



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**με θέμα:**

*«Η μορφολογική επίγνωση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Β΄  
τάξη του Δημοτικού Σχολείου».*

**Μαρία Αχλαδιανάκη**

**Α.Μ. : 87**

**Επόπτης: Γεώργιος Ι. Μανωλίτσης**

**Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος, 2014**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b> .....	7
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b> .....	16
<b>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b> .....	16
2.1. <i>Μεταγλωσσική επίγνωση</i> .....	18
2.2. <i>Φωνολογική επίγνωση</i> .....	20
2.2.1. <i>Κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης</i> .....	24
2.3. <i>Μορφολογική επίγνωση</i> .....	26
2.3.1. <i>Κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης</i> .....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b> .....	41
<b>Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ</b> .....	41
3.1. <i>Μοντέλα Κατάκτησης του Γραμματισμού</i> .....	47
3.2.1. <i>Το Μοντέλο των Δύο Καναλιών (Dual – Route Model)</i> .....	49
3.2.2. <i>Η γνωστική- εξελικτική θεωρία του Marsh</i> .....	50
3.2.3. <i>Η θεωρία της Frith για την απόκτηση του γραμματισμού</i> .....	51
3.2.4. <i>Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης</i> .....	52
3.2.5. <i>Φάσεις ανάπτυξης της μάθησης της οπτικής αναγνώρισης λέξεων</i> .....	55
3.3. <i>Οι γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης: αποκωδικοποίηση και κατανόηση</i> .....	57
3.4. <i>Ανάπτυξη ορθογραφικής δεξιότητας</i> .....	59
3.5. <i>Οι ψυχολογικές – γνωστικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας</i> .....	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></b> .....	68
<b>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b> .....	68
4. 1. <i>Ο όρος “Μαθησιακές Δυσκολίες”</i> .....	68
4.2. <i>Η έννοια της δυσλεξίας: Ιστορική εξέλιξη του όρου «δυσλεξία»</i> .....	69
4.3. <i>Ο όρος δυσλεξία</i> .....	71
4.4. <i>Μορφές δυσλεξίας</i> .....	75
4.5. <i>Χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών</i> .....	78
4.6. <i>Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος</i> .....	80

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b> .....	86
<b>Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	86
5.1. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη ανάγνωσης και ορθογραφίας.....	86
5.2. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης.....	92
5.3. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική ανάπτυξη.....	95
5.4. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	99
5.5. Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας.....	103
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b> .....	111
<b>Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	111
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup></b> .....	113
<b>Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	113
7.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	113
7.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	115
7.3. Όργανα μέτρησης .....	117
7.3.1. Μεταγλωσσικά κριτήρια .....	117
7.3.1.1. Κριτήρια μεταφωνολογικών ικανοτήτων .....	117
7.3.1.2. Κριτήρια μεταμορφολογικών ικανοτήτων.....	120
7.3.2. Κριτήριο αναγνωστικής ικανότητας.....	123
7.3.3. Κριτήριο νοημοσύνης .....	124
7.3.4. Κριτήριο φωνολογικής μνήμης .....	124
7.3.5. Κριτήριο ευχέρειας και ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση .....	125
7.3.6. Κριτήριο ορθογραφίας.....	125
7.3.7. Το κριτήριο RAN (Rapid Automatized Naming).....	126
7.4. Διαδικασία της έρευνας.....	127
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup></b> .....	128
<b>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	128
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup></b> .....	136
<b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..</b> .....	136
9.1. Η φύση και το επίπεδο των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. ....	137
9.2. Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου .....	140

<i>9.3. Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου .....</i>	<i>142</i>
<b><i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup> .....</i></b>	<b><i>144</i></b>
<b><i>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</i></b>	<b><i>144</i></b>
<i>10.1. Συμπεράσματα.....</i>	<i>144</i>
<i>10.2. Περιορισμοί της έρευνας.....</i>	<i>146</i>
<i>10.3. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.....</i>	<i>147</i>
<b><i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</i></b>	<b><i>149</i></b>
<i>A. Ελληνόγλωσση.....</i>	<i>149</i>
<i>B. Ξενόγλωσση.....</i>	<i>153</i>

## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Τόσο διεθνώς, όσο και στην ελληνική γλώσσα, η έρευνα για τη μελέτη της μάθησης του γραπτού λόγου, η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής από τα μικρά παιδιά καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τον γραπτό λόγο αποτελούν σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και άλλων επιστημονικών τομέων, όπως της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας. Ειδικότερα, στο επιστημονικό πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν διευρύνει τις γνώσεις σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν όμως απαντήσει σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία, έρευνα και επομένως η διδακτική πράξη.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τη μέχρι τώρα μελέτη αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή με πρώιμα σημεία από την αρχή της ζωής τα οποία μπορεί να μετεξελιχθούν ως προβλήματα σχολικής μάθησης τα οποία εκδηλώνονται κυρίως ως δυσκολίες στην ανάγνωση και γενικότερα στον γραπτό λόγο και να παραμείνουν, εάν δεν αντιμετωπισθούν, ως δυσκολίες ζωής. Τα αίτια, δεν αποσαφηνίζονται μέσα από τους ορισμούς, εντοπίζονται όμως ανεπάρκειες, συνιστώσες των μαθησιακών προβλημάτων, που εστιάζονται είτε στην οπτικοαντιληπτική είτε στην ακουστικοφωνητική λειτουργία και κυρίως στην επίγνωση (awareness) των λειτουργιών αυτών οι οποίες συνδέονται με τη μεταγνωστική επίγνωση. Οποσδήποτε οι ανεπάρκειες στις λειτουργίες αντικατοπτρίζονται στην επίδοση του μαθητή, η οποία όμως δεν μπορεί να αποτελεί ασφαλή και μοναδικό δείκτη γιατί τότε οδηγούμαστε σε κακές παιδαγωγικές πρακτικές.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, προϋποθέτει, την απόκτηση γνώσεων και επομένως την ανάπτυξη αντίστοιχων δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στους διδακτικούς στόχους και στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών. Η παράμετρος που έχει διερευνηθεί περισσότερο και είναι πλέον καλά τεκμηριωμένη είναι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και η σχέση της με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Το πρόσφατο ενδιαφέρον των ερευνητών έχει πλέον μετατοπιστεί στο ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ως προς τη σχέση της με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο, η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι

επαρκής στον τομέα αυτό αφού το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι σχετικά πρόσφατο. Αυτό το γεγονός με προέτρεψε στο να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα. Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη ανέλαβε τη διερεύνηση των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου.

Το ενδιαφέρον μου για το θέμα αυτό προέκυψε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παραδίδοντας της εργασία αυτή στα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής αισθάνομαι την ανάγκη και υποχρέωση να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, αφού χάρη στη βοήθεια και τη συμπαράστασή τους ολοκληρώθηκε και αυτός ο κύκλος σπουδών.

Ιδιαίτερα, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτη, Αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την καθοδήγησή του και τις καίριες συμβουλές του σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής αυτής μελέτης, αλλά και καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Θα ήθελα, να ευχαριστήσω, την Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κα. Ευφημία Τάφα για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κα. Μαρίνα Τζακώστα, καθώς οι ανησυχίες μου και ο προβληματισμός μου για το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και ήταν πάντα πρόθυμη να με συμβουλέψει και να με βοηθήσει σε όλες μου τις δυσκολίες.

Ευχαριστίες οφείλω και στην κα. Μαρία Κυπριωτάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, συνεπόπτρια της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας για τον χρόνο που διέθεσε σ' αυτή.

Θα ήθελα, να ευχαριστήσω, τον Σχολικό Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ιεράπετρας κ. Ιωάννη Γρηγοράκη για τη βοήθειά του, τις συμβουλές του και τα εργαλεία αξιολόγησης που μου έδωσε προκειμένου να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

Επίσης, οφείλω, να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνάς μου.

Τέλος, έχω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε όλα αυτά τα έτη των σπουδών μου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η μάθηση ανάγνωσης και γραφής είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο (Massetti, 2009) και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μουζάκη και συν., 2008). Σύμφωνα με την ψυχογλωσσολογική προσέγγιση, ο προφορικός λόγος (ομιλία – ακρόαση) και ο γραπτός λόγος (ανάγνωση – γραφή) είναι αλληλοσχετιζόμενες δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα και όχι αποσπασματικά, από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών (Γρηγοράκης, 2009). Βασικός άξονας είναι ο προφορικός λόγος, η κατάκτηση του οποίου αποτελεί προϋπόθεση για την μάθηση της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 2004).

Στην προσχολική ήδη ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει σημαντικά τις γλωσσικές τους ικανότητες τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως προς την κατανόηση (Μανωλίτσης, 2000) ενώ παράλληλα αναπτύσσουν γνώσεις και συμπεριφορές σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή χωρίς να έχουν δεχθεί συστηματική διδασκαλία. Παράλληλα, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να σκέφτονται στοχαστικά και να ελέγχουν σκόπιμα τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας τους, αναπτύσσουν δηλαδή μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2000). Οι πρώιμες αυτές γνώσεις και συμπεριφορές ερμηνεύονται στο πλαίσιο της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού. Το «κατασκεύασμα» του αναδυόμενου γραμματισμού αναφέρεται σε δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες είναι πρόδρομοι για την ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998), παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον αφού αποτελούν ταυτόχρονα προγνωστικούς δείκτες για την μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (McBride- Chang, 1998 · Storch & Whitehurst, 2002) αλλά και τυχόν μαθησιακών δυσκολιών (Snow, Burns & Griffin, 1998 στο Μουζάκη και συν. , 2008). Πολυδιάστατες διαχρονικές έρευνες έχουν τεκμηριώσει δύο βασικούς τομείς που είναι προβλεπτικοί για την ανάπτυξη της ανάγνωσης: την φωνολογική επίγνωση και την επίγνωση του γραπτού λόγου ( Lonigan et al., 2000· Senechal & LeFevre, 2002 · Storch & Whitehurst, 2002).

Τα τελευταία χρόνια, τα ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της ανάγνωσης παρέχουν όγκο πληροφοριών, διαφόρων προσεγγίσεων (π.χ. γλωσσολογικών,



ψυχολογικών, κοινωνιολογικών κ.α.) σχετικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Fijalkow,1997 στο Γρηγοράκης, 2009). Παράλληλα, η συστηματική σχέση που παρουσιάζουν οι μεταγλωσσικές δεξιότητες με την ανάγνωση, το βασικότερο μαθησιακό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει προσελκύσει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών (Μανωλίτσης, 2000). Η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης απαιτεί την ενεργοποίηση πολλών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπου κυρίαρχη θέση κατέχει η φωνολογική επίγνωση (Kuo & Anderson, 2006). Επομένως, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στις μεταγλωσσικές εκείνες ικανότητες που διευκολύνουν περισσότερο τη μάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή τις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, αφού πλέον έχει τεκμηριωθεί πολλαπλώς, ότι η φωνολογική επίγνωση, δηλαδή, ο σκόπιμος και συνειδητός έλεγχος και χειρισμός των φωνολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων διευκολύνει την μάθηση της ανάγνωσης ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια ανάπτυξής της (Πόρποδας κ.ά.,1999 · Καρυώτης,2001 · Μανωλίτσης, 2001· Παντελιάδου,2001 · Goswami, 2000 στο Γρηγοράκης, 2009). Πολλές έρευνες έχουν δείξει υψηλές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ικανότητας του παιδιού να χειρίζεται τα μικρότερα τμήματα της λέξης και της ικανότητας του να διαβάζει (Hulme, Snowling, Caravolas, & Carroll, 2006· Papadopoulos, 2001b· Savage,Carless, & Ferraro, 2007· Share, 1995· Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994 στο Παπαδόπουλος, 2009) και ιδιαίτερα στις ηλικίες από 5-8 ετών (Antony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, 2003· Antony & Francis, 2005· Yopp, 1988 στο Παπαδόπουλος, 2009).

Παρά ταύτα, στο χώρο των αναγνωστικών δυσκολιών δεν υπάρχουν τεκμηριωμένες απαντήσεις ως προς το είδος της παρέμβασης που λειτουργεί καλύτερα, για ποιες περιπτώσεις παιδιών, ποιας διάρκειας, για ποιο σκοπό και σε τι συνθήκες (Παπαδόπουλος, 2009). Η παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση μεμονωμένα στο επίπεδο της φωνολογίας, δεν μπορεί να τεκμηριωθεί επιστημονικά και αυτό γιατί στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκονται και άλλοι γνωστικοί παράγοντες ενώ σε ηλικίες μεγαλύτερες των 8 ετών η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να μειώνεται τόσο στην ανάγνωση (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009), όσο και στη διάκριση των ομάδων παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικά προβλήματα (Georgiou, Parrila, & Papadopoulos, 2008· Tafa & Manolitsis, 2008).

Συμπερασματικά, για την ενίσχυση του γραμματισμού και την ανάπτυξη της ανάγνωσης κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που

εμπλέκονται στο μαθησιακό αυτό έργο. Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα οι μηχανισμοί στήριξης αναγνωστικών δυσκολιών απαιτείται να προσφέρονται έγκαιρα και κυρίως με εγκυρότητα αναφορικά με την διάγνωση και την παρέμβαση (Παπαδόπουλος, 2009). Ειδικότερα στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από ερευνητικά δεδομένα και εργαλεία αφού αντίστοιχες δραστηριότητες σε άλλες χώρες έχουν δείξει ότι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται νωρίς, πριν την ηλικία των 8 ετών, μπορούν να είναι αναστρέψιμες (Foorman, Francis, Swaywitz, Swaywitz, & Fletcher, 1997 στο Παπαδόπουλος, 2009).

Σήμερα, το ενδιαφέρον των Γλωσσολόγων και των Ψυχολογολόγων μετατοπίζεται στη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τον γραμματισμό, και αφορμή για τη μετατόπιση αυτή αποτέλεσαν τα προβλήματα γραμματισμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μαγουλιά & Κουτουμάνου, 2009). Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα του ομιλητή να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία των λέξεων, τα μορφήματα, και να τα χειρίζεται παραγωγικά κατά τη διαδικασία σχηματισμού λέξεων σε τρεις διαστάσεις: παραγωγή, κλίση, σύνθεση (Casalis & Luis-Alexandre, 2000). Συνιστά, μία εξίσου σημαντική μεταγλωσσική δεξιότητα ενώ φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά τόσο με την ανάγνωση όσο και την κατανόηση (Παντελιάδου & Ρόθου, 2011), αφού επηρεάζει και επηρεάζεται τόσο από τη φωνολογία όσο και από τη σύνταξη (Ράλλη, 2005). Το μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα στη λέξη που φέρει σημασία. Τα μορφήματα, ελεύθερα και δεσμευμένα συνδυάζονται με διάφορους τρόπους για να εκφραστούν σημασίες και γραμματικοί ρόλοι. Η κατανόηση της μορφολογικής δομής των λέξεων απαιτεί την επεξεργασία φωνολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας και αναφορικά με τον γραπτό λόγο, και ορθογραφίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται πλήρως με άλλες πτυχές της γλωσσικής γνώσης (Carlisle, 1995 · 2010).

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σ' αυτή τη μεταγλωσσική δεξιότητα, είναι πρόσφατη · ξεκίνησε την περασμένη δεκαετία μετά τις πρώτες ενδείξεις για τη σχέση της με την ανάγνωση (Γρηγοράκης, 2009). Οι Παντελιάδου & Αντωνίου (2007), αναφέρονται στον αποδεδειγμένο ερευνητικό ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική επίδοση. Η σχέση αυτή μπορεί να τεκμηριωθεί αν αναλογιστούμε τη δυνατότητα που παρέχει η μορφολογική επίγνωση στη διεύρυνση του λεξιλογίου, στην οπτική αναγνώριση των λέξεων ως προς την ορθογραφία και την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001· Αϊδίνης, 2000· Ρίτσος, 2003· Σιδερίδης κ. συν., 2008). Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές μεγάλων τάξεων με Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη

μάθηση της μορφολογίας και κάνουν μορφολογικά λάθη κατά την προφορική τους έκφραση (Nagy et al. , 2006). Εξάλλου, η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση επιτρέπει τη σύνδεση του γραπτού λόγου με τον προφορικό σε σημασιολογικό επίπεδο και επηρεάζει την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Παράλληλα, έρευνες για την ελληνική γλώσσα έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Αϊδίνης, 2000). Σύμφωνα με τους Bryant, Nunes and Aidinis (1999) η μορφολογία καθορίζει την ορθογραφία των λέξεων σε τρεις περιπτώσεις : α) όταν πρόκειται να αποφασίσουμε για το σωστό ορθογραφικό τύπο ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους αποδεκτούς, β) στην περίπτωση γραφής φωνημάτων που δεν προφέρονται και γ) στην περίπτωση γραφής μορφημάτων που παραβιάζουν τους κανόνες αντιστοιχίας μεταξύ γραφήματος – φωνήματος (Αϊδίνης, 2000).

Στα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα τα παιδιά διδάσκονται τις βασικές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες που ισχύουν στο γραφημικό σύστημα της γλώσσας τους (Bryant & Brandley, 1985 στο Τσεσμελή, 2009). Τα αλφαβητικά, όμως, συστήματα είναι συνήθως μορφοφωνημικά, πράγμα που σημαίνει ότι όταν η αντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος είναι απλή, τότε ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί εύκολα να γράψει ορθογραφημένα τις λέξεις, στηριζόμενος στη διαδικασία φωνολογικής αποκωδικοποίησης. Ωστόσο, η αντιστοιχία αυτή δεν είναι πάντα μονοσήμαντη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να χρειάζεται να ανακαλέσει στη μνήμη του όχι μόνο φωνολογικούς κανόνες αλλά και ετυμολογικές πληροφορίες ή μορφοσυντακτικούς κανόνες για την ορθή γραφή τους (Πόρποδας, 2002) ή την κατανόησή τους. Σε πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών μορφολογικής παρέμβασης της Reed (2008), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση των παρεμβάσεων αυτών ήταν πιο σημαντική, όταν τα δείγματα αποτελούσαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα ωφέλιμες σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, όπου συναντούν έναν αυξημένο αριθμό μορφολογικά σύνθετων λέξεων.

Ωστόσο, η μορφολογία συσχετίζεται με την ανάγνωση και τη γραφή διαφορετικά ανάλογα με την κάθε γλώσσα (Carlisle, 2010). Σε όλες τις γλώσσες του κόσμου συναντάμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη μορφολογία και τη σύνταξη, αν και παρατηρείται η τάση να στηρίζονται πιο πολύ σε ένα από τα δύο είδη. Ο γραπτός λόγος, όπως και ο προφορικός, διατηρεί τη διπλή άρθρωση της γλώσσας παρουσιάζοντας γραφήματα που αντιστοιχούν σε φωνήματα και σε συλλαβές ή σε φωνηματικά σύνολα με σημασία, τα μορφήματα (Mann, 2000). Έτσι,

στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, ακόμα και στα πιο διαφανή, υπάρχουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μορφολογικές επιρροές (Αϊδίνης, 2006α : 11). Η ελληνική γλώσσα είναι κυρίως μορφολογική (Κατή, 2000). Επομένως, η ανάπτυξη της ανάγνωσης φαίνεται να απαιτεί την κινητοποίηση της μορφολογικής επίγνωσης.

Ελάχιστα όμως μοντέλα αναδύομενου γραμματισμού προσδιορίζουν κάποιο ρόλο στη μορφολογική επίγνωση. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι αυτό του Seymour (1997), το οποίο επικεντρώνεται στη φωνολογία και τη μορφολογία για το ρόλο που διαδραματίζουν στην ορθογραφική ανάπτυξη, ένα κρίσιμο στάδιο που το ονομάζει «μορφογραφικό πλαίσιο» (π.χ. η αγγλική γλώσσα έχει ένα μορφοφωνημικό σύστημα γραφής όπως και τα Ελληνικά). Η Adams (1990), που ασχολήθηκε περισσότερο με τις διαδικασίες μάθησης της ανάγνωσης, πρότεινε ένα μοντέλο κατά το οποίο τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού περιλαμβάνουν τη μάθηση από τα παιδιά πώς ο ήχος και η σημασία αντιπροσωπεύονται στη γραπτή αναπαράσταση των λέξεων. Παράλληλα, δίνει έμφαση στον φωνολογικό, στον ορθογραφικό και στον σημασιολογικό επεξεργαστή. Τα τρία αυτά είδη επεξεργασιών αποτελούν ισχυρή βάση για τη διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης. Με τον προσδιορισμό των συνδέσεων που οδηγούν από την έννοια στην ορθογραφική επεξεργασία, η διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης αναμένεται να βελτιώσει τόσο την ορθογραφία όσο και την οπτική αντίληψη της λέξης. Αντίστροφα, με τον προσδιορισμό των συνδέσεων από την ορθογραφία στη σημασιολογική επεξεργασία, η διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης αναμένεται να ενισχύσει το λεξιλόγιο των μαθητών και τις ικανότητες κατανόησης. Σύμφωνα με την Adams, η μορφολογική επίγνωση είναι χρήσιμη γνώση για την ορθογραφία και τη σημασιολογία, παρόλο που υπόσχεται πολλά είναι αναπόδεικτη, ενώ θεωρεί ότι είναι σημαντική σε μεγαλύτερους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την Carlisle (2010), η διδασκαλία της μορφολογίας και η μορφολογική ενίσχυση θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συνήθειας της ανάλυσης της σχέσης των δομικών στοιχείων της λέξης, της ορθογραφίας, της σημασίας και πιθανά να συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, και της κατανόησης κειμένων. Επιπλέον, μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και τη φωνολογική επεξεργασία που είναι χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών (Berninger et al., 2003· Elbro & Arnbak, 1996· Goodwin & Ahn, 2010· Siegel, 1998).

Η σχέση μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και αναγνωστικών δυσκολιών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στην Ελληνική γλώσσα, η οποία είναι μια γλώσσα με πλούσια μορφολογία. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα για το θέμα αυτό,

προέρχονται κυρίως από τη διερεύνηση της σχέσης μορφολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας, στην αγγλική γλώσσα, ένα ορθογραφικό σύστημα με αδιαφανή ορθογραφία, γεγονός που πιθανά να οδηγεί τον αναγνώστη ή τον συγγραφέα να αξιοποιήσει τις μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων (Γρηγοράκης, 2009). Αντίθετα, η Ελληνική είναι μία γλώσσα με διάφανη ορθογραφία και γραφοφωνημική αντιστοιχία, ωστόσο, η χρήση των μορφημάτων καθίσταται σημαντική στη διαδικασία της αναγνώρισης λέξεων τόσο στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας όσο και στα επόμενα. Η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση επιτρέπουν τη σύνδεση του γραπτού και του προφορικού λόγου σε επίπεδο σημασίας και διευκολύνουν την αναγνωστική κατανόηση (Katz, Rexer & Peter, 1995 στο Γρηγοράκης, 2009). Η ελληνική γλώσσα, εξάλλου, χρησιμοποιεί διαδικασίες σχηματισμού των λέξεων με τις οποίες συνδυάζονται μορφήματα για να σχηματιστούν μεγαλύτερες λέξεις με σύνθετη εσωτερική δομή.

Παρόλ' αυτά, στον ελλαδικό χώρο οι αντίστοιχες έρευνες για τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές δυσκολίες είναι ελάχιστες, ενώ τα δεδομένα για τη σχέση της με την ορθογραφία φαίνεται να είναι επαρκή, όπου τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι η συσχέτιση είναι σημαντική κατά τη σχολική ηλικία (Harris & Giannouli, 1999· Nunes, Aidinis & Bryant, 2006· Chliounaki & Bryant, 2007 στο Γρηγοράκης, 2009). Επομένως, ο ψυχοπαιδαγωγικός χώρος έχει ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και των αναγνωστικών δυσκολιών στην ελληνική γλώσσα.

Κατά την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώθηκαν οι διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ερευνητών για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου, στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ειδικότερα σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Στην Ελλάδα, το ερευνητικό κενό στο πεδίο αυτό είναι ακόμα μεγαλύτερο, γεγονός που μας ώθησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, αφού το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι μορφοφωνημικό, έχει πλούσια μορφολογική δομή και επηρεάζει τα υπόλοιπα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης από τα οποία και επηρεάζεται. Επομένως, το γνωστικό φορτίο που έχει να διαχειριστεί ο μαθητής είναι ιδιαίτερα επίπονο, και ειδικότερα ο μαθητής που αντιμετωπίζει μαθησιακές

δυσκολίες, προκειμένου να αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα και να παράγει λόγο – προφορικό και γραπτό – και να τον κατανοήσει.

Στην αρχή της έρευνά μας τέθηκε ένας περιορισμός ως προς την ηλικία των παιδιών των οποίων μελετήθηκαν οι μεταγλωσσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Επιλέξαμε παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη και τα οποία παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης έχοντας μαθησιακές δυσκολίες και μια ομάδα παιδιών που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη ισοδύναμη ως προς την αναγνωστική ικανότητα, την ορθογραφία και την νοημοσύνη. Αν και στις μικρές αυτές ηλικίες η μορφολογική επίγνωση δεν έχει αναπτυχθεί σημαντικά, ωστόσο προτιμήσαμε τις ηλικίες αυτές που είναι πλησιέστερα με την προσχολική ηλικία κατά την οποία πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να ενισχυθεί η μορφολογία όπως και οι φωνολογικές δεξιότητες αφού παράλληλα θεωρούνται κρίσιμες ηλικίες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Παπαδόπουλος, 2009).

Η έρευνά μας, λοιπόν, αποσκοπεί αφενός στη διερεύνηση της φύσης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, μορφολογίας και φωνολογίας, μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου στη διερεύνηση της σχέσης των μεταγλωσσικών αυτών δεξιοτήτων με την αναγνωστική ικανότητα, την κατανόηση και ορθογραφία.

Βασική διαφοροποίηση της έρευνάς μας από αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο αυτό είναι ότι διερευνάται η μορφολογική επίγνωση σε όλες τις διαστάσεις αφού αξιολογούνται όλες οι πτυχές της (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα και την ορθογραφία και ειδικότερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Β΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου. Παράλληλα, η πρωτοτυπία της έρευνας μας συνίσταται στο σχεδιασμό της όπου για τη διερεύνηση της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συγκροτήσαμε δύο ομάδες, μία ομάδα που αποτελούνταν από μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες και μία ομάδα σύγκρισης που αποτελούνταν από μαθητές μικρότερης ηλικίας χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, βασισμένοι σ' ένα σχεδιασμό αντιστοίχισης επιπέδου ανάγνωσης (reading level matched design). Οι σχεδιασμοί αντιστοίχισης με το επίπεδο ανάγνωσης έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα κυρίως για τη διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης ωστόσο στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήσαμε τον σχεδιασμό αυτό για τη διερεύνηση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της ερευνητικής αυτής εργασίας γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Η οριοθέτησή τους

προσεγγίζεται σύμφωνα με την ψυχολογολογική θεωρία ενώ δίνεται έμφαση κυρίως στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες κατάκτησης δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, οι λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής προκειμένου να γίνει κατανοητή η σχέση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με την εκμάθηση του γραπτού λόγου, ενώ γίνεται και αναλυτική παρουσίαση των μη γλωσσικών παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται στην διαδικασία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας έτσι ώστε να διευκρινιστεί ο ρόλος τους τόσο ως προς την εκμάθησή του γραπτού λόγου από τα παιδιά και όσο και ως προς την μέτρησή τους στην έρευνά μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η φύση των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος θέλοντας έτσι να συνδέσουμε τα προηγούμενα κεφάλαια με την προβληματική της έρευνάς μας και συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην κατανόηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που ακολουθούν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας η οποία είναι προσανατολισμένη στο σκοπό της. Επομένως, αναφέρεται αρχικά ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής καθώς και ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Για να κατανοήσει ο αναγνώστης την προβληματική μας γίνεται μια παρουσίαση της σχέσης μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και μαθησιακών δυσκολιών. Στο τελευταίο μέρος της προβληματικής μας, παρουσιάζονται τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση των συγκεκριμένων επιπέδων μεταγλωσσικών ικανοτήτων με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και συνεπώς και η αναγκαιότητα της έρευνας που αναλάβαμε η οποία προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας διατυπώνονται οι στόχοι μας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, γενικά και ειδικά, που απορρέουν από τους στόχους που θέσαμε.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με την αναλυτική περιγραφή του σχεδιασμού της, της συγκρότησης του δείγματος, της παρουσίασης των οργάνων μέτρησης και της διαδικασίας που ακολουθήσαμε.

Το όγδοο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίασή τους γίνεται σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από κάθε στόχο.

Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων η οποία γίνεται κατ' αντιστοιχία με την ανάλυσή τους στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται με την αντιπαράθεση άλλων σχετικών ερευνητικών πορισμάτων με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας.

Στο δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται αρχικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας, όπου ελέγχονται τα ερωτήματά μας, προσδιορίζονται οι περιορισμοί των αποτελεσμάτων μας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως αυτών της Ψυχογλωσσολογίας, της Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας, των Επιστημών της Αγωγής, αφού η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί το θεμέλιο της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου. Ο όρος «γλώσσα» αναφέρεται στην καθαρά ανθρώπινη διανοητική ικανότητα, που βοηθάει το άτομο να κατακτήσει το περιβάλλον του και να αναπτύξει πολιτισμό (Φιλιππάκη- Warburton, 1992).

Ως «γλώσσα», λοιπόν, ορίζεται το σύστημα των ήχων και των εννοιών που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε, ενώ επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και πραγματοποιείται με διάφορα μέσα, λεκτικά και μη λεκτικά (Κατή, 1996). Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, η ανθρώπινη γλώσσα είναι το σημαντικότερο από τα γνωστικά συστήματα (cognitive systems) που φέρει ο άνθρωπος ως έμβιο ον. Οι ομιλητές μιας φυσικής γλώσσας κατέχουν ένα σύνολο γνώσεων για το γλωσσικό τους σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει την κατοχή και χρήση της φυσικής τους γλώσσας που πολλές φορές λειτουργούν υποσυνείδητα (Chomsky, 2007).

Η ανθρώπινη γλώσσα βασίζεται σε ήχους για να δημιουργήσει έννοιες. Πρόκειται για ένα μηχανισμό άπειρων εκφράσεων που δηλώνουν έννοιες με βάση τη συστηματική χρήση των ήχων. Αυτή η οργάνωση ήχων και εννοιών είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα. Περιγράφεται ως ένα μαθηματικό σύστημα που αποτελείται από γλωσσικές μονάδες ή κατηγορίες, οι οποίες συνδυάζονται με ορισμένες αρχές και κανόνες, ώστε να μπορέσουν να μας δώσουν άπειρο αριθμό προτάσεων (Κατή, 1996).

Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος, όπως εκφράζεται και αναπαρίσταται από τη γραμματική, αποτελείται από ένα σύστημα τομέων (modular systems) αλληλένδετων μεταξύ τους. Οι τομείς αυτοί αντιστοιχούν στα λεγόμενα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Το κάθε επίπεδο της γραμματικής περιλαμβάνει τις πρωτογενείς μονάδες ανάλυσης και ένα σύνολο κανόνων και αρχών που είναι

υπεύθυνοι για τους γραμματικά αποδεκτούς σχηματισμούς του επιπέδου (Ράλλη, 2008).

Τα επίπεδα αυτά είναι α) το *φωνολογικό*, όπου οργανώνεται η ποικιλία των ήχων (φωνήματα) που κάθε συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιεί για να σημάνει έννοιες, β) το *μορφολογικό* όπου οι γραμματικές μονάδες που είναι μικρότερες από τη λέξη (μορφήματα) συνδυάζονται για να σχηματιστούν λέξεις, γ) το *συντακτικό*, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι λέξεις για να σχηματίσουν προτάσεις, δ) το *σημασιολογικό*, όπου οργανώνεται η μεγάλη ποικιλία εννοιών δημιουργώντας μονάδες στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης, ε) το *πραγματολογικό*, το οποίο αναφέρεται στους κανόνες χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο επικοινωνίας (Κατή, 1996).

Οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού της προσχολικής ηλικίας έχουν αναπτυχθεί σημαντικά αναφορικά με την κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Ωστόσο, η γλωσσική ανάπτυξη έχει εξελικτική πορεία κατά τη διάρκεια της οποίας οι γλωσσικές αναπαραστάσεις αναδιοργανώνονται και δημιουργούνται σύνθετες γλωσσικές δομές (Karmiloff-Smith, 1986a · Chomsky, 1969 στο Μανωλίτσης, 2000). Έτσι, ήδη από την προσχολική ηλικία το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα, να σκέφτεται για τη δομή και τη λειτουργία της (Μανωλίτσης, 2000). Πρόκειται για μια ικανότητα «μεταγλωσσική» και συνδέεται εννοιολογικά με τον όρο της «μεταγνώσης».

Με τον όρο «μεταγνώση» αναφερόμαστε στις περιστάσεις κατά τις οποίες το άτομο παρακολουθεί και ελέγχει το περιεχόμενο και τη λειτουργία της γνώσης του. Στις περιστάσεις αυτές, ο νους λειτουργεί σε ανώτερο επίπεδο από αυτό της γνώσης, αφού το άτομο χρησιμοποιώντας τις αναπαραστάσεις και την ενημερότητα που έχει, σκέφτεται τις νοητικές διεργασίες των γνώσεών του (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005). Πρόκειται για γνώση δηλωτική, δηλαδή «τι» πιστεύουμε ή «τι» γνωρίζουμε για τις γνωστικές διεργασίες, «τί» σκεφτόμαστε και «πώς» εξελίσσεται η γνωστική επεξεργασία, καθώς χειριζόμαστε ένα έργο, και γνώση διαδικαστική που αφορά την εφαρμογή στρατηγικών και τον έλεγχο της γνώσης.

Η σύνδεση αυτή της μεταγνώσης με τον έλεγχο των γνωστικών διεργασιών και τις εκτελεστικές λειτουργίες οδηγεί στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το άτομο παίρνει αποφάσεις, ρυθμίζει τη δράση του ενεργητικά με βάση το στόχο, τη γνωστική του επίγνωση και τις νοητικές του διεργασίες, συλλογίζεται πάνω στη γνώση και την παραγωγή της και ενεργητικά προσπαθεί να ρυθμίσει τη συμπεριφορά, τη δράση, τη μάθηση μέσα σε κάθε

πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και συνθήκες (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005).

Στη βιβλιογραφία ο όρος «μετά-» χρησιμοποιείται σε σχέση με διάφορες νοητικές διεργασίες όπως μετα-συναίσθημα, μετα-προσοχή, μετα-γλώσσα, μετα-κατανόηση κ.ο.κ., αναφερόμενος πάντα στην αναπαράσταση και ενημερότητα που έχει το άτομο για τις νοητικές λειτουργίες που δίνονται στο β' συνθετικό του όρου κάθε φορά (Brown, 1978 · Flavell, 1979 · Markman, 1977, 1985 · Miller, 1985 στο Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005). Ένα λοιπόν υποσύστημα της μεταγνώσης είναι και αυτό που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται πάνω στη γλώσσα του και τη χρήση της, να χειρίζεται και να σχεδιάζει σκόπιμα τις δικές του μεθόδους γλωσσικής επεξεργασίας τόσο στην κατανόηση όσο και την παραγωγή (Gombert, 1992).

## **2.1. Μεταγλωσσική επίγνωση**

Από τη δεκαετία του 1950 και μετά, η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής μετατόπισε το ενδιαφέρον της γλωσσολογικής έρευνας από το “Λόγο” του Saussure, όπου οι ομιλητές είχαν μερικό μόνο έλεγχο πάνω στο κοινωνικό αυτό αντικείμενο, στα συστήματα γνώσης της γλώσσας που κατέχει ο κάθε ομιλητής και στην ικανότητα κατοχής και χρήσης μιας φυσικής γλώσσας από το ανθρώπινο είδος. Επομένως, η γλώσσα είναι ένα φυσικό αντικείμενο, ένα συστατικό του ανθρώπινου μυαλού με αναπαράσταση στη φυσιολογία του εγκεφάλου και μέρος της βιολογικής κληρονομιάς του ανθρώπινου είδους (Chomsky, 2007).

Η γλώσσα, λοιπόν, ως «καθρέφτης του νου» ανήκει στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Γίνεται, έτσι, αντιληπτό γιατί η γλωσσική και μεταγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών διερευνάται συστηματικά από τον τομέα της Ψυχογλωσσολογίας, τα πορίσματα του οποίου ενδιαφέρουν άμεσα εκείνους που μελετούν την ψυχολογία και την αγωγή του αναπτυσσόμενου ατόμου (Μανωλίτσης, 2000). Οι νεότερες θεωρίες που προέρχονται μέσα από το χώρο της Γλωσσολογίας, της Ψυχογλωσσολογίας και της Γνωστικής Ψυχολογίας προσδιορίζουν τη μεταγλώσσα ως τη σκέψη για την ίδια τη γλώσσα, το χειρισμό των δομικών της χαρακτηριστικών και τον έλεγχο των νοητικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται κατά το χειρισμό της (Pratt et al. , 1984 · Tunmer & Herriman, 1984 · Tunmer & Bowey, 1984 στο Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Επομένως, ως μεταγλωσσική

επίγνωση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να χειρίζεται τα δομικά χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας, την οποία χρησιμοποιεί ως αντικείμενο σκέψης, και ο σκόπιμος έλεγχος πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας. Συμπερασματικά, η μεταγλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει δηλωτικές και διαδικαστικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες ανάλυσης της γλωσσικής γνώσης σε δομημένες κατηγορίες και δεξιότητες ελέγχου των διαδικασιών της προσοχής για την επιλογή και την επεξεργασία συγκεκριμένων γλωσσικών πληροφοριών (Μανωλίτσης, 2000).

Η μεταγλωσσική επίγνωση αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα γλωσσολογικής ανάλυσης – φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό – και επομένως οι μεταγλωσσικές ικανότητες χωρίζονται στα αντίστοιχα προς αυτά τα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος: μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές. Η διαίρεση αυτή είναι τεχνητή, αφού η γλώσσα στην πραγματικότητα είναι ενιαία. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι αμφίδρομη, αφού η ανάπτυξη του επιπέδου επηρεάζει και διευκολύνει την ανάπτυξη των άλλων, ενώ υπάρχουν και ειδικότερες σχέσεις κάθε γλωσσικού επιπέδου με το αντίστοιχο μεταγλωσσικό. Κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν ήδη αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα επίπεδα της μητρικής τους γλώσσας και τους εφαρμόζουν στον προφορικό τους λόγο, ενώ παράλληλα αρχίζουν να διαμορφώνουν σκέψεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας και να τη χρησιμοποιούν ως μέσο συλλογισμών. Η ικανότητα αυτή του παιδιού να σκέφτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα ως φορέα συλλογισμών και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης ονομάζεται «μεταγλωσσική επίγνωση» (metalinguistic awareness) (Tunmer & Herriman, 1984 στο Τάφα, 2001). Πρόκειται για μεταγλωσσικές ικανότητες, η σημασία των οποίων έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών της αγωγής των παιδιών. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δείξει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται σημαντικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής ( Tunmer & Bowey, 1984, σελ. 152· Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988· Adams, 1990, σελ. 293-332· Lazo & Pumfrey, 1996· Laing & Hulme, 1999· Μανωλίτσης, 2000, σελ. 173-183 στο Τάφα, 2001). Τα παιδιά για να μπορέσουν να μάθουν ανάγνωση και γραφή, πρέπει πρώτα να είναι ικανά να συλλογίζονται πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας που ομιλούν. Αυτό

σημαίνει ότι το παιδί είναι απαραίτητο να μπορεί να αντιληφθεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μία έννοιες, να διακρίνει ότι αυτές οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα και να συνειδητοποιήσει ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη δομή του προφορικού λόγου και την αμφίδρομη σχέση του με τον γραπτό λόγο ( Τάφα, 2001). Παράλληλα, η εκμάθηση ανάγνωσης διευκολύνει τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες συνειδητής προσοχής και σκέψης για τη γλώσσα τους (Donaldson, 1979 στο Γρηγοράκης, 2009). Μέσω του γραπτού λόγου τα παιδιά αποκτούν μία οπτική αναπαράσταση του προφορικού λόγου και κατά συνέπεια οι λέξεις μπορούν να επεξεργαστούν και να εξεταστούν λεπτομερώς, επιτρέποντας τη μετατόπιση της προσοχής στην ίδια τη γλώσσα διευκολύνοντας συγχρόνως το χειρισμό της σκέψης και του σκόπιμου ελέγχου ( Vygotsky, 1997 στο Γρηγοράκης, 2009).

Παρόλο που όλοι οι τύποι μεταγλωσσικής επίγνωσης συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, κάποιες μεταγλωσσικές ικανότητες φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο στα αρχικά στάδια εκμάθησης και άλλες στα μετέπειτα. Μέχρι σήμερα πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι η πλέον απαραίτητη κυρίως για τα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου (Bradley & Bryant, 1978· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Liberman, 1982· Bradley & Bryant, 1983· Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984· Torneus, 1984· Tunmer & Nesdale, 1985· Lundberg, Frost, & Petersen, 1988· Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988· Πόρποδας, 1989· 1992· Stahl & Murray, 1994· Demont & Gombert, 1996· Lazo & Pumfrey, 1996· Naslund & Schneider, 1996· Ball, 1997· Μανωλίτσης, 2000, σελ. 231- 233, στο Τάφα, 2001).

## **2.2. Φωνολογική επίγνωση**

Η γλώσσα που έχει κατακτήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας και της οποίας τη γραπτή μορφή καλείται να μάθει, συγκροτείται από δομικά στοιχεία όπως φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα, λέξεις και προτάσεις. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες γλωσσικές μονάδες, τα ελάχιστα αντιληπτά στοιχεία του φωνητικού επιπέδου και το καθένα αποτελείται από μία δέσμη διαφοροποιητικών ή διακριτικών χαρακτηριστικών (Κατή, 1992 στο Τάφα, 2001). Είναι, δηλαδή, οι απλές φωνές που

σχηματίζουν τις λέξεις. Η συλλαβή αποτελείται κατά κανόνα από ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο του οποίου προηγούνται ή έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα. Τόσο όμως τα φωνήματα όσο και οι συλλαβές δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο. Οι βασικές μονάδες με σημασιολογικό περιεχόμενο είναι τα μορφήματα και οι λέξεις ( Πόρποδας, 2002).

Κατά τη διαδικασία της γλωσσικής επικοινωνίας στον προφορικό λόγο, η μετάδοση και η πρόσληψη των μηνυμάτων γίνεται μόνο μέσω των λέξεων. Η αναπαράσταση διαφορετικών εννοιών μέσω των λέξεων επιτυγχάνεται με τη διαφοροποίηση της εσωτερικής δομής των λέξεων η οποία προκύπτει από το συνδυασμό των φωνολογικών στοιχείων με βάση τους φωνολογικούς κανόνες κάθε γλώσσας. Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος του παιδιού αρχίζει από την βρεφική ηλικία με αποτέλεσμα να κατανοεί τη σημασία των λέξεων, να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί συνεχώς νέες λέξεις και τέλος να δημιουργεί και να κατανοεί προτάσεις σύμφωνες με τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας (Πόρποδας, 2002). Ωστόσο, τα μικρά παιδιά αν και χρησιμοποιούν διάφορες λέξεις στον προφορικό τους λόγο, δυσκολεύονται να τις χειριστούν συνειδητά και να κατανοήσουν ότι μία φράση αποτελείται από ξεχωριστές λέξεις επειδή τους είναι δύσκολο να αντιληφθούν τα όρια των λέξεων (Clay, 1979, σελ. 117 στο Τάφα, 2001) ενώ τους είναι ακόμα δυσκολότερο να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και φωνήματα (Goswami & Bryant, 1990, σελ. 1 στο Τάφα, 2001) εστιάζοντας κυρίως στο συνολικό νόημα της λέξης και όχι στους επιμέρους και με καθορισμένη σειρά ήχους ( Τάφα, 2001).

Στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπως είναι και το ελληνικό, ο γραπτός λόγος αναπαριστά οπτικά τους ήχους των λέξεων του προφορικού λόγου. Η αναπαράσταση αυτή δεν ακολουθεί σε όλες τις λέξεις μονοσήμαντη αντιστοιχία αφού υπάρχουν λέξεις που ακολουθούν τους κανόνες της ιστορικής εξέλιξης της ορθογραφίας, επομένως τα γραφήματα δεν αντιστοιχούν στα φωνήματα ( Valtin, 1984, σελ. 227· Garton & Pratt, 1989, σελ. 135 στο Τάφα, 2001· Πόρποδας, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, το παιδί προκειμένου να μάθει διαβάζει και να γράφει ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, δεν αρκεί να μπορεί να διακρίνει και να αναγνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, ούτε αρκεί να είναι σε θέση να συνδέει τα μεμονωμένα γράμματα με τους αντίστοιχους φθόγγους (Πόρποδας, 2002), αλλά παράλληλα χρειάζεται να αποκτήσει επίγνωση για τη φωνολογική δομή του λόγου. Η συνειδητοποίηση αυτή της φωνολογικής δομής των λέξεων ονομάζεται «φωνολογική επίγνωση» (phonological awareness) (Πόρποδας, 2002). Ο όρος «φωνολογική

επίγνωση» πολλές φορές συγχέεται με τον όρο «φωνημική επίγνωση» ( phonemic awareness), ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα φωνήματα στις λέξεις, ενώ η «φωνολογική επίγνωση» αφορά στο χειρισμό οριακών αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων (Τάφα, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση είναι μία μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων του προφορικού λόγου και το σκόπιμο χειρισμό τους (Gombert, 1992 στο Μανωλίτσης, 2000). Πρόκειται δηλαδή για μία μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή (Παντελιάδου, 2008). Το άτομο με αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναγνωρίσει ότι η λέξη συντίθεται από τμήματα που μπορούν να απομονωθούν σε διάφορα φωνολογικά επίπεδα: τη συλλαβή, τη συλλαβική έναρξη (onset), τη συλλαβική λήξη (rime), το φώνημα (Μανωλίτσης, 2000). Επομένως, ο όρος «φωνολογική επίγνωση» αναφέρεται σε ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου και χαρακτηρίζονται από διαφορετικά βαθμό δυσκολίας (Adams, 1990). Κατά συνέπεια, το άτομο που έχει αναπτύξει φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να προσθέτει και να αφαιρεί φωνήματα προκειμένου να παράξει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του γραπτού λόγου και να τα χειρίζεται συνειδητά (Ball, 1993 στο Παντελιάδου, 2008).

Η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται σε συλλαβική και φωνημική ανάλογα με το είδος της φωνολογικής μονάδας που απαιτείται από το παιδί να χειριστεί. Τα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας (Chaney, 1992 στο Τάφα, 2001) ωστόσο, ο σκόπιμος χειρισμός και έλεγχός της φαίνεται να αρχίζει από την ηλικία μεταξύ των τεσσάρων με πέντε ετών ( Lenel & Cantor, 1981· Treiman, 1985· Bryant, McLean, Bradley & Crossland, 1990· Caravolas & Bruck, 1993· Lonigan et al., 1998 στο Τάφα, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον και έχει πλέον τεκμηριωθεί πολλαπλώς το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό δείκτη και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής ( Bradley & Bryant, 1978· Lunderg et al., 1980· Liberman, 1982· Stanovich et al., 1984· Tunmer et al., 1988· Πόρποδας, 1989· 1992·

Demont & Gombert, 1996· Τάφα, 1997· Μανωλίτσης, 2000, σελ. 225 στο Τάφα, 2001· Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008· Μουζάκη και συν., 2008).

Οι Bradley και Bryant (1978 στο Τάφα, 2001), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής παρουσίαζαν δυσκολίες στις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης ενώ οι Elbro, Borstrom και Petersen (1998 στο Τάφα, 2001), υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ευκρίνεια, δηλαδή η ικανότητα των παιδιών να προφέρουν ευκρινώς όλες τις συλλαβές των λέξεων, μπορεί να αποκαλύψει αν τα παιδιά θα παρουσιάσουν αργότερα ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως για παράδειγμα, δυσλεξία.

Η σημαντική σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει επιβεβαιωθεί από ερευνητικές μελέτες σε διάφορες γλώσσες. Στην ελληνική γλώσσα, οι έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης αυτής επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών όπου το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών σχετίζεται με τη μετέπειτα επίδοσή τους στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή ( Πόρποδας, 1989· 2002· Μανωλίτσης, 2000· Τάφα, 2001· Παντελιάδου, 2008).

Η υψηλή αυτή συσχέτιση μπορεί να κατανοηθεί αν αναλογιστούμε ότι για να μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει προηγουμένως να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις μονάδες τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα και επομένως το παιδί για να περάσει ομαλά από τον προφορικό στο γραπτό λόγο πρέπει να αναπτύξει φωνολογική επίγνωση. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα κωδικοποίησης (γραφής) και αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) οποιουδήποτε λεκτικού μηνύματος (Παντελιάδου, 2008).

Από το σύνολο των ερευνών που μελετούν τη φωνολογική επίγνωση συνάγεται πλήθος συμπερασμάτων με σημαντικότερο εκείνο που συνδέει τη φωνολογική επίγνωση με την αναγνωστική δεξιότητα. Ειδικότερα, η ελλιπής φωνολογική επίγνωση αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Vellutino, 1991· Wagner & Torgesen, 1987 στο Παντελιάδου, 2008) και γενικότερα των Μαθησιακών Δυσκολιών (Stanovich, 1991· Siegel, 1989· 1992 στο Παντελιάδου, 2008).



