

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
(ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ)»**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΜΑΜΑΛΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



✓

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΜΑΜΑΛΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

4

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1	Η έννοια της Ανάγνωσης	5
1.1.1	Προσδιορισμός της ανάγνωσης	5
1.1.2	Βασικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης	6
1.2	Η έννοια της Φωνολογικής Επίγνωσης	10
1.2.1	Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης	10
1.2.2	Το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική και πρώτη παιδική ηλικία	13
1.2.3	Σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας	14
1.3	Μοντέλα μάθησης της Ανάγνωσης	16
1.3.1	Τα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης	16
1.3.2	Το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης	18
1.3.3	Το τριγωνικό μοντέλο ανάγνωσης.	21
1.3.4	Η μέθοδος διδασκαλίας για τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας	23
1.4	Αναγνωστικές Δυσκολίες	24
1.4.1	Οι κυριότερες αναγνωστικές δυσκολίες	24
1.4.2	Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	26
1.4.3	Ειδική εξελικτική δυσλεξία	27
1.4.4	Υπερλεξία	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1	Ανάπτυξη Προφορικού Λόγου	32
2.1.1	Γλωσσική ανάπτυξη	32
2.1.2	Μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης	32
2.1.3	Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη	35
2.2	Τομείς Προφορικού Λόγου	38
2.2.1	Συστατικά στοιχεία της γλώσσας	38



2.2.2	Φωνολογία	39
2.2.2.1	Φωνολογική δομή και γλωσσική επικοινωνία	39
2.2.2.2	Στάδια φωνολογικής ανάπτυξης	40
2.2.3	Σημασιολογία	42
2.2.3.1	Λεξιλογική ανάπτυξη	43
2.2.4	Συντακτικό	46
2.2.4.1	Στάδια συντακτικής ανάπτυξης	47
2.2.5	Μορφολογία	49
2.2.5.1	Στάδια μορφολογικής και συντακτικής ανάπτυξης κατά Brown	51
2.2.6	Πραγματολογία	51
2.2.6.1	Πραγματολογική ανάπτυξη	53
2.3	Αξιολόγηση Προφορικού Λόγου - Αφήγηση	54
2.3.1	Αφηγηματική ικανότητα	54
2.3.2	Γνωστικές προϋποθέσεις αφηγηματικής ικανότητας	55
2.3.3	Αξιολόγηση αφηγηματικής ικανότητας	55
2.3.4	Ανάπτυξη αφηγηματικής ικανότητας	58
2.3.5	Παράγοντες που επηρεάζουν της εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας	59
2.3.6	Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση	61
2.4	Αναδιήγηση	62
2.4.1	Η έννοια της αναδιήγησης	62
2.4.2	Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αναδιήγηση	63
2.4.3	Η αναδιήγηση σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές	64
2.4.4	Τρόποι αξιολόγησης της αναδιήγησης	65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1	Η σχέση μεταξύ Προφορικού Λόγου και Ανάγνωσης	73
3.1.1	Ο ρόλος του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης	73
3.1.2	Έρευνες που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης	75
3.2	Διδασκαλία Δεξιοτήτων Προφορικού Λόγου	82



3.2.1	Διδασκαλία αφηγηματικού λόγου	83
3.2.2	Διδασκαλία λεξιλογίου	85

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

4.1.	Προβληματική της Έρευνας	87
4.1.1	Εισαγωγή	87
4.2	Μέθοδος	88
4.2.1	Δείγμα	88
4.2.2	Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	89
4.2.3	Ορισμός μεταβλητών	90
4.2.4	Μέσα συλλογής δεδομένων	91
4.2.5	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1	Ευρήματα της Παρούσας Έρευνας	98
-----	-------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1	Συζήτηση - Συμπεράσματα	106
6.2	Περιορισμοί της Έρευνας	114
	Βιβλιογραφία	115
	Παράρτημα	

3.2.1	Διδασκαλία αφηγηματικού λόγου	83
3.2.2	Διδασκαλία λεξιλογίου	85

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

4.1.	Προβληματική της Έρευνας	87
4.1.1	Εισαγωγή	87
4.2	Μέθοδος	88
4.2.1	Δείγμα	88
4.2.2	Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	89
4.2.3	Ορισμός μεταβλητών	90
4.2.4	Μέσα συλλογής δεδομένων	91
4.2.5	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1	Ευρήματα της Παρούσας Έρευνας	98
-----	-------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1	Συζήτηση - Συμπεράσματα	106
6.2	Περιορισμοί της Έρευνας	114
	Βιβλιογραφία	115
	Παράρτημα	

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σύνδεση του προφορικού λόγου με την ανάγνωση, σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 μαθητές, που παρακολουθούσαν στις τάξεις από Γ΄ έως ΣΤ΄ Δημοτικού, εκ των οποίων οι 36 ήταν φτωχοί αναγνώστες, που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης των νομών Αιτωλοκαρνανίας, Ιωαννίνων και Κιλκίς, ενώ οι υπόλοιποι 36 κανονικοί αναγνώστες που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις του νομού Ιωαννίνων. Οι δύο ομάδες εξισώθηκαν «κατά ζεύγη» ως προς το φύλο, την ηλικία και τη μη λεκτική λογική ικανότητα. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το τεστ μη λεκτικής λογικής ικανότητας (Raven's Coloured Progressive Matrices, Raven, Raven & Court, 1998), το τεστ ταχείας ανάγνωσης (TOWRE, Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999) και το τεστ αναγνωστικής κατανόησης (Woodcock Passage Comprehension, Woodcock, 1991, προσαρμοσμένα στα ελληνικά, Μορφίδη, 2009). Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου έγινε μέσω της αναδιήγησης μιας αφηγηματικής ιστορίας, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του SALT Software (Systematic Analysis of Language Transcripts). Εξετάστηκε η σχέση μεταξύ τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης (αφηγηματική συνοχή, συντακτική συνθετότητα, λεξιλογική ποικιλία, γλωσσική ευφράδεια) με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε γενικά η ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Οι επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων διέφεραν σημαντικά, καθώς οι κανονικοί αναγνώστες παρουσίασαν σαφώς καλύτερη επίδοση σε όλες της πτυχές της αναδιήγησης. Διαπιστώθηκε επίσης η ύπαρξη προβλεπτικής ισχύος μεταξύ αφηγηματικής συνοχής και αναγνωστικής κατανόησης, κυρίως στην ομάδα των κανονικών αναγνωστών, ενώ η γλωσσική ευφράδεια εμφανίστηκε να συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη τόσο της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων, όσο και της αναγνωστικής κατανόησης στους κανονικούς αναγνώστες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1.1.1 Προσδιορισμός της ανάγνωσης

Στις σύγχρονες κοινωνίες η μάθηση της ανάγνωσης όπως και της γραφής αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται άμεσα με την πρόοδο του ανθρώπου και την κοινωνική ευημερία. Δεδομένης της σπουδαιότητάς της, η διαδικασία της ανάγνωσης αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης και ανάλυσης. Κατά συνέπεια, σημειώθηκαν αρκετές προσπάθειες προσδιορισμού της σύνθετης αυτής λειτουργίας.

Μια πρώτη προσέγγιση αναφέρει ότι η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Η βασική αυτή θεώρηση της ανάγνωσης αντικατοπτρίζεται στις περισσότερες προσπάθειες προσδιορισμού της. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ρώσσο ψυχολόγο Elkonin (1963, 1973), ο οποίος διαμόρφωσε την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της. Η βασική αυτή θέση της φωνολογικής μετάφρασης εμφανίζεται και στην ψυχογλωσσική θεώρηση της ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, οι N. Chomsky & M. Halle (1968) υποστήριξαν ότι οι αναγνώστες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με τη αξιοποίηση των ιδίων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας. Η ίδια θεώρηση αντανακλάται και σε μια ακόμη προσέγγιση, η οποία προέκυψε από την μελέτη του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με αυτή, η ανάγνωση αναφέρεται ως μια σκόπιμη αποκτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης, ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου (Mattingly, 1972).

Μια διαφορετική άποψη που έχει διατυπωθεί, χαρακτηρίζει την ανάγνωση ως λειτουργία άμεσης ανασυρσης της έννοιας που αναπαριστά ο γραπτός κώδικας, χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο αναγνώστης μαντεύει ή εικάζει τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης (Goodman, 1967). Μια τρίτη προσέγγιση της ανάγνωσης,

αναφέρεται στο επίπεδο αναπαράστασης της πραγματικότητας. Η κατανόηση της σημασίας της πραγματικότητας ή των εννοιών που αναπαριστώνται με σχήματα ή γραπτές λέξεις πραγματοποιείται μέσα από τη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρήσεις που έχουν διατυπωθεί, η ανάγνωση ορίζεται ως σύνθετη γνωστική λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με στόχο την απόσπαση του εννοιολογικού περιεχομένου και την επίτευξη της επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2000).

1.1.2 Βασικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, για την επιτυχή διεκπεραίωση της οποίας απαιτούνται δύο βασικές, ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσυσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση.

Ειδικότερα, η **αποκωδικοποίηση**, αποτελώντας την αρχική φάση της αναγνωστικής επεξεργασίας, περιλαμβάνει την αναγνώριση της γραφημικής ταυτότητας μιας λέξης. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης πραγματοποιείται αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που συνθέτουν το γραπτό κώδικα, καθώς και μετάφραση των συμβόλων αυτών σε φωνολογική παράσταση. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται τόσο με τις λέξεις, όσο και με τις ψευδολέξεις.

Η **κατανόηση** αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη φάση της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς η αντίληψη του σημασιολογικού περιεχομένου μιας λέξης, οδηγεί στην ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Προκειμένου να συντελεστεί η κατανόηση, απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάλυση της σημασίας της λέξης.

Επομένως, γίνεται φανερό ότι η ανάγνωση μιάς λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο αυτών λειτουργιών, δηλαδή τόσο της αποκωδικοποίησης, όσο και της κατανόησης. Κατά την ανάγνωση το παιδί χρησιμοποιεί πληροφορίες, όπως είναι η αναγνώριση συμβόλων και η σύνθεσή τους, παράλληλα όμως αξιοποιεί μια σειρά από σημασιολογικές και συντακτικές-γραμματικές προσδοκίες. Συνδυάζοντας όλες αυτές τις πληροφορίες το παιδί καταφέρνει να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το σημασιολογικό μέρος του

γραφτού μηνύματος. Αν οποιοσδήποτε από τους δύο παράγοντες δεν λειτουργεί πλήρως, τότε το αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο. Κατ' επέκταση, η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως το γινόμενο των δύο αυτών γνωστικών λειτουργιών και να αναπαρασταθεί ως εξής:

$$\text{Ανάγνωση} = \text{Αποκωδικοποίηση} \times \text{Κατανόηση}$$

Ωστόσο, εκτός από τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ αποκωδικοποίησης και κατανόησης, οι δύο αυτές βασικές λειτουργίες εμφανίζονται διαφοροποιημένες. Ο διαφοροποιητικός τους ρόλος επιβεβαιώνεται μέσα από σειρά ερευνών. Ειδικότερα οι Hoover & Gough (1990) επεσήμαναν ότι οι λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης είναι περισσότερο διαφοροποιημένες μεταξύ τους στα πρώτα σχολικά χρόνια. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα νευροψυχολογικών ερευνών, η λειτουργία των δύο αυτών γνωστικών λειτουργιών εξαρτάται από την ενεργοποίηση διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου (Shaywitz, 1996, όπως αναφέρεται από Πόρποδας, 2002). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι δύο βασικές αναγνωστικές λειτουργίες.

Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας και σχετίζεται με την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραμμάτων ως γραπτών συμβόλων, τη μετατροπή τους σε φωνημικές μονάδες, τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα και τη φωνολογική αναγνώριση της λέξης.

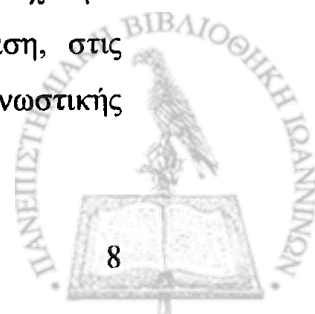
Πιο αναλυτικά, η διεκπεραίωση της αποκωδικοποίησης προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς επίσης και την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα. Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται η σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων.

Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, εφόσον το ελληνικό σύστημα γραφής

θεωρείται ως ένα σύστημα «ρηχής» ορθογραφίας, καθώς χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συνέπειας ως προς την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Οι ασυνέπειες που υπάρχουν και αφορούν κυρίως στην προφορά των δίψηφων φωνηέντων είναι ελάχιστες και προσδιορίζονται από κανόνες. Αντιθέτως, το σύστημα γραφής της αγγλικής γλώσσας, καθώς αποτελεί σύστημα «βαθιάς» ορθογραφίας, εμφανίζει μια μεταβλητή σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, δημιουργώντας έτσι δυσκολίες στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης.

Η έννοια της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία αποτελεί υποδεξιότητα της ανάγνωσης και συνδέεται στενά με τη λειτουργία της αποκωδικοποίησης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, καθώς επίσης και στην ικανότητα χειρισμού (ανάλυση, σύνθεση) των στοιχείων της φωνημικής δομής των λέξεων. Εφόσον ο γραπτός λόγος, τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, αναπαριστάνει με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατ'επέκταση η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και η μετατροπή τους σε φωνολογικό κώδικα.

Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας αποτελεί και η αυτοματοποιημένη κατονομασία, δηλαδή η ταχύτητα επεξεργασίας των γραπτών συμβόλων. Η πλειοψηφία των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει αδυναμία στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων, χαρακτηριστικό που εμφανίζεται σε όλες τις γλώσσες και ηλικίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Wolf, Miller & Donnelly, 2000; Siegel, 2003). Η ταχύτητα επεξεργασίας των λέξεων, σε συνδυασμό με την ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης συμβάλλουν στην επιτυχημένη αναγνωστική λειτουργία, καθώς στόχος της ανάγνωσης δεν είναι μόνο η ακρίβεια, αλλά και η ευχέρεια (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Στα πλαίσια των αναγνωστικών δυσκολιών διατυπώθηκε και η υπόθεση της διπλής ελλειμματικότητας (the double-deficit hypothesis), σύμφωνα με την οποία οι αναγνωστικές διαταραχές οφείλονται σε δύο ξεχωριστούς παράγοντες, στο φωνολογικό έλλειμμα και στο έλλειμμα που αφορά στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Wolf & Bowers, 1999). Κατ' επέκταση, στις περιπτώσεις μειωμένης αναγνωστικής ακρίβειας και χαμηλής αναγνωστικής



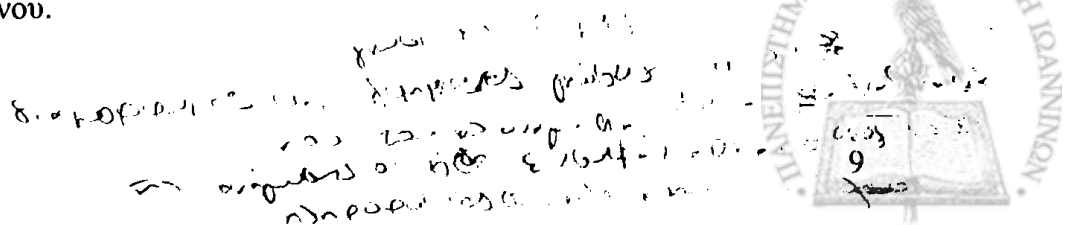
ταχύτητας, οι δυσκολίες που εμφανίζονται είναι ιδιαίτερα σημαντικές και εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της αποκωδικοποίησης.

Κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη λειτουργία της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς ο τελικός στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του γραπτού λόγου. Έπειτα από την αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα, πραγματοποιείται η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της σημασιολογικής μνήμης, η οποία είναι μια μορφή μακρόχρονης μνήμης, που αφορά στη συγκράτηση της σημασίας ή της έννοιας των πληροφοριών. Ο αναγνώστης, έχοντας πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη, προχωρά στην ανάσυρση της σημασίας της λέξης.

Ειδικότερα, η κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου των στοιχείων αυτών. Όσον αφορά στην περίπτωση της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, η λειτουργία αυτή περιλαμβάνει τη διαρκή δόμηση των μεμονωμένων εννοιών, που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων και τη σύνδεση μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου.

Η διαδικασία της κατανόησης του κειμένου επηρεάζεται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του ατόμου, από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του αναγνώστη, που σχετίζονται με το θέμα του κειμένου, όπως επίσης και από την αποτελεσματική αξιοποίηση των δομών αυτών για την διεκπεραίωση της κατανόησης των πληροφοριών του κειμένου. Πιο αναλυτικά, οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη εμφανίζονται ως διαμορφωμένα γνωστικά σχήματα. Με τον όρο σχήμα αποδίδεται η οργάνωση και δόμηση των γνώσεων που έχει στο νου του ο κάθε άνθρωπος. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μια διαδικασία ενσωμάτωσης των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Η συμβολή των δομημένων γνωστικών σχημάτων είναι καθοριστική, όχι μόνο για τη διεκπεραίωση της κατανόησης, αλλά και για την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις βοηθούν τον αναγνώστη να συμπεράνει τα αυτονόητα σημεία που συνήθως παραλείπονται, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση του κειμένου.



Η διαδικασία της κατανόησης των πληροφοριών ενός κειμένου επηρεάζεται σημαντικά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το κείμενο, καθώς αρκετά στοιχεία βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση του λεξιλογίου θεωρείται αυτονόητη, καθώς όταν το κείμενο περιέχει σημασιολογικά άγνωστες λέξεις, η κατανόηση καθίσταται ελλιπής και ανεπαρκής. Η συντακτική δομή αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην επιτυχή κατανόηση, όπως επίσης και το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου, το οποίο ενδέχεται να αυξήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Επιπλέον, η ανάγνωση ενός τίτλου, πριν την έναρξη της ανάγνωσης του κειμένου λειτουργεί ενισχυτικά, εφόσον ο τίτλος φαίνεται να ενεργεί ως γνωστικό σχήμα, το οποίο διευκολύνει την κατανόηση. Η παρουσία εικόνας ή σχεδίου, που αναφέρεται στο περιεχόμενο του κειμένου, λειτουργεί επίσης ως γνωστικό σχήμα – πλαίσιο, καθώς βοηθά ουσιαστικά στην προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει και να συγκρατήσει στη μνήμη του το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διαβάσει.

Γίνεται επομένως φανερό ότι στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η κατανόηση, η εξαγωγή δηλαδή νοήματος από το γραπτό λόγο. Κατ' επέκταση, εφόσον η ανάγνωση αποτελεί το κυριότερο μέσο μάθησης και απόκτησης γνώσεων, η λειτουργία της κατανόησης παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. καθώς από το επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών, κρίνεται η εκπαιδευτική πορεία του μαθητή (Πόρποδας, 2002).

1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

1.2.1 Προσδιορισμός της φωνολογικής επίγνωσης

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» ή «φωνολογική ενημερότητα» είναι σχετικά νέος στην ελληνική βιβλιογραφία και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness». Πρόκειται για μια μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη, δηλαδή συλλαβές και φωνήματα. Ειδικότερα, αποτελεί μια ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή να κινηθεί από τα αδιαφανή στα διαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της

λέξης. Η συγκεκριμένη ικανότητα απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου, αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η απόκτηση της ικανότητας του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται, αναπτύσσεται αυτόματα στα άτομα που εξελίσσονται ομαλά (Barr, 1974; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler & Fischer, 1977; Πόρποδας, 1992). Αρκετές φορές όμως, είναι πιθανό η ικανότητα αυτή να μην κατακτάται στον ίδιο βαθμό και στην ίδια ηλικιακή φάση από όλα τα άτομα. Ενδεχόμενη, επιβράδυνση στην απόκτησή της είναι δυνατό να μεταφράζεται σε μαθησιακές γλωσσικές δυσκολίες (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται αφενός μεν από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά. Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης είναι τρία: η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, η επίγνωση της συλλαβικής δομής και η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας, που ορίζεται μεταξύ φωνημικής και συλλαβικής δομής.

Ειδικότερα, η **φωνημική επίγνωση** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, καθώς επίσης και να είναι σε θέση να χειρίζεται (ανάλυση – σύνθεση) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην απόκτησή της από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η δυσκολία αυτή μοιάζει παράδοξη, όταν συγκριθεί με την ευχέρεια των ίδιων παιδιών να αντιλαμβάνονται τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, τόσο κατά την ακρόαση του προφορικού λόγου, όσο και κατά την ομιλία. Η ερμηνεία που δίνεται στο γεγονός αυτό είναι ότι στον προφορικό λόγο, οι φωνημικές μονάδες δεν είναι χωρισμένες, αλλά μάλλον συμπροφέρονται. Επομένως, προκειμένου να αποκτηθεί η φωνημική επίγνωση, θα πρέπει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν και να συνθέτουν τη φωνημική δομή της λέξης, κάτι το οποίο από τη φύση του δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό.

Η **συλλαβική επίγνωση** αφορά στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα,

αφετέρου δε να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές κάθε λέξης. Συγκριτικά με τη φωνημική επίγνωση, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου είναι αρκετά πιο εύκολη και για το λόγο αυτό αποκτάται και νωρίτερα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που έγιναν σε διάφορες γλώσσες, μεταξύ των οποίων και η ελληνική (Πόρποδας, 1989, Πόρποδας κ.α., 1991, Porpodas, 1990, 1991a, 1991b, 1995a). Αυτή η σχετική ευκολία ίσως να οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου και κατά συνέπεια γίνονται εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες (Wagner & Torgesen, 1987).

Σύμφωνα με την **επίγνωση της ενδοσυλλαβικής δομής**, η οποία αποτελεί το τρίτο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, το άτομο θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία είναι μεν μεγαλύτερα από τα φωνήματα, το καθένα όμως αποτελείται από φωνήματα. Αυτά τα δομικά τμήματα έχουν προσδιοριστεί ως το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset), το οποίο περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων και το τελικό τμήμα (rime) που περιλαμβάνει το φωνήεν και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν. Οι έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία της ενδοσυλλαβικής ανάλυσης έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα (Fudge, 1987; Selkirk, 1982; Treiman, 1988), καθώς υπάρχουν πολυάριθμες μονοσύλλαβες λέξεις και η γραφημική τους σύνθεση είναι τέτοια, ώστε η ενδοσυλλαβική δομή διευκολύνει την ανάγνωσή τους.

Αντιθέτως, στην ελληνική γλώσσα δεν έχει διευκρινιστεί επαρκώς η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης επίγνωσης, καθώς οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι ελάχιστες και οι πολυσύλλαβες αποτελούνται κυρίως από συλλαβές ανοιχτού τύπου. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι ότι τα ελληνόπουλα σε αρκετές περιπτώσεις, στην προσπάθειά τους να αναλύσουν μια λέξη, ενώ δεν έχουν αποκτήσει τη φωνημική επίγνωση, χρησιμοποιούν ένα είδος ανάλυσης, ανάλογο της ενδοσυλλαβικής (Πόρποδας, 2002).

1.2.2 Το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική και πρώτη παιδική ηλικία

Στην ελληνική πραγματικότητα έχει δημιουργηθεί ένα σώμα ερευνών γύρω από τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι στην ηλικία του νηπιαγωγείου, που το παιδί δεν είναι ακόμη σε θέση να διαβάσει, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης, που έχει αποκτηθεί, είναι σχετικά χαμηλού βαθμού, ενώ αντίθετα στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, όταν το παιδί βρίσκεται ήδη στη διαδικασία της ανάγνωσης, το επίπεδο είναι σημαντικά υψηλότερο.

Συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί ότι τα ελληνόπουλα κυρίως νηπιακής, αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας κατακτούν ευκολότερα και χωρίς διδασκαλία το χειρισμό της συλλαβής, ενώ δυσκολεύονται στο χειρισμό του φωνήματος, απαιτώντας διδασκαλία για την εκμάθησή του (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998, Παντελιάδου, 2001, Παπούλια –Τζελέπη, 1997, Τσοτσορού, 1992). Στα πλαίσια προσπάθειας εκμάθησης της φωνολογικής επίγνωσης, διαπιστώθηκε ότι αφενός μπορεί να διδαχθεί στο νηπιαγωγείο (Κωτούλας, Μανούση & Άνθη 2001, Τάφα, Καλύβα & Φραγκιά, 1998) και αφετέρου πως αυτή η διδασκαλία διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος & Παναγιωτόπουλος, 1998). Η εξάσκηση και η βελτίωση του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να διευκολυνθεί από τους γονείς και τους νηπιαγωγούς (Κωτούλας, 2004).

Αναλυτικότερα, κατά τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης χρησιμοποιούνται δομημένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το παιδί πλησιάζει με συστηματικό τρόπο τα φωνήματα, κατανοεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ φωνημάτων ενός μεγαλύτερου φωνολογικού συνόλου (συλλαβή, λέξη) και προσεγγίζει το γραπτό λόγο μέσα από μια διαδικασία που μοιάζει με παιχνίδι (Griffith & Olson, 1992, όπως αναφέρεται από Παντελιάδου, 2000). Ενδεικτικές μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης σύμφωνα με το μοντέλο μεταφωνολογικών ικανοτήτων του Lundberg και συνεργατών (1988) είναι οι εξής: Συλλαβική Επίγνωση: α) κατηγοριοποίηση με βάση τη συλλαβή, β) σύνθεση συλλαβών σε λέξη, γ) ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, και δ) αφαίρεση συλλαβής. Φωνημική Επίγνωση: α) διάκριση φωνήματος, β) σύνθεση φωνημάτων σε λέξη, γ)



ανάλυση λέξεων σε φωνήματα, δ) αφαίρεση φωνήματος, και ε) αντιστροφή φωνημάτων (Παντελιάδου, 2001).

Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί, ότι παρα την ευνοϊκή επίδραση που αποδεδειγμένα ασκεί η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης, η μακροχρόνια επίδρασή της στην αναγνωστική επίδοση φαίνεται ότι είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ του επιπέδου της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, που κατέχουν τα παιδιά κατά το προαναγνωστικό στάδιο, και της επίδοσής τους στην ανάγνωση είναι πιο έντονη κατά τη διάρκεια της Α' τάξης του δημοτικού, ενώ δείχνει να μειώνεται κατά τη διάρκεια της Β' τάξης του δημοτικού (Πόρποδας & Παλαιοθοδώρου, 1990).

1.2.3 Σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης έχει γίνει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών τα τελευταία χρόνια, αποτελώντας το επίκεντρο ερευνητικού ενδιαφέροντος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Παρότι η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται από όλους, ωστόσο οι απόψεις διαφέρουν ως προς την ερμηνεία της, δηλαδή αν είναι αιτιώδης ή όχι, αλλά και ως προς την αιτιακή κατεύθυνσή της, δηλαδή την επισήμανση του αιτίου και του αποτελέσματος. Η διαφωνία αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων. Η πρώτη θέση υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης της ανάγνωσης. Η εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη θεωρεί τη φωνολογική επίγνωση ως συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης. Η σύνθεση των δύο αντιμαχόμενων θέσεων οδήγησε σε μια τρίτη άποψη, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση και η φωνολογική ενημερότητα συνδέονται με μια αμφίδρομη σχέση.

Ειδικότερα, η πρώτη άποψη, η οποία είναι ευρέως αποδεκτή, αναφέρεται στην ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης, με την έννοια όχι μόνο της διευκόλυνσης, αλλά και της απαραίτητης προϋπόθεσης. Η ανακάλυψη της στενής αυτής σχέσης επισημάνθηκε κυρίως από δύο κορυφαίους διεθνώς ερευνητές του θέματος, τους βρετανούς καθηγητές Peter Bryant και Usha Goswami (Bryant & Goswami, 1987). Η ύπαρξη της αιτιώδους σχέσης βασίζεται στην υπόθεση ότι προκειμένου το παιδί να μάθει να διαβάσει τις γραπτές

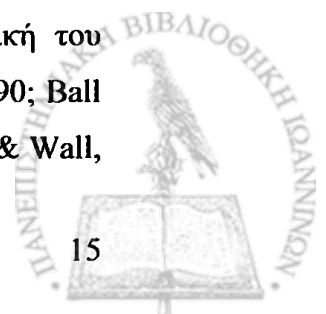


λέξεις της γλώσσας του, είναι απαραίτητο να αποκτήσει γνώση της συστηματικής αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση της γνώσης της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (Gough & Hillinger 1980; Gough & Tunmer, 1986; Stanovich, 1986).

Η ύπαρξη συσχέτισης της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες τόσο στην αγγλική γλώσσα (Adams, 1990; Mann & Liberman, 1984; Torgesen, Wagner & Rashotte 1994; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988), όσο και στην ελληνική (Aidinis & Nunes, 2001, Καρυώτης 1997, Μανωλίτσης, 2000, Παπούλια-Τζελέπη, 1997, Πόρποδας, 1992). Οι έρευνες που αφορούν στην ελληνική γλώσσα αποδεικνύουν ότι η αιτιώδης σχέση προκύπτει από τη διαπίστωση, ότι η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης μέσω της εξάσκησης πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης, συμβάλλει καθοριστικά στη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης (Κωτούλας, 2004).

Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που διευκολύνει την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ένας από τους βασικότερους υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο Jose Morais, ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του διεξήγαγε μία σειρά ερευνών (Alegria & Morais, 1991; Alegria Pignot & Morais, 1982; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Αρχικά, η ομάδα του Jose Morais στήριξε την άποψή της σε έρευνες που διενήργησε με αναλφάβητους ενήλικους στην Πορτογαλία. Στις έρευνες αυτές αξιολόγησαν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης ενηλίκων και το συνέκριναν με το αντίστοιχο επίπεδο μιας άλλης ομάδας ενηλίκων, οι οποίοι ήταν πρώην αναλφάβητοι. Έπειτα από επισταμένη μελέτη κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2000).

Ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων αντιδιαμετρικών θέσεων είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση μιας τρίτης, σύμφωνα με την οποία η φωνολογική επίγνωση και η μάθηση της ανάγνωσης έχουν μια σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης. Με βάση αυτή την άποψη, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που διαθέτει ένα παιδί, τόσο καλύτερη θα είναι η μελλοντική αναγνωστική του ικανότητα, αλλά και όσο πιο καλή είναι η αναγνωστική του ικανότητα, τόσο καλύτερη θα είναι η φωνολογική του επίγνωση (Adams, 1990; Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1985; Ehri, 1983; Lundberg, Olofsson & Wall,



1980; Perfetti et al., 1987). Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίδοσης και αναγνωστικής ικανότητας ενισχύεται και από μελέτες που περιελάμβαναν διδακτική παρέμβαση, και οι οποίες έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας (Bradley & Bryant, 1983; Olofsson & Lundberg, 1983; Vellutino & Scanlon, 1987), καθώς και ότι η διδασκαλία της βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα (Fayne & Bryant, 1981; Lewkowicz, 1980; Lundberg, 1987, όπως αναφέρεται από Παντελιάδου, 2001).

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναδύθηκε η ανάγκη για αναζήτηση της σχέσης της φωνολογικής επίγνωσης με την εκδήλωση των αναγνωστικών δυσκολιών. Χαρακτηριστικές είναι οι ερευνητικές μελέτες που χαρακτηρίζουν τη φωνολογική επίδοση ως τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της τελικής αναγνωστικής επίδοσης και συνεπώς και της εκδήλωσης αναγνωστικών δυσκολιών (Lieberman & Shankweiler, 1985; 1991; Pratt & Brady, 1988; Share, Jorm, Maclean & Matthews, 1984; Stanovich & Siegel, 1994, όπως αναφέρεται από Κωτούλας, 2004).

1.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1.3.1 Τα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης

Η μάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή ο τρόπος που μαθαίνει να διαβάζει ένας αρχάριος αναγνώστης, αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής μελέτης και επισταμένης έρευνας, καθώς σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των ερευνών που πραγματεύονται το πώς μαθαίνουν να διαβάζουν τα παιδιά, αναφέρονται στην αγγλική γλώσσα. Ειδικότερα, μια από τις πιο σημαντικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί, είναι τα εξελικτικά μοντέλα της κατά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης (developmental stage models), τα οποία προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) και την Uta Frith (1985). Το κοινό χαρακτηριστικό των κυριότερων εξελικτικών μοντέλων είναι η υπόθεση ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά ολοκληρώνεται μέσα από τρία διαδοχικά, αλλά διαφορετικά στάδια ανάπτυξης. Τα στάδια αυτά είναι, κατά σειρά, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό.

Αναλυτικότερα, το **λογογραφικό στάδιο**, το οποίο αποτελεί το αρχικό στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης, στηρίζεται σε μία ολική αναγνώριση της λέξης. Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή, ο αναγνώστης, χωρίς ακόμη να μπορεί να αναγνωρίσει όλα τα γράμματα της λέξης, συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Επομένως, το παιδί μπορεί να διαβάσει με επιτυχία μόνο ένα μικρό αριθμό λέξεων, τις οποίες έχει δει αρκετές φορές προηγουμένως και τις έχει μάλλον απομνημονεύσει. Κατ' επέκταση, τις μη οικείες λέξεις, δεν θα μπορεί να τις διαβάσει, ή θα επιχειρεί να τις διαβάσει εικάζοντας την ταυτότητα της κάθε λέξης, με βάση κάποιες μορφολογικές πληροφορίες (αναγνώριση πρώτου γράμματος) τις οποίες ενδέχεται να αξιοποιεί. Η λογογραφική φάση της ανάγνωσης έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα αναγκαίο πρώτο στάδιο, που διαρκεί μέχρι το έβδομο έτος του παιδιού. Στην ηλικία αυτή, σύμφωνα με τη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Jean Piaget, πραγματοποιείται η μετάβαση από την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων.

Ως αποτέλεσμα αυτής της νοητικής εξέλιξης, καθώς και της αποκτώμενης επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, ο αρχάριος αναγνώστης περνά στο δεύτερο στάδιο μάθησης της ανάγνωσης, το **αλφαβητικό**. Στη φάση αυτή ο αναγνώστης αρχίζει να αποκωδικοποιεί τη σημασία μίας λέξης χρησιμοποιώντας τις συσχετίσεις γραμμάτων και ήχων που εμπεριέχονται στις τυπωμένες λέξεις. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στο παιδί να μπορεί να διαβάσει μέσα από το σύστημα γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης, δηλαδή της τεχνικής που αφορά στη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αναγνωρίζει τα γράμματα που συγκροτούν την κάθε λέξη, χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τη σχέση μεταξύ των γραμμάτων με τους αντίστοιχους φθόγγους, μετατρέπει τα γράμματα σε φθόγγους, οργανώνει τα γράμματα που έχει αναγνωρίσει σε δομημένα σύνολα και διαμορφώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης (Πόρποδας, 2000).

Το τελευταίο στάδιο είναι το **ορθογραφικό**, κατά το οποίο ο αρχάριος αναγνώστης είναι σε θέση να διαβάσει τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων και την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής το παιδί αναγνωρίζει οπτικά κάποια μορφολογικά σύνολα και έτσι, ακόμα και όταν αυτά δεν ακολουθούν τους κανόνες της γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης, διαβάζονται χωρίς λάθος. Η φάση αυτή είναι ενδιαφέρουσα σε μη κανονικά συστήματα γραφής, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τη Snowling (1990), ο αναγνώστης



που βασίζεται σε αλφαβητικές στρατηγικές ανάγνωσης δε διαθέτει ανάλογους μηχανισμούς για το χειρισμό μη κανονικών ή μη σταθερών ορθογραφικών τύπων της γλώσσας. Αντίθετα, ο ορθογραφικός αναγνώστης αναγνωρίζει αυτόματα ενότητες ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες καθίστανται οικείες (Μαυρομμάτη, 2004, Στασινός, 2003).

Η υπόθεση των υποστηρικτών των εξελικτικών μοντέλων ότι η λογογραφική στρατηγική παίζει πρωταρχικό ρόλο για τους αρχάριους αναγνώστες, αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση της ολικής μεθόδου διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή απηχεί τις αντιλήψεις της μορφολογικής ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η εξωτερική πραγματικότητα γίνεται πρώτα αντιληπτή ως σύνολο και κατόπιν διασπάται στα επιμέρους στοιχεία της (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Ωστόσο, η βασική αυτή θέση αμφισβητήθηκε έντονα από τα αποτελέσματα νεότερων ερευνών που αφορούν τόσο σε γλώσσες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα γραφής, όπως είναι η ελληνική (Porpodas, 2001), αλλά και σε γλώσσες με βαθύ σύστημα γραφής, όπως είναι η αγγλική (Seymour & Evans, 1992). Ειδικότερα, στην ελληνική γλώσσα ερευνητικές αποδείξεις επιβεβαίωσαν ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας είναι χαμηλό ή υψηλό, δεν παρουσιάζουν καμία ένδειξη λογογραφικής ανάγνωσης, αλλά αξιοποιούν την αλφαβητική στρατηγική (Πόρποδας, 2000).

1.3.2 Το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης

Το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης (dual foundation model), διατυπωμένο από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Dundee της Μεγάλης Βρετανίας Philip Seymour (1990, 1993, 1997, 1999, 2001), βασίστηκε σε πολύχρονες και εκτεταμένες έρευνες που αφορούσαν στην αγγλική γλώσσα. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολογήθηκε και από διαγλωσσικές έρευνες, οι οποίες αφορούσαν σε ρηχά ορθογραφικά συστήματα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων. Το πρώτο σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της **γλωσσικής επίγνωσης** (linguistic awareness), δηλαδή στην απόκτηση της επίγνωσης ότι ο προφορικός λόγος συγκροτείται από φωνολογικά και μορφολογικά δομικά στοιχεία. Σύμφωνα με αυτό



το μοντέλο ανάγνωσης, η γλωσσική ή φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, τα οποία ο Gombert (1992) έχει ονομάσει αντίστοιχα επιγλωσσικό (epilinguistic) και μεταγλωσσικό (metalinguistic). Το **επιγλωσσικό** επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία όμως είναι ακόμη ασαφής. Αντιθέτως, το **μεταγλωσσικό** αφορά στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν να αναλυθούν. Τα δύο αυτά επίπεδα της γλωσσικής επίγνωσης εμπλέκονται σε μία αμφίδρομη σχέση, με τη διαδικασία της ανάγνωσης (Seymour, 2001).

Το δεύτερο σύστημα του μοντέλου της διττής θεμελίωσης της ανάγνωσης είναι το **ορθογραφικό δομικό πλαίσιο** (orthographic framework), το οποίο αναφέρεται στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δομής, δηλαδή στην απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τη φωνολογία, όσο και τα μορφήματα. Επιπλέον, το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, μιας λογογραφικής διαδικασίας, για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου, και μιας αλφαβητικής διαδικασίας, για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης.

Σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες είναι οι εξής: α) Φάση 0: Προαναγνωστική, η οποία αναφέρεται στην αρχική περίοδο κατά την οποία το παιδί δεν έχει μάθει ακόμη να διαβάζει. β) Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση, η οποία αφορά στην αρχική περίοδο μάθησης της ανάγνωσης και κατά τη διάρκειά της οποίας αναπτύσσονται οι δύο θεμελιώδεις λειτουργικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, η λογογραφική και η ορθογραφική. γ) Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση, κατά την οποία η ανάγνωση πραγματοποιείται χάρη στην αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από ότι ένα γράμμα. δ) Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση, στη διάρκεια της οποίας η διεκπεραίωση της ανάγνωσης στηρίζεται στο συνδυασμό μορφημάτων ή συλλαβών.

α. Φάση 0: Προαναγνωστική

Η φάση αυτή αναφέρεται στην προαναγνωστική περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν, ωστόσο, αναμένεται να έχει κατακτηθεί κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Ειδικότερα, όσον αφορά στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, η προαναγνωστική φάση αντιστοιχεί στην



ηλικία περίπου των 4 ετών, καθώς η μάθηση της ανάγνωσης αρχίζει στην ηλικία των 5 ετών. Σύμφωνα με τον Seymour, σε αυτή την ηλικία τα αγγλόφωνα παιδιά δε φαίνεται να κατέχουν κανένα στοιχείο φωνολογικής επίγνωσης μεταγλωσσικού επιπέδου. Το γεγονός αυτό οφείλεται όχι μόνο στην ηλικία και στο επίπεδο γνωστικής ωριμότητας, αλλά και στη φύση της αγγλικής γλώσσας, όπου η μονοσύλλαβη λέξη και η συλλαβή έχει μία ελλιπώς προσδιορισμένη δομή.

Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, τα παιδιά αναμένεται να έχουν αποκτήσει πιο ολοκληρωμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και μάλιστα μεταγλωσσικού τύπου. Αυτό συμβαίνει κατά πρώτον, διότι τα παιδιά στο στάδιο αυτό είναι τουλάχιστον 5 ετών, δηλαδή ένα χρόνο μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα της Μ. Βρετανίας. Κατά δεύτερον, η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από καλύτερα οργανωμένη και ανοιχτή συλλαβική δομή, όπως επιβεβαιώθηκε από έρευνες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας (Porpodas, 1989, 1990).

β. Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση

Αυτή η αρχική φάση της μάθησης της ανάγνωσης περιλαμβάνει τρία επιμέρους στάδια ανάπτυξης που αντιστοιχούν σε επιμέρους γνωστικές διαδικασίες. Το πρώτο στάδιο αφορά στη μάθηση των **γραμμάτων** του αλφαβήτου και των **φθόγγων** που αντιστοιχούν σε αυτά. Η προηγούμενη γνώση των γραμμάτων που απαρτίζουν κάποιες συγκεκριμένες λέξεις είναι αυτονόητη προϋπόθεση για τη μετέπειτα ανάγνωση των λέξεων αυτών. Η γνώση των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων κατά κανόνα αποκτάται από όλα σχεδόν τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια φοίτησης της Α' τάξης.

Σύμφωνα με τον Seymour, η μάθηση ορισμένων γραμμάτων ακολουθείται από ένα στάδιο κατά το οποίο η ανάγνωση ολοκληρώνεται **λογογραφικά** ή **ολικά**. Κατά τη λογογραφική ανάγνωση, τα παιδιά διαβάζουν μια λέξη βασιζόμενα, όχι στη συστηματική και κατά σειρά αναγνώριση όλων των γραμμάτων της λέξης, αλλά στην αποσπασματική αναγνώριση μόνο κάποιου ή κάποιων γραμμάτων (στην αρχή ή στο τέλος) της λέξης και με βάση αυτά συμπεραίνουν την ταυτότητα της λέξης. Στην ελληνική γλώσσα, η λειτουργία αυτού του σταδίου δε φαίνεται να είναι αναγκαία (Porpodas, 2001), καθώς τόσο οι καλοί, όσο και οι αδύναμοι αναγνώστες, διαβάζουν όχι λογογραφικά, αλλά βασιζόμενοι στην αλφαβητική διαδικασία.

Κατά το τρίτο στάδιο της αλφαριθμητικής ανάγνωσης, η ανάγνωση διεκπεραιώνεται με βάση τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων που απαρτίζουν τη λέξη, τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος, και τη σύνθεση όλων των φθόγγων της λέξης για τη διαμόρφωση της φωνολογικής ταυτότητάς της και την προφορά της.

γ. Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση

Κατά τη φάση αυτή το παιδί διαβάζει, όχι απλώς αποκωδικοποιώντας τα γράμματα της λέξης και προσδιορίζοντας τη φωνολογική τους ταυτότητα, αλλά αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες ή μονάδες δομημένης άρθρωσης. Αυτά τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα, τα οποία φαίνεται ότι αξιοποιούνται κατά τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης των λέξεων, μπορούν να θεωρηθούν ως «μονάδες ανάγνωσης». Στην περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, δομημένα ορθογραφικά σύνολα αποτελούν το αρχικό και το τελικό τμήμα της συλλαβής, ενώ στην ελληνική γλώσσα, μονάδες ανάγνωσης θεωρούνται οι συλλαβές (Πόρποδας & Τσούπρας, 1996, Πόρποδας & Τσαγγάρης, 1996, Porpodas, 2001).

δ. Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση

Σύμφωνα με τον Seymour, ο αγγλόφωνος μαθητής που έχει φτάσει σε αυτή την τελική φάση της μάθησης της ανάγνωσης, διαβάζει αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες (μορφήματα) από τις οποίες συγκροτείται η λέξη. Αναφορικά με τους ελληνόφωνους μαθητές, φθάνουν σε αυτή τη φάση πολύ γρήγορα και ασύγκριτα νωρίτερα. Μάλιστα, μέσα από έρευνες (Porpodas, 2001) διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας, μπορούν να φθάσουν στην τελευταία αυτή φάση της αναγνωστικής ανάπτυξης, έξι μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' δημοτικού (Πόρποδας, 2002).

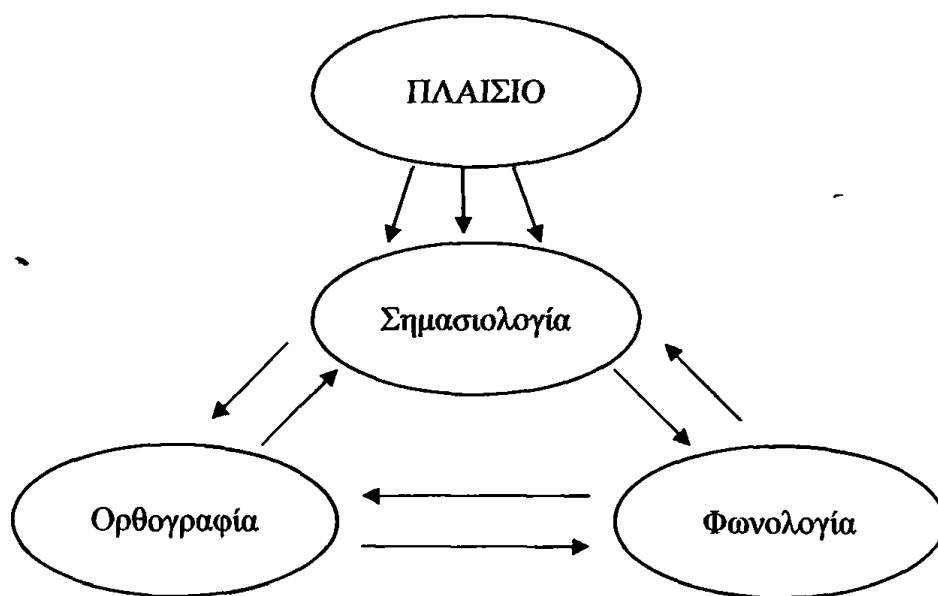
1.3.3 Το τριγωνικό μοντέλο ανάγνωσης

Η μάθηση της ανάγνωσης και οι ατομικές διαφορές στην αναγνωστική λειτουργία έγιναν αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας των συνδετικών



μοντέλων (**connectionist model in reading**). Ειδικότερα, μια τέτοια περίπτωση αποτελεί το **τριγωνικό μοντέλο της ανάγνωσης (triangle model)** (Seidenberg & McClelland, 1989), το οποίο στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο των συνδετιστών.

Αναλυτικότερα, το τριγωνικό μοντέλο (triangle model) περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα το σημασιολογικό, το φωνολογικό και το ορθογραφικό, τα οποία συνδέονται με αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: «τριγωνικό μοντέλο ανάγνωσης»
(Seidenberg & McClelland, 1989)

Η ανάγνωση, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι προϊόν μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ήχων των λέξεων, της σημασίας τους και της ορθογραφίας τους. Μία αξίωση του μοντέλου είναι ότι, ενώ στην αρχή της εξέλιξης της ανάγνωσης εδραιώνεται ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ ήχων και γραμμάτων, γνωστό ως φωνολογική οδός, στη συνέχεια η ανάγνωση στηρίζεται στη σημασιολογική οδό, ένα σύστημα συσχετίσεων μεταξύ ορθογραφίας και φωνολογίας μέσω των νοημάτων, δηλαδή του σημασιολογικού συστήματος (Snowling, 2005). Κατ' επέκταση, η επίδοση στην ανάγνωση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών οδών (Φούρλας, 2007).

1.3.4 Η μέθοδος διδασκαλίας για τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας

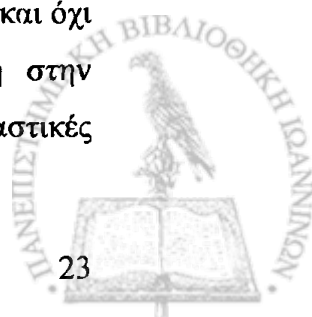
Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε και εξακολουθεί να ακολουθείται για τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας είναι η **ολική μέθοδος**, η οποία είναι γνωστή ως *από πάνω προς τα κάτω* διαδικασία (top-down). Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε στις αγγλόφωνες κυρίως χώρες και υιοθετήθηκε και στην Ελλάδα, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα στη χώρα μας είναι ελλιπή.

Σύμφωνα με την ολική προσέγγιση, το παιδί διδάσκεται να αναγνωρίζει και συνεπώς να διαβάζει τις λέξεις, χωρίς να γνωρίζει και να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα που τις συγκροτούν, ούτε τους φθόγγους που αντιστοιχούν σε αυτά. Η διδασκαλία της ανάγνωσης με τη συγκεκριμένη μέθοδο κατευθύνει τον αναγνώστη να εικάζει τη σημασιολογική και φωνολογική ταυτότητα της λέξης, με βάση την ολική αντίληψή της, τη μνημονική συγκράτηση του οπτικού περιγράμματος και την αναγνώριση του αρχικού ή ορισμένων γραμμάτων της.

Η ολική μέθοδος διδασκαλίας ενισχύθηκε από τις θέσεις ορισμένων σημαντικών γλωσσολόγων και ψυχολinguιστών, όπως είναι οι Goodman (1967, 1970) και Smith (1971). Σύμφωνα με την άποψή τους, η μάθηση του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης αποτελούν δύο ανάλογες και συγκρίσιμες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης και για το λόγο αυτό η μάθηση της ανάγνωσης, κατ' αναλογία με το προφορικό λόγο, θα πρέπει να κατακτάται σχεδόν φυσικά και αβίαστα.

Η προσέγγιση της ολικής μεθόδου βρίσκεται σε αντίθεση με την *από κάτω προς τα επάνω* διαδικασία (bottom-up). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία αναγνωστικής λειτουργίας, η ανάγνωση είναι αντικείμενο εκμάθησης μιας ακολουθίας ιεραρχικών σταδίων εκκινώντας από κάτω προς τα πάνω. Ειδικότερα, ο αναγνώστης ξεκινάει από τη βάση αναγνωρίζοντας γράμματα, και εργάζεται σταδιακά προς τα πάνω, εμπλεκόμενος σε όλο και ανώτερα γλωσσικά επίπεδα, μέχρις ότου είναι σε θέση να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας πρότασης και κατ' επέκταση μιάς παραγράφου (Στασινός, 2003).

Η ολική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης γνώρισε ευρεία αποδοχή και υποστήριξη, τόσο από δασκάλους, όσο και από γονείς, καθώς διαπίστωναν ότι από την πρώτη μέρα στο σχολείο το παιδί μπορούσε να διαβάσει ολόκληρες λέξεις και όχι απλώς να αναγνωρίζει ένα γράμμα. Παρόλα αυτά, η ολική πρόσβαση στην αναγνωστική λειτουργία δέχθηκε κριτική, καθώς εκφράστηκαν ουσιαστικές



επιφυλάξεις και αντιρρήσεις από διακεκριμένους ερευνητές της αναγνωστικής λειτουργίας.

Ειδικότερα, οι I. Liberman & A. Liberman (1990) μέσα από τεκμηριωμένες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η θέση των υποστηρικτών της ολικής μεθόδου, η οποία αναφέρει ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι φυσική και αβίαστη, όπως η μάθηση της ομιλίας, είναι λανθασμένη και παραπλανητική. Ωστόσο, επιφυλάξεις εκφράστηκαν και στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, καθώς η εφαρμογή της ολικής μεθόδου είναι πολύ πιθανό να μεγιστοποιήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με οπτική δυσλεξία. Εκτός αυτών, η εγκυρότητα της ολικής προσέγγισης αμφισβητήθηκε και για ένα επιπλέον λόγο, εφόσον θεωρήθηκε ότι αγνοεί τη φύση και τα βασικά χαρακτηριστικά της αλφαβητικής γραφής (Πόρποδας, 2002).

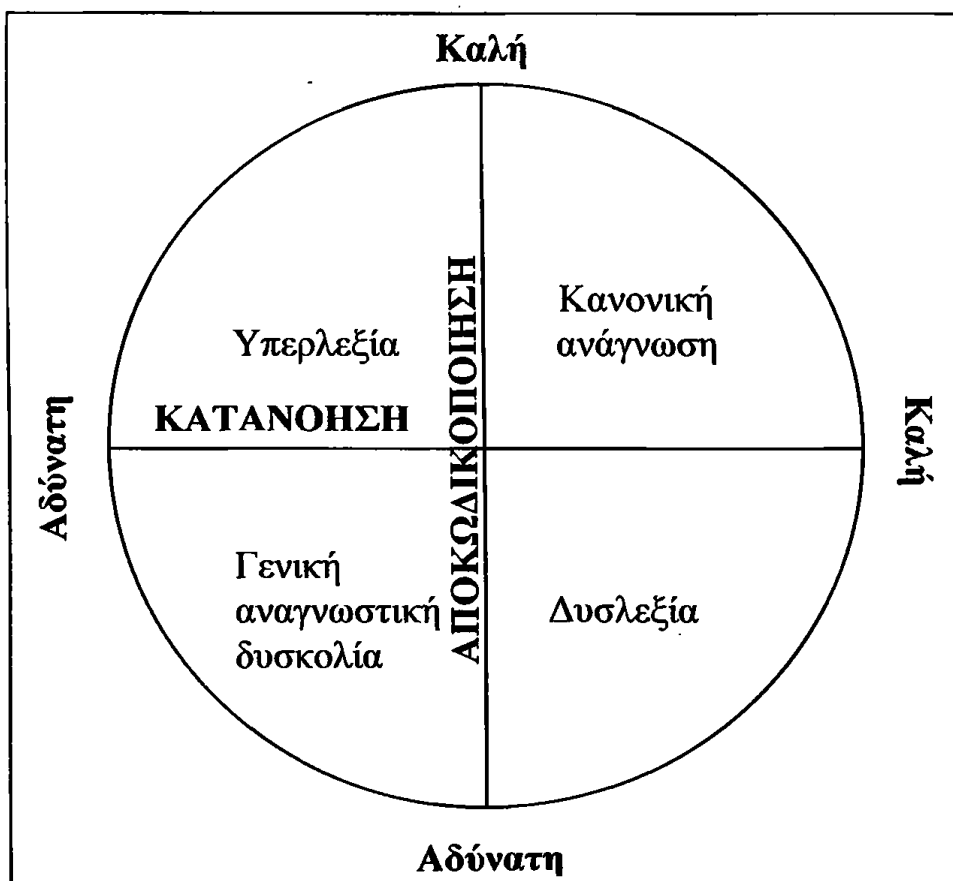
1.4 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.4.1 Οι κυριότερες αναγνωστικές δυσκολίες

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (Siegel, 2003; Lyon, 1998), γεγονός που επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (80%) που παρουσιάζουν προβλήματα τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Joseph, 2002; Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001, όπως αναφέρεται από Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Ειδικότερα, οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας αρχάριος αναγνώστης στην προσπάθειά του να μάθει να διαβάζει είναι δυσκολίες που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης. Η εμφάνιση των συγκεκριμένων αναγνωστικών δυσκολιών μπορεί να οφείλεται είτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο), είτε σε ενδογενείς (νοητικά προβλήματα, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, προβλήματα μνήμης) ή ακόμη να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγνωση δεν αναμένεται να είναι της ίδιας φύσης και του ίδιου βαθμού στις διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, η μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας είναι πιθανό να παρουσιάζει λιγότερες δυσκολίες από τη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν ικανοποιητικό βαθμό γραφημικής και φωνημικής αντιστοιχίας στην αναπαράσταση των λέξεων.

Μια ευρέως αποδεκτή ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών είναι εκείνη, η οποία ξεκινώντας από την παραδοχή του διαφοροποιητικού ρόλου των βασικών αναγνωστικών λειτουργιών, διακρίνει τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα, υποστηρίζεται, ότι εφόσον η αναγνωστική ικανότητα είναι το αποτέλεσμα της κανονικής λειτουργίας των δύο γνωστικών παραγόντων, δηλαδή της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, η δυσλειτουργία της μίας ή της άλλης ή και των δύο, μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στην ανάγνωση.



Σχήμα 2: Αναγνωστικές δυσκολίες με βάση το επίπεδο λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνεται και από τη σχηματική παράσταση (Σχήμα 2), όταν και οι δύο γνωστικές λειτουργίες διεκπεραιώνονται με το σωστό τρόπο, έχουν ως αποτέλεσμα την **καλή ανάγνωση**. Αντιθέτως, όταν δυσλειτουργούν και οι δύο, τότε υπάρχει **γενική μαθησιακή δυσκολία**. Όταν το λειτουργικό πρόβλημα της ανάγνωσης εντοπίζεται κυρίως στη γνωστική λειτουργία της αποκωδικοποίησης, ενώ στην κατανόηση του προφορικού λόγου δεν εμφανίζεται κάποια δυσκολία, τότε κάνουμε λόγο για **ειδική δυσλεξία**. Τέλος, όταν δυσλειτουργεί μόνο η κατανόηση του προφορικού λόγου, ενώ η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά, συναντάμε την περίπτωση της **υπερλεξίας**. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι παραπάνω κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2002).

1.4.2 Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι αναγνωστικές δυσκολίες που εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα μιας **γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας** ('garden variety – poor readers') (Snowling & Stackhouse, 2005). Η συγκεκριμένη μορφή είναι συχνά συνδεδεμένη με μια πλατιά σειρά από ελλείμματα στις γλωσσικές, πρακτικές και αντιληπτικές λειτουργίες του ατόμου. Ειδικότερα, κύριο χαρακτηριστικό αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ότι τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο, καθώς επίσης και με ανάλογες δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών. Εμφανείς είναι επίσης οι δυσκολίες και στη διεκπεραίωση γνωστικών λειτουργιών ανώτερου επιπέδου, όπως είναι οι συλλογισμοί, η δημιουργική σκέψη κ.α.

Αναλυτικότερα, στις περιπτώσεις της γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας, οι αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίζονται και στις δύο βασικές λειτουργίες της ανάγνωσης, δηλαδή τόσο στην **αποκωδικοποίηση**, όσο και στην **κατανόηση** των εννοιών των λέξεων. Οι δυσκολίες αυτές αναμένεται να εκδηλώνονται σε όλες τις φάσεις μάθησης της ανάγνωσης, δηλαδή από τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων, μέχρι την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων. Χαρακτηριστική είναι και η εκδήλωση ενός είδους επιβράδυνσης στην εκκίνηση μάθησης της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά που εμφανίζουν γενική μαθησιακή δυσκολία να υστερούν πάντα συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

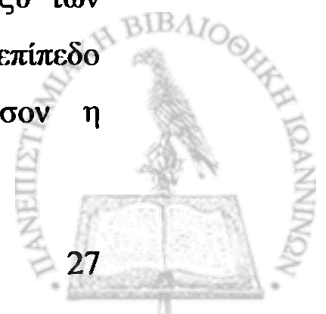
Όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα, η κυριότερη δυσκολία της αναγνωστικής λειτουργίας αναμένεται να είναι η σχετικά χρονοβόρα διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας, συνοδευόμενη από αναγνωστικά λάθη. Επιπρόσθετα, δεδομένης της αιτιολογίας της συγκεκριμένης δυσκολίας, σημαντικό έλλειμμα παρουσιάζεται και στην κατανόηση, καθώς και στη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλήφθησαν μέσω της ανάγνωσης. Επομένως, η συνολική επίδοση ενός παιδιού που αντιμετωπίζει αυτού του είδους τις αναγνωστικές δυσκολίες, συνήθως αναμένεται να είναι χαμηλή έως μέτρια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση συμβόλων, όπως είναι ο γραπτός λόγος.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι πολλές φορές στις περιπτώσεις γενικής μαθησιακής δυσκολίας, τα προβλήματα που παρουσιάζονται θεωρούνται αναμενόμενα, γεγονός που ενισχύει μια λανθασμένη στάση. Ειδικότερα, το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού που αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες, εκδηλώνει χαμηλές προσδοκίες, οι οποίες αναπόφευκτα οδηγούν σε σχετική παραίτηση από κάθε είδους προσπάθεια για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή της παθητικής στάσης προς τα παιδιά αυτά και επιβάλλεται η έγκαιρη επισήμανση και η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών, προκειμένου να αποφευχθούν ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος κ.α (Πόρποδας, 2002).

1.4.3 Ειδική εξελικτική δυσλεξία

Η **δυσλεξία** συνιστά την πιο κοινή από τις μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Πρόκειται δηλαδή για τις καταστάσεις εκείνες που παρεμβάλλονται ανασταλτικά στην ικανότητα ενός παιδιού, με φυσιολογική νοημοσύνη, να αποκτήσει ορισμένες φωνολογικές – γραφοφωνημικές δεξιότητες (δεξιότητα ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής) (Λιβανίου, 2004).

Η έννοια της δυσλεξίας, καθώς πρόκειται για μια πολυσήμαντη και ετερογενή κατάσταση, με ποικίλες διατομικές εκφάνσεις, αποτέλεσε, και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των μελετητών, οι οποίες ξεκίνησαν από τον ορισμό και συνεχίστηκαν σε επίπεδο διάγνωσης, αιτιολογίας, αλλά και θεραπείας του φαινομένου. Εφόσον η



συγκεκριμένη αναπτυξιακή δυσκολία εμφανίζεται να έχει μια πολυμορφική συμπτωματολογία, η παραδοχή για διεπιστημονική προσέγγιση του προβλήματος είναι κοινώς αποδεκτή. Ωστόσο στην πράξη υπάρχουν πολλές διαφωνίες μεταξύ των ειδικών των διάφορων εμπλεκόμενων επιστημονικών κλάδων, όπως της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής (Αναστασίου, 1998).

Ειδικότερα, όσον αφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου δυσλεξία, ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι ο ορισμός στον οποίο κατέληξε η ομάδα εργασίας εκπαιδευτικών ψυχολόγων της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (1999, 2003). Σύμφωνα με το «λειτουργικό» αυτό ορισμό, η δυσλεξία είναι έκδηλη όταν η σωστή και ευχερής ανάγνωση ή και η ορθή γραφή των λέξεων (ορθογραφία) αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός εστιάζει στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (αλφαριθμητισμός) σε επίπεδο «λέξης» και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο, παρά τις κατάλληλες μαθησιακές και μορφωτικές ευκαιρίες (Λιβανίου, 2004).

Αναλυτικότερα, η ειδική εξελικτική δυσλεξία (specific developmental dyslexia) είναι το αποτέλεσμα μιας διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία, η οποία είναι ειδική, με την έννοια ότι αφορά κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Η συγκεκριμένη αναγνωστική δυσκολία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κανονική λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και τη θετική επίδραση και υποστήριξη του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Η εμφάνιση της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας οφείλεται σε θεμελιακή δυσλειτουργία μαθησιακών μηχανισμών, η οποία είναι σύμφυτη και, ως ένα βαθμό απροσδιορίστου αιτιολογίας (Πόρποδας, 1997).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των αναγνωστικών δυσκολιών αυτής της κατηγορίας είναι ότι καθώς, δεν οφείλονται σε κάποια νοητική ανεπάρκεια, δεν συνυπάρχουν με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις της ειδικής δυσλεξίας το λειτουργικό πρόβλημα της ανάγνωσης φαίνεται ότι εντοπίζεται κυρίως στη λειτουργία της **αποκωδικοποίησης**. Η αδυναμία αυτή δεν σχετίζεται με τη μάθηση μεμονωμένων γραμμάτων του αλφαβήτου, αν και η δυσκολία του προσανατολισμού, που είναι συνοδό σύμπτωμα της δυσλεξίας, μπορεί να προκαλεί σύγχυση κάποιων γραμμάτων (για παράδειγμα σύγχυση του γράμματος ε με τον αριθμό 3, του γράμματος β με το γράμμα θ).

Καθώς όμως η ανάγνωση δεν συνίσταται μόνο στην αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων, αλλά σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση λέξεων, οι δυσκολίες αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων. Όσον αφορά στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, το φαινόμενο της δυσλεξίας συνήθως δεν εκδηλώνεται ως παντελής αδυναμία ανάγνωσης συλλαβών και λέξεων, αλλά κυρίως ως μια υπερβολικά χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της λέξης, η οποία συνοδεύεται και από κάποια αναγνωστικά λάθη (Πόρποδας, 2002).

Στην προσπάθεια εξήγησης της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας, μια θεωρία που υπήρξε ευρέως αποδεκτή είναι η «υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας». Σύμφωνα με τη θέση αυτή, τα βαθύτερα προβλήματα στην περίπτωση της δυσλεξίας, εντοπίζονται στο φωνολογικό επίπεδο (Rack et al., 1992). Ειδικότερα, η διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική επίγνωση, καθώς αποτελεί γνωστική αδυναμία στις περισσότερες περιπτώσεις δυσλεξίας, είναι πιθανό να είναι υπεύθυνη, σε κάποιο βαθμό, για την εκδήλωση της συγκεκριμένης ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας (Αναστασίου, 1998).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αγγλική γλώσσα, ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι πολύχρονες και συστηματικές έρευνες των Snowling και Hulme (Hulme & Snowling, 1992a; 1992b; Snowling & Hulme 1989; Snowling et al., 1986). Μέσα από τις ερευνητικές αυτές προσπάθειες διαπιστώθηκε ότι οι αναγνώστες που εμφανίζουν τη διαταραχή της δυσλεξίας, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης και μάλιστα κυρίως στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι η έκταση και η ένταση της φωνολογικής δυσκολίας των παιδιών, είναι δυνατό να αποτελέσει προγνωστικό κριτήριο της αναγνωστικής δυσκολίας (Snowling, Goulandris & Stackhouse, 1994). Κατ' επέκταση, ο Stanovich (1990) στηριζόμενος στις μελέτες του, αλλά και σε όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις, έφτασε στο συμπέρασμα ότι το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας. Ωστόσο, και στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, διαπιστώθηκε μέσα από μια σειρά ερευνών (Πόρποδας, 1995a, Πόρποδας, 1996, 1997) ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και ιδιαίτερα στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως σε όλες τις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και στην περίπτωση της δυσλεξίας οι επιπτώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής



αναμένεται να έχουν άμεση σχέση με την έκταση του προβλήματος, τη νοητική ικανότητα του παιδιού, το βαθμό στήριξης και ενίσχυσης από την οικογένεια και το σχολείο κ.α. Απαραίτητη κρίνεται και η εγρήγορση του δασκάλου, ώστε να υπάρχει έγκαιρη διάγνωση και συστηματική αντιμετώπιση, προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικά συναισθήματα αποστροφής και άρνησης ως προς ό,τι σχετίζεται με την ανάγνωση και τη μάθηση γενικότερα. Κατ' επέκταση, η λανθασμένη αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει και στην ανάπτυξη δευτερογενών προβλημάτων, όπως είναι το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, η επιθετικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά κ.α.

1.4.4 Υπερλεξία

Η τρίτη κατηγορία αναγνωστικών δυσκολιών περιλαμβάνει τις περιπτώσεις εκείνες όπου, ενώ η αποκωδικοποίηση λειτουργεί κανονικά, η **κατανόηση** εμφανίζει αδυναμίες. Ειδικότερα, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που έχουν καλές επιδόσεις στη μετουσίωση των γραπτών συμβόλων σε ήχο, όμως παρουσιάζουν έλλειμμα κατανόησης αυτού που διαβάζουν. Η πλέον ακραία μορφή αυτής της περίπτωσης περιγράφεται ως **υπερλεξία** (hyperlexia) (Snowling & Stackhouse, 2005).

Μέσα από μία σειρά ερευνών (Silberberg & Silberger, 1971; Healy, 1982) που αφορούσαν παιδιά που εμφάνιζαν στοιχεία υπερλεξίας, διαπιστώθηκε ότι, ενώ το επίπεδο αποκωδικοποίησης ήταν ανώτερο της ηλικίας τους, το επίπεδο της αναγνωστικής τους κατανόησης ήταν σαφώς μικρότερο, και ιδιαίτερα η κατανόηση του προφορικού λόγου. Κατ' επέκταση, αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με υπερλεξία φαίνεται να είναι σε επίπεδο ανάλογο με την ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου.

Αναλυτικότερα, οι δυσκολίες στη σημασιολογική πλευρά της γλώσσας αφορούν στην κατανόηση τόσο της γραπτής, όσο και της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού κειμένου, να βιώνουν παρόμοιες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου που προσλαμβάνουν ακουστικά. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες (Oakhill et al., 1986), στις οποίες βρέθηκε ότι οι αναγνώστες με έλλειμμα στην κατανόηση γραπτού κειμένου, όταν άκουσαν κάποιες προτάσεις, είχαν την ίδια αποτυχία στην προσπάθειά τους να προβούν σε αναφορές του περιεχομένου των συγκεκριμένων προτάσεων.

Παρόλα αυτά, αν και το κύριο χαρακτηριστικό της υπερλεξίας αφορά στην ελλειμματική κατανόηση ενός κειμένου, αυτό δεν σημαίνει ότι παρουσιάζονται ελλείμματα και στην κατανόηση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων. Ειδικότερα, οι Yuill και Oakhill (1991) δεν βρήκαν καμία διαφορά, μεταξύ των αναγνωστών με καλή κατανόηση κειμένου κι εκείνων με ελλειμματική κατανόηση, στην ταχύτητα με την οποία μπορούσαν να εντάσσουν μεμονωμένες γραπτές λέξεις σε διαφορετικές σημασιολογικές κατηγορίες. Εντούτοις, η δεύτερη κατηγορία αναγνωστών συναντούσε δυσκολίες στο συνδυασμό της σημασίας μεμονωμένων λέξεων, προκειμένου να προβεί σε νοητικές αναπαραστάσεις των όσων είχε διαβάσει.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι η υπερλεξία είναι μία ακραία κατάσταση, με μικρότερη συχνότητα, συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναγνωστικές δυσκολίες. Ωστόσο, μια ηπιότερη μορφή του ίδιου τύπου, δηλαδή καλή αποκωδικοποίηση με ελλειμματική κατανόηση του κειμένου, μπορεί να είναι πιο κοινή σε παιδιά των κανονικών τάξεων. Συγκεκριμένα, υπάρχει περίπτωση να εντοπίσει κανείς μέσα στον κοινό μαθητικό πληθυσμό ορισμένα παιδιά, τα οποία ενώ μαθαίνουν να διαβάζουν με ευχέρεια και χωρίς δυσκολία, ταυτόχρονα, δεν είναι σε θέση να κατανοούν ικανοποιητικά αυτό που διαβάζουν (Στασινός, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου για ένα παιδί αποτελεί μια μακροχρόνια, σταδιακή και πολυσύνθετη διαδικασία. Ειδικότερα, η εκμάθηση της γλώσσας χαρακτηρίζεται ως μοναδική ανθρώπινη ικανότητα, καθώς το παιδί κατορθώνει να γίνει ικανός χρήστης του καινούριου αυτού επικοινωνιακού κώδικα, χωρίς να έχει προηγηθεί εκτενής και άμεση διδασκαλία. Ο λόγος είναι οργανωμένος σε προτάσεις που υπακούουν σε συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ομιλία ως λόγο με νόημα, συνιστά την προσληπτική λειτουργία της γλώσσας, ενώ η διαδικασία παραγωγής λόγου συνιστά την εκφραστική λειτουργία της γλώσσας. Η αντιληπτική γλωσσική ανάπτυξη είναι αυτή που προηγείται της εκφραστικής (Σίμος, 2008).

Η ολοκλήρωση της πολύπλοκης διαδικασίας της γλωσσικής ανάπτυξης εξαρτάται από πολλούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Η κατάκτηση της γλώσσας, είτε είναι αποτέλεσμα έμφυτης ικανότητας του παιδιού, σύμφωνα με το γενετικό παράγοντα, είτε αποτελεί προϊόν διδασκαλίας και κοινωνικής αλληλεξάρτησης, σύμφωνα με τον περιβαλλοντικό παράγοντα. Σε όλες ωστόσο τις περιπτώσεις, η μάθηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις της ανάπτυξης της. Εκείνο το οποίο μεταβάλλεται είναι η ακριβής ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί κατακτά τα διάφορα στάδια της γλωσσικής εξέλιξης (Πόρποδας, 2003).

2.1.2 Μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης

Η μελέτη της γλώσσας και κατ' επέκταση της γλωσσικής ανάπτυξης βρεθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των επιστημών, καθώς μέσα από εκτεταμένες έρευνες έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα πώς καταφέρνει το παιδί να μάθει τη γλώσσα του. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν προταθεί πέντε μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη γλωσσική ανάπτυξη: το συμπεριφορικό (behavioral), το ψυχογλωσσικό-συντακτικό



(psycholinguistic-syntactic), το ψυχογλωσσικό-σημασιολογικό/γνωστικό (psycholinguistic-semantic/cognitive), το κοινωνιο-γλωσσικό (sociolinguistic) και τέλος το μοντέλο της ανάδυσης (emergentism). Καθώς το κάθε μοντέλο επικεντρώνεται σε μια διαφορετική πλευρά του θέματος, οι περισσότεροι γλωσσολόγοι δεν είναι προσκολλημένοι αυστηρά σε μία μόνο θεωρία, αλλά προτιμούν να τοποθετούνται κάπου στη μέση (Owens, 1996). Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε κάθε μοντέλο ξεχωριστά.

Το συμπεριφορικό μοντέλο

Κύριος εκπρόσωπος της συμπεριφοριστικής θεωρίας, που αφορά στη γλωσσική μάθηση, αποτελεί ο Skinner, ο οποίος στο βιβλίο του “Γλωσσική Συμπεριφορά” (*Verbal Behavior*) (1957) δίνει μια ερμηνεία για τον τρόπο και τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Βασιζόμενος σε πειράματα ζώων, ο Skinner υποστήριξε ότι η γλώσσα μπορεί να αποκτηθεί και να τροποποιηθεί με τη μάθηση, υπό ελεγχόμενες καθορισμένες συνθήκες και με την εφαρμογή θετικής ή αρνητικής αντίδρασης (Πήτα, 1998). Επομένως, οι άναρθρες φωνές των πρώτων μηνών ενός παιδιού μετασχηματίζονται σε έναρθρο λόγο λίγους μήνες αργότερα, χάρη στη τροποποιητική και σχηματοποιητική επίδραση που ασκεί το ανθρώπινο (γλωσσικό) περιβάλλον στο παιδί (Πόρποδας, 2003).

Το ψυχογλωσσικό-συντακτικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Chomsky (1957, 1965), ο οποίος αποτελεί τον κύριο υποστηρικτή της ψυχογλωσσικής θεωρίας, είναι αδύνατο να ερμηνευθεί η απόκτηση της τόσο σύνθετης ανθρώπινης γλώσσας από το παιδί, με βάση την περιορισμένη γλωσσική επίδραση που δέχεται από το περιβάλλον του, χωρίς να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός έμφυτου προγραμματισμού για επιλογή των βασικών της στοιχείων. Αναλύοντας τις θέσεις του, ο Chomsky αναφέρει ότι όλες οι ανθρώπινες γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους επιφανειακά και αποτελούν διαφορετικές όψεις μιας καθολικής γλωσσικής δομής. Κατά συνέπεια, η εσωτερική δομή του έμφυτου μηχανισμού γλωσσικής απόκτησης του παιδιού έχει βιολογική βάση και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλες τις γλώσσες (Πόρποδας, 2003).

Το ψυχολογικό-σημασιολογικό/γνωστικό μοντέλο

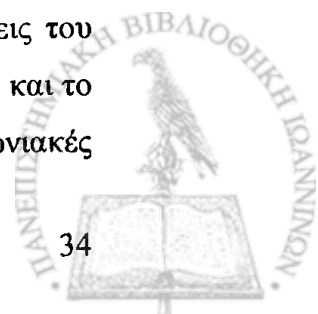
Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, η γλωσσική ανάπτυξη έχει τις ρίζες της στην πρώιμη γνωστική ανάπτυξη, πριν την εμφάνιση των πρώτων λέξεων. Ειδικότερα, πριν η γλώσσα χρησιμοποιηθεί με εκφραστικό τρόπο, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής επάρκειας. Αρκετοί γνωστικοί παράγοντες, θα πρέπει να είναι παρόντες, ώστε το παιδί να αποκτήσει λόγο (Bowerman, 1974). Ειδικότερα: 1) η ικανότητα να αναπαριστά αντικείμενα και γεγονότα, ακόμη και όταν αυτά δεν είναι παρόντα και αντιληπτά, 2) η ικανότητα ανάπτυξης βασικών γνωστικών δομών, που σχετίζονται με το χώρο και το χρόνο, την ταξινόμηση των πράξεων, τη σχέση μεταξύ αντικειμένων και πράξεων, 3) η ικανότητα να αντλεί γλωσσολογικές στρατηγικές μέσα από γενικές γνωστικές δομές και διαδικασίες, 4) η ικανότητα να διατυπώνει στρατηγικές, που να εξυπηρετούν ως δομικά συστατικά για τους γλωσσολογικούς κανόνες.

Αναλυτικότερα, η σημασιολογική/γνωστική θεωρία γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να συνοψισθεί στα ακόλουθα σημεία (McLean & Snyder-McLean, 1978):

1. Οι πρώτες λέξεις των παιδιών είναι εκφράσεις των αντιλαμβανόμενων σημασιολογικών σχέσεων, παρά εκφράσεις ενός έμφυτου μηχανισμού γλωσσικής απόκτησης, όπως υποστήριξε ο Chomsky.
2. Οι σημασιολογικές σχέσεις αντανακλούν την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ οντοτήτων και πράξεων στο περιβάλλον του παιδιού.
3. Η αντίληψη και η διαδοχική ανάπτυξη της κατανόησης των σημασιολογικών σχέσεων είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας.
4. Η αντίληψη και η κατανόηση της σχέσης μεταξύ στοιχείων στο περιβάλλον του παιδιού αντανακλά τη γνώση του για τον κόσμο. Η γλώσσα κωδικοποιεί την υπάρχουσα αυτή γνώση (Owens, 1996).

Το κοινωνιο-γλωσσικό μοντέλο

Οι θεωρητικοί του κοινωνιο-γλωσσικού μοντέλου επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές/επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας. Αναλυτικότερα, η χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία είναι απαραίτητη για τη γλωσσική διαδικασία και την ανάπτυξη. Μια πρόταση κρίνεται ως προς την αποτελεσματικότητά της με βάση την ικανότητά της να επιτελεί τις προθέσεις του ομιλητή. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, ο ομιλητής διαλέγει τη μορφή και το περιεχόμενο της πρότασης που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις επικοινωνιακές



προθέσεις του, βασιζόμενα στην αντίληψη της επικοινωνιακής κατάστασης. Επομένως, ο τύπος της πρότασης που χρησιμοποιεί ο ομιλητής επηρεάζεται: α) από τη γνώση ή τις υποθέσεις του για τη γνώση του ακροατή και β) από το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από τις σχετικές θέσεις και ρόλους, καθώς και την προηγούμενη ιστορία των συμμετεχόντων στο διάλογο (Owens, 1996).

Το μοντέλο της ανάδυσης

Το μοντέλο της ανάδυσης δημιουργήθηκε με σκοπό να αντικαταστήσει τη διχογνωμία που δημιουργήθηκε μεταξύ του νατιβισμού, ο οποίος εστιάζει στις εγγενείς νοητικές ικανότητες του ατόμου, και του συμπεριφορισμού, ο οποίος τονίζει τον καθοριστικό ρόλο του περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη. Ειδικότερα, το καινούριο μοντέλο εξηγεί την αλληλεπίδραση μεταξύ βιολογικών και περιβαλλοντικών διαδικασιών. Η συγκεκριμένη θεωρία θέλησε να αντικαταστήσει τους κανόνες μάθησης και τις ειδικές γνωστικές δομές, θέτοντας μια νέα οπτική για τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση των γενικών γνωστικών διαδικασιών. Το καινούριο αυτό μοντέλο δεν απορρίπτει καμία από τις δύο προηγούμενες βασικές θέσεις, όμως αντίθετα τις θεωρεί ως τα συστατικά μιας πιο ολοκληρωμένης περιγραφής (MacWhinney, 2002, όπως αναφέρεται από Owens, 1996).

