

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗ

ΡΟΠΟΚΗ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2009

ΙΩΑΝΝΙΝΑ





ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗ.....	10
1.1. Εισαγωγή.....	9
1.2. Ελληνική Νομοθεσία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	10
1.3. Ιστορική εξέλιξη και Προσδιορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	11
1.4. Συχνότητα και Αιτιολογία των Μαθησιακών-Αναγνωστικών Δυσκολιών.....	16
1.5. Τύποι των Αναγνωστικών Δυσκολιών.....	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	23
2.1. Προσδιορισμός της ανάγνωσης.....	24
2.2. Μάθηση της ανάγνωσης.....	26
2.3. Αξιολόγηση της ανάγνωσης.....	43
2.4. Διδασκαλία της μάθησης της ανάγνωσης.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ



3. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ.....	63
3.1. Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης.....	64
3.2. Αξιολόγηση και άσκηση της φωνολογικής επίγνωσης.....	67
3.3. Αυτοματοποιημένη κατονομασία γραμμάτων και ψηφίων.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	77
4.1. Σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης.....	78
4.2. Τομείς του προφορικού λόγου.....	79
4.3. Αξιολόγηση του προφορικού λόγου.....	81

ΜΕΡΟΣ Β'

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	86
1.1. Εισαγωγή.....	87
1.2. Στόχοι της έρευνας.....	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	89
2.1. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	90
2.2. Πληθυσμός και δείγμα.....	90
2.3. Διατύπωση έρευνητικών υποθέσεων.....	91
2.4. Ορισμός μεταβλητών.....	93
2.5. Περιγραφή του υλικού.....	94



2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....98

3.1. Υποθέσεις-Ευρήματα.....99

3.2. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....107

3.3. Περιορισμοί.....112

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....113



Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με σχολική υποεπίδοση

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τη σχολική υποεπίδοση. Εξετάζεται αν η Ανάγνωση σχετίζεται με γλωσσικές ικανότητες, όπως η Φωνολογική Επίγνωση, ο Προφορικός Λόγος και η Αυτοματοποιημένη Κατονομασία Ψηφίων και με μη γλωσσικές ικανότητες, όπως η Γενική Ικανότητα. Επίσης, διερευνάται αν υπάρχουν διαφορές ως προς τις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα σε μαθητές με Φτωχή Αποκωδικοποίηση και Κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο Φτωχή Αποκωδικοποίηση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 μαθητές (11 κορίτσια και 13 αγόρια) που φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Ε' τάξης (10-11 ετών) του δημοτικού σχολείου ενός χωριού του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η Ανάγνωση σχετίζεται με τον Προφορικό Λόγο και ότι η Ευχέρεια στην Αποκωδικοποίηση συνδέεται με την Αυτοματοποιημένη Κατονομασία Ψηφίων λόγω του χρονικού περιορισμού που θέτουν. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ φτωχών, μέτριων και καλών αναγνώστων σε όλες τις εξεταζόμενες δεξιότητες, εκτός της Φωνολογικής Επίγνωσης. Τέλος, ανάμεσα στους φτωχούς αναγνώστες με Φτωχή Κατανόηση και Φτωχή Αποκωδικοποίηση και στους φτωχούς αναγνώστες μόνο με Φτωχή Αποκωδικοποίηση υπάρχει σημαντική διαφορά στη Γενική Ικανότητα.

Exploration of the linguistic skills of children with school underachievement

Abstract: The research attends to explore the relationship between linguistic skills and underachievement. The association of Reading correlates with linguistic skills, such as Phonological awareness, Oral language and Automatized Naming of Digits and non linguistic ones (i. e. The Raven Coloured Progressive Matrices) is examined. Second, differences between students with Poor Decoding and Comprehension and students who have only Poor Decoding are tested. The sample of the present research was 24 pupils (11 girls and 13 boys). These have been attended two grade 5 classes (10-11 years-old) of a primary school in a village of the prefecture of Aitolokarnania. The results showed that Reading correlates with Oral Language and that Speeded Decoding is connected with Automatized Naming of Digits because of the time-limit they both set. Also, the research showed that there are significant differences between poor, average and good readers across the indepent variables, except Phonological Awareness. There is significant difference in non – verbal reasoning ability (Raven Test) between poor readers with Poor Readers with both Poor Decoding and Poor Comprehension, and readers only with Poor Decoding.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ Α'



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗ



1.1. Εισαγωγή

Πολλοί εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές που εμφανίζουν επίδοση κάτω από αυτή του μέσου όρου των μαθητών της τάξης ή γενικότερα κάτω από την αναμενόμενη επίδοση, μιλώντας έτσι για <<σχολική υποεπίδοση>>. Οι αιτίες της χαμηλής επίδοσης μπορεί να είναι τόσο εξωγενείς όσο και ενδογενείς.

Στην περίπτωση που οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη μάθηση, και δεν ευθύνεται το περιβάλλον τους για αυτό, τότε αυτό μπορεί να αποτελέσει μια ένδειξη για τη συμπερίληψή τους στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ένας μαθητής θεωρείται υποψήφιος για ένταξη στην κατηγορία των Μαθησιακών δυσκολιών, συνήθως, όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη, κατά δύο χρόνια τουλάχιστον, από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2000).

Μία από τις μεγαλύτερες κατηγορίες των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτές που αφορούν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι αναγνωστικές δυσκολίες. Ουσιαστικά προβλήματα ανάγνωσης παρουσιάζει ένα ποσοστό των μαθητών στο σχολείο, τα οποία σχετίζονται με τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης και η εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει.



1.2. Ελληνική Νομοθεσία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Με το νόμο πλαίσιο Ν. 1566/1985 γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στη λειτουργία και στελέχωση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α)¹ για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Γίνεται μέριμνα για την Ειδική Αγωγή και ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται και οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες². Προβάλλεται λοιπόν, με αυτόν τον νόμο, η ανάγκη εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με τη ψήφιση του νόμου Ν. 2817/2000 έχουμε την μέριμνα για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες³. Μέσω των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) προβλέπεται μια διαδικασία διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και στην περίπτωση δυσλεξίας οι μαθητές απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο γυμνάσιο και στο λύκειο ενώ για το δημοτικό σχολείο προβλέπεται η φοίτηση των μαθητών στα τμήματα ένταξης για κάποιες ώρες του σχολικού προγράμματος.

¹ Εκτενής αναφορά για τα Σ.Μ.Ε.Α γίνεται στα άρθρα 32-36 του Ν. 1566/1985.

² Στη Παράγραφο 2, άρθρο 32, Ν. 1566/85 στα άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται και << όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι >> (Κώτσης, 1996, σελ. 263).

³ Άρθρο 1, Ν. 2817/2000.



1.3. Ιστορική εξέλιξη και προσδιορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

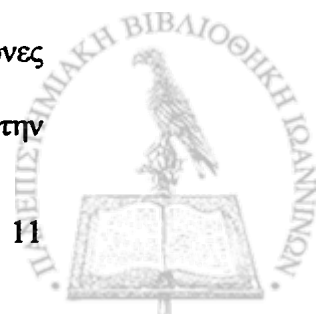
Ο όρος <<Μαθησιακές Δυσκολίες>> χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel A. Kirk , σε ένα συνέδριο γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης, στο Σικάγο (Cruickshank, 1981). Με τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες ο Kirk θέλησε να περιγράψει μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από αυτήν την ομάδα αποκλείει τα παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες (όπως η τύφλωση ή η κώφωση), καθώς και παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 6).

Τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο έχει πραγματοποιηθεί μία πληθώρα ερευνών και έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τον προσδιορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, ανάλογα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις της κάθε εποχής. Είναι όμως δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός γενικά αποδεκτός σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σε αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα.

Σε σχέση με την εξέλιξη των Μαθησιακών Δυσκολιών, η αναλυτική εξέταση της πορείας των Μαθησιακών Δυσκολιών στη διάρκεια των τελευταίων δύο αιώνων έχει οδηγήσει στη διάκριση έξι χρονικών περιόδων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 6-7):

1. Περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης – Κλινική (1800-1920):

Ανάπτυξη του τομέα της νευρολογίας στην Ευρώπη, με έρευνες κυρίως σε προβλήματα λόγου και ομιλίας, σηματοδοτεί αυτήν την



περίοδο⁴.

2. Περίοδος της αμερικανικής θεμελίωσης – Μεταφορά στην τάξη (1920 -1960): Η έρευνα μεταφέρθηκε στην αμερικανική ήπειρο αλλά και στην τάξη. Ο Orton θεωρείται ο κύριος εκφραστής της μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και τις συνέδεσε με την οπτικο-χωρική αντίληψη. Επίσης, αυτήν την περίοδο αναπτύχθηκε η πολυαισθητηριακή προσέγγιση.
3. Περίοδος αφετηρίας (1960-1975): Σε αυτήν την περίοδο, ως Μαθησιακές Δυσκολίες βαπτίζονται όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο χωρίς όμως να υπάρχει κάποια προφανής αιτία. Έχουμε μετάβαση από το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο στο ψυχοπαιδαγωγικό και οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφονται ως σημαντική απόκλιση από τη μέση επίδοση. Ο Bateman χρησιμοποιεί ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο την απόκλιση του νοητικού δυναμικού από την επίδοση στο ακαδημαϊκό έργο.
4. Περίοδος σταθεροποίησης – Διερεύνηση (1975 – 1985): Τόσο οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι επαγγελματίες που εργάζονται με αυτά ασκούν πολιτικές πιέσεις και έχουμε την εμφάνιση νομικών κειμένων που αναγνωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως αυτοτελή ειδική ανάγκη, καθώς και την αναγκαία

⁴ Το 1861, ο Paul Broca, έπειτα από νεκροψία σε εγκέφαλο ατόμου με απώλεια μνήμης, διαπίστωσε ότι το αριστερό τμήμα του εγκεφάλου είχε καταστραφεί. Ο Wernicke προσδιόρισε μία συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου ως υπεύθυνη για την ικανότητα της κατανόησης της γλώσσας, ο Kussmaul μιλάει για <<λεξική τύφλωση>> και ο Hinchelwood για <<γλωσσική τύφλωση>> (Pumfrey, 1997: 323-324).

χρήση ιδιαίτερων και εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αναπτύσσονται διάφορες προσεγγίσεις διδασκαλίας και εμφανίζεται η διατύπωση της μεταγνωστικής θεωρίας, η οποία και αυτή με τη σειρά της θα οδηγήσει την επόμενη περίοδο σε μια θεωρητική οπτική για τις μαθησιακές δυσκολίες.

5. **Περίοδος της αμφισβήτησης (1985 – 2000):** Αμφισβητούνται τόσο οι διαγνωστικές μέθοδοι των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και το αν οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πραγματικό φαινόμενο ή τεχνούργημα. Γίνεται λόγος για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις γενικές τάξεις και οι έρευνες κινούνται γύρω από τις βιολογικές αιτίες καθώς και από τη φωνολογική επεξεργασία.

6. **Περίοδος αποδόμησης και επανοικοδόμησης (2000 – σήμερα):** Αμφισβητείται η κυριαρχία του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ γνωστικού δυναμικού και επίδοσης και προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα με έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση. Πολλά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών συνεχίζουν ακόμα και σήμερα να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης και η δεδομένη περίοδος της αποδόμησης και επανοικοδόμησης του χώρου των Μαθησιακών Δυσκολιών οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό και επανατοποθέτηση όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Από τις παραπάνω περιόδους, οι δύο πρώτες ονομάζονται προδρομικές, επειδή αναφέρονται στις προσπάθειες των επιστημόνων να προσεγγίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τη σύνδεσή τους με άλλες ανάλογες καταστάσεις.

Ενώ, όπως αναφέρθηκε, αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί για την ανάδειξη

της φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο πιο πλήρης και ευρέως αποδεκτός ορισμός έχει συναχθεί από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ.

Σύμφωνα με την Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηρήστου & Μπίμπου, 2006: 23-24) "*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα, ωστόσο, δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών"*.

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν μια διαχρονική φύση, δεν εξαλείφονται με την πάροδο του χρόνου αλλά υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αυτό όμως δεν συνεπάγεται ότι η κατάλληλη διδασκαλία είναι περιττή διότι "*η διδασκαλία που δεν είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες"* (Παντελιάδου, 2000: 23).

Από το γεγονός ότι οι Μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών εύλογα μας γεννιέται το ερώτημα για το ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες. Αν και ως κοινά χαρακτηριστικά έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα κινήτρων καθώς και διαταραχές μεταγνωστικής φύσης, αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά δεν συνεισφέρουν αρκετά στη διάγνωσή των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ο ορισμός αναφέρει ότι οι Μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ενδογενής διαταραχή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων, στοιχείο που αποκλείει τα κοινωνικά, οικογενειακά, οικονομικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα, ως αίτια της εν λόγω διαταραχής. Επίσης, αποκλειόμενα κριτήρια για τον προσδιορισμό των Μαθησιακών δυσκολιών είναι η ακατάλληλη εκπαίδευση και οι διάφορες μειονεκτικές καταστάσεις.

Ελπιδοφόρα για την εκπαίδευσή αποτελεί η διαπίστωση ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ένα ικανοποιητικό επίπεδο, με την προϋπόθεση τον έγκαιρο εντοπισμό και διάγνωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα σε θέματα που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες προκειμένου να αντεπεξέλθουν στην αντιμετώπιση τους.

1.4. Συχνότητα και αιτιολογία των Μαθησιακών-Αναγνωστικών Δυσκολιών

Σε ότι αφορά στη συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών, το 20-25% του πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης (Meyer, 1971). Τα προβλήματα αυτά διαφέρουν στα άτομα, ως προς τη φύση, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και τις επιπτώσεις.

"Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών" (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 6).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να μας αφήσει αδιάφορους. Ενδιαφέρον όμως, προκαλεί το γεγονός ότι το 80% των Μαθησιακών Δυσκολιών αφορούν τις δυσκολίες στην ανάγνωση (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: 6).

Παρατηρήθηκε όμως, ότι τα προβλήματα ανάγνωσης είναι σχεδόν ανύπαρκτα στα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες των οποίων η γραφή χρησιμοποιεί ιδεογράμματα, όπως τα κινέζικα ή τα γιαπωνέζικα, αλλά και σχεδόν ανύπαρκτα είναι τα προβλήματα ανάγνωσης, επίσης, στα παιδιά που μαθαίνουν γλώσσες με πιο συστηματικές σχέσεις ήχου-συμβόλου, όπως είναι τα κροατικά και τα φιλανδικά (Ferguson & Μεγαλοκονόμου, 1987).

Σε σχέση με το φύλο, έχει προκύψει διαφορετική συχνότητα στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, σε αναλογία 4 προς 1 (Αναγνωστόπουλος & Λαζαράτος, 2002: 628). Έρευνα της Παντελιάδου (2001) οδήγησε στο



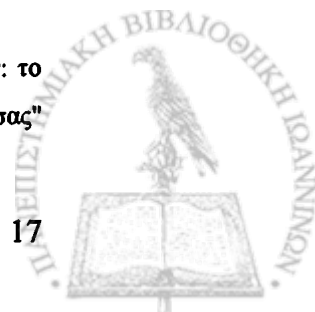
συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο ζήτημα της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία αποτελεί τον βασικό μηχανισμό της μάθησης της ανάγνωσης.

Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας των αναγνωστικών δυσκολιών, οι οποίες αποτελούν τον κυριότερο τύπο των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει αποδειχτεί ότι είναι τα προβλήματα στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, ενοχοποιείται το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, το οποίο θεωρείται ως δείκτης πρόγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών⁵.

Από τον ορισμό προκύπτει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν αυτή τη δυσλειτουργία, είναι βιολογικοί, κληρονομικοί, αλλά και άλλοι που επιδρούν κατά την προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας, 2003: 24).

Αρχικά, οι έρευνες για τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών είχαν περιστραφεί γύρω από τις νευρολογικές διαταραχές όπου ενοχοποιήθηκαν εγκεφαλικές βλάβες ελάχιστης έκτασης. Έπειτα, κυριάρχησε το εννοιολογικό μοντέλο <<υπόθεση αντιληπτικής ανεπάρκειας>>, σύμφωνα με το οποίο οποιαδήποτε διεργασία φαίνεται να είναι ανεπαρκής στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Ferguson-Μεγαλοκονόμου, 1987). Ενοχοποιήθηκε ιδιαίτερα η οπτικο-χωρική αντίληψη ως αίτιο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Έρευνες απέδειξαν ότι μόνο 10% των δυσλεκτικών ατόμων παρουσιάζει οπτικο-χωρικές δυσκολίες, ενώ πάνω από 50% έχει μόνο ακουστικο-φωνητικές

⁵ "Ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας των αναγνωστικών δυσκολιών αποτελούν: το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση φωνημάτων της γλώσσας" (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994; Stanovitch, 1988; Wagner & Torgesen, 1987).



δυσκολίες και 40% παρουσιάζει και οπτικο-χωρικά και ακουστικο-φωνητικά προβλήματα (Benton, 1984). Παρατηρείται, συνεπώς, ότι οι διαταραχές της αντίληψης συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές δυσκολίες και δεν αποτελούν το αίτιο τους.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποκλείονται ως αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά από τον ορισμό αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί παράγοντες ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι οι αισθητηριακές βλάβες, η νοητική καθυστέρηση και οι σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Ο αποκλεισμός των παραπάνω παραγόντων αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την έρευνα, καθώς αυτοί θεωρούνταν ως υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες⁶ και παραβλέπονταν άλλα στοιχεία που με την πάροδο του χρόνου αποδείχτηκαν πιο ισχυρά στην αιτιολογική του σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε ότι αφορά τη νοημοσύνη, ήδη από την Περίοδο αφετηρίας (1960-1975), η ύπαρξη μέσης νοημοσύνης αποτελεί το κυρίαρχο διαφοροποιό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, οι Torgesen & Dice (1980) αναφέρουν ότι πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση και με βάση την κατεύθυνση αυτή, έρευνες έδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν παίζει ρόλο με τις αναγνωστικές δυσκολίες και το βασικό διαφοροποιό χαρακτηριστικό των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι οι

⁶ "Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες" (Αναγνωστόπουλος, Λαζαράτου, 2002: 628).



δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας.

... η φωνολογική επεξεργασία αποτελεί μια απαραίτητη δεξιότητα για την επίτευξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία περιλαμβάνει την ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να χειρίζουμε τα ήχους της γλώσσας. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.

Ανάγνωση με φωνολογική επεξεργασία

... Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.

Ανάγνωση με φωνολογική επεξεργασία

... Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Η φωνολογική επεξεργασία είναι η βάση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.

1.5. Τύποι των Αναγνωστικών Δυσκολιών

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα τόσο σε ότι αφορά την συμπτωματολογία όσο και την αιτιολογία. Στην πρώτη κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών, αυτή των *Αναγνωστικών Δυσκολιών*, συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση. Η ανάγνωση είναι μία γνωστική λειτουργία, η οποία αποτελείται από δύο επιμέρους γνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση (Gough & Tunmer, 1986). Συνεπώς, ισχύει το σχήμα:

Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση + Κατανόηση.

Όταν τα παραπάνω λειτουργούν ομαλά τότε έχουμε καλή ανάγνωση. Ως ανάγνωση μιας λέξης εννοείται το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο αυτών λειτουργιών, δηλαδή, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης και αν κάποιος, οποιοσδήποτε, από τους δυο παράγοντες, η αποκωδικοποίηση ή η κατανόηση δε λειτουργεί πλήρως, τότε το αποτέλεσμα, δηλαδή η ανάγνωση, δεν είναι ολοκληρωμένο. Έτσι, καταλήγουμε στο παρακάτω σχήμα όπου θεωρεί την ανάγνωση ως γινόμενο και όχι ως άθροισμα των δύο λειτουργικών παραγόντων, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση.

Όταν εμφανίζεται διαταραχή στην αποκωδικοποίηση ενώ λειτουργεί ομαλά η διεργασία της κατανόησης, τότε έχουμε την περίπτωση των **Ειδικών Αναγνωστικών Δυσκολιών**, της **Ειδικής Δυσλεξίας**. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου έχουμε ομαλή λειτουργία της αποκωδικοποίησης αλλά δυσλειτουργία στην κατανόηση, διαπιστώνεται το φαινόμενο της **Υπερλεξίας**. Τέλος, όταν δυσλειτουργούν και οι δύο γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης τότε έχουμε **Γενικές Αναγνωστικές Δυσκολίες**.



Η Siegel (2003) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη Δυσλεξία και την Αναγνωστική Δυσκολία. Η Δυσλεξία λοιπόν, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, στην **Επίκτητη** και στην **Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία**. Ο πρώτος τύπος της Δυσλεξίας εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω εγκεφαλικών βλαβών μετά από αρρώστια, τραυματισμό ή μολύνσεις. Τα άτομα με Επίκτητη Δυσλεξία είχαν κατακτήσει το μηχανισμό του προφορικού και γραπτού λόγου ο οποίος προσβλήθηκε και εμφανίζει διαταραχές. Αντιθέτως, στην Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής.

Ο Rumfrey (1997) εξετάζει τη Δυσλεξία αναφερόμενος σε τρεις τύπους, τη **Δυσλεξία Α**, τη **Δυσλεξία Β** και τη **Δυσλεξία Γ**. Σύμφωνα με τη **Δυσλεξία Α** έχουμε να κάνουμε με ένα σύνθετο σύνδρομο και μία αφηρημένη έννοια η οποία δεν μπορεί να εκτιμηθεί. Στο Ηνωμένο Βασίλειο αναγνωρίζεται από την κυβέρνηση ως περίπτωση μιας άλλης πολύ ευρύτερης έννοιας, των <<Ειδικών Δυσκολιών μάθησης>>.

