

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Λογοθεραπεία: Αντιμετώπιση Προβλημάτων Προφορικού και Γραπτού
λόγου (Μαθησιακές Δυσκολίες)»**

**ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2009

ΙΩΑΝΝΙΝΑ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract	6

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

I. ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.2. ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	
1.2.1. Ορισμός της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης	12
1.2.2. Μοντέλα εκμάθησης ανάγνωσης	14
1.2.3. Το ορθογραφικό Σύστημα	21
1.2.4. Αξιολόγηση της ανάγνωσης	24
1.2.5. Διδασκαλία της ανάγνωσης	29
1.3. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	
1.3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της κατανόησης	35
1.3.2. Τι είναι αναγνωστική κατανόηση	39
1.3.3. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης	40
1.3.4. Στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

II. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	51
2.2. ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ.....	53
2.3. ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)	61
2.3.1. Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	66
2.3.2. Τα αίτια της δυσλεξίας	70
2.3.3. Η συχνότητα της δυσλεξίας	75
2.3.4. Η διάγνωση της δυσλεξίας	78
2.3.5. Θέματα μεθοδολογίας	86



2.3.6. Στρατηγικές διδασκαλίας και υποστήριξης των παιδιών με δυσλεξία.....	92
2.4. ΥΠΕΡΛΕΞΙΑ.....	103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

III. ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

3.1. Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	
3.1.1. Τα Επίπεδα της Φωνολογικής Επίγνωσης.....	109
3.1.2. Η Αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης	113
3.1.3. Ο Ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης στη Μάθηση της Ανάγνωσης.....	120
3.1.4. Ο Ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	127
3.2. Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	
3.2.1. Τι είναι η Μορφολογική Επίγνωση	132
3.3. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ.....	137
3.3.1. Η Σχέση Φωνολογικής Επίγνωσης και Μορφολογικής Επίγνωσης.....	137
3.3.2. Η Σχέση Μορφολογικής Επίγνωσης και Λεξιλογίου.....	140
3.3.3. Η Σχέση Μορφολογικής Επίγνωσης και Ανάγνωσης Λέξεων	143
3.3.4. Η Σχέση Μορφολογικής Επίγνωσης και Αναγνωστικής Κατανόησης.....	152
3.4. Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	156

B' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

I. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή	164
Στόχοι της Έρευνας	165
Μέθοδος Έρευνας	166



Δείγμα	166
Διατύπωση Ερευνητικών Υποθέσεων	168
Ορισμός Μεταβλητών	169
Περιγραφή του υλικού	170
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	172

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

II. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Υποθέσεις-Ευρήματα	175
Συζήτηση-Συμπεράσματα	186
Περιορισμοί	193

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	193
--------------------	-----



Μεταγλωσσικές δεξιότητες παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τη σχέση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Διερευνάται αν η Ανάγνωση σχετίζεται με μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η Φωνολογική Επίγνωση και η Μορφολογική Επίγνωση αλλά και με μη μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η Γενική Ικανότητα. Επίσης, εξετάζονται οι διαφορές στις μεταγλωσσικές δεξιότητες ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και κανονικούς αναγνώστες καθώς και οι διαφορές των παιδιών με ειδικές και γενικές αναγνωστικές δυσκολίες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 33 παιδιά (24 αγόρια και 9 κορίτσια) της Γ΄ έως της ΣΤ΄ τάξης που φοιτούσαν σε κανονικά σχολεία των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Ιωαννίνων και Κιλκίς και παράλληλα ήταν παιδιά που λάμβαναν ειδική παιδαγωγική βοήθεια σε τμήματα ένταξης ή ειδικά κέντρα. Οι κανονικοί αναγνώστες ήταν 33 στο σύνολο τους της Γ΄ έως της ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων και ήταν ταιριασμένοι σε ζευγάρια ως προς την ηλικία, το φύλο και την γενική ικανότητα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσον αφορά τους φτωχούς αναγνώστες, η γενική ικανότητα εμπλέκεται σε όλες τις διεργασίες που εξετάστηκαν. Ισχυρές συνδέσεις φάνηκαν επίσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης, μορφολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας. Σχετικά με τους κανονικούς αναγνώστες ο μικρός αριθμός σημαντικών συναφειών δείχνει ότι η ανάγνωση τους τείνει να ανεξαρτητοποιηθεί από τις μεταγλωσσικές δεξιότητες να διαβάζουν με την ευχέρεια και την ταχύτητα επιδέξιων αναγνωστών. Ακόμη, η έρευνα έδειξε ότι μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των κανονικών αναγνωστών δεν υπάρχουν διαφορές στη γενική ικανότητα αλλά διαφέρουν στις μεταγλωσσικές δεξιότητες και την αναγνωστική ικανότητα. Τέλος, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές και γενικές αναγνωστικές δυσκολίες δεν διαφέρουν στην ανάγνωση αλλά σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές.

Metalinguistic skills of children with reading difficulties

Abstract: This research aims to explore the relationship between metalinguistic skills and reading difficulties. The research questioned examined

The relationships between metalinguistic and reading in normal and poor readers;

The differences in metalinguistic skills in normal and poor readers;

The differences in reading and metalinguistic skills between dyslexic and garden variety poor readers.

The sample of the present research was 33 pupils (24 boys and 9 girls). These have been attended classes from third to sixth grade in regular primary schools of the prefectures of Etoloakarnania, Ioannina and Kilkis and had received special educational help in recruitment classes and specialized centers. The regular readers are 33 and they all have been attended classes from third to sixth grade in regular primary schools of the prefecture of Ioannina. They were matched for age, gender and Raven score.

The results showed that as regard as the poor readers, general intelligence is involved is metalinguistic and reading abilities. Strong correlations however, appeared between phonological awareness, morphological awareness and reading ability. Furthermore, the research showed that between children with reading difficulties and normal readers there are not any differences in general intelligence but they differ in metalinguistic skills and in reading comprehension. Finally, it was found that the children with dyslexia and garden-variety poor readers do not differ in reading but in all other independent variables.



ΜΕΡΟΣ Α' 10



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ



I. ΑΝΑΓΝΩΣΗ



1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει εκτενής λόγος για το κυριότερο μέσο μάθησης και απόκτησης γνώσεων που δεν είναι άλλο από την *ανάγνωση* του γραπτού λόγου (δηλαδή των κειμένων). Πριν προβούμε σε οποιαδήποτε ανάλυση, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος αποτελούν δυο μορφές της γλώσσας. Ο προφορικός λόγος (δηλαδή η ακρόαση και η ομιλία) αποτελεί πρωτογενή γλωσσική δραστηριότητα ενώ ο γραπτός λόγος δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα (δηλαδή η ανάγνωση και η γραφή). Έτσι, η κάθε έννοια μπορεί να εκφραστεί με την κάθε μια από αυτές τις δύο μορφές της γλώσσας αλλά με διαφορετικό μέσο.

Η πρώτη προσπάθεια ορισμού της ανάγνωσης βασίστηκε στο γεγονός ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, που είναι ήδη γνωστή στο παιδί από τη χρήση του προφορικού λόγου. Ανάγνωση όμως, δεν σημαίνει μετατροπή του γραπτού κειμένου σε προφορικό λόγο. «Ανάγνωση σημαίνει *αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική*» (Ζάχος, 1992, σ.22). Δηλαδή, η ανάγνωση ορίζεται ως μια λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος και το μετατρέπουμε σε φωνολογικό κώδικα, με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας.

Έχει διατυπωθεί όμως και μια άλλη άποψη, η οποία θεωρεί ότι η ανάγνωση πρέπει να απομακρυνθεί από την διαδικασία της φωνολογικής μετάφρασης των γραπτών συμβόλων, διότι τα γραπτά σύμβολα δεν απαρτίζονται από φωνολογικές μονάδες αλλά οπτικά σύμβολα. Ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα και με τον τρόπο αυτό να έχει άμεση πρόσβαση στην έννοια. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση ο Smith (1971) τονίζει ότι, κατά την ανάγνωση ως άμεση ανάκληση της έννοιας, δε μετατρέπονται τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους αλλά οι οπτικές αναπαραστάσεις σε έννοιες.

Κατά τους Baar και Sadow (1985), αλλά και τους Zigmond, Vallecorsa και Silverman (1983) για να είναι ένα παιδί σε θέση να διαβάσει πρέπει να κατέχει τη τεχνική της αποκρυπτογράφησης ενός γραπτού μηνύματος, η οποία διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος, δύο ανεξάρτητες αλλά και



αλληλοσχετιζόμενες λειτουργίες. Στη διαδικασία της μάθησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς πλέκονται λοιπόν συμπληρωματικά και οι δύο όψεις. Γύρω από αυτούς τους δύο άξονες βασίζεται και αναπτύσσει τη θεματική του όλο πρώτο το κεφαλαίο της ανάγνωσης. Επομένως, αν οποιοσδήποτε από αυτούς τους βασικούς παράγοντες της ανάγνωσης δε λειτουργεί επαρκώς, τότε το αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η κατάκτηση τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης των λέξεων-παραγράφων-κειμένων που διαβάζονται, προκειμένου να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της ανάγνωσης.

Πέρα όμως από το γεγονός ότι πρέπει να έχουμε υπόψη μας τι ακριβώς είναι η ανάγνωση και πως αυτή ορίζεται, γεννιούνται ερωτήματα για το πώς διαβάζει ένας κανονικός αναγνώστης αλλά και το πώς μαθαίνει να διαβάζει. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα κλήθηκαν να δοθούν με την ανάπτυξη κυρίως δύο μοντέλων-προτύπων μάθησης της ανάγνωσης, των εξελικτικών μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης και εκείνο της διττής θεμελίωσης της μάθησης. Τα συγκεκριμένα μοντέλα στηρίχτηκαν το μεν πρώτο στην ολική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης ενώ το δεύτερο φαίνεται ότι επηρεάστηκε από την αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση ανάγνωσης. Ενώ σε πιο πρόσφατες μελέτες, για το πώς μαθαίνει να διαβάζει το παιδί, πρωταγωνιστικό ρόλο φαίνεται να έχει ένα άλλο μοντέλο, το μοντέλο των συνδετιστών. Αυτό το μοντέλο συνδέεται και απορρέει φυσικά από το δεύτερο μοντέλο της διττής θεμελίωσης. Η ανάλυση και των τριών αυτών μοντέλων καλείται κυρίως να αποκαλύψει τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα γύρω από το θέμα της μάθησης της ανάγνωσης.

Ωστόσο, όσο γίνεται λόγος για την αναγνωστική διαδικασία προκύπτουν και δύο άλλα ζητήματα, ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην λειτουργία της ανάγνωσης αλλά και η διευκρίνιση της δομής του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Το μεν πρώτο, απορρέει από τη σχέση που αποδεδειγμένα υπάρχει μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Γι' αυτήν την σχέση έχουν διατυπωθεί ποικίλες ενστάσεις τόσο για την ύπαρξη της όσο και για την ποιότητα της. Κατά πόσο δηλαδή η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (ενημερότητας) προϋποθέτει ή διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και σε τι βαθμό, είναι ένα από τα πολλά ερωτήματα για τα οποία θα γίνει διεξοδική ανάλυση στη συνέχεια. Το δεύτερο, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό για την καλύτερη εμπέδωση της διαδικασίας της μάθησης της ελληνικής γλώσσας αλλά και τυχόν δυσκολιών που ενδέχεται να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια αυτής.

Από την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης και έπειτα, ο δάσκαλος μπορεί να προβαίνει στην αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης (δηλαδή αν και σε ποιο επίπεδο ένα παιδί έχει μάθει να διαβάζει), στην αξιολόγηση της μάθησης και απόκτησης γνώσεων (δηλαδή αν και τι έμαθε κάποιος από ένα κείμενο που διάβασε) αλλά και στην έγκαιρη διάγνωση κάποιων αναγνωστικών δυσκολιών, που μπορεί να υπάρξουν. Λόγω της μεγάλης σπουδαιότητας που έχει το θέμα της αξιολόγησης της ανάγνωσης στη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή, θα επιχειρηθεί επίσης μια αδρομερής ανάπτυξη του στις ενότητες που ακολουθούν για να ολοκληρωθεί αυτή η πρώτη θεματική.

1.2. ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

1.2.1. Ορισμός της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης

Η ανάγνωση συνίσταται στην κατοχή μιας τεχνικής με την οποία το άτομο μπορεί να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά και συνεχώς τους χαρακτήρες της γραφής του μηνύματος. Η ικανότητα αυτή της αποκωδικοποίησης (decoding) του μηνύματος αποτελεί το πρώτο επίπεδο στη διαδικασία εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Η λειτουργία της αποκωδικοποίησης αφορά την αναγνώριση των γραπτών-οπτικών συμβόλων της γλώσσας (τόσο των λέξεων όσο και των ψευδολέξεων, λέξεων χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο), τη μεταβολή τους σε φωνητικό μήνυμα (δηλαδή σε ήχους ή ηχητικά σημεία), τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα και τη φωνολογική αναγνώριση της λέξης

Οι αποκωδικοποιητικές δεξιότητες στην ανάγνωση ή αναγνώριση λέξεων, πραγματοποιούνται μέσα από δύο διακριτά αλλά ίσως συσχετιζόμενα κανάλια:

- Πρώτον, τις φωνολογικές αποκωδικοποιητικές δεξιότητες (phonological decoding skills) ή «φωνητική» στρατηγική (phonics), και
- Δεύτερον, την «ορθογραφική επεξεργασία» (orthographic processing) ή «άμεση αναγνώριση» (direct recognition).

Υπάρχουν όμως και πολλοί άλλοι όροι, όπως έμμεση και άμεση λεκτική οδός κ.α., που τις περισσότερες φορές υπονοούν τα δύο αυτά κανάλια» (Αναστασίου, 1998).

Το πρώτο κανάλι της «φωνητικής» στρατηγικής χρησιμοποιείται όταν άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις καλούνται να αποκωδικοποιηθούν, δηλαδή όταν η



γραφημική-φωνημική αντιστοιχία χρησιμοποιείται κατά αποκλειστικότητα προκειμένου να επιτευχθεί η ανάγνωση. Η δεξιότητα αυτή αξιολογείται με την ανάγνωση ψευδολέξεων. Το δεύτερο κανάλι της «ορθογραφικής επεξεργασίας» ή «άμεσης αναγνώρισης» τίθεται σε λειτουργία όταν γνωστές λέξεις για τον αναγνώστη αναγνωρίζονται σχεδόν αυτόματα. Η «ορθογραφική επεξεργασία» ή «άμεση αναγνώριση» είναι η δεξιότητα που χρησιμοποιεί τους οπτικούς ή «ορθογραφικούς» κώδικες για την ανάγνωση μιας γνωστής λέξης με περίπλοκη ορθογραφία (Lerner, 1993·Manis et al., 1993·Olson et al., 1989·Rack, 1994·Rack, 1992).

Φυσικά, υπάρχουν αρκετές αντιρρήσεις για την διακριτότητα των δύο αναγνωστικών υπο-δεξιοτήτων. Ενδεχομένως, αυτές οι δύο υπο-δεξιότητες να διαφέρουν ως προς το βαθμό που εφαρμόζουν τους κανόνες γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, αλλά ωστόσο και η «ορθογραφική επεξεργασία» να χρειάζεται σε κάποιο βαθμό να εφαρμόζονται οι συγκεκριμένοι φωνολογικοί κανόνες. Με αυτή την έννοια, οι δύο αποκωδικοποιητικές δεξιότητες είναι αμοιβαία συσχετιζόμενες (Αναστασίου, 1998).

«Η ανάγνωση μιας λέξης για παράδειγμα, είναι το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης γνωστικής διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών που συνθέτουν τη γραπτή λέξη. Αυτή η γνωστική διαδικασία αρχίζει με την πρόσληψη και γραφημική κωδικοποίηση του κάθε γράμματος και τη φωνημική ανακωδικοποίησή του, δηλαδή τη μετάφραση του στον αντίστοιχο φθόγγο και όχι στο όνομα του γράμματος. Δηλαδή, βλέποντας π.χ. τη λέξη *σε*, το παιδί θα ανακωδικοποιήσει (θα μεταφράσει) το γράμμα *σ* σε ήχο /σ/ (και όχι σε /σίγμα/) και το γράμμα *ε* σε ήχο /ε/ (και όχι σε /έψιλον/). Αυτούς τους ήχους θα συγκρατήσει πρόσκαιρα στη βραχύχρονη μνήμη του, προκειμένου να μπορέσει στη συνέχεια να προφέρει τη λέξη σωστά ως /σε/ και όχι ως /σιγμαέψιλον/. Κατά συνέπεια, η σωστή προσέγγιση στη διδασκαλία και στην ανάγνωση των γραμμάτων είναι εκείνη που βασίζεται στον ήχο των γραμμάτων και όχι στο όνομα τους» (Πόρποδας Κ. Δ., 2002, σ.182).

Η τεχνική της αποκωδικοποίησης κυριαρχεί στα πρώτα στάδια της μάθησης και μαθαίνεται σχετικά εύκολα. Είναι ζήτημα κάποιων μηνών συστηματικής διδασκαλίας και άσκησης. Ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και συνήθως ολοκληρώνεται πριν από τη λήξη του πρώτου σχολικού έτους. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης με βάση τα ευρήματα των Hoover και Gough (1990), παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από την ανάπτυξη της κατανόησης τους στα πρώτα σχολικά χρόνια και άρα μπορεί να διδαχθεί ανεξάρτητα από το αν το παιδί



κατανοεί ή όχι τη σημασία της λέξης, για το λόγο αυτό η ανάγνωση ψευδολέξεων ενδείκνυται ως ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης της. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας της αποκωδικοποίησης όμως επιτρέπει τη πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

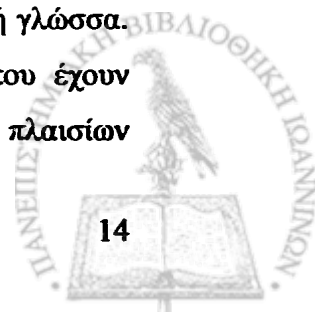
Μεγάλο πλήθος ερευνών, όπως των Adams και Bruck (1993), των Footman, Francis, Fletcher, Schatschneider και Mehta (1998), των Torgensen, Wagner και Rashotte (1997) και των Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen και Denckla (1996), που έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα αποδεικνύουν τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει η τεχνική της αποκωδικοποίησης στη μάθηση της ανάγνωσης. Μάλιστα, έχει επαρκώς τεκμηριωθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν μεταχειρίζονται μεθόδους που επικεντρώνονται στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2000).

Η κατοχή των μηχανισμών αποκωδικοποίησης είναι λοιπόν αναντίρρητα βασική και αναγκαία φάση στη διαδικασία μάθησης της αναγνωστικής λειτουργίας, αλλά οπωσδήποτε ανεπαρκής. Γιατί η αναγνωστική συμπεριφορά αποκτά αξία, αν ο αναγνώστης καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει, αν κατανοεί το νοηματικό περιεχόμενο του μηνύματος, του οποίου φορείς είναι τα γραπτά σύμβολα (Βαμβουκας, 1984).

1.2.2. Μοντέλα εκμάθησης ανάγνωσης

Το ενδιαφέρον των μελετητών υπήρξε ολοένα και αυξανόμενο για θεωρητικά θέματα σχετικά με τη σύνθετη φύση της ανάγνωσης. Δίπλα στην ανάπτυξη των θεωριών αυτών προβάλλονται διάφορα συναφή μοντέλα, δηλαδή υποθετικές κατασκευές που αφορούν την αναγνωστική δραστηριότητα ατόμων. Οι διάφορες θεωρίες και μοντέλα ανάγνωσης που κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί άσκησαν περιορισμένη επίδραση στη διδασκαλία της. Τα προτεινόμενα μοντέλα ανάγνωσης, τα οποία έχουν μεταξύ τους κάποια κοινά στοιχεία αλλά και αρκετές μοναδικές όψεις, δε μετατράπηκαν σε σχήματα πρακτικών εφαρμογών ή εμπειρικού πειραματισμού (Στασινός, 2003)

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, τόσο για το πώς διαβάζει ο ώριμος αναγνώστης όσο και για το πώς μαθαίνει να διαβάζει ο αρχάριος αναγνώστης προέρχονται κυρίως από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη μάθηση της ανάγνωσης, οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί μπορούν κυρίως να διακριθούν σε δύο κατηγορίες θεωρητικών πλαισίων



ή μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης. Από τη μια μεριά είναι τα εξελικτικά μοντέλα της κατά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης (developmental stage models), που προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) και τη Uta Frith (1985). Από την άλλη μεριά είναι το μοντέλο της διττής θεμελίωσης (dual foundation model), που διατυπώθηκε από τον Philip Seymour (1997, 1999) (Πόρποδας, 2002).

Στα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης η εκμάθηση τα ανάγνωσης επιτυγχάνεται μέσα από τρία διαφορετικά αλλά διαδοχικά στάδια ανάπτυξης, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό. Το λογογραφικό στάδιο είναι το πρώτο στη σειρά στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης κατά το οποίο η ανάγνωση εδώ ακολουθεί μια στρατηγική με γνώμονα την ολική αναγνώριση της λέξης. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, ο αναγνώστης (χωρίς ακόμα να μπορεί να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα μιας λέξης) συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Επομένως, το παιδί θα μπορεί να «διαβάσει» με επιτυχία μόνο ένα μικρό αριθμό λέξεων, τις οποίες πρέπει να έχει δει αρκετές φορές προηγουμένως (και, ενδεχομένως, τις έχει απομνημονεύσει). Αυτό συντεπάγεται ότι όσες λέξεις δεν τις έχει ξαναδεί δεν θα μπορεί να τις διαβάσει, ή θα προσπαθεί να τις διαβάσει εικάζοντας τη ταυτότητα της κάθε λέξης με βάση κάποιες πληροφορίες τις οποίες είναι πιθανόν να αξιοποιεί (π.χ. αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα κ.τ.λ.). Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία του περί νοητικής ανάπτυξης, ο Jean Piaget αναφέρει ότι το λογογραφικό στάδιο αναδεικνύεται σε ένα αναγκαίο πρώτο στάδιο για τη μάθηση της ανάγνωσης, το οποίο διαρκεί μέχρι την ηλικία περίπου των 7 ετών. Σε αυτή τη περίοδο, άλλωστε, επιτυγχάνεται και η μετάβαση από τη φάση της προσυλλογιστικής σκέψης σε εκείνη των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων (Πόρποδας, 2002).

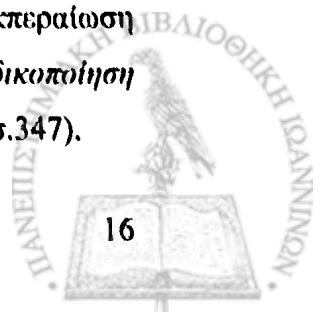
Για τη μετάβαση του παιδιού από το λογογραφικό στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης, εκτός από τη παραπάνω νοητική εξέλιξη του παιδιού, είναι αναγκαία και η απόκτηση της γνώσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης ο αναγνώστης κατακτά τη τεχνική για την αποκωδικοποίηση της γραπτής λέξης και τη φωνολογική ανακωδικοποίησή της, ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των γραμμάτων. Πιο αναλυτικά, το παιδί αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει τα γράμματα (γραφήματα) της κάθε λέξης, να εφαρμόζει τους κανόνες για τη σχέση αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, εν τέλει να μετατρέπει τα γραφήματα σε φωνήματα, να οργανώνει τα γράμματα που έχει αναγνωρίσει σε δομημένα σύνολα και να

σχηματίσει τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Αφού το παιδί κατακτήσει και το αλφαβητικό στάδιο προχωρά στο ορθογραφικό στάδιο. Σε αυτό, ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάζει τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων με την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά (Πόρποδας, 2002).

Συνεπώς, κατά τα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν βασισμένοι στο λογογραφικό κυρίως στάδιο, αυτό σημαίνει ότι διαβάζουν ολικά τις λέξεις, χωρίς ακόμα να γνωρίζουν τα γράμματα που τις συγκροτούν. Το συμπέρασμα αυτό αν και αφορά κυρίως την ανάγνωση της αγγλικής γλώσσας, με ένα βαθύ ορθογραφικό σύστημα, ωστόσο αποτέλεσε τη βάση για την ολική μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης, η οποία είχε αντίκτυπο και σε χώρες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα (όπως η Ελλάδα) (Πόρποδας, 2002).

Αυτός άλλωστε ο πρωτεύων ρόλος που δόθηκε στη λογογραφική στρατηγική κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης αποτέλεσε και το σημείο έντονης κριτικής και αμφισβήτησης των νεότερων αποτελεσμάτων των ερευνών για τη μάθηση της ανάγνωσης όχι μόνο σε γλώσσες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα γραφής (όπως είναι η γερμανική, η ελληνική κ.α.) αλλά και στην ίδια την αγγλική γλώσσα, παραδίδοντας τη σκυτάλη της αναγνωστικής διαδικασίας στην αλφαβητική στρατηγική. Αυτή η ερευνητικά αποδεδειγμένη αμφισβήτηση του ρόλου της λογογραφικής στρατηγικής για τη μάθηση της ανάγνωσης θα έχει συνέπειες και στην ολική μέθοδο διδασκαλίας για τη μάθηση της ανάγνωσης, με κατ' επέκταση και την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της ως μεθόδου (Πόρποδας, 2002).

Λίγα χρόνια αργότερα διατυπώθηκε το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το ένα σύστημα αφορά την ανάπτυξη της *γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή την απόκτηση της επίγνωσης ότι ο προφορικός λόγος απαρτίζεται από φωνολογικά και μορφολογικά δομικά στοιχεία. Το άλλο σύστημα του μοντέλου διττής θεμελίωσης της ανάγνωσης αφορά την ανάπτυξη της *ορθογραφικής δομής*, δηλαδή την απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τα φωνήματα όσο και τα μορφήματα. «Επιπρόσθετα, το μοντέλο της διττής θεμελίωσης προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, μιας *λογογραφικής διαδικασίας* (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου) και μιας *αλφαβητικής διαδικασίας* (για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης)» (Πόρποδας, 2002, σ.347).



Αυτό το μοντέλο τονίζει ότι η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι εξής:

Η Προαναγνωστική (Φάση 0), η οποία αφορά την περίοδο κατά την οποία το παιδί δεν έχει μάθει ακόμα να διαβάζει. Στην περίπτωση της μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας η προαναγνωστική φάση αντιστοιχεί στην ηλικία των 5 ετών. Γεγονός που εξηγεί γιατί τα ελληνόπουλα παιδιά παρουσιάζονται να κατέχουν καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και κυρίως μεταγλωσσικού επιπέδου (metalinguistic awareness) σε σύγκριση με τα αγγλόφωνα παιδιά, γιατί ακριβώς είναι ένα χρόνο μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα παιδιά στη Βρετανία όταν μαθαίνουν να διαβάζουν. Βέβαια, η ελληνική γλώσσα αποτελείται από ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις, ενώ οι δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις απαρτίζονται από ανοικτού τύπου συλλαβές γεγονός που επίσης τη καθιστά ευκολότερη στη μάθηση της (Πόρποδας, 2002).

Η Θεμελιακή ανάγνωση (Φάση 1), η οποία αναφέρεται στην αρχική περίοδο μάθησης της ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα και τους αντίστοιχους φθόγγους και, στη συνέχεια αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργικές διαδικασίες για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, δηλαδή τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία της ανάγνωσης. Κατά τον Seymour, η ανάπτυξη της λογογραφικής και αλφαβητικής διαδικασίας στηρίζεται στην προϋπάρχουσα μάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου και του φθόγγου που αντιστοιχεί στο καθένα. Η γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων αφορά τη μάθηση των γραμμάτων καθώς και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά. Η γνώση αυτή αποκτάται από όλα τα παιδιά που δεν εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Πόρποδας, 2002).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να προχωρήσουν στις δύο επόμενες διαδικασίες της ανάγνωσης (δηλαδή τη λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία) είναι ανάγκη να έχουν μάθει περίπου το 80% των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων τους, που συναντώνται στις λέξεις που θα κληθούν να διαβάσουν. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι οι μαθητές πριν αρχίσουν να διαβάζουν λέξεις πρέπει να γνωρίζουν όλα τα γράμματα του αλφαβήτου παρά μόνο εκείνων που συγκροτούν συγκεκριμένες λέξεις. Άλλωστε, η ανάπτυξη και των δύο διαδικασιών συμβαδίζει με την αλληλεπίδραση τους με την γλωσσική επίγνωση, αποτέλεσμα της οποίας είναι η

ανάπτυξη του μεταγλωσσικού επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Κατά τη λογογραφική διαδικασία, τα παιδιά διαβάζουν μια λέξη στηριγμένα όχι στη κατά σειρά συστηματική αναγνώριση όλων των γραμμάτων της λέξης αλλά στην αναγνώριση μόνων κάποιου ή κάποιων γραμμάτων (στην αρχή ή και στο τέλος) της λέξης, με βάση τα οποία συμπεραίνουν την ταυτότητα της λέξης. Εντούτοις, η λειτουργία αυτού του σταδίου δε φαίνεται να είναι αναγκαία για την ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που προκύπτουν (Porpodas, 2001, Porpodas, in press) διάβαζαν την ελληνική γλώσσα όχι λογογραφικά αλλά αλφαβητικά (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, κατά την αλφαβητική διαδικασία, η ανάγνωση αναπτύσσεται με τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη, τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος και τη ένωση όλων των φθόγγων της λέξης για τη δημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης και την προφορά της. Σε ρητά ορθογραφικά συστήματα (όπως και του ελληνικού) τα παιδιά κατακτούν το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης στη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Πόρποδας, 2002).

Η Ορθογραφική ανάγνωση (Φάση 2), σε αυτή τη φάση η ανάγνωση πραγματοποιείται χάρη στην κατάκτηση της ικανότητας για την αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από ότι ένα γράμμα (τέτοιες μονάδες, στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, μπορεί να είναι το καταληκτικό τμήμα των μονοσύλλαβων λέξεων, ενώ στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να είναι οι συλλαβές).

Η χρήση των συλλαβικών μονάδων κατά την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας έχει βεβαιωθεί πρώτο, από τη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας (ρηχό ορθογραφικό σύστημα), δεύτερο, από τη φύση και δομή της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας («ανοικτού τύπου» συλλαβή) και τρίτο, λόγω του ότι οι έλληνες μαθητές από πολύ νωρίς αποκτούν μεταγλωσσική επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας (Πόρποδας & Τσιούπρας, 1996, Πόρποδας & Τσαγγάρης, 1996, Porpodas, 2001). Επομένως, οι έλληνες μαθητές φαίνεται ότι κατακτούν την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης πολύ γρήγορα και σχεδόν ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης. Εκείνο που μένει να κατακτηθεί, στην επόμενη φάση, είναι ο συνδυασμός των συλλαβών για τη προφορά της λέξης (Πόρποδας, 2002).

«Η Μορφογραφική ανάγνωση (Φάση 3), κατά την οποία η διεκπεραίωση της ανάγνωσης στηρίζεται στην αξιοποίηση και στον συνδυασμό μονάδων σημασιολογικού επιπέδου (όπως είναι τα μορφήματα) ή και στο συνδυασμό των συλλαβών που απαρτίζουν τη λέξη. Αποτέλεσμα του συνδυασμού των δομημένων αυτών μονάδων είναι η ανάγνωση ολόκληρης της λέξης» (Πόρποδας, 2002, σ.348).

Επειδή, οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας έχουν δύο το λιγότερο συλλαβές, η κατάκτηση αυτή της φάσης είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση της ανάγνωσης. Οι ελληνόφωνοι μαθητές φθάνουν σε αυτή τη φάση πολύ γρήγορα. Μάλιστα σε έρευνα του Ρογροδας (2001) διαπιστώθηκε ότι οι έλληνες μαθητές έξι μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου είχαν φθάσει στην τελευταία φάση της αναγνωστικής ανάπτυξης, δηλαδή στη μορφογραφική ανάγνωση σύμφωνα με το μοντέλο του Seymour. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές μετά τη μάθηση λίγων γραμμάτων (αλφαβητική ανάγνωση) μπορούν αμέσως να διαβάζουν τις συλλαβές που τα γράμματα αυτά δημιουργούν (ορθογραφική ανάγνωση), ενώ συνδυάζοντας δύο συλλαβές μπορούν να διαβάσουν απλές δισύλλαβες λέξεις (μορφογραφική ανάγνωση). Βέβαια, η πορεία προς την ολοκλήρωση όλων των τύπων (σύνθετων ορθογραφικά αλλά και εξαιρέσιμων) των λέξεων επιτυγχάνεται σε λίγους μήνες. Άρα, η πιο αξιόπιστη παράμετρος για τη μέτρηση του βαθμού δυσκολίας της ανάγνωσης των λέξεων της ελληνικής γλώσσας με διαφορετική δομή κρίνεται ο χρόνος ανάγνωσης και λιγότερο η ακρίβεια ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Εν συνεχεία, θα γίνει λόγος για ένα ακόμη μοντέλο, που αναπτύχθηκε με σκοπό να εξηγήσει τη περίπλοκη διεργασία της ανάγνωσης. Το μοντέλο που θα μπορούσε να υιοθετηθεί για να περιγράψει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ανάγνωση αλλά και αυτό που εξηγεί με το ορθότερο τρόπο πως διαβάζονται οι λέξεις είναι το *τριγωνικό μοντέλο για την ανάγνωση των Seidenberg και McClelland* (Φούρλας, 2007). Το συνδετικό μοντέλο ανάπτυξης των αποκωδικοποιητικών αναγνωστικών ικανοτήτων που πρότειναν οι Seidenberg και McClelland βασίστηκε στο μοντέλο διττής θεμελίωσης.

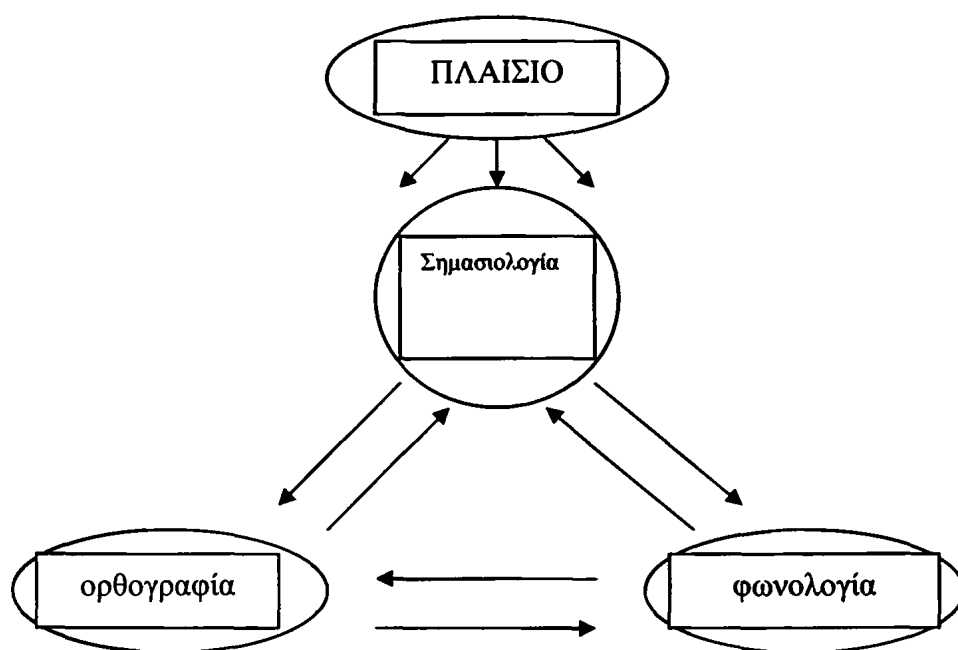
Οι Seidenberg & McClelland (1989) πρότειναν ένα αναφορικά πιο ενιαίο, συνδετικό μοντέλο ανάπτυξης των αποκωδικοποιητικών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό για την ανάγνωση λέξεων χρησιμοποιεί δύο επίπεδα αναπαράστασης:

-Πρώτον, το ορθογραφικό επίπεδο, που κωδικοποιεί τα οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων,



-Δεύτερον, το φωνολογικό επίπεδο, που κωδικοποιεί τα φωνολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Αναστασίου, 1998).

Τα επίπεδα αυτά σχετίζονται μεταξύ τους. Το πιο σημαντικό σε αυτό το μοντέλο είναι ότι εστιάζει στη δημιουργία ενός οπτικού λεξικού (ή νοητικού λεξικού), καθώς μεταβάλλονται οι ενωτικές σχέσεις κι το ειδικό βάρος μεταξύ των δύο επιπέδων αναπαράστασης (φωνολογικό και ορθογραφικό) (Αναστασίου, 1998).



Σχήμα 1: «τριγωνικό μοντέλο για την ανάγνωση»
(Seidenberg & McClelland 1989)

Όπως φαίνεται όμως στο παραπάνω σχήμα, το μοντέλο περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα το σημασιολογικό, το φωνολογικό και το ορθογραφικό, με αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ανάγνωση είναι συνέπεια μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ήχων των λέξεων, της σημασίας τους και της ορθογραφίας τους. Ενώ στην αρχή της ανάπτυξης της ανάγνωσης, όπως προηγήθηκε, εδραιώνεται ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ ήχων και γραμμάτων γνωστό σαν *φωνολογική οδό*, αργότερα η ανάγνωση στηρίζεται στη *σημασιολογική οδό*, ένα σύστημα συσχετίσεων μεταξύ ορθογραφίας και φωνολογίας μέσω των νοημάτων δηλαδή του σημασιολογικού συστήματος (Snowling, 2005). Η επίδοση στην ανάγνωση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο οδών και μάλιστα, υπάρχουν έρευνες που φανερώνουν ότι το καλά αναπτυγμένο σημασιολογικό σύστημα δρα υποστηρικτικά και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου

σε παιδιά με αδύνατο φωνολογικό σύστημα (Snowling, 2005). Άρα, τα παιδιά με αδυναμίες και στα δύο συστήματα θα έχουν σημαντικές δυσκολίες στο γραπτό λόγο (γραφή και ανάγνωση) (Φούρλας, 2007).

1.2.3. Το ορθογραφικό Σύστημα

Ένα από τα πιο κύρια θέματα που συνδέονται με τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας είναι η ταυτότητα της ορθογραφίας της. Καθίσταται αναγκαίο για τη καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης και κατ' επέκταση της διδασκαλίας της, να γίνει σαφές πως δομείται το ορθογραφικό της σύστημα. Για το λόγο αυτό στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για την πολυπλοκότητα του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας, που τη καθιστά ιδιαίτερη μεταξύ κάποιων άλλων και ως προς την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας αλλά φυσικά και ως προς τον τρόπο που θα διδαχθεί.

Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής σχετίζονται άμεσα με τη φωνολογική δομή της γλώσσας και επειδή οι μεταβολές που υπέστη ο προφορικός λόγος στη διάρκεια των αιώνων δεν είναι λίγες, είναι επόμενο ότι τα διάφορα αλφαβητικά συστήματα γραφής που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα θα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σχέση ή διαφάνεια μεταξύ γραμμάτων και ήχων της ομιλίας.

«Κατά συνέπεια, ο Scheerer (1986) προχωρά στη διάκριση των ορθογραφικών συστημάτων σε δύο κατηγορίες, σε:

- **Ρηχά ορθογραφικά συστήματα**, στα οποία υπάρχει ένα προς ένα αντιστοιχία (και άρα διαφάνεια) μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου. Με τα συστήματα αυτά αναπαριστάνεται σχεδόν πλήρως η φωνημική διαφοροποίηση της γλώσσας.
- **Βαθιά ορθογραφικά συστήματα**, σε αυτά η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου που αναπαριστάνουν δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά. Η σχέση αυτή είναι μεταβλητή και επηρεάζεται από τη μορφολογία των λέξεων (και άρα και ο βαθμός διαφάνειας είναι μικρός). Για το λόγο αυτό τα ορθογραφικά αυτά συστήματα ονομάζονται και μορφοφωνημικά (Chomsky & Halle, 1968)» (Πόρποδας, 2002, σ.113).



Γεγονός που επιβεβαιώνει με την άποψη του ο Coulmas (1989) ότι ο βαθμός αντιστοιχίας μεταξύ των γραμμάτων και της φωνολογικής μετάφρασής τους επηρεάζεται από τον τρόπο γραφής των λέξεων, δηλαδή από την ορθογραφία. Η ορθογραφία αναφέρεται στις βασικές αρχές που διέπουν την αντιστοιχία των ήχων της ομιλούμενης γλώσσας με τα γράμματα του αλφαβήτου (Πόρποδας, 2002).

Με βάση τη συγκεκριμένη διαφοροποίηση, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, όσον αφορά την ανάγνωση, είναι αρκετά διαφανές. Δηλαδή, έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα (ο βαθμός αυτός προσεγγίζει σχεδόν το ένα προς ένα) και για το λόγο αυτό κλίνει περισσότερο προς το μέρος των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας. Ενώ, όσον αφορά την ορθογραφημένη γραφή της η ελληνική γλώσσα είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, διότι υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων-γραφημάτων. Επομένως, η ορθογραφία δεν καθορίζεται πάντα από την φωνολογία της λέξης. Έτσι, υπάρχουν αρκετές λέξεις η φωνημική δομή των οποίων μπορεί να γραφεί με περισσότερους από έναν τρόπους αλλά και λέξεις η γραφημική δομή των οποίων να προφερθεί διαφορετικά (Πόρποδας, 2002).

Μερικές από αυτές τις ανακολουθίες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, σύμφωνα με τους Τριανταφυλλίδη (1913), Τομπαΐδη (1987), Ζακεστίδου και Μανίου-Βακάλη (1987) είναι:

Κατά την ανάγνωση:

- Το γράμμα -v- προφέρεται ως [i], [φ], [β], αναπαριστά σε διαφορετικές καταστάσεις διαφορετικά φωνήματα.
- Το γράμμα -τ- προφέρεται ως [t] και [d].
- Το γράμμα -v- (π.χ. Εύβοια), το γράμμα -π- στο τρίψηφο -μπτ- (π.χ. Πέμπτη), το ένα από τα διπλά σύμφωνα: λλ, κκ, κ.α., δεν προφέρονται και είναι άφωνα.

Κατά τη γραφή:

- Το φώνημα [i] γράφεται με τα γράμματα: η, ι, υ, ει, οι, υι.
- Το φώνημα [o] γράφεται με τα γράμματα: ο, ω.
- Το φώνημα [e] γράφεται με το γράμμα -ε- και το δίψηφο -αι-
- Το φώνημα [u] γράφεται με το δίψηφο -ου-



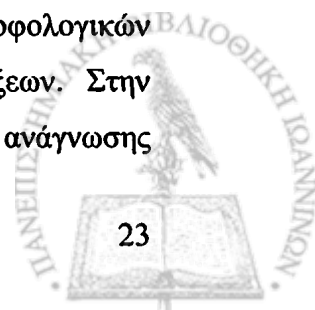
- Το φώνημα [s] γράφεται με τα γράμματα: σ, ς, σσ.

(Πόρποδας, 2002).

Όπως προκύπτει και από την άνωθεν αναφορά, οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται και με τον τρόπο επεξεργασίας των λέξεων κάθε κατηγορίας κατά την ανάγνωση τους. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι λέξεις, η ανάγνωση των οποίων βασίζεται στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα με την εφαρμογή των αρχών της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας π.χ οι λέξεις: τραπέζι, νερό, κ.α., ενώ για τη γραφή τους χρησιμοποιείται ένα γράμμα για κάθε φώνημα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι λέξεις, η γραφή των οποίων ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία (η οποία απεικονίζει την αρχική φωνητική κατάσταση και ετυμολογία των λέξεων) π.χ. οι λέξεις: παιδεία, είναι, κ.α. Οι λέξεις αυτής της κατηγορίας γράφονται με τρόπο που παραβιάζει τη φωνημική-γραφημική αντιστοιχία και η ανάγνωση τους επίσης παρεκκλίνει από την εφαρμογή των αρχών της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Αυτές οι ασυνέπειες που παρατηρούνται στη πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας υπόκειται σε κανόνες, η μάθηση των οποίων είναι εύκολη και εφαρμόζεται σε κάθε περίπτωση ανάγνωσης των συγκεκριμένων αποκλίσεων (Πόρποδας, 2002).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, που αξίζει να αναφερθεί διότι έχει το δικό του ρόλο τόσο στην ανάγνωση αλλά και ιδιαίτερα στη γραφή, είναι ότι η ελληνική γλώσσα αποτελείται από ομόηχες λέξεις, οι οποίες έχουν την ίδια προφορά αλλά διαφορετική γραφή αλλά και από ομώνυμες λέξεις, οι οποίες έχουν την ίδια γραφή και προφορά (Πόρποδας, 2002).

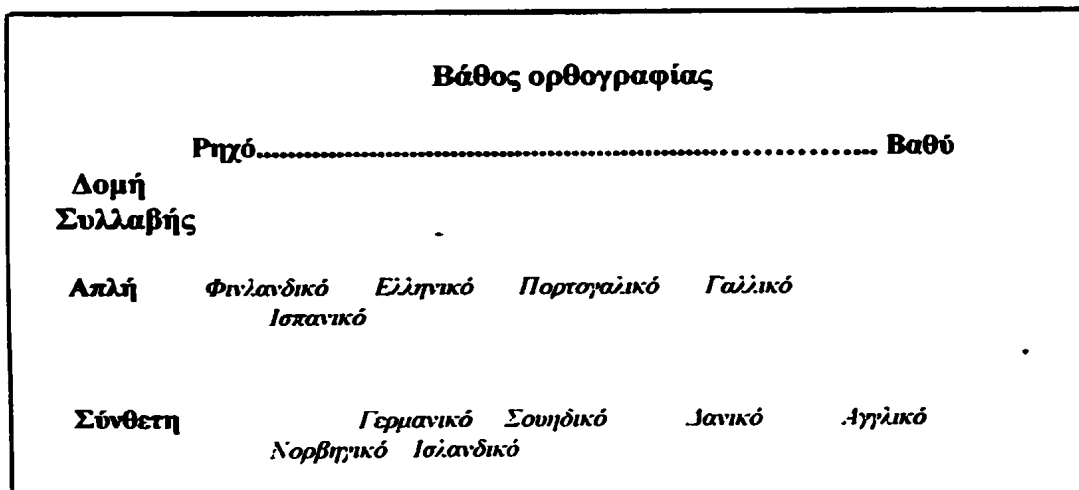
Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση των ορθογραφικών συστημάτων σε βαθιά και ρηχά συστήματα, μπορεί να υποθεθεί ότι ο βαθμός κατά τον οποίο ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής αναπαριστάνει τη φωνολογία, και με βάση τον οποίο το σύστημα χαρακτηρίζεται σε βαθύ ή ρηχό, έχει μεγάλη σχέση με τον τρόπο κατά τον οποίο διεκπεραιώνεται η ανάγνωση των λέξεων. Η υπόθεση αυτή που διατυπώθηκε από τους Katz και Frost (1992), γνωστή ως υπόθεση του ορθογραφικού βάθους, υποστηρίζει ότι η φύση της ορθογραφικής δομής ενός ορθογραφικού συστήματος που έχει χαρακτηριστεί ως βαθύ (όπως π.χ. το αγγλικό) είναι πολύ πιθανό να επηρεάζει τον αναγνώστη ώστε να διεκπεραιώνει την ανάγνωση με τη βοήθεια μορφολογικών πληροφοριών από την οπτικο-ορθογραφική δομή των γραπτών λέξεων. Στην περίπτωση όμως ενός ρηχού ορθογραφικού συστήματος η διαδικασία της ανάγνωσης



διεκπεραιώνεται με τη χρήση φωνολογικών πληροφοριών, βασίζεται δηλαδή σε μια ένα προς ένα αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων (Πόρποδας, 2002).

Ο Seymour σε μια υπόθεση ταξινόμησης των ορθογραφικών συστημάτων που διατύπωσε το 2001 έχοντας ως κριτήρια τη δομή των συλλαβών μιας γλώσσας σε απλές και σύνθετες αλλά και το βάθος της ορθογραφίας, δηλαδή το βαθμό αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων κατέταξε το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα δεύτερο στη σειρά μετά το φινλανδικό με τη μεγαλύτερη ένα προς ένα αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων καθώς και την απλούστερη δομή της συλλαβής (βλ. Σχήμα 2).

Εν κατακλείδι, θεωρείται ότι η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των διαφόρων συστημάτων γραφής στην αναπαράσταση της σχέσης μεταξύ του γραπτού και προφορικού λόγου διαπιστώνεται ότι αντανακλάται στο βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας στη γνωστική επεξεργασία της ανάγνωσης και στον τρόπο και βαθμό ευκολίας της εκμάθησής της (Πόρποδας, 2002).



Σχήμα 2.: Ταξινόμηση Ευρωπαϊκών ορθογραφικών συστημάτων με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας (Seymour, 2001).

1.2.4. Αξιολόγηση της ανάγνωσης

Με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού αρχίζει και η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι από τότε μπορεί να αξιολογείται η αναγνώστικη επίδοση του παιδιού, η οποία μπορεί να γίνεται άτυπα και να συμπληρώνεται με τη χορήγηση ορισμένων τεστ ανάγνωσης.

Οι παράμετροι της αξιολόγησης της ανάγνωσης είναι η ακρίβεια της ανάγνωσης και η ευχέρεια (με βάση το χρόνο) διεκπεραίωσης της ανάγνωσης. Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, η πλέον χρήσιμη μεταβλητή αρχικά σε ένα τεστ βασικής αναγνωστικής λειτουργίας κρίνεται ότι είναι ο χρόνος που απαιτείται για την διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. Ο χρόνος της ανάγνωσης μπορεί να υπολογιστεί με βάση το συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση αρχικώς μιας σειράς γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων και τελικώς ολόκληρου του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση στα πρώτα στάδια αναγνωστικής λειτουργίας επικεντρώνεται στον έλεγχο της ανάγνωσης των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων. Η αξιολόγηση των γραμμάτων μπορεί να γίνει με την παρουσίαση μιας σειράς μεμονωμένων γραμμάτων, που έχουν ήδη διδαχθεί, οπότε ζητείται από το παιδί να αναγνωρίσει και να ονομάσει το κάθε γράμμα με το φθόγγο που αντιστοιχεί σε αυτό (π.χ. α, κ, ι, ο) και όχι με το όνομα του (π.χ. άλφα, κάπα, γιώτα, όμικρον). Στη σειρά των γραμμάτων που θα δοθούν για αναγνώριση θα περιλαμβάνονται τόσο μικρά όσο και κεφαλαία γράμματα. Στην περίπτωση που ο χρόνος αναγνώρισης του κάθε γράμματος είναι αρκετά μεγάλος, τότε ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει με επιπλέον ασκήσεις αναγνώρισης του κάθε γράμματος για εξάσκηση (Πόρποδας, 2002).

Η μέθοδος αξιολόγησης των συλλαβών μπορεί να είναι ίδια με εκείνη που εφαρμόστηκε στην περίπτωση της αξιολόγησης της ανάγνωσης γραμμάτων. Πρέπει όμως να διευκρινιστεί, ότι οι συλλαβές θα πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο τα γράμματα που έχουν διδαχθεί, να αποτελούνται από δύο γράμματα (σύμφωνο-φωνήεν) με όλους τους πιθανούς συνδυασμούς, ενώ βαθμιαία η αξιολόγηση προχωρά με συλλαβές τριών ή περισσότερων γραμμάτων του τύπου σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο και αργότερα σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν ή σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο (Πόρποδας, 2002).

Στη συνέχεια, με την αξιολόγηση της ανάγνωσης λέξεων επιδιώκεται να ελεγχθεί η γνώση και η ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική παράσταση της λέξης, να τη μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση και να κατανοεί τη σημασία της. Η δασκάλα μπορεί να κατασκευάσει διάφορες καρτέλες ανάγνωσης λέξεων, το οποίο θα περιλαμβάνει μονοσύλλαβες λέξεις καθώς και απλές δισύλλαβες της μορφής Σ-Φ-Σ-Φ και καθώς το παιδί θα προχωρά στη μάθηση της ανάγνωσης θα περιλαμβάνει και πιο σύνθετες λέξεις με περισσότερες συλλαβές. Για την καλύτερη



όμως αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να αποκωδικοποιεί προτείνεται και η εξέταση του παιδιού στη δημιουργία ψευδολέξεων, λέξεων δηλαδή χωρίς κανένα σημασιολογικό περιεχόμενο, οι οποίες θα προκύπτουν με την αντικατάσταση ενός ή δύο γραμμάτων της κάθε λέξης με άλλα (Πόρποδας, 2002).

Σε μεγαλύτερες ηλικίες και τάξεις του δημοτικού, όπου το παιδί έχει διδαχθεί και αποκτήσει την αναγνωστική δεξιότητα προτείνονται κι άλλοι τρόποι και τακτικές αξιολόγησης της ανάγνωσης. Στις ακόλουθες σειρές θα αναλυθούν οι κυριότερες σε επίπεδο μόνο ανάγνωσης λέξεων, καθώς τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης θα αναλυθούν σε επόμενες ενότητες:

- Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης.
- Η ανάλυση λαθών.
- Οι αναδιηγήσεις (βλ. εν. 1.3.3.)
- Η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης (βλ. εν. 1.3.3.)
- Οι πολλαπλές καταγραφές.

Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης (IRI) είναι ένας πολύ γνωστός τρόπος συστηματικής αλλά μη τυπικής αξιολόγησης της ανάγνωσης. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία περιλαμβάνει καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που διαβάσει ο μαθητής. Η δοκιμασία ολοκληρώνεται όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών λαθών του μαθητή ακολουθούν ορισμένες ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, όπως επισημαίνουν οι Lipson και Wixson (1991). Επομένως, τα βασικά στοιχεία μιας άτυπης καταγραφής ανάγνωσης είναι:

- Κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων.
- Ταξινομημένα κείμενα ανάγνωσης.
- Ερωτήσεις κατανόησης (Silvaroli, Kear & McKenna, 1982).
- Φύλλο περίληψης/ανάλυσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων είναι έτοιμες λίστες ή λίστες που δημιουργούνται από τη δασκάλα. Αυτές εφαρμόζονται για να διαπιστωθεί η ακρίβεια της αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων. Με αυτό τον τρόπο, η δασκάλα μπορεί να καταλάβει σε ποιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας βρίσκεται ο μαθητής. Κάθε τέτοια λίστα περιέχει περίπου 10-20 λέξεις που προέρχονται από το ανάλογο βασικό λεξιλόγιο του παιδιού. Η βαθμολογία σε αυτή την αξιολόγηση είναι το

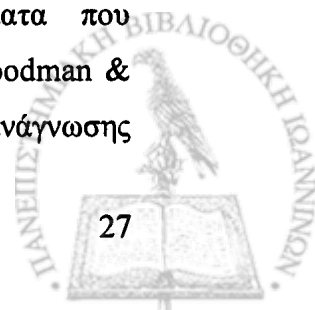
ποσοστό επί τοις εκατό των ορθά αναγνωρισμένων λέξεων [δηλαδή, (σωστές λέξεις / σύνολο λέξεων) X 100] (Παντελιάδου, 2000)

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία ανάγνωσης του καταλόγου ταξινομημένων λέξεων και βρεθεί κατά προσέγγιση το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, δίνονται σε αυτό κείμενα που μπορεί να διαβάσει. Τα κείμενα αυτά έχουν 25-200 λέξεις ανάλογα με την τάξη (αναγνωστικό επίπεδο). Έτσι, συνήθως για την Α' τάξη είναι 75-100 λέξεις, για τις Β' και Γ' τάξεις 75-100 λέξεις και για τις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις 150-200 λέξεις. Κατά την προφορική ανάγνωση αυτών των κειμένων τα πιο συνήθη λάθη που διαπράττονται είναι παραλείψεις, εισαγωγές, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις, παράβλεψη της στίξης και δισταγμούς. Η βαθμολογία σε αυτή τη φάση είναι το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών λέξεων στο σύνολο των λέξεων του κειμένου [δηλαδή, (σύνολο λέξεων – λανθασμένες λέξεις / σύνολο λέξεων) X100] (Παντελιάδου, 2000).

Μετά την ανάγνωση του κειμένου η δασκάλα κάνει στο μαθητή ερωτήσεις με σκοπό να ανιχνεύσει το επίπεδο κατανόησης του κειμένου που διαβάστηκε. Οι ερωτήσεις κατανόησης στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου αξιολόγησης ανάγνωσης είναι ανοιχτές (βλ. ενότητα 1.3 (iii)) (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τους Johnson et al. (1987) αλλά και τους Lipson και Wixson (1991) η δοκιμασία της άτυπης καταγραφής ανάγνωσης διακρίνει τρία επίπεδα ανάγνωσης σύμφωνα με την επίδοση των παιδιών. Πρώτον, το επίπεδο ανεξαρτησίας, στο οποίο ο μαθητής διαβάζει με ευχέρεια και κάνει πολύ λίγα λάθη αναγνώρισης λέξεων και κατανόησης. Δεύτερον, το επίπεδο διδασκαλίας, σε αυτό ο μαθητής κάνει κάποια λάθη αναγνώρισης λέξεων, αν και αυτά δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά και η κατανόηση είναι επαρκής. Τρίτον, το επίπεδο απογοήτευσης, σε αυτό το επίπεδο η ανάγνωση του μαθητή είναι αργή και διακοπτόμενη. Το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθεί τα κείμενα και τα υλικά της τάξης του και για το λόγο αυτό πρέπει να του δοθούν υλικά χαμηλότερου επιπέδου (Παντελιάδου, 2000).

Μια άλλη προτεινόμενη μέθοδος αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών αποτελεί η **ανάλυση των λαθών** (miscue analysis) που κάνουν, τα οποία και σημειώνει η δασκάλα. Τα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση ως επί το πλείστον δεν είναι τυχαία. Οφείλεται συνήθως σε λανθασμένη αντίληψη σε κάποια από τα γραφο-φωνημικά συντακτικά και σημασιολογικά συστήματα που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να επεξεργαστεί το γραπτό υλικό. Οι Goodman & Goodman (1977) υποστηρίζουν ότι η καταγραφή των λαθών ανάγνωσης



πραγματοποιείται για να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης στην επεξεργασία του γραπτού υλικού.

Σύμφωνα με τους Goodman, Watson & Burke (1987) η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής: επιλέγεται ένα αρκετά μεγάλο και με νόημα κείμενο, στο οποίο ο αναγνώστης θεωρείται ότι θα κάνει τουλάχιστον 25 λάθη. Το επιλεγμένο κείμενο φωτοτυπείται και αριθμούνται οι γραμμές του. Ο αναγνώστης καλείται να διαβάσει φωναχτά, ενώ του διευκρινίζεται ότι δεν θα έχει καμία βοήθεια. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σημειώνονται τα λάθη. Οι τύποι λαθών που καταγράφονται μελετώνται, αποκωδικοποιούνται και ερμηνεύονται ώστε να εκπονηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2000).

«Αν και σημειώνονται όλα τα λάθη που κάνει ο μαθητής στην ανάγνωση, κωδικοποιούνται μόνο τα λάθη αντικατάστασης. Η κωδικοποίηση, όπως αναφέρουν οι Goodman & Burke (1972) γίνεται με βάση τις παρακάτω οκτώ ερωτήσεις:

1. Εμπλέκεται στα λάθη η διάλεκτος του παιδιού; (διάλεκτος)
2. Πόσο μοιάζει οπτικά το λάθος με το σωστό; (οπτική ομοιότητα)
3. Πόσο μοιάζει ακουστικά το λάθος με το σωστό; (ηχητική ομοιότητα)
4. Είναι η γραμματική λειτουργία του λάθους ίδια με αυτή της λέξης στο κείμενο; (γραμματική λειτουργία)
5. Διορθώθηκε το λάθος; (διόρθωση)
6. Μήπως το λάθος παραβιάζει τους γραμματικούς κανόνες; (γραμματική ορθότητα)
7. Μήπως το λάθος παραβιάζει τη σημασιολογική δομή της πρότασης; (σημασιολογική ορθότητα)
8. Το λάθος έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του νοήματος; (αλλαγή νοήματος)

Η ανάλυση λαθών, όπως όλες οι δοκιμασίες, αξιολογεί ένα δείγμα συμπεριφοράς που μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής αντιδρά σε διαφορετικούς τύπους κειμένου» (Παντελιάδου, 2000, σ.98).

Ένας επιπλέον τρόπος με τον οποίο μπορούμε να αξιολογήσουμε την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών αποτελούν και οι **πολλαπλές καταγραφές**, που ουσιαστικά πρόκειται για έναν συνδυασμό πολλών άτυπων καταγραφών. Σκοπός της χρήσης τους είναι να υπογραμμιστούν οι μορφές ανάγνωσης στις οποίες τα καταφέρνει καλά ή λιγότερο καλά. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (1988) οι τεχνικές άτυπης καταγραφής που μπορεί να αποτελούν μία πολλαπλή καταγραφή είναι:



«α. Η ανάλυση των λαθών προφορικής ανάγνωσης, όπως αναφέρουν οι Johnson, Kress και Pikulski (1987).

β. Η ανάλυση της ευφράδειας, όπως αναφέρουν οι Deno και Fuchs (1987).

γ. Η ανάλυση της κατανόησης.

δ. Η ανάλυση της επίδοσης σε διαφορετικά υλικά άτυπης καταγραφής της ανάγνωσης» (Παντελιάδου, 2000, σ. 102).

Οι συνδυασμοί των άτυπων τρόπων καταγραφής χρησιμοποιούνται ανάλογα την περίπτωση π.χ. αν πρέπει να αξιολογηθεί η ανάγνωση κειμένου εφαρμόζεται από τη δασκάλα η ανάλυση των λαθών ανάγνωσης. Ομοίως, επιλέγονται κάθε φορά οι συνδυασμοί των πολλαπλών καταγραφών που κρίνονται ως κατάλληλοι για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας κάθε περίπτωσης παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

1.2.5 Διδασκαλία της ανάγνωσης

Οι διάφορες θεωρίες της αναγνωστικής λειτουργίας που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '70 φαίνεται να έχουν αποκρυσταλλωθεί σε δύο μεγάλες ομάδες ή συσπειρώσεις μοντέλων: α) σε εκείνες που θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι αντικείμενο εκμάθησης μιας ακολουθίας σταδίων εκκινώντας από κάτω προς τα πάνω -από τη βάση στην κορυφή (**bottom-up models**), και β) σε εκείνες που εδράζονται στις ψυχολογιστικές θεωρίες και υποστηρίζουν ότι στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκονται ανώτερες γνωστικές λειτουργίες που καθοδηγούν τις χαμηλότερου επιπέδου διαδικασίες επεξεργασίας και απόκτησης πληροφοριών· με άλλα λόγια, ακολουθείται εδώ μια αντίθετη πορεία, δηλαδή με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω-από την κορυφή στη βάση (**top-down models**) (βλ. Σχ. 3). Οι τελευταίες μάλιστα δίνουν βαρύτητα σε μια ανωτέρου αλληλεπίδραση γλώσσας και σκέψης, με την ευρύτερη της έννοια (Στασινός, 2003).