2.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη

Η μελέτη της μάθησης της γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα την επισήμανση σημαντικών διαφορών στο ρυθμό της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι ατομικές αυτές διαφορές σχετίζονται με αρκετούς παράγοντες, όπως η νοημοσύνη, η προσωπικότητα, το φύλο, η εθνικότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Owens, 1996). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν δύο από τους παράγοντες αυτούς, οι οποίοι, μέσα από σειρά ερευνών, έχει διαπιστωθεί η σημαντική επίδρασή τους στη γλωσσική ανάπτυξη.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Οι επιδράσεις της γλώσσας των γονέων στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και στη γενικότερη γνωστική εξέλιξη έχουν εξεταστεί εκτεταμένα. Ένας από τους πιο



γνωστούς μελετητές του θέματος είναι ο βρετανός Basil Bernstein (1958, 1961, 1971), ο οποίος από τις πρώτες μελέτες του επισήμανε την αιτιώδη σχέση μεταξύ της μορφωτικο-οικονομικής θέσης της οικογένειας και του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας των παιδιών, αποδίδοντας καθοριστικό ρόλο στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια. Η θεωρία αυτή αποτέλεσε αντικείμενο περαιτέρω μελέτης και ανάλυσης. Ειδικότερα, ο Lawton (1968) με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών του, υποστήριξε την άποψη για την ταξική διαφοροποίηση που παρατηρείται στη χρήση της γλώσσας. Τα θέματα της θεωρίας του Bernstein εξετάστηκαν επίσης από τους Gray & Klaus (1968), Robinson (1972) κ.α.

Ωστόσο, πέρα της αρχικής αυτής θεωρίας, η συμβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών στο ρυθμό της γλωσσικής απόκτησης, εξακολούθησε να μελετάται και να επιβεβαιώνεται. Μια σειρά ερευνών (Hart & Risley, 1999; Lawrence & Shipley, 1996; Dollaghan et al., 1999; Hoff, 2003; Hoff-Ginsberg, 1998; Tamis-LeMonda, Bornstein & Baunwell, 2001; LeNormand, Parisse & Cohen, 2008) ενίσχυσε την άποψη ότι οι γονείς ενός παιδιού είναι αυτοί που κυρίως διαμορφώνουν και ενθαρρύνουν τη γλωσσική παραγωγή. Συγκεκριμένα, η γλώσσα των παιδιών από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα εμφανίζεται λεξιλογικά πιο σύνθετη και ταχύτερα αναπτυσσόμενη. Αντιθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι γονείς και κυρίως μητέρες μη προνομιούχες οικονομικά, με σχετικά χαμηλή μόρφωση μιλούν στα παιδιά τους πολύ λιγότερο, με αποτέλεσμα κι εκείνα να εμφανίζουν φτώχη και περιορισμένη παραγωγή λόγου (Schachter, 1979; Pan Rowe, Spier & Tamis Lemonda, 2004, όπως αναφέρεται από Le Normand, 2008).

Οι κοινωνικές επιδράσεις στη μάθηση της γλώσσας διερευνήθηκαν και στην ελληνική γλώσσα, σε μια προσπάθεια να εξεταστεί ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ελληνική πραγματικότητα. Η πρώτη λεπτομερής και συστηματική έρευνα στην Ελλάδα διεξήχθη από τον Σπύρο Παντελή (1973, 1984), ο οποίος διαπίστωσε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη γλώσσα, μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και ο Μπασλής (1988). Καθώς οι παραπάνω έρευνες ήταν σχετικώς μικρής κλίμακας, πραγματοποιήθηκε μια νέα εκτεταμένη ερευνητική μελέτη (Πόρποδας, 1993, Porpodas, 1993), ενισχύοντας την υπόθεση ότι η κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχεται το παιδί φαίνεται ότι ασκεί κάποια επίδραση στον τύπο της ελληνικής γλώσσας, που εκείνο μαθαίνει (Πόρποδας, 2003).

Φύλο

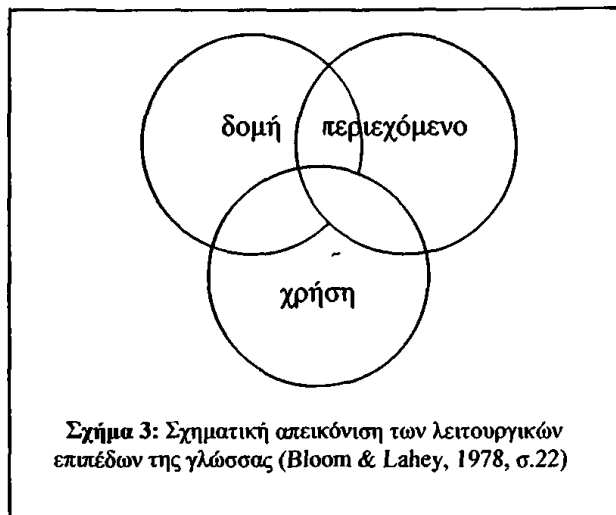
Όλες οι γλωσσικές μελέτες που αχολούνται με τη γλωσσική ανάπτυξη επισημαίνουν την υπεροχή των κοριτσιών, έναντι των αγοριών σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Hutt, 1972, Nash, 1973, Μπλούνας, 1977). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η υπεροχή των κοριτσιών σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, όχι μόνο εμφανίζεται νωρίς, αλλά συνεχίζεται και σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης. Προσπαθώντας να αιτιολογήσει τις διαφορές αυτές ανάμεσα στα φύλα η McCarthy (Nash, 1973) την αποδίδει στη μεγαλύτερη κοινωνική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και στην κόρη, παρά στη μητέρα και το γιο. Διαφορετική άποψη εκφράζει ο Moore (Nash, 1973), σύμφωνα με τον οποίο η γλωσσική υπεροχή των κοριτσιών οφείλεται στο ότι τα αγόρια προτιμούν να ασχολούνται κυρίως με τα αντικείμενα, γεγονός που ενισχύει την ανάπτυξη των μη γλωσσικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2003).

Ωστόσο το υπόβαθρο της διαφοροποίησης αυτής πιστεύεται ότι ίσως είναι βιολογικό, ενισχυόμενο με τη διαφοροποιημένη κοινωνική επίδραση. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το βιολογικό υπόστρωμα που ευθύνεται για τη λεξιλογική παραγωγή, εμφανίζεται νωρίτερα στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Πιθανή θεωρείται επίσης η ύπαρξη διαφορετικών γνωστικών μοντέλων μεταξύ των δύο φύλων στις μικρές ηλικίες καθώς τα κορίτσια παράγουν περισσότερες λέξεις μέχρι την ηλικία των τριών, ενώ μετά μειώνεται η διαφορά αυτή. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, ότι η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στη γλωσσική ανάπτυξη κάποιες φορές έχει χαρακτηριστεί αμφισβητήσιμη (MacAulay, 1978). Σε μια έρευνα του Schachter (1979), στην οποία μελετήθηκε το μήκος των προτάσεων, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά στο μέσο μήκος εκφοράς μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Le Normand, 2008).

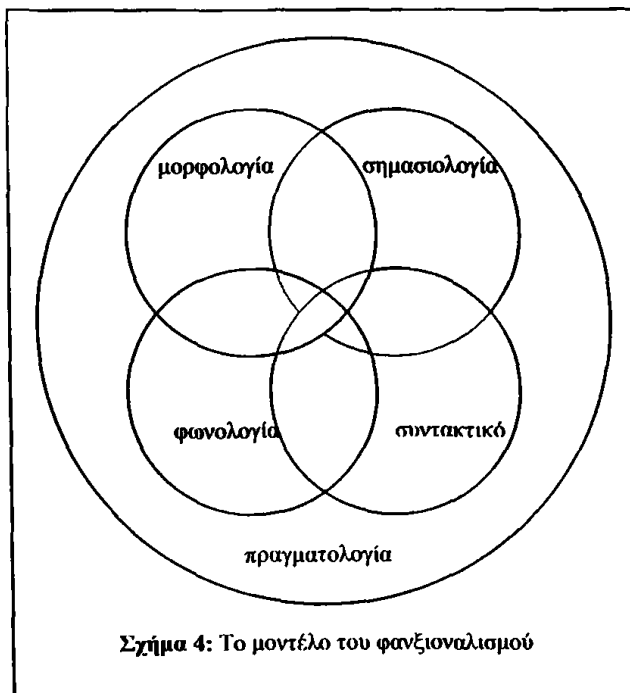
2.2 ΤΟΜΕΙΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.2.1 Συστατικά στοιχεία της γλώσσας

Η γλώσσα, καθώς αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα, μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα, εξετάζοντας τα λειτουργικά συστατικά της. Σύμφωνα με τη θεωρία των Bloom & Lahey (1978) ο προφορικός λόγος περιγράφεται με βάση τρεις παραμέτρους: τη **δομή (form)**, το **περιεχόμενο (content)** και τη **χρήση (use)**. Ειδικότερα, η **δομή** περιλαμβάνει τη φωνολογία, το συντακτικό και τη μορφολογία, τα στοιχεία δηλαδή που συνδέουν τους ήχους με τα σύμβολα. Το **περιεχόμενο** κωδικοποιεί τη σημασία ή τη σημασιολογία, ενώ η **χρήση** εκφράζει την πραγματολογία. Οι πέντε αυτοί παράγοντες (φωνολογία, συντακτικό, μορφολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) αποτελούν τους βασικούς τομείς του προφορικού λόγου και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Σχήμα 3).



Μια διαφορετική προσέγγιση του γλωσσικού συστήματος, αποτελεί το μοντέλο του **φανξιοναλισμού** ή **λειτουργισμού (functionalist model)**, σύμφωνα με το οποίο η **πραγματολογία** είναι η βασική αρχή οργάνωσης της γλώσσας. Πιο αναλυτικά, οι υπόλοιποι παράγοντες (φωνολογία, σημασιολογία, συντακτικό, μορφολογία) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στα πλαίσια της πραγματολογίας (Σχήμα 4). Η γλώσσα σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο καθορίζεται από το επικοινωνιακό περιβάλλον (Owens, 1996). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι παραπάνω παράγοντες.



2.2.2 Φωνολογία

Η φωνολογία αποτελεί τον τομέα της γλώσσας που αφορά στους κανόνες, οι οποίοι διέπουν τη δομή, την κατανομή και την αλληλουχία των γλωσσικών ήχων και συλλαβών (Owens, 1996). Ειδικότερα, η γλωσσολογία περιγράφει το φωνολογικό σύστημα ως ένα σύστημα που απαρτίζεται από βασικές μονάδες και διέπεται από κανόνες χρήσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κάθε ομιλητής μιας γλώσσας γνωρίζει: α) τις κατηγορίες ήχων, που η συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιεί συστηματικά προκειμένου να διαφοροποιήσει σημασίες, συνήθως τα λεγόμενα φωνήματα, αλλά και άλλα στοιχεία, όπως ο τονισμός των λέξεων και β) τις αρχές που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών (Κατή, 2000).

Τα **φωνήματα (phonemes)** είναι τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας και υπάρχουν μόνο ως στοιχεία συγκεκριμένης γλώσσας. Αντιθέτως, ως φθόγγοι χαρακτηρίζονται τα ελάχιστα γλωσσικά ηχητικά στοιχεία, δηλαδή οι απλές φωνές που σχηματίζουν τις λέξεις. Έχουν γενικότερο χαρακτήρα και δεν εξαρτώνται από το σύστημα ορισμένης γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από είκοσι (20) φωνήματα, τα οποία διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα. Τα φωνήματα είναι τα εξής (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 2000):

α) Σύμφωνα: p, t, k, f, θ, χ, ν, δ, γ, s, z, l, r, m, n.

β) Φωνήεντα: i, e, a, o, u.

Εξάλλου, η ελληνική γλώσσα έχει είκοσι-πέντε (25) φθόγγους. Οι φθόγγοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι (Τριανταφυλλίδης, 1992):

α, ε, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ (Πόρποδας, 2002).

2.2.2.1 Φωνολογική δομή και γλωσσική επικοινωνία

Η γλωσσική επικοινωνία στον προφορικό λόγο, δηλαδή η μετάδοση και πρόσληψη εννοιών, πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσω των λέξεων. Η αναπαράσταση διαφορετικών εννοιών μέσω των λέξεων καθίσταται δυνατή χάρη στη διαφοροποίηση της εσωτερικής δομής των λέξεων. Η εσωτερική δομή των λέξεων προκύπτει από το συνδυασμό ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες της φωνολογίας. Αυτή η εσωτερική δομή των λέξεων ονομάζεται



φωνολογική δομή. Η κάθε λέξη έχει τη δική της φωνολογική δομή και χάρη στην αντίληψη αυτής της ιδιαίτερης φωνολογικής δομής της κάθε λέξης είναι δυνατή η αναγνώρισή της.

Η διαφοροποίηση της φωνολογικής δομής των διαφορετικών λέξεων, με τις οποίες συντελείται η επικοινωνία, καθίσταται δυνατή χάρη στη λειτουργία του φωνολογικού συστήματος. Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος στο παιδί ξεκινά από τη βρεφική ηλικία, με αποτέλεσμα να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί συνεχώς νέες λέξεις και να κατανοεί τη σημασία τους. Αυτή η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει και να σχηματίζει λέξεις με διαφορετικές φωνολογικές δομές επηρεάζεται τόσο από εγγενείς παράγοντες, όσο και από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Με αυτό τον τρόπο όταν τα παιδιά πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο γνωρίζουν ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό αρκετά από τα στοιχεία της δομής της γλώσσας (Πόρποδας, 2002).

2.2.2.2 Στάδια φωνολογικής ανάπτυξης

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού περιλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και εκτείνεται χρονικά συνήθως στους 12 πρώτους μήνες της ζωής του, χωρίς βέβαια να σταματά στο διάστημα αυτό. Η πρώτη αυτή φωνολογική περίοδος διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες για το λόγο ότι κατά τη διάρκειά της πραγματοποιείται η πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο. Τα στάδια της περιόδου αυτής είναι τα εξής: **1) οι πρώτες άναρθρες φωνές και το βάβισμα 2) η παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων 3) το ολοφραστικό στάδιο.** Στη συνέχεια θα αναφερθούν αναλυτικά οι παραπάνω φάσεις.

1. Οι πρώτες άναρθρες φωνές και το βάβισμα (babbling)

Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί παράγει περιορισμένο αριθμό ήχων. Ο πρώτος ήχος που παράγει το νεογέννητο είναι το κλάμα. Η φασματογραφική ανάλυση του κλάματος έχει δείξει ότι διαφέρει από παιδί σε παιδί και είναι πιθανό να αντανakλά τη φυσιολογική κατάσταση του παιδιού (Turner, 1975). Ωστόσο το κλάμα παύει γρήγορα να αποτελεί τη μόνη φωνολογική παραγωγή, καθώς το παιδί παράγει



γουργουρίσματα και ευχάριστες φωνές, που όμως δεν αποτελούν λέξεις και κατ' επέκταση δεν έχουν γλωσσική αξία (Πόρποδας, 2003). Ο Stark (1980) περιγράφει αυτές τις τυπικές ηχητικές πραγματώσεις ως αντανakλαστικά ή λειτουργικές κραυγές, παρά ως φωνήματα. Αναφέρεται μάλιστα ότι το χασμουρητό, το γέλιο, το κλάμα αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας του παιδιού, ενώ παράλληλα ενδέχεται να έχουν συναισθηματική και κοινωνική σπουδαιότητα για το βρέφος (Παρασκευόπουλος, 1985).

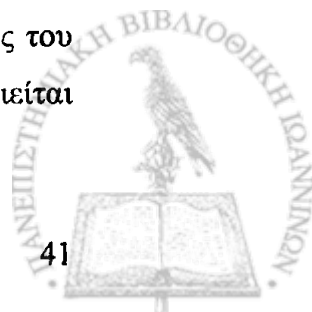
Στην ηλικία των 4-5 μηνών παρατηρείται μια διαφοροποίηση της αρχικής φωνολογικής παραγωγής του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα γενικότερο λαρυγγικό ηχητικό παιχνίδι, συνήθως αναδιπλασιαζόμενων συλλαβών, το οποίο φαίνεται να είναι γενετικά προκαθορισμένο. Εφόσον οι ήχοι αποκτούν πιο συστηματικό χαρακτήρα, η περίοδος αυτή αναγνωρίζεται ως ο πρώτος σταθμός στη γλωσσική ανάπτυξη.

2. Παραγωγή ιδιόρρυθμων φωνολογικών συνόλων

Στην ηλικία των 8 με 9 μηνών παρουσιάζεται μια μικρή διαφοροποίηση στην ηχητική παραγωγή του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται σαφώς από ρυθμό και επιτονισμό με λειτουργική χροιά, παρότι η αρθρωτική παραγωγή εξακολουθεί να αποτελείται από ασυνάρτητους ήχους. Παρατηρείται μια πιο συστηματική φωνολογική παραγωγή, που μοιάζει κατά κάποιο τρόπο με τα φωνήματα της γλώσσας των ενηλίκων. Επειδή η γλωσσική αυτή παραγωγή φαίνεται να είναι κατά ένα μεγάλο μέρος αποτέλεσμα μίμησης της γλώσσας των ενηλίκων, ονομάζεται **ηχολαλία** και συνήθως μπορεί να κατανοηθεί μόνο από τα πρόσωπα που έρχονται σε επαφή με το παιδί.

3. Το ολοφραστικό στάδιο

Γύρω στον πρώτο χρόνο, όταν η αντίληψη και παραγωγή ήχων αυξάνεται για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει τους φωνολογικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας, αρχίζουν να παράγονται οι πρώτες λέξεις. Η γλωσσική κατανόηση προηγείται της παραγωγής, την οποία και διευκολύνει. Βασικό συνδυασμό για τις λέξεις αποτελεί η ακολουθία φωνήεντος-συμφώνου με αριθμητική υπεροχή των φωνηέντων. Το στάδιο αυτό συμπίπτει με την αρχή της ανάπτυξης του συντακτικού συστήματος, κατά το οποίο η πρώτη λέξη του παιδιού χρησιμοποιείται



με πολλές έννοιες και γραμματικές λειτουργίες, για το λόγο αυτό ονομάζεται και **ολοφραστικό** (Πήτα, 1998).

Ωστόσο η φωνολογικά ανάπτυξη συνεχίζεται και μετά το τέλος του πρώτου έτους, χωρίς βέβαια η εξέλιξη που σημειώνεται να είναι τόσο έκδηλη. Ειδικότερα, στο τέλος του 3^{ου} έτους της ζωής του παιδιού το φωνολογικό σύστημα έχει αναπτυχθεί πολύ, χωρίς όμως να έχει ολοκληρωθεί. Στην ηλικία αυτή το παιδί αδυνατεί να ξεχωρίζει και να απομονώνει ένα συγκεκριμένο ήχο σε μια λέξη. Αναφέρεται μάλιστα ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν ακολουθίες φωνολογικών στοιχείων, χωρίς παράλληλα να γνωρίζουν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Nash, 1973). Εντούτοις, γύρω στα 6 χρόνια, στην ηλικία δηλαδή που το παιδί αρχίζει να φοιτά στο σχολείο, που ξεκινά να μαθαίνει ανάγνωση και γραφή, έχει κατά κανόνα κατακτήσει σχεδόν πλήρως το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από την κατανόηση της γλώσσας, όσο και από την ομιλία του παιδιού (Πόρποδας, 2003).

2.2.3 Σημασιολογία

Η σημασιολογία είναι ένα σύστημα κανόνων που διέπει τη σημασία ή το περιεχόμενο των λέξεων και το συνδυασμό τους. Η σημασιολογική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται στη γνώση του λεξιλογίου, υπήρξε πάντα λιγότερο μελετημένη συγκριτικά με το φωνολογική και συντακτική ανάπτυξη, καθώς δεν έχει διαμορφωθεί μια ευρέως αποδεκτή θεωρητική βάση (Κατή, 2000).

Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου στην παιδική ηλικία εξαρτάται από την εξέλιξη του γενικότερου αντιληπτικού μηχανισμού και αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Quinn και Eimas (1986), η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί εννοιολογικά τις λέξεις και να διαμορφώνει τις αντίστοιχες σημασιολογικά συναφείς ομάδες στο νοητικό λεξικό, είναι έμφυτη. Στην ανάλυση της σημασιολογικής ανάπτυξης παρουσιάζονται ορισμένες πρακτικές και ουσιαστικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η γνώση μιας λέξης δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι το παιδί τη χρησιμοποιεί με την ίδια εννοιολογική σημασία που της προσδίδουν οι ενήλικες, ούτε επίσης δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο την κατανοεί το παιδί (Πήτα, 1998).

Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των οχτώ ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη πολλών επιμέρους τομέων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι εξής: ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η απόκτηση της έννοιας των λέξεων και οι σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων, καθώς επίσης και η συνειδητοποίηση της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας, 2003).

2.2.3.1 Λεξιλογική ανάπτυξη

Βρεφική ηλικία

Οι πρώτες λέξεις του παιδιού σχηματίζονται συνήθως από μία ή δύο συλλαβές, ενώ η συλλαβική δομή των λέξεων αποτελείται από Φ-Σ (φωνήεν-σύμφωνο), Σ-Φ (σύμφωνο-φωνήεν) και Σ-Φ-Σ-Φ (σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν). Το πρώτο αυτό λεξιλόγιο περιλαμβάνει διάφορες κατηγορίες λέξεων, οι πιο συχνές από τις οποίες αναφέρονται σε ζώα, φαγητά και παιχνίδια. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες λέξεις μπορεί να ανήκουν είτε σε γενικές κατηγορίες (π.χ. ζώα), είτε σε ειδικές κατηγορίες (π.χ. τσιουάουα), είτε τέλος σε κατηγορίες ενδιάμεσου επιπέδου (π.χ. σκύλος).

Η ανάπτυξη του αρχικού λεξιλογίου του παιδιού είναι σχετικά αργή. Εντούτοις, κάποιες λέξεις χάνονται από το λεξιλόγιό του, καθώς τα ενδιαφέροντά του αλλάζουν και οι ικανότητες παραγωγής βελτιώνονται. Στο επίκεντρο του αρχικού λεξιλογίου βρίσκεται ένας πυρήνας με λέξεις υψηλής συχνότητας. Ο ρυθμός της λεξιλογικής ανάπτυξης συνεχίζει να επιταχύνει όταν το λεξιλόγιο του παιδιού φθάσει στις πενήντα λέξεις.

Ειδικότερα, στην ηλικία των δεκαοχτώ μηνών το βρέφος κατέχει περίπου πενήντα λέξεις. Εκείνα τα οποία κυριαρχούν είναι τα ουσιαστικά και συνήθως περιλαμβάνουν πρόσωπα και ζώα μέσα από το περιβάλλον του παιδιού ή αντικείμενα τα οποία μπορεί να χειριστεί. Βέβαια, δεν εκφράζονται όλοι οι τύποι των ουσιαστικών, καθώς οι ατομικές οντότητες είναι οι πιο συχνές, ενώ οι συλλογικές οντότητες, όπως είναι το δάσος ή οι αφηρημένες έννοιες, όπως είναι η χαρά, δεν υπάρχουν ακόμη στο λεξιλόγιο του παιδιού. Οι πιο συνηθισμένες λέξεις του παιδιού



είναι μαμά, μπαμπάς, ονόματα παιχνιδιών, μέρη του σώματος, φαγητά, ονόματα προσώπων και το «ναι» ή «όχι» (Jackson-Maldonado et al., 1993).

Στο δεύτερο μισό του δεύτερου έτους σημειώνεται μια τεράστια λεξιλογική ανάπτυξη, αν και υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές. Γενικά, φαίνεται πως τα κορίτσια ξεκινούν να αποκτούν λέξεις νωρίτερα από τα αγόρια (Bauer, Goldfield, & Reznick, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στο διάστημα μεταξύ δεκαοχτώ και είκοσι τεσσάρων μηνών, το παιδί έχοντας κατακτήσει τις πρώτες του εκατό λέξεις, βιώνει μια ραγδαία αύξηση στο ρυθμό κατάκτησης των νέων λέξεων, που ονομάζεται «λεξιλογική έκρηξη» (*vocabulary spurt*) (Bates & Carnevale, 1993; Bloom, 1993). Το χρονικό σημείο, που εμφανίζεται η «έκρηξη» αυτή μπορεί να εξαρτάται από το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης (Mervis & Bertrand, 1995). Η αιτία για το χρονικό σημείο του φαινομένου αυτού είναι άγνωστη, όμως είναι πιθανό να σχετίζεται με τους ακόλουθους παράγοντες:

1. Με την ανάπτυξη του ελέγχου των κινήσεων της άρθρωσης (Schwartz, 1988; Schwartz & Leonard, 1981). Μόλις το παιδί ξεπεράσει τη δυσκολία να παράγει συγκεκριμένες φωνολογικές δομές, είναι σε θέση να παράγει λέξεις, που προηγουμένως αδυνατούσε.

2. Με το ρόλο της σύνταξης (MacWhinney, 1982). Μόλις το παιδί μάθει συγκεκριμένες συντακτικές δομές από τους γονείς του, όπως για παράδειγμα, «αυτό είναι...», «εδώ υπάρχει ένα...», ή «δείξε μου...», αρχίζει να συμπεριλαμβάνει μεγάλο αριθμό λέξεων στο γλωσσικό του πλαίσιο.

3. Με την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Gopnik & Meltzoff, 1987).

Γενικά, μεταξύ των παιδιών δύο ετών η ανάπτυξη της γραμματικής σχετίζεται περισσότερο με το μέγεθος του λεξιλογίου, παρά με τη χρονολογική ηλικία. Τα ουσιαστικά καταλαμβάνουν το 60 με 65% των λέξεων που παράγει το παιδί, ενώ οι λέξεις δράσης το 20% του συνόλου. Ωστόσο, τα ποσοστά αυτά αλλάζουν με την ανάπτυξη (Bates et al., 1994; Marchman & Bates, 1991). Συγκεκριμένα, υπάρχει μια αρχική αύξηση των ουσιαστικών μέχρι το παιδί να αποκτήσει περίπου εκατό λέξεις, ενώ μετά από το σημείο αυτό αυξάνεται σταδιακά η αναλογία των ρημάτων και μειώνεται αναλογικά ο αριθμός των ουσιαστικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η τάση των παιδιών να μαθαίνουν αρχικά μόνο ουσιαστικά φαίνεται να ισχύει ανεξαρτήτως γλώσσας (Ogura et al., 2005). Μία άλλη κατηγορία λέξεων, όπως είναι οι προθέσεις, εμφανίζονται στο λεξιλόγιο του παιδιού μετά τις τετρακόσιες λέξεις (Owens, 1996).



Προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος ταχύτατης γλωσσικής ανάπτυξης. Υπολογίζεται ότι ένα παιδί προσθέτει περίπου πέντε λέξεις κάθε μέρα στο λεξιλόγιό του μεταξύ 1.5 και 6 ετών. Γενικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μεγαλύτερο λεξιλόγιο είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους (Gertner, Rice & Hadley, 1994).

Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί τη στρατηγική της «ταχείας χαρτογράφησης» (*fast-mapping*), η οποία του δίνει τη δυνατότητα να συνδέει τις λέξεις με τη σημασία τους, ακόμη και μετά από μία και μόνο έκθεσή του στη λέξη. Βέβαια, μόνο ένα μικρό τμήμα του συνόλου των σημασιών εισέρχεται στη μνήμη του παιδιού, έπειτα από μία έκθεση. Η ακριβής πληροφορία επηρεάζεται τόσο από τη λέξη, όσο και από τη γνώση της λέξης που έχει το παιδί.

Οι περιγραφές των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνήθως περιλαμβάνουν σχήμα, χρώμα, μέγεθος, ενώ απουσιάζουν οι αναφορές σε κατηγορίες, οι συγκρίσεις, η μεταφορική χρήση του λόγου (Anglin, 1985). Όταν υπάρχουν κάποια κενά στο λεξιλόγιο προσχολικής ηλικίας, είτε γιατί το παιδί έχει ξεχάσει τη λέξη, είτε γιατί δεν τη γνωρίζει, επινοεί καινούριες λέξεις.

Ένας τρόπος επέκτασης του λεξιλογίου του παιδιού είναι η ανάγνωση παραμυθιών από τους γονείς του. Ιδιαίτερα βοηθητική είναι η συζήτηση μεταξύ του παιδιού και του γονέα, έπειτα από κάθε αφήγηση (Senechal, 1997). Επιπλέον η κατανομασία και η περιγραφή αντικειμένων, η αιτιολόγηση γεγονότων και η εξαγωγή συμπερασμάτων από τους γονείς επηρεάζει σημαντικά τη μετέπειτα γλώσσα του παιδιού (van Kleeck, Gillam, Hamilton & McGrath, 1997). Στο τέλος του σταδίου αυτού, καθώς το λεξιλόγιο του παιδιού επεκτείνεται, η ανάγκη για καλύτερη γνωστική οργάνωση αυξάνεται και κάποια σημασιολογικά δίκτυα μετασχηματίζονται (Owens, 1996).

Σχολική ηλικία

Η σχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο συνεχιζόμενης ανάπτυξης ως προς την κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Υπολογίζεται ότι μέχρι την αποφοίτησή του το παιδί κατέχει πάνω από 80.000 ορισμούς λέξεων (Miller & Gildea, 1987). Ωστόσο ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιεί είναι κατά πολύ μικρότερος και αυξάνεται με την πρόσθεση μορφολογικών προθημάτων και επιθημάτων, αλλάζοντας τη σημασία της λέξης (Anglin, 1995b).



Περισσότερο από κάθε άλλο τομέα της γλώσσας, η σημασιολογική ανάπτυξη ποικίλλει ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Γενικότερα, τα παιδιά της αστικής τάξης κατέχουν πιο πολλούς και ολοκληρωμένους ορισμούς λέξεων συγκριτικά με τα παιδιά της εργατικής-αγροτικής τάξης (Walker, 2001).

Ο ρυθμός της ανάπτυξης μειώνεται και σταθεροποιείται γύρω στα δέκα χρόνια. Νέες λέξεις αντανakλούν τις γνωστικές και γλωσσικές δραστηριότητες της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα *θυμάμαι, αμφιβάλλω, συμπεραίνω, ισχυρίζομαι, ερμηνεύω και προβλέπω* (Astington & Olson, 1987). Κάποιες άλλες συνδετικές λέξεις, όπως για παράδειγμα *αλλά, όμως*, χρησιμοποιούνται στις αφηγήσεις και με τον καιρό γίνονται πλήρως κατανοητές. Το παιδί προσπαθώντας να γίνει πιο ακριβές αρχίζει να χρησιμοποιεί και επιρρήματα όπως *κάπως, ασυνήθιστα*. Με την απόκτηση των παραπάνω όρων το παιδί περνά στην εφηβεία (Owens, 1996).

Εφηβεία και ενηλικίωση

Κατά τη διάρκεια της ζωής του ο μέσος υγιής άνθρωπος θα συνεχίσει να προσθέτει νέες λέξεις στο λεξιλόγιό του. Οι ορισμοί των λέξεων που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι είναι ακριβείς, περιλαμβάνοντας συνώνυμα, επεξηγήσεις και ταξινομήσεις των λέξεων. Σε αντίθεση με την παιδική ηλικία, οι ορισμοί των ενηλίκων αντανakλούν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι ηλικιωμένοι ωστόσο αντιμετωπίζουν κάποιες ελλείψεις κυρίως όσον αφορά στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της ανάκλησης λέξεων και της κατονομασίας αντικειμένων (Nicholas, Barth, Obler, Au, & Albert, 1997). Αυτές οι δυσκολίες αντανakλούν προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη και επηρεάζουν την ικανότητα να παράγουν γραμματικά σύνθετες προτάσεις (Kemper, 1986, 1988, Kemper, Thompson & Marquis, 2001, όπως αναφέρεται από Owens, 1996).

2.2.4 Συντακτικό

Παράλληλα με τη φωνολογική και σημασιολογική ανάπτυξη της γλώσσας, συντελείται και η ανάπτυξη της συντακτικής δομής. Ο συντακτικός τομέας αποτελεί σημαντικό λειτουργικό συστατικό του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, η μορφή και η δομή μιας πρότασης διέπεται από τους συντακτικούς κανόνες. Οι κανόνες αυτοί



καθορίζουν τη σειρά των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων, την οργάνωση της πρότασης, καθώς επίσης και τις σχέσεις μεταξύ λέξεων και άλλων στοιχείων της πρότασης. Η σύνταξη προσδιορίζει ποιοι συνδυασμοί λέξεων είναι αποδεκτοί και ποιοι όχι. Οι ονοματικές και οι ρηματικές φράσεις αποτελούν τα κύρια στοιχεία των προτάσεων, οι οποίες περιέχουν πολλές κατηγορίες λέξεων όπως ουσιαστικά, ρήματα, άρθρα, επιρρήματα (Owens, 1996).

2.2.4.1 Στάδια συντακτικής ανάπτυξης

Το παιδί αποκτά τη γνώση της συντακτικής δομής μέσω μιας ορισμένης ακολουθίας αναπτυξιακών φάσεων, η οποία παρουσιάζει ομοιογένεια στη διαδοχή της. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:

1. Μονολεκτικές εκφράσεις

Στην πρώτη φάση της γλωσσικής ανάπτυξης, η ομιλία του παιδιού αποτελείται μόνο από εκφράσεις της μίας λέξης. Ωστόσο, η μία λέξη του παιδιού μπορεί να εκφράζει πιο περίπλοκες και ποικίλες σημασίες και να αντιστοιχεί συνεπώς σε μία ή και περισσότερες φράσεις των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη περίοδος ονομάζεται στάδιο **ολοφραστικής ομιλίας** (Rodgon, 1976), καθώς ολόκληρες εκφράσεις συμπεκνώνονται σε μία λέξη (Κατή, 2000).

2. Οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων

Σε μια δεύτερη φάση, οι μονολεκτικές εκφράσεις αρχίζουν να συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους, αποτελώντας τις πρώτες απόπειρες συνδυασμού λέξεων. Οι αρχικοί αυτοί συνδυασμοί εμφανίζονται μετά τη συστηματική χρήση ενός λεξιλογίου τουλάχιστον τριακοσίων λέξεων (Dromi, 1987). Στο συγκεκριμένο στάδιο δύο διαφορετικές λέξεις αρχίζουν να αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο, σε αντίθεση με το προηγούμενο, όπου κάθε λέξη αναφέρεται σε ξεχωριστό φαινόμενο και επιπλέον προφέρεται σαν να είναι μια ξεχωριστή έκφραση. Καθώς οι λέξεις παρουσιάζουν συστηματικούς συνδυασμούς, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι τα παιδιά βασίζονται από νωρίς σε συντακτικές αρχές για την παραγωγή των προτάσεων.

Οι πρώτες προτάσεις εμφανίζονται συνήθως στο τέλος του δεύτερου χρόνου της ζωής του παιδιού και αρχικά αποτελούνται από συνδυασμούς δύο λέξεων που



•
σύντομα αυξάνονται σε τρεις και στη συνέχεια σε περισσότερες. Το γεγονός πάντως ότι το μέγεθος των προτάσεων αυξάνεται σταθερά με το χρόνο, έχει χρησιμοποιηθεί πρακτικά για να οικοδομηθεί ένας δείκτης που μετρά την εξέλιξη των γλωσσικών γνώσεων, καθώς η ηλικία των παιδιών δεν αποτελεί αξιόπιστο δείκτη σύγκρισης. Ο Brown (1973) συστηματοποίησε τη χρήση του λεγόμενου μέσου μήκους εκφωνήματος (MME) (Mean Length of Utterance - MLU) ως αναπτυξιακού δείκτη. Το μήκος υπολογίζεται συνήθως με βάση τον αριθμό των μορφημάτων σε κάθε πρόταση, αν και σε μορφολογικά περίπλοκες γλώσσες, όπως η ελληνική θεωρήθηκε πιο ρεαλιστική η μέτρηση με βάση τον αριθμό των λέξεων (Stephany, 1985, όπως αναφέρεται από Κατή, 2000).

3. Τηλεγραφική ομιλία

Στο στάδιο αυτό σημειώνεται η αρχή της συντακτικής δομής και χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η συστηματική απουσία των συνδετικών λειτουργικών λέξεων από τις προτάσεις του παιδιού, κυρίως αυτών που περιέχουν δύο και τρεις λέξεις (Πήτα, 1998). Πρόκειται για το φαινόμενο της λεγόμενης τηλεγραφικής ομιλίας, καθώς η δομική μορφή των προτάσεων θυμίζει τηλεγραφικό λόγο. Τα στοιχεία που συστηματικά παραλείπει το παιδί είναι άρθρα και προθέσεις, ενώ δε λείπουν ποτέ ουσιαστικά και ρήματα, κατηγορίες δηλαδή που επηρεάζουν το νόημα της πρότασης (Κατή, 2000).

4. Σύνθετες προτάσεις

Στην ηλικία των δύο-τριών ετών οι προτάσεις του παιδιού δε μεγαλώνουν μόνο ως προς το μήκος, αλλά και ως προς την εσωτερική τους πολυπλοκότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πιο σύνθετες προτάσεις, στις οποίες η θέση των λέξεων να έχει λειτουργική σημασία. Ο Braine (1963) υποστηρίζει ότι σε αυτή την ηλικία το παιδί μαθαίνει τη σωστή συντακτική σειρά των λέξεων, τους κανόνες δηλαδή που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να αποδώσει κατανοητά το νοητικό περιεχόμενο των σκέψεών του. Κατ' επέκταση το παιδί μαθαίνει τους απλούς γραμματικούς κανόνες των ομαλών τύπων (αριθμός, κλίση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων), ενώ αρκετές φορές εφαρμόζει τους ίδιους κανόνες και για τους ανώμαλους σχηματισμούς. Πρόκειται για ένα μηχανισμό γενίκευσης και απλοποίησης, ο οποίος υποδεικνύει ότι το παιδί ακολουθεί ένα γλωσσικό σύστημα με δικούς του κανόνες σύνθεσης και σύνταξης, αλλά με το πέρασμα του χρόνου το παιδί



εξομοιώνει σταδιακά, αλλά σταθερά το δικό του γλωσσικό σύστημα με αυτό των ενηλίκων. Η δυνατότητα κατανόησης της αμφισημίας ή πολυσημίας σύνθετων συντακτικών δομών, καθώς και της παθητικής σύνταξης, δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από το παιδί, καθώς ούτε επίσης η ικανότητα αντίδρασης σε διπλό ερωτηματικό ερέθισμα (Πήτα, 1998).

5. Καθολικά στοιχεία της ανάπτυξης

Κατά το τελικό στάδιο, έως την ηλικία των πέντε ή έξι ετών, η συντακτική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από ραγδαία πρόοδο, τόσο σε επίπεδο αντιληπτικής, όσο και παραγωγικής διαδικασίας της γλώσσας. Η κατανόηση και εφαρμογή μετασχηματιστικών κανόνων αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η συντακτική δομή της ερώτησης (απλή ή με ερωτηματικές λέξεις, όπως ποιος, πού κ.α) εντάσσεται μέσα στο συντακτικό σύστημα της παιδικής γλώσσας. Η άρνηση αρχικά δεν αποδίδεται με ποικίλες μορφές, ούτε εκφράζει τη σημασία που έχει στη γλώσσα των ενηλίκων (Kilma & Bellugi, 1966), αλλά εκφράζεται με το «όχι» σε όλες τις περιπτώσεις, π.χ. «όχι θέλω αυτό», ενώ αργότερα εμφανίζονται οι αρνητικοί τύποι «δεν», «μην», π.χ. «δε θέλω αυτό».

Η Bloom (1970) διακρίνει τρεις σημασιολογικές λειτουργικά κατηγορίες άρνησης. Η πρώτη δηλώνει τη «μη ύπαρξη», π.χ. «όχι αυτοκίνητο», η δεύτερη σημαίνει «απόρριψη», π.χ. «δε σε θέλω μαζί», και η τρίτη δηλώνει την «καθαρή άρνηση», π.χ. «δεν πηγαίνω έξω». Η απόκτησή τους ακολουθεί χρονολογικά αυτή τη σειρά. Παρόλο που γενικά η συντακτική ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας και οι διαφορές του παιδικού λόγου από αυτόν των ενηλίκων να μην είναι τεράστιες, εντούτοις δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, απομένει να αποκτηθεί η χρήση της συμφωνίας υποκειμένου-κατηγορήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η Carol Chomsky (1969) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη αυτή ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο γύρω στην ηλικία των εννιά ετών (Πήτα, 1998).

2.2.5 Μορφολογία

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας του προφορικού λόγου είναι η μορφολογία, η οποία αφορά στην εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις

αποτελούνται από μία ή περισσότερες μονάδες, που ονομάζονται **μορφήματα (morphemes)**. Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες γραμματικές μονάδες, που είναι φορείς σημασίας (Owens, 1996). Προκειμένου να βρεθούν τα μορφήματα μιας γλώσσας εφαρμόζεται η μέθοδος του τεμαχισμού και της ταξινόμησης. Ανάλογα με την αυτοδυναμία και τη σημασία που έχουν, τα μορφήματα διακρίνονται στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

α) Δεσμευμένα μορφήματα (bound morphemes) είναι εκείνα τα οποία δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντα σε συνδυασμό με άλλα, π.χ. το στερητικό α.

