

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265791



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6
ΥΠΛΕ.

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

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Γ'
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΤΣΟΥΡΕΚΑ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

1

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΜΟΡΦΙΔΗ

Μ.Ε. → 2

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2008

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

3

Χρ: 546



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ-Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ	
1. Εισαγωγή.....	5
1.1 Ορισμός και επίπεδο αλφαριθμητισμού σήμερα.....	7
1.2 Προσδιορισμός του όρου <i>Ανάγνωση</i>	8
1.2.1 Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	
1.2.2 Η Φυσιολογία του εγκεφάλου.....	10
1.3 ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	
1.3.1 ΜΗ – Γλωσσικοί παράγοντες - Η Νοημοσύνη.....	11
1.3.2 Η Αντίληψη.....	12
1.3.3 Η Μνήμη.....	14
Γλωσσικοί παράγοντες	
1.3.4 Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης.....	17
1.3.5 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης.....	19
1.4 ΠΩΣ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΜΙΑ ΛΕΞΗ	
1.4.1 Η Διαδικασία της Αναγνωστικής Λειτουργίας.....	23
1.5 ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	25
1.6 ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	
1.6.1 Μοντέλο Ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα με τη διαδικασία φωνολογικής και ορθογραφικής αναγνώρισης της λέξης.....	27
1.6.2 Άλλα μοντέλα ανάγνωσης.....	32
1.7 ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ Α Π Ο Κ Ω Δ Ι Κ Ο Π Ο Ι Η Σ Η.....	35
1.8 ΠΩΣ ΚΑΤΑΝΟΟΥΜΕ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ Ή Α Ν Α Γ Ν Ω Σ Τ Ι Κ Η Κ Α Τ Α Ν Ο Η Σ Η.....	39
1.9 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....	47



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ-ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1 Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο.....	49
2.2 Συστήματα γραφής.....	50
2.3 Το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα-Ιστορικά στοιχεία.....	52
2.4 Τα Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης.....	54
2.5 Διδακτικές στρατηγικές της ορθογραφίας.....	58
2.6 Ασκήσεις ορθογραφίας και κατασκευής προτάσεων.....	62
2.7 Άτυπη αξιολόγηση της γραφής με το χέρι και της ορθογραφίας.....	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ-ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

3.1 Σχέση Ορθογραφίας και Φιλαναγνωσίας	65
3.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραφή.....	67
3.3 Η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου.....	69
3.4 Λειτουργίες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής.....	73
3.5 Επισήμανση των δυσκολιών στη διδασκαλία.....	75

της γραφής και προτάσεις αντιμετώπισής τους

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή.....	78
1.2 Στόχοι της έρευνας.....	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Μέθοδος έρευνα – Πληθυσμός και δείγμα.....	80
2.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	81
2.3 Ορισμός μεταβλητών.....	82
2.4 Περιγραφή του Υλικού.....	83
2.5 Διαδικασία.....	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Υποθέσεις-Ευρήματα.....	87
3.2 Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	94
3.3 Περιορισμοί έρευνας.....	97
3.4 Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων.....	97

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	99
--------------------------	-----------



Η Σύνδεση Ανάγνωσης και Γραφής σε παιδιά Γ΄ Δημοτικού

Περίληψη: Η αξιολόγηση της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών και ιδιαίτερα στις πρώτες τρεις τάξεις του Δημοτικού συμβάλλει σημαντικά στην έγκαιρη διάγνωση και ουσιαστική αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή στο γραπτό λόγο, η κατάκτηση του οποίου συνίσταται μόνο με σχετική συστηματική διδασκαλία και μάθηση.

Πρώτος στόχος της έρευνάς μας ήταν να διακρίνει τις κυριότερες δεξιότητες που συμβάλλουν στην καλή επίδοση της ανάγνωσης και της γραφής. Δεύτερος στόχος ήταν να επισημάνει σε μαθητές που είναι καλοί στην ανάγνωση αλλά έχουν μέτρια επίδοση στη γραφή τις δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσουν για τη βελτίωσή τους στο γραπτό λόγο και τρίτος στόχος ήταν να εντοπιστούν τα σημαντικότερα είδη λαθών των συγκεκριμένων μαθητών στο γραπτό λόγο. Για την αξιολόγηση των λαθών στη γραφή έγινε κατηγοριοποίηση των λαθών σε κατηγορίες και βαθμολόγησή τους. Η έρευνα ήταν πειραματική και το δείγμα της αποτέλεσαν 17 μαθητές της γ΄ δημοτικού, 9 κορίτσια και 8 αγόρια.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ανάγνωσης, γραφής, φωνολογικής ενημερότητας και λεξιλογίου. Επίσης, οι μαθητές με καλή ανάγνωση αλλά μέτρια επίδοση στη γραφή θα πρέπει με την προσωπική τους προσπάθεια και με τη βοήθεια του δασκάλου τους να ενισχύσουν το λεξιλόγιό τους, για να βελτιώσουν το γραπτό τους λόγο και τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης. Τέλος, σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών αυτών κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο με τα λάθη των άλλων μαθητών της τάξης.

The connection between Reading and Writing in grade 3 primary school children

Abstract: The assessment of children's reading and writing skills is very important for an early identification and intervention of children's difficulties in written language.

The first aim of our research was to find out which are the most important skills which help a pupil to achieve in reading and writing. The second aim was to identify which students are good in reading but not in writing and those sub-skills they have to reinforce in order to improve their written language skills. And the third aim was to find out, which are the most important kinds of mistakes in their writing. In order to evaluate children's spelling errors we devised different categories and assessed the frequency of spelling errors. It was an experimental study with a sample of 17 pupils, 9 girls and 8 boys.

The data analysis revealed significant positive correlations between reading and writing skills, vocabulary and phonological awareness. Also, the pupils who are not as good in writing as in reading (i.e. showed discrepancy in reading and writing) have to enrich their vocabulary in order to improve their efficiency in writing and reading comprehension. According to the research results, their spelling mistakes were similar with those of pupils who did not show discrepancy in reading and writing.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προώθηση της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής αποτελεί σήμερα μέριμνα κάθε οργανωμένης κοινωνίας, καθώς η ικανότητα χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου προσδιορίζει το κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο του ατόμου και ως ένα βαθμό καθορίζει την ένταξη και επιτυχία του στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, ενώ η ελλιπής ή η αποτυχημένη μάθησή τους προβληματίζει πολλούς φορείς της σύγχρονης κοινωνίας. Γι' αυτό εξάλλου το έτος 1990 είχε οριστεί από τον Ο.Η.Ε. ως διεθνές έτος αλφαριθμητισμού. Παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού κάθε χώρας μαθαίνει και χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή, ωστόσο για ένα σημαντικό ποσοστό πληθυσμού, η εκμάθησή τους αποτελεί πρόβλημα. Αυτό αφενός δηλώνει τις διαφορές στην ικανότητα μάθησης μεταξύ των ανθρώπων και αφετέρου την πολυπλοκότητα της δομής αυτών των γνωστικών δεξιοτήτων.

Η ανάγνωση, από τις αρχές του 1970, έχει ερευνηθεί και μελετηθεί περισσότερο από τη γραφή και έχει χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά σύνθετη γνωστική διαδικασία. Η μελέτη των πολύπλοκων γνωστικών λειτουργιών που συμβάλλουν στη μάθησή της, πιστεύεται ότι θα συμβάλλει στην ερμηνεία του τρόπου μάθησης της ανάγνωσης καθώς και στην έγκαιρη διάγνωση και συστηματική αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών.

Η ανάγνωση και η γραφή είναι αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Με τη λειτουργία της ανάγνωσης αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος με σκοπό την εννοιολογική του κατάκτηση και την αμοιβαία επικοινωνία. Αντίστροφα με τη γραφή κωδικοποιούμε ένα μήνυμα με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου με στόχο και πάλι την επικοινωνία.

Για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάσει, θα πρέπει να γνωρίζει να αποκωδικοποιεί ένα γραπτό μήνυμα και να μπορεί να το κατανοεί. Αυτά τα δύο αναπτύσσονται παράλληλα. Κατά την ανάγνωση κάνουμε αναγνώριση συμβόλων και σύνθεσή τους, ενώ παράλληλα αξιοποιούμε μια σειρά από σημασιολογικές

προεκτάσεις. Συνδυάζοντας όλες αυτές τις πληροφορίες καταφέρνουμε να αποκωδικοποιήσουμε και να κατανοήσουμε το σημασιολογικό μέρος του γραπτού μηνύματος.

Η γραφή είναι επίσης απαιτητική και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες με τις οποίες το παιδί θα μπορέσει να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε ορθή γραπτή μορφή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας. Η γραφή δηλαδή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου.

Η ικανότητα κάποιου να διαβάζει και να γράφει, εμπεριέχεται στην έννοια του όρου «αλφαριθμητισμός», η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία και ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Σε παλαιότερους πολιτισμούς, κυρίως ασιατικούς, οι «σοφοί» ηγεμόνες εσκεμμένα εμπόδιζαν τη γενίκευση απόκτησης αυτής της ικανότητας από το λαό ώστε να είναι πιο υπάκουοι και υποταγμένοι πολίτες και η διακυβέρνησή τους να καθίσταται ευκολότερη. Από το 19^ο αιώνα όμως το ποσοστό ανθρώπων που μαθαίνουν και γνωρίζουν να χρησιμοποιούν ανάγνωση και γραφή αυξάνεται σταδιακά και οι κοινωνίες συνειδητοποιούν ότι με τη γνώση αυτή μεγιστοποιείται η δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και διαμόρφωσης σκέψεων και συνεπώς ισχυροποιούνται τα θεμέλια της εκπαίδευσης, της παιδείας, του πολιτισμού και της δημοκρατίας καθώς ο εγγράμματος, ενημερωμένος και μορφωμένος άνθρωπος έχει μεγάλη πιθανότητα να γίνει ο σκεπτόμενος πολίτης που περιφρουρεί την προσωπικότητά του, την ελευθερία του και την αξιοπρέπειά του και αντιλαμβάνεται τις στείρες και συμφεροντολογικές επιδιώξεις των πολιτικών σχηματισμών.

Σ' ένα από τα διεθνή συνέδρια των ειδικών μελετητών της ανάγνωσης διακηρύχθηκε ότι: «Αν το παιδί, στο σύγχρονο κόσμο, δε μάθει σωστά και αποτελεσματικά ανάγνωση και γραφή, στη συνέχεια μόνο ελάχιστα πράγματα μπορεί να μάθει». Επιπλέον η ανάγνωση αποτελεί για τον αναγνώστη πηγή προσωπικής ευχαρίστησης και δημιουργίας, καθώς οι νέες γνώσεις έρχονται να προστεθούν στις παλαιότερες και να διευρύνουν το γνωστικό του πεδίο. Συμπερασματικά, η έγκαιρη και αναλυτική διάγνωση του προβλήματος και η εξατομικευμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών, θα προσφέρουν στο παιδί την ουσιαστική βοήθεια που χρειάζεται.

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

Έχει γίνει γενικά αποδεκτό ότι ο αναλφαβητισμός συνδέεται με την υπανάπτυξη και ότι χρειάζεται η διεθνής συνεργασία για την αντιμετώπισή του από κάθε χώρα, με κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα.

Έχει γίνει διάκριση του αναλφαβητισμού σε δύο ομάδες: τους **οργανικά αναλφάβητους** και τους **λειτουργικά αναλφάβητους**. **Οργανικά** αναλφάβητοι θεωρούνται εκείνοι που λόγω κοινωνικών, οικογενειακών ή οικονομικών συνθηκών, δε διδάχθηκαν και συνεπώς δε γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή και **λειτουργικά** αναλφάβητοι, θεωρούνται εκείνοι οι οποίοι αν και διδάχτηκαν ανάγνωση και γραφή, δεν απέκτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτές τις δεξιότητες, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας ικανοποιητικά.

Ο διεθνής οργανισμός της U.N.E.S.C.O., θεωρεί ότι: «ένα άτομο βρίσκεται σε επίπεδο **λειτουργικού αλφαβητισμού** όταν έχει αποκτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες στην ανάγνωση και γραφή, οι οποίες θα το καταστήσουν ικανό να συμμετέχει αποτελεσματικά σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες για τις οποίες, στην κοινωνική ομάδα που ζει, ο αλφαβητισμός θεωρείται προϋπόθεση». Επομένως όταν ένα άτομο στερείται αυτών των ικανοτήτων τότε θεωρείται λειτουργικά αναλφάβητο.

Παρότι διεθνώς το επίπεδο του αλφαβητισμού παρουσιάζει βαθμιαία βελτίωση και οι αναλφάβητοι μειώνονται συνεχώς, ωστόσο ο συνολικός αριθμός των αναλφάβητων το 1980 έφθασε τα 800 εκατομμύρια λόγω της αύξησης του πληθυσμού της γης.

Στη χώρα μας στην απογραφή που έγινε το 1991 δήλωσαν 1.280.000 άτομα περίπου, δηλαδή το 15,6% του πληθυσμού, ότι άρχισαν αλλά δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο κι επομένως ανήκουν στους λειτουργικά αναλφάβητους.

Τα στοιχεία αυτά καθιστούν το πρόβλημα του αναλφαβητισμού ανησυχητικό και την ανάγκη αντιμετώπισής του επιτακτική.



1.2 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ *ΑΝΑΓΝΩΣΗ*

Η κατανόηση της λειτουργίας της αναγνωστικής διαδικασίας θα συντελέσει στη σωστότερη διδασκαλία της και συνεπώς στη μάθηση της ανάγνωσης. Έγιναν πολλές προσπάθειες προσδιορισμού του όρου, από τις οποίες η *ψυχοπαιδαγωγική* και η *ψυχογλωσσική* συμφωνούν ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο γίνεται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη που θα οδηγήσει τελικά στην κατανόηση της σημασίας της λέξης. Παλαιότερα είχε διαμορφωθεί κι άλλη μία άποψη, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση είναι μια λειτουργία *άμεσης ανάσυρσης της έννοιας* που αναπαριστά η γραπτή λέξη χωρίς να μεσολαβήσει φωνολογική μετάφραση, καθώς ο αναγνώστης δε μετατρέπει τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους αλλά τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες και μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να μαντεύει τη σημασία μιας λέξης. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη είχε διαμορφωθεί η ολική μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.

Για την πραγματοποίηση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο **βασικές** γνωστικές λειτουργίες: η **αποκωδικοποίηση** των γραφημικών παραστάσεων των λέξεων σε φωνολογική παράσταση και η **κατανόηση** της σημασίας των λέξεων μέσω της πρόσβασης στη σημασιολογική μνήμη και ανάσυρσης της σημασίας της. Για την αποκωδικοποίηση είναι απαραίτητη η γνώση του ορθογραφικού συστήματος γραφής των λέξεων. Επομένως λέξεις που ο μαθητής γνωρίζει ήδη από τον προφορικό λόγο, π.χ. σχολείο, όταν αποκωδικοποιήσει τη γραπτή τους μορφή μπορεί και να τις κατανοήσει. Διαπιστώνουμε ότι ο χρόνος που απαιτείται για την αποκωδικοποίηση είναι διαφορετικός από τον χρόνο που απαιτείται για την κατανόηση. Πρόκειται δηλαδή για δύο διαφορετικές λειτουργίες που όπως υποστηρίζουν και οι νευροψυχολόγοι πραγματοποιούνται σε δύο διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου. Η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη προκειμένου να προσδιορίσουμε τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών. Για παράδειγμα στις περιπτώσεις της ειδικής δυσλεξίας, η δυσκολία εντοπίζεται στη λειτουργία της αποκωδικοποίησης και όχι της κατανόησης, ή αντίστροφα στις περιπτώσεις υπερλεξίας, (Aaron, 1994) λειτουργεί κανονικά η αποκωδικοποίηση ενώ δυσλειτουργεί η κατανόηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Αφού λοιπόν η αναγνωστική ικανότητα είναι αποτέλεσμα των δύο παραπάνω λειτουργιών, τότε η δυσλειτουργία τους μπορεί να δημιουργήσει αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες.

Συγκεκριμένα στη δυσλειτουργία α) της αποκωδικοποίησης, β) της κατανόησης (υπερλεξία), ή γ) και των δύο λειτουργιών (δυσλεξία). Όταν οι δύο λειτουργίες γίνονται κανονικά τότε έχουμε καλή ανάγνωση.

Βέβαια η αναγκαιότητα της λειτουργίας της κατανόησης για την κατάκτηση της ανάγνωσης επισημάνθηκε περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δινόταν έμφαση μόνο στη φωνολογική αποκωδικοποίηση ενός κειμένου και επομένως αυτό επηρέαζε και τη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού.

Συμπερασματικά η ανάγνωση είναι μια γνωστική διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης των γραπτών πληροφοριών αλλά και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Δεν είναι ένα παθητικό έργο αλλά αντίθετα αποτελεί τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης πληροφοριών και υπόκειται στην επίδραση της λογικής σκέψης.

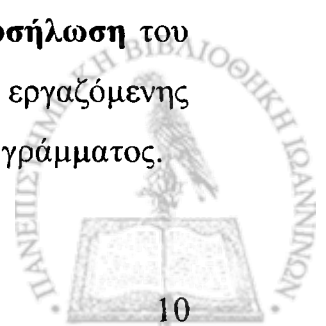
1.2.1 Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1.2.2. Η Φυσιολογία του εγκεφάλου

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία και η μάθησή της βασίζεται στη λειτουργία του εγκεφάλου. Είναι το όργανο στο οποίο γίνεται η πρόσληψη, η επεξεργασία και η μετάδοση των πληροφοριών που αναπαριστούνται με τις λέξεις. Η γνώση λοιπόν ορισμένων βασικών στοιχείων αυτού του οργάνου θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Αμέτρητα νευρικά κύτταρα, οι νευρώνες, δέχονται και μεταδίδουν πλήθος ερεθίσματα στον εγκέφαλο, που αποτελείται από δύο ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό. Τα δύο ημισφαίρια επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, ωστόσο το **αριστερό ημισφαίριο** είναι αυτό που ελέγχει πλήρως όσες πληροφορίες σχετίζονται με τη **γλώσσα, τη σκέψη και την κρίση** και λαμβάνει ερεθίσματα από το δεξιό μέρος του σώματος. Το **δεξιό ημισφαίριο** ελέγχει τις πληροφορίες που σχετίζονται με **το χώρο, τα σχήματα και τη μουσική** και λαμβάνει ερεθίσματα από το αριστερό μέρος του σώματος. Το εγκεφαλογράφημα και άλλες μέθοδοι μελέτης του εγκεφάλου έδειξαν πως συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού ασχολούνται με την επεξεργασία οπτικών, κινητικών, γλωσσικών και λοιπών ερεθισμάτων. Καθώς λοιπόν το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την απόκτηση και τη χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων που θεωρούνται από τη σύγχρονη κοινωνία αναγκαίες για την κοινωνική και εργασιακή εξέλιξη του ατόμου, η έγκαιρη διάγνωση κάποιου λειτουργικού προβλήματος θα σήμαινε και καλύτερη εκπαιδευτική αντιμετώπισή του.

Η όραση ως βασική λειτουργία του εγκεφάλου για την επίτευξη της ανάγνωσης παρατηρήθηκε από πολλούς ερευνητές. Σε πολλές έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις είναι ένα αποτέλεσμα των αναγνωστικών δυσκολιών, που σχετίζεται με το βαθμό κατανόησης ενός κειμένου κι όχι με τη δύναμη της όρασης. Η γνώση αυτή της σχέσης μεταξύ του τρόπου λειτουργίας της όρασης και της κατανόησης οδήγησε στην πολύ αποτελεσματική εκπαιδευτική πρόταση για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε όλους τους μαθητές στο αρχικό στάδιο, **τα γράμματα να είναι μεγάλα**, για να κατορθώνεται **μεγαλύτερη προσήλωση** του μαθητή στα χαρακτηριστικά του γράμματος και με τη βοήθεια της εργαζόμενης μνήμης να οδηγείται τελικά στη γνώση των χαρακτηριστικών αυτού του γράμματος.



1.3. ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Οι παράγοντες που στηρίζουν την ανάγνωση διακρίνονται σε μη-γλωσσικούς και γλωσσικούς. Στους μη-γλωσσικούς ανήκουν η νοημοσύνη, η αντίληψη και η μνήμη και στους γλωσσικούς η σημασία και η φωνολογία των λέξεων.

ΜΗ – Γλωσσικοί παράγοντες

1.3.1 Η Νοημοσύνη

Δεδομένου ότι απ' όλα τα πλάσματα της γης ο άνθρωπος μόνο καλλιέργησε την ικανότητα της ανάγνωσης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η μάθησή της δεν είναι δυνατή από τα ζώα, καθώς προϋποθέτει ένα νοητικό επίπεδο πολύ υψηλό. Βέβαια και ο άνθρωπος ξεκινάει τη διαδικασία καλλιέργειας αυτής της ικανότητας περίπου έξι ετών, όπως έχει οριστεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των αναπτυγμένων χωρών, περίοδος δηλαδή που το παιδί έχει αναπτύξει ένα επίπεδο πνευματικής ωριμότητας.

Ένα δείγμα της σχέσης μεταξύ νοητικής ικανότητας και αναγνωστικής λειτουργίας αποτελεί η ποικιλία των τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με την άποψη της ψυχολόγου M. Vernon, η επίδραση της νοητικής ικανότητας στη μάθηση της ανάγνωσης διαπιστώνεται και από το γεγονός ότι παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη μαθαίνουν να διαβάζουν με μια φανερή αργοπορία στο ρυθμό και στην ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας (Vernon, 1971).

Η νοητική ικανότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική στη φάση της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και κυρίως στη φάση κατανόησης του κειμένου που διαβάζει κάποιος.

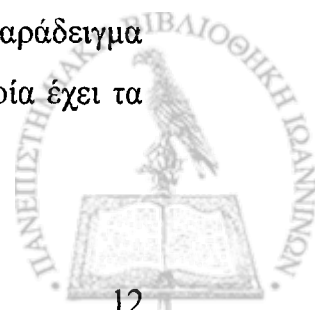
1.3.2 Η Αντίληψη

Η αντίληψη είναι μια γνωστική λειτουργία που ασχολείται με την επιλογή, την απόσπαση, την οργάνωση, την ερμηνεία και την αναγνώριση των πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί μαθαίνει ν' αναγνωρίζει τ' αντικείμενα του περιβάλλοντός του από ενός χρόνου. Έτσι στην ηλικία των έξι ετών η ικανότητα απόσπασης των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών μεταξύ αντικειμένων, γεγονότων, φαινομένων και πραγμάτων με σημασιολογική σημασία είναι αναπτυγμένη. Η δυσκολία που παρουσιάζουν τα μικρά παιδιά στην πραγματοποίηση της ίδιας διαδικασίας στα γράμματα του αλφαβήτου, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα γράμματα μόνα τους στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου.

Οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αντίληψη και αναγνώριση της ταυτότητας των γραμμάτων είναι η συστηματική παρατήρηση των γραμμάτων, ο προσανατολισμός του κάθε γράμματος και η θέση και διαδοχή των γραμμάτων μέσα στη λέξη.

Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά στην ηλικία των έξι ετών δυσκολεύονται στη συστηματική παρατήρηση ενός οπτικού ερεθίσματος και ο τρόπος που το εξερευνούν χαρακτηρίζεται από μια τάση επικέντρωσης σε ορισμένα στοιχεία του οπτικού ερεθίσματος. Η αδυναμία αυτή του παιδιού δεν του επιτρέπει συνεπώς να πραγματοποιήσει συστηματική παρατήρηση σ' ένα οπτικό ερέθισμα όπως τα γράμματα κι αυτό καθίσταται ακόμα δυσκολότερο από το γεγονός ότι τα γράμματα από μόνα τους στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου. Ο Piaget θεωρεί ότι το παιδί στην ηλικία των επτά ετών κατορθώνει τελικά να παρατηρεί τα οπτικά ερεθίσματα με συστηματικό και όχι τυχαίο τρόπο.

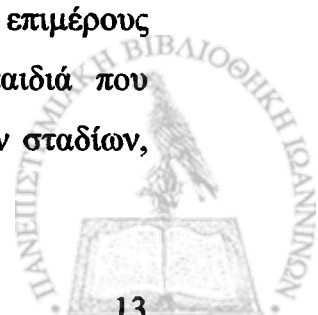
Το κάθε γράμμα διαθέτει οπτική και ηχητική-φωνολογική- ταυτότητα. Σημασιολογική ταυτότητα αποκτά η δομημένη σειρά γραμμάτων όταν τα συναντάμε σε μία λέξη, όπου το κάθε γράμμα έχει ορισμένη θέση και σχέση με τα άλλα γράμματα της σειράς που συγκροτούν τη λέξη. Αν αλλάξει η συγκεκριμένη θέση των γραμμάτων της λέξης, τότε αλλάζει ή χάνεται η αρχική σημασία της. Για παράδειγμα άλλη η σημασία της λέξης στη και άλλη η σημασία της λέξης της η οποία έχει τα ίδια γράμματα αλλά σε διαφορετική θέση.



Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την οπτική αντίληψη ενός γράμματος είναι ο προσανατολισμός τους. Η αναγνώριση για παράδειγμα του γράμματος έψιλον –ε- έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό καθώς η αλλαγή του προσανατολισμού του θα σήμαινε και την αλλαγή της σημασίας του στον αριθμό τρία -3-. Όπως έχει διαπιστωθεί τα παιδιά εύκολα διακρίνουν τον προσανατολισμό πάνω-κάτω, δυσκολεύονται όμως στη διάκριση του προσανατολισμού **αριστερά-δεξιά** η οποία σύμφωνα με έρευνα των Gibson ξεπερνιέται στην ηλικία των 7-8 ετών. Στην ίδια περίπου ηλικία ξεπερνιέται και η δυσκολία των παιδιών στο να εντοπίζουν το μέρος σε ένα όλο και στο να συνθέτουν τα μέρη ενός συνόλου σ' ένα όλο.

Η **επιλογή των πληροφοριών** αποτελεί το πρώτο στάδιο της λειτουργίας της αντίληψης, γι' αυτό όταν οι πληροφορίες είναι σχετικά εύκολες ή συνδυάζουν στοιχεία όπως πρωτοτυπία, αντίθεση, χρώμα ή κίνηση κ.ά. τότε οι πληροφορίες αυτές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλεγούν και να μαθευτούν. Το επόμενο στάδιο της λειτουργίας της αντίληψης είναι η **απόσπαση των πληροφοριακών στοιχείων του συγκεκριμένου οπτικού ερεθίσματος** οι οποίες θα βρίσκονται σ' ένα αρχικό στάδιο συγκράτησης. Όπως για παράδειγμα τα προσδιοριστικά στοιχεία του γράμματος Α είναι η οριζόντια ευθεία γραμμή και οι δύο διαγώνιες, ευθείες συμμετρικές γραμμές, προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που δεν υπάρχουν σε άλλα γράμματα, όταν αυτά αποτελέσουν οπτικό ερέθισμα. Ωστόσο παρατηρείται μια αντιληπτική σύγχυση σε γράμματα που μοιάζουν, όπως τα β,θ, η οποία κατά κανόνα εξαφανίζεται στην ηλικία των 8 ετών περίπου. Οι πληροφορίες αυτές που προσλαμβάνονται για μάθηση είναι κατά κανόνα οργανωμένες. Το τελευταίο στάδιο της λειτουργίας της αντίληψης είναι η **ερμηνεία των πληροφοριών που έχουν επιλεγεί και αποσπασθεί**, η οποία σύμφωνα με τον Neisser και άλλους μελετητές, εκείνο που τελικά αντιλαμβανόμαστε καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από ό,τι ήδη γνωρίζουμε. Η προσληφθείσα γνώση δηλαδή επηρεάζεται από το περιβάλλον των πληροφοριών και τις γνώσεις που ήδη έχουμε. Ωστόσο η λειτουργία της αντίληψης και αναγνώρισης πληροφοριών είναι αρκετά σύνθετη γι' αυτό και συνεχίζονται οι έρευνες για την πλήρη κατανόηση και ερμηνεία της.

Σύμφωνα με τους ερευνητές η ανάπτυξη της αντίληψης χαρακτηρίζεται από τα στάδια της αναγνώρισης αντικειμένων, της ανάλυσης ενός συνόλου στα επιμέρους στοιχεία του και της σύνθεσης των μερών σε σύνολο. Ορισμένα παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση συνήθως στην ανάπτυξη των δύο τελευταίων σταδίων,

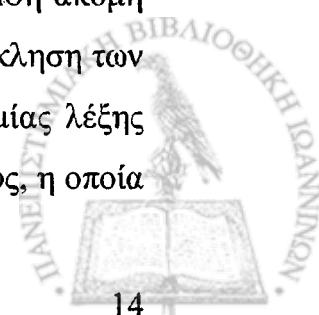


βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου και τις περισσότερες φορές το πρόβλημα εξαφανίζεται στην ηλικία των 10-12 ετών.

Για να βοηθηθούν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες θα πρέπει να γίνει έγκαιρη διάγνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών τους και να τους δοθούν ασκήσεις αναγνωστικού τύπου. Επιπλέον ο δάσκαλος προκειμένου να αυξήσει τη γνωστική εγρήγορση του μαθητή θα πρέπει να ενεργοποιήσει τον ψυχισμό του. Αυτό πετυχαίνεται με την αναγνώριση της προσωπικότητας του μαθητή, την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, το σεβασμό στις αδυναμίες του, της ενίσχυσης της διάθεσης να ρωτά, να πειραματίζεται κι ας αποτυγχάνει. Επιπλέον αν ο μαθητής είναι στην Α' τάξη του δημοτικού, η ενασχόληση με τα γράμματα και τις λέξεις γίνεται πιο ενεργή από μέρους του, όταν όλα γίνονται με παιγνιώδη μορφή. Άξιο λόγου είναι, ότι στο προαναγνωστικό στάδιο η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση παρά στην οπτική αντίληψη των γραμμάτων φαίνεται να διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης. Βέβαια η σωστή προσέγγιση στη διδασκαλία και στην ανάγνωση των γραμμάτων στα πρώτα στάδια είναι με βάση τον ήχο των γραμμάτων π.χ. /σ/ και όχι το όνομά τους, π.χ. /σίγμα/. Μ' αυτό τον τρόπο ο μικρός μαθητής θα κατανοήσει ότι η ανάγνωση είναι περίπου η απόδοση στο κάθε γράμμα του ήχου που αναπαριστάνει. Επίσης τα λάθη που κάνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας στην αναγνώριση των γραμμάτων οφείλονται κυρίως στην ελλιπή συγκράτηση των προσδιοριστικών στοιχείων των γραμμάτων στη μακρόχρονη μνήμη και όχι σε κάποιο πρόβλημα της αντιληπτικής λειτουργίας εφόσον δεν παρουσιάζουν αντιληπτικό πρόβλημα σε άλλου είδους πληροφορίες. Τεχνικές που μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή για την απόσπαση πληροφοριών και συνεπώς τη γνώση τους, είναι τα εποπτικά μέσα, τα εικονογραφημένα βιβλία, τα video, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα. Γενικότερα για τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της αντίληψης είναι απαραίτητη η συμβολή της λειτουργίας της μνήμης.

1.3.3 Η Μνήμη

Η γνωστική λειτουργία της μνήμης είναι απολύτως απαραίτητη για την πραγματοποίηση της λειτουργίας της ανάγνωσης, καθώς για την αναγνώριση ακόμη κι ενός γράμματος αποτελεί προϋπόθεση η μνημονική συγκράτηση και ανάκληση των βασικών προσδιοριστικών στοιχείων του γράμματος. Με την ανάγνωση μίας λέξης αποκωδικοποιούμε τα σύμβολά της πραγματοποιώντας την αναγνώρισή τους, η οποία



βασίζεται στην προϋπάρχουσα μνημονική συγκράτηση των σχετικών με αυτά γραφημικών πληροφοριών και κατόπιν κατανοούμε τη σημασία της. Η διαδικασία της ανάγνωσης δηλαδή αρχίζει με τη γραφημική αποκωδικοποίηση, ακολουθεί η φωνολογική επεξεργασία της λέξης με τρίτο και τελευταίο στάδιο τη σημασιολογική επεξεργασία. Κάθε στάδιο επεξεργασίας της λέξης πραγματοποιείται σε διαφορετική περιοχή του εγκεφάλου που σημαίνει ότι για να πραγματοποιηθεί η ανάγνωση μιας λέξης απαιτείται η λειτουργική συνεργασία και των τριών αυτών περιοχών. Συνεπώς κάποιο λειτουργικό πρόβλημα σε μία από τις τρεις αυτές περιοχές θα επηρεάσει όλη τη λειτουργία της ανάγνωσης με αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση.

