



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.

*Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης
και γνωστικά χαρακτηριστικά
πρώιμων αναγνώστων*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
της Στυλιανής Ι. Κουτσουράκη

Επόπτης: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

Ρ Ε Θ Υ Μ Ν Ο 2005

Στα παιδιά που αποτέλεσαν
το κίνητρο αυτής της μελέτης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|-----------|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ..... | 11 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ..... | 16 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ..... | 16 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 18 |
| ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ..... | 20 |
| Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ..... | 23 |
| ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ..... | 27 |
| Κεφάλαιο 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 28 |
| 1.1.Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας..... | 28 |
| 1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος..... | 32 |
| 1.3. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων..... | 34 |
| Κεφάλαιο 2: Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Εξέλιξη - Έννοια - Σημασία..... | 37 |
| 2.1. Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του πεδίου μελέτης της ανάγνωσης..... | 37 |
| 2.1.1. Η γλωσσολογική και η ψυχολογολογική προοπτική..... | 38 |
| 2.1.2. Η προοπτική της γνωστικής ψυχολογίας..... | 41 |
| 2.1.3. Η κοινωνιογλωσσολογική προοπτική..... | 44 |
| 2.1.4. Κυρίαρχα μοντέλα γραμματισμού..... | 47 |
| 2.1.5. Νεότερες, διεπιστημονικές παραδοχές..... | 49 |
| 2.1.6. Προς μια σύγχρονη, ρεαλιστική προοπτική..... | 51 |
| 2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναγνωστικής δεξιότητας..... | 52 |
| 2.2.1. Οι συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας..... | 57 |
| 2.3. Ο ρόλος και η σημασία της ανάγνωσης..... | 64 |

Κεφάλαιο 3: Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....68

| | |
|--|-----|
| 3.1. Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις της κατάκτησης του γραμματισμού..... | 69 |
| 3.1.1. Αναγνωστική Ετοιμότητα - Μια συμβατική προοπτική κατάκτησης του γραμματισμού..... | 69 |
| 3.1.1.1. Ιστορική αναδρομή..... | 70 |
| 3.1.1.1.1. Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης..... | 70 |
| 3.1.1.1.2. Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα εμπειρίας..... | 72 |
| 3.1.1.2. Βασικές θέσεις..... | 73 |
| 3.1.2. Αναδυόμενος Γραμματισμός - Μια σύγχρονη, εναλλακτική προοπτική..... | 75 |
| 3.1.2.1. Ενωσιολογική αποσαφήνιση..... | 75 |
| 3.1.2.2. Βασικές παραδοχές..... | 80 |
| 3.1.2.3. Παράγοντες ανάδυσης του γραμματισμού..... | 96 |
| 3.1.2.3.1. Το παιχνίδι..... | 96 |
| 3.1.2.3.2. Ο περιβάλλον γραπτός λόγος..... | 98 |
| 3.1.2.3.3. Το οικογενειακό πλαίσιο..... | 102 |
| 3.1.2.3.4. Η ανάγνωση ιστοριών..... | 107 |
| 3.1.2.4. Θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού..... | 111 |
| 3.1.3. Κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων της κατάκτησης του γραμματισμού..... | 117 |

Κεφάλαιο 4: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ.....121

| | |
|---|-----|
| 4.1. Θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας..... | 121 |
| 4.2. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης..... | 125 |
| 4.3. Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας..... | 129 |
| 4.3.1. Ενδογενείς παράγοντες..... | 130 |
| 4.3.1.1. Γνωστικοί παράγοντες..... | 130 |
| 4.3.1.1.1. Η νοημοσύνη..... | 132 |
| 4.3.1.1.2. Η αντίληψη..... | 136 |
| 4.3.1.1.2.1. Ακουστική αντίληψη και αναγνωστική δεξιότητα..... | 137 |
| 4.3.1.1.2.2. Οπτική αντίληψη και αναγνωστική δεξιότητα..... | 139 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.1.1.3. Η μνήμη..... | 141 |
| 4.3.1.1.3.1. Οπτική μνήμη και αναγνωστική δεξιότητα..... | 143 |
| 4.3.1.1.3.2. Ακουστική μνήμη και αναγνωστική δεξιότητα..... | 144 |
| 4.3.1.1.4. Γλωσσική ανάπτυξη και αναγνωστική δεξιότητα..... | 146 |
| 4.3.2. Εξωγενείς παράγοντες..... | 151 |
| 4.4. Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας..... | 151 |
| | |
| Κεφάλαιο 5: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ | 159 |
| 5.1. Αναδυόμενος γραμματισμός και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο..... | 159 |
| 5.2. Η ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο..... | 165 |
| 5.2.1. Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και αναγνωστική επίδοση..... | 168 |
| 5.2.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις..... | 173 |
| 5.3. Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο..... | 175 |
| 5.3.1. Άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος..... | 175 |
| 5.3.1.1. Γραφή και γραπτή έκφραση..... | 176 |
| 5.3.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα..... | 178 |
| 5.3.2. Σχέσεις ανάγνωσης και γραφής..... | 180 |
| 5.3.2.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα..... | 188 |
| 5.3.2.1.1. Η αναγνώριση λέξεων ως παράγοντας πρόβλεψης της | |
| ορθογραφικής δεξιότητας (Εκδοχή1)..... | 188 |
| 5.3.2.1.2. Η ορθογραφία ως παράγοντας πρόβλεψης της αναγνώρισης | |
| λέξεων (Εκδοχή 2)..... | 190 |
| 5.3.2.2. Γραπτή έκφραση και αναγνωστική δεξιότητα..... | 190 |
| 5.3.2.2.1. Η αναγνωστική κατανόηση ως παράγοντας πρόβλεψης των | |
| δεξιοτήτων σύνθεσης κειμένου (Εκδοχή 3)..... | 190 |
| 5.3.2.2.2. Οι δεξιότητες σύνθεσης κειμένου ως παράγοντες πρόβλεψης | |
| της αναγνωστικής κατανόησης (Εκδοχή 4)..... | 191 |
| 5.3.2.2.3. Γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες κατά την ανάγνωση | |
| και την παραγωγή γραπτού λόγου..... | 192 |
| 5.3.2.3. Λεξιλόγιο και αναγνωστική δεξιότητα..... | 194 |
| 5.3.3. Η ανάγνωση σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα..... | 198 |
| 5.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες..... | 199 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.1. Μεταφωνολογική δεξιότητα..... | 202 |
| 5.4.2. Μετασυντακτική δεξιότητα..... | 204 |
| 5.4.3. Μεταγλωσσικές δεξιότητες και ανάγνωση..... | 209 |

Κεφάλαιο 6: Η ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ:

| | |
|--|------------|
| Προέλευση – Δομή - Προγνωστική Σημασία..... | 212 |
| 6.1. Προέλευση της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας..... | 212 |
| 6.1.1. Οικογενειακό περιβάλλον..... | 212 |
| 6.1.2. Στάσεις και συμπεριφορές γονέων..... | 213 |
| 6.1.3. Αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιού..... | 215 |
| 6.1.4. Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου..... | 217 |
| 6.1.5. Γνωστικά χαρακτηριστικά..... | 218 |
| 6.1.5.1. Νοημοσύνη..... | 218 |
| 6.1.5.2. Οπτική και ακουστική αντίληψη..... | 220 |
| 6.1.5.3. Οπτική και ακουστική μνήμη..... | 222 |
| 6.1.5.4. Γλωσσική ικανότητα..... | 223 |
| 6.1.5.5. Φωνολογική επίγνωση..... | 225 |
| 6.1.6. Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας..... | 228 |
| 6.1.7. Συμπέρασμα..... | 230 |
| 6.2. Η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα από αναπτυξιακή σκοπιά..... | 231 |
| 6.3. Δομή της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας..... | 234 |
| 6.3.1. Επιμέρους όψεις της αναγνωστικής δεξιότητας των πρώιμων αναγνωστών..... | 234 |
| 6.3.2. Στρατηγικές των πρώιμων αναγνωστών για την αναγνώριση λέξεων..... | 237 |
| 6.4. Προγνωστική σημασία της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας..... | 240 |
| 6.4.1. Σχολική επίδοση πρώιμων αναγνωστών..... | 240 |
| 6.4.2. Μεταγλωσσικές δεξιότητες πρώιμων αναγνωστών..... | 245 |
| 6.5. Ερευνητικές προσεγγίσεις του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών..... | 247 |
| 6.5.1. Ανακεφαλαίωση ευρημάτων..... | 261 |
| 6.5.1.1. Μελέτες περίπτωσης..... | 262 |
| 6.5.1.2. Εμπειρικές μελέτες..... | 263 |
| 6.5.1.3. Εμπειρικές-Διαχρονικές μελέτες..... | 266 |

| | |
|--|------------|
| Κεφάλαιο 7: ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 270 |
|--|------------|

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....278

Κεφάλαιο 8: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ..279

| | |
|---|-----|
| 8.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 279 |
| 8.2. Ερευνητικά ερωτήματα | 280 |

Κεφάλαιο 9: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....283

| | |
|--|-----|
| 9.1. Μέθοδος..... | 283 |
| 9.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας..... | 284 |
| 9.3. Τα όργανα συλλογής των δεδομένων | 286 |
| 9.3.1. Το τεστ εντοπισμού των πρώιμων αναγνωστών..... | 287 |
| 9.3.2. Τα κριτήρια αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων..... | 287 |
| 9.3.2.1. Τεστ αξιολόγησης του νοητικού επιπέδου..... | 287 |
| 9.3.2.2. Κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας..... | 288 |
| 9.3.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης των μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων...289 | |
| 9.3.2.3.1. Κριτήριο αξιολόγησης της ακουστικής αντίληψης..... | 289 |
| 9.3.2.3.2. Κριτήριο αξιολόγησης της οπτικής αντίληψης | 290 |
| 9.3.2.3.3. Κριτήριο αξιολόγησης της ακουστικής μνήμης | 290 |
| 9.3.2.3.4. Κριτήριο αξιολόγησης της οπτικής μνήμης | 291 |
| 9.3.3. Τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης | 292 |
| 9.3.3.1. Τα κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας | 292 |
| 9.3.3.2. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας | 296 |
| 9.3.3.3. Το κριτήριο αξιολόγησης της κατοχής λεξιλογίου | 299 |
| 9.3.3.4. Τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου | 299 |
| 9.3.3.5. Το κριτήριο αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | 301 |
| 9.3.3.6. Το ατομικό φύλλο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων από τους δασκάλους | 303 |
| 9.3.4. Βαθμολόγηση των κριτηρίων σχολικής επίδοσης | 304 |

| | |
|---|------------|
| 9.3.4.1. Βαθμολόγηση των κριτηρίων αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας | 304 |
| 9.3.4.2. Βαθμολόγηση των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας | 305 |
| 9.3.4.3. Αξιολόγηση των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου | 306 |
| 9.3.4.4. Βαθμολόγηση του κριτηρίου αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | 311 |
| 9.4. Λειτουργικοί ορισμοί | 312 |
| 9.5. Χρονοδιάγραμμα - Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας | 314 |
| 9.5.1. Ο εντοπισμός των πρώιμων αναγνωστών | 314 |
| 9.5.2. Η συγκρότηση της ομάδας ελέγχου | 315 |
| 9.5.3. Χορήγηση των οργάνων της έρευνας | 317 |
| 9.5.3.1. Αξιολόγηση νοητικού επιπέδου | 317 |
| 9.5.3.2. Αξιολόγηση γνωστικών χαρακτηριστικών | 318 |
| 9.5.3.3. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης | 318 |
| 9.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των οργάνων συλλογής των δεδομένων | 322 |
| 9.6.1. Κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας | 323 |
| 9.6.2. Κριτήρια αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας | 326 |
| 9.6.3. Κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου | 329 |
| 9.6.4. Κριτήριο αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | 331 |
| 9.7. Διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων | 333 |
| Κεφάλαιο 10: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 339 |
| 10.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών | 339 |
| 10.1.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Β΄ τάξη | 340 |
| 10.1.1.1. Αναγνωστική δεξιότητα | 340 |
| 10.1.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 341 |
| 10.1.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου | 349 |
| 10.1.1.4. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων | 352 |
| 10.1.2. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Γ΄ τάξη | 357 |
| 10.1.2.1. Αναγνωστική δεξιότητα | 357 |
| 10.1.2.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 358 |

| | |
|---|-----|
| 10.1.2.3. Λεξιλόγιο | 365 |
| 10.1.2.4. Παραγωγή γραπτού λόγου | 366 |
| 10.1.2.5. Μεταγλωσσικές δεξιότητες | 369 |
| 10.1.2.6. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων | 371 |
| 10.1.3. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Δ΄ τάξη | 375 |
| 10.1.3.1. Αναγνωστική δεξιότητα | 375 |
| 10.1.3.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 376 |
| 10.1.3.3. Παραγωγή γραπτού λόγου | 383 |
| 10.1.3.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες | 386 |
| 10.1.3.5. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων..... | 388 |
| 10.1.4. Ανακεφαλαίωση | 392 |
| 10.2. Εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών | 397 |
| 10.2.1. Αναγνωστική δεξιότητα | 397 |
| 10.2.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 400 |
| 10.2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου | 405 |
| 10.2.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες | 419 |
| 10.2.5. Η πρόοδος των δυο ομάδων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη | 423 |
| 10.2.5.1. Αναγνωστική δεξιότητα | 423 |
| 10.2.5.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 424 |
| 10.2.5.3. Παραγωγή γραπτού λόγου | 425 |
| 10.2.5.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες | 430 |
| 10.2.6. Ανακεφαλαίωση | 431 |
| 10.3. Σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας με τομείς του γλωσσικού μαθήματος | 434 |
| 10.3.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα | 434 |
| 10.3.2. Ανάγνωση και λεξιλόγιο | 436 |
| 10.3.3. Ανάγνωση και γραπτή έκφραση | 437 |
| 10.3.4. Ανάγνωση και μεταγλωσσικές δεξιότητες | 441 |
| 10.3.5. Ανακεφαλαίωση | 447 |
| 10.4. Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών | 449 |
| 10.4.1. Νοημοσύνη | 450 |

| | |
|---|------------|
| 10.4.2. Γλωσσική ικανότητα | 451 |
| 10.4.3. Ακουστική αντίληψη | 452 |
| 10.4.4. Ακουστική μνήμη | 453 |
| 10.4.5. Οπτική αντίληψη | 454 |
| 10.4.6. Οπτική μνήμη | 455 |
| 10.4.7. Ανακεφαλαίωση | 456 |
| 10.5. Η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση | 459 |
| 10.5.1. Συνολική εκτίμηση της σχέσης του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση | 461 |
| 10.5.2. Ανακεφαλαίωση | 475 |
| Κεφάλαιο 11: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 476 |
| 11.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών | 476 |
| 11.1.1 Αναγνωστική δεξιότητα | 476 |
| 11.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα | 479 |
| 11.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου | 485 |
| 11.1.4. Λεξιλόγιο | 490 |
| 11.1.5. Μεταγλωσσικές δεξιότητες | 492 |
| 11.1.6. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων | 495 |
| 11.2. Η εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών | 496 |
| 11.2.1. Η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας | 496 |
| 11.2.2. Η εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας | 499 |
| 11.2.3. Η εξέλιξη της παραγωγής γραπτού λόγου | 501 |
| 11.2.4. Η εξέλιξη της μεταγλωσσικής ανάπτυξης | 504 |
| 11.3. Σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας με τομείς του γλωσσικού μαθήματος | 506 |
| 11.3.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα | 506 |
| 11.3.2. Ανάγνωση και λεξιλόγιο | 509 |
| 11.3.3. Ανάγνωση και γραπτή έκφραση | 509 |
| 11.3.4. Ανάγνωση και μεταγλωσσικές δεξιότητες | 512 |
| 11.3.5. Ανακεφαλαίωση | 513 |

| | |
|---|------------|
| 11.4. Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών | 516 |
| 11.4.1. Νοητική ικανότητα | 516 |
| 11.4.2. Γλωσσική ικανότητα | 518 |
| 11.4.3. Άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά | 520 |
| 11.5. Η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση | 524 |
| Κεφάλαιο 12: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 528 |
| 12.1. Συμπεράσματα | 528 |
| 12.1.1. Περιορισμοί της έρευνας | 538 |
| 12.1.2. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας | 540 |
| 12.2. Προτάσεις | 543 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 548 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α | 583 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β | 589 |

Κ Α Τ Α Λ Ο Γ Ο Σ Π Ι Ν Α Κ Ω Ν

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 3.1.: Θεωρητικά μοντέλα αναδύμενου γραμματισμού..... | 116 |
| Πίνακας 3.2.: Συγκριτικός πίνακας των κυριότερων θέσεων της αναγνωστικής ετοιμότητας και του αναδύμενου γραμματισμού | 120 |
| Πίνακας 5.1.: Πιθανά χαρακτηριστικά της κατάκτησης του γραμματισμού από τα παιδιά, σε σπίτι και σχολείο | 162 |
| Πίνακας 6.1.: Μελέτες πρώιμων αναγνωστών: Βασικές μεθοδολογικές επιλογές | 251 |
| Πίνακας 6.2.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων μελετών περίπτωσης πρώιμων αναγνωστών | 262 |
| Πίνακας 6.3.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων εμπειρικών μελετών πρώιμων αναγνωστών | 263 |
| Πίνακας 6.4.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων εμπειρικών- διαχρονικών μελετών πρώιμων αναγνωστών | 266 |
| Πίνακας 9.1.: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σχολείο όπου φοιτούν | 284 |
| Πίνακας 9.2.: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο τους | 285 |
| Πίνακας 9.3.: Αριθμός υποκειμένων κατά τα τρία έτη της ερευνητικής διαδικασίας | 286 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 9.4.: Άξονες και τομείς αξιολόγησης των γραπτών παραγωγών | 308 |
| Πίνακας 9.5.: Σύγκριση μέσων όρων της ηλικίας των δυο ομάδων, κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων | 316 |
| Πίνακας 9.6.: Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας | 321 |
| Πίνακας 9.7.: Συντελεστές αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δοκιμασιών αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας | 326 |
| Πίνακας 9.8.: Συντελεστές αξιοπιστίας των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας | 327 |
| Πίνακας 9.9.: Συντελεστές εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας | 328 |
| Πίνακας 9.10.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Β΄ τάξης | 328 |
| Πίνακας 9.11.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Γ΄ τάξης | 328 |
| Πίνακας 9.12.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Δ΄ τάξης | 329 |
| Πίνακας 9.13.: Συντελεστές εγκυρότητας της αξιολόγησης της νοηματικής συνεκτικότητας του περιεχομένου των γραπτών παραγωγών | 330 |
| Πίνακας 9.14.: Συντελεστές αξιοπιστίας και εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | 332 |
| Πίνακας 9.15.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα δυο μέρη του τεστ μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Γ΄ και Δ΄ τάξεων | 333 |
| Πίνακας 10.1.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β΄ τάξη | 341 |
| Πίνακας 10.2.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β΄ τάξη | 342 |
| Πίνακας 10.3.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Β΄ τάξη | 343 |
| Πίνακας 10.4.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή, στη Β΄ τάξη | 345 |
| Πίνακας 10.5.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Β΄ τάξη | 347 |
| Πίνακας 10.6.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β΄ τάξη | 350 |
| Πίνακας 10.7.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Β΄ τάξης | 353 |
| Πίνακας 10.8.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ΄ τάξη | 357 |
| Πίνακας 10.9.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ΄ τάξη | 358 |
| Πίνακας 10.10.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης στις ορθογραφικής δεξιότητας, στη Γ΄ τάξη | 359 |
| Πίνακας 10.11.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή, στη Γ΄ τάξη | 361 |
| Πίνακας 10.12.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Γ΄ τάξη | 362 |

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 10.13.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του επιπέδου ανάπτυξης του λεξιλογίου των Π.Α. και των Μ.Π.Α. | 365 |
| Πίνακας 10.14.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη | 367 |
| Πίνακας 10.15.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη | 369 |
| Πίνακας 10.16.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων μεταγλωσσικής επίγνωσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη | 370 |
| Πίνακας 10.17.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Γ' τάξης | 372 |
| Πίνακας 10.18.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη | 375 |
| Πίνακας 10.19.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη | 376 |
| Πίνακας 10.20.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Δ' τάξη | 377 |
| Πίνακας 10.21.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Δ' τάξη | 379 |
| Πίνακας 10.22.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Δ' τάξη | 380 |
| Πίνακας 10.23.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη | 384 |
| Πίνακας 10.24.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη | 386 |
| Πίνακας 10.25.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων μεταγλωσσικής επίγνωσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη | 387 |
| Πίνακας 10.26.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Δ' τάξης | 389 |
| Πίνακας 10.27: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 398 |
| Πίνακας 10.28: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 400 |
| Πίνακας 10.29: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένη γραφή, στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 402 |
| Πίνακας 10.30: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην επιλογή ορθογραφημένης λέξης στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 403 |
| Πίνακας 10.31: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην διόρθωση κειμένου, στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 403 |
| Πίνακας 10.32: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσων όρων της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 405 |
| Πίνακας 10.33: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσων όρων των ποιοτικών χαρακτηριστικών της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 408 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 10.34: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων της νοηματικής συνεκτικότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 410 |
| Πίνακας 10.35: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων της πληροφοριακής πληρότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 411 |
| Πίνακας 10.36: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων των δεικτών παραγωγικότητας των κειμένων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 413 |
| Πίνακας 10.37: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων των δεικτών ορθογραφίας των γραπτών παραγωγών των Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ' | 414 |
| Πίνακας 10.38: Σχέσεις ορθογραφικής επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση και την αυτοτελή γραφή από τη Β' ως τη Δ' τάξη | 417 |
| Πίνακας 10.39: Συγκρίσεις των μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στα κριτήρια αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στις Γ' και Δ' τάξεις | 419 |
| Πίνακας 10.40: Συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μεταφραστικής δεξιότητας στις Γ' και Δ' τάξεις | 420 |
| Πίνακας 10.41: Συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μετασυντακτικής δεξιότητας στις Γ' και Δ' τάξεις | 422 |
| Πίνακας 10.42: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην αναγνωστική δεξιότητα, από τη Β' στη Γ' και από τη Γ' στη Δ' τάξη | 423 |
| Πίνακας 10.43: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην ορθογραφική δεξιότητα και στο επιμέρους κριτήριο της καθ' υπαγόρευση γραφής, από τη Β' στη Γ' τάξη | 425 |
| Πίνακας 10.44: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην επικοινωνιακή καταλληλότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' τάξη | 425 |
| Πίνακας 10.45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στη νοηματική συνεκτικότητα και την πληροφοριακή πληρότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' τάξη | 426 |
| Πίνακας 10.46: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. σε ποιοτικές πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' τάξη | 427 |
| Πίνακας 10.47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην παραγωγικότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' και από τη Γ' στη Δ' τάξη | 427 |
| Πίνακας 10.48: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην ορθογραφία της γραπτής έκφρασης, από τη Β' στη Γ' και από τη Γ' στη Δ' τάξη | 429 |
| Πίνακας 10.49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στα μη καταληκτικά λάθη της γραπτής έκφρασης, από τη Β' στη Γ' τάξη | 429 |
| Πίνακας 10.50: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στη συνολική μεταγλωσσική δεξιότητα και στη μετασυντακτική δεξιότητα από τη Γ' στη Δ' τάξη | 430 |
| Πίνακας 10.51: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας τομέων του γλωσσικού μαθήματος, στους οποίους εξελίσσονται οι δυο ομάδες από τη Β' ως τη Δ' τάξη | 431 |
| Πίνακας 10.52: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση και την ορθογραφία των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις Β', Γ' και Δ' τάξεις | 435 |
| Πίνακας 10.53: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση και την κατοχή λεξιλογίου των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη | 436 |
| Πίνακας 10.54: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τομείς του οργανωτικού | |

| | | |
|------------------------|--|-----|
| | άξονα της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 438 |
| Πίνακας 10.55: | Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τομείς του γλωσσικού άξονα της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 440 |
| Πίνακας 10.56: | Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις Γ΄ και Δ΄τάξεις | 442 |
| Πίνακας 10.57: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στους διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας | 446 |
| Πίνακας 10.58.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της νοητικής ικανότητας των Π.Α. & των Μ.Π.Α. | 450 |
| Πίνακας 10.59.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α. | 452 |
| Πίνακας 10.60.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ακουστικής αντίληψης των Π.Α. & των Μ.Π.Α. | 452 |
| Πίνακας 10.61.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ακουστικής μνήμης των Π.Α. & των Μ.Π.Α... | 453 |
| Πίνακας 10.62.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οπτικής αντίληψης των Π.Α. & των Μ.Π.Α... | 454 |
| Πίνακας 10.63.: | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οπτικής μνήμης των Π.Α. και των Μ.Π.Α..... | 455 |
| Πίνακας 10.64.: | Ανακεφαλαιωτικός πίνακας γνωστικών χαρακτηριστικών στα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά οι δύο ομάδες μαθητών | 456 |
| Πίνακας 10.65: | Συντελεστές συσχέτισης των γνωστικών χαρακτηριστικών με την αναγνωστική δεξιότητα σε κάθε ομάδα, από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 459 |
| Πίνακας 10.66: | Στατιστικοί δείκτες της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς της γλωσσικής ικανότητας και των υπόλοιπων, μη γλωσσικών, γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ΄τάξη .. | 463 |
| Πίνακας 10.67: | Στατιστικοί δείκτες της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς της γλωσσικής ικανότητας και των υπόλοιπων, μη γλωσσικών, γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ΄τάξη .. | 466 |
| Πίνακας 10.68: | Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ΄τάξη | 468 |
| Πίνακας 10.69: | Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ΄τάξη | 469 |
| Πίνακας 10.70: | Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ΄τάξη, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνη | 473 |
| Πίνακας 10.71: | Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ΄τάξη, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης | 474 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|-----|
| Σχήμα 2.1.: <i>Η διαδικασία της ανάγνωσης</i> | 61 |
| Σχήμα 2.2.: <i>Επίπεδα αναγνωστικής συμπεριφοράς</i> | 62 |
| Σχήμα 3.1.: <i>Ένα προσωποποιημένο μοντέλο ανάγνωσης και γραφής πριν την επίσημη γλωσσική διδασκαλία</i> | 90 |
| Σχήμα 4.1.: <i>Κατάταξη διαφορετικών μορφών αναγνωστικών δυσκολιών σύμφωνα με την Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης</i> | 128 |
| Σχήμα 4.2.: <i>Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας</i> | 130 |
| Σχήμα 4.3.: <i>Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας</i> | 131 |
| Σχήμα 5.1.: <i>Μεταβλητές σχολικής μάθησης</i> | 165 |
| Σχήμα 5.2.: <i>Σχέσεις αναδυόμενου γραμματισμού και ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας</i> | 170 |
| Σχήμα 5.3.: <i>Σχέσεις ανάγνωσης και γραφής</i> | 187 |
| Σχήμα 9.1.: <i>Κάθετες και οριζόντιες συγκρίσεις γνωστικών χαρακτηριστικών και σχολικής επίδοσης Π.Α. και Μ.Π.Α</i> | 337 |
| Σχήμα 12.1.: <i>Αξονες μελλοντικών ερευνητικών μελετών</i> | 540 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|-----|
| Γραφική παράσταση 9.1.: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σχολείο όπου φοιτούν | 285 |
| Γραφική παράσταση 10.1.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους δοκιμασίες της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Β΄ τάξη.. | 344 |
| Γραφική παράσταση 10.2.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Β΄ τάξη | 349 |
| Γραφική παράσταση 10.3.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους ορθογραφικές δοκιμασίες, στη Γ΄ τάξη | 360 |
| Γραφική παράσταση 10.4.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Γ΄ τάξη | 363 |

| | |
|--|-----|
| Γραφική παράσταση 10.5.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους ορθογραφικές δοκιμασίες, στη Δ΄τάξη | 378 |
| Γραφική παράσταση 10.6.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Δ΄τάξη | 381 |
| Γραφική παράσταση 10.7.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 399 |
| Γραφική παράσταση 10.8.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 401 |
| Γραφική παράσταση 10.9.: Εξέλιξη της επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους δοκιμασίες ορθογραφικής δεξιότητας από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 404 |
| Γραφική παράσταση 10.10.: Εξέλιξη της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 406 |
| Γραφική παράσταση 10.11.: Εξέλιξη ποιοτικών πτυχών της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 409 |
| Γραφική παράσταση 10.12.: Εξέλιξη της νοηματική συνεκτικότητα των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 410 |
| Γραφική παράσταση 10.13.: Εξέλιξη της πληροφοριακής πληρότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη | 412 |
| Γραφική παράσταση 10.14.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής μεταγλωσσικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ και Δ΄τάξεις | 419 |
| Γραφική παράσταση 10.15.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της μεταφωνολογικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ΄ και Δ΄τάξεις | 421 |
| Γραφική παράσταση 10.16.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της μετασυντακτικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ΄ και Δ΄τάξεις | 422 |
| Γραφική παράσταση 10.17.: Μέση νοητική ικανότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α | 451 |
| Γραφική παράσταση 10.18.: Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών (γλωσσικών και μη γλωσσικών) των δυο ομάδων | 457 |
| Γραφική παράσταση 10.19.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης των μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων | 458 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διαχρονική μελέτη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των Πρώιμων Αναγνωστών (Π.Α.), από τη Β΄ έως τη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, καθώς και ορισμένων γνωστικών χαρακτηριστικών τους, μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση Πρώιμων και Μη Πρώιμων Αναγνωστών (Μ.Π.Α.). Σκοπός της είναι να διερευνήσει το επίπεδο ανάπτυξης και την εξέλιξη της αναγνωστικής και της ορθογραφικής δεξιότητας, της δεξιότητας γραπτής έκφρασης, του λεξιλογίου και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης των Π.Α. και το ρόλο ορισμένων γνωστικών παραγόντων στην αναγνωστική τους ανάπτυξη.

Εβδομήντα εννέα (79) Π.Α. εντοπίστηκαν στην περιοχή της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης και εξισώθηκαν ως προς την ηλικία, το φύλο, τις προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και το τμήμα φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, με εβδομήντα εννέα (79) Μ.Π.Α. Οι δεξιότητες γραπτού λόγου των 158 υποκειμένων αξιολογήθηκαν στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων και τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά στην αρχή της Γ΄ τάξης. Στους δασκάλους τους χορηγούνταν ερωτηματολόγια για τη συλλογή συμπληρωματικών στοιχείων σχετικά με τη σχολική τους επίδοση κατά το ίδιο χρονικό διάστημα που πραγματοποιούνταν και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των υποκειμένων.

Στο πεδίο της σχολικής επίδοσης, το επίπεδο ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των Π.Α. είναι σημαντικά υψηλότερο απ' των συνομηλίκων τους, στη διάρκεια και των τριών χρόνων. Διαπιστώνεται επίσης ότι οι δεξιότητές τους ακολουθούν αναπτυξιακή πορεία ως τη Δ΄ τάξη, με εξαίρεση τα χαρακτηριστικά του οργανωτικού άξονα των γραπτών παραγωγών τους, τα οποία εξελίσσονται ως τη Γ΄ τάξη. Γενικά παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξέλιξη από τους συνομηλίκους τους από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη.

Επιπλέον, εξακριβώνεται ότι οι δυο ομάδες διαφέρουν ως προς τη νοημοσύνη, την οπτική και ακουστική αντίληψη και την ακουστική μνήμη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των Π.Α. βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης. Διαπιστώνονται διαφορές ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική ανάπτυξη των δυο ομάδων. Η γλωσσική ικανότητα αναδεικνύεται ως ο μοναδικός παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. ως τη Δ΄ τάξη, ενώ η νοημοσύνη επηρεάζει ελάχιστα την ανάπτυξή της, μόνο στη Γ΄ τάξη. Αντίθετα, ορισμένα μη γλωσσικά χαρακτηριστικά επιδρούν μαζί με τη γλωσσική ικανότητα στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α.

ABSTRACT

The present longitudinal study focuses on the investigation of literacy skills of Early Readers (ERs), from 2nd through 4th grade, and some of their cognitive characteristics, through a comparative study of Early and Non-Early Readers (NERs). It aims to investigate the level and the development of reading, spelling, written expression, metalinguistic skills and vocabulary of ERs as well as the role of some cognitive factors in the development of their reading skills.

Seventy-nine (79) ERs were identified from the area of Heraklio (Crete) and matched on age, gender, attendance of kindergarten and primary school teacher, with seventy-nine (79) NERs. The 158 subjects' literacy skills were measured at the end of 2nd, 3rd and 4th grades and their cognitive characteristics in the beginning of 3rd grade. At the same time their teachers were given questionnaires that collected additional information about subjects' school attainment.

In the area of school progress, the literacy skills of ERs have been found to be significantly higher than their peers' during the three years. ERs maintain their advantage over the other group throughout grades two, three and four. It has also been established that their skills followed a growing scale with the exception of qualitative characteristics of their written productions that continue to develop up to 3rd grade. Their overall progress from 3rd to 4th grade has been found to be more satisfying than NERs.

Additionally, some significant differences concerning cognitive characteristics development and their role in reading ability have been found between the two groups. ERs' intellectual ability, visual and auditory perception and auditory memory are more developed than their peers'. Linguistic competence of ERs has been established as the only factor that accounts for the variability of their reading ability until grade four. Their intellectual ability accounts for a small percentage of differences in their growth in reading ability, in 3rd grade only. Some non-linguistic characteristics of NERs account for their variability in reading development throughout grades three and four together with their language skills.

The results indicate that ERs maintain their advantage in reading and literacy skills throughout the four first years of primary school and that different cognitive factors can predict later reading development of ERs and NERs.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η σημασία της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου είναι δεδομένη και εμφανής σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής διατηρείται αμείωτο από τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, κατά τις τελευταίες δυο δεκαετίες του εικοστού αιώνα οι αντιλήψεις των ειδικών ως προς την πορεία κατάκτησης των δεξιοτήτων γραμματισμού από τα μικρά παιδιά έχουν τροποποιηθεί ριζικά και το θέμα προσεγγίζεται πλέον από τους παιδαγωγούς με διαφορετική οπτική απ' ό,τι στο παρελθόν. Το ζήτημα του πρώιμου γραμματισμού, μια παράμετρο της οποίας θελήσαμε να διερευνήσουμε, αποτελεί μια περιοχή της ανάπτυξης της γνώσης του γραπτού λόγου εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και σχετικά καινούρια, ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα.

Έναυσμα για την εμπλοκή μας στο ερευνητικό πεδίο της πρώιμης ανάγνωσης αποτέλεσε ο προβληματισμός που προέκυψε, ύστερα από μακρόχρονη προσωπική παρατήρηση, του διαφορετικού επιπέδου κατάκτησης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με το γραπτό λόγο, στο οποίο έχουν φτάσει τα παιδιά όταν εγγράφονται στην Α' δημοτικού και ιδιαίτερα το υψηλό επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας ορισμένων από αυτά. Στον ελληνικό χώρο το ζήτημα της πρώιμης ανάγνωσης δεν έχει προσελκύσει επαρκές ερευνητικό ενδιαφέρον και είναι έκδηλη η ανάγκη διερεύνησης των συνθηκών που υποστηρίζουν την πρώιμη κατάκτηση του γραμματισμού και της εξέλιξης των δεξιοτήτων των παιδιών που τον κατακτούν νωρίς. Σε προηγούμενη μελέτη μας προσπαθήσαμε να καλύψουμε ως ένα βαθμό την ανάγκη αυτή διερευνώντας ατομικούς και οικογενειακούς παράγοντες του πρώιμου γραμματισμού των παιδιών.

Οι προβληματισμοί που προκλήθηκαν από την προσωπική μας εμπειρία σε συνδυασμό με τα πορίσματα διεθνών ερευνών και την έλλειψη σχετικών μελετών στη χώρα μας, μάς ώθησαν στην ανάληψη και διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Βασικό μας κίνητρο ήταν επίσης η επιθυμία μας να συνεισφέρουμε, έστω και ελάχιστα, στη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην κατάκτηση του γραμματισμού και στη συνειδητοποίηση των ατομικών διαφορών της αναγνωστικής ανάπτυξης, ευελπιστώντας να συμβάλλουμε μ' αυτό τον τρόπο στην αξιολόγηση και

στην αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί διδακτορική διατριβή, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, υπό την εποπτεία του καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα. Αποτελεί καρπό μακρόχρονης θεωρητικής και ερευνητικής προσπάθειας. Η πορεία για την πραγματοποίησή της αποδείχθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα αλλά και πολύπλοκη συνάμα καθώς, μεταξύ άλλων, απαίτησε την εμπλοκή πολλών σχολείων, τη συνεργασία και τη συμμετοχή πολλών εκπαιδευτικών και τη συλλογή στοιχείων σε πολλές διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών οφείλεται κυρίως στην υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθεια κάποιων ανθρώπων προς τους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες. Ιδιαίτερος ευχαριστώ:

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Καθηγητή κ. Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, για την ενθάρρυνση και την αμέριστη συμπαράσταση, τις εύστοχες και καίριες παρατηρήσεις του και την απεριόριστη διάθεση χρόνου και εμπιστοσύνης σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης αυτής. Είναι γεγονός ότι οι ουσιαστικές υποδείξεις του σε κάθε συνάντηση μαζί του ήταν καθοριστικές για την υπέρβαση των δυσκολιών που προέκυπταν και την καθαρότερη διατύπωση των σκέψεών μου.

Τον Καθηγητή κ. Νικόλαο Παπαδογιαννάκη για την προθυμία του, τη διάθεση πολύτιμου χρόνου και τις καίριες υποδείξεις του, οι οποίες οδηγούσαν σε γόνιμο προβληματισμό.

Την Επίκ. Καθηγήτρια κ. Ελένη Βασιλάκη, τρίτο μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, για το ενδιαφέρον και την προθυμία της να συζητήσει μαζί μου τους προβληματισμούς και τις απορίες μου και τις εύστοχες παρατηρήσεις της.

Τον Αναπλ. Καθηγητή κ. Γεώργιο Σιδερίδη για τις εποικοδομητικές συζητήσεις, τις καίριες παρατηρήσεις και τις καθοριστικής σημασίας συμβουλές του γύρω από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Τον Επίκ. Καθηγητή κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη για τις πολύτιμες συμβουλές του γύρω από την αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των μαθητών.

Τους Διευθυντές και τους δασκάλους των 1^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου}, 6^{ου}, 8^{ου}, 10^{ου}, 14^{ου}, 15^{ου}, 16^{ου}, 19^{ου}, 20^{ου}, 24^{ου}, 28^{ου}, 33^{ου}, 35^{ου}, 44^{ου}, 45^{ου}, 48^{ου}, 50^{ου}, 53^{ου} και 54^{ου} Δημοτικών Σχολείων Ηρακλείου – ο αριθμός των οποίων είναι αρκετά μεγάλος και για το λόγο

αυτό δεν αναφέρονται εδώ ονομαστικά – χωρίς την πολύτιμη συνεργασία των οποίων, σε όλη τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων, η εργασία αυτή δεν θα ήταν πλήρης.

Τους μαθητές των σχολείων που προαναφέρθηκαν, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα επί τρία χρόνια, ανταποκρινόμενοι πρόθυμα σε όλες τις δραστηριότητες που συμπεριλάμβαναν οι διάφορες δοκιμασίες.

Τους ανθρώπους του οικογενειακού μου περιβάλλοντος για την αμέριστη συμπαράστασή τους και ιδιαίτερα το σύζυγο και συνάδελφό μου, κ. Αντώνιο Μπερκούτη, για την πολύτιμη, πολύπλευρη βοήθειά του σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, χωρίς την οποία η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Στέλα Κουτσοράκη

Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στο *πρώτο μέρος* της μελέτης γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας, τίθεται ο σκοπός της και οριοθετείται το υπό διερεύνηση πρόβλημα. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά στις γενικές κατευθύνσεις που κατά καιρούς έχουν επηρεάσει το πεδίο μελέτης της ανάγνωσης, αναπτύσσεται η πορεία που ακολουθεί η απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας τόσο στο ανεπίσημο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο όσο και στο επίσημο σχολικό πλαίσιο και αναλύεται η σχέση της με τους διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, εξετάζονται οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που δρουν και αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας ή και διαμορφώνοντας την πορεία του παιδιού προς τη μάθηση της ανάγνωσης. Προσεγγίζεται, τέλος, αναλυτικά το πεδίο της πρώιμης ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα:

Στο *1^ο κεφάλαιο* τίθεται το πρόβλημα, οριοθετείται το πεδίο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα μελέτη και αποσαφηνίζονται ορισμένοι βασικοί όροι, που απαντώνται στη συνέχεια.

Το *2^ο κεφάλαιο* θέτει το γενικό πλαίσιο του πεδίου της ανάγνωσης. Στην ενότητα 2.1. γίνεται μια απόπειρα σκιαγράφησης των τάσεων και των εξελίξεων εκείνων, οι οποίες, κατά καιρούς, καθόρισαν την επιστημονική σκέψη του πεδίου της ανάγνωσης. Επιχειρείται η παρουσίαση των επιδράσεων και της συμβολής των διάφορων επιστημονικών κλάδων και των φάσεων μέσα από τις οποίες διήλθε η μελέτη της ανάγνωσης, επηρεαζόμενη από τις εκάστοτε επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο μελέτης της γλώσσας γενικότερα, καθώς και των παραδοσιακών και σύγχρονων τάσεων του πεδίου του γραμματισμού, προκειμένου να γίνει σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες φάσεις της επιστημονικής σκέψης οδήγησαν στις επικρατούσες σήμερα αντιλήψεις. Στην ενότητα 2.2. ορίζεται εννοιολογικά η ανάγνωση και αναλύονται οι συνιστώσες της. Η ενότητα 2.3. αναφέρεται συνοπτικά στη σημασία της κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας για το άτομο και την κοινωνία.

Στο *3^ο κεφάλαιο* επιχειρείται εκτενής αναφορά στην εξέλιξη των αντιλήψεων σχετικά με την κατάκτηση του γραμματισμού από το παιδί κατά την προσχολική ηλικία. Αναλυτικότερα, αναπτύσσονται οι παραδοσιακές και οι σύγχρονες αντιλήψεις της επιστημονικής κοινότητας για τον τρόπο και τις διεργασίες κατάκτησης του

γραμματισμού από το μικρό παιδί, αναλύονται οι βασικές θέσεις της επικρατούσας σήμερα άποψης, του αναδύομενου γραμματισμού και οι παράγοντες που συντελούν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου κατά την προσχολική ηλικία και παρουσιάζονται οι διαφορετικοί τρόποι θεώρησης της δομής του αναδύομενου γραμματισμού.

Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται σύντομη αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία αναφέρονται κυρίως στην εξωτερική, την αισθητηριακή όψη της ανάγνωσης, την αναγνώριση των λέξεων, κατηγοριοποιημένα με βάση την ομάδα φαινομένων στην οποία εστιάζεται καθένα και την ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων αυτών, την οποία επιχειρεί. Όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση, σε χωριστή ενότητα αναπτύσσεται το πρόσφατο και επικρατέστερο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μοντέλο ανάπτυξης της και αναλύονται οι παράγοντες από τους οποίους θεωρείται ότι εξαρτάται η λειτουργία της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ορισμένους από τους γνωστικούς παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, με επίκεντρο τη σχέση τους με αυτήν και αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει και εξηγεί τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της.

Το 5^ο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάγνωση, όπως αυτή συντελείται μέσα στο επίσημο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αρχικά γίνεται αναφορά στη μετάβαση από το ανεπίσημο οικογενειακό πλαίσιο και τις δεξιότητες αναδύομενου γραμματισμού, τις οποίες κατέχει το παιδί, στο επίσημο σχολικό πλαίσιο και την προσαρμογή του στη διαφορετική φύση του γραμματισμού που κυριαρχεί σε αυτό. Εντοπίζονται οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δυο αυτά, κυρίως στη ζωή του παιδιού, περιβάλλοντα, σε σχέση πάντα με το γραμματισμό. Στη συνέχεια, η συζήτηση επικεντρώνεται στην ανάγνωση μέσα στο επίσημο σχολικό πλαίσιο και τις μεταβλητές που δρουν και αλληλεπιδρούν καθορίζοντας τη διεκπεραίωση και την περαιτέρω ανάπτυξη της. Εκτενέστερα αναπτύσσεται η σχέση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών σχετικά με το γραπτό λόγο, με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και την αναγνωστική επίδοση και γίνεται αναφορά στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις αυτής της σχέσης. Οι διάφορες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος και η σχέση τους με την αναγνωστική δεξιότητα αποτελούν το αντικείμενο της επόμενης ενότητας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται συνοπτικά οι άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και οι επιδιώξεις τους και αναλύεται η

σχέση μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων που αφορούν τα πεδία της ανάγνωσης και της γραφής (σχέσεις ανάγνωσης με ορθογραφική δεξιότητα, γραπτή έκφραση και λεξιλόγιο). Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά στη σχέση της ανάγνωσης με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Τέλος, η ενότητα η οποία κλείνει το κεφάλαιο αυτό, αφορά τη σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με την αναγνωστική δεξιότητα.

Το 6^ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην *πρώιμη ανάγνωση*. Αναπτύσσονται οι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία συμβάλλουν στην πρώιμη εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο. Στη συνέχεια προσεγγίζεται η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα από αναπτυξιακή σκοπιά και αναλύονται τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία των πρώιμων αναγνωστών στην ανάγνωση, καθώς και οι στρατηγικές που υιοθετούν κατά την αναγνώριση των λέξεων. Η προγνωστική σημασία της πρώιμης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας αποτελεί το αντικείμενο της επόμενης ενότητας, η οποία περιλαμβάνει δεδομένα σχετικά με τη σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στην ανάγνωση, την επίδοσή τους σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και το επίπεδο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ερευνητικών προσεγγίσεων και των μεθοδολογικών επιλογών του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών.

Στο 7^ο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνολική εκτίμηση και μια κριτική προσέγγιση των δεδομένων των διάφορων ερευνών και αναπτύσσονται οι λόγοι για τους οποίους η έρευνά μας είναι αναγκαία.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από πέντε ακόμη κεφάλαια.

Στο πρώτο, 8^ο για τη συνολική μελέτη, διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση την προβληματική που προηγήθηκε.

Στο 9^ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την περιγραφή του δείγματος της έρευνας, την αναλυτική παρουσίαση των οργάνων συλλογής των δεδομένων και του τρόπου βαθμολόγησής τους, το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας, τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των οργάνων και τη διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Στο 10^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε πέντε ενότητες. Οι τρεις πρώτες από αυτές είναι αφιερωμένες στη σχολική επίδοση των

πρώιμων αναγνωστών, στην εξέλιξή της από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη και στη σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των διάφορων γνωστικών περιοχών του γλωσσικού μαθήματος με την αναγνωστική δεξιότητα των υποκειμένων. Στις δυο τελευταίες εξετάζεται το επίπεδο ανάπτυξης γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών και οι σχέσεις τους με την αναγνωστική δεξιότητα.

Στο *11^ο κεφάλαιο*, το οποίο ακολουθεί τη δομή του προηγούμενου, επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και η συγκριτική αντιπαράθεσή τους με τα ευρήματα σχετικών ερευνών του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης.

Τέλος, στο *12^ο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, καταγράφονται οι περιορισμοί ως προς την εφαρμογή τους και προτείνονται κατευθύνσεις, τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν μελλοντικές έρευνες. Την κατακλείδα αποτελούν παιδαγωγικές προτάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τα πορίσματα της εργασίας αυτής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή στον προβληματισμό της έρευνας

Ο γραπτός λόγος είναι μια από τις όψεις της γλώσσας δεν συνιστά όμως μια απλή μεταγραφή, μια οπτικοποιημένη έκδοση του προφορικού λόγου, καθώς διαθέτει πολλά ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά. (Βάμβουκας, 1991β, Bruner, 1984, Mason, 1992). Αναπτύχθηκε και συνεχίζει να αναπτύσσεται ως ανταπόκριση σε πολλαπλές κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και πολιτικές ανάγκες. Η κατοχή του θεωρείται, σε συνδυασμό με τη γνώση του προφορικού λόγου, η σημαντικότερη ικανότητα του κοινωνικού ανθρώπου που επικοινωνεί, συνυπάρχει, αλληλεπιδρά και προσαρμόζεται με το περιβάλλον του και τους συνανθρώπους του. (Πήτα, 1998).

Η ανάγνωση συνιστά μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του ατόμου, τόσο στη ακαδημαϊκή του πορεία όσο και στους περισσότερους τομείς της ζωής του, αλλά και για την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου γενικότερα. (Βάμβουκας, 1992α, Anderson et al, 1994). Το πεδίο της ανάγνωσης, λόγω του θεμελιώδους ρόλου του στη ζωή του ανθρώπου, ως του πιο σημαντικού μέσου μάθησης όλων των μαθήσεων (Βάμβουκας, 1992α) και ως μιας πολύπλοκης πνευματικής δραστηριότητας, στενά δεμένης με τη σκέψη και τη νόηση (Βάμβουκας, 1987), συγκεντρώνει ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών, διάφορων τάσεων και προσεγγίσεων, σχετικά με την πορεία ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και τις συναφείς με αυτήν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. (Fijalkow, 1997).

Στην αναγνωστική διαδικασία υπεισέρχεται και αλληλεπιδρά ένας σημαντικός αριθμός μεταβλητών και παραγόντων, που αφορούν όλους τους συντελεστές της αναγνωστικής διαδικασίας: το γραπτό κείμενο, το παιδί και το μικρόκοσμο του, αλλά και το κοινωνικό του περιβάλλον και το θεσμό που στοχεύει στην παροχή

συστηματοποιημένης μάθησης του γραπτού λόγου. (Βουγιούκας, 1994, Fijalkow, 1997, Βάμβουκας, 1992α). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τον ενεργητικό, επιλεκτικό, διαισθητικό και δομικό χαρακτήρα της ανάγνωσης (Βουγιούκας, 1994) και τις ανώτερες διανοητικές διεργασίες που απαιτούνται κατά τη διεκπεραίωσή της (Βάμβουκας, 1992α), συνθέτουν ένα αντικείμενο, του οποίου η μελέτη δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε προφανής.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, διαθέτουν διαφορετικές εμπειρίες και διαφορετικό ρυθμό μάθησης. Ξεκινούν τη φοίτησή τους στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση με τις δεξιότητες αναγνώρισης των λειτουργιών και του ρόλου του γραπτού λόγου αναπτυγμένες σε διαφορετικό βαθμό. Το γεγονός αυτό καταδεικνύουν οι μεγάλες διαφορές μεταξύ τους στην αρχή της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. (Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Στην αρχή της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει στον ίδιο βαθμό το αλφαβητικό σύστημα. Επιπρόσθετα, η εξέλιξη των μαθητών κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους φοίτησής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δείχνει ότι παρά την εξαιρετικά θετική πρόοδό τους, δεν φθάνουν όλα στο ίδιο επίπεδο. (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 1992).

Η μαθησιακή διαδικασία θεωρείται επιτυχής όταν συμβάλλει, ώστε όλοι οι μαθητές και ο καθένας χωριστά, να βελτιώνονται ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Πρωταρχικός είναι ο σεβασμός του δικαιώματος καθενός να προχωρεί στη μάθηση με το ρυθμό που μπορεί. (Πόρποδας, 2002). Η αρχή αυτή ισχύει για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και για το λόγο αυτό η γνώση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών τους από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη, για να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δυναμικού τους ή η καταλληλότερη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα, ώστε να επιτευχθούν στο έπακρο οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι ατομικές ανάγκες για τη μάθηση της ανάγνωσης επιβάλλουν την επανεξέταση και τον επαναπροσδιορισμό της όλης φιλοσοφίας για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. (Καταζά, 2001).

Ως αποτέλεσμα των συνεχώς αναπτυσσόμενων αντιλήψεών τους για το γραμματισμό, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, όλα τα παιδιά διαθέτουν αρκετές γνώσεις γι' αυτόν, ως κοινωνικό φαινόμενο. (Goodman, 1990). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το γενικό συμπέρασμα ότι δομές γραφής κι ανάγνωσης έχουν ήδη κατακτηθεί από την προσχολική ηλικία κι ότι τα παιδιά έρχονται

στο δημοτικό σχολείο με συγκεκριμένες ιδέες, αντιλήψεις και γνώσεις για το γραπτό λόγο (Ferreiro & Teberosky, 1982, Teale & Sulzby, 1986, Teale, 1982 & 1987, Sulzby, 1991, Nielsen & Monson, 1996, Delogne, 1978, Stratton, 1996, Goodman, 1984, Kastler, Roser & Hoffman, 1987) και οι συγκλίνουσες προς την ίδια κατεύθυνση ερευνητικές διαπιστώσεις σχετικά με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας από ορισμένα παιδιά στην ηλικία των 6 χρόνων ή πριν από αυτήν, πριν ακόμη δεχθούν σχολική διδασκαλία, σε επίπεδο τέτοιο, ώστε να μπορούν να διαβάζουν ή να γράφουν με το συμβατικό τρόπο που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι (Ferreiro & Teberosky, 1982, Durkin, 1966, Teale, 1982, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Tobin, 1981, Stainthorp, & Hughes, 1998 & 1999, Davidson & Snow, 1995, Giasson et.al., 1985, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Jackson & Biemiller, 1985, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988, Thomas, 1981, Ellis, 1975, Anbar, 1986, Stroebel & Evans, 1988, Cohen, 1977, Briggs & Elkind, 1977, Barber, 1982, Blain, 1983, Salus, 1982, Miller, 1995, Rich, 1989, Clayton, 1986, Schantz, 1981, Κουτσοπούκη 2001α), αποτελούν δεδομένα, τα οποία επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό ορισμένων αντιλήψεων και διαμορφώνουν μια διαφορετική θεώρηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Μετά τη δεκαετία του '70, την ίδια περίοδο που οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν πλέον το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και όχι στις μεθόδους διδασκαλίας της (Clark, 1984), παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον και έντονη ερευνητική δραστηριότητα γύρω απ' τον πρώιμο γραμματισμό. Ερευνητές από πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των ποικίλων ιδεών και των σαφών αντιλήψεων των παιδιών για τη φύση των συστημάτων ανάγνωσης και γραφής και την καταγραφή των ιδεών τους για τις λειτουργίες της γλώσσας στην καθημερινή ζωή, πριν φοιτήσουν στο σχολείο. Φαίνεται να εδραιώνεται η συνειδητοποίηση της σημασίας της επαφής και γνωριμίας των παιδιών με το γραπτό λόγο μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες, που βιώνουν μέσα στον κοινωνικό, πολιτιστικό, οικογενειακό, γλωσσικό και εγγράμματο περίγυρό τους, πριν φοιτήσουν στο σχολείο και διδαχθούν συστηματικά και οργανωμένα ανάγνωση και γραφή. (Dickinson & McCabe, 2001).

Οι βασικές αρχές νέων θεωρήσεων για την κατάκτηση του γραμματισμού, όπως, για παράδειγμα, αυτής του *αναδυόμενου γραμματισμού*, που επί σειρά ετών αγνοούσαν

ορισμένοι ψυχολόγοι του πεδίου μάθησης του γραπτού λόγου, εστιάζοντας τις προσπάθειές τους στην ανακάλυψη συγκεκριμένων ικανοτήτων ή στον καθορισμό, με ασαφή, συνήθως, τρόπο, του επιπέδου της ετοιμότητας (Ferreiro & Teberosky, 1982) γίνονται ολοένα και ευρύτερα αποδεκτές και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Το ερευνητικό πεδίο του *πρώιμου γραμματισμού*, που αφορά συγκεκριμένα την *πρώιμη ανάγνωση*, διασαφηνίζει τις γνώσεις που κατέχει το παιδί πριν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο και θέτει τις βάσεις για περαιτέρω διερεύνηση των κυρίαρχων παραγόντων των πρώιμων εμπειριών, που φαίνεται ότι σχετίζονται με τη μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση. (Sulzby, 1991, Teale, 1987). Στο πλαίσιο του ερευνητικού αυτού πεδίου και με δεδομένα: α. τη μεταβολή των αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις συνεπακόλουθες επιδράσεις της στα προγραμμάτων σπουδής της γλώσσας β. τις νέες κοινωνικές συνθήκες υποστήριξης και προώθησης του πρώιμου γραμματισμού γ. τις σχετικές ερευνητικές μαρτυρίες και τα σημεία όπου οι πρώιμοι αναγνώστες διαφοροποιούνται από τους συνομηλικούς τους (Κουτσουράκη, 2001α), η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση γνωστικών χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικών εμπειριών των πρώιμων αναγνωστών. Αποτελεί συνέχεια προηγούμενης (Κουτσουράκη, 2001α), η οποία επισκοπώντας το πεδίο των πρώιμων αναγνωστών, εστιάσθηκε σε χαρακτηριστικά ατομικά (προσωπικότητας, σχολικής επίδοσης, καθημερινών συνηθειών, φύσης και επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας) και οικογενειακά (δημογραφικά, αναγνωστικές συνήθειες αντιλήψεις και στάσεις των γονέων για την ανάγνωση, επίπεδο φιλοδοξίας των γονέων, μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας, στρατηγικές γραμματισμού που υιοθετούν οι γονείς για την εξοικείωση των παιδιών τους με το γραπτό λόγο) των παιδιών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, έχοντας ήδη μνηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό στα μυστήρια του γραπτού λόγου. Με την περαιτέρω, λεπτομερέστερη μελέτη όψεων της γνωστικής ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής εξέλιξης των πρώιμων αναγνωστών επιδιώκεται η βαθύτερη γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μιας ακόμη ομάδας μαθητών που απαντάται στη σχολική τάξη, ώστε αυτά να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται από τη διδακτική πράξη.

1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος

Όπως αναφέρεται στον τίτλο, βασικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης γνωστικών χαρακτηριστικών και της σχέσης τους με την πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς και η διαχρονική μελέτη της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών στη διάρκεια της φοίτησής τους στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Ένα σημαντικό μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει αφιερωθεί στο ζήτημα της *πρώιμης ανάγνωσης* από τη δεκαετία του '60 και εξής, διερευνώντας το θέμα από τη σκοπιά πολλών διαφορετικών κλάδων: ανθρωπολογίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας και παιδαγωγικής. (Anbar, 1986). Στη βιβλιογραφία αυτή (Anbar, 1986, Briggs & Elkind, 1977, Stroebe & Evans, 1988, Davidson & Snow, 1995, Κουτσοπούκη 2001α, Giasson et al, 1985, Stainthorp & Hudges, 1999 & 2000α, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Miller, 1995, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Rich, 1989, Tobin & Pikulski, 1988, Clayton, 1986, Backman, 1983, Blain, 1983, Salus, 1982, Schantz, 1981, Thomas, 1981, Tobin, 1981, Polk & Goldstein, 1980, Clark, 1976, King & Friesen, 1972, Durkin, 1966) περιγράφονται, επαρκώς, χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών και του περιβάλλοντός τους, συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης, η πρόοδος των παιδιών μέσα απ' αυτές και οι γνώσεις τους για το γραπτό λόγο, πριν το ξεκίνημα της επίσημης σχολικής διδασκαλίας. Μακρόχρονες μελέτες κατέγραψαν, εξάλλου, την πρόοδο των πρώιμων αναγνωστών στην ανάγνωση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο (Durkin, 1966, Clark, 1976, Clayton, 1986, Rich, 1989, Stainthorp & Hughes, 1999, Tobin & Pikulski, 1988) και τη μετέπειτα σχέση της αναγνωστικής επίδοσης και εμπειρίας με την πρώιμη κατάκτηση της δεξιότητας αυτής. (Jackson & Kearney, 1995).

Οι μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν την πρώιμη ανάγνωση επικεντρώνονται συνήθως:

- α. Στα χαρακτηριστικά του παιδιού (αναπτυξιακά, γνωστικά, νοητικά, ψυχογλωσσικά, νευροφυσιολογικά, της προσωπικότητας, τις καθημερινές συνήθειές του) και
- β. Στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του παιδιού (δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά, γονεϊκοί παράγοντες, αλληλεπιδράσεις, στάσεις, υλικά κ.τ.λ.) (Teale, 1987).

Γενικά, στο ερευνητικό πεδίο των πρώιμων αναγνωστών συναντώνται:

- α. εμπειρικές μελέτες
- β. μελέτες περίπτωσης και
- γ. διαχρονικές μελέτες

Εξαιτίας του πολυσχιδούς χαρακτήρα, της πολυπλοκότητας της αναγνωστικής λειτουργίας και της συνεπακόλουθης ενασχόλησης πολλών επιστημονικών κλάδων με αυτήν, είναι απαραίτητος ο σαφής καθορισμός του τρόπου θεώρησης οποιουδήποτε προβλήματος αφορά την ανάγνωση και η οριοθέτηση του υπό μελέτη θέματος.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες. Πρόκειται για μια εμπειρική, διαχρονική έρευνα του πεδίου της ανάγνωσης και πιο συγκεκριμένα ανήκει στο πεδίο μελέτης του *πρώιμου γραμματισμού*. Ο όρος *πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες*, που συναντάται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία, είναι ευρύς και χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από το παιδί (δεξιότητες σχετικά με τη λειτουργία, τη μορφή και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου), οι οποίες αποτελούν το κατώφλι στη μάθηση της ανάγνωσης. Η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται σε ένα τμήμα της περιοχής αυτής και ειδικότερα στα παιδιά εκείνα τα οποία έχοντας κατακτήσει και αξιοποιήσει αρκετές γνώσεις και εμπειρίες γύρω από το γραπτό λόγο, έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης και σε ορισμένες περιπτώσεις και την αναγνωστική κατανόηση, πριν διδαχθούν συστηματικά ανάγνωση. Ο όρος *πρώιμη ανάγνωση* (early reading) αναφέρεται στην αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών, που άρχισαν να διαβάζουν πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, χωρίς την παρέμβαση της συστηματικής διδασκαλίας και για το λόγο αυτό αντιδιαστέλλεται από τον όρο *πρώτη ανάγνωση* (beginning reading), που παραπέμπει στο ξεκίνημα της ανάγνωσης ως αποτέλεσμα συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία επιχειρεί την προσέγγιση και μελέτη της εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας και της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών και της μεταξύ τους σχέσης, αλλά και της επίδρασης γνωστικών παραγόντων στην πρώιμη μύηση των παιδιών στο γραπτό λόγο:

α. Εξετάζοντας διαχρονικά:

- Το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και της επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος (ορθογραφία,

λεξιλόγιο, γραπτή έκφραση), σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης και την επίδοση των συνομηλίκων τους στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

- Την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας των πρώιμων αναγνωστών και της επίδοσής τους σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος (ορθογραφία, γραπτή έκφραση) στη διάρκεια της φοίτησής τους στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.
- Το επίπεδο ανάπτυξης και την εξέλιξη των μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων.
- Την αναπτυξιακή σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με την επίδοση στις υπόλοιπες όψεις του γλωσσικού μαθήματος και τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες.

β. Μελετώντας:

- Το επίπεδο ανάπτυξης ορισμένων αντιληπτικών και γνωστικών δεξιοτήτων (νοημοσύνη, ακουστική και οπτική διάκριση, οπτική και ακουστική μνήμη, γλωσσική ικανότητα) των πρώιμων αναγνωστών.
- Την αναπτυξιακή σχέση των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών και της αναγνωστικής τους δεξιότητας.
- Την επίδραση των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους δεξιότητας.

1.3. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η έλλειψη ομοφωνίας στο ορισμό της *πρώιμης ανάγνωσης*, όπως εξάλλου συμβαίνει με πολλά άλλα ψυχοπαιδαγωγικά φαινόμενα. (Olson, 2000). Λεπτομερής μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας πάντως, αποκαλύπτει ότι οι ερευνητές αναγνωρίζουν τρεις βασικές έννοιες ως χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών.

Πρώτο και εμφανέστερο, τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης λέξεων. Ο λειτουργικός ορισμός της δεξιότητας αυτής ποικίλλει από ερευνητή σε ερευνητή, καθώς άλλοι χρησιμοποιούν λιγότερο κι άλλοι περισσότερο αυστηρά και αντικειμενικά

κριτήρια προκειμένου να εξακριβώσουν και να καθορίσουν αν ένα παιδί είναι πρώιμος αναγνώστης.

Δεύτερο, για να αποκλείσουν την *υπερλεξία*, πολλοί θέτουν ως επιπλέον κριτήριο και τη δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου. Ενώ ορισμένοι δέχονται κάθε επίπεδο κατανόησης ως συνώνυμο με την ανάγνωση, άλλοι καθορίζουν ως κριτήριο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο, αντίστοιχο τουλάχιστον με το επίπεδο της Α΄τάξης. (Stroebel & Evans, 1986, Ellis, 1975, Briggs & Elkind, 1977, Polk & Goldstein, 1980, Thomas, 1984, Durkin, 1966, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988).

Τρίτο, ορισμένες μελέτες θεωρούν το ρόλο της διδασκαλίας ως σημαντικό στοιχείο για τον ορισμό της πρώιμης ανάγνωσης. Ενώ ο όρος πρώιμος αναγνώστης χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των ερευνητών με περιορισμένη έννοια, περιγράφοντας την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει, πριν δεχθεί συστηματική, οργανωμένη διδασκαλία ανάγνωσης, συχνά περιγράφει την κατάκτηση αρχικών αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα στο πλαίσιο ενός προγράμματος προσχολικής διδασκαλίας ή της προσχολικής εκπαίδευσης γενικά (Thomas, 1981) και άλλοτε προσδιορίζει τα πρώτα χρόνια μάθησης της ανάγνωσης στο σχολείο. Οι Cunningham & Stanovich (1997), για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τον όρο με την έννοια αυτή στη δεκάχρονη διαχρονική μελέτη τους, η οποία περιλαμβάνει παιδιά που δέχθηκαν συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης με διάφορες μεθόδους στην Α΄τάξη. Ο όρος *επίσημη ή συστηματική διδασκαλία* γίνεται αντιληπτός με παρόμοιο τρόπο από την πλειοψηφία των ερευνητών. Οι περισσότεροι θεωρούν ως τέτοια τη διδασκαλία που παρέχεται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ανεπίσημη αυτήν που παρέχεται από τους γονείς μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η τελευταία μάλιστα χαρακτηρίζεται συνήθως ως αυθόρμητη, διαισθητική και απροσχεδίαστη (Anbar, 1986), αλλά συναντάται και σε πιο οργανωμένη μορφή. (Olson, 2000).

Στις περισσότερες έρευνες, *πρώιμοι αναγνώστες* (Π.Α.) θεωρούνται τα παιδιά εκείνα που γνωρίζουν ανάγνωση, πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο και την παροχή επίσημης, συστηματικής διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και γραφής. (Durkin, 1966, Clark, 1976, Tobin, 1981, Stainthorp & Hughes, 1998 & 1999 & 2004, Davidson & Snow, 1995, Giasson, et al, 1985, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Anbar, 1986, Briggs & Elkind, 1977, Stroebel & Evans, 1988, Thomas, 1981, Ellis, 1975, Clayton,

1986, Rich, 1989, Tobin & Pikulski, 1988, Κουτσουράκη 2001α). Σε άλλες περιπτώσεις ο όρος αναφέρεται σε όλα τα παιδιά που έμαθαν να διαβάζουν σε ασυνήθιστα νεαρή ηλικία, είτε αυτά δεν δέχτηκαν καθόλου ή δέχτηκαν σε μικρότερο (Jackson, Donaldson & Mills, 1993) ή μεγαλύτερο βαθμό (Durkin, 1974-1975, Fletcher-Flinn & Thompson, 2000 & 2004) συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία, είτε έχουν κάνει, με οποιοδήποτε τρόπο, σημαντική πρόοδο στην αναγνωστική κατανόηση, πριν τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988). Ορισμένοι (Tobin, 1981) χρησιμοποιούν τον όρο *προσχολικός αναγνώστης* για τα παιδιά που έχουν δεχθεί συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, διαφοροποιώντας τα έτσι από όσα έχουν κατακτήσει με φυσικό τρόπο το μηχανισμό της ανάγνωσης.

Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας υιοθετήσαμε τη στενή έννοια του ορισμού, εκείνον, δηλαδή, που θεωρεί πρώιμους αναγνώστες τα παιδιά που μπορούν να διαβάζουν, χωρίς βοήθεια, λέξεις ή προτάσεις, πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, χωρίς να έχουν διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση. Με την έννοια αυτή θα χρησιμοποιούμε στο εξής τον όρο. Πρέπει να σημειωθεί ότι για την ελληνική πραγματικότητα είναι γνωστό ότι, ακόμη και μετά την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδής για τη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2002β), στην προσχολική εκπαίδευση δεν διδάσκεται συστηματικά ανάγνωση, αλλά επιδιώκεται η προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία, όπου η γραπτή επικοινωνία κυριαρχεί. (ο.π.σ. 697).

Ως *μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.)* ορίζονται τα παιδιά που διαφέρουν από τους Π.Α. ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας. Με άλλα λόγια, δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο ή βρίσκονται σε πολύ αρχικά στάδια γνωριμίας τους με αυτόν. Στις σχετικές μελέτες λαμβάνεται μέριμνα, ώστε η ομάδα των Μ.Π.Α. να είναι εξισωμένη ως προς διάφορες μεταβλητές με τους Π.Α. (φύλο, χρονολογική ηλικία, προσχολικές εμπειρίες όσον αφορά τη φοίτηση σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης κ.τ.λ.), προκειμένου να ελεγχθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι από τους παράγοντες, οι οποίοι είναι πιθανό να συμβάλλουν στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Με τον όρο *γραμματισμός* αποδίδεται ο αγγλικός όρος *literacy*, ο οποίος αναφέρεται στη γνώση ανάγνωσης και γραφής.

Κεφάλαιο 2

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Εξέλιξη - Έννοια - Σημασία

2.1. Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του πεδίου μελέτης της ανάγνωσης

Από πολύ νωρίς, η μελέτη της ανάγνωσης απασχόλησε σοβαρά όσους ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης. Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της αναγνωστικής ανάπτυξης εμφανίστηκαν στη δεκαετία του '30 όταν ξεκίνησε η επιστημονική μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η ανάλυση της ανάγνωσης προωθήθηκε σε κάποιο βαθμό στη διάρκεια των δεκαετιών του '60 έως '80 και έφθασε σε πρωτοφανή επίπεδα κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. (Indrisano & Chall, 1995).

Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η φωνολογική αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου συγκέντρωνε το αποκλειστικό ενδιαφέρον, καθώς η *φωνούμενη ανάγνωση* προσδιόριζε το βαθμό κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας. (Πόρποδας, 2002). Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '60 η ανάγνωση δεν αντιμετωπιζόταν ως γλωσσική διαδικασία. Αποτελούσε απλώς μια αντιληπτική διαδικασία, η οποία, συνοδευόμενη από τη διεργασία μετάφρασης των γραπτών συμβόλων σε ήχους, παρήγαγε ένα γλωσσικό κώδικα, τον οποίο ο αναγνώστης κατανοούσε. Στην απλουστευμένη αυτή θεώρηση της αναγνωστικής πορείας, δεν υπήρχε καμιά διαφοροποίηση ως προς την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της ανάγνωσης εστιάζόταν στη μάθηση των γραπτών συμβόλων και τη μετατροπή τους σε λεκτικό κώδικα. (Pearson & Stephens, 1994).

Σύντομα, η ανάγκη για συστηματικότερη μελέτη έγινε σαφής. Η εκπαιδευτική κοινότητα όμως και ολόκληρη η κοινωνία εξακολούθησε να εστιάζεται στο *αποτέλεσμα* της ανάγνωσης παραμελώντας ουσιαστικά τη *διαδικασία* που θα φώτιζε ερμηνευτικά το όλο ζήτημα. (Πόρποδας, 2002). Μετά τα μέσα της δεκαετίας του '60 ξεκίνησε πλέον η διεπιστημονική αναζήτηση του πεδίου της ανάγνωσης, καθώς ο ένας μετά τον άλλο,

διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι ασχολήθηκαν με τη μελέτη της αναγνωστικής διαδικασίας.

2.1.1. Η γλωσσολογική και η ψυχολογολογική προοπτική

Ο πρώτος επιστημονικός κλάδος που ασχολήθηκε ουσιαστικά με την ανάγνωση, ήταν ο κλάδος της γλωσσολογίας. Σε πολλές από τις εκδόσεις της δεκαετίας του '60 ήταν εμφανές το μήνυμα ότι η γλωσσολογική προσέγγιση της ανάγνωσης θα οδηγούσε σε διαφορετικές μεθόδους και μοντέλα διδασκαλίας. Μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι ψυχολόγοι αντιμετώπιζαν τη μελέτη της γλωσσικής απόκτησης και της γλωσσικής κατανόησης, προήλθε εκείνη την περίοδο, από τη θεωρία του Chomsky, η οποία άνοιξε νέα ερευνητικά πεδία στην γλωσσολογία και στην ψυχολογολογία και επηρέασε τις έως τότε αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, κάνοντας σαφές ότι η κατανόηση της γλώσσας δεν μπορεί να ερμηνευθεί με μια απλή παράταξη των παρακείμενων λέξεων. Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα το οποίο διέπεται από κανόνες. Κατακτάται με την εσωτερικευση, από το παιδί, των γενικών κανόνων που τη διέπουν, μέσα από την επαφή του με τη γλώσσα του περιβάλλοντός του. Οι παραπάνω απόψεις καθιερώθηκαν στους γλωσσολόγους και ψυχολόγους, στη σκέψη και την πρακτική των οποίων κυριαρχούσε επί 50 χρόνια η συμπεριφοριστική ερμηνεία της μάθησης.

Η ψυχολογολογία στη συνέχεια προχώρησε πέρα από τις απόψεις αυτές, προβάλλοντας τη σπουδαιότητα του νοήματος στη μάθηση της γλώσσας. Θεωρεί ότι τα παιδιά δεν μιμούνται απλώς, αλλά ως μέλη της γλωσσικής κοινότητας, συμμετέχουν ενεργά στις γλωσσικές ανταλλαγές, διαμορφώνουν τους δικούς τους κανόνες για τον τρόπο λειτουργίας του προφορικού λόγου και ελέγχουν την ισχύ τους. Γίνονται ικανοί χρήστες της προφορικής γλώσσας, χωρίς συστηματική διδασκαλία, πριν καν φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο.

Η δουλειά των ψυχολογολόγων έκανε γνωστή την φυσική, σταδιακή πορεία κατάκτησης της γλώσσας. Οι νέες αυτές θεωρήσεις στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης, επέδρασαν στη σκέψη όσων ασχολούνταν με την ανάγνωση. Η φυσική πορεία κατάκτησης της γλώσσας υποκίνησε ερωτήματα σχετικά με το πόσο χρήσιμη θα αποδεικνυόταν η υιοθέτηση ενός παρόμοιου πλαισίου για τη μελέτη της ανάγνωσης και

πώς θα διαμορφώνονταν οι διδακτικές προσεγγίσεις, αν θεωρούνταν ότι στην κατάκτηση του γραπτού λόγου τα παιδιά ακολουθούσαν παρόμοια πορεία με τον προφορικό. Τέτοιες υποθέσεις βέβαια έπρεπε να επαληθευτούν εμπειρικά, οι σκέψεις όμως αυτές αποτέλεσαν την απαρχή μιας νέας αντίληψης.

Η προβληματική αυτή μεταφέρθηκε ουσιαστικά στο γραπτό λόγο από τους K. Goodman και F. Smith, κύριους εκπροσώπους της συγκεκριμένης προοπτικής, η συμβολή των οποίων θεωρείται πολύ σημαντική στη διαμόρφωση της ψυχολογικής προσέγγισης της ανάγνωσης. Ο πρώτος απέδειξε ότι τα λάθη των παιδιών κατά την ανάγνωση αποκαλύπτουν τις εσωτερικές διαδικασίες κατανόησης και μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Υποστήριξε ερευνητικά την άποψη ότι οι λέξεις που μπορούν να αναγνωριστούν μέσα σε κάποιο πλαίσιο με νόημα είναι πολύ περισσότερες απ' αυτές που διαβάζονται όταν δεν συνδέονται νοηματικά μεταξύ τους. Κατέληξε ότι οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τρία συστήματα ενδείξεων προκειμένου να αντλήσουν νόημα από ένα κείμενο: το *συντακτικό*, το *σημασιολογικό* και το *γραφοφωνηματικό*. Βασιζόμενοι σε όλες αυτές τις πηγές ενδείξεων, οι αναγνώστες μειώνουν την αβεβαιότητά τους για τις άγνωστες λέξεις και τη σημασία τους και γίνεται περισσότερο εφικτή τόσο η αναγνώριση των λέξεων όσο και η διαδικασία κατανόησης. Οι αναγνώστες παρωθούνται με φυσικό τρόπο να αντλήσουν νόημα από το κείμενο και διαδικασίες, όπως η αναγνώριση των λέξεων και η αναγνωστική κατανόηση, αποτελούν μέρη μιας συνολικής πορείας απόδοσης νοήματος σε ένα κείμενο. (Pearson & Stephens, 1994). Ανάγνωση υπ' αυτή την έννοια δεν σημαίνει απλώς αποκωδικοποίηση ή αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, αλλά αναζήτηση νοήματος. (Goodman & Goodman, 1994).

Ο F. Smith παρουσίασε τις επαναστατικές του ιδέες στο βιβλίο του *Understanding Reading*. Υποστήριξε ότι η ανάγνωση δεν διδάσκεται, αλλά κατακτάται. Δεν υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα προαπαιτούμενα για τη μάθησή της. Η ανάγνωση είναι απλώς η κατανόηση μιας συγκεκριμένης μορφής πληροφοριών στο περιβάλλον μας και ως τέτοια κατακτάται ως συνέπεια της ύπαρξης και συμμετοχής του ατόμου σε ένα εγγράμματο περιβάλλον. Μέριμνα των δασκάλων πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας στη μάθηση της ανάγνωσης κι όχι τόσο η διδασκαλία. Ο Smith αναγνώρισε τέσσερις πηγές πληροφοριών: *γραφηματικές*, *συντακτικές*, *σημασιολογικές* και *οπτικές* ενδείξεις, μολονότι θεώρησε περιττές ορισμένες από αυτές, όπως για παράδειγμα τις οπτικές

πληροφορίες, στις οποίες βασίζονται ελάχιστα οι έμπειροι αναγνώστες. Αυτοί επιστρατεύουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και τις υπόλοιπες τρεις πηγές πληροφοριών για να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους. Μια σημαντική συμβολή του Smith στη θεωρία της ανάγνωσης ήταν η πεποίθησή του ότι η ανάγνωση είναι μια δημιουργική, κατασκευαστική πορεία κατά την οποία τα άτομα αντλούν νόημα βασιζόμενα σε προηγούμενες γνώσεις τους.

Συνοπτικά, κατά τους δυο ψυχολinguιστολόγους που αναφέρονται παραπάνω, η μάθηση του προφορικού λόγου και η μάθηση της ανάγνωσης αποτελούν δυο ανάλογες και συγκρίσιμες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης και για το λόγο αυτό η ανάγνωση θα πρέπει να κατακτάται σχεδόν αβίαστα, όπως και ο προφορικός λόγος. (Goodman & Goodman, 1979). Η ολική προσέγγιση στη διδασκαλία της ανάγνωσης, η οποία είχε σημαντική επίδραση στη μέθοδο διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης σε πολλές χώρες και εξακολουθεί να διαδραματίζει και σήμερα σημαντικό ρόλο σε ορισμένες χώρες ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό από τις απόψεις αυτές. (Πόρποδας, 2002).

Γενικά, στον καθορισμό της σχέσης ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, η ψυχολinguιστολογία έδωσε την υπεροχή και τον πλήρη έλεγχο στον αναγνώστη, τον οποίο θεωρεί ικανό να επιδρά ενεργά πάνω στο κείμενο, χρησιμοποιώντας το νόημα και τη δημιουργική του σκέψη για να ανοίξει δρόμο μέσα στο γραπτό λόγο. (Καταζά, 2001). Η κατανόηση στην ανάγνωση προϋποθέτει την αναδόμηση του νοήματος με βάση την κωδικοποίηση που έχει πραγματοποιήσει ο αναγνώστης. Το νόημα ορίζεται, σε αυτή τη κωδικοποίηση, μέσω του αποκλεισμού πιθανών εναλλακτικών λύσεων, που καθορίζονται από τον αναγνώστη, μέσα σε δεδομένο περιβάλλον. Η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου δεν είναι τίποτε άλλο από μια συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, μια συνεχή κίνηση από τις δομές της επιφάνειας στο βαθύτερο σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου και αντιστρόφως. (Taillefer, 1992).

Η ψυχολinguιστολογική προσέγγιση επηρέασε με διάφορους τρόπους το πεδίο της ανάγνωσης:

α. Ενθάρρυνε την αναγνώριση των εμπειριών σχετικά με το γραπτό λόγο, οι οποίες εστιάζονται στην δόμηση νοήματος και οδήγησε στην υποτίμηση δραστηριοτήτων που στόχευαν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

β. Συνέβαλε στην αναγνώριση της αξίας κειμένων, ειδικά αυτών που είχαν σχεδιαστεί για τους αρχάριους αναγνώστες, στα οποία οι συγγραφείς βασίστηκαν κυρίως σε μοντέλα παρόμοια με τη φυσική, ομιλούμενη γλώσσα, ώστε οι αναγνώστες να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα για να προβλέψουν λέξεις και νοήματα.

γ. Συνέβαλε στην κατανόηση της αναγνωστικής πορείας και την εκτίμηση των προσπαθειών των παιδιών-αναγνωστών. Τα λάθη τους αντιμετωπίστηκαν πλέον ως παραγωγικά, ως παράθυρα στις διαδικασίες που ακολουθεί ο παιδικός νους κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης, τα οποία επιτρέπουν την κατανόηση της αναγνωστικής πορείας και των στρατηγικών που υιοθετούνται.

δ. Οι ψυχολογολόγοι εφοδίασαν την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα με μια μέθοδο (ανάλυσης λαθών) και μια θεωρία (η ανάγνωση ως δομητική πορεία) σημαντικά διαφορετικές από τις προηγούμενες αντιλήψεις για την ανάγνωση. Η προοπτική αυτή διασυνδέει σαφώς την κατάκτηση της προφορικής με τη γραπτή γλώσσα και συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανάγνωσης ως γλωσσικής, κυρίως, παρά ως αντιληπτικής διαδικασίας. Στην πραγματικότητα οι ψυχολογολόγοι συνέχισαν την παράδοση που ξεκίνησε με τη γλωσσολογική προσέγγιση, η επιρροή τους όμως στο πεδίο της ανάγνωσης ήταν βαθύτερη και ευρύτερη.

2.1.2. Η προοπτική της γνωστικής ψυχολογίας

Αν η ψυχολογολογία διευκόλυνε την επανεξέταση των αντιλήψεων για τη μάθηση και την κατανόηση της γλώσσας δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον ενεργό, σκόπιμο ρόλο όσων τη χρησιμοποιούν, η γνωστική ψυχολογία επέτρεψε στους ψυχολόγους να επεκτείνουν δομές, όπως η ανθρώπινη πρόθεση και το ενδιαφέρον, σε μια μεγαλύτερη σειρά ψυχολογικών φαινομένων που περιέλαβαν την αντίληψη, την προσοχή, την κατανόηση, τη μάθηση, τη μνήμη και τον έλεγχο όλων των γνωστικών διαδικασιών. (Pearson & Stephens, 1994).

Το ενδιαφέρον της ψυχολογίας για την ανάγνωση αρχίζει από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η επιστημονική αναζήτηση για την ανάγνωση ξεκίνησε με την έκδοση του βιβλίου του Huey, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, το 1908. (Rayner & Pollatsek, 1989). Αρχικά οι μελέτες γενικά εστιάστηκαν στην κατανόηση της διαδικασίας της ανάγνωσης και το λεπτομερή

προσδιορισμό των νοητικών διεργασιών, στις οποίες βασίζεται η διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας. (Πόρποδας, 2002). Ο Huey και οι σύγχρονοί του ενδιαφερόταν κυρίως για τις οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση, το ποσό των πληροφοριών που μπορούν να γίνουν αντιληπτές στην καθεμιά προσήλωση των ματιών, τη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων, την αναγνωστική ταχύτητα και την αναγνωστική κατανόηση. (Rayner & Pollatsek, 1989). Στη συνέχεια, ο συμπεριφορισμός επηρέασε τον τρόπο προσέγγισης και μελέτης του εν λόγω πεδίου και το ενδιαφέρον μετακινήθηκε από το *πώς διαβάζουμε* στη μελέτη του *αποτελέσματος* της αναγνωστικής λειτουργίας και στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας της. (Πόρποδας, 2002).

Σχετικές μελέτες ψυχολόγων, για τις γνωστικές διαδικασίες, πραγματοποιήθηκαν μεν από την αρχή, σοβαρή δουλειά έγινε όμως από τους ψυχολόγους μετά το 1913, δουλειά, η οποία ήταν επηρεασμένη καθαρά από το μιχεβιοριστικό δογματισμό. Το αποτέλεσμα ήταν η επικέντρωση μόνο στις παρατηρήσιμες και μετρήσιμες δραστηριότητες και όχι στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την διεκπεραίωση της ανάγνωσης. (Rayner & Pollatsek, 1989). Έτσι, μια σύνθετη γνωστική λειτουργία έπαψε ουσιαστικά να μελετάται ως τέτοια και κατέληξε να γίνει ζήτημα διδασκαλίας, ένα απλό μεθοδολογικό πρόβλημα. (Πόρποδας, 2002). Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των ψυχολόγων ατόνησε από το 1920 έως το 1960 περίπου. (Rayner & Pollatsek, 1989).

Όμως, από την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας και μετά, το ενδιαφέρον για τις γνωστικές λειτουργίες που συμμετέχουν στην ανάγνωση αναζωπυρώθηκε και τα ζητήματα διαδικασίας και μάθησης επανατοποθετήθηκαν στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. (Πόρποδας, 2002). Οι γνωστικοί ψυχολόγοι μελέτησαν την ανάγνωση από ελαφρώς διαφορετικές προοπτικές: άλλοι την προσέγγισαν από τη σκοπιά των αντιληπτικών διεργασιών, άλλοι από τη σκοπιά των διαδικασιών κατανόησης και άλλοι ενδιαφέρθηκαν για την ανάγνωση την ίδια, επειδή πίστευαν ότι η κατανόηση των νοητικών διεργασιών που συμβαίνουν κατά την πραγματοποίησή της θα ήταν η αποκορύφωση των επιτευγμάτων των ψυχολόγων, αφού έτσι η περιγραφή των πιο περίπλοκων διεργασιών του ανθρώπινου νου θα είχε επιτευχθεί. Η ποικιλία αυτή των ενδιαφερόντων και απόψεων μπόρεσε εύκολα να συμβιβαστεί με την προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών, επειδή αντιμετώπισε την ανάγνωση ως μια εξαιρετικά

σύνθετη διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε πολλές επιμέρους διεργασίες. (Rayner & Pollatsek, 1989).

Η προσέγγιση της μελέτης της ανάγνωσης, ως νοητικής διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών, που συνθέτουν το γραπτό λόγο και η αξιοποίηση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της Γνωστικής Ψυχολογίας και άλλων συναφών κλάδων οδήγησε στη νέα επιστημονική προσέγγιση του πεδίου της ανάγνωσης, η οποία έγινε γνωστή ως *Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Στο πλαίσιο της άρχισαν να ερευνώνται διεπιστημονικά, με συστηματικό τρόπο, όλα τα επιμέρους ζητήματα που συνθέτουν ή σχετίζονται με την αναγνωστική λειτουργία. (Πόρποδας, 2002).

Από δεκαετία του '70 η διεθνής βιβλιογραφία κατακλύστηκε από μελέτες ψυχολόγων σχετικές με τις βασικές διαδικασίες της αναγνωστικής λειτουργίας. Μια ομάδα επικεντρώθηκε στην κατανόηση κειμένων προσπαθώντας να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες κατανοούν τη δομή των κειμένων και μια άλλη εστίασε την προσοχή της στον τρόπο με τον οποίο τα προσεγγίζουν ερμηνευτικά. Αναλύσεις των δομικών σχέσεων ανάμεσα στις ιδέες πληροφοριακών τμημάτων των κειμένων, ερμήνευσαν την κατανόησή τους. Εκείνο όμως που η ανάλυση κειμένου δεν κατάφερε να αποκαλύψει ήταν η σχέση της γνώσης του κόσμου, της εμπειρίας που φέρουν οι αναγνώστες στο κείμενο και η κατανόηση του κειμένου. Με άλλα λόγια, με την επικέντρωση σε δομικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά του περιεχομένου των κειμένων δεν επιτεύχθηκε η διείσδυση στον πυρήνα της κατανόησης. Το έργο αυτό επιτελέστηκε από μια νέα προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης, τη γνωστή, σημαντική κίνηση της *θεωρίας των σχημάτων*. (Pearson & Stephens, 1994).

Ο όρος *σχήματα* προσδιορίζει τις *νοητικές αναπαραστάσεις γνώσης*, ομάδες, δηλαδή, εννοιών οργανωμένες σε ένα γενικό πλαίσιο γνώσης, το οποίο αναφέρεται σε γεγονότα, πράξεις, ή ακόμη και αντικείμενα που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν. (Eysenck, 1997). Η *θεωρία των σχημάτων* ερμηνεύει την αναγνωστική κατανόηση και τη μάθηση. (Pearson & Stephens, 1994). Αφορά την ανθρώπινη γνώση, όπως αυτή αναπαριστάται στη μνήμη. Θεωρεί ότι τα *σχήματα* του αναγνώστη ή, διαφορετικά, η οργανωμένη γνώση του κόσμου, προσφέρει τη βάση για την κατανόηση, μάθηση και μνήμη του περιεχομένου και των ιδεών ενός γραπτού κειμένου. (Anderson, 1994).

Όλη η συζήτηση για τα *σχήματα* έδωσε νέα ώθηση στην έρευνα για την ανάγνωση και επέδρασε σημαντικά στη διδασκαλία της. Η επιρροή της θεωρίας των σχημάτων έγκειται, κυρίως, στο γεγονός ότι επέτρεψε στους ερευνητές να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις τους και να προσανατολιστούν προς νέα ερευνητικά πεδία, που δεν αφορούσαν πλέον τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να διδαχθεί αποδοτικότερα ό,τι ο μαθητής δεν γνωρίζει, αλλά κινούνταν προς την κατεύθυνση του τι γνωρίζει το παιδί και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι γνώσεις που ήδη κατέχει, ώστε να κατακτηθούν ευκολότερα νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Η οπτική αυτή συνέβαλε ώστε ερευνητές και εκπαιδευτικοί να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους σε μεταβλητές, όπως το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και να μελετήσουν τον τρόπο που αυτές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο των κειμένων και οδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση. Η θεωρία των σχημάτων, όπως και η ψυχολογολογική προσέγγιση, προώθησε την κατασκευαστική άποψη της αναγνωστικής κατανόησης, μια άποψη που υποστηρίζει ότι όλοι οι αναγνώστες ανεξαρτήτως ηλικίας, πρέπει να κατασκευάσουν ένα λογικό μοντέλο ανάγνωσης για το κείμενο που διαβάζουν, μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου, ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που θα αποκαθιστά και πιθανές ελλείψεις του, τις πληροφορίες που δεν αναφέρονται και θα χειρίζεται ικανοποιητικά αμφίσημες έννοιες. Η σημαντικότερη επίπτωση της θεωρίας αυτής ήταν η αμφιλογία σχετικά με το πού τελικά βρίσκεται το νόημα: στο νου του αναγνώστη, στο κείμενο ή στην αλληλεπίδραση αυτών των δύο; (Pearson & Stephens, 1994).

2.1.3. Η κοινωνιογλωσσολογική προοπτική

Ο επιστημονικός κλάδος των κοινωνιογλωσσολόγων αναπτύχθηκε παράλληλα με τον κλάδο της ψυχολογολογίας. Πολύ σημαντική ήταν η συνδρομή τους στην αποδοχή των διαφόρων διαλέκτων ως αυτόνομων γλωσσικών συστημάτων με δικούς τους κανόνες. Απέδειξαν ότι οι ομιλητές των διαφόρων διαλέκτων εκφράζουν γλωσσικές διαφορές και όχι γλωσσικά ελλείμματα και αναγνώρισαν ότι τα παιδιά που μεταφέρουν ένα κείμενο, το οποίο διαβάζουν, στη δική τους διάλεκτο δεν κάνουν λάθη, αλλά πραγματοποιούν ένα αξιοσημείωτο έργο. Οι αντιλήψεις αυτές είχαν ως

επακόλουθο αρκετές προσπάθειες εξεύρεσης τρόπων συμβιβασμού της χρήσης της διαλέκτου με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής.

Εκτός από τη συμβολή της στο σημείο αυτό, η κοινωνιογλωσσολογία υποκίνησε την επανεξέταση της έννοιας του πλαισίου. Μέχρι τότε η έννοια του πλαισίου στην ανάγνωση ήταν περιορισμένη και αναφερόταν αποκλειστικά στο γραπτό λόγο που περιέβαλε κάποια συγκεκριμένη λέξη. Εάν η έννοια μιας λέξης δεν ήταν σαφής, ενδείξεις από το γενικό πλαίσιο που την περιέβαλε, τα συμφραζόμενα, διευκόλυναν την κατανόησή της. Στη δεκαετία του '80 η έννοια του πλαισίου επεκτάθηκε και συμπεριέλαβε εκτός από το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό και το οικογενειακό. Από την κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, η ανάγνωση πάντα προκύπτει μέσα σε κάποιο πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τα γεγονότα γραμματισμού, τη στιγμή που αυτά συμβαίνουν. Η κοινωνιογλωσσολογική εκδοχή για τη γλώσσα και τη γνώση, ως κατασκευαστικές διαδικασίες, ήταν σύμφωνη με τις κονστρουκτιβιστικές απόψεις, που προήλθαν από τη γνωστική ψυχολογία και την ψυχολογία και προώθησε ακόμη περισσότερο την ιδέα του κονστρουκτιβισμού και την σημασία του πλαισίου, με πολύ ευρύτερη έννοια. Κατέδειξε δε τη σημασία του πλαισίου αυτού και κατ' επέκταση, παραλληλίζοντας τον προφορικό με το γραπτό λόγο, απέδειξε ότι η ανάγνωση η ίδια συνιστά μια κοινωνική πορεία, η οποία επιτελεί κάποιες λειτουργίες καλύπτοντας ανάγκες του ατόμου που τη χρησιμοποιεί.

Ερευνητές, όπως ο Wells και η Heath, μελέτησαν τις εμπειρίες παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατέδειξαν πως ο γραμματισμός, όπως και όλες οι μορφές συμπεριφοράς, έχει κοινωνική φύση και ότι η συμπεριφορά είναι τρόπος ύπαρξης, ο οποίος μαθαίνεται και μπορεί να ερμηνευτεί μόνο υπό το φως των συνθηκών μάθησής της. Ο πρώτος μάλιστα ερευνητής μελετώντας επί χρόνια τις εμπειρίες γραμματισμού και τη συχνότητα και την ποιότητα αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν κατά την ενασχόληση με βιβλία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, απέδειξε τη θετική επιρροή των προσχολικών εμπειριών γραμματισμού των παιδιών στη μετέπειτα επιτυχία τους στο σχολείο. (Pearson & Stephens, 1994).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στην αντίληψη της κατάκτησης του γραμματισμού. Από τα σημαντικότερα στοιχεία της επιστημολογικής μετακίνησης είναι η δυναμική επαναανακάλυψη της κοινωνικής διάστασης της μάθησης. Οι νεότερες έρευνες του γραμματισμού ολοένα και

περισσότερο στηρίζονται στην κοινωνιογνωστική άποψη της μάθησης και εμπνεόμενες από την επανεκτίμηση των αντιλήψεων του Ρώσου ψυχολόγου Vygotsky, αντιμετωπίζουν τη γλώσσα γενικά και το γραμματισμό ειδικότερα, ως δραστηριότητες δημιουργίας νοήματος, κοινωνικά και πολιτιστικά διαμορφωμένου, το οποίο υπηρετεί ατομικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό απαραίτητη προϋπόθεση σε κάθε συζήτηση που αφορά το γραπτό λόγο είναι ο συνυπολογισμός του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτός συναντάται ή κατακτάται. Η κατάκτηση δε του γραπτού λόγου από το παιδί, νοείται σήμερα ως συνειδητή προσπάθεια κατασκευής θεωριών σχετικών με τον τρόπο που λειτουργεί, χρησιμοποιείται και ερμηνεύεται ο γραπτός λόγος από διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, σσ.10-14)

Συνοπτικά, η συμβολή στη συνειδητοποίηση της γλώσσας ως κοινωνικού και πολιτιστικού δημιουργήματος και της ανάγνωσης ως μέρους ενός μεγαλύτερου και συνθετότερου κόσμου απ' ότι πιστευόταν ως πρόσφατα, καταγράφεται ως η σημαντικότερη ίσως συμβολή των κοινωνιογλωσσολόγων. Συνεισέφεραν επίσης στην κατανόηση του ρόλου της γλώσσας μέσα στο σχολικό πλαίσιο και του γεγονότος ότι η επιτυχία στην ανάγνωση δεν υποδεικνύει με απόλυτο τρόπο την κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας αυτής καθεαυτής, αλλά το βαθμό στον οποίο το άτομο γνωρίζει τον κατάλληλο τρόπο για να χρησιμοποιεί τη γλώσσα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μέσα από την αντιπαραβολή των λειτουργιών που υπηρετεί η γλώσσα μέσα κι έξω από το σχολείο, προώθησαν την επανεξέταση του ρόλου της γλώσσας μέσα στη σχολική τάξη και το ρόλο της κοινωνίας και έφεραν στο προσκήνιο τη μάθηση ως κοινωνική διαδικασία. Κατά συνέπεια, πολλοί εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε αλλαγές, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν από τη συναναστροφή τους και τη συνεργασία τους. Εκτίμησαν δε τις πολιτιστικές διαφορές και τις επακόλουθες γλωσσικές διαφοροποιήσεις και επανεξέτασαν τις εκτιμήσεις τους για την ορθότητα ή όχι κάποιων συγκεκριμένων γλωσσικών συμπεριφορών, λαμβάνοντας υπόψη τους πλέον τις πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές διαφορές, οι οποίες καθόριζαν την υιοθέτηση κάποιων γλωσσικών διαφοροποιήσεων. Τελικά, γίνεται ολοένα και εμφανέστερο ότι η ανάγνωση όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένη από το περιβάλλον, μέσα

στο οποίο διεκπεραιώνεται, αλλά είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με πολλαπλές περιστάσεις και ποικίλα συγκείμενα. (Pearson & Stephens, 1994).

2.1.4. Κυρίαρχα μοντέλα γραμματισμού

Αντιμετωπίζοντας συνολικά τις παραπάνω προσεγγίσεις, οι μελετητές της γλώσσας και του γραμματισμού συμφωνούν σε ορισμένες βασικές παραδοχές, όσον αφορά τις τάσεις και τις προοπτικές που διαμορφώθηκαν μέσα στα πεδία αυτά. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, Richardson, 1998, Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Με κριτήριο τον τρόπο προσδιορισμού της φύσης του γραμματισμού, αφενός ως μιας γνωστικής δραστηριότητας που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων και των επιδράσεών του στη γνωστική ανάπτυξη και αφετέρου ως μιας διαδικασίας που συντελείται μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία μπορούν να ενταχθούν σε δυο ομάδες, οι οποίες προσδιορίζουν δυο τάσεις ή εκφάνσεις δυο διαφορετικών προσεγγίσεων ή μοντέλων: του *αυτόνομου ή γνωστικού* και του *κοινωνικού ή ιδεολογικού*. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Καθένα από αυτά αντλεί στοιχεία από διαφορετικές επιστήμες και χαρακτηρίζεται από εντελώς διαφορετικές παραδοχές.

Οι ποικίλες προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν διαφανεί στο πεδίο του *γνωστικού ή αυτόνομου* μοντέλου γραμματισμού αφορούν κυρίως το ρόλο του γραμματισμού στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Μια ειδικότερη τάση όμως προσεγγίζει μια πιο συγκεκριμένη πτυχή, την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέει τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με την ανάπτυξη της ικανότητάς του να προσεγγίζει τη γλώσσα μακριά από το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνία και κατ' επέκταση εκλαμβάνει την κατάκτηση του γραμματισμού ως μια μεταγλωσσική δραστηριότητα, ως αποτέλεσμα πειραματισμών και συγκρούσεων του παιδιού με τους τρόπους χρήσης της γλώσσας κατά την προσχολική του ηλικία. (Richardson, 1998). Το *γνωστικό* μοντέλο, θεωρεί απαραίτητη την ενεργοποίηση μιας σειράς γνωστικών λειτουργιών κατά τη μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Εκλαμβάνει το γραμματισμό ως ένα σύνολο ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων αποκομμένων από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική πρακτική.

Αγνοώντας το ρόλο και τις ουσιώδεις επιρροές του πλαισίου επικοινωνίας, του είδους των δραστηριοτήτων και των συμμετεχόντων, ο γραμματισμός καθίσταται ένα σύνολο από δεξιότητες απαραίτητες για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. (Richardson, 1998). Ανάμεσα στις σημαντικότερες συγκαταλέγονται η *μεταγλωσσική επίγνωση*, που περικλείει τη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση και η γνώση της γραμματικής. Οι επιμέρους αυτές πτυχές συνιστούν τμήματα μιας γενικότερης διαδικασίας που στοχεύει στην κατανόηση και κατάκτηση των σχέσεων ανάμεσα στις μονάδες εκείνες με τις οποίες επιτυγχάνεται η επικοινωνία, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Εξυπακούεται ότι εφόσον οι δεξιότητες αυτές κατακτηθούν νωρίς στη ζωή του παιδιού μπορούν να μεταφερθούν, χωρίς κώλυμα σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας και σε διαφορετικά συγκείμενα. (Richardson, 1998)

Ανεξάρτητα από το πλαίσιο, ο γραμματισμός θεωρείται ότι επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου: αναπτύσσει γνωστικές δεξιότητες, μορφοποιεί το πνεύμα, καλλιεργεί μια κριτική, στοχαστική στάση και αναδομεί τις διαδικασίες σκέψης. (Richardson, 1998, Παπούλια-Τζελέπη, 2000α). Αυτό συμβαίνει, επειδή η γραπτή γλώσσα επιτρέπει την αποσύνδεση της πληροφορίας από το περιβάλλον γένεσης της και τη συναισθηματική απομάκρυνση από αυτήν και κατά συνέπεια την ενθάρρυνση μιας κριτικής και στοχαστικής στάσης. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α).

Το γνωστικό μοντέλο επιδέχεται κριτική εξαιτίας της αποκλειστικής του επικέντρωσης στη μεταγλωσσική φύση του γραμματισμού, και τον παραγκωνισμό σημαντικών ερευνητικών δεδομένων, τα οποία καταδεικνύουν την επίδραση και άλλων παραγόντων, γλωσσικών και εξωγλωσσικών, στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του γραμματισμού ως μιας κοινωνικά πλαισιωμένης δραστηριότητας. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001). Ως αντίλογος προτείνονται προσεγγίσεις που αξιολογούν θετικά και συνυπολογίζουν το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου, του συγκείμενου, της περίπτωσης (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001), οι οποίες συνιστούν το *κοινωνικό ή ιδεολογικό* μοντέλο. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γλώσσα γενικά και ο γραμματισμός ειδικότερα, συνδέονται αρμονικά και αναπόσπαστα με τη γνώση, την ιδεολογία και το συγκείμενο. (Richardson, 1998). Η ανάγνωση και η γραφή αντιμετωπίζονται ως ποικιλόμορφες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες ορίζονται

από πολιτισμικά, ιδεολογικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα. Υπογραμμίζεται η ανάγκη μελέτης της ποικιλίας των ειδών των χρήσεων του γραμματισμού σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων μέσα στις οποίες οι ποικιλίες αυτές υλοποιούνται. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α). Όσον αφορά το σχολικό γραμματισμό, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη των μαθησιακών πλαισίων που οικοδομούνται σε κάθε σχολική τάξη με στόχο τη σταδιακή επαφή και εξοικείωση των μαθητών με ποικίλες μορφές γραμματισμού. Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής είναι εφικτή η επικέντρωση στη διδακτική πράξη και η διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων σχετικών με την καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών, σε αντίθεση με το γνωστικό μοντέλο, το οποίο διερευνά θεωρητικά ζητήματα πρώτης ανάγνωσης και γραφής. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

2.1.5. Νεότερες, διεπιστημονικές παραδοχές

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες οι μελέτες του ερευνητικού πεδίου του γραμματισμού χαρακτηρίζονται από την ποικιλία των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Προσεγγίζοντας πολλά επιστημονικά πεδία και αξιοποιώντας στοιχεία από κοινωνικοπολιτιστικές ομάδες, γνωστικές διαστάσεις και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, έχουν αναδείξει μια πιο περίπλοκη και πολυσύνθετη κατανόησή του. Επιστημονικές περιοχές, όπως η κοινωνιολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η πολιτιστική ανθρωπολογία έχουν συνεισφέρει στη σύγχρονη αντίληψη του γραμματισμού, μολονότι δεν έχουν όλες την ίδια επιρροή στην παιδαγωγική του. Τα διεπιστημονικά θεμέλια των νέων μελετών μπορούν να ανιχνευτούν σε μελέτες που καταδεικνύουν το διαφορετικό ρυθμό και την ανόμοια πρόοδο των παιδιών στην πορεία προς την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ο Richardson (1998) συνοψίζει τα σημαντικότερα σημεία που απορρέουν από ερευνητικές δραστηριότητες βασισμένες στην κοινωνική, κυρίως, αντίληψη του γραμματισμού:

- Η κατάκτηση του γραμματισμού και η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση του ατόμου σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό.
- Η ανάγνωση και η γραφή δεν μαθαίνονται με ενιαίο και ομοιόμορφο τρόπο από όλα τα παιδιά. Η φύση και οι διαστάσεις της ανομοιομορφίας αυτής έχει σήμερα κατανοηθεί καλύτερα.

- Ο γραμματισμός δεν θεωρείται πλέον μια απλή γνωστική δεξιότητα, η οποία, αφού κατακτηθεί, μεταβιβάζεται διαρκώς από τη μια περίπτωση στην άλλη.
- Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με γνωστικούς, μέσω περίπλοκων διαδικασιών και είναι αποφασιστικής σημασίας για τον «ακαδημαϊκό» γραμματισμό.
- Ο γραμματισμός περιβάλλεται από αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίες τον διαμορφώνουν. Μαθαίνεται μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, συνδεδεμένες στενά με συγκεκριμένες ιδεολογίες. Έτσι, υπάρχουν γραμματισμοί που είναι κατά βάση κοινωνικές πρακτικές αν και διαφορετικής αξίας. Στην καθημερινή ζωή η ανάγνωση και η γραφή πάντα έχουν κάποιο κοινωνικό σκοπό.
- Η μάθηση του γραμματισμού συνιστά μια ενεργή διαδικασία, η οποία υποκινείται και διαμορφώνεται από τις προθέσεις του μαθητή. Οι μέθοδοι εκμάθησής του ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό. Ο γραμματισμός λειτουργεί σε πολλά διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα ταυτόχρονα και η μάθησή του δεν καθίσταται ευκολότερη με τον κατατεμαχισμό του σε μικρότερα στοιχεία που διδάσκονται χωριστά.
- Οι αναγνώστες μετέχουν σε σύνθετες, πολυεπίπεδες διαδικασίες, οι οποίες εμπλέκουν τη γνώση σχέσεων ήχων-συμβόλων, συλλαβισμού, λεξιλογίου, δομής προτάσεων, νοήματος που είτε δομούν οι ίδιοι, είτε είναι πέρα από τις ατομικές τους κρίσεις.
- Ο σχολικός γραμματισμός συνιστά μια από τις μορφές επικοινωνίας και πρέπει να αναπτύσσεται μαζί με τις άλλες μορφές της. Οι πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικού πλαισίου διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τις σχολικές. Οι στόχοι, τα αποτελέσματα και οι τύποι γραμματισμού για κάθε ομάδα είναι πιθανό να είναι διαφορετικοί από αυτούς που αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται στο σχολείο.
- Η μάθηση του γραμματισμού δεν μπορεί απλά να εξισωθεί με τη σχολική διδασκαλία. Το σχολείο δεν παρακινεί απαραίτητα τα παιδιά να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους για τη γραπτή γλώσσα, επειδή ο γραμματισμός μπορεί να έχει μικρή ή καθόλου σημασία ή χρησιμότητα στη ζωή κάποιων παιδιών.
- Τα παιδιά γνωρίζουν τη γραπτή γλώσσα ανεπίσημα, στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό το είδος της μάθησης δεν ακολουθεί σταδιακή πορεία, αλλά οι χρήσεις και οι στρατηγικές και οι αξίες της κατακτώνται ταυτόχρονα και αμεθόδευτα.

- Η παρατήρηση του *πώς, πότε, πού* και *γιατί* τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν και να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των ενηλίκων να τους παρέχουν βοήθεια, δεν μπορεί να υποκατασταθεί από καμία άλλη μέθοδο μελέτης του φαινομένου του γραμματισμού.

Συνοπτικά, οι ερευνητικές μελέτες πολλών επιστημονικών κλάδων έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα συνυπολογισμού του κοινωνικού πλαισίου προκειμένου να οριστεί, κατανοηθεί, μελετηθεί και κατακτηθεί ο γραμματισμός. Η δομητική φύση όλων των πρακτικών γραμματισμού και η σχέση ανάμεσα στο γραμματισμό, την προσωπική ταυτότητα, την πολιτιστική ταυτότητα και την ιδεολογία υπονομεύει τον ισχυρισμό ότι όλα τα παιδιά σε όλα τα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή με τον ίδιο τρόπο.

2.1.6. Προς μια σύγχρονη, ρεαλιστική προοπτική

Οι διάφορες προοπτικές ή επιστημολογικά παραδείγματα, εμπλούτισαν μεν το πεδίο του γραμματισμού, ρίχνοντας φως και συντελώντας στην κατανόηση των διαφορετικών του όψεων, περιόρισαν όμως το πεδίο μελέτης του στα δικά της ιδεολογικά πλαίσια η καθεμιά. Για τη νέα χιλιετία προτείνεται μια πραγματιστική προοπτική αντιμετώπισης των ζητημάτων του γραμματισμού επικεντρωμένη στον ορισμό προβλημάτων προς επίλυση και στην λύση τους με τον ευνοϊκότερο τρόπο, η οποία θα επηρεάσει ανάλογα και την εκπαιδευτική πράξη, μια προοπτική που θα υπερβαίνει τα όρια που θέτει κάθε επιστημολογικό παράδειγμα. Υποδεικνύονται οι διαστάσεις της διερεύνησης του γραμματισμού, οι οποίες πρέπει να οριστούν, να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν, προκειμένου να υιοθετηθεί μια τέτοια προοπτική:

- Η πρώτη από αυτές τις διαστάσεις αναφέρεται στην *ευαισθησία των ερευνητών* απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα του γραμματισμού, τον αλληλοσεβασμό των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, την ακαδημαϊκή ουδετερότητα, την προσβασιμότητα στις πηγές και τον συνυπολογισμό της έρευνας, της διδασκαλίας και της κοινωνικής προσφοράς, ως βασικών χαρακτηριστικών της ερευνητικής κοινότητας.
- Η δεύτερη αφορά την *ευθύνη της ταυτόχρονης διερεύνησης* θεωρητικών και πρακτικών προβλημάτων. Ευθύνη των ερευνητών δεν είναι μόνο η παραγωγή νέας

γνώσης για την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και η εφαρμοσμένη διερεύνησή τους που θα στοχεύει στη λύση σοβαρών προβλημάτων γραμματισμού, τα οποία αντιμετωπίζει η κοινωνία μας. Το βασικό ερώτημα όλων των συντονισμένων ερευνητικών προσπαθειών πρέπει να είναι ο τρόπος με τον οποίο η έρευνα θα βοηθήσει στην αποτελεσματική μάθηση του γραμματισμού.

- Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στον *τρόπο ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης* των προβλημάτων γραμματισμού και διάχυσης και δημοσιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην κοινωνία, τα οποία πρέπει να γίνονται γνωστά ιδιαίτερα σε όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Το βασικό ερώτημα που πρέπει να κυριαρχεί σε μια ρεαλιστική προοπτική αντιμετώπισης των ζητημάτων γραμματισμού είναι το εάν και κατά ποσό η έρευνα έχει νόημα, χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση των παιδιών και την παιδαγωγική των εκπαιδευτικών.

Όσοι ασχολούνται με το γραμματισμό, είτε ως ερευνητές είτε ως παιδαγωγοί, φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει ότι μονομέρειες και αποκλεισμοί είναι αδύνατον να απαντήσουν στις ξεχωριστές κοινωνικές ανάγκες. Η πολιτιστική πολυφωνία είναι υπαρκτή και στην περίπτωση του γραμματισμού. Ερευνητές και παιδαγωγοί εστιάζονται σε προβλήματα, υιοθετούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμόζουν ευρήματα, τα οποία επιβάλλει ή επιτρέπει το πολιτιστικό τους συγκείμενο. Ο κοινός στόχος, όμως, που διακρίνεται πίσω από αυτή την πολυφωνία είναι η κατάκτηση του γραμματισμού από όλα τα μέλη της ανθρώπινης κοινότητας, ώστε όλοι να ενταχθούν πλέον στην κοινωνία των εγγράμματων. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α).

2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αναγνωστικής δεξιότητας

Οι διαφορετικοί ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την ανάγνωση σχετίζονται και αντικατοπτρίζουν, εν πολλοίς, τους διαφορετικούς τρόπους θεώρησης και μελέτης της αναγνωστικής δεξιότητας. Ορισμένοι από αυτούς εκλαμβάνουν την ανάγνωση τόσο με την ευρεία έννοια του όρου, ως ερμηνεία σημείων, οποιαδήποτε κι αν είναι η αίσθηση που χρησιμοποιείται γι' αυτήν, όσο και με τη στενή έννοια της ερμηνείας αυθαίρετων σημείων ή συμβόλων της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία. (Βάμβουκας, 1999β, σ.191). Η Τζουριάδου (1979, σ.14) για παράδειγμα, υιοθετώντας

τη στενή έννοια, ορίζει την ανάγνωση ως το «μετασχηματισμό των γραπτών συμβόλων σε ήχους, σύμφωνα μ' ένα προκαθορισμένο σύστημα», «μια πολύπλοκη διαδικασία που προϋποθέτει την παράλληλη και ισοδύναμη ολοκλήρωση οπτικών, ακουστικών και νευρολογικών δεξιοτήτων» (ο.π. σ., σ.15).

Μια σειρά από ορισμούς έχουν δοθεί από επιστήμονες διάφορων κλάδων. Οι Harris & Sipay (1985, σ.13), για παράδειγμα, υιοθέτησαν έναν συντηρητικό, περιορισμένο ορισμό για την ανάγνωση, ορίζοντάς την ως *τον μεστό νοήματος προφορικό μετασχηματισμό της γραπτής γλώσσας*. Όπως αναφέρουν οι Manzo, Manzo & Estes (2001), ο Anderson, γνωστικός ψυχολόγος, ορίζει την ανάγνωση ως *μια διαδικασία δόμησης νοήματος από το γραπτό λόγο*. Ο Πόρποδας (2002, σ.52) τη θεωρεί ως «ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης» και οι Rayner & Pollatsek (1989, σ.23) ως «*την ικανότητα λήψης οπτικών πληροφοριών από το έντυπο κείμενο και κατανόησης του νοήματος του κειμένου*». Οι απόψεις των γνωστικών ψυχολόγων εκφράζονται και από τον Rumelhart (1994), ο οποίος την ορίζει ως *τη διαδικασία κατανόησης της γραπτής γλώσσας, που ξεκινά με οπτικές διεργασίες και καταλήγει σε σαφή γνώση των επιδιώξεων του μηνύματος του συγγραφέα*.

Η *γνωστική θεώρηση*, γενικά, ορίζει την ανάγνωση ως «*μια γνωστική λειτουργία επεξεργασίας των πληροφοριών του γραπτού λόγου, η διεκπεραίωση της οποίας συνίσταται από την αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και την κατανόηση του νοήματος που μεταφέρει*» (Πόρποδας, 2002, σ.363). Είναι, με άλλα λόγια, *αντιληπτική και ταυτόχρονα γνωστική διαδικασία*. Η μάθησή της είναι μια γνωστική δεξιότητα που αποκτάται ύστερα από ενσυνείδητη νοητική προσπάθεια και διαφοροποιείται από την κατάκτηση του προφορικού λόγου. Ο έμπειρος αναγνώστης πρέπει να είναι ικανός να κάνει χρήση αισθητηριακών, συντακτικών, σημασιολογικών και πραγματολογικών πληροφοριών, προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του.

Η *ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση* συνδέει την ανάγνωση, ως δευτερογενή διαδικασία, με τις πρωτογενείς δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής του προφορικού λόγου, θεωρώντας την ως μια γνωστική δραστηριότητα, κατά την οποία αναδημιουργείται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης, με βάση τη γραπτή της αναπαράσταση και στη συνέχεια η πρόσβαση στη σημασία της λέξης γίνεται δυνατή με τη συνδρομή της φωνολογικής αναπαράστασής της.

Η *ψυχογλωσσολογική κατεύθυνση* υποστηρίζει ότι οι αναγνώστες αξιοποιούν κανόνες που εφαρμόζουν κατά την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου και τη φωνολογική δομή της ομιλίας. Βασίζονται ταυτόχρονα στην ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και παράγουν με αυτό τον τρόπο τις σωστές φωνητικές παραστάσεις. Βασικό χαρακτηριστικό της ανάγνωσης, θεωρείται η *φωνολογική μετάφραση* του προφορικού λόγου, αφού η κατανόηση χαρακτηρίζει τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο. (Πόρποδας, 2002). Η κατανόηση είναι προϊόν του συστήματος της ομιλούμενης γλώσσας. Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων σε λόγο είναι ένα σημαντικό αναγνωστικό γεγονός, το οποίο θα ακολουθήσει η κατανόηση. (Perfetti, 1984).

Ο Perfetti, ερευνητής του τομέα της ψυχογλωσσολογίας, χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, ορίζει την ανάγνωση *ως σκέψη καθοδηγούμενη από το γραπτό λόγο* (ορισμός με έμφαση στη *σκέψη*, ο οποίος βρίσκει εφαρμογή σε έμπειρους αναγνώστες) (Perfetti, 1984, Manzo, Manzo & Estes, 2001) και *ως μετατροπή των γραπτών σημείων σε γλώσσα* (ορισμός εστιασμένος στην *αποκωδικοποίηση*, ο οποίος εκφράζει τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης). Δίνει όμως έμφαση στο δεύτερο ορισμό, θεωρώντας τη «*μετάφραση των γραπτών συμβόλων σε γλώσσα*» (Perfetti, 1984, σ.41) βασική δεξιότητα που χαρακτηρίζει την ανάγνωση, ανεξάρτητα από το ποιος ορισμός υιοθετείται. Επισημαίνει μάλιστα ότι η υιοθέτηση του ενός ή του άλλου ορισμού έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διδακτική πράξη και τη σχετική εκπαιδευτική έρευνα. Τονίζει ότι ο ορισμός της ανάγνωσης ως *σκέψης* υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη μάθηση της ανάγνωσης και της σκέψης. Το γεγονός αυτός αίρει μεγάλες απαιτήσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης και, ανάγοντας την ανάγνωση σε τόσο υψηλό επίπεδο, διασφαλίζει την αναγνωστική αποτυχία.

Ο Goodman, ψυχογλωσσολόγος και παιδαγωγός-ουμανιστής, θεωρεί την ανάγνωση ως *τη φυσική προέκταση της γλωσσικής διαδικασίας με ορισμένα ειδικά πλεονεκτήματα*. Ενώ, μέσω της προφορικής γλώσσας, μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας με τους συνανθρώπους μας, μαθαίνουμε από τους άλλους, σχεδιάζουμε και συνεργαζόμαστε, με το γραπτό λόγο επεκτείνουμε τη διαδικασία της επικοινωνίας με αυτούς που δεν είναι παρόντες. (Manzo, Manzo & Estes, 2001). Επισημαίνει ότι η κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας δεν συνεπάγεται την απλή γνώση ήχων, λέξεων, προτάσεων και όλων των αφηρημένων τμημάτων του λόγου που μελετώνται από τους

γλωσσολόγους, αλλά αποτελείται από την επεξεργασία της γλώσσας και τη δόμηση νοήματος. Ο αναγνώστης μεταφέρει πολλές πληροφορίες στη σύνθετη, ενεργητική αυτή διαδικασία. Χρησιμοποιεί το μικρότερο ποσό των διαθέσιμων από το κείμενο πληροφοριών, που είναι απαραίτητο, σε σχέση με τα υπάρχοντα γλωσσικά και εννοιολογικά του σχήματα, για να αντλήσει νόημα. (Goodman & Goodman, 1994, Goodman, 1994). Η ανάγνωση συνίσταται από *οπτικούς, αντιληπτικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς* κύκλους, που ο ένας διαχέεται μέσα στον άλλο, καθώς οι αναγνώστες προσπαθούν να φτάσουν στο νόημα, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, χρησιμοποιώντας τον ελάχιστο χρόνο και ενέργεια. Αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο για τις διαθέσιμες ενδείξεις, την πρόβλεψη των συντακτικών δομών και των γραφηματικών ενδείξεων που έπονται, την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των προβλέψεων αυτών, τη διόρθωσή τους αν είναι απαραίτητο και την προσαρμογή των αναπτυσσόμενων εννοιών, καθώς αποκωδικοποιούνται νέες πληροφορίες. (Goodman & Goodman, 1979). Πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης *μαντεύει ή εικάζει* το νόημα της λέξης, μετατρέπει τις οπτικές παραστάσεις της γλώσσας και όχι τα γραπτά σύμβολα, σε έννοιες, για μια *άμεση ανάσυρση* της έννοιας (Πόρποδας, 2002), για ένα *ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος*, όπως χαρακτηριστικά αποκαλεί την όλη διαδικασία ο Goodman (1994).

Η ανάγνωση συνιστά μια *πολύπλοκη, αναπτυσσόμενη συμπεριφορά*, η οποία εμπλέκεται με πολλές άλλες αναπτυσσόμενες δεξιότητες (μνήμη, προσοχή, γλώσσα, κίνητρα κ.τ.λ.) (Snow, Burns & Griffin, 1998, Βάμβουκας, 1992α, Πόρποδας, 1983) και στοχεύει στην ερμηνεία του συμβολικού κώδικα του γραπτού λόγου με σκοπό την άντληση νοήματος και την κατανόηση και σύλληψη του εννοιολογικού περιεχομένου του γραπτού κειμένου (Βάμβουκας, 1992α, Πόρποδας, 1983) ή με άλλα λόγια, μια ψυχολογική και ψυχογλωσσική δραστηριότητα, που απαιτεί τη χρήση της δομής (γραπτός κώδικας) για να αντληθεί νόημα, να κατανοηθεί το μήνυμα, μέσα στο πλαίσιο των στόχων που θέτει ο αναγνώστης (ανάγνωση για μάθηση, ψυχαγωγία, εσωτερική καλλιέργεια). (Snow, Scarborough & Burns, 1999). Η αναγνωστική δεξιότητα είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση με το γραπτό λόγο σε κάθε περίπτωση που ο αναγνώστης πιστεύει ότι αντλείται νόημα απ' αυτόν (Goodman, 1986, σ.6), μια δραστηριότητα λήψης μηνυμάτων και επίλυσης προβλημάτων, της οποίας η κατοχή και η ευελιξία αυξάνονται όσο περισσότερο ασκείται. (Clay, 1991, σ.6).

Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η ανάγνωση είναι μια *σύνθετη νοητική λειτουργία* (Βάμβουκας, 1987, σ.41, Πόρποδας, 1983, σ.25, Τάφα, 1995, σ.16), μια *δυναμική πράξη* που σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις διαδικασίες της σκέψης, στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά (Σπινκ, 1990, σ.25), αλλά και μια *κοινωνική δεξιότητα* του ατόμου. (Βάμβουκας, 1991β, σ.91, Πόρποδας, 1983, Snow, Burns & Griffin, 1998). Η πλειοψηφία των ειδικών, συντείνει στην άποψη ότι ανάγνωση ουσιαστικά σημαίνει άντληση νοήματος από το γραπτό λόγο, όταν ο αναγνώστης έρθει σ' επαφή μ' αυτόν. (Anderson et al, 1994, σ.29, Stainthorpe & Hughes, 1999, σ.10). Παραλληλίζεται δε με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού, επειδή συνδυάζει αρμονικά πολλές επιμέρους δραστηριότητες, πηγάζει από μακροχρόνια εξάσκηση και επιδέχεται πολλές διαφορετικές ερμηνείες, που εξαρτώνται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, το σκοπό και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. (Anderson et al, 1994, σσ.29-30). Ο ουσιαστικός ρόλος του αναγνώστη τονίζεται ιδιαίτερα από το F.Smith, όπως αναφέρει ο Σπινκ (1990, σ.26), ο οποίος πιστεύει ότι ο αναγνώστης πρέπει να δίνει το νόημα στο κείμενο, αντί να προσδοκά να πάρει νοήματα απ' αυτό.

Συνοπτικά, κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα στο πεδίο της ανάγνωσης φαίνεται να καταλήγει συχνά σε κοινές διαπιστώσεις οι οποίες, συνοπτικά, περιγράφουν την ανάγνωση: α. ως μια *συνεχώς αναπτυσσόμενη δεξιότητα*, που ασκείται και τελειοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου β. ως μια *ερμηνευτική διαδικασία*, οι οποία απαιτεί τη χρήση γνώσεων που αντλούνται κυρίως απ' την καθημερινή ζωή γ. ως μια δραστηριότητα που απαιτεί την υιοθέτηση και τη χρήση ορισμένων *στρατηγικών* ανάλογων με το είδος του κειμένου και το σκοπό που εξυπηρετεί, την *ύπαρξη κινήτρων* που θα διατηρήσουν σε εγρήγορση την προσοχή και το ενδιαφέρον του αναγνώστη και θα διευκολύνουν την ανακάλυψη ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να είναι ενδιαφέρον και πληροφοριακός, αλλά και *ευφράδεια*, γιατί η σωστή και γρήγορη αποκωδικοποίηση διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος από ένα κείμενο. (Anderson et al, 1994, σσ.32-44).

Η ανάγνωση, λαμβάνοντας υπόψη και τον σημαντικό ρόλο του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διεκπεραιώνεται, θεωρείται σήμερα ως μια *σύνθετη, συντονισμένη, δομητική* διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα κατασκευάζουν νοήματα. Οριζόμενη μάλιστα με αυτό τον τρόπο, αναγνωρίζεται ως γλωσσική,

γνωστική, κοινωνική και πολιτική διαδικασία και γίνεται σαφής η πολυεπιστημονική της θεώρηση. (Pearson & Stephens, 1994).

2.2.1. Οι συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας

Από τους παραπάνω ορισμούς (Βάμβουκας, 1992α, Gough, & Juel, 1991, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, Πόρποδας, 2002, Rayner & Pollatsek, 1989, Rumelhart, 1994) γίνεται σαφές ότι η αναγνωστική διαδικασία προσδιορίζεται από την *αποκωδικοποίηση*, την αναγνώριση, δηλαδή, των λέξεων και την *κατανόηση*, την σύλληψη της σημασίας του γραπτού λόγου, δύο ανεξάρτητες, αλλά αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές συνιστώσες, κατά τον Πόρποδα (2002) ή γλωσσικές δεξιότητες κατά τους Gough & Juel (1992) ή επίπεδα αναγνωστικής λειτουργίας κατά το Βάμβουκα (1992α, 1992β).

Η *αποκωδικοποίηση* συνίσταται στην ταύτιση των γραπτών συμβόλων και στην τη φωνολογική τους απόδοση. Περιλαμβάνει δηλαδή την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων του γραπτού κώδικα και το μετασχηματισμό τους σε φωνολογική παράσταση, σε φωνητικό μήνυμα. (Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας, 1985, 1987, 1992α, 1992β, Borrmuth, 1975). Αποτελεί την *αισθητηριακή, μηχανική, εξωτερική* όψη της ανάγνωσης, η οποία κυριαρχεί κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησής της (Βάμβουκας, 1987, 1992α, 1992β) και προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, στο οποίο είναι γραμμένες οι λέξεις, την επίγνωση του γεγονότος ότι οι γραπτές λέξεις απαρτίζονται από σύμβολα που αναπαριστούν φωνήματα και τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών. (Πόρποδας, 2002). Ανεπτυγμένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων δεν συνεπάγονται απαραίτητα ανώτερου επιπέδου αναγνωστική δεξιότητα. (Colley, 1987). Η *αποκωδικοποίηση* συνιστά μια αναγκαία, αλλά όχι επαρκή γνωστική λειτουργία για την ανάγνωση και δεν επηρεάζεται από την κατανόηση. (Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας, 1987, 1992α, 1992β).

Η *κατανόηση* είναι το δεύτερο στάδιο, η *διανοητική ή εσωτερική* όψη της αναγνωστικής λειτουργίας και αφορά την ανακάλυψη των σημασιολογικών πληροφοριών που φέρει το κείμενο. (Βάμβουκας, 1985, 1987, 1992α, 1992β, Borrmuth, 1975). Το κείμενο δεν είναι παρά γλώσσα γραμμένη σε κάποιο πλαίσιο μεταφέροντας

κάποιο σκόπιμο μήνυμα, το οποίο εκτείνεται πέρα από την κυριολεκτική σημασία των λέξεων. Για την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου ο αναγνώστης οφείλει να χρησιμοποιήσει πληροφορίες σαφείς, πληροφορίες, που ο ίδιος κατέχει και άλλες που συνάγονται από την ανάγνωση του ίδιου του κειμένου. (Colley, 1987). Κατά τη λειτουργία της κατανόησης, ο αναγνώστης συντονίζει και ολοκληρώνει τις πληροφορίες που παρέχονται από το γραπτό κείμενο, με την αναζήτηση και εγκατάσταση σχέσεων μεταξύ των γραπτών συμβόλων και των ιδεών και καταστάσεων που παριστάνουν. (Βάμβουκας, 1987, 1992α, 1992β).

Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων γνώσης και κατανόησης του λεξιλογίου και απαιτεί πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ανάσυρση της σημασίας της λέξης. (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, απαιτούνται δεξιότητες κατανόησης προτάσεων, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να συνδυάσει το νόημα των λέξεων σε προτάσεις, σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες. (Borrmuth, 1975). Στη φάση αυτή ο αναγνώστης μεταφέρει την προηγούμενη γνώση του σε νέες λέξεις που συναντά και προβλέπει τη σημασία τους με βάση την προηγούμενη εμπειρία του. (Βάμβουκας, 1987, Χατζηθεολόγου, 1994).

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας των διεργασιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, ο ρόλος των οποίων είναι συμπληρωματικός. (Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας, 1987, 1992α, 1992β). Η ακριβής, αυτόματη αναγνώριση των λέξεων διευκολύνει την κατανόησή τους και η κατανόηση διευκολύνει την αναγνώριση των λέξεων. (Χατζηθεολόγου, 1994). Οι Harris & Sipay (1985) υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αντίληψη των γραφικών συμβόλων που αναπαριστάνουν τη γλώσσα με τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες του αναγνώστη και της εμπειρίας του για τον κόσμο. Κατά τη διαδικασία αυτή ο αναγνώστης προσπαθεί να αναδημιουργήσει τα νοήματα που είχε την πρόθεση να μεταδώσει ο συγγραφέας.

Οι δύο αυτές συνιστώσες διαφοροποιούνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά όταν αποκτηθεί επαρκής αναγνωστική εμπειρία πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Ο αναγνώστης, δηλαδή, κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης ενός κειμένου, κατανοεί, ταυτόχρονα, προσλαμβάνοντας το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος. Η αναγνωστική δεξιότητα προσδιορίζεται από το επίπεδο ανάπτυξης και των δυο αυτών συνιστωσών. Αποκωδικοποίηση χωρίς κατανόηση θεωρείται ελλιπής

και άσκοπη προσπάθεια, αφού στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του μηνύματος που μεταφέρει το γραπτό κείμενο. (Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας, 1992α, 1992β).

Κατά τη διάρκεια της γνωστικής λειτουργίας της κατανόησης, η επεξεργασία των πληροφοριών διενεργείται σε διάφορα επίπεδα, τα οποία εκτείνονται από την αναγνώριση και κατανόηση των μεμονωμένων λέξεων μέχρι την εφαρμογή των γνώσεων του αναγνώστη για την ερμηνεία του κειμένου και τη συναγωγή συμπερασμάτων. (Colley, 1987, Βάμβουκας, 1992α, 1992β).

Στο επίπεδο των λέξεων του κειμένου κατανοείται η κυριολεκτική σημασία όσων έχει γράψει ο συγγραφέας. Για την αντίληψη των γραπτών λέξεων του κειμένου από το παιδί είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας «εσωτερικής λειτουργικής διαφοροποίησης» των εννοιών, δηλαδή η γνώση της σχηματικής, εικονικής ή συμβολικής αναπαράστασης της έννοιας. (Πόρποδας, 1996).

Σε ένα ανώτερο επίπεδο, η παραγωγική ανάγνωση, περιλαμβάνει, πέρα από την κυριολεκτική κατανόηση, δεξιότητες τέτοιες που καθιστούν δυνατές τις απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις και τις υποθέσεις του συγγραφέα, τη συνοχή του κειμένου, τη συνέπειά του με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του αναγνώστη ή τις τυχόν διαφορές του με αυτές. Η στοχαστική αυτή και σκόπιμη κατανόηση εκτείνεται πέρα από την κατανόηση της κυριολεκτικής σημασίας των λέξεων και φθάνει στο υποκείμενο νόημα του κειμένου. (Snow, Burns & Griffin, 1998). Τα συμπεράσματα που συνάγονται στηρίζονται τόσο στα μέρη που απαρτίζουν το κείμενο (λέξεις, προτάσεις, κ.τ.λ.), όσο και στη γνώση του αναγνώστη για τον κόσμο. (Myers, 1990). Ο αναγνώστης καλείται να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις. Οι συνδέσεις αυτές μπορεί να είναι αιτιώδους μορφής. Για να το επιτύχει καταφεύγει στις πληροφορίες που του παρέχει το ίδιο το κείμενο. Έτσι λοιπόν προσπαθεί να επαναφέρει στη μνήμη του πληροφορίες που διάβασε σε διάφορα σημεία του κειμένου. Σε περίπτωση που το ίδιο το κείμενο δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες, τότε προσφεύγει στη γνώση του για τον κόσμο, αποκαθιστώντας τη συνοχή της αναπαράστασης του κειμένου. (Βάμβουκας, 1992α, Myers, 1990, Underwood & Batt, 1996).

Η κατανόηση του είδους αυτού σχετίζεται με τρεις παράγοντες: την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των εννοιών, την κατοχή και τον έλεγχο των γλωσσικών δομών του

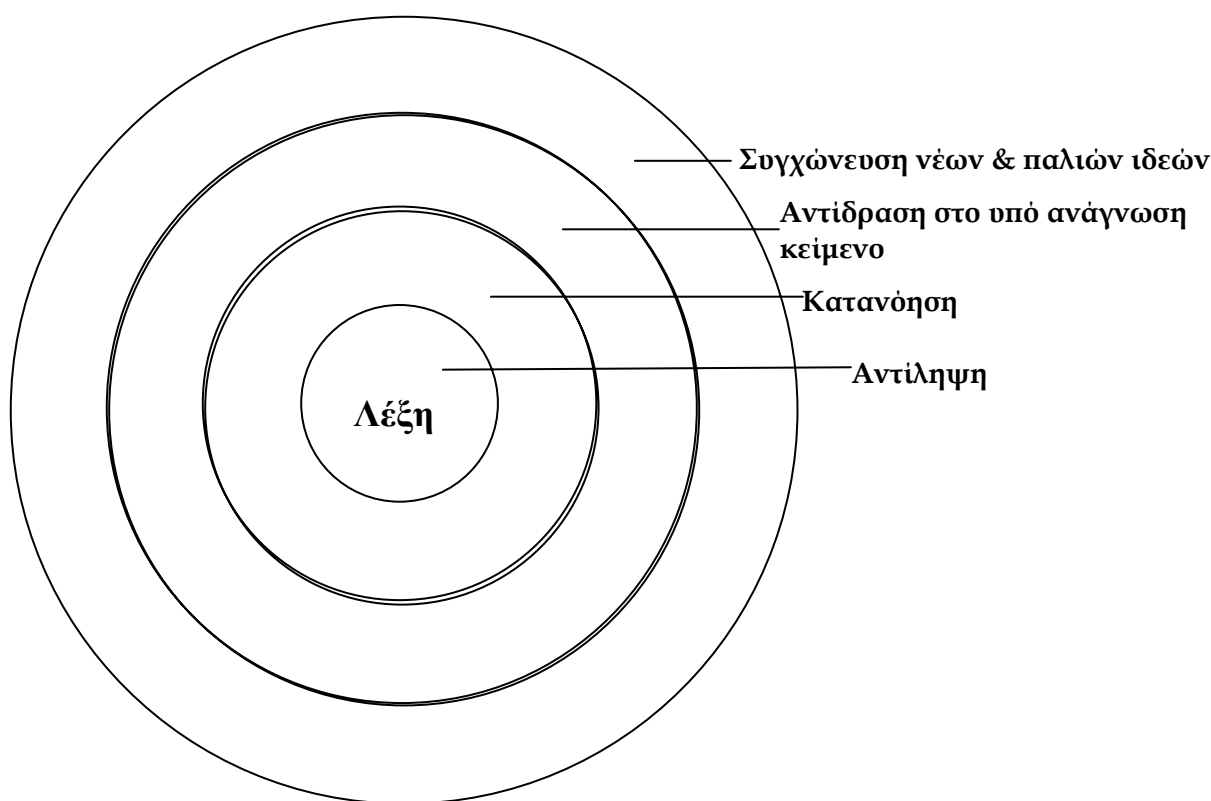
κειμένου και το μεταγνωστικό και στοχαστικό έλεγχο της κατανόησης. (Snow, Burns & Griffin, 1998, Βάμβουκας, 1994).

Όπως έχει ήδη διαφανεί από τα παραπάνω, για τον επαρκή αναγνώστη είναι απαραίτητος ο στοχασμός και η υιοθέτηση *κριτικής στάσης* απέναντι στο περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος, η εμπλοκή δηλαδή *αξιολογικής συμπεριφοράς* για την ολοκλήρωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Το στάδιο της κρίσης του μηνύματος είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς και συνεχούς κατανόησης πολλών και διαφορετικών κειμένων. Η κρίση του μηνύματος προϋποθέτει την κατανόηση των όσων έχουν γραφεί. Ο αναγνώστης που έχει φτάσει στο τελευταίο στάδιο της αναγνωστικής δεξιότητας σκέφτεται πάνω στις ιδέες, σκέψεις, πληροφορίες που μεταφέρει ο πομπός, τις αποδέχεται ή τις απορρίπτει και τις συμπληρώνει ανάλογα με τη στάση του. Για την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο μήνυμα, απαιτείται η εμπειρία, η αποστασιοποίηση και η περισυλλογή του αναγνώστη. Οι ικανοί αναγνώστες κρίνουν και συσχετίζουν γεγονότα και επιχειρήματα, διαλέγονται με τις ιδέες του συγγραφέα, διακρίνουν την αντικειμενική αιτία από την υποκειμενική σκέψη ή επιθυμία, επεκτείνουν τις ιδέες του συγγραφέα χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Όλα αυτά απαιτούν ανώτερες διανοητικές διεργασίες, ανάλυσης, σύνθεσης, ερμηνείας και αξιολόγησης και για το λόγο αυτό αρκετοί αναγνώστες αρκούνται στο επίπεδο κατανόησης του μηνύματος. (Βάμβουκας, 1992α, 1992β).

Τα παραπάνω εκφράστηκαν εμφιαστικά από το Freire (1983) στην εναρκτήρια ομιλία του στο Βραζιλιανό Συνέδριο της Ανάγνωσης, το 1981, όταν υποστήριξε ότι η ανάγνωση δεν εξαντλείται με την απλή αποκωδικοποίηση των γραπτής γλώσσας, αλλά επεκτείνεται στη γνώση του κόσμου. Η «ανάγνωση» του κόσμου, λέει χαρακτηριστικά, προηγείται της ανάγνωσης της λέξης και η επακόλουθη ανάγνωση των λέξεων δεν μπορεί να νοηθεί χωριστά από τη συνεχή ερμηνεία του κόσμου. Η κίνηση από τον κόσμο στη γλώσσα και αντίστροφα είναι πάντα παρούσα. Ακόμη κι ο προφορικός μας λόγος πηγάζει από την «ανάγνωση» του κόσμου. Η γλώσσα και η πραγματικότητα είναι δυναμικά συνυφασμένες. Η κατανόηση που επιτυγχάνεται από την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου υποδηλώνει την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ κειμένου και νοηματικού περιεχομένου. Η ανάγκη παροχής βοήθειας από το δάσκαλο για τη μάθηση της ανάγνωσης, όπως συμβαίνει σε κάθε παιδαγωγική κατάσταση, δεν σημαίνει ότι

μειώνεται η δημιουργικότητα και η ευθύνη του μαθητή για την κατασκευή της γνώσης για τη γλώσσα του και την ανάγνωση αυτής της γλώσσας.

Και τα τρία επίπεδα, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Η κριτική στάση του αναγνώστη απέναντι στο μήνυμα επιτυγχάνεται με τη μάθηση και την άσκηση. Τα δυο πρώτα επίπεδα κατακτώνται από τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά τη δυσκολία κατάκτησης του τρίτου επιπέδου αναγνωστικής συμπεριφοράς, τελικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο γραπτό μήνυμα. (Βάμβουκας, 1992α, 1992β).

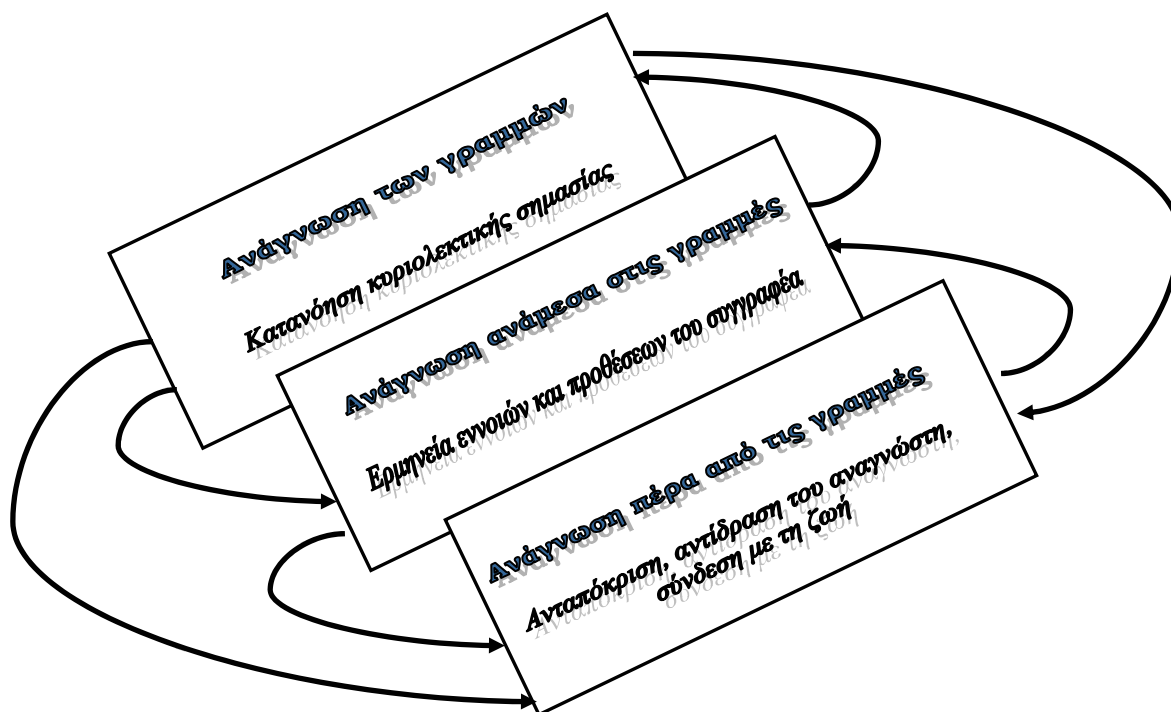


Σχήμα 2.1.: Η διαδικασία της ανάγνωσης κατά Σπινκ (1990)

Οι συνιστώσες της αναγνωστικής συμπεριφοράς προτάθηκαν και από το θεωρητικό της εκπαίδευσης W. Gray (παρατίθεται στο: Σπινκ, 1990), ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60, ο οποίος αναγνώρισε την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας και τις ποικίλες συμπεριφορές του αναγνώστη. Στο κέντρο της διαδικασίας

βρίσκεται η αντίληψη των λέξεων. Η κατανόηση, η οποία έπεται, επιτυγχάνεται μόνο αν αναγνωριστούν και κατανοηθούν οι λέξεις. Η ανάγνωση μπορεί, όμως να ξεπεράσει το επίπεδο της κατανόησης και να φθάσει στην *κριτική στάση*, την αποδοχή ή απόρριψη όσων διαβάζονται. Παρ' όλ' αυτά, όλα όσα διαβάζει κανείς δεν ασκούν την ίδια επιρροή. Κάποια από αυτά παρέχουν νέες γνώσεις ή απόψεις, επεκτείνουν ή τροποποιούν πλήρως τις παλαιότερες, παρακινώντας την επανεξέτασή τους. Η φάση αυτή συνιστά την *συγχώνευση νέων και παλαιών ιδεών*. Το διαδικαστικό μοντέλο που προτείνεται, στην πλήρη εξέλιξή του, αφορά ασφαλώς τον έμπειρο, επαρκή αναγνώστη. Η σχηματική απεικόνιση της όλης διαδικασίας δίδεται με το σχήμα 2.1.

Παρόμοια, τα επίπεδα αναγνωστικής συμπεριφοράς περιγράφονται και από τους Guppy & Hudges (1999). (Σχήμα 2.2.). Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα η αναγνωστική διαδικασία περιλαμβάνει την *ανάγνωση των γραμμών*, δηλαδή την άντληση της ακριβούς, της κυριολεκτικής σημασίας των λέξεων, την *ανάγνωση ανάμεσα στις γραμμές*, δηλαδή την ερμηνεία των υπονοούμενων νοημάτων και των προθέσεων του συγγραφέα και την *ανάγνωση πέρα από τις γραμμές*, η οποία σχετίζεται



Σχήμα 2.2.: Επίπεδα αναγνωστικής συμπεριφοράς κατά τους Guppy & Hudges (1999)

με την αντίδραση, την ανταπόκριση του αναγνώστη και τη σύνδεση όσων διαβάζει με τη ζωή. Η πορεία που ακολουθεί κάθε αναγνώστης στην κατασκευή νοήματος είναι κυκλική και συνεχής και διέρχεται και από τα τρία αυτά επίπεδα προκειμένου να αντλήσει τις αναγκαίες πληροφορίες. Κατά την αναγνωστική διαδικασία γίνονται πολυάριθμοι συνδυασμοί ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης και κρίσης του μηνύματος, καθένας από τις οποίους είναι μοναδικός.

Οι Guppy & Hudges (1999), θεωρούν ότι ένας ορισμός της ανάγνωσης περιλαμβάνει τις παραπάνω τρεις ίδιας βαρύτητας, αλληλοϋποστηριζόμενες, εσωτερικές συνιστώσες της αναγνωστικής διαδικασίας.

Ορισμένοι επεκτείνουν τον κατάλογο των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για μια ολοκληρωμένη και πλήρως ανεπτυγμένη αναγνωστική συμπεριφορά. Έτσι, αναλύοντας περισσότερο τα επίπεδα αναγνωστικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβάνουν, εκτός από τις λειτουργίες της *αποκωδικοποίησης*, της *κατανόησης* και της *κρίσης* του μηνύματος, και δεξιότητες που έχουν σε μικρότερο βαθμό αναλυθεί από τη σχετική βιβλιογραφία, όπως την *εξαγωγή συμπερασμάτων*, την *αισθητική εκτίμηση*, την *αναγνωστική ευλυγισία* και τις *δεξιότητες μελέτης*.

Η *εξαγωγή συμπερασμάτων* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντλεί πληροφορίες που δεν αναφέρονται σαφώς στο κείμενο, ότι δηλαδή υπονοείται ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται να *διαβάζει πέρα από τις γραμμές*. Οι δεξιότητες *αισθητικής αποτίμησης* του κειμένου κατά την ανάγνωση, αφορούν την σύλληψη του τόνου και του ύφους, του ρυθμού, της γενικής διάθεσης που χαρακτηρίζει το κείμενο. Η *αναγνωστική ευλυγισία* επιτρέπει στο άτομο να επιταχύνει ή να επιβραδύνει την ανάγνωση, ανάλογα με τη φύση της εργασίας και να επικεντρώνει την προσοχή του σε συγκεκριμένες οδηγίες ή ερωτήσεις και στα τμήματα του κειμένου, που περιέχουν τις πληροφορίες, οι οποίες υποβάλλονται από αυτό. Οι *δεξιότητες μελέτης*, τέλος, περιλαμβάνουν ένα σύνολο τεχνικών, που παρέχουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να χρησιμοποιήσει ποικίλες πηγές πληροφοριών, προκειμένου να εντοπίσει τις πληροφορίες που αναζητεί και κατόπιν να κρίνει τη συνάφειά τους με κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα. (Bormuth, 1975).

Συμπερασματικά, η αναγνωστική πράξη αντιμετωπίζεται ως μέρος της γενικότερης ανθρώπινης ανάπτυξης. Η κατανόησή της βασίζεται στο συνυπολογισμό και της προσωπικής και της κοινωνικής εμπειρίας του ατόμου. Η μάθηση της

ανάγνωσης πρέπει να ιδωθεί ως πράξη δημιουργική, ως μια όψη της πορείας προς τη γνώση. Οι λειτουργίες της κριτικής αντίληψης και της ερμηνείας αποτελούν αναπόσπαστες συνισταμένες της. (Freire, 1983).

2.3. Ο ρόλος και η σημασία της ανάγνωσης

Η κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας θεωρείται προσωπικό και κοινωνικό επίτευγμα, μια σύγχρονη κοινωνική απαίτηση πρωταρχικής σημασίας και επομένως η αξία που της αποδίδουν οι κοινωνίες είναι απολύτως δικαιολογημένη. Η ανάγνωση αποτελεί μέσο πληροφόρησης, ανακάλυψης, ενημέρωσης, ψυχαγωγίας, απόκτησης γνώσεων και δύναμης, γλωσσικής ανάπτυξης, ανάπτυξης ικανοτήτων συλλογισμού, ορθής και κριτικής σκέψης, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και καθορισμού του βαθμού αυτονομίας του ατόμου και προσδιορίζει ως ένα βαθμό το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο του κοινωνικού συνόλου. (Βάμβουκας, 1990 & 1992β, Πόρποδας, 2002, Anderson et al, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παπούλια-Τζελέπη (1992), «η ικανότητα χρήσης των πολιτισμικών εργαλείων που σχετίζονται με το γραπτό λόγο, δηλαδή ο αλφαριθμητισμός, όχι άδικα χαρακτηρίζεται ως η *οδός ελευθερίας* που επιτρέπει στα άτομα να κάνουν χρήση των δικαιωμάτων τους ως ανθρώπων και πολιτών και επηρεάζει έτσι όλους τους τομείς του προσωπικού και κοινωνικού βίου».

Η ανάγκη επέκτασης της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου συμπίπτει με την ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας. Ένα προνόμιο των ολίγων, έγινε δικαίωμα όλων, με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη γενίκευση και επέκταση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε μορφής επιτυχία του ατόμου. (Βάμβουκας, 1990 & 1992β, Πόρποδας, 2002). Το ενδιαφέρον για την ανάγνωση, μολονότι συγκέντρωνε το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης από τότε που άρχισε η διδασκαλία της, έχει ενταθεί θεαματικά από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταλάβει προνομιούχα θέση στην ερευνητική δραστηριότητα πολλών επιστημονικών κλάδων, σε μια απόπειρα βαθιάς κατανόησης των διεργασιών που συντελούνται κατά τη διεκπεραίωσή της. (Πόρποδας, 2002).

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου θεωρείται το κλειδί της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η ανάπτυξη του γραμματισμού υπήρξε ανέκαθεν ο κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης της παιδικής ηλικίας εξαιτίας του θεμελιακού ρόλου του στη μάθηση όλων των

διδασκασμένων αντικειμένων. (Pearson & Stephens, 1994, Βάμβουκας, 1990 & 1992β, Πόρποδας, 2002, Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, Τάφα, 2001α). Η κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η βάση για τη μετάδοση των πληροφοριών του πολιτισμού μας και απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη της παιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί ακόμη πηγή προσωπικής ευχαρίστησης και δημιουργίας. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α, Βάμβουκας, 1992β, Τάφα, 1995, Anderson et al, 1994). Κινητοποιεί, τέλος, μια πλειάδα γνωστικών διεργασιών. Οι νέες πληροφορίες που αποκτώνται συνδυάζονται με τις υπάρχουσες γνώσεις και καταλήγουν σε νέες γνωστικές δομές, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω διεύρυνση των γνώσεων του αναγνώστη.

Πέρα από την πρόοδο μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η γνώση της ανάγνωσης συμβάλλει στην επαγγελματική εξειδίκευση, τη μάθηση νέων τεχνολογικών μεθόδων, στην ισότιμη συνεργασία μεταξύ εργαζομένων και γενικά στην αποδοτικότητα κάθε επαγγέλματος. Η ανεπτυγμένη δεξιότητα ανάγνωσης δε (ταχεία διεκπεραίωση και ταυτόχρονη κατανόηση βασικών σημείων), αποτελεί βασικό παράγοντα άσκησης ορισμένων επιστημονικών επαγγελμάτων. (Πόρποδας, 2002).

Εκτός από τις επιδράσεις της στον ακαδημαϊκό, το γνωστικό και τον επαγγελματικό τομέα, ο βαθμός κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και το βαθμό συμμετοχής του ατόμου στο γίνεσθαι της εποχής και της κοινωνίας του. Η αδυναμία χειρισμού του γραπτού κώδικα οδηγεί στον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α) επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο, σε σημαντικό βαθμό και την ψυχολογική κατάστασή του ατόμου. Ο αναλφάβητος είναι συχνά ευάλωτος, βιώνει συναισθήματα κατωτερότητας, έχει μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή αυτοαντίληψη, βιώνει την περιθωριοποίηση και την απαξίωση του εαυτού του και γενικά αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους. Οι δυνατότητές του για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή περιορίζονται, συναντά ανυπέρβλητες δυσκολίες στην προσέγγιση των πληροφοριών και τη διεκπεραίωση απλών, για άλλους, διαδικασιών καθημερινής ζωής. (Βάμβουκας, 1992β). Αποτυχία στην ανάγνωση, μπορεί σε ακραίες περιπτώσεις, να οδηγήσει σε σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς ή ακόμη και σε εκδήλωση εγκληματικότητας. (Χατζηθεολόγου, 1994).

Ο δείκτης ανάπτυξης μιας κοινωνίας καθορίζεται από το επίπεδο κατοχής του γραπτού λόγου, από τα μέλη της. Ο γραμματισμός μορφοποιεί το πνεύμα και τον τρόπο σκέψης κάθε μέλους της κοινωνίας χωριστά, αναδομεί και αναμορφώνει τη γνωστική και διανοητική δραστηριότητα του ατόμου με θεμελιακό τρόπο. Πέρα από τη γνώση ανάγνωσης και γραφής εμπεριέχει και άλλα επίπεδα, όπως την εμπειρία ζωής σε εγγράμματο περιβάλλον και επομένως η κατάκτησή του είναι συχνά συνδεδεμένη με ιδιαίτσες μορφές εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, οι διάφορες χρήσεις του δε, βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000α).

Κάθε προσπάθεια εκδημοκρατισμού μιας κοινωνίας διέρχεται μέσα από την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιάτητας, από τα μέλη της. (Βάμβουκας, 1992β). Η άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων, η συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες προϋποθέτει την κατοχή της και επιπλέον την ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης. Για τους πολίτες που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα τους, μπορούν να διαβάζουν, να αποκτούν γνώσεις και να κατανοούν έννοιες, οι πιθανότητες να γίνουν οι σκεπτόμενοι πολίτες που θα περιφρουρήσουν την προσωπικότητα, την ελευθερία και την αξιοπρέπεία τους είναι αυξημένες. (Πόρποδας, 2002). Ο θεμελιώδης ρόλος της γνώσης του χειρισμού του γραπτού λόγου στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών διεθνών, επιστημονικών οργανισμών, όπως η UNESCO, οι οποίοι έχουν εντάξει την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στις πρώτες τους προτεραιότητες. (Τάφα, 1995 & 2001α).

Η σημασία της κατοχής της αναγνωστικής δεξιάτητας συνοψίζεται στην άποψη του Swed (παρατίθεται στο Richardson, 1998, σ.115). «Ο γραμματισμός φαίνεται να είναι ένα από τα λίγα στοιχεία της εκπαίδευσης, για τα οποία όλοι συμφωνούν ότι αποτελούν μια αναγκαιότητα του νεωτερισμού. Η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής συνδέεται με αιτιώδη σχέση με την επιβίωση, τη διεύρυνση των οριζόντων προσωπικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, τη διατήρηση της σταθερότητας και της δημοκρατίας στην κοινωνία και ιστορικά συνδέεται με την ανάπτυξη του πολιτισμού.»

Μιλώντας για την ανάγνωση, αναφερόμαστε σε μια δεξιάτητα, μια λειτουργία ή μια αξία, η οποία παρά το ενδιαφέρον που συγκεντρώνει από κάθε κατεύθυνση, δεν έχει ακόμη κατανοηθεί πλήρως. Με δεδομένη και την ανάγκη επέκτασης και γενίκευσης της γνώσης και χρήσης της σε κάθε πολίτη διεθνώς, είναι απαραίτητη η

συνεχής και σε βάθος διερεύνηση όλων των πτυχών και των διαστάσεών της και ο ακόμη ακριβέστερος προσδιορισμός της λειτουργίας και της μάθησής της. (Πόρποδας, 2002). Για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι αναγκαία η μελέτη της πορείας ανάπτυξής της από την αρχή, ήδη, της ζωής του παιδιού. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο, με την εστίαση του ενδιαφέροντός μας στα αρχικά στάδια κατάκτησης του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη των απόψεων της επιστημονικής κοινότητας για τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή και τον τρόπο με τον οποίο συντελείται.

Κεφάλαιο 3

Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στις ερευνητικές απόπειρες μελέτης της αναγνωστικής δεξιότητας συναντώνται συχνά ως ταυτόσημοι οι όροι *κατάκτηση* και *μάθηση*. Η εννοιολογική διάκριση όμως των δυο όρων θεωρείται απαραίτητη, καθώς ο παλαιότερος όρος *μάθηση* αναφέρεται γενικά σε όλη την πρόοδο που συντελείται κατά την απόκτηση της γλώσσας, ενώ ο όρος *κατάκτηση* συνάδει με συγκεκριμένη προσέγγιση της απόκτησής της, μέσω της έκθεσης του ατόμου σε μη δομημένο περιβάλλον. Η *κατάκτηση* ορίζεται εννοιολογικά ως το τμήμα εκείνο της απόκτησης της γλώσσας που προκύπτει χωρίς συνειδητή επίγνωση ή προσπάθεια εκ μέρους του παιδιού, αλλά από την έκθεσή του σε γλωσσικές καταστάσεις με νόημα και τη συμμετοχή του σε γλωσσικές δραστηριότητες για συγκεκριμένο σκοπό, διαφορετικό από την κατάκτηση της γλώσσας. Η *μάθηση* της γλώσσας συντελείται όταν το παιδί καταβάλει συνειδητή προσπάθεια να αντιληφθεί και να θυμάται μια λέξη, έναν ήχο, έναν κανόνα, μια συντακτική δομή κ.τ.λ.

Η συζήτηση γύρω από την πρώιμη ανάγνωση οδηγήθηκε, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε πόλωση ανάμεσα σε ακραίες θέσεις της κατάκτησης και της μάθησης, με αποτελέσματα που επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις διδακτικές προσεγγίσεις. Στην πραγματικότητα το μικρότερο παιδί κατακτά την ανάγνωση, έμμεσα, ενώ το μεγαλύτερο τη μαθαίνει συστηματικά, σκόπιμα. Σε κάθε περίπτωση όμως και η *κατάκτηση* και η *μάθηση* εμπεριέχονται στην πορεία που ακολουθεί. (Lado, 1977).

Το κεφάλαιο που ακολουθεί εστιάζεται στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας μέσα σε ανεπίσημο πλαίσιο, ενώ το επόμενο επικεντρώνεται κυρίως στη μάθηση της ανάγνωσης και τους παράγοντες που συντελούν σε αυτή.

