



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Λογοθεραπεία: « Αντιμετώπιση Προβλημάτων Προφορικού και
Γραπτού Λόγου» (Μαθησιακές Δυσκολίες)**

Θέμα εργασίας:

«Η εξέλιξη της ανάγνωσης και της γραφής στο Δημοτικό »

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Κεραμιδόγλου Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Μορφίδη Ελένη



ΙΟΑΝΝΙΝΑ 2010



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321450



ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	6
1.1. Ορισμός της ανάγνωσης.....	7
1.2. Η ανάγνωση ως δεξιότητα.....	7
1.3. Αποκωδικοποίηση.....	9
1.3.1 Διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος.....	11
1.4. Κατανόηση.....	13
1.5 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση.....	16
1.5.1 Η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης.....	19
1.6. Εξελικτικά μοντέλα κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	23
1.6.1 Το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας της Frith.....	24
1.6.2 Το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης.....	29
1.6.3 Μοντέλα παράλληλα καταναμημένης γνωστικής επεξεργασίας.....	30
1.6.4 Το Τριγωνικό μοντέλο.....	31
1.7. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης.....	35
1.7.1 Η αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης.....	37
1.7.2 Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.....	38
1.8. Διδακτικές μέθοδοι ανάγνωσης.....	39
1.8.1 Η Ολική μέθοδος.....	39
1.8.2 Η Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	44
Η ΓΡΑΦΗ	44
2.1. Συστήματα γραπτού λόγου.....	46
2.1.1 Το ελληνικό σύστημα γραφής.....	47
2.2. Η γραφή ως δεξιότητα.....	48
2.3. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού.....	51
2.4. Εξελικτικά στάδια κατάκτησης των γραφικών δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	54
2.4.1 Το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης της γραφικής ικανότητας της Frith.....	58
2.4.2 Το εξελικτικό μοντέλο συγγραφικών δεξιοτήτων του Levine.....	60
2.5 Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.....	64
2.5.1 Η επεξεργασία του προφορικού λόγου για τη μεταφορά του στο γραπτό.....	67
2.5.2 Προφορική ανασύνθεση του γραπτού λόγου (παραμυθιών και αφηγήσεων).....	68
2.6. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου.....	69
2.6.1 Προβλήματα βελτίωσης του κειμένου.....	72
2.6.2 Προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.....	73
2.6.3 Προβλήματα λεξιλογίου.....	74
2.7. Η αξιολόγηση της γραφής.....	75
2.8. Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.....	77
2.8.1 Ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας σε μαθητές με προβλήματα παραγωγής λόγου.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	82
Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	82
3.1. Η σχέση προφορικού και γραπτού λόγου.....	84
3.2. Ο ρόλος της φωνολογικής ανάπτυξης στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού.....	85
3.3. Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή.....	90
3.3.1 Αναγνωστικές δυσκολίες.....	90
3.3.2 Δυσγραφία.....	94
3.3.3 Δυσορθογραφία.....	96
ΜΕΡΟΣ Β΄-Η ΕΡΕΥΝΑ	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	100
1.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	100

1.1.	
Εισαγωγή.....	100
1.2. Στόχοι της έρευνας.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	102
2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	102
2.1. Μέθοδος έρευνας-Πληθυσμός και δείγμα.....	102
2.2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	103
2.3. Ορισμός μεταβλητών.....	104
2.4. Περιγραφή υλικού.....	104
2.5. Διαδικασία.....	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	107
3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	107
3.1. Υποθέσεις ευρήματα.....	107
3.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	120
3.3. Περιορισμοί έρευνας.....	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση της ανάγνωσης αποτελούσε από πάντα το κυριότερο μέσο απόκτησης των πληροφοριών και γνώσεων, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην προώθηση της μόρφωσης, των γνώσεων και της σκέψης των ανθρώπων. Τα παιδιά σε καθημερινή βάση αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά τα οδηγούν σε σχολική αποτυχία και προβλήματα χαμηλής προσαρμογής. Τα προβλήματα διαφέρουν από παιδί σε παιδί ενώ περιλαμβάνουν ένα φάσμα που αφορά στα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, την ορθογραφία και τη γραμματική.

Στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών ο καθένας αναμένεται να γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Η απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών και η ικανότητα αξιοποίησής τους αποτελούν μια σύγχρονη κοινωνική απαίτηση και βασικό κριτήριο για την επιτυχημένη εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη του κάθε ατόμου. Σήμερα που ο γραπτός λόγος έχει κατακλείσει τη ζωή μας μέσα από το πλήθος των έντυπων και του διαδικτύου, η ανάγνωση αποτελεί τον κυριότερο τρόπο για την πρόσληψη των πληροφοριών και την απόκτηση των γνώσεων. Για αυτό είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας στους ανθρώπους.

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού θα αναλυθεί αρχικά η διαδικασία της ανάγνωσης, αναφερόμενοι στα εξελικτικά στάδια κατάκτησής της, αλλά και στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η γραφή, επισημαίνοντας επίσης τα προβλήματα που δημιουργούνται. Και στις δύο περιπτώσεις, τόσο στη διαδικασία της ανάγνωσης όσο και της γραφής, θα αναπτυχθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα επιχειρηθεί η σύνδεση της ανάγνωσης και της γραφής, αποσαφηνίζοντας και εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται.

INTRODUCTION

Reading is the major mean for acquiring information and knowledge. It helps the promotion of education and human thought. Children face reading difficulties that often lead them to school failure and adaptation problems. Children's reading difficulties may differ in the different aspects of literacy (decoding, comprehension and spelling).

The goal of the present work is to study the relationship between reading and writing. The aims have been to investigate the progress of reading and writing among primary school children of third and fifth grade and to investigate the role of phonological awareness in children's reading and writing. The sample consisted of 70 children: 30 children from third grade (15 girls and 15 boys) and 40 children from fifth grade (20 girls and 20 boys) of primary school. The findings confirmed the relationship between reading and writing. However, it showed differences in the development of the two skills. Reading is advancing rapidly from third to fifth grade. On the contrary, writing skills develop more slowly. The work clarifies that there is a connection between phonological awareness, reading and writing.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Εισαγωγή

Η πρώτη προσέγγιση προσδιορισμού της ανάγνωσης επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι ο γραπτός λόγος - τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπως είναι το ελληνικό - αναπαριστάνει με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Επομένως, η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα.

Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου και επομένως θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι ήδη γνωστή στον αναγνώστη από τη χρήση του προφορικού λόγου, τον οποίο ο κάθε αναγνώστης γνωρίζει πριν καν αρχίσει να μαθαίνει να διαβάζει. Επομένως, όπως ο ακροατής ή ο ομιλητής του προφορικού λόγου χρησιμοποιεί αυτή τη φωνολογική αναπαράσταση για την πρόσβαση στη σημασία της κάθε λέξης με ανάλογο τρόπο αναμένεται ότι και κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης η πρόσβαση στη σημασία της λέξης θα γίνεται μέσω αυτής της φωνολογικής αναπαράστασης. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβολών σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών ο καθένας αναμένεται να γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Η απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών και η ικανότητα αξιοποίησής τους αποτελούν μια σύγχρονη κοινωνική απαίτηση και βασικό κριτήριο για την επιτυχημένη εκπαιδευτική, κοινωνική και εργασιακή ένταξη του κάθε ατόμου. Σήμερα που ο γραπτός λόγος έχει κατακλείσει τη ζωή μας μέσα από το πλήθος των έντυπων και του διαδικτύου, η ανάγνωση αποτελεί τον κυριότερο τρόπο για την πρόσληψη των πληροφοριών και την απόκτηση των γνώσεων. Για αυτό είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας στους ανθρώπους. Το πόσο σπουδαία είναι η ανάγνωση σχετίζεται με την πρόοδο του ατόμου όχι μόνο μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά και σε όλα τα επαγγέλματα. Επιπλέον, η ανάγνωση αποτελεί πηγή προσωπικής ευχαρίστησης και δημιουργίας.

Αποκτά κανείς νέες πληροφορίες τις οποίες συνδυάζοντάς τες με τις ήδη υπάρχουσες έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων γνωστικών δομών.

1.1. Ορισμός της ανάγνωσης

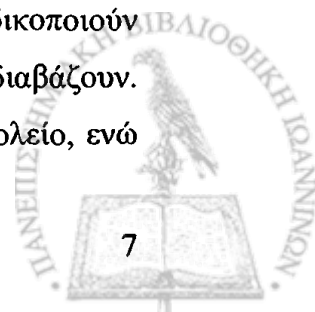
- Η ανάγνωση θα μπορούσε να οριστεί ως το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Εάν, δηλαδή, η αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης δεν μπορεί να συντελεσθεί (ανεξάρτητα με τον αν η λέξη μπορεί να κατανοηθεί στην προφορική εκδοχή της), τότε δεν έχει πραγματοποιηθεί η ανάγνωση αυτής της λέξης. Και αντίστροφα, δεν υπάρχει ολοκληρωμένη ανάγνωση, όταν δεν έχει κατανοηθεί η σημασία της λέξης που αποκωδικοποιείται. Με βάση τα παραπάνω η ανάγνωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το γινόμενο (ή το άθροισμα) της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης και να αναπαρασταθεί ως εξής (Πόρποδας, 2002):

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

Αυτό σημαίνει πως αν κάποιος παράγοντας, αποκωδικοποίησης ή ανάγνωσης, ή και οι δύο δε λειτουργούν πλήρως, τότε το αποτέλεσμα της ανάγνωσης δεν είναι ολοκληρωμένο. Επιπλέον, γνωρίζοντας ότι για την κατανόηση της σημασίας μιας γραπτής λέξης αξιοποιούνται λειτουργικοί μηχανισμοί που συμμετέχουν στην κατανόηση της αντίστοιχης προφορικής λέξης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και την ικανότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου.

1.2. Η ανάγνωση ως δεξιότητα

Η ικανότητα της ανάγνωσης, θεωρείται μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα και παράλληλα μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, απαραίτητη και αναγκαία στη σημερινή ζωή. Τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο για να μάθουν να αποκωδικοποιούν τα γραπτά μηνύματα και την ικανότητα να κατανοούν και να κρίνουν όσα διαβάζουν. Η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει αποκλειστικά ανατεθεί στο δημοτικό σχολείο, ενώ

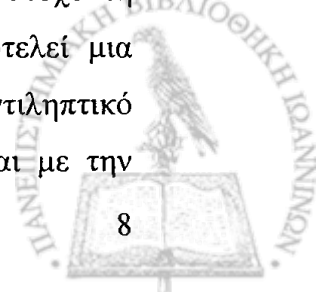


στο νηπιαγωγείο έχει ανατεθεί μόνο η καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Ο επαρκής αναγνώστης δεν περιορίζεται μόνο στην αποκωδικοποίηση και την αντίληψη πληροφοριών από το γραπτό μήνυμα που προσεγγίζει, αλλά, εκμεταλλεύεται τις προσωπικές του εμπειρίες και τις γνώσεις του και καταφέρνει να ερμηνεύει το κείμενο.

Η ανάγνωση, στις πρώτες φάσεις της εκμάθησής της, είναι μια προσπάθεια να μετατραπεί ο γραπτός λόγος σε προφορικό λόγο. Αυτό γίνεται καθαρά στη φωναχτή ανάγνωση. Οι μαθητές που διαβάζουν, μιλούν, γίνονται αναγνώστες μέσα από το ρόλο του ομιλητή και ακροατή. Αλλά και στη σιωπηρή ανάγνωση εμπλέκονται σκιές ήχων. Αργότερα, γίνεται η ανάγνωση εσωτερική. Η φωναχτή και η σιωπηρή ανάγνωση, δε διαφέρουν μόνο στην έκταση του φωνομένου λόγου. Αυτό κυρίως που τις διαφοροποιεί είναι η λειτουργία της κωδικοποίησης (το πέρασμα από το νόημα στον κώδικα) και της αποκωδικοποίησης (το πέρασμα από τον κώδικα στο νόημα).

Οι μαθητές που διαβάζουν φωναχτά, δομούν πρώτα το νόημα από τις ενδείξεις του κειμένου και στη συνέχεια μετασχηματίζουν αυτό σε προφορικό λόγο, δηλαδή ηχηροποιούν το νόημα του κειμένου. Οι μαθητές δύσκολα διαβάζουν φωναχτά, εάν δεν έχουν κατανοήσει το κείμενο. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντική η προετοιμασία. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση έχει νόημα, όταν γίνεται με αποδέκτη κάποιον, όπως ο εκπαιδευτικός που διαβάζει στους μαθητές του, κάποιος που απαγγέλει ένα ποίημα, ένας μαθητής που διαβάζει στους υπόλοιπους ό,τι έγραψε. Κανένας δεν διαβάζει κείμενο ενώπιον ακροατηρίου, χωρίς άσκηση στην έκφραση και το επιτονισμό. Αντίθετα, οι μαθητές που διαβάζουν σιωπηρά, χρησιμοποιούν τις ενδείξεις του κειμένου και δομούν το νόημα του κειμένου. Αυτοί οι μαθητές όταν διαβάζουν, ξεκινούν με την αναγνώριση των γραμμάτων και μέσα από το συνδυασμό γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων, προχωρούν στην κατανόηση του όλου, δηλαδή του κειμένου. Κατά την ανάγνωση οι πληροφορίες του κειμένου συνδυάζονται με την προηγούμενη γνώση των μαθητών. Ωστόσο, αν οι μαθητές δεν καταφέρουν να χρησιμοποιήσουν τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τότε κάνουν νοηματικά λάθη (Σαλβαράς, 2000).

Η ανάγνωση αφορά στην αποκωδικοποίηση οπτικών συμβόλων με στόχο τη σύλληψη του νοήματος που αυτά εκφράζουν (Βάμβουκας, 1994). Αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διεργασία, η οποία εμπλέκει το οπτικό- ακουστικό αντιληπτικό σύστημα, τη συμβολική λειτουργία της μνήμης, στοιχεία που σχετίζονται με την



ομαλή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η αποκωδικοποίηση μπορεί να συνοδεύεται από τη φωνητική εκφορά των διάφορων γλωσσικών συμβόλων, οπότε γίνεται λόγος για φωναχτή ανάγνωση, ή μπορεί να γίνεται χωρίς ηχητική μετατροπή των οπτικών συμβόλων, οπότε πραγματοποιείται, σιωπηρή ανάγνωση. Μερικές από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση είναι η αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση των λέξεων και των γραμμάτων, φωνολογικές και οπτικές δεξιότητες, γνώση των εννοιών του γραπτού λόγου, γνώση του λεξιλογίου, γενικές γνώσεις, ικανότητα χρησιμοποίησης του περιβάλλοντος ως βοηθητικού στοιχείου για την αναγνώριση των λέξεων, την κατανόηση της σύνταξης και τις δεξιότητες αναλογίας. Η διαδικασία της ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση της οπτικής ταυτότητας των γραμμάτων και κατόπιν από την μεταφορά τους στην αντίστοιχη φωνολογική τους μορφή.

Η ανάγνωση, λοιπόν, σε γενικές γραμμές προϋποθέτει την ενεργοποίηση και ικανοποιητική λειτουργία μιας σειράς γνωστικών παραγόντων, όπως της νοητικής ικανότητας, της αντίληψης, της μνήμης, της γλώσσας, της σκέψης και επίσης τη θετική επίδραση ορισμένων βασικών περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως της οικογένειας, του σχολείου, του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ύπαρξη ενός βαθμού φωνολογικής επίγνωσης από το παιδί απαιτείται ώστε να μπορέσει να κατακτήσει μία ικανοποιητική κατανόηση της σχέσης μεταξύ των μονάδων γραμμάτων (γραφήματα) και των μονάδων ήχου (φωνήματα). Επιπλέον, καθοριστική για την ενεργοποίηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας είναι και η νευροφυσιολογική υποδομή του αναγνώστη, η οποία περιλαμβάνει πέραν από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τις άμεσα σχετιζόμενες με την ανάγνωση αισθήσεις, δηλαδή της όρασης και της ακοής, καθώς και της αφής στην περίπτωση των ατόμων με τύφλωση (Πόρποδας, 2002).

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας περιλαμβάνει δυο διακριτές αλλά σύνθετες γνωστικές λειτουργίες: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση.

1.3. Αποκωδικοποίηση

Η γραπτή γλώσσα αποτελεί κώδικα που χρειάζεται αποκωδικοποίηση. Ο γραπτός λόγος δε χρησιμοποιεί λέξεις που είναι και αυτές σύμβολα αλλά τις αναπαραστάσεις τους, που αποτελούν σύμβολα συμβόλων. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου



αποτελεί μια φιλόδοξη και διττή διαδικασία. Ο αναγνώστης, εφαρμόζοντας μια σειρά κανόνων γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, μετατρέπει το γραπτό λόγο σε φωνούμενο, περνά από τα σημαίνοντα στα σημαινόμενα και κατανοεί όσα διαβάζει. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου νοείται ως η διαδικασία εξαγωγής νοήματος μέσα από τα σύμβολα του κώδικα γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Η αποκωδικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης των γραμμάτων ως γραπτών συμβολών, στη μετατροπή τους σε φωνημικές ή φθογγικές μονάδες, στη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα και στη φωνολογική αναγνώριση της λέξης, του γραπτού λόγου. Αυτό ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις ψευδολέξεις (δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις αλλά δεν είναι πραγματικές λέξεις, διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο π.χ. Ήρινο, ασκόδι κα.). Στην πρώτη περίπτωση, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση και κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής για τα αλφαβητικά συστήματα γραφής προϋποθέτει την αναγνώριση των γραμμάτων, τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη, καθώς και την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστούνται από τα γραπτά σύμβολα. Επιπλέον, προϋποθέτει τη λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων.

Η ακουστική και αναγνωστική λειτουργία παρόλο που επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο, έχουν κοινό στόχο: την κατανόηση του ίδιου σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης. Δηλαδή, εφόσον, η γραφημική αναγνώριση, η φωνημική μετατροπή και ο σχηματισμός των συλλαβών μιας συγκεκριμένης λέξης έχει ολοκληρωθεί, τότε είναι διαθέσιμη η φωνολογική αναπαράσταση όλης της λέξης, η οποία έχει ολοκληρωθεί, άρα συνεπάγεται και η επίτευξη της αποκωδικοποίησης. Αν η λέξη είναι γνωστή από τον προφορικό ή το γραπτό λόγο, τότε η βάση είναι η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ο εντοπισμός της σημασίας της λέξης, όποτε συντελείται και η κατανόηση της λέξης.

Η γραπτή λέξη αποτελεί ουσιαστικά γραπτή αναπαράσταση της προφορικής λέξης και άρα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως γραμμένη μορφή της προφορικής λέξης. Άρα, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της



λέξης και για το λόγο αυτό ο καλύτερος, ίσως, τρόπος αξιολόγησης της είναι μέσω της αναγνώρισης ψευδολέξεων (Πόρποδας, 2002).

1.3.1. Διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος

Όλα τα αλφαβητικά συστήματα γραφής σχετίζονται με τη φωνολογική δομή της γλώσσας. Κι επειδή έχουν αναπτυχθεί από τη δημιουργία του ελληνικού αλφαβήτου, επομένως, θα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σχέση ή διαφάνεια μεταξύ γραμμάτων και ήχων της ομιλίας. Έτσι, σύμφωνα με τον Scheerer (1986) τα ορθογραφικά συστήματα διακρίνονται σε: α) ρηχά ορθογραφικά συστήματα και β) βαθιά ορθογραφικά συστήματα.

A) Ρηχά ορθογραφικά συστήματα, είναι τα συστήματα στα οποία υπάρχει άμεση και συνεχής ένα προς ένα αντιστοιχία και άρα μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ των γραμμάτων και των ήχων του προφορικού λόγου. Η φωνημική διαφοροποίηση της γλώσσας αναπαριστάνεται σχεδόν πλήρως.

B) Βαθιά ορθογραφικά συστήματα, είναι τα συστήματα στα οποία η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου δεν είναι ένα προς ένα, αλλά ένα προς πολλά. Η σχέση αυτή μεταβάλλεται και επηρεάζεται από τη μορφολογία των λέξεων. Εδώ, ο βαθμός της συνάφειας είναι μικρός. Τα βαθιά ορθογραφικά συστήματα ονομάζονται αλλιώς μορφοφωνημικά. Τέτοιο θεωρείται το αγγλικό (Chomsky & Halle, 1968 οπ. αν. Πόρποδας, 2002).

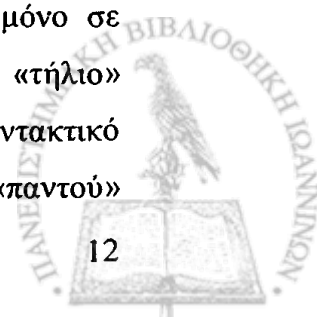
Τα διάφορα ορθογραφικά συστήματα ταξινομούνται σε βαθιά ή ρηχά εξαιτίας του βαθμού που αυτά αναπαριστούν τη φωνολογία καθώς ο βαθμός έχει σχέση με τον τρόπο κατά τον οποίο διεκπεραιώνεται η ανάγνωση των λέξεων. Σύμφωνα, με την υπόθεση του ορθογραφικού βάθους (orthographic depth hypothesis) (Katz & Frost, 1992), η φύση ενός βαθύ ορθογραφικού συστήματος πιθανότερο είναι να επηρεάζει τον αναγνώστη ώστε να διεκπεραιώνει την ανάγνωση χρησιμοποιώντας μορφολογικές πληροφορίες από την οπτικο-ορθογραφική δομή των γραπτών λέξεων. Από την άλλη, στην περίπτωση ενός ρηχού ορθογραφικού συστήματος, κατά τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι πολύ πιθανό να αξιοποιείται ο υψηλός βαθμός διαφάνειας που υπάρχει στη γραφημική-φωνημική (φωνολογική) αντιστοιχία, με τη χρήση των φωνολογικών πληροφοριών.

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται «ρηχό» ή «διαφανές», με την έννοια ότι η γραφοφωνημική αντιστοιχία χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από σταθερά ζεύγη φωνήματος-γραφήματος.

Ισχυρές ερευνητικές έρευνες που έχουν γίνει στις γλώσσες με ρηχά ορθογραφικά συστήματα καταδεικνύουν ότι ο ρόλος της λογογραφικής στρατηγικής είναι αναμφίβολος, σε αντίθεση με την αλφαβητική στρατηγική που θεωρείται καθοριστικής σημασίας. Μάλιστα, σε έρευνες που έγιναν από τον Πόρποδα (Porpodas, 2001) που αξιολογούσαν τη χρήση της αναγνωστικής στρατηγικής από έλληνες μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου και την ορθογραφική τους ικανότητα μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης, η λογογραφική στρατηγική δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ή να θεωρείται ως φυσιολογική εξέλιξη στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. Έτσι, για την περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, δε φαίνεται να ισχύει το ερευνητικό συμπέρασμα της Frith (1985, 1986) και των πρωτεργατών των εξελικτικών μοντέλων, ότι η λογογραφική ανάγνωση είναι ένα αναγκαίο και φυσικό στάδιο στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας φαίνεται δυνατή με την αξιοποίηση της αλφαβητικής στρατηγικής.

Συγκεκριμένα, στη δεξιότητα της ανάγνωσης, η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής. Δηλαδή, έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα. Η προφορά των ελληνικών λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας. Γι' αυτό και κλίνει προς στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα. Αντίθετα, στην περίπτωση της ορθογραφημένης γραφής, η νέα ελληνική γλώσσα είναι φωνολογικά ημιδιαφανής καθώς -σε πολλές περιπτώσεις- υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων- γραφημάτων. Άρα, η ορθογραφία δεν καθορίζεται πάντα από τη φωνολογία της λέξης. Σε πολλές περιπτώσεις λέξεων, η φωνημική δομή μιας λέξης μπορεί να γραφεί με περισσότερους από έναν τρόπους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί στη μάθηση της ορθογραφίας αυτών των λέξεων αν μάθει και αποκτήσει γνώσεις που αφορούν στην ετυμολογία και γραμματική.

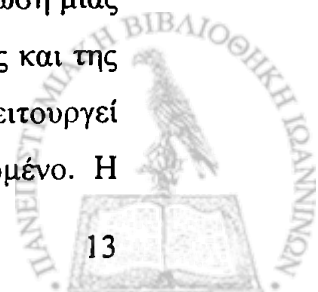
Για παράδειγμα, η ανάγνωση της λέξης «μπαούλο» απαιτεί γνώση μόνο σε επίπεδο γραφημάτων-φωνημάτων, η ανάγνωση των λέξεων «Πήλιο» και «τήλιο» απαιτεί γνώση των λέξεων, ενώ η ανάγνωση της λέξης «ήλιο» απαιτεί και συντακτικό ή σημασιολογικό πλαίσιο. Στην άλλη κατεύθυνση, η γραφή της λέξης «παντού»



απαιτεί μόνο γραφοφωνημική γνώση, η γραφή της λέξης «καλούπι» απαιτεί μορφολογική γνώση, ενώ η γραφή της λέξης «ήμερα» απαιτεί λεξιλογική γνώση.

1.4. Κατανόηση

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία, μετά την αποκωδικοποίηση, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Όταν διαβάζουμε ένα κείμενο, ψάχνουμε το νόημα, τη σημασία του. Η ανάγνωση είναι μια μορφή δεκτικής επικοινωνίας που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την κατανόηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως πολύ δύσκολη δραστηριότητα διότι στηρίζεται σε οπτικές κινήσεις των ματιών από τα αριστερά προς τα δεξιά και σε αναγνώριση και κατανόηση των γραπτών συμβολών. Ένα παιδί της Α΄ τάξης του δημοτικού έχει μάθει να διαβάζει, όχι μόνο να αναγνωρίζει τα τυπωμένα γράμματα και τις λέξεις αλλά να κατανοεί ταυτόχρονα και αυτά που διαβάζει. Η κατανόηση του γραπτού λόγου εξαρτάται από τις αναγνωστικές ικανότητες (αναγνώριση και κατανόηση της λέξης, συντακτικές διαδικασίες, εννοιολογικές ικανότητες, γνώση του κόσμου), τους σκοπούς και τη νοητική ικανότητα του αναγνώστη από τις απαιτήσεις της προς ανάγνωση ύλης, από το περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξάγεται η ανάγνωση και από την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων. Η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι ένα ουσιαστικό τμήμα της αναγνωστικής διαδικασίας, μια δραστηριότητα του εγκεφάλου που συνδέεται με την κριτική σκέψη και τη νοητική ωριμότητα. Κατά την ανάγνωση ο αναγνώστης πρέπει να αποκωδικοποιήσει τον τυποποιημένο λόγο σε προφορικό λόγο και ταυτόχρονα να μετατρέψει τον προφορικό λόγο σε σκέψη. Η κατανόηση αναφέρεται στην ανάσυρση από τη μακρόχρονη μνήμη της έννοιας ή της σημασίας της γραπτής λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Για να συντελεσθεί, επομένως, η κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Ένας αναγνώστης εφαρμόζει περίπου τους λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Δηλαδή, αναγνωρίζει οπτικά μια λέξη και την μεταφράζει φωνολογικά. Άρα, η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Αντίθετα, αν οποιοσδήποτε από τους δυο παράγοντες δε λειτουργεί πλήρως, τότε το αποτέλεσμα, δηλαδή, η ανάγνωση δεν είναι ολοκληρωμένο. Η

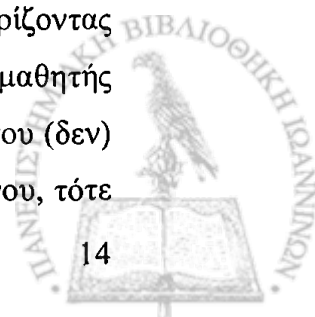


βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και την ικανότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου. Αφενός, μεν οι δυο λειτουργίες της ανάγνωσης είναι διαφοροποιημένες, αφετέρου δε η κάθε μια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση της. Υπάρχει ανάγκη της κατάκτησης τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης της σημασίας των λέξεων που διαβάζονται. Η βασική αναγνωστική λειτουργία αναφέρεται στην ανάγνωση της λέξης που είναι η ευδιάκριτη μονάδα- τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο -με σημασιολογικό περιεχόμενο. Γι' αυτό το λόγο, εάν ένας αναγνώστης καταφέρει να αποκωδικοποιήσει μια λέξη κατόπιν μπορεί να αποκωδικοποιήσει και μια συντακτικώς δομημένη σειρά λέξεων, όπως είναι η πρόταση, η παράγραφος και ένα κείμενο. Ο τελικός σκοπός της ανάγνωσης μια λέξης είναι η κατανόηση της. Για να φτάσει, όμως, κάποιος στο τελικό στάδιο θα πρέπει να έχει, αρχικά, αποκωδικοποιήσει τη γραφημική ταυτότητα της λέξης και κατόπιν να έχει κατανοήσει τη σημασιολογία της και τη φωνολογική παραγωγή και προφορά της.

Η ανάγνωση πέρα από γνωστική διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης των γραπτών πληροφοριών αποτελεί ταυτόχρονα και ένα αποτέλεσμα. Η ανάγνωση αποτελεί σήμερα τον κυριότερο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση και απόκτηση γνώσεων είναι το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει. Όποτε, η ανάγνωση αποτελεί ένα γνωστικό έργο, το οποίο απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης συντελείται η κατανόηση και μάθηση των εννοιών και η ολοκλήρωση τους προϋποθέτει την επεξεργασία των πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης.

Η κατανόηση κειμένου (Hamill & Bartel, 1995; Mercer & Mercer, 1985 οπ. αν. Παντελιάδου, 2000) περιλαμβάνει τα εξής:

Ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για μια επιτυχημένη ανάγνωση ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής απευθύνει την εξής βασική ερώτηση στον εαυτό του: "Ποιες είναι οι λέξεις που (δεν) γνωρίζω;". Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει να κατανοήσει το νόημα του κειμένου, τότε

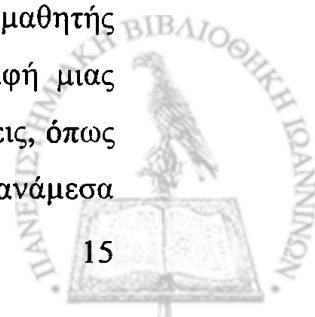


αυτόματα καταφεύγει στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών, για παράδειγμα, αναζητά τις άγνωστες λέξεις στο λεξικό, ζητά από κάποιον να του εξηγήσει τη σημασία των λέξεων ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημα από τα συμφραζόμενα. Ο στόχος της απόκτησης λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση διδασκαλία λέξεων που είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση κειμένων είτε με την ευρεία εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό.

Κυριολεκτική κατανόηση. Αυτή η μορφή κατανόησης βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο, με την έννοια ότι ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία (στο κείμενο ή στην εικόνα) προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Η κυριολεκτική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η κυριολεκτική κατανόηση διευκολύνεται με την ετοιμασία ερωτήσεων, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού ... ;», «Πότε ... ;», «Πώς ... ;», «Τι κάνει ... ;».

Ερμηνευτική κατανόηση. Εδώ, η κατανόηση του κειμένου στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο αναγνώστης τηρεί μια ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Ο αναγνώστης που συσχετίζει ό,τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Ο επιτυχημένος αναγνώστης διαμορφώνει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που εκφράζουν σχέσεις αίτιου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου. Συνεπώς, κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους ενισχύουν την ερμηνευτική κατανόηση των μαθητών.

Κριτική κατανόηση. Ο αναγνώστης, στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν ή ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης. Ερωτήσεις, όπως «Νομίζεις ότι η περιγραφή αυτού του ταξιδιού (ταξίδι του μικρού πρίγκιπα «ανάμεσα



στους πλανήτες») που κάνει ο συγγραφέας είναι ρεαλιστική ή φανταστική;», «Μήπως είναι υπερβολική η περιγραφή αυτής της μάχης;», καθοδηγούν τον αναγνώστη να εξετάσει το κείμενο με κριτική διάθεση, διατυπώνοντας την προσωπική του γνώμη. Ακόμη, ο αναγνώστης μπορεί να σχολιάσει την ηθική διάσταση των συμπεριφορών και γεγονότων, όπως αποδίδονται από το συγγραφέα.

Αντανάκλαση - Αποτίμηση. Μια άλλη διάσταση της κατανόησης του κειμένου αναφέρεται στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του μαθητή. Εδώ, ο στόχος είναι η στροφή από το κείμενο στον εσωτερικό κόσμο του αναγνώστη (τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του). Μετά την ανάγνωση ο μαθητής 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. Ακόμη, καλείται να κρίνει αν ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας. Καθώς ο αναγνώστης περιγράφει αναλυτικά τα συναισθήματά του σε σχέση με την ψυχική κατάσταση των ηρώων, διερευνά τον εαυτό του και αποκτά μια ιδιαίτερη προσωπική σχέση με το κείμενο, που προωθεί την αυτογνωσία του.

Βασιζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία που αναφέρονται στην αναγνωστική κατανόηση συμπεραίνουμε ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της την κάνουν να έχει ευκαιριακό χαρακτήρα. Οι αναγνώστες, δηλαδή, κατασκευάζουν νοήματα δημιουργικά με βάση τις ευκαιρίες που τους παρέχει το ίδιο το κείμενο. Επίσης, η αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιείται ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση και εμπεριέχει την προσωπική βούληση, ακόμη και όταν ο ικανός αναγνώστης κινητοποιεί αυτόματα συγκεκριμένες διαδικασίες. Τέλος, εμπεριέχει έναν εκτεταμένο αυτοέλεγχο ως προς το τι πρόκειται να κατανοηθεί και τι κατανοείται. Επιπλέον, είναι αντανεκλαστική, στο βαθμό που οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με το κείμενο για να αποφασίσουν εάν απαιτείται περαιτέρω επεξεργασία και προϋποθέτει την ύπαρξη κινήτρων για να μπορέσει ο αναγνώστης να εμπλακεί ενεργητικά στο κείμενο (Παντελιάδου, 2000).

1.5. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση

Φωνολογική επίγνωση (phonological awareness) καλείται η ικανότητα των παιδιών να μπορούν να διακρίνουν και να χειρίζονται τις φωνολογικές μονάδες του προφορικού



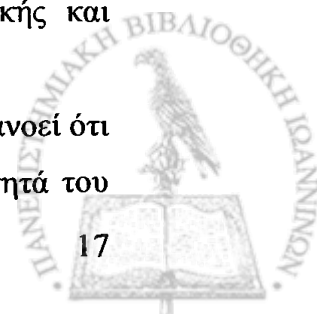
λόγου. Μελέτες στο διεθνή επιστημονικό χώρο έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια απολύτως απαραίτητη ικανότητα για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, μια ικανότητα η οποία εάν ενισχυθεί κατά την προσχολική ηλικία έχει θετική επίδραση στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα: τη φωνημική και τη συλλαβική επίγνωση. Η πρώτη αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης φωνημάτων και στον πολλαπλό χειρισμό τους. Είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα στην απόκτησή της από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η δεύτερη, η συλλαβική επίγνωση, αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης των συλλαβών στις λέξεις και στη δυνατότητα πολλαπλού χειρισμού αυτών των συλλαβών. Είναι αρκετά πιο εύκολη και γι' αυτό αποκτάται νωρίτερα από τη φωνημική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση, αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα (Porpodas, 2001). Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης.

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν τη φωνολογική επίγνωση ως μία από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης (οι άλλες τρεις κατηγορίες είναι η λεξική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση). Ωστόσο, η φωνολογική επίγνωση αφενός δε φαίνεται να αναπτύσσεται σε σχέση με τις άλλες τρεις κατηγορίες, αφετέρου, ως γλωσσική λειτουργία, αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου. Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία προσδιορίζονται α) από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) και β) από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία (Πόρποδας, 2002).

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης, είναι η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής.

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά του



να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις. Είναι το κριτήριο που προβλέπει καλύτερα τις μετέπειτα αναγνωστικές επιδόσεις του παιδιού στο δημοτικό σχολείο άσχετα από το δείκτη νοημοσύνης του.

Καλύτερα αποτελέσματα υπάρχουν όταν οι δραστηριότητες φωνολογικής ευαισθητοποίησης συνδέονται με την γνώση των γραμμάτων. Στόχοι είναι:

- Η κατανόηση του παιδιού ότι ο γραπτός λόγος αποτελείται από λέξεις.
- Να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές.
- Η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας.
- Η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης και λήξης μιας λέξης.
- Η αναγνώριση των φωνημάτων (αντιστοιχία γράμματος - φωνήματος).

Η ανάδειξη της σύνδεσης της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές δυσκολίες οδήγησε σε νέες μελέτες. Κάποιες εντόπισαν ότι ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε «καλούς» και «φτωχούς» αναγνώστες είναι το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης. Άλλες έρευνες εξέτασαν τη δυνατότητα καλλιέργειας της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά που δεν την έχουν αναπτύξει σε υψηλό επίπεδο, ώστε αργότερα να μην παρουσιάσουν χαμηλή αναγνωστική επίδοση. Τα πορίσματα κατέδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχτεί, και μάλιστα ότι τα παιδιά που εξασκήθηκαν σε αυτήν υπερέχουν ως προς την αναγνωστική τους επίδοση έναντι των ομάδων ελέγχου που δεν τη διδάχθηκαν (Παντελιάδου, 2000). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ελλιπής φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα των ερευνών που μελέτησαν την εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί η ικανότητα των παιδιών για γενίκευση, την οποία αποκτούν μέσα από τη δεδομένη εκπαιδευτική διαδικασία. Στα πλαίσια του παραπάνω προγράμματος εκπαίδευσης οι μαθητές εξασκήθηκαν σε δραστηριότητες που αφορούσαν την επεξεργασία και το χειρισμό ορισμένων μόνο φωνολογικών μονάδων. Στις δοκιμασίες αξιολόγησής τους οι μαθητές όχι μόνο εφάρμοσαν τις δεξιότητες που καλλιέργησαν σε λέξεις, οι οποίες είχαν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας ή αποτελούνταν από φωνήματα τα οποία τα παιδιά είχαν χειριστεί συστηματικά, αλλά επίσης σημείωσαν μεγάλη επιτυχία στο χειρισμό καινούριων φωνολογικών μονάδων. Τα παιδιά κατόρθωσαν να φτάσουν σε εκείνο το γνωστικό επίπεδο που τους επέτρεψε να κάνουν γενικεύσεις σε λεκτικά στοιχεία τα οποία δεν τους ήταν οικεία.



Με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης αποφεύγεται το νοητικό «άλμα» το οποίο απαιτείται από το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει, καθώς από τις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού που έχει. Το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα (που δύσκολα απομονώνεται ηχητικά το ένα από το άλλο) και ότι καθένα από αυτά συμβολίζεται με σαφή, συγκεκριμένο και αποδεκτό από όλους τρόπο. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα κωδικοποίησης (γραφής) και αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) οποιουδήποτε λεκτικού μηνύματος.