Σε μελέτες που αφορούν τη λειτουργία της μνήμης έχει φανεί ότι κατά τη λειτουργία της οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται δέχονται μια επεξεργασία προκειμένου να δομηθούν και να ενσωματωθούν με τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η ανάσυρσή τους. Σύμφωνα με τη γνώμη περισσότερων ερευνητών η συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη μπορεί να είναι βραχύχρονη και μακρόχρονη.

Η βραχύχρονη μνήμη κατά την ανάγνωση σχετίζεται με την προσωρινή συγκράτηση των πληροφοριών που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα για τη γνωστική τους επεξεργασία, την αξιοποίησή τους και το συνδυασμό τους με τις νέες πληροφορίες που εξακολουθούν να προσλαμβάνονται όσο ο αναγνώστης συνεχίζει την ανάγνωσή του. Για παράδειγμα ο μικρός αναγνώστης της Α΄ τάξης θα συγκρατήσει στη βραχύχρονη μνήμη το τμήμα παρα της λέξης παρακαλώ κάνοντας πρώτα ανάσυρση από τη μακρόχρονη μνήμη των ήχων που αντιστοιχεί σε κάθε γράμμα και κατόπιν με επόμενη οφθαλμική προσήλωσή θα επικεντρωθεί στο υπόλοιπο τμήμα της λέξης –καλώ. Συνδέοντας τα δύο τμήματα της λέξης που υπάρχουν στη βραχύχρονη μνήμη, θα περάσει από τη γραφημική και φωνολογική επεξεργασία, στη σημασιολογική επεξεργασία και αναγνώριση της λέξης παρακαλώ. Με τον ίδιο τρόπο ο κανονικός αναγνώστης για να κατανοήσει το νόημα μιας παραγράφου θα πρέπει να συγκρατήσει στη βραχύχρονη μνήμη το σημασιολογικό περιεχόμενο της φράσης που πριν λίγο διάβασε και να το συνδέσει με το περιεχόμενο των υπόλοιπων φράσεων προκειμένου να κατανοήσει ολόκληρο το νόημα της παραγράφου. Αυτό το σύστημα που πραγματοποιεί τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και τη βραχύχρονη συγκράτησή τους στη μνήμη έχει ονομαστεί από τους ερευνητές **Εργαζόμενη μνήμη**. Η αξία του ρόλου της έχει επισημανθεί ιδιαίτερα στην προσπάθεια κατανόησης του προφορικού λόγου

και στην εκτέλεση νοητικών αριθμητικών πράξεων. Για παράδειγμα παιδιά με το ειδικό πρόβλημα της δυσλεξίας, παρά το ικανοποιητικό νοητικό τους επίπεδο δε μπορούν να πραγματοποιήσουν προσωρινή συγκράτηση μιας σειράς αριθμών, γεγονός που δηλώνει αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία των πληροφοριών που συντελείται στη βραχύχρονη μνήμη. Γενικότερα για να βοηθηθεί ο μικρός μαθητής που παρουσιάζει δυσκολία στη συγκράτηση τμημάτων μεγάλων λέξεων, του δίνονται για εξάσκηση λέξεις με λίγες συλλαβές για να το ξεπεράσει.

Εκτός από τη συγκράτηση και την επεξεργασία των πληροφοριών, μια άλλη επίσης σημαντική λειτουργία της μνήμης είναι η **ανάσυρση** των πληροφοριών που έχουν συγκρατηθεί και δομηθεί στη μνήμη. Η επιτυχής ανάσυρση της πληροφορίας προϋποθέτει επιτυχή δόμηση της πληροφορίας, έτσι ώστε να είναι δυνατός ο εντοπισμός της. Διαφορετικά αν δεν είναι καλά δομημένη η πληροφορία χάνεται μέσα στη μνήμη. Αν μια πληροφορία έχει συγκρατηθεί και δομηθεί σωστά, τότε ακολουθεί η αναγνώριση της πληροφορίας με τη βοήθεια της μακρόχρονης μνήμης, που συγκρίνει το νέο ερέθισμα με εκείνο που ήδη υπάρχει στη μνήμη και ακολουθεί η ανάκλησή του. Η λειτουργία της ανάκλησης είναι πιο απαιτητική από τη λειτουργία της αναγνώρισης και η οργάνωση των πληροφοριών απαιτεί καλύτερη δόμηση στη μνήμη για να ανακληθούν σωστά όταν χρειαστεί. Τα πολλά ορθογραφικά λάθη είναι δείγμα της αδυναμίας της λειτουργίας της ανάκλησης λόγω ελλιπούς συγκράτησης και δόμησης των ορθογραφικών πληροφοριών.

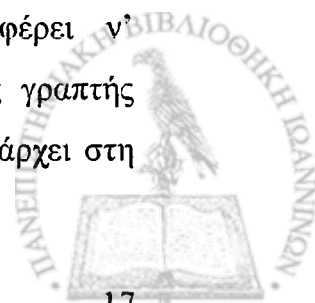
Για την επιτυχή μάθηση, επειδή αποτελεί ένα πολύπλοκο νοητικό έργο, απαιτείται κατά τη διάρκεια που ο μαθητής διαβάζει και γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών να μην υπάρχουν παρεμβολές, όπως ομιλίες ή τραγούδια, αλλά η προσοχή να επικεντρώνεται στο αντικείμενο που μελετάται, γιατί διαφορετικά το μαθησιακό αποτέλεσμα θα μειωθεί αρκετά. Ιδιαίτερα όταν ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση των πληροφοριών, τότε κάθε παρεμβολή θα μεγιστοποιήσει το πρόβλημα. Η αποτελεσματική μάθηση συνδέεται απόλυτα με την προσεκτική και ευχερή επεξεργασία των πληροφοριών.

Γλωσσικοί παράγοντες

1.3.4 Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης

Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης έχει επικροτηθεί από όλους τους ερευνητές, ωστόσο διαμορφώθηκαν τρεις ομάδες απόψεων για το βαθμό αυτής της σχέσης. Η πρώτη ομάδα υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση όχι απλά διευκολύνει αλλά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή μάθηση της ανάγνωσης (Gough & Hillinger 1980). Η δεύτερη ομάδα ισχυρίζεται ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Backman κ.ά., 1984) και η τρίτη ομάδα θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση είναι προϋπόθεση αλλά και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης είναι δηλαδή αμοιβαία και ανταποδοτική, καθώς και διευκολύνει αλλά και διευκολύνεται από τη μάθησή της (Morais κ.ά. 1987).

Εξετάζοντας τη δομή της ελληνικής γλώσσας βλέπουμε ότι αποτελείται από φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα, λέξεις και προτάσεις. Τα φωνήματα είναι 20 και διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα (π,τ,κ,φ,θ,χ,ν,δ,γ,ζ,λ,ρ,μ,ν,ς – ι,ε,α,ο,ου). Τα φωνήματα και οι συλλαβές δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο ενώ τα μορφήματα και οι λέξεις έχουν. Τα μορφήματα είναι οι πιο μικρές σημασιολογικές μονάδες της γλώσσας, π.χ. το στερητικό α. Όσον αφορά το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης, αυτό καθορίζεται από τη δομή των λέξεων η οποία θα πρέπει ν' ακολουθεί τους συντακτικούς κανόνες. Γι' αυτό οι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στη μελέτη της λέξης ως καθοριστικής μονάδας στη γλωσσική επικοινωνία. Αν η λέξη δε μπορεί να προφερθεί τότε είναι αδύνατος ο σχηματισμός προτάσεων στον προφορικό λόγο ο οποίος προηγείται της αναγνωστικής ικανότητας. Η κάθε λέξη διακρίνεται από μια δική της εσωτερική φωνολογική δομή που τη δημιουργεί μια μικρή σειρά φωνολογικών στοιχείων. Η διάκριση της διαφορετικής φωνολογικής δομής των λέξεων καλλιεργείται ήδη από τη βρεφική ηλικία μέσω της ανάπτυξης της λειτουργίας του φωνολογικού συστήματος του κάθε παιδιού. Έτσι όταν το παιδί ως αναγνώστης πλέον επιχειρήσει να διαβάσει μία λέξη και καταφέρει ν' αποκωδικοποιήσει τα γράμματα συνθέτοντας τη φωνολογική δομή της γραπτής λέξης, τότε θα μπορέσει να καταλάβει τη σημασία της λέξης αν αυτή υπάρχει στη

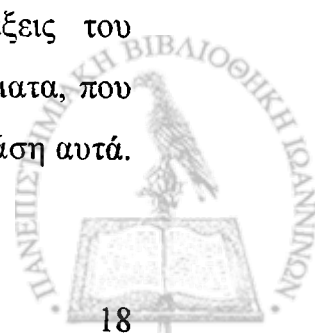


μακρόχρονη μνήμη από τον προφορικό λόγο που μέχρι την ηλικία των έξι ετών έχει αναπτύξει. Κι ενώ η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί μια έμφυτη γλωσσική ικανότητα καθώς ο άνθρωπος άρχισε να συνθέτει ήχους και να δημιουργεί λέξεις χωρίς να το διδάχτεί, μόλις ανακάλυψε ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν φωνολογική δομή τότε πιθανόν προχώρησε στην επινόηση γραπτών συμβόλων, τα γράμματα, για να αναπαραστήσουν αυτά τις φωνολογικές δομές των λέξεων. Για να διαβάσει όμως ένα παιδί ένα κείμενο με βάση το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα δεν αρκεί να αναγνωρίσει τα γράμματα του αλφαβήτου και να συνδέσει κάθε γράμμα με τον αντίστοιχο ήχο του. Παράλληλα χρειάζεται να αποκτήσει φωνολογική επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων και της φωνολογικής δομής του λόγου γενικότερα. Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης, αφού αυτή αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες ομιλίας και κατανόησης του προφορικού λόγου.

Η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα, κατά άλλους ερευνητές, αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Πρόκειται δηλαδή για τη μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή. Το άτομο που έχει αναπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Ball, 1993). Η ανάλυση, η σύνθεση, η διάκριση, η απομόνωση, η αφαίρεση και η αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων αποτελούν το πλήθος των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας (Yopp, 1988).

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο ή τρία επίπεδα απόκτησης της φωνολογικής επίγνωσης, ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Πρώτο η φωνημική επίγνωση, δεύτερο η συλλαβική επίγνωση και τρίτο η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής.

Η **φωνημική επίγνωση** αποτελεί συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, τα γράμματα, που θα μπορεί να τα χειρίζεται δηλαδή ν' αναλύει και να συνθέτει τη λέξη με βάση αυτά.



Για παράδειγμα να διακρίνει τη διαφορά στα φωνημικά στοιχεία της λέξης /γ/-/ά/-/λ/-/α/ και στη λέξη /γ/-/ά/-/τ/-/α/.

Η **συλλαβική επίγνωση** αποτελεί συνειδητοποίηση ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβικά τμήματα που θα μπορεί να τα χειρίζεται δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές των λέξεων. Για παράδειγμα την παρακάτω λέξη /καλημέρα/ να τη χωρίσει σε συλλαβές ως εξής: /κα/-/λη/-/μέ/-/ρα/. Στα αποτελέσματα πολλών ερευνών φάνηκε ότι η συλλαβική επίγνωση αποκτιέται πιο εύκολα από τη φωνημική.

Η **επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής** αφορά την απόκτηση της ικανότητας διάκρισης σε μια λέξη των δύο βασικών δομικών τμημάτων της, δηλαδή του αρχικού και του τελικού τμήματος. Για παράδειγμα αν ένα παιδί δεν καταφέρει να έχει φωνημική επίγνωση της λέξης /φως/ με βάση τα φωνημικά δομικά της στοιχεία /φ/-/ω/-/ς/, να επιχειρήσει να αναλύσει τη λέξη με βάση το αρχικό και τελικό τμήμα της π.χ. /φ/-/ως/.

Συμπερασματικά, δυσκολία στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης σημαίνει και δυσκολία στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

1.3.5 Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης

Σύμφωνα με τα σύγχρονα μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης, η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης διακρίνεται σε δύο επίπεδα, το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό. Το πρώτο επίπεδο, το επιγλωσσικό, αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα ασαφής και η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης σ' αυτό το επίπεδο γίνεται με το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ των προφορικών λέξεων. Το τεστ αρχίζει με την άσκηση διάκρισης του διαφορετικού, όπου το παιδί ακούει τρεις ή τέσσερις λέξεις και του ζητείται να εντοπίσει αυτή που διαφέρει φωνολογικά από τις άλλες, π.χ. /γάλα/, /γάτος/, /μέλι/, να ξεχωρίσει τη λέξη /μέλι/. Ακολουθεί το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων, στο οποίο δίνονται στο παιδί ζευγάρια προφορικών λέξεων και το παιδί με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ θ' απαντήσει αν υπάρχει φωνολογική διαφορά ή ομοιότητα στις δύο λέξεις, π.χ. στις λέξεις /φύγε-φίδι/, θ' απαντήσει ότι υπάρχει. Και τρίτο δίνεται το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας που σκοπός του



είναι να διαπιστώσει αν τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία. Το παιδί για παράδειγμα ακούει τη λέξη /ρόδα/ και αμέσως μετά τις λέξεις /βίδα-μέλι/ και του ζητείται να πει ποια λέξη ομοιοκαταληκτεί με την πρώτη.

Το δεύτερο επίπεδο, το μεταγλωσσικό, αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της μπορούν ν' αναλυθούν. Τα τεστ αυτού του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης του προφορικού λόγου αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα φωνολογικά τμήματα της λέξης, κυρίως στο επίπεδο του φωνήματος ή και στο επίπεδο της συλλαβής. Ανάλογα τεστ είναι: α) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης όπου π.χ. η λέξη /μολύβι/ πρέπει να χωριστεί σε συλλαβές /μο-λύ-βι/, ή η λέξη /φως/ θα πρέπει να χωριστεί σε φωνήματα /φ-ώ-ς/.β) Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης στο οποίο γίνεται η αντίστροφη διαδικασία με το προηγούμενο. γ) Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής, όπου δίνεται στο παιδί μια λέξη π.χ. /λαγός/ και του ζητείται να προφέρει τη λέξη χωρίς το /γ/. Από τα τεστ που χορηγήθηκαν στα παιδιά ευκολότερο φάνηκε να είναι το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας και δυσκολότερο το τεστ φωνημικής απαλοιφής καθώς και το τεστ φωνημικής σύνθεσης σε λίγο μεγαλύτερες λέξεις π.χ. /α/-/ε/-/ρ/-/ο/-/π/-/λ/-/ά/-/ν/-/ο/, /αεροπλάνο/ που απαιτεί την καλή συνεργασία της βραχύχρονης μνήμης. Γενικότερα οι ασκήσεις που απαιτούν συλλαβική επίγνωση εκτελούνται πιο εύκολα από τα παιδιά σε σχέση με αυτές που απαιτούν φωνημική επίγνωση, ενώ η φωνημική επίγνωση αποκτάται ευκολότερα όταν η μάθηση της ανάγνωσης γίνεται με αλφαβητικό και όχι συλλαβικό σύστημα γραφής.

Σύμφωνα με τις έρευνες η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης βοηθά σημαντικά τη μάθηση της ανάγνωσης. Οι Βρετανοί καθηγητές Peter Bryant και Usha Goswami επισήμαναν ότι: «...η ανακάλυψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και της μετέπειτα επίδοσής τους στη μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης Ψυχολογίας» (Bryant & Goswami, 1987, σ. 439).

Επιβεβαίωση του παραπάνω αποτελεί μία έρευνα (Porpodas 1989) που πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα σε τρεις φάσεις, σε διάφορα Δημοτικά σχολεία της πόλης. Στην πρώτη φάση που έγινε με την έναρξη της Α' τάξης του Δημοτικού παρατηρήθηκε η φωνολογική επίγνωση των μαθητών, οι οποίοι διακρίθηκαν σ' αυτούς με υψηλή επίδοση και σ' αυτούς με χαμηλότερη. Στη δεύτερη φάση της

έρευνας που πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στη φωνολογική επίγνωση είχαν καλύτερη επίδοση και στην ανάγνωση, ενώ στην τρίτη φάση που έγινε προς το τέλος της Β΄ τάξης του Δημοτικού, η διαφορά μεταξύ των μαθητών και των δύο ομάδων στην αναγνωστική ικανότητα δεν ήταν ιδιαίτερα εμφανής. Μάλιστα σε μια άλλη έρευνα (Poitpodas & Palaiothodorou, 1990) με παρόμοιους στόχους πραγματοποιήθηκε και τέταρτη φάση μελέτης αναγνωστικής επίδοσης στα παιδιά της Γ΄ τάξης Δημοτικού όπου διαπιστώθηκε ότι σχεδόν δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των ομάδων. Αυτή η διαπίστωση πιθανόν να σημαίνει ότι η μάθηση της ανάγνωσης έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών που σε λίγο μικρότερη ηλικία υστερούσαν και ότι η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι περισσότερο εμφανής στη διάρκεια της Α΄ τάξης του Δημοτικού.

Κοινή κατακλείδα όλων των ερευνών είναι ότι η έγκαιρη συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι ο προφορικός λόγος της ελληνικής γλώσσας έχει φωνημική και συλλαβική δομή βοηθάει στην καλύτερη ανάγνωση και στη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Εξάλλου και τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή λόγω αδυναμίας στη φωνολογική επίγνωση αφού οι νοητικές επιδόσεις και ο προφορικός τους λόγος είναι φυσιολογικά. Επομένως για καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση απαιτείται η παράλληλη εξάσκηση στην ανάγνωση με την εξάσκηση για την απόκτηση της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου. Η δύναμη της φωνολογικής επίγνωσης δεν περιορίζεται βέβαια στην εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά είναι περισσότερο αναγκαία και για τη διεκπεραίωση της ορθής γραφής, αφού ορισμένα ορθογραφικά λάθη των παιδιών προέρχονται από την ελλιπή γνώση των φωνητικών δομικών στοιχείων, όπως στην περίπτωση σύγχυσης του /ξ/ με το /κς/. Μία καλή άσκηση για την εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης σε περίπτωση μαθησιακών προβλημάτων είναι η αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων. Βέβαια η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες αδυναμίες ή δυνατότητες του παιδιού είναι η καλύτερη αντιμετώπιση του κάθε μαθησιακού προβλήματος.

Εξάλλου τα συμπεράσματα όλων των ερευνών αναδεικνύουν την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας ή φωνολογικής επίγνωσης ως το πλέον αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης για τη μελλοντική εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Σύμφωνα με τους ερευνητές η

φωνολογική ενημερότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας κατά την έναρξη της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξή της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εκδήλωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000).

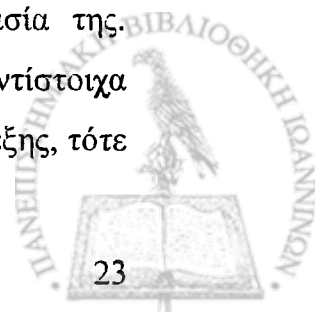
Η εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας βοηθά το παιδί να φτάσει σε ένα τέτοιο επίπεδο γνωστικών διαδικασιών, όπου μέσα από την αφαίρεση και τη γενίκευση κατανοείται η λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα και επιτυγχάνονται άπειροι συνδυασμοί φωνημάτων για την παραγωγή λέξεων. Με την εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας το παιδί πλησιάζει με συστηματικό τρόπο τα φωνήματα, κατανοεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των φωνημάτων ενός μεγαλύτερου φωνολογικού συνόλου (συλλαβή, λέξη) και προσεγγίζει το γραπτό λόγο, κατανοώντας βαθιά τη λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα (Griffith & Olson, 1992). Με την εξάσκηση αυτή αποφεύγεται το νοητικό «άλμα» να συνειδητοποιήσει μεμιάς ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα και ότι καθένα από αυτά συμβολίζεται με σαφή, συγκεκριμένο και αποδεκτό από όλους τρόπο. Οι δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φωνολογική ενημερότητα του παιδιού επικεντρώνονται στην αναγνώριση, την ανάλυση και τη σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών (ανάλυση, σύνθεση, ομοιοκαταληξία, διάκριση θέσης, αφαίρεση, πρόσθεση, αντιστροφή, αντικατάσταση).

1.4. ΠΩΣ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΜΙΑ ΛΕΞΗ

1.4.1 Η Διαδικασία της Αναγνωστικής Λειτουργίας

Η αναγνωστική λειτουργία διεκπεραιώνει την ανάγνωση μιας ομάδας γραμμάτων σε διαδοχική σειρά με τελικό σκοπό την κατανόηση του μηνύματός τους. Η πιο μικρή τέτοια ομάδα με σημασιολογική δύναμη είναι το μόρφημα αλλά πιο ευδιάκριτη θέση στο λόγο έχει η λέξη. Η ανάγνωση λοιπόν της λέξης ακολουθεί τρία στάδια τα οποία ολοκληρώνονται σε τρία διαφορετικά πεδία του εγκεφάλου και με τη συνεργασία και των τριών πεδίων εκτελείται η λειτουργία της ανάγνωσης. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων με τη βοήθεια της βραχύχρονης μνήμης αρχικά για τη συγκράτηση των συμβόλων και της μακρόχρονης μνήμης για την ανάσυρση στοιχείων που θα οδηγήσουν στην αναγνώριση του γράμματος. Στο δεύτερο στάδιο ακολουθεί φωνολογική επεξεργασία των γραμμάτων, η ταυτοποίηση δηλαδή των γραφημάτων π.χ. της λέξης γ-ά-λ-α με τα φωνήματα /γ/, /ά/, /λ/, /α/ και μετά την φωνολογική αναγνώριση όλης της λέξης ακολουθεί το τελικό στάδιο, η κατανόηση της σημασίας της λέξης, π.χ. “γάλα” με την ανάσυρση από της μακρόχρονη μνήμη της σχετικής πληροφορίας. Εξάλλου η γραπτή λέξη είναι η γραμμένη μορφή της προφορικής λέξης. Το τρίτο αυτό στάδιο μπορεί να ολοκληρωθεί με τη φωνολογική παραγωγή της λέξης. Κάθε αναγνωστική δυσλειτουργία σημαίνει προβληματική λειτουργία σε κάποιο από τα παραπάνω στάδια της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης μιας λέξης. Για να δούμε τη διαδικασία κατανόησης μιας γραπτής λέξης, αξίζει να δούμε πρώτα τη διαδικασία κατανόησης μιας προφορικής λέξης.

Σύμφωνα με τον Ellis (1984, σ. 13), η ομιλούμενη λέξη προσλαμβάνεται από το αισθητήριο όργανο της ακοής και με ένα σύστημα ακουστικής ανάλυσης μετασχηματίζεται σε ακουστικό κώδικα. Αυτός μεταδίδεται σ' ένα σύστημα αναγνώρισης ακουστικών λέξεων όπου αν η λέξη είναι γνωστή ενεργοποιείται η μονάδα αναγνώρισης που αντιστοιχεί στον ακουστικό κώδικα αυτής της λέξης. Έτσι μόλις ο ακροατής ακούει τη λέξη, καθίσταται διαθέσιμη και η σημασία της. Επομένως στη γραπτή λέξη γίνεται αποκωδικοποίηση των γραμμάτων στα αντίστοιχα φωνήματα και μόλις ολοκληρωθεί η φωνολογική αναπαράσταση όλης της λέξης, τότε



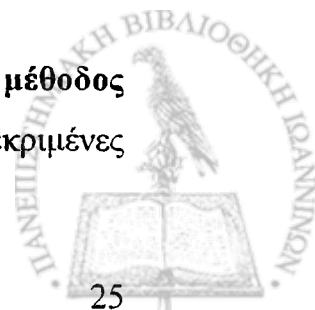
αν η λέξη είναι γνωστή απ' τον προφορικό λόγο, η σημασιολογική μνήμη προσφέρει τη σημασία της λέξης.

Οι πειραματικές μελέτες των ερευνητών οδήγησαν στη διαπίστωση ότι για την ανάγνωση μιας λέξης σημασία έχει ο χρόνος ανάγνωσής της, ο ρυθμός της γνωστικής επεξεργασίας κατά την ανάγνωση και οι ορθογραφικές ιδιαιτερότητες των λέξεων όταν δεν ισχύει η ακριβής αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος κατά την ανάγνωση. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο χρόνος ανάγνωσης μιας λέξης εξαρτάται από τον αριθμό των συλλαβών της και από τη συχνότητα χρήσης της στο λόγο. Κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας, τα τμήματα της λέξης που αναγνώστηκαν συγκρατούνται στην εργαζόμενη μνήμη ώσπου να ολοκληρωθεί η φωνολογική αναγνώριση όλης της λέξης. Στην περίπτωση όμως των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή των παιδιών που αρχίζουν να διαβάζουν, αν η λέξη τους δυσκολεύει λόγω της ορθογραφικής της γραφής, όπως είναι η χρήση των δίψηφων φωνηέντων, οι, ει, υι, αι, ου, σε αρκετές λέξεις, ή αν η λέξη είναι λίγο μεγάλη, τότε είναι πιθανό να ξεπεραστεί ο ανεκτός χρόνος συγκράτησης της πληροφορίας στην εργαζόμενη μνήμη και το αρχικό κομμάτι της λέξης να χαθεί. Έτσι καθώς συνεχίζεται η επεξεργασία της λέξης κατά τη φωνολογική της αναγνώριση μπορεί να αναγνωριστεί από το μαθητή μόνο το τελικό τμήμα της λέξης, π.χ. στη λέξη /αεροδρόμιο/ να πει /δρόμιο/.

1.5 ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Στη χώρα μας η συζήτηση γύρω από την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης ξεκίνησε τις δεκαετίες του 1950 και 1960 με την αντιπαράθεση μεταξύ των οπαδών της αναλυτικο-συνθετικής και των οπαδών της ολικής μεθόδου. Στην πρώτη μέθοδο, αφού τα παιδιά διδάχτούν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις που σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις. Εφαρμογές αυτής της μεθόδου αποτελούν η αλφαβητική, η αλληλοδιδασκτική και η φωνητική μέθοδος. Στοιχεία της συνθετικής μεθόδου σήμερα συναντούμε στους πίνακες σύνθεσης συμφώνων με φωνήεντα. Στη δεύτερη μέθοδο την ολική ή μέθοδο Decroly, τα παιδιά διδάσκονται να αναγνωρίζουν προτάσεις που στη συνέχεια αναλύουν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν. Σήμερα έχουν διαμορφωθεί νέες θεωρήσεις που συνδυάζουν τις εμπειρίες του παρελθόντος. Σύμφωνα με μια νέα θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μια τεχνητή γλώσσα που δεν αναπτύσσεται από μόνη της, αλλά μόνο μέσα από τη διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η θέση αυτή εκφράζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων η οποία περιλαμβάνει τη σαφή διδασκαλία των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών μέσα από μια ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων σε ομαλές φωνητικά λέξεις και γνωστές στα παιδιά από τον προφορικό λόγο. Στον αντίποδα αυτής της νέας θεώρησης αναπτύχθηκε η ολική προσέγγιση της γλώσσας, η οποία αν και ολική δεν ταυτίζεται με τη μέθοδο Decroly. Σύμφωνα με αυτή την μέθοδο, τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με το γραπτό λόγο σε ένα περιβάλλον που είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων, με στόχο την κατανόηση του νοήματος και την επικοινωνία. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδηγεί και αυτή τη φορά στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού, στην οποία εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο παραπάνω νέες θεωρήσεις. Ο ισορροπημένος γραμματισμός εφαρμόζεται σήμερα στις ΗΠΑ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Ως εναλλακτική μέθοδος εκμάθησης της ανάγνωσης έρχεται η μέθοδος **Montessori**. Η Maria Montessori βασίζει το πρόγραμμά της αρχικά σε συγκεκριμένες



αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί προς το αφηρημένο επίπεδο. Στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή κυρίαρχη δραστηριότητα είναι ο **χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων**, όπου τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Στο επόμενο στάδιο το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων την τραχιά επιφάνεια το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι σα να είναι μολύβι, καθώς και γράμματα από χαρτόνι, που το παιδί σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο. Αρχικά η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας συγχρόνως το φθόγγο για να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο που θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει το φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η **σύνδεση** μεταξύ **οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής** αντίληψης. Κατόπιν η δασκάλα ζητάει από το παιδί να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα. Έπειτα του δείχνει το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά δεν εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπει να σχηματίσει μια συλλαβή και όταν σχηματίσει αρκετές συλλαβές το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις με χρωματιστά γράμματα. Κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί, σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίξει το γράμμα από σμυριδόχαρτο, **ποτέ όμως δεν διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει.**

Η παραδοχή ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας η περισσότερων αισθήσεων οδήγησε στην αξιοποίηση της κιναισθησης και της αφής για την ενίσχυση της μάθησης των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών.

Καταλήγοντας, το σχολείο που σέβεται τα ενδιαφέροντα αλλά και τις αδυναμίες των μαθητών δεν εγκλωβίζεται στην απόλυτη θέση μιας και μοναδικής μεθόδου, στερώντας έτσι τη διάθεση για δημιουργικότητα. Αντίθετα, σχεδιάζει σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή.

1.6. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1.6.1 Μοντέλο Ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα με τη διαδικασία φωνολογικής και ορθογραφικής αναγνώρισης της λέξης

Όλα σχεδόν τα μοντέλα ανάγνωσης μελετούν κυρίως την ανάγνωση της λέξης. Παρουσιάζουν τα γνωστικά στάδια επεξεργασίας των πληροφοριών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και στηρίζονται στα ερευνητικά δεδομένα της γλώσσας στην οποία αναφέρονται, καθώς η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών δεν είναι ίδια κατά την ανάγνωση κάθε γραπτής γλώσσας. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στο αλφαβητικό σύστημα κάθε χώρας και την αντιστοίχιση αυτού του συστήματος με τον προφορικό λόγο όπως έχει προαναφερθεί. Συνεπώς η εφαρμογή ενός μοντέλου ανάγνωσης για την αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα θα πρέπει να είναι σύμφωνο με τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης γλώσσας.

Το παρακάτω μοντέλο ανάγνωσης μιας λέξης της ελληνικής γλώσσας, έχει λάβει υπ' όψη το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας, τα συμπεράσματα των ερευνών της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης και τα γενικά χαρακτηριστικά των μοντέλων ανάγνωσης άλλων γλωσσών σε βαθμό που μπορούν να αξιοποιηθούν και για την ελληνική γλώσσα.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας είναι:

α) Η ακριβής αντιστοίχιση γραφημάτων–φωνημάτων σε μεγάλο αριθμό λέξεων, γεγονός που διευκολύνει την ανάγνωσή τους.

β) Λόγω της μακραίωνης ιστορίας της γλώσσας η εφαρμογή της ιστορικής ορθογραφίας σε αρκετές λέξεις με δίψηφα φωνήεντα (αι, ει, οι, υι, ου) ή με τους συνδυασμούς φωνηέντων (αυ, ευ).

γ) Η χρήση των ομόηχων λέξεων (π.χ. κενός-καινός, κλίμα-κλήμα), απαιτεί για τον προσδιορισμό της σημασίας τους εκτός από φωνολογική και ορθογραφική αναγνώριση.

δ) Βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι ότι οι λέξεις της αποτελούνται κυρίως από περισσότερες των μία συλλαβών, ενώ άλλες γλώσσες όπως η αγγλική και η ολλανδική έχουν κυρίως πολλές μονοσύλλαβες.