Η **Δυσλεξία Β** αναφέρεται στις πολλές και ποικίλες εκφάνσεις της Δυσλεξίας στην καθημερινή ζωή. Από αυτές τις εκδηλώσεις ενεργοποιείται ο όρος Δυσλεξία Α. Τέλος, σε ό,τι αφορά τη **Δυσλεξία Γ**, η αξιολόγηση της Δυσλεξίας πραγματοποιείται με τη χρήση κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης που βασίζονται σε μία συγκεκριμένη θεωρία και συγκεκριμένα δείγματα στοιχείων της Δυσλεξίας Β. Να συσχετίζονται οι ικανότητες και οι επιδόσεις των ατόμων.

Τα Μέλη της Επιτροπής της Εταιρίας Δυσλεξίας Orton (ΕΔΟ) ορίζουν τη δυσλεξία ως "*μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή, διαταραχή, που έχει σχέση με την απόκτηση του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη και απόδοση του λόγου,*



συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλα διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το έχουν τα άτομα για όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση" (Pumfrey, 1997: 327).

Η Ερευνητική Επιτροπή της ΕΔΟ δίνει τον παρακάτω ορισμό: "Η δυσλεξία είναι μία από τις διάφορες συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης. Είναι μία εγγενής διαταραχή του λόγου που χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων και συνήθως υποδηλώνει ανεπαρκείς ικανότητες της φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων συχνά είναι απρόσμενες σε σχέση με την ηλικία και με άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικής αναπτυξιακής ανεπάρκειας ή αισθητηριακής βλάβης. Η δυσλεξία εμφανίζεται ως ποικίλου βαθμού δυσκολία σε διάφορες μορφές του λόγου, συχνά παρουσιάζοντας, εκτός από τα προβλήματα στην ανάγνωση, σημαντικό πρόβλημα στην απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία" (Pumfrey, 1997: 327).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΑΝΑΓΝΩΣΗ



2.1. Ο προσδιορισμός της ανάγνωσης

Για τον προσδιορισμό της ανάγνωσης έχουν εκφραστεί διάφορες προσεγγίσεις, μια εκ των οποίων είναι ότι η *ανάγνωση σχετίζεται με τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο* καθώς ο γραπτός λόγος (στα αλφαβητικά συστήματα γραφής) αναπαριστάνει τη φωνολογική δομή του γραπτού λόγου.

Επιδιώκοντας ένα πιο σαφή προσδιορισμό της ανάγνωσης, σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες, η *αποκωδικοποίηση* και η *κατανόηση*. Χωρίς να είναι επιτυχής κάποια από τις δύο αυτές βασικές γνωστικές λειτουργίες δεν μπορεί να επιτευχθεί η ανάγνωση.

Οι Gough & Tunmer (1986) αναφέρουν ότι η ανάγνωση αποτελεί το γινόμενο των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και ισχύει το σχήμα:

Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση.

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί τη μετατροπή του γραπτού κώδικα σε φωνολογικό κώδικα, γνωστική λειτουργία που συντελείται με την αναγνώριση και μετάφραση των γραπτών συμβόλων στα αντίστοιχα φωνολογικά στοιχεία. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να συντελεσθεί τόσο στις λέξεις όσο και στις ψευδολέξεις, οι οποίες μοιάζουν με τις πραγματικές λέξεις σε ότι αφορά τη δομή των γραμμάτων τους, αλλά διαφέρουν στο ότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο.

Η λειτουργία της αποκωδικοποίησης φαίνεται να συνδέεται στενά με τη λειτουργία της κατανόησης. Η ανάγνωση δεν είναι απλά μια μηχανιστική ενέργεια από μέρος του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι *“η αποκωδικοποίηση είναι ένα αναγκαίο εργαλείο στην υπηρεσία της κατανόησης”*



(Maguny Curto et al, 1998: (1) 52).

Η ανάγνωση δεν θα είχε κανένα νόημα, αν δεν συντελούνταν συγχρόνως και η *κατανόηση* των όσων διαβάζονται. Οι Anderson, Hiebert & Wilkison (1985) υποστηρίζουν ότι στόχος της ανάγνωσης είναι η *κατανόηση*, η ικανότητα δηλαδή να εξάγεται νόημα από το γραπτό λόγο. Για να πραγματοποιηθεί η δεύτερη αυτή απαραίτητη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Σκοπός της ανάγνωσης είναι η μάθηση, η κατανόηση των πληροφοριών του γραπτού λόγου, αλλά ακόμα, ίσως, και η ευχαρίστηση μέσω του διαβάσματος.

Οι δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση, διαφοροποιούνται ως προς το ρόλο τους και, σύμφωνα με τους Hoover & Gough (1990), είναι περισσότερο διαφοροποιημένες μεταξύ τους στα πρώτα σχολικά χρόνια. Νευροψυχολογικές μελέτες έδειξαν ότι για τη λειτουργία των δύο αυτών γνωστικών λειτουργιών της ανάγνωσης ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου.

Παρόλο που η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν διαφοροποιημένες γνωστικές λειτουργίες, συντελούν και οι δύο στην επιτυχή και ολοκληρωμένη ανάγνωση.

2.2. Μάθηση της ανάγνωσης

Η μάθηση της ανάγνωσης είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές και έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις, **μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης**. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη μάθηση της ανάγνωσης, αν και διακρίνουν τη μάθηση σε διαφορετικά στάδια ή φάσεις, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά.

Όμως, οι περισσότερες έρευνες για τη μάθηση της ανάγνωσης προέρχονται από τον αγγλικό χώρο, όπου το σύστημα γραφής του θεωρείται ως ένα <<βαθύ>> ορθογραφικό σύστημα, το οποίο έχει αρκετές διαφορές με το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας που θεωρείται ως <<ρηχό>> ορθογραφικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, το αγγλικό σύστημα γραφής χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια μεταξύ των *γραφημάτων* και των *φωνημάτων* μέσα στη λέξη, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με το ελληνικό σύστημα γραφής, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό συνέπειας στην *αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων* και είναι δυνατή η πρόβλεψη της προφοράς μιας λέξης από τη γραφημική της παράσταση και το αντίστροφο. Στο βαθύ σύστημα γραφής ο αναγνώστης αξιοποιεί τις **μορφολογικές πληροφορίες** των λέξεων προκειμένου να διαβάσει τις λέξεις αυτές. Αντίθετα, στο ρηχό σύστημα γραφής η αξιοποίηση των **φωνολογικών πληροφοριών** των λέξεων είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η ανάγνωση αυτών των λέξεων.

Παρακάτω παρατίθενται εννιά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης με χρονολογική σειρά που βασίζεται και δίδεται από τη βιβλιογραφία.

1^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Ένα από τα πρώτα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης προτάθηκε από τον Gough (Gough & Hillinger, 1980). Η θεωρία του Gough προτείνει δύο τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να διαβάσει. Διακρίνονται, λοιπόν, δύο στάδια ανάγνωσης: 1) το στάδιο της **συνθηματικής ανάγνωσης (Cue reading)**, κατά το οποίο οι μαθητές διαβάζουν επιλέγουν κάποιο **οπτικό στοιχείο** που θα τους υποδεικνύει κάποια λέξη που γνωρίζουν, που θα αποτελεί, δηλαδή, το σύνθημα για την ανάσυρση της λέξης από τη μνήμη, και ακολουθεί 2) το στάδιο της **κρυπτογραφημένης ανάγνωσης (Cipher reading)**, κατά το οποίο απαιτείται η ικανότητα της **αποκωδικοποίησης** από τους μαθητές.

2^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Επειτα, η Mason (1980), (όπως αναφέρεται στην Ehri, 2005), διαχωρίζει το πρώτο στάδιο του Gough, τη **συνθηματική ανάγνωση**, σε δύο επιμέρους στάδια: 1) το στάδιο της **υπό εξάρτησης των συμφραζομένων (Contextual dependency)**, όπου οι αναγνώστες αναγνωρίζουν τις λέξεις με τον ίδιο τρόπο που αναγνωρίζουν τις εικόνες, αντιλαμβάνονται δηλαδή τις λέξεις ως οπτικά σύνολα, και 2) το στάδιο της **οπτικής αναγνώρισης (Visual recognition)**, κατά το οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τα γράμματα για να διαβάσουν λέξεις χωρίς όμως να είναι ακόμα στη φάση όπου θα μπορούν να αποκωδικοποιούν.

Στη φάση της αποκωδικοποίησης η Mason (1980) (όπως αναφέρεται στην Ehri, 2005) διακρίνει ένα τρίτο στάδιο μάθησης της ανάγνωσης, το στάδιο της **ανάλυσης γράμματος-ήχου (Letter-sound analysis)**, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν αντιστοίχιση μεταξύ στα γράμματα και στους ήχους και μπορούν χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους αυτή για να αποκωδικοποιήσουν άγνωστες λέξεις.



3^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Οι Marsh, Friedman, Welch και Desberg (1981), διακρίνουν τέσσερα στάδια μάθησης της ανάγνωσης. Το πρώτο στάδιο μάθησης της ανάγνωσης (*Rote, linguistic guessing*) χαρακτηρίζεται από *παπαγαλισμό* εκ μέρους των παιδιών, ένα γλωσσικό μάντεμα, όπου τα παιδιά αντιστοιχούν την οπτική μορφή της λέξης, χωρίς να την έχουν αναλύσει, με την προφορά της.

Κατά το δεύτερο στάδιο (*Discrimination net-guessing*) τα παιδιά διαβάζουν με βάση κάποια *γραφημικά χαρακτηριστικά*. Ιδιαίτερα, ένα από τα γραφημικά στοιχεία της λέξης είναι το *αρχικό γράμμα* της. Αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα της λέξης τα παιδιά εικάζουν για την ταυτότητα της λέξης.

Το τρίτο στάδιο της μάθησης της ανάγνωσης (*Sequential decoding*) περιλαμβάνει *διαδοχική αποκωδικοποίηση* μεταξύ των γραμμάτων και των *αντίστοιχων ήχων* της λέξης. Ως διαδοχική αποκωδικοποίηση θεωρείται η αποκωδικοποίηση από τα αριστερά προς τα δεξιά της λέξης, γράμμα προς γράμμα, και στη συνέχεια ο συνδυασμός τους:

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο της μάθησης της ανάγνωσης, την *ιεραρχική αποκωδικοποίηση* (*Hierarchical decoding*), η αποκωδικοποίηση γίνεται με βάση *πο σύνθετους κανόνες*. Τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν *αναλογίες* στο επίπεδο της μορφολογίας των λέξεων.

Αν και δίνονται τα τέσσερα παραπάνω στάδια μάθησης της ανάγνωσης, η Snowling (2000) αναφέρει ότι το μοντέλο του Marsh είναι καθαρά περιγραφικό καθώς δεν αναφέρει τις γνωστικές λειτουργίες που συντελούνται κατά τη μάθηση ανάγνωσης των λέξεων.

4^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Η Chall (Chall, 1983· Clall, Jakobs Baldwin, 1990), με τη σειρά της, διακρίνει πέντε στάδια για τη μάθηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, έως 6 ετών, πριν ακόμα ξεκινήσουν το σχολείο, έρχονται σε επαφή με τα γράμματα και τα βιβλία (*Letters/Book exposure*) και βρισκόμαστε στο **στάδιο 0: Προανάγνωση ή <<ψευδοανάγνωση>>**. Τα παιδιά προσποιούνται ότι διαβάζουν, επαναλαμβάνουν ιστορίες ενώ κοιτούν ένα οικείο βιβλίο, ονομάζουν γράμματα του αλφαβήτου και βασίζονται στη μνήμη και στο μάντεμα των λέξεων από τα συμφραζόμενα (*Memory and contextual guessing*).

Στο **στάδιο 1: Αρχική ανάγνωση και αποκωδικοποίηση**, το οποίο αναφέρεται σε μαθητές της 1^{ης} τάξης, ηλικίας 6 έως 7 ετών, στους οποίους διδάσκεται η πρώτη ανάγνωση. Σε αυτό το στάδιο, της *Αρχικής ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης*, τα παιδιά προχωρούν στην αποκωδικοποίηση δίνοντας την απαραίτητη προσοχή στα γράμματα και τους αντίστοιχους ήχους των λέξεων (*Decoding, attending to letters and sounds*). Μαθαίνουν τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ήχων, μπορούν να διαβάσουν απλά κείμενα με οικείες λέξεις και μπορούν να συλλαβίσουν μονοσύλλαβες αλλά και άγνωστες λέξεις.

Στο επόμενο στάδιο, **στάδιο 2: Επιβεβαίωση κατακτήσεων, αύξηση ευφράδειας (*Fluency, Consolidation*)**, οι μαθητές συνενώνουν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και του οπτικού λεξιλογίου και μπορούν να διαβάσουν απλές γνωστές ιστορίες με μεγαλύτερη άνεση. Το στάδιο αυτό, της *Επιβεβαίωσης κατακτήσεων, αύξησης ευφράδειας*, αναφέρεται στους μαθητές της 2^{ης} και 3^{ης} τάξης, ηλικίας 7 έως 8 ετών.

Το **στάδιο 3: Διάβασμα για μάθηση**, το οποίο αναφέρεται στην 4^η έως την 8^η τάξη, ηλικίας 9 έως 14 ετών, χαρακτηρίζεται από την ικανότητα των ατόμων



να διαβάζουν προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να βιώσουν νέα συναισθήματα, και να μάθουν νέες στάσεις. Αν και σε αυτό το στάδιο το διάβασμα έχει ως σκοπό τη μάθηση, η μάθηση συντελείται από μόνο μία οπτική γωνία.

Σε αντίθεση με το *στάδιο 3*, το *στάδιο 4* συμπεριλαμβάνει **Διάβασμα από πολλαπλές οπτικές γωνίες** και αναφέρεται σε τάξεις του Λυκείου, ηλικίες 15 έως 17 ετών. Οι μαθητές διαβάζουν ποικίλη σύνθετη ύλη μεγάλου εύρους, που αντιπροσωπεύει ποικιλία απόψεων.

Τέλος, στο *στάδιο 5: Δόμηση και αναδόμηση*, οι μαθητές με μεταλυκειακή παιδεία, αλλά και ηλικίας μετά των 18 ετών, διαβάζουν για να αφομοιώσουν και να συνθέσουν τη γνώση και το διάβασμά τους χαρακτηρίζεται από ταχύτητα και αποτελεσματικότητα (Cole & Cole, 2002).

5^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Το επόμενο μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης, της Frith (1985), διακρίνεται από τρεις φάσεις: 1) τη *λογογραφική φάση (Logographic phase)*, 2) την *αλφαβητική φάση (Alphabetic phase)* και 3) την *ορθογραφική φάση (Orthographic phase)*.

Κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης, το *λογογραφικό*, η ανάγνωση συντελείται μέσω μιας *ολικής αναγνώρισης* της λέξης, όπου ο αναγνώστης συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της και επομένως, το παιδί θα μπορεί να διαβάζει έναν μικρό αριθμό λέξεων ή θα εικάζει για την ταυτότητα των λέξεων. Το στάδιο αυτό θεωρείται ότι διαρκεί μέχρι το παιδί να φθάσει περίπου στην ηλικία των 7 ετών, κατά την οποία, σύμφωνα με τον Piaget, πραγματοποιείται η μετάβαση από την περίοδο της *προσυλλογιστικής*



σκέψης στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων⁷.

Έπειτα, ο αναγνώστης περνά στο επόμενο στάδιο, το *αλφαβητικό*. Κατά το στάδιο αυτό ο αναγνώστης *αποκωδικοποιεί* τη γραφημική παράσταση της λέξης και την *ανακωδικοποιεί* φωνολογικά. Αναγνωρίζει, δηλαδή, τα γράμματα που συγκροτούν τις λέξεις, τα μετατρέπει σε φθόγγους και τους οργανώνει σε δομημένα σύνολα ώστε να διαμορφώσει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης.

Στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης, το *ορθογραφικό* στάδιο, ο αναγνώστης *συνδυάζει* τα *επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων* και την αντίστοιχη *προφορά*.

6^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Η Stuart (Stuart & Coltheart, 1988), διακρίνει δύο στάδια της μάθησης της ανάγνωσης. Η αναπτυξιακή της θεωρία υποστηρίζει ότι τα παιδιά περνούν από ένα πρώιμο στάδιο, το *Μερικώς ορθογραφικό στάδιο (Partial orthographic stage)*, κατά το οποίο κατακτούν το διαχωρισμό των φωνημάτων στις λέξεις και την επαρκή γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και ήχων ώστε να σχηματίσουν μερικές παρουσιάσεις (*partial representations*) των λέξεων αποτελούμενες με τα αρχικά ή τα τελικά γράμματα των λέξεων. Στη συνέχεια, θα μεταβούν στο επόμενο στάδιο, το *Ολοκληρωμένο ορθογραφικό στάδιο (Complete orthographic stage)*, όπου η γνώση της ορθογραφίας των φωνηέντων αποτελεί τη βάση για το σχηματισμό πληρέστερων παρουσιάσεων (*more complete representations*) των λέξεων.

⁷ Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί ακολουθεί τις εξής περιόδους γνωστικής (νοητικής) ανάπτυξης:

1) αισθησιοκινητική, 2) προενοιολογική, 3) περίοδος των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών και 4) περίοδος τυπικών λογικών ενεργειών (Δράκος, 2002: 135).



7^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Σύμφωνα με το μοντέλο της Ehri (1998, 1999, 2001), (όπως αναφέρεται στην Ehri, 2005), διακρίνονται οι εξής φάσεις της εκμάθησης της ανάγνωσης: 1) η προ-αλφαβητική φάση (*Pre-alphabetic phase*), 2) η μερική αλφαβητική φάση (*Partial alphabetic phase*), 3) η ολική αλφαβητική φάση (*Full alphabetic phase*) και 4) η σταθεροποιητική αλφαβητική φάση (*Consolidated alphabetic phase*).

Στην προ-αλφαβητική φάση (*Pre-alphabetic phase*) η ανάγνωση των λέξεων γίνεται με βάση κάποια οπτικά στοιχεία ή με στοιχεία που προκύπτουν από τα συμφραζόμενα. Σε αυτή την πρώιμη φάση η μνήμη των παιδιών για τις λέξεις φαίνεται περιορισμένη και για αυτό το λόγο επιλέγουν κάποια οπτικά στοιχεία ή μέρος της λέξης προκειμένου να την αναγνωρίζουν. Στηριζόμενα σε αυτά τα στοιχεία τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν λέξεις στις οποίες έχει αλλάξει κάποιο κομμάτι τους ή διαφορετικές λέξεις στις οποίες υπάρχει το ίδιο οπτικό στοιχείο που συγκράτησαν στη μνήμη τους από τη λέξη που έμαθαν.

Για τη μετάβαση από την προ-αλφαβητική φάση (*Pre-alphabetic phase*) στη μερική αλφαβητική φάση (*Partial alphabetic phase*) απαραίτητη από τα παιδιά είναι η κατάκτηση της γνώσης των γραμμάτων. Τα παιδιά θα πρέπει όχι μόνο να γνωρίζουν τα ονόματα και τους ήχους των γραμμάτων αλλά και να μπορούν να αναγνωρίζουν τους διάφορους ήχους που παράγονται κατά την προφορά των λέξεων, θα πρέπει να έχουν, δηλαδή, φωνημική επίγνωση (phonemic awareness) των λέξεων.

Στη μερική αλφαβητική φάση (*Partial alphabetic phase*) η ανάγνωση των λέξεων γίνεται συνήθως με την αναγνώριση των ακρινών γραμμάτων των λέξεων και κυρίως αυτά τα γράμματα συγκρατούνται στη μνήμη των παιδιών



ενώ τα ενδιάμεσα γράμματα αγνοούνται. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά δεν διαθέτουν την ικανότητα της αποκωδικοποίησης αλλά γνωρίζοντας τα περισσότερα γράμματα και κάποιες λέξεις προσπαθούν να αναγνώσουν τις διάφορες λέξεις αλλά μπερδεύονται σε λέξεις που έχουν κοινά ακρινά γράμματα.

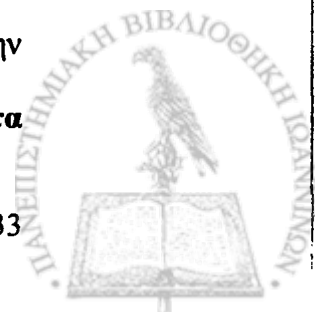
Κατά τη μετάβαση από τη μερική αλφαβητική φάση (*Partial alphabetic phase*) στην ολική αλφαβητική φάση (*Full alphabetic phase*) κατακτάται η ικανότητα της αποκωδικοποίησης και της γνώσης της αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων.

Στην ολική αλφαβητική φάση (*Full alphabetic phase*) τα παιδιά καθίστανται ικανά στο να αποκωδικοποιήσουν νέες λέξεις καθώς γνωρίζουν τις σχέσεις αντιστοιχίας μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων των λέξεων. Σε αντίθεση με την προηγούμενη φάση, τη μερική αλφαβητική φάση (*Partial alphabetic phase*), η ολική αλφαβητική φάση (*Full alphabetic phase*) χαρακτηρίζεται από την ανάγνωση των λέξεων στο σύνολό τους από τη συγκράτηση στη μνήμη των παιδιών όλων των γραμμάτων των λέξεων και όχι μόνο των ακρινών γραμμάτων.

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, τη σταθεροποιητική αλφαβητική φάση (*Consolidated alphabetic phase*), τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κάποιες σταθερές γραφοφωνημικές ενότητες (graphophonemic units) που υπάρχουν στις λέξεις όπως είναι τα μορφήματα και το αρχικό (onset) και το τελικό τμήμα (rime) των λέξεων, στην αγγλική γλώσσα.