β) Ελεύθερα μορφήματα (free morphemes) είναι τα μορφήματα που εμφανίζονται μόνα τους, χωρίς να εξαρτώνται από την παρουσία άλλων, π.χ. τώρα, εγώ.

γ) Λεξικά μορφήματα (lexical morphemes) είναι αυτά τα οποία δηλώνουν συνήθως αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα, π.χ. γυναικ-, άνθρωπ-, και αποτελούν την πηγή πληροφόρησης στην επικοινωνία.

δ) Γραμματικά μορφήματα (grammatical morphemes) ονομάζονται εκείνα που αφορούν ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Για παράδειγμα, το -ης στη φράση *μιλάει ο ομιλητής* δηλώνει ότι η λέξη *ομιλητής* λειτουργεί ως υποκείμενο, ενώ το -η θα τη μετέβαλε σε αντικείμενο.

Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της πρώτης άρθρωσης, με αμέσως μεγαλύτερη τη λέξη. Οι λέξεις σχηματίζονται με τους εξής τρόπους:

1. Σύνθεση (composition): Η λέξη προκύπτει από το συνδυασμό λεξικών μορφημάτων που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτή, π.χ. ηλιοφάνεια.

2. Παραγωγή (derivation): Η καινούρια λέξη δημιουργείται από το συνδυασμό λεξικών και γραμματικών μορφημάτων, π.χ. ξε-διπλώνω. Το λεξικό μόρφημα που αποτελεί τον πυρήνα της λέξης, ονομάζεται ρίζα (root) και τα γραμματικά παραγωγικά μορφήματα που τη συνοδεύουν παραθήματα (affixes), τα οποία με τη σειρά τους διακρίνονται σε προθήματα (prefixes), όταν προηγούνται της ρίζας, και σε επιθήματα (suffixes), όταν έπονται (Πήτα, 1998).

2.2.5.1 Στάδια μορφολογικής και συντακτικής ανάπτυξης κατά Brown

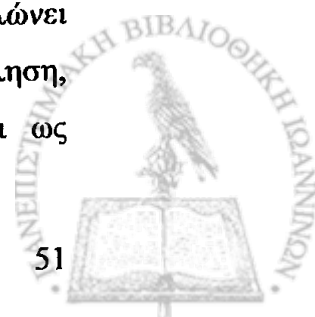
Τα «στάδια του Brown» προσδιορίστηκαν και περιγράφηκαν από τον Roger Brown για πρώτη φορά το 1973. Τα στάδια αυτά παρέχουν ένα πλαίσιο μέσω του οποίου μπορούμε να κατανοήσουμε και να προβλέψουμε την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης σε σχέση με τη μορφολογία και το συντακτικό. Τα στάδια του Brown χρησιμοποιούνται ευρέως από λογοθεραπευτές στις περιπτώσεις που προβαίνουν σε δομική ανάλυση δείγματος προφορικού λόγου ενός παιδιού (Bowen, 1998).

Ειδικότερα, ο Brown ξεχώρισε ορισμένα στάδια ανάπτυξης σύμφωνα με το μέσο μήκος εκφοράς (MME) (mean length of utterance – MLU), τα οποία θεώρησε ότι σχετίζονται με ορισμένες χαρακτηριστικές εξελίξεις. Έκανε λόγο λοιπόν για ένα πρώτο στάδιο με MME 1.75, όπου εμφανίζονται οι πρώτες προτάσεις δύο λέξεων. Σε ένα δεύτερο στάδιο με MME 2.25, έχουμε τα πρώτα μορφήματα, άρθρα και προθέσεις. Σε ένα τρίτο στάδιο με MME 2.75, εμφανίζονται τα βοηθητικά ρήματα, οι αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις. Στο τέταρτο στάδιο με MME 3.50, εμφανίζονται οι πρώτες σύνθετες προτάσεις με «που» και «και». Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο με MME 4.00, εμφανίζεται η παθητική φωνή (Κατή, 2000).

2.2.6 Πραγματολογία

Η πραγματολογία αποτελεί τον τελευταίο τομέα του προφορικού λόγου και σχετίζεται με τη μελέτη του γλωσσικού πλαισίου. Αναλυτικότερα, η πραγματολογία αντιμετωπίζει τη γλώσσα σαν ένα επικοινωνιακό εργαλείο, που χρησιμοποιείται για την επίτευξη κοινωνικών σκοπών. Ο τομέας αυτός δηλαδή ασχολείται με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα, προκειμένου να παράγει επικοινωνία, και όχι με τον τρόπο που δομείται. Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους η πραγματολογία αποτελείται από επικοινωνιακούς στόχους και αναγνωρισμένους τρόπους για την επίτευξή τους, από αρχές και κανόνες που διέπουν τη συζήτηση, καθώς επίσης και από τύπους ομιλίας, όπως η αφήγηση και τα αστεία (Owens, 1996).

Βασική μονάδα της πραγματολογίας είναι η γλωσσική πράξη (speech act), δηλαδή η πράξη που επιτελείται με τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο και δηλώνει ταυτόχρονα την πρόθεση του ομιλητή, δηλαδή δήλωση, υπόσχεση, παράκληση, επιθυμία κ.α. Η παραγωγή λέξεων, φράσεων, προτάσεων χαρακτηρίζεται ως



γλωσσική πράξη μονάχα όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, και επομένως προϋποθέτει κάποιο σκοπό. Ο Austin (1962) θέλοντας να προωθήσει την κατανόηση του περιεχομένου της πραγματολογίας, περιγράφει καίρια την αποστολή μιας γλωσσικής πράξης, διευκρινίζοντας πως ο σκοπός της είναι διττός. Συγκεκριμένα:

1. Ο ομιλητής αφενός θέλει να γίνει αντιληπτός και κατανοητός από το συνομιλητή του, δηλαδή η πληροφορία που δίνει να κατανοηθεί από τον αποδέκτη με το σωστό τρόπο.

2. Ο ομιλητής αφετέρου επιδιώκει και αναμένει κάποια πράξη ως αντίδραση του αποδέκτη, ο οποίος κατανόησε επακριβώς τα λόγια του.

Παράλληλα με την πρόθεση του ομιλητή, το ύφος των γλωσσικών του πράξεων επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και από την κοινωνική θέση του. Το λεκτικό στυλ των γλωσσικών πράξεων ποικίλει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη συνομιλία, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των ομιλητών και επιπλέον με το κανάλι επικοινωνίας (προφορικός ή γραπτός λόγος, συζήτηση κατά πρόσωπο ή τηλεφωνική συνδιάλεξη). Το επάγγελμα, η μόρφωση, η εθνικότητα, το φύλο, η ηλικία είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλώσσα. Αντίστοιχα διαμορφώνονται και οι ποικίλες εκφάνσεις της ίδιας γλώσσα, οι οποίες χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά).

Επιπλέον, το περιεχόμενο της συνομιλίας μπορεί να εξαρτάται από το αίτιο της συνάθροισης, αλλά ακολουθεί πάντα ορισμένους κανόνες. Για παράδειγμα ο ρόλος του ομιλητή και του ακροατή είναι ενεργητικός και ανταλλάξιμος. Ενώ όλοι οι συνομιλητές έχουν την ευκαιρία να λάβουν το λόγο, μόνο ένα άτομο μπορεί να μιλάει κάθε φορά. Οι διακοπές του λόγου ανάμεσα στους ομιλητές είναι σύντομες, ενώ η σειρά των ομιλητών και η διάρκεια των λόγων τους δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά ακολουθούν κάποιες συμβατικότητες. Οι αντιδράσεις πρέπει κάθε φορά να είναι σχετικές με το θέμα και να ανταποκρίνονται στις δεδομένες συνθήκες της συζήτησης.

Οι συνομιλητές είναι υποχρεωμένοι να αναφέρονται σε γνωστά πράγματα και γεγονότα, σε αντίθετη περίπτωση θα πρέπει να χρησιμοποιούν τέτοιους τρόπους εισαγωγής νέας θεματολογίας, ώστε να μπορούν οι ακροατές να κατανοήσουν τις άγνωστες, καινούριες πληροφορίες. Εκτός από την κυριολεκτική συμβατική σημασία, το νόημα που δίνει ο ομιλητής κατά την πραγμάτωση της γλωσσικής του πράξης



μπορεί να υπερβεί τη σημασία των λεχθέντων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του συνομιλιακού υπονοήματος (Πήτα, 1998).

2.2.6.1 Πραγματολογική ανάπτυξη

Κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, η γλωσσική ανάπτυξη ενισχύεται τόσο από την επανάληψη σταθερών και καθημερινών λεκτικών και μη λεκτικών ρουτινών, όσο και από την προθυμία των μητέρων να δίνουν νόημα στο λόγο του παιδιού τους. Οι γονείς είτε αντιλαμβάνονται τη σημασία του λόγου του παιδιού, είτε όχι, παρέχουν ανατροφοδότηση, συμβάλλοντας σημαντικά στη γλωσσική εξέλιξη. Μάλιστα, οι πρώτες λέξεις του παιδιού σχετίζονται με τη συχνότητα της μητρικής χρήσης των λέξεων αυτών (Harris, Barrett, Jones & Brooks, 1988). Οι πρώτες αυτές λέξεις αναπτύσσονται προκειμένου να εκπληρώσουν τους επικοινωνιακούς στόχους, που μεταβιβάζονται μέσα από τις χειρονομίες. Τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις μέσα από την πραγματική χρήση, μέσα από τις συζητήσεις (Nelson, 1991; Nelson, Hampson & Shaw, 1993).

Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά καθώς διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο, περιλαμβάνοντας πρόσωπα πέρα από το άμεσο περιβάλλον τους, τροποποιούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους και επιπλέον γνωρίζουν καλύτερα τους κοινωνικούς κανόνες (Cicchetti, 1989; Rutter, 1987). Η γλώσσα τους αντανακλά το μεγαλύτερο κοινωνικό δίκτυο που έχουν αποκτήσει, όπως επίσης και την ανάγκη για μεγαλύτερη επικοινωνιακή καθαρότητα και προοπτική (Bretherton & Beeghly, 1982; Greenspan, 1988). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας το παιδί αποκτά πολλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, προκειμένου να μιλήσει, κάνοντας σύντομες συζητήσεις. Οι περισσότεροι από αυτούς τους διαλόγους γίνονται μεταξύ μητέρας και παιδιού και παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο περαιτέρω γλωσσικής αναζήτησης (Owens, 1996)

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και της ενηλικίωσης σημειώνεται ραγδαία γλωσσική ανάπτυξη στον τομέα της πραγματολογίας. Ειδικότερα, στην πρώιμη σχολική ηλικία οι απαιτήσεις της τάξης έχουν ως αποτέλεσμα να αλλάζουν κατά πολύ τον τρόπο που το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Οι κανόνες συζήτησης στην τάξη είναι πολύ διαφορετικοί, καθώς το παιδί πρέπει να διαπραγματευτεί τη σειρά του, επιζητώντας την αναγνώριση του δασκάλου, και να ανταποκριθεί σε μια



σειρά ερωτήσεων. Η γλώσσα που συνδέεται με το εκάστοτε κείμενο είναι πιο σημαντική από την κοινωνική, διαπροσωπική γλώσσα. Στη φάση πλέον της ενηλικίωσης το παιδί διαθέτει τις γλωσσικές ικανότητες να επιλέξει την κατάλληλη επικοινωνιακή στρατηγική, που ταιριάζει στην κάθε περίπτωση (Owens, 1996).

2.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ – ΑΦΗΓΗΣΗ

2.3.1 Αφηγηματική ικανότητα

Ένας τρόπος αξιολόγησης της πολυσύνθετης διαδικασίας του προφορικού λόγου ενός παιδιού αποτελεί η εξέταση της αφηγηματικής του ικανότητας. Σύμφωνα με τους Beals και Snow (1994) ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να οριστεί ως μια συζήτηση που αφορά στο παρελθόν ή στο μέλλον και η οποία λειτουργεί ως φυσικός τρόπος μέσω του οποίου σκέφτονται και ανακαλούν πληροφορίες τα παιδιά. Η αφήγηση κατανοείται καλύτερα ως ένα πλήθος τύπων, παρά ως μια ξεχωριστή οντότητα. Υπάρχουν τουλάχιστον τρία είδη αφηγηματικού λόγου: τα σενάρια που αναφέρονται σε γενικές περιγραφές γεγονότων, οι αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών και οι μυθοπλαστικές ιστορίες (Hudson & Shapiro, 1991).

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη ενός παιδιού, καθώς συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή και κοινωνική του επιτυχία (Boudreau, 2008). Μάλιστα, η αφήγηση έχει χαρακτηριστεί ως θεμελιώδης διαδικασία του ανθρώπινου μυαλού (Rosen, 1985), η οποία δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αποδίδει νόημα στις πράξεις και τα γεγονότα (Lyle, 2000). Τα γεγονότα της καθημερινής ζωής, όπως «η ώρα του πρωινού, στο λεωφορείο, στην παιδική χαρά ή στο χώρο εργασίας, στα πάρτυ...» (Howe & Johnson, 1992), συνδέονται μεταξύ τους μέσα από τις ιστορίες που λέμε ο ένας στον άλλο. Αρκετά συχνά όμως, συναντάμε παιδιά με καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένες αφηγηματικές ικανότητες, τα οποία δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση τόσο με τους συνομήλικους τους και τα μέλη της οικογένειάς τους, όσο και με τους δασκάλους τους, εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοούν ή να αφηγούνται ιστορίες. Κατά συνέπεια, τα αρχικά προβλήματα κατανόησης μπορεί να ενισχυθούν από τις σχολικές εμπειρίες. Για το λόγο αυτό, η αφηγηματική ικανότητα



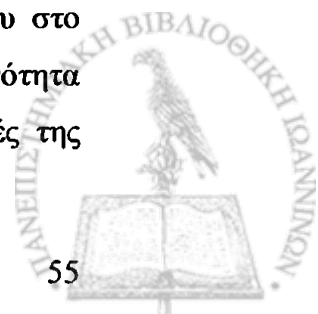
ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τη μετέπειτα γλωσσική του ικανότητα, λειτουργώντας ως προγνωστικός δείκτης (Botting, 2002). Η βελτίωση μάλιστα των αφηγηματικών ικανοτήτων θεωρείται ότι οδηγεί στην καλύτερη αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στην τάξη και σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Davies et al., 2004).

2.3.2 Γνωστικές προϋποθέσεις αφηγηματικής ικανότητας

Υπάρχουν τέσσερις γνωστικές βάσεις οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να υποστηριχτεί μια αφηγηματική ομιλία: 1) Ο ομιλητής θα πρέπει να γνωρίζει το περιεχόμενο της αφήγησης, τόσο ως προς τη γενική φύση της, όσο και ως προς τις συγκεκριμένες λεπτομέρειες. 2) Απαραίτητη κρίνεται επίσης η ύπαρξη ενός αφηγηματικού πλαισίου. Οι αφηγήσεις που αφορούν προσωπικές εμπειρίες διευθετούνται τυπικά γύρω από ένα «κύριο σημείο» (Bliss & McCabe, 2008) και περιλαμβάνουν ένα γενικό πλαίσιο και μια συνολική αξιολόγηση. 3) Το παιδί είναι αναγκαίο να διαθέτει έναν επαρκώς ανεπτυγμένο λόγο, να κατέχει ένα καλό γλωσσικό υπόβαθρο, προκειμένου να συνδυάσει τις προτάσεις μιας αφήγησης σε ένα συνεκτικό όλο. 4) Η τελευταία γνωστική βάση έχει να κάνει με την επικοινωνιακή επάρκεια, καθώς ο ομιλητής θα πρέπει να προσαρμόζει τον αφηγηματικό του λόγο στη γνώση και τις προσδοκίες του ακροατή. Οι τέσσερις αυτοί λοιπόν διαφορετικοί και ξεχωριστοί τομείς της γνώσης οδηγούν σε μια επιτυχημένη αφήγηση ιστοριών. Μια σημαντική προσθήκη στο αφηγηματικό πλαίσιο αποτελούν οι απαιτήσεις της γνωστικής επεξεργασίας, που ενυπάρχουν στην απόδοση μιας ιστορίας. Οι αφηγήσεις απαιτούν να μελετώνται ταυτόχρονα το περιεχόμενο, η δομή, η συνεκτική γλώσσα και οι ανάγκες του ακροατή, σε μια συντονισμένη διαμόρφωση, λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και το σχήμα της ολότητας (Johnston, 2008).

2.3.3 Αξιολόγηση αφηγηματικής ικανότητας

Η ικανότητα ενός παιδιού να συνθέτει αφηγηματικές ιστορίες με συνοχή, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ως προς την επιτυχημένη προσαρμογή του στο σχολικό εγγραμματισμό (Naremore et al., 1995). Εντούτοις, η αφηγηματική ικανότητα απαιτεί κάποιες σύνθετες δεξιότητες, οι οποίες χαρακτηρίζουν τρεις πλευρές της



γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι ιστορίες που αφηγείται ένα παιδί μπορούν να αξιολογηθούν σε τρία επίπεδα: **σε επίπεδο επικοινωνιακών μονάδων, σε επίπεδο συνοχής και σε επίπεδο αλληλουχίας των γεγονότων.** Η **επικοινωνιακή μονάδα** ορίζεται ως μια ανεξάρτητη πρόταση με τους προσδιορισμούς της (Hughes et al, 1997, p. 53). Η ποιότητα μιας ιστορίας στο επίπεδο αυτό αξιολογείται είτε με βάση τον αριθμό των επικοινωνιακών μονάδων ή ιδεών που το παιδί περιλαμβάνει στην ιστορία του, είτε με βάση τους γλωσσολογικούς κανόνες που χρησιμοποιεί για να εκφράσει τις ιδέες του (Klecan-Aker & Kelty, 1990). Η **συνοχή** αναφέρεται στους διαφορετικούς τύπους συστατικών που πρέπει να έχει μια ιστορία. Τα συστατικά αυτά είναι: 1) οι πληροφορίες που αφορούν στο πλαίσιο, 2) ένα αρχικό γεγονός, 3) μια εσωτερική αντίδραση, 4) οι προσπάθειες που γίνονται προκειμένου να λυθεί μια κατάσταση, 5) οι άμεσες συνέπειες και 6) οι αντιδράσεις των χαρακτήρων στις συνέπειες αυτές (Stein & Glen, 1979; Merritt & Liles, 1989). Η αξιολόγηση της ποιότητας που αφορά στη συνοχή γίνεται με βάση τον αριθμό των συστατικών της ιστορίας, τη σχετική συχνότητα εμφάνισης του κάθε τύπου συστατικού και τη συνθετότητα κάθε επεισοδίου. Η **αλληλουχία** μιας ιστορίας έχει να κάνει με το πώς αποδίδεται η σχέση μεταξύ των συστατικών της ιστορίας. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο επίπεδο γίνεται με βάση τον αριθμό και την περιπλοκότητα των λέξεων, καθώς επίσης και με τον αριθμό των γλωσσικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποδοθούν οι συνδέσεις της ιστορίας (Davies et al., 2004).

Μια άλλη προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των παιδικών ιστοριών είναι το **‘Μοντέλο Δυναμικής Αξιολόγησης’** (The Dynamic Assessment of Narratives). Ο Gillam και οι συνεργάτες του (1999) στηριζόμενοι στο μοντέλο αυτό, πρότειναν δύο επίσημα test προκειμένου να αξιολογήσουν την αφηγηματική ικανότητα ενός παιδιού. Το πρώτο test, το οποίο περιέχει αρκετές υποκατηγορίες, ονομάζεται **‘The Detroit Tests of Learning Aptitude’ (DTLA-3)** (Hammill, 1991). Κατά τη διάρκεια του test ζητείται από το παιδί να δημιουργήσει ιστορίες με βάση τρεις ασπρόμαυρες εικόνες. Οι ιστορίες στη συγκεκριμένη περίπτωση βαθμολογούνται σύμφωνα με τον αριθμό και τη συνθετότητα των γεγονότων που αναφέρονται. Το δεύτερο test είναι το **‘The Test of Memory and Learning’** (Reynolds & Bigler, 1994) και κατά τη διεξαγωγή αυτού ζητείται από το παιδί να αναδιηγηθεί τρεις σύντομες ιστορίες, που έχει ακούσει από τον εξεταστή (Gillam et al., 1999).

Η ανάλυση των ιστοριών σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο γίνεται με βάση τα διάφορα συστατικά της ιστορίας. Συγκεκριμένα, η παραγωγικότητα μιας ιστορίας κρίνεται με βάση τα εξής στοιχεία: 1) το συνολικό αριθμό λέξεων, 2) το συνολικό αριθμό επικοινωνιακών μονάδων, 3) το συνολικό αριθμό προτάσεων και 4) το συνολικό αριθμό προτάσεων ανά επικοινωνιακή μονάδα. Ένα άλλο στοιχείο που αξιολογείται είναι η δομή των επεισοδίων, τα οποία διακρίνονται σε: 1) ελλιπή επεισόδια, 2) βασικά επεισόδια με αρχικό γεγονός, προσπάθεια των χαρακτήρων και συνέπειες, 3) βασικά επεισόδια συν ένα περιστατικό, 4) βασικά επεισόδια συν δύο περιστατικά, 5) ολοκληρωμένα επεισόδια, 6) πολλαπλά επεισόδια. Τα περιεχόμενα της ιστορίας αξιολογούνται με βάση 1) το γενικό πλαίσιο (τόπος, χρόνος), 2) τους χαρακτήρες (περιγραφή χαρακτήρων), 3) τη χρονική σειρά (χρήση επιρρηματικών φράσεων και 4) τις αιτιολογικές σχέσεις (επεξηγήσεις για τις αιτίες των γεγονότων). Τέλος στο πλαίσιο της ανάλυσης των ιστοριών αξιολογούνται οι ιδέες και η γλώσσα αυτών σύμφωνα με 1) τη συνθετότητα των ιδεών (συγκεκριμένες ή αφηρημένες), 2) την ακρίβεια του λεξιλογίου, 3) τη γραμματική συνθετότητα (χρήση σύνθετων προτάσεων), 4) το διάλογο μεταξύ των χαρακτήρων και 5) τη δημιουργικότητα (ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές ιστορίες) (Miller, Gillam & Pena, 1999).

Σύμφωνα με τους Gillam & Pearson (2003) ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας αποτελεί το **‘The Test of Narrative Language’ (TNL)**, το οποίο εξετάζει τόσο την αφηγηματική κατανόηση, όσο και την προφορική αφηγηματική παραγωγή του παιδιού. Στο πρώτο μέρος του test ο εξεταστής αφηγείται μια ιστορία που περιέχει ένα άλυτο πρόβλημα, χωρίς να χρησιμοποιεί κάποια εικόνα. Το παιδί καλείται να βρει λύση στο πρόβλημα αυτό και στη συνέχεια υποβάλλεται σε ερωτήσεις που βασίζονται στο κείμενο, ενώ στο τέλος του ζητείται να διηγηθεί την ιστορία από την αρχή. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει μια σειρά από πέντε εικόνες τις οποίες κοιτάζει το παιδί, καθώς ο εξεταστής διαβάσει την ιστορία. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν στην ιστορία και στη συνέχεια ζητείται να δημιουργήσει μια διαφορετική ιστορία, βλέποντας μια νέα σειρά εικόνων. Στο τρίτο μέρος το παιδί απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με μια ιστορία που άκουσε, κοιτάζοντας μόνο μία εικόνα και στη συνέχεια δημιουργεί μία καινούρια ιστορία, συγκρίνοντάς τη με την πρώτη. Στην αξιολόγηση των ιστοριών λαμβάνεται υπόψη το λεξιλόγιο (περιγραφή αντικειμένων), η γραμματική (χρήση σωστών χρόνων, δημιουργία πολυσύνθετων προτάσεων), το πλαίσιο, οι χαρακτήρες και τα περιστατικά της ιστορίας (Hayward et al., 2008).



2.3.4 Ανάπτυξη αφηγηματικής ικανότητας

Τα πρώτα στοιχεία της αφηγηματικής ανάπτυξης βρίσκονται στις πρώτες εμπειρίες που βιώνει ένα παιδί ακούγοντας και συμμετέχοντας στις αφηγηματικές συναλλαγές. Αρχικά, οι γονείς συνθέτουν ιστορίες μαζί με τα παιδιά τους, συμμετέχοντας τόσο στη δομή, όσο και στο περιεχόμενο των αφηγήσεων (Eisenberg, 1985; Hudson, 1990; Miller & Sperry, 1988). Με τον καιρό, η συμβολή των γονιών φθίνει, καθώς το παιδί είναι πλέον σε θέση να εμπλέκεται με πιο ανεξάρτητο τρόπο στις ανταλλαγές πληροφοριών, μια διαδικασία που θεωρείται ότι αντανakλά την εσωτερίκευση της αφηγηματικής δομής (Reese & Fivush, 1993, όπως αναφέρεται από Boudreau, 2008).

Αναλυτικότερα, η αφηγηματική ικανότητα ενός παιδιού εξελίσσεται περνώντας από διάφορα στάδια, προκειμένου το παιδί να φτάσει στο σημείο να αφηγείται μια ολοκληρωμένη ιστορία. Αρχικά, στην ηλικία των 2 ετών τα παιδιά κατέχουν κάποιους βασικούς τύπους, που σχετίζονται με γνώριμα και οικεία γεγονότα, τα οποία ονομάζονται «σενάρια», χωρίς όμως να είναι σε θέση να αποδώσουν τη συνοχή και την αλληλουχία των γεγονότων με ακριβή τρόπο. Αφηγούνται τη σειρά των γεγονότων ακολουθώντας κατεύθυνση προς τα εμπρός, ενώ δυσκολεύονται με την αντίστροφη πορεία. Παρόλα αυτά, στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την ηλικία των 4 ετών, επικεντρώνονται στην περιγραφή πράξεων και αντικειμένων, μιλούν για πράγματα και καταστάσεις που τους έχουν συμβεί στο παρελθόν. Οι διηγήσεις αυτές αποτελούν τις πρώιμες αφηγήσεις. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικίας αρχίζουν να δημιουργούνται και οι μυθολογικές ιστορίες (Sutton - Smith, 1986, όπως αναφέρεται από Owens, 1996).

Το επόμενο στάδιο της αφηγηματικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό. Ο Applebee (1978) αναφέρει ότι η εμφάνιση των «πραγματικών ιστοριών» παρουσιάζεται στην ηλικία των 5 με 6 ετών. Στη ηλικία αυτή οι ιστορίες περιέχουν όλα τα στοιχεία της γραμματικής και τυπικά τα παιδιά κατακτούν όχι μόνο τη βαθιά δομή μιας ιστορίας, αλλά επιπλέον και την ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτή τη δομή (Howe & Johnson, 1992). Συγκεκριμένα, στην ηλικία 5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να διηγούνται για πράξεις κατευθυνόμενες από στόχους, με τη βοήθεια εικόνων (Trabasso et al., 1989). Στη συνέχεια, στην ηλικία των 6 ετών είναι σε θέση να παρέχουν πληροφορίες που αφορούν στο γενικό πλαίσιο, τις αρχικές πράξεις, τους στόχους, προβαίνοντας ωστόσο σε «ανεπιτυχείς» προσπάθειες δημιουργίας πλοκής

(Shapiro & Hudson, 1991). Επομένως, μέχρι την έναρξη της σχολικής ζωής οι περισσότεροι μαθητές έχουν κατακτήσει τα βασικά συστατικά των αφηγήσεων και μπορούν να διηγηθούν διαδοχικά και με την κατάλληλη σειρά, οικεία και σημαντικά γεγονότα (Davies et al., 2004).

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο η αφηγηματική ικανότητα συνεχίζει να εξελίσσεται. Στην ηλικία των 7 ετών η απλή πλοκή των ιστοριών αποκτά μια πιο σύνθετη μορφή. Οι διηγήσεις των μαθητών συνήθως περιλαμβάνουν ένα πρόβλημα και ένα σχέδιο για την επίλυση του προβλήματος αυτού. Οι φράσεις που χρησιμοποιούνται στην αρχή και στο τέλος των μυθοπλαστικών αφηγήσεων, αυξάνονται. Η έκταση των ιστοριών μεγαλώνει κατά πολύ, περιέχοντας μια πιο πολύπλοκη δομή με τη βοήθεια συντακτικών τύπων, όπως τοπικά επίρρηματα, διάλογοι, παραθετικά, επίθετα κ.α. Μέσα από τις αλλαγές που σημειώνονται, η επίγνωση της αφηγηματικής δομής αυξάνεται και το παιδί είναι σε θέση να κατανοεί τις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντα του ακροατηρίου. Η εξαγωγή συμπερασμάτων και η ανακεφαλαίωση αποτελούν δύο αφηγηματικές δεξιότητες, οι οποίες κατακτώνται κατά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι ιστορίες επομένως των παιδιών εξελίσσονται από απλές περιγραφές των γεγονότων σε μια αφήγηση, στην οποία τα γεγονότα συνδέονται μέσα από τους σκοπούς και τα κίνητρα των κεντρικών χαρακτήρων (Owens, 1996).

2.3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας

Οι πρώιμες αφηγηματικές εμπειρίες ενός παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξη των αφηγηματικών του ικανοτήτων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες, οι οποίες μελέτησαν την ποιότητα και το περιεχόμενο των πρώτων αφηγηματικών συναλλαγών και τη συνεισφορά των εμπειριών αυτών στην απόκτηση ολοκληρωμένης αφηγηματικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνα των Peterson, Jesso & McCabe (1999) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, των οποίων οι γονείς εκπαιδεύτηκαν να μιλούν συχνά για τις εμπειρίες τους (χρησιμοποιώντας στρατηγικές, όπως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συμπερασματικές ερωτήσεις, ενθάρρυνση επεξήγησης, προσεχτική ακρόαση, ακολουθία των θεμάτων που επιλέγουν τα παιδιά), συνέθεσαν ιστορίες με

μεγαλύτερη έκταση, καλύτερο λεξιλόγιο, πολύπλοκο χαρακτήρα, σαφή και ενημερωτικό περιεχόμενο. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Dickinson & McCabe (2001) ηχογραφώντας τις συζητήσεις παιδιών ηλικίας τριών έως πέντε ετών, κατά τη διάρκεια του δείπνου. Συγκεκριμένα, οι συζητήσεις που διεξήχθησαν την ώρα των γευμάτων συσχετίστηκαν θετικά με την καλύτερη απόδοση στο λεξιλόγιο και στο σχολικό εγγραμματισμό.

Επιπλέον, έρευνες που μελέτησαν την αλληλεπίδραση μεταξύ γονιών (κυρίως μητέρων) και παιδιών, υποστήριξαν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στις αφηγηματικές αυτές συναλλαγές, παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας. Συγκεκριμένα, κάποιοι γονείς χρησιμοποιούν το επεξηγηματικό στυλ, καθώς μοιράζονται εκτενείς αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους για γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, παρέχοντας ουσιώδη αφηγηματική δομή. Αντιθέτως, μια άλλη κατηγορία γονιών υιοθετεί ένα διαφορετικό στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή επεξήγηση. Οι γονείς αυτοί πραγματοποιούν συζητήσεις σύντομης διάρκειας, υποβάλλουν ερωτήσεις επαναληπτικού χαρακτήρα, παρέχοντας έτσι μικρότερη αφηγηματική υποστήριξη (McCabe & Peterson, 1991). Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά, που οι μητέρες τους χρησιμοποιούν εκτενή και επεξηγηματικό λόγο, παράγουν μεγαλύτερες ιστορίες, με περισσότερες λεπτομέρειες ένα χρόνο αργότερα, συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που εκτίθενται σε ανεπαρκή επεξήγηση (Hudson, 1990; McCabe & Peterson, 1991).

Ένας άλλος παράγοντας που ενισχύει την ανάπτυξη της αφηγηματικής δομής είναι η ανάγνωση και η συζήτηση ιστοριών, παιδικών βιβλίων. Έρευνες που βασίστηκαν στις σχολικές τάξεις έδειξαν ότι τα παιδιά, στα οποία συστηματικά διαβάζουν ιστορίες, σημειώνουν υψηλότερες αποδόσεις στην κατανόηση, στο λεξιλόγιο και στις αποκωδικοποιητικές ικανότητες, συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες να ακούν την αφήγηση ιστοριών (Dickinson & Smith, 1994; Morrow, 1988). Ωστόσο, δεν παίζει ρόλο μόνο η συχνότητα ανάγνωσης ιστοριών από τους γονείς, αλλά και η ποιότητα αλληλεπίδρασης που αφορά στο κείμενο, η οποία οδηγεί σε καλύτερη αίσθηση και κατανόηση της ιστορίας (DeTemple & Snow, 2003; van Kleeck & Vander Woude, 2003).

Οι Morrow & Gambrell (2002) έκαναν μία σύνοψη των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάγνωση ιστοριών, και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αφηγηματικής κατανόησης και δομής. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν την προεπισκόπηση της ιστορίας και τη δημιουργία προβλέψεων, τη συζήτηση ιδεών που



προκύπτουν αυθόρμητα κατά την ανάγνωση της ιστορίας, καθώς και τις δραστηριότητες που ακολουθούν την ιστορία, όπως είναι οι συζητήσεις, η αναδιήγηση, η αναπαράσταση και η αναδόμηση ιστοριών μέσα από εικόνες (Boudreau, 2008).

2.3.6 Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχει μελετήσει την αφηγηματική απόδοση παιδιών με γλωσσική διαταραχή, παρέχει αρκετές πληροφορίες για τις διαφορές μεταξύ των παιδιών που εμφανίζουν γλωσσική καθυστέρηση και εκείνων που παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη (Bishop & Edmundson, 1987; Boudreau & Hedberg, 1999; Clifford, 1995; Crais & Chapman, 1987; Graybeal, 1981; Liles, 1985; 1987; McFadden & Gillam, 1996; Merritt & Liles, 1987; Pearce, McCormack & James, 2003; Purcell & Liles, 1992; Reilly, Losh, Belluggi & Wulfek, 2004; Ripich & Griffith, 1988; Wagner, Sahlen & Nettelbladt, 1999).

Αναλυτικότερα, τα παιδιά που εκδηλώνουν γλωσσική διαταραχή παράγουν ιστορίες οι οποίες είναι πιο φτωχές γλωσσικά (δηλαδή με περιορισμένη λεξιλογική ποικιλία και ευφράδεια, μικρότερες προτάσεις, περιορισμένη γραμματική πολυπλοκότητα και ακρίβεια), καθώς και δομικά (με λιγότερα επεισόδια, λιγότερα γραμματικά συστατικά, γενικότερη ανεπαρκή ποιότητα), συγκριτικά με εκείνα που έχουν τυπικό προφίλ. Επιπλέον, το γεγονός ότι τα παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση δίνουν λιγότερα στοιχεία, όσον αφορά στους στόχους των χαρακτήρων, αποδίδεται σε ελλιπή μεταγνωστική ικανότητα (Montague et al., 1990). Η αδυναμία στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών αυτών σε ηλικία πέντε με έξι ετών αντανακλά επίσης προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη (Davies et al., 2004). Αξίζει τέλος να σημειωθεί, ότι έρευνες, που μελέτησαν και παρακολούθησαν παιδιά με γλωσσική καθυστέρηση για αρκετά χρόνια, έδειξαν ότι οι αφηγηματικές δυσκολίες εμμένουν και είναι συνεχείς (Fey et al., 2004; Wetherell et al., 2007, όπως αναφέρεται από Boudreau, 2008).

2.4 ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ

2.4.1 Η έννοια της αναδιήγησης

Η αναδιήγηση, αποτελώντας μια ιδιαίτερη μορφή της αφηγηματικής ικανότητας, συντελεί στην αξιολόγηση του προφορικού λόγου, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου. Αναλυτικότερα, πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο ανακαλεί ιστορίες, τις οποίες είτε τις έχει ακούσει, είτε τις έχει διαβάσει, αναφέροντας όσα περισσότερα θυμάται (Morrow, 1996). Η αναδιήγηση ιστοριών δίνει τη δυνατότητα σε ένα παιδί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανακατασκευή μιας ιστορίας, ενισχύοντας τόσο την κοινωνική, όσο και την ακαδημαϊκή του ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας ιστορίας ο ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα για ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα και αυτή η ενεργή συμμετοχή του στις ιστορίες έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη γλωσσική ανάπτυξη και κατανόηση, καθώς και τη δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος προς την ανάγνωση βιβλίων (Evans & Strong, 1996).

Αν και όλοι οι αναγνώστες χρησιμοποιούν πληροφορίες από το ίδιο κείμενο για τις αναδιηγήσεις τους, εντούτοις αυτές μπορεί να διαφέρουν κατά πολύ από άτομο σε άτομο. Ειδικότερα, οι διαφορές μεταξύ των αναδιηγήσεων προέρχονται από την ποικιλία των γνωστικών σχημάτων και των εμπειριών που φέρει κάθε υποκείμενο κατά την ανάγνωση. Όσο πιο οικεία είναι μια ιστορία στον αναγνώστη, τόσο πιο ακριβής θα είναι η αναδιήγηση. Ο Bransford (1994) αναφέρει πως ακόμη και μικρές διαφορές στα γνωστικά σχήματα, μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις αναδιηγήσεις που συνθέτουν οι αναγνώστες. Οι αναδιηγήσεις παρέχουν ένα μεγάλο αριθμό δεδομένων στους ερευνητές, οι οποίοι μελετούν την κατανόηση κατά την αναγνωστική διαδικασία. Επιπλέον, προσφέρουν τη ευκαιρία στον αναγνώστη να παρουσιάσει τις ιδέες του στον κόσμο και να ακούσει τις κριτικές των άλλων (Goodman, 1982). Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό, διότι κατά την αναδιήγηση τα νοήματα μοιράζονται και τίθενται υπό διαπραγμάτευση μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου, του δασκάλου και της τάξης (Ruddell & Unrau, 1994). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις που οι αναγνώστες δεν μπορούν να θυμηθούν τον τίτλο ενός κειμένου, έχουν τη δυνατότητα να δείξουν τι ξέρουν μέσα από επεξηγήσεις. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να οργανώνουν αυτά που έχουν

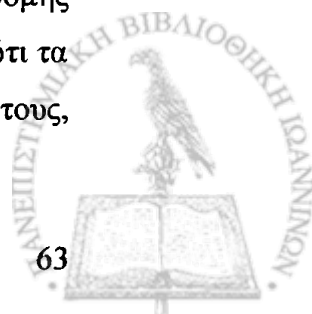


διαβάσει ή ακούσει, να αναδιαμορφώνουν και να ξανασκέπτονται κάποια σημεία, κατανοώντας το νόημα της ιστορίας.

Πολλές μελέτες βέβαια, έχουν τονίσει τη σημασία της αναδιήγησης και ως μέσο μέτρησης της κατανόησης. Αρκετοί ερευνητές, όπως οι Morrow (1986), Gambrell, Pfeiffer και Wilson (1985) εξέτασαν την κατανόηση μέσα από την αναδιήγηση, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ανακάλεσαν και διηγήθηκαν αυτά που θυμόνταν από την ανάγνωση ή την ακρόαση ενός συγκεκριμένου κειμένου. Ειδικότερα, ο Morrow (1985, 1986) διεξήγαγε τρεις διαφορετικές έρευνες, θέλοντας να καθορίσει τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της αναδιήγησης. Και στις τρεις έρευνες η πειραματική ομάδα έδειξε σημαντική βελτίωση στη συνθετότητα του προφορικού λόγου, στην κατανόηση του κειμένου και στη γνώση της δομής της ιστορίας (Palingo, 2003). Η Moss (1997) μελέτησε το βαθμό στον οποίο παιδιά Α΄ Δημοτικού ήταν ικανά να κατανοήσουν ένα κείμενο, μέσα από προφορικές αναδιηγήσεις ενός βιβλίου. Για την βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα των Irwin και Mitschell (1983). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν ικανή να κατανοεί και να αναδιηγείται το κείμενο, καθώς τα παιδιά ήταν σε θέση να συνοψίζουν τις πληροφορίες του κειμένου, αναγνωρίζοντας τις πιο σημαντικές (Moss, 1997).