3.1. Παραδοσιακές και σύγχρονες προσεγγίσεις της κατάκτησης του γραμματισμού

Συντηρητικές απόψεις που επικράτησαν μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα θεωρούσαν ότι είτε τα παιδιά αγνοούσαν τη φύση και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, είτε ότι όσα γνώριζαν δεν ήταν τόσο σημαντικά, ώστε να οδηγήσουν σε τροποποίηση των παραδοσιακών διδακτικών στρατηγικών. Ο όρος *αναγνωστική ετοιμότητα* συμπεριλαμβάνει και αντιπροσωπεύει τις απόψεις αυτές. Έχουν καταβληθεί συστηματικές απόπειρες διερεύνησης της ικανότητας του παιδιού να κατακτήσει το γραπτό λόγο και επαναπροσδιορισμού της έννοιας του εγγράμματος (Hall, 1987), κατά τα τελευταία 25 χρόνια και κυρίως κατά την τελευταία 20ετία. Οι βάσεις αυτής της μεταβολής ανάγονται στην επικράτηση των γνωστικών θεωριών της μάθησης (Παπούλια-Τζελέπη, 2001α) και ιδιαίτερα στις ψυχολογικές θεωρίες των Piaget και Vygotsky, στις μελέτες πρώιμων αναγνωστών και στις βαρύνουσες σημασίας έρευνες ορισμένων ερευνητών, όπως η M. Clay και η Y. Goodman. (Teale, 1986β). Η σύγχρονη προοπτική του *αναδύομένου γραμματισμού* εκφράζει και περιγράφει τη στροφή αυτή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3.1.1. Αναγνωστική ετοιμότητα - Μια συμβατική προοπτική κατάκτησης του γραμματισμού

Ο όρος *αναγνωστική ετοιμότητα* συνδέεται στενά με την ευρύτερη έννοια της *μαθησιακής ή σχολικής ωριμότητας ή ετοιμότητας*, η οποία περιλαμβάνει προϋποθέσεις και περιγράφει χαρακτηριστικά που αφορούν τη φυσική διαδικασία ωρίμανσης, αλλά και εμπειρικά και γνωστικά δεδομένα που είναι απαραίτητα για τη συστηματική διδασκαλία και μάθηση αντικειμένων, πάνω στα οποία δομείται η νέα γνώση και η σχολική επιτυχία (Δερβίσης, 1998, Πανοπούλου-Μαράτου, 1983), υποδηλώνει το επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας, που καθιστά δυνατή την επιτυχή μάθηση και πρακτικά αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αφομοιώσει την ύλη της Α΄ τάξης και κυρίως αυτή που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. (Μπουζάκης, & Γεωργογιάννης, 1991). Οι προσπάθειες καθορισμού του παράγοντα ή των παραγόντων που καθιστούν τα παιδιά διανοητικά προετοιμασμένα για την ανάγνωση, οδηγήθηκαν

από την αρχή προς δυο διαφορετικές κατευθύνσεις: α. της *νευρολογικής ωρίμανσης* και β. της *εμπειρίας*, ως βάσης και μοχλού ανάπτυξης της αναγνωστικής ετοιμότητας.

3.1.1.1. Ιστορική αναδρομή

Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει απασχολήσει τους ερευνητές επί πολλές δεκαετίες. Οι αναφορές όμως και πολύ περισσότερο οι ερευνητικές απόπειρες, οι σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή κατά τα πρώτα της ζωής του παιδιού, είναι από ελάχιστες έως ανύπαρκτες διεθνώς. Το γεγονός αυτό εκφράζει τη γενική πεποίθηση που επικρατούσε, ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν ξεκινά πριν τη συστηματική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο.

Μόλις στη δεκαετία του 1920 η ιδέα της *αναγνωστικής ετοιμότητας* άρχισε να αποκτά γερές βάσεις, καθώς η παιδαγωγική σκέψη στράφηκε στην πρώιμη παιδική ηλικία, θεωρώντας τη προπαρασκευαστική. (Teale & Sulzby, 1986). Έκτοτε, η άποψη της αναγνωστικής ετοιμότητας πέρασε από διάφορες τροποποιήσεις.

3.1.1.1.1. Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα νευρολογικής ωρίμανσης

Η αντίληψη της αναγνωστικής ετοιμότητας κυριάρχησε αρχικά στην αμερικάνικη εκπαίδευση και κατόπιν επηρέασε την παιδαγωγική σκέψη πολλών χωρών. Κατά τις πρώτες δεκαετίες της επικράτησής της κυριαρχούσε η ιδέα της *νευρολογικής ωρίμανσης*. Οι επικρατούσες αντιλήψεις των δεκαετιών του '20 και του '30 υποστήριζαν την ύπαρξη προκαθορισμένων σταδίων νευρολογικής ωρίμανσης κατά την ανθρώπινη ανάπτυξη. Πριν την ηλικία των 6 ετών και κυρίως πριν τη διανοητική ωρίμανση, στη διανοητική ηλικία των εξίμισι ετών περίπου, κανένα παιδί δεν μπορούσε να δεχθεί συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης. Κάθε απόπειρα δε για συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης νωρίτερα απ' αυτή την ηλικία συγκέντρωνε σοβαρές πιθανότητες να αποβεί βλαβερή για το παιδί. Ήταν απαραίτητη, επομένως, η αναμονή μέχρι την ανάπτυξη των συγκεκριμένων διανοητικών διεργασιών, απαραίτητων για την ανάγνωση (Delogne, 1978, Παπούλια – Τζελέπη, 1999, Anderson et al, 1994, Τζουριάδου, 1979), οι οποίες θεωρούνταν ότι θα ξεδιπλωθούν αυτόματα σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο της ανάπτυξης. (Teale & Sulzby, 1986). Ως φυσική συνέπεια των παραπάνω αντιλήψεων, η αποτυχία κάποιων παιδιών στην ανάγνωση αποδόθηκε στο γεγονός ότι δεν είχαν φτάσει ακόμη στο κατάλληλο στάδιο ωρίμανσης. (Παπούλια-Τζελέπη, 1999).

Οι ιδέες του Gesell σχετικά με τον κυρίαρχο, ρυθμιστικό ρόλο της *νευρολογικής ωρίμανσης* πάνω στην ανάπτυξη, επηρέασαν όλους τους ακαδημαϊκούς κύκλους και τις εφαρμογές των θεωριών της ανάπτυξης του παιδιού στην εκπαίδευση, μέχρι και τη δεκαετία του '50. Η βιβλιογραφία της εποχής εκείνης βρίθει ερευνητικών πορισμάτων, που υποστηρίζουν τη συνάφεια διανοητικής ηλικίας και αναγνωστικής ικανότητας στην Α' τάξη. Μια επισκόπησή της επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι όλες αυτές οι αναφορές προετοίμαζαν γόνιμο έδαφος για γρήγορη και άκριτη αποδοχή της μελέτης των Morphett & Washburne, η οποία εκδόθηκε το 1931 και υποστήριξε την ιδέα ότι η διανοητική ηλικία των 6½ ετών είναι προϋπόθεση για την επιτυχία στην ανάγνωση. (Durkin, 1966). Έτσι, η συγκεκριμένη αντίληψη επιβεβαιώθηκε εμπειρικά απ' τους παραπάνω ερευνητές, έρευνα των οποίων κατέληξε στο συμπέρασμα πως το ποσοστό των παιδιών που είχαν ικανοποιητική πρόοδο το Φεβρουάριο και τον Ιούνιο του έτους που διδάχθηκαν συστηματικά ανάγνωση για πρώτη φορά ήταν πολύ υψηλότερο στα παιδιά που είχαν διανοητική ηλικία 6;5 ετών, όταν άρχισαν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έγιναν ευρέως αποδεκτά από μια εκπαιδευτική κοινότητα περισσότερο από πρόθυμη να ενστερνιστεί την άποψη της ωρίμανσης ως μια πιο ανθρωπιστική και λογική ερμηνεία της μάθησης. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση: *νευρολογική ωρίμανση, διανοητική ηλικία, αναμονή*, κυριάρχησε επί τέσσερις περίπου δεκαετίες. (Teale & Sulzby, 1986).

Ως συνέπεια αυτής της τάσης στην Αμερική και αλλού κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ευρέως μια σειρά *τεστ αναγνωστικής ετοιμότητας*, σε μια προσπάθεια να εκτιμηθεί η διανοητική ετοιμότητα των παιδιών για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. (Nielsen & Monson, 1996, Κουτσοβάνου & Γιαλαμάς, 1998, Παντελής, 1986). Τα τεστ αυτά, όμως, δεν αξιολογούσαν απλώς την αναγνωστική ετοιμότητα συνολικά, αλλά περιλάμβαναν κι ένα πλήθος επιμέρους δοκιμασιών, οι οποίες εστιάζοταν σε συγκεκριμένες δεξιότητες (γνώση της σημασίας των λέξεων, οπτικές και ακουστικές διακρίσεις, αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, σύλληψη της αλληλουχίας των ιδεών κ.λ.π.). (Delogne, 1978, Teale & Sulzby, 1986). Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια, που άρχισαν να χρησιμοποιούνται, έδιναν έμφαση σε επιμέρους δεξιότητες, οι οποίες έπρεπε να υπάρχουν ή να καλλιεργηθούν, όπου δεν υπήρχαν, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της διδασκαλίας της ανάγνωσης. (Teale & Sulzby, 1986).

3.1.1.1.2. Η αναγνωστική ετοιμότητα ως αποτέλεσμα εμπειρίας

Με την άποψη της νευρολογικής ωρίμανσης συνυπήρχε, κατά τις δεκαετίες του '20, '30 και '40 και η σχολή της *αναγνωστικής ετοιμότητας*, που υποστήριζε την καλλιέργεια των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, τη διδασκαλία της ετοιμότητας, την παρέμβαση παρά την αναμονή. Διαδραμάτισε, όμως, κυρίαρχο ρόλο στην παιδαγωγική σκέψη μόνο μετά τη δεκαετία του '50. Οι λόγοι που ευνόησαν την επικράτηση της ιδέας της επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη του παιδιού και αποδυνάμωσαν την προοπτική της νευρολογικής ωρίμανσης ήταν πολλοί. Στους βασικότερους από αυτούς συμπεριλαμβάνονται: η αυξανόμενη εμπιστοσύνη στα τεστ αναγνωστικής ετοιμότητας και κατ' επέκταση και στα εγχειρίδια που βασίστηκαν σ' αυτά, τα οποία χρησιμοποιούσε πλέον το 80% των αμερικανικών σχολείων, ο ανταγωνισμός των δυο υπερδυνάμεων και η εκτόξευση του Sputnik απ' τους σοβιετικούς, το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την πρόωμη παιδική ηλικία, οι πρόοδοι στην έρευνα θεμάτων της ηλικίας αυτής και η συνειδητοποίηση της κρισιμότητας των πέντε πρώτων χρόνων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης νοημοσύνης, πρόοδοι, οι οποίες επιβεβαίωσαν τη σημασία των πρώιμων διδακτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, επιδράσεις του έργου του Bruner (Teale & Sulzby, 1986), μελέτες πρώιμων αναγνωστών και μελέτες μεταγνωστικών όψεων της μάθησης της ανάγνωσης, συνέβαλαν, ώστε η αναγνώριση του ρόλου της εμπειρίας και των περιβαλλοντικών επιδράσεων να κερδίσει έδαφος. (Hall, 1987, Teale & Sulzby, 1986).

Έτσι, την κατεύθυνση της φυσικής ωρίμανσης και αναμονής, διαδέχτηκε το συμπεριφοριστικό μοντέλο της διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η ετοιμότητα των παιδιών ήταν δυνατόν να επηρεαστεί απ' τη συστηματική διδασκαλία προαπαιτούμενων δεξιοτήτων (ακουστική και οπτική διάκριση, μνήμη, λεξιλόγιο, γνώση γραμμάτων, σχέση ήχου-γράμματος, αναγνώριση λέξεων, καθώς και γενικές δεξιότητες). (McMahon, Richmond, & Reeves-Kazelskis, 1998). Η έμφαση που δόθηκε στην επίδραση, την οποία θα μπορούσε να έχει η άμεση διδασκαλία αποτυπώθηκε στη χρήση πολύ καλά δομημένων και οργανωμένων προγραμμάτων, που σκοπό είχαν να αυξήσουν την ετοιμότητα σε διάφορες δεξιότητες. (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998, Teale & Sulzby, 1986, Delogne, 1978). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης θεωρούνταν ότι ήταν δυνατή μόνο με τη συστηματική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Οποιοσδήποτε παρεμβάσεις προηγούνταν της

διδασκαλίας αυτής, απλώς προετοίμαζαν το έδαφος. Αν και η χρονολογική ηλικία παρέμεινε το κριτήριο για να οριστεί ο χρόνος εκμάθησης της ανάγνωσης, υιοθετήθηκε μια στάση πιο ευέλικτη, σύμφωνα με την οποία η ικανότητα για ανάγνωση μπορεί να επηρεαστεί κι από μια ειδική προπαρασκευή. (Delogne, 1978). Η αντίληψη πάντως αυτή επηρέασε επί πολλές δεκαετίες, με έμφαση στις δεκαετίες του '60 κι '70, τις εκπαιδευτικές πρακτικές πολλών χωρών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα και παρέμεινε κυρίαρχη και στη δεκαετία του '80. Έτσι, ενώ η άποψη ότι η ετοιμότητα για ανάγνωση πρέπει να συνδεθεί με μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής του ατόμου, εξακολούθησε να είναι σε ισχύ, άρχισε να γίνεται πλέον παραδεκτό ότι η ετοιμότητα για μάθηση δεν εμφανίζεται αυτόματα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, η ατομική ετοιμότητα παρουσιάζει σοβαρές διακυμάνσεις από παιδί σε παιδί (Παντελής, 1986) και ο χρόνος κατά τον οποίο επιτυγχάνεται η αναγνωστική ωριμότητα, ειδικότερα, είναι διαφορετικός για κάθε παιδί. (Τζουριάδου, 1979).

3.1.1.2. Βασικές θέσεις

Η άποψη της αναγνωστικής ετοιμότητας, με την έννοια που αναπτύχθηκε παραπάνω και τα προγράμματα που βασίστηκαν σ' αυτήν, στηρίζονται σε μια λογική ανάλυσης των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης απ' τη σκοπιά των ενηλίκων κι όχι σε μια αναπτυξιακή προοπτική. Δεν θα υπήρχε αντίρρηση για τη συμβολή της προηγούμενης γνώσης, της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης και της στάσης απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή, στην κατάκτηση του γραμματισμού, εάν το ζήτημα είχε προσεγγιστεί από τη σκοπιά του παιδιού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «η αναγνωστική ετοιμότητα ήταν μια καλή ιδέα που υλοποιήθηκε με λάθος τρόπο». (Teale & Sulzby, 1986, σ.xiv).

Συνολικά, οι κύριες θέσεις της αναγνωστικής ετοιμότητας που υιοθετήθηκαν απ' την εκπαιδευτική κοινότητα μπορούν να περιγραφούν σύντομα ως εξής:

- Για να μάθουν να διαβάζουν τα παιδιά, πρέπει να είναι τουλάχιστον 5 ή 6 χρονών. (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998, Reid, Hresko & Hammill, 1989).
- Η ανάγνωση είναι πρωταρχικά μια οπτική/αντιληπτική διαδικασία συσχέτισης των γραπτών συμβόλων με τους αντίστοιχους ήχους τους. (Reid, Hresko & Hammill, 1989).

- Η διδασκαλία της ανάγνωσης μπορεί να επιτύχει τους στόχους της μόνον εφόσον το παιδί έχει κατακτήσει μια σειρά βασικών, προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Μόνο τότε μπορεί να συμπεριφερθεί, άλλωστε, ως εγγράμματο άτομο. (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998, Teale & Sulzby, 1986, Reid, Hresko & Hammill, 1989). Οι πιο σημαντικές δε από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν με μεγάλη ακρίβεια τη μεταγενέστερη επιτυχία στην ανάγνωση. (Teale & Sulzby, 1986).
- Στη διδακτική πράξη, το βάρος δίνεται κυρίως στη διδασκαλία της ανάγνωσης και στη γραφή των γραμμάτων μόνο. Οι άλλες όψεις της γραφής μπορούν να καθυστερήσουν, ώσπου να κατακτηθεί η αναγνωστική δεξιότητα. (Teale & Sulzby, 1986). Μ' άλλα λόγια, οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής δε θεωρούνται αλληλένδετες, δεν αναπτύσσονται ταυτόχρονα, αλλά διαδοχικά.
- Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος εκμάθησης της ανάγνωσης είναι η τυπική διδασκαλία.
- Η διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής πρέπει να είναι συστηματική, συνεχής και να ακολουθεί λογικά, καλά δομημένα, διαδοχικά στάδια. (Teale & Sulzby, 1986, Reid, Hresko & Hammill, 1989).
- Η διδασκαλία επικεντρώνεται κυρίως στην τυπική άποψη της ανάγνωσης και αγνοεί τις λειτουργικές χρήσεις της.
- Όλα τα παιδιά, κατά την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, διέρχονται μέσα από προκαθορισμένα, διαδοχικά στάδια ετοιμότητας και αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η πρόοδός τους μέσα απ' αυτή την ιεραρχημένη πορεία πρέπει να παρακολουθείται στενά και να καταγράφεται με περιοδικές τυπικές δοκιμασίες (τεστ).
- Τυχόν εμπειρίες που προϋπήρξαν της τυπικής συστηματικής διδασκαλίας δεν έχουν σχέση με την πορεία κατάκτησης της ανάγνωσης, εφόσον ακολουθείται μια λογική σειρά στη διαδικασία της επίσημης διδασκαλίας. (Teale & Sulzby, 1986).
- Η διδασκαλία της ανάγνωσης είναι μια ουδέτερη, τυπική διαδικασία, απαλλαγμένη από αξίες (Hall, 1987), χωρίς συναισθηματικές προεκτάσεις. (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998, Teale & Sulzby, 1986).

3.1.2. Αναδυόμενος Γραμματισμός - Μια σύγχρονη, εναλλακτική προοπτική

3.1.2.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι μια ιδέα που έχει καθιερωθεί πρόσφατα, παρά τη μακρόχρονη ερευνητική ιστορία της ανάγνωσης και της γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία, μια προοπτική που βασίζεται σε δυο συμπληρωματικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης του παιδιού (Sénéchal et al, 2001): α. στις παραδοχές των νεο-Πιαζετιανών, που τονίζουν την ανακάλυψη και κατάκτηση του γραμματισμού μέσα από τις απόπειρες των ίδιων των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν (Ferreiro, 1984, 1985, 1986, 1990, Ferreiro & Teberosky, 1982) και β. στις απόψεις των υποστηρικτών της θεωρίας του Vygotsky που αναγνωρίζουν ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και πιο ενημερωμένους ενήλικους. (Fosnot, 1996, Ματσαγγούρας, 1998, Siegel, 1998). Οι αντιλήψεις αυτές απορρέουν, κατά κύριο λόγο, από το γενικότερο κλίμα που επικράτησε στο πεδίο της ανάγνωσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, τις επιρροές, δηλαδή, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Ψυχογλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας, που υποστήριξαν και προώθησαν την κατασκευαστική πορεία της μάθησης, απέδειξαν την σημασία της ενεργής συμμετοχής του παιδιού και του πλαισίου μέσα στο οποίο διεκπεραιώνεται η αναγνωστική πράξη. (Pearson & Stephens, 1994).

Το παιδί κατασκευάζει ενεργά τη γνώση και αναπτύσσει και οργανώνει τα νοητικά του σχήματα και τις δεξιότητές του μέσα από τη βοήθεια που του παρέχεται από ενήλικους και συνομήλικους. (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1990). Ο γραμματισμός δεν θεωρείται πλέον μια γνωστική δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί, αλλά ως μια σύνθετη κοινωνική, ψυχολογική και γλωσσική δραστηριότητα. Η κοινωνική του όψη είναι εξαιρετικά σημαντική. Η παραδοχή αυτή οδηγεί σε μελέτη της κατάκτησής του μέσα στο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο (Teale & Sulzby, 1989), έχοντας ως αποτέλεσμα μια σειρά ιδιαίτερα αναλυτικών εθνογραφικών ερευνών και μελετών περίπτωσης. (Bissex, 1980, Taylor, 1998, Fletcher-Flinn & Thompson, 2000, Singlair & Colan, 2002, Anbar, 1986, Stainthorp & Hughes, 2004).

Ως ανάδυση του γραμματισμού ορίζονται όλες οι συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής των μικρών παιδιών (αποκωδικοποίηση, κατανόηση και κωδικοποιημένη

παραγωγή του γραπτού μηνύματος) που προηγούνται του συμβατικού γραμματισμού και εξελίσσονται μαζί μ' αυτόν. (Sulzby, 1991, Teale & Sulzby, 1986, Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1990, Ferreiro & Teberosky, 1982). Ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ιδέα ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί μια αναπτυξιακή συνέχεια που έχει τις ρίζες της πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού κι όχι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη συστηματική διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που θεωρούνται οι αναπτυξιακοί προάγγελοι των συμβατικών μορφών γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 1998 & 2001, McGee & Purcell-Gates, 1997), αλλά είναι ταυτόχρονα γνήσιες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής. (Sulzby, 1991). Γενικά, περιγράφει σημαντικές, για την εκμάθηση της ανάγνωσης, διαδικασίες, οι οποίες συντελούνται πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. (Κουτσουβάνου, 2000).

Ο Hall (1987) θεωρεί ότι ο όρος *αναδυόμενος* επιλέχθηκε για τέσσερις κυρίως λόγους:

- ✓ Επειδή υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη της χρήσης της ανάγνωσης και της γραφής προέρχεται από το ίδιο το παιδί, το οποίο αντλεί νόημα από το γραπτό λόγο που το περιβάλλει από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, μολονότι υποστηρίζεται στην προσπάθειά του αυτή από τις αλληλεπιδράσεις του με τους ενήλικους.
- ✓ Ο όρος υπονοεί μια βαθμιαία πορεία που λαμβάνει χώρα με το χρόνο (ο γραμματισμός δεν αρχίζει να αναπτύσσεται στα σχολικά χρόνια).
- ✓ Ο *αναδυόμενος γραμματισμός* αναγνωρίζει τις ικανότητες του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο, συμμετέχοντας ενεργά στην κατασκευή της γνώσης σχετικά με τον εγγράμματο περίγυρό του.
- ✓ Ο γραμματισμός αναπτύσσεται εφόσον οι συνθήκες είναι κατάλληλες, δηλαδή εφόσον είναι διαθέσιμος γραπτός λόγος με νόημα και συνεργασία με ενήλικους που υποστηρίζουν τις αναζητήσεις του παιδιού.

Παρόμοια, οι Teale και Sulzby απαριθμούν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι ο όρος *αναδυόμενος*, που έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, είναι ο καταλληλότερος για να περιγράψει την ανάπτυξη του γραμματισμού στο παιδί:

- ✓ Ο όρος υποδηλώνει μάλλον ανάπτυξη παρά στασιμότητα. Δίνει έμφαση στην ιδέα ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο σημείο στη ζωή του παιδιού στο οποίο

ξεκινά η διαδικασία αυτή. Σ' οποιοδήποτε σημείο της ανάπτυξης κι αν κοιτάξουμε θα βρούμε παιδιά που βρίσκονται σε μια διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου.

- ✓ Τονίζει το συνεχές της ανάπτυξης του γραμματισμού. Οι συμβατικές όψεις της ανάγνωσης και της γραφής δεν ακολουθούν διαφορετική πορεία ανάπτυξης από αυτή του αναδύμενου γραμματισμού. Οι ψυχογλωσσικές διαδικασίες, οι εμπειρίες, τα κίνητρα, οι λειτουργίες και οι χρήσεις που σχετίζονται με το γραπτό λόγο είναι πανομοιότυπες με τις ανάλογες δραστηριότητες και διαδικασίες των ενηλίκων και άλλων εγγράμματων ατόμων.
- ✓ Ταυτόχρονα ο όρος *αναδύμενος* υποκρύπτει μια ασυνέχεια. Σε κάθε σημείο της πορείας κατάκτησης του γραπτού λόγου, νέα στοιχεία και δεδομένα, τα οποία δεν ήταν παρόντα πριν, προστίθενται και οδηγούν σε τροποποίηση των κινήτρων, βελτίωση των στρατηγικών ή και την ανάπτυξη νέων. Η μάθηση δομείται μέσα από διαδικασίες αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Τα παιδιά κατακτούν το γραμματισμό, μια γνώση που δεν υπήρχε πριν και μ' αυτή την έννοια η ανάπτυξη που προκύπτει συνιστά μια ασυνέχεια με ό,τι προϋπήρχε.
- ✓ Τέλος ο όρος υποβάλλει την ιδέα ότι η ανάπτυξη προκύπτει μέσα στο καθημερινό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς απαραίτητα τη συμμετοχή της συστηματικής διδασκαλίας. (Teale, 1987, Teale & Sulzby, 1986).

Ο *αναδύμενος γραμματισμός* αναφέρεται στην περίοδο που ξεκινά από τη γέννηση και φτάνει ως τη στιγμή που τα παιδιά διαβάζουν και γράφουν με συμβατικούς τρόπους (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999, Teale, 1987), τους οποίους οι ενήλικοι θα όριζαν ως «αληθινή» ανάγνωση και γραφή. Αφορά το ξεκίνημα της ανάγνωσης και της γραφής και την ανάπτυξή τους πριν τη σχολική διδασκαλία. Ανάμεσα στην ιδέα του *αναδύμενου γραμματισμού* και τις απόψεις της *αναγνωστικής ετοιμότητας* και του «*προαναγνωστικού σταδίου*» - όπως περιέγραψε και ονόμασε η Chall (1983) το πρώτο στάδιο του αναπτυξιακού σχήματος που πρότεινε για τη μάθηση της ανάγνωσης - υπάρχουν σημαντικές θεωρητικές και πρακτικές διαφορές. Πρέπει να σημειωθεί ότι η αναγνωστική ετοιμότητα θεωρήθηκε γενικά ως ο προάγγελος και η προϋπόθεση της μάθησης της ανάγνωσης και η ιδέα του προαναγνωστικού σταδίου σηματοδότησε ένα ξεκάθαρο ρήγμα ανάμεσα στην ανάγνωση και τις συμπεριφορές που προηγούνται.

(Teale, 1987). Τη θέση των παραδοχών αυτών, οι οποίες πηγάζουν από συμπεριφοριστικά μοντέλα της μάθησης και θετικιστικές παραδοχές, παίρνει σήμερα η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 1993α, Teale, 1987) που υποβάλλει την ιδέα της συνέχειας ανάμεσα στις γνήσιες αναγνωστικές συμπεριφορές της προσχολικής ηλικίας, οι οποίες προηγούνται και του συμβατικού γραμματισμού (Goodman, 1986, Teale, 1987, Sulzby, 1991, Παπούλια-Τζελέπη, 2001α). Η υιοθέτηση του όρου *αναδύμενος γραμματισμός* σήμανε τη ρήξη με τη θεωρητική ιδέα της αναγνωστικής ετοιμότητας και ειδικά με τις αντιλήψεις ότι μια σειρά προαπαιτούμενων δεξιοτήτων πρέπει να διδαχθεί στα παιδιά πριν την ανάγνωση και ότι η γραφή πρέπει να περιμένει, ώσπου να κατακτηθεί η αναγνωστική δεξιότητα με τη συμβατική της μορφή. (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999).

Ανάγνωση, από τη σκοπιά της αναγνωστικής ετοιμότητας σημαίνει την ακριβή αναπαραγωγή των γραπτών λέξεων. Πριν κατακτηθεί αυτή η ικανότητα το παιδί θεωρείται προαναγνώστης και η περίοδος προαναγνωτική ή περίοδος ετοιμότητας, κατά τη διάρκεια της οποίας πρέπει να κατακτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες για την αληθινή ανάγνωση. Από τη σκοπιά του αναδύμενου γραμματισμού, η ανάγνωση ξεκινά πολύ πριν απ' αυτή τη στιγμή (Sulzby, 1991) και τα όρια ανάμεσα στην προανάγνωση και την ανάγνωση εκμηδενίζονται. (Sulzby, 1991, Γιαννικοπούλου, 1998, Παπούλια-Τζελέπη, 1993β). Η νέα αυτή αντίληψη πραγματεύεται τις εκδηλώσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή ως γνήσιες όψεις της ανάπτυξης του γραμματισμού. Έχει τις ρίζες του στην έρευνα για την ανάπτυξη του παιδιού και του γραπτού λόγου, αλλά μόνο πρόσφατα συνέτειναν διάφοροι κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί και ερευνητικοί παράγοντες, ώστε να μελετηθεί πλατιά και υπό νέο πρίσμα η ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά. Εξετάζει την ανάπτυξη αυτή από την σκοπιά του παιδιού, κι όχι από την πλευρά του ενηλίκου, λαμβάνοντας υπόψη εκδηλώσεις όπως την ανάγνωση βιβλίων από τα παιδιά πριν ακόμη γίνουν απόλυτα εγγράμματα, τις χρήσεις του περιβάλλοντος γραπτού λόγου και τις προσπάθειές τους να γράψουν και γενικά τη δυναμική κίνηση και την κατάκτηση του κόσμου του γραπτού λόγου από έναν ενεργητικό οργανωτή και νοηματοδότη των ποικίλων εμπειριών, το ίδιο το παιδί (Παπούλια-Τζελέπη, 2001α), υπερβαίνοντας τη στενή θεώρηση του φαινομένου που επικεντρώνεται στις συμβατικές εκφάνσεις ανάγνωσης και γραφής. (Teale, 1987). Αυτός είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που σηματοδοτεί τη νέα

προσέγγιση. Οι μελέτες μάλιστα των πρώιμων συμπεριφορών γραμματισμού παρέχουν βαθιά γνώση της πορείας που ακολουθείται, καθώς παρακολουθούν τα παιδιά να εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες και ερμηνεύουν τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές τους από πολλές διαφορετικές σκοπιές, οι οποίες θεμελιώνονται στη Γνωστική Ψυχολογία, την Ανθρωπολογία, την Εξελικτική Ψυχολογία και τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο όρος *αναδύμενος γραμματισμός* χρησιμεύει τελικά ως γενική και ευρεία έννοια. Περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα για το πολιτιστικά επεξεργασμένο γραπτό σύστημα, το οποίο χρησιμοποιείται γύρω τους. (Teale, & Sulzby, 1986). Οι αιτιολογήσεις δε της χρήσης του, όπως οι παραπάνω, συνεισφέρουν στην περιγραφή των βασικών απόψεων γύρω από το ρόλο του παιδιού στη μαθησιακή πορεία. Ο *αναδύμενος γραμματισμός*, εξάλλου, δίνει έμφαση κυρίως στη μάθηση παρά στη διδασκαλία, χωρίς βέβαια να αρνείται το σημαντικό ρόλο των ενηλίκων. (Campbell, 1995).

Ιστορικά, ο όρος *αναδύμενος γραμματισμός* φαίνεται να περιλαμβάνει ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο για την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, αναπτυξιακό και δομητικό ταυτόχρονα, μια ηλικιακή ομάδα από τη γέννηση ως τα 5-6 χρόνια και μια εστίαση του ενδιαφέροντος στην ανεπίσημη μάθηση που προκύπτει μέσα από δραστηριότητες στο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο και το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης. Κι ενώ αυτή η έννοια του όρου εξακολουθεί να είναι σημαντική, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια μικρότερου βαθμού ομοφωνία απόψεων στις προσεγγίσεις και τις μελέτες της πρώιμης κατάκτησης του γραμματισμού, πράγμα που ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι, όσοι χρησιμοποιούν πλέον τον όρο και μελετούν το θέμα, εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα οντολογικών, επιστημολογικών και μεθοδολογικών απόψεων. (Yaden, Rowe & MacGillivray, 1999). Παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στην υιοθέτηση ορισμένων βασικών παραδοχών, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια. Στην ενότητα 3.1.2.4. επιχειρείται η παρουσίαση των βασικότερων θεωρητικών μοντέλων που προκύπτουν από τις διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις.

3.1.2.2. Βασικές παραδοχές

Από το πραγματικά αξιόλογο σώμα των ερευνών των τελευταίων δεκαετιών (Ferreiro & Teberosky, 1982, Teale & Sulzby, 1986, Nielsen & Monson, 1996, Whitehurst & Lonigan, 1998 & 2001, Goodman, 1984 & 1986, Taylor, 1998, Spradbury, 1998, Clay, 1991, Campbell, 1998, Clark, 1984, Leichter, 1984, Teale, 1982 & 1986α & 1984 & 1987, Jacob, 1984, Weinberger, 1998, Davidson & Snow, 1995, Cohen, 1977, Anbar, 1986, Miller, 1996 & 1998α, Tobin, 1981, Kastler, Roser & Hoffman, 1987, Thomas, 1981, Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Frijters, Barron & Brunello, 2000, Singlair & Golan, 2002, Sulzby, 1991, Stratton, 1996, Giasson, et al, 1985), οι οποίες κατέγραψαν και μελέτησαν την πορεία ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης στα μικρά παιδιά μέσα στο οικογενειακό, κυρίως, πλαίσιο, η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού εξελίχθηκε και συμπεριέλαβε τις θεωρητικές αρχές-θέσεις (Κουτσουράκη, 2001β), που αναπτύσσονται αναλυτικά στη συνέχεια. Οι αρχές αυτές δεν είναι αποκομμένες μεταξύ τους και δεν πραγματεύονται διαφορετικά ζητήματα. Αντίθετα, συχνά αλληλοεμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Στη συνέχεια, μέσα από την ανάπτυξή τους, επιχειρείται η παρουσίαση μιας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης εικόνας της νέας προσέγγισης του γραμματισμού των μικρών παιδιών.

3.1.2.2.1. Η κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, πριν την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας.

Η ανάγνωση είναι μια μακρόχρονη, ενιαία, αδιαίρετη διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. (Γιαννικοπούλου, 1998, Teale & Sulzby, 1986), ένα συνεχές που έχει τις ρίζες του στην πρώιμη βρεφική και νηπιακή ηλικία ο κορμός και τα κλαδιά του οποίου, αναπτύσσονται σ' ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, όπως τονίζει η Goodman (1986). Σύμφωνα με την παραπάνω ερευνήτρια, όλες οι μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνει το παιδί στην προσπάθειά του να κατακτήσει το γραπτό λόγο, δημιουργούν τις «ρίζες» της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες αναπτύσσονται και τρέφουν το δέντρο του γραμματισμού, με τη συμβολή του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν συνειδητή γνώση για τη δομή και τις λειτουργίες του γραπτού λόγου από πολύ νωρίς. (Goodman,

1984, Teale & Sulzby, 1986, Παπούλια-Τζελέπη, 1993β & 2001β, Hastle, Burke & Woodward, 1994). Αναπτύσσουν την κατανόηση του γραπτού λόγου, διαμορφώνουν υποθέσεις και κατασκευάζουν ιδέες για τη λειτουργία του πολύ νωρίτερα απ' ό,τι πιστευόταν ως και το πρόσφατο παρελθόν. Έχει αναφερθεί, για παράδειγμα, ότι σε αρκετές περιπτώσεις, όταν ζητήθηκε από τρίχρονα παιδιά να φτιάξουν μια εικόνα, τα σημάδια που δημιούργησαν ήταν σαφώς διαφορετικά απ' αυτά που έφτιαζαν, όταν τους ζητήθηκε να γράψουν το όνομά τους. Η ανάπτυξη αυτή ξεκινά με τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, τις εξερευνήσεις του, την επαφή και πληροφόρηση που αποκτά για τον περίγυρό του. Συνεχίζεται καθώς το παιδί προχωρεί στην κατανόηση των λειτουργιών των συμβόλων και της γλώσσας, καθώς αποκτά εμπειρίες με τα βιβλία και πειραματίζεται με τη γραφή. (Stratton, 1996).

Παρά τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει γύρω απ' την προφορική γλώσσα δε στάθηκε δυνατόν να καθοριστεί η ακριβής στιγμή που αρχίζει να μιλά ή μαθαίνει να ακροάται ένα παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Teale (1986β), ο Bruner συμπεραίνει ότι για την απόκτηση της γλώσσας, κάθε θεωρία και κάθε ερμηνεία με σημείο εκκίνησης τη στιγμή που τα παιδιά προφέρουν τις πρώτες τους λέξεις, ξεκινά πολύ αργά. Με τον ίδιο τρόπο κανείς δεν μπορεί να ξέρει πότε αρχίζουν να διαβάζουν ή να γράφουν. (Goodman, 1986). Ένας αξιόλογος αριθμός ερευνών αποδεικνύει ότι, το παιδί μπορεί να κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα ακόμη και στην ηλικία των τριών ετών, αν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει είναι ευνοϊκό. (Παπασταμάτης, 1990). Όσο στενότερα εξετάσει κανείς το θέμα τόσο δυσκολότερα καθορίζει το σημείο εκκίνησης του γραμματισμού. Ακόμη κι απ' τους πρώτους μήνες της ζωής του το παιδί έρχεται σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα κι αυτές οι πρώιμες επαφές μπορούν να θεωρηθούν το ξεκίνημα μιας ισόβιας διαδικασίας γνωριμίας με το γραπτό λόγο. (Teale & Sulzby, 1989).

Πριν τα παιδιά μπορέσουν να διαβάσουν λέξεις με το συμβατικό τρόπο, συνήθως είναι ικανά να αναγνωρίζουν πινακίδες, σήματα και άλλες μορφές γραπτού λόγου του περιβάλλοντός τους. (Βάμβουκας, 1991β, Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι Ferreiro & Teberosky, (1982) αναφέρουν πως δεν μπορούν να φανταστούν ότι ένα τετράχρονο ή πεντάχρονο παιδί που μεγαλώνει σε αστικό περιβάλλον, όπου παντού γύρω του συναντά γραπτό λόγο (σε παιχνίδια, πινακίδες, προϊόντα, στην τηλεόραση κ.λ.π.) δεν

αναπτύσσει ιδέες γύρω απ' αυτό το πολιτιστικό αντικείμενο, ώσπου να φοιτήσει στα έξι του περίπου χρόνια στο σχολείο για να αποκτήσει αυτές τις ιδέες με τη βοήθεια του δασκάλου. Είναι πολύ δύσκολο να το φανταστεί αυτό κανείς για τα παιδιά που κάνουν δύσκολες ερωτήσεις και κατασκευάζουν θεωρίες για την προέλευση του ανθρώπου και του κόσμου. Όπως δομούν τις αντιλήψεις τους σε άλλες περιοχές μάθησης, με τον ίδιο τρόπο κατασκευάζουν και τις αντιλήψεις τους για το γραπτό λόγο, με τη συμμετοχή τους σε μια εγγράμματη κοινωνία. Η Goodman, μέσα από πολυετείς μελέτες των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, κατέληξε στην αναγνώριση της σημασίας του κοινωνικού πλαισίου και της αναπτυξιακής άποψης της μάθησης. (Kuby et al, 1999).

Ακόμη και τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν ξεκινούν από μηδενικό σημείο, όταν φοιτούν για πρώτη φορά στο σχολείο. Τα εξάχρονα παιδιά κατέχουν ήδη μια ολόκληρη σειρά από ιδέες που είναι αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών τους. Σε πολύ μικρή ηλικία δε, 2-3 ετών, μπορούν ν' ανακαλύπτουν τις λειτουργίες των γραπτών κειμένων και να μιμούνται τις αναγνωστικές συμπεριφορές του κρατήματος και διαβάσματος ενός βιβλίου, καθώς εμπλέκονται σε ανάλογες δραστηριότητες, όταν π.χ. «διαβάζουν» εικονογραφημένα βιβλία. Η μίμηση αυτή, που αρχικά είναι γενική, γίνεται στη συνέχεια πιο συγκεκριμένη και είναι το πρώτο βήμα για την εξοικείωσή τους με τις πρακτικές των ενηλίκων που αφορούν το χειρισμό του γραπτού λόγου. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Σε ένα αρχικό στάδιο οι μικροί αναγνώστες εξαρτώνται από κάποιον ενήλικο που τους διαβάζει κείμενα, δυνατά. Κατόπιν αρχίζουν να θυμούνται οικείες λέξεις ή απλές προτάσεις και να τις συνδέουν με όσα τους διαβάζουν οι ενήλικοι. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «συμμετοχική ανάγνωση» (shared reading). Βαθμιαία συνδέουν την ιστορία με το κείμενο, το οποίο αρχίζουν να «διαβάζουν» με τη βοήθεια των εικόνων. Σ' ένα τελικό στάδιο τα παιδιά διαβάζουν, ανεξάρτητα πλέον, άγνωστα κείμενα. (Spreadbury, 1998). Επομένως, το παιδί, φτάνοντας στο σχολείο, έχει αρκετές γνώσεις και εμπειρίες πάνω στο γραπτό λόγο, εμπειρίες που οφείλουν να εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα. (Μπασλής, 1998, Snow, Scarborough & Burns, 1999).

3.1.2.2.2. *Οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής είναι αλληλένδετες και αναπτύσσονται ταυτόχρονα.*

Η αντίληψη ότι η ανάγνωση προηγείται της γραφής ή το αντίστροφο είναι εσφαλμένη. Οι δυο αυτές δεξιότητες συνδέονται άμεσα, σε όλες τις εκφάνσεις τους, ακόμη και στο ζήτημα της κατανόησης και της εκμάθησής τους. (Γιαννικοπούλου, 1998). Όταν τα παιδιά γράφουν, διαβάζουν τα κείμενά τους κι έτσι ελέγχουν, αλλά και κατανοούν τα γραπτά κείμενα που παράγουν. (Teale & Sulzby, 1986). Σε αρχικά στάδια, καθώς αποπειρώνται να διαβάσουν το γραπτό τους, αντιμετωπίζουν αντιφάσεις ανάμεσα σε αυτό που επιχειρούν να γράψουν και ό,τι πραγματικά αποτυπώνεται στο χαρτί. Οι αντιφάσεις αυτές οδηγούν σε γνωστικές συγκρούσεις που προωθούν τη μάθηση. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Η γραφή και η ανάγνωση, κατά την ανάπτυξή τους, ακολουθούν συμπληρωματικές πορείες. Καθεμιά υποστηρίζει και ενδυναμώνει την κατάκτηση της άλλης. (Stratton, 1996, Γιαννικοπούλου, 1998, Teale, 1986β). Ο όρος *γραμματισμός* (δεξιότητα εκμάθησης γραφής κι ανάγνωσης, αλφαριθμητισμός) υποδηλώνει, εξάλλου, την ταυτόχρονη ανάπτυξή τους. Η δυναμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δυο αυτές δεξιότητες έχει γίνει πλέον σαφής από εμπειρικά δεδομένα. Καθεμιά επηρεάζει την άλλη στην αναπτυξιακή της πορεία. (Teale & Sulzby, 1986, Ferreiro & Teberosky, 1982, Teale, 1986β). Στην πραγματικότητα προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στο παιδί πρέπει να μελετήσουμε και τις δυο διαδικασίες. (Teale & Sulzby, 1986). Η απόπειρα μάλιστα της σε βάθος μελέτης της σχέσης τους και των στρατηγικών που υιοθετούνται σε καθεμιά από αυτές, έχει προωθήσει αρκετά τις γνώσεις μας σχετικά με τα πρώτα στάδια κατάκτησης του γραμματισμού. (Teale, 1986β). Στην έρευνα όμως γύρω απ' την κατάκτηση της γραφής έχει δοθεί πολύ λιγότερη βαρύτητα απ' ότι για την ανάγνωση. Ιδιαίτερα η γραφή στην προσχολική ηλικία σχεδόν αγνοήθηκε τα προηγούμενα χρόνια. Σήμερα πάντως αυξάνεται συνεχώς το ερευνητικό ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση. Στην πραγματικότητα η έρευνα της πρώιμης ανάπτυξης της γραφής έχει συμβάλει, ώστε να τοποθετηθεί σε νέα βάση και η έρευνα της πρώιμης ανάγνωσης. (Teale & Sulzby, 1986).

Η ικανότητα χρήσης της προφορικής γλώσσας σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και τους τρόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά, όταν γράφουν. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι ανεπτυγμένες δεξιότητες χρήσης του

προφορικού λόγου διευκολύνουν την κατάκτηση του γραμματισμού. (Teale & Sulzby, 1989). Το παιδί πρέπει να αντιληφθεί, πέρα από τις λειτουργίες και τις χρήσεις της γραπτής γλώσσας και τα διακριτά χαρακτηριστικά των γραμμάτων, και τις σχέσεις ανάμεσα στις τυπικές όψεις του γραφημικού συστήματος και την προφορική γλώσσα, τα δομικά χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας και τη συναφή απομάκρυνση του γραπτού λόγου από το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η επικοινωνία αυτή. Οι παραπάνω αντιλήψεις αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γραπτή και προφορική γλώσσα. (Teale, 1986β). Είναι δε εμφανές ότι οι αναγνωστικές εμπειρίες επηρεάζουν και τον προφορικό λόγο και οι αναπτυσσόμενες αναγνωστικές δεξιότητες επηρεάζουν τη γραφή. Η γραφή με τη σειρά της βελτιώνει τις αναγνωστικές δεξιότητες.

Για τα μικρά παιδιά όλες οι όψεις της γλώσσας αλληλοεξαρτώνται και καθεμιά ενδυναμώνει την ανάπτυξη της άλλης. (Teale & Sulzby, 1989). Ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακρόαση είναι αλληλένδετες δραστηριότητες, οι οποίες, αναπτυσσόμενες ταυτόχρονα, οδηγούν στη γνώση της γλώσσας. Πιστεύεται δε πως τα περισσότερα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν εύκολα, έχουν έρθει σ' επαφή με τη γραφή από νωρίς κι έχουν πειραματιστεί μ' αυτήν. (Γιαννικοπούλου, 1998, Βάμβουκας, 1997).

3.1.2.2.3. Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών, όπως εξάλλου και της δομής της γραπτής γλώσσας, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πορείας της κατάκτησης του γραμματισμού.

Η αντιμετώπιση του γραμματισμού ως μια σκόπιμη δραστηριότητα είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία της νέας προσέγγισης της κατάκτησης του γραπτού λόγου, γιατί καθιστά τη γνώση του γραπτού λόγου λειτουργική κι όχι μια γνώση που απαρτίζεται από μια σειρά αφηρημένες και μεμονωμένες δεξιότητες. (Teale & Sulzby, 1989).

Οι λειτουργίες του γραπτού λόγου αποτελούν, όπως και η δομή του, αναπόσπαστο μέρος της κατάκτησης του γραμματισμού, κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια. (Teale & Sulzby, 1986). «Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών της γραπτής γλώσσας είναι πρώτης προτεραιότητας γνώση για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Βάμβουκας (1991β) και επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση της χρήσης του γραπτού λόγου και των σκοπών που εξυπηρετεί. (Βάμβουκας, 1991β, Teale & Sulzby, 1989). Για να προσεγγίσει τη γραπτή γλώσσα ο μελλοντικός αναγνώστης πρέπει να έχει σαφή γνώση

των συμπεριφορών που υιοθετεί κάποιος που διαβάζει ή γράφει, να συνειδητοποιήσει τη λειτουργία του προφορικού λόγου ως επικοινωνιακού εργαλείου και να έχει καθαρή σκέψη πάνω σε ότι αφορά τη μορφή του γραπτού λόγου και του κώδικά της. (Fijalkow, 1992). Τις αντιλήψεις αυτές οι Downing και Fijalkow τις ονόμασαν «γνωστική καθαρότητα» (cognitive clarity) και τις κατέταξαν σε τρεις ομάδες: α. την αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού β. την κατανόηση των λειτουργιών που επιτελεί ο γραπτός λόγος και γ. το τεχνικό λεξιλόγιο του γραμματισμού. (Παπούλια-Τζελέπη, 2001β).

Η συνειδητή επίγνωση του γραμματισμού περιλαμβάνει τις λειτουργίες, τις μορφές και γενικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Ταυτόχρονα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και τη συζήτηση για τις σχετικές εμπειρίες, τα παιδιά γνωρίζουν τη γραπτή γλώσσα μέσα στο περιβάλλον τους, όπου χρησιμοποιείται συχνά ως μέσο επικοινωνίας και πρόσκτησης πληροφοριών, δομούν έννοιες σχετικές με το γραπτό λόγο και σκέπτονται πάνω σ' αυτόν, αποκτώντας έτσι μια μεταγλωσσική συνείδηση από πολύ νωρίς, πριν την επίσημη σχολική διδασκαλία. (Βάμβουκας, 1991β, Goodman, 1984). Η συνειδητή αυτή γνώση αναπτύσσεται από κοινού με τη χρήση του γραπτού λόγου.

Ερευνητικά πορίσματα γύρω απ' το γραπτό λόγο του περιβάλλοντος ενισχύουν την ιδέα ότι η ανάγνωση ξεκινά υποστηριζόμενη από το οικείο πλαίσιο, μέσα στο οποίο απαντώνται τα γραπτά σύμβολα και σταδιακά βασίζεται, ολοένα και περισσότερο, στις γλωσσικές πληροφορίες. (Teale, & Sulzby, 1986). Η ικανότητα των παιδιών να αντλούν νόημα από το κείμενο, με τη βοήθεια των συμφραζόμενων και των μη λεκτικών πληροφοριών, αποδεικνύεται απ' το γεγονός ότι μπορούν να αναγνωρίζουν λέξεις, πριν να είναι ικανά να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. (Whitehurst & Lonigan, 1998). Με άλλα λόγια, η λειτουργία προηγείται της δομής στη μάθηση της ανάγνωσης. (Teale & Sulzby, 1986).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά δομούν αρχές, τις οποίες είναι πιθανό να απορρίψουν αργότερα, αρχές που σχετίζονται ενεργά και αλληλεπιδρούν με άλλες για κάποιο χρονικό διάστημα, ώσπου να συνειδητοποιηθεί η λειτουργία και η χρησιμότητά τους και να ταξινομηθούν ανάλογα. Αναδύονται σε χρόνο και με τρόπο διαφορετικό για το κάθε παιδί, εξαιτίας της ιδιόμορφης φύσης της γραπτής γλώσσας και χωρίς την παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Η Goodman (1984) αναφέρεται σε τρεις σημαντικές αρχές, οι οποίες διαμορφώνονται από τα παιδιά, καθώς αναπτύσσονται συμμετέχοντας σε αναγνωστικά γεγονότα και αποκτούν πλούσιες εμπειρίες γύρω από το γραπτό λόγο:

A. Τις *σημασιολογικές ή συσχετιστικές αρχές*, που αφορούν την συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους το νόημα, καθώς και η προφορική γλώσσα αντιπροσωπεύονται στο γραπτό λόγο και τη συσχέτιση προφορικής και γραπτής γλώσσας για την αναπαράσταση νοημάτων. Μαθαίνουν να συνδέουν το γραπτό λόγο με τη σημασία που εμπεριέχει και, όπου είναι απαραίτητο, με τον προφορικό λόγο. Αναπτύσσουν τη γνώση ότι ορισμένα τμήματά της γραπτής γλώσσας, όπως οι λέξεις, τα γράμματα, αλλά και οι ιδέες, οι εικόνες, τα σήματα, τα σύμβολα κ.λ.π., αντιπροσωπεύουν νοήματα και ανακαλύπτουν τις σχέσεις ανάμεσα στη γραφή και τα αντικείμενα που αντιπροσωπεύει, τον προφορικό λόγο και την ορθογραφία. Μπορούν έτσι να επαναλάβουν σχεδόν αυτολεξεί μια ιστορία που τους διάβασε κάποιος, αποδεικνύοντας ότι γνωρίζουν πώς να αναπαραστήσουν τη μορφή και το νόημά της. (Goodman, 1984, Curto, Morillo & Teixido, 1998).

B. Τις *λειτουργικές αρχές*, που αφορούν την κατανόηση των σκοπών και της λογικής του γραπτού λόγου. (Goodman, 1984). Η ανάπτυξη των λειτουργικών αρχών επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό στον οποίο τα αναγνωστικά γεγονότα είναι σημαντικά και σκόπιμα για το παιδί. Θετικές ή αρνητικές δηλώσεις και στάσεις των ενηλίκων για το σχολείο και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και η ευχαρίστηση ή οι δυσκολίες που πηγάζουν από την ανάγνωση και τη γραφή, όπως αυτές γίνονται φανερές από τις αντιδράσεις των ενηλίκων, επιδρούν επίσης στην κατανόηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου. (Βάμβουκας, 1991β, Goodman, 1984).

Συγκεκριμένες λειτουργικές αρχές που διαμορφώνουν πρώιμα τα παιδιά περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της ιδιοκτησίας, τη διεύρυνση της μνήμης, το μοίρασμα πληροφοριών, σχετικά με τον εαυτό τους και άλλα άτομα, με άλλους, αναπαραστάσεις πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων και έλεγχο της συμπεριφοράς τους και των πληροφοριών που παίρνουν. Για παράδειγμα, τα παιδιά παράγουν ή αναγνωρίζουν το όνομά τους μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, αναγνωρίζουν ή αποκαλούν με ονόματα παραπλήσια με τα κανονικά τους, καταστήματα ή προϊόντα. Οι γραπτές τους παραγωγές, πριν φοιτήσουν στο σχολείο, εκφράζουν μηνύματα ή ανησυχίες τους ή είναι προσκλήσεις για τα αδέρφια ή τους γονείς τους. Τα παραπάνω ενδεικτικά

παραδείγματα αποτελούν πραγματικές χρήσεις, αυθόρμητα δημιουργημένου γραπτού λόγου.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη των λειτουργικών αρχών είναι φανερή στο παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά πριν φοιτήσουν στο σχολείο, όπου αναπαριστούν διάφορα πρόσωπα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα δραστηριότητες γραμματισμού. Η κατανόηση και η πραγματική χρήση της γραπτής γλώσσας εμφανίζεται αναμφίβολα μέσα από το παιχνίδι ανάμεσα στην ηλικία των δύο και των έξι ετών.

Γ. Τις *γλωσσικές αρχές*, που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης του γραπτού λόγου, ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των ορθογραφικών, γραφοφωνηματικών, συντακτικών και σημασιολογικών συστημάτων της γλώσσας. Οι γλωσσικές αρχές βοηθούν τα παιδιά να λύνουν προβλήματα οργάνωσης των συστημάτων της γραπτής γλώσσας, τροποποίησης της οργάνωσης αυτής, ανάλογα με τις λειτουργίες και τις σχέσεις της με άλλα συμβολικά συστήματα, σημαντικότητας ορισμένων χαρακτηριστικών της γλώσσας, σε συγκεκριμένα πλαίσια και τέλος ζητήματα σταθερότητας του συστήματος οργάνωσης, να κατανοούν, δηλαδή, ποιοι κανόνες είναι πιο αξιόπιστοι και ποιοι λιγότερο χρήσιμοι. Αποδεικνύεται ότι τα παιδιά κάνουν υποθέσεις για τα απαραίτητα, για το γραπτό λόγο, γλωσσικά συστήματα. Το ορθογραφικό σύστημα αποτελεί νέα γνώση γι' αυτά, ενώ τα υπόλοιπα αναπτύσσονται μέσα από τη χρήση του προφορικού λόγου. Η γνώση για τη διαφορετική λειτουργία τους, υπό τους περιορισμούς του γραπτού λόγου, αυξάνει συνεχώς.

Η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων (η μετατροπή τους σε ήχους και η συνένωσή τους σε λέξεις) είναι διαδικασία, η οποία αφορά τα πρώτα στάδια της αναγνωστικής συμπεριφοράς. (Βάμβουκας, 1992α, Whitehurst & Lonigan, 1998). Η ανάγνωση όμως, ακόμη και σε αρχικό στάδιο είναι μια διαδικασία που κινητοποιείται από την αναζήτηση και άντληση νοήματος (Whitehurst & Lonigan, 1998), από την επίγνωση του σκοπού και της λειτουργικής αξίας της. Το παιδί συμμετέχει σ' αυτήν, επειδή νιώθει την ανάγκη να μπει μ' αυτόν τον τρόπο στο κόσμο των ενηλίκων κι αυτό αποτελεί ισχυρό κίνητρο γι' αυτό. (Βάμβουκας, 1991β). Ο Brewer (1998) αναφέρει ότι ένα από τα βασικότερα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξαν οι Mason και Sinha συνοψίζοντας ένα αριθμό μελετών πρώιμης κατάρκτησης του γραμματισμού, ήταν ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία κι όχι απλώς την αποκωδικοποίηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι και άλλες ικανότητες (π.χ. συντακτικές,

σημασιολογικές) αποκτούν πολύ μεγαλύτερη σημασία, όταν το παιδί διαβάζει και κατανοεί, παρά όταν απλώς αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα σε φωνητικό μήνυμα. (Whitehurst & Lonigan, 1998).

3.1.2.2.4. *Ο γραμματισμός κατακτάται με την ενεργή συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες και την ανταπόκριση στο γραπτό λόγο του κοινωνικού περιβάλλοντος.*

Η θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού μέσα σε πραγματικές καταστάσεις, με δραστηριότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή (Teale & Sulzby, 1986, Teale, 1986β), όπου η ανάγνωση και η γραφή χρησιμοποιούνται για την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων (Teale & Sulzby, 1989) και στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση. (Γιαννικοπούλου, 1998, Stratton, 1996, Teale & Sulzby, 1989).

Η ικανότητα άντλησης νοήματος ή σύνθεσης ενός μηνύματος στη γραπτή γλώσσα, αποκτάται από τα παιδιά μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους ή άλλα εγγράμματα άτομα (Teale, 1986β, Watkins & Bunce, 1996), στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ή να εκφράσουν νοήματα, ιδέες ή συναισθήματα. (Goodman, 1986). Σύμφωνα με τη Goodman (1984), τα θεμέλια πάνω στα οποία βασίζεται η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές ομάδες. Η ερευνήτρια, μάλιστα, υιοθετεί τον όρο *ρίζες του γραμματισμού* επιχειρώντας με αυτή τη μεταφορά να τονίσει την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων των λειτουργιών και των μορφών του γραπτού λόγου, που γνωρίζουν τα παιδιά, καθώς αναπτύσσονται. Η παραπάνω μεταφορά, επεκτεινόμενη, υποδηλώνει ότι οι ρίζες αυτές βρίσκονται θαμμένες βαθιά μέσα στο εγγράμματο περιβάλλον. Μπορούν να μελετηθούν στο περιβάλλον, το οποίο εκδηλώνονται, αλλά η εξέλιξή και η ανάπτυξη τους δεν είναι παρατηρήσιμες σε επιφανειακό επίπεδο. (Goodman, 1986). Το «έδαφος», όπου αναπτύσσονται οι ρίζες του γραμματισμού, επιδρά σημαντικά στην εξέλιξη κάθε παιδιού. Τα συστατικά του περιλαμβάνουν την ποσότητα του λειτουργικού γραμματισμού, που συναντούν τα παιδιά στο περιβάλλον τους και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με αυτόν, όπως είναι οι στάσεις και οι αξίες που εκφράζονται για το γραπτό λόγο από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας, η διαισθητική συνειδητοποίηση της συμβολικής φύσης του προφορικού λόγου και άλλων

συμβολικών συστημάτων, όπως η μουσική, ο χορός, η τέχνη και ειδικότερα, ο προφορικός λόγος που χρησιμοποιούν τα ίδια. (Goodman, 1984).

Τα σκεπτόμενα παιδιά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη μάθηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, μαθαίνουν με την αναζήτηση της γνώσης προσπαθώντας από μόνα τους να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και να απαντήσουν σε ερωτήματα που το ίδιο το περιβάλλον, όπου ζουν, τους θέτει. Μαθαίνουν πρωταρχικά μέσα από τη δική τους δράση πάνω στα αντικείμενα, ενώ δομούν τις δικές τους κατηγορίες σκέψης και οργανώνουν τον κόσμο τους. (Ferreiro & Teberosky, 1982). Κατακτούν τις δεξιότητες γραφής κι ανάγνωσης, επειδή αναζητούν συνειδητά και ενεργά τη γνώση, με κίνητρο την εσωτερική τους επιθυμία κι όχι κάποια εξωτερική επιβολή. Από την πρώιμη παιδική ηλικία συνειδητοποιούν τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας κι ανακαλύπτουν τρόπους να τη χρησιμοποιούν μέσα από την επαφή τους με το περιβάλλον τους. (Βάμβουκας, 1991β, Γιαννικοπούλου, 1998).

Στη δομητική αυτή πορεία ο ρόλος του ενήλικου ποικίλλει από την ελάχιστη βοήθεια, τη δημιουργία, δηλαδή, απλώς, ενός περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει πολλές ευκαιρίες μάθησης, ως και την πλήρη στήριξη. Μολονότι κάθε παιδί δομεί και διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για το γραπτό λόγο εσωτερικά, δεν μπορεί να αγνοηθεί η αποφασιστικής σημασίας υποστήριξη που παρέχεται απ' το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γενικότερα, συμπεριλαμβανομένων και των αλληλεπιδράσεων με πιο εγγράμματα άτομα. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές δίνουν την ευκαιρία για δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη του γραμματισμού. Πρόσφατες αλλά και παλαιότερες έρευνες βρήκαν κοινά στοιχεία στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας που ενθαρρύνουν την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής: αλληλεπιδράσεις παιδιού-ενήλικου, εξερευνήσεις του ίδιου του παιδιού, διαθεσιμότητα βιβλίων και υλικών γραφής, ευκαιρίες για παρακολούθηση άλλων που συμμετέχουν σε λειτουργική χρήση ανάγνωσης και γραφής μέσα σε καθημερινές καταστάσεις, τέτοιες όπως καταγραφή προϊόντων σε λίστες για ψώνια, διάβασμα εφημερίδας κ.λ.π., παρουσία ενηλίκων που δίνουν αξία στην ανάγνωση και αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειες, οι οποίες καταβάλλουν τα παιδιά προς την κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικές. (Leichter, 1984, Clark, 1984, Taylor, 1998, Teale, 1986a, Stratton, 1996, Teale & Sulzby, 1989). Από τη σκοπιά του *αναδυόμενου*

γραμματισμού ο ρόλος της οικογένειας και του νηπιαγωγείου αλλάζει και γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. (Stratton, 1996).

Ο γραμματισμός και η εκμάθησή του είναι κοινωνικές δραστηριότητες. Η παρουσία και η συμβολή του περιβάλλοντος, για ένα αντικείμενο κυρίως πολιτιστικό και κοινωνικό, είναι αδιαμφισβήτητα ουσιαστική. Γνώσεις, όπως οι συμβάσεις του γραπτού συστήματος, μεταδίδονται κοινωνικά απ' αυτούς που τις κατέχουν, τις χρησιμοποιούν και τους αποδίδουν αξία. Τα παιδιά κατασκευάζουν τις υποθέσεις τους, ως αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας. Το περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για αναμετρήσεις ανάμεσα στις εσωτερικές υποθέσεις και την εξωτερική πραγματικότητα. Μέσα απ' τις αναμετρήσεις αυτές οι υποθέσεις των παιδιών τροποποιούνται, εμπλουτίζονται ή αναθεωρούνται. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Εξαιτίας της κοινωνικο-ψυχο-γλωσσικής φύσης της ανάγνωσης και της γραφής τα παιδιά διαμορφώνουν μοντέλα της γραπτής γλώσσας μέσω της φυσικής, συνεχούς επαφής τους με το γραπτό λόγο. Η πρόταση αυτή αποτυπώνεται εννοιολογικά στο σχήμα 3.1. και υποδεικνύει ότι όταν το παιδί, φέρει όλα όσα γνωρίζει για τον κόσμο,



Σχήμα 3.1: Ένα προσωποποιημένο μοντέλο ανάγνωσης και γραφής πριν την επίσημη γλωσσική διδασκαλία

Πηγή: Hastle, Burke & Woodward, 1994

συμπεριλαμβανομένων και των στρατηγικών ανακάλυψης και έρχεται σε επαφή με τη γλωσσική διαδικασία, έχει στη διάθεσή του πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας. Συγκεκριμένες, διαθέσιμες γλωσσικές πληροφορίες περιλαμβάνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν γραφο-φωνηματικά, συντακτικά και σημασιολογικά γλωσσικά συστήματα μεταξύ τους και σε σχέση με τα όσα γνωρίζει για τον κόσμο. (Hastle, Burke & Woodward, 1994).

Σύμφωνα με το Vygotsky, όλες οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες είναι εσωτερικοποιημένες κοινωνικές σχέσεις (Smith, 1998, Teale, 1982). Στην κατάκτηση του γραμματισμού, ειδικότερα, τα παιδιά εσωτερικοποιούν τις δομές των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στον κόσμο γύρω τους και εμπεριέχουν την ανάγνωση και τη γραφή. Το εγγράμματο περιβάλλον δεν υπάρχει αποκομμένο απ' το παιδί, αλλά δομείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τα άτομα γύρω του. (Teale, 1984, Teale, 1982). Ολόκληρη η πορεία της φυσιολογικής ανάπτυξης του γραμματισμού περιστρέφεται γύρω από τις αναγνωστικές εμπειρίες του παιδιού, οι οποίες διαμεσολαβούνται από εγγράμματους ενήλικους ή μεγαλύτερα αδέρφια ή γεγονότα της καθημερινής του ζωής.

Οι εμπειρίες των παιδιών γύρω από το γραπτό λόγο πριν καν φοιτήσουν στο σχολείο, είναι αναρίθμητες και η φύση τους είναι πρωταρχικά κοινωνική. Ο Teale (1986α), σε εθνογραφική του μελέτη σχετικά με τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του γραμματισμού μικρών παιδιών, παρατήρησε ότι περίπου το 80% των δραστηριοτήτων γραφής κι ανάγνωσης και περίπου το 90% του χρόνου που διατέθηκε σ' αυτές δεν είχαν ως κίνητρο την εμπλοκή των παιδιών με το γραπτό λόγο. Η ανάγνωση και η γραφή προέκυψαν ως όψεις των καθημερινών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούσαν οι οικογένειες για να οργανώσουν τη ζωή τους. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν αξιόλογη επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε καλό δρόμο και μπορούν να γίνουν ικανοί χειριστές του, όταν φοιτήσουν στο σχολείο.

Συμπερασματικά, «η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μια μακρά διαδικασία, που έχει τις ρίζες της στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα στην οποία τα παιδιά γεννήθηκαν» (Μπασλής, 1998, σ.5), κατά διάρκεια της οποίας δομείται η γνώση για το γραπτό λόγο από τα ίδια τα παιδιά, με την ενεργή συμμετοχή τους σε καθημερινές πράξεις με νόημα κι όχι με την απλή μίμηση των ενηλίκων ή την αποστήθιση (Mc

Mahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998), την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους ενήλικους σε πραγματικές καταστάσεις γραφής κι ανάγνωσης, τις εξερευνήσεις του γραπτού λόγου και την αξιοποίηση του τρόπου χρήσης του από τους ενήλικους και κυρίως τους γονείς τους. (Teale & Sulzby, 1986, Τάνταρος, 1999, Παπούλια-Τζελέπη, 1997).

3.1.2.2.5. *Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι μια συνεχής αναπτυξιακή πορεία, που μπορεί να περιγραφεί μέσα από γενικευμένα στάδια. Τα παιδιά διέρχονται όμως απ' αυτά με ποικίλους τρόπους, σε διαφορετικές ηλικίες.*

Ο Teale (1986β) διευκρινίζει την έννοια του όρου *αναπτυξιακή διαδικασία*, με τον οποίο περιγράφεται η πορεία κατάκτησης του γραμματισμού, τονίζοντας ότι όταν εξετάζεται η περίοδος από την αρχική επαφή των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα μέχρι τη στιγμή της αυτόνομης ανάγνωσης και γραφής, μπορεί κανείς να περιγράψει επαρκώς διαφορετικές ομάδες στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τις προσπάθειες κατανόησης ή παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας κατά την πραγματική χρήση των στρατηγικών αυτών. Τέτοιου είδους περιγραφές συμβάλλουν στην ανάπτυξη ισχυρότερων θεωριών, σχετικών με τη πορεία κατάκτησης του γραμματισμού και μπορούν να διαμορφώσουν διδακτικές πρακτικές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Carter & Stokes (1982), οι πιο διαδεδομένες μέθοδοι διδασκαλίας ανάγνωσης είναι αυτές που βασίζονται στην αποκωδικοποίηση, την αναγνώριση λέξεων μέσα σε οικείο πλαίσιο και την ικανότητα επανάληψης λέξεων ή προτάσεων ή ακόμη και αναδιήγησης ιστοριών με βάση τις εικόνες. Οι αντίστοιχες στρατηγικές, αποκωδικοποίησης, άντλησης νοήματος και μνήμης, αξιοποιούνται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε διαφορετικές στιγμές και με διαφορετικούς συνδυασμούς. Οι διακριτές αυτές στρατηγικές υιοθετούνται πριν την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης, αναπτύσσονται ταυτόχρονα αλλά ανεξάρτητα και το επίπεδο ανάπτυξής τους μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία της διδασκαλίας, σύμφωνα με πορίσματα των παραπάνω ερευνητών.

Η αναπτυξιακή πορεία, η φυσική συνέχεια της ανάπτυξης, που συνήθως ακολουθούν τα παιδιά, με την έννοια που υιοθετείται από τη σχολή του *αναδυόμενου γραμματισμού*, παρέχει ένα ευρύ πλαίσιο παρατήρησης. Σε μια αυστηρή εφαρμογή της, όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος προσανατολισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας σε

παραδοσιακές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές αποφάσεις, τέτοιες που στερούν τα παιδιά από την παροχή εμπειριών, οι οποίες θεωρείται ότι ανήκουν σε επόμενο στάδιο. (Miller, 1996, σ.15).

Αρκετές μελέτες περιγράφουν την έννοια με την οποία η κατάκτηση του γραμματισμού είναι αναπτυξιακή. Η Mason και οι συνεργάτες της (1980) εξέτασαν τις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ανάγνωση. Παρακολουθώντας παιδιά νηπιαγωγείου επί 9 μήνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές στη γνώση της ανάγνωσης, στις δεξιότητες αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων, στο συλλαβισμό και στη γραφή μπορούσαν να περιγραφούν μέσα από τρία αναπτυξιακά επίπεδα. :

- *Επίπεδο 1^ο*: - Αναγνώριση και ονομασία γραμμάτων. Αναγνώριση σημαντικών και συχνόχρηστων λέξεων μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο.
- *Επίπεδο 2^ο*: - Μεγαλύτερη προσοχή στο γραπτό: Ξεκίνημα χρήσης των ενδείξεων της σχέσης λέξεων-ήχων και γραμμάτων-ήχων κατά την ανάγνωση μικρών λέξεων. Ανάγνωση ουσιαστικών και λειτουργικών λέξεων, καθώς η προσοχή εστιάζεται στα γράμματα.
- *Επίπεδο 3^ο*: - Αναγνώριση λέξεων εντός και εκτός συγκεκριμένου πλαισίου με βάση κανόνες αντιστοιχίας ήχου-γράμματος.

Οι κανόνες γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας συνεχίζουν να αναπτύσσονται και τα επόμενα χρόνια και, επομένως, τα παιδιά, για πολλά χρόνια, διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τη γλωσσική τους επίγνωση. Το μοντέλο αυτό βρήκε εφαρμογή και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία, όπως διαπιστώθηκε, διέρχονται μέσα από αυτά τα στάδια πριν διδαχθούν ανάγνωση.

Ένα ακόμη αναπτυξιακό σχήμα είναι εμφανές στις μελέτες της Ferreiro (Ferreiro, 1984 & 1986, Ferreiro & Teberosky, 1982). Προσεγγίζοντας το θέμα από πιαζετιανή προοπτική και περιγράφοντας την πρόοδο των παιδιών στις διάφορες όψεις του γραμματισμού, πρότεινε διάφορα στάδια: τη σχέση ανάμεσα στα γράμματα και τους αριθμούς, την αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων, τη διάκριση μεταξύ γραμμάτων και σημείων στίξης, τη σχέση κειμένου και εικόνων, δραστηριότητες που θεωρούνται αναγνωστικές, τη διαφοροποίηση προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, την ανάγνωση κειμένων γραμμένων από άλλους και τον τρόπο γραφής λέξεων και προτάσεων. Για κάθε μια από τις όψεις αυτές, η Ferreiro περιγράφει μια σειρά ψυχογενετικά

ταξινομημένων στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιεί το παιδί για να κατανοήσει την ανάγνωση και τη γραφή.

Ο Teale (1986β) αναφέρει ακόμα μια απόπειρα προσδιορισμού ενός αναπτυξιακού μοντέλου από τη Sulzby. Η ερευνήτρια ζητώντας από παιδιά ηλικίας 2-5 ετών να «ξαναδιαβάσουν» τις αγαπημένες τους ιστορίες, κατάφερε να αποκαλύψει αναπτυξιακές τάσεις των παιδιών στις στρατηγικές ανάγνωσης βιβλίων, κατά την περίοδο που προηγείται της συμβατικής ανάγνωσης και οδηγεί σε αυτήν. Τα δεδομένα της απεικονίζουν την πρόοδο των παιδιών, καθώς αυτά προχωρούν: α) από απόπειρες ελεγχόμενες από τις εικόνες, σε απόπειρες ρυθμιζόμενες από το γραπτό κείμενο β) από «ανάγνωση», όπου η ιστορία δεν είναι οργανωμένη, σε «ανάγνωση» όπου η ιστορία είναι συγκροτημένη, γ) από «ανάγνωση» που φέρει στοιχεία και μοιάζει πολύ με τον προφορικό λόγο, σε ανάγνωση που προσεγγίζει τη γραπτή γλώσσα, δ) από την παντελή απουσία προσοχής στο γραπτό, στην παρατήρηση του γραπτού λόγου. Παρατηρήθηκαν, τέλος, διαφορές στην αναγνωστική συμπεριφορά, ανάμεσα σε δίχρονα, τρίχρονα, τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά. Ανάλογη πορεία, περισσότερο σύνθετη όμως, διαπιστώθηκε από την ίδια ερευνήτρια και στην ανάπτυξη της γραφής. Πάντως η πρόοδος αυτή, όπως καταγράφηκε, δεν θεωρήθηκε ότι συνέλαβε επαρκώς το σύνθετο χαρακτήρα της γραφής των μικρών παιδιών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά, κατά την ανάδυση και την οικειοποίηση του γραμματισμού.

Στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώθηκε ότι στην αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά γνωρίζουν ήδη σε σημαντικό βαθμό πολλές από τις όψεις της ανάγνωσης. Κατέχουν, για παράδειγμα, αρκετές γνώσεις σχετικά με τη μορφή του γραπτού λόγου, ενώ σε μικρότερο βαθμό συνειδητοποιούν τις λειτουργίες και ακόμη λιγότερο, τις συμβάσεις που τον χαρακτηρίζουν. (Κουτσουράκη, 2002).

Τα παραπάνω αποτελέσματα καθιστούν εμφανή την ανάγκη προσεκτικής θεώρησης της φύσης της ανάπτυξης και των αναπτυξιακών σχημάτων, προκειμένου να περιγραφεί η κατάκτηση του γραμματισμού. Όπως ισχυρίζεται η Sulzby, σύμφωνα πάντα με τον Teale (1986β), οι νέες γνώσεις των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή ενδέχεται να παρουσιάσουν διακυμάνσεις και παλινδρομήσεις, εμφανίζοντας μια λιγότερο ώριμη συμπεριφορά γραμματισμού του παιδιού. Μια αναπτυξιακή θεωρία του γραμματισμού της πρώιμης παιδικής ηλικίας οφείλει να λάβει υπόψη της και τη

διάσταση αυτή. Για τους παραπάνω λόγους προκύπτει το κρίσιμο ζήτημα αν πρέπει να προταθεί μια αναπτυξιακή ερμηνεία της κατάκτησης του γραμματισμού: είναι η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής ιδιότυπη ή ακολουθεί ορισμένη σειρά σταδίων; Η υποχρεωτική επιλογή μιας από τις δύο εναλλακτικές προτάσεις κρίνεται μη παραγωγική, κυρίως ως προς την επιρροή της σε σχετικές εκπαιδευτικές, διδακτικές πρακτικές, αλλά ακόμη και για τη διαμόρφωση κάποιας θεωρίας. Φαίνεται μάλλον πιο συνετός ο ενστερνισμός μιας ερμηνείας που προτάθηκε από τη δουλειά της Sulzby: υπάρχουν λογικά μοντέλα στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Ανάμεσα στα παιδιά όμως είναι πιθανό να υπάρξουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν και τελειοποιούν τις γνώσεις τους για την ανάγνωση και τη γραφή. Κατά συνέπεια σε γενικές γραμμές μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί μια αναπτυξιακή πορεία, οφείλει όμως να λαμβάνει υπόψη του την ατομικότητα κάθε παιδιού. (Teale, 1986β).

Απλές εμπειρίες προτιμούν να χαρακτηρίζουν οι Harste, Woodward, και Burke τις διαφορετικές στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Οι παραπάνω ερευνητές διαφωνούν με την ιδέα των σταδίων, όπως αναφέρεται από το Hall (1987). Απορρίπτουν δε και τους όρους: *αναδυόμενος γραμματισμός, ετοιμότητα, ξεκίνημα της ανάγνωσης, αναπτυξιακά στάδια*, επειδή πιστεύουν ότι δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι οι ψυχογλωσσικές και κοινωνιογλωσσικές στρατηγικές των παιδιών διαφέρουν ποιοτικά από το είδος των αποφάσεων που παίρνουν οι πιο έμπειροι χρήστες της γλώσσας. Εκείνο πάντως που τονίζεται είναι ότι η περιγραφή των γενικευμένων αυτών σταδίων δεν είναι τίποτε άλλο από περιγραφή όψεων του γραμματισμού, η οποία αναδεικνύει την ανάπτυξη του παιδιού, αφενός και αφετέρου συνιστά ένα πλαίσιο καταγραφής των σχετικών ερευνών που φωτίζουν την περιοχή αυτή. (Παπούλια-Τζελέπη, 2001α). Εξάλλου, η παραδοχή της αναπτυξιακής πορείας κατάκτησης του γραμματισμού και των γενικευμένων σταδίων, που προτείνονται από διάφορους ερευνητές, δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι υιοθετείται η ηλικιακή ή οποιαδήποτε άλλη αυστηρή οριοθέτησή τους. (Teale & Sulzby, 1986).

3.1.2.3. Παράγοντες ανάδυσης του γραμματισμού

Όπως έχει ήδη τονιστεί αρκετά, ο γραμματισμός, ως κοινωνική δραστηριότητα, αναπτύσσεται και κατακτάται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά εσωτερικεύουν τη δομή των δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού ή την παρατήρηση του κόσμου που τα περιβάλλει. (Teale, 1982, Teale, 1987 & 1984). Η θέση αυτή αναπτύσσεται στη συνέχεια μέσα από την σύντομη παρουσίαση και ανάλυση των σημαντικότερων από τους παράγοντες που συναντώνται συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία, οι οποίοι αποδεικνύεται ότι υποστηρίζουν και προωθούν την κατάκτηση του κόσμου της γραπτής γλώσσας.

3.1.2.3.1. Το παιχνίδι

Μελέτες σχετικές με την οικειοποίηση της γραπτής γλώσσας από τα μικρά παιδιά μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Taylor, 1998, Bissex, 1980, Anbar, 1986), καταλήγουν στο ότι η δυναμική μάθηση λαμβάνει χώρα σε απροσχεδίαστες, ανεπίσημες καταστάσεις. Το παιχνίδι αποτελεί το κυριότερο τμήμα της ζωής των παιδιών και μέσα στα πλαίσιά του κατακτώνται πολλές δεξιότητες. (Nielsen & Monson, 1996). Παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται και χρησιμοποιούνται οι ήδη αποκτημένες γνώσεις. (Miller, 1998β). Είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά θετικά στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης. (Nielsen & Monson, 1996, Jacob, 1984, Brewer, 1998, Reutzel & Wolfersberger, 1996). Έρευνες γύρω απ' το ρόλο του στην κατάκτηση του γραμματισμού, μάς έχουν τροφοδοτήσει με νέες αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά μιλούν στο γραπτό λόγο. Κατάλληλοι χειρισμοί στο παιχνίδι, που εξελίσσεται μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ενασχόληση με αναγνωστικά υλικά και υλικά γραφής και θεατρικό παιχνίδι μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα και την ποικιλία της προφορικής γλώσσας που χρησιμοποιεί το παιδί και την εμφάνιση συμπεριφορών γραμματισμού. (Nielsen & Monson, 1996)

Προκειμένου να καταλήξει η εμπειρία σε μάθηση, είναι απαραίτητο να παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες για εξάσκηση. Πρέπει να εσωτερικοποιήσουν τις νέες πληροφορίες και να τις ενσωματώσουν κατόπιν στη συμπεριφορά τους. Το παιχνίδι είναι για τα μικρά παιδιά ένα εξαιρετικά παραγωγικό πλαίσιο μάθησης, επειδή καθώς εμπλέκονται εθελοντικά σε περίπλοκες, συνήθως, δραστηριότητες μειώνεται ο κίνδυνος

να υποστούν τις συνέπειες τυχόν αποτυχίας. Όπως διαπίστωσε η Jacob (1984) σε έρευνά της, που αφορούσε τη σχέση ανάμεσα στον πολιτισμό, τις συμπεριφορές και τη γνωστική λειτουργία παιδιών στο Πουέρτο Ρίκο, το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφορών γραμματισμού. Σχεδόν οι μισές από τις δραστηριότητες αυτές προέκυψαν κατά τη διάρκεια παιχνιδιού. Στις περισσότερες δε, τα παιδιά συμμετείχαν, κατά κύριο λόγο, ενεργά, εκτελώντας μια δραστηριότητα σχετική με ανάγνωση ή γραφή, παρά παρατηρώντας κάποιον άλλον να την εκτελεί. Αξιοποίησαν μερικές από τις δραστηριότητες για πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών. Μερικά κορίτσια, π.χ., προσποιήθηκαν ότι έγραφαν και χρησιμοποιούσαν λίστες για ψώνια, αγόραζαν διάφορα είδη κι έπαιρναν συνταγές από γιατρό. Τα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια, ανέπτυξαν επίσης κοινωνικές συμπεριφορές, που σχετίζονται με το γραμματισμό, κατά τη διάρκεια συμβολικού παιχνιδιού. Διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα και στα είδη των παιχνιδιών που προτιμούνταν από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις.

Το συμβολικό παιχνίδι δίνει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο γραπτός λόγος μέσα από την ανάληψη ρόλων, οι οποίοι σχετίζονται με καθημερινά γεγονότα. Τους επιτρέπει ακόμη να αντιληφθούν τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, καθώς τα βοηθά να κατανοήσουν τη γραφημική-φωνηματική αντιστοιχία και την αντιστοιχία προφορικού και γραπτού λόγου με τον ίδιο τρόπο που κατανοούν την έννοια του συμβόλου και του συμβολικού ρόλου των αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους και που γι' αυτά αναπαριστούν κάτι άλλο, ή ακόμη και του ίδιου του εαυτού τους, που μπαίνει στη θέση άλλων προσώπων της ιστορίας, τα οποία αναπαριστούν καθώς παίζουν. (Γιαννικοπούλου, 1998).

Το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η προφορική γλώσσα που το περιβάλλει είναι καλοί προάγγελοι της πορείας της κατάκτησης του γραπτού λόγου. Όταν το περιβάλλον, όπου παίζει το παιδί, εμπλουτίζεται με τα ανάλογα αναγνωστικά υλικά, η συχνότητα και η διάρκεια των πολύπλοκων συμπεριφορών γραμματισμού που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυθόρμητου, ελεύθερου παιχνιδιού αυξάνονται σημαντικά. (Reutzel & Wolfersberger, 1996). Συχνή συμμετοχή σε παιχνίδι το βοηθά να αναπτυχθεί ως αναγνώστης. Ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων θεωρείται πολύτιμο, εκτός των άλλων και απ' την άποψη ότι μαθαίνει να εστιάζει την προσοχή του σ' ένα θέμα για περισσότερο χρόνο. Ανακαλεί επίσης τυχόν

προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες και γνώσεις, που είναι απαραίτητες για να αντλήσει νόημα από ένα κείμενο.

Το παιχνίδι που αναπτύσσεται στην τάξη έχει εγγενή αξία. Πολλοί ενήλικοι πιστεύουν ότι όταν το παιδί δεν συμμετέχει σε παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, τότε δεν επωφελείται. Γεγονός όμως είναι, ότι καθώς παίζει αναπτύσσει πολλές κοινωνικοσυναισθηματικές, διανοητικές και σωματικές ικανότητες. Μαθαίνει να εμμένει σε μια εργασία, να περιμένει τη σειρά του, να λύνει προβλήματα, να εκφράζεται. Αν και η σχέση δεν είναι πάντα φανερή, ιδιαίτερα στον αμύητο παρατηρητή, το παιδί αποκτά μ' αυτό τον τρόπο πολύτιμες ικανότητες για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. (Brewer, 1998).

3.1.2.3.2. Ο περιβάλλον γραπτός λόγος

Η αναγνώριση του γραπτού λόγου του περιβάλλοντος είναι ένα από τα πρώτα σημάδια της ανάπτυξης του γραμματισμού στα μικρά παιδιά κι ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης των λειτουργιών της γλώσσας. (Miller, 1998α, Miller, 1996, Γιαννικοπούλου, 1998, Hall, 1987). Αποτελεί μια από τις όψεις του αναδύμενου γραμματισμού, η οποία δεν υποστηρίζει απλώς την πορεία των παιδιών στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας, αλλά διαδραματίζει ταυτόχρονα σημαντικότατο ρόλο (Miller, 1998α, Goodman, 1986, Campbell, 1998, Hall, 1987) συμπράττοντας με πολλές άλλες εμπειρίες προφορικού και γραπτού λόγου. (Hall, 1987).

Για να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ο αγγλικός όρος *environmental print* έχουν προταθεί από διάφορους μελετητές, όροι όπως: *περιβάλλον γραπτός λόγος*, *περιβαλλοντικός τύπος*, *κοινωνικά γραπτά*, όροι που δηλώνουν την ποικιλία των μορφών με τις οποίες παρουσιάζεται ο γραπτός λόγος στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. (Γιαννικοπούλου, 1998). Ο *περιβάλλον γραπτός λόγος* ορίζεται απ' τους Kuby, Aldridge και Snyder, όπως αναφέρει η Miller (1998α), ως ο *γραπτός λόγος που συναντάται στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών*, όπως: λογότυποι, πινακίδες, σήματα οδικής κυκλοφορίας, επιγραφές κ.τ.λ. Ο Hall (1987) διακρίνει τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο από το συνεχή λόγο των βιβλίων. Συναντάται ή προέρχεται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, είναι εξαρτημένος από το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και είναι προσβάσιμος σε όλους.

Ο *περιβάλλον γραπτός λόγος*, κοινός σε όλα τα παιδιά του δυτικού πολιτισμού, αναγνωρίζεται εύκολα. Η Γιαννικοπούλου (1998) αναφέρει παραδείγματα, όπου ερευνητές περιγράφουν πώς τα παιδιά τους, σε πολύ πρώιμη ηλικία (13 και 18 μηνών) αναγνωρίζουν γράμματα ή λέξεις στους λογότυπους προϊόντων και καταστημάτων. Στην κλασική πλέον μελέτη της η Clark (1976) διαπίστωσε ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών έμαθε να διαβάζει πριν φοιτήσει στο σχολείο, μέσω του περιβαλλοντικού τύπου (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά). (Clark, 1976, Γιαννικοπούλου, 1998). Απ' τα τρία ή τέσσερα χρόνια τους ήδη τα περισσότερα παιδιά που ζουν σε βιομηχανικές περιοχές έχουν επαφή με το γραπτό λόγο που υπάρχει γύρω τους (Campbell, 1998), και ασυναίσθητα «αλφαβητίζουντα». Τα γραπτά μηνύματα συναντώνται παντού. Στις πινακίδες, σε περιοδικά και βιβλία, στην τηλεόραση, στα περιτυλίγματα κ.λ.π. και παραμένουν εκεί έχοντας σχετικά μεγάλη διάρκεια. Το παιδί μπορεί να τα ανακαλέσει ξανά και ξανά, συνειδητοποιώντας ολοένα και περισσότερο τη λειτουργία και τη χρησιμότητά τους και αποκτώντας ισχυρή παρώθηση για τη μάθησή τους (Βάμβουκας, 1991β, Hall, 1987) ή μπορεί να δοκιμάζει την εγκυρότητα των υποθέσεων που διαμορφώνει για το γραπτό λόγο μέσα από τη συνεχή επαφή του μ' αυτά. (Miller, 1996).

Η ανάπτυξη της γνώσης για το γραπτό λόγο που στηρίζεται στο περιβαλλοντικό πλαίσιο είναι το ξεκίνημα της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Συχνά ούτε τα παιδιά ούτε οι γονείς τους συνειδητοποιούν πως η ανάγνωση έχει ήδη ξεκινήσει, γιατί, όπως και η ακρόαση, μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο έμμεσα, από την παρατήρηση άλλων συμπεριφορών. (Goodman, 1986, Taylor, 1998, Miller, 1996).

Μια από τις σημαντικές λειτουργίες του γραπτού λόγου του περιβάλλοντος είναι ότι συμβάλλει ώστε το παιδί να αποκτήσει αναγνωστική συμπεριφορά, επιτρέποντας έτσι στους γονείς του και σε άλλους ενήλικους να επαινέσουν τις προσπάθειές του. Αυτό ίσως συντείνει στη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση, εμπεριέχει όπως και την ανάληψη ρίσκου, καθώς δοκιμάζει τις υποθέσεις του και τις ιδέες του για το γραπτό λόγο. Μ' άλλα λόγια, μια σημαντική λειτουργία του περιβάλλοντος γραπτού λόγου στα προσχολικά χρόνια θα μπορούσε να θεωρηθεί η λειτουργική χρήση του και η αξία που αποκτά επειδή ενήλικοι, σημαντικοί στη ζωή του παιδιού, τον αξιολογούν θετικά. (Miller, 1998α, Miller, 1996).

Στην εκτεταμένη έρευνα που έχει γίνει στο χώρο πολλοί είναι αυτοί που καθορίζουν τα στάδια μέσα από τα οποία περνά το παιδί, προκειμένου να μάθει να διαβάζει το γραπτό λόγο που βρίσκεται γύρω του. (Kuby et al, 1999, Mason, 1980). Συχνά υιοθετεί πρωτόγονες στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων, οι οποίες βασίζονται στο χώρο (ενδείξεις εντοπισμού), στη μορφή (αισθητικές ενδείξεις), αλλά και σε απεικονιστικές ενδείξεις (αναγνώριση του τύπου και του υλικού συσκευασίας). Αρχικά στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα παραπάνω και θεωρεί το γραπτό μήνυμα διευκολυντικό στοιχείο αναγνώρισης. Γι' αυτό και διαβάζει ανενόχλητο, ακόμη κι όταν αλλάξει η σειρά των γραμμάτων. Σε επόμενο στάδιο αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα του γραπτού σε σχέση με τις μη λεκτικές πληροφορίες και ανταποκρίνεται με τρόπο που απηχεί την κατανόηση του νοήματος, αν και δεν είναι ακόμη σε θέση να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις. (Valero-Pizon, 1992). Από τη Γιαννικοπούλου (1998) και το Hall (1987), αναφέρεται η διαπίστωση των Goodman και Altwerger σχετικά με την πορεία που συνήθως ακολουθούν τα παιδιά στην ανάγνωση ενός μηνύματος. Αρχικά το μήνυμα αναγνωρίζεται κυρίως με τη βοήθεια των μη λεκτικών πληροφοριών, αργότερα αναγνωρίζεται και όταν συναντάται αποκομμένο απ' το περιβάλλον του και τελικά διαβάζεται ακόμη κι αν είναι γραμμένο με διαφορετικά στοιχεία και χρώματα. Οι πρώτες στοιχειώδεις λέξεις προσεγγίζονται άμεσα, χωρίς την συνδρομή των φωνολογικών τους ενδείξεων. (Cronin, Farrell & Delaney, 1999). Ο Teale (1987) αναφέρει ότι οι Kastler, Roser και Hoffman διαπίστωσαν πως η γνώση των λειτουργιών και των μορφών του γραπτού λόγου, που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζει μια αυξανόμενη σταθερότητα από την ηλικία των δυο έως την ηλικία των πέντε ετών.

Αρκετές έρευνες, οι οποίες έχουν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον *περιβάλλοντα γραπτό λόγο*, καταλήγουν στα παρακάτω συμπεράσματα:

- ✓ Τουλάχιστον το 60% των τρίχρονων υποκειμένων των ερευνών αυτών μπορούν να διαβάσουν *περιβάλλοντα γραπτό λόγο*, όταν αυτός βρίσκεται μέσα στο ανάλογο πλαίσιο (εξωγλωσσικές πληροφορίες όπως εικόνες, χρώματα κ.τ.λ.). Στα τέσσερα και πέντε χρόνια, το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 80%.
- ✓ Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δεν θεωρούν αυτή την αλληλεπίδραση με το γραπτό αναγνωστικό γεγονός. Τα $\frac{3}{4}$ των υποκειμένων που ρωτήθηκαν,

δήλωσαν ότι δεν ξέρουν να διαβάζουν, αν και ήταν ικανά να διαβάσουν το γραπτό λόγο του περιβάλλοντός τους.

- ✓ Το ποσοστό των παιδιών που διαβάζει τον *περιβάλλοντα γραπτό λόγο*, είναι ανάλογο με το πλήθος των εξωγλωσσικών πληροφοριών του.
- ✓ Δεν υπάρχει διαφορά στην ικανότητα ανάγνωσης *περιβάλλοντος γραπτού λόγου* ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, φυλής, γλώσσας ή γεωγραφικής περιοχής. Διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία. Το ποσοστό των παιδιών που τον διαβάζουν αυξάνεται όσο αυξάνει και η ηλικία. (Goodman, 1986).

Γενικά, η έρευνα δείχνει καθαρά πως η επαφή με τον *περιβάλλοντα γραπτό λόγο*, ακόμη και πριν αρχίσει η φοίτηση στο σχολείο, συμβάλλει στον πρώιμο γραμματισμό. (Kuby, et al, 1999, Teale, 1987, Hall, 1987, Cronin, Farrell & Delaney, 1999, Κουτσουράκη, 2001α, Κουτσουράκη, υπό δημοσίευση). Η ακριβής σχέση, πάντως, της ικανότητας ανάγνωσης του *περιβάλλοντος γραπτού λόγου* και της μετέπειτα επιτυχίας στην ανάγνωση παραμένει αδιευκρίνιστη, συχνά δε παρουσιάζεται διφορούμενη, καθώς μια μερίδα ερευνητών (Ehri, Masonheimer, Drum, Hiebert, Mason) πιστεύει πως αυτό που διαβάζεται στην πραγματικότητα είναι το περιβάλλον του γραπτού κι όχι το ίδιο το γραπτό μήνυμα και θεωρεί απαραίτητες για την ανάγνωση άλλες μαθησιακές εμπειρίες (εξοικείωση με το αλφάβητο και γνώση γραμμάτων). (Ehri, 1987, Teale, 1987). Τα αποτελέσματα των ερευνών της Ehri, μάλιστα, υποστηρίζουν ελάχιστα την ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης. (Ehri, 1987). Εντούτοις, η πλειοψηφία των μελετών υποστηρίζει και αποδεικνύει τη σημασία ενός πλούσιου σε αναγνωστικά ερεθίσματα *περιβάλλοντος* στην κατάκτηση της ανάγνωσης (Teale & Sulzby, 1986, Goodman, 1986, Campbell, 1998, Γιαννικοπούλου, 1998, Βάμβουκας, 1991β, Miller, 1998α, Παπούλια-Τζελέπη, 1993β, Ferreira & Teberosky, 1982, Taylor, 1998, McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998) και προτείνει τη δημιουργία ενός τέτοιου *περιβάλλοντος* στη σχολική τάξη και την αξιοποίηση του *περιβάλλοντος γραπτού λόγου* με κατάλληλες δραστηριότητες από την πρώιμη παιδική ηλικία. (Dowhower & Beagle, 1998, Γιαννικοπούλου, 2002). Ωστόσο, φαίνεται πως η σχέση ανάμεσα σε μια τέτοια γνώση και πιο συμβατικές αναγνωστικές δεξιότητες δεν έχει εδραιωθεί. Ενώ η γνώση του γραπτού λόγου κατέχει σημαντικό ρόλο στο ξεκίνημα του γραμματισμού, η φύση του ρόλου αυτού δεν έχει διευκρινιστεί πλήρως. (Teale, 1987). Οι έρευνες, όμως, των

δεκαετιών του '70 και του '80 συνέτειναν, ώστε να συνειδητοποιηθεί η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της φύσης του *περιβάλλοντος γραπτού λόγου* και του ρόλου του στην ανάπτυξη του γραμματισμού. (Sulzby, 1991).

3.1.2.3.3. Το οικογενειακό πλαίσιο

Η πρόωμη ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής κι ανάγνωσης είναι αποτέλεσμα της χρήσης του γραπτού λόγου στα πλαίσια της καθημερινής οικογενειακής και κοινωνικής ζωής. (Teale & Sulzby, 1986, Γιαννικοπούλου 1998, Weinberger, 1998, Taylor, 1998, Teale, 1986a, Clark, 1984, Leichter, 1984). Πολλές έρευνες, κυρίως εθνογραφικές, εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού και αναδεικνύουν τον θεμελιώδους βαρύτητας ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Goodman, 1986, Teale, 1986a, Taylor, 1986 & 1998, Leichter, 1984, Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Tobin, 1981, Weinberger, 1998, Spreadbury, 1998, Davidson & Snow, 1995, Ortiz & McCarty, 1997, Crain-Thoreson & Dale, 1992, McComic & Mason, 1986, Carson, 1998, Frijers, Barron & Brunello, 2000, Payne, Whitehurst & Angell, 1994, Whitehurst et al, 1994, Λαλούμη-Βιδάλη, 1996, Νατσιοπούλου, 1999, Stainthorp & Hughes, 2000a). Πρόσφατα μάλιστα η έρευνα προσανατολίστηκε περισσότερο στις ενέργειες των ατόμων του οικογενειακού περιβάλλοντος που προωθούν την ανάπτυξη του γραμματισμού, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την αναγνώριση της σημαντικής συνεισφοράς της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία γραμματισμού των παιδιών τους. (Carson, 1998, Stainthorp & Hughes, 2000a Κουτσοράκη, 2001α & 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι καθημερινές ενασχολήσεις των μελών της οικογένειας με τις πρακτικές ανάγνωσης και γραφής και οι τρόποι με τον οποίο επιτελούνται συναντώνται με τον όρο *οικογενειακός γραμματισμός*. (Taylor, 1998).

Το συνεχώς αναπτυσσόμενο σώμα των ερευνών αποδεικνύει ότι οι γονείς που παρέχουν στα παιδιά τους υλικά, πρότυπα και σημαντικές αλληλεπιδράσεις, αξιολογούν θετικά μ' αυτόν τον τρόπο και προωθούν την κατάκτηση του γραμματισμού. (Dowhower & Beagle, 1998, Κουτσοράκη, 2001α & 2003, Λαλούμη-Βιδάλη, 1996). Πολλές είναι και οι έρευνες που διασαφηνίζουν μερικές από τις πολύπλοκες όψεις της μάθησης γραφής κι ανάγνωσης μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών. Από τις μελέτες αυτές αρχίζουμε να διακρίνουμε τις μορφές του γραμματισμού που

υπάρχουν σε όλες σχεδόν τις οικογένειες του δυτικού κόσμου. Εκείνο που φαίνεται να είναι κοινό γνώρισμα είναι η ποικιλία των τρόπων με τους οποίους η οικογένεια χρησιμοποιεί τη γραφή και την ανάγνωση. (Weinberger, 1998, Teale, 1986a).

Οι τύποι αλληλεπιδράσεων γονιών-παιδιού, που αναδύονται κατά την ανάπτυξη του παιδιού, αλλάζουν στην πορεία του χρόνου και σχετίζονται με την ιδέα της «ζώνης της επόμενης ανάπτυξης», η οποία προτείνεται από την κοινωνιογνωστική θεωρία του Vygotsky, επειδή οι γονείς «διδάσκουν» τα παιδιά τους, όταν βρίσκονται στη ζώνη αυτή και γίνονται λιγότερο καθοδηγητικοί όσο το παιδί γίνεται ικανότερο και οι δραστηριότητές του αυτονομούνται. (Carson, 1998).

Η Weinberger (1998) μας δίνει μια εικόνα τού τρόπου με τον οποίο οι γονείς και όλη η οικογένεια διευκολύνουν την πρώιμη μύηση με την ανάγνωση. Τα ευρήματα προέρχονται από τη μελέτη τρίχρονων παιδιών και των οικογενειών τους σε μια πόλη της Βόρειας Αγγλίας. Διαπιστώνει την εκτεταμένη επαφή όλων των οικογενειών με το γραπτό λόγο του περιβάλλοντός τους. Σύμφωνα με τους γονείς η εξοικείωση των παιδιών με ρυθμικά τραγούδια, που τους τραγουδούσαν συχνά όταν ήταν μικρά, συνέβαλε θετικά, αφού η πλειοψηφία των παιδιών μπορούσε να διακρίνει λέξεις που ομοιοκαταληκτούσαν από πολύ νωρίς. Υλικά γραφής και ζωγραφικής ήταν διαθέσιμα σε όλα τα υποκείμενα της μελέτης, καθώς και παιχνίδια τέτοια, όπως: κάρτες, εικόνες και παζλ με γράμματα ή λέξεις, μαγνητικά γράμματα, βιβλία, κόμικς, εφημερίδες, περιοδικά κ.λ.π. Κάποιοι απ' τους γονείς δήλωσαν πως τα παιδιά τους έμαθαν να αναγνωρίζουν γράμματα ή να διαβάζουν λέξεις απ' το πρόγραμμα της τηλεόρασης με τις αγαπημένες τους εκπομπές. Είχαν δε πολύ συχνά την ευκαιρία να παρακολουθούν τους γονείς τους να διαβάζουν για πρακτικούς λόγους, για την αναζήτηση πληροφοριών ή για προσωπική ικανοποίηση. Σημαντικός αποδείχτηκε και ο ρόλος των άλλων μελών της οικογένειας, ιδιαίτερα των αδελφών. Στα μισά περίπου παιδιά η ανάγνωση ιστοριών απ' τους γονείς τους άρχισε όταν ήταν 1-2 χρονών κι αυτό φανερώνει την πολύ πρώιμη συμμετοχή τους σε αναγνωστικές δραστηριότητες.

Οι έρευνες της Durkin (1966), όπως εξάλλου και πολλών άλλων ερευνητών του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης, σε παιδιά που είχαν μάθει να διαβάζουν πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και άλλα μέλη των οικογενειών των πρώιμων αναγνωστών λειτουργούσαν ως πρότυπα, ως παραδείγματα για μίμηση. Διάβαζαν συχνά ιστορίες στα παιδιά τους, αλληλεπιδρούσαν

μαζί τους και τους παρείχαν αναγνωστικά υλικά και υλικά γραφής. Ο Henderson (παρατίθεται στο Linek, Rasinski & Harkins, 1997), συνοψίζοντας 43 μελέτες γύρω απ' αυτό το θέμα, βρήκε ότι όλες σχεδόν οι μορφές παρέμβασης των γονέων είχαν θετικά αποτελέσματα στην πρόοδο των παιδιών. Ως γενικό συμπέρασμα από τον αξιόλογο αριθμό μελετών γύρω απ' την εμπλοκή των γονέων προκύπτει ότι για την ανάπτυξη του προσχολικού γραμματισμού φαίνεται να συνηγορούν τρεις παράγοντες:

- α. Γονείς που συμμετέχουν με κέφι σε κάθε αναγνωστικό γεγονός με τα παιδιά τους.
- β. Παιδιά που με δική τους πρωτοβουλία εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού ή ανταποκρίνονται στις σχετικές πρωτοβουλίες των ενηλίκων.
- γ. Περιβάλλον, στο οποίο τα πλούσια αναγνωστικά ερεθίσματα είναι μέρος της καθημερινής ζωής. (Γιαννικοπούλου, 1998, Miller, 1996).

Είναι γεγονός ότι ορισμένοι παράγοντες, όπως η επαγγελματική ενασχόληση, το μορφωτικό επίπεδο και η οικονομική κατάσταση των γονέων μπορούν να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα και να διευκολύνουν την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Τάφα, 2001α). Διαπιστώνεται όμως το ενδιαφέρον και η ενασχόληση και άλλων κοινωνικών τάξεων, εκτός της αστικής. (Taylor, 1998, Γιαννικοπούλου, 1998). Ο W. Teale (1986α) αναφέρει ότι σε μια σχετικά πρόσφατη μετα-ανάλυση διακοσίων περίπου μελετών που αφορούσαν τη σχέση κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας και ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών, την οποία πραγματοποίησε ο White, διαπιστώθηκε ότι όταν μονάδα ανάλυσης είναι το άτομο, η συνάφεια ανάμεσα στα μέτρα κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι σχετικά ασθενής. Εκείνο που φαίνεται να προέχει δεν είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ή η επαγγελματική ενασχόληση του πατέρα, αλλά το πολιτιστικό-μορφωτικό κλίμα της οικογένειας, η ακαδημαϊκή κατάρτιση και η πνευματική καλλιέργεια της μητέρας. (Γιαννικοπούλου, 1998). Οι ίδιοι οι γονείς, φαίνεται ότι έχουν πλέον συνειδητοποιήσει τη βαρύτητα της δικής τους συνδρομής. Έρευνα των Hannon & James (1990) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά τους, όταν αυτά βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, τους παρέχουν πλούσια αναγνωστικά υλικά και υλικά γραφής και αφιερώνουν πολύ από το χρόνο τους για να συμμετέχουν σε σχετικές δραστηριότητες μαζί τους.

Δεν υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον ξεχωριστά, σκόπιμα σχεδιασμένα γεγονότα, αλλά δραστηριότητες αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή. Έχουν νόημα και σκοπό ακριβώς επειδή είναι σημαντικό μέρος των καθημερινών εμπειριών. (Weinberger, 1998). Η Leichter (1984) περιγράφοντας τα ευρήματα και τις μεθόδους μιας σειράς εργασιών, που μελέτησαν τις οικογένειες και το φυσικό τους περιβάλλον, κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση των παιδιών που εξελίσσεται ως φυσική διαδικασία μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον δεν θα πρέπει να αξιολογείται με βάση τις πρακτικές που ακολουθεί και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει το σχολείο. Ομαδοποιεί δε σε τρεις ευρείες κατηγορίες, τις αντιλήψεις και τους τρόπους με τους οποίους το οικογενειακό περιβάλλον καθορίζει τις εμπειρίες του παιδιού για την ανάγνωση και τη γραφή:

- ✓ Τις επιδράσεις του *φυσικού περιβάλλοντος* της οικογένειας, που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο και την παρακίνηση που παρέχεται από τη διάταξη του φυσικού περιβάλλοντος της οικογένειας.
- ✓ Τη *διαπροσωπική αλληλεπίδραση* ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, που αφορά τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους γονείς, τα αδέρφια και άλλους ενήλικους της οικογένειας, όπως ανεπίσημες διορθώσεις, επεξηγήσεις κ.τ.λ., οι οποίες ανατροφοδοτούν τις εμπειρίες του παιδιού με το γραπτό λόγο και
- ✓ Το *συναισθηματικό και παρωθητικό κλίμα* της οικογένειας, που αφορά τις συναισθηματικές σχέσεις μέσα στο σπίτι, τις θετικές ή αρνητικές αναμνήσεις από εμπειρίες που είχαν οι γονείς με τη γραφή και την ανάγνωση, καθώς και τις φιλοδοξίες τους για τα μέλη της οικογένειάς τους.

Πρόσφατη περιγραφική μελέτη κατέγραψε τη συχνότητα πρακτικών γραμματισμού σε είκοσι, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, οικογένειες. Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε μεγάλη ποικιλία στη συχνότητα και τις μορφές των αναγνωστικών γεγονότων που έλαβαν χώρα στις είκοσι οικογένειες στη διάρκεια μιας εβδομάδας συνολικά. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν, εκτός των άλλων και τους ακόλουθους τύπους σχέσεων ανάμεσα στις αναγνωστικές πρακτικές και στην ανάπτυξη του γραμματισμού:

α. Η κατανόηση των παιδιών για την προθετικότητα του γραπτού λόγου σχετίζεται με τη συχνότητα αναγνωστικών γεγονότων στο σπίτι, με την βαρύτητα που τα ίδια τους αποδίδουν και την εμπλοκή τους μ' αυτά.

β. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες, όπου τα εγγράμματα μέλη τους διαβάζουν και γράφουν χρησιμοποιώντας το λόγο σε περισσότερο σύνθετα επίπεδα, για δική τους ευχαρίστηση, γνωρίζουν περισσότερα για τις αλφαβητικές αρχές και τις συγκεκριμένες μορφές του λόγου.

γ. Η σκόπιμη ανάμιξη των γονέων στην κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά τους είναι μεγαλύτερη, μετά το ξεκίνημα της επίσημης σχολικής διδασκαλίας. (Purcell-Gates, 1996).

Ο Hall (1987) αναφέρει ότι η Snow, προσδιόρισε τρία χαρακτηριστικά γλωσσικής συμπεριφοράς των γονέων, τα οποία εμφανίζονται όχι μόνο στην ανάγνωση βιβλίων, αλλά και σε άλλα γεγονότα ανάγνωσης και γραφής. Η ερευνήτρια τα ονομάζει *σημασιολογική πιθανότητα, δημιουργία υποστήριξης και διαδικασίες ευθύνης*. Όταν χρησιμοποιούν τη *σημασιολογική πιθανότητα* οι ενήλικοι, συνεχίζουν θέματα, τα οποία προηγουμένως έχουν εισαχθεί από τα παιδιά. Κατά την ερευνήτρια, τα παραδείγματα *σημασιολογικής πιθανότητας* πρέπει να περιλαμβάνουν: απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τα ονόματα των γραμμάτων και των αριθμών, σχετικά με λέξεις και εικόνες βιβλίων, φωναχτή ανάγνωση αν ζητηθεί από τα παιδιά, διεξαγωγή λογικών συζητήσεων γύρω από κείμενα και εικόνες βιβλίων και παροχή βοήθειας στη γραφή, όποτε τα παιδιά το ζητούν. Είναι φανερό επίσης η *δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου* στα γεγονότα ανάγνωσης και γραφής. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ένα παράδειγμα υποστήριξης κατά την απόπειρα συλλαβισμού ονόματος από το παιδί, με απορρίψεις των λανθασμένων ξεκινήματων και καθοδήγηση στην αναζήτηση γραμμάτων. Στην περίπτωση των *διαδικασιών ευθύνης* η μητέρα ζητά από το παιδί να ολοκληρώσει μια εργασία ή να εκδηλώσει και να χρησιμοποιήσει τη γνώση που κατέχει. Κατά συνέπεια, οι τρεις αυτές διαδικασίες, δεν είναι μόνο χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης μέσω της προφορικής γλώσσας, αλλά και της αλληλεπίδρασης που περιβάλλει τα περιστατικά που εμπεριέχουν την ανάγνωση και τη γραφή.

3.1.2.3.4. Η ανάγνωση ιστοριών

Ο σημαντικός ρόλος της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά αναπτύσσεται χωριστά και δεν περιλαμβάνεται στην ανάλυση της συμβολής του οικογενειακού περιβάλλοντος, που προηγήθηκε, επειδή η όψη αυτή του γραμματισμού, αποτέλεσε ξεχωριστό σημείο ιδιαίτερα μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος από πολύ νωρίς, ήδη από τη δεκαετία του '50 (Παπούλια-Τζελέπη, 2001α), θεωρείται ως η σημαντικότερη δραστηριότητα που αναπτύσσει την απαραίτητη γνώση για την μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση (Durkin, 1966, Anderson et al, 1994, Γιαννικοπούλου, 1998, Wells, 1985, Mason, 1992), και έχει επανειλημμένως διαπιστωθεί η θετική σχέση της με την πρώιμη κατάκτηση της προφορικής γλώσσας και του γραμματισμού. (Teale, 1986β, Strickland & Taylor, 1989, Crain-Thoreson & Dale, 1992, Justice & Kaderavek, 2002, Mason, 1992, Allor & McCathren, 2003, Wells, 1985).

Η ανάγνωση ιστοριών σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος παρέχει μια αφθονία ευκαιριών για απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. (Bissex, 1980, Ferreiro & Teberosky, 1982, Heath, 1983, Snow & Ninio, 1986, Taylor, 1998). Συστηματική παρατήρηση μικρών παιδιών καταδεικνύει ότι οι αναγνωστικές εμπειρίες ξεκινούν από νωρίς μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα βιβλία μπορεί να είναι πηγή ευχαρίστησης, καθώς απολαμβάνουν τους ήχους και τη ζεστή επαφή με τα άτομα που τους διαβάζουν ιστορίες. Ανακαλύπτουν τη λειτουργική σημασία της ανάγνωσης από πολύ νωρίς, καθώς επωφελούνται από την ενασχόληση των ενηλίκων με τα βιβλία (Fox & Garibaldi Allen, 1983), ιδιαίτερα όταν οι μεγάλοι τους διαβάζουν ιστορίες. Το οικογενειακό περιβάλλον, όπως και το ευρύτερο κοινωνικό, παρέχει καθημερινά πλήθος ευκαιριών στα παιδιά να αναπτύξουν πρώιμα μια μεταγλωσσική συνείδηση για το γραπτό λόγο, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες, εκτός απ' την πρώιμη μύησή τους στους σκοπούς και τις λειτουργίες των γραπτών κειμένων, να ανακαλύπτουν, επίσης, πολύ νωρίς την επικοινωνιακή σημασία του εντύπου και να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως πηγή ευχαρίστησης, επικοινωνίας και πρόσκτησης πληροφοριών. (Βάμβουκας, 1991β, Anderson et al, 1994).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά συμβάλλει στην προώθηση γραμματισμού υπό πολλές έννοιες. Η συνεισφορά της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά είναι σημαντική για την απόκτηση, κατ' αρχήν, μιας γενικής συνολικής εικόνας του τι είναι ανάγνωση.

(Bissex, 1980). Επιπλέον, εξοικειώνει τα παιδιά με τη πολιτιστική, γλωσσική κληρονομιά και με συγκεκριμένα πρότυπα, στάσεις και αξίες. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται στενά με τους στόχους του σχολείου. Ο πολιτισμός κάθε τόπου διατηρεί τις μνήμες του μέσα από ιστορίες, τις οποίες το σχολείο αξιοποιεί προκειμένου να διατηρήσει ζωντανά και να μεταδώσει τα βασικά του στοιχεία. Εμπειρίες με τέτοιου είδους ιστορίες, από την πρώιμη παιδική ηλικία, ενδυναμώνουν τη σχέση σπιτιού-σχολικής τάξης. Επίσης, συμβάλλει ώστε τα παιδιά που δεν επικεντρώνονται πρωταρχικά στις πληροφοριακές όψεις του κειμένου, να μνηθούν στην εκφραστική ανάγνωση. (Teale, 1984). Επηρεάζει δε σημαντικά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Άφθονες πληροφορίες τίθενται στη διάθεσή τους κατά τις αλληλεπιδραστικές αναγνωστικές δραστηριότητες συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ιδεών, ακόμη και σχημάτων, που διευρύνουν τη γενική γνώση και προωθούν τη γνωστική ανάπτυξη. (Teale, 1986β). Με την ανάγνωση ιστοριών τα παιδιά προσαρμόζονται με το ρυθμό και τη δομή της γραπτής γλώσσας, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Κυρίως όμως, αποδεσμεύουν σταδιακά το γραπτό λόγο από το συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Wells, 1985, Γιαννικοπούλου, 1998, Teale, 1984) και εξοικειώνονται, σύμφωνα με το Wells (παρατίθεται στο: Teale, 1984), με τη στοχαστική, αφηρημένη σκέψη που θα αντιμετωπίσουν αργότερα στη σχολική εργασία.

Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί ένα μέσο συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει νοήματα και συνεισφέρει στην κατανόηση των λειτουργιών και των χρήσεων της γραπτής γλώσσας. Διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες που διαμεσολαβούνται από τον κόσμο του γραπτού λόγου. Είναι σημαντική δε, η επίδρασή της στη διαμόρφωση θετικών αναγνωστικών στάσεων, καθώς τα περιστατικά ανάγνωσης ιστοριών παρέχουν στο παιδί την ευκαιρία να παρακολουθήσει ενήλικους που εμπιστεύεται να εμπλέκονται και να απολαμβάνουν την εμπειρία της ανάγνωσης. (Teale, 1984). Οι Snow και Ninio (1986) ονομάζουν τις πρωταρχικές αυτές εμπειρίες των παιδιών «*συμβόλαια του γραμματισμού*».

Οι δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών αποτελούν ένα είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να εσωτερικεύσει χαρακτηριστικά και γνώσεις απαραίτητες για την ανάγνωση και τη γραφή (Teale, 1984, Mason, 1992) μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, κατά την οποία ενήλικος και παιδί χρησιμοποιούν λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους για να κατασκευάσουν

συνεργατικά το νόημα. (Παπούλια-Τζελέπη, 2001α). Υπάρχει μια σχεδόν διάχυτη συναισθηματικά φορτισμένη ατμόσφαιρα ανάμεσα σε γονιό και παιδί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής, όπου η συναίσθηση της αμφίπλευρης συμμετοχής κυριαρχεί. (Teale, 1984). Σχεδόν όλες οι αναλύσεις τού τι συμβαίνει όταν οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους ή οι δάσκαλοι στους μαθητές τους δείχνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας η ανάγνωση του κειμένου και η σημασία του, που δημιουργείται κατά τη διάρκειά της, δομείται μέσα από μια συνεργατική συζήτηση-διαπραγμάτευση μεταξύ παιδιού και ενήλικου. (Teale, 1984 & 1987). Οι Bus & Ijzendoorn (1995) συνέλεξαν δεδομένα από μεγάλο αριθμό δυάδων γονέα/παιδιού προκειμένου να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ασφάλεια που αισθάνεται το παιδί από το συναισθηματικό δεσμό του με τη μητέρα και τη φύση της αλληλεπίδρασης κατά την ανάγνωση βιβλίων και διαπίστωσαν τη θετική σχέση αισθήματος ασφάλειας και συχνότητας ανάγνωσης ιστοριών. Επιβεβαίωσαν έτσι την ανάγκη μιας ασφαλούς, χωρίς άγχος βάσης από την οποία τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν τις εξερενήσεις τους στον κόσμο του γραπτού λόγου. Η εμπειρία που αποκτάται μέσα σε ένα ανεπίσημο πλαίσιο, όπου το παιδί αισθάνεται ασφαλές, συνδυάζει ουσιαστική γνώση και δυναμικά συναισθηματικά στοιχεία. Διατίθεται συνήθως άφθονος χρόνος για πρακτική άσκηση, η οποία εμπεριέχει τα στοιχεία της ποικιλομορφίας και της εξερεύνησης και όχι της απλής επανάληψης. (Teale, 1986β). Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να συλλέγουν αποδείξεις, οι οποίες κάνουν πλέον σαφές το γεγονός ότι, καθώς το παιδί αναπτύσσεται, εσωτερικεύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των περιστατικών ανάγνωσης βιβλίων κι αυτό συνιστά ίσως μια γενική θεωρία για την πορεία που ακολουθεί η ανεπίσημη ανάπτυξη του γραμματισμού (Teale, 1984, Wells, 1985).

Επιπλέον, θεωρείται ότι η ανάγνωση ιστοριών σχετίζεται θετικά με την *ανάπτυξη του λεξιλογίου*, συμβάλλει στη διαμόρφωση μεταγλωσσικής συνείδησης για το γραπτό λόγο (Teale, 1984), επεκτείνει τις δεξιότητες αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων και προωθεί τη συνειδητοποίηση της αντιστοίχισης ήχου-συμβόλου, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Teale, 1984, Campbell, 2001). Εκείνο, πάντως, που μαθαίνεται, κυρίως, φαίνεται να είναι διάφοροι κανόνες και συμβάσεις για το γραπτό λόγο. Σε μικρότερο βαθμό κατακτώνται η αναγνώριση γραμμάτων ή λέξεων και οι γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες. (Snow & Ninio, 1986). Η ανάγνωση ιστοριών

συμβάλλει τέλος και στη συνειδητοποίηση της δομής του κειμένου, της γραμματικής της ιστορίας. Τα παραπάνω αποτελούν διαπιστώσεις πολλών ερευνητικών προσπαθειών. (Teale, 1984).

Οι εμπειρίες που αποκομίζουν από την ανάγνωση ιστοριών από γονείς ή αδέρφια, από πολύ μικρή ηλικία, αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά της οικογενειακής ζωής των *πρώιμων αναγνοστών*. (Durkin, 1966, Clark, 1976, Bissex, 1980, Tobin, 1981, Κουτσουράκη, 2001α). Συνολικά, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη θετική συνάφεια και την άμεση, αιτιώδη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση και τις εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών από μέλη της οικογένειάς τους ή άλλα άτομα. (Teale, 1984). Από τους θερμότερους υποστηρικτές της παραπάνω άποψης είναι, σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (1998), ο Wells, ο οποίος φτάνει μάλιστα στο σημείο να υποστηρίζει ότι η μελλοντική επιτυχία των παιδιών στην ανάγνωση επηρεάζεται καθοριστικά από το συνολικό αριθμό βιβλίων που τους διάβασαν πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Το κέρδος είναι ακόμη μεγαλύτερο όταν τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, συζητούν για το περιεχόμενο των βιβλίων, αναγνωρίζουν γράμματα και λέξεις και μαντεύουν το νόημα νέων λέξεων. (Anderson et al, 1994).

Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν ενδείξεις ότι τέτοιου είδους εμπειρίες δεν συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας πριν τη συστηματική διδασκαλία στο σχολείο ή την επιτυχία γενικά στην ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο. Σε ορισμένους από τους *πρώιμους αναγνώστες* που αποτέλεσαν υποκείμενα των μελετών της Durkin (1966) και της Clark (1976), οι γονείς τους δεν διάβαζαν βιβλία σε τακτή βάση. Επιπλέον, ο Teale (1984) αναφέρει ότι μερικά παιδιά οικογενειών, τα οποία ο ίδιος είχε μελετήσει παλιότερα, είχαν αναγνωστική επίδοση πάνω απ' το μέσο όρο στο σχολείο, μολονότι δεν διέθεταν καθόλου εμπειρίες ανάγνωσης βιβλίων από την πρώιμη παιδική τους ηλικία.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι αν και τα παιδιά μπορούν κατακτήσουν την αναγνωστική δεξιότητα χωρίς τη συνδρομή παρόμοιων εμπειριών, στη διεθνή βιβλιογραφία είναι διαθέσιμες πολύ πειστικές αποδείξεις ότι ο τύπος αυτός των εμπειριών των παιδιών τα εισάγει στον κόσμο του γραμματισμού με τρόπο ευχάριστο και αποτελεσματικό.

Η αλληλεπίδραση γονιού-παιδιού κατά την ανάγνωση ιστοριών συνοψίζεται σε ορισμένα ευρήματα:

- α. Η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς, που αρχίζει από πολύ νωρίς, περιλαμβάνει όψεις και του προφορικού και του γραπτού λόγου
- β. Καθώς τα παιδιά κερδίζουν σε εμπειρία, η ανάγνωση ιστοριών, γι' αυτά, προσομοιάζει ολοένα και περισσότερο με τις συμβατικές αντιλήψεις για τη γραπτή γλώσσα
- γ. Οι αρχικές επαφές του παιδιού με τα βιβλία διαμεσολαβούνται από ενήλικους και σταδιακά οι ιστορίες διαβάζονται με μονόλογο από κάποιον ενήλικο, ενώ το παιδί ακούει και παρατηρεί
- δ. Τελικά, η ανάγνωση ιστοριών γίνεται ένα έργο, που το ίδιο το παιδί εκτελεί για κάποιον άλλο ή για τον εαυτό του. Καθώς δε γίνεται ολοένα και περισσότερο ανεξάρτητος «αναγνώστης», πολύ πριν διαβάσει με το συμβατικό τρόπο, η γλώσσα που παράγει, καθώς «διαβάζει», μοιάζει με τη γραπτή γλώσσα. (Sulzby, 1994).

3.1.2.4. Θεωρητικά μοντέλα του αναδύμενου γραμματισμού

Παρόλη τη σύγκλιση των απόψεων δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το σε ποιο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής θεωρείται ότι αναδύεται ο γραμματισμός. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο *αναδύμενος γραμματισμός* οδηγεί άμεσα στο συμβατικό, περιλαμβάνει συμπεριφορές και ιδέες που προηγούνται του συμβατικού γραμματισμού και αναπτύσσονται μέσα σ' αυτόν (Teale & Sulzby, 1986). Άλλοι, αντίθετα, θεωρούν ότι αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής απόκτησης, το οποίο ακολουθείται από τον πρώιμο γραμματισμό (μια ενδιάμεση φάση) και καταλήγει στη συμβατική ανάγνωση (Chall, 1983). Κατ' ανάλογο τρόπο οι ερευνητές διαφοροποιούνται μεταξύ τους και στο σημείο που αναφέρεται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες συνιστούν τον *αναδύμενο γραμματισμό*. Τα τελευταία χρόνια μελετούν σε βάθος τις συμπεριφορές γραμματισμού, επιδιώκοντας τη βαθύτερη γνώση όλων των πτυχών της νέας θεώρησης και καταλήγουν σε θεωρητικά μοντέλα, που περιγράφουν λεπτομερώς τις συμπεριφορές αυτές, τα οποία μάλιστα προσεγγίζουν συχνά το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ή αναδεικνύουν διαφορετικές δομές στην έννοια του *αναδύμενου γραμματισμού*. Τα αντιπροσωπευτικότερα και περιεκτικότερα από τα μοντέλα αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια. Καθένα από αυτά

κατηγοριοποιεί τις συμπεριφορές του *αναδύμενου γραμματισμού* των παιδιών ως μια σειρά από συνιστώσες. (Mason & Stewart, 1990, Whitehurst & Lonigan, 1998&2001, Sénéchal., et al, 2001).

A. Συνιστώσες αναδύμενου γραμματισμού κατά τους Mason και Stewart

Η πρόταση των Mason και Stewart (1990) αντιμετωπίζει τον *αναδύμενο γραμματισμό* μια ευρεία έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει μια μεγάλη σειρά συμπεριφορών, από την εννοιολογική γνώση σχετικά με τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, μέχρι και πιο συγκεκριμένες δεξιότητες σχετικές με τη γλώσσα, τη μεταγλωσσική δεξιότητα και τον έντυπο λόγο. Οι Mason και Stewart κατέταξαν τις συμπεριφορές του *αναδύμενου γραμματισμού* σε τέσσερις συνιστώσες εκφράζοντας την υπάρχουσα, ερευνητική κυρίως, βιβλιογραφία:

- ↗ Στις *έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού*, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν συμπεριφορές, όπως οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με το πώς διεξάγεται η αναγνωστική πράξη, η κατανόησή τους για τις λειτουργίες των εντύπων (π.χ. εφημερίδων, καταλόγων κ.τ.λ.), η αντίληψή τους για τη μάθηση της ανάγνωσης, η αντίληψη του περιβάλλοντος γραπτού λόγου και οι ενέργειές τους κατά τις οποίες αναπαριστάνουν την ανάγνωση οικείων βιβλίων.
- ↗ Στη *γραφή και σύνθεση*, που περιλαμβάνει απόπειρες γραφής λέξεων και προτάσεων και σύνθεση ιστοριών.
- ↗ Στη *γνώση γραμμάτων και λέξεων*, που περιλαμβάνει: γνώση των γραμμάτων, των κανόνων της γραφηματικοφωνηματικής αντιστοιχίας, δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και μεταγλωσσικές δεξιότητες, που αφορούν τη φωνολογική επίγνωση, την αντίληψη, δηλαδή, των ήχων που απαρτίζουν τις λέξεις.
- ↗ Στην *κατανόηση κατά την ακρόαση και την αντίληψη λέξεων*, που περιλαμβάνει: την ικανότητα αναδιήγησης ιστοριών, την αφηγηματική γνώση και την ικανότητα προσδιορισμού και κατηγοριοποίησης λέξεων.

B. Συνιστώσες αναδύμενου γραμματισμού κατά τους Whitehurst και Lonigan

Και οι Whitehurst και Lonigan (1998 & 2001) αντιμετωπίζουν τον αναδύμενο γραμματισμό ως μια ευρεία έννοια, που περιλαμβάνει γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες γραμματισμού. Η διαφορά του μοντέλου που πρότειναν από το προηγούμενο είναι ότι κατηγοριοποίησαν τις συμπεριφορές των παιδιών σε δυο ομάδες, οι οποίες θεωρούνται ανεξάρτητες:

- ↗ Στις διαδικασίες με κατεύθυνση *εσωστρεφή* (outside-in) ή *καθοδική* (top-down), οι οποίες περιλαμβάνουν την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο βρίσκεται ο γραπτός λόγος, τον οποίο τα παιδιά επιχειρούν να διαβάσουν ή να γράψουν. Σε αυτές κατατάσσονται: η κατανόηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, η ανάγνωση του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο και οι αφηγηματικές δομές.
- ↗ Στις διαδικασίες με κατεύθυνση *εξωστρεφή* (inside-out) ή *ανοδική* (down-up), οι οποίες περιλαμβάνουν τη γνώση των παιδιών για τους κανόνες μετατροπής του γραπτού λόγου, που προσπαθούν να αναγνωρίσουν, σε ήχους. Σε αυτές ανήκουν η γνώση των ήχων των γραμμάτων και της προφοράς τους, καθώς και γλωσσικές συνιστώσες, όπως η φωνολογική και συντακτική επίγνωση.

Οι τρεις πρώτες συνιστώσες του μοντέλου των Mason & Stewart περιλαμβάνουν κυρίως συμπεριφορές που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, σε αντίθεση με την τέταρτη που δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στην επίγνωση του γραμματισμού. Οι Whitehurst & Lonigan δεν διαφοροποιούν τις δυο αυτές κατηγορίες συμπεριφορών. Μια ανάλυση των δυο μοντέλων αποκάλυψε πολλές ομοιότητες ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις, παρά το διαφορετικό αριθμό των συνιστωσών που προτείνουν. Και οι δυο περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως: *εννοιολογική γνώση για το γραμματισμό, διαδικαστική γνώση για το γραμματισμό, διάφορες όψεις της γλώσσας των παιδιών* (λεξιλόγιο, αφηγηματική γνώση κ.τ.λ.) και *μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών* (επίγνωση της δομής της γλώσσας). (Sénéchal et al, 2001).

Γ. Συνιστώσες αναδύμενου γραμματισμού κατά τους Sénéchal et al.

Ενώ τα παραπάνω μοντέλα περικλείουν όλες τις όψεις της γλώσσας (δεξιότητες γραπτού και προφορικού λόγου και μεταγλωσσικές δεξιότητες) μέσα στην έννοια του

*αναδύομενου γραμματισμού και θεωρείται ότι συμβάλλουν ισοδύναμα στην κατάκτηση του γραμματισμού, οι Sénéchal et al, (2001) υποδεικνύουν, βασιζόμενοι σε εμπειρικά δεδομένα, τη θεώρηση του αναδύομενου γραμματισμού ως μιας δομής που αποτελείται από δυο διακριτές συνιστώσες, οι οποίες διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο στην κατάκτηση του γραμματισμού και έχουν διαφορετικές σχέσεις με τον προφορικό λόγο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες: Την *πρώιμη εννοιολογική* και την *διαδικαστική* γνώση της ανάγνωσης και της γραφής.*

↗ Η *εννοιολογική γνώση* περιλαμβάνει τη γνώση των παιδιών για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου, την αυτοαντίληψή τους ως αναγνωστών κ.τ.λ. Είναι πιθανό να επηρεάσει την αναδύομενη διαδικαστική γνώση για το γραμματισμό και σχετίζεται στενά με τον προφορικό λόγο των παιδιών.

↗ Αντίθετα, η *διαδικαστική* περικλείει τις γνώσεις για τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής, όπως, για παράδειγμα, τη γνώση των γραμμάτων και των ήχων τους, οι οποίοι είναι πιθανό να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Ο *αναδύομενος γραμματισμός* αποτελεί, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, ξεχωριστή δομή απ' αυτή της προφορικής γλώσσας και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, πολλοί ερευνητές αναλύουν ήδη χωριστά τις συμπεριφορές σχετικά με το γραπτό λόγο απ' αυτές που αφορούν τον προφορικό ή τις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων επηρεάζουν καθεμιά από τις παραπάνω συμπεριφορές. Αποτελέσματα εμπειρικών δοκιμασιών, τέλος, έχουν αποκαλύψει ότι ο *αναδύομενος γραμματισμός* δεν είναι μια ενιαία, συγκεντρωτική δομή. Τα παραπάνω καταδεικνύουν την ισχύ του συστήματος κατηγοριοποίησης συμπεριφορών γραμματισμού που προτείνουν οι ερευνητές.

Από τον πίνακα 3.1. φαίνεται ότι η βασικότερη διαφορά των τριών συστημάτων κατηγοριοποίησης των συνιστωσών του αναδύομενου γραμματισμού, εντοπίζεται στη θεώρηση, από την τρίτη προσέγγιση των Sénéchal et al, της γλωσσικής και μεταγλωσσικής συνισταμένης, ως όψεων που δεν περιλαμβάνονται στις συμπεριφορές του αναδύομενου γραμματισμού, αλλά αποτελούν χωριστές ομάδες χαρακτηριστικών. Επιπρόσθετα, ανάμεσα στον προφορικό λόγο, τις μεταγλωσσικές δεξιότητες και την ανάγνωση υπάρχουν συγκεκριμένες σχέσεις. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου και της

φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να συνδέονται στενά μεταξύ τους, κάθε δεξιότητα όμως συνδέεται με διαφορετική σχέση με την ανάγνωση. Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς και με την πιο ευχερή ανάγνωση. Το λεξιλόγιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όταν τα παιδιά διαβάζουν πλέον ευχερώς.

Η προτεινόμενη αναπτυξιακή άποψη του αναδύμενου γραμματισμού, του προφορικού λόγου και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει υπόθεση εργασίας και να προκαλέσει ερευνητικές απόπειρες διερεύνησης όλων των συμπεριφορών, των διάφορων πτυχών που προτείνονται και των μεταξύ τους σχέσεων. Είναι μια προσέγγιση διαφορετική από την δυναμική φύση μιας ενιαίας εικόνας του αναδύμενου γραμματισμού, όπως προτείνεται από τους Teale & Sulzby (1986). Συνιστά όμως μια απόδειξη του έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος και της αυξανόμενης ερευνητικής δραστηριότητας του πεδίου του *αναδύμενου γραμματισμού*. Μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των επιδράσεων που οι διαφορετικές εμπειρίες ασκούν στην ανάπτυξη διαφορετικών συμπεριφορών γραμματισμού, αλλά και στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για παιδιά με ενδεχόμενα αναγνωστικά προβλήματα. (Sénéchal et al, 2001). Αποδεικνύει, τέλος, την εδραίωση των νέων αντιλήψεων, καθώς οι έρευνες εστιάζονται πλέον σε ποιοτικές, ενδελεχείς αναλύσεις των εμπειριών γραμματισμού των παιδιών από την αρχή, σχεδόν, της ζωής τους.

| Μοντέλο των Mason & Stewart | Μοντέλο των Whitehurst & Lonigan | Μοντέλο των S n chal et al. |
|--|---|--|
| Δομή αναδυόμενου γραμματισμού | | |
| <p>I. Έννοιες και λειτουργίες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώση της ορολογίας της ανάγνωσης και της αναγνωστικής πράξης • Γνώση των λειτουργιών του γραμματισμού • Αυτοαντίληψη για τη μάθηση της ανάγνωσης • Αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο <p>II. Γραφή και σύνθεση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γραφή λέξεων • Υπαγόρευση προτάσεων • Σύνθεση ιστοριών <p>III. Γνώσεις σχετικά με τα γράμματα & τις λέξεις</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώση γραμμάτων • Γνώση αντιστοιχίας γράμματος-ήχου • Δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων • Φωνολογική επίγνωση <p>IV. Κατανόηση κατά την ακρόαση και την αντίληψη λέξεων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αφηγηματική γνώση • Γνώση λέξεων • Στρατηγικές πολλαπλών ενδείξεων για την ανάγνωση κειμένων | <p>I. Διαδικασίες με κατεύθυνση καθοδική (outside-in)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις σχετικά με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου • Αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο • Αφηγηματική γνώση • Γλώσσα (λεξιλόγιο) <p>II. Διαδικασίες με κατεύθυνση ανοδική (inside-out)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Φωνητικός συλλαβισμός • Γνώση γραμμάτων • Γνώση των ήχων των γραμμάτων • Φωνολογική επίγνωση • Συντακτική επίγνωση | <p>I. Αναδυόμενη εννοιολογική γνώση για το γραμματισμό</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις για τις πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής • Γνώσεις για τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής • Αυτοαντίληψη για τη μάθηση της ανάγνωσης • Αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο <p>II. Αναδυόμενη διαδικαστική γνώση για το γραμματισμό</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προ-συμβατικός συλλαβισμός σε ποικίλες περιστάσεις • Γνώση γραμμάτων • Γνώση των ήχων των γραμμάτων • Ανάγνωση λέξεων (με βοήθεια) |
| Γλωσσική δομή | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Αφηγηματική γνώση • Λεξιλόγιο • Κατανόηση κατά την ακρόαση |
| Μεταγλωσσική δομή | | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Φωνολογική επίγνωση • Συντακτική επίγνωση |

Πίνακας 3.1.: Θεωρητικά μοντέλα αναδυόμενου γραμματισμού

Πηγή: Sénéchal et al, 2001

Σημ.: Γλωσσικές (προφορικού λόγου) και μεταγλωσσικές δεξιότητες εμφανίζονται στον πίνακα με πλάγια γράμματα

3.1.3. Κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων της κατάκτησης του γραμματισμού

Κατά τις πρώτες δεκαετίες της στροφής του ερευνητικού ενδιαφέροντος στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια ν' ανακαλύψουν τους παράγοντες που καθιστούν τα παιδιά «διανοητικά προετοιμασμένα» για την ανάγνωση. Οι προσπάθειες, όπως αναλύθηκε στην ενότητα 3.1.1.1., ακολούθησαν δύο κατευθύνσεις. Η μια περιελάμβανε τη σχολή της *νευρολογικής ωρίμανσης*, με βασική θέση την αναμονή της ανάπτυξης των διανοητικών διεργασιών, των απαραίτητων για την ανάγνωση, σε κάποιο χρονικό σημείο της ανάπτυξης του παιδιού και η άλλη τη σχολή που θεωρούσε τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις κατάλληλες εμπειρίες μοχλό για την *επιτάχυνση της ετοιμότητας*. (Delogne, 1978, Teale & Sulzby, 1986).

Αν και οι υποστηρικτές της δεύτερης επικεντρώθηκαν στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, στην επιρροή τους και στις παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν από νωρίς στη ζωή του παιδιού, ώστε να διευκολυνθεί η πορεία προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, εντούτοις φαίνεται να εμμένουν στους παράγοντες: συγκεκριμένη ηλικία και επίσημη, συστηματική διδασκαλία, ως προϋποθέσεις κατάκτησης του γραμματισμού. Εξάλλου, έδωσαν έμφαση κυρίως στις διδακτικές παρεμβάσεις κι όχι στο ρόλο του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Η τυπική, καλά δομημένη σε στάδια διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε, μάλιστα, πολύ περισσότερο απ' τις ελεύθερες δραστηριότητες. Σκοπός τους ήταν να αυξήσουν την αναγνωστική ετοιμότητα και τις προαπαιτούμενες δεξιότητες που θα οδηγούσαν στην αληθινή ανάγνωση και δε φαίνεται να πίστευαν στην αναπτυξιακή πορεία της κατάκτησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. (Teale & Sulzby, 1986).

Με άλλα λόγια η παραδοσιακή προσέγγιση κατάκτησης του γραπτού λόγου υποτίμησε τις ικανότητες των παιδιών και υπερέτιμησε τις άμεσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρείχε, όμως, κάποιου είδους «ασφάλεια», καθώς καθιστούσε το δάσκαλο «ειδικό» για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, οριοθετούσε αυστηρά το έργο του και έλεγχε, κατά κάποιο τρόπο, τη θεώρηση της αναγνωστικής διαδικασίας από οποιαδήποτε διαφορετική σκοπιά. Καθόρισε ένα σύνολο κανόνων, ξεκάθαρα διατυπωμένων, σχετικά με τη σειρά διδασκαλίας των απαιτούμενων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να εκλαμβάνεται πλέον ως μια ουδέτερη δραστηριότητα απαλλαγμένη από αξίες. (Hall, 1987).

Μια ακόμη από τις αδυναμίες της προοπτικής αυτής είναι ότι κατηγοριοποιεί τα παιδιά σε δυο διακριτές ομάδες: αυτά που είναι έτοιμα να μάθουν να διαβάζουν κι αυτά που δεν είναι, αποφασίζοντας και προκαθορίζοντας την εξέλιξή τους, γεγονός που συνεπάγεται προφανώς και την ανάλογη διδακτική αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, η ανάγνωση διαχωρίζεται τεχνητά από τη γραφή και τις άλλες γλωσσικές δεξιότητες και θεωρείται η «πραγματική» διάσταση του γραμματισμού. (Bruning, Schraw & Ronning, 1999).

Η δεύτερη, η σχολή του *αναδυόμενου γραμματισμού*, έδωσε ώθηση στην κατανόηση της ανάπτυξης του γραμματισμού από τα παιδιά και των ιδεών που διαμορφώνουν για το γραπτό λόγο. (McGee & Purcell-Gates, 1997, Srtickland, 1990). Μια σειρά από ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες κατέγραψαν τις διαφορετικές όψεις του *αναδυόμενου γραμματισμού*, συμπεριλαμβανομένων των πρώιμων αναγνωστικών συμπεριφορών (Kamberelis & Sulzby, 1988, Purcell-Gates, 1996, Cox, Fang & Otto, 1997), του περιβάλλοντος στο οποίο αυτές προκύπτουν (Payne, Whitehurst & Angell, 1994, Taylor, 1998, Teale, 1986α, Weinberger, 1998, Leichter, 1984), καθώς και της σχέσης μεταξύ αυτών των όψεων (Sénéchal et al, 2001), συνέβαλαν ουσιαστικά στη συνειδητοποίηση των γνώσεων των μικρών παιδιών για το γραπτό λόγο. (McGee & Purcell-Gates, 1997).

Ως αποτέλεσμα της νέας θεώρησης των πραγμάτων η εκπαιδευτική και η ερευνητική κοινότητα επικεντρώθηκαν στην κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού. Ανεξερεύνητες και άγνωστες, ως και το πρόσφατο παρελθόν πτυχές, φωτίστηκαν. Οι ερευνητές προσανατολίστηκαν στην κατάκτηση του γραμματισμού από τη σκοπιά του παιδιού, επιχειρώντας να κατανοήσουν και να σκιαγραφήσουν το πορτραίτο του, καθώς οικειοποιείται το γραπτό λόγο που συναντά στο περιβάλλον του. (Teale & Sulzby, 1989).

Ο *αναδυόμενος γραμματισμός* αναγνώρισε και εκτίμησε τις πρώιμες εμπειρίες, τις γνώσεις των παιδιών για τη γραπτή γλώσσα, τις συμπεριφορές γραμματισμού που προηγούνται της επίσημης διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτές λειτουργούν (Brewer, 1998, Teale, 1986β), συμπεριφορές και εμπειρίες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αγνοούσαν υποθέτοντας ότι το παιδί ερχόταν στο σχολείο ως άγραφος χάρτης.

Η αποδοχή της ενεργής συμμετοχής του στη μάθηση του γραπτού λόγου έχει εγείρει ερωτήματα σχετικά με τα καταλληλότερα μαθησιακά περιβάλλοντα και το ρόλο

των ενηλίκων μέσα σε αυτά. Ως αποτέλεσμα των επακόλουθων αναζητήσεων και ερευνητικών προσπαθειών, τα προγράμματα σπουδών πολλών χωρών του δυτικού κόσμου αλλάζουν υιοθετώντας τις νέες αντιλήψεις και προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο προσεγγίσεων, που φέρει τα χαρακτηριστικά του αναδύμενου γραμματισμού (Miller, 2001). Πολλές μελέτες έχουν ως αντικείμενό τους διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιασμένες να διευκολύνουν την ανάπτυξη του γραμματισμού (Whitehurst et al, 1994, Philips, Norris & Mason, 1996) ή προτάσεις για τρόπους εμπλουτισμού των εμπειριών γραμματισμού των παιδιών (Nielsen & Monson, 1996, Reutzel & Wolfersberger, 1996, Watkins & Bunce, 1996, Allor & McCathren, 2003, Justice & Kadaravek, 2002, Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989, Morrow, 1989, Strickland & Taylor, 1989, Κουτσουβάνου, 2000, Γιαννικοπούλου, 1998 & 2002, Τάφα, 2001β, Τάφα & Φραγκιά, 2001). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2002α), λαμβάνει υπόψη του τις προηγούμενες εμπειρίες γραμματισμού των μαθητών αναφέροντας ότι «οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά» (ο.π. σ.31). Βασίζεται σε νέα ερευνητικά δεδομένα και στις σύγχρονες αντιλήψεις της σταδιακής ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. (Τάφα, 2001β). Στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, ακρόασης, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης. Κυρίως, όμως, τα προσχολικά προγράμματα είναι αυτά που έχουν πρόσφατα συμπεριλάβει πλούσιες εμπειρίες γραμματισμού και χαράσσουν μια ελπιδοφόρα, αν και αβέβαιη, πορεία προς την κατεύθυνση της παροχής γνώσεων και εμπειριών, οι οποίες βασίζονται και ταυτόχρονα αποτελούν συνέχεια των γνωστικών κατακτήσεων της ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών. (Παπούλια-Τζελέπη, 2001β). Αναγνωρίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη βασικές αρχές της νέας προσέγγισης, υιοθετούν περιβάλλον τάξης πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου, δραστηριότητες ανάπτυξης προφορικού λόγου, ακρόασης, ανάγνωσης ιστοριών, αναγνώρισης λέξεων μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο κ.τ.λ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι., 2002β).

Στον πίνακα 3.2. επιχειρείται μια συγκριτική παρουσίαση των βασικότερων σημείων διαφοροποίησης των δυο προσεγγίσεων της κατάκτησης του γραπτού λόγου από τα παιδιά.

| Αναγνωστική ετοιμότητα | Αναδυόμενος Γραμματισμός |
|--|--|
| Εστίαση | |
| Στην ανάγνωση ως κρίσιμη δεξιότητα του γραμματισμού. | Στην ευρεία ανάπτυξη του γραμματισμού, που συμπεριλαμβάνει όλες τις όψεις της γλώσσας, ανάγνωση, γραφή, ακρόαση και ομιλία. |
| Αντίληψη για την ανάγνωση | |
| Η ανάγνωση ως ιεραρχία δεξιοτήτων | Η ανάγνωση ως λειτουργική δραστηριότητα. |
| Λειτουργία προσχολικών γλωσσικών δραστηριοτήτων | |
| Προετοιμασία για την ανάγνωση. | Πολύπλευρες εμπειρίες γλωσσικής ανάπτυξης, που συμπεριλαμβάνουν όλες τις μορφές της γλώσσας. |
| Εστίαση στη μάθηση της ανάγνωσης | |
| Επίσημη, συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης. | Ενασχόληση με εγγράμματους ενήλικους, μοντελοποίηση ενηλίκων, εξερευνήσεις γραπτής γλώσσας, αλληλεπίδραση με συνομηλικούς, επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας. |
| Σειρά στη διδασκαλία | |
| Ανάγνωση πρώτα, γραφή αργότερα. | Ταυτόχρονη χρήση όλων των μορφών της γλώσσας-ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση. |
| Φύση του Προγράμματος Σπουδών | |
| Διδασκαλία ανάγνωσης σε διαδοχικά στάδια και ιεραρχική παράθεση αναγνωστικών δεξιοτήτων. | Πολύτιμες γλωσσικές πηγές, δραστηριότητες βασισμένες στη γλώσσα, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την ανάγνωση. |

Πίνακας 3.2.: Συγκριτικός πίνακας των κυριότερων θέσεων της αναγνωστικής ετοιμότητας και του αναδυόμενου γραμματισμού

Πηγή: Bruning , Schraw & Ronning, 1999

Κεφάλαιο 4

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

4.1. Θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάγνωση υπήρξε και συνεχίζει να είναι έντονο. Για τη μάθησή της έχουν διατυπωθεί, από τα πρώτα χρόνια της επικέντρωσης του επιστημονικού ενδιαφέροντος στη μελέτη της ως σήμερα, πολλές απόψεις. Η βασική αναγνωστική λειτουργία περιλαμβάνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δυο διακριτές γνωστικές διαδικασίες: την *αποκωδικοποίηση* και την *κατανόηση*. Η απλή αυτή θεώρηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κανονική λειτουργία των δυο επιμέρους λειτουργιών συνιστά προϋπόθεση για την ομαλή διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Καθεμιά από τις δυο επιμέρους λειτουργίες δεν μπορεί από μόνη της να εγγυηθεί την επιτυχή ολοκλήρωση της ανάγνωσης και μάλιστα αναγνωστικά προβλήματα και δυσλειτουργίες μπορεί να οφείλονται σε ελαττωματική λειτουργία της μίας ή και των δυο. Επομένως η αναλυτική θεώρηση των γνωστικών μηχανισμών που συνθέτουν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση είναι απαραίτητη προκειμένου να κατανοηθεί η ανάπτυξη της αναγνωστικής λειτουργίας. Ο Fijalkow, (1997) θεωρεί την επικέντρωση της πλειονότητας των μελετών στην αναγνώριση των λέξεων, ως ένα περιορισμό του πεδίου των σχετικών με την ανάγνωση ερευνών και εκλαμβάνει ως ολοκληρωμένο ένα μοντέλο, το οποίο δεν θα διαχωρίζει τις διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων από τις διαδικασίες κατανόησης και θα έχει ως βασική του αρχή ότι η ανάγνωση αρχίζει πέρα από τη λέξη.

Τα περισσότερα όμως, αν όχι όλα, τα μοντέλα αναπαράστασης της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας αναφέρονται στην αναγνώριση της λέξης, γεγονός που οφείλεται ίσως στην υπόθεση ότι αν γνωρίζουμε πώς συντελείται η αναγνωστική επεξεργασία μιας λέξης, τότε, με βάση τους γνωστικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, μπορούμε να ερμηνεύσουμε και την ανάγνωση της πρότασης, της παραγράφου ή του κειμένου. (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, η

αναγνώριση των λέξεων αποτελεί μια από τις βασικές συνιστώσες της αναγνωστικής κατανόησης, όπως αναπτύσσεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα (4.2.), που αναφέρεται στο δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής λειτουργίας. (Tunmer & Hoover, 1992, Juel, 1988, Juel, Griffith & Gough, 1986, Savage, 2001, de Jong & van der Leij, 2002, Chen & Velluntino, 1997, Carver, 1998). Εφόσον επιτευχθεί η αναγνώριση των λέξεων, θεωρείται ότι οι υψηλότερου επιπέδου διαδικασίες αναγνωστικής κατανόησης, θα λειτουργήσουν με τον τρόπο που λειτουργούν και σε άλλες περιοχές γλωσσικής κατανόησης, όπως για παράδειγμα την κατανόηση του προφορικού λόγου. (Rack, Hulme & Snowling, 1993, Fijalkow, 1997, Tunmer & Hoover, 1992, Savage, 2001). Εξάλλου, σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες, η πλειοψηφία των παιδιών με δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης, αντιμετωπίζει προβλήματα με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, γεγονός που επιβεβαιώνει τον κρίσιμο ρόλο της αναγνώρισης των λέξεων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. (Rack, Hulme & Snowling, 1993).

Τα μοντέλα της ανάγνωσης αποτελούν μια περιληπτική αναπαράσταση των υποθέσεων που έχουν διαμορφωθεί για την αναγνωστική λειτουργία με βάση τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα. Ως πλεονέκτημά τους καταγράφεται η σχετικά σαφής περιγραφή των σταδίων, των μηχανισμών που εμπλέκονται και της επεξεργασίας των πληροφοριών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Μειονέκτημα δε θεωρείται η υπεραπλούστευση της αναγνωστικής διαδικασίας και η εντύπωση που ίσως πλανάται ότι η ανάγνωση είναι μια απλή και εύκολα προσδιοριζόμενη γνωστική διαδικασία. (Πόρποδας, 2002).

Καθεμία από τις θεωρίες που έχουν προταθεί εστιάζεται σε μια ορισμένη ομάδα φαινομένων και επιχειρεί μια ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων αυτών. Σύμφωνα με τους Rack, Hulme & Snowling (1993) μια θεωρία για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας οφείλει:

- ✓ να χαρακτηρίζεται από περιγραφική ακρίβεια, να καθορίζει λεπτομερώς και να εκθέτει τα φαινόμενα που πρέπει να ερμηνευτούν, να περιγράφει τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται και τη σειρά με την οποία αποκτώνται
- ✓ να προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ανάγνωση με τη συνδρομή ικανοτήτων που υπάρχουν για να εξυπηρετούν άλλες λειτουργίες και σκοπούς

- ✓ να κινείται στο επίπεδο των γλωσσικών και γνωστικών λειτουργιών καθορίζοντας το είδος των νοητικών λειτουργιών που εμπλέκονται στην αναγνώριση και την προφορά των λέξεων, την κατανόηση και τη διατήρηση στη μνήμη των προτάσεων που διαβάζονται και την κατασκευή σημασιολογικών αναπαραστάσεων για κείμενα που διαβάστηκαν
- ✓ να προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο βαθύτεροι αιτιώδεις μηχανισμοί (όπως οι μηχανισμοί φωνολογικής επεξεργασίας) και συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών, που αναπτύσσονται από αυτούς, κατανοούνται και ερμηνεύονται βιολογικά.

Οι θεωρίες γύρω από την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που εμπλέκονται στη διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου. Οι Rack, Hulme & Snowling (1993), με βάση τις παραπάνω βασικές προϋποθέσεις, τις οποίες πρέπει να πληροί ένα αναγνωστικό μοντέλο, εντάσσουν τις βασικότερες από τις θεωρίες που έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς, σε τέσσερις κατηγορίες:

- τις θεωρίες *σταδίων ή εξελικτικές*, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η αναγνωστική συμπεριφορά αλλάζει με την ηλικία. Οι *θεωρίες σταδίων* επιχειρούν να περιγράψουν την εξέλιξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων, που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση, από αναπτυξιακή σκοπιά. Κατά την περιγραφή των αναπτυξιακών αλλαγών γίνεται λόγος για *στάδια ή φάσεις*. Γενικά, η αναγνωστική δεξιότητα θεωρείται ότι εξελίσσεται, μέσα από ένα οπτικό λεξιλόγιο και τη φωνολογική επεξεργασία, σε ένα υψηλότερο επίπεδο, όπου πραγματοποιείται η επεξεργασία μεγαλύτερων τμημάτων μορφημάτων. (Rack, Hulme & Snowling 1993). Το κοινό χαρακτηριστικό των εξελικτικών μοντέλων είναι ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται μέσα από διαδοχικά, αλλά διαφορετικά στάδια ανάπτυξης (Πόρποδας, 2002, Porpodas, 2001) ή την υιοθέτηση, κατά τους Rack, Hulme & Snowling (1993), από τα παιδιά, ορισμένων βασικών τύπων αναγνωστικών στρατηγικών.
- τις θεωρίες σχετικά με τις *εξωτερικές αιτίες*, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο η αναγνωστική δεξιότητα αναπτύσσεται σε σχέση με άλλα προϋπάρχοντα γνωστικά συστήματα. Οι θεωρίες της κατηγορίας αυτής επιχειρούν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο προϋπάρχοντες

εξωτερικοί μηχανισμοί (ο όρος χρησιμοποιείται για να υπογραμμίσει το γεγονός ότι οι μηχανισμοί αυτοί υπάρχουν έξω από το αναγνωστικό σύστημα και μάλιστα υπηρετούν πρωταρχικά άλλους σκοπούς, όπως τη γλώσσα και την όραση) διευκολύνουν ή θέτουν περιορισμούς στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Διερευνούν το ρόλο των γνωστικών και αντιληπτικών μηχανισμών, με βάση τους οποίους ερμηνεύονται οι αναγνωστικές δυσκολίες και στηρίζονται σε εμπειρικές αποδείξεις, οι οποίες υποδεικνύουν συγκεκριμένες *φωνολογικές δεξιότητες* και *οπτικούς παράγοντες* ως απαραίτητους για την ανάγνωση. (Rack, Hulme & Snowling, 1993).

- τις *γνωστικές* θεωρίες, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο διαδικασίες βασικές για την ανάγνωση, οργανώνονται και λειτουργούν. Οι θεωρητικές ερμηνείες της αναγνωστικής ανάπτυξης οφείλουν να προσδιορίζουν και τις παραστάσεις και τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται πάνω σε αυτές, ώστε να διεκπεραιωθεί η αναγνωστική λειτουργία, αλλά συγχρόνως και να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι παραστάσεις και οι διαδικασίες αυτές αλλάζουν, καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Η τρίτη κατηγορία θεωριών περιλαμβάνει χαρακτηριστικά δείγματα τέτοιων ερμηνειών. Παρέχει πληροφορίες σχετικές με την οργάνωση των σημαντικότερων αναγνωστικών διαδικασιών, οι οποίες αφορούν βασικά τις διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων. (Rack, Hulme & Snowling, 1993). Οι *γνωστικές θεωρίες* εκλαμβάνουν την ανάγνωση ως μια πιο σύνθετη διαδικασία και ως μια αλληλεπιδραστική πορεία, στην οποία οι διαδικασίες *καθοδικές* (bottom-up) και *ανοδικές* (up-down) μπορούν να προκύψουν ταυτόχρονα (Olson, 2000) και συμπεριλαμβάνουν τις παλαιότερες, παραδοσιακές θεωρίες *επεξεργασίας των πληροφοριών* και τα πιο σύγχρονα *συνδετικά* (*connectionists*) μοντέλα αναγνωστικής ανάπτυξης ή μοντέλα *επεξεργασίας παράλληλης κατανομής*. (Rack, Hulme & Snowling, 1993).
- τις *βιολογικές* θεωρίες, που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνείες γνωστικών διεργασιών απεικονίζονται στους νοητικούς μηχανισμούς. Οι *βιολογικές θεωρίες* παρέχουν ένα μηχανισμό περιγραφής του βιολογικού υποστρώματος της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι Rack, Hulme & Snowling (1993) καταγράφουν τρεις κατηγορίες ερευνητικών προσπαθειών στο επίπεδο

αυτό, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να αναπτυχθεί μια βιολογική θεωρία που θα αποσαφηνίζει τη φύση και τη σχέση ανάμεσα στα γονίδια και την ανάγνωση:

- ✓ ερευνητικές απόπειρες εντοπισμού γενετικών βάσεων της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας
- ✓ απόπειρες εντοπισμού των σχέσεων των γονιδίων με τη δομή του εγκεφάλου και την αναγνωστική δεξιότητα
- ✓ απόπειρες εξακρίβωσης της σχέσης ανάμεσα στη λειτουργία του εγκεφάλου και την ανάγνωση.

Οι θεωρίες που εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες αφορούν κατά βάση, την εξωτερική, την αισθητηριακή όψη της ανάγνωσης, την αναγνώριση των λέξεων. Κάθε ομάδα θεωριών έχει τα δικά της ερμηνευτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της αναγνωστικής ανάπτυξης, αλλά μια ολοκληρωμένη θεωρία ανάγνωσης απαιτεί την εμπλοκή και των τεσσάρων κατηγοριών. (Rack, Hulme & Snowling, 1993).

4.2. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι συνήθως διαπιστώνεται διαφοροποίηση στις απόψεις των ερευνητών σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται περισσότερο απαραίτητοι για την αναγνωστική κατανόηση. Τα τελευταία χρόνια, μέσα από έναν σημαντικό αριθμό μελετών, αναδύεται κάποιου βαθμού ομοφωνία ως προς το ζήτημα αυτό και μάλιστα φαίνεται ότι το προτιμώμενο μοντέλο που εκφράζει τους περισσότερους μελετητές της ανάγνωσης και επιλέγεται από αυτούς είναι «*θεωρητικά φειδωλό*». (Savage, 2001, σ.2).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε διάφορα σημεία της παρούσας μελέτης, για να καταστεί δυνατή η ανάγνωση μιας πρότασης, πρέπει να έχει αποκτηθεί η γνώση των γραφημάτων, των κανόνων της γραφημικής-φωνηματικής αντιστοιχίας, του λεξιλογίου της γλώσσας και του σημασιολογικού περιεχομένου των γραπτών λέξεων. Οι πρώτες δυο προϋποθέσεις αναφέρονται στη δεξιότητα της *αποκωδικοποίησης* και οι επόμενες στην *κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της γλώσσας*. Τα στοιχεία αυτά

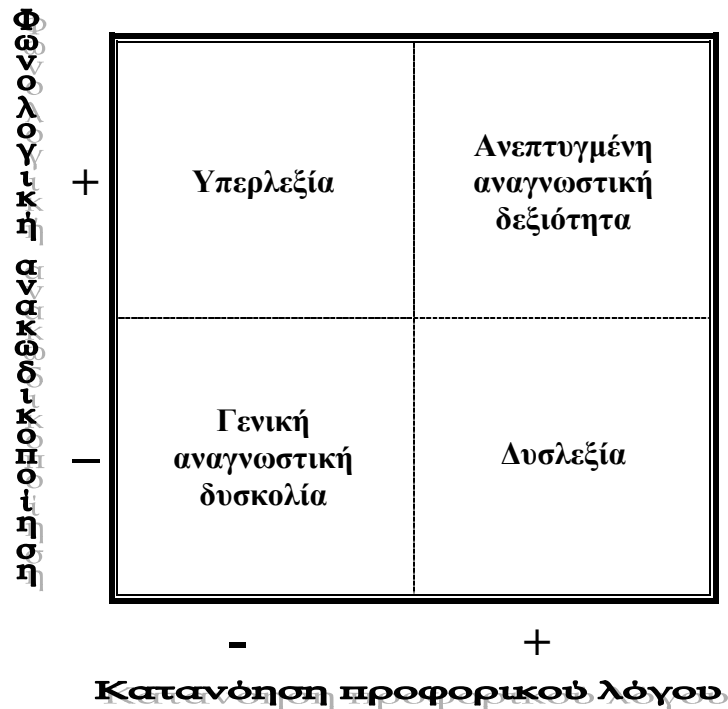
αποτελούν τις βασικές συνιστώσες του πρόσφατου μοντέλου αναγνωστικής κατανόησης, το οποίο προτάθηκε από Gough & Tunmer και ελέγχθηκε εμπειρικά από τους Hoover & Gough, γνωστού ως *Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης (Simple View of Reading)*. (Tunmer & Hoover, 1992, Juel, 1988, Juel, Griffith & Gough, 1986, Savage, 2001, de Jong & van der Leij, 2002, Chen & Velluntino, 1997, Carver, 1998). Σύμφωνα με αυτό η αναγνωστική κατανόηση γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα δυο σύνθετων, αλλά διακριτών κεντρικών δεξιοτήτων: της *αποκωδικοποίησης* και της *κατανόησης του προφορικού λόγου ή γλωσσικής κατανόησης*. Οι τρεις δεξιότητες συνδέονται μεταξύ τους με τη σχέση: *Ανάγνωση = Αποκωδικοποίηση X Κατανόηση*, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση θεωρείται το γινόμενο των δυο άλλων δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια η αναγνωστική κατανόηση του ατόμου μπορεί να προβλεφθεί από το επίπεδο ανάπτυξης των δυο αυτών δεξιοτήτων. (Tunmer & Hoover, 1992, Chen & Velluntino, 1997). Η κεντρική θέση του μοντέλου της *Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης* αποτυπώνεται στην παρατήρηση του Daneman (1991, σ.518) ότι «σχεδόν όλα τα αναγνωστικά προβλήματα οφείλονται στην αναγνώριση των λέξεων και τη γλωσσική κατανόηση».