### 2.2.1. Κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης

Οι σύγχρονες επιστημονικές απόψεις τονίζουν ότι η ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται το γραπτό λόγο δεν αναπτύσσεται στο σχολείο μέσα από την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Το παιδί έρχεται σε επαφή με διάφορες έννοιες του γραπτού λόγου, τη δομή του και την επικοινωνιακή χρήση του από πολύ νωρίς εξαιτίας της κυρίαρχης του θέσης στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Με τον ίδιο τρόπο, το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης πριν αρχίσει να διαβάζει και να γράφει. Με τη γλωσσική εξέλιξη και την ανάπτυξη του γραμματισμού οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης εμπλουτίζονται. Η φωνολογική επεξεργασία του λόγου πραγματοποιείται σταδιακά σε δυσκολότερα επίπεδα, περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2008).

Σύμφωνα με τους Padeliađu, Kotoulas και Botsas (1998) οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας φωνολογικής επίγνωσης έχουν ιεραρχηθεί ως εξής: (α) το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία. Για παράδειγμα, οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές παρά σε φωνήματα. Η φωνημική κατάτμηση, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να χωρίσει τη λέξη στα επιμέρους φωνήματα, είναι μία διαδικασία που θεωρείται από τις δυσκολότερες (McBride- Chang, 1995), (β) το πλήθος των φωνολογικών μερών, δηλαδή μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται ευκολότερα σε απ' ότι μια πολυσύλλαβη, (γ) η θέση της μονάδας στη λέξη, όπου ένα φώνημα είναι περισσότερο αντιληπτό όταν βρίσκεται στην πρώτη ή την τελευταία θέση παρά όταν βρίσκεται στις ενδιάμεσες θέσεις, (δ) ο τύπος του φωνήματος και τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης, αν πρόκειται δηλαδή για φωνήεντα, για φθόγγους εξακολουθητικούς ( /m/, /s/, /z/ ) ή στιγμιαίους ( /k/, /p/, /t/ ) (Byrne & Fielding- Barnsley, 1991), (ε) το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται, με άλλα λόγια, η διάκριση της ομοιοκαταληξίας ή η ανάλυση σε συλλαβές είναι πιο εύκολες διαδικασίες από την ανάλυση της λέξης σε φωνήματα. Βέβαια, ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται ακόμα και από την εναλλαγή φωνηέντων και συμφώνων στη δομή της λέξης αφού ο χειρισμός των λέξεων με δομή «σύμφωνο – φωνήεν – σύμφωνο – φωνήεν» είναι ευκολότερος απ' ότι ο χειρισμός των λέξεων με συμπλέγματα (Παντελιάδου, 2008).

Οι ερευνητές στις μελέτες τους διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις φωνολογικές δεξιότητες εκείνες των παιδιών προσχολικής ηλικίας που είναι περισσότερο σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Μια

μερίδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας και η αναγνώριση της συλλαβικής έναρξης (onset) ή λήξης (rime) μιας λέξης είναι ο εγκυρότερος δείκτης για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα ( Bradley & Bryant, 1978· Bryant, Bradley, MacLean, & Crossland, 1989· Bryant κ.α. , 1990· Goswami & Bryant, 1990· Stahl & Murray, 1994· Wood & Terrell, 1998 στο Τάφα, 2001). Άλλοι πάλι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι παρόλο που οι παραπάνω δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ο πλέον ισχυρός δείκτης είναι η ικανότητα του παιδιού στη φωνημική κατάτμηση μιας λέξης (Τάφα, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική ικανότητα είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διάφορα κριτήρια για την αξιολόγησή της.

Η μελέτη και ο προσδιορισμός των μεταφωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών πραγματοποιούνται με διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (tasks). Σύμφωνα με την Torneus (1984 στο Μανωλίτσης, 2000), τα κριτήρια αυτά αποτελούν δραστηριότητες όπου το παιδί καλείται να μετατοπίσει την προσοχή του από τη σημασία της λέξης στις ηχητικές της ιδιότητες. Η μετατόπιση αυτή εξαρτάται από το επίπεδο γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού ενώ η πολυπλοκότητα των μεταφωνολογικών κριτηρίων εξαρτάται από το τι και το πώς αξιολογούμε ( Μανωλίτσης, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, η διερεύνηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει προσφέρει πλήθος μεθοδολογικών εργαλείων για την αξιολόγησή της. Κάποιοι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να τα ταξινομήσουν με βάση τη γνωστική λειτουργία που αξιολογούν, τη γλωσσική μονάδα που επεξεργάζονται ( λέξη, συλλαβή, φώνημα), την πολυπλοκότητά τους είτε τον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται. Μια κατηγοριοποίηση είναι και αυτή που προτείνει ο Μανωλίτσης (2000), ο οποίος ταξινομεί τα μεταφωνολογικά κριτήρια σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ανάλογα με την γνωστική λειτουργία που ελέγχουν ( αναγνώριση, κατάτμηση, χειρισμό – έλεγχο, σύνθεση), ενώ κάθε κατηγορία περιλαμβάνει και υποκατηγορίες ανάλογα με τη γλωσσική μονάδα που επεξεργάζονται ή με τον τρόπο που εκτελούνται. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα κριτήρια φωνολογικής αναγνώρισης – ταύτισης, στα οποία το παιδί καλείται να αναγνωρίσει εάν ένα συγκεκριμένο φωνολογικό τμήμα περιλαμβάνεται σε μια λέξη που προφέρεται ή αν κάποιες λέξεις μοιράζονται το συγκεκριμένο φωνολογικό τμήμα. Η κατηγορία αυτή διακρίνεται σε τρεις υποκατηγορίες όπου περιλαμβάνονται κριτήρια α) αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, β) αναγνώρισης φωνήματος και γ) αναγνώρισης συλλαβικής έναρξης (onset) και λήξης (rime), αντίστοιχα. Η δεύτερη κατηγορία συνίσταται από κριτήρια φωνολογικής

κατάτμησης όπου τα υποκείμενα καλούνται να αναλύσουν μια λέξη ή μια συλλαβή σε επιμέρους φωνολογικά τμήματα. Η κατηγορία αυτή αποτελείται επίσης από τρεις υποκατηγορίες με κριτήρια: α) συλλαβικής κατάτμησης, β) φωνημικής κατάτμησης και γ) απομόνωσης φωνολογικών τμημάτων (συλλαβών ή φωνημάτων). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα κριτήρια φωνολογικού χειρισμού – ελέγχου και τα οποία θεωρούνται και τα δυσκολότερα μεταφωνολογικά κριτήρια αφού το υποκείμενο πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται και να ελέγχει τα φωνολογικά τμήματα μιας λέξης μέσα από τις διαδικασίες της απάλειψης ή της αντικατάστασής τους, οι οποίες συνιστούν τις δύο υποκατηγορίες αυτής της κατηγορίας κριτηρίων. Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα κριτήρια φωνολογικής σύνθεσης. Στα κριτήρια αυτού του τύπου ζητείται από το παιδί να ακούσει μια σειρά από μεμονωμένα φωνολογικά τμήματα (φωνήματα ή συλλαβές) και να αναγνωρίσει τη λέξη που προκύπτει από αυτά.

### **2.3. Μορφολογική επίγνωση**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η γλώσσα συνιστά ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από συστηματική υπόσταση. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική παραγωγή στηρίζεται κατά βάση σ' αυτόν τον πολύπλοκο παραγωγικό και συστηματικό μηχανισμό που αποκαλούμε “γραμματική” (Μήτσης, 2004). Για να κατανοήσουμε το πρόβλημα της μάθησης που αντιμετωπίζει το παιδί, πρέπει να διευκρινίσουμε πώς είναι οργανωμένος ο τομέας της γραμματικής.

Στις γλώσσες του κόσμου συναντάμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης : τη σύνταξη και τη μορφολογία. Μέσω της σύνταξης μπορούμε να εκφράσουμε ποικίλες σημασίες διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση, ενώ μέσω της μορφολογίας έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε ποικιλία νοημάτων διαφοροποιώντας τη φωνολογική μορφή των λέξεων. Αν και όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν και τα δύο είδη γραμματικής, παρατηρείται η τάση να στηρίζονται πιο πολύ σε ένα από τα δύο. Έτσι, η γραμματική π.χ. της αγγλικής γλώσσας είναι κυρίως συντακτική, ενώ της ελληνικής είναι κατά κύριο λόγο μορφολογική (Κατή, 1996).

Τόσο η σύνταξη όσο και η μορφολογία υπόκεινται στις γενικές αρχές της Καθολικής Γραμματικής και τροφοδοτούνται απ' αυτή, ωστόσο η καθολικότητα της μορφολογίας είναι αρκετά περιορισμένη σε σχέση με την καθολικότητα της

σύνταξης, αφού επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους που λειτουργούν στις συγκεκριμένες γλώσσες και τις ιδιαιτερότητές τους (Ράλλη, 2008). Έτσι, αναφερόμαστε σε γλώσσες πλούσιες ή φτωχές σε μορφολογία, ανάλογα με τον τρόπο που συνδέουν τα επιμέρους συστατικά, μιλάμε για γλώσσες (α) συγκολλητικές ( π. χ. Τουρκική, Ουγγρική) όπου οι λέξεις παρουσιάζουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη δομή και η κάθε λέξη αντιστοιχεί σε περισσότερα του ενός μορφήματα, τα όρια των οποίων είναι διακριτά, και κάθε διαφορετικό μόρφωμα αντιστοιχεί σε διαφορετική έννοια ή διαφορετική γραμματική λειτουργία, (β) διαχυτικές ( π. χ. Ελληνική, Ρωσική ) όπου τα μορφήματα είναι συνήθως μορφήματα – κρεμάστρα και μπορούν να εκφράζουν διαφορετικές λειτουργίες συγχρόνως, δηλαδή πολλές πληροφορίες διαχέονται στο πλαίσιο του ίδιου μορφήματος, (γ) απομονωτικές ( π. χ. Κινεζική, Βιετναμέζικη) στις οποίες οι γραμματικές και μη γραμματικές έννοιες εκφράζονται από διαφορετικές λέξεις και με μικρές εξαιρέσεις υπάρχει μια 1 : 1 αντιστοιχία ανάμεσα στα μορφήματα και στις λέξεις, (δ) πολυσυνθετικές ( π. χ. η γλώσσα Μοχάκ των Αβοριγίνων), όπου υπάρχουν λέξεις τόσο περίπλοκες, ώστε αντιστοιχούν σε προτάσεις άλλων γλωσσών, συνδυάζονται δηλαδή πολλά μορφήματα, θέματα και προσφύματα και (ε) σχεδιοτυπικές ( π. χ. Αραβική), όπου οι ρίζες των λέξεων δίνονται σχηματικά ως σύνολα φωνημάτων, συνήθως συμφώνων, και οι λέξεις σχηματίζονται με την εισαγωγή κάποιων φωνηέντων που «γεμίζουν» τα κενά των ριζών (Ράλλη, 2008).

Ο γραμματικός τομέας της μορφολογίας περιέχει κανόνες και αρχές που αναλύουν ή και σχηματίζουν τις γραμματικά αποδεκτές λέξεις μιας γλώσσας και γι' αυτό το λόγο στηρίζεται σε ένα σύνολο πρωτογενών στοιχείων μορφολογικής ανάλυσης, τα μορφήματα. Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας. Πολλά μορφήματα συμπίπτουν με λέξεις, ενώ άλλα είναι προθέματα ή καταλήξεις λέξεων. Συνεπώς, ο συνδυασμός των μορφημάτων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία λέξεων. Αν και η λέξη δεν αποτελεί πάντα την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, τόσο η γλωσσική ανάλυση όσο και η ψυχολογική μελέτη επικεντρώθηκε στη λέξη σαν να ήταν η βασική μονάδα της γλώσσας αφού θεωρείται ως η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα ενώ συγχρόνως στο επίπεδο της λέξης μελετάται η επίδραση διαφόρων παραγόντων (γραφημικών, φωνολογικών, σημασιολογικών) που συμμετέχουν στην επεξεργασία της λέξης κατά την ανάγνωσή της (Πόρποδας, 2002).

Τα μορφήματα αποτελούν λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί το βασικό τροφοδότη σχηματισμού λέξεων. Ο βασικός πυρήνας του λεξικού

αυτού διαμορφώνεται κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας και εμπλουτίζεται συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Στην προσπάθειά μας να δώσουμε ένα πιο εξειδικευμένο ορισμό για τη μορφολογία, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η μορφολογία μελετά τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών. Είναι, δηλαδή, ο τομέας που προσπαθεί να κατανοήσει, να περιγράψει και να αναλύσει τη γνώση του φυσικού ομιλητή για τους λεκτικούς μηχανισμούς της γλώσσας. Η γνώση αυτή αναφέρεται στους ήχους που αποτελούν τις λέξεις, στα επιμέρους συστατικά τους που είναι φορείς σημασίας και λειτουργίας και στη σχέση που μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη λέξη με άλλες λέξεις της πρότασης μέσα στην οποία εμφανίζεται (Ράλλη, 2008). Συνεπώς, η μορφολογία τοποθετείται στον πυρήνα της γλωσσολογικής έρευνας, αφού ασχολείται με τη μελέτη των λέξεων, οι ιδιότητες των οποίων εξετάζονται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, η μορφολογική επίγνωση θα μπορούσε να οριστεί ως η συνειδητή από το άτομο γνώση για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που μιλάει και την ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle, 1995). Είναι η ικανότητα του φυσικού ομιλητή να χωρίζει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να τα χειρίζεται συνειδητά και να συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του, για να δημιουργήσει καινούργια νοήματα (Kuo & Anderson, 2006).

Οι λέξεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη γλώσσα. Εμφανίζονται νωρίς στον παιδικό λόγο, πολύ πριν τις προτάσεις και χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό προτάσεων. Τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που είναι φορείς μορφής και σημασίας ονομάζονται μορφήματα. Τα μορφήματα διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

α) στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος ( π. χ. χωρίς, πριν, σήμερα) και

β) στα δεσμευμένα, τα οποία δε συναντώνται ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν συνδυάζονται υποχρεωτικά με άλλα μορφήματα ( π. χ. -ακι, -ος, -ουμε, ανθρωπ-, τρεχ-, ).

Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται επίσης σε δύο κατηγορίες : α) στα θέματα (stems) ή ρίζα (root), που αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία λέξεων και είναι αυτά κυρίως υπεύθυνα για τη σημασία ( π. χ. ομορφ-, παιζ-, τρεχ-, κ.α. ) και β) στα προσφύματα (affixes) που ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα

χωρίζονται σε i) προθήματα (prefixes) και ii) επιθήματα (suffixes). Στην ελληνική γλώσσα τα προθήματα σχηματίζουν παράγωγα, ενώ τα επιθήματα διαφέρουν από τα προθήματα και ως προς τον αριθμό, αφού είναι περισσότερα, και ως προς την κατηγοριοποίηση σε κλιτικά και παραγωγικά.

Τα κλιτικά επιθήματα δε δημιουργούν νέα λεξήματα, αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία διαφόρων μορφών της ίδιας βάσης, δηλαδή τύπων με διαφορετική συντακτική λειτουργία. Αντίθετα, τα παραγωγικά επιθήματα δημιουργούν νέα λεξήματα και μπορούν να μετατρέψουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης. Ωστόσο, η πρόσθεση των παραγωγικών επιθημάτων αποτελεί προαιρετική διαδικασία σε αντίθεση με τα κλιτικά επιθήματα των οποίων η παρουσία είναι υποχρεωτική για τη δημιουργία κλιτών λέξεων (Ράλλη, 2008).

Η συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο. Για την αναγνώρισή τους, λοιπόν, λαμβάνονται υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά : η ύπαρξή τους σε περισσότερες από μία λέξεις, και η ίδια συνεισφορά στο νόημα των λέξεων, η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια της μορφολογικής δομής των λέξεων.

Διαφανής φωνολογικά θεωρείται η μορφολογική δομή μιας λέξης, όταν το θεματικό μόρφημα από το οποίο σχηματίστηκε δεν έχει υποστεί την επίδραση κάποιου φωνολογικού κανόνα κατά την διαδικασία της προσφυματοποίησης, ενώ η σημασιολογική διαφάνεια αναφέρεται στην επίγνωση της μορφολογίας λόγω της ευκολίας με την οποία οι έννοιες των μερών βοηθούν στην κατανόηση ολόκληρης της λέξης ( Carlisle, 2003).

Η αρχική υπόθεση για την ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων βασίστηκε στη μελέτη της αγγλικής γλώσσας - γλώσσα με ιδιαίτερα φτωχή μορφολογική γραμματική – σύμφωνα με την οποία σ' ένα πρώτο στάδιο ανάπτυξης τα γραμματικά μορφήματα απουσιάζουν πλήρως από την ομιλία του παιδιού. Σύμφωνα, όμως, με τα ερευνητικά δεδομένα η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώνεται σε γλώσσες με περίπλοκη μορφολογία όπως η ελληνική, στην οποία οι λέξεις των παιδιών εμπεριέχουν εξαρχής γραμματικές καταλήξεις, προθήματα, επιθήματα (Stephany, 1981 στο Κατή, 1996), αφού σε γλώσσες όπως η ελληνική, η παραγωγή λέξεων χωρίς γραμματικά μορφήματα θα ήταν αφύσικη.

Ωστόσο, η παραγωγή ολόκληρων και περίπλοκων μορφολογικά τύπων δε σημαίνει ότι το παιδί έχει ήδη κατακτήσει τις γνώσεις που αφορούν στη γραμματική δήλωση των διαφόρων μορφημάτων. Πιθανόν να αναπαράγει από μνήμη διάφορους

περίπλοκους γραμματικούς τύπους και να ανακαλύπτει μόνο αργότερα τους κανόνες που καθορίζουν την παραγωγή αυτών των τύπων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται σε περιπτώσεις ανώμαλων γραμματικά τύπων, όπου το παιδί αρχικά παράγει τέτοιους τύπους (π. χ. ήθελε - αρχαϊκή αύξηση ή- , it broke) και πολύ σύντομα αρχίζει να παράγει τους τύπους αυτούς λανθασμένα, προσπαθώντας να τους ομαλοποιήσει (π. χ. έθελε, it breaked). Η προσπάθεια αυτή ομαλοποίησης, αποδεικνύει ότι το παιδί από πολύ νωρίς αναλύει τη μορφολογική γραμματική της γλώσσας του ( Κατή, 1996). Η μάθηση, λοιπόν, των μορφολογικών κανόνων χαρακτηρίζεται από μία αναδιοργάνωση των γνώσεων του παιδιού, όταν ανακαλύπτονται και οι λιγότερο συνηθισμένοι κανόνες, και ενώ τέτοια φαινόμενα φαντάζουν οπισθοδρομικά στην ουσία αποτελούν εξελίξεις (Κατή, 1996). Γενικότερα, οι μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται νωρίς όπως συμβαίνει με τις άλλες μορφές μεταγλωσσικής επίγνωσης και ίσως να είναι ο λόγος που η μορφολογική επίγνωση αποτελεί ένα από τους λιγότερο μελετημένους τομείς της μεταγλωσσικής ανάπτυξης (Μανωλίτσης, 2006).

Η συστηματική μελέτη αυτού του τομέα ξεκίνησε μετά το 2000 όταν αποκαλύφθηκαν οι πρώτες ενδείξεις για τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, 2006). Πρόκειται για μια σχέση πολύπλοκη επειδή τα μορφήματα σε αντίθεση με τα φωνήματα δεν έχουν μόνο ιδιότητες διακριτικές στη σημασία των λέξεων αλλά έχουν και ιδιότητες συντακτικές, φωνολογικές και συσχετιστικές ( Mahoney, Singson & Mann, 2000 στο Μανωλίτσης, 2006).

Η μορφολογική επίγνωση αποτελεί μια συνιστώσα της γενικότερης μεταγλωσσικής ικανότητας και επομένως πρόκειται για μια δευτερογενή γλωσσική ικανότητα η οποία βασίζεται στις μορφολογικές γνώσεις ωστόσο δεν ταυτίζεται με αυτές αφού ως μεταγνωστική λειτουργία απαιτεί μια ενσυνείδητη σκέψη για τη μορφολογική δομή των λέξεων, την αναγνώριση και το σκόπιμο χειρισμό της (Μανωλίτσης, 2006). Για να αναπτύξει, λοιπόν, το παιδί μορφολογική επίγνωση πρέπει να επεξεργάζεται μορφολογικά τις λέξεις σε διάφορες διαστάσεις. Οι γλωσσικές αυτές διαστάσεις περιλαμβάνουν τη φωνολογική, τη συντακτική και την σημασιολογική επεξεργασία, ενώ στον γραπτό λόγο προστίθεται απαραίτητα και η ορθογραφική επεξεργασία ( Γρηγοράκης, 2009).

Η μορφολογική επίγνωση, συνίσταται από την επίγνωση τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας: την επίγνωση της κλίσης (κλιτική μορφολογική επίγνωση), την επίγνωση της παραγωγής

(παραγωγική μορφολογική επίγνωση) και την επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης. Οι μορφολογικές αυτές διαδικασίες χρησιμοποιούν ως μονάδα τους το μόρφημα και δημιουργούν μονάδες που αποτελούνται τουλάχιστον από δύο μορφήματα τα οποία έχουν συνθετική σημασία και λειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2004). Είναι καθολικά χαρακτηριστικά των γλωσσών αλλά η συχνότητά τους εξαρτάται από τη φύση και την παραγωγικότητα των κανόνων σχηματισμού των λέξεων κάθε γλώσσας ( Rispens et al. , 2007 στο Γρηγοράκης, 2010).

Η κλιτική μορφολογική επίγνωση (awareness of inflectional morphology) αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και στον σκόπιμο χειρισμό των μορφολογικών στοιχείων της κλίσης (θεμάτων και κλιτικών επιθημάτων) (Γρηγοράκης, 2009). «Κλίση είναι η μορφολογική διαδικασία σχηματισμού διαφορετικών μορφών μιας λέξης οι οποίες δημιουργούνται από το συνδυασμό συγκεκριμένου θέματος και κλιτικών προσφύματων » (Ράλλη, 2008). Τα κλιτικά αυτά προσφύματα είναι φορείς μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών και προσδιορίζονται από τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη. Έτσι, τα ονοματικά κλιτικά προσφύματα μας πληροφορούν για την πτώση, το γένος, τον αριθμό, την κλιτική τάξη, ενώ τα ρηματικά κλιτικά προσφύματα μας ενημερώνουν για το πρόσωπο, τον αριθμό, το χρόνο, την όψη, τη φωνή, την έγκλιση και την κλιτική τάξη. Το θέμα είναι υπεύθυνο για τη βασική σημασία της λέξης, αφού αποτελεί το λέξιμα του σχηματισμού. Το χαρακτηριστικό της κλιτικής τάξης αντιστοιχεί στις έννοιες της κλίσης για τα ονόματα, και της συζυγίας για τα ρήματα, και χαρακτηρίζει τόσο τα θέματα όσο και τα κλιτικά επιθήματα.

Σύμφωνα με τη Ralli (1994, 1998, 1999 β, γ , 2000 στο Ράλλη, 2008) ένα θέμα πρέπει να έχει την ίδια τιμή κλιτικής τάξης με ένα κλιτικό επίθημα, ώστε κατά το συνδυασμό τους να εναρμονίζονται οι τιμές και ο σχηματισμός να είναι ορθός. Τα κλιτικά επιθήματα δεν αλλάζουν τη σημασία της βάσης, απλά προσθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που είναι προβλέψιμα. Αποτελούν λειτουργικά μορφήματα, αφού μετέχουν σε συντακτικές διαδικασίες π. χ. συμφωνία ουσιαστικού και επιθέτου, ρήματος και υποκειμένου, ενώ με την παρουσία τους ολοκληρώνονται οι λέξεις, ο συνδυασμός των οποίων δημιουργεί τις προτάσεις. Επομένως, η παρουσία τους σε γλώσσες με πλούσια κλίση, όπως η ελληνική, είναι σημαντικότερη, αφού επηρεάζει το σημασιολογικό περιεχόμενο και τις μορφοσυντακτικές σχέσεις στο επίπεδο της πρότασης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).



Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, η καθολικότητα της μορφολογίας και επομένως και της κλιτικής μορφολογίας επηρεάζεται ιδιαίτερα από διαφορετικές παραμέτρους που λειτουργούν στις συγκεκριμένες γλώσσες και τις ιδιαιτερότητες των γλωσσών γενικότερα. Συμπερασματικά, κάθε γλωσσικό ζήτημα, όπως και αυτό της μορφολογίας της κλίσης, πρέπει να διερευνηθεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης γλώσσας. Έτσι, για παράδειγμα στην ελληνική που είναι γλώσσα διαχτυκή, το μόρφημα της ονοματικής κλίσης εκφράζει πτώση, αριθμό, κλιτική τάξη μαζί, ενώ το ληκτικό μόρφημα του ενεστώτα εκφράζει χρόνο, πρόσωπο, αριθμό συγχρόνως.

Η παραγωγική μορφολογική επίγνωση (awareness of derivational morphology) αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των παράγωγων λέξεων και στο σκόπιμο χειρισμό των μορφηματικών τους συστατικών (θέματα και παραγωγικά προσφύματα) (Γρηγοράκης, 2009). Ως παραγωγή ορίζεται η διαδικασία σχηματισμού νέων λέξεων, συνήθως μετά το συνδυασμό θέματος και παραγωγικού προσφύματος (Ράλλη, 2008). Οι κατηγορίες που δημιουργούνται από την παραγωγή είναι τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα και τα επιρρήματα. Αυτό σημαίνει ότι με την πρόσθεση ενός παραγωγικού επιθήματος στο θέμα της λέξης συνεπάγεται αλλαγή γραμματικής κατηγορίας, κάτι που δεν συμβαίνει με τα κλιτικά επιθήματα. Ωστόσο, η δημιουργία μιας παράγωγης λέξης δεν συνοδεύεται πάντα από την αλλαγή γραμματικής κατηγορίας αφού από το θέμα π.χ. ενός ρήματος μπορεί να παραχθεί ένα άλλο ρήμα αν προσθέσουμε το κατάλληλο πρόθημα, ενώ από το θέμα ενός ουσιαστικού μπορεί να παραχθεί ένα υποκοριστικό. Παράλληλα, παράγωγες λέξεις μπορούν να σχηματιστούν και χωρίς την παρουσία προσφύματος και αυτό συμβαίνει είτε με φωνηεντική αλλαγή του θέματος, μια διαδικασία γνωστή ως ετεροίωση (ablaut), είτε με μετάπλαση όπου λήμματα με παρεμφερή σημασία ανήκουν σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες (π.χ. κρητικός (ουσιαστικό) > Κρητικός (επίθετο), είτε με αλλαγή τονισμού (Ράλλη, 2008).

Στην παραγωγική διαδικασία, το προϊόν της παραγωγής υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς οι οποίοι συμβάλλουν στον ορθό σχηματισμό των δομών. Μία πρώτη κατηγορία περιορισμών είναι οι φωνολογικοί, μορφολογικοί, σημασιολογικοί και πραγματολογικοί περιορισμοί. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι περιορισμοί που σχετίζονται με τα λεξικά χαρακτηριστικά των θεμάτων και ένα τρίτο είδος περιορισμών είναι αυτοί που τίθενται στις αρχές του γλωσσικού συστήματος (Ράλλη, 2008).

Στην παραγωγή των λέξεων οι σχηματισμοί είναι πάντα διφυείς, δηλαδή όταν προστίθεται ένα επίθημα σε ένα θέμα για να δημιουργηθεί ένα παράγωγο θέμα, είναι απαραίτητο να προστεθεί και ένα κλιτικό επίθημα για να παραχθεί η λέξη (π.χ. χορός, χορεύ-ω, χορευτ-ής, χορευτικ-ός) (Ράλλη, 2005 στο Γρηγοράκης, 2009). Επομένως, η συνδυαστικότητα των μορφημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στον τομέα της παραγωγής στην ελληνική γλώσσα. Και αυτό γιατί τα παραγωγικά επιθήματα που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη βάση τόσο ως προς τη γραμματική κατηγορία όσο και ως προς τη σημασία, προηγούνται των κλιτικών επιθημάτων, είναι δηλαδή πιο κοντά στο θέμα και πιο δεμένα με αυτό ώστε να είναι πιο δύσκολη η διάκριση και η οικειοποίησή τους (Γρηγοράκης, 2009).

Ως σύνθεση ορίζεται η διαδικασία που δημιουργεί μορφολογικά πολύπλοκα στοιχεία από τουλάχιστον δύο θέματα. Αποτελεί εξαιρετικά παραγωγική διαδικασία της Νέας Ελληνικής και χρησιμοποιείται κυρίως στην παραγωγή νεολογισμών. Τα προϊόντα της σύνθεσης, τα σύνθετα, έχουν όλα τα χαρακτηριστικά της λέξης. Επομένως μια σύνθετη λέξη έχει τόνο, ο οποίος μπορεί να συμπίπτει με τον τόνο ενός από τα συστατικά ή και να διαφέρει. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η συγκεκριμένη σημασία που δεν προκύπτει πάντα από τις σημασίες των επιμέρους συστατικών, γεγονός που σημαίνει ότι οι σύνθετες λέξεις παρουσιάζουν σημασιολογική αδιαφάνεια, ενώ συγχρόνως το μέγεθος της αδιαφάνειας εξαρτάται από την περίπτωση. Έτσι, ενώ στο σύνθετο «ασπρόμαυρος» η σημασία προκύπτει από τα συστατικά του μέρη, στο σύνθετο «ελαφρόμυαλος» η σημασία προκύπτει μεταφορικά από τα δύο συστατικά. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των συνθέτων είναι ότι τα συστατικά τους δεν είναι ολόκληρες λέξεις αλλά τα θέματά τους, δηλαδή τα μέρη των λέξεων που μένουν όταν αφαιρέσουμε τα κλιτικά επιθήματα (π.χ. καλότυχος < καλ - , τυχ- ). Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό της σύνθεσης που αποτελεί και το δείκτη της, είναι το φωνήεν –ο-, το οποίο συνδέει τα συστατικά της σύνθετης λέξης και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα συστατικό στο άλλο (π.χ. ψαρ-ο-ταβέρνα, πατατ-ο-κεφτές). Επομένως, κατά τη σύνθεση συντελούνται και φωνολογικές αλλαγές στη μορφή των συνθέτων μερών (Ράλλη, 2008). Συμπερασματικά, η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των συνθέτων λέξεων και στην ικανότητα χειρισμού των μορφηματικών τους συστατικών και χαρακτηριστικών (Γρηγοράκης, 2009).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της μορφολογικής δομής της γλώσσας που συνθέτουν την μορφολογική επίγνωση φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό

ανάπτυξης (Flower et. al., 2003· Kuo & Anderson, 2006 στο Γρηγοράκης, 2010). Αν και υπάρχουν ενδείξεις υποσυνείδητης κατανόησης για το ρόλο των μορφημάτων και των συνδυασμών τους στον προφορικό λόγο των παιδιών ήδη από την προσχολική ηλικία, τα πρώτα σημάδια συνειδητής μορφολογικής επίγνωσης εμφανίζονται κατά την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό (Carlisle, 2003), οπότε και τίθενται τα θεμέλια του αναλυτικού συλλογισμού των λέξεων, ακόμα και εκείνων που έχουν πολύπλοκη μορφολογική δομή (Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Carlisle, 1995· Carlisle & Fleming, 2003· Casalis & Luis – Alexandre, 2000). Ήδη από την ηλικία των 5 ετών, φαίνεται ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού κλιτικών μορφημάτων (Casalis & Luis – Alexandre, 2000), ενώ ο χειρισμός παραγωγικών μορφημάτων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία πριν την ηλικία των 7 ετών (Berko, 1958 · Carlisle, 1995 στο Μανωλίτσης, 2006). Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι η μορφολογική επίγνωση αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο (Carlisle, 2003· Τσεσμελή, 2009) με την παραγωγική μορφολογία ωστόσο να αναπτύσσεται μέχρι και το γυμνάσιο (Casalis et al. 2000, Kuo et al. 2006 στο Παντελιάδου & Ρόθου, 2011). Επομένως, η αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης αρχίζει από την επίγνωση των απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων και προχωρά προς την επίγνωση των πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων (Μανωλίτσης, 2006).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έχουν αναπτύξει την ικανότητα συνειδητού χειρισμού βασικών λειτουργιών της κλιτικής μορφολογίας ( Anglin, 1993· Casalis & Luis – Alexandre, 2000). Τα κλιτικά επιθήματα όπως αναφέραμε και νωρίτερα δεν αλλάζουν τη σημασία και τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται με αποτέλεσμα να μην δημιουργούν νέα λεξήματα. Επιπλέον, τα κλιτικά επιθήματα είναι καταληκτικά και επομένως η λειτουργία τους είναι πιο ευδιάκριτη (Ράλλη, 1986 στο Γρηγοράκης, 2010).

Αντίθετα, η ικανότητα σκόπιμου χειρισμού της παραγωγικής μορφολογίας έπεται χρονικά και ακολουθεί μεγαλύτερη αναπτυξιακή κλίμακα αφού προϋποθέτει την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων (Singson et al., 2000· Τσεσμελή, 2009· Tyler & Nagy, 1989· στο Γρηγοράκης, 2010). Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων αποδεικνύεται δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές της Α΄ τάξης, οι οποίοι φαίνονται να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις για τη δομή και τη σημασία των παράγωγων λέξεων, ενώ σημαντική πρόοδος σημειώνεται και την Γ΄ τάξη (Anglin, 1993· Casalis et al., 2000· Carlisle & Fleming, 2003· Kuo et al.,

2006). Παράλληλα, η διάσπαση παράγωγων λέξεων φαίνεται πιο εύκολη διαδικασία από την διαδικασία του σχηματισμού τους, ενώ σημαντικοί παράγοντες και για τις δύο αυτές διαδικασίες φαίνεται να είναι τόσο η φωνολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και την λέξη βάση, όσο και η συχνότητα της λέξης βάσης στο λεξιλόγιο των παιδιών (Casalis & Luis – Alexandre, 2000· Παντελιάδου & Ρόθου, 2011).

Τέλος, η επίγνωση της μορφολογικής δομής της σύνθεσης, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό, αναπτύσσεται συνήθως νωρίτερα από την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των κανόνων σύνθεσης της κάθε γλώσσας (Kuo & Anderson, 2006). Στην ελληνική γλώσσα, η πλειοψηφία των συνθέτων είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, έχουν στενή σχέση με την κλίση και επομένως η επίγνωση της σύνθεσης απαιτεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες από τους μαθητές του Δημοτικού (Γρηγοράκης, 2010).

Σε έρευνα των Παντελιάδου & Ρόθου (2011), όπου αξιολογήθηκαν δύο μορφές μορφολογικής επίγνωσης, η παραγωγή και η σύνθεση, τα ελληνόπουλα φαίνονται να έχουν χαμηλές επιδόσεις και στις δύο όψεις μορφολογικής επίγνωσης ενώ ποιοτικές αλλαγές συμβαίνουν στην Γ' τάξη, παρόλο που οι δύο διαδικασίες παραμένουν δύσκολοι στόχοι και τα ποσοστά επιτυχίας συνεχίζουν να είναι χαμηλότερα από αυτά που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, η μορφολογική ανάπτυξη της σύνθεσης ακολουθεί σταθερή πορεία σε αντίθεση με την ανάπτυξη της παραγωγής, η οποία παρουσιάζει αργό ρυθμό ανάπτυξης κατά τις δύο πρώτες τάξεις.

### **2.3.1. Κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης**

Η μέτρηση και η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης και γενικότερα των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την εκτίμησή της ανάπτυξής τους. Προκειμένου να διερευνηθούν οι μεταγλωσσικές ικανότητες, τα κριτήρια αξιολόγησης είναι απαραίτητο να μετρούν την ενσυνείδητη νοητική δραστηριότητα των υποκειμένων αφού πρόκειται για γνωστικές λειτουργίες (Γρηγοράκης, 2010). Επομένως, τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα στην έρευνα απαιτούν από τα υποκείμενα να χειριστούν, ενσυνείδητα και μη αυτοποιημένα, λέξεις είτε μεμονωμένες είτε ενταγμένες στο περιβάλλον της πρότασης (Carlisle, 1995 στο Γρηγοράκης, 2010). Τα

κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή τους: στα κριτήρια σχηματισμού /ανάλυσης και στα κριτήρια αναγνώρισης/εκτίμησης (Γρηγοράκης, 2010).

Τα κριτήρια σχηματισμού και ανάλυσης μορφολογικών δομών είναι κριτήρια τα οποία καλούν τα υποκείμενα να σχηματίσουν ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους ανάλογα με τη μορφολογική διαδικασία που αξιολογείται (κλίση, παραγωγή, σύνθεση). Τα κριτήρια αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται σχετικά εύκολα και προσπελάσιμα ακόμα και από μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και χορηγούνται προφορικά ώστε να αποφευχθεί η επίδραση της αναγνωστικής ικανότητας (Carlisle, 2003 · Kuo & Anderson, 2006). Επίσης, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν ψευδολέξεις για να ελαχιστοποιηθεί η επίδραση του λεξιλογίου, ιδιαίτερα στο επίπεδο της πρότασης (Berko, 1958 · Tyler & Nagy, 1989 στο Γρηγοράκης, 2010). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν:

1. *Κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων.* Αξιολογούν τόσο την κλιτική όσο και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση, μετρώντας την ικανότητα σχηματισμού των κατάλληλων κλιτών ή παράγωγων τύπων αντίστοιχα, σε προτασιακά πλαίσια (Γρηγοράκης, 2010). Στη δοκιμασία αυτή παρουσιάζεται στο υποκείμενο η λέξη – στόχος και μία πρόταση ατελής. Το υποκείμενο καλείται να δηλώσει προφορικά τον κατάλληλο κλιτό ή παράγωγο τύπο της λέξης που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά ( π.χ. Ξύλο. Το τραπέζι είναι.... *Ξύλινο/ Τρέχω. Κάθε πρωί εσείς .....τρέχετε )* (Carlisle & Nomanbhoy, 1993).
2. *Κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων.* Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και συγκεκριμένα την ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και την ικανότητα χειρισμού τους στο πλαίσιο της πρότασης. Πρόκειται για κριτήρια παρόμοιας γνωστικής διαδικασίας με αυτά της προηγούμενης ομάδας (π.χ. Τέταρτο. Όταν μέτρησε τα σκυλάκια ήταν.... *τέσσερα / Γενναιότητα. Ο Ηρακλής ήταν.....γενναίος)* ( Flower & Liberman, 1995 · Τσεσμελή, 2009 στο Γρηγοράκης, 2010).
3. *Κριτήρια αναλογίας λέξεων.* Τα κριτήρια αυτού του τύπου αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας μεμονωμένων λέξεων. Στις δοκιμασίες αυτές, τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να

σχηματίσουν την ανάλογη μορφολογική δομή για να ολοκληρώσουν το δεύτερο ζεύγος λέξεων (π.χ. γράφω – έγραψα, τρέχω - ...έτρεξα/ τραγουδώ-τραγουδιστής, πολεμώ - ...πολεμιστής) (Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006).

4. *Κριτήρια αναλογίας προτάσεων.* Τα κριτήρια αυτά αξιολογούν την κλιτική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα χειρισμού της ρηματικής κλίσης. Στηρίζονται στο προηγούμενο μοντέλο όπου τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ζεύγος προτάσεων και να εφαρμόσουν την ανάλογη μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν ένα δεύτερο ζεύγος παρόμοιων προτάσεων (π.χ. κάθε πρωί πλένω το πρόσωπό μου. Κάθε πρωί πλένομαι./ εγώ χτενίζω τα μαλλιά μου. Εγώ ...χτενίζομαι.) (Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006).
5. *Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων.* Αξιολογούν την κλιτικά και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και βασίζονται στη μελέτη της Berko (1958 στο Γρηγοράκης, 2010). Οι δοκιμασίες αυτές απαιτούν από τα παιδιά να σχηματίσουν τους κατάλληλους κλιτούς ή παράγωγους τύπους ψευδολέξεων που είναι ενταγμένες σε προτάσεις σύμφωνα με τους μορφολογικούς κανόνες. Στα κριτήρια αυτά, κάθε ψευδολέξη αναπαριστάνεται από μια εικόνα, η οποία είναι σχεδιασμένη πάνω σε μια κάρτα. Ο ερευνητής ζητάει από τα υποκείμενα να παρατηρήσουν την εικόνα και να ακούσουν το κείμενο που περιέχει την σχετική ψευδολέξη που αντιπροσωπεύει η κάθε εικόνα. Έπειτα τα υποκείμενα καλούνται να τροποποιήσουν την ψευδολέξη έτσι ώστε να ολοκληρωθεί ένα κείμενο γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. Αυτή είναι μία λοκία. Τώρα υπάρχει ακόμα μία λοκία. Κοίτα υπάρχουν δύο. Είναι δύο...λοκίες/ Αυτή είναι μια κυρία που ξέρει να λοκίζει . Είναι..... λοκίστρια) (Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006).
6. *Κριτήρια μορφολογικής κατάτμησης.* Οι δοκιμασίες αυτής της υποκατηγορίας αξιολογούν κυρίως την μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης και ειδικότερα την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται τα συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης. Ο εξεταστής ζητάει από το υποκείμενο να προφέρει τα συστατικά μέρη ως ανεξάρτητες λέξεις (π.χ. Τραπεζομάντιλο.... Τραπεζί και Μαντίλι) (Agnbak & Elbro, 2000). Σε άλλες γλώσσες τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται στην έρευνα για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογίας, όπου τα υποκείμενα καλούνται να δηλώσουν προφορικά τα δύο μέρη της παράγωγης λέξης ( π.χ. στα Γαλλικά *Joueur. Joue* και *eur*) (Casalis

& Luis- Alexandre, 2000). Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα η χρήση τους για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη αφού, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, για τη δημιουργία των λέξεων οι σχηματισμοί είναι διφυείς και επομένως υπάρχουν θέματα με περισσότερα του ενός μορφήματα (Γρηγοράκης, 2010).

7. *Κριτήρια μορφημικής σύνθεσης*. Τα κριτήρια αυτά αξιολογούν την ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης της κεφαλής των συνθέτων, αφού επηρεάζει όχι μόνο την γραμματική κατηγορία της σύνθετης λέξης αλλά και το γένος και η βασική σημασία της (π.χ. ψαρόσουπα) (Ράλλη, 2007 στο Γρηγοράκης, 2010). Στις δοκιμασίες αυτές δίνονται στα υποκείμενα δύο λέξεις σε τυχαία σειρά και καλούνται να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις και να αποδώσουν το νόημα της λέξης που σχημάτισαν (Lyster, 2002). Όπως και με τα κριτήρια της προηγούμενης υποκατηγορίας και αυτά τα κριτήρια χρησιμοποιούνται σε άλλες γλώσσες και για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Στα Γαλλικά για παράδειγμα, σ' αυτά τα κριτήρια τα υποκείμενα αφού τους δοθούν ρίζα και πρόσφυμα, καλούνται να προφέρουν ολόκληρη τη λέξη ( π.χ. *reparer – tion . Reparation*) (Casalis & Luis- Alexandre, 2000).
8. *Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων*. Και αυτά τα κριτήρια αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής των σύνθετων λέξεων. Στα κριτήρια αυτά, ο εξεταστής ζητάει από τα υποκείμενα να αντιστρέψουν τα συστατικά μέρη από τα οποία αποτελείται η σύνθετη λέξη και να προφέρουν τη νέα σύνθετη λέξη που σχηματίζεται ( π.χ. νερολούλουδο – λουλουδόνερο) (Bryant et al., 1999 στο Γρηγοράκης, 2010). Οι δοκιμασίες αναστροφής σύνθετων λέξεων είναι δύσκολες καθώς απαιτούν υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες ιδιαίτερα στα ελληνικά όπου η σύνθεση είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία και σχετίζεται στενά με την κλίση. Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο σε γλώσσες με φτωχό κλιτικό σύστημα, όπως στην αγγλική γλώσσα όπου η αναστροφή είναι μία πολύ απλή διαδικασία.

Στη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων μορφολογικής επίγνωσης, εντάσσονται τα κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών. Στην αγγλική βιβλιογραφία αναφέρονται με τους όρους «morphemes recognition» ή «morphological judgment tasks». Στις δοκιμασίες της κατηγορίας αυτής τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν αν υπάρχουν μορφολογικές σχέσεις ανάμεσα

σε διαφορετικές κατηγορίες λέξεων και να τις εκτιμήσουν με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Οι εκτιμήσεις αυτές δείχνουν την επίγνωση των υποκειμένων για τα μορφήματα σε σχέση με τη σημασιολογία τους και τον γραμματικό τους ρόλο και επομένως απαιτούν υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες (Carlisle & Nomanbhoj, 1993). Εξαιτίας του βαθμού δυσκολίας τους χρησιμοποιούνται σε μελέτες της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου αλλά και του γυμνασίου (Γρηγοράκης, 2009). Τα κυριότερα κριτήρια αξιολόγησης που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι :

1. *Κριτήρια μορφολογικής συγγένειας.* Με τα κριτήρια αυτού του τύπου αξιολογείται η παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα η συνειδητοποίηση των μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε λέξεις της ίδιας οικογένειας. Ο εξεταστής δίνει προφορικά στα υποκείμενα ζεύγη λέξεων με κοινό ορθογραφικό θέμα και τα υποκείμενα καλούνται να εκτιμήσουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσά τους (π.χ. σπίτι – σπιτικός *NAI* / μπάλα – μπαλώνω *OXI*) ( Τσεσμελή, 2009). Ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα, με την ιστορική ορθογραφία θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι λέξεις είναι γνωστές ώστε τα λάθη να μην αποδίδονται στην έλλειψη μορφολογικής γνώσης. Επιπλέον μειονέκτημα αυτών των κριτηρίων είναι η παρεμβολή του παράγοντα της τυχαίας επιλογής και η τάση των υποκειμένων για περισσότερες θετικές απαντήσεις.
2. *Κριτήρια πολλαπλής επιλογής.* Αξιολογούν επίσης την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Στις δοκιμασίες αυτές, τα υποκείμενα καλούνται να εκτιμήσουν και να επιλέξουν, μεταξύ τεσσάρων γνωστών λέξεων οι οποίες έχουν κοινό θεματικό μόρφημα αλλά διαφορετικό παραγωγικό επίθημα, τη λέξη εκείνη που συμπληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά. Τα θέματα δίνονται τόσο προφορικά όσο και γραπτά ενώ κάθε πρόταση προφέρεται από τον εξεταστή τέσσερις φορές συμπληρωμένη με κάθε μία από τις τέσσερις επιλογές αντίστοιχα ( π.χ. Το ταξίδι μας ήταν πολύ..... α) κουρασμένο, β) κούραση, γ) κουραστικά, δ) κουραστικά. Στην αγγλική γλώσσα, τα κριτήρια αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί και με ψευδολέξεις δηλαδή με ψευδοθεματικό μόρφημα και με υπαρκτό παραγωγικό επίθημα, για να αποφευχθεί η επίδραση του λεξιλογίου (π.χ. Have you ever met a..... ? a) bantist, b) bantious, c) bantify, d) bantize) ( Singson et al., 2000).



3. *Κριτήρια μορφηματικής αναγνώρισης.* Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Ειδικότερα, αξιολογούν την ικανότητα αναγνώρισης του θέματος από το οποίο σχηματίζεται μια λέξη που δίνεται στα υποκείμενα προφορικά (π.χ. *υπάρχει μια μικρότερη λέξη μέσα στη λέξη τρέξιμο που να μοιάζει μ' αυτή;* ). Η ορθή απάντηση εξαρτάται από το αν το τμήμα που αποσπάται να αποτελεί λέξη και να σχετίζεται σημασιολογικά με την λέξη που παρουσιάζεται (Carlisle & Fleming, 2003 στο Γρηγοράκης, 2009). Ωστόσο, αυτά τα κριτήρια έχουν χρησιμοποιηθεί σε μελέτες παιδιών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η αγγλική, μια γλώσσα με πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες δεν επηρεάζονται κατά τον σχηματισμό κλιτών και παράγωγων τύπων (π.χ. *kiss – kissed*) (Γρηγοράκης, 2009).
4. *Κριτήρια αναγνώρισης και ορισμού.* Τα κριτήρια της υποκατηγορίας αυτής αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Στις δοκιμασίες αυτές ο εξεταστής δίνει προφορικά μια παράγωγη λέξη. Τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν το θεματικό της μόρφημα, να ορίσουν τη σημασία της και την εντάξουν κατάλληλα σε μια πρόταση. Οι δοκιμασίες αυτού του τύπου είναι πολύπλοκες και πολυδιάστατες αφού απαιτούν από τα υποκείμενα ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων αναφορικά με τη μορφηματική δομή καθώς και ικανότητες χειρισμού των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών που φέρουν τα παραγωγικά επιθήματα (Carlisle & Fleming, 2003 στο Γρηγοράκης, 2009).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

Ο άνθρωπος αποτελεί το μοναδικό έμβιο όν, που διαθέτει την ικανότητα να αναπαριστάνει την πραγματικότητα με γραπτά σύμβολα και μέσω αυτών, να προσλαμβάνει πληροφορίες και να αποκτά γνώσεις. Η εκμάθηση του γραπτού λόγου, ανάγνωσης και γραφής, αποκτά ιδιαίτερη σημασία αφού η συμβολή της είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του πολιτισμού και την πρόοδο του ατόμου, ενώ για την επεξεργασία ενός αφηρημένου συμβολικού συστήματος γραφής απαιτείται η λειτουργία και ο συντονισμός πολύπλοκων γνωστικών λειτουργιών (Πόρποδας, 2002).

Για να εντοπιστούν οι λειτουργικές – διαδικαστικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τις λειτουργικές διαδικασίες που αναπτύσσει ένας κανονικός αναγνώστης. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να δώσουμε μια πλήρη θεωρία που να ερμηνεύει την αναγνωστική λειτουργία, εφόσον πρόκειται για μια εξαιρετικά πολύπλοκη ικανότητα του ανθρώπου. Εξάλλου, κι αν ακόμα γνωρίζαμε με λεπτομέρεια τις ψυχολογικές διαδικασίες του κανονικού αναγνώστη, θα ‘ταν πάλι δύσκολο να απαντήσουμε γιατί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία αποτυγχάνουν στην ανάγνωση, μιας και οι διαδικασίες που αυτά ακολουθούν διαφέρουν από αυτές του κανονικού αναγνώστη. Ωστόσο, η κατανόηση των ψυχολογικών – λειτουργικών μηχανισμών της ανάγνωσης είναι το πρώτο και αναγκαίο βήμα στην κατανόηση των δυσκολιών που συναντά ένα δυσλεξικό παιδί.