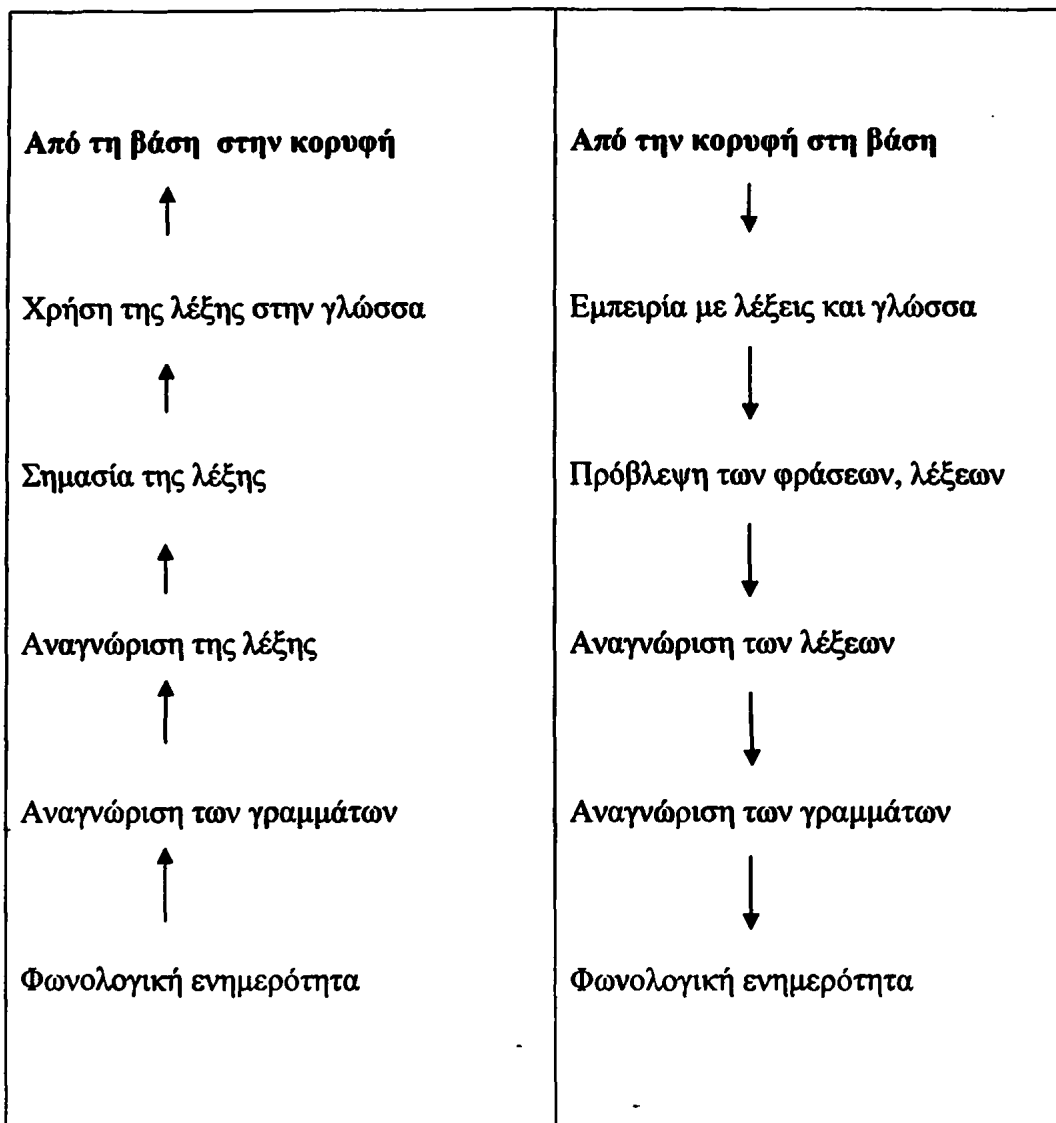
Πιο αναλυτικά, το μοντέλο «Από τη βάση στην κορυφή» αντικατοπτρίζει την άποψη ότι πρώτα κοιτάμε το ερέθισμα, δηλαδή τα συστατικά των γραμμάτων και μετά περνάμε στο νόημα. Αυτό τονίζει την ανάγκη να μεταφράσουμε:

- τα γραπτά σύμβολα σε ήχους
- τους ήχους σε σημασίες

Οι «οπαδοί» της διδακτικής προσέγγισης «Από τη βάση στην κορυφή» πιστεύουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος ασχολείται με κάθε ένα κομμάτι διαθέσιμης πληροφορίας, άρα διαβάζουμε γράμμα προς γράμμα τόσο γρήγορα ώστε η διαδικασία γίνεται αυτόματα (Reid, 2003).

Με βάση τη συγκεκριμένη πρακτική, ο αναγνώστης διαβάζει ένα γραπτό κείμενο μέσα από τα εξής στάδια: α) Κινεί τα μάτια του στο πρώτο τμήμα της τυπωμένης σελίδας. β) Το οπτικό του σύστημα προχωρά στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία της πρώτης λέξης της σελίδας. γ) Κάθε γράμμα μετατρέπεται σε ήχο, γεγονός που οδηγεί στην ακριβή προφορά της λέξης. δ) Με την προσκτώμενη προφορά της λέξης επιτυγχάνεται η πρόσβαση στο σημασιολογικό της περιεχόμενο, το οποίο συγκρατείται στη μνήμη του αναγνώστη. ε) Παρόμοια επεξεργασία πραγματοποιείται και στις υπόλοιπες λέξεις του κειμένου μέχρις ότου ολοκληρωθεί μια φράση στο σύνολό της και κατακτηθεί πλήρως το νόημα της. Η ονομασία επομένως, της συγκεκριμένης διαδικασίας δεν είναι τυχαία. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή ο αναγνώστης ξεκινάει από τη βάση αναγνωρίζοντας γράμματα και σταδιακά προχωρά προς τα πάνω εμπλεκόμενος σε όλο και ανώτερα γλωσσικά επίπεδα μέχρις ότου καταφέρει να κατανοήσει το νόημα ολόκληρης της παραγράφου (Στασινός, 2003).

Το μοντέλο «Από την κορυφή στη βάση» καθοδηγείται από τις προσωπικές του προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για το τι αναμένεται να εμπεριέχεται στην προκείμενη τυπωμένη σελίδα. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης καταφεύγει στη χρήση των γνώσεων του για τον κόσμο, τη γλώσσα και τα συναφή με το κείμενο που έχει μπροστά του, προκειμένου να «μαντέψει» το πραγματικό περιεχόμενο της υπό ανάγνωση σελίδας. Ο ίδιος, εμπλεκόμενος στη διαδικασία αυτή, επιχειρεί να αντλήσει πληροφορίες από την ίδια την προκείμενη σελίδα, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας τις προσδοκίες του. Δεν προβαίνει, άρα, στη γράμμα προς γράμμα και λέξη προς λέξη επεξεργασία του κειμένου αλλά καθοδηγείται από έννοιες, δηλαδή επιχειρεί την πρόσβαση σε αυτό μέσα από την επιλογή ορισμένων πληροφοριών του κειμένου που σχετίζονται περισσότερο με τις προσδοκίες του (βλ. Jorm 1983)» (Στασινός, 2003, σ.115).



Σχήμα 3.: Η Αναγνωστική πορεία σύμφωνα με το μοντέλο «Από τη βάση στην κορυφή» και «Από την κορυφή στη βάση» (Reid, 2003).

Ο αναγνώστης προσπαθεί να κατακτήσει τη σημασία του κειμένου από τα στοιχεία που του είναι διαθέσιμα. Άλλοτε με βάση:

- το πλαίσιο του αποσπάσματος που διαβάζεται: αυτό αφορά το συντακτικό πλαίσιο, δηλαδή τη δομή της πρότασης, και το σημασιολογικό περιβάλλον, δηλαδή την προσδοκώμενη σημασία του αποσπάσματος.
- τις διαθέσιμες γραφικές πληροφορίες: δηλαδή τη μορφή των λέξεων, ο αναγνώστης διαβάζει την πρόταση με βάση αυτά τα περιγραφικά στοιχεία. (Reid, 2003)

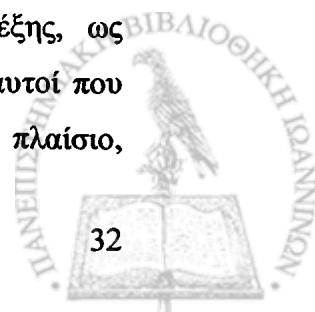
Ο Frank Smith (1978, σ. 163) στη πρόταση που διατυπώνει και αφορά την top-down διαδικασία αναφέρει ότι :

«Οι αναγνώστες δεν παρατηρούν κανονικά το κείμενο χωρίς να έχουν κάτι στο νου τους, χωρίς προηγούμενο σκοπό και χωρίς καμιά προσδοκία για το τι είναι ενδεχόμενο να βρουν σ' αυτό. Οι αναγνώστες ενδιαφέρονται για το περιεχόμενο περισσότερο παρά προσπαθούν ν' αναγνωρίσουν γράμματα ή λέξεις. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν το περιεχόμενο δεν είναι για να εξετάσουν όλες τις δυνατότητες ούτε για να κάνουν βεβιασμένες προβλέψεις για μεμονωμένες περιπτώσεις. Οι ίδιοι προσβλέπουν περισσότερο στο πλαίσιο των πλέον πιθανών εναλλακτικών θέσεων» (Στασινός, 2003, σσ.115-116).

Στα πλαίσια της κριτικής που ασκήθηκε στην top-down πρόσβαση στην αναγνωστική λειτουργία, ο Jorm (1983) θεωρεί σίγουρα την άποψη αυτή ως μια χρήσιμη διαδικασία σε σχέση με τη απλοϊκή bottom-up άποψη, ωστόσο δέχεται ότι παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες. Συγκεκριμένα, δε θα ήταν τόσο λειτουργική για κάποιον με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Ενώ, η δημιουργία προσδοκιών και η εξέτασή τους με βάση το περιεχόμενο της τυπωμένης σελίδας εμφανίζεται να είναι πολύ αναποτελεσματικός τρόπος ανάγνωσης. Επιπλέον, η υπόθεση ότι είναι συντομότερο για ένα αναγνώστη να προχωρήσει εικάζοντας το περιεχόμενο του κειμένου παρά προβαίνοντας στην αναγνώριση λέξεων σε οπτική βάση, καθώς φαίνεται δύσκολα υποστηρίζεται (Στασινός, 2003).

Το μοντέλο του Goodman, γνωστό ως ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι των υποθέσεων (1976) υποστήριξε θερμά την «από κορυφή στη βάση» διαδικασία της ανάγνωσης. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι οι επαρκείς αναγνώστες κάνουν καλή χρήση της διατύπωσης υποθέσεων και της πρόβλεψης κατά την ανάγνωση και επομένως κάνουν καλή χρήση των πληροφοριών που έχει στη διάθεση του ο αναγνώστης από το περιβάλλον του κειμένου. Ακόμη, η επιτυχημένη πρόβλεψη του κειμένου σημαίνει ότι οι καλοί αναγνώστες, σύμφωνα με τον Goodman, έχουν την ικανότητα να στηρίζονται περισσότερο σε γραφικές πληροφορίες χωρίς να χρειάζεται να επεξεργάζονται κάθε ένα οπτικό χαρακτηριστικό του κειμένου (Reid, 2003).

Το μοντέλο του Goodman για τη διαδικασία ανάγνωσης έχει δεχθεί έντονη κριτική. Οι κυριότεροι εκφραστές αυτής της κριτικής είναι οι Tunmer (1991), Stanovich(1988), Adams (1990) και οι Liberman και Liberman (1992). Βασικά τα αντεπιχειρήματα στο μοντέλο του Goodman θεωρούν την άποψη, ότι οι επαρκείς αναγνώστες εξαρτώνται από το πλαίσιο για την αναγνώριση της λέξης, ως ανακρίβεια. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οι ανεπαρκείς αναγνώστες είναι αυτοί που στηρίζονται στο πλαίσιο, οι επαρκείς δεν χρειάζεται να στηρίζονται στο πλαίσιο,



εφόσον διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και μπορούν να αναγνωρίζουν τις λέξεις χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και να χρησιμοποιούν τη μέγιστη γνωστική ικανότητά τους για την κατανόηση. Η προσπάθεια που απαιτείται από τους ανεπαρκείς αναγνώστες για να αναγνωρίσουν τις λέξεις μειώνει την γνωστική ικανότητά τους για κατανόηση (Reid, 2003)

Βέβαια, υπάρχουν ενδείξεις (Adams, 1990) ότι οι επαρκείς αναγνώστες στην πραγματικότητα προσέχουν σχεδόν κάθε λέξη καθώς διαβάζουν. Διότι, η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται γρήγορα από τους ικανούς αναγνώστες με μικρότερη γνωστική προσπάθεια απ' ό,τι απαιτείται για παράδειγμα στους ανεπαρκείς αναγνώστες, οι οποίοι στην ουσία αναλύουν οπτικά κάθε λέξη (Reid, 2003).

Ο Lovegrove (1993) υπογραμμίζει τη σημασία των οπτικών πληροφοριών για τους ανεπαρκείς αναγνώστες. Αναφέρεται στα δύο οπτικά υποσυστήματα- το παροδικό και το τονικό. Το παροδικό σύστημα που είναι κατάλληλο στην αναγνώριση της γενικής μορφής των αντικειμένων, έχει γρήγορο χρόνο μετάδοσης και συνδέεται με την περιφερειακή όραση. Το μόνιμο σύστημα είναι ευαίσθητο στο άσπρο και στο μαύρο, σε λεπτομερειακά ερεθίσματα και είναι αργό στην αλλαγή. Έχει μικρό χρόνο μετάδοσης και σχετίζεται με την κεντρική όραση (Reid, 2003).

Το βασικό χαρακτηριστικό σε σχέση με αυτά τα συστήματα είναι ότι δε λειτουργούν συγχρόνως. Οι έρευνες του Lovegrove δείχνουν ότι οι ανεπαρκείς αναγνώστες έχουν ένα αδύναμο παροδικό σύστημα και ένα φυσιολογικό μόνιμο. Αυτό οδηγεί σε αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο συστήματα και έχει συνέπειες στην επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων κατά την ανάγνωση, εφόσον η ανάγνωση χρειάζεται το συγχρονισμό τόσο του παροδικού όσο και του μόνιμου συστήματος. Αυτό μπορεί πρακτικά να σημαίνει ότι μπορούμε να καλύπτουμε μέρη της σελίδας, στα οποία δεν επικεντρώνεται η προσοχή του παιδιού εκείνη τη στιγμή. Αλλά επίσης σημαίνει να δίνουμε αρκετό χρόνο επεξεργασίας στους ανεπαρκείς αναγνώστες. Παρόλο που μπορεί να εντοπιστούν μειονεκτήματα κατά την εξέταση του μοντέλου του Goodman, ωστόσο πολλά από τα μηνύματα που περιλαμβάνει απαιτούν σκέψη (Reid, 2003).

Τόσο το μοντέλο «Από την κορυφή στη βάση» όσο και το μοντέλο «Από τη βάση στην κορυφή» έχουν περιορισμούς από την άποψη της κατανόησης της διαδικασίας ανάγνωσής, γιατί σαφώς οι αναγνώστες αντλούν και από τις δύο διαδικασίες, όταν διαβάζουν. Το αμφίδρομο αντισταθμιστικό μοντέλο προσπαθεί να εξηγήσει πως λειτουργούν αυτές οι διπλές διαδικασίες. Το μοντέλο αυτό δέχεται ότι η



ανάγνωση περιλαμβάνει την αναγνώριση των λέξεων με βάση τις πληροφορίες που παρέχονται τόσο από το κείμενο, όσο και από τον αναγνώστη και, όπως προτάθηκε από τον Stanovich (1988), εστιάζει στις ακόλουθες υποθέσεις:

- Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν συγχρόνως πληροφορίες από διαφορετικά επίπεδα και δεν αρχίζουν απαραίτητα είτε από το γραφικό (από την κορυφή στη βάση), είτε από το πλαίσιο (από τη βάση στην κορυφή) επίπεδο.
- Κατά την ανάπτυξη των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, οι αναγνώστες ενδέχεται να στηρίζονται περισσότερο σε κάποια επίπεδα επεξεργασίας απ' ό,τι σε άλλα, π.χ. μπορεί να χρησιμοποιούν το πλαίσιο σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.
- Τα αδύνατα σημεία του αναγνώστη αντισταθμίζονται από τα δυνατά σημεία του.

Ο Stanovich μάλιστα αμφισβητεί την άποψη ότι οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν το μοντέλο «Από την κορυφή στη βάση» περισσότερο από ότι οι αδύναμοι αναγνώστες. Πράγματι, οι καλοί αναγνώστες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις γραφικές λεπτομέρειες και οι ανεπαρκείς αναγνώστες στηρίζονται περισσότερο στο πλαίσιο. Επομένως, ένα υψηλότερο επίπεδο επεξεργασίας του κειμένου δεν απαιτεί απαραίτητα την ολοκλήρωση όλων των χαμηλότερων επιπέδων επεξεργασίας. Το μοντέλο του Stanovich εξηγεί το γεγονός ότι πολλοί αδύναμοι αναγνώστες χρησιμοποιούν στρατηγικές, για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους στην επεξεργασία των πληροφοριών. Είναι προφανές ότι η αντισταθμιστική υπόθεση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δύο λόγους: πρώτο, περιγράφει τις στρατηγικές ανάγνωσης τις οποίες χρησιμοποιούν άτομα που έχουν αντίστοιχες χαμηλές επιδόσεις· δεύτερο μια τέτοια χρήση υποδεικνύει πιθανούς τρόπους βελτίωσης του αναγνωστικού επιπέδου αυτών των ατόμων (Στασινός, 2003).

Εντούτοις, τα περισσότερα μοντέλα ανάγνωσης προέρχονται από τις διαδικασίες «Από την κορυφή στη βάση» ή «Από τη βάση στην κορυφή».

1.3. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

1.3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά της κατανόησης

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με ακριβέστερο στόχο την κατανόηση του νοήματος του κειμένου, τη σύλληψη της έννοιας, την ανακάλυψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος. Ανάγνωση με την έννοια αυτή σημαίνει κατανόηση. Και κατανόηση σημαίνει εύρεση της ουσίας του αντικειμένου. Για την ανεύρεση όμως αυτής της «ουσίας» του αντικειμένου ή φαινομένου ή κατάστασης πρέπει να αναζητηθούν οι λογικές σχέσεις ομοιότητας, διαφοράς, συγγένειας, ισοτήρας, ανισότητας, αντίθεσης, αιτίας και αποτελέσματος με άλλα αντικείμενα, φαινόμενα ή καταστάσεις (Βάμβουκας, 1984).

Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μήνη και η ανύσχυση της σημασίας της λέξης. Επομένως, όταν ένας μαθητής, που ήδη γνωρίζει από τον προφορικό λόγο τη σημασία π.χ. της λέξης θερμόμετρο, (και επομένως μπορεί και κατανοεί τη λέξη αυτή προφορικά), αποκεδικοποιήσει (δηλαδή αναγνωρίσει οπτικά και μεταφράσει φωνολογικά) τη γραπτή λέξη θερμόμετρο, διότι ο αναγνώστης εφαρμόζει τους ίδιους περίπου μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής (ο οποίος διεκπεραίωσε με επιτυχία τόσο την αποκεδικοποίηση όσο και την κατανόηση της γραπτής λέξης π.χ. θερμόμετρο) *διέβασε* τη λέξη θερμόμετρο (Πόρποδας, 2002). Η κατανόηση αρχίζει με την μάθηση στην τεχνική της αποκεδικοποίησης του μηνύματος και δεν τελειώνει, ίσως, ποτέ. Όσο το άτομο διαβάζει οφείλει να κατανοεί

Καθώς η δεξιάτητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την κριτική σκέψη με βάση τους Mercer & Mercer, 1985, οι μαθητές δεν κινούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά επίσης να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Επομένως, οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές.

Κατά τη κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό. Ο ικανός αναγνώστης, καθώς διαβάζει, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις εκτιμήσεις και τις προσδοκίες του σε σχέση με το περιεχόμενο του



κειμένου. Επομένως, κατά πόσο ένα κείμενο είναι ή δεν είναι κατανοητό εξαρτάται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των αναγνωστικών απαιτήσεων του κειμένου και των συναφών γνώσεων και ικανοτήτων του αναγνώστη (δηλαδή προηγούμενων συναφών γνώσεων, λεξιλογίου, γλωσσικής ικανότητας και τυχόν περιορισμών στη μνήμη του). Άρα, αναγνωρίζεται ότι κάθε φορά που τα στοιχεία ενός κειμένου δε συνάδουν με το γνωσιακό, γλωσσικό και νοητικό υπόβαθρο του αναγνώστη αναμένεται να υπάρχουν προβλήματα στην κατανόησή του (Στασινός, 2003)

Όταν διαβάζει, ο ικανός αναγνώστης θέτει ερωτήματα στον εαυτό του ασυναίσθητα. Πιθανές ερωτήσεις είναι: «Ξέρω αυτές τις λέξεις; Πως συνδέεται αυτή η πρόταση με ότι διάβασα πριν;» (Παντελιάδου, 2000, σ.226). Συγκεκριμένα, η κατανόηση κειμένου στοχεύει στην επίτευξη των παρακάτω (Mercer & Mercer, 1985· Hammil & Bartel, 1995· Idol, 1997):

Πρώτον, στην ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, για μια επιτυχημένη ανάγνωση ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής απευθύνει την εξής βασική ερώτηση στον εαυτό του: «Ποιες είναι οι λέξεις που (δεν) γνωρίζω;». Εάν υπάρχουν άγνωστες λέξεις ζητά από κάποιον να του εξηγήσει τη σημασία των λέξεων ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημα από τα συμφραζόμενα. Η διεύρυνση του λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση διδασκαλία λέξεων είτε με την εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό (Παντελιάδου, 2000).

Δεύτερον, στην κυριολεκτική κατανόηση. Ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που διατυπώνονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία (στο κείμενο ή στην εικόνα) προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Άρα, απαιτείται από τον μαθητή εκείνη η ικανότητα να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη διαδικασία διευκολύνεται με ερωτήσεις, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού;», «Πότε;», «Πώς;», «Τι κάνει;» (Παντελιάδου, 2000).

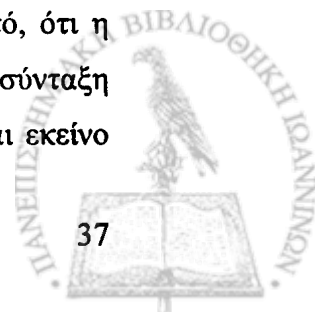
Τρίτον, στην ερμηνευτική κατανόηση. Αυτή η μορφή κατανόησης του κειμένου στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο αναγνώστης συνδέει το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Ο επιτυχημένος αναγνώστης σχηματίζει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθηση του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Ακόμη, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να απαντά σε ερωτήσεις που εκφράζουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Τέταρτον, στη κριτική κατανόηση. Ο αναγνώστης, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης ή όχι (Παντελιάδου, 2000).

Πέμπτον, στην αντανάκλαση – αποτίμησης. Δηλαδή, μετά την ανάγνωση ο μαθητής παροτρύνεται να αποδώσει (γραπτά ή προφορικά) τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που του δημιουργήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο. Αλλά ακόμη να κρίνει αν ταυτίζεται ή διαφοροποιείται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας (Παντελιάδου, 2000).

Οι κυριότεροι παράγοντες που θεωρούνται ότι επηρεάζουν την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου και η γνωστική υποδομή και ικανότητα του αναγνώστη. Ο ρόλος του κειμένου στην κατανόηση είναι δεδομένος και αναφέρεται σε στοιχεία του κειμένου, όπως το επίπεδο του λεξιλογίου, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος, η παρουσία μιας εικόνας που συνοδεύει το κείμενο, καθώς και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Για παράδειγμα, αν δώσουμε σε ένα μαθητή ένα κείμενο με λέξεις οι οποίες, σημασιολογικά του είναι σχεδόν άγνωστες, τότε και η κατανόηση του κειμένου θα είναι ανεπαρκής εξαιτίας των ελλειπών γνώσεων του για τη σημασία αρκετών από αυτών των λέξεων του κειμένου. Για την συντακτική δομή, είναι αποδεκτό, ότι η κατανόηση ενός κειμένου διευκολύνεται αν το κείμενο έχει γραφεί με απλή σύνταξη και μικρές προτάσεις. Το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου σίγουρα είναι εκείνο



που μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και άρα τη γνωστική του εγρήγορση. Βέβαια, το θεματικό περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη και η επίδραση του στην κατανόηση ενδεχομένως να είναι συσσωρευτική.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση του τίτλου του κειμένου στην κατανόησή του. Η ανάγνωση του τίτλου πριν την έναρξη ανάγνωσης του κειμένου φαίνεται ότι διευκολύνει τον αναγνώστη, καθώς διαβάζει, να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου και κατ' επέκταση να οικοδομεί την κατανόησή του. Η απουσία τίτλου από το κείμενο ή ακόμα και η παρουσίαση του τίτλου μετά την ανάγνωση του κειμένου φαίνεται ότι μειώνει την κατανόηση του κειμένου και οδηγεί στην ελλιπή μνημονική διατήρηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου.

Η βοήθεια που δέχεται ο αναγνώστης από την εκ των προτέρων παρουσίαση του τίτλου του κειμένου μπορεί να συμπληρωθεί από την εκ των προτέρων παρουσίαση μιας σχετικής εικόνας ή σχεδίου με το περιεχόμενο του κειμένου. Η παρουσίαση της εικόνας ενεργεί ως γνωστικό σχήμα-πλαίσιο που βοηθά στην κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση του κειμένου. Ενώ, ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα κείμενο φαίνεται ότι επιδρά στην κατανόησή του, διότι διευκολύνει ή απωθεί το σχηματισμό συνδεόμενων γνωστικών σχημάτων. Διότι, ο αναγνώστης είναι σε θέση να αποσπά με μεγαλύτερη ευκολία τις βασικές ή κύριες έννοιες του κειμένου, οι οποίες του είναι απαραίτητες για την κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Επιπροσθέτως, οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του αναγνώστη αποτελούν ένα ακόμη βασικό παράγοντα που επηρεάζει την κατανόηση και διατήρηση των προσλαμβανομένων πληροφοριών. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο όταν δώσουμε το ίδιο κείμενο να διαβαστεί και να κατανοηθεί από άτομα διαφορετικού επιπέδου γνώσεων για ένα συγκεκριμένο θέμα ή από άτομα διαφορετικών ικανοτήτων, για το λόγο ότι τα παιδιά με ανάλογες προϋπάρχουσες γνώσεις και χωρίς νοητικά προβλήματα κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου από άλλα παιδιά (Πόρποδας, 2002).

1.3.2. Τι είναι αναγνωστική κατανόηση

Η κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, ανάλυσης, διατήρησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος. Από την άποψη αυτή, η κατανόηση θεωρείται μια ανεξάρτητη διαδικασία, η οποία δεν ταυτίζεται με τη σκέψη και το συλλογισμό. Στην περίπτωση της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, η δραστηριότητα αυτή εκφράζεται ως μια διαδικασία διαρκούς δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων και συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή (Πόρποδας, 2002).

«Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985)» (Παντελιάδου, 2000, σ.226). Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ως μια διανοητική διαδικασία που εστιάζει στην αντικατάσταση των λέξεων με τις έννοιες μιας πρότασης, την εύρεση των λογικών σχέσεων που υπάρχουν και τις συνδέουν και την αναδιάρθρωση τους σε μια νέα «μορφή». Η συνειδητοποίηση της σχέσης μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης. Άρα, πρόκειται για μια γνωστική λειτουργία της οποίας χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ανεύρεση των λογικών σχέσεων μεταξύ των «σημαιομένων» (Βάμβουκας, 1984).

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κατανόησης, τα οποία αναφέρθηκαν εκτενώς την προηγούμενη ενότητα, η αναγνωστική κατανόηση φαίνεται να έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, από την άποψη ότι οι αναγνώστες διαμορφώνουν νοήματα με βάση τις ευκαιρίες που τους παρέχει το ίδιο το κείμενο. Για το λόγο αυτό η αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιείται ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση και την προσωπική βούληση, ακόμη κι όταν ο ικανός αναγνώστης κινητοποιεί αυτόματα συγκεκριμένες διαδικασίες. Ενώ, μπορεί να καθορίσει τι πρόκειται να κατανοηθεί και τι κατανοείται. Με αυτή την έννοια είναι αντανεκλαστική, στο βαθμό που οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με το κείμενο για να αποφασίσουν εάν απαιτείται περαιτέρω επεξεργασία. Σίγουρα και σε αυτή τη διαδικασία η ύπαρξη κινήτρων

λειτουργεί επιβοηθητικά ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης να εμπλακεί ενεργητικά στο κείμενο (Pressley & Afflerbach, 1995).

1.3.3. Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Όταν επιχειρούμε να αξιολογήσουμε την κατανόηση ενός κειμένου, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι ουσιαστικά προσπαθούμε να αξιολογήσουμε μια εσωτερική υποκειμενική διαδικασία η οποία δεν μπορεί να εξωτερικευθεί, αλλά εκδηλώνεται μόνο μέσω της μνημονικής λειτουργίας από την οποία είναι δύσκολο να διαχωριστεί. Ίσως και αυτός είναι ο βασικός λόγος δυσκολίας που υπάρχει για την ακριβή αξιολόγηση της κατανόησης (Πόρποδας, 2002).

Μέχρι σήμερα έχουν προταθεί διάφοροι μέθοδοι για την αξιολόγηση της κατανόησης με πιο γνωστή ίσως εκείνη κατά την οποία ο αναγνώστης αποδίδει (προφορικά ή γραπτά) την υποκειμενική άποψη και κρίση του γι' αυτό που κατανόησε. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της κατανόησης, με αυτήν επιδιώκεται να αξιολογηθεί αφενός ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης εισπράττει τις σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου, αφετέρου ο βαθμός συσχέτισης των πληροφοριών αυτών με ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών δομών που ήδη κατέχει ο αναγνώστης.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης της κατανόησης διακρίνονται σε αυτές που στηρίζονται στην αξιοποίηση της αναγνώρισης και σε εκείνες που έχουν ως βάση τους την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Οι μεν πρώτες είναι οι εξής:

- η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων ή ελλιπούς πρότασης του κειμένου,
- η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και
- η αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2002).

Η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου είναι μια ενδιαφέρουσα μέθοδος αξιολόγησης της κατανόησης, η οποία εφαρμόζεται για την αξιολόγηση του βαθμού αναγνωστικής ευκολίας ή δυσκολίας που παρουσιάζει ένα κείμενο. Σύμφωνα με αυτή, από το κείμενο που χορηγείται για ανάγνωση και κατανόηση έχει αφαιρεθεί ένας συγκεκριμένος αριθμός λέξεων (π.χ. η κάθε 6^η λέξη ή όλα τα ουσιαστικά του κειμένου κ.τ.λ.). Εκείνο που ζητείται από τον αναγνώστη είναι

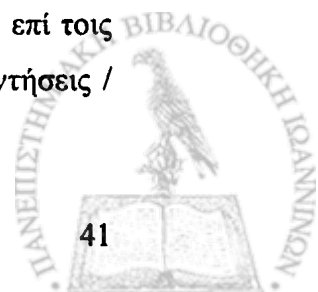
να διαβάσει το κείμενο και κατόπιν, με βάση την κατανόηση που έχει επιτύχει, να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που λείπουν (Πόρποδας, 2002).

Το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει από το εκατοστιαίο ποσοστό των σωστών λέξεων προς το σύνολο των λέξεων που λείπουν. Υπάρχουν δύο τύποι δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης ή παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου. Στον πρώτο τύπο δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις, όταν υπάρχουν λέξεις με συναφή σημασία προς τη ζητούμενη. Στο δεύτερο τύπο δεν δίνεται καμία εναλλακτική λύση και ο μαθητής συμπληρώνει το κενό. Προϋπόθεση ασφαλώς για τη χρήση αυτού του τύπου είναι να μην υπάρχουν λέξεις που θα μπορούσαν να καλύψουν εναλλακτικά το κενό (Παντελιάδου, 2000)

Παρά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μέθοδος αυτή, υπάρχουν σοβαρά ερωτήματα ως προς το βαθμό εγκυρότητας της, αφού είναι πιθανό η επίδοση σε αυτό το τεστ να μην αντανακλά το επίπεδο κατανόησης του κειμένου, αλλά κυρίως την ικανότητα ανεύρεσης των παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου.

Σύμφωνα με τη δεύτερη μέθοδο αξιολόγησης, την απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο του κειμένου, ζητείται από τον αναγνώστη, μετά το πέρας της ανάγνωσης, να απαντήσει σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ο αναγνώστης μπορεί να έχει ή να μην έχει στη διάθεσή του το κείμενο. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση της κατανόησης θα βασιστεί στις απαντήσεις των ερωτήσεων, είναι φυσικό ότι η εγκυρότητα αυτού του τεστ βασίζεται στην επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων. Συνήθως, οι τύποι των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται είναι της συμπλήρωσης των στοιχείων, της πολλαπλής επιλογής και της αντιστοίχισης (Πόρποδας, 2002).

Η δασκάλα θα αποφασίσει ποιες απαντήσεις είναι σωστές, λανθασμένες ή μερικώς σωστές αλλά και αν θα υπάρξουν εναλλακτικές σωστές απαντήσεις. Οι μαθητές που εμφανίζουν λάθη σε συγκεκριμένο είδος ερωτήσεων κατανόησης θεωρείται ότι έχουν δυσκολία σε συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες κατανόησης. Αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να αναφέρονται σε κυριολεξίες ή σε κάποια συγκεκριμένη πληροφορία, στην αναγνώριση της κεντρικής ιδέας ή άλλων υποστηρικτικών ιδεών και στην αντίληψη και κατανόηση σχέσεων αιτίου-αιτιατού. Ενώ, η βαθμολογία για την κατανόηση κειμένου προκύπτει από το ποσοστό επί τοις εκατό των ορθών προς το σύνολο των απαντήσεων [δηλαδή, (σωστές απαντήσεις / σύνολο) X 100] (Παντελιάδου, 2000).

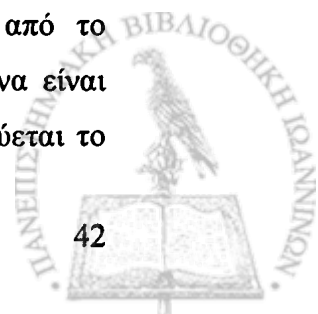


«Παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητα καθώς και την ευρύτατη αποδοχή και χρήση που έχει γνωρίσει αυτή η μέθοδος αξιολόγησης της κατανόησης, έχει επικριθεί για την αξιοπιστία της. Συγκεκριμένα, ο Carver (1970) αναφέρει ότι με τη μέθοδο της πολλαπλής επιλογής, οι εξεταζόμενοι, οι οποίοι προηγουμένως δεν είχαν διαβάσει το κείμενο, είχαν καταφέρει να απαντήσουν σωστά σε ποσοστό 67% σε σχέση με το ποσοστό επιτυχίας των εξεταζομένων, οι οποίοι προηγουμένως είχαν διαβάσει το κείμενο» (Πόρποδας, 2002, σσ.467-468).

Η αναγνώριση εννοιών κατά παράδοση είναι μια μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της μάθησης και της μνήμης. Σύμφωνα με αυτή, η ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου από τον αναγνώστη, ακολουθείται από την παρουσίαση μιας σειράς προτάσεων, μερικές από τις οποίες είναι ίδιες με εκείνες του κειμένου, ενώ άλλες είναι κάπως αλλαγμένες. Ο αναγνώστης ζητείται να διακρίνει και να σημειώσει τόσο τις προτάσεις που υπήρχαν στο κείμενο όσο και εκείνες που παρουσιάστηκαν με κάποιες αλλαγές (Πόρποδας, 2002).

Εφαρμόζοντας αυτή τη μέθοδο, ο Carver (1970) ανέπτυξε ένα τεστ κατανόησης τμημάτων ή κομματιών (chunked comprehension test). Η βασική του υπόθεση ήταν ότι ένα κείμενο αποτελείται από μονάδες πληροφοριών, οι οποίες είναι μεγαλύτερες από μια λέξη αλλά μικρότερες από μια πρόταση. Μάλιστα χρησιμοποίησε τον όρο τμήμα ή κομμάτι (chunk) για να αναφερθεί σε ένα μικρό σύνολο σχετιζόμενων λέξεων μέσα στην πρόταση, το οποίο θεωρείται ότι αποτελεί μία μονάδα πληροφοριών του κειμένου. Το πρόβλημα όμως με αυτή τη μέθοδο είναι ότι είναι δύσκολο να απομονωθεί από την αξιολόγηση της μνήμης και μάλιστα στο επίπεδο της αναγνώρισης (και όχι της ανάκλησης) των πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Η κατανόηση ενός κειμένου συνήθως ελέγχεται με ερωτήσεις που σχετικές με αυτό. Πολλές φορές όμως τα παιδιά αντλούν στοιχεία για την κατανόηση ενός κειμένου από μέρη που δεν ελέγχονται από τις ερωτήσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση της κατανόησης με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου ακολουθείται η εξής διαδικασία: Ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο και στη συνέχεια (μετά από ένα διάστημα 2-3 λεπτών, με σκοπό να αποφευχθεί η εσωτερική επανάληψη στοιχείων του κειμένου που διάβασε) ανακαλεί από τη μνήμη του ό, τι έχει κατανοήσει και συγκρατήσει από το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Η ελεύθερη ανάκληση μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή και κατά τη διάρκειά της ο αναγνώστης δε συμβουλευεται το

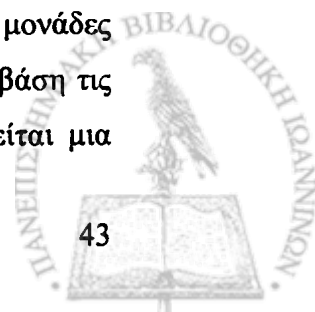


κείμενο που έχει διαβάσει. Η ανάκληση του κειμένου από το παιδί πρέπει να είναι αβίαστη για να μας δώσει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο οργάνωσε τις πληροφορίες που πήρε από την ανάγνωση που έκανε. Η ελεύθερη ανάκληση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης ερευνά, εντοπίζει και ανασύρει από τη μνήμη του τα πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου που έχει συγκρατήσει και τα οποία έχουν δομηθεί με προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Η ανάκληση είναι μια διαδικασία επιλογής των στοιχείων εκείνων που έχουν δομηθεί και οργανωθεί στη μνήμη με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα (Πόρποδας, 2002).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πώς ο αναγνώστης βρίσκει στη μνήμη του τις πληροφορίες που σχετίζονται με το κείμενο και, ποια είναι η οργάνωση των πληροφοριών που ανακαλούνται με τη μέθοδο της ελεύθερης ανάκλησης. Πιο αναλυτικά, η ανεύρεση των πληροφοριών στη μνήμη κατορθώνεται με συγκεκριμένους παράγοντες ή μηχανισμούς. Μεταξύ αυτών των παραγόντων ή μηχανισμών περιλαμβάνονται: η καλή οργάνωση του κειμένου που διαβάστηκε, οι οδηγίες ή οι ερωτήσεις που απευθύνονται στον αναγνώστη για το είδος των πληροφοριών που πρέπει να ανακληθούν, οι ερωτήσεις αυτές κατευθύνουν τον αναγνώστη για την ανεύρεση των πληροφοριών που ταιριάζουν με αυτές. Τέλος, η ικανότητα για συντονισμένη ανάκληση των αλληλοσχετιζόμενων πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Αυτό σημαίνει πως όταν ο αναγνώστης εντοπίσει στη μνήμη του μια πληροφορία, τότε είναι πολύ πιθανό να εντοπίσει και άλλες πληροφορίες σχετικές με αυτή. Επιπλέον, και κάποιοι μηχανισμοί επιλογής, με την βοήθεια των οποίων εντοπίζονται τα ουσιώδη και έτσι διαχωρίζονται τα επουσιώδη. Όσον αφορά τις πληροφορίες που ανακαλούνται από τη μνήμη, αυτές εξαρτώνται από την ποσότητα των κύριων πληροφοριών που υπήρχαν στο κείμενο, τη θέση που έχουν οι πληροφορίες στο κείμενο αλλά και από τον αφαιρετικό χαρακτήρα που έχει η ελεύθερη ανάκληση (Πόρποδας, 2002).

Το βασικότερο πρόβλημα στην αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου με τη μέθοδο της ελεύθερης ανάκλησης είναι ο τρόπος βαθμολόγησης των πληροφοριών που έχουν ανακληθεί. Η κυριότερη μέθοδος βαθμολόγησης, που έχει προταθεί μέχρι σήμερα, είναι αυτή των μονάδων έννοιας ή ιδέας που έχουν συγκρατηθεί και ανακληθεί από τη μνήμη. Το αρχικό κείμενο χωρίζεται σε μονάδες έννοιας ή μονάδες ιδέας (idea units) και η μνημονική ανάκληση του κειμένου αξιολογείται με βάση τις μονάδες που έχουν ανακληθεί. Ως μονάδα έννοιας ή μονάδα ιδέας θεωρείται μια



σειρά εννοιολογικά συνδεδεμένων λέξεων του κειμένου (που συνήθως είναι μικρότερη της πρότασης), η οποία έχει ένα διακριτό και σημαντικό για το κείμενο νόημα (Πόρποδας, 2002).

Η μέθοδος αξιολόγησης της ελεύθερης ανάκλησης με βάση τις μονάδες έννοιας ή μονάδες ιδέας βασίστηκε στην υπόθεση ότι κατά την ανάκληση του σημασιολογικού περιεχομένου ο αναγνώστης δεν μπορεί να αναπαράγει ολόκληρο το κείμενο που διάβασε. Άλλωστε, ο χωρισμός του κειμένου σε μονάδες ιδέας είναι υποκειμενικός. Βέβαια, το στοιχείο της υποκειμενικότητας μπορεί κάπως να εξουδετερωθεί αν ο χωρισμός του κειμένου σε μονάδες ιδέας γίνει από μια ομάδα εκπαιδευτικών με πλήρη ομοφωνίας τους. Παρά τις αδυναμίες της μεθόδου των μονάδων έννοιας ή μονάδων ιδέας, αυτή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε αρκετές έρευνες αξιολόγησης της κατανόησης και μνημονικής συγκράτησης και ανάκλησης των σημασιολογικών πληροφοριών (Levitt, 1956, King, 1960, Meyer & McConkie, 1973, Πορποδας, 1976, Πόρποδας, 1990α).

Ένας επιπλέον τρόπος βαθμολόγησης και ερμηνείας του κειμένου που προκύπτει από την ελεύθερη ανάκληση ακολουθεί τέσσερα βήματα: Πρώτον, χωρίζουμε το κείμενο σε κομμάτια-μονάδες, βάζοντας διαχωριστικά σημάδια εκεί όπου ένας καλός αναγνώστης θα έκανε παύσεις. Δεύτερον, φτιάχνουμε μια αριθμημένη λίστα των ξεχωριστών μονάδων με τη σειρά που εμφανίζονται. Τρίτον, αποτιμούμε τη σημασία κάθε μονάδας βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική, 2 στην επόμενη και 3 στη λιγότερο σημαντική μονάδα. Τέταρτο, καταγράφουμε τη σειρά με την οποία το παιδί ανακαλεί τις μονάδες του κειμένου (Lipson & Wixson, 1991).

Η διαδικασία αυτή μας δίνει πληροφορίες για το ποσοστό ανάκλησης, το οποίο προκύπτει από τη διαίρεση των μονάδων που ανακλήθηκαν προς το πλήθος των μονάδων στις οποίες αναλύθηκε το κείμενο. Επιπλέον, για τη σειρά της ανάκλησης, η οποία είναι φυσικά υποκειμενική αλλά και για το επίπεδο των πληροφοριών που έχουν ανακληθεί στο σύνολο τους (Παντελιάδου, 2000).

1.3.4. Στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου

Έχει σημειωθεί, όπως υπογραμμίζει και ο Durkin (1978, 1979) ότι στο δημοτικό η διδασκαλία της ανάγνωσης περιλαμβάνει πολύ λίγη διδασκαλία που



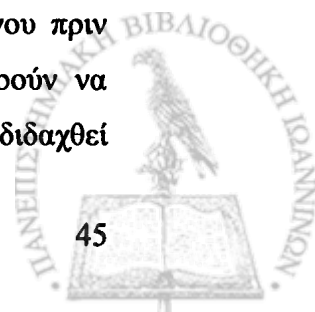
στοχεύει στην καλλιέργεια της κατανόησης. Συνήθως, οι δάσκαλοι την αξιολογούν κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με το νόημα του κειμένου χωρίς προηγουμένως να τη διδάσκουν. Έτσι, οι μαθητές δεν διδάσκονται συστηματικά τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να προετοιμαστούν για να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις (Παντελιάδου, 2000).

Περισσότερο για τους μαθητές που δυσκολεύονται να προβούν σε γενικεύσεις, υποθέσεις, περιλήψεις και να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου (και γενικά δεν διαθέτουν όλες αυτές τις δεξιότητες που αν και σχετίζονται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση δεν διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα) τα προβλήματα είναι πιο έντονα. Για να βοηθηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης έχουν, εκρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία ορισμένων, ιδιαίτερα χρήσιμων στρατηγικών κατανόησης κειμένου (Παντελιάδου, 2000)

«Από αυτές τις στρατηγικές οι πλέον αποδοτικές για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης είναι: η κινητοποίηση της προηγούμενης γνώσης (Dole, Valencia, Greer & Wardrop, 1991), οι αυτοερωτήσεις, η δημιουργία νοητικών εικόνων (Pressley, Symons, McDaniel, Snyder & Turnure, 1988) και η δημιουργία περιλήψεων (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987)» (Παντελιάδου, 2000, σ.241)

Οι παραπάνω στρατηγικές ενσωματώνονται σε μια προσέγγιση διδασκαλίας στρατηγικών των Brown, Palincsar και Armbruster (1994), για τη βελτίωση της κατανόησης και από περιγραφική άποψη παρουσιάζεται στις ακόλουθες γραμμές. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται:

- Στην κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης. Σύμφωνα με την οποία η δασκάλα ζητά από το μαθητή να προσδιορίσει το λόγο που διαβάζει, έτσι ώστε να μάθει να χρησιμοποιεί την κατάλληλη στρατηγική για το συγκεκριμένο σκοπό. Για παράδειγμα, τότε θα πρέπει να εφαρμόσει τη γρήγορη ανάγνωση ενός κειμένου ή την ανάγνωση για τον εντοπισμό της κύριας ιδέας (Παντελιάδου, 2000).
- Στην διατύπωση υποθέσεων. Κατά την οποία, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να γράψουν ή να πουν τι περιμένουν να μάθουν ή τι ήθελαν να μάθουν διαβάζοντας το κείμενο (Παντελιάδου, 2000).
- Στην σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες/εμπειρίες. Εδώ, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να γράψουν ή να πουν ό, τι γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου πριν αρχίσει η ανάγνωση. Πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να θέσουν σε κίνηση γνώσεις που κατέχουν για ένα θέμα χωρίς να έχουν διδαχθεί



συγκεκριμένες στρατηγικές για αυτό, όπως γραφικά οργανωτικά σχήματα ή τη θέση συγκεκριμένων αυτοερωτήσεων (Παντελιάδου, 2000).

- Έπειτα, στην γραπτή (σε πίνακα ή χαρτί) παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου. Η δασκάλα παρουσιάζει τη λίστα των βασικών λέξεων του κειμένου που θα διαβαστεί και ζητά από τα παιδιά να πουν ή να γράψουν τι σημαίνουν, αναφέροντας συνώνυμους όρους ή φτιάχνοντας καινούριες προτάσεις που να τις περιέχουν. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να σημειώνουν τις λέξεις με τη σημασία τους σε κάρτες και έτσι να δημιουργούν ένα σύνολο από κατανοητές πλέον λέξεις (Παντελιάδου, 2000).

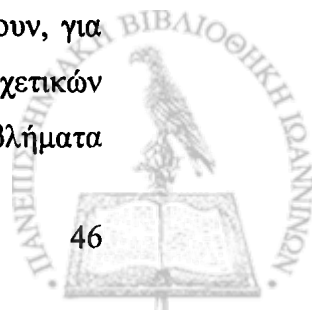
- Σε επόμενη φάση ανήκει η διδασκαλία της διαμόρφωσης εννοιολογικών χαρτών. Η δασκάλα κατηγοριοποιεί σε εννοιολογικές ομάδες τις λέξεις που λένε τα παιδιά πριν την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

- Μπορεί ακόμη να προβεί στη δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων. Σε αυτή τη φάση, όσα οι μαθητές γνωρίζουν συνδυάζονται με καινούριες γνώσεις. Η δασκάλα παρουσιάζει στα παιδιά θέματα που είναι ανάλογα με αυτά που ήδη έχουν διδαχθεί, ώστε να κατανοήσουν το κείμενο χρησιμοποιώντας την αφαιρετική σκέψη (Παντελιάδου, 2000).

- Επίσης, στη δημιουργία εννοιολογικών πινάκων-σχημάτων. Με βάση τα οποία, η δασκάλα μπορεί να εκμεταλλευτεί την οπτική οδό πρόσληψης πληροφοριών, παρουσιάζοντας σχήματα που περιλαμβάνουν τις βασικές έννοιες του κειμένου που πρόκειται να διδάξει. Επίσης, αυτός ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να έχει κενά «μέρη» που θα συμπληρωθούν από τα ίδια τα παιδιά. Το σχήμα του χάρτη θα μπορούσε να μοιάζει με ιστό αράχνης (Παντελιάδου, 2000).

- Η ανάπτυξη της τεχνικής του προσανατολισμού στις χρήσιμες πληροφορίες σίγουρα αποτελεί μια χρήσιμη στρατηγική για κάθε παιδί. Κάθε κείμενο, δηλαδή, δεν περιέχει μόνο πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του, και οι οποίες συχνά δεν κατανοούνται από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά πρέπει να κατευθυνθούν προς την αναζήτηση των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου και να διδαχθούν τρόπους ώστε να συγκρατούν στη μνήμη τους τις μόνο χρήσιμες πληροφορίες (Παντελιάδου, 2000).

- Στον απαραίτητο έλεγχο του βαθμού κατανόησης. Διότι, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά δεν αντιλαμβάνονται τα προβλήματα κατανόησης που έχουν, για παράδειγμα, την άγνοιά τους σχετικά με το λεξιλόγιο ή την έλλειψη σχετικών προηγούμενων γνώσεων, ούτε στους λόγους τους οποίους οφείλονται τα προβλήματα



αυτά· έτσι, κάθε φορά χρειάζεται να διδάσκονται τρόπους για την αναζήτηση του συγκεκριμένου λόγου (Baker, 1985).

- Η στρατηγική της αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Η δασκάλα διδάσκει στο παιδί πώς να αλληλεπιδρά με το κείμενο, καθώς το διαβάζει μόνο του. Για παράδειγμα, καθώς διαβάζει θα μπορούσε να βάζει ένα ερωτηματικό δίπλα σε κάθε λέξη που δεν καταλαβαίνει. Ακόμη, θα μπορούσε να φτιάξει το δικό του σύστημα με κώδικες, καθώς διαβάζει το κείμενο (π.χ. να υπογραμμίζει τις λέξεις «κλειδιά») (Παντελιάδου, 2000).

- Τελικώς, η εξοικείωση με τη διαδικασία της περίληψης. Η περίληψη του κειμένου είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται αυτόματα από τους καλούς αναγνώστες. Ο ρόλος της στην κατανόηση είναι σημαντικός, καθώς βασίζεται στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών/γεγονότων του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερο σημαντικών σημείων. Οι βασικές δεξιότητες, σύμφωνα με τους Hammil και Bartel (1995), που απαιτούνται για την εκμάθηση κατασκευής της περίληψης είναι πέντε. Πρώτο, διαγράφω όλες τις επαναλήψεις. Δεύτερο, διαγράφω τις ασήμαντες πληροφορίες/περιγραφές. Τρίτο, Φτιάχνω προτάσεις γενικού περιεχομένου. Τέταρτο, διαλέγω προτάσεις για τα υποθέματα. Πέμπτον, φτιάχνω προτάσεις για τα υποθέματα» (Παντελιάδου, 2000).

Η δασκάλα διδάσκει στο μαθητή πώς να κρατά σύντομες σημειώσεις του κειμένου που διαβάζει γράφοντας την κύρια ιδέα του κειμένου στο κέντρο ενός πλαισίου και συμπληρώνοντας γύρω-γύρω δευτερεύουσες ιδέες (το σχήμα θα μπορούσε να μοιάζει με έναν ιστό αράχνης). Στο τέλος, ζητά από το μαθητή να διαβάσει την πρόταση που εκφράζει την κύρια ιδέα του κειμένου. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει στην κατανόησή του.

Γενικά, στη διδασκαλία στρατηγικών οι μαθητές διδάσκονται: να ζητούν διευκρινίσεις όταν υπάρχει σύγχυση, να κάνουν ερωτήσεις για το κείμενο και να ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση τους καθώς το διαβάζουν, να κάνουν προβλέψεις και να παράγουν υποθέσεις για το τι ακολουθεί στο κείμενο, να δημιουργούν νοητικές εικόνες που αναπαριστούν τις ιδέες του κειμένου και να κάνουν περιλήψεις (Παντελιάδου, 2000).

Όλες αυτές οι δεξιότητες αφορούν μικρότερα κομμάτια που στο σύνολό τους συνθέτουν την αναγνωστική κατανόηση. Σε ό, τι αφορά την εφαρμογή στρατηγικών που διευκολύνουν τα παιδιά στην αναγνωστική κατανόηση, αυτές μπορούν εύκολα γίνουν μέρος του εκπαιδευτικού έργου της δασκάλας. Η διδασκαλία της



αναγνωστικής κατανόησης γίνεται με την επεξεργασία των κειμένων (Παντελιάδου, 2000).

Σκοπός των παιδιών δεν πρέπει να είναι μόνο η κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν: αυτά είναι απαραίτητο συμμετέχουν ενεργητικά στην αναγνωστική διαδικασία και κατ' επέκταση στη μάθηση διατυπώνοντας υποθέσεις αλλά επίσης ερμηνεύοντας και αξιολογώντας τις ιδέες που αναπτύσσονται στα κείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ



II. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ



2.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας αναγνώστης στην πρώτη του απόπειρα του να μάθει να διαβάσει είναι δυσκολίες που αφορούν κυρίως τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης. Η αιτιολογία αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών ποικίλλει ανάλογα, ενδεχομένως να προέρχεται από το περιβάλλον του ίδιου του παιδιού (π.χ. διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο κ.τ.λ.) ή να οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες (π.χ. νοητικά προβλήματα, προβλήματα μνήμης, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κ.τ.λ.) ή, τέλος, σε ένα συνταίριασμα ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Πόρποδας, 2002).

«Οι αναγνωστικές δυσκολίες συναντώνται σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον αγγλόφωνο, κυρίως, χώρο το ποσοστό των παιδιών ηλικίας μεταξύ 9 με 11 ετών περίπου που εμφανίζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση κυμαίνεται από 7% έως και πάνω από 20%, ενώ οι πιο σοβαρές περιπτώσεις εκτιμάται ότι κυμαίνονται μεταξύ 3% και 10% περίπου (Berger, Yule, & Rutter, 1975· Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970· Tansley & Panckhurst, 1981). Ο αριθμός των ατόμων με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (γράψιμο) φαίνεται ότι είναι ακόμη μεγαλύτερος από τον αριθμό όσων έχουν προβλήματα με την ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, καθώς και σε άτομα που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fijalkow, 1999)» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008, σσ.80-81).

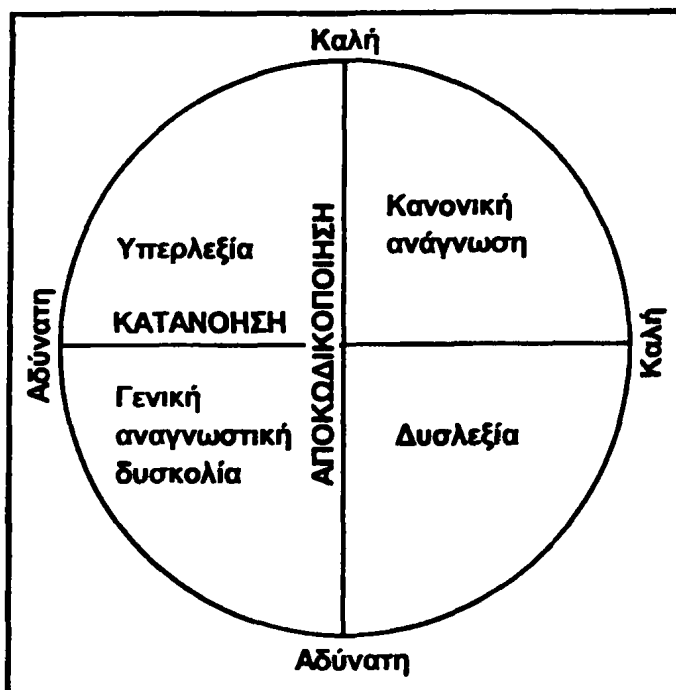
Αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών είναι η σημαντική απόκλιση – σε σύγκριση με το μέσο όρο των συνομήλικων τους- της ικανότητας να αναγνωρίζουν, να προφέρουν, να κατανοούν γραπτές λέξεις και να συλλαμβάνουν το νόημα γραπτών προτάσεων. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες αυτές αφορούν τα προβλήματα που σχετίζονται με τις βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008). Αφού η αναγνωστική διαδικασία είναι το αποτέλεσμα της κανονικής λειτουργίας των δύο λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, η δυσλειτουργία αυτών των δύο λειτουργιών πιθανόν να δημιουργήσει αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες είναι δυνατόν να οφείλονται στη δυσλειτουργία της μιας ή της άλλης ή και των δύο αυτών λειτουργιών και διακρίνονται (όπως φαίνεται στο σχήμα 4., το οποίο έχει υποδείξει ο Aaron το 1989):



- στην γενική αναγνωστική δυσκολία. Όταν τόσο η αποκωδικοποίηση όσο και η κατανόηση δυσλειτουργούν και η οποία προέρχεται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία (Πόρποδας, 2002) και
- στην ειδική αναγνωστική δυσκολία:
 - τύπου δυσλεξίας. Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της αποκωδικοποίησης αλλά η κατανόηση του προφορικού λόγου λειτουργεί κανονικά (Πόρποδας, 2002) και
 - τύπου υπερλεξίας (hyperlexia). Όταν υπάρχει δυσλειτουργία μόνο της κατανόησης του προφορικού λόγου αλλά η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά (Healy, 1982).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες, ως γνωστόν, διαφέρουν και ως προς τη φύση τους αλλά και ως προς το βαθμό εκδήλωσης τους στις διάφορες γλώσσες. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας εκτιμάται ότι παρουσιάζει λιγότερες δυσκολίες από τη μάθηση της ανάγνωσης, για παράδειγμα, της αγγλικής γλώσσας. Αυτό, κυρίως, οφείλεται στη φύση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, το οποίο ορίζεται από μια σχεδόν μια προς μια αντιστοιχία μεταξύ της γραφημικής και της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων. Επομένως, οι έλληνες μαθητές, ανεξάρτητα από τη δυσκολία με την οποία βρίσκονται αντιμέτωποι (εξαιρούνται, φυσικά, περιπτώσεις βαριάς μορφής νοητικής καθυστέρησης), είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα, φτάνει η οποιαδήποτε δυσκολία τους να εντοπιστεί, να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και με συστηματικό τρόπο (Πόρποδας, 2002).

Πριν όμως προχωρήσουμε σε μια λεπτομερή ανάλυση των αναγνωστικών δυσκολιών, εύλογα θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφοροποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων των διάφορων χωρών καθιστά απαγορευτική και επικίνδυνη τη χρήση των ευρημάτων που αφορούν βαθιά ορθογραφικά συστήματα για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών ρηχών ορθογραφικών συστημάτων, όπως το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (Πόρποδας, 2002). Η συνέχεια του κεφαλαίου θα επικεντρωθεί στην παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών των αναγνωστικών δυσκολιών, με τη σειρά που εκθέτονται και παραπάνω.



Σχήμα 4.: Προσδιορισμός της επιτυχημένης μάθησης της ανάγνωσης και διαφόρων αναγνωστικών δυσκολιών με βάση το επίπεδο λειτουργίας (καλό- αδύνατο) των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Gough & Tunmer, 1986).

2.2. ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ

Ως απαραίτητο μέσο για την απόκτηση γνώσεων θεωρείται η ανάγνωση. Προβλήματα στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης σταματούν πολλές φορές την ανάπτυξη των γνώσεων και την επίδοση του παιδιού και έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως δυσκολίες που αφορούν σε αυτό τον τομέα.

Οι γενικές δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις αναγνωστικές δυσκολίες που προκύπτουν ως συνέπεια ή μαζί με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ότι συνοδεύονται από ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο ενώ, συνήθως, εκδηλώνουν ανάλογες δυσκολίες τόσο στη μάθηση των μαθηματικών όσο και στη εκτέλεση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών, όπως για παράδειγμα της δημιουργικής σκέψης, του συλλογισμού κ.ά. (Πόρποδας, 2002). Γενικότερα, τα παιδιά αυτά λόγω της κατώτερης του μέσου όρου νοημοσύνης τους υστερούν σε διάφορους τομείς (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2008).

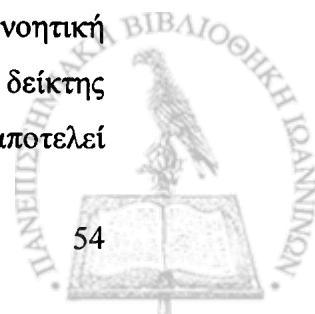
Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά αυτά παρατηρείται μια «αργοπορία» στην εκκίνηση για τη μάθηση της ανάγνωσης γεγονός που εξηγεί την δυσκολία τους να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους. Εντούτοις, λόγω του ότι η μαθησιακή τους δυσκολία είναι γενικότερη και αφορά την συνολική τους εικόνα, η αναγνωστική δυσκολία που ανακύπτει, ως ένα βαθμό, είναι αναμενόμενη. Όλη αυτή η κατάσταση οδηγεί σε μια λανθασμένη στάση τόσο από τη πλευρά του σχολείου όσο και από εκείνη της οικογένειας, η οποία εκφράζεται με χαμηλές προσδοκίες και μια έλλειψη ενδιαφέροντος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική δυσκολία αυτής της κατηγορίας συναντάται αρκετά συχνά σε κανονικά σχολεία και είναι κατά κανόνα γενική, δηλαδή περιλαμβάνει και τις δύο βασικές αναγνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των εννοιών των λέξεων. Φυσικά, εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις της ανάγνωσης, από τη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων έως και την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων (Πόρποδας, 2002).

Η γενική αναγνωστική δυσκολία παρουσιάζεται με την ίδια συχνότητα σε αγόρια και κορίτσια. Συχνά, συνδυάζεται με εμφανή νευρολογικά προβλήματα και συνήθως εκδηλώνεται μαζί με συναφείς νευρολογικές λειτουργικές ανωμαλίες. Αρκετές φορές συνυπάρχει με καθυστέρηση στην ομιλία και γενικά με γλωσσικά προβλήματα. Η συχνότητα εκδήλωσης της είναι μεγαλύτερη σε παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην αναγνωστική απόδοση ανεξάρτητα από την πνευματική ικανότητα των μαθητών.

Εξαιτίας, όμως, της αιτιολογίας των συγκεκριμένων αναγνωστικών δυσκολιών αυτά τα παιδιά εκδηλώνουν και γενικότερες δυσκολίες στην κατανόηση και στη μνημονική διατήρηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν μέσω της ανάγνωσης. Κατ' επέκταση των παραπάνω αναφερομένων, η συνολική επίδοση του παιδιού που συναντάται με αυτού του είδους τις αναγνωστικές δυσκολίες, συνήθως εκτιμάται να είναι χαμηλή έως μέτρια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία κ.α.) και συνδυάζονται με προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση.

Σήμερα, υποστηρίζεται ότι πολλά από τα παιδιά που έχουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική υστέρηση (Torgesen & Dice, 1980). Ο Torgesen (1989) υποστήριξε ότι ο δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών και ότι αποτελεί

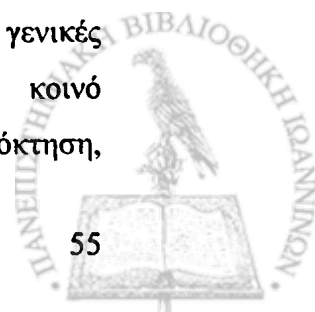


έναν από τους κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα, οι Reason και Frederickson (1996), τονίζουν οι διαφοροποιήσεις του δείκτη νοημοσύνης μεταξύ των «φτωχών αναγνωστών» ενός παιδιού με Δ.N=79, ενός δυσλεξικού παιδιού με Δ.N=92 και ενός δυσλεξικού παιδιού με Δ.N=125, τα οποία έχουν την ίδια ηλικία και την ίδια χαμηλή αναγνωστική επίδοση παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα (Αναστασίου, 1998).