Το γεγονός ότι η αναγνωστική κατανόηση εξαρτάται από τους δυο αυτούς παράγοντες έχει επιβεβαιωθεί από αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι απέδειξαν ότι καθένας από τους παράγοντες αυτούς συνεισφέρει ανεξάρτητα στην αναγνωστική κατανόηση. Η σημαντικότερη πηγή αποδείξεων, οι οποίες συνηγορούν υπέρ της *Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης*, προέρχεται από τις μελέτες ατομικών διαφορών στην αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση. Πολλές από τις μελέτες αυτές έχουν καταλήξει στο ότι οι δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου εξηγούν σε μεγάλο ποσοστό τη διαφοροποίηση στην αναγνωστική κατανόηση, αφού έχει ελεγχθεί στατιστικά η σημαντική επιρροή της αποκωδικοποίησης. (Carver, 1998, Savage, 2001). Πρόσφατα, οι ερευνητές χρησιμοποιώντας διαχρονικές ερευνητικές προσεγγίσεις εξέτασαν τις συνιστώσες της ανάγνωσης και διαπίστωσαν ότι η αναγνωστική κατανόηση προβλέπεται καλύτερα από τις συντακτικές και τις σημασιολογικές δεξιότητες των προηγούμενων σχολικών χρόνων, ενώ η αναγνώριση των λέξεων από τις φωνολογικές δεξιότητες και τη γνώση των γραμμάτων, οι οποίες μετρήθηκαν σε προηγούμενα σχολικά χρόνια επίσης. (Tunmer & Hoover, 1992, Demont & Gombert, 1996). Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική, επειδή υποδεικνύει την ύπαρξη δυο ειδών διακριτών αιτιωδών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση. (Savage, 2001).

Η *Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης* προβλέπει ότι οι επιδράσεις οποιασδήποτε από τις δυο δεξιότητες, *αποκωδικοποίησης και κατανόησης προφορικού λόγου*, στην αναγνωστική δεξιότητα, εξαρτώνται από το επίπεδο ανάπτυξης της άλλης. Αν, για παράδειγμα, η μια από τις συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας είναι υψηλή, αλλά η άλλη βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, το παιδί θα είναι ένας αναγνώστης με προβλήματα. Καθεμιά από τις δυο συνιστώσες θεωρείται απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής για την επιτυχή ανάγνωση. (Tunmer & Hoover, 1992).

Σύμφωνα με τους Tunmer & Hoover (1992), τα αποτελέσματα της διαχρονικής έρευνας των Hoover & Gough αποκάλυψαν αναπτυξιακές αλλαγές στη σχετική συνεισφορά της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης στην αναγνωστική κατανόηση, με τη δεξιότητα αναγνώρισης λέξεων να συνεισφέρει περισσότερο στη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας στις μικρότερες τάξεις. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η σχέση αποκωδικοποίησης και γλωσσικής κατανόησης είναι ασθενής. Αργότερα, η γλωσσική κατανόηση συνεισφέρει πολύ περισσότερο από την αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση. (Aarnoutse & van Leeuwe, 2000). Σε μεγαλύτερα παιδιά η σχέση ανάγνωσης και γλωσσικής κατανόησης είναι άμεση και διπλής κατεύθυνσης. Έτσι όσα κατέχουν υψηλότερου επιπέδου σημασιολογικές γνώσεις κατανοούν περισσότερο ό,τι διαβάζουν. (Mason, 1992, Tunmer & Hoover, 1992). Αντίστροφα, όσα διαβάζουν συχνότερα και καλύτερα, αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και γνωρίζουν νέα γεγονότα και νέες έννοιες. (Cunningham & Stanovich 1991 & 1997). Σύμφωνα με τους Bast & Reitsma (1998) η ανάπτυξη της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης ολοκληρώνεται μέχρι τη Γ' τάξη, ενώ η ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης συνεχίζεται για πολλά ακόμη χρόνια. Πάντως, η ισχυρή σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής δεξιότητας διατηρείται σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου ακόμη κι όταν τα παιδιά έχουν προοδεύσει στην ανάγνωση και έχουν προχωρήσει πέρα από το επίπεδο φωνολογικής αποκωδικοποίησης. (Carver, 1998).

Η *Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης* παρέχει επίσης μια περιγραφή των διαφορετικών μορφών των αναγνωστικών δυσκολιών. Προβλέπει ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορούν να προκύψουν από αδυναμία αποκωδικοποίησης, αδυναμία κατανόησης ή από τη συνύπαρξη των δυο.



Σχήμα 4.1.: Κατάταξη διαφορετικών μορφών αναγνωστικών δυσκολιών σύμφωνα με την Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης (Tunmer & Hoover, 1992)

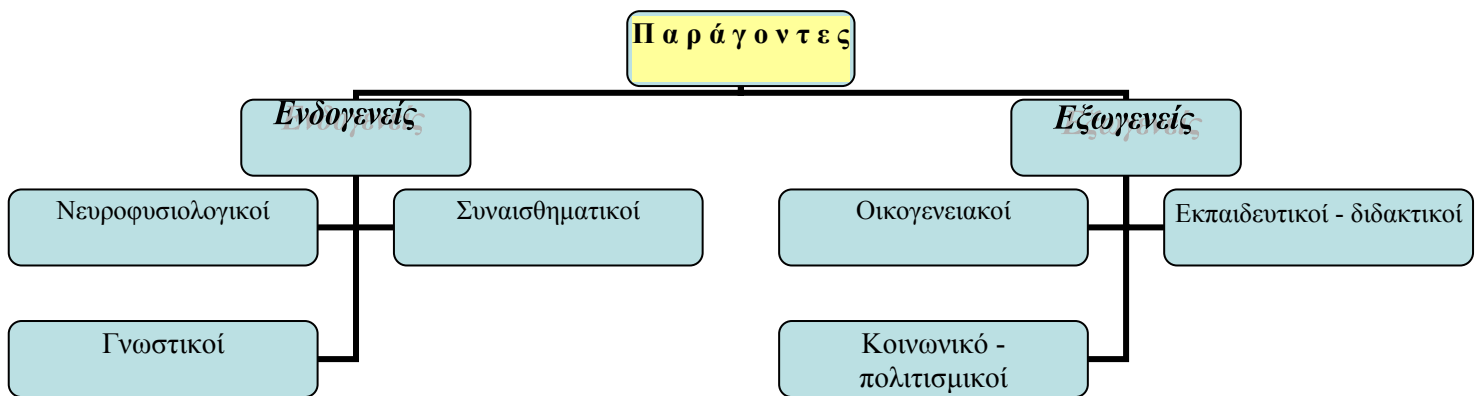
Τα παιδιά, τα οποία μπορούν να κατανοήσουν ένα κείμενο που διαβάζεται δυνατά από άλλον, αλλά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις γραπτές λέξεις, ακόμη κι έπειτα από διδασκαλία, αναφέρονται ως *δυσλεκτικά* και κατατάσσονται στο κάτω δεξιό τεταρτημόριο του σχήματος 4.1. Όσα είναι ικανά να αποκωδικοποιούν τις γραπτές λέξεις, αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κατανόηση της προφορικής μητρικής τους γλώσσας ονομάζονται *υπερλεξικά*. Ανήκουν στο πάνω αριστερό τεταρτημόριο του παραπάνω σχήματος. Οι υπόλοιπες κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών απαρτίζονται από παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση και εντάσσονται στο κάτω αριστερό τεταρτημόριο του σχήματος 4.1. Εδώ ανήκει το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα, καθώς οι άλλες δυο κατηγορίες απαντώνται σπανιότερα. (Tunmer & Hoover, 1992, Πόρποδας, 2002).

Το μοντέλο της *Απλής Θεώρησης της Ανάγνωσης* για την αναγνωστική κατανόηση εξηγεί τις ασυμμετρίες και στην ομαλή αναγνωστική ανάπτυξη. Ο αρχάριος αναγνώστης, για παράδειγμα, είναι δυνατόν να κατανοήσει ένα κείμενο, αλλά δεν έχει κατακτήσει ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεξιότητα αναγνώρισης των λέξεων του κειμένου, ώστε να μπορεί να οδηγηθεί στην πλήρη κατανόηση της σημασίας του. Ένας

πιο έμπειρος αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει όλες τις λέξεις, αλλά είναι πιθανό πολλές λέξεις του κειμένου να μην του είναι αρκετά οικείες, ώστε να κατανοήσει το κείμενο. Σε άλλη περίπτωση γραπτές λέξεις γραμμένες σε κάποιο αλφαβητικό σύστημα μπορούν να αναγνωριστούν, εξαιτίας της γνώσης των κανόνων γραφηματικο-φωνηματικής αντιστοιχίας, αλλά δεν μπορούν να κατανοηθούν επειδή αποτελούν λέξεις μιας ξένης προς τον αναγνώστη γλώσσας. Το μοντέλο μπορεί να συμπεριλάβει και να εξηγήσει όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, αλλά και τις ασυμμετρίες και τις διαφορές αναγνωστών με προβλήματα, επειδή δέχεται ότι η αναγνωστική κατανόηση θα είναι μηδενική εκτός αν υπάρχει ένα βασικό επίπεδο ευχέρειας, τόσο στην αναγνώριση όσο και στην κατανόηση του μηνύματος που εκφράζεται από το κείμενο. Οι εισηγητές του μοντέλου της *Απλής Θεώρησης* ισχυρίζονται ότι ένα μοντέλο, το οποίο συνδέει την αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση με σχέση πολλαπλασιασμού θα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό και οικολογικά εγκυρότερο από άλλα, τα οποία τοποθετούν τις συνιστώσες αυτές σε σχέση προσθετική. (Chen & Velluntino, 1997).

4.3. Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας

Πορίσματα μελετών σχετικών με τη μάθηση της γραπτής γλώσσας και την ανάλυση των δυσκολιών που συναντούν οι αρχάριοι αναγνώστες (Crain-Thoreson & Dale, 1992, Harris & Sipay, 1985, Fijalkow, 1997, Hulme & Joshi, 1998, Share et al, 1984, Snow, Burns & Griffin, 1998, Τζουριάδου, 1979) έχουν οδηγήσει στην περιγραφή μιας μεγάλης σειράς παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι παράγοντες αυτοί εντάσσονται συνήθως σε δυο ομάδες: τους *ενδογενείς ή παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη* (Βάμβουκας, 1999α & 1999β), οι οποίοι σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και τους *εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς*, οι οποίοι σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Στο σχήμα 4.2. παρουσιάζονται επιγραμματικά οι κυριότερες κατηγορίες παραγόντων.



Σχήμα 4.2.: Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας

4.3.1. Ενδογενείς παράγοντες

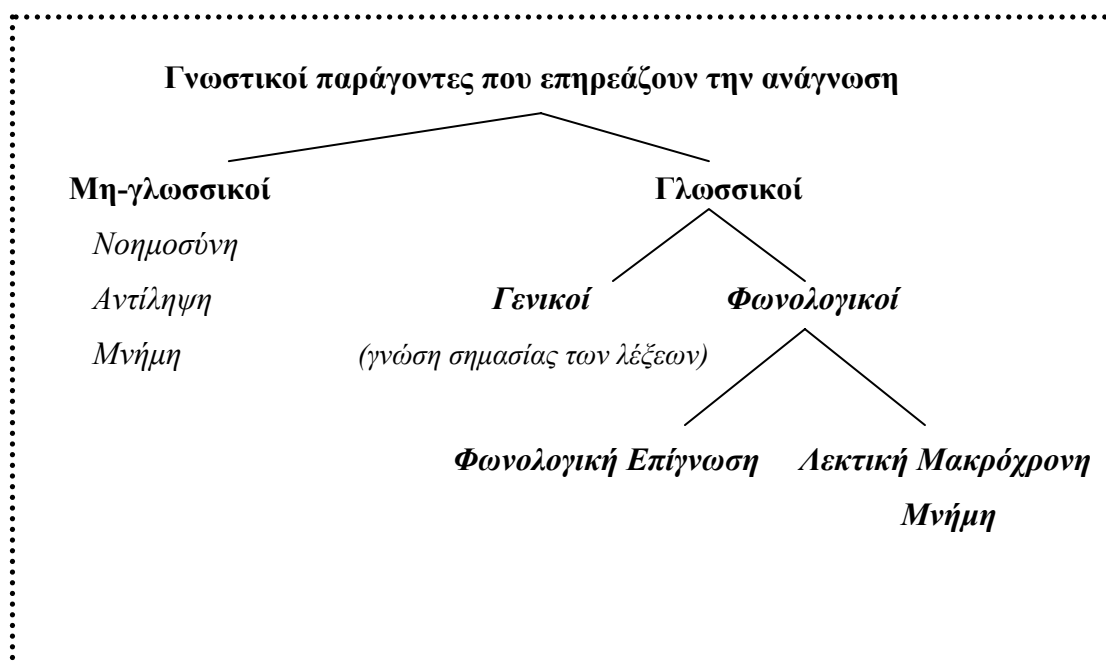
Από το πλήθος των ενδογενών παραγόντων το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί στους *γνωστικούς*, καθώς μέρος της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται σε ορισμένους από αυτούς.

4.3.1.1. Γνωστικοί παράγοντες

Οι διάφοροι ερευνητές περιλαμβάνουν διαφορετικούς παράγοντες στην ομάδα των γνωστικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Έτσι, στους γνωστικούς παράγοντες εντάσσονται μεταξύ άλλων η *νοημοσύνη* (Harris & Sipay, 1985, Πόρποδας, 2002, Shatil & Share, 2003), η *μνήμη* (Evans et al, 2002, Πόρποδας, 2002, Harris & Sipay, 1985, Shatil & Share, 2003, Bruning, Schraw & Ronning, 1999), η *αντίληψη* (Πόρποδας, 2002, Harris & Sipay, 1985), η *γλωσσική ανάπτυξη* (Share & Stanovich, 1995, Πόρποδας, 2002, Βάμβουκας,

1999α, 1999β, Shatil & Share, 2003), η *ακουστική επεξεργασία* (Βάμβουκας, 1999α, 1999β, Πόρποδας, 2002, Evans, 2002), η *ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών* (Evans et al, 2002), η *προσοχή* (Bruning, Schraw & Ronning, 1999), οι *φωνολογικές δεξιότητες* (Evans, 2002, Tunmer & Hoover, 1992, Share & Stanovich, 1995, Shatil & Share, 2003, Nikolopoulos & Goulandris, 2002, Πόρποδας, 2002), η *συντακτική επίγνωση* (Tunmer & Hoover, 1992) κ.τ.λ.

Η Mann, όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), υιοθετεί μια αδρομερή ταξινόμηση των γνωστικών παραγόντων διακρίνοντάς τους σε *μη γλωσσικούς* και *γλωσσικούς*. Στους *μη γλωσσικούς* εντάσσονται η *νοημοσύνη*, η *αντίληψη* και η *μνήμη*, ενώ οι *γλωσσικοί* περιλαμβάνουν *γενικές* (όπως π.χ. γνώση της σημασίας των λέξεων) και *φωνολογικές* παραμέτρους. (Σχήμα 4.3.).



Σχήμα 4.3.: Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (Πόρποδας, 2002)

Από το μεγάλο αριθμό των γνωστικών παραγόντων που συναντώνται στη βιβλιογραφία, ως παράμετροι ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, αναπτύσσονται στη συνέχεια, με έμφαση στη σχέση τους με την αναγνωστική ανάπτυξη, η *νοημοσύνη*, η *αντίληψη* (οπτική και ακουστική), η *μνήμη* (οπτική και ακουστική) και η *γλωσσική*

ικανότητα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες απασχόλησαν, μεταξύ άλλων, το ερευνητικό πεδίο των πρώιμων αναγνωστών και μάλιστα τα αποτελέσματα είναι συχνά αντιφατικά. Πολλοί από αυτούς εξακολουθούν να αποτελούν αντικείμενο μελέτης του συγκεκριμένου πεδίου και εντάσσονται συχνά ανάμεσα στους προσδιοριστικές γνωστικές παραμέτρους της αναγνωστικής ανάπτυξης. (Konold et al, 2003).

4.3.1.1.1. Η νοημοσύνη

Η νοημοσύνη συνυπολογίζεται πολύ συχνά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Είχε μάλιστα βρεθεί στο επίκεντρο της ψυχολογικής έρευνας κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα, την περίοδο κατά την οποία οι εξελίξεις στο θέμα της μελέτης της νοημοσύνης και η ανάπτυξη των διάφορων τεστ για τη μέτρησή της ήταν ραγδαίες. Ως φυσική συνέχεια της εξέλιξης αυτής, το ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό της σχέσης της νοημοσύνης με άλλες γνωστικές δεξιότητες, όπως η αναγνωστική, ήταν έντονο.

Η σχέση μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί. Παρά το γεγονός ότι η επίδρασή της νοημοσύνης στη μάθηση της ανάγνωσης θεωρείται συχνά καθοριστική και παιδιά χαμηλής νοητικής ικανότητας ενδέχεται να αποτύχουν να κατακτήσουν τα υψηλότερα επίπεδα της αναγνωστικής δεξιότητας, το υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας δεν αποτελεί πάντα εγγύηση για επιτυχή και υψηλού επιπέδου μάθηση της ανάγνωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της ειδικής ή εξελικτικής δυσλεξίας. (Πόρποδας, 2002).

Στο πλαίσιο των προσπαθειών για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης οι ερμηνείες που δίδονται επηρεάζονται, μεταξύ άλλων και από τον τρόπο μελέτης των δεξιοτήτων αυτών και από το είδος των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή τους. (Πόρποδας, 2002). Στην πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία (Naglieri, 2001, Vellutino, 2001, Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000, Tiu, Thompson & Lewis, 2003) συναντώνται επιχειρήματα για την υποστήριξη ή όχι της σχέσης αυτής, τα οποία εστιάζονται κυρίως:

α. στη φύση των δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της νοημοσύνης (λεκτικές, μη λεκτικές)

β. στις δοκιμασίες που αξιολογούν την αναγνωστική δεξιότητα και πιο συγκεκριμένα στις αναγνωστικές συνιστώσες που αξιολογούνται σε κάθε μελέτη και κατ' επέκταση στην αναπτυξιακή σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με τη νοημοσύνη

Διαπιστώνεται ότι η συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης είναι ισχυρότερη, όταν η νοημοσύνη αξιολογείται με τεστ γλωσσικού τύπου (όπως οι γλωσσικές κλίμακες του WISC) και με ομαδικά χορηγούμενα τεστ, τα οποία επίσης βασίζονται στην ανάγνωση για την εκτέλεσή τους και μικρότερη, όταν η αξιολόγηση της νοημοσύνης γίνεται με μη γλωσσικά τεστ (Raven Progressive Matrices ή πρακτικές κλίμακες του WISC). (Πόρποδας, 2002, Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000, Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι στην πρώτη περίπτωση τα αποτελέσματα των τεστ δεν αντιπροσωπεύουν το νοητικό δυναμικό, αλλά αφορούν και άλλες δεξιότητες, όπως την αναγνωστική ή τη γνώση λεξιλογίου. (Vellutino, 2001). Συναφής είναι η κριτική του ρόλου του νοητικού πηλίκου στην ανάγνωση, η οποία προέρχεται κυρίως από το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και υποστηρίζει την ύπαρξη διπλής κατεύθυνσης σχέσης ανάμεσα στην ανάγνωση και τη νοημοσύνη. Τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε κάποιες δεξιότητες που αξιολογούνται με τα τεστ νοημοσύνης και δεν αποδίδουν στην εκτέλεση κάποιων κλιμάκων των τεστ που απαιτούν τις δεξιότητες αυτές. Επιπλέον, αν τα άτομα αυτά διαβάζουν λιγότερο και το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στις δεξιότητες που αξιολογούν τα τεστ, τότε οι αναγνωστικές δυσκολίες γίνονται η αιτία για τη χαμηλή επίδοση στο τεστ, στον ίδιο βαθμό που το μέσου επιπέδου νοητικό δυναμικό θεωρείται ότι επιφέρει χαμηλή αναγνωστική επίδοση. (Tiu, Thompson & Lewis, 2003). Οι Stanovich, Cunningham & Feeman (1984) υποστηρίζουν ότι το φαινόμενο αυτό αποτελεί συνέπεια της *αμοιβαίας αιτιώδους σχέσης* μεταξύ αναγνωστικής και διανοητικής ανάπτυξης, η οποία οδηγεί στο *αποτέλεσμα του Ματθαίου*, δηλαδή στις αρνητικές συνέπειες των μεγάλης διάρκειας αναγνωστικών δυσκολιών στη νοημοσύνη. (το αποτέλεσμα του Ματθαίου αναπτύσσεται στην ενότητα 4.4.).

Το γεγονός ότι πολλά παιδιά με χαμηλό νοητικό πηλίκο κατακτούν την αναγνωστική δεξιότητα, αφήνει να εννοηθεί ότι και ο ρόλος άλλων παραγόντων, εκτός της νοημοσύνης, είναι κρίσιμος. Διαδικασίες, όπως η *αποκωδικοποίηση*, η *κατανόηση προφορικού λόγου*, η *ταχύτητα επεξεργασίας* και η *μνήμη* ερμηνεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό της διασποράς των μέτρων της ανάγνωσης, αφήνοντας μικρό ποσοστό να

ερμηνευτεί από τη νοημοσύνη. (Tiu, Thompson & Lewis, 2003). Η σημασία μάλιστα της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης έχει συζητηθεί ήδη στην ενότητα 4.2., καθώς οι δυο αυτοί παράγοντες αποτελούν τις συνιστώσες της αναγνωστικής κατανόησης. (Tunmer & Hoover, 1992, Savage, 2001, Chen & Velluntino, 1997, Carver, 1998). Παρά το γεγονός, όμως, ότι δεν υπάρχει τέλεια σχέση μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης, στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους, οι οποίες, σύμφωνα με τους Tiu, Thompson & Lewis (2003), κυμαίνονται από 0,62-0,75 για τις ηλικίες από 7 έως 18 ετών. Άλλοι, όπως ο Naglieri (2001), συζητώντας και αντικρούοντας θέσεις και ευρήματα, τα οποία υποστηρίζουν την ασθενή σχέση των δυο μεταβλητών, όπως αυτά των Vellutino, Scanlon & Lyon (2000), παρουσιάζουν μια σειρά μελετών, όπου χρησιμοποιήθηκαν διάφορες δοκιμασίες μέτρησης των δυο μεταβλητών και διαπιστώθηκε ότι η νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική δεξιότητα. Αναφέρουν δείκτες συνάφειας από 0,43 έως 0,71 και 0,57 για τη μέση συσχέτιση ανάμεσα στη μη λεκτική, γενική νοημοσύνη και την αναγνωστική επίδοση, δείκτης που περιγράφεται ως υψηλός. Το πρόβλημα φαίνεται ότι έγκειται στην ερμηνεία των δεικτών αυτών και το συνυπολογισμό και άλλων μεταβλητών.

Ένα από τα σημεία της διαφορετικής θεώρησης και ερμηνείας της σχέσης νοημοσύνης και ανάγνωσης από ορισμένους ερευνητές, όπως, για παράδειγμα, οι Vellutino, Scanlon & Lyon (2000) και ο Naglieri (2001), είναι η διαφορετική προσέγγιση και αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Το ζήτημα αυτό αφορά στο δεύτερο σημείο, το οποίο επισημάνθηκε από την αρχή της παρούσας ενότητας και αναφέρεται στις συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας που αξιολογούνται σε κάθε περίπτωση. Υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά ευρήματα, τα οποία αποδεικνύουν ότι, όταν η αναγνωστική δεξιότητα ορίζεται με βάση την αποκωδικοποίηση και την απλή αναγνώριση λέξεων, οι συνάφειες ανάμεσα στις υπό συζήτηση δεξιότητες τείνουν να είναι μέτριες και ασταθείς. Όταν αξιολογείται η ικανότητα κατανόησης κειμένων, οι συσχετίσεις ανάμεσα σε νοημοσύνη και αναγνωστική δεξιότητα έχουν την τάση να είναι ισχυρότερες και λιγότερο ευμετάβλητες, επειδή τα διάφορα διαθέσιμα τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν τις αναγκαίες για την αναγνωστική κατανόηση γνώσεις και δεξιότητες που βασίζονται στη γλώσσα, όπως τη γνώση λεξιλογίου, την επικέντρωση σε λεπτομέρειες, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη

λεκτικά εκφραζόμενη λογική σκέψη, τη λεκτική μνήμη, τις δεξιότητες ανάλυσης κ.τ.λ. (Vellutino, 2001, Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984). Οι παραπάνω δεξιότητες θεωρούνται καλοί προάγγελοι της επίδοσης παιδιών που αναπτύσσονται ομαλά ως αναγνώστες και έχουν αρχίσει να αποκτούν ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων τέτοια, ώστε να επιτυγχάνεται η αναγνωστική κατανόηση. (Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

Σχετικός με τα παραπάνω είναι και ο ισχυρισμός ότι το νοητικό δυναμικό δεν προβλέπει τη διαφοροποίηση στην αναγνωστική επίδοση κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης, όταν τα παιδιά που αναπτύσσονται ομαλά ως αναγνώστες αποκωδικοποιούν το γραπτό κείμενο, καθώς η συνάφεια των δυο δεξιοτήτων είναι ασθενέστερη από αυτήν που καταγράφεται στα μετέπειτα στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης. (Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000, Vellutino, 2001). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου οι συνάφειες αυτές είναι μέτριες και κυμαίνονται από 0,40 έως 0,60. (Vellutino, 2001). Ανάλογης έντασης συνάφειες αναφέρονται από τους Stanovich, Cunningham & Feeman (1984), οι οποίοι συνοψίζουν ένα μεγάλο αριθμό σχετικών μελετών που χρησιμοποιούν διάφορα τεστ και περιλαμβάνουν δείγμα διάφορων ηλικιών. Στις μελέτες αυτές οι συνάφειες είναι μέτριες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και αυξάνονται στις επόμενες, όταν η αποκωδικοποίηση κατακτάται και τα παιδιά έχουν περάσει σε υψηλότερου επιπέδου αναγνωστική δεξιότητα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η νοημοσύνη και η αναγνωστική επίδοση σχετίζονται σημαντικά. Οι Stanovich, Cunningham & Feeman (1984) υποστηρίζουν, με βάση ευρήματα της δικής τους και άλλων μελετών, ότι η νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, σε μέτριο βαθμό. Είναι όμως απαραίτητη κάθε φορά η διευκρίνιση της φύσης της σχέσης των δυο μεταβλητών, με το συνυπολογισμό των δεξιοτήτων που αξιολογούνται και του αναπτυξιακού επιπέδου, κατά το οποίο γίνεται η αξιολόγηση. Πάντως, όταν για την ερμηνεία των δεικτών συσχέτισης λαμβάνονται υπόψη οι παραπάνω παράμετροι το νοητικό πηλίκο δεν φαίνεται να έχει κάποια εγγενή ικανότητα πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης των αναπτυσσόμενων αναγνωστών. Εκτός από τις περιπτώσεις, όπου τα ίδια τα τεστ νοημοσύνης βασίζονται στην αναγνωστική δεξιότητα και επομένως επηρεάζονται από το επίπεδο ανάπτυξής της, η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι τα μέτρα

νοημοσύνης ερμηνεύουν λίγο περισσότερο από το 10% έως 35% της διασποράς των μέτρων της αναγνωστικής επίδοσης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα επίπεδο νοητικής ανάπτυξης λίγο ανώτερο του μέσου είναι απαραίτητο για τη μάθηση της ανάγνωσης και ότι και άλλοι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Με δεδομένη την παροχή επαρκών εμπειριών γραμματισμού πριν τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και την κατάλληλη διδασκαλία, η κατάκτηση της ανάγνωσης εξαρτάται πρωταρχικά από γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες που έχουν ως βάση τους τη γλώσσα. (Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000).

4.3.1.1.2. Η αντίληψη

Ο Harris (αναφέρεται από τους Harris & Sipay, 1985) υποστηρίζει ότι η αντίληψη είναι η ερμηνεία των διάφορων ερεθισμάτων, τα οποία προσλαμβάνονται μέσω των αισθητηριακών οδών. Η επιλογή, η οργάνωση και η ερμηνεία τους έχουν ως αποτέλεσμα τις κατάλληλες κάθε φορά αντιδράσεις. Οι αντιληπτικές όψεις της ανάγνωσης είναι σύνθετες, επειδή ο ανθρώπινος νους πρέπει να ανταποκρίνεται σε μια ακολουθία ερεθισμάτων, κατά την οποία πρέπει να γίνονται αντιληπτές και οι χωρικές και οι χρονικές τους διαστάσεις των ερεθισμάτων αυτών. Η ανάγνωση συνιστά ένα διαρκή κύκλο ερεθισμάτων και αντιδράσεων, κατά τη διάρκεια του οποίου η αντίληψη παράγει ένα διαρκώς ανατροφοδοτούμενο αποτέλεσμα, που κατευθύνει το άτομο προς την επόμενη αντιληπτική εμπειρία. Σε αυτόν τον διαρκώς και ταχέως επαναλαμβανόμενο κύκλο, οι διαδοχικές αντιλήψεις σχηματίζουν γλωσσολογικές ενότητες, οι οποίες μεταβιβάζουν μεγάλες ενότητες νοημάτων.

Η σύνθετη λειτουργική διαδικασία της ανάγνωσης προϋποθέτει τη θετική συμβολή της γνωστικής λειτουργίας της *αντίληψης*. Κατά την ανάπτυξη του παιδιού η αντιληπτική διαδικασία παρουσιάζει βελτιωτική εξέλιξη ως προς τις επιμέρους λειτουργίες της, δηλαδή αυτές της *επιλογής*, *απόσπασης*, *οργάνωσης* και *ερμηνείας* των πληροφοριών.

Κατά το αρχικό στάδιο, την *επιλογή* των πληροφοριών, από το πλήθος των ερεθισμάτων που περιβάλλουν το άτομο, κάποια επιλέγονται και προσλαμβάνονται για να αναγνωριστούν αργότερα. Η λειτουργία της επιλογής επηρεάζεται από ατομικούς παράγοντες, όπως την ετοιμότητα και την εγρήγορση του γνωστικού συστήματος του

ατόμου και παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση και τις ιδιότητες των πληροφοριών, όπως το βαθμό δυσκολίας τους και την πρωτοτυπία των στοιχείων που συνδυάζουν.

Στην επόμενη φάση πραγματοποιείται η *απόσπαση* πληροφοριών από αυτές που έχουν ήδη επιλεγεί και προσληφθεί από το γνωστικό σύστημα. Για τον τρόπο με τον οποίο αποσπώνται οι πληροφορίες αυτές έχουν διατυπωθεί δυο υποθέσεις: της *διαδοχικής* και της *ταυτόχρονης* απόσπασής τους.

Η *οργάνωση* των πληροφοριών θεωρείται αυτονόητη και ίσως περιττή διαδικασία δεδομένου ότι οι πληροφορίες που παρέχονται για πρόσληψη είναι συχνά ήδη οργανωμένες. Η ανάγκη οργάνωσης των πληροφοριών, όμως, γίνεται, για παράδειγμα, εμφανής στην περίπτωση κατά την οποία ο λόγος που χρησιμοποιείται για τη διατύπωση των εννοιών μιας πρότασης είναι ελλιπής ή αποσπασματικός.

Η *ερμηνεία* των ήδη αποσπασθέντων και οργανωθέντων πληροφοριών αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αντιληπτικής επεξεργασίας, η οποία οδηγεί στην αναγνώρισή τους. Η ερμηνεία επηρεάζεται από παράγοντες του περιβάλλοντος των πληροφοριών και από τις γνώσεις που κατέχει το άτομο που προσλαμβάνει τις πληροφορίες. (Πόρποδας, 2002, σσ.150-182).

4.3.1.1.2.1. Ακουστική αντίληψη και αναγνωστική δεξιότητα

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις της σχέσης *ακουστικής αντίληψης* και *αναγνωστικής δεξιότητας* εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: α. *συγκρίσεις* καλών και κακών αναγνωστών αναφορικά με τις ακουστικές αντιληπτικές τους δεξιότητες, β. *μελέτες συσχέτισης*, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων και αναγνωστικής ανάπτυξης και γ. *μελέτες πρόγνωσης*, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση των ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων στην αρχή της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και τη μετέπειτα αναγνωστική εξέλιξη. Σύμφωνα με τα πορίσματα της πλειονότητας των ερευνών, η *ακουστική αντίληψη* θεωρείται ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, ανάμεσα στο σύνθετο πλέγμα συντελεστών της αναγνωστικής ανάπτυξης, ο οποίος θα πρέπει να συνυπολογίζεται στους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την αναγνωστική επίδοση. (Kavale (1981). Θεωρείται μια από τις αιτίες ατομικών διαφορών που αναφέρονται στις φωνολογικές δεξιότητες και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά και στις αναγνωστικές δυσκολίες. (Watson & Miller, 1993).

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάται συχνά συζήτηση γύρω από την επίδραση της *ακουστικής αντίληψης* στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, κάτι που συμβαίνει εξαιτίας μιας ποικιλίας αντιφατικών ευρημάτων σχετικά με τη φύση των ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων και τη σχέση καθεμιάς από αυτές με τις διάφορες όψεις της αναγνωστικής δεξιότητας (γενική αναγνωστική δεξιότητα, αναγνώριση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, προφορική ανάγνωση, λεξιλόγιο). (Kavale, 1981). Η μετα-ανάλυση 106 σχετικών μελετών από τον Kavale (1981) αποκάλυψε ότι στις μελέτες του πεδίου αυτού περιλαμβάνονται πέντε σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ακουστική αντίληψη: η *ακουστική διάκριση*, η *ακουστική σύνθεση*, η *ακουστική μνήμη*, η *ακουστικο-οπτική ενσωμάτωση* και η *ακουστική κατανόηση*. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι όλες σχετίζονται σημαντικά με τη γενική αναγνωστική δεξιότητα, ενώ οι δυο πρώτες (*ακουστική διάκριση* και *ακουστική σύνθεση*) σχετίζονται επιπλέον με μια ή περισσότερες επιμέρους όψεις της αναγνωστικής δεξιότητας. Πάντως, ένα από τα συμπεράσματα της μετα-ανάλυσης ήταν ότι η νοημοσύνη συνιστά μια σημαντική συνιστώσα όλων των ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων και ότι μόνο η ακουστική διάκριση διατηρεί κάποια ανεξαρτησία από αυτήν στη σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα.

Διαφορετικά είναι τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Hammil & Larsen σε μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τους Harris & Sipay (1985) και τους Kavale & Forness (2000). Διαπίστωσαν ότι η *ακουστική διάκριση*, *μνήμη*, *σύνθεση ήχων* και *ακουστικο-οπτική ενσωμάτωση* δεν συνιστούν χρήσιμες ενδείξεις της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και γενικά δεν αποτελούν δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχή ανάγνωση. Παρόμοια, η ακουστική διάκριση στην προσχολική ηλικία δεν σχετιζόταν άμεσα με την αναγνωστική επίδοση στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, στη μελέτη της Scarborough (1989), σχετικά με την πρόβλεψη αναγνωστικών προβλημάτων από ατομικές και οικογενειακές διαφορές. Εξάλλου, σε μια αρκετά πρόσφατη επανάληψη της ανάλυσης των 106 μελετών που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Kavale & Forness, 2000) διαπιστώθηκε ότι οι περιορισμοί που περιβάλλουν τη σημασία και τη φύση των σχέσεων ανάγνωσης και αντιληπτικών δεξιοτήτων, καθώς και οι πρόσφατες ερευνητικές πρόοδοι, οι οποίες δείχνουν ότι άλλες διαδικασίες, όπως, για παράδειγμα, η ταχύτητα επεξεργασίας των αντιληπτικών ερεθισμάτων, μπορούν να εξηγήσουν καλύτερα τις αναγνωστικές δυσκολίες, είναι

δεδομένα που εισηγούνται την άποψη ότι οι αντιληπτικές διαδικασίες δεν πρέπει να θεωρούνται πλέον ως πρωταρχικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής δεξιότητας.

4.3.1.1.2.2. Οπτική αντίληψη και αναγνωστική δεξιότητα

Η *οπτική αντίληψη* αναφέρεται στη διαδικασία οργάνωσης και ερμηνείας οπτικών αισθητηριακών ερεθισμάτων. Ως τέτοια, θα αναμενόταν να αποτελεί αναμφισβήτητα σημαντική παράμετρο της αναγνωστικής δεξιότητας. Μολονότι υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν τη θετική της σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα, υπάρχει επίσης σοβαρή αντίθεση στην υπόθεση ότι η *οπτική αντίληψη* συνιστά σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Για το λόγο αυτό, παρά το γεγονός ότι έχουν διαπιστωθεί σοβαρά οπτικά αντιληπτικά ελλείμματα σε αναγνώστες με προβλήματα και μάλιστα έχει βρεθεί ότι τα ελλείμματα αυτά ασκούν μεγαλύτερη αρνητική επιρροή από τα αντίστοιχα ακουστικά, η ακριβής φύση της σχέσης αυτής εξακολουθεί να βρίσκεται υπό αμφισβήτηση. Το πρόβλημα αποδίδεται, εν μέρει, στις κλινικής φύσης εμπειρίες, οι οποίες υποστηρίζουν τη σχέση *οπτικής αντίληψης* και *αναγνωστικής ανάπτυξης*. Υπάρχει πάντως και ένας κορμός βασικής έρευνας, ο οποίος επικεντρώνεται στην εμπειρική φύση της σχέσης αυτής και περιλαμβάνει τρεις τύπους ερευνών: α. *μελέτες συσχέτισης*, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στις οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες και την ανάγνωση, β. *συγκριτικές μελέτες* καλών και κακών αναγνωστών, σε σχέση με τις οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες κάθε ομάδας και γ. *προγνωστικές μελέτες* που διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στις οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες στην πρώτη τάξη και τη μετέπειτα αναγνωστική ανάπτυξη. Το ερευνητικό αυτό σώμα δεν έχει καταλήξει σε σταθερά συμπεράσματα εξαιτίας των δυσκολιών που περιβάλλουν τον ορισμό της *οπτικής αντίληψης* και των επιμέρους δεξιοτήτων της και εξαιτίας μεθοδολογικών προβλημάτων. Μολονότι η βασική έρευνα της σχέσης *οπτικής αντίληψης* και *ανάγνωσης* έχει αποφέρει μια πλούσια βάση πληροφοριών, η κατανόηση της σχέσης αυτής έχει αποδειχθεί πολύ δύσκολη. (Kavale, 1982).

Όπως και στο πεδίο της ακουστικής αντίληψης, προβληματική αποδεικνύεται η διευκρίνιση της σχέσης *οπτικής αντίληψης* και *ανάγνωσης*, εξαιτίας της δύσκολα καθοριζόμενης φύσης των οπτικών αντιληπτικών δεξιοτήτων, γεγονός στο οποίο μπορεί να αποδοθεί μέρος της έλλειψης συμφωνίας των ερευνητών σχετικά με το ρόλο της

οπτικής αντίληψης στην ανάγνωση. Μετα-ανάλυση 161 σχετικών μελετών από τον Kavale (1982) αποκάλυψε διακριτές οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων και την *οπτική διάκριση* και *οπτική μνήμη*. Και οι δυο αυτές δεξιότητες σχετίζονται σημαντικά με τη γενική αναγνωστική δεξιότητα και με αρκετές επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες. Οι οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες εμφανίζονται περισσότερο προγνωστικές στα προσχολικά χρόνια, γεγονός που αποδεικνύεται από το παραπάνω συμπέρασμα, ότι δηλαδή η *οπτική διάκριση* και η *οπτική μνήμη* αποτελούν σημαντικές παραμέτρους και για τις επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες (αναγνώριση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, λεξιλόγιο, συλλαβισμός), οι οποίες είναι βασικές στα αρχικά στάδια μάθησης της ανάγνωσης, αλλά και για τη γενική αναγνωστική δεξιότητα.

Γενικά, οι οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες φαίνεται ότι σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την αναγνωστική δεξιότητα, ώστε να θεωρείται απαραίτητος ο συνυπολογισμός τους ανάμεσα στο σύνθετο πλέγμα των παραγόντων, που σχετίζονται με την πρόβλεψη της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Πάντως, οι παραπάνω απόψεις αναθεωρήθηκαν στη συνέχεια, όταν, σε πρόσφατη ανάλυση των ίδιων μελετών (Kavale & Forness, 2000), διαπιστώθηκε ότι η προγνωστική αξία των οπτικών αντιληπτικών δεξιοτήτων για τη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση εξαρτάται από το συνδυασμό των μεταβλητών που μελετώνται και μειώνεται σημαντικά όταν είναι γνωστό το νοητικό πηλίκο των υποκειμένων. Επιπλέον, κατά τους Gupta, Ceci & Slater (1978), η οπτική διάκριση δεν συνιστά αιτιώδη παράγοντα της αναγνωστικής επιβράδυνσης. Οι διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα σε καλούς και κακούς αναγνώστες σε δοκιμασίες οπτικής διάκρισης, οι οποίες περιλαμβάνουν γράμματα ή λέξεις, αποδίδονται περισσότερο σε διαφορετικές γνωστικές και γλωσσικές στρατηγικές και λιγότερο σε δεξιότητες οπτικής διάκρισης.

Η αντίληψη, ως συνολική γνωστική λειτουργία, προκαλεί σήμερα λιγότερες έρευνες. Οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν γενικά σε πιο εκλεπτυσμένους γνωστικούς μηχανισμούς, οι οποίοι θεωρούνται ως στάδια στη διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας των γραπτών πληροφοριών. (Fijalkow, 1997).

4.3.1.1.3. Η μνήμη

Η συμβολή της μνήμης στη μάθηση και διεκπεραίωση της ανάγνωσης θεωρείται αυτονόητη. Ακριβέστερα, σχεδόν κάθε πρόβλημα στη λειτουργία της μνήμης, γίνεται εμφανές στην αναγνωστική διαδικασία. (Πόρποδας, 1996). Η ανάγνωση συνιστά μια μνημονική ενέργεια, καθώς εξαρτάται από τη γνώση του κόσμου και της γλώσσας. Ένα παιδί, για παράδειγμα, που προσηλώνεται σε μια συγκεκριμένη λέξη, πρέπει να διατηρήσει τη λέξη αυτή στη μνήμη του για αρκετό χρόνο, ώστε να κατασκευάσει την πιο σύνθετη σημασία των φράσεων, προτάσεων και ολόκληρου του κειμένου. Τα νέα νοήματα απαιτούν τη συνεχή διαθεσιμότητα των πληροφοριών που αποσπάστηκαν νωρίτερα. Οι διαδικασίες κατανόησης βασίζονται στη σύνδεση του νοήματος των λέξεων που έχουν υποστεί επεξεργασία πρόσφατα και όσων έχουν κατακτηθεί σε προηγούμενο χρόνο. (Ruddell, 1994, Daneman, 1987).

Η λειτουργία της μνήμης δεν συνιστά μόνο μια απαραίτητη για τη λειτουργία της ανάγνωσης προϋπόθεση, αλλά και αναγκαία συνθήκη για τη διεκπεραίωση της αντίληψης, καθώς η αναγνώριση ακόμη κι ενός γράμματος προϋποθέτει τη μνημονική συγκράτηση και ανάκληση των βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων που προσδιορίζουν το γράμμα. Η πλήρης αναγνώριση μιας λέξης προϋποθέτει τη γνωστική επεξεργασία όλων των ειδών των πληροφοριών που περιλαμβάνει: *γραφηματικών, φωνολογικών και σημασιολογικών*. Συνεπώς, η διαδικασία της ανάγνωσης αρχίζει με τη *γραφημική αποκωδικοποίηση*, προϋπόθεση της οποίας είναι η πρόσληψη και η αναγνώριση των γραμμάτων. Οι λειτουργίες αυτές βασίζονται στη μνημονική συγκράτηση των σχετικών γραφημικών πληροφοριών στη μνήμη. Η απόδοση του φθόγγου σε κάθε γράμμα και η απόδοση, στη συνέχεια, της *φωνολογικής ταυτότητας* της λέξης, προϋποθέτει τη *συγκράτηση* στη μνήμη και *ανάσυρση* των πληροφοριών, που αναφέρονται στην αντιστοιχία των φθόγγων της γλώσσας με τη γραφηματική τους αναπαράσταση, την αξιοποίηση, δηλαδή, των πληροφοριών της μνημονικής συγκράτησης πληροφοριών ήδη γνωστών από τη χρήση του προφορικού λόγου. Τέλος, η κατανόηση της λέξης στηρίζεται στην προϋπάρχουσα μνημονική συγκράτηση της σημασίας της λέξης.

Σύμφωνα με τα κυριότερα μοντέλα μνήμης, που έχουν κατά καιρούς προταθεί, η συγκράτηση στη μνήμη μπορεί να είναι *βραχύχρονη* ή *μακρόχρονη*. Για τη μάθηση και

τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης (γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων, κειμένων) απαιτείται η λειτουργία και των δυο ειδών μνήμης. Με άλλα λόγια, ο ρόλος τόσο της *βραχύχρονης* όσο και της *μακρόχρονης* μνήμης είναι καθοριστικός για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας και αφορά τη συγκράτηση στη μνήμη όλων των ειδών πληροφοριών που συνθέτουν τη γραπτή λέξη (γραφημικών, φωνολογικών, σημασιολογικών), αλλά και την δυνατότητα πρόσβασης και την ανάσυρση από τη μνήμη όλων αυτών των πληροφοριών. Η συμβολή της *μακρόχρονης μνήμης* συνδέεται περισσότερο με την κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των πληροφοριών. Για την αναγνώριση των λέξεων, βασική θεωρείται η καλή λειτουργία της *βραχύχρονης μνήμης*, η οποία συνιστά ταυτόχρονα και προϋπόθεση για την σωστή λειτουργία της *μακρόχρονης μνήμης*. (Πόρποδας, 2002, σσ.183-197).

Στη *μακρόχρονη μνήμη* είναι οργανωμένες όλες εκείνες οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες όχι μόνο για την αναγνώριση της ταυτότητας των γραμμάτων και των λέξεων, αλλά και για τη διεκπεραίωση της κατανόησης του περιεχομένου του μηνύματος και την πραγματοποίηση κρίσεων και συλλογισμών επ' αυτού. (Καράντζης, 2001, Πόρποδας, 2002). Η *βραχύχρονη μνήμη* αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση της *μνήμης εργασίας*, από το Baddeley, ο οποίος ανέπτυξε ένα νέο πλαίσιο της βραχύχρονης μνήμης, προσπαθώντας να ξεπεράσει την ανεπάρκεια των μοντέλων που είχαν προταθεί ως τότε, να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά τα σύνθετα γνωστικά έργα, όπως η ανάγνωση, η εκτέλεση των οποίων αξιοποιεί τη λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης. (Πόρποδας, 2002, Daneman, 1987). Η *μνήμη εργασίας* είναι ένα γνωστικό σύστημα, το οποίο συγκρατεί προσωρινά και ταυτόχρονα επεξεργάζεται τις πληροφορίες σε ποικίλες καθημερινές γνωστικές εργασίες. Φαίνεται δε, ότι αναμειγνύεται σε καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου, όπως η ανάγνωση. Υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μαρτυρίες για το ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία της ανάγνωσης. (Καράντζης, 2001).

Η δόμηση νοήματος από το γραπτό λόγο εξαρτάται, όπως προαναφέρθηκε, από την καλή λειτουργία και της *μακρόχρονης* και της *βραχύχρονης* μνήμης, αλλά και από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με αυτή την αλληλεπίδραση κατά νου, ορισμένοι ερευνητές, που έχουν εξετάσει την ανάγνωση από την άποψη της μνημονικής ικανότητας (Swanson, 1992), υποστηρίζουν ότι ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων μικρότερη από την συνήθη, είναι πιθανό να επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας και

να επηρεάσει την άντληση νοήματος. Όταν οι λέξεις αποκωδικοποιούνται αργά, το νόημα καθεμιάς πρέπει να διατηρηθεί στη μνήμη περισσότερο χρόνο, ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει το νόημα μιας πρότασης ή παραγράφου. Μολονότι και άλλοι παράγοντες θεωρούνται υπεύθυνοι για την ελλιπή σημασιολογική κατανόηση, όπως, για παράδειγμα, η μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής των κακών αναγνωστών στην αποκωδικοποίηση, η οποία παρεμποδίζει την επικέντρωση στο νόημα, ενώ οι καλοί αναγνώστες αποκωδικοποιούν αυτόματα και συγκεντρώνονται στη σημασία όσων διαβάζουν (Samuels, 1994) υπάρχουν αρκετές ενδείξεις, οι οποίες υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση.

Η βραχύχρονη μνήμη είναι περιορισμένη ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά και ο αριθμός των πληροφοριακών στοιχείων που μπορεί να συγκρατήσει είναι αρκετά μικρός. Πληροφοριακά στοιχεία όμως που είναι οργανωμένα σε μια ενότητα σκέψης, όπως η λέξη ή η πρόταση, εκλαμβάνονται ως ένα στοιχείο, κινητοποιούν τη σημασιολογική και τη συντακτική γνώση του αναγνώστη και αυξάνουν τις δυνατότητες μνημονικής συγκράτησης. (Βάμβουκας, 1999α & 1999β, Bruning, Schraw & Ronning, 1999).

4.3.1.1.3.1. Οπτική μνήμη και αναγνωστική δεξιότητα

Η οπτική μνήμη αφορά την προσωρινή συγκράτηση οπτικών εικόνων ή συμβόλων. Από την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η οπτική μνήμη δεν είναι από τους πρώτες προτεραιότητας παράγοντες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας που απασχόλησαν τους ερευνητές. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το γεγονός ότι αποτελεί την πρώτη συνιστώσα μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών (Samuels, 1994α), όπου οι οπτικές πληροφορίες του κειμένου υφίστανται την αρχική επεξεργασία, μπορούμε να υποθέσουμε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην προσωρινή αυτή συγκράτηση των οπτικών συμβόλων και την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας.

Από τις λίγες μελέτες που αναφέρονται στη σχέση αυτή είναι η μετα-ανάλυση των ερευνών, που αφορούν τη σχέση οπτικών αντιληπτικών δεξιοτήτων με την ανάγνωση, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Kavale (1982). Τα ευρήματά της, υποδεικνύουν ότι η *οπτική μνήμη* συνιστά μια σημαντική δεξιότητα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις και στο προσχολικό

επίπεδο, επειδή μπορεί να προβλέψει τη γενική αναγνωστική δεξιότητα. Από όλες τις επιμέρους οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες, η *οπτική μνήμη* σχετίζεται σημαντικά με τη γενική αναγνωστική δεξιότητα, τόσο στην προσχολική ηλικία όσο και στη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Σχετίζεται δε περισσότερο, από όλες τις υπόλοιπες οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες, με το συλλαβισμό. Μελέτες πρόγνωσης, όπως αυτή των Lunzer et al (αναφέρεται από τον Fijalkow, 1997), υποδεικνύουν ότι η άμεση οπτική μνήμη είναι, μαζί με άλλες ικανότητες (ικανότητα λογικών πράξεων και γλώσσα), από τους καλύτερους δείκτες πρόγνωσης της αναγνωστικής ανάπτυξης ένα χρόνο αργότερα. Οι McDougall et al (1994), αντίθετα, διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα σε ομάδες καλών, μέσων και κακών αναγνωστών μόνο στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη κι όχι στην οπτική. Η ικανότητα μνημονικής συγκράτησης αφηρημένων σχημάτων των ομάδων αυτών δεν διέφερε σημαντικά.

4.3.1.1.3.2. Ακουστική μνήμη και αναγνωστική δεξιότητα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συνάγεται ότι η σχέση της ακουστικής μνήμης με την αναγνωστική δεξιότητα αποτέλεσε πολύ συχνά αντικείμενο διερεύνησης. Η ικανότητα συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών στη μνήμη είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάγνωση και για τη μάθηση γενικότερα. Η βραχύχρονη μνημονική συγκράτηση γραπτών λέξεων, κατά την ανάγνωση, έχει φωνηματική βάση. Η ανακωδικοποίηση, δηλαδή, των οπτικών ερεθισμάτων συνίσταται σε μια φωνηματική αναπαράσταση. Η χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες βραχύχρονης μνήμης φαίνεται να είναι αποτέλεσμα ανεπαρκειών στη ικανότητα ανακωδικοποίησης λεκτικών ερεθισμάτων και συγκράτησης αυτών των κωδίκων στη βραχύχρονη μνήμη. (Stanovich, 1982). Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει παλαιότερη έρευνά του, τα αποτελέσματα της οποίας συνδέουν τις δυσκολίες ανάγνωσης μαθητών Β΄τάξης του δημοτικού σχολείου με την αδυναμία φωνολογικής ανακωδικοποίησης και πρόσκαιρης συγκράτησης γλωσσικών πληροφοριών, που προσλαμβάνονται οπτικά και ακουστικά κατά την ανάγνωση, στη βραχύχρονη μνήμη. Οι διαφορές της αναγνωστικής δεξιότητας συνδέονται πιο στενά με τις διαφορές συγκράτησης στη βραχύχρονη μνήμη γλωσσικού υλικού (μνήμη ψηφίων, γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων) παρά με τη μνημονική συγκράτηση αφηρημένων σχημάτων, τα οποία είναι δύσκολο να κατονομαστούν. Μια πιθανή άποψη της σχέσης λεκτικής βραχύχρονης μνήμης και αναγνωστικής δεξιότητας

είναι ότι αυτή η σχέση αντανακλά την ευρέως αναγνωρισμένη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τις φωνολογικές διεργασίες. Με άλλα λόγια, η αναγνωστική δεξιότητα σχετίζεται με τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, επειδή οι δοκιμασίες της βραχύχρονης μνήμης είναι ένας τρόπος διαπίστωσης των υποκείμενων φωνολογικών δεξιοτήτων. Προβλήματα στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη συχνά αντανακλούν μέρος των γενικότερων προβλημάτων αναπαράστασης των φωνολογικών πληροφοριών. (McDougall et al, 1994).

Πολλές μελέτες πρόγνωσης αποδεικνύουν ότι η ικανότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου να επαναλαμβάνουν προτάσεις ή μια ιστορία που άκουσαν λίγο πριν σχετίζεται στενά με τη μελλοντική τους αναγνωστική δεξιότητα. (Snow, Burns & Griffin, 1998). Η μόνη γνωστική δεξιότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία όπως διαπιστώθηκε από τους Kurdek & Sinclair (2001) ερμηνεύει τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής επίδοσης στην Δ΄ τάξη ήταν η ακουστική μνήμη. Έρευνες (Καράντζη, 2001) αποδεικνύουν ότι οι καλοί αναγνώστες μπορούν να διατηρούν στη μνήμη τους περισσότερες πληροφορίες από τους αδύναμους. Η χωρητικότητα της μνήμης εργασίας αποτελεί ένα από στοιχεία πρόγνωσης ατομικών διαφορών στην αναγνωστική επίδοση. Φαίνεται δε, ότι η φωνολογική μνήμη εργασίας συμβάλλει ενεργά στην απόκτηση νέου λεξιλογίου από τα παιδιά. Η Mann (1991) επισημαίνει ότι η προσωρινή συγκράτηση φωνολογικών πληροφοριών, αποτελεί μια από τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας, σημαντική για την αναγνωστική πρόοδο των παιδιών. Οι Watson & Miller (1993) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα αντίληψης του λόγου σχετίζεται στενά με φωνολογικές μεταβλητές, μεταξύ των οποίων η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη ακουστική μνήμη, οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται στενά με την ανάγνωση.

Δοκιμασίες, όπως η υποκλίμακα του WISC-III της επανάληψης αριθμών σε κανονική και αντίστροφη σειρά, οι οποίες αξιολογούν την άμεση μνημονική δεξιότητα, αποδεικνύονται ιδιαίτερα δύσκολες για τους κακούς αναγνώστες, γεγονός που παραπέμπει στη σχέση ακουστικής μνήμης και αναγνωστικής δεξιότητας. Η κατώτερη επίδοση των κακών αναγνωστών στη συγκεκριμένη δοκιμασία επιβεβαιώνεται από πολυάριθμες γαλλικές και αγγλοσαξωνικές εργασίες. Άλλες έρευνες που ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για την ακολουθία στην ανάμνηση και λιγότερο για την ίδια τη μνημονική ικανότητα κατέληξαν στο ότι τα λάθη χρονικής τάξης στις

δοκιμασίες άμεσης μνήμης είναι περισσότερα στους κακούς αναγνώστες παρά στις ομάδες ελέγχου.

Μια σειρά πειραμάτων που αξιολογούν την ικανότητα ή/και την ακολουθία των αναμνήσεων, επιβεβαιώνουν ότι το έλλειμμα άμεσης μνήμης των κακών αναγνωστών αφορά τόσο την οπτική όσο και την ακουστική μορφή, τη χρονική όσο και τη χωρική ακολουθία. Πρόσφατες ανασκοπήσεις εργασιών επαληθεύουν το συμπέρασμα ότι οι κακοί αναγνώστες συναντούν δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη απομνημόνευση λεκτικού υλικού, όποιος κι αν είναι ο τρόπος παρουσίασής του, οπτικός ή ακουστικός. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι αναγνώστες συνδέονται με τη δυσκολία τους να στηριχθούν στη γλώσσα για να απομνημονεύσουν αντικείμενα σε τέτοιο βαθμό, ώστε μελέτες που αφορούν τη βραχύχρονη μνήμη καταλήγουν να αποδώσουν ένα θεμελιώδη ρόλο στη γλώσσα. (Fijalkow, 1997).

4.3.1.1.4. Γλωσσική ανάπτυξη και αναγνωστική δεξιότητα

Οι τέσσερις μορφές της ανθρώπινης επικοινωνίας (ακρόαση-ομιλία, ανάγνωση-γραφική) βρίσκονται σε στενή αμοιβαία σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης. (Βάμβουκας, 1997). Οι δυο μορφές γλώσσας, προφορική και γραπτή, αλληλεξαρτώνται και συνδέονται μεταξύ τους με τρόπους ιδιαίτερα σύνθετους. (Σκούρτου, 1998). Μιλώντας για *γλωσσική ανάπτυξη* ή κατοχή του *προφορικού λόγου* αναφερόμαστε ταυτόχρονα και στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου. Η παραγωγή συνίσταται στην προφορική διατύπωση, την έκφραση της εμπειρίας με σεβασμό στους φωνολογικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της γλώσσας. Η αντίληψη σχέσεων, αντιπαραθέσεων και προβλέψεων συμπληρώνουν τη δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου. (Βάμβουκας, 1997). Κατά μια άποψη η κατοχή του προφορικού λόγου αποτελεί προαπαιτούμενο για τη μάθηση του γραπτού λόγου (Βάμβουκας, 1997, 1999α, 1999β), ενώ σύμφωνα με την προοπτική του αναδυόμενου γραμματισμού, προφορική και γραπτή γλώσσα κατακτώνται ταυτόχρονα και καθεμιά στηρίζει και προωθεί την ανάπτυξη της άλλης (περισσότερα αναφέρονται στην ενότητα 3.1.2.2.2.). Και οι δυο προσεγγίσεις υποστηρίζουν το σημαντικό ρόλο της γλωσσικής ανάπτυξης στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, καθώς και οι δυο

ουσιαστικά υποστηρίζουν τη θετική επίδραση ενός καλά ανεπτυγμένου προφορικού λόγου στην αναγνωστική ανάπτυξη.

Με δεδομένη τη σημασία της γλώσσας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η αλληλοσυσχέτιση των δυο αυτών μεταβλητών έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό και ότι γλωσσικά προβλήματα ή δυσλειτουργίες έχουν αναγνωριστεί ως οι αιτίες αναγνωστικών προβλημάτων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν το σημαντικό ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Ορισμένες θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι γραπτές λέξεις αποκωδικοποιούνται με τη φωνολογική τους μορφή και όλες οι διεργασίες πραγματοποιούνται μέσω του συστήματος του προφορικού λόγου. Επομένως προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη συνεπάγονται προβλήματα στο φωνολογικό επίπεδο. Άλλες επισημαίνουν ότι η ανάγνωση σχετίζεται με το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και τυχόν γλωσσικές ανεπάρκειες θα επιφέρουν προβλήματα στο επίπεδο του λεξιλογίου. (Harris & Sipay, 1985). Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται σύγκλιση των παραπάνω απόψεων κάτω από ένα αναγνωστικό μοντέλο, το οποίο διαπιστώνει τη σχέση τόσο των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης κατά την ακρόαση προφορικού λόγου με την αναγνωστική κατανόηση. Ένα τέτοιο μοντέλο αναπτύχθηκε στην ενότητα 4.2., όπου έγινε σαφές ότι η αναγνωστική κατανόηση βασίζεται στους δυο αυτούς παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν και το φωνολογικό και το συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. (Tunmer & Hoover, 1992, Juel, 1988, Juel, Griffith & Gough, 1986, Savage, 2001, de Jong & van der Leij, 2002, Chen & Velluntino, 1997).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι κακοί αναγνώστες κατέχουν λιγότερο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες (φωνολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές) από τους έμπειρους αναγνώστες. (Harris & Sipay, 1985, Flax et al, 2003). Οι Snow, Burns & Griffin (1998) μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπίστωσαν την ισχυρή προγνωστική αξία των γλωσσικών δεξιοτήτων για τη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Ένα εντυπωσιακό πλήθος ερευνητικών μελετών συνδέει, και μάλιστα συχνά με αιτιώδη σχέση, την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας με τις *φωνολογικές δεξιότητες* της προσχολικής ηλικίας. (Adams, 1998, Stuart & Coltheart, 1988, Bradley & Bryant, 1983, Share et al, 1984, Näslund & Schneider, 1996, Mann, 1993, Stanovich,

Cunningham & Cramer, 1984, Passenger, Stuart & Terrell, 2000, Stuart & Masterson, 1992, Carson, Kirby & Hutchinson, 2000, Share & Stanovich, 1995, Snow, Burns & Griffin, 1998, Juel, Griffith & Gough 1986, Νικολόπουλος, 2002, Πόρποδας, 2002 & 1992, Bryant & Goswami, 1987, McDougall et al, 1994). Αποδείξεις για το γεγονός ότι η κατοχή της φωνολογικής επίγνωσης διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης προέρχονται από μελέτες στις Η.Π.Α, την Αγγλία, τη Ν. Ζηλανδία, τη Μ. Βρετανία, τη Σουηδία, τη Βραζιλία και την Ελλάδα (Πόρποδας, 2002). Οι αποδείξεις δε για τη σχέση ανάμεσα στις φωνολογικές και τις αναγνωστικές δεξιότητες προέρχονται από ποικίλες πηγές, που περιλαμβάνουν ερευνητικά δεδομένα από κανονικούς αναγνώστες, αλλά και από δυσλεκτικά παιδιά. Ως περαιτέρω στοιχεία για τη σχέση φωνολογικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων, οι θεωρητικοί χρησιμοποιούν: α. διαχρονικές μελέτες, οι οποίες επιχειρούν να αποδείξουν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο ή στις αρχές της Α΄ δημοτικού μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στην ανάγνωση, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και β. μελέτες που συμπεριλαμβάνουν διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες προσπαθούν να αποδείξουν ότι η άσκηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει θετικές συνέπειες στη μάθηση της ανάγνωσης. (Rack, Hulme & Snowling 1993).

Παρά τις πολυάριθμες ενδείξεις της σημασίας της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης, η ακριβής φύση της σχέσης προφορικής γλώσσας και ανάγνωσης είναι ελλιπώς προσδιορισμένη. Αρκετοί παράγοντες συνεισφέρουν σ' αυτή την κατάσταση. Στο παρελθόν οι ερευνητές επικεντρωνόταν τυπικά σε μια έως δυο όψεις της γλώσσας μόνο, αντί να ασχοληθούν με την πολυδιάστατη φύση του γλωσσικού συστήματος. Οι Roth et al (1996), έδειξαν ότι, πολύ συχνά, οι συγκρίσεις επίδοσης ανάμεσα σε ομάδες κανονικών και αδύναμων αναγνωστών δεν πραγματοποιούνται με ανεξάρτητα μέτρα διάφορων αναγνωστικών δεξιοτήτων (αποκωδικοποίηση-αναγνώριση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, λεξιλόγιο κ.τ.λ.). Έτσι, δεν είναι γνωστό με ακρίβεια εάν οι γλωσσικές διαφορές, που εντοπίστηκαν κατά καιρούς, σχετίζονται με την αναγνωστική επίδοση.

Η προφορική γλώσσα και η ανάγνωση είναι αναπτυξιακές διαδικασίες, οι οποίες υφίστανται ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου. Οι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να καθορίσουν τη σχέση ανάμεσα στην προφορική γλώσσα και την ανάγνωση οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τη δυναμική φύση της γλωσσικής

απόκτησης και το εύρος των γλωσσικών δεξιοτήτων που κατακτούν τα παιδιά. Η σχέση αυτή δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά αλλάζει στη διάρκεια του χρόνου. Μολονότι η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, άλλες, υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες προφορικού λόγου, είναι πιθανό να ασκούν μεγαλύτερη επίδραση, καθώς η αναγνωστική δεξιότητα βελτιώνεται. (Roth, Speece & Cooper, 2002).

Οι Roth, Speece & Cooper (2002), σε διαχρονική μελέτη τους, επιχείρησαν να διασαφηνίσουν τη σχέση προφορικής γλώσσας και ανάγνωσης, παρακολουθώντας παιδιά νηπιαγωγείου, η αναγνωστική δεξιότητα των οποίων αναπτύσσονταν κανονικά, για τρία χρόνια, με δοκιμασίες αξιολόγησης τριών περιοχών της προφορικής γλώσσας, οι οποίες έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με την ανάγνωση: τη *δομική γλώσσα* (σημασιολογικό, μορφολογικό και συντακτικό μέρος), τη *μεταγλωσσική γνώση* (φωνολογική επίγνωση, μετασημασιολογική γνώση) και τον *αφηγηματικό λόγο* (προφορική παραγωγή οικείας ιστορίας, κατανόηση προφορικής ιστορίας). Διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορετικής έντασης σχέσης ανάμεσα στις επιμέρους αυτές δεξιότητες και την ανάγνωση, αλλά και διαφοροποίηση της σχέσης αυτής στη διάρκεια του χρόνου. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι σημασιολογικές και όχι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την κατανόηση στη Β΄ τάξη. Οι φωνολογικές δεξιότητες του νηπιαγωγείου προέβλεψαν την ανάγνωση λέξεων στην Α΄ και Β΄ τάξη. Η διαπίστωση ότι οι σημασιολογικές δεξιότητες προβλέπουν την αναγνωστική κατανόηση υποδεικνύει ότι διαφορετικές όψεις της γλωσσικής ανάπτυξης είναι σημαντικές για διαφορετικές αναγνωστικές δραστηριότητες στη διάρκεια της αναγνωστικής ανάπτυξης.

Παρόμοια, λίγα χρόνια πριν, οι Speece et al (1999) είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γλωσσικοί παράγοντες, όπως η φωνολογική επίγνωση και ο αφηγηματικός λόγος, συνεισφέρουν σε διαφορετικό βαθμό στα διάφορα σημεία της ανάπτυξης. Είναι λογικό ότι οι φωνολογικές δεξιότητες είναι κρίσιμες για τα αρχικά στάδια μάθησης της ανάγνωσης, ενώ η σημασία της αφηγηματικής ικανότητας γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη όσο οι αναγνώστες επιχειρούν να κατανοήσουν μεγαλύτερα τμήματα κειμένου.

Ανάλογα, οι Torrance & Olson (1985) στη διαχρονική τους έρευνα συσχέτισης της επίδοσης των παιδιών σε γλωσσικές δοκιμασίες με την επίδοσή τους σε αναγνωστικές δεξιότητες κατά τα τρία πρώτα έτη της φοίτησής τους στην επίσημη

σχολική εκπαίδευση, διαπίστωσαν την ύπαρξη υψηλής συνάφειας ανάμεσα στον προφορικό λόγο και τη μετέπειτα αναγνωστική τους πρόοδο. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που μπορούν να χειριστούν πιο επιδέξια σημασιολογικά και συντακτικά τη γλώσσα, είναι ικανότερα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη μάθηση της ανάγνωσης. Συμπέραναν έτσι ότι οι συντακτικές και οι σημασιολογικές δομές της γλώσσας αντανακλούν τις λογικές διαστάσεις της γλωσσικής χρήσης, τη χρήση, δηλαδή, της γλώσσας που έχει μεγαλύτερη σχέση με το γραμματισμό, ενώ η αφηγηματική της όψη και η όψη της εκείνη που χρησιμοποιείται στις συζητήσεις αντανακλά περισσότερο κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές διαστάσεις και σχετίζεται στενότερα με τον προφορικό λόγο. Σύμφωνα μάλιστα με τους Davidson & Snow (1995), η Snow υποστηρίζει ότι μόνο συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες προφορικού λόγου σχετίζονται με τη μάθηση του γραπτού. Σ' αυτές ανήκει η *ικανότητα διατύπωσης ορισμών*. Η διατύπωση ορισμών, όπως και άλλοι τύποι συζήτησης (αφηγήσεις, επεξηγήσεις), απαιτούν την παραγωγή σχετικά ανεξάρτητου, εκτεταμένου λόγου, ο οποίος είναι συναφής με τις δεξιότητες γραπτού λόγου (π.χ. παραγωγή λόγου που χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες ενός απομακρυσμένου κοινού).

Ανεξάρτητα από το γλωσσολογικό επίπεδο που εξετάζεται (εννοιολογικό, συντακτικό ή φωνολογικό) πειραματικά στοιχεία συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης ενός γλωσσολογικού ελλείμματος στους κακούς αναγνώστες. (Fijalkow, 1997). Οι Velluntino & Scanlon (αναφέρεται από το Fijalkow, 1997), εκτιμούν ότι τα ελλείμματα της γλώσσας των κακών αναγνωστών εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες: *ελλείμματα εννοιολογικής ανάπτυξης, φωνολογικής ανάπτυξης, συντακτικής ανάπτυξης και γενικευμένα ελλείμματα γλώσσας*. Η θέση τους αυτή βασίζεται στην πραγματοποίηση πολυάριθμων πειραμάτων.

Οι Catts et al (1999) συγκρίνοντας την αναγνωστική επίδοση καλών και κακών αναγνωστών στη Β' τάξη, διαπίστωσαν ότι περισσότερο από το 70% των κακών αναγνωστών σχολικής ηλικίας είχε ιστορικό γλωσσικού ελλείμματος στην προσχολική ηλικία. Τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά είχαν προβλήματα και στη φωνολογική επεξεργασία και σε άλλες δεξιότητες της προφορικής γλώσσας. Διαταραχές στις γλωσσικές δεξιότητες συναντώνται συχνά στους αναγνώστες με σοβαρά προβλήματα, των οποίων οι γονείς αναφέρουν και καθυστερημένη εκμάθηση της ομιλίας. (Hulme,

1987). Έχει διαπιστωθεί, μάλιστα, ότι οι πρώιμες γλωσσικές διαταραχές επηρεάζουν τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου επί μακρόν και μπορούν να επεκταθούν μέχρι την εφηβεία ή και την ενηλικίωση. (Flax et al, 2003). Τέτοιοι αναγνώστες φαίνεται ότι χρησιμοποιούν λιγότερο πολύπλοκη γλώσσα από τα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας τους. Είναι εύλογη η επιρροή των γλωσσικών ικανοτήτων στη μάθηση της ανάγνωσης, όμως και η αντίστροφη φορά στη σχέση γλωσσικών ικανοτήτων και ανάγνωσης είναι εξίσου πιθανή, με την ανάγνωση να επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη. (Hulme, 1987).

4.3.2. Εξωγενείς παράγοντες

Στους εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες εντάσσονται επιρροές, οι οποίες προέρχονται από *οικογενειακές, κοινωνικοπολιτισμικές και εκπαιδευτικές* συνθήκες.

Όσον αφορά τους οικογενειακούς παράγοντες έχει ήδη γίνει αναφορά στο γενικότερο κλίμα γραμματισμού, στη στάση των γονέων για την ανάγνωση και στις σχετικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών τους, τις οποίες υιοθετούν. Στην ίδια ενότητα αναπτύχθηκαν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως, για παράδειγμα, ο περιβάλλον γραπτός λόγος και η συναναστροφή του παιδιού με συνομηλίκους του μέσα από το παιχνίδι. Ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν οι εκπαιδευτικές-διδασκτικές συνθήκες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών αναλύεται στο 5^ο κεφάλαιο.

4.4. Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας

Είναι προφανές ότι δεν φθάνουν όλα τα παιδιά στο υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης αναγνωστικής δεξιότητας, μολονότι αυτό αποτελεί τον κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλων όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. (Bast & Reitsma, 1997 & 1998). Η μύηση των παιδιών στο γραπτό λόγο αρχίζει πριν την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης. Ήδη από την προσχολική ηλικία διαπιστώνονται μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά, ως αποτέλεσμα πολλών

παραγόντων, ορισμένοι από τους οποίους αναπτύχθηκαν προηγουμένως. Ατομικές διαφορές καταγράφονται και σε γνωστικές, συναισθηματικές, νευροφυσιολογικές και άλλες παραμέτρους, ο ρόλος ορισμένων από τις οποίες αναπτύχθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Με αυτές τις αρχικές διαφορές ως σημείο εκκίνησης προκύπτει το ερώτημα, αν οι διαφορές παραμένουν σταθερές ή εάν τα άτομα συγκλίνουν ή αποκλίνουν ως προς το επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης, με την περαιτέρω διδασκαλία της ανάγνωσης.

Η σταθερότητα των ατομικών διαφορών με την ηλικία, είναι ένα σύνηθες εύρημα διαχρονικών μελετών της ανάγνωσης. Οι διαφορές της αναγνωστικής επίδοσης στο δημοτικό σχολείο μπορούν συνήθως να προβλεφθούν από τις διαφορές στο Νηπιαγωγείο ή την Α΄τάξη. (Speece et al, 2004), Philips, Norris & Mason, 1996, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, Adams, 1998, De Jong & Laseman, 2001, Share et al, 1984, Scarborough, 1989, Butler et al, 1985, Horn & Packard, 1985). Βέβαια η σταθερότητα αυτή αναφέρεται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς. Οι διαφορές επίδοσης ανάμεσα σε αναγνώστες μπορούν να αυξηθούν ή να μειωθούν κατά την ανάπτυξη, ως αποτέλεσμα διατομικών αλλαγών, οι οποίες προκύπτουν από τις ενδοατομικές μεταβολές. (Bast & Reitsma, 1998). Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά ως προς την ικανότητά τους να επωφεληθούν από τη διδασκαλία ανάγνωσης και να γίνουν επαρκείς αναγνώστες. (Bast & Reitsma, 1997). Οι ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας δεν φαίνεται να εξαφανίζονται κατά την ανάπτυξη ή να μειώνονται με τα χρόνια. Ο Juel (1988) αναφέρει ότι η πιθανότητα αναγνώστες με αδυναμίες, στο τέλος της Α΄τάξης, να παραμείνουν αναγνώστες με προβλήματα στο τέλος της Δ΄τάξης είναι 0,88. Ο Daneman (1991) διαπίστωσε ότι οι διατομικές διαφορές στην ανάγνωση στις ανώτερες τάξεις είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες στην Α΄τάξη. Ανευρίσκονται δε συχνά ακόμη και ανάμεσα σε ενήλικους αναγνώστες. Έτσι, φαίνεται ότι η ανάπτυξη των διατομικών διαφορών στην αναγνωστική δεξιότητα μπορεί να χαρακτηριστεί από ένα συνδυασμό σταθερότητας της θέσης στην κατάταξη, την οποία κατέχουν οι μαθητές ανάλογα με την αναγνωστική τους επίδοση (αδύναμοι, μεσαίοι, καλοί αναγνώστες) και αύξησης των διαφορών ανάμεσά τους. (Bast & Reitsma, 1998).

Το μοντέλο του Stanovich (2000) σχετικά με το *αποτέλεσμα του Ματθαίου* παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο μπορούν να περιγραφούν και να εξηγηθούν οι ατομικές διαφορές στην αναγνωστική δεξιότητα. Ο ερευνητής πρότεινε το

συγκεκριμένο μοντέλο ξεκινώντας και βασιζόμενος σε ευρήματα των Walberg & Tsai, ότι τα άτομα που διαθέτουν πλεονέκτημα ως προς τις πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να αξιοποιήσουν νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες πολύ αποδοτικά. Το αποτέλεσμα του *Ματθαίου* αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο η επίδοση των καλών αναγνωστών γίνονται ακόμη καλύτερη και των αδύναμων σχετικά χειρότερη. Το αποτέλεσμα αυτό αναφέρεται όχι μόνο στις διάφορες συνιστώσες της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως το λεξιλόγιο και άλλες γλωσσικές και μεταγλωσσικές λειτουργίες. Επιχειρεί να ερμηνεύσει τις αναπτυσσόμενες διαφορές, οι οποίες είναι στην πραγματικότητα μόνο μια από τις συνιστώσες του μοντέλου του *αποτελέσματος του Ματθαίου*.

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, το οποίο προτάθηκε από το Stanovich, είναι το *υποκείμενο αναπτυξιακό πρότυπο*, το οποίο προκαλεί το αποτέλεσμα αυτό. Το φαινόμενο της αύξησης των διαφορών στην επίδοση προκαλείται από ένα συγκεκριμένο αναπτυξιακό μοντέλο αλληλοσυσχέτισης ανάμεσα στις αναγνωστικές δεξιότητες και σε άλλες μεταβλητές. Το υποθετικό αυτό αναπτυξιακό πρότυπο μπορεί να περιγραφεί από δυο σημαντικούς μηχανισμούς: Την *αμοιβαία αιτιώδη σχέση* και τους *αναπτυξιακούς περιορισμούς*. Ο πρώτος μηχανισμός συντίθεται από αιτιώδεις σχέσεις διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στην ανάγνωση και άλλες γνωστικές δεξιότητες, στάσεις ή συμπεριφορές. Ο δεύτερος μηχανισμός περιγράφει το γεγονός ότι οι ατομικές διαφορές σε μια συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία ίσως να συνιστούν αιτιώδη, καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης της αναγνωστικής δεξιότητας στην αρχή της ανάπτυξής της, αλλά σε επόμενο χρόνο δεν επιδρούν πλέον στο επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης. Οι *αναπτυξιακοί περιορισμοί* μπορούν επίσης να αναφέρονται στο γεγονός ότι οι ατομικές διαφορές σε μια από τις αναγνωστικές συνιστώσες αυξάνονται κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης φάσης της αναγνωστικής ανάπτυξης, μετά από την οποία μια περαιτέρω αύξηση των ατομικών διαφορών μπορεί να διαπιστωθεί μόνο μέσα από κάποια άλλη αναγνωστική συνιστώσα. Για παράδειγμα, στο ξεκίνημα της μάθησης της ανάγνωσης οι ατομικές διαφορές στις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων είναι πιθανό να αυξηθούν. Μετά από αυτό το αρχικό στάδιο, μόνο αυξανόμενες διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση μπορούν να βρεθούν, ενώ οι διαφορές στην αναγνώριση των λέξεων, παραμένουν σχετικά σταθερές.

Εξαιτίας της υπόθεσης της ύπαρξης αναπτυξιακών περιορισμών στη σχέση των αναγνωστικών δεξιοτήτων με άλλους παράγοντες, η έννοια της *αμοιβαίας αιτιώδους σχέσης* πρέπει να οριοθετηθεί αναπτυξιακά. Με άλλα λόγια, μπορεί κανείς να διακρίνει *αμοιβαία αιτιώδη σχέση*, η οποία είναι λειτουργική σε όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής ανάπτυξης και σχέσεις που είναι αποτελεσματικές σε περιορισμένο μόνο τμήμα της ανάπτυξης.

Στον τελευταίο τύπο σχέσεων μπορούν να ενταχθούν οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και αναγνώρισης λέξεων. Παιδιά με μειωμένες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας θα συναντήσουν προβλήματα στην απόκτηση δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων και συνεπώς θα διαβάζουν λιγότερο από τα παιδιά με καλά ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες. Εξαιτίας των αμοιβαίων αιτιωδών σχέσεων επηρεάζονται αρνητικά οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας των αδύναμων αναγνωστών που διαβάζουν λιγότερο. (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994, Stanovich, 2000). Η βιβλιογραφία βρίθει από ευρήματα σχετικά με τη σχέση φωνολογικών δεξιοτήτων και αναγνωστικής ανάπτυξης. Η σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης των δυο αυτών παραγόντων έχει διαπιστωθεί σε πολλές έρευνες (Hatcher, Hulme & Ellis, 1994, Roth & Schneider, 2001, Goswami & Bryant, 1990). Η αναπτυξιακή κατεύθυνση που επικρατεί στο πεδίο της αναγνώρισης των λέξεων σε συνδυασμό με την άμεση χρήση της ορθογραφικής δομής των λέξεων από τον αναγνώστη, υποδεικνύει ότι η σχέση ατομικών διαφορών στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και φωνολογικής ανακωδικοποίησης είναι αναπτυξιακά περιορισμένη. (Stanovich, 2000). Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας είναι ένας κρίσιμος παράγοντας κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης των αλφαβητικών συστημάτων. (Πόρποδας, 2002, Nikolopoulos & Goulandris, 2002). *Οι φωνολογικές δεξιότητες γίνονται λιγότερο απαραίτητες για τον έμπειρο αναγνώστη*, επειδή οι νέες λέξεις που συναντώνται είναι λίγες και παραμένουν σημαντικές μόνο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες συναντώνται καινούριες, άγνωστες λέξεις. Επομένως, η σχέση διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στις δυο δεξιότητες στα πρώιμα στάδια της αναγνωστικής ανάπτυξης και η φθίνουσα επιρροή των φωνολογικών δεξιοτήτων στα επόμενα στάδια φαίνεται εύλογη. (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Παρόμοια διαδικασία είναι πιθανό να ακολουθείται για το λεξιλόγιο και την ανάγνωση. Η γνώση του λεξιλογίου εμπλέκεται σε αμοιβαία αιτιώδη σχέση με την

αναγνωστική δεξιότητα, αντίθετα όμως με τη φωνολογική επίγνωση, η σχέση αυτή δεν περιορίζεται αναπτυξιακά, αλλά παραμένει σε ισχύ ακόμη και για τους πιο έμπειρους ενήλικους αναγνώστες. (Stanovich, 2000).

Το μέγεθος του λεξιλογίου που κατανοείται κατά την ακρόαση ελάχιστα επηρεάζει την αναγνωστική επίδοση, όταν η ανάπτυξη της αναγνώρισης λέξεων, της αποκωδικοποίησης, βρίσκεται σε αρχικό στάδιο. Ενώ το λεξιλόγιο που κατέχει το παιδί δεν μπορεί να προβλέψει την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων εκτός πλαισίου, καθίσταται πολύ σημαντικό για την ανάγνωση ενός κειμένου. Η γνώση της σημασίας των λέξεων και ιδιαίτερα των σχετικά σπάνιων, σημαντικών λέξεων του κειμένου, είναι θεμελιώδης για την κατανόησή του. Επιπλέον, παιδιά με ευρύ λεξιλόγιο μπορούν να συμπεράνουν τη σημασία νέων λέξεων που συναντούν σε ένα κείμενο. Η αντίθετης φοράς σχέση έχει επίσης διαπιστωθεί, κατά την οποία, μέρος της ανάπτυξης του λεξιλογίου φαίνεται ότι επιτυγχάνεται με τη μάθηση της σημασίας άγνωστων λέξεων που συναντώνται σε ένα κείμενο. (Stanovich, 2000, Bast & Reitsma, 1998). Οι μεταβλητές που εμπλέκονται σε αυτή τη σχέση και είναι αποτελεσματικές κατά την αναγνωστική ανάπτυξη, είναι η αναγνωστική άσκηση και οι συναισθηματικοί και παρωθητικοί παράγοντες.

Η αμοιβαία παρωθητική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική εμπειρία και την αναγνωστική δεξιότητα βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά την αναγνωστική δεξιότητα διαβάζουν περισσότερο και επειδή η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας απαιτεί πρακτική εξάσκηση αναμένεται να ασκήσουν, έτσι, περισσότερο τη δεξιότητα αυτή. Το ενδιαφέρον, το κίνητρο μπορεί να είναι ένας, μακράς διάρκειας, διαμεσολαβητής της προόδου στην ανάγνωση και της αναγνωστικής εμπειρίας. Ακόμη και σε περιπτώσεις που η γνωστική ανάπτυξη ανάμεσα στα άτομα βρίσκεται σε παρόμοια επίπεδα, οι συναισθηματικές όψεις της δεξιότητας αναγνωστικής δεξιότητας προκαλούν συχνά μεγάλες αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις. Τα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, διέρχονται από διαφορετικές φάσεις επιτυχίας ή αποτυχίας, από τα παιδιά που έχουν κατακτήσει την ανάγνωση σε υψηλότερο επίπεδο. Τα τελευταία μάλιστα είναι πιθανό να απολαμβάνουν την ανάγνωση και να την επιλέγουν συχνά ανάμεσα στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους. (Stanovich, 2000). Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι θετικές αναγνωστικές στάσεις συνδέονται με το υψηλότερο επίπεδο αναγνωστικής

επίδοσης (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995, Walberg & Tsai, 1985, Guthrie et al, 1999) και τον *αριθμό των βιβλίων που διαβάζονται* (Guthrie et al, 1999) και σχετίζονται θετικά με την *αναγνωστική συμπεριφορά*, που αφορά τη διάσταση της ανάγνωσης ψυχαγωγίας. (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995, Stokmans, 1999). Αυτό δηλώνει, πιθανώς, μια αναπτυξιακή σχέση διπλής κατεύθυνσης, στην οποία οι αναγνώστες, οι οποίοι επιλέγουν να διαβάζουν, βελτιώνουν το επίπεδο της αναγνωστικής τους δεξιότητας, το οποίο στη συνέχεια επιδρά με τη σειρά του θετικά στην προτίμησή τους για την ανάγνωση. (Stanovich, 2000).

Συνοπτικά, από τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες με βάση τους οποίους επιχειρείται η περιγραφή και η εξήγηση των ατομικών διαφορών από το θεωρητικό μοντέλο του Stanovich για το *αποτέλεσμα του Ματθαίου* στην ανάγνωση. Το μοντέλο, το οποίο προτάθηκε από τον ερευνητή το 1986, γνώρισε ευρεία αποδοχή, καθώς συνθέτει ένα μεγάλο σώμα ερευνών και διαφορετικών ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με τις ατομικές διαφορές σε γνωστικές και άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση. (Stanovich, 2000, Bast & Reitsma, 1998). Εμπειρική τεκμηρίωσή του παρέχουν πολλές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν διαφορετικές, αλλά μεμονωμένες πλευρές των υποτιθέμενων αιτιών του *αποτελέσματος του Ματθαίου* στην ανάγνωση. (Juel, 1988, Butler et al, 1985). Κάποιες άλλες καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα και δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του *αποτελέσματος του Ματθαίου* στην αναγνώριση λέξεων-αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία. (Aarnoutse et al, 2001, Aarnoutse & van Leeuwe, 2000). Λίγες μελέτες ελέγχουν συνολικά και διαχρονικά, με σαφή τρόπο την ισχύ του μοντέλου και τα αποτελέσματά τους δεν συγκλίνουν πάντα προς την ίδια κατεύθυνση. Οι Shaywitz et al (1995), παρακολούθησαν 400 περίπου μαθητές, από το νηπιαγωγείο μέχρι την Στ' τάξη, προκειμένου να ελέγξουν την ισχύ του, δεν βρήκαν, όμως, ενδείξεις για την εφαρμογή του στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και συγκεκριμένα στη διεύρυνση και εξάπλωση των αρχικών ατομικών διαφορών, παρά το γεγονός ότι επιβεβαίωσαν ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρουν ότι αν και η ταχύτητα αναγνωστικής τους ανάπτυξης είναι μεγαλύτερη, οι αδύνατοι αναγνώστες παραμένουν αδύνατοι σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του δείγματος, τα οποία βρίσκονταν αρχικά σε πιο προχωρημένο αναγνωστικό επίπεδο. Οι Bast & Reitsma (1998) αποδίδουν την απουσία εμπειρικής στήριξης των αποτελεσμάτων αυτών, όσον αφορά τη διεύρυνση και εξάπλωση των

ατομικών διαφορών, που προτείνει ο Stanovich (2000), στο σχεδιασμό της συγκεκριμένης μελέτης και κυρίως σε ακατάλληλες για τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή μελέτη μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιλογές, που δεν μπόρεσαν να αποκαλύψουν σε βάθος όλες τις πτυχές του θέματος.

Οι Bast & Reitsma, (1998), σε διαχρονική τους μελέτη παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία παρακολούθησαν και κατά τη φοίτησή τους στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα πώς προκύπτουν οι ατομικές διαφορές στην ανάγνωση. Συμπεριέλαβαν υποκείμενα, τα οποία αρχικά, πριν την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης, δεν διέφεραν ως προς την αναγνωστική δεξιότητα, αφού κανένα δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε μια λέξη. Διαπίστωσαν την ύπαρξη σημαντικής διαφοροποίησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας στην Γ' τάξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν αυξανόμενες διαφορές στην αναγνώριση λέξεων, ενώ η κατάταξη των υποκειμένων παρέμεινε σταθερή. Με άλλα λόγια, αντίθετα από τους Shaywitz et al (1995) και τους Aarnoutse et al (2001), επιβεβαίωσαν την ύπαρξη του *αποτελέσματος του Ματθαίου* στην αναγνώριση των λέξεων, καθώς, οι αδύναμοι αναγνώστες παρέμειναν αδύναμοι κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων τάξεων επίσημης διδασκαλίας της ανάγνωσης και η διαφορά τους με τους καλούς αναγνώστες αυξήθηκε κατά την πορεία της ανάπτυξής τους. Στην αναγνωστική κατανόηση δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη του *αποτελέσματος του Ματθαίου*. Οι ατομικές διαφορές δεν αυξήθηκαν μετά τη Β' τάξη. Ατιολογώντας το γεγονός αυτό, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση συνεχίζει να αναπτύσσεται και μετά την τάξη αυτή, η έρευνα όμως περιορίστηκε χρονικά, στις πρώτες μόνο τάξεις και δεν συνέλαβε τις διαφορές αυτές. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και άλλων γνωστικών μεταβλητών, συμπεριφορών και παρωθητικών παραγόντων, για τους οποίους έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι προκαλούν τις αυξανόμενες ατομικές διαφορές ανάμεσα στους αναγνώστες. Στους παράγοντες αυτούς ανήκει το *λεξιλόγιο*, το οποίο επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση, οι *θετικές αναγνωστικές στάσεις*, οι οποίες σχετίζονται με το επίπεδο αναγνώρισης λέξεων και τη *συχνότητα ανάγνωσης* κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και τέλος, ο *οικογενειακός γραμματισμός*, ο οποίος ασκεί έμμεση επιρροή στην αναγνωστική κατανόηση μέσω του λεξιλογίου.

Η σημαντική σταθερότητα των ατομικών διαφορών στην αναγνωστική επίδοση από την αρχή της Α΄ μέχρι το τέλος της Γ΄ τάξης υποδεικνύει ότι η πρόοδος των παιδιών στην Α΄ τάξη είναι αποφασιστική για τη μακροπρόθεσμη σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, νέοι παράγοντες, νέες πηγές διαφοροποίησης, υπεισέρχονται στην ανάπτυξη των ατομικών διαφορών, ορισμένες από τις οποίες έχουν ήδη αναφερθεί. Οι επιμέρους αυτές διαδικασίες μπορούν προφανώς να επηρεαστούν από εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι διδάσκουν τα παιδιά. (Bast & Reitsma, 1998).

Κεφάλαιο 5

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1. Αναδυόμενος γραμματισμός και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο

Η μετάβαση από τον κόσμο της οικογένειας στην πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος είναι περίπλοκη, καθώς οι αλλαγές που βιώνει το παιδί είναι πολλές και σημαντικές τόσο για τις εμπειρίες του γύρω από το γραμματισμό και το γραπτό λόγο όσο και για άλλες πλευρές της ζωής του. Η αντίθεση ανάμεσα στο είδος και τη φύση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχουν αναδυθεί οι δεξιότητες γραμματισμού και στο σχολικό περιβάλλον είναι αξιοσημείωτη. (Hall, 1987).

Ξεκινώντας τη φοίτησή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική δομή διαφορετική από αυτή της οικογένειας. Έρχονται αντιμέτωπα με δικαιώματα και υποχρεώσεις, ρουτίνες, προσδοκίες και νέες δομές, με ένα μόνο ενήλικο και συζητήσεις εντελώς διαφορετικές από αυτές που βίωναν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. (Snow, Burns & Griffin, 1998). Αρκετά είναι τα ερευνητικά δεδομένα που υποδεικνύουν ότι το σχολείο παρέχει ένα περιβάλλον, το οποίο συγκρούεται με τις ιδέες και τις προσδοκίες πολλών παιδιών για το γραπτό λόγο και τις χρήσεις του. Φαίνεται ότι το σχολείο, αντί να λειτουργεί αποτελεσματικά, με ανοιχτές επιλογές για το γραμματισμό, συχνά επιτυγχάνει το αντίθετο, περιορίζοντας δραματικά αυτές τις επιλογές. Ακόμη και το νηπιαγωγείο, προσδιορίζει τη συμπεριφορά των παιδιών με περιοριστικό τρόπο. (Hall, 1987).

Η μετάβαση από τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού στη συμβατική ανάγνωση συνεπάγεται αλλαγές όχι μόνο στις δεξιότητες των παιδιών, αλλά και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη φύση του γραμματισμού. (Chall, 1983). Η προσαρμογή στο επίσημο σχολικό πλαίσιο διαμεσολαβείται από τη διεύρυνση των αντιλήψεων, τις οποίες έχει διαμορφώσει το παιδί για το γραμματισμό και την επέκτασή τους στη νέα σχολική πραγματικότητα. Οι πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούνται στην τάξη και

οι στόχοι που εξυπηρετούν διαφέρουν απαραίτητα από αυτές του σπιτιού. Η προσαρμογή του παιδιού στο νέο πλαίσιο συνιστά απαραίτητο βήμα για την ακαδημαϊκή του επιτυχία. Η μετάβαση είναι πιθανό να είναι λιγότερο δύσκολη για τα παιδιά που έχουν βιώσει εμπειρίες γραμματισμού και λεκτικές αλληλεπιδράσεις παρόμοιες με αυτές που υιοθετούνται στο σχολικό πλαίσιο και λιγότερο εύκολη για όσα από αυτά οι προηγούμενες αντιλήψεις τους για το ρόλο του γραμματισμού έχουν διαμορφωθεί μέσα από εντελώς διαφορετικές εμπειρίες ή για όσα δεν προέρχονται από υποστηρικτικά περιβάλλοντα. (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Ο Hall (1987, σ.75), αναφέρει πέντε σημαντικές διαφορές σπιτιού-σχολείου, την ύπαρξη των οποίων εξακρίβωσε η Juliebo μελετώντας τις συμπεριφορές γραμματισμού των παιδιών στο σπίτι και σε ένα νηπιαγωγείο στον Καναδά.

- ✓ Στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί ήταν ο βασικός υποκινητής των δραστηριοτήτων γραμματισμού, ενώ στο σχολείο ο εκπαιδευτικός είχε την πρωτοβουλία και οι σχετικές απόπειρες του παιδιού δεν αξιοποιούνταν.
- ✓ Στο σπίτι η συμμετοχή και η αμοιβαιότητα ήταν συνεχώς εμφανείς. Στο σχολικό πλαίσιο, γενικά, τα παιδιά όφειλαν να ανταποκρίνονται σε ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο δεν χαρακτηριζόταν από την αμοιβαία συμμετοχή εκπαιδευτικού-παιδιού.
- ✓ Πολλές δραστηριότητες του σχολείου αναφερόταν στο εδώ και το τώρα αποκλείοντας υπερβάσεις πέρα από τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Αντίθετα, οι υπερβάσεις του τόπου και του χρόνου ήταν δυνατές στις περισσότερες από τις αλληλεπιδράσεις γραμματισμού στο σπίτι.
- ✓ Οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σχολείο δεν βασίζονταν σε εμπειρίες των παιδιών με αποτέλεσμα να στερούνται συχνά νοήματος για τα παιδιά, γεγονός που βρισκόταν σε πλήρη αντίθεση με τις δραστηριότητες γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας, οι οποίες αποτελούσαν μέρος της καθημερινής ζωής.
- ✓ Το οικογενειακό πλαίσιο χαρακτηριζόταν από τη συνεχή ανατροφοδότηση για την ενίσχυση των συναισθημάτων επιτυχίας, ενώ στο σχολείο τα λάθη διορθώνονταν συχνά, χωρίς καμία εξήγηση.

Από την παραπάνω μελέτη έγινε επίσης σαφές ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αναδύοταν ο γραμματισμός στο οικογενειακό περιβάλλον εξαφανίστηκαν στο επίσημο σχολικό πλαίσιο.

Παρόμοια, ο Hannon (1998) αντιπαραβάλλει το περιβάλλον του σχολείου με το οικογενειακό, επισημαίνοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προκύπτει η κατάκτηση του γραμματισμού. (Πίνακας 5.1.).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διαφορές ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον εκτείνονται σε πολλές πτυχές της κατάκτησης του γραμματισμού. Διαπιστώνεται η ύπαρξη ασυνέχειας στην κατάκτηση του γραμματισμού κατά τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό πλαίσιο. (Hall, 1987). Πολλοί γονείς μάλιστα αισθάνθηκαν αποκλεισμένοι κατά το παρελθόν από τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Weinberger, 1996) και θεωρούσαν ότι οι δραστηριότητές τους γύρω από το γραμματισμό των παιδιών τους ήταν λανθασμένες και έπρεπε να λησμονηθούν. Γονείς παιδιών που είχαν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα, πριν φοιτήσουν στο σχολείο, αισθανόταν αμηχανία και δίσταζαν να αποκαλύψουν τη δική τους συμβολή στην κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά τους. (Durkin, 1966, Clark, 1976). Η άποψη αυτή έχει μεταβληθεί σήμερα και η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος όχι μόνο αξιολογείται θετικά, αλλά και επιδιώκεται.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη της γνώσης για το γραπτό λόγο είναι ιδιαίτερα περίπλοκη. Η συνειδητοποίηση των μορφών και των λειτουργιών που εξυπηρετούν τα αναγνωστικά γεγονότα, η χρήση της προφορικής γλώσσας στη συζήτηση για τη γραπτή, η μεταγνωστική και μεταγλωσσική συνείδηση για το γραπτό λόγο είναι δεξιότητες, οι οποίες κατακτώνται με την επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο από την προσχολική ηλικία και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο πάνω στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Μ' αυτή τη γνώση ξεκινούν τη φοίτησή τους στην επίσημη εκπαίδευση, όπου, πολύ συχνά, τίθενται κάτω από το αυστηρό διδακτικό πλαίσιο, το οποίο συνήθως αγνοεί όσα ήδη γνωρίζουν και είναι ασύμβατο με το γνωστικό τους φορτίο. (Goodman, 1984).

Για να κατανοήσουν το γραπτό λόγο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διαμορφώνουν πολύ καλές υποθέσεις γι' αυτόν (αν και ίσως να μην είναι οι κατάλληλες σύμφωνα με το συμβατικό γραπτό σύστημα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι)

| Περιβάλλον σπιτιού | Περιβάλλον σχολικής τάξης |
|--|--|
| <i>Τρόποι με τους οποίους η μάθηση στο σπίτι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Μεγάλη αναλογία ενήλικων-παιδιών • Στενές σχέσεις με τους ενήλικους • Μεγάλη πιθανότητα ανάπτυξης συζητήσεων • Η μαθησιακή κατάσταση διαμορφώνεται από ενδιαφέροντα και ανάγκες • Συχνά είναι αβίαστη • Συχνά είναι αυθόρμητη • Η διάρκειά της είναι ευέλικτη • Πιθανότητα για ηλικιακή ομάδα με κάθετη διάταξη • Το παιδί αναλαμβάνει ορισμένες φορές διδακτικό ρόλο απέναντι στους μικρότερους του | <ul style="list-style-type: none"> • Μικρή αναλογία ενήλικων-παιδιών • Απόμακρες σχέσεις με τους ενήλικους • Περιορισμένη πιθανότητα για συζήτηση • Η μαθησιακή κατάσταση διαμορφώνεται από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος • Συχνά φαίνεται να απαιτεί προσπάθεια • Είναι προγραμματισμένη • Η διάρκειά της είναι σταθερή • Πιθανότητα για ηλικιακή ομάδα με οριζόντια διάταξη • Πολύ λίγες ευκαιρίες για το παιδί να αναλάβει διδακτικό ρόλο |
| <i>Τρόποι με τους οποίους η μάθηση στη σχολική τάξη μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ίσως το παιδί δεν αντιμετωπίσει έννοιες για μάθηση με την καταλληλότερη, ως προς το βαθμό δυσκολίας, διάταξη • Δεν είναι πάντα διαθέσιμα συγκεκριμένα μέσα • Οι ευκαιρίες ποικίλουν ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον | <ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματισμένη εξέλιξη, μέσω θεματικά κατανεμημένης ύλης • Η μάθηση υποστηρίζεται από συγκεκριμένα μέσα • Ίσες ευκαιρίες για όλους, σε μεγαλύτερο βαθμό |
| <i>Άλλες διαφορές</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Οι ενήλικοι ως πρότυπα • Εκτεταμένη και συχνά ανεξέλεγκτη χρήση τηλεοπτικών και έντυπων μέσων • Η αναγνώριση των επιτευγμάτων των παιδιών εκφράζει πολλές αξίες • Επίσημη αξιολόγηση, σπάνια | <ul style="list-style-type: none"> • Οι ενήλικοι ως διδάσκοντες • Χρήση οπτικοακουστικών και έντυπων μέσων για την εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων • Η αναγνώριση των επιτευγμάτων των παιδιών εκφράζει τους στόχους του σχολείου • Επίσημη αξιολόγηση, συχνή |

Πίνακας 5.1.: Πιθανά χαρακτηριστικά της κατάκτησης του γραμματισμού από τα παιδιά, σε σπίτι και σχολείο (Hannon, 1998).

αντιμετωπίζουν συγκρούσεις, αναζητούν κανονικότητες και συνδέουν συνεχώς τη σημασία με το γραπτό κείμενο. Με τη φοίτηση στο σχολείο αυτή η λογική πορεία χάνεται, καθώς αρχίζουν πλέον να ανησυχούν πολύ περισσότερο για άλλες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν αφήνοντας στην άκρη τη γνώση και τις ικανότητες να σκέπτονται γύρω απ' το γραπτό λόγο, που ως τότε έχουν αποκτήσει, μέχρι να ανακαλύψουν αργότερα ότι είναι αδύνατον να κατανοήσουν ένα κείμενο χωρίς αυτές. Το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα αγνοεί τη φυσική εξελικτική πορεία και προτείνει άμεση εισαγωγή στα μυστήρια του αλφαβητικού κώδικα πιστεύοντας ότι έτσι θα γίνει ευκολότερη η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Αυτό δυσκολεύει τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν ότι οι ήχοι των γραμμάτων που συναντούν και που συνδέονται μεταξύ τους με τρόπους, τους οποίους δεν κατανοούν, έχουν κάποια σχέση με τη γλώσσα που γνωρίζουν. Η πορεία απ' το μερικό στο γενικό, την οποία οι δάσκαλοι επιχειρούν να ακολουθήσουν για τη μύηση των παιδιών στη γραπτή γλώσσα ξεκινώντας απ' τα γράμματα για να καταλήξουν στη σημασία, θεωρείται εύκολη. Το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι όμως, καθορίζεται απ' τη σκοπιά των αντιλήψεων των ενηλίκων και μόνο. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Η εκμάθηση των γραμμάτων αναβάλλει για πολύ το χειρισμό των κειμένων. Τα σχολικά κείμενα, στα οποία περιορίζονται τα παιδιά, παραλείπουν την ουσιαστική πλευρά του γραπτού λόγου, την επικοινωνία. Έτσι, περιορίζεται μόνο στη χρήση του ως εργαλείου για τον εκπαιδευτικό και παύει να επιτελεί τον κύριο ρόλο του, που έχει εξάλλου και νόημα για το παιδί. (Curto, Morillo & Teixido, 1998).

Παρόλη την αλλαγή των αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά, η οποία είναι εμφανής σήμερα σε πολλά επίπεδα, είναι συχνά ευδιάκριτο ένα χάσμα ανάμεσα στη δεξιότητα της ανάγνωσης και τις καθημερινές χρήσιμες λειτουργίες της γλώσσας. Η μεγάλη έμφαση δίδεται συνήθως στη δομή της γλώσσας με αποτέλεσμα η ανάγνωση να γίνεται ένα σχολικό ζήτημα και όχι μια χρήσιμη, λειτουργική γλωσσική διαδικασία. Για τα παιδιά που βρίσκονται στο ξεκίνημα του γραμματισμού υπάρχει η πιθανότητα να ακολουθήσουν τέσσερις βασικές πορείες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου:

- Της εξέλιξης του φυσικού ξεκινήματός τους, κερδίζοντας σε ευελιξία και έλεγχο των διαδικασιών, καθώς θα διευρύνουν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου που έχουν υπό τον έλεγχό τους.

- Της απομάκρυνσης από τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και την αντίληψη της ανάγνωσης ως αναγκαίας, μη λειτουργικής, μη γλωσσικής σχολικής δραστηριότητας.
- Του συνδυασμού της φυσικής μάθησης με τη σχολική διδασκαλία, επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα της διδασκαλίας που διευκολύνουν τη μάθηση.
- Της επιλογής της λειτουργικής χρήσης της ανάγνωσης έξω απ' το σχολείο και της ταυτόχρονης ανάπτυξης μιας μη λειτουργικής, σχολικής συμπεριφοράς, που ικανοποιεί όμως τις σχολικές απαιτήσεις.

Το κλειδί για την υιοθέτηση κάποιας από τις παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές είναι η αντίληψη του ίδιου του αναγνώστη για τις λειτουργίες της ανάγνωσης, ο βαθμός στον οποίο η ανάγνωση είναι λειτουργική για το συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, ο βαθμός στον οποίο η διδασκαλία βασίζεται στη φυσική ανάπτυξη και ο βαθμός στον οποίο οι σχολικές εμπειρίες σχετίζονται με τις λειτουργικές ανάγκες του μαθητή. (Goodman & Goodman, 1979).

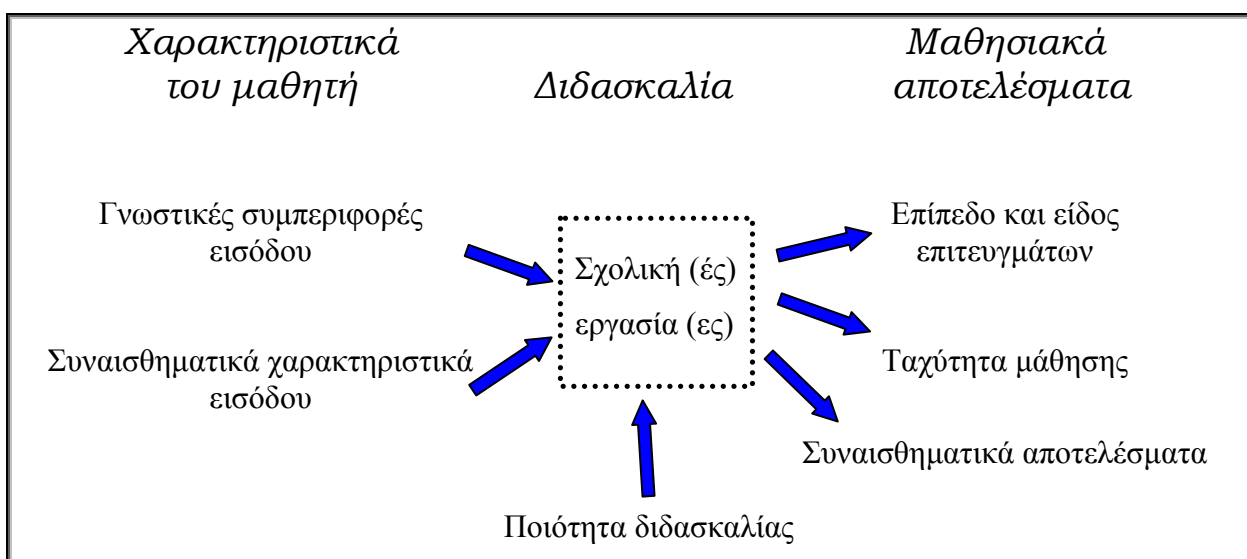
Το γεγονός βέβαια ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει σημαντικές εμπειρίες γύρω απ' το γραπτό λόγο δε σημαίνει πως είναι ικανοί χειριστές του και ότι το σχολείο δεν έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό έργο. Πολλές αντιλήψεις πρέπει να διευκρινιστούν, να αναθεωρηθούν και να συζητηθούν. Η αυθόρμητη, φυσική γνώση των παιδιών δεν είναι αρκετή. Εξάλλου, δεν έρχονται όλοι στο σχολείο με τις ίδιες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο. Οι τρόποι επικοινωνίας μέσω της γραπτής γλώσσας δεν κατακτώνται απλά με την ωρίμανση του ανθρώπου. Απαιτείται η διδασκαλία, η οποία λαμβάνει υπόψη της και αξιοποιεί τις ιδέες και τις γνώσεις των παιδιών και πραγματοποιείται μέσα σε ειδικό πλαίσιο. Είναι μια πρόκληση για την εκπαίδευση να εκμεταλλευτεί τις υπάρχουσες γνώσεις για αποτελεσματική εκμάθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. (Μπασλής, 1998, Clay, 1991, Curto, Morillo & Teixido, 1998).

5.2. Η ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στη σχολική μάθηση γενικά, ερμηνεύονται από το Bloom (1976), ως αποτέλεσμα της επίδρασης τριών μεταβλητών:

- Του βαθμού στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει ορισμένες βασικές προαπαιτούμενες γνώσεις, που θα διευκολύνουν τη σχολική μάθηση
- Του βαθμού στον οποίο ο μαθητής ενδιαφέρεται να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία
- Του βαθμού στον οποίο η διδασκαλία που παρέχεται είναι η κατάλληλη για το μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της σχολικής μάθησης του Bloom, πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τη διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. (Σχήμα 5.1.).



Σχήμα 5.1.: Μεταβλητές σχολικής μάθησης (Bloom, 1976).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το οποίο θεωρείται αποφασιστικό για τον καθορισμό της σχολικής μάθησης, είναι η *γνωστική συμπεριφορά* του κατά το ξεκίνημα κάποιας μαθησιακής διαδικασίας, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες που κατέχει ως τότε, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη μετέπειτα σχολική μάθηση και συμβάλουν σε αυτήν. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά το *ενδιαφέρον και*

τα κίνητρα, για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία τις στάσεις για τη σχολική μάθηση και το ακαδημαϊκό αυτοσυναίσθημα που κατέχει ο μαθητής στην αρχή κάποιας μαθησιακής διαδικασίας. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι η σημαντικότερη μεταβλητή της διδακτικής προσέγγισης. Και οι τρεις συνιστώσες της μαθησιακής διαδικασίας καθορίζουν τη φύση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία αναφέρονται στο επίπεδο και το είδος των επιτευγμάτων του μαθητή, την ταχύτητα μάθησης και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή σε σχέση με τις μαθησιακές δραστηριότητες και τον εαυτό του.

Οι Ruddell & Unrau (1994) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην ανάγνωση και τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατασκευή νοήματος, κατά τη διεκπεραίωσή της, προτείνοντας ένα αλληλεπιδραστικό, κοινωνιογνωστικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει τους παράγοντες που εμπλέκονται και καθορίζουν την όλη διαδικασία μέσα στο σχολικό πλαίσιο και εξηγεί την αναγνωστική πορεία και το διδακτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις κύριες συνιστώσες: α. τον αναγνώστη, β. το κείμενο και το πλαίσιο της τάξης και γ. τον εκπαιδευτικό. Καθώς προκύπτει η αναγνωστική διαδικασία και καθώς η κατασκευή και η διαπραγμάτευση νοημάτων λαμβάνει χώρα, οι τρεις αυτές συνιστώσες βρίσκονται σε κατάσταση δυναμικής αλλαγής και ανταλλαγής.

Ο αναγνώστης, η πρώτη συνιστώσα, φέρει εμπειρίες, οι οποίες διαμορφώνονται από τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες του. Η συνιστώσα αυτή αποτελείται έτσι από δυο αλληλοσχετιζόμενα μέρη: α. τις συναισθηματικές συνθήκες, οι οποίες περιλαμβάνουν μια σειρά παραγόντων, που εκτείνονται από τα κίνητρα για ανάγνωση έως τις προσωπικές κοινωνικοπολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις για την ανάγνωση και το σχολείο και β. τις γνωστικές συνθήκες, οι οποίες σχετίζονται και ερμηνεύουν περιοχές των προηγούμενων γλωσσικών γνώσεων, όπως τις δεξιότητες ανάλυσης λέξεων, τις στρατηγικές επεξεργασίας κειμένου, τις μεταγνωστικές στρατηγικές, την κατανόηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των συνθηκών της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη δεύτερη συνιστώσα του μοντέλου και στην πραγματικότητα ακολουθεί το πρότυπο του αναγνώστη, με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του να ερμηνεύουν τη διαμόρφωση των συναισθηματικών και των γνωστικών χαρακτηριστικών του. Οι συναισθηματικές συνθήκες περιλαμβάνουν τις διδακτικές του πεποιθήσεις και τη φιλοσοφία του και εμπλέκουν χαρακτηριστικά, όπως

το ενδιαφέρον ενασχόλησης με τους μαθητές, καταλληλότητα των διδακτικών απόψεων και προσωπικές κοινωνικοπολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις. Οι γνωστικές συνθήκες του εκπαιδευτικού περιλαμβάνουν τις αναπαραστάσεις εννοιολογικής γνώσης, καθώς και τη διδακτική γνώση και εμπειρία, η οποία εκτείνεται από την κατανόηση της διαδικασίας κατασκευής νοήματος του αναγνώστη, έως τις διδακτικές στρατηγικές και την προσωπική γνώση και τη γνώση για τον κόσμο.

Το κείμενο και το πλαίσιο της τάξης, η τρίτη σημαντική συνιστώσα, αφορά το μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο προκύπτει η διαδικασία διαπραγμάτευσης νοημάτων. Η διαδικασία αυτή αρχίζει, όταν ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο και απεικονίζει μια συγχώνευση νοημάτων ανάμεσα στον αναγνώστη, τον εκπαιδευτικό και την κοινότητα της τάξης. (Ruddell & Unrau, 1994).

Όσον αφορά συγκεκριμένα τη γνωστική συμπεριφορά, έχει διαπιστωθεί από διαχρονικές έρευνες, ορισμένες από τις οποίες αναφέρει ο Bloom (1976), ότι οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σχετίζονται και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό με την επίδοση στις πρώτες τάξεις, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση στις επόμενες τάξεις. Για παράδειγμα, ορισμένα γνωστικά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν άμεσα την αναγνωστική δεξιότητα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα αποτελεί το βασικό καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης. (Butler et al, 1985). Οι γνωστικές συμπεριφορές του παιδιού κατά το ξεκίνημα μιας μαθησιακής διαδικασίας, διαχωρίζονται μάλιστα σε συγκεκριμένες, οι οποίες διαμορφώνουν τα προαπαιτούμενα για συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και σε πιο γενικές, όπως τη γλωσσική ικανότητα, την αναγνωστική κατανόηση και το μαθησιακό στυλ, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τη σχολική μάθηση και στα επόμενα χρόνια. Μερικές από αυτές τις γενικές γνωστικές συμπεριφορές, όπως, για παράδειγμα, η λεκτική ικανότητα αναπτύσσονται πριν τη φοίτηση του παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση. Ο βαθμός στον οποίο έχει αναπτυχθεί το λεξιλόγιο των παιδιών πριν την είσοδό τους στο σχολείο θεωρείται ένας από τους σταθερότερους δείκτες πρόγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης στην Α' τάξη. Όσα διαθέτουν εκτεταμένο λεξιλόγιο πλεονεκτούν σημαντικά έναντι των υπόλοιπων ως προς τη μάθηση της ανάγνωσης. (Bloom, 1976). Διαφορές στο φωνολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των τελευταίων προσχολικών χρόνων συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στους σημαντικότερους

παράγοντες πρόγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης ένα χρόνο αργότερα. (Butler et al., 1985, Share et al., 1984). Οι δεξιότητες προφορικού λόγου σε ακόμη μικρότερες ηλικίες (2 ½ έως 4 ετών) μπορούν να προβλέψουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας *αρκετά χρόνια μετά*. (Stuart & Coltheart, 1988).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι πολλοί παράγοντες επιδρούν στην ανάγνωση που διεκπεραιώνεται στο σχολικό πλαίσιο και την περαιτέρω ανάπτυξη και καλλιέργειά της, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και με άλλους, όπως για παράδειγμα τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η θεωρία του Bloom (1976) παρέχει ένα γενικό πλαίσιο της μάθησης στο σχολείο και των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν. Το θεωρητικό μοντέλο των Ruddell & Unrau (1994) εξηγεί την αναγνωστική πορεία στο σχολικό πλαίσιο, περιλαμβάνοντας όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή και αναλύοντας το ρόλο τους. Και οι δυο θεωρίες περιστρέφονται γύρω από τους βασικούς συντελεστές της αναγνωστικής διαδικασίας στη σχολική τάξη: Το *μαθητή*, τον *εκπαιδευτικό*, τη *διδασκαλία* και το *όλο πλαίσιο της τάξης*. Ένα από τα κοινά σημεία των παραπάνω θεωριών, όπως και άλλων (Stanovich, 2000), οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στη σχολική επίδοση, είναι ο αποφασιστικής σημασίας ρόλος που αποδίδουν στον παράγοντα μαθητή σε δυο επίπεδα: στο *γνωστικό* και στο *συναισθηματικό*. *Στη συγκεκριμένη εργασία, από τους παράγοντες που αναλύονται και αναπτύσσονται από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του μαθητή και πιο συγκεκριμένα σε ορισμένα από τα γνωστικά χαρακτηριστικά που φέρει, όταν ξεκινά τη φοίτησή του στο επίσημο σχολικό πλαίσιο, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.*

5.2.1. Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και αναγνωστική επίδοση

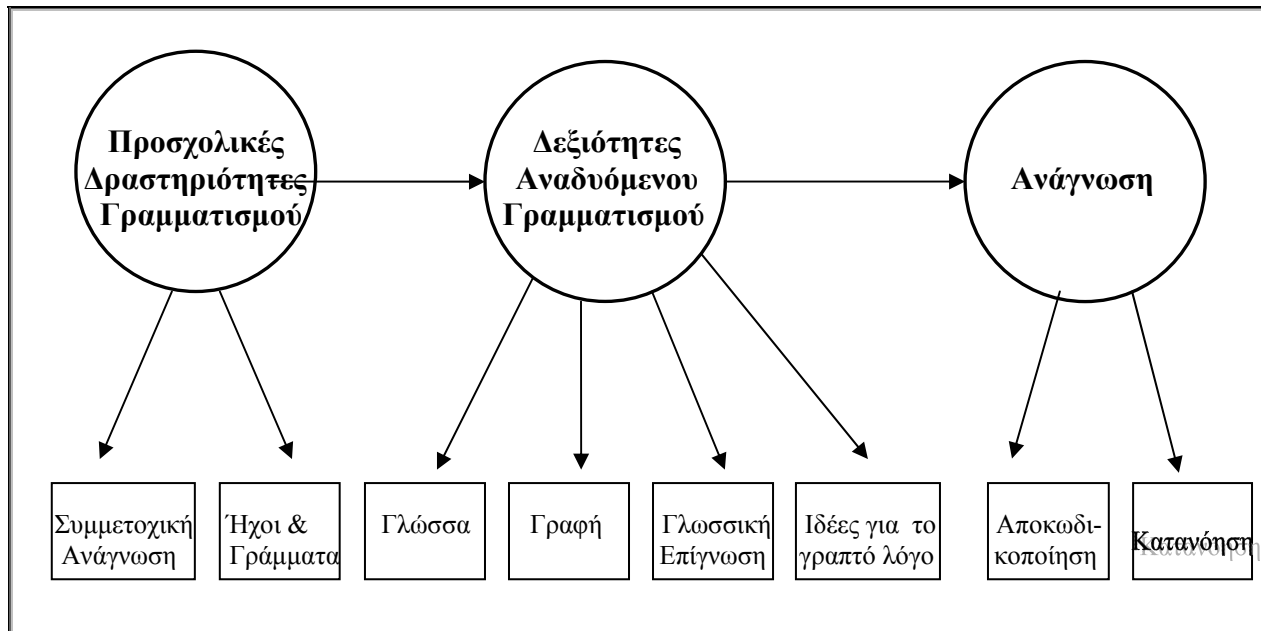
Έως τώρα έχει γίνει λόγος για τον καθοριστικό ρόλο των γνώσεων και εμπειριών γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν κατακτηθεί κατά την προσχολική ηλικία, στη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση. Στην προηγούμενη ενότητα έγινε σαφές ότι οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του αναγνώστη αποτελούν, μεταξύ άλλων, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση και πιο συγκεκριμένα, την κατανόηση και συγκράτηση των πληροφοριών. (Πόρποδας, 2002, Ruddell & Unrau,

1994, Bloom, 1976). Ολόκληρη η ιστορία της έρευνας γύρω από την πρόγνωση της σχολικής επιτυχίας καταδεικνύει ότι συγκεκριμένες δοκιμασίες, οι οποίες χορηγούνται πριν από κάποια μαθησιακή δραστηριότητα, παρέχουν τη δυνατότητα πρόβλεψης, ως ένα βαθμό, του επιπέδου ή της ταχύτητας επιτυχίας των μαθητών στη δραστηριότητα αυτή. Διαχρονικές μελέτες σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, αποκαλύπτουν ότι η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης συνδέεται με τη διαφοροποίηση σε σχετικές με το εξεταζόμενο γνωστικό αντικείμενο δεξιότητες και γνώσεις, στην αρχή της φοίτησής τους στο σχολείο. (Stanovich, 2000, Bloom, 1976).

Έχει γίνει πλέον σαφές ότι υπάρχουν εκτεταμένες διαφορές στη γνώση που έχουν κατακτήσει τα παιδιά για το γραπτό λόγο στην αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο και ότι οι διαφορές αυτές μπορούν να προβλέψουν τη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους επιτυχία. (Scarborough & Dobrich, 1994, Cunningham & Stanovich 1997). Ανεπτυγμένες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατά την προσχολική ηλικία διασφαλίζουν ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για τη σχολική επιτυχία. (Τάφα, 2001α, Παπούλια-Τζελέπη, 2001β). Η σημασία των πρώιμων εμπειριών γραμματισμού υπογραμμίζεται από πρόσφατες διαχρονικές μελέτες, σχετικές με την ανάπτυξη του γραμματισμού. Θετικές σχέσεις και ένα διαχρονικό συνεχές ανάμεσα στις ατομικές διαφορές στην ανάδυση του γραμματισμού και τις μετέπειτα διαφορές στην ανάγνωση, έχουν διαπιστωθεί από ένα σημαντικό ερευνητικό σώμα. (Speece et al, 2004, Philips, Norris & Mason, 1996, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, Adams, 1998, De Jong & Laseman, 2001, Share et al, 1984, Scarborough, 1989, Sénéchal & LeFevre, 2002).

Υπάρχουν πολλές μορφές δραστηριοτήτων και αρκετές συνιστώσες του αναδύμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία, οι οποίες περιλαμβάνουν διαφορετικές δεξιότητες. (Whitehurst et al, 1994). Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις (Whitehurst & Lonigan, 1998 & 2001, Mason & Stewart, 1990, Sénéchal et al, 2001), που αναπτύχθηκαν στο 3^ο κεφάλαιο, περιγράφουν τις διαφορετικές συνιστώσες του αναδύμενου γραμματισμού, οι οποίες αναφέρονται σε γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, στην εννοιολογική γνώση, στις λειτουργίες του γραπτού λόγου, σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες σχετικές με τη γλώσσα και τον έντυπο λόγο, σε δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας κ.τ.λ.

Οι Whitehurst et al (1994), επιχειρούν να συλλάβουν ένα μέρος από τη συνθετικότητα αυτή, μέσα από ένα απλό εννοιολογικό μοντέλο. (Σχήμα 5.2.). Οι προσχολικές δραστηριότητες γραμματισμού χωρίζονται σε αυτές που επικεντρώνονται στη συμμετοχική ανάγνωση βιβλίων και σε αυτές που εστιάζονται πιο άμεσα στα γράμματα και τους ήχους τους, τα οποία αποτελούν τη βάση του αναγνωστικού κώδικα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης ομάδας δραστηριοτήτων αποτελούν οι περιστάσεις συμμετοχικής ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων από γονείς και παιδιά. Η δεύτερη περιλαμβάνει τη γνωριμία με τα γράμματα μέσω παιχνιδιού ή τη συμμετοχή των παιδιών σε ρυθμικά παιχνίδια, τα οποία τα εξοικειώνουν με τη δομή του φωνολογικού μέρους της γλώσσας. Οι διαφορές στη συχνότητα ή τη δομή των δραστηριοτήτων γραμματισμού σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, οι οποίες αποτελούνται από τέσσερις συνιστώσες: τη γλώσσα (π.χ. το μέγεθος του λεξιλογίου), τη γραφή (π.χ. την ικανότητα γραφής του μικρού ονόματος), τη γλωσσική επίγνωση (π.χ. επίγνωση των φωνολογικών τμημάτων του λόγου) και τις αντιλήψεις για το γραπτό λόγο.



Σχήμα 5.2.: Σχέσεις αναδυόμενου γραμματισμού και ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας (Whitehurst et al, 1994)

Οι ατομικές διαφορές στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάζουν με τη σειρά τους και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ατομικών διαφορών κατά την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, τόσο στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης λέξεων όσο και το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης.

Το παραπάνω μοντέλο δεν είναι αναλυτικό, όσον αφορά τις κατηγορίες δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς ο στόχος του είναι να συλλάβει τη διαχρονική συνέχεια των δεξιοτήτων γραμματισμού. Κατά τους εισηγητές του είναι συνεπές με τις περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του ρόλου των πρώιμων εμπειριών στην ανάπτυξη του γραμματισμού.

Η ύπαρξη μιας διαχρονικής σχέσης ανάμεσα στην ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας και τη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση έχει εξακριβωθεί από ένα σημαντικό ερευνητικό σώμα (Scarborough, 1989, Mason, 1992, Butler et al., 1985, Share et al, 1984, Speece et al, 1999, Roth, Speece & Cooper, 2002, Wells, 1985, Sénéchal & LeFevre, 2002). Η Mason (1992), για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι στην αρχή της Α΄τάξης η γλωσσική κατανόηση και η γλωσσική ευχέρεια ήταν προβλεπτικοί παράγοντες της αποκωδικοποίησης, ενώ την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών στο τέλος της Α΄τάξης προέβλεψε ο βαθμός κατανόησης της προφορικής γλώσσας κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά που κατακτούν την αναγνωστική δεξιότητα με ευκολία στην Α΄τάξη είναι εκείνα τα οποία διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες γλωσσικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο και εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής στο οικογενειακό τους περιβάλλον. (Mason, 1992, Sénéchal & LeFevre, 2002). Η σχέση αυτή, ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την αναγνωστική κατανόηση, είναι επαρκώς τεκμηριωμένη και σαφής. Επιπλέον, ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι και το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, από πολύ νωρίς, στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Ανάλογα, πολλές μελέτες οι οποίες μάλιστα χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πληθυσμούς, συγκλίνουν στην διαχρονική σχέση και τη συνέχεια που διαπιστώνεται ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση κατά την προσχολική ηλικία και την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Bradley & Bryant, 1983, Share et al, 1984, Näslund & Schneider, 1996, Mann, 1993, Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Passenger, Stuart & Terrell, 2000, Stuart & Masterson,

1992, Carson, Kirby & Hutchinson, 2000, Share & Stanovich, 1995, Μανωλίτσης, 2000, Snow, Burns & Griffin, 1998, Juel, Griffith & Gough 1986, Νικολόπουλος, 2002, Πόρποδας, 2002 & 1992, Bryant & Goswami, 1987, McDougall et al, 1994, Adams, 1998, Stuart & Coltheart, 1988). Διαπιστώνεται το υψηλό επίπεδο σταθερότητας της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα η σταθερότητα της θέσης που κατέχουν στην κατάταξη, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής της και των διαφορών που διαπιστώνονται ανάμεσά τους, από την προσχολική ηλικία μέχρι και τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, παρά το γεγονός ότι στο διάστημα αυτό υπάρχει σημαντική ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων. (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Εκτός από τον προφορικό λόγο και τη φωνολογική επίγνωση και άλλες πλευρές της γνώσης των παιδιών για το γραπτό λόγο φαίνεται να είναι σημαντικές για την αναγνωστική τους επίδοση. Για παράδειγμα, η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου, κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, θεωρείται ένας από τους ισχυρότερους δείκτες πρόγνωσης της βραχυπρόθεσμης (Adams, 1998, Stevenson & Newman, 1986, Stage et al, 2001, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, Näslund & Schneider, 1996) και μακροπρόθεσμης επιτυχίας τους στην ανάγνωση. (Adams, 1998, Stevenson & Newman, 1986). Η Riley (1996) αναφέρεται σε μια μελέτη που πραγματοποίησε η ίδια, κατά την οποία παρακολούθησε 191 παιδιά από την προσχολική ηλικία ως το τέλος του πρώτου έτους φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο διαπιστώνοντας την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα σε διάφορες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (*αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, ικανότητα γραφής του ονόματός τους και αναγνώριση των γραμμάτων του αλφαβήτου*) κατά την είσοδο στο σχολείο και την αναγνωστική επίδοση στο τέλος του πρώτου έτους.

Η *κατανόηση των συμβάσεων και των λειτουργιών του γραπτού λόγου* συνεισφέρει επίσης στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους Lonigan, Burgess & Anthony (2000), οι Tunmer, Herriman & Nesdale διαπίστωσαν ότι δοκιμασία συνειδητοποίησης των συμβάσεων και λειτουργιών του γραπτού λόγου στην αρχή της Α΄ τάξης προέβλεψε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών στο τέλος της Β΄ τάξης, ακόμη κι όταν το λεξιλόγιο και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες κρατήθηκαν σταθερές. Οι ίδιοι όμως οι Lonigan, Burgess & Anthony (2000) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις για το γραπτό λόγο και η ικανότητα

ανάγνωσης περιβάλλοντος γραπτού λόγου δεν σχετίζονται με την αναγνωστική επίδοση ως ανεξάρτητα μέτρα αναδυόμενου γραμματισμού και δεν αποτελούν ανεξάρτητα μέτρα πρόγνωσης της αναγνωστικής ανάπτυξης, αλλά απεικονίζουν την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως η *γνώση των γραμμάτων* και οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας.

Συμπερασματικά, τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα τεκμηριώνουν την ύπαρξη μιας διαχρονικής συνέχειας ανάμεσα στις *δεξιότητες της ανάδυσης του γραμματισμού* και τη *μετέπειτα αναγνωστική ανάπτυξη*. Από την παραπάνω διαπίστωση απορρέουν σημαντικές προεκτάσεις για εκπαιδευτικούς και γονείς.

5.2.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Ανεξάρτητα από την ηλικία τους τα παιδιά βρίσκονται διαρκώς σε διαδικασία γραμματισμού. Πολλά θα μπορούσαν να αλλάξουν, αν το σχολείο συνειδητοποιούσε την πραγματικότητα αυτή κι αντιμετώπιζε όλους όσους βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη, ως πρόσωπα τα οποία βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις ατομικές τους δυνατότητες. (Ferreiro & Teberosky, 1982).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα οργανώνονται συχνά αγνοώντας τις εμπειρίες των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή και θεωρώντας τα *άγραφους χάρτες*, όταν φοιτούν για πρώτη φορά στο σχολείο. Είναι αναγκαία η γνώση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και του βαθμού κατάκτησής τους από τα παιδιά, πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και αρχίσουν να διδάσκονται, συστηματικά πλέον, την ανάγνωση. (Τάφα, 2001α). Η διδακτική αξιοποίηση των γνώσεών τους για το γραπτό λόγο, είναι εξαιρετικής σημασίας. (Goodman, 1990). Καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται καλύτεροι γνώστες της φύσης της μάθησης της προφορικής και της γραπτής γλώσσας και της ανάπτυξης του παιδιού μπορούν να διακρίνουν και να αξιολογήσουν σημάδια της ανάπτυξης του γραμματισμού, τα οποία σε άλλη περίπτωση θα έμεναν απαρατήρητα και να υιοθετήσουν υποστηρικτικές διδακτικές τακτικές. (Goodman, 1990, Ferreiro, 1990). Οφείλουμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητες και τις στρατηγικές του αναδυόμενου γραμματισμού κάθε παιδιού (Teale & Sulzby, 1989),

να οικοδομήσουν πάνω στις εμπειρίες που φέρει και σε πολλές περιπτώσεις να αναπαράγουν ορισμένες από τις πρακτικές που έχει ήδη υιοθετήσει. (Campbell, 1995). Αφού τα παιδιά αναπτύσσουν ενεργά τα δικά τους νοητικά σχήματα για το γραπτό λόγο, καθίσταται εξαιρετικά σημαντική για όσους διδάσκουν ή εκπονούν Αναλυτικά Προγράμματα, η οικοδόμηση πάνω σ' αυτή τη βασική γνώση και η αξιοποίηση της αναζήτησης νοήματος των παιδιών απ' το γραπτό λόγο. Η αξία της κατανόησης του είδους των γνώσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά για την ανάγνωση και τη γραφή έγκειται στη συνειδητοποίηση των εμπειριών τους που πρέπει να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, όσους εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, αυτούς που σχεδιάζουν Αναλυτικά Προγράμματα και τους ερευνητές. (Goodman, 1986).

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη (π.χ. δραστηριότητες παιχνιδιού, συχνή ανάγνωση ιστοριών από τον εκπαιδευτικό και δραματοποίηση, ζωγραφική και γραφή που υποκινούνται από αυτήν) πρέπει να αναπτύσσονται με σκοπό να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, τις οποίες θα αναδεικνύουν και θα αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, αλλά ταυτόχρονα θα αναπτύσσουν περισσότερο τις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο. (Campbell, 1995). Μόνο με αυτό τον τρόπο μάθηση και διδασκαλία θα συνυπάρχουν και θα συμβαδίζουν. (Teale & Sulzby, 1989).

Ο Vygotsky τόνισε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, καθώς οι προσωπικές τους εμπειρίες τα οδηγούν ουσιαστικά σ' αυτήν και συνεπακόλουθα επισήμανε την ανάγκη διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς, που θα την προωθεί εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες τους. (Van der Veer & Varsiner, 1991, Ντολιοπούλου, 1999). Η προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού προϋποθέτει διαφορετική προοπτική και νέους τρόπους δουλειάς με το παιδί. Ενώ μπορούμε να ερμηνεύσουμε ακριβώς τη διαδικασία της μάθησης, συχνά αγνοούμε το γεγονός ότι η παροχή υποστήριξης τη στιγμή που το παιδί την έχει ανάγκη είναι πολύ σημαντική, καθώς η βοήθεια αυτή παρέχει ένα προσωρινό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει στην εξέλιξή του. (Gould, 1996).

5.3. Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο

5.3.1. Άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος

Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο αποσκοπεί «στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους». (ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Π.Ι., 2002α, σ.21). Η διδασκαλία του δομείται σε τέσσερις βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τον προφορικό λόγο και στοχεύει στη λογική οργάνωση, την ορθή χρήση δομών και λεξιλογίου, την άσκηση στην ακρόαση, τη βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. Οι υπόλοιποι τρεις άξονες αναφέρονται στο γραπτό λόγο και πιο συγκεκριμένα: στην ανάγνωση, τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου και τη λογοτεχνία.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης επιδιώκει από το μαθητή την απόκτηση αναγνωστικής ευχέρειας, ακρίβειας και κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων, τη χρησιμοποίηση της αναγνωστικής δεξιότητας σε άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, την αναζήτηση, επιλογή και αξιοποίηση της πληροφορίας και την εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας. Η διδασκαλία της γραφής και της παραγωγής γραπτού λόγου στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας τα ανάλογα, κατά περίπτωση επικοινωνίας, μορφή και ύφος του γραπτού λόγου, να οργανώνει σωστά τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική του γνώση μέσω του γραπτού λόγου. Στον άξονα αυτό περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας, η οποία αποτελεί βασικό κριτήριο για την επίτευξη της ακριβούς και αποτελεσματικής γραπτής επικοινωνίας. Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως χωριστή θεματική ενότητα και στοχεύει στην εξοικείωση του μαθητή με κείμενα της εθνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας. Καθένας από τους παραπάνω στόχους εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο μέσα από τις θεματικές ενότητες που προτείνονται για κάθε τάξη.

Σε χωριστούς γνωστικούς θεματικούς άξονες εντάσσονται το *λεξιλόγιο*, η *γραμματική* και η *διαχείριση της πληροφορίας*. Η διδασκαλία τους επιδιώκει αντίστοιχα, τον *εμπλουτισμό*, τη *διεύρυνση* και την *ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου* των

παιδιών, τη συνειδητοποίηση, στην πράξη, της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης και την απόκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης και επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης πληροφοριών, που προέρχονται από διάφορες πηγές γλωσσικές και μη. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Π.Ι., 2002α, σσ. 21-52).

5.3.1.1. Γραφή και γραπτή έκφραση

Η γραφή συνιστά μια από τις πλέον δύσκολες και πολυσύνθετες δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν από το παιδί. Περιλαμβάνει μια σειρά επιμέρους δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν την ορθή και σύμφωνη με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας έκφραση των ιδεών ή συναισθημάτων, σε γραπτή μορφή. (Παντελιάδου, 2000). Συνίσταται από τις σύνθετες διαδικασίες: της *ορθογραφίας* και του *σχηματισμού των ιδεών* (γέννηση και οργάνωση ιδεών). Χωρίς τις ιδέες, η ορθογραφική απόδοση των λέξεων είναι μια ατελής, ανεπαρκής δεξιότητα, αλλά και χωρίς ένα βασικό επίπεδο ορθογραφικής δεξιότητας και οι καλύτερες ιδέες δεν είναι δυνατόν να απεικονιστούν σωστά. (Juel, Griffith & Gough, 1986).

Ο Βάμβουκας (1997) διακρίνει τρεις φάσεις κατά την εκμάθηση της κωδικοποίησης του λόγου: την *αντιγραφή*, δηλαδή την αναπαραγωγή του κωδικοποιημένου λόγου, τη *γραφή καθ' υπαγόρευση*, δηλαδή την ανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου και την *αυτοτελή γραφή*, δηλαδή την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στη φάση της *αντιγραφής* γίνονται αντιληπτά από το παιδί τα διακριτά χαρακτηριστικά κάθε γράμματος, ταυτίζονται με την αντίληψη των μορφών τους, εσωτερικοποιούνται και δομούνται γραφικά πρότυπα για τα οπτικά σύμβολα του γραπτού λόγου. Πρόκειται για τη μηχανιστική αναπαραγωγή της γραφής, η οποία δεν απαιτεί τη γνώση της φωνητικής αξίας κάθε γραφήματος, ούτε βέβαια του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης ή της φράσης. Αποτελεί το πρώτο απαραίτητο, αλλά όχι επαρκές βήμα απόκτησης της δεξιότητας της γραφής.

Στην *καθ' υπαγόρευση γραφή* ο γραφέας ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτό, με βάση τη φωνηματικογραφηματική αντιστοιχία της γλώσσας, και την εφαρμογή των κανόνων της σε φωνολογικό, μορφολογικό, γραμματικοσυντακτικό και

σημασιολογικό επίπεδο. Είναι δυσκολότερη από την προηγούμενη, αφού το κάθε φώνημα μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερες από μια γραφικές δομές.

Στη φάση της *αυτοτελούς γραφής/γραπτής έκφρασης*, ο συγγραφέας κωδικοποιεί εκούσια τις ιδέες του, τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του, δίνοντάς τους γραφική υπόσταση, με σκοπό την επικοινωνία με τους άλλους και την προσωπική του έκφραση. Κατά τη γραπτή έκφραση εφαρμόζονται οι κανόνες που διέπουν τη γλώσσα, σε όλα της τα επίπεδα. Η φάση αυτή αποτελεί τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου.

Η κατάκτηση της δεξιότητας της γραπτής έκφρασης από το παιδί είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, δυναμική και δύσκολη. (Βάμβουκας, 1997, Παπούλια-Τζελέπη, 2000β). Αποτελεί το μέσο δια του οποίου εκθέτει τις ιδέες του και την προσωπική του εμπειρία σε γραπτή μορφή με στόχο την επικοινωνία. Ανήκει στις υψηλότερες μορφές γλώσσας και επικοινωνίας. (Παπούλια-Τζελέπη, 2000β, Αθανασίου, 1998). Προϋποθέτει διπλή κωδικοποίηση, από τον ενδιάθετο λόγο στον προφορικό και από τον προφορικό στο γραπτό, γεγονός που απαιτεί μεγαλύτερο επίπεδο αφαίρεσης, υψηλότερη διανοητική αφαιρετική εργασία από τις υπόλοιπες γλωσσικές λειτουργίες. (Βουγιούκας, 1994).

Η γραπτή έκφραση απαιτεί αυξημένες ικανότητες για την κατανόηση του θέματος, τον προσδιορισμό των διαστάσεών του, τη συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία, σύνθεση και κριτική αξιολόγηση συναφών με το θέμα πληροφοριών, το σχεδιασμό, την οργάνωση και την ακριβή, σαφή, πλήρη παρουσίασή τους με σωστή ορθογραφική, γραμματική και συντακτική χρήση της γλώσσας. (Αθανασίου, 1998). Η κυριαρχία του συγγραφέα σε πολυδιάστατες εννοιολογικές, ψυχοκινητικές, γλωσσολογικές, οργανωτικές δεξιότητες και η πλήρης ανάπτυξη και λειτουργία όλων των όψεων της γλώσσας: της ομιλίας, της ακρόασης, της κατανόησης, της ανάγνωσης, συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γραπτή έκφραση και καθιστούν σαφείς τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίζεται δραστηριότητα εξαιρετικής πολυπλοκότητας. (Αθανασίου, 1998, Παπούλια-Τζελέπη, 2000β).

Η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα της γραπτής έκφρασης γίνονται εμφανείς και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας που αναλύει τις φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται το παιδί-συγγραφέας και τις διαδικασίες που καλείται να επιτελέσει. Οι φάσεις αυτές της γραπτής διαδικασίας έχουν περιγραφεί από πολλούς ερευνητές του

χώρου της Γνωστικής Ψυχολογίας. Οι περισσότεροι ακολουθούν το θεωρητικό διαχωρισμό της σε τρία στάδια: το *προσυγγραφικό*, το *συγγραφικό* και το *μετασυγγραφικό* (Ματσαγγούρας, 2001, Collins & Parkhurst, 1996, Poindexter & Oliver, 1999), καθένα από τα οποία περιλαμβάνει επιμέρους φάσεις συγγραφικής δραστηριότητας (αυθεντικοποίηση, παραγωγή και οργάνωση ιδεών, αρχική κειμενοποίηση, βελτίωση αρχικού κειμένου, επιμέλεια τελικού κειμένου, αξιολόγηση τελικού κειμένου και συγγραφικών διαδικασιών). Παρόμοια, άλλοι (Scott & Vitale, 2003, Σπαντιδάκης, 1998 & 2004), αναφέρουν τις φάσεις: του *σχεδιασμού*, η οποία αντιστοιχεί στο *προσυγγραφικό* στάδιο, της *πρώτης καταγραφής*, που αντιστοιχεί στο *συγγραφικό* στάδιο και της *βελτίωσης* και της *έκδοσης*, διαδικασίες που αφορούν το *μετασυγγραφικό* στάδιο.

5.3.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα

Η ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων συνιστά μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από μια σειρά φωνηματικές, γραφηματικές και μορφολογικές συμβάσεις. Διέπεται από αυστηρούς κανόνες, που συντελούν στη σωστή χρήση των λέξεων–εννοιών για τη μετάδοση και την κατανόηση του μηνύματος. (Μελίστα, 1990). Είναι ένα σύνολο αρχών και κανόνων, η μάθηση των οποίων επιβάλλεται από την κοινωνία, μέσω του θεσμού του σχολείου. (Βάμβουκας, 1997). Κατά το Μ. Τριανταφυλλίδη, ορθογραφία σημαίνει σωστό γράψιμο, απόδοση με γραπτά σύμβολα των φθόγγων της ζωντανής λαλιάς. (Ζακεστίδου & Μανιού-Βακάλη, 1987). Κατά το Βάμβουκα (1997, σ.192), ορθογραφία είναι «η ειδική μορφή του οπτικού συμβολισμού της προφοράς μιας συγκεκριμένης γλώσσας πάνω σε στέρεο και διατηρητέο υλικό». Με άλλα λόγια, ορθογραφία ονομάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στη γραπτή της απόδοση, όπως αυτή έχει καθιερωθεί ιστορικά. (Παπαναστασίου, 2001).

Η σύνθετη νοητική λειτουργία της ορθογραφημένης απόδοσης των λέξεων εμπλέκει πολλές διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες, όπως τη γνώση των γραμμάτων, τη γνώση του συστήματος ορθογραφίας και την ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης ορισμένων γραφοφωνημικών αντιστοιχιών λέξεων με ιστορική ορθογραφία. Η ορθογραφημένη γραφή θεωρείται δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση, για δυο

λόγους: Πρώτο, ως διαδικασία παραγωγής (διαδικασίας δυσκολότερης από την πρόσληψη, η οποία ενέχει την αναγνώριση και τη μερική γνώση της λέξης) απαιτεί τόσο την ανάκληση δεδομένων από τη μνήμη όσο και την πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης. (Παντελιάδου, 2000). Δεύτερο, για την ορθογραφημένη γραφή στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα απαιτείται σημαντικά περισσότερη γραμματική και ορθογραφική επίγνωση από την ανάγνωση. (Nikolopoulos & Goulandris, 2002).

Η ελληνική γραφή δεν είναι απόλυτα φωνητική. Το ελληνικό γραφημικό σύστημα κατατάσσεται στα φωνολογικά *ημιδιαφανή ορθογραφικά συστήματα*. (Πόρποδας, 2002). Εμφανίζει μεν μεγάλο βαθμό διαφάνειας στην ανάγνωση, καθώς η συνέπεια στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα είναι μεγάλη και η σχέση προσεγγίζει σχεδόν το ένα προς ένα, στην ορθογραφημένη γραφή όμως η κατάσταση διαφοροποιείται. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001, Πόρποδας, 2002). Ορισμένα από τα ελληνικά φωνήεντα αντιπροσωπεύονται από περισσότερα του ενός γράφηματα με συνέπεια την απώλεια του υψηλού επιπέδου ομαλότητας και συνέπειας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων που παρατηρείται στην ανάγνωση. (Nikolopoulos & Goulandris, 2002, Βάμβουκας, 1997). Ο γραπτός λόγος προσπαθεί να αποδώσει τον προφορικό, στον οποίο και στηρίζεται, είναι όμως ατελές σύστημα απόδοσης της ομιλίας. Πολλές ελληνικές λέξεις είναι ασταθείς στην προφορά τους. (Βάμβουκας, 1997). Συχνά η αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων είναι ένα προς δυο ή πολλά με αποτέλεσμα η φωνολογία να μην καθορίζει πάντα την ορθογραφία της λέξης. (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001, Πόρποδας, 2002). Για την ασύμμετρη αυτή ομαλότητα ευθύνονται, τόσο η διατήρηση, στα νέα Ελληνικά, μερικών γραφημάτων, που χρησιμοποιούνταν στα αρχαία χρόνια για να τονίσουν διαφορές στη χροιά και τη διάρκεια των φωνηέντων όσο και η έντονα καταληκτική φύση της ελληνικής γλώσσας και η χρήση διαφορετικών καταληκτικών μορφημάτων προκειμένου να τονιστεί η γραμματική ταυτότητα ουσιαστικών και ρημάτων. (Nikolopoulos & Goulandris, 2002, Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2002). Παρ' όλ' αυτά, το μεγαλύτερο πρόβλημα της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας εστιάζεται λιγότερο στη φωνολογική δομή των λέξεων και περισσότερο στο επίπεδο της μορφολογίας (Γκότοβος, 1992).

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας φαίνεται ότι διέρχεται από στάδια κατά τα οποία, για την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων, χρησιμοποιούνται διαφορετικής μορφής ορθογραφικές στρατηγικές, ανάλογα με την πολυπλοκότητα των

λέξεων και το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά. (Stainthorpe & Hughes, 1999, Lennox & Siegel, 1998, Leong, 1998). Οι στρατηγικές που αναφέρονται στις σχετικές μελέτες είναι η *φωνολογική* (Lennox & Siegel, 1998) ή κατ' άλλους (Leong, 1998) της *οπτικής απεικόνισης των συμβάσεων* που διέπουν τη γραφή κάθε λέξης και η *ορθογραφική* (Lennox & Siegel, 1998) ή *λεξική* (Leong, 1998). Η πρώτη ελαχιστοποιεί το μνημονικό φορτίο, καθώς βασίζεται σε κανόνες γραφηματοφωνηματικής αντιστοιχίας και χρησιμοποιείται κατά τα αρχικά στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια αποκτάται και αξιοποιείται η δεύτερη, η οποία δίνει έμφαση στην ορθογραφική γνώση και στην απομνημόνευση συγκεκριμένων λέξεων και θεωρείται σημαντική για την ορθή απόδοση λέξεων που δεν υπακούουν σε γραμματικούς κανόνες. Όπως αναφέρουν οι Stainthorpe & Hughes (1999), πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι αρχικά αναπτύσσεται η *φωνολογική* στρατηγική, προκειμένου όμως να κατακτηθεί η συμβατική ορθογραφία των λέξεων είναι απαραίτητη η πλήρης ανάπτυξη της *ορθογραφικής/λεξικής* στρατηγικής.

Η ορθογραφική δεξιότητα του μαθητή δοκιμάζεται, ελέγχεται και αξιολογείται στην καθ' υπαγόρευση γραφή, όπου καλείται να εφαρμόσει κυρίως τους κανόνες φωνηματικο-γραφηματικής αντιστοιχίας κατά τη μεταγραφή του προφορικοποιημένου λόγου, αλλά και να δείξει ότι γνωρίζει τη γραμματικοσυντακτική πλοκή του φραστικού συνόλου και ότι έχει κατανοήσει το νόημά του. Δοκιμάζεται όμως και στην αυτοτελή γραφή, τη γραπτή έκφραση, κατά την οποία οι σκέψεις του συγγραφέα μετασχηματίζονται σε συμβατικά γραπτά σημεία της γλώσσας. (Βάμβουκας, 1997).

5.3.2. Σχέσεις ανάγνωσης και γραφής

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν τις δυο όψεις της γραπτής μορφής της γλώσσας. Περιγράφονται ως πολύπλοκες, πολυδιάστατες, ερμηνευτικές, αμοιβαίες, συμπληρωματικές, συνθετικές διαδικασίες και ως ενέργειες δόμησης νοήματος. (Βάμβουκας, 1997, Παντελιάδου, 2000, Langer & Flihan, 2000). Μολονότι στη σχολική τάξη αντιμετωπίζονται συχνά ως χωριστά γνωστικά αντικείμενα και στις δυο διαδικασίες χρησιμοποιούνται, παρόμοιες στρατηγικές: του *σχεδιασμού*, της *οργάνωσης*, της *επανεξέτασης* και της *παρακολούθησης και του ελέγχου* (Tierney & Pearson, 1983, Langer & Flihan, 2000), ακολουθούνται κοινές γνωστικές διαδικασίες

και χρησιμοποιούνται κοινές γνωστικές δομές. (Shanahan, 1984, Fitzgerald & Shanahan, 2000, Dollins, 2001, Tierney & Shanahan, 1991).

Μια επισκόπηση συσχετιστικών και πειραματικών ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν σε διάρκεια πενήντα περίπου χρόνων και αφορούσαν τη σχέση ανάγνωσης και γραφής και πραγματοποιήθηκε από το Stotsky (παρατίθεται στο: Langer & Flihan, 2000), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μελέτες συσχέτισης καταδεικνύουν ότι *οι καλύτεροι συγγραφείς τείνουν να είναι και οι καλύτεροι αναγνώστες* (των δικών τους και άλλων κειμένων), *οι καλύτεροι συγγραφείς έχουν την τάση να διαβάζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους και ότι οι καλύτεροι αναγνώστες τείνουν να παράγουν συντακτικά ωριμότερα κείμενα από τους αναγνώστες με λιγότερο ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα*. Συνολικά οι ερευνητικές απόπειρες ως το 1980 για το θέμα αυτό ήταν σποραδικές και δεν επικεντρώθηκαν στη φύση της σχέσης μεταξύ των δυο διεργασιών. (Langer & Flihan, 2000).

Οι θεωρητικοί και οι συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων εστίασαν εντονότερα την προσοχή τους στη σχέση ανάγνωσης και γραφής κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναζητώντας μια πληρέστερη κατανόησή της, εξαιτίας των σημαντικών συνεπειών που θα μπορούσε να έχει σε πολλά εκπαιδευτικά και ψυχολογικά ζητήματα. (Shanahan & Lomax, 1986, Shanahan, 1984, Berninger et al, 2002, Fitzgerald & Shanahan, 2000, Langer & Flihan, 2000, Tierney & Pearson, 1983). Οι παλαιότερες έρευνες απέτυχαν να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση και τη γραφή ως μια ομάδα αλληλοσχετιζόμενων διαδικασιών, οι οποίες αξιοποιούν έναν αριθμό βασικών γνώσεων, με αποτέλεσμα να μην επεκτείνονται σε υποθέσεις ή περιγραφές πέρα από αυτές που ελέγχονται στις συγκεκριμένες μελέτες και να εκτιμούν μεν την επιρροή, η οποία ασκείται από τη μια ή την άλλη όψη της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά να μην υποδεικνύουν πώς τέτοιες επιρροές γενικεύονται και σε άλλες όψεις της καθεμιάς από τις δυο διαδικασίες. Με άλλα λόγια, οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες δεν υποδεικνύουν πώς και πότε διάφορες όψεις της ανάγνωσης και της γραφής ενεργοποιούνται και πώς διαμεσολαβούνται ή ενσωματώνονται από άλλες επιμέρους διαδικασίες. Επομένως, οι έρευνες αυτές παραμένουν απλώς στην αναγνώριση της σχέσης της γενικής αντίληψης της ανάγνωσης και της γραφής, χωρίς να περιγράφουν τις συγκεκριμένες όψεις αυτής της σχέσης. (Shanahan & Lomax, 1986). Πιο πρόσφατες μελέτες συμπεριλαμβάνουν

αρκετές επιμέρους όψεις της ανάγνωσης και της γραφής και ελέγχουν τις μεταξύ τους σχέσεις. (Shanahan, 1984, Shanahan & Lomax, 1986, Tierney & Shanahan, 1991).

Οι οπτικές, με βάση τις οποίες έχουν, κατά καιρούς, αντιμετωπιστεί οι σχέσεις ανάγνωσης και γραφής, απεικονίζονται σε τρεις βασικές προσεγγίσεις της έρευνας (Tierney & Shanahan, 1991), η οποία έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της:

- ☞ Στην αντίληψη ότι η ανάγνωση και η γραφή συνιστούν *επικοινωνιακές δραστηριότητες* και ότι οι αναγνώστες και οι συγγραφείς αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η επικοινωνία, όντας ταυτόχρονα πομποί και δέκτες.
- ☞ Στην άποψη ότι η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν *λειτουργικές δραστηριότητες*, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν προκειμένου να επιτύχουν εξωτερικούς σκοπούς. Οι μελέτες που εναρμονίζονται με την αντίληψη αυτή τονίζουν το συνδυασμό των δυο διαδικασιών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρά την πρακτική τους αξία δεν έχουν συγκεντρώσει επαρκές ερευνητικό ενδιαφέρον.
- ☞ Στη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή *μοιράζονται γνώσεις και γνωστικές διαδικασίες*. Η έρευνα του πεδίου αυτού ξεκινά με το συλλογισμό ότι η ανάγνωση και η γραφή συγκεντρώνουν γνωστικές διεργασίες, οι οποίες εξαρτώνται από τις αναπαραστάσεις της γνώσης στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα (φωνηματικό, ορθογραφικό, σημασιολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό). (Fitzgerald & Shanahan, 2000, Dollins, 2001, Langer & Flihan, 2000). Οι δυο διαδικασίες συνδέονται, επειδή εξαρτώνται από παρόμοιες ή πανομοιότυπες αναπαραστάσεις γνώσεων, γνωστικές διεργασίες, πλαίσια και περιορισμούς.

Επιπλέον, πολλές μελέτες των τελευταίων δεκαετιών έχουν επικεντρωθεί στην *κατεύθυνση* της σχέσης που συνδέει την ανάγνωση και τη γραφή. Ορισμένοι θεωρούν τη γραφή ως τον προάγγελο της ανάγνωσης και την ανάγνωση των γραπτών κειμένων που παράγουν τα παιδιά, ως το κατόφλι το οποίο οδηγεί στην πράξη της ανάγνωσης. Κάποιοι υποστηρίζουν την αντίθετης φοράς σχέση. Άλλοι αντιμετωπίζουν την κατεύθυνση της σχέσης αυτής υπό το φως των συνεχών και επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων, οι οποίες προκύπτουν ανάμεσα σε αναγνώστες και συγγραφείς. Κατά την άποψη αυτή, οι αναγνώστες αντλούν ιδέες και πλαίσιο από τα κείμενα, τα οποία διαβάζουν, για να τα εφαρμόσουν στη συνέχεια στα δικά τους κείμενα.

Συνδυάζουν τη γνώση που φέρουν οι ίδιοι με τις ενδείξεις που τους παρέχονται από το κείμενο για να κατανοήσουν τις προθέσεις του συγγραφέα. Οι συγγραφείς δε, μαθαίνουν να δομούν κείμενα με συγκεκριμένα μηνύματα, βασιζόμενοι στις δικές τους αναγνωστικές εμπειρίες και επιλέγοντας τις ιδέες που πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται στο ακροατήριο, το οποίο απευθύνονται. (Dollins, 2001). Τοποθετούν συχνά τον εαυτό τους στη θέση του αναγνώστη, προκειμένου να ελέγξουν τη σαφήνεια των κειμένων τους από την πλευρά του αναγνώστη. (Langer & Flihan, 2000).