Κατά τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από συστηματικά δομημένες δραστηριότητες, το παιδί σταδιακά μαθαίνει να χειρίζεται τον προφορικό λόγο σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης και σύνθεσης (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα). Επίσης, κατανοεί τις σχέσεις οργάνωσης και δομής της γλώσσας, συμβολίζει τα φωνήματα (σε πρώτη φάση με χρώματα ή συμβολισμούς που μοιάζουν με γράμματα) και, τέλος, μπορεί να χειρίζεται με επιτυχία γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες και στη γραφή και στην ανάγνωση λέξεων. Η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιείται σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, εφόσον από αυτήν επωφελούνται όχι μόνο οι μαθητές που βρίσκονται «σε κίνδυνο» ή ήδη αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες αλλά όλοι οι μαθητές (Παντελιάδου, 2000).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής εξέλιξης απ' ότι άλλες αρχικές δεξιότητες. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης με την έναρξη της φοίτησης των μαθητών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (έως και τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου). Πρέπει να θεωρείται ως μια από τις βασικές ενέργειες του κάθε δασκάλου πριν από την έναρξη διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξη της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη εκδήλωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Είναι σαφές ότι τα φωνολογικά ελλείμματα είναι το κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών με Δυσλεξία (Hulme & Snowling, 1992) λόγω της αιτιώδους σχέσης που έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης και του βαθμού ευκολίας μάθησης της ανάγνωσης και γραφής.

1.5.1 Η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης



Η άποψη για την ύπαρξη της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην υπόθεση ότι, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική- φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου:

Αυτή η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις:

Πρώτον, ότι η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων.

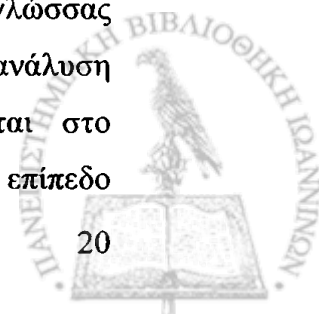
Δεύτερον, ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους δυνατούς αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση.

Τρίτον, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης.

Τέταρτον, ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση.

Η πρώτη έρευνα (Porpodas, 1989) αποτέλεσε ίσως μια από τις πρώτες προσπάθειες στην Ελλάδα για τη διαχρονική μελέτη της σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής στην ελληνική γλώσσα. Με την έρευνα αυτή επιδιώχθηκε να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που έχουν τα παιδιά πριν να μάθουν ανάγνωση και γραφή σχετίζεται με το επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της ελληνικής γλώσσας που κατακτάται από τα ίδια παιδιά όταν αυτά φοιτούν στην Α και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι κυριότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα ήταν οι εξής:

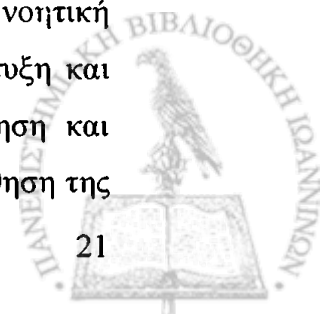
Πρώτον, ότι η ανάλυση λέξεων του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας στα φωνημικά δομικά στοιχεία τους είναι δυσκολότερη από την αντίστοιχη ανάλυση στα συλλαβικά δομικά στοιχεία τους για τα παιδιά που βρίσκονται στο προαναγνωστικό στάδιο και δεύτερον, ότι τα παιδιά που είχαν υψηλό επίπεδο



φωνολογικής επίγνωσης κατά την έναρξη της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου παρουσίασαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και ορθογραφία λέξεων στο τέλος της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με τα παιδιά που είχαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Όμως, αυτή η διαφορά επίδοσης στην ανάγνωση και στην ορθογραφία λέξεων μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών μειώθηκε κατά την εξέταση των παιδιών αυτών στο τέλος της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα αυτή ήταν ότι από τη μελέτη του ρόλου της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας φάνηκε ότι ο ρόλος αυτός είναι μεν καθοριστικός, αλλά δε φαίνεται να έχει μακροχρόνια επίδραση στην αναγνωστική επίδοση των παιδιών, δεδομένου ότι η διαφορά στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών δε συνέχισε να είναι ίδια ως το τέλος της φοίτησης των παιδιών στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Αν η διαπίστωση αυτή δεν ήταν λανθασμένη, τότε, με την έρευνα αυτή, για πρώτη φορά παρουσιάζονταν αποδείξεις ότι η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής είναι περισσότερο εμφανής κυρίως κατά τις πρώτες περιόδους της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής (δηλαδή στη διάρκεια της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου). Η διαπίστωση ότι η επίδραση αυτή μειωνόταν κατά τη φοίτηση των παιδιών στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Η μάθηση της ανάγνωσης ίσως να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης και σε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι αρχικά υστερούσαν στην επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου. Αυτό φαίνεται ότι έχει ως συνέπεια την επακόλουθη βελτίωση της αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών αυτών στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Μια άλλη πηγή ερευνητικών δεδομένων, που αποδεικνύουν ότι η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου σχετίζεται και διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης, είναι οι περιπτώσεις παιδιών με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, όπως π.χ. είναι η περίπτωση των παιδιών με δυσλεξία. Οι περιπτώσεις ειδικής ή εξελικτικής δυσλεξίας χαρακτηρίζονται από την εξής κατάσταση: Ενώ η βασική νοητική ικανότητα δεν παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες να επηρεάζουν την ανάπτυξη και λειτουργία των βασικών γνωστικών μηχανισμών που ρυθμίζουν τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, εντούτοις το παιδί παρουσιάζει ειδική αδυναμία στη μάθηση της



ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Επιπλέον, το παιδί με δυσλεξία κατά κανόνα δεν έχει προβλήματα στη χρήση του προφορικού λόγου. Είναι ενδιαφέρον λοιπόν να εξεταστεί το επίπεδο της φωνολογικής συνειδητοποίησης στις περιπτώσεις δυσλεξίας. Διότι, αν διαπιστωθεί ότι η συνειδητοποίηση που έχει το δυσλεξικό παιδί για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι σε χαμηλό επίπεδο, τότε είναι πολύ πιθανό να θεωρηθεί ότι ο παράγοντας αυτός (δηλαδή η φωνολογική επίγνωση) συμβάλλει στη δυσκολία που αντιμετωπίζει το δυσλεξικό παιδί στο να μάθει να διαβάζει και να γράφει ορθογραφημένα.

Επιπλέον, μια από τις βασικές έρευνες, στις οποίες μελετήθηκε ο ρόλος που παίζει η φωνολογική επίγνωση στη δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών να μάθουν ανάγνωση και ορθογραφημένη γραφή, ήταν του Lundberg (1989). Στην έρευνα αυτή μελετήθηκε η μαθησιακή πορεία μιας ομάδας 13 δυσλεξικών παιδιών (ηλικίας 8 ετών) από την έναρξη της φοίτησής τους σε προκαταρκτική τάξη. Παρόλο που καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στην προκαταρκτική τάξη τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στη φωνολογική επίγνωση, μόνο τρία από τα παιδιά απέκτησαν ένα μέσο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Στα υπόλοιπα δέκα δυσλεξικά παιδιά, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης παρέμεινε σχεδόν το ίδιο. Αυτό ερμηνεύθηκε ως ένδειξη ότι η δυσκολία στη φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια γνωστική αδυναμία στις περισσότερες περιπτώσεις δυσλεξίας και, συνεπώς, είναι πιθανό να είναι, σε κάποιο βαθμό, υπεύθυνη για την ειδική δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής.

Στην ελληνική γλώσσα, οι πρώτες ενδείξεις για το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης στις περιπτώσεις δυσλεξίας φαίνεται ότι προέρχονται από τις έρευνες της Ερευνητικής και Διαγνωστικής Μονάδας Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής του Πανεπιστημίου Πατρών. Σ' αυτές διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και ιδίως στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου. Μάλιστα, η μελέτη δύο ατομικών περιπτώσεων δυσλεξικών παιδιών ηλικίας 9 ετών (που φοιτούσαν στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου) κατέδειξε ότι ενώ η επίδοσή τους στα τεστ συλλαβικής κατάτμησης ήταν σχεδόν ανάλογη με εκείνη των κανονικών αναγνωστών, εντούτοις η ιδιαίτερα φτωχή επίδοσή τους σε όλα τα τεστ φωνημικής επίγνωσης αντανακλούσε τη μεγάλη αδυναμία των παιδιών αυτών στη συνειδητοποίηση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου.



1.6. Εξελικτικά μοντέλα κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

Η ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν πραγματοποιείται με μια συγκεκριμένη εξελικτική σειρά, ούτε είναι απαραίτητο τα παιδιά να κατακτήσουν πρώτα τη μία δεξιότητα και μετά την άλλη. Υπάρχουν, δηλαδή, παιδιά τα οποία, ενώ μπορούν να διαβάσουν μερικές λέξεις, δεν αναγνωρίζουν όλα τα κεφαλαία ή πεζά γράμματα, ή δεν είναι ακόμη βέβαια ότι διαβάζουν τα γράμματα και όχι τις εικόνες, ή δεν αναγνωρίζουν τα σημεία της στίξης. Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές διακρίνουν κάποια εξελικτικά στάδια στην αναγνωστική ικανότητα, από τα οποία τα παιδιά πρέπει να περάσουν κατά τη διάρκεια της πορείας τους προς την κατάκτηση της ανάγνωσης (Τάφα, 2001). Η Mason (1980) υποστηρίζει ότι η κατάκτηση από τα παιδιά της αναγνωστικής δεξιοτήτας γίνεται σε τρία επίπεδα.

Επίπεδο 1 - Γνώση της λειτουργίας του γραπτού λόγου (ικανότητα να διαβάζουν σήματα ή πινακίδες).

Επίπεδο 2 - Γνώση της μορφής του γραπτού λόγου (ικανότητα να γνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων).

Επίπεδο 3 - Γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου (ικανότητα να αντιστοιχίζουν το φώνημα με το γράφημα).

Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά γνωρίζουν ότι ο προφορικός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε γραπτό ή το αντίστροφο και ότι ο γραπτός λόγος συμβολίζεται με γράμματα και λέξεις. Στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά γνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά μπορούν να αντιστοιχίσουν το φώνημα με το γράφημα και αρχίζουν να αναλύουν τις λέξεις σε γράμματα και να τις διαβάζουν. Επίσης, κατακτούν και υιοθετούν τις υπόλοιπες συμβάσεις του γραπτού λόγου. Η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει ότι καθώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, με την εμπλοκή τους σε διάφορες αναγνωστικές δραστηριότητες, προχωρούν στο πρώτο και μετά στο δεύτερο επίπεδο αρχίζουν πλέον να διαβάζουν λέξεις και να χρησιμοποιούν συνειδητά τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, έστω και αν αυτές προσδιορίζουν το τρίτο επίπεδο. Η κατάκτηση, δηλαδή, από τα παιδιά των δεξιοτήτων του τρίτου επιπέδου, αφενός, εξαρτάται από την κατάκτηση των δεξιοτήτων του πρώτου και του δεύτερου επιπέδου και, αφετέρου, είναι καθοριστική για τη σχολική τους επιτυχία.



Οι Lomax και McGee (1987) μελέτησαν την εξελικτική πορεία που ακολούθησαν (81) ογδόντα ένα παιδιά, ηλικίας (3-6) τριών έως έξι ετών μέχρι την κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν.

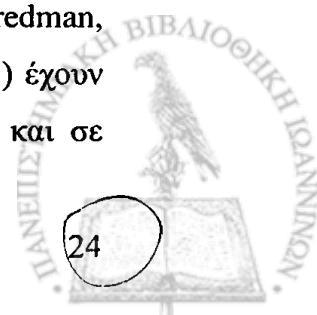
- Κατακτούν τις έννοιες του γραπτού λόγου (Π.χ. κατανόηση της φοράς της ανάγνωσης, συνειδητοποίηση ότι διαβάζουμε τα γράμματα και όχι τις εικόνες)
- Συνειδητοποιούν τη γραφή
- Συνειδητοποιούν τα φωνήματα
- Ταυτίζουν το φώνημα με το γράφημα
- Διαβάζουν τις λέξεις

Οι ανωτέρω ερευνητές τονίζουν ότι αυτά τα εξελικτικά στάδια συνιστούν ένα ευρύ πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούμε να παρακολουθήσουμε την εξελικτική πορεία των παιδιών μέχρι την πλήρη κατάκτηση της ανάγνωσης. Τα παιδιά, ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να κατακτήσουν πρώτα το ένα στάδιο και μετά το άλλο. Όπως επισημαίνεται, θα ήταν ιδιαίτερα παρακινδυνευμένο να περιμένουμε από τα παιδιά πρώτα να κατακτήσουν τη μια δεξιότητα και τότε μόνο να τους παρέχουμε ερεθίσματα, ώστε να κατακτήσουν την επόμενη. Ασφαλώς, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε ποιες αναγνωστικές δεξιότητες έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά την έναρξη της φοίτησής τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού, όπου θα διδαχθούν πλέον την ανάγνωση με συστηματικό τρόπο.

Είναι σαφές ότι η κατάκτηση των απαραίτητων αναγνωστικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και από τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί οργανώνουν το περιβάλλον της τάξης και το ημερήσιο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών γενικότερα, αλλά και ειδικά για τη μάθηση του γραπτού λόγου.

1.6.1. Το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας της Frith

Αναφορικά με την κατανόηση του πώς διαβάζει και γράφει ένα παιδί έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος τις τελευταίες δεκαετίες. Τα εξελικτικά μοντέλα της κατά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης, που προτάθηκαν από τους March, Fredman, Welch & Desberg (1981), Seymour & MacGregor (1984) και τη Frith (1985) έχουν αποτελέσει διαχρονικά βασικό σημείο αναφοράς, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε

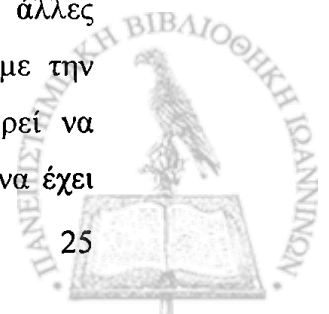


κλινικό επίπεδο. Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας είναι μια εξελικτική διαδικασία η οποία περνάει από διάφορα στάδια. Σε καθένα από αυτά ο αναπτυσσόμενος αναγνώστης θεωρείται ότι προσεγγίζει τις λέξεις ποιοτικά διαφορετικές γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες «χαρακτηρίζουν» την αναγνωστική συμπεριφορά των περισσότερων αναγνωστών του συγκεκριμένου εξελικτικού σταδίου/ηλικίας.

Η παρούσα ενότητα θα αναπτύξει το εξελικτικό μοντέλο της Frith (1985) (οπ. αν. Πόρποδας, 2002), διότι αυτό ενσωματώνει τις πιο πολλές βασικές αρχές και τη φιλοσοφία των περισσότερων εξελικτικών μοντέλων ανάγνωσης. Όπως υποστηρίζει η Frith ένα αναπτυξιακό μοντέλο έχει απαιτήσεις και μπορεί να γίνει κατανοητό σαν μια σειρά από βήματα. Ένα βήμα εμπρός στην αναπτυξιακή ακολουθία σημαίνει την υιοθέτηση μιας νέας στρατηγικής. Έτσι, η ανάγνωση και η γραφή μπορούν να θεωρηθούν ως μια αναπτυξιακή σειρά βημάτων, με διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής να αποκτούνται σε διαφορετικά σημεία αυτής της σειράς. Έτσι, ένας αναγνώστης γίνεται επιδέξιος μόνο όταν έχει ήδη αποκτήσει όλες τις στρατηγικές που χρειάζονται για την ανάγνωση και τη γραφή.

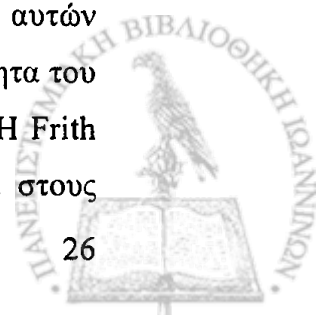
Το κοινό χαρακτηριστικό των κυριότερων εξελικτικών μοντέλων μάθησης της ανάγνωσης είναι η υπόθεση ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά ολοκληρώνεται μέσα από τρία διαδοχικά αλλά διαφορετικά στάδια ανάπτυξης. Η Frith (1985) τροποποίησε τη θεωρία του Marsh ώστε να συνδέεται με μοντέλα επιδέξιας ανάγνωσης. Έτσι κατέληξε σε ένα μοντέλο τριών φάσεων και έξι βημάτων, όπου και πάλι κάθε φάση αναγνωρίζεται από το στάδιο που χρησιμοποιεί το παιδί. Ονόμασε αυτά τα τρία στάδια: λογογραφικό, αλφαβητικό και ορθογραφικό και υπέθεσε ότι ακολουθεί το ένα το άλλο σε μία αυστηρή σειρά. Τα στάδια αυτά είναι, κατά σειρά, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό:

Φάση 1^η: Το λογογραφικό στάδιο (logographic stage) είναι το αρχικό στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης κατά το οποίο η ανάγνωση φαίνεται ότι διεκπεραιώνεται στη βάση μιας στρατηγικής ολικής αναγνώρισης της λέξης. Σύμφωνα με αυτό το στάδιο, οι αναγνώστες αγνοούν τη σειρά των γραμμάτων, μια και δεν έχουν καν τις στοιχειώδεις γνώσεις γι' αυτό, και προσπαθούν να διαβάσουν τις λέξεις που βρίσκονται απέναντί τους εικάζοντάς τις με βάση τα συμφραζόμενα ή άλλες πληροφορίες. Ο αναγνώστης συνδέει την ολική οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Σε αυτό, δηλαδή, το εξελικτικό στάδιο, το παιδί θα μπορεί να «διαβάσει» με επιτυχία μόνο ένα μικρό αριθμό λέξεων, τις οποίες θα πρέπει να έχει



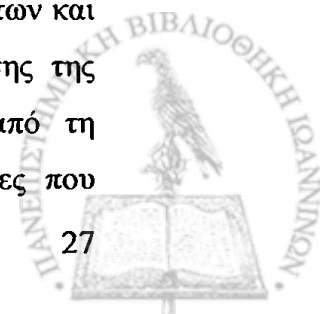
δει αρκετές φορές προηγουμένως (προκειμένου να τις έχει απομνημονεύσει). Αυτό σημαίνει ότι όσες λέξεις δεν τις έχει ξανασυναντήσει και κανείς δεν του έχει πει πώς «προφέρονται» ή θα αρνείται να τις διαβάσει ή θα επιχειρεί να τις διαβάσει εικάζοντας την ταυτότητα της κάθε λέξης με βάση κάποιες πληροφορίες τις οποίες ενδέχεται να αξιοποιεί (π.χ. αναγνωρίζοντας το πρώτο γράμμα ή βλέποντας την ανάλογη εικόνα κ.λπ.). Η λογογραφική αυτή στρατηγική της ανάγνωσης έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα φυσιολογικό και αναγκαίο πρώτο στάδιο για τη μάθηση της ανάγνωσης, που διαρκεί μέχρις ότου το παιδί γίνει περίπου επτά ετών, οπότε, σύμφωνα με τη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Jean Piaget, πραγματοποιείται η μετάβαση από την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης στην περίοδο των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων. Σε αυτό το εξελικτικό στάδιο, τόσο η αναγνωστική όσο και η ορθογραφία περιορίζονται σε σχετικά μικρό αριθμό λέξεων του «οπτικού» λεξιλογίου. Ως αποτέλεσμα αυτής της νοητικής εξέλιξης, καθώς και της αποκτώμενης επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (δηλαδή ότι η κάθε προφορική λέξη είναι ένα δομημένο σύνολο συλλαβών και φωνημάτων), ο αρχάριος αναγνώστης περνά από το λογογραφικό στο αλφαβητικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης.

Φάση 2^η: Το αλφαβητικό στάδιο (alphabetic stage). Στη φάση αυτή αυτό ο αναγνώστης αποκτά τη στρατηγική για την αποκωδικοποίηση της γραφημικής παράστασης της λέξης και τη φωνολογική ανακωδικοποίησή της, ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των γραμμάτων. Το παιδί γνωρίζει και χρησιμοποιεί τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα. Αυτό σε πρακτικό επίπεδο σημαίνει ότι αντί να προσπαθεί να διαβάσει τη λέξη ως όλον (όπως έκανε σε προγενέστερο στάδιο), επιχειρεί να τις διαβάσει γράμμα-γράμμα, συλλαβή-συλλαβή, καθώς γνωρίζει πλέον τα γράμματα του αλφαβήτου. Συγκεκριμένα, αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει τα γράμματα που συγκροτούν κάθε λέξη, να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τη σχέση μεταξύ των γραμμάτων με τους αντίστοιχους φθόγγους, να μετατρέπει τα γράμματα σε φθόγγους, να οργανώνει τα γράμματα που έχει αναγνωρίσει σε δομημένα σύνολα και να διαμορφώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Η όλη διαδικασία αρχικά είναι πολύ αργή και κοπώδης, έως ότου ο αναγνώστης μπορέσει σταδιακά να αυτοματοποιήσει τη χρήση των βασικών αυτών γραφημικών- φωνημικών αντιστοιχιών. Σε αυτό το στάδιο αυξάνεται η ικανότητα του αναγνώστη να διαβάζει με ακρίβεια όλο και περισσότερες άγνωστες λέξεις. Η Frith θεωρεί ότι η κατάκτηση των βασικών αλφαβητικών ικανοτήτων επιτρέπει στους



αναπτυσσόμενους αναγνώστες να διαβάσουν τις λέξεις ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον και να επεκτείνουν με αυτόν τον τρόπο το «οπτικό» τους λεξιλόγιο. Καθώς ο αναγνώστης αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία στο γραπτό λόγο περνά σταδιακά στο ορθογραφικό στάδιο.

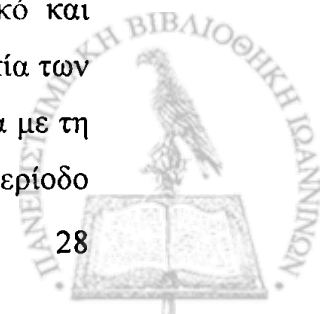
Φάση 3^η: Το ορθογραφικό στάδιο (orthographic stage). Σύμφωνα με την Frith σε αυτή τη φάση η ανάγνωση προηγείται της γραφής. Δηλαδή, ο αναγνώστης έχοντας πλέον αυτοματοποιήσει τις αλφαβητικές του δεξιότητες, αρχίζει να στηρίζεται όλο και περισσότερο στις ορθογραφικές σχέσεις που διέπουν τις λέξεις. Αυτό γίνεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας του αναγνώστη να εντοπίζει τις επαναλαμβανόμενες αλληλουχίες των γραμμάτων στις λέξεις που γράφει, όπως είναι τα κοινά καταληκτικά μορφήματα (π.χ. -ώνω, -ίζω, -εύω, -αίνω), τα διάφορα συμφωνικά συμπλέγματα κ.λπ. Σε αυτό το στάδιο η ταχύτητα ανάγνωσης αυξάνεται και πάλι εξαιρετικά, όπως και στο λογογραφικό στάδιο, με τη μόνη διαφορά ότι η προσέγγιση εδώ βασίζεται στη χρήση σύνθετων γλωσσικών μονάδων, όπως είναι τα μορφήματα και τα συμφωνικά συμπλέγματα και όχι στη βάση κάποιων αδρών οπτικών χαρακτηριστικών του «οπτικού φακέλου» της λέξης. Προκειμένου λοιπόν να σχηματιστούν στο συγκεκριμένο στάδιο ορθογραφικές γραφημικές-φωνημικές αντιστοιχίες, είναι αναγκαίο πρώτα απ' όλα να επλεγει προσεκτικά το είδος και η έκταση του χρησιμοποιούμενου αναγνωστικού υλικού αφενός μεν για τη διευκόλυνση του τρόπου αποθήκευσης των γραπτών πληροφοριών, αφετέρου δε για τον περιορισμό της χρήσης εναλλακτικών αναγνωστικών στρατηγικών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στα περισσότερα εξελικτικά αναγνωστικά μοντέλα, υπεύθυνη για την επιτυχία και εφαρμογή της παραπάνω φαινομενικής αναγνωστικής στρατηγικής είναι η έκταση της ακουστικής κατανόησης. Όσο περισσότερο επιστρατεύεται η ανωτέρω μορφή της ανάγνωσης σε δύσκολες ορθογραφικά λέξεις, τόσο δυσχεραίνεται μακροπρόθεσμα η δόμηση, ένταξη και συγκράτηση στη μνήμη αυτών των αφηρημένων ορθογραφικών τύπων και, άρα, παρόλη την εξάσκηση στη γραφή δεν επιτυγχάνεται καμία πρόοδος στην οριστική κατανόηση και σύλληψή τους. Αυτή είναι η τελευταία φάση όπου το παιδί αρχίζει να κατακτά και να χρησιμοποιεί μια ορθογραφική στρατηγική. Ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάζει τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων και την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά. Τα εξελικτικά μοντέλα της μάθησης της ανάγνωσης (δηλαδή η υπόθεση ότι ανάγνωση μαθαίνεται αρχίζοντας από τη λογογραφική στρατηγική) υποστηρίχθηκαν και από μεταγενέστερες έρευνες που



έγιναν για τη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας (Byrne, 1991; Harris & Colheart, 1986).

Ωστόσο, η υπόθεση για την αναγκαιότητα και τον πρωταρχικό ρόλο που έχει η λογογραφική στρατηγική στη μάθηση της ανάγνωσης (και, ως εκ τούτου, η υποβάθμιση του ρόλου της αλφαβητικής στρατηγικής) άρχισε να αμφισβητείται από νεότερες έρευνες, που αναφέρονταν τόσο στη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας όσο και άλλων γλωσσών, τα συστήματα γραφής των οποίων χαρακτηρίζονται ως ρηχά συστήματα, όπως της ελληνικής. Συγκεκριμένα, στην ελληνική γλώσσα, σε μια έρευνα του Πόρποδα, αξιολογήθηκε η αναγνωστική-αλφαβητική στρατηγική που χρησιμοποιείται από Έλληνες μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου -τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή- 16 εβδομάδες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι τόσο οι καλοί όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες διάβαζαν αξιοποιώντας την αλφαβητική στρατηγική. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύθηκε ως ένδειξη ότι, κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, η λογογραφική στρατηγική δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ή να θεωρείται ως φυσιολογική εξέλιξη στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύθηκε και από μια άλλη ελληνική έρευνα του Πόρποδα (2001), κατά την οποία αξιολογήθηκε αναλυτικά η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα Ελλήνων μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι είχαν καλή ή χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, έξι μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας, δεν παρουσίαζαν καμιά ένδειξη λογογραφικής ανάγνωσης. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύθηκε ως ένδειξη ότι, για την περίπτωση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, δε φαίνεται να ισχύει το ερευνητικό συμπέρασμα της Frith (1985, 1986), σύμφωνα με το οποίο οι αγγλόφωνοι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική επίδοση παρουσίαζαν ένα είδος εξελικτικής στασιμότητας στη λογογραφική στρατηγική της ανάγνωσης. Επιπλέον, δε φαίνεται να έχει εφαρμογή για τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας η βασική θέση των πρωτεργατών των εξελικτικών μοντέλων της ανάγνωσης (Marsh κ.ά., 1981 και Frith, 1985), ότι η λογογραφική ανάγνωση είναι ένα φυσικό και αναγκαίο πρώτο στάδιο στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης μέχρι την ηλικία των επτά ετών του παιδιού, οπότε η μετάβαση της νοητικής του εξέλιξης (σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget) από την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης στην περίοδο



των συγκεκριμένων λογικών νοητικών πράξεων καθιστά δυνατή την απόκτηση της αλφαβητικής στρατηγικής για τη μάθηση της ανάγνωσης. Σε αντίθεση με αυτή τη θέση, οι Έλληνες μαθητές ηλικίας επτά ετών έδειξαν ότι είχαν ήδη αποκτήσει την αλφαβητική στρατηγική της ανάγνωσης, χωρίς να παρουσιάσουν ενδείξεις ότι είχαν προηγουμένως αξιοποιήσει μια λογογραφική στρατηγική της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν ερευνητικές αποδείξεις ότι η φύση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και η εφαρμογή μιας μεθόδου διδασκαλίας που στηρίζεται στην αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης φαίνεται ότι καθιστούν δυνατή τη μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας με την αξιοποίηση της αλφαβητικής στρατηγικής (Πόρποδας, 2002).

Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν ως αποτέλεσμα να αμφισβητείται πλέον έντονα η σκοπιμότητα, ο ρόλος αλλά και η «επιστημονική νομιμοποίηση» της ολικής μεθόδου διδασκαλίας της ανάγνωσης.

1.6.2. Το μοντέλο διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης

Το μοντέλο διττής θεμελίωσης βασίστηκε σε πολύχρονες έρευνες του καθηγητή του Πανεπιστημίου Dundee (της Μ. Βρετανίας) Philip Seymour (1990, 1993, 1997, 1999, 2001) πάνω στη μάθηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, η οποία ανήκει στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε και σε ρηχά ορθογραφικά συστήματα. Η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το ένα σύστημα αφορά στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης, ότι δηλαδή ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικά και μορφολογικά στοιχεία. Το άλλο σύστημα αφορά στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δομής, δηλαδή την απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα.

Επιπλέον, το μοντέλο διττής θεμελίωσης προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, μιας λογογραφικής διαδικασίας (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου) και μιας αλφαβητικής διαδικασίας (για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η μάθηση της ανάγνωσης μιας γλώσσας ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:



Φάση 0: Προαναγνωστική, η οποία αφορά την περίοδο κατά την οποία το παιδί δεν έχει μάθει ακόμα να διαβάζει, ωστόσο, αναμένεται να έχει αποκτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης.

Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση, η οποία αναφέρεται στην αρχική περίοδο μάθησης της (πραγματικής) ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν τα γράμματα του αλφαβήτου και τους αντίστοιχους φθόγγους και, στη συνέχεια, αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργικές διαδικασίες για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, δηλαδή τη λογογραφική (κατά την οποία, το παιδί συμπεραίνει την ταυτότητα της λέξης από την αποσπασματική αναγνώριση κάποιων γραμμάτων της και όχι από τη συστηματική αναγνώριση όλων των γραμμάτων της) και την αλφαβητική (κατά την οποία, το παιδί αποκωδικοποιεί τα γράμματα που απαρτίζουν τη λέξη, προσδιορίζει τους αντίστοιχους φθόγγους ή φωνήματα ώστε να διαμορφώσει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης και την προφορά της) διαδικασία της ανάγνωσης.

Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση, κατά την οποία η ανάγνωση διεκπεραιώνεται χάρη στην απόκτηση της ικανότητας για την αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από ότι ένα γράμμα. (Τέτοιες μονάδες, στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, μπορεί να είναι οι συλλαβές).

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

1.6.3. Μοντέλα Παράλληλα Κατανεμημένης Γνωστικής Επεξεργασίας

Τα αναγνωστικά «μοντέλα παράλληλα κατανεμημένης γνωστικής επεξεργασίας» (parallel distributed processing model-PDP), γνωστά επίσης και ως «συνδεδετικά μοντέλα» και ως «νευρωνικά δίκτυα», είναι τα νεότερα μοντέλα της γλωσσικής εκμάθησης και κατανόησης. Στη Γνωστική Ψυχολογία αυτά τα νοητικά μοντέλα:

α) αφορούν τα διάφορα επίπεδα γνώσης που είναι απαραίτητα για την εκτέλεση γνωστικών έργων (π.χ. φωνολογικό, λεκτικό κ.λπ.) και αναπαρίστανται σε μαζικά αλληλοσυνδεδεμένα νευρωνικά δίκτυα,



β) αυτή η εκτέλεση αποτελείται από μια υψηλού επιπέδου παράλληλη επεξεργασία ανάμεσα στα διαφορετικά επίπεδα της γνώσης και

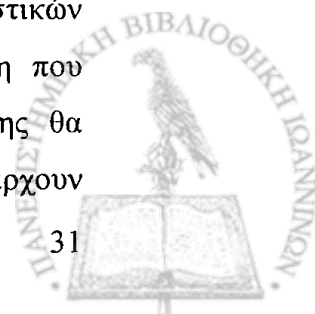
γ) τα βασικά δομικά στοιχεία αυτών των αλληλοσυνδεόμενων δικτύων είναι η απλή σύνδεση μεταξύ των αποθηκευμένων γνωστικών κόμβων στη μνήμη.

Για παράδειγμα, η αντίληψη του προφορικού λόγου περιλαμβάνει διάφορα επίπεδα γνώσης, όπως φωνολογικό, λεκτικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Η επεξεργασία στο κάθε επίπεδο συνεχώς αλληλεπιδρά με την επεξεργασία στα άλλα επίπεδα και παράλληλα την επηρεάζει. Στα μοντέλα αυτά ο δρόμος από την αίσθηση στην πράξη δεν αποτελείται, από γραμμικές αλυσίδες του τύπου «ερέθισμα-αντίδραση» (π.χ. οπτική αντίληψη της λέξης - ανάγνωση της λέξης) αλλά από κύκλους. Αναπαριστούν τον τρόπο με τον οποίο οι «από πάνω προς τα κάτω» και «από κάτω προς τα πάνω» επεξεργασίες μπορούν να δουλεύουν μαζί αυτόματα και αποδοτικά. Δηλαδή, λαμβάνουν χώρα διάφορες νοητικές λειτουργίες ταυτόχρονα, οι οποίες συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν.

Ωστόσο, υπάρχει ένα βασικό μειονέκτημα με αυτά τα μοντέλα. Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι μοντέλα λεκτικής μάθησης, κατά παράδοξο τρόπο, μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν λέξεις μόνο όσοι έχουν μάθει ήδη να διαβάζουν.

1.6.4. Το Τριγωνικό μοντέλο

Το Τριγωνικό μοντέλο των Seidenberg & McClelland (1989) υιοθετείται ως το κύριο θεωρητικό πλαίσιο μερικών μοντέλων ανάγνωσης λέξεων. Το Τριγωνικό μοντέλο αποτελεί ένα δίκτυο που σε μαθαίνει να συνδυάζεις σειρές γραμμάτων με προφορές. Οι σειρές γραμμάτων κωδικοποιούνται σαν ενεργοποιήσεις κατανεμημένες κατά πλάτος ορθογραφικών ενοτήτων στην εσωτερική στοιβάδα, συνδεδεμένες με φωνολογικές ενότητες στην εξωτερική στοιβάδα, διαμέσου ενός συνόλου «κρυμμένων» ενοτήτων. Στην ορθογραφική στοιβάδα, τα γραφήματα είναι κωδικοποιημένα σαν τριπλά σύνολα, ούτως ώστε κάθε ξεχωριστό κομμάτι να παρουσιάζεται εκατέρωθεν των άμεσων γειτόνων του. Για παράδειγμα, η λέξη *net* παρουσιάζεται ως *_ne, net, et_*. Στη φωνολογική στοιβάδα, τα φωνήματα είναι, επίσης, κωδικοποιημένα χρησιμοποιώντας τριπλέτες φωνητικών χαρακτηριστικών (για παράδειγμα στιγμιαίο σύμφωνο, φωνήεν, δασύ σύμφωνο). Κάθε λέξη που περιέχει τόσο καθορισμένη ακολουθία χαρακτηριστικών στα φωνήματα της θα ενεργοποιήσει αυτή την ενότητα. Για κάθε λέξη που παρουσιάζεται θα υπάρχουν



πολλές ενότητες που θα ενεργοποιούνται μέσα στις εισαγόμενες ενότητες, και πολλές ενότητες που θα ενεργοποιούνται μέσα στις εξαγόμενες παραστάσεις. Το ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι ότι η δομή της ενεργοποίησης διαμέσου αυτών των ενότητων θα είναι μοναδική για κάθε λέξη.

Το Τριγωνικό μοντέλο «εστίαζε» σε ένα σώμα υλικού (corpus) το οποίο εμπεριείχε στην πλειονότητα του αγγλικές μονοσύλλαβες λέξεις. Στην αρχή της εκμάθησης η βαρύτητα στις συνδέσεις ήταν σπάνια. Αυτή σταδιακά μεταβλήθηκε χρησιμοποιώντας μια διαδικασία εκμάθησης, η οποία αποκαλείται ο αλγόριθμος της πίσω αναπαραγωγής (back propagation). Σε κάθε παρουσίαση, η παρουσία μιας σειράς γραμμάτων μετατρέποταν σε μια δομή ενεργοποίησης διαμέσου των ορθογραφικών ενότητων που εισάγονταν στις κρυμμένες ενότητες και στις φωνολογικές ενότητες. Υπήρχε, επίσης, feedback στην εισροή ορθογραφικών ενότητων από την κρυμμένη ενότητα στοιβάδα, αλλά όχι από τις φωνολογικά εξαγόμενες ενότητες. Έτσι, το μοντέλο είχε δύο πηγές εξαγωγής για μια δεδομένη σειρά γραμμάτων, μια στην ορθογραφική στοιβάδα, και μια διαμέσου των ενότητων στην φωνολογική στοιβάδα. Αυτά τα δύο εξαγόμενα αποτελέσματα συγκρίνονταν με τα επιθυμητά εξαγόμενα παρέχοντας ένα λάθος αποτέλεσμα. Ο κανόνας εκμάθησης τότε μετέτρεψε τη βαρύτητα στις συνδέσεις για να μειώσει αυτό το λάθος αποτέλεσμα, ούτως ώστε τα εξαγόμενα του μοντέλου και τα επιθυμητά εξαγόμενα σταδιακά συμμαζεύτηκαν. Αυτό στην ουσία μπορούμε να το δούμε σαν το μοντέλο της «εκμάθησης» να διαβάζεις λέξεις στο εκπαιδευτικό υλικό. Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό της εκμάθησης είναι ότι οι λέξεις παρουσιάζονταν στο μοντέλο σε αναλογία με τη συχνότητα εμφάνισής τους στην αγγλική γλώσσα. Αυτή η στρατηγική σχετίζεται με το γεγονός ότι οι αναγνώστες συναντούν μερικές λέξεις συχνότερα από κάποιες άλλες και προσφέρουν στο μοντέλο μεγαλύτερη δυνατότητα εκμάθησης συχνά εμφανιζόμενων λέξεων απ' ό,τι λέξεων που εμφανίζονται σπάνια.

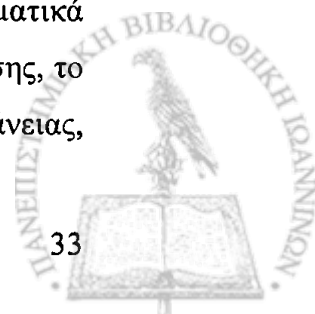
Το Τριγωνικό μοντέλο προσομοιώνει αρκετές πτυχές της ανθρώπινης αναγνώρισης λέξεων. Ακολουθώντας το καθεστώς εκμάθησης, η απόδοση στις λέξεις στις οποίες είχαν εκπαιδευτεί περισσότερο είχε φτάσει σε υψηλό επίπεδο. Όλες οι λέξεις στις οποίες είχαν εκπαιδευτεί περισσότερο παρουσιάζονταν τότε στο μοντέλο για να προσφέρουν αυτό που ίσως εκλαμβάνόταν ως «αξιολόγηση της ικανότητας του για ανάγνωση». Η απόδοση του μοντέλου θα μπορούσε τότε να συγκριθεί με τα δεδομένα κόντρα στα πειράματα που εμπεριείχαν και ανθρώπινη συμμετοχή.