Άρα, η χρήση των τεστ νοημοσύνης φανερώνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ χρονολογικής και νοητικής ηλικίας του παιδιού αλλά είναι και μια ένδειξη για τη γενική νοητική του ικανότητα, η οποία αν είναι χαμηλή συχνά επιφέρει γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Η μέτρηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού δεν είναι πάντοτε επαρκής για το καθορισμό του είδους των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τις έρευνες, οι Dockrell και McShane (2003), έλεγξαν αν τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν μια αναπτυξιακή γνωστική ακολουθία ίδια με εκείνη που εκδηλώνουν τα παιδιά χωρίς τέτοιου είδους δυσκολίες. Μάλιστα, κατέληξαν ότι η ακολουθία των σταδίων νοητικής ανάπτυξης στα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι όμοια με εκείνη που ακολουθούν τα παιδιά χωρίς τέτοιου είδους δυσκολίες, εκτός από τις περιπτώσεις παιδιών με βαριές νοητικές ανεπάρκειες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Βέβαια, ο ρυθμός αλλαγής από το ένα στάδιο στο άλλο (όπως τα προσδιορίζει ο Piaget) παρουσιάζεται να είναι πιο αργός (Weisz, Yeates, & Zingler, 1979· Weisz & Yeates, 1981). Ενδεχομένως, σε αυτόν τον αργό ρυθμό νοητικής ανάπτυξης να οφείλονται οι μαθησιακές αδυναμίες που εκδηλώνει δεδομένου ότι δεν υπάρχει η μαθησιακή ετοιμότητα, κατά τον Piaget, προκειμένου να λάβει χώρα η μάθηση. Η συγκεκριμένη υστέρηση των παιδιών σε συνδυασμό με την υποχρέωση του να παρακολουθήσει στο σχολείο ένα πρόγραμμα μαθημάτων το οποίο δεν ανταπεξέρχεται στις γνωστικές τους υποδομές συνεπάγεται την επιδείνωση των μαθησιακών δυσκολιών τους στο σχολικό πλαίσιο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Επειδή, ο ρυθμός κατάκτησης των προϋποθέσεων για τη μάθηση είναι πιο αργός στα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά χαρακτηρίζονται ως «αργόστροφα», «βραδυμαθή» άτομα ή «κακοί» μαθητές. Διότι, τα συγκεκριμένα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν αυτά που οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μαθαίνουν αρκετά εύκολα (Bloom, 1976). Άρα, τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες συγκροτούν ένα ανομοιογενές σύνολο με κοινό χαρακτηριστικό την ελλιπή μαθησιακή ικανότητα και την αργοπορία στην απόκτηση,



επεξεργασία και διατήρηση νέων πληροφοριών (Siegler & Richards, 1982·Weisz et al., 1982·Zeaman &House, 1963)

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τις περιπτώσεις που έχουν προκληθεί εξαιτίας κάποιου ιατροβιολογικού παράγοντα (ή σε κάποιο επίκτητο τραύμα (προγεννητικό, περιγεννητικό, μεταγεννητικό), ή σε γενετικές/κληρονομικές επιδράσεις, ή σε βιοχημικές ανωμαλίες (έλλειψη ισορροπίας στους νευρικούς μεταφορείς, ανωμαλίες μεταβολισμού), ή σε περιβαλλοντικές επιδράσεις (έκθεση στο μόλυβδο, αλλεργικές αντιδράσεις σε τροφές και συντηρητικά τροφών)), αναφέρονται στους παράγοντες που εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί ή μέσα στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον. Δηλαδή, εν συντομία, σε φυσικούς παράγοντες (οπτικές & ακουστικές ανεπάρκειες, σύγχυση στην πλευρίωση και το χωρικό προσανατολισμό, υποσιτισμός), σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκείς διδασκαλίες), σε παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού (χαμηλό αυτοσυναίσθημα – επίκτητο αίσθημα ανικανότητας) και σε ψυχολογικούς παράγοντες – αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές προσοχής, οπτικής και ακουστικής μνήμης, αντίληψης, καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης).

Γενικά, οι Dockrell και McShane (2003), εστίασαν με την έρευνα τους και στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς για την καλύτερη σκιαγράφηση του προφίλ των παιδιών της πρώτης κατηγορίας. Συνοπτικά, τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι τα εξής:

- Διαταραχές σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές)
- Διαταραχές μάθησης που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές.
- Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων και δυνατοτήτων και της αναμενόμενης εξέλιξης.
- Υπερκινητικότητα & Διαταραχές συγκέντρωσης προσοχής.
- Συναισθηματική αστάθεια.
- Αταξία μνήμης και σκέψης.
- Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης.
- Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Επομένως, όπως προκύπτει και από την ανωτέρω αναφορά, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να οφείλονται σε δυσλειτουργία κάποιου επιμέρους γνωστικού μηχανισμού, ο οποίος επηρεάζει όλη τη διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή, η δυσλειτουργία του γνωστικού μηχανισμού της συγκέντρωσης της προσοχής σε κάποιο ερέθισμα, της λειτουργίας της βραχύχρονης μνήμης και της διαδικασία της κωδικοποίησης από το κεντρικό νευρικό σύστημα για την επεξεργασία της πληροφορίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Διότι, σύμφωνα με τη διαδικασία επεξεργασίας της πληροφορίας από το κεντρικό νευρικό σύστημα, ένα ερέθισμα συλλαμβάνεται από τα αντίστοιχα αισθητήρια όργανα και μεταφέρεται στη βραχύχρονη μνήμη. Στη βραχύχρονη μνήμη παραμένει για περιορισμένο χρονικό διάστημα και κατόπιν ή θα διαβιβαστεί στη μακρόχρονη μνήμη για να ξεκινήσει η κωδικοποίηση και αποθήκευση της πληροφορίας ή θα αποσβεστεί από το γνωστικό σύστημα. Το σημαντικότερο ρόλο στη σύλληψη ενός ερεθίσματος έχει η προσοχή. Για αυτό ακριβώς η έρευνα σε παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώθηκε στη μελέτη της προσοχής, υποστηρίζοντας ότι αυτές οι δυσκολίες οφείλονται σε κάποιο γενικά αντιληπτικό πρόβλημα αναφορικά με την ικανότητα εστίασης της προσοχής στα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον (Detterman, 1979). Επομένως, τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες που αποδίδονται σε διαταραχές προσοχής θεωρείται ότι αδυνατούν να συγκεντρωθούν σε ένα ερέθισμα, για παράδειγμα, είτε στη λέξη που διαβάζουν είτε σε κάτι που ακούν. Οι διαταραχές προσοχής (από τις οποίες συχνά πάσχουν και τα υπερκινητικά παιδιά) εξαιτίας των οποίων η σωστή λήψη ερεθισμάτων από το περιβάλλον δυσκολεύουν τη σύλληψη και επεξεργασία τους από το γνωστικό σύστημα του παιδιού και συνεπώς ευθύνονται για τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Όπως επίσης και οποιαδήποτε δυσλειτουργία στη μνήμη είναι λογικό να επηρεάζει με όχι θετικό τρόπο τη μάθηση. Ο Torgesen και οι συνεργάτες του (Torgesen, Kistner & Morgan, 1987), υποστήριξαν ότι τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες επεξεργάζονται τα ερεθίσματα που έχουν δεχθεί πιο αργά από ότι τα παιδιά χωρίς καμία δυσκολία. Ο ρυθμός φυσικά διαφέρει διότι εξαρτάται από τα αίτια που προκαλούν το πρόβλημα. Ακόμη, η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών συναντά δυσκολίες και στη χρήση κάποιων μνημονικών στρατηγικών (όπως, δηλαδή, της επανάληψης) για την αποθήκευση των πληροφοριών ή για άλλες επεξεργασίες (Borkowski & Kurtz, 1987). Εντούτοις, σε παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης



συνυπάρχουν αυτές οι μνημονικές δυσλειτουργίες που ενδεχομένως σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Όσο αφορά τα λάθη ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, που παρατηρούνται σε παιδιά με γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία από καθαρά περιγραφική άποψη μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες, σε λάθη που αφορούν τα γράμματα, τις συλλαβές και τις λέξεις. Βεβαίως, τα συγκεκριμένα λάθη δεν συναντώνται αποκλειστικά σε παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι πολύ πιθανό να εντοπιστούν και σε παιδιά με άλλες δυσκολίες.

Έτσι, περιληπτικά τα λάθη που γίνονται σχετικά με τα γράμματα αναφέρονται σε γεγονότα όπως:

1. Αντικατάσταση γραμμάτων : το παιδί βλέπει ή ακούει ένα γράμμα και διαβάζει ή λέει κάποιο άλλο. Έτσι διαβάζει «β» αντί «φ» και «ζ» αντί «ξ».
2. Αναστροφή γραμμάτων : Συγχέει την κατεύθυνση του γράμματος μέσα στο χώρο. Έτσι γράφει «ω» αντί «ε» και «φ» αντί «θ».
3. Κατοπτρική γραφή : γράφει τα γράμματα γυρισμένα περί τον άξονά τους στην αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι γράφει «3» αντί «ε».

Τα λάθη που γίνονται σχετικά με τις συλλαβές αναφέρονται σε γεγονότα όπως:

1. Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων : το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή «αν» γίνεται «να».
2. Απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων : παραλείπει ένα ή περισσότερα γράμματα μιας συλλαβής. Έτσι γράφει «φτσι» αντί «φτάσει».
3. Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι γράφει «βιβλίο» αντί για «βιβλίο».

Τα λάθη που γίνονται σχετικά με τις λέξεις αναφέρονται σε γεγονότα όπως:

1. Αντικατάσταση λέξεων : το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».
2. Αδυναμία αναγνώρισης της λέξης : δεν μπορεί να αναγνωρίσει μια γνωστή του λέξη η οποία βρίσκεται σε άγνωστο κείμενο. Έτσι, ενώ ξέρει τη λέξη «πήγε», δεν μπορεί να την αναγνωρίσει μέσα στην πρόταση «Ένα παιδί πήγε περίπατο».

Επίσης, παρατηρούνται λάθη σχετικά με το περιεχόμενο: Σε αυτή την κατηγορία το παιδί διαβάζει μια πρόταση με τέτοιο τρόπο, ώστε αλλάζει το νόημά της. Τα λάθη που πραγματοποιούν τα παιδιά και αφορούν την γραμματική: Εδώ τα



παιδιά κάνουν λάθη στους χρόνους, στις καταλήξεις, στη χρήση των δύο αριθμών, στη χρήση των πτώσεων. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί να γράφει «τα γάλα» αντί «τα γάλατα», «έτρεχε» ενώ πρέπει «έτρεξε». Λάθη που αφορούν το ρυθμό ανάγνωσης: Τα παιδιά διαβάζουν κομπιαστά, διστακτικά, επαναλαμβάνουν τις ενότητες που έχουν διαβάσει, κάνουν αδικαιολόγητες παύσεις, συνδέουν λαθεμένα τα γράμματα με τις συλλαβές και τις λέξεις και έτσι η κατανόηση είναι δύσκολη.

Ακόμη, παρουσιάζουν αδυναμία να κρατήσουν τη σωστή σειρά που διαβάζουν, δυσκολία να γυρίσουν από το τέλος της γραμμής στην αρχή της επόμενης. Συχνά, δεν σταματούν στην τελεία (σαν να μην την βλέπουν) ούτε στο κόμμα, ίσως σταματήσουν σε λάθος σημείο με αποτέλεσμα να αλλάξει το νόημα, δεν χρωματίζουν τη φωνή τους όταν διαβάζουν, ή τη χρωματίζουν εκεί που δεν χρειάζεται και εάν, την ώρα που διαβάζουν, σηκώνουν το κεφάλι τους να δουν κάτι θα αργήσουν πολύ να βρουν το σημείο όπου είχαν μείνει (Φλωράτου, 2006).

Αναφορικά με τη Μαθηματική ικανότητα, βασικά χαρακτηριστικά προβλήματα που παρατηρούνται και στα συγκεκριμένα παιδιά με γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία είναι:

1. Δυσκολίες των σχέσεων στο χώρο (π.χ. το παιδί συγχέει τις έννοιες πάνω-κάτω, κοντά-μακριά, αρχή-τέλος και παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη συναρμολόγηση των puzzles).
2. Διαταραχές στην οπτικοκινητική αντίληψη (π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να ομαδοποιήσει αντικείμενα και να κατανοήσει τις ομάδες τους).
3. Δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».
4. Προβλήματα μνήμης (Δεν μπορεί ν' ανακαλέσει τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα) .
5. Δυσκολίες συμβολισμού : συγχέουν το «και» με το «επί» ή τις δύο τελείες με τη μία τελεία.
6. Ανεπάρκειες στην επίλυση προβλημάτων ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να υπάρχει έλλειψη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων.

Ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολύμορφο πεδίο έρευνας και πράξης. Η ετερογένεια και ποικιλομορφία των μαθησιακών δυσκολιών, η συνεχώς αυξανόμενη συχνότητά τους στο μαθητικό πληθυσμό, η έλλειψη έγκυρων κριτηρίων αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επιβάλλουν ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα αντιμετώπισης, που



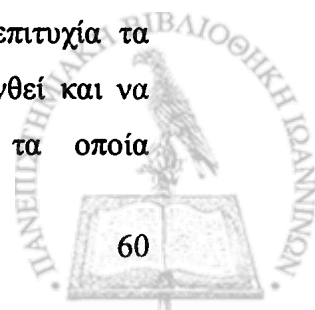
απαιτεί οργανωμένη διεπιστημονική συνεργασία όλων των ειδικοτήτων (ιατρών, ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών κ.α.) σε μια εξελικτική πορεία, δηλαδή από το νηπιακή έως και την εφηβική ηλικία.

Η παρέμβαση εμπλέκει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό και άλλους ειδικούς επιστήμονες η διδακτική υποστήριξη και η κατανόηση των οποίων διαμορφώνουν τις κατάλληλες ψυχολογικές προϋποθέσεις που μπορούν να βοηθήσουν. Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ενίσχυση και προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στο δικό τους ρυθμό μάθησης. Η πιο σημαντική βοήθεια σε παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες μπορεί να προσφερθεί με την εξατομίκευση της διδασκαλίας ενώ ακόμη η αγωγή και η εκπαίδευση τους μπορεί να συνδυάζει τη διδασκαλία μέσα στην κανονική τάξη με την υποστηρικτική διδασκαλία με κάποια ειδικά προγράμματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα δίνουν έμφαση σε μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας των σχολικών εκείνων δεξιοτήτων στις οποίες το παιδί παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία, όπως π.χ. στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά κλπ.

Οι ενισχυτικές αυτές τεχνικές διδασκαλίας στηρίζονται στην άμεση διδασκαλία της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Σύμφωνα με αυτή την μορφή διδασκαλίας, ο δάσκαλος επεξηγεί συστηματικά και βήμα προς βήμα μια νέα έννοια ή δεξιότητα σε μικρές ομάδες μαθητών, οι οποίοι εργάζονται κάτω από την καθοδήγησή του και ενθαρρύνονται συνεχώς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι στα πλαίσια της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, μιλούν για καθοδηγούμενη διδασκαλία μέσα από τις διαδικασίες ενίσχυσης και ανατροφοδότησης. Στη μορφή αυτή διδασκαλίας ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει οτιδήποτε έχει σχέση με το διδακτικό αντικείμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και η άμεση διδασκαλία κατατάσσεται στην κατηγορία της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία και το αυταρχικό στυλ αγωγής. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας, με εξατομικευμένα προγράμματα, σύμφωνα με τη βήμα-βήμα προσέγγιση του τελικού στόχου (task analysis).

Η έρευνα, αλλά και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη, έδειξαν ότι το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας δεν μπορεί από μόνο του να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί με προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης, τα οποία



βασίζονται στις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης. Βασικό αξίωμα των προγραμμάτων αυτών είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, δηλαδή της προσοχής, της μνήμης, της ακουστικής ή οπτικής αντίληψης, της επίλυσης προβλημάτων και άλλων ικανοτήτων που θεωρούνται πρωταρχικές για τη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθήσουν το παιδί να μάθει να μαθαίνει.

Μάλιστα, λόγω της χαμηλής συνολικής τους επίδοσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, το προς μάθηση αντικείμενο κάθε φορά πρέπει να χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες με συγκεκριμένο στόχο σε κάθε περίπτωση. Κάθε ενότητα πρέπει να μαθαίνεται με το ρυθμό που ταιριάζει σε κάθε άτομο και με πολλές επαναλήψεις. Επίσης, η ενίσχυση και η υποστηρικτική παρότρυνση γενικά των παιδιών με δυσκολίες μάθησης αλλά και η χρήση μεθόδων ή ερεθισμάτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών συμβάλλει αισθητά στην άμβλυση των πάσης φύσεως ελλειμμάτων τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

2.3. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)

Η συγκεκριμένη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών αναφέρεται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες που έχουν τα χαρακτηριστικά της *δυσλεξίας*. Η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας ειδικής διαταραχής, με την έννοια ότι αφορά κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, η οποία αφενός δε συνδέεται με άλλη οργανική ή νοητική αδυναμία, συναισθηματική διαταραχή, σοβαρή κοινωνικο-πολιτισμική υστέρηση, αρνητική οικογενειακή κατάσταση ή ελλιπή παροχή μαθησιακών ευκαιριών, αφετέρου η ανωμαλία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών σύμφυτης, και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης, αιτιολογίας (Πόρποδας, 2002· Πόρποδας, 1997· Critchley, 1970· Naidoo, 1972).

«Αν και πολλά δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από συστηματική και πολύχρονη ατομική διδασκαλία, ωστόσο η αναγνωστική τους πρόοδος και επίδοση είναι χαρακτηριστικά κατώτερη από αυτή που η ηλικία και η νοητική τους κατάσταση προδιαγράφει» (Πόρποδας, 1997, σ.30).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Vellutino (1979, 1987), για να θεωρηθεί ένα άτομο δυσλεκτικό, εκτός από την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση και την γραφή, πρέπει να πληροί και τα εξής κριτήρια:

- να έχει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω,



- να έχει κανονική όραση και ακοή,
- να μην έχει σοβαρή νευρολογική ή άλλη φυσική αδυναμία
- να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές,
- να μην αντιμετωπίζει πολύ σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση
- να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

«Το κυριότερο χαρακτηριστικό των αναγνωστικών δυσκολιών αυτής της κατηγορίας είναι ότι, επειδή δεν προκαλούνται από αδυναμίες της νοητικής ικανότητας, δε συνυπάρχουν με δυσκολίες στη κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου» (Πόρποδας, 2002, σ.455). Επομένως, διευκρινίζεται ότι η αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται στη δυσλεξία είναι μια ειδική δυσκολία κυρίως με την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και όχι με την κατανόηση της. Για παράδειγμα, το προφίλ ενός δυσλεξικού παιδιού της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, όπως προκύπτει από τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, είναι συνήθως αγόρι (αφού σε ποσοστό περίπου 80% συναντάται στα αγόρια) με μέση ή ανώτερη νοητική ικανότητα, επαρκή κατοχή και χρήση του προφορικού λόγου, καλή κοινωνική συμπεριφορά και από θετικό οικογενειακό περιβάλλον (Πόρποδας, 2002).

Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών δέχεται σήμερα ως το πιο σημαντικό διακριτό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας τις δυσκολίες στην ορθογραφία και στην αποκωδικοποιητική πλευρά της ανάγνωσης (Αναστασίου, 1998· Miles, 1995). Συνεπώς, η αδυναμία ως προς αυτή τη αναγνωστική δεξιότητα (δηλ. την αποκωδικοποίηση) δεν εστιάζει μόνο στη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων του αλφαβήτου, αν και η δυσκολία του προσανατολισμού και μάλιστα της ακριβούς κατανόησης της αριστεροδεξιάς διεύθυνσης (Corballis & Beale, 1976), που συνοδεύει το φαινόμενο της δυσλεξίας, πιθανόν να προκαλεί σύγχυση στην αναγνώριση κάποιων γραμμάτων, των οποίων η διεύθυνση είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ταυτότητάς τους (όπως του γράμματος «β» με το «θ», του γράμματος «ε» με τον αριθμό «3» κ.α.). Άλλωστε, στα δυσλεξικά παιδιά η μάθηση μεμονωμένων οπτικών παραστάσεων (όπως είναι το καθένα από τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου) θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αφού η μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων σπάνια παρουσιάζει δυσκολία σε δυσλεξικά παιδιά με ικανοποιητικό επίπεδο νοητικής ικανότητας (Πόρποδας, 2002).

Όμως, λόγω του γεγονότος ότι η ανάγνωση δεν επικεντρώνεται μόνο στην αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων, αλλά τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο



και κατανόηση των λέξεων, η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών προκύπτει με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων. Για την ελληνική γλώσσα, η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών δεν εκδηλώνεται ως παντελής αδυναμία ανάγνωσης των συλλαβών και λέξεων αλλά ως μια διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της υπό ανάγνωση λέξης, η οποία εκτός του ότι απαιτεί πολύ χρόνο (είναι γνωστό ότι ο μέσος χρόνος που χρειάζεται ο ώριμος αναγνώστης για να διαβάσει μια κανονική λέξη είναι περίπου 500-700 msec) συνοδεύεται και από πολλά αναγνωστικά λάθη. Γι' αυτό το λόγο η αναγνωστική λειτουργία προκαλεί στο δυσλεξικό μαθητή μεγάλη νοητική εξάντληση, το παιδί νοιώθει κουρασμένο και δεν θέλει να συνεχίζει να διαβάζει (Πόρποδας, 2002).

Η δυσλεξία, όπως και όλες οι δυσκολίες έχουν διαβαθμίσεις, μπορεί να είναι μικρού, μέσου ή μεγάλου βαθμού. Σίγουρα, οι επιπτώσεις της δυσλεξίας στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής έχουν άμεση σχέση με το βαθμό εκδήλωσης της δυσλεξίας, το επίπεδο της νοητικής ικανότητας του παιδιού, το βαθμό στήριξης και ενίσχυσης του παιδιού από την οικογένεια του και το σχολείο κ.τ.λ. Το δυσλεξικό παιδί, ανάλογα με το βαθμό εμφάνισης του προβλήματος και με την θετική ή αρνητική επίδραση των άλλων παραγόντων (δηλαδή της νοητικής ικανότητας, του σχολείου, της οικογένειας κ.τ.λ.), από την αρχή της φοίτησης του στο σχολείο και την έναρξη της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής, αρχίζει να εμφανίζει τη δυσκολία του στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Οι όροι που έχουν κατά καιρούς προταθεί για να περιγράψουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία είναι πολλοί. Οι επικρατέστεροι ανάμεσα τους είναι αλεξία ή σύμφυτη αλεξία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων, λεξική τύφλωση ή σύμφυτη λεξική τύφλωση και σύμφυτη αφασία (Πόρποδας, 1997).

Στη συνέχεια, εν συντομία, αξίζει να αναφερθεί η διάκριση στην οποία προχώρησε ο Boder (1973) και που απασχόλησε ιδιαίτερα την έρευνα καθώς παραμένει ακόμη ενεργή. Ο ίδιος πρότεινε τρεις τύπους δυσλεξίας:

- (α) τη δυσφωνητική δυσλεξία (dysphonetic dyslexia)
- (β) τη δυσειδητική δυσλεξία (dyseidetic dyslexia) και
- (γ) το μεικτό τύπο δυσλεξίας.

(Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

«Η δυσφωνητική δυσλεξία, η οποία εμφανίζεται και με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα παιδιά, χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να χωρίσει μια λέξη σε ήχους ή να διακρίνει τις διάφορες φθογγικές αποχρώσεις. Το φαινόμενο αυτό

αναφέρεται από ορισμένους συγγραφείς ως τύφλωση των φθογγικών αποχρώσεων. Οι παραπάνω δυσχέρειες δημιουργούν προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή που προϋποθέτουν την ικανότητα διάκρισης των φωνημάτων και την απόδοση τους με γραπτά σύμβολα» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008, σσ.88-89).

«Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα δυσειδητικά δυσλεκτικά άτομα (dyseidetic dyslexics), τα οποία υστερούν στην ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων ως ενιαίων συνόλων, ενώ δεν έχουν σοβαρό πρόβλημα στη φωνημική διάσπαση μιας λέξης» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008, σ.89). Καθώς, στη τρίτη κατηγορία το δυσλεξικό άτομο παρουσιάζει αδυναμίες που έχουν εντοπιστεί και στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις (μεικτός τύπος δυσλεξίας) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1981) σε παλιότερες έρευνες γινόταν διάκριση ανάμεσα σε οπτική, ακουστική και ειδική δυσλεξία, ανάλογα με τη δυσχέρεια (ακουστική, οπτική ή σύνθετη) που παρουσίαζε το άτομο που εμφάνιζε τέτοιου είδους προβλήματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Σήμερα όμως, για λόγους συντομίας χρησιμοποιείται ο όρος δυσλεξία, αντί του περιγραφικότερου όρου «ειδική (specific) ή εξελικτική (developmental) δυσλεξία». Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια (Πόρποδας, 1997). Δε θα πρέπει όμως να γίνεται σύγχυση μεταξύ επίκτητης και εξελικτικής ή ειδικής δυσλεξίας.

Η πρώτη αναφέρεται σε αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες προκλήθηκαν σε κάποιο στάδιο ανάπτυξης ως αποτέλεσμα κάποιας εγκεφαλικής βλάβης και εφόσον οι δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας είχαν αποκτηθεί με επάρκεια (Carlson, 1994· Πόρποδας, 1981· Thomson, 1990· Αναστασίου, 1998). Η δεύτερη υπονοεί ότι οι δυσκολίες του παιδιού εκδηλώνονται με την έναρξη της μάθησης της βασικής ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας σε παιδιά με φυσιολογική νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και επαρκή εκπαίδευση, όπως έχει ήδη τονιστεί και προηγουμένως (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Με τον όρο *εξελικτική* υποδηλώνεται και ένα άλλο χαρακτηριστικό του φαινομένου, ότι η έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Επομένως, η δυσλεξία δεν είναι μια στατική και αμετάβλητη κατάσταση. Οι δυσκολίες του κάθε δυσλεξικού προσώπου είναι



συνάρτηση και της χρονολογικής του ηλικίας ή του αναπτυξιακού του σταδίου στο οποίο βρίσκεται (Αναστασίου, 1998).

Τις περισσότερες φορές γίνεται ταύτιση του όρου «δυσλεξία» με τα δυσλεξικά παιδιά. Μια τέτοια όμως ταύτιση δεν είναι ορθή, διότι τα προβλήματα που ευθύνονται για τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, συνεχίζουν να υπάρχουν και στην υπόλοιπη ζωή του παιδιού. Ενώ, σε επίπεδο συμπεριφοράς οι δυσκολίες που εκδηλώνει το δυσλεξικό παιδί τροποποιούνται σε σημαντικό βαθμό. Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί δυσλεξικοί αναπτύσσουν αντισταθμιστικές στρατηγικές και μερικές φορές οι αποκωδικοποιητικές αναγνωστικές δεξιότητες τους φτάνουν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Συνήθως, όμως συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες με την ορθογραφία (Αναστασίου, 1998) ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικών συμβόλων, μαθηματικών και φυσικών εννοιών, μουσικών στοιχείων κ.λ.π.) μπορεί να έχει ή να μην έχει επηρεαστεί (Πόρποδας, 1997).

Αν, ωστόσο αυτή η πρωτογενής γνωστική δυσκολία με την ανάγνωση και γραφή δε γίνει αντιληπτή εγκαίρως από γονείς και δασκάλους, αλλά θεωρηθεί ως τεμπελιά ή μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, τότε πολύ πιθανό να δημιουργηθούν και μια σειρά από άλλα δευτερογενή προβλήματα, όπως είναι το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, η επιθετικότητα κ.ά. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, η εγρήγορση του δασκάλου αλλά και η σωστή αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης είναι καθοριστικής σημασίας για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Σίγουρα, η σωστή αντιμετώπιση προϋποθέτει μια συστηματική αναλυτική διάγνωση, για την οποία θα γίνει λόγος σε σχετική ενότητα στη συνέχεια του κεφαλαίου, των γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία και δυσλειτουργούν (Πόρποδας, 2002).

Συνεπώς, μετά από μια γενική αναφορά για τη δυσλεξία, αξίζει να έχουμε στο μυαλό μας πριν προχωρήσουμε σε μια πιο αναλυτική παρουσίαση της ότι υπάρχει συνήθως όταν η ανάγνωση ή και η γραφή δε γίνονται με ακρίβεια και ευχέρεια, αναπτύσσονται ανολοκλήρωτα ή με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός της μάλιστα εστιάζει στην εκμάθηση αλφαριθμητισμού σε επίπεδο λέξης και θεωρεί ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο παρά τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες (Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία, 1999).

2.3.1. Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι οι κυριότερες εκδηλώσεις της δυσλεξίας είναι: αρχικά, η ασυμφωνία μεταξύ του νοητικού επιπέδου του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσης του. Ύστερα ότι, το δυσλεξικό παιδί συναντά έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας. Κατόπιν, η ανάγνωση του διαφέρει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά από αυτή του κανονικού αναγνώστη. Και τελικώς ότι, η αναγνωστική-ορθογραφική αδυναμία του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής αδυναμίας του (Critchley, 1970· Newton, 1970· Naidoo, 1972· Miles, 1974· Benton, 1975· Πόρποδας, 1997).

Η σοβαρότητα των δυσκολιών αυτών μπορεί να ποικίλλει, όπως ήδη έχει τονιστεί. Η αναγνωστική και ορθογραφική απόσταση ενός δυσλεξικού παιδιού από τη μέση αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση που σημειώνουν παιδιά της ηλικίας του μπορεί επίσης να διαφέρει. Οι αναγνωστικές και ορθογραφικές αδυναμίες των δυσλεξικών παιδιών μπορεί να κυμαίνονται από ελαφριές (π.χ. 2 χρόνια αναγνωστικού ή ορθογραφικού ελλείμματος) μέχρι πολύ σοβαρές (π.χ. ακόμα και 5 ή περισσότερα χρόνια αναγνωστικής ή ορθογραφικής υστέρησης) (Reason & Boot, 1994· Αναστασίου, 1998).

Όσο μικρότερο είναι ένα παιδί, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η διαφορά αυτή. Πιο σοβαρή είναι η διαφορά των 6 «αναγνωστικών» μηνών στην ηλικία των 7 ετών από ό, τι στην ηλικία των 12 ετών, όπου εντοπίζεται μέσα στα φυσιολογικά όρια (Hornsby, 1995). Για παράδειγμα, ένα 8χρονο δυσλεξικό παιδί μπορεί να αδυνατεί να απαριθμήσει με τη σειρά τις μέρες της εβδομάδας, ενώ ένα 12χρονο δυσλεξικό παιδί μπορεί να έχει ξεπεράσει τη συγκεκριμένη δυσκολία και να παρουσιάζει ανάλογη δυσκολία με τους μήνες του έτους. Δεν κάνουν όλα τα παιδιά τα ίδια αναγνωστικά και ορθογραφικά λάθη. Συνεπώς, δεν υπάρχει ένα μοντέλο δυσκολιών που κάθε δυσλεξικό παιδί το ακολουθεί με συνέπεια και χωρίς καμία μεταβολή. Επιπλέον, το ίδιο το δυσλεξικό παιδί δεν εκδηλώνει υποχρεωτικά τις ίδιες δυσκολίες κάθε μέρα. Αντίθετα, υπάρχουν καλές και «κακές» μέρες (Αναστασίου, 1998).

Ο Miles (1974), αλλά και άλλοι ερευνητές του προβλήματος, υποστήριξαν πως όταν υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της σχολικής επίδοσης και η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από κάποια χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ πιθανό πως το παιδί είναι δυσλεξικό. Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά, για τα οποία θα γίνει λόγος στις επόμενες



σελίδες, είναι πιθανό να τα παρουσιάσει ένα οποιοδήποτε παιδί μικρής ηλικίας, που πρωτομαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Τα χαρακτηριστικά αυτά διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: (α) στα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, (β) στα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και (γ) στα χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας (Πόρποδας, 1997).

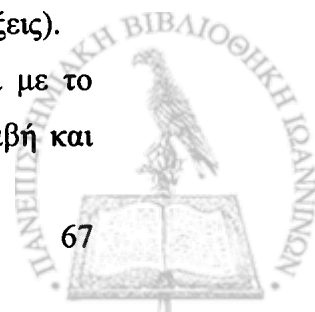
(α) στα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς:

- Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
- Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
- Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης. Σύγχυση με ακολουθίες, όπως αλφαβήτα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου, οι τηλεφωνικοί αριθμοί.
- Πιθανή κινητική αδεξιότητα και υπερκινητικότητα.
- Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
- Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου. Η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση.
- Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών (genstalts) και στην οπτική μνήμη.
- Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. (Πόρποδας, 1997).
- «Σύγχυση με οδηγίες του στυλ: Πήγαινε στο δωμάτιο σου, στην ντουλάπα αριστερά, στο δεύτερο συρτάρι...» (Αναστασίου, 1998, σσ.19).

(β) στα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης:

Το δυσλεξικό παιδί εμφανίζει πολλά από τα χαρακτηριστικά που συναντώνται σε παιδιά με γενική αναγνωστική δυσκολία, αλλά και μερικά επιπλέον:

- Παρατονισμός των λέξεων.
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις (ψευδολέξεις).
- Αντικαταστάσεις λέξεων στη βάση νύξεων που σχετίζονται με το πρώτο γράμμα, την πρώτη ή μια άλλη αναγνωρίσιμη συλλαβή και



την παραγωγική κατάληξη ή την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων (π.χ. παιδί αντί πόδι, ποτίζω αντί μαυρίζω, έμπορος αντί εμπόριο)

- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. δέντρο-ξύλο, σκοτεινός-μαύρος.
- Πρόσθεση επιπλέον φθόγγων ή συλλαβών σε μια λέξη π.χ. πανολοπλία αντί πανοπλία.
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. πένω αντί πλένω, σαγίδα αντι σφραγίδα.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λέξεων, όπως: και, να, το.
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων π.χ. αχ-χα, αν-να, νωπό-πονώ.
- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων π.χ. κόνω-κάνω, περέας-παρέας.
- Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, όταν η ανάγνωση γίνεται από το ίδιο το παιδί. Τυπικά αυτό συμβαίνει, γιατί το βάρος ρίχνεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην ορθή και ακριβή ανάγνωση, «θυσιάζοντας» την κατανόηση.

(Αναστασίου, 1998).

(γ) στα χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας:

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή – ορθογραφία ευθύνεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Αν και η δυσκολία αυτή έχει αναφερθεί από τις αρχές του αιώνα, μόλις το 1946 άρχισε η συστηματική μελέτη της από τους Hermann και Voldly στη Δανία. Έχει ωστόσο εξακριβωθεί ότι ενώ τα περισσότερα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή των λέξεων, εντούτοις η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Επιπρόσθετα, όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση, κάνουν χαρακτηριστικά λάθη και για την ακρίβεια τόσα πολλά ώστε τις περισσότερες φορές να θέλουν να αποφύγουν το γράψιμο. Η Naidoo (1972), η οποία ασχολήθηκε κυρίως με τα ορθογραφικά λάθη, καταλόγισε αυτά τα λάθη στη δυσκολία των παιδιών με την έννοια της διαδοχής (η δυσκολία αυτή εκδηλώνεται πολλές φορές με τη σύγχυση για τη σωστή θέση και σειρά π.χ. των μηνών του έτους, των ημερών της εβδομάδας κ.τ.λ.). Η Nelson (1974), λίγο αργότερα αφού υπογράμμισε ότι τα ορθογραφικά λάθη



δεν είναι πολλά και τα απέδωσε σε λειτουργικά ελαττώματα της μνήμης (Πόρποδας, 1997).

Συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

- Ακατάστατη γραφή, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες. Πολλές «μουντζούρες» και σβησίματα.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί και ανισομεγέθη γράμματα.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά (π.χ. ο γιάννης Έφαγε παγωτό).
- «Κολλάνε» τις λέξεις μεταξύ τους.
- Δεν τονίζονται ή «παρατονίζονται» οι λέξεις.
- Αγνόηση των σημείων στίξης. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αγνοείται ακόμη και η τελεία.
- «Παράξενη» ορθογραφία π.χ. ποφαλι αντί προβατάκι, νοσκι αντί μουσική.
- Συντόμευση λέξεων π.χ. στάτης αντί στρατιώτης, λνο αντί λάχανο.
- Αντικατάσταση γραμμάτων που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους. Συχνότερες είναι οι αντικαταστάσεις των συμφώνων, ιδιαίτερα των β-φ, γ-χ, δ-θ. Άλλες συχνές αντικαταστάσεις είναι των θ-φ, β-θ, π-κ, π-τ, ζ-ξ, ξ-ψ, ζ-σ (π.χ. γρόνου-χρόνου, ξίχουλα-ψίχουλα). Αντικαταστάσεις γίνονται και μεταξύ των φωνηέντων, όπως α-ε, ε-ι, α-ο.
- Παραλείψεις ή επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη π.χ. λιμούλα αντί λιμνούλα, πετααω αντί πετάω.
- Αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών μέσα στην ίδια λέξη.
- Σύγχυση στα συμπλέγματα συμφώνων π.χ. άφος αντί άνθος.
- Παράλειψη ή επανάληψη μικρών λειτουργικών λέξεων, όπως: και, να, θα.
- Συντακτικά λάθη.
- Δυσκολίες και λάθη στην αντιγραφή.
- Καθρεφτική γραφή π.χ. ε -3, ρ -9, 1pp4 αντί 1994, αχ-χα, αν-να. (Αναστασίου, 1998).

Εκτός όμως από τις παραπάνω δυσκολίες που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά, συχνά παρατηρούνται δυσκολίες στο να γράφουν σωστά αριθμούς καθ' υπαγόρευση (π.χ. γράφουν 5 αντί για 2, ή 9 αντί για 6 κ.τ.λ.). Μπορεί επίσης να έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και «να χάνουν τη σειρά», όταν απαγγέλουν τέτοιους πίνακες. Κάποιες φορές δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αφαίρεσης αριθμών, εκτός αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα. Πρέπει όμως να ξεκαθαριστεί πως αυτές οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι γενικές, διότι πολλά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στην αριθμητική (Critchley, 1970).

Παρά το γεγονός ότι η αναγνωστική αδυναμία του δυσλεξικού παιδιού είναι φανερή, η διαφοροποιημένη αιτιολογία και συμπτωματολογία της δυσλεξίας καθιστούν κάθε προσπάθεια παγίωσης ενός στερεοτύπου δυσλεξίας αδικαιολόγητη υπεραπλούστευση. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν να οριστούν επακριβώς τα κριτήρια της δυσλεξίας, η εφαρμογή των οποίων θα μας προσδιορίζει με ακρίβεια το λεγόμενο «δυσλεξικό παιδί» (Klassen, 1972).

2.3.2. Τα αίτια της δυσλεξίας

Ο ακριβής καθορισμός των λειτουργικών ανωμαλιών που ευθύνονται για το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί σημείο διαφωνίας. Οι ειδικοί επιστήμονες μετά από έρευνες προσδιόρισαν σωστά τη φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του δυσλεξικού παιδιού, που το εμποδίζει στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Το ερώτημα όμως που ανακύπτει δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό έχει ξεκαθαριστεί και ειπωθεί στον ορισμό της δυσλεξίας και δεν αφήνει καμιά αμφιβολία για το σύμφυτο χαρακτήρα της δυσλεξίας. Πώς όμως εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και πιο συγκεκριμένα ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή (Πόρποδας, 1997).

Οι διαφορές ερμηνείες που έχουν δοθεί για το θέμα της αιτιολογίας της δυσλεξίας κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες (Πόρποδας, 1997). Με βάση αυτή την κατάταξη η δυσλεξία είναι συνέπεια:

- *νευρολογικής υπολειτουργίας.*

Από πολλούς ερευνητές έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία συναντάται σε άτομα, τα οποία παρουσιάζουν ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες



νευρολογικής φύσης. Τα συμπτώματα που εκδηλώνονται αφορούν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο ακόμη και στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Έτσι αναπτύχθηκαν δύο νευρολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι ειδική δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου και επεξηγεί τη δυσκολία απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας, η οποία ενδεχομένως οφείλεται σε ασθένεια ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η δεύτερη θεωρία, η οποία διατυπώθηκε από τον Orton, υποστηρίζει με τη σειρά της ότι η ειδική δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου. Καμία από τις δύο θεωρίες, όπως αναφέρει ο Benton (1975), δεν υποστηρίζεται από σημαντικά εμπειρικά δεδομένα, παρόλα αυτά καμία δεν έχει αποδειχτεί λαθεμένη. Γενικά όμως τονίζει ότι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη νευρική υπολειτουργία και τη δυσλεξία δεν έχει πλήρως διαφωτιστεί.

- *ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχία.*

Μια άλλη ευρέως διαδεδομένη άποψη στηρίζεται στο γεγονός ότι η ημισφαιρική κυριαρχία σε αυτές τις περιπτώσεις εκδηλώνεται με μια σχετική αργοπορία ή δεν εκδηλώνεται καθόλου. Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλλά το δεξιό ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της (Leong, 1976).

Οι μαρτυρίες που έδωσαν έδαφος στο ρόλο της ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας υπήρξαν η απώλεια της ομιλίας η οφειλόμενη από τραύμα στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφειλόμενες σε έμφυτη υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου και η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας, γεγονός που εκδηλώνεται με τη δυσκολία διάκρισης «δεξιό»-«αριστερό». Η τελευταία δυσκολία άλλωστε θεωρείται ως μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεξικών παιδιών. Άρα η μεγάλη συχνότητα αριστεροχειρίας μαζί με τη σύγχυση στις έννοιες του προσανατολισμού και διεύθυνσης που παρατηρούνται στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ισχυροποίησαν τη συγκεκριμένη αιτιολογία, αν και στους αριστερόχειρες η ημισφαιρική λειτουργική διαφοροποίηση είναι λιγότερο φανερή συγκριτικά με τους δεξιόχειρες (Newton, 1970· Corballis & Beale, 1976· Πόρποδας, 1997).

Ωστόσο, προκύπτει το ερώτημα γιατί οι αναγνωστικές αδυναμίες δεν παρουσιάζονται σε όλα τα άτομα που εκδηλώνουν ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία; Ο Zangwill (1962) απαντά λέγοντας ότι αν η ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία παρατηρείται μαζί με αναγνωστικές δυσκολίες, πιθανό να οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη, αν οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν συνοδεύονται από ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, μπορεί να οφείλεται σε αργοπορημένη αναπτυξιακή ωρίμανση, ενώ ακόμη και τα παιδιά με ξεκάθαρη πλευρίωση είναι τρωτά στην εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ημισφαιρική αμφικυριαρχία και η δυσλεξία είναι αποτελέσματα της ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης. Επομένως, ο όρος «αναπτυξιακή καθυστέρηση» αναφέρεται σε μια αργοπορημένη ανάπτυξη του εγκεφάλου κυρίως στην περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου. Έτσι πολλά δυσλεξικά άτομα χαρακτηρίζονται από καθυστέρηση ανάπτυξης, η οποία θεωρείται ως η κυριότερη αιτία της ελλιπούς διαφοροποίησης των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Πόρποδας, 1997).

- *γενετικών ανωμαλιών.*

«Η «γενετική υπόθεση» ως εξήγηση της ειδικής δυσλεξίας, βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού» (Πόρποδας, 1997, σ.85). Το ενδεχόμενο ότι η δυσλεξία είναι «οικογενειακή» ειπώθηκε στις αρχές του αιώνα, διότι φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες έπαιζαν ρόλο σε κάποιες περιπτώσεις δυσλεξίας (Benton, 1975). Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε από ποικίλες έρευνες (που αναφέρονται από τον Critchley, 1970) οι οποίες καταλήγουν πως ένα στα δύο δυσλεξικά παιδιά έχει οικογενειακό ιστορικό με αναγνωστική δυσκολία (Πόρποδας, 1997).

Περισσότερο πειστικές όμως είναι οι μελέτες σε μονοζυγοτικά (που προέρχονται από ένα γονιμοποιημένο ωάριο) και διζυγοτικά (που προέρχονται από δύο γονιμοποιημένα ωάρια) δίδυμα παιδιά, από τα οποία το ένα έχει αναγνωστική δυσκολία. Μάλιστα, τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι από τα 12 ζευγάρια μονοζυγοτικών δίδυμων παιδιών, η περίπτωση να είναι και τα δύο αδέρφια δυσλεξικά παρατηρήθηκε και στα 12. Αντίθετα, σε 33 ζευγάρια διζυγοτικών διδύμων παιδιών το ανάλογο ποσοστό ήταν 33%. Με βάση αυτές και πολλές άλλες λεπτομερείς παρατηρήσεις στηρίχτηκε η άποψη ότι η αναγνωστική δυσκολία πιθανό να οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες που κληρονομούνται. Όμως, η συγκεκριμένη άποψη έχει και «αντιπάλους» (Rutter, Tizard & Whitmore, 1970), οι οποίοι βρήκαν ότι η ύπαρξη



αναγνωστικών δυσκολιών επηρεάζεται από το μέγεθος της οικογένειας αλλά και από την οικογενειακή κατάσταση» (Πόρποδας, 1997).

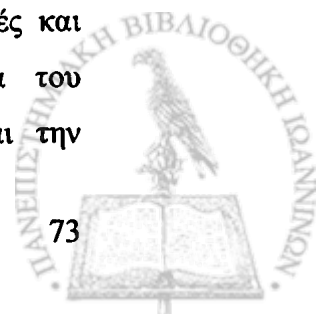
Μάλιστα, με βάση την γενετική θεωρία αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου. Είναι πλέον γνωστό ότι τα κορίτσια υπερτερούν των αγοριών στην αναγνωστική ικανότητα (Kellmer Pringle et al., 1966) αλλά σίγουρα η πεποίθηση αυτή δεν αποτελεί εξήγηση της παραπάνω δυσαναλογίας. «Τέλος, το κατά πόσο η δυσλεξία σχετίζεται με τη σειρά που έχει το δυσλεξικό παιδί ανάμεσα στα αδέρφια του δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί αν και μερικοί μελετητές (π.χ. Harris, 1961, του Critchley, 1970), υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξικά φαινόμενα» (Πόρποδας, 1997, σ.87).

Επομένως, αν και από την παραπάνω μικρή παράθεση των πληροφοριών σχετικά με τη συμβολή ενός κληρονομικού παράγοντα στην ειδική δυσλεξία υπάρχουν ενδείξεις, εντούτοις η νευρολογική και ψυχολογική φύση του συγκεκριμένου παράγοντα παραμένουν αδιευκρίνιστες.

- *λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.*

Αρχικά, είχε γίνει λόγος για την ύπαρξη μια αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη δυσλεξία και σε περιφερειακούς παράγοντες της όρασης. Όμως, η θεωρία αυτή γρήγορα διαψεύστηκε, εντούτοις δεν μπορεί να απορριφθεί η πιθανότητα αιτιώδους συμβολής των ελαττωματικών «οφθαλμικών κινήσεων» (eye-movements) που διακρίνονται από μεγάλη αστάθεια και σύντομη διάρκεια συγκέντρωσης (fixation) (Pavlidis, 1978). Πιθανόν όμως αυτές οι ελαττωματικές οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της αναγνωστικής δυσκολίας, άποψη η οποία ενισχύεται και από ερευνητικές διαπιστώσεις που καταλήγουν ότι η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών είναι φανερή ακόμη κι όταν ο παράγοντας «οφθαλμικές κινήσεις» έχει απομακρυνθεί (Πόρποδας, 1997). Υποστηρίζεται μάλιστα πώς αυτή η σύγχυση της διεύθυνσης που συνοδεύει την δυσλεξία, εκδηλώνεται κατά την ανάγνωση με παλινδρομικές οφθαλμικές κινήσεις (eye-movements) (Zangwill & Blakemore, 1972· Wilby, 1978).

Μετά τη βεβαίωση ότι οι οφθαλμικοί παράγοντες, με δυσκολία, μπορούν να θεωρηθούν αιτία της δυσλεξίας το επίκεντρο στρέφεται στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο Birch (1962) τόνισε ότι οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία ενδεχομένως επηρεάζει και την

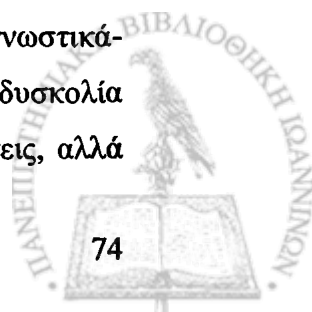


επεξεργασία των πληροφοριών. Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η αντιληπτική αδυναμία είναι εκείνη που επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα (Gestalts). Η Nelson (1974) όμως υπογραμμίζει ότι ακόμα και αν οι αντιληπτικές αδυναμίες όντως επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα (με το να περιορίσουν την εξέλιξη του οπτικού του λεξιλογίου) δεν αποδεικνύεται ότι επηρεάζεται και η ορθογραφική του επίδοση, εφόσον δεν έχει τεκμηριωθεί ότι η γνώση της ορθογραφίας της λέξης παραμένει τη μνήμη σαν ένα μορφολογικό σύνολο (Gestalt).

Βέβαια, ακόμη και στην περίπτωση που η λειτουργική ανωμαλία της οπτικής αντίληψης αποτελούσε την κυριότερη αιτία αναγνωστικών-ορθογραφικών λαθών τότε αυτά τα παιδιά έπρεπε να δώσουν ενδείξεις αυτής της αδυναμίας και σε άλλες περιπτώσεις λειτουργίας της οπτικής αντίληψης. Ο Rabinovitch (1968) μάλιστα αναφέρει ότι η ικανότητα για οπτική και ακουστική αναγνώριση και διάκριση στο επίπεδο της αντίληψης λειτουργούν ομαλά στα δυσλεξικά παιδιά. Άρα, η συμβολή των ανωμαλιών της οπτικής αντίληψης στην ειδική δυσλεξία δεν έχει ακόμη με ακρίβεια καθοριστεί, καθώς κάθε φορά αναδύονται αντικρουόμενες απόψεις. (Mattis et al. 1975).

Μια άλλη άποψη, αποδίδει την ειδική δυσλεξία σε μειονέκτημα του αισθητηριακού συστήματος στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών αλλά και σε αδυναμία της οπτικής αντίληψης της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού (Benton, 1975). Η άποψη αυτή στηρίχτηκε, ως επί το πλείστον, στις παρατηρήσεις του Orton ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν συχνά «καθρεφτικά λάθη» στην ανάγνωση και γραφή γραμμάτων και λέξεων. Με αποτέλεσμα, η αδυναμία των δυσλεξικών παιδιών στην επεξεργασία και αναδημιουργία λέξεων εστιάστηκε στην αποτυχία των παιδιών να αναπαράγουν τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση. Από τότε αυτή η υπόθεση έγινε αποδεκτή ως αιτία της δυσλεξίας και ευρύτατα γνωστή ως υπόθεση της «ελαττωματικής αντίληψης της έννοιας της διαδοχής» (Πόρποδας, 1997).

Η υπόθεση όμως είχε και επικριτές. Ο Benton (1975) υποστήριξε ότι αν και η έλλειψη σαφήνειας στη διεύθυνση βρίσκεται σε αιτιώδη σχέση με τη χαμηλή αναγνωστική επίδοση των παιδιών, εντούτοις δεν αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων. Ενώ, ο Vellutino (1977) ανέφερε ότι τα αναγνωστικά-ορθογραφικά λάθη που εκδηλώνει το δυσλεξικό παιδί δεν ευθύνονται στη δυσκολία του να αντιληφθεί σωστά και να σταθεροποιήσει τις οπτικο-χωρικές σχέσεις, αλλά



στη δυσκολία του να καταλάβει σωστά τις οπτικο-λεκτικές σχέσεις, με συνέπεια τα αναγνωστικά λάθη να είναι λαθεμένες ονομασίες και όχι αντιληπτικά λάθη, τα οποία και εκτείνονται σε δυσκολίες σε βαθύτερα στάδια επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, η ονομασία του γράμματος «β» ως «θ» δεν οφείλεται σε ελαττωματική οπτική αντίληψη (όπως είχε ισχυριστεί ο Orton), αλλά στην δυσκολία που διακρίνει το δυσλεξικό παιδί σχετικά με τη σύνδεση του σωστού γράμματος με την αντίστοιχη οπτική του εικόνα (Πόρποδας, 1997).

Ωστόσο, σε αυτή την ενότητα έγινε αναφορά για τους σύμφυτους παράγοντες της ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας και καθόλου για την επίκτητη δυσλεξία. Διότι έπρεπε να γίνει κατανοητό ότι το δυσλεξικό παιδί δεν είναι απαραίτητο να έχει υποστεί εγκεφαλικό τραυματισμό, ούτε να έχει χαμηλή νοητική ικανότητα, ούτε να έχει διαταραχές προσωπικότητας και συναισθημάτων αλλά και ούτε να προέρχεται από άσχημο οικογενειακό περιβάλλον με περιορισμένες μαθησιακές ευκαιρίες. Αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες είτε μεμονωμένα είτε επιδρώντας ταυτόχρονα ευθύνονται για την εκδήλωση δυσλεξίας. Κατά συνέπεια, από την παραπάνω εκτενή ανάλυση και προσπάθεια προσδιορισμού των αιτιών της δυσλεξίας προκύπτει ξεκάθαρα ότι οριστική επίλυση του προβλήματος «που οφείλεται η δυσλεξία» ακόμη δεν έχει δοθεί.

2.3.3. Η συχνότητα της δυσλεξίας

Με βάση τον Rutter (1978) για την εκτίμηση της συχνότητας της δυσλεξίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο η σοβαρότητα του προβλήματος όσο και η ηλικία των παιδιών, διότι αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις σχετικές αξιολογήσεις. Μάλιστα, από έρευνες έχουν προκύψει ότι τα ποσοστά παιδιών με δυσλεξία ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, η Owen και οι συνεργάτες της (1971), επισημαίνουν ότι ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κορυφώνεται στις ηλικίες μεταξύ 8 και 11 ετών. Ακόμη, ο Thomson (1984) προσθέτει ότι αυτός ο αριθμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι μειωμένος τόσο σε μικρότερες ηλικίες όσο και σε μεγαλύτερες, γεγονός που κατά τον ίδιο συνδέεται με το σύστημα παραπομπής του παιδιού για διαγνωστική εκτίμηση σε μια χώρα (Στασινός, 2003).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τη συχνότητα του συνδρόμου της δυσλεξίας έχουν γίνει στις ΗΠΑ. Ανάλογες μελέτες έχουν γίνει επίσης στην Αυστραλία και τη



Μεγάλη Βρετανία, αλλά και σε μερικές ακόμη ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, εκτιμάται ότι το 15% των παιδιών του σχολικού πληθυσμού των ΗΠΑ αντιμετωπίζει σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, ποσοστό που μεταφράζεται σε 8 εκατομμύρια παιδιά στη χώρα αυτή (Kline 1972 Myklebust & Boshes 1969 Satz & συν. 1978). Παρόμοιες εκτιμήσεις παρουσιάζονται και σε άλλες χώρες [π.χ. Γαλλία και Δανία (Gaddes 1976)]. Ο Yule και οι συνεργάτες του (1974) παρουσιάζουν το ποσοστό της δυσλεξίας να κυμαίνεται μεταξύ 3,5% και 6% του μαθητικού πληθυσμού της Μεγάλης Βρετανίας (Στασινός, 2003).

Σύμφωνα με νεότερες μαρτυρίες η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1997) εκτιμά ότι ένα 4% του βρετανικού σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα δυσλεξίας και πρέπει να λάβουν την απαιτούμενη υποστήριξη (Jakobson, 1997). Επομένως, από όλα τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι δεν υπάρχει μια συμφωνία ως προς τον ακριβή αριθμό των δυσλεξικών παιδιών που συναντώνται στον σχολικό πληθυσμό όχι μόνο της Βρετανίας αλλά και των άλλων χωρών. Διάφοροι ερευνητές αναφέρουν ποσοστά που κυμαίνονται από 2% (με πιο αυστηρά κριτήρια) έως 25% (με χαλαρά κριτήρια κατάταξης), που ποικίλλουν από χώρα σε χώρα.

Αυτές οι σημαντικές διακυμάνσεις που έχουν παρατηρηθεί από τόπο σε τόπο ασφαλώς και επηρεάζονται από τις δομικές ιδιομορφίες της κάθε γλώσσας (Αναστασίου, 1998). Για το λόγο αυτό, η δυσλεξία συναντάται πιο συχνά σε χώρες, όπως η ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία αλλά και στις σκανδιναβικές χώρες από ότι σε άλλες χώρες, όπως Γερμανία, Ιαπωνία, Ιταλία ή στην Ισπανία (Στασινός, 2003).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για να οριστεί τι πράγματι συνιστά μια σοβαρή αναγνωστική διαταραχή δεν είναι σαφή και πιθανό να διαφοροποιούνται και αυτά από χώρα σε χώρα αλλά ακόμη και στο εσωτερικό της ίδιας χώρας (Jorm, 1983), με συνέπεια να προκαλούν μια μεγαλύτερη σύγχυση στα ποσοστά συχνότητας της δυσλεξίας που παρουσιάζονται, δεδομένου ότι μπορεί να αναφέρονται και σε παιδιά που δεν ορίζονται αυστηρά ως δυσλεξικά (Thomson, 1984). Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Ellis (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι πρέπει να είμαστε δύσπιστοι για τα ποσοστά παιδιών που εκτιμώνται ότι έχουν δυσλεξία, γιατί μια απλή αλλαγή των κριτηρίων ορισμού αυτής μπορεί να αλλάξει τελείως τα συγκεκριμένα ποσοστά χωρίς πραγματικό αντίκρισμα (Στασινός, 2003). Επομένως, μια «πιστή» μεταφορά αυτών των ποσοστών στην ελληνική πραγματικότητα θα ήταν εξαρχής λανθασμένη.



Στο ελληνικό γραπτό σύστημα η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων είναι λιγότερο περίεκτη από ότι στο αγγλικό (βλ. ενότ. το ορθογραφικό σύστημα). Σήμερα η γραφή της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει μεγαλύτερη ακρίβεια με τη φωνολογική κατάσταση της γλώσσας, συγκριτικά με την αγγλική. Εύλογα γεννάται η υπόθεση αν το γλωσσικό περιβάλλον της ελληνικής γλώσσας είναι πιο φιλικό για τα παιδιά, ίσως αυτό να εκφράζεται στη συχνότητα εκδήλωσης των δυσλεξικών δυσκολιών (Αναστασίου, 1998).

Πόσα όμως από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα ορίζονταν με δυσλεξία; Μια ορμητική στάση θα μας ωθούσε να απαντήσουμε «παλιά» και μάλιστα θα έβρισκε επαλήθευση σε πολλές έρευνες (Τσουκαλά & συν., 1995· Παπαθεοφίλου & συν., 1992· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1989· Πανοπούλου-Μαράτου & συν., 1988) που πραγματοποιήθηκαν και κατέληξαν πως η ηλικία πρώιμης εισαγωγής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση του ποσοστού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ενάντια σε αυτή τη θέση στέκεται μια έρευνα του Πόρποδα (1992), από την οποία προκύπτει ότι η ηλικία εγγραφής στην Α' τάξη του Δημοτικού δε φάνηκε να επηρεάζει το μετέπειτα επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης κα της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων. Παρόμοια αποτελέσματα πρόσθεσε και έρευνα του Βάμβουκα (1995). Συνεπώς, όλες οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με την επίδραση που έχει η ηλικία εισαγωγής στο Δημοτικό σχολείο έρχονται σε αντικρουόμενα αποτελέσματα.

Ακόμη και αν σταθεί κανείς στις πιο αυστηρές εκτιμήσεις του ποσοστού της συχνότητας της δυσλεξίας, π.χ. στη μέση τιμή του 5%, αυτό σε μια κανονική τάξη 25 μαθητών του ελληνικού σχολείου ανέρχεται σε τουλάχιστο 1-2 δυσλεξικά παιδιά ενώ συνολικά σε δύο εκατομμύρια σχολικό πληθυσμό που υπάρχει στη χώρα μας υπολογίζεται, σύμφωνα με τους διεθνείς στατιστικούς δείκτες, ότι 100.000 δυσλεξικοί πρόκειται να εκδηλώσουν σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες (Στασινός, 2003).

Κατ' επέκταση δεν μπορεί ακόμη να οριστεί με ακρίβεια με τι συχνότητα συναντάμε δυσλεξικά παιδιά σε κάθε χώρα και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, διότι τόσο η καθεμιά μόνη της αλλά και όλες μαζί αυτές οι παράμετροι (η ηλικία των παιδιών, η σοβαρότητα του φαινομένου, η μη ακρίβεια των κριτηρίων ορισμού της δυσλεξίας, η πρώιμη εισαγωγή των παιδιών στο σχολείο κ.α.) προκαλούν μια ισχυρή σύγχυση στα ποσοστά συχνότητας της δυσλεξίας.

2.3.4. Η διάγνωση της δυσλεξίας

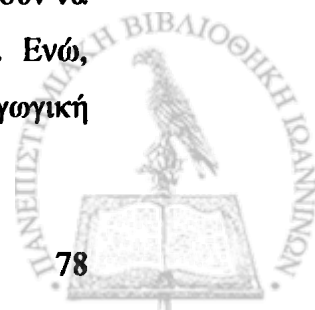
Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα αίτια που τις δημιουργούν όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται. Κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί ιδιαίτερη μέθοδο και διαδικασία διάγνωσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008). Έχοντας υπόψη τον περίπλοκο χαρακτήρα του προβλήματος της δυσλεξίας καταλήγουμε στο γεγονός πώς η αναγνώριση των δυσλεξικών παιδιών, μέσα από το ευρύτερο πλήθος των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, δεν είναι εύκολη διαδικασία. Για το λόγο αυτό ακόμα και ο ειδικός επιστήμονας που θα ασχοληθεί αποκλειστικά με αυτό καλείται να έχει αρκετή πείρα και να είναι απαλλαγμένος από τυχόν προκαταλήψεις, που εγείρει η συγκεκριμένη θεματική (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα με τα καθιερωμένα πρότυπα στο διεθνή χώρο η δυσλεξία δεν μπορεί να διαγνωστεί πριν περάσει ένας με ενάμιση χρόνος στην Α' βάρθμια εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή, αν και έχει επικρατήσει, παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα:

- Παραβλέπεται ο παράγοντας της συνδιαταραχής (comorbidity). Ότι η δυσλεξία συνυπάρχει και πιθανόν επιδεινώνεται από άλλες διαταραχές.
- Καθυστερείται η διάγνωση του της δυσλεξίας για 1,5 - 2 χρόνια μετά την έναρξη του σχολείου, διότι το παιδί πρέπει να παρουσιάζει σοβαρή αναγνωστική υστέρηση. Με συνέπεια, η καθυστέρηση της διάγνωσης περιορίζει την αποτελεσματικότητα της έγκαιρης παρέμβασης.

(Αναστασίου, 1998).

Στη χώρα μας η κατάσταση είναι χειρότερη, χωρίς αυτό να προκύπτει από επίσημα στοιχεία αλλά κυρίως από τα παράπονα των εκπαιδευτικών της Β' βάρθμιας Εκπαίδευσης (Αναστασίου, 1998). Η Φλωράτου (1992) προβαίνει σε μια ρεαλιστική περιγραφή της διαδικασίας του εντοπισμού των παιδιών γενικά με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη διαδικασία αυτή το βάρος επικεντρώνεται στην επίσημη διάγνωση. Όταν αυτή τελικά γίνει με καθυστέρηση μερικών χρόνων οι αναφορές που λαμβάνουν οι γονείς από ορισμένες υπηρεσίες ψυχικής υγιεινής, δύσκολα μπορούν να γίνουν κατανοητές τόσο από τους ίδιους αλλά και από τους δασκάλους. Ενώ, παραμένει γεγονός μέχρι και σήμερα ότι ένα ραντεβού με μια ιατροπαιδαγωγική



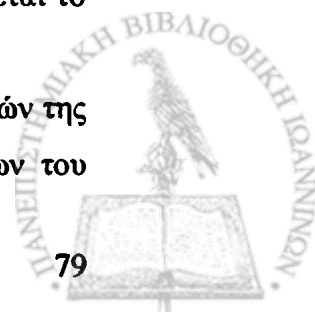
υπηρεσία μπορεί να κλειστεί με αργοπορία δύο, τριών ή και περισσότερων μηνών (Αναστασίου, 1998).

Αν και όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές μια επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας δεν μπορεί να γίνει πριν το παιδί αρχίσει να διαβάζει και να γράφει, υπάρχουν εντούτοις ενδείξεις από την προσχολική ηλικία που μαρτυρούν τις μετέπειτα δυσλεξικές δυσκολίες του παιδιού. Η δυσλεξία θεωρείται δηλαδή μια ανεπάρκεια που προϋπάρχει του σχολείου και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής αλλά εκδηλώνεται με τη μετέπειτα εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων (Αναστασίου, 1998).