Τα αποτελέσματα των ερευνών των παραπάνω δύο επιστημών διαμορφώθηκαν με την ανάγνωση ψευδολέξεων, όπου μελετήθηκε ο χρόνος, και τα είδη των λαθών



ανάγνωσης. Τα παιδιά με βαθιά δυσλεξία δε μπορούν να διαβάσουν τις ψευδολέξεις ενώ τα παιδιά με επιφανειακή δυσλεξία μπορούν.

Το μοντέλο ανάγνωσης ελληνικής λέξης ακολουθεί την εξής δομή:

A) Λειτουργία του συστήματος γραφημικής αναπαράστασης και αναγνώρισης.

Μόλις αρχίσει η διαδικασία της ανάγνωσης μίας λέξης, οι οφθαλμοί προσηλώνονται σ' αυτή και ξεκινά η επεξεργασία της που περιλαμβάνει δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο λειτουργεί σύμφωνα με τον Neisser (Cognitive Psychology 1967), το σύστημα αισθητηριακής συγκράτησης ή διαφορετικά η εικονική μνήμη. Η οπτική πληροφορία δηλαδή μπορεί να παραμείνει για ελάχιστο χρόνο σ' ένα σύστημα συγκράτησης απ' όπου ωστόσο γρήγορα θα χαθεί. Πριν όμως χαθεί μπορεί εύκολα να ανασύρεται απ' αυτό το σύστημα προσωρινής φύλαξης που ο Neisser ονόμασε εικονική μνήμη. Σύμφωνα με τα πειράματα ο μέσος όρος του χρόνου παραμονής των γραμμάτων στην εικονική μνήμη είναι περίπου 200-300msecs. Κατά τη διάρκεια της εικονικής αναπαράστασης αναγνωρίζονται χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα και η θέση του ερεθίσματος μέσα στο χώρο, ενώ η αναγνώριση της ταυτότητάς του θα γίνει στο επόμενο στάδιο από το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών που ονομάζεται γραφημική αναγνώριση.

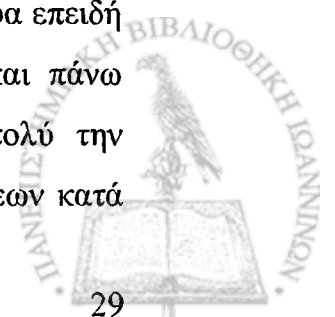
Το σύστημα της γραφημικής αναγνώρισης θεωρείται ότι είναι ένα σύστημα βραχύχρονης μνήμης όπου εισχωρούν πληροφορίες από την εικονική μνήμη για περισσότερη χρονική συγκράτηση αλλά και για αναγνώριση της ταυτότητας τους, στην προκειμένη περίπτωση ως συγκεκριμένων γραμμάτων. Η διαδικασία αναγνώρισης ακολουθεί τη διαδικασία της **σειράς** καθώς αξιολογεί τα γράμματα ένα-ένα και όχι όλα μαζί. Η χωρητικότητα του συστήματος γραφημικής αναγνώρισης είναι μικρή γι' αυτό η εισχώρηση πληροφοριών δεν πρέπει να ξεπερνά τις δυνατότητες του συστήματος, το οποίο επιλέγει εκείνες με τα απλούστερα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. το σχήμα του ερεθίσματος και όχι τη σημασία του.

Η κατανόηση της λειτουργίας των επιμέρους συστημάτων ανάγνωσης θα βοηθήσει στη διάγνωση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών.

Σε μια σχετική έρευνα των Seymour & Forrodas, 1978, σε παιδιά με ειδική δυσλεξία, που δυσκολεύονται να επεξεργαστούν γραπτές λέξεις, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η δυσκολία αυτή πιθανόν τελικά να οφείλεται στη λειτουργική αδυναμία γραφημικής αναγνώρισης σύμφωνα με τη θέση και τη διαδοχή των γραμμάτων. Επίσης σύμφωνα με τον Luria (1973), κάποια οργανική βλάβη στο

αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, το οποίο πιστεύεται ότι είναι υπεύθυνο για την οπτική ανάλυση και σύνθεση των ερεθισμάτων, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση αδυναμίας ανάλυσης και δομικής σύνθεσης του συνόλου των ερεθισμάτων.

Όπως ειπώθηκε η επεξεργασία ταυτοποίησης των ερεθισμάτων εκτελείται απ' το σύστημα γραφημικής αναγνώρισης όπου η συγκράτηση των πληροφοριών είναι πολύ σύντομη. Στη συνέχεια η γραφημική αναπαράσταση θα δεχθεί μια επιπλέον επεξεργασία φωνολογικής μετατροπής προκειμένου να επιτευχθεί η ανάγνωσή της. Αυτό θα γίνει μέσα από το σύστημα μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα ή φθόγγους που αντιστοιχούν σ' αυτά. Ο αναγνώστης δηλαδή θα πρέπει να έχει στη μνήμη του τις φωνημικές αναπαραστάσεις που αντιστοιχούν στα γράμματα έτσι ώστε με τη λειτουργία του σχετικού γνωστικού μηχανισμού να επεξεργαστεί τη λέξη και σ' αυτό το στάδιο. Έτσι με βάση τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης ο αναγνώστης θα οδηγηθεί στην αναγνώριση της σημασίας της λέξης. Με τη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα μέσω του σχετικού γνωστικού συστήματος θα σχηματιστεί ο φωνολογικός κώδικας της λέξης που είναι ανάλογος με εκείνον που θα σχηματιζόταν αν η λέξη είχε προσληφθεί ακουστικά. Ο γνωστικός μηχανισμός αυτού του σταδίου λειτουργεί όπως η βραχύχρονη μνήμη και συγκεκριμένα όπως αυτή που έχουμε αποκαλέσει εργαζόμενη μνήμη. Συγκεκριμένα, μετατρέπει τα γραφήματα της λέξης σε φωνήματα και επιπλέον συγκρατεί προσωρινά τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Λάθη των αναγνωστών παρατηρήθηκαν, στις μελέτες των ερευνητών (Conrad,1964 & Baddeley,1966), όταν οι προς συγκράτηση πληροφορίες στην εργαζόμενη μνήμη ήταν όμοιες φωνολογικά. Μεταγενέστερες έρευνες των Liberman (1977) και Poirpodas(1991), έδειξαν ότι οι καλοί αναγνώστες αξιοποιούν περισσότερο τη γνωστική λειτουργία μετατροπής γραφημάτων σε φωνήματα από ότι οι αδύναμοι αναγνώστες. Ένας τρόπος υποβοήθησης της εργαζόμενης μνήμης σ' αυτό το στάδιο, το οποίο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό για την ανάγνωση, είναι η χορήγηση των γραμμάτων στην εργαζόμενη μνήμη μιας λέξης με μεγάλο αριθμό γραμμάτων, σε μικρότερα δομημένα τμήματα τις συλλαβές. Έτσι θα διευκολυνθεί η λειτουργία της λόγω της περιορισμένης χωρητικότητάς της. Για παράδειγμα είναι πιο εύκολο να συγκρατηθούν οι έξι συλλαβικές μονάδες της λέξης ολυμπιονίκης στην εργαζόμενη μνήμη από τις δώδεκα γραφημικές μονάδες της λέξης. Γενικότερα επειδή οι περισσότερες λέξεις της ελληνικής γλώσσας αποτελούνται από δύο και πάνω συλλαβές, η ομαδοποίηση των γραμμάτων σε συλλαβές διευκολύνει πολύ την αναγνωστική διαδικασία. Η ίδια ευκολία της συλλαβικής δόμησης των λέξεων κατά

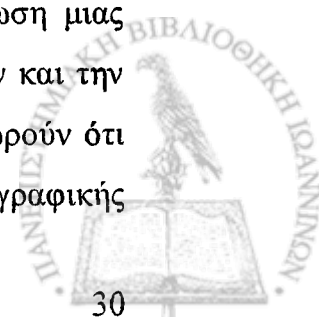


την ανάγνωση παρατηρήθηκε και στον προφορικό λόγο όπως έχει προαναφερθεί. Η συλλαβή αποτελεί τη μικρότερη ομάδα δομημένων γραμμάτων που συναρθρώνονται και συμπροφέρονται. Η δόμηση της συλλαβής και κατά συνέπεια η ανάγνωσή της διευκολύνεται επίσης από την **κανονική ορθογραφική δομή** της λέξης. Για παράδειγμα είναι ευκολότερη η συλλαβική δόμηση στην ψευδολέξη πλατσήν απ' ότι στην ψευδολέξη τσληνπα, η οποία εμπεριέχει τα ίδια γράμματα αλλά η ορθογραφική της δομή είναι δυσκολότερη. Γνωρίζοντας τη συλλαβική διαμόρφωση των ελληνικών λέξεων ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει την ελληνικότητα μιας λέξης ή ψευδολέξης ακόμα κι όταν δε γνωρίζει τη σημασία της.

Με την μετατροπή των γραμμάτων ή των συλλαβών σε φωνήματα, το σύστημα φωνολογικής αναγνώρισης ολοκληρώνει τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης και η λέξη αναγνωρίζεται πλέον ακουστικά σα να ήταν προφορική λέξη. Κατόπιν η λέξη δέχεται την επεξεργασία του γνωστικού συστήματος αναγνώρισης της σημασίας της λέξης, όπου με βάση τη φωνολογική της αναγνώριση αν η λέξη είναι γνωστή, προσδιορίζεται η σημασία της με τη βοήθεια της μακρόχρονης μνήμης και ακολουθεί η προφορά της. Ενώ αν η λέξη είναι άγνωστη ακολουθεί κατευθείαν η προφορά της λέξης από τον αναγνώστη. Σύμφωνα με τον Ellis αυτή η φωνολογική μετατροπή γραφημάτων ή συλλαβών σε φωνήματα κατά την ανάγνωση μιας λέξης, παρότι η λέξη μπορεί αρχικά να φαίνεται μερικές φορές οπτικά άγνωστη στον αναγνώστη, αν του είναι γνωστή απ' τον προφορικό λόγο, μόλις την αισθανθεί "ακουστικά γνωστή", θα οδηγηθεί στη σημασία της λέξης.

Το συμπέρασμα λοιπόν αρκετών ερευνητών είναι ότι το σύστημα φωνολογικής αναγνώρισης μιας λέξης συντελεί στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι κανονικοί αναγνώστες εντοπίζουν ευκολότερα τα ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που έχουν φωνητική ασυμφωνία από αυτές με φωνητική συμφωνία. Επιπλέον τα παιδιά με δυσλεξία ενώ δεν έχουν κανένα πρόβλημα να αρθρώνουν όλες τις λέξεις που τους δίνονται ακουστικά, δυσκολεύονται στις γραπτές άγνωστες λέξεις ή στις ψευδολέξεις στο στάδιο της φωνολογικής αναγνώρισης, της μετατροπής δηλαδή των γραφημάτων σε φωνήματα.

Στο παραπάνω μοντέλο ανάγνωσης που αρκετοί ερευνητές μελετούν και προτείνουν, σύμφωνα με αυτούς, οι ώριμοι αναγνώστες κατά την ανάγνωση μιας λέξης εκτός από τη φωνολογική της αναγνώριση μπορούν να αξιοποιήσουν και την **ορθογραφική** της μορφή. Για την ορθογραφική αναγνώριση της λέξης θεωρούν ότι υπάρχει το αντίστοιχο γνωστικό σύστημα μονάδων αναγνώρισης της ορθογραφικής



ταυτότητας της λέξης, το οποίο ονομάζουν νοητικό λεξικό, που κι αυτό παράλληλα με τη φωνολογική αναγνώριση συντελεί στη σημασιολογική αναγνώριση της λέξης. Κατά τον Ellis οι ορθογραφικές μονάδες μιας λέξης αναγνωρίζονται από το αντίστοιχο γνωστικό σύστημα, με τον ίδιο τρόπο που αναγνωρίζονται και οι ακουστικές μονάδες στον προφορικό λόγο κι έτσι συντελείται η αναγνώριση της λέξης. Ο ώριμος αναγνώστης διαθέτει χιλιάδες τέτοιες μονάδες αναγνώρισης των λέξεων κι έτσι δε χρειάζεται τη φωνολογική μετατροπή αφού η αναγνώρισή της μπορεί να γίνει και μέσω της ορθογραφίας της. Η λειτουργία αυτού του γνωστικού συστήματος ανάγνωσης επιβεβαιώνεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, από τα παιδιά με επιφανειακή δυσλεξία. Τα παιδιά αυτά μπορούσαν να διαβάσουν ορθογραφικά κανονικές λέξεις και ψευδολέξεις με τη διαδικασία φωνολογικής αναγνώρισης των λέξεων, δε μπορούσαν όμως να διαβάσουν λέξεις με μη κανονική ορθογραφική δομή. Στην ελληνική γλώσσα επειδή δεν υπάρχουν λέξεις με μη κανονική ορθογραφική δομή όπως σε άλλες γλώσσες, το παραπάνω πρόβλημα παρατηρήθηκε στην αναγνώριση των ομόηχων λέξεων (π.χ. κλήση-κλίση)

Επίσης σύμφωνα με τη θεωρία του John Morton, η υψηλή συχνότητα χρήσης ορισμένων λέξεων, βοηθάει στην εύκολη αναγνώρισή τους.

Συμπερασματικά, το μοντέλο ανάγνωσης με τη διαδικασία φωνολογικής αναγνώρισης των λέξεων, φαίνεται να ταιριάζει με τη γνωστική επεξεργασία που συντελείται κατά την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας. Στις περιπτώσεις των ομόηχων λέξεων ή λέξεων που δεν είναι δυνατή η φωνολογική τους αναγνώριση, η διαδικασία της ανάγνωσης μπορεί να βοηθιέται από το γνωστικό σύστημα ορθογραφικής αναγνώρισης της λέξης.

1.6.2 Άλλα μοντέλα ανάγνωσης

Το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας ανήκει στα συστήματα ‘ρηχής’ ορθογραφίας, σύμφωνα με τα οποία η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος ισχύει σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που καθιστά δυνατή την ανάγνωση με την αξιοποίηση των φωνολογικών πληροφοριών των λέξεων.

Βέβαια τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται ότι οι πρώτες αναγνωστικές ‘πράξεις’ του παιδιού δεν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αλλά πολύ νωρίτερα. Το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον προσφέρουν πλήθος εμπειριών γραμματισμού, όπως είναι η ακρόαση ιστοριών. Οι πρώιμες αυτές αναγνωστικές εμπειρίες του παιδιού και οι προσπάθειές του για κατανόηση συμβάλλουν θετικά στη μελλοντική αναγνωστική του επίδοση (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985).

Έχουν διαμορφωθεί δύο μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης: α) τα εξελικτικά μοντέλα ή η κατά στάδια ανάπτυξη της ανάγνωσης και β) το μοντέλο της διττής θεμελίωσης.

Στα εξελικτικά μοντέλα, τα στάδια που διαμορφώνονται είναι, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό (Frith).

Στο **λογογραφικό** στάδιο εφαρμόζεται μια στρατηγική ολικής αναγνώρισης της λέξης. Ο μαθητής αναγνωρίζει οπτικά τη λέξη επειδή την έχει δει πολλές φορές χωρίς ακόμα να γνωρίζει όλα τα γράμματά της. Αυτό το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης θεωρείται φυσιολογικό και διαρκεί μέχρι την ηλικία των επτά ετών καθώς σύμφωνα με τον Piaget ο μαθητής έχει πλέον συνειδητοποιήσει ότι στον προφορικό λόγο η κάθε λέξη είναι ένα δομημένο σύνολο γραμμάτων και μεταβαίνει φυσιολογικά από το λογογραφικό **στο αλφαβητικό** στάδιο. Σ’ αυτό το στάδιο μαθαίνει ν’ αναγνωρίζει τα γράμματα που συγκροτούν την κάθε λέξη και να τ’ αντιστοιχεί με τα κατάλληλα φωνήματα, διαμορφώνοντας τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης που διαβάσει. Τέλος στο **ορθογραφικό** στάδιο ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάσει τη λέξη συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων, όπως οι συλλαβές και την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά. Σ’ αυτό το μοντέλο ανάγνωσης, αμφισβητήθηκε το λογογραφικό στάδιο, της ολικής ανάγνωσης της λέξης, με την αιτιολόγηση ότι υποβαθμίζει το ρόλο του βασικότερου σταδίου, του αλφαβητικού. Επιπλέον σε έρευνα που έγινε στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας,

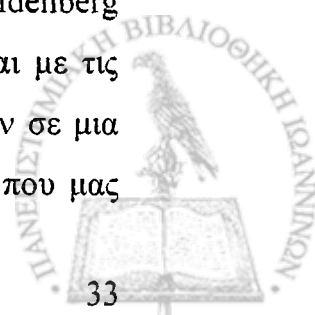
2001), σε μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού, όλα τα παιδιά ανεξάρτητα του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας, δεν επιχείρησαν τη λογογραφική ανάγνωση. Επομένως αμφισβητείται η 'φυσιολογική' ύπαρξη αυτού του προαναγνωστικού σταδίου που είναι ο προθάλαμος της ολικής μεθόδου διδασκαλίας. Η λογογραφική ανάγνωση μπορεί να εφαρμοστεί στην αγγλική γλώσσα όπου η ορθογραφία πολλών λέξεων δεν είναι ομαλή, π.χ. cough, dough κλπ. και όχι σε γλώσσες με ρηχή-ομαλή ορθογραφία όπως η ελληνική. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνας, στο ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας ταιριάζει η φωνολογική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και κατά συνέπεια η εφαρμογή του αλφαβητικού σταδίου ως μεθόδου ανάγνωσης.

Στο μοντέλο **διττής θεμελίωσης**, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη του συστήματος της γλωσσικής επίγνωσης και στην ανάπτυξη του συστήματος της ορθογραφικής δομής.

Όσον αφορά την ανάπτυξη του πρώτου συστήματος, η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης, ότι δηλαδή ο προφορικός λόγος συγκροτείται από φωνολογικά δομικά στοιχεία, αποτελεί το θεμέλιο για τη μάθηση της ανάγνωσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερευνητή Πόρποδα στην ελληνική γλώσσα και του ερευνητή Seymour σε ρηχά (με αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος) ορθογραφικά συστήματα γραφής, όπως η ελληνική γλώσσα. Αφού με τη βοήθεια του συστήματος της γλωσσικής επίγνωσης ο μαθητής μάθει μερικά από τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, κατόπιν περνά αμέσως από τη φάση της αλφαβητικής ανάγνωσης, στην ανάγνωση των συλλαβών που αυτά τα γράμματα συγκροτούν, δηλαδή στην ορθογραφική δομή και συνδυάζοντας στην αρχή δύο και βαθμιαία περισσότερες συλλαβές κατορθώνει να διαβάσει τις πρώτες λέξεις, περνώντας έτσι στην τελική φάση της ανάγνωσης, τη μορφολογική.

Σύμφωνα με την ομάδα των **συνδεδειστών** η μάθηση βασίζεται σε απλές συσχετιζόμενες αρχές. Όσο ισχυρές είναι οι συνδέσεις ανάμεσα στο φωνολογικό, ορθογραφικό και σημασιολογικό επίπεδο τόσο ωριμότερος είναι ο αναγνώστης. Ενώ αντίθετα η λιγότερο δυνατή ή διαταραγμένη σύνδεση των τριών αυτών επιπέδων υποδηλώνει αναγνώστη με μαθησιακές δυσκολίες.

Το πιο σημαντικό μοντέλο αυτής της ομάδας προτάθηκε από τους Seidenberg & McClelland (1989). Πρόκειται για ένα τριγωνικό μοντέλο που σχετίζεται με τις ορθογραφικές, φωνολογικές και σημασιολογικές πληροφορίες που υπάρχουν σε μια λέξη. Το μοντέλο των Seidenberg & McClelland (1989), είναι ένα δίκτυο που μας



διδάσκει να συσχετίζουμε τα γράμματα με τα φωνήματα. Τα γράμματα κωδικοποιούνται σαν ορθογραφικές μονάδες στο επίπεδο της εισόδου των πληροφοριών που συνδέονται με τις φωνολογικές μονάδες στο επίπεδο της εξόδου των πληροφοριών. Στο φωνολογικό επίπεδο τα φωνήματα κωδικοποιούνται με τα φωνολογικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι λοιπόν για κάθε λέξη ενεργοποιούνται οι μονάδες εισόδου και οι μονάδες εξόδου και το σχέδιο ενεργοποίησης είναι ενιαίο για κάθε λέξη. Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε στην πλειοψηφία των μονοσύλλαβων λέξεων της Αγγλικής γλώσσας με δύο πηγές εισόδου για κάθε γράμμα, ένα στο ορθογραφικό και ένα στο φωνολογικό επίπεδο. Επιπλέον στο μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν λέξεις με μεγάλη συχνότητα χρήσης στην αγγλική γλώσσα και παρατηρήθηκε ότι αυτές μαθαίνονται ευκολότερα σε σχέση με άλλες λέξεις που η χρήση τους είναι σπάνια.

Ένα «δεύτερης γενιάς» μοντέλο με παρόμοιους γενικούς κανόνες όπως το προηγούμενο προτάθηκε από τους Plaut McClelland, Seidenberg & Paterson (1996). Σύμφωνα μ' αυτό η παρουσίαση κάθε στοιχείου του γράμματος ή φωνήματος έχει σχέση με το συγκεκριμένο σημείο που συναντάται, δηλαδή με τα συμφραζόμενα.

Παρότι ελάχιστοι απ' τους ερευνητές θα αρνούσαν ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, ωστόσο η πλειοψηφία των μοντέλων ανάγνωσης έχει αποσιωπήσει το ρόλο της σημασιολογίας στη διαδικασία της μάθησης.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές εύκολα γνωρίζουν λέξεις που σημαίνουν συγκεκριμένα πράγματα, όπως ο ήλιος, ο βάτραχος κ.ά. αλλά και εύκολα μπερδεύουν λέξεις με αφηρημένη σημασία όπως αυτόν, αυτήν κ.ά. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι αρχάριοι αναγνώστες μαθαίνουν ευκολότερα τη σημασία των λέξεων στα αρκτικόλεξα π.χ. NATO, O.T.E. κ.ά., όταν οι λέξεις αυτές είναι καθημερινής χρήσης παρά όταν δεν είναι.

Έχει φανεί και είναι γενικώς αποδεκτό ότι η αναγνωστική ικανότητα εξαρτάται πολύ από τις φωνολογικές δεξιότητες. Κι ενώ παραμένει υπό συζήτηση το πόσο η φωνολογική επίγνωση επηρεάζει την ανάπτυξη της ορθογραφίας, για τους συνδεδειστές και οι σημασιολογικοί γνωστικοί πόροι μπορούν να συντελέσουν στη μάθηση της ανάγνωσης.

1.7 ΠΩΣ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ

ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ιστορικά, διαμορφώθηκαν δύο θεωρήσεις σχετικά με τη μάθηση της ανάγνωσης, η γνωστική και η ψυχολογική. Σύμφωνα με τη γνωστική θεώρηση, ο μαθητής μόλις συνειδητοποιήσει τη στενή σχέση προφορικού και γραπτού λόγου και αποκτήσει τη φωνολογική επίγνωση, τότε θα μπορέσει να διαβάσει. Ενώ σύμφωνα με την ψυχολογική θεώρηση αν η μάθηση της ανάγνωσης αντιμετωπιστεί ολικά μέσα στο καθημερινό επικοινωνιακό περιβάλλον των παιδιών, χωρίς τον κατακερματισμό των λέξεων σε συλλαβές και γράμματα που καθιστά τη γλώσσα ξένη και απόμακρη από τις εμπειρίες και τις ανάγκες των παιδιών, ο μαθητής μέσω της ολικής γλωσσικής προσέγγισης θα επιτύχει να διαβάσει. Με την ολική προσέγγιση της ανάγνωσης, με βάση την ολική εικόνα της λέξης, το οπτικό της περίγραμμα, το μέγεθος, το αρχικό ή ορισμένα γράμματά της στη συγκεκριμένη θέση, ο μαθητής μαντεύει την ταυτότητα της λέξης. Για παράδειγμα ο δάσκαλος δείχνει στους μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού από την πρώτη μέρα τη φράση: «να, ένα παπί» και εξηγεί ότι η τελευταία λέξη σημαίνει «παπί». Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τη φράση και λένε /παπί/ όταν ο δάσκαλος δείχνει της λέξη. Βέβαια αν στη θέση της μπει η λέξη /πανί/, τα παιδιά θα τη διαβάσουν πάλι /παπί/. Αφού όμως τα παιδιά απομνημονεύσουν έναν αριθμό λέξεων σε ένα χρονικό διάστημα, κατόπιν αρχίζει η ανάλυση της λέξης σε συλλαβές και των συλλαβών σε γράμματα, οπότε τότε το παιδί αρχίζει ουσιαστικά να διαβάζει και όχι να μαντεύει. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτής της θεωρίας, βλέποντας τη λέξη ως όλο και κατόπιν τα επιμέρους στοιχεία της, οδηγείται ο μαθητής καλύτερα στη μάθησή της, καθώς ψυχολογικά έχει από την αρχή την αίσθηση ότι την ξέρει. Οι υποστηρικτές της ολικής μεθόδου (Goodman και Smith) θεωρούν ότι όπως η ομιλία αποκτάται ομαλά και αβίαστα με την έκθεση του παιδιού σε ομιλούμενο περιβάλλον, με ανάλογο τρόπο αποκτάται και η μάθηση της ανάγνωσης με την επαφή του παιδιού με τον γραπτό λόγο. Η άποψη αυτή αντικρούστηκε από τους I. Liberman και A. Liberman, οι οποίοι αναφέρουν ότι ενώ ο προφορικός λόγος αποκτιέται εύκολα αρκεί το παιδί να βρεθεί σε περιβάλλον που μιλάει, για τον γραπτό λόγο απαιτείται συστηματική διδασκαλία και μερικές φορές για ορισμένα παιδιά η ανάγνωση γίνεται με πολλές δυσκολίες. Επίσης υποστηρίχτηκε ότι η ολική μέθοδος αγνοεί τα βασικά

χαρακτηριστικά της αλφαβητικής γραφής καθώς την αντιμετωπίζει ως εικονική-λογογραφική γραφή (π.χ. κινεζική).

Συνεπώς για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο **προφορικός λόγος** διακρίνεται σε **φωνολογικές μονάδες**. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες **τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα**. Κατά συνέπεια, το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο πρέπει να έχει αναπτυγμένη τη φωνολογική του ενημερότητα.

Δύο είναι οι βασικές διαστάσεις της ανάγνωσης: η αναγνώριση και απόδοση των γραπτών συμβόλων (αποκωδικοποίηση) και η παραγωγή και εξαγωγή νοήματος (κατανόηση), πάνω στις οποίες οφείλει να στηρίζεται κάθε διδακτική μέθοδος ώστε να οδηγήσει το μαθητή στην κατάκτηση της ανάγνωσης.

Για τη μάθηση της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα οι ερευνητές (Porpodas, 2002) διακρίνουν τις εξής φάσεις: α) τις προαναγνωστικές δραστηριότητες, β) τη μάθηση των γραμμάτων, γ) την ανάγνωση των συλλαβών και δ) την ανάγνωση των λέξεων.

Οι **προαναγνωστικές ασκήσεις** μπορούν να εφαρμοστούν στο νηπιαγωγείο και κατά τις πρώτες εβδομάδες του παιδιού στην Α' τάξη Δημοτικού. Αυτές μπορεί να είναι ασκήσεις οπτικοχωρικού τύπου αλλά **κυρίως θα είναι προφορικές ασκήσεις** για την απόκτηση **φωνολογικής επίγνωσης**. Όταν αυτές οι ασκήσεις δίνονται σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε παιδιού, τότε τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Η εξάσκηση δίνεται σαν ένα «παιχνίδι με τις λέξεις» και μπορεί να διαρκεί 10'-20' την ημέρα. Επειδή οι ασκήσεις συλλαβικής επίγνωσης γίνονται πιο εύκολα από τις φωνημικής, γίνεται καλή εξάσκηση στη συλλαβική και κατόπιν στη φωνημική επίγνωση.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μπορούν να δοθούν ασκήσεις δύο επιπέδων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο το επιγλωσσικό, ο μαθητής προσπαθεί να επισημάνει τη διαφορά μεταξύ φωνήματος, συλλαβής και λέξης ενώ στο δεύτερο επίπεδο το μεταγλωσσικό, επιχειρεί να χωρίσει τη λέξη στα δομικά της στοιχεία, τη συλλαβή και το φώνημα.

Ακολουθούν παραδείγματα τέτοιων ασκήσεων:

Επιγλωσσική επίγνωση

- A) Επισήμανε: α) την όμοια συλλαβή (δέκα – δένω) β) το όμοιο φώνημα (τα - το)
B) Επισήμανε τις λέξεις με ομοιοκαταληξία (πόδι/βόδι – χώμα)
Γ) Επισήμανε: α) τη διαφορετική λέξη (γάλα, γάτα, μέλι) β) τη διαφορά στο φώνημα (λα, μα, το)

Μεταγλωσσική επίγνωση

- Δ) Χώρισε: α) τη λέξη σε μικρά κομμάτια (γάτα) - /γά/-/τα/ β) να - /ν/-/α/
E) Ένωσε τα μικρά κομμάτια α) πα-πι (παπί) β) ν-α (να)
ΣΤ) Βγάλε το κομμάτι που ζητάω α) τυρί (ρι) = τυ β) λα (λ) = α
Ζ) Κάνε αντιστροφή α) νερό = ρονε β) αχ=χα

Τέτοιου τύπου ασκήσεις μπορεί να κάνει ο δάσκαλος κατά την περίοδο προσαρμογής των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η έναρξη της διδασκαλίας των γραμμάτων μπορεί να γίνει με κριτήριο το βαθμό συχνότητας εμφάνισης του κάθε γράμματος στο βιβλίο της Α΄ Δημοτικού (α,ι,ο,ε,τ,σ(ς),ν,υ,κ,ρ,π,η,μ,λ,γ,δ,ω,χ,θ,φ,β,ζ,ξ,ψ). Μαθαίνω ένα γράμμα σημαίνει ότι μπορώ να το αναγνωρίζω, να το μετατρέπω στον αντίστοιχο φθόγγο και να το γράφω με υπαγόρευση.

Κατά τη διδασκαλία ενός γράμματος βοηθάει:

- A) το γράμμα να έχει μεγάλο μέγεθος
B) να επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά του στοιχεία
Γ) να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότερες αισθήσεις(όραση, ακοή,αφή)
Δ) να δίνεται στο μαθητή ο χρόνος που του χρειάζεται να αναλύσει γνωστικά το κάθε γράμμα.

Μόλις το παιδί διδαχθεί λίγα γράμματα μπορεί ν' αρχίσει ο σχηματισμός συλλαβών με το συνδυασμό δύο γραμμάτων (σύμφωνο – φωνήεν,π.χ. λα, τα). Το κάθε σύμφωνο θα συνδυαστεί με όλα τα φωνήεντα και το κάθε φωνήεν με όλα τα γνωστά σύμφωνα. Με την εξάσκηση στην ανάγνωση συλλαβών σταδιακά θα προχωρεί στη μάθηση της ανάγνωσης. Αργότερα θα γίνει συνδυασμός φωνηέντων και με περισσότερα σύμφωνα και κατόπιν θα γίνει συνδυασμός δισύλλαβων λέξεων. Έτσι θ' αρχίσει η ανάγνωση μικρών φράσεων στην αρχή.

Αυτή η κατάκτηση του μαθητή είναι προσωπική στην οποία βοηθός του είναι ο δάσκαλος. Η μάθηση είναι μια γνωστική λειτουργία που πραγματοποιείται με την επεξεργασία των πληροφοριών σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου γι' αυτό η επεξεργασία αυτή γίνεται με διαφορετικό ρυθμό σε κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος οφείλει

να σεβαστεί το ρυθμό αυτό του κάθε μαθητή, να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές του και να αντιμετωπίσει τον κάθε μαθητή εξατομικευμένα σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες ή αδυναμίες. Μ' αυτό τον τρόπο, δίνοντας στο μαθητή το αναφαίρετο δικαίωμά του να' χει το δικό του προσωπικό χρόνο επεξεργασίας των πληροφοριών, θα έλθει σταδιακά η βελτίωση του μαθητή και η κατάκτηση της γνώσης των γραμμάτων στο επίπεδο των δυνατοτήτων του μέσω της άσκησης. Εξάλλου τα γράμματα τα επινόησε ο ανθρώπινος νους και επομένως μπορούν κατακτηθούν από κάθε ανθρώπινο νου με την κατάλληλη εκπαίδευση, στο βαθμό δυνατοτήτων του καθενός.

