



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΛΩΛΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Ελένη Μορφίδη για την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Σπύρο Σούλη για την υποστήριξή του σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο Πρώτο.....	11
Γλώσσα – Λόγος – Ομιλία	12
Προφορικός και Γραπτός Λόγος.....	13
Τομείς Προφορικού Λόγου	14
Διαταραχές Προφορικού Λόγου	22
Σχέση Προφορικού και Γραπτού Λόγου.....	28
Συστήματα Γραπτού Λόγου	29
Κεφάλαιο Δεύτερο	30
Ανάγνωση	31
Προϋποθέσεις της Ανάγνωσης.....	33
Βασικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης.....	34
Αναπτυξιακά Μοντέλα της Ανάγνωσης	41
Αξιολόγηση της Ανάγνωσης.....	44
Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Κατανόησης.....	48
Μέθοδοι Διδασκαλίας της Ανάγνωσης.....	49
Αναγνωστικές Δυσκολίες.....	59
Κεφάλαιο Τρίτο.....	64
Λεξιλόγιο	65
Ανάπτυξη Λεξιλογίου	66
Σπουδαιότητα Λεξιλογίου.....	67
Λεξιλόγιο και Παιδιά με Περιορισμένες Γλωσσικές Εμπειρίες	69
Σχέση Λεξιλογίου και Αναγνωστικής Κατανόησης	70
Αξιολόγηση Λεξιλογίου.....	72
Διδασκαλία Λεξιλογίου.....	75

Κεφάλαιο Τέταρτο	83
Εισαγωγή.....	84
Μεθοδολογία.....	84
Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα	84
Σχεδιασμός της Έρευνας.....	85
Δείγμα	86
Εργαλεία Αξιολόγησης	86
Διαδικασία.....	91
Αποτελέσματα.....	95
Αρχική Αξιολόγηση	95
Τελική Αξιολόγηση.....	97
Συζήτηση.....	102
Συμπεράσματα	107
Περιορισμοί της Έρευνας	109
Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	109
Βιβλιογραφικές Αναφορές	110
Ελληνική Βιβλιογραφία	110
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	112
Παράρτημα Α.....	120
Υλικό Τυπικής και Άτυπης Αξιολόγησης.....	120
Εργαλείο ΛΑΜΔΑ	120
Άτυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Λεξιλογίου.....	121
Εργαλείο Τεστ Ανάγνωσης-Α.....	121
Άτυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναγνωστικής Κατανόησης.....	123
Παράρτημα Β.....	125
Υλικό Διδακτικής Παρέμβασης Λεξιλογίου.....	125

Περίληψη

Οι μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος ενός γραπτού κειμένου. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που έχει ως σκοπό την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου παιδιών με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οχτώ μαθητές τρίτης δημοτικού, οι οποίοι διαχωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Επιχειρήθηκε μία αρχική αξιολόγηση του επιπέδου του λεξιλογίου τους και της αναγνωστικής τους κατανόησης. Έπειτα, η πειραματική ομάδα έλαβε συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου και στο τέλος υλοποιήθηκε μία επαναξιολόγηση και στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην τελική αξιολόγηση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι η συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου σε μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες ενισχύει τόσο το επίπεδο του λεξιλογίου τους όσο και την αναγνωστική τους κατανόηση.

Λέξεις κλειδιά: λεξιλόγιο, αναγνωστική κατανόηση, φτωχοί αναγνώστες, γλωσσικές εμπειρίες, διδασκαλία λεξιλογίου

Abstract

Students with poor vocabulary have difficulty understanding written text. The purpose of the present case study is the enhancement of reading comprehension through vocabulary instruction in children with limited linguistic experiences. The sample of the study consisted of eight children from third grade, which were separated in two groups, instruction group and control group. At first, an initial assessment of vocabulary and reading comprehension was attempted. Afterwards, instruction group received a systematic vocabulary instruction and at the end a reassessment took place in both groups. The results indicated that in the reassessment students of the instruction group had higher achievement in vocabulary and in comprehension comparatively to control group. In conclusion, a systematic vocabulary instruction in children with limited linguistic experiences enhances vocabulary and reading comprehension as well.

Keywords: vocabulary, reading comprehension, poor readers, linguistic experiences, vocabulary instruction

Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα καθίσταται αναντίρρητο το δικαίωμα στην παιδεία, στην εκπαίδευση και στη μόρφωση για όλους τους ανθρώπους. Το να θεωρείται κάποιος εγγράμματος άνθρωπος είναι σημαντικό προτέρημα, διότι κατέχοντας τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις δύναται να ανταπεξέλθει επάξια στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές εξελίξεις και καταστάσεις. Αντίθετα, ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει περιορισμένες ή και καθόλου εμπειρίες γραμματισμού, υστερεί και αντιμετωπίζει δυσκολίες όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και ακαδημαϊκές, κοινωνικές, επαγγελματικές και οικονομικές (Woolley, 2011).

Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση έχει στραφεί από τη στείρα μεταφορά της γνώσης από τον δάσκαλο στον μαθητή στην καλλιέργεια της ανεξάρτητης και συνεργατικής μάθησης και στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, όπως τον σχεδιασμό και τον αυτοέλεγχο (International Reading Association (IRA) & National Council of Teachers of English (NCTE), 2010). Η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων για την ομαλή εισαγωγή και την ενεργό συμμετοχή του ανθρώπου στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους και μέσα, όπως βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο και ψηφιακές τεχνολογίες. Αυτό καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην άμεση, γρήγορη και απρόσκοπτη πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων. Συνεπώς, κύριο μέλημα της σχολικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του γραμματισμού, δηλαδή η ανάπτυξη του προφορικού λόγου (ακρόαση - ομιλία) και του γραπτού λόγου (ανάγνωση - γραφή). Ωστόσο, πολλοί είναι οι μαθητές που εισέρχονται στο σχολείο με ελάχιστες εμπειρίες γραμματισμού για διάφορους λόγους, π.χ. παραμελημένα παιδιά, με αποτέλεσμα αυτό να αντανakλάται στη μάθηση, στιγματίζοντας και χαρακτηρίζοντάς τους ως αποτυχημένους μαθητές (Munro, Lee, & Baker, 2008). Επομένως, οι μαθητές αυτοί στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες τους παρεμποδίζουν να ακολουθήσουν την πορεία των υπόλοιπων μαθητών της τάξης, οδηγώντας τους συνεχώς σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Lipsky, 2013).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της ενίσχυσης της αναγνωστικής

κατανόησης μέσω κατάλληλα προσαρμοσμένης διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά δημοτικού με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Έναυσμα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που να αναλύουν σε βάθος το θέμα αυτό, διότι στα ελληνικά σχολεία δεν παρατηρείται κάποιο συστηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας του λεξιλογίου. Επίσης, στη βιβλιογραφία υπάρχει μειωμένος αριθμός ερευνών που συγκρίνουν μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες αποκλειστικά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ακολουθώντας, το ενδιαφέρον της έρευνας προέκυψε και από το ότι πολλοί μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο, όχι γιατί οι ίδιοι δε δείχνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για μάθηση, αλλά επειδή δεν τους παρέχεται η κατάλληλη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους διδασκαλία.

Για την καλύτερη κατανόηση του θέματος προς διερεύνηση και την απόκτηση μίας πιο σφαιρικής εικόνας, η εργασία χωρίστηκε σε τέσσερα δομικά κεφάλαια. Τα τρία πρώτα απαρτίζουν το θεωρητικό μέρος, το οποίο βασίστηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και το τέταρτο αφορά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η εισαγωγή και αναλύεται το γλωσσικό σύστημα που αποτελεί το πιο εξελιγμένο σύστημα επικοινωνίας ανάμεσα στα φυσικά συστήματα επικοινωνίας. Δίνεται ο ορισμός της γλώσσας, η οποία είναι το μέσο έκφρασης με σκοπό την επικοινωνία και επιχειρείται η διάκρισή της σε λόγο και ομιλία. Έπειτα, γίνεται ο διαχωρισμός του λόγου στον προφορικό λόγο και στον γραπτό λόγο. Παρέχονται οι αντίστοιχοι ορισμοί και αναλύονται οι τομείς του προφορικού λόγου, οι οποίοι είναι η φωνολογία, το συντακτικό, η μορφολογία, η σημασιολογία και η πραγματολογία, καθώς επίσης επεξηγείται και η διαδικασία ανάπτυξής τους. Μετά, αποσαφηνίζονται οι διαταραχές του προφορικού λόγου στους παραπάνω πέντε τομείς για την καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαταραχές στον προφορικό λόγο. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι θέσεις ερευνητών για τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Τέλος, καταγράφονται τα συστήματα του γραπτού λόγου και επισημαίνεται το ελληνικό σύστημα γραφής για μεγαλύτερη κατανόηση της δομής της ελληνικής γραπτής γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η πληρέστερη κατανόηση της ανάγνωσης. Αρχικά, παρέχεται ο ορισμός της ανάγνωσης και οι προϋποθέσεις της επιτυχημένης ανάπτυξής της, όπως η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη και η γλώσσα. Στη συνέχεια, αναλύονται οι βασικές λειτουργίες της, δηλαδή, η αποκωδικοποίηση, η

ευχέρεια, η ακρίβεια και η κατανόηση. Αναφορικά με την κατανόηση και πιο ειδικά με την αναγνωστική κατανόηση, η οποία αποτελεί καίριο κομμάτι της παρούσας έρευνας, καταγράφονται τα διάφορα είδη της και οι παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχή και ολοκληρωμένη κατανόηση ενός κειμένου. Επιπροσθέτως, περιγράφονται τα μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης που αναλύουν τη διαδικασία της κατανόησης. Εν συνεχεία, για τη σαφέστερη κατανόηση της λειτουργίας της ανάγνωσης αναλύονται τα αναπτυξιακά μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης, τα οποία διακρίνονται στα εξελικτικά μοντέλα και στο μοντέλο της διττής θεμελίωσης. Ακολούθως, περιγράφεται ο τρόπος, η δομή και τα μέσα αξιολόγησης τόσο της ανάγνωσης όσο και της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη, παρουσιάζονται αναλυτικά οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης, όπως η αλφαβητική, η φωνητική, η συλλαβική, η φωνολογική ή μέθοδος Phonics, η αναλυτικοσυνθετική, η ολική ή μέθοδος Decoly, η ολική-ολιστική προσέγγιση, η επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση, η δομητική προσέγγιση και η εξισορροπημένη προσέγγιση, καθώς και άλλες εναλλακτικές μέθοδοι, όπως η μέθοδος Montessori, η μέθοδος Orton-Gillingham και οι τεχνικές Fernald, αναδεικνύοντας τους σημαντικούς τρόπους εκμάθησης της ανάγνωσης. Το ίδιο επιτυγχάνεται και για την εκμάθηση της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς γίνεται αναφορά και στις στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στην κατανόηση ενός κειμένου.

Στο υπόλοιπο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στις αναγνωστικές δυσκολίες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση. Γίνεται ανάλυση των δυσκολιών ανάγνωσης που σχετίζονται με τις επιμέρους διαστάσεις της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση. Τέλος, επιχειρείται η διάκριση των αναγνωστικών δυσκολιών σε δύο μεγάλες κατηγορίες, εκείνης των γενικών δυσκολιών ανάγνωσης και εκείνης των ειδικών δυσκολιών ανάγνωσης, οι οποίες διακρίνονται στη δυσλεξία και στην υπερλεξία.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο λεξιλόγιο, το οποίο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση της αναγνωστικής κατανόησης και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών που κατέχουν τη λεξιλογική γνώση (Durgunoglu, & Bigelow, 2016; Nisbet, & Tindall, 2015). Αρχικά, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου «λεξιλόγιο» και περιγράφεται ο τρόπος ανάπτυξής του. Εν συνεχεία, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητά του στην ακαδημαϊκή, αλλά και ευρύτερη εξέλιξη και ανάπτυξη του ατόμου, αναδεικνύοντας ότι η ελλιπής απόκτησή του

επιφέρει μαθησιακά ελλείμματα και οδηγεί στη σχολική υποεπίδοση. Επιπροσθέτως, περιγράφεται το επίπεδο του λεξιλογίου παιδιών με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Επίσης, τονίζονται οι διάφορες ερευνητικές θέσεις για τη σχέση του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, οι οποίες συμβάλλουν στην προσπάθεια σχεδιασμού κατάλληλων λεξιλογικών παρεμβάσεων με σκοπό την αποτελεσματική επίδρασή τους στην κατανόηση των μαθητών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διάφοροι τρόποι αξιολόγησης του λεξιλογίου μέσω της αξιοποίησης τυπικών και άτυπων εργαλείων και ανάλογων τεχνικών, όπως οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, η αντιστοίχιση κ.ά. Τέλος, περιγράφεται η διδασκαλία του λεξιλογίου που αποτελεί σημαντικό παράγοντα, διότι στοχεύει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του ατόμου και στην ενίσχυση της λεξιλογικής του γνώσης. Αναφέρονται εξίσου οι μέθοδοι και οι διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία με σκοπό τη βελτίωσή του.

Τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Εδώ, αναδεικνύονται το θέμα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας, αναλύεται, δηλαδή, η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε και το συνολικό σχέδιο υλοποίησης της έρευνας. Έπειτα, δίνονται στοιχεία και πληροφορίες για το δείγμα που επιλέχτηκε, το οποίο αποτελείται από μαθητές δημοτικού και διαχωρίζεται σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ακολούθως, αναλύονται τα εργαλεία αξιολόγησης του λεξιλογίου και της κατανόησης, τυπικά και άτυπα, ώστε να καταστεί κατανοητή η χρήση τους. Μετά, περιγράφεται λεπτομερώς όλη η διαδικασία υλοποίησης της ερευνητικής μελέτης, ξεκινώντας από την αρχική αξιολόγηση, προχωρώντας στη διδακτική παρέμβαση και καταλήγοντας στην τελική αξιολόγηση. Ακόμη, καταγράφονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή, της αρχικής τυπικής και άτυπης αξιολόγησης και της τελικής τυπικής και άτυπης αξιολόγησης και των δύο ομάδων. Τέλος, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρέχονται τα ερευνητικά συμπεράσματα με τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες μπορεί να επιτευχθεί επιτυχώς μέσω της κατάλληλα προσαρμοσμένης διδασκαλίας λεξιλογίου. Πράγμα που υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός, τροποποιώντας ελάχιστα τη διδασκαλία

του, μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στην ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών του, αποτρέποντάς τους από τον χαρακτηρισμό «αδύναμοι» και «αποτυχημένοι» μαθητές.

Κεφάλαιο Πρώτο

Γλώσσα – Λόγος – Ομιλία

Η γλώσσα είναι η έμφυτη ικανότητα του ατόμου να εξωτερικεύει μέσα από ένα σύστημα ήχων και εννοιών τις σκέψεις του με σκοπό την επικοινωνία στα πλαίσια μιας κοινότητας (Δράκος, 2003, σ. 63·Κατή, 2009, σ. 24). Άλλοι ερευνητές προσδιορίζουν τη γλώσσα ως έναν κώδικα αναπαράστασης ιδεών μέσω της χρήσης ενός συστήματος αυθαίρετων σημάτων που επίσης έχει ως απώτερο σκοπό την επικοινωνία (Νικολόπουλος, 2008·Owens, 2012). Γενικά, η θέση της λειτουργικής (φανξιοναλιστικής) αντίληψης είναι ότι η γλώσσα αποτελεί ένα όργανο-εργαλείο α) επικοινωνίας, β) έκφρασης ιδεών, σκέψεων, αισθημάτων και επιθυμιών και γ) νοητικών χειρισμών, μάθησης και γνώσης (Βουγιούκας, 1994, σ.19). Η γλώσσα ως όρος έχει πολλές διαστάσεις. Για παράδειγμα, η λέξη «γλώσσα» αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου αξιοποίησης της γλώσσας μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Επίσης, η «γλώσσα» μπορεί να δηλώνει τον λόγο, ο οποίος είναι υπερατομικός, μαθαίνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, έχει κοινωνικό χαρακτήρα και βασικό σκοπό την επικοινωνία με άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Επιπλέον, με τον όρο «γλώσσα» μπορεί να νοείται η ομιλία, η οποία είναι ο ατομικός λόγος του κάθε μέλους μιας κοινωνίας. Τέλος, η λέξη «γλώσσα» δύναται να αναφέρεται στο προσωπικό στυλ, δηλαδή, στον ατομικό τρόπο χειρισμού της γλώσσας κατά την επικοινωνία (Δράκος, 2003). Ο μεγάλος γλωσσολόγος Ferdinand De Saussure διακρίνει τη γλώσσα σε λόγο (Langue) και ομιλία (Parole) (Παπαηλιού, 2005·Πήτα, 1998). Εστιάζοντας σε αυτή τη διάκριση παρατηρούμε πολλές διαφορές. Ο λόγος είναι η κοινωνική πλευρά της γλώσσας, δηλαδή, αποτελεί ένα έτοιμο και συμβατικό σύστημα με σκοπό την επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας και την απόκτηση της κοινωνικής του ταυτότητας (Δράκος, 2003·Χατζησαββίδης, 2007). Αποτελείται από γλωσσικές και μη γλωσσικές εκφράσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τις κοινωνικές πρακτικές της κοινωνίας μέσα στην οποία αυτές υφίστανται και εκφράζουν τον ρόλο που έχει το άτομο στην κοινωνική ομάδα (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, διαχωρίζεται στον έναρθρο λόγο (λεκτικό ακουστικοφωνητικό) και στον άναρθρο λόγο (σχηματικό-οπτικοκινητικό), όπως χειρονομίες, μορφασμοί (Τεμπερίδου & Μουρατίδης, 2007). Είναι οργανωμένος σε προτάσεις που ακολουθούν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Νικολόπουλος, 2008). Έχει έναν γενικό, υπερατομικό χαρακτήρα και διακρίνεται για την πολυμορφία και την πολυσημία του. Ακόμη, αποτελεί εσωτερικό

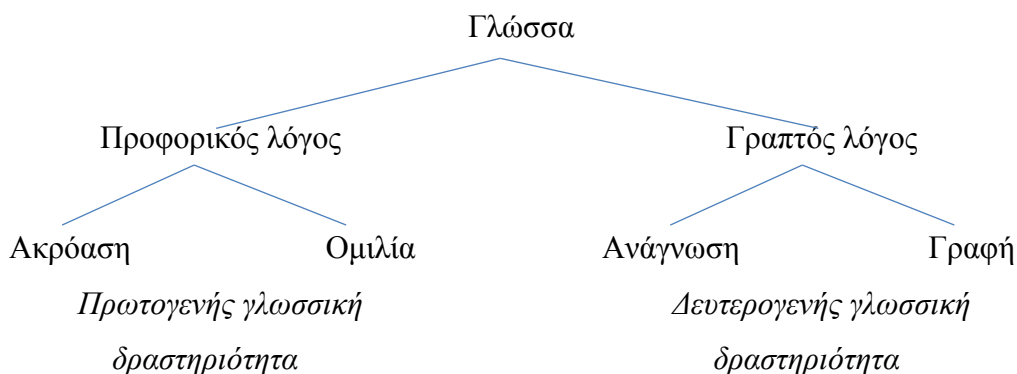
κομμάτι της γλώσσας, είναι ανεξάρτητος από αυτή και υπάρχει μόνιμα και σταθερά στον νου μας σαν γνώση. Από τον λόγο πηγάζει η ομιλία. Συγκεκριμένα, η ομιλία αποτελεί την εξωτερική και ατομική πλευρά της γλώσσας. Είναι τα μηνύματα που στέλνει το κάθε άτομο κατά τη διαδικασία επικοινωνίας του με άλλα άτομα. Ουσιαστικά είναι η εφαρμογή του λόγου προϋποθέτοντας βέβαια ότι το άτομο ομιλεί. Κατά την ομιλία το άτομο επιλέγει τα στοιχεία του λόγου μέσα από τα οποία επιθυμεί να εκφραστεί (φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά). Η διαφοροποίηση της ομιλίας από τον λόγο έγκειται και στο ότι η ομιλία μπορεί για διάφορους λόγους να χαθεί. Αυτή η απώλεια της ικανότητας για ομιλία δε συνεπάγεται και την απώλεια γνώσης του λόγου αντίστοιχα (Δράκος, 2003).

Προφορικός και Γραπτός Λόγος

Ο λόγος από γλωσσολογική σκοπιά διακρίνεται στον ενδιάθετο λόγο, ο οποίος υπάρχει σαν δυνατότητα στον άνθρωπο και στον πραγματωμένο λόγο, τον προφορικό και γραπτό (Βουγιούκας, 1994). Αναφορικά με τον πραγματωμένο λόγο, η επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη συμβολή του πομπού και του δέκτη. Η μετάδοση μιας έννοιας-πληροφορίας γίνεται μέσω της παραγωγής και της κωδικοποίησής της σε σημασία από τον πομπό και της πρόσληψης, αποκωδικοποίησης και κατανόησής της από τον δέκτη. Η παραγωγή και εκφορά του λόγου είναι η γλωσσική έκφραση. Η αποκωδικοποίηση της γλωσσικής έκφρασης, όταν επιτυγχάνεται προφορικά, γίνεται μέσω της ακρόασης, ενώ όταν προκύπτει γραπτώς, τότε γίνεται μέσω της ανάγνωσης (Βουγιούκας, 1994·Πόρποδας, 2002). Επίσης, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνθέτουν τη γλωσσική δραστηριότητα. Πιο ειδικά, ο προφορικός λόγος αποτελεί την πρωτογενή γλωσσική δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός λόγος αποτελεί τη δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα (βλ. Σχήμα 1) (Πόρποδας, 2002).

Με τον όρο προφορικός λόγος νοείται η ικανότητα του ατόμου να ακούει και να κατανοεί την ομιλία και να εκφράζει τις σκέψεις του μέσω αυτής (Τζιβινίκου, 2015). Ιστορικά παρατηρείται ότι ο προφορικός λόγος προϋπάρχει του γραπτού λόγου. Οι άνθρωποι γεννιόμαστε με την έμφυτη ικανότητα για απόκτηση του προφορικού λόγου, εφόσον προκύψει το κατάλληλο ανθρώπινο περιβάλλον που μιλάει τη γλώσσα. Εξάλλου, μαθαίνουμε πρώτα να μιλάμε και ύστερα να διαβάζουμε και να γράφουμε (Βουγιούκας, 1994·Πήτα, 1998·Πόρποδας, 2002). Διαφαίνεται, έτσι, η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου στην εκμάθηση και στη χρήση του. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, αυτοσχεδιασμό και είναι

εφήμερος (Βουγιούκας, 1994). Οι λειτουργίες του αναφέρονται στην πρόσληψη του μηνύματος και στην παραγωγή του με σκοπό την επικοινωνία και την κατανόησή του (Πόρποδας, 2002). Τρία είναι τα βασικά συστήματα του προφορικού λόγου α) το φωνολογικό, β) το μορφοσυντακτικό και γ) το σημασιολογικό, τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια (Πόρποδας, 2002·Τζιβινίκου, 2015).



Σχήμα 1: Διάκριση πρωτογενών και δευτερογενών γλωσσικών δραστηριοτήτων (Πόρποδας, 2002)

Από την άλλη υπάρχει ο γραπτός λόγος, δηλαδή το σύστημα της γραφής και αποτελεί τη δευτερογενή γλωσσική δραστηριότητα. Ο γραπτός λόγος αναφέρεται σε ένα σύνολο από γραφικές δεξιότητες, οι οποίες είναι ο γραφικός χαρακτήρας, η γραφοκινητική δεξιότητα, η ορθογραφία και η δημιουργική γραφή (Τζιβινίκου, 2015). Βασικά γνωρίσματα του γραπτού λόγου είναι η αποστασιοποίηση, καθώς δεν είναι αναγκαία η αμεσότητα για την επίτευξη επικοινωνίας, η επεξεργασμένη μορφή, διότι μπορεί να τροποποιηθεί κατάλληλα και η διάρκεια, καθώς τα γραπτά μένουν στο χρόνο (Βουγιούκας, 1994). Η εμφάνιση του γραπτού λόγου έπεται του προφορικού και θεωρείται ως η αναπαράσταση του προφορικού λόγου και της σκέψης του ανθρώπου (Βουγιούκας, 1994·Πόρποδας, 2002). Ο γραπτός λόγος επινοήθηκε και δημιουργήθηκε από τον άνθρωπο και αποτελείται από την ανάγνωση και τη γραφή. Οι δύο αυτές δεξιότητες είναι αλληλένδετες, καθώς η μία επηρεάζει την άλλη. Η ανάγνωση σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση ενός γραπτού μηνύματος, ενώ η γραφή αναφέρεται στην κωδικοποίηση των εννοιών με βασικό σκοπό και των δύο την επίτευξη επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2011·Πόρποδας, 2002·Τζιβινίκου, 2015).

Τομείς Προφορικού Λόγου

Ο σύνθετος τρόπος λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας την καθιστά ως ένα πολύπλοκο σύστημα προς κατανόηση. Οι ερευνητές Bloom και Lahey (1978,

όπ.αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008) και Owens (2012) περιγράφουν τη λειτουργία της γλώσσας διαχωρίζοντάς τη στα επιμέρους στοιχεία της. Αυτά είναι η γλωσσική δομή (language form), το γλωσσικό περιεχόμενο (language content) και η γλωσσική χρήση (language use). Ειδικότερα, η γλωσσική δομή περιλαμβάνει τη φωνολογία, το συντακτικό και τη μορφολογία, δηλαδή τα συστατικά της γλώσσας που ενώνουν τους ήχους με τα σύμβολα. Το γλωσσικό περιεχόμενο αναφέρεται στη σημασιολογία, δηλαδή στο εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας και στις σχέσεις μεταξύ των χρησιμοποιούμενων λέξεων. Το τρίτο στοιχείο είναι η γλωσσική χρήση και σχετίζεται με την επικοινωνιακή συμπεριφορά, δηλαδή την πραγματολογία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες (φωνολογία, συντακτικό, μορφολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) είναι αλληλένδετοι και αποτελούν τους βασικούς τομείς του προφορικού λόγου, οι οποίοι επιτυγχάνουν την ορθή και αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Για παράδειγμα, σε μία συνομιλία ο ομιλητής, όταν επιθυμεί να εκφράσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, διαλέγει πρώτα τις κατάλληλες και σχετικές με το θέμα της συζήτησης λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο). Έπειτα, τοποθετεί σε σωστή δομική σειρά τις λέξεις αυτές (γλωσσική δομή) και επιλέγει τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης (γλωσσική χρήση) (Νικολόπουλος, 2008).

Με άλλα λόγια, κατά τη χρήση της γλώσσας κωδικοποιούμε τις ιδέες μας, χρησιμοποιούμε δηλαδή ένα σύμβολο, έναν ήχο ή μία λέξη για να περιγράψουμε ένα γεγονός, ένα αντικείμενο (σημασιολογία). Για τη μεταφορά αυτών των ιδεών μας στους άλλους χρησιμοποιούμε συγκεκριμένες μορφές, όπως τις κατάλληλες μονάδες ήχου (φωνολογία), τη σωστή σειρά των λέξεων (σύνταξη) και τις απαραίτητες λέξεις με τη σωστή μορφή (μορφολογία), για την επίτευξη ολοκληρωμένου νοήματος.

Όλα τα παραπάνω γίνονται με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών, την ανταπόκριση και την επικοινωνία (πραγματολογία) (Owens, 2012).

Φωνολογία

Η φωνολογία είναι η πλευρά της γλώσσας που ασχολείται με τους κανόνες που διέπουν τη δομή, τη διανομή και την αλληλουχία των ήχων ομιλίας και το σχήμα των συλλαβών (Owens, 2012). Στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας οργανώνονται οι ήχοι και σχηματίζονται τα φωνήματα που συνδυάζονται με βάση τους φωνολογικούς κανόνες και δημιουργούν έτσι έννοιες. Η γνώση που πρέπει να διέπει τον ομιλητή της γλώσσας αφορά στις κατηγορίες ήχων της εκάστοτε γλώσσας, όπως η γνώση των φωνημάτων και στους κανόνες που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς

συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών (Κατή, 2009). Τα φωνήματα (phonemes) είναι διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία τα οποία δομούν το φωνολογικό σύστημα μίας γλώσσας (Πόρποδας, 2002). Με άλλα λόγια, είναι οι μικρότερες γλωσσικές μονάδες ήχου που σηματοδοτούν τη διαφορά στο νόημα μιας λέξης (Παπαηλιού, 2005·Πήτα, 1998). Αντίθετα, οι φθόγγοι είναι οι ελάχιστες γλωσσικές ηχητικές μονάδες, οι απλές φωνές που σχηματίζουν τις λέξεις. Στην ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα, το φωνολογικό σύστημα αποτελείται από είκοσι φωνήματα, σύμφωνα και φωνήεντα. Τα σύμφωνα είναι: p, t, k, f, θ, χ, ν, δ, γ, s, z, l, r, m, n. Τα φωνήεντα είναι: i, e, , a, o, u. Οι φθόγγοι αντίστοιχα είναι είκοσι πέντε: α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ. Οι λέξεις αποτελούνται από εσωτερική δομή, η οποία διαμορφώνεται συνδυάζοντας μικρό αριθμό φωνολογικών στοιχείων σύμφωνα με τους φωνολογικούς κανόνες. Έτσι, προκύπτει η φωνολογική δομή της εκάστοτε λέξης, η οποία λέξη μπορεί να αναγνωριστεί χάρη σε αυτή την διαφοροποιημένη φωνολογική δομή (Πόρποδας, 2002).

Η ανάπτυξη της φωνολογίας στο άτομο ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Στο πρώτο στάδιο (0-4 μηνών) το βρέφος παράγει τις πρώτες του άναρθρες φωνές και βαβίσματα. Αρχίζει με το κλάμα, το γέλιο, το χασμουρητό, ώσπου σιγά σιγά γίνεται η πρώτη προσπάθεια εκφοράς φωνημάτων αλλά και συλλαβών. Στη συνέχεια αυτού του σταδίου, όντας το βρέφος (4-7 μηνών), ξεκινάει το φωνητικό παιχνίδι, όπου το παιδί χρησιμοποιεί περισσότερους ήχους, φωνήματα και συλλαβές και μιμείται-επαναλαμβάνει τους ήχους που ακούει. Στο δεύτερο στάδιο (8-9 μηνών) το βρέφος παράγει ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα, τα οποία συνήθως είναι μόνο κατανοητά από την οικογένειά του. Γίνεται μια πιο συστηματική φωνολογική παραγωγή με τη μορφή ηχολαλίας, καθώς αυτή προκύπτει κυρίως από τη μίμηση της γλώσσας των ενηλίκων. Τρίτο είναι το ολοφραστικό στάδιο (12 μηνών), όπου το παιδί αρχίζει να εκφέρει τις πρώτες του λέξεις με τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενηλίκων (Κατή, 2009·Πήτα, 1998).

Συντακτικό

Το συντακτικό αποτελεί βασικό επίπεδο της γλώσσας, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο δομής των λέξεων μέσα στην πρόταση (Owens, 2012·Πήτα, 1998·Πόρποδας, 2002). Η σύνταξη μελετά τον συνδυασμό των γλωσσικών μονάδων σύμφωνα με τα κριτήρια της γραμματικότητας και της αποδεκτότητας. Η γραμματικότητα αναφέρεται στον σχηματισμό των προτάσεων με βάση τους φωνολογικούς και

μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας. Η αποδεκτότητα αφορά στη συντακτική εναρμόνιση των προτάσεων με τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας του ομιλητή (Αϊδίνης, 2012). Η μορφή και η δομή μιας πρότασης διέπεται από τους συντακτικούς κανόνες. Οι κανόνες αυτοί καθορίζουν τις λέξεις, τις φράσεις, την οργάνωση των προτάσεων και τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και άλλων στοιχείων της πρότασης. Εάν δεν υπήρχαν οι συντακτικοί κανόνες τότε η σύνδεση των λέξεων θα ήταν αυθαίρετη και η πρόταση θα ήταν νοηματικά ελλιπής. Η σύνταξη καθορίζει ποιοι συνδυασμοί λέξεων είναι αποδεκτοί και ποιοι όχι. Οι προτάσεις οργανώνονται βάσει της συνολικής λειτουργίας τους. Τα κύρια στοιχεία μίας πρότασης είναι οι ονοματικές ή ρηματικές φράσεις, οι οποίες περιέχουν πολλές κατηγορίες λέξεων, όπως ουσιαστικά, ρήματα, άρθρα, επιρρήματα. Συνεπώς, παρατηρείται ότι η δομή των λέξεων μέσα στην πρόταση, δηλαδή, η σύνταξη της πρότασης, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την επίτευξη νοήματος (Owens, 2012·Πόρποδας, 2002).

Η συντακτική ανάπτυξη συντελείται όταν το παιδί στην ηλικία των δύο ετών αρχίζει να χρησιμοποιεί τρεις με τέσσερις λέξεις και να αντιλαμβάνεται την τακτική της διαμόρφωσης γραμματικών δομών (Sinha, 2018). Η συντακτική ανάπτυξη ακολουθεί τα εξής στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο των μονολεκτικών εκφράσεων. Το παιδί στην ομιλία του περιλαμβάνει μέσα σε μία λέξη ολόκληρες εκφράσεις. Στο δεύτερο στάδιο γίνονται οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων. Το παιδί χρησιμοποιεί συνδυασμούς αρχικά δύο λέξεων που στη συνέχεια αυξάνονται σε τρεις και περισσότερες λέξεις. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της τηλεγραφικής ομιλίας. Οι προτάσεις των παιδιών έχουν ελλιπή συντακτική δομή, καθώς παραλείπονται λέξεις, όπως άρθρα, προθέσεις. Ωστόσο, δεν απουσιάζουν τα ρήματα και τα ουσιαστικά που είναι καίριας σημασίας για την κατανόηση του νοήματος της πρότασης. Έπεται το στάδιο των σύνθετων προτάσεων. Το παιδί μετά την ηλικία των τριών ετών χρησιμοποιεί προτάσεις μεγαλύτερες και ως προς το μήκος αλλά και ως προς την εσωτερική τους δομή. Ακολουθεί τη σωστή συντακτική σειρά των λέξεων και μαθαίνει τους απλούς γραμματικούς κανόνες για την ορθή απόδοση του νοήματος των σκέψεών του. Στο τελευταίο στάδιο, στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών, εκδηλώνονται καθολικά στοιχεία ανάπτυξης. Υπάρχει σημαντική πρόοδος στο παραγωγικό και αντιληπτικό επίπεδο της γλώσσας (Κατή, 2009·Πήτα, 1998).

Μορφολογία

Η μορφολογία αναφέρεται στην εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις αποτελούνται από μία ή περισσότερες μονάδες, τα μορφήματα (morphemes). Το μόρφημα είναι η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, είναι αδιαίρετη και φέρει νόημα (Αϊδίνης, 2012·Owens, 2012·Πήτα, 1998·Πόρποδας, 2002). Τα μορφήματα διακρίνονται στις εξής κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει τα ελεύθερα μορφήματα (free morphemes), τα οποία είναι ανεξάρτητα και μπορούν να αποτελέσουν λέξη από μόνα τους π.χ. εδώ, από. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα δεσμευμένα μορφήματα (bound morphemes), τα οποία δε δρουν ανεξάρτητα, αλλά βρίσκονται πάντα σε συνδυασμό με άλλα μορφήματα μέσα στη λέξη π.χ. το στερητικό α. Τα δεσμευμένα μορφήματα μπορεί να είναι είτε παραγωγικά είτε κλιτά. Τα παραγωγικά μορφήματα αλλάζουν την κατηγορία των λέξεων, για παράδειγμα από ουσιαστικό σε επίθετο και περιλαμβάνουν τα παραθήματα (affixes) και τα επιθήματα (suffixes). Τα κλιτά μορφήματα περιέχουν μόνο τα επιθήματα. Τροποποιούν την κατάσταση και το νόημα των λέξεων ή αυξάνουν την ακρίβεια των ελεύθερων μορφημάτων. Υπάρχουν ακόμη τα λεξικά μορφήματα (lexical morphemes), τα οποία αποτελούν το θέμα των λέξεων και δίνουν πληροφορίες για τη σημασία της λέξης π.χ. γυναικ-. Επιπλέον, τα μορφήματα διακρίνονται και σε γραμματικά μορφήματα (grammatical morphemes), τα οποία αφορούν στη γραμματική λειτουργία και καταδεικνύουν το ρόλο ενός λεξικού μορφήματος μέσα στην πρόταση π.χ. το -ης στην πρόταση -μιλάει ομιλητής- δηλώνει ότι η λέξη αυτή είναι υποκείμενο της πρότασης (ονομαστική πτώση), ενώ αν ήταν -η τότε θα θεωρείτο αντικείμενο της πρότασης (αιτιατική πτώση). Οι λέξεις, που αποτελούν μεγαλύτερες μονάδες από τα μορφήματα, σχηματίζονται με τη σύνθεση και την παραγωγή. Κατά τη σύνθεση γίνεται ο συνδυασμός μεταξύ δύο ή περισσότερων λεξικών μορφημάτων και κατά την παραγωγή προστίθενται στο ήδη υπάρχον θέμα, λεξικό μόρφημα, γραμματικά μορφήματα (Αϊδίνης, 2012·Owens, 2012·Παπαηλιού, 2005·Πήτα, 1998). Γενικά, ο συνδυασμός των μορφημάτων δημιουργεί πληθώρα λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Κατά τη μορφολογική ανάπτυξη, οι πρώτες λέξεις του παιδιού επηρεάζονται τόσο από τις αντιληπτές όσο και από τις λειτουργικές ιδιότητες των αντικειμένων. Το παιδί μαθαίνει εύκολα τις λέξεις εκείνες που σχετίζονται με συγκεκριμένα αντικείμενα του περιβάλλοντός του και εκείνες που δηλώνουν ενδιαφέροντα γεγονότα για το ίδιο (Sinha, 2018). Η κατάκτηση της μορφολογίας επιτυγχάνεται από πολύ νωρίς, το

μεγαλύτερο μέρος της πριν την ηλικία των τριών ετών, ακόμη και των πιο απαιτητικών λέξεων (Κατή, 2009).