Το μοντέλο έδειξε τις κλασσικές επιπτώσεις της συχνότητας λέξεων και της ομαλότητας του ήχου συλλαβισμού στην ακρίβεια ανάγνωσης, ακόμα κι αν δεν είχε ένα χτισμένο σύστημα κανόνων. Διάβαζε λέξεις με υψηλή συχνότητα εμφάνισης (πάνω στις οποίες είχε εκπαιδευτεί περισσότερο) καλύτερα από λέξεις χαμηλής συχνότητας και διάβαζε καλύτερα ομαλές λέξεις παρά εξαιρέσεις. Αυτές οι επιπτώσεις στην κανονικότητα ήταν μεγαλύτερες σε μικρής συχνότητας λέξεις απ' ό,τι σε υψηλής συχνότητας (λέξεις). Αυτά τα ευρήματα είναι σημαντικά διότι δείχνουν ότι οι κλασσικές επιπτώσεις της συχνότητας και ομαλότητας προέρχονται από την ίδια πηγή και αντανακλούν στατιστικές κανονικότητες στη σχέση μεταξύ ορθογραφίας και φωνολογίας. Επιπλέον, οι επιπτώσεις μπορούν να προσομοιωθούν σε ένα και μοναδικό σύστημα που δεν έχει ούτε λεξικό, ούτε γραμματο-ηχητικούς κανόνες μετάφρασης.

Ενώ από τη μία μεριά η συμπεριφορά του Τριγωνικού μοντέλου ήταν εντυπωσιακή, οι κριτικές δεν έλειψαν. Μια κριτική αυτού του μοντέλου είναι ότι μετά από εξάσκηση να συσχετίσουμε πολλά εισαγόμενα γλωσσικά πρότυπα (γραμμένες λέξεις) με εξαγόμενα γλωσσικά πρότυπα (ομιλούμενες λέξεις), ήταν ικανό (το μοντέλο) να γενικεύσει λέξεις που δεν είχαν σαφώς διδαχθεί να διαβάζονται, συμπεριλαμβανομένου και των ψευδολέξεων. Επιπλέον, οι σημαντικότερες κριτικές ήταν των Besner, Twilley, McCann και Seergobin (1990), οι οποίοι εστίασαν στο ότι ενώ το μοντέλο μπορούσε να αναγνωρίσει το 97% των λέξεων από το εκπαιδευμένο σύνολο, στο τέλος της εκμάθησης, παρήγαγε σωστές προφορές μόνο για το 70-75% των ψευδολέξεων. Αυτό το επίπεδο απόδοσης ήταν καλό αλλά πολύ λιγότερο από όσο θα μπορούσε να είναι το συνηθισμένο της κανονικής απόδοσης ενός ενηλίκου, ο οποίος μπορούσε να διαβάσει λέξεις καλά. Όμως, στην ανάγνωση των ψευδολέξεων του ήταν πολύ μακριά από το τέλειο.

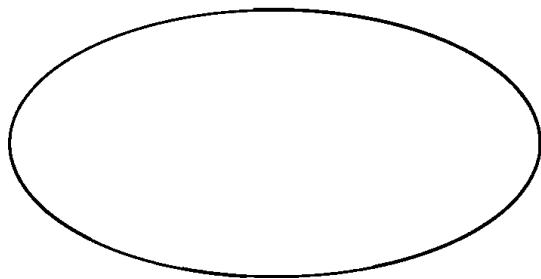
Η δομή των περιγραφών του φωνολογικού μοντέλου ήταν επίσης ένας λόγος ανησυχίας για εντελώς διαφορετικούς νοητικούς λόγους. Οι Hulme, Snowling και Quinlan (1991) παρατήρησαν ότι οι φωνολογικές περιγραφές του μοντέλου στην αρχή της εκμάθησης ήταν χωρίς δομή. Όπως έχουμε δει, αυτή η κατάσταση πραγμάτων είναι εντελώς διαφορετική από αυτή του παιδιού που μπαίνει στη διαδικασία εκμάθησης ανάγνωσης, το οποίο (ιδανικά) θα έχει τμηματικά οργανωμένες απεικονίσεις. Από την οπτική γωνία της κατάκτησης της ανάγνωσης, το ισχύον Τριγωνικό μοντέλο υπολείπεται εξαιτίας της ψυχολογικής αληθοφάνειας,



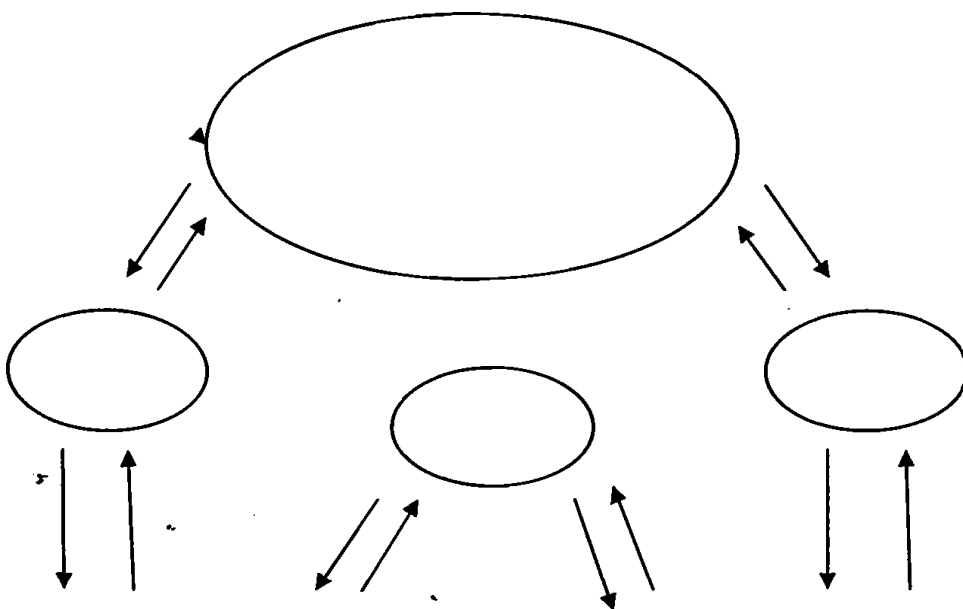
μολονότι το πλαίσιο προσφέρει μια πολύ γόνιμη προσέγγιση στις σπουδές της ανάπτυξης της ανάγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το δίκτυο αποτελείται από: α) μεγάλα οβάλ νευρομόρφων μονάδων που κωδικοποιούν διαφορετικού τύπου πληροφορίες: ορθογραφία, φωνολογία, σημασία και β) μικρά οβάλ που αναπαριστούν τις κρυμμένες μονάδες, οι οποίες αυξάνουν την υπολογιστική ικανότητα του δικτύου:

Επεξεργαστής συμφραζόμενων (context)

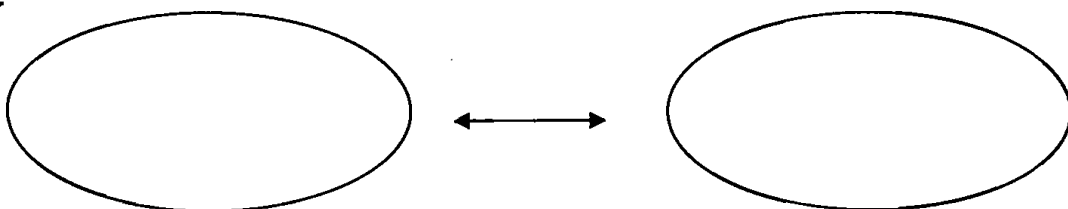


Σημασιολογικός επεξεργαστής (semantics)



Ορθογραφικός επεξεργαστής

Φωνολογικός επεξεργαστής



1.7. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης

Η ανάγνωση συνιστά μια βασική αρχή της εκπαίδευσης και αυτό καθιστά την αξιολόγησή της απαραίτητη. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης αφορά τόσο στη μάθηση της ανάγνωσης όσο και στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Και στις δύο περιπτώσεις η αξιολόγηση αξιοποιείται από το δάσκαλο για την ανατροφοδότηση των διδακτικών και διαγνωστικών ενεργειών του, αλλά και για τον προσδιορισμό της φύσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής στη μάθηση της ανάγνωσης ή στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι δάσκαλοι τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις δυνατότητες, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους, προκειμένου να είναι πιο αποδοτικοί στο έργο τους. (Κρουσταλάκης, 1977 Φλουρής, 1992 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004).

Η έναρξη διδασκαλίας της ανάγνωσης στους αρχάριους αναγνώστες συμβαδίζει με την καθημερινή άτυπη αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσής τους μέσα στη σχολική τάξη, η οποία βασίζεται κυρίως στην παρατηρητικότητα και ερμηνεία των μαθησιακών αντιδράσεων των μαθητών εκ μέρους του δασκάλου (Πόρποδας, 2002). Επειδή το αποτέλεσμα καθορίζεται από την κρίση του δασκάλου, αυτός ο τύπος αξιολόγησης ανήκει στις υποκειμενικές μεθόδους.

Παράλληλα, μια άλλη πιο τυπική αξιολόγηση, με τη μορφή απλών ή περισσότερο σύνθετων αναγνωστικών τεστ, μπορεί να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα από τον ίδιο το δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Βασικός σκοπός και των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης είναι η απεικόνιση της αναγνωστικής κατάστασης του κάθε παιδιού κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της εξέτασης. Με αυτό τον τρόπο θα καταστεί δυνατό να αναδειχθούν συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν, αλλά και η πρόοδος των άλλων στη μάθηση της ανάγνωσης.

Η συστηματική αξιολόγηση του επιπέδου μάθησης και των δυσκολιών της βασικής ανάγνωσης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η σωστή διεκπεραίωση της οποίας απαιτεί ειδικές γνώσεις εκ μέρους του δασκάλου που τη χρησιμοποιεί και προϋποθέτει τη χρήση των κατάλληλων για την περίπτωση εργαλείων ή κριτηρίων αξιολόγησης (τεστ) (Πόρποδας, 2002). Οι γνώσεις που πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένας δάσκαλος που χρησιμοποιεί ένα τεστ ανάγνωσης και αξιολογεί τα παιδιά αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης η οποία αξιολογείται με τα



τεστ, όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση ενός τεστ ανάγνωσης και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για τη διάγνωση και τον προσδιορισμό των αναγνωστικών δυσκολιών του κάθε μαθητή και, επιπλέον, για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Τα διάφορα τεστ αξιολόγησης ανήκουν στις αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης.

Στις αντικειμενικές μεθόδους μέτρησης ανήκουν και τα σταθμισμένα τεστ, τα οποία διακρίνονται σε **α)** τεστ ταξινόμησης ή γενικά τεστ, τα οποία δίνουν έμφαση μεταξύ των μαθητών όσον αφορά μία γενική λειτουργία. Εδώ, η απόδοση του μαθητή ερμηνεύεται συγκρινόμενη με την απόδοση των άλλων μαθητών. Δηλαδή, τα τεστ αυτά βασίζονται σε νόρμες που προέρχονται από τη στάθμισή τους σε έναν αντιπροσωπευτικό πληθυσμό μαθητών π.χ. το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα (1995) και **β)** τεστ διάγνωσης, τα οποία αναφέρονται στις διαφορές μεταξύ των επιμέρους λειτουργιών και δίνουν μια περιγραφή της απόδοσης του έργου των μαθητών. Αναλύουν τις διαδικασίες με τις οποίες προσπαθεί το παιδί να διαβάσει τα λάθη που γίνονται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, το ρυθμό της ανάγνωσης κ.α. π.χ. το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, που έχει σταθμιστεί πρόσφατα σε Έλληνες μαθητές (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, 1999 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004).

Η χρήση των κατάλληλων εργαλείων ή τεστ αξιολόγησης είναι η δεύτερη βασική προϋπόθεση για την εκπλήρωση του σκοπού της αξιολόγησης. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ, προκειμένου αυτό να εκπληρώσει το σκοπό του, είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το τεστ αξιολογεί αυτό που εμφανίζεται ότι αξιολογεί. Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας ή σταθερότητας του τεστ να αξιολογεί πάντοτε το ίδιο στοιχείο (δηλαδή αυτό για το οποίο συντάχθηκε). Η στάθμιση αφορά στην ομοιόμορφη διαδικασία χορήγησης του τεστ σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, ώστε να εξαχθούν οι πρότυποι δείκτες (norms), με βάση τους οποίους θα είναι δυνατόν να προσδιορίζεται η επίδοση του κάθε ατόμου, που θα αξιολογείται με το τεστ αυτό, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού (Πόρποδας, 2004 Κουμπιάς, 2004).



Προκειμένου να έχουμε μια ακριβή εικόνα των δυνατοτήτων των μαθητών, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούμε μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, τόσο υποκειμενικών όσο και αντικειμενικών (Farr & Carey, 1986 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004).

1.7.1. Η αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης

Με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου ξεκινά και η συστηματική διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι από τότε μπορεί να αρχίσει μια τακτική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης του κάθε παιδιού, η οποία μπορεί να γίνεται άτυπα και να συμπληρώνεται με τη χορήγηση ορισμένων τεστ ανάγνωσης. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ακρίβεια της ανάγνωσης και την ευχέρεια (με βάση το χρόνο) διεκπεραίωσης της ανάγνωσης. Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος, η πλέον χρήσιμη μεταβλητή σε ένα τεστ βασικής αναγνωστικής λειτουργίας φαίνεται ότι είναι ο χρόνος που απαιτείται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού έργου. Ο χρόνος ανάγνωσης μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια χιλιοστού του δευτερολέπτου για κάθε γράμμα, συλλαβή ή λέξη. Όμως, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο χρόνος ανάγνωσης, μπορεί να υπολογιστεί με βάση το συνολικό χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση μιας σειράς γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία ίδιας δυσκολίας.

Η αξιολόγηση της βασικής ανάγνωσης διακρίνεται από τρία στάδια: στην αξιολόγηση ανάγνωσης α) των γραμμάτων, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο γνώσης και ικανότητας του μαθητή να αναγνωρίζει τα γραφημικά χαρακτηριστικά του κάθε γράμματος και να ανασύρει από τη μνήμη του τη φθογγική ταυτότητα που αντιστοιχεί στο καθένα β) των συλλαβών, η οποία αποβλέπει στην εξέταση του επιπέδου της γνώσης και ικανότητας του αναγνώστη να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία (γράμματα) που απαρτίζουν την κάθε συλλαβή, να τα συγκρατεί και να τα προφέρει ως ένα δομημένο σύνολο γραμμάτων και γ) των λέξεων, η οποία αποσκοπεί να ελέγξει τη γνώση και την ικανότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί τη γραφημική παράσταση της λέξης, να τη μεταφράζει σε φωνολογική παράσταση και να κατανοεί τη σημασία της.

1.7.2. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Όταν ο δάσκαλος επιχειρεί να αξιολογήσει την κατανόηση ενός συνόλου δομημένων γλωσσικών πληροφοριών (π.χ. ενός κειμένου), πρέπει να έχει υπόψη του ότι στην πραγματικότητα προσπαθεί να αξιολογήσει μια εσωτερική υποκειμενική διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να εξωτερικευθεί άμεσα, αλλά εκδηλώνεται μόνο μέσω της μνημονικής λειτουργίας από την οποία, βέβαια, είναι δύσκολο να διαχωριστεί. Ίσως αυτός είναι και ο βασικός λόγος της δυσκολίας που υπάρχει για την ακριβή αξιολόγηση της κατανόησης. Βέβαια, μέχρι τώρα έχουν προταθεί διάφοροι μέθοδοι για την αξιολόγηση της κατανόησης με πιο γνωστή εκείνη κατά την οποία ο αναγνώστης εκφράζει (προφορικά ή γραπτά) την υποκειμενική άποψη και κρίση του για αυτό που κατανόησε. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της κατανόησης, με τη διενέργειά της επιδιώκεται να αξιολογηθεί αφενός ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τις σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου, αφετέρου ο βαθμός συσχέτισης των πληροφοριών αυτών με ένα ευρύτερο πλαίσιο γνωστικών δομών. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κατανόησης, οι οποίες βασίζονται κυρίως στην αξιοποίηση της αναγνώρισης είναι (Πόρποδας, 2002):

(α) Η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου: Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, από το κείμενο που δίνεται για ανάγνωση και κατανόηση έχει αφαιρεθεί συστηματικά ένας αριθμός λέξεων (π.χ. η κάθε 6^η λέξη ή όλα τα ουσιαστικά του κειμένου κ.τ.λ.). Εκείνο που ζητείται από τον αναγνώστη είναι να διαβάσει το κείμενο και με βάση την κατανόηση που έχει επιτύχει, να συμπληρώσει τις λέξεις του κειμένου που λείπουν.

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

(γ) **Η αναγνώριση εννοιών:** Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο, μετά την ανάγνωση, παρουσιάζεται στο μαθητή μια σειρά προτάσεων, μερικές από τις οποίες είναι ίδιες με εκείνες του κειμένου και κάποιες άλλες έχουν υποστεί αλλαγές. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει και να σημειώσει τόσο τις προτάσεις που υπήρχαν στο κείμενο, όσο και εκείνες που παρουσιάστηκαν μετά.

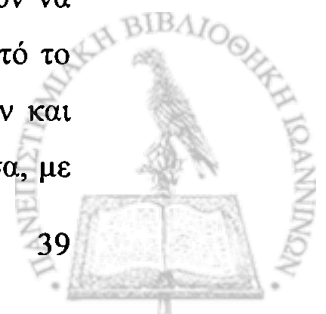
Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας έχει μεγάλη σημασία για το μαθησιακό έργο και μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της μάθησης.

1.8. Διδακτικές μέθοδοι ανάγνωσης

1.8.1. Ολική Μέθοδος

Η βασική υπόθεση της ολικής μεθόδου είναι ότι το παιδί μαθαίνει συλλαμβάνοντας οπτικά ολόκληρες λέξεις ή προτάσεις, τις οποίες αναγνωρίζει από το σχήμα και το μέγεθός τους. Προσέχει, δηλαδή, τη λέξη ή την πρόταση από τη μορφή της ως «όλου» και όχι τις συλλαβές και τα γράμματα. Έτσι η διαδικασία της ανάγνωσης αρχίζει με ολόκληρες προτάσεις ή λέξεις (Πόρποδας, 2002). Ο Goodman (1993) αναφέρει ότι *«μαθαίνουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε, όπως μαθαίνουμε να μιλάμε και να ακούμε, από το όλο στο μέρος, κι όχι από το μέρος στο όλο. Μόνο όταν κατανοήσουμε το όλο (whole) είμαστε απολύτως ικανοί να δούμε πώς τα μέρη συσχετίζονται. Τα παιδιά που μπορούν να διαβάσουν, είναι συνήθως καλά και στην εκμάθηση των φωνημάτων, επειδή μπορούν να θέσουν τις σχέσεις των φωνημάτων μέσα στο πλαίσιο του να παράγουν νόημα από το γραπτό λόγο»*

Με την ολική μέθοδο το παιδί μαθαίνει πρώτα τη λέξη, πριν μάθει ένα ένα τα γράμματα και στη συνέχεια την αναλύει σε συλλαβές και γράμματα. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι εγείρεται το ενδιαφέρον του παιδιού για την ανάγνωση εφόσον από την αρχή μαθαίνει λέξεις που έχουν κάποιο νόημα για αυτό - τις έχει ακούσει και τις έχει χρησιμοποιήσει προφορικά-. Όμως, τα παιδιά δεν μπορούν να αντιλαμβάνονται σύνολα ή μορφές από την αρχή. Μπορούν να φτάσουν σε αυτό το στάδιο αντίληψης μόνο ύστερα από κατάλληλη επεξεργασία των πληροφοριών και έπειτα από εξάσκηση και επαναλήψεις. Το άτομο δεν μπορεί να συλλάβει άμεσα, με



μια ματιά, πάνω από 4-5 γράμματα. Άρα, για να σχηματίσει σαφή αντίληψη της λέξης, ασφαλώς πρέπει να συνειδητοποιήσει τις σχέσεις των μερών (συλλαβών και γραμμάτων) μεταξύ τους.

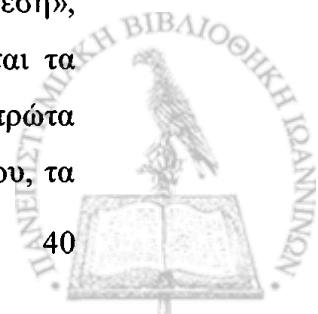
Η Ολική μέθοδος ευνοεί τους ευφυείς μαθητές, ενώ προκαλεί ανασφάλεια στους μέτριους μαθητές. Όσες λέξεις κι αν μάθει το παιδί με την ολική μέθοδο, πάντοτε θα μένουν και λέξεις άγνωστες, που για να τις διαβάσει, θα πρέπει να προσφύγει στο συλλαβισμό. Μπορεί κάποιος να έμαθαν ανάγνωση με μια καθαρά ολική μέθοδο, όμως αυτό σημαίνει ότι ασυνείδητα έκαναν τις απαραίτητες αναλύσεις και συνθέσεις. Ένας ιδιαίτερα ικανός μαθητής θα μπορούσε να κάνει κάτι τέτοιο, για αυτό η ολική μέθοδος ευνοεί τους ευφυείς μαθητές και προκαλεί ανασφάλεια στους μέτριους. Σκοπός της εκπαίδευσης, όμως, είναι να κάνει προσιτή τη διαδικασία της ανάγνωσης σε όλους τους μαθητές. Μια καθαρά ολική μέθοδος θα μπορούσε να αποβεί μοιραίο εμπόδιο για πολλούς μαθητές, με αποτέλεσμα να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι.

Από την εφαρμογή της ολικής μεθόδου στην Αμερική διαπιστώθηκαν ανησυχητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το 35% των παιδιών δεν διάβαζαν, το 40% διάβαζαν ελαττωματικά και το 25% δεν διάβαζαν τόσο καλά, όπως θα μπορούσαν να διαβάσουν αν ακολουθούσαν άλλη μέθοδο.

1.8.2. Αναλυτικοσυνθετική μέθοδος

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος εφαρμόστηκε στη Γερμανία από τα μέσα του 19ου αι. από τους Otto Kramer και Lehmensick και στηρίζεται στην ανεύρεση μιας λέξης υποδειγματικής που περιέχει πάντα το νέο γράμμα προς διδασκαλία και συγχρόνως προωθεί την ανάγνωση και τη γραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση της λέξης (Κουτρής, Α., Νταντάμης, Γ., Χρυσικόπουλος, Κ., 1993 οπ. αν. Ξεφτέρη, 2009).

Με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, το παιδί μαθαίνει αρχικά τα γράμματα της αλφαβήτου και στη συνέχεια συνθέτει τις συλλαβές, τις λέξεις και τις προτάσεις. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται ικανό να αντιλαμβάνεται τα μέρη που αποτελούν το σύνολο, δηλαδή να αναλύει τη λέξη σε συλλαβές και τις συλλαβές σε γράμματα. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεμελιώνεται στο νοητικό σχήμα «όλο-ανάλυση-σύνθεση», δεδομένου ότι πλέον έχει αποδειχθεί ότι η νόηση του παιδιού αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα ακολουθώντας τη συγκεκριμένη πορεία. Δηλαδή, αισθητοποιεί πρώτα οπτικοακουστικά το όλο για να το κάνει κτήμα του, το αναλύει στα στοιχεία του, τα



οποία συσχετίζει και τα συνδέει με το γνωστικό περιεχόμενο που έχει στη συνείδησή του και τα επιμέρους στοιχεία τα ανασυνθέτει σε όλο. Σύμφωνα με το Βουγιούκα (1994), η αναλυτικοσυνθετική είναι η μέθοδος εκείνη που έχει επικρατήσει σχεδόν απόλυτα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με πρώτο σημαντικό σταθμό εισαγωγής της «Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο» στα 1919. Είναι μια μέθοδος μεταξύ της στοιχειακής-συνθετικής και της ολικής αναλυτικής, που όπως υποδηλώνει και η ονομασία της, χρησιμοποιεί την ανάλυση και τη σύνθεση μαζί, από τα πρώτα μαθήματα διδασκαλίας της εκμάθησης του γραπτού λόγου. Γι' αυτό ακριβώς έχει την ευκαιρία ο δάσκαλος να μετατρέψει τη νοητική μαθησιακή δυνατότητα σε συνειδητή ικανότητα μάθησης, μαθαίνοντας στους μαθητές του με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο την αντιστοιχία των γραφημάτων σε ενιαίες φωνημικές ολότητες. Με βάση τα παραπάνω η λειτουργία της νόησης, κατά τη διαδικασία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

- Στην οπτικοποίηση αισθητοποίηση του όλου
- Στην ανάλυση του όλου στα μέρη του και
- Στην ανασύνθεση των μερών σε όλο.

Για παράδειγμα, ο δάσκαλος δείχνει τη λέξη γραμμένη σε χαρτόνι, όπου με ξεχωριστό χρώμα το νέο γράμμα. Ο δάσκαλος βοηθάει τα παιδιά να βρίσκουν τις φωνές (συλλαβές) στις οποίες χωρίζεται η λέξη. Αυτές γράφονται στον πίνακα χωριστά, κάτω από τη λέξη που είναι γραμμένη από πριν κι αυτή στον πίνακα. Έπειτα οι μαθητές χωρίζουν τις συλλαβές σε «φωνούλες» (φθόγγους) και καταγράφονται κι αυτές από κάτω. Π.χ. η σηματική παράσταση της λέξης ψωμί, που διδάσκεται το γράμμα ψ είναι η εξής:

ψωμί

ψω- μί

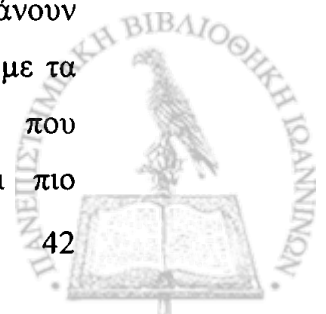
ψ-ω-μ-ί

Τα παιδιά απομονώνουν το νέο γράμμα και αρχίζει η εκμάθησή του στη συνέχεια και ακουστικά, οπτικά, μυοκινητικά κλπ. Έτσι, μέχρι εδώ, γίνεται μια «ολική» παρουσίαση της λέξης και μια ανάλυσή της (οπ. αν. Ξεφτέρη, 2009). Το άλλο βήμα είναι η σύνθεση όπου γίνεται η επαναφορά από το γράμμα στις λέξεις, που αποτελούν σημεία αφετηρίας και κατάληξης. Το νέο γράμμα ενώνεται σε συλλαβές με άλλα γνωστά, ενώνονται τέτοιες συλλαβές σε λέξεις κλπ. Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων και γι' αυτό λέγεται αναλυτικοσυνθετική.



Η ανάλυση της λέξης, τουλάχιστον σε συλλαβές, φαίνεται να είναι απαραίτητη. Η συλλαβή θεωρείται η βασική αναγνωστική μονάδα. Καλό είναι η διδασκαλία της ανάγνωσης να ξεκινά με συλλαβές. Ένα παιδί με μέτριες και χαμηλές δυνατότητες μπορεί να αποθηκεύσει τους ήχους (οπτικο-ακουστικές πληροφορίες) συγκεκριμένων συλλαβών στη μακρόχρονη μνήμη του, έτσι ώστε, όταν αργότερα συναντήσει τις συλλαβές αυτές ανάμεσα σε άγνωστες να τις ανακαλέσει από τη μνήμη του και να τις διαβάσει. Κατά αυτόν τον τρόπο το παιδί, μπορεί να διαβάσει και άγνωστες λέξεις. Η συγκεκριμένη μορφή ακολουθεί την αρχή από τα απλά στα σύνθετα, από τις μονοσύλλαβες στις πολυσύλλαβες λέξεις. Όταν το παιδί γνωρίζει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς των φθόγγων, τις συλλαβές, τότε δεν χρειάζεται παρά μία παράθεση των συλλαβών για να σχηματιστεί η λέξη (Μπίρτσας, 1990 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004). Για να είναι επιτυχής η ανάγνωση, ο αναγνώστης πρέπει να επεξεργάζεται τη λέξη μέσα από δύο συστήματα ταυτόχρονα: ένα σύστημα γραφημικής - φωνημικής μετάφρασης και ένα σύστημα λεκτικο-σηματικό ή γραφημικο-σηματικό. Το πρώτο σύστημα μεταφράζει τις ορθογραφικές μονάδες σε συλλαβικούς κώδικες ομιλίας και το δεύτερο μετατρέπει τη γραφημική παράσταση της λέξης σε σηματική παράσταση και τελικά σε ομιλία. Το γραφημικό -φωνημικό κανάλι είναι πιο σημαντικό κατά την παιδική ηλικία, μιας και το «οπτικό» λεξιλόγιο του παιδιού είναι περιορισμένο και συνεπώς οι περισσότερες λέξεις πρέπει να διαβαστούν μέσω του γραφημικού-σηματικού καναλιού (Τάφα, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο μαθητής γιατί διαβάζει. Η επίγνωση του στόχου της αναγνωστικής δραστηριότητας, αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο για ανάγνωση. Χωρίς αυτή την επίγνωση οι μαθητές διαβάζουν μηχανικά και επιφανειακά, πράγμα που δεν συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου. Η ανάγνωση γίνεται μια μηχανική μαθησιακή δραστηριότητα χωρίς ουσιαστική αξία. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, μέσα από ένα ευρύτερο λεκτικό σύνολο, π.χ. πρόταση, επιλέγεται αρχικά μια λέξη, η οποία περιέχει το νέο γλωσσικό στοιχείο (γράμμα, δίψηφο ή συνδυασμό). Η λέξη αυτή αναλύεται σε συλλαβές και στα συστατικά των συλλαβών, από τα οποία απομονώνεται και μαθαίνεται το νέο γλωσσικό στοιχείο. Στη συνέχεια γίνεται η ανασύνθεση της λέξης με τον αντίστροφο τρόπο. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και με άλλες λέξεις, και τελικά οι μαθητές κάνουν ανάγνωση ενός μικρού κειμένου που περιέχει τις καινούριες λέξεις και άλλες με τα ήδη γνωστά γράμματα. Τα κείμενα είναι φυσικά προκατασκευασμένα που «προσπαθούν» να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι πιο



κοινόχρηστες λέξεις και οι λέξεις κλειδιά επαναλαμβάνονται από μάθημα σε μάθημα, και συγχρόνως γίνεται συστηματική διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών δομών της γλώσσας σε επίπεδο φωνημάτων, μορφημάτων (λεξικών και γραμματικών) λέξεων και λεκτικών συνόλων. Απώτερος σκοπός της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης είναι η ανάπτυξη μιας ικανότητας-δεξιότητας, με την οποία θα μπορεί το παιδί, αποκωδικοποιώντας με ευχέρεια και άνεση τα γράμματα του γραπτού λόγου να τα κατανοεί και να τα ερμηνεύει (Δερβίσης, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΓΡΑΦΗ

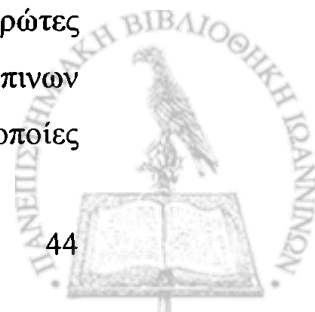
Εισαγωγή

Το σύστημα γραφής (ή αλλιώς ο γραπτός λόγος) θεωρείται ως μια από τις εφευρέσεις του ανθρώπου που είχαν καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Ο γραπτός λόγος συνέβαλε καθοριστικά στην απόκτηση των γνώσεων και στη δημιουργία της ιστορίας, δεδομένου ότι η επινόηση της γραφής αποτέλεσε, ίσως, το βασικότερο μέσο για τη διατήρηση, μετάδοση και προώθηση της γνώσης και, κατά συνέπεια, το κύριο μέσο της πολιτιστικής ανάπτυξης (Πόρποδας, 2002).

Ο γραπτός λόγος, τουλάχιστον, με τη μορφή που τον γνωρίζουμε στις σύγχρονες κοινωνίες, στην πραγματικότητα είναι μια γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου. Συνεπώς, κατά μια εκδοχή, ο γραπτός λόγος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως γραμμένος προφορικός λόγος που μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς τη μονάδα του προφορικού λόγου που αναπαριστάνεται γραπτά. Έτσι, υπάρχουν συστήματα γραφής που αναπαριστάνουν τον προφορικό λόγο στο επίπεδο της εννοιολογικής, ή σημασιολογικής μονάδας (τα λογογραφικά συστήματα γραφής), στο επίπεδο της συλλαβής (τα συλλαβικά συστήματα) και στο επίπεδο του φθόγγου (τα αλφαβητικά συστήματα).

Ένας από τους συστηματικούς μελετητές της εξέλιξης του γραπτού λόγου, ο Gelb (1963), σημειώνει ότι « η γραφή άρχισε όταν ο άνθρωπος έμαθε πώς να μεταδίδει τις σκέψεις του και τα αισθήματά του δια μέσου οπτικών σημάτων που ήταν κατανοητά τόσο στον ίδιο όσο και στους άλλους». Συνεπώς, με τη γραφή δίνεται η δυνατότητα για την κωδικοποίηση των εννοιών, σκέψεων και αισθημάτων (με τη χρήση γραπτών σημάτων) με σκοπό την επικοινωνία, ενώ με την ανάγνωση είναι δυνατή η αποκωδικοποίηση των γραπτών σημάτων και η ανάσυρση των εννοιών.

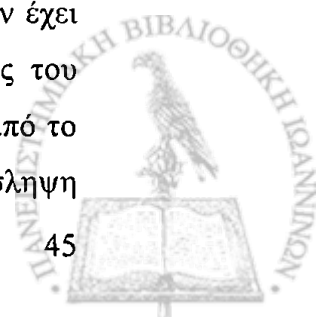
Αν και είναι, σχεδόν, αδύνατο να προσδιοριστεί ο ακριβής χρόνος επινόησης της γραφής και ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και γραφής, ωστόσο είναι σίγουρο ότι αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη η οποία έχει ιστορία μόνο μερικών χιλιάδων ετών. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές του θέματος, οι πρώτες μαρτυρίες γραπτής αναπαράστασης μηνυμάτων, πληροφοριών ή ανθρώπινων εμπειριών θα πρέπει να είναι οι αναπαραστάσεις των σπηλαίων, οι οποίες



χρονολογούνται πριν από 50.000 χρόνια περίπου. Παρόλο που δεν είναι ξεκάθαρο αν αυτές οι αναπαραστάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως δείγματα τέχνης ή γραφής, είναι σίγουρο ότι η πραγματική γραφή έχει ιστορία περίπου 6.000 ετών.

Η περίοδος της πλήρους γραφής προσδιορίζεται από τη χρησιμοποίηση συστημάτων γραφής, τα οποία χαρακτηρίζονται από την απουσία μιας σχέσης αμεσότητας μεταξύ της έννοιας που επιδιώκεται να μεταδοθεί και του γραπτού στοιχείου που την αναπαριστάει. Συνεπώς, αυτά τα συστήματα γραφής χαρακτηρίζονται από ένα βαθμό αυθαιρεσίας στον τρόπο αναπαράστασης των εννοιών και από ένα επίπεδο αφαίρεσης των στοιχείων της έννοιας που αναπαριστάνεται, σε βαθμό που τα γραπτά στοιχεία να μην έχουν οπτική ομοιότητα με την έννοια που αναπαριστάνεται, αλλά να λειτουργούν ως σύμβολα (Πόρποδας, 2002).

Η πλήρης γραφή διακρίνεται από τα άλλα συστήματα οπτικής επικοινωνίας (εικόνες, χειρονομίες κ.ά.) από το ότι η γραφή αναπαριστάει μονάδες (ή επίπεδα) της ομιλούμενης γλώσσας. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και τον όρο «γραπτός λόγος», ο οποίος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό αυτού του είδους γραφής. Επομένως, ο γραπτός λόγος αποτελεί μια αφηρημένη και συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου και, συνεπώς, της σκέψης του ανθρώπου η οποία εκφράζεται με τη γλώσσα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστάει άμεσα τη σκέψη, ούτε ότι η σκέψη εκφράζεται πλήρως και μόνο διαμέσου της γλώσσας (προφορικής ή γραπτής), αλλά ούτε και ότι ο λόγος είναι η μόνη ένδειξη της σκέψης. Ο γραπτός λόγος, λοιπόν, αποτελώντας μια γραπτή αναπαράσταση όχι μόνο της γλώσσας αλλά και της σκέψης (οπότε εμπεριέχει και ένα δεύτερο επίπεδο αναπαράστασης) έχει από τη φύση του έναν αυξημένο βαθμό δυσκολίας, ο οποίος αναπόφευκτα αντανακλάται στη μάθησή του. Έτσι, στην περίπτωση του γραπτού λόγου, ο αναγνώστης προσλαμβάνει τις ιδέες ή σκέψεις του συγγραφέα όχι άμεσα (όπως συμβαίνει με την πρόσληψη των εννοιών από τα εικονογράμματα ή τα ιδεογράμματα), ούτε σχεδόν άμεσα (όπως συμβαίνει με την πρόσληψη των εννοιών μέσω του προφορικού λόγου) αλλά, έμμεσα, δηλαδή με την αποκωδικοποίηση της γραπτής αναπαράστασης του προφορικού λόγου, ο οποίος με τη σειρά του αποτελεί μια κωδικοποιημένη έκφραση των εννοιών. Έτσι λοιπόν, ο δέκτης των εικόνων έχει άμεση πρόσληψη των εννοιών που αναπαριστάνονται με αυτές. Ο ακροατής του προφορικού λόγου έχει άμεση πρόσληψη των εννοιών που αναπαριστάνονται από το ηχητικά σύμβολα του προφορικού λόγου και ο αναγνώστης έχει έμμεση πρόσληψη

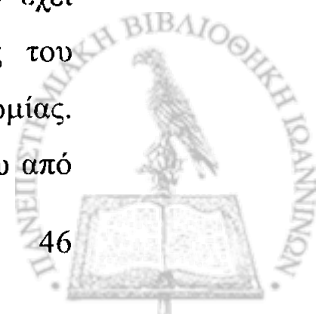


των εννοιών που αναπαριστώνται με το γραπτό λόγο, διότι ο γραπτός λόγος αποτελεί ήδη αναπαράσταση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

2.1. Συστήματα γραπτού λόγου

Με βάση την υπόθεση ότι η κάθε γλώσσα αποτελείται από δομικά στοιχεία, δηλαδή φθόγγους-φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα και λέξεις, είναι επόμενο ότι ένα σύστημα γραφής που αναπαριστάνει τη γλώσσα (τον προφορικό λόγο) θα πρέπει να χρησιμοποιεί ως μονάδα αναπαράστασης κάποιο από αυτά τα δομικά στοιχεία. Είναι αξιοσημείωτο, λοιπόν, ότι στην εξελικτική πορεία των συστημάτων πλήρους γραφής παρατηρήθηκε η εξής διαφοροποίηση. Αρχικά, στα συστήματα γραφής χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα προκειμένου να αναπαρασταθούν τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου που είχαν εννοιολογικό περιεχόμενο, όπως οι λέξεις ή τα μορφήματα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για την αναπαράσταση μικρότερων δομικών μονάδων του προφορικού λόγου χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο, όπως οι συλλαβές και οι φθόγγοι. Με βάση αυτή την εξέλιξη των συστημάτων του γραπτού λόγου, σήμερα υπάρχουν τρεις κατηγορίες γραπτών συστημάτων πλήρους γραφής και κωδικοποίησης του προφορικού λόγου. Τα συστήματα αυτά είναι (Πόρποδας, 2002): (α) Τα λογογραφικά συστήματα, στα οποία τα γραπτά σύμβολα αναπαριστάνουν μονάδες της γλώσσας που έχουν εννοιολογικό ή σημασιολογικό περιεχόμενο, (β) τα συλλαβογραφικά συστήματα, στα οποία τα γραπτά σύμβολα αναπαριστάνουν τις συλλαβικές μονάδες του προφορικού λόγου και (γ) τα αλφαβητικά συστήματα, στα οποία τα γραπτά σύμβολα αναπαριστάνουν τις φθογγικές μονάδες του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Gelb (1963), δεν υπάρχουν αμιγή συστήματα γραφής, όμως η ανωτέρω κατηγοριοποίηση φαίνεται ότι ισχύει σε μεγάλο βαθμό.