Αναλυτικότερα, έχουν διαμορφωθεί τρεις θεωρητικές απόψεις, για τη σχέση ανάγνωσης και γραφής, οι οποίες περιλαμβάνουν μεταβλητές, όπως την κατανόηση της λέξης, της πρότασης και του κειμένου, την ορθογραφία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη δομή της ιστορίας. Η πρώτη από τις απόψεις αυτές υιοθετεί ως κεντρική της θέση την *αλληλεπίδραση ανάγνωσης και γραφής*. Η ανάγνωση μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της γραφής και η γραφή μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με το *αλληλεπιδραστικό* αυτό μοντέλο, το οποίο είναι και το συνθετότερο απ' όλα, η *αναγνωστική γνώση* συνίσταται από τρεις σημαντικές συνιστώσες: την *ανάλυση των λέξεων*, η οποία εκφράζει την ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων μέσα από τη χρήση της σχέσης ήχου-συμβόλου, τη *γνώση του λεξιλογίου ή της σημασίας των λέξεων* και την *κατανόηση κειμένων*, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα σύλληψης και ερμηνείας των νοημάτων των προτάσεων και των κειμένων. Η *γνώση της γραφής* περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: την *ορθογραφία*, το *λεξιλόγιο*, τη *σύνταξη* και τη *δομή της ιστορίας*. Η *ορθογραφία* αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής ορθογραφημένων λέξεων με τη συνδρομή της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας και τη χρήση σύνθετων ορθογραφικών κανόνων. Το *λεξιλόγιο* αφορά την ικανότητα χρήσης πολλών διαφορετικών λέξεων κατά τη γραφή, η *σύνταξη* περιλαμβάνει την ικανότητα δόμησης νοήματος μέσα από τις προτάσεις, με σύνθετο τρόπο και η *δομή της ιστορίας* αναφέρεται στην ικανότητα συσχέτισης γεγονότων, με τη χρήση ποικίλων επιμέρους οργανωτικών διαδικασιών (π.χ. γραμματική της ιστορίας).

Η σημαντικότερη όψη του αλληλεπιδραστικού αυτού μοντέλου αφορά τη *φύση* των σχέσεων των διαστάσεων της γραφής και της ανάγνωσης. Στο επίπεδο της ομιλίας η σχέση έχει κατεύθυνση από την ανάγνωση προς τη γραφή. (Shanahan & Lomax, 1986). Για παράδειγμα, η ανάλυση των λέξεων θα μπορούσε να επηρεάσει την ορθογραφική δεξιότητα, αλλά η ορθογραφική γνώση δεν αναμένεται να ασκήσει

αξιόλογη επιρροή στην αναγνώριση των λέξεων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές είναι ικανοί να ερμηνεύουν τα νοήματα των λέξεων, πριν μπορέσουν να απεικονίσουν τα νοήματα αυτά σε γραπτό λόγο. Από την άλλη πλευρά, η γραφή επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η χαμηλότερου επιπέδου γνώση της γραφής (αυτοματοποιημένη διαδικασία) επηρεάζει την υψηλότερου επιπέδου αναγνωστική γνώση (ανώτερου επιπέδου γνωστική διαδικασία). (Shanahan & Lomax, 1986, Shanahan, 1984). Μια όψη της γραφής επηρεάζει άμεσα την όψη της ανάγνωσης, η οποία είναι αμέσως ανώτερη και εξαρτάται από αυτήν και μέσω αυτής της άμεσης σχέσης επηρεάζονται ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες. (Shanahan & Lomax, 1986). Η γνώση της ορθογραφίας, για παράδειγμα, θα μπορούσε να επηρεάσει τη γνώση του λεξιλογίου στην ανάγνωση και μέσω αυτής της σχέσης, η ορθογραφική γνώση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην ερμηνευτική διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης. (Shanahan, 1984, Shanahan & Lomax, 1986).

Η δεύτερη άποψη, εισηγείται το μοντέλο από την ανάγνωση στη γραφή. Διαφέρει από το αλληλεπιδραστικό μοντέλο μόνο ως προς την κατεύθυνση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής. Όλες οι σχέσεις των διάφορων όψεων ανάγνωσης και γραφής έχουν κατεύθυνση από την ανάγνωση προς τη γραφή. Σύμφωνα με αυτό, η αναγνωστική γνώση είναι αυτή που μπορεί να επηρεάσει τη γραφή, ενώ η αντίθετη φοράς επιρροή δεν υφίσταται. Η προσέγγιση αυτή έχει υιοθετηθεί, κατά καιρούς, από πολλά διδακτικά προγράμματα.

Σύμφωνα με την τελευταία προσέγγιση, την άποψη από τη γραφή στην ανάγνωση, η γραφή αναμένεται να επηρεάσει την ανάγνωση, ενώ η ανάγνωση δεν ασκεί καμία επιρροή στη ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής.

Τα δυο τελευταία μοντέλα εισηγούνται μια μονοδιάστατη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή και κατ' επέκταση ανάμεσα στις επιμέρους όψεις καθεμιάς από τις δυο αυτές δεξιότητες. Επιχειρούν να συλλάβουν την ουσία των θεωριών που υποστηρίζουν ότι η μια δεξιότητα προηγείται της άλλης, περιγράφοντας απλώς τη σειρά με την οποία αναπτύσσονται οι δυο αυτές δεξιότητες, χωρίς να υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη αλληλουχία των σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες επιμέρους όψεις της ανάγνωσης και της γραφής. (Shanahan & Lomax, 1986).

Οι Shanahan & Lomax (1986), έλεγξαν εμπειρικά την ισχύ των παραπάνω προσεγγίσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αλληλεπιδραστικό μοντέλο

ερμηνεύει καλύτερα τις σχέσεις που διαπιστώθηκαν σε μια εκτεταμένη μελέτη σε 500 περίπου μαθητές Β΄ και Ε΄ τάξης, η οποία συμπεριλάμβανε πολλές πτυχές της ανάγνωσης και της γραφής. (Shanahan, 1984). Η συγκεκριμένη μελέτη οδήγησε και σε ορισμένες ακόμη σημαντικές διαπιστώσεις: Η φύση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής τροποποιείται ανάλογα με την αναγνωστική εμπειρία. Για τους αρχάριους αναγνώστες η γνώση των φωνημάτων συνιστά τη σημαντικότερη όψη της ανάγνωσης και σχετίζεται με την επίδοση στη γραφή. Η ορθογραφική γνώση δε, συνεισφέρει περισσότερο στη σχέση ανάγνωσης γραφής από τις υπόλοιπες μεταβλητές. Η ορθογραφική δεξιότητα και η εφαρμογή βασικών φωνηματικών κανόνων στην αποκωδικοποίηση των λέξεων σχετίζονται στενά. Στους πιο έμπειρους αναγνώστες, η φύση ανάγνωσης και γραφής είναι διαφορετική. Διερεύνηση της σχέσης αυτής αποκάλυψε την αυξανόμενη σημασία πολύπλοκου λεξιλογίου και της δομής της ιστορίας στην επίδοση στη γραφή και την αυξανόμενη επίσης επίδραση της κατανόησης μεγαλύτερων τμημάτων κειμένου στην αναγνωστική επίδοση.

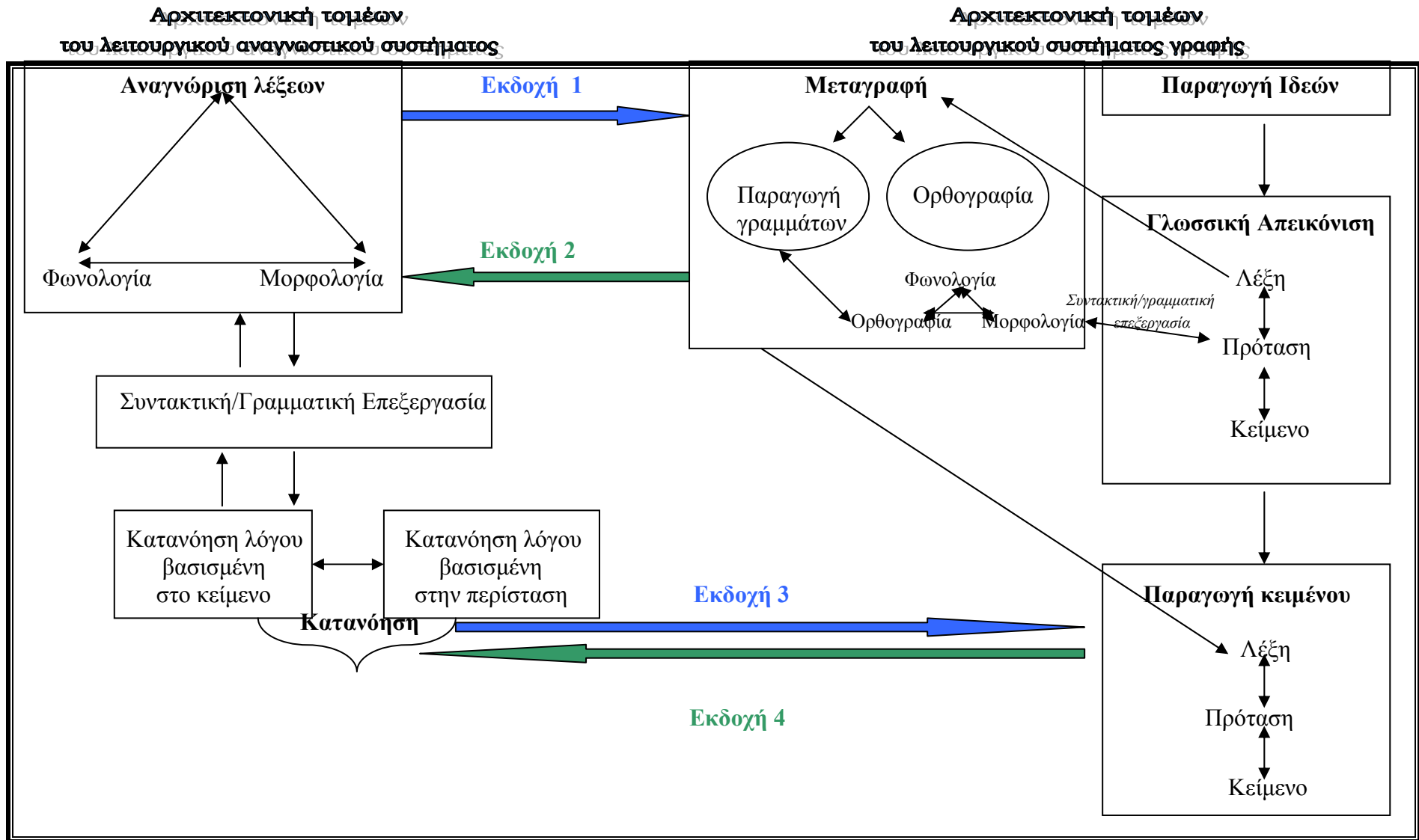
Η *αναπτυξιακή φύση* της σχέσης ανάγνωσης και γραφής στη διάρκεια των χρόνων φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, εξετάστηκε σε βάθος από τους Berninger et al (2002) σε ένα δεκαετούς διάρκειας ερευνητικό πρόγραμμα, στο οποίο υιοθετήθηκαν διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις. Μια από τις προσεγγίσεις τους επικεντρώθηκε στη μελέτη της σχέσης των επιμέρους δεξιοτήτων των πεδίων της ανάγνωσης και της γραφής σε 600 μαθητές (50 αγόρια και 50 κορίτσια από κάθε τάξη από την Α΄ έως τη Στ΄), οι οποίοι αναπτύσσονταν με κανονικό ρυθμό ως αναγνώστες και συγγραφείς. Για την ακρίβεια, πρόκειται για μια επανα-ανάλυση δεδομένων προηγούμενης έρευνας (Abbott & Berninger, 1993), μια διερεύνηση πιθανών σχέσεων διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στις συνιστώσες της ανάγνωσης και της γραφής, με βάση θεωρητικά προσδιορισμένα μοντέλα αναγνωστικού συστήματος και συστήματος γραφής και τις μεταξύ των συστημάτων αυτών σχέσεις. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι σημαντικά.

Το σχήμα 5.3. περιγράφει τις τρεις συνιστώσες του πολυεπίπεδου αναγνωστικού συστήματος και τις τέσσερις συνιστώσες του επίσης πολυεπίπεδου συστήματος γραφής: Η λειτουργική ανάγνωση περιλαμβάνει τη μονάδα *αναγνώρισης λέξεων*, η οποία βασίζεται σε υπολεξικές και λεξικές γλωσσικές διαδικασίες, τη *συντακτική και γραμματική επεξεργασία*, η οποία ολοκληρώνει όσα προκύπτουν από την πρώτη μονάδα και την *κατανόηση του λόγου*, η οποία συνίσταται στην κατανόηση με βάση τη σαφή

γλώσσα του κειμένου και την κατανόηση που ενοποιεί τα νοήματα της γλώσσας του κειμένου με τις προηγούμενες, τις εγκατεστημένες στη μακρόχρονη μνήμη, γνώσεις του αναγνώστη, καθώς και με τα συμπεράσματα που συνάγει πέρα από ό,τι δηλώνεται σαφώς στο κείμενο. Το λειτουργικό σύστημα γραφής περιλαμβάνει: την *παραγωγή ιδεών*, την πολυεπίπεδη *γλωσσική απεικόνιση* των ιδεών αυτών στη μνήμη εργασίας, τη μονάδα *μεταγραφής*, η οποία μετατρέπει τις εσωτερικές αυτές νοητικές αναπαραστάσεις σε ορατό κείμενο και την πολυεπίπεδη *παραγωγή κειμένου*, κατά την οποία παράγεται ο γραπτός λόγος.

Σε επίπεδο λέξεων, εξετάστηκε η αναγνώριση των λέξεων ως παράγοντας πρόγνωσης της γραφής και της ορθογραφίας, δηλαδή η σχέση με κατεύθυνση από την ανάγνωση προς τη γραφή (Σχήμα 5.3., εκδοχή 1) και αντίστροφα, η γραφή και η ορθογραφία ως παράγοντες πρόγνωσης της αναγνώρισης λέξεων, δηλαδή η σχέση με κατεύθυνση από τη γραφή στην ανάγνωση (Σχήμα 5.3., εκδοχή 2). Σε επίπεδο κειμένου εξετάστηκε η αναγνωστική κατανόηση ως παράγοντας πρόγνωσης των δεξιοτήτων παραγωγής κειμένου και συγκεκριμένα της ορθογραφίας στην παραγωγή κειμένου, της ευχέρειας και της ποιότητας στη σύνθεση κειμένου, δηλαδή η σχέση με κατεύθυνση από την ανάγνωση στη γραφή (Σχήμα 5.3., εκδοχή 3) και αντίστροφα η ορθογραφία στην παραγωγή κειμένου, η ευχέρεια και η ποιότητα στη σύνθεση κειμένου ως παράγοντες πρόγνωσης της αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή η σχέση με κατεύθυνση από τη γραφή προς την ανάγνωση (Σχήμα 5.3., εκδοχή 4). Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, οδήγησε στη διαπίστωση ασυμμετρίας στις σχέσεις ανάγνωσης και γραφής, καθώς η σχέση με κατεύθυνση από την αναγνώριση των λέξεων προς τη γραφή είναι ισχυρότερη από την αντίστροφη. (Berninger et al., 2002).

Στη συνέχεια αναλύονται οι αμοιβαίες σχέσεις ανάγνωσης-ορθογραφίας και ανάγνωσης-γραπτής έκφρασης, σύμφωνα με τα πορίσματα της παραπάνω αναφερόμενης, αλλά και άλλων σχετικών μελετών, οι γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες που απαιτούνται, τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και η σχέση της ανάγνωσης με το λεξιλόγιο, προκειμένου να φωτιστούν ακόμη περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των διάφορων όψεων του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες αποτελούν και αντικείμενο της παρούσας μελέτης, με την ανάγνωση.



Σχήμα 5.3.: Σχέσεις ανάγνωσης και γραφής (Berninger et al., 2002)

5.3.2.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα

5.3.2.1.1. Η αναγνώριση λέξεων ως παράγοντας πρόβλεψης της ορθογραφικής δεξιότητας (Εκδοχή1)

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών διαπιστώνει τη σημαντική σχέση της αναγνώρισης των λέξεων με την ορθογραφία. (Juel, Griffith & Gough, 1986, Caravolas, Hulme & Snowling, 2001, Berninger et al, 2002, Graham, 2000). Οι δυο δεξιότητες βασίζονται στις ίδιες πηγές γνώσεων (αποκωδικοποίηση και λεξιλογική γνώση). (Ehri, 2000, Juel, Griffith & Gough, 1986). Η άντληση γνώσεων για την ορθογραφία μέσω της ανάγνωσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την ορθογραφική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η φωνολογική ανάλυση και μόνο δεν μπορεί να αποδώσει την ορθογραφική απεικόνιση της λέξης. Η αναγνωστική επίδοση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ορθογραφικής επίδοσης, σε στάδια της ανάπτυξης, όπου απαιτούνται γνώσεις ορθογραφικής απόδοσης των λέξεων πάνω και πέρα από τη φωνολογική μεταγραφή τους. (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με ερευνητικά ευρήματα των Bradley & Bryant οι οποίοι, σύμφωνα με την Ehri (2000), και τους Caravolas, Hulme & Snowling (2001), απέδειξαν ερευνητικά ότι, στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, η αναγνωστική και η ορθογραφική διαδικασία είναι σχετικά ανεξάρτητες, καθώς βασίζονται σε διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες. Παρά τα πολλά κοινά σημεία τους, οι δυο δεξιότητες δεν είναι ίδιες. Για την ανάγνωση λέξεων από μνήμης, απαιτείται η ανάκτηση και η προφορά τους, ενώ για την ανάκληση της ορθογραφίας των λέξεων και τη γραπτή της απόδοση απαιτούνται πολύ περισσότερες γνωστικές δεξιότητες και διατήρηση στη μνήμη περισσότερων πληροφοριών. Και οι δυο δεξιότητες πάντως, διαμεσολαβούνται από τον παράγοντα της γνώσης του αλφαβητικού συστήματος, ο οποίος επιβάλλει συνέπεια ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση. (Ehri, 2000).

Η ανάγνωση είναι πιθανό να υποστηρίζει την ορθογραφία με διάφορους τρόπους. Πρώτον, εξαιτίας της από αριστερά προς τα δεξιά οπτικής επεξεργασίας κάθε λέξης και γράμματος κατά την ανάγνωση, είναι πιθανό να βελτιώνεται η γνώση της ορθής

γραπτής απόδοσης της λέξης. Δεύτερο, η γνώση της ορθογραφικής απεικόνισης των λέξεων είναι πιθανό να προκύπτει ως ένα δευτερεύον αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης, καθώς η μελέτη των λέξεων και των τμημάτων τους παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. (Graham, 2000). Μελέτες συσχέτισης των δυο δεξιοτήτων καταλήγουν σε δείκτες από 0.66 έως 0.90 (Ehri, 1987 & 2000, Graham, 2000).

Η αναγνώριση των λέξεων ασκεί μια άμεση και σταθερά σημαντική επιρροή στη γραφή και την ορθογραφία στα παιδιά που αναπτύσσονται ομαλά ως συγγραφείς, σε όλη της διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, υποστηρίζουν οι Berninger et al (2002). Θεωρείται πιθανό ότι η ικανότητα σωστής ανάγνωσης των λέξεων διευκολύνει τη σωστή γραφή τους, ενδυναμώνοντας την αναπαράσταση της μορφής των γραμμάτων στη μνήμη και την αυτόματη ανάκτησή τους. (Ehri, 2000, Berninger et al, 2002). Επιπρόσθετα, διευκολύνει τη δημιουργία αναπαραστάσεων συγκεκριμένων λέξεων με ακρίβεια στη μακρόχρονη μνήμη. Οι αναπαραστάσεις αυτές μπορούν να προσεγγιστούν κατά την γραπτή απόδοση των λέξεων και αυξάνουν την πιθανότητα μάθησης της ορθογραφημένης γραφής, ειδικά αν πρόκειται για λέξεις με άφωνα γράμματα, για παραβιάσεις της γραφηματοφωνηματικής αντιστοιχίας και μεταβολές στη σχέση φωνήματος-ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες πρέπει να κατακτηθούν μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο των λέξεων αυτών. (Berninger et al, 2002).

Συμπερασματικά, η ανάγνωση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας, αποτελεί όμως έναν μόνο από μια σειρά υποστηρικτικούς παράγοντες της ανάπτυξης αυτής. (Graham, 2000). Η φωνολογική επεξεργασία της λέξης σε συνδυασμό με τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων θεωρούνται οι δυναμικοί παράγοντες πρόγνωσης της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Το γεγονός ότι οι δυο δεξιότητες σχετίζονται στενά δεν πρέπει να οδηγήσει στην ερμηνεία ότι η απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας επαφίεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης και την αναγνωστική άσκηση. (Ehri, 2000, Graham, 2000).

5.3.2.1.2. Η ορθογραφία ως παράγοντας πρόβλεψης της αναγνώρισης λέξεων (Έκδοχή 2)

Τα ευρήματα των Berninger et al (2002) καταδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ ορθογραφίας και αναγνώρισης λέξεων είναι σημαντική και μάλιστα η επίδραση της ορθογραφικής δεξιότητας στην αναγνώριση των λέξεων διαπιστώθηκε σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων αποκάλυψαν αμοιβαίες σχέσεις διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στην αναγνώριση λέξεων και την ορθογραφία και οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η άσκηση καθεμιάς από τις δυο δεξιότητες αναμένεται να επηρεάσει την άλλη. (Berninger et al, 2002). Πρέπει να σημειωθεί ότι το συμπέρασμα προέρχεται από μελέτη μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσονται ως αναγνώστες και συγγραφείς, χωρίς προβλήματα. Μολονότι η σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας φαίνεται να ισχύει τόσο γι' αυτούς όσο και για αναγνώστες με προβλήματα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα και προβλήματα στην ορθογραφία, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται προς την αντίθετη κατεύθυνση, στην περίπτωση, δηλαδή, της χαμηλής ορθογραφικής επίδοσης, αφού όσοι δεν αποδίδουν ορθογραφημένα τις γραπτές λέξεις δεν είναι πάντα φτωχοί αναγνώστες. (Ehri, 1987). Με άλλα λόγια δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις, ώστε μπορεί να υποστηριχθεί η προγνωστική αξία της ορθογραφικής επίδοσης στην αναγνώριση λέξεων σε κάθε περίπτωση.

5.3.2.2. Γραπτή έκφραση και αναγνωστική δεξιότητα

5.3.2.2.1. Η αναγνωστική κατανόηση ως παράγοντας πρόβλεψης των δεξιοτήτων σύνθεσης κειμένου (Έκδοχή 3)

Η αναγνωστική κατανόηση ασκεί σημαντική επιρροή στην ορθογραφημένη γραφή κειμένων σε όλες τις τάξεις. Η σχέση αυτή μπορεί, ίσως, να ερμηνευτεί από τον υποκείμενο παράγοντα της γνώσης λεξιλογίου, ο οποίος συνεισφέρει και στην κατανόηση της κυριολεκτικής σημασίας του κειμένου και στην ορθογραφική δεξιότητα. Η ορθογραφημένη παραγωγή κειμένων μπορεί επίσης να αποδοθεί στη μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι μαθητές, οι οποίοι έχουν αναπτύξει την

αναγνωστική κατανόηση σε μεγαλύτερο βαθμό. Σχετίζεται δε θετικά με την ευχέρεια και την ποιότητα παραγωγής γραπτού λόγου στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, γεγονός που υποδεικνύει την πιθανότητα να καθορίζεται, σε κάποιο βαθμό, ο τρόπος και η ποσότητα παραγωγής κειμένου από αυτήν.

Η αναγνωστική κατανόηση επιδρά, σημαντικά, με άμεσο τρόπο, σύμφωνα με τους Berninger et al. (2002), στην ευχέρεια σύνθεσης γραπτού κειμένου στις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Στ΄ και την ποιότητα της γραπτής σύνθεσης σε όλες τις τάξεις. Ασκεί επιρροή και στη γλωσσική απεικόνιση και στην παραγωγή κειμένου (Σχήμα 5.3.) επηρεάζοντας, έτσι, και την ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου κειμένου. Παιδιά με αναπτυγμένη αναγνωστική κατανόηση είναι πιθανό να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάγνωση λογοτεχνίας, γεγονός που προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συγγραφή κειμένων και μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς δομούν τα κείμενά τους. (Berninger et al, 2002). Όσον αφορά την αναπτυξιακή σχέση των δυο δεξιοτήτων, οι Juel, Griffith & Gough (1986) διαπίστωσαν ότι η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και τη γραπτή έκφραση είναι ασθενέστερη κατά τα αρχικά στάδια απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας και γίνεται ισχυρότερη στη συνέχεια. Η γέννηση ιδεών, η οποία εμπλέκεται στην παραγωγή γραπτού λόγου και οι διαδικασίες αναγνωστικής κατανόησης δεν φαίνεται να αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο.

5.3.2.2.2. Οι δεξιότητες σύνθεσης κειμένου ως παράγοντες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης (Εκδοχή 4)

Από τις δεξιότητες σύνθεσης κειμένου η ορθογραφημένη γραφή συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική κατανόηση σε όλες σχεδόν τις τάξεις. Η ευχέρεια στη γραπτή σύνθεση συνεισφέρει σημαντικά στην αναγνωστική κατανόηση μόνο στις Ε΄ και Στ΄ και η ποιότητα γραπτής έκφρασης στις Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις. Μολονότι η συνδιακύμανση των μεταβλητών της γραπτής έκφρασης και της ανάγνωσης υποδηλώνει ότι η μια δεξιότητα ωφελείται από την ανάπτυξη της άλλης στις περισσότερες τάξεις, διεξοδικότερη στατιστική ανάλυση αποκαλύπτει αναπτυξιακές αλλαγές στην αμοιβαία σχέση τους. Η γραφή σε επίπεδο λέξεων, η οποία συνδέεται με την αναγνώριση λέξεων, συνεισφέρει στην αναγνωστική κατανόηση από την αρχή, ενώ

η σχέση γραπτής σύνθεσης και αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο κειμένου αναδύεται στα επόμενα χρόνια. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι απαιτείται ένα μέσο επίπεδο ανάπτυξης των συγγραφικών δεξιοτήτων, πριν αυτές αρχίσουν να ασκούν επιρροές στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ αντίθετα, η αναγνωστική κατανόηση επιδρά στην παραγωγή κειμένου από τα αρχικά στάδια ανάπτυξης των δεξιοτήτων σύνθεσης κειμένου. (Berninger et al, 2002).

5.3.2.2.3. Γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου

Η δεξιότητα γραπτής έκφρασης συνδέεται με την ανάγνωση και με άλλους τρόπους. Εκτός από τις σχέσεις που εξετάστηκαν ως τώρα, οι δυο δεξιότητες συνδέονται και μέσω της ενεργοποίησης ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων και διαδικασιών, τις οποίες ακολουθούν και οι δυο. (Fitzgerald & Shanahan, 2000, Dollins, 2001, Langer & Flihan, 2000). Η παρατήρηση, η αναγνώριση, η οργάνωση των πληροφοριών, η μεταξύ τους συσχέτιση, οι υποθέσεις, η ανάκληση και η εξαγωγή συμπερασμάτων, για παράδειγμα, είναι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κατανόηση του γραπτού λόγου απαιτεί συγκέντρωση προσοχής πάνω στο αναγνωστικό υλικό και γρήγορη εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών, κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης. Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί συγκέντρωση προσοχής σε όλη τη διάρκεια της γραπτής δραστηριότητας, στην κατανόηση του θέματος, στη διατύπωση υποθέσεων ή προβλέψεων, στην παραγωγή ιδεών, στην οργάνωση και βελτίωση του κειμένου. (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2001).

Οι Rubin και Hansen (Dollins, 2001, Langer & Flihan, 2000), υποστηρίζουν ότι διάφορων μορφών γνώσεις που αντλούνται κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης μεταφέρονται στη διδασκαλία της γραφής. Οι γνώσεις αυτές, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά τη σύνθεση νοημάτων εντάσσονται σε πέντε κατηγορίες: γνώσεις πληροφοριών, δομικές, διαδραστικές, αισθητικές και διαδικαστικές. Η πρώτη κατηγορία, οι γνώσεις πληροφοριών, περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τις έννοιες και τις πληροφορίες που κατακτώνται μέσα από τα λογοτεχνικά και τα σχολικά βιβλία. Όταν ο

αναγνώστης αποκρυπτογραφεί τα μηνύματα του συγγραφέα, χρειάζεται τόσο το κείμενο όσο και τις δικές του προηγούμενες γνώσεις. Ο συγγραφέας αρχίζει με πληροφορίες και χρησιμοποιεί το κείμενο για να τις μεταφέρει στον αναγνώστη. Επομένως, πληροφορίες που κατακτώνται μέσω της ανάγνωσης αποτελούν πηγή για το περιεχόμενο των γραπτών κειμένων. Οι *δομικές γνώσεις* περιλαμβάνουν τις μορφές των παραγράφων, τη γραμματική και τις συμβάσεις που συνδέονται με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη. Οι συγγραφείς παράγουν κείμενα με κάποια δομή και οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τη δομή για να κατασκευάσουν νοήματα. Η *διαδραστική γνώση* αφορά την επικοινωνία αναγνώστη και συγγραφέα. Ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη το ακροατήριό του κατά την επιλογή των θεμάτων και τις βελτιώσεις του κειμένου του και ο αναγνώστης διερευνά τους σκοπούς και το ύφος του συγγραφέα, καθώς αλληλεπιδρά με το κείμενο. Η τέταρτη κατηγορία, η *αισθητική γνώση*, επικεντρώνεται στο ύφος του αναγνώστη και του συγγραφέα, ενώ η *διαδικαστική* διευκολύνει και την ανάγνωση και τη γραφή. Η γνώση της διαδικασίας και των φάσεων, τις οποίες ακολουθεί ένας συγγραφέας κατά τη συγγραφή ενός κειμένου (*προσυγγραφική* - παραγωγή και οργάνωση ιδεών, *συγγραφική* - αρχική κειμενοποίηση, *μετασυγγραφική* - βελτίωση αρχικού κειμένου, επιμέλεια τελικού κειμένου) (Ματσαγούρας, 2001, Collins & Parkhurst, 1996), είναι πιθανό να διευκολύνει τον αναγνώστη στην επιλογή των στρατηγικών που θα υιοθετήσει προκειμένου να κατανοήσει άγνωστα και πολύπλοκα κείμενα. Η Langer μάλιστα (Dollins, 2001) συμφωνεί με την ιδέα της χρήσης παρόμοιων στρατηγικών από αναγνώστες και συγγραφείς, κατά την παραγωγή κειμένων ή την αλληλεπίδραση με αυτά, επισημαίνοντας τέσσερις παράλληλες πορείες: την *παραγωγή ιδεών*, τη *διατύπωση νοημάτων*, την *αποτίμηση* και την *αναθεώρηση*. Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης *παράγουν ιδέες*, καθώς σχεδιάζουν και οργανώνουν πληροφορίες. Η *διατύπωση νοημάτων* συνιστά τον τελικό στόχο και για τους δυο και πραγματώνεται μέσω της ανάπτυξης του μηνύματος, το συνυπολογισμό του ακροατηρίου, την αποτίμηση των προηγούμενων γνώσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ελεύθερη απόδοση νοημάτων. Η *αποτίμηση* περιλαμβάνει τον έλεγχο και την παρακολούθηση για την κατανόηση του μηνύματος. Τέλος, αναγνώστης και συγγραφέας *επανεξετάζουν* από την αρχή ως το τέλος την αλληλεπίδρασή τους με το γραπτό κείμενο προκειμένου να αποσαφηνίσουν τα νοήματα και να κάνουν τις κατάλληλες αλλαγές στο κείμενο, ώστε να γίνει πιο κατανοητό.

5.3.2.3. Λεξιλόγιο και αναγνωστική δεξιότητα

Η λεξιλογική γνώση αναφέρεται στη γνώση της σημασίας των λέξεων, η οποία περιλαμβάνει το *λεξιλογικό νόημα*, την κυριολεκτική, δηλαδή, σημασία των λέξεων και τις *έννοιες* που συνδέονται με αυτήν και σχετίζονται με τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του μηνύματος. (Ruddell & Unrau, 1994, Aarnoutse & van Leeuwe, 1998, Βάμβουκας, 1994). Συνδέεται στενά με την προσωπική γνώση του αναγνώστη και τις γνώσεις του για τον κόσμο και του παρέχει τη δυνατότητα να απεικονίσει τη σημασία των λέξεων στα νοητικά του σχήματα. (Ruddell & Unrau, 1994, Βάμβουκας, 1994).

Η αμοιβαία αιτιώδης σχέση λεξιλογίου και αναγνωστικής δεξιότητας, έχει ήδη γίνει αντικείμενο συζήτησης σε προηγούμενη ενότητα, η οποία αφορά τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Στην παρούσα ενότητα η συζήτηση επεκτείνεται και επιχειρείται περαιτέρω ανάλυση της σχέσης αυτής.

Το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας για τη σχέση λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης έχει μακρά ιστορία. (Beck & McKeown, 1991). Η σχέση τους φαίνεται να είναι θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη. Η δεξιότητα γρήγορης, εύκολης και ακριβούς αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων επιταχύνει το ρυθμό της ανάγνωσης, διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου και συμβάλλει σημαντικά στην αναγνωστική πρόοδο. Από τη μεριά της η ανάγνωση, με την υποστήριξη που παρέχεται στον αναγνώστη από τα συμφραζόμενα, προωθεί την κατάκτηση του νοήματος νέων λέξεων, επεκτείνει και αποσαφηνίζει τη σημασία γνωστών λέξεων. (Bast & Reitsma, 1998, Βάμβουκας, 2001α & 1994). Η επιρροή της ελλιπούς κατοχής λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση γίνεται εμφανής από τις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και εξής, όταν το λεξιλόγιο των γραπτών κειμένων αρχίζει να αυξάνει σε σχέση με αυτό που κατέχουν οι μαθητές. Οι ατομικές διαφορές στη λεξιλογική γνώση αναπτύσσονται πριν από αυτή την ηλικία. (Biemiller, 2003).

Οι Anderson & Freebody (Eldredge, Quinn, & Butterfield, 1990) εισηγήθηκαν τρεις απόψεις για να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους το λεξιλόγιο θεωρείται καθοριστικός παράγοντας της γλωσσικής ικανότητας. Η πρώτη, η *οργανιστική* θέση (*instrumentalist hypothesis*) υποστηρίζει ότι η γνώση του λεξιλογίου επιφέρει πρόοδο στην κατανόηση κειμένων. Η δεύτερη δίνει έμφαση στις *ανθρώπινες ικανότητες* (*aptitude hypothesis*) και υποστηρίζει ότι η επίδοση σε λεξιλογικές δοκιμασίες αποτελεί

μάλλον μια απεικόνιση της λεκτικής ικανότητας παρά το άμεσο αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης (άτομα με εκτεταμένο λεξιλόγιο κατανοούν καλύτερα εξαιτίας των ανώτερων διανοητικών τους ικανοτήτων). Η τρίτη υπόθεση τονίζει τη σημασία του εννοιολογικού πλαισίου ή των σχημάτων (*knowledge hypothesis*). Η επίδοση σε σχετικές δοκιμασίες αντιμετωπίζεται ως αντανάκλαση του βαθμού γνώσης του πολιτισμού. Καλύτερη λεξιλογική γνώση σημαίνει βαθύτερη και ευρύτερη γνώση του πολιτισμικού πλαισίου, η οποία είναι κρίσιμη για την αναγνωστική κατανόηση. Φυσικά, οι τρεις αυτές προσεγγίσεις δεν αποτελούν εναλλακτικές και αλληλοαποκλειόμενες υποθέσεις. Οι ίδιοι οι εισηγητές τους επισήμαναν ότι κανείς μελετητής του χώρου δεν μπορεί να ταχθεί αυστηρά υπέρ της μια ή της άλλης θέσης, θεωρώντας τις υπόλοιπες εντελώς λανθασμένες.

Μολονότι, όπως στις περισσότερες περιοχές του ερευνητικού πεδίου της ανάγνωσης, τα πορίσματα που προέρχονται από έρευνες συσχέτισης είναι πολύ περισσότερα από τα αντίστοιχα πειραματικών προσεγγίσεων, φαίνεται ότι αυξάνονται οι πληροφορίες που καταδεικνύουν ότι οι διαφορές λεξιλογικής γνώσης αποτελούν αιτιώδη παράγοντα των διαφορών της δεξιότητας αναγνωστικής κατανόησης. (Stanovich, 2000). Σχετικά πρόσφατες μελέτες διερευνούν τους αιτιώδεις μηχανισμούς, οι οποίοι λειτουργούν και προς τις δυο κατευθύνσεις. Από τη μια πλευρά, ο θεμελιώδης ρόλος της κατοχής εκτεταμένου λεξιλογίου, στην αναγνωστική κατανόηση, υποστηρίζεται από τους περισσότερους ερευνητές. (Bech, Perfetti & McKeown, 1982). Οι μελέτες αυτές καταδεικνύουν βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης οφειλόμενη στη διδασκαλία λεξιλογίου. Χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί η έρευνα των Bech, Perfetti & McKeown, (1982), οι οποίοι επιχείρησαν μια πειραματική προσέγγιση της σχέσης λεξιλογίου-κατανόησης, διδάσκοντας συστηματικά σε μαθητές Δ΄τάξης 104 λέξεις, για διάστημα 5 μηνών. Διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία βελτίωσε σημαντικά την επίδοση των μαθητών, τόσο όσον αφορά τη γνώση των συγκεκριμένων λέξεων όσο και την αναγνωστική τους κατανόηση. Ακόμη και όσοι δεν κατέληξαν στη διαπίστωση της άμεσης επιρροής της διδασκαλίας λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση, φαίνεται να πιστεύουν στην σημαντική επίδραση που ασκεί στην αναγνωστική κατανόηση. Οι Eldredge, Quinn & Butterfield, (1990) αποδίδουν το γεγονός αυτό σε αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων δεδομένων, τα οποία προέρχονται από δοκιμασίες αναγνωστικής

κατανόησης, όπου σταθερά αποκαλύπτεται ότι η γνώση του λεξιλογίου ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση.

Από την άλλη πλευρά και η αντίθετης φοράς σχέση, που αφορά το ρόλο της ανάγνωσης στην απόκτηση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενισχύεται από αρκετές μελέτες (Krashen, 1989, Eldredge, Quinn & Butterfield, 1990, Cunningham & Stanovich, 1991), οι οποίες μάλιστα υποστηρίζουν την απόκτηση λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης, θεωρώντας ότι η συγκεκριμένη οδός είναι αποδοτικότερη από τη διδασκαλία του μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Μέχρι πρόσφατα, οι αποδείξεις για τη θέση αυτή ήταν ανύπαρκτες. Αυτό συνέβαινε, επειδή οι ερευνητές επικεντρωνόταν στην ικανότητα άντλησης νοήματος από το πλαίσιο της ανάγνωσης μόνο όταν αυτή αποτελούσε το αντικείμενο κάποιας συγκεκριμένης δοκιμασίας και δεν εστίαζαν την προσοχή τους πρωταρχικά στο βαθμό στον οποίο τα νοήματα κατακτώνται με φυσικό τρόπο μέσα από την ανάγνωση. (Stanovich, 2000). Ο ισχυρισμός ότι η ανάγνωση αποτελεί την κύρια πηγή της ανάπτυξης του λεξιλογίου βασίζεται σε δεδομένα, τα οποία αποδεικνύουν ότι η μεγαλύτερη λεξιλογική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα κατά τη φοίτηση των παιδιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν διαβάζουν σε καθημερινή βάση ποικίλα κείμενα. (Laufer, 2003).

Οι Eldredge, Quinn, & Butterfield (1990) εξετάζοντας την αιτιώδη σχέση αναγνωστικής κατανόησης και λεξιλογίου σε μαθητές Β΄ τάξης, διαπίστωσαν ότι εκτεταμένες αναγνωστικές εμπειρίες επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου περισσότερο από όσο η διδασκαλία λεξιλογίου βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση. Δεν αποκλείεται βέβαια η πιθανότητα της αμοιβαίας αιτιώδους σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών, υποστηρίζεται, όμως, σαφώς η θέση ότι η αναγνωστική κατανόηση υποστηρίζει περισσότερο την γενική λεξιλογική ανάπτυξη απ' ότι αντιστρόφως. Η Laufer (2003) περιγράφει τη διαδικασία εμπλουτισμού του λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης μέσα από τέσσερα στάδια: την *παρατήρηση* μιας μη οικείας λέξης που συναντάται, την *εικασία* για τη σημασία της με βάση τα συμφραζόμενα, τη *διατήρησή* της στην μακρόχρονη μνήμη μετά από την πρώτη ή τις επόμενες φορές, κατά τις οποίες έρχεται σε επαφή μαζί της ο αναγνώστης και τα *αξιοσημείωτα συσσωρευτικά αποτελέσματα* αύξησης του λεξιλογίου, τα οποία προκύπτουν στη διάρκεια του χρόνου από την ανάγνωση σε τακτή βάση. Ο Krashen (1989) υποστηρίζει τη μη-συνειδητή απόκτηση λεξιλογίου μέσα από την ελεύθερη ανάγνωση. Για να ενισχύσει τη θέση του,

επικαλείται μια σειρά ερευνών, στις οποίες ζητήθηκε από τα υποκείμενα να διαβάσουν ένα σύντομο κείμενο ή κάποιο μεγαλύτερο και σε ορισμένες περιπτώσεις ολόκληρο μυθιστόρημα, που περιείχε λέξεις άγνωστες γι' αυτά, χωρίς να γνωρίζουν ότι θα υποβαλλόταν στη συνέχεια σε δοκιμασίες κατοχής λεξιλογίου. Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι νέες αυτές λέξεις είχαν κατακτηθεί. Η χαρακτηριστικότερη από αυτές τις μελέτες, η οποία απευθυνόταν σε μαθητές δημοτικού σχολείου, ήταν η έρευνα των Nagy, Herman και Anderson (Krashen, 1989). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν μια άγνωστη λέξη συναντάται στο κείμενο, αυξάνεται σε μικρό, αλλά σημαντικό βαθμό η γνώση της γι' αυτήν. Διαπίστωσαν ότι η πιθανότητα μάθησης μιας νέας λέξης από μια μόνο επαφή με αυτήν, κυμαινόταν από πέντε έως είκοσι τοις εκατό, ανάλογα με την μέθοδο συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Μολονότι το ποσοστό αυτό δεν φαίνεται υψηλό, υποστηρίζεται ότι λαμβάνοντας συνολικά υπόψη τη συχνότητα και την ποσότητα ανάγνωσης των παιδιών, ακόμη και αυτά τα αποτελέσματα καταλήγουν σε σημαντικό βαθμό απόκτηση νέου λεξιλογίου. Η συγκεκριμένη έρευνα υποδεικνύει ότι οι λέξεις δεν μαθαίνονται άμεσα, όταν ο αναγνώστης τις συναντήσει μέσα στο πλαίσιο του κειμένου και των συμφραζομένων, αλλά σταδιακά. Το επιχείρημα ότι η ανάγνωση αποτελεί την πρωταρχική οδό λεξιλογικής ανάπτυξης ενισχύεται περισσότερο από μελέτες, οι οποίες συσχετίζουν την έκθεση στο γραπτό λόγο (την αναγνωστική εμπειρία που μετρήθηκε με βάση τον οικείο, στα υποκείμενα, αριθμό συγγραφέων, βιβλίων, περιοδικών και εφημερίδων) με το μέγεθος του λεξιλογίου και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική εμπειρία αποτελεί παράγοντα πρόγνωσης του βαθμού ανάπτυξης του λεξιλογίου. (Cunningham & Stanovich, 1991).

Συμπερασματικά, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και όσα εκτέθηκαν παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε την αμοιβαία σχέση λεξιλογίου και ανάγνωσης. Το παιδί, πριν την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης, κατέχει ήδη ένα βασικό λεξιλόγιο, το οποίο καλύπτει τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Το λεξιλόγιο αυτό εμπλουτίζεται και επεκτείνεται μέσα από την ανάγνωση κειμένων ποικίλων τύπων. Σ' αυτό συμβάλλει η κατανόηση όσων διαβάζει. Ταυτόχρονα όμως η ανάπτυξή του βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση. Η συστηματική διδασκαλία τέλος, του εννοιολογικού περιεχομένου ειδικών όρων, αλλά και στρατηγικών ανακάλυψης της

σημασίας άγνωστων λέξεων, συνεισφέρει θετικά προς την κατεύθυνση της λεξιλογικής ανάπτυξης. (Βάμβουκας, 2001α).

5.3.3. Η ανάγνωση σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα

Η σημαντική συμβολή της κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας στην σχολική επιτυχία είναι αποδεδειγμένη και ευρέως αποδεκτή. Το αντίθετο αποτελεί επίσης μια πραγματικότητα: χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται πολύ συχνά με αναγνωστικά προβλήματα. Εκτός από αυτοσκοπό, η κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί και μέσον για: α. την αξιολόγηση του επιπέδου των γνώσεων, τις οποίες κατέχουν οι μαθητές και της πνευματικής τους ωριμότητας, β. την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης γ. την οικοδόμηση της σχολικής γνώσης και δ. την ανάπτυξη της γενικότερης γνώσης των μαθητών, τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τον κόσμο που τους περιβάλλει. (Ματσαγούρας, 2001).

Είναι γνωστό, από αρκετές δεκαετίες, ότι η αναγνωστική δεξιότητα, όπως καταγράφεται από την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, σχετίζεται με την σχολική επίδοση σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. (Βάμβουκας, 1992β, Bloom, 1976, Cunningham & Stanovich, 1997). Η ισχυρή σχέση που διαπιστώνεται, για παράδειγμα, ανάμεσα στις φυσικές επιστήμες και τη λογοτεχνία πλησιάζει στο μηδέν όταν ελεγχθεί ο παράγοντας αναγνωστική κατανόηση. (Bloom, 1976). Η σχολική αποτυχία στα μαθηματικά παραπέμπει, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, σε αποτυχία στην ανάγνωση και ελλιπή αναγνωστική κατανόηση (Βάμβουκας, 1992β, Fuentes, 1998). Είναι ευνόητο ότι παρόμοια είναι η κατάσταση σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, καθώς την πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία σε αυτά αποτελεί η επαρκώς ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα.

Πέρα από την πρόσβαση που παρέχει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, η κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας συνδέεται στενά και με τη σκέψη. Ο γραμματισμός διευκολύνει την ξεκάθαρη σκέψη που μπορεί είτε να προηγείται ή να κατευθύνει μια συζήτηση, συνιστώντας με αυτό τον τρόπο ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής επιτυχίας. (Riley, 1996). Οι συνέπειες της αποτυχίας στην ανάγνωση είναι φανερές σε όλη την έκταση της σχολικής επίδοσης και αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν λάβει κανείς υπόψη του ότι, όπως υποστηρίζεται, οι

διαφορές στην αναγνωστική επίδοση των μαθητών δεν μειώνονται με τη φοίτηση στο σχολείο. (Stanovich, 2000, Daneman, 1991).

5.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Ο όρος *μεταγλώσσα* χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει μια φυσική ή τυποποιημένη γλώσσα, λειτουργία της οποίας είναι η περιγραφή της ίδιας της γλώσσας (Gombert, 1992) και περιλαμβάνει όρους όπως: φώνημα, λέξη, φράση κ.τ.λ. Η *μεταγλωσσική επίγνωση* αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των όρων αυτών, η οποία αποδεικνύεται από την ορθή χρήση των φωνημάτων, λέξεων κ.τ.λ., χωρίς απαραίτητα τη γνώση της έννοιάς τους. (Tunmer & Herriman, 1984). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος *μεταγλωσσική δεξιότητα* συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με παρεμφερή ορολογία (*μεταγλωσσική επίγνωση – συνειδητοποίηση – γνώση – δεξιότητα – ικανότητα – συμπεριφορά, γλωσσική επίγνωση*), με την ίδια εννοιολογική χροιά και δηλώνει μια σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων.

Μια ομάδα συγγραφέων ορίζει τη *μεταγλωσσική δεξιότητα* ως τη γνώση του υποκειμένου για τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία της γλώσσας ή από μια πιο λειτουργική άποψη, για τη δομή, τη λειτουργία και τη χρήση της. Το πρωταρχικό κριτήριο στην κατεύθυνση αυτή είναι η συνειδητοποίηση, από τα υποκείμενα, της *επεξηγηματικής* γνώσης για τη γλώσσα. Στην ίδια παράδοση που εμμένει στη θεώρηση της γλώσσας ως αντικειμένου σκέψης, αλλά επιμένει ταυτόχρονα να αποδίδει τη μεταγλωσσική λειτουργία στη δραστηριότητα του υποκειμένου, ανήκει και ο ορισμός που περιγράφει τη μεταγλωσσική δραστηριότητα ως τη *δεξιότητα στοχασμού* πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας (Pratt & Crieve, 1984, σ.2)

Κάποιοι συγγραφείς προσεγγίζουν το ζήτημα από άλλη οπτική γωνία και επιχειρούν να χαρακτηρίσουν τη μεταγλωσσική δραστηριότητα ως τμήμα του *χειρισμού* της γλώσσας, είτε αυτός αναφέρεται στην παραγωγή ή στην κατανόησή της, επικεντρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συζήτηση στη *διαδικαστική* γνώση. Απ' αυτή την άποψη, η μεταγλωσσική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από ένα *σκοπίμο έλεγχο*, τον οποίο το άτομο εφαρμόζει στις διαδικασίες της προσοχής και της επιλογής κατά τη χρήση της γλώσσας. (Hakes, 1980). Ο Cazden (Gombert, 1992) επισημαίνει ότι η ικανότητα χρησιμοποίησης της γλώσσας, όπως εξάλλου και κάθε άλλη

συμπεριφοριστική ικανότητα, δεν απαιτεί συνήθως γνωστική προσπάθεια και ότι η διαδικασία αυτή λειτουργεί θετικά χωρίς συνειδητό έλεγχο. Ωστόσο, υπάρχουν στιγμές, κατά τις οποίες συγκεκριμένες όψεις της γλώσσας γίνονται αντικείμενο προσοχής, όπως, για παράδειγμα, κατά την ανάκτηση λεξιλογίου, όπου απαιτείται μεταγλωσσική επίγνωση.

Ανάλογα, μια άλλη ομάδα συγγραφέων προτείνει (άλλοτε με τρόπο σαφή κι άλλοτε έμμεσα) ορισμούς που συμπεριλαμβάνουν και την *επεξηγηματική* και τη *διαδικαστική* άποψη, χωρίς να θεωρούν ότι πρόκειται για δυο διακριτές όψεις της μεταγλωσσικής δραστηριότητας. Μιλούν έτσι ταυτόχρονα και για *στοχασμό* πάνω στη γλώσσα και για *χειρισμό* των δομικών χαρακτηριστικών της και *έλεγχο* των διανοητικών μηχανισμών που συνεπάγεται η γλωσσική διαδικασία. (Gombert, 1992). Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι ορισμοί του Tunmer και των συνεργατών του, που περιγράφουν τη μεταγλωσσική επίγνωση ως την ικανότητα στοχασμού και χειρισμού των δομικών χαρακτηριστικών της ομιλούμενης γλώσσας με τρόπο ώστε να αντανakλάται η αντιμετώπισή της ως αντικείμενο σκέψης κι όχι η χρήση της απλώς για την κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων (Tunmer & Herriman, 1984, σ.12, Pratt, Tunmer & Bowey, 1984, σ.129) και του Gombert (1992, σ.13), ο οποίος ορίζει τις μεταγλωσσικές δραστηριότητες ως έναν υποτομέα της μεταγνώσης, που αφορά τη γλώσσα και τη χρήση της και περιλαμβάνει: α. *ενέργειες στοχασμού πάνω στη γλώσσα και τη χρήση της* και β. *την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται σκόπιμα και να σχεδιάζει τις δικές του μεθόδους γλωσσικής επεξεργασίας* (κατανόησης και παραγωγής).

Είναι όμως απαραίτητη η διάκριση ανάμεσα στις δεξιότητες που παρατηρούνται στην αυθόρμητη συμπεριφορά και τις ικανότητες που βασίζονται σε γνώση εμφανιζόμενη συστηματικά και εφαρμοζόμενη συνειδητά. Πρόκειται για μια ποιοτική διαφορά γνωστικής δραστηριότητας, η οποία οριοθετεί τα δυο είδη συμπεριφοράς. Προκειμένου να καταστεί φανερή η διαφοροποίηση, χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία πολλές φορές ο όρος «*μεταγλωσσική δεξιότητα*» για να δηλωθεί η γλωσσική γνώση, που εφαρμόζεται λίγο πολύ αυτόματα, χωρίς συνειδητή απόφαση από τη μεριά του υποκειμένου και ο όρος «*μεταγλωσσική ικανότητα*» για να περιγραφεί ο σκόπιμος χαρακτήρας των σχετικών δραστηριοτήτων. Παρά τη διάκριση οι δυο όροι έχουν χρησιμοποιηθεί συχνά στο παρελθόν ως ταυτόσημοι. Επιπλέον, έχει επιχειρηθεί η χρήση όρων όπως: *επιγλωσσικός*, για τις αυθόρμητες, μη συνειδητές γλωσσικές

ενέργειες και *μεταγλωσσικός* για τους σκόπιμους, στοχαστικούς χειρισμούς του ατόμου. Εμμένοντας στο κριτήριο του σκόπιμου και στοχαστικού χαρακτήρα της μεταγλωσσικής συμπεριφοράς είναι δυνατή η σαφής διαφοροποίηση της ιδέας της *μεταγλωσσικής ικανότητας* και της *γλωσσικής ικανότητας* που αναφέρεται από τον Chomsky. Ο δεύτερος όρος αφορά τη μη συνειδητή γνώση, εκ μέρους του ομιλητή, των κανόνων που ορίζουν τη «*γραμματικότητα*» των προτάσεων. Είναι ότι ακριβώς ορίζεται από τον Chomsky ως *σιωπηρή, υπονοούμενη γνώση*. Η γλωσσική ικανότητα δεν απαιτεί με κανένα τρόπο τη σαφή, συγκεκριμένη ερμηνεία των κανόνων της γλώσσας από τον ομιλητή ή τον ακροατή. Μ' άλλα λόγια, η γλωσσική ενόραση δεν αποτελεί μέρος του μεταγλωσσικού πεδίου. (Gombert, 1992).

Αν επιχειρήσει κανείς να επισημάνει κοινά σημεία στους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη μεταγλωσσική δεξιότητα, θα διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι συγκλίνουν στη *στοχαστική σκέψη* και το *σκόπιμο έλεγχο* πάνω στη δομή, τις λειτουργίες και τη χρήση της γλώσσας. Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται η ύπαρξη μιας σχετικής ομοφωνίας ως προς το ότι οι μεταγλωσσικές δραστηριότητες, όπως και οι υπόλοιπες μεταγνωστικές ενέργειες, μπορούν να αποκτήσουν μεταγλωσσική υπόσταση μόνο εάν πραγματοποιούνται συνειδητά από το υποκείμενο. (Gombert, 1992). Οι δεξιότητες αυτές είναι δυνατόν να αναφέρονται σε οποιαδήποτε επίπεδο της γλώσσας: *φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό*. Αναφερόμαστε, έτσι, σε μεταφωνολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές και μεταπραγματολογικές δεξιότητες αντίστοιχα. (Μανωλίτσης, 2000, Gombert, 1992, Nesdale & Tunmer, 1984, Herriman & Myhill, 1984, Πόρποδας, 2002, Flood & Menyuk, 1983).

Σχετικά με τη φύση και την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης συναντώνται στη βιβλιογραφία τρεις απόψεις: Σύμφωνα με την πρώτη η μεταγλωσσική επίγνωση αποτελεί τμήμα της κατάκτησης της γλώσσας και αναπτύσσεται μαζί με αυτή, ενώ από τις άλλες δυο αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη από αυτήν. Η δεύτερη θεωρεί ότι αναπτύσσεται στη μέση παιδική ηλικία και σχετίζεται με μια γενικότερη αλλαγή στην ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών αυτής της περιόδου. Η τρίτη υποστηρίζει ότι αναπτύσσεται μετά την έναρξη της φοίτησης στην επίσημη εκπαίδευση και είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης. (Tunmer & Herriman, 1984).

Η σειρά κατάκτησης των διάφορων όψεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (αν δηλαδή αποκτώνται ταυτόχρονα ή διαδοχικά) συνιστά ένα ακόμη σημαντικό εννοιολογικό και μεθοδολογικό ζήτημα. Μια από τις απόψεις, η οποία σχετίζεται με τη δεύτερη από τις θέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, υποστηρίζει ότι αναδύονται συγχρόνως μολονότι δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό. Καθεμιά όμως από τις διαφορετικές μεταγλωσσικές δεξιότητες, που αναδύονται στη μέση παιδική ηλικία αντανακλά ένα νέο είδος γλωσσικής λειτουργίας. Η κατάκτηση αυτή εξαρτάται από την ανάπτυξη της μεταγνώσης στο παιδί, δηλαδή της επίγνωσής του ή της ικανότητάς του να ελέγχει τη διανοητική του πορεία. Άλλοι, όπως οι Flavell & Wellman υποστηρίζουν ότι μερικές από αυτές τις δεξιότητες κατακτώνται νωρίτερα από άλλες. Μερικοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι η ασυμμετρία στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών σχετίζεται με το επίπεδο γλωσσικής αναπαράστασης, το οποίο αξιολογείται κάθε φορά. (Nesdale & Tunmer, 1984).

Στη συγκεκριμένη μελέτη με τους όρους: *μεταγλωσσικές δεξιότητες*, *μεταφωνολογική δεξιότητα* και *μετασυντακτική δεξιότητα* θα αναφερόμαστε στο συνειδητό, σκόπιμο, στοχαστικό χειρισμό της γλώσσας σε φωνολογικό και συντακτικό επίπεδο αντίστοιχα. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις δυο αυτές όψεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, συμπεριλαμβάνονται στα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών. Η ανάπτυξη των δυο αυτών όψεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων παρουσιάζει μεγάλη πρακτική ψυχοπαιδαγωγική αξία, καθώς σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη μάθηση της ανάγνωσης και αυτό συνιστά ένα σημαντικό λόγο για την εστίαση του ενδιαφέροντός μας σε αυτές.

5.4.1. Μεταφωνολογική δεξιότητα

Η μεταφωνολογική δεξιότητα σχετίζεται με τα αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και η απουσία της ή η ελλιπής ανάπτυξή της φαίνεται να προκαλεί προβλήματα σε όσους βρίσκονται στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης, καθώς δεν διευκολύνει τη χρήση των γραφηματικο-φωνηματικών ενδείξεων. Ως συγκεκριμένη μεταγλωσσική δεξιότητα, η *μεταφωνολογική δεξιότητα* σημαίνει την δεξιότητα αναγνώρισης των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων και το συνειδητό

χειρισμό τους. Στην αγγλόφωνη παράδοση ο όρος συναντάται γενικά ως *φωνολογική επίγνωση*. (Gombert, 1992, σ.15).

Οι διαδικασίες, μέσω των οποίων γίνεται κατανοητό ότι η λέξη αποτελείται από τμήματα, μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα φωνολογικά επίπεδα: φώνημα, συλλαβή, αρχική συλλαβή (onset), τελική συλλαβή (rime). Ο Gombert (1992) θεωρεί ότι η συμπεριφορά, κατά την οποία απομονώνονται και λαμβάνονται υπόψη φωνολογικές μονάδες διάφορων επιπέδων, είναι εντελώς διαφορετική από την κατανόηση της λέξης ως αντικείμενο και της αντίληψης ότι αποτελείται από μεμονωμένα τμήματα, δηλαδή συλλαβές και φωνήματα.

Όπως επισημαίνουν οι Nesdale, Herriman & Tunmer (1984) είναι σημαντική η διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα διάκρισης ήχων, που αποκτάται νωρίς και την επίγνωση των φωνημάτων της γλώσσας (η επίγνωση αυτή είναι από τη φύση της μεταφωνολογική). Η πρώτη αποκτάται νωρίτερα και είναι, κατά πάσα πιθανότητα, αυτόματη και ακούσια. Η λειτουργική διάκριση ανάμεσα σε δυο γλωσσικούς ήχους δεν συνεπάγεται συνειδητή αναγνώριση της φωνολογικής διαφοράς ανάμεσά τους. Η ύπαρξη μεταφωνολογικής επίγνωσης μπορεί να αποδειχθεί μόνο με τη συνειδητή διάκριση που πραγματοποιείται μέσα στο φωνολογικό σύστημα της φυσικής γλώσσας, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από όσους επιχειρούν να μελετήσουν τη μεταφωνολογική συμπεριφορά.

Παρόμοια, η συλλαβική επίγνωση θεωρείται σημαντική γνώση για τη γλωσσική επεξεργασία. Το 1992 ο Gombert διαπίστωνε ότι λίγες μελέτες ερευνούν την ικανότητα του παιδιού να χειριστεί συλλαβές συνειδητά. Οι περισσότερες ασχολούνται με τις αυθόρμητες παραγωγές ρυθμών, για τις οποίες οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν ότι δεν συνεπάγονται απαραίτητα και το συνειδητό χειρισμό συλλαβών.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταφωνολογικής δεξιότητας. Αυτό αποδεικνύουν μελέτες, στις οποίες η διαφορά στην ανάπτυξη της μεταφωνολογικής δεξιότητας ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄τάξης είναι μεγαλύτερη από τις διαφορές που παρατηρούνται σε διάφορες ηλικίες, πριν τη φοίτηση στην επίσημη εκπαίδευση. Βέβαια, υπάρχει πάντα η πιθανότητα να αποδοθεί η ταχεία αυτή ανάπτυξη σε μεταβολές της γνωστικής ανάπτυξης. Άλλες όμως μαρτυρίες από συγκρίσεις της μεταγλωσσικής επίδοσης αγράμματων ενήλικων και ενήλικων και παιδιών που έχουν δεχθεί διδασκαλία ανάγνωσης με φωνολογικές μεθόδους, ενισχύουν

το ρόλο της επίσημης εκπαίδευσης. Η συλλαβική επίγνωση, αντίθετα, φαίνεται να σχετίζεται λιγότερο με τη διδασκαλία. (Warren-Leubecker & Carter, 1988).

Τα κριτήρια αξιολόγησης της μεταφωνολογικής δεξιότητας απαιτούν τη μετατόπιση της προσοχής των υποκειμένων από τη σημασία των λέξεων στις φωνολογικές τους ιδιότητες και αυτή η μετατόπιση της προσοχής εξαρτάται από το βαθμό γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. (Torneus, 1984). Η πολυπλοκότητά των κριτηρίων εξαρτάται από το τι αξιολογείται και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται. (Nesdale, Herriman & Tunmer, 1984). Η μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το θέμα έχει συμβάλει στην κατασκευή και χρήση ποικίλων μεταφωνολογικών δοκιμασιών. Πολλοί μάλιστα τις κατατάσσουν σε κατηγορίες. Έτσι, συγκροτούνται κατηγορίες ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτεί η εκτέλεσή τους όπως: *κριτήρια φωνολογικής αναγνώρισης-ταύτισης, φωνολογικής κατάτμησης (φωνηματικής & συλλαβικής), φωνολογικού χειρισμού-ελέγχου (απαλοιφής και αντικατάστασης) φωνήματος, φωνολογικής σύνθεσης, ομοιοκαταληξίας, οι οποίες περιλαμβάνουν υποκατηγορίες, ανάλογα με τη γλωσσική μονάδα στην επεξεργασία της οποίας εστιάζονται.* (Μανωλίτσης, 2000, Adams, 1998).

5.4.2. Μετασυντακτική δεξιότητα

Η δομική-συσχετιστική (συντακτική-σημασιολογική) γλωσσική γνώση των ενηλίκων έχει περιγραφεί ως η ικανότητα διατύπωσης κρίσεων πάνω στην εκφορά του λόγου, σχετικά δηλαδή με το αν ο λόγος περιλαμβάνει αντιγραμματικές, διφορούμενες ή μη αποδεκτές προτάσεις, με βάση τη δομή και το πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται. (Flood & Menyuk, 1983). Αν και τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σύνταξη της γλώσσας τους σωστά στις αυθόρμητες παραγωγές τους, συχνά αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες που απαιτούν σαφή ανάλυση και συνειδητή γνώση της δομής της γλώσσας. Μ' άλλα λόγια, η γλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στην υποσυνειδητή γνώση της γραμματικής της γλώσσας δεν υποδηλώνει την ύπαρξη της μετασυντακτικής επίγνωσης. Η μετασυντακτική δεξιότητα αναφέρεται, κατά τον Gombert (1992, σ.39), στο «*συνειδητό συλλογισμό πάνω στις συντακτικές πλευρές της γλώσσας και στην άσκηση σκόπιμου ελέγχου πάνω στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων*».

Η συνειδητή γνώση της σύνταξης είναι φανερή στο μεταγλωσσικό λόγο που επικεντρώνεται στη *γραμματικότητα* των προτάσεων. Για παράδειγμα, στην πρόταση «*το παιδί λάμπει το μήλο*», το ρήμα «*λάμπει*» είναι αμετάβατο και δεν συντάσσεται με άμεσο αντικείμενο. Αντίθετα στην πρόταση «*το παιδί διαβάζει το μήλο*» δεν παρατηρείται παραβίαση κάποιου γραμματικού κανόνα, η πρόταση όμως δεν είναι αποδεκτή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, υποστηρίζει ο Chomsky, αθετούνται κανόνες λεξικών επιλογών και διαταράσσεται η *γραμματικότητα* των προτάσεων. Προκειμένου να απορρίψουμε την πρώτη, για λόγους που έχουν να κάνουν με τους γραμματικούς κανόνες (*γραμματικότητα*) και τη δεύτερη για λόγους λεξικών επιλογών (*αποδεκτότητα*) απαιτείται υψηλού επιπέδου μετασυντακτική επίγνωση.

Υπάρχει βέβαια πάντα δυσκολία εκτίμησης και διάκρισης ανάμεσα στην *γραμματικότητα* και την *αποδεκτότητα* των προτάσεων. Ο μετασυντακτικός έλεγχος είναι ζήτημα συνειδητών αποφάσεων του υποκειμένου να εφαρμόσει συγκεκριμένους γραμματικούς κανόνες στην επεξεργασία και εξήγηση των προφορικών του κυρίως μηνυμάτων. Η βιβλιογραφία, δυστυχώς, δεν αναφέρει δεδομένα που συνδέονται ευθέως με την εμφάνιση αυτής της δεξιότητας στο παιδί. Προκειμένου λοιπόν να τη μελετήσει κανείς επικεντρώνεται στις συντακτικές διορθώσεις που τα παιδιά κάνουν στις ίδιες τις παραγωγές τους (αυτοδιόρθωση) και στις παραγωγές των άλλων (διόρθωση άλλων). Από την ηλικία των 4 ετών και εξής, μπορούν να σχολιάζουν ή να διορθώνουν συντακτικά λάθη νεότερων συνομιλητών τους. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά συνειδητοποιούν ευκολότερα τα λάθη άλλων, μικρότερων παιδιών, παρά τα δικά τους. Τίθεται βέβαια ξανά το ερώτημα κατά πόσο η φύση αυτής της συμπεριφοράς είναι πραγματικά μετασυντακτική. Υπάρχει σοβαρή αμφιβολία σχετικά με το αν τα παιδιά γνωρίζουν και εφαρμόζουν κάποιους κανόνες. (Gombert, 1992).

Οι Galambos & Goldin-Meadow (1990), διακρίνουν τρία επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης, τα οποία αντανakλούν ένα συνεχές από τη μη συνειδητή στη σαφή γνώση της γλώσσας που απαιτείται για να διεκπεραιωθεί κάθε δραστηριότητα σωστά. Το πρώτο επίπεδο, η *παρατήρηση και εκτίμηση* της αντιγραμματικότητας προτάσεων, παραλληλίζεται με το μηχανισμό εντοπισμού λαθών κατά την αυθόρμητη διόρθωση του λόγου, ο οποίος δεν απαιτεί συγκράτηση δομικών πληροφοριών στη μνήμη και συνειδητή επίγνωση της δομής της γλώσσας. Σε δεύτερο επίπεδο, η *διόρθωση* λαθών είναι περισσότερο πολύπλοκη, καθώς εκτός από τον εντοπισμό των λαθών απαιτεί και

τη διεξοδική επεξεργασία της αντιγραμματικής δομής και τη διατήρησή της στη βραχύχρονη μνήμη για ένα χρονικό διάστημα επαρκές για την παραγωγή σωστής πρότασης που σχετίζεται με αυτήν. Επομένως, ο βαθμός μεταγλωσσικής επίγνωσης που απαιτείται είναι υψηλότερος. Η πιο σαφής μεταγλωσσική δεξιότητα, που αναπτύσσεται στα παιδιά, είναι η *εξήγηση* των λαθών. Η παροχή εξήγησης για το λάθος από το παιδί απαιτεί, εκτός των προηγούμενων, συγκεκριμένη και σαφή γνώση των κανόνων, στους οποίους βασίζεται η διόρθωση των προτάσεων. Επομένως, οι δοκιμασίες *εντοπισμού, διόρθωσης και εξήγησης* της αντιγραμματικότητας διαφέρουν συστηματικά ως προς το επίπεδο της σαφήνειας της γνώσης της γλώσσας, που απαιτείται για την πραγματοποίηση κάθε δραστηριότητας.

Αποδεικνύεται ερευνητικά ότι οι ενήλικοι είναι ικανοί να κρίνουν τη γραμματικότητα και τη σημασιολογική αποδεκτότητα των προφορικά εκφερόμενων προτάσεων. (Gombert, 1992, Hakes, 1980) Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα ερευνών για την εκτίμηση των γραπτών προτάσεων. Όσον αφορά την εμφάνιση και ανάπτυξη της μετασυντακτικής δεξιότητας στα παιδιά, ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο σώμα ερευνών επικεντρώνεται σε αυτήν κατά τα τελευταία χρόνια.

Η μετασυντακτική δεξιότητα συσχετίζεται θετικά με την ηλικία. (Flood & Menyuk, 1983, Bialystok, 1986, Gombert, 1992, Galambos & Goldin-Meadow, 1990). Συνιστά ένα σύνθετο, αναπτυξιακό φαινόμενο. (Flood & Menyuk, 1983). Δε φαίνεται πάντως, να τεκμηριώνεται η εμφάνισή της στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η αναφαινόμενη ικανότητα των μικρών παιδιών να κρίνουν την αποδεκτότητα του λόγου είναι πολύ υποτυπώδης για να μπορεί κανείς να μιλήσει για εμφάνιση μετασυντακτικής συμπεριφοράς. Η ικανότητα κατανόησης του λόγου είναι δευτερεύουσα και δεν κατέχει ουσιαστικό ρόλο στη γραμματική και σημασιολογική εκτίμησή του. Τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η αποδεκτότητα του εκφερόμενου λόγου αλλάζουν με την ηλικία. (Gombert, 1992, Hakes, 1980).

Ο Hakes (1980) ζήτησε από παιδιά 5-9 ετών να αποφασίσουν αν μια σειρά από προτάσεις, με σωστή και λανθασμένη σειρά λέξεων, ήταν σωστές ή όχι. Διαπίστωσε επιτυχία 63% στα παιδιά 4-5 ετών και σχεδόν απόλυτη στα παιδιά 5-6 ετών. Η μεγάλη πλειοψηφία, όμως, αυτών των ηλικιών δεν μπορούσε να εξηγήσει τις απαντήσεις τους. Διαπιστώνεται ότι η ικανότητα εξήγησης της αντιγραμματικότητας δεν εμφανίζεται πριν τα 6 ή 7 χρόνια. Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι οφείλουμε να αποφύγουμε τη

σύγχυση ανάμεσα στις ικανότητες κατανόησης και εξήγησης των γραμματικών κανόνων. Είναι πιθανόν κάποιο παιδί να απορρίπτει μια πρόταση ως λανθασμένη, επειδή, απλώς, δεν ακούγεται σωστή και κάποιο άλλο να έχει σαφή γνώση ότι υπάρχει πρόβλημα με τη σειρά των λέξεων, χωρίς όμως να μπορεί να το διατυπώσει. Εξαιτίας της μη αιτιολόγησης, τα αποτελέσματα μπορεί, εκ πρώτης όψεως, να είναι τα ίδια. Πρόκειται όμως για δυο διαφορετικά επίπεδα ικανότητας εκτίμησης της γραμματικότητας. Με άλλα λόγια, η εκτίμηση της γραμματικότητας προηγείται της ικανότητας αιτιολόγησης της εκτίμησης αυτής. (Hakes, 1980, Flood & Menyuk, 1983).

Ανεξάρτητα απ' την ηλικία τους τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στην απόρριψη των λανθασμένων προτάσεων παρά στην αποδοχή των σωστών. Η ευκολία αποδοχής των σωστών προτάσεων, πάντως, αυξάνει με την ηλικία. Κι αφού η γραμματικότητα είναι δεδομένη σ' αυτές, η βελτίωση αυτή δεν μπορεί να ερμηνευτεί στη βάση της μεγαλύτερης επίγνωσης των γραμματικών κανόνων. Οι αποφασιστικοί παράγοντες φαίνεται να είναι σημασιο-πραγματολογικής φύσης. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι σύγκριναν την εκτίμηση παιδιών 5-8 ετών, για προτάσεις που παραβίαζαν κανόνες επιλογών, με την αξιολόγηση των ίδιων προτάσεων από ενήλικους. Μόνο τα μεγαλύτερα παιδιά έμοιαζαν με τους ενήλικους στο ότι βάσιζαν την απόρριψή τους σε φτωχές ή λανθασμένες λεξικές επιλογές, ενώ τα μικρότερα απέρριπταν τις προτάσεις που δεν ανταποκρινόταν στην εμπειρία τους. (Gombert, 1992). Με βάση αυτά και άλλα δεδομένα οι Tunmer & Grieve (1984) συνόψισαν την εξέλιξη των εκτιμήσεων-κρίσεων αποδεκτότητας σε τρία διαδοχικά στάδια:

1. Στην ηλικία των 2-3 ετών περίπου οι εκτιμήσεις φαίνεται να βασίζονται εξολοκλήρου στο βαθμό κατανόησης της πρότασης από το παιδί.
2. Στην ηλικία των 4-5 ετών περίπου κυριαρχεί το κριτήριο του περιεχομένου και τα παιδιά απορρίπτουν προτάσεις, τις οποίες κατανοούν μεν, αλλά είτε δεν πιστεύουν ή δεν τους αρέσουν.
3. Από την ηλικία των 6-7 ετών και μετά, το παιδί είναι ικανό να διακρίνει τη δομή μιας πρότασης από το περιεχόμενό της και να βασίζει τις κρίσεις του σε γλωσσικά κριτήρια και μόνο.

Η τάση των παιδιών να αξιολογούν τις προτάσεις στη βάση του περιεχομένου τους, μέχρι την ηλικία των 6-7 ετών, εγείρει δυσκολίες στην εκτίμηση της συντακτικής

τους επίγνωσης, επειδή στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι σαφές αν τα παιδιά στοχάζονται πάνω στη γραμματική δομή των προτάσεων και εκδηλώνουν απλώς την προτίμησή τους σε εκτιμήσεις βασισμένες στο περιεχόμενο ή αν αδυνατούν να συλλογιστούν πάνω σ' αυτήν. (Pratt, Tunmer & Bowey, 1984).

Οι σωστές γραμματικά προτάσεις αναγνωρίζονται, σε γενικές γραμμές, ευκολότερα από τις αντιγραμματικές. (Hakes, 1980, Gombert, 1992). Η ιδέα της γραμματικότητας, πάντως, όπως κι αν διατυπωθεί, είναι προφανώς ασήμαντη για το μικρό παιδί, οι κρίσεις του οποίου βασίζονται σε μια συνολική αποδεκτότητα της πρότασης. Η γραμματικότητα είναι μια μόνο από μια σειρά συνιστώσες, η οποία, για το παιδί, δεν υπερτερεί από τις υπόλοιπες σε καμιά περίπτωση. (Gombert, 1992).

Οι Tunmer και Herriman (1984) κάνουν διάκριση ανάμεσα σε δυο τύπους επίγνωσης: της *επίγνωσης των λαθών* και της *επίγνωσης της γλωσσικής δομής*. Θεωρούν δε, ότι μόνο ο δεύτερος τύπος είναι στη φύση του μεταγλωσσικός. Η μεγάλη δυσκολία που παρουσιάζεται στο να αποδειχθεί η μετασυντακτική φύση των εκτιμήσεων της γραμματικότητας και της αποδεκτότητας των προτάσεων και των διορθώσεών τους σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα ερευνητικά αποτελέσματα οδηγούν στην αποδοχή αυτής της άποψης. Επειδή, όμως, όλα τα διαθέσιμα δεδομένα βασίζονται σε δοκιμασίες εκτίμησης και διόρθωσης γραμματικών λαθών, γίνεται προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων για το δεύτερο τύπο επίγνωσης από τη συμπεριφορά που παρατηρείται στον πρώτο.

Με βάση τα ευρήματα και τα συμπεράσματα ερευνών που αναφέρθηκαν συνοπτικά παραπάνω και άλλων, πολύ περισσότερων, που είναι διαθέσιμες στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η συνειδητή εκτίμηση για τη μη εφαρμογή συντακτικών κανόνων σε λανθασμένες συντακτικά προτάσεις εμφανίζεται από την ηλικία των 6-7 και εξής. Η συνειδητή εφαρμογή των κανόνων αυτών δε, εμφανίζεται αργότερα. (Gombert, 1992, Bialystok, 1986). Αρχικά τα παιδιά εντοπίζουν την αντιγραμματικότητα μιας πρότασης, στη συνέχεια διορθώνουν τα λάθη και τελικά αποκτούν την ικανότητα να δίνουν σαφή εξήγηση γι' αυτά. Επιπλέον, σε αρχικά στάδια της μεταγλωσσικής τους ανάπτυξης, οι εκτιμήσεις τους είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο περιεχόμενο, δηλαδή σε εξωγλωσσικούς παράγοντες, ενώ στη συνέχεια εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στις γλωσσικές δομές. (Galambos & Goldin-Meadow, 1990).

5.4.3. Μεταγλωσσικές δεξιότητες και ανάγνωση

Αποδεικνύεται ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες κατέχουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας. (Tunmer & Bowey, 1984). Πολυάριθμες μελέτες έχουν συμβάλει, ώστε να εδραιωθεί η σχέση των μορφο-φωνολογικών δεξιοτήτων και της ανάγνωσης. (Bradley & Bryant, 1983). Για το θέμα αυτό και το ρόλο της μεταφωνολογικών δεξιοτήτων στη μάθηση της ανάγνωσης έχουν ήδη γίνει αναφορές σε προηγούμενες ενότητες. Οφείλουμε, όμως, να επισημάνουμε, ότι η σχέση της δομικής-συσχετιστικής (συντακτικής-σημασιολογικής) γλωσσικής γνώσης με την ανάγνωση δεν έχει συζητηθεί στον ίδιο βαθμό. (Flood & Menyuk, 1983, Demont & Gombert, 1996). Οι Demont & Gombert (1996) αποδίδουν την δυσκολία εδραίωσης της σχέσης αυτής στην επικέντρωση των ερευνών στο επίπεδο των λέξεων και την παραμέληση της μελέτης της αναγνωστικής κατανόησης. Αν δεχθούμε ότι η αναγνωστική πορεία απαιτεί τη συνειδητή επίγνωση των γλωσσικών κατηγοριών και σχέσεων, τότε είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας ότι και οι υπόλοιπες όψεις της μεταγλωσσικής δεξιότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική ανάπτυξη. (Flood & Menyuk, 1983).

Πέρα από τη συμβολή της μεταφωνολογικής δεξιότητας στη μάθηση της ανάγνωσης, σε ένα δεύτερο επίπεδο, ανεπτυγμένη μεταγλωσσική δεξιότητα συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί το ίδιο το κείμενο για να αντεπεξέλθει σε δυσκολίες σχετικά με την κατανόηση μιας λέξης ή ενός μεγαλύτερου γλωσσικού τμήματος. Ο Tunmer και οι συνεργάτες του (1987) επισημαίνουν ότι η γνώση των γραμματικών κανόνων κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ευαισθησίας στην προβλεψιμότητα των κειμένων. Αρχάριοι και κακοί αναγνώστες, που έχουν προβλήματα στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων, αντιμετωπίζουν επιπλέον προβλήματα στη σύνταξη, καθώς προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τα συμφραζόμενα για να κατανοήσουν μια λέξη, ιδιαίτερα αν χρειαστεί να επιστρέψουν σε ένα προηγούμενο τμήμα του κειμένου για να ερμηνεύσουν κάτι που άφησαν σε εκκρεμότητα. Η αναγνώριση των λέξεων προηγείται της κατανόησης και καθορίζει όλες τις αναγνωστικές δραστηριότητες. Δεν αρκεί, όμως, μόνο η σωστή αναγνώριση. Απαιτείται υψηλότερου επιπέδου γνωστική προσπάθεια για την κατανόηση, κάτι που επιβάλλει την αυτοματοποίηση της αναγνώρισης των λέξεων, ικανότητα που αποκτάται

συνήθως μετά από 1-2 χρόνια μάθησης της ανάγνωσης. Οι δεξιότητες των καλών αναγνωστών δεν περιορίζονται στην αναγνώριση των γραπτών λέξεων, αλλά επεκτείνονται και στην κατανόηση του μηνύματος που διαβάζουν κι αυτό απαιτεί τουλάχιστον την επίγνωση της γραμματικής δομής που ρυθμίζει την οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις και την επεξεργασία των ενδείξεων της συνοχής του κειμένου. Μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι αρχάριοι και κακοί αναγνώστες τείνουν να προτιμούν την επεξεργασία του κειμένου σε λεξιλογικό επίπεδο. Γι' αυτό όταν τους ζητείται να εντοπίσουν λάθη σε γραπτά κείμενα, αναφέρουν μόνο προβλήματα που αφορούν την έννοια των λέξεων. Αυτό συνιστά μια από τις σοβαρότερες αιτίες των προβλημάτων τους της αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον, η επίδοσή τους υστερεί απ' αυτήν καλών αναγνωστών σε μια ολόκληρη σειρά μεταγνωστικών δοκιμασιών που σχετίζονται με τα γραπτά κείμενα: την αναγνώριση της κύριας ιδέας του κειμένου, την ανεύρεση αντιφάσεων κ.τ.λ. (Gombert, 1992).

Φαίνεται ότι το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της μετασυντακτικής δεξιότητας. (Demont & Gombert, 1996, Tunmer, Nesdale & Wright, 1987). Αξιοσημείωτο είναι το συμπέρασμα των Flood & Menyuk (1983) ότι τη μετασυντακτική δεξιότητα των καλών αναγνωστών διακρίνει μια αναπτυξιακή τάση, αντίθετα από των κακών αναγνωστών στους οποίους δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στις διάφορες ηλικίες. Επιπλέον, στους καλούς αναγνώστες, η ικανότητα εκτίμησης της αντιγραμματικότητας και της αποδεκτότητας δεν διαφέρουν σημαντικά. Αντίθετα, για τους κακούς αναγνώστες η εκτίμηση είναι σημαντικά ευκολότερη από την παραγωγή των διορθωμένων προτάσεων, ακόμα και μετά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται διεύρυνση της διαφοράς των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων ανάμεσα σε καλούς και κακούς αναγνώστες, με το χρόνο. Η ερμηνεία που δίδουν οι ερευνητές είναι ότι οι καλοί αναγνώστες συνεχίζουν να αναπτύσσονται μεταγλωσσικά. Η πτώση της επίδοσης των κακών αναγνωστών, που παρατηρείται με τα χρόνια, αποδίδεται στην απροθυμία τους να παράγουν σωστές προτάσεις, ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς άσκησης και ως συνέπεια της απουσίας αυτόματης επεξεργασίας του λόγου.

Από τις διάφορες μετασυντακτικές δοκιμασίες της μελέτης των Flood & Menyuk (1983), ο έλεγχος της γραμματικότητας διέκρινε καλύτερα τους καλούς από τους κακούς αναγνώστες. Υποστηρίζεται ότι η ικανότητα εκτίμησης και διόρθωσης

αντιγραμματικών προτάσεων είναι η πιο σημαντική στην αναγνωστική διαδικασία, μολονότι δεν απαιτεί τόσο σύνθετο επίπεδο συγκεκριμενοποίησης της γλώσσας όσο άλλες. Ο αναγνώστης συνεχώς ελέγχει το κείμενο για να αποφασίσει τη συμφωνία του με τους γλωσσικούς κανόνες.

Η σχέση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με την εκπαίδευση υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία υποδεικνύουν ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για ορισμένες εκπαιδευτικές επιδιώξεις, ειδικά με όσες σχετίζονται με τη γλώσσα. Φαίνεται ότι υπάρχει κάποια αναγνώριση της μεταγλωσσικής όψης της κατανόησης της γλώσσας, τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στην ανάγνωση. Κανένα, όμως, πρόγραμμα δεν έχει αναπτυχθεί, στο οποίο να δίδεται ένας ευρύτερος ρόλος στη μεταγλωσσική δεξιότητα, συνδέοντάς τη με τις δραστηριότητες της επίσημης εκπαίδευσης ή με τις ενέργειες γενικά που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. (Herriman & Myhill, 1984).

Για την υποστήριξη του γραμματισμού, ως παράγοντα εξήγησης της μεταφωνολογικής ανάπτυξης, υπάρχει επαρκής θεωρητική και εμπειρική βάση, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο για τις υπόλοιπες όψεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, για τις οποίες τα διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι συστηματοποιημένα στον ίδιο βαθμό. (Warren-Leubecker & Carter, 1988, Μανωλίτσης, 2000).

Κεφάλαιο 6

Η ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ: Προέλευση - Δομή - Προγνωστική Σημασία

Στα προηγούμενα κεφάλαια η συζήτηση επικεντρώθηκε στην αναγνωστική δεξιότητα, γενικά, τους παράγοντες που συντελούν στην κατάκτησή της μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και στην ανάπτυξή της μέσα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και στη σχέση της με τις διάφορες όψεις του γλωσσικού μαθήματος. Το κεφάλαιο που ακολουθεί εστιάζεται στην πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα, τους παράγοντες που προωθούν την ανάπτυξή της, τη δομή και την προγνωστική αξία της για τη μετέπειτα σχολική επίδοση.

6.1. Προέλευση της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας

6.1.1. Οικογενειακό περιβάλλον

Μολονότι φαίνεται λογικό το συμπέρασμα η πρώιμη εξοικείωση με το γραπτό λόγο και το προβάδισμα των Π.Α. να οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι Π.Α. προέρχονται από οικογένειες διάφορων κοινωνικοοικονομικών επιπέδων. (Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Jackson, 1992, Torrey, 1979). Στην πρώτη μελέτη της Durkin (1966) προέρχονται κυρίως από το κατώτερο μέσο και ανώτερο χαμηλό κοινωνικό στρώμα. Διαφοροποίηση Π.Α. και Μ.Π.Α. εντοπίζεται στη δεύτερη μελέτη της, καθώς το ποσοστό Π.Α. που προέρχεται από το μέσο ανώτερο κοινωνικό επίπεδο είναι μεγαλύτερο. Από τις υπόλοιπες έρευνες αρκετές είναι αυτές που υποδεικνύουν ότι είναι πιθανόν να ανήκουν σε ανώτερα στρώματα απ' ότι οι συνομήλικοί τους Μ.Π.Α. (Briggs & Elkind, 1977, King & Friesen, 1972, Giasson, et al, 1985, Κουτσοιράκη, 2001α & 2003). Πάντως, η σύγκριση των ερευνητικών διαπιστώσεων, των σχετικών με το θέμα αυτό, είναι δύσκολη, επειδή χρησιμοποιούνται διάφορες μεθοδολογικές

προσεγγίσεις. Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, άλλοτε μαζί με το επάγγελμα και το εισόδημα των γονέων συνυπολογίζεται και το μορφωτικό κι άλλοτε το μορφωτικό επίπεδο εξετάζεται χωριστά. Συνήθως δε, το δείγμα των Π.Α. δεν λαμβάνεται από αντιπροσωπευτικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Μόνο στην πρώτη της μελέτη, η Durkin, εντόπισε Π.Α. υποβάλλοντας στη διαδικασία εντοπισμού το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μιας μεγάλης περιοχής. Υπ' αυτή την έννοια μπορούμε να υποστηρίξουμε, συμφωνώντας με την Torrey (1979), και έχοντας υπόψη ότι Π.Α. έχουν εντοπιστεί σε όλα τα στρώματα (Jackson, 1992), ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνιστά ένα δευτερεύοντα παράγοντα πρώιμης ανάγνωσης.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στις μελέτες που το εξετάζουν ως χωριστό παράγοντα, παρατηρείται η τάση οι μητέρες των Π.Α. να έχουν πραγματοποιήσει περισσότερες σπουδές. (Briggs & Elkind, 1977, Durkin, 1966, King & Friesen, 1972, Κουτσουράκη 2001α & 2003). Είναι εμφανές επίσης το υψηλό επίπεδο προσανατολισμού των γονέων προς την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Briggs & Elkind, 1977). Γενικά, οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να διευκολύνουν την πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. (Schantz, 1981).

Οι περισσότεροι Π.Α. φαίνεται ότι προέρχονται από οικογένειες όπου επικρατεί ένα ήρεμο κλίμα. Στην πλειοψηφία τους δεν είναι μοναχοπαίδια. Στην οικογένεια υπάρχει ένα τουλάχιστον και πιθανόν δύο ακόμη παιδιά. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει έχουν ένα τουλάχιστον μεγαλύτερο αδερφό/ή. (Durkin, 1966, Clark, 1976). Μολονότι η διαφορά δεν είναι σημαντική αποδεικνύεται ότι οι Π.Α. έχουν γενικά λιγότερα αδέρφια από τους Μ.Π.Α. (Durkin, 1966, King & Friesen, 1972, Salus, 1982, Stainthorp & Hughes, 1999, Κουτσουράκη, 2001α).

6.1.2. Στάσεις και συμπεριφορές γονέων

Μολονότι οι διαφορές στις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών που μαθαίνουν ανάγνωση νωρίς είναι μεγάλες ένα χαρακτηριστικό, κοινό σε όλες τις περιπτώσεις, είναι ότι μεγάλο μέρος απ' το χρόνο των παιδιών καταλαμβάνει εκτεταμένη θετική αλληλεπίδραση με κάποιον ενήλικο. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν συμπεριλαμβάνει απαραίτητα ενασχόληση με βιβλία και πολύ λιγότερο έχει να κάνει με οργανωμένη διδασκαλία ανάγνωσης. (Clark, 1984). Γενικά, η οικογενειακή

ατμόσφαιρα των Π.Α. περιγράφεται ως παρωθητική και ελκυστική, καθώς η πλειοψηφία τους είχε πάντα στη διάθεσή της κάποιο ενήλικο για να συζητήσει μαζί τους. (Clark, 1976, Stainthorp & Hughes, 1999).

Οι γονείς των Π.Α. απολαμβάνουν γενικά το διάβασμα (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975), διαβάζουν πολύ συχνότερα από το μέσο ενήλικο (Thomas, 1981, Durkin, 1966) και υιοθετούν περισσότερο θετικές στάσεις για την παροχή προσχολικής βοήθειας στην ανάγνωση από τους γονείς των Μ.Π.Α. (Κουτσοιράκη 2001α & 2003). Η γνώμη τους για τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες μελέτες. Οι περισσότεροι από τους γονείς των Π.Α. δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι για τον τρόπο που διδάσκεται η ανάγνωση στο σχολείο και η πλειοψηφία τους έχει την πεποίθηση ότι το ενδιαφέρον του ίδιου του παιδιού μειώνει την ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης από κάποιο άλλο άτομο. (Durkin, 1966). Αντίθετα, σε μεταγενέστερες μελέτες η πλειοψηφία των γονέων επιδεικνύει μεγάλο σεβασμό για την επίσημα θεσμοθετημένη εκπαίδευση και την προσφορά της και επιθυμία για στενότερη συνεργασία με το σχολείο (Clark, 1976, Stainthorp & Hughes, 2000β), παρά το γεγονός ότι κάποιες φορές ορισμένοι νιώθουν ότι δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ιδιαιτερότητές τους και σε κάποιες από τις ανάγκες τους. (Stainthorp & Hughes, 2000β). Οι γονείς των Π.Α. αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρώντας την ισότιμη με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Υποστηρίζουν τις θετικές επιπτώσεις της εξοικείωσης των παιδιών με το γραπτό λόγο, από νωρίς και το ρόλο της δικής τους συμβολής, ιδιαίτερα όταν το ίδιο το παιδί εκδηλώνει ανάλογη επιθυμία. Αξιολογούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια του παιδιού για το γραπτό λόγο και την ενασχόλησή του με βιβλία από νωρίς, ως τους καθοριστικότερους από τους παράγοντες που προωθούν την πρόωμη ανάγνωση. (Κουτσοιράκη 2001α & 2003).

Ανάμεσα στις στάσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους και την πρόωμη αναγνωστική δεξιότητα διαπιστώθηκε σημαντική σχέση. Οι γονείς τετράχρονων Π.Α. περιγράφουν τα παιδιά τους με θετικούς όρους, αξιολογώντας τις δραστηριότητές τους ως πνευματικές και προσδιορίζουν περισσότερο γνωστικά και δημιουργικά χαρακτηριστικά τους, παρά συναισθηματικά και κοινωνικά, στα οποία δίνουν έμφαση οι γονείς των Μ.Π.Α. (Thomas, 1984). Αυτή η σχέση, όμως, είναι πιο πιθανό να απεικονίζει την επίδραση των επιτευγμάτων των παιδιών στις στάσεις των γονέων τους παρά το αντίστροφο.

Αναμενόμενη θα ήταν η συμβολή των προσδοκιών των γονέων για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους στην πρώιμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι περιορισμένες διαθέσιμες πληροφορίες υποδεικνύουν γενικά ότι δεν υπάρχει άμεση γραμμική σχέση. (Jackson, 1992). Πολλοί περιγράφουν μεν τους γονείς των Π.Α. ως αφοσιωμένους στην ανάπτυξη των παιδιών τους (Durkin, 1966, Clark, 1976), το επίπεδο φιλοδοξίας, όμως, για τα παιδιά τους δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα στους γονείς των Π.Α. και των Μ.Π.Α. και δεν συγκαταλέγεται στους πιθανούς παράγοντες που προωθούν την πρώιμη ανάγνωση (Κουτσοιράκη, 2001α & 2003), παρόλο που από τη σχετική βιβλιογραφία δεν λείπουν και τα αντίθετα αποτελέσματα (Giasson et al, 1985).

Γενικά, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι συναισθηματικοί παράγοντες, όπως οι θετικές στάσεις των γονέων απέναντι στην ανάγνωση, η θετική αξιολόγηση των αναγνωστικών δραστηριοτήτων μεταβιβάζονται στα παιδιά και συντελούν στην πρώιμη εξοικείωσή τους με το γραπτό λόγο. (Schantz, 1981).

6.1.3. Αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιού

Ολοένα και περισσότερες πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν ότι συγκεκριμένες όψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και η φύση των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού είναι πιθανό να ασκούν σημαντικότερη επίδραση στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας απ' ότι το κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό επίπεδό τους. Οι γονείς αντιμετωπίζονται πλέον ως διαμεσολαβητές στη διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού. Συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν, όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους (π.χ. συμμετοχική ανάγνωση), φαίνεται να σχετίζονται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. (Carson, 1998).

Το συμπέρασμα ότι στους Π.Α παρέχεται βοήθεια κατά την προσχολική ηλικία, κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, είναι ευρέως αποδεκτό. (Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Ellis, 1975, Anbar, 1986, Stainthorp & Hughes, 1999, Giasson et al, 1985, Jackson, 1992, Miller, 1995, Rich, 1989, Κουτσοιράκη 2001α & 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς των Π.Α. ακολουθούν σε συχνότερη βάση, από τους γονείς των Μ.Π.Α., πρακτικές, οι οποίες διευκολύνουν την αποκρυπτογράφιση του γραπτού λόγου, όπως: γλωσσικά παιχνίδια, ρυθμικά παιχνιδόλεξα, λαχνίσματα,

παρότρυνση για ενασχόληση με τον έντυπο λόγο του περιβάλλοντός τους (Κουτσοιράκη, 2001α & 2003), συλλαβισμό και προφορά λέξεων, αγορά αναγνωστικών υλικών (Durkin, 1966) και ενασχόληση με τους ήχους των γραμμάτων. (King & Friesen, 1972).

Αναφέρεται ότι η παροχή του είδους αυτού της βοήθειας ξεκινά, για την πλειοψηφία των περιπτώσεων, όταν οι Π.Α. είναι 4 ετών περίπου και δίδεται σε τακτά διαστήματα (Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989), κατά τη διάρκεια συμμετοχικών αναγνωστικών δραστηριοτήτων (Anbar, 1986), κυρίως από τους γονείς ή από γονείς και μεγαλύτερα αδέρφια, σε συνδυασμό ή κάποιο μεγαλύτερο αδερφό. (Briggs & Elkind, 1977, Durkin, 1966, Clark, 1976). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η βοήθεια αυτή δεν είναι σκόπιμη, δεν στοχεύει στη διδασκαλία ανάγνωσης (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975, Thomas, 1981, Anbar, 1986, Miller, 1995), ούτε είναι άμεση (Clark, 1984), μολονότι η συζήτηση για τους ήχους των γραμμάτων θεωρήθηκε από πολλούς ως μορφή άμεσης βοήθειας (Durkin, 1966, Ellis, 1975), όπως εξάλλου και η συνεργασία στην αναγνώριση λέξεων. (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975, Tobin, 1981). Έμμεσα επιδρά η αγορά βιβλίων με το αλφάβητο ή εικονογραφημένων λεξικών, η διαθεσιμότητα αναγνωστικών υλικών, η παροχή βοήθειας στη γραφή και η παρακολούθηση της μελέτης σχολικών εργασιών μεγαλύτερων αδερφών.

Η παροχή προσχολικής βοήθειας στην ανάγνωση κινητοποιείται κυρίως από το ενδιαφέρον των ίδιων των παιδιών και τις ερωτήσεις τους. (Durkin, 1966, Thomas, 1981, Κουτσοιράκη 2001α & 2003). Στο σημείο αυτό παρατηρείται συμφωνία όλων των ερευνητών με μοναδική εξαίρεση τους Briggs & Elkind (1977), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους γονείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις η σχολική επιτυχία μεγαλύτερων αδερφών, που ήταν κι οι ίδιοι πρώτοι αναγνώστες, αποτελεί πρότυπο και πρόκληση για μίμηση. (Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1984 & 1989, Ellis, 1975).

Κοινό συμπέρασμα πολλών ερευνών είναι ότι η συχνή ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς συμβάλλει έμμεσα στην πρόιμη μάθηση της ανάγνωσης. (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975, Thomas, 1981, Stroebe & Evans, 1988, Miller, 1995). Εκείνο που θεωρείται σημαντικό, κατά την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού στη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών, είναι η αποκάλυψη της επικοινωνιακής αξίας της ανάγνωσης και

η εξοικείωση με το ρυθμό της. (Βάμβουκας, 1991β, Stroebe & Evans, 1988). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θετική συναισθηματική σχέση της ανάγνωσης με τη γονεϊκή αγάπη και το αίσθημα ασφάλειας που παρέχει, η οποία την καθιστά μια ευχάριστη εμπειρία. (Stroebe & Evans, 1988).

Τέλος, διαπιστώνεται ότι το γλωσσικό περιβάλλον των οικογενειών των Π.Α. διαφέρει απ' αυτό των Μ.Π.Α. Ανάλυση προφορικού λόγου των οικογενειών αποκάλυψε σημαντικές ποιοτικές διαφορές. Ο λόγος των γονέων και συγκεκριμένα η συχνότητα υποβολής ερωτήσεων ανώτερου επιπέδου και οι παροτρύνσεις προς το παιδί για παροχή διευκρινίσεων, η συζήτηση για τη γλώσσα και τον κόσμο, η συχνότητα παροχής πληροφοριών και η καθοδήγηση του παιδιού στην επίλυση προβλημάτων, ήταν σημαντικά διαφορετικά ανάμεσα στις οικογένειες Π.Α. και Μ.Π.Α. Διαπιστώθηκε σαφής υπεροχή των παραπάνω μεταβλητών στις οικογένειες των Π.Α., γεγονός που οδηγεί στο γενικότερο συμπέρασμα ότι οι Π.Α. έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ένα γλωσσικά πλουσιότερο περιβάλλον και να ασκούν πιο σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες. (Davidson & Snow, 1995).

6.1.4. Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Οι επιλογές των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου των Π.Α. δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από των συνομηλίκων τους, εκτός από τη μεγαλύτερη κλίση τους στα βιβλία, τα οποία συμπεριλαμβάνουν συχνότερα στις καθημερινές τους ενασχολήσεις (Κουτσουράκη, 2001α) και τα παιχνίδια που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως βιβλία με το αλφάβητο, ηχογραφημένες ιστορίες, παζλ και γράμματα. (Thomas, 1984). Ανάμεσα στις δραστηριότητες γραμματισμού των οικογενειών των Π.Α. περιλαμβάνονται συχνά και παιχνίδια με εμφανές το στοιχείο του γραμματισμού (σταυρόλεξα, αναζήτηση λέξεων, σκραμπλ κ.τ.λ.). Οι Π.Α. διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να βρίσκουν τα παιχνίδια αυτά ευχάριστα και να αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Έτσι, είναι δύσκολο να εξακριβωθεί αν η προτίμησή τους για το είδος αυτό των παιχνιδιών αποτελεί αιτία ή αποτέλεσμα της πρώιμης ανάγνωσης (Stainthorp & Hughes, 2000α).

Στη μελέτη της Clark (1976), περισσότερο από το 1/3 των γονέων τους ανέφερε ότι τα παιδιά τους προτιμούν εξίσου κόμικς, βιβλία επιστημονικής φαντασίας, αλλά και

εφημερίδες. Τα αγόρια κυρίως ενδιαφέρονται για τα σπορ και το τηλεοπτικό πρόγραμμα. Τα κορίτσια προτιμούν να διαβάζουν ιστορίες που έχουν ήδη ακούσει. Το ενδιαφέρον για τα βιβλία και την ανάγνωση διατηρείται και τα επόμενα χρόνια.

Οι Π.Α. προτιμούν γενικά τις ήρεμες δραστηριότητες μέσα στο σπίτι (Durkin, 1966, King & Friesen, 1972, Ellis, 1975, Κουτσουράκη, 2001α) παρά τα ζωηρά παιχνίδια με φυσική δραστηριότητα, που παίζονται σε εξωτερικούς χώρους και τα οποία επιλέγουν κυρίως οι Μ.Π.Α. (Thomas, 1981, King & Friesen, 1972, Κουτσουράκη, 2001α). Διαλέγουν συνήθως μεγαλύτερους συμπαίκτες (Thomas, 1981) ή προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι. (Durkin, 1966). Οι περισσότεροι πραγματοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και βιβλιοθήκες, οι οποίες, κατά τους γονείς, συντελούν στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση. (Thomas, 1981). Παρακολουθούν τηλεόραση λιγότερες ώρες τη βδομάδα από τους συνομηλίκους τους (Thomas, 1981, King & Friesen, 1972, Durkin, 1966), είναι όμως περισσότερο επιλεκτικοί και προτιμούν, κυρίως, εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω των οποίων αναπτύσσεται πολύ συχνά η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για το γραπτό λόγο (Durkin, 1966) ή, ορισμένες φορές, γνωρίζουν ακόμη και τα γράμματα του αλφαβήτου. (Thomas, 1981, Ellis, 1975).

Συνολικά, η βιβλιογραφία σχετικά με τα ενδιαφέροντα των Π.Α. κατά την προσχολική ηλικία, αναφέρει ότι οι Π.Α. είχαν στη διάθεσή τους και απολάμβαναν βιβλία, παιχνίδια και τηλεοπτικά προγράμματα, τα οποία μπορούσαν να διευκολύνουν την εξοικείωσή τους με το γραπτό λόγο. Όλα τα παραπάνω, όμως, ήταν εξίσου διαθέσιμα και στους Μ.Π.Α. (Jackson, 1992, Schantz, 1981).

6.1.5. Γνωστικά χαρακτηριστικά

6.1.5.1. Νοημοσύνη

Το ζήτημα της νοημοσύνης ως παράγοντα πρόγνωσης της αναγνωστικής ανάπτυξης, παραμένει και στην περίπτωση της πρώιμης ανάγνωσης αμφιλεγόμενο. Με δεδομένο ότι παρατηρείται, γενικά, μέτριας έντασης θετική σχέση ανάμεσα στη μάθηση της ανάγνωσης και τη νοημοσύνη αναμένεται οι Π.Α. να διαθέτουν νοητικό δυναμικό τουλάχιστον ανώτερο του μέσου όρου. (Jackson, 1992). Πράγματι, πολλές μελέτες

επισημαίνουν ότι το μέσο νοητικό πηλίκο των Π.Α., ως ομάδας, είναι υψηλό (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975, King & Friesen, 1972, Giasson et al, 1985) και πολλά γνωστικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε επίπεδα ανώτερα της ηλικίας τους. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993). Η γλωσσική τους νοημοσύνη είναι επίσης υψηλότερη (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Stainthorp & Hughes, 2004) και αποδίδουν καλύτερα στις λεκτικές παρά στις μη λεκτικές κλίμακες. (Clark, 1989 & 1976). Το γεγονός αυτό μάλιστα ίσως ερμηνεύει την πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού οι υψηλού επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες, που κατέχουν τα παιδιά από μια πολύ πρώιμη ηλικία, αποτελούν εσωτερικό κίνητρο για ενεργή διερεύνηση του εγγράμματος περιβάλλοντός τους μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες, προφορικά γλωσσικά παιχνίδια και άλλες ενασχολήσεις που τους ικανοποιούν και ταυτόχρονα επεκτείνουν ακόμη περισσότερο τις δεξιότητες που κατέχουν. (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995). Επιπλέον, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Briggs & Elkind, 1977, Thomas, 1981), έχουν αναπτύξει αρκετά τη *γνωστική λειτουργία της διατήρησης*, η οποία θεωρείται λειτουργία απαραίτητη για την πρώιμη ανάγνωση και είναι, σύμφωνα με τον Piaget, ενδεικτική ανώτερης διανοητικής ανάπτυξης. (Thomas, 1981). Οι Π.Α. που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο στην αναγνώριση λέξεων, αποδίδουν καλύτερα σε δοκιμασίες διατήρησης. (Ellis, 1975). Η υπόθεση όμως αυτή υποστηρίζεται μόνο μερικώς από τις υπάρχουσες έρευνες. (Tobin, 1981). Η γνωστική δεξιότητα της διατήρησης στη μελέτη της Schantz (1981) δεν είχε αναπτυχθεί επαρκώς στους Π.Α. με εξαίρεση τη διατήρηση του αριθμού και του δισδιάστατου χώρου και, κατά συνέπεια, δεν θεωρείται από την ερευνήτρια ως προωθητικός ή περιοριστικός παράγοντας της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης των Π.Α.

Σημαντικές διαφορές ακόμη και μέσα στην ίδια την ομάδα των Π.Α., διαπιστώθηκαν ακόμη και ως προς τη *γλωσσική τους νοημοσύνη*, γεγονός που υποδεικνύει αφενός ότι η ανάπτυξη της νοημοσύνης και η πρώιμη ανάγνωση συνιστούν διαφορετικές διαδικασίες (Thomas, 1984) και αφετέρου ότι η ανώτερη διανοητική ικανότητα δεν συνιστά αναγκαία συνθήκη για την πρώιμη ανάγνωση. (Torrey, 1979). Πρώιμοι αναγνώστες με γλωσσική νοημοσύνη γύρω στο μέσο όρο της κανονικής κατανομής του πληθυσμού δεν είναι κάτι ασυνήθιστο. (Jackson, 1992, Durkin, 1966, Mills & Jackson, 1990, Tobin & Pikulski, 1988). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα,

όπως, για παράδειγμα, η δεύτερη μελέτη της Durkin (1966), που πραγματοποιήθηκε στα δημόσια σχολεία της Νέας Υόρκης, τα οποία στηρίζουν τη θέση ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει ανάγνωση πολύ νωρίς, μολονότι το νοητικό του πηλίκο είναι κάτω του μέσου όρου. Τέτοια παιδιά, μάλιστα, επωφελούνται από ένα πρώιμο ξεκίνημα, επειδή έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για επιπλέον εξάσκηση. (Durkin 1966, Mills & Jackson, 1990).

Η σχέση νοημοσύνης και αναγνωστικής επίδοσης είναι μικρότερη στην αρχή της φοίτησης των Π.Α. στο δημοτικό σχολείο και αυξάνεται τα επόμενα χρόνια. (Durkin, 1966). Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών που εστιάζονται στη σχέση νοημοσύνης και αναγνωστικής ανάπτυξης στο γενικότερο πεδίο της ανάγνωσης. (Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000, Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984). Η συνάφεια πάντως των δυο μεταβλητών στα επόμενα χρόνια αναφέρεται άλλοτε υψηλή (0,64-0,80) (Durkin, 1966, σ.21, 1^η μελέτη) κι άλλοτε μέτρια (0,44-0,52). (Durkin, 1966, σ.80, 2^η μελέτη).

Από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται, επομένως, η ύπαρξη σημαντικών διαφοροποιήσεων σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη των Π.Α και τη σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα. (Davidson & Snow, 1995). Θα μπορούσε, με βάση τα παραπάνω, να υποστηριχθεί ότι η ύπαρξη ανώτερου νοητικού δυναμικού συμβάλλει μεν, αλλά δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της πρώιμης ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

6.1.5.2. Οπτική και ακουστική αντίληψη

Ποικίλες γνωστικές δεξιότητες, οι περισσότερες από τις οποίες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στους αδύναμους αναγνώστες, έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης και στο πεδίο της πρώιμης ανάγνωσης. Η συνάφειά τους με την πρώιμη ανάγνωση έχει διαπιστωθεί σε λίγες περιπτώσεις. (Torrey, 1979).

Οι Evans και Smith (Tobin, 1981) διαπίστωσαν ότι οι Π.Α. αποδίδουν σε επίπεδα ανώτερα του μέσου όρου σε δοκιμασίες ακουστικής αντίληψης, οπτικής μνήμης, ακουστικής συσχέτισης, ακουστικής μνήμης, γλωσσικής έκφρασης, οι επιδόσεις τους, όμως, δεν διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες των συνομηλίκων τους. Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και τα ερευνητικά αποτελέσματα της M. Clark (1976),

η οποία διαπίστωσε, επίσης, ότι η ακουστική διάκριση των Π.Α βρισκόταν σε επίπεδο άνω του μέσου όρου. Σε ορισμένες μελέτες οι ψυχολογικές δεξιότητες, οι οποίες συχνά θεωρούνται προαπαιτούμενες για τη μάθηση της ανάγνωσης, δεν διαφοροποιούνται ούτε ανάμεσα σε πρώιμους αναγνώστες και παιδιά προσχολικής ή μεγαλύτερης ηλικίας που διδάχθηκαν συστηματικά ανάγνωση. (Tobin, 1981, Backman, 1983). Τα παραπάνω οδήγησαν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι είναι δυνατόν να κατακτηθεί πρώιμα η αναγνωστική δεξιότητα από παιδιά με μέση ή και χαμηλότερη της μέσης επίδοση σε δοκιμασίες ψυχολογικών δεξιοτήτων. (Clark, 1976).

Η Clark (1976 & 1989) διαπίστωσε υψηλό επίπεδο ακουστικής διάκρισης στους Π.Α. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε όμως από πολλούς στο γλωσσικό πλαίσιο των δοκιμασιών και η αποτυχία των Μ.Π.Α. σε ελλιπή ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Η ίδια δεν θεωρεί την καλή ακουστική διάκριση ως αιτία της πρώιμης ανάγνωσης, αλλά μάλλον ως το αποτέλεσμα της και εντάσσει τις δεξιότητες διάκρισης ήχων στο ευρύτερο πλαίσιο της γλωσσικής ανάπτυξης. Η Thomas (1981), αντίθετα, βασιζόμενη στα συμπεράσματά της ότι οι Π.Α. παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση απ' τους Μ.Π.Α., στην ακουστική ανάλυση, σύνθεση, διάκριση και μνήμη, θεωρεί την ακουστική αντίληψη ως σημαντικό παράγοντα πρώιμης μάθησης της ανάγνωσης.

Η οπτική διάκριση, όπως και ο οπτικοκινητικός συντονισμός των Π.Α., φαίνεται ότι βρίσκεται συχνά σε επίπεδα κάτω του μέσου όρου (Clark, 1976 & 1989) ή τουλάχιστον σε επίπεδα παρόμοια με εκείνα των Μ.Π.Α. Μολονότι κάποιοι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η οπτική διάκριση των Π.Α. βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα απ' των συνομηλίκων τους, δεν περιλαμβάνουν την οπτική αντίληψη ανάμεσα στους καθοριστικούς, για την πρώιμη ανάγνωση, παράγοντες. (Thomas, 1981). Κατ' άλλους, όμως, είναι ένα από τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των Π.Α. Η μελέτη των King & Friesen, (1972) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μετά από ένα έτος συστηματικής διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης, η επίδοση των Π.Α. στο τεστ ανάγνωσης λέξεων σχετιζόταν σημαντικά με την οπτική διάκριση, την ακουστική σύνθεση και την ταχύτητα μάθησης νέων λέξεων που διαπιστώθηκαν από ανάλογα τεστ, τα οποία χορηγήθηκαν το προηγούμενο έτος και ότι τα παραπάνω εξακολουθούσαν να αποτελούν χαρακτηριστικά που διέκριναν τους Π.Α. από τους Μ.Π.Α.

6.1.5.3. Οπτική και ακουστική μνήμη

Παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα συχνά χαρακτηρίζονται από ανεπαρκώς αναπτυγμένη ακουστική βραχύχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τις περισσότερες γνωστικές θεωρίες της ανάγνωσης η βραχύχρονη μνήμη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των εισερχόμενων πληροφοριών για χρόνο επαρκή, ώστε αυτές να συντεθούν σε μεγαλύτερες νοηματικές μονάδες και να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία του κειμένου. Για το λόγο αυτό η υπόθεση ότι ανεπτυγμένη βραχύχρονη μνήμη συνεισφέρει στην ανάπτυξη πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων, φαίνεται λογική. Τα ευρήματα όμως των διάφορων μελετών δεν βρίσκονται πάντα σε συμφωνία μεταξύ τους. (Jackson, 1992).

Διαπιστώνεται από τις σχετικές δοκιμασίες ότι η βραχύχρονη μνήμη των Π.Α. βρίσκεται σε επίπεδο ανώτερο του μέσου επιπέδου, που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. (Clark, 1984, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988). Οι γονείς τους δε, σχολιάζουν συχνά την άνεση των παιδιών τους στην ανάκληση και επανάληψη πολλών πληροφοριών. (Jackson, 1992). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Jackson, Donaldson & Cleland (1988), όμως, η σχέση της βραχύχρονης μνήμης των Π.Α. με την αναγνωστική τους δεξιότητα είναι μέτριας έντασης.

Η βραχύχρονη μνήμη κατά κανόνα αξιολογείται με την επανάληψη, από το παιδί, σειράς ψηφίων που προφέρει ο ερευνητής, είτε με την ίδια είτε με αντίστροφη σειρά. Για το λόγο αυτό, η συσχέτιση ανάμεσα στην βραχύχρονη μνήμη και την πρώιμη ανάγνωση αποδίδεται συχνά στην μεγαλύτερη εξοικείωση των Π.Α. με την ονομασία των αριθμών και τη μεγαλύτερη άνεση, ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής τους εμπειρίας, στη δημιουργία και «ανάγνωση» νοητικών αναπαραστάσεων της σειράς των ψηφίων, τα οποία άκουσαν και τους ζητείται να επαναλάβουν (Jackson, 1992).

Σύμφωνα με την Tobin (1981), οι Evans και Smith, διαπίστωσαν ότι η οπτική μνήμη των Π.Α., συγκρινόμενη με την οπτική μνήμη Μ.Π.Α., βρίσκεται σε ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης. Η Tobin (1981) υποστηρίζει, όμως, ότι η ερμηνεία της θετικής συνάφειας, η οποία διαπιστώνεται ανάμεσα στην πρώιμη ανάγνωση και την οπτική μνήμη ακολουθιών γραμμάτων, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Από τη σκοπιά της νευροφυσιολογίας έχει διαπιστωθεί από τους Stroebel & Evans (1988) μια υπεροχή στη λειτουργία του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου των Π.Α., του ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνο για την οπτικο-χωρική ανάλυση. Το γεγονός

αυτό υποδεικνύει ότι οι Π.Α. βασίζονται αρχικά στην ανάλυση αυτού του είδους και δεν έχουν προχωρήσει ακόμη στο στάδιο, όπου η σημασιολογική επεξεργασία κυριαρχεί και η λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου καθίσταται πολύ σημαντική. Η Olson (2000) διαπίστωσε μια σχετικά ωριμότερη εγκεφαλική λειτουργία των Π.Α. Τα ευρήματά της βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά των Stroebel & Evans (1988), καθώς η μετωπιαία περιοχή του δεξιού ημισφαιρίου δείχνει την ίδια ενεργοποίηση με των μεγαλύτερων σε ηλικία αναγνωστών, ίδιου αναγνωστικού επιπέδου, αλλά διαφορετική ενεργοποίηση από των συνομηλίκων τους Μ.Π.Α. Με βάση τα ευρήματά της συμπεραίνει ότι οι μετωπιαίες περιοχές των Π.Α. είναι πιθανό να είναι περισσότερο εξειδικευμένες για την ανάγνωση. Η ίδια άποψη εκφράζεται κι από άλλους, ότι δηλαδή η υπεροχή αυτή του δεξιού ημισφαιρίου των Π.Α. συμβάλλει, πιθανώς, στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. (Stroebel & Evans, 1988).

6.1.5.4. Γλωσσική ικανότητα

Από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Π.Α. θεωρείται η συνεχώς αυξανόμενη ευαισθησία απέναντι στον προφορικό και το γραπτό λόγο. (Clark, 1984). Διαπιστώνεται ότι η ευχέρεια λόγου τους είναι μεγαλύτερη από εκείνη των Μ.Π.Α. (Stroebel & Evans, 1988, Blain, 1983). Η γλωσσική τους ικανότητα στο σύνολό της, όπως καταγράφεται από τις επιδόσεις τους σε σχετικές δοκιμασίες, είναι σημαντικά υψηλότερη απ' αυτή των Μ.Π.Α. (Thomas, 1981, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Blain, 1983, Clark, 1976) και η υπεροχή αυτή επεκτείνεται στη σημασιολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη της γλώσσας. (Thomas, 1981). Είναι περισσότερο ακριβολόγοι από τους Μ.Π.Α., αιτιολογούν καλύτερα γεγονότα χρησιμοποιώντας απλές αναλογίες, κατανοούν και ορίζουν περισσότερες λέξεις με ακρίβεια και δίνουν πληρέστερες απαντήσεις σε πολλές περιπτώσεις. (Blain, 1983). Η πρώιμη άνεση στη χρήση της γλώσσας, η οποία γίνεται φανερή κι από την περισσότερο ώριμη και περίπλοκη προφορική έκφραση των Π.Α., είναι ίσως ένας δείκτης της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται και να διαμορφώνουν ιδέες και επομένως και της ικανότητάς τους να διαβάζουν. (Thomas, 1981). Το υψηλό επίπεδο γλωσσικής επίγνωσης και γλωσσικής ανάπτυξης των Π.Α. διευκολύνει τη συνειδητοποίηση των σχέσεων ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο. (Schantz, 1981). Η γλωσσική ικανότητα, η λεκτική νοημοσύνη και η φωνηματική κατάτμηση

αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης, που έχει κατακτηθεί ως τη Β΄ τάξη. (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995). Η γλωσσική τους ικανότητα μάλιστα, στην ηλικία των 5-6 ετών, μπορεί να προβλέψει τις ατομικές διαφορές της μετέπειτα αναγνωστικής τους κατανόησης, σε βαθμό μεγαλύτερο απ' ότι το αρχικό επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας. (Mills & Jackson, 1990).

Διαπιστώνεται ότι οι Π.Α. υπερέχουν ως προς τη χρήση της προφορικής γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται χωρίς την υποστήριξη κάποιου πλαισίου, για απομακρυσμένο ή μη οικείο κοινό. (decontextualized language). Υποστηρίζεται η ανάπτυξη της δεξιότητας χρήσης αυτής της μορφής λόγου αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατάκτηση υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων γραμματισμού. (Davidson & Snow, 1995). Μολονότι οι ομοιότητες στον προφορικό λόγο Π.Α. και Μ.Π.Α. φαίνεται να είναι περισσότερες από τις διαφορές, όταν περιγράφουν γεγονότα οι Π.Α. δίνουν πιο χρήσιμες, πιο οργανωμένες και περισσότερο εκτεταμένες πληροφορίες, συνειδητοποιώντας την ευθύνη του ομιλητή να παράσχει μια μεθοδευμένη και πληροφοριακή παρουσίαση. Το γεγονός ερμηνεύεται με βάση την κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας από τους Π.Α., η οποία τους επιτρέπει να αξιοποιούν στις προφορικές τους περιγραφές την οργάνωση ιστοριών που έχουν διαβάσει. Υπό την έννοια αυτή βέβαια, η διαφορετική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων αποδίδεται στην πρόωμη ανάγνωση και δεν αξιολογείται ως παράγοντας ανάπτυξής της. (Davidson & Snow, 1995).

Κατ' άλλους, οι διαφορές επίδοσης που καταγράφηκαν στους Π.Α., ανάμεσα στις λεκτικές και τις πρακτικές κλίμακες είναι ανάλογες με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν σε αναγνώστες με προβλήματα, πράγμα που δεν στηρίζει τον ισχυρισμό ότι οι λεκτικές ικανότητές των Π.Α. είναι μεγαλύτερες απ' τις πρακτικές. (Tobin, 1981). Διαχρονική έρευνα των Crain-Torgesen & Dale (1992), απέδειξε ότι παιδιά με πρόωμη γλωσσική ανάπτυξη δεν κατακτούν, απαραίτητα, νωρίτερα και την αναγνωστική δεξιότητα. Υποστηρίζεται δε ότι οι ατομικές διαφορές στη γλωσσική ικανότητα είναι πιθανό να σχετίζονται περισσότερο με το επίπεδο προόδου των παιδιών στην ανάγνωση στα μετέπειτα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, παρά με τα αρχικά στάδια μάθησής της. (Jackson, 1992, Jackson & Kearney, 1995).

6.1.5.5. Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση κατατάσσεται ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Και στην περίπτωση της πρώιμης μάθησής της φαίνεται ότι διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Εκείνο που φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα στα ευρήματα των διάφορων ερευνητών είναι το είδος και η φύση των φωνολογικών δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί στους Π.Α. και θεωρούνται, από πολλούς, ως παράγοντες που προωθούν και διευκολύνουν την πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης.

Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση του αλφάβητου των Π.Α έχει αναπτυχθεί σε επίπεδο σημαντικά ανώτερο από των συνομηλίκων τους Μ.Π.Α. στην ηλικία των 5 ετών. Κατά τους ερευνητές, ο συνδυασμός ανεπτυγμένης φωνολογικής ευαισθησίας και γνώσης των γραμμάτων προωθεί τη μάθηση της ανάγνωσης. Η σύγκριση μάλιστα των Π.Α. με τους συνομηλίκους τους, επιβεβαιώνει τη σημασία του επιπέδου ανάπτυξης των φωνολογικών δεξιοτήτων στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Μολονότι οι Μ.Π.Α. έχουν αναπτύξει τις αντίστοιχες δεξιότητες σε ικανοποιητικό επίπεδο, γεγονός που αξιοποιείται από τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης με αποτέλεσμα την πρόοδο των παιδιών αυτών στα αναμενόμενα για την ηλικία τους επίπεδα, διαπιστώνεται σημαντική υπεροχή των Π.Α. στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. (Stainthorp & Huges, 1998). Το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες διαπιστώνουν την υπεροχή τους στη φωνολογική επεξεργασία. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993). Η φωνολογική τους ευαισθησία έχει, μάλιστα, αναπτυχθεί τόσο σε αρχικό επίπεδο, το οποίο θεωρείται προαπαιτούμενο για τη μάθηση της ανάγνωσης και αξιολογείται με δοκιμασίες που περιλαμβάνουν μεγάλες φωνολογικές μονάδες (π.χ. ομοικαταληξία) όσο και σε ανώτερο, που αφορά τη διάκριση και το χειρισμό μικρότερων φωνολογικών μονάδων (φωνήματα), όπως την προσθήκη και την απαλοιφή και τη σύνθεση φωνημάτων. (Stainthorp & Huges, 1998 & 1999). Ανάμεσα στο 6^ο και 7^ο έτος της ηλικίας οι Π.Α. σημειώνουν εντυπωσιακή πρόοδο στις παραπάνω φωνολογικές δοκιμασίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τους Μ.Π.Α., η διαφορά όμως εξακολουθεί να είναι σημαντική υπέρ των Π.Α. (Stainthorp & Huges, 1999). Σχετική δυσκολία συναντούν μόνο στη

φωνολογική ανάλυση, αν και εξακολουθούν να υπερέχουν από τους συνομηλίκους τους και σε αυτόν τον τομέα. (Stainthorpe & Hudges, 1998).

Διαφορετικά αποτελέσματα συναντώνται σπανιότατα στη βιβλιογραφία και μάλιστα αποδίδονται στις διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών, οι βασικότερες από τις οποίες αφορούν τον ορισμό των Π.Α. και την ηλικία τους. Έτσι, η διαπίστωση έρευνας περίπτωσης (Fletcher-Flinn & Thompson, 2000 & 2004) ότι η πρόωγη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας μπορεί να επιτευχθεί και με ελλιπώς ανεπτυγμένες τις φωνολογικές δεξιότητες αποδίδεται από τις Stainthorpe & Hughes (2004), στη μικρή ηλικία του υποκειμένου, η οποία ενδέχεται να θέτει περιορισμούς στην κατανόηση των δοκιμασιών που πρέπει να εκτελεστούν και στον τρόπο απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας (συστηματική παρέμβαση των γονέων), ο οποίος ενδέχεται να κινητοποιεί διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες.

Η επίδοση των Π.Α., ως ομάδας, στις φωνολογικές δοκιμασίες, παρουσιάζει μεγαλύτερη ομοιογένεια από την αντίστοιχη των συνομηλίκων τους, καθώς είναι πιο ακριβείς στην εκτέλεση των σχετικών δοκιμασιών. Σύμφωνα με τη Backman (1983) η επίδοσή τους δεν διαφοροποιείται από των Μ.Π.Α. στον προσδιορισμό του αριθμού των φωνημάτων μιας λέξης, είναι όμως σημαντικά υψηλότερη στις δοκιμασίες συλλαβικής κατάτμησης, σύνθεσης φωνημάτων και απαλοιφής φωνήματος. Η τελευταία αυτή δεξιότητά τους σχετίζεται με την αναγνωστική και ορθογραφική τους επίδοση. Η δεξιότητα προσδιορισμού του αριθμού των φωνημάτων μιας λέξης θεωρείται αρκετά αφηρημένη και αυθαίρετη, ενώ η πιο συγκεκριμένη απαλοιφή φωνήματος και ο συνδυασμός των ήχων σε σειρά συνδέεται, ίσως, περισσότερο με τις διαδικασίες της πρόωγης ανάγνωσης και ορθογραφίας. Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με την ίδια ερευνήτρια, οι Π.Α. δεν είναι τόσο ικανοί, όσο μεγαλύτεροι αναγνώστες στη φωνηματική κατάτμηση, η οποία μάλιστα, κατά την ίδια, δεν σχετίζεται με την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει την πεποίθηση των Stainthorpe & Hudges (1998) ότι η φωνηματική κατάτμηση απεικονίζει μια υψηλότερου επιπέδου δεξιότητα.

Οι Briggs & Elkind (1977) διαπίστωσαν ότι οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα από ισοδύναμη σε φύλο, φυλή, νοημοσύνη και χρονολογική ηλικία ομάδα Μ.Π.Α., σε ορισμένα τεστ ψυχογλωσσικών δεξιοτήτων (σύνθεση ήχων, ακουστική διάκριση τελικών ήχων). Οι Evans και Smith, διαπίστωσαν ότι οι Π.Α. αποδίδουν σε επίπεδα άνω

του μέσου όρου στα τεστ σύνθεσης ήχων. (Tobin, 1981, Torrey, 1979). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Backman (1983) οι Π.Α. είναι το ίδιο ακριβείς με μεγαλύτερους σε ηλικία αναγνώστες στην αναγνώριση νέων λέξεων, διαγράφοντας φωνήματα και στο σχηματισμό νέων λέξεων, συνθέτοντας ήχους. Η δεξιότητα αυτή μπορεί να θεωρηθεί, όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια, ως διευκολυντικός παράγοντας ευέλικτων αναγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες εμπλέκουν τόσο οπτικές όσο και φωνολογικές διαδικασίες στην αναγνώριση των λέξεων ή ως συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης, όχι όμως ως προαπαιτούμενο με την αυστηρή έννοια του όρου. Γενικότερα, πάντως, οι Π.Α. δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα ως προς τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αναγνώριση των λέξεων. Ενώ, ως ομάδα, δεν διαφοροποιούνται από τους μεγαλύτερους αναγνώστες στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, υπάρχουν ενδείξεις ότι ορισμένοι από αυτούς χρησιμοποιούν την στρατηγική της οπτικής αναγνώρισης των λέξεων, όταν διαβάζουν. Δεν μπορεί επομένως να υποστηριχθεί η ύπαρξη μιας ομοιόμορφης αξιοποίησης των φωνολογικών δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των λέξεων ανάμεσα στους Π.Α. (Backman, 1983).

Οι αμφιβολίες σχετικά με τη σχέση φωνολογικών δεξιοτήτων και πρώιμης ανάγνωσης διατυπώνονται σε δυο κατευθύνσεις. Η μια αφορά το γεγονός ότι τα διάφορα δεδομένα προέρχονται από την αξιολόγηση συγκεκριμένων και διαφορετικών μεταξύ τους φωνολογικών δεξιοτήτων. (Jackson, 1992). Παρατηρούνται δε σημαντικές διαφοροποιήσεις της ανάπτυξης τους ανάμεσα στους Π.Α. και για το λόγο αυτό μειώνεται η πιθανότητα της θεώρησης της υψηλής επίδοσης σε δοκιμασίες φωνολογικών δεξιοτήτων ως προαπαιτούμενου για την πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης. (Backman, 1983). Το δεύτερο ζήτημα, που προκύπτει, αναφέρεται στην κατεύθυνση της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και πρώιμης ανάγνωσης. Μολονότι τα σχετικά δεδομένα υποδεικνύουν σε σημαντικό βαθμό τη σχέση των φωνολογικών δεξιοτήτων με την πρώιμη ανάγνωση οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αιτιώδης σχέση θα μπορούσε να είναι αντίστροφης φοράς και η αναγνωστική δεξιότητα και εμπειρία να είναι αυτή η οποία καθορίζει την επίδοση στις σχετικές δοκιμασίες. (Torrey, 1979, Stainthorp & Hudges, 1999). Ορισμένοι πάντως θεωρούν ότι, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας υπάρχουν αποδείξεις για συγκεκριμένα προβλήματα στο φωνολογικό τομέα, τα οποία γίνονται φανερά με τη χαμηλή επίδοση σε σχετικές φωνολογικές δοκιμασίες, με ανάλογο τρόπο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το φωνολογικό σύστημα των Π.Α.

λειτουργεί σε ανώτερα επίπεδα, από νωρίς. Το πλεονέκτημα αυτό αξιοποιείται στην αλληλεπίδραση με τους γονείς τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων γραμματισμού.

Συνοψίζοντας όσα εκτέθηκαν πιο πάνω σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι πληροφορίες οι σχετικές με τις διαφοροποιημένες δεξιότητες των Π.Α. υποδεικνύουν ότι η επίδοσή τους είναι πιθανό να οφείλεται, εν μέρει, στο ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης κάποιων από αυτές, δεν οδηγούν, όμως, στη αναγνώριση κάποιου παράγοντα ως του μοναδικού που ερμηνεύει την πρόωμη μάθηση της ανάγνωσης. (Torrey, 1979, Olson, 2000). Η πρόωμη ανάγνωση δεν φαίνεται να βασίζεται στην πρόωμη ανάπτυξη της δεξιότητας διάκρισης και αντίληψης φωνημάτων ή στη σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών, μολονότι οι δεξιότητες αυτές φαίνεται να αποτελούν λογικό προαπαιτούμενο της άρθρωσης και προφοράς νέων λέξεων. Μια πιο σύνθετη δεξιότητα, που περιλαμβάνει το χειρισμό των ήχων, είναι πιθανό να σχετίζεται με την πρόωμη ανάγνωση, περισσότερο ως συνέπεια ή διευκολυντικός παράγοντας της πρόωμης ανάγνωσης και πολύ λιγότερο ως προαπαιτούμενο. (Backman, 1983).

6.1.6. Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Το φαινόμενο της πρόωμης ανάγνωσης θεωρείται ιδιαίτερα ενδιαφέρον και οι συνθήκες κατάκτησής της ερευνώνται επί σειρά ετών. Εντούτοις, τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν διαπιστωθεί στους Π.Α. είναι σχετικά λίγα. (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995).

Οι περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Π.Α και τα ενδιαφέροντά τους έχουν συλλεχθεί με συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους γονείς, αφού τα παιδιά είχαν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα. Για το λόγο αυτό υπόκεινται σε αρκετούς περιορισμούς. Η πλειονότητα των ερευνών, πάντως, συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι οι Π.Α. ενδιαφέρονται για το γραπτό λόγο από νωρίς, συνήθως απ' την ηλικία των 3-4 ετών (Durkin, 1966, Clark, 1976, Briggs & Elkind, 1977, Ellis, 1975, King & Friesen, 1972) και συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω απ' αυτόν. (Stainthorp & Hughes, 1999). Αναφέρονται μάλιστα ως «τα παιδιά του χαρτιού και του μολυβιού». (Durkin, 1966).

Το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για το γραπτό λόγο είναι μεγαλύτερο από των συνομηλίκων τους. Ασχολούνται συχνότερα με βιβλία, με δική τους πρωτοβουλία, ενώ απολαμβάνουν περισσότερο την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. (Κουτσοιράκη, 2001α). Διαπιστώνεται όμως ότι και η πλειοψηφία των Μ.Π.Α. ενδιαφέρεται για την ανάγνωση πριν φοιτήσει στο σχολείο. (Durkin, 1966, Briggs & Elkind, 1977).

Οι Π.Α. έχουν την τάση να είναι επίμονοι, όταν επιχειρούν να πραγματοποιήσουν απαιτητικές εργασίες (Durkin, 1966, Clark, 1976, Ellis, 1975, Thomas, 1981, Miller, 1995, Κουτσοιράκη, 2001α), είναι καλοί ακροατές (Thomas, 1981) και γενικά περιγράφονται ως περισσότερο ανταγωνιστικοί, τελειομανείς στις εργασίες με τις οποίες καταπιάνονται (Durkin, 1966, Miller, 1995, Κουτσοιράκη, 2001α), πιο περίεργοι και πιο ευπροσάρμοστοι από τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α. Είναι σαφείς, λεπτομερείς και δραστήριοι κατά την αναζήτηση της γνώσης. Διαθέτουν αναλυτική σκέψη (Blain, 1983), αυξημένη αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και ανταγωνιστικότητα (Miller, 1995) και αρκετά μεγάλη ευελιξία, η οποία αποδεικνύεται από μια μεγάλη ποικιλία ιδεών που διαθέτουν και την υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών κατά την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου. (Thomas, 1981). Η Thomas (1981) θεωρεί πιθανή τη συνεισφορά του τελευταίου αυτού χαρακτηριστικού στην πρόωμη κατανόηση της όχι και τόσο απλής γραφοφωνηματικής αναπαράστασης της γραπτής γλώσσας.

Οι Π.Α. διακρίνονται στον τομέα της πρωτοτυπίας. Το πλεονέκτημα αυτό τους παρέχει κατά πάσα πιθανότητα επιλογές, μεθόδους και πρακτικές, που δεν είναι ούτε συνηθισμένες ούτε φανερές και οι οποίες διευκολύνουν την αποκρυπτογράφηση του γραπτού κώδικα και το ξεκίνημα της ανάγνωσης, χωρίς, απαραίτητα, το πέρασμα μέσα από μια καθορισμένη πορεία κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Το γεγονός αυτό ερμηνεύει, ίσως, τις παρατηρήσεις των γονέων, οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν συνειδητοποίησαν την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά τους κατά τη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Διαπίστωσαν απλώς κάποια στιγμή ότι μπορούσαν να διαβάζουν. Η προσαρμοστικότητά τους, η προσοχή και η επιμέλεια, που σύμφωνα με τους δασκάλους τους χαρακτηρίζουν τους Π.Α., φαίνεται να ευνοούν την αξιοποίηση όσων τους παρέχονται από το περιβάλλον τους και ειδικά την επικέντρωση της προσοχής τους στα γράμματα, τους ήχους τους, την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και την ανάπτυξη της γλώσσας γενικά. (Thomas, 1981).

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στην περιγραφή της δημιουργικότητας των Π.Α. Ορισμένοι ερευνητές, διαπιστώνουν στις μελέτες τους ότι οι Π.Α. διαθέτουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο δημιουργικότητας από των συνομηλίκων τους (Briggs & Elkind, 1977, Tobin, 1981, Thomas, 1981) και άλλοι όχι. (Durkin, 1966). Η ύπαρξη υψηλού επιπέδου δημιουργικότητας στους Π.Α. μπορεί να ερμηνεύσει την πρώιμη κατάκτηση της ανάγνωσης, καθώς είναι γνωστό ότι η ανάγνωση γενικά απαιτεί μια ορισμένη προσαρμοστικότητα και ευρύτητα αντιλήψεων όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και τις σημασίες τους. (Briggs & Elkind, 1977).

6.1.7. Συμπέρασμα

Η πρώιμη ανάγνωση φαίνεται να έχει ποικίλες αφετηρίες και να σχετίζεται με διάφορους παράγοντες. (Jackson & Kearney, 1995). Σχετίζεται δε με ένα σχετικά μικρό αριθμό παραγόντων. (Tobin, 1981). Προωθείται από το συνδυασμό ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και ευνοϊκού οικογενειακού περιβάλλοντος. (Tobin, 1981, Clark, 1976, Κουτσουράκη, 2001α). Διαφορετικοί παράγοντες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και των χαρακτηριστικών του παιδιού σχετίζονται με την πρώιμη ανάγνωση, δεν έχει εξακριβωθεί όμως πώς οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συλλειτουργούν. (Jackson, 1992).

Χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η συγκέντρωση της προσοχής, η μνήμη σειράς ήχων, η γλωσσική του ανάπτυξη, το ενδιαφέρον του κ.τ.λ. σε συνδυασμό ή καλύτερα σε αλληλεπίδραση με την ενθάρρυνση και την παρακίνηση του ενδιαφέροντός του από τους ενήλικους, συμβάλλουν στην αναγνωστική του πρόοδο. (Clark, 1976). Η μορφή της βοήθειας που παρέχεται από τους γονείς στην προσχολική ηλικία συχνά επιδρά περισσότερο, από την επίσημα οργανωμένη διδασκαλία που παρέχουν προσχολικά προγράμματα, σε όλο το επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης. (Tobin, 1981). Ειδικότερα, το είδος της βοήθειας που φαίνεται να συνεισφέρει περισσότερο συμπεριλαμβάνει ανεπίσημα παιχνίδια ή παρόμοιες δραστηριότητες, που δίνουν έμφαση στην αντιστοιχία γράμματος-ήχου και στρατηγικές που καθοδηγούν την προσοχή του παιδιού στη σχέση ανάμεσα στην ομιλούμενη γλώσσα και τα γραφικά της αναπαράσταση. (Κουτσουράκη, 2001α). Η συνδρομή οικογενειακών παραγόντων, όμως, θεωρείται απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την πρώιμη ανάπτυξη της

αναγνωστικής δεξιότητας. (Stainthorp & Hughes, 2000α). Οι θετικές οικογενειακές εμπειρίες διευκολύνουν την πρώιμη ανάγνωση, όταν συνδυάζονται με ατομικές δεξιότητες, όπως, για παράδειγμα, ανεπτυγμένη ευαισθησία απέναντι στη φωνολογική δομή του λόγου (Stainthorp & Hughes, 1998 & 2000α) ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. (Durkin, 1966, Clark, 1976, Κουτσουράκη, 2001α, Ellis 1975, Thomas, 1981). Ο συνδυασμός, μάλιστα, των παραγόντων που οδηγούν στην πρώιμη ανάγνωση είναι πιθανό να συνεισφέρει στην υψηλότερη επίδοση των Π.Α., σε σχέση με τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α., κατά τα επόμενα χρόνια. (Durkin, 1966). Στην πραγματικότητα, καθένας από τους παράγοντες που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες συνεισφέρει μεν στην πρώιμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, κανένας, όμως, δεν συνιστά από μόνος του επαρκή συνθήκη γι' αυτήν.

6.2. Η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα από αναπτυξιακή σκοπιά

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας έχουν επικεντρωθεί, κατά κύριο λόγο, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Π.Α. και σε περιβαλλοντικές συνιστώσες της πρώιμης ανάγνωσης. Ελάχιστοι έχουν επιχειρήσει να περιγράψουν τη διαδικασία της πρώιμης ανάγνωσης και, από αυτούς, οι περισσότεροι έχουν πραγματοποιήσει μελέτες περίπτωσης, κατά τις οποίες παρακολούθησαν την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Η Barber (1982) αναφέρει ορισμένες από αυτές. Όλες φαίνεται να διαπιστώνουν ότι ακολουθείται μια πορεία από την αναγνώριση ολόκληρων λέξεων προς τη γνώση της γραφηματοφωνηματικής αντιστοιχίας.

Η Olson (2000) αναφέρει ότι η Forester, επισκοπώντας τις μελέτες της Durkin (1966) και του Torrey, σε συνδυασμό με άλλες πληροφορίες για τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων, παραλλήλισε τη μάθηση της ανάγνωσης με τη γλωσσική απόκτηση και αργότερα διαπίστωσε την ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού παραγόντων, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Εξακρίβωσε, καταρχήν, ότι η πρώιμη ανάγνωση μαθαίνεται, αλλά δεν διδάσκεται άμεσα. Όπως συμβαίνει συνήθως και στην κατάκτηση της ομιλίας, οι Π.Α. της μελέτης της επεδείκνυαν την τάση να αρχίζουν από οικεία αναγνωστικά υλικά και με τον τρόπο αυτό ανέπτυξαν ένα *οπτικό λεξιλόγιο*. Οι κανόνες που διέπουν το αλφάβητο και την αποκωδικοποίηση δεν ήταν γνωστοί με

σαφήνεια, όπως εξάλλου συμβαίνει και με τους γραμματικούς κανόνες. Δεύτερο, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η *επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών* από τους ενήλικους ήταν ουσιαστική, καθώς παρείχε στα παιδιά ένα αναγνωστικό πρότυπο απαραίτητο για τη μύηση στο γραπτό λόγο. Ως συνέπεια της επιρροής αυτής, η αναγνωστική δεξιότητα κατακτήθηκε μέσω διαδικασιών που συνάδουν με το *καθοδικό* αναγνωστικό μοντέλο. Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν διδάχθηκαν κάποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις, όπως, για παράδειγμα, τη γραφηματικο-φωνηματική αντιστοιχία ή τα γράμματα, αλλά αντίθετα, κατέκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα μέσα από οικείο οπτικό λεξιλόγιο με νόημα. Οι κανόνες που διέπουν την ανάγνωση δεν διδάχθηκαν συνειδητά, αλλά τα παιδιά τους κατέκτησαν διαισθητικά και με το χρόνο τους συνειδητοποίησαν.

Σύμφωνα με την Olson (2000) σε μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποίησε η Lass το 1983, περιγράφεται η αναγνωστική πορεία ενός τριχρονου πρώιμου αναγνώστη, η οποία φαίνεται να διέρχεται από δυο φάσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης το παιδί έχει κατακτήσει, σύμφωνα με την ερευνήτρια, προαναγνωστικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την αντίληψη του εαυτού, αναγνωστικές προτιμήσεις και άντληση νοήματος από απλά αναγνωστικά υλικά. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου το παιδί εμφανίζει πραγματικές αναγνωστικές δεξιότητες. Η όλη διαδικασία διέρχεται μέσα από ένα αριθμό επιμέρους σταδίων. Αρχικά κατακτάται ένα ευρύ *οπτικό λεξιλόγιο*, που βασίζεται σε οικεία αναγνωστικά υλικά, τα οποία προτιμά το παιδί και κατόπιν γίνεται χρήση της δομής της λέξης για την αναγνώριση νέων λέξεων. Στη συνέχεια εμφανίζονται δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Η χρήση ενδείξεων του περιβάλλοντος του γραπτού μηνύματος συμπεριλαμβανομένων και των προηγούμενων γνώσεων, κοινών φράσεων και οπτικών ενδείξεων, συνιστά το τελικό υποστάδιο της όλης πορείας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια παρατηρείται μια συγκροτημένη προσέγγιση και η πραγματοποίηση της αναγνωστικής λειτουργίας επιτυγχάνεται μέσω και της φωνηματικής και της σημασιολογικής πρόσβασης.

Σε γλώσσες με υψηλή γραφηματικοφωνηματική συνέπεια, όπως για παράδειγμα η Τσέχικη, η *αυθόρμητη*, όπως χαρακτηρίζεται, μάθηση της ανάγνωσης ακολουθεί ένα καθορισμένο, αναπτυξιακό μοντέλο, κατά το οποίο οι Π.Α. διέρχονται με ταχύ ρυθμό μέσα από τη γνώση των γραμμάτων, τη συνειδητοποίηση της σταθερής σχέσης γράμματος-ήχου, μια λανθάνουσα περίοδο, κατά την οποία δεν σημειώνεται εμφανής

πρόοδος και, τελικά, τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβές και λέξεις (κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση). (Matejcek, 1997).

Η Anbar (1986), μελέτησε έξι πρώιμους αναγνώστες ηλικίας 2 ετών και 9 μηνών έως 4 ετών και 10 μηνών, για να εξακριβώσει αν ακολουθείται η ίδια διαδικασία, στη μάθηση της ανάγνωσης από όλα τα παιδιά. Διαπίστωσε την ύπαρξη 6-7 σταδίων, μέσα από τα οποία εξελίσσονται οι Π.Α. Το *πρώτο στάδιο* χαρακτηρίζεται από τη συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου και των βιβλίων. Κατά τη διάρκεια του *δεύτερου σταδίου*, τα παιδιά αρχίζουν να ονομάζουν τα γράμματα και εμφανίζουν ενδείξεις κατοχής ενός *οπτικού λεξιλογίου*. Το *τρίτο και τέταρτο στάδιο* σηματοδοτούνται από την κατάκτηση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου και της σύνθεσης των λέξεων από τους ήχους που την αποτελούν. Τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν συνειδητά οικεία βιβλία κατά τη διάρκεια του *πέμπτου σταδίου*. Η ικανότητα αναγνώρισης νέων λέξεων και ανάγνωσης άγνωστων, μη οικείων βιβλίων, προκύπτει κατά τη διάρκεια της *έκτης και έβδομης* φάσης αντίστοιχα.

Με δεδομένη την υποκειμενική φύση της μεθοδολογικής προσέγγισης και την έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων για τη διάκριση των σταδίων, είναι αρκετά δύσκολο να συμπεράνει κανείς αν τα διάφορα επίπεδα που διαπιστώνονται από τις ερευνήτριες βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους ή αν αλληλοαντικρούονται. (Olson, 2000). Η ίδια η Anbar (1986) υποστηρίζει τη συμφωνία των δυο αναλύσεων (της ίδιας και της Olson) και αποδίδει τις διαφορές των δυο μοντέλων στο διαφορετικό μεθοδολογικό σχεδιασμό των δυο μελετών. Καμιά ερευνητική μελέτη δεν έχει χρησιμοποιήσει τα αντικειμενικότερα μέσα για να παρακολουθήσει τη διαδικασία που ακολουθεί η πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και χωρίς τέτοιες αποδείξεις οι διαπιστώσεις, που αφορούν τη διαδικασία αυτή, παραμένουν υποκειμενικές. Πάντως, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι Π.Α. είναι ικανοί να προσεγγίζουν την ανάγνωση ως ώριμοι αναγνώστες και να χρησιμοποιούν συγχρόνως και τη φωνηματική προσέγγιση που βασίζεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες και τη σημασιολογική, που βασίζεται στο νόημα.

Πιο πρόσφατες έρευνες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Π.Α. Έτσι, σύμφωνα με την Olson (2000), η Brenna διαπίστωσε ότι οι Π.Α. χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συμπέρανε ότι η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν ποικίλες μεταγνωστικές

στρατηγικές «αυτογνωσίας» και συνειδητοποίησης των απαιτήσεων της κάθε δραστηριότητας με ένα ευέλικτο τρόπο, προσαρμόζοντας κάθε φορά την προσέγγισή τους με βάση τη συγκεκριμένη κατάσταση που έχουν να αντιμετωπίσουν (με μηχανισμούς αυτορρύθμισης), λαμβάνοντας υπόψη τους τις δυνατότητές τους, συνέβαλε ουσιαστικά στις ανώτερες αναγνωστικές τους δεξιότητες.

6.3. Δομή της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας

6.3.1. Επιμέρους όψεις της αναγνωστικής δεξιότητας των πρώιμων αναγνωστών

Οι Π.Α. διακρίνονται για την ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων και την ταχύτητα ανάγνωσης κειμένων. (Jackson & Biemiller, 1985, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988, Stainthorp & Hughes, 2004). Κατά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων διακρίνονται περισσότερο για την ακρίβεια παρά για την ταχύτητά τους. (Jackson, 1992). Η καλύτερη επίδοσή τους στην ανάγνωση λέξεων αποδίδεται στην ανώτερου επιπέδου φωνολογική επεξεργασία, μια δεξιότητα, η οποία είναι ελλιπώς ανεπτυγμένη στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Φαίνεται πάντως ότι αξιοποιούν τόσο τη φωνολογική όσο και την ορθογραφική επεξεργασία. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993). Η δεξιότητα φωνητικής ανάλυσης ψευδολέξεων είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από την αναγνώριση λέξεων και η αναγνώριση λέξεων βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα από την αναγνωστική τους κατανόηση. (Schantz, 1981, Stainthorp & Hughes, 1999 & 2004). Η αναγνωστική ακρίβεια βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα από την αναγνωστική τους κατανόηση. (Stainthorp & Huges, 1999 & 2004).

Υποστηρίζεται, όμως, ότι οι περισσότεροι Π.Α. κατακτούν την αναγνωστική τους ευχέρεια βασιζόμενοι σε στρατηγικές διαφορετικές από τις αλφαβητικές (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988, Backman, 1983, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995) και ότι παρά την ανώτερη γλωσσική τους ικανότητα, ορισμένοι Π.Α. χρησιμοποιούν πιθανώς τις στρατηγικές αυτές στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης. Οι δεξιότητες που αποκτούν αρχικά είναι ίσως επαρκείς για να κατανοήσουν το γραπτό λόγο σε ανώτερο επίπεδο. Οι στρατηγικές και οι έννοιες, πάνω στις οποίες βασίζονται σε αυτό το στάδιο, είναι πιθανό να συντονίζονται με έναν τρόπο διαφορετικό από των μεγαλύτερων, έμπειρων αναγνωστών. (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995).

Σύμφωνα με τους Jackson, Donaldson & Cleland (1988), ανάμεσα στους Π.Α. διαπιστώνονται σημαντικές ατομικές διαφορές ως προς την ταχύτητα και την ακρίβεια της ανάγνωσης, αλλά και τη χρήση των κανόνων αποκωδικοποίησης και των συμφραζομένων. Οι Jackson & Biemiller (1985) υποστηρίζουν ότι οι Π.Α. προσχολικής ηλικίας, συγκρινόμενοι με μεγαλύτερους αναγνώστες Β΄ και Γ΄ τάξης, αποδίδουν το ίδιο με τα παιδιά της Γ΄ τάξης στην ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά της Β΄ τάξης στην ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων. Αναγνωρίζουν, όμως, με πιο αργό ρυθμό μεμονωμένα γράμματα. Η διαπίστωση της υπεροχής αυτής των ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και η αναγνωστική κατανόηση, ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα μεγαλύτερης εξισορρόπησης των *ανοδικών* και *καθοδικών* διαδικασιών, την οποία φαίνεται να διαθέτουν οι Π.Α. (Jackson & Biemiller, 1985, Malicky & Norman, 1985).

Οι Π.Α. φαίνεται να χρησιμοποιούν κάποιες διαδικασίες στο επίπεδο της πρότασης, οι οποίες αντισταθμίζουν τη χαμηλότερου επιπέδου επεξεργασία, την οποία πραγματοποιούν στο επίπεδο των λέξεων και των γραμμάτων. Είναι πιθανό ότι η ταχύτερη πρόσβαση σε συντακτικές και σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων διευκολύνεται από τις ανώτερες γλωσσικές τους δεξιότητες, αυξάνοντας και την ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και την κατανόηση, με ένα σχετικά αυτοματοποιημένο τρόπο. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούν τη γλωσσική γνώση τους με στρατηγικό τρόπο αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις τους σε κατώτερου επιπέδου δεξιότητες, όπως την ταχύτητα αναγνώρισης γραμμάτων. Ίσως η ανωτερότητά τους ως προς την ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου να είναι σε μεγάλο μέρος μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, αποτέλεσμα των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, η κατανόηση όμως εξαρτάται περισσότερο από μεταγνωστικές στρατηγικές. Δεν υπάρχουν κάποιες ξεχωριστές συγκεκριμένες δεξιότητες, απαραίτητες για την ταχεία πρόοδο στη μάθηση της ανάγνωσης ή επαρκείς για να εγγυηθούν την πρόοδο αυτή. Η πιο κρίσιμη θέση για επιτυχία ή αποτυχία είναι ίσως η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί σχετικές γνώσεις ή αναγνωστικές στρατηγικές αποδοτικά, κατάλληλα και ευέλικτα. (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988).

Γενικά, όπου στις σχετικές μελέτες αναφέρονται οι επιδόσεις στην αναγνώριση και την ανάλυση των λέξεων φαίνεται να είναι ανώτερες των επιδόσεων στην αναγνωστική κατανόηση και της συνολικής αναγνωστικής δεξιότητας. Το πιο προφανές

συμπέρασμα, το οποίο συνάγεται από τις αναφορές σε αναγνωστικές δεξιότητες των Π.Α. είναι η ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας τέτοιων δεξιοτήτων. (Schantz, 1981). Σύμφωνα με τους Jackson, Donaldson & Mills (1993), και τη Schantz (1981), οι Π.Α. διαθέτουν πολυδιάστατες δεξιότητες, οι οποίες χρήζουν λεπτομερούς αξιολόγησης προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση και να κατευθύνουν την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων για κάθε παιδί. Πρέπει, πάντως, να επισημανθεί ότι παρά τα δεδομένα, τα οποία επανειλημμένως επιβεβαιώνουν την ανωτερότητα των Π.Α., ως ομάδας, στις διάφορες επιμέρους όψεις της αναγνωστικής δεξιότητας, έχουν διαπιστωθεί ενδοομαδικές και ενδοατομικές διαφορές, καθώς όλα τα υποκείμενα δεν έχουν αναπτύξει στον ίδιο βαθμό όλες τους τις αναγνωστικές δεξιότητες και υπάρχει η πιθανότητα κάποιες από αυτές να βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα. Για παράδειγμα, η Backman (1983) αναφέρει ότι μια τουλάχιστον υποομάδα των υποκειμένων της χρησιμοποιεί ολιστικές στρατηγικές αναγνώρισης των λέξεων. Οι Jackson, Donaldson & Cleland (1988) διαπίστωσαν την ύπαρξη ατομικών διαφορών στην επίδοση Π.Α., οι οποίες μπορούν να περιγραφούν ως διαφορές στο αναγνωστικό στυλ, όπως η ταχύτητα και η ακρίβεια ανάγνωσης και η χρήση κανόνων αποκωδικοποίησης. Διαφορές διαπιστώνονται και ως προς το βαθμό στον οποίο οι Π.Α. βασίζονται στη γραφηματοφωνηματική αντιστοιχία για την ανάγνωση των λέξεων. (Jackson, 1992).

Τα αποτελέσματα των ερευνών του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης υποστηρίζουν σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα μελετών σχετικά με τις ατομικές διαφορές κατά τη μάθηση της ανάγνωσης σε επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ανομοιομορφία στην ανάπτυξη των διάφορων δεξιοτήτων των Π.Α. υπενθυμίζει το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι μέσω των οποίων μπορεί κάποιος να αναπτύξει την αναγνωστική του δεξιότητα και ότι μια σχετική αδυναμία σε κάποια επιμέρους δεξιότητα δεν θέτει πάντα περιορισμούς στην αναγνωστική πρόοδο. (Jackson, 1992, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988, Mills & Jackson, 1990). Οι επιμέρους δεξιότητες των Π.Α. φαίνεται να ποικίλλουν με τρόπους παρόμοιους με των αδύναμων αναγνωστών. Αν οι Π.Α. και άλλοι καλοί αναγνώστες επεδείκνυαν μεγαλύτερη ομοιογένεια και σταθερότητα από τους υπόλοιπους, ίσως προέκυπτε το συμπέρασμα ότι για τη μάθηση της ανάγνωσης απαιτείται συγκεκριμένη μορφή δεξιοτήτων. Η ποικιλομορφία που έχει παρατηρηθεί, όμως, και στις δυο περιπτώσεις (καλών και αδύναμων αναγνωστών) υποδηλώνει ότι η σχετική σταθερότητα και ομοιογένεια των

δεξιότητων των μέσων αναγνωστών δεν αποτελούν την αιτία για την συγκεκριμένη επίδοση, αλλά το αποτέλεσμα της επίσημης, τυπικής διδασκαλίας. (Jackson, 1992).

6.3.2. Στρατηγικές των πρώιμων αναγνωστών για την αναγνώριση λέξεων

Στις περισσότερες μελέτες περιπτώσεων, στις οποίες οι Π.Α. που μελετώνται βρίσκονται σε πολύ μικρή ηλικία, οι λέξεις αναγνωρίζονται συνολικά, χωρίς τη χρήση της φωνηματικής-γραφημικής αντιστοιχίας. (Schantz, 1981). Η Mason (1980) μελετώντας τις στρατηγικές που ακολουθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την εξοικείωσή τους με το γραπτό λόγο διαπίστωσε ότι, μέχρι το τέλος του 4^{ου} έτους της ηλικίας τους, μπορούν να αναγνωρίζουν γράμματα. Κατά τη διάρκεια του 5^{ου} έτους γράφουν κεφαλαία γράμματα και στη συνέχεια μικρά, συνήθως όταν ασχολούνται με δραστηριότητες ζωγραφικής. Οι στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων ξεκινούν με τη χρήση ορθογραφικών συμβάσεων. Συχνά ζητούν από τους άλλους να τους διαβάσουν τις λέξεις. Τα τετράχρονα παιδιά δεν προχωρούν όλα με τον ίδιο ρυθμό στην κατάκτηση της έννοιας του γράμματος ή της λέξης, ακολουθούν όμως μια αναπτυξιακή πορεία, τόσο στο είδος των λέξεων που διαβάζουν όσο και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Αρχικά αναγνωρίζουν τις λέξεις ως σύνολο μέσα σε γνωστό πλαίσιο, στη συνέχεια γνωρίζουν τα γράμματα, ενδιαφέρονται για το συλλαβισμό των λέξεων και αποκωδικοποιούν λίγες μικρές λέξεις, χωρίς τη βοήθεια συγκεκριμένου πλαισίου. Τελικά διαβάζουν πολυσύλλαβες λέξεις και μαθαίνουν γρήγορα νέες λέξεις χρησιμοποιώντας φωνολογικές στρατηγικές. (Mason, 1980).

Φαίνεται ότι οι Π.Α. χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές για να αντλήσουν νόημα απ' το γραπτό κείμενο. Προβλέπουν την πιθανή ακολουθία των γραμμάτων στις λέξεις και είναι γνώστες των χαρακτηριστικών της γραπτής γλώσσας. (Clark, 1976). Επιλέγουν τα συστήματα ενδείξεων εκείνα (γραφοφωνηματικά, σημασιολογικά, συντακτικά) που τους παρέχουν τις περισσότερες πληροφορίες για την κατανόηση του γραπτού και τα χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα στάδια της ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας (Clark, 1976, Barber, 1982) ή ανάλογα με τη θέση των λέξεων σε μια πρόταση ή την παρουσία λέξεων μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Όσο περισσότερο μια λέξη είναι αποκομμένη από το οικείο γραμματικό ή άλλο πλαίσιο της, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη χρήσης εναλλακτικών ενδείξεων.

(Clark, 1976). Όταν, για παράδειγμα, η γλώσσα του κειμένου είναι προβλέψιμη, χρησιμοποιούν υψηλότερου επιπέδου επεξεργασία, βασιζόμενοι στη χρήση σημασιολογικών και συντακτικών πληροφοριών για να την κατανοήσουν, ενώ όταν αντιμετωπίζουν κείμενα με δύσκολες λέξεις καταφεύγουν σε γραφοφωνηματικές ενδείξεις και συχνά, σε συντακτικές πληροφορίες για να αντλήσουν το νόημα. (Barber, 1982). Διαπιστώνεται μια τάση αποδοτικότερης χρήσης γραφικών ενδείξεων όσο η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. αναπτύσσεται περισσότερο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των λαθών, που αλλοιώνουν το νόημα του κειμένου, κατά την προφορική τους ανάγνωση. (Malicky & Norman, 1985). Η χρήση φωνητικών στρατηγικών, πάντως, παρατηρείται σπανιότερα. Παρατηρούν μεμονωμένες λέξεις και γράμματα, όταν οι ενδείξεις που παρέχονται από το γενικό πλαίσιο του κειμένου είναι ανεπαρκείς. (Barber, 1982).

Φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει τους βασικούς μηχανισμούς της αναγνωστικής διαδικασίας (Schantz, 1981) και έχουν αποκτήσει από νωρίς τον έλεγχο των διαδικασιών με κατεύθυνση *καθοδική*. (Malicky & Norman, 1985). Η μελέτη της Barber (1982) υποστηρίζει τη χρήση, από τους Π.Α. των διαδικασιών αυτών. Παρά το γεγονός ότι δεν διερευνήθηκε η κατανόηση, η ανάλυση των λαθών των Π.Α. κατά την προφορική ανάγνωση απεικονίζει το βαθμό στον οποίο κατανοούσαν, αναζητούσαν νόημα στο κείμενο και χρησιμοποιούσαν τις προηγούμενες γνώσεις και τις προσδοκίες τους σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου. Επομένως, με άλλα λόγια οι στρατηγικές επεξεργασίας του κειμένου φαίνεται να ελέγχονται περισσότερο από τους ίδιους τους Π.Α. παρά από τη γλωσσική δομή που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια ανάγνωσης του κειμένου. Χρησιμοποιούν επίσης ανώτερου επιπέδου στρατηγικές προκειμένου να ελέγξουν την ισχύ των προβλέψεών τους, καθώς διαβάζουν με σκοπό την άντληση νοήματος.

Παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιούν αποδοτικά, όταν καταστεί αναγκαίο, και τις διαδικασίες με κατεύθυνση *ανοδική*, από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας, εξακολουθούν να βελτιώνουν τις στρατηγικές που βασίζονται στη γραφηματικο-φωνηματική αντιστοιχία. Γενικά, φαίνεται ότι οι Π.Α. ακολουθούν κάποιο *αλληλεπιδραστικό* μοντέλο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, στο οποίο οι διαδικασίες με κατεύθυνση *καθοδική και ανοδική* λειτουργούν ταυτόχρονα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. (Malicky & Norman, 1985). Γενικά, αξιοποιούν τα

συμφραζόμενα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα μεμονωμένα γράμματα, προκειμένου να αναγνωρίσουν τις λέξεις και να κατανοήσουν ό,τι διαβάζουν (Jackson & Biemiller, 1985, Schantz, 1981), μολονότι, όπως ορισμένοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει, βοηθούνται από δεξιότητες φωνητικής ανάλυσης κατά την αναγνώριση των λέξεων (Schantz, 1981) και είναι εξίσου ικανοί στην αξιοποίηση τόσο γραφηματικών, όσο και σημασιολογικών πληροφοριών. (Malicky & Norman, 1985). Τα περισσότερα υποκείμενα της μελέτης της Ellis (1975), μέσης ηλικίας 04;07, παρατηρούσαν το αρχικό και το τελικό σύμφωνο, καθώς προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν άγνωστες λέξεις, είτε μόνες τους, είτε μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο και χρησιμοποιούσαν το νόημα και το γενικότερο πλαίσιο μιας πρότασης για να διαβάσουν τις νέες λέξεις. Μ' αυτό τον τρόπο διάβαζαν ως το τέλος την πρόταση, επαναλάμβαναν λέξεις ή φράσεις και χρησιμοποιούσαν τις γραφοφωνηματικές ενδείξεις στην προσπάθειά τους να διαβάσουν με σκοπό την άντληση νοήματος. Ένας μεγάλος δε αριθμός Π.Α. πρόσθετε ή αντικαθιστούσε λέξεις, οι περισσότερες από τις οποίες ήταν λειτουργικές, ενώ ελάχιστοι παρέλειπαν λέξεις από το κείμενο. Η Schantz (1981) διαπίστωσε ότι οι Π.Α. εκμεταλλεύονται το πρώτο γράμμα των λέξεων και περισσότερο τα σύμφωνα. Πολύ συχνά αξιοποιούν τους συνδυασμούς γραμμάτων που βρίσκονται στην αρχή των λέξεων και τα βραχεία φωνήεντα που βρίσκονται μέσα στις λέξεις για να αποκωδικοποιήσουν λέξεις χωρίς νόημα (ψευδολέξεις).

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι το υψηλό επίπεδο γλωσσικής επίγνωσης του γραπτού λόγου και η γλωσσική ανάπτυξη των Π.Α. διευκολύνουν την συνειδητοποίηση των σχέσεων προφορικής και γραπτής γλώσσας. Εφόσον κατακτηθεί η γνώση αυτή, οι Π.Α. φαίνεται ότι ενσωματώνουν την ανάγνωση στα παιχνίδια τους σε δραστηριότητες γραφής και στην παρατήρηση λέξεων του περιβάλλοντος. Ορισμένα χαρακτηριστικά τους, όπως η περιέργεια και η επιθυμία τους για επίλυση προβλημάτων, κινητοποιούν τις αρχικές τους απόπειρες για την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. (Schantz, 1981). Σε γενικές γραμμές, πάντως, η πορεία που ακολουθεί η φυσική, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ανάπτυξη της αναγνωστικής τους δεξιότητας δεν φαίνεται να παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές από την προτεινόμενη από τις κυρίαρχες αναγνωστικές θεωρίες (εξελικτικές, γνωστικές κ.τ.λ.).

6.4. Προγνωστική σημασία της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας

Δυο βασικά ερωτήματα εγείρονται σχετικά με τους Π.Α., στα οποία επιχειρούν να απαντήσουν οι διαχρονικές έρευνες και οι μελέτες συσχέτισης:

- α. σε ποιο βαθμό διατηρείται η αρχικά ανώτερου επιπέδου επίδοσή των Π.Α. στην ανάγνωση στα επόμενα χρόνια και
- β. είναι η επίδοση των Π.Α. διαφορετική απ' αυτή που θα είχαν, εάν δεν κατακτούσαν πρώιμα την αναγνωστική δεξιότητα;

Το πρώτο ερώτημα είναι απλούστερο και απαντήσεις σε αυτό μπορούν να δοθούν από τη διαχρονική μελέτη πρώιμων αναγνωστών. Το δεύτερο είναι δυσκολότερο και οι διαχρονικές μελέτες επιχειρούν να απαντήσουν σε αυτό υποθετικά, προβαίνοντας σε συγκρίσεις δυο ομάδων, μιας ομάδας Π.Α. και μιας Μ.Π.Α., τις οποίες εξισώνουν ως προς όσο το δυνατόν περισσότερα χαρακτηριστικά, προκειμένου να μελετήσουν το βαθμό στον οποίο η πρώιμη ανάγνωση, από μόνη της, συνεισφέρει στη μετέπειτα σχολική τους επίδοση. (Jackson, 1992).

6.4.1. Σχολική επίδοση πρώιμων αναγνωστών

Οι μελέτες που επιχειρούν να δώσουν την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα είναι σχετικά λίγες. Οι διαχρονικές έρευνες που είναι διαθέσιμες στη διεθνή βιβλιογραφία παρακολούθησαν τους Π.Α. από ένα (King & Friesen, 1972, Polk & Goldstein, 1980) έως έξι έτη (Tobin & Pikulski, 1988, Durkin, 1966, Rich, 1989, Stainthorp & Hughes, 2004). Η συντριπτική τους πλειοψηφία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι Π.Α. εξακολουθούν να διατηρούν το προβάδισμα στην ανάγνωση και σε άλλες γνωστικές περιοχές (Durkin, 1966, Clark, 1976 & 1989, Tobin & Pikulski, 1988, Rich, 1989, Thomas, 1981, Stainthorp & Hughes, 1999 & 2004, Mills & Jackson, 1990, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Polk & Goldstein, 1980, Rich, 1989), ενώ πολύ λίγες υποδεικνύουν ότι μετά από κάποιο χρονικό διάστημα το πλεονέκτημα αυτό παύει να αποτελεί διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό Π.Α. και Μ.Π.Α. (Clayton, 1986). Οι Mills & Jackson (1990) διαπιστώνουν ότι η εξαιρετικά πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης προβλέπει επίδοση άνω του μέσου όρου, αλλά όχι απαραίτητα εξαιρετική ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και των συναφών με αυτήν δεξιοτήτων στις μεσαίες τάξεις

του δημοτικού σχολείου. Κατά τους Jackson & Kearney (1995), οι Π.Α. παραμένουν καλοί, αλλά όχι απαραίτητα εξαιρετικοί αναγνώστες τα επόμενα χρόνια.

Στην πρώτη από τις δυο κλασικές μελέτες της η Durkin (1966), μολονότι δεν είχε συγκροτήσει ομάδα ελέγχου, διαπίστωσε σημαντικά ανώτερη επίδοση των Π.Α., από την αναμενόμενη για την ηλικία τους, στο τέλος της Γ', Ε' και Στ' τάξης. Στη δεύτερη μελέτη της παρακολούθησε και συνέκρινε τους Π.Α. με μια προσεκτικά επιλεγμένη ομάδα Μ.Π.Α., ως τη Γ' τάξη. Η αναγνωστική επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντικά υψηλότερη από τη μέση επίδοση των συμμαθητών τους, Μ.Π.Α., ίδιας νοητικής ικανότητας, που φοιτούσαν στο σχολείο κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν τόσο η Rich (1989), καθώς τα υποκείμενα της έρευνά της είχαν εξαιρετική επίδοση στη μεγαλόφωνη ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση, όσο και η Clark. Μολονότι η τελευταία ερευνήτρια αντιμετώπισε τη μακροπρόθεσμη επίδοση των Π.Α. διαφορετικά, με πιο γενικούς όρους, διαπίστωσε και αυτή ότι εξακολουθούσαν, σύμφωνα με τους δασκάλους τους, να δείχνουν εντυπωσιακή επιτυχία στην ανάγνωση (Clark, 1976 & 1989), την ορθογραφική δεξιότητα και τις γραπτές εργασίες και κατά τα επόμενα χρόνια. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και προηγούμενη μελέτη μας (Κουτσουράκη, 2001α), όπου διαπιστώθηκε ότι η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., καθώς και οι επιμέρους όψεις της (γνώση μορφής, λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου) είχαν αναπτυχθεί επαρκώς στο τέλος της Α' δημοτικού, μετά τη συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης. Οι Π.Α., σύμφωνα με τους δασκάλους τους, αποδίδουν ως ομάδα καλύτερα από τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α. στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Οι Π.Α., ως ομάδα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια στις επιδόσεις τους σε όλες τις αναγνωστικές δοκιμασίες, μετά τη διδασκαλία ανάγνωσης. (Κουτσουράκη, 2001α & 2003). Σε συμφωνία με τα προηγούμενα πορίσματα βρίσκεται το συμπέρασμα των Huba & Ramisetty-Mikler (1995) ότι η υπεροχή των Π.Α. στην αναγνωστική κατανόηση διατηρείται και τα επόμενα χρόνια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο.

Υποστηρίζεται ότι η γνώση του αλφάβητου σχετίζεται σημαντικά με την πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αν και δεν αποτελεί προαπαιτούμενο. (Thomas, 1981). Έχει αποδειχθεί ότι οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα στην αναγνώριση των γραμμάτων του αλφαβήτου (Thomas, 1981, Stainthorp & Hughes, 1999), καθώς και στην ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων και την ταχύτητα ανάγνωσης κειμένων. (Jackson,

Donaldson & Mills, 1993, Stainthorp & Hughes, 1999 & 2004). Η σημαντική αρχική διαφορά Π.Α. και Μ.Π.Α. ως προς τη γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου μειώνεται και εξισορροπείται στα επόμενα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Η δεξιότητα αποκωδικοποίησης έχει αναπτυχθεί μεν σε σημαντικό βαθμό από την αρχή, συνεχίζει όμως να αναπτύσσεται και τα επόμενα χρόνια. Από την αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για την αντιστοιχία γράμματος-ήχου και να αναγνωρίζουν μη οικείες λέξεις. Σημαντική πρόοδο στην αποκωδικοποίηση σημειώνουν και οι Μ.Π.Α., δυο χρόνια όμως μετά εξακολουθούν να υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. (Stainthorp & Hudges, 1999 & 2004).

Διαχρονική μελέτη των Tobin & Pikulski (1988), η οποία παρακολούθησε τους Π.Α. ως και τη Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Π.Α., συγκρινόμενοι με προσεκτικά επιλεγμένη ομάδα Μ.Π.Α., *διατηρούν το προβάδισμα στην ανάγνωση, το αναγνωστικό λεξιλόγιο και την αναγνωστική κατανόηση*, μολονότι οι εντυπωσιακές διαφορές στην επίδοση των δυο ομάδων στην Α' δημοτικού μειώνονται στις επόμενες τάξεις. Κατά την προφορική ανάγνωση κάνουν λιγότερα λάθη από τους συνομηλίκους τους και διαβάζουν με ταχύτερο ρυθμό. Στη σιωπηρή ανάγνωση, επίσης, αποδίδουν καλύτερα, αν και με μικρότερη ταχύτητα από την αναμενόμενη για την τάξη αυτή. Οι ερευνητές ερμηνεύουν τα αποτελέσματα ως προκαταρκτική απόδειξη του γεγονότος ότι η πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα παρέχει διαρκή οφέλη, τα οποία διαμεσολαβούνται πιθανώς από ένα συνεχές, μεγαλύτερου βαθμού ενδιαφέρον των Π.Α. για την ανάγνωση και από τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της γλωσσικής τους νοημοσύνης. Με τα παραπάνω πορίσματα συμφωνούν και τα ευρήματα της μελέτης της Rich (1989). Όλοι οι Π.Α. στη μελέτη της εξακολουθούν να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στην *ανάγνωση, την ορθογραφία και τη δημιουργική γραπτή έκφραση*.

Έρευνα των King & Friesen (1972), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κατοχή εκτεταμένου λεξιλογίου και το υψηλό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης εξακολουθούσαν να αποτελούν χαρακτηριστικά που διέκριναν τους Π.Α. από τους Μ.Π.Α., μετά από ένα έτος συστηματικής διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και σχετιζόταν σημαντικά μεταξύ τους. Κατά τον ίδιο χρόνο οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η επίδοση των Μ.Π.Α., ως ομάδας, στην ανάγνωση λέξεων δεν πλησίαζε καν τη μέση επίδοση που σημείωσαν οι Π.Α. πριν διδαχθούν ανάγνωση. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι

το λεξιλόγιο και η αναγνωστική κατανόηση σχετιζόταν σημαντικά με την ικανότητα των Π.Α. να ακολουθούν οδηγίες κατά την προσχολική ηλικία.

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντώνται όμως και ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία αποδεικνύουν ότι το προβάδισμα στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας παύει να υπάρχει στη συνέχεια, συχνά κι ως το τέλος του πρώτου έτους φοίτησης των Π.Α. στο δημοτικό σχολείο, εκτός αν η παροχή βοήθειας από τους γονείς ή κάποιας μορφής συστηματική διδασκαλία, που αξιοποιεί την πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα, συνεχίσει να υπάρχει, οπότε τα οφέλη του πρώιμου ξεκινήματος είναι μακροπρόθεσμα. (Tobin, 1981). Η Clayton (1986), διαπίστωσε ότι το προβάδισμα των Π.Α. έναντι των συνομηλίκων τους διατηρείται μόνο ως τη Β΄ δημοτικού. Στη Γ΄ τάξη οι γνωστικές δεξιότητες των Π.Α. σχετίζονται μόνο με την αναγνώριση λέξεων και το λεξιλόγιο που κατέχουν. Άλλοι διαπιστώνουν μια μέτριου βαθμού σταθερότητα των ατομικών διαφορών των Π.Α. στην ταχύτητα ανάγνωσης, η οποία αντανακλά πιθανώς τις ατομικές διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη ή στην ταχύτητα σημασιολογικής πρόσβασης ή στη γενική αναγνωστική δεξιότητα (Mills & Jackson, 1990). Η Backman (1983) συγκρίνοντας Π.Α. με αναγνώστες μεγαλύτερης ηλικίας, που διδάχθηκαν ανάγνωση στο σχολείο και βρίσκονταν στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο με τους πρώτους, διαπίστωσε ότι η συνολική εικόνα και οι αναγνωστικές δεξιότητες των δυο ομάδων δεν είναι ακριβώς ίδιες. Οι μεγαλύτεροι αναγνώστες αποδίδουν καλύτερα στην κατανόηση κειμένου και την ορθογραφία. Μολονότι, πάντως, δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία για τα μακρόχρονα οφέλη της πρώιμης μύησης στο γραπτό λόγο καμιά έρευνα δεν υποβάλλει την ιδέα ότι ένα τέτοιο ξεκίνημα μπορεί να είναι επιβλαβές. (Tobin, 1981).

Οι Π.Α., αποδίδουν, ως ομάδα, καλύτερα από τους συνομηλίκους τους στην ορθογραφία, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά στο τέλος της Α΄ δημοτικού. Διαθέτουν πιο εκτεταμένο λεξιλόγιο από τους συνομηλίκους τους και μεγαλύτερη ικανότητα στη διατύπωση και έκφραση ιδεών. Αν και η επίδοσή τους κινείται σε υψηλά επίπεδα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η γραπτή έκφραση και η γραφή συνιστούν γι' αυτούς τις πιο απαιτητικές δραστηριότητες, ενώ η ανάγνωση την ευκολότερη. (Κουτσοιράκη, 2001α). Στη γραφή δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, οι οποίες τη βρήκαν, στα αρχικά επίπεδα εκμάθησής της, αρκετά απαιτητική δραστηριότητα. (Stainthorp & Huges, 1999). Οι Π.Α. μάλιστα επέδειξαν μέτριου επιπέδου δεξιότητες γραφής, η ορθογραφική τους δεξιότητα όμως βρισκόταν

σε ανώτερα επίπεδα αν και η διαφορά τους με τους Π.Α. δεν ήταν τόσο εντυπωσιακή όσο στην ανάγνωση. (Clark, 1976, Stainthorp & Huges, 1999 & 2004). Αξιοσημείωτο είναι, πάντως, το γεγονός ότι στην προσχολική ηλικία η αναγνωστική και η ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. εμφανίζονται να είναι σχετικά ανεξάρτητες μεταξύ τους. (Backman, 1983).

Οι Stainthorp & Huges (1999) διαπίστωσαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου των Π.Α. έχει αναπτυχθεί αρκετά, καθώς στις απλές προτάσεις που παράγουν υπάρχουν λιγότεροι πλεονασμοί και ασάφειες και επιχειρούν περισσότερο σύνθετες δομές στα γραπτά τους κείμενα. Δεν διαπιστώνεται καμία διαφορά ανάμεσα σε Π.Α. και Μ.Π.Α. ως προς το μήκος του κειμένου που παράγουν, τα κείμενα των Π.Α. όμως αξιολογούνται ως πιο ευανάγνωστα και πλήρως κατανοητά. Ως προς το περιεχόμενο των γραπτών τους παραγωγών οι Π.Α. χρησιμοποιούν πιο σύνθετες δομές, πολλές αναφορικές προτάσεις και ρηματικές φράσεις. Επιπλέον, κάνουν σωστή χρήση των χρόνων και κυρίως του αορίστου. Γενικά, διαθέτουν μεγαλύτερη ικανότητα επεξεργασίας της δομής των γραπτών τους παραγωγών.

Ανώτερη είναι και η επίδοσή τους στα μαθηματικά. Οι Jackson & Kearney (1995) παρουσιάζουν δεδομένα, τα οποία, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, δεν αποδεικνύουν μεν μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στην πρώιμη ανάγνωση και την υψηλή επίδοση στα μαθηματικά, προσθέτουν όμως στοιχεία στη σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει μια τέτοια σχέση. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα μελέτης της Rich (1989) η επίδοσή τους είναι πολύ υψηλή στις *φυσικές επιστήμες* και στις *κοινωνικές σπουδές*, ενώ οι περισσότεροι *αποδίδουν πολύ καλά και στα μαθηματικά*. Αποκομίζουν δε κυρίως θετικές εμπειρίες από το σχολείο, ως αποτέλεσμα της ανώτερου επιπέδου αναγνωστικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά, η πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας φαίνεται ότι παρέχει ένα μόνιμο πλεονέκτημα οδηγώντας ένα κανονικό παιδί, κατά τα επόμενα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, σε αναγνωστική επίδοση άνω του μέσου όρου. (Jackson, 1992). Με δεδομένο, όμως, ότι λίγοι ερευνητές έχουν εξετάσει εκτενώς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των Π.Α. διαχρονικά, είναι δύσκολο να καθοριστεί οριστικά εάν αργότερα αποδίδουν, ως ομάδα, σε ανώτερα από τα αναμενόμενα επίπεδα. Οι λίγες μελέτες, οι οποίες παρέχουν διαχρονικές αναφορές της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, υποδεικνύουν ότι οι Π.Α. υπερέχουν κατά πολύ των κανονικών αναγνωστών σε

δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένες αναγνωστικές δεξιότητες, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. (Olson, 2000). Στη συνέχεια φαίνεται ότι οι διαφορές αυτές σταθεροποιούνται. Μολονότι η πλειονότητα των ερευνών τείνει προς την κατεύθυνση αυτή, πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη περισσότερων ερευνητικών ευρημάτων προτού διατυπωθεί κάποιο οριστικό συμπέρασμα ή διαμορφωθεί κάποιο θεωρητικό μοντέλο. Μάλιστα, με δεδομένους ορισμένους περιορισμούς, όπως η αδυναμία πλήρους απομόνωσης, κατά την εξίσωση των ομάδων, όλων των παραγόντων που δρουν και επηρεάζουν την κατάκτηση και ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, επισημαίνεται η ανάγκη αυστηρότερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τον καθορισμό των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της πρώιμης ανάγνωσης στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

6.4.2. Μεταγλωσσικές δεξιότητες πρώιμων αναγνωστών

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. δεν έχουν αποτελέσει, απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, συχνό αντικείμενο διερεύνησης. Σύντομες αναφορές γίνονται σε ορισμένες από τις μελέτες που επικεντρώνονται στους παράγοντες της πρώιμης ανάγνωσης και τα χαρακτηριστικά των Π.Α. και αυτές αφορούν συνήθως τις φωνολογικές και μεταφωνολογικές τους δεξιότητες. Η μεταγλωσσική ανάπτυξη των Π.Α., με έμφαση στη μετασυντακτική δεξιότητα, μελετήθηκε συστηματικά από τη Salus (1982). Η ερευνήτρια σύγκρινε τρεις ομάδες υποκειμένων: μια ομάδα Π.Α. μια ομάδα Μ.Π.Α. ίδιου φύλου, ηλικίας και γλωσσικής νοημοσύνης και μια μεγαλύτερων αναγνωστών ίδιου φύλου και αναγνωστικού επιπέδου με τους Π.Α. Από τα υποκείμενα ζητήθηκε να εντοπίσουν και να διορθώσουν αντιγραμματικές προτάσεις και προτάσεις που περιέχουν ψευδολέξεις. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες απαιτούν από τα υποκείμενα να αντιμετωπίσουν τη γλώσσα ως αντικείμενο που αναπαριστάνεται με αφηρημένη μορφή.

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι Π.Α. είναι ικανότεροι από τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α. στην αντιμετώπιση της γλώσσας ως φαινομένου και όχι μόνο ως μέσου. Αποδίδουν σημαντικά καλύτερα από τους συνομηλίκους τους στη διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων, όχι όμως και από τους μεγαλύτερους αναγνώστες ίδιου αναγνωστικού επιπέδου με αυτούς, οι οποίοι έχουν διδαχθεί

συστηματικά ανάγνωση. Η υπεροχή της μεταγλωσσικής δεξιότητας των Π.Α. δεν μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία ή το νοητικό δυναμικό τους, καθώς Π.Α. και Μ.Π.Α. στη συγκεκριμένη μελέτη εξισώθηκαν ως προς τις μεταβλητές αυτές. Επιπλέον, δεν είναι σαφές αν η επίδοση στα μεταγλωσσικά κριτήρια είναι συνέπεια της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Για τους Π.Α., αντίθετα απ' ό τι συνέβη με την ομάδα των μεγαλύτερων αναγνωστών, δεν βρέθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταγλωσσική δεξιότητα και την αναγνωστική επίδοση.

Στους μεγαλύτερους αναγνώστες, οι οποίοι έχουν δεχθεί συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης, η μεταγλωσσική ικανότητα σχετίζεται τόσο με την επίδοση στην ανάγνωση όσο και με την ηλικία, γεγονός που υποβάλλει την ιδέα ότι η ωριμότητα και η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης της μεταγλωσσικής δεξιότητας. Για τους Μ.Π.Α. η δεξιότητα διόρθωσης αντιγραμματικών προτάσεων σχετίζεται με το νοητικό τους δυναμικό. Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι όσο παιδιά δεν έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα βρίσκουν τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες δύσκολες. Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. έχουν αναπτυχθεί αρκετά και σχετίζονται με το μέσο μήκος των προτάσεων που παράγουν σε δοκιμασίες προφορικού λόγου. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι το δεδομένο αυτό υποδεικνύει την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική και τη μεταγλωσσική δεξιότητα των Π.Α.

Επιπλέον, οι Π.Α. χρησιμοποιούν κατάλληλα τις αναφορικές αντωνυμίες στον προφορικό τους λόγο και ειδικότερα κατά την αφήγηση, για να αναφερθούν σε πρόσωπα ή πράγματα που ανέφεραν νωρίτερα. Η δεξιότητα αυτή απαιτεί την απομάκρυνση από την αμεσότητα μιας κατάστασης και την δημιουργία μιας αφηγηματικής πραγματικότητας, η οποία υπερβαίνει το συγκεκριμένο τόπο και χρόνο.

Συμπερασματικά, για τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την αναγνωστική δεξιότητα η μεταγλωσσική δεξιότητα σχετίζεται και εμφανίζεται να αποτελεί λειτουργία του νοητικού τους δυναμικού. Για όσα έχουν διδαχθεί ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που κατακτάται με το χρόνο και σχετίζεται με άλλες δεξιότητες που αποκτώνται. Για τους Π.Α., όμως, αναπτύσσεται μαζί με άλλες γλωσσικές δεξιότητές τους. Οι περιοχές όπου οι Π.Α. υπερτερούν από τους συνομηλίκους τους είναι αυτές που απαιτούν μεγαλύτερη ανάπτυξη των μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων. Και ενώ από τα υπάρχοντα δεδομένα δεν αποδεικνύεται η αιτιότητα του παράγοντα αυτού για την

πρώιμη ανάγνωση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτελεί συνεπακόλουθο της πρώιμης εξοικείωσης των παιδιών με την αναγνωστική λειτουργία. (Salus, 1982).

6.5. Ερευνητικές προσεγγίσεις του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών

Οι μελέτες των Π.Α., οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν τη δεκαετία του '60 στην Αμερική, αποτελούν τμήμα του γενικότερου ενδιαφέροντος για τα *χαρισματικά παιδιά* που επικράτησε την εποχή εκείνη. Στη συνέχεια, μετά τη δεκαετία του '60, επικεντρώθηκαν στη μελέτη της πρώιμης ανάγνωσης ως φαινομένου και τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξή της. (Schantz, 1981). Όλες σχεδόν οι μελέτες του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης, ευρήματα των οποίων αναφέρονται στην παρούσα εργασία, προέρχονται από τον αγγλοσαξωνικό χώρο και μάλιστα από περιοχές των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφοροποιούνται τόσο μεταξύ τους, όσο και από το ελληνικό. Ως συνέπεια του γεγονότος αυτού ανάμεσα στις διάφορες έρευνες παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς:

α. την ηλικία των Π.Α.

β. τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης και

γ. τον τρόπο αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Ως προς το τελευταίο μάλιστα σημείο, πρέπει να επισημανθεί, ότι χρησιμοποιούνται σταθμισμένες δοκιμασίες προκειμένου να εξακριβωθεί σε ποιο αναγνωστικό επίπεδο βρίσκονται τα υποκείμενα. Το δεδομένο αυτό χρησιμοποιείται συχνά για τον εντοπισμό και την επιλογή των Π.Α. Ως τέτοιοι συνήθως θεωρούνται παιδιά με αναγνωστικό επίπεδο τουλάχιστον μία-δυο βαθμίδες πάνω από το αναμενόμενο για την ηλικία τους.

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω οφείλουμε να διατηρήσουμε κάποια επιφύλαξη ως προς την κοινή αφετηρία των ερευνών αυτών, αλλά και την ισχύ των ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική πραγματικότητα. Με δεδομένη, όμως, την παντελή απουσία σχετικών ερευνών στην Ελλάδα είναι αδύνατη η διαπίστωση της ανταπόκρισης των συμπερασμάτων αυτών στα δεδομένα της χώρας μας. Επιπλέον, αποτελούν σημείο αναφοράς για τις σχετικές έρευνες σε όλες τις χώρες και μοναδική πηγή πληροφοριών για μας. Εξάλλου, όσα διατυπώθηκαν παραπάνω, γύρω από την έλλειψη σχετικών ελληνικών ερευνών, αποτελούν και το βασικό λόγο που μας οδήγησε στη διερεύνηση του θέματος.

Τα δεδομένα που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες αποτελούν ευρήματα του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών. Οι έρευνες γύρω από το συγκεκριμένο θέμα είναι συνήθως περιγραφικές και προβαίνουν σε συγκρίσεις ανάμεσα σε Π.Α. και μια ισοδύναμη, ως προς διάφορους παράγοντες, ομάδα παιδιών (Davidson & Snow, 1995, Durkin, 1966, Clark, 1976, Tobin, 1981, Briggs & Elkind, 1977, Thomas, 1981, Stainthorp & Huges, 1999, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Tobin & Pikulski, 1988, Stroebel & Evans, 1988, Giasson et al, 1985, Thomas, 1984, Polk & Goldstein, 1980, King & Friesen, 1972, Κουτσοουράκη, υπό δημοσίευση, Κουτσοουράκη 2001α) ή ανάμεσα σε Π.Α. προσχολικής ηλικίας και μεγαλύτερους σε ηλικία αναγνώστες. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Mills & Jackson, 1990, Jackson & Biemiller, 1985). Άλλοτε η σύγκριση πραγματοποιείται ανάμεσα στους Π.Α. και το συνολικό πληθυσμό των μαθητών της ίδιας ηλικίας (Clayton, 1986). Στο πεδίο αυτό υπάρχουν επίσης αρκετές μελέτες περίπτωσης (Anbar, 1986, Blain, 1983, Miller, 1995, Fletcher-Flinn & Thompson, 2000 & 2004, Stainthorp & Hughes, 2004) και λιγότερες περιπτώσεις παρακολούθησης και καταγραφής της εξέλιξης των Π.Α. κατά τα σχολικά χρόνια (Durkin, 1966, Clark, 1976, Clayton, 1986, Rich, 1989, Stainthorp & Hughes, 1999, Tobin & Pikulski, 1988) ή μετέπειτα. (Cunningham & Stanovich, 1997, Jackson & Kearney, 1995).

Οι μελέτες των Π.Α., εκτός από το γεγονός ότι καταλήγουν συχνά σε διαφορετικά συμπεράσματα και επομένως δεν παρέχουν πάντα ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995) διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους και σε άλλα σημεία. (Teale, 1987, Tobin, 1981). Οι κυριότερες διαφορές εντοπίζονται:

α. *Στα ερευνητικά ερωτήματα* (π.χ. αν τα παιδιά μπορούν ή πρέπει να μαθαίνουν να γράφουν, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των Π.Α. και οι παράγοντες του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην πρώιμη κατάκτηση της ανάγνωσης, πώς οι Π.Α. διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α., ποιες είναι οι στρατηγικές που ακολουθούν για την αναγνώριση των λέξεων και ποια η αναγνωστική τους πορεία κ.ά.).

β. *Στη φύση των Π.Α.*, δηλαδή στον ορισμό που υιοθετείται και καθορίζει σημαντικά τους στόχους της έρευνας. Άλλοτε υποκείμενα είναι Π.Α. που δεν έχουν δεχθεί καθόλου συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης κι άλλοτε παιδιά, των οποίων οι γονείς ή κάποιο ίδρυμα προσχολικής αγωγής έχει προχωρήσει είτε σε έμμεση, είτε σε

συστηματική διδασκαλία. Ορισμένες μελέτες υιοθετούν τον ευρύ ορισμό των Π.Α. και συμπεριλαμβάνουν και τους δυο τύπους.

γ. Στη μεθοδολογία, και πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Στο χρόνο συλλογής των δεδομένων (μελέτες κατά τα πρώτα στάδια της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας ή εκ των υστέρων, μετά την ανάπτυξή της σε σημαντικό βαθμό)
- ✓ Στα όργανα συλλογής των δεδομένων (άλλοτε χρησιμοποιούνται αποκλειστικά σταθμισμένα τεστ κι άλλοτε μια ποικιλία πηγών που περιλαμβάνει δομημένες συνεντεύξεις γονέων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, σταθμισμένα τεστ, υποκειμενικές παρατηρήσεις κ.τ.λ.)
- ✓ Στον αριθμό των υποκειμένων, στην ηλικία τους και στον τρόπο εντοπισμού τους.
- ✓ Στην εξίσωση των ομάδων Π.Α. και Μ.Π.Α. (πειραματική και ελέγχου), η οποία είναι άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο αυστηρή. Συνήθως οι ομάδες εξισώνονται ως προς το φύλο και την ηλικία και συχνά ως προς τη νοημοσύνη, τη γλωσσική ικανότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις προσχολικές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες.
- ✓ Στο είδος της μεθοδολογικής προσέγγισης που χρησιμοποιείται (μελέτες περίπτωσης, εμπειρικές, συσχέτισης, διαχρονικές κ.τ.λ.).

Πάντως, οι περισσότερες μελέτες είναι περιγραφικού χαρακτήρα και επιχειρούν να απαντήσουν στα ερωτήματα: ποιες μεταβλητές είναι χαρακτηριστικές των Π.Α. και πώς διαφέρουν οι Π.Α. από τους συνομηλικούς τους Μ.Π.Α., ως προς τις μεταβλητές αυτές. Οι μελέτες συσχέτισης, όπως και οι περιγραφικές, δεν εντοπίζουν ούτε ερμηνεύουν τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες και, συνεπώς, παρέχουν περιορισμένη εικόνα της πρώιμης ανάγνωσης. (Olson, 2000). Πολύ λίγες είναι οι μελέτες που επιχειρούν να εκτιμήσουν τη σημασία των κοινωνικών, ψυχογλωσσικών και άλλων παραγόντων και τη συμβολή του καθενός απ' αυτούς στο φαινόμενο της πρώιμης ανάγνωσης (Tobin, 1981) και οι διαχρονικές μελέτες που παρακολουθούν και καταγράφουν τη σχολική επίδοση των Π.Α. στο δημοτικό σχολείο. (Clayton, 1986, Rich, 1989, Durkin, 1966, Clark, 1976, King & Friesen, 1972, Tobin & Pikulski, 1988, Stainthorp & Huges, 1998 & 1999, Barber, 1982, Jackson & Kearney, 1995, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Polk & Goldstein, 1980, Κουτσουράκη, 2001α, Stainthorp & Huges, 2004). Πρόσφατα παρατηρείται αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την

πρώιμη ανάγνωση ως αποτέλεσμα ενός αριθμού μελετών, οι οποίες συγκρίνουν την επίδοση πρώιμων αναγνώστων προσχολικής ηλικίας με μη πρώιμους αναγνώστες, η αναγνωστική δεξιότητα των οποίων αναπτύσσεται με φυσιολογικό ρυθμό. (Mills & Jackson, 1990, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Davidson & Snow, 1995, Stainthorpe & Hedges, 1999 & 2004, Olson, 2000).

Στη βιβλιογραφική αναδίφηση και την παρουσίαση των σχετικών με το θέμα μας ευρημάτων συμπεριλάβαμε μόνο τις μελέτες, οι οποίες, υιοθετώντας τη στενή έννοια του όρου Π.Α., εκλαμβάνουν ως Π.Α. τα παιδιά, τα οποία, ενώ δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση, μπορούν να διαβάζουν χωρίς βοήθεια λέξεις ή προτάσεις, πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο.

Στη συνέχεια επιχειρείται μια καταγραφή των βασικών μεθοδολογικών επιλογών των σχετικών ερευνών, η κατηγοριοποίησή τους και η επιγραμματική παρουσίαση των ευρημάτων τους. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 6.1. περιλαμβάνονται, σε χρονολογική σειρά, οι μελέτες του πεδίου των Π.Α. και τα παρακάτω στοιχεία καθεμιάς από αυτές: *ο βασικός σκοπός της, ο τρόπος τον οποίο υιοθέτησε κάθε ερευνητής για τον εντοπισμό και την επιλογή των Π.Α., στοιχεία που αφορούν τα υποκείμενα, όπως το μέγεθος του δείγματος, οι ομάδες (πειραματική και ελέγχου, όπου υπάρχουν), η συγκρότησή τους και οι μεταβλητές που κρατήθηκαν σταθερές κατά την εξίσωσή τους (όπου έγινε) και η ηλικία ή η τάξη, όπου φοιτούσαν τα υποκείμενα κατά την έναρξη της έρευνας. Συνήθως αναφέρεται μόνο η ηλικία των Π.Α., αφού στις περισσότερες περιπτώσεις οι ομάδες είναι εξισωμένες ηλικιακά. Όπου δεν συμβαίνει αυτό αναφέρεται η ηλικία κάθε ομάδας. Τα στοιχεία παρουσιάζονται όπως παρέχονται από τον κάθε ερευνητή. Στον πίνακα δεν συμπεριλαμβάνονται οι μελέτες στις οποίες είναι σαφές ότι τα υποκείμενα κατάκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα μετά από συστηματική, οργανωμένη παρέμβαση είτε από την πλευρά των γονέων (Fletcher-Flinn & Thompson, 2000 & 2004), είτε στα πλαίσια κάποιου προσχολικού προγράμματος (Durkin, 1974-1975). Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των μεθοδολογικών επιλογών επιχειρείται προκειμένου να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα ενός ερευνητικού πεδίου νέου για τα ελληνικά δεδομένα, να διευκολυνθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εξέλιξη του σχετικού ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη δεκαετία του '60 ως σήμερα και η συγκριτική προσέγγιση των συνθηκών, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και των τεχνικών που έχουν υιοθετηθεί κατά τη μελέτη των Π.Α.*

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---|--|--|-----------------------------------|----------------------------------|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Durkin, 1966 (1 ^η μελέτη) (πραγματοποιήθηκε το 1958) | Διερεύνηση της πρώιμης ανάγνωσης: ποσοστό Π.Α., επιδράσεις πρώιμης ανάγνωσης στη μετέπειτα αγνωστική ανάπτυξη, παράγοντες που την προωθούν | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 49 Π.Α. | Τάξη Α΄ | - |
| Durkin, 1966 (2 ^η μελέτη) (πραγματοποιήθηκε το 1961) | Διερεύνηση των προσχολικών εμπειριών, των επιδράσεων της πρώιμης ανάγνωσης στην μετέπειτα αγνωστική ανάπτυξη & των παραγόντων που την προωθούν, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 60 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | Τάξη Α΄ 5;9 έως 6;7 | Νοημοσύνη Φύλο Δάσκαλος Α΄τάξης |
| King & Friesen, 1972 | Διερεύνηση διαφορών Π.Α. και Μ.Π.Α. ως προς τις προσχολικές εμπειρίες, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και τις γνωστικές μεταβλητές, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 62 (31 Π.Α. & 31 Μ.Π.Α.) | 5;9** | Καμία μεταβλητή |
| Ellis, 1975 | Διερεύνηση της σχέσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων Π.Α. και της επίδοσής τους σε πιαζετιανές δοκιμασίες | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 20 Π.Α. | 4;7** 4;1 έως 5;8 | - |
| Clark, 1976 | Διερεύνηση της προόδου των Π.Α., κατά τη φοίτησή τους στο δημ. σχολείο, των ενδιαφερόντων τους και των οικογενειακών τους χαρακτηριστικών | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 32 Π.Α. | 4;11 έως 6;5 | - |
| Briggs & Elkind, 1977 | Επανάληψη και επέκταση προηγούμενης έρευνας για την καταγραφή λεπτομερούς εικόνας των Π.Α. και των οικογενειακών τους χαρακτηριστικών, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 66 (33 Π.Α. & 33 Μ.Π.Α.) | 5;4** | Γλωσσική νοημοσύνη# Ηλικία Φύλο Φυλή Τάξη φοίτησης (δάσκαλος)**** |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|-------------------------------------|---|---|------------------------------|----------------------------|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Polk & Goldstein, 1980 | Διερεύνηση της επίδοσης των Π.Α. σε πιαζετιανές δοκιμασίες, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 30 (15 Π.Α. & 15 Μ.Π.Α.) | 5;8 έως 6;7 | Γλωσσική νοημοσύνη# Ηλικία Φύλο |
| Tobin, 1981 (1 ^η μελέτη) | Προσδιορισμός και μέτρηση της σημασίας παραγόντων, οι οποίοι φαίνεται να συντελούν στην προσχολική αναγνωστική ανάπτυξη | Ανάγνωση 20 λέξεων από τις 40 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 49 (17 Π.Α. & 17 Μ.Π.Α.) | 4;9** 3;8 έως 5;7 | Νοητική λειτουργία Φύλο Ηλικία Φυλή Προσχολικές εκπ/κές εμπειρίες |
| | | | 15 προσχολικοί αναγνώστες | M.O.=5;3 | |
| Tobin, 1981 (2 ^η μελέτη) | Επικύρωση των αποτελεσμάτων της προηγούμενης μελέτης και προσδιορισμός και μέτρηση της σημασίας παραγόντων, οι οποίοι φαίνεται να διαφοροποιούν Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 20 λέξεων από τις 40 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 76 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | 5;5** 4;8 έως 6;5 | Νοητική λειτουργία Φύλο Ηλικία Φυλή Προσχολικές εκπ/κές εμπειρίες |
| | | | 16 προσχολικοί αναγνώστες | M.O.=5;4 | |
| Thomas, 1981 | Διερεύνηση επιλεγμένων γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 12 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου ή όλες από μια λίστα λέξεων, που το ίδιο το παιδί πρότεινε | 30 (15 Π.Α. & 15 Μ.Π.Α.) | 5;1** 4;5 έως 5;9 | Νοημοσύνη Ηλικία Φύλο Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---------------|---|--|-----------------------------------|------------------------------|--|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Schantz, 1981 | Διερεύνηση και περιγραφή των σχέσεων ανάμεσα στην γνωστική δεξιότητα διατήρησης των Π.Α. προσχολικής ηλικίας και της συνολικής αναγνωστικής τους επίδοσης, της κατανόησης, της αναγνώρισης λέξεων και των δεξιοτήτων φωνητικής ανάλυσης | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 87 Π.Α. | 6;3** 5;9 έως 6;10 | - |
| Salus, 1982 | Διερεύνηση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της σύγκρισης Π.Α., Μ.Π.Α. και μεγαλύτερων αναγνωστών ίδιου αναγνωστικού επιπέδου | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 30 (10 Π.Α. & 10 Μ.Π.Α.) | 5;9** 5;5 έως 6;1 | Φύλο Ηλικία Γλωσσική νοημοσύνη# |
| | | | 10 μεγαλύτεροι αναγνώστες) | Β' τάξη 7;8 έως 8;1 | Ίδιου φύλου, αναγνωστικού επιπέδου & γλωσσικής νοημοσύνης# με τους Π.Α. |
| Barber, 1982 | Περιγραφή των στρατηγικών αναγνώρισης λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιούν οι Π.Α. κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 20 Π.Α. | 6;4** 5;10 έως 6;8 | - |
| Blain, 1983 | Διερεύνηση διαφορών Π.Α. και Μ.Π.Α. στην επίλυση προβλημάτων και σε άλλες γνωστικές δραστηριότητες, στην ανάπτυξη λεξιλογίου και σε οικογενειακά χαρακτηριστικά | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 20 (10 Π.Α. & 10 Μ.Π.Α.) | 5;1 έως 5;11 | Νοημοσύνη Φύλο |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---------------------------|---|---|-----------------------------------|----------------------------|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Backman, 1983 | Διερεύνηση του ρόλου ψυχογλωσσικών δεξιοτήτων στην πρόιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας μέσω της σύγκρισης Π.Α., Μ.Π.Α. και μεγαλύτερων αναγνωστών ίδιου αναγνωστικού επιπέδου | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 72 | 5;7** | Ηλικία Φύλο Γενική ικανότητα Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο |
| | | | 24 Π.Α. & 24 Μ.Π.Α. | | |
| | | | 24 μεγαλύτεροι αναγνώστες | 6;3-9;1 Μ.Ο=7,2 | Ίδιου φύλου, αναγνωστικού επιπέδου και σχολείου με τους Π.Α. |
| Thomas, 1984 | Διερεύνηση των συνηθειών και των προτιμήσεων των Π.Α. σε παιχνίδια, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 56 (28 Π.Α. & 28 Μ.Π.Α.) | 4 ετών | Νοημοσύνη Φύλο Ηλικία Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο |
| Jackson & Biemiller, 1985 | Προσδιορισμός του ρόλου της ταχύτητας αναγνώρισης γραμμάτων και λέξεων ως προαπαιτούμενου για την ανάγνωση, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και μεγαλύτερων αναγνωστών με παρεμφερείς δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου (μόνο κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών) | 97 Π.Α. | 6;4** | Καμία μεταβλητή |
| | | | 66 αναγνώστες Β' τάξης | 5;5-6;9 | |
| | | | 62 αναγνώστες Γ' τάξης | 7;5-8;0 Μ.Ο=7;8 | Λήφθηκε μόνο πρόνοια, ώστε οι ομάδες να βρίσκονται στο ίδιο περίπου αναγνωστικό επίπεδο |
| Malicky & Norman, 1985 | Διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών των Π.Α. | Ανάγνωση 16 λέξεων από τις 20 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 38 Π.Α. | 5;9** 5;3 έως 6;3 | - |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|------------------------|---|--|-----------------------------------|--|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Giasson et al, 1985 | Διερεύνηση και ανάλυση προσωπικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 36 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 60 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | 5;9 έως 6;8 | Ηλικία Φύλο |
| Anbar, 1986 | Διερεύνηση της πορείας κατάκτησης της ανάγνωσης από τους Π.Α. και του ρόλου των γονέων στην πρώιμη ανάγνωση | Υπόδειξη γονέων & ανάγνωση 6 απλών προτάσεων 3-5 λέξεων, διαβάζοντας σωστά τουλάχιστον 21 από τις 24 λέξεις. | 6 Π.Α. | 2;9 έως 4;10 | - |
| Clayton, 1986 | Διερεύνηση της αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. στη Β' και Γ' τάξη και σύγκριση του αναγνωστικού τους επιπέδου με το αντίστοιχο του συνολικού πληθυσμού των μαθητών ίδιας τάξης | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 37 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** <i>Σημ.: Η έρευνα περιλαμβάνει τα υποκείμενα της μελέτης της Schantz, 1981. Οι Π.Α. εντοπίστηκαν στην χρονολογικά προγενέστερη έρευνα.</i> | 52 Π.Α. | 6;3** 5;9 έως 6;10 (κατά τον εντοπισμό τους) | Τάξη |
| Stroebel & Evans, 1988 | Διερεύνηση της νευροψυχολογικής λειτουργίας και οικογενειακών παραγόντων των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού επιπέδου*** | 42 (21 Π.Α. & 21 Μ.Π.Α.) | 4;2 έως 6;3 | Νοημοσύνη Ηλικία |
| Tobin & Pikulski, 1988 | Διερεύνηση της αγνωστικής επίδοσης των Π.Α. στη διάρκεια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 20 λέξεων από τις 40 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου & αξιολόγηση του αναγνωστικού επιπέδου*** | 60 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | 5.6** 4;8 έως 6;2 | Νοημοσύνη Γλωσσική νοημοσύνη# Ηλικία Φύλο Φυλή Προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|------------------------------------|---|---|-------------------|---|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Jackson, Donaldson & Cleland, 1988 | Περιγραφή της δομής και των γνωστικών μεταβλητών της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου (μόνο κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών) <i>Σημ.: Η μελέτη αποτελεί συνέχεια της μελέτης της έρευνας των: Jackson & Biemiller, 1985. Οι Π.Α. εντοπίστηκαν στη χρονολογικά προγενέστερη έρευνα</i> | 87 Π.Α. | 6;4** 5;6 έως 6;11 | - |
| Rich, 1989 | Διερεύνηση των θετικών και αρνητικών όψεων της πρώιμης ανάγνωσης, των οικογενειακών συνθηκών, της σχολικής προόδου των Π.Α. και της φύσης των εμπειριών τους εκτός σχολείου | Υπόδειξη γονέων & ανάγνωση 6 απλών προτάσεων 3-5 λέξεων, διαβάζοντας σωστά τουλάχιστον 21 από τις 24 λέξεις <i>Σημ.: 5 από τα υποκείμενα εντοπίστηκαν σε προηγούμενη μελέτη (Anbar, 1986)</i> | 10 Π.Α. | Προσχολική ηλικία 3-5 ετών | - |
| Mills & Jackson, 1990 | Διερεύνηση της αναπτυξιακής και προγνωστικής σημασίας της πρώιμης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας στη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου (μόνο κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών) <i>Η μελέτη αποτελεί συνέχεια της μελέτης των ερευνών των: Jackson & Biemiller, 1985 και Jackson, Donaldson & Gleland, 1988 Οι Π.Α. εντοπίστηκαν στην πρώτη μελέτη και τα 59 υποκείμενα αποτελούν μέρος του αρχικού αυτού δείγματος.</i> | 59 Π.Α. | 6;4** 5;5-6;9 (Κατά τον εντοπισμό) M.O.=11;7 10;4-12;7 (Κατά την έναρξη του follow-up) | - |
| Jackson, Donaldson & Mills, 1993 | Περιγραφή των γνωστικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων των Π.Α., μέσω της σύγκρισής τους με μεγαλύτερους Μ.Π.Α. | Ορισμένοι εντοπίστηκαν με αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου (κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών) και άλλοι με αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου με σταθμισμένη δοκιμασία | 239 | | Επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης |
| | | | 116 Π.Α. | 6;4** 5;4-7;3 | |
| | | | 123 Μ.Π.Α. | M.O.=7;7 7;1-8;3 | |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---|--|--|---|---------------------------------|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Davidson & Snow, 1995 | Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και των κοινωνικο-γλωσσικών εμπειριών των Π.Α. κατά την αλληλεπίδραση με τους γονείς τους, μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 12 (6 Π.Α. & 6 Μ.Π.Α.) | 5;2** 4;11 έως 5;6 | Γλωσσική νοημοσύνη# Φύλο Ηλικία Χρόνος έναρξης της φοίτησης σε νηπιαγωγείο |
| Huba & Ramisetty-Mikler, 1995 | Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και ιδεών και της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου *** | 56 (28 Π.Α. & 28 Μ.Π.Α.) | 5;7** | Ηλικία Φύλο Χρόνος φοίτησης σε νηπιαγωγείο Προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες |
| Miller, 1995 | Καθορισμός του είδους των διδακτικών προσεγγίσεων που παρέχονται στους Π.Α., στην Α' τάξη (1 ^{ος} στόχος) Ανάλυση χαρακτηριστικών των Π.Α. και των απόψεων των γονέων τους σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης των παιδιών τους (2 ^{ος} στόχος) | - | 100 εκπαιδευτικοί (1 ^{ος} στόχος) 4 Π.Α. (2 ^{ος} στόχος) | 7;4 έως 7;8 | - |
| Jackson & Kearney, 1995 (<i>follow-up</i>) | Επανάληψη και επέκταση προηγούμενης έρευνας για την αναγνωστική δεξιότητα και τη σχολική επίδοση των Π.Α. και διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι Π.Α. έχουν υψηλή επίδοση στα μαθηματικά | Ορισμένοι εντοπίστηκαν με αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου (κατά την εκτίμηση των νηπιαγωγών) και άλλοι με αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου με σταθμισμένη δοκιμασία | 64 Π.Α. (Μέρος των υποκ. προηγ. μελέτης των Jackson, Donaldson & Mills, 1993) | Τάξη Δ' | - |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---------------------------|---|--|--|--------------------------------|---|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Stainthorp & Hudes, 1998 | Διερεύνηση της αναγνωστικής προόδου, της γνώσης του αλφάβητου & της φωνολογικής επίγνωση των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 29 (15 Π.Α. & 14 Μ.Π.Α.) | 4;8** | Γλωσσική νοημοσύνη# Φύλο Ηλικία Χρόνος φοίτησης σε νηπιαγωγείο Τάξη φοίτησης (δάσκαλος)*** Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο |
| Stainthorp & Hudes, 1999 | Διερεύνηση των σχολικών εμπειριών και της ακαδημαϊκής επίδοσης των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | | | 5;0** | |
| Stainthorp & Hudes, 2000α | Διερεύνηση των δραστηριοτήτων γραμματισμού των οικογενειών των Π.Α. | | | 4;8** | |
| Olson, 2000 | Ολοκλήρωση των γνώσεων για την ανάγνωση και την εγκεφαλική λειτουργία, με στόχο την πλήρη κατανόηση της πρώιμης ανάγνωσης | Αξιολόγηση του αναγνωστικού τους επιπέδου*** | 45 | | |
| | | | 15 Π.Α. 15 Μ.Π.Α. | 4;7 έως 6;0 | Νοημοσύνη Ηλικία Φύλο |
| | | | 15 αναγνώστες ίδιου αναγνωσ. επιπέδου με τους Π.Α. | Μ.Ο=8;7 6;2-12;7 | |
| Κουτσουράκη, 2001α | Διερεύνηση ατομικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών των Π.Α., μέσω της σύγκρισης Π.Α. και Μ.Π.Α. | Ανάγνωση 18 λέξεων από τις 36 ενός τεστ με λέξεις βασικού λεξιλογίου | 152 (76 Π.Α. & 76 Μ.Π.Α.) | 6;4** 5;9 έως 6;9 | Ηλικία Φύλο Φοίτηση σε Νηπιαγωγείο Τάξη φοίτησης (δάσκαλος)*** |

| Μελέτη | Σκοπός | Τρόπος εντοπισμού και επιλογής Π.Α. * | Υποκείμενα | | |
|---------------------------|--|---|-------------------|-----------------------------|--------------------|
| | | | Μέγεθος δείγματος | Τάξη ή ηλικία | Εξίσωση (ως προς:) |
| Stainthorp & Hughes, 2004 | Διερεύνηση γνωστικών δεξιοτήτων και σχολικής επίδοσης στην ανάγνωση, ορθογραφία και γραπτή έκφραση | Αξιολόγηση του αναγνωστικού επιπέδου*** | 1 Π.Α. | 4;8 (κατά τον εντοπισμό) | - |

Πίνακας 6.1.: Μελέτες πρώιμων αναγνωστών: Βασικές μεθοδολογικές επιλογές

* Άλλοτε η αρχική αναζήτηση των Π.Α. γίνεται μέσω των εκπαιδευτικών και άλλοτε με γνωστοποίηση στην τοπική κοινωνία ή στην περιοχή απ' όπου πρόκειται να συγκροτηθεί το δείγμα ή στα σχολεία που προτίθεται ο ερευνητής να συμπεριλάβει.

** Μέση ηλικία Π.Α. κατά την έναρξη της έρευνας

*** Το αναγνωστικό επίπεδο που λαμβάνεται ως όριο για την ένταξη των παιδιών στην ομάδα των Π.Α. είναι πάντα ανώτερο από το αναμενόμενο της ηλικίας τους και καθορίζεται με σταθμισμένες δοκιμασίες

**** Ίδιος δάσκαλος (ίδιες εκπαιδευτικές εμπειρίες), για καθένα μέλος κάθε ομάδας, τα οποία εξισώνονται μεταξύ τους.

Όπου οι δυο ομάδες εξισώθηκαν ως προς τη γλωσσική νοημοσύνη, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο σταθμισμένο τεστ. Κάποιοι το αναφέρουν ως τεστ δεκτικού λεξιλογίου και θεωρούν ότι οι ομάδες εξισώνονται ως προς τη γλωσσική ικανότητα ή το δεκτικό λεξιλόγιο. Οι περισσότεροι, όμως, το χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της γλωσσικής νοημοσύνης των δυο ομάδων, καθώς η συνάφειά του με διάφορα τεστ νοημοσύνης είναι πολύ υψηλή.

Η μελέτη του πίνακα 6.1. αποκαλύπτει ότι ο στόχος της πλειοψηφίας των ερευνών του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης είναι η διερεύνηση και ο εντοπισμός των παραγόντων που προωθούν την πρώιμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Μια μικρή μερίδα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών των Π.Α.

Η ηλικία των Π.Α. κυμαίνεται από 02;09 έως 06;11. Τα κριτήρια εντοπισμού και επιλογής τους τίθενται από κάθε ερευνητή και είναι συνήθως η ανάγνωση συγκεκριμένου αριθμού λέξεων από μια λίστα με λέξεις του βασικού λεξιλογίου της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στις περισσότερες περιπτώσεις απαιτείται, επιπλέον, συγκεκριμένο επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης, με βάση κάποιο σταθμισμένο τεστ, το οποίο είναι πάντα ανώτερο του αναμενόμενου για την ηλικία των υποκειμένων (επιπέδου συνήθως, Α΄ ή Β΄ και σπανιότερα Γ΄ τάξης). Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες, σχεδόν, τις μελέτες η αρχική αναζήτηση των Π.Α. ξεκινά με τη δημοσιοποίηση των στόχων της έρευνας και των προϋποθέσεων, οι οποίες πρέπει να πληρούνται για τη συμμετοχή των παιδιών στη συγκεκριμένη μελέτη, στην τοπική κοινωνία ή στα σχολεία και ο αρχικός εντοπισμός των πιθανών υποκειμένων γίνεται από τους δασκάλους των παιδιών.

Σε πολλές περιπτώσεις, τα χαρακτηριστικά των Π.Α. συγκρίνονται με τα αντίστοιχα των Μ.Π.Α. Σε δεκαεπτά περιπτώσεις η σύγκριση πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε δυο ομάδες, (πειραματικής και ελέγχου), η εξίσωση των οποίων ήταν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο αυστηρή. Οι παράγοντες που διατηρήθηκαν σταθεροί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ήταν το φύλο, η ηλικία, η νοημοσύνη, οι προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, η τάξη φοίτησης (δάσκαλος) και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Δεκαέξι μελέτες περιλαμβάνουν μόνο Π.Α., οπότε η σύγκριση, στις υπό διερεύνηση μεταβλητές, γίνεται ανάμεσα σε υποκείμενα της ίδιας ομάδας ή με την επίδοση του γενικού μαθητικού πληθυσμού ή με την αναμενόμενη μέση επίδοση της συγκεκριμένης ηλικίας. Σε έξι έρευνες χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια ομάδες ελέγχου. Εκτός από τους Μ.Π.Α. συμπεριλαμβάνονται άλλοτε προσχολικοί αναγνώστες, οι οποίοι διδάχθηκαν συστηματικά ανάγνωση και άλλοτε μεγαλύτερα παιδιά, ίδιου αναγνωστικού επιπέδου με τους Π.Α. Παρατηρείται, τέλος, η ύπαρξη διαρκούς ενδιαφέροντος για την πρώιμη ανάγνωση, από τη δεκαετία του '60 ως σήμερα.

6.5.1. Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Στους πίνακες 6.2., 6.3. και 6.4. παρουσιάζονται, σε χρονολογική σειρά, οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τους Π.Α. κατηγοριοποιημένες σε *μελέτες περίπτωσης, εμπειρικές μελέτες και εμπειρικές-διαχρονικές μελέτες*. Στην πρώτη ομάδα έχουν συμπεριληφθεί όσες έρευνες ακολουθούν τη μεθοδολογική προσέγγιση της *μελέτης περιπτώσεων*. Η δεύτερη περιλαμβάνει όλες τις *εμπειρικές μελέτες* κατά τις οποίες διερευνήθηκαν κάποια από τα χαρακτηριστικά ή τις στρατηγικές των Π.Α. ή τις σχέσεις μεταξύ των διάφορων μεταβλητών, σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή. Στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν οι *διαχρονικές μελέτες*, όσες, δηλαδή, παρακολούθησαν τους Π.Α. για κάποιο χρονικό διάστημα διερευνώντας τα χαρακτηριστικά, τις στρατηγικές και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των ευρημάτων, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου, στους πίνακες παρουσιάζονται τα γνωστικά χαρακτηριστικά και οι τομείς ακαδημαϊκής επίδοσης, όπου οι Π.Α. βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο από τους Μ.Π.Α., εφόσον γίνεται σύγκριση ανάμεσα στις δυο ομάδες ή οι Π.Α. αποδίδουν σε επίπεδα τουλάχιστον άνω του μέσου όρου, όπου δεν υπάρχει ομάδα ελέγχου για να γίνει η σχετική σύγκριση. Από τον αρκετά μεγάλο αριθμό χαρακτηριστικών των Π.Α. που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία περιοριστήκαμε στα συγκεκριμένα (γνωστικά χαρακτηριστικά και ακαδημαϊκή επίδοση), καθώς αυτά αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Συμπεριλαμβάνονται πάντως και οι μελέτες που δεν διερευνούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να δοθεί η συνολική εικόνα για τις έρευνες κάθε κατηγορίας. Αναφέρονται, επίσης, το μέγεθος του δείγματος και η ηλικία των υποκειμένων, ώστε κατά την ανάγνωση κάθε πίνακα να λαμβάνονται υπόψη και να συνεκτιμώνται τα στοιχεία αυτά.

6.5.1.1. Μελέτες περίπτωσης

| Μελέτη | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης |
|----------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|---|
| | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία | | |
| Blain, 1983 | 20 10 Π.Α. & 10 Μ.Π.Α. | 5;1 έως 5;11 | Αντιληπτικές-κινητικές δεξιότητες Αντίληψη & κατανόηση προτύπων Συνδυασμός γεγονότων & ιδεών Συλλογή, οργάνωση & αξιοποίηση πληροφοριών Λεξιλόγιο – Γλωσσική ικανότητα | |
| Anbar, 1986 | 6 Π.Α. | 2;9 έως 4;10 | <i>Διερευνήθηκε η αναπτυξιακή πορεία της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α.</i> | |
| Rich, 1989* | 10 Π.Α. | Προσχολική ηλικία 3-5 ετών | Νοημοσύνη Γενική ικανότητα | Μεγαλόφωνη ανάγνωση Αναγνωστική κατανόηση Ορθογραφία Γραπτή έκφραση Μαθηματικά Φυσικές και κοινωνικές επιστήμες |
| Miller, 1995 | 4 Π.Α. | 7;4 έως 7;8 | Μνήμη | Ακαδημαϊκή επίδοση |
| Stainthorp & Hughes, 2004* | 1 Π.Α. | 4;8 (κατά τον εντοπισμό) | Νοητική ικανότητα Δεκτικό λεξιλόγιο Φωνολογική επίγνωση | Αναγνώριση λέξεων Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων Αναγνωστική κατανόηση Ορθογραφική δεξιότητα Γραπτή έκφραση |

Πίνακας 6.2.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων μελετών περίπτωσης πρώιμων αναγλωστών

* Οι μελέτες των: Rich (1989) και Stainthorp & Hughes (2004) αναφέρονται τόσο στον πίνακα 6.2. όσο και στον 6.4. καθώς αποτελούν διαχρονικές έρευνες που χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία της μελέτης περιπτώσεων

Στις μελέτες περίπτωσης, οι οποίες παρουσιάζονται επιγραμματικά στον πίνακα 6.2., η ηλικία των Π.Α. κυμαίνεται από 02;09 έως 07;08 και ο αριθμός των υποκειμένων από 1 έως 20. Από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι γνωστικές δεξιότητες των Π.Α., που βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο, είναι η νοημοσύνη, η μνήμη και ορισμένες αντιληπτικές λειτουργίες. Η ακαδημαϊκή τους επίδοση και κυρίως η

αναγνωστική δεξιότητα βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα. Διακρίνονται στην ταχύτητα και ακρίβεια αναγνώρισης λέξεων, την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και στην ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση.

6.5.1.2. Εμπειρικές μελέτες

Στον πίνακα 6.3. παρουσιάζονται μελέτες, ο αριθμός των υποκειμένων των οποίων κυμαίνεται από 12 έως 239 και η ηλικία των Π.Α. από 3;8 έως 7;3 κατά την έναρξη της έρευνας.

| Μελέτη | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες Π.Α. | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης Π.Α. |
|--|--|---------------------------------------|---|--|
| | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Ellis, 1975 | 20 Π.Α. | 4;7** 4;1 έως 5;8 | <i>Εξετάσθηκαν σχέσεις ανάγνωσης και γνωστικών μεταβλητών και διαφορές αρχάριων και προχωρημένων Π.Α.</i> | |
| Briggs & Elkind, 1977 | 66 (33 Π.Α. & 33 Μ.Π.Α.) | 5;4** | Σύνθεση ήχων Ακουστική ολοκλήρωση | - |
| Tobin, 1981 (1 ^η μελέτη) | 49 17 Π.Α. & 17 Μ.Π.Α. ----- 15 προσχολικοί αναγνώστες | 4;9** 3;8-5;7 ----- Μ.Ο.=5;3 | - | Αναγνώριση λέξεων |
| Tobin, 1981 (2 ^η μελέτη) | 76 30 Π.Α. 30 Μ.Π.Α. ----- 16 προσχολικοί αναγνώστες | 5;5** 4;8-6;5 ----- Μ.Ο.=5;4 | Οπτική μνήμη | Αναγνώριση λέξεων |
| Thomas, 1981 | 30 (15 Π.Α. & 15 Μ.Π.Α.) | 5;1** 4;5 έως 5;9 | Ακουστική αντίληψη (ανάλυση, σύνθεση, διάκριση) Ακουστική μνήμη Οπτική διάκριση και οπτική ακολουθία Γλωσσική ανάπτυξη Διατήρηση ποσότητας | - |

| Μελέτη | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες Π.Α. | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης Π.Α. |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Schantz, 1981 | 87 Π.Α. | 6;3** 5;9 έως 6;10 | - | Κατοχή οπτικού λεξιλογίου Ανάγνωση με εκφραστικότητα και ευφράδεια Αποκωδικοποίηση αντιφατικών και σύνθετων λέξεων |
| Salus, 1982 | 30 (10 Π.Α. 10 Μ.Π.Α. 10 μεγαλύτεροι αναγνώστες) | 5;9** 5;5 – 6;1 Β' τάξη 7;8 – 8;1 | Νοημοσύνη | Μεταγλωσσική δεξιότητα: διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων Χρήση αναφορικών αντωνυμιών |
| Barber, 1982 | 20 Π.Α. | 6;4** 5;10-6;8 | <i>Αναλύθηκαν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι Π.Α. κατά την ανάγνωση</i> | |
| Backman, 1983 | 72 24 Π.Α. 24 Μ.Π.Α. 24 μεγαλύτεροι αναγνώστες | 5;7** 5;2 έως 6;1 6;3-9;1 Μ.Ο.=7;2 | Νοημοσύνη Λεκτική νοημοσύνη Απαλοιφή φωνήματος Σύνθεση φωνημάτων Συλλαβική κατάτμηση | Ανάγνωση λέξεων Ανάγνωση ψευδολέξεων Κατανόηση κειμένων Ορθογραφία |
| Thomas, 1984 | 56 (28 Π.Α. & 28 Μ.Π.Α.) | 4 ετών | <i>Διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις των Π.Α. σε παιχνίδια</i> | |
| Jackson & Biemiller, 1985 | 97 Π.Α. 66 αναγνώστες Β' τάξης 62 αναγνώστες Γ' τάξης | 6;4** 5;5-6;9 7;5-8;0 Μ.Ο.=7;8 8;5-9;0 Μ.Ο.=8;8 | Γλωσσική ικανότητα | Ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων Ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου |
| Malicky & Norman, 1985 | 38 Π.Α. | 5;9** 5;3 έως 6;3 | <i>Αναλύθηκαν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι Π.Α. κατά την ανάγνωση</i> | |
| Giasson et al, 1985 | 30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α. | 5;9 έως 6;8 | Νοημοσύνη | - |
| Jackson, Donaldson & Cleland, 1988 | 87 Π.Α. | 6;4** 5;6 έως 6;11 | <i>Διερευνήθηκαν η δομή και οι γνωστικές μεταβλητές της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας</i> | |

| Μελέτη | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες Π.Α. | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης Π.Α. |
|---|---|---|--|--|
| | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Stroebel & Evans, 1988 | 42 21 Π.Α. & 21 Μ.Π.Α.) | 4;2 έως 6;3 | Γλωσσική ευχέρεια | - |
| Mills & Jackson, 1990 (follow-up προηγούμενων μελετών) | 59 Π.Α. | 6;4** 5;5-6;9 (Κατά τον εντοπισμό) M.O.=11;7 10;4-12;7 (κατά την έναρξη του follow-up) | <i>Εξετάσθηκε η προγνωστική σημασία της πρώιμης ανάγνωσης και γνωστικών μεταβλητών στη μετέπειτα αναγνωστική επίδοση</i> | |
| Jackson, Donaldson & Mills, 1993 | 239 | | Γλωσσική ικανότητα Βραχύχρονη μνήμη | Ακρίβεια & ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων Ταχύτητα ανάγνωσης κειμένων Αναγνωστική κατανόηση |
| | 116 Π.Α. | 6;4** 5;4-7;3 | | |
| | 123 Μ.Π.Α. | M.O.=7;7 7;1-8;3 | | |
| Davidson & Snow, 1995 | 12 (6 Π.Α. & 6 Μ.Π.Α.) | 5;2** 4;11 έως 5;6 | Γλωσσικές δεξιότητες (ως προς την οργάνωση, χρησιμότητα και έκταση των πληροφοριών κατά τις προφορικές περιγραφές) | - |
| Stainthorp & Huges, 2000α | 29 (15 Π.Α. & 14 Μ.Π.Α.) | 4;8** | <i>Μελετήθηκαν οι δραστηριότητες γραμματισμού των οικογενειών των Π.Α.</i> | |
| Olson, 2000 | 45 | | <i>Διερευνήθηκαν νευροφυσιολογικά χαρακτηριστικά των Π.Α.</i> | |
| | 15 Π.Α. & 15 Μ.Π.Α. | 6;2** 4;7-6;9 | | |
| | 15 αναγνώστες ίδιου αναγνωστ. επιπέδου με τους Π.Α. | 6;2-12;7 M.O.=8;7 | | |

Πίνακας 6.3.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων εμπειρικών μελετών πρώιμων αναγνωστών

** Μέση ηλικία Π.Α. κατά την έναρξη της έρευνας

Από τη μελέτη του πίνακα 6.3. διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση παραγόντων, οι οποίοι θεωρείται ότι συντελούν στην πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης. Εκτός από τους οικογενειακούς παράγοντες, στους οποίους εστιάζεται η πλειοψηφία των ερευνών, βασικό στόχο

αποτελούν και οι γνωστικοί παράγοντες. Από αυτούς διερευνώνται κυρίως η νοημοσύνη, η γλωσσική ικανότητα, η μνήμη, η διατήρηση και άλλες πιαζετιανές, καθώς και αντιληπτικές δεξιότητες. Στις περισσότερες η γλωσσική νοημοσύνη και η γλωσσική ικανότητα των Π.Α., όπως και ορισμένες ακουστικές αντιληπτικές δεξιότητές τους, βρίσκονται σε ανώτερα επίπεδα. Η διερεύνηση της σχολικής επίδοσης επικεντρώθηκε κυρίως στην αναγνωστική δεξιότητα, όπου η ταχύτητα και ακρίβεια αναγνώρισης των λέξεων, η αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια είναι οι σημαντικότερες από τις δεξιότητες των Π.Α. που βρίσκονται σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης.

6.5.1.3. Εμπειρικές-Διαχρονικές μελέτες

Οι διαχρονικές μελέτες που παρουσιάζονται στον πίνακα 6.4. έχουν διάρκεια από 1 έως 6 έτη. Επικεντρώνονται σε γνωστικά χαρακτηριστικά και σχολική επίδοση. Περιλαμβάνουν υποκείμενα ηλικίας από 03;00 έως 06;10 κατά την έναρξη της έρευνας. Ο αριθμός τους κυμαίνεται από 10 έως 152. Οι έρευνες διήρκεσαν από 1 έως 6 έτη.

| Μελέτη | Διάρκεια έρευνας | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης |
|--------------------------------------|------------------|-----------------------------|------------------------------|--|--|
| | | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Durkin, 1966 (1 ^η μελέτη) | 6 έτη | 49 Π.Α. | Τάξη Α΄ | - | Αναγνωστική δεξιότητα |
| Durkin, 1966 (2 ^η μελέτη) | 3 έτη | 60 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | Τάξη Α΄ 5;9 έως 6;7 | - | Αναγνωστική δεξιότητα |
| King & Friesen, 1972 | 1 έτος | 62 (31 Π.Α. & 31 Μ.Π.Α.) | 5;9** | Νοημοσύνη Οπτική διάκριση Ταχύτητα μάθησης | Αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων Αναγνωστική δεξιότητα και μετά από 1 έτος διδασκαλίας της ανάγνωσης |
| Clark, 1976 | 3 έτη | 32 Π.Α. | 4;11 έως 6;5 | Νοημοσύνη Ακουστική μνήμη Ακουστική διάκριση Ολοκλήρωση προτάσεων Γλωσσικές ικανότητες | Ανάγνωση Ορθογραφία Λεξιλόγιο Γραπτές εργασίες Μαθηματικά |

| Μελέτη | Διάρκεια έρευνας | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης |
|---|------------------|--|--|---|--|
| | | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Polk & Goldstein, 1980 | 1 έτος | 30 (15 Π.Α. & 15 Μ.Π.Α.) | 5;8 έως 6;7 | Διατήρηση όγκου Διατήρηση βάρους, όγκου και μήκους (σε συνδυασμό) | Αναγνωστική δεξιότητα μετά από 1 έτος διδασκαλίας ανάγνωσης |
| Clayton, 1986 | 2 έτη | 52 Π.Α. | 6;3** 5;9 έως 6;10 (κατά τον εντοπισμό τους) | - | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη |
| Tobin & Pikulski, 1988 | 6 έτη | 60 (30 Π.Α. & 30 Μ.Π.Α.) | 5;6** 4;8 έως 6;2 | - | Αναγνωστικό λεξιλόγιο Αναγνωστική κατανόηση Συνολική αναγνωστική δεξιότητα Μεγαλόφωνη ανάγνωση Σιωπηρή ανάγνωση |
| Rich, 1989 | 6 έτη | 10 Π.Α. | Προσχολική ηλικία 3-5 ετών | Νοημοσύνη Γενική ικανότητα | Μεγαλόφωνη ανάγνωση Αναγνωστική κατανόηση Ορθογραφία Γραπτή έκφραση Μαθηματικά Φυσικές και κοινωνικές επιστήμες |
| Huba & Ramisetty-Mikler, 1995 | 3 έτη | 56 (28 Π.Α. & 28 Μ.Π.Α.) | 5;7** | Γενική γλωσσική ικανότητα Γλωσσική νοημοσύνη Φωνηματική κατάτμηση | Αναγνωστική δεξιότητα (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) μετά από 1 και μετά από 2 έτη διδασκαλίας |
| Jackson & Kearney, 1995 (<i>follow-up</i>) | 3 έτη | 64 Π.Α. (Μέρος των υποκ. προηγ. μελέτης των Jackson, Donaldson & Mills, 1993) | Τάξη Δ' (Στην αρχή του follow-up) | - | Ανάγνωση Ορθογραφία Μαθηματικά |
| Stainthorp & Huges, 1998 | 2 έτη | 29 (15 Π.Α. & 14 Μ.Π.Α.) | 4;8** | Φωνολογική επίγνωση | Ταχύτητα & ακρίβεια ανάγνωσης Αναγνωστική κατανόηση |

| Μελέτη | Διάρκεια έρευνας | Υποκείμενα | | Ανώτερες Γνωστικές Δεξιότητες | Τομείς Ανώτερης Σχολικής Επίδοσης |
|---------------------------|------------------|------------------------------------|---------------------------------|---|--|
| | | Μέγεθος δείγματος | Ηλικία ή τάξη | | |
| Stainthorp & Hudes, 1999 | 3 έτη | 29 (15 Π.Α. & 14 Μ.Π.Α.) | 5;0** | Φωνολογικές δεξιότητες: διάκριση ομοιοκαταληξίας, προσθήκη, απαλοιφή, σύνθεση φωνημάτων | Αναγνωστική δεξιότητα (αποκωδικοποίηση και κατανόηση) Ορθογραφική δεξιότητα Στίξη Αναγνωσιμότητα και περιεχόμενο γραπτής έκφρασης |
| Κουτσουράκη, 2001α | 1 έτος | 152 (76 Π.Α. & 76 Μ.Π.Α.) | 6;4** 5;9 έως 6;9 | - | Αναγνωστική δεξιότητα και μετά από 1 έτος διδασκαλίας της ανάγνωσης |
| Stainthorp & Hughes, 2004 | 6 έτη | 1 Π.Α. | 4;8 (κατά τον εντοπισμό) | Νοητική ικανότητα Δεκτικό λεξιλόγιο Φωνολογική επίγνωση | Αναγνώριση λέξεων Ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων Αναγνωστική κατανόηση Ορθογραφική δεξιότητα Γραπτή έκφραση |

Πίνακας 6.4.: Συνοπτική παρουσίαση βασικών στοιχείων εμπειρικών-διαχρονικών μελετών, πρώιμων αναγνωστών

** Μέση ηλικία Π.Α. κατά την έναρξη της έρευνας

Από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διαχρονικών ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση των Π.Α. βρίσκεται σε αρκετά υψηλό επίπεδο. Αντικείμενο όλων αποτελεί η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας κατά τα επόμενα σχολικά χρόνια, ενώ οι περισσότερες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος και ορισμένες διερευνούν και την επίδοση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η πλειοψηφία τους συμπεραίνει ότι οι Π.Α. εξακολουθούν να διατηρούν το προβάδισμα στην ανάγνωση, μετά από ένα ή περισσότερα έτη συστηματικής διδασκαλίας και ότι η επίδοση των Π.Α. σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος είναι αρκετά υψηλή. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των Π.Α., που έχουν αναπτυχθεί σε επίπεδα τουλάχιστον ανώτερα του μέσου όρου, αφορούν τη νοημοσύνη, τη γλωσσική ικανότητα, διάφορες ακουστικές και οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες και φωνολογικές διαδικασίες.

Συμπερασματικά, παρά τα συγκλίνοντα, προς την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών των Π.Α. και ορισμένων παραγόντων, δεδομένα, τα οποία φαίνεται

να συντελούν στην πρόωμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, η εικόνα που παρέχεται από τις σχετικές έρευνες δεν πρέπει να θεωρείται, προς το παρόν, ολοκληρωμένη. Διαχρονικές μελέτες είναι πιθανό να αναδείξουν εκτενέστερα τις αιτίες και να διερευνήσουν βαθύτερα τις συνέπειες του πρώιμα αναδυομένου γραμματισμού. (Jackson, 1992).

Κεφάλαιο 7

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα που αφορά γενικά την ανάγνωση, η έμφαση συνήθως δίνεται στις προϋποθέσεις και τις ψυχολογικές διεργασίες της αναγνωστικής λειτουργίας (Βάμβουκας, 1999α, Πόρποδας, 1984, Παπούλια-Τζελέπη, 1999), στα επίπεδα γραμματισμού, στην αναγνωστική ετοιμότητα, στα πλεονεκτήματα διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης (Clark, 1976 & 1989) ή τις αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα (Τζουριάδου, 1979, Fijalkow, 1997, Βάμβουκας, 1986), επιδιώκοντας τη βαθύτερη γνώση της πορείας της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, την επιλογή των καταλληλότερων διδακτικών προσεγγίσεων ή τον εντοπισμό και τη διάγνωση των προβλημάτων προκειμένου να προταθούν λύσεις. Λιγότερο έχει διερευνηθεί η πορεία της επιτυχούς ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας και μάλιστα της μάθησής της, χωρίς την παρέμβαση της συστηματικής διδασκαλίας. Η αναγκαιότητα και η σημασία της μελέτης των πρώιμων αναγνωστών τεκμηριώνεται από μια σειρά λόγων.

Πρώτα απ' όλα, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι, ιστορικά, οι μελέτες των Π.Α. της Durkin (1966), της Clark (1976) και άλλων, απελευθέρωσαν την άποψη της αναγνωστικής ετοιμότητας από την αυστηρή εμμονή στο *πότε* και επικέντρωσαν την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στο *πώς* και το *τι* της αναγνωστικής πορείας, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες και διευκολύνοντας τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος, που ευνοεί την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. (Thomas, 1981).

Για να κατανοήσουμε τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, πρέπει να παρατηρήσουμε τα ίδια τα παιδιά και τις προσπάθειές τους, καθώς κατακτούν την αναγνωστική δεξιότητα. (Torrey, 1979, Goodman & Goodman, 1979). Η έρευνα που αφορά την πρώιμη ανάγνωση και τα χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις μας για τη φύση της

αναγνωστικής ανάπτυξης εξετάζοντας λεπτομερώς την εξέλιξη των παιδιών αυτών (Stainthorp & Hughes, 1999) και μάλιστα την ανάπτυξη που προκύπτει από τη φυσική επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο, πριν την οργανωμένη διδακτική παρέμβαση. (Barber, 1982, Torrey, 1979), η οποία βασίζεται πρωταρχικά σε κίνητρα των ίδιων των παιδιών. (Torrey, 1979). Καθώς διευρύνεται η κατανόησή μας για την ανάγνωση και τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας της, καθίσταται σημαντική η μελέτη της επίδοσης καλών, κανονικών και κακών αναγνωστών. (Stainthorp & Hughes, 2000β). Τα αναγνωστικά μοντέλα των τελευταίων 20 ετών βασίζονται στην επίδοση κανονικά αναπτυσσόμενων αναγνωστών ή παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Η δυνατότητά τους να ερμηνεύσουν και την επίδοση πολύ ικανών αναγνωστών, οι οποίοι μάλιστα κατέκτησαν την ανάγνωση σε πολύ μικρή ηλικία, αποτελεί μια πολύ καλή και απαραίτητη δοκιμασία της καθολικότητάς τους. (Stainthorp & Hughes, 2004).

Αν λάβουμε υπόψη μας και συνυπολογίσουμε:

- την πληθώρα των δεδομένων που ευνοούν τον πρώιμο γραμματισμό (περιβάλλον γραπτός λόγος, μέσα μαζικής ενημέρωσης, μεγαλύτερη επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο από νωρίς, ενδιαφέρον γονέων κ.τ.λ.)
- τις νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις σχετικά με το χρόνο και τον τρόπο κατάκτησης του γραπτού λόγου από το παιδί (π.χ. θεωρία του αναδύμενου γραμματισμού)
- τις νέες θεωρήσεις στα προγράμματα σπουδών, οι οποίες προέκυψαν από τη νέα πραγματικότητα και επιδιώκουν την εξοικείωση των παιδιών με το γραπτό λόγο από την προσχολική ηλικία και
- τις ανάγκες των παιδιών που φέρουν περισσότερες εμπειρίες γραμματισμού κατά την είσοδό τους στην θεσμοθετημένη εκπαίδευση,

τότε γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της μελέτης παιδιών που έχουν αποκτήσει την αναγνωστική δεξιότητα με φυσικό τρόπο, μέσα σε ένα πλούσιο σε γραπτό λόγο περιβάλλον με τη συνδρομή διάφορων παραγόντων.

Ένα σημαντικό σώμα ερευνών, στο διεθνή χώρο, επικεντρώθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο φαινόμενο της πρώιμης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Παρά το γεγονός αυτό και μολονότι ολοένα και περισσότερα παιδιά φαίνεται να εξοικειώνονται σε μεγάλο βαθμό με το γραπτό λόγο, πριν την παρέμβαση της επίσημης εκπαίδευσης, λίγα είναι γνωστά για το βαθμό στον οποίο ορισμένες μεταβλητές διαφοροποιούν τις δυο ομάδες (Tobin, 1981) και ακόμη λιγότερα για τις

επιδράσεις της πρώιμης κατάκτησης του γραπτού λόγου στη μετέπειτα σχολική επίδοση σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Σε ελάχιστες έρευνες έχει επιχειρηθεί η διερεύνηση της προγνωστικής σχέσης διάφορων παραγόντων με την πρώιμη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Όπου αυτό έχει γίνει, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των συσχετίσεων, η οποία ενέχει πάντα τον κίνδυνο να παρουσιαστεί μια σχέση που οφείλεται σε κάποιο στοιχείο, το οποίο δεν έχει ελεγχθεί ή δεν έχει υποπέσει στην αντίληψη του ερευνητή. Επιπλέον, απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, καμία δεν έχει ως στόχο της την επισήμανση της προγνωστικής σημασίας της πρώιμης ανάγνωσης στη μετέπειτα επίδοση.

Τα πρακτικής αξίας δεδομένα σχετικά με τη σχολική επίδοση των Π.Α. συναντώνται πολύ σπάνια στη βιβλιογραφία. Σχεδόν στο σύνολό τους δεν υπεισέρχονται σε λεπτομερείς αναλύσεις τομέων του γλωσσικού μαθήματος, αλλά εξετάζουν κυρίως την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Απ' όσα αφορούν την ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση, για παράδειγμα, μόνο σε μια περίπτωση παρέχονται λεπτομερείς αναλύσεις (Stainthorpe & Hudges, 1999), ενώ στις υπόλοιπες τα συμπεράσματα συνάγονται κυρίως από την αξιολόγηση των Π.Α. από τους δασκάλους τους και τη βαθμολογία τους κι όχι από την ανάλυση συγκεκριμένων δοκιμασιών, που έχουν χορηγηθεί ομοιόμορφα σε όλα τα υποκείμενα. Ελάχιστα δε αναφέρονται σε άλλους τομείς. Επομένως, είναι αναγκαία η λεπτομερής εξέταση της επίδοσης των Π.Α. σε διάφορες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος και η επισήμανση τυχόν πλεονεκτημάτων ή αδυναμιών τους. Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατή η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικές προτάσεις για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες μιας ακόμη από τις ομάδες που συναντώνται στη σχολική τάξη, με βασικό στόχο την αξιοποίηση και ανάπτυξη του δυναμικού όλων των μαθητών.

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα υπάρχοντα δεδομένα αναφέρονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων χωρών και δεν είναι δυνατόν να αντανακλούν την ελληνική, λαμβανομένων υπόψη των βασικών διαφορών των εκπαιδευτικών συστημάτων και της διαφορετικής αντιμετώπισης των Π.Α. κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, μιλώντας για αναγνωστική δεξιότητα, είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη την ορθογραφική δομή της γλώσσας, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας. Οι

περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Η δομή της αγγλικής γλώσσας χαρακτηρίζεται ως μια από τις βαθύτερες και συνθετότερες των αλφαβητικών συστημάτων και σίγουρα διαφέρει από την ημιδιαφανή δομή της ελληνικής, καθώς ο βαθμός διαφάνειας της γραφημικής-φωνηματικής της αντιστοιχίας είναι μικρός. (Πόρποδας, 2002). Επισημαίνεται, ακόμη, ότι στις έρευνες αυτές χρησιμοποιούνται όργανα συλλογής των δεδομένων, συνήθως σταθμισμένα και βέβαια διαφορετικά, τόσο μεταξύ τους, ώστε να μην επιτρέπουν συναγωγή οριστικών αποτελεσμάτων, όσο και από αυτά που εμείς χρησιμοποιούμε προκειμένου να αξιολογήσουμε τη σχολική επίδοση, σύμφωνα πάντα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος κάθε γνωστικού αντικειμένου. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται ενδιαφέρουσα και αναγκαία η μελέτη του φαινομένου της πρώιμης ανάγνωσης στα ελληνόπουλα.

Οι περισσότερες μελέτες γύρω από τις ατομικές διαφορές στη μάθηση της ανάγνωσης αντιπαραβάλλουν καλούς και κακούς αναγνώστες. Χωρίς τις μελέτες των Π.Α, οι θεωρίες των ατομικών διαφορών στην αναγνωστική απόκτηση αποτυγχάνουν να περιλάβουν ολόκληρη την έκταση των διαφοροποιήσεων αυτών. Η μελέτη των παιδιών που κατακτούν την αναγνωστική δεξιότητα στην προσχολική ηλικία, χωρίς την παροχή συστηματικής διδασκαλίας παρέχει σημαντικές γνώσεις για τη φύση των ατομικών διαφορών που παρατηρούνται στο ξεκίνημα της μάθησης της ανάγνωσης. (Jackson, 1992, Jackson, Donaldson, & Cleland, 1988). Οι Π.Α. είναι μια ιδιαίτερος κατάλληλη ομάδα, όπου μπορούν να παρατηρηθούν οι διαφορές αυτές, επειδή δεν έχουν δεχθεί ακόμη επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και οι ατομικές δυνάμεις και αδυναμίες τους είναι πολύ περισσότερο ενδεικτικές από τις αντίστοιχες άλλων καλών αναγνωστών. (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988). Μπορούν να καταγραφούν ισχυρά και αδύναμα σημεία, τα οποία άλλες έρευνες αξιολογούν, ίσως, διαφορετικά δίνοντας έμφαση σε χαρακτηριστικά, η σημασία των οποίων υπαγορεύεται από το σχολικό περιβάλλον και το πλαίσιο των προσδοκιών του. (Clark, 1976). Είναι φανερό, επίσης, ότι απόπειρες προσδιορισμού ατομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με την πρώιμη ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ίσως συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική πράξη προτείνοντας κάποιες στρατηγικές (π.χ. πλούσιες προσχολικές εμπειρίες, πρακτικές γονέων κ.τ.λ.) κρίσιμες για την ανάπτυξη αποδοτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης ή συνεισφέροντας σε μια καθαρότερη αντίληψη των μεταβλητών (π.χ. διδακτικές προσεγγίσεις, υλικά και

δραστηριότητες), οι οποίες είναι πιθανόν να κάνουν αποδοτικότερα τα προγράμματα διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Tobin, 1981, Thomas, 1981) ή να διευκολύνουν την περαιτέρω ανάπτυξη των Π.Α. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993). Οι πρώιμοι αναγνώστες, οι οποίοι ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, αποτελούν πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ανάγκες τους και επεκτείνονται και αξιοποιούνται εποικοδομητικά οι δεξιότητες που ήδη κατέχουν. (Jackson, 1992).

Γενικά, η βαθιά γνώση θεμάτων, όπως η πορεία ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και τα χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών συμβάλλουν στην κατανόηση των μηχανισμών που εμπλέκονται στην αναγνωστική πορεία και παρέχουν ενδείξεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Οι Jackson & Butterfield (Jackson, 1992), θεωρούν ότι τα σημεία υπεροχής των Π.Α. αξίζει να διερευνηθούν ως πιθανοί παράγοντες αναγνωστικής επιτυχίας, όπως ακριβώς τα σημεία όπου μειονεκτούν οι αναπαρκείς αναγνώστες θεωρούνται ως πιθανές αιτίες της αναγνωστικής αποτυχίας. Επιπλέον, η κατανόηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πορεία αυτή είναι πιθανό να ενθαρρύνει τη δημιουργία, από τους γονείς, ενός περιβάλλοντος που θα διευκολύνει την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και να τους διαφωτίσει σχετικά με τους τρόπους ενθάρρυνσης και στήριξης της επιθυμίας των παιδιών τους να γνωρίσουν το γραπτό λόγο. Η βαθύτερη γνώση της ανεπίσημης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας συμβάλλει στην καλύτερη συνεργασία οικογένειας-σχολείου. (Anbar, 1986).

Οι μελέτες των πρώιμων αναγνωστών είναι σημαντικές για τρεις λόγους:

- α. επικεντρώνουν την προσοχή τους στις γνώσεις των παιδιών πριν φοιτήσουν στο σχολείο
- β. αρχίζουν να προετοιμάζουν το έδαφος για διάκριση της έναρξης του συμβατικού γραμματισμού, ένα θέμα που άρχισε μόλις πρόσφατα να διερευνάται (Sulzby, 1991) και
- γ. παρέχουν τη βάση για υποθέσεις και έρευνες σχετικές με σημαντικούς παράγοντες πρώιμων εμπειριών, που φαίνεται να σχετίζονται με τη μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση (Sulzby, 1991, Jackson & Biemiller, 1985).

Επιπλέον, έρευνες αυτού του είδους ελέγχουν την ισχύ συμπερασμάτων που έχουν προκύψει από άλλες μελέτες σχετικά με τις προϋποθέσεις μάθησης της ανάγνωσης, που λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία, αλλά και την πιθανότητα να

υπάρχουν κάποιες αδυναμίες των κακών αναγνωστών - οι οποίες θεωρούνται ότι ευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά και συχνά χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν την αποτυχία στην ανάγνωση - και σε πρώιμους αναγνώστες και όμως να μην αποτελούν εμπόδιο. (Clark, 1989, Jackson & Biemiller, 1985).

Κατά την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώσαμε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, την ύπαρξη σχετικά μικρού αριθμού διαχρονικών μελετών στο διεθνή χώρο και πολύ περισσότερο των μελετών, οι οποίες εστιάζονται στη σχολική επίδοση. Στον ελληνικό χώρο η μελέτη των πρώιμων αναγνωστών, των παραγόντων που συντελούν στην πρώιμη εξοικείωσή τους με το γραπτό λόγο, των δυνάμεων και των αδυναμιών τους, της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης κ.τ.λ. φαίνεται να έχει παραμεληθεί. Οι λίγες μελέτες που σχετίζονται με το θέμα αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις αντιλήψεις τους για το γραπτό λόγο (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994, Παπούλια-Τζελέπη, 1993α & 1993β & 2001β, Τάφα, 2001α, Γιαννικοπούλου, 1998, Κουτσοουράκη, 2002), καμία όμως δεν έχει ως αντικείμενό της τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο ως αναγνώστες. Με προηγούμενη μελέτη μας (Κουτσοουράκη, 2001α) προσπαθήσαμε, ως ένα βαθμό, να καλύψουμε αυτή την έλλειψη και να ικανοποιήσουμε την ανάγκη για διερεύνηση του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών, μιας ακόμη ομάδας μαθητών που συναντάται στη σχολική τάξη και χρήζει της καταλληλότερης παιδαγωγικής και διδακτικής αντιμετώπισης. Η παρούσα εργασία αποτελεί επέκταση της προηγούμενης μελέτης μας, προβαίνει σε διερεύνηση του ρόλου γνωστικών παραγόντων στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και υπεισέρχεται σε λεπτομερή διαχρονική εξέταση της ακαδημαϊκής εξέλιξης των Π.Α. Σε σχέση με τις περισσότερες έρευνες του συγκεκριμένου πεδίου, η μελέτη αυτή πιστεύουμε ότι πρωτοτυπεί επειδή:

- α. πέρα από την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας των πρώιμων αναγνωστών, εξετάζει - και μάλιστα σε βάθος - την επίδοση σε πολλούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίοι συνιστούν άξονες γνωστικού περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος και αφορούν άμεσα τη διδακτική πράξη
- β. εξετάζει διαχρονικά, για τρία έτη, τα ίδια γνωστικά αντικείμενα, ώστε να είναι εφικτή η διερεύνηση της προόδου των Π.Α. σε αυτά. Όπως είναι γνωστό, οι διαχρονικές έρευνες δίνουν τη δυνατότητα εξέτασης των ατομικών αποκλίσεων σε

διάφορα χαρακτηριστικά και την παραγωγή ατομικών καμπυλών ανάπτυξης. Είναι δε κατάλληλες για τον εντοπισμό αιτιακών σχέσεων. (Cohen & Manion, 1994).

γ. περιλαμβάνει δείγμα μεγαλύτερο από όλες σχεδόν τις συναφείς έρευνες

δ. επιχειρεί να ελέγξει την ισχύ των ερευνητικών ευρημάτων σε ένα διαφορετικό πληθυσμό

ε. εμπλέκει τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές αναλύσεις, οι οποίες επιχειρούν να διαφωτίσουν τις πλευρές εκείνες της επίδοσης των παιδιών, που είναι δύσκολο να καταγραφούν από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις, ώστε να σχηματιστεί όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα ζητήματα που μελετώνται

στ. χρησιμοποιεί δυο εξισωμένες, ως προς διάφορες μεταβλητές, ομάδες Π.Α. και Μ.Π.Α. Τα υποκείμενα εξισώθηκαν ένα προς ένα ως προς το φύλο, την ηλικία, τις προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (φοίτηση σε νηπιαγωγείο) και τις σχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (ίδια τάξη φοίτησης-ίδιος δάσκαλος). Επιπλέον, διατηρεί, σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, την ισοδυναμία όλων των μεταβλητών που ελέγχθηκαν από την αρχή. Έτσι, εξαιρούνται από τη διαδικασία και ο Π.Α. και ο Μ.Π.Α., όταν ένας από τους δυο δεν είναι δυνατόν να εντοπισθεί, σε κάποια χρονική στιγμή της έρευνας, ή αν αλλάξει σχολείο ή δάσκαλο, ώστε να κρατούνται σταθερές για τις δυο ομάδες, όλες οι παραπάνω μεταβλητές συμπεριλαμβανομένου και του παράγοντα: εκπαιδευτικές εμπειρίες-δάσκαλος.

ζ. χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές συλλογής των δεδομένων: σταθμισμένες δοκιμασίες, δοκιμασίες αξιολόγησης σχολικής επίδοσης και ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των υποκειμένων από τους δασκάλους

η. επιχειρεί να εντοπίσει παράγοντες που ερμηνεύουν το φαινόμενο της πρόωμης ανάγνωσης

θ. αποτελεί για την ελληνική πραγματικότητα, την πρώτη, απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, απόπειρα διερεύνησης της σχολικής επίδοσης και των γνωστικών χαρακτηριστικών παιδιών που κατέκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα, χωρίς τη συνδρομή της συστηματικής διδασκαλίας.

Ακόμη και σε σχέση με τις μελέτες του διεθνούς χώρου, πολλές από τις οποίες είναι αρκετά πρόσφατες, μπορεί να υποστηριχθεί η αναγκαιότητα νέας διερεύνησης του θέματος σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία:

α. η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα υιοθετεί τις νέες αντιλήψεις για το γραμματισμό

β. το νέο πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι, 2002β) θέτει τα θεμέλια για στενή γνωριμία με το γραπτό λόγο από την προσχολική ηλικία και

γ. ως αποτέλεσμα των παραπάνω και άλλων δεδομένων που αναφέρθηκαν στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, τα παιδιά που φοιτούν στην Α΄ τάξη διαθέτουν τουλάχιστον πλουσιότερες εμπειρίες γραμματισμού απ' ότι παλαιότερα.

Ελπίζουμε ότι μελετώντας διαχρονικά την εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας και τη σχολική επίδοση των Π.Α. στο δημοτικό σχολείο, θα φωτίσουμε, έστω κατ' ελάχιστο, το πεδίο της πρώιμης ανάγνωσης και τη σχέση της με τη μετέπειτα σχολική επίδοση. Ευελπιστούμε ότι με βάση τα πορίσματα θα επιτύχουμε, τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της αναγνωστικής δεξιότητας και των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξή της και θα οδηγηθούμε σε προτάσεις για διδακτικές πρακτικές που αφορούν την πρώιμη παρέμβαση και τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 8

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

8.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που αναπτύχθηκαν στο πρώτο μέρος καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την οριοθέτηση του πεδίου της παρούσας έρευνας, το σχεδιασμό της και τη διατύπωση του σκοπού της. Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η διαχρονική μελέτη μαθητών που κατέκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο και την παροχή επίσημης διδασκαλίας ανάγνωσης. Μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση των υπό μελέτη χαρακτηριστικών σε πρώιμους και μη πρώιμους αναγνώστες, επιχειρείται ο εντοπισμός παραγόντων που είναι πιθανό να συμβάλλουν στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και μελετάται η σχολική επίδοση των παιδιών που κατέκτησαν πρώιμα την αναγνωστική δεξιότητα.

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της παρούσας έρευνας αναλύεται σε επιμέρους στόχους: αφενός διερευνάται ο ρόλος ορισμένων γνωστικών παραγόντων (νοημοσύνης, γλωσσικής ικανότητας, ακουστικής και οπτικής αντίληψης, ακουστικής και οπτικής μνήμης), οι οποίοι, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές επισημάνσεις, συνδέονται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και αφετέρου επιχειρείται η διαχρονική μελέτη της σχολικής επίδοσης των Π.Α. και πιο συγκεκριμένα της επίδοσης που αφορά όψεις του γλωσσικού μαθήματος.

Ο πρώτος στόχος προσεγγίζεται μέσα από δυο επίπεδα:

- α. τη μελέτη του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών και
- β. τη διερεύνηση της σχέσης τους με την αναγνωστική δεξιότητα.

Η επίτευξη του δεύτερου επιχειρείται σε τρία επίπεδα:

α. τη μελέτη του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφικής δεξιότητας, της γραπτής έκφρασης και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των πρώιμων αναγνωστών στη Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη και της κατοχής λεξιλογίου στη Γ΄τάξη του δημοτικού σχολείου.

β. τη μελέτη της εξέλιξης της επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών στους παραπάνω τομείς από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και

γ. τη διερεύνηση της αναπτυξιακής σχέσης του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των πρώιμων αναγνωστών με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος

8.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα εντάχθηκαν σε τρεις ομάδες, καθεμιά από τις οποίες αφορά ένα επίπεδο διερεύνησης των γνωστικών χαρακτηριστικών και της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών:

Α. Σχετικά με τη συγκριτική μελέτη του *επιπέδου ανάπτυξης* της σχολικής επίδοσης και των γνωστικών χαρακτηριστικών Π.Α. και Μ.Π.Α., διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

Διαφοροποιούνται οι Π.Α. από τους Μ.Π.Α. ως προς:

- ⇒ το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ την επίδοσή τους στην ορθογραφία στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ την κατοχή λεξιλογίου στη Γ΄τάξη του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ το επίπεδο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων στο τέλος των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου;

- ⇒ το επίπεδο ανάπτυξης της νοητικής τους ικανότητας;
- ⇒ το επίπεδο ανάπτυξης μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων (οπτικών: οπτική αντίληψη, οπτική μνήμη και ακουστικών: ακουστική αντίληψη, ακουστική μνήμη);
- ⇒ το επίπεδο ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας;

Β. Αναφορικά με την εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των Π.Α. από τη Β΄ έως τη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, διατυπώθηκαν τα εξής ερωτήματα:

Διαφοροποιούνται οι Π.Α. από τους Μ.Π.Α. ως προς την εξέλιξη:

- ⇒ της αναγνωστικής τους δεξιότητας στη διάρκεια της φοίτησής τους στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ της ορθογραφικής τους δεξιότητας στη διάρκεια της φοίτησής τους στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ της δεξιότητας γραπτής έκφρασης στη διάρκεια της φοίτησής τους στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου;
- ⇒ της μεταγλωσσικής τους ανάπτυξης στη διάρκεια της φοίτησής τους στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου;

Γ. Σχετικά με τη σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με τις υπόλοιπες όψεις του γλωσσικού μαθήματος και των γνωστικών παραγόντων με την αναγνωστική δεξιότητα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

✓ Ποια είναι η αναπτυξιακή σχέση:

- ⇒ του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με το επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής τους δεξιότητας από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α.;
- ⇒ του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με το επίπεδο ανάπτυξης της δεξιότητας γραπτής έκφρασης από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α.;

- ⇒ του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με το επίπεδο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών τους δεξιοτήτων από τη Γ΄ως τη Δ΄τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α;
- ✓ Ποια είναι η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου τους στη Γ΄τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α;
 - ✓ Ποια είναι η αναπτυξιακή σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. (νοημοσύνη, οπτική αντίληψη και οπτική μνήμη, ακουστική αντίληψη και ακουστική μνήμη, γλωσσική ικανότητα) με το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας, σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α.;
 - ✓ Ποια είναι η επίδραση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών (νοημοσύνη, οπτική αντίληψη και οπτική μνήμη, ακουστική αντίληψη και ακουστική μνήμη, γλωσσική ικανότητα) στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α., σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α, στις Γ΄και Δ΄τάξεις;
 - ✓ Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην επίδραση που ασκούν οι γλωσσικές και οι μη γλωσσικές δεξιότητες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α., σε σύγκριση με τους Μ.Π.Α., στις Γ΄και Δ΄τάξεις;

Κεφάλαιο 9

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Μέθοδος

Για την αντικειμενική μελέτη της ποιοτικής και ποσοτικής όψης των ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων που παρουσιάζουν χρονικότητα, δηλαδή σχετικά μεγάλο διάστημα στην εκτύλιξή τους, σε άτομα και ομάδες ατόμων, συνιστάται η χρήση της γενετικής μεθόδου έρευνας. (Βάμβουκας, 1991α). Αυτή είναι και η βασική μέθοδος έρευνας που υιοθετήσαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και μάλιστα στη διαχρονική της μορφή. Συλλέχθηκαν δεδομένα σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο, διάρκειας τριών χρόνων, από τα ίδια υποκείμενα, σε διαδοχικές χρονικές στιγμές. Προκειμένου να μελετήσουμε την εξέλιξη της επίδοσης των υποκειμένων σε διάφορες όψεις του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και να συγκρίνουμε τα γνωστικά χαρακτηριστικά των Π.Α. με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της ομάδας ελέγχου (Μ.Π.Α.), η γενετική διαχρονική μέθοδος έρευνας συνδυάστηκε με την πειραματική.

Βασιζόμενη σε προϋπάρχουσες συνθήκες και εκμεταλλευόμενη τη μεταβλητή *πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα* που συναντάται στο περιβάλλον των υποκειμένων, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και προχωρεί σε συγκρίσεις δυο ομάδων, εξισωμένων ως προς ορισμένο αριθμό χαρακτηριστικών, οι οποίες διαφέρουν ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που μελετάται. (ο.π. σσ.86-87). Πρόκειται καταρχήν για φυσικό πειραματισμό και ανήκει στην ομάδα των φυσικών ή αναδρομικών πειραματικών ερευνών. Συγχρόνως όμως έχει εξελικτικό χαρακτήρα, αφού το χαρακτηριστικό αυτό μελετάται διαχρονικά με επανάληψη των μετρήσεων σε διαδοχικές χρονικές στιγμές, στα ίδια υποκείμενα, προκειμένου να αποκτηθεί πλήρης εικόνα των διαδοχικών φάσεων της ανάπτυξης και διαφοροποίησης του φαινομένου. «Η συστηματική αυτή μελέτη και ανάλυση της διαδικασίας ανάπτυξης των φαινομένων συντελεί στην πληρέστερη γνώση και κατανόηση της φύσης τους». (ο.π. σ.216).

9.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τον πληθυσμό των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούσαν στην Β΄ τάξη των δημοτικών σχολείων της πόλης του Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Κατά τη χορήγηση της πρώτης δοκιμασίας, το Μάρτιο του 2002, η χρονολογική ηλικία των υποκειμένων του δείγματος ήταν 7;3-8;3 έτη. Το δείγμα αποτελείται από 158 υποκείμενα. Τα μισά (79) ήταν Π.Α. καθένas από τους οποίους εξισώθηκε κατά ηλικία, φύλο, φοίτηση σε

| Σχολείο | Απόλυτες συχνότητες (F) | Σχετικές συχνότητες (%) |
|--|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 ^ο & 3 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 4 | 2,53 |
| 4 ^ο & 5 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 6 | 3,8 |
| 6 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 12 | 7,59 |
| 8 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 6 | 3,8 |
| 10 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 6 | 3,8 |
| 14 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 8 | 5,06 |
| 15 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 12 | 7,59 |
| 16 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 8 | 5,06 |
| 19 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 4 | 2,53 |
| 20 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 10 | 6,33 |
| 24 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 16 | 10,13 |
| 28 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 16 | 10,13 |
| 33 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 6 | 3,8 |
| 35 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 10 | 6,33 |
| 44 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 4 | 2,53 |
| 45 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 4 | 2,53 |
| 48 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 2 | 1,27 |
| 53 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 14 | 8,86 |
| 54 ^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου | 10 | 6,33 |
| Σύνολο | 158 (79 ζευγάρια) | 100,0 |

Πίνακας 9.1.: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σχολείο όπου φοιτούν

νηπιαγωγείο, σχολείο και τμήμα όπου φοιτούσε με έναν Μ.Π.Α. Έτσι σχηματίστηκαν 79 ζευγάρια που προέρχονται από 21 δημοτικά σχολεία της πόλης του Ηρακλείου.

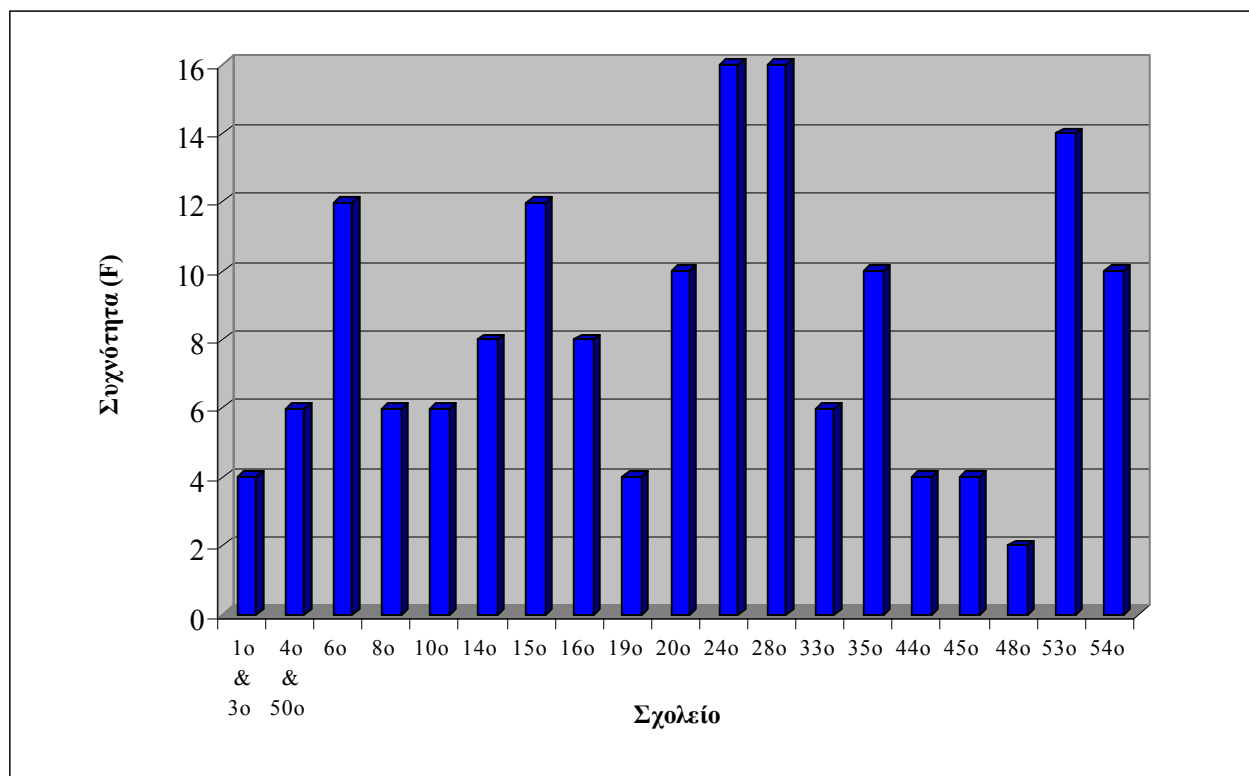
Όπως συμβαίνει συνήθως στο φυσικό πειραματισμό, όπου «ο ερευνητής δεν μπορεί να παρέμβει ενεργά και άμεσα στην εκτύλιξη του γεγονότος ή φαινομένου, αλλά αρκείται στη μελέτη του, όταν εμφανίζεται» (Βάμβουκας, 1991α), το δείγμα δεν είναι τυχαίο, αλλά περιστασιακό.

Η προέλευση και το φύλο των 158 υποκειμένων φαίνονται στους πίνακες 9.1. και 9.2.

| Φύλο | F | (%) |
|---------|-----|--------|
| Αγόρι | 94 | 59,49 |
| Κορίτσι | 64 | 40,51 |
| Σύνολο | 158 | 100,00 |

Πίνακας 9.2: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο τους

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 9.2., το δείγμα αποτελείται από 94 αγόρια (59,5%) και 64 κορίτσια (40,5%).



Γραφική παράσταση 9.1: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σχολείο όπου φοιτούν

Από τον πίνακα 9.1. και τη γραφική παράσταση 9.1. διαπιστώνεται ότι από τα 158 υποκείμενα του δείγματος 4 (2,53%) φοιτούν στα 1^ο και 3^ο δημοτικά σχολεία Ηρακλείου, 6 (3,8%) στα 4^ο και 5^ο, 12 (7,59%) στο 6^ο, 6 (3,8%) στο 8^ο, 6 (3,8%) στο 10^ο, 8 (5,06%) στο 14^ο, 12 (7,59%) στο 15^ο, 8 (5,06%) στο 16^ο, 4 (2,53%) στο 19^ο, 10 (6,33%) στο 20^ο, 16 (10,13%) στο 24^ο, 16 (11,13%) στο 28^ο, 6 (3,8%) στο 33^ο, 10 (6,33%) στο 35^ο, 4 (2,53%) στο 44^ο, 4 (2,53%) στο 45^ο, 2 (1,27%) στο 48^ο, 14 (8,86%) στο 53^ο και 10 (6,33%) στο 54^ο Δ. Σχ. Ηρακλείου.

Όπως συνήθως συμβαίνει στις διαχρονικές μελέτες και στην παρούσα μελέτη αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα της *πειραματικής θνησιμότητας*. (Βάμβουκας, 1991α). Κατά το δεύτερο και τρίτο έτος της ερευνητικής διαδικασίας, όταν τα υποκείμενα του δείγματος φοιτούσαν στη Γ' και Δ' τάξη αντίστοιχα, δεν στάθηκε δυνατόν να συμμετάσχουν στην έρευνα όλα, καθώς κάποια από αυτά είχαν μεταγραφεί σε άλλο σχολείο. Έτσι, τη δεύτερη χρονιά, όπως φαίνεται στον πίνακα 9.3., το δείγμα αποτέλεσαν 142 (απώλεια 10,13% από το αρχικό δείγμα) και την τρίτη 136 υποκείμενα (απώλεια 13,92% από το αρχικό δείγμα).

| Έτος έρευνας | N | Απώλεια (%) |
|----------------------------------|-----|-------------|
| 1 ^ο έτος 2001-2002 | 158 | 0% |
| 2 ^ο έτος 2002-2003 | 142 | 10,13 |
| 3 ^ο έτος 2003-2004 | 136 | 13,92 |

Πίνακας 9.3. Αριθμός υποκειμένων κατά τα τρία έτη της ερευνητικής διαδικασίας

9.3. Τα όργανα συλλογής των δεδομένων

Για τον εντοπισμό των Π.Α. και τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση δοκιμασιών και ερωτηματολογίων, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια και παρατίθενται αυτούσια στο Παράρτημα Β.

9.3.1. Το τεστ εντοπισμού των πρώιμων αναγνωστών

Το τεστ εντοπισμού πρώιμων αναγνωστών (βλ. Παράρτημα Β) κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και είναι ανάλογο με τα τεστ εντοπισμού, που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες (Durkin, 1966, Giasson, et al, 1985, Thomas, 1981, Tobin, 1981, Briggs & Elkind, 1977, Polk & Goldstein, 1980 Schantz, 1981, Malicky & Norman, 1985, Clayton, 1986, Tobin & Pikulski, 1988), στις οποίες η σχετική δοκιμασία κατασκευάστηκε από λέξεις του βασικού λεξιλογίου της Α΄τάξης του δημοτικού σχολείου. Αποτελείται από 36 λέξεις, 4 μονοσύλλαβες, 25 δισύλλαβες, 3 τρισύλλαβες και 4 πολυσύλλαβες, που μοιράζονται σε τρεις στήλες, γραμμένες με στοιχεία μεγέθους ανάλογου με τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Α΄ Δημοτικού. Οι λέξεις προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο της τάξης αυτής. Καταβλήθηκε προσπάθεια να επιλεγούν λέξεις που ανήκουν στο καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών. Το τεστ περιλαμβάνει και 6 προτάσεις που αποτελούνται από λέξεις, οι οποίες περιέχονται στον παραπάνω κατάλογο, για την περίπτωση που κάποια παιδιά βρίσκουν φυσικότερη την ανάγνωση προτάσεων με νόημα παρά την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, όπως συμβαίνει και στο ανάλογο τεστ της Durkin (1966). Το τεστ χορηγείται ατομικά σε κάθε εξεταζόμενο και του ζητείται να διαβάσει δυνατά όσες από τις λέξεις ή τις προτάσεις, αν το προτιμά, μπορεί. Το κριτήριο για την κατάταξη του εξεταζόμενου στους Π.Α. είναι η σωστή ανάγνωση 18 τουλάχιστον λέξεων ή τριών τουλάχιστον προτάσεων, χωρίς να του παρασχεθεί κανενός είδους βοήθεια.

9.3.2. Τα κριτήρια αξιολόγησης του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων

9.3.2.1. Τεστ αξιολόγησης του νοητικού επιπέδου

Για τη μέτρηση της *νοητικής ικανότητας* των υποκειμένων χρησιμοποιήσαμε ένα μη γλωσσικό τεστ νοημοσύνης, το *έγχρωμο Τεστ των προοδευτικών μητρών του Raven PM47*, ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης. (Τσακρής, 1970). Το τεστ έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα για παιδιά ηλικίας από 5 έως 12 ετών και σύμφωνα με τον

κατασκευαστή του μετρά τον παράγοντα γενικής νοημοσύνης (G) του Spearman. Σε σύγκριση με άλλα τεστ νοημοσύνης, η επίδοση σ' αυτό εξαρτάται λιγότερο από μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματά του συγκαταλέγονται το χαμηλό του κόστος και το αντικειμενικό βαθμολογικό του σύστημα, γεγονός που δεν απαιτεί έναν εξειδικευμένο εξεταστή. (Μέλλον, 1998).

Επιλέξαμε ένα μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουμε την επίδραση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας στο νοητικό πηλίκο. Όπως αναπτύχθηκε στο 4^ο κεφάλαιο, υποστηρίζεται συχνά, ότι όταν η μέτρηση της νοημοσύνης γίνεται με γλωσσικά τεστ τα αποτελέσματα δεν αντιπροσωπεύουν το νοητικό δυναμικό, αλλά αφορούν και άλλες δεξιότητες, όπως την αναγνωστική ή τη γνώση λεξιλογίου. (Vellutino, 2001). Επιπλέον, ανάμεσα στην ανάγνωση και τη νοημοσύνη διαπιστώνεται η ύπαρξη διπλής κατεύθυνσης σχέσης. (Tiu, Thompson & Lewis, 2003).

Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι τυπικοί βαθμοί της ελληνικής στάθμησης.

9.3.2.2. Κριτήριο αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της *γλωσσικής ικανότητας* των υποκειμένων χρησιμοποιήθηκαν δυο κλίμακες του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών: η *Ολοκλήρωση Προτάσεων* και οι *Γλωσσικές Αναλογίες*. Η *ολοκλήρωση ελλিপών προτάσεων* αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί τη γλωσσική του εμπειρία και να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό και η κλίμακα *γλωσσικές αναλογίες* την ικανότητα ανάλυσης και συσχέτισης εννοιών με τρόπο λογικό. (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999β).

Η εκτέλεση και των δυο δοκιμασιών απαιτεί κατανόηση και παραγωγή λόγου δηλαδή γνώση και χρήση διάφορων γλωσσικών μορφών και εύρεση σχέσεων. Θεωρώντας ότι ο συνδυασμός των δυο εξετάζει και καλύπτει ευρύτερο φάσμα γλωσσικών ικανοτήτων επιλέξαμε η αξιολόγηση της *γλωσσικής ικανότητας* να γίνει με το συνδυασμό των δυο δοκιμασιών και να αποδοθεί με το μέσο όρο της επίδοσης κάθε υποκειμένου στις δυο αυτές δοκιμασίες.

Για τον υπολογισμό του μέσου όρου των δυο δοκιμασιών και την ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί κάθε κλίμακας, οι οποίοι κυμαίνονται από 0 έως 32.

9.3.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης των μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων

Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη εργασία αγγίζει δυο πολύπλευρες, σύνθετες και αρκετά εκτεταμένες περιοχές: τη γνωστική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση επικεντρωθήκαμε σε ορισμένες μόνο από τις χαρακτηριστικότερες οπτικές και ακουστικές αντιληπτικές και μνημονικές ικανότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση. Από το μεγάλο αριθμό των γνωστικών παραμέτρων, στην παρούσα μελέτη αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσαν η *οπτική και ακουστική διάκριση* και η *οπτική και ακουστική μνήμη*, καθώς οι δεξιότητες αυτές έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές του πεδίου των πρώιμων αναγνωστών και τα συμπεράσματα που αφορούν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν στο φαινόμενο της πρώιμης ανάγνωσης είναι συχνά αμφιλεγόμενα.

9.3.2.3.1. Κριτήριο αξιολόγησης της ακουστικής αντίληψης

Στην παρούσα μελέτη η *ακουστική αντίληψη* αξιολογήθηκε με την κλίμακα *Διάκριση Φθόγγων* του πολυθεματικού Αθηνά Τεστ. Κατά τους Harris & Sipay (1985), οι όψεις της ακουστικής διάκρισης που σχετίζονται άμεσα με την ανάγνωση συμπεριλαμβάνουν συγκρίσεις ήχων του λόγου. Οι δοκιμασίες που θεωρούνται κατάλληλες για την αξιολόγησή τους συνίστανται στο άκουσμα δυο λέξεων ή ψευδολέξεων, είτε όμοιων είτε διαφορετικών ως προς ένα φώνημα και στην απόφαση αν είναι ίδιες ή διαφορετικές. Η συγκεκριμένη κλίμακα, η οποία συνίσταται από ζεύγη ψευδολέξεων για τις οποίες το παιδί πρέπει να αποφασίσει αν διαφέρουν ή όχι μεταξύ τους, καθώς τις ακούει από τον εξεταστή, έχει κατασκευαστεί σύμφωνα με τα παραπάνω και επομένως είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση της ακουστικής αντίληψης των υποκειμένων.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας, οι οποίοι κυμαίνονται από 0 έως 32.

9.3.2.3.2. Κριτήριο αξιολόγησης της οπτικής αντίληψης

Η οπτική αντίληψη μετρήθηκε με την κλίμακα *Διάκριση Γραφημάτων* του πολυθεματικού Αθηνά Τεστ. Κατά τους Harris & Sipay (1985), ο Barret μελετώντας τις σχετικές έρευνες διαπίστωσε ότι η οπτική διάκριση γραμμάτων και λέξεων έχει μεγαλύτερη προγνωστική αξία για την αναγνωστική επίδοση από τη διάκριση εικόνων και γεωμετρικών σχημάτων. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η κλίμακα *Διάκριση Γραφημάτων*, η οποία ζητά από τα υποκείμενα να διαγράψουν τα γραφήματα που διαφέρουν σε καθένα από 21 ζεύγη άσημων λέξεων αυξανόμενου μήκους.

Η μέτρηση που λήφθηκε υπόψη για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας, οι οποίοι κυμαίνονται από 0 έως 32.

9.3.2.3.3. Κριτήριο αξιολόγησης της ακουστικής μνήμης

Για τη μέτρηση της ακουστικής μνήμης επιλέξαμε την κλίμακα *Μνήμη Αριθμών* του ελληνικού WISC-III (Γεώργας κ.α., 1997). Η κλίμακα αποτελείται από δυο μέρη στο πρώτο από το οποίο ζητείται από το υποκείμενο η ευθεία επανάληψη αριθμών που του διαβάζει ο εξεταστής και στο δεύτερο η αντίστροφη επανάληψη των ψηφίων που ακούει. Οι δοκιμασίες είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Μετρά την ακουστική βραχύχρονη μνήμη και την ανάκληση των πληροφοριών. (Μόττη-Στεφανίδη, 1999, Μέλλον, 1998). Το πρώτο μέρος βασίζεται στην άμεση μηχανική ανάκληση, ενώ το δεύτερο είναι δυσκολότερο και απαιτεί τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη, για μεγαλύτερο διάστημα, την κωδικοποίησή τους για περαιτέρω επεξεργασία και, προφανώς, πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες. (Searls, 1997, Μόττη-Στεφανίδη, 1999, Μέλλον, 1998). Αποτελεί γενικά μια από τις δοκιμασίες που σχετίζεται με την ανάγνωση και μπορεί να διακρίνει τους καλούς από τους κακούς αναγνώστες. (Searls, 1997).

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας, οι οποίοι κυμαίνονται από 0 έως 30.

9.3.2.3.4. Κριτήριο αξιολόγησης της οπτικής μνήμης

Για τον έλεγχο της οπτικής μνήμης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Μνήμη Σχημάτων του Αθηνά Τεστ. Προτιμήθηκε από την κλίμακα Μνήμη Εικόνων, καθώς περιέχει υλικό χωρίς σημασία και για την εκτέλεσή της τα υποκείμενα δεν βασίζονται στη σημασιολογική ταυτότητα των εικόνων. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η απαλοιφή της όποιας επιρροής, για τη συγκράτηση στη μνήμη, μπορεί να παράσχει το σημασιολογικό υλικό των εικόνων και ο εντοπισμός τυχόν διαφορών στην οπτική μνήμη των δυο ομάδων που δεν οφείλονται στη φύση της δοκιμασίας. Έτσι τυχόν διαφοροποίηση μπορεί ευκολότερα να αποδοθεί στη συγκεκριμένη δεξιότητα που εξετάζεται και όχι στο υλικό ή τη λεκτική του απόδοση. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας που κυμαίνονται από 0 έως 32.

Η επιλογή των δοκιμασιών μεταξύ των διαθέσιμων σταθμισμένων κλιμάκων για την αξιολόγηση γνωστικών δεξιοτήτων έγινε με γνώμονα την όσο το δυνατόν μικρότερη σχέση τους με τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των υποκειμένων, όπου τουλάχιστον αυτό ήταν δυνατόν (π.χ. νοημοσύνη, οπτική μνήμη), ώστε να ελεγχθεί εξαρχής, κατά το δυνατόν, η επίδραση του παράγοντα μορφωτικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι κλίμακες του Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών χορηγήθηκαν και βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες που περιέχονται στον Οδηγό Εξεταστή (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999α). Αντίστοιχα για την κλίμακα μνήμη αριθμών του ελληνικού WISC-III ακολουθήθηκαν με ακρίβεια οι οδηγίες που περιέχονται στον Οδηγό Εξεταστή του τεστ. (Γεώργας κ.ά, 1997).

Οι κλίμακες *Ολοκλήρωση Προτάσεων* και *Γλωσσικές Αναλογίες* δεν βαθμολογούνταν άμεσα. Οι ακριβείς απαντήσεις των υποκειμένων καταγράφονταν σε ατομικό φυλλάδιο εξέτασης για να βαθμολογηθούν αργότερα.

9.3.3. Τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης

9.3.3.1. Τα κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Όπως αναπτύχθηκε στο 4^ο κεφάλαιο μια συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία ίσως να είναι αιτιώδης, καθοριστικός παράγοντας της διαφοροποίησης της αναγνωστικής δεξιότητας στην αρχή της ανάπτυξής της, σε επόμενο όμως χρόνο δεν επιδρά πλέον στο επίπεδο αναγνωστικής επίδοσης. Κατά τα αρχικά στάδια μάθησης της ανάγνωσης οι ατομικές διαφορές στις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων είναι πιθανό να αυξηθούν. Στη συνέχεια, οι διαφορές στην αναγνώριση των λέξεων, την αποκωδικοποίηση, παραμένουν σχετικά σταθερές και μόνο αυξανόμενες διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση μπορούν να βρεθούν. (Stanovich, 2000). Για το λόγο αυτό δεν συμπεριλάβαμε την αποκωδικοποίηση στους υπό διερεύνηση παράγοντες, καθώς τα υποκείμενα δεν βρίσκονταν σε αρχικά στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και επικεντρωθήκαμε στο δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής επίδοσης, την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Για τη μέτρηση της αναγνωστικής δεξιότητας, στην παρούσα μελέτη υιοθετήσαμε την *τεχνική ολοκλήρωσης κειμένων*. Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της κατανόησης ενός κειμένου στο σύνολό του και θεωρείται έγκυρο μέσο αξιολόγησης της. (Βάμβουκας, 1992α, Harris & Sipay, 1985, Chatel, 2001, Gamaroff, 1998, Helfeldt, Henk & Fotos, 1986, Yamashita, 2003). Βασίζεται στον ψυχολογικό νόμο της καλής μορφής και την τάση του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται άρτιες, ολοκληρωμένες μορφές. Απαιτεί από το υποκείμενο την αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του και των γνώσεών του, ικανότητα ανακάλυψης σχέσεων (Βάμβουκας, 1992α, Chatel, 2001), κατανόηση βασικών συντακτικών σχέσεων, κατανόηση λέξεων και προτάσεων και εφαρμογή κανόνων αποκωδικοποίησης, προκειμένου να διαβάσει κατανοώντας το περιεχόμενο του κειμένου. (Chatel, 2001). Έχει αποδειχθεί μάλιστα ότι η επιτυχής συμπλήρωση ελλιπούς κειμένου σχετίζεται στενότερα, απ' ότι άλλες δοκιμασίες (απάντησης σε ερωτήσεις κατανόησης) με την ακρίβεια ανάγνωσης των λέξεων και εξίσου στενά με αυτές με την κατανόηση προφορικού λόγου (Spear-Swerling, 2004), με τους δυο δηλαδή παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η αναγνωστική κατανόηση σύμφωνα

με το μοντέλο της απλής θεώρησης της ανάγνωσης. (Tunmer & Hoover, 1992, Juel, 1988, Juel, Griffith & Gough, 1986, Savage, 2001). Επιπλέον, σε ένα τεστ, όπου έχουν καταργηθεί λέξεις σε κανονικά διαστήματα (κάθε 5^η ή 6^η ή 7^η κ.τ.λ. λέξη), απαιτείται η εύρεση και συμπλήρωση διάφορων τύπων λέξεων, γεγονός που απαιτεί διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής επεξεργασίας, η οποία περιλαμβάνει τόσο χαμηλότερου (προτασιακές δομές), όσο και υψηλότερου επιπέδου (διαπροτασιακές και κειμενικές δομές) ικανότητες κατανόησης. (Yamashita, 2003).

Η ικανότητα ολοκλήρωσης με το συνδυασμό μεμονωμένων στοιχείων θεωρήθηκε γενικά ως μέτρο νοημοσύνης. Έτσι, οι ερευνητές από την αρχή πρότειναν η διαδικασία ολοκλήρωσης να εφαρμόζεται σε ανεξάρτητα, ολοκληρωμένα τμήματα λόγου που διαθέτουν συνοχή. Και μόνο απ' την άποψη αυτή η ολοκλήρωση ελλιπών κειμένων θα μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένο μέσο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Επιπρόσθετα, η θέση ότι η τεχνική αυτή απαιτεί την ταυτόχρονη εφαρμογή λεξιλογικών γνώσεων, γραμματικής ικανότητας, ικανότητας αποκωδικοποίησης προτάσεων και στρατηγικών κατανόησης κειμένου ενισχύει την εγκυρότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας ως μέτρου αξιολόγησης της σιωπηρής ανάγνωσης. (Francis, 1999).

Ανάμεσα στην τεχνική ολοκλήρωσης κειμένων και σε άλλα τεστ κατανόησης με ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη ισχυρής συνάφειας (Βάμβουκας, 1992α, Helfeldt, Henk & Fotos, 1986, Tuinman, Blanton & Gray, 1975, Steinman, 2002, Hughes, 1989), η οποία, στις διάφορες μελέτες, κυμαίνεται από 0,73 έως 0,96 για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 1992α) και θεωρείται συνέπεια ενός γενικού παράγοντα λεκτικής κατανόησης. (Tuinman, Blanton & Gray, 1975). Σημαντική σχέση διαπιστώνεται και ανάμεσα στις δοκιμασίες ολοκλήρωσης κειμένου και την ελεύθερη ανάκληση περιεχομένου. (Harris & Sipay, 1985). Επιπλέον, η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί τμήμα πολλών σταθμισμένων οργάνων αξιολόγησης ψυχολογικών ικανοτήτων. (Βάμβουκας, 1992α, Gamaroff, 1998, Hughes, 1989). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματά της κατατάσσονται η ευκολία κατασκευής και χορήγησής της, η αντικειμενικότητα της αξιολόγησής της, σε σχέση με άλλα τεστ που απαιτούν μακροσκελείς γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης (Gamaroff, 1998, Yamashita, 2003, Helfeldt, Henk & Fotos, 1986), η ταξινόμηση των εξεταζόμενων με εξαιρετικά συνεπή τρόπο και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

(Steinman, 2002). Η τεχνική ολοκλήρωσης κειμένων αξιοποιείται συχνά τόσο σε ελληνικές (Βάμβουκας, 1987 & 1989) όσο και σε διεθνείς έρευνες. (Jong & Leserman, 2001).

Στη συνήθη της μορφή καταργείται κάθε 5^η λέξη από ένα κείμενο 250 λέξεων περίπου. (Βάμβουκας, 1992α, Harris & Sipay, 1985, Helfeldt, Henk & Fotos, 1986). Για μικρές ηλικίες, όμως, προτείνεται από τους Harris & Sipay (1985) η κατάργηση κάθε δέκατης λέξης και η χρήση συντομότερων κειμένων. Η επίδοση στο συγκεκριμένο τεστ επηρεάζεται από την οικειότητα του αναγνώστη με το περιεχόμενό του, όπως υποστηρίζει ο Smith. (Harris & Sipay, 1985). Για τους παραπάνω λόγους, όταν τα υποκείμενα της έρευνας φοιτούσαν στη Β΄ τάξη αξιολογήσαμε την αναγνωστική τους δεξιότητα με ένα σύντομο ελλιπές κείμενο, όπου καταργήθηκε κάθε δέκατη λέξη και δημιουργήθηκαν 20 κενά προς συμπλήρωση. Στη συνέχεια και προκειμένου να εξαλειφθεί ο παράγοντας οικειότητα με το περιεχόμενο, αλλά και ταυτόχρονα να μελετηθεί διαχρονικά η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας χορηγήθηκε ξανά το πρώτο κείμενο, μαζί όμως χορηγήθηκε και ένα δεύτερο, μεγαλύτερο ελλιπές κείμενο, με 25 κενά, όπου καταργήθηκε κάθε ένατη λέξη. Έτσι, τη δοκιμασία αναγνωστικής δεξιότητας του δεύτερου χρόνου αποτέλεσαν τα δυο ελλιπή κείμενα και η συνολική επίδοση κάθε μαθητή προέκυψε από το άθροισμα των επιδόσεων σε αυτά. Κατ' ανάλογο τρόπο στη Δ΄ τάξη (τρίτο έτος έρευνας) χορηγήθηκαν τα δυο πρώτα και επιπλέον ένα τρίτο, μεγαλύτερο ελλιπές κείμενο, με 40 κενά, όπου καταργήθηκε κάθε όγδοη λέξη. Η συνολική επίδοση προέκυψε από το άθροισμα των επιδόσεων στα τρία ελλιπή κείμενα.

Κατά την επιλογή των κειμένων και την κατάργηση των λέξεων από αυτά, προκειμένου να κατασκευαστούν οι σχετικές δοκιμασίες, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα κείμενα που επιλέχθηκαν να είναι αφενός κατάλληλα για την τάξη στην οποία χορηγούνται ως ελλιπή και αφετέρου διαβαθμισμένης δυσκολίας. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί:

- επιλέχθηκαν από βιβλία, τα οποία απευθύνονται στις διάφορες ηλικίες που περιλαμβάνει το δείγμα της έρευνας
- αξιολογήθηκε η αναγνωσιμότητα των κειμένων με τον τυπικό συντελεστή ευκολίας των Flesh - De Landsheere. (Βάμβουκας, 1992α, Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985). Οι δείκτες βρέθηκαν: για το πρώτο κείμενο 26,5, για το

δεύτερο 23,8 και για το τρίτο 22,8 γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαβαθμισμένη δυσκολία τους. Επιπλέον οι παραπάνω δείκτες βρίσκονται πολύ κοντά στους μέσους δείκτες των κειμένων που περιλαμβάνουν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου», τα οποία χρησιμοποιούνται για τις αντίστοιχες τάξεις, όπως αυτοί υπολογίστηκαν σε σχετική μελέτη (Βάμβουκας, 1991γ). Συγκεκριμένα, για τα κείμενα της Β΄τάξης ο μέσος δείκτης κειμένων και από δυο τεύχη είχε βρεθεί 31, για τη Γ΄τάξη 24 και για τη Δ΄22.

- καταργήθηκε κάθε δέκατη λέξη στο κείμενο που απευθύνεται στη Β΄τάξη, κάθε ένατη για το δεύτερο κείμενο της Γ΄ και κάθε όγδοη για το τρίτο κείμενο της Δ΄τάξης
- λήφθηκε μέριμνα ώστε να υπάρχει διαβάθμιση τόσο στο μήκος τους όσο και στον αριθμό των κενών που περιλαμβάνουν και ταυτόχρονα το νόημά τους να είναι ολοκληρωμένο και ενδιαφέρον για τα παιδιά

Αναλυτικά, για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των υποκειμένων στη Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη κατασκευάστηκαν τρία ελλιπή κείμενα, για την κατασκευή και τη χορήγηση των οποίων ακολουθήσαμε τις οδηγίες που παρέχονται από τη σχετική βιβλιογραφία. (Βάμβουκας, 1992α, Chatel, 2001, Harris & Sipay, 1985).

Το πρώτο (βλ. Παράρτημα Β) κατασκευάστηκε με την κατάργηση κάθε δέκατης λέξης από τη διασκευή ενός αποσπάσματος του διηγήματος «Ένα ταιριαστό ζευγάρι» της Ντίνας Χατζηνικολάου, από το βιβλίο «Οι περιπέτειες του Τοσοδούλη και άλλες ιστορίες». Το κείμενο αποτελείται από 206 λέξεις και περιλαμβάνει 20 κενά.

Το δεύτερο με τίτλο «Καινούριοι φίλοι στη γειτονιά» (βλ. Παράρτημα Β), προήλθε από την κατάργηση κάθε ένατης λέξης από τη διασκευή ενός κειμένου δανεισμένου από το βιβλίο του Γιαννακόπουλου (1994) «Μαθαίνω την ορθογραφία της γλώσσας μου» της Γ΄ δημοτικού. Το κείμενο αποτελείται από 232 λέξεις και περιλαμβάνει 25 κενά.

Το τρίτο ελλιπές κείμενο (βλ. Παράρτημα Β) κατασκευάστηκε με την κατάργηση κάθε όγδοης λέξης μιας διασκευής του παιδικού διηγήματος με τίτλο «Ο αόρατος άνθρωπος». (Λάδης, 1993). Το κείμενο αυτό είχε χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή παρόμοιας δοκιμασίας, η οποία χορηγήθηκε σε μαθητές της Στ΄ τάξης, στην ερευνητική εργασία με θέμα: *Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής κατανόησης* (Φρουζάκης, 2001). Από το αρχικό κείμενο που είχε χρησιμοποιηθεί, αφαιρέθηκε μια παράγραφος

(τρεις προτάσεις) για την συγκεκριμένη έρευνα και καταργήθηκε κάθε όγδοη (αντί κάθε έβδομη) λέξη, ώστε να είναι ευκολότερο για τους μαθητές της Δ΄τάξης, στους οποίους χορηγήθηκε. Το τρίτο ελλιπές κείμενο αποτελείται από 327 λέξεις και περιλαμβάνει 40 κενά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η τυχαία κατάργηση λέξεων (σε τακτά διαστήματα) έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας από την κατάργηση συγκεκριμένων λέξεων. (Harris & Sipay, 1985, Steinman, 2002). Τα υποκείμενα καλούνται να μαντέψουν τη λέξη που έχει απαλειφθεί από το κείμενο (ή κάποια συνώνυμη) και να τη γράψουν στο αντίστοιχο κενό.

Με βάση την πιλοτική έρευνα, τέλος, η οποία διεξήχθη για τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων και τον καθορισμό του απαιτούμενου χρόνου για τη χορήγηση κάθε οργάνου, διαπιστώθηκε ότι συνολικός χρόνος 20΄ είναι απαραίτητος για τη χορήγηση και τη συμπλήρωση του ελλιπούς κειμένου στη Β΄τάξη, 25΄ για τη συμπλήρωση των δυο κειμένων στη Γ΄τάξη και 30΄ για τα τρία κείμενα στη Δ΄τάξη, ενώ δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη γλωσσικών και νοηματικών δυσκολιών.

9.3.3.2. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Μολονότι διάφορες μέθοδοι χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου στην ορθογραφία μια προσεκτική μελέτη τους αποκαλύπτει ότι αυτές μπορούν να ενταχθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα *γραπτά τεστ ορθογραφίας* και τις *δοκιμασίες διόρθωσης λέξεων* (proofreading-type spelling tests). Τα πρώτα χρησιμοποιούνται ευρέως από εκπαιδευτικούς και ερευνητές και θεωρούνται έγκυρα μέτρα αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας. (Allred, 1984). Η πιστή αναπαραγωγή λέξεων ή ενός αυτοτελούς κειμένου καθ΄ υπαγόρευση στηρίζεται στην ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών και την αξιοποίηση των γλωσσολογικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα τεστ, στα οποία ζητείται από τους μαθητές να αποφασίσουν αν κάποιες λέξεις είναι γραμμένες ακολουθώντας τους συμβατικούς ορθογραφικούς κανόνες ή και να τις διορθώσουν, θεωρούνται εύκολα στη χορήγηση και τη βαθμολόγησή τους. Μελέτες, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται από τον Allred (1984), έχουν αποδείξει ότι και οι δυο μορφές δοκιμασιών μετρούν την ίδια ικανότητα. Διαπιστώνεται μάλιστα σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών από την Α΄ως τη ΣΤ΄τάξη να εντοπίζουν μια λέξη κατά τη γραφή της οποίας

δεν ακολουθούνται οι ορθογραφικοί κανόνες και την ικανότητά τους να γράφουν αυτή τη λέξη σωστά. (Allred, 1984). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα ότι οι δοκιμασίες αναγνώρισης και διόρθωσης λανθασμένων ορθογραφικά λέξεων συνιστούν έγκυρους δείκτες της ορθογραφικής δεξιότητας. (Allred, 1984 & 1990).

Η ικανότητα διόρθωσης λέξεων ορίζεται από τους Bean & Bouffler (Kervin, 2002) ως η ικανότητα λεπτομερούς εξέτασης ενός γραπτού κειμένου για τον εντοπισμό γραμματικών και ορθογραφικών αποκλίσεων, καθώς και λαθών στίξης. Θεωρείται δε ότι συνδέει την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Υποστηρίζεται από τον Curtis (Kervin, 2002) ότι όταν τα παιδιά ελέγχουν και διορθώνουν το γραπτό τους επιδεικνύουν τι γνωρίζουν ήδη, πόσο επιτυγχάνουν σε μια γλωσσική δραστηριότητα και τι οφείλουν να γνωρίζουν, ώστε να προοδεύσουν περισσότερο ως χρήστες της γλώσσας. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα ότι από τη Β' τάξη και εξής τα περισσότερα παιδιά έχουν την τάση να ελέγχουν και να διορθώνουν τα γραπτά τους, καθώς αποκτούν μεγαλύτερη άνεση στη διαδικασία της γραφής. (Kervin, 2002).

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω πορίσματα, αλλά και το γεγονός ότι αν η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας περιοριστεί μόνο στον αριθμητικό υπολογισμό των λαθών δεν είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτή η ορθογραφική εξέλιξη των υποκειμένων (Παντελιάδου, 2000) κατασκευάσαμε ένα τεστ για κάθε τάξη για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας των υποκειμένων, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο ζητείται η καθ' υπαγόρευση γραφή ενός κειμένου και στο δεύτερο και τρίτο ο εντοπισμός της σωστής ορθογραφικής επιλογής και η διόρθωση λέξεων αντίστοιχα. Με βάση τα παραπάνω η συγκεκριμένη δοκιμασία περιλαμβάνει και τα δυο είδη μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Η δομή και των τριών τεστ διατηρήθηκε ακριβώς η ίδια. Έτσι, για κάθε τάξη δημιουργήθηκε ένα κείμενο 60 λέξεων με τη χρήση, αποκλειστικά σχεδόν, γνωστών, στα υποκείμενα στα οποία απευθυνόταν, λέξεων. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου καταγράφηκαν όλες οι προτάσεις («Γράφω και μαθαίνω») και οι λέξεις του βασικού λεξιλογίου κάθε τάξης, τις οποίες οι μαθητές διδάσκονται και αξιοποιούν κατά την καθημερινή διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο ο έλεγχος κάθε λέξης που χρησιμοποιήθηκε ως προς το αν ήταν γνωστή ή όχι στα παιδιά ήταν εφικτός. Σε καθένα από τα τρία κείμενα εκπροσωπούνται όλα σχεδόν τα μέρη του λόγου. Στα

υποκείμενα κάθε τάξης υπαγορεύθηκε το ανάλογο κείμενο για τον έλεγχο της δεξιότητας της *ορθογραφημένης καθ' υπαγόρευση γραφής*.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 20 εικόνες. Το παιδί καλείται να επιλέξει μια από τις τέσσερις ορθογραφικές επιλογές της λέξης που συνοδεύει και περιγράφει την κάθε εικόνα. Σημειώνεται ότι μόνο μια από τις τέσσερις λέξεις είναι ορθογραφημένη. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν και οπτικοποιήθηκαν για κάθε τάξη αποτελούν λέξεις του βασικού λεξιλογίου της τάξης αυτής. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, επιλογή για την οποία συνέργησαν δυο λόγοι: αφενός πρόκειται για τα πιο συχνόχρηστα και γνωστά στα παιδιά μέρη του λόγου και τη συντριπτική πλειοψηφία των λέξεων του βασικού λεξιλογίου όλων των τάξεων, από την Α΄ έως και τη Δ΄, αφετέρου η έννοιά τους μπορεί να αποδοθεί οπτικά.

Για το τρίτο μέρος κάθε δοκιμασίας χρησιμοποιήθηκε από ένα κείμενο, το οποίο περιείχε γνωστές και άγνωστες λέξεις με την έννοια που αναλύθηκε παραπάνω. Σε 10 από τις γνωστές λέξεις υπήρχε από ένα ορθογραφικό λάθος, πέντε από τα οποία ήταν στο θεματικό μέρος και πέντε στην κατάληξη. Το ίδιο έγινε και για 10 άγνωστες λέξεις με αποτέλεσμα να υπάρχουν 20 συνολικά λάθη, 10 καταληκτικά και 10 μη καταληκτικά. Σκοπός της επιλογής αυτής ήταν η διερεύνηση της γνώσης και αξιοποίησης της ετυμολογίας και των γραμματικών κανόνων, αλλά και της ύπαρξης τυχόν διαφορών στην επίδοση των υποκειμένων σε διδαγμένες και αδίδακτες λέξεις και η εφαρμογή ή μη γνωστών γραμματικών κανόνων σε άγνωστες λέξεις. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν για το σκοπό αυτό ήταν γνωστά στα παιδιά μέρη του λόγου. Εκτός από 2 περιπτώσεις οι 30 γνωστές λέξεις των τριών τεστ ήταν ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Οι τρεις αυτές γραμματικές κατηγορίες και οι ορθογραφικοί κανόνες που τις διέπουν αποτελούν μέρος της ύλης που διδάσκονται οι μαθητές από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη. Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε και στις 30 άγνωστες λέξεις των τριών δοκιμασιών. Από τα παιδιά ζητήθηκε προσεκτική ανάγνωση των κειμένων και ο εντοπισμός και η διόρθωση όσων το δυνατόν περισσότερων λαθών. Για τη διευκόλυνση της διαγραφής κάθε λάθους και της γραφής της σωστής ορθογραφικής επιλογής πάνω από αυτό, ανάμεσα στις γραμμές του κειμένου υπήρχε διπλό διάστημα.

Λήφθηκε μέριμνα, ώστε τα κείμενα τόσο του πρώτου όσο και του τρίτου μέρους των κριτηρίων και των τριών τάξεων να είναι κατανοητά από τους μαθητές, να έχουν αυτοτελές νόημα, να είναι ενδιαφέροντα, να μη συμπεριληφθούν σε αυτά αδίδακτα

γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερους γραμματικούς τύπους και ορθογραφικές συμβάσεις, που έχουν διδαχθεί τα παιδιά.

Με βάση την πιλοτική έρευνα διαπιστώθηκε ότι συνολικός χρόνος περίπου 20' είναι απαραίτητος για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας σε όλες τις τάξεις.

9.3.3.3. Το κριτήριο αξιολόγησης της κατοχής λεξιλογίου

Η κλίμακα *Λεξιλόγιο* του ελληνικού WISC-III αποτέλεσε το κριτήριο αξιολόγησης του επιπέδου κατοχής λεξιλογίου των υποκειμένων. Οι απαντήσεις σε αυτήν αντανακλούν, μεταξύ άλλων, το επίπεδο λεκτικών διακρίσεων και γενικεύσεων που παρέχεται από την εμπειρία και την εκπαίδευση. (Μέλλον, 1998, Searls, 1997). Η κλίμακα μετρά την ανάπτυξη της γλώσσας και τη γνώση της σημασίας των λέξεων. Αξιολογεί δε τόσο την κατανόηση απλών λέξεων, όσο και τη λεκτική ευχέρεια των υποκειμένων. (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Η κλίμακα χορηγήθηκε και βαθμολογήθηκε σύμφωνα με τις οδηγίες που περιλαμβάνονται στο οδηγό εξεταστή του τεστ (Γεώργας κ.ά., 1997). Οι απαντήσεις δεν βαθμολογούνταν άμεσα, αλλά καταγράφονταν για να αξιολογηθούν αργότερα.

Η εκκίνηση της χορήγησης έγινε από την πρώτη ερώτηση για όλα τα υποκείμενα. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας, οι οποίοι κυμαίνονται από 0 έως 60.

9.3.3.4. Τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση της δεξιότητας γραπτής έκφρασης ζητήθηκε από τα υποκείμενα να αναπτύξουν γραπτά ένα αφηγηματικό κείμενο το Μάιο κάθε έτους της ερευνητικής διαδικασίας. Και τα τρία αποτελούν θέματα βιωματικής αναδιήγησης, και δόθηκαν χωρίς καθοδήγηση.

Η αφήγηση είναι η πρώτη γλωσσική δομή που γνωρίζουν και κατακτούν τα παιδιά, από την προσχολική ακόμη ηλικία, της οποίας μάλιστα το περιεχόμενο είναι σαφέστερο από άλλα είδη λόγου. (Graesser, Golding & Long, 1991, Heefner & Shaw,

1996). Παρέχει πληροφορίες για την ικανότητα των μαθητών να διατάσσουν ιδέες με λογικό τρόπο, να συσχετίζουν προηγούμενες εμπειρίες με τρέχοντα γεγονότα και να υιοθετούν σωστές γλωσσικές στρατηγικές για να δημιουργήσουν συνεκτικά κείμενα. (Heefner & Shaw, 1996).

Τα αφηγηματικά κείμενα και ιδιαίτερα τα θέματα βιωματικής αναδιήγησης προσφέρονται ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά, λόγω της αμεσότητας του περιεχομένου τους, αλλά και της δομής του λόγου με την οποία εκφράζονται, ο οποίος προσομοιάζει με τον οικείο, στους μικρούς μαθητές, προφορικό λόγο. (Ματσαγγούρας, 2001, Graesser, Golding & Long, 1991). Τα περισσότερα, εξάλλου, από τα προτεινόμενα από τα διδακτικά εγχειρίδια του δημοτικού θέματα κινούνται στο πνεύμα της ελεύθερης έκφρασης και αναφέρονται σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Σε τέτοια θέματα τα παιδιά παράγουν εκτενέστερα κείμενα, καθώς αναφέρονται σε άμεσες προσωπικές εμπειρίες τους, εκφράζουν τη δράση και τις σχέσεις τους με τα πράγματα και τους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους, οργανώνονται λογικά με βάση τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και ακολουθούν οικείες για τα παιδιά κειμενικές δομές. (Ματσαγγούρας, 2001). Στα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου κυριαρχεί γενικά η αφήγηση καταλαμβάνοντας ένα μεγάλο μέρος των αναγνωσμάτων και της γραπτής έκφρασης (Βάμβουκας, 2001β, Παπούλια-Τζελέπη 2000β, 2001γ) και πολύ λιγότερο εκπροσωπούνται άλλοι τύποι κειμένων. (Παπούλια-Τζελέπη 2000β, 2001γ).

Για τους παραπάνω λόγους επιλέξαμε αφηγηματικά θέματα βιωματικής αναδιήγησης θεωρώντας ότι ήταν η καταλληλότερη επιλογή τόσο για τα παιδιά της Β΄τάξης, όσο και για τη συνέχεια, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Γ΄και Δ΄τάξη. Για τη Β΄τάξη δόθηκε το θέμα: *Μια εκδρομή που θυμάμαι*, για τη Γ΄: *Μια ζημιά που έκανα κάποτε χωρίς να το θέλω* και για τη Δ΄: *Ένα περιστατικό που συνέβηκε, καθώς παίζαμε με την παρέα μου*. Επιλέχθηκαν θέματα από την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία συγκεντρώνουν πάρα πολλές πιθανότητες να αποτελούν βίωμα γι' αυτά. Κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών ακολουθήθηκε η συνήθης διαδικασία της καθημερινής διδασκαλίας και της γραπτής παραγωγής κειμένων στη σχολική τάξη, δεν υπήρξε, όμως, περιορισμός χρόνου.

9.3.3.5. Το κριτήριο αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 5^ο κεφάλαιο ένας αρκετά μεγάλος αριθμός κριτηρίων αξιολόγησης της μεταφωνολογικής δεξιότητας καταγράφεται από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Τα κριτήρια αυτά ορίζονται ως δοκιμασίες που απαιτούν από το υποκείμενο την επικέντρωση της προσοχής του από το νόημα των λέξεων στα ηχητικά τους χαρακτηριστικά. (Torneus, 1984). Παραδοσιακά δε, η μετασυντακτική δεξιότητα στην προσχολική και σχολική ηλικία αξιολογείται ζητώντας από τα παιδιά να παρατηρήσουν και να διορθώσουν λάθη σε αντιγραμματικές προτάσεις. (Galambos & Goldin-Meadow, 1990, Flood & Menyuk, 1983, Bialystok, 1986, Pratt, Tunmer & Bowey, 1984, Hakes, 1980, Μανωλίτσης, 2001, Demont & Gombert, 1996, Bowey, 1986, Bialystok & Mitterer, 1987). Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι η εκτίμηση της γραμματικότητας και η διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων έχουν μεγαλύτερη διακριτική ισχύ από άλλες δοκιμασίες, καθώς μπορούν να διακρίνουν τους κακούς από τους καλούς αναγνώστες. (Flood & Menyuk, 1983).

Η συνήθης πρακτική συνίσταται στη χορήγηση των δοκιμασιών του είδους αυτού ατομικά και προφορικά. Υποστηρίζεται, όμως, από ορισμένους ερευνητές (Flood & Menyuk, 1983) ότι η συνεχής παρουσία του ερεθίσματος σε γραπτές δοκιμασίες δίνει την ευκαιρία ακόμα και στους κακούς αναγνώστες να αξιοποιήσουν οποιεσδήποτε μεταγλωσσικές δεξιότητες διαθέτουν και ελαχιστοποιεί την επιβάρυνση της λεκτικής βραχύχρονης μνήμης. (Tractenberg, 2001). Από τη διεθνή (Flood & Menyuk, 1983, Tractenberg, 2001) και την ελληνική (Βάμβουκας, Ανδρεαδάκης & Πεδιαδίτης, υπό δημοσίευση) βιβλιογραφία, εξάλλου, δεν λείπουν μελέτες που υιοθετούν την ομαδική χορήγηση μεταγλωσσικών δοκιμασιών σε γραπτή μορφή.

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω κατασκευάσαμε γραπτό κριτήριο αξιολόγησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούμενο από είκοσι δοκιμασίες. Οι δέκα πρώτες αφορούν το φωνολογικό μέρος της γλώσσας και οι δέκα επόμενες τη συνειδητή γνώση και εφαρμογή γραμματικοσυντακτικών κανόνων.

Συγκεκριμένα, σε κάθε μια από τις δέκα πρώτες δοκιμασίες, δίδονται τέσσερις λέξεις, οι τρεις από τις οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν ως προς ένα κοινό τους χαρακτηριστικό, που αφορά τη φωνολογική δομή τους. Μια, επομένως, διαφέρει από τις υπόλοιπες ως προς το χαρακτηριστικό αυτό. Κατά την επιλογή των λέξεων λήφθηκε

μέριμνα, ώστε οι λέξεις κάθε δοκιμασίας να μην ομαδοποιούνται ως προς κάποιο γραμματικό ή άλλο χαρακτηριστικό τους, εκτός από το συγκεκριμένο που σκόπιμα επιλέχθηκε και κυρίως να μη μπορούν να ομαδοποιηθούν τρεις από αυτές σημασιολογικά, ώστε να εξαιρεθεί η τέταρτη με βάση τη σημασιολογική της ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις που διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες σε κάθε δοκιμασία διαφέρουν ως προς: *τον αριθμό των συλλαβών, το αρχικό δισυμφωνικό σύμπλεγμα, το ενδιάμεσο τρισυμφωνικό σύμπλεγμα, την κατάληξη, την αρχική συλλαβή, την προφορά του διφθόγγου (ευ), το πρώτο τους συνθετικό, το δεύτερο συνθετικό τους, το φθόγγο ου, το τελευταίο γράμμα.* (βλ. Παράρτημα Β).

Οι δέκα επόμενες δοκιμασίες αφορούν το γραμματικο-συντακτικό μέρος της γλώσσας και βασίζονται σε ανάλογα κριτήρια των Galambos & Goldin-Meadow (1990). Πρόκειται για δέκα προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν μορφημικά λάθη και λάθη στη σειρά των λέξεων. Αναλυτικά τα λάθη που υπάρχουν στις προτάσεις είναι: *ασυμφωνία όρων (ρήματος-ουσιαστικού) ως προς τον αριθμό, ασυμφωνία όρων (ρήματος-ουσιαστικού) ως προς το πρόσωπο, ασυμφωνία όρων (ουσιαστικού-αντωνυμίας) ως προς την πτώση, ασυμφωνία όρων (ουσιαστικού-άρθρου) ως προς την πτώση, λανθασμένη σειρά λέξεων, ασυμφωνία όρων ως προς τον αριθμό (παρατακτική σύνταξη πολλών ουσιαστικών με ρήμα ενικού), ασυμφωνία όρων (χρονικό επίρρημα-ρήμα) ως προς το χρόνο, λανθασμένος σχηματισμός συγκριτικού βαθμού, ασυμφωνία όρων ως προς το χρόνο (στιγμιαίος με εξακολουθητικό χρόνο), ρήμα σε ενεργητική αντί παθητική φωνή.* (βλ. Παράρτημα Β).

Πρέπει να σημειωθεί ότι, καθώς τις λέξεις που απαρτίζουν καθεμιά από τις δέκα πρώτες δοκιμασίες συνδέει διαφορετική σχέση κάθε φορά, τα παιδιά πρέπει να ανακαλύψουν πρώτα αυτή τη σχέση προκειμένου να εξαιρέσουν τη λέξη που δεν διαθέτει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Η ανομοιομορφία αυτή και η συνεχής μετάβαση από τη μια σχέση στην άλλη απαιτεί, πέρα από την καλή γνώση και χειρισμό των φωνολογικών κανόνων της γλώσσας και το στοχασμό πάνω σε αυτούς, σοβαρή γνωστική προσπάθεια από μέρους του εξεταζόμενου γεγονός που απομακρύνει την πιθανότητα μηχανιστικής απάντησης. Κατά τον ίδιο τρόπο στις δέκα επόμενες δοκιμασίες, λήφθηκε μέριμνα, ώστε να συμπεριληφθούν διαφορετικά μεταξύ τους, αντιπροσωπευτικά γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα.

Κατά τη χορήγηση, για το πρώτο τμήμα του κριτηρίου δίδεται ένα δοκιμαστικό θέμα, το οποίο δεν αξιολογείται, προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά τη διαδικασία την οποία πρέπει να ακολουθήσουν για να απορρίψουν μια από τις τέσσερις λέξεις. Στο δεύτερο τμήμα ζητείται να διαβάσουν προσεκτικά μια-μια τις προτάσεις που τους δίδονται και να αποφασίσουν αρχικά αν είναι σωστή ή λανθασμένη. Εάν, κατά την άποψή τους η πρόταση είναι σωστή την αφήνουν ως έχει. Αν διαπιστώσουν ότι υπάρχει λάθος, τους ζητείται να ξαναγράψουν στο χώρο που δίδεται κάτω από την καθεμιά, την πρόταση σωστά.

Χορηγήσαμε το κριτήριο αυτό στα υποκείμενα μόνο όταν αυτά φοιτούσαν στη Γ΄ και στη Δ΄ τάξη, ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα επικέντρωσης της προσοχής τους στη γλωσσική δομή των προτάσεων και όχι στο περιεχόμενό τους (Galambos & Goldin-Meadow, 1990) και συνειδητής εκτίμησης της αντιγραμματικότητας των προτάσεων και εφαρμογής συντακτικών κανόνων. (Gombert, 1992, Bialystok, 1986).

Διαπιστώθηκε, τέλος, ότι συνολικός χρόνος 20΄-25΄ είναι αρκετός για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων τόσο στη Γ΄ όσο και στη Δ΄ τάξη.

9.3.3.6. Το ατομικό φύλλο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων από τους δασκάλους

Στους δασκάλους των τάξεων, όπου φοιτούσαν οι μαθητές των δυο ομάδων (πρώιμοι και μη πρώιμοι αναγνώστες), χορηγήθηκε ατομικό φύλλο αξιολόγησης των δεξιοτήτων των υποκειμένων, τις οποίες αξιολογούν οι δοκιμασίες για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των δυο ομάδων, πειραματικής και ομάδας ελέγχου, σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται έγκυρο, ανεξάρτητο, εξωτερικό κριτήριο. Θεωρήσαμε ότι η επίσημη άποψη των εκπαιδευτικών, αποκρυσταλλωμένη με βάση την καθημερινή παρατήρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, προσθέτει πολύτιμες πληροφορίες στα αποτελέσματα των δοκιμασιών και στην συνολική εικόνα των δυο ομάδων. Για το λόγο αυτό στο φύλλο αξιολόγησης συμπεριλάβαμε ποιοτικές όψεις της αξιολόγησης σε κάθε τομέα του γλωσσικού μαθήματος, πολλές από τις οποίες δεν συλλαμβάνουν τα κριτήρια που

προαναφέρθηκαν και δεν ζητήσαμε απλώς το βαθμό που αντικατοπτρίζει την γενική επίδοση στον τομέα αυτό.