Σημασιολογία

Η σημασιολογία μελετά το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας και αναφέρεται σε ένα σύστημα κανόνων που διέπει τη σημασία ή το περιεχόμενο των λέξεων, τον συνδυασμό τους και την οργάνωση των εννοιών (Δράκος, 2003·Κατή, 2009·Owens, 2012). Η σημασία της λέξης αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της σημασιολογίας, διότι αλλάζοντας σε μία πρόταση μία λέξη αλλάζει ολόκληρο το νόημα αυτής της πρότασης (Παπαηλιού, 2005). Επίσης, μεγάλη σημασία παρουσιάζει και η σχέση μεταξύ των συμβόλων. Μια σημαντική σχέση είναι αυτή των κοινών ή μη χαρακτηριστικών. Όσο περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά μοιράζονται δύο λέξεις τόσο περισσότερο μοιάζουν οι λέξεις αυτές μεταξύ τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν οι συνώνυμες λέξεις, λέξεις δηλαδή με την ίδια ή περίπου ίδια σημασία π.χ. καύσωνας-ζέστη. Επίσης, υπάρχουν οι αντώνυμες λέξεις, λέξεις δηλαδή, που περιγράφουν κάτι αντίθετο ως προς κάποιο κοινό χαρακτηριστικό των δύο λέξεων π.χ. μεγάλος-μικρός. Και οι δύο αυτές λέξεις περιγράφουν το κοινό στοιχείο μέγεθος, αλλά είναι τα δύο αντίθετα άκρα. Η σπουδαιότητα της γνώσης των σημασιολογικών στοιχείων έγκειται στο γεγονός ότι αυτή συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με εναλλακτικές λέξεις και σημασίες. Έτσι, επειδή οι λέξεις έχουν διαφορετικές σημασίες κάθε φορά, ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να αξιοποιεί επιπρόσθετα στοιχεία για την ερμηνεία των μηνυμάτων. Οι φράσεις και οι προτάσεις παρέχουν ένα μεγαλύτερο νόημα από τις μεμονωμένες λέξεις. Επομένως, οι σημασίες ολόκληρων φράσεων έχουν μεγαλύτερη αξία από τις σημασίες απλών λέξεων. Εξάλλου, οι φράσεις δεν αναφέρονται στη σημασία της κάθε μία λέξης ξεχωριστά, αλλά στις σχέσεις μεταξύ των λέξεων που μαζί σχηματίζουν ένα ευρύτερο και πιο ολοκληρωμένο νόημα (Owens, 2012).

Η σημασιολογική ανάπτυξη ξεκινάει από μικρή ηλικία. Αρχικά, βασικό στοιχείο για την κατανόηση της σημασίας μίας λέξης είναι η διαπίστωση από το άτομο ότι οι λέξεις συμβολίζουν τον υλικό και νοητικό κόσμο (Κατή, 2009). Κατά τη διάρκεια της σημασιολογικής ανάπτυξης του παιδιού συντελείται και η λεξιλογική ανάπτυξη. Το παιδί μέχρι δεκαοχτώ μηνών χρησιμοποιεί 50 λέξεις και κατανοεί 250 λέξεις. Στην ηλικία των δύο ετών το λεξιλόγιό του αυξάνεται στις 200 λέξεις. Έτσι, το άτομο από τη νηπιακή ηλικία έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα και αξιοποιεί το νόημα το οποίο

του μεταδίδει ο ομιλητής για να την κατανοήσει. Στη συνέχεια, αποκτά, αρχικά, τις έννοιες που αφορούν θέματα και γεγονότα σημαντικά για το ίδιο, καθώς το λεξιλόγιο του αποτελείται από λέξεις του άμεσου περιβάλλοντός του. Το παιδί μαθαίνει να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις δημιουργώντας σημασιολογικά συναφείς ομάδες. Επίσης, κατά τη σημασιολογική ανάπτυξη το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε σημασιολογική γενίκευση ή σε σημασιολογική συμπύκνωση. Στην πρώτη περίπτωση γενικεύει λέξεις, χρησιμοποιώντας την ίδια λέξη για να περιγράψει διαφορετικά αντικείμενα και γεγονότα. Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί αξιοποιεί ένα ευρύτερο χαρακτηριστικό που περιέχεται σε πολλές λέξεις, για να προσδιορίσει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη λέξη (Νικολόπουλος, 2008· Παπαηλιού, 2005· Πήτα, 1998· Sinha, 2018). Βασικές προϋποθέσεις για την εννοιολογική ανάπτυξη του ατόμου είναι πρωτίστως η ανάπτυξη των αντιληπτικών και γλωσσολογικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη υποκειμενικών πεποιθήσεων του παιδιού για τον κόσμο και η επίδραση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιείται η κατανόηση της έννοιας των λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις οργανώνονται και υφίστανται στη σημασιολογική μνήμη. Στην ολοκληρωμένη σημασιολογική ανάπτυξη συμβάλλει εξίσου και η ανάπτυξη του συντακτικού, διότι μέσω των συντακτικών κανόνων επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση της σημασίας μιας πρότασης. Εν κατακλείδι, η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται περίπου στα οχτώ έτη του παιδιού (Νικολόπουλος, 2008· Πήτα, 1998).

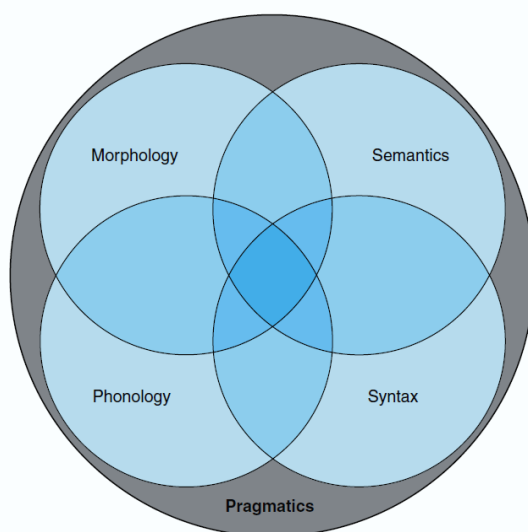
Πραγματολογία

Σύμφωνα με τον Owens (2012), η πραγματολογία μελετά τη γλώσσα αναφορικά με το περιεχόμενό της και αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως ένα επικοινωνιακό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για την επίτευξη κοινωνικών σκοπών. Διαφορετικά, η πραγματολογία ασχολείται με τον τρόπο χρήσης της γλώσσας προκειμένου να παράγει επικοινωνία και όχι με τον τρόπο που δομείται. Η θεωρία των φανξιοναλιστών υποστηρίζει ότι η πραγματολογία είναι ευρύτερη από τις υπόλοιπες πλευρές της γλώσσας τις οποίες περιβάλλει και περικλείει (βλ. Σχήμα 2). Πιο ειδικά, τα βασικά συστατικά στοιχεία του πραγματολογικού επιπέδου είναι η γλωσσική πράξη (speech act), ο διάλογος (conversation) και η αφήγηση (discourse). Η γλωσσική πράξη αφορά στις προθέσεις του ομιλητή, όταν εκφράζεται γλωσσικά, και στις τυχόν συνέπειες των λεγόμενων του στον ακροατή. Ο διάλογος αναφέρεται στην ικανότητα εναλλαγής ρόλων σε ακροατή-ομιλητή, στην προσαρμογή των λεγόμενων του

ομιλητή στα λεγόμενα του συνομιλητή του, αλλά και στη μεταξύ τους σχέση. Τέλος, η αφήγηση σχετίζεται με την οργάνωση και δομή του λόγου με σκοπό την ανταπόκριση στο επίπεδο κατανόησης του ακροατή (Παπαηλιού, 2005). Η αποτελεσματικότητα της πραγματολογίας έγκειται στην κατανόηση της κουλτούρας του ατόμου. Έτσι, σε μία συζήτηση, για να είναι έγκυρος ο λόγος, πρέπει να υπάρχουν τα κατάλληλα άτομα, οι κατάλληλες συνθήκες, να είναι ολοκληρωμένος ο λόγος και να έχει εκτελεστεί με σωστό τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες, καθώς επίσης να έχουν όλοι τις κατάλληλες προθέσεις. Οι πραγματολογικοί κανόνες διέπουν ένα σύνολο από συνομιλητικές αλληλεπιδράσεις, όπως τη διαδοχική οργάνωση και τη συνοχή των συνομιλιών, την επιδιόρθωση λαθών, την ικανότητα ρόλων και τις προθέσεις. Η οργάνωση και η συνοχή των συνομιλιών περιλαμβάνουν το άνοιγμα, τη διατήρηση και το κλείσιμο μίας συζήτησης, την εδραίωση και διατήρηση ενός θέματος συζήτησης, καθώς συνεισφέρουν σημαντικά στη συνομιλία. Η επιδιόρθωση λαθών αφορά στην παροχή και πρόσληψη ανατροφοδότησης και στη διόρθωση λαθών κατά τη συνομιλία. Η ικανότητα ρόλων αναφέρεται στην ικανότητα προσαρμογής της γλώσσας ανάλογα με την κατάσταση μέσα από τη δημιουργία και διατήρηση ενός ρόλου κατά τη συνομιλία και την εναλλαγή γλωσσικών κανόνων για τον κάθε ρόλο. Άλλοι πραγματολογικοί κανόνες είναι η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής, η χρήση των γλωσσικών μορφών με βάση τους κανόνες και η χρήση προβλέψιμων-παγιωμένων εκφράσεων (retualized forms). Η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής από τον ομιλητή γίνεται με βάση τις προθέσεις του ομιλητή και τις συναφείς μεταβλητές. Ο λόγος διακρίνεται σε ευθύ και πλάγιο, καθώς και σε κυριολεκτικό ή μεταφορικό. Χρησιμοποιούμε τις διάφορες μορφές λόγου ανάλογα με το τι θέλουμε να επιτύχουμε και πώς θέλουμε να επικοινωνήσουμε. Τέλος, οι προβλέψιμες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε στη συνομιλία διευκολύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ατομική συμμετοχή (Owens, 2012).

Η ανάπτυξη της πραγματολογίας συντελείται σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η προγλωσσική πραγματολογία κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί αναπτύσσει την προγλωσσική επικοινωνία (Νικολόπουλος, 2008). Αρχικά, το βρέφος εκδηλώνει τα πρώτα σημάδια επικοινωνίας μέσω κλάματος, ψελλίσματος, χειρονομιών και οπτικής επαφής. Αντιδρά έτσι στο εκάστοτε περιβάλλον για επικοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται το νόημα της επικοινωνίας και μέσω της επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς του διαπιστώνει ότι αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Επομένως, κατακτάται η επικοινωνία. Στο επόμενο στάδιο, αυτό της γλωσσικής πραγματολογίας,

το παιδί αξιοποιεί πλέον τη γλώσσα κατάλληλα με σκοπό την επικοινωνία. Σε αυτή τη φάση το παιδί αποκτά πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες και ανακαλύπτει ότι μπορεί και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να μιμηθεί, να ρωτήσει, να εκφράσει σκέψεις, να δώσει εντολές κ.ά. Σε δεύτερη φάση αναπτύσσεται η ικανότητα συζήτησης, η οποία μετά το πέμπτο έτος της ηλικίας του είναι ολοκληρωμένη, καθιστώντας το παιδί ικανό συνομιλητή σχεδόν σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Μέχρι το έβδομο έτος της ηλικίας του δύναται να διατηρεί μία συζήτηση, να αφηγείται γεγονότα σε σειρά, να ζητάει διευκρινήσεις και γενικά να προσαρμόζει τη γλωσσική του έκφραση ανάλογα με την κατάσταση (Νικολόπουλος, 2008·Sinha, 2018).



Σχήμα 2: Το φανξιοναλιστικό μοντέλο της γλώσσας (Owens, 2012)

Διαταραχές Προφορικού Λόγου

Οι μαθητές με διαταραχές προφορικού λόγου παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες σε μερικά ή σε όλα τα συστήματα της γλώσσας, δηλαδή, στη φωνολογία, στη σημασιολογία, στη σύνταξη, στη μορφολογία και στην πραγματολογία. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με διαταραχές προφορικού λόγου έχουν τέσσερις φορές περισσότερο πιθανότητες να εκδηλώσουν αναγνωστικές δυσκολίες συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους (Munro, Lee, & Baker, 2008). Οι διαταραχές του προφορικού λόγου που θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι οι διαταραχές στη φωνολογία, στο συντακτικό, στη σημασιολογία και στην πραγματολογία.

Διαταραχές στη Φωνολογία

Βασικές διαταραχές στη φωνολογία είναι η δυσαρθρία και η δυσλαλία. Πιο αναλυτικά, η δυσαρθρία είναι μία διαταραχή της άρθρωσης και της προφοράς, καθώς σχετίζεται με τον μηχανισμό παραγωγής της ομιλίας (Δράκος, 2003). Βασική αιτία εμφάνισής της είναι οι βλάβες των κεντρικών εγκεφαλικών κέντρων, των νευρώνων και των πυρήνων τους. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη δυσλειτουργίας των μυών που έχουν σχέση με τον μηχανισμό παραγωγής της ομιλίας. Η δυσαρθρία διακρίνεται στην ταχύρυθμη δυσαρθρία, την αργόρυθμη δυσαρθρία και την αγγωτική-δυσπραγική δυσαρθρία. Στην ταχύρυθμη δυσαρθρία επικρατεί μία τάση πολύ γρήγορης ομιλίας. Στην αργόρυθμη δυσαρθρία η ομιλία είναι πολύ αργή, συρτή και η φωνή είναι βραχνή και πιεσμένη. Επίσης, γίνονται περιττές κινήσεις των μελών του σώματος, οι οποίες σταματάνε απότομα. Κατά την αγγωτική-δυσπραγική δυσαρθρία ο λόγος είναι ασαφής συνοδευόμενος από βραχνάδα. Επιπλέον, η χροιά της φωνής είναι ρινική και παρουσιάζει κόπωση. Άλλες μορφές δυσαρθρίας είναι η βαριά δυσαρθρία, η οποία λέγεται αναρθρία, όπου υπάρχει παντελής έλλειψη έκφρασης και η υστερική δυσαρθρία, όπου παρατηρείται έντονη ρινολαλία, σπαστικές κινήσεις του στόματος και όλων των μυών του προσώπου και δυσνόητη προφορά. Επομένως, η δυσαρθρία χρειάζεται κατάλληλη και σωστή παρέμβαση με σκοπό την ενεργοποίηση των μυών της φώνησης και άρθρωσης και τον συντονισμό του νευρομυϊκού συστήματος για την επίτευξη σωστότερης και καθαρότερης φώνησης και άρθρωσης (Δράκος, 2003).

Άλλη φωνολογική διαταραχή είναι η δυσλαλία, η οποία είναι μία φωνητικό – φωνολογική γλωσσική διαταραχή και αφορά στην ανικανότητα του παιδιού να προφέρει τους φθόγγους ή συμπλέγματα φθόγγων με ορθό τρόπο. Εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία στο άτομο (Δράκος, 2003). Χαρακτηριστικά στοιχεία του λόγου ενός παιδιού με δυσλαλία είναι η παράλειψη (σήρα αντί για σήμερα), η αντικατάσταση (παιγιάκι αντί παιδάκι), αντιμεταθέσεις (υπάχω αντί υπάχω) και προσθήκες που καθιστούν τον λόγο του δυσνόητο. Η ύπαρξη δυσλαλίας εντοπίζεται και διαπιστώνεται όταν το παιδί βρίσκεται στο έκτο έτος της ηλικίας του. Όταν η λανθασμένη παραγωγή φωνημάτων εξακολουθεί να εμμένει τότε εικάζεται η ύπαρξη δυσλαλίας που χρήζει περαιτέρω παρέμβασης. Η δυσλαλία διακρίνεται σε μερική, μέση ή πολλαπλή και καθολική, ανάλογα με τον αριθμό αλλοιωμένων φθόγγων που εκδηλώνονται από το παιδί. Στη μερική δυσλαλία η δυσλειτουργία επικεντρώνεται σε έναν φθόγγο ή μια ομάδα φθόγγων. Στη μέση ή πολλαπλή δυσλαλία το πρόβλημα

αφορά πολλούς φθόγγους ή ομάδες φθόγγων με αποτέλεσμα η κατανόησή τους να είναι περιορισμένη. Στην καθολική δυσλαλία υπάρχει μία γενικευμένη δυσλειτουργία σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας καθιστώντας την επικοινωνία προβληματική. Επίσης, υπάρχει η διάκριση σε οργανικές και λειτουργικές δυσλαλίες. Οι οργανικές αναφέρονται σε παθήσεις των περιφερειακών φωνητικών οργάνων, για παράδειγμα, δυσπλασίες της γλώσσας. Οι λειτουργικές αναφέρονται σε πρόωρες παιδικές εγκεφαλοπάθειες που οδηγούν σε δυσλειτουργίες των φωνητικών οργάνων. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση δυσλαλίας είναι οι δύσκολες κοινωνικές συνθήκες ή η λανθασμένη αγωγή από την οικογένεια ή και το σχολείο. Τα φωνήματα στα οποία συχνά εντοπίζεται η δυσλαλία είναι τα συριστικά και το «π». Η δυσλαλία ανάλογα με τον φθόγγο στον οποίο παρουσιάζεται το πρόβλημα παίρνει διαφορετικές ονομασίες με κατάληξη -ισμος, π.χ. αλλοιώσεις στο «λ» λαμδακισμός.

Επομένως, η δυσλαλία είναι μία δυσκολία στην άρθρωση, η οποία επηρεάζει την γλωσσική εξέλιξη του ατόμου και χρήζει άμεσης παρέμβασης και αντιμετώπισης (Δράκος, 2003).

Διαταραχές στο Συντακτικό

Ο δυσγραμματισμός είναι μία διαταραχή, η οποία αναφέρεται στη γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας και στη σημασία και τη σειρά που έχουν οι λέξεις μέσα στην πρόταση (Δράκος, 2003). Είναι ουσιαστικά μία δυσκολία αξιοποίησης των γραμματικοσυντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας με ορθό τρόπο. Ο μαθητής αδυνατεί να εκφράσει τις ιδέες του σε μία πρόταση κάνοντας σωστή χρήση ουσιαστικών στη κατάλληλη πτώση καθώς και ρημάτων στο σωστό πρόσωπο ή χρόνο με βάση τους κανόνες της γλώσσας του. Οι αιτίες εμφάνισής του μπορεί να είναι η χαμηλή νοημοσύνη, οι κεντρικές βλάβες στην εξέλιξη μαζί με εγκεφαλικές βλάβες, οι ενδοκρινικές διαταραχές, οι ψυχοκινητικές βλάβες και αδυναμίες στην αντίληψη, το μειωμένο γλωσσικό αίσθημα, οι διαταραχές στην προσοχή, η μειωμένη ακουστική μνήμη και οι διαταραχές στην ικανότητα διαφοροποίησης στο οπτικό, κιναισθητικό, φωνητικό και μουσικορυθμικό τομέα. Σύμφωνα με τη διάκριση του Liebmann (1914, όπ.αναφ. στο Δράκος, 2003) ο δυσγραμματισμός χωρίζεται σε τρία είδη ανάλογα με το βαθμό προσβολής του λόγου. Συγκεκριμένα, το πρώτο είδος είναι ο δυσγραμματισμός ελαφράς μορφής, ο οποίος σχετίζεται με τον αυθόρμητο λόγο. Εδώ διαφαίνονται ελάχιστες αποκλίσεις στη μορφολογία και τη συντακτική δομή και παρατηρούνται συχνά λάθη στις κλίσεις. Το δεύτερο είναι ο δυσγραμματισμός

μέτριας μορφής, όπου η ομιλία δεν παρουσιάζει συντακτική δομή και γίνονται παραποιώσεις σε πτώσεις και γένη. Τρίτο είδος είναι ο δυσγραμματισμός βαριάς μορφής, όπου ο ελεύθερος λόγος είναι κομμένος σε κομμάτια. Οι λέξεις προφέρονται τμηματικά, αποκομμένες από το υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον της πρότασης. Παρατηρείται επίσης και δυσκολία στην επανάληψη απλών προτάσεων με ορθή συντακτική δομή. Ο δυσγραμματισμός σχετίζεται και με την αποκωδικοποίηση και με την κωδικοποίηση της γλώσσας. Κατά την αποκωδικοποίηση ο δυσγραμματισμός εμποδίζει την αποκρυπτογράφηση και κατανόηση των μηνυμάτων, επιδρώντας έτσι αρνητικά στην απόκτηση των μορφοσυντακτικών κανόνων της γλώσσας. Κατά την κωδικοποίηση ο δυσγραμματισμός δε διευκολύνει τη μετάδοση ενός ολοκληρωμένου μηνύματος, με αποτέλεσμα ένα τμήμα των πληροφοριών να χάνεται και να μη μεταδίδεται σωστά.

Συνεπώς, ο δυσγραμματισμός είναι μία διαταραχή του προφορικού λόγου που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης με κατάλληλες εξατομικευμένες ασκήσεις (Δράκος, 2003).

Διαταραχές στη Σημασιολογία

Οι διαταραχές στη σημασιολογία αναφέρονται τόσο σε διαταραχές στη σημασία των λέξεων όσο και σε διαταραχές στη σημασία της πρότασης (Δράκος, 2003). Οι διαταραχές αυτές δεν εκδηλώνουν μια ενιαία κλινική εικόνα. Όσον αφορά στους μαθητές οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο αποτελούν βασικό μέρος των ευρύτερων διαταραχών στη γλωσσική εξέλιξη. Συχνά συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές, π.χ. φωνολογικές διαταραχές, επιδρώντας έτσι σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα του μαθητή. Η γλωσσική εξέλιξη του μαθητή με σημασιολογικές διαταραχές ήδη από τις πρώτες προσπάθειες για ομιλία είναι φτωχή και συντελείται με αργούς ρυθμούς γεμάτο δυσκολίες. Συνήθως προκύπτουν και μετέπειτα διαταραχές στην ανάγνωση και τη γραφή πράγμα το οποίο δύναται να οδηγήσει σε μια γενικευμένη διαταραχή της γλωσσικής εξέλιξης. Επίσης, διαταραχές πολλές φορές διαφαίνονται και στις γνωστικές λειτουργίες, δηλαδή στη συγκέντρωση, στη διατήρηση της μνήμης και στην επεξεργασία των ερεθισμάτων. Αντίστοιχα στους ενηλίκους οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο συνοδεύονται από αφασία ή απώλεια μνήμης. Έτσι, δυσκολεύονται να βρουν τη σημασία των λέξεων και προσπαθούν με άλλον τρόπο να τις αποδώσουν, π.χ. περιφραστικά (καπάκι – αυτό που ανοίγει και κλείνει κάτι) (Δράκος, 2003). Αναφορικά με τις διαταραχές στη σημασία των λέξεων

παρατηρούνται καθυστερήσεις και αποκλίσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας είναι τα εξής: α) δυσκολία εύρεσης λέξεων και περιφράσεις, β) πτώση του επιπέδου του λεξιλογίου λόγω αξιοποίησης στερεότυπων εκφράσεων και τύπων, γ) μείωση του λεξιλογίου, όταν υπάρχει βασικό λεξιλόγιο, δ) υπεργενικεύσεις και ε) μειωμένη ικανότητα σχηματισμού συνωνύμων, υποκειμένων εννοιών, αντιθέσεων και συγκατατάξεων. Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία σημασιολογικών διαταραχών, αυτής των διαταραχών στη σημασία της πρότασης, διακρίνονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ο σχηματισμός περιορισμένων προτάσεων μέσω ορισμένων μορφημάτων που είναι ή όχι γνωστά και β) η ύπαρξη ατελών προτάσεων, με υποκατάσταση των λέξεων που λείπουν από άλλα επικοινωνιακά στοιχεία.

Γενικά παρατηρείται ότι οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο συγκαταλέγονται σε ένα ευρύτερο σύνδρομο γλωσσικών διαταραχών που αφορά αδυναμίες στις διάφορες γνωστικές λειτουργίες, όπως στη μνήμη και τις στρατηγικές επεξεργασίας και σε ψυχοκινητικές καταστάσεις.

Εν κατακλείδι, είναι αναγκαίο οι διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της γλωσσικής συμπεριφοράς, τις αισθητηριοκινητικές βάσεις της ομιλίας και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος (Δράκος, 2003).

Διαταραχές στην Πραγματολογία

Η φύση των πραγματολογικών διαταραχών παραμένει ερευνητικά ασαφής. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές ενυπάρχουν με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τις νευρολογικές ασθένειες, τις ψυχιατρικές καταστάσεις, τις γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες, καθώς δεν αποτελούν μία αυτόνομη κατηγορία (Νικολόπουλος, 2008). Οι πραγματολογικές δυσκολίες θεωρούνται ως δευτερογενή ελλείμματα, δηλαδή, ως το αποτέλεσμα των πρωταρχικών ελλειμμάτων στο δομικό κομμάτι της γλώσσας ή και των γνωστικών λειτουργιών. Έτσι, οι πραγματολογικές λειτουργίες χαρακτηρίζονται ως το πιο πολύπλοκο κομμάτι της γλώσσας, διότι απαιτούν τη συνεργασία όλων των επιπέδων της γλώσσας. Οι δυσκολίες στην πραγματολογία σχετίζονται με την επικοινωνιακή πρόθεση, τον χειρισμό της συζήτησης, το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης, την προϋποτιθέμενη γνώση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή, τους τομείς της αφηρημένης σκέψης, την κατανόηση και αξιοποίηση των μη λεκτικών επικοινωνιακών ικανοτήτων, τη δυσκολία εύρεσης της λέξης, τα αφηγηματικά

ελλείμματα, τη μειωμένη κατανόηση, τη φτωχή ικανότητα συμμετοχής, την ανικανότητα παραμονής στο συγκεκριμένο θέμα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τις κειμενικές και τις κοινωνικές γνώσεις. Συνήθως ακολουθείται από εμμονές, έλλειψη ευγένειας και σεβασμού, δυσπιστία, επιθετικότητα, δειλία, ζήλια, υπερβολική εξάρτηση, ντροπαλότητα, έλλειψη συνεργασίας, απουσία ενσυναίσθησης, αδιαλαξία, ιδιοσυγκρασιακό στυλ, έλλειψη ευελιξίας, ροπή στο πείραγμα και μειωμένες γνώσεις για τη θέση και τον ρόλο κάποιου. Με βάση τους MacKay και Anderson (2002, όπ.αναφ. στο Νικολόπουλος, 2008) οι πραγματολογικές διαταραχές διαχωρίζονται σε σοβαρές, μέτριες και ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες. Πιο ειδικά, οι σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες συνυπάρχουν με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος και τις σοβαρές ψυχώσεις. Οι μέτριες πραγματολογικές δυσκολίες συναντώνται στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος σε περιπτώσεις ιδρυματοποίησης, στις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές και σε εγκεφαλικά επεισόδια στο δεξί ημισφαίριο. Τέλος, οι ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες παρατηρούνται σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές με πραγματολογικές διαταραχές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνομιλητές τους. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την αντίληψη της νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης του ακροατή, την κατάλληλη επιλογή πληροφοριών και τον τρόπο μετάδοσής τους, τη γνώση της κοινωνικής θέσης του ακροατή και των ενδιαφερόντων του, τους πολιτισμικούς -κοινωνικούς κανόνες του, την ηλικία και το μορφωτικό του επίπεδο. Η προσέγγιση των συνομιλητών τους επιτυγχάνεται πολλές φορές με ιδιαίτερο τρόπο, π.χ. δεν εισάγουν με κατάλληλο τρόπο ένα θέμα συζήτησης, χρησιμοποιώντας ακατάλληλες εκφράσεις και δεν προσελκύουν την προσοχή του συνομιλητή τους πριν ξεκινήσουν να μιλάνε. Τα ενδιαφέροντά τους είναι περιορισμένα και πολλές φορές αδιάφορα για τους άλλους, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά διακοπή της επικοινωνιακής συνδιαλλαγής από τον συνομιλητή.

Συμπερασματικά, οι πραγματολογικές διαταραχές αναφέρονται στις δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας μέσα σε μια κοινωνική ομάδα και στις επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την εισαγωγή κάποιου μέσα σε αυτήν την κοινωνική ομάδα. Βασικό μέλημα είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυτών των μαθητών με σκοπό την ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι μέσα από κατάλληλη καθοδήγηση και εκμάθηση (Νικολόπουλος, 2008·Spanoudis, Natsopoulos, & Panayiotu, 2007).

Σχέση Προφορικού και Γραπτού Λόγου

Παρατηρείται ότι οι απόψεις αναφορικά με το είδος της σχέσης του προφορικού και του γραπτού λόγου δίστανται. Από τη μία πλευρά υφίσταται η άποψη ότι η γραπτή γλώσσα είναι ένα δευτερεύον γλωσσικό σύστημα, το οποίο εξαρτάται ολοκληρωτικά από τον προφορικό λόγο (Αϊδίνης, 2012). Με άλλα λόγια, η γραφή, όπως υποστήριζε ο Αριστοτέλης, είναι απλά η μεταγραφή του προφορικού λόγου, της ομιλίας (Olson, 1996). Από την άλλη πλευρά κυριαρχεί η θέση ότι ο γραπτός λόγος συνδέεται με τον προφορικό λόγο, διότι εκφράζουν από κοινού τη βαθειά δομή της γλώσσας, είναι δηλαδή, ο γραπτός λόγος η τυπική μορφή έκφρασης του προφορικού λόγου (Αϊδίνης, 2012). Επίσης, σύμφωνα με τον Olson (1996), ο γραπτός λόγος είναι μία μεταγλωσσική αρχή με βασικό σκοπό την κατανόηση του προφορικού λόγου. O Uppstad (2006) ενισχύει την άποψη ότι ο προφορικός λόγος συνδέεται με τον γραπτό, καθώς και οι δύο μαζί χτίζουν το νοητικό λεξικό, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις γνώσεις σχετικά με τις λέξεις των δύο αυτών συστημάτων. Επιπλέον, θεωρείται ότι ο τρόπος εκμάθησης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου είναι σχεδόν ίδιος με τη διαφορά ότι η ανάπτυξη του προφορικού προηγείται αυτής του γραπτού λόγου.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου ξεκινάει από τη φωνολογία, ακολουθεί τη σημασιολογία και καταλήγει στο συντακτικό, ενώ η ανάπτυξη του γραπτού λόγου διακρίνεται στη γραφική, στη σημασιολογική και τέλος στη συντακτική διάσταση (Πόρποδας, 2002).

Ο Πρωτόπαππας (2008) αναφέρει ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι ένα ενιαίο και συνεχές σύστημα. Ωστόσο, επισημαίνει ορισμένες διαφορές μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων λόγου: α) ο προφορικός λόγος υφίσταται σε όλες τις κοινωνίες, ενώ δεν έχουν όλες οι κοινωνίες γραπτό λόγο, β) ο προφορικός λόγος είναι εγγενής στον άνθρωπο, αντίθετα ο γραπτός λόγος είναι μία ανθρώπινη εφεύρεση, γ) κάθε άτομο αποκτά τον προφορικό λόγο, εκτός αν υπάρχουν αισθητηριακά ή νευρολογικά προβλήματα, ενώ δεν κατακτάται ο γραπτός λόγος από όλα τα άτομα, δ) ο προφορικός λόγος δε διδάσκεται, ενώ ο γραπτός λόγος πάντα μαθαίνεται μέσω διδασκαλίας και ε) στον προφορικό λόγο υπάρχει το ύφος, η προσωδία και η μελωδικότητα στην έκφραση, αντίθετα στον γραπτό λόγο γίνεται μόνο μία στείρα απεικόνιση των όσων θέλουμε να εκφράσουμε.

Συστήματα Γραπτού Λόγου

Σύμφωνα με τον Sampson (1985) υπάρχουν δύο συστήματα γραφής. Η μία κατηγορία είναι τα σημασιογραφικά (semasiographic), όπου χρησιμοποιούνται σύμβολα και εικόνες για την αναπαράσταση μίας έννοιας. Η άλλη κατηγορία είναι τα γλωσσογραφικά (glottographic), όπου το μέσο αναπαράστασης είναι η γλώσσα. Η δεύτερη κατηγορία χωρίζεται επιπροσθέτως σε λογογραφικά και φωνογραφικά συστήματα γραφής. Εδώ ο Πόρποδας (2002) επισημαίνει και ένα ακόμη σύστημα το συλλαβογραφικό, το οποίο αναπαριστά τις συλλαβικές μονάδες του προφορικού λόγου. Τα λογογραφικά συστήματα βασίζονται σε μονάδες νοήματος, π.χ. λέξεις. Στα φωνογραφικά συστήματα τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν είτε τις συλλαβές είτε τα φωνήματα του προφορικού λόγου. Στην τελευταία τούτη διάκριση ανήκουν τα αλφαβητικά συστήματα, όπου τα φωνήματα ή οι φθόγγοι αναπαριστώνται με γραπτά σύμβολα, τα γράμματα. Τα αλφαβητικά συστήματα χαρακτηρίζονται ως μορφοφωνημικά λόγω της επιρροής των μορφημάτων σε αυτά. Διακρίνονται επίσης σε βαθιά ορθογραφικά συστήματα και ρηχά ανάλογα με την ύπαρξη μικρής ή μεγάλης γραφοφωνημικής αντιστοιχίας (Αϊδίνης, 2012·Πόρποδας, 2002). Γενικά, η αλφαβητική γραφή θεωρείται η πιο άρτια μορφή γραφής (Πόρποδας, 2002).

Το Ελληνικό Σύστημα Γραφής

Το ελληνικό σύστημα γραφής χαρακτηρίζεται ως μορφοφωνημικό, διότι η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση και στη γραφή είναι μεγίστης σημασίας. Η αξιοποίηση αυτή των μορφημάτων συμβάλλει στην αποτελεσματική σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο σε επίπεδο σημασίας (Αϊδίνης, 2012). Αναφορικά με τη δεξιότητα της ανάγνωσης, η νέα ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής, καθώς υπάρχουν ως επί το πλείστον ακριβείς γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Επίσης, ανήκει στην κατηγορία των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων, όπου η προφορά των λέξεων στην ανάγνωση βασίζεται σχεδόν πάντα στους κανόνες αντιστοιχίας φωνήματος και γραφήματος. Όσον αφορά στην ορθογραφημένη γραφή, αυτή θεωρείται ημιδιαφανής και η πλήρης απόκτησή της είναι αρκετά δύσκολη διαδικασία. Αυτό υφίσταται λόγω ύπαρξης πολλαπλών σχέσεων μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, ειδικά στις λέξεις με ιστορική ορθογραφία, καθώς η ορθογραφία των λέξεων εξαρτάται από την ετυμολογία και τη γραμματική (Αϊδίνης, 2012·Πόρποδας, 2002).

Κεφάλαιο Δεύτερο

Ανάγνωση

Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή παρατηρείται ότι στα παλιά χρόνια ο αλφαριθμητισμός, δηλαδή η μάθηση της ανάγνωσης, αλλά και της γραφής, ήταν προνόμιο των λίγων και κυρίως των ατόμων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι άνθρωποι που προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποτελούσαν τον αναλφάβητο πληθυσμό της κοινωνίας (Πόρποδας, 2002). Ωστόσο, ήδη από τον 19^ο αιώνα και μέχρι σήμερα αυτή η κατάσταση έχει αλλάξει ριζικά. Η ανάγνωση μέχρι τον 20^ο αιώνα είχε ως επίκεντρο τη φωνολογική μετάφραση του γραπτού λόγου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη και η κατανόηση των όσων έχουν διαβαστεί. Με άλλα λόγια, η αναγνωστική ικανότητα του ατόμου θεωρείτο ότι είχε αναπτυχθεί εφόσον το παιδί ήταν σε θέση να διακρίνει τους ήχους των λέξεων και κατ' επέκταση μπορούσε να τους χειριστεί. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της ανάγνωσης είχε επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας της και στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων. Η αντίληψη αυτή τροποποιήθηκε σταδιακά, καθώς πλέον λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο η ικανότητα αναγνώρισης των γραπτών συμβόλων και η απόδοσή τους με ήχους (αποκωδικοποίηση), αλλά και η ικανότητα κατανόησης της σημασίας των λέξεων κατά την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002).

Υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Θεωρείται επίκτητη δεξιότητα σε αντιδιαστολή με την ομιλία. Τα παιδιά περνάνε από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης έως ότου κατακτήσουν την ανάγνωση, τα οποία εκτυλίσσονται χρονικά διαφορετικά από παιδί σε παιδί. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ποιότητα της διδασκαλίας της σε κάθε παιδί, καθώς και η κατάλληλη προσέγγισή της (Τζιβινίκου, 2015). Όλο και περισσότεροι άνθρωποι διδάσκονται και μαθαίνουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Πόσο μάλλον στην εποχή μας που η ανάγνωση αποτελεί βασικό προνόμιο για όποιον επιθυμεί την κοινωνική, εκπαιδευτική και εργασιακή ένταξή του και γενικά την ανέλιξή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η σπουδαιότητά της έγκειται στο γεγονός ότι καθημερινά υφίσταται ένας καταγισμός πληροφοριών και γνώσεων μέσω διαδικτύου και εντύπων, οι οποίες μέσω της σωστής, κριτικής και ουσιαστικής ανάγνωσης μπορούν να γίνουν αποδεκτές ή να απορριφθούν από το άτομο (Πόρποδας, 2002). Γι' αυτόν τον λόγο στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η εκμάθηση της ανάγνωσης, παράλληλα με αυτή της γραφής, ισότιμα για όλα τα μέλη της κοινωνίας. Είναι φανερό ότι η ανάγνωση οριοθετεί το μορφωτικό και πολιτιστικό

επίπεδο ενός κοινωνικού συνόλου. Ο εγγράμματος και μορφωμένος άνθρωπος δύναται να γίνει ο σκεπτόμενος πολίτης, ο οποίος είναι ελεύθερος να σκέφτεται και να δρα για το συμφέρον του, χωρίς να χειραγωγείται και να κατευθύνεται. Επιπλέον, σε προσωπικό επίπεδο, η δεξιότητα της ανάγνωσης επιφέρει προσωπική ευχαρίστηση και δημιουργία. Ο αναγνώστης αποκτά καινούριες γνώσεις, εμπλουτίζει τις ήδη υπάρχουσες και έτσι διαμορφώνει νέες γνωστικές δομές που με τη σειρά τους επεκτείνουν και διευρύνουν το γνωστικό και μορφωτικό του επίπεδο. Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει τη σπουδαιότητά της στη σύγχρονη εποχή είναι η συνεισφορά της στον εντοπισμό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 2002).

Επιχειρώντας να ορίσουμε τον όρο ανάγνωση, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Θεωρείται μία σύνθετη νοητική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει εσωτερικούς παράγοντες, όπως τη μνήμη και τα κίνητρα και εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα στοιχεία του περιεχομένου ενός κειμένου και την ποιοτική διδασκαλία της (Woolley, 2011). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η ανάγνωση είναι μία λειτουργία πολυδιάστατη κατά την οποία αποκρυπτογραφείται το συμβολικό σύστημα του γραπτού μηνύματος. Στόχος είναι η απόκτηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος και η επίτευξη της επικοινωνίας. Περιλαμβάνει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση. Κατά την ανάγνωση το άτομο αναγνωρίζει τα σύμβολα του γραπτού λόγου και αξιοποιεί τις σημασιολογικές και γραμματικές πληροφορίες, για να αποκωδικοποιήσει και στη συνέχεια να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του μηνύματος. Επισημαίνεται ότι η ανάγνωση είναι αλληλοεξαρτώμενη με τη γραφή καθώς και οι δύο έχουν ως κεντρικό στόχο την υλοποίηση της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), «η ανάγνωση είναι μία διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε *φωνολογικό κώδικα*, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (σ.41). Στα μισά του 20^{ου} αιώνα κυριαρχούσε η συμπεριφοριστική θεώρηση, αναφορικά με την οποία η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και μεθοδολογικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον εστιαζόταν όχι στα δομικά στοιχεία της ανάγνωσης, αλλά στην πεποίθηση ότι η ανάγνωση εξαρτάται εξολοκλήρου από τη μέθοδο διδασκαλίας. Στο παρελθόν, τις δεκαετίες 1960-1980, επικρατούσε η ολιστική θεώρηση για την ανάγνωση. Υποστηριζόταν ότι ο αναγνώστης μαντεύει ή εικάζει τη σημασία της έννοιας της λέξης, καθώς και ότι ο

αναγνώστης ουσιαστικά μετατρέπει τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες (Goodman, 1967·Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, οι αναγνωστικές δεξιότητες θεωρείτο αλληλένδετες και είναι αναγκαίο να διδάσκονται μαζί και όχι ανεξάρτητα και μεμονωμένα (Βάμβουκας, 2008). Η Καζάζη (2003) προσδιορίζει την ανάγνωση ως μορφή επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη. Επίσης, η ίδια υποστηρίζει ότι η ανάγνωση αποτελεί το μέσο, το εργαλείο, που χρησιμοποιούμε για να αντλήσουμε το νόημα ενός μηνύματος. Γενικά διαπιστώνει ότι «ανάγνωση είναι:

- η ικανότητα χρησιμοποίησης της γλώσσας
- η ικανότητα αντίληψης, επεξεργασίας, ερμηνείας ενός κειμένου
- ο συνδυασμός σύνθετων διαδικασιών
- νοητική διαδικασία
- η ικανότητα επιλογής πληροφοριών
- η απόδοση νοήματος
- ο συνδυασμός προϋπάρχουσας γνώσης
- έχει ως προϋπόθεση τη μνήμη
- μία ερμηνευτική διαδικασία
- στην ανάγνωση υπάρχει η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης κινήτρων» (σ. 259).

Προϋποθέσεις της Ανάγνωσης

Η αναγνωστική λειτουργία για να επιτευχθεί, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ορισμένους βασικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες είναι η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη και η γλώσσα (Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002). Πιο αναλυτικά, η νοημοσύνη συντίθεται από επιμέρους γνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτοματοποίηση και η ταχύτητα στην επεξεργασία. Μέσω της αξιολόγησής της αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου, διότι η ανάγνωση αποτελεί μία απαιτητική νοητικά δεξιότητα. Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι η χαμηλή νοητική ικανότητα σχετίζεται με τη χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (Πολυχρόνη, 2011). Άλλη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι η αντίληψη. Η αντίληψη αναφέρεται στην απόσπαση, οργάνωση και ερμηνεία οπτικών πληροφοριών και συγκεκριμένα των οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου. Ένας επιπλέον παράγοντας είναι η μνήμη. Η μνήμη σχετίζεται με την κωδικοποίηση, δηλαδή την αποθήκευση των πληροφοριών για μελλοντική χρήση, την επεξεργασία αυτών των πληροφοριών και την ανάσυρση, δηλαδή την εύρεση των πληροφοριών όταν τις χρειαζόμαστε. Η μνήμη διακρίνεται: α) στη βραχύχρονη

μνήμη, η οποία κατά την ανάγνωση συγκρατεί για μικρό χρονικό διάστημα τις νέες γνώσεις, β) στη μακρόχρονη μνήμη, όπου εδώ γίνεται η συγκράτηση του σημασιολογικού περιεχομένου των πληροφοριών έως ότου γίνει η ανάκλησή τους και γ) στην εργαζόμενη μνήμη κατά την οποία το άτομο διατηρεί προσωρινά ενεργή την πληροφορία για την άμεση αξιοποίησή της (Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002) Τέλος, η γλώσσα με τα δομικά της στοιχεία αποτελεί ουσιώδη παράγοντα που ασκεί επίδραση στην ανάγνωση. Αρχικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φωνολογική επίγνωση, η οποία είναι μία μεταγλωσσική δεξιότητα. Αφορά στην κατανόηση των δομικών στοιχείων των λέξεων, δηλαδή των συλλαβών και των φωνημάτων. Είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα φωνολογικά μέρη μίας λέξης και να μπορεί να τα χειρίζεται, δηλαδή να μπορεί να συνθέτει και να αναλύει αυτά τα δομικά στοιχεία της λέξης (Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002·Τζιβνίκου, 2015). Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό προβλεπτικό δείκτη για την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ τους (Dixon, 2010·Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson, & Witting, 2014·Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011·Papadimitriou, & Vlachos, 2014·Τζιβνίκου, 2015). Επιπλέον, η γνώση της μορφολογίας, δηλαδή η κατανόηση των μορφημάτων και των λέξεων και του συντακτικού, δηλαδή η σαφής αντίληψη του τρόπου δομής των προτάσεων, συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Παντελιάδου, 2011·Πόρποδας, 2002).

Βασικές Λειτουργίες της Ανάγνωσης

Οι βασικές λειτουργίες που συνθέτουν την αναγνωστική διαδικασία είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Οι δύο αυτές λειτουργίες αλληλεπιδρούν σε τέτοιο βαθμό, ώστε η μη ορθή λειτουργία της μίας εκ των δύο επιφέρει προβλήματα στην ανάγνωση και την εξολοκλήρου απόκτηση και εδραίωσή της. Επομένως, για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι αναγκαία η πλήρης και ομαλή λειτουργία των δύο αυτών δεξιοτήτων, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί και ως το γινόμενο αυτών των δύο γνωστικών λειτουργιών (Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι δύο αυτές αλληλοεξαρτώμενες δεξιότητες στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του μαθητή είναι αρκετά διαφοροποιημένες (Πόρποδας, 2002).

Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας και σχετίζεται με την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου. Η διαδικασία αυτή αφορά λέξεις και ψευδολέξεις (δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις, αλλά στερούνται νοήματος). Διακρίνεται από την κατανόηση και αναφέρεται στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που απαρτίζουν τον γραπτό κώδικα και την μετατροπή τους σε φωνολογικές παραστάσεις. Για την ομαλή κατάκτησή της είναι αναγκαία η γνώση του εκάστοτε ορθογραφικού συστήματος, η επίγνωση ότι τα φωνήματα της λέξης αντιστοιχούν σε γραπτά σύμβολα, η ορθή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης των γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, η φωνημική κατάτμηση και η γνώση ότι ένα εύρος ήχων (φθόγγοι) αναπαρίστανται με το ίδιο γράμμα (Αϊδίνη, 2012·Πόρποδας, 2002·Τζιβνίκου, 2015). Η διαφοροποίησή της από τη λειτουργία της κατανόησης στα πρώτα σχολικά χρόνια του μαθητή δύναται να επιφέρει τη διδασκαλία της ανεξάρτητα από το αν το παιδί κατανοεί ή όχι τη σημασία της λέξης. Γι' αυτόν τον λόγο, ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης θεωρείται η ανάγνωση ψευδολέξεων. Η επιτυχής αποκωδικοποίηση οδηγεί στην κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Άλλες σημαντικές διαστάσεις της ανάγνωσης είναι η ευχέρεια και η ακρίβεια. Πιο αναλυτικά, η ευχέρεια είναι η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία. Το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να πραγματοποιεί όσο το δυνατόν λιγότερα εκφραστικά λάθη, να αναγνωρίζει τα σημεία στίξης και να τα ακολουθεί, να αλλάζει το ηχόχρωμα της φωνής του (στη μεγάλωφωνα ανάγνωση) και γενικά να εστιάζει στην κατανόηση του σημασιολογικού μέρους του κειμένου και όχι να εμμένει στη διαδικασία αποκωδικοποίησης. Αυτό υφίσταται εφόσον η διαδικασία αποκωδικοποίησης των λέξεων συντελείται πλέον αυτόματα, χωρίς δυσκολίες και με λιγότερη συνειδητή προσοχή στον μηχανισμό (Αϊδίνη, 2012·Hirsch, 2003·Τζιβνίκου, 2015·Woolley, 2011). Η αξιολόγησή της επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου των σωστών αναγνωσμένων λέξεων ή ψευδολέξεων ανά λεπτό (Πολυχρόνη, 2011). Η ακρίβεια ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει σωστά τις λέξεις είτε όντας εκείνες μέρος ενός κειμένου είτε μεμονωμένα. Η ακρίβεια σχετίζεται με τη σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων, καθώς το άτομο είναι σε θέση να κάνει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες με ορθό τρόπο. Επίσης, για την ομαλή ανάπτυξή της αναφορικά με την αναγνώριση λέξεων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν

η φωνολογική ενημερότητα, οι ικανότητες επεξεργασίας της ορθογραφίας, οι μορφολογικές και σημασιολογικές γνώσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται παράλληλα (Αϊδίνης, 2012).

Κατανόηση – Αναγνωστική Κατανόηση

Η κατανόηση είναι η δεύτερη σημαντική λειτουργία της ανάγνωσης. Συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη όχι μόνο για την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά και για τη μάθηση εφόρου ζωής (National Reading Panel, 2000). Στη σημερινή εποχή επικρατεί η θεωρία του δομητισμού όσον αφορά στην προσέγγισή της. Σύμφωνα με τους Anderson, Hiebert, Scott και Wilikinson (1985, όπ.αναφ. στο Παντελιάδου, 2011), «η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως η διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο» (σ.244). Επίσης οι ερευνητές Hammill και Bartel (1995, όπ.αναφ. στο Παντελιάδου, 2011) ορίζουν ότι η κατανόηση είναι «μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων» (σ. 244) κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης των νέων γνώσεων με τις ήδη υπάρχουσες. Πιο ειδικά, κατά τη διαδικασία της κατανόησης ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργητικά, καθώς επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις αρχικές υποθέσεις του και ερμηνεύει και αξιολογεί τις πληροφορίες που λαμβάνει κατά την ανάγνωση. Επιπλέον, αξιοποιεί δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου, διαμορφώνει μία νοητική εικόνα του κειμένου, αντιλαμβάνεται την κειμενική δομή, ακολουθεί στρατηγικές και θέτει στον εαυτό του ερωτήματα για την οδήγησή του σε ασφαλή και ορθά συμπεράσματα αναφορικά με την ερμηνεία του κειμένου (Ness, 2011-Παντελιάδου, 2011). Αντίστοιχα, ο Βάμβουκας (2008) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της ανάγνωσης είναι η δόμηση νοημάτων και η κατανόηση είναι μια ολιστική διαδικασία. Ο αναγνώστης είναι ενεργητικός και μόνος του οδηγείται στην εύρεση του νοήματος του κειμένου που διαβάσει. Η Καζάζη (2003) τονίζει εξίσου ότι η κατανόηση είναι μία διαδραστική διαδικασία ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, όπου ο αναγνώστης είναι νοητικά δραστήριος, ώστε να καταλάβει το νόημα του κειμένου. Η Βάμβουκα (2011) προσδιορίζει την κατανόηση ως αποτέλεσμα μιας αναζήτησης και ανακάλυψης από τον αναγνώστη της σχέσης μεταξύ αντικειμένων, γεγονότων, ενεργειών, αιτιών και συνεπειών. Η ίδια ακόμα συγκλίνει με τις παραπάνω προσεγγίσεις που θέλουν την κατανόηση να εξαρτάται από τον τύπο του κειμένου, τον σκοπό και τον στόχο της αναγνωστικής δραστηριότητας και τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη. Την ίδια θέση

εκφράζουν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι η κατανόηση είναι πολυδιάστατη και ότι όλες οι επιμέρους δεξιότητες συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται για την απόκτησή της. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι, για να προκύψει η κατανόηση, απαιτείται πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την ανεύρεση της σημασίας της λέξης (Αϊδίνης, 2012·Δράκος, 2002·Πόρποδας, 2002). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μία διαδικασία που ενσωματώνει την ικανότητα αποκωδικοποίησης, τη γνώση του λεξιλογίου, την προϋπάρχουσα γνώση, την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο, τις ανάλογες στρατηγικές και την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Kintsch, 2005·Pressley & Block, 2002, όπ.αναφ. στο Τζιβνίκου, 2015·Narkon, & Wells, 2013).

Από τις παραπάνω προσπάθειες των ερευνητών για τον προσδιορισμό της κατανόησης διαφαίνεται ότι αυτή αποτελεί μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία. Ωστόσο, καθίσταται φανερό ότι οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη ότι η κατανόηση είναι μία ενεργητική διαδικασία. Προκύπτει από τον συνδυασμό πολλών επιμέρους συστατικών στοιχείων, όπως το κείμενο, τον αναγνώστη, τη γραμματική, συντακτική και μορφολογική δομή του κειμένου, τα οποία είναι αναγκαίο να εξετάζονται κάτω από ένα ενιαίο πλαίσιο.

Είδη Αναγνωστικής Κατανόησης

Κυριολεκτική Κατανόηση

Η κυριολεκτική κατανόηση σχετίζεται με την ικανότητα του αναγνώστη να ανακαλύπτει την κεντρική ιδέα του κειμένου και τις βασικές λεπτομέρειες και να κατανοεί τη σειρά των γεγονότων, για να απαντήσει μετέπειτα σε ερωτήσεις κατανόησης. Για να το επιτύχει αυτό, ο καλός αναγνώστης θέτει στον εαυτό του ερωτήσεις, όπως ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; πού; πότε; γιατί; κ.τ.λ., οι απαντήσεις των οποίων θα τον οδηγήσουν στην ολοκληρωμένη αντίληψη του κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

Ερμηνευτική Κατανόηση

Στην ερμηνευτική κατανόηση ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο και τις πληροφορίες του. Συνδέει τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες, διατυπώνει υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας και αξιοποιεί τις προσωπικές του εμπειρίες για να οδηγηθεί σε λογικά συμπεράσματα. Γενικά, διαμορφώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες της ιστορίας (Παντελιάδου, 2011).

Κριτική Κατανόηση

Ο αναγνώστης ασκεί κριτική στην ιστορία του κειμένου που μόλις ανέγνωσε. Η κριτική του θέση βασίζεται στις εμπειρίες, στις γνώσεις και στα πιστεύω του για το συγκεκριμένο θέμα. Αξιολογεί από τη δική του οπτική τις προθέσεις του συγγραφέα, τα γεγονότα, όπως προβάλλονται και αναγνωρίζει τη ρεαλιστικότητα ή μη της ιστορίας (Παντελιάδου, 2011).

Παράγοντες επίδρασης στην κατανόηση ενός κειμένου

Η κατανόηση ενός κειμένου δεν είναι μία εύκολη και απλή διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επιδρούν για την επιτυχή και ολοκληρωμένη κατανόησή του (Αϊδίνης, 2012·Βάμβουκας, 2008·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002). Σημαντική επίδραση ασκούν οι κειμενικοί παράγοντες, δηλαδή, η φύση του κειμένου, το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου, ο τίτλος και η συνοδευόμενη εικόνα ή σχέδιο. Συγκεκριμένα, το κείμενο με τα ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο κατανόησής του. Επίσης, η επιλογή ενός θέματος που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη και δύναται να επιδράσει στον συναισθηματικό του κόσμο, επηρεάζει εξίσου και την κατανόησή του, καθώς εντείνεται η προσοχή του σε αυτά που διαβάσει. Ακόμη, ο τίτλος και η προσθήκη εικόνας ή σχεδίου ενισχύουν την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση του θέματος του κειμένου κατά την ανάγνωση (Αϊδίνης, 2012·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002).

Άλλοι βασικοί παράγοντες σχετίζονται με τον ίδιο τον αναγνώστη. Ο ικανός αναγνώστης πρέπει να κατέχει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης, δηλαδή, να προφέρει ορθά τις λέξεις και να αξιοποιεί τον σημασιολογικό κώδικα, δηλαδή, να κατανοεί το νόημα αυτών των λέξεων. Ακόμη, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε ένα κείμενο, δηλαδή αν είναι εύκολο ή δύσκολο, απλοϊκό ή εξειδικευμένο, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση του περιεχομένου του. Μέσα από μία κατάλληλη διδασκαλία εμπλουτισμού του λεξιλογίου οι μαθητές είναι σε θέση όχι μόνο να αναγνωρίζουν τα γράμματα στις λέξεις και να τις προφέρουν, αλλά και να κατανοούν το νόημα του κειμένου. Βασικό μέλημα του ικανού αναγνώστη είναι να ελέγχει την κατανόησή του, να αξιοποιεί διορθωτικές στρατηγικές για να αναγνωρίζει τις άγνωστες λέξεις του κειμένου και στη συνέχεια να τις αναζητά με σκοπό την εκμάθησή τους (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011·Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ακουστική κατανόηση, καθώς η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης επηρεάζεται από την ανάπτυξη και εδραίωση της

ακουστικής κατανόησης (Αϊδίνης, 2012·Αϊδίνης, & Δαούλα, 2016). Επιπροσθέτως, η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη, οι στόχοι που θέτει όταν διαβάζει το κείμενο, τα κίνητρα για ανάγνωση και το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η διαδικασία της ανάγνωσης επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Εξίσου, οι γλωσσικές γνώσεις (φωνολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές), οι εννοιολογικές γνώσεις, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη, δηλαδή, η γνωστική του υποδομή, καθώς και η ικανότητά του να κατανοεί τις ληφθείσες πληροφορίες και να παράγει συμπεράσματα, συνδυάζοντας τις πληροφορίες του κειμένου και τις δικές του, αποτελούν βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση (Αϊδίνης, 2012·Βάμβουκας, 2008·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002). Άλλος παράγοντας είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του αναγνώστη. Το άτομο μετά την ανάγνωση του κειμένου εκφράζει τα συναισθήματα που του δημιουργήθηκαν και διαπιστώνει αν ταυτίζεται ή όχι με τους χαρακτήρες. Έτσι, οδηγείται στην αυτογνωσία, καθώς πλέον δεν εστιάζει στο κείμενο, αλλά στα συναισθήματα που του εγείρονται διαβάζοντάς το (Παντελιάδου, 2011). Ακολούθως, σημαντική επίδραση στην κατανόηση ενός κειμένου ασκούν οι στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη. Οι στρατηγικές αυτές καθοδηγούν και βοηθούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί καλύτερα και επαρκώς το νόημα του κειμένου. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης μέσω της αξιοποίησης των στρατηγικών κατανόησης διαπιστώνει και ελέγχει αν βγάζει νόημα αυτό που μόλις διάβασε και αν εντόπισε τα βασικά σημεία του κειμένου (Αϊδίνης, 2012). Τελευταίος παράγοντας είναι το συγκεκριμένο. Εδώ περιλαμβάνονται όλες οι συνθήκες ψυχολογικές, κοινωνικές και φυσικές μέσα στις οποίες συντελείται η διαδικασία της ανάγνωσης. Το ψυχολογικό περιβάλλον σχετίζεται με την πρόθεση του ανάγνωση. Το κοινωνικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από το αν η ανάγνωση είναι σιωπηρή ή γίνεται μπροστά σε ακροατήριο. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στην οργάνωση του χώρου που λαμβάνει χώρα η ανάγνωση, π.χ. η φωτεινότητα της αίθουσας, η μείωση θορύβου κ.ά. (Βάμβουκας, 2008).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δύναται να αποκτήσει μία πλήρη εικόνα για τον μαθητή και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες του, καθώς επίσης και να υλοποιήσει παρεμβατικά προγράμματα, εφόσον κρίνεται αναγκαίο.

Μοντέλα Αναγνωστικής Κατανόησης

Για την πληρέστερη κατανόηση της αναγνωστικής κατανόησης έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία διάφορα μοντέλα που περιγράφουν τη διαδικασία της κατανόησης. Αναλύοντας την κατανόηση στα επιμέρους στάδιά της, είμαστε σε θέση να διακρίνουμε ευκολότερα τα ελλείμματα που υπάρχουν στα διάφορα στάδια της στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011). Τα μοντέλα που θα αναλυθούν στην παρούσα μελέτη είναι: η απλή θεώρηση της ανάγνωσης, το μοντέλο της λεξικής ποιότητας και το μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης.

Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης

Το μοντέλο της απλής θεώρησης της ανάγνωσης υποστηρίζει ότι η ανάγνωση προκύπτει από δύο μη εξαρτώμενες διαστάσεις, την αποκωδικοποίηση και την ακουστική κατανόηση (κατανόηση του προφορικού λόγου) (Αϊδίνης, 2012; Πολυχρόνη, 2011). Υπογραμμίζει ότι υφίσταται σχέση μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων της ανάγνωσης με τη μορφή γινομένου (Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση × Ακουστική κατανόηση). Επίσης, άλλοι ερευνητές, όπως οι Chen & Vellutino (1997) διαφοροποιούνται, παρουσιάζοντας την κατανόηση ως το άθροισμα της αποκωδικοποίησης και της ακουστικής κατανόησης συν το γινόμενό τους [Αναγνωστική Κατανόηση = αποκωδικοποίηση + ακουστική κατανόηση + (αποκωδικοποίηση × ακουστική κατανόηση)]. Σε κάθε περίπτωση οι δύο διαστάσεις της ανάγνωσης δρουν ανεξάρτητα, καθώς δύναται ένας μαθητής να έχει δυσκολία μόνο στην αποκωδικοποίηση και όχι στην ακουστική κατανόηση ή το αντίθετο ή ακόμη να υπάρχει δυσκολία και στις δύο ή σε καμία από τις δύο διαστάσεις (Πολυχρόνη, 2011).

Το μοντέλο της λεξικής ποιότητας

Το μοντέλο της λεξικής ποιότητας αναδεικνύει τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η γνώση του λεξιλογίου για την ανάγνωση και ειδικά η ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων που αξιοποιούνται από τον αναγνώστη (Πολυχρόνη, 2011; Perfetti, 2007). Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές με μειωμένες επιδόσεις στην κατανόηση, παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις και στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Συνεπώς, διαφαίνεται μία διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο, διότι οι λεκτικές ικανότητες του αναγνώστη βοηθούν στη βελτίωση της κατανόησης και η κατανόηση με τη σειρά της ενισχύει την εξάσκηση σε αναγνωστικά έργα, προσφέροντας έτσι περισσότερη βελτίωση των λεκτικών ικανοτήτων του

αναγνώστη. Όσον αφορά στην επιτυχημένη κατανόηση, απαιτείται η ύπαρξη λεξικής επάρκειας. Η λεξική επάρκεια προκύπτει, εφόσον οι φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές πληροφορίες αναφορικά με την εκάστοτε λεξική αναπαράσταση είναι αρκετές για την ολοκληρωμένη ανάκλησή της με σκοπό την ορθή αξιοποίησή της. Διαφορετικά η λεξική αναπαράσταση θα είναι χαμηλής ποιότητας, αποτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την επίτευξη κατανόησης. Γενικά, έχει παρατηρηθεί ερευνητικά ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν υψηλής ποιότητας λεξικές αναπαραστάσεις σε σύγκριση με τους φτωχούς αναγνώστες, οδηγούμενοι έτσι πιο εύκολα στη ολοκληρωμένη κατανόηση (Πολυχρόνη, 2011·Perfetti, 2007).

Το μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης

Το μοντέλο οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης επιχειρεί να εξηγήσει την εκμάθηση μέσω κειμένου (προφορικού ή γραπτού). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στη σπουδαιότητα της προηγούμενης γνώσης και στην επίδραση που αυτή ασκεί στην κατανόηση. Ο Kintsch (1998, 2005 όπ.αναφ. στο Αϊδίνης, 2012·Πόρποδας, 2002·McNamara, & Magliano, 2009) αναδεικνύει τρία επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην αποκωδικοποίηση. Εδώ υλοποιούνται οι αντιληπτικές και εννοιολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι λέξεις του κειμένου μεταφέρονται στον εγκέφαλο ως σημασίες. Στο δεύτερο επίπεδο ο αναγνώστης συσχετίζει τη μικροδομή (λεξικό και προτασιακό επίπεδο) και τη μακροδομή (γενική δομή) του κειμένου με σκοπό τη δημιουργία της βάσης του. Αυτή η νοητική αναπαράσταση του κειμένου που δημιουργείται, βασίζεται μόνο στις πληροφορίες που περιέχονται σε αυτό. Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο οι υπάρχουσες πληροφορίες του κειμένου εμπλουτίζονται με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις του αναγνώστη και δημιουργείται το καταστασιακό μοντέλο, το οποίο αποτελεί το νοητικό μοντέλο της κατάστασης που αναλύεται στο κείμενο. (Αϊδίνης, 2012·McNamara, & Magliano, 2009).

Αναπτυξιακά Μοντέλα της Ανάγνωσης

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα εκμάθησης της ανάγνωσης, τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων. Τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μία μεριά είναι τα εξελικτικά μοντέλα της ανάγνωσης και από την άλλη μεριά είναι το μοντέλο της διττής θεμελίωσης των Seymour και Duncan (Αϊδίνης, 2012·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002).

Η θεωρία των Marsh, Friedman, Welch και Desberg (1981, όπ.αναφ. στο Αϊδίνης, 2012) αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το γλωσσικό μάντεμα. Ο μαθητής χρησιμοποιεί την απομνημόνευση και το μάντεμα. Δεν αξιοποιείται ο φωνολογικός κώδικας στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και δεν μπορεί να αναγνωρίσει άγνωστες λέξεις εκτός κειμένου. Επίσης, δε δίνεται προσοχή στα γραφικά χαρακτηριστικά της λέξης. Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο του μαντέματος μέσω ενός δικτύου διαφοροποίησης, όπου ο μαθητής εστιάζει στα γραφικά χαρακτηριστικά της λέξης και αξιοποιεί οπτικές και γλωσσικές νύξεις για το μάντεμα των λέξεων. Επιπλέον, αρχίζει να εφιστά την προσοχή του στο αρχικό γράμματα της λέξης και κατόπιν στην έκτασή της, καθώς και στο τελικό της γράμμα. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της σειριακής αποκωδικοποίησης. Εδώ κατανοεί ότι η αποκωδικοποίηση συντελείται από τα αριστερά προς τα δεξιά και μπορεί να αναγνωρίσει επαρκώς τις εύκολες-ομαλές λέξεις. Επίσης, εφιστά την προσοχή του στους ήχους και στη σημασία της λέξης, τις αναλύει σε φωνήματα και κάνει γραφοφωνημικές αντιστοιχίες με σκοπό την αναγνώριση των άγνωστων λέξεων. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο αφορά στο στάδιο της ιεραρχικής αποκωδικοποίησης. Ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει λέξεις εύκολες, αλλά και δύσκολες στη φωνολογία, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο μοντέλο αυτό ασκήθηκαν πολλές κριτικές. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η θεωρία αυτή εστιάζει κυρίως σε επίπεδο φωνημάτων και δε λαμβάνει υπόψη τις μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες, όπως τις συλλαβές που παρουσιάζουν σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση και τη γραφή (Αϊδίνης, 2012).

Ένα άλλο σημαντικό αναπτυξιακό μοντέλο είναι αυτό της Frith (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011). Η ερευνήτρια προτείνει ένα μοντέλο με τρεις φάσεις, τη λογογραφική, την αλφαβητική και την ορθογραφική. Στη λογογραφική φάση οι μαθητές αναγνωρίζουν εύκολα γνωστές λέξεις και τις αποτυπώνουν ολικά. Στην αλφαβητική φάση γνωρίζουν τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, αναγνωρίζουν άγνωστες λέξεις και ψευδολέξεις. Επίσης, μαθαίνουν τους ορθογραφικούς κανόνες και γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Τέλος, στην ορθογραφική φάση οι μαθητές ορθογραφούν με βάση φωνημικούς και μορφολογικούς κανόνες (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011).

Ένα ακόμη μοντέλο είναι αυτό των Stuart και Coltheart (1988, όπ.αναφ. στο Αϊδίνης, 2012) το οποίο εκτυλίσσεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η μερικώς ορθογραφική ή μερικώς αλφαβητική φάση. Ο μαθητής διαθέτει ένα μερικώς

αναπτυγμένο σύστημα αναγνώρισης λέξεων. Το λεξικό κανάλι αξιοποιείται για την αναγνώριση λέξεων, ενώ το ορθογραφικό λεξικό είναι εν μέρει αναπτυγμένο. Επίσης, η γνώση της φωνολογίας είναι περιορισμένη. Η δεύτερη φάση αποτελείται από την πλήρως ορθογραφική ή πλήρως αλφαβητική φάση. Εδώ αναπτύσσει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφημένης γραφής. Ακόμη, αποκτά πιο πλήρη εικόνα των αναπαραστάσεων των λέξεων, καθώς έρχεται σε επαφή με καινούριες λέξεις.

Σημαντικό αναπτυξιακό μοντέλο ανάγνωσης είναι αυτό της Ehri το οποίο αποτελείται από τέσσερις φάσεις (Ehri, 2005). Στην πρώτη, την προ-αλφαβητική φάση, ο μαθητής γνωρίζει ελάχιστα το αλφαβητικό σύστημα και δεν κατέχει ακόμη τη γραφοφωνημική αντιστοιχία στην αναγνώριση των λέξεων. Στην περίπτωση αναγνώρισης μίας λέξης, αυτό προκύπτει από την ανάκληση οπτικών και κειμενικών νύξεων που βρίσκονται αποθηκευμένα στη μνήμη του και όχι από την γνώση του αλφαβητικού συστήματος. Η δεύτερη φάση είναι η μερικώς αλφαβητική φάση. Για να φτάσει ο μαθητής σε αυτή τη φάση πρέπει να γνωρίζει την ονομασία ή τους ήχους των γραμμάτων. Η αλφαβητική γνώση κατακτάται μέσα από τη γνώση φωνημικών νύξεων. Συνήθως ο μαθητής κάνει αντιστοιχίες μεταξύ του πρώτου και του τελευταίου γράμματος της λέξης και έτσι προσπαθεί να την αναγνωρίσει. Ωστόσο, κατέχει μερική γνώση του αλφαβητικού συστήματος και κυρίως των φωνηέντων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων. Η πλήρως αλφαβητική φάση προκύπτει από την ανάπτυξη της φωνημικής ενημερότητας, τη γνώση των γραμμάτων, την ικανότητα ανάγνωσης ψευδολέξεων και αναγνώρισης ορθογραφικών λαθών. Ο μαθητής αποκτά αναγνωστικές εμπειρίες που το διευκολύνουν στην ολική αναγνώριση των λέξεων ακόμα και των άγνωστων λέξεων, καθώς επιτυγχάνονται επαρκώς οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Η τελευταία φάση είναι η ενοποιημένη αλφαβητική φάση. Ο μαθητής έχει ήδη αρχίσει από την προηγούμενη φάση να αντιλαμβάνεται τα μορφήματα, τις ομοιοκαταληξίες, τις συλλαβές, τις μονοσύλλαβες λέξεις και τη γνώση ότι οι λέξεις αποτελούν μία μονάδα. Έτσι, ολοκληρώνεται η οπτική αναγνώριση των λέξεων (Ehri, 2005).

Τέλος, ένα ακόμη μοντέλο είναι το διττό μοντέλο των Seymour και Duncan (Αϊδίνης, 2012·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν δύο γνωστικά συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης των λέξεων. Το πρώτο σύστημα είναι το γλωσσικό, το οποίο απαρτίζεται από το φωνολογικό και μορφολογικό μέρος. Ο μαθητής γνωρίζει ότι οι

λέξεις χωρίζονται σε μικρότερα μέρη, όπως τα φωνήματα, τις συλλαβές, τις ενδοσυλλαβικές μονάδες και τα μορφήματα. Έτσι, υφίσταται η φωνολογική και η μορφολογική κατάτμηση του προφορικού λόγου. Το δεύτερο σύστημα είναι το ορθογραφικό, όπου τα οπτικά σύμβολα του γραπτού λόγου ταυτίζονται με τον προφορικό λόγο και τη σημασία. Οι αναπτυξιακές φάσεις είναι τέσσερις. Η φάση 0 είναι η αλφαβητική φάση. Ο μαθητής μαθαίνει τα γραπτά σύμβολα και τα συνδέει με τα σύμβολα του προφορικού λόγου. Στη φάση 1, τον θεμελιακό γραμματισμό, υλοποιείται η αλφαβητική και λογογραφική διαδικασία. Η αλφαβητική διαδικασία αναφέρεται στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, την εύρεση των αντίστοιχων ήχων και την παραγωγή του προφορικού λόγου. Η λογογραφική διαδικασία αναφέρεται στην ολική αναγνώριση λέξεων. Η ανάπτυξη και των δύο αυτών διαδικασιών είναι σημαντική και εξαρτάται από τη μέθοδο διδασκαλίας. Η φάση 2 είναι ο ορθογραφικός γραμματισμός, όπου το παιδί αποθηκεύει αναπαραστάσεις των συλλαβών και με βάση αυτές αναγνωρίζει τις λέξεις. Ο μορφογραφικός γραμματισμός αποτελεί την τελευταία φάση κατά την οποία ο μαθητής κατέχει τους κανόνες για τις συνδέσεις των μορφημάτων (Αϊδίνης, 2012·Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002).

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω αναπτυξιακά μοντέλα αναφορικά με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων διαπιστώνεται ότι όλα συγκλίνουν στη σπουδαιότητα της αλφαβητικής αρχής, η οποία συμβάλει σημαντικά στην απόκτηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης. Επίσης, όλα υποστηρίζουν ότι υπάρχουν και μπορούν να συνδυαστούν δύο στρατηγικές για την αναγνώριση των λέξεων, η συνθετική και η αναλυτική. Στην πρώτη ο μαθητής αναγνωρίζει τις λέξεις ολικά μέσω του νοητικού λεξικού του. Στη δεύτερη κάνει φωνολογική ανάλυση των λέξεων και ανακαλύπτει τις σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα.

