιου ζητήματος, ως πρόβλημα που χρήζει άμεσης παρέμβασης. Προτείνει αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη δημιουργία ειδικών τάξεων για παιδιά υψηλής νοητικής λειτουργικότητας, παράκαμψη τάξεων, όπου κρίνεται απαραίτητο.

Αναφορικά με την παράκαμψη τάξεων και την αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε για τα σχολεία που αξιολογούν και παρακολουθούν παιδιά υψηλών ικανοτήτων. Η ίδια δεν θα το πρότεινε, ούτε θα το επέβαλε στα δικά της παιδιά:

*« Αλλάζουν πολλά, δεν θα το πρότεινα. Δηλαδή, μπαίνει σε μια άλλη κατάσταση, σε μια άλλη διαδικασία, διαφοροποιείται από μικρή ηλικία. Πρέπει να είναι ένα παιδί ,όπως τα υπόλοιπα της ηλικίας του. Από κει και πέρα θα βοηθούσε η διδασκαλία μιας δεύτερης και τρίτης ξένης γλώσσας, εφόσον έχει ταλέντο στο γλωσσικό. Πιστεύω ότι θα μπορούσε να τα καταφέρει».*

*« Κι εγώ το δικό μου το παιδί δεν το ξεκίνησα...[ενν.αγγλικά]. Μιλώντας για ένα παιδί που.. για το μέσο όρο της τάξης.... Ο Α. όμως είναι σε επίπεδο σαν να είναι Β' Δημοτικού κι αν είχε και ιδιαίτερη εκπαίδευση κι ακόμα περισσότερο[ενν. μεγαλύτερη τάξη]. Αρα μια χαρά θα μπορούσε να μάθει μια ξένη γλώσσα , ξέρει ορθογραφία, τους κανόνες της ορθογραφίας. Πάρα πολύ καλά που κανένα άλλο παιδί πρωτάκι δεν ξέρει έτσι!».*

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός πρώιμου αναγνώστη, ηλικίας 7 ½ ετών σήμερα, σε συνδυασμό με στοιχεία από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Ο Α. φοιτά στη Β΄ Δημοτικού και μέχρι σήμερα διατηρεί και υποστηρίζει με σθένος την αγάπη του για τα βιβλία και το διάβασμα. Σκοπός της μελέτης ήταν να συμβάλλει στην ανάδειξη των πρώιμων αναγνωστών ως παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, και στην οικογένεια και στο σχολείο, και να κινητοποιήσει όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών, στην υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών που θα τους επιτρέψει να αναπτυχθούν ομαλά και να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους. Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης μεμονωμένου προσώπου διότι αποτελεί μια ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδεχθεί και μεταγενέστερη ερμηνεία.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων καταγράφονται ανά θεματική κατηγορία:

### *Γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού*

Η διαφορετικότητα στον τρόπο σκέψης και δράσης του παιδιού είναι αυτές που καθορίζουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα ατομικά χαρακτηριστικά τη γενική συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η κατοχή και χρήση έμφυτων ικανοτήτων που εκφράστηκαν αυθόρμητα, με την ανάπτυξη της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας σχετίζονται άμεσα με την αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Το ερευνητικό υποκείμενο παρουσίασε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που το κατατάσσουν με βεβαιότητα στην ομάδα των προχωρημένων αναγνωστών με επιπλέον αναπτυγμένες νοητικές ικανότητες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι φέρει χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού. Οι αναπτυγμένες νοητικές ικανότητες στην ανάγνωση και τα επιμέρους τμήματα αυτής καθιστούν το υποκείμενο μελέτης ως ένα παιδί που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Η ευκολία με την οποία αντιμετώπισε την πρώτη φορά και ,συνεχίζει ως σήμερα, να αντιμετωπίζει την αναγνωστική διαδικασία εκτιμάται ως « ταλέντο», « χάρισμα», ή « διαφορετικότητα» από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο ίδιος ,δεν είναι απόλυτα βέβαιο ότι αναγνωρίζει αυτή τη διαφορετικότητα, παρ' όλες τις επισημάνσεις από εκπαιδευτικούς και γονείς.

Μία από τις διαφορές του ερευνητικού υποκειμένου με άλλες περιπτώσεις πρώιμων αναγνωστών είναι η παντελής έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας, η μηδενική



χρήση του προφορικού λόγου μέχρι την ηλικία των 3 ½ ετών περίπου. Αυτό το γεγονός δεν στάθηκε εμπόδιο στην ανάπτυξη όλων των υπόλοιπων προκαθορισμένων από τη φύση δεξιοτήτων ( αντιληπτικών, συναισθηματικών, κινητικών), οι οποίες εκδηλώθηκαν ομαλά κατά την προσχολική ηλικία. Η μη λεκτική επικοινωνία δεν στάθηκε εμπόδιο στην καθημερινότητά του, είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο σχολικό, εκτός από ορισμένες φορές που προσπαθούσε να διεκδικήσει και να επιβάλλει την παρουσία του στο χώρο, γεγονός που εκδηλωνόταν με εκνευρισμό και ανάλογους μορφασμούς.

Η έναρξη της ομιλίας και η σχεδόν ταυτόχρονη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και της γραφής απελευθέρωσαν το ανήσυχο πνεύμα του και τον βοήθησαν να εκφραστεί και να εξελιχθεί ταχύτατα ως ένα παιδί διαφορετικό από πολλά άλλα της ηλικίας του. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν πράγματι δεν μπορούσε να αρθρώσει καμία λέξη ή αν επέλεγε να μην μιλήσει και απλά άκουγε και αφομοίωνε όλες τις πληροφορίες που του δίνονταν. Κατ' επέκταση δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιο ήταν εκείνο το σημείο – ορόσημο που καθόρισε την έναρξη της αναγνωστικής δεξιότητας ή ποια ήταν εκείνα τα αναπτυξιακά στάδια που ακολούθησε το παιδί , προκειμένου να φτάσει στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, κι έτσι στην ανάγνωση.

Συνοπτικά αναφέρουμε τα εξής γνωρίσματα:

- Άρτιος προφορικός και γραπτός λόγος
- Ευχέρεια, ταχύτητα, ακρίβεια κατά την αναγνωστική διαδικασία
- Παρατηρητικότητα
- Πολύ καλή μνήμη
- Ευαισθησία στα προβλήματα των άλλων
- Ανάγνωση για ευχαρίστηση, όχι μόνο για μάθηση
- Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών

Οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού της Α΄ Δημοτικού και του εκπαιδευτικού της Β΄ Δημοτικού για το ερευνητικό υποκείμενο εκφράστηκαν μέσα από λέξεις και φράσεις, όπως: « Είναι διαφορετικός και το ξέρει» , « Διαβάζει σαν μεγάλος, σαν έμπειρος αναγνώστης», « Κάνει επίδειξη των δυνατοτήτων του», « Αν διαβάσει πρώτος στην τάξη, οι υπόλοιποι θα βραχυκυκλώσουν». Οι δηλώσεις αυτές ενισχύουν την πεποίθηση ότι έχει κατακτηθεί επαρκώς η αναγνωστική δεξιότητα, συνδυαστικά με τα γραπτά τεκμήρια και την επίδειξη των αναγνωστικών ικανοτήτων σε συγγενικά και φιλικά πρόσωπα.