Μελετώντας την εξέλιξη των συστημάτων πλήρους γραφής από τα λογογραφικά, στα συλλαβικά και τελικά στα αλφαβητικά συστήματα (μια εξέλιξη, η οποία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της βελτίωσης παρά της ανακάλυψης), διαπιστώνουμε ότι η εξελικτική πορεία των συστημάτων γραφής αφενός μεν έχει έναν αυξανόμενο αφαιρετικό χαρακτήρα στον τρόπο της αναπαράστασης του προφορικού λόγου, αφετέρου δε χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της οικονομίας. Συνεπώς, όσο περισσότερο απομακρύνεται η ομοιότητα του γραπτού συμβόλου από

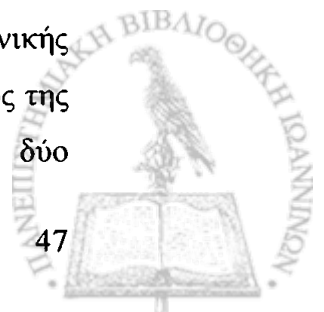


το αντικείμενο ή την έννοια που αναπαριστάνει, τόσο το σύστημα γραφής γίνεται οικονομικότερο ως προς τον αριθμό των συμβόλων που χρησιμοποιεί. Παράλληλα το σύστημα γραφής γίνεται όλο και πιο αποτελεσματικό αναφορικά με τη δυνατότητα έκφρασης, την ευελιξία του και τον επικοινωνιακό του ρόλο (Πόρποδας, 2002). Αυτή η κατεύθυνση της εξέλιξης των συστημάτων γραφής (δηλαδή από το λογογραφικό προς το αλφαβητικό) παρατηρήθηκε σε όλα τα συστήματα που έχουν παρουσιάσει κάποια εξέλιξη, ενώ αντίθετα σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε αντίστροφη εξέλιξη του συστήματος γραφής, δηλαδή από το αλφαβητικό προς το λογογραφικό (Gleitman & Rosin, 1977).

2.1.1. Το ελληνικό σύστημα γραφής

Οι Έλληνες βελτιώνοντας το φοινικικό αλφαβητικό σύστημα γραφής που πήραν από τους Φοίνικες δημιούργησαν το ελληνικό αλφάβητο. Το ελληνικό αλφάβητο είναι το πρώτο αλφαβητικό σύστημα, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για να αναπαραστήσουν με πληρότητα τους φθόγγους. Δηλαδή, οι Έλληνες επινόησαν μια αναλογία ένα προς ένα μεταξύ φθόγγων (φωνημάτων) και γραμμάτων. Έτσι, το ελληνικό αλφάβητο γίνεται το πληρέστερο, το απλούστερο και το πιο εύελικτο σύστημα γραφής όλων των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Η Νεοελληνική γλώσσα (η οποία ανήκει στα αλφαβητικά συστήματα γραφής), ως απόγονος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, παρουσιάζει μία σύνθετη μορφή γραφής που αποτελείται από περισσότερα από ένα από τα τέσσερα είδη γραφής, δηλαδή την αλφαβητική που αποτελείται από ένα σύνολο γραφικών σημείων που ονομάζονται γράμματα και όπου το καθένα μπορεί να αναπαραστήσει έναν ή περισσότερους φθόγγους μιας συγκεκριμένης γλώσσας, τη φωνημική ή φωνολογική, που αναπαριστά μέσω των γραφικών σημείων της φωνήματα και όχι φθόγγους, τη φωνητική, που είναι το τελευταίο στάδιο της εξέλιξης της γραφής όπου υπάρχει ένα μόνο γραφικό σημείο για κάθε φθόγγο της συγκεκριμένης γλώσσας και την ιστορική γραφή ή χρήση, που τα γραφικά σύμβολα έχουν μικρή σχέση με τα φωνήματα της λέξης, τα φωνήματα αναπαριστώνται με περισσότερα γραφικά σύμβολα με σκοπό να δηλώσουν την γραμματική ποιότητα της λέξης ή την ετυμολογική της καταγωγή (Ζάχος, 1991 Δημητρίου, 1994). Εξαιτίας των ιδιομορφιών της Νεοελληνικής γλώσσας και για την αποφυγή σύγχυσης, προτείνεται για το τελευταίο αυτό είδος της γραφής να χρησιμοποιείται ο όρος "γραφή χρήσης" και να χωρίζεται σε δύο

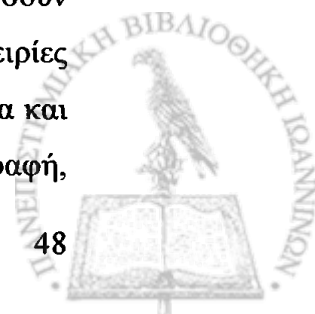


υποομάδες: την ιστορική ορθογραφία, που αφορά στο θέμα της λέξης και την γραμματική ορθογραφία, που αφορά στην κατάληξη της λέξης. Η επινόηση του ελληνικού αλφαβήτου είχε πραγματική και καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη του δυτικού πολιτισμού, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές.

Η σημερινή εικόνα της Νεοελληνικής γλώσσας είναι αποτέλεσμα των αλλαγών που δέχτηκε η αρχαία ελληνική γλώσσα σε διάφορες χρονικές περιόδους. Η Νεοελληνική γραφή έχει ένα αλφάβητο που περιέχει 24 γράμματα τα οποία συνδυάζονται για να αποδώσουν τα 25 φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και τους επιπλέον δίφθογγους, το γεγονός αυτό την καθιστά βασικά αλφαβητική γραφή. Αλλά επειδή σε πολλές περιπτώσεις, οι λέξεις της Νεοελληνικής γλώσσας γράφονται μόνο με φωνητικό τρόπο π.χ (κ-α-π-ε-λ-ο) μπορεί να θεωρηθεί μερικώς φωνητική γραφή. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, η γραπτή απεικόνιση της λέξης δεν ανταποκρίνεται στην προφορική της εκφορά π.χ (λ-ο-γ-χ-η), όπου ακούγεται (λ-ο-ν-γ-χ-η) και αυτό την καθιστά μερικώς φωνημική ή φωνολογική γραφή. Σύμφωνα με το Βουγιούκα (1994) η ιδιαιτερότητα αυτή της Νεοελληνικής γλώσσας μαζί με τον μεγάλο αριθμό δίψηφων συμφώνων που χρησιμοποιεί, δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες μια και δεν είναι λίγες αυτές οι περιπτώσεις (γκ, γγ, κσ, λλ, μμ, ββ, ππ, κκ, σσ, αυ, ευ, κ.λ.π.). Τέλος, σχεδόν πάντα, είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιλογή των κατάλληλων γραφημάτων τα οποία ενώ προφέρονται με τον ίδιο τρόπο απεικονίζονται διαφορετικά (ω, ο/ αι, ε/ ει, ι, υ, οι, η), γιατί αυτά δηλώνουν την γραμματική ποιότητα της λέξης και την ετυμολογική της καταγωγή π.χ (βάζο - βάζω, ή λέξεις - λέξης, ή κλίνω - κλείνω) και το γεγονός αυτό καθιστά την Νεοελληνική γραφή ιστορική ή χρήσης.

2.2. Η γραφή ως δεξιότητα

Η γραφή αποτελεί ένα εύκαμπτο εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη πολλών στόχων (Graham & Perin, 2007). Η διαδικασία της γραφής επιτρέπει στους ανθρώπους να επικοινωνούν με άλλους που βρίσκονται σε απόσταση χώρου και χρόνου. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το γράψιμο για να εξερευνήσουν ποιοι είναι, να καταπολεμήσουν τη μοναξιά τους και να εξιστορήσουν τις εμπειρίες τους. Η διαδικασία της γραφής, κατά την οποία καταγράφονται τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των ατόμων επιδρά ευεργετικά στην ψυχολογία του ατόμου. Η γραφή,



επίσης, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για μάθηση (Graham & Dolores, 2007). Η μονιμότητα του γραψίματος κάνει τις ιδέες εύκολα διαθέσιμες για την αναθεώρηση και αξιολόγηση.

Η γραφή αποτελεί μια σύνθετη γνωστική λειτουργία και ταυτόχρονα μια πολύπλοκη διδάξιμη δραστηριότητα. Δεν κατακτάται αυτόματα ως μια επέκταση του προφορικού λόγου αλλά προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Ο καθένας γράφει με το δικό του ξεχωριστό και μοναδικό τρόπο. Η ανάπτυξη ενός θέματος εξαρτάται σημαντικά από το γνωσιακό και εμπειρικό υπόβαθρο του παιδιού. Άλλωστε η προηγούμενη γνώση για ένα θέμα είναι αυτή με την οποία το παιδί θα ξεκινήσει τη γραφή. Η δραστηριότητα γραφής ενός κειμένου δεν είναι απλή υπόθεση. Το παιδί προκειμένου να αντεπεξέλθει στην παραγωγή ενός κατανοητού, ευανάγνωστου, εμπλουτισμένου και ορθογραφημένου κειμένου θα πρέπει να διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες που αφορούν στα παραπάνω. Η διαδικασία της γραφής προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία απαιτεί την εκτέλεση συντονισμένων διεργασιών, οι οποίες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται (Σπαντιδάκης, 2004). Από τη μία απαιτεί τη συνειδητοποίηση των δεξιοτήτων και στρατηγικών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας και από την άλλη την κατανόηση του πώς, πότε, που και γιατί χρησιμοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές για να είναι αποτελεσματική η συγγραφή ενός κειμένου.

Επιπλέον, η δεξιότητα της γραφής προϋποθέτει ένα ορισμένο στάδιο φυσιολογικής ωριμότητας και ειδικότερα ορισμένες αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως είναι η οπτική ικανότητα για διάκριση σχημάτων και ο μυοκινητικός συντονισμός του χεριού. Αυτό το νευρομυοκινητικό υπόστρωμα φαίνεται ότι είναι καθοριστικό και για το γραφικό χαρακτήρα που διαμορφώνει κάθε άνθρωπος.

Για να μπορέσει, λοιπόν, ο μαθητής να πετύχει την επιθυμητή εμφάνιση και αισθητική στο κείμενό του, θα πρέπει να χειρίζεται ικανοποιητικά τις δεξιότητες γραφής με το χέρι. Η γραφή με το χέρι είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και ως τέτοια απαιτεί το συνδυασμό γνωστικών, κιναισθητικών, οπτικών και αντιληπτικοκινητικών δεξιοτήτων (Graham, 1997). Οι Graves (1994) και Richards (1998) περιγράφουν τη γραφή με το χέρι ως μια δύσκολη και πολύπλοκη δραστηριότητα η οποία απαιτεί δεξιότητες όπως:

- οπτική, ακουστική και οπτικοκινητική αντίληψη

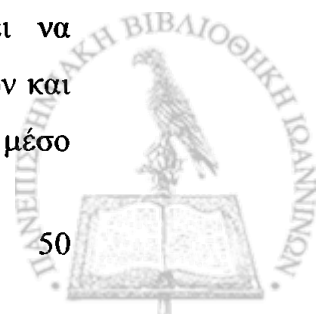


- λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό
- προσανατολισμό
- ανάκληση από τη μνήμη τόσο της φόρμας των γραμμάτων όσο και των απαραίτητων κινήσεων
- φωνολογική και μορφηματική επίγνωση
- κατάλληλο κράτημα του μολυβιού
- κατάλληλη θέση του σώματος και του τετραδίου
- αυτοαξιολόγηση

Οι παραπάνω δεξιότητες θα πρέπει να εκτελούνται με άνεση και σχετική ταχύτητα και αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστο. Οι δεξιότητες της γραφής με το χέρι βελτιώνονται με την ηλικία και την εκπαίδευση (Graham, Berninger, Abbot, Abbot, & Whitaker, 1997). Για να μπορεί ο μαθητής να εκφράζει τις σκέψεις του αποτελεσματικά, θα πρέπει να μάθει να γράφει ευανάγνωστα και γρήγορα. Με αυτό τον τρόπο, λόγω του πεπερασμένου της βραχυπρόθεσμης μνήμης, απελευθερώνει γνωστικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει στις άλλες λειτουργίες της γραφής που είναι απαραίτητες για τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων.

Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει να γράφει ευανάγνωστα πρέπει τα γράμματά του να είναι σωστά σχηματισμένα και δομημένα. Επιπλέον, παίζει σημαντικό ρόλο η ομοιόμορφη κλίση, η ευθυγράμμιση των γραμμάτων και οι κανονικές αποστάσεις σε συνδυασμό με τις απαραίτητες σημάνσεις για το που αρχίζει και που τελειώνει κάθε περίοδος ώστε το κείμενό του να μπορεί να αναγνωστεί και να κατανοηθεί. Ωστόσο, λαμβάνεται ως σημαντικός και ο χρόνος που χρειάζεται κάποιος για να αποδώσει γραπτώς ένα κείμενο. Ο Richards (1998) αναφέρει ότι πολλοί μαθητές, στην προσπάθειά τους να γράψουν, καταναλώνουν πολύ χρόνο και αρκετό κόπο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, και μπορεί μεν το γραπτό τους να είναι ευανάγνωστο, το κείμενό τους, όμως, περιέχει είτε ορθογραφικά λάθη είτε έχει φτωχό περιεχόμενο. Απαιτείται, λοιπόν, να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γράφουν ευανάγνωστα και γρήγορα (Σπαντιδάκης, 2004).

Κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων οι μαθητές αναμένεται να δομήσουν τις παραπάνω δεξιότητες σε επίπεδο που θα τους επιτρέψει να χρησιμοποιούν τη γραφή αρχικά για την εκτέλεση διαφόρων σχολικών εργασιών και αργότερα ως ένα μέσο για να επικοινωνούν με τους άλλους. Όπως και ως ένα μέσο



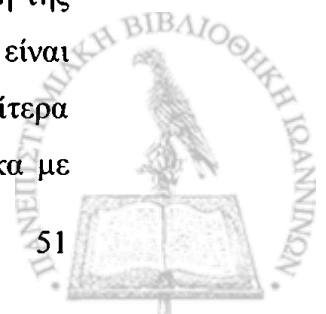
για να μαθαίνουν. Βασικός στόχος της διδασκαλίας της πρώτης γραφής είναι να «αυτοματοποιήσουν» οι μαθητές τις δεξιότητες της γραφής με το χέρι ώστε να μπορούν να οπτικοποιούν τις σκέψεις τους με τη χρήση συμβόλων και να επικοινωνούν. Με άλλα λόγια, στόχος είναι να μπορούν να παράγουν ευανάγνωστα κείμενα με όσο το δυνατόν μικρότερη γνωστική επιβάρυνση και να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες τις οποίες απαιτεί ο ρόλος του συγγραφέα:

2.3. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη λειτουργική και απαιτητική διαδικασία που εμπλέκει ποικίλες γνωστικές λειτουργίες. Δεν είναι αυθόρμητη αλλά αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης μάθησης που πραγματοποιείται σ' ένα ορισμένο χώρο, το σχολείο (Δήμου, 1982). Το παιδί ήδη από την προσχολική ηλικία έρχεται σε επαφή με το γλωσσικό κώδικα και αρχίζει να αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. Αφορά στην παραγωγή ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων με ορθή μορφή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Αυτό αφορά μια σειρά από φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες και έχει στόχο την επικοινωνία. Η διαδικασία της ορθογραφίας προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων δεξιοτήτων, οι οποίοι εξελίσσονται σταδιακά. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει την απόδοση της φωνημικής ταυτότητας του κάθε γράμματος ώστε να μπορεί να τη διαβάζει, να αναγνωρίζει τη γραφημική ταυτότητα του κάθε γράμματος, δηλαδή να μπορεί να την οπτικοποιεί και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα.

Το παιδί διαθέτει στη μνήμη του δυο πηγές γνώσεων. Του γραφο-φωνημικού συστήματος της γλώσσας που το βοηθάει να αντιστοιχεί το φώνημα με το γράφημα και το οπτικό λεξικό που το βοηθά να γράψει ακόμα και ψευδολέξεις. Και τα δυο προϋποθέτουν γνώση του συμβολικού συστήματος γραφής. Η ορθογραφία θεωρείται δυσκολότερη διαδικασία από την σωστή ανάγνωση. Είναι πιο εύκολη η παραγωγή μια λέξης προφορικά παρά η απόδοση της σε γραπτή μορφή.

Πριν από την έναρξη της σχολικής ζωής των παιδιών, που είναι και η αρχή της συστηματικής επαφής τους με το γραπτό γλωσσικό κώδικα, το γράψιμό τους είναι πηγαίο, με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, και ιδιαίτερα όταν με την είσοδό του στο σχολείο έρχεται σε επαφή με το γλωσσικό κώδικα με



έναν οργανωμένο τρόπο, αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. Η μάθηση της ορθογραφίας είναι συστηματοποιημένη και αριθμός παιδιών την αντιλαμβάνεται σαν καταναγκασμό επειδή επιβάλλει το σεβασμό κανόνων, κανόνων θεματικών ή λεκτικών ή αμετάβλητων και καταληκτικών ή γραμματικών ή μεταβλητών (Δήμου, 1982).

Η απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και μέχρι να ολοκληρωθεί περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Σύμφωνα με την Ehri (1987), η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων περιλαμβάνοντας μία με δύο σωστές γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες (συνήθως το αρχικό και το τελικό φώνημα της λέξης). Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν τη λέξη σε φωνήματα και η ορθογραφία τους είναι πιο ολοκληρωμένη φωνημικά. Τέλος, στο τρίτο στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τη δομή της γλώσσας και χρησιμοποιούν μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της.

Και η Frith (1985) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Βέβαια, σε αυτό το μοντέλο η αφετηρία της πρώτης φάσης (λογογραφική) δεν ταυτίζεται με το σημείο από το οποίο ξεκινά η Ehri (1987) αλλά αρχίζει ένα βήμα πριν, όταν τα παιδιά δεν έχουν ανακαλύψει ακόμη τη σχέση γραφημάτων και φωνημάτων. Στη λογογραφική φάση τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις ολικά, σαν εικόνες στο μυαλό τους και όταν προσπαθούν να τις γράψουν αποτυπώνουν κάποιο γράμμα από αυτές (συνήθως αυτό το γράμμα που έχει το πιο χαρακτηριστικό σχήμα). Στη δεύτερη φάση, την αλφαβητική, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη σχολική τους φοίτηση, τους κανόνες ορθογραφίας και γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Βέβαια, τα παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας σε αυτή τη φάση κάνουν αρκετά συχνά ορθογραφικά λάθη τα οποία αφορούν κάποια παράλειψη, πρόσθεση, αντικατάσταση και αντιστροφή γραμμάτων ή και συλλαβών. Τελικά, στην ορθογραφική φάση τα παιδιά ορθογραφούν με βάση όχι μόνο φωνημικούς αλλά και μορφολογικούς κανόνες, και πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές.

Η Baillet (1991 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004) έχει προτείνει ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας, το οποίο είναι πιο αναλυτικό και βοηθά να

εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ορθογραφική δεξιότητα ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια:

(Α) Πρώτο στάδιο (προ-φωνημική ορθογραφία). Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, αν και δεν γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που όμως δεν έχουν νόημα.

(Β) Δεύτερο στάδιο (πρώιμη φωνημική ορθογραφία). Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα σημάδια, τα γράμματα, αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη, με πιθανότερο το πρώτο γράμμα. Πολλές φορές μπορούν να γράψουν μέχρι τρία ή τέσσερα σωστά γράμματα, στη σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στη λέξη.

(Γ) Τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων). Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες γίνεται προσπάθεια να γραφούν με τη χρήση των πιο απλών γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών

Τραπέζι

Τραπέζι

(Δ) Τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία). Τα παιδιά χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης, είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και πιο λανθασμένο. Σε αυτό το στάδιο αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.

Ελάφι

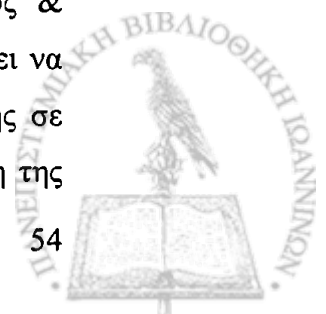
Ελάφι

(Ε) Πέμπτο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία). Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλώς πρέπει να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Βρίσκονται στο στάδιο εκείνο όπου γράφουν ορθογραφήματα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία: αφορούν κατά κύριο λόγο την ιστορική ορθογραφία.

2.4. Εξελικτικά στάδια κατάκτησης των γραφικών δεξιοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η γράφη των παιδιών ακολουθεί μια εξελικτική πορεία. Τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να θεμελιώσουν και να οικοδομήσουν το δικό τους σύστημα γραφής, περνούν από ορισμένα εξελικτικά στάδια (Ferreiro & Teberosky, 1982). Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, ότι μεταξύ των σταδίων αυτών δεν υπάρχουν σαφή διαχωριστικά σημεία, ούτε υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή και συγκεκριμένη ιεράρχηση των σταδίων αυτών (Sulzby, 1990). Εξάλλου, ο ρυθμός με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τα παραπάνω στάδια διαφέρει από παιδί σε παιδί, εφόσον η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστικής σημασίας (Hall, 1987 Garton & Pratt, 1989).

Τα εξελικτικά βήματα-στάδια, τα οποία ακολουθούν τα παιδιά κατά τη μάθηση της γραφής, φαίνεται να είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Την ίδια εξελικτική πορεία, την οποία ακολούθησαν τα ισπανόφωνα παιδιά από την Αργεντινή και το Μεξικό για την κατάκτηση της γραφής στην εργασία της Ferreiro και Teberosky (1982), φαίνεται να ακολουθούν και τα παιδιά που ομιλούν την αγγλική, τη γαλλική, την ιταλική, την εβραϊκή καθώς και την ελληνική γλώσσα (Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999). Το γεγονός ότι, σε μελέτες που έγιναν σε χώρες με διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, παρουσιάζονται κοινά αποτελέσματα ως προς τη διαδικασία μάθησης της γραφής υποδηλώνει την ευρύτητα του φαινομένου και τον οικουμενικό χαρακτήρα της διαδικασίας οικειοποίησης της γραφής από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Τάνταρος, 1999 Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999). Παρόλο που, όπως υποστηρίζει η Sulzby (1990) δεν πρέπει να διαιρούμε την εξελικτική πορεία των παιδιών προς την κατάκτηση της γραφής σε επιμέρους στάδια, η περιγραφή των επιμέρους σταδίων βοηθά στην αξιολόγηση της



εξελικτικής πορείας των παιδιών. Εκείνο, όμως, το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πολλές φορές είτε παλινδρομούν επιστρέφοντας σε προηγούμενες μορφές γραφής είτε σταματούν τους πειραματισμούς τους με τη γραφή για ένα χρονικό διάστημα. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι, ενώ βρίσκονται ήδη στο στάδιο της συλλαβικής γραφής, χρησιμοποιούν και ψευδογράμματα ή και σκαριφήματα.

Οι Ferreiro και Teberosky (1982) , με βάση τη θεωρία του Piaget, υποστήριξαν την άποψη ότι τα παιδιά, για να θεμελιώσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση και να κατακτήσουν όλες τις συμβάσεις και τους κανόνες που διέπουν το γραπτό σύστημα της γλώσσας, προσπαθούν να αφομοιώσουν τις κατάλληλες πληροφορίες από το περιβάλλον τους. Στην προσπάθειά τους αυτή διατυπώνουν υποθέσεις και αναζητούν ερμηνείες των φαινομένων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται με εξελικτικό τρόπο ερμηνευτικά συστήματα που λειτουργούν και ως αφομοιωτικά σχήματα. Κάθε φορά που εμφανίζεται μια νέα πληροφορία, τα παιδιά τροποποιούν το υπάρχον σχήμα, δημιουργώντας ένα νέο. Με αυτή τη διαδικασία το παιδί χτίζει σταδιακά τη γνώση του για τη γραφή.

Η ανάπτυξη της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πραγματοποιείται σε τρία κύρια εξελικτικά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο τα παιδιά αναζητούν κριτήρια για να διαχωρίσουν τη γραφή από τη ζωγραφική, αφού και στα δύο συστήματα χρησιμοποιούνται γραμμές. Τα παιδιά σύντομα αντιλαμβάνονται ότι η διαφορά μεταξύ των δύο συστημάτων αναπαράστασης έγκειται στην οργάνωση των γραμμών. Στη ζωγραφική οι γραμμές οργανώνονται έτσι ώστε να ακολουθούν το περίγραμμα του αντικειμένου, πράγμα που δεν απαιτείται στη γραφή. Στη γραφή οι μορφές των γραμμάτων είναι αυθαίρετες. Από τη στιγμή που τα παιδιά κατανοήσουν αυτή τη διαφορά, αρχίζουν να παράγουν σκαριφήματα και να θέτουν ερωτήσεις τόσο για την ποσότητα όσο και για το ποιόν των γραμμάτων, τα οποία απαρτίζουν τις λέξεις. Με άλλες λέξεις, προσπαθούν, να υπολογίσουν πόσα γράμματα πρέπει να έχει μια λέξη για να μπορεί να διαβαστεί και εάν αυτά τα γράμματα πρέπει να είναι όμοια ή διαφορετικά.

Στο δεύτερο επίπεδο τα παιδιά, βασιζόμενα στις αποκτηθείσες γνώσεις τους, αρχίζουν να χρησιμοποιούν έναν ορισμένο αριθμό γραμμάτων για κάθε λέξη, χωρίς βέβαια να γράφουν αυτά τα γράμματα με την ίδια πάντοτε σειρά. Άλλοτε πάλι χρησιμοποιούν το όνομά τους για οτιδήποτε θέλουν να γράψουν. Σε αυτό το επίπεδο η ποσότητα των γραμμάτων σε κάθε λέξη εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου



που η συγκεκριμένη λέξη αναπαριστά (Papandropoulou & Sinclair, 1974). Για το όνομα, επομένως, ενός μεγάλου αντικειμένου γράφουν περισσότερα στοιχεία από ό,τι για το όνομα ενός μικρού. Για παράδειγμα, γράφουν περισσότερα στοιχεία για τη λέξη σπίτι από ό,τι για τη λέξη πεταλούδα, γιατί το σπίτι είναι μεγαλύτερο σε όγκο από την πεταλούδα.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά ανακαλύπτουν τη συλλαβική γραφή. Το παιδί γράφει ένα γράμμα για κάθε συλλαβή, επειδή η συλλαβή είναι η μονάδα του ήχου που αντιλαμβάνεται. Η γραφή του παιδιού στο επίπεδο της συλλαβικής γραφής εμφανίζει αρκετή ευελιξία. Κάθε φορά, δηλαδή, που αυτό θέλει να γράψει την ίδια λέξη, δεν γράφει απαραίτητως τα ίδια γράμματα για κάθε συλλαβή. Όπως, επίσης, δεν γράφει μόνο γράμματα. Μπορεί να χρησιμοποιήσει μαζί με τα γράμματα και διάφορα άλλα στοιχεία, όπως «μπαστουνάκια». Τις περισσότερες φορές, βέβαια, σημειώνει τόσα στοιχεία ή γράμματα όσες και οι συλλαβές που απαρτίζουν τη λέξη. Από τη συλλαβική γραφή το παιδί προχωρεί στη συλλαβική αλφαβητική, στην οποία τα γράμματα άλλοτε αντιπροσωπεύουν συλλαβές και άλλοτε φωνήματα. Τέλος, καταλήγει στην αλφαβητική γραφή, οπότε πλέον έχει κατακτήσει την αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος και γράφει όλα τα γράμματα κάθε λέξης. Εφοδιασμένο με όλες αυτές τις «αποσκευές», το παιδί αρχίζει να γράφει μικρά κείμενα.

Η Clay (οπ. αν. Τάφα, 2001), περιγράφοντας την εξελικτική πορεία των παιδιών της προσχολικής ηλικίας προς την κατάκτηση της γραφής, διαπίστωσε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες «αρχές- κλειδιά», τις οποίες τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών χρησιμοποιούν για την κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Επισημαίνεται όμως από τον Hall (1987 οπ. αν. Τάφα, 2001) ότι οι αρχές αυτές δεν αποτελούν εξελικτικά στάδια, ούτε τα παιδιά τις χρησιμοποιούν με μια συγκεκριμένη σειρά. Αυτές οι «αρχές - κλειδιά», οι οποίες απλώς περιγράφουν τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά όταν γράφουν, είναι:

1. **Η αρχή της αντιγραφής.** Τα παιδιά, για να δημιουργήσουν τα πρώτα τους «γραπτά», αντιγράφουν σχήματα, γράμματα ή ψευδογράμματα, γεμίζοντας
2. **Η αρχή της επανάληψης.** Τα παιδιά επαναλαμβάνουν συνεχώς όσα έχουν γράψει. Με την επανάληψη κατανοούν ότι τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη γραφή είναι διαφορετικά από τα στοιχεία της ζωγραφικής.
3. **Η αρχή της κατεύθυνσης.** Τα παιδιά, μέχρι να κατακτήσουν τη σωστή κατεύθυνση της γραφής, γράφουν προς όλες τις κατευθύνσεις, τοποθετώντας σχή-



ματα και γράμματα σε οποιοδήποτε σημείο της σελίδας επίσης, πολλές φορές γράφουν «καθρεφτικά» γράμματα.

4. **Η αρχή της ευελιξίας.** Τα παιδιά, γράφοντας, δεν εμμένουν στα ίδια σύμβολα, αλλά χρησιμοποιούν διάφορα σύμβολα αδιακρίτως.

5. **Η αρχή της δημιουργίας.** Τα παιδιά, γνωρίζοντας έναν περιορισμένο μόνο αριθμό συμβόλων, χρησιμοποιούν αποκλειστικά αυτά για να γράψουν οποιοδήποτε μήνυμα.

6. **Η αρχή της απογραφής.** Τα παιδιά «αποθηκεύουν» αυτά που μαθαίνουν και πολύ συχνά τα συγκεντρώνουν όλα μαζί στο χαρτί, παρουσιάζοντας λίστες από όλες τις λέξεις που γνωρίζουν.

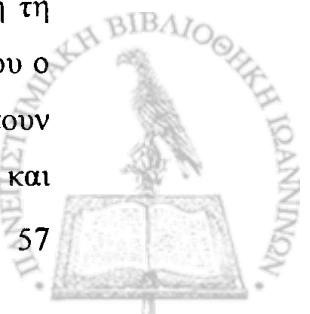
7. **Η αρχή της αντιπαραβολής και της σύγκρισης.** Τα παιδιά αντιπαραβάλλουν ή συγκρίνουν σχήματα, γράμματα ή λέξεις. Πολλές φορές, μάλιστα, αντιπαραβάλλουν αυτό που ζωγράρισαν με την αντίστοιχη λέξη. Για παράδειγμα, ζωγραφίζουν ένα σπίτι και γράφουν δίπλα τη λέξη σπίτι.

8. **Η έννοια του κενού.** Τα παιδιά χρησιμοποιούν το κενό ή άλλα σύμβολα για να χωρίσουν τις λέξεις. Για παράδειγμα, καθώς γράφουν, αφήνουν τυχαία κενά μεταξύ των γραμμάτων ή κυκλώνουν ομάδες γραμμάτων, υποδηλώνοντας έτσι ότι αυτές συγκροτούν «λέξεις».

9. **Η αρχή της συντομογραφίας.** Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γράψουν μια λέξη τη συμπύσσουν, αφαιρώντας γράμματα.

Η Clay (οπ. αν. Τάφα, 2001) υποστηρίζει ότι παρατηρούνται διαφορές στη χρήση αυτών των αρχών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της πορείας τους προς την κατάκτηση της γραφής. Οι διαφορές αυτές μπορεί να σχετίζονται με τη γενικότερη νοητική ανάπτυξη των παιδιών, ενδέχεται ωστόσο να οφείλονται και στις διαφορετικές εμπειρίες τους ή στο γεγονός ότι κάθε παιδί επιλέγει να εστιάσει την προσοχή του σε διαφορετικά σημεία των δραστηριοτήτων γραφής του περιβάλλοντός του.

Με βάση τα παραπάνω είναι προφανές ότι κάθε παιδί ακολουθεί τη δική του πορεία για την κατάκτηση της γραφής. Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας, και μέχρι να κατακτήσει τη γραφή, το παιδί κάνει υποθέσεις, μαντεύει γεγονότα και αφομοιώνει πληροφορίες. Για να μπορέσει, όμως, να διανύσει με επιτυχία αυτή τη διαδρομή προς την κατάκτηση της γραφής, της δυσκολότερης ίσως δεξιότητας που ο άνθρωπος καλείται να κατακτήσει, χρειάζεται ενηλίκους, οι οποίοι θα του επιτρέπουν να πειραματίζεται, θα το εμψυχώνουν και θα το επιβραβεύουν. Χρειάζεται γονείς και



παιδαγωγούς, οι οποίοι θα ασχολούνται μαζί του και θα του παρέχουν πλείστες ευκαιρίες και κίνητρα για γράψιμο, ενισχύοντας κάθε προσπάθειά του.

2.4.1. Το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης της γραφικής ικανότητας της Frith

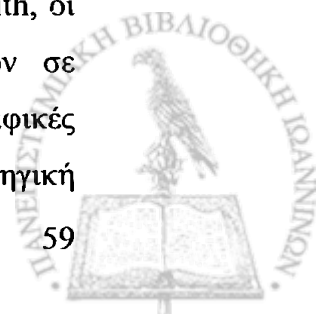
Το εξελικτικό μοντέλο της Frith δεν περιορίζεται στην αναγνωστική ικανότητα αλλά επεκτείνεται και στην ορθογραφική. Λόγο, λοιπόν της ευρύτητας του πεδίου περιγραφής και ανάλυσης χρησιμοποιείται ευρέως ως βασικό σημείο αναφοράς από πολλούς ερευνητές. Η καινοτομία στην πρόταση της Frith ήταν ο ισχυρισμός ότι το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του υιοθετεί διαφορετική στρατηγική στον έναν τομέα (π.χ. ανάγνωση) και διαφορετική στον άλλο τομέα (ορθογραφία) και επίσης, ότι η υιοθέτηση και χρήση της μιας στρατηγικής μπορεί να αποτελέσει οδηγό για διαφοροποιήσεις στην υιοθέτηση της ίδιας στρατηγικής στον άλλο τομέα. Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί, σύμφωνα με τη Frith, μία από τις βασικότερες αιτίες που ωθούν τον αρχάριο αναγνώστη να αναπτύξει πιο αυξημένα επίπεδα δεξιάτητας είτε στην ανάγνωση είτε στην ορθογραφία (Νικολόπουλος, 2008). Το εξελικτικό μοντέλο αφορά στη «μη συγχρονισμένη» ανάπτυξη, υιοθέτηση και χρήση στρατηγικών προσέγγισης για τη γραφή και την ανάγνωση. Αυτό περιλαμβάνει τρία στάδια-στρατηγικές που αποτελούνται από έξι βήματα και παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Αναπτυξιακό στάδιο	Ανάγνωση (Reading ability)	Ορθογραφία (Spelling ability)
1 ^α	Λογογραφικό	Συμβολικό
1β	Λογογραφικό	Λογογραφικό
2 ^α	Λογογραφικό	Αλφαβητικό
2β	Αλφαβητικό	Αλφαβητικό
3 ^α	Ορθογραφικό	Αλφαβητικό
3β	Ορθογραφικό	Ορθογραφικό

Κατά τη διάρκεια του λογογραφικού σταδίου (logographic stage), που αποτελεί το ξεκίνημα για την απόκτηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, το παιδί αναγνωρίζει στιγμιαία γνωστές λέξεις, αγνοεί τη σειρά των γραμμάτων και η φωνολογική διαδικασία είναι για αυτό δευτερεύουσα. Το παιδί γράφει μικρές λέξεις υπαγορευμένες και θυμάται τους ισχυρούς χαρακτήρες των λέξεων. Το παιδί αναγκάζεται να μάθει να χρησιμοποιεί τις βασικές γραφημικές –φωνημικές αντιστοιχίες της γλώσσας προκειμένου να αναπαραστήσει στο χαρτί τους μεμονωμένους φθόγγους της λέξης ή των λέξεων που έχει στο μυαλό του και με αυτό τον τρόπο να μεταβεί από μια λογογραφική σε μια αλφαβητική προσέγγιση. Αυτή, η τοποθέτησή της Frith είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι αποκαλύπτει ότι η αφετηρία εκκίνησης των δύο αυτών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου είναι διαφορετική (λογογραφική στην ανάγνωση και αλφαβητική στην ορθογραφία), παρά τη στενή «συγγένεια» των δύο δεξιοτήτων (Νικολόπουλος, 2008).

Στο αλφαβητικό στάδιο (alphabetic stage), το παιδί υιοθετεί την αλφαβητική στρατηγική αρχικά στη γραφή και αργότερα στην ανάγνωση. Έτσι, στο πρώτο βήμα αυτής της φάσης το παιδί διαβάζει χρησιμοποιώντας μια λογογραφική στρατηγική αλλά γράφει χρησιμοποιώντας μια βασική αλφαβητική στρατηγική. Στο δεύτερο βήμα αυτής της φάσης το παιδί χρησιμοποιεί μια πιο αναπτυγμένη αλφαβητική στρατηγική τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή. Οι κανόνες μετατροπής για τους ήχους και τα γράμματα αποκτούνται σταδιακά, ξεκινώντας από τους πιο απλούς και πηγαίνοντας προς τους πιο πολύπλοκους, όπως είναι οι ιεραρχικοί. Η σειρά των γραμμάτων και η φωνολογική επίγνωση παίζουν σπουδαίο ρόλο και τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν γραφήματα όχι όμως πάντα επιτυχημένα. Η Frith τονίζει τη σημασία της καλλιέργειας των αλφαβητικών δεξιοτήτων όχι μόνο μέσω αναγνωστικών εμπειριών και ασκήσεων, αλλά κυρίως μέσω γραπτών ασκήσεων οι οποίες προσφέρουν πιο σαφείς πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση των φωνημικών-γραφημικών αντιστοιχιών που διέπουν τη γλώσσα και το ορθογραφικό σύστημα του αναγνώστη (Νικολόπουλος, 2008).