Αξιολόγηση της Ανάγνωσης

Ο όρος αξιολόγηση, στην προκείμενη περίπτωση, αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων-πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό για τον κάθε μαθητή με σκοπό τον έλεγχο της προόδου του ή για την ανακάλυψη τυχόν μαθησιακών-αναγνωστικών δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011). Η αξιολόγηση αποτελεί αρωγή για τον εκπαιδευτικό στην έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην επιλογή και παροχή κατάλληλης διδασκαλίας προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης μπορεί να γίνει χορηγώντας είτε

έτοιμα σταθμισμένα τεστ είτε άτυπα τεστ αξιολόγησης. Και οι δύο περιπτώσεις των τεστ συμβάλλουν στην καλύτερη εικόνα της προόδου του μαθητή. Παράδειγμα σταθμισμένου τεστ ανάγνωσης αποτελεί το τεστ «Ανάγνωση σε 1 λεπτό». Το συγκεκριμένο τεστ αξιολογεί την ευχέρεια στην ανάγνωση, δηλαδή την ακριβή και με ταχύτητα ανάγνωση, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που υποδηλώνουν την ύπαρξη ή όχι αναγνωστικών δυσκολιών. Η αξιολόγησή της γίνεται με τον υπολογισμό των ορθά αναγνωσμένων λέξεων ή ψευδολέξεων ανά μονάδα χρόνου ή σε προκαθορισμένο χρόνο. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει μεμονωμένες λέξεις όσο πιο γρήγορα γίνεται για ένα λεπτό. Μετά το πέρας του ενός λεπτού η ανάγνωση διακόπτεται και ολοκληρώνεται η διαδικασία. Άλλα τέτοιου είδους τεστ περιλαμβάνουν κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με την τάξη που βρίσκεται ο μαθητής. Ο μαθητής διαβάζει μεγαλόφωνα μια παράγραφο και ο αξιολογητής μετράει τις ορθά αναγνωσμένες λέξεις ανά λεπτό. Στην Ελλάδα αντίστοιχα τεστ είναι το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών και το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ – Α, τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο (Πολυχρόνη, 2011).

Σε πρώτο στάδιο η αξιολόγηση της ανάγνωσης είναι ωφέλιμο να εστιάζει στην εύρεση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης του μαθητή (Πόρποδας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της Α΄ τάξης του Δημοτικού από τις πρώτες μέρες διενεργεί ατομική αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης με σκοπό να σχηματίσει μία πληρέστερη εικόνα για τον μαθητή και το επίπεδο γραμματισμού του. Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής με πληροφορίες από την οικογένεια, τον σχολικό ψυχολόγο και τη νηπιαγωγό θα οδηγηθεί σε ακόμα πιο σαφή συμπεράσματα για τον μαθητή. Εξάλλου, όπως ειπώθηκε παραπάνω, έχει αποδειχτεί στη βιβλιογραφία ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εξέλιξη της ανάγνωσης και της γραφής. Σε δεύτερο στάδιο και με την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός δύναται να χορηγεί άτυπα τεστ ανάγνωσης στους μαθητές του με σκοπό να αξιολογήσει την αναγνωστική τους επίδοση. Η αξιολόγηση αυτή εστιάζει στην ακρίβεια της ανάγνωσης από τον μαθητή, στην ευχέρεια και στον χρόνο, δηλαδή, τη διάρκεια που απαιτείται για την ολοκλήρωση του αναγνωστικού έργου (Πόρποδας, 2002). Η αξιολόγηση αφορά αρχικά σε μεμονωμένα γράμματα. Δίνονται στον μαθητή κάποια ήδη διδαγμένα γράμματα, πεζά και κεφάλαια, και του ζητείται να προφέρει τον ήχο τους και όχι το όνομά τους. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την ευχέρεια στην

αναγνώριση των γραμμάτων, καθώς και τον χρόνο που χρειάστηκε ο μαθητής για να ανακαλέσει τον συγκεκριμένο ήχο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός περνάει στην αξιολόγηση της ανάγνωσης των συλλαβών. Στο στάδιο αυτό διαπιστώνεται αν ο μαθητής έχει κατανοήσει τα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται μία συλλαβή και αν μπορεί να εκφέρει σωστά τον συνδυασμό τους. Η αξιολόγηση εδώ περιλαμβάνει συλλαβές με διδαγμένα γράμματα και ξεκινάει από συλλαβές της μορφής Σ-Φ (σύμφωνο – φωνήεν). Ύστερα οι συλλαβές αποτελούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των γραμμάτων. Ο μαθητής εδώ πρέπει να διαβάζει τη συλλαβή με ενιαίο τρόπο και όχι ένα ένα ξεχωριστά τα γράμματα προσπαθώντας έτσι με αργό ρυθμό να τα συνθέσει. Στο επόμενο και τελευταίο στάδιο η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην ανάγνωση ολόκληρης λέξης. Εδώ ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τη λέξη, να τη μεταφέρει σε φωνολογικό επίπεδο και να κατανοεί τη σημασία της. Πρέπει να έχει αναπτύξει έναν ικανοποιητικό ρυθμό ανάγνωσης των συλλαβών των λέξεων, ώστε αυτές να σχηματίζουν εύκολα τη λέξη και έτσι αυτή να ακούγεται και να εκλαμβάνεται από τον ίδιο ως ενιαία μονάδα. Αυτό μπορεί να υφίσταται ακόμη και αν ο μαθητής διαβάζει συλλαβιστά και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να την προφέρει (Πόρποδας, 2002).

Επίσης, η Παντελιάδου (2011) παραθέτει ορισμένους τρόπους αξιολόγησης της ανάγνωσης των μαθητών. Ο πρώτος είναι η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης. Είναι μη τυπική μορφή αξιολόγησης, καθώς σχεδιάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί μία εξατομικευμένη δοκιμασία και περιλαμβάνει καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που ο μαθητής καλείται να διαβάσει. Αφού ο εκπαιδευτικός καταγράψει τα αναγνωστικά λάθη του μαθητή, η δοκιμασία ολοκληρώνεται με ερωτήσεις κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, οι κατάλογοι ταξινομημένων λέξεων περιλαμβάνουν περίπου 10-20 μεμονωμένες λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει το επίπεδο της αναγνωστικής του ικανότητας. Στη συνέχεια, του δίνονται κατάλογοι με ταξινομημένα κείμενα για να διαβάσει. Τα κείμενα αυτά ανάλογα με την τάξη περιέχουν περίπου 25-200 λέξεις. Έπειτα, ακολουθούν οι ερωτήσεις κατανόησης από τον εκπαιδευτικό. Αφού διαβάσει το κείμενο ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε ερωτήσεις για να προσδιορίσει το επίπεδο κατανόησής του. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού ποιες απαντήσεις θα θεωρήσει σωστές ή λανθασμένες. Μετά, ο εκπαιδευτικός θα ερμηνεύσει τα αποτελέσματα αναλύοντας τα λάθη στις ερωτήσεις. Τέλος, γίνεται η

βαθμολόγηση (Παντελιάδου, 2011). Ο δεύτερος τρόπος είναι η ανάλυση λαθών. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει, καταγράφει και αναλύει τα λάθη του μαθητή κατά την ανάγνωση. Αρχικά, επιλέγεται ένα αρκετά μεγάλο κείμενο με ολοκληρωμένο νόημα στο οποίο εικάζεται ότι ο μαθητής θα κάνει τουλάχιστον 25 λάθη. Στο κείμενο αυτό αριθμούνται οι γραμμές του και ο μαθητής καλείται να το διαβάσει δυνατά. Ο εκπαιδευτικός τον ακούει, δεν του παρέχει όμως καμία βοήθεια και καταγράφει τα λάθη. Από την ερμηνεία αυτών των λαθών θα προκύψει στη συνέχεια η κατάλληλη διδασκαλία. Ο τρίτος τρόπος είναι η αναδιήγηση, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για τον έλεγχο της κατανόησης του νοήματος του κειμένου. Ο μαθητής ανακαλεί το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε. Ο εκπαιδευτικός έτσι παρατηρεί τις πληροφορίες που κατανόησε ο μαθητής από την ανάγνωση και τον τρόπο που τις οργανώνει. Ο τέταρτος τρόπος είναι η δοκιμασία ελλιπούς πρότασης. Αφορά κυρίως στην αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου. Τα κείμενα περιέχουν κενά με λέξεις που έχουν διαγραφεί. Τότε ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και συμπληρώνει τις λέξεις που λείπουν. Για τη συμπλήρωση των κενών μπορεί είτε να δίνονται δύο ή τρεις εναλλακτικές λύσεις είτε να μην παρέχεται καμία εναλλακτική λύση και η λέξη που ταιριάζει είναι μόνο μία. Πέμπτος τρόπος είναι οι πολλαπλές καταγραφές. Εδώ μπορούν να αξιοποιηθούν περισσότεροι τρόποι άτυπης καταγραφής. Σκοπός είναι να διαπιστωθεί σε ποιες μορφές ανάγνωσης αποδίδει καλύτερα ή λιγότερο καλά ο μαθητής. Ανάλογα με το τι επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει προκύπτει και ο κατάλληλος συνδυασμός των άτυπων τρόπων καταγραφής (Παντελιάδου, 2011).

Η διαδικασία της αξιολόγησης χρήζει μεγάλης σπουδαιότητας, διότι ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτή οδηγείται σε συμπεράσματα για την επίδοση και την πορεία του μαθητή του. Έτσι, είναι σε θέση να σχεδιάσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία του, στοχεύοντας στην ανάδειξη των δυνατοτήτων και την εξάλειψη ή μείωση των αδυναμιών του μαθητή. Γι' αυτόν τον λόγο είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό – αξιολογητή κάποιες παράμετροι που επηρεάζουν καθοριστικά την πορεία της αξιολόγησης (Πόρποδας, 2002). Η όλη διαδικασία πρέπει να διέπεται από εχεμύθεια και σεβασμό προς την προσωπικότητα του μαθητή. Η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ένα ήσυχο και οικείο περιβάλλον και να γίνεται εξατομικευμένα, μακριά από θορύβους και την παρουσία άλλων, που δύναται να διαταράξουν την ομαλή διεξαγωγή της. Επίσης, ο μαθητής είναι αναγκαίο να είναι ενήμερος για το τι πρόκειται να κάνει, ώστε να αισθάνεται

άνετα και να έχει θετική στάση απέναντι στην όλη διαδικασία. Επιπλέον, πρέπει να δύνεται βάση από τον εκπαιδευτικό στο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, δηλαδή να είναι κατάλληλο για την επίτευξη ενός έγκυρου και αξιόπιστου αποτελέσματος. Γενικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προσεκτικός και όχι βιαστικός στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίδοση του μαθητή, καθώς η μεμονωμένη χρήση των άτυπων παραπάνω τεστ ανάγνωσης φέρουν περιορισμένα συμπεράσματα. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η διακοπή της χορήγησης των τεστ ανάγνωσης, όταν κρίνεται ότι ο μαθητής αδυνατεί να προχωρήσει στην ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002).

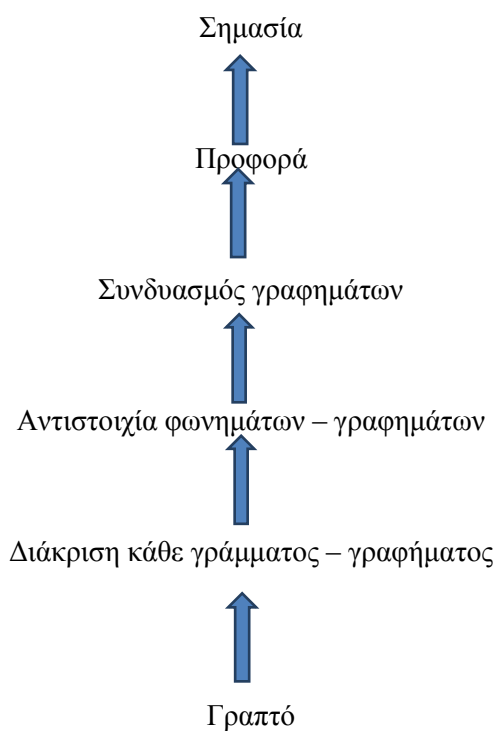
Αξιολόγηση της Αναγνωστικής Κατανόησης

Είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη ότι η κατανόηση είναι μια υποκειμενική διαδικασία, η οποία δεν εξωτερικεύεται, πράγμα το οποίο επηρεάζει και την ακριβή αξιολόγησή της (Πόρποδας, 2002). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης. Μία τέτοια μέθοδος είναι η απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο του κειμένου. Ο μαθητής αφού διαβάσει καλά το κείμενο, καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Συνήθως οι τύποι ερωτήσεων που αξιοποιούνται είναι η συμπλήρωση στοιχείων, η πολλαπλή επιλογή και η αντιστοίχιση. Άλλη μέθοδος είναι η αναγνώριση εννοιών. Ο μαθητής ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου και του δίνονται κάποιες προτάσεις από το κείμενο. Μερικές από αυτές είναι ίδιες από το κείμενο, ενώ άλλες έχουν τροποποιηθεί. Ζητείται από τον μαθητή να διακρίνει και να εντοπίσει τις προτάσεις του κειμένου που έχουν μείνει ίδιες και εκείνες που έχουν υποστεί αλλαγές. Ακόμη μία μέθοδος είναι αυτή της αξιολόγησης της κατανόησης με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ο μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του τις πληροφορίες του κειμένου που έχει συγκρατήσει. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί γραπτώς ή προφορικά. Καθ' όλη τη διάρκεια της ανάκλησης το κείμενο δεν αξιοποιείται. Τέλος, παρατίθεται η μέθοδος συμπλήρωσης παραληφθέντων στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται στον μαθητή ένα κείμενο για ανάγνωση και στη συνέχεια καλείται να συμπληρώσει τις λέξεις που λείπουν από το κείμενο βασισμένος στην κατανόησή του (Πόρποδας, 2002). Επίσης, η αξιολόγηση της κατανόησης κειμένων μπορεί να υλοποιηθεί εξίσου και με διαφορετικούς τρόπους, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αναδίγηση κειμένου, συμπλήρωση ελλιπούς

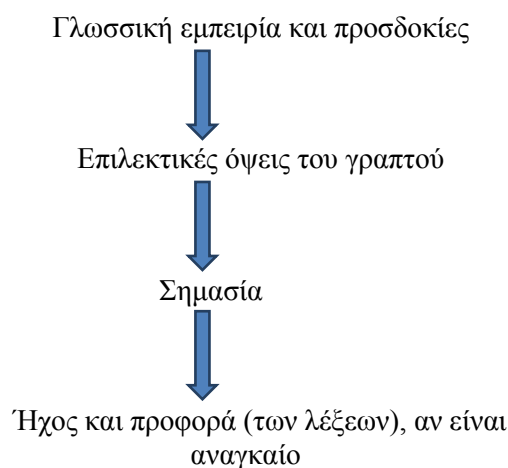
πρότασης, δημιουργία περίληψης, εύρεση τίτλου, απόφαση για τη σημασιολογική ομοιότητα δύο προτάσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων (Πολυχρόνη, 2011).

Μέθοδοι Διδασκαλίας της Ανάγνωσης

Κατά καιρούς έχουν προταθεί και έχουν δοκιμαστεί πολλές μέθοδοι διδασκαλίας όσον αφορά στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ο Βουγιούκας (1994) διαχωρίζει τις μεθόδους σε δύο κατηγορίες με βάση τις θεωρίες μάθησης που τις υποστηρίζουν. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει την αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση, η οποία έχει ως επίκεντρο τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της προσχεδιασμένης και καθοδηγούμενης μάθησης, όπου η μάθηση ακολουθεί συγκεκριμένα και δομημένα βήματα, στηριζόμενη στο ψυχοδιανοητικό δυναμικό του, καθώς και στις απαιτήσεις του αντικείμενου διδασκαλίας. Επίσης, σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012), ένας άλλος διαχωρισμός είναι ανάμεσα σε αυτές που δίνουν έμφαση στον κώδικα ή ανοδική προσέγγιση «bottom up» και έχουν ως βάση τους το φώνημα (βλ. Σχήμα 3α) και στις μεθόδους με έμφαση στο νόημα ή καθοδική προσέγγιση «top-down» που έχουν ως βάση τους το κείμενο (βλ. Σχήμα 3β). Σημαντικές μέθοδοι που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς είναι η αλφαβητική, η φωνητική, η συλλαβική, η φωνολογική (μέθοδος phonics), η ολική (μέθοδος Decroly), η ολική – ολιστική προσέγγιση (whole language approach), η επικοινωνιακή – λειτουργική προσέγγιση, η δομητική προσέγγιση, η εξισορροπημένη προσέγγιση (balanced approach) και η αναλυτικοσυνθετική, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια.



Σχήμα 3α: Μοντέλο ανοδικής προσέγγισης



Σχήμα 3β: Μοντέλο καθοδικής προσέγγισης (Μπασλής, 2006)

Αλφαβητική Μέθοδος

Η αλφαβητική μέθοδος είναι η πιο παλιά μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Σκοπός της είναι η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων (βήτα + άλφα = βα). Πιστεύεται ότι οι μαθητές αφού μάθουν την ονομασία των γραμμάτων είναι σε θέση έπειτα να τα αναγνωρίζουν και κατ' επέκταση να μάθουν και τους αντίστοιχους ήχους. Η κριτική που δέχτηκε η συγκεκριμένη μέθοδος σχετίζεται με την ψυχική καταπίεση που δέχεται ο μαθητής (Αϊδίνης, 2012).

Φωνητική Μέθοδος

Η φωνητική μέθοδος εμφανίστηκε στις αρχές του 16^{ου} αιώνα στη Γερμανία. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών για να επιτευχθεί ύστερα η δημιουργία συλλαβών και λέξεων. Ουσιαστικά επιδιώκεται η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Αϊδίνης, 2012).

Συλλαβική Μέθοδος

Σύμφωνα με τη συλλαβική μέθοδο, η διδασκαλία ξεκινάει από την εκμάθηση της συλλαβής και στη συνέχεια ο μαθητής συνδυάζει συλλαβές που έχει μάθει για να

φτιάξει λέξεις. Η μέθοδος αυτή αξιοποιείται κυρίως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε γλώσσες με καθαρή συλλαβική δομή (Αϊδίνης, 2012).

Φωνολογική ή Μέθοδος Phonics

Η φωνολογική μέθοδος υποστηρίζει ότι ο γραπτός λόγος είναι μία τεχνητή γλώσσα και για να αναπτυχθεί χρειάζεται να γίνει διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η διδασκαλία αυτής της μεθόδου εστιάζει στις εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Έτσι, ο μαθητής μέσα από τεχνικές δραστηριότητες αποκτά φωνολογική επίγνωση και οδηγείται στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής (Παντελιάδου, 2011).

Αναλυτικοσυνθετική Μέθοδος

Η διδασκαλία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ακολουθεί τρία στάδια. Αρχικά, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ολόκληρη τη λέξη, την οποία διδάσκονται ολικά, μετά γίνεται η ανάλυση του όλου στα μέρη του, δηλαδή αναλύονται οι λέξεις σε συλλαβές και γράμματα και τέλος προκύπτει η σύνθεση των μερών για τη δημιουργία της πρότυπης λέξης (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011). Η διδασκαλία της στοχεύει στην εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και του συνδυασμού των γραμμάτων για το σχεδιασμό συλλαβών. Τα κείμενα διδασκαλίας έχουν έλλειψη νοήματος, καθώς κύριος στόχος τους είναι η εκμάθηση των γραμμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της στα ελληνικά σχολεία αποτελεί το βιβλίο «Η γλώσσα μου». Στην αρχή υπήρχε ένα προγραφικό και προαναγνωστικό στάδιο, κατά τη διάρκεια του οποίου γινόταν η παραγωγή προφορικού λόγου με τη χρήση εικόνων και η εξάσκηση στη γραφή κάποιων γραμμάτων και συλλαβών. Στη συνέχεια, λάμβανε χώρα η διαδικασία αποκωδικοποίησης της λέξης με κείμενα που συνοδεύονταν από εικόνες για την καλύτερη εκμάθηση των γραμμάτων, αλλά οι προτάσεις – φράσεις που χρησιμοποιούνταν δεν παρήγαγαν ουσιαστικό νόημα. Στο τρίτο στάδιο τα κείμενα, αν και ήταν πιο πλούσια και πιο μεγάλα, πάλι στόχευαν αποκλειστικά στην εκμάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γι' αυτό δεν περιείχαν νόημα. Γενικά, στην ελληνική πραγματικότητα η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος αποτέλεσε την πιο οικονομική μέθοδο στην εφαρμογή της και γι' αυτό επικράτησε έναντι της ολικής μεθόδου (Αϊδίνης, 2012·Βουγιούκας, 1994).

Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή τη μέθοδο είναι ότι τα κείμενα χωρίς νόημα δε βοηθάνε τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής κειμένων (Αϊδίνης, 2012). Επίσης, αυτή η μέθοδος δύναται να

δυσκολεύει τους αδύναμους μαθητές που δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια των μερών και του όλου. Βέβαια το θετικό της στοιχείο είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές κατακτούν γρήγορα τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής (Βουγιούκας, 1994).

Ολική ή Μέθοδος Decroly

Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως βασική αρχή την ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν. Κύριος σκοπός είναι η δημιουργία αναπαραστάσεων των λέξεων, ώστε να επιτευχθεί η γρήγορη ανάκλησή τους από τη μνήμη κατά την ανάγνωση και γραφή. Πιο ειδικά, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ολόκληρες προτάσεις και στη συνέχεια να τις αναλύσουν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Αρχικά, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα ονόματά τους και τα ονόματα των συμμαθητών τους. Έπειτα, αναγνωρίζουν τις προτάσεις που παραθέτει ο εκπαιδευτικός και τις απομνημονεύουν. Ύστερα, υλοποιείται η διαδικασία της ανάλυσης και σύνθεσης. Σε πρώτη φάση διαχωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις και τις χρησιμοποιούν για να ξανασυνθέσουν τις προτάσεις. Μετά την επιτυχή και ολική κατάκτηση ενός συνόλου λέξεων, οι λέξεις αναλύονται σε συλλαβές και φωνήματα που καλούνται να τα ξανασυνθέσουν σχηματίζοντας εκ νέου τις λέξεις (Αϊδίνης, 2012; Παντελιάδου, 2011).

Ολική – Ολιστική Προσέγγιση (whole language approach)

Η ολική – ολιστική προσέγγιση χαρακτηρίζεται ως μια παιδοκεντρική μέθοδος, η οποία αξιοποιεί όλες τις εμπειρίες γραμματισμού του μαθητή που τον οδηγούν στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής. Με άλλα λόγια, η μέθοδος αυτή στοχεύει στο να έρθει ο μαθητής σε επαφή με τον γραπτό λόγο μέσα από την ελεύθερη ανάγνωση κειμένων, περιοδικών, φωτογραφιών με λεζάντες, ιστοριών κ.ά. Οι αρχές της ολικής – ολιστικής προσέγγισης σχετίζονται με τη γλώσσα, τη μάθηση, τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την κοινωνία (Whitemore & Goodman, 1996 όπ.αναφ. στο Αϊδίνης, 2012). Αναφορικά με τη γλώσσα, στόχος είναι η χρήση της γλώσσας για την επίτευξη επικοινωνίας, σκέψης και μάθησης. Η γλώσσα προσεγγίζεται ολικά και δε χωρίζεται σε μέρη. Ο γραπτός λόγος, όπως και ο προφορικός, εκλαμβάνονται ως συστήματα εξαγωγής νοήματος μέσω των γραφοφωνημικών, συντακτικών και σημασιολογικών συστημάτων. Όσον αφορά στη μάθηση, η μάθηση της γλώσσας γίνεται ολικά και είναι μία συνεχής διαδικασία μέσα σε ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή. Στα πλαίσια της

διδασκαλίας, ο μαθητής είναι υπεύθυνος ο ίδιος για τη μάθησή του και έτσι ο δάσκαλος έχει έναν καθοδηγητικό, υποβοηθητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Η διδασκαλία περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της γραπτής γλώσσας. Ο μαθητής προσεγγίζει ολικά το νόημα ενός κειμένου, μαθαίνει να αναγνωρίζει τις λέξεις, αξιοποιεί τα συμφραζόμενα για να μαντέψει τις άγνωστες λέξεις και έτσι γνωρίζει τον γραπτό κώδικα. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ανοιχτό και συντάσσεται με βάση τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. Τέλος, οι κοινωνικές αρχές συνδυάζουν τις εμπειρίες των μαθητών εντός και εκτός σχολικής τάξης διαμορφώνοντας έτσι μία κοινότητα μάθησης μέσα στην τάξη που στοχεύει στον γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011).

Η κριτική που ασκήθηκε στους υποστηρικτές αυτής της μεθόδου εστιάζει στο ότι η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν είναι μία φυσική και αβίαστη διαδικασία μάθησης, όπως η ομιλία, αλλά χρειάζεται το άτομο να έχει αποκτήσει την ικανότητα χρήσης του προφορικού λόγου, δηλαδή την αλφαβητική αρχή (Πόρποδας, 2002).

Επικοινωνιακή – Λειτουργική Προσέγγιση

Στην επικοινωνιακή – λειτουργική προσέγγιση, η γλώσσα μελετάται και διδάσκεται και ως προς τη χρήση της και ως προς τη δομή της (Αϊδίνης, 2012). Κάθε ομιλητής διαθέτει δύο ικανότητες, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη γλωσσική ικανότητα. Η πρώτη αφορά στην παραγωγή ή πρόσληψη ενός μηνύματος και στην επιλογή από τον ομιλητή της κατάλληλης, εκείνης δομής, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη, δυνατή επικοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και τις περιστάσεις που συντελείται η επικοινωνία. Η δεύτερη αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να λαμβάνει και να παράγει ορθώς γλωσσικά μηνύματα για την επίτευξη της επικοινωνίας. Συνεπώς, η διδασκαλία στοχεύει στην εξάσκηση της χρήσης της γλώσσας, καθώς και στην κατανόηση του γλωσσικού συστήματος. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε οργανωμένες γλωσσικές δραστηριότητες με βιωματικό, αυθεντικό και προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντά του υλικό και όχι ως παθητικού δέκτη που απλώς εκτελεί οδηγίες. Μέσα από τη βιωματική εμπειρία ο μαθητής αναπτύσσει ταυτόχρονα τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας και μαθαίνει να αυτοδιορθώνεται. Έτσι, ενσωματώνει και αξιοποιεί και τις δύο διαστάσεις της γλώσσας, την επικοινωνιακή και τη γλωσσική (Αϊδίνης, 2012).

Δομητική Προσέγγιση

Η δομητική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται και αναπτύσσεται από τον μαθητή μέσα από τις εμπειρίες γραμματισμού του και δε μεταδίδεται αυτούσια και στείρα από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, ο μαθητής έρχεται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με τον γραπτό λόγο, πριν ακόμα τον διδαχθεί, μέσω αυθεντικών κειμένων και παραμυθιών από το περιβάλλον του. Η μάθηση του γραπτού λόγου συντελείται συνεχώς μέσα και έξω από τα πλαίσια του σχολείου. Ο μαθητής μαθαίνει σιγά σιγά να τον αναγνωρίζει, να ανακαλύπτει τη δομή και τις συμβάσεις του, έτσι ώστε στη συνέχεια να είναι έτοιμος για την εντατική διδασκαλία και αφομοίωσή του. Η μέθοδος αυτή λαμβάνει υπόψη τον διαφορετικό τρόπο και ρυθμό μάθησης του γραπτού λόγου του κάθε μαθητή. Επίσης, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα λάθη των μαθητών του για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό να ξεπεραστούν οι δυσκολίες του. Τέλος, στα πλαίσια της διδασκαλίας η ανάγνωση και η γραφή αντιμετωπίζονται ως αυτόνομες διαδικασίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν και έχουν δομητικό χαρακτήρα (Αϊδίνης, 2012).

Εξισορροπημένη Προσέγγιση (balanced approach)

Η εξισορροπημένη προσέγγιση θεωρείται η χρυσή τομή μεταξύ των ολικών και των αναλυτικών μεθόδων (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011). Ουσιαστικά αποτελεί μία πρόταση που περιλαμβάνει πετυχημένες διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τις αξιοποιούν εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία τους για να διαμορφώσουν την καταλληλότερη μέθοδο κάθε φορά. Η διδασκαλία γίνεται με τη μορφή όλο – μέρος – όλο. Οι μαθητές μαθαίνουν να επεξεργάζονται αυθεντικά κείμενα μέσω των ήδη κατεκτημένων δεξιοτήτων τους, για να οδηγηθούν στην εξοικείωση της χρήσης της γλώσσας. Λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών και παρέχεται πλούσιο υλικό κειμένων για την πληρέστερη κατανόηση της χρήσης της γλώσσας. Συνεπώς, η διδασκαλία στοχεύει στη διδασκαλία δεξιοτήτων, αλλά και στην ολιστική προσέγγιση, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κατανόησης και παραγωγής κειμένων με νόημα είναι σημαντική, διότι βοηθάει τους μαθητές στην εξοικείωση με την προφορική και γραπτή γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός καθημερινά λαμβάνει ο ίδιος αποφάσεις για τη διδασκαλία του, την εμπλουτίζει συνεχώς και με άλλες προσεγγίσεις ανάλογα με το τι θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν οι μαθητές του και πώς. Απαιτείται καλή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να έχουν

ευελιξία στην επιλογή και εφαρμογή των μεθόδων. Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής και παράλληλα δίνουν έμφαση στο νόημα (Αϊδίνης, 2012·Παντελιάδου, 2011).

Εναλλακτικές Μέθοδοι

Για την εκμάθηση της ανάγνωσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται ορισμένες εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η μέθοδος Montessori, η μέθοδος των Orton-Gillingham και οι τεχνικές Fernald. Αυτές οι μέθοδοι επικεντρώνονται στην εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών (Παντελιάδου, 2011).

Μέθοδος Montessori

Βασική αρχή του προγράμματος της Montessori είναι ότι πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι αισθητηριακές εμπειρίες του μαθητή μέσα από τις οποίες αυτός οδηγείται στο αφηρημένο επίπεδο. Επίσης, η Montessori υποστήριξε ότι ο κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να εκδηλώσει την ατομικότητά του. Η ίδια θεωρούσε ότι η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός και είναι και οι δύο εξίσου σημαντικές. Έτσι, επεδίωκε να τις διδάσκει παράλληλα αρχίζοντας από τη γραφή. Μόνο πολύ αργότερα τις διαχωρίζει σε δύο διαφορετικές (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, στην αρχή ο μαθητής έρχεται σε επαφή με προπαρασκευαστικές δραστηριότητες, οι οποίες του παρέχουν τις κατάλληλες εμπειρίες για να μπορέσει στη συνέχεια να εξοικειωθεί με την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη και το λεξιλόγιο. Η μέθοδος αυτή εστιάζει κυρίως στο διδακτικό υλικό που αξιοποιείται. Οι προπαρασκευαστικές δραστηριότητες αναφορικά με τη γραφή περιλαμβάνουν γεωμετρικά σχήματα. Για παράδειγμα, αρχικά, οι μαθητές τοποθετούν γεωμετρικά σχήματα πάνω στο χαρτί και έπειτα σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με χρώμα ή μολύβι. Στο δεύτερο στάδιο το υλικό αποτελείται από γράμματα σε συμριδόχαρτο. Εδώ οι μαθητές εξασκούνται μέσω της αφής, καθώς καλούνται να αγγίξουν πρώτα με το χέρι και ύστερα με το μολύβι την τραχιά επιφάνεια των γραμμάτων. Ακόμα, μπορεί να υπάρχουν και κινητά γράμματα στα οποία ο μαθητής σχεδιάζει το περίγραμμο και χρωματίζει το εσωτερικό τους. Εφόσον εξασκηθούν επαρκώς οι μαθητές στις προπαρασκευαστικές αυτές δραστηριότητες, προχωρούν στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Ακολουθούνται τρία βήματα. Στο πρώτο βήμα ο μαθητής επεξεργάζεται το γράμμα με την αφή και ο

δάσκαλος προφέρει ταυτόχρονα τον φθόγγο, για να τον αντιληφθεί εκείνος ακουστικά. Μετά του δείχνει τον τρόπο γραφής του γράμματος και συνεχίζει να προφέρει τον φθόγγο του, για να επιτευχθεί η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Σε τακτά χρονικά διαστήματα ο μαθητής συνεχίζει να αγγίζει το γράμμα χωρίς όμως να το βλέπει για να εδραιωθεί η εντύπωσή του στη μνήμη. Στο δεύτερο βήμα ο δάσκαλος ζητάει από τον μαθητή να του δώσει κάποιο γράμμα, ώστε να διαπιστώσει αν εκείνος έχει κατανοήσει το γράμμα με σαφήνεια. Αν ο μαθητής αποτύχει εδώ, τότε επανέρχεται στο πρώτο βήμα. Στο τρίτο βήμα ο δάσκαλος δείχνει στον μαθητή το κάθε γράμμα και του λέει το όνομά του. Αρχίζει από τα φωνήεντα και περνάει στα σύμφωνα, ακόμα και αν δεν έχει ολοκληρώσει τη διδασκαλία όλων των φωνηέντων. Αφού μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο του ζητείται να φτιάξει συλλαβές. Όταν εξοικειωθεί αρκετά με τις συλλαβές καλείται να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας κινητά γράμματα τυπογραφείου. Τέλος, ο εκπαιδευτικός κρίνει πότε είναι η κατάλληλη στιγμή να μάθει ο μαθητής να γράφει. Γενικά, εκείνος βρίσκεται πάντα δίπλα του, τον καθοδηγεί, τον ενθαρρύνει, αλλά ποτέ δεν τον διορθώνει όσο αυτός γράφει (Παντελιάδου, 2011).

Μέθοδος Orton – Gillingham

Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Παντελιάδου, 2011). Εκτυλίσσεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση ο μαθητής γνωρίζοντας ήδη τα γράμματα, διδάσκεται τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες. Ο δάσκαλος δείχνει κάθε γράφημα σε κάρτες και ο μαθητής καλείται να το διαβάσει είτε οπτικά είτε ακουστικά. Με άλλα λόγια, ο μαθητής στην πρώτη περίπτωση βλέπει το γράφημα και προφέρει το φώνημα. Αν δεν απαντήσει σωστά ψηλαφεί το γράμμα και ξαναπροσπαθεί. Αν αποτύχει για δεύτερη φορά, την απάντηση τη δίνει ο δάσκαλος και ο μαθητής καταγράφει το γράμμα στο τετράδιό του προφέροντας και το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση ο μαθητής ακούει τον δάσκαλο να προφέρει το φώνημα και καλείται να του δώσει το αντίστοιχο γράμμα. Αν απαντήσει λάθος, τότε ο δάσκαλος του δίνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει το γράμμα στο τετράδιό του. Στη δεύτερη φάση ο μαθητής μαθαίνει τα λιγότερο κοινά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Εξασκείται στη διάκριση, την ανάλυση και τη σύνθεση των φθόγγων και συλλαβών με σκοπό να σχηματίσει λέξεις. Επίσης, παρουσιάζεται και το νέο γράμμα, το οποίο είναι γραμμένο σε μία καρτέλα συνδυασμένο με μία λέξη – κλειδί για

μεγαλύτερη διευκόλυνση. Το γράμμα γράφεται στο τετράδιο του μαθητή, εκείνος το ψηλαφίζει και το διαβάζει πολλές φορές. Στη συνέχεια, το γράφει κοιτάζοντάς το πρώτα και έπειτα το ξαναγράφει ανακαλώντας το από τη μνήμη. Στην τρίτη και τελευταία φάση τού ζητείται να επαναλάβει λέξεις, προτάσεις ή φράσεις που περιέχουν το καινούριο γράμμα. Στη συνέχεια ο μαθητής ενθαρρύνεται να γράψει προτάσεις και μικρές ιστορίες με τα καινούρια αυτά γράμματα. Στο τέλος της διαδικασίας γίνεται η επιλογή από τον δάσκαλο κατάλληλων κειμένων, βιβλίων ή περιοδικών για ανάγνωση και περαιτέρω εξάσκηση (Παντελιάδου, 2011).

Τεχνικές Fernald

Η συγκεκριμένη μέθοδος επικεντρώνεται στην αξιοποίηση όλων των αισθήσεων, της όρασης, της ακοής, της αφής και της κιναισθησης, στη μάθηση. Βασικός σκοπός της μεθόδου είναι η επανακινητοποίηση του μαθητή που έχει ήδη αποτύχει να κατακτήσει τον γραπτό λόγο με άλλες μεθόδους. Επίσης, στόχος της Fernald είναι και η εξοικείωση του μαθητή με τον χώρο του σχολείου και η εκμάθηση δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της αυτονομίας του. Η εκμάθηση της ανάγνωσης ακολουθεί τέσσερα στάδια και προκύπτει από την κατάκτηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας (Παντελιάδου, 2011). Πιο ειδικά, στο πρώτο στάδιο ο μαθητής διαβάζει μεγαλόφωνα ένα ένα τα γράμματα μίας λέξης, δείχνοντάς τα ταυτόχρονα με το δάχτυλό του, μέχρι να μπορεί να τα γράψει χωρίς να κοιτάζει. Στο δεύτερο στάδιο ο μαθητής μαθαίνει νέες λέξεις. Πρώτα τις κοιτάζει, μετά τις προφέρει και ύστερα τις γράφει προφέροντας το κάθε μέρος τους. Έτσι, προκύπτει η ταύτιση στον νου της εικόνας της λέξης και του ήχους της. Στο τρίτο στάδιο μαθαίνει να αντιλαμβάνεται αμέσως μία λέξη μόλις τη βλέπει και να τη γράφει χωρίς να την κοιτάζει. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο ο μαθητής γενικεύει την υπάρχουσα γνώση του και σε άλλες καινούριες λέξεις έχοντας υπόψη την ομοιότητά τους με λέξεις που ήδη γνωρίζει. Γενικά, το υλικό και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται παρουσιάζουν έναν παιγνιώδη χαρακτήρα. Ακόμη και τα κείμενα που αξιοποιούνται στην ανάγνωση είναι προσαρμοσμένα στις νοητικές δυνατότητες του μαθητή και στα ενδιαφέροντά του. Έτσι, η διαδικασία της διδασκαλίας δημιουργεί μία πιο θετική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Παντελιάδου, 2011).