8^ο Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Ένα άλλο είδος μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης το οποίο εξηγεί την ανθρώπινη γνωστική λειτουργία κατά την απόκτηση της ανάγνωσης είναι τα

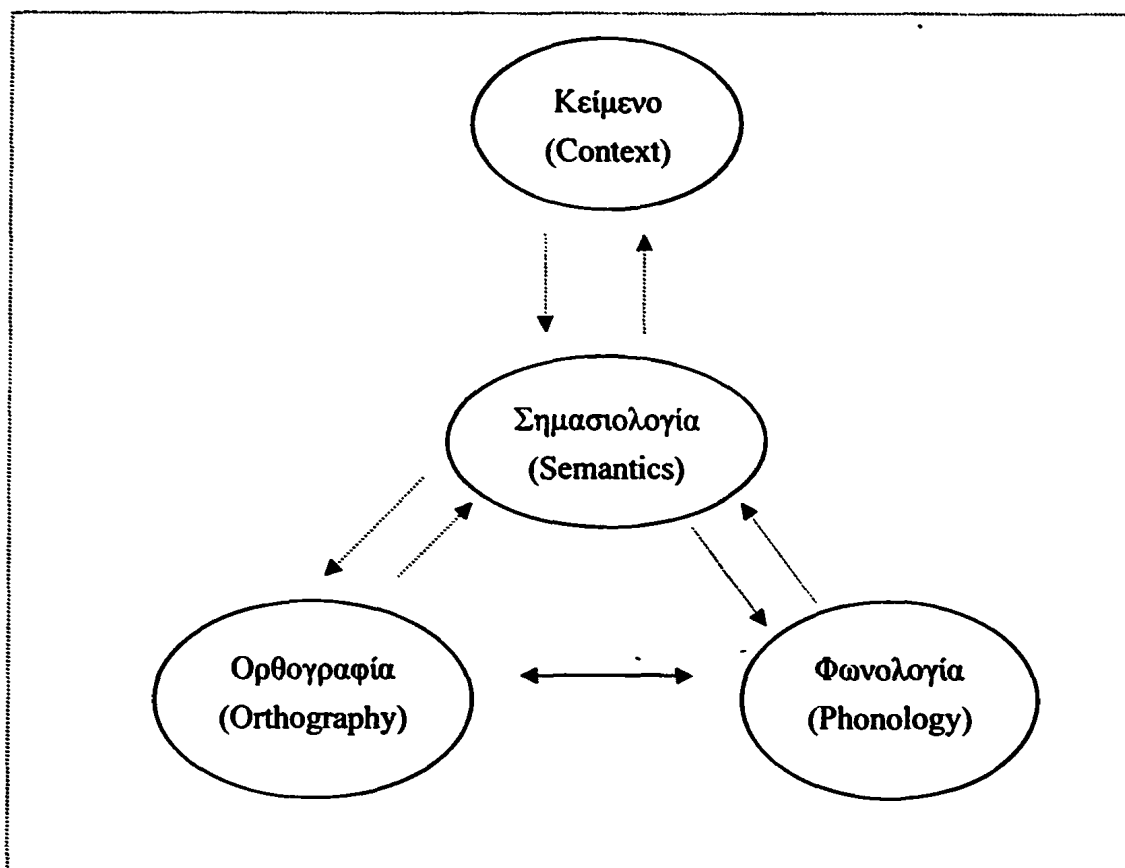


μοντέλα των Συνδεδειστών (Connectionist models) ή (PDP models) από τον όρο (Parallel Distributed Processing models) (McClelland, 1998), (όπως αναφέρεται στη Snowling, 2000).

Σε αυτή την κατηγορία των μοντέλων μάθησης η μάθηση βασίζεται σε αρχές ή κανόνες (principles) που μπορούν να συσχετισθούν ώστε να συνδεθούν τα γραφήματα με τα φωνήματα των λέξεων. Χρησιμοποιώντας μαθησιακούς αλγόριθμους (learning algorithms) για μεγαλύτερη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα του μοντέλου μειώνονται πιθανά λάθη.

Ένα από τα πιο σημαντικά μοντέλα των Συνδεδειστών για τη μάθηση ανάγνωσης λέξεων είναι το "τριάδικό" μοντέλο (triangle model), που προτάθηκε από τον Seidenberg και τον Mc Clelland (Seidenberg & Mc Clelland, 1989), (όπως αναφέρεται στη Snowling, 2000). Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνεται μια σειρά από αναπαραστάσεις που έχουν να κάνουν με την ορθογραφία, τη φωνολογία και τη σημασιολογία των λέξεων. Η ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης συνδέεται με τη φωνολογική μέσα από διάφορες κρυμμένες μονάδες (hidden units) που έχουν. Παρακάτω παρατίθεται το σχήμα που απεικονίζει τις συνδέσεις που υπάρχουν στη λέξη.

Σχήμα από τους Seidenberg & Mc Clelland (1989), (όπως αναφέρεται στη Snowling, 2000: 83).



Στο τριαδικό μοντέλο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τις μονοσύλλαβες λέξεις, που είναι πολυάριθμες στην αγγλική γλώσσα, τα γράφηματα κωδικοποιούνται ανά τρία (triples) και κάθε γράφημα μπορεί αναπαρίσταται από το διπλανό του. Η Snowling (2000) παραθέτει το παράδειγμα με τη αγγλική λέξη net, όπου ne, et, et.

Αν και στο ξεκίνημα της μάθησης της ανάγνωσης οι συνδέσεις που γίνονται από το άτομο είναι τυχαίες, βαθμιαία αυτό αλλάζει καθώς χρησιμοποιείται μια μαθησιακή διαδικασία, ένας αλγόριθμος που δημιουργείται από τις κρυμμένες μονάδες και σχηματίζεται ένα σχέδιο διάδρασης (pattern of activation) ανάμεσα στις ορθογραφικές και τις φωνολογικές μονάδες, το οποίο είναι μοναδικό για κάθε λέξη. Φυσικά, σύμφωνα με το τριαδικό μοντέλο

χρειάζεται και ο σημασιολογικός μηχανισμός (semantic mechanism) προκειμένου να εξηγηθεί η μάθηση της ανάγνωσης καθώς λέξεις τις οποίες γνωρίζουν εννοιολογικά τα παιδιά είναι πιο εύκολο να τις αναγνωρίσουν και να τις αναγνώσουν.

9° Μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης

Σε αυτό το μοντέλο μάθησης, το *μοντέλο της διττής θεμελίωσης* του Seymour (1997, 1999), η εκμάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων τα οποία αναφέρονται κατά σειρά στην ανάπτυξη 1) της γλωσσικής ή φωνολογικής επίγνωσης, της επίγνωσης, δηλαδή, ότι ο προφορικός λόγος συγκροτείται από φωνολογικά στοιχεία και 2) της ορθογραφικής δομής, της απόκτησης, δηλαδή, της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστά τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα.

Επιπρόσθετα, το μοντέλο της *διττής θεμελίωσης* υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, 1) της λογογραφικής διαδικασίας, κατά την οποία γίνεται μια *ολική αναγνώριση* της λέξης και 2) της *αλφαβητικής διαδικασίας* προκειμένου να γίνει *αποκωδικοποίηση* και *φωνολογική μετάφραση* των λέξεων.

Σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης συντελείται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες είναι:

1) Φάση 0: Προαναγνωστική

Σε αυτή τη φάση, την *προαναγνωστική*, όπου τα παιδιά βρίσκονται στην *προαναγνωστική περίοδο*, κατά την οποία δεν μπορούν να διαβάσουν ακόμα, αντιστοιχεί για την αγγλική γλώσσα περίπου στην ηλικία των 4 ετών ενώ για



την ελληνική γλώσσα στην ηλικία των 5 ετών.

Έπειτα από έρευνα, ο Seymour (2001), διαπιστώνει ότι τα αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν κατέχουν κανένα στοιχείο *φωνολογικής επίγνωσης μεταγλωσσικού επιπέδου*, γεγονός που οφείλεται όχι μόνο στη μικρή ηλικία των παιδιών αλλά και στη φύση της αγγλικής γλώσσας, όπου οι μονοσύλλαβες λέξεις και οι συλλαβές δεν έχουν μια σαφώς προσδιορισμένη δομή.

Σε αντίθεση με τους αγγλόφωνους μαθητές, έρευνα του Πόρποδα (Porpodas, 1989, 1990), στην ελληνική γλώσσα και με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας απέδειξε ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει *φωνολογική επίγνωση μεταγλωσσικού επιπέδου* και αυτό οφείλεται κατά πρώτον, στο ότι τα παιδιά στο προαναγνωστικό στάδιο βρίσκονται στην ηλικία τουλάχιστον των 5 ετών και κατά δεύτερον, στην καλύτερα οργανωμένη και ανοιχτή συλλαβική δομή της ελληνικής γλώσσας.

Οι αγγλόφωνοι μαθητές, αν και φαίνεται ότι κατά την προαναγνωστική φάση δεν κατέχουν κάποιο στοιχείο φωνολογικής επίγνωσης μεταγλωσσικού επιπέδου, αποδεικνύεται από διάφορες έρευνες (Lieberman, 1974) ότι έχουν αποκτήσει, σε κάποιο βαθμό, κατά τη φάση αυτή *φωνολογική επίγνωση επιγλωσσικού επιπέδου* στη δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβών. Στο αγγλικό σύστημα γραφής υπάρχει ένα ενδιάμεσο επίπεδο συγκρότησης της συλλαβής, μια *ενδοσυλλαβική δομή* των λέξεων, όπου η συλλαβή διακρίνεται σε *μονάδα αρχικού τμήματος (onset)* και σε *μονάδα τελικού τμήματος (rime)*. Σύμφωνα με τους Treiman & Zukowski (1991) τα αγγλόφωνα παιδιά είχαν συνειδητοποιήσει, κατά την προαναγνωστική φάση, την ενδοσυλλαβική δομή των λέξεων.

Οι Goswami & Bryant (1990) διατύπωσαν την υπόθεση ότι υπάρχει



αιτιώδη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα για την επίγνωση του τελικού τμήματος της συλλαβής κατά την προαναγνωστική ηλικία και της μετέπειτα ικανότητας για μάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή θεωρήθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να διαβάζουν *κατ' αναλογία* τις λέξεις της αγγλικής γλώσσας. Αξιοποιώντας την ομοιότητα μερικών λέξεων ως προς το τελικό τους τμήμα θα μπορούν *κατ' αναλογία* να διαβάζουν όλες τις λέξεις που μοιάζουν ως προς το τελικό τους τμήμα.

Η παραπάνω υπόθεση συνέβαλε στην ανάπτυξη της *κατ' αναλογία* μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης στην αγγλική γλώσσα, όπου υπάρχει πληθώρα μονοσύλλαβων λέξεων και ορθογραφικά ανώμαλων λέξεων και δεν εφαρμόζεται μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η μέθοδος αυτή, θεωρήθηκε ότι έρχεται σε συμφωνία με την ολική διδακτική προσέγγιση που επικρατούσε στη διδασκαλία της μάθησης της ανάγνωσης στους αγγλόφωνους μαθητές.

Ο Seymour και οι συνεργάτες του (Duncan, Seymour & Hill, 1997, 2000, Duncan & Seymour, 2000a, 2000b) αμφισβήτησαν τόσο την *κατ' αναλογία* μέθοδο διδασκαλίας όσο και την *ολική προσέγγιση* της ανάγνωσης, αφού ύστερα από έρευνα τους διαπίστωσαν ότι η *εξάσκηση* στην *απόκτηση της επιγλωσσικής επίγνωσης της κατάληξης και της ομοιοκαταληξίας λέξεων* στα παιδιά αν και συνέβαλε στη βελτίωση αυτής της ικανότητας κατά την προσχολική ηλικία, δεν είχε σημαντική επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης στην Α' και Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου και ότι δεν αποτελεί *προγνωστικό παράγοντα* για τη μάθηση της ανάγνωσης κατά την σχολική ηλικία η απόκτηση επιγλωσσικής επίγνωσης της κατάληξης και της ομοιοκαταληξίας λέξεων, αλλά η γνώση των γραμμάτων. Η *μάθηση της ανάγνωσης* στην αγγλική γλώσσα, όπως και σε κάθε αλφαβητική γλώσσα, βασίζεται στη φωνημική δομή της γλώσσας.



Σημαντικός λοιπόν, διαφαίνεται ο ρόλος της φωνημικής επίγνωσης, της επίγνωσης ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα.

2) Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση

Η θεμελιακή ανάγνωση είναι ουσιαστικά η πρώτη φάση μάθησης της ανάγνωσης. Αποτελείται από τρία επιμέρους στάδια ανάπτυξης, τα οποία αντιστοιχούν σε επιμέρους γνωστικές διαδικασίες. Τα στάδια αυτά είναι:

1^ο Στάδιο: Η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά

Αυτό το στάδιο, της γνώσης γραμμάτων του αλφαβήτου και των αντίστοιχων φθόγγων, αποκτάται σχεδόν από όλα τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο και ολοκληρώνεται στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στο πλαίσιο συγκριτικής διαγλωσσικής έρευνας του έργου *COST A8* της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε 10 ευρωπαϊκές γλώσσες, με τίτλο *Learning disorders as a barrier to human development*, διαπιστώθηκε ότι μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιούν ρηγά αλφαβητικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής γλώσσας, δεν αντιμετώπιζαν σχεδόν κανένα πρόβλημα με τη γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων των γραμμάτων. Σε αντίθεση με αυτήν τη διαπίστωση, βρέθηκε ότι οι μαθητές της Βρετανίας, οι οποίοι διδάσκονται ένα βαθύ αλφαβητικό σύστημα, την αγγλική γλώσσα, παρουσιάζουν δυσκολίες με τη γνώση των γραμμάτων και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά.

Για να περάσουν οι μαθητές από το στάδιο της γνώσης των γραμμάτων του αλφαβήτου και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά στο επόμενο στάδιο, της



λογογραφικής ανάγνωσης θα πρέπει να γνωρίζουν το 80% των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων τους, που υπάρχουν στις λέξεις που θα κληθούν να διαβάσουν.

2° Στάδιο: Η λογογραφική ανάγνωση

Σε αυτό το δεύτερο στάδιο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις λέξεις ως σύνολα και αναγνωρίζοντας κάποιο ή κάποια από τα γράμματα της λέξης εικάζουν και συμπεραίνουν την ταυτότητα της λέξης, διεκπεραιώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, την ανάγνωση λογογραφικά ή ολικά.

Αν και στην αγγλική γλώσσα φαίνεται σημαντική η λειτουργία του σταδίου της λογογραφικής ανάγνωσης, έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στην ελληνική γλώσσα το στάδιο αυτό δεν είναι αναγκαίο. Μάλιστα, διαπίστωσε ότι τόσο οι καλοί όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες διάβαζαν όχι λογογραφικά αλλά βασιζόμενοι στην *αλφαβητική* διαδικασία (Porpodas, 2001, Porpodas, in press).

3° Στάδιο: Η αλφαβητική ανάγνωση

Έχει παρατηρηθεί ότι στα ρηγά αλφαβητικά συστήματα τα παιδιά κατακτούν το στάδιο της αλφαβητικής ανάγνωσης στη διάρκεια της φοίτησης τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου ενώ στους αγγλόφωνους μαθητές κατακτάται πιο αργά.

Το στάδιο της αλφαβητικής ανάγνωσης διεκπεραιώνεται με βάση:

- τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων που απαρτίζουν τη λέξη,
- τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος και
- τη σύνθεση όλων των φθόγγων της λέξης για τη διαμόρφωση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης και τη προφορά της.



Με την ανάπτυξη της αλφαβητικής διαδικασίας αναπτύσσεται συγχρόνως και η μεταγλωσσική επίγνωση στο επίπεδο των φωνημάτων, δικαιολογώντας έτσι, τις διαφορές μεταξύ ελληνόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών στην κατάκτηση του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης.

3) Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση

Σύμφωνα με τη φάση της *ορθογραφικής ανάγνωσης* τα παιδιά αξιοποιούν τα *δομημένα ορθογραφικά σύνολα* της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες ή μονάδες δομημένης άρθρωσης.

Στην αγγλική γλώσσα, *δομημένα ορθογραφικά σύνολα* μπορούν να θεωρηθούν το *αρχικό και τελικό τμήμα* της συλλαβής. Η ανάγνωση φαίνεται να διεκπεραιώνεται με βάση τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα που αντιστοιχούν στο *τελικό τμήμα* της συλλαβής και αυτό συμβαίνει επειδή κατά πρώτον, σε αυτό το τμήμα της λέξης υπάρχει *αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων* και κατά δεύτερον, επειδή συμπίπτει με το τελικό τμήμα των μονοσύλλαβων λέξεων, οι οποίες είναι πολυάριθμες στην αγγλική γλώσσα..

Στην ελληνική γλώσσα το *δομημένο ορθογραφικό σύνολο* αποδείχτηκε ότι είναι η *συλλαβή* και όχι το καταληκτικό τμήμα της συλλαβής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα είναι ένα *συλλαβικά δομημένο σύστημα*, το οποίο έχει ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις και στο ότι η συλλαβή της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται ως *συλλαβή <<ανοιχτού τύπου>>*, *απαρτιζόμενη* κυρίως από σύμφωνο ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν. Οι έλληνες μαθητές κατακτούν την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης πολύ γρήγορα και σχεδόν ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

4) Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση



Ακόμα και σε αυτήν, την τελευταία φάση της μάθησης της ανάγνωσης, διακρίνουμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Στη μεν ελληνική γλώσσα, κατά τη φάση αυτή γίνεται συνδυασμός των συλλαβών, στη δεν αγγλική γλώσσα τα παιδιά, σύμφωνα με τον Seymour, οι μαθητές φθάνουν στη φάση αυτή χωρίς να έχουν σαφή γνώση για το πώς δομείται η συλλαβή.

Σύμφωνα με έρευνα του Πόρποδα (Porpodas, 2001) για την αξιολόγηση των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι έλληνες μαθητές έξι μήνες μετά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές είχαν φθάσει στη φάση της μορφογραφικής ανάγνωσης, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας. Άλλωστε, με το που μάθουν κάποια γράμματα οι ελληνόφωνες μαθητές είναι σε θέση με συνδυασμό των γραμμάτων να διαβάσουν συλλαβές και με το συνδυασμό των τελευταίων μπορούν να διαβάσουν απλές λέξεις.



2.3. Αξιολόγηση της ανάγνωσης

Με την αξιολόγηση της **βασικής ανάγνωσης**⁸ επιχειρείται όχι μόνο η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών που αφορούν την ανάγνωση, αλλά και την ευχέρεια της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι διαγνωστούν οι διάφορες δυσκολίες στην ανάγνωση ώστε να αντιμετωπιστούν.

Ο εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία ή κριτήρια ή τεστ αξιολόγησης, τα οποία θα χαρακτηρίζονται από **εγκυρότητα, αξιοπιστία και σωστή στάθμιση**⁹. Με αυτόν τον τρόπο θα τους παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες για το επίπεδο των μαθητών στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Στην αξιολόγηση της ανάγνωσης ήδη έχει ξεκινήσει η κατάκτηση της ανάγνωσης. Πριν όμως φτάσουμε στη διδασκαλία της ανάγνωσης, μπορεί να γίνει αξιολόγηση της **αναγνωστικής ετοιμότητας ή αναδυόμενου γραμματισμού** καθώς υπάρχουν παιδιά τα οποία θεωρούνται ανώριμα να μάθουν ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Σε αυτήν την άποψη έχει ασκηθεί κριτική και διάφορες απόψεις έχουν εκφραστεί για το πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Μια από αυτές, η **εξελικτική άποψη**, θεωρεί ότι ένα παιδί θα πρέπει να έχει ωριμάσει γνωστικά,

⁸ Ο Πόρποδας (2007) ορίζει ως *βασική ανάγνωση* "την ικανότητα για γνωστική επεξεργασία των μεμονωμένων λέξεων ή μικρών φράσεων, η οποία προϋποθέτει τη λειτουργία και των δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών της ανάγνωσης, δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης" (Πόρποδας, 2007: 63).

⁹ Με τη στάθμιση εξάγονται *πρότυποι δείκτες* που αξιολογούν την επίδοση κάθε ατόμου, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού.



συναισθηματικά και ψυχοκινητικά για να εκτεθεί στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Σε αντίθεση με αυτήν την άποψη, έρχεται η εμπειρική άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι όταν η αναγνωστική ετοιμότητα δεν είναι παρούσα μπορεί να κατακτηθεί μέσα από κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες.

Η αναγνωστική ετοιμότητα συνδέεται με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, η οποία μπορεί να στηριχτεί και αναφέρεται ως " η σταδιακή ανάδυση δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο στο πλαίσιο της ανάπτυξης του προφορικού λόγου" (Lomax & McGee, 1987).

Η διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης ξεκινά με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, οπότε, τότε θα αρχίσει και η αξιολόγηση της ανάγνωσης αλλά και της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

Οι παράμετροι της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι η ακρίβεια και η ευχέρεια διεκπεραίωσης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Αξιόπιστη παράμετρος αξιολόγησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, η οποία αποτελεί ένα ρηχό ορθογραφικό σύστημα, είναι κυρίως ο χρόνος της ανάγνωσης και έπειτα η ακρίβεια της ανάγνωσης. Ο χρόνος ανάγνωσης μπορεί να υπολογιστεί με βάση το συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, του ίδιου αριθμού και της ίδιας δυσκολίας.

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση της ανάγνωσης των γραμμάτων, τα οποία έχει διδαχτεί ο μαθητής, σκοπός είναι ο έλεγχος της ικανότητας του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφημικά χαρακτηριστικά του κάθε γράμματος και να ανασύρει από τη μνήμη του τον αντίστοιχο ήχο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε παρουσιάζοντας στους μαθητές τα διάφορα γράμματα μεμονωμένα είτε μέσα σε λέξεις. Οι λέξεις αυτές μπορούν να διαβαστούν και από τον εκπαιδευτικό χωρίς να τις βλέπει ο μαθητής και έπειτα να καλεστεί ο



μαθητής να αναγνωρίσει και να γράψει το γράμμα που αντιστοιχεί για παράδειγμα στο πρώτο φώνημα (Lovitt, 1995).

Γενικά, η αξιολόγηση των γραμμάτων πραγματοποιείται μέσω της ευχέρειας (του χρόνου) αναγνώρισης του μαθητή μιας σειράς γραμμάτων, τόσο κεφαλαίων όσο και μικρών γραμμάτων, τα οποία του έχουν παρουσιαστεί. Με βάση την ευχέρεια της αναγνώρισης διδαγμένων γραμμάτων προβάλλεται μια ένδειξη της γνωστικής ετοιμότητάς του για μάθηση περισσότερων στοιχείων. Εάν ο χρόνος αναγνώρισης του κάθε γράμματος είναι μεγάλος τότε το παιδί θα πρέπει να ασκηθεί σε αυτά τα γράμματα.