Η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται με ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή σύμπτωμα, γεγονός που καθιστά την αναγνώριση και σωστή της διάγνωση ακόμη πιο δύσκολη. Παρά όμως τις διαγνωστικές της δυσκολίες, η σοβαρότητα του προβλήματος υποχρεώνει τον καθορισμό κριτηρίων για τη διευκόλυνση της διάγνωσης και το διαχωρισμό της από άλλες αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 1997). Μέχρι σήμερα, όμως, δεν έχει κατορθωθεί να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός θετικός ορισμός και να θεσπιστούν θετικά διαγνωστικά κριτήρια. Γι' αυτό, η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της δυσλεξίας είναι συλλογικό έργο, στο οποίο εμπλέκονται επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων (οφθαλμίατροι, ωτορινολαρυγγολόγοι, ακουολόγοι, παιδίατροι, παιδονευρολόγοι, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί), ενώ η βοήθεια της οικογένειας και η στενή συνεργασία με τα μέλη της είναι όχι μόνο χρήσιμες αλλά και αναγκαίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Για τη διάγνωση, τόσο της δυσλεξίας όσο και ενός οποιουδήποτε μαθησιακού προβλήματος κρίνονται απαραίτητα:

- Το λεπτομερές ιστορικό του ατόμου (η βιο-ιατρική προΐστορία του, η αναπτυξιακή του πορεία, ο χρόνος εμφάνισης, η μορφή του προβλήματος, η οικογένειά του, η ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων σε άλλα άτομα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, η εξέλιξη του προβλήματος κ.α.) που παρουσιάζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα.
- Ιατρική εξέταση για την εξακρίβωση της ύπαρξης οργανικών αιτιών (π.χ. δυσλειτουργίες στην όραση, την ακοή, την κινητικότητα, το κεντρικό νευρικό σύστημα κτλ.) στα οποία πιθανώς να οφείλεται το μαθησιακό πρόβλημα.
- Εξέταση της νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητας του ή ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του



(π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο κτλ.).

- Άλλες παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς (π.χ. συμπεριφορά στο σχολείο) και γονείς (π.χ. συμπεριφορά στο σπίτι, τρόπος αντιμετώπισης κτλ.), που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στην καλύτερη περιγραφή του προβλήματος αλλά και στην οργάνωση της παρέμβασης του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

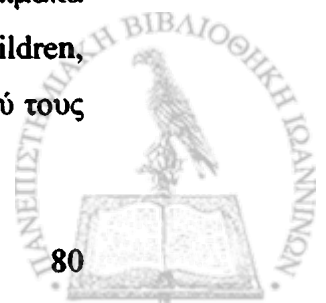
Η σωστή διάγνωση, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο για την παρέμβαση, απαιτεί συνεκτίμηση όλων των παραπάνω στοιχείων και εκτελείται σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, από τα ΚΕΔΔΥ -Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), πρώην Κ.Δ.Α.Υ, και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων, σκοπός των οποίων είναι η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με ή χωρίς αναπηρία.

Παρότι το παιδί πρώτα εξετάζεται από τον οφθαλμίατρο ή τον ακουολόγο (ειδικά όταν υπάρχουν αμφιβολίες για την οπτική ή την ακουστική του ικανότητα) ουσιαστικά ο ψυχολόγος είναι εκείνος που διενεργεί πρώτος την εξέταση του παιδιού προκειμένου να αποφανθεί για την ύπαρξη ή μη μιας σοβαρής αναγνωστικής του δυσκολίας προσδιορίζοντας το χρόνο εμφάνισης της και το επίπεδο της νοητικής του ικανότητας (Στασινός, 2003).

Για την επιτυχή αναγνώριση της δυσλεξίας προτείνονται διάφορες οδηγίες, εκείνο που χαρακτηρίζει τις πιο πολλές από αυτές είναι η χρήση σταθμισμένων tests, που έχουν βλέψεις να δείξουν τόσο τη διαφορά της αναγνωστικής-ορθογραφικής ικανότητας του κάθε δυσλεξικού παιδιού και της χρονολογικής και διανοητικής του ηλικίας, όσο και τις ειδικές δυσκολίες του κάθε παιδιού στην ανάγνωση και γραφή (Πόρποδας, 1997).

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται στη διάγνωση:

- Ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης, κατά προτίμηση χρησιμοποιείται η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler για Παιδιά (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-R), που χορηγείται σε ατομική βάση για το προσδιορισμό του γνωστικού τους προφίλ (Στασινός, 2003).



- Ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής ικανότητας.

Ενώ, αν το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες μόνο (ή/και) στην ορθογραφημένη γραφή τότε και η χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ ορθογραφημένης γραφής θεωρείται απαραίτητη. Από τη στιγμή, που θα διαπιστωθούν οι αδυναμίες του παιδιού στην ανάγνωση ή/και την ορθογραφημένη γραφή κρίνεται αναγκαίο να εξακριβωθούν τα αίτια αυτών των δυσκολιών (Στασινός, 2003).

Σε ό, τι αφορά την αξιολόγηση της νοημοσύνης του δυσλεξικού παιδιού, έχει τελικώς ξεκαθαριστεί ότι το εκτιμώμενο επίπεδο της δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Διότι, το δυσλεξικό παιδί δεν έχει πάντοτε ανώτερη νοημοσύνη αλλά γενικώς άτομα με ανώτερο, μέσο ή χαμηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσλεξικά προβλήματα. Έτσι, πιο αναλυτικά, όταν χορηγείται ένα τεστ νοημοσύνης σε ένα δυσλεξικό παιδί συγκρίνονται οι επιδόσεις του στη λεκτική νοημοσύνη (verbal IQ) και στην πρακτική του νοημοσύνη (performance IQ), αλλά και οι επιδόσεις του στα έξι επιμέρους τεστ που συνθέτουν τη καθεμία από τις μορφές νοημοσύνης (Στασινός, 2003).

Τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται μεγάλο έλλειμμα αντιστοιχίας των επιδόσεων στη λεκτική και την πρακτική νοημοσύνη, ενώ η επίδοση του παιδιού στην τελευταία (πρακτική νοημοσύνη) υπερτερεί κατά πολύ. Μάλιστα, από την πράξη προκύπτει ότι το επίπεδο νοημοσύνης του δυσλεξικού παιδιού είναι ανώτερο της αναγνωστικής του ικανότητας, γεγονός που εξηγεί το χαρακτηρισμό της δυσλεξίας ως «ειδικής διαταραχής» στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι τονίζουν ότι κατά τη χορήγηση της Κλίμακας τα δυσλεξικά παιδιά συναντούν:

- δυσκολίες στη σειροθέτηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών (Τεστ Πρόσκτησης Πληροφοριών),
- σύγχυση στην ακολουθία λέξεων στις προφορικές του απαντήσεις (Τεστ Ομοιοτήτων),
- πλήρης αντιστροφή της σειράς εικόνων (Τεστ Διευθέτησης Εικόνων),
- έλλειμμα στην (κατ)ονομασία τμημάτων μιας εικόνας (Τεστ Συμπλήρωσης Εικόνων),
- δυσκολία στη σύνθεση ενός συνόλου από τα μέρη του (Τεστ Συναρμολόγησης Αντικειμένου),

- δυσκολία στη λεκτική διατύπωση ιδεών με σαφήνεια (Τεστ Λεξιλογίου και Κατανόησης),
- ειδική δυσκολία στην αντίληψη μισών κύβων (Τεστ Σχεδίων με Κύβους),
- μη εύκολη απομνημόνευση του περιεχομένου των αριθμητικών προβλημάτων (κοινό στοιχείο της ακουστικής δυσλεξίας),
- ελλειμματική κατανόηση οποιασδήποτε από τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις (Τεστ Αριθμητικής),
- δυσκολία στην κωδικοποίηση συμβόλων (Τεστ Κωδικοποίησης) και
- δυσκολία στη σειροθέτηση, άμεση απομνημόνευση και επικέντρωση προσοχής (Τεστ Αριθμών).

(Στασινός, 2003).

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα των τεστ ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής συνεκτιμημένα με τη χρονολογική ηλικία και το δείκτη νοημοσύνης, μας δείχνουν το βαθμό του αναγνωστικού ελλείμματος του παιδιού και πληροφορίες σχετικά τη πρόοδο που έχουν σημειώσει σε συναφείς δεξιότητες. Τα τεστ αυτά συνήθως διαρκούν από 10 έως 40 λεπτά της ώρας (Στασινός, 2003).

Πιο συγκεκριμένα το τεστ ανάγνωσης περιλαμβάνει τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων, τεστ φωναχτής ανάγνωσης (κατανόησης) κειμένου και τεστ σιωπηρής ανάγνωσης. Με το τεστ αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων μετρούνται οι λέξεις που το παιδί διαβάζει σωστά. Ο αριθμός αυτός συμβολίζει την «αναγνωστική του ηλικία», δηλαδή το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας. Το τεστ φωναχτής ανάγνωσης περιλαμβάνουν προτάσεις με διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας ως προς την προφορά και την κατανόηση τους. Αντιπροσωπευτικό τεστ αυτής της μορφής αποτελεί η Neale Analysis Reading Ability (1966), το οποίο περιέχει τρία τεστ ανάγνωσης και κριτήρια κατανόησης, ακρίβειας και ταχύτητας. Στο τεστ σιωπηρής ανάγνωσης το παιδί καλείται να απαντήσει γραπτά σε ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου είτε γράφοντας προτάσεις είτε επιλέγοντας τη σωστή λέξη από μια ομάδα λέξεων (Στασινός, 2003).

Για παράδειγμα, στα κανονικά τεστ αναγνωστικής δεξιότητας μια αναγνωστική ηλικία του δυσλεξικού παιδιού μικρότερη των 5,5 χρόνων φανερώνει ότι το παιδί δεν έχει κάνει «καλό» ξεκίνημα και πρέπει να διαπιστωθεί αν έχει κατακτήσει επαρκώς τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες. Αν η αναγνωστική ηλικία του παιδιού είναι μεταξύ 5,5 και 7 χρόνων τότε το παιδί βρίσκεται στη φάση



πρόσκτησης βασικών δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων ενώ στην αναγνωστική ηλικία των 7 χρόνων το παιδί έχει αποκτήσει τις σχετικές δεξιότητες και πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευχέρειας και κατανόησης του κειμένου (Στασινός, 2003). Ωστόσο, ο εξεταστής και στα τρία τεστ ανάγνωσης πρέπει να εστιάσει τη προσοχή του στους τύπους λαθών που κάνει το παιδί και όχι τόσο στο καθορισμό της αναγνωστικής του ηλικίας (White 1983).

Με τη σειρά του το τεστ ορθογραφημένης γραφής καλείται να επισημάνει τους τύπους των ορθογραφημένων λαθών (φωνητικά, οπτικά ή και ακολουθητικά) που σημειώνει το δυσλεξικό παιδί καθώς ελέγχει και την ικανότητα του να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραπτή της έκφραση. Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες με την ορθογραφημένη τους γραφή. Τα λάθη ορθογραφημένης γραφής περιλαμβάνουν:

- Μη τήρηση της σωστής σειράς των γραμμάτων σε μια λέξη – λάθη ακολουθητικά/σειροθέτησης (π.χ. ξυρστα αντί ξύστρα).
- Λανθασμένη γραφική απόδοση ενός ή περισσότερων γραμμάτων σε σχέση με τους αντίστοιχα εκφερόμενους ήχους τους – φωνητικά λάθη (π.χ. γκογρόνα αντί γοργόνα).
- Γραφή μη ορθογραφικά κανονικών λέξεων σε απλή φωνητική απόδοση – οπτικά λάθη (π.χ. εφτυχιζμένος αντί ευτυχισμένος, αβγή αντί αυγή) και
- λάθη αντικατάστασης / προσθήκης / παράλειψης γραμμάτων.

(Στασινός, 2003).

Για την αξιολόγηση της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής έχουν δημιουργηθεί πολλά σταθμισμένα τεστ διαφόρων μορφών. Κάποια από αυτά χορηγούν στο παιδί λέξεις του οπτικού του λεξιλογίου, κάποια άλλα παρουσιάζουν στο παιδί μια ευρύτερη κατηγορία λέξεων, άλλα εστιάζουν στην αναγνώριση αν μια λέξη είναι ορθογραφικά σωστή ή όχι ενώ, τα συγκεκριμένα που χορηγούνται στο παιδί ελέγχουν την ορθογραφημένη γραφή λέξεων από υπαγόρευση (Στασινός, 2003).

Ο ψυχολόγος που καλείται να διαγνώσει τις δυσκολίες της ορθογραφημένης γραφής μπορεί να μην επικεντρωθεί σε μια μόνο από τις παραπάνω μορφές τεστ αλλά και να τις συνδυάσει. Για παράδειγμα, να χορηγήσει ένα τεστ με λέξεις από υπαγόρευση και εκείνο με την αναγνώριση των λέξεων με εσφαλμένη ορθογραφημένη γραφή. Σε αυτή τη περίπτωση, αν το παιδί παρουσιάσει δυσκολίες



στην ορθογραφημένη γραφή λέξεων και όχι τόσο στην αναγνώριση τότε πιθανό να έχει προβλήματα με τη λεκτική μνήμη (Στασινός, 2003).

Είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί η ποιότητα των λαθών του παιδιού διότι με αυτό τον τρόπο είναι ευκολότερη η διάγνωση της πιθανής τους αιτιολογίας. Μάλιστα όπως αναφέρει ο Selikowitz (1993) τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής πρέπει να παραπέμπονται για ιατρικό έλεγχο τόσο της ακουστικής όσο και της οπτικής τους διόδου, γιατί πιθανόν αυτές οι δυσκολίες να οφείλονται σε τέτοιου είδους διαταραχές (Στασινός, 2003).

Ένα πολύ διαδεδομένο τεστ ορθογραφημένης γραφής είναι το «Graded Word Spelling Test» (Vernon, 1983). Το εν λόγω τεστ έχει όμως ένα σοβαρό μειονέκτημα ότι ο εξεταστής πρέπει να έχει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ορθογραφική συμπεριφορά του παιδιού προκειμένου να αναλύσει τα λάθη της ορθογραφημένης του γραφής. Ένα άλλο τεστ είναι και το «WRAT-3» (Wilkinson, 1993). Μάλιστα αυτό το τεστ μπορεί να χορηγηθεί σε ηλικίες 5 έως 75 χρόνων (Στασινός, 2003).

«Η ανάγνωση ως μια οπτική διαμεσολαβητική λειτουργία και η γραφή ως μια κιναισθητική συμπεριφορά του ατόμου είναι στη βάση τους γλωσσικές δεξιότητες. Η γλώσσα συνιστά τον πρωταρχικό κώδικα επικοινωνίας του ατόμου, ενώ η ανάγνωση και η γραφή τον δευτερεύοντα» (Στασινός, 2003, σ.256). Άρα, πιθανές αδυναμίες του δυσλεξικού παιδιού στη γλώσσα δυσκολεύουν και την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, επιβάλλεται και η αξιολόγηση των γλωσσικών λειτουργιών του παιδιού. Ένας τρόπος είναι η χορήγηση του «Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων» (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ITPA). Το τεστ αυτό έχει σταθμιστεί στη χώρα μας και έχει εκδοθεί από το Ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Παρακευόπουλος, 1973).

Το τεστ δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις ψυχογλωσσικές ικανότητες αλλά και τα ελλείμματα των παιδιών ηλικίας 2 ως 12 χρόνων ενώ αναφέρει λεπτομερώς τις δυσκολίες ακουστικής διάκρισης και τις αδυναμίες της οπτικο-αντιληπτικής λειτουργίας του δυσλεξικού παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης σε συνδυασμό με τα δεδομένα της Κλίμακας Νοημοσύνης Wechsler μπορούν να προτείνουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που πρέπει να ακολουθηθούν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Από την αξιολόγηση των γλωσσικών λειτουργιών βγαίνει ως συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες του δυσλεξικού



παιδιού συνδέονται στενά με το φωνολογικό του κώδικα, με τη δυσκολία του να μετατρέψει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα σε ήχους ομιλίας (Στασινός, 2003).

Επιπλέον, έχουν κατασκευαστεί και κυκλοφορήσει και κάποια άλλα σταθμισμένα τεστ ως χρήσιμα εργαλεία για τη διάγνωση της δυσλεξίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τον ειδικό επιστήμονα όσο και από το δάσκαλο. Ενδεικτικά το Bangor Dyslexia Test του Miles (1983/1993) αποτελεί ένα τέτοιο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα τεστ ανίχνευσης δυσκολιών «δυσλεξικού τύπου» αλλά και ως βοηθητικό μέσο για τη διάγνωση της δυσλεξίας. Το Bangor Dyslexia Test έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από την Ανδριάννα Κασβίκη ενώ έχει δημοσιευτεί στο βιβλίο του T.R. Miles (1993), "The pattern of difficulties". Ένα άλλο σχετικό τεστ είναι το Aston Index (Revised) που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Aston από τους Newton και Thomson (1982). Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια έχει σταθμιστεί και χρησιμοποιείται το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, ένα πολυθεματικό τεστ που αφορά τα παιδιά ηλικίας 5-8 ετών. Το Αθηνά τεστ κατασκευάστηκε στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον δάσκαλό όσο και από τους ειδικούς που ασχολούνται με την ανίχνευση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, το Αθηνά Τεστ είναι ένα τεστ που αφορά γενικά τις μαθησιακές δυσκολίες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό μέσο για μια διαφορική-αναλυτική αξιολόγηση του προφίλ του παιδιού (Αναστασίου, 1998).

Βέβαια, για μια πιο ολοκληρωμένη διάγνωση του δυσλεξικού παιδιού πρέπει να του χορηγηθούν κάποια τεστ πλευρίωσης, προκειμένου να διευκρινιστούν τα μέρη ή τα όργανα (μάτι, χέρι, πόδι, αυτί) του σώματος που προτιμά να χρησιμοποιεί το παιδί για τις καθημερινές του εργασίες. Για να εξακριβωθεί το προτιμώμενο μάτι που χρησιμοποιεί το παιδί του δίνεται ένα καλαιοσκόπιο, μια φωτογραφική μηχανή ή ακόμα και δίοπτρα και παρατηρείται με ποιο μάτι θα κοιτάξει από τα ανωτέρω μέσα που του έχουν δοθεί. Για το προτιμώμενο χέρι του παιδιού παρατηρείται με ποιο χέρι γράφει το παιδί, με ποιο πιάνει τα αντικείμενα που του ζητούνται και με ποιο τα χρησιμοποιεί (όπως, πιάσε το μολύβι και ξύσε το με την ξύστρα), με ποιο βουρτσίζει τα δόντια του ή χτενίζει τα μαλλιά του αλλά και άλλες δραστηριότητες. Για το προτιμώμενο πόδι ζητείται από το παιδί να βηματίσει με το ένα πόδι και να κάνει περιστροφή γύρω από αυτό. Εδώ, ο εξεταστής γράφει με ποιο πόδι επιλέγει το παιδί να βηματίσει καθώς και τη κατεύθυνση της περιστροφής του σώματος του. Τέλος, για



το αυτί προτείνεται να σταθεί ο εξεταστής πίσω από το παιδί και να του ψιθυρίσει κάτι, ο εξεταστής σημειώνει με ποια μεριά (δεξιά, αριστερή) θα στρέψει το κεφάλι του. Είναι χρήσιμη μια τέτοιου είδους εξέταση, διότι, το δυσλεξικό παιδί που έχει δυσκολίες σειροθέτησης ή ακολουθίας είναι πιθανό να έχει μικτή πλευρίωση ή / και διασταυρούμενη (Στασινός, 2003).

Συνεπώς, το σύνολο όλων των προαναφερόμενων πληροφοριών που θα συγκεντρώσει η διαγνωστική ομάδα σε συνδυασμό με το ιστορικό του, που όπως ήδη αναφέρθηκε πρέπει να δίνεται από τους γονείς, κρίνεται αν το παιδί είναι δυσλεξικό ή όχι. Εάν η απάντηση είναι θετική πρέπει να κριθεί η σοβαρότητα του προβλήματος και να σχεδιαστούν οι στρατηγικές παρέμβασης από τους ανωτέρω φορείς.

Από τη στιγμή που θα ολοκληρωθεί η διάγνωση της δυσλεξίας (όπως και των άλλων μαθησιακών δυσκολιών) από τα ΚΕΔΔΥ εισηγείται αρχικά η κατάρτιση ενός θεραπευτικού προγράμματος με συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογες των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε δυσλεξικού παιδιού. Αν πρόκειται για ήπιας μορφής δυσκολία παραμένει στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αν όμως έχουμε σοβαρότερης μορφής δυσκολία τότε το παιδί μπορεί να παραμείνει στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και να δεχτεί παράλληλη στήριξη από ένα εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ενώ, σε περιπτώσεις ύπαρξης Τμημάτων Ένταξης μέσα στα σχολεία το δυσλεξικό παιδί μπορεί να παρακολουθήσει είτε ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που δεν θα υπερβαίνει τις 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως, είτε ένα εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου.

Μάλιστα, το δυσλεξικό παιδί δικαιούται την αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων του με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, τα ΚΕΔΔΥ εισηγούνται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται.

2.3.5. Θέματα μεθοδολογίας

Για τη σύνταξη ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει προηγουμένως ο δάσκαλος να προβεί στη σχεδίαση μιας σειράς από διαδικασίες που θα διευκολύνουν την επίτευξη του τελικού του στόχου. Το πρόγραμμα όμως αυτό



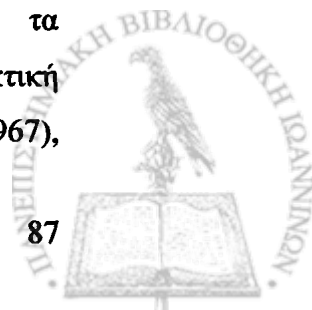
πρέπει να είναι καλά καταρτισμένο. Για το λόγο αυτό χρειάζονται σαφείς και λεπτομερείς πληροφορίες για τις δυσκολίες που συναντά το παιδί, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μόνο με την αξιολόγηση του. Ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αξιολόγηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Διότι ο δάσκαλος μέσα από τη καθημερινή παρατήρηση έχει τη δυνατότητα να εξακριβώσει τις αδυναμίες τους, ποιες βασικές δεξιότητες δεν έχουν ακόμα κατακτήσει, πως πρέπει να οργανωθεί η τάξη, ποιές είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι αλλά και ποιο είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των αδυναμιών τους (Θανόπουλος, 2005).

Έτσι, προτείνεται από πολλούς ερευνητές το παρακάτω μοντέλο διδασκαλίας για την αξιολόγηση και τη σωστή παρέμβαση των δυσκολιών που συναντούν τα δυσλεξικά παιδιά. Πρώτο, ο δάσκαλος πρέπει να προγραμματίσει τους στόχους του για τον εντοπισμό των ικανοτήτων που έχουν κατακτήσει ή όχι ακόμη τα δυσλεξικά παιδιά. Οι συγκεκριμένοι στόχοι αποτελούν μάλιστα και ένα πολύ χρήσιμο οδηγό για τους στόχους που θα επιδιώξει να πετύχει στη συνέχεια του προγράμματος. Δεύτερο, πρέπει να προχωρήσει στην αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου, η οποία καθίσταται πολύ χρήσιμη για τον δάσκαλο γιατί έτσι γνωρίζει ποιες δεξιότητες έχουν επαρκώς κατακτήσει, ποιες όχι επαρκώς και ποιες καθόλου (Θανόπουλος, 2005).

Τρίτο, η συγκεκριμένη γνώση θα του φανεί ιδιαίτερα απαραίτητη για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων. Η διδασκαλία των οποίων είναι χρήσιμο να στηριχτεί σε προηγούμενες γνωστικές δεξιότητες γεγονός που θα διευκόλυνε πολύ τη κατάκτηση των νέων. Τέταρτο, για την επίτευξη αυτών των στόχων που έχουν τεθεί, πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη διδακτική μέθοδος με το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό. Πέμπτο, η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επιτυχίας στη κατάκτηση κάθε επιμέρους στόχου, γεγονός που δίνει μια πιο σαφή εικόνα για τη βελτίωση των παιδιών (Θανόπουλος, 2005).

Για παράδειγμα, με βάση το ανωτέρω μοντέλο αν ένα παιδί Γ' τάξης παρουσιάζει αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων στη πρώτη εκατοντάδα τότε η αξιολόγηση του θα πρέπει να βασιστεί στην ύλη της αριθμητικής της Α' και της αρχικής της Β' τάξης ενώ η αντίστοιχα η διδασκαλία του συγκεκριμένου στόχου πρέπει να στηριχτεί στις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις του (Θανόπουλος, 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρείται αναγκαίο να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά μάθησης του κάθε δυσλεξικού παιδιού, για τα οποία μια διδακτική προσέγγιση μπορεί να είναι επιτυχής ή ανεπιτυχής. Οι Johnson και Micklebust (1967),



ανέφεραν ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, μια μέθοδο που θα είναι συνέπεια προσεκτικής επιλογής και όχι τυχαίας προτίμηση καθώς και προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του ίδιου του παιδιού (Στασινός, 2003). «Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολύ λεπτές αλλά σπουδαίες διαφορές ανάμεσα σε συναφείς μεθόδους που απαιτείται να συνεξετάζονται και να συνεκτιμώνται όταν παίρνονται αποφάσεις για την κατάλληλη διδασκαλία των δυσλεξικών παιδιών (Dogis Johnson, 1978)» (Στασινός, 2003, σ.267).

Επομένως, για να δομηθεί μια διδακτική προσέγγιση και κατ' επέκταση να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης είναι απαραίτητο αυτή να στηρίζεται σε μια ή περισσότερες διδακτικές μεθόδους. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει μια μόνο μέθοδος διδασκαλίας, η οποία να είναι ενδεικτική για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Τα πιο πολλά προγράμματα έχουν δημιουργηθεί με γνώμονα τις εξής βασικές αρχές μεθοδολογίας:

- Η συσσωρευτική (cumulative) μέθοδος διδασκαλίας
- Η επαναληπτική (repetitive) μέθοδος διδασκαλίας.
- Η πολύ-αισθητηριακή (multi-sensory) μέθοδος διδασκαλίας.

Η συσσωρευτική μέθοδος διδασκαλίας συνεπάγεται μια ολοκληρωτική και αθροιστική διδασκαλία του στόχου που έχει τεθεί να κατακτήσει το παιδί. Θεωρείται πως το παιδί πρέπει να οδηγείται στη μάθηση με ένα τρόπο συσσωρευτικό, συγκεντρωτικό. Για παράδειγμα, εάν ο γενικός στόχος του δασκάλου είναι το δυσλεξικό παιδί να διδαχθεί να διαβάζει τα γράμματα του αλφαβήτου, τότε η διδασκαλία των γραμμάτων με τη βοήθεια της συσσωρευτικής διδακτικής μεθόδου δεν πρέπει να επικεντρωθεί σε μια μεμονωμένη μάθηση του κάθε γράμματος αλλά σε μια συνολική-συγκεντρωτική μάθηση όλων των γραμμάτων μαζί. Άλλωστε, η συσσωρευτική μέθοδος διδασκαλίας αποσκοπεί στην κατάκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων με τρόπο συγκεντρωτικό και όχι αποσπασματικό. Έτσι, η συγκεκριμένη μέθοδος στοχεύει κατευθείαν στη συνολική απόκτηση της ικανότητας που εκ των προτέρων ο δάσκαλος θέτει. Θεωρείται πως εξαρχής το παιδί πρέπει να έρθει σε επαφή με το σύνολο των πληροφοριών που πρέπει να αποκτήσει και όχι σταδιακά να οδηγηθεί στην κατάκτηση αυτών.

Στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης η διατήρηση και η ανάκτηση εννοιών και δεξιοτήτων που έχουν διδαχθεί είναι ιδιαίτερα δύσκολη, με τη συχνή επανάληψη όμως μπορεί πράγματι να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία. Μάλιστα, πολύ συχνά έχει παρατηρηθεί μέσα στη σχολική τάξη τη μια μέρα το δυσλεξικό παιδί να απαντά

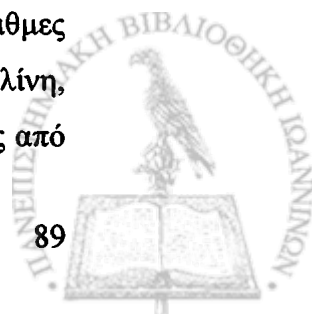


σωστά σε ερωτήσεις που του γίνονται και την άλλη μέρα, στις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις, λανθασμένα. Αυτό άλλωστε δεν αποτελεί μυστήριο αν αναλογιστούμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμποδώνουν και αφομοιώνουν με τεράστια δυσκολία ότι τους διδάσκεται. Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη της επαναληπτικής διδακτικής μεθόδου η οποία θεμελιώνεται στη βάση της επανάληψης, καθώς περιέχει το τρίπτυχο: άσκηση-εξάσκηση-επανάληψη του κάθε στόχου (Θανόπουλος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από την επιλογή του εκπαιδευτικού στόχου (π.χ. να αναγνωρίζει και να διαβάζει τα φωνήεντα) ο δάσκαλος πρέπει να αποφασίσει για τον τρόπο διδασκαλίας που θα επιλέξει και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει για την επίτευξη του διδακτικού του στόχου. Από τη στιγμή που το παιδί κατακτήσει το συγκεκριμένο στόχο η συνεχής επανάληψη του διευκολύνει το δυσλεξικό παιδί στην εφαρμογή του και η παρουσίαση του στόχου αυτού και σε άλλες περιστάσεις στη γενίκευση του σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, να μπορεί το δυσλεξικό παιδί να αναγνωρίζει και να διαβάζει τα φωνήεντα ακόμη και μέσα σε συλλαβές, λέξεις ή προτάσεις που θα του δοθούν. Αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος της συνεχούς επανάληψης να καταφέρει το παιδί να συνδέει την ήδη αποκτηθείσα του γνώση με άλλα περιβάλλοντα (Θανόπουλος, 2005).

Η πολύ-αισθητηριακή μέθοδος στοχεύει σε μια διδασκαλία μέσα από μια ή περισσότερες αισθήσεις. Στα περισσότερα σχολεία η διδασκαλία γίνεται με τη χρήση είτε της όρασης είτε της ακοής (ακουστικές αισθήσεις). Για παράδειγμα, δίνονται στο παιδί διαγράμματα ή εικόνες, τα οποία προωθούν μέσω της οπτικής αντίληψης την εισροή πληροφοριών ενώ η αίσθηση της ακοής χρησιμοποιείται για να ακούει το παιδί ότι του λέει ο δάσκαλος. Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα δυσλεξικό παιδί ενδεχομένως να αντιμετωπίζει δυσκολία με τη μια ή και τις δύο αυτές αισθήσεις, είναι δηλαδή δυνατόν η οπτική αντίληψη του παιδιού να εμφανίζει ένα έλλειμμα στην οπτική επεξεργασία ή η ακοή του να είναι ικανοποιητική αλλά η ακουστική του επεξεργασία να είναι ασθενής. Οπότε, για αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται χρήσιμο τα προγράμματα διδασκαλίας που θα υλοποιηθούν να αξιοποιούν τις περισσότερες αν όχι όλες τις αισθήσεις (ιδιαίτερα της αφής) και μάλιστα ταυτόχρονα για τη μετάδοση των πληροφοριών. Αυτό μπορεί να συνοψιστεί στη φράση «άκουσε το, δεξ το και γράψτο» (Reid, 2003).

Συνεπώς, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα μέσα από πολυάριθμες δραστηριότητες και με τη χρήση διαφόρων υλικών π.χ. γυαλόχαρτο, πλαστελίνη, μογιές αλλά και περισσή φαντασία να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει κάποιες από



τις δυσκολίες του. Για παράδειγμα, μπορεί να παρακινήσει το παιδί να σχηματίσει τα γράμματα σε ένα κομμάτι ύφασμα και να τα ακουμπήσει με τα δάχτυλα του, να σχηματίσει με πηλό τα γράμματα ή να τραγουδήσει τους ήχους του αλφάβητου. Ενώ, μπορούν να επιστρατευτούν και πολλά τεχνολογικά μέσα, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, μαγνητόφωνα κ.ά.. Μάλιστα, κάθε φορά ο δάσκαλος πρέπει να εστιάζει στη διδασκαλία ενός και μόνο στόχου-κανόνα έως ότου αυτός επιτευχθεί και εφαρμόζεται πια αυτόματα από το παιδί τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά την γραφή.

Άλλωστε, αυτή η μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και η επιτυχία της έγκειται στο ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεν περιορίζονται μόνο σε οπτικές και ακουστικές εμπειρίες, αλλά και με τη χρήση των άλλων αισθήσεων μπορούν ευκολότερα να αποθηκεύσουν και να ανακτήσουν τις συγκεκριμένες πληροφορίες.

Πρέπει όμως να αναφερθεί άλλη μια επιστημονική διδακτική μέθοδος, αυτή της Άμεσης Κατευθυνόμενης Διδασκαλίας τα χαρακτηριστικά της οποίας συναντάμε στη πληθώρα των προγραμμάτων παρέμβασης που υιοθετούνται κατά διαστήματα. Πρόκειται για μια μέθοδο με την οποία αυξάνεται ο ρυθμός απόκτησης των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μάθηση. Σε αυτή τη διδακτική μέθοδο οι στόχοι που θέτει ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σαφείς, να χρησιμοποιεί ξεκάθαρη και κατανοητή προς το παιδί γλώσσα και να κάνει τη ευχάριστη τη μάθηση. Η Άμεση Κατευθυνόμενη Διδασκαλία επιτυγχάνεται με τα εξής βήματα:

- Επίδειξη.
- Καθοδήγηση.
- Έλεγχος (εξέταση).
- Αναθεώρηση.

(Θανόπουλος, 2005).

Ένα παράδειγμα Άμεσης Κατευθυνόμενης Διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης αποτελεί η παρουσίαση στο παιδί μια σειρά από λέξεις, τις οποίες αρχικά διαβάζει ο δάσκαλος. Έπειτα, καθοδηγεί το παιδί με το να τις διαβάσουν μαζί. Στη συνέχεια, το παρακινεί να τις διαβάσει μόνο του και κατά την αναθεώρηση ο δάσκαλος προσπαθεί να διορθώσει σε συνεργασία με το παιδί τα σημεία που διάβασε λανθασμένα τις λέξεις (Θανόπουλος, 2005).

Η Άμεση Κατευθυνόμενη Διδασκαλία βασίζεται στην πολύ καλή σχέση και συνεργασία του δασκάλου με το μαθητή ενώ σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η καλή



προετοιμασία από το δάσκαλο της ακριβούς διδακτικής διαδικασίας και των βημάτων που θα ακολουθηθούν (Θανόπουλος, 2005).

Σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας που μπορεί να υιοθετηθεί είναι πολύ σημαντικό κατά τη διόρθωση των σφαλμάτων του δυσλεξικού παιδιού να μην χρησιμοποιούνται ποτέ αρνητικά σχόλια και να μην διακόπτεται ακόμη και η λανθασμένη μαθησιακή πορεία του παιδιού αλλά με τρόπο να του υποδεικνύεται το λάθος του και να αρχίζει κατευθείαν η διαδικασία διόρθωσης του σφάλματος. Μάλιστα, όταν το παιδί κάνει κάποιο λάθος ενδείκνυται μια σύντομη μορφή διόρθωσης, η οποία εστιάζεται στην επίδειξη και τον έλεγχο ή την καθοδήγηση και τον έλεγχο, προκειμένου να αποφευχθεί η περίπτωση να ξανακάνει το ίδιο λάθος. Ακόμη, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας το δυσλεξικό παιδί πρέπει να δέχεται επιβράβευση για κάθε προσπάθεια του. Ειδικά για τα δυσλεξικά παιδιά, που έχουν δεχτεί αρκετές ματαιώσεις στη σχολική τους ζωή, οι θετικές αμοιβές θεωρούνται χρήσιμο εργαλείο για τον δάσκαλο. Αυτές μάλιστα πρέπει να διακρίνονται από σταθερότητα (δηλαδή να δίνονται σταθερά κάθε φορά που ολοκληρώνει με επιτυχία μια δραστηριότητα), αμεσότητα (δηλαδή αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας που του έχει ανατεθεί), πρόκληση προσοχής (η αμοιβή να προσελκύει την προσοχή του παιδιού), ανατροφοδότηση (να είναι ξεκάθαρο στο παιδί τι ακριβώς προκάλεσε την αμοιβή για να το επιδιώξει ξανά).

Ο δάσκαλος που καλείται να εφαρμόσει ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει τη δυνατότητα να διδάξει το στόχο που έχει θέσει μέσα από τα έξι στάδια που ακολουθεί η μαθησιακή ιεραρχία:

- Απόκτηση. Το παιδί προσπαθεί να εκτελέσει με ακρίβεια τη γνωστική δεξιότητα προκειμένου να την αποκτήσει, π.χ. να μάθει να διαβάζει τα φωνήεντα. Στο συγκεκριμένο στάδιο ο δάσκαλος μπορεί να κάνει χρήση της Άμεσης Κατευθυνόμενης Διδασκαλίας.

- Ευχέρεια. Το παιδί εκτελεί πλέον τη γνωστική δεξιότητα με ευχέρεια και ακρίβεια π.χ. μπορεί και διαβάζει τα φωνήεντα ακόμη και ανακατεμένα.

- Διατήρηση. Το παιδί εξασκείται στη γνωστική δεξιότητα που έχει αποκτήσει ανά τακτά χρονικά διαστήματα π.χ. του δίνεται να διαβάσει τα φωνήεντα ανά περιόδους. Η συχνή επανάληψη (όπως ήδη έχει τονιστεί η σπουδαιότητα της για τα παιδιά με δυσλεξία) είναι αυτή που συμβάλλει στη διατήρηση της ήδη αποκτηθείσας δεξιότητας στο χρόνο.



- Διάκριση. Σε αυτό το στάδιο το παιδί καλείται να διακρίνει τη νέα δεξιότητα από τις προηγούμενες που έχει ήδη αποκτήσει π.χ. να αναγνωρίζει και να διαβάσει τα φωνήεντα μέσα από ένα σύνολο γραμμάτων. Ο δάσκαλος μάλιστα μπορεί να διευκολύνει το παιδί με τη χρήση της Άμεσης Κατευθυνόμενης Διδασκαλίας.

- Γενίκευση. Το παιδί εφαρμόζει τη γνωστική δεξιότητα σε διαφορετικές δραστηριότητες π.χ. μπορεί να τα αναγνωρίζει και να τα διαβάσει μέσα σε συλλαβές και σε λέξεις.

- Προσαρμογή. Σε αυτό το στάδιο το παιδί εφαρμόζει τη γνωστική δεξιότητα σε κάθε περίπτωση, χωρίς να του ζητηθεί π.χ. μπορεί να τα αναγνωρίζει σε κάθε περίπτωση.

Ο δάσκαλος, οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζει πρέπει να έχει υπόψη του ότι τα δυσλεξικά παιδιά χρειάζονται πολλή βοήθεια στην από στάδιο σε στάδιο διδακτική διαδικασία. Δηλαδή, ο δάσκαλος θα πρέπει να συνεχίζει στο επόμενο στάδιο μόνο εφόσον έχει κατακτήσει με επάρκεια το προηγούμενο (Θανόπουλος, 2005).

Μάλιστα, η αναγνώριση παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες ώθησαν τους ειδικούς να προβούν τις τελευταίες δεκαετίες στην πειραματική διερεύνηση αλλά κι εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και μέσων για την υπέρβαση των συγκεκριμένων δυσκολιών. Η αναφορά ορισμένων στρατηγικών παρέμβασης που έχουν αναπτυχθεί και μπορούν να υιοθετηθούν από τους δασκάλους θα γίνει στην επόμενη ενότητα. Σημειώνεται όμως ότι σε αρκετές περιπτώσεις με τη χρήση αυτών των στρατηγικών και των μέσων μπορούν να εκωφεληθούν και οι κανονικοί αναγνώστες. (Στασινός, 2003).

2.3.6. Στρατηγικές διδασκαλίας και υποστήριξης των παιδιών με δυσλεξία

Σε αυτή την ενότητα θα προταθούν ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συνήθεις σχολικές τάξεις και τα οποία θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των φτωχών αναγνωστών και γραφέων. Τέτοιες είναι, για παράδειγμα, οι τεχνικές Fernald, η μέθοδος της αναγνωστικής επιτυχίας των Lovit και Hansen και άλλες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2008).

Θα πρέπει φυσικά, να διευκρινιστεί ότι αυτά τα προγράμματα παρέμβασης και διδασκαλίας δε αποτελούν μια σίγουρη «θεραπεία» για τις αναγνωστικές



δυσκολίες. «Η Holling-worth (1923), η οποία πειραματίστηκε επί τέσσερα περίπου χρόνια (1918-1922) μ' έναν εντεκάχρονο μη αναγνώστη, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι καμιά μεμονωμένη μέθοδος δε μπορεί να είναι η μόνη αποτελεσματική προσέγγιση στο πρόβλημα» (Στασινός, 2003, σ.266). Συγκεκριμένα, προτάσσονται με τη σειρά: Η μέθοδος Montessori, οι τεχνικές Fernald, η μέθοδος των Orton-Gillingham, η άμεση διδασκαλία, η «Ανάκτηση Ανάγνωσης» και η «Αναγνωστική Επιτυχία».

Αρχικά, η Maria Montessori στηρίζει τη μέθοδο της στον αρχαίο ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις. Γι' αυτό, το πρόγραμμα της αρχικά βασίζεται σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες που σταδιακά κατευθύνουν το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Η Montessori προσεγγίζει την ανάγνωση και τη γραφή ως ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό τις διδάσκει παράλληλα, ξεκινώντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου επιτυγχάνονται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που ασχολούνται με την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και λεξιλόγιο (Κουτσουβάνου, 1992·Παντελιάδου, 2000).

Για παράδειγμα, στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις που δίνονται για τη γραφή, σημαντική δραστηριότητα είναι ο χειρισμός των γεωμετρικών σχημάτων κατά την οποία το παιδί καλείται να σχεδιάσει το περίγραμμα ενός γεωμετρικού σχήματος πάνω στο χαρτί. Σε επόμενο στάδιο για την εκμάθηση της γραφής δίνονται στο παιδί γράμματα από σμυριδόχαρτο, την τραχιά επιφάνεια των οποίων αγγίζει πρώτα με το χέρι του και μετά με ένα ξυλαράκι, ακόμη και κινητά γράμματα από χαρτί, τα οποία καλείται να τα βάλει σε διαφορετικές διατάξεις ή να σχεδιάσει το περίγραμμά τους και να χρωματίσει το εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980). Κατόπιν συνδυάζεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μέσα από τρία βήματα:

- Αρχικά, η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, ενώ συγχρόνως προφέρει το φθόγγο για να τον αντιληφθεί και ακουστικά. Ύστερα, του δείχνει τον τρόπο με τον οποίο θα το γράψει, συνεχίζοντας να προφέρει το φθόγγο του, ωστόσο με τη επανάληψη να γίνει πιο στενή η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Τις περισσότερες φορές το παιδί αγγίζει το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια για να αποτυπώσει στο μυαλό του ακριβέστερα την εντύπωση.

- Στο επόμενο βήμα, η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει μια ξεκάθαρη απόδοση του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επιστρέφει πάλι στο πρώτο βήμα, διαφορετικά συνεχίζει κανονικά την πορεία του.
- Στη τρίτη και τελευταία φάση, η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν χρειάζεται να ολοκληρωθεί η διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Όταν το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, μπορεί πλέον να σχηματίσει μια συλλαβή και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το παροτρύνει να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής (Παντελιάδου, 2000).

Ένα σημείο που θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα η δασκάλα είναι το πότε θα παρακινήσει το παιδί να γράψει. Η ετοιμότητα του παιδιού μαρτυρείται από την ικανότητα του να συγκρίνει τις γεμάτες γεωμετρικές μορφές με το περίγραμμά τους, να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από σμυριδόχαρτο και να συνθέτει μια λέξη με σιγουριά. Μάλιστα, κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα κατευθύνει και προτρέπει το παιδί, να ακουμπήσει το γράμμα από σμυριδόχαρτο ή να χαράξει μαζί του στη πλάκα, σε κάθε του παύση ή λάθος να ξαναρχίσει αλλά ποτέ δεν πρέπει να το διορθώνει όσο αυτό γράφει (Παντελιάδου, 2000).

Η Montessori υποστηρίζει ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή, με αποτέλεσμα η ικανότητα των δύο λειτουργιών αρχικά κατακτάται ταυτόχρονα και μόνο αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες αναπτυχθούν, χωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη στενή σύνδεση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι σίγουρο ποια από τις δύο θα επικρατήσει έτσι ώστε να διευκρινιστεί αν το παιδί θα αρχίσει με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Σε ορισμένα παιδιά εκδηλώνεται πρώτα η μια λειτουργία ενώ σε μερικά άλλα η άλλη λειτουργία. Σε αυτή ακριβώς την ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας κάθε παιδιού συνίσταται η αξία της μεθόδου της Montessori (Παντελιάδου, 2000).

Εν συνεχεία, οι επανορθωτικές τεχνικές της Grace Fernald, η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους στο χώρο αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, εκδόθηκαν το 1943 (Spear-Swerling & Sternberg, 1998). Η μέθοδος της βασίστηκε στη βεβαίωση ότι οι μαθητές που δεν κατακτούν το γραπτό λόγο δεν μπορούν, κατ'

επέκταση, να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις. Προκειμένου να υπάρξει και μια βελτίωση πρέπει να παρακινηθούν ξανά με μια νέα μέθοδο, η οποία δεν θα τους θυμίζει τη διαδικασία στην οποία απέτυχαν. Επομένως, η επανακινητοποίηση των μαθητών αποτελεί τον στόχο των αρχικών σταδίων αυτής της μεθόδου. Το κλειδί της επιτυχίας σε αυτήν τη μέθοδο βρίσκεται ακριβώς στη δασκάλα, η οποία πρέπει να πείσει το «φτωχό» αναγνώστη ότι έχει τη δυνατότητα να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θέλει με την βοήθεια των αισθήσεων του (την κιναισθήση, την όραση, την ακοή και την αφή) (Roberts, 1989).

Στις τεχνικές Fernald για την ανάγνωση δεν χρησιμοποιούνται κείμενα που ανάλογα της αναγνωστικής του ηλικίας του παιδιού αλλά ανάλογα του επιπέδου της νοητικής του ικανότητας. Η ίδια η Fernald, μάλιστα πίστευε ότι ένας από τους λόγους της αποτυχούς λειτουργίας των ειδικών τάξεων στην ανάγνωση είναι η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδο των παιδιών (Chall, 1983). Έτσι, προχώρησε σε τροποποιήσεις των διδακτικών πλαισίων που ίσχυαν ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση, ακόμη και με λέξεις που δεν ήξεραν να γράψουν σωστά, και εκπαιδευοντας τα μέχρι να τις γράψουν σωστά χωρίς να δεχτούν κάποια βοήθεια (Παντελιάδου, 2000).

Με βάση τη μέθοδο της Fernald για την εκμάθηση της ανάγνωσης το πρώτο που πρέπει να πραγματοποιηθεί είναι η κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο, το παιδί ακολουθεί τη λέξη με το δάχτυλο του, διαβάζοντας κάθε γράμμα φωναχτά καθώς περνά, έως να μπορεί να το γράψει χωρίς να το κοιτάζει.
- Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί μαθαίνει νέες λέξεις με την εξής διαδικασία: πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και στη συνέχεια τις γράφει επαναλαμβάνοντας κάθε μέρος τους προφορικά. Η ενθάρρυνση του παιδιού να προφέρει κάθε ήχο του γράμματος καθώς το γράφει το βοηθά να αντιστοιχίσει την εικόνα της λέξης και του ήχου της.
- Στο τρίτο στάδιο, το παιδί μαθαίνει, μόλις βλέπει μια λέξη, να τη διαβάζει μία ή δύο φορές και ύστερα να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στόχος είναι να αναγνωρίζει αμέσως τη λέξη, κάθε φορά που τη βλέπει.

- Στο τέταρτο στάδιο, το παιδί γενικεύει τη γνώση που ήδη έχει αποκτήσει αναγνωρίζοντας νέες λέξεις με βάση την ομοιότητα τους με αυτές που ήδη ξέρει. Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης επιδιώκει συνειδητά την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Η Fernald (όπως και η Montessori) θεωρεί ότι η γραφή συμπληρώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Στις κύριες ασκήσεις του προγράμματος της περιλαμβάνονται μεταξύ των άλλων η εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, αλλά επιπλέον και η απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Η αποδοχή της άποψης ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μίας ή περισσότερων αισθήσεων οδήγησε στη χρήση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Η προετοιμασία του παιδιού για την αξιοποίηση όλων του αισθήσεων τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό ηλικία. Η ενασχόληση με υλικά που ασκούν την οπτική διάκριση, την ακουστική διάκριση και τη μνήμη πραγματοποιείται πριν την απόκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, κατά τη διάρκεια ενός προ-αναγνωστικού και του προ-γραφικού σταδίου. Η παγνιώδης μορφή των ασκήσεων τις κάνει περισσότερο αγαπητές και ευχάριστες στα παιδιά καλλιεργώντας τους θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο (Παντελιάδου, 2000).

Ακόμη, αυτή η μέθοδος δίνει ιδιαίτερη πρόσοχή και στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί να κυριαρχήσει στο σώμα του και να αυτονομηθεί. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεώρηση της Fernald, ο στόχος του σχολείου δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά να επεκτείνεται και σε δραστηριότητες υπό τη μορφή προπαρασκευαστικών μαθημάτων που βοηθούν το παιδί να πετύχει και να λειτουργήσει καλύτερα μέσα στο σχολείο (Παντελιάδου, 2000).

Η μέθοδος αυτή αφορά τη προσέγγιση του Samuel Topley Orton και της Anna Gillingham, η οποία εστιάζεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και κωδικοποίησης (γραφής), συνδυαζόμενη και με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν χωρίζεται σε τρία μέρη:

ο Στο πρώτο μέρος τού προγράμματος, ο μαθητής ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου και τώρα καλείται να μάθει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλια εμφανίζει κάθε γράφημα σε κάρτες τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους: οπτικά και

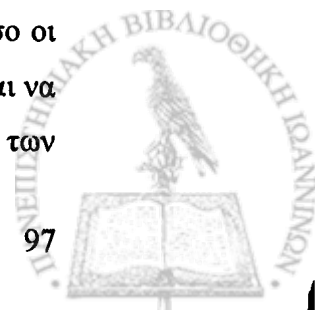


ακουστικά. Με βάση την πρώτη περίπτωση ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν, ο μαθητής δώσει λάθος απάντηση, ψηλαφίζει το γράμμα. Η κίνηση αυτή παρέχει το ερέθισμα για να δοθεί η σωστή απάντηση. Αν πάλι αποτύχει, απαντά η δασκάλα, και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιό του προφέροντας σωστά το φώνημα. Σύμφωνα με την δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δίνεται με σιγουριά και δεν επιτρέπεται στον μαθητή να μαντεύει. Όταν δεν ξέρει την απάντηση ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει τον φθόγγο στο τετράδιό του, ενώ του τον διαβάσει. Στη συνέχεια, τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μία στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα.

Προκειμένου η δασκάλα να προβεί στο σχεδιασμό του μαθήματος πρέπει να γνωρίζει ποια είναι τα δυνατά και τα ποια αδύνατα σημεία γλωσσικής ενημερότητας του μαθητή, που αφορούν την ακουστική περιγραφή, τη διαδοχική μνήμη, τη σύνθεση και το διαχωρισμό γραμμάτων, την κατάταξη και την οπτική περιγραφή και μνήμη (Παντελιάδου, 2000).

ο Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής μαθαίνει τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες τους. Ξεκινά ακόμη να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που περιέχονται σε αυτό το μέρος είναι κατά σειρά οι εξής: η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεση τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτή τη φάση, η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη βοήθεια μιας λέξης-κλειδί. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή ή σε κάποιο χαρτί και εκείνος το αγγίζει με το δάχτυλο του αρκετές φορές και το διαβάσει. Μετά του ζητείται να γράψει το γράμμα στο τετράδιό του, κοιτάζοντάς το. Τελικά το γράφει από μνήμης, ενώ ταυτοχρόνως το διαβάσει πολλές φορές. Για την ανάγνωση αξιοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις (Παντελιάδου, 2000).

ο Στο τρίτο μέρος οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις υπαγορεύονται σύμφωνα με το γράμμα που τους παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλάβουν προφορικά κάθε λέξη, φράση ή πρόταση, προτού την γράψουν. Όσο οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα γράμματα τόσο πρέπει να παροτρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες. Λίγο πριν το τέλος των



περισσότερων μαθημάτων συνίσταται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο που δίνεται από τη δασκάλα πρέπει προηγουμένως να έχει ετοιμαστεί, δηλαδή τα δύσκολα σημεία και λέξεις του πρέπει να έχουν διαγραφεί, ώστε να είναι σύμφωνο με τις δυνατότητες του μαθητή. Ενδείκνυται στα παιδιά να δείχνουν με το δάχτυλο τους ή το μολύβι τους καθώς διαβάζουν. Διαφορετικά, τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν σιωπηρά μια με δύο παραγράφους και στη συνέχεια να δεχτούν ερωτήσεις του επιπέδου τους, σχετικά με το χαρακτήρα και την πλοκή αυτών που διάβασαν. Σε μεγαλύτερα παιδιά το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαμορφώνεται ανάλογα με τις απαιτήσεις τους (Παντελιάδου, 2000).

Η άμεση διδασκαλία ουσιαστικά αναφέρεται στο σύστημα της άμεσης μεθόδου για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής (DISTAR: Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Carl Bereiter και Siegfried Engelmann το 1964. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Έρευνας του Πανεπιστημίου του Ιλινόις και αφορούσε αποκλειστικά παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού, που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Μια από τις βασικές πεποιθήσεις του προγράμματος DISTAR είναι ότι τα παιδιά χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εκδηλώνουν ένα σοβαρό μαθησιακό έλλειμμα, το οποίο πρέπει να διορθωθεί πριν εισέλθουν στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα όσον αφορά την συμπεριφορά τους αρχικά υιοθετούν μια μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, η οποία πρέπει να απομακρυνθεί μέσα από εντατική παρέμβαση και άμεση διδασκαλία και τα παιδιά να αποκτήσουν σιγά σιγά τη συνήθεια να συζητούν. Στη μέθοδο αυτή οι διδακτικοί στόχοι δεν είναι συνέπεια μιας ατομικής αξιολόγησης. Οι δεξιότητες που πρέπει να διδαχτούν είναι προκαθορισμένες και γνωστοποιούνται με τη διατύπωση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η μαθησιακή διαδικασία καθορίζεται πάντοτε από τη δασκάλα. Η άμεση διδασκαλία σκοπεύει στην κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων οι οποίες μπορούν να μετρηθούν (Παντελιάδου, 2000).

Το αναγνωστικό πρόγραμμα που προτείνεται ολοκληρώνεται σε έξι επίπεδα, από τα οποία τα δύο πρώτα αναφέρονται σε παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη δευτέρα τάξη δημοτικού. Σε αυτά τα επίπεδα η διδασκαλία εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου και της συγκέντρωσης προσοχής. Οι προαναγνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, εκεί όπου διδάσκονται και οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες. Αρχικά, τα



παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα μικρό αριθμό φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων. Κάθε φθόγγος προφέρεται αργά από τη δασκάλα και στη συνέχεια ζητείται από το παιδί να τον επαναλάβει. Η ίδια η διαδικασία ακολουθείται και με δύο φθόγγους, που επιπλέον συντίθενται. Κατόπιν, τα παιδιά αναλύουν λέξεις στους φθόγγους τους αργά και μετά προτρέπονται να το κάνουν όλο και πιο γρήγορα. Αργότερα, παρουσιάζονται τα γράμματα που αντιστοιχούν στους φθόγγους που τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν (Παντελιάδου, 2000).

Στη συνέχεια το παιδί εξασκείται στην αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας των λέξεων. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στη φάση αυτή μπορούν να αποδοθούν ως εκπαίδευση φωνολογικής ενημερότητας. Όταν τα παιδιά μάθουν έξι φθόγγους και τα γράμματα που τους αντιστοιχούν, τους δίνονται απλές και φωνολογικά ομαλές λέξεις που περιέχονται σε απλές προτάσεις και ιστορίες. Η μέθοδος στο πρώτο επίπεδο χειρίζεται διαφορετικά στοιχεία για τα γράμματα που δεν αντιστοιχούν ευθέως σε κάποιο φθόγγο. Καθώς περνάμε σταδιακά στο επόμενο επίπεδο τα παιδιά προχωρούν στην ιστορική ορθογραφία της λέξης (Παντελιάδου, 2000).

Με την έναρξη της διδασκαλίας δίνεται σημασία στην χρήση στρατηγικών κατανόησης. Η διδασκαλία ξεκινά με την περιγραφή των εικόνων, αργότερα προχωρά στην αποσαφήνιση των προτάσεων και καταλήγει στο νόημα των ιστοριών. Ο ρόλος της δασκάλας είναι να κάνει συνεχώς στα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με τη ροή της ιστορίας. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί ξέχωρο μέρος του διδακτικού προγράμματος. Επιπλέον, οι ασκήσεις ορθογραφίας αφορούν όλη τη τάξη και μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή, σε αντίθεση με τη διδασκαλία της ανάγνωσης που εκτελείται μόνο σε μικρές ομάδες (Παντελιάδου, 2000).

Επομένως, η μέθοδος DISTAR θεμελιώνεται στη βάση μιας συγκεντρωτικής έννοιας για τη μάθηση με γνώμονα ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες και δεξιότητες που πρέπει να γνωρίζουν μόνο εάν αυτές τους διδαχθούν με σαφήνεια και με άμεσο τρόπο. Συνεπώς, αν η άμεση διδασκαλία επιτύχει θα υπάρξει μάθηση και η αξιολόγηση θα τεκμηριώσει ότι τα παιδιά έμαθαν όσα διδάχθηκαν (Παντελιάδου, 2000).

Η μέθοδος «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Maria Clay αναφέρεται σε παιδιά που έχουν ήδη διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο και συνεχίζουν να παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η Clay βασίζεται στο γεγονός ότι όλοι οι αναγνώστες (από 5 ετών μέχρι και κανονικούς αναγνώστες), χρησιμοποιούν πληροφορίες (βοήθειες) από διάφορες πηγές, οι οποίες είναι σημασιολογικές (νόημα



κειμένου), συντακτικές (δομή πρότασης), οπτικές (γραφήματα, ορθογραφία, σχήμα και δομή) και φωνολογικές (ήχοι του προφορικού λόγου). Κύριος σκοπός του προγράμματος «Ανάκτηση Ανάγνωσης» είναι το παιδί να κατακτήσει επαρκώς εκείνες τις στρατηγικές (νοητικές διαδικασίες) που θα το χρησιμεύσουν στην πρόσληψη αυτών των μηνυμάτων του κειμένου αλλά και την ικανότητα να τις οργανώνει αποτελεσματικά. Άρα, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί μόνο στην κατάκτηση δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών ή λέξεων μέσα από εικόνες και όχι στην εκμάθηση στρατηγικών τότε η ανάκτηση της ανάγνωσης καθυστερεί χρονικά (Παντελιάδου, 2000).

Η πιο σημαντική θέση της Clay είναι ότι οι γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά μοτίβα αποκτώνται μόνο μέσα από την ανάγνωση και ιδιαίτερα από τη γραφή κειμένων με νόημα (Clay & Cazden, 1990), με συνέπεια η ανάκτηση της ανάγνωσης να κατορθώνεται μόνο μέσα από αυθεντικά κείμενα (real books). Μια τυπική καθημερινή διδασκαλία εστιάζεται στην επανάληψη της ανάγνωσης βιβλίων που είναι προσφιλή στο παιδί, ακόμη και του βιβλίου της προηγούμενης ημέρας, αλλά και στην αναγνώριση γραμμάτων. Έπεται η γραφή μιας ιστορίας από το παιδί, η φωνημική ανάλυση λέξεων και το κόψιμο και η εκ νέου σύνθεση της ιστορίας. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την εισαγωγή ενός νέου βιβλίου, το οποίο και καλείται να διαβάσει το παιδί (Παντελιάδου, 2000).

Το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες-κεφάλαια, τα οποία διδάσκονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συνοπτικά, οι δραστηριότητες της Clay (1991, 1998) αφορούν τις ακόλουθες ενότητες:

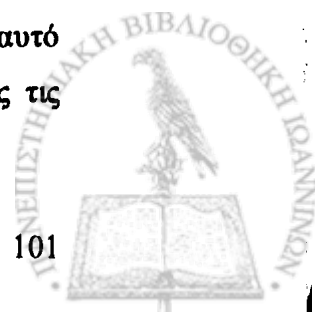
- Κατευθύνσεις. Εδώ το παιδί συλλαμβάνει τους κανόνες των συμβατικών κατευθύνσεων του γραπτού λόγου (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά), οι οποίοι είναι αρκετά περίπλοκοι για τον αρχάριο αναγνώστη.
- Ακολουθίες. Σε αυτή την ενότητα το παιδί εκπαιδεύεται σε ακολουθίες και σειροθετήσεις για να εστιάζει την προσοχή του στη διαδοχή λέξεων και φωνημάτων.
- Χώρος. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί το χώρο του χαρτιού ενώ του ξεκαθαρίζεται η σχέση μεγέθους των γραμμάτων με τις λέξεις.
- Προσοχή στη γραφή. Το παιδί κατανοεί πως πρέπει να προσέχει τις λεπτομέρειες του γραπτού λόγου εφαρμόζοντας τους κανόνες κατευθύνσεων, διαδοχής γραμμάτων και σειράς λέξεων μέσα από την ανάγνωση βιβλίων.

- Γραφή ιστοριών. Σε αυτή τη φάση, το παιδί παράγει ιδέες, μαθαίνει να συνθέτει μηνύματα, αναζητά τρόπους καταγραφής, βλέπει την παραγωγή τους και διαβάζει αυτά που έγραψε.
- Αναγνώριση της φωνημικής δομής. Το παιδί ασκείται στην αντίληψη της διαδοχής των φωνημάτων μιας λέξης και στη γραπτή αποτύπωση αυτής της διαδοχής.
- «Συναρμολόγηση» προτάσεων. Στη συγκεκριμένη ενότητα το παιδί αναλύει μια πρόταση που το ίδιο δημιούργησε σε φράσεις, λέξεις, καταλήξεις ή μικρότερα μέρη της λέξης και εν συνεχεία την ξαναδημιουργεί.
- Ανάγνωση βιβλίων. Το παιδί διαβάζει βιβλία ή δικές του προτάσεις, πάντοτε σε επίπεδο κειμένου και όχι λέξεων.
- Διδασκαλία στρατηγικών.
- Σύνδεση της ακολουθίας των ήχων με την ακολουθία γραμμάτων.
- Απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση.
- Φτιάξιμο φράσεων.
- Διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας.
- Δεξιότητες που παρεμποδίζουν τη μάθηση.
- Αντιμετώπιση τη δύσκολης ανάκλησης.
- Επιτάχυνση του αργού ρυθμού των παιδιών.

(Παντελιάδου, 2000).

Το πρόγραμμα της Clay για την ανάκτηση της ανάγνωσης πραγματοποιείται σε ημερήσια εξατομικευμένα μαθήματα η διάρκεια των οποίων κυμαίνεται μεταξύ δώδεκα με δεκαπέντε εβδομάδων. Σε αυτό το πρόγραμμα τα περισσότερα παιδιά φθάνουν στο μέσο όρο των επιδόσεων που αναλογούν της ηλικίας τους. Το προτέρημα αυτής της μεθόδου δεν είναι μόνο η σύντομη διάρκεια της, αλλά ακόμη η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ανάγνωσης των παιδιών και όταν αυτά θα έχουν πλέον ολοκληρώσει το πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2000).