Στρατηγικές Κατανόησης Κειμένου

Η Παντελιάδου (2011) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών για την κατανόηση των κειμένων. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι

εκπαιδευτικοί συνήθως εστιάζουν στην αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης του κειμένου και όχι τόσο στην συστηματική διδασκαλία του τρόπου επίτευξής της. Η διδασκαλία στρατηγικών για την κατανόηση κειμένου σε μαθητές που δυσκολεύονται να αντιληφθούν το νόημά του, είναι πολύ σημαντική παράμετρος για τη βελτίωση του επιπέδου κατανόησής τους. Μερικές στρατηγικές είναι οι εξής:

- Η κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης. Ο δάσκαλος επιδιώκει να αντιληφθούν οι μαθητές τον λόγο για τον οποίο διαβάζουν ένα κείμενο. Για παράδειγμα, να γίνει κατανοητό το πότε θα εφαρμόσουν τη γρήγορη ανάγνωση ή την ανάγνωση για τον εντοπισμό της κύριας ιδέας.
- Η διατύπωση υποθέσεων. Ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να πουν γραπτώς ή προφορικά τι περιμένουν να μάθουν ή τι θα ήθελαν να μάθουν διαβάζοντας το κείμενο.
- Η σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες/εμπειρίες. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφερθούν σε προσωπικές τους εμπειρίες σχετιζόμενες με το θέμα προς ανάγνωση.
- Η γραπτή (σε πίνακα ή χαρτί) παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου. Εδώ ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει έναν κατάλογο που περιλαμβάνει τις βασικές λέξεις του κειμένου που θα διαβαστεί. Ζητείται από τους μαθητές να βρουν συνώνυμους όρους, να φτιάξουν προτάσεις με τις λέξεις αυτές ή να γράψουν το νόημα των λέξεων.
- Η διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών. Ο δάσκαλος ετοιμάζει έναν εννοιολογικό χάρτη με τις λέξεις που λένε οι μαθητές πριν την ανάγνωση.
- Η δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση διδάσκονται θέματα που ήδη γνωρίζουν και συνδυάζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις με τις καινούριες.
- Η δημιουργία εννοιολογικών πινάκων – σχημάτων. Αξιοποιείται η οπτική οδός πρόσληψης πληροφοριών και με τη χρήση πινάκων - σχημάτων παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες του κειμένου.
- Ο προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες. Παρέχεται καθοδήγηση και προσανατολισμός στις απαραίτητες πληροφορίες του κειμένου και γίνεται διδασκαλία τρόπων συγκράτησης των κεντρικών και χρήσιμων πληροφοριών από αυτό.
- Ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση πολλές φορές δεν κατανοούν τον λόγο ύπαρξης της δυσκολίας που

εκδηλώνουν. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο να διδάσκονται τρόπους για την αναζήτηση κάθε φορά του συγκεκριμένου λόγου.

- Η αλληλεπίδραση με το κείμενο. Οι μαθητές διδάσκονται τρόπους να αλληλεπιδρούν με το κείμενο, όταν διαβάζουν μόνοι τους. Για παράδειγμα, να σημειώνουν τις λέξεις – κλειδιά της ιστορίας.
- Η περίληψη. Η τεχνική της περίληψης βοηθάει τους μαθητές να ξεχωρίσουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη στοιχεία του κειμένου και να βρουν την κεντρική ιδέα της ιστορίας.

Γενικά, οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας των στρατηγικών κατανόησης μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με το κείμενο, να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να το διαβάζουν κριτικά ξεχωρίζοντας τις σημαντικές από τις λιγότερο σημαντικές πληροφορίες και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας. Έτσι, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι σε ένα άγνωστο και ενδεχομένως δύσκολο κείμενο, καθώς βρίσκονται σε θέση να το επεξεργαστούν κριτικά και ολοκληρωμένα και όχι αποσπασματικά και επιφανειακά (Παντελιάδου, 2011).

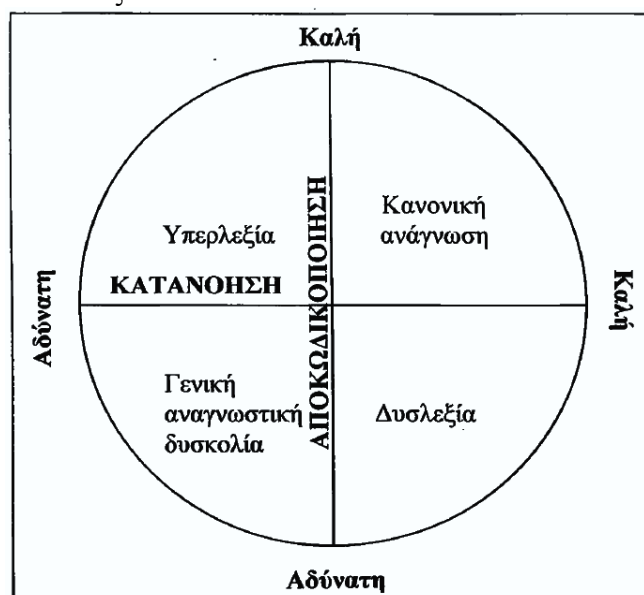
Αναγνωστικές Δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα κυρίως στη διαχείριση του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση και στη γραφή (Παντελιάδου, 2011-Πόρποδας, 2002). Οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών διακρίνονται σε ενδογενείς, όπως νοητικά προβλήματα και χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, σε εξωγενείς, όπως η ελλιπής σχολική φοίτηση και η διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση, καθώς και ο συνδυασμός και των δύο. Οι αναγνωστικές δυσκολίες διαφέρουν ως προς τη φύση τους και ως προς το βαθμό εκδήλωσής τους στις διάφορες γλώσσες. Όσον αφορά στη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με άλλες, αυτή παρουσιάζει μειωμένες δυσκολίες, λόγω στη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, όπου υφίσταται σε ικανοποιητικό βαθμό η γραφοφωνημική αντιστοιχία των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Η ύπαρξη δυσκολίας στην εκμάθηση τόσο της ανάγνωσης όσο και της γραφής επιφέρει τη διάκριση μεταξύ των αναγνωστών (Πολυχρόνη, 2011). Ο Stanovich (1986) έχει επισημάνει την ύπαρξη του «Matthew Effect» φαινομένου, όπου διαχωρίζει του αναγνώστες σε αυτούς που είναι καλοί και επαρκείς και έτσι ολοένα θα γίνονται καλύτεροι και σε αυτούς που είναι μη επαρκείς, οι οποίοι ολοένα θα γίνονται πιο αδύναμοι έως ότου απομακρυνθούν πλήρως από τις αναγνωστικές

διαδικασίες οδηγούμενοι στην υποεπίδοση. Έτσι, με τον έγκαιρο εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών δύναται αυτές να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, αποτρέποντας σε μεγάλο βαθμό τους φτωχούς αναγνώστες να χαρακτηριστούν ως αποτυχημένοι και κακοί μαθητές.

Οι κύριες μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση διακρίνονται σε προβλήματα που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011). Αναφορικά με τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, οι μαθητές που δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν επαρκώς, με ταχύτητα και με ακρίβεια τις λέξεις, αδυνατούν να οδηγηθούν στο στάδιο της κατανόησης της σημασίας των λέξεων. Αυτό προκύπτει, διότι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αναγνώριση των γραφημάτων και των φωνημάτων και διαβάζουν με στόχο την αποκωδικοποίηση των λέξεων, πράγμα που δεν τους επιτρέπει να συγκεντρωθούν σε μια υψηλότερου επιπέδου διεργασία που είναι η κατανόηση του κειμένου. Επίσης, η αυτόματη και ταχεία κατονομασία των λέξεων είναι ελλιπής, διότι η αποκωδικοποίηση των λέξεων γίνεται με δυσκολία, αργά έως και συλλαβιστά ή γράμμα γράμμα. Άλλη συνιστώσα των αναγνωστικών δυσκολιών είναι η δυσκολία στην ευχερή ανάγνωση. Η δυσκολία στην ευχέρεια αποτελεί την πρώτη ένδειξη εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών, καθώς ο μαθητής διαβάζει αργά, χωρίς προσωδία και έκφραση και καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του (Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011). Όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση, αυτή αποτελεί τη διαδικασία δόμησης της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου. Πολλές φορές όμως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν το κείμενο, ακόμα και αν η αποκωδικοποίησή τους είναι καλή. Τέτοιοι μαθητές έχουν ελλείμματα στο λεξιλόγιό τους, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στην πραγματολογία. Επιπλέον, δεν μπορούν να οδηγηθούν σε συμπεράσματα και σε βαθύτερη ερμηνεία του κειμένου. Συμμετέχουν παθητικά στην πορεία κατανόησης, δεν κατέχουν στρατηγικές κατανόησης, δεν αναγνωρίζουν τη λογική δομή του κειμένου, δεν επιθεωρούν τον τίτλο και τις εικόνες που περιβάλλουν το κείμενο, δε δύνανται να ξεχωρίσουν τις λεπτομέρειες από τις σημαντικές πληροφορίες και να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους συσχετίζοντάς τη με την νέα. Γενικά, δεν αξιολογούν την πορεία τους, δηλαδή, αν έμαθαν καινούριες γνώσεις και αν ήταν επιτυχημένη η αναγνωστική τους προσπάθεια (Cisco, Padron, 2012·Cubukcu, 2008·Narkon, & Wells, 2013·Παντελιάδου, 2011·Πολυχρόνη, 2011·Paris, Saarnio, &

Cross, 1986). Συνεπώς, οι δυσκολίες αυτές επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στην αναγνωστική επίδοση αυτών των μαθητών και χρήζουν άμεσης παρέμβασης και κατάλληλης διδασκαλίας.



Σχήμα 4: Αναγνωστικές δυσκολίες με βάση το επίπεδο λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002).

Αναφορικά με το παραπάνω σχήμα (Σχήμα 4), διαφαίνεται ότι, όταν οι δύο λειτουργίες της ανάγνωσης, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση, διεκπεραιώνονται ομαλά και σωστά τότε επιτυγχάνεται η κανονική ανάγνωση. Αντιθέτως, όταν και οι δύο αυτές δεξιότητες δε λειτουργούν σωστά τότε υφίσταται γενική αναγνωστική δυσκολία. Όταν το πρόβλημα εντοπίζεται στην αποκωδικοποίηση και η κατανόηση δεν εμφανίζει κάποια δυσκολία τότε έχουμε δυσλεξία. Ενώ όταν η αποκωδικοποίηση είναι επαρκής και η κατανόηση αντιμετωπίζει προβλήματα τότε συναντάμε την περίπτωση της υπερλεξίας (Νικολόπουλος, 2008-Πόρποδας, 2002).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες ταξινομούνται στις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης και στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες. Στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες συγκαταλέγονται η δυσλεξία και η υπερλεξία. Οι δυσκολίες εδώ δεν έχουν έναν γενικό χαρακτήρα, αλλά αφορούν συγκεκριμένα είτε δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση είτε δυσκολίες στην κατανόηση αντίστοιχα (Πόρποδας, 2002).

Γενικές Δυσκολίες Ανάγνωσης

Στις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης παρατηρείται μία διευρυμένη δυσκολία, η οποία εντοπίζεται τόσο κατά την αποκωδικοποίηση όσο και κατά την κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Οι δυσκολίες αυτές τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν με

ένα χαμηλό νοητικό επίπεδο, με αντίστοιχες δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς και με δυσκολίες σε ανώτερες γνωστικές διεργασίες, όπως η δημιουργική σκέψη. Εκδηλώνονται σε όλες τις φάσεις της μάθησης της ανάγνωσης, από την εκμάθηση των γραμμάτων έως την ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων. Κατ' επέκταση οι δυσκολίες αυτές επιδρούν στην ικανότητα για μνημονική συγκράτηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω της ανάγνωσης. Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, η δυσκολία παρατηρείται στη χρονοβόρα ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας ακολουθούμενη από αναγνωστικά λάθη. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν από την αρχή τη δυσκολία τους στην εκμάθηση της ανάγνωσης, καθώς ακολουθούν αργούς ρυθμούς στην εκκίνηση μάθησης της ανάγνωσης. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με γενικές δυσκολίες ανάγνωσης να υστερούν πάντα συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, εκδηλώνοντας χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση (Πολυχρόνη, 2011·Πόρποδας, 2002).

Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνήθη ειδική μαθησιακή δυσκολία και αναφέρεται στην αδυναμία ανάγνωσης και ορθής γραφής. Η δυσλεξία αρχικά εμφανιζόταν με τον όρο «λεξική τύφλωση», καθώς θεωρείτο ότι ο μαθητής παρουσίαζε εγκεφαλική ανωμαλία, η οποία δεν του επέτρεπε να διαβάσει κάτι, παρόλο που έβλεπε (Δράκος, 2003·Τζιβνίκου, 2015). Η αιτιολογία της είναι ακόμα ασαφής, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, που αλληλεπιδρούν και μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνισή της. Συνήθως γίνεται αντιληπτή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού κατά την ανάγνωση και γραφή, καθώς ο μαθητής κάνει πολλά και παρατεταμένα λάθη στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Δράκος, 2003). Η δυσλεξία θεωρείται ότι υπάρχει εφόσον ο μαθητής έχει ικανοποιητικό βαθμό νοητικού δυναμικού, του παρέχεται κατάλληλη διδασκαλία και ζει σε ένα θετικό οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον. Σε περίπτωση που όλα τα παραπάνω υφίστανται και ο μαθητής εκδηλώνει δυσκολίες στην ανάγνωση και συγκεκριμένα στην αποκωδικοποίηση και τη γραφή, που επιμένουν και δε συνάδουν με την ηλικία του, τότε θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως μαθητή με δυσλεξία. Η δυσλεξία διακρίνεται σε μικρού, μέσου ή μεγάλου βαθμού ανάλογα με τη σοβαρότητα και την έκταση του προβλήματος (Πόρποδας, 2002). Ένας μαθητής που δεν κατανοεί τα λεγόμενα και τις ερωτήσεις των άλλων, έχει φτωχή έκφραση, ελλιπή

φωνολογική επίγνωση, διαβάζει αργά και διακεκομμένα, δεν μπορεί να διαβάσει ή και να γράψει άγνωστες λέξεις, δυσκολεύεται να μάθει νέες λέξεις, αδυνατεί να εκτελέσει σύνθετες οδηγίες, κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, αδυνατεί να ανακαλέσει αριθμούς σε ακολουθία και δεν ξεχωρίζει το αριστερό από το δεξί, τότε λέμε ότι είναι άτομο με δυσλεξία (Δράκος, 2003·Τζιβνίκου, 2015). Πιο ειδικά, τα πιο συχνά λάθη που παρατηρούνται σε έναν μαθητή με δυσλεξία αφορούν τη δυσκολία διάκρισης ορισμένων συμφώνων π.χ. β-θ, π-τ. Άλλα λάθη που διαφαίνονται είτε στην ανάγνωση είτε στη γραφή ή στην ομιλία και την αυθόρμητη γραφή είναι: α) αναγραμματισμοί π.χ. ρολόι -> λορόι, β) παραλείψεις π.χ. κήπος -> κπος, γ) προσθέσεις π.χ. νερό -> νενερό, δ) αλλοιώσεις ή αντιστροφή π.χ. Ελένη -> 3λ3νι, ε) παραποιήσεις και παραμορφώσεις π.χ. μαύρο -> μαρακό, στ) χωρισμός της λέξης, ζ) περιληπτοποίηση π.χ. Νίκος ήρθε σπίτι -> Νικοθεπιτι, η) διακοπτόμενη ανάγνωση και θ) ελλιπές γλωσσικό υπόβαθρο (Δράκος, 2003).

Συνεπώς, επισημαίνεται ότι η δυσλεξία έχει δια βίου χαρακτήρα, καθώς ακολουθεί τον μαθητή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ωστόσο, είναι αναγκαία η ύπαρξη έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης, για μεγαλύτερη διευκόλυνση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία του μαθητή. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί συχνά το επίπεδο ανάγνωσης και γραφής του μαθητή. Έτσι, θα διαπιστώσει τυχόν αδυναμίες ή βελτιώσεις και θα προβεί σε κατάλληλη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του διδασκαλία. Επίσης, θα αποφευχθεί η στοχοποίησή του, καθώς φαντάζει ως ένας μαθητής τεμπέλης και αδιάφορος για μάθηση με συνεχείς αποτυχίες (Πόρποδας, 2002·Τζιβνίκου, 2015).

Υπερλεξία

Η υπερλεξία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει λέξεις πολύ πιο αποτελεσματικά από ότι αναμένεται για τη χρονολογική του ηλικία, καθώς το επίπεδο της αποκωδικοποίησής του είναι ανώτερο της ηλικίας του. Αντίθετα, το επίπεδο της κατανόησής του είναι χαμηλότερο, με αποτέλεσμα να υφίσταται δυσκολίες στην κατανόηση (Πόρποδας, 2002·Woolley, 2011).

Κεφάλαιο Τρίτο

Λεξιλόγιο

Το νοητικό λεξικό διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση. Το νοητικό λεξικό, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί το μέρος στο οποίο οι αναπαραστάσεις των λέξεων αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη. Κάθε αναπαρασταση αντιστοιχεί στη γνώση της σημασίας της κάθε λέξης, διαμορφώνοντας έτσι το λεξιλόγιο του ατόμου. Το λεξιλόγιο αποτελείται από το λεξιλογικό εύρος και λεξιλογικό βάθος. Το λεξιλογικό εύρος αναφέρεται στην ποσότητα των γραπτών και προφορικών λεξιλογικών αναπαραστάσεων αποθηκευμένων στο νοητικό λεξικό. Το λεξιλογικό βάθος σχετίζεται με την ποιότητα αυτών των λεξιλογικών αναπαραστάσεων. Οι ικανοί αναγνώστες στην κατανόηση γνωρίζουν περισσότερες λέξεις από τους φτωχούς αναγνώστες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υπεροχή των ικανών αναγνωστών έναντι των φτωχών αναγνωστών στον τομέα της κατανόησης και στις δύο διαστάσεις του λεξιλογίου, δηλαδή, στο λεξιλογικό εύρος και στο λεξιλογικό βάθος. Συνεπώς, η εκμάθηση του λεξιλογίου οφείλει να έχει ως σκοπό την ενίσχυση του νοητικού λεξικού του μαθητή για μεγαλύτερη απόδοση στην κατανόηση (Swart, Muijselaar, Steenbeek-Planting, Droop, de Jong, & Verhoeven, 2016).

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την έννοια του λεξιλογίου. Γενικά, το λεξιλόγιο προσδιορίζεται ως η γνώση των λέξεων και της σημασίας τους (Aarnoutse, & van Leeuwe, 1998·Butler, Urrutia, Buenger, Gonzalez, Hunt, & Eisenhart, 2010). Πολύ συχνά χρησιμοποιούμε τον όρο λεξιλόγιο για να αναφερθούμε στο είδος των λέξεων που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές για να διαβάσουν τα απαιτητικά κείμενα κατανοώντας τα επαρκώς, το οποίο αυξάνεται, επεκτείνεται και βαθαίνει με την πάροδο του χρόνου (Butler, et al., 2010). Ο Sinatra (2008) χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι ο όρος λεξιλόγιο αναφέρεται τόσο στη γνώση της σημασίας των λέξεων όσο και στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης των λέξεων αποτελεσματικά σε διαφορετικά γλωσσικά περιεχόμενα ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής. Με άλλα λόγια, με τον όρο λεξιλόγιο εννοούμε το σύνολο των λέξεων που αξιοποιούνται για την μετάδοση ιδεών και για την απόδοση του νοήματος του ομιλητή (Alqahtani, 2015). Το λεξιλόγιο διακρίνεται σε ενεργητικό και παθητικό. Το ενεργητικό λεξιλόγιο αναφέρεται σε εκείνο το λεξιλόγιο που ο μαθητής έχει ήδη διδαχθεί και αναμένεται ότι είναι σε θέση να το αξιοποιήσει σε μια γλωσσική επικοινωνία. Το παθητικό λεξιλόγιο από την άλλη σχετίζεται με εκείνες τις λέξεις τις οποίες ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει όταν τις συναντά, αλλά συνήθως

δεν είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσει. Μία άλλη διάκριση του λεξιλογίου είναι αυτή σε δεκτικό λεξιλόγιο και παραγωγικό-εκφραστικό λεξιλόγιο. Το δεκτικό λεξιλόγιο αφορά στις λέξεις τις οποίες ο μαθητής αναγνωρίζει και κατανοεί όταν τις συναντά σε ένα κείμενο ή τις ακούει, αλλά αδυνατεί να τις παράγει ο ίδιος στον προφορικό και γραπτό λόγο του. Το παραγωγικό-εκφραστικό λεξιλόγιο έχει σχέση με το λεξιλόγιο που ο μαθητής κατανοεί και προφέρει σωστά. Είναι σε θέση να το αξιοποιεί επικοινωνιακά στον προφορικό και γραπτό λόγο, για να εκφράσει τις σκέψεις του στον άλλους. Υποστηρίζεται ότι το δεκτικό λεξιλόγιο κάποιου υπερτερεί από το παραγωγικό λεξιλόγιό του, επειδή, γενικά, είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε περισσότερες λέξεις στην προφορική γλώσσα από ότι να παράγουμε (Alqahtani, 2015·Βάμβουκα, 2011·Jalongo, & Sobolak, 2010·Sinatra, 2008).

Ανάπτυξη Λεξιλογίου

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου χρήζει σπουδαίας σημασίας για την γλωσσική εξέλιξη του ατόμου. Συντελείται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και συνεχίζει καθ' όλη τη διάρκειά της, εμπλουτίζοντας διαρκώς τις γνώσεις του με καινούριες λέξεις (Παπαηλιού, 2005). Το άτομο από πολύ νωρίς αποκτά εμπειρίες γραμματισμού μέσα από την ακρόαση παραμυθιών, την εκμάθηση τραγουδιών και την επικοινωνία. Συνεπώς, η επιτυχημένη ανάπτυξή του λεξιλογίου προκύπτει μέσα σε ένα πλούσιο λεξιλογικά περιβάλλον (Verhoeven, & Perfetti, 2011·Westgate, & Hughes, 2017). Ο βαθμός ανάπτυξης του λεξιλογίου, ωστόσο, είναι διαφορετικός από άτομο σε άτομο λόγω πολλών παραγόντων που επιδρούν στη γλωσσική εξέλιξή τους. Βασικό συστατικό για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του λεξιλογίου θεωρείται η συζήτηση. Με άλλα λόγια, το επίπεδο και η ποιότητα της συζήτησης που συναντά ένας μαθητής, καθώς μεγαλώνει και αλληλεπιδρά με την οικογένειά του μέσω της κουβέντας και της ανάγνωσης βιβλίων, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ανάπτυξης του λεξιλογίου του (Sinatra, 2008).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συντελείται μέσω της ικανότητας χρήσης συμβόλων, της μνήμης και άλλων γνωστικών λειτουργιών. Για παράδειγμα, αναφορικά με τις λέξεις, ένα ακουστικό σήμα συμβολίζει ένα αντικείμενο και τα χαρακτηριστικά αυτού, ώστε στο άκουσμά του να ανακαλούνται στη μνήμη οι αισθητηριακές εντυπώσεις του αντικειμένου (Δράκος, 2003). Η εκμάθηση, η χρήση και η εξάσκηση του λεξιλογίου αποτελούν σημαντικές παράμετροι για την λεξιλογική ανάπτυξη του

ατόμου, που με τη σειρά της συμβάλει δυναμικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Βουγιούκας, 1994·Τζιβινίκου, 2015).

Παρατηρώντας την πορεία ανάπτυξης του λεξιλογίου διαφαίνεται ότι ήδη από το πρώτο έτος της ηλικίας του το παιδί παράγει τις πρώτες του λέξεις, οι οποίες είναι ολιστικές και αδιαφοροποίητες (Verhoeven, & Perfetti, 2011). Στη συνέχεια, όντας δεκαπέντε μηνών, κατέχει συνήθως ένα λεξιλόγιο 50 περίπου λέξεων. Κυριαρχούν τα ουσιαστικά, τα οποία σχετίζονται με πρόσωπα, ζώα και πράγματα. Η αύξηση των λέξεων μέσα στους επόμενους έξι μήνες είναι ραγδαία, καθώς δύναται να κατέχει μέχρι και 400 λέξεις. Προς τα τέλη του πέμπτου έτους το λεξιλόγιο γίνεται ακόμη πιο πλούσιο περιλαμβάνοντας 14.000 λέξεις. Πολλές θεωρίες έχουν ασχοληθεί με την πορεία κατάκτησης και κατανόησης των λέξεων. Μία τέτοια θεωρία είναι αυτή των σημασιολογικών χαρακτηριστικών (semantic feature hypothesis). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η σημασία της λέξης δύναται να αναλυθεί στα μικρότερα γνωρίσματά της (features). Ο μαθητής ξεκινάει να μαθαίνει ένα με δύο γνωρίσματα της λέξης και ολοκληρώνει την κατανόησή της με την εκμάθηση όλων των γνωρισμάτων της. Για παράδειγμα, η σημασία της λέξης «αγελάδα» αναλύεται στα γνωρίσματα, τετράποδο, μουγκρίζει, ζει σε αγρόκτημα κ.ά.. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι πολλές λέξεις αδυνατούν να αναλυθούν σε γνωρίσματα. Μία άλλη θεωρία υποστηρίζει την κατηγοριοποίηση σύμφωνα με πρότυπα. Οι μαθητές δύνανται να κατανοήσουν καλύτερα τη σημασία μιας λέξης, εφόσον αυτή τη λέξη την εντάξουν σε μία κατηγορία κοινών χαρακτηριστικών με βάση το πόσο κοντά βρίσκεται στο πρότυπο (Δράκος, 2003·Owens, 2012·Παπαηλιού, 2005).

Σπουδαιότητα Λεξιλογίου

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται η σπουδαιότητα του λεξιλογίου και η ανάγκη εκμάθησης και απόκτησής του. Το λεξιλόγιο διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη και ανάπτυξη του μαθητή, ώστε να γίνει ένας ικανός αναγνώστης και ένας μορφωμένος άνθρωπος γενικότερα (Alqahtani, 2015·Baumann, & Kame'enui, 2004·Jalongo, & Sobolak, 2010·National Reading Panel, 2000·Sylvester, Kragler, & Liontas, 2014). Επίσης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη γλώσσα. Η γνώση του λεξιλογίου επιτρέπει την ορθή και ολοκληρωμένη χρήση της γλώσσας και το αντίστροφο, δηλαδή, η χρήση της γλώσσας ενισχύει τη γνώση του λεξιλογίου (Alqahtani, 2015). Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού στρώματος, είναι αναγκαίο να βελτιωθούν στο λεξιλόγιό τους και στο σπίτι και στο σχολείο, με

βασικό σκοπό τη γνωστική τους ανάπτυξη. Με τη συστηματική οικοδόμηση του λεξιλογίου του μαθητή ενισχύονται οι επικοινωνιακές ικανότητές του στον προφορικό και γραπτό λόγο, υποστηρίζεται η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης, επεκτείνεται η ίδια η γνώση του λεξιλογίου και ουσιαστικά διαμορφώνονται ακαδημαϊκές προοπτικές για τη μετέπειτα ζωή του (Jalongo, & Sobolak, 2010·Sinatra, 2008).

Για την καλύτερη κατανόηση της χρησιμότητας της εκμάθησης του λεξιλογίου είναι αναγκαία η κατανόηση της σπουδαιότητας του να γνωρίζω μία λέξη. Θεωρείται από πολλούς ότι το να μπορεί κάποιος να γράφει, να προφέρει και να κατανοεί τη σημασία μίας λέξης υποδηλώνει αυτόματα ότι την κατέχει πλήρως. Στην πραγματικότητα όμως, ακόμα και αν κάποιος μπορεί να χρησιμοποιεί μία λέξη, δεν σημαίνει αυτόματα ότι είναι σε θέση να τη διαχειρίζεται και να την αξιοποιεί σε διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα. Αυτή η ικανότητα συνεπάγεται περισσότερη γνώση για τη διαχείριση των λέξεων μίας γλώσσας, η οποία αποκτάται μέσω της προσωπικής ανάγκης, του ενδιαφέροντος και των κινήτρων του ίδιου του ατόμου (Alqahtani, 2015·Schmitt, 2007). Ένας μαθητής για να κατέχει πλήρως μία λέξη πρέπει να γνωρίζει τη μορφή της, δηλαδή πώς προφέρεται, πώς γράφεται και από ποια μέρη απαρτίζεται. Επίσης, πρέπει να κατανοεί τη σημασία της, δηλαδή, ποια λεξική μορφή χρειάζεται για να εκφραστεί η σημασία της, ποιο είναι το περιεχόμενο και με ποιες άλλες λέξεις σχετίζεται. Τέλος, πρέπει να γνωρίζει για τη χρήση της, δηλαδή, τη γραμματική της, τις λειτουργίες της, τους συνδυασμούς και περιορισμούς της. Συνεπώς, η γνώση του λεξιλογίου είναι πολυδιάστατη, εφόσον ο μαθητής κατέχει πλήρως όλα τα παραπάνω, δηλαδή, το λεξιλογικό εύρος και το λεξιλογικό βάθος. Επιπλέον, η γνώση του λεξιλογίου είναι αλληλένδετη και εξαρτώμενη από το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται, διότι μέσω των πολλαπλών εκθέσεων στη λέξη σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αναπτύσσονται λεξικές αναπαραστάσεις υψηλής ποιότητας στον νου του ατόμου.

Συμπερασματικά, η απόκτηση του λεξιλογίου πρέπει να γίνεται σταδιακά, λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις πλευρές της λέξης, καθώς όσο περισσότερες πτυχές της λεξικής γνώσης κατέχει κάποιος τόσο πιθανότερο είναι να μπορέσει να χρησιμοποιήσει ορθά αυτή τη λέξη σε διαφορετικά περιεχόμενα και να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα όλες τις γλωσσικές δεξιότητες για την επίτευξη νοήματος (Alqahtani, 2015·Durgunoglu, & Bigelow, 2016·Schmitt, 2007).

Λεξιλόγιο και Παιδιά με Περιορισμένες Γλωσσικές Εμπειρίες

Το λεξιλόγιο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της γλώσσας για την επίτευξη επικοινωνίας και για την απόκτηση γνώσεων. Συνεπώς, ενέχει κοινωνικό χαρακτήρα και επιδρά στην καθημερινή ζωή των ατόμων (Τζιβνίκου, 2015). Διαμορφώνεται ήδη από πολύ νωρίς στο άτομο, αρχικά μέσω των εμπειριών του από το οικογενειακό του περιβάλλον και μετέπειτα μέσω του σχολείου. Ωστόσο, πολύ συχνά οι μαθητές, οι προερχόμενοι από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρουσιάζουν φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο, το οποίο οφείλεται κυρίως στις ελλείψεις ή και καθόλου γλωσσικές εμπειρίες τους. Αντίθετα, όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά με τους ενήλικες και τον περίγυρό του και έχει εκτεθεί σε ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον, διαμορφώνει ένα πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο διευκολύνοντάς τον στη σχολική-ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του (Biemiller, 2003·Buckingham, Beaman, & Wheldall, 2014·Hemphill, & Tivnan, 2008·Jalongo, & Sobolak, 2010·Lipsky, 2013·Nielsen, & Friesen, 2012·Τζιβνίκου, 2015).

Πιο ειδικά, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αναπτύσσουν το λεξιλόγιο και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας με πιο αργούς ρυθμούς από ότι οι μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Sinatra, 2008). Επίσης, μέχρι το τέλος της δευτέρας τάξης του δημοτικού υπολογίζεται ότι ένας μαθητής με πλούσιο λεξιλόγιο έχει κατακτήσει γύρω στις 7.100 ρίζες λέξεων. Στους μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο υπολογίζεται ότι υπάρχει διαφορά 4.000 λέξεων. Η διαφορά είναι μεγάλη και οι μαθητές αυτοί χρειάζονται περισσότερα χρόνια για να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο που βρίσκονταν στη δεύτερα δημοτικού οι μαθητές με πλούσιο λεξιλόγιο (Biemiller, 2003·Nielsen, & Friesen, 2012·Τζιβνίκου, 2015·Woolley, 2011). Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο να αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην αναγνωστική τους κατανόηση, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα των όσων διαβάζουν, να προβούν σε συμπεράσματα και να ελέγξουν την κατανόησή τους (Joshi, 2005·Nation, Snowling, & Clarke, 2007). Αυτό παρατηρείται ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια της ζωής τους. Οι σχολικές απαιτήσεις, αναφορικά με τη διαχείριση και την κατανόηση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας, γίνονται ολοένα μεγαλύτερες και πολυπλοκότερες από τάξη σε τάξη. Οι μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο δυσκολεύονται διαρκώς να ανταπεξέλθουν στα ολοένα και πιο απαιτητικά κείμενα, κάνοντας μικρότερη πρόοδο συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό συνεπάγεται τη σχολική υποεπίδοσή τους. Ο όρος που χαρακτηριστικά

χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για την απόδοση της ξαφνικής πτώσης μεταξύ της τρίτης και τετάρτης τάξης του δημοτικού στην αναγνωστική κατανόηση στους φτωχούς μαθητές λέγεται «slump». Το συνεχές αυτό κενό που δημιουργείται στην κατανόηση, το λεγόμενο «Matthew Effect» φαινόμενο, συγκρίνοντας μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με μαθητές από τα φτωχότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οφείλεται στο ότι η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από τη γνώση της σημασίας του 90 με 95 τις εκατό των λέξεών του (Hirsch, 2003·Kim, & Samson, 2009·Nielsen, & Friesen, 2012).

Συνεπώς, το μειωμένο και περιορισμένο λεξιλόγιο αποτελεί τροχοπέδη για τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα επιφέροντας μακροπρόθεσμα ελλείμματα στην ανάγνωση και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, εμμένοντας διαρκώς πιο πίσω από τους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Sylvester, Kragler, & Liontas, 2014).

Σχέση Λεξιλογίου και Αναγνωστικής Κατανόησης

Αναφορικά με τη σχέση του λεξιλογίου και της κατανόησης έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία πέντε υποθέσεις (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009). Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση (εργαλειακή υπόθεση - instrumentalist hypothesis), η γνώση και μόνο του λεξιλογίου αυτομάτως επιδρά στην κατανόηση. Με βάση τη δεύτερη υπόθεση (γνωστική υπόθεση - knowledge hypothesis), οι λέξεις αποτελούν μέρος μεγαλύτερων γνωστικών δομών, οι οποίες γνωστικές δομές και όχι οι λέξεις μόνες τους, έχουν αντίκτυπο στην κατανόηση του μαθητή. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, ο οποίος κατέχει περισσότερες γνώσεις για ένα θέμα, είναι πιθανότερο να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο αυτού του θέματος, καθώς γνωρίζει περισσότερες λέξεις σχετικά με το θέμα. Η τρίτη υπόθεση (υπόθεση ικανότητας - aptitude hypothesis) εκφράζει ότι δεν υπάρχει αιτιώδη συνάφεια μεταξύ του λεξιλογίου και της κατανόησης. Οι υποστηρικτές αυτής της θέσης θεωρούν ότι υφίσταται ένας τρίτος παράγοντας, όπως η λεκτική νοημοσύνη, ο οποίος επηρεάζει τόσο την κατανόηση όσο και τη γνώση του λεξιλογίου. Αναφορικά με την τέταρτη υπόθεση (υπόθεση ανάκτησης - access hypothesis), υποστηρίζεται ότι η κατανόηση επηρεάζεται όχι μόνο από τη γνώση των λέξεων ενός περιεχομένου, αλλά και από την ακριβή και γρήγορη ανάκτηση από τη μνήμη των σημασιών των λέξεων. Διαφορετικά, η κατανόηση, η οποία είναι μία γνωστική διαδικασία υψηλού επιπέδου, επιτυγχάνεται ευκολότερα, όταν η ανάκτηση των σημασιών των λέξεων γίνεται

αυτόματα και απρόσκοπτα. Τέλος, η πέμπτη και πιο πρόσφατη υπόθεση (αμοιβαία υπόθεση - reciprocal hypothesis) υποστηρίζει ότι επικρατεί ισχυρή, αιτιώδη και αμοιβαία σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της κατανόησης. Οι μαθητές εκτίθενται διαρκώς σε εμπειρίες γραμματισμού. Η σταδιακή επαφή των μαθητών με ποικίλο λεξιλόγιο συμβάλλει στην εκμάθησή του. Έτσι, κατανοούν καλύτερα και σε βάθος της σημασία των λέξεων, πράγμα που οδηγεί στην αποτελεσματικότερη κατανόηση των όσων διαβάζουν και στον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους αντίστοιχα, ενισχύοντας ακόμη και την επιθυμία τους για έκθεση σε κείμενα.

Όλες οι παραπάνω υποθέσεις, αν και παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, επεξηγούν η καθεμία κατά ένα μόνο μέρος τη σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της κατανόησης. Επομένως, δεν επικρατεί μία σαφή και ολοκληρωμένη επεξήγηση της σχέσης αυτής. Ωστόσο, όλες οι υποθέσεις αυτές συμβάλλουν σημαντικά στο σχεδιασμό κατάλληλων λεξιλογικών παρεμβάσεων με σκοπό την επίδρασή τους στην κατανόηση των μαθητών (Elleman, et al., 2009).