Το ατομικό φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Β) αποτελείται από 17 ερωτήσεις. Επτά από αυτές αφορούν την ανάγνωση, τέσσερις την ορθογραφία, τέσσερις τη γραπτή έκφραση και δυο τη γραμματική και συντακτική δομή του γραπτού λόγου. Για την εξασφάλιση αντικειμενικότερης εκτίμησης και μεγαλύτερης δυνατότητας διάκρισης ανάμεσα σε μαθητές με μικρές διαφοροποιήσεις στην επίδοση ζητήθηκε η αξιολόγηση σε 20βάθμια κλίμακα.

9.3.4. Βαθμολόγηση των κριτηρίων σχολικής επίδοσης

9.3.4.1. Βαθμολόγηση των κριτηρίων αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Οι συνήθεις τρόποι διόρθωσης του ελλιπούς κειμένου συνίστανται είτε στην αποδοχή μόνο της λέξης που υπάρχει στο αρχικό κείμενο ως σωστής ή στο συνυπολογισμό και των γραμματικά και συντακτικά ορθών συνώνυμων λέξεων στις σωστές επιλογές. (Βάμβουκας, 1992α, Brown, 1980, Chatel, 2001, Harris & Sipay, 1985, Oller, 1972, Lange & Clausing, 1981). Έχει αποδειχθεί πάντως ότι όταν πρόκειται για την αξιολόγηση της κατανόησης της μητρικής γλώσσας υπάρχει μικρή μόνο διαφορά ανάμεσα στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δυο μορφών αξιολόγησης (Oller, 1972, Brown, 1980, Lange & Clausing, 1981) και η συνάφεια των δυο μεθόδων αποδεικνύεται αρκετά υψηλή, ώστε και οι δυο να θεωρούνται κατάλληλες. (Lange & Clausing, 1981).

Κατά τη διόρθωση των ελλιπών κειμένων της παρούσας έρευνας σωστές θεωρήθηκαν και λέξεις της ίδιας γραμματικής κατηγορίας με αυτές που έχουν παραλειφθεί, οι οποίες ήταν γραμματικά, συντακτικά και νοηματικά σωστές. (βλ. την κλείδα διόρθωσης κάθε κειμένου στο Παράρτημα Β). Εξάλλου, μελέτη του Brown (1980) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από τις δυο συνήθεις μεθόδους διόρθωσης η μέθοδος που αποδέχεται τις συνώνυμες ή τις νοηματικά, γραμματικά και συντακτικά αποδεκτές λέξεις ως σωστές απαντήσεις είναι πιο έγκυρη και αξιόπιστη. Έτσι, κάθε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με μια μονάδα, ενώ κάθε λανθασμένη με μηδέν. Με

μηδέν βαθμολογήθηκαν και οι περιπτώσεις στις οποίες το υποκείμενο δεν έδωσε καμία απάντηση ή συμπλήρωσε δυο ή περισσότερες λέξεις σε κάποιο κενό. Έτσι η κλίμακα βαθμολόγησης για το πρώτο ελλιπές κείμενο κυμάνθηκε από 0-20, για το δεύτερο από 0-25 και για το τρίτο από 0-40. Δεδομένου όμως ότι, όπως προαναφέρθηκε, στη Γ' και Δ' τάξη δόθηκαν για συμπλήρωση δυο και τρία κείμενα αντίστοιχα, η συνολική επίδοση στην ανάγνωση κυμάνθηκε από 0-45 για τη Γ' και από 0-85 για τη Δ' τάξη. Οι επιδόσεις αυτές μετατράπηκαν σε ποσοστό επιτυχίας, σε εκατοστιαία κλίμακα, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, ώστε να είναι συγκρίσιμες.

9.3.4.2. Βαθμολόγηση των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Στο πρώτο μέρος των δοκιμασιών αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας κάθε σωστή λέξη βαθμολογήθηκε με μια μονάδα. Η κλίμακα βαθμολόγησης για το τμήμα αυτό κυμαίνεται από 0 έως 60. Στο δεύτερο μέρος κάθε σωστή επιλογή ορθογραφικής λέξης βαθμολογήθηκε με μία μονάδα. Η κλίμακα βαθμολογίας κυμαίνεται από 0-20. Στο τρίτο μέρος κάθε σωστή διόρθωση βαθμολογήθηκε με μία μονάδα. Η ανώτερη επίδοση για το τμήμα αυτό είναι το 20. Η συνολική επίδοση στην ορθογραφία διαμορφώνεται από το άθροισμα των τριών επιμέρους επιδόσεων και κυμαίνεται από 0 έως 100. Από αυτήν αφαιρέθηκαν όμως, όπου υπήρχαν, ο αριθμός των λανθασμένων διορθώσεων και ο αριθμός των επεμβάσεων σε σωστές λέξεις με αποτέλεσμα τη λανθασμένη γραφή τους. Επομένως, η επίδοση κάθε υποκειμένου στη δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας διαμορφώθηκε μετά την αφαίρεση των μονάδων που αφορούν τις άστοχες διορθώσεις.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά κατακτούν την ορθογραφική δεξιότητα αργά και σταδιακά. Η σημαντική εξέλιξή τους, όμως, ανάμεσα στο αρχικό και στο τελικό στάδιο, γίνεται αντιληπτή με ποιοτική ανάλυση των λαθών και όχι με την απλή καταμέτρησή τους. (Παντελιάδου, 2000). Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε σε ποιοτική ανάλυση των λαθών, τόσο στο πρώτο όσο στο τρίτο μέρος της δοκιμασίας.

Τα ορθογραφικά λάθη εντάσσονται σε δυο κατηγορίες: α. τα κυρίως ορθογραφικά λάθη στα λεξικά μορφήματα, δηλαδή στο θεματικό μέρος ή την ετυμολογία και λάθη στα γραμματικά μορφήματα, δηλαδή στις καταλήξεις, τα προθέματα κ.τ.λ. και β. τα

δυσλειτουργικά λάθη (αντικατοπτρισμοί, αναστροφές, παρεμβολές, παραλείψεις, παρατονισμοί κ.τ.λ.) (Βουγιούκας, 1994). Εμείς περιοριστήκαμε στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή στα καταληκτικά και μη καταληκτικά λάθη γνωστών και άγνωστων λέξεων προκειμένου να διαπιστώσουμε την κατοχή και εφαρμογή γραμματικών και ετυμολογικών κανόνων σε γνωστές λέξεις, αλλά και την αξιοποίηση των σχετικών γνώσεων σε άγνωστες λέξεις.

Έτσι, στην καθ' υπαγόρευση γραφή του πρώτου μέρους, εκτός από την επίδοση που εκφράζεται με τον αριθμό των λέξεων που αποδόθηκαν σωστά, καταμετρήθηκαν και τα καταληκτικά και μη καταληκτικά λάθη. Στο τρίτο μέρος καταμετρήθηκαν οι σωστές διορθώσεις καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις. Έτσι διαμορφώθηκαν δυο κατηγορίες λαθών για την καθ' υπαγόρευση γραφή:

↗ *καταληκτικά λάθη*

↗ *μη καταληκτικά λάθη*

και δυο κατηγορίες για τη διόρθωση λαθών, καθεμιά από τις οποίες περιλαμβάνει δυο υποκατηγορίες:

↗ *διόρθωση καταληκτικών λαθών (κλίμακα βαθμολογίας 0-10)*

✓ *διόρθωση καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων (κλίμακα βαθμολογίας 0-5)*

✓ *διόρθωση καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων (κλίμακα βαθμολογίας 0-5)*

↗ *διόρθωση μη καταληκτικών λαθών (κλίμακα βαθμολογίας 0-10)*

✓ *διόρθωση μη καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων (κλίμακα βαθμολογίας 0-5)*

✓ *διόρθωση μη καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων (κλίμακα βαθμολογίας 0-5)*

9.3.4.3. Αξιολόγηση των δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου

Είναι γνωστός ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο αξιολόγησης της κειμένων που παράγουν οι μαθητές. Διάφορες μορφές υιοθετούνται συνήθως για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου: Η *αναλυτική* χρησιμοποιείται ευρύτερα από τους ερευνητές του χώρου και έγκειται στην εκτίμηση επιμέρους χαρακτηριστικών των κειμένων, τα οποία καθορίζονται κάθε φορά με σαφήνεια. Θεωρείται σύνθετη και χρονοβόρα μπορεί όμως να εντοπίσει τις αδυναμίες των μαθητών, οι οποίες χρήζουν αντιμετώπισης και να συμβάλλει στην κατάρτιση του ανάλογου προγράμματος. (Heefner & Shaw, 1996). Η

ολιστική ή συνολική θεωρείται οικονομικότερη, περισσότερο προσαρμόσιμη και πιο εύκολα εφαρμόσιμη απ' όλες τις υπόλοιπες μορφές άμεσης αξιολόγησης. Συνδέεται θεωρητικά με πρόσφατες παραδοχές της γλωσσολογίας και του ερευνητικού πεδίου της γραπτής έκφρασης. (Huot, 1990). Χρησιμοποιεί προκαθορισμένα κριτήρια, προσεγγίζει συνολικά το γραπτό, διαπιστώνει εύκολα ποιοι μαθητές χρειάζονται βοήθεια, υπόκειται όμως και σε περιορισμούς, καθώς δεν αποκαλύπτει λεπτομερώς τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή, ώστε να σχεδιαστεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. (Heefner & Shaw, 1996). Μια τρίτη μορφή, η μορφή των βασικών χαρακτηριστικών, αναζητά και αξιολογεί τα δομικά στοιχεία που αναμένεται να έχει το κείμενο με βάση το είδος λόγου στο οποίο ανήκει. (Ματσαγγούρας, 2001).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, για την αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των ακολουθήσαμε τη συνδυαστική χρήση *συνολικής ή ολιστικής* αξιολόγησης, της *μορφής βασικών χαρακτηριστικών*, η οποία αναζητά και αξιολογεί τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και της *αναλυτικής*, η οποία αξιολογεί συστηματικά τα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν ένα καλό γραπτό. (Ματσαγγούρας, 2001). Η αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των υποκειμένων πραγματοποιήθηκε σε δυο άξονες: τον *οργανωτικό* και το *γλωσσικό*. (Πίνακας 9.4.). Στον πρώτο, τα κείμενα αξιολογήθηκαν αρχικά με ολιστικά κριτήρια. Έτσι, σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια συνολική εκτίμηση της *επικοινωνιακής καταλληλότητας*, όπου λήφθηκε υπόψη η συνολική εικόνα του κειμένου και η γενική εντύπωση που προκαλεί, η πληρότητα, το ύφος, η σύνταξη, το περιεχόμενο και η συνολική συγκρότηση, σε κλίμακα από το 0 έως το 20. Επιπλέον, επιχειρώντας να συλλάβουμε τυχόν λεπτές ποιοτικές διαφορές, στη γραπτή έκφραση των δυο ομάδων (Π.Α. και Μ.Π.Α.) αξιολογήθηκαν χωριστά επιμέρους όψεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας και συγκεκριμένα η *πρωτοτυπία-γνησιότητα*, η *δομή των γραπτών παραγωγών* και η *περιγραφή των ηρώων*. Αναλυτικά:

- ✓ στον τομέα της *Γνησιότητας-Πρωτοτυπίας* αξιολογήθηκε το κατά πόσο η ιστορία περιέχει απροσδόκητα στοιχεία και γεγονότα παρά κοινότυπους, βαρετούς στόχους και ενέργειες
- ✓ στον τομέα της *Δομής* εκτιμήθηκε η οργάνωση των πληροφοριών, αν δηλαδή οι συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα ή τα διάφορα επεισόδια της ιστορίας είναι φανερές, αν τα γεγονότα είναι χρονικά και/ή αιτιωδώς διευθετημένα και αν δίδονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για το ξετύλιγμα της ιστορίας.

- ✓ Στον τομέα της *Περιγραφής των ηρώων* αξιολογήθηκε το πόσο καλά αποτυπώνονται ο κύριος ή οι άλλοι χαρακτήρες της ιστορίας, από την άποψη χαρακτηριστικών όπως εμφάνιση, ηλικία, στόχοι κ.τ.λ.. (Zammuner, 1995).

| Άξονες | Τομείς |
|----------------------------|--|
| Οργανωτικός άξονας | Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας |
| | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία |
| | Δομή |
| | Περιγραφή Ηρώων |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα |
| Γλωσσικός άξονας | Παραγωγικότητα |
| | Αριθμός λέξεων |
| | Αριθμός Προτάσεων |
| | Μήκος Προτάσεων |
| | Ορθογραφία |
| | Δείκτης Ορθογραφίας |
| | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών |
| Δείκτης καταληκτικών λαθών | |

Πίνακας 9.4.: Άξονες και τομείς αξιολόγησης των γραπτών παραγωγών

Καθένα από τα τρία παραπάνω στοιχεία αξιολογήθηκε χωριστά, με κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου το 5 αντιστοιχεί σε εξαιρετική επίδοση ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, το 4 σε καλή, το 3 σε επαρκή, το 2 σε μόλις αποδεκτή και το 1 σε πολύ κακή.

Στον ίδιο άξονα αξιολογήθηκαν επίσης βασικά χαρακτηριστικά (δομικά στοιχεία του κειμένου) δηλ. η *Νοηματική Συνεκτικότητα* και η *Πληροφοριακή Πληρότητα*. Η *νοηματική συνεκτικότητα*, στην παρούσα μελέτη, αναφέρεται στο νοηματικό περιεχόμενο κάθε κειμένου και καθορίζει το βαθμό στον οποίο περιλαμβάνονται και αναπτύσσονται τα δομικά στοιχεία του αφηγήματος.

Η αφηγηματική γραπτή έκφραση προϋποθέτει την ικανότητα προσέγγισης της «*γραμματικής της ιστορίας*», μιας γνωστικής δομής, η οποία καθοδηγεί την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (Montague & Leavell, 1994) και θεωρείται

ως μηχανισμός σύλληψης των σημαντικών χαρακτηριστικών σημείων του *σχήματος* μιας ιστορίας. (Graesser, Golding & Long, 1991, Riley, 1993, Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990). Στο πλαίσιο αυτό *σχήμα της ιστορίας* θεωρείται μια νοητική αναπαράσταση που διαθέτει το άτομο για τα στοιχεία μιας ιστορίας και τις μεταξύ τους σχέσεις (Mather & Roberts, 1995), μια γνωστική δομή η οποία καθοδηγεί την κατανόηση μιας συγκεκριμένης ομάδας ιστοριών. (Graesser, Golding & Long, 1991). Το σχήμα αυτό έχει λειτουργικοποιηθεί ως ένα ιεραρχικό πλαίσιο ή σύνολο κανόνων γνωστών ως «*γραμματική της ιστορίας*». (Montague & Leavell, 1994, Riley, 1993, Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990). Μολονότι η ονοματολογία των «*γραμματικών*» αυτών ποικίλει, όλες περιλαμβάνουν στοιχεία όπως: πλαίσιο, αρχικά γεγονότα, απόπειρες, ενέργειες, συνέπειες, εσωτερικές αντιδράσεις, σχέδια, στόχους, εξωτερικές αντιδράσεις και λύση. (Montague & Leavell, 1994, Βάμβουκας, 2001β). Η χρήση της *γραμματικής της ιστορίας* ως θεωρίας αφηγηματικής αναπαράστασης έχει καθοδηγήσει τις περισσότερες εμπειρικές έρευνες τις σχετικές με την αφήγηση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Riley, 1993, Graesser, Goldin & Long, 1991) παρέχοντας κανονιστικές μεθόδους ανάλυσης των ιστοριών, σε επιμέρους τμήματα με νόημα. (Riley, 1993). Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της συνεκτικότητας του περιεχομένου των αφηγηματικών κειμένων. Οι Stein & Glenn και Madler & Johnson (Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990) μάλιστα, θεωρούν ότι η πρότυπη ιστορία αποτελεί ιδεώδες σχήμα και η επιφανειακή της δομή δεν χρειάζεται να περιέχει όλα τα στοιχεία, τα οποία, ελλείψει τους, συμπληρώνονται από τον αναγνώστη, προκειμένου η αποκατασταθεί η ακολουθία των γεγονότων και η συνοχή της αφήγησης.

Για την αξιολόγηση της νοηματικής συνεκτικότητας κάθε κειμένου βασιστήκαμε στην κλίμακα των Graham & Harris (1989), τη δομή της οποίας υιοθετήσαμε. Λήφθηκαν υπόψη τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, καθένα από τα οποία αξιολογήθηκε με την ίδια κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε και στις ολιστικές παραμέτρους, δηλαδή από 1 έως 5, από την ανυπαρξία του συγκεκριμένου στοιχείου έως την εξαιρετική ανάπτυξή του, αντίστοιχα. Έτσι, αξιολογήθηκε η ύπαρξη και ο βαθμός ανάπτυξης των: *Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο, Εναρκτήριο γεγονός, Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή, Εγχείρημα - Απόπειρες εξεύρεσης λύσης, Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος, Αντίδραση*, σύμφωνα με τα κριτήρια που συνήθως

υιοθετούνται και περιγράφουν καθένα από τα στοιχεία αυτά. (Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990, Βάμβουκας, 2001β).

Το *σκηνικό* περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον τόπο, το χρόνο και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται τα πρόσωπα στην αρχή της ιστορίας. Ως *εναρκτήριο γεγονός* θεωρήθηκε αυτό με το οποίο ξεκινούσε η ιστορία. Το γεγονός αυτό τροποποιεί την κατάσταση στο περιβάλλον του πρωταγωνιστή και προκαλεί την αντίδρασή του. Η *αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή* περιλαμβάνει συναισθηματικές αντιδράσεις, στόχους, επιθυμίες, όσα σκέφτεται ή αποφασίζει να κάνει σχετικά με το κεντρικό θέμα της αφήγησης. Οι *απόπειρες εξεύρεσης λύσης* αφορούν τις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος από τον ήρωα. Ως *συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος* θεωρούνται τα αποτελέσματα των προσπαθειών και η *αντίδραση* αναφέρεται στα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα της ιστορίας, οι οποίες σχετίζονται με το αποτέλεσμα και τον τρόπο που τον επηρεάζει. Πιο συγκεκριμένα, ως *αντίδραση* εκλαμβάνεται κάθε συναισθηματική ή γνωστική αντίδραση στην επίτευξη του στόχου, μακροπρόθεσμες συνέπειες, οι οποίες αποτελούν, όμως, άμεσο αποτέλεσμα της επίτευξης του στόχου ή ένα ηθικό δίδαγμα που συνοψίζει όσα έμαθε ο πρωταγωνιστής κατά την επιδίωξη ή από την επίτευξη του στόχου του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ως αντίδραση δεχθήκαμε και μια αξιολογική κρίση, ως κατακλείδα, η οποία μπορεί να εκφράζει δυσαρέσκεια ή ικανοποίηση για τη λύση που δόθηκε στη συγκεκριμένη ιστορία.

Το άθροισμα της αξιολόγησης των επιμέρους στοιχείων κάθε κειμένου αποτέλεσε το σκορ στη *νοηματική συνεκτικότητα (γραμματική της ιστορίας)*. Η ανώτατη βαθμολογία που μπορούσε να δοθεί ήταν $6 \times 5 = 30$ και η κατώτατη $6 \times 1 = 6$. Για την αξιολόγηση της *πληροφοριακής πληρότητας* καταμετρήθηκαν οι πληροφορίες-μονάδες ιδεών σε κάθε κείμενο και διαιρέθηκαν με τον αριθμό των προτάσεων του κειμένου. Οι περιττές πληροφορίες δεν συμπεριλήφθηκαν στον υπολογισμό. (Zammuner, 1995). Με άλλα λόγια *πληροφορική πληρότητα* κάθε κειμένου θεωρείται ο μέσος αριθμός των πληροφοριών ανά πρόταση. Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης της *πληροφοριακής πληρότητας* τόσο πυκνότερος πληροφοριακά είναι ο λόγος των υποκειμένων.

Όλοι οι τομείς του οργανωτικού άξονα αξιολογήθηκαν από δυο κριτές. Καθένας βαθμολόγησε ανεξάρτητα από τον άλλο, σε χωριστό φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Β) κάθε κείμενο και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των δυο

αξιολογήσεων, οι οποίοι αποτέλεσαν και την επίδοση των υποκειμένων σε κάθε ποιοτικό ή ποσοτικό χαρακτηριστικό της γραπτής έκφρασης.

Στο δεύτερο άξονα πραγματοποιήθηκε αναλυτική αξιολόγηση γλωσσικών χαρακτηριστικών. Αξιολογήθηκαν η *παραγωγικότητα του γραπτού λόγου* (έκταση κειμένου και μέσο μήκος προτάσεων) και η *ορθογραφία* (δείκτης ορθογραφίας, καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών).

Συγκεκριμένα καταμετρήθηκαν: οι λέξεις κάθε κειμένου, οι προτάσεις, τα μη καταληκτικά και τα καταληκτικά λάθη και το σύνολο των ορθογραφημένων λέξεων και υπολογίστηκαν το μέσο μήκος των προτάσεων και οι δείκτες ορθογραφίας, μη καταληκτικών και καταληκτικών λαθών. Κατά τον υπολογισμό των δεικτών υπολογίστηκε η επί τοις εκατό αναλογία των ορθογραφημένων λέξεων, των καταληκτικών και των μη καταληκτικών λαθών, με βάση τις σχέσεις:

$$\text{Δείκτης ορθογραφίας} = \frac{\text{Αριθμός ορθογραφημένων λέξεων} \times 100}{\text{Συνολικός αριθμός λέξεων}}$$

$$\text{Δείκτης καταληκτικών λαθών} = \frac{\text{Καταληκτικά λάθη} \times 100}{\text{Συνολικός αριθμός λέξεων}}$$

$$\text{Δείκτης μη καταληκτικών λαθών} = \frac{\text{Μη καταληκτικά λάθη} \times 100}{\text{Συνολικός αριθμός λέξεων}}$$

9.3.4.4. Βαθμολόγηση του κριτηρίου αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

Στο πρώτο μέρος του κριτηρίου κάθε λέξη που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες σε κάθε σειρά και εντοπίζεται σωστά βαθμολογείται με μια μονάδα. Λανθασμένες επιλογές λέξεων βαθμολογούνται με 0, όπως και η απουσία απάντησης σε κάποια από τις δοκιμασίες. Η κλίμακα βαθμολογίας για το κριτήριο μεταφωνολογικών δεξιοτήτων κυμαίνεται από 0-10.

Στο δεύτερο μέρος κάθε πρόταση που ξαναγράφεται σωστά βαθμολογείται με μια μονάδα. Δεδομένου ότι και οι δέκα προτάσεις περιλαμβάνουν γραμματικο-συντακτικές αποκλίσεις, όσες δεν διορθώνονται ή τροποποιούνται με λανθασμένο τρόπο βαθμολογούνται με 0. Η κλίμακα βαθμολογίας για το κριτήριο μετασυντακτικών

δεξιότητων κυμαίνεται από 0-10. Η συνολική επίδοση στο τεστ φανερώνει το επίπεδο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Η κλίμακα βαθμολογίας κυμαίνεται από 0 έως 20.

Εκτός από την αριθμητική απόδοση του επιπέδου ανάπτυξης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι απαντήσεις στο δεύτερο μέρος κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το αν, σε ένα πρώτο επίπεδο, *εντοπίζεται* ότι οι προτάσεις είναι λανθασμένες συντακτικά και αν, σε δεύτερο επίπεδο, *διορθώνονται* σωστά. Πρέπει να σημειωθεί ότι με τη συγκεκριμένη δοκιμασία αξιολογήθηκαν μόνο τα δυο πρώτα επίπεδα μεταγλωσσικής δεξιότητας, αυτά του εντοπισμού και της διόρθωσης λαθών. Υπενθυμίζεται ότι η οδηγία που δόθηκε ήταν να ξαναγράφεται σωστά η πρόταση μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής θεωρεί ότι υπάρχει λάθος. Επομένως όταν δεν ξαναγράφεται μια πρόταση εκλαμβάνεται ως μη εντοπισμός της λανθασμένης της σύνταξης. Έτσι δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες:

- ✓ *Εντοπισμός λανθασμένων προτάσεων*
- ✓ *Σωστή διόρθωση*

Η συνολική επίδοση σε ολόκληρο το τεστ προκύπτει από το άθροισμα της επίδοσης στο πρώτο μέρος και των σωστά διορθωμένων προτάσεων του δεύτερου μέρους.

9.4. Λειτουργικοί ορισμοί

Οριζόμενοι λειτουργικά, *πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.)* στην παρούσα μελέτη θεωρούνται όσα παιδιά επιτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να διαβάσουν σωστά, χωρίς βοήθεια, τουλάχιστον 18 από τις 36 λέξεις ή τρεις από τις έξι προτάσεις του προκριματικού τεστ (τεστ εντοπισμού Π.Α.), οι οποίες έχουν επιλεγεί από τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου της Α΄ δημοτικού.

Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) θεωρούνται τα παιδιά που διαφέρουν από τους Π.Α. μόνο ως προς την επίδοσή τους στο προκριματικό τεστ. Είναι ίδιου φύλου και ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τους Π.Α., φοιτούν στο ίδιο τμήμα κι έχουν τις ίδιες προσχολικές εμπειρίες μ' αυτούς, όσον αφορά τη φοίτηση σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με την επίδοσή τους στο προκριματικό τεστ, είτε

αποτυγχάνουν εντελώς, είτε καταφέρνουν να διαβάσουν σωστά λιγότερες από 18 λέξεις ή τρεις προτάσεις.

Γλωσσική ικανότητα κάθε υποκειμένου ορίζεται ο μέσος όρος της επίδοσής του στις δυο γλωσσικές κλίμακες του πολυθεματικού *Αθηνά Τεστ: γλωσσικές αναλογίες και ολοκλήρωση προτάσεων*. Επίπεδο ανάπτυξης του *λεξιλογίου* θεωρείται η επίδοση στη σχετική κλίμακα *Λεξιλόγιο* του τεστ WISC-III. Ως *επίπεδο ανάπτυξης της ακουστικής αντίληψης*, της *οπτικής αντίληψης*, της *ακουστικής μνήμης* και της *οπτικής μνήμης* εκλαμβάνεται η επίδοση στις κλίμακες *διάκριση φθόγγων*, *διάκριση γραφημάτων*, *μνήμη αριθμών* και *μνήμη σχημάτων* αντίστοιχα.

Το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας σε κάθε τάξη συνίσταται στη συνολική επίδοση στις αντίστοιχες δοκιμασίες συμπλήρωσης ελλিপών κειμένων. Για τη Β΄ τάξη συγκεκριμένα, ως αναγνωστική δεξιότητα θεωρούμε τη συνολική επίδοση στο 1^ο ελλιπές κείμενο, για τη Γ΄ τάξη το σύνολο των σωστών απαντήσεων στα 1^ο και 2^ο ελλιπή κείμενα και για τη Δ΄ τάξη τη συνολική επίδοση και στα τρία ελλιπή κείμενα μαζί. *Συνολική ορθογραφική δεξιότητα* θεωρείται, για κάθε τάξη, το συνολικό σκορ στο σχετικό τεστ, όπως περιγράφηκε στην ενότητα 9.3.4.2. και παρόμοια, *επίπεδο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων* η συνολική επίδοση στην ανάλογη δοκιμασία. Ως *μεταφωνολογική δεξιότητα* ορίζεται η επίδοση στο πρώτο μέρος της δοκιμασίας μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (επιλογή της λέξης που διαφέρει από τις υπόλοιπες σε κάθε τετράδα λέξεων) και ως *μετασυντακτική δεξιότητα* η επίδοση στο δεύτερο μέρος της ίδιας δοκιμασίας (εντοπισμός και διόρθωση αντιγραμματικών προτάσεων). Η επίδοση στη γραπτή έκφραση δεν εκφράζεται συνολικά με ένα βαθμό, γι' αυτό, όταν μνημονεύεται, θα γίνεται λόγος αναλυτικά για τους τομείς που αξιολογήθηκαν. Έτσι, θα αναφερόμαστε στην ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας, τη νοηματική συνεκτικότητα του περιεχομένου, την πληροφοριακή πληρότητα και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, αλλά και σε ειδικότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας δηλαδή στην πρωτοτυπία, τη δομή των κειμένων και την περιγραφή των ηρώων.

9.5. Χρονοδιάγραμμα - Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

9.5.1. Ο εντοπισμός των πρώιμων αναγνωστών

Το Μάιο του 2000 ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς του Ν. Ηρακλείου να μας υποδείξουν παιδιά, τα οποία φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 και διάβαζαν ήδη χωρίς βοήθεια λέξεις ή προτάσεις, καθώς και το δημοτικό σχολείο στο οποίο πίστευαν ή γνώριζαν ότι θα φοιτούσαν την επόμενη σχολική χρονιά. Έτσι, καταρτίστηκε μια λίστα με βάση την οποία επισκεφθήκαμε συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία από τις 18 έως τις 27 Σεπτεμβρίου του 2000 προκειμένου να εντοπίσουμε αυτά τα παιδιά. Εκτός από τα ήδη καταγεγραμμένα παιδιά που εντοπίστηκαν, οι δάσκαλοι μάς υπέδειξαν και κάποια ακόμη, τα οποία για διάφορους λόγους δεν είχαν συμπεριληφθεί στον αρχικό κατάλογο που είχε καταρτιστεί και τα οποία γνώριζαν κατά τη γνώμη τους ανάγνωση. Έτσι απαρτίστηκε νέος κατάλογος, που περιελάμβανε 152 παιδιά. Τη βδομάδα από 2 έως 6 Οκτωβρίου επισκεφθήκαμε ξανά τα σχολεία και επιδώσαμε το τεστ εντοπισμού πρώιμων αναγνωστών στα παιδιά αυτά, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά κάθε τάξης, με σκοπό για να εντοπίσουμε κι άλλα, που ίσως γνώριζαν ανάγνωση και είχαν διαφύγει της προσοχής μας, αλλά και να αποκλείσουμε την περίπτωση ύπαρξης κάποιου πρώιμου αναγνώστη ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά, μέρος των οποίων θα συγκροτούσε την ομάδα ελέγχου. Όσα απ' αυτά διάβασαν χωρίς βοήθεια τουλάχιστον 18 από τις 36 λέξεις, συμπεριλήφθηκαν στην οριστική λίστα πρώιμων αναγνωστών. Κανένα παιδί δεν αρνήθηκε να διαβάσει τις μεμονωμένες λέξεις, ενώ ορισμένα διάβασαν και τις προτάσεις. 92 παιδιά πληρούσαν το κριτήριο για συμμετοχή στην έρευνα ως Π.Α. Με βάση πληροφορίες που πήραμε από τους δασκάλους τους εξαιρέθηκαν ορισμένα για τα οποία υπήρχε υπόνοια ότι διδάχτηκαν συστηματικά ανάγνωση σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο, όπου είχαν φοιτήσει, αλλά και όσα δεν ήταν δυνατό να εξισωθούν σε ηλικία με κάποιο παιδί από την τάξη τους. Έτσι καταλήξαμε σε 85 μαθητές, οι οποίοι μάλιστα διάβασαν σωστά περισσότερες από 23 λέξεις. Στην πορεία εξαιρέθηκαν δυο ακόμη, γιατί αποδείχθηκε ότι τα παιδιά με τα οποία είχαν εξισωθεί παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες. Τελικά, την οριστική λίστα των Π.Α. κατά τον εντοπισμό τους, όταν φοιτούσαν στην Α' τάξη, αποτέλεσαν 83 παιδιά, που προέρχονταν από 21 σχολεία (34 διαφορετικά τμήματα).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η παρούσα έρευνα αποτελεί συνέχεια προηγούμενης μελέτης μας (Κουτσουράκη, 2001α), η οποία, επισκοπώντας το πεδίο των πρώιμων αναγνωστών, εστιάσθηκε σε χαρακτηριστικά ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά τους. Το δείγμα, στη συντριπτική του πλειοψηφία, διατηρήθηκε το ίδιο. Επειδή όμως ξεκινούσαμε μια γενετική μελέτη, στην οποία οι πιθανότητες μείωσης του δείγματος κατά τα επόμενα χρόνια (πειραματική θνησιμότητα) (Βάμβουκας, 1991α) ήταν μεγάλες, συμπεριλάβαμε περισσότερους Π.Α., οι οποίοι, αν και είχαν εντοπιστεί από την αρχή, δεν συμπεριλήφθηκαν στην πρώτη φάση, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου τότε, καθώς προερχόταν από πολλά διαφορετικά σχολεία, γεγονός που θα επιμήκυνε το ήδη μακρύ χρονικό διάστημα που απαιτούσε η συλλογή των δεδομένων.

9.5.2. Η συγκρότηση της ομάδας ελέγχου

Αμέσως μετά τον εντοπισμό των Π.Α. επισκεφθήκαμε ξανά τα σχολεία και ζητήσαμε από τους δασκάλους των τάξεων να μας υποδείξουν για κάθε Π.Α. που υπήρχε στην τάξη τους ένα παιδί, ίδιου φύλου και ηλικίας, που θεωρούσαν ότι είχε τον ίδιο περίπου ρυθμό μάθησης με τον Π.Α. με τον οποίο θα συγκρινόταν και πάντως παιδιά που οι πρώτες ενδείξεις συνέτειναν στο ότι δεν θα παρουσίαζαν στη συνέχεια κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες. Εξαιρέθηκαν τα παιδιά που δεν είχαν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα.

Ρωτήσαμε σε πρώτη φάση τα ίδια τα παιδιά που δεν είχαν υποδειχθεί από τις νηπιαγωγούς, για τα οποία είχαμε αμφιβολία, αλλά και όλους τους Μ.Π.Α., αν είχαν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο και πήραμε θετική απάντηση από όλα. Σε επόμενη φάση η πληροφορία διασταυρώθηκε και με την απάντηση σε σχετική ερώτηση σε ερωτηματολόγιο των γονέων, που αποτέλεσε ένα από τα όργανα έρευνας της πρώτης μας μελέτης. Τα νέα υποκείμενα, τα οποία προστέθηκαν κατά την έναρξη της διαχρονικής έρευνας, εξισώθηκαν με τον ίδιο τρόπο με αντίστοιχους σε αριθμό Μ.Π.Α., όταν επισκεφθήκαμε τα σχολεία για να διερευνήσουμε ποια από τα παιδιά παραμένουν σε αυτά και ποια έχουν μεταγραφεί, τον Ιανουάριο του 2002. Μετά τις μετεγγραφές ορισμένων από αυτά και την προσθήκη νέων υποκειμένων στο δείγμα από την αρχική λίστα δημιουργήθηκαν 79 ζευγάρια εξισωμένα κατά φύλο, ηλικία και προσχολικές

| | Ομάδα | N | \bar{X} | σ | Στατιστική Σημαντικότητα | | | |
|------------------------|--------------------------------|----|-----------|----------|-----------------------------|-------|-------|-------|
| | | | | | F | p | t | p |
| 1 ^ο έτος | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | 79 | 94,05* | 3,178 | 0,666 | 0,416 | 1,393 | 0,166 |
| | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 79 | 93,33* | 3,331 | | | | |
| 2 ^ο έτος | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | 71 | 94,04 | 3,205 | 0,446 | 0,505 | 1,003 | 0,318 |
| | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 71 | 93,49 | 3,320 | | | | |
| 3 ^ο έτος | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | 68 | 94,03 | 3,255 | 0,144 | 0,705 | 0,993 | 0,322 |
| | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 68 | 93,47 | 3,307 | | | | |

Πίνακας 9.5.: Σύγκριση μέσων όρων της ηλικίας των δυο ομάδων, κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων

* Η ηλικία έχει υπολογιστεί σε μήνες με βάση ένα σταθερό χρονικό σημείο, την ημερομηνία έναρξης της έρευνας (15/3/2002).

εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες παρέχει η φοίτηση σε νηπιαγωγείο. Οι 79 Π.Α. αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) και οι 79 Μ.Π.Α. την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Η μέγιστη διαφορά ηλικίας ανάμεσα στην Π.Ο. και στην Ο.Ε. δεν έγινε εφικτό να περιοριστεί λιγότερο από τους 6 μήνες. Πάντως, ανάμεσα στο μέσο όρο ηλικίας των δυο ομάδων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως φαίνεται από τον πίνακα 9.5.

Ο παράγοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες (δάσκαλος) κρατήθηκε επίσης σταθερός για κάθε ζευγάρι, για όλα τα χρόνια διεξαγωγής της έρευνας. Για κάθε μαθητή που άλλαζε σχολείο, το δεύτερο και τον τρίτο χρόνο, αποκλειόταν από την έρευνα και το παιδί της ομάδας ελέγχου, το οποίο είχε εξαρχής επιλεγεί ως ισοδύναμό του. Με τον τρόπο αυτό υπήρχε πάντα ο ίδιος αριθμός υποκειμένων σε καθεμιά από τις δυο ισοδύναμες ομάδες σε κάθε τάξη (ίδιος δάσκαλος), χωρίς να επηρεαστεί η διαφορά ηλικίας και φύλου ανάμεσα στις δυο ομάδες, όπως φαίνεται στον πίνακα 9.5. Με άλλα λόγια, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε οι εκπαιδευτικές εμπειρίες να διατηρηθούν ίδιες και να διατηρηθεί η ισοδυναμία για τις δυο ομάδες σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

9.5.3. Χορήγηση των οργάνων της έρευνας

Μετά τη συγκρότηση του δείγματος χορηγήσαμε τα κριτήρια αξιολόγησης των γνωστικών χαρακτηριστικών και της σχολικής επίδοσης σε οκτώ συναντήσεις με τα παιδιά. Τρεις από αυτές πραγματοποιήθηκαν κατά το πρώτο, τρεις το δεύτερο και δυο κατά το τρίτο έτος διεξαγωγής της έρευνας. Σε κάθε σχολείο είχε εξασφαλιστεί για κάθε συνάντηση ένα ήσυχο δωμάτιο (άδεια αίθουσα διδασκαλίας ή το γραφείο των δασκάλων), όπου συγκεντρωνόταν, από όλα τα τμήματα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ή προσέρχονταν ένας-ένας, αν επρόκειτο για τα ατομικά χορηγούμενα κριτήρια (αξιολόγησης γνωστικών χαρακτηριστικών). Όλα τα κριτήρια χορηγήθηκαν με ομοιόμορφο τρόπο σε όλα τα υποκείμενα του δείγματος. Από την προκαταρκτική έρευνα είχε ήδη διαπιστωθεί η σαφήνεια των οδηγιών που δίδονταν και όπου χρειαζόταν (ελλιπή κείμενα, δεύτερο μέρος της δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας, κριτήριο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων) δοκιμαστικά θέματα και επεξηγηματικά παραδείγματα βοηθούσαν, ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση από τους μαθητές της διαδικασίας που έπρεπε να ακολουθηθεί. Σε καμιά από τις δοκιμασίες δε, δεν υπήρχε περιορισμός χρόνου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι καταβλήθηκε προσπάθεια η εξέταση των υποκειμένων να πραγματοποιείται κατά το πρώτο δίωρο του διδακτικού χρόνου και στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό επιτεύχθηκε. Σε καμιά, πάντως, περίπτωση δεν χορηγήθηκαν κάποια από τα κριτήρια πέρα από το δεύτερο δίωρο. Οι δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες συνέβαλαν, ώστε η προσοχή των παιδιών να μην αποσπάται με κάποιο ενδιάμεσο διάλειμμα και παρόλο που σε καμιά από τις φάσεις δεν απαιτούνταν πάνω από 50 λεπτά για την ολοκλήρωσή της, η αξιοποίηση των δυο πρώτων συνεχόμενων δίωρων, των σχολείων που εφαρμόζουν το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης (πολλά από τα σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα έχουν ενταχθεί σε αυτό), αποδείχθηκε πολύ θετική.

9.5.3.1. Αξιολόγηση νοητικού επιπέδου

Το τεστ Raven χορηγήθηκε ομαδικά ανά 8 παιδιά, σύμφωνα με τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τσακρής, 1970). Για να μην γίνει κάποιο λάθος από τα παιδιά, αν οι απαντήσεις καταγράφονταν από τα ίδια κατευθείαν σε φύλλο απαντήσεων,

προτιμήθηκε η αναπαραγωγή ορισμένου αριθμού αντιγράφων και η άμεση συμπλήρωσή τους. Αναλυτικά, αναπαράχθηκαν 16 αντίγραφα, κάθε σελίδα των οποίων ήταν τοποθετημένη, σε ντοσιέ, μέσα σε προστατευτική διάφανη, νάιλον θήκη. Για λόγους οικονομίας χρόνου, το τεστ χορηγούνταν κάθε μέρα σε δυο ομάδες των 8 μαθητών κάθε φορά. Οι μαθητές κύκλωναν με ανεξίτηλο μαρκαδόρο τη σωστή απάντηση. Την ίδια μέρα η εξετάστρια κατέγραφε σε ατομικό φύλλο απαντήσεων τις απαντήσεις κάθε υποκειμένου, κατόπιν τοποθετούσε τις σελίδες του τεστ σε νέες θήκες και ξαναχρησιμοποιούσε τα τετράδια-ντοσιέ την επόμενη μέρα. Η διαδικασία χορήγησης του τεστ πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2002, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Β΄ τάξη.

9.5.3.2. Αξιολόγηση γνωστικών χαρακτηριστικών

Από το Νοέμβριο έως το Δεκέμβριο του 2002, όταν τα υποκείμενα του δείγματος φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη, εξετάστηκαν ατομικά ως προς το επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών τους χαρακτηριστικών. Χορηγήθηκαν σε καθένα από αυτά, σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών τους, οι κλίμακες του WISC-III, μνήμη αριθμών και λεξιλόγιο και οι πέντε κλίμακες του Αθηνά Τεστ, που αναφέρονται στις ενότητες 9.3.2.2. και 9.3.2.3.

9.5.3.3. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

Στις υπόλοιπες συναντήσεις, δυο για κάθε σχολικό έτος, αξιολογήθηκε η σχολική επίδοση των υποκειμένων. Τα σχετικά κριτήρια χορηγήθηκαν ομαδικά. Κατά το μήνα Απρίλιο του πρώτου έτους της έρευνας, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Β΄ τάξη, χορηγήθηκε το κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Όσον αφορά τη διαδικασία, διευκρινίστηκε στα παιδιά ότι είχαν ένα κείμενο από το οποίο έλειπαν λέξεις και ότι σε κάθε κενό έπρεπε να συμπληρωθεί μια μόνο λέξη. Παροτρύνθηκαν να διαβάσουν πρώτα το κείμενο όπως είναι και στη συνέχεια να αρχίσουν να συμπληρώνουν όσες λέξεις μπορούσαν να μαντέψουν, αλλά και να το ξαναδιαβάσουν όσες φορές χρειαστεί μέχρι να βρουν όσες περισσότερες λέξεις είναι δυνατόν. Στον πίνακα δόθηκαν τα παραδείγματα που προηγούνται του ελλιπούς κειμένου, ώστε να

βεβαιωθούμε ότι έγινε κατανοητό το γεγονός ότι μόνο μια λέξη πρέπει να συμπληρωθεί κάθε φορά.

Το Μάιο του ίδιου έτους χορηγήθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και της γραπτής έκφρασης. Πριν οι μαθητές αρχίσουν να γράφουν το καθ' υπαγόρευση κείμενο είχαν την ευκαιρία να το ακούσουν μια φορά, ώστε να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για τα πρόσωπα και τη δράση τους στο πλαίσιο της αφήγησης. Ακολουθούσε υπαγόρευση του κειμένου και στο τέλος το κείμενο διαβαζόταν μια ακόμη φορά, με γρηγορότερο ρυθμό, για τυχόν συμπλήρωση κάποιων λέξεων και διευκόλυνση για έναν επανέλεγχο. Για το δεύτερο μέρος, όπως διαπιστώθηκε, η διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί γινόταν αμέσως κατανοητή από την οδηγία που δινόταν και περαιτέρω διευκρινήσεις δεν κρίθηκαν απαραίτητες. Στη συνέχεια δινόταν διευκρινήσεις για το τρίτο μέρος, με βάση τα παραδείγματα που προηγούνται του προς διόρθωση κειμένου, τα οποία μεταφερόταν και στον πίνακα. Αφού βεβαιωνόμασταν ότι η διαδικασία διόρθωσης είχε γίνει πλήρως κατανοητή απ' όλους, τα παιδιά προχωρούσαν στην ανάγνωση του κειμένου και τη διόρθωση των λαθών. Για το θέμα της γραπτής έκφρασης ακολουθήθηκε ομοίμορφη πορεία για όλους, με τη μορφή που συνηθίζεται στην καθημερινή διδασκαλία, χωρίς να προηγηθεί συζήτηση και διευκρινήσεις πέρα από το ότι μπορούσαν να γράψουν για κάποια εκδρομή, η οποία για κάποιους λόγους έχει διατηρηθεί στη μνήμη τους.

Ένα έτος αργότερα, τον Απρίλιο του 2003, επιδόθηκε το κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης της Γ' τάξης και οι δοκιμασίες μέτρησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Για το πρώτο ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία που αναφέρθηκε παραπάνω με τη διευκρίνιση ότι αυτή τη φορά είχαν δυο κείμενα για συμπλήρωση. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των κενών του πρώτου κειμένου, δινόταν το δεύτερο κείμενο. Στη συνέχεια, μετά το τέλος της διαδικασίας, ακολουθούσαν οι διευκρινήσεις και το παράδειγμα για το πρώτο μέρος του τεστ μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Αφού βεβαιωνόμασταν ότι είχε γίνει κατανοητό ότι μόνο μια λέξη διαγράφεται κάθε φορά, η οποία για κάποιο λόγο δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες, τα παιδιά προχωρούσαν στην εκτέλεση της δραστηριότητας. Για το δεύτερο μέρος η οδηγία που δόθηκε ήταν να διαβάζεται προσεκτικά κάθε πρόταση, όσες φορές χρειαστεί προκειμένου να αποφασίσουν αν είναι σωστή ή λανθασμένη και να

ξαναγράφεται μόνο στη δεύτερη περίπτωση, με όποιο τρόπο ο καθένας έκρινε ότι θα ήταν σωστή.

Το Μάιο του ίδιου έτους χορηγήθηκαν τα κριτήρια ορθογραφικής δεξιότητας και γραπτής έκφρασης, με τον ίδιο τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω.

Το επόμενο έτος η διαδικασία επαναλήφθηκε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο. Κατά την τελευταία επίσκεψη κάθε έτους στα σχολεία, επιδίδονταν για συμπλήρωση στους δασκάλους των υποκειμένων ατομικά φύλλα αξιολόγησης για όλους τους συμμετέχοντες, τα οποία συλλεγόταν τις αμέσως επόμενες μέρες. Σε όλους διευκρινίστηκε ότι χρησιμοποιήθηκε 20βάθμια κλίμακα για λόγους αντικειμενικότερης αξιολόγησης.

Πρέπει να αναφερθεί τέλος ότι η αξιολόγηση της λεξιλογικής ανάπτυξης των υποκειμένων πραγματοποιήθηκε την ίδια περίοδο με την εξέταση των γνωστικών χαρακτηριστικών, το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2002, καθώς η δοκιμασία χορηγείται ατομικά και μια χωριστή χορήγησή της θα επιμήκυνε πολύ το χρόνο έρευνας, προσθέτοντας μια ακόμη συνάντηση και θα ήταν κουραστική τόσο για τα παιδιά όσο και για τα σχολεία.

Στον πίνακα 9.6. παρουσιάζεται συνοπτικά η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.

Για την καταγραφή των δεδομένων δημιουργήσαμε δυο πρωτόκολλα αξιολόγησης για κάθε παιδί. (βλ. Παράρτημα. Β). Το ένα περιλαμβάνει συγκεντρωτικό πίνακα επιδόσεων στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, αναλυτικό πίνακα των κατηγοριών της ποιοτικής αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πίνακα επιδόσεων στις γνωστικές μεταβλητές. Σε αυτό καταχωρήθηκαν αναλυτικά οι επιδόσεις κάθε παιδιού. Το δεύτερο αφορά τη γραπτή έκφραση και περιλαμβάνει όλους τους τομείς και τις παραμέτρους στις οποίες αξιολογήθηκαν οι γραπτές παραγωγές των υποκειμένων. Σ' αυτό καταχωρήθηκαν αναλυτικά οι μέσοι όροι των δυο αξιολογήσεων σε κάθε τομέα της γραπτής έκφρασης. Συνολικά συντάχθηκαν 158 πρωτόκολλα αξιολόγησης από κάθε είδος. Επιπλέον, για καθένα από τους δυο κριτές δημιουργήθηκε χωριστό πρωτόκολλο αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης. (βλ Παράρτημα Β).

| | Έτος διεξαγωγής | Ενέργεια | Όργανο | Μεταβλητές που μετρήθηκαν | Τρόπος & διάρκεια χορήγησης | Χρόνος διεξαγωγής |
|-----------------------|-----------------|---|---|---|--|------------------------------|
| 1 ^ο στάδιο | | Εντοπισμός Π.Α. | ✓ Τεστ εντοπισμού Π.Α. | Πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα | Ατομική χορήγηση 5' - 10' | 2-6 Οκτωβρίου 2000 |
| 2 ^ο στάδιο | | Συγκρότηση της Ο.Ε. | Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από το αρχείο του σχολείου | Χρονολογική ηλικία, φοίτηση σε νηπιαγωγείο, φύλο | | 9-13 Οκτωβρίου 2000 |
| 3 ^ο στάδιο | Α' έτος | Αξιολόγηση νοητικού επιπέδου | ✓ Raven Test | ✓ Νοημοσύνη | Ομαδική χορήγηση 15' | Μάρτιος 2002 |
| 4 ^ο στάδιο | | Αξιολόγηση αναγνωστικής δεξιότητας | ✓ Κριτήριο αναγνωστικής κατανόησης | ✓ Αναγνωστική δεξιότητα | Ομαδική χορήγηση 20' | Απρίλιος 2002 |
| 5 ^ο στάδιο | | Αξιολόγηση ορθογραφικής δεξιότητας και δεξιότητας γραπτής έκφρασης Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους | ✓ Κριτήριο ορθογραφικής δεξιότητας ✓ Κριτήριο γραπτής έκφρασης ✓ Ατομικό φύλλο αξιολόγησης | ✓ Ορθογραφική δεξιότητα ✓ Δεξιότητα γραπτής έκφρασης ✓ Σχολική επίδοση | Ομαδική χορήγηση 40'-50' Ατομική χορήγηση | Μάιος 2002 |
| 6 ^ο στάδιο | Β' έτος | Μέτρηση οπτικής & ακουστικής αντίληψης, οπτικής & ακουστικής μνήμης, γλωσσικής ικανότητας & λεξιλογικής ανάπτυξης | ✓ Διάκριση γραφημάτων ✓ Διάκριση φθόγγων ✓ Μνήμη σχημάτων ✓ Μνήμη αριθμών ✓ Γλωσσικές αναλογίες και Ολοκλήρωση προτάσεων ✓ Λεξιλόγιο | ✓ Οπτική αντίληψη ✓ Ακουστική αντίληψη ✓ Οπτική μνήμη ✓ Ακουστική μνήμη ✓ Γλωσσική ικανότητα ✓ Κατοχή λεξιλογίου | Ατομική χορήγηση 50' - 60' | Νοέμβριος Δεκέμβριος 2002 |
| 7 ^ο στάδιο | | Αξιολόγηση αναγνωστικής & μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | ✓ Κριτήριο αναγνωστικής κατανόησης ✓ Κριτήριο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | ✓ Αναγνωστική δεξιότητα ✓ Μεταγλωσσικές δεξιότητες | Ομαδική χορήγηση 45'-50' | Απρίλιος 2003 |

| | Έτος διεξαγωγής | Ενέργεια | Όργανο | Μεταβλητές που μετρήθηκαν | Τρόπος & διάρκεια χορήγησης | Χρόνος διεξαγωγής |
|------------------------|-----------------|--|--|--|--|-------------------|
| 8 ^ο στάδιο | Β' έτος | Αξιολόγηση ορθογραφικής δεξιότητας και γραπτής έκφρασης Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους | ✓ Κριτήριο ορθογραφικής δεξιότητας ✓ Κριτήριο γραπτής έκφρασης ✓ Ατομικό φύλλο αξιολόγησης | ✓ Ορθογραφική δεξιότητα ✓ Δεξιότητα γραπτής έκφρασης ✓ Σχολική επίδοση | Ομαδική χορήγηση 40'-50' Ατομική χορήγηση | Μάιος 2003 |
| 9 ^ο στάδιο | Γ' έτος | Αξιολόγηση αναγνωστικής & μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | ✓ Κριτήριο κατανόησης αναγνωστικής ✓ Κριτήριο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων | ✓ Αναγνωστική δεξιότητα ✓ Μεταγλωσσικές δεξιότητες | Ομαδική χορήγηση 45'-50' | Απρίλιος 2004 |
| 10 ^ο στάδιο | | Αξιολόγηση ορθογραφικής δεξιότητας και γραπτής έκφρασης Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους | ✓ Κριτήριο ορθογραφικής δεξιότητας ✓ Κριτήριο γραπτής έκφρασης ✓ Ατομικό φύλλο αξιολόγησης | ✓ Δεξιότητα γραπτής έκφρασης ✓ Ορθογραφική δεξιότητα ✓ Σχολική επίδοση | Ομαδική χορήγηση 40'-50' Ατομική χορήγηση | Μάιος 2004 |

Πίνακας 9.6.: Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας

9.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των οργάνων συλλογής των δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των οργάνων της έρευνας και να προσδιοριστούν παράμετροι, όπως ο χρόνος που απαιτείται για τη χορήγησή τους και τυχόν νοηματικές ή γλωσσικές δυσκολίες τους προβήκαμε σε πιλοτική έρευνα. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν δυο τμήματα δυο δημοτικών σχολείων της πόλης του Ηρακλείου, του 28^{ου} και του 53^{ου}, από δυο διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου περιοχές, μεσαίου-κατώτερου και μεσαίου-ανώτερου αντίστοιχα. Στα δυο αυτά τμήματα φοιτούσαν 44 μαθητές κατά το

σχολικό έτος 2001-2002, όταν τα παιδιά βρισκόταν στη Β΄ τάξη, 42 κατά το σχολικό έτος 2002-2003 και 40 το επόμενο, 2003-2004. Κατά το μήνα Ιανουάριο κάθε έτους χορηγούνταν στους μαθητές των τμημάτων αυτών οι σχετικές δοκιμασίες, εκτός από την πρώτη χρονιά που η διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Φεβρουάριο:

- ✓ δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας (1^ο ελλιπές κείμενο), ορθογραφικής δεξιότητας και γραπτής έκφρασης την πρώτη χρονιά, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Β΄ τάξη (Φεβρουάριος 2002)
- ✓ δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας (2^ο ελλιπές κείμενο), ορθογραφικής δεξιότητας, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και γραπτής έκφρασης τη δεύτερη χρονιά, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη (Ιανουάριος 2003) και
- ✓ δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας (3^ο ελλιπές κείμενο), ορθογραφικής δεξιότητας, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και γραπτής έκφρασης την τρίτη χρονιά, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στη Δ΄ τάξη (Ιανουάριος 2004)

Ταυτόχρονα, στους δασκάλους των τάξεων χορηγούνταν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επίδοσης των τομέων που αξιολογούσαν οι δοκιμασίες, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα κριτηρίου των οργάνων της έρευνας. (βλ. Παράρτημα Β). Στη συνέχεια αναφέρονται δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας για κάθε ερευνητικό όργανο χωριστά.

9.6.1. Κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Για να εξασφαλιστεί η *εγκυρότητα του περιεχομένου* των κριτηρίων αναγνωστικής κατανόησης, η έκταση δηλαδή στην οποία τα περιεχόμενα των δοκιμασιών αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα δραστηριοτήτων, το οποίο αναπαριστά με ακρίβεια το σύνολο του εύρους των χαρακτηριστικών της αναγνωστικής κατανόησης (Μέλλον, 1998, Hughes, 1989, Αλεξόπουλος, 1998, Βάμβουκας, 1991α), εκτός από τις διαδικασίες κατασκευής τους, που περιγράφηκαν στην ενότητα 9.3.3.1. (έλεγχος δείκτη αναγνωσιμότητας, ανταπόκρισης στο επίπεδο κάθε τάξης κ.τ.λ.) λήφθηκε μέριμνα όσο το δυνατόν περισσότερα μέρη του λόγου να αντιπροσωπεύονται στα κενά που ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει. Επιπλέον, έγινε διασκευή των κειμένων, ώστε να είναι κατανοητά από τους μαθητές και να έχουν αυτοτελές νόημα και έλεγχος

λεξιλογίου, με βάση το βασικό λεξιλόγιο των σχολικών εγχειριδίων και γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ώστε να μη συμπεριληφθούν στα κείμενα λέξεις άγνωστες στους μαθητές και αδιδακτα φαινόμενα.

Υπολογίστηκε ακόμη ο δείκτης καταλληλότητας του κάθε κειμένου για τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνεται. Στο πρώτο ελλιπές κείμενο η επίδοση των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας της Β΄ τάξης ήταν 44,55%, στο δεύτερο 51,52% και στο τρίτο 61%. Και οι τρεις δείκτες ξεπερνούν το όριο του 44% το οποίο θεωρείται από τους περισσότερους ως κριτήριο καταλληλότητας του κειμένου. (Βάμβουκας, 1992α). Πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι από τους Harris & Sipay (1985) και Παντελιάδου (2000) αναφέρεται ότι οι Pikulski και Tobin τοποθετούν χαμηλότερα, στο 30%, το κατώτατο όριο καταλληλότητας ενός κειμένου.

Όσον αφορά την *εγκυρότητα κριτηρίου*, αυτή ελέγχθηκε με τη συσχέτιση της επίδοσης των υποκειμένων στα κριτήρια αναγνωστικής δεξιότητας και της αξιολόγησης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού από τους δασκάλους τους.

Η αξιολόγηση των δασκάλων θεωρήθηκε ανεξάρτητο, εξωτερικό κριτήριο. Είναι γνωστό εξάλλου ότι οι δάσκαλοι γενικά, γνωρίζουν αρκετά καλά τις ικανότητες των μαθητών τους (Βάμβουκας, 1994) και για το λόγο αυτό, αποδεχόμενοι την εγκυρότητα της κρίσης τους, χρησιμοποιήσαμε την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των υποκειμένων, προκειμένου να εκτιμήσουμε την εγκυρότητα του τεστ. Ένα τεστ δε, το οποίο μετρά αναγνωστική συμπεριφορά οφείλει να σχετίζεται με άλλα μέτρα της ίδιας συμπεριφοράς. (Reid, Hresko, & Hammill, 1989, Τάφα, 1995, Anastasi, 1988). Για το πρώτο κείμενο ο δείκτης συσχέτισης ήταν $r=0,444$, στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.01$, για το δεύτερο $r=0,567$, στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.001$ και για το τρίτο $r=0,537$, στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.001$. (Πίνακας 9.7.).

Τέλος, για τη *δομική εγκυρότητα* ή *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής* της συγκεκριμένης τεχνικής θεωρείται γενικά ότι προκύπτει απ' το γεγονός ότι η κατάργηση λέξεων σε τακτά διαστήματα επιτυγχάνει την αντιπροσωπευτικότητα των γλωσσικών χαρακτηριστικών και την ενεργοποίηση των σχετικών υποκειμένων δεξιοτήτων των εξεταζόμενων. (Hughes, 1989). Επιπλέον ενδείξεις για τη *δομική εγκυρότητα* των συγκεκριμένων δοκιμασιών παρέχονται από το γεγονός ότι οι συντελεστές συνάφειας των επιδόσεων των μαθητών στις συγκεκριμένες δοκιμασίες με την βαθμολογία των δασκάλων τους στον ίδιο τομέα κυμαίνονται σε πολύ

ικανοποιητικά επίπεδα, καθώς και από την ύπαρξη ικανοποιητικής εσωτερικής συνέπειάς τους. (Τάφα, 1995, Reid, Hresko & Hammill, 1989, Anastasi, 1988, Kline, 1994). Σημειώνεται ότι η υψηλή εσωτερική συνέπεια θεωρείται προαπαιτούμενο για μεγάλου βαθμού εγκυρότητα (Kline, 1994) και φαίνεται ότι έχει εξελιχθεί σε ένα μέτρο διαπίστωσης της δομικής εγκυρότητας. (Τάφα, 1995, Δημητρόπουλος, 1989).

Η αξιοπιστία των κριτηρίων αναγνωστικής δεξιότητας εκτιμήθηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency), η οποία ελέγχει την εσωτερική συνοχή του τεστ και των δοκιμασιών που το αποτελούν. Υπολογίστηκε ο δείκτης Kuder-Richardson 20 (συντελεστής Alpha του Cronbach για το SPSS) για καθένα από τα τρία ελλιπή κείμενα.

Οι απόψεις για τα ελάχιστα όρια αποδοχής της αξιοπιστίας ενός τεστ διαφέρουν, όπως αναφέρουν οι Reid, Hresko & Hammill (1989). Από άλλους οι τιμές 0,70 έως 0,80 είναι ευρέως αποδεκτές και άλλοι προτείνουν ως ελάχιστη τιμή το 0,85 και θεωρούν ιδανικές τις τιμές γύρω στο 0,90. (Kline, 1994). Ορισμένοι διαφοροποιούν τα τεστ που προορίζονται για ερευνητικούς σκοπούς, όπου ένας συντελεστής 0,80 είναι αποδεκτός και αυτά που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή διάφορων πρακτικών, όπου απαιτείται συντελεστής 0,90 τουλάχιστον. Σύμφωνα δε με τον Tinker (αναφέρεται στο: Βάμβουκας, 1994) οι συντελεστές που κυμαίνονται από 0,82 έως 0,89 θεωρούνται σχετικά καλοί. Σε όλες τις περιπτώσεις, πάντως, ως ελάχιστη τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας για ένα καλό τεστ ορίζεται το 0,70 (Kline, 1994). Με βάση τα παραπάνω και ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας του 2^{ου} ελλιπούς κειμένου (Alpha=0,828) πληροί το κριτήριο για την αποδοχή της αξιοπιστίας του τεστ.

Σε αντίθεση με τους συντελεστές αξιοπιστίας, στους οποίους το μέγεθος που τους καθιστά αποδεκτούς είναι λίγο ως πολύ καθορισμένο και πάντως, όπως αναφέρθηκε, πάνω από 0,70, για τους συντελεστές εγκυρότητας δεν υπάρχουν ξεκάθαροι κανόνες. Σπάνια συναντάται συντελεστής εγκυρότητας μεγαλύτερος του 0,60 και όσοι κυμαίνονται από 0,30 έως 0,40 πολλές φορές θεωρούνται υψηλοί. Συνήθως θεωρούνται επαρκείς αν είναι στατιστικά σημαντικοί. (Μέλλον, 1998).

Στον πίνακα 9.7. που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία και της αντίστοιχης αξιολόγησης των δασκάλων, καθώς και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας.

| | Αξιολόγηση δασκάλων Β΄τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Γ΄τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Δ΄τάξης |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Επίδοση στο 1 ^ο ελλιπές κείμενο | 0,444** | | |
| Επίδοση στο 2 ^ο ελλιπές κείμενο | | 0,567*** | |
| Επίδοση στο 3 ^ο ελλιπές κείμενο | | | 0,537*** |
| <i>Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας 1^{ου} ελλιπούς κειμένου Alpha=0,856</i> | | | |
| <i>Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας 2^{ου} ελλιπούς κειμένου Alpha=0,828</i> | | | |
| <i>Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας 3^{ου} ελλιπούς κειμένου Alpha=0,883</i> | | | |

Πίνακας 9.7.: Συντελεστές αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δοκιμασιών αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

** $p < .01$ *** $p < .001$

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της τεχνικής ολοκλήρωσης κειμένων συγκαταλέγεται και η υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητά της, όταν αυτή εφαρμόζεται σε παιδιά από 8 ετών και πάνω, όπως έγινε και στη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον όμως, υψηλή αξιοπιστία επιτυγχάνεται με ένα μίνιμουμ 50 κενών για συμπλήρωση και κατάργηση κάθε πέμπτης λέξης. (Harris & Sipay, 1985). Επομένως οι δείκτες αξιοπιστίας από 0,83 έως 0,88, που βρέθηκαν, μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι τα κενά ήταν λιγότερα από 50 και οι λέξεις ανάμεσα σε αυτές που καταργήθηκαν περισσότερες από τέσσερις.

9.6.2. Κριτήρια αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Το κριτήριο ορθογραφικής δεξιότητας κάθε τάξης χορηγούνταν αρχικά δοκιμαστικά σε μικρό δείγμα μαθητών προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες και προβλήματα στη δομή του. Στη συνέχεια και μετά από τις απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις, χορηγούνταν στα υποκείμενα της προκαταρκτικής έρευνας.

Η αξιοπιστία των κριτηρίων ορθογραφικής δεξιότητας εκτιμήθηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency). Συγκεκριμένα υπολογίστηκε ο δείκτης Alpha για καθένα από τα τρία μέρη κάθε τεστ και για τη συνολική δοκιμασία. Οι δείκτες παρουσιάζονται στον πίνακα 9.8. και όπως παρατηρείται ξεπερνούν όλοι το 0,8 εκτός ενός, του δείκτη αξιοπιστίας του δεύτερου μέρους του κριτηρίου που προορίζεται για τη Γ΄τάξη, ο οποίος όμως βρίσκεται πολύ κοντά στην τιμή αυτή.

| Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας | Τάξη | Β΄ | Γ΄ | Δ΄ |
|---|------|-------|-------|-------|
| 1 ^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή | | 0,819 | 0,892 | 0,838 |
| 2 ^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | | 0,801 | 0,787 | 0,801 |
| 3 ^ο μέρος: Διόρθωση κειμένου | | 0,842 | 0,884 | 0,897 |
| Συνολικό τεστ | | 0,922 | 0,942 | 0,937 |

Πίνακας 9.8.: Συντελεστές αξιοπιστίας των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Για την εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εγκυρότητας του περιεχομένου των κριτηρίων μέτρησης της ορθογραφικής δεξιότητας, καταβλήθηκε προσπάθεια μέσω των διαδικασιών κατασκευής τους, που περιγράφηκαν στην ενότητα 9.3.3.2., να αξιοποιηθεί αντιπροσωπευτικό τμήμα λέξεων του βασικού λεξιλογίου κάθε τάξης, αλλά και γραμματικών τύπων, τις ορθογραφικές συμβάσεις των οποίων έχουν διδαχθεί τα υποκείμενα του δείγματος.

Η εγκυρότητα κριτηρίου, ελέγχθηκε με τη συσχέτιση της επίδοσης των υποκειμένων στα κριτήρια ορθογραφικής δεξιότητας και της αξιολόγησης της ίδιας δεξιότητας από τους δασκάλους τους. Ο δείκτης συνάφειας για το κριτήριο της Β΄ τάξης ήταν $r=0,551$ στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.001$, για το κριτήριο της Γ΄ τάξης $r=0,585$, στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.001$ και για το τεστ της Δ΄ τάξης $r=0,604$, στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p<.001$. Οι συντελεστές συνάφειας παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 9.9.

Ενδείξεις για τη δομική εγκυρότητα των συγκεκριμένων κριτηρίων παρέχονται από το γεγονός ότι οι συντελεστές συνάφειας των επιδόσεων των μαθητών στις συγκεκριμένες δοκιμασίες με την βαθμολογία των δασκάλων τους στον ίδιο τομέα κυμαίνονται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα και από την αρκετά ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια των δοκιμασιών. (Τάφα, 1995, Reid, Hresko & Hammill, 1989, Anastasi, 1988, Kline, 1994).

| | Αξιολόγηση δασκάλων Β΄τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Γ΄τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Δ΄τάξης |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Επίδοση στο τεστ ορθογραφίας Β΄τάξης | 0,551*** | | |
| Επίδοση στο τεστ ορθογραφίας Γ΄τάξης | | 0,585*** | |
| Επίδοση στο τεστ ορθογραφίας Δ΄τάξης | | | 0,604*** |

Πίνακας 9.9.: Συντελεστές εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

*** $p < .001$

Τέλος, ανάμεσα στα τρία μέρη που απαρτίζουν κάθε δοκιμασία διαπιστώνονται υψηλές έως πολύ υψηλές συνάφειες, όπως φαίνεται αναλυτικά στους πίνακες 9.10., 9.11. και 9.12., γεγονός που δείχνει ότι και οι τρεις αξιολογούν την ίδια δεξιότητα.

| | 1 ^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή | 2 ^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης |
|---|--|---|
| 1 ^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή | | |
| 2 ^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | 0,690*** | |
| 3 ^ο μέρος: Διόρθωση κειμένου | 0,753*** | 0,698*** |

Πίνακας 9.10.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Β΄τάξης

*** $p < .001$

| | 1 ^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή | 2 ^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης |
|---|--|---|
| 1 ^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή | | |
| 2 ^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | 0,843*** | |
| 3 ^ο μέρος: Διόρθωση κειμένου | 0,725*** | 0,677*** |

Πίνακας 9.11.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Γ΄τάξης

*** $p < .001$

| | <i>1^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | <i>2^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης</i> |
|---|---|---|
| <i>1^ο μέρος: Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | | |
| <i>2^ο μέρος: Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης</i> | 0,805*** | |
| <i>3^ο μέρος: Διόρθωση κειμένου</i> | 0,760*** | 0,710*** |

Πίνακας 9.12.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα τρία μέρη του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας της Δ΄ τάξης

*** $p < .001$

9.6.3. Δοκιμασίες αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία της αξιολόγησης των γραπτών παραγωγών και να διαπιστωθεί η σαφήνεια του ορισμού των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται γι' αυτήν προτείνεται η βαθμολόγηση ενός δείγματος γραπτών παραγωγών από περισσότερους του ενός κριτές, με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια. Οι κριτές πρέπει να διαθέτουν εμπειρία στο συγκεκριμένο τομέα ή να έχουν εκπαιδευτεί για το σκοπό αυτό. (Johnson, 1989, Αλεξόπουλος, 1998, Hughes, 1989). Εφόσον από τη μεταξύ της βαθμολογίας τους συσχετίση διαπιστωθεί ικανοποιητικός βαθμός συμφωνίας σε ένα δείγμα γραπτών παραγωγών (Cain, 2003, Bacha, 2001), συνήθως από 0,70 και πάνω για τα ολιστικά, κυρίως, κριτήρια (Huot, 1990), η βαθμολόγηση θεωρείται αξιόπιστη.

Με βάση τα παραπάνω, αρχικά, οι γραπτές παραγωγές, που συλλέχθηκαν από τα υποκείμενα της προκαταρκτικής έρευνας, αξιολογήθηκαν από δυο κριτές (εκπαιδευτικούς με πολύχρονη εμπειρία στις συγκεκριμένες τάξεις του δημοτικού σχολείου). Από τους δυο κριτές αξιολογήθηκαν όλοι οι τομείς του οργανωτικού άξονα. Οι μικρότεροι δείκτες συνάφειας παρατηρήθηκαν στα ολιστικά κριτήρια, ενώ οι μεγαλύτεροι στην πληροφοριακή πληρότητα. Συγκεκριμένα, οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των δυο αξιολογήσεων για κάθε τομέα κυμαίνονται: από 0,72 ($p < .000$) έως 0,87 ($p < .000$) για τα ολιστικά κριτήρια, από 0,80 ($p < .000$) έως 0,85 ($p < .000$) για τη νοηματική συνεκτικότητα και από 0,88 ($p < .000$) έως 0,98 ($p < .000$) για την πληροφοριακή πληρότητα. Σε μια μόνο περίπτωση ο δείκτης συνάφειας ήταν 0,689, στην αξιολόγηση της πρωτοτυπίας των γραπτών παραγωγών των υποκειμένων, όταν

αυτά φοιτούσαν στη Β΄ τάξη. Ο δείκτης όμως αυτός βρίσκεται πολύ κοντά στο όριο του 0,70 και επιπλέον, στη συνέχεια, κατά την αξιολόγηση της πρωτοτυπίας των κειμένων των παιδιών της Γ΄ και Δ΄ τάξης διαπιστώθηκε μεγαλύτερη συμφωνία των δυο βαθμολογητών.

Αφού διαπιστώθηκε η ύπαρξη ικανοποιητικής συνάφειας ανάμεσα στις δυο αξιολογήσεις, οι γραπτές παραγωγές των υποκειμένων της έρευνας δόθηκαν για αξιολόγηση στους δυο κριτές. Καθένας βαθμολόγησε ανεξάρτητα σε χωριστό φύλλο αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Β) κάθε κείμενο και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των δυο αξιολογήσεων, οι οποίοι αποτέλεσαν και την επίδοση των υποκειμένων στη γραπτή έκφραση.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της αξιολόγησης του περιεχομένου των γραπτών παραγωγών, η επίδοση στη νοηματική συνεκτικότητα του περιεχομένου σε κάθε τάξη συσχετίστηκε με τον αντίστοιχο βαθμό του δασκάλου ως προς την ικανότητα των υποκειμένων να αναπτύσσουν καλά τα θέματα που τους δίνονται (ερώτηση 3 του ατομικού φύλλου αξιολόγησης της προκαταρκτικής έρευνας) (βλ. Παράρτημα Β). Όπως φαίνεται στον πίνακα 9.13. οι δείκτες συνάφειας κυμαίνονται από 0,361 (στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .05$) έως 0,559 (στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .01$).

| | Αξιολόγηση δασκάλων Β΄ τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Γ΄ τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Δ΄ τάξης |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Επίδοση στη Νοηματική Συνεκτικότητα Β΄ τάξης | 0,454** | | |
| Επίδοση στη Νοηματική Συνεκτικότητα Γ΄ τάξης | | 0,361* | |
| Επίδοση στη Νοηματική Συνεκτικότητα Δ΄ τάξης | | | 0,559** |

Πίνακας 9.13.: Συντελεστές εγκυρότητας της αξιολόγησης της νοηματικής συνεκτικότητας του περιεχομένου των γραπτών παραγωγών

* $p < .05$ ** $p < .01$

9.6.4. Κριτήριο αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

Αρχικά κατασκευάστηκε ένα τεστ αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούμενο από 12 μεταφωνολογικές και 14 μετασυντακτικές δοκιμασίες (items) το οποίο χορηγήθηκε σε 18 μαθητές Γ΄τάξης (διαφορετικούς από τα υποκείμενα της προκαταρκτικής έρευνας). Διαπιστώθηκε ότι ορισμένες από τις δοκιμασίες ήταν, είτε πολύ εύκολες είτε πολύ δύσκολες και δεν σχετίζονταν σε ικανοποιητικό βαθμό με τις υπόλοιπες. Έτσι, μετά τη σχετική επεξεργασία προέκυψε η οριστική μορφή του με είκοσι δοκιμασίες, δέκα από τις οποίες αξιολογούν τη μεταφωνολογική και δέκα τη μετασυντακτική δεξιότητα. Η μορφή του κριτηρίου που προέκυψε χορηγήθηκε στα υποκείμενα της προκαταρκτικής έρευνας, όταν φοιτούσαν στη Γ΄ και ξανά, όταν φοιτούσαν στη Δ΄τάξη.

Όπως περιγράφηκε στην ενότητα 9.3.3.5., κατά την κατασκευή του κριτηρίου συμπεριλάβαμε αντιπροσωπευτικά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, στις δέκα πρώτες δοκιμασίες, οι λέξεις ομαδοποιούνται με βάση μικρές, αλλά και μεγαλύτερες μονάδες του λόγου (φωνήματα, συλλαβές, λεξικά μορφήματα), το συνδυασμό των φωνημάτων (δισυμφωνικά, τρισυμφωνικά συμπλέγματα, διφθόγγους κ.τ.λ.) και τη θέση τους μέσα στη λέξη (αρχική, ενδιάμεση, τελική συλλαβή). Στις δέκα επόμενες συμπεριλήφθηκαν ορισμένα από τα γνωστότερα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα, τα οποία τα παιδιά είτε έχουν διδαχθεί, είτε γνωρίζουν διαισθητικά, μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις της αντιπροσωπευτικότητας του περιεχομένου του κριτηρίου, επομένως και της εγκυρότητας του περιεχομένου του.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας κριτηρίου υπολογίστηκε η συνολική επίδοση με βάση τις δοκιμασίες που τελικά αποτέλεσαν το τεστ και συσχετίστηκε με την αξιολόγηση των δασκάλων της τάξης ως προς την ικανότητα των υποκειμένων να κατανοούν απλά γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζουν στην πράξη (ερώτηση 4 του σχετικού ατομικού φύλλου αξιολόγησης της προκαταρκτικής έρευνας). (βλ. Παράρτημα Β). Ο δείκτης συνάφειας ήταν για τη Γ΄τάξη $r = 0,498$ στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .01$ και για τη Δ΄ $r = 0,609$ στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$

Ως προς τη δομική εγκυρότητα του τεστ, πέρα από τη συνάφειά της με το βαθμό του δασκάλου, ενδείξεις παρέχει και το γεγονός ότι η επίδοση σε αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, καθώς διαπιστώνεται πρόοδος στις συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες μετρά, από τη Γ΄στη Δ΄τάξη. (μέσος όρος επίδοσης στη Γ΄τάξη, $\bar{X}_\Gamma = 12,13$ και μέσος όρος επίδοσης στη Δ΄τάξη $\bar{X}_\Delta = 13,13$). Δεδομένου ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες βελτιώνονται όσο προχωρεί η ηλικία, η διαφοροποίηση της επίδοσης από τη Γ΄στη Δ΄τάξη μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη δομικής εγκυρότητας. Η αρκετά ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια των είκοσι δοκιμασιών (items), τέλος, συνεισφέρει στη δομική εγκυρότητα του τεστ.

| | | Αξιολόγηση δασκάλων Γ΄τάξης | Αξιολόγηση δασκάλων Δ΄τάξης |
|--|--|--------------------------------|--------------------------------|
| Επίδοση στο τεστ μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Γ΄τάξη) | | 0,498** | |
| Επίδοση στο τεστ μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Δ΄τάξη) | | | 0,609*** |
| Γ΄ τάξη | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας της συνολικής μεταγλωσσικής δοκιμασίας (20 items) Alpha=0,809 | | |
| | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας μεταφωνολογικής δοκιμασίας (10 items) Alpha=0,747 | | |
| | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας μετασυντακτικής δοκιμασίας (10 items) Alpha=0,763 | | |
| Δ΄ τάξη | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας της συνολικής μεταγλωσσικής δοκιμασίας (20 items) Alpha=0,811 | | |
| | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας μεταφωνολογικής δοκιμασίας (10 items) Alpha=0,731 | | |
| | Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας μετασυντακτικής δοκιμασίας (10 items) Alpha=0,768 | | |

Πίνακας 9.14.: Συντελεστές αξιοπιστίας και εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

** $p < .01$ *** $p < .001$

Η αξιοπιστία του κριτηρίου εκτιμήθηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency). Ο σχετικός δείκτης Alpha του Cronbach βρέθηκε για τη Γ΄τάξη Alpha=0,809 και για τη Δ΄ Alpha=0,811. Υπολογίστηκαν επίσης και οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των επιμέρους κλιμάκων-δοκιμασιών (μεταφωνολογικών και μετασυντακτικών), για κάθε τάξη. Στον πίνακα 9.14. παρουσιάζονται οι δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας του κριτηρίου αξιολόγησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων

και οι δείκτες αξιοπιστίας των επιμέρους δοκιμασιών, όπως διαπιστώθηκαν από τη χορήγησή της τόσο στη Γ' όσο και στη Δ' τάξη.

Η συνάφεια, τέλος, των επιδόσεων ανάμεσα στα μεταφωνολογικά και τα μετασυντακτικά κριτήρια, όπως φαίνεται στον πίνακα 9.15. είναι υψηλή.

| | Μετασυντακτικό κριτήριο στη Γ' τάξη | Μετασυντακτικό κριτήριο στη Δ' τάξη |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Μεταφωνολογικό κριτήριο στη Γ' τάξη | 0,725*** | |
| Μεταφωνολογικό κριτήριο στη Δ' τάξη | | 0,697*** |

Πίνακας 9.15.: Συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα δυο μέρη του τεστ μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Γ' και Δ' τάξεων

*** $p < .001$

9.7. Διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, μετά τη βαθμολόγηση των δοκιμασιών και την εισαγωγή των επιδόσεων των υποκειμένων σε στατιστικό πίνακα (SPSS.12.0), προβήκαμε στην ακόλουθη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων:

- Εξέταση των συχνοτήτων και των δεικτών κεντρικής τάσης και διασποράς για τη διαμόρφωση μιας γενικής άποψης αναφορικά με τις κατανομές των μεταβλητών.
- Συγκρίσεις και έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των Μ.Ο. του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών και της σχολικής επίδοσης, κάθετα και οριζόντια, σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα (σχήμα 9.1.) που ακολουθεί και δημιουργία συγκριτικών πινάκων των δεδομένων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις πληροφορίες που αναζητούμε.
- Έλεγχο ύπαρξης σχέσης ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές και περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης αυτής.

Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκαν:

α. Σύγκριση των Μέσων Όρων (Μ.Ο.) των επιδόσεων Π.Α. (Πειραματικής Ομάδας) και Μ.Π.Α. (Ομάδας Ελέγχου) στις δοκιμασίες γνωστικών χαρακτηριστικών και σχολικής επίδοσης σε κάθε τάξη.

β. Σύγκριση των Μ.Ο. των επιδόσεων των Π.Α. στα κριτήρια σχολικής επίδοσης, στις διάφορες φάσεις χορήγησής των σχετικών δοκιμασιών (για να διαπιστωθεί η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφικής δεξιότητας και της δεξιότητας γραπτής έκφρασης στη διάρκεια των τριών ετών, όπως και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων τους από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη). Συγκρίσεις της επίδοσης πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις Β΄ - Γ΄ και Γ΄ - Δ΄ τάξεις.

γ. Σύγκριση των Μ.Ο. των επιδόσεων των Μ.Π.Α. στα κριτήρια σχολικής επίδοσης, στις διάφορες φάσεις χορήγησής των σχετικών δοκιμασιών (για να διαπιστωθεί η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφικής δεξιότητας και της δεξιότητας γραπτής έκφρασης στη διάρκεια των τριών ετών, όπως και των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων τους από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη). Συγκρίσεις της επίδοσης πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στις Β΄ - Γ΄ και Γ΄ - Δ΄ τάξεις.

ε. Σύγκριση των Μ.Ο. των διαφορών που παρουσιάζουν οι επιδόσεις Π.Α. και Μ.Π.Α. από τάξη σε τάξη, στη διάρκεια των τριών ετών (για να διαπιστωθούν διαφορές στην εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων των δυο ομάδων στη διάρκεια της φοίτησής τους από τη Β΄ έως τη Δ΄ τάξη).

στ. Διερεύνηση της ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα:

✓ στις γνωστικές μεταβλητές και το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας κάθε ομάδας σε κάθε τάξη και

✓ στην αναγνωστική δεξιότητα και τις υπόλοιπες όψεις του γλωσσικού μαθήματος (ορθογραφία, γραπτή έκφραση, μεταγλωσσικές δεξιότητες) κάθε ομάδας σε κάθε τάξη

ζ. Διερεύνηση της επίδρασης των ανεξάρτητων γνωστικών μεταβλητών (νοημοσύνη, γλωσσική ικανότητα, ακουστική και οπτική αντίληψη, ακουστική και οπτική μνήμη) στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (εξαρτημένη μεταβλητή)

Οι συγκρίσεις που αφορούν μετρήσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες (κάθετες συγκρίσεις α, β, γ, δ, και ε στο σχήμα 9.1.) έγιναν με το στατιστικό κριτήριο t για

ανεξάρτητα δείγματα. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για άνισες ή ίσες διακυμάνσεις ανάλογα με το αν οι διακυμάνσεις των δυο ομάδων διέφεραν σημαντικά ή όχι.

Για τις συγκρίσεις που αφορούν μετρήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε δυο διαδοχικές χρονικές στιγμές ανάμεσα σε επιδόσεις της ίδιας ομάδας (οριζόντιες συγκρίσεις στ, ζ, η και θ) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα.

Προκειμένου να διερευνηθεί η πρόοδος των Π.Α. σε σχέση με την πρόοδο που σημείωσαν οι Μ.Π.Α. στην ανάγνωση στη διάρκεια των τριών ετών, δημιουργήθηκαν δυο νέες μεταβλητές (Δ_1 και Δ_2), για κάθε τομέα του γλωσσικού μαθήματος που αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης. Τιμές της πρώτης είναι οι διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των υποκειμένων στη Γ' (ψ) και την επίδοση στη Β' τάξη (χ) στα διάφορα κριτήρια (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτή έκφραση, μεταγλωσσική ανάπτυξη), στις δυο χρονικές στιγμές της χορήγησής τους ($\Delta_1 = \psi - \chi$) και ανάλογα τις τιμές της δεύτερης αποτελούν οι διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις στη Δ' (ω) και Γ' τάξη (ψ), ($\Delta_2 = \omega - \psi$). Για τη σύγκριση των διαφορών δεύτερης-πρώτης και τρίτης-δεύτερης επίδοσης των δυο ομάδων (συγκρίσεις ι και κ στο σχήμα 9.1.), χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου διαπιστώθηκε η μη κανονικότητα ορισμένων κατανομών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της διαφοράς των μέσων και με μη παραμετρικά κριτήρια. Σε όλες στις περιπτώσεις εξακριβώθηκε ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στα αποτελέσματα, καθώς και με τα παραμετρικά και με τα μη παραμετρικά κριτήρια διαπιστώνονται ή δεν διαπιστώνονται διαφορές στα ίδια ακριβώς σημεία. Έτσι, έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω, αλλά και το μεγάλο πλήθος των μεταβλητών και τις πολλές διαφορετικές αναλύσεις, τις οποίες υπόκεινται, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά κριτήρια σε όλες τις αναλύσεις.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές και της έντασής τους, υπολογίστηκαν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson's r ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές.

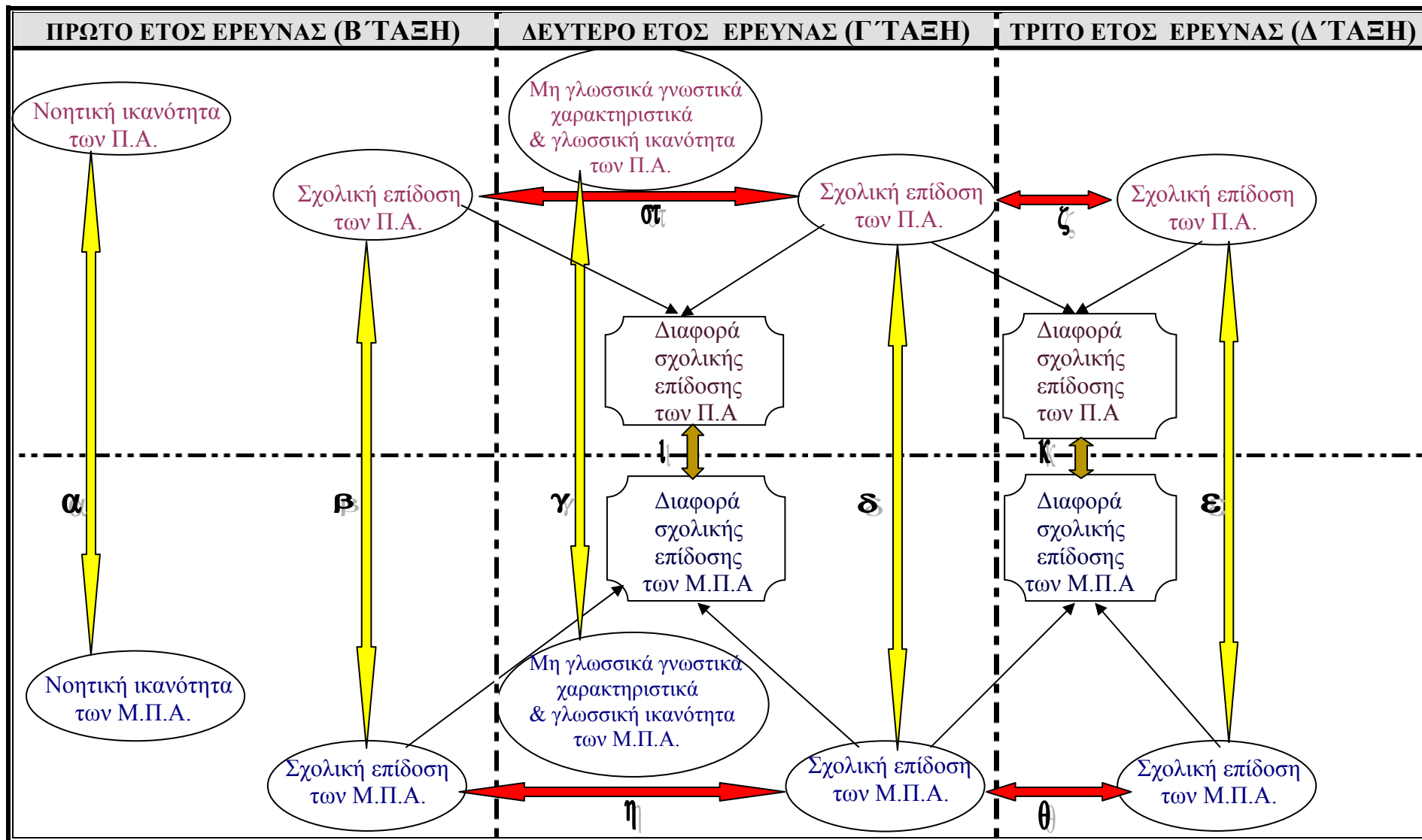
Για μια βαθύτερη μελέτη της επίδρασης των γνωστικών χαρακτηριστικών στο επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και τον έλεγχο του ποσοστού της διασποράς της αναγνωστικής επίδοσης που μπορεί να ερμηνευθεί από αυτά εφαρμόσαμε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την

αναγνωστική δεξιότητα και ανεξάρτητες τη νοημοσύνη, τη γλωσσική ικανότητα, την ακουστική αντίληψη, την ακουστική μνήμη, την οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη.

Διερευνήθηκε η πιθανότητα οι χαμένες πληροφορίες που προέρχονται από τα υποκείμενα που χάνονται κατά τη μελέτη της εξέλιξης των υποκειμένων από χρόνο σε χρόνο, να επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Οι επιδόσεις των υποκειμένων του δείγματος του 1^{ου} και του 2^{ου} έτους της ερευνητικής διαδικασίας στα κριτήρια γνωστικών δεξιοτήτων και σχολικής επίδοσης δεν είναι διαφορετικές από αυτές του δείγματος που προκύπτει αν από την αρχή εξαιρεθούν τα υποκείμενα, τα οποία στη συνέχεια δεν συμμετέχουν στην έρευνα. (Πίνακες 1Α και 2Α στο Παράρτημα Α). Αυτό σημαίνει ότι η απώλειά τους δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς οι επιδόσεις τους δεν αποτελούν ακραίες τιμές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και με τη διερεύνηση της πιθανότητας τα υποκείμενα αυτά να αποτελούν ακραίες τιμές (outliers), με τον έλεγχο της πιθανότητας οι επιδόσεις τους διαφέρουν περισσότερο από τρεις τυπικές αποκλίσεις από το μέσο όρο της ομάδας τους (de Vaus, 2002), η οποία και αποκλείστηκε.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ελλιπών κειμένων, των δοκιμασιών ορθογραφικής δεξιότητας και της δοκιμασίας μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kuder-Richardson 20, ο οποίος στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS συμπίπτει με τον Alpha. Επομένως, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αναφέρονται στην αξιοπιστία των συγκεκριμένων δοκιμασιών ο δείκτης αξιοπιστίας αναφέρεται ως Alpha.

Προκειμένου, τέλος, η διαχρονική σύγκριση των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης να είναι εφικτή έγινε μετατροπή των αρχικών βαθμών, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, σε ποσοστό επιτυχίας σε εκατοστιαία κλίμακα.



Σχήμα 9.1.: Κάθετες και οριζόντιες συγκρίσεις γνωστικών χαρακτηριστικών και σχολικής επίδοσης Π.Α. και Μ.Π.Α.

Κεφάλαιο 10

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας χωρίζεται σε τμήματα, ανάλογα με τους στόχους και τα επίπεδα διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν. Έτσι, οι τρεις πρώτες ενότητες του κεφαλαίου αφορούν τη σχολική επίδοση και οι δυο επόμενες τη μελέτη των γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα ευρήματα που αφορούν το *επίπεδο ανάπτυξης* της σχολικής επίδοσης των Π.Α. στις Β΄ Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την *εξέλιξη* της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, η τρίτη αναφέρεται στην αναπτυξιακή *σχέση* της αναγνωστικής δεξιότητας με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, η τέταρτη και η πέμπτη στο *επίπεδο ανάπτυξης* των γνωστικών χαρακτηριστικών και στη *σχέση* τους με την αναγνωστική δεξιότητα αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη διάρθρωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, η οποία ακολουθείται και σε επόμενα κεφάλαια, επιλέχθηκε προκειμένου η μελέτη να γίνει όσο το δυνατόν πιο αναγνώσιμη.

10.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που περιγράφουν το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφικής δεξιότητας και της γραπτής έκφρασης των πρώιμων αναγνωστών στη Β΄, στη Γ΄ και στη Δ΄ τάξη, των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στη Γ΄ και Δ΄ τάξη και της κατοχής λεξιλογίου στη Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με την αντίστοιχη επίδοση των Μ.Π.Α.

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στο επίπεδο ανάπτυξης κάθε τομέα της σχολικής επίδοσης Π.Α. και Μ.Π.Α. που μελετάται λήφθηκαν υπόψη οι μέσοι όροι (\bar{X}), οι τυπικές αποκλίσεις (σ), οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές των επιδόσεων. Πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια συγκριτική μελέτη των δεικτών αυτών. Σε κάθε πίνακα περιλαμβάνονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και οι δείκτες που ελέγχουν την ύπαρξη σημαντικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Προκειμένου να είναι δυνατή η απευθείας σύγκριση των επιδόσεων, ανεξάρτητα από την κλίμακα μέτρησης, οι αρχικοί μέσοι όροι έχουν μετατραπεί, όπου αυτό είναι δυνατόν και σε ποσοστό επιτυχίας. Έτσι, σε κάθε περίπτωση, στους πίνακες εμφανίζεται μέσος όρος με βάση τις αρχικές τιμές, ενώ μέσα σε παρένθεση δηλώνεται και το μέσο ποσοστό επιτυχίας των υποκειμένων σε κάθε τομέα του γλωσσικού μαθήματος. Για παράδειγμα, στον πίνακα 10.1. ο μέσος όρος επιτυχίας των Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας είναι 11,52 ή 57,59% που σημαίνει ότι η ομάδα των Π.Α. απάντησε σωστά κατά μέσο όρο, στο 57,59% των δοκιμασιών που αξιολογούν την αναγνωστική δεξιότητα.

10.1.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Β΄ τάξη

10.1.1.1. Αναγνωστική δεξιότητα

Παρατηρώντας τον πίνακα 10.1. διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. στη Β΄ τάξη είναι υψηλότερο απ' αυτό των συνομηλίκων τους Μ.Π.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι Π.Α. έχουν μέση επίδοση στη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας $\bar{X} = 11,52$ ή με άλλα λόγια, συμπληρώνουν σωστά στο 57,59% των λέξεων που έχουν παραληφθεί στο ελλιπές κείμενο, το οποίο αξιολογεί την αναγνωστική δεξιότητα. Η επίδοση των Μ.Π.Α. βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα ($\bar{X} = 6,63$), καθώς απαντούν κατά μέσο όρο σωστά στο 33,16% των σχετικών δοκιμασιών. Η διαφορά, η οποία διαπιστώνεται ανάμεσα στους μέσους όρους των δυο ομάδων είναι συστηματική και δεν οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ($t=9,137$, $p<.001$).

| Τομέας γλωσσικού μαθήματος Ομάδα | Αναγνωστική δεξιότητα | | | | |
|---|-----------------------|----------|---|----|---------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=79 | 11,52 (57,59) | 3,02 | 6 | 17 | t=9,137*** F=3,907 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=79 | 6,63 (33,16) | 3,67 | 0 | 15 | |

Πίνακας 10.1.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β΄ τάξη

*** $p < .001$

Όπου: \bar{X} =Μέσος Όρος, σ =Τυπική Απόκλιση, E=Ελάχιστη τιμή, M=Μέγιστη τιμή, F=Levene's test για την ισότητα των διασπορών

Ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση όσον αφορά τη διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο. Με βάση το δεδομένο αυτό, μπορεί εκ πρώτης όψεως να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι διατομικές διαφορές στην κάθε ομάδα είναι περίπου ίδιες. Αν όμως συνεξεταστεί η τυπική απόκλιση με το μέσο όρο διαπιστώνεται ότι η ανομοιογένεια των Μ.Π.Α. ως προς τις επιδόσεις τους είναι πολύ μεγαλύτερη και επομένως οι διατομικές διαφορές τους είναι εντονότερες.

10.1.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα

Η μέση επίδοση των Π.Α. στο σύνολο των δοκιμασιών αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας ($\bar{X} = 79,42$) είναι καλύτερη από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 68,70$). Οι Π.Α. ανταποκρίνονται επιτυχώς σε σημαντικά περισσότερες δοκιμασίες και μάλιστα η διαφορά μέσων όρων των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ ($t=6,184$).

| Τομέας γλωσσικού μαθήματος Ομάδα | Ορθογραφική δεξιότητα Συνολική επίδοση | | | | |
|--|---|----------|----|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=79 | 79,42 | 9,33 | 50 | 99 | t=6,184*** F=3,507 |
| Μη πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=79 | 68,70 | 12,27 | 24 | 97 | |

Πίνακας 10.2.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β΄ τάξη

*** $p < .001$

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συγκριτική αντιπαράθεση των τυπικών αποκλίσεων των δυο ομάδων (πίνακας 10.2.), η οποία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις των Π.Α. διασπείρονται κοντύτερα γύρω στο μέσο όρο έχοντας ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ομοιογένεια των υποκειμένων της ομάδας ως προς την ορθογραφική τους επίδοση. Επιπλέον στον ίδιο πίνακα παρατηρούμε ότι κανένας Π.Α. δεν έχει επίδοση κάτω του 50% του συνόλου των δοκιμασιών, ενώ η χαμηλότερη επίδοση που σημειώνεται στους Μ.Π.Α. είναι 24%.

Κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων διαπιστώσαμε ότι οι διάφορες επιμέρους δοκιμασίες ορθογραφικής δεξιότητας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό δυσκολίας. Θεωρώντας ότι μελετώντας την επίδοση των δυο ομάδων σε καθεμιά από αυτές, χωριστά, θα διερευνούσαμε βαθύτερα ποιοτικές πτυχές της ορθογραφικής τους δεξιότητας αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στην παρουσίαση και το σχολιασμό της επίδοσης στις επιμέρους δοκιμασίες του τεστ.

Από τον πίνακα 10.3. διαπιστώνεται ότι το επίπεδο ανάπτυξης της καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένης γραφής, του εντοπισμού ορθογραφημένων λέξεων και της διόρθωσης κειμένου των Π.Α. στο τέλος της Β΄ τάξης είναι υψηλότερο απ' αυτό των συνομηλίκων τους, Μ.Π.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι Π.Α. γράφουν ορθογραφημένα 54,37 λέξεις κατά μέσο όρο στην καθ' υπαγόρευση γραφή, εντοπίζουν 15 ορθογραφημένες λέξεις και διορθώνουν σωστά 10,48 λέξεις, ανταποκρινόμενοι επιτυχώς περίπου στο 91%, 75%, και 52% των επιμέρους δοκιμασιών αντίστοιχα. Η ομάδα ελέγχου έχει μέση

επίδοση στις αντίστοιχες δοκιμασίες 51,34, 12,32 και 7,16. Με άλλα λόγια γράφει ορθογραφημένα το 86% των λέξεων στην καθ' υπαγόρευση γραφή, εντοπίζει σωστά το 62% των ορθογραφημένων λέξεων στη δεύτερη δοκιμασία και διορθώνει σωστά το 36% των λαθών στην τρίτη.

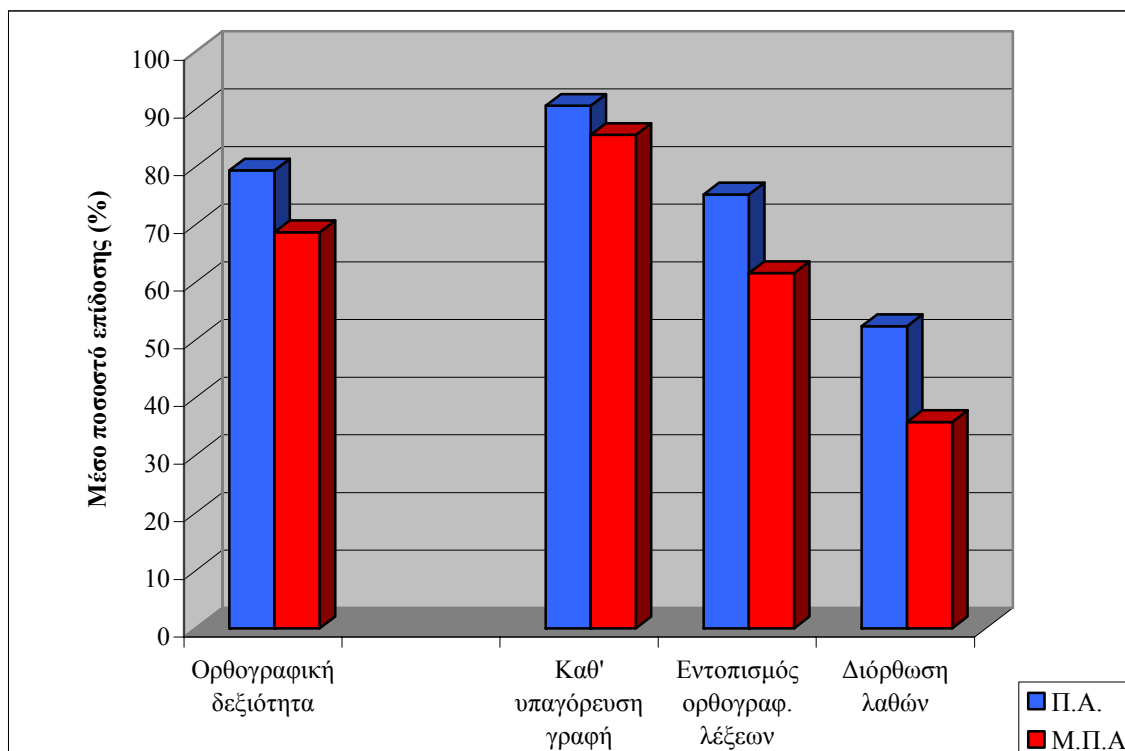
| Επίδοση Ομάδα | Καθ' υπαγόρευση γραφή | | | | | Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | | | | | Διόρθωση κειμένου | | | | |
|------------------|-----------------------|----------|----|----|-------------------------|---------------------------------|----------|---|----|-------------------------|-------------------|----------|---|----|-------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. |
| Π.Α. N=79 | 54,37 (90,62) | 3,42 | 42 | 60 | t=4,486*** | 15,05 (75,25) | 2,83 | 8 | 20 | t=5,011*** | 10,48 (52,40) | 4,17 | 3 | 19 | t=5,023*** |
| Μ.Π.Α. N=79 | 51,34 (85,57) | 4,92 | 35 | 59 | F=10,758** | 12,32 (61,6) | 3,94 | 0 | 20 | F=5,722* | 7,16 (35,80) | 4,13 | 0 | 18 | F=0,302 |

Πίνακας 10.3.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Β' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρείται στην διόρθωση λέξεων (διαφορά μέσων όρων 16,6%), όπου σημειώνονται και οι μικρότερες επιδόσεις και από τις δυο ομάδες, ενώ η μικρότερη εμφανίζεται στην καθ' υπαγόρευση γραφή (διαφορά μέσων όρων 5% περίπου), όπου και οι δυο ομάδες αποδίδουν καλύτερα. Η επίδοση Π.Α. και Μ.Π.Α. διαφέρει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο $p < .001$, σε όλες τις δοκιμασίες.

Αξιολόγηση είναι, τέλος, η διαφορά που παρατηρείται στη διασπορά των τιμών γύρω απ' το μέσο όρο ανάμεσα στις δυο ομάδες. Με εξαίρεση τη διόρθωση λαθών, όπου η τυπική απόκλιση κινείται στα ίδια επίπεδα και για τις δυο ομάδες, η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο είναι μεγαλύτερη στην ομάδα ελέγχου. Στην καθ' υπαγόρευση γραφή, συγκεκριμένα, στη μεν πειραματική ομάδα είναι 3,42 στη δε ομάδα ελέγχου 4,92 και στην επιλογή ορθογραφημένης λέξης 2,83 και 3,94 αντίστοιχα, γεγονός που συνδυαζόμενο με τους αντίστοιχους μέσους όρους, δηλώνει τη μεγαλύτερη ομοιογένεια των επιδόσεων των Π.Α.



Γραφική παράσταση 10.1.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους δοκιμασίες της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Β΄ τάξη

Στη γραφική παράσταση 10.1. παρουσιάζονται οι επί τοις εκατό επιδόσεις σε κάθε μια από τις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας. Με τον τρόπο αυτό η σύγκριση γίνεται ευκολότερη. Από τη γραφική παράσταση 10.1. και τον πίνακα 10.3. διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δυο ομάδων καταγράφονται στις δυσκολότερες δοκιμασίες ή με άλλα λόγια όσο δυσκολότερη είναι μια δοκιμασία, τόσο η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες διευρύνεται. Έτσι, στη καθ' υπαγόρευση γραφή, όπου και οι δυο ομάδες αποδίδουν σε επίπεδα άνω του 85%, η διαφορά είναι η μικρότερη (5%) ενώ στη δοκιμασία διόρθωσης λαθών, η οποία είναι και η δυσκολότερη, η διαφορά είναι η μεγαλύτερη και φθάνει το 17%.

Εκτός από τις επιμέρους δοκιμασίες στη συνέχεια μελετήθηκαν τα λάθη των δυο ομάδων στην καθ' υπαγόρευση γραφή. Καταμετρήθηκαν τα καταληκτικά και τα μη καταληκτικά λάθη κάθε ομάδας και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις

ανάμεσα στην επίδοση των δυο ομάδων σε κάθε κατηγορία λαθών, αλλά και ανάμεσα στα δυο είδη λαθών κάθε ομάδας.

Από τον πίνακα 10.4. διαπιστώνεται ότι οι Π.Α. κάνουν κατά μέσο όρο 1,14 καταληκτικά και 5,63 μη καταληκτικά λάθη. Τα καταληκτικά λάθη των Μ.Π.Α. στη Β΄ τάξη ($\bar{X} = 2,48$) είναι περισσότερα από τα διπλάσια των υποκειμένων που κατέκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα νωρίτερα, χωρίς τη συμβολή της συστηματικής διδασκαλίας. Παρόμοια και τα μη καταληκτικά λάθη τους ($\bar{X} = 8,92$) είναι περισσότερα από των Π.Α. ($\bar{X} = 5,63$). Οι διαφορές μέσω των όρων οι οποίες διαπιστώνονται ανάμεσα στις δυο ομάδες και στις δυο κατηγορίες λαθών είναι στατιστικά σημαντικές ($t=-4,486$, $p<.001$ για τα καταληκτικά λάθη και $t=-4,329$, $p<.001$ τα μη καταληκτικά λάθη) και κάνουν σαφή τη σημαντική υπεροχή των Π.Α. ως προς την ορθογραφημένη καθ' υπαγόρευση γραφή.

| Ομάδα | Είδος λαθών | Καταληκτικά λάθη | | | | Μη Καταληκτικά λάθη | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|-------------|--------------------------------------|----------|---|----|--------------------------------------|----------|---|----|--------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=79 | | 1,14 | 1,47 | 0 | 10 | 5,63 | 3,52 | 0 | 17 | $t=13,510^{***}$ |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=79 | | 2,48 | 2,21 | 0 | 11 | 8,92 | 5,77 | 1 | 29 | $t=13,079^{***}$ |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | $t=-4,486^{***}$ $F=19,582^{***}$ | | | | $t=-4,329^{***}$ $F=13,111^{***}$ | | | | |

Πίνακας 10.4.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή, στη Β΄ τάξη

$***p<.001$

Επιπλέον, από τη σύγκριση του μέσου αριθμού καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών κάθε ομάδας, κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή, διαπιστώνεται ότι τόσο οι Π.Α., όσο και οι Μ.Π.Α. κάνουν περισσότερα μη καταληκτικά λάθη. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική και για τις δυο ομάδες ($t=13,510$, $p<.001$ για την πειραματική ομάδα και $t=13,079$, $p<.001$ για την ομάδα ελέγχου).

Στο τρίτο μέρος της δοκιμασίας αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στη μέση επίδοση των ομάδων στις διορθώσεις καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών συνολικά. Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1-10 για κάθε κατηγορία λαθών. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10.5., οι Π.Α. διορθώνουν με επιτυχία 5,73 (ποσοστό 57%) καταληκτικά λάθη, κατά μέσο όρο, έναντι των 4,01 (ποσοστό 40%) των Μ.Π.Α. Σε μικρότερο βαθμό ανταποκρίνονται στις δοκιμασίες διόρθωσης των μη καταληκτικών λαθών διορθώνοντας 4,71 (ποσοστό 47%) λανθασμένες ορθογραφικές επιλογές, επίδοση πάντως που είναι καλύτερη από την αντίστοιχη μέση επίδοση των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 3,14$). Και για τις δυο ομάδες η διόρθωση των καταληκτικών λαθών φαίνεται να αποτελεί ευκολότερο έργο. Η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ τόσο στη διόρθωση καταληκτικών ($t = 3,862$), όσο και στη διόρθωση μη καταληκτικών λαθών ($t = 4,768$).

Εξετάζοντας αναλυτικότερα την επίδοση των δυο ομάδων στη διόρθωση κάθε κατηγορίας λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις, διαπιστώνουμε ότι οι Π.Α. εντοπίζουν και διορθώνουν εύστοχα περισσότερα καταληκτικά λάθη από τους συμμαθητές τους, είτε αυτά βρίσκονται σε γνωστές, είτε σε άγνωστες λέξεις. Συγκεκριμένα διορθώνουν το 59% των καταληκτικών λαθών λέξεων του βασικού τους λεξιλογίου και περίπου το 56% των λαθών άγνωστων λέξεων, έναντι του 43% και 37% που διορθώνουν οι Μ.Π.Α. Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$ στην πρώτη περίπτωση ($t = 3,328$) και $p < .001$ στη δεύτερη ($t = 3,755$). Παρόμοια είναι η εικόνα των διορθώσεων των μη καταληκτικών λαθών. Οι Π.Α. υπερέχουν στην εύστοχη διόρθωσή τους και στις γνωστές και στις άγνωστες λέξεις, διορθώνοντας το 60% των λαθών των λέξεων του βασικού τους λεξιλογίου που συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο και το 34% των λέξεων, στις οποίες δεν έχουν ασκηθεί, έναντι του 45% και του 18% αντίστοιχα των επιτυχημένων διορθώσεων των Μ.Π.Α. Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική και στις δυο περιπτώσεις, σε επίπεδο $p < .01$ στην περίπτωση των διδαγμένων λέξεων ($t = 3,523$) και $p < .001$ στις αδίδακτες ($t = 4,216$).

| Ομάδα | | Πρώτοι Αναγνώστες N=79 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=79 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|---------------------------|--|--|----------|---|----|---|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| 1 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών | 5,73 (57,3) | 2,77 | 0 | 10 | 4,01 (40,1) | 2,83 | 0 | 10 | t=3,862*** F=0,004 |
| 2 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 2,95 (59) | 1,49 | 0 | 5 | 2,16 (43,2) | 1,47 | 0 | 5 | t=3,328** F=0,019 |
| 3 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 2,78 (55,6) | 1,56 | 0 | 5 | 1,85 (37) | 1,58 | 0 | 5 | t=3,755*** F=0,001 |
| 4 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών | 4,71 (47,1) | 2,18 | 0 | 9 | 3,14 (31,4) | 1,95 | 0 | 9 | t=4,768*** F=3,174 |
| 5 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 3,00 (60) | 1,40 | 0 | 5 | 2,24 (44,8) | 1,31 | 0 | 5 | t=3,523** F=0,037 |
| 6 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 1,71 (34,2) | 1,25 | 0 | 5 | 0,90 (18) | 1,16 | 0 | 5 | t=4,216*** F=2,400 |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | t _{1,4} =3,348** t _{2,3} =1,147 t _{5,6} =7,590*** t _{2,5} =-0,273 t _{3,6} =5,624*** | | | | t _{1,4} =2,916** t _{2,3} =2,471* t _{5,6} =7,812*** t _{2,5} =-0,435 t _{3,6} =4,982*** | | | | |

Πίνακας 10.5.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Β΄ τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Οι μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρούνται στις διορθώσεις λαθών, καταληκτικών (διαφορά 18,6%) και μη (διαφορά 16,2%), των άγνωστων λέξεων. Όσον αφορά τη διασπορά των τιμών, εξεταζόμενη σε συνδυασμό με τους αντίστοιχους μέσους όρους, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι μικρότερη στην ομάδα των Π.Α., όπου παρατηρούνται μεγαλύτεροι μέσοι όροι, και σε άλλες βρίσκεται περίπου στα ίδια επίπεδα και στις δυο ομάδες. Συνολικά, φαίνεται ότι και στην

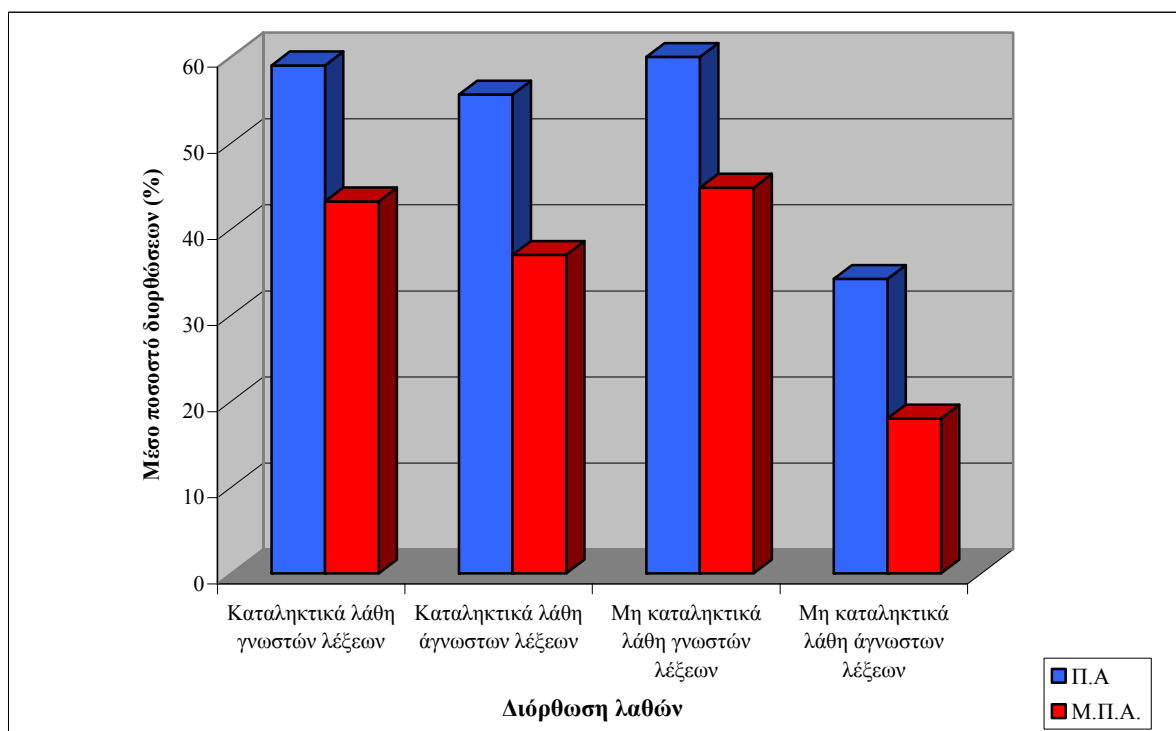
περίπτωση της ορθογραφικής συμπεριφοράς η ομοιογένεια των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερη.

Για την περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα τα καταληκτικά και μη καταληκτικά λάθη σε γνωστές και άγνωστες λέξεις και του αν η ορθογραφική συμπεριφορά των δυο ομάδων διαφοροποιείται, ως προς τη γνώση ετυμολογικών και γραμματικών κανόνων και την εφαρμογή τους σε λέξεις του βασικού λεξιλογίου, αλλά και σε λέξεις που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο άσκησης, προχωρήσαμε σε συγκρίσεις μέσω όρων, σε κάθε ομάδα, ανάμεσα στις διορθώσεις των διάφορων ειδών λαθών. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών παρουσιάζονται στην τελευταία γραμμή του πίνακα 10.5. Η τιμή $t_{1,4}$ αναφέρεται στη σύγκριση μέσω όρων της επίδοσης κάθε ομάδας στην εύστοχη διόρθωση καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών, συνολικά. Οι τιμές $t_{2,3}$ και $t_{5,6}$ αφορούν τη σύγκριση μέσω όρων των διορθώσεων καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων η πρώτη και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων η δεύτερη. Οι τιμές $t_{2,5}$ και $t_{3,6}$ αφορούν τη σύγκριση των δυο ειδών λαθών σε κάθε κατηγορία λέξεων (γνωστές και άγνωστες). Με τον ίδιο τρόπο διαβάζονται και οι πίνακες 10.12 και 10.22. Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα βαθμολόγησης για καθεμιά από τις τέσσερις τελευταίες κατηγορίες (περιπτώσεις 2,3,5 και 6 του πίνακα 10.5.) κυμαίνεται από 1-5.

Από τη μελέτη των μέσω όρων και των τιμών t διαπιστώνεται ότι και οι δυο ομάδες διορθώνουν συνολικά περισσότερα καταληκτικά λάθη. Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα σε καταληκτικές και μη καταληκτικές διορθώσεις είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$ τόσο για τους Π.Α. ($t_{1,4}=3,348$) όσο και για τους Μ.Π.Α. ($t_{1,4}=2,916$). Οι Π.Α. δε, αντιμετωπίζουν τα καταληκτικά λάθη με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται σε γνωστές ή άγνωστες γι' αυτούς λέξεις, ενώ οι συνομήλικοί τους διορθώνουν περισσότερα λάθη λέξεων του βασικού τους λεξιλογίου ($t_{2,3}=2,471$, $p < .05$). Όσον αφορά τα μη καταληκτικά λάθη, μεγαλύτερος κατά μέσο όρο είναι ο αριθμός των εύστοχων διορθώσεων τους σε λέξεις γνωστές και από την πειραματική ομάδα ($t_{5,6}=7,590$, $p < .001$) και από την ομάδα ελέγχου ($t_{5,6}=7,812$, $p < .001$). Εξετάζοντας την ορθογραφική συμπεριφορά κάθε ομάδας σε κάθε κατηγορία λέξεων χωριστά διαπιστώνουμε ότι στις λέξεις του βασικού λεξιλογίου και οι δυο ομάδες διορθώνουν ίδιο περίπου αριθμό καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών ($t_{2,5}=-0,273$, $p > .05$ και $t_{2,5}=-0,435$, $p > .05$), ενώ στις λέξεις, που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο άσκησης γι'

αυτούς, διορθώνουν εύστοχα περισσότερα καταληκτικά λάθη. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική για τους Π.Α. ($t_{3,6}=5,624, p<.001$), αλλά και για τους Μ.Π.Α. ($t_{3,6}=4,982, p<.001$).

Η γραφική απεικόνιση της επίδοσης των δυο ομάδων στη διόρθωση λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις αποδίδεται με τη γραφική παράσταση 10.2.



Γραφική παράσταση 10.2.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Β΄ τάξη

10.1.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10.6. πολλοί τομείς της γραπτής έκφρασης διαφοροποιούνται ανάμεσα στις δυο ομάδες. Συγκεκριμένα, από την ολιστική αξιολόγηση των γραπτών παραγωγών των υποκειμένων προέκυψε ότι η γενική εικόνα των κειμένων των Π.Α. είναι καλύτερη. Η μέση επίδοσή τους στην ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας είναι $\bar{X} = 12,57$, ενώ η αντίστοιχη των Μ.Π.Α., $\bar{X} = 10,68$. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t = 5,033$) σε επίπεδο $p < .001$. Επιπλέον, οι γραπτές παραγωγές των πρώιμων αναγνωστών αξιολογήθηκαν ως περισσότερο πρωτότυπες. Περιλαμβάνουν στοιχεία, τα οποία τις κατατάσσουν, σε

μεγαλύτερο βαθμό από των συμμαθητών τους, σε επίπεδα πέρα από τα αναμενόμενα, ως προς τους στόχους και τις ενέργειες των ηρώων τους.

| Ομάδα Αξονες & τομείς | | Πρώτοι Αναγνώστες N=79 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=79 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|----------|-------|-------|------------------------------|----------|-------|-------|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Οργανωτικός άξονας | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 12,57 (62,85) | 2,33 | 6,50 | 17,50 | 10,68 (53,4) | 2,38 | 4,00 | 17,00 | t= 5,033*** F=0,006 |
| | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | 3,21 (64,2) | 0,61 | 2,00 | 4,50 | 2,84 (56,8) | 0,66 | 1,00 | 4,00 | t=3,643*** F=0,770 |
| | Δομή | 3,41 (68,2) | 0,80 | 1,50 | 5,00 | 2,76 (55,2) | 0,64 | 1,00 | 4,50 | t=5,658*** F=3,537 |
| | Περιγραφή Ηρώων | 2,36 (47,2) | 0,51 | 1,00 | 3,50 | 2,15 (43) | 0,71 | 1,00 | 4,00 | t=2,189* F=6,551* |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 18,10 (50,28) | 3,43 | 10,00 | 26,00 | 15,44 (42,89) | 3,23 | 7,50 | 25,00 | t=4,919*** F=0,583 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 1,96 | 0,56 | 0,92 | 3,63 | 1,93 | 0,64 | 0,86 | 4,50 | t=0,403 F=0,039 |
| Γλωσσικός άξονας | Αριθμός Λέξεων | 67,86 | 29,10 | 23 | 155 | 62,75 | 30,36 | 25 | 165 | t=1,086 F=0,018 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 7,20 | 3,04 | 3 | 16 | 6,68 | 3,50 | 2 | 22 | t=0,997 F=0,130 |
| | Μήκος Προτάσεων | 9,73 | 2,56 | 5,33 | 17 | 9,94 | 2,88 | 4,83 | 18 | t=-0,475 F=0,433 |
| | Δείκτης καταληκτικών λαθών | 1,16 | 2,13 | 0 | 12,12 | 2,44 | 3,37 | 0 | 16,46 | t= -2,860** F=9,227** |
| | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | 6,55 | 6,47 | 0 | 32,14 | 9,96 | 7,16 | 0 | 38,89 | t= -3,145** F=2,017 |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 93,15 | 6,55 | 63,10 | 100 | 89,21 | 7,76 | 52,78 | 100 | t=3,450** F=3,930* |

Πίνακας 10.6.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Β' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Η μέση επίδοση των Π.Α. στον τομέα της πρωτοτυπίας βρίσκεται στο 3,21 και των Μ.Π.Α. στο 2,84 και η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=3,643$) σε επίπεδο $p<.001$. Παρατηρείται δε μεγαλύτερη συνοχή, χρονική και λογική διαδοχή ανάμεσα στα γεγονότα και τα επεισόδια της αφήγησής τους. Οι Π.Α. αποδίδουν κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 3,41$) καλύτερα από τους συμμαθητές τους ($\bar{X} = 2,76$) και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t=5,658$, $p<.001$). Περιγράφουν επίσης τους ήρωές τους λεπτομερέστερα. Στο συγκεκριμένο τομέα αξιολογούνται με 2,36, κατά μέσο όρο, ενώ η μέση επίδοση των Μ.Π.Α. βρίσκεται στο 2,15. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.05$ ($t=2,189$).

Η νοηματική συνεκτικότητα του περιεχομένου των κειμένων των Π.Α., όπως φαίνεται από την ανάπτυξη των συστατικών στοιχείων της αφηγηματικής δομής βρίσκεται, επίσης, σε ανώτερα επίπεδα. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αξιολογήθηκε κατά μέσο όρο ψηλότερα ($\bar{X} = 18,10$), ξεπερνώντας το 50% της κλίμακας βαθμολόγησης, από ότι η ομάδα ελέγχου ($\bar{X} = 15,44$), η οποία φτάνει μόνο στο 43%. Οι δυο ομάδες διαφέρουν, σε σημαντικό επίπεδο ($t=4,919$, $p<.001$) ως προς τη χρήση και ανάπτυξη των δομικών στοιχείων της αφήγησης. Αντίθετα, καμία διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν βρέθηκε στο μέσο αριθμό πληροφοριών που μεταφέρει κάθε τους πρόταση. Και οι δυο ομάδες παρέχουν κατά μέσο όρο γύρω στις δυο πληροφορίες ανά πρόταση.

Οι διαφορές των γλωσσικών χαρακτηριστικών των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων είναι λιγότερες και εντοπίζονται στην ορθογραφική τους απόδοση. Η παραγωγικότητα του γραπτού τους λόγου (αριθμός λέξεων, αριθμός και μήκος προτάσεων) κινείται στα ίδια επίπεδα. Οι Π.Α. γράφουν κατά μέσο όρο γύρω στις 68 λέξεις και οι Μ.Π.Α. γύρω στις 63, επίδοση που δεν διαφέρει σημαντικά ($t=1,086$, $p>.05$). Τα κείμενα και των δυο ομάδων αποτελούνται κατά μέσο όρο από περίπου 7 προτάσεις των 10 λέξεων. Η πειραματική ομάδα προβαίνει όμως σε περισσότερες σωστές ορθογραφικές επιλογές. Ο δείκτης ορθογραφημένης γραφής είναι 93,15, ενώ για την ομάδα ελέγχου 89,21. Η ορθογραφική επίδοση των δυο ομάδων διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t=3,450$, $p<.01$). Αναλυτικότερα, οι Μ.Π.Α. κάνουν διπλάσια καταληκτικά λάθη από τους συνομηλίκους τους Π.Α. Ο δείκτης των καταληκτικών τους λαθών είναι 2,44 και 1,16 αντίστοιχα. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.01$. Ανάλογη είναι και η εικόνα των μη καταληκτικών λαθών της αυτοτελούς

γραφής με τη διαφορά ότι τα λάθη είναι περισσότερα και για τις δυο ομάδες. Συγκεκριμένα, η επί τοις εκατό αναλογία των μη καταληκτικών λαθών των Π.Α. είναι 6,55 και των Μ.Π.Α. 9,96 και η διαφορά είναι σημαντική ($t = -3,145, p < .01$).

Η συνολική εκτίμηση της επίδοσης των δυο ομάδων αποκαλύπτει μια σαφή υπεροχή των πρώιμων αναγνωστών στους περισσότερους από τους αξιολογούμενους τομείς. Γενικά, όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.6., η επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση είναι καλύτερη από των συμμαθητών τους, μη πρώιμων αναγνωστών. Οι περισσότερες και μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης. Περισσότερο διαφέρουν οι γραπτές παραγωγές των δυο ομάδων ως προς τη γενική εικόνα της επικοινωνιακής τους καταλληλότητας (διαφορά 9,45%). Από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας, η μεγαλύτερη διαφορά (13%) παρατηρείται στη δομή και η μικρότερη (4,2%) στην περιγραφή των ηρώων, η οποία φαίνεται να αποτελεί και το αδύναμο σημείο και των δυο ομάδων, καθώς σημειώνουν τη χαμηλότερη επίδοσή τους σ' αυτήν. Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, η διαφοροποίηση των δυο ομάδων ως προς τη διασπορά των επιδόσεών τους γύρω από το μέσο όρο σε ορισμένους τομείς της γραπτής έκφρασης, όπως είναι η συνολική εκτίμηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας, η πληροφοριακή πληρότητα, η παραγωγικότητα και η ορθογραφημένη απόδοση των γραπτών παραγωγών, όπου οι διατομικές διαφορές των Π.Α. είναι μικρότερες.

10.1.1.4. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων

Συνήθως, μια δοκιμασία δεν παρέχει πλήρη στοιχεία για τις διάφορες ποιοτικές, κυρίως, όψεις της δεξιότητας που αξιολογεί, εκτός αν είναι ειδικά σχεδιασμένη γι' αυτό. Θεωρώντας ότι η αξιολόγηση διάφορων πτυχών του γλωσσικού μαθήματος, για τις οποίες ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, προσθέτει πολύτιμες λεπτομέρειες, οι οποίες δεν συλλαμβάνονται από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και φωτίζει περισσότερες ποιοτικές πτυχές της επίδοσης των δυο ομάδων στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραπτή έκφραση και την επίγνωση της γραμματικής και συντακτικής δομής του λόγου, στο τέλος κάθε ενότητας παρουσίασης της σχολικής επίδοσης σε κάθε τάξη συμπεριλαμβάνουμε και τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, με βάση το ατομικό φύλλο αξιολόγησης κάθε

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες N=79 | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες N=79 | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|-------|---------------------------|----------|----|----|------------------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Ανάγνωση | | | | | | | | | | |
| Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και διαβάζει με ευχέρεια | | 19,32 | 1,35 | 13 | 20 | 17,91 | 3,10 | 8 | 20 | t=3,723*** F=22,480*** |
| Διαβάζει σωστά τις λέξεις κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση | | 19,15 | 1,43 | 12 | 20 | 17,90 | 3,05 | 12 | 20 | t=3,314** F=17,276*** |
| Διαβάζει γρήγορα | | 19,08 | 1,54 | 12 | 20 | 17,42 | 3,47 | 3 | 20 | t=3,885*** F=24,654*** |
| Διαβάζει εκφραστικά, χρωματίζοντας σωστά τη φωνή του/της | | 18,41 | 2,28 | 8 | 20 | 16,95 | 2,86 | 5 | 20 | t=3,539** F=3,247 |
| Κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης | | 18,54 | 1,92 | 9 | 20 | 17,11 | 2,88 | 5 | 20 | t=3,653*** F=7,179** |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει μεγαλόφωνα | | 19,23 | 1,10 | 16 | 20 | 17,76 | 3,31 | 7 | 20 | t=3,747*** F=25,150*** |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά | | 19,14 | 1,12 | 16 | 20 | 17,77 | 3,20 | 6 | 20 | t=3,582** F=21,378*** |
| Ορθογραφία | | | | | | | | | | |
| Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη | | 18,54 | 2,40 | 10 | 20 | 17,47 | 2,86 | 8 | 20 | t=2,559* F=4,497* |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη λέξεις του βασικού λεξιλογίου και την ορθογραφία του/της | | 18,63 | 2,31 | 11 | 20 | 17,63 | 2,78 | 8 | 20 | t=2,459* F=4,742* |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη άγνωστες λέξεις, προτάσεις και κείμενα | | 18,04 | 2,57 | 9 | 20 | 16,57 | 3,10 | 7 | 20 | t=3,247** F=7,524** |
| Μπορεί να διορθώνει μόνος/η του/της τα λάθη του/της αν ξαναδιαβάσει το κείμενό του/της | | 18,42 | 2,34 | 6 | 20 | 17,08 | 3,21 | 5 | 20 | t=3,005** F=10,513** |

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|---|-------|-------------------|----------|----|----|----------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | N=79 | | | | N=79 | | | | |
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Γ ρ α π τ ή έ κ φ ρ α σ η | | | | | | | | | | |
| Εκφράζει σωστά τις σκέψεις του/της | | 18,48 | 1,77 | 11 | 20 | 16,90 | 3,12 | 5 | 20 | t=3,922*** F=13,735*** |
| Χρησιμοποιεί εκφραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν το κείμενο | | 17,87 | 2,16 | 11 | 20 | 15,85 | 3,42 | 3 | 20 | t=4,446*** F=10,159** |
| Μπορεί να αναπτύξει καλά τα θέματα που του δίνονται | | 18,04 | 1,97 | 11 | 20 | 15,95 | 3,67 | 5 | 20 | t=4,461*** F=15,313*** |
| Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο όταν εκφράζεται γραπτά | | 17,78 | 2,13 | 11 | 20 | 15,71 | 3,87 | 3 | 20 | t=4,172*** F=15,170*** |
| Γ ρ α μ μ α τ ι κ ή | | | | | | | | | | |
| Γνωρίζει απλά στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης | | 18,77 | 2,00 | 11 | 20 | 17,44 | 3,10 | 7 | 20 | t=3,239** F=9,521** |
| Κατανοεί απλά γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη | | 18,80 | 1,92 | 11 | 20 | 17,23 | 3,25 | 7 | 20 | t=3,690*** F=21,276*** |

Πίνακας 10.7.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Β΄ τάξης

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

υποκειμένου. Στον πίνακα 10.7. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των Π.Α. στους διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, στη Β΄ τάξη, όπως εκτιμήθηκαν από τους δασκάλους τους.

Η επίδοση των Π.Α. στην ανάγνωση αξιολογείται ως καλύτερη από των συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. έχουν κατακτήσει την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας και διαβάζουν με μεγαλύτερη, κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 19,32$), ευχέρεια από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 17,91$). Καλύτερη είναι και

επίδοσή τους ($\bar{X} = 19,15$) στη μεγαλόφωνη ανάγνωση, όπου η μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου είναι $\bar{X} = 17,90$. Διαβάζουν επίσης ταχύτερα ($\bar{X} = 19,08$) από τους Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 17,42$). Οι διαφορές σε όλους τους παραπάνω τομείς είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$. Επιπλέον, η ανάγνωση των Π.Α. χαρακτηρίζεται εκφραστικότερη ($t = 3,539$, $p < .01$) και η χρήση των σημείων στίξης, που κάνουν κατά τη διάρκειά της, κρίνεται καλύτερη ($t = 3,653$, $p < .001$). Όσον αφορά την κατανόηση, τόσο κατά τη μεγαλόφωνη όσο και κατά τη σιωπηρή ανάγνωση, οι Π.Α. υπερέχουν και η διαφορά των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ στην πρώτη και $p < .01$ στη δεύτερη περίπτωση.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα στην ορθογραφία, όπου οι Π.Α. αποδίδουν γενικά καλύτερα στη γραφή χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη. Η μέση επίδοσή τους είναι 18,54 έναντι 17,47 των συνομηλίκων τους και η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p < .05$. Αναλυτικότερα, στην αξιολόγηση της επίδοσης στην ορθογραφημένη γραφή λέξεων του βασικού τους λεξιλογίου, στη γραφή άγνωστων λέξεων και προτάσεων και τη διόρθωση λαθών από τα ίδια τα υποκείμενα, όταν ξαναδιαβάζουν τα κείμενά τους, η πειραματική ομάδα βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο ψηλότερα από την ομάδα ελέγχου. Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε όλες τις περιπτώσεις. Ειδικότερα, στην πρώτη περίπτωση, την ορθογραφημένη απόδοση γνωστών λέξεων, όπου η διαφορά μέσων όρων των δυο ομάδων είναι μικρότερη, το επίπεδο σημαντικότητας είναι $p < .05$ και στις δυο τελευταίες $p < .01$.

Και στον τομέα της γραπτής έκφρασης η επίδοση των Π.Α. εκτιμάται από τους δασκάλους τους ότι βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα από των συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, εκφράζουν σωστά τις σκέψεις τους στα κείμενά τους σε μεγαλύτερο βαθμό ($\bar{X} = 18,48$) από τους Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 16,90$), χρησιμοποιούν περισσότερο ($\bar{X} = 17,87$ έναντι $\bar{X} = 15,85$ των Μ.Π.Α.) διάφορους εκφραστικούς τρόπους ζωντανεύοντας τις γραπτές τους παραγωγές, αναπτύσσουν καλύτερα τα θέματα που τους δίδονται ($\bar{X} = 18,04$ έναντι $\bar{X} = 15,95$ των Μ.Π.Α.) και γνωρίζουν και αξιοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο, όταν εκφράζονται γραπτά ($\bar{X} = 17,78$ έναντι $\bar{X} = 15,71$ των Μ.Π.Α.). Σε όλες τις περιπτώσεις οι διαφορές μέσων όρων που διαπιστώνονται είναι στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε επίπεδο $p < .001$.

Οι Π.Α., τέλος, κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους τη γραμματική και συντακτική δομή του λόγου. Η γνώση τους γύρω από απλά στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης, η κατανόηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μέσα από τη χρήση της γλώσσας και η εφαρμογή τους, στη συνέχεια, στην πράξη εκτιμάται από τους δασκάλους τους ότι έχει κατακτηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές, οι οποίοι κατέκτησαν την αναγνωστική δεξιότητα νωρίτερα. Η μέση επίδοση τους στις δυο αυτές πτυχές του γλωσσικού μαθήματος είναι $\bar{X} = 18,77$ και $\bar{X} = 18,80$ αντίστοιχα, ενώ η αντίστοιχη μέση επίδοση των Μ.Π.Α. $\bar{X} = 17,44$ και $\bar{X} = 17,23$. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$ στην πρώτη περίπτωση και $p < .001$ στη δεύτερη.

Οι υψηλότερες βαθμολογίες και για τις δυο ομάδες δίδονται στην ανάγνωση και στις διάφορες πτυχές της και οι χαμηλότερες στη γραπτή έκφραση, υποδηλώνοντας και τη δυσκολία της σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαπίστωση ότι η γραπτή έκφραση είναι ο τομέας, όπου παρατηρούνται και οι μεγαλύτερες διαφορές (από 1,58 έως 2,09 βαθμούς της εικοσαβάθμιας κλίμακας βαθμολογίας) ανάμεσα στην επίδοση των Π.Α. και των Μ.Π.Α. Η μικρότερη διαφοροποίηση των δυο ομάδων σημειώνεται στην ορθογραφία (από 1,0 έως 1,47 βαθμούς της εικοσαβάθμιας κλίμακας).

Από τη μελέτη του πίνακα 10.7. διαπιστώνεται ότι η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο είναι μικρότερη στην ομάδα των Π.Α., σε όλους τους αξιολογούμενους τομείς. Οι δάσκαλοι θεωρούν τους Π.Α. ως μια ομάδα περισσότερο ομοιογενή από τους Μ.Π.Α., γεγονός που ενισχύει ανάλογη διαπίστωση, η οποία έχει γίνει με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών δοκιμασιών. Επιπλέον, η διαφοροποίηση των δυο ομάδων σύμφωνα με την εκτίμηση των δασκάλων τους και το προβάδισμα των Π.Α. ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι δυο αξιολογήσεις των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των υποκειμένων καταλήγουν συνολικά στις ίδιες διαπιστώσεις.

10.1.2. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Γ΄ τάξη

10.1.2.1. Αναγνωστική δεξιότητα

| Τομέας γλωσσικού μαθήματος Ομάδα | Αναγνωστική δεξιότητα | | | | |
|--|-----------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=71 | 29,30 (65,11) | 4,44 | 20 | 38 | t=7,647*** F=8,007** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=71 | 22,15 (49,22) | 6,50 | 1 | 35 | |

Πίνακας 10.8.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ΄ τάξη

** $p < .01$ *** $p < .001$

Από τον πίνακα 10.8. διαπιστώνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. στη Γ΄ τάξη είναι πιο ανεπτυγμένη από των συμμαθητών τους Μ.Π.Α. Συγκεκριμένα, η μέση επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι $\bar{X} = 29,30$ ή με άλλα λόγια οι Π.Α. συμπληρώνουν σωστά τις λέξεις που έχουν παραλειφθεί στο ελλιπές κείμενο σε ποσοστό 65%. Αντίστοιχα, οι Μ.Π.Α. έχουν μέση επίδοση στο κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωστικής τους κατανόησης $\bar{X} = 22,15$ συμπληρώνοντας επιτυχώς το 49% των λέξεων που έχουν καταργηθεί. Η διαφορά μέσης επίδοσης των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($t=7,647$) σε επίπεδο $p < .001$. Αξιοσημείωτη είναι και η διαφοροποίηση των τυπικών αποκλίσεων των επιδόσεων. Όπως και στην προηγούμενη τάξη, οι διατομικές διαφορές είναι μεγαλύτερες στην ομάδα των Μ.Π.Α. (τυπική απόκλιση 6,50), ενώ η επίδοση των Π.Α. παρουσιάζει μεγαλύτερη ομοιογένεια, καθώς η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο είναι μικρότερη (τυπική απόκλιση 4,44). Αξίζει να σημειωθεί τέλος, ότι η χαμηλότερη επίδοση των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας είναι το 20 (44,44%).

10.1.2.2. Ορθογραφική δεξιότητα

| Ομάδα | Τομέας γλωσσικού μαθήματος | Ορθογραφική δεξιότητα | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|---|----------------------------|-----------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | | Συνολική επίδοση | | | | |
| | | \bar{X} | σ | E | M | |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=71 | | 83,13 | 10,06 | 50 | 99 | t=6,537*** F=2,149 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=71 | | 70,52 | 12,76 | 23 | 92 | |

Πίνακας 10.9.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη

*** $p < .001$

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10.9, η συνολική ορθογραφική επίδοση των Π.Α. στο κριτήριο αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Γ' τάξη, είναι καλύτερη από των συνομηλίκων τους Μ.Π.Α. Η μέση ορθογραφική επίδοση της πειραματικής ομάδας ($\bar{X} = 83,13$) και της ομάδας ελέγχου ($\bar{X} = 70,52$) διαφέρουν σημαντικά ($t=6,537$) σε επίπεδο $p < .001$. Οι τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων είναι διαφορετικές. Από τη συγκριτική τους αντιπαράθεση διαπιστώνεται ότι οι διατομικές διαφορές στην ομάδα των Π.Α. είναι μικρότερες ($\sigma=10,06$ έναντι $\sigma=12,76$ για τους Μ.Π.Α.) και κατά συνέπεια αποτελούν μια περισσότερο ομοιογενή ομάδα. Άξιο λόγου είναι και το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας επιτυγχάνουν να απαντήσουν από το 50% των δοκιμασιών και πάνω, ενώ οι Μ.Π.Α. έχουν κατώτατη επίδοση το 23%.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα την επίδοση των υποκειμένων στις επιμέρους δοκιμασίες του τεστ (πίνακας 10.10.) διαπιστώνουμε ότι οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα από τους συνομηλίκους τους στην καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένη γραφή, τον εντοπισμό ορθογραφημένης λέξης και τη διόρθωση λέξεων. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένη γραφή ($\bar{X} = 57,04$)

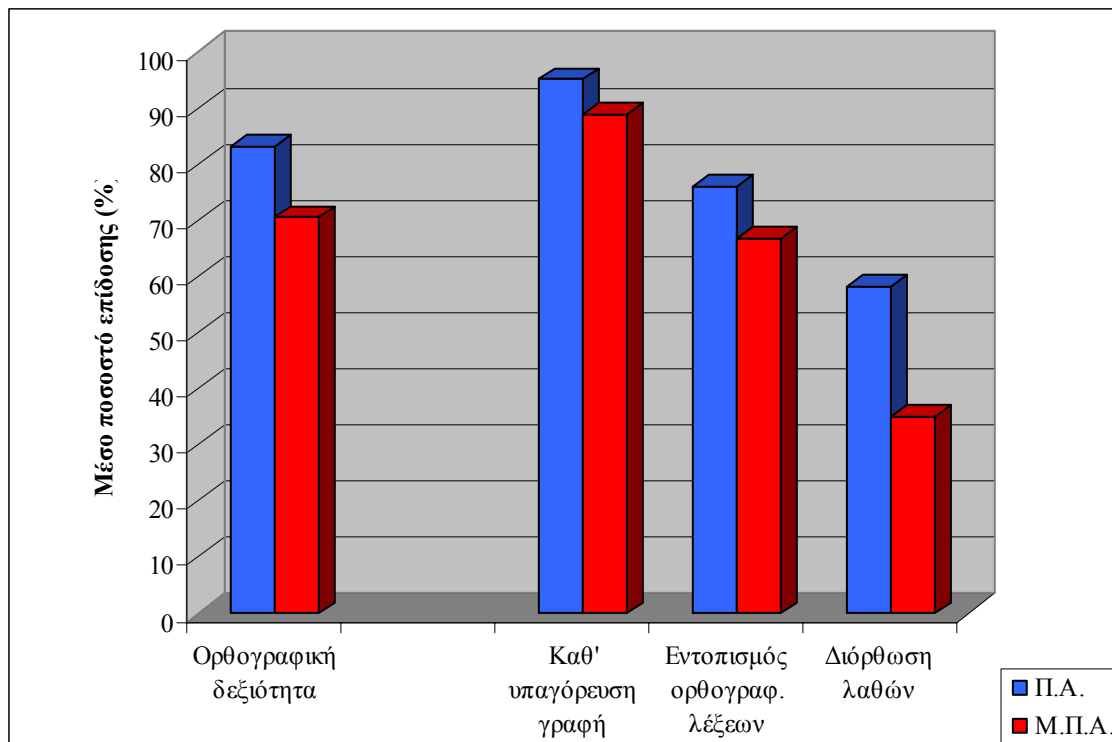
είναι σημαντικά ψηλότερος από ($t=4,828$, $p<.001$) από αυτόν των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 53,31$). Οι Π.Α. γράφουν ορθογραφημένα το 95% των λέξεων που τους υπαγορεύονται, ενώ οι Μ.Π.Α. το 89%. Παρόμοια είναι η εικόνα και στον εντοπισμό ορθογραφημένων λέξεων, όπου η πρώτη ομάδα εντοπίζει σωστά το 76% των ορθογραφημένων λέξεων και η δεύτερη το 67%. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.01$. Στη διόρθωση λαθών τα αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας είναι 58% και 35% ($\bar{X} = 11,63$ και $\bar{X} = 7$) με τη διαφορά να είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$.

| Επίδοση Ομάδα | Καθ' υπαγόρευση γραφή | | | | | Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | | | | | Διόρθωση κειμένου | | | | |
|------------------|-----------------------|----------|----|----|-------------------------|---------------------------------|----------|---|----|-------------------------|-------------------|----------|---|----|-------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. |
| Π.Α. N=71 | 57,04 (95,07) | 3,65 | 37 | 60 | $t=4,828^{***}$ | 15,20 (76) | 3,43 | 4 | 20 | $t=3,070^{**}$ | 11,63 (58,15) | 3,86 | 4 | 20 | $t=7,458^{***}$ |
| Μ.Π.Α. N=71 | 53,31 (88,85) | 5,40 | 33 | 60 | $F=13,816^{***}$ | 13,37 (66,85) | 3,67 | 4 | 20 | $F=1,905$ | 7 (35) | 3,53 | 0 | 15 | $F=0,433$ |

Πίνακας 10.10.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης στις ορθογραφικής δεξιότητας, στη Γ' τάξη

$**p<.01$ $***p<.001$

Από τον πίνακα 10.10 και τη γραφική παράσταση 10.3. φαίνεται ότι η μεγαλύτερη επίδοση και για τις δυο ομάδες σημειώνεται στην καθ' υπαγόρευση γραφή και η μικρότερη στη διόρθωση λαθών. Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων είναι μεγαλύτερη στη διόρθωση λέξεων (διαφορά 23%), όπου σημειώνονται και οι μικρότερες επιδόσεις των δυο ομάδων (από 35% έως 58%) και μικρότερη στην καθ' υπαγόρευση γραφή (διαφορά 6%), όπου οι επιδόσεις κυμαίνονται στα υψηλότερα επίπεδα (πάνω από 89%). Διαπιστώνεται ότι εξακολουθεί να διατηρείται η εικόνα που παρουσίασαν οι δυο ομάδες στη Β' τάξη, δηλαδή όσο δυσκολότερη είναι μια δοκιμασία, τόσο η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες διευρύνεται.



Γραφική παράσταση 10.3.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους ορθογραφικές δοκιμασίες, στη Γ' τάξη

Στις περισσότερες περιπτώσεις διαπιστώνονται μικρότερες διατομικές διαφορές στην ομάδα των Π.Α. Από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων είναι φανερό ότι μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την ομοιογένεια των δυο ομάδων παρουσιάζεται στην καθ' υπαγόρευση γραφή, όπου οι τυπικές αποκλίσεις είναι 3,65 για την πρώτη και 5,40 για τη δεύτερη ομάδα. Μικρότερη είναι η τυπική απόκλιση και της δεύτερης δοκιμασίας στην ομάδα των Π.Α. παρόλο που η διαφορά με τους Μ.Π.Α. δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Τέλος, δεν παρατηρούνται αξιόλογες διαφορές, στη διασπορά των επιδόσεων των δυο ομάδων γύρω από το μέσο όρο, στη διόρθωση λαθών.

Όσον αφορά τα είδη λαθών, τα οποία οι δυο ομάδες κάνουν καθώς γράφουν καθ' υπαγόρευση, παρατηρούμε ότι και στην Γ' τάξη, οι Π.Α. κάνουν λιγότερα λάθη. Συγκεκριμένα, κάνουν 0,52, κατά μέσο όρο, καταληκτικά και 2,89 μη καταληκτικά λάθη, ενώ οι συνομήλικοί τους 1,63 και 6,35 αντίστοιχα (πίνακας 10.11). Οι Μ.Π.Α. κάνουν τριπλάσια καταληκτικά και περισσότερα από διπλάσια μη καταληκτικά λάθη από τους Π.Α. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι στατιστικά σημαντική και για τα δυο είδη λαθών σε επίπεδο $p < .001$ ($t = -3,827$ για τα καταληκτικά και $t = -4,369$ για τα

μη καταληκτικά λάθη). Επιπλέον, από τον ίδιο πίνακα και τη σύγκριση της μέσης επίδοσης κάθε ομάδας, ως προς το είδος των λαθών τα οποία κάνει, διαπιστώνεται ότι τα μη καταληκτικά λάθη υπερिशύουν και στις δυο ομάδες. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($t=5,971$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t=9,196$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.).

| Ομάδα | Είδος λαθών | Καταληκτικά λάθη | | | | Μη Καταληκτικά Λάθη | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|---|-------------|------------------|----------|---|----|---------------------|----------|---|----|--------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=71 | | 0,52 | 0,86 | 0 | 4 | 2,89 | 3,80 | 0 | 23 | $t=5,971^{***}$ |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=71 | | 1,63 | 2,29 | 0 | 13 | 6,35 | 5,50 | 0 | 26 | $t=9,196^{***}$ |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | $t=-3,827^{***}$ | | | | $t=-4,369^{***}$ | | | | |
| | | $F=19,613^{***}$ | | | | $F=13,216^{***}$ | | | | |

Πίνακας 10.11.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή, στη Γ' τάξη

$***p<.001$

Αναλύοντας τις διορθώσεις, στις οποίες προέβη κάθε ομάδα στο τρίτο μέρος της δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας (πίνακας 10.12.), διαπιστώσαμε ότι η πειραματική ομάδα σημειώνει καλύτερες επιδόσεις. Διορθώνει εύστοχα, κατά μέσο όρο, 7,06 καταληκτικά λάθη (ποσοστό 71%), ενώ η ομάδα ελέγχου 4,61 (ποσοστό 46%). Τα μη καταληκτικά λάθη που διορθώνονται από τους Π.Α. ($\bar{X} = 4,58$) (ποσοστό 46%) είναι μεν λιγότερα από τα καταληκτικά, αλλά σχεδόν διπλάσια από τα λάθη της ίδιας κατηγορίας που διορθώνουν εύστοχα οι Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 2,38$). Οι διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι σημαντικές τόσο στην πρώτη περίπτωση ($t=6,068$, $p<.001$) όσο και στη δεύτερη ($t=6,431$, $p<.001$).

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τις διορθώσεις των δυο ειδών λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα, διορθώνοντας περισσότερα λάθη. Συγκεκριμένα, εντοπίζουν και διορθώνουν

εύστοχα περισσότερα καταληκτικά λάθη από τους Μ.Π.Α. ανεξάρτητα από το αν αυτά βρίσκονται σε γνωστές ή άγνωστες λέξεις. Έτσι, διαβάζοντας οριζόντια τον πίνακα 10.12. διαπιστώνουμε ότι η πρώτη ομάδα διορθώνει το 77% ($\bar{X} = 3,89$) των καταληκτικών λαθών λέξεων του βασικού λεξιλογίου και το 63% ($\bar{X} = 3,17$) των λαθών άγνωστων λέξεων.

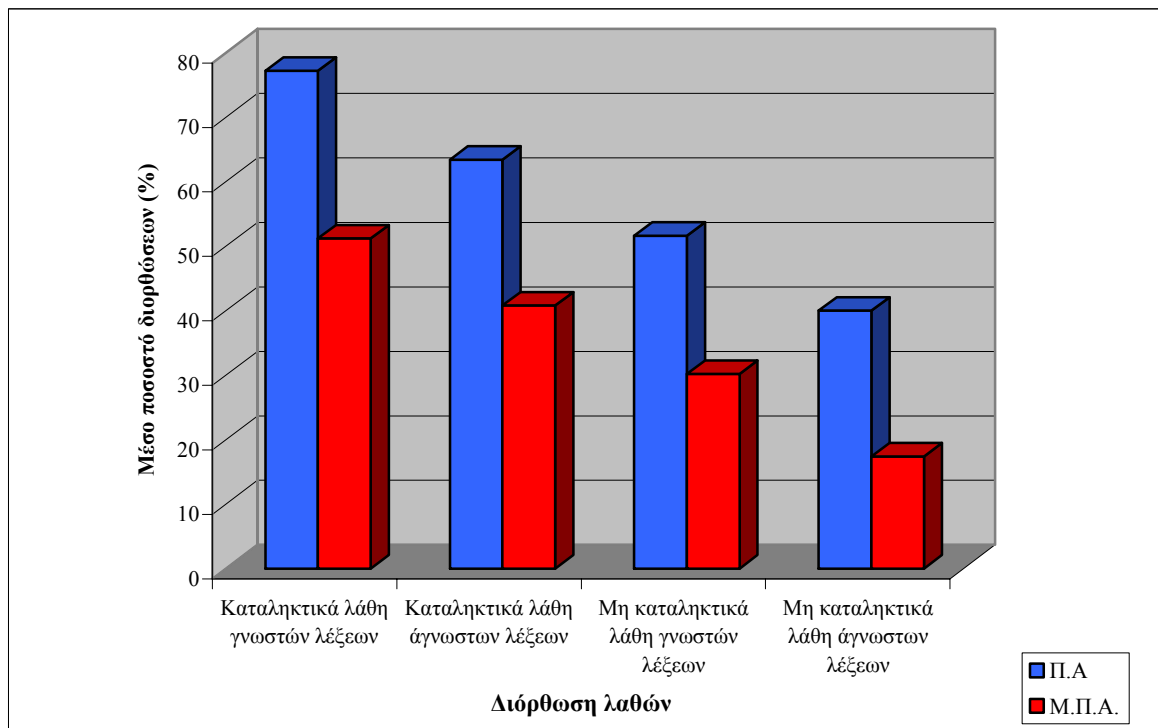
| Ομάδα Είδη λαθών που διορθώνονται | | Πρώτοι Αναγνώστες N=71 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--------------------------------------|--|---|----------|---|----|---|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| 1 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών | 7,06 (70,6) | 2,31 | 2 | 10 | 4,61 (46,1) | 2,50 | 0 | 10 | t=6,068*** F=0,177 |
| 2 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 3,89 (77,2) | 1,23 | 0 | 5 | 2,56 (51,2) | 1,41 | 0 | 5 | t=5,968*** F=3,415 |
| 3 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 3,17 (63,4) | 1,33 | 1 | 5 | 2,04 (40,8) | 1,44 | 0 | 5 | t=4,845*** F=0,012 |
| 4 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών | 4,58 (45,8) | 2,36 | 0 | 10 | 2,38 (23,8) | 1,64 | 0 | 7 | t=6,431*** F=12,056** |
| 5 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 2,58 (51,6) | 1,41 | 0 | 5 | 1,51 (30,2) | 1,18 | 0 | 5 | t=4,901*** F=4,040* |
| 6 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 2,00 (40) | 1,36 | 0 | 5 | 0,87 (17,4) | 0,94 | 0 | 4 | t=5,735*** F=7,647** |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | t _{1,4} =7,929*** t _{2,3} =5,513*** t _{5,6} =3,357** t _{2,5} =7,510*** t _{3,6} =5,799*** | | | | t _{1,4} =7,940*** t _{2,3} =3,201** t _{5,6} =3,912*** t _{2,5} =6,694*** t _{3,6} =6,011*** | | | | |

Πίνακας 10.12.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Γ' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Αντίστοιχα, οι Μ.Π.Α. εντοπίζουν και διορθώνουν το 51% ($\bar{X} = 2,56$) και το 41% ($\bar{X} = 2,04$) των καταληκτικών λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι στατιστικά σημαντική τόσο για την πρώτη ($t=5,968$, $p<.001$) όσο και για τη δεύτερη κατηγορία ($t=4,845$, $p<.001$) καταληκτικών λαθών.

Κατά παρόμοιο τρόπο, η επίδοση των Π.Α. στη διόρθωση μη καταληκτικών λαθών είναι καλύτερη από των συνομηλίκων τους, τόσο στις λέξεις του βασικού τους λεξιλογίου όσο και στις άγνωστες λέξεις. Διορθώνουν κατά μέσο όρο 2,58 (ποσοστό 52%) μη καταληκτικά λάθη σε γνωστές και 2,00 (ποσοστό 40%) σε άγνωστες λέξεις, έναντι 1,51 (ποσοστό 30%) και 0,87 (ποσοστό 17%) των Μ.Π.Α. αντίστοιχα. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στην επίδοση των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($t=4,901$, $p<.001$ για τα μη καταληκτικά λάθη των διδαγμένων και $t=5,735$, $p<.001$ για τα αντίστοιχα λάθη των αδιδακτων λέξεων).



Γραφική παράσταση 10.4.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Γ΄ τάξη

Από τον πίνακα 10.12 και τη γραφική παράσταση 10.4., η οποία αποδίδει την επί τοις εκατό διόρθωση, από τις δυο ομάδες, κάθε κατηγορίας λαθών στη Γ΄ τάξη, φαίνεται

ότι η μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων, όσον αφορά τη διόρθωση των καταληκτικών λαθών, καταγράφεται στις γνωστές λέξεις (διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων 26%), ενώ στα μη καταληκτικά λάθη η μεγαλύτερη διαφορά (22,6%) σημειώνεται στις άγνωστες λέξεις, όπως και στη Β΄ τάξη. Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των τυπικών αποκλίσεων διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των Π.Α. στον εντοπισμό και τη διόρθωση των καταληκτικών λαθών είναι πιο ομοιογενείς από των συμμαθητών τους σε όλες τις περιπτώσεις (περιπτώσεις 1,2 και 3 του πίνακα 10.12), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διατομικές διαφορές των Π.Α., στη συγκεκριμένη περιοχή ορθογραφικής επίδοσης, είναι μικρότερες.

Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων του πίνακα 10.12. προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διόρθωση μη καταληκτικών λαθών αποτελεί δυσκολότερο έργο και για τις δυο ομάδες. Διαβάζοντας κάθετα τον πίνακα, διερευνώντας την ορθογραφική συμπεριφορά κάθε ομάδας ως προς το είδος λαθών που διορθώνει σε γνωστές και άγνωστες λέξεις, διαπιστώνουμε ότι και οι δυο ομάδες διορθώνουν περισσότερα καταληκτικά λάθη ανεξάρτητα από το αν αυτά βρίσκονται σε γνωστές ή άγνωστες λέξεις. Οι διαφορές ανάμεσα στο σύνολο των δυο ειδών λαθών που εντοπίζονται και διορθώνονται είναι στατιστικά σημαντική και στις δυο ομάδες ($t_{1,4}=7,929$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t_{1,4}=7,940$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.). Παρόμοια, διαπιστώνεται ότι και οι δυο ομάδες διορθώνουν περισσότερα καταληκτικά λάθη, όταν αυτά βρίσκονται σε λέξεις τις οποίες έχουν διδαχθεί. Οι διαφορές είναι και σε αυτή την περίπτωση σημαντικές ($t_{2,3}=5,513$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t_{2,3}=3,201$, $p<.01$ για τους Μ.Π.Α.). Περισσότερα μη καταληκτικά λάθη διορθώνονται, επίσης, όταν αυτά βρίσκονται σε λέξεις του βασικού λεξιλογίου, τόσο από τους Π.Α. ($t_{5,6}=3,357$, $p<.01$) όσο και από τους Μ.Π.Α. ($t_{5,6}=3,912$, $p<.001$).

Εξετάζοντας, τέλος, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι δυο ομάδες τα δυο είδη λαθών στις γνωστές λέξεις διαπιστώνουμε, ότι τα καταληκτικά λάθη διορθώνονται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($t_{2,5}=7,510$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t_{2,5}=6,694$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.) σε αντίθεση με τη Β΄ τάξη, όπου δεν διαπιστώθηκε διαφοροποίηση και καταληκτικά και μη καταληκτικά λάθη των λέξεων, στις οποίες έχουν ασκηθεί τα υποκείμενα, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Στις άγνωστες λέξεις κυριαρχεί, επίσης, η διόρθωση των καταληκτικών λαθών και για τους Π.Α. ($t_{3,6}=5,799$, $p<.001$) και για τους Μ.Π.Α. ($t_{3,6}=6,011$, $p<.001$). Γενικά, οι δυο ομάδες

παρουσιάζουν παρόμοια ορθογραφική συμπεριφορά στη διόρθωση λαθών σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν.