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» (Reading Success) διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις μελέτες των Lovitt και Hansen το 1976. Βασική θέση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι για να βελτιώσει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα. (Lorna, 1997). Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε με επιτυχία σε «φτωχούς» αναγνώστες με προβλήματα σε αυτές τις

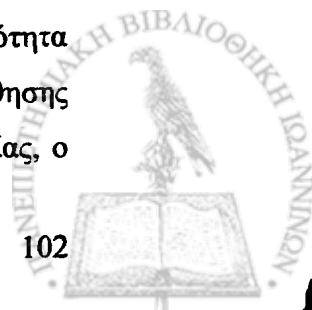


ικανότητες, ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσης τους (π.χ. νοητική υστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ.) (Παντελιάδου, 2000).

Θεμελιώδης αρχή του προγράμματος είναι η διδακτική προσέγγιση της άμεσης κατευθυνόμενης διδασκαλίας για την εκμάθηση των αναγνωστικών ικανοτήτων, η οποία στηρίζεται στα αποτελέσματα πολλών ερευνών που συνηγορούν υπέρ της χρήσης της. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα βασίζεται στην καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών πάνω στη διδασκόμενη ύλη και στην ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, καθώς επίσης στις βασικές αρχές της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών. Η διδασκαλία του βασικού μαθήματος ανάγνωσης του προγράμματος «Αναγνωστική Επιτυχία» αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις άξονες που αφορούν την αποκωδικοποίηση. Αυτοί οι άξονες περιλαμβάνουν την τεχνική εξάσκησης στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, την τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, την τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και την τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων (Παντελιάδου, 2000).

Στο πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές της αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων. Η διδασκαλία μιας μόνο τεχνικής περιορίζει την κατάκτηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κάνει τους αναγνώστες να υστερούν έναντι άλλων αναγνώστων, οι οποίοι μπορούν να χειρίζονται και τις τρεις τεχνικές ανάλογα με την περίπτωση. Οι μαθητές που έχουν σοβαρό πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση λέξεων εξασκούνται στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία προτού διαβάσουν μια πρόταση ή μια παράγραφο ή ένα εκτενέστερο κείμενο. Επίσης, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, εφόσον πρόκειται για μια δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και αναπτύσσεται τόσο στους αρχάριους αναγνώστες όσο και σε αυτούς με αναγνωστικές δυσκολίες. Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» εξακολουθεί να εφαρμόζεται και να βελτιώνεται με τροποποιήσεις από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα (Παντελιάδου, 2000).

Η χρήση οποιονδήποτε διδακτικών προγραμμάτων σε δυσλεξικό παιδί απαιτεί αρκετό χρόνο προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική. Η αποτελεσματικότητα όμως είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων, όπως η ποιότητα της αρχικής μάθησης του δυσλεξικού παιδιού, η φύση και η έκταση της αναγνωστικής του δυσκολίας, ο



αναγνωστικές δεξιότητες παρά την «άσχημη» αναγνωστική τους κατανόηση και τη χαμηλή IQ βαθμολογία τους. Η Siegel (1993), μάλιστα υποστηρίζει ότι οι περιπτώσεις των υπερλεξικών παιδιών αποδεικνύουν ξεκάθαρα τη μη έγκυρη σχέση μεταξύ του Δ.Ν και της αναγνωστικής ικανότητας.

Μια σύντομη αναδρομή γύρω από το φαινόμενο της υπερλεξίας μας επιτρέπει να αναφέρουμε ότι βιβλιογραφικές αναφορές την παρουσιάζουν από τη δεκαετία του 1940 (Bergman & Escalona, 1948) με περισσότερες όμως αναφορές την επόμενη δεκαετία (Eisenberg & Kanner, 1956). Ο όρος «υπερλεξία» πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους Silberberg και Silberberg (1967), οι οποίοι πρότειναν ότι αυτή η κατάσταση ενδεχομένως να σχετίζεται με μια νευρολογική ανωμαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια προχωρημένη ανάπτυξη εγκεφαλικών λειτουργιών. Μέχρι τότε δεν υπήρχε σχετική βιβλιογραφία για την εξήγηση του φαινομένου της υπερλεξίας ενώ αργότερα σημειώθηκαν αρκετές έρευνες σε υπερλεξικά παιδιά με αυτό το σκοπό (Hartlage & Hartlage, 1973·Richman & Kitchell, 1981). Ωστόσο, από τα δεδομένα των ερευνών δεν προκύπτει ομοφωνία ως προς την ακριβή φύση και αιτιολογία της υπερλεξίας.

Αναλυτικότερα, οι Silberberg και Silberberg (1972), οι οποίοι παρατήρησαν ένα υπερλεξικό αγόρι ηλικίας 9 ετών και με δείκτη νοημοσύνης 64 διέκριναν πρωτίστως ότι η εκφραστική του κατανόηση είχε μια ελλειμματική ανάπτυξη ενώ η αναγνωστική του ικανότητα είχε σαφώς ένα προβάδισμα, ήταν δηλαδή ικανό να διαβάσει λέξεις σε επίπεδο τρίτης τάξης. Βέβαια, όπως υπογραμμίζουν και οι ίδιοι το επίπεδο της κατανόησης αυτού που διάβαζαν ήταν ανάλογο του δείκτη νοημοσύνης τους που προηγουμένως είχε εκτιμηθεί. Το 1982 ο Healy και οι συνεργάτες του περιέγραψαν δώδεκα υπερλεξικά παιδιά που είχαν την δυνατότητα να διαβάζουν φωναχτά μια ιστορία πάρα πολύ καλά αλλά δεν μπορούσαν να κάνουν λόγο για το περιεχόμενο του κειμένου που πριν από λίγο είχαν διαβάσει.

Συνεπώς, στην ευρύτερη κατηγορία των αναγνωστικών διαταραχών στη μια άκρη «δεσπόζει» η δυσλεξία με έλλειμμα αποκωδικοποίησης (που αφορά τη φωναχτή ανάγνωση) και ικανοποιητική κατανόηση ενώ στον αντίποδα αυτής κάνει την εμφάνιση της η υπερλεξία με ικανοποιητική αποκωδικοποίηση και έλλειμμα κατανόησης του κειμένου. Ουσιαστικά, και οι δύο περιπτώσεις εστιάζουν σε μια αδυναμία σύνδεσης μεταξύ των βασικών αναγνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης ενός κειμένου. Ο Ellis (1993), σε μια προσπάθεια εξήγησης αυτού του φαινομένου τόνισε ότι το έλλειμμα αυτό παρουσιάζεται γιατί το σύστημα που έχει την ευθύνη για την κατανόηση του

κειμένου είναι διαφορετικό από τα άλλα συστήματα που αναμιγνύονται στη μετατροπή του γράμματος σε ήχο, δηλαδή το σύστημα οπτικής ανάλυσης, το οπτικό λεξικό εισαγωγής, το λεξικό εκφερόμενου λόγου και τη φωνημική συμπεριφορά.

Μάλιστα, ενώ στους δυσλεξικούς το πρόβλημα εντοπίζεται στην ανάπτυξη αυτών των συστημάτων στους υπερλεξικούς εντοπίζεται στην ανάπτυξη του «σημαντικού» ή σημασιολογικού συστήματος, το οποίο αναφέρεται τόσο στη κατανόηση της γραπτής όσο και της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτό φυσικά μεταφράζεται ως μια ταύτιση των προβλημάτων που εντοπίζονται στην κατανόηση γραπτού κειμένου με εκείνα που συναντώνται στην κατανόηση κειμένου που δέχεται το παιδί ακουστικά. Γεγονός που αποδεικνύεται σε παιδιά που εκδηλώνουν χαμηλές επιδόσεις τόσο σε τεστ κατανόησης κειμένου που διαβάζουν όσο και σε τεστ κατανόησης κειμένου που λαμβάνουν μέσω της ακουστικής διόδου επικοινωνίας (Curtis, 1980· Stothard, 1992). Ο Oakhill και οι συνεργάτες του (1986) ανακάλυψαν ότι οι αναγνώστες με δυσκολία στην κατανόηση γραπτού κειμένου, όταν άκουσαν προτάσεις αντιμετώπισαν ακριβώς την ίδια δυσκολία να προχωρήσουν σε αναφορές και δομικές αναπαραστάσεις του περιεχομένου των προτάσεων που μόλις είχαν ακούσει.

Οι έρευνες των Yuill και Oakhill (1991) ήρθαν να προσθέσουν με τα ευρήματά τους ότι, παρότι το στοιχείο της υπερλεξίας που αναφέρεται στην ελλειμματική κατανόηση ενός κειμένου αποδίδεται στο σημασιολογικό σύστημα, ωστόσο τα υπερλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων. Εντούτοις, ο Oakhill (1983) υπογραμμίζει ότι οι αναγνώστες με ελλειμματική κατανόηση είχαν δυσκολία στο συνδυασμό των σημασιών των μεμονωμένων λέξεων για να προχωρήσουν σε νοητικές αναπαραστάσεις των εννοιών που υπήρχαν σε φράσεις, προτάσεις και κείμενα που είχαν διαβάσει (Στασινός, 2003).

Ο Stothard (1992), έρχεται να προσθέσει, μεταξύ των άλλων χαρακτηριστικών των υπερλεξικών παιδιών, ότι η μη λεκτική (πρακτική) τους νοημοσύνη μπορεί να είναι πολύ καλή. Ακόμη, τα γλωσσικά προβλήματα που συναντούν δεν υπάγονται σε εκείνα που έχουν να κάνουν με το φωνολογικό σύστημα ή το νοητικό λεξικό, όπως είδαμε χαρακτηριστικά να συμβαίνει με τα δυσλεξικά παιδιά. Αλλά, «έχουν γλωσσικά ελλείμματα μίας περισσότερο κεντρικής φύσης, που περιορίζουν την ικανότητα τους να κατανοούν την ομιλούμενη αλλά και τη γραπτή τους γλώσσα» (Στασινός, 2003, σ.187).

Επομένως μια πρόχειρη σκιαγράφηση του προφίλ ενός υπερλεξικού παιδιού θα μας επέτρεπε να πούμε ότι πέρα από την ικανότητα του να διαβάσει λόγια, πολύ πάνω από αυτό που θα αναμενόταν κατά χρονολογική του ηλικία αλλά και τις σημαντικές του δυσκολίες στην κατανόηση της γραπτής και προφορικής γλώσσας, μπορούμε να διακρίνουμε και μια έντονη γοητεία του για τα γράμματα και τους αριθμούς. Σίγουρα, το υπερλεξικό παιδί έχει ισχυρή ακουστική και οπτική μνήμη (γεγονός που εξηγεί τη καλή αποκωδικοποίηση). Αναμφισβήτητα εκεί που συναντά σοβαρή δυσκολία είναι όταν του γίνονται ερωτήσεις, όπως «τι», «πού», «ποιος» και «γιατί». Λόγω της πολύ καλής τους αποκωδικοποιητικής ικανότητας (decoding skill) συχνά γίνονται πολύ νωρίς αναγνώστες. Τα υπερλεξικά παιδιά συχνά θα μάθουν να μιλούν μόνο από συνήθεια μέσα από την βαριά επαναλαμβανόμενη διαδικασία της μάθησης, και μπορεί να έχουν δυσκολία στην εκμάθηση των κανόνων της γλώσσας.

Παρά την σχεδόν άριστη ικανότητα μηχανικής ανάγνωσης του, το υπερλεξικό παιδί παρουσιάζει και μια δυσκολία επικοινωνίας τόσο με τους συνομηλίκους του όσο και μεγαλύτερα άτομα. Η αυθόρμητη γλώσσα του είναι ανύπαρκτη. Σπάνια αρχίζει συνομιλίες ενώ από την ηλικία των 4 και 5 ετών, πολλά παιδιά κάνουν μεγάλα άλματα στην επικοινωνία. Ως συνέπεια των παραπάνω, οι κοινωνικές δεξιότητες ενός υπερλεξικού παιδιού παρουσιάζουν συχνά τεράστια υστέρηση. Πολλά από τις συμπεριφορές των υπερλεξικών παιδιών θα παρατηρηθούν και σε παιδιά με αυτισμό, όπως αυτο-τόνωση, έντονη ανάγκη να διατηρηθεί ρουτίνες, τελετουργικές συμπεριφορές, νευράκια, ευαισθησία στις αισθητηριακές εισροές (θόρυβος, γεύση, αφή), ειδικά ασυνήθιστο άγχος και φόβο. Αυτές οι συμπεριφορές, όμως, υποχωρούν σημαντικά, όπως αύξηση της γλώσσας, γενικά σε ηλικία 4 έως 5. Συχνά, το παιδί έχει μεγάλο λεξιλόγιο για το λόγο αυτό έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει πολλά αντικείμενα και εικόνες, αλλά δεν μπορεί να θέσει σε εφαρμογή τις γλωσσικές του δεξιότητες για την ορθή τους χρήση ενώ έκδηλη είναι και η δυσκολία του με την κατανόηση και κατάκτηση αφηρημένων εννοιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ



III. ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

35



3.1. Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

3.1.1. Τα Επίπεδα της Φωνολογικής Επίγνωσης (*Phonological Awareness*).

Σε αυτή την ενότητα θα μιλήσουμε για τη φύση και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η φωνολογική επίγνωση, προσπαθώντας να αποσαφηνίσουμε τι είναι ακριβώς αυτή η φωνολογική επίγνωση. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ικανότητα που δίνει την δυνατότητα στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας (Πόρποδας, 2002). Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μια λέξη και την ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών. Το παιδί που έχει αποκτήσει τη φωνολογική επίγνωση έχει αποκτήσει την ικανότητα να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Έχει δηλαδή κατανοήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν εσωτερική φωνολογική δομή, την οποία μπορεί να χειριστεί. Η ικανότητα αυτή δεν σχετίζεται με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και επομένως η εξέλιξη και η διεκπεραίωση της είναι ανεξάρτητη από τη σημασιολογία της λέξης (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με την Snowling και άλλους ερευνητές (1994) η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία εστιάζεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Λεγάκη, 2007).

Κάποιοι ερευνητές μάλιστα μιλώντας για τη φωνολογική επίγνωση την κατατάσσουν ως μια από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης:

- Φωνολογική επίγνωση.
- Λεξική επίγνωση.
- Συντακτική επίγνωση.
- Πραγματολογική επίγνωση.

Διευκρινίζοντας ότι αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τις άλλες τρεις κατηγορίες, ακόμη και ως γλωσσική λειτουργία εξελίσσεται ξεχωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου και μάλιστα πολύ αργότερα (Tunmer & Hoover, 1992· Tunmer & Herriman, 1984· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Η φωνολογική επίγνωση απαρτίζεται από διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης. Τα επίπεδα αυτά καθορίζονται τόσο από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα) όσο και από τις διαφορετικές γνωστικές προϋποθέσεις που εγείρει η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Για παράδειγμα, η επίγνωση της λεξικής δομής του



λόγου ενδεχομένως να αποκτάται πιο εύκολα από εκείνη της φωνημικής δομής του λόγου (Πόρποδας, 2002).

Τα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα ακόλουθα:

- Η φωνημική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου.
- Η συλλαβική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου.
- Η ενδοσυλλαβική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής.

(Πόρποδας, 2002).

Ξεκινώντας από τη φωνημική επίγνωση πρέπει να διευκρινιστεί ότι πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία (δηλαδή φωνήματα) και τα οποία έχει την ικανότητα να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει). Ποικίλες έρευνες πιστοποιούν ότι η φωνημική επίγνωση αποτελεί μια δύσκολη ως προς την κατάκτηση της ικανότητα για τα παιδιά, ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002).

Η δυσκολία που συναντούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με την επίγνωση της φωνημικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου έχει να κάνει κυρίως με την αδυναμία τους να συνειδητοποιήσουν από ποια φωνημικά στοιχεία αποτελείται μια προφορική λέξη ενώ με ευχέρεια μπορούν να αντιληφθούν, τόσο κατά την ακρόαση του προφορικού λόγου όσο και κατά την ομιλία, τις φωνημικές διαφορές των λέξεων σύμφωνα με τις οποίες καθορίζεται και η ταυτότητα τους. Για παράδειγμα, συνειδητοποιούν τη φωνημική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των λέξεων /γάλα/ και /γάτα/ (το φώνημα /λ/ στη λέξη /γάλα/ και το φώνημα /τ/ στη λέξη /γάτα/), η οποία μάλιστα δίνει στις λέξεις και διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο γεγονός που βοηθά το παιδί όχι μόνο στην κατανόηση τους αλλά και στην παραγωγή τους κατά την ομιλία του. Αλλά δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν σε ποια φωνημικά στοιχεία διαιρείται η κάθε λέξη (π.χ. ότι η λέξη /γάλα/ αποτελείται από τα φωνημικά στοιχεία /γ/-/α/-/λ/-/α/). Αυτή η δυσκολία απόκτησης της φωνημικής επίγνωσης (για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας) συμβαίνει κυρίως γιατί στον προφορικό λόγο αυτών των παιδιών οι φωνημικές μονάδες κατά την προφορά μιας λέξης δεν είναι ξέχωρες αλλά συμπροφέρονται (Πόρποδας, 2002).

Επομένως, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν τη φωνημική επίγνωση των λέξεων του προφορικού λόγου πρέπει προηγουμένως να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης. Να έχουν δηλαδή πρωτίστως κατακτήσει μια ικανότητα που από τη φύση της δεν είναι εύκολα αντιληπτή για τα παιδιά (Πόρποδας, 2002). «Επομένως, η απόκτηση της ικανότητας για επίγνωση της φωνημικής δομής της λέξης του προφορικού λόγου μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα ανάπτυξης της ικανότητας για εκτέλεση νοητικών διεργασιών στην αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του λόγου» (Πόρποδας, 2002, σ.219).

Επιπροσθέτως, το παιδί πρέπει να αποκτήσει και την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου. Δηλαδή, να αναπτύξει εκείνη την ικανότητα που τον βοηθά να διακρίνει ότι η προφορική λέξη απαρτίζεται από συλλαβικά τμήματα, τα οποία είναι σε θέση να αναλύει και να συνθέτει. Μάλιστα η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου θεωρείται πιο εύκολη από τη φωνημική επίγνωση και για το λόγο αυτό μπορεί να αποκτηθεί πιο νωρίς. Αυτή η ευκολία εξηγείται αν αναλογιστούμε ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του λόγου που αρθρώνεται και με αυτό τον τρόπο είναι γίνονται ευκολότερα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen, 1987). Κατά συνέπεια, όταν ένα παιδί θέλει να διαχωρίσει μια πολυσύλλαβη προφορική λέξη στις συλλαβές μπορεί να το πραγματοποιήσει αρθρώνοντας τη λέξη τμηματικά. Για παράδειγμα, τη λέξη /ταχύτητα/ αρθρώνοντας τη να διακρίνει τις εξής συλλαβές /τα/-/χυ/-/τη/-/τα/, χωρίς να πρέπει προηγουμένως να έχει την ικανότητα για νοητικό χειρισμό στην αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του λόγου (Πόρποδας, 2002).

Ως τρίτο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας αναφέρεται η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει την γνώση ότι τη συλλαβή τη συνθέτουν δύο δομικά τμήματα, τα οποία, πρώτο, είναι μεγαλύτερα από φωνήματα και δεύτερο απαρτίζονται από φωνήματα. Αυτά τα δομικά τμήματα είναι το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset), το οποίο περιέχει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ίσως υπάρχουν στην αρχή της συλλαβής, και το τελικό τμήμα της συλλαβής (rime), δηλαδή το φωνήεν (που σίγουρα υπάρχει μέσα στη συλλαβή) και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Στη συνέχεια, βέβαια, αυτά τα δομικά τμήματα της συλλαβής μπορούν να αναλυθούν σε φωνημικά δομικά τμήματα (Πόρποδας, 2002).

Αυτό το τελευταίο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης έχει επισημανθεί κυρίως στην αγγλική γλώσσα, η οποία αποτελείται από πολλές μονοσύλλαβες λέξεις η γραφημική απόδοση των οποίων διευκολύνεται από την επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτών των συλλαβών. Δεδομένου λοιπόν ότι το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής γλώσσας είναι βαθύ, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάγνωση διευκολύνεται αν η επεξεργασία (κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης) εστιάζεται στο επίπεδο των ομάδων γραμμάτων παρά στη βάση ενός γράμματος (Goswami & Bryant, 1990). Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν για την αγγλική γλώσσα, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση μιας γραπτής της λέξης δεν αντιστοιχεί ακριβώς στη φωνημική δομή της λέξης αλλά στη δομή των ενδοσυλλαβικών τμημάτων της. Δηλαδή, η προφορά μιας λέξης δε στηρίζεται στη διαδοχική φωνημική μετάφραση των γραμμάτων αλλά πρώτα, στη φωνημική μετάφραση του αρχικού τμήματος και στη φωνολογική απόδοση του τελικού τμήματος. Θα πρέπει, συνεπώς, το παιδί να μάθει πως διαβάζεται το τελικό τμήμα της συλλαβής και κατόπιν να γενικεύσει ότι κάθε φορά που θα συναντά σε μια λέξη το συγκεκριμένο τελικό τμήμα θα το διαβάσει κατ' ανάλογο τρόπο. Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος της αγγλικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά το παιδί να μάθει ανάγνωση αν του δώσει όλες τις μονοσύλλαβες λέξεις που περιέχουν το συγκεκριμένο τελικό τμήμα λέξης (Πόρποδας, 2002).

Για την ελληνική όμως γλώσσα ενδεχομένως να μην ισχύει κάτι τέτοιο, διότι η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής δεν θεωρείται απαραίτητη όπως προκύπτει από τη φύση της συλλαβής. Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν πολυάριθμες μονοσύλλαβες λέξεις και οι πολυσύλλαβες αναλύονται σε συλλαβές ανοικτού τύπου. Με άλλα λόγια, η συλλαβή της ελληνικής γλώσσας απαρτίζεται από σύμφωνο ή σύμφωνα και φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ενώ κάποιες φορές από φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν μόνο του ή από φωνήεν και σύμφωνο. Αυτή ιδίως η δομή της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας λόγω του ότι αποτελείται από μια διαδοχική σειρά φωνημάτων δομημένα κατά σειρά, καλείται γραμμική δομή (Πόρποδας, 2002). Για παράδειγμα, η συλλαβή /μα/ αποτελείται από τη γραμμική δομή του φθόγγου /μ/ και του φθόγγου /α/, ομοίως και με τη μονοσύλλαβη λέξη /πως/, η οποία αποτελείται από τη γραμμική δομή των φθόγγων /π/-/ω/-/ς/. Ωστόσο, ακόμη δεν μπορούμε με βεβαιότητα να απορρίψουμε ή δεχτούμε το ρόλο της επίγνωσης για την ενδοσυλλαβική δομή της λέξης στην διευκόλυνση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας.



Εντούτοις, η εικόνα την οποία παρουσιάζουν οι έλληνες μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας με αναγνωστικές δυσκολίες κατά την εξέταση της φωνολογικής τους ενημερότητας είναι η ακόλουθη: Όσον αφορά τη συλλαβική επίγνωση των λέξεων του προφορικού λόγου αυτή αποκτάται σχετικά εύκολα από το σύνολο των παιδιών, ανεξαρτήτως του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας. Όσες φορές όμως δεν έχουν κατακτήσει τη φωνημική επίγνωση δεν είναι σε θέση να αναλύσουν π.χ. της λέξη /πως/ στα φωνημικά δομικά της στοιχεία (δηλ. /π/-/ω/-/ς/), ως συνέπεια είτε παραμένει στο συλλαβικό επίπεδο ανάλυσης, προφέροντας τη λέξη ως μια συλλαβή π.χ. /πως/, είτε υιοθετεί ένα είδος ανάλυσης αντίστοιχο με εκείνο της ενδοσυλλαβικής ανάλυσης σε αρχικό και τελικό τμήμα της συλλαβής π.χ. την προφέρουν ως /π/-/ως/. Χωρίς όμως μια τέτοια αναφορά να αποτελεί ένδειξη για τη συμμετοχή της επίγνωσης της ενδοσυλλαβικής δομής της ελληνικής γλώσσας στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

3.1.2. Η Αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης θα μας απασχολήσει σε αυτήν την ενότητα διότι όπως προκύπτει από τις έρευνες ο πιο πιθανός λόγος που παρουσιάζουν οι αρχάριοι αναγνώστες δυσκολίες στην μάθηση της ανάγνωσης είναι ότι δεν έχουν κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή δεν έχουν ακόμα συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν φωνολογική δομή. Μια πληροφορία ιδιαίτερα χρήσιμη για κάθε εξεταστή της φωνολογικής ενημερότητας είναι ότι το παιδί κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους το νηπιαγωγείο θα πρέπει να έχει κατακτήσει την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου ενώ την φωνημική επίγνωση κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο δημοτικό σχολείο.

Από την έρευνα που έχει γίνει διεξαχθεί, εύλογα προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο τα επίπεδα ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης υπόκεινται σε αξιολόγηση. Η απάντηση δίνεται μέσα από τη θεώρηση του μοντέλου διττής θεμελίωσης (dual foundation model) του Philip Seymour (Seymour, 1990, 1997, 1999, Seymour & Duncan, 2001) (το οποίο παρουσιάστηκε εκτενώς στο 1^ο κεφάλαιο), σύμφωνα με το οποίο η μάθηση της ανάγνωσης πιστοποιείται μέσα από τη λειτουργία δύο γνωστικών συστημάτων ή ικανοτήτων. Το ένα σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης (linguistic awareness). Αυτό το σύστημα, δηλαδή, αναπαριστάνει τα δομικά στοιχεία (φωνολογικά και μορφολογικά) που συγκροτούν



τη δομή του προφορικού λόγου. Η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση, όπως επισημαίνει ο Gombert (1992) έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης,:

- Το επιγλωσσικό (epilinguistic) επίπεδο, το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα απροσδιόριστη και
- Το μεταγλωσσικό (metalinguistic) επίπεδο, το οποίο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία έχει επαρκώς προσδιοριστεί και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν.

Κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης, αυτά τα δύο επίπεδα γλωσσικής ή φωνολογικής επίγνωσης μπλέκονται σε μια αμφίδρομη σχέση (Seymour, 2001). Το άλλο σύστημα είναι το ορθογραφικό δομικό πλαίσιο (orthographic framework), το οποίο αναπαριστά την ορθογραφική δομή της γλώσσας, η οποία απεικονίζει τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα.

Κατά τους Gombert (1992) και Seymour & Duncan (2001) η πιο κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης αλλά και άσκησης του επιγλωσσικού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή της διαφοράς μεταξύ των προφορικών λέξεων, το οποίο χρησιμοποιείται με τρεις εκδοχές:

- Το τεστ διάκρισης του διαφορετικού (odd-word-out or oddity test) ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης (sound categorization task).
- Το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή την διαφορά των λέξεων (same-different matching test).
- Το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhyming test).

Σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή των Bradley και Bryant (1978), το τεστ αυτό απαρτίζεται από διαδοχικές σειρές τριών ή τεσσάρων προφορικών λέξεων, οι οποίες εκτός από μια, έχουν ένα κοινό φωνολογικό στοιχείο, το οποίο ενδέχεται να είναι ένα μόρφημα, μια συλλαβή, ένα ενδοσυλλαβικό τμήμα (αρχικό ή τελικό) ή ένα φώνημα, ανάλογα με το είδος του τεστ. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι για τη θέση της λέξης που διαφέρει πρέπει να υπάρχει μια διασπορά, άλλοτε μπορεί να είναι στην πρώτη ή τη δεύτερη ή τη τρίτη ή τη τέταρτη θέση (Πόρποδας, 2002).

Αναλυτικότερα, ο εξεταστής εκφωνεί την κάθε σειρά με τις τρεις ή τέσσερις λέξεις και απαιτείται από το παιδί να δηλώσει ποια από τις λέξεις που μόλις άκουσε είναι διαφορετική (Πόρποδας, 2002). Για παράδειγμα, από τις λέξεις /γάλα/ - /γάτα/ - /βόδι/ περιμένουμε να εντοπίσει τη λέξη /βόδι/ οποία διαφέρει φωνολογικά από τις άλλες δύο λέξεις που έχουν ως κοινό φωνολογικό τμήμα τη συλλαβή /γα/.



Η δεύτερη εκδοχή του παραπάνω τεστ αναπτύχθηκε από τους Treiman και Zukowski (1991) και απαρτίζεται από ζευγάρια λέξεων, οι οποίες εκφωνούνται στο παιδί και του ζητείται να αποφασίσει αν αυτές έχουν μια φωνολογική ομοιότητα ή όχι. Σε περίπτωση ύπαρξης φωνολογικής ομοιότητας το παιδί απαντά «Ναι» ενώ στην αντίθετη ακριβώς περίπτωση απαντά «Όχι». Μάλιστα, ανάλογα με το είδος του τεστ η φωνολογική ομοιότητα των λέξεων άλλοτε μπορεί να βρίσκεται στο συλλαβικό, άλλοτε στο ενδοσυλλαβικό (αρχικό ή τελικό τμήμα) και άλλοτε στο φωνημικό επίπεδο, αλλά ακόμη και η ίδια η θέση της φωνολογικής ομοιότητας να διαφέρει και άλλοτε να βρίσκεται στο αρχικό, άλλοτε το μεσαίο και άλλοτε στο τελικό τμήμα των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Για παράδειγμα, αν ο εξεταστής εκφωνήσει στο παιδί τις λέξεις /πάνω/-/πάμε/, οι οποίες παρουσιάζουν φωνολογική ομοιότητα ως προς τη πρώτη συλλαβή /πα/, ή το ζευγάρι /πας/-/πως/, το οποίο επίσης παρουσιάζει φωνολογική ομοιότητα ως προς το αρχικό φώνημα /π/, τότε και στις δύο περιπτώσεις αναμένει την απάντηση «Ναι». Σε περίπτωση όμως, που του προφέρει τα ζευγάρια λέξεων /βίδα/-/νερό/ ή τις λέξεις /μεν/-/τις/ που δεν έχουν καμία φωνολογική ομοιότητα, η σωστή απάντηση του παιδιού είναι «Όχι» (Πόρποδας, 2002).

Η δεύτερη εκδοχή του τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή της διαφοράς των προφορικών λέξεων παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη τρίτη εκδοχή, δηλαδή με το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας (rhyming test). Η μόνη διαφορά τους συνίσταται στο ότι η κοινή συλλαβή βρίσκεται πάντα στο τελικό τμήμα των λέξεων. Στόχος του συγκεκριμένου τεστ είναι να εξακριβωθεί αν το παιδί είναι σε θέση να διακρίνει την ομοιοκαταληξία (Πόρποδας, 2002). Το τεστ αυτό μπορεί να δοθεί με διάφορες παραλλαγές. Για παράδειγμα, μπορεί ο εξεταστής να εκφωνήσει στο παιδί μια λέξη και αμέσως μετά άλλες δύο, ζητώντας από το παιδί να αναφέρει τη λέξη που ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη (Lenel & Cantor, 1981). Σε μια άλλη παραλλαγή του τεστ προφέρεται στο παιδί μια λέξη και του ζητείται να αναφέρει και άλλες λέξεις με την ίδια ομοιοκαταληξία (Πόρποδας, 2002).

Για την αξιολόγηση, αλλά και άσκηση, του μεταγλωσσικού επιπέδου επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου υπάρχουν μια σειρά από τεστ που βασίζονται σε έξι βασικές διεργασίες-ικανότητες της φωνολογικής ενημερότητας που πρέπει να αξιολογηθούν. Αυτά τα τεστ, ουσιαστικά, αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει



και να αρθρώνει τα φωνολογικά τμήματα της λέξης, τόσο σε συλλαβικό όσο και σε φωνημικό επίπεδο και είναι τα εξής:

- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης ή ανάλυσης.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αναγνώρισης.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής παραγωγής.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής.
- Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής.

Μερικές γενικές χρήσιμες οδηγίες για αυτά τα τεστ είναι ότι απαρτίζονται από ομάδες λέξεων στο σύνολο 10 με 20 λέξεις. Όλες αυτές οι λέξεις πρέπει να έχουν την ίδια συλλαβική δομή (δηλαδή π.χ. ΣΦ-σύμφωνο φωνήεν). Τον ίδιο αριθμό συλλαβών (ή δισύλλαβες ή τρισύλλαβες). Ακόμη, οι λέξεις που δίνονται να παρουσιάζουν μια ομοιομορφία ως προς το τονισμό τους και μια ομοιογένεια ως προς το είδος των λέξεων π.χ. ή ρήματα ή ουσιαστικά, να μην μπλέκονται και προκαλούν σύγχυση στα παιδιά. Επιπλέον, θα πρέπει σίγουρα να υπάρχει μια διαβαθμισμένη δυσκολία στις λέξεις που δίνονται ενώ είναι απαραίτητο πριν την αξιολόγηση της κάθε φωνολογικής δεξιότητας να δίνονται παραδείγματα στο παιδί για τη καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας. Ωστόσο, σε αυτού του είδους τις αξιολογήσεις δεν θα πρέπει ο εξεταστής να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τονισμό των λέξεων από το παιδί και να το διορθώνει, όποτε το κρίνει φρόνιμο.

Με το τεστ της συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης (segmentation test), το οποίο πρωτοαναπτύχθηκε από την I. Liberman στα Εργαστήρια Haskins των Η.Π.Α (Liberman κ.ά., 1974), παρουσιάζεται προφορικά στο παιδί μια λέξη, την οποία του ζητείται να την αναλύσει είτε στα συλλαβικά της τμήματα είτε στα φωνημικά, ανάλογα αν πρόκειται για τεστ συλλαβικής ή φωνημικής επίγνωσης αντίστοιχα, τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά. Για παράδειγμα, στο τεστ συλλαβικής επίγνωσης η λέξη π.χ. /πατάτα/ θα πρέπει να αναλυθεί στις συλλαβές /πα/-/τα/-/τα/, ενώ στο τεστ φωνημικής επίγνωσης η λέξη π.χ. /μήλο/ να αναλυθεί στα φωνήματα /μ/-/η/-/λ/-/ο/ (Πόρποδας, 2002).

Μάλιστα, την ικανότητα για κατάτμηση των λέξεων σε μικρότερα τμήματα, δηλαδή σε συλλαβές, τα παιδιά την αποκτούν σε ηλικία περίπου 4 ετών ενώ την ικανότητα για φωνημική κατάτμηση γύρω στην ηλικία των 5 ή 6 ετών (Αναστασίου, 1998).

Το τεστ κατάτμησης έχει δοθεί και με πολλές άλλες παραλλαγές. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές ζητούσαν από τα παιδιά να αντιστοιχίζουν ή δηλώνουν τα φωνολογικά τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα) της λέξης, με ελαφρά χτυπήματα π.χ. του χεριού ή του μολυβιού τους στο τραπέζι (Liberman κ.ά., 1974·Mann, 1986·Porpodas, 1989, 1990, 1991a, 1991b·Tunmer & Nesdale, 1982, 1985). Άλλοι ερευνητές αντί για λέξεις έχουν χρησιμοποιήσει ψευδολέξεις (Treiman & Baron, 1981, Tunmer κ.ά., 1988).

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης γίνεται το ακριβώς αντίθετο απ' ό, τι στο τεστ κατάτμησης-ανάλυσης. Δηλαδή, ο εξεταστής προφέρει στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα της λέξης (είτε τις συλλαβές είτε τα φωνήματα, ανάλογα με ποιο επίπεδο εξετάζεται) σε διαδοχική σειρά και με ρυθμό (ένα δομικό στοιχείο ανά δευτερόλεπτο). Κατόπιν, ζητείται από το παιδί να συνθέσει τα επιμέρους φωνολογικά τμήματα, που μόλις έχει ακούσει, και να αναφέρει τη λέξη που δημιουργείται (Πόρποδας, 2002). Για παράδειγμα, ακούγοντας τα συλλαβικά τμήματα /γα/-/τα/, συνθέτοντας τα θα πρέπει να σχηματιστεί η λέξη /γάτα/, ενώ ακούγοντας τα φωνημικά τμήματα /δ/-/ε/-/ν/ μας δίνει τη λέξη /δεν/. Για μια πιο αντικειμενική εξέταση προτείνεται η εκ των προτέρων ηχογράφηση του υλικού του τεστ και η εκ των υστέρων χορήγηση του μέσω μαγνητοφώνου (Πόρποδας, 2002).

Στη συνέχεια, μπορεί να δοθεί στο παιδί το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αναγνώρισης αρχικού, τελικού και μέσου ήχου. Σε αυτή τη φάση, ο εξεταστής θα δώσει στο παιδί τρεις λίστες λέξεων αντίστοιχα για αναγνώριση αρχικού, τελικού και μέσου ήχου. Κάθε λίστα αποτελείται από τρεις στήλες λέξεων. Το παιδί εργάζεται ανά σειρά στήλης. Πρέπει κάθε φορά να επιλέγει τις δύο από τις τρεις λέξεις κάθε σειράς για την απάντηση του, για το λόγο αυτό σε κάθε σειρά οι λέξεις που μας ενδιαφέρουν να υπάρχουν με μια τυχαία διασπορά (π.χ. στη 1^η σειρά οι λέξεις που μας ενδιαφέρουν είναι η 1^η και 3^η, στην άλλη η 2^η με την 3^η κ.τλ.).

Πιο συγκεκριμένα, για την αναγνώριση αρχικού ήχου ζητείται από το παιδί να εντοπίσει σε κάθε σειρά ποιες δύο λέξεις από τις τρεις ξεκινούν με την ίδια συλλαβή ή με τον ίδιο ήχο-φώνημα, ανάλογα με το είδος του τεστ που εφαρμόζουμε. Για παράδειγμα, στις λέξεις /γάλα/ - /γάτα/ - /μήλο/, το παιδί πρέπει να απαντήσει οι λέξεις /γάλα/ και /γάτα/ οι οποίες ξεκινούν με την ίδια συλλαβή /γα/, ενώ σε φωνημικό επίπεδο στις λέξεις /γάλα/ - /μήλο/ - /γίδι/ το παιδί πρέπει να αναφέρει τις λέξεις /γάλα/ και /γίδι/ οι οποίες ξεκινούν με το κοινό φώνημα /γ/.

Αντίστοιχα το ίδιο συμβαίνει και για την αναγνώριση τελικού ήχου με τη διαφορά ότι ζητείται από το παιδί να εντοπίσει σε κάθε σειρά ποιες δύο λέξεις λήγουν με την ίδια συλλαβή ή με τον ίδιο ήχο-φώνημα. Για παράδειγμα, στις λέξεις /κόλα/ - /μάτι/ - /γάλα/ το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει τη συλλαβή /λα/ στις λέξεις /κόλα/ και /γάλα/ (για το τεστ συλλαβικής επίγνωσης) και στις λέξεις /μάτι/ - /ρόδι/ - /μήλο/ πρέπει να αναγνωρίσει το κοινό φώνημα /ι/ στο τέλος των λέξεων /μάτι/ και /ρόδι/ (για το τεστ φωνημικής επίγνωσης).

Ενώ, για την αναγνώριση του μέσου ήχου ζητείται από το παιδί να βρει τις λέξεις που έχουν μια κοινή συλλαβή ή φώνημα, ανεξαρτήτως θέσεως τους μέσα στη λέξη. Για παράδειγμα συλλαβικού επιπέδου εδώ δίνονται οι λέξεις /μάτι/ - /βίδα/ - /κύμα/ και το παιδί πρέπει να εντοπίσει τη κοινή συλλαβή /μα/, η οποία βρίσκεται στην αρχή της λέξης /μάτι/ και στο τέλος της λέξης /κύμα/, ενώ σε φωνημικό επίπεδο μετά από εκφώνηση του εξεταστή των λέξεων /πως/ - /δεν/ - /τον/, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να πει ότι το φώνημα /ο/-/ω/ είναι κοινό σε δύο λέξεις.

Σχετικά με το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής παραγωγής είναι προτιμότερο να δίνεται σε πιο προχωρημένες ηλικίες, διότι αφορά μια δεξιότητα η οποία αποκτάται και κατ' επέκταση αξιολογείται καθώς το παιδί βρίσκεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Για παράδειγμα, ο εξεταστής μπορεί να ζητήσει από το παιδί να του πει μέσα σ' ένα λεπτό λέξεις που να αρχίζουν με τη συλλαβή /πα/ ή λήγουν σε /ίζω/, αν πρόκειται για τεστ συλλαβικής επίγνωσης ενώ για το τεστ φωνημικής επίγνωσης του ζητείται να παράγει λέξεις που αρχίζουν με το φώνημα /λ/ ή το φώνημα /α/.

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής (deletion test) εκφωνούνται από τον εξεταστή μια σειρά από λέξεις, από τις οποίες για την περίπτωση του τεστ συλλαβικής απαλοιφής αφαιρείται μια συλλαβή ενώ για την περίπτωση του τεστ φωνημικής απαλοιφής ένα φώνημα. Το παιδί, μάλιστα, καλείται να πει το τμήμα της λέξης που θα μείνει είτε αν αφαιρεθεί μια συλλαβή είτε αν αφαιρεθεί ένα φώνημα. Η θέση της συλλαβής ή του φωνήματος που αφαιρείται μπορεί να διαφέρει κάθε φορά και να προέρχεται είτε από το αρχικό, είτε από το μεσαίο ή το τελικό τμήμα της λέξης (Πόρποδας, 2002). Για παράδειγμα, σε συλλαβικό επίπεδο να ζητηθεί από το παιδί να αναφέρει τι μένει αν αφαιρεθεί η συλλαβή /γα/ από τη λέξη /γάτα/ (η αναμενόμενη απάντηση πρέπει να είναι /τα/, ενώ σε φωνημικό επίπεδο να εντοπίσει το παιδί ότι αν αφαιρεθεί ο ήχος /σ/ από τη λέξη /σαν/ απομένει η λέξη /αν/.

Μάλιστα, το τεστ απαλοιφής παρουσιάζει μια δυσκολία ως προς τη διεκπεραίωση του και για το λόγο αυτό είναι φρόνιμο να χορηγείται στις τελευταίες

τάξεις του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, το παιδί πρέπει πρώτα να ενεργοποιήσει την λειτουργία που χρειάζεται για την επιλογή του στοιχείου που καλείται να απαλείψει, τη λειτουργία ανάλυσης της λέξης στα δομικά φωνολογικά της στοιχεία, τη λειτουργία της σύγκρισης του υπό απαλοιφή στοιχείου με τα άλλα, τη λειτουργία της επισήμανσης αυτού του στοιχείου στη σειρά των άλλων στοιχείων, τη λειτουργία της αφαίρεσης του στοιχείου, της σύνθεσης των υπολοίπων και τέλος τη λειτουργία της εκφώνησης του τμήματος της λέξης που απομένει (Πόρποδας, 2002).

Στο τέλος, όσον αφορά το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής (inversion test) προφέρονται στο παιδί λέξεις, τις οποίες του ζητείται να πει αντίστροφα, δηλαδή από το τελικό προς το αρχικό τμήμα της λέξης. Για το τεστ της συλλαβικής αντιστροφής εκφωνούνται στο παιδί λέξεις, όπως η λέξη /μπάλα/ την οποία καλείται να προφέρει με την αντίστροφη σειρά των συλλαβών και αναμένεται να δώσει ως απάντηση τη λέξη /λάμπα/. Στην περίπτωση της φωνημικής αντιστροφής θα πρέπει τη λέξη /αν/ να την αναφέρει ως /να/ (Πόρποδας, 2002). Ακόμη αυτή η ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί με μια παραλλαγή, με αμοιβαία αντιστροφή των αρχικών φωνημάτων π.χ. του δίνονται οι λέξεις /μικρό/ /παιδί/ και του ζητείται να αντιστρέψει το φώνημα /μ/ με το φώνημα /π/ και η απάντηση που περιμένουμε να δώσει πρέπει να είναι /πικρό/ /μιαδί/. Ενώ καλό είναι η συγκεκριμένη δεξιότητα να αξιολογείται μετά την ηλικία των 8 χρόνων όπου το παιδί είναι σε θέση να εκτελεί ανάλογες νοητικές διεργασίες.

Για την αξιολόγησή της φωνολογικής επίγνωσης υπάρχουν αρκετά ξενόγλωσσα ανιχνευτικά τεστ όπως το PHAD (Phonological Awareness Battery By Frederikson 1995). Για την ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, παρόλα αυτά ενδεικτική βιβλιογραφία τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί τόσο το βιβλίο της Μαυρομάτη Δώρα «Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας» και της Φλωράτου Μαρία-Μάρθα «Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά». Τονίζεται ωστόσο ότι οι φωνολογικές δεξιότητες φρόνιμο είναι να αξιολογούνται κατά την προσχολική ηλικία, διότι μετά την έναρξη του σχολείου δεν αποτυπώνεται κατάλληλα η σχέση τους με την αναγνωστική τους ικανότητα. Με αυτόν τρόπο παιδιά που παρουσιάζουν μια προδιάθεση για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τις φωνολογικές τους δεξιότητες θα μπορούν εύκολα να εντοπίζονται. (Λεγάκη, 2007)

Συνεπώς, ανακεφαλαιώνοντας τα συγκεκριμένα τεστ που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο (επιγλωσσικό ή μεταγλωσσικό) της φωνολογικής επίγνωσης που αξιολογούν, ως προς το τμήμα (συλλαβή ή φώνημα) της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου στο οποίο στηρίζεται η αξιολόγησή τους, ως προς τις επιμέρους διαδικασίες χορήγησης και ως προς το επίπεδο των γνωστικών λειτουργιών που προαπαιτούνται για τη πραγματοποίηση των τεστ (Πόρποδας, 2002).

Έτσι, κάθε φορά που ο εξεταστής κάνει χρήση των τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, που προτάθηκαν προηγουμένως, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με την επιλογή του σωστού τεστ, με τη σύνταξη του τεστ αλλά και με τον τρόπο που θα χορηγήσει τα τεστ προς αποφυγή λαθών (Πόρποδας, 2002).

3.1.2. Ο Ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης στη Διαδικασία της Ανάγνωσης

Τα περισσότερα παιδιά χωρίς καμία σχεδόν υπόδειξη αναπτύσσουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν τον προφορικό λόγο. Ενώ λοιπόν τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει τις πολυπλοκότητες του λόγου, δεν γνωρίζουν ότι ο προφορικός λόγος συνίσταται από μικρές μονάδες ήχων που ονομάζονται «φωνήματα». Η γνώση ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από διακριτούς ήχους φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν. (Λεγάκη, 2007).

Η φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με την ανάγνωση έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών στο επιστημονικό πεδίο της ανάπτυξης της αναγνωστικής λειτουργίας. Μέσα από συγχρονικές και διαχρονικές μελέτες αλλά και μελέτες παρέμβασης (όπως των Adams 1990, Brady & Shankweiler 1991, Goswami & Bryant 1990, Μανωλίτσης 2000, Πόρποδας 2002, Wagner & Torgensen 1987) έχει αποδειχθεί μια καθοριστικής αξίας σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ή αναγνώρισης λέξεων (Αϊδίνη, 2007).

Χαρακτηριστικά, ο Adams (1990) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για τα παιδιά να μπορούν να συνδυάσουν την αντίληψη των φωνημάτων με την γνώση των γραμμάτων. Συγκεκριμένα, στις έρευνες τους οι Porpodas (1999), Adams (1990), Goswami και Bryant (1991) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ελλιπής επίγνωση

των φωνολογικών δομών των προφορικών λέξεων εκδηλώνεται με φτωχή αναγνωστική δεξιότητα, ενώ η επαρκής φωνολογική επίγνωση συνδέεται με υψηλές αναγνωστικές επιδόσεις.

Και ενώ οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν προς την ύπαρξη μιας τέτοιου είδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και μάθηση της ανάγνωσης, δεν μπορούν να αποκαλύψουν αν η φύση αυτής της σχέσης είναι αιτιακή και ποιο είναι το αίτιο και το αποτέλεσμα της σχέσης. Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά δεδομένα, που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψαν τρεις διαφορετικές ερμηνείες για την κατεύθυνση αυτής της σχέσης, όπως ότι:

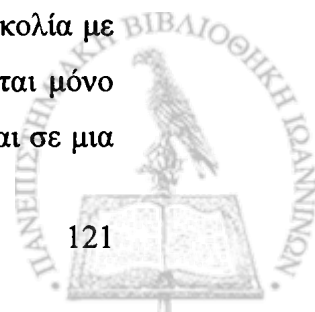
α. Η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης, με την έννοια ότι όχι μόνο την διευκολύνει, αλλά ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή μάθηση της (Πόρποδας, 2002).

β. Εκ διαμέτρου αντίθετη με αυτή τη θέση είναι η δεύτερη άποψη, ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που διευκολύνει την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία προκύπτει ως συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

γ. Σύμφωνα με τη τρίτη άποψη, η φωνολογική επίγνωση είναι και προαπαιτούμενη δεξιότητα αλλά και συνέπεια της αναγνωστικής ικανότητας, άρα όχι μόνο την επηρεάζει αλλά επηρεάζεται και από αυτή (Λεγάκη, 2007).

Θερμοί υποστηρικτές της πρώτης άποψης υπήρξαν οι μεταξύ άλλων βρετανοί καθηγητές Peter Bryant και Usha Goswami. Σε αυτή την περίπτωση η αιτιώδης επίδραση είναι προς τη μεριά της αναγνωστικής ικανότητας (Αναστασίου, 1998). Η πρώτη λοιπόν άποψη για την ύπαρξη μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι για να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, πρέπει να γνωρίζουν την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Πόρποδας, 2002). Αυτή η γραφημική-φωνημική αντιστοιχία είναι ευκολότερη σε εκείνα τα παιδιά που προηγουμένως έχουν συνειδητοποιήσει την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (Gough & Hillinger 1980, Gough & Tunmer 1986, Stanovich 1986).

Η Cornwall (1992) στην έρευνα της βρήκε ότι δραστηριότητες φωνολογικής ανάλυσης βελτιώνουν τις επιδόσεις στην ανάγνωση, αποδεικνύοντας την ευκολία με την οποία τα παιδιά συσχετίζουν ήχο και σύμβολο και κατά συνέπεια την ευκολία με την οποία αναγνωρίζουν τις λέξεις. Η φωνολογική επίγνωση δεν περιορίζεται μόνο στην γνώση των διαφόρων φωνημάτων μέσα στις λέξεις αλλά αναφέρεται και σε μια



πληθώρα δεξιοτήτων που την απαρτίζουν. Για παράδειγμα, μια σειρά από δεξιότητες (βλ. προηγούμενη ενότητα) όπως, ομοιοκαταληξίας και παρήχησης παρουσιάζονται ως οι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες για την εξέλιξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. (Λεγάκη, 2007).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η φωνολογική επεξεργασία παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κατάκτηση της ανάγνωσης, όπως υποστηρίζεται από την Goswami (1990). Μάλιστα, το επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας μπορεί να προβλέψει την ταχύτητα και την εγκυρότητα με την οποία αντιλαμβάνεται ένα παιδί το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει. Με έρευνα της Goswami και των συνεργατών της (1997) διευκρινίζεται ότι η φωνολογική ενημερότητα επιτρέπει στα παιδιά να διακρίνουν φωνολογικά τμήματα μέσα στις προφερόμενες λέξεις και να τα μετατρέπουν σε γράμματα.

Συνεπώς, προκύπτει μια γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης, η οποία βασίστηκε σε μια σειρά από αποδεδειγμένες διαπιστώσεις (Πόρποδας, 2002). Όπως δηλαδή το γεγονός ότι, η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας έχει άμεση σχέση με την ικανότητα για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Backman κ.ά., 1984), ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες χειρίζονται με ικανότητα τους κανόνες της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση (Pace & Golinoff, 1976·Shankweiler & Liberman, 1972), ότι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να «προβλέψει» τα επίπεδα της αναγνωστικής επίδοσης (Jorm, 1983) και ότι μόνο οι καλοί αναγνώστες παρουσιάζουν καλές επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής ανακωδικοποίησης (Morais κ.ά., 1987).

Αξίζει όμως να αναφερθούν κάποιες από τις πολύ σημαντικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες αλλά και στην Ελλάδα προκειμένου να αποδειχθεί ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην διευκόλυνση της μάθησης της ανάγνωσης. Στη Μ. Βρετανία, οι Bryant και Bradley (1983, 1985) από τους κύριους εκπροσώπους της πρώτης άποψης υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντικός πρόδρομος της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας κατά τη προσχολική ηλικία τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες για καλύτερη μάθηση της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Πόρποδας, 2002). Ιδίως, η εξάσκηση των παιδιών σε δοκιμασίες με τη ρίμα και τις φωνημικές ομοιότητες των λέξεων

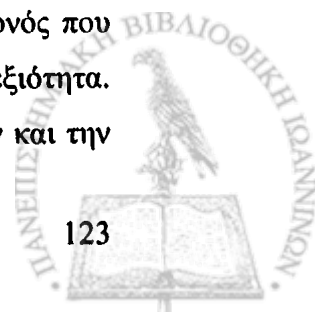


διευκολύνουν σημαντικά τα παιδιά στις φωνολογικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση (Bryant, 1990·Goswami, 1997), αν και πολλοί ερευνητές (Stanovich et al., 1984·Yopp, 1988) δεν θεωρούν την ικανότητα για ρίμα κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης (Αναστασίου, 1998).

Στις ΗΠΑ για την απόδειξη της συγκεκριμένης θέσης, η Isabelle Liberman στήριξε τις έρευνες της στο γεγονός ότι ο γραπτός λόγος, τον οποίο καλείται να διαβάσει το παιδί, είναι ένα είδος αναπαράστασης του προφορικού λόγου ανάλογα με το σύστημα γραφής που χρησιμοποιείται (π.χ. σε επίπεδο λέξης ή μορφήματος για τα λογογραφικά συστήματα γραφής, σε επίπεδο συλλαβής για τα συλλαβικά και φωνήματος για τα αλφαβητικά). Επομένως, η αναγνωστική δυσκολία που πιθανό να εκδηλώσει το παιδί συνδέεται με την ελλιπή απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας (Liberman κ.ά., 1971·Shankweiler & Liberman, 1972· Liberman, 1973). Κατ' επέκταση, για την αντιμετώπιση της αναγνωστικής δυσκολίας απαιτείται αρχικά η επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και ύστερα, η γνώση της φωνημικής-γραφημικής αντιστοιχίας (Πόρποδας, 2002).

Ιδιαίτερα γνωστές για τη σπουδαιότητα τους είναι οι έρευνες του Ingvar Lundberg και των συνεργατών του (Lundberg, 1985·Lundberg κ.ά., 1980, 1988, 1991) στη Σουηδία, διότι πρόκειται για διαχρονικές έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε μια διαχρονική του έρευνα προσδιόρισε το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών ηλικίας περίπου 6 ετών, προτού μάθουν να διαβάζουν και αργότερα κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου μελέτησε τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν αποτέλεσαν τεκμήριο για την ύπαρξη μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ της ικανότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας να αντιλαμβάνεται τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου και την εκ των υστέρων αναγνωστική του δεξιότητα (Πόρποδας, 2002).

Συν τοις άλλοις, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών φανερώνουν πως μια εκπαίδευση, ακόμη και σύντομης διάρκειας, των φωνολογικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο επιδρά θετικά όχι μόνο στο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αλλά και στην απόκτηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Lundberg (1994) η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου, γεγονός που ανάγει τη φωνολογική επίγνωση σε μια σπουδαία προαναγνωστική δεξιότητα. Άλλωστε η έρευνα των Lundberg και των συνεργατών του (1988) ανέφεραν και την



πιθανότητα ύπαρξης αιτιατής σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (Αναστασίου, 1998). Τα ανωτέρω ευρήματα ενισχύθηκαν και με την έρευνα των Schneider κ.ά. (1997) στη Γερμανία, η οποία ήταν παρόμοια με την έρευνα των Lundberg και των συνεργατών του (1988).

Λίγο αργότερα, η Virginia Mann με τις έρευνες της (Mann, 1984, 1986·Mann & Ditunno, 1990·Mann & Liberman, 1984·Mann κ.ά., 1987) απέδειξε ότι «η επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου (στο επίπεδο της φωνημικής και συλλαβικής διαφοροποίησης των λέξεων) κατά το προαναγνωστικό στάδιο μπορούσε να αποτελέσει προγνωστικό στοιχείο της αναγνωστικής επίδοσης» (Πόρποδας, 2002, σ.244). Στη διερεύνηση του θέματος έρχονται να προστεθούν και οι έρευνες της Rebecca Treiman (Baron & Treiman, 1980·Treiman, 1985, 1987·Treiman & Baron, 1981·Treiman & Chafetz, 1987·Treiman & Zukowski, 1988, 1991), οι οποίες συνέβαλαν στην απόδειξη της σχέσης της φωνολογικής επίγνωσης με την μάθηση της ανάγνωσης αλλά και της ορθογραφημένης γραφής, μάλιστα η φωνολογική επίγνωση διευκολύνει ακόμη περισσότερο ορισμένες πλευρές της ανάγνωσης (όπως την ανάγνωση ψευδολέξεων) λόγω του ιδιαίτερα σημαντικού της ρόλου στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Ενώ από τα ευρήματα των ερευνών προκύπτει ότι η φωνημική επίγνωση και η επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής των λέξεων διαδραματίζουν ένα πιο καθοριστικό ρόλο στη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας.

Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι αν τα παραπάνω δεδομένα ερευνών μπορούν να έχουν εφαρμογή στην ελληνική γλώσσα, η οποία παρουσιάζει ένα πιο επιφανειακό μορφοφωνημικό σύστημα γραφής, σταθερό στο συσχετισμό γραφήματος-φωνήματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από κάθε ελληνική έρευνα (Πόρποδας, 1989·Porpodas, 1989, 1990, 1991a, 1991b, 1995a, 1999·Πόρποδας & Παλαιθοόδωρου, 1990·Πόρποδας & Γκατσοπούλου, 1990·Πόρποδας & Φράντζη, 1990·Πόρποδας, Καραντζής & Τσιούπρας, 1991·Aidinis & Nunes, 2001·Nikolopoulos & Porpodas, 2001·Chitiri & Porpodas, 2002·Τάφα, 1997·Παπούλια-Τζελέπη, 1997), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά, τα οποία κατά την προσχολική ηλικία ή και κατά το προαναγνωστικό στάδιο είχαν αντιληφθεί ότι ο προφορικός λόγος της ελληνικής γλώσσας έχει φωνημική και συλλαβική δομή έμαθαν καλύτερα να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Πόρποδας, 2002).

Συνεπώς, και για την ελληνική γλώσσα αποδείχθηκε ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου διευκολύνει σημαντικά τη μάθηση της ανάγνωσης και μάλιστα ιδιαίτερα για τη κρίσιμη ηλικία της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου δεδομένου ότι η επίδρασή της δε φαίνεται να είναι μακροχρόνια (μειώνεται σταδιακά μετά το τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, θα ήταν ακόμη επισφαλές να θεωρήσουμε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουμε μας επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Ένας από τους κύριους υποστηρικτές της δεύτερης άποψης είναι ο Jose Morais, από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. Σε αυτή την περίπτωση η αιτιώδης επίδραση είναι προς τη μεριά της φωνολογικής επίγνωσης (Αναστασίου, 1998). Ο Morais και οι συνεργάτες του (1979) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που διευκολύνει τη κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης με μια σειρά ερευνών σε αναλφάβητους ενήλικους. Συνέκριναν το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των αναλφάβητων ενηλίκων με εκείνο των πρώην αναλφάβητων και υπέθεσαν ότι αν η μάθηση της ανάγνωσης είναι προϋπόθεση της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης τότε η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης θα έπρεπε να ήταν πολύ κατώτερη σε σύγκριση με την επίδοση των ενηλίκων που είχαν ήδη μάθει να διαβάζουν και να γράφουν. Σύμφωνα με τα ευρήματα η υπόθεση επαληθεύτηκε και έτσι ο Morais και οι συνεργάτες του μπόρεσαν να ισχυριστούν με εγκυρότητα ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Σημαντική ενίσχυση δέχθηκε η δεύτερη άποψη από την έρευνα των Read, Zhang, Nie και Ding (1986). Το συμπέρασμα των συγκεκριμένων ερευνητών δεν ήταν απλώς ότι η φωνολογική επίγνωση διευκολύνεται από τη μάθηση της ανάγνωσης αλλά συγκεκριμένα ότι η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης ενισχύεται περισσότερο από τη μάθηση της ανάγνωσης ενός αλφαβητικού γραπτού συστήματος, μιας και η αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων ενδέχεται να είναι πιο ακριβής από ότι σε ένα λογογραφικό σύστημα γραφής. Σε παρόμοια έρευνα και η Mann (1986) υποστήριξε ότι η φωνημική επίγνωση κατακτάται σχετικά πιο εύκολα όταν η μάθηση της ανάγνωσης υλοποιείται σε αλφαβητικό και όχι συλλαβικό σύστημα γραφής, αλλά σίγουρα σε μια τέτοιου είδους κατάκτηση επενεργούν και



άλλοι γνωστικοί παράγοντες που είναι κοινοί σε ανθρώπους που μαθαίνουν ανάγνωση (Πόρποδας, 2002).

Οι οπαδοί της τρίτης άποψης (π.χ. για την αγγλική γλώσσα ο Charles Perfetti και οι συνεργάτες του, 1987, κ.ά) στηρίχθηκαν τόσο στην παραδοχή ότι η επίγνωση ότι ο προφορικός λόγος απαρτίζεται από φωνήματα διευκολύνει αρχικά το παιδί να κατανοήσει τη δομή του αλφαβητικού συστήματος γραφής και να ορίσει ακριβώς τη σχέση γραφημάτων-φωνημάτων (η οποία επιδρά ευνοϊκά στη μάθηση της ανάγνωσης) αλλά όσο και στο γεγονός ότι η μάθηση της ανάγνωσης έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Ο Perfetti και οι συνεργάτες του (1987) σε μια μακροχρόνια και συγκριτική τους έρευνα σε παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου θα εκφράσουν την «υπόθεση της αμοιβαίας αιτιότητας», θεωρώντας ότι η επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και η αναγνωστική λειτουργία είναι διεξαρτώμενες (Αναστασίου, 1998). Πρόκειται δηλαδή για μια αλληλεπίδραση κατά την οποία η αρχική συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και η συνεχής διδασκαλία της ανάγνωσης βελτιώνει ακόμη περισσότερο το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών με την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Οι Shankweiler και Liberman (1976) εξετάζοντας τη σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν τα παιδιά στην δεξιότητα της φωνημικής κατάτμησης στην ηλικία των 6 ετών, οδηγήθηκαν στην υπόθεση πως γι' αυτή τη βελτίωση ευθύνεται και η διδασκαλία της ανάγνωσης, η οποία αρχίζει για τα παιδιά αυτήν την περίοδο, αν και δεν αποκλείουν το γεγονός ότι μπορεί να είναι απόρροια της γενικότερης γνωστικής τους ανάπτυξης (Αναστασίου, 1998). Επιπλέον και από την έρευνα του Hatcher (Hatcher, 1994· Hatcher κ.ά., 1994). προκύπτει ότι παιδιά που είχαν εξασκηθεί σε δεξιότητες ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Παρόλα αυτά, η Goswami (1990) επισημαίνει ότι είτε η φωνολογική επίγνωση είναι πρόδρομος είτε είναι αποτέλεσμα της αναγνωστικής ικανότητας δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η στενή σχέση των δύο (Λεγάκη, 2007).

3.1.3. Ο Ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Πολλές από τις ερευνητικές ομάδες που αναφέραμε ασχολήθηκαν με τον έλεγχο και το καθορισμό του ρόλου της φωνολογικής επίγνωσης και σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Ιδιαίτερα οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην εξέταση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης σε περιπτώσεις δυσλεξίας. Τα δυσλεξικά παιδιά, όπως αναπτύξαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν παρουσιάζουν αδυναμίες ούτε ως προς τη νοητική ικανότητα αλλά και ούτε ως προς τη χρήση του προφορικού τους λόγου παρά μόνο ελλείμματα στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Οι συγκεκριμένες έρευνες στήριξαν τις υποθέσεις τους στη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης και προσπάθησαν να επαληθεύσουν την υπόθεση ότι αυτή η χαμηλού επιπέδου επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου που παρουσιάζει το δυσλεξικό παιδί ευθύνεται ως ένα βαθμό για τη δυσκολία που συναντά στο να μάθει να διαβάζει και να γράφει ορθογραφημένα (Πόρποδας, 2002).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα δυσλεξικά παιδιά συναντούν διάφορες γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες συνδέονται αρχικά με ανεπάρκειες στις φωνολογικές δεξιότητες. Αυτή η υπόθεση γνωστή και ως υπόθεση φωνολογικής ανεπάρκειας (phonological deficit hypothesis), η οποία αποτελεί το κυρίαρχο πλαίσιο εργασίας (μοντέλο) στον ερευνητικό χώρο τα τελευταία 20 χρόνια, υποστηρίζει πως στο πυρήνα των δυσλεξικών δυσκολιών βρίσκεται μια βαθύτερη ανεπάρκεια στην επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών. Ακόμη θεωρείται ότι και οι γραμματικές, συντακτικές ή άλλες γλωσσικές δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία οφείλονται σε αυτές ακριβώς τις ανεπάρκειες που εκδηλώνουν σε φωνολογικό επίπεδο (Αναστασίου, 1998).