Ακολούθως, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν αναδείξει ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ισχυρό παράγοντα που ασκεί μεγάλη επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Η συστηματική και ολοκληρωμένη διδασκαλία του λεξιλογίου ενισχύει και βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση όλων των μαθητών και κυρίως των φτωχών αναγνωστών. Όταν το λεξιλόγιο ενός μαθητή αυξάνεται, αυξάνεται εξίσου και η αναγνωστική του ικανότητα και το αντίστροφο (Aarnoutse, & van Leeuwe, 1998·Durgunoglu, & Bigelow, 2016·Elleman, et al. 2017·Hemphill, & Tivnan, 2008·Jalongo, & Sobolak, 2011·Nash, & Snowling, 2006·National Reading Panel, 2000·Rupley, & Nichols, 2005·Stahl, Hare, Sinatra, & Gregory, 1991·Verhoeven, & van Leeuwe, 2008· Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011·Verhoeven, & Perfetti, 2011).

Πιο ειδικά, σύμφωνα με ένα ερευνητικό πρόγραμμα των Beck, Mc Keown και των συνεργατών τους (1982·1983·1985, όπ.αναφ. στο Bauman, & Kame'enui, 2004) για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σαφούς διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, προκύπτει ότι η σωστά δομημένη διδασκαλία του λεξιλογίου επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές όσον αφορά στην εκμάθηση των λέξεων και στην κατανόηση. Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε στη διδασκαλία του λεξιλογίου στους μαθητές μέσω παροχής σαφών ορισμών των λέξεων, προσφέροντας παράλληλα και εμπειρίες που προωθούσαν και ενίσχυαν την βαθιά και υψηλή ανάλυση της σημασίας των λέξεων. Με άλλα λόγια, οι

μαθητές εκτίθονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα στις λέξεις-στόχους που είχαν επιλεγεί για διδασκαλία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και τους δίνονταν ευκαιρίες για αξιοποίηση των λέξεων με ποικίλους τρόπους.

Άλλη έρευνα, αυτή των Penno, Wilkinson και Moore (2002, όπ.αναφ. στο Baumann, & Kame'enui, 2004), υποστηρίζει εξίσου ότι μία διδακτική παρέμβαση του λεξιλογίου βασισμένη στη διδασκαλία λέξεων-στόχων ενός κειμένου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών έχει θετικές συνέπειες στην εκμάθηση και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Η έρευνα αφορούσε 47 μαθητές με μέσο όρο ηλικίας 6 ετών στους οποίους έγινε η ανάγνωση τριών ιστοριών. Στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές άκουγαν την ανάγνωση τριών ιστοριών για τρεις εβδομάδες. Στην πειραματική ομάδα αναγνώστηκαν οι τρεις ίδιες ιστορίες με τη διαφορά ότι τους παρασχέθηκαν και επεξηγήσεις σε επιλεγμένες λέξεις-στόχους των ιστοριών. Έτσι, στην τελική αξιολόγηση μεταξύ των δύο ομάδων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έβρισκαν πιο πολλές λέξεις-στόχους σε ασκήσεις πολλαπλών επιλογών και συμπεριλάμβαναν επίσης περισσότερες λέξεις-στόχους κατά την αναδιήγηση των ιστοριών που είχαν διδαχτεί.

Επίσης, ο ερευνητής Biemiller (2005) καταδεικνύει τη μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του λεξιλογίου που κατέχει ένας μαθητής και της αναγνωστικής του κατανόησης.

Τέλος, στην έρευνα του Quellette (2006), που διεξήχθη σε μαθητές τετάρτης δημοτικού, διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι το λεξιλόγιο των μαθητών συσχετίζεται με την αναγνωστική τους κατανόηση, η οποία συσχέτιση εξαρτάται από το βάθος της γνώσης της σημασιολογίας των λέξεων.

Αξιολόγηση Λεξιλογίου

Η αξιολόγηση του λεξιλογίου των μαθητών αποτελεί μία δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα την παροχή διαφορετικών κάθε φορά αποτελεσμάτων (National Reading Panel, 2000). Ο εκάστοτε τρόπος αξιολόγησης δύναται να έχει διαφορετικές επιπτώσεις στον τρόπο εκμάθησής του. Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης εξαρτάται κυρίως από τις πτυχές του λεξιλογίου που επιθυμεί ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός να αξιολογήσει. Γι' αυτό η αξιολόγηση μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το είδος του λεξιλογίου το οποίο μετράται κάθε φορά. Για παράδειγμα, το ενεργητικό λεξιλόγιο

αξιολογείται διαφορετικά από το παθητικό λεξιλόγιο. Επίσης, το λεξιλόγιο μπορεί να αξιολογηθεί με τυπικά ή άτυπα τεστ αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η τυπική αξιολόγηση αναφέρεται στη χορήγηση σταθμισμένων τεστ, τα οποία ενισχύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης. Αντίθετα, τα άτυπα τεστ αξιολόγησης δεν είναι συνήθως σταθμισμένα και τις περισσότερες φορές κατασκευάζονται από τον ίδιο τον αξιολογητή-εκπαιδευτικό. Συχνά έχουν ως βασικό σκοπό την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στην εκμάθηση συγκεκριμένων λέξεων που τέθηκαν για διδασκαλία (National Reading Panel, 2000). Επιπλέον, η αξιολόγηση του λεξιλογίου διακρίνεται σε διακριτή ή ενσωματωμένη. Όταν το κατασκευασμένο τεστ αξιολόγησης απομονώνει τη λεξιλογική γνώση από τις υπόλοιπες γλωσσικές ικανότητες με σκοπό να την αξιολογήσει, είναι διακριτό, ενώ η αξιολόγηση του λεξιλογίου με ενσωματωμένο τρόπο εξετάζει το λεξιλόγιο ως μέρος μιας μεγαλύτερης δομής. Αξιολογεί συνολικά την ποιότητα του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται από τον μαθητή σε ένα γραπτό κείμενο ή στον προφορικό του λόγο (Coombe, 2010·Read, 2000). Επιπλέον, τα τεστ λεξιλογίου διαχωρίζονται σε επιλεκτικά και ολοκληρωμένα. Τα τεστ λεξιλογίου θεωρούνται επιλεκτικά όταν επιλέγονται από τον αξιολογητή συγκεκριμένες λέξεις για τη μέτρηση του λεξιλογίου. Από την άλλη, τα ολοκληρωμένα τεστ λεξιλογίου χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της συνολικής ποιοτικής απόδοσης των λέξεων σε γραπτή ή προφορική έκφραση. Ακόμη, η αξιολόγηση διακρίνεται στην ανεξάρτητη περιεχομένου και στην εξαρτημένη περιεχομένου αξιολόγηση. Πιο ειδικά, όταν οι λέξεις στο τεστ παρουσιάζονται απομονωμένες, χωρίς να εντάσσονται μέσα σε περιεχόμενο, η αξιολόγηση είναι ανεξάρτητη περιεχομένου, ενώ όταν αξιοποιείται το περιεχόμενο για να δοθεί η καταλληλότερη απάντηση τότε η αξιολόγηση είναι εξαρτημένη περιεχομένου. Τέλος, η αξιολόγηση του λεξιλογίου σχετίζεται με το λεξιλογικό εύρος και το λεξιλογικό βάθος. Τα τεστ λεξιλογικού εύρους αξιολογούν το κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν λέξεις, ενώ τα τεστ λεξιλογικού βάθους εστιάζουν στο πόσο καλά οι μαθητές κατέχουν και μπορούν να χειρίζονται αυτές τις λέξεις (Coombe, 2010·Read, 2000).

Για την επίτευξη της αξιολόγησης του λεξιλογίου αξιοποιούνται ορισμένες τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, η αντιστοίχιση, η ανάκληση, η συμπλήρωση κενών και η αντικατάσταση (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Μία από τις πιο συνήθειες τεχνικές είναι οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία ερώτηση,

επιλέγοντας μέσα από διάφορες απαντήσεις τη σωστή. Μέσα από αυτή την τεχνική προσδιορίζεται η γνώση συνωνύμων, αντωνύμων και σημασιών των λέξεων. Το θετικό αυτής της τεχνικής είναι η αξιοπιστία της, διότι η σωστή απάντηση είναι μόνο μία. Επίσης, είναι πρακτική στη χρήση της, επειδή ο τρόπος απάντησης είναι σύντομος και γίνεται γρήγορα π.χ. κυκλώνοντας τη σωστή λέξη ή υπογραμμίζοντάς τη. Ωστόσο, ένα μειονέκτημα είναι ότι δε προσφέρεται για τη μέτρηση παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έχουν διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητείται να επιλεγεί ο καταλληλότερος ορισμός για μία λέξη, αναζητώντας τη σημασία της ή να ζητείται η διαγραφή της λέξης που δεν ταιριάζει (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Άλλη τεχνική είναι αυτή της αντιστοίχισης. Δίνονται δύο στήλες και ζητείται από τον μαθητή να ταιριάζει τις λέξεις της πρώτης στήλης με τις λέξεις της δεύτερης στήλης. Ένα θετικό της συγκεκριμένης τεχνικής έναντι των ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση μέσα από περισσότερους παράγοντες αντιπερισπασμού (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Επιπλέον, χρησιμοποιείται η τεχνική ανάκλησης. Εδώ ο μαθητής ανακαλεί στη μνήμη του ένα συνώνυμο ή αντώνυμο της δοθείσας λέξης και τη γράφει δίπλα της (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Μία ακόμη τεχνική είναι η συμπλήρωση κενών σε προτάσεις. Στην προκείμενη περίπτωση ο μαθητής αρχικά πρέπει να διαβάσει την πρόταση και μετά να γράψει τη σωστή και πιο κατάλληλη λέξη-απάντηση με σκοπό την επίτευξη ολοκληρωμένου νοήματος. Πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τις προς αξιολόγηση λέξεις και όχι απλώς να τις αναγνωρίσουν. Επίσης, η δημιουργία τους θεωρείται εύκολη διαδικασία. Βασικό μειονέκτημα είναι ότι μπορεί να αποτελέσει μία χρονοβόρος διαδικασία για τους μαθητές, καθώς εδώ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση από όσο θέλουν για να αναγνωρίσουν απλώς τη λέξη και να προβούν στη συμπλήρωσή της (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Τέλος, υπάρχει η τεχνική αντικατάστασης κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να αντικαταστάσει μια υπογραμμισμένη λέξη με την αντίθετή της (Βάμβουκα, 2011·Coombe, 2010).

Γενικά, σε κάθε περίπτωση ο αξιολογητής-εκπαιδευτικός στοχεύει στον έλεγχο της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν με σωστό τρόπο την

κάθε λέξη (Βάμβουκα, 2011). Επιπροσθέτως, οφείλει να επιλέγει τις κατάλληλες τεχνικές που είναι γνωστές και εύκολες στους μαθητές και να χρησιμοποιεί πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης του λεξιλογίου, διότι η γνώση του λεξιλογίου είναι πολυσήμαντη. Τέλος, σημαντικό είναι η όλη αξιολογική διαδικασία να είναι διαφανής απέναντι στους μαθητές, ώστε και εκείνοι να έχουν γνώση του τρόπου αξιολόγησης της γνώσης του λεξιλογίου τους (Coombe, 2010).

Διδασκαλία Λεξιλογίου

Η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι αναγκαίος και σημαντικός παράγοντας, διότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η εμπάθυνση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου με σκοπό την ολοκληρωμένη κατάκτησή του από τους μαθητές (Βάμβουκας, 2001). Ωστόσο, αναφορικά με τη διδασκαλία του, τίθενται τα εξής ερωτήματα: α) είναι αναγκαία η συστηματική διδασκαλία του; β) ποιο λεξιλόγιο θα επιλεγεί για διδασκαλία; γ) με ποιους τρόπους θα επιτευχθεί η διδασκαλία του; Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα διαφαίνονται πολλές διαφορετικές θέσεις. Μία άποψη υποστηρίζει ότι το λεξιλόγιο δε χρήζει αναγκαιότητας διδασκαλίας, καθώς για την κατάκτησή του αρκεί και μόνο η έκθεση του μαθητή σε πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα. Άλλη θέση αναφέρεται στην ανάγκη επισταμένης προσοχής στη μάθηση μίας νέας λέξης. Μία διαφορετική προσέγγιση υπογραμμίζει τη μερικώς συνειδητή μάθηση του λεξιλογίου μέσα από κατάλληλες στρατηγικές. Τέλος, άλλη θέση προβάλλει τη συστηματική και ενδεδειγμένη διδασκαλία του για την αποτελεσματικότερη μάθησή του. Σύμφωνα με το δεύτερο ερώτημα, επικρατεί η άποψη της επιλογής απλών, βασικών και χρηστικών λέξεων. Με βάση το τρίτο ερώτημα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ερμηνεύει τη σημασία των λέξεων μέσω ορισμών, οπτικών απεικονίσεων, παραδειγμάτων κ.ά. Επίσης, να ελέγχει την κατανόηση των λέξεων με ερωτήσεις, συμπλήρωση κενών κ.τ.λ. Τέλος, να επεκτείνει τη γνώση μέσα από άλλες δραστηριότητες, όπως παραγωγή κειμένων και διάλογο (Κατσιμάλη, 2001).

Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι οι φτωχοί αναγνώστες επωφελούνται σημαντικά από τη διδασκαλία του λεξιλογίου, διότι τους παρέχεται η δυνατότητα για γρηγορότερη κατανόηση των λέξεων, αφήνοντας έτσι χώρο για συγκέντρωση σε πιο υψηλού επιπέδου δεξιότητες, όπως την κατανόηση. Επιπλέον, μέσω της συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου οι μαθητές αυξάνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τα θέματα των κειμένων που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του, πράγμα που επίσης ενισχύει την κατανόησή τους (Elleman, et al., 2009).

Φυσικά κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί ορισμένες βασικές αρχές διδασκαλίας για την αποτελεσματική διδασχή του. Είναι αναγκαίο να παρέχονται άμεσες οδηγίες στους μαθητές για τις νέες λέξεις, να προσφέρονται δυνατότητες για επαναλήψεις και πολλαπλές εκθέσεις σε πλούσια περιεχόμενα για περαιτέρω εμπάθυνση και εξάσκηση, να μετασχηματίζονται κατάλληλα οι δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και κυρίως αυτών με αναγνωστικές δυσκολίες, να συνδυάζονται οι προηγούμενες γνώσεις με τις νεοαποκτηθείσες, να παρουσιάζονται δραστηριότητες που προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι καθοδήγησης για πιο ουσιαστικά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, πρέπει να γίνεται σωστή και κατάλληλη επιλογή των λέξεων προς διδασκαλία, η επεξήγηση της σημασίας τους να επιτυγχάνεται με οικείους ορισμούς για τους μαθητές και να δίνεται προσοχή σε όλες τις πλευρές της γλώσσας, δηλαδή στη φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία (Elleman, et al., 2009·Nisbet, & Tindall, 2015·Rupley, & Nichols, 2005).

Επίσης, η όλη πλαισίωση της διδασκαλίας του λεξιλογίου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών, την κουλτούρα τους, τα χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τους σκοπούς τους για μάθηση και τη φύση της ίδιας της γλώσσας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κερδίσει τη συνεργασία των μαθητών του για μια επιτυχημένη διδασκαλία (Alqahtani, 2015·Βάμβουκας, 2001·Jalongo, & Sobolak, 2010·Κατσιμάλη, 2001·Schmitt, 2007).

Η εκμάθησή του λεξιλογίου οφείλει να ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθητή. Αρχικά, οι μαθητές μαθαίνουν τη σημασία πολλών λέξεων μέσω συναναστροφής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους (οικογένεια, βιβλία, τηλεόραση) (Βάμβουκας, 2001). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση είναι τυχαία και μη συστηματική, καθιστώντας την ελλιπή για την απόκτηση ολοκληρωμένης λεξιλογικής γνώσης ειδικά για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (Biemiller, 2003). Γι' αυτό η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι σημαντική και είναι αναγκαίο να συνδυάζει όλες τις πλευρές της γλώσσας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) για τη μεγαλύτερη εδραίωσή του στο νου των μαθητών. Χρειάζεται οι λέξεις να αρθρώνονται, να προφέρονται, να διαβάζονται, να γράφονται και να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που παράγει νόημα, καθώς δεν αρκεί η απλή χρήση ενός λεξικού για την απόκτηση καινούριων λέξεων. Η διδασκαλία εστιάζει στην εκμάθηση λέξεων, οι

οποίες εμπλουτίζουν το υπάρχον λεξιλόγιο των μαθητών και ενισχύουν την ανάγνωση και ιδιαίτερα την αναγνωστική τους κατανόηση. Επομένως, οι μαθητές θα δύνανται να χειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τον προφορικό και γραπτό λόγο, να επικοινωνούν σε γλωσσικό επίπεδο χωρίς δυσκολίες και να εμπλουτίζουν συνεχώς τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους αναπτύσσοντας τη λεξιλογική τους γνώση (Βάμβουκας, 2001).

Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου βασικός παράγοντας δυσκολιών στην κατανόηση του περιεχομένου του αποτελούν οι άγνωστες λέξεις. Ένας καλός και ικανός αναγνώστης δύναται να αντιληφθεί τις άγνωστες λέξεις και να τις χειριστεί σωστά, ζητώντας βοήθεια από κάποιον που γνωρίζει ή ανατρέχοντας στο λεξικό του. Αντίθετα, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες πολλές φορές αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις άγνωστες λέξεις ενός κειμένου και να τις διαχειριστούν κατάλληλα, έτσι ώστε να διευκολύνουν την κατανόησή τους. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ύπαρξη και αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό ορισμένων τεχνικών για την ενίσχυση και κατανόηση του λεξιλογίου (Παντελιάδου, 2011·Rupley, & Nichols, 2005).

Η διδαχή του λεξιλογίου επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Η Τζιβνίκου (2015) χαρακτηριστικά αναφέρει τις εξής: α) την άμεση διδασκαλία, όπου οι μαθητές μαθαίνουν το λεξιλόγιο εστιάζοντας στους ορισμούς και σε άλλα χαρακτηριστικά των λέξεων, β) την έμμεση διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές εκτίθενται σε λεξιλογικές δραστηριότητες, γ) τις πολυμεσικές μεθόδους, κατά τις οποίες η διδασκαλία περιλαμβάνει εκτός από τα κείμενα και άλλα μέσα, όπως ψηφιακά αντικείμενα, δ) την εξάσκηση, δηλαδή τη βελτίωση του λεξιλογίου μέσω της επανάληψης και ε) τις μεθόδους συσχετισμού μέσω των οποίων συσχετίζονται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις με το νέο λεξιλόγιο.

Επιπλέον, υπάρχουν πολλές στρατηγικές για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά στρατηγικής πρέπει να βασίζεται στην ικανότητα της να εμπλουτίσει και να ενισχύσει το λεξιλόγιο των μαθητών. Πολλές φορές συγκεκριμένα είδη λέξεων οδηγούν στην αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών. Για παράδειγμα, η δραματοποίηση είναι χρήσιμη για τις λέξεις δράσεων και η επίδειξη κατάλληλη για την επεξεργασία των λέξεων (Nisbet, & Tindall, 2015). Ορισμένες από τις σημαντικότερες στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι οι ακόλουθες:

- Ορισμός της σημασίας της νέας λέξης. Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τη σημασία της καινούριας λέξης μέσω ορισμών κατάλληλα προσαρμοσμένων στην

εκάστοτε ηλικιακή ομάδα και συζητά με τους μαθητές για το ιδιαίτερο νόημά της. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος επεξηγεί ότι η λέξη «αεροπλάνο» είναι ένα ιπτάμενο όχημα με μηχανή και τους διευκρινίζει παράλληλα ότι διαφέρει από το ελικόπτερο και ότι η λέξη «αεροπλάνο» δε χρησιμοποιείται για να ορίσει εξίσου το ελικόπτερο (Jalongo, & Sobolak, 2010·Lipsky, 2013·Nielsen, & Friesen, 2012·Παντελιάδου, 2011).

- Διδασκαλία των διαφορετικών νοημάτων που μπορεί να έχει μία λέξη ανάλογα με το περιεχόμενο της πρότασης. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει μία λέξη πλαισιώνοντάς τη με περιεχόμενο. Οι μαθητές διδάσκονται πώς να ξεχωρίζουν τις πολλαπλές σημασίες μιας λέξης ανάλογα με το περιεχόμενο μέσα στο οποίο αυτή βρίσκεται. Για παράδειγμα, στη φράση «έχει ο καιρός γυρίσματα» η λέξη «καιρός» μπορεί να δηλώνει ή τον χρόνο ή τις καιρικές συνθήκες. Αφού ειπωθούν στους μαθητές και οι δύο διαφορετικές σημασίες της λέξης «καιρός» τότε ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να ανακαλύψουν τη σωστή σημασία διαβάζοντας ολόκληρη την παράγραφο του κειμένου (Παντελιάδου, 2011).
- Χρήση συνώνυμης ή αντώνυμης λέξης για τον προσδιορισμό της νέας λέξης. Ο δάσκαλος αξιοποιεί ένα ήδη γνωστό συνώνυμο ή αντώνυμο για να αποδώσει το νόημα της καινούριας λέξης. Για παράδειγμα, για τη λέξη «οδός» δίνεται η λέξη «δρόμος» (Alqahtani, 2015·Lipsky, 2013·Παντελιάδου, 2011·Schmitt, 2007).
- Επέκταση της χρήσης της λέξης για την ευρύτερη κατανόησή της. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί παραδείγματα για να διευρύνει τη χρήση της λέξης. Για παράδειγμα, για τη λέξη «υγρό» γίνεται αναφορά σε διάφορα είδη υγρών, όπως γάλα και βενζίνη για να εστιάσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ρευστότητας ενός υγρού (Παντελιάδου, 2011).
- Διδασκαλία των σημαντικών λέξεων για την κατανόηση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει για τη διδασκαλία τις 4-5 πιο σημαντικές λέξεις ενός κειμένου, οι οποίες είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση του νοήματός του (Παντελιάδου, 2011).
- Η διδασκαλία των πιο συχνών ως προς τη χρήση τους λέξεων. Ο δάσκαλος εστιάζει τη διδασκαλία του σε λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά. Οι λέξεις αυτές εφόσον κατανοηθούν από τους μαθητές, βοηθούν με τη σειρά

τους στην εκμάθηση και απόκτηση και των υπόλοιπων καινούριων λέξεων (Παντελιάδου, 2011).

- Συνδυασμός των καινούριων λέξεων με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών γύρω από αυτή τη λέξη με σκοπό την εύρεση της σημασίας τους. Οι μαθητές ανακαλούν και αξιοποιούν οποιαδήποτε συσχετιζόμενη με τη νέα λέξη γνώση από τις προϋπάρχουσες προσωπικές τους εμπειρίες ή τη συνδέουν με ένα ρεαλιστικό πρόβλημα της καθημερινότητάς τους (Lipsky, 2013·Nisbet, & Tindall, 2015·Παντελιάδου, 2011).
- Παροχή στους μαθητές των νέων λέξεων πριν τη διδασκαλία με σκοπό τον προσδιορισμό τους από τους ίδιους. Δίνονται στους μαθητές οι νέες λέξεις πριν τη διαδικασία της ανάγνωσης, εκείνοι καταγράφουν τη σημασία τους και στο τέλος γίνεται η σύγκριση των απαντήσεών τους πριν και μετά την ανάγνωση (Lipsky, 2013·Παντελιάδου, 2011)
- Χρήση λεξικού/γλωσσάριου. Ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τη σημασία της καινούριας λέξης με τη χρήση του λεξικού/γλωσσάριου. Για παράδειγμα, του δίνεται το λεξικό/γλωσσάρι και ένα κείμενο για ανάγνωση με σκοπό την αναζήτηση των εννοιών των άγνωστων λέξεων του κειμένου (National Reading Panel, 2000·Schmitt, 2007).
- Ανάλυση εικόνων και χειρονομιών σχετιζόμενων με τις καινούριες λέξεις. Επιχειρείται η σύνδεση της λέξης με εικόνα και μετέπειτα γίνεται η ανάλυση των στοιχείων της απεικονιζόμενης λέξης για την καλύτερη κατανόησή της (Lipsky, 2013·Schmitt, 2007).
- Εκμάθηση λέξεων-κλειδιών. Οι μαθητές μαθαίνουν λέξεις-κλειδιά για την υπενθύμιση της καινούριας λέξης. Με άλλα λόγια, όταν έρχονται σε επαφή με κάποια λέξη-στόχο που έχουν διδαχθεί, αμέσως ανακαλούν στη μνήμη τους την εκάστοτε λέξη-κλειδί με την οποία έχουν συνδέσει τη λέξη-στόχο (Alqahtani 2015·National Reading Panel, 2000·Schmitt, 2007).
- Χρήση σημειωματάριου. Οι μαθητές καταγράφουν τις νέες λέξεις σε σημειωματάρια για τη μετέπειτα χρήση και εξάσκηση των καινούριων αυτών λέξεων (Alqahtani 2015·Schmitt, 2007).
- Χαρτογράφηση της ιστορίας μέσω π.χ. γραφημάτων. Η χαρτογράφηση των ιστοριών είναι μία οπτική αναπαράσταση της ιστορίας με σκοπό τη διευκόλυνση των αναγνωστών στην ταυτοποίηση, την οργάνωση και την

ανάλυση των βασικών στοιχείων της ιστορίας, όπως των χαρακτήρων και των γεγονότων της (Narkon, & Wells, 2013).

- Χρήση αντικειμένων. Για την καλύτερη απομνημόνευση της έννοιας μία καινούρια λέξη μπορεί να γίνει συνδυασμός ενεργητικών, οπτικών και συμβολικών τρόπων διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές ενεργούν για να δείξουν τη σημασία της νέας λέξης π.χ. κάνοντας κινήσεις ή παρουσιάζουν τη νέα λέξη μέσω της οπτικής αποτύπωσής της π.χ. με τη χρήση ενός αντικειμένου, ασκούμενοι παράλληλα και στον συμβολικό τρόπο απόδοσης της λέξης (Alqahtani 2015·Jalongo, & Sobolak, 2010).
- Φωναχτή ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών. Ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά στους μαθητές μία ιστορία και μέσω διαλόγου και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών συζητά για τις καινούριες λέξεις που συναντώνται στην ιστορία (Jalongo, & Sobolak, 2010).
- Χρήση εννοιολογικών χαρτών. Ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιεί σε εννοιολογικές ομάδες τις λέξεις με σκοπό την ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των λέξεων. Ουσιαστικά, σχηματίζεται ένα διάγραμμα στο οποίο υπάρχει μία κεντρική λέξη που πλαισιώνεται από σχετικές με τη σημασία της λέξεις. Έτσι, επιτρέπεται στον μαθητή να αποδώσει οπτικά τις συνδέσεις μεταξύ αυτών των εννοιών για την καλύτερη κατανόησή τους (Cisco, & Padron, 2012·National Reading Panel, 2000·Rupley, & Nichols, 2005·Schmitt, 2007).
- Δημιουργία εννοιολογικών πινάκων-σχημάτων ή ιστού αράχνης (webbing). Οι εννοιολογικοί πίνακες έχουν τη μορφή γραφήματος. Στο κέντρο δίνεται η βασική λέξη προς διδασκαλία και γύρω γύρω υπάρχουν κενά πλαίσια. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν λέξεις μέσα στα πλαίσια οι οποίες ταιριάζουν με την κεντρική λέξη που έχει δοθεί. Για παράδειγμα, δίνεται η κεντρική λέξη «φως» και στα γύρω κενά πλαίσια οι μαθητές συμπληρώνουν λέξεις που γνωρίζουν σχετικές με τη λέξη «φως». Μέσω αυτής της οπτικής αναπαράστασης οι μαθητές κατανοούν τη σχέση μεταξύ των λέξεων. Σημαντική διαφορά μεταξύ των εννοιολογικών πινάκων-σχημάτων και των εννοιολογικών χαρτών είναι το ότι οι εννοιολογικοί πίνακες-σχήματα είναι μαθητοκεντρικοί, ενώ οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (Παντελιάδου, 2011·Rupley, & Nichols, 2005).
- Ανάλυση των συμφραζόμενων ενός κειμένου. Η ανάλυση των συμφραζόμενων ενός κειμένου βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να

μαντεύουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων μέσω των νύξεων του κειμένου (Baumann, & Kame'enui, 2004·Elleman, et al., 2017·National Reading Panel, 2000·Schmitt, 2007).

- Η μορφοματική ανάλυση. Η μορφοματική ανάλυση επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν τις άγνωστες λέξεις ανεξάρτητα από το περιεχόμενο αναλύοντάς τις στα προθέματα και στις ρίζες τους (Baumann, & Kame'enui, 2004·Elleman, et al., 2017·National Reading Panel, 2000).
- Φωνολογική και γραπτή δομή της λέξης. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές είτε για τους ήχους από τους οποίους αποτελείται η καινούρια λέξη είτε για τη γραπτή της μορφή, π.χ. από ποιους ήχους ή γράμματα αρχίζει η λέξη. Οι δύο αυτές στρατηγικές αφορούν στη φωνολογία και στην ορθογραφία της λέξης αντίστοιχα, εδραιώνοντας με αυτόν τρόπο καλύτερα στον νου των μαθητών το ορθό άκουσμα και την σωστή γραφή της (Lipsky, 2013).
- Μεταγνωστικές στρατηγικές. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει μεταγνωστικές στρατηγικές, ώστε οι μαθητές να μπορούν μόνοι τους να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να αξιολογήσουν την αναγνωστική διαδικασία. Τέτοιες στρατηγικές π.χ. είναι η διαρκής μελέτη της λέξης, τα τεστ αυτοαξιολόγησης μέσω τεστ λέξεων, η συχνή επανεξέταση των νεοαποκτηθέντων λέξεων μέσω εκτεταμένων προβών, η αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και ο διαχωρισμός των γνωστών και άγνωστων πληροφοριών του κειμένου (Cubukcu, 2008·Schmitt, 2007).

Σημαντικό κριτήριο για την επιτυχημένη εφαρμογή όλων των παραπάνω στρατηγικών είναι αφενός ο σωστός σχεδιασμός τους και η συνεπής, αυστηρή, άμεση και με σαφήνεια εφαρμογή τους και αφετέρου η σωστή επιλογή των λέξεων πάνω στις οποίες θα βασιστεί η διδασκαλία. Αυτό υφίσταται, διότι, όντας οι λέξεις σημαντικές και χρήσιμες για τους μαθητές, αποκτώνται και διατηρούνται στον νου τους πιο εύκολα από άλλες λιγότερο σημαντικές λέξεις (Joshi, 2005·Nisbet, & Tindall, 2015·Παντελιάδου, 2011).

Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Ελλάδα

Η απόκτηση του λεξιλογίου αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί εξειδικευμένες ενέργειες από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στην Ελλάδα παρατηρείται ότι μέχρι σήμερα η διδασκαλία του λεξιλογίου είναι περιορισμένη και

παρουσιάζει μία στασιμότητα συγκριτικά με τις διεθνείς εξελίξεις (Παραδιά, & Μήτσης, 2011).

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή για την εξέλιξη της διδασκαλίας του λεξιλογίου στη νεοελληνική εκπαίδευση παρατηρούνται τέσσερις βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος (1830-1880) στοχεύει στην αναβίωση και εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία επικεντρώνεται πρωτίστως στην ανάγνωση και στη γραφή. Το λεξιλόγιο δεν αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς, οι λέξεις αποτελούν το κύριο μέσο εκμάθησης της ορθογραφίας, του συλλαβισμού και της γραμματικής. Στη δεύτερη περίοδο (1880-1917) γίνεται η αναγνώριση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους. Αναφορικά με τον τομέα του λεξιλογίου, διαπιστώνεται μία μικρή, αλλά όχι τόσο σημαντική πρόοδος. Η διδασκαλία του δεν έχει ανεξαρτητοποιηθεί, καθώς υπηρετεί ακόμη τους τομείς της γραμματικής και της ανάγνωσης. Στην τρίτη περίοδο (1917-1974) εμφανίζεται η δημοτική γλώσσα και επικρατεί το γλωσσικό ζήτημα, δηλαδή, η αντιπαράθεση μεταξύ των υποστηρικτών της καθαρεύουσας και της δημοτικής γλώσσας. Αρχίζει σταδιακά να διαμορφώνεται ένα ενδιαφέρον για τον τομέα του λεξιλογίου και καταδεικνύεται η ανάγκη αυτονομίας του. Στην τέταρτη περίοδο (1974-έως σήμερα) η δημοτική γλώσσα αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους. Το λεξιλόγιο προβάλλεται για πρώτη φορά ως ανεξάρτητος τομέας του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, τα όρια διαχωρισμού του από τη γραμματική δεν είναι ακόμη σαφή, καθώς ορισμένες λεξιλογικές δραστηριότητες υπάγονται στον τομέα της γραμματικής (Παραδιά, & Μήτσης, 2011).

Εν κατακλείδι, διαφαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια το λεξιλόγιο έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα, εστιάζοντας όχι μόνο στις ίδιες τις λέξεις και στις δομές τους, αλλά και στον τρόπο αξιοποίησης των λέξεων σε ένα κείμενο και γενικότερα στην επικοινωνία. Παρόλα αυτά ο τρόπος αντιμετώπισής του στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζει ελάχιστες αλλαγές που θα οδηγούσαν στη σύσταση ενός ξεχωριστού διδακτικού τομέα (Παραδιά, & Μήτσης, 2011).

Κεφάλαιο Τέταρτο

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια έρχεται συχνά αντιμέτωπη με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης, όπως παρατηρήθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στα προηγούμενα κεφάλαια. Επομένως, η ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών καθιστά επιτακτική ανάγκη την παροχή κατάλληλης και προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση, ακόμη και την εξάλειψή τους.

Ερευνητικό επίκεντρο της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, αποτέλεσαν η αναγνωστική κατανόηση και το λεξιλόγιο. Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντική διάσταση της ανάγνωσης, καθώς η ανάγνωση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελείται από δύο βασικές διαστάσεις, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002). Το λεξιλόγιο, επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι ασκεί μεγάλη επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση, συνεισφέροντας σημαντικά στην ενίσχυσή της (Hemphill, & Tivnan, 2008).

Συνεπώς, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών δημοτικού με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες και προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μέσω λεξιλογικής διδακτικής παρέμβασης, συγκρίνοντάς τους με αντίστοιχους μαθητές στους οποίους όμως δεν παρασχέθηκε κατάλληλη διδασκαλία παρέμβασης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την ερευνητική διαδικασία, δηλαδή, στον σκοπό της μελέτης και των ερευνητικών ερωτημάτων που αναδύθηκαν, στον σχεδιασμό της έρευνας, στη διαδικασία και στα μέσα συλλογής των δεδομένων και αξιολόγησης. Έπειτα, παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα με τη συζήτηση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα που ανακύπτουν. Τέλος, παρατίθενται οι περιορισμοί της μελέτης και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Μεθοδολογία

Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες, προερχόμενα από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο λεξιλογίου σε μαθητές Γ΄ δημοτικού;
- 2) Πώς αντανakλάται το επίπεδο του λεξιλογίου των μαθητών Γ΄ δημοτικού στην αναγνωστική τους κατανόηση;
- 3) Αν η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει α) το επίπεδο λεξιλογίου και β) την αναγνωστική κατανόηση.

Σχεδιασμός της Έρευνας

Αρχικά, για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αξιοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική: μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μία απαιτητική ερευνητική στρατηγική και αποτελεί μία εντατική μελέτη ενός συγκεκριμένου αντικειμένου έρευνας με σκοπό την απεικόνιση μιας γενικότερης αρχής (Cohen, Manion, & Morrison, 2002·Gerring, 2004·Μαγγόπουλος, 2014).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δημοτικού σχολείου με σκοπό την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Επομένως, σχεδιάστηκε μία παρεμβατική μελέτη (intervention study) τύπου ABA design. Υλοποιήθηκαν δύο μετρήσεις πριν και μετά την παρεμβατική διδασκαλία. Το δείγμα διαχωρίστηκε σε δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) ταιριασμένο κατά ζεύγη. Στόχος ήταν η εξέταση του επιπέδου του λεξιλογίου των μαθητών και της αναγνωστικής τους κατανόησης σε σύγκριση με αντίστοιχους μαθητές στους οποίους δεν υλοποιήθηκε κάποια διδακτική λεξιλογική παρέμβαση.

Δείγμα

Πίνακας 1: Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου κατά ζεύγη

ΟΜΑΔΕΣ			
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ
Υποκείμενο 1: Ο.	Κορίτσι	Υποκείμενο 1: Δ.	Κορίτσι
Υποκείμενο 2: Π.	Αγόρι	Υποκείμενο 2: Θ.	Αγόρι
Υποκείμενο 3: Η.	Κορίτσι	Υποκείμενο 3: Μ.	Κορίτσι
Υποκείμενο 4: Κ.	Αγόρι	Υποκείμενο 4: Α.	Αγόρι

Το δείγμα της έρευνας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, αποτελούν οχτώ μαθητές, τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια, τα οποία φοιτούν στη Γ΄ τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν δύο κορίτσια και δύο αγόρια και στην ομάδα ελέγχου δύο κορίτσια και δύο αγόρια αντίστοιχα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φοιτούν σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο του Νομού Ιωαννίνων και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φοιτούν σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο του Νομού Θεσπρωτίας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος μαθητών έγινε για λόγους ευκολίας. Τα κριτήρια στα οποία βασίστηκε η επιλογή του δείγματος είναι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές, καθώς προέρχονται από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, η τάξη στην οποία φοιτούν (Γ΄ δημοτικού), το φύλο και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους στα γλωσσικά μαθήματα την προηγούμενη σχολική χρονιά (Β΄ δημοτικού).