1.8 ΠΩΣ ΚΑΤΑΝΟΟΥΜΕ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ

Η

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Σύμφωνα με τους ερευνητές για την **κατανόηση** ενός κειμένου συμβάλλουν τρεις παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι η οπτική αντίληψη, η εργαζόμενη μνήμη και η σημασιολογική μνήμη.

Με την **οπτική αντίληψη**, ένα μικρό τμήμα περίπου 1-2 εκατοστά της γραπτής σειράς, αναπαριστάμεται στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του οφθαλμού, κάθε φορά που ο αναγνώστης προσηλώνει τους οφθαλμούς του στο γραπτό κείμενο. Κατά την προσήλωση οι οφθαλμοί μένουν ακίνητοι για περίπου 200-250 msec. Επομένως η ανάγνωση μιας σειράς πραγματοποιείται με πολλές προσηλώσεις των οφθαλμών και με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά. Την αντιληπτική αυτή πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών από μια πρόταση ή παράγραφο ακολουθεί η πρόσκαιρη συγκράτησή τους από την **εργαζόμενη μνήμη**, για την αποκωδικοποίηση, την ανάγνωση και τελικά την κατανόηση των πληροφοριών με τη συμβολή της σημασιολογικής μνήμης, η οποία αφορά τη μακρόχρονη συγκράτηση των πληροφοριών. Με την πρόσβαση των στοιχείων στη **σημασιολογική μνήμη**, η οποία είναι ένα νοητικό λεξικό (Tulving 1972), γίνεται η ανύψωση της σημασίας κάθε λέξης του κειμένου κι έτσι οδηγούμαστε στην κατανόησή του.

Αναλυτικότερα κατά άλλους ερευνητές (Mercer & Mercer, 1985; Hammill & Bartel, 1995; Idol, 1997) η κατανόηση κειμένου περιλαμβάνει τα εξής:

Ανάπτυξη λεξιλογίου: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής απευθύνει την εξής βασική ερώτηση στον εαυτό του: «Ποιες είναι οι λέξεις που δεν γνωρίζω;». Ο μαθητής αναζητά τη σημασία τους στο λεξικό ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημά τους από τα συμφραζόμενα. Η άμεση διδασκαλία λέξεων αλλά και η εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό, συντελεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την επιτυχή κατανόηση κειμένων.

Κυριολεκτική κατανόηση: Η κυριολεκτική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα, να προσέχει τη σειρά των

γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως «ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού...., Πότε...;».

Ερμηνευτική κατανόηση: Ο αναγνώστης συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Άρα κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους ενισχύουν την ερμηνευτική κατανόηση των μαθητών.

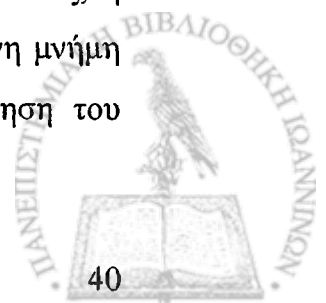
Κριτική κατανόηση: Ο αναγνώστης καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ακόμη ο αναγνώστης μπορεί να σχολιάσει την ηθική διάσταση των συμπεριφορών και γεγονότων, όπως αποδίδονται από το συγγραφέα.

Αντανάκλαση – Αποτίμηση: Ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να μεταφέρει (γραπτά ή προφορικά) τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που γεννήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο.

Η λειτουργία της κατανόησης θεωρείται από τους ερευνητές μια διαδικασία διαρκούς δόμησης διαφόρων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση. Η διαδικασία αυτή οπωσδήποτε επηρεάζεται από την αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνωστικών δομών του αναγνώστη για το συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο η πολυπλοκότητα δράσης της γνωστικής λειτουργίας της κατανόησης οδήγησε τους ερευνητές σε διάφορες απόψεις, από τις οποίες οι σημαντικότερες είναι οι παρακάτω:

A) Κατανόηση κατά στάδια

Οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι η διαδικασία της κατανόησης των κειμένων ολοκληρώνεται σε δύο διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο συντελείται η κατανόηση των εννοιών των λέξεων που υπάρχουν στις προτάσεις του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από γραφημική και φωνολογική αναγνώριση των λέξεων του κειμένου γίνεται και σημασιολογική αναγνώριση του περιεχομένου τους. Πραγματοποιείται δηλαδή σύμφωνα με τον Chomsky (1957, 1965) η ανακάλυψη της επιφανειακής και της βαθιάς δομής των προτάσεων του κειμένου. Η επιφανειακή δομή σχετίζεται με τη φραστική δομή της πρότασης, ενώ η βαθιά δομή με το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η συσχέτιση των εννοιών των προτάσεων μεταξύ τους, διαμορφώνοντας μια ολική αναπαράσταση του περιεχομένου τους, η οποία συνδέεται με τις ήδη υπάρχουσες δομημένες γνώσεις στη μακρόχρονη μνήμη του αναγνώστη. Ο συνδυασμός αυτός οδηγεί στην πληρέστερη κατανόηση του



κειμένου και στην ανανέωση του γνωστικού επιπέδου του αναγνώστη με την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών.

B) Κατανόηση με τη συμβολή γνωστικών σχημάτων

Είναι κοινή η παραδοχή των ερευνητών ότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις βοηθούν τον αναγνώστη να συμπεράνει τι ακριβώς σημαίνουν όσα αυτονόητα παραλείπονται από το κείμενο. Οι γνώσεις αυτές λαμβάνουν μια οργάνωση. Την οργάνωση και δόμηση των γνώσεων στο νου του ανθρώπου, ο Barlett την ονόμασε σχήμα. Οι γνώσεις του ανθρώπου δηλαδή για διάφορα θέματα δομούνται σε γνωστικά σχήματα τα οποία αποτελούν τους έτοιμους υποδοχείς για τη δόμηση των νέων πληροφοριών που εισέρχονται. Οι νέες πληροφορίες ενσωματώνονται με τις παλιές οικοδομώντας τα γνωστικά σχήματα. Έτσι λοιπόν αν δοθεί ένα κείμενο με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες σε φοιτητές του παιδαγωγικού, η κατανόηση του κειμένου θα είναι καλύτερη από το αν δοθεί το ίδιο κείμενο σε φοιτητές της πληροφορικής, γιατί οι φοιτητές του παιδαγωγικού έχουν ήδη αναπτύξει στη μνήμη τους πληρέστερα γνωστικά σχήματα γι' αυτό το θέμα. Αναμφίβολα λοιπόν ό,τι κατανοούμε και μαθαίνουμε εξαρτάται και καθορίζεται, ως ένα βαθμό, από ό,τι ήδη ξέρουμε (Porpodas, 2002). Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ωθήσει τον εκπαιδευτικό μιας τάξης στον προβληματισμό για το ποιες θα είναι οι απαιτήσεις του σε σχέση με τη μάθηση, των μαθητών του οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και που έχουν όμως ίσα δικαιώματα με τους συμμαθητές τους στη μάθηση. Ακόμη στα γνωστικά σχήματα μπορούν όχι μόνο να προσθέτονται αλλά και να αφαιρούνται πληροφορίες (Black & Turner, 1979). Ωστόσο παρότι η θεωρία των γνωστικών σχημάτων έχει υποστηριχτεί από πολλούς ερευνητές, δε φαίνεται να ερμηνεύεται αρκετά ικανοποιητικά ο τρόπος δημιουργίας τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου είναι η γνωστική υποδομή του αναγνώστη. Ένας άλλος επίσης σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση είναι **η φύση του κειμένου**, όπως το λεξιλόγιο, η συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, ο τίτλος του κειμένου, η παρουσία εικόνας ή σχεδίου και ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου.

Το λεξιλόγιο του κειμένου θα πρέπει να σχετίζεται με το επίπεδο του αναγνώστη. Έτσι αν δοθεί ένα κείμενο σε μαθητή Γ' Δημοτικού με αρκετές λέξεις χαμηλής συχνότητας, τότε η κατανόηση του κειμένου θα είναι δύσκολη λόγω της ελλιπούς σημασιολογικής γνώσης των λέξεων και της απουσίας τους από τη σημασιολογική μνήμη του μαθητή.

Αν η συντακτική δομή των προτάσεων του κειμένου είναι με μικρές απλές προτάσεις, τότε η κατανόησή του είναι ευκολότερη από ένα κείμενο με μεγάλες προτάσεις και σύνθετη συντακτική δομή.

Αν το θεματικό περιεχόμενο του κειμένου σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, τότε θα υπάρχουν γνωστικά σχήματα με προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικά με το θέμα και η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών θα είναι ταχύτερη και αποτελεσματικότερη.

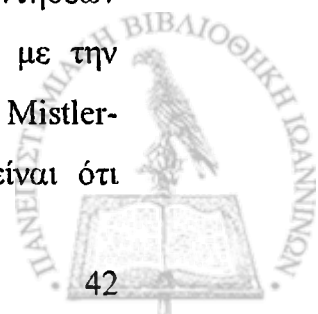
Αν το κείμενο είναι χωρίς τίτλο, τότε ο αναγνώστης δυσκολεύεται στην κατανόηση γιατί δεν ξέρει με ποιες προϋπάρχουσες γνώσεις – γνωστικό σχήμα – να συνδέσει τις νεοπροσληφθείσες γνώσεις για να τις κατανοήσει πλήρως. Σε μια έρευνα που δόθηκε σε φοιτητές ένα κείμενο χωρίς τίτλο, αφού διάβασαν το κείμενο, βαθμολόγησαν το κατά πόσο αυτό είναι κατανοητό, με βαθμό 0-1 (στην κλίμακα 0-5). Ενώ όταν τους δόθηκε ο τίτλος, (με την ίδια κλίμακα) έδωσαν το βαθμό 2-4 για το επίπεδο κατανόησης του κειμένου.

Η παρουσία εικόνας ή σχεδίου λειτουργεί ως γνωστικό σχήμα που βοηθά στη σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις και στην ευκολότερη συγκράτηση του περιεχομένου των εννοιών του κειμένου, με θετική συνέπεια την ευκολότερη κατανόηση.

Τέλος ο τρόπος ανάπτυξης του περιεχομένου βοηθάει στη σύνδεση των γνωστικών σχημάτων μεταξύ τους και διευκολύνει τον αναγνώστη στην κατανόηση.

Γ) Επεξεργασία κατανόησης σε επίπεδα

Ανάλογα με τη φύση του κειμένου και το βαθμό δυσκολίας του, η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και η κατανόησή τους μπορεί να γίνει σε επίπεδο γραφημικό, φωνολογικό και σημασιολογικό. Ακόμη, ανάλογα με το βάθος της επεξεργασίας θα έχουμε και διαφορετική συγκράτηση των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη. Ρηχή επεξεργασία σημαίνει και ρηχή συγκράτηση, σύμφωνα με τους Craik & Lockhart, 1972). Η άποψη αυτή του βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών έχει υποστηριχτεί από τ' αποτελέσματα κι άλλων ερευνών. Το διαφορετικό επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου εξαρτάται και από τους στόχους που θέτει ο αναγνώστης κατά την επεξεργασία του, τις ερωτήσεις δηλαδή που θέτει και προσπαθεί να απαντήσει. Όπως είναι εύλογο, ανάλογη με το επίπεδο των απαντήσεων θα είναι και η επεξεργασία του κειμένου και κατά συνέπεια ανάλογη με την κατανόηση θα είναι και η συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη (Mistler-Lachman, 1974, Porpodas 1976, κ.α.). Το συμπέρασμά τους δηλαδή είναι ότι

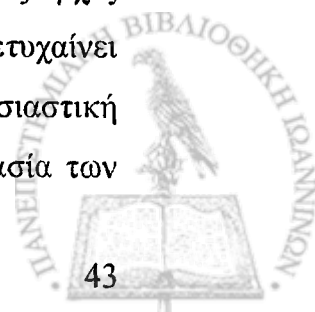


μεγαλύτερος βαθμός επεξεργασίας των πληροφοριών οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου και μεγαλύτερο ή βαθύτερο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη συγκράτηση των πληροφοριών του κειμένου στη μνήμη.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας της μνήμης είναι ο επιλεκτικός χαρακτήρας της, σύμφωνα με τ' αποτελέσματα των ερευνητών (Kay, 1955 & Gomulicki, 1956, Πορποδας 1990α). Διαπιστώθηκε ότι η μνήμη λειτουργεί αφαιρετικά, αφού κατά κανόνα συγκρατεί τα κύρια και ουσιώδη πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου που έχει κατανοήσει. Εκείνα τα στοιχεία που θεωρεί δευτερεύοντα και ότι η παράλειψή τους δε θα αλλοιώσει την ουσία του συνόλου δεν τα συγκρατεί.

Ο αφαιρετικός χαρακτήρας της λειτουργίας της μνήμης με τη συγκράτηση των κύριων και ουσιωδών στοιχείων έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία στη λειτουργία της μάθησης, καθώς ο νους του ανθρώπου έχει τη φυσιολογική τάση να επιλέγει και να ενσωματώνει στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές, εκείνα τα πληροφοριακά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την οικοδόμηση της μάθησης και το σχηματισμό των γνωστικών σχημάτων. Οι νέες γνώσεις θα συντελέσουν στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η φυσιολογική αυτή επιλεκτική ή αφαιρετική ικανότητα των γνωστικών λειτουργιών του εγκεφάλου, έρχεται σε αντίθεση με την τάση για ακριβή αποστήθιση όλων των πληροφοριών ενός κειμένου με τελικό σκοπό τη μάθηση, η οποία κυριάρχησε στον εκπαιδευτικό χώρο, ως εύκολος ίσως τρόπος αξιολόγησης του επιπέδου μάθησης των μαθητών. Η αποστήθιση αποτελεί φραστική ή επιφανειακή απόδοση των πληροφοριών (Chomsky) και όχι απόδοση της βαθιάς δομής των πληροφοριών κατόπιν μιας επεξεργασίας σε βάθος. Η μη ουσιαστική επεξεργασία στο σημασιολογικό επίπεδο των πληροφοριών αυτόματα σημαίνει και μη ουσιαστική μάθηση, με αρνητικές συνέπειες για το μαθητή και την κοινωνία. Οι ερευνητές για να ισχυροποιήσουν τα συμπεράσματά τους, έκαναν παραλληλισμό της αφαιρετικής ή επιλεκτικής λειτουργίας του νου με την λειτουργία του οργανισμού, που επιλέγει τα χρήσιμα και ουσιώδη στοιχεία των τροφών για την ανάπτυξη και την υγεία του σώματος.

Η αποστήθιση ως μοντέλο μάθησης έχει την ψυχολογική βάση του στις αρχές της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας μάθησης. Έτσι η συνεχής επανάληψη πετυχαίνει τη σχεδόν φωτογραφική συγκράτηση των πληροφοριών. Κι ενώ η ουσιαστική επανάληψη αποτελεί «μητέρα μάθησης» με την συστηματικότερη επεξεργασία των

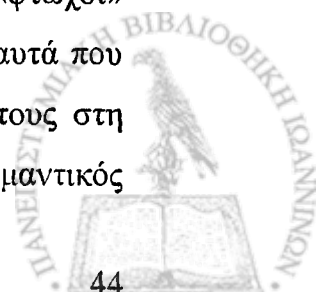


πληροφοριών, η ανιαρή συνεχής επανάληψη ενός πληροφοριακού υλικού που δεν προβληματίζει και δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον, αποτελεί καταναγκαστικό έργο. Επιπλέον η προσπάθεια για αποστήθιση θέτει σε αδράνεια τη γνωστική λειτουργία επιλογής των ουσιωδών πληροφοριακών στοιχείων και εμποδίζει τη δημιουργική σκέψη. Ως κουραστική και ψυχοφθόρα προσπάθεια οδηγεί τους μαθητές στο 'να σκίζουν τα βιβλία τους', στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός αφού γνωρίσει τις λειτουργίες του ανθρώπινου νου που σχετίζονται με τη μάθηση, αποφεύγοντας την προκρούστεια ίση αντιμετώπιση των μαθητών και προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια ώστε να μπορέσει ο κάθε μαθητής να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, θα κάνει τη μάθηση δημιουργική κατάκτηση του μαθητή και όχι έτοιμη προσφορά του δασκάλου. Η φυσική ιδιότητα του νου να επιλέγει τα ουσιώδη στοιχεία και να οικοδομεί τις γνώσεις πρέπει στο σχολείο να ενισχύεται και όχι να στραγγαλίζεται. Σ' αυτό βοηθάει και ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο ένα σχολικό βιβλίο. Τα κείμενα θα πρέπει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή και οι πληροφορίες να δίνονται με κατάλληλο τρόπο για επεξεργασία και αφομοίωση ανάλογες με τις νοητικές ικανότητες της κάθε ηλικίας και όχι με την παρουσίαση συμπυκνωμένων γνώσεων. Εκεί ο μαθητής θα ασκηθεί στην ανεύρεση των κύριων στοιχείων των κειμένων, που θα οικοδομήσουν το προσωπικό του γνωστικό σύστημα και θα καλλιεργηθεί πνευματικά.

Η ανεύρεση των πληροφοριών στη μνήμη θεωρείται ότι πετυχαίνεται όταν ένα κείμενο έχει καλή οργάνωση και όταν δίνονται οδηγίες ή ερωτήσεις στον αναγνώστη που κατά κάποιο τρόπο κατευθύνουν την έρευνα του αναγνώστη στη μνήμη του σε πληροφορίες που ταιριάζουν στις ερωτήσεις. Έτσι όταν ο αναγνώστης εντοπίσει στη μνήμη του μια πληροφορία που αναφέρεται στο κείμενο, τότε είναι πολύ πιθανό να εντοπίσει και άλλες πληροφορίες που σχετίζονται με αυτή.

Όταν υπάρχει πρόβλημα νοητικής αδυναμίας, αυτό δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση, αλλά περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση και εκδηλώνεται σε μια γενικότερη μαθησιακή δυσκολία.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δε χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθούν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν. Επίσης οι «φτωχοί» αναγνώστες δεν είναι σε θέση να βρίσκουν ποια μέρη του κειμένου είναι αυτά που περιέχουν τις σημαντικές πληροφορίες, λόγω της χαμηλής ευαισθησίας τους στη δομή και στην οργάνωση των κειμένων (Wong, 1996). Γι' αυτό ένας σημαντικός



αριθμός από τις διδασκόμενες στρατηγικές σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως φάνηκε από τις έρευνες παρέμβασης, αφορά τη δομή του κειμένου. Ειδικότερα, όταν οι Dimino, Gersten, Carnine & Blake (1990) δίδαξαν σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πώς να βρίσκουν τα μέρη μιας ιστορίας, να τα καταγράφουν σε ένα χαρτί και μετά να ξαναλένε τα σημαντικά μέρη χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους, η αναγνωστική τους κατανόηση βελτιώθηκε σημαντικά. Στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή τα πλέον θετικά αποτελέσματα για την αναγνωστική κατανόηση προέρχονται από τη διδασκαλία στρατηγικών, κατέληξε και μια πρόσφατη μετά-ανάλυση των ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Swanson, 1999). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που συνδέονται με την αναγνωστική κατανόηση είναι τα εξής:

- Οι άμεσες ερωταπαντήσεις: ο δάσκαλος και ο μαθητής εμπλέκονται σε ένα διάλογο, διατυπώνοντας ερωτήσεις και απαντώντας ο ένας στον άλλον.
- Ο δάσκαλος δείχνει πώς γίνεται η ανάλυση του έργου σε μέρη.
- Οι μαθητές κάνουν περίληψη του κειμένου, θέτουν ερωτήσεις, διευκρινίζουν και προβλέπουν την εξέλιξη του νοήματος καθώς διαβάζουν.
- Η εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας: ο μαθητής σταδιακά αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο ενώ η παροχή στήριξης του δασκάλου μετατρέπεται σε συμβουλευτική. Έτσι πετυχαίνεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση.
- Η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες: ώστε να υπάρχει διαρκώς η ευκαιρία για γλωσσική αλληλεπίδραση.
- Η εξήγηση από το δάσκαλο των λέξεων που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου. Συχνά στο τέλος ενός κειμένου μπορεί να υπάρχουν 15-20 άγνωστες λέξεις αλλά μόνο οι 4-5 από αυτές να είναι οι κύριες λέξεις του κειμένου και αξίζει να εξηγηθούν.

Γενικότερα, οι μαθητές κινητοποιούνται ευκολότερα να ασχοληθούν με το διάβασμα, όταν ο σκοπός της δραστηριότητας έχει νόημα και χρησιμότητα γι' αυτούς, όπως για παράδειγμα όταν διαβάζουν:

- μια ιστορία στους συμμαθητές τους
- κάποια αστεία σκηνή από μια ιστορία

- για ν' απαντήσουν σε μια ερώτηση ή για να ψάξουν για ένα συγκεκριμένο θέμα
- για να μάθουν πώς να κάνουν κάτι (οδηγίες εκτέλεσης)
- για ευχαρίστηση
- για να προετοιμαστούν για μια δραστηριότητα.

Είναι σημαντικό το αναγνωστικό υλικό ν' ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή. Επίσης, η επιλογή κειμένων με μέτριο βαθμό δυσκολίας κινητοποιεί το μαθητή να καταβάλει προσπάθεια για να κατανοήσει το περιεχόμενό τους. Προτείνονται λοιπόν κείμενα με μέτρια έκταση, μικρό αριθμό άγνωστων λέξεων, απλή σύνταξη, ξεκάθαρο νόημα και επικεφαλίδες για τις υποενότητες.

Συμπεραίνοντας, για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης, ο δάσκαλος μπορεί ν' ακολουθεί ορισμένες στρατηγικές από τις οποίες οι σημαντικότερες είναι:

- η κινητοποίηση της προηγούμενης γνώσης με ερωτήσεις, συζητώντας τι γνωρίζουν τα παιδιά ήδη για το θέμα του κειμένου πριν αρχίσει η ανάγνωση
- η δημιουργία νοητικών εικόνων
- ο προσανατολισμός στις χρήσιμες πληροφορίες, ώστε να συγκρατούνται μόνο αυτές στη μνήμη
- η δημιουργία περιλήψεων, βασιζόμενη στην κριτική επιλογή των κύριων ιδεών/γεγονότων του κειμένου και στον αποκλεισμό των λιγότερο σημαντικών σημείων. Οι βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκμάθηση κατασκευής της περίληψης είναι πέντε (Hammil & Bartel, 1995):

1. Διαγράφω όλες τις επαναλήψεις.
2. Διαγράφω τις ασήμαντες πληροφορίες/περιγραφές.
3. Φτιάχνω προτάσεις γενικού περιεχομένου.
4. Διαλέγω προτάσεις για τα υποθέματα.
5. Φτιάχνω προτάσεις για τα υποθέματα.

1.9 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η αποτίμηση του μαθησιακού έργου μετά την ολοκλήρωσή του. Η αξιολόγηση γίνεται σε δυο στάδια. Στο πρώτο εκτιμάται το επίπεδο στο οποίο έχει φτάσει ένα παιδί να διαβάζει και στο δεύτερο στάδιο εκτιμάται το επίπεδο γνώσεων που αποκτήθηκε μέσω της ανάγνωσης. Βέβαια μ' αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση γίνεται ένα άριστο μέσο διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητών. Από τα στοιχεία που θα προκύψουν μπορεί ο δάσκαλος ν' ακολουθήσει μια στρατηγική ενίσχυσης και υπέρβασης των αναγνωστικών δυσκολιών, εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις μαθησιακές ανάγκες τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και των μαθητών με απλές αναγνωστικές δυσκολίες και που να χαρακτηρίζεται από μικρά βήματα προόδου. Η χρήση των κατάλληλων τεστ αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει αυτό το έργο του δασκάλου. Επειδή όμως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των τεστ είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα, μπορεί ο δάσκαλος, αφού αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, να φτιάχνει δικά του απλά τεστ, τα οποία θ' αποτελούν συμπληρωματικά κριτήρια της προσωπικής καθημερινής του εκτίμησης για την επίδοση, το επίπεδο και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή στην ανάγνωση.

Οι αιτίες των αναγνωστικών δυσκολιών ενός μαθητή μπορεί να είναι εξωγενείς, ενδογενείς ή και τα δύο. Οι εξωγενείς οφείλονται στο περιβάλλον του παιδιού, όπως είναι η διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση, η ελλιπής φοίτηση κ.ά. Οι ενδογενείς οφείλονται στο ίδιο το παιδί και διακρίνονται στις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία και στις γενικές αναγνωστικές δυσκολίες, με νοητικά προβλήματα, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κ.ά. Η δυσλεξία θεωρείται ειδική αναγνωστική δυσκολία, γιατί εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευση και την φυσιολογική κοινωνικο-οικογενειακή του κατάσταση. Για το δυσλεξικό παιδί η ανάγνωση αποτελεί μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας και του δημιουργεί μεγάλη νοητική κόπωση. Αν η δυσκολία αυτή επισημανθεί κατά τους πρώτους μήνες της Α' τάξης Δημοτικού με την αξιολόγηση, τότε οι χειρισμοί του δασκάλου θα γίνουν συστηματικότεροι και εξατομικευμένα και με την συνδρομή των ειδικών το αποτέλεσμα θα είναι η ουσιαστικότερη βοήθεια του μαθητή. Επίσης η

αξιολόγηση της αναγνωστικής λειτουργίας του κάθε μαθητή θα βοηθήσει και μαθητές που η ανάγνωσή τους είναι σχετικά χρονοβόρα και συνοδεύεται με ορισμένα αναγνωστικά λάθη. Η δυσκολία τους αυτή δυσχεραίνει τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών και επηρεάζει την κατανόηση. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ο δάσκαλος της τάξης να διατηρεί σε αρχείο την πορεία της επίδοσης κάθε παιδιού όπως διαφαίνεται στις συνεχείς αξιολογήσεις ανάγνωσης.

Με την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης, είναι αναγκαία και η συχνή αξιολόγηση του επιπέδου στο οποίο ο κάθε μαθητής της τάξης έχει μάθει να διαβάζει, το επίπεδο δηλαδή της φωνολογικής του επίγνωσης. Έτσι αξιολογείται η ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων. Αν διαβάζει συλλαβιστά τις λέξεις, αυτό είναι ένδειξη ικανοποιητικής αναγνωστικής προσπάθειας που πρέπει όμως να ενισχυθεί με ενθάρρυνση και περισσότερη άσκηση, καθώς κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να έχει το δικό του χρόνο αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

Αξιολογώντας το δεύτερο στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας, αξιολογούμε το επίπεδο κατανόησης του αναγνώστη, το οποίο έχει μεγάλη σχέση με την μνημονική λειτουργία (Πόρποδας, 2002). Οι κυριότερες μέθοδοι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης είναι: α) η συμπλήρωση των παραλειφθέντων β) η απάντηση σε ερωτήσεις και γ) η αναγνώριση εννοιών.

Σύμφωνα με την πρώτη μέθοδο, δίδεται ένα κείμενο στον αναγνώστη από το οποίο έχουν αφαιρεθεί ορισμένες λέξεις (π.χ. τα ουσιαστικά) και ζητείται από τον αναγνώστη να τις συμπληρώσει.

Σύμφωνα με την δεύτερη μέθοδο ο αναγνώστης πρέπει ν' απαντήσει μια σειρά από ερωτήσεις που σχετίζονται με το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε.

Σύμφωνα με την τρίτη μέθοδο, μετά την ανάγνωση του κειμένου δίνονται μια σειρά προτάσεων από τις οποίες άλλες είναι ίδιες με εκείνες του κειμένου και άλλες είναι διαφορετικές. Ο αναγνώστης πρέπει να διακρίνει τις προτάσεις σε αυτές που ανήκουν στο κείμενο και σ' αυτές που δεν ανήκουν.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι διάφοροι ευμετάβλητοι παράγοντες επηρεάζουν μια αξιολόγηση, γι' αυτό κάθε αξιολόγηση αφορά την επίδοση του παιδιού το συγκεκριμένο χρόνο που γίνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1 Από τον προφορικό στο γραπτό λόγο

Η γραφή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επικοινωνιακό εργαλείο που επινοήθηκε με σκοπό να ξεπεράσει τα χωροχρονικά εμπόδια της προφορικής επικοινωνίας. Κι ενώ φαίνεται ότι ο άνθρωπος γεννιέται με την ικανότητα να μπορέσει «να μιλήσει», αρκεί να βρεθεί σε ανθρώπινο περιβάλλον που μιλάει, όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονες βιολογικές, γλωσσολογικές και ψυχολογικές θεωρίες, σε αντίθεση η ανάπτυξη της γραφής είναι μια εφεύρεση της ανθρώπινης διανόησης με ιστορία ύπαρξης 6.000 ετών περίπου.

Διακρίνουμε δύο περιόδους ιστορικής εξέλιξης της γραφής: την περίοδο πριν από την πλήρη γραφή και την περίοδο της πλήρους γραφής.

Στην πρώτη περίοδο διακρίνουμε την εικονογραφική φάση όπου ο άνθρωπος έκανε εικονογραφικές αναπαραστάσεις σε σπήλαια, γνωστά ως εικονογράμματα και την ιδεογραφική φάση όπου αναπαριστά με σύμβολα, γνωστά ως ιδεογράμματα, διάφορα αντικείμενα, για παράδειγμα μ' έναν κύκλο αναπαριστά τον ήλιο. Τα εικονογράμματα χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα σε ορισμένα σήματα οδικής κυκλοφορίας και σε τουριστικούς χάρτες, επειδή μπορούν να γίνουν κατανοητά απ' όλους με ευκολία.

Στην περίοδο της πλήρους γραφής τα γραπτά στοιχεία δεν έχουν καμία οπτική ομοιότητα με την έννοια που αναπαριστάνεται, απλά λειτουργούν ως σύμβολα προσπαθώντας ν' αναπαραστήσουν τον προφορικό λόγο και τη σκέψη του ανθρώπου και να υπερβούν τους χωροχρονικούς περιορισμούς. Κι ενώ στον προφορικό λόγο έχουμε άμεση πρόσληψη των εννοιών, ο αναγνώστης του γραπτού λόγου έχει έμμεση πρόσληψη, αφού ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Με τη δεύτερη περίοδο δηλαδή ο ανθρώπινος νους έκανε ένα άλμα, περνώντας από τη γραφή που αναπαρίστανε μηνύματα, στη γραφή που αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο και είναι η αρχή της πραγματικής γραφής.

Ο Gibson (1972), διακρίνει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε τρεις φάσεις: τη φωνολογική, τη σημασιολογική και τη συντακτική ανάπτυξη, και του

γραφτού λόγου: στην ανάπτυξη του συστήματος γραφής, τη σημασιολογική κωδικοποίηση και τους συντακτικούς κανόνες.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αρχίζει με τη φωνολογική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τις πρώτες άναρθρες κραυγές, τη σημασιολογική ανάπτυξη που περιλαμβάνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την οργάνωση της σημασιολογικής μνήμης και τέλος τη συντακτική ανάπτυξη που αφορά την ανάπτυξη αρχών με βάση τις οποίες δομείται η γλώσσα.

Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου αρχίζει με την ανάπτυξη της γραφής, που ξεκινάει με το απλό μουτζούρωμα του χαρτιού μ' ένα μολύβι και ολοκληρώνεται αργότερα με την ικανότητα διάκρισης των γραφημικών, συλλαβικών και λεξικών μονάδων και τη χρήση ορθογραφικών κανόνων γραφής. Η σημασιολογική ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής σχετίζεται με την ικανότητα πρόσβασης στο σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου ενώ η συντακτική έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσεται καθώς αναπτύσσεται και ο προφορικός λόγος, με συνέπεια η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης να βρίσκεται σε εξαρτημένη σχέση με τον προφορικό λόγο. Απόδειξη αυτής της εξάρτησης είναι ότι το αλφαβητικό σύστημα γραφής είναι μια αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της ομιλούμενης γλώσσας και όχι ένα σύστημα συμβόλων για την αναπαράσταση των εννοιών. Επίσης χαρακτηριστικό γεγονός της εξάρτησης ανάγνωσης και προφορικού λόγου είναι ότι τα κωφά παιδιά παρότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην οπτική πρόσληψη των γραπτών λέξεων, επειδή στερούνται τον προφορικό λόγο, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης.