Σήμερα, παρατηρείται μια ευρύτερη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι στη δυσλεξία υπάρχουν ανεπάρκειες σχετικά με την επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων του προφορικού λόγου. Πολλοί μάλιστα είναι οι ερευνητές που θεωρούν ότι στον πυρήνα της δυσλεξίας βρίσκεται το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης με έναν από τους πρώτους εκφραστές αυτής της υπόθεσης να είναι ο Stanovich (1988). Ενώ, λίγο αργότερα ο Rack και οι συνεργάτες του (Rack et al., 1992) συμφώνησαν με



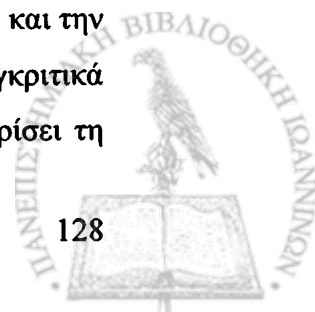
την «υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας» και δήλωσαν επίσης πως οι βαθύτερες δυσκολίες της δυσλεξίας συναντώνται στο φωνολογικό επίπεδο (Αναστασίου, 1998).

Σε έρευνα που διενήργησε η Brady (1986) συμπέρανε ότι οι φωνολογικές αδυναμίες εμφανίζονται κατά κύριο λόγο σε φτωχούς αναγνώστες, οι οποίοι επιπλέον υστερούν και στη μεταγλωσσική ενημερότητα φωνολογικών δομών. Φυσικά, υπήρξαν και πολλές άλλες έρευνες που μελέτησαν το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στη δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφημένα. Μια από τις βασικές ήταν του Lundberg (1989) σε δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 8 ετών, τα οποία συνέχιζαν να παρουσιάζουν ένα χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αν και είχαν εξασκηθεί σε επιμέρους φωνολογικές δεξιότητες. Με συνέπεια, η δυσκολία φωνολογικής επίγνωσης που σημειώσαν, να θεωρηθεί ως γνωστική αδυναμία στα περισσότερα παιδιά, η οποία μάλιστα ευθύνεται και για την ειδική τους δυσκολία να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν (Πόρποδας, 2002).

Σε άλλη έρευνα σε δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 15 ετών, ο Lundberg και ο Høien (1991) εξέτασαν το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης συγκριτικά με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κανονικών αναγλωστών. Εφόσον αξιολογήθηκαν σε όλες τις επιμέρους ικανότητες φωνολογικής επίγνωσης για να διαπιστωθεί το επίπεδο τους παρατηρήθηκε πως οι δυσλεξικοί έφηβοι παρουσίαζαν έλλειμμα σε όλες τις φωνολογικές δεξιότητες. Επομένως, το πρόβλημα αυτών των παιδιών ήταν ειδικό και εστιαζόταν αποκλειστικά στο φωνολογικό σύστημα (Πόρποδας, 2002).

Την ίδια περίοδο πραγματοποιούνται και οι έρευνες της Snowling και του Hulmes (Hulme & Snowling, 1992a, 1992b· Snowling & Hulme, 1989· Snowling κ.α., 1986) αλλά και άλλων ερευνητών (Campbell & Butterworth, 1985· Funnell & Davidson, 1989), σύμφωνα με τις οποίες οι δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών αποτυπώνονται επαρκώς στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης αλλά και σε τεστ φωνολογικής βραχύχρονης μνήμης και προφορικής ονοματοθεσίας (verbal naming). Επιπλέον, οι Snowling, Goulandris και Stackhouse (1994) τόνισαν πως ο βαθμός και η σοβαρότητα της φωνολογικής δυσκολίας των παιδιών μπορεί πέρα από την ύπαρξη της αναγνωστικής τους δυσκολίας, να ορίσει και τη φύση αυτής.

Εύλογα λοιπόν, με βάση τα παραπάνω γεννώνται τα ερωτήματα: Ποιες είναι οι φωνολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το δυσλεξικό παιδί στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή; Ποιες διαδικασίες διαφέρουν στο δυσλεξικό παιδί συγκριτικά με το κανονικό αναγνώστη; Ο Vellutino (1987) στην προσπάθειά του να ορίσει τη



δυσλεξία, την χαρακτήρισε ως μια γλωσσική ανεπάρκεια που οφείλεται κυρίως σε δυσκολία στη φωνολογική κωδικοποίηση και στη φωνημική κατάτμηση, καθώς και σε μια σειρά από άλλους παράγοντες (π.χ. φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου κ.ά.).

Όπως έχει ήδη σημειωθεί τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν κακές αποκωδικοποιητικές δεξιότητες και καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Σε προηγούμενο κεφαλαίο (βλ. κεφ., 1^ο, εν., 1.2) έχει τονιστεί πως η διαδικασία της αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση διεκπεραιώνεται μέσα από δύο ξέχωρες υποδεξιότητες ή στρατηγικές:

- τις φωνολογικές αποκωδικοποιητικές δεξιότητες (phonological decoding skills) ή «φωνητική» στρατηγική (phonics), και
- την «ορθογραφική επεξεργασία» (orthographic processing) ή «άμεση αναγνώριση» (direct recognition).

(Αναστασίου, 1998).

Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με δυσλεξία εκδηλώνουν περισσότερο δυσκολία φωνητικής αποκωδικοποίησης και λιγότερο άμεσης αναγνώρισης των λέξεων. Συνεπώς, υποστηρίχτηκε πως η δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών έγκειται στην αδυναμία εφαρμογής των κανόνων γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση νέων λέξεων (Αναστασίου, 1998).

Άλλοι ερευνητές, βασιζόμενοι στο- συνδυαστικό μοντέλο ανάπτυξης των αποκωδικοποιητικών αναγνωστικών ικανοτήτων των Seidenberg και McClelland (1989), οι οποίες εξελίσσονται σε δύο επίπεδα αναπαράστασης, στο ορθογραφικό επίπεδο και στο φωνολογικό επίπεδο, υποστήριξαν πως οι δυσκολίες τους δεν είναι μόνο δυσκολίες φωνημικής ανάλυσης και γνώσης των κανόνων αντιστοιχίας αλλά και αδυναμία φωνολογικής αναπαράστασης των λέξεων. Σημαντικά αποδεικτικά στοιχεία αποτελούν οι δυσκολίες τους γενικά στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών και όχι μόνο σε επίπεδο φωνημικής επίγνωσης. Με γνώμονα τη συγκεκριμένη θεώρηση η δυσλεξία εμφανίζεται με ένα έλλειμμα τόσο στην φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων όσο και στην αναδόμηση αυτών των λέξεων, με την οποία καθώς φαίνεται συμφωνεί και η Goswami (1997) (Αναστασίου, 1998).

Ακόμη και η Snowling (1995) προσθέτει ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεδομένης της φωνολογικής ανεπάρκειας τους, αρχίζουν να διαβάζουν έχοντας ένα σοβαρό μειονέκτημα. Δεν μπορούν να προβούν στην αναπαράσταση των γραμμάτων με τα αντίστοιχα φωνήματα των λέξεων γεγονός που αποτυπώνεται στη χαμηλή

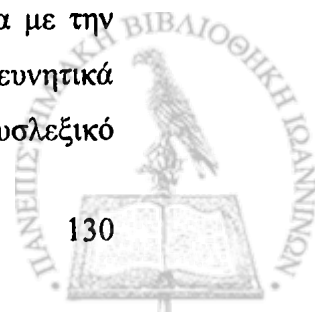


αναγνωστική ευχέρεια που εμφανίζουν (Αναστασίου, 1998). Η συγκεκριμένη δυσκολία των παιδιών διακρίνεται καλύτερα κατά την ανάγνωση ψευδολέξεων δεδομένου ότι πρόκειται για μια δοκιμασία που προϋποθέτει τη φωνημική κατάτμηση, όπως φανερώνουν μια σειρά από έρευνες (Rack et al., 1992·Olson et al., 1989) που έρχονται να ενισχύσουν τη θεωρία πως «στη δυσλεξία υπάρχουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, δηλαδή στη «φωνητική» στρατηγική ή, κατά μια άλλη εκδοχή, στις φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων» (Αναστασίου, 1998, σ170).

Βέβαια, υπάρχουν έρευνες που διαφωνούν πως η ανάγνωση των ψευδολέξεων αποτελεί σημαντικό κριτήριο για το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης με σημαντικά επιχειρήματα την ηλικία και τη διδασκαλία. Δηλαδή, οι εν λόγω έρευνες στηρίζουν τις απόψεις τους πρώτο, στο γεγονός πως τα παιδιά ηλικίας 7 ετών δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την δεξιότητα να αποκωδικοποιούν τεχνητές χωρίς σημασία λέξεις και δεύτερο, σε εκείνες τις περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών, τα οποία μετά από παρακολούθηση ενός ειδικού προγράμματος στη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία παρουσίασαν βελτίωση στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Όταν και η Goswami (1997) σε μελέτες της κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα αιτιολόγησε πως τα δυσλεξικά παιδιά που δεν εμφανίζουν δυσκολία ως προς την ανάγνωση ψευδολέξεων είναι γιατί την αντισταθμίζουν με τη χρήση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των συγκεκριμένων λέξεων (Αναστασίου, 1998).

Σε ποια επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης θα εκδηλώσουν τις φωνολογικές τους ανεπάρκειες τα δυσλεξικά παιδιά, αυτά διαφέρουν από χώρα σε χώρα λόγω των διαφορετικών ορθογραφικών συστημάτων. Για παράδειγμα, σε αδιαφανή αλφαβητικά συστήματα, όπως το αγγλικό εμφανίζουν ανεπάρκεια και ως προς τα τρία επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης (δηλαδή φωνημικό, συλλαβικό και ενδοσυλλαβικό επίπεδο) ενώ στα διαφανή αλφαβητικά συστήματα, όπως το γερμανικό και το ολλανδικό τα δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 8 με 11 ετών φανερώνουν μια ανεπάρκεια μόνο σε φωνημικό επίπεδο και όχι σε συλλαβικό ή ενδοσυλλαβικό επίπεδο (Αναστασίου, 1998).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να διευκρινιστεί ότι πέρα από τις ανεπάρκειες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά με τις φωνολογικές τους δεξιότητες παρουσιάζουν και ανεπάρκειες, μερικές εκ των οποίων σχετίζονται έμμεσα με την ανεπάρκεια τους στις φωνολογικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία συσχετίζουν έμμεσα τις δυσκολίες που εκδηλώνει το δυσλεξικό



παιδί στη βραχυπρόθεσμη (short-term memory) και μακροπρόθεσμη μνήμη, στην ονομασία αντικειμένων (object naming) και την προφορική επανάληψη ψευδολέξεων (non-word repetition) με τη δυσκολία του στη φωνολογική επίγνωση. Δείχνοντας μια σύνθετη σχέση αναγνωστικής δυσκολίας-βραχυπρόθεσμης μνήμης ή μακροπρόθεσμης μνήμης ή ονομασίας αντικειμένων ή επανάληψης ψευδολέξεων-φωνολογικής κωδικοποίησης. Επομένως, όλες οι παραπάνω δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών τεκμηριώνονται ως δυσκολίες ανάκτησης των φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων που γνωρίζουν είτε από τη βραχυπρόθεσμη είτε από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, διότι το παιδί καλείται σε όλες τις περιπτώσεις να προβεί σε μνημονική ανάκληση η οποία γίνεται στη βάση μιας φωνολογικής αναπαραστάσης (Αναστασίου, 1998).

Για την ελληνική γλώσσα, οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει από την Ερευνητική και Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής του Πανεπιστημίου Πατρών υπό τον καθηγητή Κωνσταντίνο Πόρποδα (Porpodas, 1995a·Πόρποδας, 1996, 1997·Πόρποδας & Δημάκος, 2002) και οι οποίες συνέκλιναν προς την άποψη πως τα δυσλεξικά παιδιά παρουσίασαν έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και μάλιστα σε επίπεδο φωνημικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, δύο μελέτες περίπτωσης σε δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 9 ετών ενίσχυσαν την ανωτέρω θέση παρατηρώντας ότι ενώ η επίδοση τους σε τεστ συλλαβικής κατάτμησης ήταν σε κανονικά για την ηλικία τους επίπεδα, η επίδοσή τους στα τεστ φωνημικής επίγνωσης ήταν χαμηλή. Μάλιστα, σε πιο πρόσφατη έρευνα του ο Πόρποδας (1999) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ο καλύτερος ανιχνευτής μαθησιακών δυσκολιών και στην ελληνική γλώσσα, με δείκτη τις χαμηλές επιδόσεις που επιτυγχάνουν σε όλες τις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης.

Συνεπώς, η φωνολογική επίγνωση, όπως αποδεικνύεται αποτελεί βασική μεταβλητή διαφοροποίησης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, ακόμη και σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό ολοένα και περισσότερο θα πρέπει τα νέα προγράμματα που υιοθετούνται για την αποκατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών να λαμβάνουν υπόψη τους αυτή τη σύνδεση μεταξύ φωνολογικής και αναγνωστικής διδασκαλίας (Αναστασίου, 1998).

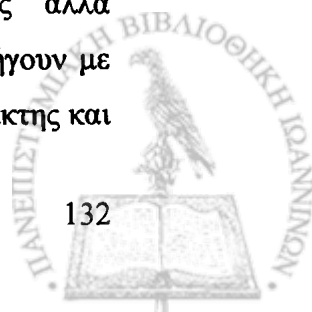
3.2. Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

3.2.1. Τι είναι η Μορφολογική Επίγνωση

Η σημασία της φωνημικής επίγνωσης στην εκμάθηση της αλφαβητικής αρχής είναι γερά θεμελιωμένη (Goswami & Bryant, 1990·Gough, 1996·Share, 1995). Μολονότι αναγνωρίζεται ότι η ανάγνωση και φωνολογική επίγνωση είναι αμοιβαία συνδεδεμένες, η αδυναμία ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι σημαντική αιτία ειδικών δυσκολιών στη μάθηση της ανάγνωσης (Goswami & Bryant, 1990·Snowling, 1980). Τα προβλήματα με τη διαχείριση γραφημάτων είναι άμεσα συνδεδεμένα με την δυσκολία αναγνώρισης, απομόνωσης και χειρισμού των φωνημάτων. Επιπλέον, η αδυναμία να ολοκληρώσει τις δοκιμασίες της φωνολογικής επίγνωσης αντανακλά μια γενική αδυναμία στην φωνολογική επεξεργασία (McBride-Chang, 1996·Olson, 1994·Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993).

Σε αλφαβητικά συστήματα οι γραπτές μονάδες φέρουν τόσο μορφολογικές όσο και φωνολογικές πληροφορίες και υπάρχουν όλο και περισσότερες ενδείξεις ότι όχι μόνο τα φωνήματα αλλά και τα μορφήματα είναι επεξεργάσιμα στο αλφάβητο. Η Μορφολογία αναφέρεται σε ένα πιο οργανωμένο επίπεδο της γλώσσας που ασχολείται με τις μικρότερες μονάδες που έχουν νόημα: τα μορφήματα. Για παράδειγμα, η αγγλική λέξη “unacceptable” περιέχει τρία μορφήματα (un, accept, able) και το νόημα της λέξης προκύπτει από το σύνολο σχεδόν του συνδυασμού των επιμέρους μορφημάτων. Υπάρχουν διάφορα είδη μορφημάτων: ρίζες, που μπορεί ή όχι να είναι λέξεις (“accept”), και δεσμευμένα μορφήματα, τα οποία δεν μπορεί να είναι λέξεις, το πρόθημα (“un”) και το επίθημα (“able”). Έτσι, το νόημα μιας άγνωστης λέξης μπορεί να εικαστεί από την ανάλυση της στα μορφημικά της συστατικά, ή, αντίστροφα νέες λέξεις μπορεί να δημιουργηθούν από το συνδυασμό των μορφημάτων (Clark & Berman, 1984, όσον αφορά την παραγωγική μορφολογία σε μικρά παιδιά).

Τα μορφήματα μεταφέρουν φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες. Στη γαλλική γλώσσα ως επίσης και σε βαθιά ορθογραφικά συστήματα, όπως το αγγλικό, προφέρονται καλύτερα σε μορφολογικό επίπεδο από ότι σε φωνολογικό επίπεδο. Για παράδειγμα, η γαλλική λέξη “femme” (γυναίκα), προφέρεται /fAm/²⁹ θεωρείται παράτυπη από φωνολογικής άποψης αλλά μορφολογικώς κανονική. Υπάρχουν ακόμη πολλές λέξεις, οι οποίες καταλήγουν με ένα γράμμα (σύμφωνο), το οποίο χρησιμεύει άλλοτε σαν ένας κλινόμενος δείκτης και



άλλοτε σαν παραγωγικός δείκτης: όπως στη γαλλική λέξη “chat” (γάτα) το σιωπηλό “t” ακούγεται στο θηλυκό “chatte” και στο παράγωγο τύπο “chaton” (γατάκι). Συνεπώς, οι μορφολογικές και φωνολογικές πληροφορίες είναι κωδικοποιημένες στην ορθογραφία. Από μια πειραματική άποψη, οι Cole et al., (1997) και Feldman (1995) στις μελέτες τους έχουν δείξει ότι οι έμπειροι αναγνώστες επεξεργάζονται τις μορφολογικές πληροφορίες όταν διαβάζουν απομονωμένες λέξεις.

Στην αγγλική γλώσσα, τρεις τύποι μορφολογικά περίπλοκων λέξεων έχουν αναγνωριστεί:

- οι κλιτές,
- οι παράγωγες και
- οι σύνθετες.

Οι κλιτές λέξεις έχουν οριστεί ως οι βασικές λέξεις με καταλήξεις, οι οποίες λειτουργούν σαν γραμματικοί δείκτες και ανιχνεύονται με τη χρήση μορφολογικών μεθόδων προκειμένου να σχηματίσουν κλιτούς τύπους λέξεων από ένα λέξημα. Αυτές μπορούν να συμβούν και πέρα από τις παραγωγικές καταλήξεις (πρόσθετη κατάληξη). Δίνουν συντακτικές πληροφορίες για το γένος, τον αριθμό, το πρόσωπο, την όψη, τον χρόνο κ.α. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν τύποι που είναι πλήρως θεμελιωμένοι και ενταγμένοι στο διάλογο. Στη συνέχεια, παράγωγες θεωρούνται οι νέες λέξεις, οι οποίες προκύπτουν από άλλες λέξεις με την προσθήκη παράγωγων καταλήξεων. Αυτές τείνουν να προσκολλώνται δίπλα στη ρίζα της λέξης. Έτσι, δημιουργούνται τύποι που δεν είναι απαραίτητα εδραιωμένοι και να χρειάζονται τη προσθήκη κλιτών τύπων για να χρησιμοποιηθούν στην ομιλία. Τέλος, ως σύνθετη ορίζεται η λέξη, η οποία σχηματίζεται από την ένωση δύο ή περισσότερων γραπτών λέξεων μαζί. Μάλιστα, τα συνθετικά μέρη των σύνθετων λέξεων αποτελούν τα ίδια ανεξάρτητες λέξεις (ελεύθερα μορφήματα) (Pirkola, 2001).

Οι γλωσσολόγοι διαφωνούν κατά πόσο οι κλιτές και παράγωγες λέξεις αποτελούν ξεχωριστές κατηγορίες. Η εξήγηση που συνήθως δίνεται είναι ότι οι κλιτές λέξεις περιλαμβάνουν τη προσθήκη μιας ή περισσότερων καταλήξεων, οι οποίες αλλάζουν το γραμματικό ρόλο της λέξης αλλά δεν αλλάζουν συντακτική κατηγορία ή το νόημα τους, αν και οι παράγωγες λέξεις συνεπάγονται τη προσθήκη προθημάτων (prefixes) ή επιθημάτων (suffixes), τα οποία συχνά συνεπάγονται αλλαγές τόσο στο νόημα όσο και στη συντακτική κατηγορία. Η αγγλική γλώσσα είναι πλούσια σε παράγωγες και σύνθετες λέξεις αλλά υπάρχουν σχετικά λίγοι κλιτοί δείκτες (Carlisle, 2004).

Οι περισσότεροι μαθητές της πρώτης δημοτικού χρησιμοποιούν τους κατάλληλους μορφο-φωνολογικούς κανόνες για το σχηματισμό των κλιτών λέξεων (Berko, 1958). Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν το μόρφημα που δηλώνει το παρελθοντικό χρόνο, το οποίο αντιστοιχεί με το τελευταίο σύμφωνο της βασικής λέξης (π.χ. "srowed" με /d/). Επομένως, αν και τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν αρκετές κλίσεις πριν την έναρξη της επίσημης φοίτησης τους στο σχολείο, δεν ισχύει το ίδιο με τις παράγωγες λέξεις. Διότι, στις παράγωγες λέξεις περισσότερο από ότι στις κλιτές η πολυπλοκότητα των μορφο-φωνολογικών λέξεων δυσκολεύει ιδιαίτερα την εκτίμηση των παιδιών για τη μορφολογική δομή πολλών λέξεων. Άρα όπως έχει ανακαλυφθεί το παιδί μεταξύ των τάξεων της τρίτης και πέμπτης δημοτικού αυξάνει τη γνώση των κλιτών, σύνθετων και παράγωγων λέξεων. Βέβαια, μεγάλη σημασία παρουσιάζει ο αξιοπρόσεκτα μεγάλος αριθμός παράγωγων λέξεων που μαθαίνουν τα παιδιά αυτή την περίοδο. Ο οποίος υπερβαίνει κατά πολύ τον αριθμό των βασικών λέξεων που κατακτώνται.

Η αναγνώριση μορφημάτων σε λέξεις και η εκμάθηση τύπων για το σχηματισμό λέξεων ξεκινά στα προσχολικά χρόνια, για τα περισσότερα παιδιά αυτή η περίοδος ορίζεται γύρω στην ηλικία των τεσσάρων, κατά την οποία αρθρώνουν κυρίως λέξεις (Brown, 1973·Clark, 1982). Οι MacWinney (1978) και Clark (1982, 1992), μεταξύ άλλων, ασχολήθηκαν με τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν τις αρχές της μορφολογικής σύνθεσης. Η έρευνα, ωστόσο, αποκάλυψε ότι τα παιδιά μαθαίνουν τα τυπικά μέρη μιας λέξης από την εμπειρία τους με την γλώσσα. Εντούτοις, προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα ότι θεωρούν αυτά τα μέρη ως αρχικά-τελικά συμπληρώματα για τη δημιουργία νέων λέξεων και τα οποία προσδίδουν συγκεκριμένα νοήματα. Δηλαδή, ένα πρόθεμα ή ένα επίθημα μπορεί να προσκολληθεί σε διαφορετικές βάσεις λέξεων μεταφέροντας κατάλληλα νοήματα, σύμφωνα πάντοτε με τις βασικές αρχές της μορφολογικής σύνθεσης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν πρόσβαση σε αρχές για το σχηματισμό λέξεων που είναι περισσότερο κοινές και σε προσφύματα που είναι πιο παραγωγικά.

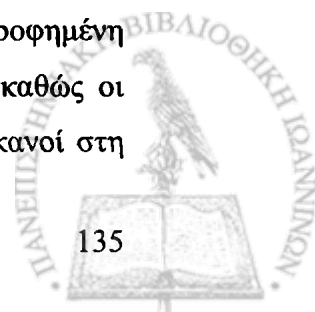
Επίσης, μαθαίνουν όχι μόνο την αναπαράσταση του βασικού τύπου σε μια παράγωγη λέξη (π.χ. την ανίχνευση της βασικής λέξης «run» στη λέξη «running») αλλά και άλλες παραλλαγές. Στην αρχή της φοίτησης τους στο δημοτικό σχολείο μαθαίνουν κανονικά φωνολογικούς τύπους, όπως η αλλαγή φωνήεντος-συμφώνου (π.χ. five-fifth, wife-wives) ενώ μαθαίνουν ακόμη αλλόμορφους τύπους παρελθοντικού χρόνου και τον πληθυντικό αριθμό.



Οι μεταγλωσσικές ικανότητες έχουν αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας στην απόκτηση της ανάγνωσης. Η μορφολογική επίγνωση, ως μέρος των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, αφορά την εικόνα της γλώσσας και τη χρήση της. Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση της παρουσίας των μορφημάτων (οι μικρότερες μονάδες νοήματος στη γλώσσα). Η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δοκιμασιών, τα οποία εξετάζουν τον επιδέξιο χειρισμό των μορφημικών μονάδων. Μάλιστα, μπορεί να διαφέρουν ως προς το επίπεδο του ελέγχου και κατά μήκος μιας περισσότερο ή λιγότερο αναλυτικής γνώσης. Ένα παράδειγμα μορφολογικής επίγνωσης είναι να συνειδητοποιεί το παιδί ότι τα νοήματα των παρακάτω λέξεων σχετίζονται π.χ. *create, creation, creative, creator, recreate* (δηλαδή: δημιουργώ, δημιουργία, δημιουργικός, δημιουργός, ξαναδημιουργώ) (Kuo & Anderson, 2006). Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη μελέτη (Casalis & Louis-Alexandre, 2000), οι διάφορες μορφολογικές δοκιμασίες μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων, ιδιαίτερα σε σχέση με την απόκτηση της ανάγνωσης. Υπό μια έννοια, ο τομέας της μορφολογίας είναι πιο ευρύς από εκείνον της φωνολογίας και η επίγνωση των μορφημάτων μπορεί να θεωρηθεί πιο εύκολο να επιτευχθεί.

Διακρίνεται μάλιστα σε σιωπηρή γνώση (*tacit knowledge*) σχετικά με τις δομές της γλώσσας, που προέρχονται από προσεκτική ακρόαση και χρήση της γλώσσας, και σε σαφή γνώση (*explicit knowledge*), η οποία συχνά αναφέρεται ως γλωσσική επίγνωση. Η σιωπηρή γνώση είναι ευδιάκριτη σε δοκιμασίες που απαιτούν από τα παιδιά να δώσουν τη σωστή κατάληξη στη λέξη. Για παράδειγμα, στην πρόταση « Η Ελένη έχει ένα φόρεμα και η Κωνσταντίνα έχει ένα φόρεμα. Μαζί αυτές έχουν δύο (φορέματα). Η συγκεκριμένη απάντηση προκύπτει από την συνδυασμένη επίδραση μεταξύ των λέξεων «φόρεμα» και «δύο», προκειμένου το παιδί να παράγει τον πληθυντικό του ανωτέρω ουσιαστικού για να συμπληρώσει την πρόταση. Από την άλλη, ορισμένες δοκιμασίες απαιτούν από τα παιδιά να χειριστούν ή να ορίσουν μορφολογικά παράγωγες λέξεις, οι οποίες δεν υπάρχουν μέσα στην πρόταση. Τέτοιες δοκιμασίες απαιτούν περισσότερο σαφή μορφολογική επίγνωση (Carlisle, 2004).

Η μορφολογική επίγνωση είναι πιθανόν να γίνει πιο σαφής κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων για τους περισσότερους μαθητές καθώς είναι απορροφημένη στο διάβασμα, στο γράψιμο και γενικά στη σκέψη της γλώσσας. Έτσι, καθώς οι μαθητές ανεβαίνουν τις τάξεις από την Α' στην Ε' παρουσιάζονται πιο ικανοί στη



χρήση της μορφολογικής διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος, όπως περιγράφηκε από την Anglin (1993). Ενώ, όλο και περισσότερο αποκτούν την ικανότητα να αναλύουν τη δομή παράγωγων και σύνθετων λέξεων, αλλά και να συμπεραίνουν το νόημα από τα τμήματα των κάθε λέξεων (Carlisle, 2004).

Για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η συνένωση των δύο όψεων της λέξης, του τύπου και του νοήματος της. Οι Carlisle και Flemming (2003) σε μια προφορική δοκιμασία που χορήγησαν σε μαθητές πρώτης και τρίτης δημοτικού ανακάλυψαν ότι οι μαθητές της πρώτης τάξης παρουσίασαν δυσκολία να αναλύσουν τον τύπο και να θεωρήσουν το νόημα της λέξης την ίδια στιγμή. Δηλαδή, δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις ανομοιότητες των νοημάτων (π.χ. στη μεγαλύτερη λέξη “dollar” θεωρούσαν ότι υπήρχε η μικρή λέξη “doll”, αν και το νόημα τους δε συνέπιπτε).

Όσον αφορά τη μορφολογική επίγνωση, δύο παράγοντες, ιδιαίτερα σημαντικοί, καθορίζουν σε ποιο βαθμό τα παιδιά συμπεραίνουν τη μορφολογική δομή της λέξης και χρησιμοποιούν την επίγνωση της μορφολογικής σύνθεσης για την ανάγνωση και κατανόηση λέξεων και προτάσεων. Πρώτον, η συχνότητα της λέξης και τα συστατικά της μορφήματα παρουσιάζονται να επηρεάζουν την αντίληψη για τη δομή των μορφημάτων. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία με την γλώσσα και συγκεκριμένα η εμπειρία με την ανάλυση λέξεων για την ανάγνωση και την γραφή επηρεάζουν τη μορφολογική επεξεργασία. Δεύτερον, η διαφάνεια. Μια μορφολογικά παράγωγη λέξη, εξαιτίας της αδιαφάνειας της στη προφορά, στην ορθογραφία και στο νόημα της, η μορφολογική της σύνθεση θα είναι απαραίτητη από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών που τη συναντούν (Carlisle, 2004).

Τόσο στις ομιλούμενες όσο και στις γραπτές γλώσσες μια λέξη γίνεται περισσότερη αισθητή όταν κατά τη προφορά της διακρίνουμε τη βασική λέξη μέσα στη σύνθετη λέξη. Επομένως, φωνολογικά διαφανείς είναι εκείνες οι λέξεις, στις οποίες η προφορά του βασικού τύπου παραμένει ανέφικτη στο παράγωγο τύπο (π.χ. η λέξη «enjoy» στη λέξη «enjoyment»). Άλλωστε, οι ερευνητές επισήμαναν ότι τόσο οι φτωχοί όσο και οι κανονικοί αναγνώστες αποδίδουν καλύτερα σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης (σύνθεση και παραγωγή) όταν οι λέξεις που περιέχονται είναι φωνολογικά διαφανής παρά φωνολογικά «μεταβλητοί» τύποι (Carlisle, 2004).

Μαζί με την φωνολογία η ορθογραφική αναπαράσταση είναι αρκετά σημαντική στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, διότι όπως έχει παρατηρηθεί οι λέξεις που απεικονίζουν με διαφανή τρόπο την ορθογραφία της βασικής λέξης στη



παράγωγη επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης. Τώρα, όσον αφορά τη σημασιολογική διαφάνεια αξίζει να σημειωθεί ότι οι λέξεις χαρακτηρίζονται από πολυσημία. Οι σημασιολογικά διαφανείς λέξεις περικλείουν το νόημα της βασικής λέξης μέσα στο νόημα της σύνθετης λέξης. Όμως, πολλές καταλήξεις είναι δύσκολο να κατανοηθούν και να εξηγηθούν από τα παιδιά, όχι μόνο λόγω της ξεχωριστής τους σημασίας και των ποικίλων σημασιολογικών και συντακτικών ρόλων που έχουν, αλλά κυρίως γιατί εστιάζουν στο επικρατές νόημα της βασικής λέξης. Σίγουρα, η βάση της λέξης είναι εκείνη που φέρει το βασικό περιεχόμενο, ωστόσο η ελλιπής κατανόηση των σημασιολογικών και συντακτικών πληροφοριών που φέρουν οι καταλήξεις ίσως οδηγεί τα παιδιά σε μια λαθεμένη κατανόηση των λέξεων που διαβάζουν (Carlisle, 2004).

Όμως, καθώς φαίνεται και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν επίσης την επεξεργασία των λέξεων, όπως η εξοικείωση με τη βάση της λέξης (θέμα) και τη κατάληξη φαίνεται να παίζει το δικό της ρόλο. Έτσι, αν το παιδί δεν αναγνωρίσει ότι η λέξη τελειώνει με κατάληξη δε μπορεί να προχωρήσει στη μορφολογική επεξεργασία (Carlisle, 2004).

3.3. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

Συμπερασματικά των όσων ως τώρα έχουν αναλυθεί, σε αυτή την ενότητα με την παρουσίαση σημαντικών ερευνών θα γίνει μια προσέγγιση της σχέσης της επίγνωσης των παιδιών για τη μορφολογική δομή των λέξεων του προφορικού λόγου με την φωνολογική επίγνωση, με το μέγεθος του λεξιλογίου, με την ανάγνωση λέξεων αλλά και την αναγνωστική κατανόηση.

3.2.2. Η Σχέση Φωνολογικής Επίγνωσης και Μορφολογικής Επίγνωσης

Η φωνολογία παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στη μορφολογική εκμάθηση. Η Mann (2000) τόνισε ότι η μορφολογική επίγνωση προϋποθέτει την επίγνωση του φωνήματος και των μονάδων μεγέθους συλλαβής. Αναπτυξιακές μελέτες δείχνουν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι στενά συνδεδεμένη με τη φωνολογική επίγνωση. Δεδομένης της σημασίας της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης, φαίνεται αναγκαίο να προσδιοριστεί ο ειδικός ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην απόκτηση της ανάγνωσης. Υπάρχουν ορισμένα σύνολα

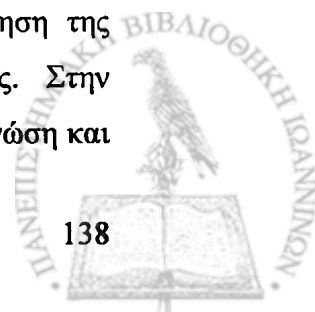


αποτελεσμάτων, τα οποία δείχνουν μια στενή ή εξαρτώμενη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μορφολογικής επίγνωσης. Η κύρια υπόθεση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων στοιχειοθετείται γύρω από τη άποψη ότι σε μια δοκιμασία συμπλήρωσης της πρότασης η βάση της λέξης (θέμα) θα μπορούσε να έχει φωνολογικά μεταβληθεί ή όχι με τον παράγωγο τύπο. Δεδομένου όμως, ότι η φωνολογική μεταβολή μιας λέξης έχει αποδειχτεί περισσότερο δύσκολη, εύλογα συνεπάγεται η ισχυρή εξάρτηση της μορφολογικής επεξεργασίας από τις φωνολογικές δεξιότητες (Carlisle, 1988·Casalis, 2001·Fowler & Liberman, 1995·Shankweiler et al., 1995).

Πρόσθετα στοιχεία προέρχονται από τις δοκιμασίες κατάτμησης. Για παράδειγμα, ο Casalis (2001) διαπίστωσε ότι η διαγραφή του επιθήματος (δηλαδή, της παραγωγικής κατάληξης) από μια παράγωγη λέξη ήταν ευκολότερη όταν το επίθημα αντιστοιχούσε σε ολόκληρη τη τελευταία συλλαβή σε σύγκριση με εκείνες τις περιπτώσεις λέξεων κατά τις οποίες η αφαίρεση του επιθήματος (κατάληξη) συνεπάγεται το «σπάσιμο» της τελευταίας συλλαβής. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα δείχνει σαφώς ότι η μορφολογική κατάτμηση εξαρτάται από την φωνολογική κατάτμηση, και ιδιαίτερα σε γλώσσες στις οποίες η συλλαβή είναι μια διακριτή μονάδα, όπως η γαλλική (Segui, Dupoux, & Mehler, 1990).

Σε όλες τις παρόμοιες μελέτες, οι φωνολογικές και μορφολογικές δοκιμασίες παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση. Αυτή η ισχυρή συνεργασία προτείνει σύγκλιση σε μια κοινή ικανότητα. Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις ότι η μορφολογική επίγνωση δεν είναι δευτερεύουσα της φωνολογικής επίγνωσης. Παλινδρομικές αναλύσεις φανερώνουν ότι τα μορφολογικά αποτελέσματα συμβάλλουν λίγο αλλά σημαντικά στην αναγνωστική ικανότητα, πέρα και πάνω από τη συνεισφορά των φωνολογικών ικανοτήτων (Carlisle & Nomanbhoy, 1993·Casalis & Louis-Alexandre, 2000· για μελέτες με Α' και Β' τάξης μαθητές·Singson, Mahony & Mann, 2000, για μια μελέτη με Γ' και ΣΤ' τάξης μαθητές δημοτικού). Έτσι, υπάρχουν εμπειρικά επιχειρήματα υπέρ ενός ανεξάρτητου αν και μικρού ρόλου της μορφολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η ικανότητα του παιδιού να αναλύει την εσωτερική δομή των λέξεων σχετίζεται με την αναγνωστική επιτυχία (Gleitman & Rozin, 1977·Libermann et al., 1989). Αυτή η ικανότητα αναμένεται να λάβει μέρος τόσο στην απόκτηση της μορφολογικής επίγνωσης ως επίσης και της φωνολογικής επίγνωσης. Στην ερευνητική πραγματικότητα έχει πολλές φορές υποτεθεί ότι η φωνολογική γνώση και



η μορφολογική επίγνωση σχετίζονται με πολλούς τρόπους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η φωνολογική επεξεργασία είναι ζωτικής σημασίας για την μορφολογική εκμάθηση. Η φωνολογική επίγνωση καθώς φαίνεται βοηθά τα παιδιά να χωρίσουν τη λέξη στα μορφήματα της αλλά όχι και να φτιάξουν παράγωγους τύπους λέξεων. Έτσι, ενώ και οι δύο παραπάνω διεργασίες μοιράζονται και στις δύο μεταγλωσσικές ικανότητες (φωνολογική και μορφολογική επίγνωση), κάθε μεταγλωσσική ικανότητα παρουσιάζεται να έχει τη δική της ιδιαιτερότητα και ενδεχομένως να αναπτύσσεται παράλληλα, τουλάχιστο εν μέρει. Μάλιστα, όπως προκύπτει από σχετική έρευνα (Carlisle, 1995), ακόμη κι αν η μορφολογική επίγνωση βρέθηκε να είναι ανεπτυγμένη (τουλάχιστο σε επίπεδο χειρισμού απλών παράγωγων τύπων καθώς ακόμη δεν κατανοούν τη μορφολογική σχέση μεταξύ δύο λέξεων) δεν επιδρά στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ενώ η φωνολογική επίγνωση, για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, εκδηλώνεται ως μια ξεκάθαρη θετική επίδραση στην ανάγνωση (Feldman, 1995).

Συγκεντρώνοντας, συνεπώς, τα προλεγόμενα προκύπτουν δύο κυρίως απόψεις. Πρώτον, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται «προπομπός» και σίγουρα διευκολύνει την απόκτηση της μορφολογικής επίγνωσης, η οποία παίζει καθοριστικό και ίσως αποκλειστικό ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (στις τελευταίες τάξεις φοίτησης στο δημοτικό σχολείο). Δεύτερον, ότι η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση αναπτύσσονται ανεξάρτητα και σχεδόν παράλληλα, επιδρώντας και οι δύο στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Εντούτοις, όμως πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η ύπαρξη της σχέσης μεταξύ της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης αναδεικνύεται σε ένα από τους βασικούς ρυθμιστικούς παράγοντες της ανάγνωσης λέξεων, με την αιτιολογία ότι η ανάγνωση λέξεων που είναι φωνολογικά και ορθογραφικά διαφανής καθιστά πιο εύκολη την επίγνωση της μορφολογικής τους δομής και κατ' επέκταση της αναγνωστικής τους αποκωδικοποίησης. Συνεπώς, ο αναγνώστης μέσω των φωνολογικών και ορθογραφικών πληροφοριών που φέρουν οι λέξεις μπορεί να προβεί στη μορφολογική τους επεξεργασία με μεγαλύτερη ευκολία και συνέπεια, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα για μια επιτυχή ανάγνωση λέξεων.

3.3.2. Η Σχέση Μορφολογικής Επίγνωσης και Λεξιλογίου

Εύκολα διαπιστώνεται από τη θεωρία πως η επίγνωση της μορφολογικής δομής του προφορικού λόγου μπορεί να ωφελήσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται σε κάθε γλώσσα. Διότι, η κατανόηση πώς οι νέες λέξεις δημιουργούνται αποτελεί μια ικανότητα κλειδί για τη διεύρυνση του λεξιλογίου. Για παράδειγμα, όταν συναντούν νέες λέξεις που περιέχουν περισσότερα από ένα μορφήματα μπορούν λογικά να μαντεύουν τη λέξη, αναφορικά και με το νόημα της, με την ανάλυση της λέξης στα συστατικά της μορφήματα.

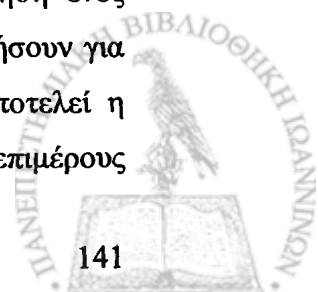
Άλλοι ερευνητές έχουν «κατεβάσει τους τόνους» σχετικά με το γεγονός ότι τα μορφήματα αποτελούν μονάδες νοήματος. Σε κάποιες μελέτες οι διαφορές που έχουν εντοπιστεί έχουν στατιστικά ελεγχθεί πριν καθοριστεί η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση. Εάν, η μορφολογική επεξεργασία οδηγεί στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, και η εκμάθηση της μορφολογίας εξαρτάται από την εξοικείωση με τις βάσεις των λέξεων και τις καταλήξεις, το να απομακρύνουμε τις επιδράσεις της γνώσης του λεξιλογίου αποτελεί μια προβληματική σκέψη, ιδιαίτερα για την αναγνωστική κατανόηση. Τις πιο σύγχρονες μελέτες σίγουρα τις απασχολεί το παραπάνω ζήτημα. Ανάμεσα στα πολλά αναπάντητα ερωτήματα είναι αν η διαφορική γνώση του λεξιλογίου επιδρά στην επίδοση των διαφανών και αδιαφανών λέξεων. Φαίνεται ότι αν απομακρύνουμε την επιρροή της σημασιολογίας και της σύνταξης των λέξεων (οι οποίες και οι δύο απεικονίζονται στο σκορ λεξιλογίου σε ένα τυποποιημένο τεστ) θα έχουμε μια αυξανόμενη επίδραση των φωνολογικών όψεων της μορφολογικής επεξεργασίας (Carlisle, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, μερικοί ερευνητές εστίασαν σε μια ενδεχόμενη επίλυση του μορφολογικού προβλήματος για την ανάπτυξη του λεξιλογίου υποθέτοντας ότι οι μαθητές με επίγνωση των μορφημικών συστατικών των λέξεων μπορούν να χρησιμοποιούν αυτή την επίγνωση σαν μια βάση για μια πιο αποτελεσματική εκμάθηση λέξεων (Nagy & Anderson, 1984). Συγκεκριμένα, εκτιμούν πως το 60% των νέων λέξεων που συναντούν οι μαθητές αναλύονται σε κομμάτια, τα οποία αποτελούν ουσιαστική βοήθεια για την ερμηνεία νέων λέξεων. Είναι προφανώς πιο εύκολο να χρησιμοποιείς γνωστά μορφήματα για να μάθεις και να θυμάσαι μια άγνωστη λέξη από το να μαθαίνεις μια ολόκληρη άγνωστη λέξη σαν ένα καινούριο λεξιλογικό αντικείμενο.

Η υποστήριξη για αυτή την υπόθεση προήλθε από μια μελέτη των Freyd και Baron (1982), στην οποία σε μαθητές της δευτέρας γυμνασίου και της πέμπτης τάξης του δημοτικού δόθηκε ένα λεξιλογικό τεστ, στο οποίο έπρεπε να προσδιορίσουν απλές και παράγωγες λέξεις. Οι ικανοί μαθητές της πέμπτης τάξης παρουσίασαν ένα πλεονέκτημα στο προσδιορισμό παράγωγων λέξεων πιθανώς λόγω των ισχυρών λεκτικών ικανοτήτων τους. Σε μια συνεχή παρακολούθηση μια δοκιμασίας για την εκμάθηση του νοήματος λέξεων έδειξαν ότι οι μαθητές της πέμπτης τάξης τα πήγαιναν καλύτερα σε λέξεις που ήταν μορφολογικά συγγενείς, αν και οι μαθητές της δευτέρας τάξης του γυμνασίου είχαν παρόμοιες επιδόσεις και σε μορφολογικά συγγενείς λέξεις αλλά και σε άσχετες μεταξύ τους λέξεις. Επομένως, οι ερευνητές κατέληξαν στο γεγονός ότι οι μαθητές, ειδικά εκείνοι με περίφημες ικανότητες στην εκμάθηση της γλώσσας χρησιμοποιούν τις μορφολογικές σχέσεις για να μαθαίνουν νέες λέξεις.

Στην εκμάθηση λεξιλογίου οι παραγωγικές καταλήξεις (προθέματα και επιθήματα) εμφανίζονται να διαδραματίζουν ένα πιο σημαντικό ρόλο από ότι οι κλιτές καταλήξεις, καθώς αυτές είναι που προσδίδουν νέα νοήματα στις λέξεις. Τυπικά, τα παιδιά με την εισαγωγή τους στο σχολείο γνωρίζουν κάποιες παραγωγικές καταλήξεις, όπως "er" (runner, teacher) και "y" (smelly) (Berko, 1958). Ωστόσο, οι περισσότερες παραγωγικές καταλήξεις κατακτώνται μεταξύ πρώτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, η Anglin (1993) αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν γύρω στις 4,000 ρίζες λέξεων και 14,000 παράγωγες καταλήξεις κατά τη περίοδο από τη πρώτη μέχρι και τη πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ενώ, οι Nagy, Berninger, Abbott, Vaughn, και Vermeulen (2003), αναφέρουν ότι η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου είναι υψηλότερη ($r=0.83$) στη τετάρτη και πέμπτη δημοτικού.

Επομένως, η σπουδαιότητα της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική επιτυχία επισημαίνεται και με ένα έμμεσο τρόπο, οι τύποι που προέρχονται από την παραγωγή ευθύνονται για τη δημιουργία πολλών νέων λέξεων και κατ' επέκτασή για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, που αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (Carlisle, 1995). Σε αυτή τη θεώρηση στηρίχθηκαν οι Nunes και Bryant (2002) για την υλοποίηση ενός προγράμματος, το οποίο οι εκπαιδευτικοί εύκολα μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών. Στόχος του προγράμματος αποτελεί η εστίαση των παιδιών στο νόημα των διαφόρων μορφημάτων. Μια επιμέρους



χαρακτηριστική δραστηριότητα αποτελεί η ιδέα να τους δοθούν διαφορετικές καταλήξεις, όπως “er”, “ian” και “ist” προκειμένου να αποδώσουν ιδιότητες ονομάτων και κατ’ επέκταση να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους ή να προσκολλήσουν σε λέξεις καταλήξεις (π.χ. “less”- “full”) και να παρατηρούν κάθε φορά πως αυτές αλλάζουν το νόημα των λέξεων.

Τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών καταλήγουν πως η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης και της απόκτησης του λεξιλογίου είναι διπλής κατεύθυνσης. Αφενός, η επίγνωση της μορφολογικής δομής του προφορικού λόγου συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και αφετέρου, η ύπαρξη ενός πλούσιου λεξιλογίου διευκολύνει με τη σειρά της στην απόκτηση της μορφολογικής επίγνωσης για τη δομή του προφορικού λόγου.

Ως εκ τούτου, η μορφολογική επίγνωση καθίσταται αναγκαία για τη διεύρυνση του λεξιλογίου, κυρίως με την εφαρμογή της στρατηγικής που αναπτύχθηκε παραπάνω. Το παιδί αποκτώντας την επίγνωση για τη μορφολογική δομή του προφορικού λόγου μαθαίνει να κατανοεί άγνωστες λέξεις εισχωρώντας στις μικρότερες μονάδες νοήματος που την απαρτίζουν. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τη συγκεκριμένη στρατηγική το παιδί είναι σε θέση να καταχωρεί στο νοητικό του λεξικό ολοένα και περισσότερες λέξεις και με την γνώση ότι το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες οι οποίοι είναι σε θέση να διευκολύνουν σημαντικά τον απώτερο στόχο της ανάγνωσης, αποκτά το παιδί την κατανόηση.

Συνεπώς ο αναγνώστης καταφέρνει, με έμμεσο τρόπο, μέσω της σημασιολογικής οδού να κατακτήσει το νόημα των άγνωστων προς αυτόν λέξεων, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του για να μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει. Βέβαια, δεν πρόκειται για μια μονόδρομη πορεία, η οποία βλέπει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ανάπτυξη και εξέλιξη του λεξιλογίου. Εντούτοις, οι δεξιότητες της μορφολογικής επεξεργασίας διευκολύνουν την αναγνωστική κατανόηση όχι μόνο μέσω της κατάκτησης των σημασιολογικών πληροφοριών των λέξεων αλλά των συντακτικών. Άρα, με την απόκτηση των δεξιοτήτων της μορφολογικής επεξεργασίας ο αναγνώστης είναι δυνατόν να οδηγηθεί με άμεσο τρόπο στην απόκτηση της αναγνωστικής κατανόησης

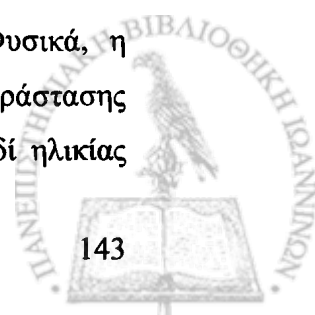
3.3.3. Η Σχέση Μορφολογικής Επίγνωσης και Ανάγνωσης Λέξεων

Το επόμενο σημαντικό ερώτημα που αναδύεται από τις έρευνες είναι αν οι νεαροί αναγνώστες της αγγλικής γλώσσας, στην οποία επικεντρώθηκε ο κύριος όγκος των ερευνών, ευεργετούνται από την επίγνωση της μορφολογικής δομής κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ένας τρόπος να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα είναι με το να ερευνηθεί ουσιαστικά αν υπάρχει σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου με την ανάγνωση (αποκωδικοποίηση-αναγνωστική κατανόηση) και πιο συγκεκριμένα σε αυτή την ενότητα με την ανάγνωση λέξεων (Carlisle, 2004).

«Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνωσης της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Deacon & Kirby, 2004) και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του λεξιλογίου (Anglin, 1993), είτε με βάση τη συμμετοχή στην ορθογραφία (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 2004), είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Berninger, Abbott, Billingsley, & Nagy, 2001). Η σχέση μεταξύ επίγνωσης της μορφολογίας και ανάγνωσης λέξεων, όπως έχουν αναλυθεί παραπάνω, αναφέρεται από πολλές ερευνητικές εργασίες όχι μόνο με τυπικούς μαθητές (Carlisle, 2000·Singson, Mahoney, & Mann, 2000·Fowler & Liberman, 1995) αλλά και με μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Joanisse, Mannis, Keating, & Seidenberg, 2000·Windsor, 2000·Elbro & Arnbak, 1996)» (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007, σ.31).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι μελέτες, οι οποίες εστίασαν στη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση απομονωμένων λέξεων διερεύνησαν αν οι δεξιότητες της μορφολογίας επιδρούν κατά την ανάγνωση, όπως η ικανότητα της ανάλυσης των μορφολογικά περίπλοκων λέξεων ή η μορφολογική επεξεργασία λέξεων μη φωνολογικά και ορθογραφικά διαφανής. Για την ανάγνωση λέξεων, οι σημασιολογικές και συντακτικές πτυχές της μορφολογικής επεξεργασίας ενδεχομένως να παίζουν ένα σχετικά μικρό ρόλο (Carlisle, 2004).

Η μορφολογική επεξεργασία παρέχει ένα τρόπο για να καταλάβουμε και να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα με την ενσωμάτωση σημασιολογικών και γραμματικών πληροφοριών στη λέξη και στα τμήματα της λέξης. Φυσικά, η εκμάθηση μορφημάτων βασίζεται στην εκμάθηση της φωνολογικής αναπαράστασης των μορφημάτων. Για παράδειγμα, στην αγγλική λέξη “growly” το παιδί ηλικίας

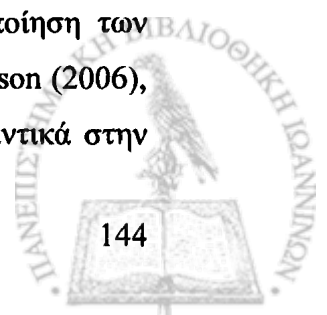


περίπου 3 ετών, σύμφωνα με τον Clark (1992), θα πρέπει να γνωρίζει από την φωνολογική ανάλυση πολυάριθμων άλλων λέξεων ότι η κατάληξη “-y”, επισυνάπτεται στα ουσιαστικά. Η ακόμη στη λέξη “reproduce”, η λέξη “produce” αποτελεί τη βάση της λέξης η οποία παρέχει και το κεντρικό νόημα σε αυτή, το πρόθεμα “re” φέρει τη σημασιολογική έννοια «ξανά» ενώ η παραγωγική κατάληξη “-tion” προσθέτει τη σημασιολογική και γραμματική πληροφορία στη λέξη, η οποία δηλώνει «μια κατάσταση ή συνθήκη» και μετατρέπει τη λέξη σε ουσιαστικό. Αυτή μάλιστα η λέξη είναι μέλος της αγγλικής οικογένειας λέξεων, η οποία περιέχει π.χ. τις λέξεις product, productive, productivity κ.ο.κ.

Τι συμβαίνει όμως όταν ένας αρχάριος αναγνώστης συναντά τη παραπάνω λέξη σε ένα κείμενο και δεν την αναγνωρίζει ή δεν τη γνωρίζει; Μη γνωρίζοντας το νόημα της βασικής λέξης “produce”, ο αναγνώστης είναι απίθανο να ξεκινήσει μια αναλυτική διαδικασία από την οποία θα προκύψει το νόημα ολόκληρης της λέξης. Ομοίως, και με την έλλειψη της επίγνωσης της λειτουργίας του προθέματος “re” ή της λειτουργίας του επιθήματος “-tion”, ο αναγνώστης θα μπορούσε να οδηγηθεί στο χειρισμό της λέξης σαν να ήταν ένα μόρφημα (Schreuder & Baayan, 1995). Τελικώς η αλλαγή στην προφορά (και στην ορθογραφία), η οποία συνοδεύεται με την προσθήκη της κατάληξης, ενδεχομένως να επηρεάσουν την επίγνωση του αναγνώστη ότι η λέξη θα μπορούσε να διαβαστεί και να κατανοηθεί από την ανάλυση της μορφολογικής της σύνθεσης. Παρόλο που η φωνολογική και ορθογραφική διαφάνεια (όταν, δηλαδή, η παράγωγη λέξη διατηρεί την προφορά και την ορθογραφία της βασικής λέξης) διευκολύνουν την επίγνωση της μορφολογικής δομής, μάλιστα οι αδιαφανείς σχέσεις τείνουν να κάνουν τη μορφολογική δομή της λέξης λιγότερο προφανής (Carlisle, 2004).

Ποια είναι όμως τα πλεονεκτήματα για τον αναγνώστη, ο οποίος είναι ικανός να αναλύει τη λέξη στα συστατικά της μορφήματα; Η μορφολογική ανάλυση είναι πιθανό να αποφέρει με λογική εκτίμηση τη σωστή προφορά και σημασία της λέξης. Και η ευκολία ως προς την πρόσβαση σε λέξεις στη μνήμη και ως προς τον προσδιορισμό των κατάλληλων νοημάτων στο κείμενο είναι πιθανό να βοηθήσουν τον αναγνώστη να αποσπάσει το νόημα από το κείμενο στο οποίο η συγκεκριμένη φράση βρέθηκε (Carlisle, 2004).

Εφόσον, η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην συνειδητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη μορφολογική δομή των λέξεων. Οι Kuo και Anderson (2006), καθιστούν ξεκάθαρο πια πως η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην



αποκωδικοποίηση μορφολογικά περίπλοκων λέξεων και στην κατανόηση του κειμένου και μάλιστα καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις η μορφολογική επίγνωση όλο και περισσότερο προβλέπει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Η μορφολογική επίγνωση επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ της βάσης ή ρίζας της λέξης με τον παράγωγο τύπο της, όπως η αντίληψη ότι η αγγλική λέξη “biking” είναι παράγωγή και η ρίζα αυτής η λέξη “bike”.

Μάλιστα, τους παραπάνω ισχυρισμούς για τη σημαντική σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης λέξεων επεσήμανε και ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (Carlisle, 1995, 2000· Carlisle & Stone, 2003·Champion, 1997·Elbro & Arnbak, 1996·Leong, 1989·Singson et al., 2000·Windsor, 2000). Στα χρόνια φοίτησης του δημοτικού σχολείου η συσχέτιση τους τοποθετείται σε λογικό επίπεδο. Όμως, σε μια έρευνα της Carlisle και του Nomanbhoy (1993) βρέθηκε η συσχέτιση μεταξύ της δοκιμασίας μορφολογικά παράγωγων λέξεων σε μαθητές πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου με την ανάγνωση λέξεων, με βαθμό συνάφειας .46 ($p < .001$).

Επίσης, μια άλλη έρευνα, σε μαθητές τρίτης έως και έκτης τάξης δημοτικού, έδειξε ότι η συσχέτιση μεταξύ των δοκιμασιών της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης λέξεων υπήρξε .58 ($p < .001$) (Singson et al., 2000). Ο Singson και οι συνεργάτες του εξέτασαν τη συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης, της φωνημικής επίγνωσης και του λεξιλογίου στην ανάγνωση λέξεων. Αυτοί λοιπόν ανακάλυψαν ότι η μορφολογική επίγνωση πρόσφερε μια ξεχωριστή συμβολή στην ανάγνωση λέξεων, πέρα και πάνω από εκείνη του λεξιλογίου και της φωνημικής επίγνωσης. Μάλιστα, σε αυτήν τη μελέτη φάνηκε ότι η μορφολογική επίγνωση υπήρξε καλός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας για τους μαθητές από τη τρίτη έως την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σε πολλές έρευνες, η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση λέξεων έχει αποδειχθεί με την σύγκριση των επιδόσεων σε προφορικές δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης λέξεων. Είναι πιθανό, ωστόσο, ως ένα βαθμό, η αναφερθείς σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική λειτουργία να αντανakλά την επιρροή της γλωσσικής επίγνωσης στην ανάγνωση λέξεων γενικά (και όχι ειδικά της μορφολογικής επίγνωσης), ότι δηλαδή οι επιδόσεις και στη δοκιμασία της μορφολογικής επίγνωσης και στη δοκιμασία της ανάγνωσης λέξεως ίσως αντανakλούν μια αναλυτική προσέγγιση σε σχέση με τη γλώσσα (Bowey, 1994·Bowey & Patel, 1988).



Αυτή η υπόθεση υποστηρίχθηκε και σε μια έρευνα της Carlisle (1995), κατά την οποία βρέθηκε ότι η μορφολογική επίγνωση μαζί με την φωνολογική επίγνωση εξηγούν σε ποσοστό 34% τη διαφορά της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τριών ειδών δοκιμασίες: η μορφολογική παραγωγή (morphological production), η οποία εξηγεί αυτή τη διαφορά σε ποσοστό 10%, η μορφολογική κρίση (morphological judgment), η οποία εξηγεί σε ποσοστό 3% τη διαφορά αυτή καθώς και η φωνολογική επίγνωση, η οποία επίσης ερμηνεύει σε ποσοστό 3% τη διαφορά της αναγνωστικής κατανόησης μεταξύ των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής τάξης. Έτσι, το 16% αυτής της διαφοράς εξηγείται από τη μοναδική συμβολή των δοκιμασιών της γλωσσικής επίγνωσης. Το 18% που απέμεινε διανεμήθηκε αναλογικά και είναι αυτή η διανομή η οποία εκφράζει μια γενική αναλυτική θεώρηση για την γλώσσα.

Αυτό το επιχείρημα ότι διαφορετικοί τύποι της γλωσσικής επίγνωσης ενεργούν από κοινού με τον έναν ή με τον άλλον έχει νόημα. Για παράδειγμα, στην προηγούμενη έρευνα τα κείμενα που δόθηκαν για ανάγνωση στους μαθητές της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου δεν περιείχαν πολλές μορφολογικά περίπλοκες λέξεις, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι η μορφολογική επίγνωση σε μια προφορική δοκιμασία, βρίσκει άμεση εφαρμογή στην ανάγνωση και την κατανόηση των λέξεων στα κείμενα του αναγνωστικού τεστ. Με βάση αυτή τη θεώρηση μπορούν να εξηγηθούν και άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, άλλοι ερευνητές (Singson et al., 2000) βρήκαν μια σημαντική σχέση μεταξύ της επίδοσης σε μια προφορική δοκιμασία μορφολογικής επίγνωσης και σε ένα σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης λέξεων. Επειδή κάποιες από τις λέξεις στο τεστ ανάγνωσης λέξεων ήταν μορφολογικά περίπλοκες, ένα μέρος αυτής της σχέσης αποδίδεται στην αναλυτική προσέγγιση της ονομασίας απομονωμένων λέξεων.

Σε μια άλλη έρευνα των Fowler και Liberman (1995), βρέθηκε ότι η ικανότητα αναγνώρισης του βασικού μορφήματος από ένα παράγωγο τύπο, ο οποίος ήταν φωνολογικά περίπλοκος (π.χ. να βρεθεί το nature στο natural) αποτέλεσε προγνωστικό κριτήριο για την ανάγνωση λέξεων, εφόσον συνυπολογίστηκαν οι επιρροές της ηλικίας και του ήδη υπάρχοντος λεξιλογίου τους.

Η ικανότητα των παιδιών στην ανάγνωση των μορφολογικά περίπλοκων λέξεων έχει αποτιμηθεί με ακρίβεια μόνο σε μερικές μελέτες. Η Britain (1970) ανακάλυψε ότι η γνώση των κλιτών τύπων σε μια προφορική δοκιμασία είχε σχέση



με την επιτυχημένη ανάγνωση. Δύο έρευνες, οι οποίες μελέτησαν τη σχέση της επίγνωσης της μορφολογικής δομής του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης λέξεων χορήγησαν μια δοκιμασία ανάγνωσης με μορφολογικά περίπλοκες λέξεις, δείχνοντας μια σημαντική σχέση (Carlisle, 2000·Elbro & Arnbak, 1996).

Συγκεκριμένα, η Carlisle (2000) διαπίστωσε πως μεταξύ των μαθητών τρίτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, η επίγνωση της παραγωγικής δομής και η ανάγνωση παράγωγων τύπων υπήρξαν σημαντικά συνδεδεμένοι (.36 και .39 αντιστοίχως, και τα δύο $p < .05$). Επιπλέον σε αυτή την έρευνα, η Carlisle (2000) βρήκε διαφορές στην ανάγνωση φωνολογικά διαφανών και μη διαφανών λέξεων για κανονικούς αναγνώστες τρίτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Χορηγήθηκαν δύο τύποι λέξεων (διαφανείς και μη διαφανείς), οι οποίοι ταίριαζαν μεταξύ τους ως προς το μήκος των λέξεων και τη συχνότητα. Τόσο της τρίτης όσο και της πέμπτης τάξης οι μαθητές διάβαζαν διαφανείς λέξεις με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι διαβάζουν λέξεις που έχουν υποστεί αλλαγές.

Σε μια άλλη έρευνα των Carlisle, Stone και Katz (2001), η οποία εστίασε σε παράγωγες λέξεις, σύγκρινε φτωχούς και επιτυχημένους αναγνώστες στην ανάγνωση «σταθερών» (π.χ. cultural) και «μεταλλαγμένων» τύπων (π.χ. natural). Οι δύο τύποι λέξεων συνταίριαζαν ως προς το θέμα και το παράγωγο τύπο, ενώ, όλες οι λέξεις ήταν ορθογραφικά διαφανείς. (Δεν ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν το θέμα των λέξεων). Βρέθηκε μια σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της ομάδας και του τύπου της λέξης ως προς την ταχύτητα και την ακρίβεια καταμέτρησης στην ονομασία λέξεων. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι καλοί όσο οι φτωχοί αναγνώστες διαβάζουν «σταθερές» λέξεις καλύτερα από τις «μεταλλαγμένες» λέξεις, αλλά το πλεονέκτημα της ανάγνωσης «σταθερών» λέξεων ήταν περισσότερο αποφασιστικό για τους φτωχούς αναγνώστες. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ήταν που στήριξαν και την πεποίθηση των Elbro & Arnbak (1996), ότι η επίγνωση της μορφολογικής δομής σε διαφανής τύπου, μπορεί να διευκολύνει την ανάγνωση λέξεων ιδιαιτέρως για τους φτωχούς αναγνώστες, παρέχοντας τους, όχι εμφανώς, ένα πλεονέκτημα από την ικανότητα τους να διαβάζουν άλλους τύπους λέξεων.