Εργαλεία Αξιολόγησης

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε μέσω της υλοποίησης μίας τυπικής και άτυπης αξιολόγησης με σκοπό να εντοπιστεί το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων στο οποίο βρίσκονταν όλοι οι μαθητές. Επίσης, στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας έγινε άλλη μία ίδια τυπική και άτυπη αξιολόγηση, για να διαπιστωθεί σε ποιο επίπεδο βρίσκονται τώρα οι μαθητές και των δύο ομάδων και σε ποιο βαθμό ωφέλησε ή όχι η διδακτική παρέμβαση.

Η όλη διαδικασία αξιολόγησης (τυπική και άτυπη) υλοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε μαθητή σε περίοδο διαλείμματος εντός της σχολικής τάξης. Η εφαρμογή των

εργαλείων έγινε με βάση τους κανόνες του εγχειριδίου του κάθε εργαλείου και σύμφωνα με τις κατάλληλες οδηγίες της ερευνήτριας. Επίσης, δόθηκαν τα απαραίτητα παραδείγματα στους μαθητές για την πλήρη κατανόηση της διαδικασίας.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, διευκρινίζεται ότι η ερευνήτρια προέβη σε καθημερινή συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης, η οποία χορήγησε τα εργαλεία σύμφωνα με τις σαφείς οδηγίες και υποδείξεις της. Υλοποιήθηκαν πρώτα ορισμένα παραδείγματα χορήγησης από τη δασκάλα για την πλήρη κατανόηση του τρόπου εφαρμογής των εργαλείων.

Αναφορικά με την τυπική αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκαν δύο σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης: το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) για τις τάξεις Β' - Δ' και το εργαλείο Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ - Α). Όσον αφορά στην άτυπη αξιολόγηση, δημιουργήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια δύο άτυπα εργαλεία αξιολόγησης λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης αντίστοιχα.

Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)

Το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) για τις τάξεις Β' - Δ' είναι ένα λογισμικό αυτοματοποιημένης ανίχνευσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από τον γενικό μαθητικό πληθυσμό που φοιτά στις τάξεις Β' Δημοτικού έως και Δ' Δημοτικού (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007). Περιλαμβάνει μία σειρά ασκήσεων που υλοποιούνται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαφορετικές στη μορφή και το περιεχόμενο για κάθε τάξη, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον του μαθητή ανάλογα με την ηλικία. Εξετάζει το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή σε τομείς του γραπτού και προφορικού λόγου και εντοπίζει τους τομείς αδυναμιών τους. Το ΛΑΜΔΑ έχει ως επίπεδο ασκήσεων χαμηλό, με σκοπό να διακριθεί ο μαθητής που υστερεί σε έναν τομέα από τους υπόλοιπους (μέτριους και άνω).

Η αξιοπιστία του ΛΑΜΔΑ έγκειται στο ότι μετά από επαναληπτική μέτρηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνάφειες (r) βρίσκονται στα επιτρεπτά όρια $\geq 0,70$ και οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής του τεστ (α κατά Cronbach) κυμαίνονται μεταξύ των αποδεκτών μεγεθών (0,70 και 1,00). Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι ορισμένες αποκλίσεις μεταξύ συνοχής και επανειλημμένης χορήγησης, ιδιαίτερα στην ταχύτητα, μπορούν ίσως να αποδοθούν στο ότι τα παιδιά θυμούνταν το υλικό από την πρώτη χορήγηση. Γενικά η αξιοπιστία του εργαλείου προκύπτει από τη

συντομία στη χορήγηση (μία σχολική ώρα), την ευρύτητα στην κάλυψη (οκτώ πεδία δεξιοτήτων με διπλές ασκήσεις σε πολλά από αυτά) και τον πλούτο αποτελεσμάτων (προφίλ ακρίβειας και ταχύτητας).

Η εγκυρότητα διασφαλίζεται από τη συσχέτιση των δοκιμασιών του εργαλείου με άλλες δοκιμασίες με συναφή πεδία δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητικές συνάφειες (r) με τις ανεξάρτητες μετρήσεις αναφοράς να κυμαίνονται μεταξύ 0,45 και 0,65 για συναφείς δοκιμασίες (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007). Το ΛΑΜΔΑ μπορεί να χορηγηθεί από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικούς ΚΕ.Δ.Δ.Υ., λογοπεδικούς, ψυχολόγους, παιδίατρους και παιδοψυχιάτρους. Οι γενικοί τομείς δεξιοτήτων που αξιολογούνται στο ΛΑΜΔΑ είναι η αναγνώριση ερεθισμάτων, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένων, η μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, η μνήμη εργασίας, η μη λεκτική νοητική ικανότητα και η αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής.

Ο τομέας δεξιοτήτων για τις τάξεις Β' - Δ' Δημοτικού με τις επιμέρους δοκιμασίες του που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, επιλέχτηκε η δοκιμασία της επιλογής εικόνας. Χορηγήθηκαν στους μαθητές δεκαπέντε λέξεις, οι οποίες απευθύνονταν σε μαθητές Γ' δημοτικού. Η καθεμία λέξη περιλάμβανε τέσσερις εικόνες από τις οποίες μόνο η μία απεικόνιζε σωστά τη λέξη. Οι μαθητές κλήθηκαν στη συνέχεια να κυκλώσουν τη σωστή εικόνα που απεικονίζει τη λέξη. Για παράδειγμα, δόθηκε η λέξη «μυθικός», η οποία πλαισιωνόταν από τέσσερις εικόνες. Η πρώτη εικόνα απεικόνιζε έναν σκύλο, η δεύτερη μία αγελάδα, η τρίτη έναν δράκο και η τέταρτη έναν σκίουρο. Η σωστή εικόνα που έπρεπε να κυκλώσει ο μαθητής ήταν εκείνη με τον δράκο. Η όλη αξιολόγηση διήρκεσε 15-20 λεπτά. Εδώ επισημαίνεται ότι οι λέξεις που επιλέχτηκαν ήταν από τη Β' δημοτικού, καθώς η αξιολόγηση ξεκίνησε στην αρχή της νέας σχολικής χρονιάς και τα δεδομένα βασίστηκαν στις μέχρι τότε γνώσεις των μαθητών. Επίσης, η χορήγηση έγινε χωρίς τη χρήση υπολογιστή. Επιπλέον, μετρήθηκε μόνο η ακρίβεια των απαντήσεων και όχι η ταχύτητα, διότι δεν ήταν στόχος της έρευνας η ευχέρεια αναγνώρισης λεξιλογίου.

Τέλος, αναφορικά με τη βαθμολόγηση των απαντήσεων, αυτή δόθηκε σε απόλυτους αριθμούς, δηλαδή, κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με μηδέν (0), ενώ κάθε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με ένα (1).

Τεστ Ανάγνωσης-Α

Το δεύτερο εργαλείο τυπικής αξιολόγησης είναι το Τεστ Ανάγνωσης-Α (Παντελιάδου, & Αντωνίου, 2007). Είναι ένα εργαλείο για την ανίχνευση σοβαρών αναγνωστικών δυσκολιών. Σκοπός του τεστ είναι η σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών των τάξεων Γ' δημοτικού - Γ' γυμνασίου. Η αξιολόγηση αποτελείται από δέκα δοκιμασίες που αφορούν τους τομείς της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της μορφολογίας-σύνταξης και της κατανόησης.

Η αξιοπιστία του έγκειται στο ότι μετά από επαναληπτική μέτρηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνάφειες (r) κυμάνθηκαν μεταξύ 0,744 και 0,872 και η εσωτερική συνοχή του τεστ είχε δείκτη α Cronbach 0,845 με αποδεκτά μεγέθη μεταξύ 0,70 και 1,00. Πράγμα που υποδηλώνει τη σταθερότητά του σε βάθος χρόνου.

Αναφορικά με τη διασφάλιση της εγκυρότητας του Τεστ-Α, αξιολογήθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου του, η οποία υποδεικνύει ότι η μέτρηση καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής που μετράει, καθώς αξιολογήθηκε από μια ευρεία ομάδα ειδικών επιστημών (ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους) και επιχειρήθηκαν αναλύσεις συμπεριφοράς, δυσκολίας και διακριτικής εγκυρότητας των ασκήσεων που επιβεβαιώνουν τη συνεισφορά της κάθε άσκησης στη μέτρηση. Επιπλέον, διερευνήθηκε η δομική-κατασκευαστική εγκυρότητα του εργαλείου για την οποία, επειδή είναι δύσκολο να μετρηθεί, διεξήχθη παραγοντική ανάλυση. Φορτίσεις μεγαλύτερες του 0,300 σε σταθμισμένες τιμές θεωρήθηκαν ουσιαστικές. Η ύπαρξη συγχρονικής εγκυρότητας του εργαλείου επιβεβαιώνεται από τη σύγκρισή του με το εργαλείο ΛΑΜΔΑ, καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Η διακριτική εγκυρότητα του Τεστ-Α εκφράζεται από τη σύγκριση δύο διαφορετικών πληθυσμών (παιδιά με και χωρίς υπερκινητικότητα), οι οποίοι διαπιστώνεται ότι παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, μέσω της ανάλυσης προκατάληψης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών αναδεικνύεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες σχέσεις. Τέλος, η ύπαρξη συγκλίνουσας εγκυρότητας διαφαίνεται από την ύπαρξη ενός μοντέλου που περιλαμβάνει και τους τέσσερεις παράγοντες μαζί, διαπιστώνοντας ότι οι δοκιμασίες συσχετίζονται σημαντικά.

Το εργαλείο δύναται να χορηγηθεί κυρίως από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικούς ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ψυχολόγους.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε μία δοκιμασία κατανόησης λόγω της άμεσης συσχέτισής της με το θέμα διερεύνησης. Η άσκηση αυτή αξιολογεί την κατανόηση κειμένου μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Επισημαίνεται ότι τα κείμενα

είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα σύμφωνα με τα κείμενα των σχολικών βιβλίων της εκάστοτε τάξης. Πιο ειδικά, επιλέχτηκε το κείμενο με τίτλο «Η Εξερεύνηση», το οποίο συνοδεύεται από 7 ερωτήσεις κατανόησης. Έπειτα, ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή να διαβάσει το κείμενο και να κυκλώσει τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης που αναγράφονταν κάτω από το κείμενο. Ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει μία απάντηση από τις τέσσερις παρεχόμενες απαντήσεις. Για παράδειγμα, στην ερώτηση κατανόησης «Ποιοι φίλοι αποφάσισαν να βρουν το θησαυρό;» Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: α) η Άννα και ο Βασίλης, β) η Άννα και ο Αλέξης, γ) ο Αλέξης και ο αδελφός του και δ) η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης. Η σωστή απάντηση που έπρεπε να κυκλώσει ο μαθητής είναι η δ) η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης. Η διαδικασία είχε διάρκεια 20 με 25 λεπτά.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων δόθηκε σε απόλυτους αριθμούς, δηλαδή, κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με μηδέν (0), ενώ κάθε σωστή απάντηση πήρε τον βαθμό ένα (1).

Ατυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Λεξιλογίου

Το πρώτο εργαλείο, το οποίο σχετίζεται με την αξιολόγηση του λεξιλογίου, αποτελείται από λέξεις του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Πιο ειδικά, επιλέχτηκαν για αξιολόγηση όλες οι λέξεις (95 συνολικά) από το γλωσσάρι του σχολικού εγχειριδίου της Β' τάξης του δημοτικού. Με βάση την αρχή της διαβαθμισμένης δυσκολίας οι λέξεις τοποθετήθηκαν σε σειρά από τις πιο απλές στις πιο δύσκολες και ζητήθηκε από τους μαθητές η καταγραφή της σημασίας τους. Για παράδειγμα, δόθηκε η λέξη «ζαβολιά» και ζητήθηκε η σημασία της. Ο μαθητής έπρεπε να απαντήσει ότι: «ζαβολιά είναι όταν δεν ακολουθούμε τους κανόνες ενός παιχνιδιού». Η διάρκεια χορήγησης του εργαλείου κράτησε 5 μέρες, καθώς δίνονταν στους μαθητές κάθε φορά από 19 λέξεις. Κάθε δοκιμασία είχε διάρκεια ολοκλήρωσης 20-25 λεπτά.

Όσον αφορά στη βαθμολογία των απαντήσεων, αυτή δόθηκε σε απόλυτους αριθμούς, δηλαδή, κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με μηδέν (0), κάθε απάντηση, η οποία δόθηκε με συνώνυμη λέξη και όχι με τον ακριβή ορισμό, βαθμολογήθηκε με ένα (1) και κάθε σωστή απάντηση με τον κατάλληλο ορισμό βαθμολογήθηκε με δύο (2).

Άτυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναγνωστικής Κατανόησης

Το δεύτερο εργαλείο αφορά στη διερεύνηση της αναγνωστικής κατανόησης. Αποτελείται από 25 προτάσεις συμπλήρωσης κενών. Οι λέξεις προς συμπλήρωση είναι 25 και προέρχονται από το γλωσσάρι του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ δημοτικού. Το μέγεθος των προτάσεων, όπως και ο βαθμός δυσκολίας τους είναι διαβαθμισμένα (απλές, μέτριες, σύνθετες). Επίσης, οι προτάσεις χαρακτηρίζονται από νοηματική πιστότητα. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν την κατάλληλη λέξη με σκοπό η πρόταση να είναι νοηματικά ολοκληρωμένη. Για παράδειγμα, δόθηκε η πρόταση «Πόπη πέτα το _____». Ο μαθητής εδώ έπρεπε να συμπληρώσει τη λέξη «τόπι», ώστε η πρόταση να γίνει ολοκληρωμένη, δηλαδή, «Πόπη πέτα το τόπι». Η διαδικασία είχε διάρκεια 20-25 λεπτά.

Αναφορικά με τη βαθμολόγηση των απαντήσεων, επίσης, αυτή δόθηκε σε απόλυτους αριθμούς, δηλαδή, κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογήθηκε με μηδέν (0), ενώ κάθε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με ένα (1).

Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη έλαβε χώρα σε δύο ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και του Νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Ξεκίνησε τον μήνα Οκτώβριο και ολοκληρώθηκε τον μήνα Μάιο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά οχτώ μαθητές και μαθήτριες τρίτης δημοτικού.

Για την αξιολόγηση του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης και των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκαν δύο σταθμισμένα εργαλεία τυπικής αξιολόγησης, το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) για τις τάξεις Β΄- Δ΄ και το εργαλείο Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α). Επίσης, αξιοποιήθηκαν και δύο μη σταθμισμένα εργαλεία άτυπης αξιολόγησης, τα οποία κατασκευάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας. Η πρώτη αξιολόγηση υλοποιήθηκε στην αρχή του προγράμματος, δηλαδή τον μήνα Οκτώβριο του 2017 και η τελική αξιολόγηση έγινε στο τέλος του μήνα Μαΐου του 2018. Επισημαίνεται ότι οι αξιολογήσεις γίνονταν παράλληλα χρονικά και στις δύο ομάδες. Στην πειραματική ομάδα η αξιολόγηση υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ στην ομάδα ελέγχου η αξιολόγηση έγινε με τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης, έπειτα από κατάλληλη καθοδήγηση και σε συνεχή συνεργασία με την ερευνήτρια.

Μετά το πέρας της πρώτης αξιολόγησης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δέχτηκαν άμεση παρέμβαση μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου που διήρκησε από τον

μήνα Δεκέμβριο του 2017 έως τον μήνα Απρίλιο του 2018. Το λεξιλόγιο που επιλέχτηκε για διδασκαλία αφορούσε τις λέξεις εκείνες στις οποίες οι μαθητές εκδήλωσαν μειωμένες επιδόσεις κατά την αξιολογική διαδικασία. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δε δέχτηκε καμία προσαρμοσμένη διδακτική παρέμβαση πέραν της τυπικής διδασκαλίας της τάξης. Στο τέλος υλοποιήθηκε μία επαναξιολόγηση και για τις δύο ομάδες μαθητών όμοια με την αρχική.

Παρέμβαση

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης προέκυψε με σκοπό την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες, προερχόμενα από φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έτσι, αφού επιλέχτηκαν τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης, υλοποιήθηκε η αξιολόγηση των μαθητών και των δύο ομάδων. Αναφορικά με την πειραματική ομάδα, διαπιστώθηκε ότι από τις 110 λέξεις-στόχους στις οποίες αξιολογήθηκαν, παρουσίαζαν μερική ή ολική αποτυχία σε 105 λέξεις. Με βάση αυτά τα δεδομένα επιχειρήθηκε η διδακτική παρέμβαση στον τομέα του λεξιλογίου. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε είναι η άμεση και σαφής διδασκαλία, καθώς έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι είναι εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος για την εκμάθηση του λεξιλογίου (National Reading Panel, 2000). Είναι μία δασκαλοκεντρική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τους μαθητές του και τους παρέχει νέες πληροφορίες μέσω ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και κατάλληλης καθοδήγησης από τον ίδιο (Rupley, Blair, & Nichols, 2009). Η στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου που αξιοποιήθηκε κατά την παρέμβαση ήταν η παροχή ορισμών των σημασιών των λέξεων-στόχων. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική ο αξιολογητής επεξηγεί τη σημασία της καινούριας λέξης μέσω ορισμών και κατάλληλα προσαρμοσμένων συζητήσεων με τους μαθητές για το ιδιαίτερο νόημά της (Jalongo, & Sobolak, 2010·Lipsky, 2013·Nielsen, & Friesen, 2012·Παντελιάδου, 2011).

Συνοπτικά, στη διαδικασία διδασκαλίας ακολουθήθηκε η εξής δομή: το μάθημα λεξιλογίου ξεκινούσε με την ερευνήτρια να εκφέρει τις λέξεις-στόχους, έπειτα να καταγράφει τους ορισμούς τους, να παρέχει τις λέξεις-στόχους μέσα σε κείμενο-ιστορία, να χρησιμοποιεί τις λέξεις σε προτάσεις και να κάνει ερωτήσεις στους μαθητές αναφορικά με αυτές τις λέξεις και να παρέχει τακτικά στους μαθητές

πολλαπλές δραστηριότητες που περιλάμβαναν τις λέξεις-στόχους (Baumann, & Kame'enui, 2004·Kim, & Samson, 2009).

Πιο αναλυτικά, η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στις αρχές του μήνα Δεκεμβρίου και ολοκληρώθηκε στις αρχές του μήνα Μαΐου. Στόχος ήταν η ενίσχυση του επιπέδου του λεξιλογίου των μαθητών. Επίσης, η παρέμβαση έλαβε χώρα εντός σχολικής τάξης στην ώρα του μαθήματος της Γλώσσας με διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (45'). Για την παρέμβαση δημιουργήθηκαν 37 κείμενα, τα οποία περιλάμβαναν τις 105 λέξεις-στόχους αποτυχίας. Το καθένα κείμενο πλαισιώθηκε από μία ιστορία ανάλογη της ηλικίας των μαθητών και αποτελούταν από 140-180 λέξεις συνολικά. Μέσα στο κείμενο υπήρχαν από τουλάχιστον μία φορά 3 από τις 105 λέξεις-στόχους. Οι λέξεις συνδυάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτει μία ολοκληρωμένη, σαφής και με νόημα ιστορία για την κίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την αποτελεσματικότερη κατανόηση των λέξεων. Κάθε εβδομάδα οι μαθητές διδάσκονταν από δύο κείμενα, δηλαδή 6 λέξεις συνολικά. Ο τρόπος διδασκαλίας των λέξεων ήταν ο εξής: μοιραζόταν στους μαθητές το κείμενο με τον τίτλο του. Γράφονταν στον πίνακα της τάξης οι 3 λέξεις προς διδασκαλία και γινόταν μία πρώτη προσπάθεια ορισμού τους από τους μαθητές μέσω συζήτησης. Έπειτα, γραφόταν δίπλα από τις λέξεις και ο αντίστοιχος ορισμός τους, ο οποίος ήταν απλός, λιτός και προσαρμοσμένος στην ηλικία των μαθητών για μεγαλύτερη κατανόηση. Στη συνέχεια, διαβαζόταν δυνατά το κείμενο από την ερευνήτρια και οι μαθητές καλούνταν να σηκώσουν το χέρι, όταν άκουγαν τη λέξη-στόχο, πράγμα το οποίο τους επιστούσε περαιτέρω την προσοχή και τους κινούσε το ενδιαφέρον για ακρόαση. Μετά, γίνονταν από την ερευνήτρια ερωτήσεις που αφορούσαν τις λέξεις-στόχους. Οι ερωτήσεις αυτές, οι οποίες είχαν τη μορφή συζήτησης, αναφέρονταν τόσο στην ιστορία του κειμένου όσο και σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών με τη συγκεκριμένη λέξη-στόχο. Για παράδειγμα, κάθε φορά δινόταν από την ερευνήτρια προφορικά μία πρόταση και οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν επίσης προφορικά την πρόταση με την κατάλληλη λέξη-στόχο στο εκάστοτε μάθημα. Στο τέλος, επαναλαμβάνονταν φωναχτά από όλους τους μαθητές μαζί οι 3 λέξεις-στόχοι με τους ορισμούς τους. Μετά το πέρας τουλάχιστον 6 ημερών από τη διδασκαλία των εκάστοτε 6 λέξεων-στόχων, συνήθως κάθε επόμενη Παρασκευή, δίνονταν λεξιλογικές ασκήσεις για επανάληψη και εμπέδωση, διαπιστώνοντας το βαθμό κατάκτησης των διδαχθέντων λέξεων και ενισχύοντας την εδραίωση των λέξεων στο νοητικό λεξικό των μαθητών. Οι ασκήσεις αυτές, οι οποίες στο σύνολό τους ήταν 17,

αφορούσαν την επιλογή του σωστότερου ορισμού για τις δοθείσες λέξεις ή την απόρριψη της λέξης που δεν ταιριάζει, τη συμπλήρωση κενών επιλέγοντας τις λέξεις από λέξεις της παρένθεσης και την αντιστοίχιση συνώνυμων λέξεων. Οι επαναληπτικές αυτές ασκήσεις υλοποιούνταν γραπτώς εντός σχολικής διδακτικής ώρας και η διάρκειά τους ήταν 10' - 15'. Στο ενδιάμεσο διάστημα μεταξύ της διδασκαλίας των λέξεων-στόχων και των ασκήσεων εμπέδωσης, επιχειρείτο συχνά από τους μαθητές η ανάκλησή των λέξεων και των ορισμών τους από μνήμης για προφορική επανάληψη (Baumann, & Kame'enui, 2004). Μετά τη διδασκαλία όλων των κειμένων και την ολοκλήρωση των ασκήσεων εμπέδωσης υλοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση στην οποία ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με την αρχική αξιολόγηση.

Αποτελέσματα

Αρχική Αξιολόγηση

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, την εύρεση του επιπέδου του λεξιλογίου σε μαθητές Γ΄ δημοτικού διαπιστώθηκαν τα εξής:

Πίνακας 2: Σκορ άτυπου εργαλείου αρχικής αξιολόγησης λεξιλογίου της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΑΤΥΠΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ					
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 95	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩ N	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 95	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Ο.	8/95	7,89%	Δ.	11/95	11,57%
Π.	10/95	10%	Θ.	9/95	8,42%
Η.	8/95	5,78%	Μ.	14/95	12,10%
Κ.	13/95	12,10%	Α.	11/95	11,05%

Στο άτυπο εργαλείο αξιολόγησης του λεξιλογίου ζητήθηκε η παροχή ορισμών για 95 λέξεις. Διαπιστώνεται ότι και δύο ομάδες παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο με ποσοστά που κυμαίνονται από 5,78% έως 12,10% (βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 3: Σκορ αρχικής αξιολόγησης εργαλείου ΛΑΜΔΑ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΛΑΜΔΑ					
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 15	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 15	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Ο.	7/15	46,66%	Δ.	9/15	60%
Π.	9/15	60%	Θ.	9/15	60%
Η.	10/15	66,66%	Μ.	8/15	53,33%
Κ.	11/15	73,33%	Α.	10/15	66,66%

Σύμφωνα με το εργαλείο ΛΑΜΔΑ, ζητήθηκε από τους μαθητές η επιλογή της κατάλληλης εικόνας για τον προσδιορισμό της δοθείσας λέξης. Παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες έχουν μέτριες επιδόσεις με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 46,66% έως 73,33% (βλ. Πίνακας 3).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στην αντανάκλαση του επιπέδου του λεξιλογίου των μαθητών Γ΄ δημοτικού στην αναγνωστική τους κατανόηση, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Πίνακας 4: Σκορ άτυπου εργαλείου αρχικής αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΑΤΥΠΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ					
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 25	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 25	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Ο.	4/25	16%	Δ.	3/25	12%
Π.	3/25	12%	Θ.	3/25	12%
Η.	2/25	8%	Μ.	5/25	20%
Κ.	6/25	24%	Α.	7/25	28%

Στο άτυπο εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν με την κατάλληλη λέξη τα κενά 25 προτάσεων. Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων εκδηλώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις, καθώς τα ποσοστά τους κυμαίνονται από 8% έως 28% (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 5: Σκορ αρχικής αξιολόγησης εργαλείου Τεστ Ανάγνωσης-Α της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ-Α					
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 7	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 7	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Ο.	3/7	42,85%	Δ.	4/7	57,14%
Π.	4/7	57,14%	Θ.	5/7	71,42%
Η.	3/7	42,85%	Μ.	4/7	57,14%
Κ.	4/7	57,14%	Α.	4/7	57,14%

Στο εργαλείο Τεστ-Α διερευνήθηκε η κατανόηση ενός κειμένου μέσω των σωστών απαντήσεων των μαθητών σε 7 ερωτήσεις κατανόησης. Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν περίπου τις μισές απαντήσεις σωστές, καθώς τα ποσοστά τους κυμαίνονται από 42,85% έως 57,14%, ενώ ένας μόνο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση με ποσοστό 71,42% (βλ. Πίνακας 5).

Τελική Αξιολόγηση

Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας επιχειρήθηκε η τελική αξιολόγηση των μαθητών στον τομέα του λεξιλογίου και της κατανόησης, για να διαπιστωθεί, σύμφωνα με το τρίτο ερώτημα, αν η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο του λεξιλογίου και την αναγνωστική κατανόηση. Αναφορικά με αυτό το ερώτημα παρατηρήθηκαν τα εξής αποτελέσματα:

Πίνακας 6: Σκορ άτυπου εργαλείου αρχικής και τελικής, συγκριτικής αξιολόγησης λεξιλογίου της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΑΤΥΠΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ					
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ	
	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 95	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 95	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ο.	8/95	7,89%	88/95	87,89%
	Π.	10/95	10%	81/95	84,21%
	Η.	8/95	5,78%	87/95	87,36%
	Κ.	13/95	12,10%	74/95	73,68%
	Μ.Ο.:	9,75/95	8,94%	82,5/95	83,28%
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Δ.	11/95	11,57%	12/95	12,63%
	Θ.	9/95	8,42%	9/95	8,42%
	Μ.	14/95	12,10%	13/95	12,10%
	Α.	11/95	11,05%	14/95	13,15%
	Μ.Ο.:	11,25/95	10,78%	12/95	11,57%

Στην τελική αξιολόγηση του λεξιλογίου η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου. Με βάση τον μέσο όρο, τα ποσοστά της πειραματικής ομάδας από το 8,94% της αρχικής αξιολόγησης έφτασαν στο 83,28%. Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου τα ποσοστά παρέμειναν σταθερά σε χαμηλό επίπεδο με τον μέσο όρο να προβαίνει από το 10,78% στο 11,57% (βλ. Πίνακας 6).

Πίνακας 7: Σκορ αρχικής και τελικής, συγκριτικής αξιολόγησης εργαλείου ΛΑΜΔΑ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΛΑΜΔΑ					
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ	
	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 15	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 15	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ο.	7/15	46,66%	15/15	100%
	Π.	9/15	60%	15/15	100%
	Η.	10/15	66,66%	15/15	100%
	Κ.	11/15	73,33%	15/15	100%
	Μ.Ο.:	9,25/15	61,66%	15/15	100%
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Δ.	9/15	60%	8/15	53,33%
	Θ.	9/15	60%	9/15	60%
	Μ.	8/15	53,33%	8/15	53,33%
	Α.	10/15	66,66%	11/15	73,33%
	Μ.Ο.:	9/15	60%	9/95	60%

Στις εικόνες του ΛΑΜΔΑ παρατηρείται διαφορά μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στην τελική αξιολόγηση βρήκαν όλες τις απαντήσεις σωστά με ποσοστό επιτυχίας 100%, ενώ τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου παρέμειναν σταθερά στο 60% (βλ. Πίνακας 7).

Πίνακας 8: Σκορ άτυπου εργαλείου αρχικής και τελικής, συγκριτικής αξιολόγησης αναγνωστικής κατανόησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΑΤΥΠΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ					
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ	
	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 25	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 25	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ο.	4/25	16%	24/25	96%
	Π.	3/25	12%	21/25	84%
	Η.	2/25	8%	21/25	84%
	Κ.	6/25	24%	20/25	80%
	Μ.Ο.:	3,75/25	15%	21,5/25	86%
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Δ.	3/25	12%	3/25	12%
	Θ.	3/25	12%	6/25	24%
	Μ.	5/25	20%	6/25	24%
	Α.	7/25	28%	7/25	28%
	Μ.Ο.:	4,5/25	18%	5,5/25	22%

Στις προτάσεις συμπλήρωσης του άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης διαφαίνεται μεγάλη και σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Κατά μέσο όρο, η πειραματική ομάδα, ενώ στην αρχική αξιολόγηση είχε ποσοστό σωστών απαντήσεων μόνο 15%, στην τελική αξιολόγηση το ποσοστό άγγιξε το 86%. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σε πολύ χαμηλά επίπεδα με μέσο όρο επιτυχίας στην αρχική αξιολόγηση 18% και στην τελική αξιολόγηση μόλις 22% (βλ. Πίνακας 8).

Πίνακας 9: Σκορ αρχικής και τελικής, συγκριτικής αξιολόγησης εργαλείου Τεστ Ανάγνωσης-Α της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ-Α					
ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ	
	ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 7	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΣΚΟΡ ΣΤΑ 7	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ο.	3/7	42,85%	5/7	71,42%
	Π.	4/7	57,14%	6/7	85,71%
	Η.	3/7	42,85%	5/7	71,42%
	Κ.	4/7	57,14%	6/7	85,71%
	Μ.Ο.:	3,5/7	50%	5,5/7	78,57%
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Δ.	4/7	57,14%	4/7	57,14%
	Θ.	5/7	71,42%	4/7	57,14%
	Μ.	4/7	57,14%	4/7	57,14%
	Α.	4/7	57,14%	4/7	57,14%
	Μ.Ο.:	4,25/7	60,71%	4/7	57,14%

Αναφορικά με την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω του εργαλείου Τεστ Ανάγνωσης-Α παρατηρείται ότι η πειραματική ομάδα σημειώνει μικρή βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων για την πειραματική ομάδα από 50% στην αρχική αξιολόγηση φτάνει στο 78,57% στην τελική αξιολόγηση. Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος των σωστών απαντήσεων για την ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μία μικρή μείωση, καθώς από 60,71% στην αρχική αξιολόγηση κατεβαίνει στο 57,14% στην τελική αξιολόγηση (βλ. Πίνακας 9).

Συζήτηση

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης είναι η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της κατάλληλα προσαρμοσμένης διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων των μαθητών που δέχτηκαν λεξιλογική παρέμβαση με αντίστοιχους μαθητές, οι οποίοι δεν ακολούθησαν κάποιο συστηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται σε έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, το λεξιλόγιο, που αποτελεί βασικό εφόδιο για τον καθένα μαθητή με σκοπό την επιτυχημένη ακαδημαϊκή και γενικότερα κοινωνική εξέλιξη και ανάπτυξή του (Βάμβουκα, 2011). Πιο ειδικά, διερευνήθηκε το επίπεδο του λεξιλογίου μαθητών Γ' δημοτικού και στη συνέχεια υλοποιήθηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων του λεξιλογίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά η έρευνα καταλήγει στη διαπίστωση, ότι οι μαθητές που κατέχουν περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες, παρουσιάζουν φτωχό και μειωμένο λεξιλόγιο αντίστοιχα. Το ίδιο υποστηρίζεται και από άλλες σχετικές έρευνες στις οποίες καταδεικνύεται ότι το μέγεθος και η ποιότητα του λεξιλογίου ενός μαθητή με μειωμένες εμπειρίες γραμματισμού είναι περιορισμένα και σε χαμηλά επίπεδα (Hemphill, & Tivnan, 2008·Jalongo, & Sobolak, 2010·Nielsen, & Friesen, 2012). Χαρακτηριστικά, υπογραμμίζεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα μέχρι το τέταρτο έτος της ηλικίας τους έχουν ακούσει 30 εκατομμύρια περισσότερες λέξεις από ότι τα παιδιά οικογενειών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Buckingham, et al., 2014). Συνεπώς, η διαμόρφωση μίας κατάλληλης και αποτελεσματικής διδασκαλίας βασισμένης στο λεξιλόγιο κρίνεται αναγκαία, επιφέροντας θετικά και ουσιώδη αποτελέσματα στην εμπάθυνση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με σκοπό την πλήρη κατάκτησή του από τους μαθητές με μειωμένο λεξιλόγιο (Βάμβουκας, 2001·Lipsky, 2013). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι στην αρχική αξιολόγηση οι μαθητές και των δύο ομάδων εκδηλώνουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στις ασκήσεις λεξιλογίου με ποσοστά σωστών απαντήσεων κάτω από το 13% του συνόλου των λέξεων για την άτυπη δοκιμασία και κάτω από το 74% του συνόλου των λέξεων για την τυπική δοκιμασία. Ωστόσο, μετά το πέρας της

λεξιλογικής διδακτικής παρέμβασης το επίπεδο του λεξιλογίου βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές της πειραματικής ομάδας με τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων στην τελική αξιολόγηση των άτυπων και τυπικών λεξιλογικών δοκιμασιών να κυμαίνονται από 73% έως 100%. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δε διαφαίνεται κάτι αντίστοιχο, διότι τα αποτελέσματά τους παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα με ποσοστά σωστών απαντήσεων στις λεξιλογικές δοκιμασίες κάτω του 14% στην άτυπη και κάτω του 74% στην τυπική αξιολόγηση.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει διαπιστωθεί ότι πολλές είναι οι έρευνες που αναζήτησαν την ακριβή σχέση του λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση, η οποία μαζί με την αποκωδικοποίηση αποτελούν τις δύο βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης. Για αυτό το θέμα ερευνητικά έχουν προκύψει πέντε διαφορετικές υποθέσεις: η εργαλειακή υπόθεση - *instrumentalist hypothesis* (η γνώση πληθώρας λέξεων αρκεί, για να γίνει κάποιος καλύτερος αναγνώστης), η γνωστική υπόθεση - *knowledge hypothesis* (η προηγούμενη γνώση συμβάλλει στην κατανόηση), η υπόθεση ικανότητας - *aptitude hypothesis* (ένας τρίτος παράγοντας, όπως η λεκτική ικανότητα, οδηγεί στην κατανόηση), η υπόθεση ανάκτησης - *access hypothesis* (η αυτόματη ανάκτηση από μνήμης των σημασιών των λέξεων επιφέρει την κατανόηση) και η αμοιβαία υπόθεση - *reciprocal hypothesis* (η σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης είναι αμοιβαία και αιτιώδης) (Durgunoglu, & Bigelow, 2016·Elleman, et al., 2009·Hiebert, & Kamil, 2005).

Επίσης, πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο του λεξιλογίου αντανakλάται στην αναγνωστική κατανόηση ιδιαίτερα σε παιδιά μικρής ηλικίας (Aarnoutse, & van Leeuwe, 1998·Elleman, et al., 2017·Stahl, et al., 1991). Για παράδειγμα, οι Jalongo και Sobolak (2011) και οι Hemphill και Tivnan (2008) επισημαίνουν ότι οι μαθητές με περισσότερο λεξιλόγιο τείνουν να κατανοούν αποτελεσματικότερα ένα κείμενο που διαβάζουν. Αντίθετα, οι μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο, παρουσιάζουν μειωμένη αναγνωστική κατανόηση.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται, ότι το λεξιλόγιο συνδέεται άρρηκτα με την κατανόηση, πράγμα που δηλώνει τη σπουδαία συνεισφορά του στην ενίσχυσή της (National Reading Panel, 2000).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την αντανάκλαση του επιπέδου του λεξιλογίου των μαθητών Γ' δημοτικού στην αναγνωστική τους κατανόηση, προκύπτουν συναφή αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης και στις δύο

ομάδες ήταν πολύ χαμηλά, κάτω του 28% στην άτυπη αξιολόγηση και κάτω του 58% στην τυπική αξιολόγηση. Ωστόσο, στην τελική αξιολόγηση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν σημαντική βελτίωση στον τομέα της κατανόησης, έπειτα από την ενίσχυση του λεξιλογίου τους, με ποσοστά επιτυχίας που κυμαίνονται μεταξύ 80%-96% στην άτυπη αξιολόγηση και 71%-86% στην τυπική αξιολόγηση, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, όπου η κατανόηση παρέμεινε στα ίδια χαμηλά επίπεδα της αρχικής αξιολόγησης με την εύρεση λιγότερων από τις μισές σωστών απαντήσεων στην άτυπη δοκιμασία (12%-28%) και τις μισές σωστές απαντήσεις στην τυπική δοκιμασία (57,14%).