Ο όρος «ανάγνωση» αναφέρεται στην ερμηνεία σημείων και ειδικότερα στην ερμηνεία αυθαίρετων σημείων, τα οποία δημιουργήθηκαν σκόπιμα με απώτερο στόχο την επικοινωνία. Η επικοινωνιακή αυτή σκοπιμότητα των γραπτών συμβόλων επιβάλλει τη συστηματική τους διδασκαλία και εκμάθηση των λειτουργιών τους. Επομένως, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η διαδικασία και οι μηχανισμοί εκμάθησης του γραπτού λόγου στο πλαίσιο των γλωσσικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού (Βάμβουκας, 2004). Με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Νευροψυχολογίας και των Νευροεπιστημών, η μελέτη και η έρευνα στο πεδίο του γραπτού λόγου έχει επικεντρωθεί σε ερωτήματα όπως, πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε, ποιοί παράγοντες συμβάλλουν στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, πώς διδάσκονται, γιατί κάποια παιδιά δυσκολεύονται στην εκμάθηση τους. Η

διερεύνηση όλων αυτών των ερωτημάτων θεωρείται ότι θα συνεισφέρει στην κατανόηση των μηχανισμών, μέσω των οποίων διεκπεραιώνεται η λειτουργία της ανάγνωσης και συνεπώς στην ερμηνεία και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2002).

Η προφορική έκφραση και επικοινωνία θεωρείται σωστή όταν αυτό που διατυπώνεται έχει πληρότητα σε φραστικά σύνολα, ορθότητα, ως προς τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας, σωστή άρθρωση και προφορά, κατάλληλο τονισμό (μέτρο και ρυθμός) ώστε ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός απ' τον ακροατή. Ανάλογα, η γραφή είναι η κωδικοποίηση, ο συμβολισμός της προφοράς με οπτικά σύμβολα σ' ένα χώρο, με ένα ορισμένο ρυθμό ( διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και σημεία στίξης), ενώ η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση των συμβατικών οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου, η εκφορά τους με ένα ορισμένο ρυθμό και μέσα σε ένα ορισμένο χώρο (περιβάλλον ανάγνωσης). Μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, γραφής και ανάγνωσης, υπάρχει μια αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων (Βάμβουκας, 2004).

Ο προσδιορισμός της ανάγνωσης αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου, αφού ο γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) οικοδομείται πάνω στον προφορικό (ομιλία και ακρόαση). Πρόκειται για τις δύο όψεις της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας (Γρηγοράκης, 2009). Ειδικότερα, ο προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα με ηχητικά σημεία, πρόκειται ,δηλαδή, για μια κωδικοποίηση πρώτου βαθμού. Απ' την άλλη πλευρά, ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί τον προφορικό, και επομένως πρόκειται για κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού (Βάμβουκας, 2004). Τα δύο αυτά συστήματα της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας, προφορικό και γραπτό, κωδικοποιούν την πραγματικότητα με διαφορετικούς τρόπους το καθένα. Το προφορικό σύστημα λειτουργεί άμεσα με ηχητικά σημεία ,τους φθόγγους, ενώ το γραπτό λειτουργεί έμμεσα με γραπτά σημεία ή σύμβολα, τα γράμματα. Η γραφή, με την επινόηση των γραμμάτων, επιτρέπει τη μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό. Έτσι, κάτι που ειπώνεται, μπορεί να ακούγεται, να γράφεται, να διαβάζεται και να κατανοείται. Ωστόσο, η αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου δεν είναι τέλεια (Βάμβουκας, 2004). Αυτό σημαίνει ότι τα φωνήματα και τα μορφήματα, ως στοιχεία του προφορικού λόγου, κωδικοποιούνται σε γραφήματα τα οποία αντιστοιχούν σε α) φωνήματα και β) σε φωνηματικά σύνολα χωρίς σημασία, τις συλλαβές ή σε φωνηματικά σύνολα με σημασία, τα μορφήματα. Αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται ανάλογα με το σύστημα γραφής κάθε γλώσσας (Καρατζάς, 2005 στο

Γρηγοράκης, 2009), πράγμα που σημαίνει αφενός, ότι ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί απλά μια κωδικοποίηση του προφορικού και αφετέρου, ότι απαιτούνται άλλες γνωστικές διεργασίες προκειμένου να παραχθεί και να κατανοηθεί (Βάμβουκας, 2004).

Ο τρόπος κωδικοποίησης του γραπτού λόγου μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με την μονάδα του προφορικού λόγου που αναπαριστάνεται γραπτά. Ένα σύστημα γραφής μπορεί, λοιπόν, να χρησιμοποιεί ως μονάδα αναπαράστασης οποιοδήποτε από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας την οποία κωδικοποιεί, δηλαδή, φωνήματα, συλλαβές, μορφήματα και λέξεις. Υπάρχουν τρία συστήματα γραφής: α) τα λογογραφικά, όπου τα γραπτά σύμβολα που χρησιμοποιούνται αναπαριστάνουν στοιχεία του προφορικού λόγου που έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο δηλαδή μορφήματα και λέξεις, β) τα συλλαβικά, όπου τα γραφήματα αναπαριστάνουν μονάδες χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο, τις συλλαβές και γ) τα αλφαβητικά, τα οποία χρησιμοποιούνται στις περισσότερες χώρες και επομένως γλώσσες του κόσμου. Στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, γενικά, κάθε γράφημα αντιστοιχεί σε ένα φώνημα. Στα συστήματα αυτά, τα φωνητικά μηνύματα συντίθενται από αναγνωρίσιμες συλλογές αντιπαραβαλλόμενων ήχων ή φωνημάτων που προσδένονται μεταξύ τους σε μια προκαθορισμένη σειρά για να διαμορφώσουν λέξεις. Πρόκειται, δηλαδή, για γραπτή αναπαράσταση αφηρημένων φωνημάτων. Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής έχοντας λιγότερα σύμβολα επιβαρύνουν λιγότερο την μνημονική λειτουργία του αναγνώστη αφού απαιτούν λιγότερη νοητική ενέργεια για την συγκράτηση, αναγνώριση και ανάκληση των συμβόλων τους (Πόρποδας, 2002).

Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία μεταβίβασης των ήχων ενός μηνύματος ή συνθήματος σε νέα σημεία – σύμβολα που αποδίδουν το περιεχόμενό τους. Ο γραπτός λόγος, επομένως, απεικονίζει μια συμβολική συμπεριφορά του ατόμου και η δυσλεξία ή γενικότερα οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι παρά μια διαταραχή «συμβολικού» χαρακτήρα, δηλαδή διαταραχή σε επίπεδο παραγωγής ή κατασκευής συμβόλων (Fries, 1962 στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987). Το είδος του συστήματος γραφής επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό στο αν θα εκδηλωθεί τέτοιου είδους διαταραχή.

Έτσι, το λογογραφικό σύστημα διευκολύνει την απόκτηση αναγνωστικής λειτουργίας. Για παράδειγμα, τα ιδεογραφήματα της κινέζικης γλώσσας (γραφή Kanji) έχουν την αρχή τους σε συγκεκριμένα γεγονότα ή σε μια πραγματική, εφόσον είναι τυπωμένη, εικόνα. Αυτό διευκολύνει τη διαδικασία της ανάγνωσης, γιατί, όταν ένα παιδί διαβάζει, κατασκευάζει στο μυαλό του εικόνες του

διαδραματιζόμενου γεγονότος ή ακόμα και μορφοποιεί θεωρητικές έννοιες. Κάτι τέτοιο δεν επιτρέπεται στο συλλαβικό και ειδικά στο αλφαβητικό σύστημα γραφής, αφού το παιδί δεν μπορεί να βρει για κάθε λέξη που διαβάζει μιαν αντίστοιχη εικόνα. Έτσι, όπου χρησιμοποιείται το λογογραφικό σύστημα ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα αναγνωστικά προβλήματα. Ο αριθμός όμως των λέξεων – μονάδων που πρέπει να απομνημονεύσει είναι τεράστιος κι επομένως δημιουργείται το πρόβλημα της μνήμης στην απόκτηση του λεξιλογίου. Αντίθετα, στο συλλαβικό σύστημα ο παράγοντας της λεξικής μνήμης περιορίζεται ιδιαίτερα, αφού ο συνδυασμός φωνημάτων του επιτρέπει να διαβάσει άπειρες λέξεις, όμως υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν (Πόρποδας, 1997).

Το αλφαβητικό σύστημα είναι το σύστημα στο οποίο στηρίζεται ο γραπτός λόγος των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Πιο επιτυχημένα γραπτά αλφαβητικά συστήματα θεωρούνται το λατινικό και το ελληνικό. Στα συστήματα αυτά οι γραφημικές μονάδες (graphemes) αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες (phonemes), με άλλα λόγια γράμματα αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα. Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου αυτών των συστημάτων είναι τα εξής:

α) η λέξη έχει δομή, είναι εσωτερικά συγκροτημένη. τη συγκρότηση την πετυχαίνει με την καθορισμένη σειρά των γραμμάτων, προκειμένου η λέξη να έχει μια συγκεκριμένη σημασία. Μ' αυτό το κριτήριο διακρίνονται, εξάλλου, οι πραγματικές λέξεις από τις ψευδολέξεις (π.χ. MAPINA-APIMNA).

β) η λέξη εξαρτάται από τον προσανατολισμό των γραμμάτων, παράγοντας που επίσης καθορίζει τη σημασία της (π.χ. βάρος-θάρρος).

γ) ο γραπτός λόγος έχει αυθαίρετο χαρακτήρα. Δηλαδή, ο συνδυασμός ενός αριθμού γραμμάτων αναπαριστάνει σημασίες και νοήματα, οπότε τα γραπτά σύμβολα (όπως στη λέξη δένδρο) δεν αντιστοιχούν άμεσα σ' αυτό που περιγράφεται.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά προκαλούν σύγχυση σε αναγνώστες με μαθησιακές δυσκολίες. Η σειρά που ακολουθείται στη σύνθεση ήχων, προκειμένου να παραχθεί λέξη, υπακούει σε κανόνες και διέπεται από νομιμότητα που καθορίζεται από τη θέση των ήχων-φωνημάτων μέσα στη λέξη και από τους συλλαβικούς-μορφικούς σχηματισμούς. Ενώ τα περισσότερα παιδιά σε μικρή ηλικία μπορούν να μάθουν τις δομές του προφορικού λόγου, ένας μικρός αριθμός παιδιών αντιμετωπίζει πρόβλημα στη μεταβίβαση των προφορικών του δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο. Η «αυθαιρεσία», με την οποία επιτυγχάνεται η εσωτερική δομή της λέξης στο αλφαβητικό σύστημα γραφής, απομακρύνει το παιδί από την αντιληπτική ικανότητα του κόσμου που έχει συνθέσει στη προσχολική του ηλικία (Πόρποδας, 2002). Από

ψυχολογική σκοπιά, δηλαδή, πιστεύεται ότι η βιούμενη σταθερότητα στις αντιλήψεις του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός σταθερού αντιληπτικού του κόσμου. Για παράδειγμα, η σχηματική σταθερότητα ενός αντικειμένου (π.χ. ενός φλιτζανιού) στο χώρο, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό του, καθιστά ικανό τον καθένα να διατηρεί στη μνήμη του τη βασική του έννοια. Τα πράγματα, όμως, είναι διαφορετικά, όταν το αντικείμενο αυτό παρουσιάζεται στο γραπτό λόγο. Τούτο γιατί ενδεχόμενοι διαφορετικοί προσανατολισμοί των αντίστοιχων γραπτών συμβόλων του μπορεί να οδηγήσουν σε μια εσφαλμένη αισθησιακή του αναπαράσταση (Στασινός, 1999). Η σύγχυση αυτή επιτείνεται, εξαιτίας της ομοιότητας που παρουσιάζουν οπτικά κάποια γράμματα της αλφαβήτου (π.χ. ε|ω, β|θ, b|d).

Όσον αφορά στην ορθογραφία στο αλφαβητικό σύστημα γραφής αυτή εκφράζει τη φωνημική ταυτότητα της λέξης αλλά και την έννοιά της. Καθώς στις ευρωπαϊκές γλώσσες αυτές οι λειτουργίες της ορθογραφίας είναι ενωμένες στο παιδί που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή, δυσκολεύεται, γιατί πρέπει να αντιληφθεί και τη φωνολογική και την εννοιολογική ταυτότητα της λέξης. Απαιτείται λοιπόν από το παιδί να δημιουργεί συνειρμούς μεταξύ των γραμμάτων και των ακουστικών παραστάσεων που αντιστοιχούν σ' αυτά, δηλαδή να επιχειρεί τη μεταβίβαση από τις ακουστικές παραστάσεις στις οπτικές (Πόρποδας, 1997· 2002).

Τα αλφαβητικά συστήματα γραφής αναπαριστούν τον προφορικό λόγο σε επίπεδο φωνήματος. Ωστόσο, μεταξύ τους παρουσιάζουν αρκετές διαφορές αφού η αντιστοίχιση αυτή δεν είναι πάντα πλήρης (υπόθεση του ορθογραφικού βάθους), ενώ στις περισσότερες γλώσσες υπάρχουν μορφολογικές επιρροές και γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζονται και μορφοφωνημικά (Αιδίνης, 2006α). Τα μορφοφωνημικά συστήματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα βαθιά ή αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια μεταβλητή και ασυνεπή σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων μέσα στη λέξη. Έτσι, ένα γράφημα μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερους του ενός ήχους. Η σχέση αυτή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη μορφολογία των λέξεων και επομένως ο βαθμός διαφάνειας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι μικρός. Για παράδειγμα, το αγγλικό σύστημα γραφής θεωρείται ένα σύστημα βαθιάς ορθογραφίας με υψηλού επιπέδου μορφολογικούς περιορισμούς (Chomsky & Halle, 1968 στο Πόρποδας, 2002). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα ρηχά ή διαφανή ορθογραφικά συστήματα (π.χ. φιλανδικά), τα οποία χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αντιστοίχιση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και επομένως η προφορά της λέξης είναι προβλέψιμη από την γραπτή της αναπαράσταση. Στην κατηγορία αυτή

ανήκει και το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας όπου οι ασυνέπειες που υπάρχουν στην αντιστοίχιση γραμμάτων και φωνημάτων είναι ελάχιστες, συγκεκριμένες και προσδιορίζονται από κανόνες που εφαρμόζονται σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις (Πόρποδας, 2002· Γρηγοράκης, 2009). Συνεπώς, σε ένα βαθύ σύστημα γραφής όπως το αγγλικό, ο αναγνώστης αξιοποιεί κυρίως τις μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων, ενώ, αντίθετα, σε ένα ρηχό σύστημα ορθογραφίας όπως το ελληνικό, ο αναγνώστης διαβάζει αξιοποιώντας τις φωνολογικές πληροφορίες των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Παράλληλα, τα ορθογραφικά συστήματα γραφής διακρίνονται σε συμμετρικά ή ασύμμετρα διαφανή. Τα συμμετρικά διαφανή ορθογραφικά συστήματα είναι ρηχά τόσο ως προς την ανάγνωση όσο και ως προς την ορθογραφία, ενώ τα ασύμμετρα διαφανή ορθογραφικά συστήματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ρηχά ως προς την ανάγνωση αλλά βαθιά ως προς την ορθογραφία τους. Συγχρόνως, υπάρχουν και τα συμμετρικά αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα, τα οποία είναι βαθιά τόσο ως προς την ανάγνωση όσο και ως προς την ορθογραφία τους (π.χ. αγγλικά) (Αϊδίνης, 2006). Συμπερασματικά, οι ιδιαιτερότητες του κάθε ορθογραφικού συστήματος καθώς και οι διαφορές που χαρακτηρίζουν καθένα από αυτά ως προς την διαφάνειά τους επηρεάζουν την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής και επομένως, η έρευνα στο πεδίο της γλώσσας και της κατάκτησης του γραπτού λόγου είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στο πλαίσιο του κάθε συστήματος γραφής και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας.

Το ελληνικό, λοιπόν, σύστημα γραφής ανήκει στα αλφαβητικά συστήματα και παρόλο που χαρακτηρίζεται ρηχό ως προς την ανάγνωση, είναι ασύμμετρα διαφανές μορφοφωνημικό σύστημα ως προς την ορθογραφία του. Παράλληλα, η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με πλούσια μορφολογία όπου η παραγωγή λέξεων χωρίς γραμματικά μορφήματα είναι αφύσικη (Stephany, 1981 στο Κατή, 1996) και άρα οι βασικές αρχές του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος είναι η φωνηματική και μορφηματική (Καρατζάς, 2005 στο Γρηγοράκης, 2009). Ειδικότερα, η ορθογραφία της νέας ελληνικής χαρακτηρίζεται ως ιστορική ορθογραφία, η οποία απεικονίζει την αρχική φωνητική κατάσταση και ετυμολογία των λέξεων, την ιστορική τους διαδρομή καθώς και τους καθιερωμένους κανόνες παραγωγής λέξεων (Μπαμπινιώτης, 1998 στο Πόρποδας, 2002).

Η νέα ελληνική γλώσσα, σαν εξέλιξη και συνέχεια της αρχαίας ελληνικής, χρησιμοποιεί το ίδιο αλφάβητο και το φωνολογικό της σύστημα αποτελείται από είκοσι πέντε φωνολογικές μονάδες (α, ε, ι, ο, ου, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ,

μπ, ντ, γκ, τσ, τζ). Ωστόσο, ο προφορικός λόγος της ελληνικής γλώσσας υπέστη εξελικτικές μεταβολές όπως και κάθε ομιλούμενη γλώσσα. Πρόκειται για μεταβολές α) *φωνητικές*, δηλαδή, κάποιες λέξεις απέκτησαν νέα φωνητική μορφή, β) *μορφολογικές*, με την εμφάνιση νέων κλιτικών μορφών, γ) *συντακτικές*, αφού αναπτύσσονται νέες συντακτικές δομές και αχρηστεύονται παλαιότερες και γ) *λεξιλογικές*, με την εμφάνιση νέων λέξεων για να εκφραστούν νέες ιδέες. Όμως, παράλληλα, η ορθογραφία δεν παρακολουθεί αυτές τις εξελικτικές μεταβολές με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η διάσταση μεταξύ γραφής και προφοράς, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στις δυσκολίες που προκύπτουν στην εκμάθηση της ορθογραφίας της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1980· Τομπαϊδης, 1987 στο Πόρποδας, 2002). Έτσι, η ορθογραφία της νέας ελληνικής δεν είναι πλήρως φωνητική αλλά παρατηρούνται ανακολουθίες. Συγκεκριμένα, μερικά φωνήματα γράφονται με διαφορετικά γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων όπως α) το φώνημα /i/ που γράφεται με τα γράμματα η, ι, υ, ει, οι, υι, β) το φώνημα /o/ που γράφεται με τα γράμματα ο και ω, γ) το φώνημα /u/ γράφεται με το δίψηφο ου και δ) το φώνημα /s/ που γράφεται με τα γράμματα σ, ς και σσ. Επίσης, μερικά γράμματα αναπαριστούν διαφορετικά φωνήματα σε διαφορετικές καταστάσεις όπως για παράδειγμα το γράμμα υ μπορεί να προφέρεται ως /i/, /f/, /v/ ή είναι άφωνο. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις μερικά γράμματα δεν προφέρονται και είναι σχεδόν άφωνα (π.χ. λλ, κκ, κ.α) ( Τομπαϊδης, 1995). Συνεπώς η ορθογραφημένη γραφή της νέας ελληνικής γλώσσας είναι φωνολογικά ημιδιαφανής και πολύ πιθανά ο αναγνώστης διεκπεραιώνει την ανάγνωση και την ορθογραφία χρησιμοποιώντας τις μορφολογικές πληροφορίες από την οπτικο- ορθογραφική δομή των γραπτών λέξεων (Πόρποδας, 2002).

### **3.1. Μοντέλα Κατάκτησης του Γραμματισμού**

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ένα ζήτημα με διαρκές ενδιαφέρον και εκτεταμένη έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι σημαντικές εξελίξεις που έχουν σημειωθεί σ' αυτό το πεδίο έρευνας και οι διάφορες θεωρίες που έχουν προκύψει έχουν διευρύνει τις γνώσεις μας για τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα αναγνώρισης λέξεων από τα παιδιά και τους ενήλικες, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού στις



διάφορες ηλικίες και τους παράγοντες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Όπως υποστηρίζουν οι Αϊδίνης και Κωστούλη (2001), οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία αποτελούν συνιστώσες δύο διαφορετικών προσεγγίσεων ή μοντέλων, του γνωστικού ή αυτόνομου μοντέλου (Street, 1984 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001) και του κοινωνικο- πολιτισμικού ή ιδεολογικού μοντέλου (Besnier, 1995 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001), αφού η φύση του γραμματισμού προσδιορίζεται, αφενός, ως μια γνωστική δραστηριότητα που αφορά τη γραφή και την ανάγνωση λέξεων και, αφετέρου, ως μια κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία που σχετίζεται με την παραγωγή και την επεξεργασία μηνυμάτων.

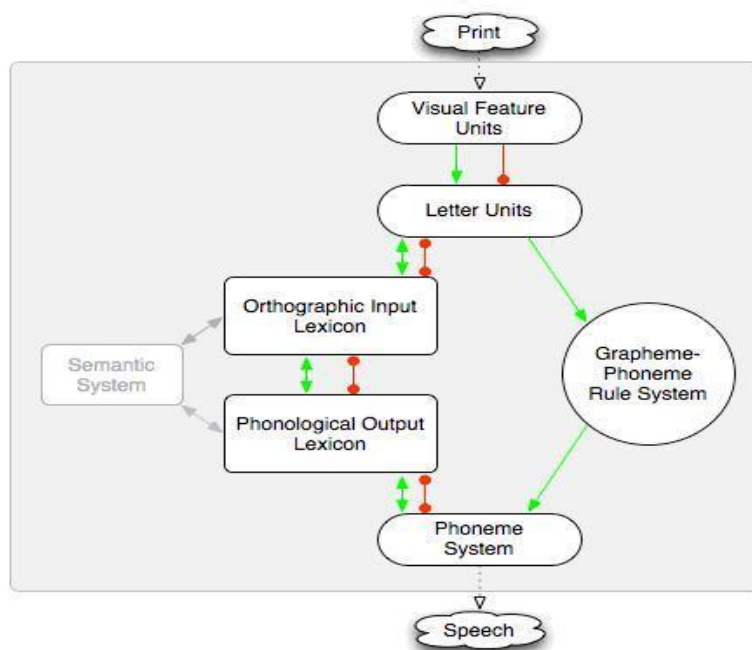
Το γνωστικό μοντέλο, λοιπόν, υποστηρίζει ότι η μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση περισσότερων από μίας γνωστικών λειτουργιών. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η μεταγλωσσική επίγνωση που περιλαμβάνει την φωνολογική επίγνωση, τη μορφολογική επίγνωση και τη γνώση της γραμματικής. Επομένως, η ανάγνωση και η ορθογραφία επηρεάζονται άμεσα τόσο από την αναγνώριση φωνημικής- γραφημικής αντιστοιχίας όσο και από την αναγνώριση φωνημικής – μορφημικής αντιστοιχίας. Απ' την άλλη πλευρά, το ιδεολογικό μοντέλο στηρίζεται στη θέση ότι η γλώσσα με τις διάφορες πτυχές της τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο συνιστά μια κοινωνικά εντεταγμένη υπερ-προτασιακή δομή, η οποία αντανάκλα και διαμορφώνει ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές διαδικασίες και παράλληλα διαμορφώνεται από αυτές (van Dijk, 1998 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Τα μοντέλα που έχουν προταθεί αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού διακρίνονται σε δομικά και αναπτυξιακά. Τα δομικά μοντέλα αναφέρονται στους επιδέξιους αναγνώστες και είναι χρήσιμα όταν εξετάζονται τα αναπτυξιακά μοντέλα αφού περιγράφουν το αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής ακολουθίας όταν ένας επιδέξιος αναγνώστης έχει ήδη αποκτήσει όλες τις στρατηγικές που χρειάζονται για την ανάγνωση και τη γραφή. Ένα αναπτυξιακό μοντέλο όμως, πρέπει να εξηγήσει πώς δημιουργούνται οι διάφορες στρατηγικές που αναπτύσσει ο έμπειρος αναγνώστης. Αποτελείται από μία σειρά βημάτων όπου κάθε βήμα προς τα εμπρός σημαίνει την υιοθέτηση μιας νέας στρατηγικής. Συνεπώς, η ανάγνωση και η γραφή είναι το αποτέλεσμα μιας αναπτυξιακής σειράς βημάτων, με διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής να αποκτούνται σε διαφορετικά σημεία αυτής της σειράς (Frith, 1985: 301 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

### 3.2.1. Το Μοντέλο των Δύο Καναλιών ( Dual – Route Model)

Ένα από τα πιο σημαντικά δομικά μοντέλα για την απόκτηση του γραμματισμού είναι το μοντέλο των δύο καναλιών το οποίο προτάθηκε από τους Morton & Patterson ( Murrell & Morton, 1974· Morton & Patterson, 1980· Morton,1982· Patterson & Morton, 1985 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου αυτού, το οποίο αναπτύχθηκε αναφορικά με τους έμπειρους αναγνώστες, οι αναγνώστες αυτοί μπορούν να επεξεργαστούν τις γραπτές λέξεις με βάση δύο λειτουργικά ανεξάρτητες ψυχολογικές διαδικασίες. Οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν είτε μέσω ενός άμεσου οπτικού λεξικού καναλιού είτε μέσω ενός έμμεσου υπολεξικού καναλιού.

Στο λεξικό κανάλι, όπου συσχετίζεται το ορθογραφικό πρότυπο ολόκληρης της λέξης με την προφορά ή και τη σημασιολογία της, η ανάλυση γίνεται στο επίπεδο ολόκληρων λέξεων και χρησιμοποιείται για την αναγνώριση γνωστών λέξεων. Το υπολεξικό κανάλι το οποίο εμπλέκει τη φωνολογική ανάλυση και τις σχέσεις ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα, χρησιμοποιείται ως βοηθητική στρατηγική για την αποκωδικοποίηση νέων άγνωστων λέξεων ή ψευδολέξεων (Nikolopoulos, 1999· Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Οι δύο αυτές διαδικασίες υποτίθεται ότι λειτουργούν παράλληλα οδηγώντας σ' ένα μεταξύ τους αγώνα δρόμου.



Εικόνα 1. Μοντέλο Δύο Καναλιών (Coltheart, 1979)

Παρόλο που οι ερευνητές δεν έχουν ακόμα καταλήξει σχετικά με το πώς ξεκινούν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν, χρησιμοποιώντας δηλαδή μια φωνολογική στρατηγική και μετά μια οπτική στρατηγική ή το αντίστροφο, η χρήση μόνο του φωνολογικού καναλιού θα είχε σαν αποτέλεσμα την σωστή ανάγνωση και γραφή μόνο των ομαλών λέξεων ενώ δεν θα συνέβαινε το ίδιο στην περίπτωση λέξεων με μη προβλέψιμες σχέσεις μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, όπου ο μόνος τρόπος εκμάθησής τους είναι η απομνημόνευση, δηλαδή μέσω του λεξικού, άμεσα οπτικού καναλιού (Taft, 1991: 74 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Τα δεδομένα αυτά προέρχονται από την αγγλική γλώσσα, ωστόσο, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα διέπεται όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα από σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα και όλες οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν με την εφαρμογή των φωνολογικών κανόνων, δεν φαίνεται όμως να ισχύει το ίδιο και στην ορθογραφημένη γραφή όπου η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών είναι αναγκαία σε συνδυασμό με τις φωνολογικές στρατηγικές (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

### **3.2.2. Η γνωστική- εξελικτική θεωρία του Marsh**

Οι Marsh, Friendman, Welch και Desberg (1981 στο Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001) ανέπτυξαν μια θεωρία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης αποτελούμενη από τέσσερα στάδια όπου σε κάθε στάδιο ο αναγνώστης έχει συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες που συνδέονται με το επίπεδο γνωστικής του ανάπτυξης. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

Στάδιο 1<sup>ο</sup>: «Γλωσσικό Μάντεμα» (*linguistic guessing*). Όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραμματισμό μαθαίνουν να συνδέουν το οπτικό ερέθισμα, δηλαδή την τυπωμένη λέξη με την αναλυμένη προφορική της ανάγνωση μέσω της απομνημόνευσης χωρίς να δίνουν σημασία στα γραφικά της στοιχεία αφού τα παιδιά αυτού του επιπέδου δεν χρησιμοποιούν τον φωνολογικό κώδικα για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις.

Στάδιο 2<sup>ο</sup>: «Διάκριση και δικτυακό μάντεμα» (*discrimination net guessing*). Στο στάδιο αυτό τα παιδιά χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της απομνημόνευσης του μαντέματος που βασίζεται στα οπτικά στοιχεία αλλά σε γλωσσικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι τώρα τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν τα γραφικά χαρακτηριστικά των λέξεων και είναι σε θέση να κάνουν στοιχειώδεις αναλογίες εντοπίζοντας ομοιότητες μεταξύ άγνωστων και γνωστών λέξεων.

Στάδιο 3<sup>ο</sup>: «Σειριακή αποκωδικοποίηση» (sequential decoding). Αυτό το στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης συμπίπτει με το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης, σύμφωνα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Τα παιδιά τώρα είναι σε θέση να επικεντρώσουν την προσοχή τους τόσο στους ήχους όσο και στο νόημα της λέξης, να αναλύσουν τις λέξεις σε φωνήματα και να συσχετίσουν τις σχέσεις γραφημάτων και φωνημάτων για να αποκωδικοποιήσουν άγνωστες ομαλές λέξεις.

Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Ιεραρχική αποκωδικοποίηση. Στο τελευταίο στάδιο του μοντέλου αυτού τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν μια στρατηγική αποκωδικοποίησης που συμπεριλαμβάνει κανόνες υψηλότερου επιπέδου και με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Είναι δηλαδή ικανά να διαβάσουν λέξεις που αφορούν ιεραρχικούς κανόνες και να χρησιμοποιούν αυθόρμητα πλέον τη στρατηγική της αναλογίας προκειμένου να διαβάσουν άγνωστες λέξεις

Ο Marsh στη θεωρία του αυτή για την ανάπτυξη του γραμματισμού δεν αναφέρεται στα διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης και φαίνεται να αντιλαμβάνεται τη φωνολογική επίγνωση σαν μια άριστη γνώση των φωνημάτων και των σχέσεών τους με τα γραφήματα, αγνοώντας συγχρόνως τον ρόλο μεγαλύτερων φωνολογικών μονάδων, όπως των συλλαβών, ο οποίος έχει αποδειχθεί σημαντικός στην ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής. Παράλληλα, η θεωρία αυτή δεν εξηγεί την ανάπτυξη της γραφής στα πρώτα στάδια (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

### **3.2.3. Η θεωρία της Frith για την απόκτηση του γραμματισμού**

Η Frith (1985) τροποποιώντας τη θεωρία του Marsh κατέληξε σε ένα μοντέλο τριών φάσεων και έξι βημάτων εκμάθησης της ανάγνωσης. Σε κάθε φάση της θεωρίας αυτής απαιτείται η λειτουργία μίας στρατηγικής από το παιδί. Επομένως, στις τρεις φάσεις ανάπτυξης του γραμματισμού αντιστοιχούν τρεις στρατηγικές, η λογογραφική, η αλφαβητική και η ορθογραφική η οποίες ακολουθούν η μία την άλλη σε αυστηρή σειρά (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Φάση 1<sup>η</sup>: *Λογογραφική ανάγνωση.*

Στη φάση αυτή, η ανάγνωση πραγματοποιείται μέσω της λογογραφικής στρατηγικής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν γνωστές λέξεις χρησιμοποιώντας, ίσως, τα έντονα γραφικά χαρακτηριστικά. Οι λέξεις, δηλαδή, δεν αναλύονται αλλά μαντεύονται από τις διάφορες ενδείξεις, ενώ η αναγνώριση άγνωστων λέξεων δεν είναι εφικτή. Η φάση αυτή χωρίζεται σε δύο βήματα τα οποία διαφέρουν τόσο ως προς το επίπεδο της ικανότητας χρήσης της συγκεκριμένης

στρατηγικής, όσο και ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Όπως υποστηρίζει η Frith, η λογογραφική στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη γραφή μόνο όταν έχει φτάσει στο δεύτερο ανώτερο επίπεδο.

Φάση 2<sup>η</sup>: *Αλφαβητική ανάγνωση.*

Στη φάση αυτή αναπτύσσεται η αλφαβητική στρατηγική από το παιδί αρχικά στη γραφή και έπειτα στην ανάγνωση. Στο πρώτο βήμα αυτής της φάσης, η ανάγνωση γίνεται χρησιμοποιώντας μια λογογραφική στρατηγική πιο αναπτυγμένου επιπέδου από το δεύτερο επίπεδο της προηγούμενης φάσης, αλλά αρχίζει να γράφει χρησιμοποιώντας μια βασική αλφαβητική στρατηγική. Στο δεύτερο βήμα αυτής της φάσης, η αλφαβητική στρατηγική αναπτύσσεται περισσότερο τόσο ως προς την ανάγνωση όσο και ως προς τη γραφή. Έτσι, το παιδί ξεκινά μια πιο συστηματική μάθηση και εφαρμογή των κανόνων γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Το παιδί, δηλαδή, στη φάση αυτή, γνωρίζει και χρησιμοποιεί τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, γεγονός που επιτρέπει και την ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Οι κανόνες μετατροπής για τους ήχους και τα γράμματα αποκτούνται σταδιακά, από τους πιο απλούς στους πιο πολύπλοκους, όπως είναι οι ιεραρχικοί.

Φάση 3<sup>η</sup>: *Ορθογραφική ανάγνωση.*

Στην τελευταία αυτή φάση ολοκληρώνεται η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, όπου το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μια ορθογραφική στρατηγική. Σύμφωνα με τη Frith, ο όρος «ορθογραφικές ικανότητες» αναφέρεται άμεση ανάλυση των λέξεων σε ορθογραφικές μονάδες, οι οποίες συμπίπτουν τέλεια με τα μορφήματα, χωρίς φωνολογική μετατροπή. Ωστόσο, το παιδί πρέπει να περάσει από την αλφαβητική φάση, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα φωνημικά στοιχεία και να μπορεί να τα συνθέτει σε μεγαλύτερες μονάδες με σημασία, τα μορφήματα. Στο τέλος αυτής της φάσης μια πιο αναπτυγμένη ορθογραφική στρατηγική χρησιμοποιείται τόσο για την ανάγνωση όσο και για τη γραφή (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

#### **3.2.4. Το μοντέλο της διττής θεμελίωσης για τη μάθηση της ανάγνωσης**

Αυτό το μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης προτάθηκε από τον Seymour (1990, 1993, 1997, 1999, 2001 στο Πόρποδας, 2002) για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, το μοντέλο της διττής θεμελίωσης αξιολογήθηκε και

από διαγλωσσικές έρευνες για τη μάθηση της ανάγνωσης, οι οποίες έγιναν και σε ρηγά ορθογραφικά συστήματα.

Στο μοντέλο αυτό, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το πρώτο είναι το σύστημα της γλωσσικής επίγνωσης, το οποίο έχει δύο επίπεδα, ένα επιγλωσσικό και ένα μεταγλωσσικό, και αναφέρεται στην ικανότητα συνειδητής γνώσης, χειρισμού και κατάτμησης του προφορικού λόγου τόσο σε επίπεδο φωνολογικών μονάδων όσο και σε επίπεδο μορφολογικών μονάδων. Το δεύτερο σύστημα είναι εκείνο του ορθογραφικού πλαισίου και επομένως αναφέρεται στην απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο την φωνολογία όσο και τη μορφολογία.

Επιπλέον, προβλέπεται ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, της λογογραφικής που ενεργοποιείται στην αναγνώριση και αποθήκευση αναπαραστάσεων ολόκληρων λέξεων, και της αλφαβητικής που ενεργοποιείται στη σειριακή αποκωδικοποίηση και στη φωνολογική αποκωδικοποίηση σειρών γραμμάτων. Οι δύο αυτές διαδικασίες λειτουργούν εναλλακτικά και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων (Αϊδίνης, 2006<sup>α</sup>).

Σύμφωνα με το μοντέλο διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις.

#### *Φάση 0: Προαναγνωστική Φάση*

Η φάση αυτή αφορά την περίοδο κατά την οποία τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμα να διαβάζουν. Για τα αγγλόφωνα παιδιά η φάση αυτή αντιστοιχεί στην ηλικία των 4 ετών και σύμφωνα με τον Seymour, στην ηλικία αυτή τα παιδιά δεν φαίνεται να κατέχουν κανένα στοιχείο φωνολογικής επίγνωσης μεταγλωσσικού επιπέδου (Πόρποδας, 2002). Στην προαναγνωστική, αυτή, περίοδο τα παιδιά συνδέουν το ακουστικό ερέθισμα με το οπτικό και μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις μόνο μέσα στο πλαίσιο που τις έχουν δει. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Seymour & Duncan (2001) στη φάση αυτή τα παιδιά κάνουν φωνολογική ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές ή ενδοσυλλαβικές μονάδες, όχι όμως σε φωνήματα. Επιγλωσσικές και μεταγλωσσικές ικανότητες ενεργοποιούνται στην επεξεργασία του γραπτού λόγου από τα παιδιά αυτής της φάσης και επομένως έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γλωσσικές μονάδες ανάλυσης για να αναγνωρίσουν λέξεις που περιέχουν τις ίδιες συλλαβές ή ομοιοκαταληκτούν. Επιπλέον, στη φάση αυτή δεν έχει αναπτυχθεί το οπτικό λεξικό όπου αποθηκεύονται οι ορθογραφικές

αναπαραστάσεις ολόκληρων λέξεων και έτσι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική αναγνώρισης ολόκληρων λέξεων ή μορφημάτων (Αϊδίνης, 2006<sup>α</sup>).

Στην περίπτωση των ελληνόγλωσσων παιδιών, όμως, κατά την προαναγνωστική φάση τα παιδιά αναμένεται να έχουν αναπτύξει σε υψηλότερο επίπεδο την μεταφωνολογική τους επίγνωση και αυτό για δύο βασικούς λόγους. Αφενός, η φάση αυτή συμπίπτει με την προσχολική ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι τουλάχιστον 5 ετών και επομένως κατά ένα χρόνο μεγαλύτερα από τα αγγλόφωνα παιδιά της φάσης αυτής και άρα γνωστικά ωριμότερα. Αφετέρου, η ελληνική γλώσσα, σε αντίθεση με την αγγλική, χαρακτηρίζεται από καλύτερα οργανωμένη και ανοιχτή συλλαβική δομή (Πόρποδας, 2002).

#### *Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση*

Πρόκειται για την αρχική περίοδο μάθησης της ανάγνωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά, αρχικά, μαθαίνουν τα γράμματα και τους αντίστοιχους ήχους και στη συνέχεια, αναπτύσσουν τις δύο θεμελιώδεις λειτουργικές διαδικασίες για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, δηλαδή, πρώτα την λογογραφική και έπειτα την αλφαβητική διαδικασία. Η ανάπτυξη των δύο λειτουργικών διαδικασιών βασίζεται στην προϋπάρχουσα μάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου και των αντίστοιχων ήχων τους και επομένως στην φωνολογική και μεταφωνολογική επίγνωση.

Το επόμενο στάδιο της φάσης αυτής είναι η λογογραφική ανάγνωση. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη λέξη σαν ένα σύνολο γραμμάτων, αλλά δεν μπορούν να την αποκωδικοποιήσουν συστηματικά. Κατά το αλφαβητικό στάδιο, η ανάγνωση διεκπεραιώνεται με βάση την γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων της λέξης, τον προσδιορισμό τους αντίστοιχου ήχου όλων των γραμμάτων και τη σύνθεσή τους για τη διαμόρφωση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης.

#### *Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση*

Κατά τη φάση αυτή, τα παιδιά διαβάζουν όχι απλά μέσω της αποκωδικοποίησης των γραμμάτων της λέξης και της φωνολογικής τους ταυτότητας, αλλά αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία φαίνεται ότι αξιοποιούνται κατά τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης των λέξεων. Τα ελληνόπουλα φαίνεται ότι κατακτούν την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης πολύ γρήγορα και σχεδόν ταυτόχρονα με το αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

#### *Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση*

Πρόκειται για την τελική φάση μάθησης της ανάγνωσης, κατά την οποία ο μαθητής διαβάζει πλέον αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της

γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες, δηλαδή σε μορφήματα από τα οποία αποτελείται η λέξη. Ενώ παράλληλα, ο μαθητής για να μπορέσει να διαβάσει ολόκληρη τη λέξη και ένα σημαντικό αριθμό λέξεων συνδυάζει τις συλλαβές.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φάση αυτή μάθησης της ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα αποτελεί καθοριστική εξέλιξη και μάλιστα οι έλληνες μαθητές φθάνουν σε αυτό το στάδιο έξι μήνες μετά τη φοίτησή τους στην Α΄ δημοτικού. Η αναγνώριση των λέξεων στη βάση των μορφηματικών συστατικών βοηθά στη βελτίωση της ταχύτητας της αναγνώρισης των λέξεων αλλά και στην κατανόηση της σημασίας τους (Αϊδίνης, 2006α).

### **3.2.5. Φάσεις ανάπτυξης της μάθησης της οπτικής αναγνώρισης λέξεων**

Το μοντέλο αυτό προτάθηκε από την Ehri (1995, 2002, 2005) και πρόκειται για ένα οπτικοφωνολογικό μοντέλο επεξεργασίας όπου οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις ορθογραφικές και φωνολογικές μονάδες αποθηκεύονται στο ορθογραφικό λεξικό και επιτρέπουν την αναγνώριση των λέξεων στο μέλλον. Το μοντέλο της Ehri αποτελείται από τέσσερις φάσεις ώσπου η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης να φτάσει στην σταδιακή τελειοποίησή της, την οπτική αναγνώριση των λέξεων (sight word reading), δηλαδή τη στρατηγική μέσω της οποίας ο αναγνώστης μπορεί να κατανοεί με ευχέρεια αυτό που διαβάζει (Αϊδίνης, 2006α).

#### *Φάση 1<sup>η</sup>: Προ – αλφαβητική φάση*

Κατά τη διάρκεια της προ-αλφαβητικής φάσης, οι αρχάριοι θυμούνται πώς να διαβάσουν οπτικά μια λέξη από τον σχηματισμό συνδέσεων μεταξύ επιλεγμένων οπτικών χαρακτηριστικών των λέξεων και την προφορά τους ή τις έννοιες τους και την αποθήκευση αυτών των ενώσεων στη μνήμη. Αυτή η φάση ονομάζεται προ-αλφαβητική διότι, σε αντίθεση με τις επόμενες φάσεις, δεν εμπλέκονται στην αναγνώριση λέξεων οι σχέσεις γράμματος-ήχου.

#### *Φάση 2<sup>η</sup> : Μερική αλφαβητική*

Κατά την επόμενη φάση, οι αρχάριοι θυμούνται πώς να διαβάσουν τις λέξεις σχηματίζοντας μερικώς αλφαβητικές συνδέσεις μεταξύ μόνο κάποιων από τα γράμματα των γραπτών λέξεων και των αντίστοιχων ήχων τους. Επειδή το πρώτο και τελευταίο γράμμα, είναι ιδιαίτερα εμφανή, αυτά συχνά επιλέγονται ως τα σημεία που πρέπει να θυμόμαστε. Οι αναγνώστες της μερικής αλφαβητικής φάσης πρέπει να



γνωρίζουν τις σχετικές αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχου και πρέπει να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τους αρχικούς και τελικούς ήχους στις λέξεις. Αυτές οι συνδέσεις διατηρούνται στη μνήμη και επιτρέπουν στο μαθητευόμενο να θυμάται πώς να διαβάσει την συγκεκριμένη λέξη την επόμενη φορά που θα τη συναντήσει. Ο λόγος για τον οποίο οι συνδέσεις που σχηματίζονται είναι μερικής και όχι πλήρους φύσης είναι γιατί οι αναγνώστες στερούνται την πλήρη γνώση του συστήματος ορθογραφίας.

### *Φάση 3<sup>η</sup> : Πλήρης αλφαβητική φάση*

Κατά τη διάρκεια της πλήρους αλφαβητική φάσης, οι αρχάριοι θυμούνται πώς να διαβάζουν οπτικά τις λέξεις από τις πλήρεις συνδέσεις μεταξύ των γράμματων των λέξεων και των αντίστοιχων ήχων τους. Αυτό είναι δυνατό επειδή οι αναγνώστες κατανοούν πώς περισσότερα του ενός γραφημάτων συμβολίζουν φωνήματα στο συμβατικό σύστημα ορθογραφίας (Venezky, 1970 στο Ehri, 1995). Κατά την εφαρμογή αυτής της γνώσης, τα παιδιά για να σχηματίσουν συνδέσεις για την οπτική ανάγνωση των λέξεων, η ορθογραφία συνδέεται με την προφορά των λέξεων στη μνήμη (Ehri, 1995). Για παράδειγμα, στην εκμάθηση ανάγνωσης της λέξης «κουτάλι», οι αναγνώστες πλήρους φάσης θα αναγνωρίσουν πώς τα 7 γράμματα αντιστοιχούν σε 6 φωνήματα στην λέξη, αφού το ου συμβολίζει το φώνημα / u /. Ένα πλεονέκτημα της αναπαράστασης οπτικών λέξεων στη μνήμη είναι ότι η ανάγνωση της λέξης γίνεται πολύ πιο ακριβής. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που διακρίνει τους αναγνώστες αυτής της φάσης από τους αναγνώστες της προηγούμενης φάσης είναι η ικανότητα να αποκωδικοποιούν λέξεις που δεν έχουν διαβάσει ποτέ ξανά, δηλαδή, να αποκωδικοποιούν άγνωστης ορθογραφίας λέξεις.

### *Φάση 4<sup>η</sup> : Εδραιωμένη αλφαβητική φάση*

Η ικανότητα των αναγνωστών της πλήρους φάσης να διατηρούν πλήρη πληροφόρηση σχετικά με τις ορθογραφίες των οπτικών λέξεων στη μνήμη καθιστά δυνατή την ταχύτατη ανάπτυξη του οπτικού τους λεξικού, καθώς αντιμετωπίζουν πολλές διαφορετικές λέξεις για ανάγνωση. Στη φάση αυτή η σύνδεση ορθογραφίας και αναγνώρισης λέξεων παγιώνεται στη μνήμη και τώρα τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν συνδυάζοντας μορφήματα και συλλαβές. Οι μεγαλύτερες αυτές μονάδες είναι πολύτιμες για την οπτική ανάγνωση των λέξεων αφού μειώνουν σημαντικά το φορτίο της μνήμης κατά την αποθήκευση των οπτικών λέξεων και η ανάγνωση πλέον γίνεται πιο γρήγορη και πιο ακριβής (Ehri, 1995· 2005).

Γενικότερα από τον συνδυασμό των δομικών και των αναπτυξιακών μοντέλων για την επεξεργασία του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη της ικανότητας

αναγνώρισης λέξεων οδηγεί σε πιθανές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί που μαθαίνει τον γραπτό λόγο προκειμένου να διαβάσει. Σύμφωνα με την Ehri (2002 στο Αϊδίνης, 2006<sup>α</sup>), οι πιθανές στρατηγικές είναι οι εξής:

α) Με την αποκωδικοποίηση, δηλαδή την ανάλυση και τη σύνθεση των γραφημάτων σε φωνήματα ώστε να διαμορφωθούν αναγνωρίσιμες λέξεις.

β) Με την προφορά γνωστών ορθογραφικών μοτίβων ως κομματιών, δηλαδή μια πιο εξελιγμένη μορφή αποκωδικοποίησης.

γ) Με την ανάκληση λέξεων από τη μνήμη, τις οποίες τις έχουμε ξανασυναντήσει και έχουμε αποθηκεύσει την ορθογραφική τους αναπαράσταση η οποία με τη σειρά της ενεργοποιεί τη σημασιολογική τους αναπαράσταση.

δ) Με τη χρήση της αναλογίας προς γνωστές λέξεις ή μέρη λέξεων.

ε) Με την πρόβλεψη των λέξεων από τα συμφραζόμενα.

Σύμφωνα με τους Carlisle & Stone (2005 στο Αϊδίνης, 2006<sup>α</sup>), η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση θα μπορούσε να αποτελεί μια έκτη στρατηγική αφού το οπτικό λεξικό περιέχει τόσο λεξικές όσο και μορφημικές αναπαραστάσεις.

### **3.3. Οι γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης: αποκωδικοποίηση και κατανόηση**

Με ένα γενικό ορισμό, θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε την ανάγνωση ως μία διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα βάσει του οποίου καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της λέξης. Αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική διαδικασία περιλαμβάνει δύο βασικές, ανεξάρτητες αλλά αλληλοσχετιζόμενες και συμπληρωματικές γνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση (Πόρποδας, 2002· Βάμβουκας, 2004).