### *Σχολικές επιδόσεις*

Ο Α. παρουσιάζει μια ασυνήθιστα αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα , η οποία χαρακτηρίζεται από ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο και από την χρήση αυτού του

λεξιλογίου στον γραπτό λόγο. Χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε παιδί μεγαλύτερης ηλικίας ή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του, σε έναν ενήλικο. Γι' αυτό προφανώς απολαμβάνει να συζητά με μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους για οτιδήποτε τον απασχολεί. Παρόλο που συνήθως δεν κάνει λάθη στην ορθογραφία, ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι κακογράφος, σε σημείο που να θεωρήσει κάποιος ότι το γραπτό βρίθει λαθών. Αυτό συμβαίνει, όπως αποκάλυψε ο ίδιος, επειδή βιάζεται να τελειώσει γρήγορα, γιατί απλά βαριέται να γράφει πολύ ώρα. Αντίθετα, στα δικά του παιχνίδια δεν παραλείπει να γράφει καθημερινά σελίδες ολόκληρες, είτε στίχους τραγουδιών, είτε ιστορίες και παραμύθια εμπνευσμένα από τον ίδιο ή ακόμα ασκήσεις γλώσσας και μαθηματικών για τους φανταστικούς μαθητές του.

Η πρώιμη κατάκτηση της ανάγνωσης του υποκειμένου μελέτης μεταφράζεται σε μια πληθώρα χαρακτηριστικών ανώτερης επίδοσης σε σύγκριση με τους συνομηλικούς μη πρώιμους αναγνώστες στο σχολικό περιβάλλον. Η συντριπτική πλειοψηφία των διαχρονικών μελετών στον ελληνικό και διεθνή χώρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών βρίσκεται σε αρκετά υψηλό επίπεδο. Οι περισσότερες έρευνες συμπεραίνουν ότι οι πρώιμοι αναγνώστες διατηρούν το προβάδισμα στην ανάγνωση, μετά από ένα ή περισσότερα έτη συστηματικής διδασκαλίας, αλλά και οι επιδόσεις τους γενικότερα στο γλωσσικό μάθημα είναι αρκετά υψηλές (Κουτσουράκη, 2001, 2005, Stainthorp & Hughes, 2004, Anbar, 1986, Jackson, Donaldson & Mills, 1993) γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη δική μας μελέτη, από στοιχεία της Α' και Β' Δημοτικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους από τους τομείς ανώτερης σχολικής επίδοσης του υποκειμένου μελέτης:

- Ορθογραφική δεξιότητα
- Αναγνωστική κατανόηση
- Ανάγνωση και διαχωρισμός λέξεων και ψευδολέξεων
- Σύνθεση και απαλοιφή φωνημάτων
- Συλλαβική κατάτμηση
- Αποκωδικοποίηση αντιφατικών και σύνθετων λέξεων
- Αυτοδιόρθωση
- Παραγωγή ορθού γραπτού λόγου
- Γενική ανώτερη επίδοση και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα πέραν του γλωσσικού

### ***Οικογενειακό περιβάλλον***

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του γραμματισμού του υποκειμένου μελέτης ήταν καθοριστικός και αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα της μετέπειτα σχολικής επιτυχίας στο μάθημα της γλώσσας σε όλη την Α' Δημοτικού και μέχρι σήμερα στη

Β' Δημοτικού. Από την προσχολική ηλικία οι ελεύθερες και οργανωμένες γλωσσικές, κινητικές, αναγνωστικές δραστηριότητες που οργάνωναν οι γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τον Α. να μιλήσει, φαίνεται ότι είχαν θετική επίδραση στην ανάδυση του γραμματισμού, αλλά και στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Οι γονείς του Α. και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του θεωρούν την ανάγνωση βιβλίων, και ειδικά την συμμετοχική ανάγνωση, ως μια διασκεδαστική δραστηριότητα. Αυτό αποδεικνύεται από την συνεχή παροχή ερεθισμάτων γραμματισμού, καθώς και από το υποστηρικτικό υλικό που παρείχαν οι γονείς στο παιδί. Η εμπλοκή των γονέων σε παιχνίδια που σχετίζονταν με τον γραπτό λόγο αποτελούν προπομπούς κινήτρων για την εκμάθηση της ανάγνωσης ( Baker, L., Scher, D., Mackler, K. 1997).

Το οικογενειακό περιβάλλον του υποκειμένου μελέτης φαίνεται ότι δίνει βαρύτητα και σε έναν άλλο σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης του λεξιλογίου και ανάδυσης του γραμματισμού, τις συζητήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση. Οι συνομιλίες αυτές είναι δυνατό να εστιάζονται στην υπόθεση της ιστορίας, στα συναισθήματα που προκαλεί, στον αγαπημένο ήρωα και στο πως η ιστορία συνδέεται με γεγονότα της πραγματικής ζωής. Η διάδραση γονέα – παιδιού έχει πολλαπλά οφέλη και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, ειδικότερα στο συντακτικό ( Agam D. 2008). Επιβεβαιώνεται από την έρευνά μας ότι τα παιδιά που εκτίθενται από μικρή ηλικία σε έναν μεγάλο αριθμό βιβλίων τείνουν να διαβάζουν για την προσωπική τους ευχαρίστηση και μελλοντικά να εξελιχθούν σε αδηφάγους αναγνώστες ( Senechal, 2001).

### ***Κοινωνική συμπεριφορά***

Ο Α. είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί που απολαμβάνει να συνευρίσκεται με συμμαθητές και συνομηλίκους για παιχνίδι και διασκέδαση. Λόγω της έντονης προσωπικότητάς του αρέσκεται σε παιχνίδια που του δίνουν τη δυνατότητα να είναι «αρχηγός», γεγονός που τον φέρνει συχνά σε αντιπαράθεση με τα άλλα παιδιά. Δεν αποθαρρύνεται εύκολα και αναζητά νέα παιχνίδια και νέους τρόπους διασκέδασης, αφού με την ιδιόρρυθμη σκέψη και το πλούσιο λεξιλόγιο καταφέρνει τις περισσότερες φορές να πετύχει τον στόχο του: τη δημιουργία ενός νέου παιχνιδιού στο οποίο θα συμμετέχουν και άλλοι. Γιατί επιζητά την αποδοχή των άλλων και τη συμμετοχή του στα δικά τους παιχνίδια. Θέλει να ταιριάζει με το σύνολο, παρόλο που από επιλογή κάποιες φορές απομονώνεται και απομακρύνεται. Η επιλεκτική μοναξιά του συνοδεύεται σχεδόν πάντα από ένα βιβλίο, που σίγουρα το έχει διαβάσει ήδη πολλές φορές.

Η σχέση του με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, κυρίως με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, είναι καθοριστικής σημασίας. Επιλέγει να τους μιλά και να τους

ακούει προσεκτικά στις συζητήσεις τους, να εκφράζει με θάρρος τις απόψεις του και να κρίνει, όποτε το θεωρεί απαραίτητο.

### ***Σύνδεση με υψηλή νοητική λειτουργικότητα – χαρισματικότητα***

Το υποκείμενο μελέτης από την προσχολική ηλικία είχε φανερώσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ,γεγονός που επιβεβαιώνεται από γονείς , φίλους της οικογένειας και συγγενείς. Οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις πεποιθήσεις μας , ότι πρόκειται για ένα παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας, ειδικά στο γλωσσικό μάθημα. Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει συνθέτουν μια προσωπικότητα έντονη με ηγετικές ικανότητες και πείσμα ,με ταλέντο στο γλωσσικό μάθημα, με μεγάλη περιέργεια και δίψα για μάθηση, με αστείρευτη ενέργεια, με αυτοπεποίθηση.

Δεν είμαστε, όμως ακόμα σε θέση να εκφράσουμε με βεβαιότητα ότι πρόκειται για ένα παιδί χαρισματικό, καθώς , σύμφωνα με ειδικούς, η χαρισματικότητα δεν ταυτίζεται με τις υψηλές νοητικές ικανότητες .Η αναγνώριση ενός ταλαντούχου παιδιού είναι πιο εύκολη από την αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού (Renzulli,1988 στο: Θωμαΐδου,2008). Επιπλέον, η μικρή ηλικία του υποκειμένου μελέτης δεν επιτρέπει να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα αναφορικά με τη χαρισματικότητα, χωρίς την επιστημονική θέση κάποιου ειδικού.