2.4.2 Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αναδιήγηση

Τα χαρακτηριστικά ενός κειμένου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις ενός παιδιού στην αναδιήγηση μιας ιστορίας. Ειδικότερα, τα παιδιά δεν ανακαλούν όλες τις προτάσεις μιας αφήγησης, αλλά θυμούνται την ουσία της υπόθεσης, αυτού που έχουν ακούσει. Η πιθανότητα για ένα παιδί ή ενήλικα να θυμηθεί τα γεγονότα μιας αφήγησης εξαρτάται από το πόση σημασία έχει ένα ξεχωριστό γεγονός στην πορεία του κάθε χαρακτήρα. Ακόμη εξαρτάται από το βαθμό, που το αιτιολογικό πλαίσιο το οποίο περιβάλλει ένα κείμενο, σχετίζεται με τις πληροφορίες που το παιδί βλέπει ως σημαντικές στο κείμενο αυτό (Trabasso, 2005). Κατ' επέκταση, αυτό σημαίνει ότι τα γεγονότα που έχουν περισσότερες αιτιολογικές συνδέσεις, θα ανακαλούνται πιο εύκολα από τα υπόλοιπα. Η σημασία της αιτιολογικής δομής μελετήθηκε από τους Hayward, Gillam και Lien (2007) οι οποίοι παρατήρησαν ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και οι συνομήλικοί τους,



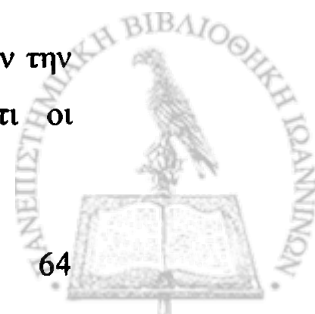
περιελάμβαναν στις αναδιηγήσεις τους περισσότερα στοιχεία, τα οποία συνδέονται με αιτιολογικούς δεσμούς. Ωστόσο, η ομάδα των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές συμπεριέλαβε αναλογικά λιγότερα θέματα με πολλαπλές αιτιώδεις συνδέσεις.

Σημαντικό ρόλο στην αναδιήγηση παίζουν επίσης και τα επίπεδα υποστήριξης που παρέχονται, όπως για παράδειγμα η χρήση εικόνων. Η οπτική υποστήριξη και οι διαφορές στις αφηγηματικές επιδόσεις αποτέλεσαν αντικείμενο αρκετών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Spinillo & Pinto (1994) βρέθηκε ότι η απουσία εικόνων οδηγεί σε αρτιότερη αφηγηματική δομή, ενώ η παρουσία τους δημιουργεί προτάσεις που εξαρτώνται κατά πολύ από τα συμφραζόμενα του κειμένου, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται κυρίως στον προφορικό, παρά στο γραπτό λόγο. Ο Schneider (1996) μελέτησε τις επιδράσεις των συνθηκών παρουσίας μιας ιστορίας, που αφορούν στη σύνθεση και στην αναδιήγηση ιστοριών, σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, ηλικίας πέντε και εννέα ετών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά συνέθεταν καλύτερες ιστορίες στην περίπτωση που άκουγαν μια ιστορία χωρίς την παρουσία εικόνων, παρά όταν υπήρχαν μόνο εικόνες. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν σε μελέτη επανεξέτασης, με παιδιά τυπικής ανάπτυξης νηπιαγωγείου και δευτέρας τάξης δημοτικού (Schneider & Dube, 2005). Το πλεονέκτημα που παρατηρήθηκε, όταν μία ιστορία παρουσιάζεται προφορικά, θεωρήθηκε ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ιστορίας (Boudreau, 2008).

2.4.3 Η Αναδιήγηση σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές

Η ικανότητα ανάκλησης ιστοριών μελετήθηκε συστηματικά και στις περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές (Feagans & McKinney, 1982; Feagans & Short, 1984; Graybeal, 1981; Griffith, Ripich, Dastoli, 1986; Griffith, Ripich, Dastoli & Nwakanma, 1985; Ripich & Griffith, 1985; Ripich & Griffith 1988). Γενικά, οι έρευνες αυτές υποστήριξαν ότι παρόλο που οι μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη δομή των ιστοριών στην οργάνωση των αναδιηγήσεων, εντούτοις οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια διαταραχή.

Ειδικότερα, σε έρευνα των Feagans και Short (1984), οι οποίοι εξέτασαν την αφηγηματική παραγωγή παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, βρέθηκε ότι οι

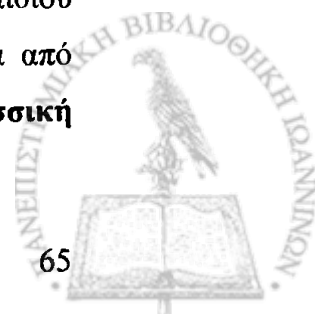


αναδιηγήσεις τους περιελάμβαναν λιγότερες λέξεις και μονάδες ιδεών, μικρότερη αναλογία περίπλοκων συντακτικά προτάσεων, καθώς και εμφανώς λιγότερες αντωνυμίες, συγκριτικά με τα παιδιά που παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Ripich & Griffith (1985), οι οποίοι βρήκαν ότι οι μαθητές με γλωσσικές διαταραχές, αν και έκαναν χρήση των δομών της ιστορίας, ωστόσο αντιμετώπισαν δυσκολίες να ανακαλέσουν γεγονότα που σχετίζονταν με εσωτερικές καταστάσεις ή συναισθήματα των χαρακτήρων της ιστορίας (Cormann & Griffith, 1994). Σε μία άλλη έρευνα των Merritt & Liles (1987), η οποία μελέτησε παιδιά ηλικίας 9 έως 11.4 ετών με γλωσσικές διαταραχές και μη, βρέθηκε ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών που εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες, περιέχουν λιγότερα ολοκληρωμένα επεισόδια που αφορούν στην ιστορία, χαμηλότερο μέσο όρο κύριων και δευτερεύουσων προτάσεων για κάθε ολοκληρωμένο επεισόδιο, καθώς επίσης και χαμηλότερη συχνότητα των γραμματικών στοιχείων, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες δεν διέφεραν ως προς την αντίληψη των πραγματικών λεπτομερειών των αναδιηγήσεων, όμως διέφεραν σημαντικά στην κατανόηση των σχέσεων που ενώνουν τα κρίσιμα κομμάτια της ιστορίας (Merritt & Liles, 1987).

Και στην περίπτωση ωστόσο των μεγαλύτερων παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες (Cago & Schneider, 1983), οι μαθητές εμφάνισαν συνεχή προβλήματα στη γλωσσική παραγωγή των αναδιηγήσεων, καθώς οι επεξηγήσεις που έδωσαν σχετικά με τις ιστορίες, δεν περιελάμβαναν σαφείς πληροφορίες, προκαλώντας δυσκολίες στους ακροατές. Η ομάδα των εφήβων με γλωσσικές διαταραχές μελετήθηκε και από τον Tuch, (1977), η έρευνα του οποίου έδειξε, ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές παρουσίασαν έλλειψη συνοχής, η οποία υπολογίστηκε με τη χρήση αντωνυμιών και συνδέσμων, στοιχεία απαραίτητα για τη σύνδεση των τμημάτων της ιστορίας (Griffith et al., 1986).

2.4.4 Τρόποι αξιολόγησης της αναδιήγησης

Για την αξιολόγηση της αναδιήγησης χρησιμοποιούνται τέσσερις τρόποι, ώστε να έχουμε μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα για την ικανότητα ενός παιδιού να αναδιηγείται ιστορίες. Οι πτυχές της αναδιήγησης που εξετάζονται, μέσα από διάφορους δείκτες είναι οι εξής: 1) η συντακτική συνθετότητα, 2) η γλωσσική



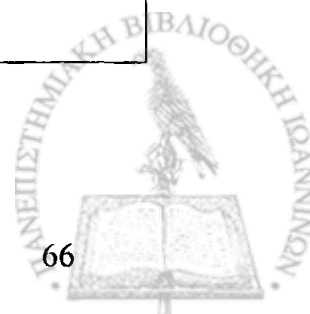
ευφράδεια, 3) η λεξιλογική ποικιλία και 4) η αφηγηματική συνοχή. Στη συνέχεια θα γίνει εκτενής παρουσίαση των πλευρών αυτών.

Συντακτική συνθετότητα

Ένας δείκτης που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην αξιολόγηση των αναδιηγήσεων, προκειμένου να ερευνηθεί η συντακτική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι το μέσο μήκος εκφοράς (**mean length of utterance - MLU**). Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης αυτός αποτελεί σημαντικό κριτήριο για τη γλωσσική πρόοδο ενός παιδιού, καθώς το μήκος των προτάσεων εκφράζει τη γλωσσική του παραγωγικότητα και ωρίμανση (Barrie-Blackley, Musselwhite & Register, 1978; Bennet-Kastor, 1988; Brown, 1973; de Villiers & de Villiers, 1973; Leadholm & Miller, 1992; McCarthy, 1930; Miller, 1981; Miller & Chapman, 1981; Shriner, 1969; Templin, 1957; Tyack & Gottsleben, 1974, όπως αναφέρεται από Rice et al., 2006). Το μέσο μήκος εκφοράς έπαιξε σημαντικό ρόλο στα στάδια συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης του Roger Brown (1973), προσδιορίζοντας σε ποιο αναπτυξιακό στάδιο βρίσκεται το παιδί, σε σχέση με την κατάκτηση γραμματικών μορφημάτων. Στην αγγλική γλώσσα το μέσο μήκος εκφωνήματος υπολογίζεται μετρώντας το συνολικό αριθμό των μορφημάτων δια τον αριθμό των προτάσεων, ενώ σε γλώσσες που εμφανίζουν περίπλοκη μορφολογία (ελληνική, γερμανική, πολωνέζικη), υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων σε κάθε πρόταση (Marinis, 2003; Stephany, 1985) (Σχήμα 5). Για παράδειγμα, αν ο συνολικός αριθμός μορφημάτων, για ένα σύνολο εκατό προτάσεων είναι 221, τότε το μέσο μήκος εκφοράς ισούται με 2.21 μορφήματα ανά πρόταση (Μαρίνης, 2008). Αυτός ο δείκτης βέβαια δεν ανταποκρίνεται στο μήκος της πιο μακράς πρότασης του παιδιού, καθώς, αν το μέσο μήκος εκφωνήματος είναι 2.0, δεν σημαίνει ότι το παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις δύο μόνο λέξεων.

$\text{Αγγλικά} = \frac{\text{Αριθμός μορφημάτων}}{\text{Αριθμός προτάσεων}}$	$\text{Ελληνικά} = \frac{\text{Αριθμός λέξεων}}{\text{Αριθμός προτάσεων}}$
---	--

Σχήμα 5: Τρόπος υπολογισμού του MLU



Όσο η γλωσσική ικανότητα ενός παιδιού εξελίσσεται, τόσο το μέσο μήκος εκφοράς του αυξάνεται. Σύμφωνα με τον Brown (1973) υπάρχουν έξι στάδια ανάπτυξης του μέσου μήκους εκφωνήματος. Το πρώτο στάδιο τοποθετείται χρονικά από 12 έως 26 μήνες, το μέσο μήκος εκφωνήματος κυμαίνεται από 1.0 έως 2.0 μορφήματα ανά πρόταση και στη φάση αυτή εμφανίζονται οι πρώτοι σημασιολογικοί κανόνες που αφορούν στη σειρά των λέξεων. Το δεύτερο στάδιο εκτείνεται από 27 έως 30 μήνες, έχει μέσο μήκος εκφοράς 2.0-2.5 και χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση των πρώτων γραμματικών μορφημάτων. Το τρίτο στάδιο εκτείνεται από 31 έως 34 μήνες, με μέσο μήκος εκφοράς 2.5-3.0. Στη φάση αυτή το παιδί δημιουργεί προτάσεις απλής μορφής, αρχίζοντας να τις τροποποιεί, ώστε να μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων. Το τέταρτο στάδιο τοποθετείται χρονικά από 35 έως 40 μήνες, με μέσο μήκος εκφωνήματος 3.0-3.75 και χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του παιδιού να βάζει φράσεις και προτάσεις μέσα σε μια πρόταση. Το πέμπτο στάδιο εκτείνεται από 41 έως 46 μήνες, παρουσιάζει μέσο μήκος εκφοράς 3.75-4.75 και χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση προτάσεων. Το έκτο και τελευταίο στάδιο τοποθετείται από τον 47^ο μήνα και μετά και έχει μέσο μήκος εκφοράς 4.5+ μορφήματα ανά λέξη.

Η ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του μέσου μήκους εκφωνήματος και της χρονολογικής ηλικίας έχει επιβεβαιωθεί από μια σειρά ερευνών (Miller & Chapman, 1981; Rondal et al., 1987), ωστόσο ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να διαφέρει κατά πολύ σε παιδιά με την ίδια χρονολογική ηλικία. Έχει παρατηρηθεί ότι από την ηλικία των 18 μηνών μέχρι 5 ετών, το μέσο μήκος εκφοράς αυξάνει περίπου κατά 1.2 μορφήματα ανά χρόνο, ωστόσο υπάρχει ένδειξη ότι μετά τους 42 μήνες σημειώνεται μείωση των ρυθμών αυτών (Scarborough, Wyckoff & Davidson, 1986). Ειδικότερα, όταν το μέσο μήκος εκφοράς είναι πάνω από 4.0, το μήκος των προτάσεων ελαττώνεται σημαντικά με αποτέλεσμα οι ατομικές διαφορές να αυξάνονται και το συγκεκριμένο κριτήριο να μην εμφανίζει την απαιτούμενη αξιοπιστία (Owens, 1996). Εντούτοις, μια έρευνα των Bishop και Adams (1990) αναφέρει πως το μέσο μήκος εκφοράς στην ηλικία των 4.5 ετών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωστική ικανότητα στην ηλικία των 8 ετών, η προβλεπτική του ωστόσο ικανότητα παρουσιάζεται αμφιλεγόμενη και δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως το μοναδικό διαγνωστικό κριτήριο της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών.

Το μέσο μήκος εκφοράς έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και στη μελέτη παιδιών που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές (Aram, Morris & Hall, 1993; Klee et al., 1989; Klee et al., 2004; Rice et al., 2006). Ο συγκεκριμένος δείκτης,



χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς και συμβάλλει σημαντικά στην αναγνώριση παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες, καθώς τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ως προς το μέσο μήκος εκφοράς, συγκριτικά με αυτά που έχουν τυπική ανάπτυξη (Rice, Redmond & Hoffman, 2006).

Γλωσσική ευφράδεια

Μια άλλη σημαντική πτυχή της αναδιήγησης, η οποία εξετάζεται κατά την αξιολόγησή της, είναι η γλωσσική ευφράδεια (fluency). Αρκετές φορές, ο δείκτης που χρησιμοποιείται, προκειμένου να ερευνηθεί η λεκτική ευχέρεια ενός παιδιού κατά την αναδιήγηση μιας ιστορίας, είναι ο **αριθμός των λέξεων που παράγονται ανά λεπτό (words per minute – WPM)**. Η έννοια της γλωσσικής ευφράδειας εκφράζει την ομαλότητα με την οποία συνδέονται οι ήχοι, οι συλλαβές, οι λέξεις και οι φράσεις κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τη γλωσσική ευφράδεια, οι οποίοι περιλαμβάνουν διαφορετικές πλευρές και όψεις του όρου αυτού.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Hartmann & Stork (1976), ένα άτομο παρουσιάζει γλωσσική ευφράδεια, όταν κατά τη διάρκεια της ομιλίας του χρησιμοποιεί τις γλωσσικές δομές με ακρίβεια, ενώ συγκεντρώνει την προσοχή του στο περιεχόμενο, παρά στη μορφή, κάνοντας χρήση των γλωσσικών μονάδων και σχημάτων αυτόματα και με κανονική ταχύτητα. Ο Filmore (1979) προτείνει ότι η ευφράδεια εμπεριέχει την ικανότητα του υποκειμένου να γεμίζει το χρόνο με ομιλία, να χρησιμοποιεί προτάσεις με συνοχή και νόημα, να λέει τα κατάλληλα πράγματα για κάθε πλαίσιο και τέλος, να είναι δημιουργικό και επινοητικό όταν χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Ο Brumfit (1984) υποστήριξε ότι η ευφράδεια σχετίζεται με τα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά: την ταχύτητα και τη συνέχεια, τη συνοχή, την ευαισθησία στο κείμενο και τη δημιουργικότητα.

Μια άλλη προσέγγιση έγινε από τους Richards, Platt και Weber (1985) οι οποίοι όρισαν τη γλωσσική ευφράδεια ως τα χαρακτηριστικά που δίνουν στην ομιλία φυσικότητα και κανονικότητα, όπως οι παύσεις, ο ρυθμός, ο επιτονισμός, η ένταση, ο ρυθμός και η χρήση επιφωνημάτων και διακοπών. Επιπλέον, επισήμαναν ότι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών η ευφράδεια εκφράζει το επίπεδο της επικοινωνιακής



επάρκειας ενός ατόμου. Ειδικότερα, συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να παράγει γραπτό και προφορικό λόγο με ευκολία, να μιλά με ένα καλό, όχι όμως απαραίτητα τέλει επίπεδο επιτονισμού, λεξιλογίου και γραμματικής, να επικοινωνεί ιδέες αποτελεσματικά και να παράγει συνεχή ομιλία, χωρίς προβλήματα κατανόησης και διακοπή της επικοινωνίας (Richards et al., 1985). Ο Schmidt (1992) επεσήμανε ότι η ομιλία που εμφανίζει γλωσσική ευφράδεια είναι αυτόματη και χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι ψυχογλωσσικές διαδικασίες που αφορούν στο σχεδιασμό και την παραγωγή της γλώσσας, λειτουργούν εύκολα και αποτελεσματικά (Brown, 2003).

Η γλωσσική ευφράδεια αναμένεται να εκδηλωθεί κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ελλείψεις στην ευφράδεια του λόγου ενός παιδιού ενδέχεται να αυξηθούν στο διάστημα δύο ως τεσσάρων ετών, ενώ μειώνονται στην ηλικία των πέντε με έξι ετών. Από την ηλικία των έξι μέχρι την ενηλικίωση υπάρχει μια συνεχής μείωση στις ατελείς προτάσεις, στις επαναλήψεις και στα ενδιάμεσα κενά (Ito, 1986). Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι τα κορίτσια υπερέχουν, έναντι των αγοριών στην απόδοση ασκήσεων που απαιτούν λεκτική ευφράδεια (Heister, 1982).

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις σύμφωνα με τις οποίες, ορισμένα παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές, εκδηλώνουν προβλήματα γλωσσικής ευφράδειας στην ομιλία τους (Biddle, McCabe & Bliss, 1996; German & Simon, 1991; MacLachlan & Chapman, 1988). Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες στη λεκτική τους ευφράδεια μπορεί να σχετίζεται, είτε με κάποιο έλλειμμα στο να βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις (German & Simon, 1991), είτε με μειωμένη ικανότητα στο να σχεδιάζουν και να διορθώνουν προτάσεις (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται από Bliss et al., 1998).

Σε μια έρευνα των Bliss, McCabe και Miranda (1998), στην οποία μελετήθηκε το αφηγηματικό προφίλ παιδιών σχολικής ηλικίας, ερευνήθηκαν οι εξής διαστάσεις: κυρίως θέμα, διαδοχή γεγονότων, σαφήνεια, σημασία, συνοχή και ευφράδεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά ως προς την ευφράδεια δεν είναι ικανοποιητική, καθώς κάνουν πολλές λανθασμένες εισαγωγές, αφήνοντας προτάσεις στη μέση, σημειώνουν αρκετές εσωτερικές διορθώσεις και επαναλήψεις, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τη συνοχή της ιστορίας (Bliss et al., 1998).

Η γλωσσική ευφράδεια μελετήθηκε και στη περίπτωση της δυσλεξίας και πιο συγκεκριμένα οι εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών που εμφανίζουν την ειδική



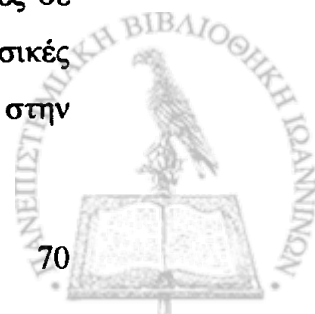
αυτή μαθησιακή δυσκολία. Σε έρευνα των Stirling και Miles (1988), στην οποία εξετάστηκε η ικανότητα κατανομασίας και λεκτικής ευφράδειας εφήβων με δυσλεξία ηλικίας 11¼ έως 18 ετών, βρέθηκε ότι η προφορική τους γλώσσα παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, καθώς παράγουν περισσότερες ατελείς προτάσεις και οδηγούνται σε πιο πολλές επαναλήψεις και παρανοήσεις λέξεων, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου (Stirling & Miles, 1988). Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Reiter, Tucha & Lange (2005) οι οποίοι μελέτησαν παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 10.6 έως 10.8 ετών, ως προς την εργαζόμενη μνήμη, την έννοια της διαμόρφωσης, την προσαρμοστικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τις λειτουργίες γλωσσικής ευφράδειας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα λεκτικής ευφράδειας (Felton & Wood, 1989; Griffiths, 1991; Kinsbourne et al., 1991, όπως αναφέρεται από Reiter et al., 2005).

Εντούτοις, η διδασκαλία της γλωσσικής ευφράδειας κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων αρκετές φορές αποφαίνεται επικοδομητική, καθώς βοηθά στην ενίσχυσή της. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν τη γλωσσική ευφράδεια μέσα στην τάξη, δημιουργώντας πολλές ευκαιρίες εξάσκησης για τους μαθητές τους και ενθαρρύνοντας τις δραστηριότητες αυτές (Brown, 2003).

Λεξιλογική ποικιλία

Σημαντική πλευρά της αναδιήγησης αποτελεί και η λεξιλογική ποικιλία, η οποία εκφράζεται μέσα από τον **αριθμό των διαφορετικών λέξεων (number of different words – NDW)**. Ο δείκτης αυτός που διατυπώνει τη λεξιλογική παραγωγικότητα, υπολογίζεται μετρώντας τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιεί το παιδί κατά την αναδιήγηση μιας ιστορίας. Η λεξιλογική ποικιλία συσχετίζεται θετικά με την ηλικία, καθώς ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων αυξάνει σημαντικά κάθε χρόνο που το παιδί φοιτά σε μεγαλύτερη τάξη. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν περίπου 70 διαφορετικές λέξεις κατά την αναδιήγηση μιας ιστορίας στο νηπιαγωγείο, ενώ φθάνουν περίπου τις 100 μέχρι την τρίτη τάξη (Miller, 2007).

Ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές σε έρευνες που εξετάζουν τη γλωσσική παραγωγή παιδιών με ή χωρίς γλωσσικές δυσκολίες. Ειδικότερα, σε έρευνα των Fey, Catts και Proctor-Williams (2004) στην



•

οποία μελετήθηκε η προφορική και γραπτή παραγωγή ιστοριών σε παιδιά που εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες, υπολογίστηκε και ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων. Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελούνταν από 538 παιδιά, τα οποία ανήκαν σε τέσσερις διαγνωστικές ομάδες: τυπική γλωσσική ανάπτυξη, ειδική γλωσσική διαταραχή, μη συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή και χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη. Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι οι ιστορίες των παιδιών με τυπική γλωσσική ανάπτυξη παρουσιάζουν περισσότερες διαφορετικές λέξεις, λιγότερα λάθη και γενικότερα καλύτερη ποιότητα γλωσσικής παραγωγής, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Εντούτοις, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, καθώς και με χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη, σημείωσαν καλύτερη επίδοση από την κατηγορία παιδιών που ανήκαν στη μη συγκεκριμένη γλωσσική διαταραχή. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κορίτσια συνέθεσαν πιο ολοκληρωμένες ιστορίες συγκριτικά με τα αγόρια, και ως προς μήκος των ιστοριών (αριθμός διαφορετικών λέξεων, αριθμός επικοινωνιακών μονάδων), αλλά και ως προς τη γενικότερη ποιότητά τους (Fey et al., 2004).

Η ειδική γλωσσική διαταραχή (specific language impairment – SLI) ως προς το διαφορετικό αριθμό λέξεων, μελετήθηκε και σε έρευνα των Hewitt, Hammer, Yont και Tomblin (2005), οι οποίοι εξέτασαν τη γλωσσική παραγωγή παιδιών παιδικού σταθμού. Η αξιολόγηση έγινε ως προς το μέσο μήκος εκφοράς, τη συντακτική παραγωγή και τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση και ως προς τους τρεις δείκτες, συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν τυπική ανάπτυξη (Hewitt et al., 2005).

Μια άλλη έρευνα που συμπεριέλαβε τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων είναι αυτή των Puranik, Lombardino και Altmann (2007), οι οποίοι μελέτησαν το γραπτό λόγο παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και δυσλεξία, μέσω της αναδιήγησης. Η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη παρουσίασαν καλύτερη επίδοση, συγκριτικά με εκείνα που εμφάνισαν γλωσσικές διαταραχές και δυσλεξία. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις, σε σχέση με αυτά που είχαν γλωσσικές διαταραχές, ως προς τον αριθμό των επικοινωνιακών μονάδων, τον αριθμό των ιδεών, το συνολικό αριθμό λέξεων, τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων και γενικότερα την παραγωγή σωστών γραμματικά προτάσεων (Puranik et al., 2007).

Αφηγηματική συνοχή

Μια άλλη πτυχή που αξιολογείται κατά την αναδιήγηση ιστοριών είναι η ικανότητα ενός παιδιού να παράγει ιστορίες με συνοχή, χαρακτηριστικό που υπολογίζεται μέσα από την **αφηγηματική δομή (narrative scoring scheme – NSS)**. Ο συγκεκριμένος δείκτης, εξετάζοντας τη δομή της ιστορίας που αναδιηγείται ένα παιδί, αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη για την εξέλιξη και ανάπτυξη του προφορικού του λόγου. Το εργαλείο της αφηγηματικής δομής κατασκευάστηκε, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πιο αντικειμενικό σύστημα μέτρησης, καθώς βασίστηκε σε προηγούμενη έκδοση της γραμματικής ανάλυσης ιστοριών (Rubric for Completing a Story Grammar Analysis, 1988), ακολουθώντας τις αρχικές μελέτες των Stein και Glenn (1979, 1982). Αυτή η διαδικασία βαθμολόγησης περιέχει πολλές κατηγορίες της προηγούμενης γραμματικής ανάλυσης, προσθέτοντας όμως και άλλα χαρακτηριστικά, όπως τη συνοχή, τη σύνδεση γεγονότων, την εξήγηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων και την αναφορικότητα. Οι νέες κατηγορίες που περιλαμβάνει η αφηγηματική δομή είναι οι εξής: εισαγωγή, ανάπτυξη χαρακτήρων, ψυχική κατάσταση, αναφορικότητα, λύση συγκρούσεων, συνοχή και συμπέρασμα (Miller & Heilman, 2009). Κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές βαθμολογείται με μία 5-βαθμη κλίμακα, η οποία εκτείνεται από το 1 (χαμηλό επίπεδο αφηγηματικής δομής) έως το 5 (άριστο επίπεδο αφηγηματικής δομής) (Παράρτημα 1).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1 Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

3.1.1 Ο ρόλος του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελώντας μια από τις πιο σύνθετες γνωστικές διαδικασίες προϋποθέτει ένα πλήθος αντιληπτικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (φωνολογικές, ορθογραφικές, συντακτικές, σημασιολογικές), οι οποίες οδηγούν στην επιτυχημένη εκμάθησή της. Έρευνες που μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα συστατικά συμβάλλουν στην απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δύο είναι οι διαδικασίες που σχετίζονται με τις αναγνωστικές επιδόσεις: οι ικανότητες που συνδέονται με τον αποκωδικοποίηση και εκείνες που αφορούν στον προφορικό λόγο (Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι διαδικασίες που έχουν σχέση με τον κώδικα περιλαμβάνουν δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα, η κατανομασία γραμμάτων, η φωνολογική αποκωδικοποίηση, η πρώιμη γραφή και η επίγνωση του γραπτού λόγου. Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει μια σειρά ικανοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν το λεξιλόγιο, τη συντακτική και σημασιολογική γνώση, καθώς επίσης και την αφηγηματική διαδικασία (μνήμη, κατανόηση, αφήγηση ιστοριών).

Οι απόψεις ως προς το ρόλο του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, παρουσιάζουν μια σύνθετη και περίπλοκη εικόνα, εφόσον και οι δύο αυτές αναπτυξιακές διαδικασίες υποβάλλονται σε ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Ειδικότερα, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν την επίδραση του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας αμελητέα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογική ενημερότητα. Για παράδειγμα οι Bryant, MacLean και Bradley (1990), καθώς και οι Roth, Speece, Cooper και de la Paz (1996) υποστηρίζουν ότι η συντακτική και σημασιολογική γνώση δεν αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας, όταν λαμβάνεται υπόψη η φωνολογική διαδικασία. Κάποιοι άλλοι (Vellutino et al., 1996) δίνουν έμφαση στη



λεκτική νοημοσύνη, η οποία ενδέχεται να επηρεάζει τη σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης, εφόσον η συγκεκριμένη μεταβλητή σε αρκετές μελέτες δεν είναι ελεγχόμενη (Storch & Whitehurst, 2002).

Σε μια σειρά ερευνών ο Whitehurst και οι συνεργάτες του (Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επίδραση του προφορικού λόγου στην αποκωδικοποίηση είναι μόνο **έμμεση**, όσον αφορά στην ανάγνωση της πρώιμης σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος επηρεάζει τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, όπως είναι η φωνολογική ενημερότητα και ο αναδυόμενος γραμματισμός, οι οποίες με τη σειρά τους θέτουν τις βάσεις για μια επιτυχημένη ανάγνωση. Κατ' επέκταση, καθώς το παιδί έχει κατακτήσει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, ο προφορικός λόγος αποκτά διπλό ρόλο ενισχύοντας τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση ενός κειμένου (Storch & Whitehurst, 2002).

Σε αντίθεση με την παραπάνω προσέγγιση, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο προφορικός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ανεξαρτήτως φωνολογικών δεξιοτήτων, καθώς η φωνολογική ενημερότητα είναι απαραίτητη, όχι όμως και επαρκής (Bishop, 1991; Scarborough, 1990; Share & Leikin, 2004; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Tunmer & Nesdale, 1985). Οι μελετητές της συγκεκριμένης άποψης υποδηλώνοντας ότι υπάρχει μια **άμεση** σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης, θεωρούν ότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στις φωνολογικές ικανότητες, ενώ υπάρχουν και κάποια άλλα συστατικά του προφορικού λόγου, όπως είναι η σημασιολογία και το συντακτικό, τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στην αναγνωστική ανάπτυξη. Σε έρευνα των Catts, Fey, Zhang και Tomblin (1999) βρέθηκε ότι ο προφορικός λόγος, καθώς και οι φωνολογικές δεξιότητες επηρεάζουν ανεξάρτητα την αποκωδικοποίηση των λέξεων στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον, ορισμένοι μελετητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, παρατήρησαν ότι τα προβλήματα που εμφανίζονται στον προφορικό λόγο και αφορούν στις συντακτικές (Bishop & Adams, 1990), καθώς και στις σημασιολογικές σχέσεις (Menyuk et al., 1991), μπορούν να προβλέψουν αποτελεσματικά τις αναγνωστικές επιδόσεις. Μάλιστα, σε πιο πρόσφατες έρευνες αναφέρεται (Dickinson et al., 2003) ότι το λεξιλόγιο κατέχει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, ακόμη και όταν η φωνολογική ευαισθησία είναι ελεγχόμενη.

Σε μια προσπάθεια να συναντηθούν και να συμβιβαστούν οι αντίθετες αυτές απόψεις, οι ερευνητές προχώρησαν σε μια καταγραφή των διαφορετικών θέσεων (Storch & Whitehurst, 2002). Αναλυτικότερα, ο Catts και οι συνεργάτες του (1999) επεσήμαναν ότι παρατηρείται μια αντιφατικότητα ως προς την πτυχή της ανάγνωσης που θεωρείται πιο σημαντική, δηλαδή την αποκωδικοποίηση ή την κατανόηση. Επιπλέον, οι Storch και Whitehurst (2002) διαπίστωσαν ότι οι έρευνες που μελετούν παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, δε λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι κάποια από αυτά παρουσιάζουν μια γενικότερη αναπτυξιακή καθυστέρηση. Ασάφεια υπάρχει επίσης και ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές αξιολογούν τον προφορικό λόγο. Κάποιες μελέτες εστιάζουν στο λεξιλόγιο, ενώ κάποιες άλλες υποστηρίζουν ότι η επίδραση του προφορικού λόγου στην ανάγνωση συνδέεται με ένα πολύπλευρο γλωσσικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει την αφήγηση, τη σημασιολογία και το συντακτικό (Dickinson & Tabors, 2001; Dickinson et al., 2003). Ένα άλλο σημείο που έχει υπογραμμιστεί είναι ότι οι περισσότερες διαχρονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εκτείνονται χρονικά μόνο από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δεύτερη τάξη. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την εκτίμηση της κατεύθυνσης, που σχετίζεται με την επίδραση του προφορικού λόγου. Η καταγραφή των παραπάνω σημείων από τους ερευνητές δημιούργησε ενδιασμούς ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πιο φυσιολογικό παιδικό πληθυσμό (NICHD, 2004).

3.1.2 Έρευνες που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Η σύνδεση του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής δεξιότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και συζητήσεων. Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η φύση και η κατεύθυνση της σχέσης αυτής, αρκετοί μελετητές προχώρησαν στη διεξαγωγή μακροχρόνιων ερευνών, πολλές φορές εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία και καταλήγωντας σε αντιθετικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιες αντιπροσωπευτικές έρευνες που εκφράζουν τις ετερογενείς αυτές θέσεις που έχουν διατυπωθεί.

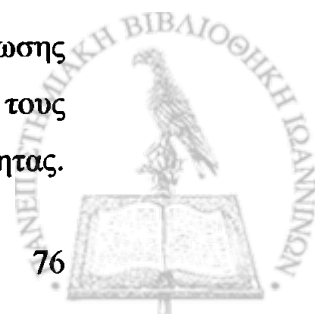
Έμμεση σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Η ύπαρξη έμμεσης σχέσης μεταξύ προφορικού λόγου και αναγνωστικής δεξιότητας υποστηρίχτηκε μέσα από μια σειρά ερευνών, οι οποίες τόνισαν ιδιαίτερα τη συμβολή της φωνολογικής ενημερότητας. Χαρακτηριστική έρευνα της συγκεκριμένης ομάδας μελετών είναι αυτή των Storch και Whitehurst (2002), οι οποίοι εξετάσαν τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και του προφορικού λόγου, ως προγνωστικά στοιχεία της αναγνωστικής ικανότητας.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ένα σύνολο παιδιών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, το οποίο εξετάστηκε από το νηπιαγωγείο μέχρι την τετάρτη τάξη, μέσω ενός δομικού, επεξηγηματικού μοντέλου. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι αποτέλεσμα δύο ξεχωριστών παραγόντων, των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της αποκωδικοποίησης, οι οποίοι ωστόσο βρίσκονται σε μία συνέχεια και αλληλεπιδρούν. Στα πρώτα στάδια της αναγνωστικής ανάπτυξης η σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης επιτυγχάνεται μέσω των αποκωδικοποιητικών ικανοτήτων, όπως είναι η φωνολογική επεξεργασία και η επίγνωση του γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια, στη διάρκεια της πρώτης και δεύτερης τάξης οι ικανότητες του προφορικού λόγου δεν επηρεάζουν άμεσα την ανάγνωση, έχουν εντούτοις έναν έμμεσο ρόλο. Στις επόμενες τάξεις του δημοτικού σχολείου η αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση εμφανίζονται ως δύο ξεχωριστές δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζονται από διαφορετικές ικανότητες. Ειδικότερα, η αναγνωστική ακρίβεια εξαρτάται κατά πολύ από την ικανότητα αποκωδικοποίησης και την προγενέστερη αναγνώριση λέξεων, ενώ η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα της γενικότερης γλωσσικής ικανότητας και εμπειρίας του ατόμου (Snow et al., 1991; Whitehurst, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και στερούνται αναγνωστικών δραστηριοτήτων είναι πιθανό να εμφανίσουν ανεπαρκή προφορικό λόγο, καθώς επίσης και μεταγενέστερες αναγνωστικές δυσκολίες (Storch & Whitehurst, 2001; Dubow & Ippolito, 1994; National Center for Education Statistics, 2001; White, 1982, όπως αναφέρεται από Storch & Whitehurst, 2002).

Μια άλλη έρευνα που επισήμανε τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης είναι αυτή του Cooper και των συνεργατών του (2002), οι οποίοι μελέτησαν τους παράγοντες που ενισχύουν την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας.

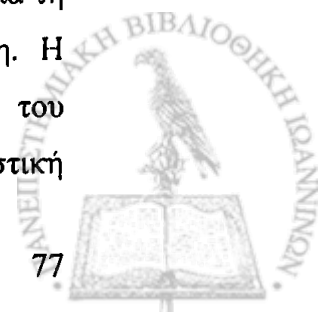


Ειδικότερα, οι ερευνητές μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που ορίζουν το υπόβαθρο ενός παιδιού, τον προφορικό λόγο και τη φωνολογική επίγνωση σε μια ομάδα παιδιών από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δεύτερη τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές που χαρακτηρίζουν το υπόβαθρο ενός παιδιού (δείκτης νοημοσύνης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, γλωσσική ανάπτυξη) αποτελούν προγνωστικό στοιχείο για τον προφορικό λόγο, όχι όμως και για τις φωνολογικές δεξιότητες. Επιπλέον, υποδηλώθηκε ότι οι δεξιότητες του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα η σημασιολογία, το συντακτικό και η μορφολογία ενισχύουν έμμεσα την έναρξη της αναγνωστικής δεξιότητας μέσω της σχέσης τους με τις ικανότητες της φωνολογικής επίγνωσης. Ο προφορικός λόγος επομένως μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της πρώιμης ανάγνωσης μέσα από τη σημαντική επίδρασή του στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Cooper et al., 2002).

Άμεση σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Μια διαφορετική άποψη που διατυπώθηκε, πέραν της συμβολής της φωνολογικής επίγνωσης και τον κυρίαρχο ρόλο της στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, εκφράστηκε από μια ομάδα ερευνών, οι οποίες υποστήριξαν ότι υπάρχουν και κάποιες άλλες δεξιότητες του προφορικού λόγου, που ενδεχομένως μπορεί να γίνουν ακόμη πιο σημαντικές, καθώς εξελίσσεται η γλωσσική απόκτηση. Η έρευνα του Dickinson και των συνεργατών του (2003) ανήκει στην κατηγορία αυτή των μελετών που τόνισαν την ύπαρξη άμεσης σχέσης μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης.

Πιο αναλυτικά, οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελέτησαν μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας και εξέτασαν το λεξιλόγιο που δέχονται, τη φωνολογική ενημερότητα και την επίγνωση του γραπτού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τις δύο διαφορετικές απόψεις που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και συμβατικού γραμματισμού, δηλαδή την προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας (phonological sensitivity approach, PSA) και την πολύπλευρη γλωσσική προσέγγιση (comprehensive language approach, CLA). Η πρώτη τονίζει ότι οι γενικές γλωσσικές ικανότητες του προφορικού λόγου και ιδιαίτερα το λεξιλόγιο αποτελεί τη βάση για τη φωνολογική ευαισθησία, και κατ' επέκταση για την αναγνωστική εξέλιξη. Η δεύτερη πρεσβεύει ότι ο προφορικός λόγος οδηγεί άμεσα στην ανάδυση του γραμματισμού και συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα αναγνωστική



επίδοση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε η θέση της πολύπλευρης προσέγγισης, ωστόσο παρατηρήθηκε έλλειμμα στη φωνολογική ευαισθησία, το οποίο ερμηνεύτηκε υπό το πρίσμα της πολύπλευρης άποψης.

Ειδικότερα, καθώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω των δύο προσεγγίσεων, ενίσχυσε την πολύπλευρη γλωσσική θέση, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των τριών δεξιοτήτων (δεκτικό λεξιλόγιο, φωνολογική ενημερότητα, επίγνωση γραπτού λόγου) σημειώνεται σημαντική αλληλεπίδραση. Μάλιστα, η περαιτέρω επεξεργασία έδειξε ότι το λεξιλόγιο παίζει ουσιαστικό ρόλο στην πρώιμη απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, ακόμη και όταν η φωνολογική ευαισθησία είναι ελεγχόμενη. Στα πλαίσια της ίδιας προσέγγισης εξετάστηκε και η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, η οποία συνδέεται με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, μια ομάδα παιδιών εμφανίζει σοβαρές ελλείψεις στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης, και η ανεπάρκεια αυτή είναι τόσο καταλυτική, ώστε οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε άλλες γλωσσικές περιοχές, να μην μπορούν να τις αντισταθμίσουν (McCardle et al., 2001; Siegel, 1998; Stanovich, 1988; Stanovich & Siegel, 1994).