10.1.2.3. Λεξιλόγιο

| Τομέας γλωσσικού μαθήματος Ομάδα | Λεξιλόγιο | | | | |
|---|-----------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 24,66 (41,1) | 5,66 | 10 | 41 | t=6,523*** F=0,427 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 18,84 (31,4) | 5,33 | 5 | 33 | |

Πίνακας 10.13.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του επιπέδου ανάπτυξης του λεξιλογίου των Π.Α. και των Μ.Π.Α

*** $p < .001$

Υπενθυμίζουμε ότι εκτός από τους τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στη διάρκεια και των τριών ετών (από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη) φοίτησης των υποκειμένων στο δημοτικό σχολείο, μελετήθηκε και το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου στη Γ΄ τάξη. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 10.13., οι Π.Α. κατέχουν πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο ($\bar{X} = 24,66$) από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 18,84$). Απαντούν σωστά στο 41% των σχετικών δοκιμασιών, ενώ οι Μ.Π.Α. μόνο στο 31%. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t=6,523$, $p < .001$).

10.1.2.4. Παραγωγή γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 10.14. οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα στη γραπτή έκφραση, στη Γ' τάξη, στους περισσότερους από τους αξιολογούμενους τομείς. Συγκεκριμένα, η γενική εικόνα των γραπτών παραγωγών των Π.Α., η οποία προέκυψε από την ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας, είναι καλύτερη ($\bar{X} = 13,77$) από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 12,03$). Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι σημαντική ($t=4,525$, $p<.001$). Μελετώντας την επίδοση των δυο ομάδων σε επιμέρους ποιοτικές πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας διαπιστώνουμε ότι οι γραπτές παραγωγές των Π.Α. αξιολογήθηκαν ως πιο πρωτότυπες ($\bar{X} = 3,44$) από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 3,15$), καθώς περιλαμβάνουν περισσότερα απροσδόκητα στοιχεία. Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων στον τομέα της πρωτοτυπίας είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.01$. Σημαντική ($t=4,598$, $p<.001$) είναι και η διαφορά των μέσων όρων, η οποία διαπιστώνεται στη δομή των γραπτών παραγωγών των Π.Α. ($\bar{X} = 3,73$) και των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 3,18$). Η πειραματική ομάδα, τέλος, περιγράφει λεπτομερέστερα τους ήρωες των ιστοριών που διηγείται γραπτά. Συγκεκριμένα, η μέση επίδοση των Π.Α. στον τομέα αυτό είναι $\bar{X} = 2,77$ και των Μ.Π.Α. $\bar{X} = 2,39$. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$.

Οι δυο ομάδες διαφοροποιούνται και ως προς το βαθμό συμμετοχής και ανάπτυξης των δομικών στοιχείων της αφηγηματικής δομής, στις γραπτές τους παραγωγές. Η νοηματική συνεκτικότητα των κειμένων της πρώτης ομάδας βρίσκεται κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 20,00$) σε επίπεδα ανώτερα των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 17,59$) και η διαφορά μέσων όρων είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$.

Στο τελευταίο σημείο του οργανωτικού άξονα, την πληροφορική πληρότητα, η κατάσταση είναι διαφορετική. Η επίδοση των Π.Α. ($\bar{X} = 2,17$) βρίσκεται σε επίπεδα κατώτερα από των συμμαθητών τους ($\bar{X} = 2,50$). Όπως διαπιστώνεται, οι προτάσεις της ομάδας ελέγχου μεταφέρουν κατά μέσο όρο περισσότερες πληροφορίες. Η διαφορά μέσων όρων των δυο ομάδων είναι σημαντική ($t=-2,711$) σε επίπεδο $p<.01$.

Οι διαφορές των γλωσσικών χαρακτηριστικών των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων είναι λιγότερες. Στην παραγωγικότητα του γραπτού οι διαφορές εντοπίζονται στον αριθμό και το μήκος των προτάσεων.

| Ομάδα Αξονες & τομείς | | Πρώιμοι Αναγνώστες N=71 | | | | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------|-------|-------|-------------------------------|----------|-------|-------|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Οργανωτικός άξονας | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 13,77 (68,85) | 2,32 | 9,00 | 18,00 | 12,03 (60,15) | 2,28 | 7,00 | 17,5 | t=4,525*** F=0,096 |
| | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | 3,44 (68,8) | 0,61 | 2,00 | 5,00 | 3,15 (63) | 0,60 | 2,00 | 5,00 | t=2,834** F=2,688 |
| | Δομή | 3,73 (74,6) | 0,78 | 2,00 | 5,00 | 3,18 (63,6) | 0,63 | 2,00 | 4,50 | t=4,598*** F=4,400* |
| | Περιγραφή Ηρώων | 2,77 (55,4) | 0,56 | 2,00 | 4,50 | 2,39 (47,8) | 0,65 | 1,00 | 4,50 | t=3,805*** F=1,181 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 20,00 (55,56) | 3,78 | 13,00 | 28,00 | 17,59 (48,86) | 3,49 | 9,50 | 26,00 | t=3,946*** F=0,419 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 2,17 | 0,70 | 1,17 | 4,25 | 2,50 | 0,71 | 1,00 | 4,63 | t=-2,711** F=0,135 |
| Γλωσσικός άξονας | Αριθμός Λέξεων | 73 | 39,64 | 30 | 222 | 65,18 | 32,71 | 17 | 190 | t=1,282 F=0,829 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 7,18 | 4,26 | 3 | 26 | 5,80 | 3,21 | 2 | 17 | t=2,181* F=1,789 |
| | Μήκος Προτάσεων | 10,79 | 3,39 | 5,88 | 23,33 | 11,97 | 3,47 | 4,93 | 22,80 | t=-2,063* F=0,106 |
| | Δείκτης καταληκτικών λαθών | 0,97 | 1,61 | 0,00 | 6,67 | 1,40 | 2,36 | 0,00 | 13,79 | t=-1,276 F=2,508 |
| | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | 3,72 | 3,65 | 0,00 | 17,14 | 6,17 | 4,94 | 0,00 | 25,00 | t=-3,351** F=4,866* |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 95,90 | 4,02 | 82,86 | 100,0 | 92,89 | 5,46 | 75,00 | 100,0 | t=3,735*** F=5,782* |

Πίνακας 10.14.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Οι Π.Α. γράφουν κατά μέσο όρο 73 λέξεις και οι Μ.Π.Α. 65,18, η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική ($t=1,282$, $p>.05$). Πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό η μεγάλη διασπορά των επιδόσεων και των δυο ομάδων (39,64 και 32,71) η οποία δηλώνει μεγάλες διατομικές διαφορές. Σε αντίθεση με τον αριθμό των λέξεων, τα κείμενα της πειραματικής ομάδας αποτελούνται από περισσότερες προτάσεις, 7,18 κατά μέσο όρο, ενώ της ομάδας ελέγχου από 5,80. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.05$. Το μέσο μήκος των προτάσεων που παράγουν οι Π.Α. ($\bar{X} = 10,79$) είναι μικρότερο από το μήκος των προτάσεων των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 11,97$) και μάλιστα η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t=-2,063$, $p<.05$). Με άλλα λόγια οι Π.Α. χρησιμοποιούν περισσότερες, αλλά μικρότερου μήκους προτάσεις για να εκφράσουν τις σκέψεις τους.

Οι διαφορές, οι οποίες εντοπίζονται στην ορθογραφημένη απόδοση των κειμένων των δυο ομάδων αφορούν τα μη καταληκτικά λάθη και τη συνολική ορθογραφική επίδοση. Καμία διαφορά δεν διαπιστώνεται ως προς την ορθογραφημένη γραφή των καταλήξεων, όπου οι δυο ομάδες κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα. Περισσότερα είναι τα μη καταληκτικά λάθη και των δυο ομάδων και μάλιστα η ορθογραφημένη απόδοση του θεματικού τμήματος των λέξεων των Π.Α. είναι σημαντικά καλύτερη από την αντίστοιχη απόδοση των λέξεων στα κείμενα των Μ.Π.Α., καθώς η επί τοις εκατό αναλογία των μη καταληκτικών λαθών είναι 6,17 για τους Μ.Π.Α. και μόλις 3,72 για τους Π.Α. Η διαφορά μέσων όρων είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.01$. Τέλος, η συνολική ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων της πειραματικής ομάδας, κατά την αυτοτελή γραφή, είναι καλύτερη από την αντίστοιχη απόδοση των λέξεων από την ομάδα ελέγχου. Οι Π.Α. γράφουν, κατά μέσο όρο, ορθογραφημένα το 95,90% των λέξεων που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και οι συνομηλικοί τους 92,89. Η επίδοση των δυο ομάδων διαφέρει σε επίπεδο $p<.001$ ($t=3,735$).

Εκτιμώντας συνολικά τις επιδόσεις των δυο ομάδων στη γραπτή έκφραση στη Γ' τάξη διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες διαφορές παρατηρούνται στον οργανωτικό άξονα των γραπτών παραγωγών. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. υπερέχουν σε όλους τους τομείς, εκτός της πληροφοριακής πληρότητας, όπου ο λόγος των συνομηλίκων τους είναι πυκνότερος, μεταφέροντας περισσότερες πληροφορίες σε κάθε του πρόταση. Ως προς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά οι Π.Α. γράφουν περισσότερες προτάσεις, κάνουν λιγότερα μη καταληκτικά λάθη και γενικά αποδίδουν ορθογραφημένα, σε μεγαλύτερο

βαθμό τις λέξεις που χρησιμοποιούν για να εκφραστούν γραπτά. Οι Μ.Π.Α. από την άλλη πλευρά χρησιμοποιούν λιγότερες, αλλά μεγαλύτερες προτάσεις στα κείμενά τους.

Η μεγαλύτερη διαφορά των δυο ομάδων, όπως και στη Β΄ τάξη, παρατηρείται στην ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας. Από τις επιμέρους, ποιοτικές πτυχές της, η δομή των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων διαφέρει σε μεγαλύτερο βαθμό (διαφορά επίδοσης 11%) από τις υπόλοιπες. Η μικρότερη διαφορά (5,8%) διαπιστώνεται στην πρωτοτυπία των κειμένων. Η περιγραφή των ηρώων δε, εξακολουθεί να αποτελεί το αδύναμο σημείο και των δυο ομάδων.

10.1.2.5. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των υποκειμένων μετρήθηκαν στο τέλος των Γ΄ και Δ΄ τάξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων της Γ΄ τάξης, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 10.15., η μεταφωνολογική δεξιότητα των Π.Α. ($\bar{X} = 6,80$) είναι σημαντικά υψηλότερη ($t=5,771$, $p<.001$) από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 5,07$).

| Επίδοση | Ομάδα | Πρώιμοι Αναγνώστες N=71 | | | | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|-----------------------------|-------|----------------------------|----------|---|----|-------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Μεταφωνολογική δεξιότητα | | 6,80 (68) | 1,51 | 3 | 10 | 5,07 (50,7) | 2,03 | 1 | 9 | t=5,771*** F=7,341** |
| Μετασυντακτική δεξιότητα | | 7,17 (71,7) | 1,62 | 4 | 10 | 5,20 (52) | 2,40 | 1 | 10 | t=5,737*** F=7,810** |
| Μεταγλωσσική δεξιότητα | | 13,97 (69,85) | 2,66 | 8 | 20 | 10,27 (51,35) | 3,62 | 2 | 17 | t=6,950*** F=8,796** |

Πίνακας 10.15.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ΄ τάξη

** $p<.01$ *** $p<.001$

Οι πρώτοι ανταποκρίνονται επιτυχώς στο 68% των σχετικών δοκιμασιών και οι τελευταίοι στο 51% περίπου. Παρόμοια, η μετασυντακτική δεξιότητα των δυο ομάδων διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t=5,737$, $p<.001$). Η πειραματική ομάδα απαντά σωστά

περίπου στο 72% ($\bar{X} = 7,17$) των δοκιμασιών που ελέγχουν την ανάπτυξη της μετασυντακτικής δεξιότητας, ενώ η ομάδα ελέγχου στο 52% ($\bar{X} = 5,20$). Διαφορετικό είναι και το επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής μεταγλωσσικής δεξιότητας, καθώς οι Π.Α. έχουν μέση επίδοση $\bar{X} = 13,97$ και οι Μ.Π.Α. $\bar{X} = 10,27$. Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p < .001$. Αξιοσημείωτη είναι η μεγαλύτερη ομοιογένεια των επιδόσεων των Π.Α. σε όλες τις δοκιμασίες, η οποία γίνεται φανερή από τις μικρότερες τυπικές αποκλίσεις που παρατηρούνται. Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, το γεγονός ότι υποκείμενα της πειραματικής ομάδας επιτυγχάνουν την ανώτατη βαθμολογία (ceiling score) και στις δυο κλίμακες αξιολόγησης (μεταφωνολογικής και μετασυντακτικής δεξιότητας).

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τα επίπεδα ανάπτυξης της μετασυντακτικής δεξιότητας (πίνακας 10.16) διαπιστώνουμε ότι ο εντοπισμός λαθών, ως πρώτο επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης, είναι πιο ανεπτυγμένος και στις δυο ομάδες. Η σωστή διόρθωση λαθών συνιστά δυσκολότερη δραστηριότητα για τους Π.Α., οι οποίοι ενώ εντοπίζουν το 77% των αντιγραμματικών προτάσεων διορθώνουν μόνο το 72% περίπου (διαφορά 5%), αποτελεί όμως ακόμη δυσκολότερο έργο για τους Μ.Π.Α., οι οποίοι, ενώ εντοπίζουν το 65% των λαθών διορθώνουν μόλις το 52% (διαφορά 13%).

Ως προς το βαθμό ανάπτυξης κάθε επιπέδου μετασυντακτικής δεξιότητας οι δυο ομάδες διαφέρουν σε επίπεδο $p < .001$. Οι Π.Α. εντοπίζουν κατά μέσο όρο $\bar{X} = 7,70$ λανθασμένες προτάσεις, ενώ οι Μ.Π.Α. $\bar{X} = 6,45$ και διορθώνουν $\bar{X} = 7,17$ οι πρώτοι και $\bar{X} = 5,20$ οι τελευταίοι.

| Επίδοση | Ομάδα | Πρώτοι Αναγνώστες N=71 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--------------------------------------|-------|---------------------------|----------|---|----|------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Εντοπισμός λανθασμένων προτάσεων | | 7,70 (77) | 1,86 | 4 | 10 | 6,45 (64,5) | 2,10 | 0 | 10 | t=3,774*** F=2,415 |
| Σωστή διόρθωση λανθασμένων προτάσεων | | 7,17 (71,7) | 1,62 | 4 | 10 | 5,20 (52) | 2,40 | 1 | 10 | t=5,794*** F=7,406** |

Πίνακας 10.16.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων μεταγλωσσικής επίγνωσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Γ' τάξη

** $p < .01$ *** $p < .001$

10.1.2.6. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων

Εκτός από τα αποτελέσματα που προέρχονται από τις δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων των υποκειμένων στους διάφορους τομείς και πτυχές του γλωσσικού μαθήματος, στη Γ' τάξη, στη συνέχεια παρουσιάζεται και η εκτίμηση των δασκάλων τους για την επίδοσή τους.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10.17., οι Π.Α. διαβάζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια ($\bar{X} = 19,17$), από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 17,87$) και η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων είναι σημαντική ($t=3,395$, $p<.01$). Οι λέξεις προφέρονται πιο σωστά ($t=3,225$, $p<.01$), όταν διαβάζουν μεγαλόφωνα ($\bar{X} = 19,06$). Η αντίστοιχη μέση επίδοση των Μ.Π.Α. είναι ($\bar{X} = 17,79$). Επίσης, οι Π.Α. διαβάζουν γρηγορότερα ($\bar{X} = 18,99$ έναντι $\bar{X} = 17,44$ των Μ.Π.Α) και εκφραστικότερα ($\bar{X} = 18,45$ έναντι $\bar{X} = 17,06$ των Μ.Π.Α) χρησιμοποιώντας τα σημεία στίξης σωστότερα ($\bar{X} = 18,58$) από τους Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 17,25$). Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$ στην πρώτη ($t=3,685$) και $p<.01$ στις δυο τελευταίες περιπτώσεις ($t=2,989$ και $t=3,002$). Όσον αφορά την κατανόηση οι Π.Α. κατανοούν καλύτερα ότι διαβάζουν τόσο κατά τη μεγαλόφωνη ($\bar{X} = 18,87$) όσο και κατά τη σιωπηρή ανάγνωση ($\bar{X} = 18,75$). Η κατανόηση των Μ.Π.Α. έχει αναπτυχθεί σε σημαντικό επίσης βαθμό και βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα της βαθμολογικής κλίμακας, αλλά χαμηλότερα σε σύγκριση με τους Π.Α. ($\bar{X} = 17,52$ για τη μεγαλόφωνη και $\bar{X} = 17,39$ για τη σιωπηρή ανάγνωση). Η επίδοση των δυο ομάδων, όπως καταγράφεται από τους δασκάλους τους, διαφέρει σημαντικά σε επίπεδο $p<.01$ και στις δυο περιπτώσεις.

Στην αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας των υποκειμένων παρατηρείται η ίδια περίπου εικόνα. Η επίδοση των Π.Α. ($\bar{X} = 18,44$) στην ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t=2,904$, $p<.01$), όπως εκτιμάται από τους δασκάλους τους, από την επίδοση των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 17,07$). Αναλυτικότερα, οι Π.Α. είναι καλύτεροι σε όλες τις πτυχές της ορθογραφικής τους δεξιότητας: τη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων του βασικού τους λεξιλογίου ($t=2,358$, $p<.05$), την ορθογραφημένη γραφή άγνωστων λέξεων και προτάσεων ($t=2,643$, $p<.01$) και την ικανότητα διόρθωσης λαθών, όταν ξαναδιαβάζουν τα κείμενά τους ($t=2,382$, $p<.05$).

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες N=71 | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|-------|---------------------------|----------|----|----|------------------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Ανάγνωση | | | | | | | | | | |
| Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και διαβάζει με ευχέρεια | | 19,17 | 1,40 | 12 | 20 | 17,87 | 2,89 | 8 | 20 | t=3,395** F=7,409** |
| Διαβάζει σωστά τις λέξεις κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση | | 19,06 | 1,50 | 12 | 20 | 17,79 | 2,95 | 10 | 20 | t=3,225** F=6,006* |
| Διαβάζει γρήγορα | | 18,99 | 1,58 | 11 | 20 | 17,44 | 3,17 | 5 | 20 | t=3,685*** F=12,621** |
| Διαβάζει εκφραστικά, χρωματίζοντας σωστά τη φωνή του/της | | 18,45 | 2,35 | 8 | 20 | 17,06 | 3,15 | 5 | 20 | t=2,989** F=2,871 |
| Κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης | | 18,58 | 1,97 | 9 | 20 | 17,25 | 3,15 | 5 | 20 | t=3,002** F=5,969* |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει μεγαλόφωνα | | 18,87 | 1,56 | 15 | 20 | 17,52 | 3,13 | 7 | 20 | t=3,259** F=11,352** |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά | | 18,75 | 1,55 | 14 | 20 | 17,39 | 3,24 | 6 | 20 | t=3,177** F=10,906** |
| Ορθογραφία | | | | | | | | | | |
| Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη | | 18,44 | 2,49 | 11 | 20 | 17,07 | 3,10 | 9 | 20 | t=2,904** F=3,032 |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη λέξεις του βασικού λεξιλογίου και την ορθογραφία του/της | | 18,73 | 2,36 | 11 | 20 | 17,69 | 2,88 | 8 | 20 | t=2,358* F=1,406 |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη άγνωστες λέξεις, προτάσεις και κείμενα | | 18,23 | 2,63 | 10 | 20 | 16,93 | 3,19 | 6 | 20 | t=2,643** F=3,004 |
| Μπορεί να διορθώνει μόνος/η του/της τα λάθη του/της αν ξαναδιαβάσει το κείμενό του/της | | 18,24 | 2,59 | 8 | 20 | 17,08 | 3,16 | 5 | 20 | t=2,382* F=2,359 |

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες N=71 | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες N=71 | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|---|-------|---------------------------|----------|----|----|------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Γ ρ α π τ ή έ κ φ ρ α σ η | | | | | | | | | | |
| Εκφράζει σωστά τις σκέψεις του/της | | 18,41 | 2,21 | 12 | 20 | 16,94 | 2,93 | 5 | 20 | t=3,359** F=3,291 |
| Χρησιμοποιεί εκφραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν το κείμενο | | 17,77 | 2,52 | 12 | 20 | 16,17 | 3,05 | 3 | 20 | t=3,422** F=2,087 |
| Μπορεί να αναπτύξει καλά τα θέματα που του δίνονται | | 17,94 | 2,47 | 12 | 20 | 16,37 | 3,10 | 5 | 20 | t=3,362** F=3,058 |
| Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο όταν εκφράζεται γραπτά | | 17,56 | 2,55 | 12 | 20 | 16,11 | 3,04 | 3 | 20 | t=3,083** F=1,056 |
| Γ ρ α μ μ α τ ι κ ή | | | | | | | | | | |
| Γνωρίζει απλά στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης | | 18,77 | 1,80 | 12 | 20 | 17,63 | 2,84 | 8 | 20 | t=2,860** F=5,269* |
| Κατανοεί απλά γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη | | 18,73 | 1,91 | 12 | 20 | 17,58 | 2,87 | 8 | 20 | t=2,824** F=5,073* |

Πίνακας 10.17.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Γ΄τάξης

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Και στον τομέα της γραπτής έκφρασης οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι Π.Α., ως ομάδα, αποδίδουν καλύτερα από τους συνομηλίκους τους. Ειδικότερα, υπερέχουν στον τρόπο που εκφράζουν τις σκέψεις τους ($\bar{X} = 18,41$ έναντι $\bar{X} = 16,94$ της ομάδας ελέγχου), στη χρήση εκφραστικών μέσων για την απόδοση των σκέψεών τους ($\bar{X} = 17,77$ έναντι $\bar{X} = 16,17$ των Μ.Π.Α.), στην ανάπτυξη των θεμάτων που τους

δίδονται ($\bar{X} = 17,94$ έναντι $\bar{X} = 16,37$ των συνομηλίκων τους) και στην κατοχή και χρήση πλούσιου λεξιλογίου, κατά τη συγγραφή των κειμένων τους ($\bar{X} = 17,56$ έναντι $\bar{X} = 16,11$ των Μ.Π.Α.). Όλες οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων, οι οποίες παρατηρούνται στους τομείς της γραπτής έκφρασης που αξιολογήθηκαν είναι σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$.

Ως προς τη γνώση της γραμματικής και συντακτικής δομής του λόγου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταλήγουν στην ύπαρξη διαφοροποίησης των δυο ομάδων. Οι Π.Α. αξιολογούνται ως καλύτεροι γνώστες της δομής και λειτουργίας της πρότασης ($\bar{X} = 18,77$) και των γραμματικών και συντακτικών συμβάσεων, τις οποίες εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\bar{X} = 18,73$) από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 17,58$) στην πράξη. Οι διαφορές που παρατηρούνται και στις δυο περιπτώσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$.

Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων του πίνακα 10.17. διαπιστώνεται ότι για την ομάδα των Π.Α. οι υψηλότερες βαθμολογίες δίδονται στην ανάγνωση και για τους συνομηλίκους τους στη γνώση της γραμματικής δομής του λόγου. Και οι δυο ομάδες βαθμολογούνται χαμηλότερα, από όλους τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, στη γραπτή έκφραση. Η γραπτή έκφραση είναι επίσης ο τομέας, όπου παρατηρούνται οι μεγαλύτερες διαφορές επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Μελετώντας τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των δυο ομάδων παρατηρούμε ότι είναι μικρότερες σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις κάθε αξιολογούμενου τομέα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτή έκφραση, γραμματική), στην ομάδα των Π.Α., δηλώνοντας την ύπαρξη μικρότερων διατομικών διαφορών, από αυτές της ομάδας ελέγχου, μεταξύ των μελών της. Από τη συνδυαστική μελέτη των επιδόσεων στη Β΄ και τη Γ΄ τάξη (πίνακες 10.7. και 10.17.) συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων, στους διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, μειώνονται από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Τέλος, η συμφωνία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους δασκάλους και αυτών που προέκυψαν από τις αντίστοιχες δοκιμασίες, όσον αφορά τη σημαντικά καλύτερη επίδοση των Π.Α. αφενός και τη μικρότερη, γενικά, διασπορά των βαθμών τους αφετέρου, ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των διάφορων κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη αυτή.

10.1.3. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών στη Δ΄ τάξη

10.1.3.1. Αναγνωστική δεξιότητα

Η διαφοροποίηση των δυο ομάδων ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας, η οποία διαπιστώθηκε στις προηγούμενες τάξεις, εξακολουθεί να υπάρχει και στη Δ΄ τάξη. Οι Π.Α., όπως φαίνεται στον πίνακα 10.18., συμπληρώνουν με επιτυχία το 70% των λέξεων που έχουν παραλειφθεί από τα ελλιπή κείμενα, τα οποία αξιολογούν την αναγνωστική δεξιότητα, αποδίδοντας καλύτερα ($\bar{X} = 59,87$) από τους συνομηλικούς τους ($\bar{X} = 47,29$), οι οποίοι συμπληρώνουν επιτυχώς το 56% των λέξεων. Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι σημαντική ($t=8,477$, $p<.001$).

| Ομάδα | Τομέας γλωσσικού μαθήματος | Αναγνωστική δεξιότητα | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|----------------------------|-----------------------|----------|----|----|----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | 59,87 (70,43) | 6,75 | 46 | 74 | t=8,477*** F=5,626* |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | 47,29 (55,64) | 10,20 | 4 | 64 | |

Πίνακας 10.18.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ΄ τάξη

* $p<.05$ *** $p<.001$

Επιπλέον, όπως και στις δυο προηγούμενες τάξεις, οι διατομικές διαφορές της ομάδας των Π.Α. είναι μικρότερες από τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου. Οι επιδόσεις των πρώτων διασπείρονται κοντύτερα γύρω από το μέσο όρο (τυπική απόκλιση 6,75), ενώ η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση της δεύτερης ομάδας ($\sigma=10,20$) δηλώνει τη μεγαλύτερη ανομοιογένεια των επιδόσεών της. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι η μικρότερη επίδοση των Π.Α. βρίσκεται πάνω από το 50% της κλίμακας βαθμολόγησης, ενώ αντίθετα η αντίστοιχη επίδοση των Μ.Π.Α. είναι πολύ χαμηλή (μόλις στο 5%).

10.1.3.2. Ορθογραφική δεξιότητα

Από τα δεδομένα του πίνακα 10.19. προκύπτει ότι η συνολική ορθογραφική δεξιότητα της πειραματικής ομάδας ($\bar{X} = 84,09$) βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από ότι στην ομάδα ελέγχου ($\bar{X} = 69,84$). Η διαφορά μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t=7,184, p<.001$).

| Τομέας γλωσσικού μαθήματος Ομάδα | Ορθογραφική δεξιότητα Συνολική επίδοση | | | | |
|---|---|----------|----|----|------------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | 84,09 | 9,59 | 54 | 99 | t=7,184*** F=10,781** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | 69,84 | 13,25 | 36 | 91 | |

Πίνακας 10.19.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη

** $p<.01$ *** $p<.001$

Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των τυπικών αποκλίσεων των επιδόσεων ($\sigma=9,59$ για τους Π.Α. και $\sigma=13,25$ για τους Μ.Π.Α.) διαπιστώνεται ότι οι τιμές διασπείρονται κοντύτερα γύρω από το μέσο όρο στην ομάδα των Π.Α. δηλώνοντας τη μεγαλύτερη ομοιογένεια της ομάδας ως προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας ανταποκρίνονται επιτυχώς σε περισσότερες από το 54% των δοκιμασιών του κριτηρίου ορθογραφικής δεξιότητας.

Μελετώντας αναλυτικότερα τα αποτελέσματα των επιμέρους τμημάτων του σχετικού τεστ, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 10.20., διαπιστώνουμε ότι η επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι καλύτερη σε όλες τις περιπτώσεις και μάλιστα όλες οι διαφορές που σημειώνονται είναι σημαντικές σε επίπεδο $p<.001$. Πιο

συγκεκριμένα, οι Π.Α. γράφουν ορθογραφημένα το 94% των λέξεων που τους υπαγορεύονται, εντοπίζουν ορθά το 77% των σωστών λέξεων, στο σχετικό κριτήριο, και διορθώνουν εύστοχα το 63% των λαθών στο κείμενο του τρίτου μέρους του τεστ. Αντίστοιχα, οι Μ.Π.Α. ανταποκρίνονται επιτυχώς στο 88% της πρώτης, στο 66% της δεύτερης και στο 38% του τρίτου επιμέρους ορθογραφικού κριτηρίου.

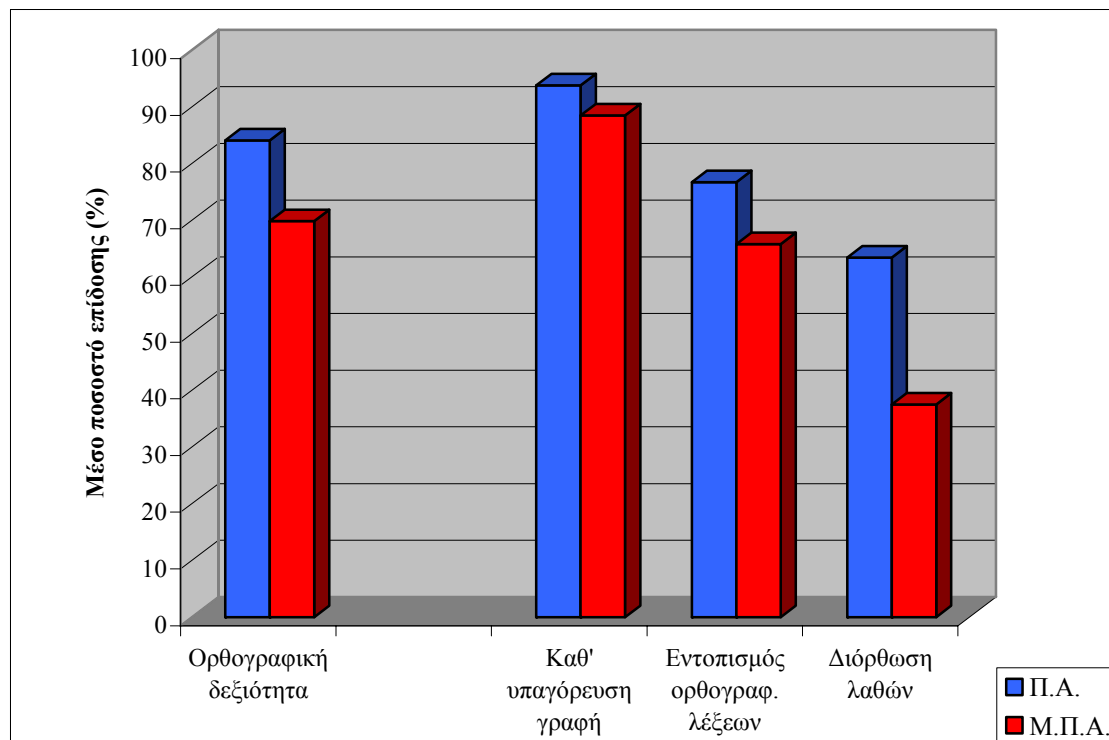
| Επίδοση Ομάδα | Καθ' υπαγόρευση γραφή | | | | | Εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης | | | | | Διόρθωση κειμένου | | | | |
|------------------|-----------------------|----------|----|----|----------------------|---------------------------------|----------|---|----|----------------------|-------------------|----------|---|----|----------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικ. |
| Π.Α. N=68 | 56,25 (93,75) | 3,60 | 41 | 60 | t=4,226*** | 15,34 (76,7) | 3,35 | 6 | 20 | t=3,588*** | 12,68 (63,4) | 3,90 | 3 | 20 | t=7,543*** |
| Μ.Π.Α. N=68 | 53,09 (88,48) | 5,01 | 33 | 60 | F=8,639** | 13,16 (65,8) | 3,71 | 5 | 20 | F=0,509 | 7,50 (37,5) | 4,10 | 0 | 15 | F=0,213 |

Πίνακας 10.20.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, στη Δ' τάξη

** $p < .01$ *** $p < .001$

Μια ακόμη διαπίστωση, η οποία προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 10.20. είναι οι μικρότερες τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των Π.Α. σε όλες τις περιπτώσεις, οι οποίες, μάλιστα, συνδυάζόμενες με τους μεγαλύτερους μέσους όρους φανερώνουν μικρότερες διατομικές διαφορές μεταξύ των υποκειμένων της ομάδας, σε όλες τις περιπτώσεις.

Από τον ίδιο πίνακα και τη γραφική παράσταση 10.5. γίνεται φανερό ότι η μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης ανάμεσα στους Π.Α. και τους Μ.Π.Α. σημειώνεται στη διόρθωση λαθών (διαφορά 26%), όπου καταγράφονται και οι χαμηλότερες επιδόσεις και των δυο ομάδων και η μικρότερη στην καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένη γραφή (διαφορά 5%), όπου τα υποκείμενα σημειώνουν την καλύτερη επίδοσή τους. Επομένως, η εικόνα, η οποία καταγράφηκε στις δυο προηγούμενες τάξεις, ότι δηλαδή, όσο αυξάνεται η δυσκολία των δοκιμασιών η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνεται, εξακολουθεί να διατηρείται και στη Δ' τάξη.



Γραφική παράσταση 10.5.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας και μέσο ποσοστό επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους ορθογραφικές δοκιμασίες, στη Δ' τάξη

Αναλύοντας στη συνέχεια τα είδη και τον αριθμό λαθών που κάνουν τα υποκείμενα, στη Δ' τάξη, καθώς γράφουν κείμενο καθ' υπαγόρευση, το οποίο αποτελείται, κυρίως, από λέξεις του βασικού τους λεξιλογίου, παρατηρούμε ότι οι Π.Α. κάνουν κατά μέσο όρο 0,87 καταληκτικά και 4,01 μη καταληκτικά λάθη, ενώ οι συνομήλικοί τους περισσότερα και συγκεκριμένα διπλάσια καταληκτικά ($\bar{X} = 1,74$) και 7,26 μη καταληκτικά. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι σημαντική τόσο στη πρώτη ($t=-2,962, p<.01$) όσο και στη δεύτερη ($t=-3,811, p<.001$) περίπτωση. Επιπλέον, παρατηρώντας οριζόντια τον πίνακα 10.21. διαπιστώνουμε ότι τα μη καταληκτικά λάθη και των δυο ομάδων είναι περισσότερα και μάλιστα περίπου τετραπλάσια από τα καταληκτικά. Η διαφορά ανάμεσα στα δυο είδη λαθών που κάνουν οι Π.Α. είναι σημαντική ($t=7,416, p<.001$). Ανάλογη όμως είναι και η εικόνα στην ομάδα ελέγχου, όπου οι μέσοι όροι των δυο κατηγοριών λαθών διαφέρουν επίσης σε σημαντικό επίπεδο ($t=9,712, p<.001$).

| Ομάδα | Είδος λαθών | Καταληκτικά λάθη | | | | Μη Καταληκτικά λάθη | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|-------------|------------------|----------|---|----|---------------------|----------|---|----|--------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | 0,87 | 1,35 | 0 | 6 | 4,01 | 4,18 | 0 | 20 | t=7,416*** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | 1,74 | 2,01 | 0 | 13 | 7,26 | 5,66 | 0 | 23 | t=9,712*** |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | t=-2,962** | | | | t=-3,811*** | | | | |
| | | F=2,678 | | | | F=10,962** | | | | |

Πίνακας 10.21.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Δ' τάξη

** $p < .01$ *** $p < .001$

Όσον αφορά τις εύστοχες διορθώσεις στις οποίες προέβη κάθε ομάδα στο τρίτο μέρος του τεστ ορθογραφικής δεξιότητας, στον πίνακα 10.22. παρατηρούμε ότι οι Π.Α. διορθώνουν συνολικά περισσότερα καταληκτικά λάθη ($\bar{X} = 7,11$) (ποσοστό 71%) από τους συμμαθητές τους ($\bar{X} = 4,56$) (ποσοστό 46%). Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ ($t=6,258$). Το ίδιο συμβαίνει και με τη συνολική διόρθωση των μη καταληκτικών λαθών, όπου οι πρώτοι διορθώνουν κατά μέσο όρο 5,55 (ποσοστό 56%) και οι τελευταίοι 2,92 λάθη (ποσοστό 29%). Η μέση επίδοση των δυο ομάδων διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t=7,401$, $p < .001$).

Προσεγγίζοντας λεπτομερέστερα τις εύστοχες διορθώσεις των δυο ομάδων διαπιστώνουμε ότι οι Π.Α. διορθώνουν περισσότερα καταληκτικά λάθη, είτε αυτά βρίσκονται σε λέξεις του βασικού λεξιλογίου, είτε σε λέξεις άγνωστες. Συγκεκριμένα, διορθώνουν το 71% των καταληκτικών λαθών και στις γνωστές και στις άγνωστες λέξεις, ενώ οι Μ.Π.Α. το 49% σε διδαγμένες και το 43% σε αδίδακτες λέξεις. Και στις δυο περιπτώσεις οι επιδόσεις των δυο ομάδων διαφέρουν σημαντικά ($t=5,024$, $p < .001$ για τις γνωστές και $t=5,893$, $p < .001$ για τις άγνωστες λέξεις). Η συγκριτική αντιπαράθεση των μέσων επιδόσεων των δυο ομάδων στη διόρθωση των μη καταληκτικών λαθών λέξεων του βασικού λεξιλογίου και αυτών που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο άσκησης καταλήγει ουσιαστικά στην ίδια εικόνα. Η

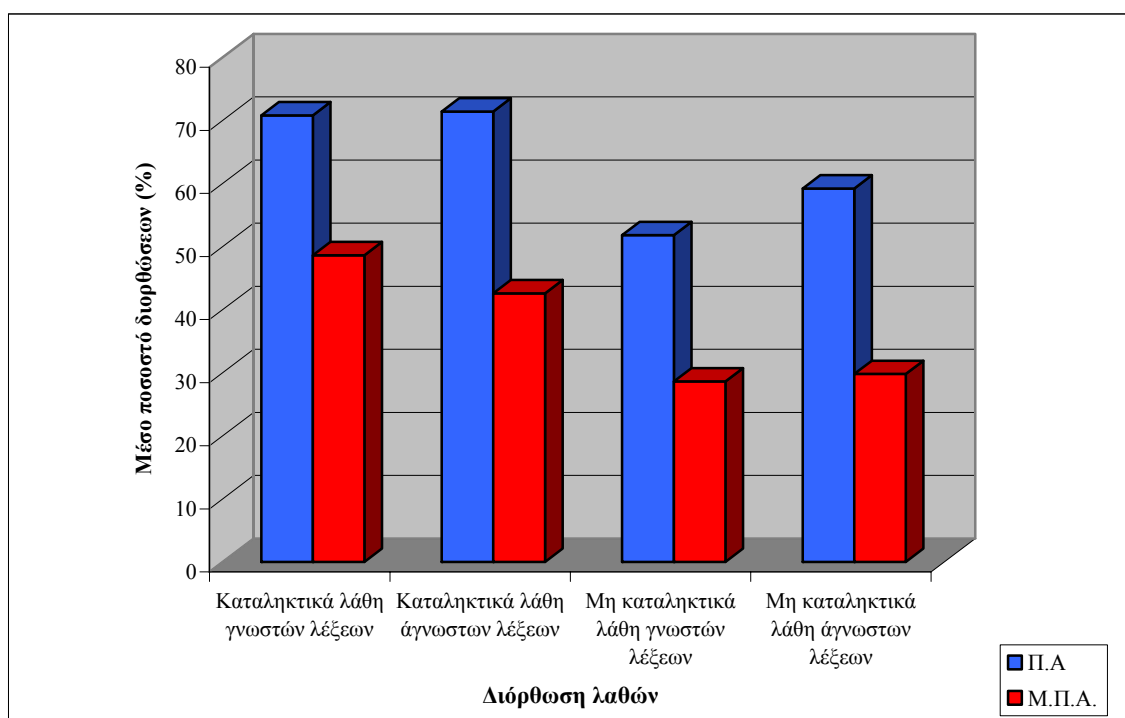
πειραματική ομάδα προβαίνει σε περισσότερες διορθώσεις μη καταληκτικών λαθών και στις δυο κατηγορίες λέξεων (2,59 κατά μέσο όρο στις γνωστές και 2,96 στις άγνωστες) από την ομάδα ελέγχου, της οποίας οι αντίστοιχες επιδόσεις είναι 1,43 και 1,49. Οι διαφορές μέσων επιδόσεων των δυο ομάδων είναι σημαντικές και στις δυο περιπτώσεις ($t=5,250$, $p<.001$ για τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου και $t=7,281$, $p<.001$ για τις αδίδακτες).

| Ομάδα | | Πρώτοι Αναγνώστες N=68 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|---------------------------|--|---|----------|---|----|--|----------|---|---|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| 1 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών | 7,11 (71,1) | 2,30 | 0 | 10 | 4,56 (45,6) | 2,46 | 0 | 9 | $t=6,258^{***}$ F=0,146 |
| 2 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 3,54 (70,8) | 1,25 | 0 | 5 | 2,43 (48,6) | 1,34 | 0 | 5 | $t=5,024^{***}$ F=1,274 |
| 3 | Διόρθωση καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 3,57 (71,4) | 1,40 | 0 | 5 | 2,13 (42,6) | 1,46 | 0 | 5 | $t=5,893^{***}$ F=0,133 |
| 4 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών | 5,55 (55,5) | 2,18 | 2 | 10 | 2,92 (29,2) | 1,96 | 0 | 7 | $t=7,401^{***}$ F=1,219 |
| 5 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών γνωστών λέξεων | 2,59 (51,8) | 1,35 | 0 | 5 | 1,43 (28,6) | 1,23 | 0 | 4 | $t=5,250^{***}$ F=1,463 |
| 6 | Διόρθωση μη καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων | 2,96 (59,2) | 1,26 | 0 | 5 | 1,49 (29,8) | 1,09 | 0 | 4 | $t=7,281^{***}$ F=0,814 |
| Στατιστική σημαντικότητα: | | $t_{1,4}=5,895^{***}$ $t_{2,3}=-0,184$ $t_{5,6}=-2,099^*$ $t_{2,5}=5,253^{***}$ $t_{3,6}=3,837^{***}$ | | | | $t_{1,4}=7,436^{***}$ $t_{2,3}=1,827$ $t_{5,6}=-0,394$ $t_{2,5}=6,889^{***}$ $t_{3,6}=3,808^{***}$ | | | | |

Πίνακας 10.22.: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαδοχικές συγκρίσεις των εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων, στη Δ' τάξη

* $p<.05$ *** $p<.001$

Από τη μελέτη του πίνακα 10.22. και της γραφικής παράστασης 10.6. συνάγεται το συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων, στη Δ΄τάξη, όσον αφορά τα καταληκτικά λάθη, καταγράφεται στις άγνωστες λέξεις (διαφορά 29%). Η ίδια διαφοροποίηση των επιδόσεων (29%) καταγράφεται και στη διόρθωση των μη καταληκτικών λαθών στις άγνωστες λέξεις και αποτελεί επίσης τη μεγαλύτερη διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις δυο ομάδες στη διόρθωση αυτής της κατηγορίας λαθών. Από τη μελέτη των τυπικών αποκλίσεων διαπιστώνεται η ύπαρξη μεγαλύτερης ομοιογένειας των επιδόσεων των Π.Α. στην αντιμετώπιση των καταληκτικών λαθών, σε κάθε περίπτωση (περιπτώσεις 1, 2 και 3 του πίνακα 10.22), γεγονός που φανερώνει μικρότερες διατομικές διαφορές της πειραματικής ομάδας ως προς τη γνώση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.



Γραφική παράσταση 10.6.: Μέσο ποσοστό εύστοχων διορθώσεων καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών γνωστών και άγνωστων λέξεων των δυο ομάδων, στη Δ΄τάξη

Μελετώντας κάθετα τον πίνακα 10.22. διαπιστώνουμε ότι και στη Δ΄τάξη η διόρθωση μη καταληκτικών λαθών αποτελεί δυσκολότερο έργο και για τις δυο ομάδες. Τα καταληκτικά λάθη εξακολουθούν να διορθώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο από τους Π.Α. όσο και από τους Μ.Π.Α. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικής

διαφοροποίησης ανάμεσα στις δυο κατηγορίες λαθών που διορθώνει κάθε ομάδα πραγματοποιήσαμε συγκρίσεις μέσω των όρων των συνολικών επιδόσεων σε καταληκτικές και μη καταληκτικές διορθώσεις (περιπτώσεις 1 και 4 του πίνακα 10.22.) και αναλυτικότερες συγκρίσεις διορθώσεων κάθε κατηγορίας λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις (περιπτώσεις 2, 3, 5 και 6 του πίνακα 10.22.). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών οι δυο ομάδες εμφανίζουν την ίδια ορθογραφική συμπεριφορά, όσον αφορά τη διόρθωση του συνόλου των καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών, καθώς τα καταληκτικά λάθη είναι αυτά που ελκύουν κυρίως την προσοχή τους και διορθώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ($t_{1,4}=5,895$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t_{1,4}=7,436$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.). Τα λάθη αυτά μάλιστα αντιμετωπίζονται από την πειραματική ομάδα με τον ίδιο τρόπο, όπου και αν βρίσκονται, καθώς ίσος αριθμός τους διορθώνεται τόσο στις γνωστές όσο και στις άγνωστες λέξεις ($t_{2,3}=-0,184$, $p>.05$). Το ίδιο όμως συμβαίνει και με την ομάδα ελέγχου ($t_{2,3}=1,827$, $p>.05$).

Μικρή διαφοροποίηση της ορθογραφικής συμπεριφοράς των δυο ομάδων παρατηρείται στη διόρθωση των μη καταληκτικών λαθών, όπου οι μεν Π.Α. διορθώνουν περισσότερο τα λάθη της κατηγορίας αυτής που βρίσκονται σε άγνωστες λέξεις ($t_{5,6}=-2,099$, $p<.05$), ενώ οι αντίστοιχες διορθώσεις, στις οποίες προβαίνουν οι Μ.Π.Α., δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ($t_{5,6}=-0,394$, $p>.05$).

Τέλος, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα δυο είδη λανθασμένων ορθογραφικών επιλογών στις λέξεις του βασικού λεξιλογίου, παρατηρούμε ότι, ακόμη κι όταν πρόκειται για γνωστές λέξεις, ο αριθμός καταληκτικών λαθών που εντοπίζεται και διορθώνεται εύστοχα από την πειραματική ομάδα είναι σημαντικά μεγαλύτερος ($t_{2,5}=5,253$, $p<.001$). Η ίδια εικόνα καταγράφεται και στις διορθώσεις των αδιδακτων λέξεων ($t_{3,6}=3,837$, $p<.001$). Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουν, όμως, και οι Μ.Π.Α. τις δυο κατηγορίες λαθών στις λέξεις, στις οποίες έχουν ασκηθεί ($t_{2,5}=6,889$, $p<.001$), αλλά και σε αυτές που δεν συμπεριλαμβάνονται στο βασικό λεξιλόγιο των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου ($t_{3,6}=3,808$, $p<.001$). Σε γενικές γραμμές, η ορθογραφική συμπεριφορά των δυο ομάδων δεν διαφοροποιείται σημαντικά, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των δυο κατηγοριών λαθών σε γνωστές και άγνωστες λέξεις.

10.1.3.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Από τα δεδομένα του πίνακα 10.23. γίνεται φανερό ότι η επίδοση των δυο ομάδων στη γραπτή έκφραση, στη Δ' τάξη, διαφοροποιείται στη συντριπτική πλειοψηφία των αξιολογούμενων τομέων. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων των υποκειμένων, οι γραπτές παραγωγές της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερη ($t=6,304$, $p<.001$) συνολική εικόνα. Συγκεντρώνουν κατά μέσο όρο 14,07 βαθμούς φθάνοντας στο 70% της κλίμακας βαθμολόγησης, έναντι του 11,71 των Μ.Π.Α., οι οποίοι φθάνουν στο 59% της ίδιας κλίμακας. Σημαντική είναι και η υπεροχή των Π.Α. στις επιμέρους πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας. Οι γραπτές παραγωγές τους ($\bar{X} = 3,46$) κρίνονται περισσότερο πρωτότυπες ($t=3,531$, $p<.01$) από των συμμαθητών τους ($\bar{X} = 3,10$), με στοιχεία μη αναμενόμενα. Τα γεγονότα και τα επεισόδια των αφηγημάτων τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ($t=6,253$, $p<.001$) κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 3,84$) λογική και χρονική διαδοχή από τα κείμενα της ομάδας ελέγχου ($\bar{X} = 3,10$) και η περιγραφή των χαρακτηριστικών των ηρώων τους είναι κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 2,87$) λεπτομερέστερη ($t=4,983$, $p<.001$) από αυτή των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 2,36$).

Οι Π.Α. χρησιμοποιούν επίσης στα κείμενά τους και αναπτύσσουν καλύτερα περισσότερα συστατικά στοιχεία της αφηγηματικής δομής ($\bar{X} = 20,60$). Η αντίστοιχη επίδοση των συνομηλίκων τους είναι $\bar{X} = 16,93$ και η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p <.001$ ($t=6,427$). Το μόνο σημείο του οργανωτικού άξονα της γραπτής έκφρασης, όπου, στη Δ' τάξη, δεν παρατηρείται καμία σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο ομάδες, είναι η πληροφορική πληρότητα των κειμένων τους, ο μέσος δηλαδή αριθμός των πληροφοριών που περιλαμβάνει κάθε τους πρόταση ($t=-1,786$, $p>.05$).

Τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μικρότερο βαθμό. Διαφορές παρατηρούνται τόσο στην παραγωγικότητα όσο και στην ορθογραφική απόδοση των κειμένων των υποκειμένων. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, οι Π.Α. γράφουν περισσότερες λέξεις,

101,01 κατά μέσο όρο και περισσότερες προτάσεις ($\bar{X} = 9,60$) από τους συμμαθητές τους, τα κείμενα των οποίων αποτελούνται από 82,51 λέξεις και 7,53 προτάσεις.

| Ομάδα | | Πρώιμοι Αναγνώστες N=68 | | | | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--------------------|-------------------------------|----------------------------|----------|-------|-------|-------------------------------|----------|-------|-------|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Οργανωτικός άξονας | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 14,07 (70,35) | 2,33 | 10,50 | 20,00 | 11,71 (58,55) | 2,02 | 7,00 | 18,00 | t=6,304*** F=2,177 |
| | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | 3,46 (69,2) | 0,63 | 3,00 | 5,00 | 3,10 (62) | 0,56 | 2,00 | 4,50 | t=3,531** F=6,305* |
| | Δομή | 3,84 (76,8) | 0,73 | 2,50 | 5,00 | 3,10 (62) | 0,64 | 2,00 | 5,00 | t=6,253*** F=3,751 |
| | Περιγραφή Ηρώων | 2,87 (57,4) | 0,60 | 2,00 | 5,00 | 2,36 (47,2) | 0,58 | 1,00 | 4,00 | t=4,983*** F=0,481 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 20,60 (57,22) | 3,65 | 13,50 | 27,50 | 16,93 (47,03) | 2,96 | 10,00 | 25,00 | t=6,427*** F=4,056* |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 2,13 | 0,52 | 1,09 | 3,25 | 2,35 | 0,91 | 1,25 | 6,00 | t=-1,786 F=5,814* |
| Γλωσσικός άξονας | Αριθμός Λέξεων | 101,01 | 42,50 | 38 | 243 | 82,51 | 33,50 | 25 | 258 | t=2,819** F=5,212* |
| | Αριθμός Προτάσεων | 9,60 | 4,45 | 4 | 27 | 7,53 | 3,14 | 1 | 16 | t=3,141** F=4,298* |
| | Μήκος Προτάσεων | 10,99 | 2,84 | 5,80 | 20,50 | 11,94 | 4,34 | 6,67 | 28,00 | t=-1,518 F=4,273* |
| | Δείκτης καταληκτικών λαθών | 0,60 | 1,55 | 0,00 | 10,34 | 1,15 | 2,24 | 0,00 | 14,71 | t=-1,658 F=3,497 |
| | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | 3,33 | 4,02 | 0,00 | 22,41 | 5,44 | 5,07 | 0,00 | 22,06 | t=-2,689** F=6,222* |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 96,65 | 4,12 | 75,86 | 100,0 | 94,34 | 5,38 | 72,06 | 100,0 | t=2,813** F=6,822* |

Πίνακας 10.23.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Η διαφορά και στις δυο περιπτώσεις είναι σημαντική σε επίπεδο $p < .01$. Το μήκος των προτάσεων των δυο ομάδων δεν διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t = -1,518$, $p > .05$), μολονότι οι Μ.Π.Α. γράφουν προτάσεις ελαφρά μεγαλύτερες, των 12 περίπου λέξεων, ενώ οι Π.Α. των 11 λέξεων.

Στον τομέα της ορθογραφίας οι διαφορές εντοπίζονται στην επί τοις εκατό αναλογία των μη καταληκτικών λαθών και τη συνολική ορθογραφική δεξιότητα των δυο ομάδων. Τόσο οι Π.Α. όσο και οι Μ.Π.Α. κάνουν περίπου τον ίδιο αριθμό λαθών ($t = -1,658$, $p > .05$) στις καταλήξεις των λέξεων που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Οι πρώτοι όμως γράφουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (96,67%), από τους συνομηλίκους τους (94,56%) ορθογραφήματα το θεματικό μέρος τους, όπως φαίνεται από τους ανάλογους δείκτες (3,33 για τους Π.Α. και 5,44 για τους Μ.Π.Α.) και συνολικά έχουν καλύτερη ορθογραφική επίδοση, καθώς αποδίδουν ορθογραφήματα το 96,65 των λέξεων έναντι του 94,34 που γράφουν σωστά οι Μ.Π.Α. Οι διαφορές είναι σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$ και στις δυο περιπτώσεις. Πρέπει να επισημανθεί και ότι και στη τάξη αυτή ο αριθμός των μη καταληκτικών λαθών και των δυο ομάδων είναι μεγαλύτερος.

Μια συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων του πίνακα 10.23. οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι περισσότερες και μεγαλύτερες διαφορές εντοπίζονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης. Η γενική εικόνα που προκύπτει από τη συνολική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων διαφοροποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό (διαφορά 12%) από τη νοηματική συνεκτικότητα ανάμεσα στις δυο ομάδες. Ανάμεσα στις επιμέρους πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας, που αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα μελέτη, η μεγαλύτερη διαφοροποίηση των επιδόσεων των δυο ομάδων παρατηρείται στη δομή των γραπτών τους παραγωγών (διαφορά 15%), όπως εξάλλου και στις δυο προηγούμενες τάξεις και η μικρότερη στην πρωτοτυπία τους (διαφορά 7%). Η περιγραφή των ηρώων αποτελεί και στην τάξη αυτή το σημείο, όπου και οι δυο ομάδες σημειώνουν τη χαμηλότερή τους επίδοση. Γενικά, η εικόνα που διαμορφώνεται δεν διαφέρει ουσιαστικά από αυτή των προηγούμενων τάξεων, οι διαφορές, όμως, επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνονται από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη σε όλους τους τομείς του οργανωτικού άξονα.

10.1.3.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στη Δ' τάξη, παρουσιάζονται στον πίνακα 10.24. Παρατηρούμε ότι η συνολική μεταγλωσσική δεξιότητα, αλλά και οι επιμέρους όψεις της, μεταφωνολογική και μετασυντακτική, διαφοροποιούνται ανάμεσα στις δυο ομάδες. Οι Π.Α. ανταποκρίνονται με επιτυχία στο 73% ($\bar{X} = 7,26$) των μεταφωνολογικών δοκιμασιών, ενώ οι Μ.Π.Α. μόνο στο 49% ($\bar{X} = 4,87$). Οι επιδόσεις τους διαφέρουν σε σημαντικό επίπεδο ($t=8,611$, $p<.001$).

| Επίδοση | Ομάδα | Πρώτοι Αναγνώστες N=68 | | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|-----------------------------|-------|---------------------------|----------|---|----|------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Μεταφωνολογική δεξιότητα | | 7,26 (72,6) | 1,39 | 4 | 10 | 4,87 (48,7) | 1,83 | 1 | 9 | t=8,611*** F=6,011* |
| Μετασυντακτική δεξιότητα | | 8,37 (83,7) | 1,50 | 3 | 10 | 6,63 (66,3) | 2,12 | 1 | 10 | t=5,512*** F=13,183*** |
| Μεταγλωσσική δεξιότητα | | 15,63 (78,15) | 2,34 | 7 | 20 | 11,50 (57,5) | 3,35 | 2 | 18 | t=8,346*** F=12,643** |

Πίνακας 10.24.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Σε σημαντικό διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης ($t=5,512$, $p<.001$) έχει φτάσει και η μετασυντακτική δεξιότητα των δυο ομάδων. Οι πρώτοι εντοπίζουν και διορθώνουν σωστά το 84% των αντιγραμματικών προτάσεων, ενώ οι τελευταίοι το 66%. Παρόμοια, η μέση συνολική τους μεταγλωσσική δεξιότητα είναι $\bar{X} = 15,63$ και $\bar{X} = 11,50$ αντίστοιχα και η διαφορά που παρατηρείται είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$ ($t=8,346$).

Οι επιδόσεις των Π.Α., παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια σε όλες τις δοκιμασίες, όπως συνάγεται από τη συγκριτική μελέτη των τυπικών αποκλίσεων των δυο ομάδων σε καθεμιά από αυτές. Επιπλέον, στον ίδιο πίνακα παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις υποκειμένων της ομάδας τους φθάνουν στην ανώτατη βαθμολογία της κλίμακας βαθμολογίας (ceiling score) σε όλες τις δεξιότητες που μελετώνται.

| Επίδοση | Ομάδα | Πρώιμοι Αναγνώστες N=68 | | | | Μη Πρώιμοι Αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική Σημαντικότητα |
|--|-------|----------------------------|----------|---|----|-------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Εντοπισμός λανθασμένων προτάσεων | | 8,59 (85,9) | 1,54 | 3 | 10 | 7,66 (76,6) | 2,05 | 1 | 10 | t=2,982** F=7,653** |
| Σωστή διόρθωση λανθασμένων προτάσεων | | 8,37 (83,7) | 1,50 | 3 | 10 | 6,65 (66,5) | 2,14 | 1 | 10 | t=5,443*** F=13,806*** |

Πίνακας 10.25.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιπέδων μεταγλωσσικής επίγνωσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στη Δ' τάξη

** $p < .01$ *** $p < .001$

Εξετάζοντας τα επίπεδα ανάπτυξης της μετασυντακτικής δεξιότητας διαπιστώνουμε ότι ο εντοπισμός της αντιγραμματικότητας των προτάσεων αποτελεί το πρώτο, ευκολότερο επίπεδο και για τις δυο ομάδες, όπως διαπιστώθηκε και στην προηγούμενη τάξη. Από τον πίνακα 10.25. φαίνεται ότι οι Μ.Π.Α. διορθώνουν σωστά πολύ λιγότερες προτάσεις από αυτές που εντοπίζουν ως λανθασμένες (λιγότερες κατά 10%). Αντίθετα στους Π.Α. η επίδοση στον εντοπισμό και τη διόρθωση των αντιγραμματικών προτάσεων είναι πολύ κοντά, διαφέροντας μόνο κατά 2% περίπου. Οι Π.Α. μπορούν να χειριστούν το γραπτό λόγο καλύτερα και να διορθώσουν τα λάθη, ενώ οι Μ.Π.Α. εντοπίζουν μεν την αντιγραμματικότητα των προτάσεων, σε δεύτερο επίπεδο όμως διορθώνουν πολύ λιγότερες από όσες αρχικά εντοπίζουν. Από τη Γ' στη Δ' τάξη μάλιστα παρατηρείται μείωση της απόστασης ανάμεσα στα δυο επίπεδα για καθεμιά από τις δυο ομάδες (από 5% σε 2% για τους Π.Α. και από 13% σε 10% για τους Μ.Π.Α.) η διαφορά όμως ανάμεσα στις δυο ομάδες παραμένει μεγάλη.

Όσον αφορά τη μέση επίδοση των δυο ομάδων οι Π.Α. εντοπίζουν το 86% των αντιγραμματικών προτάσεων ενώ οι συνομήλικοί τους το 77%. Η διαφορά είναι

σημαντική ($t=2,982$, $p<.01$). Το ίδιο παρατηρείται και στο δεύτερο επίπεδο, όπου οι Π.Α. διορθώνουν σωστά το 84%, ενώ οι Μ.Π.Α. το 67% των αντιγραμματικών προτάσεων και διαφοροποιούνται από την πειραματική ομάδα σε επίπεδο σημαντικότητας $p<.001$.

Και στα αποτελέσματα αυτά, τέλος, παρατηρείται η ύπαρξη μικρότερων διατομικών διαφορών μεταξύ των Π.Α., καθώς οι τυπικές αποκλίσεις φανερώνουν μικρότερη διασπορά των τιμών των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας γύρω από το μέσο όρο.

10.1.3.5. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων

Η αξιολόγηση της επίδοσης των υποκειμένων στη Δ' τάξη από τους δασκάλους τους ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες (πίνακας 10.26). Σύμφωνα με αυτήν, η ανάγνωση των Π.Α. κρίνεται, σε σημαντικό επίπεδο ($t=3,564$, $p<.01$), ευχερέστερη ($\bar{X} = 19,19$) από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 17,90$), οι οποίοι σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση ($t=3,088$, $p<.01$) και στον τομέα της σωστής μεγαλόφωνης ανάγνωσης ($\bar{X} = 17,74$), όπου οι Π.Α. συγκεντρώνουν βαθμολογία 18,97 κατά μέσο όρο. Η ταχύτητα ανάγνωσης της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερη (βαθμολογούνται με 18,96 έναντι 17,54 των Μ.Π.Α.), όπως και η εκφραστικότητα της φωνής τους (μέση επίδοση $\bar{X} = 18,71$ έναντι $\bar{X} = 17,32$ των Μ.Π.Α.) και η σωστή χρήση των σημείων στίξης κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση (μέση επίδοση $\bar{X} = 18,78$ έναντι $\bar{X} = 17,26$ των Μ.Π.Α.). Οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων που παρατηρούνται είναι σημαντικές σε επίπεδο $p<.01$ στην ταχύτητα και εκφραστικότητα της ανάγνωσης και $p<.001$ στην ορθή χρήση των σημείων στίξης. Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, διαφορές διαπιστώνονται και στην αναγνωστική κατανόηση. Κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση οι Π.Α. κατανοούν καλύτερα ($\bar{X} = 19,00$) από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 17,63$) όσα διαβάζουν. Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη σιωπηρή ανάγνωση, όπου οι πρώτοι αποδίδουν κατά μέσο όρο

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες N=68 | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|--|-------|---------------------------|----------|----|----|------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Ανάγνωση | | | | | | | | | | |
| Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και διαβάζει με ευχέρεια | | 19,19 | 1,12 | 15 | 20 | 17,90 | 2,78 | 9 | 20 | t=3,564** F=7,786** |
| Διαβάζει σωστά τις λέξεις κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση | | 18,97 | 1,74 | 11 | 20 | 17,74 | 2,81 | 9 | 20 | t=3,088** F=6,138* |
| Διαβάζει γρήγορα | | 18,96 | 1,25 | 14 | 20 | 17,54 | 3,11 | 7 | 20 | t=3,476** F=12,897*** |
| Διαβάζει εκφραστικά, χρωματίζοντας σωστά τη φωνή του/της | | 18,71 | 1,37 | 13 | 20 | 17,32 | 2,93 | 7 | 20 | t=3,524** F=9,512** |
| Κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης | | 18,78 | 1,34 | 13 | 20 | 17,26 | 2,82 | 8 | 20 | t=4,001*** F=10,736** |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει μεγαλόφωνα | | 19,00 | 1,29 | 14 | 20 | 17,63 | 2,81 | 9 | 20 | t=3,650*** F=10,377** |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά | | 19,04 | 1,06 | 15 | 20 | 17,56 | 3,00 | 8 | 20 | t=3,851*** F=13,389*** |
| Ορθογραφία | | | | | | | | | | |
| Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη | | 18,22 | 2,28 | 10 | 20 | 16,75 | 3,37 | 8 | 20 | t=2,984** F=4,757* |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη λέξεις του βασικού λεξιλογίου και την ορθογραφία του/της | | 18,60 | 1,93 | 10 | 20 | 17,62 | 2,99 | 8 | 20 | t=2,281* F=3,293 |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη άγνωστες λέξεις, προτάσεις και κείμενα | | 17,97 | 2,41 | 10 | 20 | 16,65 | 3,33 | 8 | 20 | t=2,658** F=2,506 |
| Μπορεί να διορθώνει μόνος/η του/της τα λάθη του/της αν ξαναδιαβάσει το κείμενό του/της | | 18,29 | 2,07 | 10 | 20 | 17,29 | 3,06 | 6 | 20 | t=2,232* F=2,946 |

| Αξιολογούμενο χαρακτηριστικό | Ομάδα | Πρώτοι αναγνώστες N=68 | | | | Μη πρώτοι αναγνώστες N=68 | | | | Στατιστική σημαντικότητα |
|---|-------|---------------------------|----------|----|----|------------------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | | \bar{X} | σ | E | M | \bar{X} | σ | E | M | |
| Γ ρ α π τ ή έ κ φ ρ α σ η | | | | | | | | | | |
| Εκφράζει σωστά τις σκέψεις του/της | | 18,57 | 1,46 | 14 | 20 | 16,91 | 3,00 | 7 | 20 | t=4,112*** F=10,601** |
| Χρησιμοποιεί εκφραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν το κείμενο | | 18,37 | 1,61 | 14 | 20 | 16,28 | 2,82 | 7 | 20 | t=4,710*** F=11,429** |
| Μπορεί να αναπτύξει καλά τα θέματα που του δίνονται | | 18,16 | 1,94 | 12 | 20 | 16,25 | 3,22 | 7 | 20 | t=4,196*** F=6,949** |
| Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο όταν εκφράζεται γραπτά | | 17,93 | 2,13 | 10 | 20 | 15,93 | 3,26 | 7 | 20 | t=4,237*** F=5,103* |
| Γ ρ α μ μ α τ ι κ ή | | | | | | | | | | |
| Γνωρίζει απλά στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης | | 18,88 | 1,43 | 13 | 20 | 17,57 | 2,70 | 10 | 20 | t=3,532** F=11,431** |
| Κατανοεί απλά γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη | | 18,76 | 1,34 | 15 | 20 | 17,28 | 2,92 | 9 | 20 | t=3,817*** F=13,434*** |

Πίνακας 10.26.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των δυο ομάδων, από τους δασκάλους της Δ' τάξης

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

$\bar{X} = 19,04$ ενώ οι τελευταίοι $\bar{X} = 17,56$. Και στις δυο αυτές τελευταίες περιπτώσεις η διαφοροποίηση των επιδόσεων των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$.

Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ορθογραφικής επίδοσης συνάγεται ότι οι Π.Α. γράφουν κάνοντας σημαντικά λιγότερα ($t=2,984$, $p < .01$) ορθογραφικά λάθη

(μέση επίδοση 18,22 έναντι 16,75 των Μ.Π.Α.). Ειδικότερα, όταν πρόκειται για λέξεις του βασικού τους λεξιλογίου και την καθημερινή τους ορθογραφία η μέση επίδοσή τους είναι $\bar{X} = 18,60$. Σε άγνωστες λέξεις και προτάσεις προβαίνουν σε λιγότερες σωστές ορθογραφικές επιλογές ($\bar{X} = 17,97$) και στη διόρθωση λαθών, όταν ξαναδιαβάζουν τα κείμενά τους, βαθμολογούνται με 18,29. Οι αντίστοιχες επιδόσεις των συνομηλίκων τους είναι χαμηλότερες και συγκεκριμένα 17,62 στην πρώτη (διαφορά σημαντική σε επίπεδο $p < .05$), 16,65 στη δεύτερη (διαφορά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$) και 17,29 στην τρίτη περίπτωση (διαφορά σημαντική σε επίπεδο $p < .05$).

Στον τομέα της γραπτής έκφρασης οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι Π.Α., ως ομάδα βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο, όσον αφορά τον τρόπο που διατυπώνουν τις σκέψεις τους γραπτά. Τους αξιολογούν με 18,57, ενώ αρκετά χαμηλότερη είναι η βαθμολογία τους για τους Μ.Π.Α. (16,91). Επιπλέον, θεωρούν ότι η πειραματική ομάδα χρησιμοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό ($\bar{X} = 18,37$) εκφραστικούς τρόπους για να αναπτύξει τα κείμενά της, γενικά αναπτύσσει καλύτερα τα θέματα που της δίνονται ($\bar{X} = 18,16$) χρησιμοποιώντας μάλιστα πιο πλούσιο λεξιλόγιο ($\bar{X} = 17,93$) για το σκοπό αυτό. Όλες οι αντίστοιχες μέσες βαθμολογίες της ομάδας ελέγχου είναι χαμηλότερες και βρίσκονται κάτω από το 16. Συγκεκριμένα, κυμαίνονται από το 15,93 στη χρήση του λεξιλογίου έως το 16,28 στη χρήση εκφραστικών μέσων κατά την ανάπτυξη των σκέψεών τους. Επίσης, όλες οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων, οι οποίες αφορούν τις διάφορες πτυχές της γραπτής έκφρασης, είναι σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$.

Ο τελευταίος από τους αξιολογούμενους τομείς αφορά τη γνώση της γραμματικής και συντακτικής δομής του λόγου. Οι Π.Α. αξιολογούνται ($\bar{X} = 18,88$) ως σημαντικά καλύτεροι ($t=3,532$, $p < .01$) από τους Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 17,57$) στη γνώση απλών στοιχείων σχετικών με τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης. Ανάλογη είναι και η εικόνα ως προς την κατανόηση, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, απλών γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και την εφαρμογή τους στην πράξη. Η μέση επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι 18,76 και η αντίστοιχη της ομάδας ελέγχου 17,28. Οι δυο ομάδες διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο $p < .001$.

Προσεγγίζοντας συνολικά τα αποτελέσματα του πίνακα 10.26. διαπιστώνουμε ότι οι υψηλότερες βαθμολογίες δίδονται και για τις δυο ομάδες στην ανάγνωση και οι χαμηλότερες στη γραπτή έκφραση. Στη γραπτή έκφραση σημειώνονται δε και οι

μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των δυο ομάδων, ενώ οι μικρότερες στην ορθογραφία. Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε, στο σημείο αυτό, ότι η εικόνα που περιγράφηκε είναι αυτή που σχεδόν με πανομοιότυπο τρόπο, παρατηρείται, σε όλες τις τάξεις.

Ενδιαφέρουσα είναι και η διαπίστωση ότι, όπως φαίνεται από τις τυπικές αποκλίσεις, η ομοιογένεια είναι μεγαλύτερη ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας, σε όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και τις επιμέρους πτυχές τους. Από τη συνδυαστική μελέτη των πινάκων 10.26. και 10.17. συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων, στη συντριπτική πλειοψηφία των αξιολογούμενων τομέων του γλωσσικού μαθήματος, αυξάνονται από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη.

Τέλος, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους δασκάλους της Δ΄τάξης βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά που προέκυψαν από τις αντίστοιχες δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, από τους δασκάλους των υποκειμένων διαπιστώνεται η διαφοροποίηση των επιδόσεων των δυο ομάδων και η υπεροχή των Π.Α., αλλά και η ύπαρξη μικρότερων ατομικών διαφορών ανάμεσα στα μέλη της πειραματικής ομάδας, συμπεράσματα που ενισχύουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των διάφορων κριτηρίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη αυτή, για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

10.1.4. Ανακεφαλαίωση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 10.1. επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στην πρώτη ομάδα των ερευνητικών ερωτημάτων, σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης των διάφορων δεξιοτήτων, οι οποίες αφορούν την ανάγνωση, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη γραπτή έκφραση και τη μεταγλωσσική επίδοση, στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Από την ανάλυσή τους διαπιστώνεται η ύπαρξη σημαντικής διαφοροποίησης των επιδόσεων των δυο ομάδων στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, στις Β΄, Γ και Δ΄τάξεις, της κατοχής λεξιλογίου στη Γ΄τάξη, αλλά και των περισσότερων τομέων της γραπτής έκφρασης στις Β΄, Γ΄και Δ΄τάξεις και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης στη Γ΄και Δ΄τάξη.

Εστιάζοντας την προσοχή μας, αρχικά, στα ευρήματα που αφορούν επιμέρους πτυχές της ορθογραφικής δεξιότητας, στη διάρκεια των τριών χρόνων, παρατηρούμε ότι η καθ' υπαγόρευση γραφή αποτελεί την ευκολότερη και η διόρθωση λαθών τη δυσκολότερη δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας. Επιπλέον, οι Π.Α., όπως και οι συνομήλικοί τους, κάνουν μεγαλύτερο αριθμό μη καταληκτικών λαθών κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή. Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, συνάγεται το συμπέρασμα ότι όσο δυσκολότερη είναι μια δοκιμασία, τόσο οι διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες αυξάνουν. Στη διόρθωση λαθών ειδικότερα, η οποία όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί τη δυσκολότερη ορθογραφική δοκιμασία και για τις δυο ομάδες σε όλες τις τάξεις, παρατηρείται ότι η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες αυξάνει προοδευτικά από τάξη σε τάξη. Στην ίδια δοκιμασία, κατά τη διάρκεια της φοίτησης των υποκειμένων από τη Β' έως τη Δ' τάξη, σε κάθε περίπτωση όπου διορθώνονται σημαντικά περισσότερα λάθη και από τις δυο ομάδες αυτά είναι τα καταληκτικά, είτε πρόκειται για γνωστές ή για άγνωστες λέξεις. Στις άγνωστες λέξεις μάλιστα, οι οποίες λογικά είναι δυσκολότερες για τα υποκείμενα, κυριαρχεί η διόρθωση καταληκτικών λαθών και από τους Π.Α. και από τους Μ.Π.Α. Ανάμεσα σε καταληκτικά και μη καταληκτικά λάθη γνωστών και άγνωστων λέξεων, όπου υπάρχει σημαντική διαφορά, αυτή είναι υπέρ των διορθώσεων των καταληκτικών λαθών των γνωστών λέξεων και για τις δυο ομάδες.

Οι Π.Α. μόνο στη Γ' τάξη διορθώνουν περισσότερα καταληκτικά λάθη στις γνωστές λέξεις. Στις υπόλοιπες τάξεις αντιμετωπίζουν αδιαφοροποίητα τα καταληκτικά λάθη, είτε αυτά βρίσκονται σε λέξεις του βασικού τους λεξιλογίου, είτε σε λέξεις άγνωστες, γεγονός που σημαίνει ότι εφαρμόζουν τους γραμματικούς κανόνες και σε λέξεις τις οποίες δεν έχουν ακόμη ασκηθεί. Τα μη καταληκτικά λάθη διορθώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις γνωστές λέξεις και από τις δυο ομάδες. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η διόρθωση περισσότερων μη καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων από τους Π.Α., στη Δ' τάξη.

Από τη συνολική παρατήρηση των πινάκων 10.5., 10.12 και 10.22, συνάγεται επίσης ότι η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων στη διόρθωση μη καταληκτικών λαθών (περιπτώσεις 4, 5 και 6 των πινάκων 10.5., 10.12 και 10.22.), που αποτελεί και το δυσκολότερο έργο, διευρύνεται από τάξη σε τάξη. Το ίδιο συμβαίνει και στις διορθώσεις καταληκτικών λαθών άγνωστων λέξεων.

Σε γενικές γραμμές, δεν παρατηρούνται σοβαρές διαφοροποιήσεις στην ορθογραφική συμπεριφορά Π.Α. και Μ.Π.Α., όσον αφορά το είδος των λαθών που εντοπίζουν και διορθώνουν εύστοχα. Και οι δυο ομάδες γνωρίζουν και εφαρμόζουν περισσότερο τους γραμματικούς κανόνες και όταν πρόκειται για ετυμολογικές συμβάσεις το προβάδισμα έχουν οι γνωστές λέξεις. Εκεί όπου παρατηρείται διαφοροποίηση είναι η μεταξύ των δυο ομάδων επίδοση, όπου, σε όλες τις περιπτώσεις, οι Π.Α. υπερέχουν σε σημαντικό βαθμό των συνομηλίκων τους.

Οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα στους περισσότερους από τους αξιολογούμενους τομείς της γραπτής έκφρασης και στις τρεις τάξεις. Τα κείμενά τους συγκεντρώνουν πιο ανεπτυγμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς οι επιδόσεις τους στον οργανωτικό άξονα είναι καλύτερες σε όλες τις τάξεις. Στη διάρκεια των τριών χρόνων η περιγραφή των ηρώων είναι το σημείο, όπου και οι δυο ομάδες σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Στον τομέα αυτό μάλιστα η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων αυξάνει προοδευτικά από τάξη σε τάξη.

Οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις των Π.Α. και των Μ.Π.Α. εντοπίζονται στη γενική εικόνα που προκύπτει από την ολιστική αξιολόγηση των γραπτών τους παραγωγών και στις τρεις τάξεις. Σε μικρότερο βαθμό διαφέρουν ως προς τη νοηματική συνεκτικότητα του περιεχομένου τους. Από τις ειδικότερες πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων τους, η δομή τους είναι το σημείο, όπου παρατηρούνται οι μεγαλύτερες διαφορές καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη.

Όσον αφορά τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά οι Π.Α. υπερέχουν στην ορθογραφική απόδοση των λέξεων, τις οποίες επιλέγουν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Στον τομέα της παραγωγικότητας οι διαφορές είναι λιγότερες και αρχίζουν να εμφανίζονται από τη Γ΄ τάξη, οπότε οι Π.Α. γράφουν περισσότερες προτάσεις και επεκτείνονται στη Δ΄ τάξη, όπου οι γραπτές τους παραγωγές τους αποτελούνται και από περισσότερες λέξεις και από περισσότερες προτάσεις. Συνολικά, οι Μ.Π.Α. σημειώνουν μεγαλύτερες επιδόσεις σε δυο μόνο σημεία: στην πληροφοριακή πληρότητα και στο μήκος των προτάσεων στη Γ΄ τάξη. Η τάση για μεγαλύτερη επίδοση της ομάδας ελέγχου στα ίδια σημεία εξακολουθεί να υπάρχει και στη Δ΄ τάξη, αλλά η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν είναι σημαντική.

Σε γενικές γραμμές, η εικόνα που παρουσιάζουν οι γραπτές παραγωγές των υποκειμένων στη Β΄ τάξη εξακολουθεί να διατηρείται και στις επόμενες τάξεις με λίγες μόνο αλλαγές. Παρατηρείται μείωση των διαφορών ανάμεσα στην επίδοση των δυο ομάδων στους διάφορους τομείς του οργανωτικού άξονα, από τη Β΄ στη Γ΄ και διεύρυνσή τους από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη.

Η μεταγλωσσική ανάπτυξη των δυο ομάδων διαφέρει σε επίπεδο $p < .001$, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους της όψεις, στη Γ΄ και στη Δ΄ τάξη. Με μεγαλύτερη επιτυχία ανταποκρίνονται στις μετασυντακτικές δοκιμασίες και οι δυο ομάδες. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι οι Π.Α. διορθώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις προτάσεις που εντοπίζουν ως αντιγραμματικές και παρόλο που υπάρχει πρόοδος και των δυο ομάδων από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, η απόσταση ανάμεσα στα δυο επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης παραμένει μεγαλύτερη στην ομάδα ελέγχου.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, η επίδοση των Π.Α., ως ομάδας, είναι καλύτερη από των συνομηλίκων τους σε όλους τους αξιολογούμενους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, κατά τη φοίτησή τους στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Επιπλέον, η ομοιογένεια των επιδόσεών τους είναι μεγαλύτερη. Σε όλες τις περιπτώσεις, από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, η διασπορά των βαθμών, που τους δίδονται, γύρω από τους μέσους όρους, είναι μικρότερη. Διαπιστώνεται επίσης ότι η πειραματική ομάδα, απ' όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, αποδίδει καλύτερα στην ανάγνωση και τα τρία χρόνια. Η γραπτή έκφραση αποδεικνύεται ο δυσκολότερος τομέας και για τις δυο ομάδες, καθώς συγκεντρώνει τις χαμηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις τάξεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις των δυο ομάδων παρατηρούνται στο δυσκολότερο τομέα, τη γραπτή έκφραση στη διάρκεια και των τριών ετών μελέτης της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων. Από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη διαπιστώνεται μια μείωση των διαφορών επίδοσης των δυο ομάδων, ενώ από τη Γ΄ στη Δ΄ οι διαφορές στην γραπτή έκφραση και τη γνώση της γραμματικής δομής του λόγου εμφανίζουν αυξητική τάση, ενώ στην ανάγνωση και την ορθογραφία σταθερότητα.

Διαπιστώνεται γενικά ότι οι μεγαλύτερες διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων παρατηρούνται σε τομείς που αποδεικνύονται μεγάλης δυσκολίας για τα υποκείμενα (γραπτή έκφραση, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, διόρθωση λαθών συνολικά, διόρθωση μη καταληκτικών λαθών ειδικότερα, περιγραφή ηρώων στις γραπτές παραγωγές των υποκειμένων κ.τ.λ.). Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι, με βάση

τα δεδομένα που προέρχονται από την επίδοση των δυο ομάδων σε τομείς των κριτηρίων της ορθογραφίας (διόρθωση λαθών) και της γραπτής έκφρασης (περιγραφή ηρώων), οι διαφορές επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις δύσκολες δραστηριότητες, ακολουθούν αυξητική πορεία, ενώ ανάλογη εξέλιξη δεν παρατηρείται σε άλλες δοκιμασίες.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί, ως γενική παρατήρηση, ότι οι Π.Α. φαίνεται να αποτελούν μια πιο ομοιογενή ομάδα από τους συνομηλίκους τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις διαπιστώνεται η ύπαρξη μεγαλύτερης τυπικής απόκλισης στην ομάδα των Μ.Π.Α. Η ίδια εικόνα καταγράφεται και από την αξιολόγηση των δασκάλων, όπου με παρόμοιο τρόπο, κατά κανόνα, η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο, στην ομάδα των Π.Α., είναι μικρότερη από την αντίστοιχη στην ομάδα των συνομηλίκων τους, υποδηλώνοντας την ύπαρξη μικρότερων ατομικών διαφορών ανάμεσα στα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας.

10.2. Εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνώστων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πρώτης ενότητας διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην επίδοση των δυο ομάδων, σε όλες τις τάξεις. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα παρατηρήθηκε αύξηση ή μείωση των διαφορών από τάξη σε τάξη. Στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται τα δεδομένα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη. Για κάθε τομέα του γλωσσικού μαθήματος, που αποτελεί αντικείμενο μελέτης, διερευνάται αρχικά η ύπαρξη σημαντικής διαφοράς επίδοσης της κάθε ομάδας από τάξη σε τάξη. Στη συνέχεια εξετάζεται αν η διαφορά αυτή είναι η ίδια στους πρώιμους και στους μη πρώιμους αναγνώστες.

Για λόγους συντομίας δεν συμπεριλάβαμε λεπτομερείς πτυχές της ορθογραφικής δεξιότητας (είδη λαθών που γίνονται στην καθ' υπαγόρευση γραφή και είδη λαθών που διορθώνονται), της μεταγλωσσικής ανάπτυξης (επίπεδα μετασυντακτικής ανάπτυξης) και την αξιολόγηση των υποκειμένων από τους δασκάλους.

Σημειώνεται ότι όλες οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στα 136 υποκείμενα (68 της πειραματικής ομάδας και 68 της ομάδας ελέγχου) που συμμετείχαν στην έρευνα ως το τέλος και επομένως όλοι οι στατιστικοί δείκτες της ενότητας αυτής αναφέρονται στα υποκείμενα αυτά. Για την εξακρίβωση των διαφορών επίδοσης της κάθε ομάδας από τάξη σε τάξη, βασιστήκαμε ξανά στους στατιστικούς δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς. Έτσι, πραγματοποιήσαμε συγκρίσεις μέσω όρων και μελετήσαμε τη διασπορά των τιμών κάθε ομάδας γύρω απ' το μέσο όρο. Για κάθε ομάδα στους πίνακες περιλαμβάνονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες της επίδοσης σε κάθε τάξη, η τιμή t του κριτηρίου ελέγχου της διαφοράς επίδοσης από τάξη σε τάξη και η στατιστική της σημαντικότητα.

10.2.1. Αναγνωστική δεξιότητα

Για τις συγκρίσεις των μέσω όρων της αναγνωστικής δεξιότητας χρησιμοποιήθηκαν οι τροποποιημένες σε ποσοστό επιτυχίας, σε εκατοστιαία κλίμακα,

τιμές. Οι ίδιες τιμές χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό και των υπόλοιπων στατιστικών δεικτών του πίνακα 10.27.

Μελετώντας τα δεδομένα του πίνακα 10.27. διαπιστώνουμε σημαντική βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης τόσο των Π.Α. όσο και των Μ.Π.Α. από τη Β΄στη Γ΄ τάξη. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι συμπληρώνουν σωστά το 59,34% των παραλειφθέντων λέξεων στη δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς κειμένου στη Β΄ τάξη και φθάνουν στο 65,69% στη Γ΄ τάξη και οι τελευταίοι ανταποκρίνονται σωστά στο 32,87% των κενών στη Β΄ και το 49,28% στη Γ΄ τάξη. Η πρόοδος και των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($t_{B-\Gamma}=-4,735$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $t_{B-\Gamma}=-10,074$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.).

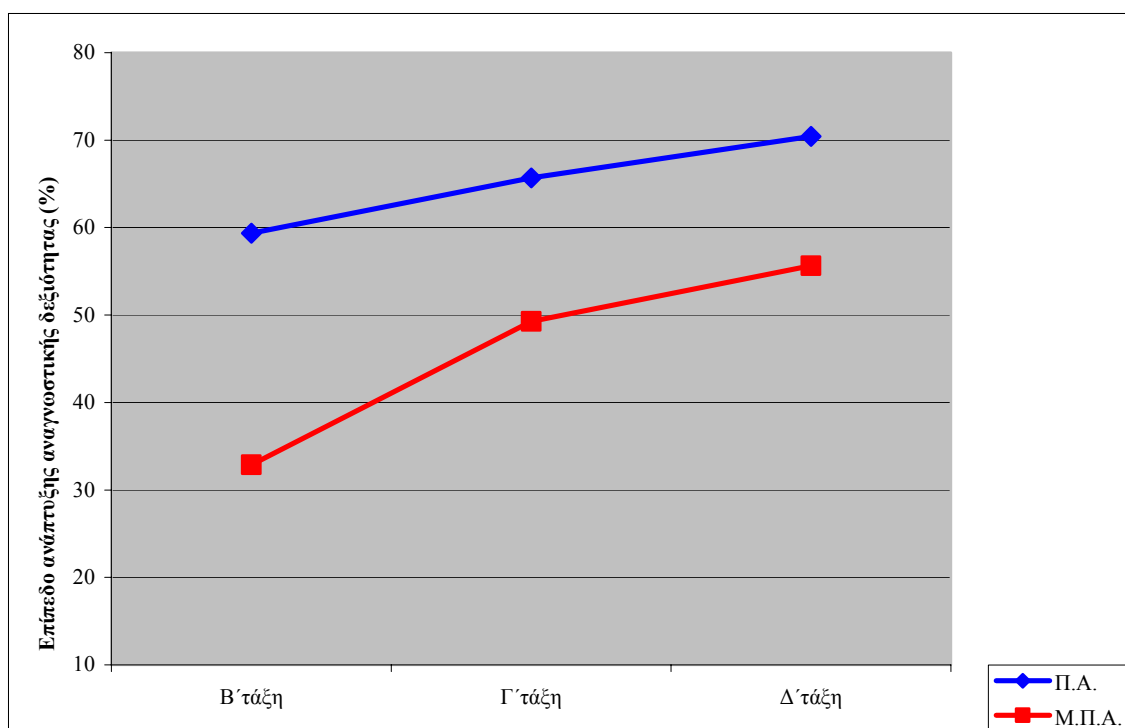
| Αναγνωστική δεξιότητα | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|----------|-------|-------|----------------------------------|---------------------------------------|----------|------|-------|----------------------------------|
| | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες Επίδοση | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β΄ τάξης | 59,34 | 14,73 | 30,00 | 85,00 | $t_{B-\Gamma}=-4,735^{***}$ | 32,87 | 18,17 | 0,00 | 70,00 | $t_{B-\Gamma}=-10,074^{***}$ |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 65,69 | 9,53 | 44,44 | 84,44 | | 49,28 | 14,59 | 2,22 | 77,78 | |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 70,43 | 7,95 | 54,12 | 87,06 | $t_{\Gamma-\Delta}=-8,524^{***}$ | 55,64 | 12,00 | 4,71 | 75,29 | $t_{\Gamma-\Delta}=-5,445^{***}$ |

Πίνακας 10.27: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στις δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις

*** $p<.001$

Η επίδοση των Π.Α. διαφοροποιείται όμως και από τη Γ΄στη Δ΄ τάξη και, σημειώνοντας σημαντική βελτίωση ($t_{\Gamma-\Delta}=-8,524$, $p<.001$), φθάνει στο 70,43% της κλίμακας βαθμολόγησης. Παρόμοια, οι Μ.Π.Α. φθάνουν στο 55,64% της ίδιας κλίμακας σημειώνοντας, επίσης, στατιστικά σημαντική βελτίωση ($t_{\Gamma-\Delta}=-5,445$, $p<.001$).

Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των τυπικών αποκλίσεων των επιδόσεων από τάξη σε τάξη, διαπιστώνεται σημαντική μείωση των ατομικών διαφορών μεταξύ των υποκειμένων κάθε ομάδας και γίνεται φανερό ότι οι ομάδες αποκτούν μεγαλύτερη ομοιογένεια, όσο η αναγνωστική τους δεξιότητα αναπτύσσεται. Η τυπική απόκλιση των επιδόσεων των Π.Α. μειώνεται σταδιακά για να φτάσει στη Δ΄τάξη στο μισό περίπου ($\sigma=7,95$) της Β΄ (14,73). Μικρότερη, αλλά σταθερή, είναι η μείωσή της και στην ομάδα ελέγχου, όπου από 18,17, που είναι στη Β΄τάξη, φθάνει στο 12,00 στη Δ΄.



Γραφική παράσταση 10.7.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη

Όπως και από τον πίνακα 10.27., η ανοδική πορεία της αναγνωστικής δεξιότητας και των δυο ομάδων γίνεται φανερή και από τη γραφική παράσταση 10.7. Στους Π.Α. παρατηρείται μια σταθερή αναπτυξιακή πορεία της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι Μ.Π.Α. κάνουν θεαματική πρόοδο από τη Β΄στη Γ΄τάξη, στη συνέχεια όμως, από τη Γ΄στη Δ΄τάξη, η πρόοδος είναι μικρότερη. Μετά τη Γ΄τάξη η διαφορά των δυο ομάδων μειώνεται και η αναγνωστική τους δεξιότητα φαίνεται να ακολουθεί σχεδόν παράλληλη πορεία ανάπτυξης.

10.2.2. Ορθογραφική δεξιότητα

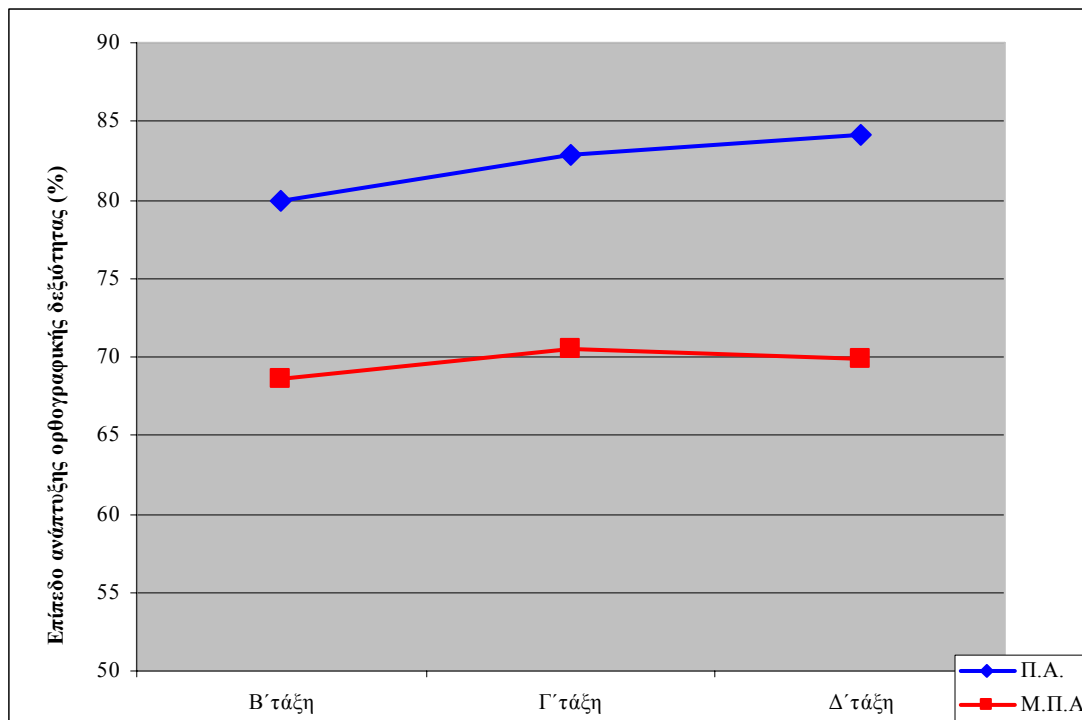
Η συνολική ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α., αλλά και των Μ.Π.Α., από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία. Συγκεκριμένα, οι πρώτοι βελτιώνουν την επίδοσή τους σημαντικά ($t_{B-\Gamma}=-4,243$) σε επίπεδο $p<.001$ και οι δεύτεροι ($t_{B-\Gamma}=-2,322$) σε επίπεδο $p<.05$.

| Ορθογραφική δεξιότητα | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|----------|----|----|------------------------------|---------------------------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| Στατιστ. Δείκτες Επίδοση | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | Σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β΄ τάξης | 79,99 | 9,50 | 50 | 99 | $t_{B-\Gamma}=-4,243^{***}$ | 68,53 | 12,85 | 24 | 97 | $t_{B-\Gamma}=-2,322^*$ |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 82,90 | 10,18 | 50 | 99 | | 70,57 | 12,99 | 23 | 92 | |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 84,09 | 9,59 | 54 | 99 | $t_{\Gamma-\Delta}=-2,073^*$ | 69,84 | 13,25 | 36 | 91 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,724$ |

Πίνακας 10.28: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στις δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις

* $p<.05$ *** $p<.001$

Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη σημαντική πρόοδος ($t_{\Gamma-\Delta}=-2,073$, $p<.05$) παρατηρείται μόνο στην ορθογραφική δεξιότητα της πειραματικής ομάδας, καθώς η μέση της επίδοσή από 82,90% ανεβαίνει στο 84,09%. Η ομάδα ελέγχου εμφανίζει μια πολύ μικρή πτώση στην επίδοσή της (μικρότερη του 1%), η οποία όμως δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=0,724$, $p>.05$). Όσον αφορά τις διατομικές διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων αξίζει να παρατηρήσουμε ότι από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη αυξάνεται ελαφρά η ομοιογένεια της πειραματικής ομάδας, ενώ, αντίθετα, οι Μ.Π.Α. παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανομοιογένεια με ταυτόχρονη μείωση της μέσης τους επίδοσης, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των σχετικών στατιστικών δεικτών.



Γραφική παράσταση 10.8.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας των δυο ομάδων από τη Β' ως τη Δ' τάξη

Η συνολική ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α., όπως φαίνεται από τη γραφική παράσταση 10.8., και τον πίνακα 10.28. ακολουθεί ανοδική πορεία από τη Β' ως τη Δ' τάξη. Η ομάδα ελέγχου, παρουσιάζει ανάπτυξη από τη Β' στη Γ' τάξη μόνο. Με τον τρόπο αυτό η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνεται όσο προχωρούν οι τάξεις, σε αντίθεση με την αναγνωστική δεξιότητα, όπου οι διαφορές μειώνονται από τη Β' στη Δ' τάξη.

Εκτός από την εξέλιξη της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας εξετάσαμε και την εξέλιξη της επίδοσης στις επιμέρους δοκιμασίες της. Ο λόγος που μας ώθησε στη διερεύνηση αυτή είναι οι διαπιστώσεις ότι κάθε επιμέρους δοκιμασία αποδεικνύεται διαφορετικής δυσκολίας για τα υποκείμενα και ότι οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων δεν είναι ίδιες σε όλες αυτές τις δοκιμασίες στις Β', Γ' και Δ' τάξεις. Έτσι, θελήσαμε να διαπιστώσουμε με ποιο τρόπο εξελίσσεται η επίδοση κάθε ομάδας σε κάθε δραστηριότητα αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της.

| Καθ' υπαγόρευση γραφή | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|----------|----|----|-----------------------------|--|----------|----|----|-----------------------------|
| | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β' τάξης | 54,41 (90,68) | 3,39 | 42 | 60 | $t_{B-\Gamma}=-8,179^{***}$ | 51,13 (85,22) | 5,14 | 35 | 59 | $t_{B-\Gamma}=-5,695^{***}$ |
| Επίδοση Γ' τάξης | 56,96 (94,93) | 3,70 | 37 | 60 | | 53,32 (88,87) | 5,51 | 33 | 60 | |
| Επίδοση Δ' τάξης | 56,25 (93,75) | 3,60 | 41 | 60 | $t_{\Gamma-\Delta}=2,614^*$ | 53,09 (88,48) | 5,01 | 33 | 60 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,544$ |

Πίνακας 10.29: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στην καθ' υπαγόρευση ορθογραφημένη γραφή, στις Β', Γ' και Δ' τάξεις

* $p < .05$ *** $p < .001$

Στην πρώτη από τις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, την ορθογραφημένη καθ' υπαγόρευση γραφή και οι δυο ομάδες σημειώνουν πρόοδο από τη Β' στη Γ' τάξη (πίνακας 10.29). Η μέση επίδοση των Π.Α. βελτιώνεται σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-\Gamma}=-8,179$, $p < .001$), όπως εξάλλου και η αντίστοιχη επίδοση των συνομηλίκων τους ($t_{B-\Gamma}=-5,695$, $p < .001$). Από τη Γ' στη Δ' τάξη, όμως, ενώ η ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας της πειραματικής ομάδας παρουσιάζει μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική κάμψη ($t_{\Gamma-\Delta}=2,614$, $p < .05$) στην ομάδα ελέγχου η μικρή επίσης κάμψη της επίδοσής της, η οποία παρατηρείται, δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=0,544$, $p > .05$).

Στη δεύτερη δοκιμασία (πίνακας 10.30.), το χαρακτηριστικό της επίδοσης των Π.Α. είναι η σταθερότητα, η οποία διαπιστώνεται από τάξη σε τάξη. Η πειραματική ομάδα προβαίνει σε σωστές επιλογές του 76% περίπου των ορθογραφημένων λέξεων, σε όλες τις τάξεις. Οι συνομηλικοί τους βελτιώνουν την επίδοσή τους από τη Β' στη Γ' τάξη σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-\Gamma}=-2,593$, $p < .05$), από τη Γ' στη Δ' τάξη, όμως, δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση ($t_{\Gamma-\Delta}=0,703$, $p > .05$) στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας.

| Επιλογή ορθογραφημένης λέξης | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|---------------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| Στατιστ. Δείκτες Επίδοση | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | Σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β' τάξης | 15,28 (76,4) | 2,84 | 8 | 20 | $t_{B-\Gamma}=0,476$ | 12,26 (61,3) | 4,04 | 0 | 20 | $t_{B-\Gamma}=-2,593^*$ |
| Επίδοση Γ' τάξης | 15,12 (75,6) | 3,47 | 4 | 20 | | 13,44 (67,2) | 3,70 | 4 | 20 | |
| Επίδοση Δ' τάξης | 15,34 (76,7) | 3,35 | 6 | 20 | $t_{\Gamma-\Delta}=-0,645$ | 13,16 (65,8) | 3,71 | 5 | 20 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,703$ |

Πίνακας 10.30: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στην επιλογή ορθογραφημένης λέξης στις Β', Γ' και Δ' τάξεις

* $p < .05$

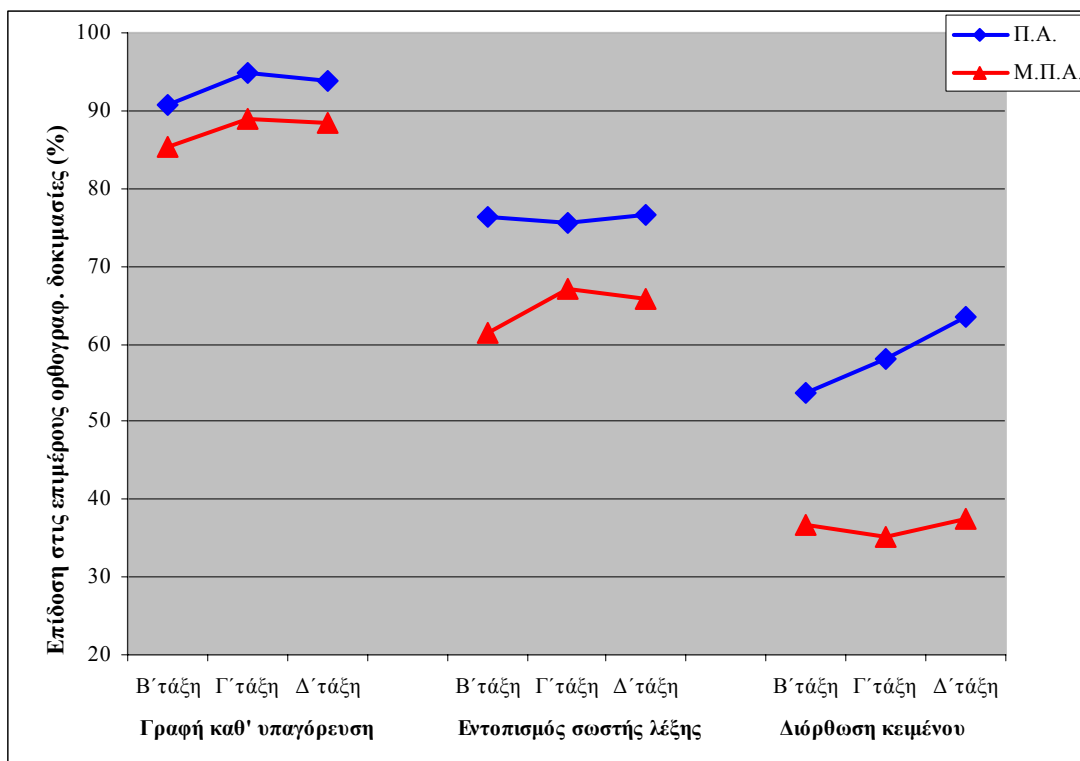
Στη διόρθωση λαθών (πίνακας 10.31.) βελτίωση παρατηρείται μόνο στην επίδοση των Π.Α. Συγκεκριμένα, ενώ στη Β' τάξη εντοπίζουν και διορθώνουν εύστοχα το 54% των λανθασμένων ορθογραφικών επιλογών, στη Γ' τάξη η επίδοσή τους φτάνει στο 58%

| Διόρθωση κειμένου | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|----------|---|----|---------------------------------|---------------------------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| Στατιστικοί Δείκτες Επίδοση | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β' τάξης | 10,76 (53,8) | 4,14 | 3 | 19 | $t_{B-\Gamma}=-2,038^*$ | 7,34 (36,7) | 4,31 | 0 | 18 | $t_{B-\Gamma}=0,695$ |
| Επίδοση Γ' τάξης | 11,59 (57,95) | 3,88 | 4 | 20 | | 7,01 (35,05) | 3,59 | 0 | 15 | |
| Επίδοση Δ' τάξης | 12,68 (63,4) | 3,90 | 3 | 20 | $t_{\Gamma-\Delta}=-3,217^{**}$ | 7,50 (37,5) | 4,10 | 0 | 15 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,265$ |

Πίνακας 10.31: Διαδοχικές συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στην διόρθωση κειμένου, στις Β', Γ' και Δ' τάξεις

* $p < .05$ ** $p < .01$

και στη Δ΄ στο 63%. Η διαφορά από τη Β΄ στη Γ΄ ($t_{B-\Gamma}=-2,038$) είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.05$ και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη σε επίπεδο $p<.01$ ($t_{\Gamma-\Delta}=-3,217$). Καμία σημαντική διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στην επίδοση των Μ.Π.Α. από τη Β΄ στη Γ΄ ($t_{B-\Gamma}=0,695$, $p>.05$) και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη ($t_{\Gamma-\Delta}=1,265$, $p>.05$).



Γραφική παράσταση 10.9.: Εξέλιξη της επίδοσης των δυο ομάδων στις επιμέρους δοκιμασίες ορθογραφικής δεξιότητας από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνάγονται και από τη γραφική παράσταση 10.9., η οποία αποδίδει το ποσοστό επιτυχίας κάθε ομάδας σε κάθε δοκιμασία σε εκατοστιαία κλίμακα, προκειμένου η σύγκριση να είναι άμεση. Όπως παρατηρείται, οι διάφορες δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των διαφορετικών επιμέρους δοκιμασιών (ορθογραφημένη καθ' υπαγόρευση γραφή, εντοπισμός ορθογραφημένης λέξης και διόρθωση ορθογραφικών λαθών) αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα οι Π.Α. βελτιώνονται στην καθ' υπαγόρευση γραφή από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη και στη διόρθωση λαθών, από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, ενώ οι Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή και τον εντοπισμό ορθογραφημένων λέξεων από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη και καμιά βελτίωση δεν παρατηρείται από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι στη δυσκολότερη από τις ορθογραφικές δοκιμασίες, η οποία μάλιστα δεν αποτελεί

αντικείμενο άσκησης στο δημοτικό σχολείο, τη διόρθωση κειμένου, οι Π.Α. πραγματοποιούν σημαντική πρόοδο από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, ενώ αντίθετα οι συνομήλικοί τους επιδεικνύουν μια σταθερότητα στην επίδοσή τους.

10.2.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Για τη μελέτη της εξέλιξης της γραπτής έκφρασης πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων επιδόσεων κάθε ομάδας στη διάρκεια των τριών χρόνων, σε καθένα από τους επιμέρους άξονες και τομείς, οι οποίοι αξιολογήθηκαν προκειμένου να διαμορφωθεί ολοκληρωμένη εικόνα των ποιοτικών και των τυπικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των γραπτών παραγωγών των υποκειμένων. Η συνολική εικόνα των κειμένων και των δυο ομάδων, όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.32., ο οποίος παρου-

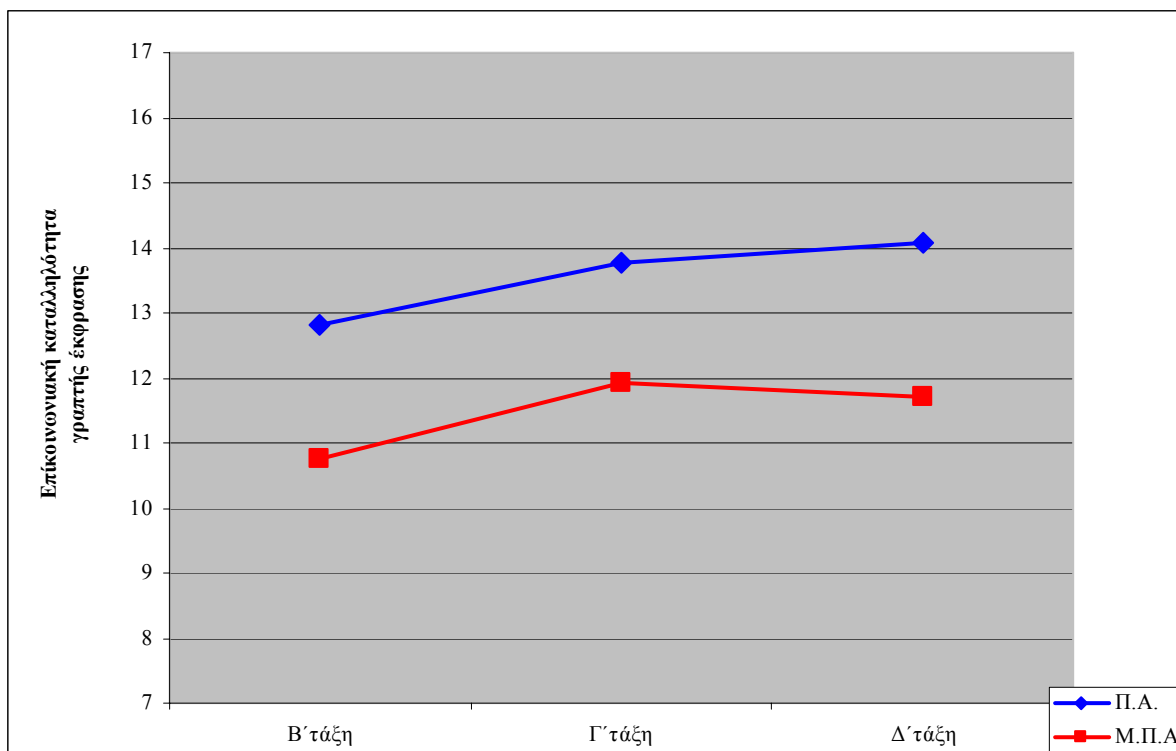
| Επικοινωνιακή καταλληλότητα | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|----------|-------|-------|-----------------------------|---------------------------------------|----------|------|-------|-----------------------------|
| Στατιστ.Δείκτες Επίδοση | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β΄ τάξης | 12,83 (64,15) | 2,26 | 8,00 | 17,50 | $t_{B-\Gamma}=-4,465^{***}$ | 10,76 (53,8) | 2,46 | 4,00 | 17,00 | $t_{B-\Gamma}=-5,356^{***}$ |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 13,78 (68,9) | 2,33 | 9,00 | 18,00 | | 11,91 (59,55) | 2,21 | 7,00 | 16,50 | |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 14,07 (70,35) | 2,33 | 10,50 | 20,00 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,098$ | 11,71 (58,55) | 2,02 | 7,00 | 18,00 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,959$ |

Πίνακας 10.32: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων στις τάξεις Β΄, Γ΄ και Δ΄

*** $p < .001$

σιάζει την ολιστική αξιολόγησή τους βελτιώνεται από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, ενώ παραμένει σταθερή από τη Γ΄ στη Δ΄. Αναλυτικά, οι Π.Α., των οποίων η επίδοση στο τέλος της Β΄ τάξης βρίσκεται στο 64,15% της κλίμακας βαθμολόγησης βελτιώνονται σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-\Gamma}=-4,465$, $p < .001$) στη Γ΄ τάξη φθάνοντας στο 68,9% της

κλίμακας. Η πολύ μικρή βελτίωση που παρατηρείται, όμως, από τη Γ΄στη Δ΄, με βάση τις μέσες επιδόσεις τους, δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=-1,098$, $p>.05$). Παρόμοια και οι συνομήλικοί τους βελτιώνονται σημαντικά ($t_{B-\Gamma}=-5,356$, $p<.001$) από τη Β΄ (53,8%) στη Γ΄(59,55%), ενώ η μικρή πτώση της επίδοσής τους στη Δ΄ (58,55%) δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=0,959$, $p>.05$).



Γραφική παράσταση 10.10.: Εξέλιξη της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ως τη Δ΄τάξη

Σε γενικές γραμμές, όπως φαίνεται και από τη γραφική παράσταση 10.10., η συνολική εικόνα των κειμένων των δυο ομάδων εξελίσσεται με τον ίδιο ρυθμό, από τάξη σε τάξη. Η πορεία μάλιστα που ακολουθεί φαίνεται να είναι παράλληλη, ανοδική από τη Β΄στη Γ΄και σταθερή από τη Γ΄στη Δ΄, παρά τη μικρή, αλλά μη σημαντική απόκλιση που παρουσιάζεται.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων (πίνακας 10.33.) διαπιστώνουμε ότι οι Π.Α. βελτιώνονται σημαντικά στη Γ΄τάξη, ως προς την πρωτοτυπία ($t_{B-\Gamma}=-2,955$, $p<.01$) και τη δομή ($t_{B-\Gamma}=-2,871$, $p<.01$) των αφηγημάτων

τους, αλλά και ως προς την περιγραφή των ηρώων ($t_{B-I}=-4,332$, $p<.001$), η οποία γίνεται λεπτομερέστερη. Σημαντική βελτίωση παρατηρείται και στα δυο πρώτα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων των Μ.Π.Α. ($t_{B-I}=-3,557$, $p<.01$ στην πρωτοτυπία και $t_{B-I}=-5,743$, $p<.001$ στη δομή) από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Αντίθετα, παραμένουν σταθεροί στην επίδοσή τους ($t_{B-I}=-1,790$, $p>.05$) ως προς την περιγραφή των ηρώων των ιστοριών τους, χωρίς να προσθέτουν περισσότερες λεπτομέρειες για τα χαρακτηριστικά τους. Ο τομέας αυτός, μάλιστα, αποτελεί και το μοναδικό σημείο, όπου η εξέλιξη των επιμέρους ποιοτικών χαρακτηριστικών των κειμένων των δυο ομάδων διαφοροποιείται.

Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη δεν παρατηρείται ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ούτε στους Π.Α., ούτε στους Μ.Π.Α. Συγκεκριμένα, η μέση επίδοση των πρώτων είναι ελαφρά μεγαλύτερη στη Δ΄ τάξη, αλλά η διαφορά δεν είναι σημαντική σε κανένα από τους τρεις τομείς: της πρωτοτυπίας-γνησιότητας ($t_{Γ-Δ}=-0,255$, $p>.05$), της δομής ($t_{Γ-Δ}=-1,297$, $p>.05$) και της περιγραφής των ηρώων ($t_{Γ-Δ}=-1,217$, $p>.05$). Η αντίστοιχη επίδοση των συνομηλίκων τους βρίσκεται περίπου στα ίδια επίπεδα με της Γ΄ τάξης με μια μικρή πτωτική τάση στους δυο πρώτους τομείς, χωρίς όμως να διαφοροποιείται σημαντικά απ' αυτήν ($t_{Γ-Δ}=0,429$, $p>.05$ στον τομέα της πρωτοτυπίας, $t_{Γ-Δ}=0,796$, $p>.05$ στη δομή και $t_{Γ-Δ}=-0,084$, $p>.05$ στην περιγραφή των ηρώων).

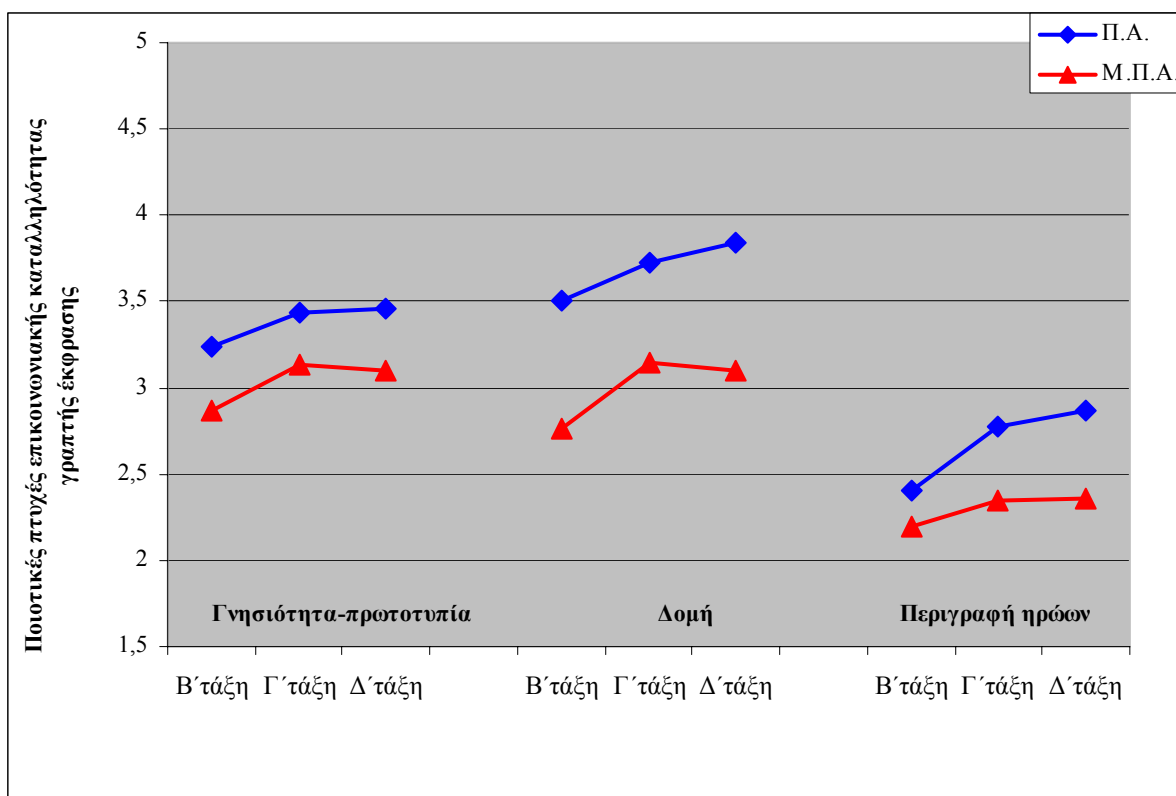
Η εξέλιξη των επιμέρους πτυχών της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων των δυο ομάδων, από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, παρουσιάζεται σχηματικά στη γραφική παράσταση 10.11. Από τη μελέτη της, σε συνδυασμό με τον πίνακα 10.33. γίνεται φανερό ότι στη διάρκεια των τριών χρόνων οι δυο ομάδες δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς την εξέλιξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των κειμένων τους, τα οποία ακολουθούν την ίδια περίπου πορεία, αν και ξεκινούν από διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, με εξαίρεση το δυσκολότερο από αυτά, την περιγραφή των ηρώων, όπου παρατηρείται σημαντική ανάπτυξη στους Π.Α., σταθερότητα της επίδοσης των Μ.Π.Α. και διεύρυνση της διαφοράς επίδοσης των δυο ομάδων από τάξη σε τάξη. Πρέπει όμως να επισημανθεί η τάση βελτίωσης της πειραματικής ομάδας και ταυτόχρονης μείωσης

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|----------|-----|-----|-----------------------------|----------------|----------|-----|-----|-----------------------------|-----------------|----------|-----|-----|-----------------------------|
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | | | | Δομή | | | | | Περιγραφή ηρώων | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| B' τάξης | 3,24 (64,8) | 0,60 | 2,0 | 4,5 | $t_{B-I}=-2,955^{**}$ | 3,50 (70,0) | 0,79 | 2,0 | 5,0 | $t_{B-I}=-2,871^{**}$ | 2,40 (48,0) | 0,48 | 1,0 | 3,5 | $t_{B-I}=-4,332^{***}$ |
| Γ' τάξης | 3,44 (68,8) | 0,61 | 2,0 | 5,0 | | 3,73 (74,6) | 0,79 | 2,0 | 5,0 | | 2,77 (55,4) | 0,56 | 2,0 | 4,5 | |
| Δ' τάξης | 3,46 (69,2) | 0,63 | 3,0 | 5,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-0,255$ | 3,84 (76,8) | 0,73 | 2,5 | 5,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,297$ | 2,87 (57,4) | 0,60 | 2,0 | 5,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,217$ |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | | | | Δομή | | | | | Περιγραφή ηρώων | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| B' τάξης | 2,87 (57,4) | 0,67 | 1,0 | 4,0 | $t_{B-I}=-3,557^{**}$ | 2,76 (55,2) | 0,67 | 1,0 | 4,5 | $t_{B-I}=-5,743^{***}$ | 2,19 (43,8) | 0,72 | 1,0 | 4,0 | $t_{B-I}=-1,790$ |
| Γ' τάξης | 3,13 (62,6) | 0,57 | 2,0 | 5,0 | | 3,15 (63,0) | 0,63 | 2,0 | 4,5 | | 2,35 (47,0) | 0,64 | 1,0 | 4,5 | |
| Δ' τάξης | 3,10 (62) | 0,56 | 2,0 | 4,5 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,429$ | 3,10 (62,0) | 0,64 | 2,0 | 5,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,796$ | 2,36 (47,2) | 0,58 | 1,0 | 4,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-0,084$ |

Πίνακας 10.33: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω όρων των ποιοτικών χαρακτηριστικών της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ'

****** $p < .01$ ******* $p < .001$

των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου, σε όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης που εξετάστηκαν ως τώρα, η οποία, μολονότι δεν είναι σημαντική, διευρύνει τη διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες, όσο τα υποκείμενα προχωρούν σε ανώτερη τάξη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης στα επόμενα έτη φοίτησης για να διαπιστωθεί αν οδηγεί σε σοβαρές διαφοροποιήσεις της εξέλιξής τους.



Γραφική παράσταση 10.11.: Εξέλιξη ποιοτικών πτυχών της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β' ως τη Δ' τάξη

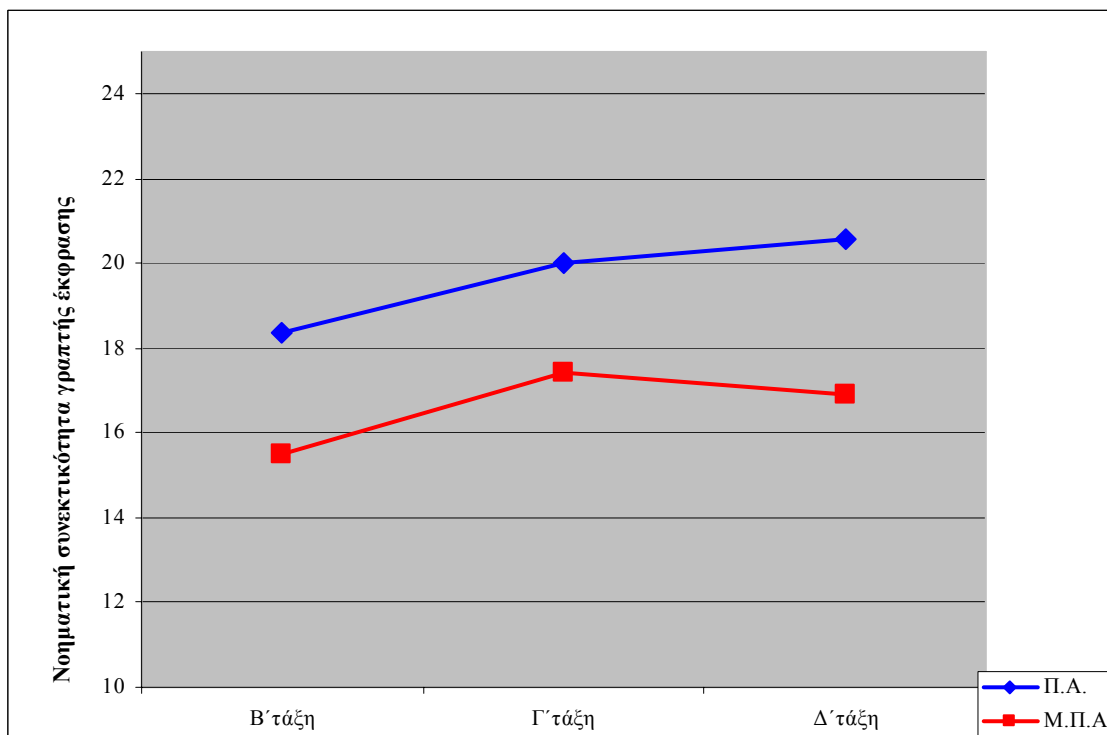
Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 10.34. το περιεχόμενο των κειμένων των και των δυο ομάδων παρουσιάζει σημαντική βελτίωση από τη Β' στη Γ' τάξη. Οι Π.Α. περιλαμβάνουν περισσότερα και πιο ανεπτυγμένα στοιχεία της αφηγηματικής δομής στα κείμενά τους στη Γ' τάξη, βελτιώνοντας την επίδοσή τους από το 51% στο 55,61% της βαθμολογικής κλίμακας. Η διαφορά είναι σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο $p < .001$ ($t_{B-\Gamma} = -4,581$). Το ίδιο παρατηρείται και στους συνομήλικους τους, οι οποίοι βελτιώνονται σημαντικά ($t_{B-\Gamma} = -5,751$, $p < .001$) φτάνοντας από το 43,11% της κλίμακας βαθμολόγησης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, στη Β' τάξη, στο 48,36%, στη Γ' τάξη.

Αντίθετα από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη δεν παρατηρείται περαιτέρω ανάπτυξη της νοηματικής συνεκτικότητας του περιεχομένου των γραπτών παραγωγών σε καμία ομάδα, καθώς η ελαφρά μεγαλύτερη μέση επίδοση των Π.Α. και η αντίστοιχη πολύ μι-

| | | Νοηματική συνεκτικότητα | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------|----------------------------------|----------|------|------|---------------------------------------|------------------|----------|------|------|-----------------------------|
| | | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | | |
| Επίδοση | Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β΄ τάξης | | 18,37 (51,03) | 3,35 | 13,0 | 26,0 | $t_{B-\Gamma}=-4,581^{***}$ | 15,52 (43,11) | 3,33 | 7,5 | 25,0 | $t_{B-\Gamma}=-5,751^{***}$ |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | | 20,02 (55,61) | 3,78 | 13,0 | 28,0 | | 17,41 (48,36) | 3,38 | 9,5 | 24,5 | |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | | 20,60 (57,22) | 3,65 | 13,5 | 27,5 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,410$ | 16,93 (47,03) | 2,96 | 10,0 | 25,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,531$ |

Πίνακας 10.34: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω όρων της νοηματικής συνεκτικότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β΄, Γ΄ και Δ΄

*** $p < .001$



Γραφική παράσταση 10.12.: Εξέλιξη της νοηματικής συνεκτικότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη

κρή πτώση του μέσου όρου των Μ.Π.Α. δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p>.05$). Όπως όμως μπορούμε να διακρίνουμε στο γράφημα 10.12., δημιουργούν μια τάση διεύρυνσης των διαφορών, όπως και στα προηγούμενα χαρακτηριστικά του οργανωτικού άξονα, τα οποία εξετάστηκαν ως τώρα.

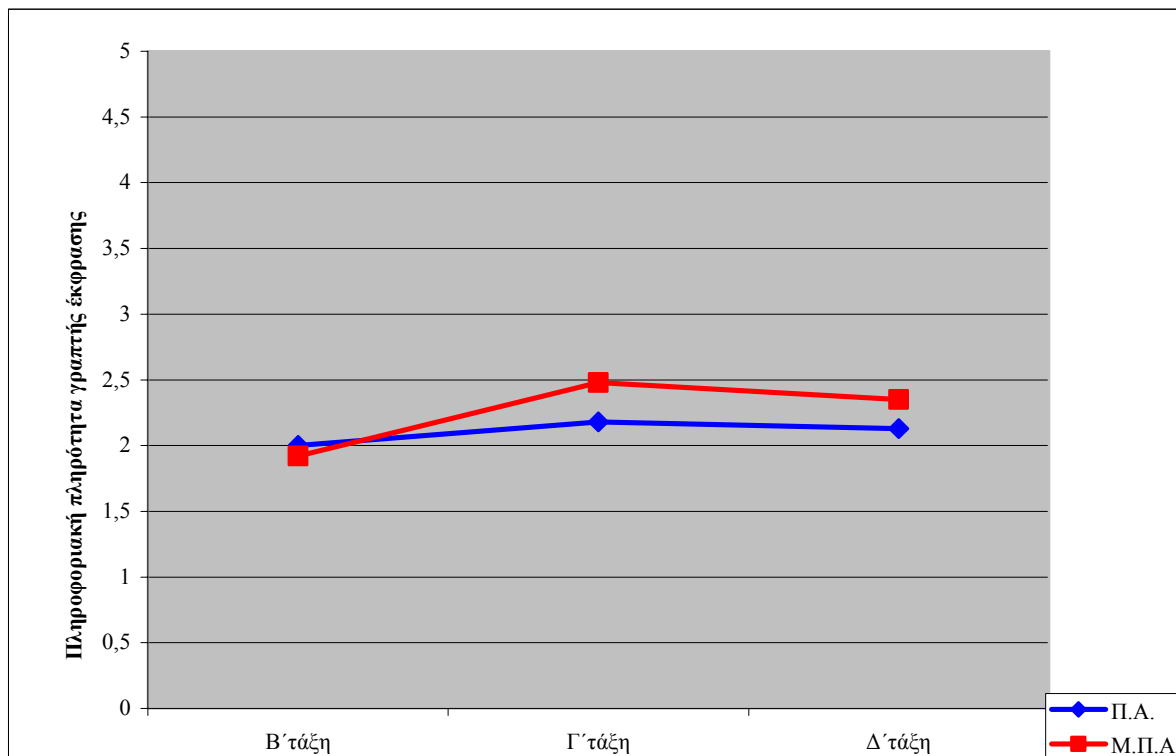
| Πληροφοριακή πληρότητα | | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------------------------|----------|------|------|---------------------------|--|----------|------|------|-----------------------------|
| | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Β' τάξης | 2,00 | 0,55 | 0,94 | 3,63 | $t_{B-\Gamma}=-2,148^*$ | 1,92 | 0,62 | 0,91 | 4,50 | $t_{B-\Gamma}=-5,358^{***}$ |
| Επίδοση Γ' τάξης | 2,18 | 0,71 | 1,17 | 4,25 | | 2,48 | 0,71 | 1,00 | 4,63 | |
| Επίδοση Δ' τάξης | 2,13 | 0,52 | 1,09 | 3,25 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,606$ | 2,35 | 0,91 | 1,25 | 6,00 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,924$ |

Πίνακας 10.35: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσων όρων της πληροφοριακής πληρότητας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ'

* $p<.05$ *** $p<.001$

Τα κείμενα της πειραματικής ομάδας, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον πίνακα 10.35., βελτιώνονται σημαντικά ($t_{B-\Gamma}=-2,148$, $p<.05$) ως προς το μέσο αριθμό των πληροφοριών, τις οποίες περιλαμβάνει κάθε τους πρόταση, από τη Β' στη Γ' τάξη. Η ίδια διαπίστωση συνάγεται και για την ομάδα ελέγχου από τη σύγκριση των μέσων επιδόσεων της στη Β' και Γ' τάξη. Η διαφορά μάλιστα είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$. Αντίθετα, από τη Γ' στη Δ' τάξη, παρατηρείται πολύ μικρή μείωση του αριθμού των πληροφοριών κάθε πρότασης, τόσο στην ομάδα των Π.Α. όσο και στους Μ.Π.Α., η οποία όμως δεν είναι σημαντική ($p>.05$).

Στη γραφική παράσταση 10.13. παρατηρούμε την ανοδική πορεία της πληροφοριακής πληρότητας των κειμένων των δυο ομάδων από τη Β' στη Γ' τάξη και τη σταθεροποίηση και παράλληλη πορεία της στη συνέχεια. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι η εξέλιξη του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού είναι μεγαλύτερη στην ομάδα ελέγχου.



Γραφική παράσταση 10.13.: Εξέλιξη της πληροφοριακής πληρότητας των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων από τη Β' ως τη Δ' τάξη

Η εξέλιξη των τυπικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των δυο ομάδων παρουσιάζεται στους πίνακες 10.36. και 10.37. Όσον αφορά την παραγωγικότητα των κειμένων, διαπιστώνουμε, παρατηρώντας τον πίνακα 10.36., ότι ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων που αποτελούν τα κείμενα των υποκειμένων δεν διαφοροποιείται από τη Β' στη Γ' τάξη. Διαφορετικό είναι μόνο το μήκος των προτάσεων της Γ' τάξης. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. γράφουν κατά μέσο όρο 67,90 λέξεις στη Β' και 72,96 στη Γ' τάξη, χωρίς όμως αυτή η διαφορά να είναι σημαντική ($t_{B-I}=-0,989$, $p>.05$) και τον ίδιο αριθμό προτάσεων (περίπου 7,2) και στις δυο τάξεις ($t_{B-I}=0,027$, $p>.05$). Αντίθετα οι προτάσεις των κειμένων τους γίνονται σημαντικά μεγαλύτερες ($t_{B-I}=-2,304$, $p<.05$) στη Γ' τάξη (από 9,77 λέξεις φθάνουν στις 10,76).

Η εξέλιξη των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ακολουθεί την ίδια πορεία και στην ομάδα ελέγχου, η οποία γράφει κατά μέσο όρο 63,62 λέξεις και 6,75 προτάσεις στο τέλος της Β' τάξης και ελαφρά περισσότερες λέξεις και λιγότερες προτάσεις στο τέλος της Γ', χωρίς η διαφορά να είναι σημαντική ούτε στην πρώτη ($t_{B-I}=-0,205$, $p>.05$),

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|----------|----|-----|--|-------------------|----------|---|----|--|-----------------|----------|------|-------|--|
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Αριθμός λέξεων | | | | | Αριθμός προτάσεων | | | | | Μήκος προτάσεων | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη |
| Β΄τάξης | 67,90 | 28,49 | 31 | 155 | $t_{B-I}=-0,989$ $t_{\Gamma-\Delta}=-4,530^{***}$ | 7,22 | 3,10 | 3 | 16 | $t_{B-I}=0,027$ $t_{\Gamma-\Delta}=-3,605^{**}$ | 9,77 | 2,43 | 5,78 | 17,00 | $t_{B-I}=-2,304^*$ $t_{\Gamma-\Delta}=-0,511$ |
| Γ΄τάξης | 72,96 | 40,04 | 30 | 222 | | 7,21 | 4,33 | 3 | 26 | | 10,76 | 3,34 | 5,88 | 23,33 | |
| Δ΄τάξης | 101,01 | 42,50 | 38 | 243 | | 9,60 | 4,45 | 4 | 27 | | 10,99 | 2,84 | 5,80 | 20,50 | |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Αριθμός λέξεων | | | | | Αριθμός προτάσεων | | | | | Μήκος προτάσεων | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη |
| Β΄τάξης | 63,62 | 29,66 | 25 | 165 | $t_{B-I}=-0,205$ $t_{\Gamma-\Delta}=-3,428^{**}$ | 6,75 | 3,56 | 2 | 22 | $t_{B-I}=1,703$ $t_{\Gamma-\Delta}=-3,175^{**}$ | 10,04 | 2,88 | 4,83 | 18,00 | $t_{B-I}=-3,865^{***}$ $t_{\Gamma-\Delta}=-0,072$ |
| Γ΄τάξης | 64,59 | 32,84 | 17 | 190 | | 5,81 | 3,26 | 2 | 17 | | 11,89 | 3,51 | 4,93 | 22,80 | |
| Δ΄τάξης | 82,51 | 33,50 | 25 | 258 | | 7,53 | 3,14 | 1 | 16 | | 11,94 | 4,34 | 6,67 | 28,00 | |

Πίνακας 10.36: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσω των όρων των δεικτών παραγωγικότητας των κειμένων των Π.Α. και των Μ.Π.Α., στις τάξεις Β΄, Γ΄ και Δ΄

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------|------|-------|-----------------------------|-------------------------------|----------|------|-------|---------------------------|---------------------|----------|-------|-------|---------------------------------|
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Δείκτης καταληκτικών λαθών | | | | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | | | | Δείκτης ορθογραφίας | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη |
| Β' τάξης | 1,12 | 2,10 | 0,00 | 12,12 | $t_{B-\Gamma}=0,550$ | 6,26 | 6,20 | 0,00 | 32,14 | $t_{B-\Gamma}=3,367^{**}$ | 93,49 | 6,48 | 63,10 | 100,0 | $t_{B-\Gamma}=-3,432^{**}$ |
| Γ' τάξης | 0,99 | 1,63 | 0,00 | 6,67 | | 3,86 | 3,66 | 0,00 | 17,14 | | 95,76 | 4,04 | 82,86 | 100,0 | |
| Δ' τάξης | 0,60 | 1,55 | 0,00 | 10,34 | $t_{\Gamma-\Delta}=2,159^*$ | 3,33 | 4,02 | 0,00 | 22,41 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,072$ | 96,65 | 4,12 | 75,86 | 100,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-2,107^*$ |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
| N=68 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αξιολογούμενο χαρακτη- ριστικό Επίδοση | Δείκτης καταληκτικών λαθών | | | | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | | | | Δείκτης ορθογραφίας | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότη |
| Β' τάξης | 2,45 | 3,45 | 0,00 | 16,46 | $t_{B-\Gamma}=2,232^*$ | 9,68 | 7,24 | 0,00 | 38,89 | $t_{B-\Gamma}=3,575^{**}$ | 89,28 | 7,95 | 52,78 | 100,0 | $t_{B-\Gamma}=-3,916^{***}$ |
| Γ' τάξης | 1,46 | 2,40 | 0,00 | 13,79 | | 6,31 | 4,95 | 0,00 | 25,00 | | 92,71 | 5,45 | 75,00 | 100,0 | |
| Δ' τάξης | 1,15 | 2,24 | 0,00 | 14,71 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,089$ | 5,44 | 5,07 | 0,00 | 22,06 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,294$ | 94,34 | 5,38 | 72,06 | 100,0 | $t_{\Gamma-\Delta}=-2,722^{**}$ |

Πίνακας 10.37: Διαδοχικές συγκρίσεις μέσωσ όρων των δεικτών ορθογραφίας των γραπτών παραγωγών των Π.Α., στις τάξεις Β', Γ' και Δ'

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

ούτε στη δεύτερη περίπτωση ($t_{B-\Gamma}=1,703$, $p>05$). Το μέσο μήκος των προτάσεών τους, όμως, αυξάνει και από τις 10 περίπου λέξεις της Β΄ φθάνει στις 11,89 στο τέλος της Γ΄ τάξης. Η διαφορά είναι σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο $p<.001$ ($t_{B-\Gamma}=-3,865$). Με βάση τα δεδομένα του πίνακα 10.36 η αύξηση του μήκους των προτάσεων των Π.Α. οφείλεται στη μικρή, αν και μη στατιστικά σημαντική, αύξηση του αριθμού των λέξεων που γράφουν, ενώ στους Μ.Π.Α. η αύξηση αυτή μπορεί περισσότερο να αποδοθεί στη μικρή, αν και μη σημαντική, μείωση του αριθμού των προτάσεών τους.

Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη η εξέλιξη των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών είναι διαφορετική. Η παραγωγικότητα των υποκειμένων βελτιώνεται σημαντικά, καθώς παράγουν περισσότερες λέξεις και προτάσεις, χωρίς όμως να αυξηθεί το μέσο μήκος τους. Οι γραπτές παραγωγές των Π.Α. αποτελούνται από 101,01 λέξεις και η βελτίωση που διαπιστώνεται είναι σημαντική σε επίπεδο $p<.001$ ($t_{\Gamma-\Delta}=-4,530$). Το ίδιο συμβαίνει και με τον αριθμό των προτάσεων, οι οποίες στη Δ΄ τάξη είναι κατά μέσο όρο 9,60. Η διαφορά είναι σημαντική και σε αυτόν τον τομέα ($t_{\Gamma-\Delta}=-3,605$, $p<.01$). Αντίθετα καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρείται στο μήκος των προτάσεων, το οποίο παραμένει στα ίδια επίπεδα ($t_{\Gamma-\Delta}=-0,511$, $p>.05$). Τα κείμενα της ομάδας ελέγχου ακολουθούν την ίδια εξέλιξη, αποτελούμενα από 82,51 λέξεις στη Δ΄ τάξη, αριθμό σημαντικά μεγαλύτερο από της Γ΄ ($t_{\Gamma-\Delta}=-3,428$, $p<.01$) και σημαντικά περισσότερες προτάσεις ($\bar{X} = 7,53$) ($t_{\Gamma-\Delta}=-3,175$, $p<.01$). Το μήκος των προτάσεών τους διατηρείται στα ίδια επίπεδα ($t_{\Gamma-\Delta}=-0,072$, $p>05$), απαρτιζόμενο από περίπου 12 λέξεις, κατά μέσο όρο. Με άλλα λόγια από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη αποκτάται μεγαλύτερη ευχέρεια χειρισμού του λόγου και από τις δυο ομάδες, καθώς χρησιμοποιώντας τον ίδιο αριθμό λέξεων και προτάσεων, αυξάνουν το μήκος των προτάσεών τους και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη βελτιώνεται η παραγωγικότητα της γραπτής έκφρασης και των δυο ομάδων, χωρίς να τροποποιείται το μέσο μήκος των προτάσεων που γράφουν.

Τα δεδομένα που αφορούν την εξέλιξη της ορθογραφικής απόδοσης των λέξεων, τις οποίες τα υποκείμενα επιλέγουν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους, στη διάρκεια των τριών χρόνων, παρουσιάζονται στον πίνακα 10.37. Σύμφωνα με αυτά, αυξάνεται το ποσοστό ορθογραφημένων λέξεων και των δυο ομάδων, από τάξη σε τάξη. Αναλυτικότερα, ο δείκτης ορθογραφίας βελτιώνεται σημαντικά από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, τόσο στην ομάδα των Π.Α. ($t_{B-\Gamma}=-3,432$, $p<.01$) όσο και στους Μ.Π.Α. ($t_{B-\Gamma}=-3,916$, $p<.001$). Ανάλογη εξέλιξη παρατηρείται και από τη Γ΄ στη Δ΄, όπου η

ορθογραφική επίδοση των πρώτων βελτιώνεται σε επίπεδο $p < .05$ ($t_{\Gamma-\Delta} = -2,107$) και των Μ.Π.Α. σε επίπεδο $p < .01$ ($t_{\Gamma-\Delta} = -2,722$).

Εξετάζοντας αναλυτικότερα την εξέλιξη των δυο ομάδων ως προς τα καταληκτικά και μη καταληκτικά τους λάθη διαπιστώνεται ότι η πειραματική ομάδα κάνει ολοένα και λιγότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων, η πρωτική όμως πορεία τους από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη δεν είναι σημαντική ($t_{B-\Gamma} = 0,550$, $p > .05$), ενώ αντίθετα σημαντική είναι η μείωσή τους από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη ($t_{\Gamma-\Delta} = 2,159$, $p < .05$). Η ομάδα ελέγχου εμφανίζει επίσης βελτίωση ως προς το ποσοστό των καταληκτικών της λαθών, η οποία είναι σημαντική από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη ($t_{B-\Gamma} = 2,232$, $p < .05$), αλλά μικρότερη και μη στατιστικά σημαντική από τη Γ΄ στη Δ΄ ($t_{\Gamma-\Delta} = 1,089$, $p > .05$). Και οι δυο ομάδες, τέλος, βελτιώνουν σημαντικά τις ορθογραφικές τους επιλογές στο θεματικό μέρος των λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιούν, μόνο από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. στη Γ΄ τάξη μειώνουν τα λάθη τους από 6,26 σε 3,86 κατά μέσο όρο ($t_{B-\Gamma} = 3,367$, $p < .01$) και οι Μ.Π.Α. από 9,68 σε 6,31 ($t_{B-\Gamma} = 3,575$, $p < .01$). Η εξέλιξη του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στις δυο ομάδες ούτε από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, καθώς δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους ($t_{\Gamma-\Delta} = 1,072$, $p > .05$ για τους Π.Α. και $t_{\Gamma-\Delta} = 1,294$, $p > .05$ για τους Μ.Π.Α.), παρά το γεγονός ότι διακρίνεται μια τάση για περαιτέρω μείωση των μη καταληκτικών λαθών κάθε ομάδας.

Από τα παραπάνω συνάγεται η γενική διαπίστωση ότι από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη αναπτύσσονται σε μεγαλύτερο βαθμό τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δυο ομάδων. Από τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, η παραγωγικότητα του γραπτού λόγου βελτιώνεται σε μεγαλύτερη ηλικία, από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, ενώ η ορθογραφική δεξιότητα σημειώνει τη σημαντικότερη ανάπτυξή της, από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, συνεχίζει όμως να εξελίσσεται και στα επόμενα χρόνια.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε την αναπτυξιακή σχέση των ορθογραφικών λαθών και της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας στην καθ' υπαγόρευση και την αυτοτελή γραφή, μελετώντας διαχρονικά τη σχέση της ορθογραφικής δεξιότητας κάθε ομάδας, και των λαθών της, καταληκτικών και μη, στην καθ' υπαγόρευση γραφή, με την συνολική ορθογραφική επίδοση και τα αντίστοιχα λάθη στην ελεύθερη γραφή. Στον πίνακα 10.38. παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη. Παρατηρούμε ότι όλοι συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στην ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. και τα μη καταληκτικά τους λάθη, στα δυο επίπεδα γραφής, κυμαίνονται από

$r=0,468$ έως $r=0,758$ και είναι σημαντικοί σε επίπεδο $p<.001$, δηλώνοντας την ύπαρξη ισχυρών και έως και πολύ ισχυρών συσχετίσεων. Σημαντική, αλλά μικρότερης έντασης, φαίνεται να είναι η σχέση των ορθογραφικών λαθών στο καταληκτικό μέρος των λέξεων, ανάμεσα στα δυο επίπεδα γραφής. Παρατηρείται μάλιστα, ότι στις Γ' και Δ' τά

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|------------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| | | | | | | | | | | |
| Β' τάξη | | | Γ' τάξη | | | Δ' τάξη | | | | |
| Καθ' υπαγόρευση γραφή | Αυτοτελής γραφή | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας |
| Καταληκτικά λάθη | | 0,406*** | | | 0,292* | | | 0,363** | | |
| Μη καταληκτικά λάθη | | | 0,482*** | | | 0,468*** | | | 0,758*** | |
| Ορθογραφική επίδοση | | | | 0,570*** | | | 0,600*** | | | 0,704*** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| Β' τάξη | | | Γ' τάξη | | | Δ' τάξη | | | | |
| Καθ' υπαγόρευση γραφή | Αυτοτελής γραφή | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας | Δείκτης καταληκ. λαθών | Δείκτης μη καταλ. λαθών | Δείκτης ορθο-γραφίας |
| Καταληκτικά λάθη | | 0,323** | | | 0,586*** | | | 0,577*** | | |
| Μη καταληκτικά λάθη | | | 0,642*** | | | 0,389** | | | 0,580*** | |
| Ορθογραφική επίδοση | | | | 0,690*** | | | 0,563*** | | | 0,728*** |

Πίνακας 10.38: Σχέσεις ορθογραφικής επίδοσης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση και την αυτοτελή γραφή από τη Β' ως τη Δ' τάξη

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

ξεις γίνεται ασθενέστερη και δηλώνει μέτριας έντασης σχέσεις. Γενικά, η ορθογραφική δεξιότητα και οι επιμέρους της διαστάσεις, οι οποίες αναφέρονται στα είδη λαθών, συµμεταβάλλονται στην καθ' υπαγόρευση και την αυθόρμητη γραφή. Είναι εμφανής μια τάση ισχυροποίησης της σχέσης τους στη Δ' τάξη, όσον αφορά τουλάχιστον τη συνολική ορθογραφική επίδοση και τις σωστές μη καταληκτικές ορθογραφικές επιλογές.

Από την άλλη πλευρά και οι Μ.Π.Α., όπως φαίνεται από τον ίδιο πίνακα, εμφανίζουν την ίδια περίπου συµμεταβολή των επιδόσεών τους στα δυο επίπεδα γραφής. Ορισμένοι δείκτες συνάφειας είναι σηµαντικοί σε επίπεδο $p < .01$, οι περισσότεροι όμως σε επίπεδο $p < .001$. Η ορθογραφική τους επίδοση στα δυο είδη γραφής παρουσιάζει την ισχυρότερη σχέση της στη Δ' τάξη, η σχέση όμως αυτή δεν ακολουθεί την προοδευτική ισχυροποίηση που παρατηρήθηκε στους Π.Α. Αντίθετα, προοδευτικά αυξάνεται η ένταση της σχέσης ανάμεσα στα καταληκτικά λάθη που κάνουν στην καθ' υπαγόρευση και την αυθόρμητη γραφή, από τη Β' έως τη Γ' τάξη και σταθεροποιείται στη συνέχεια. Οι δείκτες συνάφειας κυμαίνονται από $r = 0,323$ ($p < .01$) έως $r = 0,577$ ($p < .001$) και δηλώνουν από μέτρια συνάφεια στη Β' έως σηµαντική στη Δ' τάξη.

Απ' ότι φαίνεται από τη συνολική εκτίµηση των δεδοµένων του πίνακα 10.38. η σχέση της ορθογραφικής δεξιότητας ανάμεσα στα δυο επίπεδα γραφής, γίνεται ισχυρότερη και στις δυο ομάδες, σε µεγαλύτερη ηλικία. Μικρή διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις επιμέρους διαστάσεις που εξετάζονται, καθώς η σχέση καταληκτικών λαθών των Π.Α. είναι ισχυρότερη αρχικά, δείχνοντας τάσεις εξασθένησης στις µεγαλύτερες τάξεις, και ταυτόχρονα ισχυροποιείται η σχέση των µη καταληκτικών λαθών τους, ενώ στους Μ.Π.Α. ισχυροποιείται η σχέση των καταληκτικών τους λαθών και γίνεται λιγότερο ισχυρή η σχέση των µη καταληκτικών λαθών ανάμεσα στα δυο επίπεδα γραφής. Τα ευρήµατα αυτά πρέπει, πάντως, να ερµηνευτούν µε προσοχή και να εκληφθούν ως µια πρώτη ένδειξη της εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας στις διάφορες φάσεις της γραφής, καθώς, αφενός, οι δείκτες συνάφειας δεν επαρκούν από µόνοι τους για να οδηγήσουν σε οριστικά συµπεράσµατα και αφετέρου, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν παρατηρείται σταδιακή αύξηση ή µείωση της έντασης των σχέσεων από τάξη σε τάξη. Λεπτοµερέστερη µελέτη και

αναλύσεις κρίνονται απαραίτητες, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός εφαρμογής των γραμματικών και ετυμολογικών κανόνων των Π.Α. κατά την αυθόρμητη γραφή.

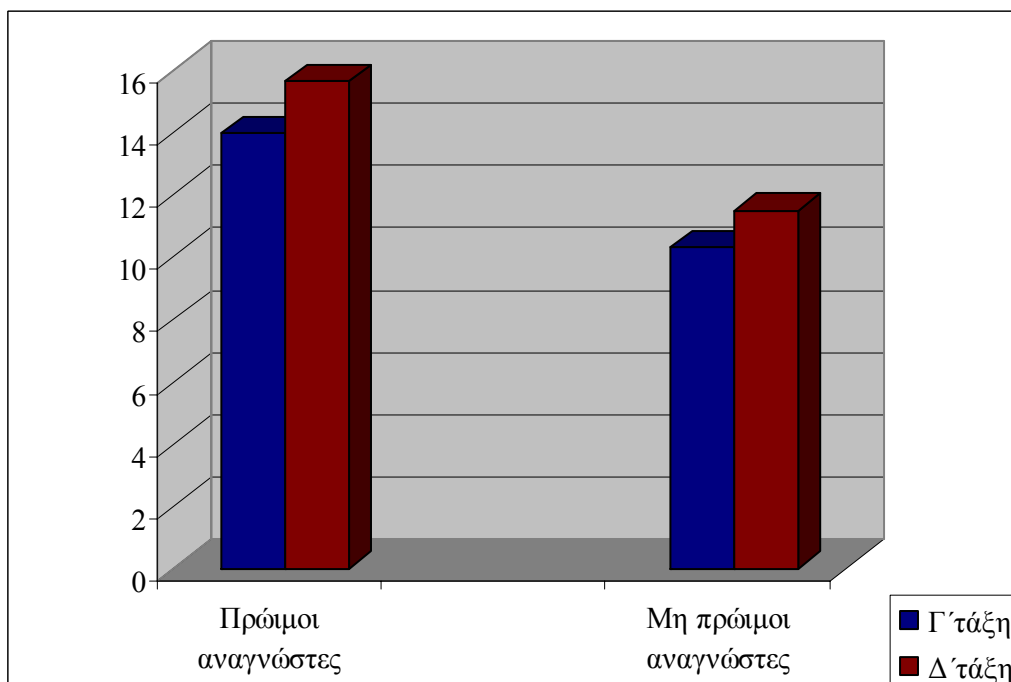
10.2.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Η εξέλιξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των υποκειμένων παρουσιάζεται στον πίνακα 10.39 και αποδίδεται σχηματικά με τη γραφική παράσταση 10.14. Παρατηρώ-

| Μεταγλωσσικές δεξιότητες | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|----------|---|----|----------------------------------|---------------------------------------|----------|---|----|---------------------------------|
| Στατιστ. Δείκτες Επίδοση | Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | Σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 13,96 (69,8) | 2,67 | 8 | 20 | $t_{\Gamma-\Delta}=-7,614^{***}$ | 10,32 (51,6) | 3,68 | 2 | 17 | $t_{\Gamma-\Delta}=-2,939^{**}$ |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 15,63 (78,15) | 2,34 | 7 | 20 | | 11,50 (57,5) | 3,35 | 2 | 18 | |

Πίνακας 10.39: Συγκρίσεις των μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στα κριτήρια αξιολόγησης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις

****** $p < .01$ ******* $p < .001$



Γραφική παράσταση 10.14.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της συνολικής μεταγλωσσικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις

ντας τα δεδομένα τους διαπιστώνουμε ότι η επίδοση και των δυο ομάδων βελτιώνεται σημαντικά από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη. Οι Π.Α., οι οποίοι ανταποκρίνονται επιτυχώς στο 69,8% των μεταγλωσσικών δοκιμασιών στη Γ΄ τάξη, βελτιώνουν σημαντικά ($t_{\Gamma-\Delta}=-7,614$, $p<.001$) την επίδοσή τους στη συνέχεια απαντώντας σωστά στο 78,15%. Σημαντική βελτίωση ($t_{\Gamma-\Delta}=-2,939$, $p<.01$) παρουσιάζουν και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες της ομάδας ελέγχου, η οποία από το 51,6% των δοκιμασιών, στις οποίες ανταποκρίνεται επιτυχώς στη Γ΄, φθάνει στο 57,55% στη Δ΄ τάξη.

Αντιπαραβάλλοντας τις τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας διαπιστώνουμε μικρή μείωση των διατομικών διαφορών και των δυο ομάδων, καθώς αναπτύσσονται οι μεταγλωσσικές τους δεξιότητες.

| <i>Μεταφωνολογική δεξιότητα</i> | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|----------|---|----|---------------------------------|--|----------|---|---|---------------------------|
| | Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 6,79 (67,9) | 1,47 | 3 | 10 | $t_{\Gamma-\Delta}=-3,621^{**}$ | 5,13 (51,3) | 2,04 | 1 | 9 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,948$ |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 7,26 (72,6) | 1,39 | 4 | 10 | | 4,87 (48,7) | 1,83 | 1 | 9 | |

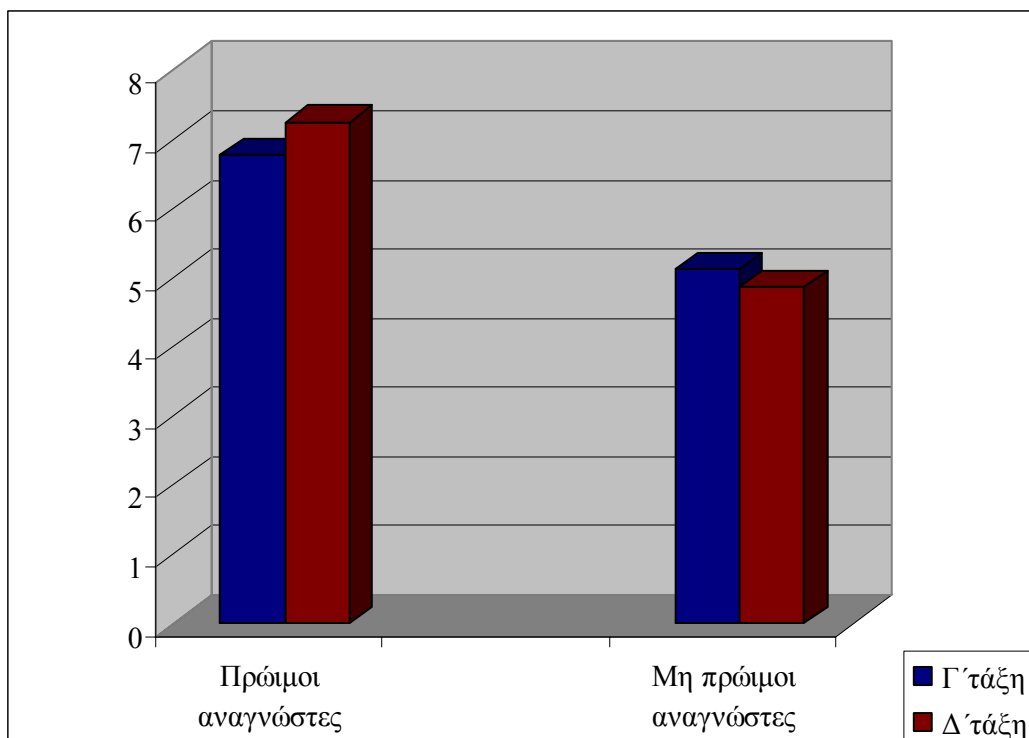
Πίνακας 10.40: Συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μεταφωνολογικής δεξιότητας στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις

**** $p<.01$**

Μελετώντας αναλυτικότερα την εξέλιξη των επιμέρους διαστάσεων της μεταγλωσσικής δεξιότητας παρατηρούμε ότι η μεταφωνολογική δεξιότητα των Π.Α. (πίνακας 10.40. και γραφική παράσταση 10.15.) βελτιώνεται σημαντικά ($t_{\Gamma-\Delta}=-3,621$, $p<.01$), ενώ αντίθετα η αντίστοιχη επίδοση των συνομήλικων τους διατηρείται στα ίδια επίπεδα, καθώς η μικρή πτώση της δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=0,948$, $p>.05$). Οι διατομικές διαφορές της πειραματικής ομάδας ελαττώνονται όσο βελτιώνεται η μεταφωνολογική δεξιότητα των υποκειμένων που την απαρτίζουν.

Η μετασυντακτική δεξιότητα και των δυο ομάδων αναπτύσσεται σημαντικά από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, όπως συνάγεται από τον πίνακα 10.41. και τη γραφική παράσταση

10.16. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. διορθώνουν αρχικά σωστά το 71,6% των αντιγραμματικών προτάσεων, στη συνέχεια όμως η επίδοσή τους φτάνει σε πολύ υψηλότερα επίπεδα (83,7%). Η διαφορά είναι σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ ($t_{\Gamma-\Delta} = -6,901$).



Γραφική παράσταση 10.15.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της μεταφωνολογικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ και Δ' τάξεις

Σημαντική όμως σε επίπεδο $p < .001$ ($t_{\Gamma-\Delta} = -6,218$) είναι και η ανάπτυξη της μετασυντακτικής δεξιότητας των Μ.Π.Α. Βελτιώνουν την επίδοσή τους εντοπίζοντας και διορθώνοντας 14% περισσότερες αντιγραμματικές προτάσεις στη Δ' τάξη. Διαπιστώνεται επίσης, από τη μείωση των τυπικών αποκλίσεων, ότι όσο η μετασυντακτική δεξιότητα των δυο ομάδων αναπτύσσεται οι τιμές τείνουν να συγκεντρώνονται περισσότερο γύρω απ' το μέσο όρο αυξάνοντας την ομοιογένεια των επιδόσεών τους.

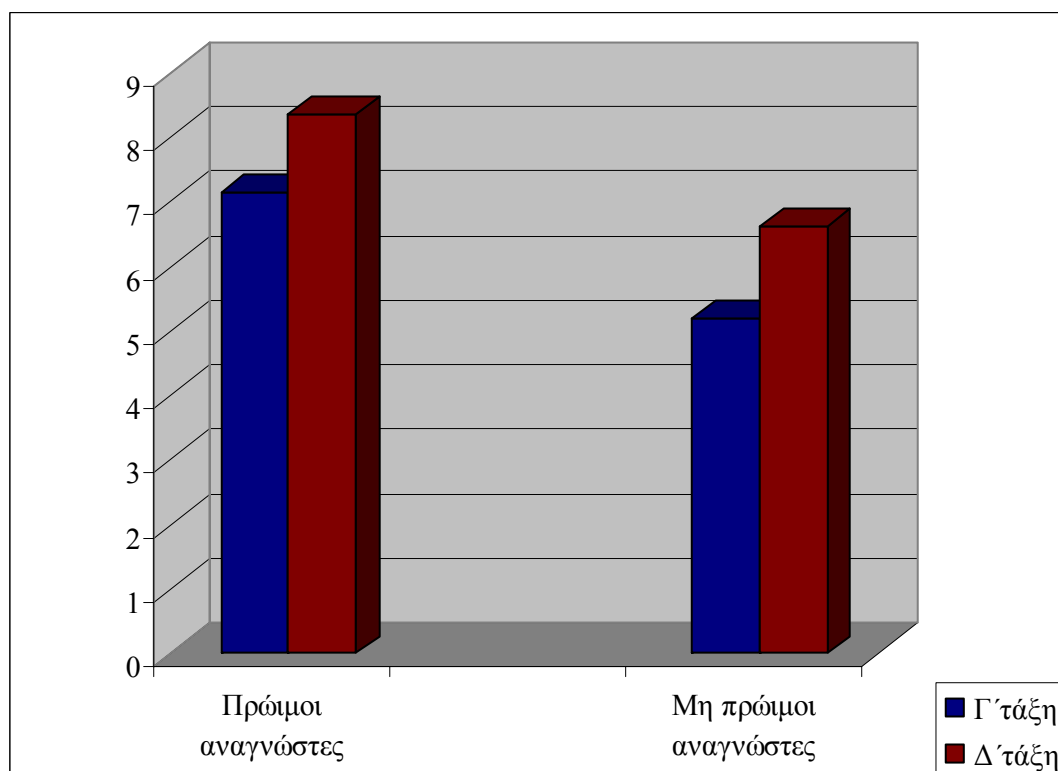
Συμπερασματικά, η μόνη διάσταση, στην οποία η εξέλιξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων δεν ακολουθεί την ίδια πορεία είναι η μεταφωνολογική δεξιότητα, όπου σημαντική πρόοδο σημειώνουν μόνο οι Π.Α.