Από τα συμπεράσματα κάθε θεματικής κατηγορίας και γενικότερα της μελέτης προκύπτουν τα εξής:

- Η ανάγνωση είναι μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, για τη διεκπεραίωση της οποίας απαιτούνται διάφοροι μηχανισμοί οπτικοί, κινητικοί, ακουστικοί, ώστε να είναι σε θέση το άτομο να αναγνωρίσει τα τυπωμένα σύμβολα, τα γράμματα και τις λέξεις, να τα συνδυάσει και να προσδώσει σ' αυτά νόημα.
- Οι πρώιμοι αναγνώστες είναι αυτοί που έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα πριν την έναρξη της συστηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο, δεν είναι υπερλεξικοί και έχουν μάθει να διαβάζουν με μικρή ή καμία διδασκαλία από την προσχολική ηλικία.
- Η κατάκτηση της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας είναι αποτέλεσμα νευρολογικών και γνωστικών διεργασιών ( συνεργασία οπτικού , ακουστικού συστήματος και της περιοχής του μετωπιαίου λοβού, αποκωδικοποίηση, κατανόηση).
- Η φωνολογική επίγνωση κατατάσσεται ανάμεσα στους καθοριστικότερους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας.

- Ο ρόλος της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάδυση του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ενασχόληση με το παιδί, η συντροφική ανάγνωση, η παροχή υποστηρικτικού υλικού και οι αντιλήψεις των γονέων σε θέματα γραμματισμού θέτουν τις βάσεις για την πρόωμη έναρξη της ανάγνωσης και της γραφής.
- Η κατάκτηση του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις μετέπειτα αναγνωστικές επιτυχημένες επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο.
- Η αποτυχία στις σχολικές απαιτήσεις ( υποεπίδοση) είναι δυνατό να παρουσιαστεί σε μαθητές – πρώιμους αναγνώστες, όταν δεν αναγνωρίζονται ή δεν αξιοποιούνται επαρκώς οι δυνατότητές τους.
- Όλοι οι πρώιμοι αναγνώστες δεν είναι πάντα και χαρισματικοί, ούτε μπορούν να χαρακτηριστούν ως *παιδιά χαρισματικά ή παιδιά υψηλής νοητικής λειτουργικότητας*
- Ο κλάδος των Νευροεπιστημών έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πολλά σε τομείς ,όπως η Εκπαίδευση και η Παιδαγωγική. Όσο περισσότερο αναγνωρίζεται η σπουδαιότητά του, τόσο περισσότεροι θα είναι οι εκπαιδευτικοί που θα αρχίσουν να τον μελετούν και να εξετάζουν με προσοχή τα επιτεύγματα και τις εξελίξεις του. Διότι, όσα περισσότερα γνωρίζουν για τον εγκέφαλο και τη λειτουργία του, τόσο πιο αποτελεσματικοί και πετυχημένοι θα είναι στη διδασκαλία.
- Ο Α. , το υποκείμενο της μελέτης, είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση παιδιού που έμαθε να διαβάζει σε μικρή ηλικία με ευχέρεια και ταχύτητα , έχοντας επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Έχει κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα και άλλες δεξιότητες συναφείς με αυτή, σε επίπεδο ανώτερο της ηλικίας του.
- Ο Α. χαρακτηρίζεται ως παιδί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας, όχι όμως χαρισματικό, καθώς η χαρισματικότητα προϋποθέτει και άλλες ικανότητες πέραν της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας.
- Ο Α. δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα με τους συνομηλίκους του, εκτός μόνο από τις στιγμές που επιλέγει να απομονωθεί ή νιώθει ότι δεν τον καταλαβαίνουν.
- Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του Α. φαίνεται ότι δεν ικανοποιούνται επαρκώς κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών. Η απογοήτευση, η ανία, η δυσαρέσκεια συνθέτουν ένα προβληματικό περιβάλλον μάθησης και αφαιρούν από το μαθητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις ικανότητές του.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκαν τα στοιχεία που ορίζουν ένα παιδί ως πρώιμο αναγνώστη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, με στόχο να αναδειχθούν σημαντικές πλευρές του φαινομένου της πρώιμης ανάγνωσης. Όπως παρουσιάστηκε στη μελέτη οι πρώιμοι αναγνώστες πληρούν τις περισσότερες από τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να ενταχθούν στο πεδίο της ειδικής αγωγής και να λάβουν την απαραίτητη εκπαιδευτική υποστήριξη. Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν θεωρούμε ότι υπάρχουν κάποιοι τρόποι, με τους οποίους μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να στηρίξει αυτά τα παιδιά, που έχουν το δικαίωμα για ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη.

- Εξατομικευμένη μάθηση που να καλλιεργεί την αναγνωστική ικανότητα, την προφορική και γραπτή έκφραση, επομένως, διαφοροποίηση της διδασκαλίας
- Παροχή ιδιαίτερων συνθηκών μάθησης (Σούλης,2006)
- Επιτάχυνση της κινητικότητας των παιδιών μέσα στα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε να καλύπτουν τις γνώσεις που πρέπει να λάβουν σε συντομότερο χρόνο
- Θεσμοθέτηση δυνατότητας φοίτησης σε ταχύρρυθμες ή σε παράλληλες τάξεις (Σούλης,2006)
- Εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος με γνωστικά αντικείμενα που δεν υπάρχουν στο κανονικό πρόγραμμα και θα βοηθήσουν τα παιδιά να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να εξελίξουν τις υπάρχουσες ικανότητές τους
- Παροχή συστηματικής μετεκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την *υψηλή νοητική λειτουργικότητα* ( Σούλης, 2006)
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου για την ύπαρξη παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες
- Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Σημαντικοί φορείς εκπαίδευσης και οργανισμοί τονίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη να προσαρμόζεται το πρόγραμμα σπουδών με ευελιξία στις απαιτήσεις της εποχής, αλλά και στις ανάγκες, τις ικανότητες και τις κλίσεις του κάθε παιδιού. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται καταλυτικός. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται καθοριστικής σημασίας. Δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε με την άποψη:

*«... ότι πρέπει να δοθεί έμφαση σε αυτοσχεδιασμούς νέων δράσεων από την δημιουργική πρωτοβουλία των δασκάλων, διότι κανένα παγιωμένο πρόγραμμα, όσο καλό κι αν είναι, δεν αποτελεί εμπνευσμένη και αποτελεσματική πρόταση που κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό και προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ανάγκες της κάθε τάξης και του κάθε μαθητή ( Παπαδοπούλου,2007)».*

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η ανάγνωση δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός που απλά συμβαίνει στον οποιοδήποτε. Είναι μια δύσκολη, πολύπλοκη νοητική λειτουργία, η οποία μας επιτρέπει να εξελιχθούμε διανοητικά. Είναι επινόηση του ανθρώπινου είδους που κατέστη δυνατή χάρη στην εντυπωσιακή ικανότητα του εγκεφάλου να αναδιαμορφώνεται και να αναπροσαρμόζεται ερμηνεύοντας νέα δεδομένα από το περιβάλλον. Η γνώση αυτού του πολύπλοκου συστήματος επεξεργασίας ερεθισμάτων ίσως είναι η απάντηση στο ερώτημα: Πώς είναι δυνατόν σήμερα να πιστεύουμε ότι γνωρίζουμε τόσα πολλά, όταν πραγματικά γνωρίζουμε λίγα <sup>77</sup>. Το πώς μαθαίνει ο εγκέφαλος παραμένει ένα από τα πιο προκλητικά ζητήματα που απασχόλησαν επιστήμονες, ερευνητές, εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται σκληρή δουλειά και επίμονη προσπάθεια από όλους εμάς που ασχολούμαστε με τα παιδιά και τις ανάγκες τους, εκπαιδευτικές και μη, για να κατανοήσουμε γιατί και πώς κάποια παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εύκολα, δύσκολα ή απλώς διαφορετικά. Σήμερα, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και με την εξέλιξη των επιστημών ανοίγονται νέοι ορίζοντες που θεωρούμε ότι θα συνδράμουν στην προσπάθειά μας να εξελίξουμε αυτή την εκπληκτική διαδικασία που ονομάζεται διδασκαλία.