Ανάλογα, στην αξιολόγηση ανάγνωσης των συλλαβών, ακολουθείται η ίδια μέθοδος με αυτή που αναφέρθηκε στην αξιολόγηση των γραμμάτων. Σκοπός της αξιολόγησης των συλλαβών είναι ο έλεγχος της ικανότητας αναγνώρισης των δομικών στοιχείων που απαρτίζουν την κάθε συλλαβή, να τα συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη του, να τα συνδυάζει και να τα προφέρει ως ένα δομημένο σύνολο. Η επιλογή των συλλαβών που θα χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση πρέπει να ακολουθεί κάποια κριτήρια καθώς οι συλλαβές είναι δομημένα σύνολα γραμμάτων. Τα κυριότερα κριτήρια είναι τα εξής (Πόρποδας 2002: 462):

1. Οι συλλαβές να περιλαμβάνουν μόνο διδαγμένα γράμματα.
2. Η αξιολόγηση να αρχίζει με συλλαβές αποτελούμενες από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν).
3. Οι συλλαβές να αποτελούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των διδαγμένων συμφώνων-φωνηέντων.
4. Αν κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση με συλλαβές τριών ή περισσότερων γραμμάτων, αυτές θα πρέπει αρχικά να είναι του τύπου σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (Σ-Φ-Σ) (π.χ. τον, μας κ.α.) και



μόνο αργότερα (και εφόσον έχουν διδαχθεί) να χρησιμοποιούνται συλλαβές του τύπου σύμφωνο- σύμφωνο-φωνήεν (Σ-Σ-Φ) (π.χ. στο, κρι, κ.α.) ή σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-σύμφωνο (Σ-Σ-Φ-Σ) (π.χ. στον, χθες, κ.α.).

Στην περίπτωση που ο μαθητής διαβάζει τα γράμματα της συλλαβής πολύ αργά τότε γίνεται η εξάσκηση του μαθητή στην ανάγνωση των συλλαβών με δύο γράμματα και αν συνεχίσει να δυσκολεύεται, τότε καθίσταται αναγκαία η επιστροφή του παιδιού στην εξάσκηση με μεμονωμένα γράμματα. Άλλωστε, η ανάγνωση της συλλαβής θεωρείται επιτυχής, όταν η προφορά των γραμμάτων που την απαρτίζουν συντελείται κατά τέτοιον τρόπο ώστε να εκφέρεται μια ενιαία μονάδα δομημένης άρθρωσης.

Τέλος, με την αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων γίνεται έλεγχος της ικανότητας του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική παράσταση της λέξης, να τη μεταφράζει φωνολογικά και να κατανοεί τη σημασία της. Ο μαθητής θα πρέπει να προφέρει τις συλλαβές της λέξης με τέτοιο τρόπο ώστε οι συνεχόμενες συλλαβές να ακούγονται ως μια ενιαία λέξη και όχι ως μεμονωμένες συλλαβές, στοιχείο που αποδεικνύει ότι ο μαθητής βρίσκεται ακόμα στο στάδιο ανάγνωσης των συλλαβών. Επίσης, ο μαθητής θα πρέπει να συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη του την κάθε συλλαβή που προσλαμβάνει. Εάν ο χρόνος ανάγνωσης είναι υπερβολικά μεγάλος, τότε φτάνοντας στο τέλος της λέξης θα έχει ξεχάσει την αρχή της. Τα τεστ ανάγνωσης των λέξεων θα πρέπει τηρούν κάποια κριτήρια. Τα κυριότερα είναι:

1. Να προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο των τάξεων του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα (Κωτούλας, 2004).
2. Να περιλαμβάνει μονοσύλλαβες, απλές δισύλλαβες λέξεις του



τύπου Σ-Φ-Σ-Φ, αλλά και βαθμιαία όλους τους συνδυασμούς της ελληνικής γλώσσας και λέξεις γραφημικά πιο σύνθετες και με περισσότερες συλλαβές.

3. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η συχνότητα της λέξης, η ορθογραφική κανονικότητα και ο αριθμός των συλλαβών ώστε να γίνεται διάταξη των λέξεων ανάλογα με αυτόν. Η συχνότητα της λέξης αναφέρεται στο κατά πόσο η λέξη αυτή αντιστοιχεί στο γνωστικό ή ηλικιακό επίπεδο των παιδιών που απευθύνεται. Η ορθογραφική κανονικότητα αναφέρεται στο κατά πόσο η λέξη είναι ορθογραφικά ομαλή ή είναι ορθογραφικά εξαιρετική, δηλαδή, αν περιλαμβάνει κυρίως δίψηφα φωνήεντα όπως π.χ. αι, ει (π.χ. είναι, κ.α.). Τέλος, ο αριθμός των συλλαβών που περιλαμβάνει μια λέξη σχετίζεται με το γνωστικό έργο που συντελείται κατά την ανάγνωση και για αυτόν το λόγο το τεστ ανάγνωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει δυσύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις.
4. Στο τεστ αξιολόγησης να περιλαμβάνονται και ψευδολέξεις. Αυτό μπορεί να γίνει με την αντικατάσταση ενός ή δύο γραμμάτων κάποιων λέξεων ώστε να προκύψουν λέξεις δίχως σημασιολογικό περιεχόμενο και το παιδί να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις αυτές χωρίς καμιά βοήθεια της λεξικής ταυτότητας των λέξεων.

Λίστες λέξεων προς αξιολόγηση ανάγνωσης περιλαμβάνονται επίσης στην άτυπη καταγραφή ανάγνωσης (IRI) όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου (2000). Και εδώ επιλέγονται λέξεις που το παιδί ήδη γνωρίζει. Κάθε λίστα περιλαμβάνει περίπου 10-20 λέξεις και κατά τη βαθμολόγηση, εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθά αναγνωσμένων λέξεων στο σύνολο των λέξεων [(σωστές λέξεις/ σύνολο λέξεων) × 100]. Στην άτυπη καταγραφή



ανάγνωσης οι κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της, καθώς υπάρχουν και άλλα τρία, τα οποία είναι: 1) τα ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης, 2) οι ερωτήσεις κατανόησης και 3) το φύλλο περίληψης/ανάλυσης.

Στα ταξινομημένα κείμενα συμπεριλαμβάνονται 25-200 λέξεις ανάλογα με την τάξη και το αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή. Για την Α' τάξη συμπεριλαμβάνονται 75-100 λέξεις, για τις Β' και Γ' τάξεις 75-150 λέξεις και για τις Δ', Ε' και Στ' τάξεις 150-200 λέξεις. Στη βαθμολόγηση εξάγεται το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου $[(\text{σύνολο λέξεων} - \text{λανθασμένες λέξεις} / \text{σύνολο λέξεων}) \times 100]$. Τα συχνότερα λάθη που ταξινομούνται περιλαμβάνουν παραλείψεις, εισαγωγές, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις, παράβλεψη της στίξης και δισταγμούς.

Με τις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες είναι ανοιχτές, ο εκπαιδευτικός θα κρίνει αν οι απαντήσεις του μαθητή είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές, αν υπάρχουν εναλλακτικές απαντήσεις και με κάποιο συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων ελέγχονται συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης. Η βαθμολόγηση γίνεται με εξαγωγή του ποσοστού επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων $[(\text{σωστές απαντήσεις} / \text{σύνολο}) \times 100]$.

Ενώ στην άτυπη καταγραφή ανάγνωσης η αξιολόγηση γίνεται με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στο κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωστικής επίδοσης TORP (Test of Reading Performance) (Padeliadou & Sideridis, 2000· Sideridis & Padeliadou, 2000) η αξιολόγηση της κατανόησης γίνεται με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αυτό το κριτήριο αξιολόγησης αποτελείται από πέντε κείμενα, τα οποία κλιμακώνονται τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς τη δυσκολία που έχει το θέμα τους. Ο Κωτούλας (2004) που



χρησιμοποίησε το *TORP* σε έρευνά του προσάρμοσε τον αριθμό των κειμένων στην τάξη των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στην Α' τάξη έδινε ένα κείμενο, στη Β' δύο, στη Γ' τρία και από τη Δ' τάξη και μετά τέσσερα κείμενα.

Στην άτυπη καταγραφή ανάγνωσης διακρίνονται τρία επίπεδα ανάγνωσης στην απόδοση των παιδιών, τα οποία είναι: 1) το **επίπεδο ανεξαρτησίας**, κατά το οποίο ο μαθητής διαβάζει με ευχέρεια και κάνει λίγα λάθη αναγνώρισης λέξεων ή κατανόησης, 2) το **επίπεδο διδασκαλίας**, όπου ο μαθητής κάνει κάποια λάθη αναγνώρισης λέξεων, όχι ιδιαίτερα σημαντικά και η κατανόηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επαρκής και τέλος 3) το **επίπεδο απογοήτευσης**, κατά το οποίο ο μαθητής αναγιγνώσκει αργά και διακοπτόμενα με αποτέλεσμα να διαφαίνεται η ανάγκη για χορήγησης υλικού χαμηλότερου επιπέδου.

Μετά την καταγραφή των λαθών που έκανε ο μαθητής, γίνεται η **ανάλυση** των λαθών αυτών προκειμένου να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που ακολουθεί ο μαθητής στην επεξεργασία του γραπτού υλικού. Αν και σημειώνονται όλα τα λάθη του μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να **κωδικοποιεί** τα λάθη αντικατάστασης λαμβάνοντας υπόψη τη διάλεκτο του παιδιού, την οπτική ή ηχητική ομοιότητα του λάθους με το σωστό, τη γραμματική λειτουργία ή ορθότητα ή σημασιολογική ορθότητα του λάθους, αν το παιδί διόρθωσε το λάθος και τέλος αν το λάθος έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του νοήματος (Goodman & Burke, 1972).

Αν και ο έλεγχος της κατανόησης ενός κειμένου γίνεται συχνά από τον εκπαιδευτικό με ερωτήσεις, είτε ανοιχτού ή κλειστού τύπου, μια διαφορετική πρακτική ελέγχου της κατανόησης μπορεί να είναι η **αναδιήγηση** του κειμένου από το μαθητή, διεργασία που απαιτεί την ανεύρεση πληροφοριών από τη μνήμη. Η αξιολόγηση της κατανόησης γίνεται με βάση την ποσότητα αλλά και



την ποιότητα των στοιχείων του κειμένου που ανακλήθηκαν από το μαθητή, η οποία εξαρτάται από το πόσο σημαντικά είναι τα στοιχεία αυτά. Θα πρέπει να δοθεί επίσης προσοχή στη σειρά με την οποία το παιδί ανακαλεί τα διάφορα στοιχεία.

Εκτός από τον παραπάνω τρόπο αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου, είναι και η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων. Σε αυτήν τη δοκιμασία ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να συμπληρώσει ένα κείμενο, του οποίου του λείπουν διάφορες λέξεις. Υπάρχουν δύο τύποι αυτής της δοκιμασίας. Ο πρώτος τύπος δίνει δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις, σε αντίθεση με τον δεύτερο τύπο, που δεν δίνει καμία. Ο πρώτος τύπος μοιάζει με τη μέθοδο αξιολόγησης ανάγνωσης του Carver, το *Chunked comprehension test*, με το οποίο γίνεται η αναγνώριση εννοιών από το μαθητή. Ο μαθητής καλείται μέσα από ένα κείμενο, το οποίο έχει υποστεί αλλαγές, να αναγνωρίσει τα παλιά αλλά και τα νέα στοιχεία.

Σημαντικό στοιχείο ελέγχου της κατανόησης του κειμένου θεωρείται και ο συσχετισμός του κειμένου με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή (Lovitt, 1995) καθώς και το πώς ο μαθητής χειρίζεται τις άγνωστες λέξεις του κειμένου.

Τέλος, όλες οι τεχνικές άτυπης καταγραφής μπορούν να συνδυαστούν προκειμένου να γίνει μια πολλαπλή καταγραφή των αναγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή και να σχεδιαστεί για αυτόν το κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα που θα τον βοηθήσει να τις εξελίξει.



2.4. Διδασκαλία της μάθησης της ανάγνωσης

Διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας της μάθησης της ανάγνωσης έχουν αναδειχθεί βασιζόμενοι στις διάφορες θεωρίες της μάθησης της ανάγνωσης. Αυτές οι μέθοδοι κατά καιρούς ανακυκλώνονταν, προσθέτοντας κάποια νεωτεριστικά στοιχεία. Οι αντιπαραθέσεις για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων της διδασκαλίας της μάθησης της ανάγνωσης στηρίζονται κυρίως στην έμφαση που δίνεται κάθε φορά σε μία από τις δύο βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση.

Σε ότι αφορά την ελληνική γλώσσα, δύο είναι οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν επηρεάσει τη μεθοδολογία για τη μάθηση της ανάγνωσης, κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, δημιουργώντας δύο μεθόδους διδασκαλίας: την αναλυτικο-συνθετική και την ολική μέθοδο.

Σύμφωνα με την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο διδασκαλίας, η μάθηση της ανάγνωσης συντελείται ξεκινώντας από τη μάθηση κάποιων γραμμάτων, έπειτα την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια συνθέτουν ξανά συλλαβές και λέξεις κατάλληλα επιλεγμένες.

Εφαρμογές αυτής της μεθόδου αποτελούν η αλφαβητική, η αλληλοδιδασκτική και η φωνητική μέθοδος. Η συνθετική μέθοδος οδηγεί τη μάθηση της ανάγνωσης <<από κάτω προς τα πάνω>>, καθώς η ανάγνωση των λέξεων συντελείται αφού αποκωδικοποιηθούν τα γράμματα που συνθέτουν αυτές τις λέξεις. Προχωρώντας με αυτόν τον τρόπο, το παιδί, έπειτα, βάζει τις λέξεις σε φράσεις, μετά σε προτάσεις, μετά σε παραγράφους κ.λπ. Η κριτική που ασκήθηκε εναντίον αυτής της μεθόδου ήταν η εστίαση στη συλλαβιστή ανάγνωση και στην αμφισβήτηση της ποιότητας των κειμένων που χρησιμοποιούνταν.



Η ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly ή μέθοδος “από τα πάνω προς τα κάτω”, συντελείται δίνοντας έμφαση στο όλο και έπειτα κατέληγε στα μέρη του. Ασκήθηκε, όμως, κριτική εναντίον αυτής της μεθόδου, ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνταν στερούνταν λογοτεχνικής αξίας, η μάθηση εξαρτιόταν από την κρίση του εκπαιδευτικού και απαιτούταν πολλά υλικά, οπότε και πολλά χρήματα.

Έπειτα από έρευνα σε δημοτικά σχολεία, φάνηκε ότι και οι δύο παραπάνω μέθοδοι οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα, με τη διαφορά ότι η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος υπερτερεί της ολικής μεθόδου καθώς αποδεικνύεται οικονομικότερη στην εφαρμογή της (Βιγγόπουλος και Τσάκαλος, 1974).

Μια πολύπλευρη και ακραία θεωρία που αναπτύχθηκε για τη μάθηση της γλώσσας είναι η θεωρία της ολικής γλώσσας (whole language), η οποία δεν ταυτίζεται με τη μέθοδο Decroly αλλά επικεντρώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας σε όλες τις διαστάσεις της γραπτής έκφρασης της γλώσσας. Η θεωρία της ολικής γλώσσας προήλθε από τις αγγλόφωνες κυρίως χώρες και χαρακτηρίστηκε ως <<διδασκτικός μοντερνισμός>>, εφόσον υιοθετήθηκε από το ελληνικό και κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς επαρκή ερευνητική δραστηριότητα για την εφαρμογή της.

Η ολική μέθοδος ανάγνωσης αποδείχτηκε, τελικώς, ότι δεν ενδείκνυται για τα δυσλεξικά παιδιά και από το 1982 εφαρμόζεται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος ενώ κατά το προαναγνωστικό η συλλαβική. Η συλλαβική μέθοδος θεωρείται η οικονομικότερη και αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας (Μπίρτσας, 1989).

Σύμφωνα με τους Goodman (1967, 1970) και Smith (1971), η μάθηση του προφορικού λόγου και η μάθηση της ανάγνωσης είναι δύο ανάλογες και συγκρίσιμες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης. Όπως φυσικά και αβίαστα



αποκτάται ο προφορικός λόγος, έτσι φυσικά και αβίαστα αποκτάται και η ανάγνωση. Η Solé (1987) (όπως αναφέρεται στη Βαρνάβα-Σκούρα, 1998) θεωρεί ότι η *ανάγνωση* είναι η *κατανόηση ενός κειμένου*. Στη θεωρία της ολικής γλώσσας δίνεται έμφαση στην κατανόηση του νοήματος και όχι στην αποκωδικοποίηση με αποτέλεσμα πολλές φορές οι μαθητές να εικάζουν και να μαντεύουν τις λέξεις προς ανάγνωση.

Σε αντίθεση με την ολική προσέγγιση της γλώσσας, οι Liberman & Liberman (1990) αντέκρουσαν την άποψη ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι φυσική και αβίαστη. Οι μέθοδοι που εστιάζονται στον κώδικα υποστηρίζουν ότι η μάθηση της ανάγνωσης απαιτεί διδασκαλία, εκπαίδευση των δεξιοτήτων της αναγνώρισης και δεν καλλιεργούν το μάντεμα βάσει νοήματος.

Σύμφωνα με την *ολική γλώσσα*, τα κείμενα ανάγνωσης θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και να έχουν ιδιαίτερη λογοτεχνική αξία. Ο κατακερματισμός της γλώσσας σε μικρές μονάδες λέξεων, συλλαβών και μεμονωμένων φθόγγων δεν ενδείκνυται και η χρήση ασκήσεων για πρακτική και εξάσκηση δεξιοτήτων δεν καλλιεργείται, διότι αυτός ο τρόπος μάθησης θα κουράσει τον μαθητή και θα του είναι αδιάφορος καθώς είναι άσχετος και αποκομμένος από τις εμπειρίες και τις ανάγκες του.

Το αναλυτικό πρόγραμμα στην ολική γλώσσα είναι ευέλικτο και όχι καθορισμένο η αξιολόγηση δεν γίνεται με τεστ και ένα πρόγραμμα ολικής ανάγνωσης έχει ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά (Παπαδοπούλου, 2005: 100-101):

- Το **Μεγαλόφωνο Διάβασμα**, το οποίο δρα θετικά στη συμπεριφορά μάθησης καθώς το παιδί γίνεται κοινωνός της διαδικασίας της ανάγνωσης και καλλιεργείται μακροπρόθεσμα η απόλαυσή της.
- Το **Από Κοινού Διάβασμα**, όπου ο μαθητής διαβάζει ένα



λογοτεχνικό κείμενο μαζί με τον εκπαιδευτικό, ένα άλλο μαθητή ή μια ομάδα από συμμαθήτριες και συμμαθητές, δοκιμάζοντας τη φωνή στο ύφος της γραφής.

- Την **Καθοδηγούμενη Ανάγνωση**, κατά την οποία συντελούνται διαπροσωπικές συζητήσεις προκειμένου να ανταλλάξουν σχόλια και απόψεις για το κείμενο

- Το **Ανεξάρτητο Διάβασμα**, δηλαδή το ατομικό διάβασμα του κάθε μαθητή τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι. Οι μαθητές μπορούν να κρατούν ημερολόγιο διάφορες σημειώσεις για τις σκέψεις, ιδέες και για υλικό που θα μπορέσει να αξιοποιηθεί περαιτέρω στην τάξη.

Αν και οι παραπάνω μέθοδοι, η ολική προσέγγιση της γλώσσας και οι μέθοδοι που εστιάζουν στον κώδικα, παρουσιάζουν αντικρουόμενα χαρακτηριστικά, η πιο κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας δεν θα μπορούσε να είναι άλλη από μία μέθοδο που θα λαμβάνει υπόψη της όλα τα σημεία των μεθόδων που έχουν προηγηθεί ιστορικά.

Αναζητώντας μία τέτοια μέθοδο, οι επιστήμονες κατέληξαν στη σύνθεση μια νέας θεώρησης, του **ισορροπημένου γραμματισμού**, η οποία αλληλοσυμπληρώνει τις παραπάνω θεωρήσεις. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίζει και να διαμορφώνει τη διδασκαλία του με στοιχεία από διάφορες προσεγγίσεις. Με αυτόν τον τρόπο, επιλέγοντας τα στοιχεία που του ταιριάζουν και θα τον βοηθήσουν στη διδασκαλία του, καταλήγει στην κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Παντελιάδου, 2000).

Για να κατακτηθεί η αλφαβητική γραφή θα πρέπει η διδασκαλία για την κατάκτηση της ανάγνωσης από τη βάση προς την κορυφή και αντίστροφα από την κορυφή στη βάση, όπου βάση είναι το γράμμα και κορυφή είναι η πρόταση. Δηλαδή, στην πρώτη περίπτωση προτείνεται η υιοθέτηση των συνθετικών



μεθόδων ενώ στη δεύτερη περίπτωση η υιοθέτηση των αναλυτικών μεθόδων (Βουγιούκας, 1994· Jorm, 1983).

Όποιος τρόπος και αν ακολουθηθεί, βασικό κομμάτι της διδασκαλίας αποτελεί η άσκηση της φωνολογικής επίγνωσης. Πριν ακόμα οι μαθητές ξεκινήσουν το δημοτικό σχολείο, δηλαδή κατά την περίοδο της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μπορούν μέσα από ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ασκηθούν στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης. Αυτό άλλωστε μπορεί να γίνει με τον προφορικό λόγο, όπου οι μαθητές του νηπιαγωγείου ήδη γνωρίζουν να το χρησιμοποιούν.

Μετά την προαναγνωστική εκπαίδευση οι μαθητές που θα καλεστούν να διδαχτούν την πρώτη τους ανάγνωση, θα πρέπει αρχικά να διδαχτούν κάποια από τα γράμματα ώστε να περάσουν στο στάδιο του σχηματισμού συλλαβών. Τα γράμματα μπορούν να διδαχτούν μέσω μιας πολυαισθητηριακής μεθόδου, όπως αυτή της Montessori κ.ά., όπου οι μαθητές θα αφεθούν να αγγίξουν και να ψηλαφίσουν ανάγλυφα γράμματα, θα προφέρουν τον ήχο τους αλλά και θα σχηματίσουν και ζωγραφίσουν τα γραφημικά τους χαρακτηριστικά.