Κατ' επέκταση, ο Dickinson και οι συνεργάτες του επιχείρησαν να ερευνήσουν την πιθανότητα ότι υπάρχουν κάποιες ομάδες παιδιών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία σε ένα γλωσσικό τομέα, όπως είναι η φωνολογική ενημερότητα και το λεξιλόγιο, και ενδεχομένως στις ομάδες αυτές η σχέση μεταξύ γλωσσικών ικανοτήτων και αναδυόμενου γραμματισμού, όπως αυτή παρατηρείται σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, μπορεί να διαταραχθεί. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι στην περίπτωση των παιδιών με χαμηλή φωνολογική ευαισθησία, το λεξιλόγιο έχει μικρότερη επίδραση στην ανάπτυξη του γραμματισμού, συγκριτικά με τα παιδιά που εμφανίζουν ομαλή φωνολογική ανάπτυξη. Κατά τον ίδιο τρόπο, στην περίπτωση των παιδιών με περιορισμένο λεξιλόγιο, η φωνολογική ευαισθησία εμφανίζεται ως λιγότερο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του αναδυόμενου γραμματισμού, σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που διαθέτουν ένα τυπικά αναπτυσσόμενο λεξιλόγιο.

Επιπλέον η συγκεκριμένη έρευνα κατέστησε σαφές ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά στη λεξιλογική απόκτηση. Αν η πολύπλευρη γλωσσική προσέγγιση είναι σωστή, τότε τέτοιου είδους ελλείψεις στη λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στην εξέλιξη του



αναδυόμενου γραμματισμού, ειδικότερα στα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα λεξιλογίου. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για την περίπτωση της πρώιμης φωνολογικής ευαισθησίας (Dickinson et al., 2003).

Σε παρόμοιο πλαίσιο εκφράστηκαν και οι θεωρητικές απόψεις της Scarborough (2005), η οποία χωρίς να καταργεί το φωνολογικό μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει ότι οι φωνολογικές ικανότητες είναι οι πιο καθοριστικές γλωσσικές δεξιότητες για τη μάθηση της ανάγνωσης (Adams, 1990; Committee on the Prevention of Reading Difficulties of Young Children, 1998; Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989; Shankweiler & Fowler, 2004; Stanovich & Siegel, 1994; Torgesen et al., 1999), αμφισβήτησε το γεγονός ότι οι ικανότητες αυτές αποτελούν τον καλύτερο και μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα των μελλοντικών επιδόσεων στους αρχάριους αναγνώστες. Κατ' επέκταση, πρότεινε τη δημιουργία ενός νέου διευρυμένου, αναπτυξιακού μοντέλου, εκφράζοντας δύο αιτιώδεις προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείψεις τόσο στις φωνολογικές, όσο και στις μη φωνολογικές πλευρές του προφορικού λόγου, καλύπτοντας τις αναγνωστικές δεξιότητες και σε επίπεδο λέξης και σε επίπεδο κειμένου. Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται στο μοντέλο αιτιολογικής σύνδεσης (causal chain model) (Scarborough, 2001), που έχει να κάνει με τη φωνολογική υπόθεση, προτείνοντας ωστόσο ένα διαφορετικό τρόπο, μη αιτιώδους διαδικασίας. Το νέο μοντέλο εξηγεί πώς το κάθε σύμπτωμα συνιστά ένδειξη μιας κατάστασης και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη μετέπειτα εξέλιξη της, χωρίς ωστόσο να θεωρείται η αιτία (Scarborough, 2005).

Ασύνδετη σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Μια τρίτη προσέγγιση που αφορά στη σύνδεση του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής δεξιότητας είναι αυτή που έχουν εκφράσει οι θεωρητικοί της δυσλεξίας, σύμφωνα με την οποία η σχέση που διέπει τις δύο αυτές λειτουργίες είναι ασύνδετη. Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της θέσης αυτής αποτελεί ο Vellutino, ο οποίος επεσήμανε ως κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών τις ελλείψεις στο φωνολογικό τομέα και όχι στο σημασιολογικό, καθώς ο προφορικός λόγος των παιδιών με δυσλεξία εμφανίζεται επαρκής και δε δικαιολογεί τη δυσκολία που παρουσιάζουν στο γραπτό λόγο.

Πιο συγκεκριμένα, οι Vellutino, Scanlon και Spearing (1995) προκειμένου να αποφανθούν τις αναγνωστικές ανεπάρκειες, διεξήγαγαν τρεις μελέτες, αξιολογώντας τη σημασιολογική και φωνολογική διάσταση. Το δείγμα της ερευνών αποτέλεσαν κανονικοί και φτωχοί αναγνώστες, οι οποίοι εξετάστηκαν ως προς τη σημασιολογική ανάπτυξη στη δεύτερη και έκτη τάξη, καθώς επίσης και ως προς τη φωνολογική ικανότητα. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι σημασιολογικές ελλείψεις δεν αποτελούν πιθανή αιτία για την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών στους φτωχούς αναγνώστες κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων αναγνωστικής απόκτησης. Εντούτοις, είναι πιο πιθανό να παρατηρηθούν προβλήματα στο σημασιολογικό τομέα σε φτωχούς αναγνώστες που βρίσκονται σε πιο προχωρημένο στάδιο, και στις περιπτώσεις αυτές θεωρούνται ως συνέπεια των παρατεταμένων αναγνωστικών δυσκολιών (Nagy & Anderson, 1984). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις φωνολογικές τους ικανότητες, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για επιτυχημένη πρώιμη ανάγνωση, συγκριτικά με τις σημασιολογικές δεξιότητες (Vellutino, Scanlon & Spearing, 1995).

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν ο Vellutino και οι συνεργάτες του (2004) σε έρευνα που διεξήγαγαν με σκοπό να συνοψίσουν τα πιο σημαντικά ευρήματα ως προς τις αιτίες της ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας (δυσλεξίας) τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες. Οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται σε φωνολογική ανεπάρκεια και αφορά κυρίως στην πρώιμη αναγνωστική ικανότητα. Αντιθέτως, οι σημασιολογικές και συντακτικές ελλείψεις, οι οποίες εμφανίζονται σε πιο προχωρημένους αναγνώστες, δεν αποτελούν την κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών σε φυσιολογικά παιδιά, ωστόσο είναι πιθανό να αποτελούν συνέπεια τόσο των αναγνωστικών διαταραχών, όσο και των διαταραχών του προφορικού λόγου. Εντούτοις, τα προβλήματα στο σημασιολογικό και συντακτικό τομέα μπορεί να αποτελέσουν βασική αιτία αναγνωστικής ανεπάρκειας σε περιπτώσεις δίγλωσσων πληθυσμών ή ομάδων χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Vellutino et al., 2004).

Συνδυαστικές θέσεις για τη σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης

Εκτός των τριών βασικών θέσεων για τη σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και αναγνωστικής δεξιότητας εκφράστηκαν και κάποιες συνδυαστικές απόψεις, οι οποίες υιοθετώντας στοιχεία από τις παραπάνω προσεγγίσεις, πρότειναν τη δημιουργία διευρυμένων μοντέλων. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η έρευνα του National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Young Development, σύμφωνα με την οποία διατυπώθηκε μια διαφορετική θέση για την επίδραση του προφορικού λόγου στην ανάγνωση, κατά τη μετάβαση στο σχολείο

Ειδικότερα, η διαχρονική έρευνα που διεξήγαγε το Ινστιτούτο μελέτησε παιδιά από την ηλικία των τριών ετών έως την τρίτη τάξη και στόχος της ήταν να διαπιστώσει αν ο προφορικός λόγος στα προσχολικά χρόνια γίνεται καλύτερα αντιληπτός ως λεξιλογική γνώση ή ως πιο περιεκτική γλώσσα, περιλαμβάνοντας γραμματική, λεξιλόγιο και σημασιολογία. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές προσπαθώντας να κατανοήσουν τη συμβολή του προφορικού λόγου στην αναγνωστική ικανότητα, έκαναν λόγο για το έμμεσο μοντέλο, καθώς επίσης και για το πολύπλευρο μοντέλο. Σύμφωνα με το έμμεσο μοντέλο, ο προφορικός λόγος κατά την προσχολική ηλικία σχετίζεται με την αναγνωστική επίδοση στα πρώτα σχολικά χρόνια μέσω των αποκωδικοποιητικών ικανοτήτων, όπως είναι η φωνολογική γνώση και η αναγνώριση λέξεων, ενώ το πολύπλευρο μοντέλο είναι εκείνο που επηρεάζει με έμμεσο και άμεσο τρόπο τις αναγνωστικές ικανότητες στην πρώτη τάξη. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πολύπλευρο μοντέλο, το οποίο παίζει διπλό ρόλο στην αναγνώριση των λέξεων κατά τη μετάβαση στο σχολείο, θέτει καλύτερες βάσεις για μια επιτυχημένη πρώιμη ανάγνωση, συγκριτικά με την αποκλειστική χρήση του λεξιλογίου (NICHD, 2004).

Σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης στους φτωχούς αναγνώστες

Μια θεωρητική προσέγγιση που εκφράστηκε όσον αφορά στη σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης είναι αυτή της Snowling (2005), η οποία στηριζόμενη στο τριγωνικό μοντέλο ανάγνωσης των συνδεδιστών (triangle model) (Harm & Seidenberg, 1999; Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Seidenberg & McClelland, 1989) πρότεινε τη δημιουργία ενός νέου εναλλακτικού πλαισίου.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το τριγωνικό μοντέλο, το οποίο περιέχει τρία υποσυστήματα, το σημασιολογικό, το φωνολογικό και το ορθογραφικό, στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης η φωνολογική οδός είναι ιδιαίτερα σημαντική, ενώ στη μετέπειτα πορεία καθοριστικό ρόλο έχει η σημασιολογική οδός. Στις περιπτώσεις παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα δύο αυτά υποσυστήματα, καθώς υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και επομένως, αν το ένα εμφανίζει αδυναμία, επηρεάζεται άμεσα και το άλλο. Σύμφωνα με τις Nation & Snowling (1998a, 1998b) τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν ένα επιλεκτικό έλλειμμα στη φωνολογική οδό, ενώ εκείνα με φτωχή κατανόηση παρουσιάζουν έλλειμμα στη σημασιολογική οδό.

Καθώς το τριγωνικό μοντέλο εστιάζει στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, οι Bishop & Snowling (2004) πρότειναν, ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, την επέκταση του μοντέλου και την ενσωμάτωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της σημασιολογίας και των άλλων πλευρών της γλωσσικής γνώσης, όπως είναι η γραμματική και η διαδικασία της ομιλίας. Στο πλαίσιο αποσαφήνισης των αναγνωστικών δυσκολιών και των αιτιών που τις προκαλούν, οι Nation & Snowling (2000) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν φτωχή κατανόηση, σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στη συντακτική επίγνωση, επισημαίνοντας τις γραμματικές δυσκολίες ως πιθανή αιτία περιορισμού στην εξέλιξη των συναφών ικανοτήτων.

Ωστόσο, καθώς οι διαχωρισμοί δεν είναι εφικτοί στις αναπτυξιακές δυσκολίες, είναι πιθανό το φωνολογικό και το σημασιολογικό σύστημα να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, είτε για να διευκολύνουν την επίδοση (όπως στην περίπτωση της επίδρασης του πλαισίου στην αποκωδικοποίηση), είτε για να συμβιβάσουν την ανάπτυξη, όπως στην περίπτωση της γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας, που αναμένεται να υπάρχει έλλειμμα και στα δύο συστήματα (Gough & Tunmer, 1986; Stanovich & Siegel, 1994, όπως αναφέρεται από Snowling, 2005).

3.2 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, καθώς συνιστά μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, απαιτεί συνεχή ενίσχυση. Πέραν του οικογενειακού



περιβάλλοντος, το σχολικό πλαίσιο αποτελεί τον πιο κατάλληλο χώρο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι μέσα από διάφορες δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε κάθε στάδιο γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού. Η ενίσχυση αυτή επιτυγχάνεται είτε μέσα από τη διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου, είτε μέσα από την ενίσχυση του λεξιλογίου. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι δύο αυτοί τρόποι διδασκαλίας των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου.

3.2.1 Διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη ενός παιδιού, καθώς συνδέεται άμεσα τόσο με την ακαδημαϊκή, όσο και με την κοινωνική του επιτυχία, μέσα και έξω από την τάξη (Scott & Windsor, 2000). Πιο συγκεκριμένα, εφόσον ο αποτελεσματικός αφηγηματικός λόγος είναι απαραίτητος για αρκετές καθημερινές δραστηριότητες, όπως είναι η αφήγηση ιστοριών, η περιγραφή γεγονότων και η διήγηση προσωπικών εμπειριών (Garnett, 1986; Wiig, 1993), η ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη (Nathanson et al., 2007).

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με παρεμβατικές δραστηριότητες, όσον αφορά στην αφηγηματική δομή, οι οποίες βελτιώνουν τόσο την αφηγηματική κατανόηση, όσο και την αφηγηματική παραγωγή. Έχει διαπιστωθεί ότι η διδασκαλία της γραμματικής δομής ιστοριών, σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, με ή χωρίς γλωσσικές διαταραχές, ενισχύει σημαντικά τις αφηγηματικές επιδόσεις (Babyak, Koorland, & Mathes, 2000; Hayward & Schneider, 2000; Nathanson, Crank, Saywitz & Ruegg, 2007).

Αναλυτικότερα, οι Hayward & Schneider (2000) πραγματοποίησαν παρεμβατική μελέτη, στα πλαίσια της οποίας δίδαξαν τη γραμματική ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες. Οι μελετητές χρησιμοποιώντας αρκετές δραστηριότητες, είχαν ως στόχο την αναγνώριση των γραμματικών στοιχείων μιας ιστορίας μέσω κάποιων ενδεικτικών καρτών, την οργάνωση περίπλοκων ιστοριών, καθώς επίσης και την αναγνώριση των παραλειπόμενων τμημάτων μιας ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά από

δώδεκα συναντήσεις οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα δομικής συνθετότητας.

Παρόμοια έρευνα διεξήγαγαν και οι Davies, Shanks και Davies (2004) σε παιδιά δημοτικού σχολείου, οι οποίοι μέσα από ένα πλαίσιο πέντε καθοριστικών ερωτήσεων (ποιος, πού, πότε, τι, γιατί) προσπάθησαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη δομή, τόσο των δικών τους ιστοριών, όσο και των συνομιλήκων τους. Οι παρεμβατικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την αναγνώριση και απεικόνιση των γραμματικών στοιχείων μιας ιστορίας ήταν πολλές, όπως η χρήση ενδεικτικών καρτών, η ηχογράφηση και η ακρόαση της ιστορίας κάθε παιδιού, η αναπαράσταση των ιστοριών με κούκλες, η ταξινόμηση των εικόνων, η δημιουργία ζωγραφιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην προφορική διήγηση των ιστοριών, όπως επίσης και στη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη. Μάλιστα, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθώς είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (Johnston, 2008).

Μια άλλη προσέγγιση που έχει υιοθετηθεί από αρκετές έρευνες (Davis, 1994; Babyak et al., 2000; Gardill & Jitendra, 1999) είναι εκείνη η οποία αναφέρεται στη χαρτογράφηση μιας ιστορίας (story-mapping strategy). Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή, η διδασκαλία περιλαμβάνει τη χρήση συγκεκριμένων οπτικών στοιχείων, που αναπαριστούν καθοριστικά συστατικά της μυθοπλαστικής ιστορίας. Για παράδειγμα, η Nathanson και οι συνεργάτες της (2007) εκπαίδευσαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να ανακαλούν με ακρίβεια γεγονότα του παρελθόντος, μέσω μιας στρατηγικής ανάκτησης πληροφοριών. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τη χρήση οπτικών στοιχείων, τα οποία απεικόνιζαν σημαντικές κατηγορίες πληροφοριών, όπως: χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, λεπτομέρειες που αφορούν στο σκηνικό, δράση, συζητήσεις και συναισθηματικές καταστάσεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανακάλεσαν 40% περισσότερες πληροφορίες, συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελεγχου.

Επιπλέον, κάποιες άλλες έρευνες ασχολήθηκαν με τον τρόπο που οι παρεμβατικές δραστηριότητες επιδρούν, όχι μόνο στην αφηγηματική ικανότητα, αλλά και στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι Gillam, McFadden και van Kleeck (1995) επεσήμαναν δύο τρόπους ενίσχυσης της αφηγηματικής ικανότητας: α) μία ολική γλωσσική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους δασκάλους, τη συμμετοχή των μαθητών



σε συζητήσεις που σχετίζονται με το κείμενο, την αναπαράσταση και τη συγγραφή ιστοριών, και β) μία προσέγγιση που αφορά στις γλωσσικές δεξιότητες, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές λαμβάνουν σαφείς κατευθύνσεις για τη φωνολογική ενημερότητα, την ακουστική, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την αναγνωστική κατανόηση, το συλλαβισμό και τη συγγραφή. Οι μελετητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με την ολική γλωσσική προσέγγιση δημιούργησαν πιο πλούσιες δομικά αφηγηματικές ιστορίες (μεγαλύτερος αριθμός ιδεών ανα επικοινωνιακή μονάδα, μεγαλύτερος αριθμός επεισοδίων), ενώ εκείνοι που ακολούθησαν την προσέγγιση που αφορούσε τις γλωσσικές δεξιότητες, παρήγαγαν καλύτερες γλωσσικά ιστορίες (ποσοστό επικοινωνιακών μονάδων, μεγαλύτερος αριθμός συνδετικών λέξεων).

Τέλος, μια διαφορετική προσέγγιση που έχει χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της αφηγηματικής ενίσχυσης είναι η γλωσσική παρέμβαση που βασίζεται στην αφήγηση (narrative-based language intervention-NBLI). Ο συγκεκριμένος τρόπος παρέμβασης επιδρά αποτελεσματικά στην ανάπτυξη τόσο των γλωσσικών, όσο και των αφηγηματικών ικανοτήτων, καθώς ενισχύει και τις δύο πλευρές μια αφήγησης, δηλαδή τη δομή και τη σημασία (Justice, Swanson & Buehler, 2008). Σε έρευνα των Swanson, Fey, Mills & Hood (2005) που έγινε εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης και αφορούσε παιδιά σχολικής ηλικίας με γλωσσικές διαταραχές, διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση ως προς την αφηγηματική επίδοση, όχι όμως και ως προς τη διάρθρωση του προφορικού λόγου (Boudreau, 2008).

3.2.2 Διδασκαλία λεξιλογίου

Πέραν της αφηγηματικής ικανότητας, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου επιτυγχάνεται και μέσω της ενίσχυσης του λεξιλογίου. Ειδικότερα, η λεξιλογική ανάπτυξη γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό εμπλουτίζει σημαντικά τις γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού. Στόχος του δασκάλου δεν αποτελεί μόνο η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσα από ορισμούς, αλλά και η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή.

Πιο αναλυτικά, η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε λέξεις οι οποίες είναι χρήσιμες στην καθημερινή ζωή του

μαθητή και τις συναντά αρκετά συχνά. Οι λέξεις αυτές μπορεί να προέρχονται, είτε από το σχολικό υλικό, είτε να συνδέονται με γεγονότα και συζητήσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού, και αφορούν στη σχολική κοινότητα, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στις ειδήσεις. Για την ενίσχυση του λεξιλογίου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να χρησιμοποιούνται όλες οι περιστάσεις του σχολικού πλαισίου, επίσημες και μη, καθώς καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας υπάρχει μία συνεχής προφορική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Μάλιστα, προκειμένου η διδακτική λεξιλογική προσέγγιση να είναι επιτυχής, οι λέξεις θα πρέπει να επαναλαμβάνονται και να ανακαλούνται συχνά στη μνήμη των μαθητών, ώστε να ενισχύεται η κατανόησή τους. Η καταγραφή των λέξεων σε αλφαβητικό κατάλογο τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, με τη μορφή πίνακα, βοηθά ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση των συμφραζομένων ενός κειμένου για την εύρεση της σημασίας των λέξεων είναι ιδιαίτερα ευεργητική, καθώς οι μαθητές συζητούν με το δάσκαλό τους για το περιεχόμενο του κειμένου και διδάσκονται τρόπους, έτσι ώστε να αποκομίζουν το νόημα των λέξεων μέσα από την ανάγνωση. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου απαιτείται μια πιο περιεκτική διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς η απλή επεξήγηση δεν είναι επαρκής. Ο εκπαιδευτικός επιχειρώντας να αποσαφηνίσει το νόημα σύνθετων λέξεων, συζητά εκτενώς για τη σημασία και τη χρήση τους, χρησιμοποιώντας παραδείγματα, εικόνες, συγκρίσεις. Κύριος στόχος του δασκάλου είναι να οδηγήσει τους μαθητές σε ένα νέο τρόπο σκέψης και αντίληψης, ως προς τη σημασία των λέξεων, τις μεταξύ τους σχέσεις, τη χρήση τους σε διαφορετικές καταστάσεις. Κατ' επέκταση, η λεξιλογική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην εξοικείωση των ορισμών, αλλά επεκτείνεται στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να παράγουν λόγο (McKeown & Beck, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες λεξιλογικές διαφορές μεταξύ των παιδιών παρατηρούνται μέχρι τη δεύτερη τάξη, γεγονός που απεικονίζει τις διαφορετικές εμπειρίες που βιώνει κάθε παιδί στην οικογένειά του. Μετά την ηλικία αυτή η πλειοψηφία των παιδιών εμπολουτίζει το λεξιλόγιό της περίπου με τους ίδιους ρυθμούς (Biemiller & Slonim, 2001). Σύμφωνα με έρευνα του Biemiller (2004) ο ρυθμός της λεξιλογικής ανάπτυξης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, έπειτα από ανάγνωση ιστοριών από το δάσκαλο, είναι δύο με τρεις λέξεις την ημέρα (Biemiller, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

4.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.1 Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της πολυσύνθετης διαδικασίας του προφορικού λόγου μέσα από την αναδιήγηση συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του γλωσσικού συστήματος των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης μιας ιστορίας, ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών παρουσιάζει τα ίδια γλωσσικά χαρακτηριστικά, που χρησιμοποιούν στις συνθήκες της καθημερινής τους επικοινωνίας. Ωστόσο, οι αναδιηγήσεις των παιδιών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, τόσο ως προς τη συντακτική τους συνθετότητα, όσο και ως προς τη λεξιλογική. Οι πτυχές που αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης είναι τέσσερις. Πιο αναλυτικά, η συντακτική συνθετότητα εκφράζεται μέσω του δείκτη του μέσου μήκους εκφοράς (mean length of utterance – mlu) (Brown, 1973). Όσον αφορά στις λεξιλογικές δεξιότητες, η λεξιλογική ποικιλία υπολογίζεται μέσω του αριθμού των διαφορετικών λέξεων (number of different words – ndw) που χρησιμοποιούνται κατά την αναδιήγηση, ενώ η γλωσσική ευφράδεια, η οποία αντανακλά τη γενικότερη γλωσσική επάρκεια, υπολογίζεται μέσω του αριθμού των λέξεων που παράγονται ανά λεπτό (words per minute – wpm). Μια τελευταία πτυχή της αναδιήγησης που αξιολογείται είναι η αφηγηματική συνοχή, η οποία υπολογίζεται μέσω της αφηγηματικής δομής (narrative scoring scheme – nss). Ο δείκτης της αφηγηματικής δομής, ο οποίος αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, απαρτίζεται από επτά κατηγορίες: την εισαγωγή, την ανάπτυξη χαρακτήρων, την ψυχική κατάσταση, την αναφορικότητα, τη λύση συγκρούσεων, τη συνοχή και το συμπέρασμα.

Στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η μελέτη της σχέσης μεταξύ του προφορικού λόγου και της αναγνωστικής ικανότητας σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες. Συγκεκριμένα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε:



1. αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, του συνολικού σκορ, της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες,
2. αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών στις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης,
3. ποιες από τις πτυχές της αναδιήγησης έχουν προβλεπτική ισχύ για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες.

4.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

4.2.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 72 μαθητές δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων οι 36 ήταν φτωχοί αναγνώστες, ενώ οι υπόλοιποι κανονικοί. Οι δύο αυτές ομάδες του δείγματος εξισώθηκαν «κατά ζεύγη» ως προς το φύλο, την ηλικία και το σκορ που σημείωσαν στο τεστ μη λεκτικής λογικής ικανότητας (Raven's Coloured Progressive Matrices, Raven, Raven & Court, 1998), με αποτέλεσμα όλα τα υποκείμενα των δύο ομάδων να ταιριάζουν ένα προς ένα ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Όσον αφορά στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών το δείγμα αποτέλεσαν 36 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις από Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού, σε τμήματα ένταξης των νομών Αιτωλοκαρνανίας, Ιωαννίνων και Κιλκίς. Πιο αναλυτικά, από τους 36 μαθητές τα 27 ήταν αγόρια και τα 9 κορίτσια και ειδικότερα στη Γ' Τάξη φοιτούσαν 5 αγόρια, στη Δ' Τάξη 9 αγόρια και 3 κορίτσια, στην Ε' Τάξη 9 αγόρια και 3 κορίτσια, ενώ στην ΣΤ' Τάξη 4 αγόρια και 3 κορίτσια (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείγμα φτωχών αναγνωστών

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Γ' Τάξη	5	0	5
Δ' Τάξη	9	3	12
Ε' Τάξη	9	3	12
ΣΤ' Τάξη	4	3	7
Σύνολο	27	9	36

Κατ' αντιστοιχία, η ομάδα των κανονικών αναγνωστών που περιελάμβανε μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων, περιείχε τον ίδιο αριθμό αγοριών και κοριτσιών σε κάθε τάξη. Ως προς το σκορ στο τεστ μη λεκτικής λογικής ικανότητας (Raven, et al., 1998) η διαφορά που σημειώθηκε μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών δεν ήταν στατιστικώς σημαντική και ειδικότερα $M.O._{Φ.Α}=23.05$ ($sd=5.94$), $M.O._{Κ.Α}=25.66$ ($sd=5.52$), ($F_{(1, 70)}=3.72$, ns).

4.2.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Σύμφωνα με του στόχους της παρούσας έρευνας, οι μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων πτυχών αναδιήγησης, του συνολικού σκορ, της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες.

H_1 : Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων πτυχών αναδιήγησης, του συνολικού σκορ, της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες.

2. H_0 : Δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών στις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης.

H_1 : Υπάρχουν διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών στις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης.

3. H_0 : Δεν υπάρχουν πτυχές της αναδιήγησης που να έχουν προβλεπτική ισχύ για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες.

H_1 : Υπάρχουν πτυχές της αναδιήγησης που να έχουν προβλεπτική ισχύ για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες.

4.2.3 Ορισμός μεταβλητών

Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, η αναγνωστική κατανόηση, καθώς επίσης και οι τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης, δηλαδή η αφηγηματική συνοχή, η συντακτική συνθετικότητα, η λεξιλογική ποικιλία και η γλωσσική ευφράδεια. Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη παρουσίαση των μεταβλητών αυτών.

- **Ταχεία ανάγνωση λέξεων:** Η επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων εξετάζεται με το τεστ ταχείας ανάγνωσης (TOWRE, Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999, προσαρμοσμένο στα ελληνικά, Μορφίδη, 2009), το οποίο αφορά στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας μέσα σε ορισμένο χρονικό όριο. Οι λέξεις πρέπει να διαβάζονται με ακρίβεια και ταχύτητα. Το συνολικό σκορ αντανakλά τον αριθμό των λέξεων που έχουν αναγνωστεί σωστά.
- **Αναγνωστική κατανόηση:** Η λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης αξιολογείται μέσα από το τεστ αναγνωστικής κατανόησης (Woodcock Passage Comprehension, Woodcock, 1991, προσαρμοσμένο στα ελληνικά, Μορφίδη, 2009) το οποίο αποτελείται από προτάσεις και μικρά κείμενα, που τους λείπει μια λέξη. Το παιδί, αφού πρώτα διαβάσει την πρόταση ή το κείμενο, καλείται να συμπληρώσει την κατάλληλη λέξη.
- **Αφηγηματική συνοχή:** Η ικανότητα ενός παιδιού να παράγει ιστορίες με συνοχή, υπολογίζεται μέσα από το σκορ που σημειώνει στην **αφηγηματική δομή (narrative scoring scheme – nss)**. Η αφηγηματική δομή αποτελείται από επτά κατηγορίες: την εισαγωγή, την ανάπτυξη χαρακτήρων, την ψυχική κατάσταση, την αναφορικότητα, τη λύση συγκρούσεων, τη συνοχή και το συμπέρασμα. Κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές βαθμολογείται με μία 5-βαθμη κλίμακα, η οποία εκτείνεται από το 1 (χαμηλό επίπεδο αφηγηματικής δομής) έως το 5 (άριστο επίπεδο αφηγηματικής δομής) (Παράρτημα 1). Η βαθμολογία κάθε κατηγορίας ξεχωριστά χρησιμοποιείται από το SALT Software, το οποίο υπολογίζει το συνολικό σκορ.
- **Συντακτική συνθετικότητα:** Σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση της συντακτικής συνθετικότητας αποτελεί το **μέσο μήκος εκφοράς (mean length of utterance – mlu)**. Ο δείκτης αυτός, ο οποίος συσχετίζεται θετικά με τη χρονολογική ηλικία. (Miller & Chapman, 1981; Rondal et al., 1987), στην



αγγλική γλώσσα υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των μορφημάτων σε κάθε πρόταση, ενώ σε σύνθετες μορφολογικά γλώσσες, όπως είναι η ελληνική, υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων σε κάθε πρόταση (Marinis, 2003; Stephany, 1985).

- **Λεξιλογική ποικιλία:** Ο δείκτης που εκφράζει τη λεξιλογική ποικιλία είναι ο **αριθμός των διαφορετικών λέξεων (number of different words – ndw)** που χρησιμοποιεί το παιδί κατά την αναδιήγηση μιας ιστορίας. Ο συγκεκριμένος δείκτης, ο οποίος συσχετίζεται θετικά, με την ηλικία (Miller, 2007), υπολογίζεται μετρώντας τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων που παράγει το παιδί για να αναδιηγηθεί μια ιστορία και μειώνεται σημαντικά σε περιπτώσεις γλωσσικών διαταραχών (Fey et al., 2004).
- **Γλωσσική ευφράδεια:** Ο **αριθμός των λέξεων ανά λεπτό (words per minute – wpm)** αποτελεί δείκτη λεκτικής ευχέρειας και υπολογίζεται διαιρώντας το συνολικό αριθμό λέξεων μιας αφήγησης με τη διάρκεια της αφήγησης σε λεπτά και δευτερόλεπτα. Ο δείκτης αυτός, ο οποίος συσχετίζεται θετικά με την ηλικία (Ito, 1986), αντανakλά τη γενικότερη γλωσσική επάρκεια ενός παιδιού και στις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών μειώνεται σημαντικά (Stirling & Miles, 1988).
- **Συνολικό σκορ (total):** Το συνολικό σκορ αποτελεί το άθροισμα των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης (nss+mlu+ndw+wpm).

4.2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Αξιολόγηση μη λεκτικής λογικής ικανότητας

Raven's Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 1998): Το συγκεκριμένο τεστ περιέχει 36 ερωτήματα, τα οποία έχουν τοποθετηθεί σε βαθμίδες προοδευτικής δυσκολίας. Κάθε σελίδα του τεστ περιλαμβάνει ένα σχέδιο από το οποίο λείπει ένα τμήμα. Το παιδί καλείται μέσα από έξι σχήματα να επιλέξει αυτό το οποίο συμπληρώνει την εικόνα.

Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας

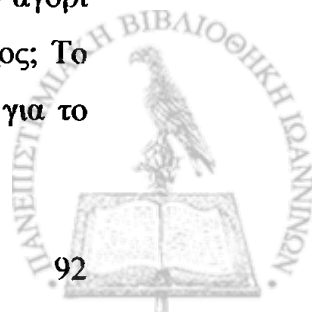
Τεστ ταχείας ανάγνωσης (TOWRE, Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999, προσαρμοσμένο στα ελληνικά, Μορφίδη, 2009): Το τεστ ταχείας ανάγνωσης περιλαμβάνει 102 μεμονωμένες λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας. Κατά τη διάρκεια του τεστ ζητείται από το παιδί να διαβάσει με ταχύτητα και ακρίβεια όσες περισσότερες λέξεις μπορεί μέσα σε 45 δευτερόλεπτα. Το συνολικό σκορ αντανακλά τον αριθμό των λέξεων που έχουν αναγνωστεί σωστά. Το συγκεκριμένο τεστ προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιώντας κοινές ελληνικές λέξεις (Hellenic National Corpus, Hatzigeorgiou et al., 2000) και λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά όπως η συχνότητα, η δομή και ο αριθμός συλλαβών.

Τεστ αναγνωστικής κατανόησης (Woodcock Passage Comprehension, Woodcock, 1991, προσαρμοσμένο στα ελληνικά, Μορφίδη, 2009): Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από προτάσεις και μικρά κείμενα, που απαιτούν τη συμπλήρωση μίας λέξης που λείπει. Ειδικότερα ο μαθητής, αφού πρώτα διαβάσει την πρόταση ή το κείμενο, καλείται να συμπληρώσει την κατάλληλη λέξη. Στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης δεν υπάρχει χρονικό όριο και η εξέταση σταματά μετά από έξι συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

Αξιολόγηση προφορικού λόγου

Η εξέταση του προφορικού λόγου στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω γλωσσικών δειγμάτων αφήγησης. Πιο αναλυτικά, για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο «Βάτραχε, πού είσαι;» (Frog, where are you? – Mayer, 1969), το οποίο περιείχε μόνο εικόνες. Αρχικά ο εξεταστής διηγούνταν την ιστορία στο παιδί και στη συνέχεια ζητούσε από το παιδί να αναδιηγηθεί την ιστορία με τη βοήθεια των εικόνων. Κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης δεν γινόταν κάποια παρέμβαση από τον εξεταστή, παρά μόνο στην περίπτωση που κρίνονταν απαραίτητο ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια, προκειμένου να συνεχίσει. Η ιστορία που δόθηκε στα παιδιά ήταν η εξής:

«Μια φορά ήταν ένα αγόρι που είχε ένα σκύλο και ένα βάτραχο. Ο βάτραχος ήταν σε ένα βάζο στο δωμάτιό του. Μια νύχτα, ενώ το αγόρι και ο σκύλος κοιμόνταν, ο βάτραχος βγήκε από το βάζο και έφυγε από το ανοιχτό παράθυρο. Όταν το αγόρι και ο σκύλος ξύπνησαν το πρωί, βρήκαν το βάζο άδειο. Πού ήταν ο βάτραχος; Το αγόρι έψαξε παντού, ακόμη και μέσα στις μπότες του. Και ο σκύλος έψαξε για το βάτραχο. Όταν κοίταξε μέσα στο βάζο, το κεφάλι του σκύλου κόλλησε μέσα!



Το αγόρι φώναζε από το ανοιχτό παράθυρο: Πού είσαι βάτραχε; Ο σκύλος έσκυψε από το παράθυρο, αλλά το βάζο ήταν βαρύ και ο σκύλος έπεσε με το κεφάλι έξω από το παράθυρο. Το αγόρι πήρε το σκύλο στην αγκαλιά του για να σιγουρευτεί ότι ήταν καλά. Ο σκύλος ήταν εντάξει, αλλά το βάζο είχε σπάσει. Ο σκύλος έγλειψε το αγόρι για να ζητήσει συγγνώμη που έσπασε το βάζο. Το αγόρι και ο σκύλος έψαξαν έξω για το βάτραχο. Το αγόρι το(ν) φώναζε. Το(ν) φώναζε σε μια τρύπα στο έδαφος, ενώ ο σκύλος γάβγιζε σε κάτι μέλισσες μέσα σε μια κυψέλη.

Ένας τυφλοπόντικας πετάχτηκε έξω από την τρύπα και δάγκωσε το αγόρι στη μύτη γιατί τον ενόχλησε. ‘Αουτς, αυτό πόνεσε’ φώναζε το αγόρι. Στο μεταξύ, ο σκύλος συνέχισε να ενοχλεί τις μέλισσες πηδώντας πάνω στο δέντρο και γαβγίζοντάς τους.

Η κυψέλη έπεσε και οι μέλισσες θύμωσαν γιατί ο σκύλος κατέστρεψε το σπίτι τους. Το αγόρι δεν πρόσεχε τι έκανε ο σκύλος. Είχε βρει μια μεγάλη τρύπα σε ένα δέντρο και ήθελε να δει, αν ο βάτραχος κρυβόταν εκεί. Ανέβηκε στο δέντρο και φώναζε: ‘Βάτραχε, είσαι μέσα;’

Ξαφνικά μια κουκουβάγια του επιτέθηκε από την τρύπα και τον έριξε στο έδαφος. Η κουκουβάγια ήταν θυμωμένη. Τον μάλωσε και τον έδιωξε. Ο σκύλος πέρασε τρέχοντας γρήγορα γιατί τον κυνηγούσαν οι μέλισσες. Φοβόταν ότι όλες οι μέλισσες θα τον τσιμπούσαν.

Η κουκουβάγια κυνήγησε το αγόρι μέχρι ένα μεγάλο βράχο. Το αγόρι σκαρφάλωσε στο βράχο και φώναζε το βάτραχο. Κρατήθηκε από κάτι κλαδιά για να μην πέσει. Αλλά τα κλαδιά δεν ήταν κλαδιά! Ήταν κέρατα ελαφιού!

Το ελάφι τον σήκωσε στο κεφάλι του. Το ελάφι άρχισε να τρέχει με το αγόρι στο κεφάλι του. Ο σκύλος έτρεχε μαζί του, γαβγίζοντας στο ελάφι να αφήσει κάτω το αγόρι. Πλησίαζαν στο γκρεμό.

Το ελάφι σταμάτησε ξαφνικά και το αγόρι και ο σκύλος έπεσαν από την άκρη του γκρεμού. Προσγειώθηκαν σε μια λιμνούλα, ο ένας πάνω στον άλλο.

Άκουσαν το γνωστό ήχο: ‘Κουαξ, κουαξ.’

Το αγόρι είπε στο σκύλο να σωπάσει. Αυτοί σύρθηκαν και κοίταξαν πίσω από ένα μεγάλο κούτσουρο.

Εκεί βρήκαν τον αγαπημένο βάτραχο του αγοριού. Είχε και μια βατραχίνα κοντά του. Είχαν και μερικά μικρά βατραχάκια και ένα από αυτά πήδηξε προς το αγόρι. Του άρεσε το αγόρι και ήθελε να πάει μαζί του. Το αγόρι και ο σκύλος ήταν



χαρούμενοι για το νέο αγαπημένο βατραχάκι τους. Φεύγοντας το αγόρι αποχαιρέτησε τον παλιό του βάτραχο και την οικογένειά του.»

Οι αναδιήγησεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν, και έπειτα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν σε αρχεία υπολογιστή μέσω του SALT Software (Systematic Analysis of Language Transcripts; Miller & Iglesias, 2003-4). Με τη διαδικασία αυτή εξετάστηκαν οι εξής πτυχές της αφηγηματικής ικανότητας: α. η αφηγηματική συνοχή (η αφηγηματική δομή στην απόδοση της ιστορίας), β. η συντακτική συνθετότητα (μέσο μήκος εκφοράς – αριθμός των λέξεων σε κάθε επικοινωνιακή μονάδα), γ. η λεξιλογική ποικιλία (ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης) και δ. η γλωσσική ευφράδεια (ο αριθμός των λέξεων ανά λεπτό). Στη συνέχεια θα περιγραφούν επιγραμματικά οι ειδικοί συμβολισμοί του SALT Software, που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία του προφορικού λόγου.

Ειδικοί συμβολισμοί

Αρχικά χωρίζουμε το κείμενο σε επικοινωνιακές μονάδες (communication units), χρησιμοποιώντας για κάθε επικοινωνιακή μονάδα το σύμβολο C. Οι επικοινωνιακές μονάδες είναι προτάσεις με νόημα και αποτελούνται από μία κύρια ή μία κύρια και μία ή περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις.

[SI-x]: Στο τέλος κάθε επικοινωνιακής μονάδας ορίζουμε τον αριθμό των προτάσεων που υπάρχουν. Μετά την παρένθεση βάζουμε το αντίστοιχο σημείο στίξης (τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό). Π.χ. C Μια φορά/ά ένα αγόρι/ι είχε|έχω ένα σκυλί/ί και ένας βάτραχος/ο [SI-1].

>: Όταν ο λόγος του παιδιού διακόπτεται, δηλαδή όταν το παιδί εγκαταλείπει αυτό που είχε αρχίσει να λέει, τότε στο τέλος της πρότασης βάζουμε το σύμβολο >.

*: Όταν παραλείπεται κάτι στο λόγο του παιδιού και κρίνεται απαραίτητο για τη δομή της πρότασης από το άτομο που κάνει την επεξεργασία, τότε βάζουμε πριν από την κάθε λέξη τον αστερίσκο *. Π.χ. C Και *ο σκύλος/ος τον έγλειψε|γλείφω *για *να πει|λέω συγγνώμη/η [SI-2]. Επίσης βάζουμε αστερίσκο και στο τέλος ανολοκλήρωτης λέξης. Π.χ. C Και βρήκαν|βρίσκω το βάτραχος/ο (με μια βατρ*) με μια βατραχίνα/α [SI-1].