---

<sup>77</sup> Kalbfleisch, M. I., (2008). Getting to the heart of the brain: Using Cognitive Neuroscience to explore the nature of human ability and performance, *Roeper Review*, 30, 3, pp. 162 - 170

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξάνδρου, Α. (2006 ), *Χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα μάθησης*, Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, 9<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου, *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*, σελ.679 – 689
- Alloway T., Gathercole S., Adams A.M., Willis C., Eaglen R.,& Lamont E., (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 417-426.
- Anbar, A.,(1986), Reading acquisition of preschool children without systematic instruction, *Early Childhood Research Quarterly* ,1(1), 69-83
- Aram, D., Besser - Biron, S., (2017), Parents' support during different writing tasks: a comparison between parents of precocious readers, preschoolers, and school-age children, *Reading and Writing*, Volume 30, Issue 2, pp 363–386
- Baker, L., Scher, D., Mackler, K. (1997), Home and Family Influences on Motivations for Reading, *Educational Psychologist*, 32, (2), 69-82
- Bakker D., ( 1993), «*Docteren aan dyslexie*» στο E. van Aarle & K. Henneman (Eds.), *Dyslexie 92* , Amsterdam/Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.p. 159-170. ( Αυτή είναι μία συντομευμένη παρουσίαση του πρωτότυπου κειμένου. Όλες οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται στην πρωτότυπη έκδοση. Η μετάφραση από τα ολλανδικά στα αγγλικά έγινε από τον Peter Arthern, OBE).
- Βάμβουκας Μ. Ι., (1994), *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Bassey M., (1981) Pedagogic Research: on the relative merits of search for generalisation and study of single events, *Oxford Review of Education*, 7:1, 73-94, Published online: 07 Jul 2006.
- Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 159
- Bracken S., Fischel J., (2008), Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.
- Brenna B.A., (1995), *The metacognitive reading strategies of five early readers*, *Journal of Research in Reading* , 18(1), 53-62



- Brown C.M. & Hagoort P. (2004), *Νευροεπιστήμη της γλώσσας*, μτφρ Φ. Λέκκα και Ν. Μάλλιου
- Γκατζελάκη, Ε., (2015), *Η πρακτική των εκπαιδευτικών στην χρήση των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητή: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών στο νομό Θεσσαλονίκης*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Cobb B. J., (2013), Kindergarten bibliophiles in their own words: how they learned to read, *Reading Psychology*, ERIC Educational Resources Information Center, v35 n1 pp. 80-100
- Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K., ( 2007), *Research Methods in Education*, Routledge, Great Britain
- Creswell J. W., (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, ίων/Εκδόσεις Έλλην
- Cutts N. E. & Moseley N., ( 1957), *Teaching the bright and gifted*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall
- Δαβάζογλου – Σιμοπούλου , Α., (1999), *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*, Αλεξανδρούπολη
- ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Για το δημοτικό σχολείο
- Δερβίσης Σ .N., (2002), *Διδακτική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Durkin, D., ( 1974), *A six – year study of children who learned to read in school at the age of four*, Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, U.S.A.
- Dinou L. (1998), *Teaching Reading in EFL Classrooms*, Mentoras,p.p. 102-116
- Ευέλθοντος Κ., (2008), *Χαρισματικά παιδιά: Προκαταλήψεις και πραγματικότητα*, στο: Ματσαγούρας, Η., (2008), *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Ζέρβα, Ε., (2016), *Μεταγλωσσικές δεξιότητες: η συμβολή τους στη μάθηση*, Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. σελ. 14
- Goleman D., ( 1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Goswami U., ( 2009), Mind, Brain, and Literacy: Biomarkers as Usable Knowledge for Education, *Internatonal Mind, Brain and Educational society*, Volume 3— Number 3

- Hume, L. E., Lonigan, C.J., McQueen, J.D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices, *Journal of Research in Reading*, 38, (2), 172-193
- Θωμαΐδου, Λ., (2008), *Παιδιά με υψηλή νοημοσύνη και εξαιρετικές ικανότητες μάθησης: Χάρισμα ή πρόβλημα;* στο: Ματσαγγούρας, Η., (2008), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Θωμοπούλου, Ι., (2011), «*Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας, δυσθυμικά συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα*», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, www.kallipos.gr
- Ιωσηφίδης Θ., (2003), *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, Σημειώσεις*, Μυτιλήνη
- Jackson, N.E., Donaldson, G.W., Mills, J. R., ( 1993 ), Components of Reading Skill in Postkindergarten Precocious Readers and Level-Matched Second Graders, *Journal of reading behavior*, v.25, No 2, pp. 181 – 207
- Jackson, N.E., (1988), Precocious Reading Ability: What does it mean?, *Gifted Child Quarterly*, Volume 32, Number 1
- Kalbfleisch, M. L., ( 2008). Getting to the heart of the brain: Using Cognitive Neuroscience to explore the nature of human ability and performance, *Roeper Review*, 30, 3, pp. 162 - 170
- Καραγιάννη Ε., (2011), *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις- Προγράμματα και παροχές για τους ΥΨΙΜ (Υψηλών ικανοτήτων μαθητές)*. Τόμος Πρακτικών Διεθνούς συνεδρίου, Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη
- Kern M., Friedman H. S., ( 2008 ), Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity, *PMC, National Library of Health*, 30 (4), pp.419 - 430
- Κολιάδης, Ε. (2002), *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Δ' Τόμος, Εκδ. , Αθήνα

- Κοτσολάκου, Α., (2009), *Ο ρόλος του λεξιλογίου στη διατομική διακύμανση και τη διαχρονική ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ε.Κ.Π.Α.
- Κουτσουράκη, Σ.,(2001), *Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνώστων: μια συγκριτική μελέτη*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Κουτσουράκη, Σ.,( 2005), *Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης και γνωστικά χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνώστων*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Κουτσουράκη, Σ., (2006), *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα
- Κουτσουράκη, Σ, (2007), *Διδακτική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών: η περίπτωση των πρώιμων αναγνώστων*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44
- Κυριαζή, Ν., (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Kyronlampi - Kylmanen , T., Maatta ,K., (2011), *Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years*, *Educational Research and Reviews* Vol. 6(1), pp. 87-93
- Μαγγόπουλος, Γ., (2014), *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών , Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64 , σελ.82
- Μανταδάκη, Ζ., ( 2007), *Η γλώσσα των χαρισματικών παιδιών και η εκπαίδευσή τους*, Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Maharana N., (2013), *A case study of gifted child*, *Innovare Journal of Education*, Vol 1, Issue 1 , Mandasaur, India
- Margain, V., ( 2005), *Precocious readers: Case studies of spontaneous learning, self regulation and social support in the early years*, A thesis submitted to the Victoria University of Wellington
- Ματζίρη & Χουτζίδου (2011), *Χαρισματικά παιδιά: “Μία αλήθεια για λίγους στην ελληνική πραγματικότητα”*. *Μελέτη περίπτωσης χαρισματικού ατόμου*, Τόμος Πρακτικών Διεθνούς συνεδρίου, Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη

- Ματσαγούρας, Η., (2008), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Mertens, D. M., ( 2009), *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Mol S.E., Bus A.G., and de Jong M.T. (2009).Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Τσαντούλα, Δ. (2008) Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' δημοτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 71-88
- Νατσιοπούλου (2011), Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός. Ο ρόλος των γονέων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 2011, 45-61
- Neumann, M.M., Hood, M., Ford ,R. (2013), Mother–child referencing of environmental print and its relationship with emergent literacy skills, *Early Education and Development*, 24,(8), 1175-1193
- Νόμος 2008 (Ν.3699/2008 Άρθρο 3, παρ.3)
- Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78, Άρθρο 1, παρ.3.
- Νούσια, Α., (2014), *Απεικονιστικές μέθοδοι και διάγνωση στις μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές*, Πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
- Οικουμενική Διακήρυξη Των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 26 , όπως αναγράφεται στο: Ματσαγούρας, Η., (2008)
- Olson L. A., Evans G.R., Keckler W.T., (2006), Precocious readers: Past, Present and Future, *Journal for the education of the gifted*, Vol 30, Issue 2, pp. 205 - 235
- Πρωτόπαπας Α., (2008), *Το υποκείμενο στη γνωσιακή επιστήμη*, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά», Ανακοίνωση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας, Πάτρα
- Παπαδοπούλου Σ., (2007), *Η δημιουργική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας για ευφυή-χαρισματικά παιδιά: ειδικές περιπτώσεις της γενικής αγωγής*, Πανελλήνιο

Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας» ,  
Ιωάννινα

Παπαδοπούλου, Σ., ( 1999), *Η ολική γλώσσα*, Εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη

Πόρποδας Κ.Δ., (2002), *Η Ανάγνωση*, [ χ.ο.], Πάτρα

Robson C., (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Raikes H., Luze G., Brooks-Gunn J., Raikes H.A., Pan B.A., Tamis -Le Monda C.S.,  
et al.(2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and  
outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, pp. 924-953.

Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J. et al,(2004), Reading instruction for talented  
readers: case studies documenting few opportunities for continuous progress,  
*Gifted Child Quarterly*, Vol 48, Issue 4.

Seidenberg, S. M., (2013), The science of reading and its educational implications,  
*Language learning and development*, 9, 4, pp. 331 - 360

Senechal, M., ( 2001) ,Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language  
and Literacy Development, *New directions for child and adolescent development*,  
V.2001, issue 92, pp 39 - 52

Siegle, D., (2016), What parents need to know about early readers , The National  
Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)

Sonnenschein, S., Munsterman, K., (2002), The influence of home-based reading  
interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development,  
*Early Childhood Research Quarterly*, v.17, issue 3, pp. 318-337

Sousa, D., ( 2006), *How the brain learns*, Corwin Press, U.S.A.

Stainthorp, R., Hughes, D. (2004), What happens to precocious readers' performance  
by the age of eleven?, *Journal of Research in Reading*, 27, pp.357 - 372.

Σούλης, Σ. Γ., ( 2006), *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*, Εκδ. Τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα

Συλλογικό έργο, (2004), *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2004( Οδηγός για χαρισματικά παιδιά)

Tabbada-Rungduin T., ..Abulon E., Fetalvero L.,Suatengco R., (2014), Exploring parental involvement and teachers' activities in early literacy development, *International Journal of Research Studies in Education*, Volume 3 Number 3, pp. 3-19

Τάφα, Ε., ( 1995), *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Τάφα, Ε., Μανωλίτσης,Γ., (2009), *Αναδυόμενος γραμματισμός , Έρευνα και εφαρμογές*, Εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Tafa, E., (2008), *The education of precocious readers: interviews with their parents and teachers*, The Baltic Conference, Riga

Τζιβινίκου, Σ. (2015), *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*, όπως ανακτήθηκε στις 21/05/2017, στο : Τζιβινίκου, Σ., *Αναγνωστικές Δυσκολίες*, Εκδ. Διάβαση, Βόλος ( αυτοέκδοση)

Yin R.K., (2003), *Case Study Research-Design and Methods*, Sage Publications, London

Wolf, M., (2009), *Ο Προστ και το καλαμάρι, Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα

## ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.education.com>, *The process of reading*, by R.E. Owens, όπως ανακτήθηκε στις 2/4/2016

<http://faculty.uoit.ca/hughes>, *Teaching Language and Literacy K-6, Reading process*, by J.M. Hughes, όπως ανακτήθηκε στις 10/4/2016

[www.dyslexiaida.org](http://www.dyslexiaida.org), International Dyslexia Association, Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002, όπως ανακτήθηκε στις 20/5/2017

[www.socped.gr](http://www.socped.gr), Ελληνική Εταιρία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας, όπως ανακτήθηκε στις 2/4/2016

[www.sciencedaily.com](http://www.sciencedaily.com), *Using fMRI Technology to understand Hyperlexia*, Georgetown University Medical Center, όπως ανακτήθηκε στις 10/4/2017

[www.huffingtonpost.com](http://www.huffingtonpost.com), *A Brief History of Scientists Experimenting on Their Own Kids*, by Boese Alex, όπως ανακτήθηκε στις 15 /3/2016

[www.nytimes.com](http://www.nytimes.com), *Test subjects who calls the scientists Mom or Dad*, by Belluck Pam, όπως ανακτήθηκε στις 15/3/2016

<http://www.sciencemag.org/news/2010/11/how-reading-rewires-brain>, *How Reading Rewires the Brain*, by G.Miller, όπως ανακτήθηκε στις 10/3/2017

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : ΑΝΑΓΝΩΣΜΑΤΑ

#### **0 -3 ½ ετών – Συντροφική ανάγνωση**

- Βιβλία με το αλφάβητο
- Βιβλία με αριθμούς
- Βιβλία με τα χρώματα
- Βιβλία με λέξεις
- Βιβλία με σχήματα
- Βιβλία με παζλ
- Παραμύθια
- Εικονοβιβλία
- Ποιήματα

#### **3 ½ - 5 ετών – Συντροφική ανάγνωση / Αυτόνομη**

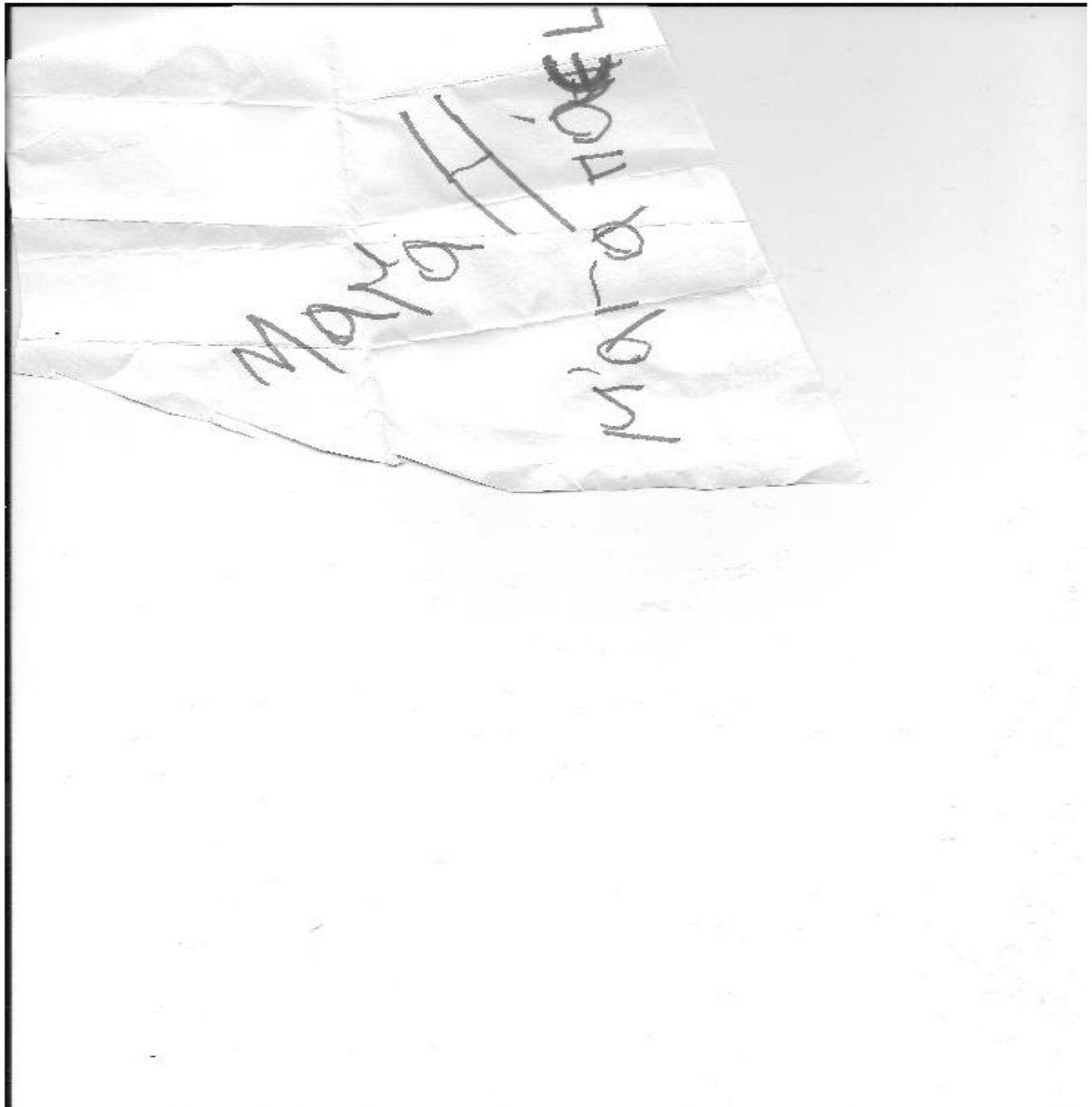
- Εικονοβιβλία με μικρό κείμενο
- Αναγνωστικά
- Βιβλία με παζλ
- Παραμύθια
- Μικρές ιστορίες
- Περιοδικά
- Εφημερίδες