Είναι σημαντικό για ένα μαθητή να μπορεί να διακρίνει τη μορφή και τους ήχους των γραμμάτων καθώς η ελληνική γλώσσα αποτελεί ένα αλφαβητικό ορθογραφικό σύστημα και δεν μπορεί κάποιος να διαβάσει πραγματικά χωρίς να γνωρίζει τα γράμματα. Βέβαια, δεν είναι απαραίτητο να διδαχτεί ο μαθητής όλα τα γράμματα του αλφάβητου προκειμένου να περάσει στη μάθηση των συλλαβών. Η μάθηση της ανάγνωσης των συλλαβών μπορεί να ξεκινήσει και με τη γνώση λίγων γραμμάτων, με τα οποία θα σχηματίζονται οι συλλαβές.

Η σειρά με την οποία θα διδάξει ο εκπαιδευτικός τα γράμματα εξαρτάται συνήθως με βάση τα αναλυτικά προγράμματα. Παρά το γεγονός αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει την κατάλληλη επιλογή σειράς διδασκαλίας



των γραμμάτων ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς του στόχους.

Ένα στοιχείο που θα μπορούσε να επηρεάσει τη σειρά παρουσίασης των γραμμάτων είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα γράμματα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Τα γράμματα κατά σειρά ποσοστιαίας συχνότητας που εμφανίζονται στο βιβλίο η Γλώσσα μου της Α' Δημοτικού, έκδοσης ΟΕΔΒ, το 1994 (Πόρποδας, 2002: 391) είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό τα φωνήεντα (α, ι, ο και ε), τα οποία αποτελούν το 43,5% του συνόλου των γραμμάτων του βιβλίου ενώ εάν προστεθούν σε αυτά τα φωνήεντα και τα φωνήεντα (υ, η και ω), τότε το ποσοστό ανέρχεται στο 52,84%.

Αναλογιζόμενοι ότι η δομή της συλλαβής στην ελληνική γλώσσα αποτελείται συνήθως από ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν, το παραπάνω στοιχείο επιβεβαιώνεται. Όμως, αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των φωνηέντων (α και ι), το οποίο αγγίζει το 25% των γραμμάτων. Το επόμενο σε σειρά ποσοστό, μετά τα ποσοστά των φωνηέντων, καταλαμβάνουν τα σύμφωνα (τα, σ/ς, ν, κ, ρ και π), των οποίων η αθροιστική συχνότητά τους φθάνει στο 31,58% και ακολουθούν τα σύμφωνα (θ, φ, β, ξ, και ψ) με τη μικρότερη συχνότητα που φθάνει στο 3,8%.

Τα φωνήεντα στην ελληνική γλώσσα καλύπτονται από 5 φθόγγους, αλλά από 12 γράμματα. Οι 5 βασικοί φωνηεντικοί φθόγγοι είναι οι: α, ε, ι, ο, ου και τα 12 γραφήματα με τα οποία αποδίδονται είναι τα: α, ε, αι, η, ι, υ, ει, οι, υι, ο, ω, ου. Οπότε, πρώτα θα πρέπει να γίνει η επεξεργασία των φωνηέντων ως μοναδικών φωνημάτων και στη συνέχεια να γίνει η αντιστοίχησή τους με τα ανάλογα γράμματα (Μάρκου, 1994).

Η διδασκαλία της αντιστοίχησης μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων μπορεί να βοηθηθεί με τη δημιουργία καρτών, με μαγνητικά γράμματα, με εικόνες, έντυπες ασκήσεις και άλλα και με άλλες τεχνικές πολυαισθητηριακής



μεθόδου, η οποία προαναφέρθηκε.

Έπειτα ο μαθητής θα πρέπει να διδαχτεί απλές συλλαβές, αποτελούμενες από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν) (ΣΦ). Προκειμένου ο μαθητής να διαβάξει με ευχέρεια οποιαδήποτε απλή συλλαβή θα πρέπει να ακολουθηθούν τα παρακάτω βήματα (Φλωράτου, 1992):

- 1^ο βήμα: ο μαθητής να συνθέτει σύμφωνο με φωνήεν (χωρίς να λέγεται στο παιδί <<μου>> και <<α>> κάνει <<μα>>),
- 2^ο βήμα: να διαβάξει απευθείας συλλαβές με τα 17 σύμφωνα και τα βασικά φωνήεντα,
- 3^ο βήμα: να διαβάξει όλα τα σύμφωνα μόνο με το α, μετά μόνο με το ε, μετά μόνο με το ο, και τέλος μόνο με το ι,
- 4^ο βήμα: να διαβάξει κάθε σύμφωνο και με τα 7 φωνήεντα,
- 5^ο βήμα: να διαβάξει πάλι κάθε σύμφωνο με όλα τα φωνήεντα μόνο που η σειρά των φωνηέντων θα είναι μπερδεμένη και
- 6^ο βήμα: να διαβάξει αμέσως οποιαδήποτε συλλαβή και να τη γράφει.

Μετά τη διδασκαλία μερικών απλών συλλαβών (ΣΦ), μπορεί ο δάσκαλος να περάσει στη διδασκαλία απλών λέξεων. Μπορεί να αρχίσει τη διδασκαλία από την παρουσίαση των δυσύλλαβων λέξεων, που θα έχουν τη δομή (ΣΦΣΦ) και καθιστώντας σαφές στους μαθητές του ότι οι λέξεις έχουν κάποιο περιεχόμενο, κάποια σημασία. Μετά τη διδασκαλία των απλών λέξεων είναι δυνατή και η διδασκαλία μικρών και απλών προτάσεων.

Μετά τις απλές δυσύλλαβες λέξεις (ΣΦΣΦ), σειρά παίρνουν οι δυσύλλαβες λέξεις που αρχίζουν με φωνήεν ή τελειώνουν με σύμφωνο και έπειτα γίνεται το πέρασμα στη διδασκαλία της διδασκαλίας των τρισύλλαβων και τέλος των πολυσύλλαβων λέξεων.

Για τη βοήθεια των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση,



η επανάληψη και η συνεχής άσκηση στην αποκωδικοποίηση των συλλαβών και των λέξεων είναι σημαντική. Η Dowhower (1989) υποστηρίζει ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σχέση με άλλες μεθόδους. Προκειμένου να γίνει ταχύτερη η ανάγνωση τους ο δάσκαλος μπορεί να κατασκευάσει καρτέλες συλλαβών και λέξεων, ξεκινώντας από τις πιο απλές και συχνότερες στα αναγνωστικά κείμενα και λήγοντας στις πιο σύνθετες, και με αυτές τις καρτέλες να ασκεί καθημερινώς τους μαθητές στην ανάγνωση τους¹⁰.

Επίσης, προτείνεται η πυραμίδα των 100 βασικών λέξεων¹¹, οι οποίες σύμφωνα με τον Μάρκου (1994) θα πρέπει να αυτοματοποιηθούν προκειμένου να βελτιωθεί η ανάγνωση κατά 50%. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοματοποίησης του Samuels (1979) ο αναγνώστης που αποκωδικοποιεί αυτόματα έχει το χρόνο να αντιλαμβάνεται τι διαβάζει.

Σε ότι αφορά τη διδασκαλία των συλλαβών, μετά τη μάθηση των απλών συλλαβών (ΣΦ), μπορεί να αρχίσει η διδασκαλία των πιο σύνθετων συλλαβών, δηλαδή των συλλαβών με τρία γράμματα (ΣΦΣ), έπειτα των συλλαβών και πάλι με τρία γράμματα (ΣΣΦ) και τέλος η διδασκαλία των συλλαβών με τέσσερα γράμματα (ΣΣΦΣ) και (ΣΣΣΦ).

Προκειμένου να γίνεται γρήγορα αλλά και σωστά η αποκωδικοποίηση των λέξεων, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές του γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων προς ανάγνωση. Βέβαια, δεν είναι επαρκής η εκμάθηση απλά νέων λέξεων και ορισμών τους για την ευχερή ανάγνωση. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (Παντελιάδου, 2000: 238-239), η κατανόηση

¹⁰ Τέτοιες ενδεικτικές καρτέλες περιέχονται στο βιβλίο της Μαρίας-Μάρθας Φλωράτου, (Φλωράτου, 1992: 118-126).

¹¹ Μάρκου, 1994: 119.



των λέξεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες τεχνικές, μερικές από τις οποίες είναι:

- η συζήτηση με τους μαθητές για το ιδιαίτερο νόημα μιας καινούργιας λέξης, προκειμένου να αποφεύγονται οι γενικεύσεις στη χρήση της σε περιπτώσεις όπου δεν ευδοκιμούν,
- η επέκταση της χρήσης της λέξης πέρα από την κυριολεκτική της σημασία,
- η χρησιμοποίηση συνώνυμων λέξεων,
- η αναγνώριση των πολλαπλών σημασιών μιας λέξης ανάλογα με το περιεχόμενο της λέξης και
- η δημιουργία συνδέσεων της καινούργιας λέξης με την προϋπάρχουσα γνώση/ εμπειρία των μαθητών.

Για να καταλάβουν οι μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στις λέξεις, κατάλληλη είναι η παρουσία λέξεων, οι οποίες διαφέρουν είτε σε κάποιο γράμμα είτε σε κάποια συλλαβή, αλλά και λέξεων που διαφέρουν στον τονισμό¹².

Η Παντελιάδου (2000) ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες που προτείνει¹³ για ευχερή ανάγνωση, είναι η συμπλήρωση ελλιπών λέξεων, όπου ο μαθητής ενώ βλέπει την εικόνα που απεικονίζει τη λέξη και βλέποντας τη λέξη γραμμένη, λείποντάς της ένα ή και περισσότερα γράμματα, καλείται να εντοπίσει το γράμμα που λείπει και το συμπληρώνει (Παντελιάδου, 2000: 172).

Κάτι ανάλογο, αλλά για την πρόταση, προτείνει και η Drake (1990) η οποία πρότεινε την κατάρτιση ενός ανεπίσημου οδηγού ικανοτήτων ανάγνωσης, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες, όπως η συμπλήρωση ελλιπών

¹² Φλωράτου, 1992: 127-143).

¹³ Παντελιάδου, 2000: 169-182).



προτάσεων προφορικά και η συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων στις οποίες δίνεται το αρχικό σύμφωνο των λέξεων.

Όπως αναφέρθηκε, εκτός από τη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης σημαντική είναι και η διδασκαλία της κατανόησης. Κατά την αναγνωστική κατανόηση διεξάγεται νόημα από το γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών (Anderson et al., 1985).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η κατανόηση είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία χρειάζεται κατάλληλη διδακτική προσέγγιση τόσο ευρύτερα για όλους τους μαθητές όσο και ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που παρουσιάζουν γενικά χαμηλή αναγνωστική κατανόηση.

Για την κατανόηση παίζει σημαντικό ρόλο η οπτική πρόσληψη και το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Η κατανόηση όμως, του σημασιολογικού περιεχομένου προϋποθέτει την οργανωμένη δομή της σημασιολογικής μνήμης.

Για να κατανοηθούν τόσο οι λέξεις, οι προτάσεις αλλά και τα κείμενα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ως βοηθητικά στοιχεία διάφορες εικόνες που θα συνοδεύουν το αντίστοιχο κομμάτι του γραπτού λόγου.

Ένας άλλος παράγοντας εξίσου σημαντικός για την κατανόηση του γραπτού λόγου είναι η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης (βραχύχρονη μνήμη), με την οποία οι μαθητές αφού θα έχουν γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου του γραπτού λόγου θα είναι σε θέση να κάνουν υποθέσεις, σκέψεις αλλά και συλλογισμούς.

Επίσης, βοηθητικός για την κατανόηση των λέξεων θα αποδεικνυόταν η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, μέσα στους οποίους θα συμπεριλαμβάνονται λέξεις ομαδοποιημένες με βάση την έννοια τους. Αυτή η



τακτική μπορεί να ακολουθηθεί και στις στρατηγικές της κατανόησης των κειμένων αφού για να κατανοηθεί ένα κείμενο απαραίτητο είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται το κείμενο.

Στην κατανόηση των κειμένων μια από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο τους είναι να τους βοηθήσουν στην κατανόηση της δομής των κειμένων. Βέβαια, η κατανόηση της δομής δεν καλλιεργείται αρκετά από τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία. Συνήθως, διατυπώνονται ερωτήσεις ελάχιστες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, όπως (που, ποιος, πώς, τι και γιατί), που αφορούν τη δομή της ιστορίας και οι μαθητές ξεκινούν ένα διάλογο με τους δασκάλους, χαρακτηριστικό της διδασκαλίας που φαίνεται να συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση.

Υπάρχουν όμως, και κάποια κείμενα¹⁴ στα οποία ζητά την υπογράμμιση των βασικών σημείων του κειμένου, τον χωρισμό του κειμένου σε παραγράφους, την χορήγηση τίτλων στις παραγράφους και την περίληψή τους. Μέσα από όλα αυτά τα ζητούμενα οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν τις διάφορες πληροφορίες του κειμένου.

Η διδασκαλία της κατανόησης των κειμένων μπορεί να ξεκινήσει από κείμενα μικρής έκτασης, απλής σύνταξης και απλών νοημάτων κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, που θα τους κινεί την περιέργεια να τα διαβάσουν. Έπειτα, με την πάροδο του χρόνου και την επαρκή άσκηση σε τέτοιου επιπέδου δυσκολίας κείμενο, μπορεί να γίνει το πέρασμα σε μεγαλύτερα αλλά και δυσκολότερα κείμενα. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση, όπως αναφέρθηκε, για να κατανοήσουν οι μαθητές ένα κείμενο είναι να κατέχουν το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου. Οι τυχόν άγνωστες λέξεις θα πρέπει να διευκρινιστούν.

¹⁴ Για παράδειγμα τα κείμενα στο βιβλίο της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού (2008).



Σύμφωνα με την προσέγγιση διδασκαλίας στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης των κειμένων οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν το σκοπό της ανάγνωσης, να διατυπώσουν υποθέσεις και να συνδέσουν τα κείμενα με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (Brown, Palinscar, & Armbruster, 1994).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

3.1. Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης

Ένας σχετικά νέος όρος στην ελληνική βιβλιογραφία είναι ο όρος <<φωνολογική επίγνωση>>, ή <<φωνολογική ενημερότητα>>, ο οποίος αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου <<phonological awareness>>. Με τον όρο <<φωνολογική επίγνωση>> αποδίδεται η ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση της φωνολογικής δομής του λόγου. Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως μια βασική μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην αλφαβητική αρχή, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος αναπαριστά τη φωνολογική δομή του αντίστοιχου προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Υπερβαίνοντας την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και τη σημασιολογία των λέξεων, το άτομο καλείται να χειριστεί τα δομικά στοιχεία του λόγου. Το άτομο θα πρέπει να κατανοήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και να καταστεί ικανό να χρησιμοποιεί αυτά τα φωνολογικά μέρη (Blackman, 1994).

Η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να διαφοροποιεί τόσο τα παιδιά με *Μαθησιακές Δυσκολίες* όσο και τα παιδιά με <<κανονική>> αναγνωστική ανάπτυξη (Snowling & Nation, 1997). Το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να συνδέεται στενά με τις αναγνωστικές δυσκολίες και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να διακρίνεται πρόωρα. Από έρευνα του Κωτούλα (2004) σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, αποδείχτηκε ότι το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών καλύπτεται έπειτα από φοίτηση τουλάχιστον τριών ετών, φτάνοντας έτσι στο αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να μένουν πίσω σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν τη φωνολογική επίγνωση ως σημαντικό δείκτη



πρόγνωσης αλλά και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης¹⁵, παρουσιάζοντας όμως, διαφωνίες σε ότι αφορά την αιτιακή κατεύθυνση της σχέσης τους (Παντελιάδου, 2001). Αυτή η αντιπαράθεση προέκυψε ίσως από τη σύνθετη φύση της φωνολογικής επίγνωσης, όπου σύμφωνα με αυτή, η φωνολογική επίγνωση δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά ως μια μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα, αλλά ως ένα σύνολο επιμέρους δεξιοτήτων για την επεξεργασία και το χειρισμό του λόγου (Adams, 1990).

Οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης που αφορούν το απλούστερο κομμάτι της είναι πρόδρομοι της αναγνωστικής δεξιότητας, ενώ άλλες δεξιότητες που αφορούν το πιο σύνθετο κομμάτι της αναπτύσσονται με βάση τη μάθηση της ανάγνωσης (Perfetti et al, 1987· Wagner et al, 1994). Σε έρευνα του Rogoda (1999) φάνηκε ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν σημαντικά πολύ πιο χαμηλές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους συμμαθητές τους, στοιχείο που το επιβεβαιώνει και με έρευνά της η Παντελιάδου (2001).

Η φωνολογική επίγνωση, ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που καλείται να χειριστεί ένα άτομο, μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα, τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση. Η συλλαβική επίγνωση αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης συλλαβών ενώ η φωνημική επίγνωση αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης φωνημάτων στις λέξεις. Η επίδοση στο χειρισμό συλλαβών, μέσα από έρευνα της Παντελιάδου (2001), φαίνεται να είναι τριπλάσια από αυτήν στο χειρισμό των φωνημάτων στις λέξεις. Για αυτόν τον λόγο προτείνεται η διδασκαλία της εκμάθησης της ανάγνωσης να ξεκινάει από

5

¹⁵ Οι δραστηριότητες της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να προβλέπουν ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 73%, της τελικής επίδοσης στην αποκωδικοποίηση λέξεων και γενικά χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση τους (Κωτούλα, 2004).



τη συλλαβή και όχι από τα φωνήματα.

Η φωνολογική επίγνωση, σύμφωνα με τον Gombert (1992), έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό επίπεδο. Το επιγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία όμως ακόμα χαρακτηρίζεται ως ασαφής και το μεταγλωσσικό επίπεδο, όπου σε αντίθεση με το επιγλωσσικό, αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν.

Η αξιολόγηση και η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης είναι δυνατές και επιτακτικές, ξεκινώντας από τη νηπιακή κιόλας ηλικία, και θα αναλυθούν στις δύο επόμενες ενότητες.

3.2. Αξιολόγηση και άσκηση της φωνολογικής επίγνωσης

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντική προκειμένου να έχουμε μια καλύτερη εικόνα των μαθητών σε ότι αφορά τις αναγνωστικές δεξιότητές τους. Εκτός από την αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων, τα διάφορα τεστ αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την άσκηση της φωνολογικής επίγνωσης αναπτύσσοντας την έτσι σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε, τόσο στην αγγλική όσο και στην ελληνική γλώσσα, ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχει αποκτηθεί είναι σχετικά χαμηλό σε σχέση με αυτό των μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού που είναι αρκετά υψηλότερο (Πόρποδας, 2002).

Παρακάτω δίνεται η ιεράρχηση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης για τα παιδιά νηπιακής ηλικίας με βάση το βαθμό κατάκτησής τους ξεκινώντας από τη δεξιότητα φωνολογικής επίγνωσης που φαίνεται να έχει κατακτηθεί περισσότερο και λήγοντας στη δεξιότητα φωνολογικής επίγνωσης που φαίνεται να έχει κατακτηθεί ελάχιστα (Παντελιάδου, 2001):

- Ανάλυση συλλαβής
- Σύνθεση συλλαβής
- Διάκριση αρχικής συλλαβής
- Διάκριση τελικής συλλαβής
- Απομόνωση αρχικού φωνήματος
- Αφαίρεση τελικής συλλαβής
- Απομόνωση τελικού φωνήματος
- Αφαίρεση αρχικής συλλαβής
- Σύνθεση φωνημάτων



- Ανάλυση φωνημάτων
- Αφαίρεση τελικού φωνήματος
- Αφαίρεση αρχικού φωνήματος
- Αντιστροφή φωνημάτων

Μια δραστηριότητα ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να διαφέρει στο βαθμό δυσκολίας και οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό αυτό δυσκολίας μιας δραστηριότητας φωνολογικής επίγνωσης (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998) είναι οι εξής:

1. Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία (όπως αναφέρθηκε, για παράδειγμα, ότι οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές από ότι οι συλλαβές σε φωνήματα).
2. Το πλήθος των φωνολογικών μερών (π.χ. μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται ευκολότερα σε φωνήματα από ότι μια πολυσύλλαβη).
3. Η θέση της μονάδας στη λέξη (π.χ. ένα φώνημα γίνεται ευκολότερα αντιληπτό όταν βρίσκεται στην πρώτη και τελευταία θέση σε μια λέξη απ' ότι όταν βρίσκεται στις ενδιάμεσες θέσεις της).
4. Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης (π.χ.) οι εξακολουθητικοί φθόγγοι – σσς, ζζζ – γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας πιο εύκολα από τους στιγμιαίους – κ, π, τ).
5. Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται (η διάκριση της ομοιοκαταληξίας ή η ανάλυση μιας λέξης σε συλλαβές είναι πιο εύκολες απ' ότι η ανάλυση της λέξης σε φωνήματα). Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης ο Πόρποδας (2002)¹⁶ παραθέτει τον παρακάτω πίνακα:

5



Φωνολογική μονάδα

Συλλαβή

Φώνημα

Επίπεδο Φωνολογικής

Επίγνωσης

(1). Επιγλωσσικό

επίπεδο

(α). Τεστ διάκρισης του διαφορετικού

(ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης)

γάλα-γάτα-νερό

μας-μεν-σολ

μήλο-μύτη-χέρι

μας-φως-την

(β). Τεστ απόφασης για την

ομοιότητα ή διαφορά

ΝΑΙ

πάνω-πάμε

μας-μεν

φύγε-φίδι

τον-τις

ΟΧΙ

τώρα-μέλι

φως-την

χέρι-κάτω

τον-μας

(γ). Τεστ επισήμανσης

της ομοιοκαταληξίας

ρόδα (βίδα-μέλι)

πίνω (σβήνω, χύνω, λύνω,...)