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου συνίσταται στην αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και την μετατροπή τους σε φωνολογική παράσταση. Η λειτουργία αυτή ισχύει τόσο για τις λέξεις όσο και για τις ψευδολέξεις, ωστόσο, στην περίπτωση των λέξεων, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης επιτρέπει την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και επομένως, στην ανάσυρση και άρα κατανόηση της έννοιας της λέξης. Προϋπόθεση για την λειτουργία της αποκωδικοποίησης είναι η γνώση του ορθογραφικού συστήματος της λέξης καθώς και η επίγνωση της αλφαβητικής αρχής, αφού όταν τα παιδιά κατανοήσουν την σχέση που υπάρχει μεταξύ φωνήματος και γραφήματος αρχίζουν να

αναγνωρίζουν τις τυπωμένες λέξεις και να αποκωδικοποιούν νέες, ενώ αρχίζουν να παράγουν και γραφή (Treiman et al., 2001). Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση είναι και η σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός τους προσδιορισμός όπως και οι βασικοί κανόνες που διέπουν αυτή την αντιστοιχία. Συνεπώς, η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της λέξης και γι' αυτό το λόγο, ο καλύτερος ίσως τρόπος για την αξιολόγησή της είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων (Πόρποδας, 2002).

Η κατανόηση, ως δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης, αναφέρεται στην ανάσυρση από τη μακρόχρονη ή σημασιολογική μνήμη της έννοιας της λέξης που αποκωδικοποιήθηκε (Πόρποδας, 2002). Ο αναγνώστης, δηλαδή, προκειμένου να κατανοήσει την έννοια της λέξης που αποκωδικοποιεί, εφαρμόζει τους ίδιους περίπου λειτουργικούς μηχανισμούς που εφαρμόζονται κατά την κατανόηση της προφορικής λέξης. Συνεπώς η ανάγνωση μιας λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας και των δύο αυτών λειτουργιών. Ο τελικός στόχος της ανάγνωσης είναι η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων και η κατανόηση του περιεχομένου τους από τον αναγνώστη και η επίτευξη της επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ του πομπού του γραπτού μηνύματος (συγγραφέα) και του δέκτη (αναγνώστη). Η ευόδωση του στόχου αυτού απαιτεί την ικανότητα του αναγνώστη, που καθορίζεται από το απόθεμα των γνώσεών του, τη γλωσσική του ικανότητα, τη λεξιλογική του επάρκεια και τη μνήμη του. Το κείμενο, δηλαδή, πρέπει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό, γλωσσικό και νοητικό επίπεδο του αναγνώστη, για να γίνει κατανοητό απ' αυτόν, π.χ. ένας αναγνώστης που αναγιγνώσκει ένα άρθρο ιατρικού περιεχομένου, μπορεί να διαβάσει ευχερώς τις λέξεις, δεν κατανοεί όμως το περιεχόμενο του άρθρου, επειδή δε διαθέτει τις αντίστοιχες ιατρικές γνώσεις ή δεν είναι γνώστης της σημασίας των επιστημονικών όρων που χρησιμοποιούνται. Επομένως, ο κανονικός αναγνώστης δεν αναγνωρίζει απλώς τις λέξεις, αλλά και κατανοεί τη σημασία τους και συσχετίζοντας τις σε ευρύτερα σύνολα (συντακτικές δομές) προβαίνει στην κατανόηση ενός κειμένου. Συνεπώς, οι λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης είναι περισσότερο διαφοροποιημένες μεταξύ τους στα πρώτα σχολικά χρόνια (Πόρποδας, 2002).

Ωστόσο, τα δυσλεξικά άτομα, παρά τη φυσιολογική τους γλωσσική και νοητική ικανότητα δεν μπορούν να μετατρέψουν το γραπτό σε προφορικό λόγο και το αντίθετο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν διαταραχές στην κατανόηση του κειμένου.

Πρέπει, όμως, να διαφοροποιήσουμε αυτές τις περιπτώσεις ατόμων από εκείνα που δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε ήχο, όμως δεν κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Η περίπτωση αυτή ονομάζεται «υπερλεξία». Τα υπερλεξικά παιδιά αναγιγνώσκουν σχεδόν τέλεια, όμως δεν μπορούν να αποδώσουν το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζουν. Δυσλεξία και υπερλεξία είναι αντίθετες περιπτώσεις, γιατί το δυσλεξικό άτομο αδυνατεί να αποκωδικοποιήσει το γραπτό λόγο και επομένως να τον κατανοήσει, ενώ το υπερλεξικό μπορεί να αποκωδικοποιήσει, όμως δεν κατανοεί το κείμενο. Ενώ, δηλαδή, στους δυσλεξικούς το πρόβλημα επικεντρώνεται στο σύστημα οπτικής ανάλυσης και φωνημικής μετατροπής της γραπτής λέξης, στους υπερλεξικούς επικεντρώνεται στο σημασιολογικό σύστημα που σχετίζεται με την κατανόηση της γραπτής (και προφορικής) γλώσσας. Υπερλεξικά άτομα μπορούν να κατανοούν το περιεχόμενο μεμονωμένων λέξεων, όμως δυσκολεύονται στο συνδυασμό λέξεων που επιτρέπει την κατανόηση του κειμένου. Παρόμοιες δυσκολίες, επίσης, μπορούν να αντιμετωπίζουν και στην κατανόηση κειμένου που προσλαμβάνουν ακουστικά (Πόρποδας, 2002).

### **3.4. Ανάπτυξη ορθογραφικής δεξιότητας**

Ο όρος «ορθογραφία» αναφέρεται στην ορθή γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως αυτή έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν σε κάθε συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα. Οι κανόνες αυτοί διέπουν διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης και επεξεργασίας – φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό – και διαμορφώνονται σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη της κάθε γλώσσας. Η γνώση που έχει ο αναγνώστης για την ορθογραφία προσδιορίζεται με δύο πιο αποδεκτούς όρους, «ορθογραφική επίγνωση» και «ορθογραφική επεξεργασία» (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010). Σύμφωνα με τον Perfetti (1984: 47 στο Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010), η ορθογραφική επίγνωση αφορά στη γνώση που έχει ο αναγνώστης για τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των γραμμάτων. Η ορθογραφική επεξεργασία αφορά στην ικανότητα του ατόμου δημιουργίας, αποθήκευσης, πρόσβασης στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις (Stanovich & West, 1989:404 στο Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010), δηλαδή μας βοηθάει να μαθαίνουμε και να θυμόμαστε ευκολότερα πώς γράφονται συγκεκριμένες λέξεις. Συμπερασματικά η ορθογραφική επίγνωση και η ορθογραφική επεξεργασία

βοηθούν τον αναγνώστη σταδιακά να διαβάσει και να γράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα (Burt, 2006 στο Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010).

Ο ρόλος της ορθογραφημένης γραφής είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού επηρεάζει την αναγνώριση της μορφής των λέξεων καθώς και τη σημασία τους, ενώ παράλληλα συνδέεται με τη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και με τις αναγνωστικές δεξιότητες. Επομένως, οι αντίστοιχες δυσκολίες στη μάθηση και την εφαρμογή της ορθογραφημένης γραφής επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική ευχέρεια και την παραγωγή του γραπτού λόγου (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η άποψη αυτή γίνεται εύκολα κατανοητή αν αναλογιστούμε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάγνωση και την ορθογραφία, αφού και οι δύο λειτουργίες βασίζονται στην ίδια διαδικασία, δηλαδή στην αντιστοίχιση ανάμεσα σε φθόγγους και γραφήματα και η οποία στηρίζεται σε βασικές γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες με κοινό πυρήνα τη φωνολογική επεξεργασία (Moats, 2005 στο Μουζάκη, 2010). Σύμφωνα με τα αναπτυξιακά μοντέλα επεξεργασίας του γραπτού λόγου που αναλύσαμε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής λειτουργίας δημιουργούνται στο νου του αναγνώστη εικόνες των γραπτών λέξεων, δηλαδή ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Οι αναπαραστάσεις αυτές, οι οποίες μπορεί να αφορούν ολόκληρες λέξεις, συλλαβές ή και υπερσυλλαβικά τμήματα, αποτελούν τη γνώση που έχουμε για τις αλληλουχίες γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη. Επομένως, οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις αποτελούν το ορθογραφικό λεξικό του κάθε αναγνώστη, το οποίο θεωρείται ότι υποστηρίζει τόσο τις αναγνωστικές όσο και τις ορθογραφικές δεξιότητες (Ehri, 2005b στο Μουζάκη, 2010).

Η ενασχόληση με την ανάγνωση και τη γραφή αλληλοενισχύουν τις συνδέσεις μεταξύ της προφοράς, της ορθογραφημένης γραφής και της σημασίας των λέξεων. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση μεμονωμένα δεν οδηγεί απαραίτητα στην ανάπτυξη του ορθογραφικού λεξικού. Ωστόσο, η μάθηση της γραφής και η εξάσκηση στην ορθογραφία φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματική στην ανάπτυξη των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων. Παράλληλα, οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις βοηθούν τους αναγνώστες όχι μόνο να αναγνωρίζουν τις λέξεις φωνολογικά, αλλά και να θυμούνται τις σημασίες τους όταν τις ακούσουν ξανά.

Σύμφωνα με την Ehri (2002) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την γραφή των λέξεων είναι τέσσερις και είναι κοινές στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα γραφής. Πρόκειται για την στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης, τη μνημονική στρατηγική, τη στρατηγική της αναλογίας και τη μορφολογική στρατηγική. Η ανάπτυξη των στρατηγικών αυτών εξαρτάται από δύο βασικούς

τύπους γνώσης. Ο πρώτος τύπος αφορά τις γνώσεις για τις αντιστοιχίες ανάμεσα σε φθόγγους και γραφήματα, για την ανάπτυξη του οποίου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φωνολογική επίγνωση, και ο δεύτερος τύπος γνώσης αναφέρεται στην ορθογραφία συγκεκριμένων λέξεων η ορθογραφική αναπαράσταση των οποίων έχει αποθηκευτεί στη μνήμη και οι οποίες αποτελούν το οπτικό λεξικό για τη γραφή και τη βάση για τη χρήση της στρατηγικής της αναλογίας (Αϊδίνης, 2006).

Κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης η στρατηγική που χρησιμοποιείται για την ορθογραφία μιας λέξης είναι η στρατηγική της επινόησης ( Read, 1986· Ferreiro & Teberosky, 1983· Teale & Sulzby, 1986· Παπούλια – Τζελέπη, 1993· Τάφα, 2001 στο Αϊδίνης, 2010). Τα παιδιά στη φάση αυτή, καθώς δεν διαθέτουν άλλες πληροφορίες για τη γραφή των λέξεων ενεργοποιούν τις φωνολογικές τους γνώσεις και πειραματίζονται με τα σύμβολα, που μπορεί να είναι γράμματα, αριθμοί και σχήματα, για να αναπαραστήσουν τους ήχους των λέξεων και επομένως παρατηρείται πλήθος ορθογραφικών λαθών. Σταδιακά, τα παιδιά περιορίζονται στη χρήση γραμμάτων, τα οποία όμως συνεχίζουν να επιλέγουν τυχαία αφού δεν τα συνδέουν με τη φωνολογική δομή της λέξης. Ωστόσο, όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις φωνολογικές τους γνώσεις για τη δομή της γλώσσας και τις αντιστοιχίες ήχων και γραμμάτων συνεχίζεται η χρήση της ίδιας στρατηγικής. Στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται η συλλαβική γραφή και συνήθως χρησιμοποιείται το σύμφωνο από κάθε συλλαβή ( π.χ. «κλμρ» για τη λέξη «καλημέρα»). Η στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας συνεχίζει να χρησιμοποιείται ακόμα και όταν αναπτύσσονται περισσότερο οι φωνολογικές γνώσεις ακόμα και όταν έχει αναπτυχθεί η ικανότητα φωνημικής κατάταξης των λέξεων. Και ενώ η αναπαράσταση της φωνολογικής δομής των λέξεων είναι απόλυτα ορθή, δεν λαμβάνεται υπόψη η ορθογραφία των λέξεων και μπορεί να συνεχίζει να χρησιμοποιείται και σε επόμενα στάδια ανάπτυξη ακόμα και από ενήλικες όταν δεν υπάρχουν αποθηκευμένες πληροφορίες για τη σωστή ορθογραφία κάποιας συγκεκριμένης λέξης (Αϊδίνης, 2010).

Καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο, αποκτούν οπτικές αναπαραστάσεις λέξεων. Οι αναπαραστάσεις αυτές αποθηκεύονται και έτσι χρησιμοποιείται η μνημονική στρατηγική, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα επόμενα στάδια ανάπτυξης (Ehri, 2002). Η συχνότητα εμφάνισης της λέξης και η προηγούμενη επεξεργασία της επιτρέπει στα παιδιά να ανασύρουν από τη μνήμη την ορθογραφική αναπαράσταση από το οπτικό λεξικό και να γράψουν τη λέξη σωστά.

Η επόμενη στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι η στρατηγική της αναλογίας προς γνωστές λέξεις. Τα παιδιά, δηλαδή, χρησιμοποιούν πληροφορίες από

λέξεις των οποίων οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις είναι πλήρεις στη μνήμη και οι οποίες έχουν κοινά ορθογραφικά μοτίβα με άγνωστες λέξεις (Goswami & Bryant, 1990· Ehri, 1997· Muter & Snowling, 1997 στο Αϊδίνης, 2010). Προϋπόθεση για τη χρήση της στρατηγικής αυτής αποτελεί η ικανότητα φωνολογικής κατάτμησης των λέξεων σε μεγαλύτερες μονάδες από αυτή του φθόγγου, όπως σε συλλαβές, ενδοσυλλαβικές μονάδες, όπως και σε μορφήματα.

Η τελευταία στρατηγική που χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής είναι η μορφολογική στρατηγική και για τη χρήση της είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών γνώσεων των παιδιών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχωρίζουν και να αναγνωρίζουν τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται μία λέξη και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτά γράφονται με σταθερό τρόπο. Έτσι, ελαττώνεται το μνημονικό φορτίο των ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Το στάδιο αυτό σηματοδοτεί το πέρασμα από τη φωνολογική στη μορφολογική και ορθογραφημένη γραφή, αφού τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά πως γράφονται οι καταλήξεις, έπειτα αναπαρίσταται με σταθερό τρόπο η θεματική ρίζα των λέξεων και τέλος αναπτύσσονται οι μορφοσυντακτικές γνώσεις τους. Ωστόσο, παρατηρείται μία τάση συστηματικών ορθογραφικών λαθών και υπεργενίκευσης συγκεκριμένων ορθογραφικών μοτίβων (Bryant et al., 1999· Nunes et al., 1997b στο Αϊδίνης, 2010).

### **3.5. Οι ψυχολογικές – γνωστικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας**

Η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική διαδικασία και για την διεκπεραίωσή της απαιτείται η συντονισμένη λειτουργία πολλών γνωστικών μηχανισμών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και αποτελούν τις βάσεις της αναγνωστικής λειτουργίας σύμφωνα με την Mann (1984, στο Πόρποδας 2002) θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, τους μη – γλωσσικούς και τους γλωσσικούς. Στους γλωσσικούς παράγοντες περιλαμβάνεται η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση στις οποίες αναφερθήκαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στους κυριότερους μη - γλωσσικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ανάγνωσης ανήκουν η νοημοσύνη, η αντίληψη και η μνήμη.

Η ανάγνωση αποτελεί μια πνευματική δραστηριότητα στενά συνδεδεμένη με την σκέψη και τη νόηση (Βάμβουκας, 2004). Η σχέση μεταξύ της νοητικής

ικανότητας και της ανάγνωσης είναι εμφανής αφού κανένα άλλο έμβιο όν δεν κατάφερε μέχρι σήμερα να μάθει ανάγνωση ούτε να αναπτύξει κάποιο είδος στοιχειώδους γραφής. Και αυτό γιατί η μάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει ένα νοητικό επίπεδο, μία πνευματική ωριμότητα πολύ υψηλότερη από εκείνη του παιδιού των δύο ετών. Αυτός είναι και ο λόγος που η συστηματική εκπαίδευση στην ανάγνωση και τη γραφή αρχίζει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φορείς όχι πριν την ηλικία των έξι ετών.

Ωστόσο, στο πλαίσιο των προσπαθειών να διερευνηθεί και να αποσαφηνιστεί η σχέση μεταξύ νοημοσύνης και της μάθησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, ανάγνωσης και γραφής, οι ερμηνείες που δίνονται επηρεάζονται από τον τρόπο και το είδος της αξιολόγησης τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης είναι μεγαλύτερη όταν η αξιολόγηση της νοημοσύνης γίνεται με τεστ νοημοσύνης γλωσσικού τύπου (π.χ. οι γλωσσικές κλίμακες του WISC) και μικρότερη όταν η αξιολόγηση γίνεται με μη γλωσσικά τεστ (π.χ. το τεστ του RAVEN) (Πόρποδας, 2002).

Παρά ταύτα, το υψηλό επίπεδο νοημοσύνης δεν υπόσχεται την επιτυχία και υψηλού επιπέδου στην εκμάθηση της ανάγνωσης, πράγμα που αποδεικνύεται από τις περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, όπου παρά το ικανοποιητικό και ίσως υψηλό επίπεδο νοημοσύνης η μάθηση της ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα επίπονο έργο. Επομένως, η σχέση αυτή δεν έχει αποσαφηνιστεί και απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την μάθηση του γραπτού λόγου.

Η αντίληψη αποτελεί έναν άλλο επίσης βασικό γνωστικό παράγοντα, ο ρόλος της οποίας είναι πρωταρχικός στην εκμάθηση της ανάγνωσης αφού χάρη σ' αυτή τη λειτουργία καθίσταται δυνατή η πρόσληψη και η αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου. Ο όρος «αντίληψη» αναφέρεται στην επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και στην τελική αναγνώριση των πληροφοριών και γενικότερα του περιβάλλοντα κόσμου. Καθώς αναπτύσσεται το παιδί, εξελίσσεται και η αντιληπτική του λειτουργία, η ικανότητα, δηλαδή, επιλογής, οργάνωσης και αναγνώρισης των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών των πληροφοριών, των προσώπων, των αντικειμένων που το περιβάλλουν. Η αναγνώριση βαθμιαία κατευθύνεται προς τη διάκριση, την επιλογή και την απόσπαση των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την αναγνώριση των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης.



Τα γράμματα της αλφαβήτου σε αντίθεση με τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα παιχνίδια, αποτελούν αφηρημένες και σύνθετες μορφές οπτικών ερεθισμάτων και στερούνται σημασιολογικού περιεχομένου, επομένως η αναγνώρισή τους είναι δύσκολη διαδικασία από το παιδί. Η αιτιώδης σχέση μεταξύ αντιληπτικής ικανότητας για τη διάκριση των μορφών και της ευκολίας μάθησης της ανάγνωσης είναι αποδεδειγμένη και αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Gibson & Levin, 1975 στο Πόρποδας, 2002). Οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αντίληψη και την αναγνώριση της ταυτότητας των γραμμάτων και επομένως με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι: α) η *συστηματική παρατήρηση* του οπτικού ερεθίσματος αφού προϋποθέτει πειθαρχημένη κατεύθυνση της προσοχής και συστηματική πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά (αναφορικά με το αλφαβητικό σύστημα γραφής), β) η *φύση των γραμμάτων*, η οποία καθιστά την αντίληψή τους δυσκολότερη σε σχέση με τα άλλα οπτικά ερεθίσματα και αυτό γιατί όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα γράμματα της αλφαβήτου αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου, δηλαδή των φωνημάτων. Επομένως, κάθε γράμμα διαθέτει και οπτική και ηχητική ταυτότητα αλλά δεν έχει έννοια. Σημασιολογικό περιεχόμενο αποκτούν οι δομημένες σειρές γραμμάτων όπου το κάθε γράμμα έχει ορισμένη θέση και σχέση με τα άλλα γράμματα της σειράς τα οποία συγκροτούν μια λέξη ή ένα μόρφημα. Η απουσία εννοιολογικού περιεχομένου από μια σειρά γραμμάτων συνεπάγεται δυσκολία στην αντιληπτική πρόσληψη και επεξεργασία εκ μέρους του παιδιού που αρχίζει να μαθαίνει ανάγνωση, γ) ο *προσανατολισμός* ο οποίος είναι καθοριστικός για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των συμβόλων του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, η αναγνώριση του γράμματος -ε- σχετίζεται με τον προσανατολισμό αφού η αλλαγή του συντελεί στην αλλαγή της ταυτότητάς του δίνοντας του την ταυτότητα του γράμματος -ω- ή του αριθμού 3 (τρία), δ) η *αντίληψη της θέσης και της διαδοχής* που έχουν τα γράμματα μέσα στο χώρο είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός για τη σωστή αναγνώριση των λέξεων κατά την ανάγνωσή τους, την κατανόηση της σημασίας τους και στην αποφυγή της σύγχυσης των λέξεων με άλλες λέξεις που έχουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΣΤΗ – ΤΗΣ) (Πόρποδας, 2002)

Η πλέον απαραίτητη γνωστική λειτουργία χωρίς τη συμβολή της οποίας δεν είναι δυνατή ούτε η αναγνώριση ενός γράμματος αλλά ούτε η διεκπεραίωση της αντίληψης είναι η λειτουργία της μνήμης αφού ευθύνεται για τη συγκράτηση και την ανάκληση των βασικών προσδιοριστικών στοιχείων του γράμματος. Όταν καλούμαστε να διαβάσουμε μία λέξη σημαίνει ότι πρέπει να την

αποκωδικοποιήσουμε και να κατανοήσουμε τη σημασία της. Η γραπτή λέξη περιλαμβάνει τριών ειδών πληροφορίες, γραφημικές, φωνολογικές και σημασιολογικές και για την ανάγνωσή της απαιτείται η γνωστική επεξεργασία και των τριών αυτών ειδών πληροφοριών που παράλληλα προϋποθέτει τη μνημονική συγκράτηση και ανάσυρση των σχετικών γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών αντίστοιχα. Η λειτουργία της μνήμης περιλαμβάνει την δομημένη συγκράτηση των πληροφοριών, δηλαδή την επεξεργασία των πληροφοριών που προσλαμβάνονται και την ενσωμάτωσή τους στις προϋπάρχουσες δομημένες πληροφορίες στη μνήμη, καθώς και την ανάσυρσή τους (Πόρποδας, 2002).

Οι ψυχολόγοι συνήθως διακρίνουν τρεις πτυχές της μνήμης, ανάλογα με το χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα στην αρχική παρουσίαση κάποιου πράγματος που πρέπει να θυμάται κάποιος και τον έλεγχο για να δούμε τι μπορεί να ανακτηθεί. Η πρώτη πτυχή της μνήμης ονομάζεται *αισθητηριακή αποθήκη* και σχετίζεται με τις πληροφορίες από την άφιξή τους σε κάποιο όργανο – δέκτη, όπως το μάτι, μέχρι να ενεργοποιηθεί η λειτουργία της αντίληψης και εν προκειμένω η αναγνώριση γραμμμάτων ή λέξεων. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μεταφορά ή οποία συμβάλλει στη διατήρηση των οπτικών πληροφοριών, αφού έχουν προσληφθεί από το μάτι, στην αρχή κάθε προσήλωσης, ενώ παράλληλα ο εγκέφαλος εργάζεται πάνω σ' αυτές. Η είσοδος των πληροφοριών στην αισθητηριακή αποθήκη είναι πολύ γρήγορη, η χωρητικότητά της αρκετά μεγάλη ώστε να συγκρατεί πληροφορίες που είναι ίσες με 25 γράμματα παρόλο που ο εγκέφαλος δεν λειτουργεί τόσο γρήγορα ώστε να αναγνωρίσει όλες αυτές τις πληροφορίες, ωστόσο η διατήρησή τους είναι πολύ σύντομη και η ανάσυρση εξαρτάται από το πόσο γρήγορα μπορούν να κατανοηθούν οι πληροφορίες. Η αισθητηριακή μνήμη έχει μικρή σημασία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης αφού δεν μπορεί να υπερφορτωθεί ούτε να αυξηθεί η χωρητικότητά της και επομένως δεν υπάρχει νόημα στο να επιταχύνει κανείς τις προσηλώσεις του ούτε στο να τις επιβραδύνει. Αυτό που έχει σημασία στην ανάγνωση είναι η αποτελεσματικότητα του εγκεφάλου να χρησιμοποιεί ό,τι είναι ήδη γνωστό για να κατανοεί τις νεοεισερχόμενες πληροφορίες που διατηρούνται για σύντομο χρονικό διάστημα στην αισθητηριακή αποθήκη (Smith, 2004).

Η δεύτερη πτυχή της μνήμης είναι η *βραχυπρόθεσμη μνήμη*. Πρόκειται για μια «εργαζόμενη μνήμη», όπου διατηρείται οτιδήποτε με το οποίο ασχολείται κάποιος σε μια δεδομένη στιγμή και είναι απασχολημένη με ό,τι πρόκειται κάποιος να πει ή να γράψει και κράτα την προσοχή του. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση αφού είναι το μέρος όπου διατηρούνται γεγονότα

που αξιοποιούνται για κατανόηση ή απομνημόνευση. Αυτή η πτυχή της μνήμης λειτουργεί άμεσα. Αυτό σημαίνει ότι οι εισερχόμενες πληροφορίες δεν καθυστερούν όπως και η ανάσυρσή τους. Ωστόσο, υπόκειται και σε ορισμένους περιορισμούς.

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν μπορεί να περιέχει πάρα πολλές πληροφορίες. Μια ακολουθία επτά άσχετων μεταξύ τους αντικειμένων ή ψηφίων φαίνεται να είναι περίπου το μέγιστο που μπορεί να συγκρατήσει κάποιος ενώ με όσα προσπαθήσουμε να την υπερφορτώσουμε, τόσα περισσότερα θα χαθούν. Παράλληλα, ένας ακόμα περιορισμός αφορά στη διατήρησή της και αυτό γιατί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τίποτα δεν παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για να διατηρήσουμε κάτι στη βραχυπρόθεσμη μνήμη θα πρέπει να το επαναλαμβάνουμε διαρκώς και χωρίς να αποσπάσουμε την προσοχή μας, πράγμα που σημαίνει ότι δεν πρέπει να σκεφτόμαστε οτιδήποτε άλλο ενώ το υλικό θα πρέπει παράλληλα να αξιοποιείται όσο πιο γρήγορα γίνεται. Συγκεκριμένα στην ανάγνωση, η διατήρηση σε περισσότερες από μία ή δύο προσηλώσεις κατακρατεί την προσοχή από το έργο που επιτελείται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και επομένως δεν διεκπεραιώνεται η κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ο αναγνώστης υπερφορτώνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη του με μεμονωμένα γράμματα ή τμήματα λέξεων και χωρίς νόημα πληροφορίες είναι πιθανό να μην μπορέσει να κατανοήσει αυτό που διαβάσει (Smith, 2004).

Παρόλ' αυτά, υπάρχουν πράγματα, αντικείμενα, πληροφορίες που τα θυμόμαστε σε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς απαραίτητα να εστιάζεται η προσοχή μας σε αυτά. Οτιδήποτε διατηρείται στο μυαλό μας ανεξάρτητα από κάθε επανάληψη ή συνειδητή γνώση αποτελεί την μακροπρόθεσμη μνήμη και είναι η διαρκής γνώση που κατέχουμε για τον κόσμο. Η μακροπρόθεσμη μνήμη, σε αντίθεση με τη βραχυπρόθεσμη, έχει άπειρη χωρητικότητα. Δεν έχει όριο στην αποθήκευση αλλά ούτε και στη διατήρηση και επομένως δεν τίθεται ζήτημα επανάληψης. Και αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αν αναλογιστούμε τις αναμνήσεις που ξαναζωντανεύουν από τυχαία περιστατικά όπως από το άκουσμα μιας μελωδίας, μιας μυρωδιάς, από μια φωτογραφία ή μια γεύση. Ωστόσο, το περιεχόμενο της μακροπρόθεσμης μνήμης δεν είναι πάντα προσβάσιμο.

Η ανάσυρση των πληροφοριών από αυτή την πτυχή της μνήμης δεν είναι τόσο άμεση και εύκολη όπως συμβαίνει με την βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η επιτυχία της ανάσυρσης εξαρτάται αφενός από τις ενδείξεις που είναι διαθέσιμες για να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μια πληροφορία και αφετέρου από το πόσο καλά ήταν οργανωμένη στη μακρόχρονη μνήμη. Η μακροπρόθεσμη μνήμη είναι ένα

οργανωμένο σύστημα, ένα δίκτυο γνώσεων, όπου το κάθε αντικείμενο ή πληροφορία σχετίζεται με ένα άλλο και η ανάσυρση τους εξαρτάται από τον τρόπο που έχουν οργανωθεί και από το πώς μπορούμε να εισχωρήσουμε σε αυτές τις αλληλεξαρτήσεις. Για παράδειγμα, όλοι μας έχουμε νιώσει ότι κάτι που θέλουμε να πούμε το έχουμε «στην άκρη της γλώσσας» και όταν κάποιος άλλος το αναφέρει τότε το αναγνωρίζουμε αμέσως και αυτό γιατί ήταν στην μακροπρόθεσμη μνήμη αλλά δεν ήταν άμεσα προσβάσιμο.

Η επιτυχία ανάσυρσης, ουσιαστικά, εξαρτάται από το νόημα που βγάζουμε από το υλικό όταν το αποθηκεύουμε αρχικά στη μνήμη μας. Επομένως, είναι άσκοπο να προσπαθούμε να απομνημονεύσουμε πληθώρα άσχετων μεταξύ τους πληροφοριών και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η αποστήθιση αυτών που διαβάζουμε είναι συνήθως μη παραγωγική (Smith, 2004). Ωστόσο, ένας ακόμα παράγοντας που εμποδίζει την προσαρμογή των υπερβολικών πληροφοριών από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στην μακροπρόθεσμη είναι αυτός της ταχύτητας με την οποία δέχεται κάτι καινούργιο η μακροπρόθεσμη μνήμη, διότι σε αντίθεση με την βραχυπρόθεσμη, αυτή η πτυχή της μνήμης είναι εξαιρετικά αργή, και έτσι μένει πολύ λίγη προσοχή για οτιδήποτε άλλο. Όταν, λοιπόν, προσπαθούμε να τη μακροπρόθεσμη μνήμη με αποσπάσματα κειμένων αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί η κατανόηση αφού η αποστήθιση μονοπωλεί την προσοχή και μειώνει την σαφήνεια. Αντίθετα, η κατανόηση φροντίζει για την απομνημόνευση και αυτό γιατί όταν κάποιος κατανοεί όταν διαβάζει ή ακούει κάτι, τότε η μακροπρόθεσμη μνήμη αναδιοργανώνεται αποτελεσματικά και χωρίς κόπο αφού η απόκτηση και η οργάνωση του νέου υλικού καθοδηγείται από την προηγούμενη γνώση και καθίσταται ισορροπία (Smith, 2004).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

#### **4. 1. Ο όρος “Μαθησιακές Δυσκολίες”**

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός διαγνωστικός όρος, ένας όρος ομπρέλα, ο οποίος αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων, ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Πρόκειται για διαταραχές εγγενείς και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος ( Hammil, 1990 στο Παντελιάδου, 2008).

Η κατανόηση της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, η οποία αποτελεί τη βάση, για να μάθει το παιδί ανάγνωση και γραφή .Οι ικανότητες ομιλίας, ακοής, ανάγνωσης γραφής και αριθμητικής αλληλοσυμπληρώνονται και οικοδομούνται στις ίδιες εγκεφαλικές λειτουργίες. Επομένως, κάποια διαταραχή στη λειτουργία του εγκεφάλου είναι πιθανό να επηρεάσει μια σειρά από γνωστικές λειτουργίες ( Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2008).

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο απαιτεί από το παιδί τη σύνδεση του προφορικού με το γραπτό λόγο. Γι’ αυτό σηματοδοτεί συνήθως τη χρονική στιγμή, οπότε τα προβλήματα ομιλίας που είχε κατά την προσχολική ηλικία το παιδί μπορεί πλέον να εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι συνήθως αυτά που δεν κατανοούν εύκολα τη σχέση μεταξύ της γραπτής και προφορικής αναπαράστασης των φωνημάτων, ενώ δυσκολεύονται να χειριστούν αποτελεσματικά τα φωνήματα σε συλλαβές και λέξεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2008).

Γενικά, ως χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Mercer, 1987· Kirk & Gallagher, 1989 στο Παντελιάδου, 2008). Οι ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία και το νοητικό τους επίπεδο και επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική μάθηση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2008).

## 4.2. Η έννοια της δυσλεξίας: Ιστορική εξέλιξη του όρου «δυσλεξία»

Η δυσλεξία ως νευρολογικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα απασχολεί σήμερα τους ειδικούς διεθνώς και επομένως έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις που αναφέρονται στην αιτιολογία, την ερμηνεία, τη διάγνωση και την αντιμετώπισή της. Όμως η καθιέρωση του όρου δυσλεξία δεν είναι σημερινή. Γενικά, το θέμα των διαταραχών της μάθησης άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αρχής γενομένης από τον Samuel Orton (1925), νευρολόγο-ψυχίατρο, ο οποίος επιχείρησε να περιγράψει τις δυσκολίες στην ανάγνωση, τις οποίες απέδωσε σε νευρολογικά αίτια. Ακολούθησε ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον από ειδικούς διαφόρων κλάδων (νευρολόγους, ψυχιάτρους, παιδαγωγούς, ψυχολόγους) που περιέγραφαν τις δυσκολίες αυτές από δική τους σκοπιά.

Αρχική παρατήρηση ήταν ότι η αναγνωστική ικανότητα επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα. Ήδη από το 1676 ο γιατρός Johannes Schmitt έγραψε για την αφασία, όρος που αναφέρεται κυρίως σε απώλεια της ικανότητας ομιλίας αλλά και σε ελλείψεις της ικανότητας για γλωσσική έκφραση ή γλωσσική επικοινωνία (στην πραγματικότητα η χρονολογική αφετηρία του προσδιορισμού της αφασίας ξεκινά από τα χρόνια του Ιπποκράτη). Στα 1861 ο Γάλλος χειρουργός Broca εντόπισε ερευνητικά την περιοχή του εγκεφάλου στο αριστερό ημισφαίριο που ευθύνεται εξολοκλήρου για τη λειτουργία του προφορικού λόγου, άποψη που επιβεβαιώθηκε στα 1865 και από νεότερους ερευνητές (Bastian, Kussmaul, Jackson) οι οποίοι επιβεβαίωσαν ότι οργανικές βλάβες στην περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου προξενούν-εκτός από ημιπληγία- δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία, ολική απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης ή κατανόησης του γραπτού λόγου ή μερική απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης μεμονωμένων γραμμάτων ή λέξεων. Στα 1877 ο Γερμανός Kussmaul αναφέρθηκε στη «λεξική τύφλωση», για να προσδιορίσει το φαινόμενο κατά το οποίο ασθενείς μπορούσαν να εκφραστούν γραφτά, όμως δεν μπορούσαν να διαβάσουν ακόμα και αυτά που οι ίδιοι είχαν γράψει, ή ασθενείς που δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν.

Τον όρο «δυσλεξία» χρησιμοποίησε πρώτος ο Γερμανός Berlin στα 1887 αντί της «λεξικής τύφλωσης». Ο όρος, όμως, που έγινε δημοφιλής ήταν ο όρος «συγγενής λεξική τύφλωση» που προσδόθηκε από το Σκοτσέζο Hinshelwood, για να

προσδιορίσει την περίπτωση ενός παιδιού με ειδική αναγνωστική δυσκολία, την οποία μελέτησε σε σχέση με την οπτική μνήμη, ωθούμενος από το επαγγελματικό του υπόβαθρο-ήταν χειρουργός οφθαλμίατρος.

Την ίδια περίπου εποχή ο Βρετανός γιατρός James Kerr αναφέρεται σε εργασία του σε παιδιά που είχαν ελλείμματα στη γραφή, φαινόμενο που ονόμασε «δυσγραφία» και «λεξική τύφλωση». Κλινικές παρατηρήσεις από τον επίσης Βρετανό P.Morgan συνέλαβαν σε μια γενίκευση της εικόνας των δυσλεξικών παιδιών που εξέφραζαν μια ειδική αναγνωστική δυσκολία, η οποία έγινε ευρύτερα γνωστή ως «σύμφυτη λεξική τύφλωση». Όλες οι περιπτώσεις της «σύμφυτης λεξικής τύφλωσης» συνδέθηκαν με περιπτώσεις παιδιών που έπασχαν από «σύμφυτη αφασία» και επομένως αποδόθηκαν σε εγκεφαλικές βλάβες παρόμοιες με εκείνες που είχαν αφασικοί ενήλικες οι οποίοι είχαν απολέσει την ικανότητα ανάγνωσης ή γραφής.

Η προϊστορία αυτή τελειώνει γύρω στα 1917, όταν μετά από δεύτερη εργασία του Hinshelwood με τίτλο «σύμφυτη λεξική τύφλωση», δόθηκε ένας νέος προσανατολισμός της επιστημονικής αναζήτησης για το πρόβλημα της δυσλεξίας που οδήγησε την αιτιολόγηση του προβλήματος μακριά από οργανικές εγκεφαλικές βλάβες και το απέδωσε σε ελλιπή λειτουργία εγκεφαλικών κέντρων, υπεύθυνων για τη λειτουργία της οπτικής μνήμης των γραμμάτων και των λέξεων, χωρίς να επηρεάζεται ο συλλογισμός και η ακουστική μνήμη.

Ο νευρολόγος Samuel Orton στη συνέχεια, αμφισβητώντας τον όρο «συγγενής λεξική τύφλωση» του Hinshelwood-αφού δεν είναι ρεαλιστικό να μιλούμε για λεξική τύφλωση όσον αφορά στις λέξεις-διαπίστωσε κατόπιν κλινικής έρευνας ότι άτομα με προβλήματα ανάγνωσης και γραφής στρεβλώνουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, γεγονός που απέδωσε σε ατελή εγκεφαλική κυριαρχία. Απέδωσε μάλιστα τη συμπεριφορά αυτή με τον όρο «στρεφοσυμβολία».

Οι θεωρίες του Orton έθεσαν τα θεμέλια στη σύγχρονη έρευνα για νέα προσέγγιση στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Η έμφαση που δόθηκε αργότερα από τον Alfred Strauss και Heinz Werner (1939) για την ανάγκη της ατομικής διαγνωστικής εξέτασης κάθε παιδιού οδήγησε στην συγκρότηση υπηρεσιών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε όλο τον κόσμο, αρχομένης της προσπάθειας από τις ΗΠΑ. Παρά το γεγονός ότι οι απόψεις για την αιτιολογία, επομένως τη διάγνωση και θεραπεία, ποικίλουν μεταξύ των ειδικών-όπως θα φανεί παρακάτω- εντούτοις συνειδητοποιείται όλο και περισσότερο η ανάγκη για εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσλεξικών παιδιών ( Τσιαντης- Μανωλόπουλος, 1987).

### 4.3. Ο όρος δυσλεξία

Ετυμολογικά ο όρος δυσλεξία στην ελληνική είναι σύνθετο με α' συνθετικό το μόριο «δυσ-» που υποδηλώνει δυσκολία και β' το ουσιαστικό «λέξη» (λόγος). Επομένως, σημαίνει δυσκολία με τις λέξεις. Αν και έχει υιοθετηθεί ως όρος από πολύ παλιά, ωστόσο δε χρησιμοποιήθηκε παραπέρα, με συνέπεια σχετικοί όροι να αντικαταστήσουν τον προηγούμενο κατά καιρούς, όπως «δυσορθογραφία», «δυσυμβολία», «δυσαριθμησία» (ειδική δυσκολία στην αριθμητική).

Σήμερα χρησιμοποιούνται επίσης πολλοί όροι, για να περιγράψουν το σύνδρομο της δυσλεξίας. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι: «ειδική μαθησιακή διαταραχή», «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη», «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφλωση», «αναγνωστική διαταραχή», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση», «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Ο όρος δυσλεξία, αν και στην κυριολεξία σημαίνει «γλωσσική δυσκολία», χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς-dyslexia-για να εκφράσει κυρίως την ελλειμματική αναγνωστική ικανότητα. Στην αγγλική βιβλιογραφία και για λόγους αντιδιαστολής με τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται από τα επίθετα «αδιοσυστασιακή» (constitutional) ή «αναπτυξιακή» (developmental) ή «ειδική» (specific), ενώ κατά τον Eisenberg (1978) ο προσδιορισμός «ειδική» δηλώνει μια ιδιοπαθή κατάσταση, η αιτία της οποίας είναι άγνωστη (Πόρποδας, 1993). Στη γερμανική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «λογοασθένεια» (legasthenie).

Προχωρώντας από τους όρους στους ορισμούς της δυσλεξίας, διαπιστώνει κανείς ότι οι περισσότεροι ορισμοί στηρίζονται στη μέθοδο του αποκλεισμού πιθανών αιτιών που καθιστούν το παιδί, έτσι ώστε να έχει μια μαθησιακή δυσκολία και αυτό στοιχειοθετεί μια ειδική συνθήκη που ταυτίζεται με το πρόβλημα της δυσλεξίας. Κεντρικό, επίσης, στοιχείο της έννοιας της εξελικτικής δυσλεξίας είναι η ιδέα των απρόσμενων δυσκολιών του παιδιού στην ανάγνωση και γραφή, δηλαδή οι δυσκολίες αυτές δεν οφείλονται σε διαταραχές της ακοής, της όρασης, σε χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης ή σε ανεπαρκείς εκπαιδευτικές συνθήκες. Ένας ορισμός που στηρίζεται στη μέθοδο του αποκλεισμού και εμπεριέχει την έννοια του απρόσμενου είναι ο ορισμός που δόθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας:

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή



νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες συχνά έχουν ιδιουσυστασιακή προέλευση».

Ορισμός τυπικός αυτού του είδους είναι και εκείνος των Critchley & Critchley (1978 στο Critchley, 1982): «Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία, η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μία αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως, παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόωμη ευκαιρία.».

Ορισμοί τέτοιου είδους προκάλεσαν δριμεία κριτική, εφόσον κρίθηκε ότι οι όροι που εμπεριέχονται σ' αυτούς, όπως συμβατική διδασκαλία, επαρκής νοημοσύνη, κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία, θέτουν παραπέρα προβληματισμούς ή είναι ασαφείς (Rutter, 1978 στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989). Ο Thomson (1984 στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989) μάλιστα στάθηκε ιδιαίτερα στο στοιχείο της νοημοσύνης, εφόσον κατ' αυτόν η δυσλεξία μπορεί να διαγνωσθεί μεν πιο εύκολα σε παιδιά στα οποία παρατηρείται έλλειμμα αντιστοιχίας μεταξύ της υψηλής νοημοσύνης τους και των επιδόσεών τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία, όμως η δυσλεξία διατρέχει όλα τα επίπεδα νοημοσύνης. Εξάλλου, η αναγνωστική διαδικασία έχει διδαχθεί επιτυχώς και σε παιδιά με δείκτη νοημοσύνης 50.

Ο νευρολόγος Eisenberg προσπάθησε να ορίσει τη δυσλεξία αναφερόμενος στα αρνητικά της σημεία: «Μια αποτυχία του παιδιού να μάθει να διαβάζει με κανονική επάρκεια ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, ένα πολιτισμικά επαρκές περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα» (Eisenberg, 1978).

Ο ίδιος διευκρίνισε τους όρους που χρησιμοποίησε στον παραπάνω ορισμό, ώστε να είναι σαφείς. Λέγοντας συμβατική διδασκαλία αναφέρεται σε διδασκαλία που γίνεται με ευρέως αποδεκτά κριτήρια, που φέρνουν σε άμεση επαφή με την ανάγνωση και τη γραπτή γλώσσα. Συνυφαίνει, επίσης, τη σχολική επίδοση με το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, άποψη που στηρίχθηκε σε μελέτες ευρέων

πληθυσμών. Κοινωνικές παράμετροι κατά τον Eisenberg - διαταραγμένο κοινωνικό περιβάλλον, μέγεθος οικογένειας, αλλαγές σχολείων και τόπων διαμονής-δεν προστατεύουν το παιδί από τη δυσλεξία. Όσον αφορά στις νευρολογικές διαταραχές, έρευνες μελετητών, επιβεβαίωσαν ότι δεν εμφανίζονται συχνά στα δυσλεξικά παιδιά, τουλάχιστον σε σχέση με εκείνα που αντιμετωπίζουν γενική αναγνωστική υστέρηση.

Τα «θετικά» χαρακτηριστικά της δυσλεξίας ήταν αυτά στα οποία στηρίχτηκε αργότερα ο ορισμός που δόθηκε από τους Wheeler και Watkins (1979): «Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά με επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα που εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά στην επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Ο ευρύτερος αυτός περιορισμός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν την πλέον βεβαρημένη χρήση και πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη, όπως η ανάγνωση και ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή. Ο περιορισμός αυτός μπορεί να έχει πολλαπλά αίτια (π.χ. γενετικά, εγκεφαλικά τραύματα κατά τη γέννηση) και ορατές επιδράσεις (π.χ. αδεξιότητα, αντιστροφές, παράξενη ορθογραφημένη γραφή). Μπορεί να γίνεται αντιληπτή σε διάφορες περιστάσεις, έτσι ώστε να γίνεται λόγος για υποκατηγορίες δυσλεξίας π.χ. γενετική, τραυματική, οπτική-ακουστική, αν αυτό επιβοηθά στη διάγνωση, την πρόγνωση και κυρίως στη θεραπεία των συμπτωμάτων αυτού του γενικού περιορισμού. Η επιλογή αυτών των υποκατηγοριών δεν αποσπά την προσοχή μας από τη χρήση του όρου «δυσλεξία» για την περιγραφή του γενικού γλωσσικού ελλείματος, καθώς η δυσλεξία είναι μια έννοια – μήτρα (Wheeler και Watkins, 1979).

Στη μεγάλη ιατρική εγκυκλοπαίδεια Pschyrembel - Medizin (Μόναχο, 1985) η δυσλεξία ορίζεται ως «εγγενής αδυναμία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από μαθητές με κανονική νοημοσύνη και κανονικό νευρολογικό εύρημα».

Η έννοια της δυσλεξίας μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή, αν την προσεγγίσουμε σε σχέση με άλλες αναγνωστικές δυσκολίες. Έτσι, επιχειρώντας μια ταξινόμηση με βάση τη χρονική εκδήλωση των αναγνωστικών δυσκολιών, μπορούμε να διαπιστώσουμε τις εξής περιπτώσεις:

α) την αποτυχία εκμάθησης – απόκτησης ανάγνωσης

β) την απώλεια της κερτημένης αναγνωστικής ικανότητας (π.χ. εξαιτίας εγκεφαλικών τραυμάτων).

Η πρώτη περίπτωση, που είναι σχετική με την έννοια της δυσλεξίας, εμπεριέχει επιμέρους κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών:

α) Αναλφαβητισμός: ο όρος αναφέρεται σε ενήλικα άτομα που αν και έχουν προσπεράσει τη ηλικία της εγκύκλιας παιδείας δεν έμαθαν για διάφορους λόγους – κυρίως κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς – να γράφουν και να διαβάζουν στην ηλικία που έπρεπε.

β) Γενική αναγνωστική καθυστέρηση: αφορά μαθητές που η αναγνωστική τους ικανότητα υστερεί σε σχέση με την αναγνωστική απόδοση των συνομηλίκων τους αλλά και σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία. Αν και η υστέρηση αυτή δε συνδέεται οπωσδήποτε με την πνευματική ικανότητα αυτών των μαθητών, συνήθως όμως τα επίπεδα της πνευματικής τους ικανότητας είναι κατώτερα του μέσου όρου. Συχνά, μάλιστα, συνυπάρχουν νευρολογικές ανωμαλίες.

γ) Ειδική αναγνωστική επιβράδυνση: πρόκειται για μια «ειδική» αναγνωστική δυσκολία. Αυτό σημαίνει ότι δεν παρατηρείται ταυτόχρονα διανοητική υστέρηση του ατόμου. Έτσι, η εκτίμηση της μικρής αναγνωστικής απόδοσης δε γίνεται σε σύγκριση με το επίπεδο των συνομηλίκων του – όπως συμβαίνει στην περίπτωση της γενικής αναγνωστικής καθυστέρησης – αλλά συγκριτικά με τη διανοητική κατάσταση του ατόμου. Με άλλα λόγια, αναφερόμαστε σε ειδική αναγνωστική επιβράδυνση, όταν το νοητικό επίπεδο του παιδιού και η αναγνωστική του απόδοση δε συγκλίνουν.

δ) Ειδική αναγνωστική δυσκολία: ο όρος χρησιμοποιείται και με την έννοια τη «ειδικής αναγνωστικής επιβράδυνσης» αλλά και με την έννοια της αδυναμίας κατανόησης του γραπτού λόγου, εξαιτίας κάποιου λειτουργικού ελαττώματος.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, ενώ οι δύο τελευταίες κατηγορίες ουσιαστικά ταυτίζονται, πρέπει να διακρίνουμε τη σύγχυση μεταξύ των όρων «γενική αναγνωστική καθυστέρηση» και «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση». Η αναγνωστική δυσκολία ενός παιδιού άλλοτε πρέπει να αποδοθεί με τον ένα όρο και άλλοτε με τον άλλο όρο. Δηλαδή:

α) «Η γενική αναγνωστική καθυστέρηση» παρουσιάζεται σε αγόρια και κορίτσια, ενώ «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» απαντάται συχνότερα σε αγόρια.

β) Ενώ η πρώτη συνυπάρχει με νευρολογικές λειτουργικές ανωμαλίες, όπως καθυστέρηση στην ομιλία ή άλλα γλωσσικά προβλήματα, στη δεύτερη αντίστοιχα προβλήματα εκλείπουν.

γ) Παιδιά προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικά – οικονομικά στρώματα και πολυπληθείς οικογένειες παρουσιάζουν συνήθως αναγνωστική καθυστέρηση. Δε συμβαίνει όμως κάτι ανάλογο στις περιπτώσεις ειδικής αναγνωστικής επιβράδυνσης (Τσιάντης- Μανωλόπουλος, 1987).