#### **5 – 7 ½ - Συντροφική ανάγνωση / Αυτόνομη**

- Κόμικς
- Βιβλία του σχολείου ( όλα τα τεύχη)
- Λεξικά
- Εγκυκλοπαίδεια
- Βιβλία γεωγραφίας
- Μυθολογία
- Ιστορία – Προϊστορία
- Λογοτεχνικά



## ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ



*Σχηματισμός πρότασης σε ηλικία 4 ½ ετών*

Σαββατοκύριακο 2015

Πως περάσαμε  
το Σαββατοκύριακο

ΕΚΑΤΟΕΤΗΣΙΟΝ ΚΑΙ ΕΓΓΙΝΕΝ

ΚΑΙ ΕΞΕΤΗΚΕΝ

ΚΑΙ ΠΛΗΤΑ ΕΡΑΝΑ ΤΑ ΟΙΚΟΜΕΝΑ  
ΚΑΙ ΠΛΗΤΑ ΕΡΑΝ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΜΕΝΟΙ

ΚΑΙ ΠΛΗΤΑ

ΚΑΙ ΠΛΗΤΑ ΠΡΟΣΤΑΥΤΟΝ

5/10/2015

Χρυσός

Οκτώβριος 2015, Έκθεση: Πως πέρασα το σαββατοκύριακο

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ August Août August Agosto August 17/10/2016 11.10'

15 ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ FRIDAY  
 ΠΕΝΤΗΚΟΣΤΗ ΠΕΝΤΗΚΟΣΤΗ  
 ΠΕΝΤΗΚΟΣΤΗ ΠΕΝΤΗΚΟΣΤΗ

ΚΩΔ. Δ. ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΤΟΤΕ ΑΝΑΚΑΤΑ ΤΟ ΧΡ

• είναι πίνακας απεικονίζεται ένα  
 • τμήμα του χώρου ενός ποσάλλα-  
 • σίου. Είναι οριζόντιες ποσάλλα του  
 • μαρτυρούν ακριβώς ότι πρόκειται  
 • για εργάσιμιο επισκευής ποσάλλα  
 • τών, ετοβάσος διακρίνονται  
 • τοποθετημένα μεταξύ εργαλείων  
 • δουλειάς: κλειδιά, σφυρί, πέσσα  
 • πάγκος ✓ ανιπρόσφαιρα  
 • συρτάρια ✓  
 • ξεδιπλωμένους ✓  
 • κορατσία ✓  
 • ατμόσφαιρα ✓  
 • παραπέμπει ✓  
 • συνεργείο ✓  
 • πρόχειρο ✓  
 • Νέοι ανιπρωι κλειδιά Β' Γυμνασίου

Άγνωστη ορθογραφία από το βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας της Β' Γυμνασίου

0	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35
36	37	38	39	40	41
42	43	44	45	46	47
48	49	50	51	52	53
54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65

20

ΔΕΥΤΕΡΑ  
TUE  
DIE

MONDAY  
MONDAY  
ΠΟΜΠΕΥΜΕΝΟ

Επίσημο έγγραφο / Official document

15.09.2023

20/20

ΑΓΝΩΣΤΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Ποιοτική κοινωνική έρευνα  
 μεθοδολογικές προσεγγίσεις  
 και ανάγνωση δεδομένων.  
 Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν  
 καθιερωθεί σχετικά πρόσφατα  
 ασχολούνται με αληθινά  
 υποκείμενα και όχι με αυτηκέμενα

~~ανάγνωση~~ ~~μέθοδοι~~ ~~αυτηκέμενα~~  
 Απίστευτο!!!

NOTES

μέθοδοι  
 ασχολούνται  
 αληθινά

Άγνωστη ορθογραφία

Αγαπητέ Κύριε Βέτρος Ουλιόσας  
ζα έχει πάλι καλό με το μαθήματα.  
Έχει όμως μία αλλαγή στη συμπε-  
ριφορά του έχω βάλει 7000  
φωφές τιμωρία γιατί σηκίγι. Ομως  
συνέχεια παρακαλώ του δάσκαλου  
συνέχεια του κέρνισε μένα τι έως  
βαριέμαι να τον βγάλω από τη τάξη.  
Προσπάθησε τόσο ο δάσκαλός του  
όμως απέτυχε. Προσπαθήστε να  
του κάνετε να αλλάξει συμπεριφορά.  
Ξας παρακαλώ πολύ.  
Ξας περιμένω τις  
70:00  
Ο Διευθυντής  
~~Ε. Π. Π. Π. Π. Π.~~

Επιστολή σε έναν γονέα – Παιχνίδι: Διευθυντής σχολείου



ΤΑΜΕΑ ΤΟΥ ΣΑΒΒΑΤΟΥ

ΣΑΒΒΑΤΟΥΣ Β' ΤΕΥΧΟΣ  
ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ

ΤΗΝ ΤΕ ΤΡΑΠΗΖΗ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2016  
ΚΛΕΙΣΤΑ ΛΟΓΩ ΕΚΘΡΩΣΩΝ

Ξέμεινε από μετρητές ΖΩΣΗ  
και σια Ιωάννινα.

Άρα γκρίσας λέω!!

Πωλείται ζέντα!  
Σελίδα 2

Παρέλαση: Καταρτιστές όλοι στο 27ο  
Δημοτικό Γυμνάσιο

Α' όμιλος: Ηαθηγητές και οι 27ο  
Βιβλίου της Ενώσεως

Δείτε βίντεο στο 100 του κηρυχόμενου

Απορρίψτε τα 220 χημικά τα οποία  
στα βιβλία και σε όλα τα βιβλία στο σπίτι  
σας.

Για παραγγελίες καλέστε στο: 26510  
42088.

ΤΑ ΚΕΑ ΤΟΥ ΣΑΒΒΑΤΟΥ

09  
711  
20

ΑΝΤΕΡ  
ΑΝΤΕΡ

Δημιουργία εφημερίδας



8

ΤΕΤΑΡΤΗ  
WEDNESDAY  
MERCURII

WEDNESDAY  
MERCURII  
MERCURII

	23	24	25	26	27	28
4.0	15	20	27			
1	17	21	28			
2	19	23	30			
3	21	25	31			
4	23	27				
5	25	29				

Ευρωπαϊκό Γραμμάτιο

Α. 0028 2. 17/86

3-2-22

Τα πορτοκάλια.