(2). Μεταγλωσσικό

επίπεδο

(α). Τεστ κατάτμησης

νερό (νε-ρο)

φως (φ-ω-ς)

μητέρα (μη-τε-ρα)

μέλι (μ-ε-λ-ι)

(β). Τεστ σύνθεσης

λε-μο-νι (λεμόνι)

μ-α-ς (μας)

πι-να-κας (πίνακας)

τ-ο-ν (τον)

(γ). Τεστ απαλοιφής

δεμάτι - (δε) = μάτι

φως - (φ) = ως

σήμερα - (ση) = μέρα

μας - (μ) = ας

(δ). Τεστ αντιστροφής

νερό (ρονε)

αν (να)

μέλι (λιμε)

χα (αχ)



Στο επιγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης διακρίνουμε τρία τεστ αξιολόγησης. Το πρώτο τεστ, το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης, αναπτύχθηκε από τους Bradley & Bryant (1978) και είναι ένας δείκτης του κατά πόσο ο μαθητής αναγνωρίζει τη διαφορετική λέξη ανάμεσα σε ακολουθίες τριών ή τεσσάρων προφορικών λέξεων που παρουσιάζουν ένα κοινό φωνολογικό τμήμα, το οποίο μπορεί να είναι μόρφημα, συλλαβή, ενδοσυλλαβικό (αρχικό ή τελικό) τμήμα ή φώνημα. Η θέση της διαφορετικής λέξης μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται κάθε φορά στην οποιαδήποτε θέση.

Με το δεύτερο τεστ, το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Treiman & Zukowski (1991), αναμένεται ο μαθητής να αποφασίσει αν ζευγάρια λέξεων έχουν ή δεν έχουν κάποια φωνολογική ομοιότητα. Ανάλογα με το προηγούμενο τεστ, η θέση της φωνολογικής ομοιότητας μπορεί να διαφέρει και να βρίσκεται είτε στο αρχικό, είτε στο μεσαίο είτε και στο τελικό τμήμα των λέξεων.

Η Παντελιάδου (2001)¹⁷ κατέταξε τις εξής 13 ασκήσεις αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης:

- για το επίπεδο της συλλαβικής επίγνωσης: α) κατηγοριοποίηση με βάση τη συλλαβή, β) σύνθεση συλλαβών σε λέξη, γ) ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, δ) αφαίρεση φωνήματος, και ε) αντιστροφή φωνημάτων
- για το επίπεδο της φωνημικής επίγνωσης: α) διάκριση φωνήματος, β) σύνθεση φωνημάτων σε λέξη, γ) ανάλυση λέξεων σε φωνήματα, δ) αφαίρεση φωνήματος, και ε) αντιστροφή φωνημάτων

εντοπίζοντας τις πιο σημαντικές δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης

¹⁶ Πίνακας 5.1. (Πόρποδας, 2002: 232-233).

¹⁷ Σύμφωνα με το μοντέλο των Lundberg και των συνεργατών του (1988).



για το τελικό επίπεδό της και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διάκριση του αρχικού φωνήματος, η αφαίρεση αρχικού φωνήματος, η αντιστροφή φωνημάτων και η αφαίρεση τελικής συλλαβής εξηγούν το 89,5 % της τελικής επίδοσης, ενώ το σύνολο των δεξιοτήτων εξηγούν το 99,81 % της συνολικής επίδοσης.

Τέλος, με το τρίτο τεστ του επιγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης, το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας, το οποίο μοιάζει με το προηγούμενο τεστ, το τεστ απόφασης για την ομοιότητα των λέξεων, ζητείται από το μαθητή να επισημάνει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με κάποια άλλη. Πιο συγκεκριμένα, εκφωνείται στο μαθητή μία λέξη και έπειτα δύο άλλες και ο μαθητής καλείται να επισημάνει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη αλλά και μπορεί να του ζητηθεί να αναφέρει και άλλες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με αυτή.

Στο μεταγλωσσικό επίπεδο διακρίνουμε τέσσερα τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Το πρώτο τεστ, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης εξετάζει την ικανότητα του μαθητή να χωρίζει λέξεις σε συλλαβικά ή σε φωνημικά τμήματα και να προφέρει αυτά τα τμήματα διαδοχικά. Μερικοί ερευνητές αντί για κανονικές λέξεις έχουν χρησιμοποιήσει σε αυτό το τεστ ψευδολέξεις.

Με το δεύτερο τεστ, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, ο μαθητής καλείται να κάνει την αντίστροφη διεργασία με αυτή του προηγούμενου τεστ, τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης. Καλείται δηλαδή, να συνθέσει τα διάφορα φωνολογικά τμήματα, που του εκφωνήθηκαν σε κάποια διαδοχική σειρά, σε λέξεις.

Το τρίτο τεστ, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής, αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να αναφέρει τη λέξη που απομένει ύστερα από τη



συλλαβική ή φωνημική απαλοιφή που υφίσταται.

Τέλος, το τέταρτο και τελευταίο τεστ του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής αναμένει από το μαθητή να εκφωνήσει τη λέξη ύστερα από αντιστροφή συλλαβών ή φωνημάτων που υφίσταται.

Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί διάφορα τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, τα οποία παρουσιάζουν διαφορές στο βαθμό δυσκολίας τους και θα πρέπει να δοθεί προσοχή στη χορήγηση τους. Ο Stanovich et al (1984) απέδειξαν ότι από τα τεστ που χορηγήθηκαν σε παιδιά νηπιαγωγείου, ευκολότερο για αυτά φάνηκε να είναι το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας των λέξεων, ενώ το δυσκολότερο, το τεστ της φωνημικής απαλοιφής.

Οι μαθητές του ελληνικού νηπιαγωγείου είναι ικανοί να κατακτήσουν το μεταγλωσσικό επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης ως προς τη συλλαβική δομή του λόγου και με κατάλληλη εκπαίδευση θα είναι ικανά και για την κατάκτηση της μεταγλωσσικής φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002) και προτείνεται η διδασκαλία να ξεκινά από τη συλλαβή και όχι από το φώνημα (Παντελιάδου, 2001).

Αναφέρεται ότι "η συλλαβή σχηματίζει τη θεμελιώδη μονάδα της γλώσσας. Ο φωνητικός της πυρήνας καθορίζει την ειδική ηχητική χροιά των συμφώνων που προηγούνται και ακολουθούν και μας δίνει τη δυνατότητα να συλλάβουμε ηχητικά τις συλλαβές" (Μάρκου, 1994: 111).

Με διδακτική παρέμβαση, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλή αναγνωστική επίδοση στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου, φτάνουν κοντά στις επιδόσεις των <<κανονικών>> παιδιών προς την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου καθώς φαίνεται να έχει κατακτηθεί η αλφαβητική



αρχή, ενώ στις επόμενες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου οι επιδόσεις φαίνεται να είναι χαμηλότερες, στοιχείο που δεν επαληθεύει την εκτίμηση ότι η φωνολογική επίγνωση έχει αμοιβαία ανταποδοτική σχέση με την ανάγνωση (Κωτούλας, 2004).

Γενικά, παρατηρείται ότι οι μαθητές με χαμηλή φωνολογική επίγνωση θα 'προχωρούν' με χαμηλούς ρυθμούς σε ένα σχολείο που δεν μπορεί να βοηθήσει αρκετά σε σχέση με τους συμμαθητές τους, <<Κατά Ματθαίον συνέπειες>>, "Matthew effects" όπως χαρακτηρίζει ο Stanovich (1986), καθώς η ψαλίδα ανάμεσά τους θα μεγαλώνει με την πάροδο του χρόνου με αποτέλεσμα οι πρώτοι να αδιαφορούν για τη μάθηση.

3.3. Αυτοματοποιημένη κατονομασία γραμμάτων και ψηφίων

Με την αυτοματοποιημένη κατονομασία (naming speed) γίνεται μια εκτίμηση του ρυθμού με τον οποίο ένα άτομο κατονομάζει διάφορα οπτικά ερεθίσματα υψηλής συχνότητας (συνήθη ερεθίσματα). Η αυτοματοποιημένη κατονομασία θεωρείται ως μια ανεξάρτητη γνωστική διεργασία, το έλλειμμα της οποίας φανερώνει αναγνωστική αδυναμία (Wolf & Bowers, 1999).

Σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος (double-deficit hypothesis), υπάρχουν τρεις κατηγορίες αναγνωστών: στη μια κατηγορία, οι αναγνώστες εμφανίζουν αδυναμία στην φωνολογική επεξεργασία αλλά βρίσκονται στο μέσο όρο για την ικανότητα της αυτοματοποιημένης κατονομασίας, στη δεύτερη κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται αναγνώστες οι οποίοι εμφανίζουν αδυναμία στην ικανότητα της αυτοματοποιημένης κατονομασίας ενώ έχουν επαρκή τη φωνολογική επίγνωση και τέλος, στην τρίτη κατηγορία αναγνωστών συναντώνται αναγνώστες που έχουν διπλό έλλειμμα, αδυναμία τόσο στη φωνολογική επίγνωση όσο και στην αυτοματοποιημένη κατονομασία.

Ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να μετρήσει την αυτοματοποιημένη κατονομασία, είναι το RAN (Rapid Automatized Naming) (Denckla & Rudel, 1974). Με το RAN το άτομο καλείται να κατονομάσει σειρές από υψηλής συχνότητας αριθμούς, γράμματα, χρώματα και αντικείμενα που δίδονται σε τυχαία σειρά. Ο χρόνος που χρειάζεται το άτομο για την κατονομασία των παραπάνω ερεθισμάτων καταγράφεται και εκτιμώντας το χρόνο απόδοσης του μέσου όρου του πληθυσμού που θα αξιολογηθεί με το RAN, διαπιστώνεται αν το άτομο χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο από το μέσο όρο, περίπτωση κατά την οποία φαίνεται ότι το εν λόγω άτομο παρουσιάζει έλλειμμα στην



αυτοματοποιημένη κατονομασία.

Παρόλο που η υψηλή επίδοση στις ασκήσεις κατονομασίας περιλαμβάνει πολλές βαθύτερες διεργασίες, συμπεριλαμβάνοντας και τη φωνολογική επεξεργασία, το RAN δεν είναι μια μεταβλητή που αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση (Wolf & Bowers, 1999). Υπάρχει όμως, και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι το RAN μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης καθώς με αυτό ανακτώνται φωνολογικοί κώδικες (Wagner et al. 1993).

Οι Vukovic και Siegel (2006) επισημαίνουν ότι αν και αναμένεται το έλλειμμα στη γρήγορη κατονομασία, που θεωρείται ανεξάρτητο από τη φωνολογική επίγνωση, να είναι αναγνωρίσιμο καθ' όλη την πάροδο του χρόνου, αυτό δεν συμβαίνει, και η πλειοψηφία των ερευνών δείχνουν ότι η ταχύτητα στην κατονομασία αποτελεί δείκτη πρόγνωσης για την ανάγνωση στα πρώιμα αναγνωστικά χρόνια, ιδιότητα που χάνεται στα μετέπειτα χρόνια.

Σύμφωνα με την υπόθεση του διπλού ελλείμματος, σε ότι αφορά την παρέμβαση που μπορεί να πραγματοποιηθεί προκειμένου να βοηθηθούν τα δυσλεξικά άτομα με έλλειμμα στην αυτοματοποιημένη κατονομασία, αυτή δεν θα ωφελεί αν συμπεριλαμβάνει ασκήσεις για τη φωνολογική επίγνωση.

Δημιουργήθηκε όμως, η RAVE-O (Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography) παρέμβαση (Wolf, Miller, & Donnelly, 2000), η οποία σχεδιάστηκε τόσο για παιδιά με έλλειμμα στην αυτοματοποιημένη κατονομασία όσο και για παιδιά με διπλό έλλειμμα (έλλειμμα στην αυτοματοποιημένη κατονομασία και τη φωνολογική επίγνωση). Σκοπός αυτού του προγράμματος παρέμβασης είναι η ανάπτυξη της ευχέρειας λόγου και δίνει μεγάλη έμφαση σε ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, στοιχείο της παρέμβασης το οποίο δεν ενισχύει την υπόθεση του ανεξάρτητου ρόλου της



αυτοματοποιημένης κατονομασίας.

Η έρευνα για την παρέμβαση σε άτομα με έλλειμμα στην αυτοματοποιημένη κατονομασία είναι περιορισμένη και είναι γενικότερα δύσκολο να εντοπιστούν τέτοια άτομα, που δεν θα έχουν ταυτόχρονα και έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση (Vukovik, & Siegel, 2006). Είναι ακόμα ασαφές τι είδους παρέμβαση χρειάζονται τα εν λόγω άτομα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
4. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ



4.1. Σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Παρατηρώντας τα παιδιά διαπιστώνεται ότι ο προφορικός λόγος κατακτάται ήδη από μικρή ηλικία. Τόσο ο γενετικός παράγοντας όσο και το περιβάλλον φαίνεται να οφείλονται για την εκμάθηση της γλώσσας.

Η ανάγνωση αν και είναι μια δεξιότητα, η οποία κατακτάται πολύ αργότερα από τον προφορικό λόγο, συνδέεται με αυτόν και μέσα από την αξιολόγηση του δεύτερου μπορούμε να αποκομίσουμε διάφορα σημαντικά στοιχεία για την πρώτη. Προβλήματα του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία οδηγούν συνήθως σε αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (Catts, 1993, Roth & Speakman, 1994).

Η ανάγνωση είναι μια γλωσσική δεξιότητα, η οποία έχει τις ρίζες της στον προφορικό λόγο (Aram & Nation, 1980, Shankweimer, Crane & Maracuso, 1992). Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τη μελέτη της συσχέτισης μεταξύ του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης και μέσα από αυτές τις έρευνες ο προφορικός λόγος φαίνεται να επηρεάζει άμεσα την αποκωδικοποίηση.

Μακρόχρονη έρευνα του National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development, που έγινε σε 1.137 παιδιά από την ηλικία των τριών ετών έως την Τρίτη δημοτικού, έδειξε ότι ο προφορικός λόγος συνδέεται άμεσα αλλά και έμμεσα με την αναγνώριση λέξεων και αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της ανάγνωσης.



4.2. Τομείς του προφορικού λόγου

Η μάθηση της γλώσσας, η οποία ήδη ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού και πραγματώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος μέχρι το τέλος της παιδικής του ηλικίας, κατανοείται καλύτερα με την ανάλυση των παραγόντων από τους οποίους αποτελείται η γλώσσα, και πιο συγκεκριμένα ο προφορικός λόγος, καθώς αυτός αποτελεί το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας κατά την παιδική ηλικία.

Ο προφορικός λόγος αποτελείται από τους εξής πέντε παράγοντες: το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το συντακτικό, το μορφολογικό και τον πραγματολογικό παράγοντα (Lindfors, 1987). Με βάση το φορμαλιστικό μοντέλο προσέγγισης της γλώσσας, οι παραπάνω πέντε παράγοντες του προφορικού λόγου είναι ισοδύναμοι και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ενώ σύμφωνα με το μοντέλο του φανξιοναλισμού ο πραγματολογικός παράγοντας θεωρείται ο γενικότερος παράγοντας οργάνωσης της γλώσσας, μέσα στα πλαίσια του οποίου αλληλεπιδρούν οι υπόλοιποι τέσσερις παράγοντες.

Όταν ένα παιδί κατέχει σε ικανοποιητικό σημείο τον προφορικό λόγο τότε σημαίνει ότι κατέχει και τα πέντε δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται στη γνώση του παιδιού να διακρίνει, να κατανοεί, να οργανώνει και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ανάπτυξη αναφέρεται στην κατανόηση της μορφής και της δομής των προτάσεων, οι οποίες καθορίζονται από συντακτικούς κανόνες. Ο μορφολογικός παράγοντας αναφέρεται στην εσωτερική οργάνωση των λέξεων καθώς οι λέξεις αποτελούνται από μία ή περισσότερες μικρές μονάδες, τα μορφήματα. Η σημασιολογική ανάπτυξη περιλαμβάνει τη μάθηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων και τέλος η πραγματολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην



επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και όχι στον τρόπο με τον οποίο δομείται.

Κατά την εξέλιξη της προφορικής γλώσσας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία των ατόμων και η προσαρμογή τους στην κοινωνία. Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνίας.

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνίας.

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνίας.

Κατά την εξέλιξη της προφορικής γλώσσας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία των ατόμων και η προσαρμογή τους στην κοινωνία. Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνίας.

Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γλώσσας και της κοινωνίας.



4.3. Αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Κατά την αξιολόγηση του προφορικού λόγου σημαντικό στοιχείο αποτελεί ο εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού και ο προσδιορισμός αυτών των αδυναμιών, αν δηλαδή οι αδυναμίες αυτές οφείλονται σε δυσκολία στην πρόσληψη (αντίληψη) και κατανόηση της γλώσσας ή στην παραγωγή της γλώσσας (Πόρποδας, 2003).

Τα παιδιά που παρουσιάζουν αδυναμίες στην πρόσληψη ή κατανόηση της γλώσσας χαρακτηρίζονται από αδυναμία στη φωνολογική αντίληψη, περιορισμένο λεξιλόγιο και μπερδεύονται σε λέξεις που έχουν περισσότερες από μία έννοιες.

Η κατανόηση της γλώσσας προϋποθέτει την ανάσυρση και της χρήσης της προϋπάρχουσας γνώσης. Με βάση την προϋπάρχουσα γνώση θα μπορέσει να δημιουργηθεί η νέα γνώση έτσι ώστε να καταλήξει το παιδί στην κατανόηση της γλώσσας.

Κατά την αξιολόγηση της παραγωγής της γλώσσας διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που έχουν αδυναμίες σε αυτή παρουσιάζουν προβλήματα άρθρωσης, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται στη χρήση των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας, δεν έχουν καλή συνοχή και παρουσιάζουν δυσκολία στον πραγματολογικό παράγοντα του λόγου.

Ένας από τους τρόπους αξιολόγησης του προφορικού λόγου είναι η εξέταση της αφηγηματικής ικανότητας, η οποία συνδέεται με τη μετέπειτα γλωσσική του ικανότητα. Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μπορεί να αξιολογηθεί σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο <<επικοινωνιακών μονάδων>>, οι οποίες είναι κύριες προτάσεις που μπορεί να συνοδεύονται από δευτερεύουσες, σε επίπεδο συνοχής και σε επίπεδο αλληλουχίας των γεγονότων (Hudson &



→ Sapiro, 1991).

Καλός δείκτης της αφηγηματικής ικανότητας θεωρείται το μεγάλο πλήθος των επικοινωνιακών μονάδων που χρησιμοποιεί το παιδί κατά την αφήγηση μιας ιστορίας. Για τη συνοχή της ιστορίας που αφηγείται το παιδί σημαντικά στοιχεία αποτελούν: οι πληροφορίες για το πλαίσιο, ένα αρχικό γεγονός, μια εσωτερική αντίδραση, οι προσπάθειες που κάνουν οι ήρωες της ιστορίας προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα, οι άμεσες συνέπειες των παραπάνω χαρακτηριστικών και τέλος, οι αντιδράσεις των προσώπων της ιστορίας σε αυτές τις συνέπειες (Stein & Glen, 1979; Merritt & Liles, 1987).

Με βάση τον αριθμό και τη συχνότητα των παραπάνω συστατικών της ιστορίας, αλλά και του κάθε επεισοδίου της ιστορίας κρίνεται η αφηγηματική ικανότητα λαμβάνοντας υπόψη την αλληλουχία των γεγονότων, το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την απόδοση της αφήγησης της ιστορίας.

Μια συνήθης αξιολόγηση που γίνεται για την αφηγηματική ικανότητα είναι η αναδιήγηση, η διαδικασία της οποίας συμπεριλαμβάνει αρχικά τη διήγηση μιας ιστορίας στο παιδί και τελικά την αφήγηση της ίδιας ιστορίας από το παιδί. Η αναδιήγηση δηλαδή είναι η ανάκληση μιας ιστορίας όπου το υποκείμενο άκουσε ή διάβασε και κατά την οποία αναφέρει όσα περισσότερα θυμάται (Morrow, 1996) και για μεγαλύτερη αξιοπιστία της καταγραφής μπορεί να γίνει ηχογράφηση της διήγησης της ιστορίας του παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

Η αναδιήγηση ιστοριών μπορεί να αποτελέσει έναν καλό δείκτη μέτρησης της κατανόησης για του μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ύστερα από μελέτη της αναδιήγησης ιστοριών και της αναγνωστικής κατανόησης τόσο των <<κακών>> όσο και των <<καλών>> αναγνωστών βρέθηκε ότι η αναδιήγηση αποτελεί μια καλή στρατηγική ενίσχυσης της



αναγνωστικής κατανόησης όλων των αναγνωστών, τόσο των <<κακών>> όσο και των <<καλών>> (Gambrell, Koskinen & Karinus, 1991).

Η αξιολόγηση της αναδιήγησης γίνεται με βάση ορισμένους άξονες, οι οποίοι είναι: ο αριθμός των λέξεων, η ποιότητα των λέξεων (αν δηλαδή οι λέξεις είναι περιγραφικές, ακριβείς ή όμοιες με αυτές της πρωτότυπης ιστορίας), η πληρότητα των προτάσεων, η παρουσίαση όλων των βασικών γεγονότων και τέλος, η ορθή χρονολογική παρουσίαση των γεγονότων.

Η αναδιήγηση της ιστορίας από το παιδί μπορεί επίσης να μας προσφέρει πληροφορίες για το πώς το παιδί βλέπει τον κόσμο αλλά και πώς αυτό τον κατανοεί. Κατά την αναδιήγηση τα νοήματα μοιράζονται και τίθενται υπό διαπραγμάτευση μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου, του εκπαιδευτικού και της τάξης (Ruddell & Unrau, 1994).

Για την αξιολόγηση της αναδιήγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή εξέταση του μέσου μήκους εκφοράς των προτάσεων που χρησιμοποιεί το παιδί, εξέταση που μπορεί να θεωρηθεί ως κριτήριο για την εξέταση της γλωσσικής ωρίμανσης του παιδιού. Επίσης, το μέσο μήκος εκφοράς μπορεί να αποτελέσει δείκτη πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας (Bishop & Adams, 1990).