Τέλος, στο ορθογραφικό στάδιο (orthographic stage), όπως αναφέρει η Frith, οι ορθογραφικές ικανότητες αναφέρονται στην άμεση ανάλυση των λέξεων σε ορθογραφικές μονάδες χωρίς φωνολογική μετατροπή. Αυτές οι ορθογραφικές μονάδες συμπίπτουν τέλεια με τα μορφήματα. Η ορθογραφική στρατηγική



διαφοροποιείται από τη λογογραφική και την αλφαβητική στρατηγική υπό την έννοια ότι για να φτιάξει αυτές τις μεγαλύτερες μονάδες (τα μορφήματα) στην ορθογραφική στρατηγική, το παιδί πρέπει να συνθέσει φωνημικά στοιχεία σε μονάδες με σημασία. Ωστόσο, το παιδί πρέπει να περάσει από την αλφαβητική φάση ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα φωνημικά στοιχεία. Μία επιπλέον διάκριση ανάμεσα στη λογογραφική και την ορθογραφική στρατηγική είναι ότι η δεύτερη είναι συστηματικά αναλυτική και δεν είναι οπτική. Σε αυτό το στάδιο, οι ορθογραφικές ενότητες, χωρίς φωνολογική ανάλυση, συστηματικές στρατηγικές μάθησης, αντιλαμβάνονται τη σημασία προθεμάτων ή καταλήξεων καθώς και ολόκληρων ενοτήτων. Ανασύρουν από τη μνήμη όταν και ό,τι γνώση χρειάζεται και μπορούν να δημιουργούν νέα που δεν είναι αποθηκευμένα. Τέλος, σημαντικός είναι ο ισχυρισμός της Frith σε θεωρητικό και πρακτικό-εκπαιδευτικό επίπεδο όσον αφορά στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, δηλαδή, αυτό που στην πραγματικότητα οδηγεί έναν αρχάριο αναγνώστη να τροποποιήσει την προσέγγισή του στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου είναι η ανάγκη του να γράψει (Νικολόπουλος, 2008).

Οι δυσλεξικοί μαθητές φθάνουν στο λογογραφικό στάδιο και δυσκολεύονται να φτάσουν στο αλφαβητικό. Οι Bradley & Bryant (1985) υποστηρίζουν, ότι ένας αρχάριος που διαβάζει στο λογογραφικό στάδιο, μπορεί να γράφει στο αλφαβητικό στάδιο, γράφοντας σωστά, απλές λέξεις, τις οποίες, όμως, δε μπορεί να διαβάσει (Bryant, P. & Bradley L., 1985). Πρόσφατες έρευνες δε, έχουν δείξει, ότι η χρήση των αναλογιών π.χ. όλα τα σε -ότητα αρσενικά γράφονται με όμικρον, κατά το πατρότητα, καθώς και οι ρίμες - μικρά ποιηματάκια - στην προσχολική ηλικία βοηθούν πολύ τη μάθηση της ορθογραφίας.

2.4.2. Το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης συγγραφικών δεξιοτήτων του Levine

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εξέλιξη της πρώτης γραφής των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί να περιγράψει και να αναλύσει το πώς ένας αρχάριος αναγνώστης από τα πρώτα του χρόνια, επιχειρεί να αναπτύξει συγγραφικές ικανότητες μέχρι να φτάσει στο μέγιστο βαθμό, είναι αυτό του Levine (1987). Ο Levine χωρίζει το μοντέλο του σε έξι επιμέρους στάδια ανάπτυξης συγγραφικής ικανότητας του αναγνώστη τα οποία προσεγγίζουν -το καθένα ξεχωριστά- την εξελικτική κατάκτηση που επιτελείται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Και σε αυτό το εξελικτικό μοντέλο



εκτιμάται η ιεραρχία κατάκτησης των συγγραφικών δεξιοτήτων. Τα στάδια κατάκτησης της συγγραφική ικανότητας κατά τον Levine παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Νικολόπουλος, 2008):

Στάδια	
1.Μίμηση	(Προσχολική ηλικία- Α' Δημοτικού)
2.Γραφική παρουσίαση	(Α' και Β' τάξη Δημοτικού)
3.Προοδευτική ενσωμάτωση	(Τέλος Β' με Δ' τάξη Δημοτικού)
4.Αυτοματοποίηση	(Δ' Δημοτικού- Α' Γυμνασίου)
5.Επιτήδευση-Τελειοποίηση	(Γυμνάσιο)
6.Προσωποποίηση-Διαφοροποίηση	(Γ' Γυμνασίου και μετά)

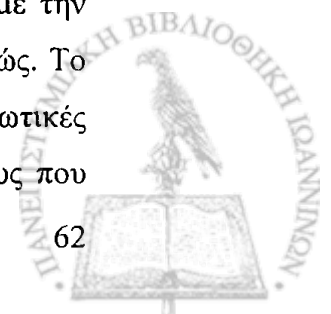
Στο πρώτο στάδιο, αυτό της μίμησης (προσχολική ηλικία έως Α' Δημοτικού), τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται τον τρόπο που γράφουν οι ενήλικες ή τα μεγαλύτερα αδέρφια, υιοθετώντας το φανταστικό γράψιμο. Ο χρωματισμός, η ιχνογραφία και τα παιχνίδια με χαρτί και μολύβι είναι γι' αυτά συναρπαστικά. Στην πορεία, βαθμιαία, τα προνήπια και τα νήπια τελειοποιούν τις πραγματικές μορφές των γραμμάτων. Σε αυτό το στάδιο αρχίζει να επικρατεί η προτίμηση του χεριού, ωστόσο, η ελλιπής ή μεικτή κυριαρχία δεν είναι ασυνήθιστα φαινόμενα. Επιπλέον, πολλά παιδιά ενώ γράφουν, παρουσιάζουν ρυθμικές, σχετιζόμενες κινήσεις του στόματος και κατεπέκταση της γλώσσας η οποία ακολουθεί κυματιστά την πορεία του μολυβιού ή της κυρομπογιάς. Τα παιδιά αυτού του σταδίου εμφανίζονται συγκρατημένα και με μια σχετική συστολή στην προσπάθειά τους να γράψουν. Άλλοτε είναι περήφανα για τη δουλειά τους και την προσπάθειά τους να χρωματίσουν, να ζωγραφίσουν και να ιχνογραφήσουν ενώ άλλοτε θυμώνουν που δεν τα καταφέρνουν. Επίσης, έχουν πολλές σκέψεις τις οποίες θα ήθελαν να τις καταγράψουν στο χαρτί, αλλά οι τεχνικές τους ικανότητες είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο και δεν επαρκούν. Γι' αυτό χρειάζεται



από την πλευρά των γονέων ενθάρρυνση, παρότρυνση και καλλιέργεια ενός πλούσιου υποστηρικτικού γλωσσικού περιβάλλοντος (Νικολόπουλος, 2008).

Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της γραφικής παρουσίασης (Α' και Β' τάξη Δημοτικού), τα περισσότερα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην οπτική εμφάνιση του γραπτού τους. Η εμφάνιση γι' αυτά είναι περισσότερο σημαντική. Αντίθετα, όταν το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό, το παιδί μπορεί να κρύψει την εργασία του ή ακόμη και να αποφύγει τη διαδικασία να γράψει. Το παιδί-συγγραφέας αυξάνει τον οπτικοκινητικό του έλεγχο, ο οποίος γίνεται πιο περιφερειακός και επιλεκτικός. Εδώ, μονιμοποιείται πια η προτίμηση του χεριού και το στυλ λαβής του μολυβιού. Αυτή η εγκατάσταση επιτρέπει την αύξηση της ταχύτητας του γραψίματος και την αποτελεσματικότητα στην αντιγραφή. Το παιδί-συγγραφέας μπορεί πλέον να σηκώνει πιο συχνά τα μάτια του από τη σελίδα χωρίς να διακόπτεται η ροή του σχηματισμού των γραμμάτων. Επιπλέον, αυξάνει την επιδεξιότητα του στην αναπαραγωγή γραφικών συμβόλων, τελειοποιεί σταδιακά τον σχηματισμό των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων, αφήνει περισσότερο περιθώριο μεταξύ των λέξεων από ό, τι μεταξύ των γραμμάτων, κάνει μικρότερα γράμματα προκειμένου να συμμορφωθούν με τις όλο και πιο στενές γραμμές των τετραδίων και αυξάνει τη γνώση του σχετικά με το πότε μπορεί να χρησιμοποιεί κατάλληλα το καθένα. Ωστόσο, ο κινητικός έλεγχος και η εν γένει γνωστική επεξεργαστική επάρκεια του δεν επαρκεί. Στο στάδιο αυτό οι σχετιζόμενες κινήσεις του στόματος συνεχίζονται να είναι παρούσες, ιδιαίτερα στα νεαρά αγόρια, ενώ οι αντιστροφές των γραμμάτων είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Η βασική έμφαση αυτού του σταδίου αφορά στην ταυτόχρονη επεξεργασία και παραγωγή, στην ακολουθιακή οργάνωση των γραμμάτων στο αλφάβητο, στη σειρά των γραμμάτων στο όνομα κάποιου και στις οπτικές ακολουθίες που είναι απαραίτητες στην ορθογραφία (Νικολόπουλος, 2008).

Στο τρίτο στάδιο, της προοδευτικής ενσωμάτωσης (τέλος της Β' με Δ' τάξη Δημοτικού) τα παιδιά αρχίζουν να ενσωματώνουν προοδευτικά τους κανόνες κεφαλαιοποίησης, της στίξης, της σύνταξης και της γραμματικής και να συνθέτουν σιγά σιγά τα πρώτα τους κείμενα. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα επίπονη γι' αυτά. Σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα τα παιδιά γράφουν τα γεγονότα με τη σειρά με την οποία τα σκέπτονται, ωστόσο, χωρίς να αναπτύσσουν τις ιδέες τους λεπτομερώς. Το γλωσσικό περιεχόμενο όσων παραθέτουν είναι απλό χρησιμοποιώντας δηλωτικές προτάσεις και λίγες δευτερεύουσες. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο τους που

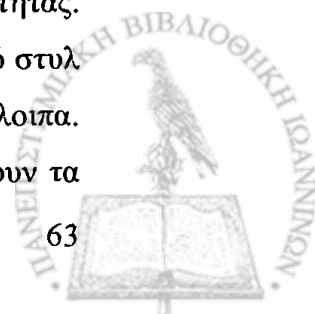


είναι πιο επιτηδευμένος και πιο περίπλοκος συντακτικά. Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν τελειοποιήσει τη γραφική τους ικανότητα σχηματίζουν κυρτά γράμματα χωρίς ιδιαίτερη συνειδητή προσπάθεια. Έτσι, σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά –συγγραφείς συνθέτουν κείμενα, τελειοποιούν την κυρτή γραφή και ολοκληρώνουν ταυτόχρονα εφαρμοζόμενα συστήματα κανόνων. Ωστόσο, δεν απαιτείται ακόμη πολύπλοκη σκέψη και γλωσσικές ικανότητες (Νικολόπουλος, 2008).

Στη διάρκεια του τέταρτου σταδίου, αυτού της αυτοματοποίησης (Δ' Δημοτικού με Α' Γυμνασίου), η χρήση της γλώσσας είναι πλέον πολύ σημαντική. Η σύνταξη και οι σημασιολογικές ικανότητες βρίσκονται πλέον σε παρόμοιο επίπεδο ανάπτυξης. Τα παιδιά –συγγραφείς σχηματίζουν μεγαλύτερες προτάσεις με επιτηδευμένο λεξιλόγιο και εννοιολογικό περιεχόμενο. Η συμβολή της ενεργούς μνήμης εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτό το στάδιο. Τα παιδιά καλούνται να εδραιώσουν τα πρόσφατα αποκτήματα τους -το επιτηδευμένο λεξιλόγιο, τα συστήματα κεφαλαιοποίησης, την κυρτή γραφή ή τα συστήματα κανόνων- σε γραπτά με σημαντικά μεγαλύτερη έκταση. Τα παιδιά γράφουν πιο γρήγορα και αποδοτικά. Έχουν, πλέον, ενσωματώσει και αυτοματοποιήσει τα συστήματα κανόνων και οργανώνουν συνειδητά -με λιγότερη δαπάνη προσπάθειας- από πριν, αυτά που θέλουν να γράψουν. Επίσης, αρχίζουν να διαβάζουν τα γραπτά τους κείμενα και να τα αξιολογούν από μόνα τους. Η επικοινωνία, η έκφραση και η κοινοποίηση των προσωπικών τους ιδεών στους άλλους είναι πολύ σημαντικές διαδικασίες γι' αυτά (Νικολόπουλος, 2008).

Κατά τη διάρκεια του πέμπτου σταδίου, της επιτήδευσης (Γυμνάσιο), το γράψιμο γίνεται πιο απαιτητικό και χρησιμοποιείται ως μια μέθοδος επέκτασης ή εξαγωγής σκέψεων και ιδεών. Οι νεαροί συγγραφείς αρχίζουν με επιδέξιο, πιο πολύπλοκο και αποτελεσματικό τρόπο να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους μέσα από τη γραφή. Κάνουν συχνή χρήση δευτερευουσών προτάσεων αλλά και συνδετικών λέξεων ή φράσεων που διευκολύνουν τη ροή της διήγησής τους. Ωστόσο, σε αυτό το στάδιο οι συγγραφείς είναι δυνατόν να μη συνειδητοποιούν τι θα εκφράσουν μέχρι να το δουν γραμμένο (Νικολόπουλος, 2008).

Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, αυτό της προσωποποίησης-διαφοροποίησης (Γ' Γυμνασίου και μετά) χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο μεταβλητότητας. Κάποια από τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν προσωπικό στυλ γραψίματος ή κάποιο ταλέντο και αυτό τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα. Συγκεκριμένα, φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που εκφράζουν τα

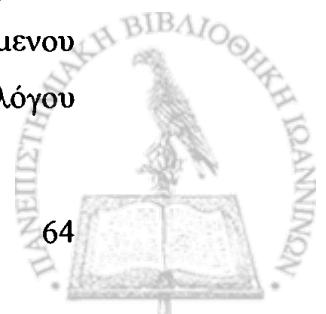


αισθήματά τους και εξερευνούν τον εαυτό τους. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να είναι δημιουργικοί σε είδη, όπως η ποίηση, τα διηγήματα ή τα θεατρικά έργα. Επιπλέον, γράφουν μικρές σε έκταση και συμπαγείς προτάσεις προσέχοντας περισσότερο τη σύνταξη. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά εκφράζονται στο γραπτό λόγο σχεδόν όπως και στον προφορικό. Δηλαδή, χρησιμοποιούν απλές και δηλωτικές μορφές έκφρασης. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το προσωπικό στυλ γραψίματος μπορεί να επηρεαστεί. Η ανάπτυξη του τρόπου γραψίματος αποτελεί μια διαδικασία που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής πορείας και πέρα από αυτήν, ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις ίσως να οδηγηθεί σε αυξανόμενη δυσκαμψία και οπισθοχώρηση στο επίπεδο της επιτήδευσης στις μετέπειτα φάσεις αυτού του σταδίου (Νικολόπουλος, 2008).

2.5. Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Στις εγγράμματες κοινωνίες τα παιδιά από τη γέννησή τους έρχονται σε καθημερινή επαφή με το γραπτό λόγο διαρκώς, μια και υπάρχει παντού γύρω τους. Αποτελεί στοιχείο της ζωής τους, το οποίο προσπαθούν να το κατακτήσουν και να το νοσηματοδοτήσουν. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη του γραπτού λόγου γύρω τους με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο ξαφνικά και ούτε φυσικά περιμένουν την ηλικία του σχολείου για να παρατηρήσουν, να υποθέσουν και να αναπτύξουν θεωρίες προκειμένου να ερμηνεύσουν τον κόσμο του γραπτού που τους περιβάλλει. Έχουν γνώσεις για το γραπτό λόγο πολύ πριν να καταφέρουν να διαβάσουν και να γράψουν σαν τους ενήλικες.

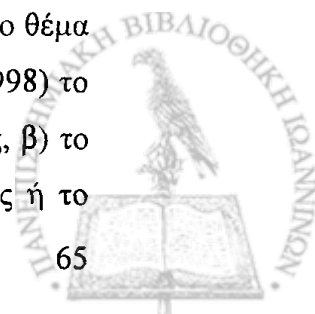
Η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Αρχικά ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση, δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει, και στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις, προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και τη μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος. Οι απόψεις σχετικά με τα βασικά συστατικά του γραπτού λόγου ποικίλλουν όσον αφορά το επίπεδο ανάλυσης ή τη χρησιμοποιούμενη ορολογία.



Σύμφωνα με τους Hammill και Bartel (1995), σε ένα γραπτό κείμενο διακρίνουμε τρία κυρίαρχα συστατικά-χαρακτηριστικά: τα γνωστικά, τα γλωσσικά και τα στιλιστικά. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου το οποίο παρουσιάζει ένα κεντρικό θέμα, έχει συνάφεια και αλληλουχία και γίνεται κατανοητό. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναφέρονται αντίστοιχα στη χρήση αποδεκτών συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων και επομένως στην ορθή επιλογή της δομής της πρότασης, των χρόνων, των καταλήξεων και των λέξεων. Και τέλος, τα στιλιστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων, που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου. Η γραφή περιλαμβάνει, επίσης, μια κοινωνική αλλά και προσωπική διάσταση. Έτσι, τα γνωστικά, γλωσσικά ή στιλιστικά χαρακτηριστικά πρέπει να γίνονται αντιληπτά σε συνδυασμό με παράγοντες που αναφέρονται στις εμπειρίες που προϋπάρχουν της γραφής και αφορούν είτε το παιδί (προηγούμενη εμπειρία, γλωσσικό επίπεδο και ιδιαίτερες ανάγκες) είτε το ίδιο το περιβάλλον γραφής (κίνητρα, αλληλεπιδράσεις, προσωπικές σχέσεις, θετική ατμόσφαιρα και στάση απέναντι στη γραφή). Αυτοί οι τρεις τύποι χαρακτηριστικών διαμορφώνονται ανάλογα με το δημιουργικό ή λειτουργικό χαρακτήρα και τον επικοινωνιακό σκοπό του τελικού γραπτού προϊόντος.

Σύμφωνα με τους Graves (1994), Elliot (1994) και Scardamalia & Bereiter (1987) η παραγωγή ενός κειμένου περιλαμβάνει τις φάσεις του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης- έκδοσης.

Η φάση του σχεδιασμού αποτελεί το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών και είναι κυρίως απαραίτητη κυρίως για θέματα που δεν είναι πολύ οικεία στο συγγραφέα. Ο συγγραφέας θα πρέπει να οργανώσει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες που έχει, οι οποίες εξυπηρετούν τις προθέσεις του και το είδος κειμένου. Ο σχεδιασμός αποτελεί μια πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει τρία βήματα: τη στοχοθεσία, τη γέννηση ιδεών και την οργάνωση. Η στοχοθεσία περιλαμβάνει τρία επιμέρους βήματα που αφορούν το συγγραφέα: α) το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του και το πόσο οικεία, φιλικά ή εχθρικά διάκεινται απέναντι στο θέμα ή και το συγγραφέα. Είναι αυτό που καθορίζει, σύμφωνα με το Σπαντιδάκη (1998) το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου που πρόκειται να γράψει ο συγγραφέας, β) το είδος του κειμένου που θέλει να γράψει ο συγγραφέας, και γ) τις προθέσεις ή το

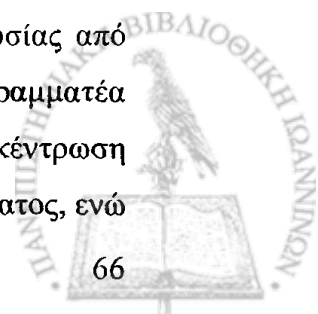


σκοπό για τον οποίο γράφει ο συγγραφέας. Και αυτά αποτελούν μαζί με το ακροατήριο καθοριστικοί παράγοντες του περιεχομένου και της αισθητικής του κειμένου. Το δεύτερο βήμα αφορά στη γέννηση ιδεών. Εδώ ο μαθητής-συγγραφέας επιλέγει λέξεις κλειδιά, κομμάτια φράσεων ή και ολόκληρες προτάσεις προκειμένου να αναπτύξει αυτά που έχει σχεδιάσει στην πρώτη φάση του σχεδιασμού. Τέλος, στο βήμα της οργάνωσης των ιδεών, ο μαθητής-συγγραφέας προσπαθεί να οργανώσει τις ιδέες του έτσι ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις αποφάσεις του και τους σκοπούς του. Τις κατατάσσει μέσα από σχήματα, καταλόγους, γραμμές κ.α. σε χρονολογική ή ιεραρχική σειρά ώστε να εκφράζουν αυτό που θέλει. Η φάση της οργάνωσης είναι πολύ σημαντική διότι ο συγγραφέας δεν είναι εκεί για να εξηγήσει στον αναγνώστη τυχόν νοηματικές ατέλειες του κειμένου του (Σπαντιδάκης, 1998). Η φάση του σχεδιασμού είναι πολύ αναγκαία και σημαντική καθώς καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα του τελικού προϊόντος.

Στη δεύτερη φάση της καταγραφής ο μαθητής-συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει και οργανώνει στην πρώτη φάση. Εδώ ο μαθητής παίρνει το ρόλο του «γραμματέα» και καταγράφει τις οι ιδέες του οι οποίες αρχίζουν να παίρνουν σχήμα.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, τη φάση της βελτίωσης-έκδοσης, ο συγγραφέας συνεχίζει να βελτιώνει το κείμενό του μέχρις ότου ικανοποιεί τον ίδιο και τις αποφάσεις που είχε πάρει στο πρώτο βήμα της στοχοθεσίας στη φάση του σχεδιασμού. Ο μαθητής-γραμματέας επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και αισθητική του κειμένου, δηλαδή τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό και τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Η φάση της βελτίωσης είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς ο μαθητής-συγγραφέας θα πρέπει να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά από το κείμενό του.

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. Οι παραπάνω δεξιότητες δεν απέχουν από άποψη ουσίας από αυτό που έχει οριστεί ως δύο ρόλοι, του συγγραφέα και του γραμματέα (Παντελιάδου, 2000). Ο συγγραφέας εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συγκέντρωση ιδεών, την κατάλληλη σύνδεσή τους και τον έλεγχο της μετάδοσης του νοήματος, ενώ



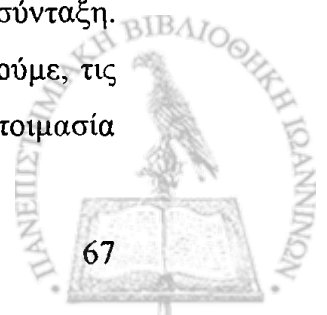
αντίθετα ο γραμματέας ενδιαφέρεται για τη σωστή ορθογραφία, την τοποθέτηση των προτάσεων και τη στίξη. Επομένως, στη διαδικασία παραγωγής ενός γραπτού κειμένου υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση των δύο ρόλων (συγγραφέα- γραμματέα), οι οποίοι καθορίζουν την ποιότητα και την ποσότητα του κειμένου που γράφεται.

Σύμφωνα με το Σπαντιδάκη (1998) οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου δυσκολεύονται πολύ και στους δύο ρόλους. Όσον αφορά το ρόλο του συγγραφέα, εκείνοι αγνοούν εντελώς την αναγκαιότητα του σχεδιασμού, παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις για το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψουν, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του ακροατηρίου, αντιμετωπίζουν τη βελτίωση ως τεμπελιά, ενώ όταν επιφέρουν τελικά βελτιώσεις αυτές είναι λίγες και αφορούν κυρίως στην εμφάνιση και τη ορθογραφία του κειμένου.

Επομένως, θα λέγαμε ότι από τη μία πλευρά, χρέος των γονέων είναι να εμπλέκουν τα παιδιά τους, ήδη από την προσχολική ηλικία, σε δραστηριότητες τέτοιες, οι οποίες θα τους δώσουν σαφείς πληροφορίες (εμπειρίες) και θα τα βοηθήσουν να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος και τι κάνουν οι ενήλικοι όταν διαβάζουν. Από την άλλη πλευρά, χρέος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν πλούσιο έντυπο περιβάλλον στο χώρο του σχολείου και της τάξης (όπως γωνία βιβλιοθήκης με βιβλία και περιοδικά, πάγκο με εφημερίδες, λεξικά, αρχεία, επιγραφές, συσκευασίες, κατάλληλες ταμπέλες για όλα, αφίσες), στο οποίο θα εμπυθιστούν τα παιδιά, να δοθεί έτσι η ευκαιρία και ο χρόνος που χρειάζονται για να αποκτήσουν την ανάλογη εξοικείωση με το γραπτό λόγο.

2.5.1. Η επεξεργασία του προφορικού λόγου για τη μεταφορά του στο γραπτό

Το γράψιμο δε συνίσταται σε μεταγραφή του προφορικού λόγου, δεν αποτελεί, δηλαδή, άμεση μετάφραση από το προφορικό στο γραφικό. Όταν γράφουμε, υποβάλλουμε τον προφορικό μας λόγο σε μια διαδικασία επεξεργασίας. Σε σχέση με τον προφορικό λόγο, όταν γράφουμε πραγματοποιούμε μια επιλογή των όσων λέμε, αποφεύγουμε αμφιβολίες, επαναλήψεις, αμφιταλαντεύσεις και δομούμε φράσεις σύντομες και πλήρεις. Χρησιμοποιούμε, επίσης, έναν λόγο πιο επίσημο από αυτόν της ομιλίας, προσέχουμε δηλαδή το λεξιλόγιο μας, τη δομή, τη σύνταξη. Προσπαθούμε να εκφράσουμε ακριβέστερα τις ιδέες μας, τις συστηματοποιούμε, τις ιεραρχούμε και επιχειρηματολογούμε. Τέλος, αφιερώνουμε χρόνο στην ετοιμασία



αυτού που πρόκειται να γράψουμε. Κάνουμε ένα προσχέδιο, συμβουλευόμαστε στοιχεία, δομούμε το κείμενο, το ξαναδιαβάζουμε διορθώνοντας, κλπ.

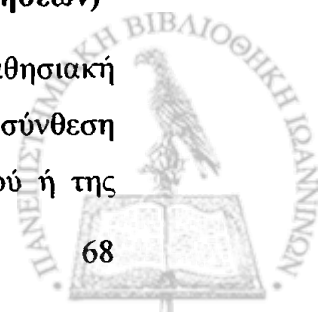
Αυτή η διαδικασία επεξεργασίας του προφορικού λόγου, ώστε να μετατραπεί σε γραπτό λόγο, αποτελεί ένα θεμελιώδες περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας. Είναι αναγκαία για να μάθει κανείς να γράφει σωστά. Είναι σημαντικό το σχολικό περιβάλλον να δημιουργεί καταστάσεις που προσφέρονται για την επεξεργασία του γραπτού λόγου, ενόσω τα παιδιά μιλούν. Για παράδειγμα, να ετοιμάζεται συλλογικά το κείμενο που πρόκειται να γραφεί στη συνέχεια (ό,τι ονομάζουμε επεξεργασία του προκαταρκτικού κειμένου). Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί πρόκειται για μια κατάσταση που επιτρέπει να διδαχτεί σαφώς πώς οικοδομείται ένα κείμενο, πώς γίνεται η επεξεργασία του καθημερινού λόγου, ώστε να μετατραπεί σε γραφή. Συνήθως αυτή η διαδικασία, που την ακολουθούμε όλοι όταν γράφουμε, γίνεται στο μυαλό μας, δεν είναι εμφανής εξωτερικά, αποτελεί ένα αθέατο κομμάτι της διαδικασίας της γραφής.

Ωστόσο, μερικές φορές, και όσα λέμε χρειάζονται μια προετοιμασία. Έτσι, υπάρχουν και διαδικασίες γραφής, για να ετοιμαστεί μια προφορική παρέμβαση. Για παράδειγμα, τα παιδιά που πρέπει να ανακοινώσουν, μια είδηση στο δάσκαλο ή στους μαθητές της διπλανής τάξης και που τη γράφουν, για να τη θυμηθούν. Ή όταν πρόκειται να ετοιμαστεί ένα θέμα και να παρουσιαστεί στους συμμαθητές ή στους μαθητές άλλων τάξεων. Πρέπει να γίνει η επεξεργασία ενός προσχεδίου, να κρατηθούν σημειώσεις, να αποφασιστούν οι κατάλληλοι τρόποι μετάδοσης της πληροφορίας, να προσεχτεί η ένταση και ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες, κλπ. Αν ένας μαθητής έχει ανάγκη να γράψει όλο το κείμενο που πρόκειται να εκθέσει προφορικά, πρέπει να προσέξει, ώστε η γραπτή μορφή να λαμβάνει υπόψη την προφορική κατάσταση στα πλαίσια της οποίας θα εκτεθεί το κείμενο.

Όλα αυτά τα περιεχόμενα μαθαίνονται από πολύ νωρίς, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο και τις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη. Ορισμένες δραστηριότητες φαίνεται ότι είναι ιδανικές για κάτι τέτοιο.

2.5.2. Προφορική ανασύνθεση του γραπτού λόγου (παραμυθιών και αφηγήσεων)

Η στρατηγική αυτή αποτελεί ένα ακόμα βήμα προς τα εμπρός, στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν διαβαστεί ένα κείμενο, οι μαθητές το ανασυνθέτουν. Η ανασύνθεση δεν είναι μόνο περίληψη της υπόθεσης, του περιεχομένου του παραμυθιού ή της



αφήγησης. Στην ανασύνθεση ενδιαφέρει, εκτός από την πιστότητα στην υπόθεση, η χρήση των γλωσσικών στοιχείων που προσιδιάζουν το παραμύθι και την αφήγηση. Ανασυνθέτοντας το παραμύθι, τα παιδιά θα πρέπει να αρχίσουν με τις χαρακτηριστικές φόρμουλες του παραμυθιού («μια φορά κι έναν καιρό ...»), να χρησιμοποιήσουν επακριβώς τυπικές εκφράσεις του λόγου (τραγούδια, ομοιοκαταληξίες, επαναλαμβανόμενες φράσεις, κλπ.) και να σεβαστούν τις χαρακτηριστικές φόρμουλες του τέλους («κι έζησαν αυτοί καλά»).

Όταν ανασυνθέτουν το κείμενο δεν περιορίζονται στη μίμηση. Συνεισφέρουν τις δικές τους ιδέες και για το πώς οικοδομείται το κείμενο και για το περιεχόμενο. Από εδώ αρχίζει η συζήτηση και η από κοινού μάθηση για τη δομή του παραμυθιού του κειμένου, για την αφηγηματική μορφή, για τη λογική του κειμένου, για την ένθεση φράσεων ή χαρακτηριστικών στοιχείων.

Η προφορική ανασύνθεση (συλλογική, από την ομάδα-τάξη, ή από μικρή ομάδα με την παρουσία του εκπαιδευτικού) έχει τη δική της αξία για να εξασφαλίσει την κατανόηση του κειμένου και των χαρακτηριστικών του, καθώς και για την απομνημόνευσή του. Είναι μια εργασία απαραίτητη για να δουλευτούν τα κείμενα στην τάξη. Επιπλέον, συνιστά μια εξαιρετική άσκηση προπαρασκευής για τη γραφή. Το να ανασυνθέσει ο μαθητής ένα διαβασμένο κείμενο σημαίνει αφενός ότι μπορεί να το παρουσιάσει, αφετέρου ότι επεξεργάζεται ένα κείμενο που θα μπορούσε στη συνέχεια να γραφεί είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τον ίδιο. Το σημαντικό είναι όταν πρόκειται για ένα κείμενο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οι μαθητές τα έμαθαν ενόσω κάποιος τους το διάβαζε.

Μερικές φορές, μπορούμε να γράψουμε σε κασέτα το αποτέλεσμα της ανασύνθεσης. Μετά από μια νέα ανάγνωση του παραμυθιού, η ακρόαση της κασέτας επιτρέπει να ελέγξουμε την προσαρμογή του προφορικού στο γραπτό, να το συμπληρώσουμε, να το επανεξετάσουμε, κλπ. Το σημαντικό στο στην ενέργεια αυτή δεν είναι η μίμηση, η αναπαραγωγή η αποστήθιση. Το σημαντικό είναι η μάθηση και η αφομοίωση των χαρακτηριστικών του γραπτού κειμένου.

2.6. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

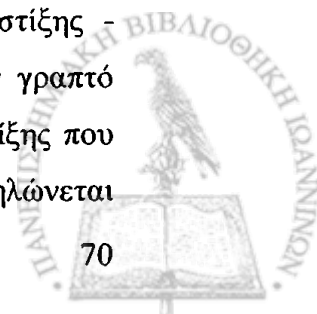
Αρκετοί είναι οι μαθητές που συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη φάση του σχεδιασμού γραπτού λόγου. Αυτοί φαίνεται να μην κατανοούν ότι ο σχεδιασμός



αποτελεί απαραίτητο μέρος της γραπτής διαδικασίας και ως εκ τούτου είναι σημαντικός για την ολοκλήρωσή της (Elliot, 1994). Έτσι, ο χρόνος που αφιερώνουν για να σχεδιάσουν αυτό που θέλουν να γράψουν είναι κατά μέσο όρο λιγότερος του ενός λεπτού (Σπαντιδάκης, 1998). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτή τη φάση έχουν σχέση με τη γέννηση και την οργάνωση ιδεών και με το σκοπό για τον οποίο γράφουν. Όταν γράφουν, ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών (knowledge telling) χρησιμοποιώντας την τακτική «τι άλλο;» χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ακροατηρίου τους και το σκοπό για τον οποίο γράφουν.

Οι αρχάριοι συγγραφείς που ακολουθούν το συγκεκριμένο μοντέλο δημιουργούν μια αναπαράσταση του θέματος που πρόκειται να αναπτύξουν, δίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο παρά στη δομή, στο κεντρικό νόημα του κειμένου ή στο σκοπό για τον οποίο γράφεται το κείμενο (Andriessen, 1991 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004). Οι ίδιοι, επιπλέον, μετατρέπουν το θέμα για το οποίο γράφουν σε μια απλή διαδικασία που περιλαμβάνει το σχήμα «ερώτηση- απάντηση», γράφοντας έτσι πολύ σύντομα οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό (Thomas et al., 1987 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004). Οι μαθητές που ακολουθούν την παραπάνω στρατηγική, ενώ έχουν πολλές πληροφορίες σχετικές με το θέμα που τους ενδιαφέρει, ανακαλούν και γράφουν μόνο τις στερεότυπες και τις συνειρμικά ισχυρές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1996). Η στρατηγική του σχεδιασμού που χρησιμοποιούν είναι, συνεπώς, φυσικό να μη λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται, τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το θέμα και τη συνολική οργάνωση του κειμένου που θέλουν να γράψουν.

Οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με γραπτό κείμενο τους. Τα γραπτά τους εμφανίζουν πολλά μηχανικά λάθη αναφορικά με την ορθογραφία, την τοποθέτηση των σημείων στίξης και τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων. Ακόμη, όταν ολοκληρώνουν το γραπτό τους κείμενο επικεντρώνονται σε διορθώσεις μηχανικών στοιχείων και όχι στον εμπλουτισμό του ή σε αλλαγές περιεχομένου. Οι MacArthur και Graham (1987) και οι Mercer και Mercer (1993), μελέτησαν γραπτά μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και διαπίστωσαν ότι το 37% και πλέον των λαθών που κάνουν αφορά λάθη στίξης - χρησιμοποιούν, δηλαδή, πολύ λιγότερο τα σημεία στίξης όταν παράγουν γραπτό κείμενο - και ασύμβατη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων. Το σημείο στίξης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία (Σπαντιδάκης, 1998). Εδώ, υποδηλώνεται



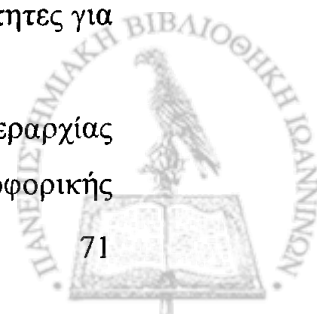
η ύπαρξη προβλημάτων γνωστικής επεξεργασίας και όχι έλλειψη σχετικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, τα άτομα αυτά κάνουν λανθασμένη χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού, καθώς και ασυνεπή χρήση των χρόνων των ρημάτων. Δυσκολεύονται, επίσης, στη χρήση της παθητικής σύνταξης, σπάνια περιλαμβάνουν ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις στα κείμενά τους και χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ από τον πλάγιο λόγο. Η χρήση τονισμού, αποτελεί άλλο ένα πρόβλημα για τα άτομα αυτά. Τα πιο συνηθισμένα λάθη που κάνουν είναι να παραλείπουν τόνους ή να τονίζουν τις λέξεις λανθασμένα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών με προβλήματα στο γραπτό λόγο είναι ο αρκετά περιορισμένος αριθμός των λέξεων ανά πρόταση και η συνθετότητα των προτάσεων που χρησιμοποιούν (Σπαντιδάκης, 1998). Επιπλέον, ο αριθμός των ιδεών στα γραπτά τους είναι σχεδόν ο μισός από τον αριθμό των ιδεών που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 1998).

Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε εγγενείς δυσκολίες των αρχάριων συγγραφέων είτε σε αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας είτε στο συνδυασμό των δύο αυτών παραγόντων (Harris & Graham, 1992). Οι εγγενείς δυσκολίες των αρχάριων συγγραφέων μπορεί να φαίνονται ως αδυναμία τους να εκφράσουν τις πληροφορίες που ήδη κατέχουν. Τα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι αυτό σχετίζεται με τις αναποτελεσματικές στρατηγικές διερεύνησης της μακροπρόθεσμης μνήμης που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να γράψουν τα κείμενά τους. Επιπρόσθετα, ενώ τα γραπτά τους περιέχουν κάποια από τα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που γράφουν, οι γνώσεις για το είδος του κειμένου αυτού φαίνεται να μην είναι ολοκληρωμένες. Οι ελλιπείς ειδικές γνώσεις οδηγούν σε περιορισμένη ανάκληση και φτωχή οργάνωση των πληροφοριών που θέλουν να καταγράψουν.

Πολλές από τις δυσκολίες σχεδιασμού οφείλονται και στη μέθοδο διδασκαλίας που απευθύνεται σε μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Harris & Graham, 1992). Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας είναι και ο χρόνος που παρέχεται στους μαθητές για να γράψουν. Όταν ο χρόνος διδασκαλίας που αφιερώνεται στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης είναι περιορισμένος, οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση της γραπτής έκφρασης.