(...): Όταν κάτι δεν ταιριάζει, περισσεύει ή διορθώνεται μέσα στην πρόταση το βάζουμε σε παρενθέσεις. Π.χ. C (Και άκουσαν) και άκουσαν|ακούω μια φωνή|ή [SI-1] ή C Και (έτρεχε|τρέχω) μαζί έτρεχε|τρέχω και το σκυλάκι|σκύλος [SI-1].

%: Το σύμβολο % υποδηλώνει ότι η λέξη που ακολουθεί αφορά ήχο. Π.χ. C Και ένας βάτραχος/ος έκανε|κάνω %κουάξ_κουάξ [SI-1].

_: Το σύμβολο _ υποδηλώνει επανάληψη λέξης. Π.χ. %κουάξ_κουάξ.

/: Σε κάθε ουσιαστικό ή επίθετο ορίζουμε το μόρφημα με το σύμβολο /. Π.χ. σκυλί/ι, μέλισσα/ες, δέντρο/ο, ελάφι/ού.

|: Για κάθε ρήμα ορίζουμε τη ρίζα. Π.χ. ήταν|είμαι, πήρε|παίρνω, καθώς επίσης και για κάθε υποκοριστικό ή μεγεθυντικό, π.χ. σκυλάκι|σκύλος, βαζάκι|βάζο, βατραχάκι|βάτραχος.

[F]: Το σύμβολο [F] υποδηλώνει ελλειπτική πρόταση που δεν έχει υποκείμενο, ως συνέπεια του χωρισμού της πρότασης σε επιμέρους προτάσεις. Π.χ. C Και πήγε|πηγαίνω να δει|βλέπω άμα το σκυλάκι|σκύλος του[x] ήταν|είμαι καλά [F] [SI-3].

: : Με άνω και κάτω τελεία ορίζουμε τις παύσεις που κάνει το παιδί κατά την αναδιήγηση, καθώς και το χρόνο της παύσης αυτής.

(()): Η διπλή παρένθεση χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβουμε λόγια που είναι άσχετα με την αναδιήγηση.

[x]: Το σύμβολο [x] μπαίνει μετά από κάθε κτητική αντωνυμία. Π.χ. C Και είδε|βλέπω το βάτραχος/ό του[x] και μια κοπέλα/α βάτραχος/ο και τα παιδάκια|παιδιά τους[x] [SI-1].

[WO] (word order): Τοποθετείται όταν υπάρχει πρόβλημα στη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Π.χ. C Και ο[EWG:το] σκυλάκι|σκύλος το *των μέλισσα[EWG:N:μελισσών] σπύτι/ι έριξε|ρίχνω [WO] [SI-1].

[EU]: Τοποθετείται όταν η πρόταση έχει πολλά προβλήματα και δεν μπορεί να γίνει κάτι για να διορθωθεί. Πάνω από δύο διορθώσεις δεν μπορούν να γίνουν, καθώς δεν ξέρουμε τι ήθελε να πει το παιδί.

Τα λάθη στο λόγο του παιδιού τοποθετούνται μέσα σε αγκύλες []. Γενικά το λάθος συμβολίζεται με [EW: error word] (διορθωμένη λέξη). Στη συνέχεια ακολουθεί ο τύπος του λάθους αν είναι γνωστός, έπειτα άνω και κάτω τελεία και στο τέλος γράφουμε τη σωστά διορθωμένη λέξη. Μερικοί τύποι λαθών είναι οι εξής:

- Λάθος στο γένος (gender): ο[EWG:το] σκυλί/ι.
- Λάθος στην προφορά της λέξης ή ύπαρξη ψευδολέξης (mispronunciation): μπούτσες[EWMISPR:μπότες].
- Λάθος στο πρόσωπο του ρήματος (person): C Και όταν το αγόρι/ι και το σκυλί/ι ξύπνησε[EWPR:ξύπνησαν|ξύπνώ].
- Λάθος στην πτώση (case) του ουσιαστικού: το βάτραχος[EWC:βάτραχο].
- Λάθος στον αριθμό (number) του ουσιαστικού, του επιθέτου και της αντωνυμίας: θυμωμένη[EWN:θυμωμένες].
- Λάθος στη λέξη: το βάτραχες[EW:βάτραχο].
- Λάθος που είναι ακαθόριστο: C Το αγόρι/ι και το[EWAG/C/I:ο] σκύλο[EWG/C/I:σκύλος] φώναξαν|φονάζω για το βάτραχος/ο έξω από ένα ανοιχτός/ό παράθυρο/ο [SI-1].

Για τη βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστοί βαθμοί για κάθε μία πτυχή της αφηγηματικής ικανότητας, ενώ το άθροισμα των τεσσάρων πτυχών δημιούργησε ένα συνολικό σκορ, από το οποίο προέκυψε η μεταβλητή του προφορικού λόγου. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας κρίθηκε απαραίτητος ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας «μεταξύ βαθμολογητών». Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, τα δεδομένα επεξεργάστηκαν από δύο ξεχωριστούς εξεταστές και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας μεταξύ των δύο βαθμολογήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993). Ο δείκτης αξιοπιστίας μεταξύ των βαθμολογητών βρέθηκε ότι είναι $\alpha = .96$. Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω του SALT Software εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS για περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

4.2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2009 και η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιελάμβανε την εξέταση κάθε παιδιού ατομικά. Ειδικότερα, η συνεδρία διεξάγονταν σε ένα ήσυχο μέρος του σχολείου και κρατούσε περίπου 30 λεπτά. Αρχικά, αξιολογούνταν ο προφορικός λόγος μέσω της αναδιήγησης της ιστορίας, ενώ στη συνέχεια χορηγούνταν το τεστ για την εξέταση της μη λεκτικής λογικής ικανότητας. Στο τέλος της συνάντησης γινόταν αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας, αρχικά μέσω του τεστ ταχείας ανάγνωσης και έπειτα μέσω του τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

5.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των διερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα που προέκυψαν για κάθε ένα ερώτημα ξεχωριστά.

1. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, του συνολικού σκορ, της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες;

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος που αφορά στην ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, του συνολικού σκορ και των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Συγκεκριμένα, αρχικά μελετήθηκε η συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, καθώς επίσης και μεταξύ των τεσσάρων πτυχών και του συνολικού σκορ, ενώ στη συνέχεια εξετάστηκε η συνάφεια των δύο αναγνωστικών μεταβλητών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης. Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 2) παρουσιάζονται οι συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

Από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι και στις δύο ομάδες σημειώθηκε ο ίδιος αριθμός συσχετίσεων. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στη σχέση των **φτωχών αναγνωστών** με τις τέσσερις πτυχές του προφορικού λόγου και το συνολικό σκορ βρέθηκαν συνολικά επτά σημαντικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, μέτρια θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και αφηγηματικής συνοχής ($r = .44$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Μια δεύτερη, εξίσου μέτρια θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και συντακτικής συνθετότητας ($r = .47$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Μέτρια θετική συσχέτιση επισημάνθηκε επίσης μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της συντακτικής συνθετότητας ($r = .42$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$.

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των πτυχών της αναδιήγησης και του συνολικού σκορ μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών

	Αφηγηματική συνοχή	Συντακτική συνθετότητα	Λεξιλογική ποικιλία	Γλωσσική ευφράδεια	Συνολικό σκορ	Επιταχυνόμενη ανάγνωση	Αναγνωστική κατανόηση
Αφηγηματική συνοχή	- -						
Συντακτική συνθετότητα	.20 .27	- -					
Λεξιλογική ποικιλία	.44** .38*	.47** .38*	- -				
Γλωσσική ευφράδεια	.01 .23	.42* .64**	.43** .40*	- -			
Συνολικό σκορ	.28 .41*	.54** .56**	.81** .93**	.87** .70**	- -		
Επιταχυνόμενη ανάγνωση	.32 .26	.28 .17	.36* .14	.27 .57**	.38* .33	- -	
Αναγνωστική κατανόηση	.50** .57**	.15 .17	.42* .09	.04 .42*	.27 .24	.59** .59**	- -

Φτωχοί
Κανονικοί

* συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.05
** συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.01

Παρομοίως, μέτρια θετική συσχέτιση σημειώθηκε και μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .43$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Ως προς το συνολικό σκορ παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με τη συντακτική συνθετότητα ($r = .54$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Ισχυρή θετική συσχέτιση επισημάνθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ και της λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .81$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Τέλος, σημαντική θετική συσχέτιση στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών βρέθηκε και μεταξύ του συνολικού σκορ και της γλωσσικής ευφράδειας ($r = .87$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$.

Ως προς τη σχέση των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ της αναδιήγησης, σημειώθηκαν πέντε σημαντικές συσχετίσεις, στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών. Ειδικότερα, μικρή θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ της επιταχυνόμενης ανάγνωσης και της

λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .36$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Μικρή θετική συνάφεια βρέθηκε επίσης και μεταξύ της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων με το συνολικό σκορ των πτυχών της αναδιήγησης ($r = .38$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Ως προς τη σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με τις τέσσερις πτυχές, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με την αφηγηματική συνοχή ($r = .50$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Μέτρια θετική συσχέτιση επισημάνθηκε επίσης μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .42$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$, όπως και μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της επιταχυνόμενης ανάγνωσης ($r = .59$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$.

Όσον αφορά στην ομάδα των **κανονικών αναγνωστών** και τη σχέση τους με τις τέσσερις πτυχές του προφορικού λόγου και το συνολικό σκορ, σημειώθηκαν οκτώ σημαντικές συσχετίσεις. Ειδικότερα, μια πρώτη μικρή θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ της λεξιλογικής ποικιλίας και της αφηγηματικής συνοχής ($r = .38$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Η δεύτερη εξίσου μικρή συσχέτιση που βρέθηκε είναι μεταξύ της λεξιλογικής ποικιλίας και της συντακτικής συνθετότητας ($r = .38$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Υψηλή θετική συσχέτιση επισημάνθηκε επίσης μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της συντακτικής συνθετότητας ($r = .64$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Μικρή θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .40$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Όσον αφορά στο συνολικό σκορ παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση και ως προς τις τέσσερις πτυχές του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, μέτρια θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ και της αφηγηματικής συνοχής ($r = .41$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Μέτρια θετική συσχέτιση επισημάνθηκε επίσης μεταξύ του συνολικού σκορ και της συντακτικής συνθετότητας ($r = .56$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Ιδιαίτερα υψηλή θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ και της λεξιλογικής ποικιλίας ($r = .93$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Τέλος, σημαντική θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε και μεταξύ του συνολικού σκορ με τη γλωσσική ευφράδεια ($r = .70$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$.

Όσον αφορά στη σχέση των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ της αναδιήγησης,



βρέθηκαν τέσσερις σημαντικές συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, στην ομάδα των κανονικών αναγνωστών, μέτρια θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ ταχέιας ανάγνωσης και γλωσσικής ευφράδειας ($r = .57$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Ως προς την αναγνωστική κατανόηση, μέτρια θετική συνάφεια παρατηρήθηκε με την αφηγηματική συνοχή ($r = .57$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$. Μέτρια θετική συνάφεια βρέθηκε επίσης μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και γλωσσικής ευφράδειας ($r = .42$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.05$. Τέλος μέτρια θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε και μεταξύ των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, της αναγνωστικής κατανόησης και της επιταχυνόμενης ανάγνωσης ($r = .59$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.01$.

2. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών στις τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης και το συνολικό σκορ;

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών σε κάθε μία από τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ της αναδιήγησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA). Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 3) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) και τα τεστ σημαντικότητας των μεταβλητών (p).

Από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών, τόσο ως προς τις τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης, όσο και ως προς το συνολικό σκορ, είναι στατιστικώς σημαντικές. Ειδικότερα, όσον αφορά στην αφηγηματική συνοχή παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών είναι $M.O._{Φ.Λ} = 17.28$, ενώ των κανονικών $M.O._{Κ.Λ} = 19.73$. Η τιμή του f -κριτηρίου είναι $f = 15.186$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.000$, ($p < 0.01$). Ως προς τη συντακτική συνθετότητα ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών είναι $M.O._{Φ.Λ} = 6.35$, ενώ των κανονικών $M.O._{Κ.Λ} = 7.73$. Η τιμή του f -κριτηρίου είναι $f = 37.707$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.000$, ($p < 0.01$).

Πίνακας 3: Διαφορές μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών σε κάθε μία από τις πτυχές και το συνολικό σκορ της αναδιήγησης

	Μ.Ο	Τ.Α	F Κριτήριο	Σημαντικότητα p
Αφηγηματική συνοχή				
Φτωχοί	17.28	2.69	15.186	.000
Κανονικοί	19.73	2.51		
Σύνολο	18.45	2.87		
Συντακτική συνθετότητα				
Φτωχοί	6.35	.79	37.307	.000
Κανονικοί	7.73	1.09		
Σύνολο	7.01	1.17		
Λεξιλογική ποικιλία				
Φτωχοί	91.89	16.51	18.348	.000
Κανονικοί	137.88	62.11		
Σύνολο	113.88	49.91		
Γλωσσική ευφράδεια				
Φτωχοί	68.73	22.75	28.710	.000
Κανονικοί	103.24	30.48		
Σύνολο	85.23	31.71		
Συνολικό σκορ				
Φτωχοί	184.24	34.43	32.555	.000
Κανονικοί	268.58	81.11		
Σύνολο	224.58	74.21		

Παρόμοια αποτελέσματα σημειώθηκαν και όσον αφορά στη λεξιλογική ποικιλία. Ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών είναι $M.O_{\Phi.A} = 91.89$, ενώ των κανονικών $M.O_{K.A} = 137.88$. Η τιμή του f-κριτηρίου είναι $f = 18.348$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.000$, ($p < 0.01$). Ως προς τη γλωσσική ευφράδεια, ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών είναι $M.O_{\Phi.A} = 68.73$, ενώ των κανονικών $M.O_{K.A} = 103.24$. Η τιμή του f-κριτηρίου είναι $f = 28.710$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.000$, ($p < 0.01$). Τέλος στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και ως προς το συνολικό σκορ. Ο μέσος όρος των φτωχών αναγνωστών είναι $M.O_{\Phi.A} = 184.24$, ενώ των κανονικών $M.O_{K.A} = 268.58$. Η τιμή του f-κριτηρίου είναι $f = 32.555$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0.000$, ($p < 0.01$).

3. Ποιες από τις πτυχές της αναδιήγησης έχουν προβλεπτική ισχύ για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες;

Για τη διερεύνηση του τρίτου ερωτήματος που αφορά στην προβλεπτική ισχύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, τόσο ως προς την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, όσο και ως προς την αναγνωστική κατανόηση σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολλαπλής παλινδρόμησης. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής για τις δύο αναγνωστικές ομάδες.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων στους φτωχούς αναγνώστες

	B	SEB	β
Αφηγηματική συνοχή	1.56	1.40	.19
Συντακτική συνθετότητα	.10	5.13	.00
Λεξιλογική ποικιλία	.00	.27	.00
Γλωσσική ευφράδεια	.23	.17	.24

$$R^2 = .37 \quad (N = 36, p = .029)$$

Από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων (πίνακας 4) διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά στους φτωχούς αναγνώστες, καμία από τις τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης δεν έχει προβλεπτική ισχύ για την ταχεία ανάγνωση λέξεων.

Αντίστοιχα αποτελέσματα (πίνακας 5) σημειώθηκαν και ως προς τη δεύτερη μεταβλητή της αναγνωστικής ικανότητας στην περίπτωση των φτωχών αναγνωστών, καθώς βρέθηκε ότι καμία από τις τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης δεν μπορεί να προβλέψει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι παρατηρήθηκε μια οριακή τιμή του δείκτη β ($\beta = .32, t = 1.91, p = .06$), η οποία συνδέει την αφηγηματική συνοχή με την αναγνωστική κατανόηση.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την αναγνωστική κατανόηση στους φτωχούς αναγνώστες

	B	SEB	β
Αφηγηματική συνοχή	.81	.42	.32 ⁺
Συντακτική συνθετότητα	-1.28	1.55	-.15
Λεξιλογική ποικιλία	.08	.08	.19
Γλωσσική ευφράδεια	.00	.05	.01

$R^2 = .42$ ($N = 36$, $p = .011$)

Σημείωση: ⁺ $p = .066$

Σε αντίθεση με την ομάδα των φτωχών αναγνωστών, στους κανονικούς αναγνώστες βρέθηκε, ότι κάποιες από τις πτυχές της αναδιήγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πρόβλεψη των δύο αναγνωστικών μεταβλητών. Ειδικότερα, παρατηρούμε (πίνακας 6) ότι η γλωσσική ευφράδεια ($\beta = .64$, $t = 3.21$, $p = .00$) φαίνεται να έχει στατιστικώς σημαντική συνεισφορά στο μοντέλο πρόβλεψης της επιταχυνόμενης ανάγνωσης λέξεων.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων στους κανονικούς αναγνώστες

	B	SEB	β
Αφηγηματική συνοχή	.71	1.25	.10
Συντακτική συνθετότητα	-5.36	3.15	-.34
Λεξιλογική ποικιλία	-.03	.04	-.13
Γλωσσική ευφράδεια	.36	.11	.64**

$R^2 = .51$ ($N = 36$, $p < .01$)

** $p < .01$

Τέλος, ως προς την αναγνωστική κατανόηση στους κανονικούς αναγνώστες (πίνακας 7) διαπιστώνουμε ότι μπορεί να προβλεφθεί σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τη χρήση δύο εκ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης, της αφηγηματικής συνοχής ($\beta=.43$, $t=2.59$, $p=.02$) και της γλωσσικής ευφράδειας ($\beta=.45$, $t=2.54$, $p=.02$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την αναγνωστική κατανόηση στους κανονικούς αναγνώστες

	B	SEB	β
Αφηγηματική συνοχή	.69	.27	.43*
Συντακτική συνθετότητα	-.64	.67	-.17
Λεξιλογική ποικιλία	-.02	.01	-.28
Γλωσσική ευφράδεια	.06	.02	.45*

$R^2 = .61$ ($N = 36$, $p < .01$)

* $p < .05$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σύνδεση του προφορικού λόγου με την ανάγνωση, σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των τεσσάρων πτυχών της αναδιήγησης και του συνολικού σκορ με τις δύο πλευρές της αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή την ταχεία ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Οι δύο ομάδες ήταν εξισωμένες «κατά ζεύγη» ως προς το φύλο, την ηλικία και τη μη λεκτική λογική ικανότητα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων είναι τα ακόλουθα:

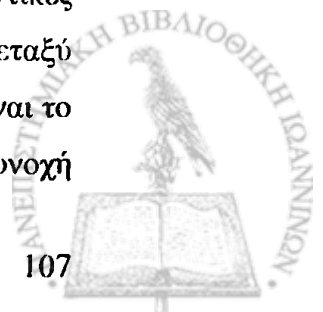
Αρχικά, όσον αφορά στο **πρώτο διερευνητικό ερώτημα** και την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των τεσσάρων πτυχών, του συνολικού σκορ αναδιήγησης και των δύο αναγνωστικών μεταβλητών σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες, βρέθηκε ο ίδιος αριθμός σημαντικών συσχετίσεων και ως προς τις δύο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών και ιδιαίτερα ως προς τις συσχετίσεις των τεσσάρων πτυχών και του συνολικού σκορ, η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και αφηγηματικής συνοχής υποδηλώνει ότι όσο πιο πολλές λέξεις χρησιμοποιεί ένα παιδί κατά την αναδιήγηση, τόσο μεγαλύτερη συνοχή θα παρουσιάζει η ιστορία του. Η εξίσου μέτρια θετική συσχέτιση που σημειώθηκε μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και συντακτικής συνθετότητας δείχνει ότι όσο πιο πλούσιο είναι το προφορικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ένα παιδί, τόσο μεγαλύτερη είναι η συντακτική συνθετότητα της ιστορίας του. Επιπλέον, η μέτρια θετική συσχέτιση που επισημάνθηκε μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της συντακτικής συνθετότητας, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι όσο μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου έχει ένα παιδί, τόσο πιο σύνθετη συντακτικά είναι η ιστορία που δημιουργεί. Η επίσης μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και γλωσσικής ευφράδειας δείχνει ότι ο λεξιλογικός πλούτος συνδέεται με τη γλωσσική ευχέρεια. Όσον αφορά στο συνολικό σκορ, η μέτρια θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε με τη συντακτική συνθετότητα, υποδηλώνει ότι η συντακτική παραγωγή σχετίζεται με τη γενικότερη εικόνα του προφορικού λόγου που παρουσιάζει ένα παιδί. Επιπλέον, η υψηλή θετική συσχέτιση που βρέθηκε τόσο μεταξύ του συνολικού σκορ και της λεξιλογικής ποικιλίας, όσο και μεταξύ του



•
συνολικού σκορ και της γλωσσικής ευφράδειας δείχνει ότι οι δύο αυτές πτυχές της αναδιήγησης συνδέονται άμεσα με τη συνολική επίδοση του παιδιού στον προφορικό λόγο. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι, ενώ και οι τρεις πτυχές της αναδιήγησης (συντακτική συνθετότητα, λεξιλογική ποικιλία, γλωσσική ευφράδεια), συσχετίζονται θετικά με τη γενικότερη εικόνα του προφορικού λόγου του παιδιού, εντούτοις δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της τέταρτης πτυχής του προφορικού λόγου, την αφηγηματική συνοχή και του συνολικού σκορ αναδιήγησης.

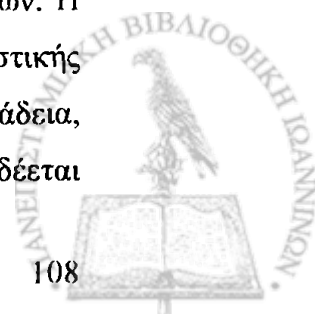
•
Επιπλέον, όσον αφορά στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών, και τις συσχετίσεις των δύο αναγνωστικών μεταβλητών με τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης, σημειώθηκε εξίσου μεγάλος αριθμός σημαντικών συσχετίσεων. Ειδικότερα, η μικρή θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ της επιταχυνόμενης ανάγνωσης και της λεξιλογικής ποικιλίας, δείχνει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το προφορικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ένα παιδί, τόσο μεγαλύτερες επιδόσεις σημειώνει στην ταχεία ανάγνωση λέξεων. Η μικρή θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ επιταχυνόμενης ανάγνωσης και συνολικού σκορ αναδιήγησης υποδηλώνει ότι υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ της γενικότερης εικόνας του προφορικού λόγου που παρουσιάζει ένα παιδί και της επίδοσής του στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων. Ως προς την σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με τις τέσσερις πτυχές βρέθηκε σημαντική συσχέτιση. Πιο αναλυτικά, η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και αφηγηματικής συνοχής δείχνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κατανόηση που εμφανίζει ένα παιδί στην ανάγνωση, τόσο μεγαλύτερη συνοχή παρουσιάζει η ιστορία του κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης. Η επίσης μέτρια θετική συσχέτιση που σημειώθηκε μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και λεξιλογικής ποικιλίας δηλώνει ότι όσο πιο πλούσιο είναι το προφορικό λεξιλόγιο ενός παιδιού, τόσο καλύτερη είναι η κατανόησή του στην ανάγνωση. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, δηλαδή της επιταχυνόμενης ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης.

•
Ως προς την ομάδα των κανονικών αναγνωστών, ο συνολικός αριθμός των συσχετίσεων που παρουσιάστηκε ήταν ο ίδιος. Ειδικότερα, ως προς τη σχέση των τεσσάρων πτυχών και του συνολικού σκορ, σημειώθηκαν αρκετές σημαντικές συσχετίσεις. Πιο αναλυτικά, η μικρή θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και αφηγηματικής συνοχής δείχνει ότι όσο πιο πλούσιο είναι το προφορικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ένα παιδί, τόσο μεγαλύτερη συνοχή



παρουσιάζει η ιστορία του κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης, δηλαδή τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εκθέτει επαρκώς το γενικό πλαίσιο, τους χαρακτήρες, την ψυχική κατάσταση, την αναφορικότητα, τη λύση συγκρούσεων, τη συνοχή και το συμπέρασμα της ιστορίας. Η επίσης μικρή θετική συσχέτιση που επισημάνθηκε μεταξύ λεξιλογικής ποικιλίας και συντακτικής συνθετότητας, δείχνει ότι όσο πιο πλούσιο είναι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ένα παιδί, τόσο αυξάνεται η συντακτική συνθετότητα της ιστορίας. Η υψηλή θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της συντακτικής συνθετότητας σημαίνει ότι όσο πιο μεγάλη είναι η ευχέρεια λόγου ενός παιδιού, τόσο αυξάνεται η συντακτική συνθετότητα της ιστορίας του. Επιπλέον, η μικρή θετική συσχέτιση που σημειώθηκε μεταξύ της γλωσσικής ευφράδειας και της λεξιλογικής ποικιλίας, δείχνει ότι υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ τους. Όσον αφορά στο συνολικό σκορ, σημειώθηκε θετική συσχέτιση και ως προς τις τέσσερις πτυχές του προφορικού λόγου. Πιο αναλυτικά, η μέτρια θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ και της αφηγηματικής συνοχής, καθώς επίσης και μεταξύ του συνολικού σκορ και της συντακτικής συνθετότητας υποδηλώνει τη μέτρια σχέση που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών πτυχών και της γενικότερης εικόνας του προφορικού λόγου που παρουσιάζει το παιδί. Η ιδιαίτερα υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του συνολικού σκορ και της λεξιλογικής ποικιλίας δείχνει την ισχυρή σχέση που υπάρχει μεταξύ του λεξιλογίου και της γενικότερης επίδοσης στον προφορικό λόγο. Τέλος, η σημαντική θετική συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ του συνολικού σκορ και της γλωσσικής ευφράδειας υποδηλώνει την άμεση σχέση που υπάρχει. Από τις παραπάνω συσχετίσεις συμπεραίνουμε, ότι στην περίπτωση των κανονικών αναγνώστων όλες οι πτυχές της αναδιήγησης συνδέονται με τη γενικότερη εικόνα του προφορικού λόγου που εμφανίζει το παιδί.

Επιπλέον, όσον αφορά στους κανονικούς αναγνώστες και τις συσχετίσεις των δύο αναγνωστικών μεταβλητών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ αναδιήγησης, σημειώθηκαν επίσης αρκετές σημαντικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ επιταχυνόμενης ανάγνωσης και γλωσσικής ευφράδειας δείχνει ότι, όταν το παιδί παρουσιάζει ευχέρεια λόγου, σημειώνει υψηλότερες επιδόσεις στην ταχεία ανάγνωση λέξεων. Η επίσης μέτρια θετική συσχέτιση που σημειώθηκε μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης, τόσο με την αφηγηματική συνοχή, όσο και με τη γλωσσική ευφράδεια, υποδηλώνει ότι η κατανόηση που εμφανίζει ένα παιδί κατά την ανάγνωση, συνδέεται



και με τη συνοχή της ιστορίας του κατά την αναδιήγηση, αλλά και με την ευχέρεια λόγου που παρουσιάζει. Τέλος, η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αναγνωστικών μεταβλητών δείχνει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους.

Όσον αφορά στο δεύτερο διερευνητικό ερώτημα, η σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τις τέσσερις πτυχές και το συνολικό σκορ κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Πράγματι, παρατηρούμε ότι η ομάδα των φτωχών αναγνωστών παρουσιάζει χαμηλότερες τιμές και στις τέσσερις πτυχές του προφορικού λόγου, συγκριτικά με τους κανονικούς αναγνώστες. Ειδικότερα, ως προς την αφηγηματική συνοχή, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι φτωχοί αναγνώστες δυσκολεύονται να αφηγηθούν μια ιστορία που να χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική δομή, καθώς δεν είναι σε θέση να εκθέτουν επαρκώς το γενικό πλαίσιο, τους χαρακτήρες, την ψυχική κατάσταση, την αναφορικότητα, τη λύση συγκρούσεων, τη συνοχή και το συμπέρασμα μιας ιστορίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από σειρά ερευνών (Feagans & Short, 1984; Copmann & Griffith, 1994; Merritt & Liles, 1987; Ripich & Griffith, 1985), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα ως προς τη δομή και τη συνοχή των ιστοριών.

Όσον αφορά στη δεύτερη πτυχή της αναδιήγησης, τη συντακτική συνθετότητα, βρέθηκε ότι οι φτωχοί αναγνώστες σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τους κανονικούς, εμφανίζοντας σημαντικά προβλήματα στη συντακτική τους παραγωγή. Τα ευρήματα αυτά, παρόλο που είναι σύμφωνα με τις έρευνες που υπογράμμισαν τη διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη συντακτική συνθετότητα (Aram, Morris & Hall, 1993; Klee et al., 1989; Klee et al., 2004; Rice et al., 2006), εντούτοις η σύγκριση μεταξύ τους δεν είναι εφικτή. Συγκεκριμένα, καθώς το σύστημα ανάλυσης του SALT Software στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιεί ως κριτήριο τον αριθμό των λέξεων ανά επικοινωνιακή μονάδα και όχι τον αριθμό των μορφημάτων, η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων δεν είναι δυνατή.

Ως προς την τρίτη πτυχή του προφορικού λόγου, τη λεξιλογική ποικιλία, ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων βρέθηκε σημαντικά μικρότερος στους φτωχούς αναγνώστες. Κατ' επέκταση, το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες (Fey et al., 2004; Puranik et al., 2007), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι ιστορίες των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες, εμφανίζουν περιορισμένη λεξιλογική ποικιλία, καθώς χρησιμοποιούνται λιγότερες διαφορετικές λέξεις.



Όσον αφορά στην τέταρτη πτυχή της αναδιήγησης, τη γλωσσική ευφράδεια βρέθηκε ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί η ομάδα των φτωχών αναγνωστών είναι σημαντικά μικρότερο, συγκριτικά με τους κανονικούς ανγνώστες. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα των ερευνών που μελέτησαν την αφηγηματική ικανότητα παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες (Biddle, McCabe & Bliss, 1996; Felton & Wood, 1989; German & Simon, 1991; Griffiths, 1991; Kinsbourne et al., 1991; MacLachlan & Chapman, 1988; Reiter et al., 2005) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ευχέρεια λόγου των παιδιών αυτών είναι σαφώς περιορισμένη.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, σημαντική διαφορά μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών βρέθηκε και στο συνολικό σκορ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών (Bishop & Edmundson, 1987; Boudreau & Hedberg, 1999; Boudreau, 2008; Clifford, 1995; Crais & Chapman, 1987; Graybeal, 1981; Liles, 1985; 1987; McFadden & Gillam, 1996; Merritt & Liles, 1987; Pearce, McCormack & James, 2003; Purcell & Liles, 1992; Reilly, Losh, Belluggi & Wulfeck, 2004; Ripich & Griffith, 1988; Wagner, Sahlen & Nettelbladt, 1999) οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες εμφανίζουν μια γενικότερη ανεπαρκή ποιότητα, ως προς όλες τις πτυχές του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά στο **τρίτο διερευνητικό ερώτημα** και την ύπαρξη προβλεπτικής ισχύος, στην ομάδα των φτωχών αναγνωστών βρέθηκε ότι καμία από τις τέσσερις πτυχές της αναδιήγησης δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πρόβλεψη των δύο αναγνωστικών μεταβλητών, δηλαδή της ταχείας ανάγνωσης λέξεων και της αναγνωστικής κατανόησης. Αυτό σημαίνει ότι κανένα από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου ενός παιδιού δεν είναι σε θέση να προβλέψει την αναγνωστική του ικανότητα. Κατ' επέκταση, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποστηρίζουν μερικώς τις θέσεις του Vellutino (Vellutino et al., 1995, 2004) για την ασύνδετη σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης, καθώς η ανάλυση διακύμανσης και η εύρεση διαφορών μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών υποδηλώνει την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι η οριακή τιμή που παρατηρήθηκε και συνδέει την αφηγηματική συνοχή με την αναγνωστική κατανόηση στους φτωχούς αναγνώστες, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η επίδοση που εμφανίζει ένα παιδί στην αφηγηματική δομή, μπορεί να συμβάλλει στην πρόβλεψη της αφηγηματικής του

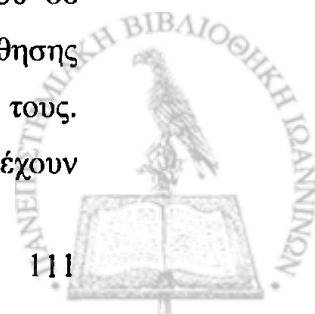


κατανόησης. Εντούτοις, η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας υποδηλώνει ότι υπάρχει κάποια σύνδεση, δεν είναι όμως ακόμη αρκετά δυνατή.

Αντιθέτως, στην περίπτωση των κανονικών αναγνωστών η εικόνα που διαμορφώθηκε ήταν διαφορετική, καθώς όσον αφορά στην πρόβλεψη της ταχείας ανάγνωσης λέξεων, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της γλωσσικής ευφράδειας είναι σε θέση να προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα. Κατ' επέκταση, αυτό σημαίνει ότι μέσα από την ευχέρεια λόγου που χαρακτηρίζει ένα παιδί, έχουμε τη δυνατότητα να προβλέψουμε τις επιδόσεις του στην επιταχυνόμενη ανάγνωση των λέξεων. Το εύρημα αυτό φαίνεται γενικά να συγκλίνει με τα αποτελέσματα ερευνών, που τονίζουν τον καθοριστικό ρόλο του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τις φωνολογικές δεξιότητες (Bishop, 1991; Scarborough, 1990). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται επίσης από την έρευνα των Catts, Fey, Zhang και Tomblin (1999), οι οποίοι αναφερόμενοι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, υποστήριξαν ότι, ανεξάρτητα από τις φωνολογικές δεξιότητες, υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης των επιδόσεων στην αποκωδικοποίηση των λέξεων μέσω του προφορικού λόγου.

Ως προς την αναγνωστική κατανόηση, παρατηρήθηκε ότι οι πτυχές της αναδιήγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μοντέλο πρόβλεψης είναι και πάλι η γλωσσική ευφράδεια, όπως επίσης και η αφηγηματική συνοχή. Είμαστε επομένως σε θέση να συμπεράνουμε ότι η ευχέρεια λόγου που παρουσιάζει ένα παιδί, καθώς και η αφηγηματική του συνοχή, αποτελούν δύο χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου που καθιστούν δυνατή την πρόβλεψη της αναγνωστικής του κατανόησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έχουν τονίσει την καθοριστική σημασία του προφορικού λόγου στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, συγκριτικά μάλιστα με την ικανότητα της αποκωδικοποίησης (Storch & Whitehurst, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να επισημάνουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης περισσότερο στην ομάδα των κανονικών αναγνωστών, και ιδιαίτερα όσον αφορά στην περίπτωση της αναγνωστικής κατανόησης.

Συνολικά, μπορούμε να αποφανθούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, που δεν τοποθετούνται στα αρχικά στάδια εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, βρίσκονται ωστόσο στη διαδικασία εκμάθησής τους. Ειδικότερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι φτωχοί αναγνώστες δεν έχουν



αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες του προφορικού λόγου, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στο γραπτό λόγο και θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του αλφαριθμητισμού.

Ως προς τις συσχετίσεις, καθώς σημειώθηκε ο ίδιος αριθμός συναφειών και στις δύο ομάδες διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ποιοτικές διαφορές μεταξύ τους, παρά μόνο ποσοτικές. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ο δρόμος προς τον αλφαριθμητισμό προχωρά μέσα από τις ίδιες διαδικασίες, εφόσον οι ίδιες μεταβλητές είναι σημαντικές για την ανάγνωση, ωστόσο για τους φτωχούς αναγνώστες η επίτευξη του στόχου έρχεται πιο αργά. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην αφηγηματική συνοχή, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αφηγηματική δομή, η οποία αποτελεί γνωστικό σχήμα, αλληλεπιδρά με τη λεξιλογική ποικιλία, υποδηλώνοντας ότι τόσο η αφηγηματική δομή, όσο και το προφορικό λεξιλόγιο, βελτιώνονται με την επαφή και την εμπειρία που έχει το παιδί με το γραπτό λόγο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αφηγηματική συνοχή είναι σημαντική και στην περίπτωση της αναγνωστικής κατανόησης, και για τις δύο ομάδες αναγνωστών, ιδιαίτερα μάλιστα για τους κανονικούς αναγνώστες, εύρημα που ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά ηλικίας τρίτης έως έκτης δημοτικού έχουν αναπτύξει επαρκώς το γνωστικό σχήμα της αφηγηματικής δομής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν κατά την ανάγνωση. Όσον αφορά στη γλωσσική ευφράδεια, βρέθηκε ότι συσχετίζεται τόσο με τη συντακτική συνθετότητα, όσο και με τη λεξιλογική ποικιλία και στις δύο ομάδες, χαρακτηριστικά που αποτελούν προϋποθέσεις για ένα επαρκές γλωσσικό υπόβαθρο, που θα στηρίξει το γραπτό λόγο. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα του προφορικού λόγου εν γένει, συνδέεται άμεσα και με τις τρεις πτυχές της αναδιήγησης, δηλαδή τη συντακτική συνθετότητα, τη λεξιλογική ποικιλία και τη γλωσσική ευφράδεια, και στις δύο αναγνωστικές ομάδες, ενώ στην περίπτωση των κανονικών αναγνωστών συνδέεται και με την αφηγηματική συνοχή. Επιπλέον, όσον αφορά στην επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, η μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ γλωσσικής ευφράδειας και ταχείας ανάγνωσης λέξεων στην ομάδα των κανονικών αναγνωστών, μας επιτρέπει να αποφανθούμε ότι και οι δύο αυτές πτυχές συνδέονται άμεσα με την ταχύτητα επεξεργασίας λόγου, είτε γραπτού, είτε προφορικού. Επίσης, η επιταχυνόμενη ανάγνωση συνδέεται και με την αναγνωστική κατανόηση, δηλώνοντας ότι η ταχύτητα αποκωδικοποίησης είναι σημαντική για την επαρκή κατανόηση. Όσο πιο γρήγορα δηλαδή διαβάσει ένα παιδί, τόσο πιο γρήγορα κατανοεί. Γενικά, η καλή ποιότητα



προφορικού λόγου, με σωστά δομημένες προτάσεις, λεξιλογική ποικιλία και ταχύτητα, φαίνεται ότι αποτελεί το δρόμο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, η σύνδεση προφορικού λόγου και ανάγνωσης επισημάνθηκε και μέσα από την ύπαρξη διαφορών μεταξύ φτωχών και κανονικών αναγνωστών. Η διαφορά αυτή, η οποία αρχικά διαπιστώθηκε μέσω της ανάγνωσης, καθώς οι δύο ομάδες που επιλέχθηκαν διέφεραν σημαντικά ως προς τις αναγνωστικές τους επιδόσεις, στη συνέχεια επιβεβαιώθηκε και μέσω του προφορικού λόγου, εφόσον οι κανονικοί αναγνώστες παρουσίασαν σαφώς καλύτερη εικόνα σε όλες της πτυχές της αναδιήγησης.

Τέλος, όσον αφορά στην ύπαρξη προβλεπτικής ισχύος, η αφηγηματική συνοχή, όπως διαπιστώθηκε και στην εξέταση συνάφειας, αποτελεί σημαντικό προάγγελο της αναγνωστικής κατανόησης, και στην περίπτωση των φτωχών αναγνωστών με μία οριακή τιμή, αλλά κυρίως στην ομάδα των κανονικών αναγνωστών. Ως προς τη γλωσσική ευφράδεια, η προβλεπτική ισχύ που παρατηρήθηκε σε σχέση τόσο με την επιταχυνόμενη ανάγνωση λέξεων, όσο και με την αναγνωστική κατανόηση, στους κανονικούς αναγνώστες, δηλώνει ότι η ταχύτητα επεξεργασίας του λόγου, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική, ώστε ο αναγνώστης να μη δαπανά σημαντικό χρόνο για την επεξεργασία του γραπτού λόγου, βοηθά ουσιαστικά στην κατανόηση ενός κειμένου.