2.2 Συστήματα γραφής

Στην πορεία εξέλιξης της γραφής, διαμορφώθηκαν τρία συστήματα γραφής: α) τα **λογογραφικά συστήματα**, στα οποία τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν μονάδες της γλώσσας με σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως το κινεζικό και το ιαπωνικό Κάνζι, β) τα **συλλαβογραφικά συστήματα**, όπου τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν συλλαβικές μονάδες του προφορικού λόγου, όπως το ιαπωνικό Κάνα και γ) τα **αλφαβητικά συστήματα**, όπου τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν φθογγικές μονάδες του προφορικού λόγου, όπως το ελληνικό και το λατινικό αλφάβητο. Στα συστήματα αυτά βλέπουμε ότι η βασική μονάδα αναπαράστασης του προφορικού λόγου από τον γραπτό αρχικά είναι λέξη, κατόπιν συλλαβή και τελικά



φθόγγος, με μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα σε κάθε περίπτωση, καθώς ό,τι είναι εύκολο στη γραφή, λόγω συντομίας, δεν είναι απαραίτητα εύκολο και για το παιδί που πρωτομαθαίνει να διαβάζει.

Στο λογογραφικό σύστημα γραφής η ανάγνωση δεν είναι εύκολη, καθώς ο αναγνώστης για να μπορεί να διαβάζει ένα λογογράμμα θα πρέπει να το έχει δει και να το έχει μάθει. Γι' αυτό στην Κίνα έχουμε πολλές διαλέκτους με ίδια λογογράμματα. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατόν ο αναγνώστης να κατανοεί τη σημασία των λέξεων σε μια πρόταση η οποία έχει γραφεί από κάποιον που μιλάει διαφορετική κινεζική γλώσσα ή διάλεκτο.

Η ανάγκη ωστόσο της μνημονικής συγκράτησης χιλιάδων λογογραμμάτων φαίνεται πως οδήγησε στη χρήση του συλλαβικού συστήματος γραφής, όπου τα σύμβολα αναπαράστασης του προφορικού λόγου μικραίνουν. Τα συλλαβογράμματα όμως δεν έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο. Συλλαβικά συστήματα γεννήθηκαν σε διάφορες περιοχές της γης, ακόμη και στην Ελλάδα με τη Γραμμική γραφή Β. Το συλλαβογράμμα είναι ένα σύμβολο που αναπαριστά ένα φωνήεν ή ένα συνδυασμό συμφώνου με φωνήεν.

Στην τελευταία φάση εξέλιξης των συστημάτων γραφής ανήκει το αλφαβητικό σύστημα γραφής, όπου το σύμβολο του γραπτού λόγου που αναπαριστά φωνήεντα ή σύμφωνα του προφορικού λόγου είναι το γράμμα ή φθογγόγραμμα. Στα αλφαβητικά συστήματα τα γράμματα είναι λιγότερα απ' τα φωνήματα (φθόγγους) και δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο, απλά αντιστοιχούν σε έναν ή περισσότερους φθόγγους. Στο αλφαβητικό σύστημα είναι αναγκαία η μνημονική συγκράτηση της θέσης, της σειράς και του προσανατολισμού του κάθε γράμματος σε κάθε λέξη καθώς η αλλαγή για παράδειγμα της θέσης ενός γράμματος σημαίνει και αλλαγή της λέξης και του νοήματος. Για παράδειγμα άλλη η σημασία της λέξης στη κι άλλη της λέξης της.

Η εξέλιξη των συστημάτων γραφής μείωσε το βάρος συγκράτησης πολλών γραφημικών στοιχείων αλλά μείωσε και την αμεσότητα στη σχέση γραπτού συμβόλου και της σημασίας του. Ωστόσο δε συνέβη η πλήρης εξαφάνιση της λογογράμματος γραφής καθώς στα αλφαβητικά συστήματα χρησιμοποιούνται ορισμένα λογογράμματα (π.χ. \$, € κ.ά.). Η αλφαβητική γραφή έχοντας το πλεονέκτημα του μικρού αριθμού των συμβόλων της κάνει την πράξη της γραφής και την αναπαραγωγή της με την τυπογραφία, ευκολότερη.

2.3 Το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα

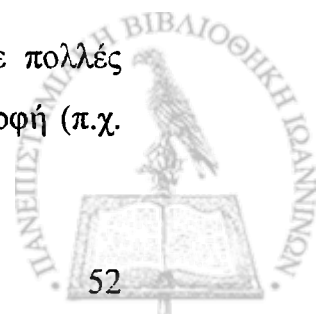
Ιστορικά στοιχεία

Το ελληνικό αλφαβητικό σύστημα είναι το πρώτο στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για ν' αναπαραστήσουν φθόγγους. Οι Έλληνες πήραν σαν βάση το φοινικικό αλφάβητο που ήταν συμφωνογραφικό, είχε δηλαδή 22 σύμφωνα, και προσθέσανε τα φωνήεντα. Επινοώντας τα φωνήεντα έκαναν μια σημαντική παρέμβαση διότι κατέστησαν δυνατή τη γραπτή αναπαράσταση όλων των ήχων του προφορικού λόγου και κυρίως μπορούσε επιπλέον το νέο σύστημα να χρησιμοποιηθεί και από άλλες γλώσσες. Έτσι το ελληνικό αλφάβητο αποτέλεσε τη βάση για την ελληνική, λατινική, αγγλική, ρωσική αλλά και κάθε ευρωπαϊκή γλώσσα. Αυτό το νέο σύστημα γραφής που δημιούργησαν οι Έλληνες ονομάστηκε αλφαβητικό από τα ονόματα των δύο πρώτων γραμμάτων του, το άλφα και το βήτα, τα οποία αποτελούν ελληνική απόδοση των σημιτικών ονομάτων *aleph* (βόδι) και *beth* (σπίτι) (Taylor & Taylor, 1983).

Στις ανασκαφές βρέθηκαν πήλινες πινακίδες στις Μυκήνες, τη Θήβα και την Κνωσό με γραφή τη Γραμμική Β, η οποία ήταν συλλαβογράμματη και μεταξύ αυτών των συλλαβογραμμάτων υπήρχαν τα βασικά φωνήεντα α, ε, ι, ο, ου. Σύμφωνα με την άποψη του αρχαιολόγου Ανδρόνικου, οι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τη Γραμμική Β, όταν όμως γνώρισαν την πολύ πιο βολική φοινικική γραφή, έκαναν την κοσμοϊστορική μεταβολή δημιουργώντας το πρώτο ελληνικό και ευρωπαϊκό αλφάβητο. Ίσως αυτό να συνέβη την περίοδο ακμής στις εμπορικές σχέσεις των Φοινίκων και των Ελλήνων, περίπου τον 9^ο αιώνα π.Χ.

Με τη χρήση των φωνηέντων στο νέο ελληνικό αλφάβητο από το 750 π.Χ., οι Έλληνες συνέβαλαν ώστε να γίνει το πληρέστερο, απλούστερο και πιο ευέλικτο σύστημα γραφής για την αναπαράσταση όλων των φθόγγων της ελληνικής γλώσσας και επομένως και όλων των λέξεων, χωρίς να υπάρχει ανάγκη για τη χρήση άλλων γραπτών σημάτων για την αναπαράσταση των λέξεων. Έτσι επιτεύχθηκε η σαφέστερη αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Ωστόσο η ελληνική γραφή συνέχισε να εξελίσσεται και από κεφαλογράμματη και χωρίς διαστήματα μεταξύ των λέξεων, έγινε μικρογράμματη τον 9^ο αιώνα μ.Χ.

Στο πέρασμα του χρόνου όμως και ο προφορικός λόγος δέχτηκε πολλές αλλαγές καθώς νέες λέξεις εισήλθαν στο λεξιλόγιο και άλλες άλλαξαν μορφή (π.χ.



παις-παιδί), με αποτέλεσμα η γραφή μερικών λέξεων να μην αναπαριστάνει με απόλυτη ακρίβεια πλέον τον προφορικό λόγο και να μην είναι πια φωνητική αλλά ιστορική γραφή, με βάση δηλαδή την αρχική ή ετυμολογική προέλευση της λέξης. Για παράδειγμα στη λέξη Πέμπτη το π δεν προφέρεται και συνεπώς δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου σ' αυτή τη λέξη. Έτσι στην ελληνική γλώσσα θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τις λέξεις σε δύο μεγάλες ομάδες ως προς τον τρόπο ανάγνωσής τους. Στη μία ομάδα τα γραφήματα μετατρέπονται σε φωνήματα με ακρίβεια (π.χ. τραπέζι, χρόνος) και στην άλλη ομάδα όπου η γραφή ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία (π.χ. είναι, παιδεία). Επειδή όμως η μάθηση γραφής τέτοιων λέξεων υπόκεινται σε κανόνες και η γραφημική – φωνημική αντιστοιχία ισχύει στις περισσότερες λέξεις της ελληνικής γλώσσας, γι' αυτό η **ανάγνωση** της ελληνικής γλώσσας μπορεί να χαρακτηριστεί ως **αρκετά διαφανής** ως προς την αντιστοιχία ήχου και γράμματος. Στο σημείο αυτό αξίζει ν' αναφερθεί, ότι έχει διαπιστωθεί, πως το ορθογραφικό σύστημα με τη μεγαλύτερη ακρίβεια ένα προς ένα αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων το έχει η φινλανδική γλώσσα. Αντίθετα της αγγλικής γλώσσας ανήκει στα σύνθετα ορθογραφικά συστήματα.

2.4 Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, με βάση μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων αποσκοπώντας στην επικοινωνία (Μελίστα, 1990). Η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται σε στάδια.

Το παιδί έχει στη μνήμη του δυο πηγές που το βοηθούν να γράψει. Η πρώτη πηγή είναι η γνώση του γραφο-φωνημικού συστήματος της γλώσσας όπου οι λέξεις γράφονται σύμφωνα με την ακριβή αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος και η άλλη πηγή είναι η χρήση του «οπτικού λεξικού» το οποίο αρχίζει να δημιουργείται στη μνήμη του παιδιού με τις πρώτες επαφές του με το γραπτό λόγο. Η κύρια ωστόσο ανάπτυξη του «οπτικού λεξικού» συντελείται μετά την εκμάθηση του συστήματος ορθογραφίας – ικανότητα για κατάτμηση της λέξης σε φωνήματα και γνώση των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών – όταν δηλαδή το παιδί με τη βοήθεια των γνώσεών του για το συμβολικό σύστημα γραφής μπορεί να απομνημονεύει πιο εύκολα λέξεις, ακόμη και όταν αυτές έχουν ιστορική ορθογραφία και πρέπει να μαθευτούν ολόκληρες ή κάποια μέρη τους ως ενιαίες ολότητες (Παντελιάδου, 2000).

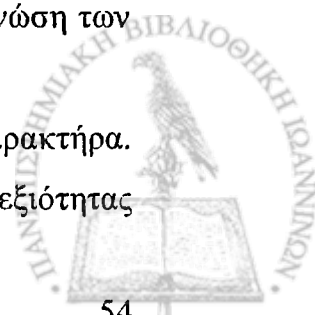
Επομένως για την ορθή γραφή των λέξεων απαιτείται: α) η γνώση των γραμμάτων, β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας και γ) η ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες (Νικολόπουλος, 2002).

Όπως καταδεικνύεται από έρευνες ενηλίκων και ανηλίκων που έχουν μαθησιακά προβλήματα, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση διότι η παραγωγή λέξεων είναι πιο δύσκολη από την πρόσληψη λέξεων. Για την παραγωγή απαιτείται καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης.

Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας διότι, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δε θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Οι ανορθόγραφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου-γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Mercer & Mercer, 1993).

Η απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με την Frith (1985), η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας



πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο το **λογογραφικό** το παιδί δεν έχει ανακαλύψει ακόμη τη σχέση γραφήματος-φωνήματος, έχει όμως αποτυπωμένες κάποιες λέξεις ολικά σαν εικόνες στο μυαλό του. Έτσι όταν προσπαθεί να τις γράψει αποτυπώνει κάποιο γράμμα απ' αυτές. Στο δεύτερο στάδιο το **αλφαβητικό** το παιδί μαθαίνει μέσα από τη σχολική φοίτησή του κανόνες ορθογραφίας και γράφει ομαλές φωνολογικά λέξεις (με αντιστοιχία γράφημα-φώνημα). Βέβαια τα παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σε αυτή τη φάση κάνουν αρκετά συχνά ορθογραφικά λάθη τα οποία αφορούν την παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση και αντιστροφή γραμμάτων ή και συλλαβών. Στο τρίτο στάδιο το **ορθογραφικό** το παιδί μαθαίνει περισσότερα για τη δομή της γλώσσας, τους ορθογραφικούς κανόνες και τους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας. Έτσι ορθογραφεί με βάση όχι μόνο τους φωνημικούς αλλά και τους μορφολογικούς κανόνες και πετυχαίνει τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι μαθητές που ενώ είναι καλοί αναγνώστες έχουν εξαιρετικά χαμηλή ορθογραφική επίδοση, αντιμετωπίζουν προβλήματα **δυσορθογραφίας**. Η δυσορθογραφία ορίζεται ως «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση έχει φτάσει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Μαυρομάτη, 1995).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία κάνουν λάθη που είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι δυσκολίες αυτές θα διορθωθούν με την πάροδο του χρόνου. Για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, ιδιαίτερα αυτών των παιδιών, κρίνεται απαραίτητη η εκπαιδευτική παρέμβαση που χρησιμοποιεί ειδικά μελετημένες και προσαρμοσμένες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Στην ουσία, η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθεί το ίδιο μοτίβο εξέλιξης με αυτό των υπολοίπων παιδιών αλλά σε διαφορετικούς χρόνους και με διαφορετικό ρυθμό. Γι' αυτό τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάλογες με εκείνες μικρότερων σε ηλικία παιδιών. Βέβαια η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συνομηλικούς τους δε σημαίνει πως αρκεί να τους δοθεί απλώς περισσότερος χρόνος. Εκείνο που χρειάζεται είναι να υπάρξει μια διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση

όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία. Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάζει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981).

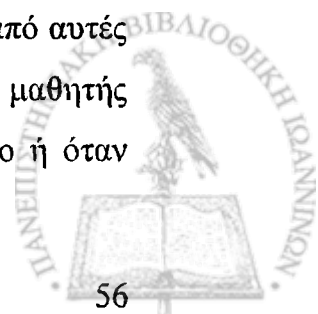
Οι πιο συχνόι τύποι-κατηγορίες λαθών που παρατηρούνται είναι:

- Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών.
- Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών.
- Χρήση του κεφαλαίου γράμματος.
- Τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων.
- Απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων στην πρόταση.
- Κακή γραφή των γραμμάτων.
- Λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας (λάθη μορφολογίας).
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας.
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις, ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες.

Επίσης, παρατηρούνται λάθη λεξιλογίου καθώς και άλλα που οφείλονται σε φτωχή δεξιότητα αυτοδιόρθωσης (Hall, Salas & Grimes, 1999).

Η ενθάρρυνση της **αυθόρμητης ορθογραφίας** θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, διότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς έχουν βιώσει επανειλημμένως την αποτυχία στην ορθογραφία, αποφεύγουν συστηματικά το γράψιμο για να μη γίνεται εμφανής η δυσκολία τους. Το παιδί πρέπει ν' αντιληφθεί ότι το περιβάλλον δέχεται την αποτυχία όταν βέβαια ακολουθεί η διόρθωση και η μάθηση.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που θ' ακολουθηθεί για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας, πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία και να διαρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες. Να αφορά δηλαδή δραστηριότητες που θα διευκολύνουν το παιδί να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση της ορθογραφικής του ικανότητας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η διδασκαλία λέξεων όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες για τον μαθητή, λαμβάνοντας υπ' όψη να μην είναι περισσότερες από αυτές που μπορεί να μάθει, με συνέπεια να βιώσει άλλη μια αποτυχία. Επίσης ο μαθητής ενδυναμώνεται στη μάθηση των λέξεων, όταν τις ιχνηλατεί με το δάχτυλο ή όταν



καθοδηγείται με ερωτήσεις που θα τον αναγκάσουν να παρατηρήσει τις λέξεις από άποψη δομής. Η προσφορά μιας μεγάλης ποικιλίας δραστηριοτήτων γραφής και η επισήμανση των κακών συνηθειών μελέτης που παρεμποδίζουν την μάθηση, θα συμβάλουν σημαντικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

2.5 Διδακτικές στρατηγικές της ορθογραφίας

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ορθογραφίας πρέπει να καλύπτει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται κάποιες δραστηριότητες που να είναι κατάλληλες για τον κάθε μαθητή. Οι δραστηριότητες αυτές θα πρέπει να έχουν σχέση με τις λέξεις στις οποίες έγιναν λάθη στην καθημερινή πράξη.

Εξαιτίας των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με την ορθογραφία, αναπτύχθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές (Goddard & Heron, 1998). Ανάλογα με το στόχο ή τη χρονική στιγμή κατά την οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές, ομαδοποιούνται σε **παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες.**

Οι **παραδοσιακές μέθοδοι** ακολουθούν την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού. Ξεκινούν από τη σύνδεση ήχου-γράμματος και βασίζονται στην εκπαίδευση των μαθητών α) στη φωνολογία, που σχετίζεται με το φώνημα και β) στη μορφολογία, που αναφέρεται στο μικρότερο κομμάτι του λόγου με σημασία, το μόρφημα.

Ακολουθώντας αυτή τη μέθοδο, για να βοηθηθεί ο μαθητής μπορεί να διατηρεί ένα ατομικό λεξικό που θα περιλαμβάνει τις λέξεις που χρησιμοποιεί συχνά με λανθασμένο τρόπο. Ο μαθητής δηλαδή χρησιμοποιεί ένα τετράδιο «επεξηγήσεων», τα φύλλα του οποίου χωρίζονται ανά γράμμα και γράφονται οι λέξεις στις οποίες γίνονται συχνά λάθη. Σε αυτό το τετράδιο μπορεί να ανατρέχει ο μαθητής κατά τη φάση της βελτίωσης.

Οι **διορθωτικές μέθοδοι και τεχνικές**, χρησιμοποιούνται όχι ως κομμάτι της πρώτης επαφής του παιδιού με την ορθογραφία, αλλά ως μια προσπάθεια αντιστάθμισης στις δυσκολίες που συνάντησε. Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις.

Η **πολυαισθητηριακή προσέγγιση** εμπλέκει οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίσει τα γράμματα σε μια λέξη οπτικά και ακουστικά και να τα διακρίνει. Κατόπιν ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα ενώ τη λέει και μετά γράφει τη λέξη στο χαρτί. Ο μαθητής ξαναγράφει τη λέξη από μνήμης. Αν αυτή είναι σωστή, μπαίνει στο «κουτί των λέξεων», αλλιώς η διαδικασία μάθησης της λέξης επαναλαμβάνεται. Στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων ανήκουν και οι **εικονογραφικές**

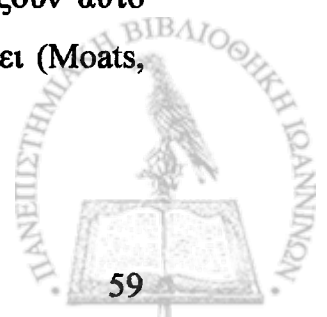
μέθοδοι, όπου η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Γίνεται αρχικά επιλογή των λέξεων που θα διδαχθούν και των εικόνων που θα τις αντιπροσωπεύουν ή ζωγραφίζεται στον πίνακα ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης και αυτή γράφεται πάνω του. Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης. Μια ακόμη μέθοδος της ίδιας κατηγορίας είναι η **φωνο-οπτική μέθοδος**. Ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να παρουσιάσει στο μαθητή απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Ο μαθητής προσπαθεί να συνδέσει κάποιο δύσκολο φώνημα, που δε μπόρεσε να εμπεδώσει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία-λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει την ευκαιρία στο μαθητή με τη βοήθεια της εικόνας να θυμηθεί και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει.

Οι εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές στόχο τους έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που δεν μπόρεσαν να καλύψουν οι παραδοσιακές και διορθωτικές μέθοδοι. Οι μέθοδοι και τεχνικές αυτού του είδους μπορεί: α) να είναι καθοδηγούμενες από το δάσκαλο, β) να υπάρχει διαμεσολάβηση των συμμαθητών και γ) να δίνεται ημιαυτονομία στο μαθητή.

Μία καθοδηγούμενη μέθοδος είναι η **βασισμένη σε κανόνες διδασκαλία** η οποία βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και στη γενίκευσή τους. Διδάσκονται οι κανόνες και εφαρμόζονται σε μεγάλο αριθμό λέξεων εκτός λίγων εξαιρέσεων. Είναι μια τεχνική που βοηθάει το μαθητή.

Κατευθυνόμενη είναι και η τεχνική της **χρονικής καθυστέρησης** που χρησιμοποιούν οι συμπεριφοριστές. Σύμφωνα μ' αυτήν ο δάσκαλος διορθώνει το μαθητή από την αρχή, αμέσως μόλις κάνει λάθος. Αφού τον διορθώσει λίγες φορές, αρχίζει να καθυστερεί χρονικά τη διόρθωση που κάνει, έτσι ώστε να του δώσει τη δυνατότητα να σκεφτεί περισσότερο και να διορθώσει μόνος το λάθος του. Την επόμενη φορά η καθυστέρηση γίνεται μεγαλύτερη και σταδιακά ακόμη μεγαλύτερη, μέχρις ότου ο μαθητής να βελτιώσει την ορθογραφία του και να αποκτήσει δεξιότητες αυτοδιόρθωσης.

Στην τεχνική των **βημάτων** οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαβάζουν αυτό που πραγματικά έχουν γράψει, αντί αυτού που θα ήθελαν να έχουν γράψει (Moats, 1991). Τα βήματα της τεχνικής αυτής είναι τα ακόλουθα:



1. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να διαβάσει τη λέξη.
2. Ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού χωρίζει τη λέξη σε συλλαβές.
3. Ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού βρίσκει τη ρίζα και την κατάληξη της λέξης.
4. Ο μαθητής σημειώνει τις αλλαγές που γίνονται στη ρίζα καθώς προστίθενται νέες καταλήξεις.
5. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να θέτει στον εαυτό του ερωτήματα όπως:
 - Γνωρίζω αυτή τη λέξη;
 - Ποιες συλλαβές έχει;
 - Την έχω χωρίσει σωστά σε συλλαβές;
 Υπάρχει συλλαβή της λέξης που δεν γνωρίζω πώς να γράψω;
6. Ο μαθητής συλλαβίζει τη λέξη.
7. Ο μαθητής ελέγχει οπτικά όλες τις συλλαβές που είναι γραμμένες.
8. Ο μαθητής ρωτά τον εαυτό του αν η λέξη είναι γραμμένη σωστά. Αν όχι, υπογραμμίζει το μέρος που νομίζει ότι δεν είναι σωστό και προσπαθεί να συλλαβίσει ξανά τη λέξη.
9. Ο μαθητής επαναλαμβάνει τα βήματα από 6 έως 8 μέχρι να βεβαιωθεί ότι η λέξη είναι γραμμένη σωστά.
10. Ο μαθητής αυτοενισχύεται τονίζοντας τον τρόπο με το οποίο έμαθε τη λέξη (Σπαντιδάκης, 2004).

Στις μεθόδους με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών τον κύριο ρόλο έχουν οι συμμαθητές του παιδιού. Μία μέθοδος αυτής της κατηγορίας είναι η αντίγραψε-κάλυψε-σύγκρισε. Σύμφωνα μ' αυτήν ο μαθητής αντιγράφει από τον πίνακα ή από το βιβλίο μία λέξη ή μία πρόταση. Κατόπιν καλύπτει το πρωτότυπο και την ξαναγράφει. Με τη βοήθεια των συμμαθητών της ομάδας του συγκρίνει και διορθώνει.

Στη μέθοδο που παρέχεται ημιαυτονομία στο μαθητή, η καθοδήγηση που παρέχεται από το δάσκαλο είναι ελάχιστη. Τέτοια μέθοδος είναι η τεχνική της αυτοδιόρθωσης όπου ο μαθητής προσπαθεί να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει. Σε συνδυασμό με τις αυτοερωτήσεις που έχει διδαχτεί να υποβάλλει ο ίδιος στον εαυτό του προβαίνει σε διορθώσεις λέγοντας: «έβαλα τόνο; Αρχισα με κεφαλαίο;». Επίσης η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή τα τελευταία χρόνια προσφέρει δραστηριότητες ορθογραφίας, όπως σταυρόλεξα,

τόμπολα κλπ. Με τη χρήση αυτών των ειδικών λογισμικών προγραμμάτων, ο μαθητής έχει ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας, μια και καθοδηγείται αποκλειστικά και μόνο από τη δομή του προγράμματος και τη σειρά ή την ορθότητα των απαντήσεών του (Παντελιάδου, 2000).

Στην ίδια ομάδα ανήκει και η τεχνική του **βρεγμένου σπόγγου**. Σύμφωνα μ' αυτήν, ο εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη με το βρεγμένο σπόγγο στον πίνακα και ο μαθητής την παρατηρεί μέχρι να εξατμιστεί. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από μαθητή να γράψει τη λέξη. Μια παραλλαγή αυτής της τεχνικής χρησιμοποιείται από κάποια εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία έχουν στόχο να αναπτύξουν τις ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών (Mather & Roberts, 1995). Σε αυτά η λέξη εμφανίζεται στην οθόνη για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να τη γράψει. Αν τη γράψει λάθος, ο υπολογιστής ξαναδείχνει τη λέξη. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου ο μαθητής γράψει τη λέξη σωστά.

Τέλος με την τεχνική της «κατασκευής» λέξεων, δίδονται στο μαθητή έξι με οκτώ γράμματα με τα οποία αυτός κατασκευάζει όσο πιο πολλές λέξεις μπορεί. Συνήθως αρχίζει με τη χρήση δύο ή τριών γραμμάτων και συνεχίζει να επιλέγει γράμματα για να γράψει μεγαλύτερες σε αριθμό γραμμάτων λέξεις. Για παράδειγμα, με τα γράμματα ε,κ,ι,ν,ε,μ,α μπορεί να γράψει: αν, να, μα, με, αμέ, ένα, και, εκεί, κάνε, κενά, νικά, μένει, κάνει, εκείνα, εμένα, κείμενα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές μια λέξη και να τους ζητήσει να γράψουν όσο πιο πολλές λέξεις μπορούν παίρνοντας οποιοδήποτε γράμμα της πρώτης και δημιουργώντας νέες, με τον περιορισμό όλα τα γράμματα κάθε νέας λέξης να υπάρχουν στη λέξη που τους έδωσε. Για παράδειγμα, από τη λέξη παράθυρο θα μπορούσαν να σχηματιστούν οι λέξεις παρά, θύρα, άρα, αύρα, άρπα, άρθρο, άρθρα, ορθά, ουρά, πρόθυρα, πυρ, πυρά..

2.6 Ασκήσεις ορθογραφίας και κατασκευής προτάσεων

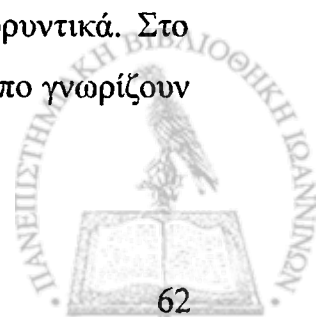
Η διδασκαλία της ορθογραφίας πραγματοποιείται σε συνδυασμό με τη δόμηση της απλής «κύριας πρότασης». Βασίζεται αποκλειστικά στη συστηματική άσκηση ενός λεξιλογίου που έχει ιδιαίτερο ορθογραφικό ενδιαφέρον, το οποίο είναι σύστοιχο και κτήμα του μαθητή. Το λεξιλόγιο αυτό είναι οργανωμένο και εύχρηστο σε «λίστες» και τίθεται στη διάθεση του κάθε μαθητή, ώστε να το συμβουλευεται όταν του υπαγορεύεται η πρόταση, με σκοπό την άσκησή του και την συστηματική αποφυγή λαθών στην ορθογραφία. Στοιχεία της λίστας αποτελούν οι λέξεις του τυπικού λεξιλογίου του μαθητή της κάθε τάξης το οποίο καθημερινά χρησιμοποιεί με ευχέρεια και έχει ορθογραφικό ενδιαφέρον. Υπάρχουν έρευνες που έχουν σχετικά αξιόπιστα προσδιορίσει ένα τέτοιο λεξιλόγιο για κάθε τάξη, ξεχωριστό από το «βασικό» λεξιλόγιο των βιβλίων.

Ενδεικτικά για τη Δευτέρα τάξη του δημοτικού στο λεξιλόγιο περιλαμβάνονται λέξεις όπως: και, είμαι, είναι, είσαι, εγώ, εσύ, εμείς, εσείς, αυτοί-ές-ά, αυτός-ή-ό, εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, γωνία, ζωή, ζώο, σώμα, φως, ώρα, μαλλιά, σχολείο, Σάββατο, Κυριακή, διάλειμμα, πηγαίνω-εις-ει, ψωμί, ψήνω, ψητό, δώρο, χώρος, χωριό, χωράφι, αυτιά, γλώσσα, κοιλιά, τώρα, επειδή, έχω, έχεις, έχει, είχα, κ.λ.π. Το κατ' εκτίμηση άθροισμα των λέξεων με ορθογραφικό ενδιαφέρον για τη δευτέρα τάξη είναι $N=80+10$, την τρίτη $N=100+10$, την τετάρτη $N=130+10$.

Η όλη δραστηριότητα δομείται με βάση την αρχή: Συστηματική άσκηση της πρότασης με αποφυγή λειτουργίας του λάθους.

Με έξυπνους χειρισμούς των όρων της κύριας πρότασης-μικρές ευέλικτες, απλές προτάσεις- στις οποίες ενσωματώνεται το λεξιλόγιο ορθογραφίας που αντιστοιχεί στην τάξη του μαθητή, οδηγείται ο μαθητής προοδευτικά στην εκμάθηση της κατασκευής των προτάσεων και παράλληλα στην κατάκτηση ενός ορθογραφημένου λεξιλογίου που του μειώνει αισθητά την πιθανότητα λειτουργίας του λάθους. Σε ότι αφορά την εκμάθηση του λεξιλογίου ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο προοδευτικά οδηγείται στην «υπεξάρτησή» του από τις λίστες με παράλληλη παγίωση της γνώσης του.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της μεθόδου είναι ενθαρρυντικά. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους οι μαθητές που ασκήθηκαν με αυτόν τον τρόπο γνωρίζουν



να δομούν απλές προτάσεις και να χειρίζονται χωρίς λάθη σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό το λεξιλόγιο της λίστας (85%) χωρίς την ανάγκη να τη συμβουλευτούν συστηματικά.

Οι ανορθόγραφοι μαθητές πολλές φορές φαίνεται να γνωρίζουν τη συμβατικά ορθή γραφή μιας λέξης, την οποία ωστόσο δεν ακολουθούν όταν γράφουν δικά τους κείμενα, ίσως επειδή η προσοχή τους επικεντρώνεται στο πώς θα αποδώσουν την ιδέα που έχουν στο μυαλό τους ή στο πώς θα συνδέσουν τη μια ιδέα με την άλλη (Σπαντιδάκης, 2004).