Το γεγονός αυτό μοιάζει να είναι απόρροια της αναποτελεσματικής ιεραρχίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, η οποία αρχίζει με την ικανότητα προφορικής



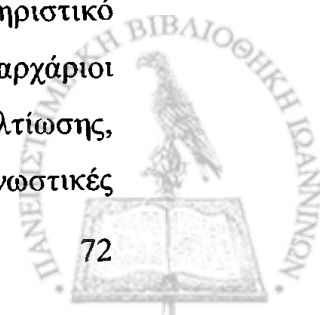
κατανόησης, συνεχίζει με την ικανότητα προφορικής εκφραστικότητας και την ικανότητα γραπτής αντίληψης, και ολοκληρώνεται με τη δεξιότητα της γραπτής έκφρασης. Επιπλέον, όταν οι μαθητές γράφουν σε μη αυθεντικές συνθήκες, όταν, δηλαδή, ο δάσκαλος αποτελεί συνήθως το μοναδικό αποδέκτη των γραπτών τους, οι δε μαθητές δεν λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση από εκείνους για τους οποίους γράφουν, τότε όσοι είναι αρχάριοι συγγραφείς συνήθως σχεδιάζουν και αναθεωρούν τα κείμενά τους από ελάχιστα έως και καθόλου.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να γράφουν πιο συχνά. Η έλλειψη άσκησης και εμπειρίας σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αδυναμίες της γραπτής έκφρασης (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1996). Οι Englert και Thomas (1987 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004) και οι McCutchen και συνεργάτες (1994 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004) επισημαίνουν ότι δεν είναι τόσο η έλλειψη συχνότητας άσκησης στη γραφή που ενδεχομένως δεν βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες της γραπτής έκφρασης, όσο η έλλειψη ενός οργανωμένου υποστηρικτικού πλαισίου το οποίο κρίνεται περισσότερο αναγκαίο για να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τη γραφή ως σύνθετη δραστηριότητα. Οι Graves και Hauge (1993) υπογραμμίζουν ότι η διδασκαλία που απευθύνεται στους αρχάριους συγγραφείς εστιάζεται περισσότερο στην ανάπτυξη των μηχανιστικών δεξιοτήτων, παρά στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εκφραστούν με επάρκεια και ακρίβεια. Σε αυτό το πλαίσιο οι αρχάριοι μαθητές και οι μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου έχουν πολύ πιο συχνά το ρόλο του δέκτη αντί εκείνον του πομπού πληροφοριών.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές που δυσκολεύονται να παράγουν γραπτώς ένα κείμενο δεν μπορούν να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν σωστά.

2.6.1. Προβλήματα βελτίωσης του κειμένου

Η γραφή είναι ένα από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου. Πέρα από την ορθογραφία ή την καλλιγραφία περιλαμβάνει και την παραγωγή κειμένου. Η διαδικασία της βελτίωσης του κειμένου αποτελεί διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό μεταξύ αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων (Σπαντιδάκης, 1998). Οι αρχάριοι συγγραφείς αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κατά τη φάση της βελτίωσης, καθώς, απ' ό,τι φαίνεται, δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες διαγνωστικές



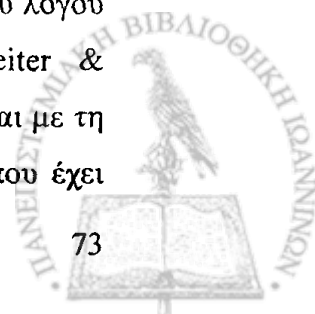
δεξιότητες για να αξιολογήσουν και να αναδιαρθρώσουν το γραπτό τους (Zellermayer, 1989 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004). Επιπλέον, οι στρατηγικές γραφής που χρησιμοποιούν βασίζονται κυρίως στον προφορικό τρόπο επικοινωνίας, και μόνον όταν τους παρέχονται νύξεις από τους ακροατές είναι σε θέση να επανεξετάσουν τις ιδέες τους (Bereiter & Scardamalia, 1982). Οι συγκεκριμένοι είτε δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο προκειμένου να επανεξετάσουν τα κείμενά τους είτε αφιερώνουν ελάχιστο (Bereiter & Scardamalia, 1987).

• Με άλλα λόγια, οι αρχάριοι αντιμετωπίζουν τη φάση της βελτίωσης όχι ως μια διαδικασία που θα τους βοηθήσει να δουν αν έχουν πετύχει τους στόχους τους, αλλά ως «αγγαρεία» και ως προσπάθεια να διορθώσουν απλώς τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, τις περισσότερες φορές ανεπιτυχώς, ή να αντικαταστήσουν μια λέξη με κάποια άλλη. Επίσης, οι βελτιώσεις είναι περιστασιακές και αφορούν κυρίως την εξωτερική εμφάνιση του κειμένου τους. Έτσι, το μόνο κέρδος που προκύπτει από τη στρατηγική την οποία εφαρμόζουν είναι η βελτίωση της εξωτερικής εμφάνισης του τελικού προϊόντος, δηλαδή του γραπτού τους (Σπαντιδάκης, 2004).

2.6.2. Προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα γνωστικά μοντέλα των Flower και Hayes (1981) και των Bereiter και Scardamalia (1987), και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη γραφή ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζουν ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2004). Δεν γνωρίζουν ποια στρατηγική να εφαρμόσουν, πότε και πώς να τη χρησιμοποιήσουν, και βεβαίως πώς να την αξιολογήσουν. Επιπλέον δεν έχουν επίγνωση ούτε των δυνατοτήτων τους ούτε των αδυναμιών τους ως συγγραφέων και δεν μπορούν να προσδιορίσουν τις απαιτήσεις που θέτει το θέμα με το οποίο ασχολούνται. Έτσι, είτε υπερτιμούν τις δυνατότητές τους, γιατί νομίζουν ότι το έργο της γραφής είναι πολύ εύκολο, είτε μεγεθύνουν το πρόβλημά τους, το οποίο θεωρούν ότι είναι ανυπέρβλητο. Τέλος, όταν γράφουν, δεν κάνουν σχέδια και δεν θέτουν στόχους.

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου συνήθως ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών (Bereiter & Scardamalia, 1987). Σύμφωνα με αυτό, το περιεχόμενο του κειμένου παράγεται με τη διερεύνηση της μνήμης, βάσει νύξεων που προέρχονται είτε από το θέμα που έχει



δοθεί είτε από το κείμενο που είναι ήδη γραμμένο είτε από τις γνώσεις που έχει ο συγγραφέας για το είδος του κειμένου το οποίο πρόκειται να γράψει (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό). Οι νύξεις, οι σχετικές με το θέμα, βοηθούν στον εντοπισμό των καίριων εννοιών και στην ανάκληση του σχετικού περιεχομένου από τη μνήμη, εξαρτώνται δε από την επιδεξιότητα του συγγραφέα να εντοπίζει τις βασικές έννοιες του θέματος. Οι νύξεις που προέρχονται από το ήδη γραμμένο κείμενο βοηθούν το συγγραφέα να συνεχίσει να γράφει (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι αρχάριοι συγγραφείς χρησιμοποιούν σχήματα που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις και μια μονοδιάστατη λογική εξήγηση, ενώ οι έμπειροι επιστρατεύουν πιο σύνθετα σχήματα που περιλαμβάνουν προσδοκίες, αντεπιχειρήματα και πολυδιάστατες λογικές εξηγήσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ο συνδυασμός των νύξεων που σχετίζονται με το θέμα και το είδος του κειμένου, και που χρησιμοποιούνται για την ανάκληση σχετικών πληροφοριών από τη μνήμη, βοηθά στη συγκρότηση μιας κατάλληλης δομής την οποία θα πρέπει να έχει το κείμενο (Σπαντιδάκης, 2004).

Έτσι, οι μαθητές με προβλήματα στη γραπτή έκφραση παρουσιάζουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά:

- Ο αριθμός των προτάσεων και των λέξεων που χρησιμοποιούν είναι πολύ περιορισμένος
- Βασίζονται στα κριτήρια των ενηλίκων και των δασκάλων τους και αντιμετωπίζουν τη γραφή ως ένα μέσο εξέτασης και όχι ως ένα μέσο επικοινωνίας
- Έχουν αρνητική στάση απέναντι στη γραφή
- Παρουσιάζουν ελλείψεις στα εσωτερικευμένα ειδικά οργανωτικά σχήματα τα οποία περιγράφουν τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα κείμενο και με ποια σειρά.

2.6.3. Προβλήματα λεξιλογίου

Οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου αδυνατούν να ξεπεράσουν τον προσωπικό χαρακτήρα του προφορικού λόγου, τα χαρακτηριστικά του οποίου χρησιμοποιούν και όταν γράφουν (Mercer & Mercer, 1998). Το λεξιλόγιο, η σύνταξη και η δομή του ενός μοιάζουν με εκείνα του άλλου. Τα πράγματα βελτιώνονται αρκετά όταν αυτοί οι μαθητές απαλλαγούν από το βάρος της γραφής με το χέρι και τους ζητηθεί να υπαγορεύσουν το κείμενο που θέλουν να γράψουν



(Σπαντιδάκης, 2004). Πολλοί μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γρήγορη ανάκληση των λέξεων που βρίσκονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Το πρόβλημά τους είναι ότι παρόλο που γνωρίζουν το νόημα της λέξης δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτήν. Κάποιοι, αντί της συγκεκριμένης λέξης, χρησιμοποιούν περιφραστικό λόγο για να αποδώσουν αυτό που θέλουν να γράψουν.

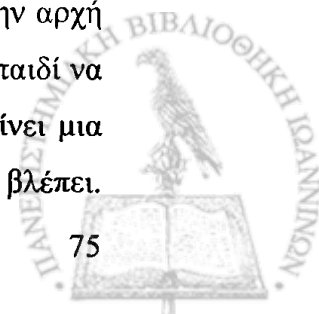
Συμπερασματικά, οι μαθητές με δυσκολίες παρουσιάζουν πρόβλημα με τους μορφολογικούς κανόνες, καθώς έχουν ελλιπείς γνώσεις. Έχουν περιορισμένο ή φτωχό λεξιλόγιο και χρησιμοποιούν λιγότερες σύνθετες λέξεις στα κείμενά τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους.

2.7. Αξιολόγηση της γραφής

Η γραφή είναι κοινωνικό γεγονός, είναι ένας τρόπος επικοινωνίας και διέπεται από κώδικα και κανόνες πολύ αυστηρούς. Είναι κοινωνική ανάγκη και θέλει από κάθε άτομο να μάθει να εκφράζεται όχι μόνο προφορικά αλλά και σε γραπτή και μάλιστα ορθή γραπτή γλώσσα (Δήμου, 1982).

Έτσι, για να εκφράσει ένα παιδί μια ιδέα γραπτά, πρέπει να μπορεί να δημιουργήσει μια ιδέα και να έχει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη ώστε να τη μεταφράσει σε λέξεις και προτάσεις. Χρειάζεται ακόμη να μπορεί να αναπαραστήσει ορθά τις λέξεις με σύμβολα και να έχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο οπτικο-κινητικού συντονισμού. Τέλος, θα πρέπει τηρεί όλους τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Ένα πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις δεξιότητες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ένα φτωχό και κακογραμμένο κείμενο (Παντελιάδου, 2000).

Ένας απλός τρόπος για τη γενική εκτίμηση της γραφής - ο οποίος όμως δίνει πληθώρα πληροφοριών - είναι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του παιδιού. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από το παιδί να γράψει ένα δικό του (ελεύθερο) κείμενο όσο πιο καλά μπορεί. Εάν αυτό είναι πολύ δύσκολο, μπορεί να του δώσει μια φωτογραφία και να του ζητήσει να γράψει μια ιστορία με βάση τα όσα βλέπει στη φωτογραφία. Εάν και αυτό είναι δύσκολο, μπορεί να του δώσει την αρχή των προτάσεων για καθεμία παράγραφο μιας ιστορίας και να ζητήσει από το παιδί να συμπληρώσει αυτές τις προτάσεις. Στο πλέον χαμηλό επίπεδο ο δάσκαλος δίνει μια φωτογραφία και ζητάει από το παιδί να γράψει σε προτάσεις αυτά που βλέπει.



(Παντελιάδου, 2000). Όποιον τρόπο και εάν επιλέξει, η ανάλυση των γραπτών του μαθητή ακολουθεί τους παρακάτω άξονες:

(α) το περιεχόμενο (π.χ. ιδέες, λεξιλόγιο, δομή προτάσεων, δομή κειμένου, φαντασία κ.ά.)

(β) τον τρόπο γραφής (π.χ. σβησίματα, αποστάσεις μεταξύ λέξεων και προτάσεων, μέγεθος των γραμμάτων κ.ά.)

(γ) τα μορφολογικά στοιχεία (γραμματική/ συντακτικό) (π.χ. κεφαλαία, στίξη, χρόνοι, σύνταξη κ.ά.)

(δ) την ακουστική αντίληψη (π.χ. τονισμός, αντικατάσταση γραμμάτων, παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών, πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών κ.ά.)

(ε) την οπτική αντίληψη (π.χ. ορθογραφικά λάθη, απόδοση γραμμάτων κ.ά.) και

(στ) το παράδειγμα

Από την άλλη, όσον αφορά στην αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής, απαιτείται από το παιδί η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών:

(α) Η γνώση των γραμμάτων.

(β) Η γνώση του συστήματος ορθογραφίας.

(γ) Η ανάκληση από μνήμης της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (λεξική γνώση).

Η γραφή και κατ' επέκταση η ορθογραφία (ορθή γραφή) απαιτούν τη μάθηση κανόνων, έχοντας την εξομοίωση και την αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων της ίδιας κοινωνίας (Δήμου, 1982). Για την ορθογραφημένη γραφή απαιτείται από το παιδί η αξιοποίηση τριών πηγών πληροφοριών: α) τη γνώση των γραμμάτων β) τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας και γ) την ανάκληση από τη μνήμη της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (λεξική γνώση). Η γνώση του συστήματος ορθογραφίας περιλαμβάνει τη γνώση των αντιστοιχιών μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων καθώς επίσης της κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Η λεξική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση της σειράς των γραμμάτων σε συγκεκριμένες λέξεις και της αντιστοιχίας αυτών των γραμμάτων με τα φωνήματα της λέξης. Ένα παιδί εάν δε γνωρίζει την ορθογραφία μιας λέξης τότε παράγει μια ορθογραφία με βάση τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας της γλώσσας. Τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή, σταδιακά και αργά.

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στον αριθμητικό υπολογισμό των λαθών. Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή είναι απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λα-



θών στην ορθογραφία. Με βάση αυτή την ποιοτική ανάπτυξη ο δάσκαλος μπορεί να βρει σε ποιο στάδιο εξέλιξης της γραφής βρίσκεται κάθε παιδί.

Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να σταματά στη διαπίστωση και τη καταγραφή των αναγκών του μαθητή που έχει προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αλλά θα πρέπει να προβαίνει στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που ο μαθητής συγγραφέας έχει ανάγκη. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι τα προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται γρήγορα και αποτελεσματικά, διαφορετικά μια αρχικά μικρή δυσκολία του μαθητή-συγγραφέα είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε πρόβλημα το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία.

2.8. Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Η γραπτή διαδικασία είναι πολύπλοκη, αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και για να επιτευχθεί απαιτεί σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής δεν είναι αυτόματη αλλά σταδιακή. Ωστόσο, κάθε φορά απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες από το μαθητή.

Τα προγράμματα διδασκαλίας της γραφής διακρίνονται σε δύο γενικές κατηγορίες: α) σε εκείνα που επικεντρώνονται παραδοσιακά στη διδασκαλία δεξιοτήτων χωρίς όμως να εξασφαλίζουν τη γενίκευση της εφαρμογής τους και β) στα προγράμματα που εστιάζουν στη γενικευμένη εφαρμογή και στη διαδικασία της γραφής, χωρίς όμως να προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια σε ό,τι αφορά τις επιμέρους δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Gould (1991) και Hays & Flower (1980) η διαδικασία εκμάθησης της γραφής ξεκινά από το στάδιο της προγραφής. Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να συζητά πάνω σε ένα θέμα, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις του και ανατρέχοντας και σε άλλες πηγές για να βρει ιδέες και πληροφορίες, ώστε να καθορίσει το στόχο που θέλει να επιτύχει με το γραπτό του κείμενο. Σε αυτό το στάδιο πρέπει να είναι αναπτυγμένες δεξιότητες όπως η κατανόηση των όσων λέγονται, η δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων, οι σχετικές με το θέμα εμπειρίες, η ανακάλυψη ιδεών και θεμάτων, η ικανότητα να κάνει το παιδί συσχετίσεις με άλλα γεγονότα και εμπειρίες, η ικανότητα να συμπεραίνει.

Στο στάδιο της γραφής, το παιδί μεταφέρει όλες του τις σκέψεις στο γραπτό (Παντελιάδου, 2000). Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η κατάκτηση και η χρήση στρατηγικών οργάνωσης από το παιδί και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του. Η κύρια έμφαση που πρέπει να δίνεται σε αυτό το στάδιο είναι η παραγωγή νοήματος. Παράλληλα πρέπει να δίνεται έμφαση στη σωστή χρήση της ορθογραφίας και της σύνταξης, των κεφαλαίων γραμμάτων και των σημείων στίξεως. Οι δεξιότητες που απαιτούνται στο παρόν στάδιο είναι η ικανότητα επιλογής λεξιλογίου και η τοποθέτηση των λέξεων σε προτάσεις, η χρήση προτάσεων με νόημα, η σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού.

Τέλος, στο στάδιο της μετα-γραφής περιλαμβάνεται ο έλεγχος και η επανεξέταση του κειμένου από τον ίδιο μαθητή-συγγραφέα.. Δηλαδή, ο έλεγχος του περιεχομένου, της οργάνωσης, του λεξιλογίου, της δομής, της ορθογραφίας και όλων των συστατικών της γραφής. Οι δεξιότητες που απαιτούνται στο στάδιο αυτό είναι η ικανότητα να εντοπίζει το παιδί ασάφειες, να συμπληρώνει λεπτομέρειες, να αναγνωρίζει τις κύριες και μη ιδέες, να εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του, να συνδέει λέξεις και προτάσεις, να τοποθετεί σωστά τα σημεία στίξης και να κάνει ορθή χρήση των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και τέλος να ελέγχει την ορθογραφία. Με άλλα λόγια το παιδί παροτρύνεται να καταγράφει τις δεξιότητες που κατέχει και εκείνες που κατακτά κάθε φορά που κάνει αυτοέλεγχο. Επιπλέον, τα παιδιά παροτρύνονται να χρησιμοποιούν λεξικό ή βιβλίο με λέξεις για να βελτιώνουν το γραπτό τους. Το στάδιο της μεταγραφής είναι σημαντικό καθώς στόχος είναι η βαθμιαία βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού.

Η διδασκαλία της παραγωγής ενός γραπτού κειμένου, λοιπόν, πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την ευφράδεια και τη σύνταξη όσο και το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο και τους κανόνες. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της γραφής γίνεται μετά από την προσεκτική αξιολόγηση των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά στη γραφή και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Επίσης, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σχεδιάζεται με βάση τη διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, τα κύρια συστατικά που συνθέτουν το γραπτό λόγο και την κατάκτηση δεξιοτήτων σε όλα τα επιμέρους επίπεδα του γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της διαδικασίας γραφής και των δεξιοτήτων γραφής είναι δυνατόν να συνδυάζεται με την έμφαση που δίνεται στις στρατηγικές απόκτησης των δεξιοτήτων και όχι σε αυτές καθαυτές τις δεξιότητες.

2.8.1. Ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας σε μαθητές με προβλήματα παραγωγής λόγου

Οι δυσκολίες στη γραφή δεν αντιμετωπίζονται εκπαιδευτικά μόνο με ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά απαιτείται και η ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού. Τόσο από την οικογένεια του όσο και από το σχολικό περιβάλλον απαιτείται η ενθάρρυνση του παιδιού καθώς, επίσης, και η γενικότερη προσπάθεια αποτροπής του συναισθήματος και της εμπειρίας της αποτυχίας (Φλωράτου, 1996).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προλάβει αρνητικές εμπειρίες σαν αυτή θα πρέπει να οργανώσει τόσο το πρόγραμμα όσο και τις μεθόδους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί αυτός να έχει τον απόλυτο έλεγχο τους και να ελαχιστοποιήσει όποιες πιθανότητες αποτυχίας υπάρχουν. Το κυριότερο και το πιο σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει ότι ένας μαθητής με προβλήματα στη γραφή εφόσον έχει στην διάθεση του λίγο περισσότερο χρόνο, θα μπορέσει και αυτός να μάθει ότι και οι υπόλοιποι συμμαθητές του. Έτσι, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιδιώκεται η στήριξή τους μέσα από την προσθήκη της άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών οργάνωσης της γραφής (Graham & Harris, 1989) και της διδασκαλίας συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Graham & Harris, 1989). Η διδασκαλία στρατηγικών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχει θετικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου και την ποιότητα της γραφής τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διδαχθούν με επιτυχία στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης, με θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά: (α) τον αριθμό των λειτουργικών στοιχείων που περιλαμβάνουν στις ιστορίες τους και (β) την πληρότητα των ιστοριών τους σε χρήσιμα στοιχεία. (Graham & Harris, 1989). Επίσης, μπορούν να μάθουν να φτιάχνουν ένα σχέδιο πριν από τη γραφή, να θέτουν στόχους, να παράγουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεών και να τις τοποθετούν σε μια λογική ακολουθία, και μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία να αυξάνουν το μέγεθος των εργασιών τους και να βελτιώνουν τη δομή των ιστοριών τους (Troia, Graham & Harris, 1999).

Το σχολείο, σήμερα, ως θεσμός πέρα από την εκπαιδευτική του διάσταση έχει και κοινωνική. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναγνωρίζει τις ανάγκες που υπάρχουν στην κοινωνία και να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ανάλογα με αυτές. Έτσι και



στο επίπεδο των μαθητών θα πρέπει να υπάρχει ανάπτυξη μίας δημιουργικής αγωγής που θα ενθαρρύνει όλες τις ικανότητες των μαθητών. Για να μπορέσει όμως να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχει η υποδομή ώστε οι ικανότητες του μαθητή να εντοπίζονται πρώτα και ύστερα να αναπτύσσονται μέσω της ενίσχυσης (Κρουσταλάκης, 1995). Είναι σημαντικός ο σχεδιασμός ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της γραφής και προϋποθέτει σωστή και προσεκτική αξιολόγηση των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Επίσης, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σχεδιάζεται με βάση τη διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, τα κύρια συστατικά που συνθέτουν το γραπτό λόγο και την κατάκτηση δεξιοτήτων σε όλα τα επιμέρους επίπεδα του γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της διαδικασίας γραφής και των δεξιοτήτων γραφής είναι δυνατόν να συνδυάζεται με την έμφαση που δίνεται στις στρατηγικές απόκτησης των δεξιοτήτων και όχι σε αυτές καθαυτές τις δεξιότητες.

Οι τρόποι που έχει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορέσει να βοηθήσει έναν μαθητή με προβλήματα στη γραφή είναι πολλοί και διάφοροι. Για να μπορέσει να έχει αποτέλεσμα θα πρέπει να ξεκαθαρίσει από την αρχή τους στόχους του, εστιάζοντας κυρίως στο να ενισχύσει ηθικά το παιδί, ώστε το παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση καθώς και εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις δυνάμεις του και από την άλλη, να εντοπίσει τις αδυναμίες που έχει το παιδί και να το βοηθήσει να τις ξεπεράσει, στο σημείο που είναι εφικτό, βέβαια (Μπασλής, 1987).

Η διδασκαλία στρατηγικών στα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή μπορεί –όπως αναφέραμε και παραπάνω -να έχει θετικές συνέπειες. Κάποιοι από τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με προβλήματα στη γραφή είναι:

- Να γίνονται από πριν γνωστοί στους μαθητές οι στόχοι της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να θέτουν προσωπικούς στόχους (Graham & Harris, 1988)

- Η στήριξή τους μέσα από την προσθήκη της άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών οργάνωσης της γραφής (Graham & Harris, 1989) και της διδασκαλίας συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

- Η ενθάρρυνση για συνεργατική γραφή και εργασία σε ανομοιογενείς ομάδες (Σπαντιδάκης, 1998 Graham & Harris, 1992).

- Η έκθεση των γραπτών των μαθητών σε διάφορα ακροατήρια και να λαμβάνεται η σχετική ανατροφοδότηση (Σπαντιδάκης, 1998).

- Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να βελτιώσουν και να προσαρμόσουν το κείμενό τους στο ακροατήριο τους (Scardamalia & Bereiter, 1987).
- Η εμπλοκή του μαθητή σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, δηλαδή στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση (Scardamalia & Bereiter, 1991).
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει κίνητρα στους μαθητές προκειμένου αυτοί να ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα και να τα συνδέουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Scardamalia & Bereiter, 1987).
- Οι μαθητές χρειάζεται να αντιμετωπίζουν τη γραφή ως δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος (Σπαντιδάκης, 1998 Scardamalia & Bereiter, 1987).
- Μπορούν να μάθουν να φτιάχνουν ένα σχέδιο πριν από τη γραφή, να θέτουν στόχους, να παράγουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεών και να τις τοποθετούν σε μια λογική ακολουθία, και μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία να αυξάνουν το μέγεθος των εργασιών τους και να βελτιώνουν τη δομή των ιστοριών τους (Τροία, Graham & Harris, 1999).

Το να διδάξει ένας εκπαιδευτικός ένα παιδί με προβλήματα γραφής σαφώς και δεν είναι κάτι εύκολο. Ασχέτως την εμπειρία και την εκπαίδευση των δασκάλων, πολλές φορές νιώθουν αμηχανία στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτό το παιδί. Αν έχει όμως διάθεση να βοηθήσει το παιδί τότε, το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να κάνει είναι να παρατηρήσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες του παιδιού ώστε να μπορέσει να τις καταλάβει. Αφού τις κατανοήσει τότε μόνο μπορεί να βρει τους κατάλληλους τρόπους για την επίλυση τους.

Πέρα από τις νοητικές διεργασίες και δεξιότητες, μεγάλη σημασία έχουν στη διαδικασία της μάθησης - όχι μόνο στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα στη γραφή αλλά όλων των μαθητών γενικότερα- και οι συναισθηματικές δυνάμεις τους. Αυτές είναι που ελέγχουν και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ενέργεια που θα διοχετεύσει ο μαθητής και από την οποία εξαρτάται η σχολική του επίδοση. Η θετική αντιμετώπιση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο σε επίπεδο παρότρυνσης και ενθάρρυνσης, αλλά και με την ανάθεση εργασιών που το παιδί να μπορεί βάση των δεξιοτήτων του να ολοκληρώσει, το βοηθάει ώστε να ενδυναμώσει ψυχικά και να μπει σε μία διαδικασία απόδειξης της αξίας του (Τάνος, 1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Εισαγωγή

• Η γραφή είναι μια κοινωνική δεξιότητα, ένα κοινωνικό γεγονός, ένας τρόπος επικοινωνίας και διέπεται από κώδικα και κανόνες πολύ αυστηρούς. Κάθε άτομο έχει την ανάγκη να εκφράζεται όχι μόνο προφορικά αλλά και σε γραπτή γλώσσα. Η γραφή δε μαθαίνεται πριν τα έξι χρόνια. Απαιτεί την εσωτερίκευση ενός συνόλου αρχών, κανόνων και ενός κώδικα (Δήμου, 1982). Η ορθογραφία εμφανίζεται πιο ύστερα και απαιτεί εκτός από την ωριμότητα του νευρικού συστήματος, τη μάθηση ενός συνόλου αρχών και κανόνων, ενός κώδικα και την αφομοίωση αυτών. Απαιτεί να γνωρίζει το άτομο πέρα από τους κανόνες και τη χρήση και τη συμφωνία των γραμμάτων, ώστε να γίνεται η αναγνώριση της λέξης, η σύλληψη της δομής της φράσης και η εκτίμηση της θέσης και της λειτουργίας της λέξης από όλους. Η ορθογραφική ικανότητα έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, μεταβιβάζεται από άτομο σε άτομο από την κοινωνία σ' ένα ειδικό χώρο, το σχολείο και σε συνεργασία με την οικογένεια (Δήμου, 1982).

Η ανάγνωση είναι, επίσης, πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, σημαντική κοινωνική δεξιότητα και μαζί με τη γραφή αποτελεί θεμέλιο της μόρφωσης όλων των μαθητών. Ως δεξιότητα αποτελεί τη μεταφορά ενός κώδικα συμβόλων (γραφήματα) σε κώδικα ήχων (φωνήματα). Θεωρείται ως μια διαδικασία μεταβίβασης από τις ακουστικές παραστάσεις των γλωσσικών συμβόλων σε νέες οπτικές παραστάσεις των ίδιων συμβόλων (Fries, 1962 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004). Επιπλέον, ανάγνωση δεν σημαίνει μόνο αναγνώριση λέξεων, προτάσεων και δομών του γραπτού λόγου. Σημαίνει, κυρίως, κατανόηση μορφής και νοήματος. Η αναγνώριση συνίσταται στην ταύτιση του ερεθίσματος (π.χ. μια λέξη) με την παράσταση που υπάρχει ήδη στη μνήμη (γνωστή λέξη). Από την άλλη, όταν πρόκειται για άγνωστη λέξη, τότε δεν τίθεται θέμα αναγνώρισης αλλά θέμα μάθησης (Κουμπιάς, 2004).

Η γραφή παρουσιάζεται στην κοινή αντίληψη ως δυσκολότερη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι δυο ικανότητες, ωστόσο, είναι άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους σε όλους τους τομείς, ακόμη και στο ζήτημα της κατανόησης και της εκμάθησης. Η γραφή και η ανάγνωση, λοιπόν, εμφανίζονται και εξελίσσονται παράλληλα. Έρευνες έχουν



αποδειξεί τη στενή και δυσδιάκριτη σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία. Οι αναγνώστες που δεν διαβάζουν με ευχέρεια πιθανόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και στη γραφή-ορθογραφία. Ωστόσο, δεν ισχύει το αντίστροφο. Όσοι, δηλαδή, έχουν χαμηλή ορθογραφική επίδοση δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια.

Σύμφωνα με την Clay (1972) (οπ. αν. Τάφα, 2001), η κατανόηση του γεγονότος ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να μετατραπεί σε προφορικό και το αντίστροφο είναι ένα από τα πρώτα πράγματα που συνειδητοποιούν τα παιδιά πολύ πριν μάθουν να διαβάζουν.

Από πολύ νωρίς τα μικρά παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την αντιστοιχία μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου κυρίως μέσω των μεγάλων αναγνώσεων που επιχειρούν οι γονείς τους. Όταν οι ενήλικοι διαβάζουν στα παιδιά, τα νήπια, φυσικά και χωρίς κανείς να το καταλάβει, αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα μαύρα σημάδια του βιβλίου καθορίζουν την ποσότητα και τη μορφή του φωνούμενου λόγου. Εκείνο, όμως, που κυρίως βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την αμφίδρομη αντιστοιχία ανάμεσα σε γραπτό και προφορικό λόγο είναι η καταγραφή των λόγων τους ή των ιστοριών τους από τους γονείς και τους δασκάλους τους. Όταν το νήπιο βλέπει τα δικά του λόγια και τις προσωπικές του συλλήψεις να μεταφέρονται στο χαρτί συνειδητοποιεί καλύτερα τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου. Έτσι, το παιδί πολύ πριν μάθει να διαβάζει, έρχεται σ' επαφή με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου μέσα από τα παραμύθια, τα ποιήματα και άλλα κείμενα που του διαβάζουν οι μεγαλύτεροι. Η δραστηριότητα αυτή- η ανάγνωση σε μικρά παιδιά- έχει, τελικά, μεγάλη σημασία στην πρόβλεψη της μελλοντικής ανάπτυξης της ικανότητάς τους να διαβάζουν και να γράφουν. Το να διαβάζουμε στα παιδιά στο σπίτι ή στην τάξη, παραμύθια, ποιήματα, αγγελίες, ειδήσεις από εφημερίδες και κάθε είδους κείμενα, συνιστά παιδαγωγική αναγκαιότητα. Έτσι το πώς τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν την προσωπική τους, άποψη για το τι σημαίνει «διαβάζω» και το πώς κατανοούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου εξαρτώνται από το άμεσο περιβάλλον τους.

3.1. Η ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, αποτελούν παραλλαγές του λόγου. Όταν κάποιος διδάσκει και μαθαίνει το γραπτό λόγο, είναι θεμελιώδες να ανακαλύψει τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά του, τις διαφορές του από το προφορικό λόγο. Οι διαφορές αυτές μαθαίνονται με την επαφή με το γραπτό λόγο, με την ανάλυση και τη σκέψη για τα χαρακτηριστικά του. Από τη μια πλευρά υπάρχει ο προφορικός λόγος της συνομιλίας, της καθημερινής ζωής και από την άλλη, υπάρχει ο γραπτός λόγος που καταγράφεται στα κείμενα. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες βασικές διαφορές μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου:

Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος:

- Επιτρέπει την άμεση και ταυτόχρονη επικοινωνία.
- Αναφέρεται σε κοινά συμφραζόμενα.
- Περιέχει πολλές υπονοούμενες πληροφορίες, αλλά και πολλές μη λεκτικές πληροφορίες όπως χειρονομίες, τονισμό, εκφραστικότητα.
- Επιτρέπει συναγόμενα συμπεράσματα και αυτοσχεδιασμούς
- Τέλος σε κάθε εκδοχή, το μήνυμα αλλάζει η μεταβάλλεται

Αντίθετα, στο γραπτό λόγο:

- Υπάρχει έμμεση και μακρινή επικοινωνία στο χώρο και στο χρόνο.
- Χρειάζεται αποσαφήνιση όλων των αναγκαίων πληροφοριών.
- Το γραπτό παραμένει σταθερό και αντέχει στο χρόνο.
- Είναι μεγαλύτερος ο βαθμός επεξεργασίας.

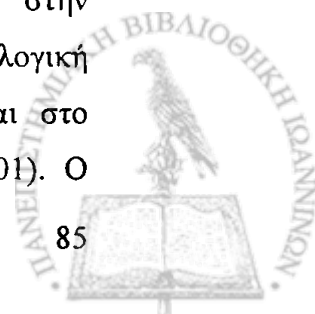
Κατά τον ίδιο τρόπο, και οι επικοινωνιακές καταστάσεις είναι διαφορετικές: για να μιλήσουμε χρησιμοποιούμε τη συνομιλία, την προφορική έκθεση, τη συζήτηση, κλπ. Για να γράψουμε, χρησιμοποιούμε διάφορους τύπους κειμένων, ανάλογα με την κατάσταση και το σκοπό που μας ωθεί στο γράψιμο. Η ομιλία χρησιμεύει στην επικοινωνία. Και το γράψιμο επίσης, αλλά αυτό χρησιμεύει επιπλέον και για να θυμόμαστε, να καταγράψουμε, να γνωρίσουμε μακρινές απόψεις και γεγονότα, να μελετήσουμε, να προσεγγίσουμε περισσότερο κόσμο, κλπ. Φυσικά, υπάρχουν και πολλές ενδιάμεσες καταστάσεις μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το γραπτό λόγο στην ομιλία, το τραγούδι, την απαγγελία ποιημάτων, τη δραματοποίηση θεατρικών έργων ή για να εκθέσουμε ένα θέμα που έχουμε προηγουμένως γράψει.



Από την άλλη, μπορούμε να μεταγράψουμε τον προφορικό λόγο σε διαλόγους, στην καταγραφή όσων είπε κάποιος, κλπ. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να σταθούμε σ' αυτές τις ενδιάμεσες μορφές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Υπάρχει ένας προφορικός λόγος που, μολαταύτα, διαθέτει τα χαρακτηριστικά του γραπτού. Αυτός ο τύπος επεξεργασμένου προφορικού λόγου αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Υπάρχει στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στα τραγούδια, στα παραμύθια που τους εξηγούν, στα θεάματα όπου πηγαίνουν. Πριν ακόμα γράψει και διαβάσει, το παιδί γνωρίζει έναν τρόπο λόγου που διαφέρει από αυτόν της συνομιλίας, και που θα του είναι πολύ σημαντικός για να αποκτήσει πρόσβαση στη γραφή. Επιπλέον, ο γραπτός λόγος βρίσκεται σε ειδικά υλικά όπως βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, παραμύθια, αφίσες, κλπ. Τα υλικά αυτά πρέπει να τα γνωρίζουν, να τα χρησιμοποιούν και να τα αξιολογούν: το καλύτερο είναι να τα φέρνει κανείς στην τάξη και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα. Υπάρχουν ειδικά μέρη για να διαβάσει κανείς και να συνδεθεί με το γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, οι βιβλιοθήκες. Τα παιδιά πρέπει, επίσης, να μάθουν να τις χρησιμοποιούν στο σχολείο. Τέλος, υπάρχουν πολλές παραλλαγές του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η γλωσσική διαφορετικότητα αντικατοπτρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα που αποτελεί πλέον και μια κληρονομικά άξια διατήρησης και ανάπτυξης.

3.2.Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού

Φωνολογική ενημερότητα ή επίγνωση σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Οι όροι φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα «phonological awareness» πολλές φορές συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τον όρο φωνημική επίγνωση ή φωνημική ενημερότητα (phonemic awareness). Εντούτοις, ο όρος φωνημική επίγνωση ή φωνημική ενημερότητα (phonemic awareness) αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα φωνήματα στις λέξεις, ενώ η φωνολογική επίγνωση /φωνολογική ενημερότητα «phonological awareness» αναφέρεται στο χειρισμό οριακών αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων (Τάφα, 2001). Ο



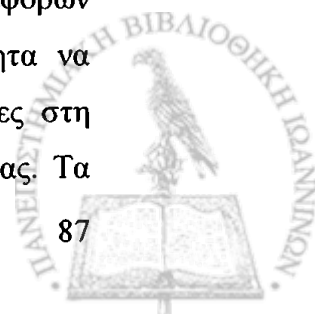
Πόρποδας (2002), επίσης, αναφέρει για τη φωνολογική επίγνωση που την αναφέρει ως συλλαβική επίγνωση ότι είναι η ικανότητα του ατόμου να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές κάθε λέξης.

Η φωνολογική επίγνωση εκφράζεται στην ικανότητα των μαθητών για κατάτμηση του λόγου σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα και στην ικανότητα για συγκερασμό των φθόγγων. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού και μπορεί να ξεκινήσει από την αντιστοίχιση γραμμάτων και φθόγγων, στην αρχή μεμονωμένα και στη συνέχεια σε διάφορους συνδυασμούς, για το σχηματισμό λέξεων ή αντίστροφα να ξεκινήσει από λέξεις, όπου κανένα γράμμα ή συνδυασμός δεν διδάσκεται μεμονωμένα (Σαλβαράς, 2000).

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης (και, συνεπώς, και του τρόπου διδασκαλίας για τη μάθησή της) τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί στο επίκεντρο του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Και ενώ οι απόψεις των ερευνητών συμπίπτουν ως προς το ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι υπαρκτή, εντούτοις οι απόψεις διαφέρουν όταν επιχειρείται να αποσαφηνιστεί αφενός μεν η ταυτότητα αυτής της σχέσης (δηλαδή αν είναι αιτιώδης ή όχι), αφετέρου δε (στην περίπτωση που η σχέση αυτή είναι αιτιώδης) η κατεύθυνση αυτής της σχέσης, δηλαδή να επισημανθεί το αίτιο και το αποτέλεσμα της σχέσης (Πόρποδας, 2002). Η διαφωνία ως προς την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών γνωστικών ικανοτήτων, αντανακλάται στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη (η οποία έχει ερευνηθεί εκτεταμένα και, κατά συνέπεια, είναι ευρέως αποδεκτή), η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, με την έννοια ότι όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθησή της. Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, η ανάπτυξή της επηρεάζεται καθοριστικά από τη μάθηση της ανάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με μια τρίτη άποψη, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση είναι τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά και διευκολύνεται από αυτή.