Ο Rutter και Yule (1973) ταυτίζουν τον όρο δυσλεξία με τον όρο «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση», ενώ εκπαιδευτικοί κύκλοι απορρίπτουν τον όρο δυσλεξία χρησιμοποιώντας τον όρο «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση». Προσπερνώντας όμως τις διαφωνίες που έχουν εκφραστεί για τον όρο δυσλεξία, κοινής αποδοχής φαίνεται ότι γίνεται η άποψη ότι πρόκειται για ειδική αναγνωστική δυσκολία, μια ξεχωριστή κατηγορία μαθησιακής δυσκολίας που δεν είναι αποτέλεσμα πνευματικής καθυστέρησης ή περιβαλλοντικών συνθηκών.

#### 4.4. Μορφές δυσλεξίας

Προκειμένου να αξιολογηθεί και να αιτιολογηθεί η δυσλεξία, αλλά και για να καταρτίσουν προγράμματα αντιμετώπισης της κρίθηκε αναγκαίο να διακριθεί σε τύπους. Η τυπολογία αυτή διαμορφώθηκε με βάση:

α) τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των δυσλεξικών σε επίπεδο αναγνωστικών λαθών και λαθών στη γραφή

β) την αξιολόγηση παραμέτρων γνωστικού και νευρολογικού περιεχομένου που δεν έχουν άμεση σχέση με τη δεξιότητα ανάγνωσης και γραφής

γ) το συνδυασμό των προηγούμενων παρατηρήσεων

δ) τις κλινικές αναλύσεις που αφορούν τη σχετική τυπολογία που βασίζεται σε προηγούμενες υποθέσεις ή στατιστικές τεχνικές ανάλυσης παραγόντων που είναι απαλλαγμένες από υποθέσεις τυπολογικού χαρακτήρα.

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: την επίκτητη και την ειδική. Ανάμεσα σ' αυτές τις κατηγορίες υπάρχουν σαφείς διαφορές:

α) Στις περιπτώσεις επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής είχαν αποκτηθεί πλήρως, αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν λόγω εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ στην ειδική δυσλεξία οι ικανότητες αυτές δεν αναπτύσσονται στο χρόνο και στο βαθμό που αναμένεται. Οι εγκεφαλικές βλάβες συνδέονται με αιτιώδη σχέση με την επίκτητη δυσλεξία.

β) Το άτομο με επίκτητη δυσλεξία έχει αναγνωστική αδυναμία, ενδέχεται όμως να μην έχει πρόβλημα με τη γραφή και την ορθογραφία. Αντίθετα, άτομα με ειδική δυσλεξία έχουν αναπόφευκτα και ορθογραφικές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα με επίκτητη δυσλεξία είχαν αποκτήσει δεξιότητες

ανάγνωση – γραφής – ορθογραφίας πριν τον εγκεφαλικό τραυματισμό, ενώ στα άτομα με ειδική δυσλεξία η ελαττωματική λειτουργία των δεξιοτήτων αυτών είναι σύμφυτη. (Πόρποδας, 1993)

Η ειδική δυσλεξία μπορεί επίσης να διακριθεί σε επιμέρους τύπους. Αν και έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να περιγράψουν τους τύπους της ειδικής δυσλεξίας, συνήθως διακρίνονται δύο κατηγορίες με βάση τη γενικά αποδεκτή άποψη ότι τα ελλείμματα των δυσλεξικών παιδιών είναι οπτικά και ακουστικά.

α) Οπτική δυσλεξία : χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη. Στην ανάγνωση το δυσλεξικό παιδί συγχέει γράμματα ή λέξεις που είναι όμοιες οπτικά. Καθώς η μνήμη αδυνατεί να συγκρατήσει οπτικά σύνολα, το παιδί δυσκολεύεται να μάθει τη σωστή θέση και των προσανατολισμό των γραμμάτων. Η αναγνώριση των λέξεων είναι αργή, επειδή το παιδί έχει περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο, γεγονός που αναγκάζει σε μια περισσότερο αναλυτική επεξεργασία της λέξης παρά σε συνολική ανάγνωσή της.

Στην ορθογραφία το δυσλεξικό παιδί κάνει λάθη φωνητικά, δηλαδή παραβαίνει τη γραφημική και φωνημική αντιστοιχία και τούτο γιατί τα ελλείμματα στο οπτικό τους λεξιλόγιο δεν τους επιτρέπουν να επαναφέρουν στη μνήμη ορθά μορφολογικά σύνολα. Το δυσλεξικό παιδί αδυνατεί να συγκρατεί την οπτική εικόνα ολόκληρης της λέξης και κυρίως να τη συνδέσει με την αντίστοιχη έννοιά της. Ένας μεγάλος αριθμός λέξεων δημιουργεί προβλήματα στους περισσότερους δυσλεξικούς, γιατί δεν μπορούν να σχηματίσουν στο νου τους εικόνες που αποδίδουν τη σημασία αυτών των λέξεων. Επομένως, οι λέξεις, όσο κι αν υπάρχουν στο καθημερινό τους λεξιλόγιο, δεν τους βοηθούν να σκεφτούν μ' αυτές. Άτομα με οπτική δυσλεξία δυσκολεύονται ιδιαίτερα με φθόγγους που μοιάζουν οπτικά μεταξύ τους, όπως: ε-ω ή 3 (αριθμός), δ-θ, ξ-ζ, ψ-ω, ρ-δ, οι-ιο, αι-ια, ει-ιε, τσ-στ, τσ-τζ, Μ-Ν. Επίσης, δυσκολεύονται στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως : επίθεση-επίδεση, μόνος-πόνος, γέρος-μέρος, τόπος-κόπος. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά και επομένως και λέξεις ολόκληρες, πράγμα που παρατηρείται κυρίως σε αριστερόχειρες. Όπως τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται στη συγκράτηση της εικόνας των λέξεων, δυσκολεύονται και στην εικόνα των προτάσεων. Δεν μπορούν δηλαδή να συγκρατήσουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή της πρότασης. Δυσκολεύονται έτσι να αναλύσουν την πρόταση σε λέξεις- συλλαβές- φθόγγους και να τη συνθέσουν. Επομένως, είναι εμφανή τα προβλήματα στη συντακτική κατανόηση, την κατανόηση του ορισμού, του ρήματος, των προσδιορισμών, του υποκειμένου, του αντικειμένου. Η αδυναμία

παρατηρητικότητα των μορφών προκαλεί δυσκολία και στη συγκράτηση της μακροπρόθεσμης μνήμης τους σχημάτων και μορφών γεωγραφικών περιοχών. Π.χ. ότι η Ιταλία έχει σχήμα μπότας δεν είναι κάτι που θυμάται εύκολα το δυσλεξικό παιδί. Για τον ίδιο λόγο συγχέονται συχνά οι αριθμοί που μοιάζουν οπτικά, όπως 5-3, 6-9, 7-1 ή διψήφιοι, όπως 43-34, 23-32..., ενώ σύγχυση προκαλούν και τα σύμβολα των αριθμητικών πράξεων : -, +, .. :

β) Ακουστική δυσλεξία : τα σύμβολα της γλώσσας, εκτός από την όψη που καθορίζει τη σημασία τους, διακρίνονται και από τον ήχο, που συμβάλλει στην ίδια κατεύθυνση. Επομένως, οποιοδήποτε ελάττωμα στην ακουστική δίοδο, που δεν επιτρέπει την ηχητική διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών, επηρεάζει την αναγνωστική επίδοση. Το δυσλεξικό παιδί δεν μπορεί να αναπαραστήσει στο νου ξέχωρους ήχους της ομιλούμενης γλώσσας και να προβαίνει σε μίξη-σύνθεση ήχων. Το μειονέκτημα αυτό είναι όμοιο με αυτό της τονικής κώφωσης στη μουσική, δηλαδή δεν μπορεί το δυσλεξικό παιδί να αναγνωρίζει τις μικρές διαφορές ήχων που στη γλώσσα αντιστοιχούν σε σύμφωνα και φωνήεντα κι έτσι δε συνδέει τους ήχους αυτούς με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα (Στασινός, 1999). Το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 1997). Η απόδοση στη γραφή –ορθογραφία είναι κατώτερη και από την αναγνωστική του ικανότητα, εφόσον δεν μπορεί να διαβάσει φωνητικά, πράγμα που σημαίνει ότι η κατά παραδοσιακό τρόπο διδασκαλία της φωνητικής σε δυσλεξικά παιδιά είναι μάταιη.

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας και δεν εξαρτάται από την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Η αδυναμία ακουστικής αντίληψης και διάκρισης των φθόγγων ερμηνεύεται με τον όρο «κωφότητα φθόγγων». Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν ακουστικά τις λεπτές αποχρώσεις των φθόγγων, ιδιαίτερα εκείνων που συγχέονται μεταξύ τους, όπως: α-ο, ο-ου, ε-ι. Το ίδιο συμβαίνει με την οξύτητα και άλλων φθόγγων, όπως:

β-φ: βάρος-φάρος

δ-θ: δεσμός-θεςμός

σ-ζ: συζητώ

Συχνά δε διακρίνουν τη διαφορά στον τονισμό των λέξεων, κυρίως παρωνύμων, όπως:

χώρος-χορός

παίρνω-περνώ

γέλιο-γελοίος

Άλλοτε δεν ακούνε τις καταλήξεις λέξεων παραλείποντάς τις (ειδικά το τελικό -ς). Αυτό καταλήγει ιδιαίτερα δυσχερές σε γλώσσες- όπως η ελληνική- που έχουν πλούσιο καταληκτικό σύστημα. Βαριάς μορφής ακουστικές δυσκολίες πιθανά συνυπάρχουν με διστακτική ομιλία και κάποια δυσαρθρωσία σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η αδυναμία ακουστικής διάκρισης και οπτικής διαφοροποίησης δε συμπίπτουν συχνά στο ίδιο άτομο και σχεδόν ποτέ στον ίδιο βαθμό βαρύτητας, όμως σπάνια παρατηρούνται και αμιγείς περιπτώσεις οπτικής ή ακουστικής δυσλεξίας. Συνηθέστερο είναι να συνυπάρχουν οι δύο αυτές κατηγορίες σ' ένα δυσλεξικό παιδί, οπότε πολλοί μελετητές μιλούν για «μεικτή δυσλεξία».

#### **4.5. Χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών**

Οι μελετητές σχεδόν στο σύνολό τους δέχονται τα παρακάτω ως βασικές ενδείξεις της δυσλεξίας:

1) η ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής – ορθογραφικής επίδοσής του.

2) η έντονη δυσκολία στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας.

3) η ποιοτική και ποσοτική διαφορά στην ανάγνωση σε σχέση με την αντίστοιχη του κανονικού αναγνώστη.

4) η αναγνωστική ορθογραφική καθυστέρηση δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης (Newton, 1980 στο Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989). Παρόλα αυτά, τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλουν και αναφέρονται στην κινητικότητα, την αντίληψη, τη μνήμη, τη γνωστική ανάπτυξη και τη νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι αναγκαίο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα παιδί δυσλεξικό, ούτε πάλι είναι αρκετό ένα μόνο σύμπτωμα για να οδηγήσει σ' αυτό το συμπέρασμα.

Τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών παιδιών είναι τα εξής:

α) Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού – δεξιού και γενικότερα στη διάκριση του χώρου και προμαθηματικών εννοιών, όπως «πάνω- κάτω», «μπροστά- πίσω» και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα.

2. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου. Δεν μπορούν να μάθουν την ώρα, διότι κι εδώ παίζουν ρόλο διάφοροι παράγοντες, όπως η κατεύθυνση του ωροδείκτη και του λεπτοδείκτη και η διαφορά τους.

3. Δυσκολία στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, της σειράς και της κατεύθυνσης. Λόγω της δυσκολίας κατανόησης της ακολουθίας δε θυμούνται π.χ. με ευχέρεια την ακριβή σειρά των μηνών, των ημερών της εβδομάδας.

4. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.

5. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά. Η αδυναμία οπτικής αναπαράστασης γραπτών συμβόλων με τη σωστή τους διάταξη στο εσωτερικό των λέξεων δεν επιτρέπει τη «συμβολοποίηση» σε ήχους ή ενότητες με περιεχόμενο.

6. Οπτική – αντιληπτική λειτουργική βλάβη που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση των μορφών και στην οπτική μνήμη.

7. Πιθανή κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.

8. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.

9. Δυσκολία στην αντιστοίχιση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. Καθώς το παιδί με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζει έλλειμμα ικανότητας να διακρίνει με ευχέρεια τις διαφορές των ήχων, δεν μπορεί κατά συνέπεια να συνδέει τους ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα.

β) Λάθη στην ανάγνωση

1. Δυσκολία στην ανάγνωση διαφορετικών λέξεων που περιέχουν όμως όμοιους φθόγγους (π.χ. ΣΤΗ-ΤΗΣ).

2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.

3. Λανθασμένη προφορά φωνηέντων.

4. Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. ΝΑ αντί ΑΝ).

5. Παρεμβολή σε μια λέξη φωνημάτων άσχετων προς αυτήν.

6. Αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «λευκός» αντί «άσπρος»).

γ) Λάθη στη γραφή και την ορθογραφία

1. Προβλήματα στο γραφικό χαρακτήρα κάνουν το γραπτό δυσανάγνωστο. Τα προβλήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως αγραφία ή δυσγραφία.



2. Οι λέξεις δεν είναι ευθυγραμμισμένες πάνω στο χαρτί.
3. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά.
4. Παραλείψεις γραμμάτων, επαναλήψεις ή αντιμεταθέσεις των γραμμάτων μέσα σε μια λέξη.

δ) Πρόβλημα στα μαθηματικά

1. Δυσκολία στη μαθηματική σειρά των αριθμών και την αναγνώρισή τους.
2. Λάθη στη γραφτή απόδοση αριθμητικών συμβόλων που ομοιάζουν κατά την υπαγόρευσή τους (π.χ. 5 αντί 2, 6 αντί 9).
3. Ενδεχόμενη δυσκολία στην απομνημόνευση του πίνακα του πολλαπλασιασμού.
4. Δυσκολία στην πράξη της αφαίρεσης.
5. Δυσκολία να συγκρατήσουν στην μνήμη ή και να διαβάσουν ένα αριθμό τηλεφώνου.
6. Δυσκολία με τα κλάσματα, καθώς συγχέουν το «πάνω» με το «κάτω», επομένως δε διακρίνουν εύκολα τον αριθμητή από τον παρανομαστή.
7. Δυσκολία στη μετατροπή όλων ειδών μέτρησης ποσότητας, διαστήματος, χρονικής διάρκειας σε μικρότερη ή μεγαλύτερη μονάδα π.χ. του κιλού σε γραμμάρια.
8. Δυσκολία στη μεταφορά και χρήση νομοτελειών και κανόνων γενικής εφαρμογής π.χ. στις αναλογίες, τις εξισώσεις, τη Φυσική.

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά είναι συνάρτηση του ελλείμματος του παιδιού στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται την έννοια του χρόνου, της αλληλουχίας και της τάξης. Παρόλ' αυτά, δεν είναι δεδομένη η υστέρηση των δυσλεξικών παιδιών στα μαθηματικά. αντίθετα, πολλά από αυτά παρουσιάζουν αξιόλογη επίδοση στα μαθηματικά (Πόρποδας, 1997).

#### **4.6. Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, η φωνολογική επίγνωση, σε γενικές γραμμές ορίζεται ως η δυνατότητα αντίληψης και σκόπιμου ελέγχου των ήχων των προφορικών λέξεων, και ελλείμματα στην επίγνωση της φωνολογικής δομής έχουν οδηγήσει την έρευνα σε συμπεράσματα ότι αποτελούν τις πιθανές αιτίες των δυσκολιών ανάγνωσης (Hulme, Snowling, Caravolas, & Carroll, 2005· Scarborough, 1998α·Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004 στο Torppa,

Georgiou, Salmi, Eklund, & Lyytinen, 2012). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο ή στην Α΄ τάξη παρουσιάζουν δυσκολίες στην μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης και ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση είναι πιθανό να αποτελούν ένα καθολικό χαρακτηριστικό των παιδιών με δυσλεξία (Caravolas, Volin, & Hulme, 2005 Torppa, Georgiou, Salmi, Eklund, & Lyytinen, 2012), ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν και κατά την ενηλικίωση.

Παρά το γεγονός ότι η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος υπήρξε σε θέση να εξηγήσει το μεγάλο ποσοστό των διαταραχών στην ανάγνωση, δεν ήταν σε θέση να εξηγήσει την ετερογένεια των ελλειμμάτων που παρατηρούνται σε παιδιά και ενήλικες με δυσλεξία (Torppa, Georgiou, Salmi, Eklund, & Lyytinen, 2012). Οι Wolf και Bowers (1999) πρότειναν μια εναλλακτική θεωρία, την υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Double Deficit Hypothesis), ως επέκταση της κυρίαρχης εξήγησης του φωνολογικού ελλείμματος στην αναπτυξιακή δυσλεξία. Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος αναφέρεται σε μια πρώιμη δυσκολία στην κατάκτηση φωνολογική επίγνωσης, η οποία επηρεάζει την κατάκτηση κωδικοποίησης των φωνημάτων σε γραφήματα και η οποία αποτελεί έναν μηχανισμό αναγνώρισης μιας λέξης και που με τη σειρά του οδηγεί σε μειωμένη αυτοδιδασκαλία αναπαραστάσεων ορθογραφικών λέξεων (Share, 1995 στο Wimmer, Mayringer, & Landerl, 2000). Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος αναγνωρίζει το έλλειμμα στην φωνολογική επίγνωση αλλά υπογραμμίζει και ένα έλλειμμα στην γρήγορη ονομασία ερεθισμάτων ως μία δεύτερη και εξίσου σημαντική αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών. Η πρώτη απόδειξη ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη ταχύτητα και ακρίβεια στην ανάγνωση δόθηκε από τους Dencla και Rudel (1976 στο Wimmer, Mayringer, & Landerl, 2000), των οποίων το τεστ RAN (Rapid Automated Naming), κατέστη ως πρότυπη κλίμακα αξιολόγησης της ταχύτητας της ανάγνωσης. Στο RAN, ένα μεγάλο φάσμα γνωστών οπτικών προτύπων παρουσιάζονται κατ' επανάληψη (αντικείμενα, γράμματα, χρώματα, αριθμοί), και πρέπει να κατονομαστούν το συντομότερο δυνατόν.

Οι Wolf, Bally και Morris, (1986 στο Wimmer, Mayringer, Landerl, 2000), ήταν οι πρώτοι που έδειξαν ότι οι πρώιμες διαφορές στην γρήγορη ονομασία είναι προγνωστικός δείκτης για τις μετέπειτα αναγνωστικές δυσκολίες. Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος, βασίστηκε σε ευρήματα που έδειξαν ότι, τυπικά, υπάρχουν μόνο μέτριες συσχετίσεις μεταξύ μετρήσεων φωνολογικής επίγνωσης και επιδόσεων στο RAN, στις ομάδες των παιδιών με δυσλεξία και ότι τα παιδιά αυτά σαν ομάδα

παρουσιάζουν και φωνολογικό έλλειμμα και έλλειμμα στη ταχύτητα ονομασίας. Απ' αυτά τα ευρήματα, οι Wolf και Bowers (1993·1999), εξάγουν το θεωρητικά και πρακτικά σημαντικό συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρεις υποκατηγορίες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μία κατηγορία είναι αυτή στην οποία ανήκουν τα παιδιά που παρουσιάζουν το γνωστό φωνολογικό έλλειμμα και μικρό σχετικά έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας, σε μία δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που παρουσιάζουν έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας και μικρό έλλειμμα στην φωνολογική επίγνωση ενώ η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα τόσο στην φωνολογική επίγνωση όσο και στην ταχύτητα ονομασίας.

Μέχρι σήμερα, αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει την υπόθεση του διπλού ελλείμματος και τα στοιχεία από αυτές τις μελέτες είναι αντιφατικά. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με το διπλό έλλειμμα έχουν τις περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες (Katzir, Kim, Wolf, Morris, & Lovett, 2008· Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003· Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000· Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou 2009· Powell, Stainthorp, Stuart, Garwood, & Quinlan, 2007· Wolf et al., 2002 στο Torppa, Georgiou, Salmi, Eklund, & Lyytinen, 2012). Σε αντίθεση, άλλες μελέτες αναφέρουν ότι τα παιδιά στην ομάδα με διπλό έλλειμμα δεν είχαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από τα παιδιά που ανήκαν στις ομάδες με ένα μόνο έλλειμμα (Ackerman, Holloway, Youngdahl, & Dykman, 2001· Pennington, Cardoso-Martins, Green, & Lefly, 2001· Vaessen, Gerretsen, & Blomert, 2009 στο Torppa et al., 2012). Τα διαφορετικά αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται σε μεταβολές των χαρακτηριστικών του δείγματος, στις βαθμολογίες οροφής που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των ομάδων, καθώς και στις διαφορές των ορθογραφικών συστημάτων στα οποία εξετάστηκε η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Για παράδειγμα, μερικές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει μη επιλεγμένα δείγματα παιδιών (Manis, Doi, και Bhadha, 2000· Papadopoulos et al, 2009· Powell et al, 2007· Sunseth & Bowers, 2002 στο Torppa et al., 2012), ενώ άλλοι έχουν χρησιμοποιήσει παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (Katzir et al., 2008· Lovett et al, 2000· Vaessen et al, 2009· Wolf et al, 2002 στο Torppa et al., 2012). Επιπλέον, οι μελέτες για την υπόθεση του διπλού ελλείμματος έχουν διεξαχθεί σε γλώσσες που ποικίλλουν σε ορθογραφική συνέπεια (π.χ. Αγγλικά: Wolf et al, 2002· Ισπανικά: Escribano, 2007· Γερμανικά: Wimmer, Mayringer, και Landerl, 2000· Ελληνικά: Papadopoulos et al, 2009). Σε ορθογραφικά συνεπείς γλώσσες όπως τα Φινλανδικά, Ελληνικά και Γερμανικά, η κύρια δυσκολία για τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, αλλά η ταχύτητα ανάγνωσης (Holopainen, Ahonen,

& Lyytinen, 2001· van Daal & van der Leij, 1999· Wimmer, et al., 2000 ), ενώ σε λιγότερο συνεπή συστήματα γραφής τόσο ακρίβεια όσο και η ταχύτητα παρουσιάζουν πρόβλημα (Snowling, 2000· Vellutino et al., 2004 στο Torppa et al., 2012).

Οι Wimmer, Mayringer και Landerl (2000), εξέτασαν διαχρονικά την υπόθεση του διπλού ελλείμματος με δύο δείγματα γερμανόφωνων παιδιών. Η πρώτη μελέτη διερεύνησε την υπόθεση από την έναρξη του σχολείου ως την Γ΄ τάξη και η δεύτερη από το νηπιαγωγείο μέχρι την Δ΄ τάξη. Οι τρεις ομάδες του ελλείμματος μαζί με την ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν ως προς την ακρίβεια και το ρυθμό ανάγνωσης, και ως προς την ορθογραφία στις τάξεων Γ΄ και Δ΄ δημοτικού. Οι ομάδες με διπλό έλλειμμα και οι ομάδες με έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας διέφεραν σημαντικά τόσο από την ομάδα ελέγχου όσο και από τις ομάδες με φωνολογικό έλλειμμα στα περισσότερα από τα κριτήρια αξιολόγησης της ταχύτητας. Σε σχέση με την ορθογραφία, και οι τρεις ομάδες του ελλείμματος απέδωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από ό,τι η ομάδα ελέγχου χωρίς να παρατηρηθεί καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων του ελλείμματος. Ως προς την ακρίβεια στην ανάγνωση, και οι τρεις ομάδες ελλείμματος δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους.

Ο Wimmer και οι συνεργάτες (2000), ερμήνευσαν τις υψηλές βαθμολογίες της ομάδας διπλού ελλείμματος στην ακρίβεια ανάγνωσης ως συνάρτηση δύο παραγόντων, του εύκολου ορθογραφικού συστήματος στο οποίο τα γερμανόφωνα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και στην διδασκαλία προσέγγισης των σύνθετων φωνημάτων που δίνει έμφαση στην φωνολογική κωδικοποίηση. Μολονότι, τα ευρήματα δείχνουν τους τομείς στους οποίους οι ομάδες ελλείμματος μπορεί να διαφέρουν σε μια ορθογραφικά συνεπή γλώσσα, παρέχουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι τρεις ομάδες ελλείμματος αναπτύσσονται στο πέρασμα του χρόνου.

Ο περιορισμός αυτός εξετάστηκε από τους Kirby, Parrila, και Pfeiffer (2003 στο Torppa et al., 2012), οι οποίοι εξέτασαν το διπλό έλλειμμα σε μια διαχρονική μελέτη που εκτείνεται από το νηπιαγωγείο μέχρι την Ε΄ τάξη σε αγγλόφωνα παιδιά. Οι τρεις ομάδες ελλείμματος μαζί με την ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν ως προς τις επιδόσεις τους σε κριτήρια αναγνώρισης της λέξης, ομάδας λέξεων, και στην κατανόηση. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου παρουσίασαν σταθερά καλές επιδόσεις και οι συμμετέχοντες στην ομάδα με διπλό έλλειμμα παρουσίασαν με συνέπεια χαμηλές επιδόσεις. Επίσης, οι συμμετέχοντες της ομάδας με φωνολογικό έλλειμμα είχαν χαμηλές επιδόσεις στις αρχικές μετρήσεις, αλλά στη συνέχεια

πλησίασαν τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, ενώ, οι επιδόσεις της ομάδας με έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας ήταν τόσο χαμηλές όσο και της ομάδας με διπλό έλλειμμα. Οι Kirby και συνεργάτες (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ομάδα διπλού ελλείμματος υστερούσε από την ομάδα ελέγχου σε επιτεύγματα σχεδόν δυο χρόνων, και δεν παρουσίασε κανένα σημάδι βελτίωσης.

Στην ελληνική γλώσσα, οι Papadopoulos, Georgiou, και Kendeou (2009) διερεύνησαν σε μία διαχρονική μελέτη την υπόθεση του διπλού ελλείμματος από το νηπιαγωγείο ως την Β΄ τάξη. Οι τρεις ομάδες ελλείμματος μαζί με την ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν στην Α΄ και Β΄ τάξη ως προς την ακρίβεια και την ταχύτητα στην ανάγνωση, την ορθογραφική επεξεργασία, και την αναγνωστική κατανόηση. Στην Α΄ τάξη η ομάδα των παιδιών με διπλό έλλειμμα παρουσίασε σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις τόσο από την ομάδα ελέγχου όσο και από τις ομάδες των παιδιών με ένα μόνο έλλειμμα σε όλες τις μετρήσεις. Επίσης, οι ομάδες των παιδιών με ένα μόνο έλλειμμα παρουσίασαν και αυτές χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην ταχύτητα και την ακρίβεια της ανάγνωσης και επιπλέον η ομάδα με φωνολογικό έλλειμμα παρουσίασε χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στην αξιολόγηση της ορθογραφικής επεξεργασίας. Ωστόσο, στην Β΄ τάξη, η ομάδα με φωνολογικό έλλειμμα παρουσίασε μία τάση βελτίωσης ιδιαίτερα όσον αφορά στην αναγνωστική ακρίβεια, ενώ η ομάδα με διπλό έλλειμμα και η ομάδα με έλλειμμα στην ταχύτητα της ονομασίας εξακολούθησαν να παρουσιάζουν δυσκολίες.

Στην φιλανδική γλώσσα, η οποία αποτελεί ένα αλφαβητικό σύστημα με πλήρη διαφάνεια οι Torppa et al. (2012), διερευνώντας την υπόθεση του διπλού ελλείμματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με διπλό έλλειμμα βρισκόταν σε μεγαλύτερη επικινδυνότητα καθώς οι μέσες επιδόσεις τους στην αξιολόγηση γρήγορης ονομασίας, φωνολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης και ορθογραφίας ήταν χαμηλότερες από την ομάδα ελέγχου. Παρόλ' αυτά, οι επιδόσεις στην αξιολόγηση γρήγορης ονομασίας, φωνολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης και ορθογραφίας της ομάδας διπλού ελλείμματος δεν διέφεραν σημαντικά από αυτές των ομάδων με ένα μόνο έλλειμμα. Γενικότερα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας αποτελεί προγνωστικό δείκτη για αργή ανάπτυξη ανάγνωσης και ορθογραφίας μετά την Α΄ τάξη και το φωνολογικό έλλειμμα αποτελεί προγνωστικό δείκτη πρώιμων δυσκολιών στην ορθογραφία αλλά μόνο για υψηλού κινδύνου δείγμα.

Για να συνοψίσουμε, διαφορετικά ευρήματα έχουν αναφερθεί για την υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Αρκετοί ερευνητές έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ελλείμματα τόσο στη φωνολογική επίγνωση και όσο και στην γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία βιώνουν τις πιο σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά με μόνο ένα έλλειμμα ή καθόλου ελλείμματα. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές έχουν δείξει ότι σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις της ομάδας με διπλό έλλειμμα μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ενός στατιστικού κατασκευάσματος και της κάθε ιδιαίτερης γλώσσας στην οποία εξετάστηκαν τα παιδιά (Papadopoulos et al., 2009).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη ανάγνωσης και ορθογραφίας

Όπως αναφέρθηκε και στο 2ο κεφάλαιο, η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της κατάκτησης της γλώσσας. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να μάθουν τους ήχους και τους συνδυασμούς των ήχων οι οποίοι επιτρέπονται στη γλώσσα που κατακτούν, έτσι ώστε ο εγκέφαλός τους να μπορεί να αναπτύξει φωνολογικές αναπαραστάσεις των ηχητικών δομών των επιμέρους λέξεων. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά παρά τη διαγλωσσική διαφοροποίηση (Goswami, 2009). Η διεθνής έρευνα που ασχολείται με την τυπική και άτυπη ανάπτυξη της ανάγνωσης έχει επικεντρωθεί, από την προηγούμενη ήδη δεκαετία, στο ρόλο των φωνολογικών λειτουργιών ως βασικής προϋπόθεσης για την επιτυχή ανάγνωση σε μικρές ηλικίες (Παπαδόπουλος, 2009).

Τα αποτελέσματα των ερευνών – συγχρονικών, διαχρονικών και παρέμβασης-έχουν καταλήξει ότι η ικανότητα αναγνώρισης και σκόπιμου χειρισμού των φωνολογικών συστατικών μερών των γλωσσικών μονάδων συνδέεται αιτιακά με την ανάπτυξη του γραμματισμού (Aidinis & Nunes, 2001· Bradley & Bryant, 1991· Goswami & Bryant, 1990), ενώ παράλληλα οι συσχετίσεις μεταξύ της ικανότητας του παιδιού να χειρίζεται τα μικρότερα τμήματα των λέξεων και του ρυθμού ή της ικανότητάς του να μάθει να διαβάζει είναι υψηλές και στατιστικά σημαντικές ακόμα και αν παράγοντες όπως η νοημοσύνη, το δεκτικό λεξιλόγιο, οι μνημονικές δεξιότητες και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ελεγχθούν (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) και ιδιαίτερα κατά τις ηλικίες 5 – 8 ετών (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003· Anthony & Francis, 2005· Yopp, 1988 στο Παπαδόπουλος, 2009). Επιπλέον, έρευνες που έγιναν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση έδειξαν ότι υπάρχει ένα έλλειμμα στον φωνολογικό πυρήνα ανεξάρτητα από τις γενικότερες γνωστικές τους ικανότητες (Stanovich, 1988· Stanovich & Siegel,

1994· Torgesen, 1999 στο Lonigan, Burgess, Anthony, 2000). Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται πλέον τόσο σημαντικός ώστε αποτελεί προγνωστικό δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας ενώ παράλληλα θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τον εντοπισμό των παιδιών που πρόκειται να παρουσιάσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Adams, 1990· Stanovich, 1986· Πανάνης, 2001 στο Γιαννικοπούλου 2003).

Η αποτελεσματικότητα της φωνολογικής επίγνωσης έχει επιβεβαιωθεί σε διάφορες γλώσσες. Στην αγγλική γλώσσα, η Isabelle Liberman και οι συνεργάτες της ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 συνέδεσε τη δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης με την υπόθεση της ελλιπούς επίγνωσης του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Οι υποθέσεις της επιβεβαιώθηκαν με αποτέλεσμα να διατυπωθεί η θεωρία της φωνολογικής επίγνωσης σύμφωνα με την οποία η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας έχει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση αναγνωστικών δυσκολιών (Liberman, 1973· Shankweiler & Liberman, 1972· Liberman et al., 1971· στο Πόρποδας, 2002). Άλλοι ερευνητές που μελέτησαν το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση διαπίστωσαν ότι η επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου πριν ακόμα τα παιδιά διδαχτούν ανάγνωση και γραφή αποτελεί κριτήριο πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης (Mann & Dittunno, 1990· Mann et al., 1987· Mann, 1986· Mann & Liberman, 1984· Mann, 1984 στο Πόρποδας, 2002). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Bradley & Bryant (1983), οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή σε μια μεγάλη διαχρονική έρευνα με αγγλόφωνα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία έχουν αιτιώδη σχέση και παράλληλα αποτελούν προγνωστικό δείκτη με τη μετέπειτα επίδοση των παιδιών αυτών στην ανάγνωση και την ορθογραφία.

Η μελέτη των Bradley και Bryant (1983), επαναλήφθηκε στη γερμανική γλώσσα από τους Wimmer και τους συνεργάτες του (1994 στο Gosmami, 2009), οι οποίοι χορήγησαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας το κριτήριο επισήμανσης της διαφοράς και τα επαναξιολόγησαν ένα χρόνο αργότερα, καθώς και τρία χρόνια αργότερα. Η επίδοσή τους ένα χρόνο αργότερα δηλαδή στην ηλικία των 7-8 ετών σχετίστηκε ελάχιστα με την πρόοδο της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, ενώ τρία έτη αργότερα, στην ηλικία των 9-10 ετών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η επίγνωση στις ρίμας, όχι όμως της έμβασης, σχετιζόταν σημαντικά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.



Στη σουηδική γλώσσα, οι ερευνητές Lundberg, Olofsson και Wall (1980· 1985) αξιολογώντας διαχρονικά την φωνολογική επίγνωση παιδιών νηπιαγωγείου με σειρά κριτηρίων διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που είχαν ανεπτυγμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης ενώ συγχρόνως ανέφεραν ότι οι επιδόσεις τόσο στο κριτήριο της ομοιοκαταληξίας όσο και στα φωνημικά κριτήρια ήταν σημαντικοί διαχρονικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάγνωση (Goswami, 2009· Πόρποδας, 2002).

Στην πορτογαλική γλώσσα, η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής διερευνήθηκε με μία διαχρονική έρευνα (Cardoso – Martins, 1991 στο Πόρποδας, 2002). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν επίσης ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζει τη μάθηση της ανάγνωσης αλλά περισσότερο όταν η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης βασίζεται στη γραφημική μονάδα και λιγότερο στη συλλαβική.

Στην ελληνική γλώσσα, επίσης, έγινε προσπάθεια για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής. Από τα ευρήματα των ερευνών αυτών προκύπτει ότι η φωνολογική επίγνωση συσχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες (Chitiri & Porpodas, 2002· Aidinis & Nunes, 2001· Nicolopoulos & Porpodas, 2001· Τάφα, 1997· Goswami & Bryant, 1990· Porpodas, 1989 στο Πόρποδας, 2002). Ωστόσο, τα διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να έχουν διαφορετική σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να υπάρχει ένα ιεραρχικό μοτίβο στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των γλωσσικών μονάδων που εξελίσσεται, αρχίζοντας από την ικανότητα απομόνωσης μεγάλων φωνολογικών μονάδων όπως λέξεις και συλλαβές και συνεχίζεται με τις ενδιάμεσες μονάδες, δηλαδή την έμβαση και τη ρίμα, και ολοκληρώνεται με τις μικρότερες μονάδες, τα φωνήματα (Treiman & Zukowski, 1991).

Η φωνημική επίγνωση αναδύεται σε διαφορετικές ηλικίες στις διάφορες γλώσσες και η διακύμανση αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από δύο παράγοντες: α) τη συλλαβική δομή της κάθε γλώσσας και β) τη διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος (Goswami & Ziegler, 2006 στο Goswami, 2009). Οι παράγοντες αυτοί εξηγούν επίσης τη διαφοροποίηση που έχει βρεθεί σχετικά με την κατάκτηση της

ανάγνωσης και την αναπτυξιακή δυσλεξία (Ziegler & Goswami, 2005· 2006 στο Goswami, 2009).

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, οι συλλαβές των λέξεων μπορεί να είναι απλές (ΣΦ) ή σύνθετες (ΣΣΦΣΣ). Έτσι, σε γλώσσες όπως η ισπανική, η ιταλική, η φιλανδική, η ελληνική περιέχουν κυρίως απλές συλλαβές, ενώ σε γλώσσες όπως η αγγλική και η γερμανική η δομή των συλλαβών είναι κυρίως σύνθετη. Αντίστοιχα, σε γλώσσες με απλή συλλαβική δομή η κατάτμηση της συλλαβής σε επίπεδο έμβασης – ρίμας είναι συνήθως ισοδύναμη με την κατάτμηση των φωνημάτων (π.χ. /m/ /a/ /m/ /a/ ), ενώ σε γλώσσες με σύνθετη συλλαβική δομή ο διαχωρισμός δεν είναι ισοδύναμος (π. χ. /tr/ /ip/ ) αφού οι εμβάσεις και οι ρίμες περιλαμβάνουν συμπλέγματα φωνημάτων τα οποία πρέπει να κατατμηθούν περαιτέρω (Melby-Lervag, Lyster & Hulme, 2012).

Ο δεύτερος παράγοντας που εξηγεί τη διαφοροποίηση μεταξύ των γλωσσών αναφορικά με την φωνημική επίγνωση είναι η ορθογραφική διαφάνεια της κάθε γλώσσας. Έτσι, σε γλώσσες με αντιστοιχία ένα- προς – ένα μεταξύ γραμμάτων και φωνημάτων η απόκτηση φωνημικής επίγνωσης και επομένως η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι ευκολότερη διαδικασία σε αντίθεση με γλώσσες όπου ένα γράμμα μπορεί να προφερθεί με πολλούς τρόπους (Ziegler & Goswami, 2005· 2006 στο Goswami, 2009).

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει χρησιμοποιηθεί μεγάλη ποικιλία κριτηρίων αξιολόγησης που διαφέρουν ως προς το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που ζητείται από τα υποκείμενα να χειριστούν. Σύμφωνα με την McBride – Chang (1995), κριτήρια αξιολόγησης μικρών φωνολογικών μονάδων όπως τα φωνήματα, είναι δυσκολότερα από τις δοκιμασίες αξιολόγησης μεγαλύτερων φωνολογικών μονάδων όπως εμβάσεις, ρίμες ή συλλαβές. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα σε ποιο βαθμό η επίγνωση των διάφορων φωνολογικών μονάδων συσχετίζονται με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Οι Goswami και Bryant (1990), υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν τις λέξεις δίνοντας προσοχή στα γράμματά που αντιστοιχούν στις εμβάσεις και στις μονάδες ομοιοκαταληξίας και τα παιδιά τα οποία έχουν καλύτερες επιδόσεις στο χειρισμό αυτών των μονάδων είναι σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι αυτών που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε αυτά τα κριτήρια. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η φωνημική επίγνωση αναπτύσσεται αργότερα πιθανά ως συνέπεια της τάσης των εμβάσεων να αντιστοιχούν σε φωνήματα και πιθανά ως συνέπεια της αμοιβαίας σχέσης της ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης (Ziegler & Goswami, 2005,

2006· Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1987 στο Melby- Lervag, Lyster & Hulme, 2012).

Σε αντίθεση με τις μελέτες που θεωρούν την επίγνωση της ομοιοκαταληξίας κρίσιμο θεμέλιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης λέξεων από τα παιδιά πολλές συγχρονικές έρευνες συνάφειας δείχνουν ότι η φωνημική επίγνωση αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας από την επίγνωση της ομοιοκαταληξίας τουλάχιστον σε παιδιά ηλικίας 6 - 7 ετών (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004· Mann & Foy, 2003· Hulme et al., 2002· Hatcher & Hulme, 1999· Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998· Nation & Hulme, 1997· Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995· Bowey, Cain, & Ryan, 1992 στο Melby- Lervag, Lyster & Hulme, 2012).

Παράλληλα, σειρά πειραματικών ερευνών από την Treiman και τους συνεργάτες της (Treiman & Zukowski, 1988, 1991· Treiman & Chafetz, 1987· Treiman, 1985, 1987· Treiman & Baron, 1981· Baron & Treiman, 1980 στο Πόρποδας, 2002), διαπίστωσαν αφενός την ύπαρξη θετικής και σημαντικής συνάφειας μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας ανάγνωσης ψευδολέξεων και αφετέρου ότι η γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων είναι καθοριστική για τη μάθηση ανάγνωσης ενός αλφαβητικού συστήματος αφού υποβοηθάει τα παιδιά να μάθουν τις σχέσεις μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Ωστόσο, η Treiman πρόσθεσε την άποψη ότι εξίσου σημαντική είναι και η επίγνωση του παιδιού προσχολικής ηλικίας για την ενδοσυλλαβική δομή που θεωρείται ευκολότερη από τη φωνημική επίγνωση και θα βοηθήσει τα παιδιά στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης.

Σε μελέτες που έγιναν στην ελληνική γλώσσα και οι οποίες διερεύνησαν τη σχέση των επιπέδων της φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης ανάγνωσης και ορθογραφίας προέκυψαν αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Φαίνεται, λοιπόν, αφενός ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας είναι μεν καθοριστικός αλλά δε φαίνεται να έχει μακροχρόνια επίδραση στην αναγνωστική επίδοση των παιδιών αφού η επίδραση αυτή φαίνεται να μειώνεται κατά τη φοίτηση των παιδιών στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Αφετέρου, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η ανάλυση των λέξεων στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία είναι δυσκολότερη διαδικασία από την αντίστοιχη ανάλυση στα συλλαβικά δομικά συστατικά τους για τα παιδιά που βρίσκονται σε προαναγνωστικό στάδιο (Porpodas, 1989· Porpodas, 1991a· Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990· Πόρποδας και συν., 1991 στο Πόρποδας, 2002).

Οι Aidinis και Nunes ( 2001), σε μία συγχρονική έρευνα του θέματος εξέτασαν τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών, νηπιαγωγείου, Α΄ τάξης και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής ήταν ότι στα παιδιά του νηπιαγωγείου η συλλαβική επίγνωση αναπτύσσεται νωρίτερα και ευκολότερα από τη φωνημική επίγνωση. Επιπλέον, τα ίδια παιδιά στα κριτήρια φωνημικής επίγνωσης έδειχναν μεγαλύτερη ευκολία στην ανάλυση των αρχικών παρά των τελικών φωνημάτων των λέξεων καθώς και των φωνημάτων που τονίζονταν. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι η συλλαβική και η φωνημική επίγνωση επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη μάθηση ανάγνωσης και γραφής. Η ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης ίσως είναι από τις πρώτες μεταφωνολογικές δεξιότητες που αναπτύσσονται και χρησιμοποιείται για την ανάγνωση απλών λέξεων και τη φωνολογική γραφή, ενώ καθώς η δυσκολία των λέξεων προς ανάγνωση αυξάνει, τότε η ικανότητα αυτή δεν φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη στα παιδιά. Επιπλέον, η ικανότητα συλλαβικής κατάτμησης δεν συνδέεται σημαντικά με την ικανότητα ορθογραφημένης γραφής ενώ άλλες δεξιότητες όπως η αφαίρεση φωνήματος είναι πιο σημαντικά για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Επομένως, ίσως άλλες μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η μορφοσυντακτική επίγνωση να είναι σημαντικότερες για την ορθογραφημένη γραφή.

Παρόλ' αυτά, ως προς τη σχέση μεταξύ της φωνολογική επίγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, αρκετές μελέτες (Πόρποδας, 1989· Porpodas, 1989, 1991b, 1995a, 1999· Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990· Πόρποδας και συν., 1991· Porpodas & Palaiothodorou, 1999a, 1999b στο Πόρποδας, 2002), έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι το ίδιο ή και περισσότερο αναγκαία για τη μάθηση της ορθογραφίας παρά για την ανάγνωση και αυτό γιατί η αδυναμία διάκρισης των φωνημάτων πιθανά να προκαλέσει ορθογραφικά προβλήματα (Torneus,1984· Lundberg et al.,1988· Rohl & Tunmer, 1988· Treiman, 1985, 1991, 1992· Treiman & Zukowski, 1988· Bruck & Treiman, 1990 στο Πόρποδας, 2002).

Παρεμβατικά προγράμματα που έχουν διεξαχθεί σε αγγλόφωνους πληθυσμούς για την ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων έχουν δείξει ότι η παρέμβαση σ' αυτό το επίπεδο μπορεί να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ανάγνωσης και ορθογραφίας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα (Ball & Blachman, 1991· Bradley & Bryant, 1985· Byrne & Fielding- Barnsley, 1993 στο Παπαδόπουλος, 2009). Το συμπέρασμα αυτό, ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι συστηματικά αληθές αφού η επίδραση δεν είναι μακροχρόνια και παράλληλα η ανάπτυξη ενώ είναι σημαντική δεν είναι αρκετή για διαφοροποιήσει στατιστικά την

ομάδα παιδιών με ΜΔ από την ομάδα σύγκρισης ( Bus & van Ijzendoorn, 1999 στο Παπαδόπουλος, 2009). Συμπερασματικά, αν και η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντική, δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για την ανάπτυξη των πρώτων αναγνωστικών δεξιοτήτων ενώ παράλληλα, οι φωνολογικές αδυναμίες δεν ερμηνεύουν μεγάλο μέρος των προβλημάτων που υπάρχουν στην ανάγνωση, επομένως, και άλλες γνωστικές μεταβλητές όπως η ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων, το εύρος της μνημονικής επεξεργασίας στοιχείων σε σειρά πρέπει να εξεταστούν (Georgiou, Parrila & Kirby, 2006· Kirby, Parrila & Pfeiffer, 2003· Wimmer et al., 2000 στο Παπαδόπουλος, 2009).

## **5.2. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης**

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συγκεκριμένα τμήματα του λόγου είναι απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να συνειδητοποιήσουν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Όπως αναλύσαμε και στην προηγούμενη ενότητα, η φωνολογική επίγνωση είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας και αυτό γιατί στα αλφαβητικά συστήματα γραφής τα γράμματα ή ομάδες γραμμάτων αντιπροσωπεύουν φωνήματα. Ως εκ τούτου, η ικανότητα των παιδιών να τα αναγνωρίζουν και να τα χειρίζονται είναι θεμελιώδους σημασίας για την εκμάθηση των αλφαβητικών αρχών. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν πολλή φτωχή φωνολογική επίγνωση (Snowling, 1980· Snowling, Goulandris, Bowlby & Howell, 1986 στο Casalis & Luis- Alexandre, 2000).

Διαχρονικές και πειραματικές έρευνες απέδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν ισχυρό δείκτη για την μετέπειτα ανακάλυψη της ανάγνωσης καθώς και την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης. Επιπλέον, έρευνες με αναλφάβητους ενήλικες έδειξαν ότι η άμεση διδασκαλία της αλφαβητικής αρχής είναι αναγκαίο προκειμένου να εκτελούν κάποια κριτήρια χειρισμού των φωνημάτων (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979· Bertelson & de Gelder, 1989 στο Casalis & Luis- Alexandre, 2000).

Αν και πολλές έρευνες έχουν εξετάσει το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης, ωστόσο, έχουν δώσει λιγότερη προσοχή σε άλλες μεταγλωσσικές δεξιότητες. Τα

τελευταία χρόνια ένα αυξανόμενο σώμα μελετών παρουσιάζουν στοιχεία για τη συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης στις αναγνωστικές δεξιότητες και στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τις Casalis και Luis-Alexandre, (2000), υπάρχουν δύο τουλάχιστον λόγοι που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν αυτή την υπόθεση. Σε γενικές γραμμές, το λεξικό υποτίθεται ότι είναι μορφολογικά οργανωμένο. Ειδικότερα, πειραματικές έρευνες αναφορικά με τη λεξιλογική πρόσβαση από ενήλικες έδειξαν ότι μορφολογικά πολύπλοκες λέξεις αποσυντίθενται όταν οι λέξεις δεν χρησιμοποιούνται συχνά και μακροχρόνια. Επομένως, είναι δύσκολο να αγνοήσουμε το ρόλο της μορφολογικής επεξεργασίας κατά την ανάγνωση και αυτό γιατί η ανάγνωση συνήθως δεν αφορά μεμονωμένες λέξεις, αλλά λέξεις ενσωματωμένες σε προτάσεις. Έτσι, τόσο η κλιτική όσο και η παραγωγική μορφολογία εμπλέκονται στην ανάγνωση (Caramazza, Laudanna & Romani, 1988· Feldman, 1994). Ένας δεύτερος λόγος που θα μπορούσε να είναι σημαντικός, όπως υποστηρίζει ο Gombert (1992), είναι το γεγονός ότι η λεξιλογική, συντακτική και σημασιολογική επίγνωση συμβάλλουν στις αναγνωστικές δεξιότητες. Η ανάγνωση ως διαδικασία είναι διαφορετική από την ακρόαση ως προς την ορθογραφία, όπου τα υπονοούμενα και οι επεξηγήσεις πρακτικά απουσιάζουν. Έτσι, ο αναγνώστης χρειάζεται περισσότερο από τον ακροατή μία γλωσσική δομή για να κατανοήσει τις πληροφορίες του κειμένου. Συνεπώς, η άμεση προσοχή σ' αυτές τις πτυχές της γλωσσικής δομής μπορεί να λάβει μία κεντρική θέση στην ανάγνωση, αφού η χρήση της έμμεσης γνώσης και των συμφραζομένων είναι πρακτικά αδύνατη.