Ζούσαν στη πορτοκαλάου παλ  
 6 μικρά πορτοκάλια. Ηταν  
 μαγικά κι όλο πήδουσαν. Είχαν  
 2 παιδια κι όλο μιλούσαν, όπως  
 μια μέρα, ήρθε ένα παιδί και  
 το πέταξε στο νερό. Ένας φίλος  
 φέρει τα φάρμακα - LL Αυίνα  
 Πάσω φάρμα, έπιασε η ορσι και διότι

Τα πορτοκάλια

Πού είναι η Άρτα;

- A. Γαλλία B. Ελλάδα Γ. Ελβετία Δ. Λαίψη

Πόρες ύδατος του Αιμνούπλη;

- A. Κ. Κούβα B. Κ. Ούρα Γ. Η. Νάινα Δ. Θ. Σερβία

Πού είναι το Αρτζόκεσπο;

- A. Τουρκία B. Ιταλία Γ. Ισπανία Δ. Αλβανία

Πού είναι το Ρέικιαβικ;

- A. Ισπανία B. Ιταλία Γ. Ισραήλ Δ. Τουρκία

Πόντος: Α

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Τα λάθη υποδεικνύονται με πλάγια γραμμή στον αριθμό της αντίστοιχης ερώτησης (ερωτήσεις: 16, 21, 29, 32, 38)

1. Ο άνθρωπος που επισκέπτεται άγνωστα εδάφη είναι ένας .....  
✓ (εξερευνητής / εξεταστής / εξάλλος / εξολοθρευτής).

2. Τα Ελληνόπουλα μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να ..... τη σημαία της πατρίδας τους.  
(αβήνουν / σεβονται / ατέκονται / σκοπεύουν).

3. Το τρένο που πηγαίνει από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη έχει πολλά .....  
(βαπόρια / βουνά / αμάξια / βαγόνια).

4. Έχει να ..... πάνω από τρεις μήνες, γι' αυτό και το νερό στο ποτάμι έχει λιγοστέψει πολύ.  
(ανάψει / βροντήξει / βρέξει / αστράψει).

5. Το σχολείο μου βρίσκεται αρκετά μακριά από το σπίτι μου. Για να πάω, πρέπει οπωσδήποτε να πάρω το λεωφορείο. Έτσι κάθε πρωί ξεκινάω μια ώρα ..... από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι, για να είμαι σίγουρη ότι δε θα αργήσω.  
(νωρίτερα) / μακρύτερα / αργότερα / καλύτερα).

6. Απόρησα, όταν τους είδα να μαλώνουν, γιατί δεν ήξερα ποια ήταν η ..... του καβγά τους.  
(αιτία) / αιγιμή / αλλαγή / αίσθηση).

7. .... και αν είναι έτσι όπως τα λέει, εγώ δε συμφωνώ μαζί σου.  
(Που / Έτσι / Σοπου / Εστώ.)
8. .... ο βοσκός μίλησε τα πρόβατα στο μαυριά, κατάλαβε ότι του έλαμπε ένα.  
(Όταν / Πον / Όποτε / Ποταύ).  
9. Τα δύνεφα ..... το φως του ήλιου. Όλα έδειχναν ότι σύντομα θα άρχιζε η βροχή.  
(έχασαν / έκριψαν / έβλεπαν / φώπουν).  
10. .... φάγανε και ήπιανε, τους ήθεβε το κέφι να τραγουδήσουν.  
(Μήτε / Όπως / Αφού / Ωστε).  
11. Ναι, το έβγαμε, το μαυρεύαμε, ..... δεν ήμασταν και βέβαια ότι θα συμβεί.  
(πορά / αλλά / μόλις / άρα).  
12. Ο πατέρας μου εκείνη την ημέρα είχε ριχτεί στη θάλασσα και είχε σώσει ένα παιδί από βέβαιο πνιγμό. Ευχάμαι ότι αισθανόμου πολύ ..... γι' αυτόν.  
(παράλογος / περιφρονάς / πλιγωμένος / περιφρονημένος).  
13. Κοιμάι σίτε ο πατέρας. Δε θα μπορούσε να μετακομούσε σε εκείνο το σπίτι στην έξοχή. Το ..... που ζήτάει ο διοκτής της είναι πολύ μεγάλο.  
(στοιχείο / βάρος / ενόκιο / κλειδί).

14. Κοιτάξα αυτό το παράθυρό μου τα μαύρα σύννεφα στον ουρανό και σκέφτηκα ότι, αν αυτός ο καιρός συνεχιζόταν και την επόμενη ημέρα, θα χάνοιμε την σκόρπη που μας ..... στο σχολείο.  
(ηληρώθηκαν / δέθηκαν / υποσχέθηκαν / υψώθηκαν).
15. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού ήταν πολύ ..... Αρνήθηκε να δώσει τροφή και στέγη στους ταξιδιώτες.  
(καθαρός / σφιδάξενος / λερωμένος / φιλόξενος).
16. Αυτός ήταν πολύ ..... και κώπησε την υπόχρησή του.  
(αδιάθετος / αξιόπιστος / αξεχαστος / απρόσεχτος).
17. Αυτός ο άνθρωπος φορέει κουρελιασμένα ρούχα. Το ..... του δείχνει ότι είναι ζητιάνος.  
(πικρό / πέρασμα / παρομοιαστικό / πέταγμα).
18. Αυτό το σπίτι ενήκει σε κάποιον άλλον. Δεν μπορούμε να μπορούμε μέσα. Θα είναι σαν να καταπατούμε την ..... του άλλου.  
(ιστορία / ιδιοκτησία / απόκτηση / ιδιότητα).
19. Ο πόλεμος είναι ό,τι φριχτότερο στον κόσμο, γι' αυτό και οι άνθρωποι θα πρέπει να απεισώνουν τη ζωή τους σε ένα και ..... σκοπό: πιάς να ζούμε οι άνθρωποι με ειρήνη.  
(μόνο / λίγο / όσο / ίσως).

20. Διάβασε στην επημερίδα, ότι οι περισσότεροι αγρότες σήμερα ..... τη σοβιά τους στους συνεταιρισμούς.  
 παραιδίδουν / διαδίδουν / δουλεύουν / παραιβάτουν).
21. Ο υπάλληλος τηλεφώνησε ότι δεν θα πάει σήμερα στη δουλειά του, γιατί είναι άρρωστος. Επειδή όμως αυτό είχε συμβεί πολύ συχνά στο παρελθόν, ο διευθυντής του ..... ότι έλαγε ψέματα  
 συνενοήθηκε / υποψιάστηκε / δηγήθηκε / βαρέθηκε).
22. Ο τράχητης μας συνεχώς καταστρέφεται. Οι θάλασσες ρυτάνονται, τα δάση καίνονται, η ατμόσφαιρα μαλάνεται. Και για όλα αυτά φταίει η ..... των ανθρώπων.  
 ανεξαρτησία / αδιαφορία / δοκιμασία / υποψία).
23. Καλυμπίσαν στη μαγειρισμένη θάλασσα για τρία μερόνυχτα. Όταν κατόρθωσαν να φθάσουν στην Ξηρά ήταν .....  
 καλομαθήμενοι / καταδιωγμένοι / κατοσταλαμπωρημένοι / καπνισμένοι).
24. Διέσχισε γρήγορα τον κήπο, μα μόλις έφτασε στην εξώπορτα, άκουσε ένα θόρυβο ..... τον έκανε αμέσως να σταματήσει.  
 λοιδόν / ενώ / όποτε / μού).