Κατά τους υποστηρικτές της τελευταίας άποψης, η απόκτηση της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαβητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο έχει ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης, με τη σειρά της, έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Έρευνες ενισχύουν αυτή την αμφίδρομη σχέση και δείχνουν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας καθώς και ότι η διδασκαλία της βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα. Αυτή η σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης δεν είναι εμφανής κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, αλλά είναι πιο έκδηλη με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Η άποψη για τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης έχει υποστηριχθεί από αρκετούς ερευνητές σε διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με αυτούς, η αρχική συνειδητοποίηση για τη φωνημική κυρίως δομή του προφορικού λόγου συνήθως δεν εκδηλώνεται αυθόρμητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας και μάθησης της ανάγνωσης. Ειδικότερα, καθώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ταυτόχρονα αποκτά επίγνωση για κάποιες αρχές που διέπουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος, πράγμα το οποίο έχει ως συνέπεια την ανακάλυψη των ανάλογων αρχών που διέπουν τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου.

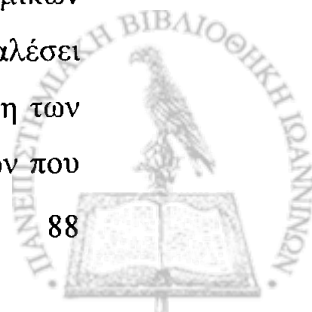
Επίσης, η άποψη για τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης ενισχύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας του Hatcher (1994). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, ενώ τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί παράλληλα στην ανάγνωση και στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης. Η καλύτερη αναγνωστική πρόοδος αυτών των παιδιών αποδόθηκε στη σύνδεση της αναγνωστικής δραστηριότητας με την απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Roth & Sehnider (2001), οι οποίοι διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα διαφόρων μεθόδων παρεμβατικής εξάσκησης των παιδιών, τα οποία είχαν πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξία και συνεπώς να αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της γερμανικής γλώσσας. Τα



αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η παρεμβατική εξάσκηση αυτών των παιδιών στο νηπιαγωγείο, με ένα πρόγραμμα το οποίο περιλάμβανε εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση και, παράλληλα, απόκτηση της γνώσης για την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, ήταν ο καλύτερος τρόπος έγκαιρης παρέμβασης που διευκόλυνε αυτά τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφημένα.

Παραπάνω αποσαφηνίστηκε η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και της μάθησης της ανάγνωσης. Επειδή, όμως, η γραφή (η μάθηση της οποίας είναι σχεδόν ταυτόχρονη με την ανάγνωση ή ακολουθεί την ανάγνωση) συνδέεται με την ανάγνωση, είναι φυσικό να τίθεται το ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της (ορθογραφημένης) γραφής. Παρά το ότι, στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, το ερευνητικό έργο για τη μελέτη της μάθησης και διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής είναι μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο έργο για τη μελέτη της ανάγνωσης, εντούτοις υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν τη μεγάλη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ορθογραφημένης γραφής.

Σύμφωνα με έρευνες, η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ορθογραφημένης γραφής είναι του ίδιου ή και μεγαλύτερου βαθμού σε σχέση με την αντίστοιχη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Σε ανάλογη διαπίστωση έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα έχουν επισημάνει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι περισσότερο αναγκαία για τη μάθηση και διεκπεραίωση της ορθογραφίας παρά της ανάγνωσης. Σε πρόσφατες έρευνες η Treiman (1993 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004) και οι συνεργάτες της επιχείρησαν όχι, απλώς, να εξετάσουν τη γενική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφικής ικανότητας (στην αγγλική γλώσσα), αλλά και να διερευνήσουν ορισμένες λεπτομέρειες αυτής της σχέσης. Για το σκοπό, αυτό, μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη τόσο σε ειδικές περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση όσο και σε περιπτώσεις παιδιών τα οποία, σε σύγκριση με τους ενήλικους, είχαν διαφορετικής «ποιότητας» φωνολογική επίγνωση. Τα συμπεράσματα της Treiman (1993) ήταν ότι η αδυναμία διάκρισης των φωνημικών δομικών στοιχείων του αρχικού τμήματος της συλλαβής είναι δυνατόν να προκαλέσει ορθογραφικά προβλήματα. Επίσης, συμπέρανε ότι ορισμένα ορθογραφικά λάθη των παιδιών προέρχονται από την ασαφή γνώση των φωνητικών δομικών στοιχείων που



παρατηρούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (π.χ. κάτι ανάλογο που συμβαίνει με τις ελληνικές περιπτώσεις του /ξ/ για το /Ks/ και του /ψ/ για το /ps/). Με βάση τις διαπιστώσεις των ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε πολλές γλώσσες μεταξύ των οποίων και στην ελληνική, θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α. Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητα από την ανάγνωση.

β. Η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης.

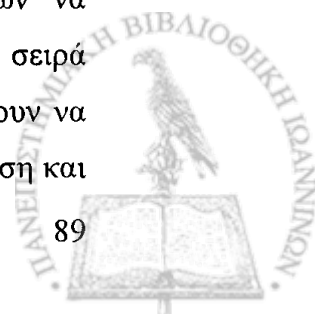
γ. Η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται ότι σχετίζεται αιτιωδώς με τη μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

δ. Είναι δυνατή η εξάσκηση και βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία, πράγμα το οποίο έχει θετικές επιπτώσεις στη μάθηση της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να διευκολυνθεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους).

ε. Παρά την ευνοϊκή επίδραση που αποδεδειγμένα ασκεί η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης, η μακροχρόνια επίδρασή της στην αναγνωστική επίδοση φαίνεται ότι είναι περιορισμένη.

Ένας μεγάλος όγκος εμπειρικής έρευνας έχει δείξει ότι φωνολογική επίγνωση και ιδιαίτερα η φωνημική (επίπεδο φωνημάτων) είναι μια ικανότητα σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης στις αλφαβητικές γλώσσες, όπως είναι η ελληνική. Η αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία πολύ συχνά εμποδίζει την αναγνωστική εξέλιξη τόσο των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες όσο και των φυσιολογικών μαθητών (Porpodas, 1980 Τάφα, 1998 Μανωλίτσης, 2000).

Έρευνες των Μαριδάκη-Κασσωτάκη (1998), Μανωλίτση (2000), Παπούλια-Τζελέπη (1997) και Τάφα (1998) έχουν αποδείξει ότι η γνώση των γραμμάτων πριν από την έναρξη της αναγνωστικής εκμάθησης είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης για την αναγνωστική επιτυχία της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και ότι η φωνολογική επίγνωση ακόμη και αυτή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα θετικής εξέλιξης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η γνώση των γραμμάτων ακολουθείται από την ικανότητα των παιδιών να διαχωρίζουν τα φωνήματα ακουστικά, ενώ η νοητική ηλικία έρχεται τρίτη στη σειρά από άποψη σπουδαιότητας. Μερικά παιδιά αλλά και ενήλικοι, δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν τη φωνολογική επίγνωση παρά την πολύχρονη σχολική εκπαίδευση και



την ενασχόλησή τους με το γραπτό λόγο. Το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αδύνατων αναγνώστων, ενώ η καλή γνώση της φωνολογικής επίγνωσης χαρακτηρίζει τους καλούς αναγνώστες. Τέλος, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης είναι πιθανό να έχει σχέση με την υπόθεση της κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξή της. Αν η φωνολογική επίγνωση συνδέεται με την απόκτηση της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας (δηλαδή του προφορικού λόγου), τότε είναι πιθανό να ισχύει και στην περίπτωση της (όπως συμβαίνει και στην απόκτηση του προφορικού λόγου) η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου. Συνεπώς, όπως τα παιδιά (ευρισκόμενα στην ηλικία της κρίσιμης περιόδου) μαθαίνουν ευκολότερα να μιλούν μια ξένη γλώσσα σε σύγκριση με τους ενήλικους, είναι πολύ πιθανό, για τους ίδιους λόγους, να έχουν μεγαλύτερη ευκολία στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης κατά το διάστημα αυτής της περιόδου, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κρίσιμη περίοδος ετοιμότητας.

3.3. Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή

3.3.1. Αναγνωστικές δυσκολίες

Η ανάγνωση, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ειδικών, περιλαμβάνει δύο δεξιότητες: **α)** την αποκωδικοποίηση ή αλλιώς λεκτική αναγνώριση και **β)** την κατανόηση. Ο ικανός αναγνώστης είναι σε θέση να διεκπεραιώνει με επιτυχία τις δύο αυτές δεξιότητες που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία. Η υπολειτουργία ή απομόνωση της μιας ή της άλλης από τις δυο αυτές λειτουργίες συντελεί στην προβληματική ανάγνωση και επομένως, σε αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζονται στο 10% του μαθητικού πληθυσμού. Θεωρούνται, μάλιστα, ότι είναι η κυριότερη αιτία σχολικής αποτυχίας και ότι, επίσης, είναι αποτέλεσμα ανεπάρκειας στη φωνολογική επεξεργασία. Οι αιτίες που είναι πιθανό να προκαλούν αυτές τις αναγνωστικές δυσκολίες είναι δυνατόν να προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού (π.χ. διαταραγμένη οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, στάση γονέων απέναντι στην ανάγνωση, ελλιπής φοίτηση στο σχολείο κ.τ.λ.) ή να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (π.χ. νοητικά προβλήματα, εγκεφαλική δυσλειτουργία ή βλάβη, χαμηλό επίπεδο φωνολογικής

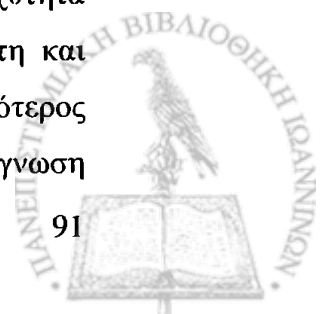


επίγνωσης, μικρή ταχύτητα λεκτικής ανάκλησης, προβλήματα μνήμης κ.τ.λ.) ή, ακόμα, να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας αρχάριος αναγνώστης στην προσπάθειά του να μάθει να διαβάσει είναι δυσκολίες που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία της γραπτής λέξης (Πόρποδας, 2002). Οι μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες παραλείπουν ή προσθέτουν γράμματα, συλλαβές και λέξεις μέσα στην πρόταση, μεταθέτουν ή αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, αντιστρέφουν γράμματα, συλλαβές (π.χ. μπάλα, λάμπα) και λέξεις, συγχέουν γράμματα που μοιάζουν ακουστικά, κάνουν γραμματικά λάθη, διαβάζουν συλλαβιστά ή έχουν ακατάστατο διάβασμα, κάνουν λάθη τονισμού, δεν σταματούν σε σημεία στίξης ή σταματούν λαθεμένα, δεν χρωματίζουν τη φωνή τους, δυσκολεύονται στη μετάβαση από το τέλος μιας γραμμής στην αρχή της άλλης και άλλα παρόμοια.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν αναμένεται να είναι της ίδιας φύσης και του ίδιου βαθμού στις διάφορες γλώσσες. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας αναμένεται να παρουσιάζει λιγότερες δυσκολίες από τη μάθηση της ανάγνωσης π.χ. της αγγλικής γλώσσας. Αυτό οφείλεται στη φύση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, που προσδιορίζεται από έναν ικανοποιητικό βαθμό αντιστοιχίας μεταξύ της γραφημικής και της φωνημικής αναπαράστασης των λέξεων. Συνεπώς, οι έλληνες μαθητές, ανεξάρτητα από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, μπορούν να μάθουν να διαβάζουν την ελληνική γλώσσα, αρκεί η οποιαδήποτε δυσκολία τους να εντοπιστεί και να διαγνωσθεί έγκαιρα και, στη συνέχεια, να αντιμετωπιστεί συστηματικά (Πόρποδας, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν ισχυρό και αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών, ωστόσο, μόνο για τα πρώτα χρόνια της εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης (έως τη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

Επιπλέον, πέρα από τη φωνολογική επίγνωση, μια άλλη φωνολογική δεξιότητα, η οποία θεωρείται σημαντική για την αναγνωστική δεξιότητα είναι η «ταχύτητα της λεκτικής ανάκλησης». Δηλαδή, η ικανότητα του παιδιού να ονοματίζει με ταχύτητα εικόνες αντικειμένων ή λέξεις (Κουμπιάς, 2004). Η δεξιότητα αυτή θεωρείται ότι σχετίζεται με την ανάγνωση, διότι δείχνει πόσο γρήγορα το παιδί αποκτά πρόσβαση σε έναν ήχο, μια ηχητική διαδοχή ή στην έννοια μιας λέξης. Τόσο η ταχύτητα ονομασίας όσο και η οπτική ανάγνωση λέξεων βασίζονται σε μια αυτόματη και γρήγορη συμβολική ανάκληση. Αυτή η δεξιότητα φαίνεται να είναι ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών από την φωνολογική επίγνωση

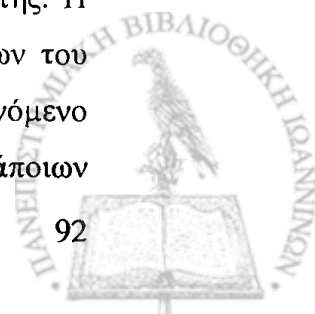


(Νικολόπουλος & Snowling, 2002). Άλλωστε, παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν πολύ μικρή ταχύτητα στα καθήκοντα ονομασίας σε σχέση με τους φυσιολογικούς αναγνώστες.

Εδώ θα επιχειρήσουμε μια αδρομερή ταξινόμηση των αναγνωστικών δυσκολιών ενδογενούς αιτιολογίας, οι οποίες είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε μια σχολική τάξη. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας και τις γενικές δυσκολίες της ανάγνωσης οι οποίες προέρχονται από μια γενική μαθησιακή δυσκολία.

Η Δυσλεξία αφορά στο αποτέλεσμα μιας διαταραχής που έχει οργανική αιτιολογία, η οποία είναι ειδική (με την έννοια ότι αφορά κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής) και η οποία εκδηλώνεται παρά το ικανοποιητικό νοητικό επίπεδο του παιδιού, την κατάλληλη σχολική εκπαίδευσή του και τη θετική κοινωνικο-οικογενειακή κατάσταση και υποστήριξή του. Το κυριότερο χαρακτηριστικό των αναγνωστικών δυσκολιών αυτής της κατηγορίας είναι ότι, επειδή δεν προκαλούνται από αδυναμίες της νοητικής ικανότητας, δε συνυπάρχουν με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς που έχουν γραπτή, γλώσσα ενώ παρόμοιες καταγραφές δεν υπάρχουν στην προφορική γλώσσα. Η δυσλεξία ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες λόγω του ότι σχετίζεται με την απόκλιση στην κατανόηση και τον τρόπο πρόσβασης στην πληροφορία. Η συγκεκριμένη διαταραχή έχει δύο μορφές. Η πρώτη από αυτές είναι η επίκτητη κατά την οποία το άτομο που την έχει, είχε αποκτήσει στο παρελθόν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης αλλά λόγω τραυματισμού στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου τις έχει χάσει μερικά ή ολικά (Μάρκου, 1996). Η δεύτερη μορφή δυσλεξίας είναι η εξελικτική που έχει εκπαιδευτική διάσταση. Είναι μία αδυναμία των ατόμων, που πάσχουν από αυτή, να μάθουν γραφή και ανάγνωση. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο μαθητής που αδυνατεί να μάθει γραφή και ανάγνωση λόγω της δυσλεξίας έχει χαμηλή νοημοσύνη αλλά αντιθέτως ο μέσος όρος του είναι είτε σχετικά καλός, είτε υψηλός.

Η αναγνωστική δυσκολία που οφείλεται στη δυσλεξία είναι μια ειδική δυσκολία κυρίως με την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης και όχι με την κατανόησή της. Η αδυναμία αυτή δεν αφορά κυρίως στη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων του αλφαβήτου, αν και η δυσκολία του προσανατολισμού, που είναι συνοδό φαινόμενο της δυσλεξίας, ενδέχεται να προκαλεί σύγχυση στην αναγνώριση κάποιων

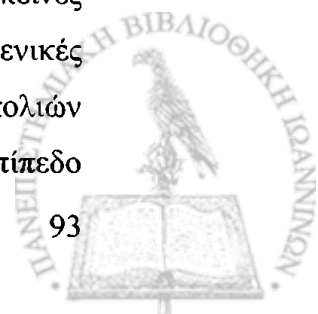


γραμμάτων, των οποίων ο προσανατολισμός είναι καθοριστικής σημασίας χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους (όπως π.χ. του γράμματος ε με τον αριθμό 3, του γράμματος β με το γράμμα θ, κ.ά.). Εξάλλου, η μάθηση μεμονωμένων οπτικών παραστάσεων (όπως είναι το καθένα από τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου) θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη για τα δυσλεξικά άτομα, αφού η μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων δεν παρουσιάζει ουσιαστική δυσκολία σε άτομα (όπως τα δυσλεξικά) με ικανοποιητικό επίπεδο νοητικής ικανότητας. Επειδή, όμως, η ανάγνωση δε συνίσταται απλώς στην αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων, αλλά στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων, η δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών με την ανάγνωση αρχίζει να φαίνεται σιγά-σιγά με την έναρξη της διδασκαλίας των πρώτων συλλαβών και λέξεων.

Στην περίπτωση της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, η αναγνωστική δυσκολία των δυσλεξικών δεν αναμένεται να εκδηλωθεί ως παντελής αδυναμία ανάγνωσης των συλλαβών και λέξεων αλλά κυρίως ως μια, αρκετά έως υπερβολικά, χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της υπό ανάγνωση λέξης, συνοδευόμενη και από κάποια αναγνωστικά λάθη. Επειδή, λοιπόν, η ολοκλήρωση του έργου της αναγνωστικής διαδικασίας από τους δυσλεξικούς μαθητές είναι υπερβολικά χρονοβόρα, γι' αυτό προκαλεί μεγάλη νοητική κόπωση, με συνέπεια το δυσλεξικό παιδί να νιώθει κουρασμένο και να μη θέλει να συνεχίσει να διαβάζει.

Η συσσώρευση αυτών των αρνητικών εμπειριών από την ανάγνωση δημιουργεί σιγά-σιγά στο δυσλεξικό παιδί το αίσθημα της αποστροφής ή και της άρνησης σε ό,τι σχετίζεται με την ανάγνωση καθώς και με τη μάθηση και απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης. Αν μάλιστα αυτή η πρωτογενής γνωστική δυσκολία με την ανάγνωση και γραφή δε γίνει αντιληπτή εγκαίρως από γονείς και δασκάλους, αλλά εκληφθεί (όπως συνήθως συμβαίνει) ως τεμπελιά ή μειωμένη προσπάθεια του μαθητή, τότε είναι πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη και δευτερογενών προβλημάτων όπως είναι το μειωμένο αυτοσυναισθημα, η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια κ.ά. Με αυτά ως δεδομένα, είναι φανερό ότι η εγρήγορση του δασκάλου, συνδυαζόμενη με τη σωστή αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης, είναι δυνατόν να είναι καθοριστικής σημασίας για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Η δεύτερη κατηγορία των αναγνωστικών δυσκολιών περιλαμβάνει όλες εκείνες τις αναγνωστικές δυσκολίες που εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα ή μαζί με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των αναγνωστικών δυσκολιών είναι ότι, κατά κανόνα, συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο



και, συνήθως, με ανάλογες δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών και στη διεκπεραίωση ανώτερου επιπέδου γνωστικών λειτουργιών όπως π.χ. του συλλογισμού, της δημιουργικής σκέψης κ.ά. Η πιο συνηθισμένη αναγνωστική δυσκολία αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνει τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση των εννοιών των λέξεων. Επίσης, είναι αναμενόμενο να εκδηλώνεται σε όλες τις φάσεις μάθησης της ανάγνωσης, δηλαδή από τη μάθηση των μεμονωμένων γραμμάτων μέχρι και την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων. Και σε αυτή την περίπτωση (των αναγνωστικών δυσκολιών αυτής της κατηγορίας), η κυριότερη εκδήλωση της δυσκολίας στην ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας αναμένεται να είναι η σχετικά χρονοβόρα διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας συνοδευόμενη από αναγνωστικά λάθη. Επιπλέον, λόγω της αιτιολογίας των συγκεκριμένων αναγνωστικών δυσκολιών, τα παιδιά αυτά αναμένεται να έχουν γενικότερες δυσκολίες στην κατανόηση και στη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν μέσω της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Οποιαδήποτε, όμως, και αν είναι η αιτία που προκαλεί τις αναγνωστικές δυσκολίες καθώς και όποια και αν είναι η εκδήλωσή τους, ο βαθμός επιτυχίας στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους εξαρτάται από την έγκαιρη επισήμανσή τους, τη λεπτομερή και επιτυχή διάγνωσή τους καθώς και τον ακριβή προσδιορισμό της φύσης τους.

3.3.2. Δυσγραφία

Η ολοκλήρωση της γραφής με το χέρι (όρθια, πλάγια, συνεχή, πληκτρολόγηση) προϋποθέτει το συντονισμό των οπτικών, κινητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Για τους περισσότερους ο συντονισμός των απαραίτητων δεξιοτήτων εκτελείται άνετα, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, σχεδόν αυτόματα. Για κάποιους, όμως, η γραφή με το χέρι αποτελεί μια επίπονη και κοπιώδη δραστηριότητα.

Η δυσγραφία χαρακτηρίζεται από ελλιπή σχηματισμό των λέξεων και οφείλεται σε βλάβη στην κινητική περιοχή του εγκεφαλικού φλοιού. Λόγω διαταραχής του οπτικοκινητικού συντονισμού, το άτομο δεν μπορεί να μεταφέρει το οπτικό ερέθισμα, δηλαδή, τη μορφή του γράμματος, στο κινητικό του σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσγραφία δυσκολεύονται να γράψουν ή να αντιγράψουν και να μετατρέψουν την οπτική εικόνα σε κινήσεις λεπτής κινητικότητας ή να εκτελέσουν δραστηριότητες που απαιτούν οπτική και κινητική αντίληψη.



Αυτή η αδυναμία τους μπορεί να οφείλεται είτε στην προβληματική οπτική μνήμη της σειράς των γραμμάτων μιας λέξης είτε στις προβληματικές δεξιότητες που σχετίζονται με το λεπτό οπτικοκινητικό συντονισμό. Επίσης, μπορεί να οφείλεται και σε συναισθηματικές διαταραχές. Σε αυτήν την περίπτωση, δυσχεραίνεται η επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου, ενώ, το δυσανάγνωστο κείμενο επιδρά αρνητικά στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημα του μαθητή, ο οποίος αναπτύσσει αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, γεγονός που με τη σειρά του έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική του επίδοση και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Graham & Dolores, 2007). Έτσι, αποφεύγει οποιαδήποτε γραπτή δραστηριότητα. Η δυσκολία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς ο γραπτός λόγος αποτελεί σημαντική σχολική δραστηριότητα (Graham & Dolores, 2007). Το δυσανάγνωστο κείμενο ασκεί αρνητικές επιδράσεις στο μαθητή πριν, κατά τη διάρκεια της γραφής αλλά και μετά. Έτσι, πολλοί μαθητές των οποίων τα γραπτά δεν παρουσιάζουν ωραία εμφάνιση αποφεύγουν να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο στις σχολικές και καθημερινές τους δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της γραφής εκδηλώνουν συμπτώματα άγχους, ενώ μόλις ολοκληρώσουν το γραπτό τους θέλουν να απαλλαγούν από αυτό το γρηγορότερο (Harris & Graham, 1992).

Η δυσγραφία, λοιπόν, αφορά στην αδυναμία του παιδιού να γράψει τις ιδέες του με εύκολη, ευανάγνωστη και ρέουσα μορφή εκτελώντας αυτόματα διαδοχικές και μυοκινητικές κινήσεις που είναι αναγκαίες για τη γραφή γραμμάτων και αριθμών (Castles & Coltheart, 1996 οπ. αν. Σπαντιδάκης, 2004). Η δυσκολία αυτή αποτελεί ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα και αφορά κάποιους οι οποίοι, ήδη, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου όπως στην ορθογραφία, τη σύνταξη και την οργάνωση. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις το περιεχόμενο του κειμένου δεν αντανάκλα τις άλλες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες του μαθητή. Ο μαθητής, δηλαδή, μπορεί να έχει αναπτυγμένες γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά εξαιτίας του προβλήματός του δεν μπορεί να γράψει ανάλογα. Η προσέγγιση της δυσγραφίας διαφέρει από συγγραφέα σε συγγραφέα. Ακόμη και οι επιμέρους διακρίσεις της διαφοροποιούνται.

Ο Deuel (1995) κάνει λόγο για ειδική δυσγραφία (specific dysgraphia) και για μη ειδική δυσγραφία (non specific dysgraphia). Την πρώτη την αποδίδει σε ποικιλία ειδικών γλωσσικών δυσκολιών, ενώ τη δεύτερη σε παράγοντες που προκαλούν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η νοητική υστέρηση και οι σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2007). Η ειδική



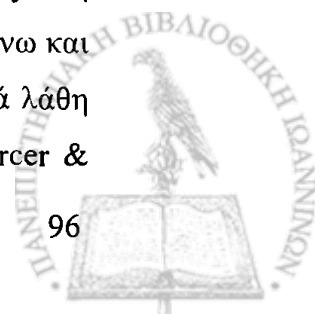
δυσγραφία (specific dysgraphia) δηλαδή είναι αποτέλεσμα προβλημάτων ορθογραφίας, προβλημάτων λεπτής κινητικότητας, καθώς και ποικιλίας ειδικών γλωσσικών δυσκολιών. Τα προβλήματα δυσγραφίας που προέρχονται από προβληματική λεπτή κινητικότητα σχετίζονται συχνά και με ανατομικά προβλήματα, προβλήματα αδρής κινητικότητας και προβλήματα οπτικοχωρικής αντίληψης. Τη μη ειδική δυσγραφία (non-specific dysgraphia), ο Deuel, την αποδίδει σε παράγοντες που προκαλούν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η νοητική υστέρηση, τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, η ελλιπής φοίτηση στο σχολείο ή η ακατάλληλη διδασκαλία (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στον τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία είναι γνωστά με τον όρο Δυσλεκτική Δυσγραφία. Τα άτομα που πάσχουν από αυτήν δυσκολεύονται όχι μόνο να γράψουν δικά τους κείμενα αλλά και να αντιγράψουν κείμενα από βιβλία ή από τον πίνακα. Ακόμη, παράγουν δυσανάγνωστα κείμενα, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη τα οποία υπερβαίνουν τον αντίστοιχο μέσο όρο των συνομηλίκων τους, αναμειγνύουν πεζά με κεφαλαία γράμματα, τα γράμματα τους έχουν ακανόνιστο μέγεθος, προσθέτουν ή παραλείπουν γράμματα σε λέξεις ή ολοκληρωμένες λέξεις με άνισες αποστάσεις, αφήνουν ατελείς φράσεις μεταξύ τους, γράφουν με διαφορετικό τρόπο (άλλοτε πλάγια, άλλοτε ορθά), μπερδεύουν τον ενικό με τον πληθυντικό αριθμό και τους χρόνους των ρημάτων, κάνουν πολύ συχνότερα από τους άλλους λάθη στη στίξη, δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τον πλάγιο λόγο και την παθητική σύνταξη και γενικά η εικόνα του γραπτού τους παρουσιάζεται ως δυσανάγνωστη και προβληματική.

Τέλος, να πούμε ότι η δυσγραφία θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προσοχής του εκπαιδευτικού κυρίως στα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού στο σχολείο (ιδιαίτερα μετά το πρώτο τετράμηνο φοίτησης στην πρώτη τάξη) και ατομικής αντιμετώπισης με καθοδήγηση και κατάλληλη άσκηση.

3.3.3. Δυσορθογραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά λάθη (π.χ. τα ρήματα σε -ώνω και οι παράγωγες λέξεις γράφονται με -ω: εμπεδώνω, εμπέδωση) και καταληκτικά λάθη (π.χ. το -ο της κατάληξης των ρημάτων γράφεται με -ω: παίζω, τρέχω) (Mercer &



Mercer, 1998)). Τα λάθη αυτά είναι, συνήθως, παρόμοια με εκείνα που διαπράττουν και άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά εμφανίζονται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα και αντιστοιχούν, κατά κανόνα, σε λάθη που κάνουν παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αυτές οι δυσκολίες υποδηλώνονται με τον όρο Δυσορθογραφία. Η δυσορθογραφία αποτελεί ειδική διαταραχή στη μάθηση της ορθογραφίας που συναντιέται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Η δυσορθογραφία πολύ συχνά συνοδεύει τη Δυσλεξία (διαταραχή της ανάγνωσης) αλλά μπορεί να διαγνωσθεί και σε παιδιά που δεν είχαν εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse, 1997).

Τα λάθη των παιδιών με Δυσορθογραφία, σύμφωνα με τον Estienne (1971) εντοπίζονται:

A. στη λανθασμένη τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο, όπως είναι ο διαφορετικός προσανατολισμός των γραφημάτων (π.χ. ε 3, ρ 9, δ 2), η γειτονική μορφή των γραφημάτων (π.χ. χ γ), οι παραλείψεις γραμμάτων ή συλλαβών, οι αντιστροφές γραμμάτων (π.χ. αρ -ρα) ή συλλαβών (π.χ. τρία -τίρα), η πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών σε μια λέξη, η σύνδεση δυο ή περισσότερων λέξεων σε μία (π.χ. της μαμάς του- της μαμάστου) ή τεμαχισμός μια λέξης σε δυο ή περισσότερες,

B. σε φωνολογικά λάθη, όπως είναι η αντικατάσταση του άηχου ηχηρού φωνήματος, η αφομοίωση (π.χ. παγώνω -παγώγω), η παραποίηση φωνηέντων (π.χ. πέντε- πέντα), η απλοποίηση συμπλέγματος (π.χ. βάφτισα- βάφισα) και η επένθεση (π.χ. κλαίω καλαίω)

Γ. στην αντικατάσταση των λέξεων (π.χ. γάτα – σκύλος),

Δ. στην λανθασμένη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (π.χ. ευχαριστώ- εφχαριστώ, ευαίσθητος - εβαίσθητος),

Ε. σε λάθη σε ομόηχες λέξεις (π.χ. λίπη - λύπη - λείπει),

Στ. σε λάθη χρήσης (Ιστορική Ορθογραφία) (π.χ. ωραίος - ορέος, κοιμάμαι – κιμάμαι) σε λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης, δηλαδή τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

Τα λάθη, αυτά, σχετίζονται με διαταραχές στην οπτική και ακουστική αντίληψη και μπορεί να σχετιστούν με διαταραχές του λόγου και δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου. Τα άτομα με δυσορθογραφία δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με γραπτό κείμενο τους. Σε μερικές περιπτώσεις, μάλιστα, παρουσιάζουν ένα γραπτό λόγο που είναι φτωχός και τα λάθη στην ορθογραφία είναι



τόσο πολλά που καθιστούν μη κατανοητό το κείμενο του παιδιού από τον αναγνώστη του.

Τα αίτια, που αναφέρονται στην εμφάνιση της δυσορθογραφίας είναι: οι λειτουργικές διαταραχές, οι διαταραχές του λόγου και οι συναισθηματικοί παράγοντες. Έρευνες των Scheneman, Jacobs, McCall και Knies (1994) δείχνουν ότι τα προβλήματα ορθογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου, το αυτοσυναισθήμα του μαθητή αλλά και το περιεχόμενο και την ποιότητα του κειμένου. Ωστόσο, υπάρχουν και εξαιρέσεις. Έτσι, κάποιοι μαθητές κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά η ποιότητα και το περιεχόμενο του γραπτού τους λόγου είναι αρκετά καλά (Agiel, 1992). Αυτοί οι μαθητές φαίνεται να γνωρίζουν τη συμβατικά ορθή γραφή της λέξης, όμως δείχνουν μεγαλύτερη σημασία πως θα αποδώσουν την ιδέα που έχουν στο μυαλό τους ή πως θα τη συνδέσουν με μία άλλη ιδέα. Συνήθως, οι μαθητές αυτοί όταν γράφουν, βιάζονται να απαλλαγούν από το κείμενό τους και σπεύδουν να το παραδώσουν χωρίς να κάνουν τις απαραίτητες βελτιώσεις και διορθώσεις.

Αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους μαθητές δεν είναι η οπτική μνήμη, αλλά η ορθογραφική μνήμη. Αυτή είναι πιο σημαντική για να θυμούνται οι μαθητές τα πρότυπα των γραμμάτων και των λέξεων (Moats, 1995). Οι ανορθογράφοι μαθητές δεν έχουν αναπτυγμένες τις φωνολογικές δεξιότητες- δεν έχουν, δηλαδή, επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου- οι οποίες τους βοηθούν να προφέρουν τις λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Βασίζονται κυρίως, στη γνώση της σχέσης ήχου και γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Mercer & Mercer, 1993).

Επίσης, σε μια επισκόπηση των ερευνών για τη σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής ικανότητας ο Νικολόπουλος (2002) κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- (α) τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτά που αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες,
- (β) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας γίνεται σταδιακά και δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και
- (γ) το πρότυπο ανάπτυξης (φάσεις) μοιάζει να είναι κοινό στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η μη γνώση των συντακτικών κανόνων, της μορφολογίας και της σημασιολογίας μαζί με την απουσία φωνολογικής επίγνωσης και τη μη γνώση των ορθογραφικών κανόνων εμποδίζουν το μαθητή να γράφει ορθογραφήματα.

ΜΕΡΟΣ Β'- Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή

Η σημερινή κοινωνία απαιτεί από τα άτομα να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Χωρίς αυτές τις δύο βασικές δεξιότητες, ο σημερινός άνθρωπος αδυνατεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, αφού είναι απαραίτητες σε κάθε κοινωνική εκδήλωση και συναλλαγή. Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο σύνθετες και αλληλένδετες δεξιότητες που αφορούν την κατάκτηση του γραπτού λόγου και οι οποίες συνιστούν δύο θεμέλια της μόρφωσης όλων των μαθητών. Η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας συνδέεται με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και αλληλεπίδραση διαφόρων λειτουργιών και δεξιοτήτων. Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε σχολική αποτυχία, απόρριψη από τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, προβλήματα συμπεριφοράς, εγκατάλειψη του σχολείου, παραπτωματική συμπεριφορά και ανεργία. Γι' αυτούς τους λόγους, η καλή αναγνωστική ικανότητα και επίδοση των μαθητών αποτελεί το κύριο μέλημα και ενδιαφέρον όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και ζουν οι «φυσιολογικοί» αλλά και οι «προβληματικοί» αναγνώστες.

1.2 Στόχοι της έρευνας

-Οι δυσκολίες των μαθητών στην ανάγνωση και τη γραφή είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός και παρατηρείται σε κάθε σχολική τάξη. Με την παρούσα έρευνα θα παρατηρήσουμε τις επιδόσεις των μαθητών της Γ' και Ε' τάξης του δημοτικού στην ανάγνωση και τη γραφή.

Θα διερευνήσουμε:

- α) τη συνάφεια της ανάγνωσης και της γραφής στην Γ' και Ε' τάξη του δημοτικού.
- β) αν υπάρχουν διαφορές στην ανάγνωση και τη γραφή σε παιδιά της Γ' και Ε' τάξης του δημοτικού.
- γ) ποια η συνάφεια της Φωνολογικής Επίγνωσης με την Ανάγνωση και τη Γραφή σε παιδιά της Γ' και Ε' τάξης του δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Μέθοδος έρευνας-Πληθυσμός και δείγμα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές της Γ' τάξης και 40 μαθητές της Ε' τάξης που φοιτούσαν σε κανονικό δημοτικό σχολείο, μέσης ηλικίας 8.5 και 10 ετών αντίστοιχα. Κανένας από τους μαθητές του δείγματος δεν είχε διαγνωστεί με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία (π. χ δυσλεξία).

Πίνακας1. Το δείγμα της έρευνας

	<i>ΑΓΟΡΙΑ</i>	<i>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
Μαθητές Γ' Δημοτικού	15	15	30
Μαθητές Ε' Δημοτικού	20	20	40

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) και Γραφής σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης) και Γραφής σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.

2) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης) και Γραφής σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης) και Γραφής σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού.

3) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές της Γ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού όσον αφορά την Ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και τη Γραφή.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές της Γ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού όσον αφορά την Ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και τη Γραφή.

4) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης (σύνθεσης λέξεων, ανάλυσης λέξεων, σύνθεσης ψευδολέξεων, ανάλυσης ψευδολέξεων, φωνημικής απαλοιφής) σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης (σύνθεσης λέξεων, ανάλυσης λέξεων, σύνθεσης ψευδολέξεων, ανάλυσης ψευδολέξεων, φωνημικής απαλοιφής) σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.

5) **H0:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης (σύνθεσης λέξεων, ανάλυσης λέξεων, σύνθεσης ψευδολέξεων, ανάλυσης ψευδολέξεων, φωνημικής απαλοιφής) σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού.

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης και κατανόησης), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης (σύνθεσης λέξεων, ανάλυσης λέξεων, σύνθεσης ψευδολέξεων, ανάλυσης ψευδολέξεων, φωνημικής απαλοιφής) σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού.

2.3 Ορισμός μεταβλητών

Στην 1^η, 2^η, και 3^η ερευνητική υπόθεση θα μελετηθούν οι εξής μεταβλητές: 1) η ανάγνωση των λέξεων (αποκωδικοποίηση), 2) η αναγνωστική κατανόηση και 3) η γραφή, ενώ στην 4^η και 5^η ερευνητική υπόθεση θα γίνει μία διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προηγούμενων μεταβλητών και της φωνολογικής επίγνωσης.

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.Κατ.) του αναγνωστικού περιεχομένου είναι ο δεύτερος απαραίτητος και αξιόπιστος δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας. Αφορά στην ανάγνωση και κατανόηση μέσω της συμπλήρωσης προτάσεων.

Η Γραφή (Γρ.Λ.) είναι δείκτης ελέγχου παραγωγής γραπτού λόγου. Έγινε αξιολόγηση σε ερωτήσεις, τις οποίες απάντησαν οι μαθητές γραπτώς και ατομικώς.

Η Φωνολογική Επίγνωση (Φ.Ε.) είναι δείκτης της ικανότητας για φωνολογική επεξεργασία.

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 ατομικώς 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.

Αναγνωστική Κατανόηση (Woodcock- Johnson, 2001 και αναπτύχθηκε από τη Μορφίδη κ.α., 2008). Για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης, ο κάθε μαθητής ατομικώς έπρεπε να συμπληρώσει τη λέξη που έλειπε σε προτάσεις διαβαθμιζόμενης δυσκολίας. Η χρονική διάρκεια του τεστ ήταν περίπου 10 λεπτά.