Ένα αυξανόμενο σώμα έρευνας δείχνει ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στην ικανότητα ανάγνωσης (Carlisle, 1995· Deacon & Kirby, 2004· Mahony, Singson, & Mann, 2000· Nagy, Berninger, & Abbott, 2006· Nunes & Bryant, 2006· Kuo & Anderson, 2006). Σε μια συγχρονική μελέτη, οι Singson, Mahony, και Mann (2000), αξιολόγησαν τη μορφολογική επίγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι μόνο η φωνολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην ικανότητα ανάγνωσης στην Γ' τάξη, συμπέραναν ότι η μορφολογική επίγνωση αύξησε τη συμβολή της ως προς την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων σε σύγκριση με τη φωνολογική επίγνωση στις τάξεις Δ' έως ΣΤ', μετά τον έλεγχο του λεξιλογίου και της ηλικίας. Η Carlisle (1995) διαπίστωσε ότι, ενώ η μορφολογική επίγνωση και η ανάγνωση δεν συσχετίστηκαν στο νηπιαγωγείο, όμως υπήρξε σημαντική μεταξύ τους σχέση στην Α' τάξη.

Οι Deacon και Kirby (2004) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την ανάγνωση ψευδολέξεων και την αναγνωστική

κατανόηση μετά τον έλεγχο της προηγούμενης αναγνωστικής δεξιότητας, της λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης, και της φωνολογικής επίγνωσης. Οι σχέσεις αυτές ήταν ισχυρότερες στις τάξεις Δ' και Ε' από ότι ήταν στην Γ' τάξη. Ωστόσο, σε ξεχωριστές αναλύσεις όπου ελέγχθηκε μόνο η ευφυΐα και η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση φάνηκε να συμβάλλει στην ανάγνωση ψευδολέξεων, στην ανάγνωση πραγματικών λέξεων, και στην κατανόηση ανάγνωσης σε κάθε τάξη, χωρίς να υπάρχει σαφής αυξητική τάση μεταξύ των τάξεων.

Ανάλογες διαπιστώσεις ισοδύναμων αποτελεσμάτων μεταξύ των τάξεων προήλθε από μια συγχρονική μελέτη παιδιών τάξεων 4ης, 6ης και 8ης, στις οποίες οι Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley, και Deacon (2009), βρήκαν ότι η μορφολογική επίγνωση προέβλεψε την ανάγνωση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων, μετά από τον έλεγχο φωνολογικής επίγνωσης, την ταχύτητα ανάγνωσης και την ορθογραφική γνώση, και έδειξε μη σημαντικές αλληλεπιδράσεις με την ηλικία ενώ παράλληλα η σχέση μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης δεν φαίνεται να άλλαξε μεταξύ των τάξεων 4ης και 8ης. Έτσι, τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας ως προς την ηλικία συγκρούονται σχετικά με πιθανή αύξηση της επίδρασης της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση. Είναι σαφές ότι περισσότερα αποδεικτικά στοιχεία απαιτούνται για το θέμα αυτό.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιότητα των μορφημάτων ως μονάδες νοήματος και του ρόλου των κλιτικών μορφημάτων στη διαμόρφωση της σύνταξης, αυτό υποδηλώνει ότι η αναγνωστική κατανόηση θα επηρεάζεται άμεσα από τη μορφολογική επίγνωση (Carlisle, 2003· Kuo & Anderson, 2006). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση κειμένου με την υποστήριξη της ερμηνείας των άγνωστων λέξεων (Carlisle, 2000· Nagy et al, 2006). Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει τη λέξη «treelet» ότι σημαίνει ένα μικρό δέντρο, με βάση τη γνώση της βάσης tree και την κατάληξη-let, παρότι στερείται προηγούμενη έκθεση στη λέξη (Anglin, 1993 στο Kirby, Deacon, Bowers, Izenberg, Wade-Woolley, Parrila, 2012).

Η μορφολογική επίγνωση μπορεί επίσης να συνεισφέρει στην ακριβή ανάγνωση λέξεων, τόσο στη μεγαλόφωνη όσο και στη σιωπηρή, μέσω της ανάλυσης πολυμορφηματικών λέξεων και από τον αποκλεισμό ορισμένων προφορών, καθώς και λέξεων μόνο ενός μορφήματος. Για παράδειγμα, αναγνωρίζοντας ότι μια λέξη έχει δύο μορφήματα επιτρέπει να εντοπιστεί το νόημά της και αυξάνει την πιθανότητα της ακριβούς προφοράς (Kuo & Anderson, 2006). Η μορφολογική επίγνωση μπορεί ακόμη να συμβάλει και στην ανάγνωση των ψευδολέξεων. Οι

Deacon και Kirby (2004) πρότειναν ότι αυτό μπορεί να συμβεί αν υπάρχουν αληθοφανείς μορφημικές μονάδες εντός κατασκευασμένων λέξεις. Επειδή η επίγνωση των μορφημάτων μπορεί να επιταχύνει την επεξεργασία της ανάγνωσης η μορφολογική επίγνωση μπορεί επίσης να συμβάλει στη ταχύτητα ανάγνωσης της λέξης και του κείμενου και επομένως στην καλύτερη κατανόηση της ανάγνωσης (Elbro & Arnbak, 1996). Συγχρόνως, οι Roth, Lai, White, και Kirby (2006) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλει στην ακρίβεια και γρήγορη ανάγνωση ψευδολέξεων, πραγματικών λέξεων και στην κατανόηση ανάγνωσης παιδιών Γ΄ τάξης, μετά από τον έλεγχο των μεταβλητών της νοημοσύνης, της φωνολογικής επίγνωσης, της ταχύτητας ονομασίας, και της ορθογραφικής επεξεργασίας.

### **5.3. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική ανάπτυξη**

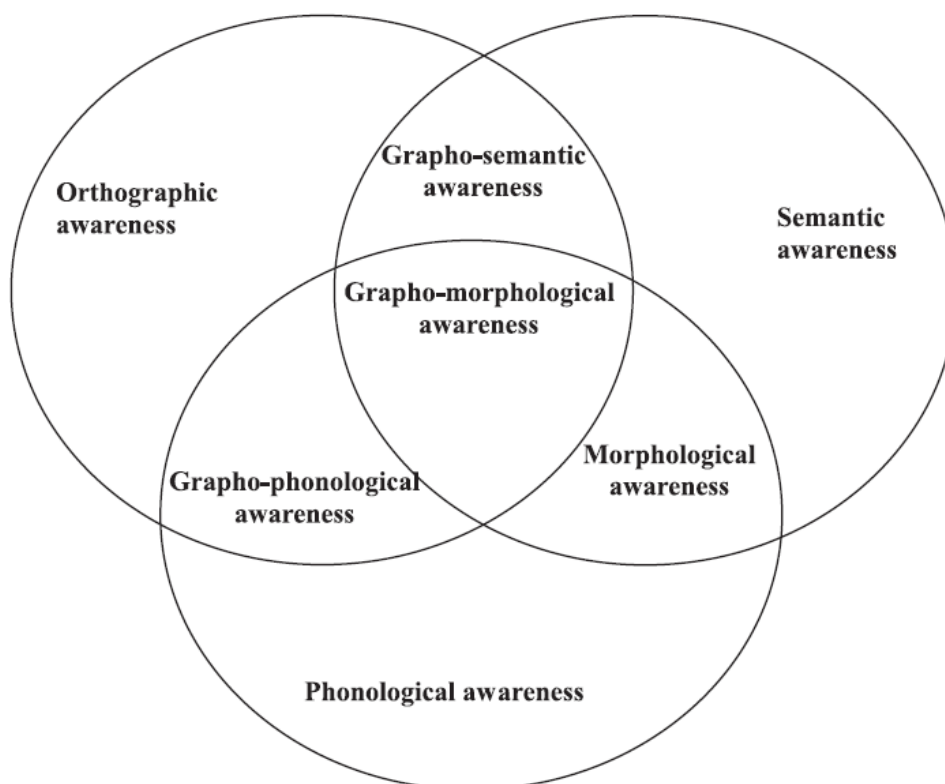
Η ανάπτυξη της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, γνώση των κανόνων που διέπουν το κάθε ορθογραφικό γλωσσικό σύστημα και γνώση της ιστορικής ορθογραφίας, συντακτική επίγνωση, λεξιλόγιο και ταχύτητα ανάγνωσης (Treiman, 1993 στο Διαμαντή, 2010). Η ορθογραφία, λοιπόν, αποτελεί μια γνωστική ικανότητα που αναπτύσσεται σταδιακά. Τι παιδί, δηλαδή, οδηγείται στο στάδιο της ορθογραφημένης γραφής μέσα από τη συνεχή και εκτεταμένη έκθεσή του στον γραπτό λόγο καθώς και με την καλλιέργεια των γραμματικών, συντακτικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Treiman & Bourassa, 2000a). Βάσει των μοντέλων κατάκτησης του γραπτού λόγου που έχουν αναπτυχθεί, η ορθογραφία στα πρώτα στάδια ανάπτυξής της διεκπεραιώνεται μέσω της φωνολογικής ανάλυσης, δηλαδή αντιστοιχίζοντας φθόγγους σε γραφήματα, όπως διεκπεραιώνεται και η ανάγνωση στα αρχικά στάδια εκμάθησής της.

Ωστόσο, η ορθογραφία εκτός από τη φωνολογική επίγνωση επηρεάζεται και από τη μορφολογική επίγνωση. Η μορφολογική επίγνωση και η φωνολογική επίγνωση, αποτελούν μία ιδιαίτερη διάσταση της μεταγλωσσικής επίγνωσης, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές



μονάδες που είναι φορείς σημασίας και σημασιολογικών, συντακτικών και φωνολογικών πληροφοριών, να τις ελέγχει και να τις οργανώνει συνειδητά.

Οι Kuo & Anderson (2006), πρότειναν έναν σχηματισμό «ομπρέλα» της μορφολογικής επίγνωσης, διαχωρίζοντας τα διάφορα επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης.



Σχήμα 2. Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πτυχών της μορφολογικής επίγνωσης (Kuo & Anderson, 2006: 162).

Οι τρεις κύκλοι αντιπροσωπεύουν τις κυριότερες διαστάσεις της γλωσσικής επίγνωσης: τη φωνολογική, την ορθογραφική και τη σημασιολογική. Οι τέσσερις περιοχές αλληλοεπικάλυψης είναι α) η γραφοφωνολογική επίγνωση (graphophonological awareness) δηλαδή η συνειδητή γνώση του ατόμου για τους κανόνες μετατροπής του φωνήματος σε γράφημα και το αντίστροφο, η οποία θεωρείται απαραίτητη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας β) η γραφοσημασιολογική επίγνωση (graphosemantic awareness), η οποία αναφέρεται στη γνώση του πώς η σημασιολογική πληροφορία κωδικοποιείται στην ορθογραφία και το αντίστροφο πώς η ορθογραφία παρέχει στοιχεία της σημασίας, γ) η

γραφομορφολογική επίγνωση (graphomorphological awareness) που συνίσταται στην ικανότητα συντονισμού των ορθογραφικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και δ) η μορφολογική επίγνωση (morphological awareness) η οποία αναφέρεται στη συνειδητή γνώση αναγνώρισης και χειρισμού μορφολογικών κανόνων χωρίς υποστήριξη από επικοινωνιακό πλαίσιο, θα πρέπει δηλαδή το άτομο να είναι σε θέση να χειρίζεται συνειδητά τις σχέσεις μεταξύ των μορφημάτων χωρίς να προσπαθεί να επικοινωνήσει συγκεκριμένες σημασίες. Πρόκειται δηλαδή για άρρητη γνώση, που λειτουργεί αυτόματα, χωρίς συνειδητή σκέψη του ομιλητή και γι' αυτό πρόκειται για επίγνωση και όχι απλώς για γνώση. Η μορφολογική επίγνωση είναι σημαντική για την αναγνωστική διαδικασία διότι το ορθογραφικό λεξικό είναι μορφολογικά οργανωμένο και η επεξεργασία της γραπτής πληροφορίας προϋποθέτει πρόσβαση στο λεξικό αυτό. Αυτό σημαίνει ότι στο νοητικό λεξικό των έμπειρων αναγνωστών, η μορφολογική γνώση αποτελεί ένα πλαίσιο διασύνδεσης μεταξύ των μορφημάτων που επιτρέπει στον αναγνώστη να αποθηκεύει λέξεις στη μνήμη με αποδοτικό τρόπο (Sandra, 1994 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, κατά την επεξεργασία των λέξεων στην ανάγνωση, οι μορφολογικά διαφανείς λέξεις, χωρίζονται σε διαφορετικά μορφήματα και αναγνωρίζονται μέσω των μορφημάτων από τα οποία αποτελούνται και τα οποία ανασύρονται εύκολα και γρήγορα σε κάθε δυνατό συνδυασμό, αν όλα αυτά τα στοιχεία των λέξεων έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη με δυνατές και ευέλικτες συνδέσεις μεταξύ τους (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Το ορθογραφικό λεξικό παρέχει στο παιδί τις οπτικές μορφές των λέξεων που γνωρίζει και τη γραφημική τους ανάλυση. Το παιδί, μέσω της ανάγνωσης συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις γραφοφωνημικές και μορφολογικές κανονικότητες και τη σύνθεση των λέξεων και τη σύνθεσή τους. Αυτό σημαίνει ότι η μορφολογική επίγνωση εξαρτάται από το πόσο συχνά ο αναγνώστης επεξεργάζεται κάθε συγκεκριμένο μόρφημα στον γραπτό λόγο, από την κανονικότητα των μορφημάτων, δηλαδή κατά πόσο επανεμφανίζονται συγκεκριμένες αλληλουχίες γραμμάτων σε διαφορετικά μορφήματα και λεκτικά πλαίσια και από τις αλληλουχίες που παρατηρεί ο αναγνώστης, δηλαδή τις ομοιότητες στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μορφολογικών και ορθογραφικών στοιχείων. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση της λέξης, τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά την ορθογραφημένη γραφή (Marquer, Lebreton, Léveillé & Dionso, 1990· Καρατζάς, 2005 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Παρόλ' αυτά αν και η προφορική διάκριση των μορφημάτων θεωρείται πιο εύκολη διαδικασία από την διάκριση των φθόγγων μιας λέξης, η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης πραγματοποιείται με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης αφού απαιτείται συγχρόνως και η αντίληψη των γραμματικών και σημασιολογικών λειτουργιών των μορφημάτων και όχι απλά ο εντοπισμός των συνόρων τους μέσα στη λέξη. Επομένως, οι μορφολογικές στρατηγικές για την ορθογραφημένη γραφή φαίνεται ότι εμφανίζονται σε μεταγενέστερο στάδιο στην ορθογραφική ανάπτυξη παρόλο που τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές και ορθογραφικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή ήδη από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με την Treiman (1993), αγγλόφωνα παιδιά Α' τάξης δημοτικού δεν χρησιμοποιούν μορφολογικές στρατηγικές αλλά βασίζονται σε φωνολογικές αναπαραστάσεις στην ορθογραφία τους. Απ' την άλλη, οι Treiman, Cassar και Zukowski (1994), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ακόμα και πολύ μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιες μορφολογικές στρατηγικές παρόλο που η μορφολογική τους γνώση είναι περιορισμένη, αλλά συνεχίζει να αυξάνεται και να εκλεπτύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Αντίθετα, οι Waters και συνεργάτες (1988 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010), υποστηρίζουν ότι δεν εντοπίζεται χρήση μορφολογικών στρατηγικών πριν από την Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής σε μια αλφαβητική γλώσσα στηρίζεται στα πρώτα τουλάχιστον στάδια στις φωνολογικές δεξιότητες. Παρόλ' αυτά, σε πολλές γλώσσες αυτό δεν αρκεί αφού η ορθογραφία βασίζεται επίσης στα μορφήματα και επηρεάζεται από την ιστορική ορθογραφία. Συγκεκριμένα τα ελληνικά, είναι μία γλώσσα με αρκετά διαφανή ορθογραφία και τα παιδιά διδάσκονται τη γραφή μετατρέποντας τους ήχους σε γραφήματα. Ωστόσο, πολλές λέξεις δεν μπορούν να γραφούν σωστά χρησιμοποιώντας μόνο φωνολογικές γνώσεις αλλά βάσει μορφολογικών αρχών αφού η ορθογραφία αντικατοπτρίζει τη μορφολογική δομή των λέξεων. Στη διαδικασία της ορθογραφικής ανάπτυξης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνειδητή μορφολογική ανάλυση και αιτιολόγηση της τμηματικής μορφολογικής δομής του λόγου (Seymour, 1997). Η μορφογραφημική αντιστοίχιση, η οποία βασίζεται στην ικανότητα μορφολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών του γραπτού λόγου, περιλαμβάνει την άμεση πρόσβαση στη μνήμη και στο ορθογραφικό λεξικό. Εκεί αποθηκεύονται οι οπτικές μορφές των λέξεων και οι γραφημικές πληροφορίες που συγκεντρώνει ο αναγνώστης μέσω της επανειλημμένης αναγνωστικής εμπειρίας. Έτσι, τα παιδιά γίνονται όλο και πιο ικανά να αναγνωρίζουν

την ορθογραφική ομοιότητα των λέξεων και βάση αυτής αναπτύσσουν ορθογραφικές στρατηγικές. Η ανάπτυξη των ορθογραφικών αυτών στρατηγικών βασίζεται στις «ορθογραφικές γειτονιές», δηλαδή ομάδες λέξεων που γράφονται με παρόμοιο τρόπο και οι οποίες αλληλοϋποστηρίζονται στην ορθογραφική μνήμη (Papadopoulos, Georgiou & Douklias, 2009 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Τα αποτελέσματα ελληνικών ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά από την Α΄ ήδη τάξη του δημοτικού χρησιμοποιούν τρεις τουλάχιστον στρατηγικές για να γράφουν σωστά: τη φωνολογική, τη μορφολογική και την απομνημόνευση, και η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής βελτιώνεται με την ανάπτυξη (Αϊδίνης, 2010). Επίσης, οι Bryant, Nunes και Aidinis (1999), παρατήρησαν ότι η συστηματική χρήση της μορφολογίας εμφανίζεται από την Δ΄ δημοτικού και όχι νωρίτερα και συνεπώς, πρόκειται για τη φάση κατά την οποία αναπτύσσεται ενεργά οι γνώσεις των παιδιών για τη μορφολογική δομή της γλώσσας.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, όπου φαίνεται ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού χρησιμοποιούν τόσο τις φωνολογικές όσο και τις μορφολογικές στρατηγικές στην ορθογραφία αλλά οι μορφολογικές στρατηγικές αυξάνονται βαθμιαία, κατανοώντας συγχρόνως την εσωτερική δομή των λέξεων ( Διακογιώργης, Μπαρής & Βαλμάς, 2005 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Γενικότερα, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τη μορφολογική επίγνωση αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού καταδεικνύουν την σημαντικότητά της, ωστόσο είναι περιορισμένα και επομένως η περαιτέρω διερεύνησή της θεωρείται επιβεβλημένη και ειδικά για την ελληνική γλώσσα, η ορθογραφία της οποίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την μορφολογία και επομένως και η κατανόηση της ανάγνωσης (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

#### **5.4. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής είναι καλά τεκμηριωμένη. Αν και αναγνωρίζεται ότι η ανάγνωση και η φωνολογική επίγνωση είναι αλληλοσχετιζόμενες δεξιότητες, η αποτυχία να αναπτυχθεί η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι η κύρια αιτία των συγκεκριμένων δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Goswami & Bryant,

1990). Τα διάφορα προβλήματα στο χειρισμό γραφημάτων συνδέονται άμεσα με τη δυσκολία προσδιορισμού, απομόνωσης, και το χειρισμό φωνημάτων. Επιπλέον, η αδυναμία ολοκλήρωσης κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης αντικατοπτρίζει μια γενική αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία (McBride-Chang, 1996· Olson, 1994· Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashotte, 1993 στο Casalis, Cole & Sopo, 2004).

Στα αλφαβητική συστήματα, οι γραπτές μονάδες μεταφέρουν μορφολογικές καθώς και φωνολογικές πληροφορίες, και υπάρχουν πλέον αυξανόμενες ενδείξεις ότι όχι μόνο τα φωνήματα, αλλά και τα μορφήματα υποβάλλονται σε επεξεργασία σε αλφάβητα. Παράλληλα, η Mann (2000), τόνισε ότι η μορφολογική επίγνωση προϋποθέτει την επίγνωση μονάδων σε επίπεδο φωνήματος και συλλαβής. Αναπτυξιακές μελέτες δείχνουν ότι η σχέση μορφολογικής και φωνολογική επίγνωσης είναι στενή ή και εξαρτημένη. Και αυτό γιατί παρατηρήθηκε ότι σε κριτήρια αξιολόγησης όπου έπρεπε να συμπληρωθεί η πρόταση, η βάση της λέξης μπορούσε να αλλάξει φωνολογικά. Στην περίπτωση αυτή φάνηκε ότι η διαδικασία ήταν πιο δύσκολη και συμπερασματικά φαίνεται να υπάρχει μια εξάρτηση μεταξύ φωνολογικών ικανοτήτων και μορφολογικής διαδικασίας (Carlisle, 1988· Casalis, 2001· Fowler & Liberman, 1995· Shankweiler et al., 1995 στο Casalis, Cole & Sopo, 2004). Επιπλέον, η Lyster (2002) αναφέρει ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρέμβασης στη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη ορθογραφίας στην Α΄ τάξη, η επίδραση της μορφολογικής εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα εμφανής για την ομάδα των παιδιών που ξεκίνησε την παρέμβαση με σχετικά καλά ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την άποψη ότι η μορφολογική γνώση και επίγνωση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ορθογραφίας και ότι οι δεξιότητες αυτές δεν εξελίσσονται ανεξάρτητα από το φωνολογικό επίπεδο των παιδιών. Μια προσχολική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της μορφολογικής γνώσης και επίγνωσης μπορεί να έχει, ως εκ τούτου, μια σχετικά μικρή επίδραση στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στο πρώτο σχολικό έτος, εάν οι φωνολογικές ικανότητες των παιδιών είναι ανεπαρκής (Fowler & Liberman 1995 στο Lyster, 2002). Οι Byrne, Fielding-Barnsley, Ashley & Larsen (1997 στο Lyster, 2002), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών που είναι σε θέση να εντοπίσουν και να εστιάσουν στα μορφολογικά στοιχεία του γραπτού λόγου, αλλά και ότι οι πρώτες συστηματικές επαφές με τον γραπτό λόγο δεν περιλαμβάνουν κατά κανόνα τη φωνολογία. Από την άλλη πλευρά, τα μορφήματα έχουν φωνολογική δομή. Επομένως, η εκπαίδευση στη

μορφολογία θα μπορούσε να συμβάλει επίσης στην ανάπτυξη της φωνολογικής ευαισθητοποίησης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η Lyster (2002) μετά από έρευνά της όπου η διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να οδήγησε την ομάδα των υποκειμένων να αναπτύξουν σημαντικά τη μορφολογική τους γνώση και επίγνωση, ενώ παράλληλα, η διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης οδήγησε την ομάδα να αναπτύξει επίσης σημαντικά τις φωνολογικές της δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης είναι αμοιβαία (Carlisle, 1995). Επιπλέον, και τα δύο είδη διδασκαλίας φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, ωστόσο, η ομάδα που δέχτηκε διδασκαλία εστιασμένη στη μορφολογική επίγνωση υπερεβούσε σε τρεις δοκιμασίες από την ομάδα ελέγχου και στην ανάγνωση αλλά και από την ομάδα που δέχτηκε φωνολογική παρέμβαση στην ανάγνωση των λέξεων. Ακόμα, η ομάδα της μορφολογικής διδασκαλίας φαίνεται να ανέπτυξε γνώσεις για την δεύτερη αρχή των αλφαβητικών γλωσσών, την μορφολογική αρχή η οποία μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο πλεονέκτημα της γρήγορης και εύκολης αναγνώρισης των λέξεων.

Σύμφωνα με την Carlisle (2010), η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στις επιδόσεις ανάγνωσης και γραφής λέξεων και ψευδολέξεων σε αγγλόφωνα παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας. Η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να επηρεάζει την κατανόηση του γραπτού λόγου αφού συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην ορθογραφία και στη φωνολογική επίγνωση (Carlisle & Stone, 2005· Deacon & Kirby, 2004· Anglin, 1993) ενώ παράλληλα διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι διαφορές στις μορφολογικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο και την Α΄ τάξη δημοτικού είναι προγνωστικές για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και ειδικότερα της κατανόησης στη Β΄ τάξη δημοτικού (Carlisle, 1995). Συγχρόνως, οι Elbro και Arnbak, (1996) υποστηρίζουν ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση και τη φωνολογική επεξεργασία που είναι χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς, η μορφολογία παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ορθογραφίας της αγγλικής γλώσσας και της δανέζικης, και έτσι η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι ζήτημα της ορθογραφίας της γλώσσας. Έπειτα υποστηρίζουν ότι τα μορφήματα είναι καλοί δείκτες της σημασίας των λέξεων. Αν ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίζει τα μορφήματα άγνωστων λέξεων μπορεί να μαντέψει τη σημασία των λέξεων αυτών (White, Power & White, 1989· Wysocki & Jeckins, 1987 στο Elbro & Arnbak, 1996). Επιπλέον, είναι πιο οικονομικό να αποθηκεύεις λέξεις στο ορθογραφικό λεξικό μέσω

των μορφημάτων παρά σαν ολότητες (Seidenberg & McClelland, 1989· Borgen & Lorenzen, 1995 στο Elbro & Arnbak, 1996). Η στρατηγική της ανάγνωσης που περιλαμβάνει την ανάλυση των μορφημάτων και της αναγνώρισης τους μπορεί σε κάποιο βαθμό να παρέχει μία άμεση χαρτογράφηση στο λεξικό των προφορικών λέξεων, αφού σύμφωνα με στοιχεία και από άλλες γλώσσες π.χ. Ολλανδικά, Αγγλικά, Ιταλικά το νοητικό λεξικό μπορεί να οργανωθεί σε βασικούς όρους, δηλαδή σε ρίζες και καταλήξεις, παρά σε ολικούς όρους της μορφής των λέξεων. Επίσης, αρκετά λάθη στην ανάγνωση και την ορθογραφία έχουν μορφολογική βάση. Δεδομένα από την κατάρκτηση της γλώσσας από τα παιδιά δείχνουν ότι κάνουν γενικεύσεις βασισόμενα στην μορφολογία (Elbro & Arnbak, 1996).

Συγκεκριμένα, δεδομένα από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι οι φτωχοί αναγνώστες κάνουν λιγότερη μορφολογική ανάλυση στην ανάγνωση και τη γραφή σε σχέση με τους καλούς αναγνώστες και το γεγονός αυτό υποστηρίζεται ότι σχετίζεται με τις γενικές αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών αυτών. Ωστόσο, δύο δανέζικες μελέτες με δυσλεξικούς έφηβους έδειξαν ότι η αναγνώριση των μορφημάτων μπορεί να αποτελεί μια στρατηγική αντιστάθμισης στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών (Elbro & Arnbak, 1996).

Σύμφωνα με τον Elbro (1990 στο Elbro & Arnbak, 1996), σε έρευνά του σχετικά με την στρατηγική της μορφολογικής ανάλυσης στην αποκωδικοποίηση της λέξης, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται σημαντικά από τη μορφολογική δομή των λέξεων και ότι σχετίζεται θετικά με την αναγνωστική τους κατανόηση, ενώ στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε απουσία αυτής της σχέσης. Σε μία δεύτερη έρευνα του ίδιου ερευνητή Elbro (1991 στο Elbro & Arnbak, 1996), σχετικά με την στρατηγική της μορφολογικής ανάλυσης αλλά στην ανάγνωση κειμένου αυτή τη φορά συμπέρανε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα καταφέρνουν καλύτερα όταν αναγκάζονται να διαβάσουν κείμενα μόρφημα προς μόρφημα παρά συλλαβή προς συλλαβή.

Σε μία μετα-ανάλυση μορφολογικών παρεμβάσεων όπου εξετάζονται οι επιδράσεις στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Goodwin & Ahn, 2010), φαίνεται ότι η διδασκαλία με επίκεντρο την μορφολογική ανάπτυξη συμβάλλει στη βελτίωση της φωνολογική επίγνωσης, στην ανάπτυξη μορφολογικής επίγνωσης, στο λεξιλόγιο, στην κατανόηση του γραπτού λόγου και στην ορθογραφία και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μορφολογική διδασκαλία είναι αποτελεσματική για παιδιά με αναγνωστικές, μαθησιακές ή γλωσσικές

δυσκολίες και προβλήματα λόγου, για μαθητές της αγγλικής γλώσσας, πράγμα που δείχνει ότι ενδεχομένως η διδασκαλία της μορφολογίας μπορεί να αποκαθιστά την φωνολογική επεξεργασία.

Γενικότερα, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις από σώμα ερευνών ότι η μορφολογική επίγνωση είναι σημαντική στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Όμως, τα αποτελέσματά της φαίνεται να είναι μικρότερα από αυτά της φωνολογικής επίγνωσης. Εντούτοις, αυτό μπορεί να επηρεάζεται από την μορφολογική διαφάνεια στα συστήματα γραφής.

Στον ελληνικό χώρο, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι η μορφολογική επίγνωση ελληνόφωνων παιδιών σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία (Harris & Giannouli, 1999· Nunes, Aidinis & Bryant, 2006· Chliounaki & Bryant, 2007· Τσεσμελή & Seymour, 2007). Γενικά, οι έρευνες για την ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι το μορφολογικό επίπεδο εμπλέκεται κατά την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής και παρέχουν ενδείξεις για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης κατά την ανάγνωση (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο ρόλος των μορφολογικών γνώσεων στην πρόβλεψη της αναγνωστικής ανάπτυξης είναι σημαντικότερος από το ρόλο που φαίνεται να έχουν οι μορφολογικές γνώσεις σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2004· Μανωλίτσης, 2006) ενώ παράλληλα φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική ακρίβεια από τα πρώτα ήδη στάδια ανάπτυξης. Ωστόσο ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι ανεξάρτητος αφού φαίνεται ότι τα παιδιά πρώτα στηρίζονται στις φωνολογικές τους γνώσεις και έπειτα χρησιμοποιούν μορφολογικές στρατηγικές (Μανωλίτσης, 2006).

## **5.5. Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας**

Στα προηγούμενα κεφάλαια προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε μια σχετικά αναλυτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρεται στο πρόβλημα το οποίο διερευνά η παρούσα μελέτη. Καταβλήθηκε, λοιπόν, προσπάθεια ώστε να αποσαφηνιστούν οι έννοιες και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται στη διερεύνηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, βασικός σκοπός μας ήταν να διερευνηθεί πλήρως η μορφολογική επίγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η σχέση της με την φωνολογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, δηλαδή την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφία.



Γενικά, η έρευνα που ασχολείται με την τυπική και άτυπη ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής έχει συστηματικά επικεντρωθεί στον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης ως βασικής προϋπόθεσης για την επιτυχή ανάπτυξη του γραπτού λόγου σε μικρές ηλικίες. Πολλές ερευνητικές εργασίες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από την προσχολική ήδη ηλικία μπορούν να μάθουν να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές, τις συλλαβές σε φωνήματα, να ομαδοποιούν τις λέξεις με βάση τα φωνήματα (εμβάσεις και ρίμες), διαδικασίες που απαιτούν υψηλά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης (Goswami & Bryant, 2009). Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν υψηλές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ικανότητας του παιδιού να χειρίζεται τα μικρότερα τμήματα της λέξης και της ικανότητας του να μάθει να διαβάζει και να γράφει (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994· Lonigan et. al., 1998), ακόμα και πριν να δεχτεί συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής. Παράλληλα, ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην διάγνωση και την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών επίσης έχει μελετηθεί και τεκμηριωθεί ερευνητικά. Πολλά ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν φωνολογικό έλλειμμα και οι επιδόσεις τους στα φωνολογικά κριτήρια είναι σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των συνομηλίκων τους που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα περισσότερα, όμως, δεδομένα παρέχονται από έρευνες σε αγγλόφωνους κυρίως πληθυσμούς όπου φαίνεται ότι τα προγράμματα παρέμβασης με σκοπό τη βελτιστοποίηση των φωνολογικών δεξιοτήτων μπορούν να επιφέρουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην αναγνωστική και ορθογραφική ανάπτυξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα. Σε ανάλογα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και σε άλλες γλώσσες με αλφαβητικό σύστημα γραφής και ειδικότερα στην ελληνική η οποία είναι αντιπροσωπεύεται από ένα συνεπές ορθογραφικό σύστημα, όπου ο ρόλος της φωνολογίας φαίνεται να είναι πρωταρχικός για την εκμάθηση της γραπτής μορφής της γλώσσας, γι' αυτό και οι έρευνες των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων δείχνουν σταθερά ότι η φωνολογική επίγνωση και η ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μονάδων του λόγου είναι προγνωστικός δείκτης για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο (Πόρποδας, 2002· Αϊδίνης, 2006· Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling, 2006· Μουζάκη, Πρωτόπαππας, & Τσαντούλα, 2008· Παντελιάδου, 2008).

Ωστόσο, στο ερώτημα αν η ανάπτυξη ή η ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων διασφαλίζει την μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής

παραμένει ανοικτό αφού φαίνεται από τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα ότι αφενός, η φωνολογική επίγνωση δεν αποτελεί τον αποκλειστικό παράγοντα που επιδρά στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και αφετέρου, η επίδρασή της σε μεγαλύτερες ηλικίες μειώνεται δραστικά. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι χρειάζεται να δοθεί προσοχή και να ερευνηθούν και άλλοι γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Παπαδόπουλος, 2009).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε η τάση να εξετάζεται η θεωρία του διπλού ελλείμματος τόσο διεθνώς όσο και στην ελληνική γλώσσα. Επομένως, η μεταβλητή της ταχύτητας ονομασίας ερεθισμάτων εισάγεται επίσης στην εξίσωση (Wolf & Bowers, 1999· Wimmer et al., 2000· Georgiou et al., 2006· Papadopoulos et al., 2009· Torppa et al., 2012). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, εκτός από το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση που συνιστά τον βασικό αιτιακό πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών, παρουσιάζεται και ένα έλλειμμα στη δεξιότητα αυτόματης κατονομασίας ερεθισμάτων που φαίνεται να λειτουργεί είτε αυτόνομα είτε να συνυπάρχει με το φωνολογικό έλλειμμα. Ερευνητικά έχει επιβεβαιωθεί η λειτουργία της γρήγορης και ευχερούς ανάγνωσης ως προβλεπτικού δείκτη για την αναγνωστική επίδοση. Σύμφωνα με τους Georgiou, Parrila, & Kirby (2006), κατά την αυτόματη κατονομασία ερεθισμάτων εμπλέκονται συγχρόνως και άλλες γνωστικές λειτουργίες όπως η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη και η φωνολογία, ενώ ιδιαίτερος είναι ο ρόλος της βραχύχρονης μνήμης και της φωνολογικής επίγνωσης διαδικασίες που κατά την γρήγορη ανάγνωση φαίνεται να λειτουργούν εναλλακτικά. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να συντονίσουν πολλές δεξιότητες σε σύντομο χρονικό διάστημα, δηλαδή, αυτόματα και άμεσα, ώστε η αποκωδικοποίηση να είναι ευχερής και ακριβής.

Στο πλαίσιο της ανάγνωσης, η αυτοματοποίηση θεωρείται ότι αποτελεί ιδιότητα των αναγνωστικών διεργασιών. Όσο λιγότεροι γνωστικοί πόροι απορροφώνται κατά την ανάγνωση μιας λέξης τόσο περισσότεροι πόροι μπορούν να επενδυθούν στην κατανόηση ενός κειμένου, μια λειτουργία ανώτερων γνωστικών απαιτήσεων αφού το νόημα μεταβάλλεται από κείμενο σε κείμενο ενώ το αναγνωστικό λεξιλόγιο παραμένει το ίδιο (LeBerge & Samuels, 1974 στο Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Όταν, λοιπόν, ο αρχάριος αναγνώστης ανακαλεί και αναγνωρίζει ένα – ένα τα γράμματα μέσα στις λέξεις και με αργή ταχύτητα, δυσκολεύεται να συνθέσει και να αναγνωρίσει αυτόματα μια λέξη ή μέρος της όπως συλλαβές ή μορφήματα. Επιπλέον, αυτή η χρονική καθυστέρηση αναγνώρισης των γραφημάτων επηρεάζει την ποιότητα των ορθογραφικών

αναπαραστάσεων στη μακρόχρονη μνήμη (Wolf et al., 2000 στο Αντωνίου & Πατσιοδήμου, 2009).

Παρά το συσχετισμό που φαίνεται να έχει η αυτόματη κατονομασία με την αναγνωστική δεξιότητα, συνεχίζει να υπάρχει προβληματισμός ως προς το είδος της αναγνωστικής συμπεριφοράς που επηρεάζει περισσότερο (Αντωνίου & Πατσιοδήμου, 2009). Ενώ η γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία φαίνεται να συνδέεται με την ταχύτητα και την ακρίβεια στην ανάγνωση και στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα, ωστόσο, σε έρευνα με γερμανόφωνα παιδιά φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την ταχύτητα παρά την ακρίβεια. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να οφείλονται στην μεγάλη αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος ή στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας (Wimmer et al., 2000).

Σε έρευνα για την αυτόματη ονομασία ερεθισμάτων σε ελληνόφωνα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2008), κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα όπου η ευχέρεια φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την ανάγνωση απ' ό,τι η ακρίβεια γεγονός όμως που ισχύει μόνο για τα μικρότερα παιδιά αφού στην ανάγνωση κειμένου τόσο η ευχέρεια όσο και η ακρίβεια φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Γενικότερα, η ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων αποτελεί προγνωστικό δείκτη, ήδη από την προσχολική ηλικία, για την μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης και των μαθησιακών δυσκολιών (Georgiou, Parrila, Manolitsis, & Kirby, 2011). Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με τους Georgiou, Parrila και Kirby (2006), ο βαθμός ορθογραφικής διαφάνειας επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών τόσο στην ακρίβεια όσο και στην ευχέρεια κατά την αποκωδικοποίηση αφού όσο πιο συνεπές ορθογραφικά είναι ένα γλωσσικό σύστημα, τόσο περισσότερο σημαντική καθίσταται η γρήγορη αυτοματοποιημένη ονομασία των ερεθισμάτων. Συνεπώς, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της υπόθεσης του διπλού ελλείμματος σε συνδυασμό και με ελλείμματα σε άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως οι μορφολογικές δεξιότητες.

Στο ερευνητικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών έχει αρχίσει να διερευνάται ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης αφού φαίνεται ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης είναι μεν σημαντικός και η ανάπτυξη της προαπαιτούμενη για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, ωστόσο, η επίδρασή της φαίνεται να περιορίζεται σημαντικά μετά την Γ' τάξη. Η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σύνθετη και αλληλεπιδραστική, αφού, όπως έχει ήδη αναφερθεί η ανάπτυξη του ενός τομέα διευκολύνει την ανάπτυξη του άλλου και

αντίστροφα. Εκτός, όμως, από τις τεκμηριωμένες ερευνητικά γενικές σχέσεις γλωσσικής και μεταγλωσσικής ανάπτυξης, υπάρχουν και ειδικότερες σχέσεις κάθε γλωσσικού επιπέδου με την ανάπτυξη του γραμματισμού. Κύριο χαρακτηριστικό της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η επεξεργασία των λέξεων σε διάφορες γλωσσικές διαστάσεις που περιλαμβάνουν φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική επεξεργασία, ενώ στο γραπτό λόγο, η αναγνωστική και ορθογραφική επεξεργασία αποτελούν επίσης βασική πτυχή της. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται πλήρως με άλλες πτυχές της γλωσσικής γνώσης (Carlisle, 1995).

Το κύριο βάρος της έρευνας αναφορικά με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης έχει δοθεί στη σχέση της με άλλες πτυχές της μεταγλώσσας και ιδιαίτερα με τη φωνολογική επίγνωση και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων απαιτεί το συνειδητό χειρισμό των φωνημάτων και συλλαβών και επομένως η ικανότητα χειρισμού της φωνολογικής δομής συμβάλλει στη μορφολογική ανάλυση σε ένα μεταγλωσσικό επίπεδο (Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Η μορφολογική επίγνωση σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να διερευνάται σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού και το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίζεται σήμερα στη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τις μαθησιακές δυσκολίες (Μαγουλιά & Κουτουμάνου, 2009). Οι Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), αναφέρονται στον αποδεδειγμένο ερευνητικά ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική επίδοση. Η σχέση αυτή μπορεί να τεκμηριωθεί αν αναλογιστούμε τη δυνατότητα που παρέχει η μορφολογική επίγνωση στη διεύρυνση του λεξιλογίου, στην οπτική αναγνώριση των λέξεων ως προς την ορθογραφία και την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Αϊδίνης, 2000 · Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001 · Ρίτσος, 2003 · Σιδερίδης κ.συν., 2008). Συμπερασματικά, η αναγνώριση των μορφημάτων στην ανάγνωση επιτρέπει τη σύνδεση του γραπτού λόγου με τον προφορικό σε σημασιολογικό επίπεδο και άρα επηρεάζει την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Παράλληλα, έρευνες για την ελληνική γλώσσα έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας αφού η γνώση της μορφολογίας μας βοηθάει να αποφασίσουμε για το σωστό ορθογραφικό τύπο ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους αποδεκτούς, να κατανοήσουμε τη γραφή των φωνημάτων που δεν προφέρονται και τη γραφή μορφημάτων που παραβιάζουν τους κανόνες αντιστοιχίας μεταξύ γραφήματος – φωνήματος μιας και η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας είναι ιστορική και επομένως προκειμένου να

γράψουμε σωστά ορθογραφικά μια λέξη πρέπει να ανατρέξουμε στην ετυμολογία της (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999· Αϊδίνης, 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί η αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος δεν είναι πάντα μονοσήμαντη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να χρειάζεται να ανακαλέσει στη μνήμη του όχι μόνο φωνολογικούς κανόνες αλλά και ετυμολογικές πληροφορίες ή μορφοσυντακτικούς κανόνες για την ορθή γραφή των θεμάτων και των καταλήξεων των λέξεων ( Πόρποδας, 2002).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα από παρεμβάσεις εστιασμένες στην μορφολογική επεξεργασία, έδειξαν ότι η επίδραση ήταν πιο σημαντική, όταν τα δείγματα αποτελούσαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι φαίνεται να χρησιμοποιούν την μορφολογική στρατηγική αντισταθμιστικά προς τα φωνολογικά τους ελλείμματα και ιδιαίτερα ωφέλιμες σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, όπου συναντούν έναν αυξημένο αριθμό μορφολογικά σύνθετων λέξεων, ( Elbro & Arnbak, 1996· Casalis, Cole & Sopo, 2004· Reed 2008· Τσεσμελή & Seymour, 2007).

Η Adams (1990 στο Carlisle, 2010), η οποία ασχολήθηκε περισσότερο με τις διαδικασίες μάθησης της ανάγνωσης, πρότεινε ένα μοντέλο για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα πρώτα στάδια, το οποίο περιλαμβάνει τη μάθηση του τρόπου με τον οποίο αντιπροσωπεύονται οι ήχοι στην γραπτή αναπαράσταση της λέξης. Στο μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στον φωνολογικό επεξεργαστή και έπειτα στον ορθογραφικό και σημασιολογικό επεξεργαστή. Στη θεωρία αυτή υποστήριξε ότι τα τρία είδη επεξεργαστών αποτελούν ισχυρή βάση για τη διδασκαλία και ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Και αυτό γιατί η ορθογραφική επεξεργασία αναμένεται να βελτιώσει τόσο την ορθογραφία όσο και την οπτική αντίληψη της λέξης ενώ αντίστροφα μέσω της ορθογραφίας, η σημασιολογική επεξεργασία αναμένεται να ενισχύσει το λεξιλόγιο των μαθητών και τις ικανότητες κατανόησης. Επομένως, η μορφολογική επίγνωση αποτελεί χρήσιμη γνώση για την ορθογραφία και τη σημασιολογία και παρόλο που αναμένεται να είναι πολλά υποσχόμενη ωστόσο ο ρόλος της είναι ακόμα αναπόδεικτος στις μικρές ηλικίες αλλά σημαντικός σε μεγαλύτερους μαθητές. Παράλληλα, η Carlisle (2010) στηριζόμενη στη σχέση της μορφής και της έννοιας που χαρακτηρίζουν τη μορφολογική επίγνωση υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συνήθειας της ανάλυσης των δομικών στοιχείων της λέξης, της ορθογραφίας και της σημασίας τους και άρα από την ανάλυση των σχέσεων αυτών, η μορφολογική επίγνωση πιθανά να συμβάλλει στο λεξιλόγιο, την ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατανόηση κειμένων.

Αν και οι έρευνες για τη μορφολογική επίγνωση και τη σχέση της με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου είναι λίγες και το ενδιαφέρον των

ερευνητών σχετικά πρόσφατο, φαίνεται από συσχετιστικές έρευνες σε μαθητές Α΄ και Β΄ δημοτικού με συνέπεια ότι οι διαφορές στην έμμεση και παραγωγική γνώση της μορφολογίας εξηγεί τις διαφορές στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Brittain, 1970 στο Elbro & Arnbak, 1996). Το ίδιο συμπέρασμα έχει αναφερθεί και για μαθητές τόσο για μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για εφήβους με προβλήματα γραμματισμού (Rubin, Patterson & Kantor, 1991 Elbro & Arnbak, 1996). Επομένως υπάρχει αναγκαιότητα διερεύνησης του ρόλου της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και ειδικότερα για τη σχέση αυτή στα πλαίσια των μαθησιακών δυσκολιών αφού η έγκαιρη παρέμβαση είναι η καλύτερη πρόληψη και αντιμετώπιση.

Με αφορμή τα σύγχρονα αυτά ερευνητικά δεδομένα, προέκυψε η ανάγκη να διερευνήσουμε στα πλαίσια της ερευνητικής αυτής εργασίας το ρόλο και τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα. Και αυτό γιατί η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα με πλούσια μορφολογία, κλιτική και παραγωγική, χαρακτηριστικό που επηρεάζει το σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο. Στην ελληνική γλώσσα οι λέξεις των παιδιών εμπεριέχουν εξαρχής γραμματικές καταλήξεις, προθήματα, επιθήματα (Stephany, 1981 στο Κατή, 1996), αφού στην ελληνική, η παραγωγή λέξεων χωρίς γραμματικά μορφήματα θα ήταν αφύσικη. Τα κλιτικά μορφήματα μπορεί να προσδιορίζουν τη διαφορά στη σημασία αλλά και τις σημασιοσυντακτικές σχέσεις μέσα στην πρόταση. Ακόμα επειδή η ελληνική είναι γλώσσα με ιστορική ορθογραφία και παρά τη διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος, οι σχέσεις μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας εμπίπτουν σε μορφολογικούς περιορισμούς (π.χ. ευτυχώς – εφτά), όπου το φώνημα / f/ στην πρώτη περίπτωση επηρεάζεται από το αρχαίο μόρφημα «ευ» και στη δεύτερη περίπτωση αντιπροσωπεύεται από το γράφημα «φ». Παράλληλα, υπάρχουν πολλές ομόφωνες λέξεις η ταυτότητα των οποίων δηλώνεται από τα λεξικά τους μορφήματα (π.χ. δανεικός – δανικός). Επιπλέον, στα ελληνικά οι περισσότερες λέξεις είναι πολυμορφματικές και πολυσύλλαβες και για την κατανόησή τους είναι απαραίτητη η μορφολογική τους ανάλυση.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε ελληνόφωνα παιδιά Β΄ τάξης δημοτικού που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών και σε παιδιά Α΄ τάξης δημοτικού που αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης, με σκοπό να αξιολογήσουμε τις επιδόσεις τους στη μορφολογική επίγνωση και τις επιμέρους πτυχές της και τη σχέση της μεταγλωσσικής αυτής δεξιότητας με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της

γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης αξιολογήθηκε και η φωνολογική επίγνωση προκειμένου να συσχετιστούν τα δύο αυτά επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης με τις μαθησιακές δυσκολίες και να διερευνηθεί η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Επομένως, αξιολογήθηκε και η γρήγορη αυτοματοποιημένη ονομασία ερεθισμάτων. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής αυτής μελέτης αναμένεται να αποτελέσουν τη βάση για να οικοδομηθεί ένας σχεδιασμός αποτελεσματικότερος για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και ίσως και των μαθητών που στο νηπιαγωγείο βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν προβλήματα γραμματισμού. Για το λόγο αυτό διερευνήσαμε την μορφολογική επίγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα, με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τη σύνθεση τόσο των θεωρητικών όσο και των ερευνητικών στοιχείων που προέκυψαν από αυτή την επισκόπηση, οριοθετήθηκε ο σχεδιασμός της αυτής και συνεπώς μας οδήγησε στη διατύπωση του σκοπού της.

Η έρευνά μας βασίζεται σε δυο γενικούς σκοπούς:

α) Να διερευνήσει τη φύση και την ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες.

β) Να διερευνήσει τις διαφορές των μεταμορφολογικών και μεταφωνολογικών ικανοτήτων μεταξύ παιδιών Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών Α΄ τάξης χωρίς Μαθησιακές δυσκολίες, ως προς τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφία.

Για την επίτευξη του πρώτου σκοπού μας, προσπαθήσαμε να αποκαλύψουμε ποιες είναι μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες, αν και σε ποιο βαθμό έχουν αναπτυχθεί οι τρεις πτυχές που συνθέτουν τη μορφολογική επίγνωση, δηλαδή η κλιτική μορφολογική επίγνωση, η παραγωγική μορφολογική επίγνωση και η επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης.