Με βάση τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ότι το λεξιλόγιο ασκεί επιρροή στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης. Πράγμα, που υποδηλώνει τη σπουδαιότητα της ανάπτυξής του, όχι μόνο για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και για την ευρύτερη γλωσσική εξέλιξη του ατόμου (Βάμβουκας, 2001). Για την επιτυχημένη ανάπτυξή του είναι αναγκαία η ύπαρξη και δόμηση ενός πλούσιου λεξιλογικά περιβάλλοντος, το οποίο θα αποτρέψει τους μαθητές από την εδραίωση του «Matthew Effect» φαινομένου που θα τους απομάκρυνε από τις αναγνωστικές διαδικασίες και θα τους οδηγούσε στην υποεπίδοση (Joshi, 2005·Westgate, & Hughes, 2017). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μία κατάλληλα σχεδιασμένη και οργανωμένη διδασκαλία με στόχο την εκμάθηση, τη χρήση και την εξάσκησή του λεξιλογίου για την ολοκληρωμένη κατάκτησή του από τους μαθητές (Βάμβουκας, 2001·Nielsen, & Friesen, 2012). Το ίδιο υποστηρίζεται και από άλλες σχετικές έρευνες, ότι, δηλαδή, ενισχύοντας μέσω κατάλληλης διδασκαλίας τη λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες και αναγνωστικές δυσκολίες, τους δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν την ικανότητά τους για αναγνωστική κατανόηση, προβαίνοντας έτσι σε ακριβή και ασφαλή συμπεράσματα για τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους (Elleman, et al., 2009·Rupley, & Nichols, 2005).

Για την αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να επιλέξει μέσα από ένα μεγάλο εύρος στρατηγικών αυτή που αξιολογεί ως την πιο κατάλληλη, για την εκάστοτε περίπτωση, στρατηγική, στοχεύοντας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών του. Στρατηγικές, όπως η παροχή ορισμών, η χρήση συνώνυμων ή αντώνυμων λέξεων, η χαρτογράφηση ιστοριών και η χρήση εννοιολογικών χαρτών είναι μερικές από τις προτεινόμενες από τη σχετική βιβλιογραφία (Alqahtani, 2015·Cisco, & Padron, 2012·Παντελιάδου, 2011·Schmitt,

2007). Ο σωστός σχεδιασμός, η αυστηρή και συνεπής εφαρμογή της εκάστοτε στρατηγικής και η επιλογή των κατάλληλων λέξεων προς διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχημένη υλοποίηση του προγράμματος διδασκαλίας του λεξιλογίου (Joshi, 2005·Nisbet, & Tindall, 2015·Παντελιάδου, 2011).

Στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης για το λεξιλόγιο και επιλέχτηκε η στρατηγική παροχής ορισμών σε λέξεις στις οποίες οι μαθητές απέτυχαν κατά την αρχική αξιολόγηση να αποδώσουν τη σημασία τους.

Έτσι, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, για το αν η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει τόσο το επίπεδο λεξιλογίου όσο και την αναγνωστική κατανόηση, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αρχικής και τελικής αξιολόγησης παρατηρείται ότι η παροχή συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου δρα καθοριστικά στην ενίσχυση και βελτίωση τόσο του επιπέδου του λεξιλογίου όσο και της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Εστιάζοντας, αρχικά, στην αρχική αξιολόγηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, διακρίνεται ότι τα ποσοστά αποτυχίας σε επίπεδο λεξιλογίου και σε επίπεδο κατανόησης είναι μεγάλα, κυρίως στις άτυπες δοκιμασίες, καθώς οι σωστές απαντήσεις των μαθητών δεν ξεπερνούν το 13% και το 28% αντίστοιχα. Αναφορικά, ωστόσο, με την τελική αξιολόγηση, διακρίνονται μεγάλες και ουσιαστικές διαφορές για την πειραματική ομάδα. Η επιτυχία τόσο στις άτυπες όσο και στις τυπικές δοκιμασίες λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης κυμαίνεται από το 73% έως το 100% και από το 71% έως το 96% αντίστοιχα. Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου τα ποσοστά και στις άτυπες και στις τυπικές δοκιμασίες λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα από 8% έως 67% και από 12% έως 57% αντίστοιχα.

Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι, συγκριτικά μεταξύ των δύο ομάδων, η πειραματική ομάδα έδειξε μεγάλη βελτίωση στον τομέα του λεξιλογίου και στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, πράγμα που υποδηλώνει ότι η συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την πρώτη υπόθεση (εργαλειακή υπόθεση - instrumentalist hypothesis), η οποία υποστηρίζει ότι, η γνώση πληθώρας λέξεων αρκεί, για να ενισχυθεί η κατανόηση, καθώς και με άλλες αντίστοιχες έρευνες

που καταδεικνύουν ότι η συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου αυξάνει τη λεξιλογική γνώση των μαθητών και κατ' επέκταση οδηγεί και σε βελτιωμένη κατανόηση (Aarnoutse, & van Leeuwe, 1998·Durgunoglu, & Bigelow, 2016·Elleman, et al. 2017·Nash, & Snowling, 2006·Verhoeven, et al., 2011).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην υιοθέτηση των στρατηγικών που έχουν διδαχθεί από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μετά το πέρας της συστηματικής διδασκαλίας, να αντιμετωπίζουν δυσχέρειες ως προς τη γενίκευση των όσων έχουν διδαχθεί σε νέες καταστάσεις (Male, 1995·Tadema, Vlaskamp, & Ruijssenaars, 2007). Γι' αυτό η ενίσχυση πρέπει να είναι συστηματική και διαρκής, ώστε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Στην εκπαιδευτική κοινότητα παρατηρείται ότι πολλοί είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνουν σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της ανάγνωσης τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης όσο και σε επίπεδο κατανόησης (Παντελιάδου, 2011). Αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, η οποία απασχολεί την παρούσα μελέτη, διαπιστώνεται ότι βασικός παράγοντάς της είναι το λεξιλόγιο. Η συμβολή του λεξιλογίου στη γλωσσική και ευρύτερη ακαδημαϊκή εξέλιξη του ατόμου είναι μεγάλη και καίρια, ώστε το άτομο να μπορέσει να γίνει ένας ικανός αναγνώστης και ένας μορφωμένος άνθρωπος γενικότερα (National Reading Panel, 2000·Sylvester, Kragler, & Liontas, 2014).

Όπως διαπιστώθηκε και από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες εισέρχονται στο σχολείο με πολύ φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο. Αυτό επιφέρει σημαντικές δυσκολίες και στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους κατανόησης, η οποία αποτελεί μία υψηλού επιπέδου νοητική διαδικασία, στοχεύοντας στην πλήρη και ολοκληρωμένη κατάκτηση του νοήματος ενός κειμένου. Συνεπώς, βασικό μέλημα όλων των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ενίσχυση τόσο του επιπέδου του λεξιλογίου όσο και της αναγνωστικής κατανόησης αυτών των μαθητών, ώστε να αποφευχθεί μία σίγουρη σχολική αποτυχία και ο στιγματισμός των παιδιών από χαρακτηρισμούς, όπως «αποτυχημένοι» και «τεμπέληδες».

Ένας άμεσος, εύκολος, σίγουρος και αποτελεσματικός τρόπος για την επιτυχημένη ενίσχυση του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης αποδεικνύεται τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και μέσα από τα ευρήματα της έρευνας ότι είναι η διδασκαλία λεξιλογίου (Βάμβουκας, 2001·Elleman, et al., 2009). Σημαντικά είναι τα πλεονεκτήματα της άμεσης διδασκαλίας του λεξιλογίου. Αρχικά, η διαδικασία της διδασκαλίας του λεξιλογίου δεν απέχει από τα τυπικά διδακτικά προγράμματα που υλοποιούνται καθημερινά στις σχολικές τάξεις, η διαφορά της έγκειται μόνο στο γεγονός ότι γίνεται με πιο συστηματικό, επισταμένο και εμπειριστατωμένο τρόπο. Άλλο πλεονέκτημά της είναι η ευκολία στην υλοποίησή της, διότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επιλέξουν μέσα από πληθώρα στρατηγικών αυτή που ανταποκρίνεται περισσότερο τόσο στη δική τους προσωπικότητα όσο και στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, η άμεση διδασκαλία παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγχει το περιεχόμενο μέσα στο οποίο θα παρουσιαστεί η

καινούρια λέξη, να προσδιορίζει ο ίδιος τον σαφή ορισμό της λέξης και να παρέχει πολλαπλές εκθέσεις των παιδιών στην καινούρια λέξη. Ακόμη ένα θετικό στοιχείο είναι ότι πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος της γλώσσας, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. η άμεση διδασκαλία Επίσης, δεν απαιτείται κάποιο επιπλέον κόστος για την εφαρμογή της. Ως μειονέκτημα θα μπορούσε να αναφερθεί η διάρκεια υλοποίησής της, καθώς αποτελεί μία χρονοβόρα διαδικασία, η οποία όμως μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα, καθώς ποικίλει ανάλογα με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς και από τις ανάγκες των μαθητών. Παρόλα αυτά η σπουδαιότητα της διδασκαλίας του λεξιλογίου σε μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες είναι μεγάλη, προσφέροντας σημαντικά οφέλη τόσο στους ίδιους τους μαθητές για μελλοντική σχολική επιτυχία, όσο και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν ηθική και πρακτική ικανοποίηση, βλέποντας τους μαθητές τους να προοδεύουν και να ξεπερνούν τις όποιες δυσκολίες τους. Επιπλέον, η παροχή της κατάλληλης διδασκαλίας ήδη από τη νηπιακή ηλικία του παιδιού που παρουσιάζει περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες ίσως θα περιόριζε την εδραίωση ενός πολύ φτωχού λεξιλογίου στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς θα καλυπτόταν από νωρίς η μεγάλη λεξιλογική διαφορά των παιδιών αυτών από τους συνομηλίκους τους, πράγμα που θα ενίσχυε εξίσου και την αναγνωστική τους κατανόηση. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι βασικός σκοπός των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο η κατάκτηση και η γνώση πολλών καινούριων λέξεων από τους μαθητές, αλλά και η παροχή πολλών ευκαιριών αξιοποίησης αυτών των λέξεων. Συνήθως, υπάρχει διαφορά μεταξύ του δεκτικού και του παραγωγικού λεξιλογίου των μαθητών, διότι υπάρχουν λέξεις τις οποίες οι μαθητές απλά τις αναγνωρίζουν όταν τις ακούνε ή τις διαβάζουν και λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούν όταν εκφράζονται προφορικά ή και γραπτά. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να στοχεύουν στην ενθάρρυνση των μαθητών τους στη αξιοποίηση κατά την προφορική ή γραπτή επικοινωνία τους όσων περισσότερων λέξεων από το δεκτικό τους λεξιλόγιο μπορούν. Αυτό θα συμβάλλει στην παγίωση των λέξεων αυτών στη μνήμη τους και στη διαρκή επέκταση του λεξιλογίου τους.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα, αν και ολοκληρώθηκε με επιτυχία, ενέχει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της. Ο πρώτος περιορισμός αφορά στο είδος της μεθόδου που αξιοποιήθηκε στην έρευνα, δηλαδή, στη μελέτη περίπτωσης. Ένα βασικό μειονέκτημα αυτής της μεθόδου πολλές φορές είναι η αδυναμία διασταύρωσης των ευρημάτων της και η ύπαρξη στοιχείων υποκειμενικότητας, μεροληψίας και προκατάληψης απέναντι στην ακρίβεια της μέτρησης. Ένα επιπλέον μειονέκτημά της είναι ότι η αυτή η μέθοδος ασχολείται με την παρατήρηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου μελέτης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. (Cohen, Manion, & Morrison, 2002; Μαγγόπουλος, 2014). Δεύτερος περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος που επιλέχτηκε προς διερεύνηση. Ωστόσο, η επιλογή αυτή προέκυψε για λόγους ευκολίας, καθώς επίσης και λόγω του περιορισμένου αριθμού μαθητών που φοιτούν στα ολιγοθέσια σχολεία. Ένας άλλος περιορισμός είναι η μη διεξαγωγή ενός follow-up προγράμματος μετά το πέρας της τελικής αξιολόγησης που θα παρείχε ακόμη πιο σαφή αποτελέσματα τόσο για την εμπέδωση και κατάρκτηση του λεξιλογίου όσο και για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Ο λόγος που δεν επιχειρήθηκε το follow-up είναι ότι η έρευνα ολοκληρώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πράγμα που δεν επέτρεπε τη συνέχειά της. Τέλος, αναφορικά με τα δύο τυπικά εργαλεία ΛΑΜΔΑ και Τεστ Ανάγνωσης-Α, όπου παρατηρείται ότι οι μαθητές εκδηλώνουν μέτριες επιδόσεις σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στα άτυπα εργαλεία, επισημαίνεται ότι, αυτό μπορεί να οφείλεται στη μειωμένη εγκυρότητά τους πράγμα που συνεπάγεται περιορισμό στην έρευνα. Συνεπώς, προκύπτει ότι όλοι οι παραπάνω περιορισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Ερευνητικό ενδιαφέρον αποτελεί η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό αυτής της κατηγορίας μαθητών, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο γενικεύσιμα. Επίσης, θα ήταν πολύτιμο να επιχειρηθούν κι άλλου τέτοιου είδους έρευνες, αξιοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, για να διαπιστωθεί αν και αυτές επιφέρουν σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική κατανόηση σε ανάλογη ομάδα μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. & Δαούλα, Ευ. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 101-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.239>
- Βάμβουκα, Ι. (2011). Η σύλληψη των άρρητων πληροφοριών ενός κειμένου κατά τη διαδικασία της βαθιάς κατανόησής του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ.7-24. Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου, 2017, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7033/7062>
- Βάμβουκα, Ι. (2011). Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, σσ. 129-149. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2018, από <https://sites.google.com/a/aigaiion.org/skepsy/home/teuche-periodikou/teuche>
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 183-209. Ανακτήθηκε 15 Αυγούστου, 2017, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6667/6696>
- Βάμβουκας, Μ. (2001). Εμπλουτισμός Λεξιλογίου. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμάλη (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σ. 151-154). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). Η κατανόηση κειμένων: μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, σσ.7-22. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2017, από <https://sites.google.com/a/aigaiion.org/skepsy/home/teucheperiodikou/teuchos-1>
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

- Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καζιάζη, Μ. (2003). *Ψυχολογία του Αναγνώστη. Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσιμάλη, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμάλη (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σ. 144-150). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, ΙΣΤ:64*, σσ. 73-93. Ανακτήθηκε 21 Απριλίου, 2018, από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tonima/article/view/96>
- Μπασλής, Γ. Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαηλιού, Χ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παραδιά, Μ. & Μήτσης, Ν. (2011). *Η Διδασκαλία του Λεξιλογίου στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή και Σύγχρονες Εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση: γνωστική ανάλυση, ψυχολογικοί παράγοντες, επίδραση της γλώσσας, μάθηση και διδασκαλία, εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εφαρμογές*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση. Από την εικόνα στη λέξη. Στο: Κ. Πόταγας, & Ι. Ευδοκίμης (Επιμ.), *Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο* (σ. 199-218). Αθήνα: Συνάψεις.

- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) τάξεις Β' -Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Τεμπερίδου, Α.Ε. & Μουρατίδης, Χ. (2007). Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του Προφορικού Λόγου. Συμπεράσματα από Μελέτη Περίπτωσης. *Στα Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ «Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία», 1-3 Ιουνίου 2007*, σσ. 385-396. Πάτρα: ΟΜΕΡ.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ «Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία», 1-3 Ιουνίου 2007*, σσ. 27-34. Πάτρα: ΟΜΕΡ.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Aarnoutse, C. & van Leeuwe, J. (1998). Relation Between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure, and Reading Frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), pp. 143-166. <http://dx.doi.org/10.1076/edre.4.2.143.6960>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3, pp. 21-34. DOI: 10.20472/TE.2015.3.3.002
- Baumann, J.F., & Kame'enui, E.J. (2004). *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2003). VOCABULARY: NEEDED IF MORE CHILDREN ARE TO READ WELL. *Reading Psychology*, 24(3-4), pp. 323-335. DOI: 10.1080/02702710390227297
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In E. H.

- Hiebert & M. L. Kamil (Eds.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, pp. 223-242. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), pp. 428-446. DOI: 10.1080/00131911.2013.795129
- Butler, Sh., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). *A Research Synthesis: A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. U.S.A.: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από <https://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>
- Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of Reading Ability: A Cross-Validation Study of the Simple View of Reading. *Journal of Literacy Research*, 29(1), pp. 1-24. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2018, από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969709547947>
- Cisco, B.K., & Padron, Y. (2012). Investigating Vocabulary and Reading Strategies with Middle Grades English Language Learners: A Research Synthesis. *RMLE Online*, 36(4), pp. 1-23. DOI: 10.1080/19404476.2012.11462097
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*, 5th ed., London: Routledge Falmer. Διαθέσιμο από Taylor & Francis e-Library <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134646074>
- Coombe, C. (2010). *Assessing vocabulary in the language classroom*. Kuala Lumpur, Malaysia: the Malaysian English Language Teaching Association. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/265002660_Assessing_Vocabulary_in_the_Language_Classroom
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), pp. 1-11. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <http://www.iier.org.au/iier18/cubukcu.html>
- Dixon, L. Q. (2010). The importance of phonological awareness for the development of early English reading skills among bilingual Singaporean kindergartners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(6), pp. 723-738. DOI: 10.1080/13670050903556014

- Durgunoglu, A.Y., & Bigelow, M. (2016). Classroom-based L2 vocabulary learning and comprehension: Replications of Lesaux, Kieffer, Faller & Kelley. *Cambridge University Press*, 50(3), pp. 384-394. doi:10.1017/S0261444816000239
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), pp. 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P., & Compton, D.L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), pp. 1-44. DOI: 10.1080/19345740802539200
- Elleman, A.M., Steacy, L.M., Olinghouse, N.G., & Compton, D.L. (2017). Examining Child and Word Characteristics in Vocabulary Learning of Struggling Readers. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), pp. 133-145. DOI: 10.1080/10888438.2016.1265970
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), pp. 341-354. Ανακτήθηκε 21 Απριλίου, 2018, από <https://www.cambridge.org/core>
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of a Reading Specialist*, 6, pp. 126-135. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2018, από <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781134062515/chapters/10.4324%2F9780203366929-15>
- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(4), pp. 426-451. DOI: 10.1080/10824660802427710
- Hiebert, E.H., & Kamil, M.L. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Mahwah, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge-of Words and the World. *American Educator*, pp. 10-48. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- International Reading Association (IRA), National Council of Teachers of English (NCTE), (2010). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Rev.

- ed. Prepared by the Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association and the National Council of Teachers of English.
- Jalongo, M.R., & Sobolak, M. (2010). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), pp. 421-429. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-010-0433-x>
- Joshi, R.M. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), pp. 209-219. DOI: 10.1080/10573560590949278
- Kim, J.S., & Samson, J.F. (2009). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4-6: effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 23(9), pp.1109-1129. DOI 10.1007/s11145-009-9198-2
- Kjeldsen, A.-Ch., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, A. & Witting, K. (2014). Gains From Training in Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), pp. 452-467. DOI: 10.1080/10888438.2014.940080
- Lipsky, M. (2013). Head Start Teacher's Vocabulary Instruction and Language Complexity During Storybook Reading: Predicting Vocabulary Outcomes of Students in Linguistically Diverse Classrooms. *Early Education and Development*, 24(5), pp. 640-667. DOI: 10.1080/10409289.2012.721112
- Male, D.B. (1995). Helping Children with Learning Difficulties to Employ Mnemonic Strategies: A Role for Educational Psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 11(1), pp. 10-17. DOI: 10.1080/0266736950110102
- McNamara, D.S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. In B. H. Ross (eds.) *Psychology of Learning and Motivation*, 51, pp. 297-384. Amsterdam: Elsevier. DOI: 10.1016/S0079-7421(09)51009-2
- Munro, N., Lee, K., & Baker, E. (2008). Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(6), pp. 662-682. <http://dx.doi.org/10.1080/13682820701806308>
- Narkon, D.E., & Wells. J.C. (2013). Improving Reading Comprehension for Elementary Students with Learning Disabilities: UDL Enhanced Story

- Mapping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), pp. 231-239. DOI: 10.1080/1045988X.2012.726286
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), pp. 335-354. <https://doi.org/10.1080/13682820600602295>
- Nation, K., Snowling, M., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(2), pp. 131-139. DOI: 10.1080/14417040601145166
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), pp. 98-117. DOI: 10.1080/02568543.2010.531076
- Nielsen, D.C. & Friesen, L.D. (2012). A Study of the Effectiveness of a Small Group Intervention on the Vocabulary and Narrative Development of At-Risk Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 33, pp. 269-299. DOI: 10.1080/02702711.2010.508671
- Nisbet, D. & Tindall, E.R. (2015). A Framework for Explicit Vocabulary Instruction with English Language Learners. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), pp. 75-80. DOI: 10.1080/00228958.2015.1023141
- Olson, R. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relation between speech and writing. *Cognition*, 60(1), pp. 83-104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)00705-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00705-6)
- Owens, R. E. Jr. (2012). *Language Development: An Introduction* (8th ed.). State University of New York: Pearson.
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second

- grade of primary school?. *Early Child Development and Care*, 184(11), pp. 1706-1722. DOI: 10.1080/03004430.2013.875542
- Paris, S.G., Saarnio, D.A., & Cross, D.R. (1986). A metacognitive curriculum to promote children's reading and learning. *Australian Journal of Psychology*, 38(2), pp. 107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00049538608256422>
- Perfetti, Ch. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), pp. 357-383. DOI: 10.1080/10888430701530730
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), pp. 554–566. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>
- Rupley, W.H., Blair, T.R., & Nichols, W.D., (2009). Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), pp. 125-138. DOI: 10.1080/10573560802683523
- Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2005). Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), pp. 239-260. DOI: 10.1080/10573560590949368
- Sampson, G. (1985). *Writing systems: A linguistic introduction*. Stanford, CA:Stanford University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. In: J. Cummins, & C. Davison (eds) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, 15, (pp. 827-841). Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_55
- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), pp. 173-192. DOI: 10.1080/10796120802336001
- Sinha, R. (2018). Language in Making: Tracing the Child Language Acquisition Schedule. *Veda's Journal of English Language and Literature-JOELL*, 5(1), pp. 39-45. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από <http://joell.in/wp-content/uploads/2018/01/39-45-LANGUAGE-IN-MAKING.pdf>
- Spanoudis, G., Natsopoulos, D., & Panayiotou, G. (2007). Research Report: Mental verbs and pragmatic language difficulties. *International Journal of Language*

- and Communication Disorders*, 42(4), pp. 487-504. DOI: 10.1080/13682820601010027
- Stahl, S.A., Hare, V.Ch., Sinatra, R., & Gregory, J.F. (1991). Defining the Role of Prior Knowledge and Vocabulary in Reading Comprehension: The Retiring of Number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), pp.487- 508. <https://doi.org/10.1080/10862969109547755>
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-406. Ανακτήθηκε 9 Φεβρουαρίου, 2018, από https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Sylvester, R., Kragler, Sh., & Liontas, J. (2014). Vocabulary Instruction for Young, Diverse Learners. *Childhood Education*, 90(6), pp. 434-445. DOI:10.1080/00094056.2014.982977
- Swart, N.M., Muijselaar, M.M.L., Steenbeek-Planting, E.G., Droop, M., de Jong, P.F., & Verhoeven, L. (2016). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), pp. 489-507. DOI 10.1007/s11145-016-9686-0
- Tadema, A.C., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, W. (2007) The validity of support profiles for children with profound multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), pp. 147-160. <https://doi.org/10.1080/08856250701269440>
- Uppstad, P. H. (2006). Written language skills and the notion of «lexicon». *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6(1), pp. 85-97. Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2018, από https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185916/Written_language_skills_and_the_notion_of_lexicon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, pp. 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), pp. 8-25, DOI: 10.1080/10888438.2011.536125

- Verhoeven, L. & Perfetti, Ch. A. (2011). Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), pp.1-7. DOI:10.1080/10888438.2011.536124
- Westgate, D. & Hughes, M.E. (2017). Mind the Gap: Vocabulary Development in the Primary Curriculum. *Education*, pp. 3-13. DOI: 10.1080/03004279.2017.1334684
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-94-007-1174-7

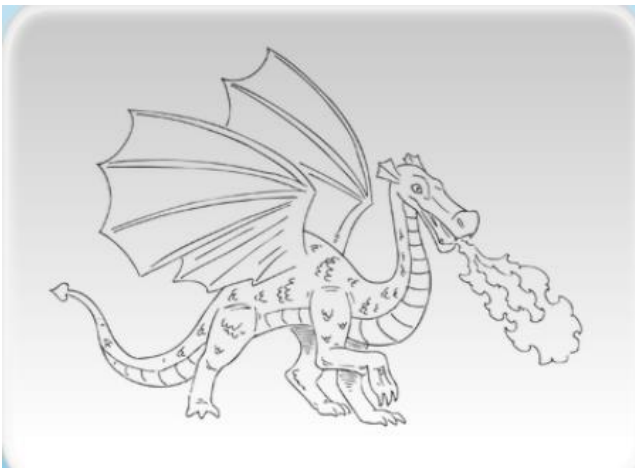
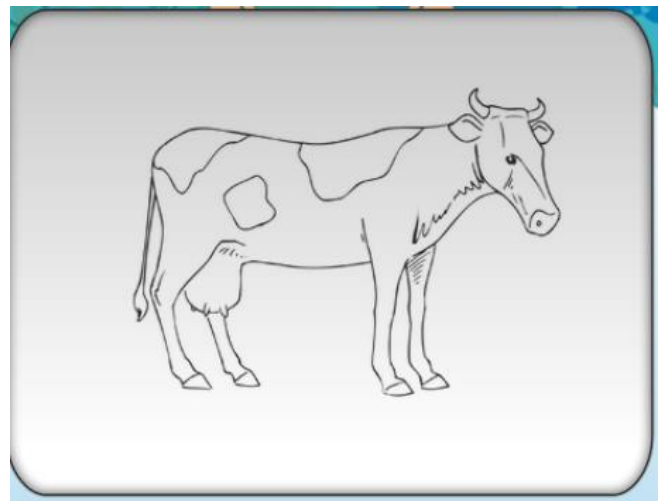
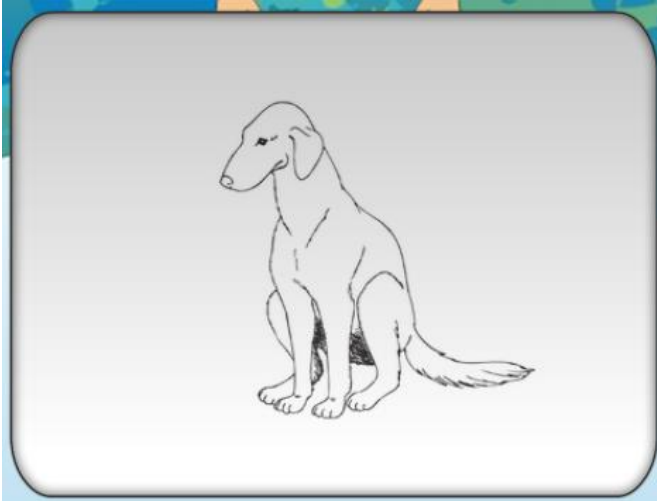
Παράρτημα Α

Υλικό Τυπικής και Άτυπης Αξιολόγησης

Εργαλείο ΛΑΜΔΑ

Διάλεξε τη σωστή απάντηση και κύκλωσέ τη.

Μυθικός



Άτυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Λεξιλογίου

Τι σημαίνει η λέξη;

Λέξεις

Απάντηση

1. Ζαβολιά _____
2. Ζαβολιάρης _____
3. Μαντεύω _____
4. Περσινός _____
5. Σημαιοστολίζω _____
6. Σκανδαλιάρης _____
7. Σφεντόνα _____
8. Δείπνο _____
9. Φουντωτός _____
10. Σύριγγα _____
11. Τόπι _____
12. Τραγανιστός _____
13. Χρονομετρώ _____
14. Διακρίνω _____
15. Ευλογία _____
16. Θέλημα _____
17. Ιπτάμενος _____
18. Ροκανίζω _____
19. Υπνόσακος _____

Εργαλείο Τεστ Ανάγνωσης-A

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις κυκλώνοντας τη σωστή απάντηση.

Η Εξερεύνηση

Η Άννα, ο Αλέξης και ο αδελφός του, ο Βασίλης, αποφασίζουν να πάνε για εξερεύνηση στο διπλανό χωριό. Έχουν ακούσει από τους γονείς τους πως εκεί κρύβεται από τα παιδικά τους χρόνια ένας θησαυρός. Παίρνουν μαζί τους το σκύλο της Άννας, τον Νταρκ, για να τους βοηθήσει. Είναι ένα λαγωνικό με γυαλιστερό μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα. Λίγο πριν από το χωριό ο Νταρκ σκάβει και ανακαλύπτει ένα σεντούκι. Οι τρεις φίλοι χοροπηδούν από τη χαρά τους εδώ και

εκεί. Το ανοίγουν και αντί για νομίσματα βρίσκουν αμέτρητα γράμματα. Διαβάζουν ένα από αυτά και διαπιστώνουν πως ήταν η αλληλογραφία των μητέρων τους από τότε που ήταν μικρές και δεν ζούσαν στο ίδιο μέρος. Αποφασίζουν να τα ξανακρύψουν. Άλλωστε ένας μεγάλος θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος!

A. Ποιοι φίλοι αποφάσισαν να βρουν το θησαυρό;

1. Η Άννα και ο Βασίλης
2. Η Άννα και ο Αλέξης
3. Ο Αλέξης και ο αδελφός του
4. Η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης

B. Τι σημαίνει λαγωνικό;

1. Μαύρος σκύλος
2. Κυνηγετικός σκύλος
3. Κοντός σκύλος
4. Παχύς σκύλος

Γ. Πώς μοιάζει ο Νταρκ;

1. Έχει μαύρο τρίχωμα και γυαλιστερά μάτια.
2. Έχει γυαλιστερό τρίχωμα και λευκή ουρά.
3. Έχει λευκό τρίχωμα και μαύρη μουσούδα.
4. Έχει μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα.

Δ. Από πού συμπεραίνεις τη χαρά των φίλων;

1. Χοροπηδούν εδώ και εκεί.
2. Περπατούν εδώ και εκεί.
3. Χαμογελούν.
4. Αγκαλιάζουν τον Νταρκ.

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Ο κρυμμένος θησαυρός
2. Οι πέντε φίλοι
3. Τα χαρτονομίσματα
4. Η ατυχία των φίλων

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους τρεις φίλους;

1. Θυμωμένους
2. Τίμιους
3. Δειλούς
4. Επιθετικούς

Z. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο σκύλος ήταν μαζί τους για να τους βοηθήσει.
2. Τα παιδιά είχαν ακούσει για έναν κρυμμένο θησαυρό.
3. Στο σεντούκι βρήκαν τα γράμματα του κάπταιν Χουκ.
4. Ένας θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος.

Άτυπο Εργαλείο Αξιολόγησης Αναγνωστικής Κατανόησης

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με την κατάλληλη λέξη.

1. Κάνει ζαβολιές ο _____.
2. Πόπη πέτα το _____.
3. Η ξεροψημένη φρυγανιά είναι _____.
4. Με τη _____ γίνεται το εμβόλιο.
5. Ο Δαβίδ χτύπησε με _____ τον Γολιάθ.
6. _____ ξινά σταφύλια.
7. Το βραδινό φαγητό λέγεται _____.
8. Η μάντισσα _____ το μέλλον.
9. Το μισό του κύκλου λέγεται _____.
10. Το άλογο έχει μακριά _____ στον λαιμό του.
11. Η αρρώστια που οφείλεται σε ιό λέγεται _____.
12. Το τσόφλι του αυγού λέγεται και _____.
13. Ο Ιούνιος λέγεται θεριστής, γιατί _____ τα σπαρτά.
14. Ο πιγκουίνος δεν είναι _____ πτηνό.
15. Ήταν _____ Θεού, για τη βελτίωσή μας.
16. Δε βγάζει _____ αυτή η πρόταση.
17. Όταν κάνουμε _____ στο βουνό ακολουθούμε το μονοπάτι.
18. Τα ρούχα που πλένονται συχνά _____ γρήγορα.
19. Έλιωσε κανέλα και γαρύφαλλα μέσα στο _____.
20. Βρήκαν τη φωλιά της αλεπούς από τα _____ της στο χιόνι.

21. Η εικόνα του Χριστού βρίσκεται πάντα στα δεξιά του _____.
22. Η Μαρία βοηθούσε τους θεατές να βρουν τη θέση τους, γιατί δούλευε ως _____.
23. Τα φρούτα και τα λαχανικά έχουν θρεπτικές και _____ ιδιότητες για τον άνθρωπο.
24. Όταν ράβουμε, βάζουμε στο δάχτυλο _____ για να μην τρυπηθούμε.
25. Ο γαμπρός αγόρασε καινούρια παπούτσια, _____, για να φορέσει στον γάμο.

Παράρτημα Β

Υλικό Διδακτικής Παρέμβασης Λεξιλογίου

Κείμενο με τις λέξεις φαγώνομαι, οργή, θέλημα

Ο τσακωμός

Η Πηνελόπη και η Ελένη είναι αδελφές. Ζουν στο χωριό μαζί με τους γονείς τους. Πηγαίνουν δευτέρα και τετάρτη τάξη δημοτικού. Στο χωριό δεν έχουν πολλά παιχνίδια για να παίζουν. Έτσι, ο πατέρας τους τούς πήρε ένα σκυλάκι για να το φροντίζουν. Τα κορίτσια όταν το είδαν χάρηκαν πολύ. Επιτέλους, θα είχαν έναν φίλο να παίζουν μαζί. Έδωσαν στο σκυλάκι το όνομα Ήρα. Όλα στην αρχή ήταν μια χαρά. Μετά όμως άρχισαν να τσακώνονται για το ποια θα το ταΐζει, ποια θα το βγάζει βόλτα και ποια θα το πλένει. «Τι φαγώνεστε έτσι μεγάλα κορίτσια;», τους φώναξε η μητέρα τους γεμάτη οργή. Η μία θα την πλένει και η άλλη θα την βοηθάει. «Ωραία!» είπαν τα κορίτσια, «θα κάνουμε το θέλημα της μαμάς». Μετά από μία εβδομάδα άρχισαν ξανά τους τσακωμούς. Γεμάτη οργή η μαμά τους που δεν έκαναν το θέλημά της τις έβαλε τιμωρία. Συμφώνησαν τότε τα κορίτσια ότι δεν πρέπει να φαγώνονται σαν τον σκύλο με τη γάτα συνέχεια και πήγαν στην αυλή να παίζουν μαζί με την Ήρα αγαπημένες.

Ασκήσεις Εμπέδωσης

1. Να διαλέξεις τον ορισμό που ταιριάζει καλύτερα στη λέξη.

Η οργή είναι:

- α) ο πόνος
- β) ο θυμός
- γ) η εξυπνάδα

Το θέλημα είναι:

- α) η δουλειά που κάποιος θέλει να του κάνουμε
- β) η δουλειά που βρήκε κάποιος και βγάζει χρήματα
- γ) η δουλειά που έχασε κάποιος

Φαγώνομαι:

- α) αγαπιέμαι με κάποιον πολύ
- β) τρώω πολύ
- γ) τσακώνομαι

Το χνάρι είναι:

- α) το πόδι
- β) η πατημασιά
- γ) η γούνα του ζώου

Το βυτιοφόρο είναι:

- α) η νταλικά που μεταφέρει αντικείμενα
- β) το φορτηγό που μεταφέρει πετρέλαιο, νερό
- γ) το μηχανάκι

Το όχημα είναι:

- α) μέσο μεταφοράς
- β) γεωργικό εργαλείο
- γ) παιχνίδι με λάστιχο

2. Να διαλέξεις τη σωστή λέξη που ταιριάζει.

- Ήταν _____ (θέλημα, αδιαφορία) Θεού, για τη βελτίωσή μας.
- Βρήκαν τη φωλιά της αλεπούς από τα _____ (αυτιά, χνάρια) της στο χιόνι.
- -Μπαμπά, τι είναι αυτό το μεγάλο _____ (κουτί, όχημα); - Νταλικά, παιδί μου.
- -Γιατί _____ (φαγώνεστε, γαβγίζετε) σαν τον σκύλο με τη γάτα;
- Το _____ (βυτιοφόρο, ελικόπτερο) πήγε τα βρώμικα νερά στον βιολογικό καθαρισμό.
- «Περάστε έξω!», φώναξε η δασκάλα με _____ (χαρά, οργή) στους μαθητές της που έκαναν φασαρία.

3. Να αντιστοιχίσεις τις συνώνυμες λέξεις μεταξύ τους.

φαγώνομαι	•	•	πατημασιά
βυτιοφόρο	•	•	μέσο μεταφοράς
χνάρι	•	•	να μου κάνεις ό, τι θέλω
οργή	•	•	τσακώνομαι
θέλημα	•	•	τα νεύρα
όχημα	•	•	φορτηγό για υγρά