Η φωνολογική και ορθογραφική διαφάνεια των λέξεων ίσως αποτελεί ένα πλεονέκτημα στην ανάγνωση λέξεων συγκρινόμενη με την ανάγνωση λέξεων, οι οποίες έχουν έλλειψη τέτοιας διαφάνειας. Μάλιστα, η Carlisle και ο Stone (2003), κατάφεραν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα συγκρίνοντας την ανάγνωση μαθητών με φωνολογικά και ορθογραφικά διαφανείς λέξεις με την ανάγνωση λέξεων,



οι οποίες μοιάζουν να είναι περίπλοκες λέξεις αλλά δεν είναι (κάποιοι δηλαδή «ψευδοπαράγωγοι» τύποι). Αν οι επιδόσεις του μαθητή ήταν παρεμφερείς και ως προς την ακρίβεια και ως προς τη ταχύτητα της ανάγνωσης και των δύο τύπων λέξεων, θα συμπεραίναμε ότι αυτοί οι τύποι διαφάνειας δεν προσφέρουν κανένα ιδιαίτερο πλεονέκτημα στην ανάγνωση λέξεως.

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες μαθητών, στους οποίους δόθηκαν οι δύο τύποι λέξεων (πραγματικές και ψευδοπαράγωγες λέξεις) σε τυχαία σειρά για φωναχτή ανάγνωση. Οι δύο τύποι λέξεων ταίριαζαν ως προς την ορθογραφία και τη συχνότητα λέξεως. Τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν πως τόσο οι φτωχοί αναγνώστες από την τετάρτη έως και την έκτη τάξη, τόσο η ομάδα με αναγνώστες της ίδιας χρονολογικής ηλικίας (ΧΗ), όσο και η ομάδα με αναγνώστες της ίδιας αναγνωστικής ηλικίας (ΑΗ), διάβαζαν πραγματικές παράγωγες λέξεις με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι ψευδοπαράγωγες λέξεις. Όσον αφορά, την ταχύτητα η τρίτη ομάδα (ΑΗ) διάβαζε ταχύτερα τις πραγματικές λέξεις από τους ψευδο-τύπους, δεδομένου ότι οι φτωχοί αναγνώστες και οι μαθητές της δεύτερης ομάδας (ΧΗ) διάβαζαν τόσο τις πραγματικές όσο και τις ψευδοπαράγωγες με την ίδια ταχύτητα. Άρα, αυτά τα αποτελέσματα προτείνουν ότι σε κοινές λέξεις δύο μορφήματα παρουσιάζουν ένα πλεονέκτημα από ότι το ένα μόρφημα, όταν οι λέξεις είναι της ίδιας διάρκειας και συχνότητας. Η αναγνώριση των μικρότερων γλωσσικών/ορθογραφικών μονάδων άρα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην ανάγνωση λέξεων. Επιπλέον, οι μορφολογικές μονάδες σε τέτοιες διαφανείς λέξεις εμφανίζονται να προσφέρουν ένα όφελος τόσο στους κανονικά επιτυχημένους αναγνώστες όσο και στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Είναι πιθανό σε πολύ κοινές λέξεις η μορφολογική επεξεργασία την οποία φέρουν σε πέρας οι μαθητές να μην απαιτεί την συνειδητή εφαρμογή κάποιων στρατηγικών αλλά να προσεγγίζονται μέσω των λεξιλογικών αναπαραστάσεων του παιδιού (Gordon, 1989-Perfetti, 1992). Φυσικά, η απόδειξη που στηρίζει τη συγκεκριμένη ιδέα είναι ότι οι ώριμοι αναγνώστες διάβαζαν τις λέξεις σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο κατά μέσο όρο, γεγονός που αποτελεί καλό δείκτη της αυτοματοποίησης της ανάγνωσης λέξεων. Ωστόσο, η ανάγνωση άγνωστων λέξεων θα μπορούσε να προκαλέσει τη χρήση μιας περισσότερο προσεκτικής και μετρημένης ανάλυσης, και στην περίπτωση την οποία μια άγνωστη παράγωγη λέξη περιέχει ένα γνωστό βασικό μόρφημα, θα μπορούσε να υπάρχει ένας τρόπος αντιλαμβάνοντας τη γνωστή βασική λέξη να βοηθηθούν στην ανάγνωση ενός περισσότερο περίπλοκου

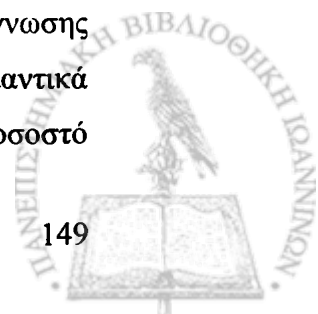


τύπου. Αυτή η υπόθεση εμφανίζεται να ισχύει κυρίως για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου (από τετάρτη έως έκτη τάξη) και όχι για τους μαθητές της δευτέρας και τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Carlisle, 2004).

Ο Napps (1989) ανακάλυψε ότι οι σχέσεις των μορφημάτων απεικονίζονται με σαφήνεια στις λέξεις. Η έρευνα των Cole et al. (1989) έδειξε ότι οι Γάλλοι ενήλικες έχουν πρόσβαση στα προσφύματα των λέξεων μέσω της ρίζας των λέξεων. Αν η ίδια επεξεργασία συμβαίνει κατά την ανάγνωση μορφολογικά περίπλοκων λέξεων των παιδιών είναι ένα ανοικτό ερώτημα. Ο Tyler και η Nagy (1990) εισηγήθηκαν ότι ενδεχομένως να υφίσταται μια εξισορρόπηση ανάμεσα στη μορφολογική επεξεργασία και στη ταχύτητα που απαιτείται για την αναγνώριση μιας λέξης. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι είναι πιθανό η μορφολογική πολυπλοκότητα να επιταχύνει τη διαδικασία πρόσβασης σε τέτοιο σημείο, ώστε σε ένα σύνολο λέξεων οι οποίες περιέχουν βασικά μορφήματα να έχουν μια ευκολότερη προσβασιμότητα, αλλά οι επιπλέον λειτουργίες που εμπλέκονται στη διάκριση συγγενικών τύπων μειώνουν την επακόλουθη διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο η μορφολογική πολυπλοκότητα φαίνεται να διευκολύνει μερικές πλευρές της λεξικής πρόσβασης και να μπερδεύει άλλες, χωρίς απαραίτητα να συνεπάγεται μια ποσοτική διαφορά για τη δυσκολία της διαδικασίας (Carlisle, 2000).

Επιπλέον και στη προαναφερθείσα έρευνα της Carlisle και του Stone (2003) προκειμένου να εξεταστεί η ανωτέρω υπόθεση, ζητήθηκαν από τις ομάδες των παιδιών να διαβάσουν ασυνήθιστες λέξεις, οι οποίες είχαν γνωστή τη ρίζα των λέξεων. Ερευνήθηκε κυρίως για τα παιδιά της δεύτερης (XH) και της τρίτης ομάδας (AH) αν η συχνότητα της ρίζας της λέξης και ο αριθμός των συλλαβών μιας λέξης συμβάλλει στην ακρίβεια και τη ταχύτητα της ανάγνωσης. Εάν η συχνότητα της ρίζας συνέβαλλε σημαντικά, τότε θα έπρεπε να ισχύει ότι όσο πιο γνωστή είναι η ρίζα μιας λέξης τόσο περισσότερο θα έπρεπε να διευκολύνει την ανάγνωση λέξεων. Αν με τη σειρά του ο αριθμός των συλλαβών συνέβαλλε σημαντικά στην ανάγνωση, τότε θα έπρεπε να σημειωθεί ότι οι πολυσύλλαβες λέξεις είναι πιο δύσκολο να διαβαστούν (και/ή απαιτούν περισσότερο χρόνο να διαβαστούν).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, λοιπόν, ότι στους αρχάριους αναγνώστες, οι δύο αυτές μεταβλητές (η συχνότητα της ρίζας της λέξης-ο αριθμός των συλλαβών) εξηγούν σε ποσοστό 51% τη διαφορά στη ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων, αλλά αποδείχθηκε ότι μόνο ο αριθμός των συλλαβών συμβάλλει σημαντικά στην ανάγνωση λέξεων. Για την ακρίβεια, οι δύο μεταβλητές εξηγούν σε ποσοστό



55% τη διαφορά στην ανάγνωση λέξεων, αλλά και εδώ επίσης μόνο ο αριθμός των συλλαβών υπήρξε ένας σημαντικός συντελεστής. Για τους ώριμους αναγνώστες, εντούτοις, ο αριθμός των συλλαβών επηρεάζει τη ταχύτητα ανάγνωσης (εξηγώντας σε ποσοστό 39% τη διαφορά), αν και η εξοικείωση με τα βασικά μορφήματα και τον αριθμό των συλλαβών επηρεάζουν μαζί την ακρίβεια της ανάγνωσης λέξεων (μαζί εξηγούν σε ποσοστό 59% τη διαφορά στην ανάγνωση της λέξεων).

Έτσι, καταλήγουμε ότι για τους ώριμους αναγνώστες που αντιλαμβάνονται τη ρίζα της λέξης εμφανίζονται να έχουν μια θετική επίδραση στην αναγνωστική ακρίβεια λέξεων. Για τους αρχάριους αναγνώστες αυτό το πλεονέκτημα δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί, προφανώς γιατί μόλις μαθαίνουν στρατηγικές αναγνώρισης πολυσύλλαβων λέξεων και επίσης γιατί είχαν ελάχιστη εμπειρία στη διάκριση άγνωστων παράγωγων λέξεων στα κείμενα.

Θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικό ότι η περίοδος ανταπόκρισης αυτών των παιδιών ήταν αρκετά μεγάλη, κατά μέσο όρο $1^{1/2}$ δευτερόλεπτα για τους ώριμους αναγνώστες και $2^{2/2}$ δευτερόλεπτα για τους αρχάριους αναγνώστες. Σαν ένα μέτρο σύγκρισης αυτοί οι ίδιοι ώριμοι αναγνώστες ήταν ικανοί να διαβάζουν υψηλής συχνότητας παράγωγες λέξεις σε λιγότερο από ένα λεπτό, γεγονός που υποδεικνύει την αυτοματοποίηση της λεξικής αναγνώρισης.

Σχετικά όμως με την ανάγνωση λέξεων με παράγωγους τύπους, οι αναπτυξιακές τάσεις υποδηλώνουν μια σχετικά περιορισμένη επίγνωση της δομής και του νοήματος των παράγωγων τύπων μέχρι και μετά την τετάρτη τάξη (Carlisle, 1995·Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Μάλιστα, η επίδοση των μαθητών των μικρότερων και των μεγαλύτερων τάξεων ενδέχεται να διαφέρει σημαντικά στην περίπτωση των παράγωγων τύπων. Οι μικρότεροι μαθητές κατά πάσα πιθανότητα είναι καλύτεροι στο να αναλύουν παρά να παράγουν περίπλοκους τύπους αλλά και στο να μαθαίνουν ακόμη βασικές στρατηγικές για την εκφώνηση πολυσύλλαβων λέξεων. Αυτοί μπορεί να χρησιμοποιούν τη μορφολογική ανάλυση στην προσπάθειά τους να διαβάσουν παράγωγους τύπους. Αυτοί οι μαθητές θα αναμενόταν όμως να διαβάζουν παράγωγες λέξεις με υψηλή συχνότητα εμφάνισης πιο σωστά από λέξεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης, ανεξάρτητα από την οικειότητα τους με ένα βασικό μόρφημα ή τη διαφάνεια της μορφολογικής δομής των συγκεκριμένων λέξεων.

Άλλωστε, όπως αποδεικνύεται οι παράγωγες λέξεις μετατρέπονται σε καλύτερους προγνωστικούς δείκτες της αναγνωστικής επιτυχίας από τις κλιτές λέξεις,

διότι προϋποθέτουν την κατανόηση των φωνολογικών σχέσεων, των συντακτικών ρόλων καθώς και των σημασιολογικών σχέσεων.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές, από την άλλη μεριά, λόγω της επαρκούς εμπειρίας που ίσως να έχουν με την ορθογραφική αναπαράσταση των μορφολογικά περίπλοκων λέξεων, είναι σε θέση να αντιληφθούν τα συστατικά μορφήματα κάθε λέξης και να τα χρησιμοποιήσουν στην ανάγνωση λέξεων. Έτσι, μπορεί να διαβάζουν διαφανείς λέξεις πιο σωστά από εκείνες που υποβάλλονται σε φωνολογικές και ορθογραφικές αλλαγές, μπορεί ακόμη να διαβάζουν άγνωστες διαφανείς λέξεις τόσο σωστά όσο γνωστές διαφανείς λέξεις εξαιτίας της μεγαλύτερης εμπειρίας τους με τις συστηματοποιημένες σχέσεις τους στην παραγωγή λέξεων (Chomsky 1970· Templeton & Scarborough-Franks 1985).

Υπάρχουν βέβαια και πολλά ακόμη που δεν γνωρίζουμε για τη μορφολογική δομή και την ανάγνωση λέξεων. Μελέτες σε ενήλικες φανερώνουν ότι η μορφολογική ανάλυση επιδρά στη λεξική αναγνώριση και οι επιδράσεις αυτές δεν μπορούν να αποδοθούν με μια απλή επικάλυψη από τα ορθογραφικά στοιχεία, τη φωνολογική ομοιότητα ή τη σημασιολογική σχετικότητα (Fowler et al., 1985· Napps, 1989· Stoltz & Feldman, 1995). Βέβαια, επιπλέον τεκμήριο αποτελεί, για τους ενήλικες, ότι η ταχύτητα αναγνώρισης της βάσης λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα συνάντησης και λέξεων που ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια της κάθε βασικής λέξης (Nagy, Anderson, Schommer, Scott, & Stallman, 1989).

Συνεπώς, με βάση την ανωτέρω παρουσίαση σημαντικών ερευνών για τη πιστοποίηση της σχέσης μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης λέξεων προκύπτει μεταξύ άλλων πως οι επιδόσεις στις μορφολογικές δοκιμασίες είναι στενά συνδεδεμένες με την αναγνωστική επιτυχία. Επιπλέον, η συμβολή της μορφολογικής επίδοσης στην αναγνωστική επιτυχία αυξάνεται προοδευτικά από την τετάρτη έως την έκτη τάξη δημοτικού υποστηρίζοντας την άποψη ότι η μορφολογική επίγνωση παίζει ένα ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Ωστόσο, οι επιδράσεις της στην αναγνωστική ανάπτυξη έχουν ακόμη ανιχνευτεί και νωρίς στις τάξεις της πρώτης και της δευτέρας, δείχνοντας ότι η μορφολογική επίγνωση θα μπορούσε να είναι σημαντική μόλις αρχίζουν να μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν (Carlisle, 2004).

Εντούτοις από ορισμένους ερευνητές υποστηρίζεται σθεναρά η άποψη ότι οι ατομικές διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με τη μορφολογική επίγνωση είναι περισσότερο το αποτέλεσμα μιας αδυναμίας στις αναγνωστικές ικανότητες και όχι η



πηγή αυτών των αδυναμιών. Άλλωστε, οι μορφο-φωνημικές αναπαραστάσεις των λέξεων είναι περισσότερο ευδιάκριτες στα παιδιά μετά από την εισαγωγή τους στην ανάγνωση και τη γραφή.

3.3.4. Η Σχέση *Μορφολογικής Επίγνωσης και Αναγνωστικής Κατανόησης*

Όμως, όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, θα έπρεπε να αναμένεται η συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης ως προς αυτή, για τον απλό λόγο ότι η μορφολογική επεξεργασία συνεισφέρει στη γλωσσική κατανόηση. Κατά τη διαδικασία της κατανόησης κειμένων, οι μορφολογικά περίπλοκες λέξεις συνεισφέρουν λεξιλογικές, σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες. Είναι μάλιστα γεγονός ότι οι ικανότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση μιας λέξεως συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση, λόγω του ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταλάβεις κείμενα, τα οποία περιέχουν λέξεις, οι οποίες δεν είναι γνωστές και δεν μπορούν να ονομαστούν/να οριστούν. Εντούτοις, η ικανότητα να διαβάζεις μορφολογικά περίπλοκες λέξεις αποτελεί μια μόνο πλευρά της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση. Θα περίμενε κανείς πως η ανάλυση του τύπου και του νοήματος θα είναι μια κρίσιμη πτυχή τη μορφολογικής επίγνωσης, η οποία σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση (Carlisle, 2004).

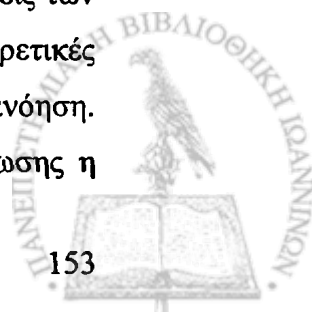
Στην αρχή της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου, η μορφολογική επίγνωση ενδεχομένως να έχει μια συνεισφορά στην αναγνωστική κατανόηση. Αυτή η διαπίστωση αποδείχθηκε από τη μακροχρόνια έρευνα της Carlisle (1995), κατά την οποία η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση των μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου ήταν καθορισμένες από την αρχή των σχολικών χρόνων και μάλιστα πριν τα παιδιά αναπτύξουν επαρκώς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Προς το τέλος (γύρω στην άνοιξη) της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου, μαζί η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση εξηγούν ένα σημαντικό μερίδιο της διαφοράς των επιδόσεων που υπάρχει στην αναγνωστική κατανόηση. Η επίδοση σε μια δοκιμασία της μορφολογικής επίγνωσης (δημιουργίας παράγωγων λέξεων) φανερώνει μια σημαντική συνεισφορά μεγαλύτερη από εκείνη της φωνολογικής επίγνωσης. Αυτό είναι εύλογο, λόγω του ότι η μορφολογική επεξεργασία απαιτεί την ανάλυση των συντακτικών και σημασιολογικών συστατικών των λέξεων και των μερών της λέξης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διερεύνηση προκάλεσε το γεγονός αν οι μαθητές εισχωρούν στις σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες της λέξης σαν μια στρατηγική προκειμένου να κατακτήσουν το νόημα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι Tyler και Nagy (1990) ερεύνησαν αυτή τη πλευρά της ανάλυσης σε μορφολογικά περίπλοκες λέξεις, ζητώντας από τους μαθητές τρίτης γυμνασίου να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων προτάσεων εκείνη που παραφράζει καλύτερα τη δοθείσα πρόταση. Μάλιστα, η κατασκευή των προτάσεων βασίστηκε σε ζευγάρια λέξεων τα οποία διέφεραν μόνο ως προς τη παραγωγική τους κατάληξη (π.χ. αναποφασιστικότητα και αναποφάσιτος). Ο μαθητής θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, διότι αν παρερμήνευε τη λέξη κλειδί της δοθείσας πρότασης θα κατέληγε στην επιλογή μιας λάθος πρότασης, κάνοντας κάποιο συντακτικό ή λεξικό λάθος ή και τα δύο.

Μια πρώτη διαπίστωση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι μαθητές έκαναν λιγότερα λάθη σε λέξεις με παραγωγικές καταλήξεις από ότι σε λέξεις χωρίς προσφύματα (δηλ. παραγωγικές καταλήξεις), οι οποίες καταλήξεις ήταν κοινές στις περισσότερες λέξεις. Μάλιστα, και στη συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύεται ότι η μορφολογική επίγνωση υποστηρίζει αποτελεσματικά την εκμάθηση λέξεων και την επεξεργασία προτάσεων. Από την άλλη μεριά, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα συντακτικά λάθη ήταν περισσότερα για τις λέξεις με προσφύματα από ότι για εκείνες τις λέξεις χωρίς προσφύματα, αποκαλύπτοντας τη δυσκολία κατανόησης του ρόλου των καταλήξεων τόσο γραμματικά όσο και σημασιολογικά. Ενώ, ακόμη διαπιστώθηκε πως οι φτωχοί αναγνώστες έκαναν περισσότερα συντακτικά λάθη από αυτά των καλύτερων αναγνωστών.

Βέβαια, σε αντίθεση με τα όσα έχουν ως τώρα ειπωθεί, ο Champion (1997) αναφέρει πως οι καλοί και «φτωχοί» αναγνώστες διαφέρουν ως προς την επίγνωση της μορφολογικής δομής, αλλά δεν έχουν ακόμη υπάρξει ακριβή στοιχεία ότι η επίγνωση της μορφολογικής δομής διευκολύνει την ανάγνωση λέξεων ή ότι η ικανότητα να διαβάσει μορφολογικά περίπλοκες λέξεις σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση. Μολονότι, ο Mahoney (1994) βρήκε ότι η μορφολογική αδυναμία είχε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση για τους μαθητές της τρίτης γυμνασίου και τους ενήλικες.

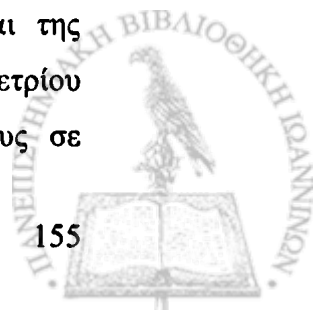
Σε μια άλλη μελέτη της, η Carlisle (2000) εξέτασε ποια από τις επιδόσεις των παιδιών, τρίτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, στις τρεις διαφορετικές δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης συνέβαλλε στην αναγνωστική κατανόηση. Χορηγήθηκαν με τη σειρά, μια προφορική δοκιμασία μορφολογικής επίγνωσης η



μαθητές να επικεντρώνονται στη δομή της λέξης, η οποία σχετίζεται με το νόημα αυτής. Επιπλέον, οι λέξεις των συγκεκριμένων δοκιμασιών επιλέχθηκαν με βάση τη σημασιολογική τους διαφάνεια.

Σε μια έρευνα των Wysocki και Jenkins (1987), σε μαθητές Δ', ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου και της δευτέρας τάξης του γυμνασίου. Οι ερευνητές ήταν ικανοί να καθορίσουν μέχρι σε ποιο σημείο οι μαθητές μαθαίνουν να παράγουν νοήματα από άγνωστους τύπους λέξεων. Επιπλέον, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι οι μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού και της δευτέρας γυμνασίου είχαν κατά πολύ ξεπεράσει τους μαθητές της τετάρτης τάξης του δημοτικού στην ικανότητα να παρέχουν ορισμούς άγνωστων λέξεων, χρησιμοποιώντας τις σημασιολογικές πληροφορίες από τη ρίζα της λέξης και την επίγνωση του γραμματικού ρόλου της παραγωγικής κατάληξης. Ακόμη, βρήκαν ότι όταν οι λέξεις ήταν σημασιολογικά διαφανείς οι μαθητές δεν είχαν ανάγκη τις πληροφορίες από το περιβάλλον της πρότασης για τη παραγωγή νοήματος, παρά μόνο όταν ο ορισμός λέξεων, ήταν λιγότερο φανερός από τα μορφολογικά του συστατικά. Επίσης, οι μεγαλύτεροι μαθητές έκαναν καλύτερη χρήση του συνδυασμού της μορφολογικής παραγωγής και πληροφόρησης από το περιβάλλον της πρότασης από ότι οι μικρότεροι μαθητές. Άλλο ένα εύρημα της ανωτέρω μελέτης, υπήρξε ότι οι μαθητές ειδικά οι μικρότεροι έτειναν να καθορίσουν τις περίπλοκες λέξεις προσδιορίζοντας τη ρίζα της λέξης ή διευκρινίζοντας ποια είναι η πρωτότυπη-αρχική λέξη. Για παράδειγμα, οι λέξεις "sarpient" και "sarpience" έχουν καθοριστεί ομοίως και η λέξη "sarpient" είναι η πρωτότυπη.

Η σχέση της αναγνωστικής ικανότητας παράγωγων τύπων και αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα στην έρευνα της Carlisle (2000), η οποία στηρίχτηκε στα ευρήματα των Templeton και Scarborough-Franks (1985). Για τα συγκεκριμένα ευρήματα, επιλέχθηκαν μαθητές του δημοτικού σχολείου (3^{ης} και 5^{ης} τάξης), διότι υποθετικά τουλάχιστον είχαν αποκτήσει τις βασικές αναγνωστικές ικανότητες. Μάλιστα, από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι μαθητές της 3^{ης} και 5^{ης} τάξης διέφεραν όσον αφορά την έκθεση σύνθετων λέξεων μέσα σε γραπτά κείμενα. Αυτό που αναμενόταν ήταν πως οι μαθητές της 3^{ης} τάξης θα ήταν σε θέση να αναλύσουν διαφανείς παράγωγους τύπους και να δείξουν επίγνωση του νοήματος βασικών μορφημάτων. Για αυτούς, η συνεισφορά της μορφολογικής ανάλυσης και της ανάγνωσης των παράγωγων λέξεων στην κατανόηση μπορεί να είναι αρκετά μετρίου επιπέδου. Σε αντίθεση, για τους μαθητές της 5^{ης} τάξης η απόδοση τους σε



μορφολογικές δοκιμασίες αναμενόταν να συνεισφέρει ιδιαιτέρως στην αναγνωστική κατανόηση (Templeton & Scarborough-Franks, 1985).

Σίγουρα, όπως προκύπτει από τα παραπάνω ευρήματα η επίγνωση της μορφολογικής δομής του προφορικού λόγου συνεισφέρει είτε με άμεσο τρόπο είτε μέσω της σύνδεσης της με το μέγεθος του λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική επίγνωση βοηθά τον αναγνώστη να αποκτήσει αναγνωστική κατανόηση με δύο τρόπους. Πρώτον, η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στην κατάκτηση του νοήματος των άγνωστων λέξεων ενός κειμένου και ύστερα στην κατάκτηση του περιεχομένου ολόκληρου του κειμένου. Δεύτερον, ο αναγνώστης φθάνει στην αναγνωστική κατανόηση απλώς με την αναγνώριση και διαχείριση των γραμματικών και συντακτικών πληροφοριών που φέρουν τα μορφήματα για τη παραγωγή νοήματος.

3.4. Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Γενικότερα, «έχει αναδειχθεί ότι ιδιαίτερα μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας με Μαθησιακές Δυσκολίες ή δυσλεξία, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με τη μάθηση της μορφολογίας (Vogel, 1983) και κάνουν πολλά λάθη μορφολογίας κατά τη προφορική τους έκφραση (Nagy, Berninger, & Abbott, 2006)» (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σ.31).

Πιο αναλυτικά, αν και ο αριθμός των ερευνών δεν είναι μεγάλος, το γενικό πλαίσιο των μαρτυριών συγκλίνει προς την άποψη ότι οι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην ανάλυση μορφολογικά σύνθετων λέξεων. Δηλαδή, διαπιστώνεται πως στο γραπτό τους λόγο οι φτωχοί αναγνώστες εκδηλώνουν λάθη στην προσπάθειά τους να εκφράσουν γραμματικά και παράγωγα μορφήματα. Παρουσιάζουν, συνεπώς, μια σφαιρική αδυναμία αντίληψης, για τους φτωχούς αναγνώστες, της εσωτερικής δομής της λέξης.

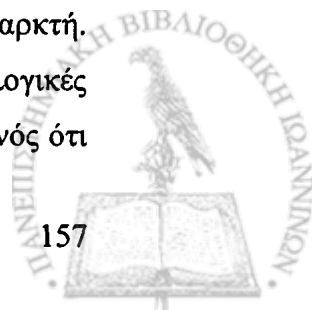
Πιο συγκεκριμένα, τα μορφολογικά λάθη που συχνά παρατηρούνται από τους φτωχούς αναγνώστες στην ορθογραφία δεν μπορούν άμεσα να αποδοθούν μόνο στις δυσκολίες τους στην γραφο-φωνημική αντιστοιχία. Για ένα κυρίως λόγο, γιατί τα μορφολογικά προβλήματα επιμένουν ακόμη και όταν το παιδί έχει μάθει να αντιστοιχεί τα φωνήματα με τα γραφήματα. Για παράδειγμα, η Carlisle (1987) αναφέρεται ότι δυσλεξικοί μαθητές τρίτης γυμνασίου τυπικά αποτυγχάνουν να



διακρίνουν τη σχέση μεταξύ λέξεων, όπως “magic” και “magician” ενώ προχωρούσαν σε φωνολογικά αποδεκτά λάθη, όπως “magition, magiſhion, magishan”. Οι περισσότερες διαφορές, όπως προκύπτει από τις έρευνες, εντοπίζονται στην ορθογραφία των λέξεων, οι οποίες απαιτούν επίγνωση της μορφο-φωνημικής δομής των λέξεων και των ορθογραφικών κανόνων (Fischer, Shankweiler, & Liberman, 1985· Templeton & Scarborough-Franks, 1985).

Οι μορφολογικοί περιορισμοί δεν είναι εμφανής μόνο στην ανάγνωση και στη γραφή αλλά ακόμη και σε μεταγλωσσικές δοκιμασίες με ομιλούμενες λέξεις. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι οι φτωχοί αναγνώστες όλων των ηλικιών παρουσιάζονται λιγότερο ικανοί, σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες, στην παραγωγή κατάλληλων μορφολογικών καταλήξεων σε ψευδολέξεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα σχεδιασμένη από τον Berko (1958) (Britain, 1970· Vogel, 1975, 1983· Wiig, Semel, & Crouse, 1973). Δύο έρευνες (Elbro, 1989· Rubin, 1988, 1991), μάλιστα, πρότειναν ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών σε τέτοιες δοκιμασίες και στην ικανότητα τους να χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη μορφολογική γνώση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, ο Elbro (1989) ερευνώντας δυσλεξικούς μαθητές τρίτης γυμνασίου διαπίστωσε μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των λαθών κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση κλιτικών καταλήξεων και της ικανότητας να προσθέτουν κλιτικά επιθήματα σε ανάλογη δοκιμασία. Επίσης, η Carlisle (1988) ανακάλυψε ότι οι φτωχοί αναγνώστες των τάξεων της Δ', ΣΤ' Δημοτικού καθώς και της Β' Γυμνασίου ήταν λιγότερο ικανοί, σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες στη παραγωγή μορφολογικά παράγωγων και βασικών τύπων σε μια προφορική δοκιμασία συμπλήρωσης της πρότασης. Σε αυτή τη περίπτωση, η επίδοση ήταν στενά συνδεδεμένη με την ικανότητα τους να προφέρουν με ακρίβεια τις ίδιες λέξεις.

Επομένως, υπάρχει μια γενική συμφωνία γύρω από την άποψη ότι οι φτωχοί αναγνώστες όλων των ηλικιών συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και σαφώς στην ανάλυση μορφολογικά σύνθετων τύπων, τόσο κλιτών όσο και παράγωγων μορφημάτων. Αν και αυτή η αδυναμία στην μορφολογική επίγνωση μπορεί από πολλούς να θεωρηθεί ως απόρροια του γενικότερου μεταγλωσσικού τους ελλείμματος. Μια δηλαδή αδυναμία που δεν αφορά μόνο τη φωνολογία αλλά και τη μορφολογία και τη σύνταξη, εντούτοις είναι υπαρκτή. Πειστική απόδειξη για τους φτωχούς αναγνώστες ότι αντιμετωπίζουν μορφολογικές αδυναμίες πέρα και πάνω από το φωνολογικό τους έλλειμμα αποτελεί το γεγονός ότι



επιδεικνύουν μια λιγότερο αναλυτική επίγνωση στη διάκριση των μορφολογικά σύνθετων τύπων ακόμη και σε λέξεις φωνημικά διαφανείς.

Βέβαια, το ζήτημα της σχέσης μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης είναι κύριας σημασίας και για τη μελέτη του ρόλου της μορφολογικής επίγνωσης στην αναπτυξιακή δυσλεξία. Δύο διαφορετικές απόψεις διακρίνονται όσον αφορά την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στην αναπτυξιακή δυσλεξία: πρώτο, οι φωνολογικές ελλείψεις των περισσότερων δυσλεξικών παιδιών μπορεί να τους εμποδίσουν από την κανονική ανάπτυξη των μορφολογικών τους ικανοτήτων ή δεύτερο, η μορφολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχτεί αυτόνομα στα πλαίσια της μάθησης της ανάγνωσης και οι σημασιολογικές μονάδες να μεταφερθούν στην προφορική γλώσσα (Casalis et al., 2004).

Σχετικά, σε λίγες έρευνες μελετήθηκε η επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην δυσλεξία. Σε σύγκριση με τους ελέγχους της χρονολογικής τους ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεξικά παιδιά είχαν χειρότερη επίδοση στη παραγωγή ενός παράγωγου τύπου σε μια δοκιμασία συμπλήρωσης της πρότασης, ιδίως όταν στο παράγωγο τύπο υπήρχαν φωνολογικές αλλαγές (Fowler & Liberman, 1995·Shankweiler et al., 1995). Ωστόσο, σε δύο έρευνες με στόχο τη σύγκριση των δυσλεξικών παιδιών με τους με κανονικούς αναγνώστες δε διαπιστώθηκαν διαφορές, σε δοκιμασίες όπως στη παραγωγή λέξεως στα πλαίσια προτάσεων (Fowler & Liberman, 1995), αλλά ούτε και στη παραγωγή παράγωγων, κλιτών και σύνθετων τύπων ψευδολέξεων και στη σύνθεση των μορφολογικών στοιχείων (Elbro, 1989). Έτσι, η εικόνα που αναδύεται είναι ότι τα δυσλεξικά παιδιά μπορεί να έχουν φτωχές μορφολογικές ικανότητες, αλλά κυρίως ως συνέπεια των φτωχών φωνολογικών τους ικανοτήτων και μιας έλλειψης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Στο συγκεκριμένο σημείο θα πρέπει να αναφερθεί η μελέτη των Casalis, Cole, και Soro (2004), η οποία είχε ως στόχο την εξέταση του ρόλου της μορφολογικής επίγνωσης στην αναπτυξιακή δυσλεξία, όπως εκτιμάται από τα διάφορα είδη δοκιμασιών που χορηγήθηκαν, προκειμένου να αναλυθεί σε βάθος ο ρόλος του φωνολογικού ελλείμματος που εκδηλώνουν τα συγκεκριμένα παιδιά σε μεγαλύτερες μονάδες επεξεργασίας της γλώσσας, τα μορφήματα. Συνοπτικά, τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο προφίλ σε σχέση με τις μορφολογικές τους δεξιότητες, το οποίο επαληθεύεται και από την ανωτέρω μελέτη. Η αναπτυξιακή τους πορεία δεν είναι μόνο «καθυστερημένη» αλλά και παραπλήσια με εκείνη των μικρότερων παιδιών. Ενδεχομένως, έχουν δυσκολία σχετικά με τη μορφολογική



κατάτμηση, πιθανότατα λόγω της χαμηλής τους φωνολογικής ικανότητας. Αλλά η επίγνωση της σχέσης μεταξύ της βάσης της λέξης και των παράγωγων τύπων σε γεμάτα νόημα κείμενα αντιστοιχεί στο αναγνωστικό τους επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι οι μορφολογικές τους δεξιότητες αναπτύσσονται, τουλάχιστο εν μέρει, ανεξαρτήτως από τις φωνολογικές τους ικανότητες (Casalis et, al., 2004).

Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε και από τα ευρήματα των Elbro και Aribak (1996), στην εξάσκηση μη ικανών αναγνωστών σε δοκιμασία μορφολογικής ανάλυσης. Μάλιστα, βρέθηκε ότι τα ασήμαντα οφέλη που είχαν προκύψει από την εξάσκηση στη μορφολογική ανάλυση ήταν ανεξάρτητα από τις φωνολογικές τους ικανότητες. Αυτό υποδηλώνει ότι η μορφολογική επίγνωση αναπτύσσεται στα δυσλεξικά παιδιά και μπορεί μάλιστα να αποτελέσει αντισταθμιστική στρατηγική. Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί και σε αυτή τη μελέτη οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται από τους δυσλεξικούς για την εκμάθηση παράγωγων λέξεων είναι διαφορετικοί και ανεξάρτητοι από τις ικανότητες για μορφολογική κατάτμηση (Casalis et, al., 2004).

Ακόμη, ο Elbro και ο Aribak (1996), ζήτησαν από Δανούς εφήβους με δυσλεξία και νεαρούς μαθητές με κανονικά αναπτυγμένες αναγνωστικές ικανότητες να διαβάσουν ένα σύνολο από περίπλοκες λέξεις, που σημασιολογικά κάποιες ήταν διαφανείς και κάποιες όχι, αν και το τεστ για την ανάγνωση λέξεως περιείχε σύνθετες λέξεις, όπως επίσης κλιτές και παράγωγες λέξεις. Οι μαθητές με δυσλεξία διάβαζαν μορφολογικά περίπλοκες λέξεις, οι οποίες ήταν σημασιολογικά διαφανείς πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι διάβαζαν τις μη διαφανείς λέξεις. Αυτοί οι ερευνητές μάλιστα ανέφεραν ότι η μορφο-σημασιολογική διαφάνεια είναι ένας αντισταθμιστικός μηχανισμός στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση της λέξης για τους δυσλεξικούς εφήβους, ο οποίος ενδεχομένως να είναι πιο σημαντικός για τους μαθητές με δυσλεξία από μαθητές με ισοδύναμες αναγνωστικές ικανότητες

Πως όμως τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν χρήση της μορφολογικής τους επίγνωσης κατά την ανάγνωση; Οι Laxon, Rickard, και Coltheart (1992) σύγκριναν την ανάγνωση καταλήξεων σε λέξεις και ψευδολέξεις σε φτωχούς και καλούς αναγνώστες. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι και οι δύο κατηγορίες αναγνωστών διάβαζαν τις καταληκτικές λέξεις καλύτερα από τις ψευδο-καταληκτικές λέξεις, γεγονός που υποδηλώνει μια μορφολογική ανάλυση σε λεξιλογικό επίπεδο και για τις δύο κατηγορίες αναγνωστών. Αυτό δείχνει ότι η μορφολογική επεξεργασία δεν είναι

απούσα στους φτωχούς αναγνώστες, αν και η φύση της μορφολογικής επεξεργασίας για τα δυσλεξικά παιδιά δεν έχει ακόμη επαρκώς προσδιοριστεί (Casalis et, al., 2004).

Οι χαμηλές επιδόσεις των δυσλεξικών παιδιών σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία θα μπορούσε να δείξουν και «φτωχές» μορφολογικές δεξιότητες, εντούτοις εκείνο που με βεβαιότητα προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι η αναγνωστική τους εμπειρία επηρεάζει την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών τους ικανοτήτων (τόσο φωνολογικών όσο και μορφολογικών). Μάλιστα, σε δοκιμασίες που απαιτούσαν τη απομόνωση ή την σύνθεση (ανάμιξη) μορφημάτων, τα δυσλεξικά παιδιά σημείωσαν μειωμένες επιδόσεις σε σχέση με τους νεότερους κανονικούς αναγνώστες. Το ίδιο παρατηρήθηκε και σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης (Casalis et, al., 2004).

Εφόσον, τα δυσλεξικά παιδιά εμφανίσουν ανεπάρκεια τόσο μορφημικής όσο και φωνημικής κατάτμησης, μπορεί αυτό το γεγονός να αποτελέσει και επιχείρημα υπέρ της εξάρτησης μεταξύ μορφολογικών και φωνολογικών δεξιοτήτων κατάτμησης. Ακόμη, η ικανότητα τους να αναλύουν ένα τμήμα μιας λέξης στις φωνολογικές ή μορφολογικές του μονάδες είναι ιδιαίτερα εξασθενημένη στα δυσλεξικά παιδιά. Όσον αφορά την επίγνωση παραγωγικών λέξεων που προέρχονται από παραγωγή τα δυσλεξικά παιδιά την αναπτύσσουν παράλληλα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και ανεξαρτήτως από τις φωνολογικές τους ικανότητες. Επομένως, δεν μπορεί κανείς να υποστηρίξει με αυστηρότητα ότι οι μορφολογικές δεξιότητες εξαρτώνται από τις φωνολογικές, ιδιαίτερα σε πληθυσμούς με αναγνωστικές δυσκολίες, όπως οι δυσλεξικοί (Casalis et, al., 2004).

Συνεπώς, όσον αφορά την υπόθεση ότι φωνολογική ανεπάρκεια μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε δυσλεξικά παιδιά μόνο μονομερώς υποστηρίζεται και φαίνεται να επιδρά αρνητικά μόνο σε σχέση με τη μορφημική κατάτμηση (όταν δηλαδή η κατάληξη που πρέπει να αφαιρεθεί δεν συμπίπτει με την τελευταία συλλαβή) και σε περίπτωση αυξημένης ταυτόχρονης χρήσης της φωνολογικής κατάτμησης. Άλλωστε, τα δυσλεξικά παιδιά που παρουσιάζουν έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία αναμένεται να χειρίζονται πιο εύκολα τα μορφήματα από τα φωνήματα. Αν και ένα παιδί που έχει δυσκολία να χειρίζεται τα φωνήματα, ως εκ τούτου, θα έπρεπε πιο δύσκολα να καταργεί ή να συνθέτει ένα μόρφημα, το οποίο δεν είναι μόνο μια μονάδα νοήματος αλλά επίσης και μια φωνολογική μονάδα, με άλλα μορφήματα (Casalis et, al., 2009).

ΜΕΡΟΣ Β'



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ



I. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



1.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο εντοπίζονται μέσα στη τάξη παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (είτε γενικής είτε ειδικής φύσεως). Το γεγονός αυτό στάθηκε εφαλτήριο για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής δυσκολίας με τη Γενική Ικανότητα και τις άλλες επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, όπως την Ανάγνωση, τη Φωνολογική Επίγνωση και τη Μορφολογική Επίγνωση.

Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, απαιτούνται δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Επομένως, η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση των δύο επιμέρους βασικών λειτουργιών της. Με συνέπεια, τα παιδιά εξετάζονται τόσο σε επίπεδο Ανάγνωσης Λέξεων όσο και σε επίπεδο Αναγνωστικής Κατανόησης.

Για τη φυσιολογική ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας η ικανότητα της Φωνολογικής Επίγνωσης κρίνεται αναγκαία, η απόκτηση της οποίας αξιολογείται με την εξέταση της φωνημικής απαλοιφής (αφαίρεσης ήχου), της ανάλυσης λέξεων και ψευδολέξεων καθώς και της σύνθεσης λέξεων και ψευδολέξεων.

Επίσης συνδεδεμένη με την αναγνωστική ικανότητα παρουσιάζεται και η Μορφολογική Επίγνωση, η οποία αναφέρεται στην συνειδητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη μορφολογική δομή των λέξεων. Φυσικά, η εκμάθηση μορφημάτων βασίζεται στην εκμάθηση της φωνολογικής αναπαράστασης των μορφημάτων. Η μορφολογική επεξεργασία παρέχει ένα τρόπο για να καταλάβουμε και να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα με την ενσωμάτωση σημασιολογικών και γραμματικών πληροφοριών στη λέξη και στα τμήματα της λέξης. Η Μορφολογική επίγνωση είναι πιθανό να συμβάλει στη σωστή προφορά και σημασία της λέξης και κατ' επέκταση στην κατανόηση του κειμένου, ενώ μάλιστα καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις η μορφολογική επίγνωση όλο και περισσότερο μπορεί και προβλέπει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Για το λόγο αυτό καθίσταται χρήσιμη η διερεύνηση της σχέσης με την ανάγνωση και η ένταξη της ως μιας σημαντικής μεταβλητής στη παρούσα έρευνα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες.

1.2. Στόχοι της Έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας μας είναι να διερευνήσει

- Πρώτον, ποια είναι η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης, της γενικής ικανότητας με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες.
- Δεύτερον, αν υπάρχουν διαφορές ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους μεταβλητές (φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση και γενική ικανότητα) ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες.
- Τρίτον, αν υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

1.3. Μέθοδος Έρευνας

Στη παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η πειραματική μέθοδος (quasi-experimental design). Πραγματοποιήθηκε ένα πείραμα στο οποίο συμμετείχαν παιδιά Γ' έως ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

1.4. Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 33 παιδιά (24 αγόρια και 9 κορίτσια) της Γ' έως της ΣΤ' τάξης που φοιτούσαν σε κανονικά σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας και Κιλκίς και παράλληλα παιδιά που λάμβαναν ειδική παιδαγωγική βοήθεια σε τμήματα ένταξης ή ειδικά κέντρα. Οι κανονικοί αναγνώστες ήταν 33 στο σύνολο τους της Γ' έως της ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων. Οι μαθητές ήταν ταιριασμένοι σε ζευγάρια ώστε να μην διαφέρουν στην ηλικία ($F(1, 64)=1.40, p=ns$), στο φύλο ($A=24, K=9$) ($F(1, 64)< 1, p=ns$), και στη Γενική Ικανότητα ($F(1, 64)=3.37, p=ns$).

Για τη διερεύνηση της τρίτης υπόθεσης το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι η ομάδα των φτωχών αναγνωστών (33 άτομα), η οποία διαχωρίστηκε σε μικρότερες υποομάδες με βάση το σκορ Γενικής Ικανότητας. Συγκεκριμένα, από τους κανονικούς αναγνώστες υπολογίσαμε για κάθε τάξη το μέσο όρο της Γενικής τους Ικανότητας. Από το μέσο όρο των κανονικών αναγνωστών υπολογίσαμε ότι ο μέσος όρος της Γενικής Ικανότητας των φτωχών αναγνωστών με διαφορά στη γενική ικανότητα για κάθε τάξη βρίσκεται μια τυπική απόκλιση κάτω.

Έτσι, για την Γ' τάξη ο μέσος όρος της επίδοσης της Γενικής Ικανότητας των κανονικών αναγνωστών ορίζεται σε 25.70. Με μια τυπική απόκλιση (5.73) κάτω ο μέσος όρος των πηλίκων της Γενικής Ικανότητας των φτωχών αναγνωστών ορίζεται κατά προσέγγιση σε 20. Ομοίως, για τη Δ' τάξη ο μέσος όρος της επίδοσης της Γενικής Ικανότητας των κανονικών αναγνωστών ορίζεται σε 25.71 και με μια τυπική απόκλιση (4.07) κάτω ο μέσος όρος των πηλίκων της Γενικής Ικανότητας των φτωχών αναγνωστών προκύπτει γύρω στο 21 με 22.

Για την Ε' τάξη ο μέσος όρος της επίδοσης της Γενικής Ικανότητας των κανονικών αναγνωστών ορίζεται σε 29.52 και με μια τυπική απόκλιση (4.89) κάτω ο μέσος όρος των πηλίκων της Γενικής Ικανότητας των φτωχών αναγνωστών ορίζεται



κατά προσέγγιση σε 24 με 25. Ενώ, για τη ΣΤ' τάξη ο μέσος όρος της επίδοσης της Γενικής Ικανότητας των κανονικών αναγνωστών ορίζεται σε 31.38 και με μια τυπική απόκλιση (2.53) κάτω ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών ορίζεται κατά προσέγγιση σε 28 με 29.

Έτσι, χωρίστηκαν σε 2 υποομάδες. Η μια υποομάδα συμπεριλαμβάνει 14 παιδιά, η επίδοση των οποίων κυμαίνεται ακριβώς ή κατά προσέγγιση γύρω από το μέσο όρο Γενικής Ικανότητας των κανονικών αναγνωστών. Στην υποομάδα αυτή ανήκουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η δεύτερη υποομάδα συμπεριλαμβάνει 19 παιδιά η επίδοση των οποίων κυμαίνεται μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο των κανονικών αναγνωστών. Σε αυτή την ομάδα κατατάσσονται τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές τους ελέγχθηκαν στατιστικά και οι ομάδες διέφεραν σημαντικά ως προς τη γενική ικανότητα ($F(1, 31)=34.02, p=.000$).



1.5. Διατύπωση Ερευνητικών Υποθέσεων

Με βάση τους στόχους της έρευνάς μας οι μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

H₀: δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της γενικής ικανότητας, της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες.

H₁: υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της γενικής ικανότητας, της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες.

H₀: δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση, τη γενική ικανότητα, τη φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση.

H₁: υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση, τη γενική ικανότητα, τη φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση.

H₀: δεν υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες

H₁: υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

1.4. Ορισμός Μεταβλητών

- **Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων (Επ. Αν. Λ.):** Αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο διάρκειας 45 δευτερολέπτων, στην οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα.
- **Αναγνωστική Κατανόηση (Αν. Κ.):** Ανάγνωση προτάσεων που η κατανόηση τους απαιτεί τη συμπλήρωση με την κατάλληλη λέξη.
- **Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.):** Αξιολόγηση της γενικής ικανότητας μέσω της μη λεκτικής ικανότητας (non verbal reasoning ability) – **Raven**.
- **Φωνολογική Επίγνωση (Φων. Ε.):** Μια σειρά από πέντε βασικές διεργασίες που αφορούν λέξεις και ψευδολέξεις κατάλληλες για το παρόν μαθησιακό στάδιο των παιδιών.
- **Μορφολογική Επίγνωση (Μορφ. Ε.):** Αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού στη παραγωγή νέων λέξεων από μια λέξη της ίδιας οικογένειας λέξεων.

1.5. Περιγραφή του υλικού

- **Επιταχυνόμενη Ανάγνωση λέξεων** (TOWRE, Wagner and Torgesen & Rashotte, 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.
- **Αναγνωστική 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.
- **Γενική Ικανότητα.** Η αξιολόγηση Raven (Coloured Progressive Matrices, Raven 1998) χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τη γενική ικανότητα και απαρτίζεται από μια σειρά σχεδίων. Σε κάθε σχέδιο λείπει ένα κομμάτι και κάτω ακριβώς από κάθε σχέδιο υπάρχουν έξι μικρότερα, ένα από τα οποία συμπληρώνει το σχέδιο στο κομμάτι που λείπει. Αρχικά, δείχνουμε στο παιδί το σχέδιο, υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι λείπει ένα κομμάτι από αυτό και κατόπιν του προτείνουμε να κοιτάξει τα έξι μικρότερα κομμάτια που βρίσκονται κάτω από το σχέδιο και να πει ποιο πιστεύει ότι είναι το σωστό κομμάτι που ταιριάζει καλύτερα. Για την κατανόηση της παρούσας δοκιμασίας χρησιμοποιούνται τα τρία πρώτα σχέδια ως παράδειγμα, δίνοντας τη σωστή απάντηση στο παιδί σε περίπτωση λάθους. Ωστόσο, η δοκιμασία είναι ατομική και διαρκεί περίπου 10 λεπτά, εξαρτάται βέβαια από το προσωπικό ρυθμό και το χρόνο που έχει ανάγκη το κάθε παιδί.
- **Φωνολογική Επίγνωση** (CTOPP, Wagner and Torgesen & Rashotte, 1999 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Περιλαμβάνονται τα πέντε τεστ όπως περιγράφονται παρακάτω:
 1. Τεστ αφαίρεσης ήχου. Δίνεται προφορικά στο μαθητή μια λέξη και του ζητείται να πει τη λέξη που απομένει χωρίς κάποιο από τα γράμματα της π.χ. του ζητείται να πει τη λέξη *λαγός* χωρίς το *γ*,



όπου μένει η λέξη λαός. Η άσκηση συμπεριλαμβάνει 3 λέξεις, που χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα και 17 λέξεις-ερωτήσεις

2. Ανάλυση λέξεων. Δίνεται μια λέξη και ο μαθητής πρέπει να βρει τους ήχους από τους οποίους αποτελείται η λέξη αυτή. Για παράδειγμα, η λέξη *ένα*, η οποία έχει 3 ήχους, τους *έ-ν-α*. Η δοκιμασία περιλαμβάνει 2 λέξεις-παραδείγματα και 15 επιπλέον λέξεις, τους ήχους των οποίων πρέπει να διακρίνει.
3. Ανάλυση ψευδολέξεων. Δίνεται στο μαθητή μια ψευδολέξη και τους ζητείται να διακρίνουν τους ήχους της. Για παράδειγμα, η ψευδολέξη *βες* έχει τους 3 ήχους *β-ε-ς*. Εδώ η δοκιμασία περιλαμβάνει, επίσης, 2 παραδείγματα και 15 ψευδολέξεις. Η δοκιμασία αυτή είναι ατομική και διαρκεί περίπου 10 λεπτά ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού.
4. Σύνθεση λέξεων. Δίνονται προφορικά οι ήχοι μιας λέξης και το παιδί πρέπει να βρει τη λέξη που σχηματίζουν. Για παράδειγμα, δίνονται στο παιδί οι ήχοι *κύ-κλος*, το παιδί καλείται να συνθέσει τους ήχους και να πει τη λέξη που δημιουργείται, *κύκλος*. Η δοκιμασία περιέχει 3 παραδείγματα και 17 ερωτήσεις.
5. Σύνθεση ψευδολέξεων. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία δίνονται στο παιδί οι ήχοι μιας ψευδολέξης και το παιδί πρέπει να βρει τη λέξη που φτιάχνουν. Πρέπει όμως προηγουμένως να έχει διευκρινιστεί στο παιδί ότι πρόκειται για μη πραγματικές λέξεις που δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, δίνονται στο παιδί οι ήχοι *ό-πι* και πρέπει αφού προβεί στη σύνθεση των ήχων να δώσει την απάντηση *όπι*. Η άσκηση αυτή περιλαμβάνει 3 παραδείγματα και 18 ακόμη ερωτήσεις.

- **Μορφολογική Επίγνωση** (Carlisle, 2000) Δίνεται στο παιδί προφορικά μια πρόταση την οποία καλούνται να συμπληρώσουν με τη κατάλληλη παράγωγη λέξη από τη προτεινόμενη λέξη που δίνεται για κάθε πρόταση. Για παράδειγμα, δίνεται στο παιδί η πρόταση «*Ο Κώστας είναι καλός*» και η προτεινόμενη λέξη «*φιλικός*» από την οποία καλούνται να σχηματίσουν τη κατάλληλη παράγωγη λέξη «*φίλος*». Για τη καλύτερη κατανόηση της δοκιμασίας δίνονται αρχικά 2 παραδείγματα ενώ η δοκιμασία περιέχει 28 προτάσεις για συμπλήρωση.

1.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση των παραπάνω δοκιμασιών ήταν ατομική, διήρκεσε περίπου 1 ώρα. Πραγματοποιήθηκε το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαΐου. Η εξέταση έλαβε χώρα μέσα σε κανονική τάξη του σχολείου, όπου οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ατομικά στο πίσω-τελευταίο θρανίο της τάξης. Ενώ, στο ειδικό κέντρο που παρακολουθούν τα παιδιά, οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν εξατομικευμένα σε μια άδεια αίθουσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ



2.1. Υποθέσεις-Ευρήματα

Στη παρούσα ενότητα θα παρουσιαστεί ο έλεγχος των ερευνητικών μας υποθέσεων, οι στατιστικοί παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

1. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της φωνολογικής, της μορφολογικής επίγνωσης και της γενικής ικανότητας με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες;

Για τη διερεύνηση της πρώτης ερευνητική μας υπόθεση, αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της φωνολογικής, της μορφολογικής επίγνωσης και της γενικής ικανότητας με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακα 1) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των κανονικών και των φτωχών αναγνωστών σε ότι αφορά τη φωνολογική επίγνωση, τη μορφολογική επίγνωση και τη γενική ικανότητα με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική ικανότητα.

	Γεν. Ικ.	Επ. Αν. Λέξ.	Αν. Κ.	Μορφ. Επ.	Αφ. Ήχ.	Σύνθ. Λεξ	Αναλ. Λεξ.	Συνθ. Ψευδ.	Αναλ. Ψε υδ.	Φων. Επ.
Γεν. Ικ.	-----	.42	.57**	.42*	-.08	.17	.02	-.12	.11	.01
Επ. Αν. Λέξ.	.45**	-----	.52**	.12	.13	.01	-.18	.04	.31	.05
Αν. Κ.	.49**	.56**	-----	.40*	.23	.29	.22	.06	.47**	.29
Μορφ. Επ.	.74**	.58**	.60**	-----	.15	.26	.18	.27	.22	.32
Αφ. Ήχ.	.66**	.67**	.56**	.80**	-----	.51**	.29	.35*	.50**	.61**
Σύνθ. Λεξ.	.61**	.51**	.56**	.70**	.82**	-----	.44**	.61**	.60**	.88**
Αναλ. Λεξ.	.69**	.55**	.70**	.82**	.87**	.78**	-----	.07	.56**	.56**
Συνθ. Ψευδ.	.63**	.63**	.60**	.81**	.75**	.77**	.81**	-----	.36*	.79**
Αναλ. Ψευδ.	.67**	.59**	.61**	.80**	.78**	.73**	.85**	.83**	-----	.75**
Φων. Ε.	.71**	.65**	.66**	.86**	.93**	.89**	.94**	.90**	.92**	-----

Φτωχοί Αναγνώστες
Κανονικοί Αναγνώστες

Γεν. Ι.= γενική ικανότητα

Επ. Αν. Λ.= επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

Μορφ. Ε.= μορφολογική επίγνωση

Αφ. Η.= αφαίρεση ήχου

Σύνθ. Λ.= σύνθεση λέξεων

Αναλ. Λ.= ανάλυση λέξεων

Συνθ. Ψ.= σύνθεση ψευδολέξεων

Αναλ. Ψ.= ανάλυση ψευδολέξεων

Φων. Ε.= φωνολογική επίγνωση

* σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05

** σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01



➤ Τα αποτελέσματα της χρήσης του συντελεστή Pearson σε φτωχούς αναγνώστες έδειξαν:

- Μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.45$) ανάμεσα στην Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων (Επ. Αν. Λ.) και τη Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.) τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων (Επ. Αν. Λ.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φων. Ε.) βρέθηκε μια δυνατή θετική συσχέτιση ($r=.65$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων με την Αφαίρεση ήχου ($r=.67$) και τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.63$) και μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων με την Σύνθεση Λέξεων ($r=.51$), την Ανάλυση Λέξεων ($r=.55$) και Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.59$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων (Επ. Αν. Λ.) και της Μορφολογικής Επίγνωσης (Μορφ. Ε.) τα αποτελέσματα δείχνουν μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.58$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) και της Γενικής Ικανότητας (Γεν. Ι.) εντοπίστηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.49$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φ. Ε.) βρέθηκε μια δυνατή θετική συσχέτιση ($r=.66$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) με την Ανάλυση Λέξεων ($r=.70$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.61$) και μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης με την Αφαίρεση Ήχου ($r=.56$), τη Σύνθεση Λέξεων ($r=.56$) και τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.60$) και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) και της Μορφολογικής Επίγνωσης (Μορφ. Ε.) τα αποτελέσματα έδειξαν μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.60$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.



- Μεταξύ της **Μορφολογικής Επίγνωσης** (Μορφ. Ε.) και της **Φωνολογικής Επίγνωσης** (Φων. Ε.) βρέθηκε μια πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=.86$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Όπως προκύπτει και με τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της **Μορφολογικής Επίγνωσης** (Μορφ. Ε.) με την **Ανάλυση Λέξεων** ($r=.82$) και την **Σύνθεση Ψευδολέξεων** ($r=.81$) και μια δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της **Μορφολογικής Επίγνωσης** (Μορφ. Ε.) με την **Αφαίρεση Ήχου** ($r=.80$), τη **Σύνθεση Λέξεων** ($r=.70$) και την **Ανάλυση Ψευδολέξεων** ($r=.70$) και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Ανάμεσα στη **Γενική Ικανότητα** (Γεν. Ι.) και τη **Φωνολογική Επίγνωση** (Φων.Ε.) εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=.71$) αλλά και με κάθε επιμέρους φωνολογική δοκιμασία τα αποτελέσματα έδειξαν μια εξίσου ισχυρή θετική συσχέτιση (συνάφειες από .61-.69).
- Ανάμεσα στη **Γενική Ικανότητα** (Γεν. Ι.) και τη **Μορφολογική Επίγνωση** (Μορφ. Ε.) βρέθηκε μια δυνατή θετική συσχέτιση ($r=.74$).
- Τα αποτελέσματα της χρήσης του συντελεστή Pearson σε κανονικούς αναγνώστες έδειξαν:
 - Μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.42$) ανάμεσα στην **Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων** (Επ. Αν. Λ.) και τη **Γενική Ικανότητα** (Γεν. Ι.) τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
 - Μεταξύ της **Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων** (Επ. Αν. Λ.) και της **Φωνολογικής Επίγνωσης** (Φων. Ε.) βρέθηκε μια μηδενική θετική συσχέτιση ($r=.05$). Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν *δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συνάφειες*. Συγκεκριμένα και μεταξύ της **Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων** με την **Αφαίρεση Ήχου** ($r=.13$), τη **Σύνθεση Λέξεων** ($r=.01$), την **Ανάλυση Λέξεων** ($r=.18$) και τη **Σύνθεση ψευδολέξεων** ($r=.04$) εντοπίστηκε μια μηδενική θετική συσχέτιση. Ενώ, ανάμεσα στην **Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων** και την **Ανάλυση Ψευδολέξεων** βρέθηκε μια μικρή θετική συσχέτιση ($r=.31$)
 - Μεταξύ της **Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης Λέξεων** (Επ. Αν. Λ.) και της **Μορφολογικής Επίγνωσης** (Μορφ. Ε.) δεν εντοπίστηκε σημαντική συνάφεια, τα αποτελέσματα δείχνουν μια μηδενική θετική συσχέτιση ($r=.12$).

- Ανάμεσα στην **Αναγνωστική Κατανόηση** (Αν. Κ.) και τη Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.) βρέθηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.57$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φων. Ε.) βρέθηκε μια μικρή θετική συσχέτιση ($r=.29$). Ενώ, όπως προκύπτει από τα ευρήματα μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης και της Ανάλυσης Ψευδολέξεων βρέθηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.47$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις υπόλοιπες φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης με την Αφαίρεση Ήχου ($r=.23$), τη Σύνθεση Λέξεων ($r=.29$) και την Ανάλυση Λέξεων ($r=.22$), εκτός από τη Σύνθεση Ψευδολέξεων όπου τα αποτελέσματα έδειξαν μια μηδενική θετική συσχέτιση ($r=.06$) με την Αναγνωστική Κατανόηση.
- Μεταξύ της Αναγνωστικής Κατανόησης (Αν. Κ.) και της Μορφολογικής Επίγνωσης (Μορφ. Ε.) τα αποτελέσματα έδειξαν μια μικρή θετική συσχέτιση ($r=.40$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ της **Μορφολογικής Επίγνωσης** (Μορφ. Ε.) και της Φωνολογικής Επίγνωσης (Φων. Ε.) βρέθηκε μια μικρή θετική συσχέτιση ($r=.32$). Όπως προκύπτει και με τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Μορφολογικής Επίγνωσης (Μορφ. Ε.) με τη Σύνθεση Λέξεων ($r=.26$), τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.27$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.22$). Ενώ, ανάμεσα στη Μορφολογική Επίγνωση και την Αφαίρεση Ήχου και την Ανάλυση Λέξεων δεν εντοπίστηκε σημαντική συνάφεια, τα αποτελέσματα δείχνουν μια μηδενική θετική συσχέτιση ($r=.15$ και $r=.18$ αντίστοιχα).
- Ανάμεσα στη Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.) και τη Φωνολογική Επίγνωση (Φ. Ε.) εντοπίστηκε μια μηδενική θετική συσχέτιση ($r=.01$) αλλά και με επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν εντοπίστηκε μια εξίσου μηδενική θετική συσχέτιση (συνάφειες από .02-.17). Ενώ, πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ της Γενικής Ικανότητας με την Αφαίρεση Ήχου και τη Σύνθεση Ψευδολέξεων τα αποτελέσματα έδειξαν μια μηδενική αρνητική συσχέτιση ($r=-.08$ και $r=-.11$, αντίστοιχα).