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 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, στη 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 μίας από τις τρεις υποστηρικτικές προτάσεις. Για παράδειγμα, στην 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.

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

A. Φωνημική απαλοιφή. 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 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.

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 50' λεπτά ανά άτομο. Η χορήγηση των τεστ ολοκληρώθηκε στη διάρκεια μίας εβδομάδας.

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 (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.

Προκειμένου να διερευνήσουμε την πρώτη ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού, εφαρμόσαμε το συντελεστή συσχέτισης Pearson. Ο πίνακας 2 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συσχετίσεις των δύο ομάδων μεταβλητών.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις των δεξιοτήτων Ανάγνωσης και Γραφής σε μαθητές Γ΄ τάξης Δημοτικού

	Αποκ.	Αν.Κατ.	Γρ.Λ.
Αποκ.	.....	
Αν.Κατ.	.724**	.....
Γρ.Λ.	.805**	.783**	.....

**η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων

Αν.Κατ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης

Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής

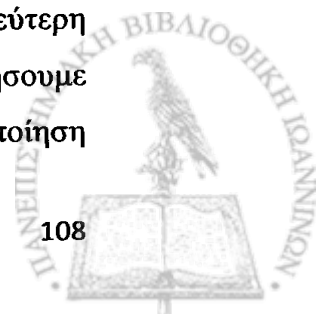
- Τα αποτελέσματα χρήσης του στατιστικού συντελεστή Pearson στα παιδιά της Γ' Δημοτικού έδειξαν ότι μεταξύ **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** και **γραφής (Γρ.Λ.)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.805$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ.)** και **γραφής (Γρ.Λ.)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.783$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Τέλος, μεταξύ **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ.)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.724$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Συνεπώς:

Η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά Γ' τάξης Δημοτικού, γίνεται δεκτή και στις 3 συνάφειες (1. ανάγνωση λέξεων με γραφή 2. αναγνωστική κατανόηση με γραφή και 3. ανάγνωση λέξεων με αναγνωστική κατανόηση). Επομένως, για τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού, όσο αυξάνεται η επίδοση στην ανάγνωση αυξάνεται και η επίδοση στη γραφή και αντίστροφα.

2) **H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά Ε' τάξης Δημοτικού.**

Όπως και για την πρώτη ερευνητική υπόθεση, έτσι και για τη δεύτερη στηρίζομαστε στο συντελεστή συσχέτισης του Pearson προκειμένου να ερευνήσουμε αν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση



και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού. Ο πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει τις συσχετίσεις των δύο ομάδων μεταβλητών.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις των δεξιοτήτων Ανάγνωσης και Γραφής σε μαθητές Ε΄ τάξης Δημοτικού.

	Αποκ.	Αν.Κατ.	Γρ.Λ.
Αποκ.	.....	
Αν.Κατ.	.441**	.....
Γρ.Λ.	.245	.501**	.....

**η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

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

- Τα αποτελέσματα χρήσης του στατιστικού συντελεστή Pearson στα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού έδειξαν ότι μεταξύ **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ.)** και **γραφής (Γρ.Λ.)** υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.501$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ.)** υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.441$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

- Τέλος, δεν υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην **ανάγνωση λέξεων** (Αποκ.) και τη **γραφή** (Γρ.Λ.).

Συμπεράσματα:

Η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής σε παιδιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού, γίνεται δεκτή σε 2 συνάφειες (1. αναγνωστική κατανόηση με γραφή και 2. ανάγνωση λέξεων με αναγνωστική κατανόηση), ενώ δε γίνεται δεκτή σε 1 (ανάγνωση λέξεων με γραφή). Επομένως, για τα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού, όσο αυξάνεται η αναγνωστική κατανόηση, αυξάνεται και η γραφή λέξεων και αντίστροφα.

3) H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μαθητές της Γ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού όσον αφορά την Ανάγνωση (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και τη Γραφή.

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών της Γ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού σε κάθε μια από τις δεξιότητες (ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, γραφή) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο ελέγχου, Ανάλυση Διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (Analysis of Variance – One-way Anova). Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και τα επίπεδα σημαντικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών.

Πίνακας 4. Διαφορές μαθητών της Γ' και Ε' τάξης Δημοτικού στην Ανάγνωση και τη Γραφή

		<i>N</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>ΒΑΘΜΟΙ</i> <i>ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ</i> <i>Σ</i>	<i>ΜΕΣΟ</i> <i>ΤΕΤΡΑΓΩΝ</i> <i>Ο</i>	<i>F</i> <i>ΚΡΙΤΗΡΙ</i> <i>Ο</i>	<i>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗ</i> <i>ΤΑ</i> <i>p</i>
Αποκ.	Γ' Τάξη	30	56.50	13.73	1	5647.243	27.401	.000*
	Ε' Τάξη	40	74.65	14.80	68	206.097		
	Σύνολο	70	66.87	16.88	69			
Αν.Κατ	Γ' Τάξη	30	27.23	5.44	1	96.019	4.304	.042*
	Ε' Τάξη	40	29.60	4.11	68	22.308		
	Σύνολο	70	28.59	4.83	69			
Γρ.Λ.	Γ' Τάξη	30	21.82	7.52	1	140.219	3.341	.072
	Ε' Τάξη	40	24.69	5.56	67	41.971		
	Σύνολο	70	23.44	6.59	68			

*η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων	N= δείγμα
Αν.Κατ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης	M.O= μέσος όρος
Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής	T.A= τυπική απόκλιση

- Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι **υπάρχει σημαντική διαφορά** μεταξύ των μαθητών της Γ΄ τάξης και της Ε΄ τάξης, στην ανάγνωση λέξεων ($F_{(1,68)}=27.401, p \leq .05$) και στην αναγνωστική κατανόηση ($F_{(1,68)}= 4.304, p \leq .05$).

Συμπεπώς:

Η εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε μαθητές της Γ΄ και Ε΄ τάξης Δημοτικού σε κάθε μια από τις δεξιότητες (ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, γραφή), όπως αξιολογήθηκε από την παρούσα έρευνα, γίνεται αποδεκτή για τις δύο από αυτές και συγκεκριμένα για την ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση, ενώ δε γίνεται αποδεκτή για τη γραφή. Ειδικότερα, οι μαθητές της Ε΄ τάξης υπερτερούν - κατά μέσο όρο - αυτών της Γ΄ τάξης στην ανάγνωση λέξεων (μέσοι όροι 74.65 και 56.50 αντίστοιχα). Το ίδιο ισχύει και για την αναγνωστική κατανόηση, όπου οι μαθητές της Ε΄ τάξης υπερτερούν - κατά μέσο όρο - αυτών της Γ΄ τάξης (μέσοι όροι 29.60 και 27.23 αντίστοιχα).

- 4) **H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης (σύνθεση λέξεων, ανάλυση λέξεων, σύνθεση ψευδολέξεων, ανάλυση ψευδολέξεων, φωνημική απαλοιφή) σε παιδιά Γ΄ τάξης Δημοτικού.**

Προκειμένου να διερευνήσουμε την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής και της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά της Γ΄ τάξης Δημοτικού, εφαρμόσαμε το συντελεστή συσχέτισης Pearson. Από τις συνολικά 28 συσχετίσεις του πίνακα 5 που ακολουθεί, εστιάζουμε στις 15 που αφορούν τη σχέση των δεξιοτήτων με τη φωνολογική επίγνωση.

Πίνακας 5. Συσχετίσεις των δεξιοτήτων Ανάγνωσης και Γραφής και της Φωνολογικής Επίγνωσης σε μαθητές Γ' τάξης Δημοτικού

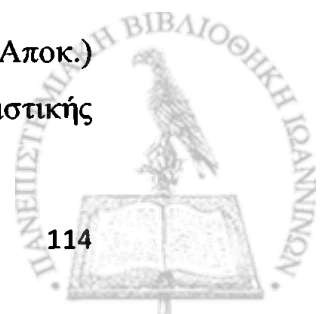
	Συν.Λ.	Ανα.Λ.	Συν.Ψ.	Ανα.Ψ.	Φων.Α.	Αποκ.	Αν.Κατ.	Γρ.Λ.
Συν.Λ.	.....						
Ανα.Λ.	.129	.....					
Συν.Ψ.	.805**	.025	.....				
Ανα.Ψ.	.677**	.078	.520**	.....			
Φων.Α.	.690**	.209	.699**	.553**	.....		
Αποκ.	.596**	.367*	.574**	.621**	.635**	.....	
Αν.Κατ.	.770**	.368*	.780**	.540**	.684**	.724**	.....
Γρ.Λ.	.655**	.255	.667**	.578**	.637**	.805**	.783**	.....

**η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

*η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Συν.Λ.= σύνθεση λέξεων
Ανα.Λ.= ανάλυση λέξεων
Συν.Ψ.= σύνθεση ψευδολέξεων
Ανα.Ψ.= ανάλυση ψευδολέξεων
Φων.Α.= φωνημική απαλοιφή
Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων
Αν.Κατ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης
Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής

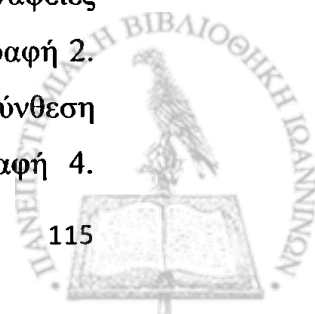
- Τα αποτελέσματα χρήσης του στατιστικού συντελεστή συσχέτισης Pearson στα παιδιά της Γ' Δημοτικού έδειξαν ότι μεταξύ **σύνθεσης λέξεων (Συν.Λ.)** και **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση $r=.596$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **σύνθεσης λέξεων (Συν.Λ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.770$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **σύνθεσης λέξεων (Συν.Λ.)** και **γραφής (Γρ.Λ)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.655$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **ανάλυσης λέξεων (Ανα.Λ.)** και **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση $r=.367$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ **ανάλυσης λέξεων (Ανα.Λ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ)** υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση $r=.368$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ **σύνθεσης ψευδολέξεων (Συν.Ψ.)** και **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση $r=.574$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.



- Μεταξύ σύνθεσης ψευδολέξεων (Συν.Ψ.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.780$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ σύνθεσης ψευδολέξεων (Συν.Ψ.) και γραφής (Γρ.Λ) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.667$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.) και ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.621$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ) υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.540$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.) και γραφής (Γρ.Λ) υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση $r=.578$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ φωνημικής απαλοιφής (Φων.Α.) και ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.635$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ φωνημικής απαλοιφής (Φων.Α.) και αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.684$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ φωνημικής απαλοιφής (Φων.Α.) και γραφής (Γρ.Λ) υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.637$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Συμπεράσματα:

Η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής και της υποδεξιότητας της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά της Γ' τάξης, γίνεται δεκτή σε 14 συνάφειες (1. σύνθεση λέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή 2. ανάλυση λέξεων με ανάγνωση λέξεων και αναγνωστική κατανόηση 3. σύνθεση ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή 4.



ανάλυση ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή
5. φωνημική απαλοιφή με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή),
ενώ δε γίνεται δεκτή σε 1 (ανάλυση λέξεων με γραφή λέξεων) από τις συνολικά 15
συνάφειες. Επομένως, όσο αυξάνεται η επίδοση των παιδιών της Γ΄ τάξης στη
φωνολογική επίγνωση, αυξάνεται και η επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή και
αντίστροφα.

**5) H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ Ανάγνωσης
(αποκωδικοποίηση και κατανόηση), Γραφής και Φωνολογικής Επίγνωσης
(σύνθεση λέξεων, ανάλυση λέξεων, σύνθεση ψευδολέξεων, ανάλυση
ψευδολέξεων, φωνημική απαλοιφή) σε παιδιά Ε΄ τάξης Δημοτικού.**

Και σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιούμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson για
να εξετάσουμε αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης
(αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής και της υποδεξιότητας της
Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού. Από τις 28 συσχετίσεις
του πίνακα 6 που ακολουθεί, εξετάζουμε τις 15 που αφορούν τη σχέση των
δεξιοτήτων με τη φωνολογική επίγνωση.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις των δεξιοτήτων Ανάγνωσης και Γραφής και της Φωνολογικής Επίγνωσης σε μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού

	Συν.Λ.	Ανα.Λ.	Συν.Ψ.	Ανα.Ψ.	Φων.Α.	Αποκ.	Αν.Κατ.	Γρ.Λ.
Συν.Λ.	.....						
Ανα.Λ.	.325*	.....					
Συν.Ψ.	.485**	.048	.....				
Ανα.Ψ.	.492**	.616**	.330*	.....			
Φων.Α.	.437**	.345*	.430**	.435**	.....		
Αποκ.	.226	.003	.250	.461**	.305	.....	
Αν.Κατ.	.622**	.265	.306	.512**	.375*	.441**	.....
Γρ.Λ.	.361*	.054	.159	.340*	.136	.245	.501**	.....

**η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

*η σχέση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Συν.Λ.= σύνθεση λέξεων

Ανα.Λ.= ανάλυση λέξεων

Συν.Ψ.= σύνθεση ψευδολέξεων

Ανα.Ψ.= ανάλυση ψευδολέξεων

Φων.Α.= φωνημική απαλοιφή

Αποκ.= αριθμός ανάγνωσης λέξεων

Αν.Κατ.= σκορ αναγνωστικής κατανόησης

Γρ.Λ.= σκορ λαθών γραφής

- Τα αποτελέσματα χρήσης του στατιστικού συντελεστή συσχέτισης Pearson στα παιδιά της Ε΄ Δημοτικού έδειξαν ότι μεταξύ **σύνθεσης λέξεων (Συν.Λ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ)** υπάρχει πολύ σημαντική θετική συσχέτιση $r=.622$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **σύνθεσης λέξεων (Συν.Λ.)** και **γραφής (Γρ.Λ)** υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση $r=.361$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ **ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.)** και **ανάγνωσης λέξεων (Αποκ.)** υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.461$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ)** υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση $r=.512$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.
- Μεταξύ **ανάλυσης ψευδολέξεων (Ανα.Ψ.)** και **γραφής (Γρ.Λ)** υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση $r=.340$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.
- Μεταξύ **φωνημικής απαλοιφής (Φων.Α.)** και **αναγνωστικής κατανόησης (Αν.Κατ)** υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση $r=.375$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05.

Συμπεπώς:

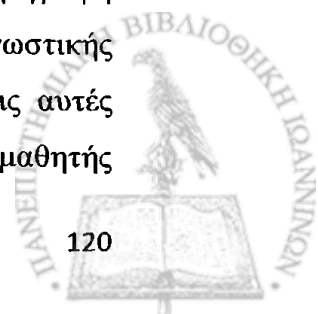
Η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δεξιοτήτων Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής και της υποδεξιότητας της Φωνολογικής Επίγνωσης σε παιδιά της Ε΄ τάξης, γίνεται δεκτή σε 6 συνάφειες (1. σύνθεση λέξεων με αναγνωστική κατανόηση και γραφή 2. ανάλυση ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή 3. φωνημική απαλοιφή με αναγνωστική κατανόηση), ενώ δε γίνεται δεκτή σε 9 (1. σύνθεση λέξεων με ανάγνωση λέξεων 2. ανάλυση λέξεων με ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση και γραφή 3. σύνθεση ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφή 4. φωνημική απαλοιφή με ανάγνωση λέξεων και γραφή) από τις συνολικά 15 συνάφειες.

3.2 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση των στατιστικών ευρημάτων είναι σκόπιμη μια πρώτη συζήτηση και ερμηνεία τους με όλες τις επιφυλάξεις που επιβάλλονται στις ερμηνείες των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας όταν αυτή δεν μπορεί να ενταχθεί εύκολα σε μια ερευνητική παράδοση.

Α. Έτσι, ο πρώτος και ο δεύτερος στόχος της έρευνας μας ήταν να μελετήσει αν υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ της Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και της Γραφής των μαθητών της Γ' τάξης και των μαθητών της Ε' τάξης, όπως αξιολογήθηκε από το δάσκαλο. Με την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων μας διαπιστώθηκε μια πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Ανάγνωσης και της Γραφής στα παιδιά της Γ' τάξης και είναι δεκτή και στις τρεις συνάφειες που πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ανάγνωση λέξεων και τη γραφή λέξεων, δεύτερον, ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή λέξεων, και τρίτον, ανάμεσα στην ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η αναγνωστική δεξιότητα αυξάνεται και η δεξιότητα της γραφής, και αντίστροφα. Στα ελληνικά, στην αρχή, της κατάκτησης της αποκωδικοποίησης εμφανίζονται δυσκολίες με τα συμφωνικά συμπλέγματα, τα δίψηφα σύμφωνα ή φωνήεντα και τους πολύπλοκους φωνολογικούς κανόνες (π.χ. αυ-ευ) (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, ωστόσο, φαίνεται να ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και ήδη στο τέλος της πρώτης τάξης τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν έναν αρκετά μεγάλο αριθμό λέξεων και ψευδολέξεων με μια ποικιλία φωνολογικών δομών, ενώ στο τέλος της Β' τάξης και πιο πολύ στη Γ' τάξη η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων έχει ολοκληρωθεί.

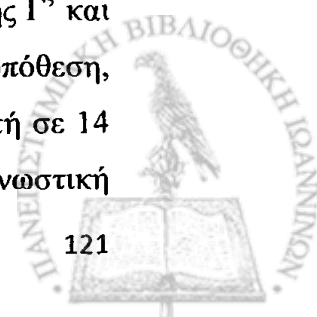
Στην ανάλυση των ευρημάτων που αφορούν στους μαθητές της Ε' τάξης αναδεικνύεται η συνάφεια μεταξύ Ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) και Γραφής. Ωστόσο, εδώ εντοπίζουμε 2 συνάφειες. Δηλαδή, έχουμε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή λέξεων και δεύτερον, ανάμεσα στην ανάγνωση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Ενώ δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ανάγνωση λέξεων και τη γραφή λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η αναγνωστική κατανόηση αυξάνεται και η γραφή λέξεων, δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και γραφής στα παιδιά Ε' τάξης Δημοτικού. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν και ευρήματα άλλων ερευνητών καθώς αποδεικνύουν ότι ο μαθητής



που έχει κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα μπορεί να αναπτύξει επαρκώς και τη δεξιότητα της γραφής. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης επιδρά αλλά είναι και προϋπόθεση της ανάπτυξης της γραφής.

Β. Ο τρίτος στόχος της έρευνας μας ήταν να διαπιστώσει αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Ε' τάξης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή. Από τα στατιστικά ευρήματα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των δυο τάξεων ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση, ενώ η ικανότητα της γραφής δεν υφίσταται διαφοροποίηση μέσα σε αυτό το διάστημα των δύο χρόνων. Εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές της Ε' τάξης υπερτερούν-κατά μέσο όρο- τους μαθητές της Γ' τάξης στην ανάγνωση λέξεων (μέσοι όροι 74.65 και 56.50 αντίστοιχα) και στην αναγνωστική κατανόηση (μέσοι όροι 29.60 και 27.23 αντίστοιχα). Οι μαθητές προχωρώντας μέσα στην εκπαιδευτική κλίμακα αναπτύσσουν την φωνολογική επίγνωση με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η γενική τους ικανότητα στην αναγνωστική λειτουργία. Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα σύνθετη και αναπτυσσόμενη οπότε είναι λογικό το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών της Γ' και της Ε' τάξης να διαφέρει σημαντικά. Διαφορές είναι εφικτό να υπάρχουν ακόμη και μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης. Από την άλλη πλευρά, η δεξιότητα της γραφής, αν και είναι μια προοδευτικά εξελισσόμενη δεξιότητα, ωστόσο, φαίνεται να μην επιδέχεται κάποια σημαντική αλλαγή ή εξέλιξη. Και ο Γκότοβος (1992), στην εμπειρική του έρευνα, διαπιστώνει ότι από την Γ' τάξη μέχρι τη Στ' τάξη του δημοτικού η ιεραρχία της επίδοσης στην ορθογραφική ικανότητα επανέρχεται συστηματικά στην αναμενόμενη μορφή της σε αντίθεση με τις δυο πρώτες τάξεις Α' και Β' όπου εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το παραπάνω συμπέρασμα είναι λογικό, δεδομένου ότι καθώς αυξάνει η ηλικία των παιδιών αυξάνεται και η ικανότητά τους τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή.

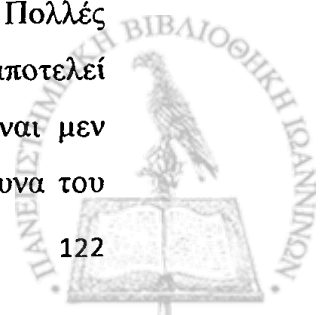
Γ. Τέλος, ο τέταρτος και πέμπτος στόχος της έρευνας μας ήταν να διαπιστώσει αν υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), γραφής και φωνολογικής επίγνωσης (σύνθεσης λέξεων, ανάλυσης λέξεων, σύνθεσης ψευδολέξεων, ανάλυσης ψευδολέξεων, φωνημικής απαλοιφής) σε μαθητές της Γ' και Ε' τάξης Δημοτικού. Τα στατιστικά ευρήματα έδειξαν ότι η εναλλακτική υπόθεση, για τους μαθητές της Γ' τάξης, από τις συνολικά 15 συνάφειες, γίνεται δεκτή σε 14 συνάφειες. Πρώτον, μεταξύ σύνθεσης λέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική



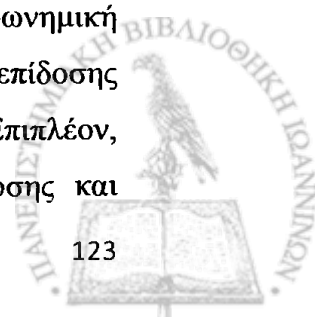
κατανόηση και γραφής, δεύτερον, μεταξύ ανάλυσης λέξεων με ανάγνωση λέξεων και αναγνωστική κατανόηση, τρίτον, μεταξύ σύνθεσης ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής, τέταρτον, μεταξύ ανάλυσης ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής και πέμπτον, μεταξύ φωνημικής απαλοιφής με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής. Ενώ δε γίνεται δεκτή σε 1, δηλαδή, στην ανάλυση λέξεων με γραφή λέξεων. Επομένως, όσο αυξάνεται η επίδοση των παιδιών της Γ' τάξης στη φωνολογική επίγνωση, αυξάνεται και η επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή και αντίστροφα. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από το θεωρητικό μέρος της εργασίας δεδομένου ότι η απόκτηση της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαβητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο έχει ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης, με τη σειρά της, έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Hatcher (1994) και Roth & Schneider (2001) βάση των οποίων παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί παράλληλα στην ανάγνωση και στη φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης.

Τα στατιστικά ευρήματα που αφορούν στους μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού έδειξαν ότι η εναλλακτική υπόθεση, από τις συνολικά 15 συνάψεις, γίνεται δεκτή σε 6 συνάψεις. Πρώτον, μεταξύ σύνθεσης λέξεων με αναγνωστική κατανόηση και γραφής, δεύτερον, μεταξύ ανάλυσης ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής και τρίτον, μεταξύ φωνημικής απαλοιφής με αναγνωστική κατανόηση. Ενώ δε γίνεται δεκτή σε 9. Πρώτον, μεταξύ σύνθεσης λέξεων με ανάγνωση λέξεων, δεύτερον, μεταξύ ανάλυσης λέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής, τρίτον, μεταξύ σύνθεσης ψευδολέξεων με ανάγνωση λέξεων, με αναγνωστική κατανόηση και γραφής και τέταρτον, μεταξύ φωνημικής απαλοιφής με ανάγνωση λέξεων και γραφής.

Αντίθετα, για τα παιδιά της Ε' τάξης του δημοτικού, δεν ισχύει το παραπάνω. Πολλές ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν την άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση και διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης. Από τη μία, είναι μεν καθοριστικός ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης αλλά από την άλλη, έρευνα του



Πόρποδα (1989) στην ελληνική γλώσσα, έδειξε ότι δεν φαίνεται να έχει μακροχρόνια επίδραση στην αναγνωστική επίδοση και ορθογραφική ικανότητα των παιδιών. Δηλαδή, ενώ στις πρώτες τάξεις έχουμε μεγάλο βαθμό συσχέτισης της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα και την (ορθογραφημένη) γραφή, αυτός ο βαθμός μειώνεται σημαντικά στις επόμενες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει διότι η αναγνωστική ικανότητα απαιτεί και άλλους γνωστικούς παράγοντες (Πόρποδας, 2000). Ωστόσο, η σημασία της επίγνωσης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου στην εκμάθηση της ανάγνωσης δεν μειώνεται. Έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης και του βαθμού ευκολίας μάθησης της ανάγνωσης και γραφής (Πόρποδας, 2004). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η φωνολογική επίγνωση έχει ίδιο ή και μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με την (ορθογραφημένη) γραφή (Πόρποδας, 1989). Υπάρχουν αυξανόμενα στοιχεία που δείχνουν ότι οι αρχικές γραπτές δραστηριότητες, περιλαμβανομένης και της ορθογραφίας των λέξεων, βοηθούν περισσότερο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και κατ' επέκταση της αναγνωστικής δεξιότητας (Treiman, 1993; Snowling & Hulme, 2001 οπ. αν. Κουμπιάς, 2004). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ορθογραφική δεξιότητα εξαρτάται από την ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας. Κάτι που μας το φανερώνουν και τα παραπάνω αποτελέσματα. Δηλαδή, τα παιδιά της Ε' τάξης εμφανίζουν αδυναμία αναγνωστικής κατανόησης και εφαρμογής της αλφαβητικής αρχής και δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή. Και η Παπούλια-Τζελέπη (1999) σε έρευνα που έκανε διαπίστωσε ότι σημαντική πρόοδο στην επίδοση φωνολογικής επίγνωσης σημειώνουν τα παιδιά στη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων, πιθανότατα λόγω της ενεργούς συμμετοχής τους στη διδασκαλία. Από εκεί και μετά, το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης αρχίζει να αναδεικνύεται ως παράγοντας που διαφοροποιεί τους καλούς από τους χαμηλούς αναγνώστες μέχρι και την έκτη δημοτικού. Οι καλοί αναγνώστες αγγίζουν ήδη από το τέλος της πρώτης δημοτικού την επίδοση της τελευταίας τάξης, σε αντίθεση με τους χαμηλούς αναγνώστες. Δηλαδή, οι χαμηλοί αναγνώστες, σύμφωνα και με την έρευνα της Παπούλια-Τζελέπη, διαθέτουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους καλούς αναγνώστες. Κι αυτό ισχύει για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και αφορά τόσο τη συλλαβική όσο και τη φωνημική επίγνωση. Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής επίδοσης καταγράφεται ως ισχυρή σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, καταδεικνύεται και μια άλλη σχέση. Αυτή μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και



αναγνωστικής κατανόησης, στο βαθμό που κάποιος κρίνεται καλός ή χαμηλός αναγνώστης.

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται σήμερα από πολλούς ερευνητές ο πλέον σημαντικός δείκτης πρόγνωσης αλλά και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης και ότι η αναγνωστική επίδοση εξαρτάται από το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης. Επιπλέον, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη επίδοση φωνολογικής επίγνωσης έχει το παιδί τόσο καλύτερα αναγνωστικά αποτελέσματα θα έχει αλλά και όσο πιο καλή είναι η αναγνωστική του ικανότητα τόσο καλύτερη θα είναι και η φωνολογική του επίγνωση. Συνεπώς, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αποτελέσει μια διδάξιμη δραστηριότητα. Αυτό το επιβεβαιώνουν και έρευνες που έγιναν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού για την ελληνική γλώσσα (Aidinis & Nunes, 1998; Πόρποδας, 1992; Μανωλίτσης, 2000 οπ. αν. Παπούλια-Τζελέπη, 1999).

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας έχει μεγάλη σημασία για το μαθησιακό έργο και μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της μάθησης. Ωστόσο, μεγάλη σημασία έχει και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης είτε πρόκειται για τη βασική αναγνωστική λειτουργία είτε πρόκειται για την κατανόηση δομημένων πληροφοριών (π. χ. ένα κείμενο). Μια σωστή ερμηνεία καθορίζει ποια παρεμβατική ενισχυτική αγωγή θα ακολουθηθεί στην πορεία. Οποιαδήποτε παρεμβατική αγωγή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, σεβασμό στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και δεξιότητες, και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού. Σκοπός της παρέμβασης είναι η βελτίωση των λειτουργικών διαδικασιών που συνθέτουν την ανάγνωση και όχι απλώς η βελτίωση του αποτελέσματος της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Η κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης των παιδιών γίνεται μέσα από τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της φωνολογικής τους ενημερότητας, η οποία είναι εφικτό να υλοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζει η ελληνική βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, ο δάσκαλος, από την πλευρά του, μπορεί να πραγματοποιήσει έναν κατάλογο με ευπροσάρμοστες δραστηριότητες στις απαιτήσεις των παιδιών και να τις πραγματοποιήσει ατομικά ή ομαδικά στην τάξη ακόμα και σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού. Υποχρέωση, λοιπόν, του δάσκαλου είναι να οργανώνει, να δημιουργεί και να διευκολύνει στη σχολική τάξη τη μαθησιακή διαδικασία ώστε το παιδί να προχωρήσει στον αλφαριθμητισμό.



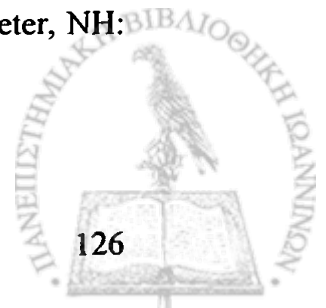
Καταλήγοντας, έχουμε την αίσθηση ότι η εργασία αυτή επιβεβαίωσε τα πορίσματα άλλων ερευνών που έχουν γίνει κατά καιρούς μέχρι σήμερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής χρειάζεται να επιβεβαιωθούν και με άλλες δοκιμασίες και σε διαφορετικά δείγματα αναγνωστών. Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοκατανοούνται για να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν την ικανότητα τους για γενίκευση.

3.3 Περιορισμοί έρευνας

Είναι σαφές ότι η μη αντιπροσωπευτικότητα και ο μικρός αριθμός του δείγματος μπορεί να οδηγήσει σε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε μελλοντικές έρευνες κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ώστε να συντελέσει στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό για την επίτευξη και της εξωτερικής εγκυρότητας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adams, M.J., (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
2. Ariel, A., (1992) *Education of children and adolescents with learning disabilities*, New York: Merrill.
3. Bereiter, C. & Scardamalia. M., (1982). *From conversation to composition: The role of instruction in developmental process*. In R Glaser (ed), *Advances in instructional psychology (VOL 2 pp 1-64)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Bereiter, C. & Scardamalia, M., (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Bryant, P. & Bradley L., (1985). *Children's Reading Problems*. Blackwell Publishers Inc., Oxford.
6. Chao, Y. R., (1968). «Graphic and Phonetic Aspects of Linguistic and Mathematical Symbols». *Proceedings of Symposia in Applied Mathematics*, Vol XII.
7. Clay, M.M., (1979). *Reading: The patterning of complex behaviour* (2nd ed.). Auckland, N.Z.: Heinemann Educational Books
8. Davis D. R., (1994). *The gift of dyslexia*. Souvenir Press, London.
9. Ehri, L. C., (1987). Learning to Read and Spell words. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 5-31.
10. Elliot, A., (1994). Computer Facilitations on the Writing Process. In S. Vosniadou, E., De Corte, H. Mandli, (Eds.), *Technology – Based Learning Environments*. NATO ASI Series F: Computer and System Sciences 137, 216-224.
11. Estienne, F., (1971). *Lecture et dyslexie*. Ed. J.P. Derlage
12. Ferreiro, E. & Teberosky, A., (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.



13. Flower, L. & Hayes J., (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*.
College Composition and Communication 32:4.
14. Frith, U., (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia* (S. 301 - 330). London: Routledge & Kegan -Paul.
15. Gelb I. J., (1963). *A study of writing*. Chicago: Chicago University Press.
16. Gleitman, L. R., & Rosin, P., (1977). *The structure and acquisition of reading: orthographies and the structure of language*. In L. Resnick and P. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, Vol. 2
17. Goodman, Y. E., (1986). *Children coming to know literacy*. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex
18. Graham, S., (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
19. Graham, S., & Harris, K. R., (1994). The role of self-regulation in the writing process. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance issues and educational applications*, (pp 203-228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
20. Graham, S., and Harris, K.R., (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 202-214.
21. Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S. & Whitaker, D., (1997). "The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach". *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
22. Graham, S., and Dolores, P., (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
23. Graves, A. & Hauge R., (1993). Using cues and prompts to improve story writing. *Teaching Exceptional Children*, 25 (4), 38-40.
24. Graves D.H., (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.



25. Hammill, D., & Bartel, N.R., (1995). *Teaching Students with Learning and Behaviour Problems* (6th ed.). Austin: Texas.
26. Harris, K.R., & Graham S., (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books.
27. Hatcher, P.J., (1994). An integrated approach to encouraging the development of phonological awareness, reading and writing. In C. Hulme and M. Snowling. *Reading development and dyslexia*. London: Whurr.
28. Hiebert, E.H., (1981). Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.
29. Lomax, R. G., & McGee, L. M., (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
30. MacArthur, C., & Graham, S., (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing. *Journal of special Education*, 21, 22-42.
31. Mason, M., (1980). *Reading ability and the encoding of item and location information*. *J Exp Psychol [Hum Percept]* 6:89-98.
32. Mercer, C.D., & Mercer, A.R., (1993). *Teaching students with learning problems* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
33. Moats, L. C., (1995). *Spelling: Development, disability, and instruction*. Timonium, MD: York Press.
34. Oxenham, J., (1980) *Literacy: Writing, Reading and Social Organisation*. Routledge and Kegan Paul. London.
35. Papandropoulou, I., & Sinclair, H., (1974). What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*, 17, 241-258.
36. Porpodas, C., (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology. The Journal of the Hellenic Psychological Society* – A

- special issues devoted to "Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe, 8, 3, 384-400.
37. Porpodas, C., (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities* 33(5), 406-428.
 38. Porpodas, C., (1989): «The Phonological Factor in Reading and Spelling of Greek» in: P.G. Aaron-R.M. Joshi (eds.): *Reading and Writing in different orthographic systems*, pp. 177-190. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
 39. Richards, R.G., (1998). *The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia*. CA: Center Press.
 40. Roth, M., & Schneider, P., (2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. *Psychology* 8,3,313-329.
 41. Schenerman, B., Jacobs, W. McCall, C. και Knies, W., (1994). *The personal spelling dictionary: An adaptive Approach to reducing the spelling hurdle in written language*. *Intervention in School and Clinic*, 29, 292-299.
 42. Schmandt- Besserat, D., (1978). *The earliest precursor of Writing*. *Scientific American*, 238(6).
 43. Schydlo, R., (1993). *Welche Beziehungen bestehen zwischen Legasthenie, anderen Teilleistungsschwachen und Hyperaktivitat?*, in Bundesverband Legasthenie (Hrsg.) *Legasthenie Bericht über den Fachkongreb, Hannover*.
 44. Stevens, S.H., (1996). *The LD Child and the ADHD Child: Ways parents and professionals can help*. U.S.A., John F. Blair.
 45. Sulzby, E., (1990). *Writing and reading instruction and assessment for young children: Issues and implications*. Paper commissioned by the Forum on the Future of Children and Families of the National Academy of Sciences and the National Association of State Boards of Education.
 46. Troia G, Graham S, Harris K.R., (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65:235–252.

47. Zimmerman, B. J., (1989). Self – regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173 – 201.
48. Βάμβουκας, Μ., (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Εκδόσεις: Γρηγόρης, Αθήνα.
49. Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Εκδόσεις: Παπαζήσης Βρεττός, Αθήνα.
50. Βενιεράκη, Μ., (2008). «Εισαγωγή στις ειδικές μαθησιακές διαταραχές, δυσλεξία για γονείς και εκπαιδευτικούς». Σύλλογος Φίλων του Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής «Το ηλιοτρόπιο», Δήμος Παλλήνης.
51. Βουγιούκας, Α., (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
52. Γκότοβος, Ε.Α., (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό- Μια Εμπειρική Έρευνα*. Εκδόσεις: Gutenberg (Παιδαγωγική Σειρά), Αθήνα.
53. Δερβίσης, Σ., (1998). *Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης*. Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα.
54. Καϊλα, Μ. κα., (1995). *Η σχολική αποτυχία- Από την «οικογένεια» του σχολείου» στο «σχολείο» της οικογένειας*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
55. Κουμπιάς, Ε., (2004). *Ανάγνωση και προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις*. Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα.
56. Κρουσταλάκης, Γ.Σ., (1995). *Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής. Θεωρία και πράξη της αγωγής του νέου ανθρώπου*. Αθήνα.
57. Κωσταρίδου –Ευκλείδη Ε., (1996). *Η καλλιέργεια της σκέψης*. Θεσσαλονίκη
58. Λιβανίου, Ε., (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Εκδόσεις: Κέδρος, Αθήνα.
59. Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α., (2007). *Δυσκολίες μάθησης, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
60. Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες – Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις: Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.

61. Μάρκου, Σ.Ν., (1996). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία. Κινητική αδεξιότητα. Υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ανάγκες*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
62. Μπασλής, Ι.Ν., (1987). *Δυσλεξία, προσπάθειες αντιμετώπισης της*. Γλώσσα, τεύχος 15.
63. Νικολόπουλος, Δ., (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα.
64. Ξεφτέρη, Ε., (2009). *Ανάλυση, αξιολόγηση και πρακτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλώσσας της Α΄ τάξης ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και το περιεχόμενο*. Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
65. Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές διδασκαλίες και εκπαιδευτική πράξη*. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
66. Παντελιάδου, Σ. & Χεππάκη, Τ., (1995). *Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια*. Γλώσσα 37, 21-39.
67. Παπούλια- Τζελέπη, Π., Επιμέλεια (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και πρακτική*. Δεύτερη Έκδοση: Καστανιώτης, Αθήνα.
68. Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
69. Πόρποδας, Κ., (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
70. Πόρποδας, Κ. Δ., (1996). *Γνωστική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης (Επεξεργασία, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της Γνώσης)*. Τόμος 1. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
71. Πόρποδας, Κ.Δ., (1993). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Ψυχολογική Θεώρηση, Αθήνα.
72. Πόρποδας, Κ.Δ., (1989): «Η ορθογραφία στην Α΄ Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα». *Ψυχολογικά Θέματα*, 2, 4, 201-214.
73. Σπαντιδάκης, Ι., (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

74. Σπαντιδάκης, Ι., (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
75. Τάνος, Χ.Γ., (1987). *Συναισθηματικός παράγοντας και σχολική επίδοση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 32.
76. Τάνταρος, Σ. & Βάμβουκας, Μ. (υπό εκτύπωση). *Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου*. Στο Στ. Παπαστάμου et al. (επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Εκδόσεις: Καστανιώτης, Αθήνα.
77. Τάνταρος, Σ., (1999). *Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί*. Γλώσσα 47, 57-75.
78. Τάφα, Ε., (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
79. Φλωράτου, Μ., (1996). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Εκδόσεις: Οδυσσεάς, Αθήνα.