Είναι σημαντικό σε κάθε μαθησιακή ενέργεια να αξιοποιείται η εμπειρία των μαθητών στη γλώσσα. Ο μαθητής γνωρίζει πολλά στοιχεία και διαθέτει μια αρκετά καλή γλωσσική κατάρτιση και ικανότητα σε προφορικό επίπεδο η οποία αποτελεί χρήσιμη υποδομή για την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η ενσωμάτωση μιας τέτοιας διδακτικής διαδικασίας σε αρχικό στάδιο μπορεί να αυξήσει το βαθμό ετοιμότητας του μαθητή για να αντιμετωπίσει στη συνέχεια με σιγουριά και ασφάλεια τη «νέα» γνώση που απαιτείται και αξιώνει το σχολείο (Δήμου, 2008).



2.7 Άτυπη αξιολόγηση της γραφής με το χέρι και της ορθογραφίας

Για την αξιολόγηση της κανονικής γραφής, συλλέγονται δείγματα γραφής των μαθητών τα οποία έχουν παραχθεί υπό συνθήκες άνεσης και χωρίς πίεση. Παρατηρώντας τα δείγματα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσδιορίσει κατά πόσο ένας μαθητής είναι ικανός να γράφει γρήγορα και ευανάγνωστα (Σπαντιδάκης, 1998). Υπάρχουν μαθητές που γράφουν ευανάγνωστα αλλά με εξαιρετικά αργή ταχύτητα (Lerner, 1997), όπως και μαθητές οι οποίοι γράφουν ευανάγνωστα μόνο αν τους ζητηθεί να το κάνουν ή πιεστούν γι' αυτό (Graves, 1994).

Όσον αφορά τον τρόπο γραφής, οι Mercer και Mercer (1998) επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρήσει και να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τα ακόλουθα:

- Αν ο μαθητής-συγγραφέας κρατά το μολύβι σωστά, άνετα και με ευλύγιστο τρόπο. Το αδέξιο κράτημα αποτελεί ένδειξη ότι ο μαθητής παρουσιάζει δακτυλική αγνωσία. Η χρήση μέσων που βοηθούν στο πιο άνετο κράτημα του μολυβιού έχει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με συμπτώματα δυσγραφίας όπως τα πλαστικά ή μεταλλικά υποστηρίγματα.
- Αν η επιφάνεια γραφής έχει την κατάλληλη θέση και κλίση καθώς ο μαθητής-συγγραφέας γράφει.
- Αν ο μαθητής-συγγραφέας έχει τη σωστή στάση του σώματος όταν γράφει (τρεις ορθές γωνίες: πατούσες, γόνατα, μέση).
- Αν το κεφάλι του μαθητή-συγγραφέα βρίσκεται μακριά ή κοντά στην επιφάνεια εργασίας.
- Αν ο μαθητής-συγγραφέας χρησιμοποιεί με συνέπεια το ίδιο πάντα χέρι όταν γράφει.
- Αν ο μαθητής-συγγραφέας φαίνεται νευρικός, φορτισμένος συναισθηματικά ή απογοητευμένος όταν πρόκειται να γράψει.
- Αν ο μαθητής-συγγραφέας έχει αρνητική στάση απέναντι στη γραφή με το χέρι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

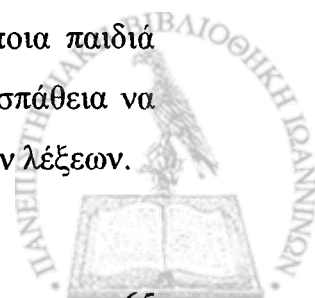
3.1 Σχέση Ορθογραφίας και Φιλαναγνωσίας

Αρκετές έρευνες στρέφονται στο πόσο διαβάζουν τα παιδιά, για να δουν αν και πώς αυτή η ενασχόληση επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα και την ορθογραφία.

Έχουν διατυπωθεί τρεις θεωρίες που αφορούν το φαινόμενο της ορθογραφικής κατάκτησης. Η πρώτη θεωρία αποδίδει σε έμφυτη τάση και ιδιοσυγκρασία το φαινόμενο ανορθογραφίας και η τρίτη σε καθαρά περιβαλλοντολογικούς παράγοντες, ενώ η δεύτερη άποψη συνδυάζει στοιχεία από τις δύο αυτές τάσεις ανάμεσα στην κληρονομική και την περιβαλλοντική ερμηνεία του φαινομένου. Βέβαια και στις τρεις περιπτώσεις οι ατομικές διαφορές στην ορθογραφική επίδοση σχετίζονται με τις ατομικές ιδιαιτερότητες στην ορθογραφική μνήμη, τη φωνολογική εγρήγορση και τον παράγοντα καθημερινής αναγνωστικής άσκησης.

Σε μια πρόσφατη έρευνα με παιδιά τρίτης και τέταρτης τάξης, που αφορούσε την *ανίχνευση αναγνωσιμότητας εξωσχολικών βιβλίων*, ήταν εμφανές στα αποτελέσματα ότι ένα ποσοστό 7% επί του δείγματος για την επίδοση στην ορθογραφία ανά έτος επηρεάζεται από την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ανεξάρτητα από τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τη μνήμη (Cunningham & Slavin, 1990). Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με τα πορίσματα μιας άλλης μελέτης (Cipielewski & Stanovich, 1992) δείχνει ότι η ποσότητα σελίδων ανάγνωσης μπορεί να διαμορφώσει τις ατομικές διαφορές των παιδιών στην ικανότητα ορθογραφικής επίδοσης από την τρίτη ως την πέμπτη τάξη.

Ωστόσο όπως υποστηρίζεται από τους ερευνητές, πέρα από το πόσο διαβάζουν τα παιδιά στο σπίτι, υπήρχε και ένα μικρό αλλά όχι αμελητέο ποσοστό παιδιών που είχαν εξαιρετικά καλές ορθογραφικές επιδόσεις, ενώ δεν ήταν τόσο καλή η επίδοσή τους στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Συνεπώς σε κάποια παιδιά φαίνεται να μην βοηθά καθόλου στην ορθογραφική τους επίδοση η προσπάθεια να διαβάζουν περισσότερο εκτός σχολείου ως άσκηση οπτικής πρόσληψης των λέξεων.



Βέβαια οι περισσότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα η οποία έχει σαφώς άλλης κατηγορίας ορθογραφικές δυσκολίες σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Σε μια ερευνητική προσπάθεια που έγινε πρόσφατα για την ελληνική γλώσσα μελετήθηκε αν η ορθογραφική επίδοση επηρεάζεται σε επίπεδο λέξεων από την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2003). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με παιδιά της τρίτης, τέταρτης και έκτης του δημοτικού σχολείου, δηλαδή με αναγνώστες που βρίσκονται ήδη στο στάδιο της μορφογραφικής ανάγνωσης σύμφωνα με το μοντέλο διττής θεμελίωσης (Πόρποδας, 2002). Για την ανίχνευση των γνώσεων που έχουν τα παιδιά καθώς και του ατομικού επιπέδου επίδοσης στην ορθογραφική χρήση της γλώσσας δόθηκε ένα κείμενο άγνωστης και ένα γνωστής ορθογραφίας με σκοπό να ανιχνευτούν οι ικανότητες του παιδιού στη σωστή γραφή των λέξεων. Στα πορίσματα της έρευνας φάνηκε να επαληθεύεται η αρχική υπόθεση για τη σχέση φιλιαναγνωσίας και ορθογραφικών λαθών. Τα παιδιά δηλαδή που δήλωσαν ότι δεν συμπαθούν το διάβασμα, ότι δεν θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερα βιβλία και δεν διαβάζουν εκτός από τα βιβλία του σχολείου τίποτα περισσότερο κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στην πλειοψηφία τους (35% ορθογραφικά λάθη στο άγνωστο κείμενο και στις άγνωστες λέξεις).

Βέβαια υπάρχουν και οι μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που φαίνεται να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, αλλά εξακολουθούν να κάνουν ορθογραφικά λάθη (8%). Είναι εμφανές όμως ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και αποκτούν περισσότερη εμπειρία στην ανάγνωση και στην οπτική παράσταση των λέξεων, κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Έτσι στην έκτη τάξη το ποσοστό των λίγων λαθών κυμαίνεται στο 35% ενώ στην τέταρτη τάξη στο 16% και στην τρίτη τάξη στο 11%. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η επίδοση στην ορθογραφία είναι πρωτίστως θέμα ηλικίας και δευτερευόντως θέμα φιλιαναγνωσίας.

Βέβαια σημαντική κρίνεται η σχέση του παιδιού με τη βιβλιοθήκη, καθώς παρατηρείται ότι τα παιδιά που πηγαίνουν κάθε βδομάδα στη βιβλιοθήκη απουσιάζουν από την κατηγορία των πάρα πολλών ορθογραφικών λαθών. Σημαντικότερος ενισχυτικός παράγοντας στα ευρήματα περί ορθογραφικής επίδοσης φαίνεται να είναι η ύπαρξη της προσωπικής βιβλιοθήκης στο χώρο του παιδιού στο σπίτι. Έτσι βλέπουμε ότι το 30% των παιδιών που απάντησαν ότι δεν έχουν βιβλιοθήκη στο δωμάτιό τους κάνουν πάρα πολλά λάθη έναντι του 8% αυτών που έχουν.



Ουσιαστικός εμφανίζεται και ο ρόλος των γονέων στην εκδήλωση φιλιανγνωσίας από μέρους των παιδιών, καθώς οι γονείς που πηγαίνουν τακτικά στη βιβλιοθήκη (32%-35%) και χαρακτηρίζονται από την αναγνωστική συνήθεια στις καθημερινές τους δραστηριότητες, όπως αναφέρεται από τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στο πείραμα, φαίνεται να έχουν μύσει τα παιδιά τους στην ανάγνωση περισσότερων βιβλίων (Παπαδοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα των Evans και Seymour (1994) καθώς και άλλων ξένων και Ελλήνων ερευνητών (Παπαδοπούλου, 2003 & Πόρποδας, 2002) ένας άλλος φίλος και βοηθός στη μάθηση της ορθογραφημένης γραφής μπορεί ν' αποτελέσει η **ομοιοκαταληξία**. Σύμφωνα με τα πορίσματά τους, τα παιδιά σε αρχικά στάδια εγγραμματος τα καταφέρνουν καλύτερα σε ασκήσεις εύρεσης των άγνωστων και σωστά ορθογραφημένων λέξεων, όταν αυτές βρίσκονται σε χρήση ομοιοκαταληξίας, έστω κι αν ακόμα τα παιδιά παρουσιάζουν αδυναμία ή κατώτερη επίδοση στην αναγνώριση μεμονωμένων φωνημάτων ή σε ασκήσεις ανάλυσης και σύνθεσης μορφημάτων μέσα από κείμενα που χρησιμοποιούν ομοιοκατάληκτες λέξεις. Γι' αυτό και τα περισσότερα παιδιά δείχνουν σαφή προτίμηση στην ανάγνωση ποιημάτων, τραγουδιών και παιχνιδιών με ομοιοκαταληξία αντί του πεζού λόγου.

3.2 Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραφή

Ο χώρος των μαθησιακών δυσκολιών στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του παιδιού, αποτελεί διεθνώς ένα από τα σημαντικότερα θέματα έρευνας και πράξης που απασχολούν έντονα την εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες - των οποίων κυρίαρχη μορφή προσδιορίζουν οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής - συνδέονται με τη σχολική επίδοση και επιτυχία του ατόμου. Η σχολική επίδοση, στην ελληνική κοινωνία τουλάχιστον αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους κανόνες αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας και λειτουργίας και κατά συνέπεια αξιολόγησης του ολικού επιπέδου απόδοσης και λειτουργικότητας του ατόμου. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που δικαιολογούν την αλματώδη αύξηση της μελέτης και ενασχόλησης τόσο στο ερευνητικό-θεωρητικό όσο και στο πρακτικό εκπαιδευτικό επίπεδο του χώρου των Μαθησιακών δυσκολιών (Τσέπας, 2006).



Οι σπουδαιότεροι λόγοι είναι:

α. Οι πάσης φύσεως μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα οι δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, αναδεικνύονται σήμερα τόσο πιο έντονες όσο μεγαλύτερες είναι και οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας μας. Συνέπεια αυτών των απαιτήσεων είναι οι χαμηλές οριακές επιδόσεις να φαίνονται ως ελλείψεις και ανεπάρκειες. Οι γονείς προβληματίζονται έντονα και τους είναι αδιανόητο να μην μπορεί να διαβάσει το παιδί τους.

β. Γονείς ακόμα και η εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν π.χ. να κατανοήσουν και να παραδεχτούν τις λαθεμένες ασκήσεις στην αριθμητική όμως δεν μπορούν να δεχθούν λάθη στην ανάγνωση και γραφή που την εκμάθηση την θεωρούν αυτονόητη. Το συμπέρασμα βγαίνει εύκολα. Το παιδί δε θέλει να μάθει, είναι τεμπέλης. Η λέξη αυτή περιέχει κατά τον Herbert μια παραπλανητική ίσως και επικίνδυνη αξιολόγηση. Μια τέτοια στάση εμποδίζει την αναζήτηση για το τι πραγματικά κρύβεται πίσω από τη δήθεν «τεμπελιά» του παιδιού.

γ. Οι γονείς αρχίζουν ν' ανησυχούν, συγκρίνουν το παιδί τους με τ' άλλα, κυριεύονται από άγχος και αναζητούν ειδικούς και αυτοαποκαλούμενους ειδικούς μια και ο χώρος των Μ.Δ. είναι απεριχαρακωτος μέσα στον οποίο κάθε επιστημονικός, επαγγελματικός κλάδος μπορεί να δικαιολογήσει την ύπαρξη του και να οικειοποιηθεί πολλές φορές την αποκλειστικότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα στην παρέμβαση.

δ. Στο χώρο του σχολείου συμβαίνει συχνά το επαναλαμβανόμενο λάθος της γενίκευσης. Αδύνατος μαθητής στην ανάγνωση και ορθογραφία, αναμένεται να αποτύχει και στα άλλα μαθήματα. Κατά συνέπεια ο μαθητής αυτός παίρνει την ετικέτα του κακού μαθητή. Το αποτέλεσμα είναι το παιδί να βιώνει συχνές αποτυχίες, να κλονίζεται το αυτοσυναίσθημα του, ν' αμφισβητείται η αξιοσύνη του και να δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος. Όμως, μια κοινωνία για όλους οικοδομείται πάνω σε σχολεία για όλους κι ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών. Οι αρχές αυτές αναφέρονται κυρίως:

- Στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Στο δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό διδασκαλίας.



- Στην αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες από όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στη διανομή αυτής της ευθύνης που προϋποθέτει τη στενή συνεργασία μεταξύ των συνηθισμένων και των ειδικών εκπαιδευτικών.
- Στην αναγκαιότητα λειτουργίας ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.
- Στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που περιλαμβάνει τη συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση των γονέων και τη συμμετοχή τους στον καταρτισμό του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος του παιδιού τους.
- Στο δικαίωμα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την αύξηση της γνώσης και της ικανότητας τους ν' αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.

3.3 Η Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου

Η παραγωγή του γραπτού λόγου αφορά πλήθος δεξιοτήτων, όπως είναι η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η επανεξέταση του κειμένου, η ορθογραφία, η καλλιγραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του (Hall, Salas & Grimes, 1999). Οι παραπάνω δεξιότητες δεν απέχουν από άποψη ουσίας από αυτό που έχει οριστεί ως δύο ρόλοι, του συγγραφέα και του γραμματέα (Smith, 1982). Ο συγγραφέας εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συγκέντρωση ιδεών, την κατάλληλη σύνδεσή τους και τον έλεγχο της μετάδοσης του νοήματος, ενώ αντίθετα ο γραμματέας ενδιαφέρεται για τη σωστή ορθογραφία, την τοποθέτηση των προτάσεων και τη στίξη.

Παράλληλα, η δραστηριότητα της γραφής ενός κειμένου είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται μέσα από τρία στάδια: της εξιστόρησης, της πρόχειρης γραφής και της επανεξέτασης ή διόρθωσης (Murphy, 1980). Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά καλούνται να δώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες ή ιδέες έχουν. Στο δεύτερο στάδιο καλούνται να παρουσιάσουν σε μια πρώτη γραφή όλες τις παραπάνω ιδέες και να αποφασίσουν τι ακριβώς θέλουν να γράψουν. Η ιδέα αυτής της πρόχειρης γραφής επικεντρώνεται στη δυναμική διαδικασία της γραφής, στη

βελτίωσή της και όχι σε ένα τέλειο άμεσο αποτέλεσμα. Στο τρίτο στάδιο, της διόρθωσης, τα παιδιά «αλληλεπιδρούν» με το κείμενο που έγραψαν και κάνουν διορθώσεις που οδηγούν σε μια δεύτερη γραφή με μικρές ή μεγάλες αλλαγές. Και στα τρία στάδια συμμετέχουν τέσσερις γνωστικές λειτουργίες – η συλλογή, η σύνδεση, η γραφή και η ανάγνωση – οι οποίες αλληλεπιδρούν και έχουν διαφορετική ισχύ σε καθένα από αυτά τα στάδια.

Η διδασκαλία της γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν κατακτιέται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση (Graves, 1983). Η γραφή έχει σαφή επικοινωνιακό χαρακτήρα γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι τα παιδιά θα γράψουν όταν θέλουν να πουν κάτι και όταν υπάρχει λόγος για να γράψουν κάτι (Stires, 1983).

Έχουν επισημανθεί πέντε παράγοντες που συντελούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου: η ευφράδεια, η οποία αναφέρεται στην ποσότητα παραγωγής, η σύνταξη, που αφορά τη σύνθεση των προτάσεων, το λεξιλόγιο, το οποίο αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των λέξεων που χρησιμοποιούνται, το περιεχόμενο, δηλαδή η πρωτοτυπία των ιδεών, η οργάνωσή τους και το ύφος γραφής και τέλος οι κανόνες, που περιλαμβάνουν την ορθογραφία, τη στίξη και άλλες στιλιστικές συμβάσεις (Isaacson, 1988).

Για την καλλιέργεια της ευφράδειας, την τοποθέτηση δηλαδή των ιδεών σε απλές προτάσεις, τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν περιγράφοντας απλές εικόνες. Σε ένα πρώιμο στάδιο καλούνται απλώς να γράψουν την ονομασία ανθρώπων ή εικόνων ή να γράψουν μηνύματα για ένα θέμα ή ένα πρόσωπο (Dyson, 1982). Για την ανάπτυξη του λεξιλογίου επηρεάζει σημαντικά η γνώση των μορφολογικών κανόνων. Οι μαθητές με δυσκολίες παρουσιάζουν ελλιπείς γνώσεις όσον αφορά το ρόλο των σύνθετων λέξεων και χρησιμοποιούν λιγότερες σύνθετες λέξεις συγκριτικά με τους συμμαθητές τους.

Η διδασκαλία της γραφής είναι απαραίτητο να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια: α) της προ-γραφής, β) της γραφής και γ) της μετα-γραφής (Gould, 1991).

Στο στάδιο της προ-γραφής πραγματοποιείται ο βασικός σχεδιασμός. Το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να συζητά πάνω σε ένα θέμα, χρησιμοποιεί τις εμπειρίες, τις γνώσεις του και ανατρέχει σε άλλες πηγές για να βρει ιδέες και

πληροφορίες, καθορίζει το στόχο που θέλει να επιτύχει με το γραπτό του κείμενο, οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει και σχεδιάζει με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρει σε γραπτό λόγο.

Καθώς πολλά παιδιά μπορεί να μη διαθέτουν τις απαραίτητες εμπειρίες και γνώσεις για να αναπτύξουν ένα θέμα, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει προτείνοντας ένα θέμα πάνω στο οποίο οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν, ν' ανταλλάξουν απόψεις και να συγκεντρώσουν πληροφορίες. Η προηγούμενη γνώση του μαθητή για ένα θέμα είναι αυτή που θα τον βοηθήσει να ξεκινήσει να γράφει. Επιπλέον, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων μέσα σε μια μικρή ομάδα συνεισφέρει στη συγκέντρωση πληροφοριών και παράλληλα ωθεί τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται και να καταγράφουν πρόχειρα τις ιδέες τους προτού ξεκινήσουν να γράφουν (Gould, 1991).

Στο στάδιο της **γραφής** ο μαθητής-συγγραφέας μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στο γραπτό λόγο. Η κύρια έμφαση που δίνεται σε αυτό το στάδιο είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα. Αν και ο συγγραφέας ασχολείται επίσης με τα μηχανικά συστατικά που συνιστούν τη γλώσσα, όπως είναι η σωστή ορθογραφία και τα σημεία στίξης, ο κύριος στόχος στο στάδιο της γραφής είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Καθώς μια βασική πτυχή του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας είναι η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με συνοχή και ακολουθία, γι' αυτό κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν στιγμές σκέψης, ανάγνωσης, αναδιαμόρφωσης των ιδεών, οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου. Σημαντική βοήθεια για την οργάνωση των σκέψεων στο γραπτό λόγο είναι η χρησιμοποίηση διάφορων στρατηγικών που στηρίζονται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων, δηλαδή σχημάτων και διαγραμμάτων που θα βοηθήσουν το παιδί να παραγάγει ένα κείμενο με αλληλουχία (Gould, 1991).

Η διατήρηση της χρονικής αλληλουχίας μπορεί να υποβοηθηθεί, αρχικά, με την τοποθέτηση εικόνων σε χρονολογική σειρά. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί ένα σύνολο εικόνων που περιγράφουν μια ιστορία και τα παιδιά να αναλάβουν να γράψουν την ιστορία ακολουθώντας τη χρονολογική σειρά των εικόνων. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η χρονογραμμή, δηλαδή μία γραμμή που είναι χωρισμένη σε υποτιμήματα, κάθε τμήμα της οποίας αναπαριστά ένα γεγονός της ιστορίας. Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να γράψουν ένα κείμενο το οποίο περιλαμβάνει τα γεγονότα που βρίσκονται πάνω στη χρονογραμμή. Για τη σύνδεση των προτάσεων

είναι σημαντικό να διευκρινισθεί ο τρόπος χρήσης των εισαγωγικών λέξεων «πρώτον, επίσης, ωστόσο, συνεπώς, επειδή κ.α.».

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται η διδασκαλία των μηχανικών ή γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, δηλαδή της ορθογραφίας, των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων, στοιχείων που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και ανάγνωση ενός κειμένου, γιατί μερικές φορές τα παιδιά δίνουν έμφαση στα μηχανικά συστατικά του κειμένου αγνοώντας το περιεχόμενο, δηλαδή τη διατύπωση και οργάνωση των ιδεών τους (Hillocks, 1984).

Για τη διδασκαλία των κεφαλαίων γραμμάτων και την τοποθέτηση των σημείων στίξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί το γραπτό κείμενο ενός παιδιού και να ακολουθήσει συζήτηση για την ορθή τοποθέτηση των σημείων στίξης. Στα παιδιά μπορούν να δοθούν καρτέλες με τα σημεία στίξης, που θα τα επιδεικνύουν όποτε χρειάζεται καθώς ο δάσκαλος θα διαβάζει το κείμενο (Gould, 1991 & Isaacson, 1988).

Το τρίτο στάδιο της μετα-γραφής, ή της βελτίωσης-έκδοσης, όπως διαφορετικά λέγεται, περιλαμβάνει τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου. Στο στάδιο αυτό ο συγγραφέας αναγνωρίζει πιθανά κενά, και βελτιώνει τη σύνδεση ιδεών, προτάσεων και παραγράφων με στόχο να παραχθεί ένα κείμενο το οποίο θα είναι κατανοητό και σαφές. Για τη βελτίωση του γραπτού τους, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν ένα λεξικό ή ένα βιβλίο με λέξεις. Τέλος πραγματοποιείται ο έλεγχος των μηχανικών λαθών, δηλαδή των λαθών στα σημεία στίξης, στα κεφαλαία γράμματα και στην ορθογραφία, καθώς και στα περιθώρια, ώστε να βελτιωθεί η γενική μορφή του κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Αφού τα παιδιά εξασκηθούν στον αυτοέλεγχο, μπορεί να ακολουθηθεί μια παρόμοια διαδικασία με τους συμμαθητές τους: να γίνει δηλαδή ένας αλληλοέλεγχος, παροτρύνοντας τα παιδιά να διαβάσουν τα γραπτά των συμμαθητών τους. Πολλές φορές τα παιδιά δυσκολεύονται να δουν τα δικά τους λάθη, ενώ εντοπίζουν με ευκολία τις αδυναμίες άλλων γραπτών.



3.4 Λειτουργίες και δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής

Για θεωρηθεί ένα παιδί έτοιμο να μάθει να γράφει , πρέπει να έχει αναπτύξει ορισμένες λειτουργίες και δεξιότητες όπως :

- Τη συμβολική λειτουργία.

Επειδή η γραφή είναι ένας κώδικας και εκφράζεται με συγκεκριμένα σύμβολα , η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας είναι απαραίτητη. Το παιδί χρησιμοποιεί δικά του σύμβολα για να αποτυπώσει τις σκέψεις του. Το να ονομάζει αυτό που σχεδίασε ή το να προαναγγέλλει ότι θα σχεδιάσει κάτι συγκεκριμένο θεωρείται ως ένδειξη ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας.

- Την οικοδόμηση και οργάνωση της εικόνας του σώματος.
- Την οπτική οξύτητα , την οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη. Η καλή λειτουργία της όρασης , η αντίληψη που έχει το παιδί γι' αυτό που βλέπει καθώς και η διατήρηση στη μνήμη αυτού που βλέπει για να μπορεί να το αναπαραγάγει , θεωρούνται σημαντικές για την εκμάθηση της γραφής.
- Το συντονισμό ματιού – χεριού. Αν το παιδί δεν έχει αποκτήσει την εικόνα του σώματός του δεν μπορεί να προχωρήσει στη γραφή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζει καλά το σώμα του και τα μέλη του , να μπορεί να τα χρησιμοποιεί σωστά ελέγχοντας την κίνησή τους.
- Την λεπτή κινητικότητα (Mercer και Mercer,1998; Mather και Robert,1995).
Για να γράψει το παιδί πρέπει να κάνει λεπτές και συγκεκριμένες κινήσεις , να κρατάει το μολύβι με συγκεκριμένο τρόπο και απαλά.
- Την αντίληψη του χώρου και του χρόνου
Η γραφή είναι κίνηση και ρυθμός και συνδέεται αμεσότατα με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου
- Την παγίωση της πλευρίωσης.
Είναι σημαντικό να έχει συνειδητοποιήσει το παιδί την επικρατέστερη πλευρά του και να έχει αποφασίσει με ποιο χέρι γράφει.
- Τον προφορικό λόγο και τη γλωσσική αναγνωστική ικανότητα.
Αν ο προφορικός λόγος δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς δεν μπορεί να γίνει σύνδεση του με το γραπτό.



- Σημαντικό ρόλο επίσης για την κατάκτηση της γραφής όπως και για τις περισσότερες δεξιότητες, παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον το παιδιού , επειδή αποτελεί πρότυπο και επειδή ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τις προσπάθειές του.

Αν κάποια από τις παραπάνω δεξιότητες δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ή δυσλειτουργεί , πιθανότατα το παιδί θα αντιμετωπίσει πρόβλημα στη γραφή πηγαινόντας στο Δημοτικό σχολείο.



3.5 Επισήμανση των δυσκολιών στη διδασκαλία της γραφής και προτάσεις αντιμετώπισής τους

Οι περιοχές του γραπτού λόγου που συνήθως επηρεάζονται από μια διαταραχή του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν την ορθογραφία, το συντακτικό, την οργάνωση και την αντίληψη του αναγνώστη-ακροατή (Gregg, 1986). Πολλά παιδιά ενώ έχουν ικανοποιητική αναγνωστική επίδοση, εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει η κατάκτηση μιας τόσο σύνθετης γνωστικής λειτουργίας. Υπάρχει δηλαδή μια **ασυμφωνία** μεταξύ αναγνωστικής επίδοσης και επίδοσης στο γραπτό λόγο. Τα κείμενά τους είναι συνήθως πολύ σύντομα, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι όποτε ελέγχουν τα κείμενά τους επικεντρώνονται σε διορθώσεις μηχανικών στοιχείων και όχι στον εμπλουτισμό τους ή σε αλλαγές περιεχομένου (Bagenbaum & Newcomer, 1987). Για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες το να γράψουν ένα κείμενο είναι σαν να πρέπει να χτίσουν ένα σπίτι, χωρίς να έχουν κανένα σχέδιο. Γνωρίζουν τι πρέπει να βάλουν σε ένα σπίτι, αλλά δεν γνωρίζουν από πού να αρχίσουν και πώς να προχωρήσουν (Hallenbeck, 1996). Βάζοντας το παιδί απλώς να γράφει περισσότερο, να εκτίθεται δηλαδή στη διαδικασία της γραφής, η γραφή του δεν πρόκειται να βελτιωθεί (Cuningham & Allington, 1994). Δεν είναι τυχαία η διαπίστωση ότι η γραπτή τους επίδοση βελτιώνεται όταν οι απαιτήσεις της ορθογραφίας και γενικά των μηχανικών λαθών μειώνονται μέσα από την υπαγόρευση. Όταν υπαγορεύουν οι μαθητές τα κείμενά τους και δεν ανησυχούν για την εφαρμογή των κανόνων γραφής, τότε παράγουν κείμενα τρεις με τέσσερις φορές μεγαλύτερα (Graham, 1989).

Είναι σημαντικό, οι μαθητές να μάθουν να φτιάχνουν ένα σχέδιο πριν τη γραφή, να θέτουν στόχους, να παράγουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεών και να τις τοποθετούν σε μια λογική ακολουθία. Έτσι μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία να αυξάνουν το μέγεθος των εργασιών τους και να βελτιώνουν τη δομή των εργασιών τους (Troia, Graham & Harris, 1999).

Μία άλλη στρατηγική βελτίωσης της ορθογραφημένης γραφής είναι η **συνεργατική γραφή**. Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι τα κείμενα των μαθητών που γράφουν συνεργατικά είναι πιο πληροφοριακά και πιο κατανοητά από

εκείνα που γράφονται ατομικά (Givon, 1991). Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι ακόμη και όταν οι διορθώσεις που υποδείκνυαν οι συμμαθητές αφορούσαν κυρίως τη στίξη, τη συντακτική δομή και την επιφανειακή συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο, η όλη διαδικασία βοηθούσε τους συγγραφείς-μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στο ακροατήριό τους και να κατανοήσουν ευκολότερα την επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου (Mitchell, Posner, & Baecker, 1995). Επιπλέον, ο συνεργατικός τρόπος γραφής φαίνεται να βοηθά ιδιαίτερα τους αρχάριους συγγραφείς-μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν πολλά παρατηρώντας πώς αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους τις διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαδικασία της γραφής. Ο τρόπος αυτός όμως ωφελεί και τους έμπειρους συγγραφείς, αφού τους «υποχρεώνει» να δομήσουν πολύ καλά ή και να αναδομήσουν αυτό που θέλουν να πουν (Σπαντιδάκης, 2004). Βέβαια σημαντικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία της ομάδας με αυτό τον σκοπό είναι η άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανομοιογενής σύνθεση της ομάδας και η εναλλαγή στους ρόλους. Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της συνεργατικής γραφής, θα προηγηθεί η φάση του σχεδιασμού, όπου τα μέλη της ομάδας παράγουν ιδέες και φτιάχνουν το περίγραμμα. Στη φάση της καταγραφής κάθε μέλος θα αναλάβει να γράψει ένα μέρος του κειμένου. Κατόπιν η ομάδα θα συνδυάσει τα μέρη και στη φάση της βελτίωσης όλοι μαζί θα επανεξετάσουν και θα διορθώσουν το πλήρες κείμενο (Σπαντιδάκης, 2004). Όταν η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται, τότε όλοι οι μαθητές γίνονται πιο ικανοί να «παίζουν» καλύτερα τους ρόλους τους (Millett, 1986).

Γενικότερα, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη γραφή, όταν επικρατεί θετική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία νιώθουν ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις τους, χωρίς να φοβούνται για την κριτική που θα τους ασκηθεί, όταν δεν απαιτείται το απόλυτα σωστό και όταν ενθαρρύνονται, επιβραβεύονται και ενισχύονται για την προσπάθειά τους.

Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα μπορούν να εφαρμοστούν και διάφορες άλλες βοηθητικές τεχνικές, όπως η τεχνική γέννησης ιδεών, με την τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων, των εικόνων, των ερωτήσεων, των καρτών, των ημιτελών φράσεων, της αρχικής και τελικής παραγράφου κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2000). Στη συνέχεια, για να μάθει ο μαθητής να δομεί το λόγο του σε παραγράφους μπορεί να βοηθηθεί ακολουθώντας την εξής μορφή: α) θεματική πρόταση, π.χ. «Για να φτιάξεις ένα χαρταετό πρέπει να ακολουθήσεις κάποια βήματα» β) υποστηρικτικές



προτάσεις με λεπτομέρειες, π.χ. «Πρώτον θα πρέπει να Στη συνέχεια.... Μετά.....» και γ) πρόταση – κατακλείδα, π.χ. «Τελικά...» (Σπαντιδάκης, 2004).

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός της τάξης να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του κάθε μαθητή εξατομικευμένα και σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Η πρόσβαση των μαθητών σε αναγνωστικό υλικό, αν είναι δυνατό και μέσα στην τάξη, δηλαδή σε ιστορίες, παραμύθια, εγκυκλοπαίδειες, γραπτά άλλων παιδιών, ημερολόγια, περιοδικά κλπ., σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων, προσφέρει διάφορα ερεθίσματα για τη γραφή.

Όσα παιδιά δεν αγαπούν ιδιαίτερα τη γραφή ή το διάβασμα μπορούν να ασχοληθούν με κάποια εναλλακτική δραστηριότητα. Για παράδειγμα μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να φτιάξουν εικονογραφημένο υλικό και να συμπληρώσουν τα σχόλιά τους κάτω από κάθε εικόνα. Είναι μια δραστηριότητα-κίνητρο για γραφή. Τέλος, η γραφή είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μέσα από την ένταξη γραπτών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Για παράδειγμα, στο μάθημα της ιστορίας τα παιδιά κάνουν περιλήψεις κειμένων και παράλληλα ανιχνεύεται αν τα παιδιά έχουν κατανοήσει το μάθημα και αν μπορούν να μεταφέρουν στο γραπτό λόγο αυτά που έχουν κατανοήσει (Παντελιάδου, 2000).

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή

Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο πολυσύνθετες δραστηριότητες που απαιτούν πολλές ταυτόχρονες και αλληλεπιδραστικές διεργασίες. Ιδιαίτερα η γραφή είναι μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου, η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται πολύπλοκες γνωστικές, ψυχοκινητικές και μηχανικές διεργασίες. (Παντελιάδου, 2002). Η ανάγνωση και η γραφή απαιτούν εκτεταμένο χρονικό διάστημα προκειμένου να αναπτυχθούν σ' ένα υψηλό επίπεδο επίδοσης (Mojet, 1991). Η επαρκής γραφική δεξιότητα είναι σήμερα ιδιαίτερα σημαντική εξαιτίας της χρήσης της σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, αλλά και σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (διαγωνίσματα, εξετάσεις κ.λ.π)

Αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουν ότι υψηλά ποσοστά μαθητών του δημοτικού σχολείου εμφανίζουν προβλήματα στην ποιότητα γραφής τους. Ο Mojet (1991) εκτιμά ότι η συχνότητα προβλημάτων στη γραφή των παιδιών του δημοτικού σχολείου στην Ολλανδία κυμαίνεται από 5% έως 25%. Πιο πρόσφατα οι Smits–Engelsman, Niemeijer & van Galen (2001) μελετώντας ένα δείγμα 125 μαθητών της τρίτης τάξης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου, βρίσκουν ότι 34% του δείγματος παρουσιάζει προβλήματα στη γραφή. Σε ανάλογη προσπάθεια για την καταγραφή των δυσκολιών γραφής σε ελληνικό πληθυσμό οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991), διαπιστώνουν ότι το 3-4% των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες κατά την αντιγραφή κειμένων, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό, κοντά στο 15% παρουσιάζει μέτριες δυσκολίες.



1.2 Στόχοι της έρευνας

Καθώς οι δυσκολίες των μαθητών στην ανάγνωση και τη γραφή είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός και παρατηρείται γενικά σε κάθε σχολική τάξη, με την παρούσα έρευνα θα παρατηρήσουμε τις επιδόσεις των μαθητών μιας τάξης στην ανάγνωση και τη γραφή.

Θα διακρίνουμε:

α) ποιες δεξιότητες συμβάλλουν στην καλή επίδοση της ανάγνωσης και της γραφής,

β) ποιες δεξιότητες χρειάζεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές που είναι καλοί στην ανάγνωση αλλά έχουν μέτρια επίδοση στη γραφή και

γ) ποια είναι τα σημαντικότερα είδη λαθών που κάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη γραφή, όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση της παραγωγής γραπτού λόγου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Μέθοδος έρευνα – Πληθυσμός και δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 μαθητές της Γ' τάξης που φοιτούσαν σε κανονικό δημοτικό σχολείο, μέσης ηλικίας 8.5 ετών. Από την έρευνα εξαιρέθηκε ένας μαθητής ο οποίος παρακολούθησε τη συγκεκριμένη τάξη μόνο για ένα μήνα και κατόπιν μετέβη σε άλλο σχολείο. Κανένας από τους μαθητές του δείγματος δεν είχε κάποιο σοβαρό πρόβλημα ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (π.χ. δυσλεξία). Τα αγόρια αποτελούσαν το 49% του δείγματος και τα κορίτσια το 51%.

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	8	9	17

Για τη διερεύνηση υποθέσεων που εξέταζαν επιδόσεις στη γραφή και την ανάγνωση δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, οι μαθητές με **ασυμφωνία** δηλαδή μαθητές που παρουσίαζαν ανόμοια επίδοση στην ανάγνωση και στη γραφή, π.χ. καλή επίδοση στην ανάγνωση λέξεων αλλά μέτρια επίδοση στη γραφή, και οι μαθητές με **συμφωνία** δηλαδή μαθητές που παρουσίαζαν όμοια επίδοση στην ανάγνωση-γραφή, π.χ. καλή επίδοση στην ανάγνωση λέξεων και καλή επίδοση στη γραφή ή φτωχή επίδοση στην ανάγνωση λέξεων και αντίστοιχα φτωχή επίδοση στη γραφή. Οι μαθητές με συμφωνία ήταν δέκα (10) ενώ οι μαθητές με ασυμφωνία επτά (7). Στον παρακάτω πίνακα δίνεται αναλυτικά ο αριθμός των μαθητών με ασυμφωνία και με συμφωνία στην ανάγνωση-γραφή.

Πίνακας 5. Μαθητές με ασυμφωνία και συμφωνία ανάγνωσης-γραφής

Μαθητές Δημοτικού	με ασυμφωνία αγόρια	με ασυμφωνία κορίτσια	με συμφωνία αγόρια	με συμφωνία κορίτσια	Σύνολο με ασυμφωνία	Σύνολο με συμφωνία
17	4	3	4	6	7	10

2.2 Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Σύμφωνα με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας οι μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής, Λεξιλογίου, Φωνολογικής Επίγνωσης, και μη λεκτικής νοημοσύνης σε παιδιά Γ' Δημοτικού.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής, Λεξιλογίου, Φωνολογικής Επίγνωσης και μη λεκτικής νοημοσύνης σε παιδιά Γ' Δημοτικού.

2) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής όσον αφορά το Λεξιλόγιο, τη Φωνολογική Επίγνωση, την Κατανόηση, τη μη λεκτική νοημοσύνη.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής όσον αφορά το Λεξιλόγιο, τη Φωνολογική Επίγνωση, την Κατανόηση, τη Μη λεκτική νοημοσύνη.

3) **H0:** Δεν υπάρχει διαφορά στα είδη των λαθών στη γραφή που κάνουν τα παιδιά με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και στα είδη των λαθών στη γραφή που κάνουν παιδιά με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής.

H1: Υπάρχει διαφορά στα είδη των λαθών στη γραφή που κάνουν τα παιδιά με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και στα είδη των λαθών στη γραφή που κάνουν παιδιά με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής.



2.3 Ορισμός μεταβλητών

Στην 1^η και 2^η ερευνητική υπόθεση θα μελετηθούν οι εξής μεταβλητές: 1) η ανάγνωση λέξεων, 2) η κατανόηση, 3) η φωνολογική επίγνωση, 4) η γραφή, 5) το λεξιλόγιο και 6) η μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) ενώ στην 3^η ερευνητική υπόθεση θα γίνει μία πιο αναλυτική διερεύνηση λαθών στη γραφή.

Η **Ανάγνωση Λέξεων (Αποκ.)** με ορθότητα αλλά και με ταχύτητα είναι ένας αξιόπιστος δείκτης μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας. Υπολογίζεται ο συνολικός αριθμός των λέξεων που αναγνώστηκαν σε συγκεκριμένο χρόνο.

Η **Αναγνωστική κατανόηση (Αν.Κ.)** του αναγνωστικού περιεχομένου είναι ο δεύτερος απαραίτητος και αξιόπιστος δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας. Αφορά στην ανάγνωση και κατανόηση μέσω της συμπλήρωσης προτάσεων.

Η **Φωνολογική επίγνωση (Φ.Ε.)** είναι δείκτης της ικανότητας για φωνολογική επεξεργασία. Δόθηκαν πέντε δοκιμασίες που περιείχαν λέξεις και ψευδολέξεις κατάλληλες με το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών.

Η **Γραφή (Γρ. Λ.)** είναι δείκτης ελέγχου του γραπτού λόγου. Έγινε αξιολόγηση σε ερωτήσεις, τις οποίες απάντησαν οι μαθητές γραπτά και ατομικά. Με την 3^η ερευνητική υπόθεση έγινε αναλυτικός έλεγχος στα είδη των λαθών των μαθητών στο γραπτό λόγο και ορίστηκαν οι εξής μεταβλητές για κάθε κατηγορία λάθους:

α) φωνολογική αντίληψη (Φ.ΑΝΤ.)

β) δομή της πρότασης (ΔΟΜΗ)

γ) γραμματικοί κανόνες (ΓΡΑΜ.)

δ) τονισμός (ΤΟΝΟ)

ε) φωνολογική ανάλυση και σύνθεση (Φ.ΑΝΑΛ.)

στ) οριοθέτηση της πρότασης (ΟΡΙΟ)

ζ) νοηματική κατανόηση των προτάσεων (ΝΟΗΜΑ)

Το **Λεξιλόγιο (Λεξ.)** είναι ασφαλής δείκτης ελέγχου της λεκτικής ικανότητας των μαθητών. Στους μαθητές δόθηκαν εικόνες που έπρεπε να τις ονομάσουν.

Η **Γενική ικανότητα (Γεν. Ι.)** είναι δείκτης αξιολόγησης της γενικής ικανότητας μέσω της μη λεκτικής λογικής ικανότητας ή της μη λεκτικής νοημοσύνης (non verbal reasoning ability)-Raven.



2.4 Περιγραφή του Υλικού

Ανάγνωση Λέξεων (TOWRE, Wagner and Torgesen & Rashotte, 1999, και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Για την πραγματοποίηση αυτού του ελέγχου ζητήθηκε από το κάθε παιδί ατομικά να διαβάσει με ακρίβεια όσες πιο πολλές λέξεις μπορεί μέσα σε **45 δευτερόλεπτα**. Ο χρόνος μετρήθηκε με χρονόμετρο και σημειώθηκε το σημείο που σταμάτησε να διαβάζει. Οι λέξεις ήταν γραμμένες σε 4 στήλες, με 26 λέξεις σε κάθε στήλη, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και συνεχίζοντας με δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες π.χ. ‘ας’, ‘χρησιμοποιώ’.

Αναγνωστική κατανόηση (Woodcock-Johnson, 2001 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης, ο κάθε μαθητής ατομικά έπρεπε να συμπληρώσει τη λέξη που έλειπε σε προτάσεις διαβαθμιζόμενης δυσκολίας. Η χρονική διάρκεια του τεστ ήταν περίπου 10 λεπτά. Διαβάζοντας προσεκτικά την πρόταση, ο μαθητής έπρεπε να ‘μαντέψει’ την ταιριαστή με το περιεχόμενο λέξη. Οι προτάσεις είχαν την εξής μορφή:

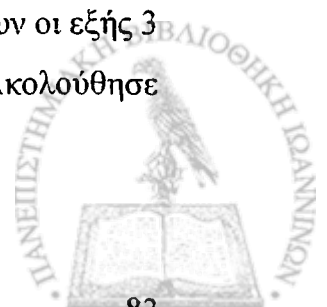
Π.χ. Η Μάρθα έκρυσε το βρεγμένο μαγιό της στη ντουλάπα. Ελπίζει ότι οι γονείς της δεν θα καταλάβουν ότι πήγε για

Φωνολογική επίγνωση (CTOPP, Wagner and Torgesen & Rashotte, 1999, και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Ο έλεγχος της ΦΕ έγινε αρχικά σε λέξεις και κατόπιν σε ψευδολέξεις. Περιλάμβανε τις εξής πέντε δοκιμασίες:

A. Φωνημικής απαλοιφής. Ζητήθηκε από το μαθητή να σκεφτεί τη λέξη π.χ σαν χωρίς το σ και να πει αυτό που μένει, δηλαδή αν. Για την κατανόηση της άσκησης δόθηκαν 3 λέξεις ως παραδείγματα και ακολούθησε η ολοκλήρωση της άσκησης.

B. Σύνθεση λέξεων. Ειπώθηκαν προφορικά οι ήχοι μίας λέξης και ο μαθητής έπρεπε να ενώσει τους ήχους για να βρει τη λέξη που σχηματίζουν. Για παράδειγμα δόθηκαν οι ήχοι εί – μαι, που σχηματίζουν τη λέξη ‘είμαι’, και οι ήχοι τ-ά-ξ-η που σχηματίζουν τη λέξη ‘τάξη’. Για την κατανόηση της άσκησης δόθηκαν 3 λέξεις ως παραδείγματα, και στη συνέχεια έγινε η ολοκλήρωση της άσκησης.

Γ. Ανάλυση λέξεων. Δόθηκε προφορικά μία λέξη και ο μαθητής έπρεπε να πει έναν-έναν τους ήχους που την φτιάχνουν. Για παράδειγμα στη λέξη την υπάρχουν οι εξής 3 ήχοι. τ-η-ν. Για την κατανόηση της άσκησης δόθηκαν 2 παραδείγματα. Ακολούθησε η ολοκλήρωση της άσκησης.



Δ. Σύνθεση Ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις δε σημαίνουν τίποτα. Η χρήση τους όμως βοηθάει στον καλύτερο εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών όταν υπάρχουν. Στους μαθητές ειπώθηκαν προφορικά οι ήχοι μιας ψευδολέξης, για παράδειγμα οι ήχοι **ά-το**, οι οποίοι ενωμένοι σχηματίζουν τη λέξη **άτο**. Για την κατανόηση της άσκησης δόθηκαν 3 παραδείγματα και ακολούθησε η ολοκλήρωση της άσκησης και με άλλες ψευδολέξεις.

Ε. Ανάλυση Ψευδολέξεων. Ειπώθηκε στο μαθητή προφορικά μία ψευδολέξη και του ζητήθηκε να πει έναν-έναν τους ήχους που την φτιάχνουν. Για παράδειγμα στην ψευδολέξη **βες** υπάρχουν οι εξής 3 ήχοι, **β-ε-ς**. Για την κατανόηση της άσκησης δόθηκαν 2 παραδείγματα και στη συνέχεια η άσκηση ολοκληρώθηκε και με άλλες ψευδολέξεις. Η όλη διαδικασία ήταν ατομική και διήρκεσε περίπου 20 λεπτά, ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού.

Λεξιλόγιο (Woodcock-Johnson, 2001 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη, κ.α., 2008). Για τον έλεγχο του λεξιλογίου των μαθητών η δοκιμασία που δόθηκε περιείχε εικόνες, όπου έπρεπε να ονομάσουν τι ήταν αυτό που έβλεπαν. Η αξιολόγηση ήταν ατομική και διήρκεσε 15 λεπτά περίπου.

Αξιολόγηση Raven (Coloured Progressive Matrices, Raven 1998). Αποτελείται από μια σειρά σχεδίων και εξετάζει τη γενική ικανότητα. Σε κάθε σχέδιο λείπει ένα κομμάτι ενώ κάτω από το σχέδιο δίνονται 6 μικρότερα πιθανά ταιριαστά κομμάτια από τα οποία το ένα αντιστοιχεί στο κομμάτι που λείπει. Ο μαθητής πρέπει ν' αναγνωρίσει και να επιλέξει το σωστό κομμάτι. Για την κατανόηση της άσκησης χρησιμοποιήθηκαν τα τρία πρώτα σχέδια, εξηγώντας τη σωστή απάντηση σε περίπτωση λάθους του μαθητή. Η εργασία ήταν ατομική και διήρκεσε 5-10 λεπτά περίπου.

Γραφή (Woodcock-Johnson, 2001; και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη κ.α., 2008). Σε κάθε μαθητή δόθηκε ένα έντυπο ασκήσεων, το οποίο περιείχε 12 ασκήσεις με εικόνες τις οποίες έπρεπε να περιγράψει όσο πιο καλά μπορούσε, σύμφωνα με τις οδηγίες που υπήρχαν για κάθε εικόνα. Σε κάποιες εικόνες ήταν υποχρεωτική η χρήση ενός συνδέσμου (π.χ. 'και'). Για παράδειγμα στην εικόνα που έδειχνε ένα αγόρι να πετάει τη μπάλα σ' ένα κορίτσι, η σωστή απάντηση ήταν 'το αγόρι και το κορίτσι παίζουν βόλεϊ με τη μπάλα). Σε άλλου είδους δοκιμασία ελέγχθηκε η δυνατότητα συμπλήρωσης σε μια παράγραφο της μία από τις τρεις υποστηρικτικές προτάσεις. Για παράδειγμα για την άσκηση-συνταγή η πρώτη πρόταση έλεγε, 'βάλτε ένα φλιτζάνι αλεύρι σ' ένα μεγάλο μπολ', η τρίτη πρόταση έλεγε 'χτυπήστε ελαφρά τα αυγά και το

αλεύρι, ενώ για την ενδιάμεση-δεύτερη υποστηρικτική πρόταση της συγκεκριμένης παραγράφου ο μαθητής θα μπορούσε να γράψει 'σπάστε προσεκτικά τα αυγά'. Ο κάθε μαθητής συμπλήρωσε συνολικά 20 ασκήσεις. Η κάθε απάντηση βαθμολογήθηκε ανάλογα με την ορθότητα του περιεχομένου της και το πλήθος των λαθών της.

Για την αξιολόγηση της γραφής και της κατανόησης του περιεχομένου των παραπάνω ασκήσεων, στις γραπτές απαντήσεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα 0-2 (0 - 0,5 - 1 - 1,5 - 2). Κατόπιν μετρήθηκαν τα λάθη των μαθητών σε κάθε μια ομάδα λαθών που ορίζουν οι παρακάτω μεταβλητές και το σύνολο των σωστών και λάθος λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στις απαντήσεις τους. Τέλος, με τις μετρήσεις δημιουργήθηκε μια μήτρα δεδομένων η οποία εισάχθηκε στο SPSS για περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Η χρονική διάρκεια του τεστ ήταν περίπου 20 λεπτά ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό του κάθε μαθητή.

Στη δοκιμασία της γραφής έγινε:

- i) βαθμολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου και
- ii) έλεγχος στα είδη των λαθών τα οποία διακρίθηκαν σε επτά ομάδες.

Τα λάθη γραφής των παιδιών αξιολογήθηκαν με βάση το παράδειγμα της R.I. Lalaena (1992).

α) Φωνολογικής αντίληψης: διερευνήθηκαν τα λάθη σύγχυσης και αντικατάστασης γραμμάτων τα οποία έχουν αρθρωτική και ηχητική ομοιότητα. Για παράδειγμα ένας μαθητής σε μία απάντησή του έγραψε 'το πουλί τραγουδάει ειπέροχα' αντί 'υπέροχα'.

β) Δομή της πρότασης: διερευνήθηκαν τα λάθη κατάτμησης, συγκερασμού και παράλειψης λέξεων τα οποία δημιουργούνται λόγω αδυναμίας κατανόησης της δομής της πρότασης. Για παράδειγμα ένας μαθητής σε μία απάντησή του παρέλειψε το ρήμα ενώ κάποιος άλλος μαθητής παρέλειψε τη χρήση συνδέσμου (και, όμως) στην απάντησή του.

γ) Γραμματικοί κανόνες: διερευνήθηκαν τα λάθη που προέρχονται από την παράβαση των γραμματικών κανόνων και της «ιστορικής ορθογραφίας». Τα λάθη αυτά προέρχονται λόγω αδυναμίας των μορφολογικών γενικεύσεων. Για παράδειγμα ένας μαθητής σε μία απάντησή του έγραψε το ουδέτερο ουσιαστικό 'κολύμπη' αντί 'κολύμπι□.



- δ) **Τονισμός:** διερευνήθηκαν τα λάθη από παράλειψη ή ανακριβή τονισμό των λέξεων.
- ε) **Φωνολογική ανάλυση και σύνθεση:** διερευνήθηκαν τα λάθη από παράλειψη, αντιμετάθεση και πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών σε λέξεις. Για παράδειγμα ένας μαθητής έγραψε 'γβένουν' αντί 'βγαίνουν'.
- στ) **Οριοθέτηση της πρότασης:** διερευνήθηκαν τα λάθη που αφορούσαν την παράλειψη ή λάθος στη χρησιμοποίηση κεφαλαίου γράμματος και την παράλειψη ή λάθος στη χρησιμοποίηση της τελείας. Για παράδειγμα, μαθητής στο ενδιάμεσο της πρότασής του έγραψε 'Μαγαζί' αντί 'μαγαζί'.
- ζ) **Νοηματική κατανόηση:** διερευνήθηκαν τα λάθη στην κατανόηση του περιεχομένου των 20 ασκήσεων που δόθηκαν στους μαθητές, για να απαντηθούν γραπτώς.

2.5 Διαδικασία

Έγινε ατομικός έλεγχος του κάθε μαθητή σε μορφή γλωσσικού παιχνιδιού. Όλοι οι έλεγχοι ήταν ατομικοί και η χρονική τους διάρκεια ήταν περίπου 60 λεπτά ανά άτομο. Η χορήγηση των τεστ ολοκληρώθηκε στη διάρκεια μίας εβδομάδας καθώς καθημερινά δινόταν ένα ή δύο το πολύ τεστ. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε στην τάξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του β' εξαμήνου του 2007.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Υποθέσεις-Ευρήματα

Ακολουθεί στη συνέχεια ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων που αρχικά τέθηκαν, οι στατιστικοί παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

1) **H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής και Λεξιλογίου, Φωνολογικής Επίγνωσης, μη λεκτικής νοημοσύνης σε παιδιά Γ' Δημοτικού.**

Προκειμένου να διερευνήσουμε την πρώτη ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των τριών γλωσσικών υποδεξιότητων και συγκεκριμένα του λεξιλογίου, της φωνολογικής επίγνωσης, της μη λεκτικής νοημοσύνης και των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, σε παιδιά Γ' δημοτικού εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο πίνακας 2 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συσχετίσεις των δύο ομάδων μεταβλητών.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων & υποδεξιότητων

	Αποκ.	Αν.Κ.	Γρ.Λ.	Φ.Ε	Γεν.Ι.	Λεξ.
Αποκ.	----					
Αν.Κ.	.44	---				
Γρ.Λ	.82**	.68**	----			
Φ.Ε	.63**	.48*	.67**	----		
Γεν.Ι.	.24	.68**	.49*	.47	----	
Λεξ.	.45	.78**	.61**	.36	.54*	----

** η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

* η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων
Αν.Κ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης
Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής

Φ.Ε.= επίδοση φωνολογικής επίγνωσης
Γεν.Ι.= σκορ μη λεκτικής νοημοσύνης
Λεξ.= ορθότητα λεξιλογίου



- Τ' αποτελέσματα χρήσης του στατιστικού συντελεστή συσχέτισης Pearson στα παιδιά της Γ' Δημοτικού έδειξαν ότι μεταξύ ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.) και γραφής (Γρ.Λ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.82$ σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κ.) και γραφής (Γρ.Λ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.67$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης (Φ.Ε.) και ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.63$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης (Φ.Ε.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κ.) υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.48$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης (Φ.Ε.) και γραφής (Γρ.Λ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.67$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ μη λεκτικής νοημοσύνης (Γεν.Ι.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.67$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ μη λεκτικής νοημοσύνης (Γεν.Ι.) και γραφής (Γρ.Λ.) υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.49$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ λεξιλογίου (Λεξ.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.78$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ λεξιλογίου (Λεξ.) και γραφής (Γρ.Λ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.61$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ λεξιλογίου (Λεξ.) και μη λεκτικής νοημοσύνης (Γεν.Ι.) υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.54$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.

Συνεπώς:

Η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), γραφή και των υποδεξιοτήτων φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο και μη λεκτική νοημοσύνη σε μαθητές της Γ' τάξης, γίνεται δεκτή σε 10 συνάφειες (1.ανάγνωση λέξεων με γραφή και ΦΕ, 2.αναγνωστική κατανόηση με γραφή, ΦΕ και μη λεκτική νοημοσύνη 3.γραφή με ΦΕ και μη λεκτική νοημοσύνη 4. λεξιλόγιο με αναγνωστική κατανόηση, γραφή και μη λεκτική νοημοσύνη) ενώ δε γίνεται δεκτή σε 5 (1.ανάγνωση λέξεων με αναγνωστικής κατανόηση και μη λεκτική νοημοσύνη 2.μη λεκτική νοημοσύνη και ΦΕ 3.λεξιλόγιο με ανάγνωση λέξεων και ΦΕ) από τις συνολικά 15 συνάφειες. Επομένως όσο αυξάνεται η επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο, τη μη λεκτική νοημοσύνη, αυξάνεται και η επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή και αντίστροφα.

2) H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής όσον αφορά το Λεξιλόγιο, τη Φωνολογική Επίγνωση, την Κατανόηση, τη Μη λεκτική νοημοσύνη.

Προκειμένου να διερευνήσουμε, σε μαθητές της Γ' Δημοτικού αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με ασυμφωνία στην ανάγνωση-γραφή και των μαθητών με συμφωνία στην ανάγνωση-γραφή σε κάθε μια από τις δεξιότητες (γραφή, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση, μη λεκτική νοημοσύνη, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο), χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο ελέγχου, Ανάλυση Διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (Analysis of Variance - one way Anova). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα επίπεδα σημαντικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών.



Πίνακας 6. Διαφορές μαθητών με ασυμφωνία και συμφωνία στην ανάγνωση και τη γραφή

		<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ</i>	<i>ΜΕΣΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝΟ</i>	<i>F ΚΡΙΤΗΡΙΟ</i>	<i>ΣΗΜΑΝΤΙ- ΚΟΤΗΤΑ F</i>
Γρ.Λ.	Ασυμφωνία	7	20.28	2.92	1	281.22	7.70	.014*
	Συμφωνία	10	28.55	7.42	15	36.51		
	Σύνολο	17	25.14	7.19	16			
Αποκ	Ασυμφωνία	7	61.42	4.50	1	75.12	.915	.354
	Συμφωνία	10	65.70	11.10	15	82.12		
	Σύνολο	17	63.94	9.03	16			
Αν.Κ.	Ασυμφωνία	7	28.42	2.76	1	55.50	7.80	.014*
	Συμφωνία	10	32.10	2.60	15	7.10		
	Σύνολο	17	30.58	3.18	16			
Γεν.Ι.	Ασυμφωνία	7	25.28	5.76	1	87.67	2.587	.129
	Συμφωνία	10	29.90	5.85	15	33.88		
	Σύνολο	17	28.00	6.10	16			
Φ.Ε.	Ασυμφωνία	7	95.42	3.55	1	.021	.002	.969
	Συμφωνία	10	95.50	3.77	15	13.61		
	Σύνολο	17	95.47	3.57	16			
Λεξ.	Ασυμφωνία	7	36.28	3.14	1	45.23	5.85	.029*
	Συμφωνία	10	39.60	2.50	15	7.72		
	Σύνολο	17	38.23	3.17	16			

* η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων Αν.Κ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής	Φ.Ε. = επίδοση φωνολογικής επίγνωσης Γεν.Ι.= σκορ μη λεκτικής νοημοσύνης Λεξ.= ορθότητα λεξιλογίου
N= δείγμα	M.O= μέσος όρος T.A= τυπική απόκλιση

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με ασυμφωνία και των μαθητών με συμφωνία στην ανάγνωση-γραφή, στη γραφή ($F(1,15) = 7.70, p \leq .05$), στην αναγνωστική κατανόηση ($F(1,15) = 7.80, p \leq .05$) και στο λεξιλόγιο ($F(1,15) = 5.85, p \leq .05$).

Επομένως η εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές με ασυμφωνία στην ανάγνωση και τη γραφή και σε μαθητές με συμφωνία στην



ανάγνωση και τη γραφή στις γλωσσικές δεξιότητες και υποδεξιότητες (αναγνωστική κατανόηση, μη λεκτική νοημοσύνη, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο) όπως αξιολογήθηκε από την παρούσα έρευνα, γίνεται αποδεκτή για τις τρεις και συγκεκριμένα για τη γραφή, την αναγνωστική κατανόηση και το λεξιλόγιο, ενώ δε γίνεται αποδεκτή για τις υπόλοιπες και συγκεκριμένα για την ανάγνωση λέξεων, τη μη λεκτική νοημοσύνη και τη φωνολογική επίγνωση. Ουσιαστικά η διαφορά στη γραφή αποτελεί επιβεβαίωση του κριτηρίου μας για ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής, ενώ οι διαφορές στην κατανόηση και το λεξιλόγιο δίνουν επιπρόσθετες πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών αυτών.

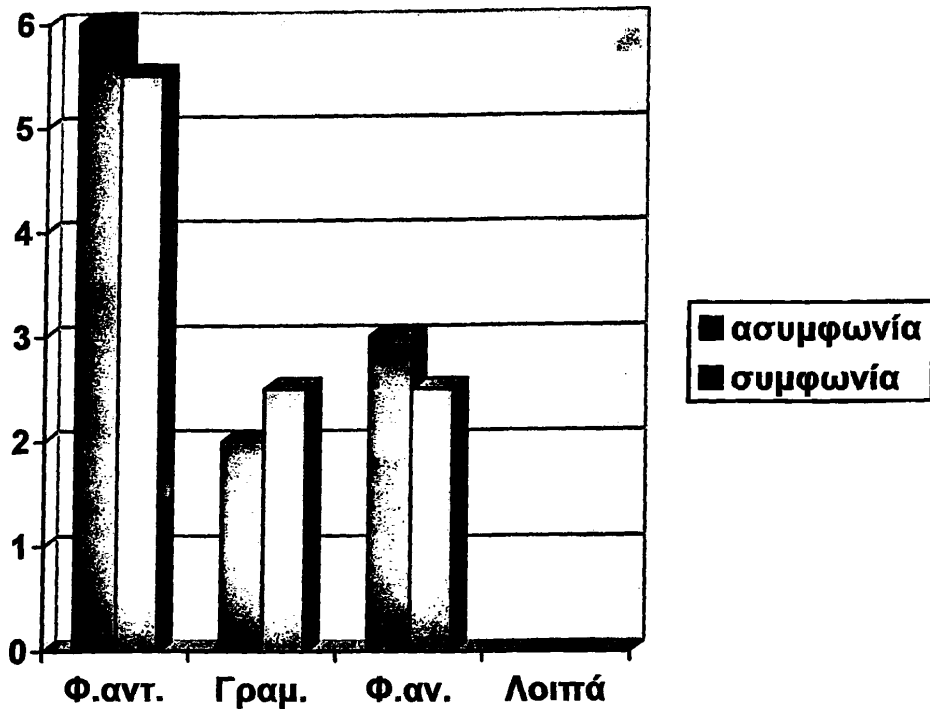
3) H1: Να διερευνήσουμε τα είδη των λαθών που κάνουν παιδιά με συμφωνία και ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν υπάρχει διαφορά στα είδη των λαθών που κάνουν παιδιά με ασυμφωνία Ανάγνωσης - Γραφής και στα είδη των λαθών που κάνουν παιδιά με συμφωνία Ανάγνωσης - Γραφής, θα συγκρίνουμε τους μέσους όρους και τις διαμέσους των δύο ομάδων σε συγκεκριμένα είδη λαθών.