- Ανάμεσα στη Γενική Ικανότητα (Γεν. Ι.) και τη Μορφολογική Επίγνωση (Μορφ. Ε.) βρέθηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.42$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κάθε επιμέρους φωνολογική δοκιμασία που χορηγήθηκε σε φτωχούς αναγνώστες βρέθηκε να έχει μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση με τη συνολική επίδοση της Φωνολογικής Επίγνωσης (συνάφειες από .89-.94). Γεγονός που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα των φωνολογικών δοκιμασιών που χορηγήθηκαν.
- Πιο αναλυτικά, μεταξύ της Αφαίρεσης Ήχου, της Σύνθεσης Λέξεων και την Ανάλυση Λέξεων εντοπίστηκε ομοίως μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση ($r=.82$ και $r=.87$, αντίστοιχα) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Μεταξύ της Αφαίρεσης Ήχου με τη Σύνθεση Ψευδολέξεων και την Ανάλυση Ψευδολέξεων βρέθηκε μια δυνατή θετική συσχέτιση ($r=.75$ και $r=.78$, αντίστοιχα).
- Μια δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Σύνθεσης Λέξεων με την Ανάλυση Λέξεων ($r=.78$), τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.77$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.73$).
- Μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Ανάλυσης Λέξεων με τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.81$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.85$).
- Μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Σύνθεσης Ψευδολέξεων με την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.83$).
- Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι για τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν σε καλούς αναγνώστες εντοπίστηκε μια πολύ δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Φωνολογικής Επίγνωσης με τη Σύνθεση Λέξεων ($r=.88$), μια δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Φωνολογικής Επίγνωσης με την Αφαίρεση Ήχου ($r=.61$), με τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.79$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.75$) και μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της Φωνολογικής Επίγνωσης με την Ανάλυση Λέξεων ($r=.56$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Πιο αναλυτικά, μεταξύ της Αφαίρεσης Ήχου, με τη Σύνθεση Λέξεων και την Ανάλυση Ψευδολέξεων εντοπίστηκε μια μέτρια θετική συσχέτιση ($r=.51$ και $r=.50$, αντίστοιχα). Μεταξύ της Αφαίρεσης Ήχου με τη Σύνθεση Ψευδολέξεων βρέθηκε μια μικρή θετική συσχέτιση ($r=.35$) σε επίπεδο



στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Ενώ, μεταξύ της Αφαίρεσης Ήχου και της Ανάλυσης Λέξεων η συνάφεια ($r=.29$) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

- Μια δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της Σύνθεσης Λέξεων με τη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($r=.61$) και μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της Σύνθεσης Λέξεων με την Ανάλυση Λέξεων ($r=.44$) και την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.60$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
 - Μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της Ανάλυσης Λέξεων με την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.56$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Ενώ, μεταξύ της Ανάλυσης Λέξεων και της Σύνθεσης Ψευδολέξεων δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ($r=.07$).
 - Μια μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Σύνθεσης Ψευδολέξεων με την Ανάλυση Ψευδολέξεων ($r=.36$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της χρήσης του συντελεστή Pearson στους κανονικούς αναγνώστες βρέθηκαν στο σύνολο τους 19 σημαντικές συνάφειες από τις 45 που εντοπίστηκαν στους φτωχούς αναγνώστες.

2. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση, τη γενική ικανότητα, τη φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση;

Για τη διερεύνηση της δεύτερης μας υπόθεσης, αν δηλαδή υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη γενική ικανότητα, στη φωνολογική και στη μορφολογική επίγνωση, αν δηλαδή διαφέρουν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες από τους κανονικούς αναγνώστες ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και ως προς τις μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς μιας κατεύθυνσης (one-way anova). Στο πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διασποράς για το φύλο, την ηλικία, την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και όλες τις μεταβλητές.

Πίνακας 2. Διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των κανονικών αναγνωστών.

	n	M. O.	T. A.	ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ	ΜΕΣΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ	F ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ p
Επ. Αν. Λ.	33	77.42	13.12	1	21564.38	73.40	.000
	33	41.27	20.39	64	294.04		
Αν. Κ.	33	28.51	3.30	1	570.24	20.01	.000
	33	22.64	6.79	64	28.50		
Μορφ. Ε.	33	26.97	1.31	1	364.01	43.18	.000
	33	22.27	3.89	64	8.43		
Αφ. Η.	33	18.24	1.58	1	546.97	27.43	.000
	33	12.48	6.11	64	19.94		
Συνθ. Λ.	33	17.00	2.25	1	186.68	17.58	.000
	33	13.64	4.02	64	10.62		
Αναλ. Λ.	33	17.88	2.41	1	443.04	25.53	.000
	33	12.70	5.38	64	17.35		
Συνθ. Ψ.	33	13.55	3.63	1	364.01	21.52	.000
	33	8.85	4.54	64	16.91		
Αναλ. Ψ.	33	17.51	2.84	1	437.88	20.82	.000
	33	12.36	5.83	64	21.03		
Φων. Ε.	33	82.82	12.55	1	8568.24	24.08	.000
	33	60.03	23.54	64	355.78		

Γεν. Ι.= γενική ικανότητα

Επ. Αν. Λ.= επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

Μορφ. Ε.= μορφολογική επίγνωση

Αφ. Η.= αφαίρεση ήχου

Σύνθ. Λ.= σύνθεση λέξεων

Αναλ. Λ.= ανάλυση λέξεων

Συνθ. Ψ.= σύνθεση ψευδολέξεων

Αναλ. Ψ.= ανάλυση ψευδολέξεων

Φων. Ε.= φωνολογική επίγνωση

n= Δείγμα

M. O.= Μέσος Όρος

T. A.= Τυπική Απόκλιση

➤ Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε:

- ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες στην Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων ($F(1, 64)=73.40, p\leq.001$), στην Αναγνωστική Κατανόηση ($F(1, 64)=20.01, p\leq.001$), στη Μορφολογική Επίγνωση ($F(1, 64)=43.18, p\leq.001$), στη Φωνολογική Επίγνωση ($F(1, 64)=27.43, p\leq.001$) και συγκεκριμένα σε όλες τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες της Αφαίρεσης Ήχου ($F(1, 64)=17.58, p\leq.001$), της Σύνθεσης Λέξεων ($F(1, 64)=25.53, p\leq.001$), της Ανάλυσης Λέξεων ($F(1, 64)=21.52, p\leq.001$), της Σύνθεσης Ψευδολέξεων ($F(1, 64)=20.82, p\leq.001$) και της Ανάλυσης Ψευδολέξεων ($F(1, 64)=24.08, p\leq.001$).
- Επομένως, η εναλλακτική υπόθεση γίνεται δεκτή για την Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων, την Αναγνωστική Κατανόηση, τη Μορφολογική Επίγνωση, τη Φωνολογική Επίγνωση και συγκεκριμένα σε όλες τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες της Αφαίρεσης Ήχου, της Σύνθεσης Λέξεων, της Ανάλυσης Λέξεων, της Σύνθεσης Ψευδολέξεων και της Ανάλυσης Ψευδολέξεων. Ενώ, δεν γίνεται αποδεκτή για το Φύλο, την Ηλικία και τη Γενική Ικανότητα.

3. Υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες;

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση ανάμεσα σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σε παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς μιας κατεύθυνσης (one-way anova). Στο παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διασποράς για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και για τις μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Πίνακας 3. Διαφορές μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

	n	M. O.	T. A.	ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ	ΜΕΣΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ	F ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ p
Επ. Αν. Λ. ειδικές	14	47.57	17.98	1	964.70	2.42	.130
γενικές	19	36.63	21.27	31	398.25		
σύνολο	33						
Αν. Κ. ειδικές	14	24.36	5.15	1	72.00	1.59	.217
γενικές	19	21.37	7.67	31	45.28		
σύνολο	33						
Μορφ. Ε. ειδικές	14	24.07	3.24	1	78.67	6.00	.020
γενικές	19	20.95	3.86	31	13.09		
σύνολο	33						
Αφ. Η. ειδικές	14	15.79	5.25	1	264.94	8.82	.006
γενικές	19	10.05	5.64	31	30.04		
σύνολο	33						
Συνθ. Λ. ειδικές	14	15.21	4.41	1	60.54	4.11	.051
γενικές	19	12.47	3.37	31	14.74		
σύνολο	33						
Αναλ. Λ. ειδικές	14	15.36	4.68	1	172.07	7.08	.012
γενικές	19	10.74	5.10	31	24.29		
σύνολο	33						
Συνθ. Ψ. ειδικές	14	9.71	4.87	1	18.23	.88	.355
γενικές	19	8.21	4.30	31	20.71		
σύνολο	33						
Αναλ. Ψ. ειδικές	14	14.79	5.73	1	142.65	4.68	.038
γενικές	19	10.58	5.37	31	30.48		
σύνολο	33						
Φων. Ε. ειδικές	14	70.86	22.03	1	2850.31	5.94	.021
γενικές	19	52.05	21.82	31	479.89		
σύνολο	33						

Γεν. Ι.= γενική ικανότητα

Επ. Αν. Λ.= επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων

Αν. Κ.= αναγνωστική κατανόηση

Μ. Ε.= μορφολογική επίγνωση

Αφ. Η.= αφαίρεση ήχου



Σύνθ. Λ.= σύνθεση λέξεων

Αναλ. Λ.= ανάλυση λέξεων

Συνθ. Ψ.= σύνθεση ψευδολέξεων

Αναλ. Ψ.= ανάλυση ψευδολέξεων

Φ. Ε.= φωνολογική επίγνωση

n= Δείγμα

Μ. Ο.= Μέσος Όρος

Τ. Α.= Τυπική Απόκλιση

➤ Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε:

- ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες στη Γενική Ικανότητα ($F(1, 31)=34.02, p \leq .001$), στη Μορφολογική Επίγνωση ($F(1, 31)=6.00, p \leq .05$), στη Φωνολογική Επίγνωση ($F(1, 31)=5.94, p \leq .05$), στην Αφαίρεση Ήχου ($F(1, 31)=8.82, p \leq .01$), στην Ανάλυση Λέξεων ($F(1, 31)=7.08, p \leq .05$) και στην Ανάλυση Ψευδολέξεων ($F(1, 31)=4.68, p \leq .05$) και οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στη Σύνθεση Λέξεων ($F(1, 31)=4.11, p = .051$).
- ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων ($F(1, 31)=2.42, p \geq .05$), στην Αναγνωστική Κατανόηση ($F(1, 31)=1.59, p \geq .05$) και στη Σύνθεση Ψευδολέξεων ($F(1, 31)=.88, p \geq .05$).
- Συνεπώς, η εναλλακτική υπόθεση ισχύει για τη Γενική Ικανότητα, τη Μορφολογική Επίγνωση, τη Φωνολογική Επίγνωση και συγκεκριμένα για τις επιμέρους φωνολογικές δοκιμασίες της Αφαίρεσης Ήχου, της Σύνθεσης Λέξεων, της Ανάλυσης Λέξεων και της Ανάλυσης Ψευδολέξεων, ενώ απορρίπτεται για την Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων, την Αναγνωστική Κατανόηση και τη φωνολογική δοκιμασία της Σύνθεσης Ψευδολέξεων.

3

2.2. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Πρώτος στόχος της έρευνας μας ήταν να διερευνήσει αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της φωνολογικής, της μορφολογικής επίγνωσης και της γενικής ικανότητας με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες.

Στην παρούσα έρευνα οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών έδειξαν ότι πρώτον, όσον αφορά τους φτωχούς αναγνώστες, η γενική ικανότητα εμπλέκεται σε όλες τις φωνολογικές διεργασίες που εξετάστηκαν, τη μορφολογική επίγνωση, την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Ισχυρές συνδέσεις φάνηκαν επίσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης, μορφολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας.

Σχετικά με τους κανονικούς αναγνώστες ο μικρός αριθμός σημαντικών συναφειών δείχνει ότι η ανάγνωση τους τείνει να ανεξαρτητοποιηθεί από βασικές υποδεξιότητες και να διαβάζουν με την ευχέρεια και την ταχύτητα επιδέξιων αναγνωστών.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα ότι η Φωνολογική Επίγνωση παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση τόσο με την Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων όσο και με την Αναγνωστική Κατανόηση συμφωνούν με τη θεωρία ότι η αναγνωστική δυσκολία που εκδηλώνει το παιδί συνδέεται με ελλείψεις στη φωνολογική επίγνωση (Lieberman κ.ά., 1971·Shankweiler & Liberman, 1972· Liberman, 1973) επιβεβαιώνοντας τη θεωρία ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση των δυσκολιών μάθησης της ανάγνωσης (Adams 1990, Brady & Shankweiler 1991, Goswami & Bryant 1990, Μανωλίτσης 2000, Πόρποδας 2002, Wagner & Torgensen 1987). Τα ευρήματα υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα.

Επιπλέον φάνηκε η σύνδεση της Φωνολογικής Επίγνωσης, της Μορφολογικής Επίγνωσης με την Ανάγνωση, καθιστώντας τις δύο υποδεξιότητες ως σημαντικούς δείκτες πρόγνωσης και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης. Οι φτωχοί αναγνώστες δεν διαβάζουν με ταχύτητα και ευχέρεια (κατά μέσο όρο 41 λέξεις σε 45' sec.), εστιάζουν στην αποκωδικοποίηση και αγνοούν την ταχύτητα ανάγνωσης. Η ταχύτητα δεν είναι ο στόχος τους. Ουσιαστικά η ανάγνωση τους αντικατοπτρίζει

προγενέστερα στάδια του αλφαριθμητισμού, καθώς φαίνεται να είναι συγκρίσιμη με την αναγνωστική συμπεριφορά μικρότερων παιδιών.

Από την έρευνα μας, εκείνο που με βεβαιότητα συνάγεται και βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα των Casalis et al. (2004) είναι ότι για τους φτωχούς αναγνώστες η αναγνωστική τους εμπειρία επηρεάζει την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών τους ικανοτήτων, καθώς παρατηρείται σε αυτούς μια σφαιρική αδυναμία αντίληψης της εσωτερικής δομής της λέξης ως συνέπεια της φωνολογικής και τη μορφολογικής ανεπάρκειας που εκδηλώνουν.

Ακόμη, το σύνολο των αποτελεσμάτων μας επιβεβαιώνει τη σύνδεση της Φωνολογικής Επίγνωσης με τη Μορφολογική Επίγνωση φανερώνοντας μια στενή ή εξαρτώμενη σχέση μεταξύ τους, καθώς η μορφολογική επίγνωση παρουσιάζει μια πολύ υψηλή συσχέτιση με όλες τις φωνολογικές διεργασίες. Συνεπώς, τα ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση συνεισφέρει σημαντικά στη μορφολογική εκμάθηση (Mann, 2000·Carlisle, 2004) καθώς και την ισχυρή εξάρτηση της μορφολογικής επεξεργασίας από όλες τις φωνολογικές διεργασίες (Carlisle, 1988·Casalis, 2001·Fowler & Liberman, 1995·Shankweiler et al., 1995).

Η ύπαρξη μιας τόσο ισχυρής σχέσης μεταξύ της Φωνολογικής και Μορφολογικής Επίγνωσης στη παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι ελλείψεις της φωνολογικής επίγνωσης των φτωχών αναγνωστών λειτουργούν ως κατασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης (Casalis et al., 2004).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι στους φτωχούς αναγνώστες υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της Μορφολογικής Επίγνωσης με την Επιταχυνόμενη Ανάγνωση Λέξεων. Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας για τη συσχέτιση της μορφολογικής επίγνωσης με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων έρχεται να συγκλίνει με τα ευρήματα ερευνών τόσο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Joanisse, Mannis, Keating, & Seidenberg, 2000·Windsor, 2000·Elbro & Arnbak, 1996) και στις οποίες εντοπίζεται μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης λέξεων. Όσο και σε ευρήματα ερευνών με τυπικούς μαθητές, όπως της Carlisle και του Nomanbhoy (1993) με βαθμό συνάφειας .46, την έρευνα των Singson, Mahoney και Mann (2000) με βαθμό συνάφειας .58, στις οποίες η συσχέτιση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης λέξεων βρέθηκε να είναι εξίσου σημαντική.

Ομοίως, εντοπίστηκε και μια μέτρια συσχέτιση της Μορφολογικής Επίγνωσης με την Αναγνωστική Κατανόηση, η οποία συμφωνεί με την άποψη που διατυπώνει η Carlisle (2004) ότι η μορφολογική επίγνωση αναμένεται να συνεισφέρει στην αναγνωστική κατανόηση για τον απλό λόγο ότι η μορφολογική επεξεργασία συμβάλλει στη γλωσσική κατανόηση.

Τα ευρήματα υποστηρίζουν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας ότι οι αναγνώστες που αγνοούν τη μορφολογική σύσταση των λέξεων παρουσιάζουν μειονέκτημα τόσο στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση όσο και στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς φαίνεται η μορφολογική επεξεργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των αναγνωστικών ικανοτήτων, όπως προκύπτει και από την υψηλή συνάφεια μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης στην έρευνα της Carlisle (2000), συγκεκριμένα με βαθμό συνάφειας .61 με την ανάγνωση λέξεων και .69 με την αναγνωστική κατανόηση.

Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ της Γενικής Ικανότητας, της Φωνολογικής και Μορφολογικής Επίγνωσης υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια. Ενώ μεταξύ της Γενικής Ικανότητας, της Επιταχυνόμενης Ανάγνωσης λέξεων και της Αναγνωστικής Κατανόησης διαπιστώνεται συσχέτιση, όχι όμως ισχυρή.

Το εύρημα ότι όλες οι φωνολογικές διεργασίες παρουσιάζουν μεταξύ τους ισχυρές συνδέσεις ήταν επόμενο να συμβεί δεδομένου ότι τα ερευνητικά μας εργαλεία ήταν αρκετά έγκυρα, ώστε να εντοπιστεί υψηλή συσχέτιση.

Δεύτερος στόχος της έρευνας μας ήταν αν υπάρχουν διαφορές ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση και τις επιμέρους μεταβλητές (φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση και γενική ικανότητα) ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικούς αναγνώστες.

Για την αποσαφήνιση της φύσης της συνάφειας μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και κανονικών παιδιών εντοπίστηκε στη παρούσα έρευνα ότι δεν υπάρχουν διαφορές στη γενική ικανότητα αλλά οι υποδεξιότητες φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση και η αναγνωστική ικανότητα διαφέρουν, δηλωτικά της σύνδεσης μεταξύ τους.

Οι δύο ομάδες αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διαφέρουν ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς την ηλικία. Ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικά παιδιά φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως

προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση επιβεβαιώνοντας την δυσκολία τους και στα δύο επίπεδα της αναγνωστικής λειτουργίας (αναγνωστική αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση), εφόσον η ανεπαρκής λειτουργία της μίας αντικατοπτρίζεται στην άλλη.

Τα ευρήματα, επίσης, έδειξαν και μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των κανονικών αναγνωστών ως προς τη μορφολογική επίγνωση. Η διαφορά της επίγνωσης της μορφολογικής δομής του λόγου ανάμεσα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε κανονικά παιδιά έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Carlisle (1988) και Champion (1997).

Αλλά φάνηκε και μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των κανονικών αναγνωστών ως προς όλες τις φωνολογικές διεργασίες. Αυτή η διαφορά των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες από τους κανονικούς αναγνώστες αποτυπώνεται και στη χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια που εμφανίζουν, ενισχύοντας την υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας (phonological deficit hypothesis) (Stanovich, 1990), σύμφωνα με την οποία οι διάφορες γλωσσικές δυσκολίες που συναντώνται μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες συνδέονται αρχικά με ανεπάρκειες στις φωνολογικές δεξιότητες.

Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο προφίλ με μορφολογικές, φωνολογικές ελλείψεις και ελλείψεις στην αναγνωστική τους δεξιότητα, επιβεβαιώνοντας ότι οι επιδόσεις στις μορφολογικές και φωνολογικές δεξιότητες είναι στενά συνδεδεμένες με την αναγνωστική επιτυχία. Συνιστώντας τεκμήριο για τις κατά Ματθαίο επιδράσεις (Matthew effects) της ανάγνωσης στις δεξιότητες που συσχετίζονται μαζί της (Stanovich, 1986).

Επομένως, η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση αναδεικνύεται σε βασική μεταβλητή διαφοροποίησης σε φτωχούς αναγνώστες από ότι σε κανονικούς. Για το λόγο αυτό ολοένα και περισσότερο θα πρέπει τα νέα προγράμματα που υιοθετούνται για την αποκατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών να λαμβάνουν υπόψη τους αυτή τη σύνδεση μεταξύ φωνολογικής, μορφολογικής και αναγνωστικής διδασκαλίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τη έρευνα μας φάνηκε ότι μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και κανονικών αναγνωστών δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στη Γενική Ικανότητα. Προκύπτει, συνεπώς, μια ασυμφωνία

μεταξύ της γενικής τους ικανότητας και της αναγνωστικής τους επίδοσης, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που διατυπώνεται ότι η νοημοσύνη και η αναγνωστική επίδοση δεν συνδέονται (Siegel, 1988, 1989a, 1993·Stanovich, 1991·Stanovich & Siegel, 1994) και που επαληθεύεται και από μια σειρά ερευνών (Tunmer et al., 1988·Lundberg, Olfsson, & Wall, 1980), οι οποίες φανερώνουν μια μηδενική συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης.

Τα ευρήματα μας έρχονται να συμφωνήσουν όχι μόνο με τους Siegel και Stanovich αλλά και με άλλους ερευνητές (Fletcher, et al., 1994·Francis, Stuebing, Shaywitz, Shaywitz, & Fletcher, 1996·Foorman, Francis, Fletcher, & Lynn, 1996), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, με διαφορετικά επίπεδα δείκτη νοημοσύνης, στην αναγνωστικής τους επίδοση. Μάλιστα, ενδέχεται παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στη γενική ικανότητα να είναι καλοί αναγνώστες. Τονίζοντας ότι χαμηλές επιδόσεις στη γενική ικανότητα δεν προκύπτουν απαραίτητα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Άρα, τα ευρήματα στηρίζουν την ασυμφωνία μεταξύ νοημοσύνης και αναγνωστικής ικανότητας, καθώς δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και των κανονικών αναγνωστών ως προς την νοημοσύνη τους, υπάρχουν όμως ως προς την ανάγνωση και αποκλίνουν με απόψεις, όπως του Torgesen (1989), που υποστηρίζουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών και ότι αποτελεί έναν από τους κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών.

Τρίτος στόχος της έρευνας μας ήταν αν υπάρχουν διαφορές στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, στην αναγνωστική κατανόηση, στη γενική ικανότητα, στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Από την έρευνα μας προκύπτει ότι δεν διαφέρουν στην ανάγνωση αλλά σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια στατιστικά σημαντική διαφορά στη Γενική Ικανότητα μεταξύ των παιδιών με ειδικές και γενικές αναγνωστικές δυσκολίες. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας (*dyslexic children*) προκύπτει ότι δεν έχουν μειωμένη γενική ικανότητα και βρίσκονται στα ίδια επίπεδα με τους κανονικούς αναγνώστες. Ενώ, τα παιδιά με γενικευμένη μαθησιακή δυσκολία ("*garden-variety*" poor readers) συνοδεύονται από μια χαμηλότερη γενική ικανότητα. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει τη θεωρία που



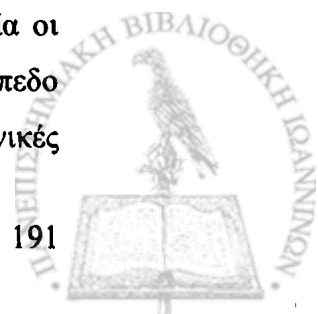
θέλει τα ελλείμματα στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας (dyslexic children) να μην οφείλονται σε αδυναμίες της νοητικής τους ικανότητας (Miles, 1974·Vellutino, 1979, 1987).

Από την μέχρι τώρα παρουσίαση των ευρημάτων έχει προκύψει ότι τόσο τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης ως συνέπεια των αναγνωστικών τους δυσκολιών, υποστηρίζοντας «the phonological-core variable-difference model» του Stanovich (1988), σύμφωνα με το οποίο τόσο τα δυσλεξικά παιδιά (dyslexic children) όσο και τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (garden-variety poor readers) εμφανίζουν ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας.

Εντούτοις, τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται με ακόμη πιο μεγάλες αποκλίσεις στις βασικές τους υποδεξιότητες, καθώς οι αδυναμίες τους επεκτείνονται και στη μορφολογική επίγνωση, από τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας (dyslexic children) καθώς φαίνεται πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης (όπως προκύπτει από τη διαφορά των μέσων τιμών). Το σύνολο των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που φέρουν τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες (garden-variety poor readers) συγκροτεί ένα προφίλ με εκτεταμένες γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες σε συνδυασμό με το χαμηλό νοητικό τους υπόβαθρο καθίστανται ακόμη πιο σοβαρές.

Επίσης, τα αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τους Gough & Tunmer, (1986) και Stanovich, (1988) ότι τα παιδιά με Γενικευμένη Μαθησιακή Δυσκολία – γνωστά ως "garden variety" poor readers – υποφέρουν από μια γενικευμένη αναπτυξιακή αργοπορία και ελλιπή μαθησιακή ικανότητα, ενώ συνοδεύονται από ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο, το οποίο σαφώς και δικαιολογεί τη χαμηλή συνολική τους επίδοση (καθώς μένουν πίσω σε όλα).

Βέβαια, υπάρχουν διαφορές και στην ανάγνωση αλλά δεν είναι σημαντικές, επιβεβαιώνοντας τον γενικά αποδεκτό ορισμό των αναγνωστικών δυσκολιών που εστιάζει στη φτωχή αναγνωστική δεξιότητα. Παρόλο που αναμενόταν να βρεθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών φτωχών αναγνωστών σε ότι αφορά τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Διότι, σύμφωνα με τη θεωρία οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, τύπου δυσλεξίας αφορούν αδυναμίες σε επίπεδο ανάγνωσης λέξεων με υψηλά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ενώ οι γενικές



αναγνωστικές δυσκολίες εκδηλώνονται με φτωχή αναγνωστική ικανότητα και χαμηλά επίπεδα κατανόησης.

Με την παρουσία ελλείψεων στη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση γιατί δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στη αναγνωστική τους δεξιότητα. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να αναζητηθεί πιθανόν σε περιβαλλοντικά αίτια και κυρίως στη διδασκαλία της ανάγνωσης μέσα στην τάξη, η οποία πιθανό δίνει έμφαση στην κατανόηση και στη διεύρυνση του λεξιλογίου.

2.3. Περιορισμοί

Η τυχόν μη αντιπροσωπευτικότητα, ο αριθμός των υποκειμένων αλλά και άλλοι αστάθμητοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η διδασκαλία που παρέχεται ίσως να οφείλεται για τις στατιστικά μη σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν. Σε επόμενες έρευνες κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγονται τα δειγματολογικά σφάλματα, όπως η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, προκειμένου να υπάρχει εξωτερική εγκυρότητα, η οποία θα μας δώσει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Οι συνθήκες κατά τη διάρκεια χορήγησης του υλικού δεν ήταν πάντοτε κατάλληλες από την άποψη ότι σε ορισμένα σχολεία δεν ήταν δυνατή η εξατομικευμένη χορήγηση του υλικού σε ένα ήσυχο περιβάλλον, γεγονός που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ενδεχομένως επηρεάζει την επίδοση των ατόμων .

Φυσικά, στις περιπτώσεις που επετεύχθη η χορήγηση του υλικού σε ένα ήσυχο περιβάλλον και υπό την πλήρη ενημέρωση του παιδιού για τη διαδικασία πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επίδοση των ατόμων επηρεάζεται όταν γνωρίζουν ότι συμμετέχουν σε μια έρευνα (Hawthorne phenomenon).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Αϊδίνης, Α. (2007). Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (επιμ), *Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα*, σσ.223-244. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
2. Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
3. Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
4. Βάμβουκας, Μ. (1995). Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης. Στο Ανθολόγιο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (Επιμελητές Έκδοσης), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Α' τόμος)*, σ. 353-370. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
5. Ζακεστίδου, Σ. & Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της Α' & Β' τάξης γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, σ. 80-93 & 43, σ. 98-110.
6. Ζάχος, Δ. Η. (1992). *ανάγνωση-γραφή, ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
7. Θανόπουλος, Θ. Γ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα, για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
8. Κουτσουβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση – Σύγχρονες Προοπτικές*. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
9. Λεγάκη, Μ. (2007). Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (επιμ), *Φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης*, σσ.277-280. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
10. Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
11. Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα (1995).

12. Πανοπούλου-Μαράτου, Ο., Σόλμαν, Μ., Γεώργας, Δ., Μίχου, Μ. & Σώκου-Μπάδα, Κ. (1988). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: σχέσεις νοητικής εξέλιξης, αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με σχολική αποτυχία. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1,2, 29-40.
13. Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
14. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
15. Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1989). Η επίδραση της ηλικίας εισόδου των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο στη σχολική τους επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2, 2, 112-120.
16. Παπαθεοφίλου, Ρ., Χαριτάκη, Μ., Κοζαδίνος, Μ., & Θεολόγου, Α., (1992). Εξέλιξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 3, 247-263.
17. Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41.
18. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή -Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. Δ., Μαυρομάτη, Θ. & Παίζη, Μ. (1996α). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Δομή και Χρησιμότητα. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα.
19. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή -Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. Δ., Μαυρομάτη, Θ. & Παίζη, Μ. (1996β). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Οδηγός του Εξεταστή. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα.
20. Πόρποδας, Κ. (1990α). Μνημονική συγκράτηση γλωσσικών πληροφοριών: Η επίδραση της ηλικίας, του τρόπου πρόσληψης και του χρόνου ανάκλησης των πληροφοριών. Ερευνητική ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Ψυχολογικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 18-20/5/1990.
21. Πόρποδας, Κ. & Γκατσοπούλου, Ε. (1990). Η μακροπρόθεσμη σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και του επιπέδου μάθησης του γραπτού λόγου. Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα «Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας», στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-20/5/1990.
22. Πόρποδας, Κ. & Δημάκος, Ι. (2002). Αναλυτική μελέτη δύο ατομικών περιπτώσεων δυσλεξικών παιδιών. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.



23. Πόρποδας, Κ. & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). Γνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση και γραφή της Α' Δημοτικού σε σχέση με τη φωνολογική ενημερότητα. Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα «Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας», στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-20/5/1990.
24. Πόρποδας, Κ. & Τσαγγάρης, Γ. (1996). Πειραματική μελέτη για τον προσδιορισμό της γλωσσικής ενότητας που χρησιμοποιείται ως μονάδα γνωστικής επεξεργασίας της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα «Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.
25. Πόρποδας, Κ. & Τσούπρας, Δ. (1996). Ο ρόλος της συχνότητας των λέξεων και της συλλαβικής δομής στην ανάγνωση των αρχαρίων αναγνωστών. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα «Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.
26. Πόρποδας, Κ. & Φραντζή, Α. (1990). Το επίπεδο της ανάγνωσης σε σχέση με το βαθμό της φωνολογικής ενημερότητας. Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα «Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας», στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-20/5/1990.
27. Πόρποδας, Κ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. Άρθρο που ανακοινώθηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19-21/5/1989.
28. Πόρποδας, Κ. (1996). Ανάγνωση και Δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα: Ερευνητικά δεδομένα που οδηγούν προς μια νέα ερμηνεία βασισμένη στην υπόθεση της φωνολογικής ενημερότητας – Επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Κύρια εισήγηση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996. Πάτρα.
29. Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία: Γνωστική Θεώρηση. Ανακοίνωση προσκεκλημένου ομιλητή στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5 -1/6/1997, Αθήνα.



30. Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία*. Τομ. 1 & 2. Αθήνα
31. Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας.
32. Πόρποδας, Κ., Καραντζής, Ι. & Τσούπρας, Δ. (1991). Έρευνα στην εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθηση της ανάγνωσης και γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Ερευνητική ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα, 29/5-2/6/1991.
33. Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο, Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
34. Τάφα, Ε. (1997). Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία ως κριτήριο προσδιορισμού του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία. Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5-1/6/1997.
35. Τομπαΐδης, Δ. (1987). *Επιτομή της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
36. Τριανταφυλλίδης, Μ. (1913). *Η Ορθογραφία μας*. Αθήνα: Εστία.
37. Φλωράτου, Μ. (1996). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
38. Φούρλας, Γ. (2007). Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (επιμ), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*, σσ.180-201. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

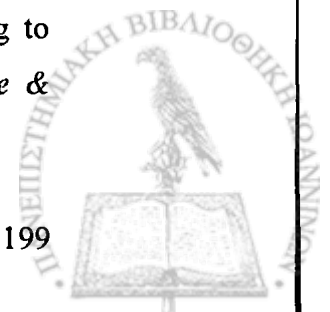
1. Aaron, P. G. (1989). *Dyslexia and Hyperlexia*. Boston, MA, Kluwer.
2. Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
3. Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA, MIT Press.
4. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: The New Phonics in Context*. Oxford, Heinemann.

5. Adams, M.J., & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 113-139.
6. 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.
7. Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(Serial No.238).
8. Armbruster, B.B., Anderson, T.H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/ summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, 22, 331-346.
9. Baar, R., & Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers*. New York: Longman.
10. Backman, J., Mamen, M., & Ferguson, H. (1984). Reading level design: Conceptual and methodological issues in reading research. *Psychological Bulletin*, 96, 560-568.
11. Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. Στο D.L. Forest-Presley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*, 1, 155-205. Orlando, FL: Academic Press.
12. Baron, J., & Treiman, R. (1980). Use of orthography in reading and learning to read. In J. F. Kanavagh & R. L. Venezky (Eds). *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore, MD: Park Press.
13. Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2004). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
14. Benton, A. L. (1975). Developmental dyslexia: Neurological aspects. In W. J. Friedlander (Ed). *Advances in Neurology*, Volume 7. N. York: Raven Press.
15. Berger, M., Yule, W., & Rutter, M. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: II. The prevalence of specific reading retardation . *British Journal of Psychiatry*, 126, 510-519.

16. Bergman, P. & Escalona, S. (1948). Unusual sensitivities in very young children. *Psychoanalytic Study of the Child*. New York: International Universities Press.
17. Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
18. Berninger, V., Abbott, R., Billingsley, F., & Nagy, W. (2001). Processes underlying timing and fluency: Efficiency, automaticity, coordination, and morphological awareness. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 382-417). Timonium, MD: York Press.
19. Birch, H. G. (1962). Dyslexia and the maturation of visual facton. In J. Money (Ed). *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
20. Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
21. Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
22. Borkowski, J. G. & Kurtz, B.E. (1987). Metacognition and executive control. In J.G. Borkowski & J.D. Day (Eds), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities and giftedness*. Norwood, New Jersey: Ablex.
23. Bowey, J. (1994). Grammatical awareness and learning to read: A critique. In E. Assink (Ed.), *Literacy acquisition and social context* (pp. 122-149). London: Harvester Wheatsheaf/Prentice-Hall.
24. Bowey, J. A., & Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
25. Bradley, L. & Bryant, P. (1978). Difficulties in auditory organization as possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
26. Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. *Nature*, 301, 49-421.
27. Bradley, L. & Bryant, P. (1985). Rhyme and Reason in Reading and Spelling. In Goswami U (1990) A special Link Between Rhyming Skill and the Use of Orthographic Analogies by Beginning Readers. *Journal of child Psychology and Psychiatry* 31 (2): 301-311.



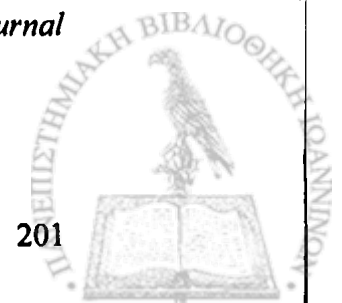
28. Brady, S. & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
29. Britain, M. M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.
30. Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Brown, A. L., Palincsar, A. & Armbruster, S. (1994). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations. Στο R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 757-787 (4th ed.). International Reading Association, Inc. Newark, Delaware.
32. Bryant, P. (1990). *Phonological development and reading*. In P. Pumphrey & C. Elliot (Eds), *Children's Difficulties in Reading and Writing*, (pp. 63-99). London: The Falmer Press.
33. Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Oxford: Blackwell.
34. Campbell, R. & Butterworth, B. (1985). Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: a developmental case with associated deficits of phonemic processing and awareness. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 435-475.
35. Carlisle, J. F. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37, 90-108.
36. Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9: 247-266.
37. Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
38. Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12(3-4), 169 – 190.
39. Carlisle, J. F. (2004). Morphological Processes That Influence Learning to Read. In Stone, Silliman, Ehren & Apel (Eds.), *Handbook of Language & Literacy* (pp. 318-339). New York: Guilford.



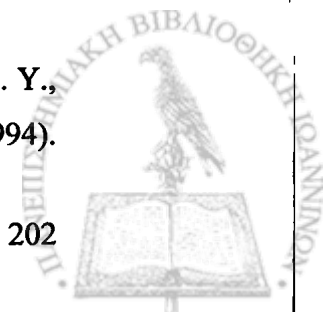
40. Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
41. Carlisle, J., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
42. Carlisle, J. F., Stone, C. A., & Katz, L. A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51, 249-274.
43. Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 27-52) New York: Kluwer Academic.
44. Carlson, N. (1994). *Physiology of Behaviour*. Boston: Allyn and Bacon.
45. Carver, R. P. (1970). Analysis of "chunked" test items as measures of reading and listening comprehension. *Journal of Educational Measurement*.
46. Casalis, S. (2001). Morphological awareness and phonological awareness in the onset of literacy. In B. MacWhinney (Ed.), *Research on child language acquisition* (pp. 209-223). Somerville, MA: Cascadilla Press.
47. Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
48. Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in development dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54, 114-138.
49. Chall, J. (1983). *Learning to read: The great debate* (updated edition). McGraw-Hill Book Company, New York.
50. Champion, A. H. (1997). Knowledge of suffixed words in reading and oral language contexts: A comparison of reading disabled and normal readers. *Annals of Dyslexia*, 47, 29-55.
51. Chitiri, F. & Porpodas, C. (2002). Phonological awareness and its relations to learning of reading and spelling as well as to linguistic ability and comprehension of Greek. *Research paper (in preparation)*. Laboratory of Cognitive Analysis of Learning, Language and Dyslexia, University of Patras.
52. Chomsky, C. (1970). Reading, writing and phonology. *Harvard Educational Review*, 40, 287-309.



53. Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row.
54. Clark, E. V. (1982). The young word maker: A case study of innovatipn in the child's lexicon. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of art* (pp. 390-425). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
55. Clark, E. V. (1992). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhiinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 393-412). Oxford, Uk: Blackwell.
56. Clark, E. V., & Berman, R. A. (1984). Language structure and language use in the acquisition of word-formation. *Language*, 6, 542-590.
57. Clay, M. (1991). *The early detection of reading difficulties*. Heinemann, Auckland- New Zealand.
58. Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. Stenhouse Publishers, York, Maine.
59. Clay, M., & Cazden, C. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. Στο L. Moll (Ed), *Vygotsky and education, instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (επιμ., Luis C. Moll.). Cambridge University Press.
60. Cole, P., Beauvilain, C. & Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: A differential frequency effect, *Journal of Memory and Language* 28: 1-13.
61. Colé, P., Segui, J., & Taft, M. (1997). Words and morphemes as units for lexical access. *Journal of Memory and Language*, 37, 312-330.
62. Corbalis, M. C., & Beale, I. L. (1976). *The psychology of left and right*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Ass.
63. Cornwall, A. (1992). The Relationship of Phonological Awareness, Rapid Naming and Verbal Memory to Severe Reading and Spelling Disability. *Journal of Learning Disabilities* 25(8), 532-538.
64. Coulmas, F. (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell.
65. Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, III: Thomas.
66. Critchley, M. (1970), *The dyslexic child*. London: Heinemann.
67. Curtis, M. E. (1980). Development of Components of Reading Skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.

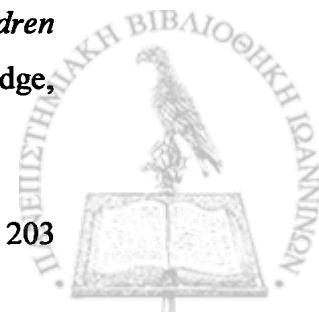


68. Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
69. Deno, S. L., & Fuchs, L.S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data based special education problem solving. *Focus on Exceptional Children*, 19(8), 1-15.
70. Detterman, D. K. (1979). Memory in the mentally retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
71. Dockrell, J. & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
72. Dole, J. A., Valenica, S.W., Greer, E.A., & Wardrop, J.L. 19910. Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, 26, 142-159.
73. Eisenberg, L., & Kanner, L. (1956). Early infantile autism, 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 556-566.
74. Elbro, C. (1989). Morphological awareness in dyslexia. In C. Von Euler, I. Lundberg, & G. Lennerstrand (Eds.), *Brain and reading: Structural and functional anomalies in developmental dyslexia with special reference to interactions, memory functions, linguistic processes and visual analysis in reading* (pp. 189-209). London: MacMillan.
75. Elbro, C., & Ambak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
76. Ellis, A. W. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis* (2^η έκδ.). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
77. Feldman, L. B. (Ed.). (1995). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
78. Fijalkow, J. (1999). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί; επιμ. Σπ. Τάνταρος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
79. Fischer, F. W., Shankweiler, D., Liberman, I. Y. (1985). Spelling proficiency and sensitivity to word structure. *Journal of Memory and Language*, 24, 282-295.
80. Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, L. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E., & Shaywitz, B. (1994).

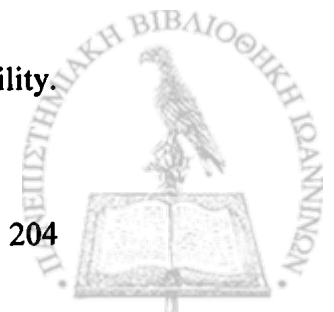


Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.

81. Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Lynn A. (1996). Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level match designs. *Journal of Educational Psychology*, 33, 639-652.
82. Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
83. Fowler, A. E., & Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
84. Fowler, C., Napps, S., & Feldman, L. B. (1985). Relations among regular and irregular morphologically related words in lexicon as revealed by repetition priming. *Memory and Cognition*, 13, 241-255.
85. Francis, D. J., Stuebing, K. K., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
86. Freyd, P., & Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 282-295.
87. Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds). *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
88. Funnel, E. & Davison, M. (1989). Lexical capture: a developmental disorder of reading and spelling. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41A, 471-488.
89. Gaddes, W. (1976). Learning Disabilities: Prevalence Estimates and the Need for Definition. Στο Knights, R., & Baker, D. J. (επιμ.), *The Neuropsychology of Learning Disorders*. Baltimore: University Park Press.
90. Gillinham, A., & Stillman, B. (1960 & 1969). *Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship*. Cambridge, Mass: Educators Publishing Service.



91. Gleitman, L. R., & Rozin, P. (1977). The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of the language. In A. S. Reber & D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading* (pp. 1-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
92. Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
93. Goodman, K. (1976). Reading – a psycholinguistic guessing game. In Singer, H. and Ruddell, R. B. (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.
94. Goodman, K.S., & Goodman, Y.M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, 317-333.
95. Goodman, Y.M., & Burke, C.L. (1972). *Reading Miscue Inventory*. New York: Richard C. Owen.
96. Goodman, Y.M., Watson, D.J., & Burke, C.L. (1987). *Reading Miscue Inventory: Alternative*. New York: Richard C. Owen.
97. Gordon, P. (1989). Levels of affixation in the acquisition of English morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 519-530.
98. Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Exeter, UK: Erlbaum.
99. Goswami, U. (1990). A special Link Between Rhyming Skill and the Use of Orthographic Analogies by Beginning Readers. *Journal of child Psychology*
- Porpodas, C.D., Wheelwright, L. (1997). Children's Orthographic and *Psychiatry* 31 (2): 301-311.
100. Goswami, U., Representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education* vol XII (3): 273-292.
101. Goswami, U. (1997). Learning to read in different orthographies: Phonological awareness. Orthographic representations and dyslexia. In C. Hulme & M. Snowling (Eds). *Dyslexia, Biology, Cognition and Intervention*, pp. 131-152. London: Whurr.
102. Gough, P. & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 1-17.
103. Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.



104. Gough, P.B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3-20.
105. Hammil, D., & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behaviour problems* (6th ed). Austin: Texas.
106. Hartlage, L. C., & Hartlage, P. L. (1973, May). *Hyperlexia in severely, moderately, and mildly retarded children*. Paper presented at American Association on Mental Deficiency, Minneapolis.
107. Hatcher, P. (1994). An integrated approach to encouraging the development of phonological awareness, reading and writing. In C. Hulme & M. Snowling (Eds). *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr.
108. Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
109. Healy, J. (1982). The enigma of hyperlexia. *Reading Research Quarterly*, 17, 319-338.
110. Healy, J. M., Aram, D. M., Horowitz, S. J., & Kessler, J. W. (1982). A study of Hyperlexia. *Brain and Language*, 17, 1-23.
111. Hornsby, B. (1995). *Overcoming Dyslexia*. London: Vermilion.
112. Hulme, C. & Snowling, M. (1992a). Phonological deficits in dyslexia: a "sound" reappraisal of the verbal deficit hypothesis. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds). *Learning Disabilities: Nature, Theory and Treatment*. N. York: Springer-Verlag.
113. Hulme, C. & Snowling, M. (1992b). Deficits in output phonology: an explanation of reading failure? *Cognitive Neuropsychology*, 9, 47-72.
114. Idol, L. (1997). *Reading Success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*. Pro-ed: Texas.
115. Jacobson, J. (1997). *The Dyslexia Handbook 1997*. Reading: BDA.
116. Joanisse, M., Manis, F., Keating, P. & Seidenberg, M. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental child Psychology*, 77, 30-60.
117. Johnson, D. J. (1978). Remedial Approaches to Dyslexia. Στο Benton, A. L., & Pearl, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 399-421.

118. Johnson, D., Micklebust, H. (1967). *Learning Disabilities: educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton.
119. Johnson, M., Kress, R., & Pikulski, J. (1987). *Informal reading inventories* (2nd ed.). Newark, D. E.: International Reading Association.
120. Jorm, A.F. (1983). *The Psychology of Reading and Spelling Disabilities*. London: Routledge & Kegan Paul.
121. Katz, L. & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds). *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: North-Holland.
122. Kellmer Pringle, M. L., Butler, N. R. and Davie R. (1966). *11,000 Seven-Year Olds*. Longmans. London.
123. King, D. J. (1960). On the accuracy of written recall: a scaling and factor analytic study. *The Psychological Record*, 10, 113-122.
124. Klasen, E. (1972). *The syndrome of specific dyslexia*. Lancaster: MTP.
125. Kline, C. L. (1972). The Adolescents with Learning Problems: How Long they Wait? *Journal of Learning Disabilities*, 5, 127-144.
126. Kuo, L., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180.
127. Laxon, V., Rickard, M., & Coltheart, V. (1992). Children read affixed words and nonwords. *British Journal of Psychology*, 83, 407-423.
128. Lenel, J. C. & Cantor, J. H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 57-68.
129. Leong, C. K. (1976). Lateralization in several disabled readers in relation to functional cerebral development and synthesis of information. In R. M. Knights & D. J. Banner (Eds). *The Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches*. Baltimore: University Park Press.
130. Leong, C. K. (1989). Productive knowledge of derivational rules in poor readers. *Annals of Dyslexia*, 39, 94-115.
131. Lerner, J. (1993). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis & Teaching Strategies* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.

132. Levitt, E. E. (1956). A methodological study of the preparation of connected verbal stimuli for quantitative memory experiments. *Journal of Experimental Psychology*, 52, 33-38.
133. Liberman, I. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
134. Liberman, I. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
135. Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
136. Liberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability* (pp. 1-33). Ann Arbor: University of Michigan Press.
137. Liberman, I. Y. and Liberman, A. M. (1992). Whole language versus code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instructions. In P. B. Gough, L. C. Ehri and R. Trieman (Eds), *Reading Acquisition*. London, Lawrence Erlbaume.
138. Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment and Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach*. New York, NY: Harper Collins Publishers Inc.
139. Lovegrove, W. (1993). Visual timing and dyslexia. Paper presented at Robin Academy for the study of Dyslexia Conference, October 1993, London.
140. Lorna, I. (1997). *Reading success. A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*. Austin: Texas: Pro-ed.
141. Lundberg, I. (1985). Longitudinal studies of reading difficulties in Sweden. In G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 4. N. York: Academic Press.
142. Lundberg, I. (1989). Lack of phonological awareness. A critical factor in dyslexia. In C. von Euler, G. Lennerstrand, & I. Lundberg (Eds). *Brain and Reading*. N. York: Macmillan.
143. Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. In C.



- Hulme & M. Snowling (Eds). *Reading Development and Dyslexia*, pp. 180-199. London: Whurr Publishers.
144. Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 261-284.
 145. Lundberg, I. & Høien, T.(1991). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of psychology*, 34.
 146. Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten.
 147. MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(1-2, Serial No.174).
 148. Mahony, D. L. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 19-44.
 149. Mann, V. (1984). Reading skill and language skill. *Developmental Review*, 4, 1-15.
 150. Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
 151. Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 72, 143-147.
 152. Mann, V. & Ditunno, P. (1990). Phonological deficiencies: Effective predictors of future reading problems. In G. Pavlidis (Ed.). *Dyslexia: A neuropsychological and learning perspective*. Sussex: Wiley.
 153. Mann, V. & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory: Can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*. 17 592-598.
 154. Mann, V., Tobin, P., & Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spelling of kindergarten children. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 365-391.

155. Mannis, F.R., Seidenberg, M.S., Doi, L., McBride-Chang, C. & Petersen, A. (1996). On the basis of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
156. 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.
157. Mattis, S., French, J. H., & Rapin, I. (1975). Dyslexia in Children and Young Adults: Three Independent Neuropsychological Syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17, 150-163.
158. McBride-Chang, C. (1996). Models of speech perception and phonological processing in reading. *Child Development*, 67, 1836-1856.
159. McKenna, M.C., & Robinson, R.D. (1980). *An introduction to the cloze procedure: An annotated bibliography*. Newark, D.E.: International Reading Association.
160. Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1985). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
161. Meyer, B. J. & McConkie, G. (1973). What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, 65, 109-117.
162. Miles, T.R. (1993). *Dyslexia: The Pattern of difficulties*. London: Whurr.
163. Miles, T.R. (1974). *The dyslexic child*. London: Priory Press Ltd.
164. Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδο μου*. Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα.
165. Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
166. Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
167. Myklebust, H. R., & Boshes, B. (1969). *Final Report Minimal Brain Damage in Children*. Washington DC: Dept. of Health, Education and Welfare.
168. Myklebust, H., & Johnson, D. (1962). Dyslexia in Children. *Exceptional Children*, 29, 14-25.
169. Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.



170. Nagy, W. E., Anderson, R., Schommer, M., Scott, J. A., & Stalman, A. C. (1989). Morphological families and word recognition. *Reading Research Quarterly, 24*, 262-282.
171. Nagy, W., Berninger, V. & Abbott, R. (2006). Contributions of Morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*, 134-147.
172. Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 95*, 730-742.
173. Naidoo, S. (1972). *Specific Dyslexia*. London: Pitman.
174. Nelson, H. E. (1974). The aetiology of specific spelling disabilities. In B. Wade & K. Wedell (Eds). *Spelling: Task and learner*. Birmingham. Univ. of Birmingham.
175. Napps, S. E. (1989). Morphemic relationships in the lexicon: Are they distinct from formal and semantic relationships? *Memory and Cognition, 17*, 729-239.
176. Neale, M. D. (1966). *The Neale Analysis of Reading ability*. London: Macmillan.
177. Newton, M. (1970). A neuro-psychological investigation into dyslexia. In A. W. Franklin & S. Naidoo (Eds). *Assessment and Teaching of Dyslexic Children*. London: Invalid Children's Aid Assoc.
178. Nikolopoulos, D. & Porpodas, C. (2001). Pre-cursors of reading and spelling in the regular Greek orthography. Paper presented at the 5th British Dyslexia Association International Conference "Dyslexia: At the Dawn of the New Century". University of York, UK. 18-21/4/2001.
179. Nunes, T. & Bryant, P., (2002) Discovering the secret of words. A CD for teaching children about morphology, Oxford Brookes University.
180. Oakhill, J. V. (1983). *Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories*, *British Journal of Educational Psychology, 54*, 31-39.
181. Oakhill, J., Yuill, N., & Parkin, A. J. (1986). On the nature of the Difference between skilled and Less-skilled Comprehenders. *Journal of Research in reading, 9*, 80-91.



182. Oakhill, J., & Yuill, N. (1991). The Remediation of Reading Comprehension Difficulties. Στο Snowling, M., & Thomson, M. (επιμ.), *Dyslexia, Integrating Theory and Practice*. London; Whurr Publishers. 215-235.
183. Olson, R., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fuller, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 6, 329-400.
184. Olson, R. K. (1994). Language deficits in "specific" reading disability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 895-916). New York: Academic Press.
185. Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problem in children*. London: Chapman & Hall.
186. Owen, F. W., Adams, P. A., Forrest, T., Stolz, L. M., & Fisher, S. (1971). Learning Disorders in Children: Sibling Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 36, No. 4.
187. Pace, J. & Golinkoff, R. (1976). Relationship between word difficulty and access of single-word meaning by skilled and less skilled readers. *Journal of Educational Psychology*, 68, 760-767.
188. Pavlidis, G. (1978). The dyslexics' erratic eye movements: case studies. *Dyslexia Review*, 1, 22-28.
189. Perfetti, C. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
190. Perfetti, C., Beck, I., Bell, I., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
191. Pirkola, A. (2001). Morphological Languages for IR. *Journal of Documentation* 57(3), 330-348.
192. Porpodas, C. (1976). *The effect of depth of reading comprehension upon processing time and recall in relation to age and sex*. M.Ed. thesis. University of Dundee (Department of Psychology), Great Britain.
193. 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 (Pp. 203-217).*
194. 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.
195. Porpodas, C. (1991a). Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek. Paper presented at the 4th European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku. Finland, 24-28 August 1991.
196. Porpodas, C. (1991b). Cognitive- linguistic parameters in learning to read and spell Greek. Paper presented at the International Conference on Cognitive Neuropsychology of Reading and Writing Disabilities: Differential Diagnosis and Treatments. Chateau de Bonas, Toulouse, France, 30 September- 12 October 1991.
197. Porpodas, C. (1995a). Learning to read and spell Greek: Their relation to phonological awareness and memory factors. Paper presented at the IV European Congress of Psychology, 2-7 July 1995, Athens.
198. 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.
199. Porpodas, C. D. (1991). The Relationship Between Phonemic Awareness and Reading and Spelling of Greek Words in the First School Years. Paper presented at the European Congress of Psychology, 2-7 July 1995, Athens.
200. Porpodas, C.D. (1999). Patterns of Phonological and Memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 406-416.
201. Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
202. Pressley, M., Symons, S., McDaniel, M.A., Snyder, B.L., & Turnure, J. E. (1988). *Ellaborative interrogation facilitates acquisition of confusing facts*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 268-278.



203. Rabinovitch, R. D. (1968). Reading problems in children: definitions and classifications. In A. H. Kenney & V. T. Keeney *Dyslexia: Diagnosis and treatment of reading disorders*. Saint Louis: The C. V. Mosby Co.
204. Rack, J.P. (1994). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. In A. Fawcett, and R. Nicolson (Eds), *Dyslexia in Children*, pp. 1-37. New York: Harvester Wheatsheaf.
205. Rack, J.P., Snowling, M. & Olson, R., (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), 29-53.
206. Reid, G. (2003). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για Ειδικούς*. Αθήνα: Παρτισιανου α.ε.
207. Reason, R. & Boot, R. (1994). *Helping Children with Reading and Spelling*. London: Routledge.
208. Reason, R. & Frederickson, N. (1996). Discrepancy definitions or phonological assessment? In G. Reid (Ed), *Specific Learning Difficulties. Assessment and Intervention*. Edinburgh: Moray House.
209. Read, C., Zhang, Y., Nie, H., Ding, B.(1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
210. Richman, L. C., & Kitchell, M. M. (1981). Hyperlexia as a variant of developmental language disorder. *Brain & Language*, 12, 203-212.
211. Roberts, G. (1989). *Teaching children to read and write*. Blackwell Education, Oxford.
212. Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31(4), 337-355.
213. Rubin, H. (1991). Morphological knowledge and writing ability. In R. M. Joshi (Ed.), *Written language disorders* (pp. 43-69). Boston: Kluwer Academic Publishers.
214. Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. Στο Benton, A. L., & Pearl, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 5-28.
215. Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behaviour*. London: Longmans.
216. Salvia, J., & Ysseldyke, J.E. (1988). *Assessment in special education and remedial education* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
217. Satz, P., Taylor, H. G., Friel, J., & Fletcher, J. M. (1978). Some Developmental and Predictive Precursors of Reading Disabilities: A Six Year



- Follow-up. Στο Benton, A., & Pearl, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 315-347.
218. Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., & Vice, M. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
219. Schreuder, R., & Baayan, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 131-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
220. Segui, J., Dupoux, E., & Mehler, J. (1990). The syllable: Its role in speech segmentation and lexical access. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 263-280). Cambridge, MA: The MIT Press.
221. Seidenberg, M. & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
222. Selikowitz, M. (1983). *Dyslexia and other Learning Difficulties. The Facts*. Oxford University Press.
223. Seymour, P. H. K. (1990). Developmental Dyslexia. In M. W. Eysenck (Ed.) *Cognitive Psychology: An International View*. Chichester, UK: Wiley.
224. Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds). *Learning to Spell*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
225. 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.
226. 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.
227. Seymour, P. H. K. & Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology*, 8,3, 281-299.
228. Shankweiler, D. & Liberman I. (1972). Misreading: A search for causes. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.

229. Shankweiler, D. & Liberman I. (1976). Exploring the relations between reading and speech. In R. Knights and D. Bakker (Eds). *The Neuropsychology of Learning Disorders*, pp 27-314. Baltimore: University Park Press.
230. Shankweiler, D., Grain, S., Katz, L., Fowler, C., Liberman, A., Brady, S., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K., Shaywitz, S., & Shaywitz B. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparisons of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6, 149-159.
231. Share, D. (1995). Phonological recoding and self teaching: Sine qua non for reading acquisition. *Cognition*, 55,151-218.
232. Siegel, L. S. (1993). Alice in IQ land or why IQ is irrelevant to learning disabilities. In M.R. Johsi & C.K. Leong (1993). (Eds). *Reading Disabilities: Diagnosis and Component Processes*, pp.71-84. Dordrecht: Kluwer Academic.
233. Siegel, L. S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disabilities. *Canadian Journal of Psychology*, 42, 201-215.
234. Siegel, L. S. (1989a). IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (8), 469-486.
235. Siegler, R. S. & Richards, D. (1982). The development of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
236. Silberberg, N. E., & Silberberg, M. C. (1967). Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Children*, 34, 41-42.
237. Silberberg, N. E., & Silberberg, M. C. (1972). *Case histories in hyperlexia*. *Journal of School Psychology*, 7, 3-7.
238. Silvaroli, N.J., Kear, D.J., & McKenna, M.C., (1982). *A classroom guide to reading assessment and instruction*. Dubuque, I. .: kendall/Hunt.
239. Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary journal*, 12, 219-252.
240. Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.

241. Smith, F. (1978). *Understanding Reading* (2^η έκδ.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
242. Snowling, M. (1980). The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.
243. Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18, 132-138.
244. Snowling, M., Stackhouse, J., & Rack J., (1986). Phonological dyslexia and dysgrafia: a developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 309-339.
245. Snowling, M. & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
246. Snowling, M. J. Goulandris, N., & Stackhouse, J.(1994). Phonological constraints on reading to read: evidence from single case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (Eds). *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr.
247. Snowling, M.J. (2005). Literacy Outcomes for Children with Oral Language Impairments Developmental Interactions between Language Skills and Learning to Read. In Catts, W.H., Kamhi, G.A. (Eds) *The connections between language and reading disabilities*: London: LEA.
248. Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1998). *Off track – When poor readers become “learning disabled”*. Westview Press, Colorado.
249. Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
250. Stanovich, K. E. (1988). Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor readers: the phonological core model in *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.
251. Stanovich, K. (1990). The theoretical and practical consequences of discrepancy definitions of dyslexia. In M. Snowling & M. Thomson (Eds). *Dyslexia: Integrating Theory and Practice*. London: Whurr.
252. Stanovich, K. (1991). Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray?. *Reading Research Quarterly*, 26, 7-29.
253. Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47, 280-291.

254. Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
255. Stothard, S. E. (1992). *Reading Difficulties in Children: Problems of Decoding and Comprehension*. Unpublished DPhil Thesis, University of York.
256. Tansley, P. & Panckhurst, J. (1981). *Children with specific learning difficulties*. Windsor: NFER- Nelson.
257. Templeton, S., & Scarborough-Franks, L. (1985). The spelling's the thing: Knowledge of derivational morphology in orthography and phonology among older students. *Applied Psycholinguistics*, 6, 371-390.
258. Thomson, M. (1990). *Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
259. Thomson, M. (1990). *Developmental Dyslexia*. (3rd edition). London: Whurr. Publishers.
260. Torgesen, J., & Dice, C. (1980). Characteristics of research in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.
261. Torgesen, J. K., Kistner, J. A., & Morgan, S. (1987). Component processes in working memory. In J.G. Borkowski & J.D. Day (Eds), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities and giftedness*. Norwood, New Jersey: Ablex.
262. Torgesen, J.K., Wagner, R., & Rashotte, C.A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end at mind. *Scientific Studies of Reading*, 1, 7-234.
263. Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
264. Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 524-529.
265. Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G.E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
266. Treiman, R. & Chafetz, J. (1987). Are there onset- and rime-like units in written words? In M. Coltheart (Ed). *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



267. Treiman, R. & Zukofwski, A. (1988). Units in reading and spelling. *Journal of Memory and Language*, 27, 466-477.
268. Treiman, R. & Zukofwski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds). *Phonological Processing in Literacy*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
269. Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds). *Learning to Read: Basic Research and its Implications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
270. Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman, (Eds). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. N. York: Springer-Verlag.
271. Tunmer, W. E. & Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
272. 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, NJ: Erlbaum.
273. Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1982). The effects of digraphs and pseudowords on phonemic segmentation in young children. *Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.
274. Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
275. Tyler, A., & Nagy, W. E. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36, 17-34.
276. Vellutino, F.R. (1977). Alternative conceptualizations of dyslexia: evidence in support of a verbal deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 47, 334-335.
277. Vellutino, F.R. (1979, 1981). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge, Mass.: Mit Press.
278. Vellutino, F.R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256(3), 20-27.
279. Vellutino, F.R., & Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers Early identification as a vehicle for

- distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic cues of specific reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
280. Vernon, P.E. (1983). *Graded Word Spelling Test*. London: Hodder & Stoughton.
 281. Vogel, S. (1975). *Syntactic abilities in normal and dyslexic children*. Baltimore, MD: University Park Press.
 282. Vogel, S. (1983). A qualitative analysis of morphological development in learning disabled and achieving children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 416-420.
 283. Wagner, R.K. & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin* 101, 192-212.
 284. Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
 285. Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, TX: Pro-Ed.
 286. Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1999). *The test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX: Pro-Ed.
 287. Weisz, J., & Yeates, K. O. (1981). Cognitive development in retarded and non-retarded persons: Piagetian test of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 153-178.
 288. Weisz, J., Yeates, K. O., & Zingler, E. (1982). Piagetian evidence and the development difference controversy. In E. Zingler & D. Balla (Eds.), *Mental retardation: The developmental difference controversy*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
 289. Wiig, E., Semel, E., & Crouse, M. (1973). The use of morphology by high-risk and learning-disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 457-465.
 290. Wilby, P. (1978). Lights test aims to spot dyslexia. *The Sunday Times*, 5 March, 1978.
 291. Wilkinson, G. S. (1993). *Wide Range Achievement Test (WRAT-3)*. Delaware: Wide Range.
 292. Windsor, J. (2000). The role of phonological opacity in reading achievement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 50-61.



293. Wysocki, K. & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. . *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.
294. Yule, W., Rutter, M., Berger, M., & Thompson, J. (1974). Over and Under Achievement in reading: Distribution in the General Population. *British Journal of educational Psychology*, 44(1), 1-12.
295. Zangwill, O. L. (1962). Dyslexia in relation cerebral dominance. In J. Money (Ed). *Reading disability*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
296. Zangwill, O. L. & Blakemore, C. (1972). Dyslexia: Reversal of eye-movements during reading. *Neuropsychologia*, 10, 371-373.
297. Zeaman, D. & Houses, B. J. (1963). The role of attention theory. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
298. Zigmond, N., Vallecorsa, A., & Silverman, R. (1983). Opportunity to respond and student academic performance. Στο W. L. Heward, T. E. Heron, J. Trap Porter, & D.S. Hill (Eds.), *Focus on behavior analysis in education*, 58-88. Columbus, OH: Charles Merrill.