6.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς, οι οποίοι επιβάλλουν προσεχτικό χειρισμό των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, τόσο ο μικρός αριθμός του δείγματος, όσο και η μη τυχαία επιλογή του, οδήγησε στην έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας και κατ'επέκταση στην εύρεση μη στατιστικώς σημαντικών αποτελεσμάτων. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, οι οποίες αποφεύγοντας τα δειγματοληπτικά σφάλματα και εξασφαλίζοντας εξωτερική εγκυρότητα, θα έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, θα ήταν προτιμότερο οι μελλοντικές έρευνες που θα μελετήσουν την αναδιήγηση ως μέσο αξιολόγησης του προφορικού λόγου, να πραγματοποιούν τις μαγνητοφωνήσεις των αναδιηγήσεων, χωρίς να το γνωρίζουν οι μαθητές. Με τον τρόπο αυτό ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να επηρεαστεί η επίδοση των παιδιών από το γεγονός ότι γνωρίζουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα (φαινόμενο Hawthorne).

Επιπρόσθετα, σκόπιμο θα ήταν η εξέταση της αναδιήγησης να πραγματοποιείται από οικεία στα παιδιά πρόσωπα, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα και να αναδιηγούνται την ιστορία χωρίς άγχος. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης και η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και του εξεταστή κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα, Ατραπός.
- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43, 41-49.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Κωτούλας, Β. (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες. Στο Ανθολόγιο: Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (επιστημονική επιμέλεια). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία* (σελ.143-178). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β., Μανούση, Φ., & Άνθη, Κ. (2001). Πρόγραμμα διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο. *Παράθυρο*, 11, 120-123.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη*. Αθήνα, Κέδρος.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη. Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Στο Ανθολόγιο: Νικολόπουλος, Δ. (επιμέλεια έκδοσης). *Γλώσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ.21-64). Αθήνα, Τόπος.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία-Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Μορφίδη, Ε. (2009). Προφορικός λόγος και αλφαριθμητισμός παιδιών που έχουν πρώτη γλώσσα αγγλικά και δεύτερη ελληνικά. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, (υπό έκδοση).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία - Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Μπασλής, Ι. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπλούνας, Θ. (1977). *Οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Παντελής, Σ. (1973). *Neighborhood and class differences in children's use of language in Greece*. M. Ed. Thesis. University of Dundee, G. Britain.
- Παντελής, Σ. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Γλώσσα*. 4.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο *Ανθολόγιο: Παπούλια - Τζελέπη, Π. (επιμέλεια έκδοσης). Ανάδυση του Γραμματισμού - Έρευνα και Πρακτική* (σελ.151-189). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου*. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (σελ: 83-97). Γρηγόρης, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη Σχολική Μάθηση. Στο *Ανθολόγιο: Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά, Βόλος, 2007*. (σελ. 42-52). Θεσσαλονίκη, Γράφημα.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 1^{ος}. Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 1^{ος}, 2^{ος} Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. Άρθρο που ανακοινώθηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19-21/5/1989.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1993). *Ο ρόλος της κοινωνικής και γλωσσικής διαφοροποίησης στη σχολική επίδοση των ελληνοπαίδων*. Ερευνητικό έργο ΠΕΝΕΔ-1989 της ΓΓΕΤ.

Πόρποδας, Κ. (1996). Ανάγνωση και Δυσλεξία στην ελληνική γλώσσα: Ερευνητικά δεδομένα που οδηγούν προς μια νέα ερμηνεία βασισμένη στη υπόθεση της φωνολογικής ενημερότητας – Επιπτώσεις στην Εκπαίδευση. Κύρια εισήγηση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία: Γνωστική Θεώρηση. Ανακοίνωση προσκεκλημένου ομιλητή στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5 – 1/6/1997, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα, Μορφωτική.

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

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

Πόρποδας, Κ., Καραντζής, Ι & Τσούπρος, Δ. (1991). Έρευνα στην εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης και γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Ερευνητικά ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα, 29/5-2/6/1991.

Πόρποδας, Κ. & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). Γνωστικές Στρατηγικές στην ανάγνωση και γραφή της Α' Δημοτικού σε σχέση με τη φωνολογική ενημερότητα.

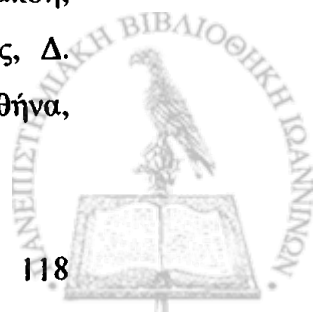
- Ερευνητική ανακοίνωση σε Συμπόσιο με θέμα "Η μάθηση της ελληνικής γλώσσας", στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-20/5/1990.

Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Π. (1998). Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998 (196-219), Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. & Τσάγγαρης, Γ. (1996). Πειραματική μελέτη για τον προσδιορισμό της γλωσσικής ενότητας που χρησιμοποιείται ως μονάδα γνωστικής επεξεργασίας της ανάγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα "Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας". 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.

Πόρποδας, Κ. & Τσούπρας, Δ. (1996). Ο ρόλος της συχνότητας των λέξεων και της συλλαβικής δομής στην ανάγνωση των αρχαρίων αναγνωστών. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο με θέμα "Γνωστικές πειραματικές προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των διαδικασιών επεξεργασίας και μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας". 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26/5/1996.

Σίμος, Π. (2008). Ανάπτυξη και οργάνωση του νευρωνικού μηχανισμού για την ακοή, την όραση και τις βασικές λειτουργίες. Στο Ανθολόγιο: Νικολόπουλος, Δ. (επιμέλεια έκδοσης). *Γλώσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ.21-64). Αθήνα, Τόπος.



Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο .Η Εμπειρία ενός Αιώνα*. Αθήνα, Gutenberg.

Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε., & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1992). *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική (Αναπροσαρμογή)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσοτοπού, Ε. (1992). Εξατομικευμένες διαφορές στη φωνολογική σύνθεση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 40, 27-29.

Φούρλας, Γ. (2007). *Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: Κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών*. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (σελ: 180-201). Γρηγόρης, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

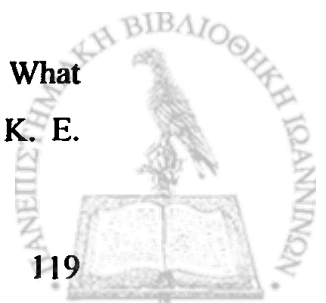
Adams, M. J. (1990). *Beginning to read – Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

Alegria, J., & Morais, J. (1991). Segmental analysis and reading acquisition. Στο L. Rieben & C. Perfetti (Επιμ.). *Learning to read: basic research and its implications (135-148)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Alegria, J., & Pignot, & E., Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10, 5, 451-456.

Anglin, J. M. (1985). The child's expressible knowledge of word concepts: What preschoolers can say about the meanings of some nouns and verbs. In K. E.



Nelson (Ed), *Children's language, Volume 5* (pp.77-127). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Anglin, J. M. (1995b, April). *Word knowledge and the growth of potentially knowable vocabulary*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story* (Chicago, IL, Chicago Press).

Aram, D., Morris, R., & Hall, N. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 580-591.

Astington, J. W., & Olson, D.R. (1987, April). *Literacy and schooling: Learning to talk about thought*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Mass.

Babyak, A. E., Koorland, M., & Mathes, P. G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25, 239-258.

Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.

Barr, R. (1974). The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10, 535-538.

Barrie-Blackley, S., Musselwhite, C. R., & Register, S. H. (1978). *Clinical oral language sampling*. Danville, IL: Interstate Printers and Publishers.

Bates, E., & Carnevale, G. (1993). New directions in research on language development. *Developmental Review*, 13, 436-470.

- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., Reznick, J.S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313-335.
- Beals, D. E., & Snow, C. E. (1994). 'Thunder is when the angels are upstairs bowling': Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4, 331-352.
- Bennet-Kastor, T. (1988). *Analyzing children's language: Methods and theories*. New York: Basil Blackwell.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception. *British Journal of Sociology*, 9, 159-174.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163-176.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. St. Albans: Paladin.
- Biddle, K., McCabe, A., & Bliss, L. S. (1996). Narrative skills following traumatic brain injury in children and adults. *Journal of Communication Disorders*, 29, 447-469.
- Biemiller, A. (2004). Teaching Vocabulary in the Primary Grades – Vocabulary instruction needed. In Baumann, J. F. & Kame'enui, E. J. (Eds.), *Vocabulary Instruction – Research to Practice*, (pp. 28-40). The Guilford Press: New York.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Bishop, D. V. M. (1991). Developmental reading disabilities: The role of phonological processing has been overemphasized. *Mind and Language*, 6, 97-101.

- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-888.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2008). Personal narratives: Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 162-177.
- Bliss, L. S., & McCabe, A., & Miranda, E. (1998). Narrative Assessment Profile: Discourse Analysis for school-aged children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge: MIT Press.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for assessment of linguistic and pragmatic impairments, *Child Language Teaching and Therapy*, 18, pp.1-21.
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice, *Topics in Language Disorder*, 28(2), pp.99-114.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 248-263.

- Bowen, C. (1998). Brown's Stages: The development of morphology and syntax, available from <http://www.speech-language-therapy.com/BrownsStages>.
- Bowerman, M. (1974). Discussion summary - Development of concept underlying language. In R. Schiefelbusch & L.Lloyd (Eds), *Language perspectives- Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. *Nature*, Vol. 301. p. 419-421.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Childrens' reading problems: psychology and education*. Oxford, New York: Blackwell.
- Braine, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13.
- Bransford, J. D. (1994). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. In Ruddell, R., Ruddell, M., & Singer, H. (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 483-495).
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Brown, J. D. (2003). Promoting fluency in EFL classrooms. *Proceedings of the 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference*. Kyoto, Japan: Kyoto Institute of Technology.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University.
- Bryant, P. & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Colley (Eds). *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: Wiley.
- Bryant, P., MacLean, M., & Bradley, L. (1990). Rhymes, language and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.

Caro, D., & Schnieder, P., (1983). Creating referents in text: a comparison of learning disabled and normal adolescents' text. *Proceedings of the Wisconsin Symposium for Research in Child Language Disorders*. Madison: University of Wisconsin.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. R. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.

Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT. Press.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

✓ Chomsky, N., (1970) & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row.

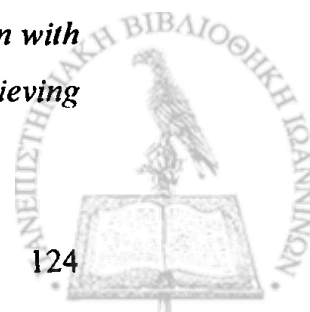
Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: Perspectives from developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds). *Child maltreatment: Theory and research on causes and consequences of child abuse and neglect*. New York: Cambridge University Press.

Clifford, J. M. (1995). *Narratives from children with language impairment: An exploration of language and cognition* [unpublished master's thesis]. San Diego, CA: San Diego State University.

Committee on the Prevention of Reading Difficulties of Young Children. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: Natinal Research Council, National Academy Press.

Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.

Copmann, K. S., & Griffith. (1994). *Event and story structure recall by children with specific learning disabilities, language impairments, and normally achieving children*. (pp. 231-248). Plenum Publishing Corporation.



Crais, E. R., & Chapman, R. S. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 50-55.

Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development, *Educational Review*, 56(3), pp. 271-286.

Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 353-365.

DeTemple, J. M., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. vanKleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp.16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

De Villiers, J., & Villiers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186-202.

Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print-knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-120.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes.



Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurlasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1432-1443.

Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dubow, E. F., & Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 401-412.

Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.

✓ Elkonin, D. B. (1963). The psychology of mastering the elements of reading. In B. Simon & J. Simon (Eds). *Educational Psychology in the U.S.S.R.* London: Routledge & Kegan Paul.

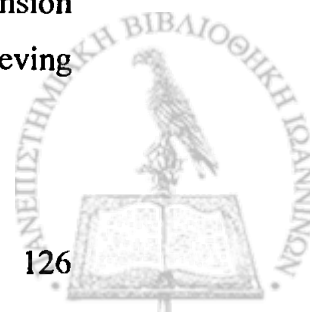
Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing (Ed.). *Comparative reading*. N. York: Macmillan.

Evans, D. D., & Strong, C. J. (1996). What's the story? *Teaching Exceptional Children*, 96(28), 25-62.

Fayne, H. & Bryant, D. (1981). Relative effects of various word synthesis strategies on the phonics achievement of learning disabled youngsters. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 616-623.

Feagans, L., & McKinney, J. (1982). *Longitudinal studies of learning disabled children*. Paper presented to the Association for children with Learning Disabilities, Chicago.

Feagans, L., & Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55, 1727-1736.



- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318.
- Filmore, C. J. (1979). On fluency. In C. J. Filmore, D. Kempler, & W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-102). New York: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds). *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
- Fudge, E. (1987). Branching structure within the syllable. *Journal of Linguistics*, 23, 359-377.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinus, B. A. Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84(6), pp. 356-362.
- Gardill, C. M., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33, 2-17.
- Garnett, K. (1986). Telling tales: Narratives and learning disabled children. *Topics in Language Disorders*, 6, 44-56.
- German, D. J., & Simon, E. (1991). Analysis of children's word-finding skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 309-316.
- Gersten, R., Fuchs, S. L., Williams, P. J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913-923.
- Gillam, R. B., McFadden, T. U., & van Kleeck, A. (1995). Improving the narrative abilities of children with language disorders: Whole language and language skills

approaches. In M. Fey, J. Windsor, & J. Reichle (Eds.), *Communication intervention for school-age children* (pp.145-182). Baltimore: Brookes.

Gillam, R. B., Pena, E. D. & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse, *Topics in Language Disorder*, 20, pp.33-47.

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

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

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

Goodman, K. S. (1982). Retellings of literature and the comprehension process. *Theory into Practice*, 21(4), p. 301-308.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*, 58, 1523-1531.

✓ Gough, P. & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 1-17.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Gray, S. & Klaus, R. (1968). *The early training project for disadvantaged children: a report after five years*. Monographs of the society for language.

Graybeal, C. M. (1981). Memory for stories in language-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 2, 269-283.

Greenspan, S. (1988). Fostering emotional and social development in infants with disabilities. *Zero to Three*, 8, 8-18.

- Griffith, P.L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L. (1986). Story structure, cohesion and propositions in story recalls by learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(6), 539-556.
- Griffith, P.L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L., & Nwakanma, O. N. (1985). Story grammar organization in story recall by learning disabled and nondisabled children. *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 13, 92-105.
- Griffith, P., & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Hammill, D. D. (1991). *Detroit Tests of Learning Aptitude*. (Third ed). Austin, TX: Pro-ed.
- Harris, M., Barrett, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic input and early word meanings. *Journal of Child Language*, 15, 77-94.
- Hart, B., & Risley, T. (1999). *The social word of children: learning to talk*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B., & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 235-245.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillios, L. M., Norris, S.P., & Lovell, M. A. (2008). Test review: Test of narrative language (TNL). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory* (PP.1-12). Edmonton, AB: Canadian Centre for Research on Literacy.
- Hely, J. M. (1982). The enigma of hyperlexia. *Reading Research Quarterly*, 17, 319-338.

Hewitt, L. E., Hammer, C. S., Yont. K. M., & Tomblin, J. B. (2005). Language sampling for kindergarten children with and without SLI: mean length of utterance, IPSYN and NDW. *Journal of Communication Disorders*, 38, 197-213.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.

Holton, D., Mackridge, P., & Φιλίππáκη-Warburton, E. (2000). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα, Πατάκη.

Hoover, W., & Gough, P., B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2, 127-160.

Howe, A. & Johnson, J. (Eds). (1992). *Common bonds: storytelling in the classroom* (London, Hodder and Stoughton).

Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographic memory in mother-child conversation. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds), *Knowing and remembering in young children* (pp.166-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hudson, J. A., & Shapiro, L. R (1991). From knowing to telling: The development of scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language procedures for assessment* (Eau Claire, WI, Thinking Publications).

Hulme, C. & Snowling. M. (1992a). Phonological deficits in dyslexia: a "sound" reappraisal of the verbal deficit hypothesis. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds). *Learning Disabilities: Nature, Theory and Treatment*. N. York: Springer-Verlag.

Hutt, C. (1972). *Males and females*. Middlesex: Penguin.



- Irwin, P. A., & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26, 391-396.
- Ito, T. (1986). Speech dysfluencies and acquisition of syntax in children 2-6 years old. *Folia Phoniatrica*, 38, 310.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E., & Gutierrez-Clellan, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20, 523-549.
- Johnston, J. (2008). Narratives: Twenty-Five Years Later, *Topics in Language Disorders*, 28(2), pp.93-98.
- Justice, E. C., Swanson, L.A., & Buehler, V. (2008). Use of narrative-based language intervention with children who have language impairments. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 149-161.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106, 491-528.
- Hartmann, R. R. K., & Stork, F. C. (1976). *Dictionary of language and linguistics*. New York: Wiley.
- Hatzigeorgiou, N., Mikros, G., & Carayannis, G. (2001). Word length, word frequencies, and Zipf's law in the Greek language. *Journal of Quantitative Linguistics*, 8, 175-185.
- Heister, G. (1982). Sex differences in verbal fluency: A short note. *Current Psychological Reviews*, 2(4), pp. 257-260.
- Hulme, C. & Snowling, M. (1992b). Deficits in output phonology: an explanation of reading failure? *Cognitive Neuropsychology*, 9, 47-72.
- Kemper, S. (1986). Imitation of complex syntactic structures by elderly adults. *Applied Psycholinguistics*, 7, 277-287.

Kemper, S. (1988). Geriatric psycholinguistics. In L. L. Light & D. M. Burke (Eds), *Language, memory and aging* (pp. 58-76). New York: Cambridge University Press.

Kemper, S., Thompson, M., & Marquis, J. (2001). Longitudinal change in language production: Effects of aging and dementia of grammatical complexity and prepositional content. *Psychology and Aging*, 16, 600-614.

Kilma, E. & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons & R.J. Wales (eds). *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: University Press.

Klecan-Aker, J. & Kelty, K. (1990). An investigation of the oral narratives of normal and language-learning disabled children, *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13, pp.207-217.

Klee, T., Schaffer, M., May, S., Membrino, I., & Mougey, K. (1989). A comparison of the age-MLU relation in normal and specifically language impaired preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 226-233.

Klee, T., Stokes, S. R., Wong, A., M. Y., Fletcher, P., & Gavin, W. J. (2004). Utterance length and lexical diversity in Cantonese-speaking children with and without specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47, 1396-1410.

Lawrence, V. W., & Shipley, E. F. (1996). Parental speech to middle and working class from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*, 17, 233-255.

Lawton, D. (1968). *Social class, language and education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Leadhohn, B. J., & Miller, J. F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Milwaukee: Wisconsin Department of Public Instruction.

Le Normand, Parisse., & Cohen. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(1), 47-58.



- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700.
- Liberman, I. & Liberman, A. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Rase*, 6(6), 8-17.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and beginning reading: a tutorial. Στο L. Rieben & C. Perfetti (Επιμ.). *Learning to read: basic research and its implications* (3-18). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonological and Reading disability: Solving the reading puzzle*(pp. 1-33). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fowler, C., & Fisher, F.W (1977). Phonetic segmentation and reading in the beginning reader. In A.S. Reber & Scarborough (Eds), *Toward a psychology of reading*. Hillsdale, New Jersey: L.E.A.
- Liles, B. Z. (1985). Narrative ability in normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Lundberg, I. (1987). Are letters necessary, for the development of phonemic awareness? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 472-475.

- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lyle, S. (2000). Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings, *Journal of Curriculum Studies*, 32, pp.45-63.
- Lyon, G. R. (1988). Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14-19.
- MacCaulay, R. K. S. (1978). The myth of female superiority in language. *Journal of Child Language*, 5, 353-363.
- MacLachlan, B. G., & Chapman, R. S. (1988). Communication breakdowns in normal language learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 2-7.
- MacWhinney, B. (2002). Basic syntactic processes. In S. Kuczaj (Ed.), *Language acquisition: Vol 1. Syntax and semantics* (pp.73-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2002). Language emergence. In P. Burmeister, T. Piske, and A. Rohde (Eds), *An integrated view of language development-Papers in honor of Henning Wode* (pp. 17-42). Trier, Germany: Wissenschaftliche Verlag.
- Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory: can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Marchman, V. A., & Bates, E. (1991). *Vocabulary size and composition as predictors of morphological development*. Technical Report No. 9103, Center for Research in Language, University of California, San Diego.

- Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, G., Friedman, M., Weich, U., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol.3. N. York: Academic Press.
- Mattingly, I. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* New York: Puffin Books.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds), *Developing narrative structure* (pp.217-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 230-239.
- McCarthy, D. A., (1930). *The language development of the pre-school child*. University of Minnesota. Institute of Child Welfare Monograph Series IV. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McFadden, T. U., & Gillam, R. B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 48-56.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004). Direct and Rich Vocabulary Instruction. In Baumann, J. F. & Kame'enui, E. J. (Eds.), *Vocabulary Instruction – Research to Practice*, (pp. 13-27). The Guilford Press: New York.
- McLean, J., & Snyder-McLean, L. (1978). *A transactional approach to early language training*. Columbus, OH: Merrill.

Menyuk, P., Chesnick, J., Liebergott, J. W., Korngold, B., D'Agostino, R., & Belanger, A. (1991). Predicting reading problems in at-risk children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 893-903.

Merritt, D. & Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling and story comprehension, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, pp.539-552.

Mervis, C. B., & Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: A response to Goldfield & Reznick. *Journal of Child Language*, 22, 461-468.

Miller, J. (2007). Documenting progress in language production: The evolution of a computerized language analysis system. (pp. 315-330). In *Language disorders from a developmental perspective: essays in honor of Robin Chapman*. Edited by Rhea Paul, Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, J., & Chapman, R. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 154-161.

Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257, 94-99.

Miller, L., Gillam, R., & Pena, E. (1999). *Dynamic Assessment and Intervention of Children's Narratives*. Austin, TX: Pro-Ed.

Miller, J. & Iglesias, A. (2003-4). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) (Version 9) [Computer Software]*, Language Analysis Lab, University of Wisconsin-Madison.

Miller, J. & Heilmann, J. (2009). New tool assesses narrative structure. *The Nation's Speech-Language and audiology*. available from <http://www.advanceweb.com>.

Miller, P. J., & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.

- Monatgue, M., Maddux, C. & Dereshiwsky, M. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp. 190-197.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling Stories: A strategy for improving children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, 135-152.
- Morrow, L. M. (1988). Young children's response to one-to one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107.
- Morrow, L. M. (1996). Story Retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In L. B. Gambrell & J.F. Almasi (Eds), *Lively Discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2002). Literature-based language instruction in the early years. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.348-360). New York: The Guilford Press.
- Moss, B. (1997). A qualitative assessment of first graders' retelling of expository text. *Reading Research and Instruction*, 37(1), pp. 1-13.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Naremore, R., Densmore, A. E. & Harman, D. (1995). *Language intervention with school age children: conversation, narrative and text* (San Diego, CA, Singular Publishing Group).

- Nash, J. (1973). *Developmental psychology: A psychobiological approach*. London: Prentice Hall.
- Nathanson, R., Crank, J. N., Saywitz, K. J., & Ruegg, E. (2007). Enhancing the Oral Narratives of Children with Learning Disabilities, *Reading and Writing Quarterly*, 23(4), 315-331.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998a). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998b). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- National Center for Education Statistics, (2001). *The nation's report card: Fourth-grade reading 2000*. Retrieved April 6, 2001, available from <http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/results>.
- Nelson, K. E. (1991). The matter of time: Interdependencies between language and concepts. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. E., Hampson, J., & Shaw, L. K. (1993). Nouns in early lexicons: Evidence, explanations, & implications, *Journal of Child Language*, 20, 61-84.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading, *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- Nicholas, M., Barth, C., Obler, L. K., Au, R., & Albert, M. J. (1997). Naming in normal aging and dementia of the Alzheimer's type. In H. Goodglass & A. Wingfield (Eds), *Anomia: Neuroanatomical and cognitive correlates* (pp.166-188). San Diego, CA: Academic Press.

Oakill, J., Yuill, N., & Parkin, A. J. (1986). On the Nature of the Difference between Skilled and Less-Skilled Comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

Oguta, T., Dale, P.S., Yamashita, Y., Murase, T., & Mahieu, A. (2005). The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, 33, 1-29.

✓ Olofsson, A. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in Kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.

Owens, R. E. (1996). *Language Development: An Introduction*. State University of New York.

Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Ανακοίνωση στο 12^ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στη Θεσσαλονίκη, τον Απρίλιο του 1998, που οργανώθηκε από το Τμήμα Θεωρητικής Γλωσσολογίας, Σχολή Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Πρακτικά: Proceedings, Vol. II. Papers on Applied Linguistics, pp. 81-96).

Palingo, T., (2003). Kindergarten story retelling – GAGS project. Bridgewater State College, Massachusetts, available from <http://www.bridgew.edu/Library>.

Pan, B., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-Lemonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, 31, 587-608.

Pearce, W. M., McCormack, P. E., & James, D. G. H. (2003). Exploring the boundaries of SLI: Findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325-334.

✓ Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.



- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1992). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains, *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Porpodas, C. (1989). The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school year. Paper presented at the 3rd *European Conference for Research in Learning and Instruction*. Madrid, Spain, 4-7/9/1989. Also published in: M. Carretero, M. Pope, R.J. Simons & J.Pozo (Eds) (1993). *Learning and Instruction*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press (Pp. 203-217).
- Porpodas, C. (1990). Linguistic awareness and learning to read Greek. Paper presented at the 9th *World Congress of Applied Linguistics*, Halkidiki, 15-21/4/1990.
- Porpodas, C. (1991a). Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek. Paper presented at the 4th *European Conference for Research on Learning and Instruction*. Turku, Finland, 24-28 August 1991.
- Porpodas, C. (1991b). Cognitive – linguistic parameters in learning to read and spell Greek. Paper presented at the International Conference on *Cognitive Neuropsychology of Reading and Writing Disabilities: Differential Diagnosis and Treatments*. Chateau de Bonas, Toulouse, France, 30 September – 12 October 1991.
- Porpodas, C. D. (1993). The role of social and linguistic differences on Greek children's school performance. *Paper presented at the AILA 1993 10th world congress*. Amsterdam 9-12 August 1993.

Porpodas, C. (1995a). Learning to read and spell Greek: Their relation to phonological awareness and memory factors. Paper presented at the *IV European Congress of Psychology*, 2-7 July 1995, Athens.

Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) – A special issue devoted to «Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe»*, 8, 3, 384-400.

Pratt, A., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 319-323.

Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20, 251-272.

Purcell, S., & Liles, B. Z. (1992). Cohesion repairs in the narratives of normal-language and language-disordered school-aged children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 354-362.

Quinn, P. C. & Eimas, P. D. (1986). On categorization in early infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 331-363.

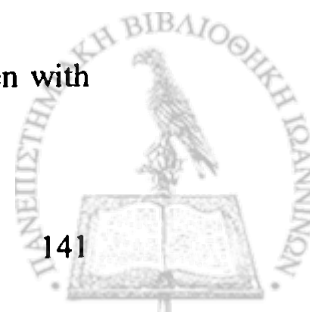
Rack, J., Snowling, M., & Olson, R. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 29-53.

Raven, J., Raven J. C., & Court, J. H. (1998). *Coloured Progressive Matrices 1998 edition*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.

Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). 'Frog, where are you?' Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.

Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia, *Dyslexia*, 11, pp. 116-131.



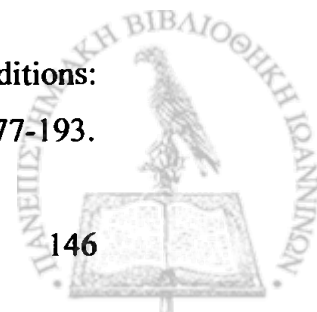
- Reynolds, C. R., & Bigler, E. D. (1994). *Test of Memory and Learning*. Austin, TX: Pro-ed.
- Rice, M. L., Redmond, S. M., & Hoffman, L. (2006). Mean Length of Utterance in children with Specific Language Impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable and parallel growth trajectories. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(4), 793-808.
- Richards, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1985, November). *Story structure cohesion and propositions in learning disabled children*. Paper Presented at American Speech Language Hearing Association Convention, Washington, DC.
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.
- Robinson, W. (1972). *Language and social behavior*. Middlesex: Penguin.
- Rodgon, M. (1976). *Single-word Usage, Cognitive Development and the Beginning of Combinatorial Speech*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rondal, L., Ghiotto, M., Bredart, S., & Bachelet, J. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14, 433-446.
- Rosen, H. (1985). *Stories and meanings* (Sheffield, NATE Publications).
- Roth, F. B., Speece, D. L., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J., (1994). Reading as a meaning construction process: The reader, the text, and the teacher. In Ruddell, R., Ruddell, M., & Singer, H. (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 996-1056).

- Rutter, M. (1987). The role of cognition in child development and disorder. *British Journal of Medical Psychology*, 60, 1-16.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for search in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental Relationships between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis with some ugly facts. In Catts, W. H., Kamhi, G.A. (Eds) *The connections between language and reading disabilities*, (pp.3-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Scarborough, H., Wyckoff, J., & Davidson, R. (1986). A reconsideration of the relationship between age and mean utterance length. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 394-399.
- Schachter, F. F. (1979). *Everyday mother talk to toddlers: Early intervention*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86-96.
- Schneider, P., & Dube, R. V. (2005). Story presentations effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60.
- Schwartz, R. G. (1988). Phonological factors in early lexical acquisition. In M. D. Smith & J. L. Locke (Eds). *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary*. New York: Academic Press.

- Schwartz, R. G., & Leonard, L. B. (1981). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 9, 319-336.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Seidenberg, M.S., McClelland, J. (1989). A distributed developmental model of word recognition. *Psychology Review*, 96, 523-568.
- Selkirk, E. O. (1982). The syllable. In H. Van der Hulst & N. Smith (Eds). *The structure of phonological representations, Part II*. Dordrecht, Holland: Foris.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschooler's acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Seymour, P. H. K. (1990). Developmental Dyslexia. In M.W. Eysenck (Ed). *Cognitive Psychology: An International View*. Chichester, UK: Wiley.
- Seymour, P. H. K. (1993). Un modele de developpement orthographique a double foundation [A dual foundation model of orthographic development]. In J-P. Jaffre, L. Spenger-Charolles, & Fayol (Eds). *Lecture-ecriture: Acquisition les actes de la villete*. Paris: Nathan Pedagogie.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C. Perfetti, L. Rieben, & M.Fayol (Eds). *Learning to Spell*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen, & I. Austad (Eds). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
- Seymour, P. H. K. (2001). Longitudinal study of foundation literacy. *Working paper presented to the partners of the European project "Foundation Literacy"*. University of Dundee, Great Britain.

- Seymour, P. H. K. & Evans, H. M. (1992). Beginning reading without semantics: A cognitive study of hyperlexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 89-122.
- Shankweiler, D. & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(5), 483-515.
- Shapiro, L. & Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives, *Developmental Psychology*, 27, pp.960-974.
- Share, D., Jorm, A., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.
- Share, D. L., & Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 87-110.
- Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, November issue, p.81.
- Shriner, T. H. (1969). A review of mean length of response as a measure of expressive language development in children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 34, 61-68.
- Siegel, L. S. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 141-161). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Siegel, L. S. & Himel, N. (1998). Socioeconomic status, age and the classification of dyslexics poor readers: The dangers of using IQ scores in the definition of reading disability. *Dyslexia*, 4, 90-104.

- Silberberg, N. E., & Silberberg, M. C. (1971). Hyperlexia: the other end of the continuum. *The Journal of Special Education*, 5, 233-243.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. N. York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Hemphill, L., & Goodman, I. F., (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snowling, M. J. (1990). Dyslexia in Childhood: A Cognitive Developmental Perspective. Στο PUMFREY, P.D., & ELLIOT, C.(επιμ), *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing*. London: The Falmer Press, 126-43.
- Snowling, M. J. (2005). Literacy Outcomes for Children with Oral Language Impairments: Developmental Interactions between Language Skills and Learning to Read. In Catts, W. H., Kamhi, G.A. (Eds) *The connections between language and reading disabilities*, (pp.55-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Snowling, M., Goulandris, N., & Stackhouse, J. (1994). Phonological constraints on learning to read: evidence from single case studies of reading difficulty. In C. Hulme & M. Snowling (Eds). *Reading Development and Dyslexia*. London; Whurr.
- Snowling, M. & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Snowling, M., Stackhouse, J. (2005). Current themes and future directions. In Snowling, M. (Ed). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: John Wiley & sons Ltd.
- Snowling, M., Stackhouse, J., & Rack, J. (1986). Phonological dyslexia and dysgraphia: a developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 309-339.
- Spinillo, A. G., & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.



- Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 590-612.
- Stanovich, K. (1990). The theoretical and practical consequences of discrepancy definitions of dyslexia. In M. Snowling & M. Thomson (Eds). *Dyslexia: Integrating Theory and Practice*. London: Whurr.
- Stanovich, K., & Siegel, L. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Stark, R. (1980). Stages of speech development in the first year of life. In G. Yeni-Komshian, J. Kavanaugh & C. Ferguson. (eds). *Child Phonology: Vol. 1*, Production. New York: Academic Press.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children, in R. Freedle (Ed.) *New directions in discourse processing* (New Jersey, Norwood).
- Stein, N. & Glenn, C. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). New York: Academic Press.
- Stephany, U. (1985). *Aspect, Tempus und Modalitat: eine Studie der Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache*, Tübingen: Gunter Narr.
- Stirling, E. G., & Miles, T. R. (1988). Naming ability and oral fluency in dyslexic adolescents. *Annals of Dyslexia*, 38(1), pp. 50-72.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. In W. Damon (Series

- Ed.) & P. R. Britto & J. Brooks-gunn (Vol. Eds.), *New directions for child and adolescent development* (Vol. 92, pp. 53-71). San Francisco: Jossey-Bass.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Sutton – Smith, B. (1986). The development of fictional narrative performances. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 1-10.
- Swanson, L.A., Fey, M. E., Mills, C. E., & Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 131-141.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baunwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748-767.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children*. University of Minnesota Institute of Child Welfare Monograph Series 26. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Torgesen, J., Wagner, R., & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286.
- Torgesen J. K., Wagner R. K., & Rashotte C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin, TX, PRO-ED.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, R., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in children with phonological processing difficulties: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 81, 579-593.
- Trabasso, T. (2005). The role of casual reasoning in understanding narratives. In T. Trabasso, J. Sabatini, D. Massaro, & R. Calfee (Eds), *From orthography to pedagogy: Essays in honor of Richard L. Venezky*. (pp. 81-106). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Trabasso, T., Stein, N. & Johnson, L. (1989). Children's knowledge of events: a casual analysis of story structure, in: G. Bower (Ed.) *Learning and motivation* Vol. 15 (San Diego, CA. Academic Press).

Treiman, R. (1988). The internal structure of the syllable. In G. Carlson & M. Tanenhaus (Eds). *Linguistic Structure in Language Processing*. Dordrecht, Holland: Kluwer.

Tuch, S. (1977). The production of coherent narrative texts by older language impaired children. *South African Journal of Communicative Disorders*, 24, 42-59.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 418-427.

Turner, J. (1975). *Cognitive development*. London: Methuen.

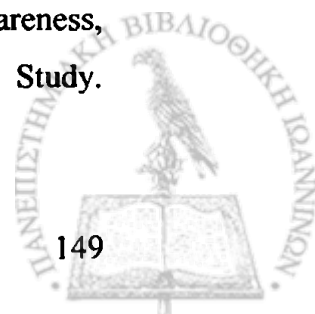
Tyack, D., & Gottsleben, R. (1974). *Language sampling analysis and training*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1261-1271.

van Kleeck, A., & Vander Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delay. In A. vanKleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp.58-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

Vellutino, F. & Scanlon, D. (1987). Phonological coding, Phonological Awareness, and reading Ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 321-363.



- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, C. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-mediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes for specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and Phonological Coding in Poor and Normal Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, C. R., Sahlen, B., & Nettelbladt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113-135.
- Walker, S. J. (2001). Cognitive, linguistic, and social aspects of adults' noun definitions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 147-161.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95-113.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Whitehurst, G. J. (1997). Language processes in context: Language learning in children reared in poverty. In L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds). *Research on communication and language disorders: Contribution to theories of language development* (pp. 233-266). Baltimore: Brookes.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

- Wiig, E. H. (1993). Strategy training for people with language-learning disabilities. In L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities* (pp. 167-220). Austin, Tex: Pro-Ed.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias, *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Wolf, M., Miller, L., Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-0): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375-387.
- Woodcock, R. (1991). *Woodcock language proficiency battery-revised*. Itasca. IL: Riverside Publishing Company.
- Yuill, N., Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Χαρακτηριστικά	Άριστο Επίπεδο (5)	Αναδύμενο Επίπεδο (3)	Ελάχιστο – Ανώριμο Επίπεδο (1)
Εισαγωγή	1.Πλαίσιο - Εκθέτει γενικά το πλαίσιο, δίνοντας αρκετές λεπτομέρειες. - Τα στοιχεία που αφορούν στο πλαίσιο αναφέρονται στην κατάλληλη θέση μέσα στην ιστορία. 2.Χαρακτήρες - Οι κύριοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με λεπτομερείς περιγραφές.	1.Πλαίσιο - Εκθέτει γενικά το πλαίσιο, χωρίς να δίνει λεπτομέρειες. - Στοιχεία του πλαισίου δίνονται περιοδικά κατά τη διάρκεια της ιστορίας. - Δίνεται περιγραφή ενός συγκεκριμένου μόνο στοιχείου του πλαισίου/ 2.Χαρακτήρες - Οι χαρακτήρες της ιστορίας παρουσιάζονται χωρίς περιγραφές και λεπτομέρειες.	- Καταπάνεται με την ιστορία, χωρίς καμία προσπάθεια να δώσει το γενικό πλαίσιο.
Ανάπτυξη Χαρακτήρων	- Αναφέρονται όλοι οι χαρακτήρες, κύριοι και μη. - Είναι σαφές, ότι κατά τη διάρκεια της ιστορίας το παιδί μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων. - Το παιδί μιλά σε πρώτο πρόσωπο, υιοθετώντας τη φωνή του ανάλογου χαρακτήρα.	- Αναφέρονται όλοι οι χαρακτήρες, κύριοι και μη. - Δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων. - Ελάχιστη αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο.	- Ασυनेπής αναφορά των εμπλεκόμενων χαρακτήρων. - Οι απαραίτητοι για την πλοκή της ιστορίας χαρακτήρες είναι απόντες. - Έλλειψη αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο.
Ψυχική Κατάσταση	- Αναφέρεται η ψυχική κατάσταση των κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων, όταν είναι απαραίτητο για την εξέλιξη της πλοκής. - Χρησιμοποιείται μεγάλο εύρος λέξεων σχετικών με την ψυχική κατάσταση.	- Μερική χρήση λέξεων σχετικών με ψυχική κατάσταση.	- Απουσία της χρήσης λέξεων, που αναφέρονται σε ψυχική κατάσταση. - Έλλειψη λεκτικών διευκρινίσεων. - Το παιδί δεν γνωρίζει και ο ακροατής μπερδεύεται.
Αναφορικότητα	- Εκθέτει τα αναφερόμενα των αντωνυμιών.	- Ασυनेπής χρήση των αναφορών	- Υπερβολική χρήση αντωνυμιών.-
Λύση Συγκρούσεων	- Αναφέρονται όλες οι απαραίτητες για την πλοκή της ιστορίας συγκρούσεις και λύσεις.	- Μέτρια περιγραφή των συγκρούσεων και των λύσεων. Ή - Απουσία μερικών συγκρούσεων και λύσεων.	- Σπάνια αναφορά στη λύση, χωρίς αναφορά στη σύγκρουση. Ή - Αναφορά στη σύγκρουση, χωρίς τη λύση. Ή - Απουσία πολλών και απαραίτητων για την πλοκή της ιστορίας συγκρούσεων και λύσεων.
Συνοχή	- Τα γεγονότα ακολουθούν μια λογική σειρά. - Αναφέρονται τα κρίσιμα γεγονότα, ενώ δίνεται λιγότερη έμφαση σε ασήμαντα γεγονότα. - Υπάρχει ομαλή μετάβαση μεταξύ των γεγονότων.	- Τα γεγονότα ακολουθούν μια λογική σειρά. - Υπερβολική έμφαση σε ασήμαντα γεγονότα. Ή - Ασαφής μετάβαση στο επόμενο γεγονός. Ή - Ελάχιστες λεπτομέρειες για σημαντικά γεγονότα. Ή - Ίδια έμφαση σε όλα τα γεγονότα.	- Μη ομαλές μεταβάσεις μεταξύ των γεγονότων.
Συμπέρασμα	- Η ιστορία κλείνει με γενικές συμπερασματικές δηλώσεις, όπως π.χ. «και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα».	- Γίνεται αναφορά συγκεκριμένων γεγονότων, απουσιάζουν ωστόσο οι γενικές συμπερασματικές δηλώσεις.	- Το παιδί σταματά την ιστορία απότομα (ο ακροατής θα πρέπει να επιβεβαιώσει, αν αυτό είναι το τέλος).