Ένας άλλος διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης της αναδιήγησης είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ευφράδειας, με την οποία εννοείται η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται και να δίνει με μεγάλη ταχύτητα πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, η ευφράδεια, όρος της Λογοθεραπείας, είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί στον προφορικό του λόγο τις γλωσσικές δομές με ακρίβεια και με κανονική ταχύτητα, αυτόματα, και συγκεντρώνει την προσοχή του στο περιεχόμενο παρά στη μορφή (Hartmann & Storck, 1976).

Τέλος, ως ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης της αναδιήγησης είναι η



- εξέταση της λεξιλογικής της ποικιλίας, που μπορεί να εξετασθεί μέσω της μέτρησης των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί κατά την αναδιήγηση.

Από έρευνα των Altmann, Puranik και Lombardino (2006) στο γραπτό λόγο παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και δυσλεξία μέσω της αναδιήγησης βρέθηκε ότι τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση σε σχέση με αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ως προς το συνολικό αριθμό λέξεων, ιδεών, επικοινωνιακών μονάδων και διαφορετικών λέξεων. Επιπρόσθετα, τα δυσλεξικά παιδιά βρέθηκε ότι δε διαφέρουν σημαντικά από την ομάδα ελέγχου ως προς τις παραπάνω μεταβλητές.

ΜΕΡΟΣ Β'

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



1.1. Εισαγωγή

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συναντούν στην τάξη τους μαθητές που εμφανίζουν σχολική υποεπίδοση. Σε μια προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης της σχολικής υποεπίδοσης με τη Γενική Ικανότητα και τις διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, όπως την Ανάγνωση, τη Φωνολογική Επίγνωση, τον Προφορικό Λόγο και την Αυτόματη Κατονομασία Ψηφίων, αναπτύχθηκε η παρούσα έρευνα.

Για την αξιολόγηση της ανάγνωσης σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι για ολοκληρωθεί επαρκώς η ανάγνωση, όπως έχει αναφερθεί, απαιτούνται δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Συνεπώς, εξετάζεται στους μαθητές τόσο η Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση όσο και η Αναγνωστική Κατανόηση.

Επίσης, για τη ομαλή ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας απαραίτητη είναι η Φωνολογική Επίγνωση, της οποίας επιμέρους εξέταση αποτελεί η εξέταση της φωνημικής απαλοιφής, της σύνθεσης και ανάλυσης λέξεων και ψευδολέξεων, και τέλος, εξίσου συνδεδεμένος με την ανάγνωση είναι ο προφορικός λόγος και η αυτοματοποιημένη κατονομασία, της οποίας εργαλείο αποτελεί το RAN τεστ.

Μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών στις παραπάνω παραμέτρους, θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν και να αντιμετωπίζουν τις εκάστοτε δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί.



1.2. Στόχοι της Έρευνας

Οι στόχοι της έρευνάς μας είναι να μελετήσει στους μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου:

- Πρώτον, τις σχέσεις ανάμεσα στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων, τον προφορικό λόγο όπως αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό, τη γενική ικανότητα και τη φωνολογική επίγνωση.
- Δεύτερον, αν η φωνολογική επίγνωση, ο προφορικός λόγος, η γενική ικανότητα και η αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων διακρίνουν ανάμεσα σε φτωχούς, μέτριους και καλούς αναγνώστες.
- Τέλος, αν υπάρχουν διαφορές ως προς τις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ



2.1. Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος (quasi-experimental design). Εκτελέστηκε ένα πείραμα στο οποίο πήραν μέρος μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού σχολείου.

2.2. Πληθυσμός και δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 μαθητές που φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Ε' τάξης (10-11 ετών) του δημοτικού σχολείου, ενός χωριού του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το κάθε τμήμα περιελάμβανε 12 μαθητές. Μεταξύ των 24 αυτών μαθητών ήταν 11 κορίτσια και 13 αγόρια.

Για τη διερεύνηση της δεύτερης υπόθεσης σχετικά με τις διαφορές μεταξύ καλών, μέτριων και φτωχών αναγνωστών, το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες των 8 ατόμων. Από τις τρεις ομάδες, η πρώτη αποτελεί τους φτωχούς αναγνώστες, η δεύτερη ομάδα συμπεριλαμβάνει τους μέτριους αναγνώστες και η τρίτη ομάδα αποτελείται από τους καλούς αναγνώστες.

Για τη διερεύνηση της τρίτης υπόθεσης το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι η ομάδα των φτωχών αναγνωστών (8 άτομα), η οποία διαχωρίστηκε και αυτή με η σειρά της σε μικρότερες υποομάδες. Πιο συγκεκριμένα, από αυτά τα 8 άτομα επιλέχθηκαν 3 άτομα που στην Αναγνωστική κατανόηση η επίδοσή τους ήταν μία τυπική απόκλιση κάτω από τον μέσο όρο των 8 αυτών φτωχών αναγνωστών. Η μια υποομάδα συμπεριλαμβάνει τα 3 άτομα που παρουσιάζουν τόσο φτωχή Αναγνωστική Κατανόηση όσο και φτωχή Αποκωδικοποίηση και η δεύτερη υποομάδα συμπεριλαμβάνει τα υπόλοιπα 5 άτομα της ομάδας των



- φτωχών αναγνωστών που παρουσιάζουν μόνο φτωχή Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση.

2.3. Διατύπωση Ερευνητικών Υποθέσεων

Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνάς μας οι μηδενικές και οι εναλλακτικές μας υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

H₀: δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), της αυτοματοποιημένης κατονομασίας και ψηφίων, του προφορικού λόγου όπως αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικούς, της γενικής ικανότητας και της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου.

H₁: υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), της αυτοματοποιημένης κατονομασίας και ψηφίων, του προφορικού λόγου όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, της γενικής ικανότητας και της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου.

H₀: δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με καλές αναγνωστικές ικανότητες, σε μαθητές με μέτριες αναγνωστικές ικανότητες και σε μαθητές με χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες ως προς τη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων και τη γενική ικανότητα των μαθητών.



H_i: υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με καλές αναγνωστικές ικανότητες, σε μαθητές με μέτριες αναγνωστικές ικανότητες και σε μαθητές με χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες ως προς τη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων και τη γενική ικανότητα των μαθητών.

H_o: δεν υπάρχουν διαφορές στη Φωνολογική Επίγνωση, τη Γενική Ικανότητα και τον Προφορικό Λόγο, όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση.

H_i: υπάρχουν διαφορές στη Φωνολογική Επίγνωση, τη Γενική Ικανότητα και τον Προφορικό Λόγο, όπως αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικούς, ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση.



2.4. Ορισμός Μεταβλητών

Ανάγνωση Λέξεων (Αν. Λ.): Αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων στην οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα.

Αναγνωστική Κατανόηση (Αν. Κ): Ανάγνωση προτάσεων που η κατανόηση τους απαιτεί τη συμπλήρωση με την κατάλληλη λέξη.

Αυτοματοποιημένη Κατονομασία Ψηφίων (Α. Κ. Ψ.): Αναγνώριση των διάφορων ψηφίων σε όσο το δυνατόν πιο σύντομο χρονικό διάστημα.

Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.): Αξιολόγηση της γενικής ικανότητας μέσω της μη λεκτικής λογικής ικανότητας (non verbal reasoning ability)- Raven.

Προφορικός λόγος (Πρ. Λ.): Αξιολόγηση από το δάσκαλο πέντε βασικών χαρακτηριστικών πτυχών του λόγου που δείχνει σε τι βαθμό έχουν κατακτήσει βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (κατανόηση, ευχέρεια, λεξιλόγιο, προφορά και γραμματική).

Φωνολογική Επίγνωση (Φ. Ε.): Μια σειρά από πέντε βασικές διεργασίες που αφορούν λέξεις και ψευδολέξεις κατάλληλες για το παρόν μαθησιακό στάδιο των παιδιών.

2.5. Περιγραφή του υλικού

Ανάγνωση λέξεων (TOWRE, Wagner and Torgesen & Rachotte, 1999, και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Αφορά μια καρτέλα με 104 λέξεις, διαβαθμιζόμενης δυσκολίας, όπου ζητείται από το παιδί να διαβάσει όσες πιο πολλές μπορεί μέσα σε 45 δευτερόλεπτα. Διαγράφονται οι λέξεις που διάβασε λάθος και στο τέλος σημειώνεται το σημείο που σταμάτησε να διαβάζει.

Κατανόηση κειμένου (Woodcock-Johnson, 2001 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Οι μαθητές διαβάζουν 29 προτάσεις, διαβαθμιζόμενης δυσκολίας, από τις οποίες λείπει μία λέξη. Αυτή τη λέξη καλούνται να βρουν και να τη συμπληρώσουν.

Φωνολογική επίγνωση (CTOPP, Wagner, Torgesen, & Rachotte, 1999 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη κ.α., 2008). Περιλαμβάνονται τα πέντε τεστ όπως περιγράφονται παρακάτω:

1. Τεστ φωνημικής απαλοιφής. Δίνεται προφορικά στο μαθητή μια λέξη π.χ. *σαν* και του ζητείται να πει τη λέξη αυτή χωρίς το *σ*, όπου μένει το *αν*. Η άσκηση συμπεριλαμβάνει 3 λέξεις-παραδείγματα και 17 λέξεις-ερωτήσεις.
2. Ανάλυση λέξεων. Δίνεται μια λέξη και ο μαθητής πρέπει να βρει τους ήχους από τους οποίους απαρτίζεται η λέξη αυτή. Για παράδειγμα, η λέξη *την*, η οποία έχει 3 ήχους, τους *τ-η-ν*. Η άσκηση αυτή περιέχει 2 παραδείγματα και 18 ακόμα λέξεις, τους ήχους των οποίων πρέπει να βρει ο μαθητής.
3. Ανάλυση ψευδολέξεων. Δίνεται στο μαθητή μια ψευδολέξη και τους ζητείται να βρουν τους ήχους της. Για παράδειγμα, η



ψευδολέξη *τίπι* έχει τους 4 ήχους *τ-ί-π-ι*. Εδώ δίδονται 2 παραδείγματα και 18 ακόμα ψευδολέξεις. Η εργασία αυτή είναι ατομική και διαρκεί περίπου 10-20 λεπτά ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή.

4. Σύνθεση λέξεων. Δίνονται προφορικά οι ήχοι μιας λέξης και το παιδί πρέπει να βρει τη λέξη που απαρτίζουν. Για παράδειγμα, στους ήχους *γρα-μμή* ο μαθητής θα πρέπει να συνθέσει τους ήχους και να απαντήσει γραμμή. Η άσκηση περιέχει 3 παραδείγματα και άλλες αυτές 17 λέξεις.
5. Σύνθεση ψευδολέξεων. Στην άσκηση αυτή δίδονται οι ήχοι μιας ψευδολέξης, διευκρινίζοντας ότι οι ψευδολέξεις δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο και ο μαθητής καλείται να πει τη λέξη που σχηματίζεται. Η εργασία αυτή συμπεριλαμβάνει 3 παραδείγματα και άλλες 18 ερωτήσεις.

Γενική Ικανότητα. Η αξιολόγηση Raven (Coloured Progressive Matrices, Raven 1998) χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τη γενική ικανότητα και αποτελείται από μια σειρά σχεδίων. Στα σχέδια αυτά λείπει από ένα κομμάτι και κάτω από κάθε σχέδιο υπάρχουν έξι μικρότερα, ένα από τα οποία αντιστοιχεί στο κομμάτι που λείπει. Αφού δείχνουμε στο παιδί το σχέδιο, τονίζοντάς του ότι λείπει ένα κομμάτι από αυτό, του δείχνουμε έπειτα τα έξι μικρότερα σχέδια και το ρωτούμε ποιο σχέδιο πιστεύει ότι ταιριάζει καλύτερα. Για την καλύτερη κατανόηση της παρούσας άσκησης, χρησιμοποιούμε ως παράδειγμα τα τρία πρώτα σχέδια, εξηγώντας στο παιδί τη σωστή απάντηση σε περίπτωση που απαντήσει λάθος. Η εργασία είναι ατομική και διαρκεί περίπου 5-10 λεπτά, αναλόγως με τον προσωπικό ρυθμό και χρόνο που χρειάζεται ο κάθε μαθητής.



Στο τέλος, χορηγείται στον εκπαιδευτικό του τμήματος ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προφορικού λόγου των μαθητών (Student Oral Language Observation Matrix-SOLOM, μεταφρασμένο από τη Μορφίδη κ.α. 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό εξετάζει το επίπεδο κατανόησης, ευφράδειας λόγου, λεξιλογίου και γραμματικής και βαθμολογεί σε μια κλίμακα από το ένα έως το πέντε, όπου το ένα αντιστοιχεί σε άτομα των οποίων ο λόγος είναι πολύ φτωχός με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητός από το συνομιλητή. Η κλίμακα πέντε από την άλλη, αντιπροσωπεύει έναν πολύ καλό έως και άριστο προφορικό λόγο.

Αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων. Δίνονται στους μαθητές δύο καρτέλες που συμπεριλαμβάνουν τους διάφορους μονοψήφιους αριθμούς σε τυχαία σειρά και ο μαθητής καλείται να τους κατονομάσει διαβάζοντας τους με τη σειρά που είναι γραμμένοι. Η κάθε καρτέλα συμπεριλαμβάνει 36 ψηφία. Η δραστηριότητα αυτή είναι ατομική και η επίδοση του κάθε μαθητή χρονομετρείται και καταγράφεται.

2.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση των παραπάνω τεστ ήταν ατομική, διήρκησε περίπου 1 ώρα ανά άτομο και έλαβε χώρα στη μέση της σχολικής χρονιάς. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο περιβάλλον (άδεια τάξη του σχολείου) και σε ώρες που οι μαθητές είχαν κενό. Το ερωτηματολόγιο Solom συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Υποθέσεις-Ευρήματα

Παρακάτω ακολουθεί ο έλεγχος των ερευνητικών μας υποθέσεων, οι στατιστικοί παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

1. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), της αυτοματοποιημένης κατονομασίας ψηφίων, του προφορικού λόγου όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, τη γενική ικανότητα και της φωνολογική επίγνωσης των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου

Προκειμένου να διερευνήσουμε την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, αν υπάρχει δηλαδή συνάφεια μεταξύ της ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), της αυτοματοποιημένης κατονομασίας ψηφίων, του προφορικού λόγου όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, της γενικής ικανότητας και της φωνολογική επίγνωσης των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Pearson. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μαθητών της Ε' τάξης σε ότι αφορά την ανάγνωση λέξεων, την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων, τον προφορικό λόγο, τη γενική ικανότητα και τη φωνολογική επίγνωση.

	Γεν. Ικ.	Αν. Λ.	Αν. Κ.	Φ. Ε.	Α.Κ.Ψ.	Πρ. Λ.
Γεν. Ικ.	-----					
Αν. Λ.	.383	-----				
Αν. Κ.	.589**	.362	-----			
Φ. Ε.	.293	.381	.629**	-----		
Α.Κ.Ψ.	-.225	-.499*	-.370	-.685**	-----	
Πρ. Λ.	.369	.641**	.432*	.681**	-.682*	-----

Γεν. Ικ.= γενική ικανότητα

Αν. Λ.= ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

Α. Κ. Ψ.= αυτοματοποιημένη καταγραφή ψηφίων

Φ. Ε.= φωνολογική επίγνωση

Πρ. Λ.= Προφορικός λόγος

* σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05

** σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01

- Τα αποτελέσματα της χρήσης του συντελεστή Pearson στους μαθητές της Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου έδειξαν μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .589$) ανάμεσα στην **Αναγνωστική Κατανόηση** (Αν. Κ.) και τη Γενική ικανότητα των μαθητών (Γεν. Ικ.) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της **Φωνολογικής Επίγνωσης** (Φ. Ε.) και της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) εντοπίστηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .629$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της **Αυτόματης Καταγραφής Ψηφίων** (Α. Κ. Ψ.) και της Ανάγνωσης Λέξεων (Αν. Λ.) βρέθηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση ($r = -.499$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 και μια μέτρια αρνητική συσχέτιση ($r = -.685$) μεταξύ της Αυτόματης Καταγραφής Γραμμάτων και Ψηφίων (Α. Κ. Ψ.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φ. Ε.) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ του **Προφορικού λόγου** (Πρ. Λ.) και της Ανάγνωσης Λέξεων (Αν. Λ.) εντοπίστηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .641$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Επίσης, μεταξύ του Προφορικού λόγου (Πρ. Λ.) και της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) εντοπίστηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .432$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Μεταξύ του Προφορικού λόγου (Πρ. Λ.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φ. Ε.) βρέθηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .681$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 και τέλος, μεταξύ του Προφορικού Λόγου (Πρ. Λ.) και της Γενικής Ικανότητας (Γεν. Ικ.) βρέθηκε μια μέτρια αρνητική συσχέτιση ($r = -.682$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.



2. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με καλές αναγνωστικές ικανότητες, σε μαθητές με μέτριες αναγνωστικές ικανότητες και σε μαθητές με χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες ως προς τη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων και τη γενική ικανότητα των μαθητών;

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με καλές αναγνωστικές ικανότητες, σε μαθητές με μέτριες αναγνωστικές ικανότητες και χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες ως προς τη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο, όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων και τη γενική ικανότητα των μαθητών, αν δηλαδή η φωνολογική επίγνωση, ο προφορικός λόγος, η αυτοματοποιημένη κατονομασία και η γενική ικανότητα διακρίνουν ανάμεσα σε φτωχούς, μέτριους και καλούς αναγνώστες, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς μιας κατεύθυνσης (one-way anova). Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διασποράς για όλες τις μεταβλητές.



Πίνακας 2. Διαφορές μεταξύ φτωχών, μέτριων και καλών αναγνωστών.

	n	M. O.	T. A.	ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ	ΜΕΣΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ	F ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ P
Αν. Λ. φτωχοί	8	52.13	7.61	2	2505.292	42.03	.000
μέτριοι	8	72.50	6.59	21	53.274		
καλοί	8	87.38	7.65				
σύνολο	24	70.67	16.32				
Αν. Κ. φτωχοί	8	28.00	4.93	2	52.042	3.70	.042
μέτριοι	8	26.38	3.25	21	14.083		
καλοί	8	31.38	2.72				
σύνολο	24	28.58	4.17				
Γεν. Ικ. Φτωχοί	8	26.12	4.94	2	112.042	6.48	.006
μέτριοι	8	25.25	4.68	21	17.298		
καλοί	8	32.12	2.36				
σύνολο	24	27.83	5.05				
Φ. Ε. φτωχοί	8	88.25	6.92	2	93.875	1.81	.189
μέτριοι	8	86.87	8.59	21	52.012		
καλοί	8	93.37	5.85				
σύνολο	24	89.50	7.46				
Α.Κ.Ψ. φτωχοί	8	14.97	3.10	2	18.029	3.57	.046

μέτριοι	8	13.00	2.01	21	5.046		
καλοί	8	12.02	1.20				
σύνολο	24	13.33	2.49				
Πρ. Λ. φτωχοί	8	23.13	1.46	2	7.125	5.39	.013
μέτριοι	8	23.88	1.36	21	1.321		
καλοί	8	25.00	.00				
σύνολο	24	24.00	1.35				

Γεν. Ικ.= γενική ικανότητα

Αν. Λ.= ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

Α. Κ. Ψ.= αυτοματοποιημένη καταγραφή ψηφίων

Φ. Ε.= φωνολογική επίγνωση

Πρ. Λ.= Προφορικός λόγος

n= Δείγμα

M. O.= Μέσος Όρος

T. A.= Τυπική Απόκλιση

➤ Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ φτωχών, μέτριων και καλών αναγνωστών στην Ανάγνωση Λέξεων ($F(2, 21) = 47.03, p \leq .001$), στην Αναγνωστική Κατανόηση ($F(2, 21) = 3.70, p \leq .05$), στη Γενική Ικανότητα ($F(2, 21) = 6.48, p \leq .01$), την Αυτοματοποιημένη Καταγραφή Γραμμάτων και Ψηφίων ($F(2, 21) = 3.57, p \leq .05$) και τον Προφορικό λόγο ($F(2, 21) = 5.39, p \leq .05$). Επομένως, η εναλλακτική υπόθεση γίνεται δεκτή για την



Ανάγνωση Λέξεων, την Αναγνωστική Κατανόηση, τη Γενική Ικανότητα, την Αυτοματοποιημένη Καταγραφή Γραμμάτων και Ψηφίων και τον προφορικό λόγο, ενώ δεν γίνεται αποδεκτή για τη Φωνολογική Επίγνωση ($F(2, 21) = 1.81, p \geq .05$).

3. Υπάρχουν διαφορές στη Φωνολογική Επίγνωση, τη Γενική Ικανότητα και τον Προφορικό Λόγο όπως αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό, ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση;

Προκειμένου να διερευνήσουμε την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, αν δηλαδή υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση χρησιμοποιήσαμε το t-test (T- κριτήριο).