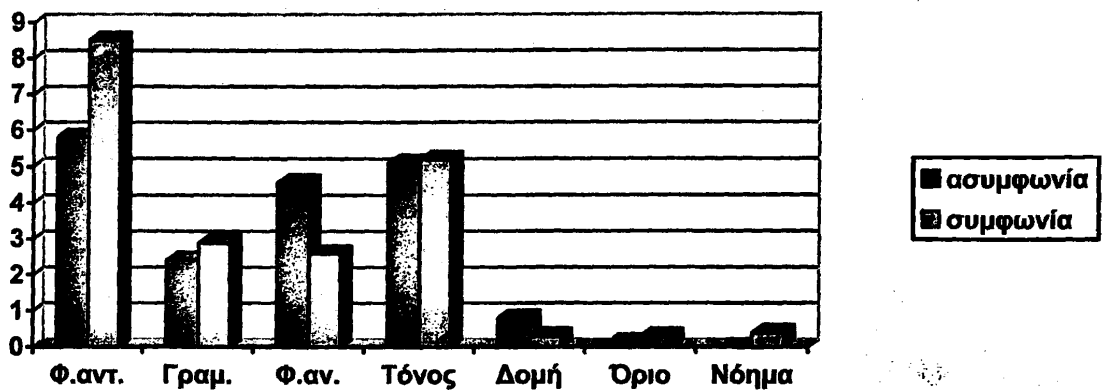
Πίνακας 7. Σύγκριση λαθών στα παιδιά με ασυμφωνία και συμφωνία

ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ	ΑΣΥΜΦΩΝΙΑ N=7		ΣΥΜΦΩΝΙΑ=10	
	M.O.	Διάμεσος	M.O.	Διάμεσος
A) Φ.ΑΝΤ.	5.85	6.00	8.50	5.50
B) ΔΟΜΗ	.85	.00	.30	.00
Γ) ΓΡΑΜ.	2.42	2.00	2.90	2.50
Δ) ΤΟΝΟΣ	5.14	.00	5.20	.00
E) Φ.ΑΝΑΛ.	4.57	3.00	2.60	2.50
ΣΤ) ΟΡΙΟ	.14	.00	.30	.00
Z) ΝΟΗΜΑ	.00	.00	.40	.00

Φ.ΑΝΤ= φωνολογική αντίληψη ΔΟΜΗ= δομή της πρότασης ΓΡΑΜ.= γραμματικοί κανόνες (& ιστορική ορθογραφία)	ΤΟΝΟ= τονισμός Φ.ΑΝΑΛ.= φωνολογική ανάλυση και σύνθεση ΟΡΙΟ= οριοθέτηση της πρότασης ΝΟΗΜΑ= νοηματική κατανόηση των προτάσεων
M.O. = μέσος όρος	N = αριθμός μαθητών



Γράφημα 1. Σύγκριση διαμέσων



Γράφημα 2. Σύγκριση μέσων όρων

<p>Φ.αντ. = φωνολογική αντίληψη Δομή = δομή της πρότασης Γραμ. = γραμματικοί κανόνες (&ιστορική ορθογραφία) ΛΟΠΑ = (Δομή, τόνος, όριο, νόημα)</p>	<p>Τόνος = τονισμός Φ.αν. = φωνολογική ανάλυση και σύνθεση Όριο = οριοθέτηση της πρότασης Νόημα = νοηματική κατανόηση των προτάσεων</p>
---	--

Τ' αποτελέσματα διερεύνησης των λαθών των δύο ομάδων, δίνονται στον παραπάνω πίνακα 7., ενώ με τη βοήθεια των δύο γραφικών παραστάσεων μπορούμε να συγκρίνουμε τις κατηγορίες λαθών των δύο ομάδων. Πολλοί μελετητές διαχωρίζουν τα λάθη των μαθητών σε **ειδικά λάθη** (φωνολογικής αντίληψης, φωνολογικής ανάλυσης και σύνθεσης, οριοθέτησης της πρότασης, δομή της πρότασης, νοηματικής κατανόησης) και σε **ορθογραφικά λάθη** (γραμματικοί κανόνες). Το αποτέλεσμα της καταγραφής των λαθών των μαθητών, όπως αναπαριστάται γραφικά, επιβεβαιώνει τη θέση πολλών μελετητών οι οποίοι θέλοντας να εξηγήσουν τη σχέση μεταξύ ειδικών και ορθογραφικών λαθών τονίζουν ότι τουλάχιστον **στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα ειδικά λάθη γραφής υπερέχουν** των ορθογραφικών λαθών.

Με τη σύγκριση των **διαμέσων** θα ερευνήσουμε ποια είναι τα ποιο συχνά λάθη των δύο ομάδων (με ασυμφωνία-με συμφωνία) των μαθητών της Γ' τάξης. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα και οι δύο ομάδες έκαναν περισσότερα λάθη στη φωνολογική αντίληψη και στη φωνολογική ανάλυση (ειδικά λάθη) απ' ότι στους γραμματικούς κανόνες (ορθογραφικά λάθη), γεγονός που συμφωνεί και με τ' αποτελέσματα άλλων ερευνητών. Ωστόσο μια μικρή υπεροχή λαθών στα ειδικά λάθη παρουσίασαν οι μαθητές με ασυμφωνία και στα ορθογραφικά οι μαθητές με συμφωνία.

Με τη σύγκριση των γραφικών του **μέσου όρου** διαφαίνεται ότι και οι δύο ομάδες βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο στα λάθη τονισμού με κακή ή μη χρήση του τόνου και σχεδόν στο ίδιο επίπεδο στα ορθογραφικά λάθη, με μια μικρή υπεροχή των μαθητών με συμφωνία όπως φάνηκε και στη σύγκριση των διαμέσων. Η υπεροχή αυτή των μαθητών με συμφωνία στα ορθογραφικά λάθη ενισχύεται και από τα λάθη στη φωνολογική αντίληψη, τα οποία επειδή στην ερευνά μας περιλάμβαναν κυρίως αντικαταστάσεις ηχητικά όμοιων φωνηέντων και όχι συμφώνων (π.χ. ειπέροχα αντί υπέροχα), μπορούμε να τα εντάξουμε στα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές με συμφωνία παρουσίασαν επίσης μια μικρή υπεροχή στα λάθη οριοθέτησης και νοηματικής κατανόησης της πρότασης.

Περισσότερα ειδικά λάθη και συγκεκριμένα στη δομή της πρότασης, με παραλείψεις λέξεων και ακολούθως στη φωνολογική ανάλυση, με παραλείψεις, πρόσθεση ή αντιμετάθεση γραμμάτων παρουσίασαν οι μαθητές με ασυμφωνία.

Συμπερασματικά, και από τις δύο συγκρίσεις-των διαμέσων και των μέσων όρων- διαφαίνεται ότι οι μαθητές με ασυμφωνία παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα στα ειδικά λάθη ενώ οι μαθητές με συμφωνία στα ορθογραφικά λάθη.



3.2 Συζήτηση - Συμπεράσματα

Πρώτος στόχος της έρευνάς μας ήταν να μελετήσει αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης και Γραφής των μαθητών της Γ' τάξης όπως αξιολογήθηκε από το δάσκαλο, και των δεξιοτήτων του λεξιλογίου, της φωνολογικής επίγνωσης και της μη λεκτικής νοημοσύνης.

Με την ανάλυση των δεδομένων μας διαπιστώθηκε μια πολύ **ισχυρή συσχέτιση** μεταξύ **Ανάγνωσης και Γραφής** και συγκεκριμένα μεταξύ γραφής και αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Το εύρημά μας αυτό είναι σύμφωνο και με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τα οποία η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης επιδρά αλλά και είναι προϋπόθεση της ανάπτυξης της γραφής, ιδιαίτερα στο στάδιο της αυτοδιόρθωσης του γραπτού επικοινωνιακού λόγου που παράγαγε ο μαθητής. (Παντελιάδου, 2000). Επιπλέον, η γραφή είναι μια γλωσσική δεξιότητα πολύπλοκη που δεν κατακτιέται αυτόματα αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση (Graves, 1983).

Αναμενόμενη ήταν και η πολύ καλή συνάφεια των μαθητών της Γ' Δημοτικού της έρευνας μας, που διαπιστώθηκε μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης, αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και γραφής. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με το συμπέρασμα και άλλων ερευνητών, ότι τόσο η καλλιέργεια της αποκωδικοποίησης όσο και της γραφής οικοδομείται πάνω στη φωνολογία καθώς και ότι οι μαθητές που έχουν ασκηθεί καλύτερα στην φωνολογική επίγνωση έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή (Πόρποδας, 2002).

Επιπρόσθετα, η σημαντική θετική συσχέτιση που διαπιστώθηκε μεταξύ των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων της αναγνωστικής κατανόησης και της γραφής με τις γλωσσικές υποδεξιότητες του λεξιλογίου και της μη λεκτικής νοημοσύνης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το λεξιλόγιο και η μη λεκτική νοημοσύνη συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γραφής και της αναγνωστικής κατανόησης. Το συμπέρασμά μας αυτό, είναι σύμφωνο και με τους ισχυρισμούς άλλων ερευνητών, ότι το λεξιλόγιο είναι δηλωτικό της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και της ικανότητάς του να μεταφράζει τις ιδέες του σε λέξεις και προτάσεις (Παντελιάδου, 2000) και ότι η μη λεκτική νοημοσύνη είναι δείκτης της γενικής ικανότητας του μαθητή (Raven, 1998) και κατά συνέπεια είναι δείκτης αξιολόγησης και των γλωσσικών δεξιοτήτων κάθε μαθητή.

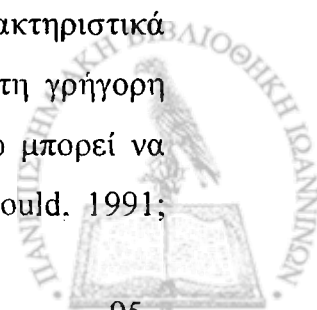
Οι ισχυρές αυτές σχέσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ τους μας οδήγησαν στο αναμενόμενο συμπέρασμα, ότι όσο καλύτερα είναι αναπτυγμένες η φωνολογική

επίγνωση, το λεξιλόγιο και η γενική ικανότητα τόσο περισσότερο καλλιεργούνται η ανάγνωση και η γραφή και αντίστροφα.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσει αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ μαθητών με ασυμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής και μαθητών με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής στις γλωσσικές δεξιότητες και υποδεξιότητες (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση, γραφή, μη λεκτική νοημοσύνη, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο). Διαπιστώθηκε ότι **υπάρχει σημαντική διαφορά** μεταξύ μαθητών με ασυμφωνία και συμφωνία, ως προς τη **γραφή, την αναγνωστική κατανόηση και το λεξιλόγιο**. Η σημασία αυτής της διαφοράς κλίνει κυρίως προς τους μαθητές με ασυμφωνία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτής της ομάδας εμφανίζουν ασυμφωνία στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο, με το να είναι καλοί στην ανάγνωση αλλά όχι ανάλογα καλοί και στη γραφή. Οι διαφορές των δύο ομάδων που διαπιστώσαμε ήταν στην:

A) Στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση: Σύμφωνα και με το συμπέρασμα του προηγούμενου στόχου, υψηλή είναι η συσχέτιση του λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση, στο επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με τ' αποτελέσματα κι άλλων ερευνών (Caroll, 1993) σύμφωνα με τις οποίες, αν οι σημασίες των λέξεων τυγχάνουν φτωχής αναπαράστασης στη μνήμη αυτό συνεπάγεται λιγότερες συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών σ' ένα κείμενο, απ' ότι αν υπήρχαν πλούσιες αναπαραστάσεις για τη σημασία των λέξεων. Το καλό λεξιλόγιο συνεπάγεται καλή κατανόηση, ή τουλάχιστον βοηθάει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κατανόηση. Καθώς η αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και η κατανόηση της ανάγνωσης είναι δύο λειτουργίες διαφορετικές και μπορούν ν' αναπτυχθούν ανεξάρτητα, όταν διαπιστώνεται η υπολειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης, μία από τις παραμέτρους που θα συμβάλουν στην προσπέλαση των δυσκολιών της είναι η ενδυνάμωση του λεξιλογίου των μαθητών με την κατάλληλη παρέμβαση.

B) Στο λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή: Στην έρευνά μας, οι μαθητές με ασυμφωνία παρουσιάζουν φτωχότερο λεξιλόγιο και το μειωμένο λεξιλόγιο με τη σειρά του επιδρά ως προς την επίδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση του περιεχομένου των προτάσεων καθώς και στη γραφή των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το φτωχό λεξιλόγιο είναι δηλωτικό α) της αδυναμίας των μαθητών να ξεπεράσουν τη χρήση ύφους και λέξεων του προφορικού τους λόγου, χαρακτηριστικά του οποίου χρησιμοποιούν και όταν γράφουν ή β) της δυσκολίας τους στη γρήγορη ανάκληση των λέξεων που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη καθώς ενώ μπορεί να γνωρίζουν το νόημα της λέξης δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτήν (Gould, 1991;



Gerber, 1983) ή γ) της ελλιπούς γνώσης των μορφολογικών κανόνων. Οι μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο παρουσιάζουν ελλιπείς γνώσεις όσον αφορά το ρόλο των σύνθετων λέξεων γι' αυτό χρησιμοποιούν λιγότερες σύνθετες λέξεις συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και συχνά χρησιμοποιούν περιφραστικό λόγο για να αποδώσουν αυτό που θέλουν να γράψουν. Έτσι η γραφή τους επηρεάζεται και χαρακτηρίζεται γενικά φτωχή ως προς το λεξιλόγιο.

Κατά συνέπεια στους μαθητές με συμφωνία στην επίδοση ανάγνωση-γραφή υπάρχει συμφωνία και στην επίδοση στις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες (π.χ καλός μαθητής στην ανάγνωση-γραφή συνεπάγεται καλό λεξιλόγιο, καλή αναγνωστική κατανόηση, καλό γραπτό λόγο ή μέτριος μαθητής στην ανάγνωση-γραφή συνεπάγεται μέτριο λεξιλόγιο, μέτρια αναγνωστική κατανόηση, μέτριο γραπτό λόγο). Ενώ στους μαθητές με ασυμφωνία στην επίδοση ανάγνωση-γραφή υπάρχει ασυμφωνία και στην επίδοση στις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες (π.χ καλός μαθητής στην ανάγνωση δε συνεπάγεται καλό λεξιλόγιο, καλή αναγνωστική κατανόηση και καλό γραπτό λόγο). Οι επτά δηλαδή μαθητές από τους δεκαεπτά της έρευνάς μας, αν και διαβάζουν καλά, έχουν μειωμένη λεκτική ικανότητα και πιθανότατα αυτό επηρεάζει την ισχύ της αναγνωστικής τους κατανόησης και της γραφής.

Επομένως η **βελτίωση της γραφής** των μαθητών με ασυμφωνία θα είναι συνάρτηση της **βελτίωσης του λεξιλογίου** τους.

Είναι επίσης σημαντικό ότι στις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής επίγνωσης και της μη λεκτικής νοημοσύνης τ' αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές με ασυμφωνία και οι μαθητές με συμφωνία δεν παρουσιάζουν προβλήματα στη γενική ικανότητα, ούτε στη διαδικασία αποκωδικοποίησης και τις επιμέρους λειτουργίες της ανάγνωσης παρά μόνο στη γραφή που ήταν και το κριτήριο επιλογής μας των δύο ομάδων.

Ο τρίτος στόχος της έρευνάς μας ήταν να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά **στα είδη των λαθών** στη γραφή των μαθητών με ασυμφωνία και των μαθητών με συμφωνία Ανάγνωσης-Γραφής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα είδη των λαθών των δύο ομάδων. Σε συνδυασμό με το συμπέρασμα του προηγούμενου στόχου, διαπιστώνουμε ότι οι δύο ομάδες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη γραφή, ως προς το λεξιλόγιο, αλλά σύμφωνα με τα ευρήματα του τρίτου στόχου δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα είδη των λαθών που πραγματοποιούν οι δύο ομάδες. Ωστόσο με τη σύγκριση των μέσων όρων των λαθών

των δύο ομάδων ανιχνεύσαμε ίχνη από ποσοτικές διαφορές σε ό,τι αφορά τη φωνολογική επεξεργασία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με συμφωνία παρουσίασαν μία μεγαλύτερη συχνότητα λαθών σε όλες τις κατηγορίες και ιδιαίτερα στα ορθογραφικά λάθη. στη μη τήρηση δηλαδή των γραμματικών κανόνων ορθογραφίας ενώ παρουσίασαν ομοιότητα οι δύο ομάδες στη διάκριση και χρήση του δυναμικού τόνου. Οι παραλείψεις τόνου συναντώνται με μεγάλη συχνότητα στις γραπτές εργασίες των μαθητών των τριών πρώτων τάξεων, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Σπαντιδάκης, 2004; Ανδρεοπούλου & Μπουγιτοπούλου, 2003). Ωστόσο, οι μαθητές με ασυμφωνία φάνηκαν να υπερτερούν στα λάθη της φωνολογικής ανάλυσης, δηλαδή λάθη παράλειψης, πρόσθεσης και αντιμετάθεσης γραμμάτων. Το εύρημα αυτό έρχεται όμως σε αντίφαση με τ' αποτελέσματα του προηγούμενου στόχου όπου οι μαθητές με ασυμφωνία δεν έδειξαν να έχουν διαφορά στη δεξιότητα στην αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (ανάγνωση λέξεων) και στη φωνολογική επίγνωση, δύο δεξιότητες που αποδεικνύουν ότι ο μαθητής γνωρίζει καλά τη χρήση των συμβόλων της γραφής. Η διαφορά αυτή στα ευρήματα πιθανόν να οφείλεται στο μικρό δείγμα και στη μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που χρησιμοποιήσαμε.

Συνεπώς, σε συνδυασμό με τ' αποτελέσματα του δεύτερου στόχου της έρευνάς μας, αφού οι δύο ομάδες (ασυμφωνία-συμφωνία) δεν παρουσιάζουν διαφορά στο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης αλλά στο επίπεδο του λεξιλογίου, τότε η υπεροχή των μαθητών με ασυμφωνία σε λάθη φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων πιθανόν να οφείλεται στη μη καλή γνώση των λέξεων που χρησιμοποίησαν. Σαν συνέπεια πιθανόν προκύπτει η μη ορθή ανάκληση των λέξεων, λόγω της μη εύκολης πρόσβασης σε αυτές (Gould, 1991; Gerber, 1983) ή λόγω της ελλιπούς γνώσης των μορφολογικών κανόνων των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στη γραφή τους.

Επομένως και τα ευρήματα του τρίτου στόχου επιβεβαιώνουν πως η παρέμβαση για τη βελτίωση της γραφής των μαθητών, εκτός από τη βελτίωση χρήσης των ορθογραφικών κανόνων θα αφορά και την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών με κατάλληλες τεχνικές εντός ή εκτός τάξης (π.χ. βιβλιοθήκη). Η σπουδαιότητα του λεξιλογίου στην ανάπτυξη της γραφής έχει επισημανθεί από ξένους και σύγχρονους Έλληνες ερευνητές (Σπαντιδάκης, 2004; Παπαδοπούλου, 2004).



3.3 Περιορισμοί έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η μη αντιπροσωπευτικότητα και ο μικρός αριθμός του δείγματος μπορεί να οφείλεται για μη στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε μελλοντικές έρευνες κρίνεται απαραίτητο η ύπαρξη της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ώστε να συντελέσει στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό για την επίτευξη και της εξωτερικής εγκυρότητας.

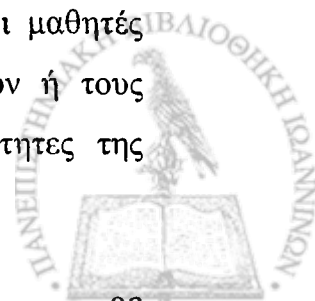
Η παρούσα έρευνα έγινε, όσο ήταν δυνατό, σε μορφή γλωσσικού παιχνιδιού από τη δασκάλα της τάξης για να μην επηρεαστεί η επίδοση των παιδιών γνωρίζοντας ότι είναι υποκείμενα έρευνας.

Επίσης μία διαφορετική ταξινόμηση των λαθών με τις μεταξύ τους αναλογίες σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να υποδείξει τις γλωσσικές δεξιότητες που εμφανίζουν ανεπάρκεια και να συμπεριληφθούν στον επιτυχημένο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

3.4 Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι χαρακτηριστικό της κάθε σχολικής τάξης είναι η ανομοιομορφία στις επιδόσεις των μαθητών στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής η οποία σύμφωνα και με άλλες έρευνες συνεπάγεται και ανομοιομορφία στις γλωσσικές υποδεξιότητες, (αποκωδικοποίηση, κατανόηση, φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, μη λεκτική νοημοσύνη) και αντίστροφα. Η ευαισθητοποίηση του δασκάλου της τάξης απέναντι στις αδυναμίες των παιδιών με τον κατά το δυνατό γρηγορότερο και ακριβέστερο εντοπισμό των δυσκολιών τους στη φωνολογία θα συντελέσει στην καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους στην ανάγνωση ή τη γραφή. Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του και όταν κρίνεται αναγκαίο να προβαίνει στη δημιουργία εξατομικευμένων ασκήσεων για την εκπαίδευση και υπέρβαση των δυσκολιών του κάθε μαθητή.

Για την ενίσχυση του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραφής, οι μαθητές μπορεί να παροτρύνονται να γράφουν για θέματα που τους απασχολούν ή τους ενδιαφέρουν. Η σύνδεση των σχολικών δραστηριοτήτων με δραστηριότητες της



καθημερινής ζωής, καθιστά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου πιο ενδιαφέρουσα ως επικοινωνιακή λειτουργία. Επίσης, η κατάλληλη χρήση των εποπτικών και τεχνολογικών μέσων εντυπωσιάζει τους μαθητές και ενισχύει τη λειτουργία της προσοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό αποτελούν σημαντική βοήθεια για το δάσκαλο. Για παράδειγμα, με την προβολή ενός βίντεο, δίνεται στα παιδιά το ερέθισμα να φτιάξουν ένα εικονογραφημένο υλικό και να συμπληρώσουν κάτω από κάθε εικόνα τα σχόλιά τους. Σημαντική είναι επίσης η παροχή δυνατότητας αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα στην τάξη κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όταν εκθέτουν τις ιδέες τους για ένα θέμα ή με την αλληλοδιόρθωση των γραπτών κειμένων τους. Επίσης, η έκθεση των μαθητών σε ορθά μοντέλα γραφής μέσα από τη ζωντανή διδασκαλία στην τάξη ή μέσα από την πρόσβαση σε ανάλογο αναγνωστικό υλικό, βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση των δομικών στοιχείων κάθε είδους κειμένου. Για το σκοπό αυτό η δημιουργία σε μια γωνιά της τάξης μίας βιβλιοθήκης με βιβλία σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης καθώς και λεξικά όπου τα παιδιά θ' ανατρέχουν μόνοι τους στη μάθηση των λέξεων που συναντούν στα κείμενα που διαβάζουν θα συνέβαλε στην καλλιέργεια της αναγνωστικής συνήθειας η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών και εν συνεχεία στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραφής. Όταν η βιβλιοθήκη οργανωθεί από τους μαθητές θα μπορεί στη συνέχεια να οριστεί μία ώρα την εβδομάδα για ελεύθερη ομαδική σιωπηρή ανάγνωση.

Τέλος ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη δημιουργία θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στο γραπτό λόγο, όταν συνεχώς ενισχύει και επιβραβεύει τις προσπάθειές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Aaron, P.G. (1994) *Dyslexia & Hyperlexia*, Kluwer Academic Publ.
2. Anderson, R., Hiebert, E., Scott J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers. The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
3. Ανδρεοπούλου & Μπουγιτοπούλου, (2003). Τα ειδικά λάθη γραφής σε μαθητές της Β', Γ', και Δ' τάξης του δημοτικού. Σε Γλύκας Μ. & Καλομοίρης, *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου* (σελ.200-206). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Backman, J., Mamen, M., & Ferguson, H. (1984). Reading level design: Conceptual and methodological issues in reading research. *Psychological Bulletin*.
5. Baddeley, A.D. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic and formal similarity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*.
6. Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing in Schools*.
7. Barenbaum, E., Newcomer, P., & Nodine, B. (1987). Children's ability to write stories as a function of variation in task, age, and developmental level. *Learning Disability Quarterly*.
8. Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*.



9. Bryant, P. & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Colley (Eds). *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: Wiley.
10. Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Κ., Σακελαρίου, Γ., *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*, εκδόσεις Γρηγόρη.
11. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Holland: Mouton
12. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The Hague, Holland: Mouton.
13. Conrad, R. (1964). Acoustic confusion in immediate memory. *British Journal of Psychology*, 55, 75-84.
14. Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
15. Cunningham, P.M., & Allington, R.L. (1994). *Classrooms that work: They can all read and write*. New York: HarperCollins.
16. Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*.
17. Dyson, A.H. (1982). Research currents: Young children as composers. *Language Arts*.
18. Δήμου. Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Μαθησιακές Δυσκολίες: το Παιδαγωγικό Ατόχημα*. Αθήνα: Guttenberg.



19. Ellis, A. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*. London: Erlbaum.
20. Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds). *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum.
21. Gerber, M.M. (1983). Learning Disabilities and Cognitive Strategies: A case for training or constraining problem-solving? *Journal of Learning Disabilities*, 16(5), 255-260.
22. Gibson, E. & Levin, H. (1975). *The Psychology of reading*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.
23. Gibson, E. J., Osser, H., Pick, A. D. (1963). A study in the development of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*.
24. Goddard, Y., & Heron, T. (1998). Please, teacher, help me learn to spell better, teach me self-correction. *Teaching Exceptional Children*.
25. Gomulicki, B. R. (1956). Recall as an abstractive process. *Acta Psychologica*, 12, 77-94.
26. Gould, B. (1991). Curricular strategies for written expression. Στο A. Bain, L. Bailet, & L. Moats (Eds.), *Written Language Disorders: Theory into Practice*. Austin: Texas: Pro-ed.
27. Gough, P. & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 1-17.
28. Graham, S. (1989, April). *The role of production factors in learning disabled students' compositions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.



29. Graves, D.H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heineman.
30. Graves, A. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
31. Gregg, N. (1986). College learning disabled, normal, and basic writers' sentence combining abilities. *B.C. Journal of Special Education*, 10, 153-166.
32. Griffith, P., & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
33. Hall, J.K., Salas, B., & Grimes, A.E. (1999). *Evaluating and improving written expression-A practical guide for teachers* (3rd ed.). Austin: Texas: Pro-ed.
34. Hallenbeck, M.J. (1996). The cognitive strategy in writing: Welcome relief for adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 107-119.
35. Hammill, D., & Bartel, N.R. (1995). *Teaching students with learning and behaviour problems* (6th ed). Austin: Texas.
36. Hillocks, G.J. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
37. Idol, L. (1997). Reading success. *A specialized literacy program for learners with challenging reading needs*. Pro-ed: Texas.
38. Isaacson, S. (1988). Effective instruction in written language. Στο E.L. Meyen, G.A. Vergason, & R.J. Whelan (Eds), *Effective instructional strategies for exceptional children*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.



39. Kay, H. (1955). Learning and retaining verbal material. *British Journal of Psychology*.
40. Lalaeva, R.I. (1992). *Ειδικά λάθη γραφής*.
41. Lerner, J.W. (1981). Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
42. Lerner, J.W. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
43. Liberman, I. & Liberman, A. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
44. Liberman, I., Shankweiler, D., Liberman, A., Fowler, C., & Fischer, F. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. Reber & D. Scarborough, D. (Eds). *Towards a Psychology of Reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
45. Luria, A. R. (1973). *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Middlesex: Penguin.
46. Mather, N. & Robert, R. (1995). *Informal assessment and instruction in written language: A practitioner's guide for students with learning disabilities*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
47. Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1985). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
48. Mercer, C.D., & Mercer, A.R. (1993). *Teaching students with learning problems* (4th ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.



49. Mercer, C. D. & Mercer, A.R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
50. Millet, C.N. (1986). *Teaching the writing process*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
51. Mistler-Lachman, J. (1974). Depth of comprehension and sentence memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, 98-106.
52. Mitchell, A., Posner, I., & Baecker, R. (1995). *Learning to write together using GroupWare*. Proceedings of CHI'95 (pp.288-295).
53. Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
54. Morton. J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*.
55. Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. Στο T.R. Donovan & B.W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*, 3-20. Urbana, IL:NCTE.
56. Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.
57. Morfidi, E. & Branum-Martin L., (2008). *Cross-Linguistic Connections between oral & written language*. Manuscript submitted for publication.
58. Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
59. Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου* (τόμ. Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.



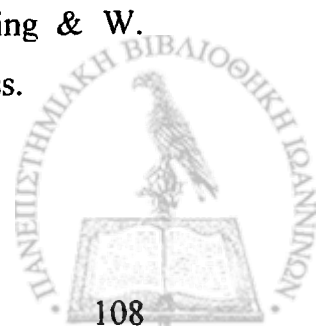
60. Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
61. Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
62. Μελίστα, Α. (1990). Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, 172-180.
63. Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. N. York: Appleton-Century-Crofts.
64. Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.
65. Νικολόπουλος, Δ. (2002). Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πατρών.
66. Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge & Kegan Paul.
67. Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. N. York: Basic Books.
68. Porpodas, C. (1976). *The effect of depth of reading comprehension upon processing time and recall in relation to age and sex*. M.Ed. thesis. University of Dundee (Department of Psychology), Great Britain.
69. 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.

70. 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.
71. Porpodas, C. (1995b). Toward a method for the diagnosis and treatment of Dyslexia in the Greek language. Paper presented at the Symposium entitled 'Cognitive and Linguistic Analysis of Dyslexia: Effects on Diagnosis and Treatment', which was held at the IV *European Congress of Psychology*, 2-7 July, 1995, Athens.
72. 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.
73. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
74. Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
75. Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 1, Αθήνα.
76. Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
77. Πόρποδας, Κ. & Δημάκος, Ι. (2002). Αναλυτική μελέτη δύο ατομικών περιπτώσεων δυσλεξικών παιδιών. (Αδημοσίευτη ερευνητική εργασία). Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
78. Πόρποδας, Κ., Καραντζής, Ι. & Τσούπρας, Δ. (1991). Έρευνα στην εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης



και γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Ερευνητική ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα, 29/5-2/6/1991.

79. Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
80. Raven J.C. (1998). *Coloured Progressive Matrices*, London: H.K. Lewis.
81. Seymour, P. H. K., & Porpodas, C.D. (1980). Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
82. Seidenberg, P.L. & Berstein, D.K. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning disable and non-learning disabled children. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*.
83. Stires, S. (1983). Real audiences and context for LD writers. *Academic Therapy*.
84. Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*.
85. Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
86. Taylor, I. & Taylor, M. (1983). *The Psychology of Reading*. N. York: Academic Press.
87. Troia, G.A., Graham, S., & Harris, K.R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*.
88. Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Dolaldson (Eds). *Organization of Memory*. N. York: Academic Press.



89. UNESCO (1978). Literacy in the world: shortcomings, achievements and tendencies. In L.J. Chapman & P. Czerniewska (Eds). *Reading: from process to practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
90. Vernon, M. (1971). *Reading and its difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
91. Φλωράτου, Μ. (1996). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
92. Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
93. Wagner, R.K., Torgesen, S.K., & Rashotte, C.A. (1999). *Comprehensive test of Phonological Processing (CTOPP)* Austin, TX: Pro-Ed.
94. Wagner, R.K., Torgesen, S.K., & Rashotte, C.A. (1999). *The Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)*. Austin TX: Pro. Ed.
95. Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. Στο *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.
96. Woodcock, R.W. & Johnson M.B. (2001). *Woodcock Johnson Psychoeducational Battery- Revised*. Circle Pines MN: American Guidance Service.