25. Ο καιρός είναι ζεστός, είπε η μητέρα. Την Κυριακή θα πάμε στη θάλασσα για μπάνιο. .... θέλει να έρθει μαζί, θα πρέπει να έχει τελειώσει τα μαθήματά του από το Σάββατο το βράδυ.  
(Κανένας / Τοίτος / Όποιος / Κάποιος).
26. Ο Διευθυντής ..... τον καλό του χαρακτήρα, την εργατικότητα του και τις ικανότητές του, αποφάσισε να του αναθέσει τη διεύθυνση ενός τμήματος της εταιρείας.  
(οδηγώντας / εκτιμώντας / ανησυχώντας / εξακολουθώντας).
27. Όποιος κάνει τη δουλειά του σωστά, ..... το σεβασμό και την εκτίμηση των άλλων.  
(δικαιούται / εγγιγείται / θυμάται / λυπάται).
28. Η διάλεξή του ήταν πολύ συγκεκριμένη και .....  
(σσίφη / συχνή / ευκίνητη / εθνική).
29. Οι υπάλληλοι στον πύργο ελέγχου του αεροδρομίου πρέπει πάντοτε να γνωρίζουν την ακριβή ..... του ανέμου.  
(κλίμακα) κατάργηση / καταστροφή / κατεύθυνση).
30. Το ότι χάθηκαν τα υπέροχα γλυπτά από τον Παρθενώνα ήταν μεγάλη συμφορά όχι μόνο για τους Έλληνες, αλλά και για την ..... ολόκληρη.  
(δημιουργία / πληροφορία / κληρονομιά / ανθρωπότητα).

31. Για πολλές περιοχές της Ελλάδας ο κίνδυνος από τους σεισμούς είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να έρθουμε τι πρέπει να κάνουμε για να ..... σε τέτοιες δύσκολες στιγμές.  
(αναγκαστούμε / προμηθευτούμε / προσκληθούμε / προστατευτούμε)
32. Μας μάλητος τόσο δύσχημα, που ..... του είπαμε όλοι ότι δεν θέλουμε την παρέα του.  
(αγαπιάντας / ρωτώντας / αγανακτώντας / σημελώντας).
33. Ο δάσκαλος έδωσε αυστηρές οδηγίες στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά ..... εκτός από την Ελένη και το Δημήτρη που είναι πάντα ανυπόκοτοι.  
(συμμορφώθηκαν / μορφώθηκαν / συμτηληρώθηκαν / πληροφορήθηκαν)
34. Το αγόρι ήταν ψηλό και καλοφτιαγμένο. Δεν ήταν δύσχημα παιδί, αλλά το πρόσωπό του είχε μία μάλλον βλασυρή .....  
(υπομονή / επίδοση / ανοφορό / έκφραση).
35. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θα απεργήσουν σε ένδειξη ..... για την περικοπή του μισθού τους.  
(υπομονής / αλήθειας / διομορφίας / κατάστασης).
36. Δεν μπορεί να πάρει μία τελική απόφαση. Είναι πολύ .....  
(ακάθαρτος / αργεσιποιημένος / αφηρημένος / ανοτιοφάσιτος).



37. Κάθε λεπτό της ώρας πεθαίνουν από πείνα και έλλειψη εμβολίων 90 άνθρωποι από τους ..... τα 45 είναι παιδιά (ξαιρούς / πόνους / οπότες / εκείνους).
38. Μια μέρα του Δεκέμβρη, που όμως θα στοχημάτιζες πως πιο πολύ ταίριαζε στην Άνοιξη ..... στο Χειμώνα, αποφασίσαμε να πήμε να επισκεφτούμε το μοναστήρι του Αγίου Γεώργη, που βρίσκεται στην κορυφή του λόφου. (προς / προς / κατά / χωρίς).
39. Ένα από τα βασικά καθήκοντα του προπονητή είναι να ..... σωστά τις ικανότητες των παικτών της ομάδας του. (οφείλει / απουσιάζει / αδιαφορεί / αξιολογεί).
40. Η αξία αυτού του αρχαίου βάζου δεν μπορεί να προσδιοριστεί και θεωρείται ..... (αντιόφραση / ανεκτίμητη / ανεξάρτητη / ανερέπνητη).
41. Το Σεπτέμβριο του 1976 ..... το μέγιστο των φθών της Μουσικής, του οποίου η κατασκευή ολοκληρώθηκε το 1990. (βαμπαθόθηκε / θεωρητήθηκε / διεκλιώθηκε / θυρήθηκε).
42. Ο υπάλληλος είχε να απευθυνθούν στο άλλο τμήμα γιατί αυτό που ζητούσαν δεν ήταν της ..... του. (απρσοξίας / ανάμνησης / αρνητικότητα / αρμοδιότητας).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΟΙ ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ ( σελ. 57, Τάφα, 1995)

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| 1. εξερευνητής    | 22. αδιαφορία          |
| 2. σέβονται       | 23. καταταλαιπωρημένοι |
| 3. βαγόνια        | 24.που                 |
| 4. βρέξει         | 25. Όποιος             |
| 5. νωρίτερα       | 26. εκτιμώντας         |
| 6. αιτία          | 27.δικαιούται          |
| 7. Έστω           | 28. σαφής              |
| 8.Όταν            | 29.κατεύθυνση          |
| 9. έκρυσαν        | 30.ανθρωπότητα         |
| 10. Αφού          | 31.προστατευθούμε      |
| 11. αλλά          | 32. αγανακτώντας       |
| 12. περήφανος     | 33. συμμορφώθηκαν      |
| 13. ενοίκιο       | 34. έκφραση            |
| 14. υποσχέθηκαν   | 35. διαμαρτυρίας       |
| 15. αφιλόξενος    | 36. αναποφάσιστος      |
| 16. αξιόπιστος    | 37. οποιούς            |
| 17. παρουσιαστικό | 38.παρά                |
| 18. ιδιοκτησία    | 39. αξιολογεί          |
| 19. μόνο          | 40. ανεκτίμητη         |
| 20. παραδίδουν    | 41. θεμελιώθηκε        |
| 21. υποψιάστηκε   | 42. αρμοδιότητάς       |

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε σταθερούς βαθμούς (σελ. 60, Τάφα, 1995)**

Αρχικός Βαθμός	Ηλικία σε μήνες κατά την ημερομηνία συμπλήρωσης του τεστ.								
	81	86	91	96	101	106	111	116	121
1									
2	70								
3	73	70							
4	75	72	70						
5	77	74	73						
6	79	76	74						
7	81	77	76	73					
8	82	79	78	72					
9	84	81	79	73					
10	86	82	81	75					
11	86	84	82	77	70				
12	89	86	84	78	71				
13	91	88	86	80	73	70			
14	93	89	87	81	75	72			
15	94	91	89	83	76	71			
16	96	93	90	85	78	75	72		
17	98	94	92	86	80	77	71		
18	100	96	94	88	82	79	73	70	70
19	101	98	95	89	82	80	75	70	71
20	103	100	97	91	85	82	76	71	73
21	105	101	98	93	87	84	78	73	75
22	106	103	100	94	89	86	80	75	77
23	108	105	102	96	90	88	82	77	79
24	110	106	103	97	92	89	84	79	80
25	111	108	105	100	94	91	86	81	82
26	113	110	106	101	96	93	88	83	83
27	115	111	108	102	98	94	90	85	85
28	116	113	110	104	100	96	91	87	87
29	118	115	111	106	101	98	93	89	89
30	120	116	113	107	103	100	95	91	91
31	121	118	114	109	104	102	97	93	93
32	121	120	116	110	106	103	100	95	95
33	125	121	118	112	108	105	101	97	96
34	127	123	119	114	110	106	103	100	97
35	128	125	121	115	111	108	105	101	99
36	130	127	122	117	113	110	107	103	100
37	132	129	124	118	115	111	108	105	104
38	133	130	126	120	117	113	110	107	106
39	135	132	127	122	118	115	112	109	106
40	136	133	129	123	120	117	114	111	108
41	137	134	130	125	122	118	115	112	109
42	138	136	132	127	124	120	116	113	111