Πίνακας 3. Διαφορές μεταξύ των μαθητών με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και των μαθητών που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση.

	n	M. O.	T. A.	t	ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ p
Γεν. Ικ.	3	21.66	4.93	-2.754	6	.033
	5	28.80	2.58	-2.320		.114
Αν. Α.	3	50.00	8.18	-.583	6	.581
	5	53.40	7.89	-.576		.594
Αν. Κ.	3	23.33	3.05	-3.095	6	.021
	5	30.80	3.42	-3.198		.026
Φ. Ε.	3	85.00	10.14	-1.033	6	.341
	5	90.20	4.43	-.841		.474
Πρ. Α.	3	23.00	1.73	-.174	6	.867
	5	23.20	1.48	-.167		.876



A. K.	3	14.43	4.29	-.355	6	.735
Ψ.	5	15.29	2.69	-.312		.776

Γεν. Ικ.= γενική ικανότητα

Αν. Λ.= ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

A. K. Ψ.= αυτοματοποιημένη καταγραφή ψηφίων

Φ. Ε.= φωνολογική επίγνωση

Πρ. Λ.= Προφορικός λόγος

n= Δείγμα

M. O.= Μέσος Όρος

T. A.= Τυπική Απόκλιση

- Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι ανάμεσα στους φτωχούς αναγνώστες με Φτωχή Κατανόηση και Φτωχή Αποκωδικοποίηση και στους φτωχούς αναγνώστες μόνο με Φτωχή Αποκωδικοποίηση υπάρχει σημαντική διαφορά στη Γενική Ικανότητα ($t = -2.754$, $df = 6$, $p \leq .05$). Επομένως, η εναλλακτική υπόθεση γίνεται δεκτή για τη Γενική Ικανότητα.
- Ενώ, ανάμεσα στους φτωχούς αναγνώστες με Φτωχή Κατανόηση και Φτωχή Αποκωδικοποίηση και στους φτωχούς αναγνώστες μόνο με Φτωχή Αποκωδικοποίηση δεν υπάρχει διαφορά στη Φωνολογική Επίγνωση ($t = -1.033$, $df = 6$, $p = ns$), την Αυτόματη Κατονομασία Ψηφίων ($t = -3.095$, $df = 6$, $p \leq .05$) και τον Προφορικό λόγο, όπως αυτός αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ($t = -.174$, $df = 6$, $p = ns$). Συνεπώς, η εναλλακτική υπόθεση δεν γίνεται δεκτή για τη Φωνολογική Επίγνωση, την Αυτόματη Κατονομασία Ψηφίων και τον Προφορικό λόγο, όπως αυτός αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς.



3.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Πρώτος στόχος της έρευνας μας ήταν να μελετήσει αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), της Αυτοματοποιημένης Κατονομασίας Ψηφίων, του Προφορικού λόγου όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, της Γενικής Ικανότητας και της Φωνολογικής Επίγνωσης των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μας εντοπίσαμε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της **Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης** και της Αυτοματοποιημένης Καταγραφής Ψηφίων, καθώς και μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής Αποκωδικοποίησης και του Προφορικού Λόγου.

Η Αυτοματοποιημένη Κατονομασία Ψηφίων παρουσιάζει μέτρια συσχέτιση με την Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη θεωρία ότι η αυτοματοποιημένη κατονομασία είναι μια γνωστική διεργασία, το έλλειμμα της οποίας φανερώνει αναγνωστική αδυναμία (Wolf & Bowers, 1999).

Σε συμφωνία έρχεται το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας με την έρευνα του National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development καθώς και οι δυο δείχνουν ότι ο προφορικός λόγος συνδέεται με την αναγνώριση λέξεων.

Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της **Αναγνωστικής Κατανόησης** και της Γενικής Ικανότητας, μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής κατανόησης και της Φωνολογικής Επίγνωσης και τέλος, μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης και του Προφορικού Λόγου.

Το εύρημα ότι η Γενική Ικανότητα φαίνεται να συσχετίζεται μόνο με την



Αναγνωστική Κατανόηση και όχι με την Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση επαληθεύει ότι τα άτομα που έχουν Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες τύπου Δυσλεξίας, είναι άτομα που έχουν αδυναμία στην αποκωδικοποίηση και όχι στην κατανόηση καθώς η Δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα της νοητικής υστέρησης (Stanovich, 1984).

Το εύρημα ότι η Αναγνωστική Κατανόηση εμφανίζει μέτρια συσχέτιση με τη Φωνολογική Επίγνωση, είναι σύμφωνο με το εύρημα ότι η Φωνολογική Επίγνωση αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης αλλά και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης (Κωτούλας, 2004).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι η **Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση** και η **Αναγνωστική Κατανόηση** συσχετίζονται με διαφορετικές διεργασίες, πράγμα που επαληθεύει την εκτίμηση ότι για μια επιτυχημένη ανάγνωση συμβάλλουν ποικίλοι γλωσσικοί παράγοντες και ότι ενεργοποιείται διαφορετική περιοχή του εγκεφάλου για την καθεμιά από αυτές τις λειτουργίες της ανάγνωσης.

Εξάιρεση αποτελεί ο Προφορικός Λόγος, ο οποίος συσχετίζεται σημαντικά τόσο με την Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση όσο και με την Αναγνωστική Κατανόηση, σημειώνοντας με την πρώτη, δηλαδή την Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση, μια πιο ισχυρή συσχέτιση σε σχέση με τη δεύτερη, την αναγνωστική κατανόηση. Το παρόν εύρημα, το ότι δηλαδή η ανάγνωση συσχετίζεται σημαντικά με τον προφορικό λόγο, είναι σύμφωνο με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, κατά τα οποία η ανάγνωση είναι μια γλωσσική δεξιότητα που έχει τις ρίζες της στον προφορικό λόγο (Aram & Nation, 1980).

Ακόμη, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μας εντοπίσαμε μια μέτρια συσχέτιση της **Φωνολογικής Επίγνωσης** και της **Αυτόματης Κατονομασίας Ψηφίων**, η οποία συμφωνεί με την άποψη ότι η **Αυτόματη Κατονομασία**



Ψηφίων μπορεί να αφορά και φωνολογικοί κώδικες (Wagner et al. 1993).

Η Φωνολογική Επίγνωση φαίνεται να συσχετίζεται επίσης με τον προφορικό λόγο. Δικαιολογείται συνεπώς η εκτίμηση ότι ο προφορικός λόγος αφορά επιμέρους δεξιότητες μια των οποίων είναι η φωνολογική επίγνωση (Lindfors, 1987).

Η αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων συνδέεται με τον προφορικό λόγο. Ο ταχύτητα όμως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά την αυτοματοποιημένη κατονομασία ψηφίων και μάλιστα όσο περισσότερος χρόνος χρειάζεται για τη κατονομασία των ψηφίων τόσο μεγαλύτερη δυσκολία φαίνεται να εμφανίζεται στον χειρισμό του προφορικού λόγου.

Στην δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχουν διαφορές στη φωνολογική επίγνωση, τον προφορικό λόγο, όπως αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, την αυτοματοποιημένη καταγραφή ψηφίων και τη γενική ικανότητα ανάμεσα σε καλούς, μέτριους και φτωχούς αναγνώστες, επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει σύνδεση προφορικού λόγου, φωνολογικής επίγνωσης και αυτοματοποιημένης κατονομασίας ψηφίων.

Η φωνολογική επίγνωση έχει άμεση σχέση με τα πρώτα στάδια αλφαριθμητισμού και πιο συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του ατόμου τόσο μικραίνει η σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης. Στα παιδιά που έχουν περάσει τα πρώτα στάδια του αλφαριθμητισμού η φωνολογική επίγνωση έχει αναπτυχθεί επαρκώς για να υποστηρίξει ένα βασικό επίπεδο αποκωδικοποίησης και καλύπτονται οι τυχόν αδυναμίες.

Επίσης, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να επηρεαστεί από το υπάρχον ορθογραφικό σύστημα. Το γεγονός ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι ρηχό μπορεί να εξηγήσει τις αναγνωστικές δυσκολίες. Το ελληνικό σύστημα γραφής χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αντιστοιχία



γραφημάτων-φωνημάτων και είναι δυνατή η πρόβλεψη της προφοράς μιας λέξης από τη γραφημική της παράσταση και το αντίστροφο με συνέπεια ή αξιοποίηση των φωνολογικών πληροφοριών των λέξεων να είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η ανάγνωση αυτών των λέξεων.

Στην Τρίτη ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με φτωχή αποκωδικοποίηση και κατανόηση και σε αυτούς τους μαθητές που έχουν μόνο φτωχή αποκωδικοποίηση, φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά στη **Γενική Ικανότητα**.

Η ανάγνωση για να μπορέσει να είναι επιτυχής θα πρέπει με τη σειρά τους να είναι επιτυχείς η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση, που αποτελούν τις δυο γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης (Gough & Tunmer, 1986).

Όταν εμφανίζεται διαταραχή μόνο στην αποκωδικοποίηση ενώ λειτουργεί ομαλά η κατανόηση, τότε βρισκόμαστε στην περίπτωση των Ειδικών Αναγνωστικών Δυσκολιών, την Ειδική Δυσλεξία. Όταν συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή υπάρχει ομαλή λειτουργία της αποκωδικοποίησης αλλά διαταραχή στην κατανόηση, τότε διαπιστώνεται το φαινόμενο της Υπερλεξίας. Στην περίπτωση που παρουσιάζονται διαταραχές τόσο στην γνωστική λειτουργία της αποκωδικοποίησης όσο και στη γνωστική λειτουργία της κατανόησης, τότε διαπιστώνονται Γενικές Αναγνωστικές Δυσκολίες (garden-variety poor readers) (Stanovitch, 1991, 1994).

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες, τύπου Δυσλεξίας, δεν έχουν μειωμένη γενική ικανότητα. Ενώ αντίθετα, οι μαθητές που παρουσιάζουν Γενικευμένες Αναγνωστικές Δυσκολίες έχουν χαμηλότερη γενική ικανότητα. Επιβεβαιώνεται η θεωρία που θέλει τη Δυσλεξία να μη σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη.



Στην περίπτωση που οι φτωχοί αναγνώστες θα 'προχωρούν' με χαμηλούς ρυθμούς σε ένα σχολείο που δεν μπορεί να τους βοηθήσει αρκετά σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τους μέτριους και καλούς αναγνώστες, θα παρουσιάζεται το φαινόμενο <<Κατά Ματθαίον συνέπειες>>, "Matthew effects" όπως χαρακτηρίζει ο Stanovich (1986), και η ψαλίδα ανάμεσά τους θα μεγαλώνει με την πάροδο του χρόνου με αποτέλεσμα οι φτωχοί αναγνώστες να αδιαφορούν για τη μάθηση.



3.3. Περιορισμοί

Η τυχόν μη αντιπροσωπευτικότητα και ο μικρός αριθμός υποκειμένων μπορεί να οφείλεται για μη στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε μελλοντικές έρευνες κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται τα δειγματολογικά σφάλματα, όπως η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να υπάρχει εξωτερική εγκυρότητα προκειμένου να επιτευχθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

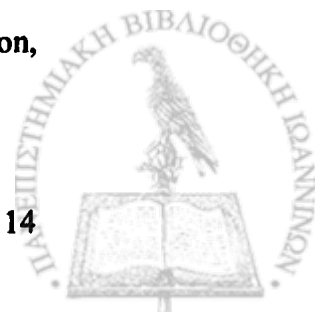
Επίσης, σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι ότι η επίδοση των ατόμων επηρεάζεται όταν γνωρίζουν πως λαμβάνουν μέρος σε μια έρευνα (Hawthorne effect).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MIT Press.
- Altmann, L., Puranik, C., & Lombardino, L. (2006). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing* (2007) 20, 251-272.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Λαζαράτου, Ε. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες*, στο: Ψυχιατρική, Τόμος Β', Επιμ. Χριστοδούλου, Γ. Αθήνα: Βήτα, 627-634.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Αντωνίου, Φ. (2008). *Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης*, στο: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα, 41-48.
- Aram, D., & Nation, J. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 158-170.
- Benton, A. L. (1984). Dyslexia and spatial thinking. *Annals of Dyslexia*, 34,



- Βιγγόπουλος, Η., & Τσάκαλος, Π. (1974). Συγκριτική έρευνα επί της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας πρώτης αναγνώσεως ολικής και αναλυτικοσυνθετικής. *Δελτίον Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας*. Αθήνα: (Έκδοσις Δευτέρα βελτιωμένη, ανατυπωθείσα υπό του Μ.Δ.Δ.Ε.).
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Bradley, L., Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Brown, A. L., & Palinscar, A. S., & Armbruster, S. (1994). Instucting comprehension fostering activities in interactive learning situations. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 757-787 (4th ed.). International Reading Assosiation, Inc. Newark, Delaware.



- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Catts, H.W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.
- - Chall, J., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. & Cole. Sh. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Τόμος Β', Σόλμαν, Μ. (Μετφρ.), Μπαμπλέκου, Ζ. (Επιμ.). Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός.
- Cruinkshank, W. M. (1981). A new perspective in teacher education: The neuroeducator. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 337-341.
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1974). Rapid " automatized" naming of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.



- Δήμου, Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42 (7), 52-507.
- Drake, S. V. (1990). Why not an informal reading readiness inventory? *Academic Therapy*, 25 (3), 315-319.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Duncan, L. G., Seymour, P. H. K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.
- Duncan, L. G., Seymour, P. H. K., & Hill, S. (2000). A small to large unit progression in metapnological awareness and reading? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53 A, 1081-1104.
- Ehri, L. (2005). *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. The science of reading*, In Snowling M. & Hulme Ch. (Eds.) (135-154). Oxford: Blackwell.
- Ferguson, Br. & Μεγαλοκονόμου, Θ. (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες, στο: *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος Β', Τσιάντης, Γ. (Επιμ.)*, 67-82.



- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Peterson K. E., Marshall J. C., & Coltheart M. (Eds.) *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.

- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinus, B.A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *Journal of Educational research*, 84 (6), 336-362.

- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.

- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.

- Goodman, K. S. (1970). Reading: A psycholinguistic game. Singer & Ruddell (Eds). *Theoretical models and process of reading*. Newark. International Reading Association.

- Goodman, Y. M., & Burka, C. L. (1972). *Reading Miscue inventory*. New York: Richard C. Owen.

- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.

- Gough, P. & Hillinger, M. (1980). *Learning to read: an unnatural act*.



Bulletin of the Orton Society, 30, 1-17.

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*.
- Hartmann, R. K., & Storck, F. C. (1976). *Dictionary of language and linguistics*. New York: Wiley.
- Hoover, W., & Gough, P. B. (1980). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: Children's scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jorm, A. F. (1983). Specific reading retardation and working memory. A review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.
- Καραντζής, Ι. (2003). Η σχέση μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας και της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση και την αριθμητική, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 113-127.
- Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες, στο: *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ευ. (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 143-178.



- Κώτσης, Κ. (1996)². Εκπαιδευτική Νομοθεσία. Ισχύουσες Διατάξεις-Ερμηνευτικά Σχόλια – Οδηγίες. Αθήνα: Δημ. Κλειδάς και ΣΙΑ Ε.Ε.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 686-700.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liberman, I., & Liberman, A. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Licht, B. G., & Kinter, J. A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In: Torgesen J.K. & Wong B.Y.L. (Eds.), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, 225-256. New York: Academic Press.
- Lindfors, J. W. (1987). *Children's Language and Learning*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.



- Lovitt, T. (1995). *Tactics for teaching*, 2nd ed. Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall.

- Lovitt, T. (1997). *Η Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης: Επτά Έγκυρες Μέθοδοι*, στο: Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Τάφα, Ευ. (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 352-377.

- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

- Μάρκου, Σπ. (1994)². *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Marsh, G., Friedman, M., Welch, U., & Desberg P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol. 3. N. York: Academic Press.

- Maruny Curto, LI., Ministrál Morillo, M. & Miralles Teixidó, M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Τόμος Ι. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Παναγιωτίδου Μ. (Μετφρ.), Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (Επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.



- Maruny Curto, LI., Ministral Morillo, M., & Miralles Teixidó, M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Τόμος II. Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης*. Παναγιωτίδου Μ. (Μετφρ.), Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (Επιμ.). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Merrit, D., & Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story reteling and story comprehension, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 339-552.

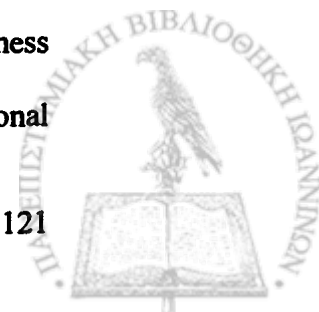
- Morfidi, E. & Branum-Martin, L. (2008). *Cross-Linguistic Connections between Orar & Written Language*. Manuscript submitted for publication.

- Morrow, L. M. (1996). Story Retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In L. B. Gambrell & J. F. Alfasi (Eds.), *Lively Discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Asssociation.

- Μπίρτσας, Χρ. (1989). *Διδακτικά Προγράμματα*. Αθήνα.

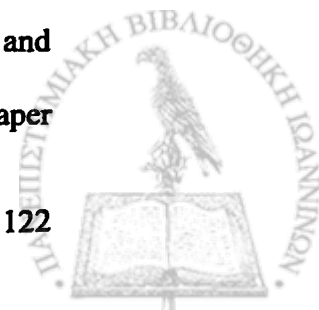
- Padeliađu, S., & Sideridis, G. (2000). Discriminant validation of the Test of Reading Performance (TORP) for identifying children at risk of reading difficulties. *European Journal of Psychological Assesement*, 16, 2, 139-146.

- Padeliađu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1996). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. *Proceedings of the 12th International*



Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, University of English,
Thessaloniki.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παντελιάδου Σ. (2001). *Φωνολογική Επίγνωση: Περιεχόμενο και Σχέση με την Ανάγνωση και τη Γραφή στην Ελληνική Γλώσσα*, στο: Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτικά. Παπούλια-Τζελέπη Π. (Επιμ.). Αθήνα: Καστανιώτη, 151-189.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσα, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα. Στη Διδακτική της Γλωσσικής Εκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, I., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Porpodas, C. (1989). The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years. Paper



- presented at the 3rd *European Conference for Research in Learning and Instruction*. Madrid, Spain, 4-7/9/1989. Also published in: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons & J. Pozo (Eds.) (1993). *Learning and Instruction*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press, 203-217.
- Porpodas, C. (1990). Linguistic awareness and learning to read Greek. Paper presented at the 9th *World Congress of Applied Linguistics*, Halkidiki, 15-21/4/1990.
 - Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities* (Special Issue: Prevention and treatment of Dyslexia). 32, 5, 406-416.
 - Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) - A special issue devoted to << Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe >>*, 8, 3, 384-400.
 - Porpodas, C. (in press). Cognitive strategies in learning to read Greek: Doubts regarding the importance of the logographic process. In A. Kantas, Veli Th. & Hantzi (Eds.) *Societally Significant Applications of Psychological Knowledge*. Ahtens: Ellinika grammata.
 - Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χρ. & Μπίμπου Α. (Επιμ.) (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.



- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της Γνωστική Προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Raven, J. C. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. H. K. Lewis, London.

- Roth, F. P., & Speakman, N. J. (1994). Oral story production in adults with learning disabilities. In R. L. Bloom, L. K. Obler, S. DeSanti, & J. S. Ehrlich (Eds.), *Discourse analysis and applications: Studies in adult Clinical populations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 131-148.

- Ruddell, R.B., & Unrau, N. J. (1994). Reading as meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In Ruddell R., Ruddell, M., & Singer, H. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed., pp. 996-1056.

- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*. 32, 403-408.

- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C.



- Perfetti, L. Rieben, & M. Faayol (Eds.). *Learning to Spell*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen, & I. Austad (Eds.). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
 - Seymour, P. H. K. (2001). Longitudinal study of foundation literacy. Working paper presented to the partners of the European project "Foundation Literacy". University of Dundee, Great Britain.
 - Shankweiler, D., Crain, S., Brady, S., & Maracuso, P. (1992). Identifying the causes of reading disability. In D. B. Gough, L.C. Ehri, & Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 275-305.
 - Siegel, L. (2003). *Learning Disabilities*, στο: *Handbook of Psychology, Educational Psychology*, Vol. 7, Reynolds, W. & Miller, Gl. (Eds. of Volume). Weiner, Irv. (Eds.-in-chief). Canada: John Wiley & Sons, Inc., 455-486.
 - Sideridis, G., & Padeliadu, S. (2000). An examination of the psychometric properties of the test of reading performance using structural equation modeling. *Psychological Reports*, 86, 789-802.
 - Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.

- Snowling, M. (2000). *Learning to Read and to Spell*, In *Dyslexia*. London: Blackwell.

- Snowling, M. & Nation, K. (1997). *Language, Phonology and Learning to Read*, στο: *Dyslexia Biology Cognition and Intervention*, Hulme & Snowling (Eds.). London: Whurr Publishers Ltd.

- Stanovich, K., Cunningham, A. E., & Freeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and the word recoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 668-677.

- Stanovich, K. (1996). The Relationships between Phonological Sensitivity, Syntactic Processing, and Verbal Working Memory in the reading Performance of Third-Grade Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-582.

- Stanovich, K. (1998). Word Recognition and Spelling Processes in Specific Reading Disabled and Garden-Variety Poor Readers. *Toward a More Inclusive Definition of Dyslexia*, 2, 154-166.

- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of story comprehension in elementary-school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, 53-120.

- Snowling, M. (2000). *Learning to Read and to Spell*, In Dyslexia. London: Blackwell.

- Snowling, M. & Nation, K. (1997). *Language, Phonology and Learning to Read*, στο: *Dyslexia Biology Cognition and Intervention*, Hulme & Snowling (Eds.). London: Whurr Publishers Ltd.

- Stanovich, K., Cunningham, A. E., & Freeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and the word recoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 668-677.

- Stanovich, K. (1996). The Relationships between Phonological Sensitivity, Syntactic Processing, and Verbal Working Memory in the reading Performance of Third-Grade Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-582.

- Stanovich, K. (1998). Word Recognition and Spelling Processes in Specific Reading Disabled and Garden-Variety Poor Readers. *Toward a More Inclusive Definition of Dyslexia*, 2, 154-166.

- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of story comprehension in elementary-school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, 53-120.

- Stuart, M. , & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.

- Τάφα, Ευ. (Επιμ.) (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Torgesen, J. K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 27-34.

- Torgesen, J. K., & Dice, C. (1980). Characteristics of research in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.

- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). *Levels of phonological awareness, στο: Phonological Processing in Literacy*. Brady, S. & Shankweiler, D. (Eds.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and Linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds). *Reading Acquisition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

- Φλωράτου, Μ. (1992)⁹. *Μαθησιακές Δυσκολίες και Όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Vukovic, R. K., & Siegel L. S. (2006). The Double-deficit hypothesis: A Comprehensive Analysis of the Evidence. *Journal of Learning Disabilities*,

39, 25-47.

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *The test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

- Wolf, M., Miller L., & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375-386.

- Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. In: *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, California: Academic Press Inc.

- Woodcock, R. W. & Johnson M. B. (2001). *Woodcock Johnson Psychoeducational Battery-Revised*. Circle Pines MN: American Guidance Service.

7

7