Για την επίτευξη του δεύτερου σκοπού της έρευνάς μας, προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε αν οι πτυχές της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την επίδοσή τους στην αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφία στο τέλος της φοίτησής τους στην Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Για αυτό το λόγο θελήσαμε να συγκρίνουμε τις επιδόσεις παιδιών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες με τις αντίστοιχες επιδόσεις παιδιών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που είχαν συζευχθεί με την πρώτη ομάδα ως προς τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες γραπτού λόγου καθώς και βασικών γνωστικών ικανοτήτων.

Η οριοθέτηση των παραπάνω σκοπών, μας οδήγησε στη διατύπωση των υποθέσεων της έρευνάς μας οι οποίες είναι:

**1<sup>η</sup> Γενική υπόθεση:** Το επίπεδο ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης (εξαρτημένη μεταβλητή) διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Πιο συγκεκριμένα:



α) Η μέση επίδοση των μαθητών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στην αξιολόγηση της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των μαθητών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

β) Η μέση επίδοση των μαθητών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στην αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των μαθητών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

γ) Η μέση επίδοση των μαθητών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στην αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των μαθητών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

**2<sup>η</sup> Γενική Υπόθεση:** Το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης (εξαρτημένη μεταβλητή) διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Πιο συγκεκριμένα:

α) Η μέση επίδοση στην αξιολόγηση της φωνολογικής απάλειψης των παιδιών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά χαμηλότερη από την μέση επίδοση των παιδιών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

β) Η μέση επίδοση στην αξιολόγηση της φωνολογικής σύνθεσης των παιδιών Β΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά χαμηλότερη από την μέση επίδοση των παιδιών Α΄ τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η πρώτη γενική υπόθεση με τις αντίστοιχες επιμέρους υποθέσεις της ανταποκρίνεται στον πρώτο και δεύτερο σκοπό της έρευνάς μας, ενώ η δεύτερη γενική υπόθεση με τις επιμέρους υποθέσεις ανταποκρίνεται στον δεύτερο σκοπό μας. Τις υποθέσεις αυτές προσπαθήσαμε να ελέγξουμε με την έρευνά μας αυτή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **7.1. Σχεδιασμός της έρευνας**

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέσαμε, σχεδιάσαμε μια συγχρονική έρευνα δύο φάσεων, καθώς η μελέτη της προβληματικής μας εξετάζεται μέσω δύο διαφορετικών ομάδων υποκειμένων την ίδια χρονική στιγμή. Παράλληλα, οι ομάδες των υποκειμένων που συγκροτήθηκαν συνιστούν την ομάδα σύγκρισης και την ομάδα παιδιών με ΜΔ αντίστοιχα, αφού σκοπός μας είναι η ομάδα σύγκρισης να αποτελέσει το σημείο αναφοράς και σύγκρισης ώστε να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε τις υποθέσεις μας για την ομάδα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επομένως, η μεθοδολογία της έρευνάς μας είναι πειραματική (Βάμβουκας, 2002).

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το σχέδιο των εξισωμένων ομάδων ως προς την αναγνωστική επίδοση (reading level match design ή reading- age match design). Τα σχέδια αντιστοίχισης επιπέδου αναγνωστικής ηλικίας χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ικανότητας ανάγνωσης και συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στο σχεδιασμό αυτό, ο γενικός σκοπός είναι να συγκριθούν αναγνώστες μεγαλύτερης ηλικίας και με δυσκολίες στην ανάγνωση με μία ομάδα μαθητών μικρότερης ηλικίας χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση, η οποία αποτελεί την ομάδα σύγκρισης, προκειμένου να επιτευχθεί μια εξίσωση των ομάδων ως προς το επίπεδο ανάγνωσης. Το επιχείρημα είναι ότι η ομάδα σύγκρισης με μικρότερα παιδιά έχει καλύτερες επιδόσεις από τους αναγνώστες που έχουν έλλειμμα και είναι μεγαλύτερης ηλικίας παρόλο που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάγνωσης. Επομένως η διαφορά είναι πιθανότερο να σχετίζεται με την αιτία για την οποία οι αναγνώστες είναι πίσω στην ανάγνωση αναφορικά με την ηλικία τους (Cain, Oakhill & Bryant, 2000). Οι ερευνητές, δηλαδή, με τα σχέδια αντιστοίχισης επιδιώκουν να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι δεξιότητες ή οι γνωστικές διαδικασίες των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις διαφέρουν από εκείνες των παιδιών της ομάδας σύγκρισης χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται πάντα και αιτιώδη κατεύθυνση.

Ένα πλεονέκτημα των σχεδιασμών αυτών είναι ότι ελέγχονται οι αποκλίσεις που μπορεί να οφείλονται στην αναγνωστική εμπειρία. Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες συχνά αποφεύγουν την ανάγνωση και πιθανά να μην έχουν τόση αναγνωστική εμπειρία όση έχουν οι μαθητές της ομάδας σύγκρισης που έχουν εξισωθεί ηλικιακά μαζί τους. Επίσης παρά το γεγονός ότι οι αιτιακές υποθέσεις ελέγχονται καλύτερα με τις διαχρονικές μελέτες και τις μελέτες παρέμβασης, οι σχεδιασμοί αντιστοίχισης ομάδων ως προς την αναγνωστική επίδοση δεν είναι τόσο χρονοβόροι ούτε τόσο δαπανηροί (Cain, Oakhill & Bryant, 2000).

Ωστόσο, οι σχεδιασμοί αντιστοίχισης ομάδων ως προς την αναγνωστική επίδοση έχουν και αρκετά μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τους Jackson και Butterfield (1989), οι σχεδιασμοί αυτοί υπόκεινται σε μια σειρά μεθοδολογικών προβλημάτων. Είναι περισσότερο συσχετιστικές μελέτες όπου λείπει η τυχαία κατανομή του δείγματος και επομένως ο σχεδιασμός υπόκειται σε όλες τις απειλές εσωτερικής εγκυρότητας των μελετών συσχέτισης. Επιπλέον, η άτυπη δειγματοληψία εισάγει τον κίνδυνο μεροληψίας του δείγματος, θέτει σε κίνδυνο την εξωτερική εγκυρότητα και την δυνατότητα επανάληψης των συμπερασμάτων. Παράλληλα, δεν είναι εύκολο να αποφασίσουμε ποιο είναι το κριτήριο εκείνο βάσει του οποίου θα έπρεπε να εξισωθούν οι ομάδες. Και αυτό γιατί αν οι ομάδες είναι ισοδύναμες ως προς την αποκωδικοποίηση πιθανά σε μία άλλη πτυχή της ανάγνωσης, όπως την κατανόηση, οι ομάδες να μην είναι ισοδύναμες. Επομένως όσο περισσότερα είναι τα κριτήρια αντιστοίχισης τόσο μειώνονται οι αποκλίσεις μεταξύ των ομάδων.

Συγχρόνως, με την έρευνά μας αυτή επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Για την πραγματοποίηση του στόχου αυτού επιλέξαμε τη μεταγεγονοτική ή εκ των υστέρων έρευνα (ex post facto) ως μεθοδολογική τεχνική, αφού αυτού του είδους οι έρευνες είναι κατάλληλες όταν επιδιώκουμε να βρούμε την πιθανή αιτία των διαφορών μεταξύ δύο ομάδων. Επίσης, για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιλέξαμε το στατιστικό κριτήριο t – test ο σκοπός του οποίου είναι να συγκρίνει τους μέσους όρους δύο ομάδων. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην πρώτη φάση της έρευνάς μας, μετρήθηκε (α) η μη λεκτική νοημοσύνη των υποκειμένων με το μη γλωσσικό έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων, τεστ του Raven, ένα μη γλωσσικό έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων, (β) η αναγνωστική ικανότητα με το τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα (1995), και (γ) η ικανότητα ευχέρειας και ακρίβειας στην αναγνώριση λέξεων και ψευδολέξεων με την ελληνική προσαρμογή του τεστ TOWRE. Με τα κριτήρια αυτά αξιολογήθηκαν

τόσο οι μαθητές που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη δημοτικού όσο και οι μαθητές που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης προκειμένου να συγκροτήσουμε ισοδύναμες ομάδες ως προς αυτές τις τρεις μεταβλητές, νοημοσύνη, ευχέρεια και ακρίβεια ανάγνωσης και αναγνωστική κατανόηση, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν αποκλίσεις αφού η ομάδα σύγκρισης αποτελείται από μαθητές μικρότερης ηλικίας και η πειραματική ομάδα από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Jackson & Butterfield, 1989). Επομένως, ο σχεδιασμός της έρευνάς μας είναι ένας σχεδιασμός ταιριασμένος ως προς το επίπεδο ανάγνωσης (reading – level - matched design).

Στη δεύτερη φάση, που πραγματοποιήθηκε τρεις εβδομάδες αργότερα, τα υποκείμενα αξιολογήθηκαν στην γρήγορη αυτοματοποιημένη ονομασία χρωμάτων και αριθμών, στην επανάληψη αριθμών προκειμένου να αξιολογηθεί η βραχυπρόθεσμη – φωνολογική μνήμη, στις μορφολογικές δεξιότητες της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας, στην μορφολογική ικανότητα της σύνθεσης και σε ένα κριτήριο μορφολογικών αναλογιών, στις φωνολογικές δεξιότητες της απάλειψης φωνήματος και της σύνθεσης φωνημάτων και τέλος στην ορθογραφημένη γραφή.

## **7.2.Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από έναν πληθυσμό παιδιών Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου ηλικίας 7;4 – 8;10 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2011 – 2012 σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία των πόλεων της Ιεράπετρας και της Σητείας και τα οποία παράλληλα παρακολουθούσαν μαθήματα σε τμήματα ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Επίσης, το δείγμα της ομάδας σύγκρισης προέρχεται από έναν πληθυσμό Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου 6;5 – 7;2 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2011 – 2012 στα αντίστοιχα δημόσια Δημοτικά Σχολεία των πόλεων της Ιεράπετρας και της Σητείας.

Το δείγμα μας είναι επιλεγμένο, καθώς η παρούσα έρευνα έχει περισσότερο το χαρακτήρα μιας πληρέστερης κατανόησης της φύσης της μορφολογικής επίγνωσης και της σχέσης της με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών Β΄ τάξης Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματά της μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω έρευνα ή ως πηγή συμπληρωματικών υποθέσεων και επομένως όχι για γενικεύσεις πάνω στον πληθυσμό (Βάμβουκας, 2002 στο Γρηγοράκης, 2009).

Όλοι οι μαθητές της ομάδα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και της ομάδας σύγκρισης θα έπρεπε έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική και να μην είναι

δίγλωσσα καθώς η διγλωσσία θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Ο περιορισμός αυτός θεωρείται αναγκαίος στις μελέτες μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η δίγλωσση εμπειρία ενισχύει αρκετές από τις μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών (Galambos & Goldin - Meadow, 1990 · Bilaystok, 1986a στο Μανωλίτσης, 2000). Η πιστοποίηση της δίγλωσσης εμπειρίας γινόταν από τον/την δάσκαλο/α των τάξεων θεωρώντας την εκτίμησή τους αρκετά αξιόπιστη αφού αφενός είχαν τη δυνατότητα της μακροχρόνιας παρατήρησης του κάθε παιδιού μέσα στην τάξη και αφετέρου από μπορούσαν να μας πληροφορήσουν σχετικά με την οικογένεια του κάθε μαθητή.

Εκτός από το κριτήριο αυτό, τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην έρευνα θα έπρεπε να είναι ισοδύναμα ως προς τη νοημοσύνη τους καθώς και ως προς τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση (ευχέρεια, ακρίβεια, ταχύτητα), την κατανόηση, την ορθογραφία και τη φωνολογική μνήμη, ώστε να αποκλειστούν περιπτώσεις πολύ υψηλού ή πολύ χαμηλού επιπέδου. Έτσι, στην αρχή της πρώτης φάσης τα υποκείμενα ήταν 37, τα 15 προερχόταν από τα τμήματα ένταξης και πιο συγκεκριμένα τα 7 παιδιά προερχόταν από τα τμήματα ένταξης των Δημοτικών Σχολείων της Σητείας και τα 8 από τα τμήματα ένταξης των Δημοτικών Σχολείων της Ιεράπετρας. Τα υπόλοιπα 22 παιδιά που συγκρότησαν την ομάδα σύγκρισης προερχόταν από την Α΄ τάξη, και ειδικότερα τα 10 φοιτούσαν στην Α΄ τάξη των Δημοτικών Σχολείων της Σητείας και τα 11 φοιτούσαν στην Α΄ τάξη των Δημοτικών Σχολείων της Ιεράπετρας. Προκειμένου να συγκροτήσουμε το δείγμα της έρευνας, συλλέξαμε τα παιδιά της Β΄ τάξης που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του κάθε σχολείου και έπειτα επιλέγαμε και ορισμένα παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη του ίδιου σχολείου έτσι ώστε να συλλέξουμε τα παιδιά που θα αποτελούσαν την ομάδα σύγκρισης. Ωστόσο, από τα υποκείμενα που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης αποκλείστηκαν δύο μαθητές καθώς το ένα παιδί βρέθηκε να είναι δίγλωσσο και το άλλο αντιμετώπιζε εκτός από μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Επίσης, από τα υποκείμενα που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη αποκλείστηκαν δύο μαθητές, ο πρώτος λόγω πολύ υψηλών επιδόσεων στις αναγνωστικές δεξιότητες και ο δεύτερος λόγω πολύ χαμηλών επιδόσεων στην ανάγνωση. Έπειτα από όλη αυτή τη διαδικασία, συγκροτήθηκε το τελικό δείγμα (N=33) από παιδιά ηλικίας 6;5 – 8;10 ετών.

Τα παιδιά τα οποία συγκρότησαν το δείγμα της ομάδας με μαθησιακές δυσκολίες (N= 13) είχαν μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας M=7; 10 και τα παιδιά που συγκρότησαν την ομάδα σύγκρισης (N= 20) είχαν μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας M= 6;7

## **7.3. Όργανα μέτρησης**

### **7.3.1. Μεταγλωσσικά κριτήρια**

Για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων χρησιμοποιήσαμε ποικίλα κριτήρια (tasks) κατάλληλα για παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές. Για τη μέτρηση και αξιολόγηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων χρησιμοποιήσαμε πέντε κριτήρια και πιο συγκεκριμένα τρία μεταμορφολογικά και δύο μεταφωνολογικά. Όλα τα κριτήρια περιλάμβαναν δοκιμαστικά θέματα (items), τα οποία προηγούνταν της κάθε δοκιμασίας και αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της διαδικασίας που απαιτείται για την ορθή εκτέλεσή του κάθε μεταγλωσσικού κριτηρίου. Τα θέματα (items) των κριτηρίων αποτελούνται από απλές λέξεις και προτάσεις, ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών και να μην υπάρχουν προβλήματα κατανόησής τους. Επίσης, σε κανένα κριτήριο δεν διορθώναμε τα λάθη που έκαναν τα παιδιά στα θέματα κατά την αξιολόγησή τους. Στις οδηγίες που δίναμε στα παιδιά αποφύγαμε όσο το δυνατόν τη χρήση μεταγλωσσικών όρων όπως «λέξη», «πρόταση» και προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε στα παιδιά τις δοκιμασίες με παιγνιώδη τρόπο. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα μεταγλωσσικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

#### **7.3.1.1. Κριτήρια μεταφωνολογικών ικανοτήτων**

Για την αξιολόγηση της μεταφωνολογικής ικανότητας (φωνολογικής επίγνωσης) πραγματοποιήσαμε μετρήσεις σε επίπεδο λέξης, συλλαβής και φωνήματος. Η γνωστική επεξεργασία που απαιτούνταν αφορούσε την απάλειψη και τη σύνθεση. Η φωνολογική επίγνωση στηρίζεται σε ένα συνεχές σύστημα ανάπτυξης προχωρώντας από τα λιγότερο στα περισσότερα συνειδητά επίπεδα επίγνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο και τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης που χρησιμοποιήσαμε ήταν προοδευτικής δυσκολίας, αφού άρχιζαν από συλλαβές και σταδιακά απαιτούσαν το χειρισμό φωνημάτων.

Τα κριτήρια ήταν προφορικά, εφαρμόστηκαν σε ατομικό επίπεδο σε ειδική αίθουσα του κάθε σχολείου και παρουσιάστηκαν στα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο.

### **α) Φωνολογική απάλειψη**

Το κριτήριο αυτό έχει κατασκευαστεί στα ελληνικά από τους Georgiou, Parrila και Papadopoulos (2008) και επιχειρεί να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μία λέξη χωρίς ένα τμήμα της. Η εργασία που κλήθηκαν τα παιδιά να εκτελέσουν ήταν προοδευτικής δυσκολίας αφού το κριτήριο απαιτούσε την απάλειψη αρχικά του ενός συνθετικού μέρους από μια σύνθετη λέξη, στη συνέχεια την απάλειψη μίας συλλαβής και τέλος ενός φωνήματος και η εκφώνηση του υπόλοιπου τμήματος της λέξης. Η απάλειψη από σύνθετες λέξεις αναφερόταν στο ένα συνθετικό που μπορεί να ήταν το α´ ή το β´ συνθετικό της λέξης. Στη συνέχεια η απάλειψη αφορούσε συλλαβές, είτε αρχικές είτε τελικές και τέλος φωνήματα που ήταν αρχικά, τελικά και ενδιάμεσα. Το τμήμα της λέξης το οποίο μένει μετά την απάλειψη αποτελεί πάντα μία άλλη καινούργια λέξη, π.χ. κιτρινόμαυρος – μαύρος, χταπόδι – πόδι, σαν – αν.

Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου είχε ως εξής:

Λέγαμε σε κάθε παιδί ότι θα παίξουμε ένα παιχνίδι με τους ήχους των λέξεων. Εξηγούσαμε στο παιδί ότι θα του λέγαμε κάποιες λέξεις τις οποίες θα έπρεπε να επαναλάβει. Έπειτα του εξηγούσαμε ότι θα του ξαναλέγαμε τη λέξη και θα του ζητούσαμε να μας την πει χωρίς όμως να μας πει τη φωνούλα που του λέγαμε για να φτιάξουμε μια άλλη καινούργια λέξη. Συγκεκριμένα λέγαμε: « πες την λέξη μεγάλα. Τώρα πες μεγάλα χωρίς να πεις την φωνούλα /me/».

Το κριτήριο αποτελείται από τρία δοκιμαστικά θέματα και εικοσιοκτώ θέματα για αξιολόγηση. Οι λέξεις από τις οποίες αποτελείται το κριτήριο είναι επιλεγμένες ώστε να είναι γνωστές στο παιδί και εύκολες στη μνημονική διατήρηση τους και παράλληλα να προκύπτουν άλλες λέξεις μετά την διαδικασία της απάλειψης.

Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ειδικό φύλλο του πρωτοκόλλου εξέτασης και αμέσως μετά την απάντηση του παιδιού. Το παιδί βαθμολογιόταν με ένα βαθμό αν μπορούσε να απαλείψει το μέρος της λέξης που του ζητούνταν και να προφέρει το υπόλοιπο τμήμα της. Το σημείο διακοπής της εξέτασης ήταν τα τρία συνεχόμενα λάθη του παιδιού. Η συνολική βαθμολογία εξαρτάται από τον αριθμό των θεμάτων στα οποία πραγματοποιήθηκε σωστά η απάλειψη. Η βαθμολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι αρχικοί βαθμοί που συγκέντρωσε το κάθε παιδί.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach's  $\alpha = 0.76$

## **β) Φωνολογική σύνθεση**

Το κριτήριο αυτό έχει κατασκευαστεί στα ελληνικά από τους Georgiou, et al. (2008) και επιχειρεί να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν τους ήχους ώστε να δημιουργούν λέξεις. Η εργασία που κλήθηκαν τα παιδιά να εκτελέσουν ήταν να ενώσουν συλλαβές ή φωνήματα και να πουν την λέξη που δημιουργείται ολόκληρη.

Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου είχε ως εξής:

Λέγαμε στα παιδιά: «θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Εγώ θα μιλάω σαν ρομπότ και εσύ θα προσπαθήσεις να βρεις και να μου πεις τι λέω. Για παράδειγμα /μα/ ..... /ζι/. Τι λέξη φτιάχνουμε αν ενώσουμε τα κομμάτια».

Το κριτήριο αποτελείται από τέσσερα δοκιμαστικά θέματα και από είκοσι τρία θέματα για αξιολόγηση. Τα δοκιμαστικά θέματα αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της διαδικασίας από τα παιδιά. Στη δοκιμαστική φάση υπήρχε ανατροφοδότηση από τον εξεταστή έτσι ώστε να καταλάβει το παιδί τι ακριβώς έπρεπε να κάνει για να απαντήσει σωστά. Δηλαδή, αν το παιδί απαντούσε λάθος του λέγαμε την σωστή απάντηση εξηγώντας του με απλή φιλική υπόδειξη. Μετά τα δοκιμαστικά θέματα ακολουθούσαν τα θέματα για αξιολόγηση. Στη φάση αυτή δεν διορθώναμε το παιδί και αποδεχόμασταν την κάθε απάντηση. Η εξέταση σταματούσε στα τρία συνεχόμενα λάθη από το παιδί.

Αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού, γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων της εξέτασης σε ειδικό φύλλο του πρωτοκόλλου. Η βαθμολόγησή του έγινε με βάση τον αριθμό των λέξεων που συνετέθησαν σωστά. Για κάθε λέξη που ενωνόταν σωστά το παιδί έπαιρνε ένα βαθμό. Η βαθμολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι αρχικοί βαθμοί που συγκέντρωσε το κάθε παιδί.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach's  $\alpha = 0.75$



### **7.3.1.2. Κριτήρια μεταμορφολογικών ικανοτήτων**

Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης πραγματοποιήσαμε μετρήσεις για όλες τις πτυχές της μορφολογίας, την κλιτική την παραγωγική μορφολογία και τη μορφολογία της σύνθεσης, προκειμένου να διαπιστώσουμε το επίπεδο ανάπτυξης των επιμέρους πτυχών της μέσω κριτηρίων που απαιτούσαν διαφορετικό γνωστικό έλεγχο και ικανότητα ανάλυσης (Γρηγοράκης, 2009). Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τρία προφορικά κριτήρια, κατάλληλα διαμορφωμένα για τα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ο σχεδιασμός τους και η προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον Γρηγοράκη (2009), ο οποίος τα χρησιμοποίησε ήδη σε προηγούμενη έρευνα.

Τα τρία αυτά κριτήρια μέτρησης και αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης είναι: α) το κριτήριο αναλογίας λέξεων, β) το κριτήριο χειρισμού κλιτικών και παραγωγικών τύπων και γ) το κριτήριο δημιουργίας συνθέτων. Τα δύο πρώτα εξετάζουν την κλιτική και παραγωγική μορφολογική επίγνωση και το τρίτο την μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης. Τα κριτήρια εφαρμόστηκαν σε ατομικό επίπεδο, σε ειδική αίθουσα του κάθε σχολείου και παρουσιάστηκαν στα παιδιά σε παιγνιώδη μορφή.

#### **α) Κριτήριο αναλογίας λέξεων**

Το κριτήριο αυτό επιχειρεί να αξιολογήσει την ικανότητα συνειδητού χειρισμού της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τη σχέση, ως προς την κλιτική και την παραγωγική μορφολογία, ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση σε ένα δεύτερο ζεύγος λέξεων. Π.χ. παίζω- παίζουμε, πίνω - .....(πίνουμε), πράσινος- πρασινάδα, έξυπνος - .....(εξυπνάδα).

Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου είχε ως εξής:

Σε κάθε παιδί παρουσιάζαμε δύο δαχτυλόκουκλες, ένα κοκοράκι και ένα σκυλάκι, και αφού το προτρέπαμε να τα παρατηρήσει για λίγο του λέγαμε: «Αυτό εδώ το κοκοράκι είναι ο «Λεξούλης». Τον λένε έτσι, γιατί του αρέσει να μιλάει όλη μέρα.... Περπατάει και λέει λεξούλες. Αυτό το σκυλάκι είναι ο καλύτερός του φίλος, ο «Χαλάστρας», που είναι μεγάλο πειραχτήρι. Τον λένε «Χαλάστρα», γιατί του αρέσει να «χαλάει», να «αλλάζει» τις λεξούλες που λέει ο φίλος του. Μπλέκεται στα πόδια του «Λεξούλη» και όταν ακούσει μια λεξούλα την «αλλάζει» λίγο. Αυτό είναι

το αγαπημένο τους παιχνίδι. Ο «Χαλάστρας» όμως χρειάζεται βοήθεια, γι' αυτό πρέπει να γίνετε αχώριστοι φίλοι και να πειράζετε μαζί τον «Λεξούλη». Όταν, λοιπόν, ο «Λεξούλης» θα λέει μια λεξούλα, ο «Χαλάστρας» θα την «αλλάξει» λίγο. Τη δεύτερη φορά που ο «Λεξούλης» πει μια λεξούλα, θα βοηθήσεις το «Χαλάστρα» και θα την «αλλάξεις» κι εσύ λίγο, όπως θα έκανε εκείνος. Αν δεν ακούσεις καλά κάτι από όσα λένε οι δύο φίλοι, να τους ζητήσεις να στο ξαναπουν. Είσαι έτοιμος για να ξεκινήσουμε; ».

Το κριτήριο αποτελείται από τέσσερα δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέμα αξιολόγησης. Τα δοκιμαστικά θέματα αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της διαδικασίας από τα παιδιά. Στη δοκιμαστική φάση υπήρχε ανατροφοδότηση από τον εξεταστή έτσι ώστε να καταλάβει το παιδί τι ακριβώς έπρεπε να κάνει για να απαντήσει σωστά. Επομένως του λέγαμε μέσω της κούκλας τη σωστή απάντηση. Μετά τα δοκιμαστικά θέματα ακολουθούσαν τα θέματα για αξιολόγηση. Στη φάση αυτή δεν διορθώναμε το παιδί και αποδεχόμασταν την κάθε απάντηση.

Αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού, γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων της εξέτασης σε ειδικό φύλλο του πρωτοκόλλου. Η βαθμολόγησή του έγινε με βάση τον αριθμό των λέξεων που ειπώθηκαν σωστά. Για κάθε λέξη που σχημάτιζε σωστά το παιδί σύμφωνα με τις απαιτήσεις αναλογίας του κριτηρίου έπαιρνε ένα βαθμό. Στη συνέχεια, οι βαθμοί μετατρέπονταν σε εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach' s a = 0.74

## **β) Κριτήριο χειρισμού κλιτικών και παραγωγικών τύπων**

Το κριτήριο αυτό επιχειρεί να αξιολογήσει την ικανότητα συνειδητού χειρισμού της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας. Το παιδί, στο πρώτο μέρος του κριτηρίου αυτού πρέπει σχηματίσει σωστά τον κατάλληλο τύπο ρήματος ως προς τον χρόνο και το πρόσωπο που απαιτείται για είναι ορθή η πρόταση. Στο δεύτερο μέρος, το παιδί πρέπει να σχηματίσει από μία λέξη που του δίνεται τον κατάλληλο παράγωγο τύπο για να συμπληρώσει μία πρόταση και να είναι σωστή νοηματικά.

Η εφαρμογή του κριτηρίου έγινε επίσης με παιγνιώδη τρόπο χρησιμοποιώντας μία γαντόκουκλα η οποία προσποιούταν ότι δεν ξέρει να μιλάει καλά τα ελληνικά και χρειαζόταν βοήθεια.

Συγκεκριμένα λέγαμε στο παιδί:

«Αυτό το κορίτσι ονομάζεται Πάτι. Ήρθε στην Ελλάδα για διακοπές, αλλά δεν ξέρει να μιλάει πολύ καλά ελληνικά γιατί μένει σε μια άλλη χώρα, την Αγγλία. Θέλει να κάνει καινούργιους φίλους αλλά επειδή δεν ξέρει πολλές λέξεις δεν την καταλαβαίνουν τα άλλα παιδιά όταν μιλάει. Χρειάζεται τη βοήθειά σου για να πει σωστά αυτό που θέλει και να το καταλάβουμε και εμείς. Θέλεις να τη βοηθήσεις; Θα σου λέω μία λέξη. Μετά, η Πάτι θα σου μιλάει και όταν σταματάει εσύ θα πρέπει να της πεις τη λέξη που σου είπα όπως πρέπει για να καταλάβουμε τι θέλει να πει. Για παράδειγμα:

- Εξεταστής: γράφει.
- Κούκλα: χθες η μαμά μου.....
- Παιδί: έγραψε».

Το κριτήριο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αξιολογείται ο χειρισμός κλιτικών τύπων. Το μέρος αυτό αποτελείται από ένα δοκιμαστικό θέμα, το οποίο στοχεύει στην εκμάθηση της διαδικασίας από το παιδί. Στο δοκιμαστικό αυτό θέμα διορθώνουμε το παιδί αν απαντήσει λάθος προκειμένου να κατανοήσει τι ακριβώς έπρεπε να απαντήσει. Ακολουθούν πέντε θέματα αξιολόγησης όπου δεν υπήρχε ανατροφοδότηση αλλά αποδεχόμασταν την κάθε απάντηση του παιδιού. Στο δεύτερο μέρος αξιολογείται ο χειρισμός παραγωγικών τύπων και αποτελείται επίσης από ένα δοκιμαστικό θέμα και πέντε θέματα αξιολόγησης όπου η διαδικασία του πρώτου μέρους επαναλαμβάνεται και στο δεύτερο με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού, γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων της εξέτασης σε ειδικό φύλλο του πρωτοκόλλου. Η βαθμολόγησή του έγινε με βάση τον αριθμό των λέξεων που ειπώθηκαν σωστά. Για κάθε λέξη που σχημάτιζε σωστά το παιδί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κριτηρίου έπαιρνε ένα βαθμό. Στη συνέχεια, οι βαθμοί μετατρέπονταν σε εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach' s a = 0.70

### **γ) Κριτήριο δημιουργίας συνθέτων**

Το κριτήριο αυτό αποσκοπεί να μετρήσει και να αξιολογήσει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργήσει σύνθετες λέξεις και επομένως να αξιολογήσει την μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης. Το παιδί στο κριτήριο αυτό καλείται να σχηματίσει σύνθετες λέξεις από δύο λέξεις που του δίνονται

Η εφαρμογή του κριτηρίου έγινε επίσης με παιγνιώδη τρόπο χρησιμοποιώντας την ίδια γαντόκουκλα που χρησιμοποιήθηκε στο προηγούμενο κριτήριο η οποία προσποιούταν ότι δεν ξέρει να μιλάει καλά τα ελληνικά και χρειαζόταν τη βοήθεια του παιδιού για να σχηματίσει μία μεγάλη λέξη από δύο μικρότερες. Τα τρία αυτά κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν με τη σειρά που περιγράφονται και γι' αυτό η γαντόκουκλα ήταν ήδη γνωστή στο παιδί κατά την εφαρμογή αυτού του κριτηρίου.

Συγκεκριμένα λέγαμε στο παιδί:

« Τώρα η Πάτι θα σου λέει δύο μικρές λεξούλες και εσύ θα τις ενώσεις και θα της πεις μια μεγάλη λέξη που μπορούμε να φτιάξουμε αν ενώσουμε τις δυο μικρές. Για παράδειγμα, αν σου πει χαρτί..... πετσέτα... θα της πεις.....(χαρτοπετσέτα)».

Το κριτήριο αποτελείται από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέμα αξιολόγησης. Τα δοκιμαστικά θέματα αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της διαδικασίας από τα παιδιά. Στη δοκιμαστική φάση υπήρχε ανατροφοδότηση από τον εξεταστή έτσι ώστε να καταλάβει το παιδί τι ακριβώς έπρεπε να κάνει για να απαντήσει σωστά. Επομένως, του λέγαμε μέσω της κούκλας τη σωστή απάντηση. Μετά τα δοκιμαστικά θέματα ακολουθούσαν τα θέματα για αξιολόγηση. Στη φάση αυτή δεν διορθώναμε το παιδί και αποδεχόμασταν την κάθε απάντηση.

Αμέσως μετά την κάθε απάντηση του παιδιού, γινόταν η καταγραφή των απαντήσεων της εξέτασης στο ειδικό φύλλο του πρωτοκόλλου. Η βαθμολόγησή του έγινε με βάση τον αριθμό των λέξεων που ειπώθηκαν σωστά. Για κάθε λέξη που σχημάτιζε σωστά το παιδί σύμφωνα με τις απαιτήσεις σύνθεσης του κριτηρίου έπαιρνε ένα βαθμό. Στη συνέχεια, οι βαθμοί μετατρέπονταν σε εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach' s a = 0,76

### **7.3.2. Κριτήριο αναγνωστικής ικανότητας**

Για αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στην Ελλάδα Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα (1995), το οποίο σύμφωνα με την κατασκευάστριά του, ελέγχει όλες τις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών του γραπτού λόγου. Το κριτήριο αυτό στοχεύει στην αντικειμενική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ηλικίας 6 – 10 ετών. Πρόκειται για ένα κριτήριο συμπλήρωσης ελλিপών προτάσεων με τη μέθοδο της πολλαπλής επιλογής μεταξύ τεσσάρων λέξεων. Περιλαμβάνει σαράντα δύο

ερωτήσεις. Το τεστ αυτό συμπληρώθηκε κατά ομάδες μέσα σε μια ειδική για το σκοπό αυτό τάξη.

Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αρχική βαθμολογία του τεστ. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι Cronbach's  $\alpha = 0.94$ .

### **7.3.3. Κριτήριο νοημοσύνης**

Για τη μέτρηση της νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το τεστ Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρών του Raven, PM47 (Colored Progressive Matrices, Raven) το οποίο έχει την πιο εύκολη μορφή και χρησιμοποιείται για μικρά παιδιά ηλικίας από 5;6 έως 11 ετών. Το τεστ αυτό αποτελείται από 36 προβλήματα, τα οποία έχουν τοποθετηθεί σε βαθμίδες A, B,C,D ανάλογα με τη δυσκολία τους. Κάθε σελίδα του τεστ περιλαμβάνει γεωμετρικά σχήματα από τα οποία λείπει ένα τμήμα. Στο κάτω μέρος της σελίδας δίνονται έξι γεωμετρικά σχήματα από τα οποία ο μαθητής πρέπει να αποφασίσει ποιο είναι αυτό που συμπληρώνει την εικόνα-ερέθισμα. Μάλιστα αυτό το τεστ σχεδιάστηκε για να μετρά την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί συγκρίσεις, να σκέπτεται αναλογικά και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα. Το τεστ κατασκευάστηκε για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Αλεξόπουλος, 2004). Η χορήγησή του είναι εύκολη και γίνεται αποδεκτή με ενθουσιασμό από τα παιδιά, ενώ δεν απαιτεί λεκτική επικοινωνία μεταξύ του εξεταστή και του εξεταζομένου.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε τις δύο βαθμίδες A και B, οι οποίες ανταποκρίνονταν στις ηλικίες των παιδιών του δείγματός μας. Το τεστ χορηγήθηκε ατομικά. Η μέτρηση που χρησιμοποιήσαμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν η αρχική βαθμολογία που συγκέντρωσε το κάθε παιδί.

### **7.3.4. Κριτήριο φωνολογικής μνήμης**

Το κριτήριο επανάληψης αριθμών είναι μία υποκλίμακα της κλίμακας WISC-III (στάθμιση της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1998) και χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει την βραχυπρόθεσμη μνήμη των παιδιών. Στο τεστ αυτό, που χορηγείται ατομικά, παρουσιάζονται στο παιδί ακολουθίες αριθμών. Το κάθε τεμάχιο (item) αξιολόγησης

αποτελείται από δύο ακολουθίες αριθμών. Οι ακολουθίες των αριθμών αρχικά αποτελούνται από δύο αριθμούς και κλιμακώνονται σε οχτώ στη σειρά. Κάθε τεμάχιο δηλαδή αποτελείται από ακολουθίες αριθμών ίδιας δυσκολίας, η οποία προοδευτικά αυξάνεται από τεμάχιο σε τεμάχιο. Το κριτήριο αποτελείται από οκτώ τεμάχια και συνολικά δεκαέξι ακολουθίες αριθμών. Οι αριθμοί κάθε τεμαχίου λέγονται από τον εξεταστή προφορικά με ενδιάμεσο διάστημα 0.5 δευτερόλεπτο ανάμεσα σε κάθε ψηφίο. Το παιδί καλείται να επαναλάβει το κάθε ψηφίο στη σωστή σειρά. Η εξέταση διακόπτεται αν το παιδί αποτύχει να επαναλάβει σωστά δύο ακολουθίες αριθμών του ίδιου τεμαχίου, δηλαδή ίδιας δυσκολίας. Η συνολική βαθμολογία του τεστ είναι το σύνολο των ακολουθιών που επανέλαβε σωστά το παιδί. Η μέτρηση που χρησιμοποιήσαμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι αρχικοί βαθμοί που συγκέντρωσε το κάθε παιδί.

### **7.3.5. Κριτήριο ευχέρειας και ακρίβειας στην αποκωδικοποίηση**

Η ευχέρεια και η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση αξιολογήθηκαν με το κριτήριο TOWRE ( Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999) και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Georgίου και συνεργάτες (2008). Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες, μία υποκλίμακα αποτελείται από ένα κατάλογο 104 γνωστών και συχνών λέξεων και η δεύτερη υποκλίμακα αποτελείται από ένα κατάλογο 63 ψευδολέξεων. Με το κριτήριο αυτό προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε την ικανότητα του παιδιού: α) να αποκωδικοποιήσει αυτόματα και με ακρίβεια όσο το δυνατόν περισσότερες υψηλής συχνότητας λέξεις που ήταν τυπωμένες, σε σαράντα πέντε δευτερόλεπτα και β) να αποκωδικοποιήσει φωνητικά με ακρίβεια όσο το δυνατόν περισσότερες ψευδολέξεις που ήταν τυπωμένες, σε σαράντα πέντε δευτερόλεπτα επίσης. Το παιδί βαθμολογήθηκε με έναν βαθμό για κάθε λέξη που διάβασε με ακρίβεια, δηλαδή σωστά φωνολογικά και με σωστό τονισμό. Η μέτρηση που χρησιμοποιήσαμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι αρχικοί βαθμοί που συγκέντρωσε το κάθε παιδί.

### **7.3.6. Κριτήριο ορθογραφίας**

Με το κριτήριο αυτό προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε την ικανότητα ορθογραφημένης γραφής (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2010). Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει απλές λέξεις και εξαιρεσιμες που διδάσκονται στο

σχολείο και αποτελείται από ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, συνδέσμους, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές. Η σωστή απόδοση της συμβατικής ορθογραφίας κάθε λέξης που περιλαμβάνεται στο κριτήριο απαιτεί την εφαρμογή φωνολογικών, μορφολογικών και ετυμολογικών στρατηγικών.

Συγκεκριμένα, διαβάσαμε στο παιδί μία λέξη. Έπειτα διαβάσαμε μια μικρή πρόταση που περιλάμβανε την συγκεκριμένη λέξη και μετά ξαναλέγαμε στο παιδί τη λέξη. Το παιδί έπρεπε να γράψει σε μια λίστα που του είχαμε δώσει την συγκεκριμένη λέξη σωστά ορθογραφικά. Το σημείο διακοπής της δοκιμασίας ήταν οι έξι συνεχόμενα ορθογραφικά λάθος λέξεις. Το παιδί έπαιρνε έναν βαθμό για κάθε ορθογραφήμενη λέξη.

### **7.3.7. Το κριτήριο RAN (Rapid Automatized Naming)**

Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα του παιδιού στην ταχύτητα αυτόματης ονομασίας ερεθισμάτων και κατ' επέκταση στην ταχύτητα ανάγνωσης. Το τεστ αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: αντικειμένων, χρωμάτων, αριθμών και γραμμάτων. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε την υποκλίμακα των χρωμάτων και των αριθμών, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί από αντίστοιχο κριτήριο από τους Manolitsis, Georgiou, Stephenson & Parrilla (2009).

Αναφορικά με την δοκιμασία των χρωμάτων δείξαμε στο παιδί μια καρτέλα με τέσσερα χρώματα τα οποία έπρεπε να κατονομάσει για να βεβαιωθούμε ότι τα γνωρίζει. Τα χρώματα ήταν το πράσινο, το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε. Στη συνέχεια του δείξαμε μια κάρτα που περιλάμβανε τα ίδια χρώματα σε τυχαία σειρά σε τέσσερις σειρές και έξι στήλες. Το παιδί κλήθηκε να τα αναγνωρίσει με τη φορά της ανάγνωσης από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, όσο πιο γρήγορα μπορούσε. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και με την δοκιμασία των αριθμών οι οποίοι ήταν οι αριθμοί 2,4,5,7. Το παιδί βαθμολογήθηκε για το χρόνο (σε δευτερόλεπτα) που χρειάστηκε να κατονομάσει τα χρώματα και τους αριθμούς αντίστοιχα).

#### **7.4. Διαδικασία της έρευνας**

Η διαδικασία εφαρμογής όλων αυτών των κριτηρίων που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές συναντήσεις με τα παιδιά. Ειδικότερα, τον Απρίλιο του 2012 πραγματοποιήθηκε η πρώτη φάση, όπου τα παιδιά εξετάστηκαν στο τεστ Raven, στο τεστ TOWRE και στο Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας. Στη φάση αυτή, όσα παιδιά από την ομάδα σύγκρισης είχαν πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές επιδόσεις αποκλείστηκαν στη δεύτερη φάση. Σε όλα τα παιδιά δόθηκε αρχικά ατομικά το τεστ Raven και έπειτα το τεστ TOWRE και τέλος σε ομαδικό επίπεδο χορηγήθηκε το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης για τα πρώτα δύο τεστ ήταν περίπου 20 λεπτά και άλλα 30 περίπου λεπτά για το τρίτο τεστ.

Τον Μάιο του 2012 χορηγήθηκαν τα υπόλοιπα τεστ. Στη δεύτερη αυτή συνάντηση τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στα κριτήρια μορφολογίας, στο τεστ RAN, φωνολογίας, στη φωνολογική μνήμη και στην ορθογραφία. Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης του κάθε παιδιού σ' αυτή τη φάση ήταν περίπου 30 λεπτά της ώρας. Τα κριτήρια εφαρμόστηκαν με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά με τη σειρά που τα αναφέραμε παραπάνω. Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήσαμε ένα φάκελο για κάθε παιδί. Στο φάκελο αυτό καταχωρήθηκαν αναλυτικά τα ατομικά στοιχεία του υποκειμένου: όνομα, αριθμό Σχολείου, ημερομηνία γέννησης, τάξη. Στον φάκελο αυτόν καταχωρήθηκαν τα φυλλάδια εξέτασης του κάθε υποκειμένου με τις επιδόσεις του καθώς και ένας συγκεντρωτικός πίνακας των επιδόσεων του σε κάθε κριτήριο χωριστά. Συνολικά δημιουργήθηκαν 33 φάκελοι.

Κατά τη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων προχωρήσαμε στην αποκωδικοποίησή τους και καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή προκειμένου να γίνει η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των ομάδων της έρευνας στην ηλικία, τις επιδόσεις σε test νοημοσύνης και στις παραμέτρους του γραπτού λόγου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Παράμετροι μέτρησης	Μαθητές με Μ. Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Μαθητές χωρίς Μ.Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t	df	p
<b>Ηλικία</b>	95,85 (6,039)	80,05 (2,724)	8,863	31	0,000
<b>Μη λεκτική Νοημοσύνη</b>	18,92 (5,299)	18,85 (3,066)	0,050	31	0,960
<b>Ευχέρεια Αποκωδικοποίησης λέξεων</b>	24,08 (9,987)	23,70 (5,704)	0,138	31	0,891
<b>Ευχέρεια Αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων</b>	20,38 (6,850)	20,85 (3,774)	-0,252	31	0,803
<b>Κατανόηση</b>	12,69 (3,093)	14,10 (4,436)	-0,995	31	0,327
<b>Ορθογραφία</b>	11,15 (4,705)	12,90 (3,626)	-1,202	31	0,238
<b>Φωνολογική μνήμη</b>	4,85 (1,573)	5,30 (1,031)	-1,004	31	0,323
<b>Ταχύτητα Ονομασίας Ερεθισμάτων (RAN)</b>	21,99 (4,371)	21,84 (4,661)	0,086	31	0,932

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις μετρήσεις για τον έλεγχο της ισοδυναμίας μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ) και των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στην ηλικία, τη νοημοσύνη και τις παραμέτρους που συνιστούν το γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά με το κριτήριο ελέγχου t-test [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p)].

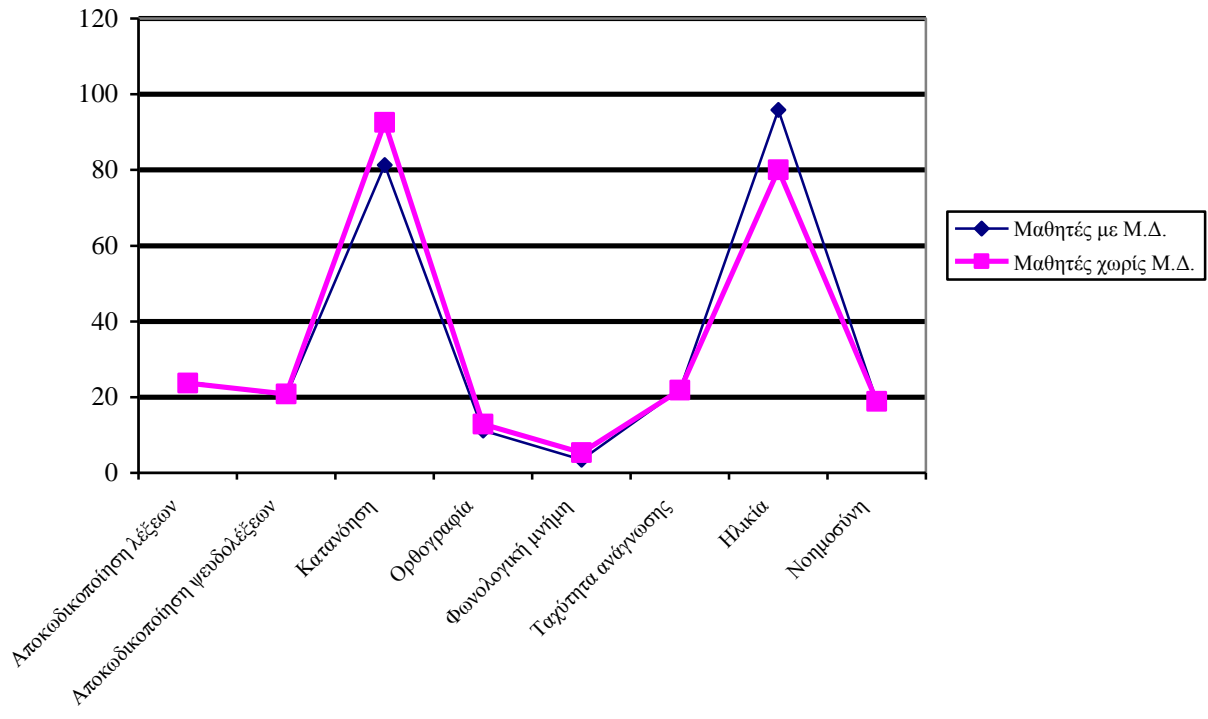
Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι διαφορές που προέκυψαν είναι στατιστικά σημαντικές μόνο για την παράμετρο «Ηλικία» [ $t(31) = 8,863$  και  $p = 0,000 < 0,05$ ] υπέρ της ομάδας των μαθητών Μ.Δ. (μέσος όρος 95,85 με τυπική απόκλιση

6,039) σε σχέση με την ομάδα των μαθητών χωρίς Μ.Δ. (μέσος όρος 80,05 με τυπική απόκλιση 2,724).

Στις άλλες παραμέτρους, δηλαδή τη «Μη Λεκτική Νοημοσύνη» (18,92 με τυπική απόκλιση 5,299 vs 18,85 με τυπική απόκλιση 3,066), την «Ευχέρεια Αποκωδικοποίησης λέξεων» (24,08 με τυπική απόκλιση 9,987 vs 23,70 με τυπική απόκλιση 5,704), «Ευχέρεια Αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων» (20,38 με τυπική απόκλιση 6,850 vs 20,85 με τυπική απόκλιση 3,774), την «Κατανόηση» (12,69 με τυπική απόκλιση 3,093 vs 14,10 με τυπική απόκλιση 4,436), την «Ορθογραφία» (11,15 με τυπική απόκλιση 4,705 vs 12,90 με τυπική απόκλιση 3,626), τη «Φωνολογική μνήμη» (4,85 με τυπική απόκλιση 1,573 vs 5,30 με τυπική απόκλιση 1,031) και την «Ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων» (21,99 με τυπική απόκλιση 4,371 vs 21,84 με τυπική απόκλιση 4,661) οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερες επιδόσεις αλλά οι διαφορές, των μέσων όρων δεν κρίθηκαν σημαντικές από το στατιστικό έλεγχο. Επομένως, οι ομάδες θεωρούνται ισοδύναμες ως προς τις παραπάνω παραμέτρους.

Οι πληροφορίες αυτές αποτυπώνονται και στο γράφημα που ακολουθεί.

**Γράφημα 1:** *Επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. και των μαθητών χωρίς Μ.Δ. στην ηλικία, τη νοημοσύνη και τις παραμέτρους του γραπτού λόγου.*



**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των ομάδων της έρευνας στις παραμέτρους μορφολογικής επίγνωσης. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Παράμετροι Μορφολογικής Επίγνωσης	Μαθητές με Μ. Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Μαθητές χωρίς Μ.Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t	df	p
Μορφολογικές αναλογίες	46,92 (28,10)	75,00 (19,06)	-3,161	31	0,005
Αναλογίες - Κλιτική μορφολογία	55,38 (33,82)	81,00 (16,51)	-2,54	15,77	0,022
Αναλογίες - Παραγωγική μορφολογία	38,46 (26,41)	69,00 (25,53)	-3,31	31	0,002
Χειρισμός μορφολογικών τύπων	31,54 (10,08)	41,25 (6,26)	-3,43	31	0,002
Χειρισμός - Κλιτική μορφολογία	58,46 (22,30)	85 (20,39)	-3,522	31	0,001
Χειρισμός - Παραγωγική μορφολογία	67,69 (26,56)	80 (15,89)	-1,507	17,66	0,149
Σύνθεση	60,77 (29,29)	90,00 (14,14)	-3,848	31	0,001
Μορφολογική επίγνωση συνολικά	46, 41 (17,64)	68,75 (10,03)	-4,149	17,09	0,001

Στον πίνακα 2 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων της έρευνας (μαθητών με Μ.Δ. και μαθητών χωρίς Μ.Δ.), οι οποίες προέκυψαν από τις μετρήσεις των ικανοτήτων τους/επιδόσεών τους στις παραμέτρους που συνιστούν τη Μορφολογική επίγνωση (Κλιτική μορφολογία, Παραγωγική μορφολογία, Σύνθεση). Στις παραμέτρους αυτές προστέθηκε και η συνολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας στη Μορφολογική επίγνωση. Ειδικότερα, στον πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των υποκειμένων των δύο ομάδων σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά με το κριτήριο ελέγχου t-test [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p)].

Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα του πίνακα, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες παραμέτρους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στις «Μορφολογικές αναλογίες» (46,92 με τυπική απόκλιση 28,102) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (75,00 με τυπική απόκλιση 19,057) και η διαφορά τους απέβηκε από το

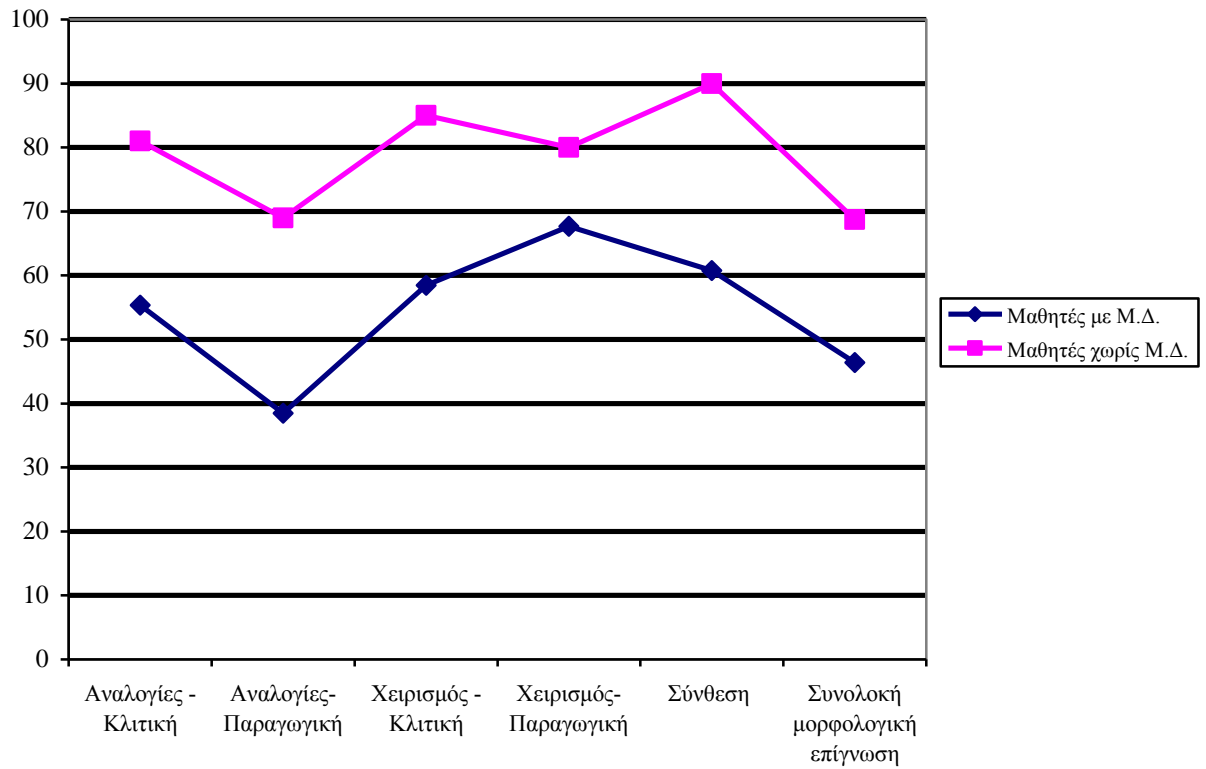
στατιστικό έλεγχο σημαντική [ $t(31) = -3,161$  και  $p = 0,005 < 0,05$ ]. Ειδικότερα, στις «Αναλογίες - Κλιτικής μορφολογίας», οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (55,38 με τυπική απόκλιση 33,82) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ (81,00 με τυπική απόκλιση 16,51), διαφορά που κρίθηκε στατιστικά σημαντική [ $t(15,77) = -2,54$  και  $p = 0,022 < 0,05$ ]. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και για την παράμετρο «Αναλογίες – Παραγωγικής Μορφολογίας», όπου οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (38,46 με τυπική απόκλιση 26,41) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ (69,00 με τυπική απόκλιση 25,53), διαφορά που κρίθηκε επίσης στατιστικά σημαντική [ $t(31) = -3,31$  και  $p = 0,002 < 0,05$ ].

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων προέκυψαν και στον «Χειρισμό Μορφολογικών τύπων», όπου οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (31,54 με τυπική απόκλιση 10,08) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (41,25 με τυπική απόκλιση 6,26) και η διαφορά τους κρίθηκε από το στατιστικό έλεγχο σημαντική [ $t(31) = -3,43$  και  $p = 0,002 < 0,05$ ]. Πιο συγκεκριμένα, στον «Χειρισμό Κλιτικής Μορφολογίας» οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (58,46 με τυπική απόκλιση 22,30) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (85 με τυπική απόκλιση 20,39) και η διαφορά τους απέβηκε από το στατιστικό έλεγχο σημαντική [ $t(31) = -3,522$  και  $p = 0,001 < 0,05$ ]. Διαφορετική είναι η εικόνα στην παράμετρο «Χειρισμός Παραγωγικής μορφολογίας», στην οποία η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική [ $t(17,66) = -1,507$  και  $p = 0,149 > 0,05$ ], παρόλο που η ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. παρουσίασε χαμηλότερες επιδόσεις (67,69 με τυπική απόκλιση 26,56) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (80 με τυπική απόκλιση 15,89).

Στην παράμετρο «Σύνθεση»: οι μαθητές με Μ.Δ. είχαν χαμηλότερες επιδόσεις (60,77 με τυπική απόκλιση 29,29) από τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (90,00 με τυπική απόκλιση 14,14) και αυτή η διαφορά κρίθηκε στατιστικά σημαντική [ $t(31) = -3,848$  και  $p = 0,001 < 0,05$ ]. Συνολικά οι επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. στη μορφολογική επίγνωση (46, 41 με τυπική απόκλιση 17,64) ήταν χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των μαθητών χωρίς Μ.Δ. (68,75 με τυπική απόκλιση 10,03) και η διαφορά κρίθηκε στατιστικά σημαντική [ $t(17,09) = -4,149$  και  $p = 0,001 < 0,05$ ].

Οι παραπάνω πληροφορίες παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα.

**Γράφημα 2:** *Επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. στη μορφολογική επίγνωση.*



**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των ομάδων της έρευνας στις παραμέτρους φωνολογικής επίγνωσης. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Παράμετροι Φωνολογικής Επίγνωσης	Μαθητές με Μ. Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Μαθητές χωρίς Μ.Δ. Μ.Ο (Τ.Α.)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t	df	p
Φωνολογική απάλειψη	12,54 (8,038)	20,20 (6,404)	-2,892	31	0,009
Φωνολογική σύνθεση	12,08 (5,619)	15,90 (4,745)	-2,028	31	0,055
Φωνολογική επίγνωση συνολικά	12,31 (5,732)	18,05 (4,29)	-3,094	31	0,006

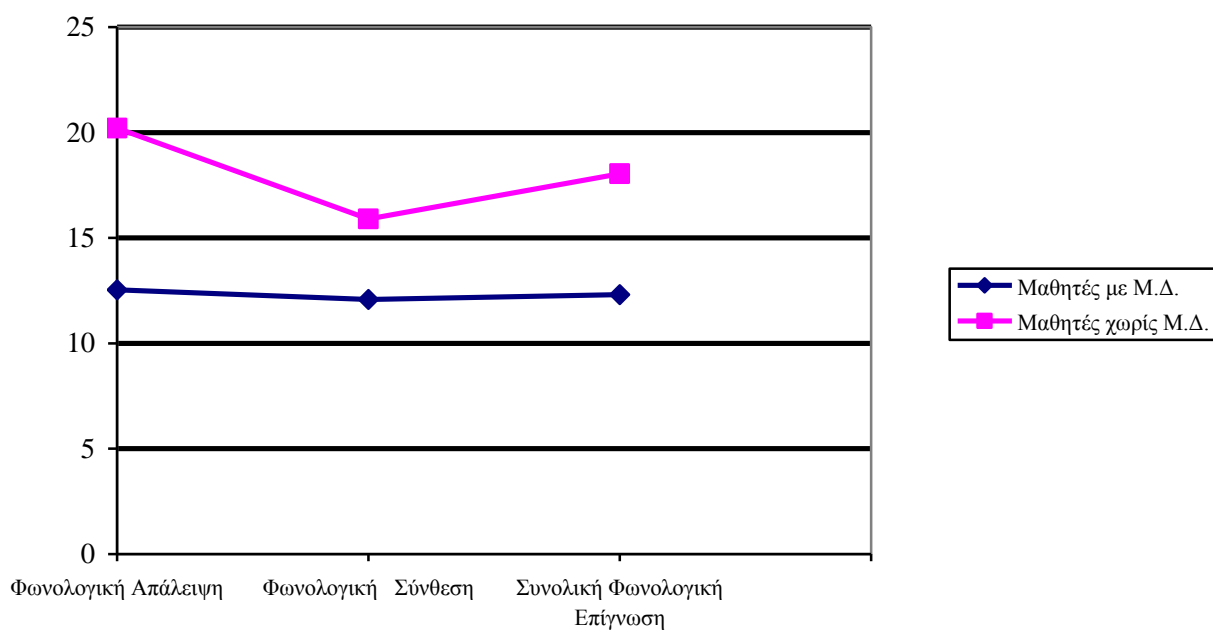
Στον πίνακα 3 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων της έρευνας (μαθητών με Μ.Δ. και μαθητών χωρίς Μ.Δ.), οι οποίες προέκυψαν από τις μετρήσεις των ικανοτήτων τους/επιδόσεών τους στις παραμέτρους που συνιστούν τη Φωνολογική επίγνωση (Φωνολογική απάλειψη, Φωνολογική σύνθεση). Στις παραμέτρους αυτές προστέθηκε και η συνολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας στη Φωνολογική επίγνωση. Ειδικότερα, στον πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των υποκειμένων των δύο ομάδων σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά με το κριτήριο ελέγχου t-test [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p)].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα στη συνολική φωνολογική επίγνωση η ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. παρουσίασε μικρότερες επιδόσεις (12,31 με τυπική απόκλιση 5,732) από την ομάδα των μαθητών χωρίς Μ.Δ. (18,05 με τυπική απόκλιση 4,29). Η διαφορά των μέσων όρων κρίθηκε στατιστικά σημαντική, εφόσον  $t(31) = -3,094$  και  $p = 0,006 < 0,05$ . Η στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε και στις δύο επιμέρους παραμέτρους που συνιστούν τη φωνολογική επίγνωση. Συγκεκριμένα, στην παράμετρο «Φωνολογική απάλειψη» η ομάδα των μαθητών με Μ.Δ. είχε χαμηλότερες επιδόσεις (12,54 με τυπική απόκλιση 8,038) από την ομάδα των μαθητών χωρίς Μ.Δ. (20,20 με τυπική απόκλιση 6,404) και η διαφορά τους κρίθηκε στατιστικά σημαντική [ $t(31) = -2,892$  και  $p = 0,009 < 0,05$ ]. Τέλος, στην παράμετρο «Φωνολογική σύνθεση» η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών με Μ.Δ. (12,08 με

τυπική απόκλιση 5,619) από τις επιδόσεις των μαθητών χωρίς Μ.Δ. (15,90 με τυπική απόκλιση 4,745) κρίθηκε στατιστικά σημαντική υπέρ της δεύτερης, με οριακή ωστόσο σημαντικότητα [ $t(31) = -2,028$  και  $p = 0,055 \approx 0,05$ ].

Οι πληροφορίες του πίνακα αποτυπώνονται και στο παρακάτω γράφημα.

**Γράφημα 3:** *Επιδόσεις των μαθητών με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. στη φωνολογική επίγνωση.*





## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>**

### **ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία αυξανόμενη ανησυχία για τα χαμηλά επίπεδα στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά και εφήβους. Σύμφωνα με έρευνα της NAEP (National Assessment of Education Progress) το 2007, το 34% των μαθητών της Δ΄ τάξης Δημοτικού των δημόσιων σχολείων έχει ταξινομηθεί ως προς την ανάγνωση σε επίπεδο κάτω από το βασικό. Μάλιστα, το ποσοστό είναι ακόμα χειρότερο όταν πρόκειται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Goodwin & Ahn, 2010). Οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών έχουν επικεντρωθεί στην φωνολογική επίγνωση και την ενίσχυσή της προκειμένου να βελτιωθεί η ανάπτυξη του γραμματισμού. Ωστόσο, στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκονται και άλλοι γνωστικοί παράγοντες επομένως η παρέμβαση με στόχο την μεμονωμένη ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι επαρκής αφού φαίνεται η επίδρασή της να μειώνεται σε ηλικίες άνω των 8 ετών (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2010).

Παράλληλα, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις από δεδομένα ερευνητικών μελετών για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης ο οποίος φαίνεται να είναι σημαντικός τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφία. Δεδομένου ότι έρευνες μας παρέχουν στοιχεία παιδιών με δυσλεξία τα οποία φαίνεται να χρησιμοποιούν την μορφολογία ως αντισταθμιστική στρατηγική στην ανάγνωση (Casalis, Cole & Sopo, 2004· Elbro & Arnbak, 1996), θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνηθούν οι μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική. Και αυτό για δύο λόγους, αφενός γιατί η ελληνική είναι μία γλώσσα με πλούσια μορφολογία και αφετέρου γιατί τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στις μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένα και συμπερασματικά είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός της έρευνας.

Στο πλαίσιο της ερευνητικής αυτής μελέτης προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις μεταμορφολογικές ικανότητες τόσο ως προς την ανάπτυξή τους όσο και ως προς το ρόλο τους στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών της Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 7;4 – 8;10 ετών. Για την πραγματοποίηση

των στόχων αυτών σχεδιάσαμε μία συγχρονικού τύπου εκ των υστέρων έρευνα (ex post facto research). Για τη διερεύνηση των υποθέσεών μας συγκροτήσαμε μία ομάδα σύγκρισης παιδιών Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 6;5 – 7;2 ετών. Οι δύο ομάδες που δημιουργήθηκαν, η ομάδα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η ομάδα σύγκρισης, ήταν ισοδύναμες ως προς την νοημοσύνη, ως προς τις επιδόσεις τους στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην ορθογραφία και στη φωνολογική μνήμη, προκειμένου να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα και να τα ερμηνεύσουμε.

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η απάντηση στις ερευνητικές υποθέσεις και ο σχολιασμός τους με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο καθώς και θεωρητικές απόψεις που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

### **9.1. Η φύση και το επίπεδο των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο παρατηρούμε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ηλικίας 7;4 – 8;10 ετών διαθέτουν μια ποικιλία μεταμορφολογικών ικανοτήτων. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Γρηγοράκης, 2009). Ωστόσο, οι μεταμορφολογικές αυτές ικανότητες εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους αλλά και μεταξύ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η αναπτυξιακή πορεία της μορφολογική επίγνωση στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες είναι διαφορετική. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν καλύτερες επιδόσεις στο «Χειρισμό της Παραγωγικής Μορφολογίας» και έπειτα στη «Σύνθεση», ενώ συνεχίζουν με καλύτερες επιδόσεις στο «Χειρισμό της Κλιτικής Μορφολογίας», κατόπιν στις «Αναλογίες Κλιτικής Μορφολογίας» και τέλος στις «Αναλογίες Παραγωγικής Μορφολογίας». Όμως, οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στη «Σύνθεση» και ακολούθως στο «Χειρισμό Κλιτικής Μορφολογίας» και αμέσως μετά στις «Αναλογίες Κλιτικής Μορφολογίας». Οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες συνεχίζουν με καλύτερες

επιδόσεις στο «Χειρισμό της Παραγωγικής Μορφολογίας» και τέλος στις «Αναλογίες Παραγωγικής Μορφολογίας». Παρά τη διαφορετική αναπτυξιακή πορεία των μεταμορφολογικών δεξιοτήτων ανάμεσα στις δύο ομάδες, από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι και οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις στις «Αναλογίες Παραγωγικής Μορφολογίας». Συγχρόνως, από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν καλύτερες επιδόσεις στην διαδικασία του χειρισμού παραγωγικής και κλιτικής μορφολογίας από τις επιδόσεις τους στην διαδικασία των κλιτικών και παραγωγικών μορφολογιών. Απ' την άλλη πλευρά, οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο χειρισμό και στις αναλογίες της κλιτικής μορφολογίας από τις επιδόσεις τους στο χειρισμό και τις αναλογίες της παραγωγικής μορφολογίας. Παρόλ' αυτά, οι επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες στις μεταμορφολογικές ικανότητες είναι σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι η μέση επίδοση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ίδιο συμβαίνει και στην μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης και στην αξιολόγηση των μορφολογικών αναλογιών όπου οι επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικά χαμηλότερες από τη μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας σύγκρισης. Στην παραγωγική μορφολογική επίγνωση η μέση επίδοση της ομάδας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες επίσης είναι χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας σύγκρισης, ωστόσο η διαφορά αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στη μορφολογική επίγνωση (Rubin, Patterson & Kantor, 1991 Elbro & Arnbak, 1996 · Casalis, Colé & Soro, 2004).

Ωστόσο, η σειρά ανάπτυξης των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των υποκειμένων της έρευνας αυτής φαίνεται να διαφοροποιείται από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, στην δική μας έρευνα η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης φαίνεται να είναι σχετικά περισσότερο αναπτυγμένη πτυχή της μορφολογικής επίγνωσης, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου η μεταμορφολογική ικανότητα της σύνθεσης φαίνεται να είναι λιγότερο αναπτυγμένη

(Γρηγοράκης, 2009). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην ευκολία της γνωστικής διαδικασίας που απαιτούσε το κριτήριο αξιολόγησης αφού η δραστηριότητα δημιουργίας σύνθετων λέξεων είναι μία δραστηριότητα γνωστή στα παιδιά την οποία διδάσκονται ήδη από το νηπιαγωγείο. Οι αμέσως μετά υψηλότερες επιδόσεις που σημειώθηκαν από την ομάδα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν στην διαδικασία του χειρισμού αρχικά παραγωγικών και έπειτα κλιτικών μορφολογικών τύπων και λιγότερο ανεπτυγμένη φαίνεται να είναι η διαδικασία των αναλογιών τόσο των κλιτικών και των παραγωγικών μορφολογικών τύπων. Αντίθετα, στην ομάδα σύγκρισης η κλιτική μορφολογική επίγνωση ως προς το χειρισμό και έπειτα ως προς τις αναλογίες φαίνεται πιο ανεπτυγμένη από την παραγωγική μορφολογική επίγνωση.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας ως προς την πορεία ανάπτυξης των διαφόρων πτυχών της μορφολογικής επίγνωσης δεν φαίνεται να διαφέρουν από τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου η κλιτική μορφολογική επίγνωση φαίνεται να αναπτύσσεται πιο νωρίς, έπειτα ακολουθεί η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης και τέλος ακολουθεί η ανάπτυξη της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης που φαίνεται να αναπτύσσεται μέχρι το γυμνάσιο (Casalis & Luis – Alexandre, 2000· Γρηγοράκης, 2009). Ωστόσο, η πορεία αυτή είναι διαφορετική για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνάς μας καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρόλο που είναι μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την αρχική γενική υπόθεση που διατυπώσαμε και παρόλο που φαίνεται να αντικρούονται από την άποψη άλλων ερευνητών σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Carlisle, 1995· Casalis & Luis – Alexandre, 2000· Nagy et al., 2003· Ku & Anderson, 2003) έρχονται να συμφωνήσουν με ευρήματα άλλων ερευνών οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και μεγαλύτερα σε χρονολογική ηλικία παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην μορφολογική ανάπτυξη (Elbro & Arnbak, 1996 · Casalis, Colé & Sopo, 2004· Goodwin & Ahn, 2010).

## 9.2. Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου

Ο δεύτερος σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσει την επίδραση των επιδόσεων των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ηλικίας 7;4 – 8;10 στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, δηλαδή την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση, την ορθογραφία. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων μας, κατά τη σύγκριση των δύο ομάδων τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς το επίπεδο των μεταμορφολογικών ικανοτήτων τους. Επομένως η πρώτη υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι η ομάδα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν ισοδύναμη με τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες της ομάδας σύγκρισης ως προς τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης, της ορθογραφίας και της φωνολογικής μνήμης. Στην πραγματικότητα, όμως, διέφεραν ως προς το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών αφού τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν μεγαλύτερα σε χρονολογική ηλικία, φοιτούσαν σε μεγαλύτερη τάξη και επομένως οι επιδόσεις τους θα έπρεπε να είναι υψηλότερες. Μάλιστα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση το τεστ αναγνωστικής κατανόησης της Τάφα με τυπικούς βαθμούς είχαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας σύγκρισης ( 81,31 με τυπική απόκλιση 7,134 vs 92,55 με τυπική απόκλιση 7,480) και [  $t(31) = -4,295$  και  $p = 0.000 < 0.05$  ]. Συνεπώς, η μετατροπή των συνολικών βαθμολογιών του δείγματος σε τυπικούς βαθμούς θα είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών αφού προσμετρείται και ο παράγοντας της ηλικίας στη μετατροπή αυτή. Η καθυστέρηση, λοιπόν, αυτή φαίνεται να οφείλεται στο έλλειμμα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επαληθεύονται από τα αποτελέσματα άλλων ελληνικών ερευνών οι οποίες έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Σχετικές έρευνες διεθνώς καταδεικνύουν ότι η μορφολογική επίγνωση παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση του γραπτού λόγου και ειδικότερα της ορθογραφικής δεξιότητας (Treiman, Cassar & Zukowski, 1994· Tsesmeli & Seymour, 2007). Η σημασία και ο

ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής έχει αναδειχθεί και από έρευνες στην ελληνική γλώσσα (Αϊδίνης, 2001· Αϊδίνης, 2010). Επίσης, σε μελέτη Ελλήνων μαθητών με Δυσλεξία φάνηκε ότι η πλειονότητα των λαθών ορθογραφίας των παιδιών ήταν μορφολογικής φύσης, ενώ δεν υπήρξε καμία περίπτωση φωνολογικού λάθους (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Συγχρόνως, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που δείχνουν ότι η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέεται εκτός από το έλλειμμα τους στις μεταφωνολογικές δεξιότητες και με το επίπεδο ανάπτυξης μεταμορφολογικών ικανοτήτων. Υποστηρίζεται, μάλιστα ότι η σχέση μορφολογικής επίγνωσης και ανάπτυξης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και όχι μίας κατεύθυνσης (Kuo & Anderson, 2006). Διεθνείς μελέτες παρέμβασης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με σκοπό την ενίσχυση των μεταμορφολογικών ικανοτήτων τους παρουσιάζουν βελτίωση στην ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και μητρική γλώσσα τα δανέζικα και τα οποία φοιτούσαν στο δημοτικό (Arnbak & Elbro, 2000 · Elbro & Arnbak, 1996). Παράλληλα, παιδιά με μητρική γλώσσα τα νορβηγικά, τα οποία φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και δέχτηκαν παρέμβαση για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης παρουσίασαν άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ανάγνωσης (Lyster, 2002). Έρευνες σε άλλες γλώσσες όπως τα αγγλικά έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στις επιδόσεις ανάγνωσης και γραφής λέξεων και ψευδολέξεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Singson, Mahoney, & Mann, 2000· Deacon & Kirby, 2004· Carlisle & Stone, 2005·; Carlisle, 2010). Παρόμοια ευρήματα υπάρχουν στη βιβλιογραφία και από έρευνες σε άλλες γλώσσες όπως στα γαλλικά (Casalis & Luis – Alexandre, 2000) και στα κινέζικα (Ku & Anderson, 2003).

Επιπλέον, η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να επηρεάζει πολλές πτυχές του γραπτού λόγου όπως την κατανόηση του γραπτού λόγου αφού συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Anglin, 1993) της ορθογραφίας και της φωνολογικής επίγνωσης (Bourassa, Treiman, & Kessler, 2006· Singson, Mahoney, & Mann, 2000· Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). Σύμφωνα με τους Deacon & Kirby (2004), η μορφολογική επίγνωση έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο πέρα από το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Στην ελληνική γλώσσα, οι Αϊδίνης και Δαλακλή (2004 στο Μανωλίτσης, 2006), σε μία συγχρονική μελέτη έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών Α΄ και Β΄

τάξης δημοτικού σε μορφοσυντακτικά κριτήρια, όπου απαιτούνται και χειρισμού των μορφημάτων, σχετίζονται με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η ερευνητική μελέτη του Μανωλίτση (2006), όπου φάνηκε ότι η μορφολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα που προέκυψαν από την μελέτη του Γρηγοράκη (2009) όπου οι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις στις μεταμορφολογικές μετρήσεις παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων και αναγνωστικής κατανόησης από τους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Στις αντίστοιχες μετρήσεις. Επομένως, η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και κατανόησης.

Παρόλ' αυτά τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό αφού οι προαναφερθείσες έρευνες διενεργήθηκαν με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποίησαν διαφορετικά κριτήρια από τη δική μας έρευνα και γι' αυτόν τον λόγο τα αποτελέσματά μας αποτελούν ενδείξεις για περαιτέρω διερεύνηση.

### **9.3. Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου**

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας αναφέρεται στο ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα διατυπώσαμε την υπόθεση ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θα είχαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και επομένως χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Από την ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης τόσο στο κριτήριο της φωνολογικής απάλειψης όσο και στο κριτήριο της φωνολογικής σύνθεσης. Στη μέτρηση της συνολικής επίδοσης στη φωνολογική επίγνωση η μέση επίδοση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν επίσης σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας, τα οποία αναφέρονται στη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης, συμφωνούν με τα ευρήματα τόσο διεθνών όσο και ελληνικών μελετών όπου φαίνεται ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις φωνολογικές δεξιότητες και ως εκ τούτου

χαμηλότερες επιδόσεις και στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002 · Παντελιάδου, 2008· Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Τσάντουλα, 2008). Άλλωστε, είναι καλά τεκμηριωμένο το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένας από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998· Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008). Η σημασία μάλιστα αυτού του δείκτη για την ανάπτυξη του γραμματισμού έχει επισημανθεί σε διάφορες γλώσσες όπως στην αγγλική (Treiman & Zukowski, 1991·Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994· Demont & Gombert, 1996· Berninger, Abbott, Nagy, & Carlisle, 2010) στην ισπανική (Dominguez, 1996) την πορτογαλική (Cardoso – Martins, 1991·1995), τη δανέζικη (Lundberg, Frost & Petersen, 1988), τη γαλλική (Casalis & Colé, 2009) αλλά και στην ελληνική γλώσσα ( Μανωλίτσης, 2000· Πόρποδας, 2002 · Βάμβουκας, 2004· Αϊδίνης, 2006· Παντελιάδου, 2008 · Tafa & Manolitsis, 2008· Manolitsis & Tafa, 2010 ).

Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κατά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, ενώ οι χαμηλές επιδόσεις στην φωνολογική επίγνωση είναι παράγοντας αναγνωστικής υστέρησης, γεγονός που επαληθεύεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες, και η ομάδα παιδιών με ΜΔ και η ομάδα σύγκρισης αρχικά ήταν ισοδύναμες ως προς τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, δηλαδή την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφία, λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα της ηλικίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούσαν σε μεγαλύτερη τάξη από τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, βρίσκονται σε αναπτυξιακά χαμηλότερο επίπεδο από αυτό που θα έπρεπε να ήταν και επομένως οι επιδόσεις τους είναι σημαντικά χαμηλότερες από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ερευνητική αυτή μελέτη καταλήξαμε στη διατύπωση των παρακάτω συμπερασμάτων και μελλοντικών κατευθύνσεων της έρευνας αναφορικά με τις μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

#### **10.1. Συμπεράσματα**

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν διπλός. Αφενός επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τη φύση και την αναπτυξιακή πορεία των μεταμορφολογικών και μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και αφετέρου να διερευνήσουμε την επίδραση των μεταμορφολογικών και μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, δηλαδή την ανάπτυξη της ανάγνωσης – αποκωδικοποίησης και κατανόησης - και της ορθογραφίας. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε της έρευνας αυτής διαπιστώθηκε ότι η σχέσεις των μεταμορφολογικών και μεταφωνολογικών δεξιοτήτων με την ανάπτυξη του γραμματισμού είναι σημαντικές.

Στο εμπειρικό μέρος της ερευνάς μας διατυπώσαμε τρεις γενικές υποθέσεις βασιζόμενοι τόσο στις θεωρητικές απόψεις που επικρατούν αναφορικά με τις μεταγλωσσικές ικανότητες, φωνολογικές και μορφολογικές και τη σχέση τους με την εκμάθηση του γραπτού λόγου, όσο στους στόχους που θέσαμε. Στην πρώτη υπόθεση υποστηρίξαμε ότι οι μορφολογικές δεξιότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους σε σχέση με το επίπεδο των δεξιοτήτων αυτών των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη δεύτερη υπόθεση υποστηρίξαμε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλότερες επιδόσεις στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες του γραπτού λόγου από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Βασική διαφοροποίηση της έρευνάς μας από αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο αυτό είναι: α) Το δείγμα μας συγκροτήθηκε από παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, ενώ σε παρόμοιες έρευνες το δείγμα προέρχεται από μεγαλύτερες τάξεις. β) Η μορφολογική επίγνωση διερευνάται σε όλες τις διαστάσεις αφού αξιολογούνται όλες οι πτυχές της (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα και την ορθογραφία

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική αυτή μελέτη μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τόσο τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου και δεν είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και τα παιδιά της ομάδας που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη και είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες, διαθέτουν μεταμορφολογικές δεξιότητες. Ωστόσο, οι ικανότητες αυτές αν και φαίνεται να αναπτύσσονται με την ίδια σειρά και πορεία, εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους, επαληθεύοντας την πρώτη αρχική υπόθεση που είχαμε διατυπώσει. Επομένως, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην μορφολογική επίγνωση.
2. Συγκεκριμένα, η μέση επίδοση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
3. Επαληθεύεται, επίσης, η υπόθεσή μας ότι η μέση επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης είναι χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
4. Επιπλέον, η μέση επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
5. Ειδικότερα, η μέση επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης, της κατανόησης, και της ορθογραφίας αν και αρχικά φαίνεται ισοδύναμη σε σχέση με τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ουσιαστικά είναι χαμηλότερη αφού τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μεγαλύτερα χρονολογικά

και επομένως θα έπρεπε οι επιδόσεις τους να είναι σημαντικά υψηλότερες από τα παιδιά της Α΄ τάξης χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο, το έλλειμμα των παιδιών της ομάδας με ΜΔ φαίνεται να είναι υπεύθυνο για το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου.

6. Παράλληλα, τα ευρήματά μας, επαλήθευσαν την δεύτερη γενική υπόθεση, ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην φωνολογική επίγνωση, έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις και στις δεξιότητες του γραπτού λόγου.
7. Πιο συγκεκριμένα, η μέση επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της φωνολογικής απάλειψης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
8. Συγχρόνως, η μέση επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αξιολόγηση της φωνολογικής σύνθεσης είναι σημαντικά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
9. Επομένως, οι επιδόσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, δηλαδή στην αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ορθογραφία, επηρεάζεται από το έλλειμμα που παρουσιάζουν τα παιδιά και στην φωνολογική επίγνωση.
10. Οι ομάδες μας δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ταχύτητα αυτοματοποιημένης κατονομασίας ερεθισμάτων που σε συνδυασμό με το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν το διπλό έλλειμμα, επομένως, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση του διπλού ελλείμματος στην ερευνητική αυτή μελέτη.
11. Συμπερασματικά, από τα παρόντα ευρήματα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι θα μπορούσε να υπάρχει μία αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταγλωσσικών ικανοτήτων που αξιολογήσαμε και της εκμάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

## **10.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι όλα αυτά τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνά μας, υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς:

1. Τα συμπεράσματά μας, είναι μόνο ενδεικτικά για περαιτέρω διερεύνηση και όχι για γενίκευση στον πληθυσμό αφού το δείγμα των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες ήταν μικρό και όχι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό, αλλά σκόπιμα επιλεγμένο.

2. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τα όργανα μέτρησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, τόσο των μεταμορφολογικών όσο και των φωνολογικών. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων μας θα έπρεπε να βασισθεί στη συνολική εκτίμηση πολλαπλών μεταμορφολογικών και μεταφωνολογικών μετρήσεων έτσι ώστε τα αποτελέσματά μας να είναι πολυδιάστατα και να μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για όλες τις μορφολογικές και φωνολογικές μονάδες, αφού οι μεταγλωσσικές λειτουργίες είναι σύνθετες και πολυδιάστατες.
3. Επειδή, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας προέρχονται κυρίως από διαχρονικές έρευνες και έρευνες παρέμβασης, θα έπρεπε η έρευνά μας να είναι διαχρονική έτσι ώστε τα αποτελέσματά μας να είναι συγκρίσιμα με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

### **10.3. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας**

Μέσα από την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής μελέτης, της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των συμπερασμάτων και των περιορισμών της παρούσας έρευνας, καταλαβαίνουμε ότι υπάρχουν πολλά ακόμα να μάθουμε και που πρέπει να διερευνηθούν για τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και τη σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας στο πεδίο των μεταμορφολογικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης του γραμματισμού σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορούσαν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Παρά το γεγονός ότι έχουμε στη διάθεσή μας ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του γραμματισμού, τα δεδομένα αυτά προέρχονται από σχετικά πρόσφατες μελέτες πράγμα που σημαίνει ότι η συνέχιση της διερεύνησης της μορφολογικής επίγνωσης κρίνεται απαραίτητη. Επομένως, η μελλοντική έρευνα μπορεί να προσφέρει ικανοποιητικές απαντήσεις μετά από πολλαπλές αναλύσεις και συγκρίσεις των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών που

προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

2. Η κατασκευή και στάθμιση εργαλείων αξιολόγησης των μεταμορφολογικών ικανοτήτων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου η εκτίμηση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών να γίνεται με αξιοπιστία και εγκυρότητα.
3. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του γραμματισμού προέρχονται από την αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν και από την ελληνική, όμως είναι σχετικά λίγα και για το λόγο αυτό η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στην ελληνική γλώσσα, μια γλώσσα με πλούσια μορφολογία, θα είχε να προσφέρει πολλά στην εξέταση των εκτιμήσεών μας.
4. Επιπλέον, μια ερευνητική μελέτη όπως η παρούσα με μεγαλύτερο δείγμα, τυχαίο και αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, θα ενίσχυε σημαντικά τόσο τις υποθέσεις μας όσο και τα ευρήματά μας σύμφωνα με τα οποία οι μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής.
5. Τέλος, οι μελέτες παρέμβασης στον ελληνικό χώρο θα ήταν αναγκαίες, προκειμένου να εξεταστεί αν η ενίσχυση των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο θα μπορούσε να βελτιώσει τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

**Chomsky, N. (2007).** *Για τη φύση και τη γλώσσα*. Αθήνα: Παπαδήμα.

**Goswami, U. (2009).** Η ανάπτυξη της ανάγνωσης στις διάφορες γλώσσες. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.) *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 39-58). Αθήνα: Πεδίο.

**Smith, F. (2006).** *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Επίκεντρο.

**Αϊδίνης, Α. (2000).** Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης ξένης γλώσσας»*, (σελ. 222-236), Αθήνα: Άτραπος.

**Αϊδίνης, Α. (2006).** Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 17-42.

**Αϊδίνης, Α. (2010).** Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 165- 180). Αθήνα: Gutenberg.

**Αϊδίνης, Α. (2010).** Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξή τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 137 – 150). Αθήνα: Gutenberg.

**Αϊδίνης, Α., ( 2006α).** Κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Δυο συσχετιζόμενες ή ανεξάρτητες διαδικασίες. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, Θεσσαλονίκη.

**Αϊδίνης, Α., Δαλακλή, Χ. (2004).** Φωνήματα, μορφήματα και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης»* (σελ. 333-340). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2(2-3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://auth.gr/virtualschool/2.\(2-3\)/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html](http://auth.gr/virtualschool/2.(2-3)/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html)

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2004). Κλίση και Παραγωγή: Μύθος και αλήθεια. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ*, (σελ. 43-54). Θεσσαλονίκη .

Αντωνίου, Φ. & Πατσιοδήμου, Α. (2009). Η σχέση μεταξύ της αυτόματης κατονομασίας και της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 93-106). Αθήνα: Πεδίο.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ.(2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννικοπούλου, Α. (2003). Από το «μμμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση Στο Ε. Ταμουρίδου (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού και Προσχολική Εκπαίδευση: Συμπεριφορές, Χειρισμοί, Δημιουργικές Λύσεις* (σελ. 10-18). Θεσσαλονίκη: Βιβλιοκίνηση.

Γρηγοράκης, Ι. (2009). *Η μορφολογική επίγνωση μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικού σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Γρηγοράκης, Ι., (2010). Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα*, (14), 73-87.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 277- 285). Αθήνα: Gutenberg.

Δουκλιάς, Α. & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 121-136). Αθήνα: Gutenberg.

**Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2006).** *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Κατή, Δ. (1996).** *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί.* Αθήνα: Οδυσσεάς

**Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005).** *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009).** Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 8), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,* (σελ. 941-954). Ιωάννινα. (Έκδοση CD-Rom) (ηλεκτρ. διεύθ.: [www.linguist-uoi.gr/cd\\_web](http://www.linguist-uoi.gr/cd_web)).

**Μαγουλά, Ε. & Φουφουδάκη, Κ. (2009).** Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 79-91). Αθήνα: Πεδίο.

**Μακράκης, Β. (2005).** *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα,* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

**Μανωλίτσης, Γ. (2000).** *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

**Μανωλίτσης, Γ. (2006).** Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,* (σελ. 282-293). Θεσσαλονίκη.

**Μήτσης, Ν. (2004).** *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg .

**Μουζάκη, Α Πρωτόπαπας, Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008).** Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής (1),* 71–88.

**Μουζάκη, Α. (2010).** Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.

**Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010).** *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές.* Αθήνα: Gutenberg.

**Παντελιάδου Σ. & Αντωνίου Φ. (2007).** *Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου.*



Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος. Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. Αθήνα: Γρηγόρη, 83-97.

**Παντελιάδου, Σ. & Ρόθου Κ. (2011).** Η ανάπτυξη της Μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μία διερευνητική μελέτη. Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Psycholinguistics ISTAL, 519-526.

**Παντελιάδου, Σ. (2008).** *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Παπαδόπουλος, Τ. & Γεωργίου, Γ. (2010).** Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 53- 66). Αθήνα: Gutenberg.

**Παπαδόπουλος, Τ. (2009).** Αναγνωστικές δυσκολίες και γνωστική εκπαίδευση: ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης στη βάση της αρχής ροπής – θεραπείας. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σελ. 59- 78). Αθήνα: Πεδίο.

**Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

**Πόρποδας, Κ. (1993).** *Γνωστική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**Πόρποδας, Κ. (1997).** *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση).* Αθήνα: Μορφωτική.

**Πόρποδας, Κ. Δ., (1989).** Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2(4), 201-214.

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

**Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008).** Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία* 15 (3), 267–289.

**Ράλλη, Α. (2008).** *Μορφολογία.* Αθήνα: Πατάκης.

**Ρίτσος, Σ. Γ., (2003).** Προθήματα της Ελληνικής και αναγνωστικές δεξιότητες δυσλεξικών μαθητών. *Μέντορας*, 7, 64-80.

**Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος, Π. (2008).** Ψυχομετρική Διερεύνηση μιας Ορθογραφικής Δοκιμασίας για Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Ψυχολογία*, 15 (3), 290- 315.

**Στασινός, Δ. (1999).** *Δυσλεξία και Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

**Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (2009).** *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές.* Αθήνα: Πεδίο.

**Τάφα, Ε. (2001).** *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

**Τομπαΐδης, Δ. (1995).** *Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

**Τσεσμελή Σ. & Seymour P. (2007)** Μορφολογική δομή των παράγωγων λέξεων και ορθογραφική επίδοση δυσλεξικών μαθητών: μια μελέτη παρέμβασης. *Hellenic Journal of Psychology, 4,* 86-110.

**Τσεσμελή, Σ. (2009).** Μορφολογικές παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας : μελέτες περίπτωσης στα αγγλικά και ελληνικά. *Ψυχολογία, 16 (3),* 226- 252.

**Τσιάντης, Γ, Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.). (1987).** *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* Αθήνα: Καστανιώτη.

**Φιλιππάκη-Warburton E. (1992).** *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία.* Αθήνα: Νεφέλη.

## **B. Ξενόγλωσση**

**Adams, M.J. (1990).** *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.* Cambridge, MA: MIT.

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

**Anglin, J. M. (1993).** Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 58 (10),* 1-166.

**Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003).** Preschool phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly, 38,* 470-487.

**Anthony, J.L., & Francis, D.J. (2005).** Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14(5),* 255-259.

**Arnbak, & E., Elbro, C.(2000).** The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44,* 229-251.

**Berninger, V., Nagy, W., Carlisle, J., Thomson, J., Hoffer, D., Abbott, S., et al. (2003).** Effective treatment for dyslexics in grades 4–6: Behavioral and brain evidence. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale*, (pp 275–308). Timonium, MD: York Press.

**Bourassa, D., Treiman, R., & Kessler, B. (2006).** Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children. *Memory & Cognition*, *34*, 703–714.

**Bradley, L., & Bryant, P. (1983).** Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, *301*, 419–421.

**Bradley, L., & Bryant, P. (1991).** Phonological skills before and after learning to read. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y Liberman*, (pp 37-45). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Bryant, P., Nunes, T., Aidinis, A. (1999).** Different morphemes, same spelling problems: cross linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write. A cross - linguistic perspective* (pp 112-133). Cambridge: CUP,.

**Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991).** Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 451-455.

**Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000).** Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, *12* (1-2), 31-40.

**Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988).** Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, *28*, 297–332.

**Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005).** Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *92*, 107-139.

**Cardoso-Martins, C. (1995).** Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, *30*, 808–828.

**Carlisle, J. & Nomanbhoy, D. (1993).** Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, *14*, 177–195.

**Carlisle, J. (1995).** Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, (pp 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Carlisle, J. F. & Fleming, J. (2003).** Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.

**Carlisle, J. F. (2010).** An integrative review of the effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.

**Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005).** Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*. 40, 428-449.

**Carlisle, J.F. (2003).** Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 373-404.

**Casalis, S., & Colé, P. (2009).** On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142.

**Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000).** Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 12, 303–335.

**Casalis, S., Cole', P., & Sopo, D. (2004).** Morphological awareness and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114–138.

**Chliounaki, K. & Bryant, P. (2007).** How children learn about morphological spelling rules, *Child Development*, 78 (4), 1360-1373.

**Critchley, M. (1982).** Specific Developmental Dyslexia In E.H. Lenneberg & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*. New York: Academic Press.

**Deacon, S. H., & Kirby, J. R., (2004).** Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238.

**Demont, E., Gombert, J. E. (1996).** Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*. 66, 315-332.

**Dominguez, A. (1996).** Evaluacion de los efectos a largo plazo de la ensenanza de habilidades de analisis fonologico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura [The evaluation of long range effects of the teaching of phonological analysis abilities on learning to read and to write]. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69–81.

**Ehri, L. (2005).** Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.

**Ehri, L.C. (1995).** Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116–125.

**Ehri, L.C. (2002).** Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7–28.

**Eisenberg, L. (1978).** Definitions of Dyslexia: Their Consequences for Research Policy. In Benton, A., & Pearl, D. (Eds.), *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge* (pp 31-42). New York: Oxford University Press.

**Elbro, C, & Arnbak, E. (1996).** The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 209-240.

**Escribano, C. L. (2007).** Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319–330.

**Feldman, L. B. (1994).** Beyond orthography and phonology: Differences between inflections and derivations. *Journal of Memory & Language*, 33, 442-470.

**Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008).** Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566-580.

**Georgiou, G. K., Parrila, R., Manolitsis, G., & Kirby, J. R. (2011).** Examining the importance of assessing Rapid Automatized Naming (RAN) speed for the identification of children with reading disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9, 45-66.

**Georgiou, G., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2006).** Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10, 199-220.

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

**Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010).** A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183-208.

**Goswami, U. & Bryant, P.E. (1990).** *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Harris, M. & Giannouli, V. (1999).** “Learning to read and spell in Greek: the importance of letter knowledge and morphological awareness”. In M. Harris & G. Hatano (Eds), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp 51-70). Cambridge: University Press.

**Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H., (2001).** Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 401-413.

**Jackson, N. E., & Butterfield, E. C. (1989).** Reading-level match designs: Myths and realities. *Journal of Reading Behavior, 21*(4), 387-412.

**Kirby, J. R., Parrila, R., & Pfeiffer, S. (2003).** Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95*, 453-464.

**Kirby, J., Deacon, H., Bowers, P., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012).** Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 389–410.

**Ku, Y.-M., & Anderson, R.C. (2003).** Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(5), 399-422.

**Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006).** Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist, 41*, 161-180.

**Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000).** Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latentvariable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596–613.

**Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000).** Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596–613.

**Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988).** Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263–284.

**Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980).** Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*, 159–173.

**Lyster, S.A. H. (2002).** The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*(3-4), 261-294.

**Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000).** Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 191–218.

**Mann, V. A. (2000).** Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 143–147.

**Manolitsis, G. & Tafa, E. (2010).** Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53.

**Massetti, G. M. (2009).** Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low-income environments through a classroom-based approach. *School Psychology Review*, 38(4), 554-569.

**McBride-Chang, C. (1995).** Phonological processing, speech perception and reading disability: An integrative review. *Educational Psychologist*, 30, 109–121.

**Melby-Lervåg, M., Lyster, S.A.H., & Hulme, C. (2012).** Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.

**Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006).** Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134–147.

**Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006).** Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134–147.

**Nikolopoulos, D., (1999).** *Cognitive and linguistic predictors of literacy skills in the Greek language. The manifestation of reading and spelling difficulties in a regular orthography.* A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University College London Department of Human Communication Sciences.

**Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003).** Developmental dyslexia in Greek?. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. Whurr Publishers: London, England.

**Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. (2006).** The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1–17.

**Nunes, T., & Bryant, P. (2006).** *Improving literacy by teaching morphemes (improving learning series)*. New York: Routledge.

**Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006).** The acquisition of written morphology in Greek. In R. MalateshaJoshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp 201-219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

**Padeliadu, D., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998).** Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the *12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. School of English, Thessaloniki, 81-96.

**Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Kendeou, P. (2009).** Investigating the double-deficit hypothesis in Greek: Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 528-547.

**Phillips, B.M., J. Clancy-Menchetti,, & C.J. Lonigan. 2008.** Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education* 28 (1), 3–17.

**Porpodas, C. (2001).** Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology. The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8, (3), 384-400.

**Reed, D. K. (2008).** A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(1), 36–49.

**Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R., Wade-Woolley, L. & Deacon, S. H. (2009).** Towards a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96-113.

**Roth, L., Lai, S., White, B., & Kirby, J. R. (2006).** Orthographic and morphological processing as predictors of reading achievement. Poster presented at *The Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*. Vancouver, BC.

**Rubin, H., Patterson, P. A., & Kantor, M. (1991).** Morphological development and writing ability in children and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 228-235.

**Rutter, M. and Yule, W. (1975).** The Concept of Specific Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.

**Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2002).** Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.



**Seymour, P. (1997).** Foundations of orthographic development. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell. Research, theory, and practices across languages*, (pp 319–337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Seymour, P.H.K. & Duncan, L.G. (2001).** Learning to read in English. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ (Psychology)*, 8 (3), 281-299.

**Siegel, L.S. (1998).** Phonological processing deficits and reading disabilities. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, (pp 141-160). Mahwah, NJ: Erlbaum.

**Singson, M., Mahoney, D., & Mann, V. (2000).** The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219–252.

**Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002).** Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

**Tafa, E., & Manolitsis, G. (2008).** A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers. *Reading Research Quarterly*, 43, 165-185.

**Torppa, M., Georgiou, G., Salmi, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2012).** Examining the double-deficit hypothesis in an orthographically consistent language: The effect of familial risk for dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 16, 287-315.

**Treiman, R. (1993).** *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press, 167-170.

**Treiman, R., & Bourassa, D. (2000).** The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.

**Treiman, R., & Zukowski, A. (1991).** Levels of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, (pp 67–83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Treiman, R., Cassar, M. & Zukowski, A. (1994).** What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps, *Child Development*, 65, 1318-1337.

**Treiman, R., Kessler, B., & Bourassa, D. (2001).** Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555-570.

**van Daal, V., & van der Leij, A. (1999).** Developmental dyslexia: Related to specific or general deficits? *Annals of Dyslexia*, 49, 71-104.

**Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994).** The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional

causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

**Wheeler, T.J., and Watkins, E.J. (1979).** A Review of Symptomatology. *Dyslexia Review* 2(1), 12-16.

**Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998).** Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

**Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K., (2000).** The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 668 - 680.

**Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999).** The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

**Wolf, M., O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M. W., Cirino, P., & Morris, R. (2002).** The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43–72.

**Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005).** Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.