Μετασυντακτική δεξιότητα

| Στατιστικοί Δείκτες Επίδοση | Πρώμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=68 | | | | | Μη Πρώμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=68 | | | | |
|--------------------------------|----------------------------------|----------|---|----|----------------------------------|---------------------------------------|----------|---|----|----------------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Επίδοση Γ΄ τάξης | 7,16 (71,6) | 1,65 | 4 | 10 | $t_{\Gamma-\Delta}=-6,901^{***}$ | 5,19 (51,9) | 2,45 | 1 | 10 | $t_{\Gamma-\Delta}=-6,218^{***}$ |
| Επίδοση Δ΄ τάξης | 8,37 (83,7) | 1,50 | 3 | 10 | | 6,63 (66,3) | 2,12 | 1 | 10 | |

Πίνακας 10.41: Συγκρίσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α στις δοκιμασίες αξιολόγησης της μετασυντακτικής δεξιότητας στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις

*** $p < .001$



Γραφική παράσταση 10.16.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης της μετασυντακτικής δεξιότητας των δυο ομάδων στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις

10.2.5. Η πρόοδος των δυο ομάδων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη

Έχοντας διαπιστώσει, από την ως τώρα στατιστική ανάλυση των δεδομένων, σημαντική πρόοδο, τόσο των Π.Α. όσο και της ομάδας ελέγχου, σε αρκετούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, προχωρήσαμε στην περαιτέρω διερεύνηση της εξέλιξης αυτής προκειμένου να διαπιστώσουμε αν η εξέλιξη της μιας ομάδας διαφοροποιείται από της άλλης. Έτσι, δημιουργήσαμε δυο νέες μεταβλητές (Δ1 και Δ2), τις τιμές των οποίων αποτελούν οι διαφορές των τιμών: επίδοση στη Β΄ - επίδοση στη Γ΄ τάξη, για την πρώτη (Δ1) και επίδοση στη Γ΄ - επίδοση στη Δ΄, για τη δεύτερη (Δ2). Οι στατιστικοί δείκτες οι οποίοι παρουσιάζονται στους πίνακες της ενότητας που ακολουθεί, αναφέρονται στις νέες αυτές μεταβλητές. Σημειώνουμε ότι στις αναλύσεις της ενότητας αυτής συμπεριλαμβάνονται μόνο οι μεταβλητές, στις οποίες και οι δυο ομάδες σημειώνουν στατιστικά σημαντική πρόοδο, ώστε να διαπιστωθεί ποια ομάδα αναπτύσσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις συγκεκριμένες δεξιότητες, ενώ δεν συμπεριλαμβάνονται οι τομείς, όπου παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση της μιας μόνο από τις δυο ομάδες.

10.2.5.1. Αναγνωστική δεξιότητα

| Αναγνωστική δεξιότητα | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|----------|--------|-------|-----------------------------|--|----------|-------|--------|----------------------------|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Ομάδα | | | | | | | | | | |
| Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) | 6,35 | 11,05 | -17,22 | 39,44 | $t_{B-\Gamma}=-4,770^{***}$ | 4,75 | 4,59 | -4,71 | 21,44 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,247$ |
| Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 16,41 | 13,44 | -11,67 | 47,22 | | $F=4,744^*$ | 6,36 | 9,63 | -19,48 | |

Πίνακας 10.42: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της πρόοδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην αναγνωστική δεξιότητα, από τη Β΄ στη Γ΄ και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη

* $p < .05$ *** $p < .001$

Για τον υπολογισμό της διαφοράς των επιδόσεων στην ανάγνωση χρησιμοποιήθηκαν οι τροποποιημένες, σε εκατοστιαία κλίμακα, τιμές. Έτσι, οι μέσοι όροι του πίνακα 10.42. εκφράζουν την επί τοις εκατό πρόοδο κάθε ομάδας στην ανάγνωση, αλλά και όλοι οι υπόλοιποι στατιστικοί δείκτες έχουν υπολογιστεί με βάση τις τροποποιημένες αυτές τιμές. Στις ελάχιστες τιμές, για παράδειγμα, παρατηρείται ότι η μικρότερη διαφορά από τη Β΄στη Γ΄τάξη είναι -17,22 και σημαίνει πτώση της επίδοσης κατά 17,22% και στις μέγιστες η μεγαλύτερη διαφορά 39,44 δηλώνει βελτίωση της επίδοσης κατά 39,44%.

Παρατηρούμε ότι από τη Β΄στη Γ΄τάξη οι δυο ομάδες βελτιώνουν την επίδοσή τους σε διαφορετικό βαθμό. Η ομάδα ελέγχου υπερτερεί σημειώνοντας μεγαλύτερη πρόοδο. Συγκεκριμένα, οι Π.Α. συμπληρώνουν σωστά κατά μέσο όρο 6,35% περισσότερες λέξεις στα ελλιπή κείμενα στη Γ΄τάξης, ενώ οι Μ.Π.Α. υπερδιπλάσιες ($\bar{X} = 16,41$). Η βελτίωση των δυο ομάδων διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-I} = -4,770$, $p < .001$).

Από τη Γ΄στη Δ΄τάξη παρατηρείται ότι η μέση βελτίωση των Π.Α. εξακολουθεί να είναι μικρότερη ($\bar{X} = 4,75$) από την αντίστοιχη της ομάδας ελέγχου ($\bar{X} = 6,36$), η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική ($t_{B-I} = 0,713$, $p > 05$), επομένως συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αναγνωστική δεξιότητα των δυο ομάδων, μετά τη Γ΄τάξη, ακολουθεί παράλληλες πορείες ανάπτυξης.

10.2.5.2. Ορθογραφική δεξιότητα

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη του πίνακα 10.43. μολονότι η μέση βελτίωση της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α., στη Γ΄τάξη, είναι ελαφρά μεγαλύτερη ($\bar{X} = 2,91$) από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 2,04$) η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι σημαντική ($t_{B-I} = 0,777$, $p > 05$). Η ίδια εικόνα καταγράφεται και στη δοκιμασία της καθ' υπαγόρευση γραφής, όπου και οι δυο ομάδες σημειώνουν σημαντική πρόοδο. Η πειραματική ομάδα γράφει ορθογραφημένα, στη Γ΄τάξη, 4,23% περισσότερες λέξεις και η ομάδα ελέγχου 3,65%. Η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική ($t_{B-I} = 0,713$, $p > 05$). Έτσι, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των δυο ομάδων, από τη Β΄στη Γ΄τάξη, ακολουθεί παράλληλες πορείες.

| | | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | | | | | Γραφή καθ' υπαγόρευση | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--|----------|-----|----|----------------------------------|--|----------|----|---|------------------------------------|
| | | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | |
| Ομάδα | Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | | 2,91 | 5,66 | -9 | 19 | $t_{B-I}=0,777$ $F=3,230$ | 2,54 (4,23) | 2,57 | -5 | 9 | $t_{B-I}=0,713$ $F=5,458^*$ |
| Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | 2,04 | 7,26 | -15 | 20 | | 2,19 (3,65) | 3,18 | -6 | 9 | |

Πίνακας 10.43: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην ορθογραφική δεξιότητα και στο επιμέρους κριτήριο της καθ' υπαγόρευση γραφής, από τη Β' στη Γ' τάξη

* $p < .05$

10.2.5.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

| | | Επικοινωνιακή καταλληλότητα | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--|----------|-------|------|-----------------------------------|
| | | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | |
| Ομάδα | Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | | 0,95 (4,75) | 1,75 | -2,50 | 7,00 | $t_{B-I}=-0,680$ $F=0,642$ |
| Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | 1,15 (5,75) | 1,78 | -3,00 | 5,00 | |

Πίνακας 10.44: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην επικοινωνιακή καταλληλότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' τάξη

Σύμφωνα με τον πίνακα 10.44., από τη Β' στη Γ' τάξη, παρατηρείται βελτίωση της συνολικής εικόνας των γραπτών παραγωγών και των δυο ομάδων, η οποία μάλιστα είναι μικρότερη για τους Π.Α. ($\bar{X} = 0,95$ έναντι $\bar{X} = 1,15$ των Μ.Π.Α.). Εξετάζοντας την τιμή του κριτηρίου t ($t_{B-I}=-0,680$, $p>05$) διαπιστώνουμε ότι η διαφορά, η οποία παρατηρείται, δεν είναι σημαντική. Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε

να μιλάμε για παράλληλη βελτίωση της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων των δυο ομάδων από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη.

| Στατιστικοί Δείκτες Ομάδα | Νοηματική συνεκτικότητα | | | | | Πληροφοριακή πληρότητα | | | | |
|-------------------------------|--|----------|-------|-------|--------------------------|--|----------|------|-----|----------------------------|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) | 1,65 (4,58) | 2,98 | -4,50 | 13,50 | $t_{B-\Gamma}=-0,482$ | 0,18 | 0,70 | -1,6 | 2,6 | $t_{B-\Gamma}=-2,827^{**}$ |
| Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 1,89 (5,25) | 2,71 | -3,50 | 7,50 | F=0,001 | 0,56 | 0,86 | -1,8 | 2,6 | F=4,957* |

Πίνακας 10.45: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στη νοηματική συνεκτικότητα και την πληροφοριακή πληρότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$

Στον πίνακα 10.45. παρουσιάζονται οι διαφορές επίδοσης σε δυο ακόμη χαρακτηριστικά του οργανωτικού άξονα των γραπτών παραγωγών, όπου και οι δυο ομάδες σημείωσαν σημαντική πρόοδο από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη: τη νοηματική συνεκτικότητα και την πληροφοριακή πληρότητα. Παρατηρείται ότι οι Π.Α. βελτιώνουν σε μικρότερο βαθμό ($\bar{X} = 1,65$) το περιεχόμενο των κειμένων τους από τους συνομηλίκους τους ($\bar{X} = 1,89$), η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική. ($t_{B-\Gamma}=-0,482$, $p > .05$). Αντίθετα, σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-\Gamma}=-2,827$, $p < .01$) διαφέρει η αύξηση του αριθμού των πληροφοριών των δυο ομάδων, ανά πρόταση, από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Τη σημαντικότερη βελτίωση παρουσιάζει η ομάδα ελέγχου, η οποία αυξάνει τον αριθμό των πληροφοριών κάθε πρότασης κατά 0,56, έναντι του 0,18 των Π.Α.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των χαρακτηριστικών του οργανωτικού άξονα με τα δεδομένα του πίνακα 10.46., διαπιστώνουμε ότι στις επιμέρους διαστάσεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων, όπου σημειώθηκε σημαντική πρόοδος και από τις δυο ομάδες από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, οι Π.Α. σημειώνουν μικρότερη μέση βελτίωση. Συγκεκριμένα, βελτιώνονται ως προς την πρωτοτυπία των κειμένων τους κα-

| Αξιολογούμενο Χαρακτηριστικό | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | | | | Δομή | | | | |
|-------------------------------|--|----------|-------|------|--------------------------|--|---------------|-------|-------|--------------------------|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| Ομάδα | | | | | | | | | | |
| Πρώιοι αναγνώστες (Π.Α.) | 0,21 (4,2) | 0,57 | -1,00 | 1,50 | $t_{B-\Gamma}=-0,577$ | 0,23 (4,6) | 0,65 | -1,00 | 2,00 | $t_{B-\Gamma}=-1,606$ |
| Μη Πρώιοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 0,26 (5,2) | 0,61 | -1,00 | 2,00 | | F=0,181 | 0,40 (8,0) | 0,57 | -1,00 | |

Πίνακας 10.46: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. σε ποιοτικές πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' τάξη

| Αξιολογούμενο Χαρακτηριστικό | Αριθμός λέξεων | | | | | Αριθμός προτάσεων | | | | | Μήκος προτάσεων | | | | |
|-------------------------------|--|----------|------|-----|---------------------------|--|----------|------|-----|---------------------------|--|----------|-------|-------|--------------------------|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Γ' στη Δ' τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Γ' στη Δ' τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Β' στη Γ' τάξη | | | | |
| Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική Σημαντικότητα |
| Ομάδα | | | | | | | | | | | | | | | |
| Πρώιοι αναγνώστες (Π.Α.) | 28,06 | 51,08 | -142 | 198 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,250$ | 2,40 | 5,48 | -18 | 19 | $t_{\Gamma-\Delta}=0,789$ | 0,99 | 3,53 | -7,00 | 11,86 | $t_{B-\Gamma}=-1,349$ |
| Μη Πρώιοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 17,93 | 43,13 | -111 | 222 | | F=0,988 | 1,72 | 4,47 | -11 | | 14 | F=0,735 | 1,85 | 3,95 | |

Πίνακας 10.47: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην παραγωγικότητα των γραπτών παραγωγών τους, από τη Β' στη Γ' και από τη Γ' στη Δ' τάξη

τά 0,21 (4,2%) της κλίμακας βαθμολόγησης, έναντι 0,26 (5,2%) των Μ.Π.Α., η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική ($t_{B-\Gamma}=-0,577$, $p>05$). Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στη βελτίωση της δομής των γραπτών τους παραγωγών, όπου οι πρώτοι βελτιώνονται κατά 0,23 (4,6%) και οι τελευταίοι κατά 0,40 (8%), ούτε στο σημείο αυτό όμως δεν διαπιστώνεται διαφοροποίηση σε σημαντικό επίπεδο ($t_{B-\Gamma}=-1,606$, $p>05$).

Συνάγεται επομένως ότι, με εξαίρεση την πληροφοριακή πληρότητα, σε όλους τους υπόλοιπους τομείς του οργανωτικού άξονα της γραπτής έκφρασης, όπου και οι δυο ομάδες αναπτύσσουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους στη Γ΄ τάξη, η ανάπτυξη αυτή είναι παράλληλη. Πρέπει να σημειωθεί η τάση για μεγαλύτερη βελτίωση των Μ.Π.Α., η οποία όμως δεν καταλήγει σε μεγαλύτερη εξέλιξή τους στη συνέχεια, στη Δ΄ τάξη.

Οι τρεις επόμενοι πίνακες 10.47. έως 10.49. παρουσιάζουν τις διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων στα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών τους παραγωγών. Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των μέσων όρων του πίνακα 10.47., όπου περιλαμβάνονται δεδομένα για τη βελτίωση της παραγωγικότητας των κειμένων, διαπιστώνεται ότι οι Π.Α. αυξάνουν περισσότερο τον αριθμό των λέξεων (κατά 28,06 έναντι 17,93 των Μ.Π.Α.) και των προτάσεων (κατά 2,40 έναντι 1,72 των συνομηλίκων τους), τις οποίες χρησιμοποιούν στη Δ΄ τάξη για να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Τόσο όμως στην πρώτη ($t_{\Gamma-\Delta}=1,250$, $p>05$) όσο και στη δεύτερη περίπτωση ($t_{\Gamma-\Delta}=0,789$, $p>05$) η βελτίωση της παραγωγικότητας των δυο ομάδων δεν διαφέρει σε σημαντικό επίπεδο.

Όσον αφορά το μήκος των προτάσεων, το οποίο αυξάνεται από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη στα κείμενα και των δυο ομάδων, παρατηρείται ότι οι Π.Α. προσθέτουν στις προτάσεις τους μία περίπου λέξη ($\bar{X} = 0,99$), κατά μέσο όρο, ενώ οι Μ.Π.Α. σχεδόν δυο ($\bar{X} = 1,85$). Η διαφορά όμως δεν είναι σημαντική ($t_{B-\Gamma}=-1,349$, $p>05$).

Η ορθογραφική απόδοση των λέξεων και των δυο ομάδων βελτιώνεται σε σημαντικό επίπεδο από τάξη σε τάξη. Στον πίνακα 10.48. παρατηρούμε ότι παρά τη μεγαλύτερη μέση βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας των Μ.Π.Α. και από τη Β΄ στη Γ΄ (3,43% έναντι 2,26% των Π.Α.) και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη (1,63% έναντι 0,89% των Π.Α.) δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη σημαντικής διαφοροποίησης ανάμεσα στις δυο ομάδες, ούτε στην πρώτη ($t_{B-\Gamma}=-1,065$, $p>05$) ούτε στη δεύτερη περίπτωση ($t_{\Gamma-\Delta}=-1,004$, $p>05$).

| Δείκτης ορθογραφίας | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|----------|--------|-------|--|--|----------|--------|-------|--|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη | | | | |
| Ομάδα \ Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) | 2,26 | 5,44 | -9,59 | 21,11 | $t_{B-\Gamma}=-1,065$ $F=3,235$ | 0,89 | 3,50 | -14,14 | 9,48 | $t_{\Gamma-\Delta}=-1,004$ $F=8,971^{**}$ |
| Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 3,43 | 7,23 | -18,10 | 26,53 | | 1,63 | 4,94 | -8,48 | 16,30 | |

Πίνακας 10.48: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην ορθογραφία της γραπτής έκφρασης, από τη Β΄ στη Γ΄ και από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη

**** $p < .01$**

Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται, τέλος, και από τη μελέτη του πίνακα 10.49., ο οποίος παρουσιάζει τη μείωση των μη καταληκτικών λαθών των δυο ομάδων από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Παρόλο που οι Μ.Π.Α. κάνουν, κατά μέσο όρο 3,38% λιγότερα λάθη στο θεματικό μέρος των λέξεων στη Γ΄ τάξη, ενώ οι Π.Α. 2,40%, η διαφορά και στο σημείο αυτό δεν είναι σημαντική ($t_{B-\Gamma}=0,826$, $p > 05$).

| Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | | | | |
|--|-----------|----------|--------|-------|---------------------------------------|
| Διαφορά επίδοσης από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη | | | | | |
| Ομάδα \ Στατιστικοί Δείκτες | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώτοι αναγνώστες (Π.Α.) | -2,40 | 5,87 | -21,61 | 13,37 | $t_{B-\Gamma}=0,826$ $F=1,667$ |
| Μη Πρώτοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | -3,38 | 7,78 | -35,44 | 18,10 | |

Πίνακας 10.49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στα μη καταληκτικά λάθη της γραπτής έκφρασης, από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη

Εκτιμώντας συνολικά τα δεδομένα, τα οποία αφορούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων, διαπιστώνουμε ότι στα σημεία όπου και οι δυο ομάδες σημειώνουν σημαντική πρόοδο, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους ακολουθεί παράλληλους δρόμους.

10.2.5.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

| Ομάδα | Μεταγλωσσικές δεξιότητες | | | | | Μετασυντακτική δεξιότητα | | | | |
|--------------------------------|--|----------|----|----|---------------------------|--|----------|----|---|----------------------------|
| | Διαφορά επίδοσης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη | | | | | Διαφορά επίδοσης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη | | | | |
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) | 1,68 (8,4) | 1,82 | -2 | 6 | $t_{\Gamma-\Delta}=1,095$ | 1,21 (12,1) | 1,44 | -1 | 5 | $t_{\Gamma-\Delta}=-0,811$ |
| Μη Πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | 1,18 (5,9) | 3,30 | -6 | 10 | $F=20,190^{***}$ | 1,44 (14,4) | 1,91 | -4 | 5 | $F=5,120^*$ |

Πίνακας 10.50: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της προόδου Π.Α. και Μ.Π.Α. στην συνολική μεταγλωσσική δεξιότητα και στη μετασυντακτική δεξιότητα από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη

* $p < .05$ *** $p < .001$

Από τα δεδομένα του πίνακα 10.50. γίνεται φανερό ότι οι Π.Α. βελτιώνουν τις μεταγλωσσικές τους επιδόσεις, της Γ΄ τάξης, κατά 8,4% στη Δ΄ τάξη, ενώ οι Μ.Π.Α. κατά 5,9%. Αντίθετα, οι Μ.Π.Α. είναι αυτοί που σημειώνουν τη μεγαλύτερη μέση βελτίωση στις μετασυντακτικές δοκιμασίες, εντοπίζοντας και διορθώνοντας σωστά 14,4% περισσότερες αντιγραμματικές προτάσεις στη Δ΄ τάξη, έναντι της αύξησης 12,1% των εύστοχων διορθώσεων της πειραματικής ομάδας. Και στις δυο περιπτώσεις, όμως, η διαφορά δεν είναι σημαντική ($t_{\Gamma-\Delta}=1,095$, $p > 05$ για την πρώτη και $t_{\Gamma-\Delta}=-0,811$, $p > 05$ για τη δεύτερη περίπτωση), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συνολική μεταγλωσσική δεξιότητα, όπως και η μετασυντακτική δεξιότητα των δυο ομάδων ακολουθεί παράλληλους δρόμους ανάπτυξης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη.

10.2.6. Ανακεφαλαίωση

| Εξέλιξη Τομείς γλωσσικού μαθήματος | | Από τη Β΄στη Γ΄τάξη | | Από τη Γ΄στη Δ΄τάξη | |
|--|--------------------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| | | Σημειώνουν πρόοδο | Σημειώνουν τη μεγαλύτερη πρόοδο# | Σημειώνουν πρόοδο | Σημειώνουν τη μεγαλύτερη πρόοδο# |
| Ανάγνωση | Αναγνωστική δεξιότητα | Π.Α & Μ.Π.Α. | Μ.Π.Α. | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |
| Ορθογραφία | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | Π.Α. | - |
| | Καθ' υπαγόρευση γραφή | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Επιλογή ορθογραφημ. λέξης | Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Διόρθωση κειμένου | Π.Α. | - | Π.Α. | - |
| Γραπτή έκφραση | Επικοινωνιακή καταλληλότητα | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Γνησιότητα-πρωτοτυπία | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Δομή | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Περιγραφή ηρώων | Π.Α. | - | - | - |
| | Νοηματική συνεκτικότητα | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Πληροφοριακή πληρότητα | Π.Α & Μ.Π.Α. | Μ.Π.Α. | - | - |
| | Αριθμός λέξεων | - | - | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |
| | Αριθμός προτάσεων | - | - | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |
| | Μήκος προτάσεων | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Καταληκτικά λάθη | Μ.Π.Α. | - | Π.Α. | - |
| | Μη καταληκτικά λάθη | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | - | - |
| | Ορθογραφία | Π.Α & Μ.Π.Α. | - | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |
| Μεταγλωσσικές δεξιότητες | Μεταγλωσσική δεξιότητα | - | - | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |
| | Μεταφωνολογική δεξιότητα | - | - | Π.Α. | - |
| | Μετασυντακτική δεξιότητα | - | - | Π.Α & Μ.Π.Α. | - |

Πίνακας 10.51: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας τομέων του γλωσσικού μαθήματος, στους οποίους εξελίσσονται οι δυο ομάδες από τη Β΄ ως τη Δ΄τάξη

#: Στον πίνακα αναφέρεται η ομάδα που σημειώνει τη μεγαλύτερη πρόοδο μόνο αν η διαφορά επίδοσής της είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη διαφορά επίδοσης της άλλης ομάδας

Στον πίνακα 10.51. επιχειρείται μια ανακεφαλαίωση της δεύτερης ενότητας, η οποία αφορά την εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των Π.Α. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος, όπου διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες από τάξη σε τάξη, η/οι ομάδα/ες της/των οποίας/ων η επίδοση βελτιώνεται και η ομάδα που σημειώνει τη μεγαλύτερη πρόοδο, εφόσον και οι δυο βελτιώνουν σε σημαντικό επίπεδο την επίδοσή τους.

Από τη συνολική μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, και οι δυο ομάδες αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους στους περισσότερους τομείς. Συγκεκριμένα, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, την ορθογραφία, όλους τους τομείς του οργανωτικού και τους περισσότερους του γλωσσικού άξονα της γραπτής έκφρασης. Παρατηρείται ότι τα σημεία όπου διαφοροποιείται η πρόοδος των δυο ομάδων είναι λίγα. Σε δυο μόνο σημεία εξελίσσονται μόνο οι Π.Α. (διόρθωση κειμένου, στις δοκιμασίες ορθογραφικής δεξιότητας και περιγραφή ηρώων στη γραπτή έκφραση) και σε ισάριθμους τομείς μόνο οι Μ.Π.Α. (επιλογή ορθογραφημένης λέξης, στις δοκιμασίες ορθογραφικής δεξιότητας και μείωση των καταληκτικών λαθών κατά την αυθόρμητη γραφή). Όμως οι Μ.Π.Α. σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο συγκριτικά με τους Π.Α. και σε δυο ακόμη δεξιότητες: την αναγνωστική, όπου η πρόοδος τους από τη Β΄στη Γ΄ τάξη είναι θεαματική και στον αριθμό των πληροφοριών, τις οποίες περιέχουν οι γραπτές τους παραγωγές. Συνολικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι από τη Β΄στη Γ΄ τάξη παρατηρείται σημαντική βελτίωση της σχολικής επίδοσης και των δυο ομάδων. Οι διαφοροποιήσεις τους, ως προς την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους, είναι μικρές, φαίνεται όμως ένα ελαφρό προβάδισμα στην πρόοδο που διαπιστώνεται στους Μ.Π.Α.

Από τη Γ΄στη Δ΄ τάξη παρατηρείται γενικά μικρότερη εξέλιξη των υπό συζήτηση δεξιοτήτων και στις δυο ομάδες. Από τη μελέτη του ανακεφαλαιωτικού πίνακα, όμως, συνάγεται ότι οι Π.Α. υπερέχουν ως προς την εξέλιξή τους σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Διαπιστώνεται ότι όπου μόνο η μία από τις δυο ομάδες σημειώνει πρόοδο, η πρόοδος αυτή σημειώνεται από την πειραματική ομάδα. Έτσι, οι Π.Α. αναπτύσσουν ακόμη περισσότερο τις ορθογραφικές τους δεξιότητες, στη συνολική ορθογραφική επίδοση και στη διόρθωση λέξεων. Επιπλέον, μειώνουν και τον αριθμό των καταληκτικών λαθών τους κατά την αυθόρμητη γραφή. Αναπτύσσεται, τέλος, περαιτέρω η μεταφωνολογική τους δεξιότητα. Στα σημεία όπου βελτιώνεται η σχολική

επίδοση και των δυο ομάδων, ο ρυθμός ανάπτυξής τους δεν διαφοροποιείται, αλλά εξελίσσονται και οι δυο παράλληλα.

Αξίζει να επισημάνουμε, στο σημείο αυτό, ότι από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, όπου παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των δυο ομάδων και ένα ελαφρό προβάδισμα των Μ.Π.Α. ως προς τη βελτίωση των επιδόσεών τους, παρατηρείται μείωση των διαφορών επίδοσής τους και με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων τους. Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, όπου η εξέλιξη των δυο ομάδων είναι γενικά μικρότερη και οι Π.Α. έχουν ένα ελαφρό προβάδισμα σε αυτήν, παρατηρείται ότι και οι δάσκαλοι, αυξάνουν κατά κανόνα, με την αξιολόγηση τους, τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Η διαπίστωση αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των διάφορων δοκιμασιών που χορηγήθηκαν στις τρεις αυτές τάξεις και ταυτόχρονα δημιουργεί ενδιαφέροντα ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες ως προς το πώς εξελίσσεται η σχολική επίδοση των Π.Α. στις επόμενες τάξεις.

Από τη μελέτη της εξέλιξης των τυπικών αποκλίσεων παρατηρείται μείωση των διατομικών διαφορών των επιδόσεων στις αναγνωστικές και τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες και των δυο ομάδων από τάξη σε τάξη, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται τόσο μεγαλύτερη ομοιογένεια αποκτούν οι δυο ομάδες.

10.3. Σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας με τομείς του γλωσσικού μαθήματος

Στο τμήμα αυτό των αποτελεσμάτων της έρευνας εξετάζονται οι σχέσεις της αναγνωστικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών, στη διάρκεια των τριών ετών, με τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, της γραπτής έκφρασης και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

10.3.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα

Από τον πίνακα 10.52. διαπιστώνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα σχετίζεται με την ορθογραφική και οι συσχετίσεις, σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$, κυμαίνονται από 0,410 έως 0,524 στην πειραματική ομάδα και από 0,464 έως 0,579 στην ομάδα ελέγχου. Με μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι τα παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση συνήθως έχουν καλές επιδόσεις και στην ορθογραφία και αυτό ισχύει και για τις δυο ομάδες. Επιπλέον, σε γενικές γραμμές, παρατηρείται μια σταθερότητα στις σχέσεις των δυο δεξιοτήτων από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη. Με βάση τα δεδομένα αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σχέση των δυο δεξιοτήτων δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά ανάμεσα στις δυο ομάδες, ούτε από τάξη σε τάξη. Μπορούμε να επισημάνουμε μόνο ότι η μεγαλύτερη ένταση της σχέσης παρατηρείται στους Π.Α. στη Δ΄ τάξη και στους Μ.Π.Α. στη Γ΄ τάξη.

Εκτός από την αναπτυξιακή σχέση της συνολικής ορθογραφικής δεξιότητας με την ανάγνωση εξετάσαμε, ειδικότερα, τη συσχέτιση δυο ακόμα λεπτομερέστερων πτυχών της με την αναγνωστική δεξιότητα: των λαθών των υποκειμένων, κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή και της δεξιότητας διόρθωσης κειμένου. Οι λόγοι που μας οδήγησαν σε αυτή την επιλογή είναι το γεγονός ότι διερευνάται στη συνέχεια και η σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με τα είδη λαθών των υποκειμένων κατά την αυθόρμητη γραφή και μπορεί να γίνει μια συνολική εκτίμηση των σχέσεων που παρουσιάζονται στις δυο αυτές φάσεις γραφής σε κάθε ομάδα και το ότι η διόρθωση λαθών είναι το σημείο, όπου διαπιστώθηκαν οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στην εξέλιξη της επίδοσης των δυο ομάδων και είναι ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν υπάρχει και κάποια διαφορετικής έντασης σχέση του τομέα αυτού της ορθογραφικής ανάπτυξης με την αναγνωστική δεξιότητα, ανάμεσα στις δυο ομάδες.

| | Πρώμοι Αναγνώστες (Π.Α.) | | | Μη Πρώμοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη |
| Ορθογραφική δεξιότητα στη Β' τάξη | 0,452*** | | | 0,465*** | | |
| Ορθογραφική δεξιότητα στη Γ' τάξη | | 0,410*** | | | 0,579*** | |
| Ορθογραφική δεξιότητα στη Δ' τάξη | | | 0,524*** | | | 0,464*** |
| Καταληκτικά λάθη | -0,334** | -0,180 | -0,210 | -0,324** | -0,472*** | -0,477*** |
| Μη καταληκτικά λάθη | -0,330** | -0,216 | -0,222 | -0,459*** | -0,519*** | -0,450*** |
| Διόρθωση κειμένου | 0,452*** | 0,489*** | 0,533*** | 0,367** | 0,361** | 0,451*** |

Πίνακας 10.52: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση και την ορθογραφία των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις Β', Γ' και Δ' τάξεις

*** $p < .001$

Όπως διαπιστώνεται, τα λάθη των Π.Α., καταληκτικά και μη, βρίσκονται σε ασθενή αρνητική σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη ($r = -0,334$, $p < .01$ και $r = 0,330$, $p < .01$) και στη συνέχεια η σχέση αυτή ατονεί εντελώς. Αντίθετα, η συσχέτιση που διαπιστώνεται ανάμεσα στον αριθμό λαθών και την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. ακολουθεί διαφορετική πορεία εξακολουθώντας να υφίσταται στις επόμενες τάξεις. Η έντασή της μάλιστα παρουσιάζει αυξητική τάση και κυμαίνεται από $r = 0,450$ ($p < .001$) έως $r = 0,519$ ($p < .001$).

Η δεξιότητα διόρθωσης λαθών της πειραματικής ομάδας σχετίζεται με σημαντικής έντασης συσχετίσεις (από $r = 0,452$, $p < .001$ έως $r = 0,533$ $p < .001$) με την ανάγνωση, οι οποίες γίνονται ισχυρότερες, όσο οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται. Οι αντίστοιχοι δείκτες της ομάδας ελέγχου είναι μικρότεροι (από $r = 0,361$, $p < .01$ έως $r = 0,451$, $p < .001$) δηλώνοντας μικρότερης έντασης σχέσεις, οι οποίες μόνο στη Δ' τάξη γίνονται κάπως ισχυρότερες.

Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι επιδόσεις των Π.Α. στις ευκολότερες δραστηριότητες δεν συµμεταβάλλονται µε την αναγνωστική τους δεξιότητα όσο αναπτύσσονται, ενώ αντίθετα σε δυσκολότερα έργα η σχέση γίνεται ολοένα και ισχυρότερη και οι καλύτεροι αναγνώστες ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτά. Τα υποκείμενα µε µικρότερη αναγνωστική εµπειρία (Μ.Π.Α.) αποδίδουν καλύτερα στις καθηµερινές τους δραστηριότητες όσο περισσότερο ανεπτυγµένη αναγνωστική δεξιότητα διαθέτουν και µάλιστα η σχέση ισχυροποιείται όσο αναπτύσσονται από τάξη σε τάξη οι δεξιότητες ανάγνωσης και καθ' υπαγόρευση γραφής. Μικρότερου βαθµού είναι η συµμεταβολή της αναγνωστικής δεξιότητας µε δυσκολότερες δοκιµασίες, σε ανώτερα όµως επίπεδα ανάπτυξης (Δ' τάξη), η σχέση ισχυροποιείται.

10.3.2. Ανάγνωση και λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο που κατέχουν οι Π.Α. παρουσιάζει θετική υψηλού βαθµού συσχέτιση ($r=0,639$, $p<.001$) µε την αναγνωστική τους δεξιότητα (πίνακας 10.53.). Περίπου στα ίδια επίπεδα βρίσκεται και η συνάφεια των δυο δεξιοτήτων της οµάδας ελέγχου ($r=0,618$ $p<.001$), οδηγώντας στο συµέρασμα ότι η σχέση αυτή δεν διαφοροποιείται ανάµεσα στις δυο οµάδες.

| | Πρώιμοι αναγνώστες | Μη πρώιμοι αναγνώστες |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------------|
| | Λ ε ξ ι λ ό γ ι ο | |
| Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | 0,639*** | 0,618*** |

Πίνακας 10.53: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση και την κατοχή λεξιλογίου των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη

*** $p<.001$

10.3.3. Ανάγνωση και γραπτή έκφραση

Στους πίνακες 10.54. και 10.55. παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν τις σχέσεις των τομέων του οργανωτικού και του γλωσσικού άξονα των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων με την αναγνωστική τους δεξιότητα. Μια γενική εκτίμηση των δεδομένων του πίνακα 10.54. οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων, σε κάθε τάξη, σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την αναγνωστική τους δεξιότητα, με εξαίρεση την πληροφορική πληρότητα και, από τις επιμέρους διαστάσεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας, την περιγραφή των ηρώων. Οι συσχετίσεις που παρατηρούνται είναι από χαμηλής ($r=0,229$, $p<.01$) έως μέτριας ($0,553$, $p<.001$) έντασης.

Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι η σχέση της συνολικής εικόνας των γραπτών παραγωγών των Π.Α. σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με την αναγνωστική τους δεξιότητα, σε όλες τις τάξεις και μάλιστα διακρίνεται μια πτωτική τάση της έντασης των σχέσεων όσο οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται. Υπενθυμίζουμε ότι από τη Β΄στη Γ΄ τάξη υπάρχει σημαντική πρόοδος και στις δυο δεξιότητες, από τη Γ΄στη Δ΄ όμως παρατηρείται σταθερότητα στη γραπτή έκφραση με βάση τη συνολική εκτίμηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων τους. Παρόμοια είναι η εικόνα των αντίστοιχων σχέσεων των δυο δεξιοτήτων των Μ.Π.Α., όπου επίσης παρατηρούνται μέτριας έντασης συνάφειες. Παρατηρείται όμως μια τάση ισχυροποίησης της σχέσης αυτής από τάξη σε τάξη. Και στην περίπτωση αυτή η ανάπτυξη της επικοινωνιακής καταλληλότητας συντελείται από τη Β΄στη Γ΄τάξη, ενώ στη συνέχεια, στη Δ΄τάξη, η μέση επίδοση της ομάδας ελέγχου διατηρείται σταθερή. Με άλλα λόγια και στις δυο ομάδες οι δυο δεξιότητες συμμεταβάλλονται σε όλες τις τάξεις, η σχέση όμως αυτή γίνεται κάπως ασθενέστερη προοδευτικά όσο οι δεξιότητες των Π.Α. αναπτύσσονται, ενώ ισχυροποιείται προοδευτικά στους Μ.Π.Α., παραμένει όμως και στις δυο περιπτώσεις σε μέτρια επίπεδα.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τις διαστάσεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας, οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της παρούσας μελέτης, διαπιστώνουμε ότι η πρωτοτυπία των γραπτών παραγωγών σχετίζεται θετικά με την αναγνωστική δεξιότητα, σε σημαντικό επίπεδο και οι συνάφειες κινούνται σε χαμηλά ($r=0,288$, $p<.05$ για τους Π.Α. και $r=0,370$, $p<.01$ για τους Μ.Π.Α.) έως μέτρια επίπεδα ($r=0,503$, $p<.001$ για

| Χαρακτηριστ. γραπτής έκφρασης / Αναγνωστική δεξιότητα | Πρώτοι Αναγνώστες (Π.Α.) | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη |
| Επικοινωνιακή καταλληλότητα στη Β' τάξη | 0,553*** | | | 0,406*** | | |
| Επικοινωνιακή καταλληλότητα στη Γ' τάξη | | 0,445*** | | | 0,513*** | |
| Επικοινωνιακή καταλληλότητα στη Δ' τάξη | | | 0,448*** | | | 0,537*** |
| Γνησιότητα-πρωτοτ στη Β' τάξη | 0,503*** | | | 0,376** | | |
| Γνησιότητα-πρωτοτ στη Γ' τάξη | | 0,288* | | | 0,445*** | |
| Γνησιότητα-πρωτοτ στη Δ' τάξη | | | 0,312** | | | 0,370** |
| Δομή στη Β' τάξη | 0,484*** | | | 0,437*** | | |
| Δομή στη Γ' τάξη | | 0,491*** | | | 0,465*** | |
| Δομή στη Δ' τάξη | | | 0,484*** | | | 0,509*** |
| Περιγραφή ηρώων στη Β' τάξη | 0,401*** | | | 0,182 | | |
| Περιγραφή ηρώων στη Γ' τάξη | | 0,226 | | | 0,379** | |
| Περιγραφή ηρώων στη Δ' τάξη | | | 0,197 | | | 0,306* |
| Νοηματική συνεκτικότητα στη Β' τάξη | 0,498*** | | | 0,379** | | |
| Νοηματική συνεκτικότητα στη Γ' τάξη | | 0,361** | | | 0,488*** | |
| Νοηματική συνεκτικότητα στη Δ' τάξη | | | 0,461*** | | | 0,505*** |
| Πληροφοριακή πληρότητα στη Β' τάξη | 0,229* | | | -0,128 | | |
| Πληροφοριακή πληρότητα στη Γ' τάξη | | 0,060 | | | -0,322** | |
| Πληροφοριακή πληρότητα στη Δ' τάξη | | | 0,155 | | | -0,213 |

Πίνακας 10.54: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τομείς του οργανωτικού άξονα της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. από τη Β' ως τη Δ' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

τους Π.Α. και $r=0,445$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α). Η σχέση είναι ισχυρότερη στη Β΄ τάξη, για την πρώτη και στη Γ΄ τάξη για τη δεύτερη ομάδα. Η περιγραφή των ηρώων είναι το μόνο από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας, το οποίο δεν σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την ανάγνωση σε όλες τις τάξεις. Όπως διαπιστώνεται μάλιστα από τους ανάλογους δείκτες συμμεταβάλλεται με την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. μόνο στη Β΄ τάξη ($r=0,401$, $p<.001$), ενώ στη συνέχεια η σχέση αυτή παύει να υφίσταται, καθώς οι θετικοί δείκτες συνάφειας στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις δεν είναι σημαντικοί ($p>.05$). Αντίθετα, δεν σχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. στη Β΄ τάξη ($r=0,182$, $p>.05$), στις επόμενες τάξεις όμως αναπτύσσεται μαζί με αυτήν. Η μεταξύ τους σχέση είναι, όμως, χαμηλής έντασης ($r=0,379$, $p<.01$ και $r=0,306$, $p<.05$).

Η πληρότητα της αφηγηματικής δομής των κειμένων των Π.Α. σχετίζεται με την αναγνωστική τους δεξιότητα με μέτριας, κυρίως, έντασης σχέσεις, σημαντικές σε επίπεδο $p<.01$ και $p<.001$. Οι καλύτεροι αναγνώστες γράφουν συνήθως και νοηματικά συνεκτικότερα κείμενα. Το ίδιο παρατηρείται και στην ομάδα ελέγχου, διακρίνεται όμως και μια τάση προοδευτικής ισχυροποίησης των σχέσεων αυτών από τάξη σε τάξη, καθώς οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται. Η πληροφορική πληρότητα, τέλος, των κειμένων των δυο ομάδων δεν σχετίζεται με την αναγνωστική τους δεξιότητα. Εξαιρέση αποτελεί η χαμηλής έντασης θετική συνάφεια ($r=0,229$, $p<.05$), η οποία διαπιστώνεται στη Β΄ τάξη, ανάμεσα στο μέσο αριθμό πληροφοριών ανά πρόταση και την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., όπως και μια αρνητικής φοράς χαμηλού βαθμού συσχέτιση ($r=-0,322$, $p<.01$) των ίδιων δεξιοτήτων των Μ.Π.Α. στη Γ΄ τάξη, η οποία δηλώνει ότι οι καλύτεροι αναγνώστες περιλαμβάνουν λιγότερες πληροφορίες σε κάθε τους πρόταση. Πρέπει να παρατηρήσουμε επίσης ότι σε όλες τις τάξεις οι συσχετίσεις, αν και μη σημαντικές, είναι θετικές για την πειραματική ομάδα και αρνητικές για την ομάδα ελέγχου.

Εκτιμώντας συνολικά τα δεδομένα του πίνακα 10.54. καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες, ως προς τις σχέσεις της αναγνωστικής δεξιότητας τους με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου των γραπτών τους παραγωγών.

Οι σχέσεις των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων με την αναγνωστική δεξιότητα φαίνεται ότι δεν είναι ίδιες στις δυο ομάδες. Συγκεκριμένα, στον πίνακα

10.55., δεν παρατηρείται συνάφεια της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με τους περισσότερους από τους αξιολογούμενους τομείς, ενώ, αντίθετα, διαπιστώνεται η ύπαρ-

| Χαρακτηριστ. γραπτής έκφρασης / Αναγνωστική δεξιότητα | Πρώτοι Αναγνώστες (Π.Α.) | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη |
| Αριθμός λέξεων στη Β' τάξη | 0,241* | | | 0,031 | | |
| Αριθμός λέξεων στη Γ' τάξη | | 0,259* | | | 0,285* | |
| Αριθμός λέξεων στη Δ' τάξη | | | 0,264* | | | 0,226 |
| Αριθμός προτάσεων στη Β' τάξη | 0,168 | | | 0,018 | | |
| Αριθμός προτάσεων στη Γ' τάξη | | 0,080 | | | 0,431** | |
| Αριθμός προτάσεων στη Δ' τάξη | | | 0,131 | | | 0,308* |
| Μήκος προτάσεων στη Β' τάξη | 0,126 | | | -0,128 | | |
| Μήκος προτάσεων στη Γ' τάξη | | -0,033 | | | -0,282* | |
| Μήκος προτάσεων στη Δ' τάξη | | | 0,225 | | | -0,329** |
| Δείκτης καταληκτ. λαθών στη Β' τάξη | -0,019 | | | -0,172 | | |
| Δείκτης καταληκτ. λαθών στη Γ' τάξη | | -0,055 | | | -0,314** | |
| Δείκτης καταληκτ. λαθών στη Δ' τάξη | | | -0,005 | | | -0,541*** |
| Δείκτης μη καταληκ. λαθών στη Β' τάξη | -0,148 | | | -0,370** | | |
| Δείκτης μη καταληκ. λαθών στη Γ' τάξη | | -0,091 | | | -0,246* | |
| Δείκτης μη καταληκ. λαθών στη Δ' τάξη | | | -0,148 | | | -0,414*** |
| Δείκτης ορθογραφίας στη Β' τάξη | 0,118 | | | 0,381** | | |
| Δείκτης ορθογραφίας στη Γ' τάξη | | 0,071 | | | 0,286* | |
| Δείκτης ορθογραφίας στη Δ' τάξη | | | 0,152 | | | 0,488*** |

Πίνακας 10.55: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τομείς του γλωσσικού άξονα της γραπτής έκφρασης των Π.Α. και των Μ.Π.Α. από τη Β' ως τη Δ' τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

ξη ασθενών και μέτριων, αλλά σημαντικών συναφειών ανάμεσα στα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των Μ.Π.Α. κυρίως στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις.

Πιο αναλυτικά, το μόνο από τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού άξονα της πειραματικής ομάδας, το οποίο σχετίζεται με χαμηλής έντασης σημαντική ($p < .05$) σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα, σε όλες τις τάξεις, είναι ο αριθμός των λέξεων που απαρτίζουν τα κείμενά τους. Τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της ομάδας ελέγχου δεν παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση, με εξαίρεση τη Γ΄ τάξη, όπου, πάντως, ο δείκτης συνάφειας ($r = 0,285$, $p < .05$) δηλώνει χαμηλής έντασης σχέση.

Ο αριθμός των προτάσεων σχετίζεται σε σημαντικό επίπεδο με την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. μόνο στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Οι συνάφειες είναι μέτριες. Εντύπωση δε, μας προκαλεί το εύρημα ότι όσο βελτιώνεται η αναγνωστική τους δεξιότητα οι προτάσεις τους γίνονται μικρότερες. Η αρνητική αυτή σχέση αυτή παρατηρείται σε όλες τις τάξεις, είναι όμως σημαντική μόνο στις Γ΄ και Δ΄ και μάλιστα διαφαίνεται μια τάση ισχυροποίησής της από τάξη σε τάξη.

Σε αντίθεση, τέλος, με τους Π.Α. οι ορθογραφικές επιλογές της ομάδας ελέγχου σχετίζονται με την αναγνωστική της επίδοση. Οι δυο δεξιότητες συµμεταβάλλονται και αυτό διαπιστώνεται τόσο από τη χαμηλή και μέτρια αρνητική, αλλά σημαντική συνάφειά τους στις περιπτώσεις καταληκτικών και μη καταληκτικών λαθών όσο και από τη θετική συσχέτισή τους στην περίπτωση της συνολικής ορθογραφικής επίδοσης, κατά την αυθόρμητη γραφή. Πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι η απουσία συσχέτισης ανάγνωσης και αριθμού λαθών, καταληκτικών και μη, καθώς οι δυο αυτές δεξιότητες αναπτύσσονται, διαπιστώθηκε στην πειραματική ομάδα και στην περίπτωση της καθ΄ υπαγόρευση γραφής. Αντίθετα, και στις δυο περιπτώσεις οι σχέσεις των δεξιοτήτων αυτών στην ομάδα ελέγχου υφίστανται και μάλιστα γίνονται ισχυρότερες στη Δ΄ τάξη.

10.3.4. Ανάγνωση και μεταγλωσσικές δεξιότητες

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των δυο ομάδων, τόσο στο σύνολό τους όσο και στις επιμέρους τους διαστάσεις, όπως συνάγεται από τον πίνακα 10.56., σχετίζονται με την αναγνωστική τους επίδοση, σε όλες τις τάξεις, με μέτριες, κατά κανόνα, έως

υψηλές συσχετίσεις. Αναλυτικότερα, η σχέση της συνολικής μεταγλωσσικής επίδοσης κάθε ομάδας με την αναγνωστική της δεξιότητα είναι θετική, με μέτρια προς ισχυρή ένταση και σημαντική σε επίπεδο $p < .001$. Συνεπώς, ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς την ένταση και την κατεύθυνση της συσχέτισης αυτής.

| | Πρώτοι Αναγνώστες (Π.Α.) | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | |
|---|---|---|---|---|
| | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη |
| Μεταγλωσσικές δεξιότητες στη Γ' τάξη | 0,584*** | | 0,612*** | |
| Μεταγλωσσικές δεξιότητες στη Δ' τάξη | | 0,539*** | | 0,500*** |
| Μεταφωνολογική δεξιότητα στη Γ' τάξη | 0,417*** | | 0,338** | |
| Μεταφωνολογική δεξιότητα στη Δ' τάξη | | 0,510*** | | 0,250* |
| Μετασυντακτική δεξιότητα στη Γ' τάξη | 0,569*** | | 0,637*** | |
| Μετασυντακτική δεξιότητα στη Δ' τάξη | | 0,368** | | 0,573*** |

Πίνακας 10.56: Συντελεστές συσχέτισης των επιδόσεων στην ανάγνωση με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στις Γ' και Δ' τάξεις

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Η μεταφωνολογική δεξιότητα των Π.Α., σχετίζεται με την αναγνωστική τους δεξιότητα με μεγαλύτερη ένταση απ' ό τι στην ομάδα των Μ.Π.Α., και στις δυο τάξεις. Οι δείκτες συνάφειας είναι μέτριας έντασης ($r=0,417$ και $r=0,510$), σημαντικοί σε επίπεδο $p < .001$, με τάσεις ενδυνάμωσης όσο και οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται, ενώ στην ομάδα ελέγχου μικρότερης έντασης ($r=0,338$ και $r=0,250$) και σημαντικοί σε επίπεδο $p < .01$ και $p < .05$ αντίστοιχα, με τάσεις εξασθένησης από τη Γ' στη Δ' τάξη. Υπενθυμίζουμε ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία εκτέθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, η συγκεκριμένη δεξιότητα αποδείχθηκε λιγότερο ανεπτυγμένη από τη μετασυντακτική και στις δυο ομάδες και μάλιστα συνέχισε να αναπτύσσεται στη Δ' τάξη στους Π.Α., ενώ παρέμεινε στα ίδια περίπου επίπεδα, με πτωτική τάση, στους

Μ.Π.Α. Οι σχέσεις ανάγνωσης και μετασυντακτικής δεξιότητας είναι ισχυρότερες. Ανάμεσα στις δυο δεξιότητες των Μ.Π.Α., παρατηρούνται, μάλιστα, κάπως μεγαλύτερης έντασης σχέσεις, απ' ό τι στους Π.Α., ιδιαίτερα στη Δ' τάξη. Οι συνάφειες είναι υψηλές και σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$.

Για την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων, οι οποίες διαπιστώθηκαν ανάμεσα στην ανάγνωση και τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, προχωρήσαμε σε βαθύτερη ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, χωρίσαμε τα υποκείμενα κάθε ομάδας σε δυο υποομάδες, με βάση την αναγνωστική τους επίδοση σε κάθε τάξη. Για κάθε τάξη, όσα υποκείμενα κάθε ομάδας (Π.Α. ή Μ.Π.Α.) είχαν επίδοση πάνω από τη μέση επίδοση της ομάδας τους αποτέλεσαν την υποομάδα υψηλής αναγνωστικής δεξιότητας και όσα βρίσκονταν κάτω από το μέσο όρο συγκρότησαν την υποομάδα χαμηλότερης αναγνωστικής δεξιότητας. Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος για να διαχωριστούν οι ομάδες, επειδή όλες οι κατανομές που συμπεριλήφθηκαν στη συγκεκριμένη ανάλυση ήταν κανονικές. Οι διαφορές αναγνωστικής επίδοσης ανάμεσα στις δυο υποομάδες που σχηματίστηκαν για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου είναι όλες σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$. Πραγματοποιήσαμε στη συνέχεια σύγκριση των μέσων όρων της επίδοσης των υποκειμένων υψηλής και χαμηλότερης αναγνωστικής δεξιότητας, κάθε ομάδας, στην ορθογραφία, τη γραπτή έκφραση και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν η εξέλιξη των διάφορων πτυχών του γλωσσικού μαθήματος σε σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα διαφοροποιείται στο εσωτερικό των ομάδων, αν δηλαδή οι Π.Α. και οι Μ.Π.Α. παρουσιάζουν παρόμοιο ή διαφορετικό μοντέλο ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας. Επιπλέον, επιχειρήσαμε με αυτό τον τρόπο να διαπιστώσουμε αν οι καλύτεροι αναγνώστες αποδίδουν καλύτερα και στους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και αν αυτό ισχύει ανεξάρτητα από τον τρόπο κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας και το επίπεδο ανάπτυξής της.

Για την ορθογραφική και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες εξετάσαμε μόνο τη συνολική επίδοση στις σχετικές δοκιμασίες σε κάθε τάξη και για τη γραπτή έκφραση την ολιστική αξιολόγηση της επικοινωνιακής καταλληλότητας και τη νοηματική συνεκτικότητα του περιεχομένου, πτυχές τις οποίες συνδέουν, όπως διαπιστώθηκε, ισχυρότερες σχέσεις με την αναγνωστική ανάπτυξη, απ' ό τι τους υπόλοιπους τομείς της γραπτής έκφρασης, που μελετώνται. Επιπλέον, περιγράφουν γενικά την ποιότητα της

γραπτής έκφρασης, δίνοντας μια συνολική, σχετικά πλήρη εικόνα των γραπτών παραγωγών των υποκειμένων.

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 10.57., οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των δυο υποομάδων αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α., σε όλες τις μετρήσεις και των τριών τάξεων είναι στατιστικά σημαντικές. Με άλλα λόγια, οι καλύτεροι αναγνώστες αποδίδουν καλύτερα και στην ορθογραφία, τη γραπτή έκφραση και τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες, σε όλες τις τάξεις. Ανάλογη είναι και η εικόνα, η οποία παρατηρείται στο εσωτερικό της ομάδας ελέγχου. Τα υποκείμενα με υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση έχουν και σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Εξαίρεση αποτελεί η ορθογραφική τους δεξιότητα στη Δ' τάξη, όπου δεν διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες υψηλής και χαμηλής αναγνωστικής δεξιότητας ($t=1,816$, $p>05$), μολονότι η μέση επίδοση της ομάδας χαμηλής επίδοσης είναι μικρότερη.

Μελετώντας διεξοδικότερα τον πίνακα 10.57. καταλήγουμε σε ορισμένα ακόμη σημαντικά συμπεράσματα:

A. Οι υποομάδες χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. επιτυγχάνουν επιδόσεις ανώτερες από τις αντίστοιχες των ομάδων υψηλής αναγνωστικής επίδοσης των συνομηλίκων τους, στην ορθογραφία και τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες, σε όλες τις τάξεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η μέση ορθογραφική επίδοση της υποομάδας χαμηλής αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α., στη Δ' τάξη ($\bar{X} = 80,14$), βρίσκεται 7,73% πάνω από την αντίστοιχη επίδοση της υποομάδας υψηλής αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 72,41$). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διαφορές μεταξύ χαμηλής επίδοσης των Π.Α. και υψηλής των Μ.Π.Α. στην ορθογραφία και τις μεταγλωσσικές δοκιμασίες αυξάνονται προοδευτικά από τάξη σε τάξη.

B. Στη γραπτή έκφραση, η εικόνα είναι διαφορετική. Η υποομάδα χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. βρίσκεται στα ίδια επίπεδα με τις υποομάδες υψηλής επίδοσης της ομάδας ελέγχου στις Β' και Γ' τάξεις και στους δυο τομείς της γραπτής έκφρασης, στη Δ' τάξη όμως παρατηρείται ότι η χαμηλή επίδοση των Π.Α. ξεπερνά τη μέση υψηλή επίδοση των Μ.Π.Α.

Γ. Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των τυπικών αποκλίσεων συνάγεται ότι η ορθογραφική ανάπτυξη των υποομάδων υψηλής αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. παρουσιάζει μεγαλύτερη ομοιογένεια από αυτή των υποομάδων χαμηλής επίδοσης,

γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο βελτιώνονται οι επιδόσεις μειώνονται οι διατομικές διαφορές στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Φαίνεται να αποτελεί την ευκολότερη ή την περισσότερο ασκούμενη δραστηριότητα από τις υπόλοιπες.

Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι όλες οι επιμέρους πτυχές του γλωσσικού μαθήματος σχετίζονται με την αναγνωστική δεξιότητα και στις δυο ομάδες. Οι σχέσεις ανάγνωσης και ορθογραφίας ισχυροποιούνται προοδευτικά και διατηρούνται σταθερές στην ομάδα των Π.Α. έως και τη Δ΄τάξη, ενώ στην ομάδα ελέγχου ενισχύονται ως τη Γ΄τάξη και εξασθενούν στη συνέχεια, όπως προκύπτει από το βαθμό διαφοροποίησης της ορθογραφικής επίδοσης των υποομάδων υψηλής και χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Το επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας, ενώ αρχικά φαίνεται να σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας των Μ.Π.Α., διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην ορθογραφική ανάπτυξη των Π.Α. στη Δ΄τάξη.

Οι σχέσεις των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως και της δεξιότητας γραπτής έκφρασης με την αναγνωστική επίδοση δεν παρουσιάζουν αξιόλογη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο ομάδες. Παρατηρείται μόνο ότι η αναγνωστική ανάπτυξη καθορίζει αρχικά σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης των Π.Α. στη συνέχεια όμως συμβάλλει στον ίδιο περίπου βαθμό στην περαιτέρω εξέλιξή της και στις δυο ομάδες.

Η μεταγλωσσική δεξιότητα τόσο των Π.Α. όσο και των Μ.Π.Α., αρχικά εμφανίζει ισχυρότερη συνάφεια με την ανάγνωση, η οποία στη συνέχεια γίνεται ασθενέστερη, όπως φαίνεται από τη μείωση των διαφορών επίδοσης των υποομάδων υψηλής και χαμηλής αναγνωστικής δεξιότητας, στη Δ΄τάξη. Διαδραματίζει όμως κάπως σημαντικότερο ρόλο στη μεταγλωσσική ανάπτυξη των Μ.Π.Α., καθώς οι διαφορές των μεταγλωσσικών επιδόσεων μεταξύ των δυο υποομάδων αναγνωστικής δεξιότητας είναι ελαφρά μεγαλύτερες στην ομάδα ελέγχου.

Προκύπτει, τέλος, ότι η γραπτή έκφραση είναι ο τομέας όπου οι δυο ομάδες διαφοροποιούνται σε μικρότερο βαθμό, τουλάχιστον όσο φοιτούν στις Β΄ και Γ΄τάξεις. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι οι υποομάδες χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α., αντίθετα απ' ότι συμβαίνει με την ορθογραφία και τη μεταγλωσσική ανάπτυξη, αποδίδουν περίπου το ίδιο με τις υποομάδες υψηλής αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α. στη συγκεκριμένη περιοχή του γραπτού λόγου.

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|----------|----------------|----------|-----------------------------|---------------------------------|----------|----------------|----------|-----------------------------|---------------------------------|----------|----------------|----------|-----------------------------|
| Τομείς του γλωσσικού μαθήματος | Τάξη Β΄ | | | | | Τάξη Γ΄ | | | | | Τάξη Δ΄ | | | | |
| | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | |
| | Υψηλό N=42 | | Χαμηλό N=37 | | Στατιστική σημαντικότητα | Υψηλό N=35 | | Χαμηλό N=36 | | Στατιστική σημαντικότητα | Υψηλό N=33 | | Χαμηλό N=35 | | Στατιστική σημαντικότητα |
| | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | |
| Ορθογραφική δεξιότητα | 82,62 | 8,38 | 75,78 | 9,11 | t=3,473** | 86,71 | 8,35 | 79,64 | 10,45 | t=3,147** | 88,27 | 8,24 | 80,14 | 9,18 | t=3,835*** |
| Γραπτή έκφραση: <i>Επικοινωνιακή καταλληλότητα</i> | 13,64 | 2,06 | 11,35 | 2,02 | t=4,973*** | 14,81 | 2,33 | 12,76 | 1,84 | t=4,123*** | 14,97 | 2,11 | 13,21 | 2,22 | t=3,338** |
| Γραπτή έκφραση: <i>Νοηματική συνεκτικότητα</i> | 19,44 | 3,25 | 16,47 | 2,95 | t=4,227*** | 21,41 | 4,04 | 18,63 | 2,96 | t=3,311** | 22,12 | 3,42 | 19,16 | 3,30 | t=3,639** |
| Μεταγλωσσικές δεξιότητες | - | - | - | - | - | 15,17 | 2,35 | 12,81 | 2,44 | t=4,168*** | 16,58 | 2,39 | 14,74 | 1,93 | t=3,493** |
| Μη Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | | | | | | | | | | | |
| Τομείς του γλωσσικού μαθήματος | Τάξη Β΄ | | | | | Τάξη Γ΄ | | | | | Τάξη Δ΄ | | | | |
| | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | | Επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας | | | | |
| | Υψηλό N=38 | | Χαμηλό N=41 | | Στατιστική σημαντικότητα | Υψηλό N=40 | | Χαμηλό N=31 | | Στατιστική σημαντικότητα | Υψηλό N=39 | | Χαμηλό N=29 | | Στατιστική σημαντικότητα |
| | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | | \bar{X} | σ | \bar{X} | σ | |
| Ορθογραφική δεξιότητα | 73,47 | 10,06 | 64,27 | 12,57 | t=3,576** | 75,25 | 9,66 | 64,42 | 13,80 | t=3,888*** | 72,41 | 11,32 | 66,38 | 14,99 | t=1,816 |
| Γραπτή έκφραση: <i>Επικοινωνιακή καταλληλότητα</i> | 11,53 | 2,05 | 9,90 | 2,41 | t=3,210** | 12,95 | 2,13 | 10,84 | 1,90 | t=4,341*** | 12,44 | 1,93 | 10,74 | 1,72 | t=3,748*** |
| Γραπτή έκφραση: <i>Νοηματική συνεκτικότητα</i> | 16,54 | 2,83 | 14,43 | 3,27 | t=3,060** | 18,88 | 3,25 | 15,94 | 3,11 | t=3,855*** | 17,97 | 2,85 | 15,53 | 2,52 | t=3,663*** |
| Μεταγλωσσικές δεξιότητες | - | - | - | - | - | 11,63 | 3,41 | 8,52 | 3,14 | t=3,943*** | 12,59 | 3,17 | 10,03 | 3,05 | t=3,340** |

Πίνακας 10.57: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στους διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας

10.3.5. Ανακεφαλαίωση

Εκτιμώντας συνολικά τις σχέσεις, οι οποίες διαπιστώθηκαν ανάμεσα στην αναγνωστική και την ορθογραφική δεξιότητα των δυο ομάδων, διαπιστώνουμε την ύπαρξη πολύ μικρών διαφοροποιήσεων, κυρίως ως προς την εξέλιξή τους, καθώς στην ομάδα των Π.Α. οι σχέσεις αυτές ισχυροποιούνται στη Δ' τάξη, στην ομάδα ελέγχου όμως είναι εντονότερες στη Γ' τάξη και στη συνέχεια γίνονται ασθενέστερες. Οι κυριότερες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται σε επιμέρους πτυχές και αφορούν το βαθμό συμμετοχής της αναγνωστικής δεξιότητας στην επίδοση σε εύκολες ή δυσκολότερες δραστηριότητες. Όπως διαπιστώθηκε, η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. συµμεταβάλλεται µε την επίδοσή τους σε δύσκολες ορθογραφικές δοκιμασίες, όχι όμως και με τις καθημερινές, ευκολότερες όπως αποδείχθηκε, δραστηριότητες. Αντίθετα, η αναγνωστική επίδοση των Μ.Π.Α. σχετίζεται στενότερα με τις εύκολες ορθογραφικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τις σχέσεις ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου, οι μεγαλύτερες και περισσότερες συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων και των δυο ομάδων. Οι σχέσεις μάλιστα αρχικά είναι ισχυρότερες στην ομάδα των Π.Α. στη συνέχεια όμως παρουσιάζουν τάσεις ισχυροποίησης στην ομάδα ελέγχου με αποτέλεσμα στις επόμενες τάξεις να μη διαπιστώνεται διαφοροποίησή τους ανάμεσα στις δυο ομάδες. Μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται σε επιμέρους διαστάσεις της επικοινωνιακής καταλληλότητας των κειμένων των δυο ομάδων. Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις, πάντως, όπου διαπιστώνεται τάση ισχυροποίησης των σχέσεων ανάγνωσης και γραπτής έκφρασης κατά την ανάπτυξή τους, αυτό συμβαίνει στην ομάδα ελέγχου. Μικρότερης έντασης και λιγότερες είναι οι συνάψεις της αναγνωστικής επίδοσης με τις ποσοτικές, γλωσσικές πτυχές της γραπτής έκφρασης και μάλιστα παρατηρούνται κατά κύριο λόγο στους Μ.Π.Α., ενώ μόνο ο αριθμός των λέξεων των κειμένων των Π.Α. φαίνεται να σχετίζεται σε μικρό, αλλά σημαντικό βαθμό, με το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας.

Ελάχιστες είναι οι διαφοροποιήσεις των σχέσεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων με την αναγνωστική τους επίδοση. Πέρα από τη μεγαλύτερη αρχική συµμεταβολή της αναγνωστικής και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης των Μ.Π.Α. μικρές διαφορές εντοπίζονται στις επιμέρους όψεις. Συγκεκριμένα, η

μεταφωνολογική δεξιότητα των Π.Α. συνδέεται στενότερα με την αναγνωστική και η σχέση γίνεται ισχυρότερη όσο αυτές αναπτύσσονται, ενώ αντίθετη πορεία ακολουθεί η σχέση της μετασυντακτικής ανάπτυξης με την αναγνωστική. Αντίστροφη εξέλιξη παρατηρείται στις σχέσεις αυτές στην ομάδα ελέγχου, οι διαφοροποιήσεις όμως είναι πολύ μικρές και επισημαίνονται κυρίως για το λόγο ότι παρέχουν ενδείξεις για την εξέλιξη των συσχετίσεων, οι οποίες χρήζουν όμως διεξοδικότερης διερεύνησης.

Οι ισχυρότερες θετικές συνάψεις παρατηρούνται και στις δυο ομάδες ανάμεσα στην ανάγνωση και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες και οι ασθενέστερες ανάμεσα στην ανάγνωση και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης.

Συμπερασματικά, η εξέλιξη των σχέσεων των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, η οποία παρατηρείται στο εσωτερικό της ομάδας των Π.Α., σε γενικές γραμμές δεν διαφέρει από την αντίστοιχη των Μ.Π.Α. Η ανάγνωση και οι υπόλοιπες δεξιότητες γνώσης και χειρισμού του γραπτού λόγου αναπτύσσονται μαζί. Μικρές διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται σε ορισμένες περιπτώσεις στην ένταση των σχέσεων και στη εξέλιξή τους, την τάση δηλαδή για ισχυροποίηση ή εξασθένησή τους. Μόνο στην περίπτωση των γλωσσικών χαρακτηριστικών παρατηρείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο ομάδες. Επιπλέον, δεν διαπιστώνεται κάποια ομοιόμορφη εξέλιξη των σχέσεων αυτών σε όλους τους τομείς. Αλλού η αναγνωστική δεξιότητα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων σε αρχικά και αλλού σε μετέπειτα στάδια ανάπτυξης, σε άλλες περιπτώσεις συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των Π.Α. και άλλοτε στην εξέλιξη των Μ.Π.Α. Από την παρατήρηση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών στο εσωτερικό των δυο ομάδων διαπιστώνεται ότι όπως κι αν κατακτηθεί αρχικά η αναγνωστική δεξιότητα στη συνέχεια αναπτύσσεται παράλληλα με τις υπόλοιπες δεξιότητες του γραπτού λόγου.

Γενικά, τα αποτελέσματα της ενότητας που προηγήθηκε παρέχουν ενδείξεις μόνο για τη σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και δεν μπορούν να οδηγήσουν ούτε σε οριστικά συμπεράσματα, ούτε σε αιτιώδεις σχέσεις για τη διερεύνηση των οποίων απαιτούνται περισσότερα στοιχεία. Απαραίτητη κρίνεται η περαιτέρω μελέτη του θέματος για το σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας του τρόπου με τον οποίο η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. σχετίζεται ή επηρεάζει την ανάπτυξη των υπόλοιπων δεξιοτήτων.

10.4. Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών

Στο τελευταίο αυτό τμήμα των αποτελεσμάτων της έρευνας παρουσιάζονται τα ευρήματα που περιγράφουν το επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. σε σύγκριση με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των Μ.Π.Α.

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στο επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. και των Μ.Π.Α., τα οποία μελετώνται, προχωρήσαμε σε στατιστική ανάλυση που έδωσε τους Μέσους Όρους (\bar{X}), τις Τυπικές Αποκλίσεις (σ), την κατώτερη και την ανώτερη τιμή των επιδόσεων κάθε ομάδας και σε συγκριτική μελέτη των δεικτών αυτών. Προκειμένου να είναι δυνατή η απευθείας σύγκριση των επιδόσεων, οι αρχικοί μέσοι όροι, όπως και σε προηγούμενες ενότητες, έχουν μετατραπεί και σε ποσοστό επιτυχίας σε όλες τις περιπτώσεις, όπου λήφθηκαν υπόψη οι αρχικοί βαθμοί της κλίμακας μέτρησης. Έτσι, σε κάθε περίπτωση, στους πίνακες εμφανίζεται ο αρχικός μέσος όρος, ενώ μέσα σε παρένθεση δηλώνεται και το μέσο ποσοστό επιτυχίας των υποκειμένων σε κάθε γνωστικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, στον πίνακα 10.59. ο μέσος όρος επιτυχίας των Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας είναι 24,43 ή 76,34% που σημαίνει ότι η ομάδα των Π.Α. απάντησε σωστά κατά μέσο όρο, στο 76,34% των δοκιμασιών που αξιολογούν τις γλωσσικές δεξιότητες. Στη συνέχεια προβήκαμε σε σύγκριση των μέσων όρων για να διαπιστωθεί αν οι δυο ομάδες διαφέρουν σημαντικά σε καθένα από τα χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν. Σε κάθε πίνακα της ενότητας αυτής παρουσιάζονται τόσο οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες όσο και η τιμή t του κριτηρίου ελέγχου της διαφοράς των μέσων όρων και η στατιστική της σημαντικότητα.

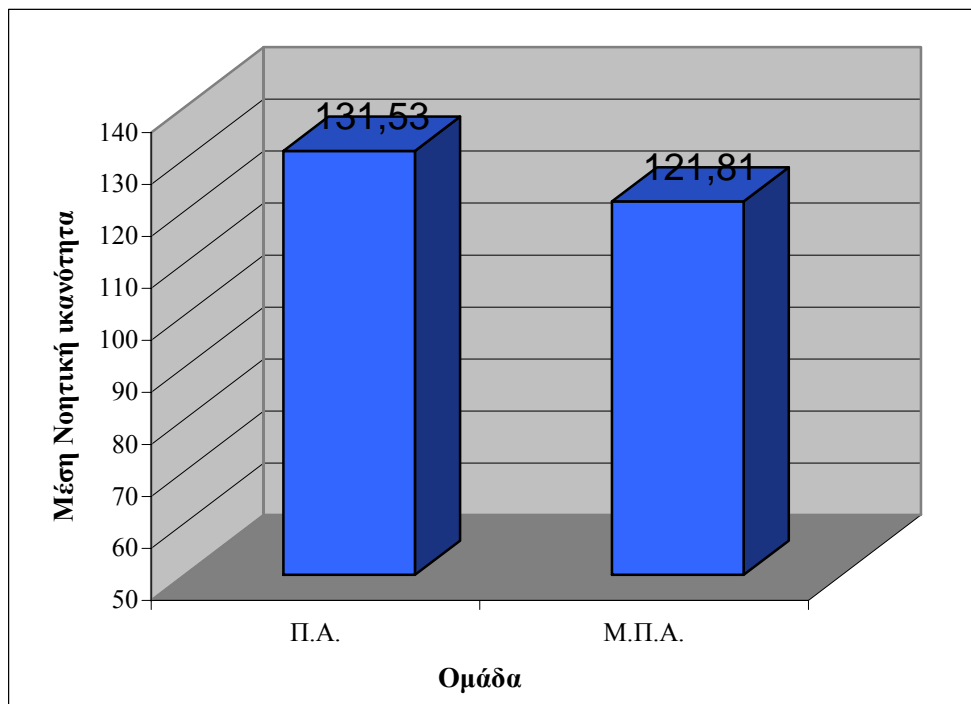
10.4.1. Νοημοσύνη

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Νοητική ικανότητα | | | | |
|---|-------------------|----------|----|-----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=79 | 131,53 | 12,88 | 88 | 152 | t=4,273*** F=2,221 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=79 | 121,81 | 15,59 | 72 | 152 | |

Πίνακας 10.58.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της νοητικής ικανότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α.

*** $p < .001$

Από τον πίνακα 10.58. και τη γραφική παράσταση 10.17. διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο ανάπτυξης της νοητικής ικανότητας των Π.Α., είναι υψηλότερο από των συνομηλίκων τους Μ.Π.Α. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος δείκτης νοητικής ικανότητας των Π.Α., ως ομάδας, είναι $\bar{X} = 131,53$ ενώ ο αντίστοιχος δείκτης για την ομάδα ελέγχου βρίσκεται δέκα μονάδες χαμηλότερα ($\bar{X} = 121,81$). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο $p < .000$. Αξιόλογη είναι η διαφορά που παρατηρείται στη διασπορά των τιμών γύρω απ' το μέσο όρο ανάμεσα στις δυο ομάδες. Η μικρότερη διασπορά ($\sigma = 12,88$) παρατηρείται στις τιμές της ομάδας των Π.Α., η οποία σε συνδυασμό με τον αντίστοιχο μεγαλύτερο μέσο όρο, υποδηλώνει τη μεγαλύτερη ομοιογένεια των επιδόσεων της συγκεκριμένης ομάδας. Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι κάποια υποκείμενα και από τις δυο ομάδες φθάνουν στις ανώτατες, για την ηλικία τους, επιδόσεις (ceiling scores) στη δοκιμασία αξιολόγησης της νοητικής τους ικανότητας.



Γραφική παράσταση 10.17.: Μέση νοητική ικανότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α

10.4.2. Γλωσσική ικανότητα

Στην αρχή της Γ΄ τάξης (2^ο έτος της συλλογής των δεδομένων), όταν μετρήθηκαν τα γνωστικά χαρακτηριστικά, είχαν ήδη μεταγραφεί σε άλλα σχολεία κάποιοι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι, τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται από 152 υποκείμενα, 76 από κάθε ομάδα.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10.59., η γλωσσική ικανότητα των δυο ομάδων διαφοροποιείται σε σημαντικό επίπεδο ($t=5,106$, $p<.001$). Η μέση επίδοση των Π.Α. είναι υψηλότερη ($\bar{X} = 24,43$). Επιτυγχάνουν να απαντήσουν σωστά στο 76% των σχετικών δοκιμασιών, ενώ οι Μ.Π.Α. στο 69% ($\bar{X} = 21,93$). Θεωρώντας όμως ως κριτήριο κατοχής μιας γνώσης ή δεξιότητας την επιτυχία στο 80% των σχετικών δοκιμασιών (DeLandsheer, 1988, παρατίθεται στο: Βάμβουκας, 1994) δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι Π.Α., στην αρχή της Γ΄ τάξης, έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τη γλωσσική τους ικανότητα.

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Γλωσσική ικανότητα | | | | |
|---|--------------------|----------|------|------|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 24,43 (76,34) | 2,76 | 16,5 | 28,5 | t=5,106*** F=0,927 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 21,93 (68,53) | 3,26 | 9,5 | 28,5 | |

Πίνακας 10.59.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α

*** $p < .001$

Η τυπική απόκλιση των επιδόσεων των Π.Α. ($\sigma=2,76$) είναι μικρότερη από των συνομηλίκων τους, γεγονός που συνδυαζόμενο με τους αντίστοιχους μέσους όρους, δηλώνει τη μεγαλύτερη ομογένεια της πρώτης ομάδας ως προς την ανάπτυξη του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού.

10.4.3. Ακουστική αντίληψη

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Ακουστική αντίληψη | | | | |
|---|--------------------|----------|----|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 28,38 (88,69) | 2,38 | 19 | 32 | t=4,418*** F=9,763** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 26,17 (81,78) | 3,66 | 15 | 32 | |

Πίνακας 10.60.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ακουστικής αντίληψης των Π.Α. και των Μ.Π.Α

** $p < .01$ *** $p < .001$

Το μέσο επίπεδο ανάπτυξης της ακουστικής αντίληψης των Π.Α. ($\bar{X} = 28,38$) βρίσκεται σε επίπεδα ανώτερα από το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου ($\bar{X} = 26,17$). Οι Π.Α. επιτυγχάνουν στο 89% των δοκιμασιών που αξιολογούν την ακουστική αντίληψη και μπορούμε να θεωρήσουμε την ακουστική τους αντίληψη ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως εξάλλου και των Μ.Π.Α. (επιτυγχάνουν κατά μέσο όρο στο 82% περίπου των σχετικών δοκιμασιών). Η διαφορά επιπέδου ανάπτυξης της ακουστικής αντίληψης των δυο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$. Χαρακτηριστικό είναι ότι υποκείμενα και των δυο ομάδων επιτυγχάνουν ανώτατες επιδόσεις (ceiling scores).

Οι επιδόσεις των Π.Α. διασπείρονται κοντύτερα στο μέσο όρο ($\sigma = 2,38$) απ' ότι των συνομηλίκων τους ($\sigma = 3,66$) υποδεικνύοντας ότι η ομάδα χαρακτηρίζεται από μικρότερες ατομικές διαφορές στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

10.4.4. Ακουστική μνήμη

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Ακουστική μνήμη | | | | |
|---|------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 12,83 (42,77) | 3,00 | 6 | 22 | t=3,653*** F=3,990* |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 11,25 (37,5) | 2,28 | 5 | 19 | |

Πίνακας 10.61.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ακουστικής μνήμης των Π.Α. και των Μ.Π.Α

* $p < .05$ *** $p < .001$

Το μέσο επίπεδο ανάπτυξης της ακουστικής μνήμης των Π.Α. ($\bar{X} = 12,83$) είναι υψηλότερο από των συνομηλίκων τους ($\bar{X} = 11,25$). Οι πρώτοι απαντούν επιτυχώς στο 43% των σχετικών δοκιμασιών ενώ οι δεύτεροι μόνο στο 38%. Η διαφορά είναι

στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .001$ ($t=3,653$). Η ομάδα των Π.Α. χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ανομοιογένεια των επιδόσεων στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Παρατηρείται τέλος ότι το επίπεδο ανάπτυξης της ακουστικής μνήμης και των δυο ομάδων είναι κατά πολύ κατώτερο του ποσοτού σωστών απαντήσεων (80%), το οποίο καθορίζει την κατοχή μιας δεξιότητας. Επομένως, συνάγεται ότι η ακουστική μνήμη δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά σε καμία από τις δυο ομάδες.

10.4.5. Οπτική αντίληψη

Από τον πίνακα 10.62. διαπιστώνουμε ότι η οπτική αντίληψη της πειραματικής ομάδας είναι κατά μέσο όρο ($\bar{X} = 29,43$) περισσότερο ανεπτυγμένη από των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 26,47$). Το επίπεδο ανάπτυξης του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις δυο ομάδες. ($t=4,264$, $p < .001$).

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Οπτική αντίληψη | | | | |
|---|------------------|----------|----|----|-------------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 29,43 (91,97) | 2,93 | 18 | 32 | t=4,264*** F=13,493*** |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 26,47 (82,72) | 5,30 | 6 | 32 | |

Πίνακας 10.62.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οπτικής αντίληψης των Π.Α. και των Μ.Π.Α

*** $p < .001$

Οι Π.Α. επιτυγχάνουν στο 92% των δοκιμασιών, επίπεδο ανάπτυξης πολύ ανώτερο του ορίου του 80%, αλλά και η ομάδα ελέγχου πληροί το κριτήριο κατοχής της συγκεκριμένης δεξιότητας (83%). Χαρακτηριστικό είναι ότι η επίδοση υποκειμένων και από τις δυο ομάδες φθάνουν στην υψηλότερη τιμή της κλίμακας βαθμολογίας.

Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, η μεγάλη διαφορά στην τυπική απόκλιση των επιδόσεων των δυο ομάδων. Οι τιμές στην πρώτη ομάδα διασπείρονται πολύ κοντύτερα σε έναν υψηλότερο μέσο όρο απ' ότι στη δεύτερη, όπου η τυπική απόκλιση είναι σχεδόν διπλάσια και ο μέσος όρος μικρότερος. Επομένως, συνάγεται ότι οι Π.Α. αποτελούν μια αρκετά ομοιογενή ομάδα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ως προς την ανάπτυξη της οπτικής τους αντίληψης.

10.4.6. Οπτική μνήμη

Μολονότι, όπως φαίνεται από τον πίνακα 10.63., η μέση επίδοση των Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της οπτικής μνήμης ($\bar{X} = 14,71$) είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση επίδοση των Μ.Π.Α. ($\bar{X} = 13,43$), δεν διαφέρει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από αυτήν. Η συγκεκριμένη δεξιότητα δε, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς σε καμία από τις δυο ομάδες.

| Χαρακτηριστικό Ομάδα | Οπτική μνήμη | | | | |
|---|------------------|----------|---|----|-----------------------------|
| | \bar{X} | σ | E | M | Στατιστική σημαντικότητα |
| Πρώιμοι αναγνώστες (Π.Α.) N=76 | 14,71 (45,97) | 5,28 | 3 | 27 | t=1,514 F=0,023 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες (Μ.Π.Α.) N=76 | 13,43 (41,97) | 5,12 | 3 | 24 | |

Πίνακας 10.63.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της οπτικής μνήμης των Π.Α. και των Μ.Π.Α

10.4.7. Ανακεφαλαίωση

Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των μέσων όρων επίδοσης κάθε ομάδας στις δοκιμασίες γνωστικών δεξιοτήτων (πίνακας 10.64. και γραφική παράσταση 10.18. συνάγονται δυο βασικά συμπεράσματα:

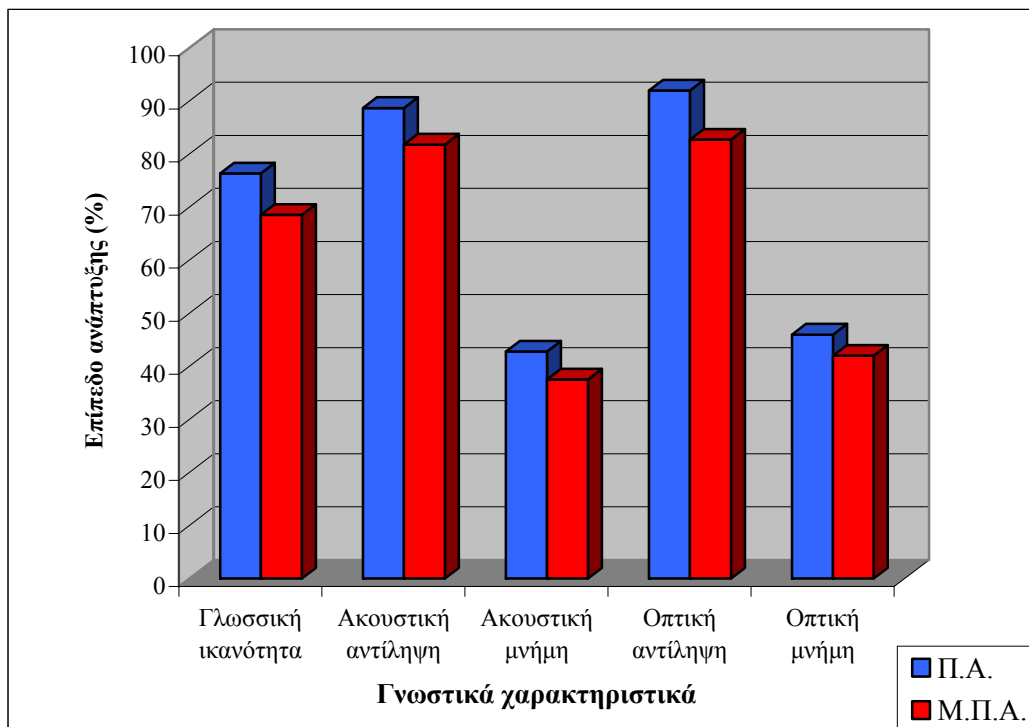
- α. όπως διαπιστώθηκε, το επίπεδο ανάπτυξης των όλων των γνωστικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων, με μόνη εξαίρεση την οπτική μνήμη, διαφέρει σημαντικά και
- β. οι γνωστικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν δεν είναι στον ίδιο βαθμό ανεπτυγμένες σε καμία από τις δυο ομάδες.

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να γίνει απευθείας σύγκριση (γλωσσική ικανότητα, ακουστική αντίληψη, ακουστική μνήμη, οπτική αντίληψη, οπτική μνήμη) η μεγαλύτερη διαφορά του επιπέδου ανάπτυξης ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρείται στην οπτική αντίληψη (διαφορά 9,25%), ενώ η μικρότερη στην ακουστική μνήμη (διαφορά 5,27%). (πίνακας 10.64).

| Γνωστικά Χαρακτηριστικά | Ομάδα | Πρώτοι Αναγνώστες | Μη Πρώτοι Αναγνώστες | Στατιστική Σημαντικότητα |
|-------------------------|-------|-------------------|----------------------|--------------------------|
| | | \bar{X} | \bar{X} | |
| Νοητική ικανότητα | | 131,53 | 121,81 | t=4,273*** |
| Γλωσσική ικανότητα | | 24,43 (76,34) | 21,93 (68,53) | t=5,106*** |
| Ακουστική αντίληψη | | 28,38 (88,69) | 26,17 (81,78) | t=4,418*** |
| Οπτική αντίληψη | | 29,43 (91,97) | 26,47 (82,72) | t=4,264*** |
| Ακουστική μνήμη | | 12,83 (42,77) | 11,25 (37,5) | t=3,653*** |

Πίνακας 10.64.: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας γνωστικών χαρακτηριστικών στα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά οι δύο ομάδες μαθητών

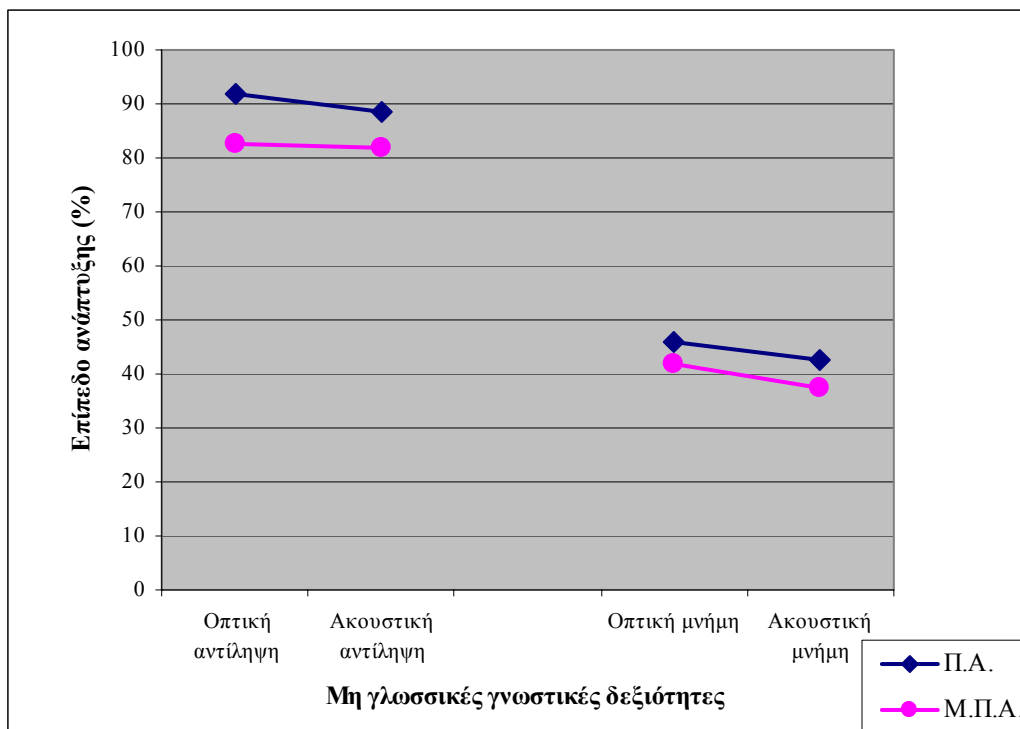
*** $p < .001$



Γραφική παράσταση 10.18.: Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των δυο ομάδων

Σε χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης βρίσκονται οι γνωστικές δεξιότητες της μνήμης καθώς, όπως διαπιστώνεται, δυσκολότερες και για τις δυο ομάδες αποδεικνύονται οι δοκιμασίες που απαιτούν την ενεργοποίηση τόσο της οπτικής όσο και της ακουστικής μνήμης. Στη γραφική παράσταση 10.19. που ακολουθεί παρουσιάζεται το επίπεδο ανάπτυξης των μη γλωσσικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων, προκειμένου να γίνει εμφανέστερη η διαπίστωση αυτή. Από την παρατήρηση του γραφήματος γίνεται φανερό ότι οι αντιληπτικές δεξιότητες των δυο ομάδων έχουν αναπτυχθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις μνημονικές. Εμφανής είναι επίσης η μεγαλύτερη διαφοροποίηση των δυο ομάδων ως προς την οπτική αντίληψη.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε ως γενική διαπίστωση, να υποστηριχθεί ότι η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων ακολουθεί παρόμοια πορεία, όσον αφορά το ρυθμό ανάπτυξης καθεμιάς από αυτές σε σύγκριση με τις υπόλοιπες, οι Π.Α. όμως έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις περισσότερες από αυτές και μάλιστα παρουσιάζονται, σε γενικές γραμμές, ως περισσότερο ομοιογενής ομάδα ως προς την κατοχή τους.



Γραφική παράσταση 10.19.: Μέσο επίπεδο ανάπτυξης των μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων

Σημειώνεται ότι στις γραφικές παραστάσεις 10.18. και 10.19., για λόγους συγκρισιμότητας, οι αρχικοί μέσοι όροι έχουν μετατραπεί σε ποσοστό επιτυχίας επί τοις εκατό, σε καθεμιά από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες.

10.5. Η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση

Μετά τη μελέτη του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. επιχειρήσαμε, σε δεύτερο επίπεδο, τη διερεύνηση των σχέσεων των χαρακτηριστικών αυτών με την αναγνωστική δεξιότητα. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10.65. στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων διαπιστώθηκαν θετικές σχέσεις χαμηλής, μέτριας και μεγάλης έντασης και στις δυο ομάδες. Από μια προσεκτικότερη μελέτη του πίνακα διαπιστώνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. σχετίζεται με τη νοημοσύνη τους σε όλες τις τάξεις. Οι συσχετίσεις είναι μικρής έντασης, αλλά στατιστικά σημαντικές. Κάπως ασθενέστερες φαίνεται να είναι, σε γενικές γραμμές, οι αντίστοιχες σχέσεις στην ομάδα των Μ.Π.Α. Στη Β΄ τάξη δεν παρατηρείται καμία συνάφεια μεταξύ των δυο μεταβλητών, ενώ στη Γ΄ και Δ΄ τάξεις κινούνται περίπου στα ίδια με των Π.Α., μικρής έντασης, αλλά στατιστικά σημαντικά, επίπεδα.

| Αναγνωστική επίδοση Γνωστικές μεταβλητές | Πρώτοι Αναγνώστες (Π.Α.) | | | Μη Πρώτοι Αναγνώστες (Μ.Π.Α.) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β΄ τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ΄ τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ΄ τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Β΄ τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Γ΄ τάξη | Αναγνωστική δεξιότητα στη Δ΄ τάξη |
| Νοητική ικανότητα | 0,297** | 0,381** | 0,301* | 0,134 | 0,278* | 0,316** |
| Γλωσσική ικανότητα | 0,486*** | 0,715*** | 0,637*** | 0,466*** | 0,663*** | 0,657*** |
| Ακουστική αντίληψη | 0,012 | 0,162 | 0,115 | 0,368** | 0,416*** | 0,415*** |
| Ακουστική μνήμη | 0,144 | 0,184 | 0,274* | 0,317** | 0,297* | 0,335** |
| Οπτική αντίληψη | 0,259* | 0,311** | 0,303* | 0,184 | 0,313** | 0,384** |
| Οπτική μνήμη | 0,360** | 0,266* | 0,227 | 0,095 | -0,027 | 0,107 |

Πίνακας 10.65: Συντελεστές συσχέτισης των γνωστικών χαρακτηριστικών με την αναγνωστική δεξιότητα σε κάθε ομάδα, από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Η γλωσσική ικανότητα είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που παρουσιάζει τις ισχυρότερες σχέσεις με την αναγνωστική δεξιότητα και στις δυο ομάδες, σε όλες τάξεις. Στην ομάδα των Π.Α. οι σχέσεις αυτές είναι ελαφρά ισχυρότερες. Και στις δυο ομάδες αρχικά, στη Β΄ τάξη, παρατηρούνται σημαντικές συνάφειες ($r=0,486$, $p<.001$ για τους Π.Α. και $r=0,466$, $p<.001$ για τους Μ.Π.Α.). Στη συνέχεια οι σχέσεις γίνονται ισχυρότερες και κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (από $r=0,637$ έως $r=0,715$ στατιστικά σημαντικές σε $p<.001$).

Ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρούνται διαφορές στις σχέσεις ανάγνωσης και ακουστικής αντίληψης. Η συγκεκριμένη δεξιότητα δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην αναγνωστική επίδοση των Π.Α. σε καμία από τις τάξεις. Αντίθετα σχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. Η συνάφεια των δυο μεταβλητών είναι χαμηλή στη Β΄ τάξη ($r=0,368$, $p<.01$) και γίνεται εντονότερη καθώς αναπτύσσεται η αναγνωστική δεξιότητα φτάνοντας σε επίπεδα μέτριας έντασης στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις ($r=0,416$ και $r=0,415$, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p<.001$).

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζει και η συσχέτιση της ακουστικής μνήμης με την αναγνωστική δεξιότητα. Μόνο σε μια περίπτωση (στη Δ΄ τάξη) σχετίζεται με χαμηλής έντασης σχέση ($r=0,274$, $p<.05$) με την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., ενώ συστηματικότερες είναι οι αντίστοιχες σχέσεις στην ομάδα ελέγχου, όπου οι συνάφειες, αν και χαμηλές, είναι στατιστικά σημαντικές και παρατηρούνται σε όλες τις τάξεις. Αντίθετα, στην περίπτωση της οπτικής μνήμης και της οπτικής αντίληψης διαπιστώνεται η ύπαρξη σχέσεων με την ανάγνωση στην ομάδα των Π.Α. σε όλες τις τάξεις με μοναδική εξαίρεση την οπτική μνήμη στη Δ΄ τάξη. Όλες οι συνάφειες είναι χαμηλές αλλά στατιστικά σημαντικές. Στους Μ.Π.Α. δεν παρατηρείται η ίδια εικόνα. Μόνο η οπτική αντίληψη σχετίζεται με την ανάγνωση στη Γ΄ και Δ΄ τάξη. Οι συνάφειες είναι ελαφρά ισχυρότερες από τις αντίστοιχες στην ομάδα των Π.Α., αλλά χαμηλής έντασης.

Συμπερασματικά, τα μη γλωσσικά γνωστικά χαρακτηριστικά σχετίζονται λιγότερο με την αναγνωστική δεξιότητα, τόσο στους Π.Α. όσο και στους Μ.Π.Α. Διαφορές διαπιστώνονται ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά τις δεξιότητες που αξιοποιούν την ακουστική οδό και αυτές που ενεργοποιούν την οπτική. Οι μεν πρώτες δεν σχετίζονται με την ανάγνωση στην πρώτη ομάδα, ενώ αντίθετα στην ομάδα ελέγχου διαπιστώνονται μέτριου βαθμού σχέσεις. Αντίθετα, παρατηρείται ότι με την

αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. σχετίζονται συστηματικότερα οι οπτικές αντιληπτικές και μνημονικές δεξιότητες.

10.5.1. Συνολική εκτίμηση της σχέσης του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση

Οι συσχετίσεις από μόνες τους όμως, όπως είναι γνωστό, δεν αποδεικνύουν την ύπαρξη αιτιακών σχέσεων. Οι πληροφορίες που παρέχουν μπορούν μόνο να θεωρηθούν ως ένδειξη λειτουργικών σχέσεων και ως πρόβλεψη πιθανών αιτιακών σχέσεων. (Μακράκης, 1997). Για το λόγο αυτό και προκειμένου να εξεταστούν περαιτέρω οι συνάφειες των γνωστικών χαρακτηριστικών κάθε ομάδας με την αναγνωστική τους δεξιότητα στη Γ΄ και Δ΄ τάξη πραγματοποιήσαμε πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης. Ένας ακόμη λόγος που μας ώθησε στη βαθύτερη διερεύνηση των συσχετίσεων των ανεξάρτητων γνωστικών μεταβλητών με την αναγνωστική ανάπτυξη είναι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στο πλέγμα των σχέσεων αυτών ανάμεσα σε Π.Α. και Μ.Π.Α. Στις παλινδρομικές αναλύσεις η αναγνωστική δεξιότητα στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις ήταν κάθε φορά η εξαρτημένη μεταβλητή και ως πιθανές μεταβλητές πρόβλεψης (ανεξάρτητες μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκαν η νοητική ικανότητα, η γλωσσική ικανότητα, η ακουστική αντίληψη, η οπτική αντίληψη, η οπτική μνήμη και η ακουστική μνήμη.

Οι μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών συνάφειες, για όλο το δείγμα και για κάθε ομάδα χωριστά, είναι μικρής έντασης και πληρούν την προϋπόθεση της έλλειψης πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity) για την πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης. (Πίνακες 3Α και 4Α Παράρτημα Α). Επίσης, πληρείται η προϋπόθεση της γραμμικότητας των σχέσεων στις συσχετίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών με την αναγνωστική δεξιότητα των Γ΄ και Δ΄ τάξεων, όπως διαπιστώθηκε από την εξέταση των διαγραμμάτων σκεδασμού.

Όπως φάνηκε από τον πίνακα 10.65. την ισχυρότερη θετική συνάφεια με την αναγνωστική δεξιότητα τόσο στη Γ΄ όσο και στη Δ΄ τάξη παρουσιάζει και για τις δυο ομάδες η γλωσσική ικανότητα, η οποία μάλιστα αποτελεί και το μοναδικό γλωσσικό παράγοντα ανάμεσα στις γνωστικές μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη. Έτσι, προκειμένου να διαπιστώσουμε, σε πρώτη φάση, τη συνεισφορά της έναντι των υπόλοιπων μη γλωσσικών μεταβλητών, καθώς και το κατά πόσο οι μη

γλωσσικές μεταβλητές προβλέπουν την αναγνωστική δεξιότητα ανεξάρτητα από αυτήν, πραγματοποιήσαμε πολλαπλές (ιεραρχικές) αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή, στην πρώτη, την αναγνωστική δεξιότητα των υποκειμένων στη Γ΄ τάξη και στη δεύτερη, την αναγνωστική δεξιότητα στη Δ΄ τάξη. Σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε χωριστή ανάλυση για τους πρώιμους και χωριστή για τους μη πρώιμους αναγνώστες, προκειμένου να διερευνηθεί τυχόν διαφορετική επίδραση των γνωστικών αυτών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα κάθε ομάδας. Στο πρώτο μπλοκ εισήχθηκε στο μοντέλο η γλωσσική ικανότητα και στο δεύτερο συμπεριλήφθηκαν όλες οι υπόλοιπες μη γλωσσικές μεταβλητές.

Στον πίνακα 10.66. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δυο ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε για να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο οι γλωσσικές και οι μη γλωσσικές γνωστικές μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ΄ τάξη. Η γλωσσική ικανότητα, η οποία εισήχθηκε πρώτη στο μοντέλο, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διακύμανση των επιδόσεων τόσο των Π.Α., όσο και των Μ.Π.Α. στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνη για ένα σημαντικό ποσοστό, 51% (συντελεστής προσδιορισμού $R^2=0,511$), της διακύμανσης των Π.Α. στην ανάγνωση ($F_{1,69}=72,21$, $p=.000$). Μικρότερο, αλλά πολύ σημαντικό είναι και το αντίστοιχο ποσοστό της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α., για το οποίο ευθύνεται η γλωσσική τους ικανότητα. Το ποσοστό αυτό είναι 44% ($F_{1,69}=54,188$, $p=.000$). Οι υπόλοιπες, μη γλωσσικές γνωστικές μεταβλητές προστέθηκαν όλες μαζί στο δεύτερο μπλοκ. Στην ομάδα των Π.Α. η αλλαγή που προκαλεί η προσθήκη τους είναι 5,2% (αύξηση $R^2=0,052$), ανεβάζοντας το ποσοστό της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας που εξηγείται από όλες μαζί στο 56%. Η αλλαγή που προκαλείται δεν είναι στατιστικά σημαντική. ($F_{5,64}=1,527$, $p=.194$). Αντίθετα στους Μ.Π.Α. η αύξηση που προκαλείται από την εισαγωγή του δεύτερου μπλοκ είναι μεγαλύτερη και στατιστικά σημαντική. ($F_{5,64}=4,237$, $p=.002$). Φτάνει σχεδόν το 14% (αύξηση $R^2=0,139$) και ανεβάζει το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους γνωστικούς παράγοντες στο 58% ($R^2=0,579$).

Εξετάζοντας τους σταθμισμένους συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) διαπιστώνουμε ότι η γλωσσική ικανότητα σχετίζεται με μεγάλη ένταση με την αναγνωστική δεξιότητα και στις δυο ομάδες, η συσχέτιση όμως στην ομάδα των Π.Α.

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες Ομάδα | Ανεξάρτητες μεταβλητές Μπλοκ | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p | |
|------------------------------|--|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|--------|--------------------------|--------|--------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | Beta | | | |
| Πρώτοι αναγνώστες | <u>Μπλοκ 1:</u> Γλωσσική ικανότητα | 0,715 | 0,511 | 0,504 | 3,122 | 0,511 | 72,210 | 0,000 | 1,174 | 0,138 | 0,715 | 8,498 | 0,000 | |
| | <u>Μπλοκ 2:</u> νοημοσύνη, οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη | ΓΙ | | | | | | | | 1,037 | 0,149 | 0,631 | 6,955 | 0,000 |
| | | N | | | | | | | | 0,057 | 0,030 | 0,169 | 1,896 | 0,062 |
| | | OM | | | | | | | | 0,058 | 0,075 | 0,071 | 0,771 | 0,444 |
| | | AM | | | | | | | | -0,083 | 0,129 | -0,058 | -0,644 | 0,522 |
| | | OA | | | | | | | | 0,176 | 0,135 | 0,118 | 1,305 | 0,197 |
| AA | | | | | | | | 0,029 | 0,154 | 0,016 | 0,188 | 0,852 | | |
| Μη πρώτοι αναγνώστες | <u>Μπλοκ 1:</u> Γλωσσική ικανότητα | 0,663 | 0,440 | 0,432 | 4,900 | 0,440 | 54,188 | 0,000 | 1,292 | 0,175 | 0,663 | 7,361 | 0,000 | |
| | <u>Μπλοκ 2:</u> νοημοσύνη, οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη | ΓΙ | | | | | | | | 1,073 | 0,181 | 0,551 | 5,940 | 0,000 |
| | | N | | | | | | | | 0,028 | 0,037 | 0,069 | 0,766 | 0,447 |
| | | OM | | | | | | | | -0,255 | 0,109 | -0,202 | -2,342 | 0,022 |
| | | AM | | | | | | | | 0,583 | 0,238 | 0,207 | 2,450 | 0,017 |
| | | OA | | | | | | | | 0,245 | 0,103 | 0,204 | 2,386 | 0,020 |
| AA | | | | | | | | 0,277 | 0,184 | 0,153 | 1,504 | 0,137 | | |

Πίνακας 10.66: Στατιστικοί δείκτες της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς της γλωσσικής ικανότητας και των υπόλοιπων, μη γλωσσικών, γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη

R=συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης, R²=συντελεστής προσδιορισμού, seE=τυπικό σφάλμα εκτίμησης, Se=τυπικό σφάλμα, B=Συντελεστής παλινδρόμησης, Beta=σταθμισμένος συντελεστής παλινδρόμησης, p=επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

ΓΙ=γλωσσική ικανότητα, AA=ακουστική αντίληψη, OA=οπτική αντίληψη, AM=ακουστική μνήμη, OM=οπτική μνήμη, N=νοημοσύνη

είναι ελαφρά μεγαλύτερη. Με μεταβλητή ελέγχου τη γλωσσική ικανότητα καμιά από τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν σχετίζεται με την ανάγνωση των Π.Α., ενώ τρεις από αυτές: η οπτική μνήμη ($\beta = -0,202$, $p = .022$), η ακουστική μνήμη ($\beta = 0,207$, $p = .017$) και η οπτική αντίληψη ($\beta = 0,204$, $p = .020$) σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική επίδοση στην ομάδα των Μ.Π.Α.

Συμπερασματικά, διαπιστώνονται κοινά, αλλά και διαφορετικά σημεία ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά το ρόλο των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική τους ανάπτυξη στη Γ' τάξη. Η γλωσσική ικανότητα μπορεί να ερμηνεύσει το μεγαλύτερο ποσοστό της αναγνωστικής επίδοσης των δυο ομάδων στη Γ' τάξη, ερμηνεύει όμως σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγνωστική επίδοση των Π.Α. Επιπλέον, ορισμένες μη γλωσσικές γνωστικές μεταβλητές διαδραματίζουν αξιόλογο ρόλο μόνο στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α.

Τα αποτελέσματα των δυο ιεραρχικών παλινδρομικών αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε για να διερευνήσουμε το βαθμό συνεισφοράς των ανεξάρτητων γλωσσικών και μη γλωσσικών μεταβλητών στην εξαρτημένη μεταβλητή αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ' τάξη παρουσιάζονται στον πίνακα 10.67. Η γλωσσική ικανότητα, η οποία εισήχθη στο πρώτο μπλοκ, συνεισφέρει σε ποσοστό 41% ($R^2 = 0,406$) στη διακύμανση των τιμών της αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. επηρεάζοντάς τη σε σημαντικό βαθμό ($F_{1,66} = 45,165$, $p = .000$). Μεγαλύτερη κατά 2% είναι η αντίστοιχη συνεισφορά της γλωσσικής ικανότητας στην ομάδα των Μ.Π.Α. Επηρεάζει το 43% ($R^2 = 0,432$) της διακύμανσης των επιδόσεων στην ανάγνωση. ($F_{1,66} = 50,074$, $p = .000$).

Όταν προστίθενται στο δεύτερο μπλοκ οι υπόλοιπες γνωστικές μεταβλητές, η μεταβολή του R^2 είναι για τους Π.Α. περίπου 6% (αύξηση $R^2 = 0,058$) επιρροή που είναι στατιστικά ασήμαντη ($F_{5,61} = 1,311$, $p = .271$), ενώ για τους Μ.Π.Α. 16% περίπου (αύξηση $R^2 = 0,157$), στατιστικά σημαντική ($F_{5,61} = 4,648$, $p = .000$). Συνολικά από όλες τις γνωστικές μεταβλητές μπορεί να ερμηνευθεί ποσοστό διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης 46% ($R^2 = 0,464$) για τους Π.Α. και 59% ($R^2 = 0,588$) για τους Μ.Π.Α.

Από τη μελέτη των συντελεστών (Beta) διαπιστώνεται ότι η συνάφεια γλωσσικής ικανότητας και αναγνωστικής δεξιότητας στη Δ' τάξη είναι υψηλή και για τις δυο ομάδες. Όταν ελέγχεται η γλωσσική ικανότητα οι υπόλοιπες γνωστικές μεταβλητές δεν σχετίζονται με τη ανάγνωση στην ομάδα των Π.Α., ενώ διαπιστώνεται συσχέτιση

ανάμεσα σε ορισμένες από αυτές (ακουστική μνήμη και οπτική αντίληψη) και την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. ($\beta=0,248$, $p=.006$ και $\beta=0,257$, $p=.004$ αντίστοιχα).

Συμπερασματικά, η γλωσσική ικανότητα εξακολουθεί να είναι ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος ερμηνεύει τη διακύμανση της αναγνωστικής δεξιότητας και των δυο ομάδων, η επιρροή όμως που ασκεί στην αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α. μειώνεται από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη σημαντικά και φτάνει στα ίδια περίπου επίπεδα με τους Μ.Π.Α. Οι μη γλωσσικές γνωστικές μεταβλητές εξακολουθούν να κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Μ.Π.Α. και να ερμηνεύουν ανεξάρτητα από τη γλωσσική ικανότητα μέρος της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης, ενώ όπως και στη Γ΄ τάξη, καμία επίδραση δεν φαίνεται να ασκούν στην αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α. Συνολικά, οι γνωστικές μεταβλητές μπορούν να ερμηνεύσουν μικρότερο ποσοστό της αναγνωστικής διακύμανσης των Π.Α., η μείωση όμως αυτή οφείλεται αποκλειστικά στη μείωση του ποσοστού που ερμηνεύει η γλωσσική ικανότητα. Γενικά, με εξαίρεση τη μείωση αυτή της επιρροής της γλωσσικής ικανότητας στην ανάγνωση των Π.Α., η εικόνα που παρουσιάζουν οι σχέσεις των γνωστικών μεταβλητών με την αναγνωστική δεξιότητα δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις σχέσεις που διαπιστώθηκαν στη Γ΄ τάξη.

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες | Ανεξάρτητες μεταβλητές | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p | |
|----------------------|--|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|--------|--------------------------|--------|--------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | | | | Beta |
| Ομάδα | Μπλοκ | | | | | | | | | | | | | |
| Πρώτοι αναγνώστες | Μπλοκ 1: Γλωσσική ικανότητα | 0,637 | 0,406 | 0,397 | 5,243 | 0,406 | 45,165 | 0,000 | 1,681 | | 0,250 | 0,637 | 6,721 | 0,000 |
| | Μπλοκ 2: νοημοσύνη, οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη | 0,681 | 0,464 | 0,411 | 5,182 | 0,058 | 1,311 | 0,271 | ΓΙ | 1,487 | 0,266 | 0,564 | 5,597 | 0,000 |
| | | | | | | | | | N | 0,082 | 0,056 | 0,147 | 1,465 | 0,148 |
| | | | | | | | | | ΟΜ | 0,043 | 0,133 | 0,034 | 0,323 | 0,748 |
| | | | | | | | | | ΑΜ | 0,162 | 0,220 | 0,075 | 0,738 | 0,463 |
| | | | | | | | | | ΟΑ | 0,268 | 0,230 | 0,120 | 1,164 | 0,249 |
| ΑΑ | -0,105 | 0,265 | -0,038 | -0,396 | 0,694 | | | | | | | | | |
| Μη πρώτοι αναγνώστες | Μπλοκ 1: Γλωσσική ικανότητα | 0,657 | 0,431 | 0,423 | 7,748 | 0,431 | 50,074 | 0,000 | 1,967 | | 0,278 | 0,657 | 7,076 | 0,000 |
| | Μπλοκ 2: νοημοσύνη, οπτική μνήμη, ακουστική μνήμη, οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη | 0,767 | 0,588 | 0,548 | 6,858 | 0,157 | 4,648 | 0,000 | ΓΙ | 1,632 | 0,286 | 0,545 | 5,717 | 0,000 |
| | | | | | | | | | N | 0,050 | 0,058 | 0,079 | 0,864 | 0,391 |
| | | | | | | | | | ΟΜ | -0,109 | 0,178 | -0,053 | -0,612 | 0,543 |
| | | | | | | | | | ΑΜ | 1,076 | 0,377 | 0,248 | 2,852 | 0,006 |
| | | | | | | | | | ΟΑ | 0,484 | 0,163 | 0,257 | 2,967 | 0,004 |
| ΑΑ | 0,200 | 0,299 | 0,070 | 0,671 | 0,505 | | | | | | | | | |

Πίνακας 10.67: Στατιστικοί δείκτες της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς της γλωσσικής ικανότητας και των υπόλοιπων, μη γλωσσικών, γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ' τάξη

ΓΙ=γλωσσική ικανότητα, ΑΑ=ακουστική αντίληψη, ΟΑ=οπτική αντίληψη, ΑΜ=ακουστική μνήμη, ΟΜ=οπτική μνήμη, Ν=νοημοσύνη

Στη συνέχεια, αφού διαπιστώθηκε ότι οι μη γλωσσικές γνωστικές μεταβλητές δεν διαδραματίζουν τον ίδιο ρόλο στην αναγνωστική ανάπτυξη των δυο ομάδων, ότι μόνο ορισμένες από αυτές συνεισφέρουν προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά και ότι τις μεταβλητές αυτές συνδέουν με την ανεξάρτητη διαφορετικής έντασης σχέσεις, όπως προκύπτει από την εξέταση των σταθμισμένων συντελεστών παλινδρόμησης, πραγματοποιήσαμε βηματικές (stepwise) αναλύσεις παλινδρόμησης προκειμένου να διαπιστώσουμε ποιες από αυτές ερμηνεύουν σε σημαντικό βαθμό την αναγνωστική δεξιότητα σε κάθε τάξη και κυρίως αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δυο ομάδες. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τέσσερις αναλύσεις, μια για κάθε ομάδα σε κάθε τάξη (Γ' και Δ').

Από τον πίνακα 10.68. διαπιστώνεται ότι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης για την ομάδα των Π.Α. αποτελούν η γλωσσική ικανότητα και η νοημοσύνη. Η πρώτη εξηγεί τη μεγαλύτερη αναλογία της διακύμανσης της ανεξάρτητης μεταβλητής και συγκεκριμένα ποσοστό 51%. ($R^2=0,511$), ($F_{1,69}=72,21$, $p=.000$). Η νοημοσύνη, που προστέθηκε δεύτερη στην εξίσωση παλινδρόμησης, εξηγεί ένα επιπλέον μικρό, αλλά σημαντικό ποσοστό 3% ($R^2=0,030$) ($F_{1,68}=4,384$, $p=.040$). Συνολικά, η γλωσσική ικανότητα και η νοημοσύνη είναι υπεύθυνες για το 54% ($R^2=0,0,541$) της διακύμανσης της ανάγνωσης των Π.Α.

Στους Μ.Π.Α. η εικόνα διαφέρει. Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί μεν και εδώ τη σημαντικότερη μεταβλητή πρόβλεψης και ευθύνεται για το 44% της διακύμανσης ($R^2=0,440$) ($F_{1,69}=54,188$, $p=.000$) στη συνέχεια όμως προστίθενται: η ακουστική μνήμη, εξηγώντας το δεύτερο σημαντικότερο ποσοστό, 6%, (αύξηση $R^2=0,057$, $F_{1,68}=7,687$, $p=.007$) και η οπτική αντίληψη, προσθέτοντας ακόμη ένα 4% ($R^2=0,036$, ($F_{1,67}=5,099$, $p=.027$) επιρροής περίπου. Συνολικά, οι τρεις αυτές μεταβλητές ερμηνεύουν το 53% ($R^2=0,532$) της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη. Από τους σταθμισμένους συντελεστές παλινδρόμησης φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα έχει η γλωσσική ικανότητα και για τις δυο ομάδες ($r=0,715$, $p=.000$ για τους Π.Α. και $r=0,663$, $p=.000$ για τους Μ.Π.Α.) και ακολουθούν η νοημοσύνη με πολύ μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση, για την πειραματική ομάδα ($r=0,181$, $p=.040$) και η ακουστική μνήμη ($r=0,239$, $p=.007$) και η οπτική αντίληψη ($r=0,192$, $p=0,027$) για την ομάδα ελέγχου, με επίσης χαμηλές συνάφειες.

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες Ομάδα | Ανεξάρτητες μεταβλητές | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p |
|------------------------------|------------------------|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | Beta | | |
| Πρώτοι αναγνώστες | Γλωσσική ικανότητα | 0,715 | 0,511 | 0,504 | 3,122 | 0,511 | 72,210 | 0,000 | 1,174 | 0,138 | 0,715 | 8,498 | 0,000 |
| | Νοημοσύνη | 0,736 | 0,541 | 0,527 | 3,049 | 0,030 | 4,387 | 0,040 | 0,061 | 0,029 | 0,181 | 2,095 | 0,040 |
| Μη πρώτοι αναγνώστες | Γλωσσική ικανότητα | 0,663 | 0,440 | 0,432 | 4,900 | 0,440 | 54,188 | 0,000 | 1,292 | 0,175 | 0,663 | 7,361 | 0,000 |
| | Ακουστική μνήμη | 0,705 | 0,497 | 0,482 | 4,678 | 0,057 | 7,687 | 0,007 | 0,673 | 0,243 | 0,239 | 2,773 | 0,007 |
| | Οπτική αντίληψη | 0,730 | 0,532 | 0,511 | 4,543 | 0,036 | 5,099 | 0,027 | 0,231 | 0,102 | 0,192 | 2,258 | 0,027 |

Πίνακας 10.68: Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες Ομάδα | Ανεξάρτητες μεταβλητές | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p |
|------------------------------|------------------------|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | Beta | | |
| Πρώιμοι αναγνώστες | Γλωσσική ικανότητα | 0,637 | 0,406 | 0,397 | 5,243 | 0,406 | 45,165 | 0,000 | 1,681 | 0,250 | 0,637 | 6,721 | 0,000 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | Γλωσσική ικανότητα | 0,657 | 0,431 | 0,423 | 7,748 | 0,431 | 50,074 | 0,000 | 1,967 | 0,278 | 0,657 | 7,076 | 0,000 |
| | Ακουστική μνήμη | 0,714 | 0,510 | 0,495 | 7,248 | 0,079 | 10,412 | 0,002 | 1,221 | 0,378 | 0,281 | 3,227 | 0,002 |
| | Οπτική αντίληψη | 0,760 | 0,577 | 0,557 | 6,786 | 0,067 | 10,163 | 0,002 | 0,497 | 0,156 | 0,264 | 3,188 | 0,002 |

Πίνακας 10.69: Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ' τάξη

Από την παλινδρομική ανάλυση των αντίστοιχων δεδομένων για την Δ' τάξη (πίνακας 10.69) διαπιστώνεται ότι η μοναδική σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης ($F_{1,66}=45,165$, $p=.000$) για τους Π.Α. είναι η γλωσσική ικανότητα, η οποία ευθύνεται για το 41% ($R^2=0,406$) της διακύμανσης των επιδόσεων στην ανάγνωση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης και στην ομάδα ελέγχου προβλέπει η ίδια μεταβλητή. Το ποσοστό αυτό είναι ελαφρά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της πρώτης ομάδας και ανέρχεται στο 43% ($R^2=0,431$) ($F_{1,66}=50,074$, $p=.000$). Όμως, στην περίπτωση των Μ.Π.Α., προστίθεται στη συνέχεια και η ακουστική μνήμη, η οποία εξηγεί τη δεύτερη μεγαλύτερη σημαντική αναλογία της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ($F_{1,65}=10,412$, $p=.002$), ποσοστό 8% επιπλέον (αύξηση $R^2=0,079$). Συνολικά, η γλωσσική ικανότητα και η ακουστική μνήμη ευθύνονται για το 51% της αναγνωστικής διακύμανσης. Η οπτική αντίληψη, τέλος, εξηγεί ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης ($F_{1,64}=10,163$, $p=.002$) προσθέτοντας ακόμη ένα 7% περίπου (αύξηση $R^2=0,067$). Οι δυο μη γλωσσικές μεταβλητές προσθέτουν μαζί ένα επιπλέον 15% επιρροής στη διακύμανση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Συνολικά, από τις γνωστικές μεταβλητές που εισέρχονται στο μοντέλο, ερμηνεύεται το 58% ($R^2=0,577$) της διακύμανσης των επιδόσεων των Μ.Π.Α. στην ανάγνωση. Οι σταθμισμένοι συντελεστές παλινδρόμησης παρουσιάζουν και σε αυτή την τάξη σχέσεις παρόμοιες με αυτές που διαπιστώθηκαν στη Γ' τάξη και επισημάνθηκαν στον πίνακα 10.68., με τη γλωσσική ικανότητα να συνδέεται με ισχυρή σχέση με την αναγνωστική επίδοση και στις δυο ομάδες υποκειμένων ($r=0,637$, $p=.000$ για τους Π.Α. και $r=0,657$, $p=.000$ για τους Μ.Π.Α.) και την ακουστική μνήμη και την οπτική αντίληψη να σχετίζονται με χαμηλής έντασης σχέση με την ανάγνωση στην ομάδα των Μ.Π.Α. ($r=0,281$, $p=.002$. και $r=0,264$, $p=.002$ αντίστοιχα).

Από τη συνολική θεώρηση των παλινδρομικών αναλύσεων για τις δυο τάξεις διαπιστώνεται ότι, με εξαίρεση τη νοημοσύνη, η οποία συνεισφέρει ερμηνεύοντας ένα μικρό, αλλά σημαντικό ποσοστό, της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. στη Γ' τάξη, η εικόνα που παρουσιάζεται για κάθε ομάδα είναι σε γενικές γραμμές ίδια και στις δυο τάξεις, όσον αφορά τις γνωστικές μεταβλητές που εμπλέκονται ενεργά στην ερμηνεία της αναγνωστικής επίδοσης και την εξέλιξη του ρόλου τους. Και για τις δυο ομάδες η γλωσσική ικανότητα κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο. Για τους Μ.Π.Α. όμως δυο ακόμη δεξιότητες συνεισφέρουν, η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη, με

ποσοστά που κυμαίνονται από 6%-8% για την πρώτη και από 4%-7% για τη δεύτερη. Αύξηση της συνεισφοράς των δυο τελευταίων δεξιοτήτων παρατηρείται στη Δ' τάξη.

Τέλος, επειδή αφενός ο ρόλος της νοημοσύνης αποτελεί αμφιλεγόμενο σημείο για την πρώιμη ανάγνωση, αφετέρου σε πολλές παρόμοιες έρευνες οι δυο ομάδες εξισώνονται ως προς τη νοητική ικανότητα και επιπλέον επειδή διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ως προς τη νοημοσύνη ανάμεσα στις δυο ομάδες θελήσαμε να διαπιστώσουμε πώς διαμορφώνεται η εικόνα ως προς τη συνεισφορά των υπόλοιπων γνωστικών δεξιοτήτων στην αναγνωστική επίδοση, σε κάθε ομάδα, όταν ελέγχεται η νοημοσύνη. Έτσι πραγματοποιήσαμε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση με ελεγχόμενη μεταβλητή τη νοημοσύνη για να διαπιστώσουμε σε ποιο ποσοστό ερμηνεύεται η διασπορά των τιμών της αναγνωστικής δεξιότητας από τις υπόλοιπες γνωστικές μεταβλητές σε κάθε ομάδα, όταν η νοημοσύνη ελέγχεται. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τέσσερις αναλύσεις, μια για κάθε ομάδα σε κάθε τάξη (Γ' και Δ'). Σε όλες αρχικά εισήχθη σε μπλοκ η νοημοσύνη, ώστε να απαλειφθεί η επίδρασή της στα επόμενα βήματα και κατόπιν οι υπόλοιπες μεταβλητές, οι οποίες αναλύθηκαν με τη μέθοδο βήμα-βήμα (stepwise) προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες από αυτές είναι σημαντικές και ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο ερμηνεύουν την αναγνωστική δεξιότητα ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη.

Από τον πίνακα 10.70. διαπιστώνουμε ότι, όταν η επίδραση της νοημοσύνης ελέγχεται, η γλωσσική ικανότητα και πάλι ευθύνεται για το μεγαλύτερο ποσοστό διασποράς της αναγνωστικής επίδοσης και των δυο ομάδων στη Γ' τάξη, μολονότι παρατηρείται μια μείωση του ποσοστού της διακύμανσης που ερμηνεύεται από αυτήν, σε σχέση με την προηγούμενη ανάλυση (πίνακας 10.68). Συγκεκριμένα, ερμηνεύεται το 40% (αύξηση $R^2=0,396$) ($F_{1,68}=58,675$ $p=.000$) για τους Π.Α. και το 38% (αύξηση $R^2=0,383$) ($F_{1,68}=48,172$, $p=.000$) για τους Μ.Π.Α. Αυτή είναι και η μοναδική σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης για τους Π.Α. που προστίθεται μετά την ελεγχόμενη μεταβλητή νοημοσύνη. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, όπως διαπιστώθηκε και στην προηγούμενη ανάλυση (πίνακας 10.68) συνεισφέρουν στην ερμηνεία της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης η ακουστική μνήμη σε ποσοστό 5% (αύξηση $R^2=0,048$) ($F_{1,67}=6,503$, $p=.013$) και η οπτική αντίληψη με ακόμη 3% (αύξηση $R^2=0,030$) ($F_{1,66}=4,213$, $p=.044$), ποσοστά που δεν διαφοροποιούνται κατά πολύ από αυτά που βρέθηκαν, όταν όλες οι μεταβλητές αναλύθηκαν με τη μέθοδο βήμα-βήμα (πίνακας

10.68). Η μοναδική διαφοροποίηση που παρατηρείται σε σχέση με τις προηγούμενες αναλύσεις είναι ότι όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης προστίθεται ακόμη μια γνωστική μεταβλητή, η οπτική μνήμη, η οποία ερμηνεύει ένα επιπλέον μικρό (3%), αλλά σημαντικό ($F_{1,65}=4,050$, $p=.048$) ποσοστό της διακύμανσης της ανεξάρτητης μεταβλητής (αύξηση $R^2=0,027$). Αξίζει να σημειωθεί τέλος, ότι όταν η νοημοσύνη προστίθεται πρώτη στην εξίσωση παλινδρόμησης επηρεάζει το 15% ($R^2=0,145$) της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. στη Γ' τάξη, και μόνο το 8% ($R^2=0,077$) της αντίστοιχης διακύμανσης στους Μ.Π.Α.

Παρόμοια, στη Δ' τάξη, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 10.71., με την νοημοσύνη ελεγχόμενη, η γλωσσική ικανότητα είναι αυτή που συνεισφέρει περισσότερο στην ερμηνεία της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας και των δυο ομάδων, ευθυνόμενη για το 35% (αύξηση $R^2=0,347$) της διακύμανσης στους Π.Α. ($F_{1,65}=40,098$, $p=.000$) και το 36% (αύξηση $R^2=0,364$) στους Μ.Π.Α. ($F_{1,65}=44,070$, $p=.000$). Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί και τη μοναδική μεταβλητή πρόβλεψης για την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. στη Δ' τάξη, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης. Αντίθετα, η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη, μεταβλητές των οποίων ο ρόλος εμφανίζεται σημαντικός σε όλες τις αναλύσεις που προηγήθηκαν για την ερμηνεία της αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α. αποτελούν και εδώ σημαντικούς παράγοντες που ερμηνεύουν από 6% της διακύμανσης καθένας, ποσοστά που βρίσκονται στα ίδια περίπου επίπεδα με την προηγούμενη ανάλυση για τη Δ' τάξη (πίνακας 10.69). Από την προσθήκη της ακουστικής μνήμης προκαλείται αύξηση της επιρροής στη διακύμανση $R^2=0,064$ και η οπτική αντίληψη αυξάνει το συνολικό συντελεστή προσδιορισμού (R^2) κατά 0,056. Τέλος, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι όταν η νοημοσύνη προστίθεται πρώτη στην εξίσωση παλινδρόμησης επηρεάζει περίπου το ίδιο ποσοστό της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας στη Δ' τάξη και στις δυο ομάδες: το 9% ($R^2=0,090$) στους Π.Α. και το 10% ($R^2=0,100$) στους Μ.Π.Α.

Μια συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων των τελευταίων παλινδρομικών αναλύσεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το ποιες γνωστικές μεταβλητές επιδρούν στην αναγνωστική ανάπτυξη των δυο ομάδων και ως προς τον αναπτυξιακό τους ρόλο, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης.

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες Ομάδα | Ανεξάρτητες μεταβλητές | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p |
|------------------------------|------------------------|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|-------|--------------------------|--------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | Beta | | |
| Πρώιμοι αναγνώστες | Νοημοσύνη | 0,381 | 0,145 | 0,133 | 4,131 | 0,145 | 11,693 | 0,001 | 0,129 | 0,038 | 0,381 | 3,420 | 0,001 |
| | Γλωσσική ικανότητα | 0,736 | 0,541 | 0,527 | 3,049 | 0,396 | 58,675 | 0,000 | 1,084 | 0,142 | 0,660 | 7,660 | 0,000 |
| Μη πρώιμοι αναγνώστες | Νοημοσύνη | 0,278 | 0,077 | 0,064 | 6,289 | 0,077 | 5,769 | 0,019 | 0,114 | 0,047 | 0,278 | 2,402 | 0,019 |
| | Γλωσσική ικανότητα | 0,678 | 0,460 | 0,444 | 4,847 | 0,383 | 48,172 | 0,000 | 1,233 | 0,178 | 0,633 | 6,941 | 0,000 |
| | Ακουστική μνήμη | 0,712 | 0,508 | 0,486 | 4,662 | 0,048 | 6,503 | 0,013 | 0,625 | 0,245 | 0,222 | 2,550 | 0,013 |
| | Οπτική αντίληψη | 0,733 | 0,537 | 0,509 | 4,554 | 0,030 | 4,213 | 0,044 | 0,214 | 0,104 | 0,178 | 2,053 | 0,044 |
| | Οπτική μνήμη | 0,751 | 0,564 | 0,531 | 4,452 | 0,027 | 4,050 | 0,048 | -0,214 | 0,106 | -0,170 | -2,012 | 0,048 |

Πίνακας 10.70: Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Γ' τάξη, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης

Εξαρτημένη μεταβλητή: αναγνωστική δεξιότητα στη Δ' τάξη

| Στατιστικοί δείκτες Ομάδα | Ανεξάρτητες μεταβλητές | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | seE | Στατιστικοί δείκτες μεταβολών | | | Μη σταθμισμένος συντελεστής | | Σταθμισμένος συντελεστής | t | p |
|------------------------------|------------------------|-------|----------------|------------------------------|-------|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-------|
| | | | | | | Αύξηση R ² | F της μεταβολής | p (του F) | B | Se | Beta | | |
| Πρώτοι αναγνώστες | Νοημοσύνη | 0,301 | 0,090 | 0,077 | 6,489 | 0,090 | 6,563 | 0,013 | 0,167 | 0,065 | 0,301 | 2,562 | 0,013 |
| | Γλωσσική ικανότητα | 0,661 | 0,437 | 0,420 | 5,143 | 0,347 | 40,098 | 0,000 | 1,586 | 0,250 | 0,601 | 6,332 | 0,000 |
| Μη πρώτοι αναγνώστες | Νοημοσύνη | 0,316 | 0,100 | 0,086 | 9,750 | 0,100 | 7,299 | 0,009 | 0,200 | 0,074 | 0,316 | 2,702 | 0,009 |
| | Γλωσσική ικανότητα | 0,681 | 0,463 | 0,447 | 7,584 | 0,364 | 44,070 | 0,000 | 1,849 | 0,279 | 0,618 | 6,639 | 0,000 |
| | Ακουστική μνήμη | 0,726 | 0,527 | 0,505 | 7,173 | 0,064 | 8,674 | 0,004 | 1,119 | 0,380 | 0,258 | 2,945 | 0,004 |
| | Οπτική αντίληψη | 0,764 | 0,584 | 0,557 | 6,786 | 0,056 | 8,512 | 0,005 | 0,465 | 0,159 | 0,247 | 2,918 | 0,005 |

Πίνακας 10.71: Στατιστικοί δείκτες της βηματικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης για την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών μεταβλητών στην αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. και των Μ.Π.Α. στη Δ' τάξη, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοημοσύνης

10.5.2. Ανακεφαλαίωση

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων των παλινδρομικών αναλύσεων αναδεικνύει την ερμηνευτική ισχύ της γλωσσικής ικανότητας για τη διακύμανση της αναγνωστικής επίδοσης τόσο των Π.Α. όσο και των Μ.Π.Α. στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Γενικά, σε όλες τις περιπτώσεις η γλωσσική ικανότητα κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και αποτελεί τον ισχυρότερο δείκτη πρόβλεψης της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας και των δυο ομάδων και στις δυο τάξεις. Ο σταθμισμένος συντελεστής (Beta) δείχνει ότι η γλωσσική ικανότητα έχει τη μεγαλύτερη συνεισφορά ακόμη κι όταν η μέτρησή της σταθμίζεται σε σχέση με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές. Η επίδρασή της είναι μεγαλύτερη για τους Π.Α. στη Γ΄ τάξη και ελαττώνεται στη συνέχεια για να φτάσει σε ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα από αυτά της ομάδας ελέγχου στη Δ΄ τάξη, διατηρείται όμως, σε κάθε περίπτωση, σε επίπεδα ανώτερα του 40% για τους Π.Α. και 42% για τους Μ.Π.Α.

Η νοημοσύνη εξηγεί μικρό ποσοστό (3%) της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. μόνο στη Γ΄ τάξη. Επιπλέον, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ορισμένες επιμέρους μη γλωσσικές γνωστικές δεξιότητες επηρεάζουν σε ένα βαθμό μόνο την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. Συγκεκριμένα, η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη προβλέπουν μαζί, ανεξάρτητα, ένα ποσοστό της αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α., από 10% έως 15% και από 8% έως 12%, όταν ελέγχεται η επίδραση της νοητικής ικανότητας, ενώ δεν επηρεάζουν καθόλου την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α.

Ένα ακόμη στοιχείο που συνάγεται από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων των παλινδρομικών αναλύσεων είναι ότι τα παλινδρομικά μοντέλα ερμηνεύουν από το 41% έως το 56% της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις και το 53% έως το 59% για τους Μ.Π.Α. Σε καμία περίπτωση από τις μελετώμενες γνωστικές μεταβλητές δεν εξηγείται πάνω από το 56% της διακύμανσης της αναγνωστικής ανάπτυξης για τους Π.Α. και 59% για τους Μ.Π.Α. Το υπόλοιπο ποσοστό, μεγαλύτερο για τους Π.Α., πρέπει προφανώς να αποδοθεί σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν λαμβάνονται υπόψη στην παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 11

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε, μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση των επιδόσεων Π.Α. και Μ.Π.Α., να μελετήσουμε τη σχολική επίδοση των παιδιών, που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο έχοντας κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε το επίπεδο ανάπτυξης και την εξέλιξη της αναγνωστικής και της ορθογραφικής δεξιότητας, της δεξιότητας γραπτής έκφρασης και της μεταγλωσσικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, εξετάσαμε την ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. και την επίδραση που ασκούν στην εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Η προσέγγιση και η ανάλυση των ευρημάτων, με τον τρόπο που επιχειρήθηκε, μας επιτρέπει να απαντήσουμε στην προβληματική της έρευνας και να προχωρήσουμε, ως ένα βαθμό, στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Από την ανάλυση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων καταλήξαμε σε ορισμένες διαπιστώσεις, οι οποίες συζητούνται στη συνέχεια και επιχειρείται η ερμηνεία τους. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων υποδιαιρέθηκε σε πέντε ενότητες και η ίδια δομή ακολουθείται και στην ερμηνεία τους.

11.1. Η σχολική επίδοση των πρώιμων αναγνωστών

11.1.1 Αναγνωστική δεξιότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων είναι ανώτερο από των συνομηλίκων τους. Χαρακτηριστικό της ανώτερης αναγνωστικής επίδοσής τους είναι το γεγονός ότι οι Μ.Π.Α., στο τέλος της Δ΄ τάξης, πλησιάζουν, χωρίς όμως να φτάνουν, το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης των Π.Α. στο τέλος

της Β΄ τάξης. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα ερευνών από το διεθνή χώρο. Συγκεκριμένα, οι King & Friesen (1972), Κουτσουράκη (2001α) και Polk & Goldstein (1980) έχουν διαπιστώσει την υπεροχή των Π.Α. ως προς την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους δεξιότητας στο τέλος του πρώτου έτους φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, οι Huba & Ramisetty-Mikler (1995) και η Clayton (1986) ως τη Β΄ τάξη, η Clark (1976) ως τη Γ΄ τάξη και η Durkin (1966), οι Tobin & Pikulski (1988) και οι Stainthorp & Hughes (2004) ως το τέλος του δημοτικού σχολείου. Διαφορές, βέβαια, ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και στις υπόλοιπες, που εξετάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α., υπάρχουν και αφορούν κυρίως τα όργανα συλλογής των δεδομένων, την ηλικία των υποκειμένων κατά τον εντοπισμό των Π.Α., η οποία κυμαίνεται από 4;8 (Stainthorp & Hughes, 1999) έως 6;4 (Jackson, Donaldson & Mills, 1993) και το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας το οποίο αξιολογήθηκε. Για παράδειγμα, οι Stainthorp & Hughes (1998), όπως και η Tobin (1981) και η Backman (1983), επικεντρώθηκαν περισσότερο στη γνώση της φωνολογικής δομής της γλώσσας και την αποκωδικοποίηση, άλλοι εξετάζουν και επιμέρους διαστάσεις, όπως την ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης (Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Stainthorp & Hughes, 1999, Tobin & Pikurski, 1988, Mills & Jackson, 1990, Jackson & Biemiller, 1985, Jackson, Donaldson & Cleland, 1988) ή τη μεγαλόφωνη και τη σιωπηρή ανάγνωση (Rich, 1989), ενώ αρκετοί (Rich, 1989, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Tobin & Pikurski, 1988, King & Friesen, 1972, Backman, 1983, Jackson, Donaldson & Mills, 1993) αξιολόγησαν και την αναγνωστική κατανόηση. Η Clark (1976) βάσισε τα συμπεράσματά της αποκλειστικά σε μια γενική εκτίμηση της αναγνωστικής επίδοσης των υποκειμένων από τους δασκάλους και η Rich (1989) κυρίως σε δείγματα εργασιών των υποκειμένων, τα οποία της παρείχε το σχολείο και την επίσημη αξιολόγηση των δασκάλων της τάξης. Σε κάθε περίπτωση πάντως, παρά τις επιφυλάξεις μας ως προς τις διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες και μεθοδολογικές επιλογές, τα συμπεράσματα της πλειονότητας των ερευνών είναι σύμφωνα με τις δικές μας διαπιστώσεις για την ανώτερη αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α.

Οι Π.Α. ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο με ένα τουλάχιστον πλεονέκτημα έναντι των συνομηλίκων τους: τη γνώση του μηχανισμού αποκωδικοποίησης των λέξεων, γνώση που απαιτεί ικανό χρόνο διδακτικής

παρέμβασης προκειμένου να κατακτηθεί απ' όλα τα παιδιά. Με βάση το αναγνωστικό μοντέλο της απλής θεώρησης της ανάγνωσης (Tunmer & Hoover, 1992) η αποκωδικοποίηση αποτελεί τον ένα από τους δυο βασικούς παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Το δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής λειτουργίας, η κατανόηση, προϋποθέτει και σχετίζεται στενά με την αποκωδικοποίηση (Βάμβουκας, 1992α), αλλά ανεπτυγμένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης δεν συνεπάγονται απαραίτητα και ανώτερου επιπέδου αναγνωστική δεξιότητα. (Colley, 1987, Βάμβουκας, 1992α). Στην παρούσα έρευνα, όμως, όπου αξιολογήθηκε το δεύτερο επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τα οποία ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο ως αναγνώστες υπερέχουν των συνομηλίκων τους στην αναγνωστική κατανόηση, στη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων τάξεων.

Η πιο ανεπτυγμένη αναγνωστική τους κατανόηση είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι διαθέτοντας πλεονέκτημα ως προς τις πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες, αξιοποιούν στη συνέχεια αποδοτικά τις νέες εμπειρίες που αποκομίζουν από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Οι ατομικές διαφορές της αναγνωστικής δεξιότητας είναι πιθανό να ενισχύονται από την αναγνωστική ευχέρεια και εμπειρία, οι οποίες διευκολύνουν την περαιτέρω άσκηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η αμοιβαία παρωθητική σχέση αναγνωστικής εμπειρίας και αναγνωστικής δεξιότητας είναι αυτή που, όπως υποστηρίζεται (Stanovich, 2000), προωθεί ολοένα και περισσότερο την αναγνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Cunningham & Stanovich (1997) τέτοια αποτελέσματα, ιδωμένα από τη σκοπιά ενός μοντέλου που περιλαμβάνει αμοιβαίες, συμπληρωματικές διαδικασίες, υποδηλώνουν ότι πολλές γνωστικές διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα σε αναγνώστες διαφορετικών δεξιοτήτων μπορεί στην πραγματικότητα να αποτελούν συνέπειες διαφορετικών πρακτικών, οι οποίες προκύπτουν από πρώιμες διαφορές στην ταχύτητα και το χρόνο αρχικής απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Η αυξανόμενη αναγνωστική εμπειρία των παιδιών που κατακτούν την αποκωδικοποίηση των συμβόλων της γλώσσας νωρίς, ίσως έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα, τα οποία στερούνται οι αναγνώστες που αναπτύσσονται πιο αργά. Όπως υποστηρίζεται (Cunningham & Stanovich, 1997, Juel, 1988, Juel, Griffith & Gough, 1986, Stanovich, 2000) η πρώιμη επιτυχία στην ανάγνωση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την απόκτηση θετικών αναγνωστικών συνηθειών για όλη τη ζωή και η επακόλουθη καλλιέργειά τους υπηρετεί την περαιτέρω αναγνωστική ανάπτυξη με μια θετική

ανατροφοδοτική λογική. Στην παρούσα μελέτη, πάντως, μόνο να υποθέσουμε μπορούμε ότι οι Π.Α. αποκτούν θετικές αναγνωστικές συνήθειες, καθώς τα δεδομένα μας δεν επιτρέπουν τη συναγωγή τέτοιων συμπερασμάτων. Μπορούμε μόνο να πιθανολογήσουμε ότι η μεγαλύτερη άνεση στην αποκωδικοποίηση και η αυξημένη γλωσσική τους ικανότητα τους οδηγεί σε ταχύτερη και επαρκέστερη κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η αυτοματοποίηση ορισμένων αναγνωστικών τους διαδικασιών διευκολύνει την επεξεργασία του γραπτού λόγου και την επικέντρωση στο νόημα κι όχι σε διαδικασίες αποκωδικοποίησης, όπως, συμβαίνει, ίσως, με τους λιγότερο ευχερείς αναγνώστες. Μελλοντικές έρευνες, μεγαλύτερης διάρκειας, ίσως επικεντρωθούν στη διερεύνηση των αναγνωστικών στάσεων και συνηθειών των Π.Α. ως παράγοντα ανατροφοδότησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας.

Όπως διαπιστώθηκε, η αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. αναπτύσσεται επίσης σε σημαντικό βαθμό, καθώς επωφελούνται από τη διδασκαλία, φθάνοντας σε αναμενόμενα επίπεδα και αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε, εν μέρει, την ισχύ του *αποτελέσματος του Ματθαίου* και στις δυο ομάδες, ως προς τις θετικές του συνέπειες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ομάδα ελέγχου δεν περιλαμβάνει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μόνο ομαλά αναπτυσσόμενους αναγνώστες, ίδιου δυναμικού με τους Π.Α., σύμφωνα με τους δασκάλους τους, στην αρχή της Α΄ τάξης.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. φαίνεται να αναπτύσσεται φτάνοντας σε αρκετά υψηλό επίπεδο, κατά πολύ υψηλότερο από των συνομηλίκων τους, χωρίς όμως η μέση επίδοση της ομάδας να έχει αναπτυχθεί πλήρως ως το τέλος της Δ΄ τάξης. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με το συμπέρασμα διαχρονικής έρευνας των Mills & Jackson (1990), ότι η πρόωπη αναγνωστική δεξιότητα προβλέπει καλή, αλλά όχι εξαιρετική αναγνωστική επίδοση στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

11.1.2. Ορθογραφική δεξιότητα

Όπως υποστηρίζεται (Bloom, 1976) ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες του επιπέδου και του είδους των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τη σχολική μάθηση είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες, τις οποίες κατέχει ο μαθητής στο ξεκίνημά της. Οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την επίδοση στις πρώτες τάξεις και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει σημαντικά τη

μάθηση στη συνέχεια. Ορισμένες μάλιστα δεξιότητες, μεταξύ των οποίων η αναγνωστική κατανόηση και η γλωσσική ικανότητα, θεωρείται ότι καθορίζουν περισσότερο από άλλες τη σχολική μάθηση κατά τα επόμενα χρόνια. Με βάση την παραδοχή αυτή και με δεδομένη τη στενή σχέση που συνδέει την αναγνωστική με την ορθογραφική δεξιότητα, μπορεί να ερμηνευτεί η ανώτερη ορθογραφική ανάπτυξη των Π.Α. Όπως διαπιστώσαμε, η ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης απ' ότι των συνομηλίκων τους, Μ.Π.Α., στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων. Ακόμη κι όταν προσεγγίσαμε αναλυτικότερα την ορθογραφική επίδοση των δυο ομάδων, εξετάζοντας την επίδοση σε επιμέρους, διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, ορθογραφικές δοκιμασίες, η εικόνα παρέμεινε η ίδια, καθώς σε όλες οι Π.Α. απέδωσαν καλύτερα.

Η καθ' υπαγόρευση γραφή αποδείχθηκε η ευκολότερη και για τις δυο ομάδες, αυτό όμως δεν μας προκαλεί έκπληξη. Πρόκειται βέβαια για μια δοκιμασία, η οποία απαιτεί γνώση της φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας της γλώσσας και την εφαρμογή φωνολογικών, μορφολογικών, γραμματικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων (Βάμβουκας, 1997), απαιτήσεις που την καθιστούν μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία. Όμως, η δραστηριότητα αυτή, αποτελεί αντικείμενο καθημερινής άσκησης στο σχολείο και επιπλέον η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελείται αποκλειστικά σχεδόν από λέξεις του βασικού λεξιλογίου, στις οποίες τα παιδιά έχουν ασκηθεί συστηματικά. Αυτός ήταν και ο λόγος που, εκτός από αυτήν, συμπεριλάβαμε στις ορθογραφικές δοκιμασίες και άλλου είδους δραστηριότητες, καθώς θελήσαμε να συλλάβουμε τις όποιες διαφορές των δυο ομάδων, όχι μόνο ως προς το επίπεδο ανάπτυξης, αλλά και ως προς την εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας, κάτι που ήταν δυνατόν να μην επιτευχθεί από την καθ' υπαγόρευση γραφή και μόνο.

Αντίθετα, η διόρθωση λαθών, η οποία αποδείχθηκε πολύ δυσκολότερη, είναι δοκιμασία που συμπεριλαμβάνει και λέξεις άγνωστες, στις οποίες καλούνται τα παιδιά να δείξουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν τους γραμματικούς και ετυμολογικούς κανόνες που γνωρίζουν και δεν συμπεριλαμβάνεται στις συνήθεις σχολικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, η παραβίαση των ορθογραφικών κανόνων σε ορισμένες λέξεις τού προς διόρθωση κειμένου, είναι πιθανό να δημιουργεί σύγχυση και να μη διευκολύνει τη δραστηριοποίηση της επαναφοράς στη μνήμη της εικόνας των λέξεων. Απαιτούνται, πιθανόν, περισσότερες δεξιότητες και πολύ καλή γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων

προκειμένου να εντοπιστεί και διορθωθεί εύστοχα κάθε λάθος. Η δομή της δεύτερης δοκιμασίας, του εντοπισμού των ορθογραφικά σωστών λέξεων, είναι επίσης νέα για τα παιδιά, συνίσταται όμως από γνωστές λέξεις. Απαιτεί επαναφορά στη μνήμη της οπτικής αναπαράστασης της λέξης και επιπλέον γνώση των γραμματικών και ετυμολογικών κανόνων. Όπως αποδείχθηκε είναι ευκολότερη από τη διόρθωση λαθών.

Εξαιτίας της διαπίστωσης των διαφορετικών απαιτήσεων καθεμιάς από τις τρεις δραστηριότητες, προχωρήσαμε και στην λεπτομερέστερη μελέτη τους. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε όλες τις τάξεις διατηρήθηκε η ίδια εικόνα ως προς το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων αυτών και οι Π.Α. παρουσίασαν σταθερό προβάδισμα σε καθεμία από αυτές έναντι των συνομηλίκων τους. Η μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης, μάλιστα, διαπιστώθηκε στη δυσκολότερη από τις δοκιμασίες. Αυτό επισημαίνει ίσως τη μεγαλύτερη ικανότητα των Π.Α. να ενεργοποιούν δεξιότητες απαραίτητες για δύσκολα έργα. Η καλύτερη γνώση της ορθογραφικής δομής των λέξεων, άρα και η ευκολότερη ανάκλησή τους στη μνήμη, είναι πιθανό να αποτελεί αποτέλεσμα της μεγαλύτερης αναγνωστικής εμπειρίας των Π.Α. ή της μεγαλύτερης αξιοποίησης, από μέρους τους, της διδασκαλίας. Η ικανότητα σωστής αναγνώρισης των λέξεων, η οποία έχει κατακτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους Π.Α., διευκολύνει την ακριβή αναπαράσταση τους στη μακρόχρονη μνήμη και την αυτόματη ανάκλησή τους, ιδιαίτερα αν πρόκειται για ορθογραφικά δύσκολες λέξεις ή λέξεις που παραβιάζουν κανόνες γραφηματοφωνηματικής αντιστοιχίας. (Ehri, 1987, Berninger et al, 2002).

Το πρόβλημα της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας εστιάζεται κατά κύριο λόγο στο επίπεδο της μορφολογίας και όχι τόσο στη γνώση της φωνολογικής δομής των λέξεων (Γκότοβος, 1992), η οποία συνιστά, βέβαια, σημαντικό τμήμα της μάθησης της ελληνικής ορθογραφίας, χωρίς όμως τη μορφολογική επίγνωση θεωρείται αδύνατο να κατακτηθούν οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθής γραφής των λέξεων. Η μορφολογία μάλιστα μπορεί να καθορίσει την ορθογραφία των λέξεων όταν ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες ορθογραφικές επιλογές πρέπει να αποφασιστεί η σωστή. (Αϊδίνης, 2001). Στην ελληνική γλώσσα, η σωστή γραφή των καταλήξεων αντανακλά τη συνειδητοποίηση της γραμματικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν οι λέξεις και των γραμματικών κανόνων που διέπουν τις διάφορες μορφές της (πτώσεις, γένη, αριθμός κ.τ.λ.). Το σχολείο δίνει έμφαση στη μάθηση των γραμματικών συμβάσεων και η άσκηση στην ορθή γραφή των καταλήξεων είναι συστηματική. Η συνειδητοποίηση δε

των ετυμολογικών αρχών αντανακλάται στην ορθογραφημένη απόδοση του θεματικού τμήματος των λέξεων. Καθώς η μεταβίβαση της γνώσης της μορφοματικής δομής των λέξεων δεν συγκαταλέγεται ανάμεσα στις γνώσεις που αποδίδονται σε επιδράσεις του οικογενειακού γραμματισμού (Γκότοβος, 1992) μπορούμε να υποστηρίξουμε, εφόσον ούτε οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των δυο ομάδων διαφέρουν, ότι η καλύτερη γνώση των Π.Α. γύρω από τη μορφολογία της γλώσσας είναι απόρροια της περισσότερο ανεπτυγμένης αναγνωστικής τους δεξιότητας.

Στις λίγες διαχρονικές μελέτες πρώιμων αναγνωστών που εξετάζουν την ορθογραφική δεξιότητα χρησιμοποιούνται σταθμισμένα, κυρίως, όργανα και διερευνώνται διαφορετικές πτυχές της ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α., από αυτές που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση. Καθώς οι περισσότερες έρευνες του πεδίου των Π.Α. προέρχονται από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε διαφορετικά σημεία της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων, τα οποία επιβάλλονται από τις διαφορετικές απαιτήσεις της αγγλικής ορθογραφίας και κυρίως αναφέρονται στη φωνολογική απόδοση των λέξεων. Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα που αφορούν τις επιμέρους πτυχές της ορθογραφικής ανάπτυξης των Π.Α. της δικής μας έρευνας και άλλων ερευνών δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα, επιχειρούμε στη συνέχεια μια συγκριτική προσέγγιση των ευρημάτων τους.

Τα δεδομένα της έρευνας της Rich (1989) συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις δασκάλων των Π.Α., παρατήρηση στην τάξη, δείγματα καθημερινών εργασιών και των τεστ που χορηγούνταν από το σχολείο, το αρχείο με την αξιολόγηση των υποκειμένων του σχολείου και το φάκελο του κάθε πρώιμου αναγνώστη που διατηρούσε το σχολείο. Μελετώντας τα στοιχεία αυτά η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι Π.Α. παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις στην ορθογραφία. Η Clark (1976) χορήγησε στους Π.Α. σταθμισμένη δοκιμασία, κατά την οποία τα παιδιά καλούνταν να γράψουν 40 λέξεις, από μονοσύλλαβες, αποτελούμενες από δυο γράμματα, έως τρισύλλαβες με αναντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων. Η δοκιμασία χορηγήθηκε στην αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, πριν καν ξεκινήσει η διδασκαλία της ορθογραφίας και η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα παιδιά κατείχαν ορθογραφική δεξιότητα ανώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία τους. Ακόμη και σε αυτή τη νεαρή ηλικία, επιχειρούσαν να γράψουν άγνωστες και δύσκολες λέξεις καταλήγοντας

σε τύπους που πλησίαζαν κατά πολύ στους σωστούς, ενώ από το είδος των λαθών που έκαναν φάνηκε ότι είχαν επίγνωση των λαθών αυτών.

Οι Stainthorp & Hughes (1999) μελέτησαν συστηματικότερα την ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν ένα σταθμισμένο τεστ ορθογραφίας, μια αυτοσχέδια δοκιμασία για να εξετάσουν την ορθή γραφή φωνηέντων και των συνδυασμών τους και μια λίστα ψευδολέξεων για διερευνήσουν τις ορθογραφικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου τεστ η ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. ήταν ανώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία τους, κατά τρία περίπου έτη και στις τρεις επιδόσεις της δοκιμασίας (στην ηλικία των 5, 6 και 7 ετών) και σημαντικά ανώτερη των συνομηλίκων τους στην ηλικία των 6 και 7 ετών, όπου το τεστ επιδόθηκε και στις δυο ομάδες. Στο τέλος του τρίτου έτους έρευνας, οι Μ.Π.Α. ήταν περίπου στο επίπεδο που κατείχαν οι Π.Α. στην αρχή, στην ηλικία των 5 ετών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις αυτές, ως προς το επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α.

Στη συνέχεια οι ερευνήτριες προχώρησαν σε ανάλυση λαθών εξετάζοντας τη *φωνολογική* και την *οπτική-λεξική* ακρίβεια απόδοσης των λέξεων. Ως *φωνολογικά ακριβείς* θεώρησαν τις λέξεις που περιλαμβάνουν όλα τα φωνήματα ανεξάρτητα από τις ορθογραφικές επιλογές και ως *οπτικά ακριβείς* όσες παρουσιάζουν, εκτός της φωνολογικής και τη σωστή οπτική εικόνα με βάση τις σωστές επιλογές φωνηέντων, δίψηφων, συνδυασμών κ.τ.λ. Από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε ότι βελτιώθηκαν και οι δυο ομάδες και επιπλέον ότι και οι δυο ομάδες επέδειξαν μεγαλύτερη φωνολογική παρά οπτική-λεξική ακρίβεια. Οι Π.Α., στην ηλικία των έξι και επτά ετών, κατείχαν και χρησιμοποιούσαν και τα δυο είδη στρατηγικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι υστερούσαν κατά δυο έτη στην οπτική ακρίβεια, ενώ αντίθετα, ήταν πολύ καλύτεροι στη χρήση φωνολογικών στρατηγικών.

Η δεύτερη και η τρίτη δοκιμασία ουσιαστικά επιβεβαίωσαν τη χρήση, αρχικά, της φωνολογικής στρατηγικής και στη συνέχεια το συνδυασμό και την αποδοτικότερη αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων ορθογραφικών στρατηγικών από τους Π.Α., προκειμένου να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες δοκιμασίες και να αποδώσουν γραπτά λέξεις που συναντούν για πρώτη φορά. Διαπιστώθηκε, τέλος, ότι η *λεξική* στρατηγική εντάσσεται στις στρατηγικές των Π.Α. αφού η ορθογραφική τους δεξιότητα φτάσει στα

αναμενόμενα για την ηλικία των 7,5-8 ετών επίπεδα, τα οποία βέβαια επιτυγχάνονται πολύ νωρίτερα από αυτή την ηλικία. Σε προηγούμενο χρόνο πολλές λέξεις μαθαίνονται ολικά, αυτό όμως αποτελεί μια προσέγγιση των λέξεων που δεν συμπεριλαμβάνονται στο λεξικό των παιδιών, διαφορετική από τις προηγούμενες.

Στην παρούσα έρευνα η εξέταση του είδους των ορθογραφικών αποκλίσεων που εντοπίζονται και διορθώνονται σωστά από τους Π.Α. είχε διαφορετικό στόχο. Αφορούσε τη διερεύνηση της ικανότητας εφαρμογής γραμματικών και ετυμολογικών συμβάσεων σε λέξεις που δεν ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιό τους. Όπως διαπιστώθηκε οι Π.Α. προχωρούν σε περισσότερες διορθώσεις λαθών από τους συνομηλικούς τους ανεξάρτητα από το είδος τους και το αν αυτά βρίσκονται σε γνωστές ή άγνωστες λέξεις. Η ανώτερη επίδοσή τους είναι πιθανό να οφείλεται στην οικειοποίηση ευρύτερου λεξιλογίου, εξαιτίας της ευκολότερης πρόσβασής τους στο γραπτό λόγο, η οποία διευκολύνεται από τη μεγαλύτερη αναγνωστική τους ευχέρεια. Φαίνεται δε ότι γνωρίζουν καλύτερα τους γραμματικούς κανόνες, όπως εξάλλου και οι Μ.Π.Α. γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην έμφαση που δίνει το σχολείο σε αυτούς και τη συστηματική άσκησή τους στο σχολικό πλαίσιο σε αντίθεση με την ετυμολογία, η οποία δεν διδάσκεται με την ίδια συνέπεια.

Από δυο μόνο σημεία διαφαίνεται ότι οι Π.Α. τείνουν να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλικούς τους τις ορθογραφικές τους γνώσεις σε λέξεις που δεν συμπεριλαμβάνονται στο λεξιλόγιο, στο οποίο έχουν ασκηθεί: από την απουσία διαφοροποίησης του αριθμού καταληκτικών λαθών, που διορθώνουν στη Β΄ τάξη, μεταξύ γνωστών και άγνωστων λέξεων και από το μεγαλύτερο αριθμό λανθασμένων ορθογραφικών επιλογών του θεματικού μέρους άγνωστων λέξεων, τις οποίες εντοπίζουν και διορθώνουν εύστοχα στη Δ΄ τάξη. Οι διαφοροποιήσεις αυτές των δυο ομάδων δεν αρκούν βέβαια για να υποστηρίξουν με βεβαιότητα τη διαφορετική ορθογραφική συμπεριφορά των Π.Α. Δηλώνουν όμως μια τάση η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να αξιοποιήσουν τη διαπίστωση αυτή, για καλύτερη αξιοποίηση των ορθογραφικών γνώσεων από τους Π.Α., να επεκταθούν σε διεξοδικότερη ανάλυση του είδους των ορθογραφικών αποκλίσεων τους και, μέσω αυτών, σε μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την ορθογραφημένη απόδοση γνωστών και άγνωστων λέξεων.

11.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου

Τόσο η ολιστική όσο και η αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των πρώιμων και των μη πρώιμων αναγνωστών αποκάλυψε τη σαφή υπεροχή των πρώτων στους περισσότερους από τους αξιολογούμενους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, στο τέλος των Β΄ Γ΄ και Δ΄ τάξεων, οι Π.Α. παράγουν κείμενα, των οποίων η συνολική εικόνα που προκύπτει με βάση την πληρότητα, το ύφος, τη σύνταξη, το περιεχόμενο και τη συνολική συγκρότησή τους, είναι σημαντικά καλύτερη από των συνομηλίκων τους. Εξετάζοντας και τις επιμέρους πτυχές της επικοινωνιακής καταλληλότητας διαπιστώσαμε ότι αποδίδουν καλύτερα σε όλες γράφοντας ιστορίες πιο ενδιαφέρουσες, καλύτερα οργανωμένες, με λεπτομερέστερες περιγραφές των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτές. Το δυνατό σημείο των Π.Α., σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αλλά και σε σχέση με τις υπόλοιπες ποιοτικές πτυχές των κειμένων τους, φαίνεται να είναι η αυξημένη τους ικανότητα να συντάσσουν κείμενα με καλή χωροχρονική αλληλουχία και οργάνωση των πληροφοριών και των επεισοδίων τους. Το αδύνατο σημείο και των δυο ομάδων είναι η περιγραφή των ηρώων τους. Οι Π.Α. όμως φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τον αναγνώστη των κειμένων τους, δίνοντας περισσότερα στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των προσώπων της ιστορίας τους. Επιπλέον, φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την αφηγηματική δομή, πολλά από τα δομικά στοιχεία της οποίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι Μ.Π.Α. Έτσι καταλήγουν σε ιστορίες πληρέστερες και νοηματικά συνεκτικότερες.

Οι διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα σε πρώιμους και μη πρώιμους αναγνώστες συνολικά, δεν αποτελούν έκπληξη, αν λάβουμε υπόψη μας την ευκολότερη πρόσβαση των έμπειρων αναγνωστών στο γραπτό λόγο και την έμμεση θετική επιρροή της ανάγνωσης στην ανάπτυξη της δεξιότητας γραπτής έκφρασης. (Bruning, Schraw & Ronning, 1999). Ειδικότερα, μάλιστα, οι γνώσεις σχετικά με τις συμβάσεις και τη νοηματική συνοχή που ακολουθεί η αφηγηματική δομή προωθούνται από την αναγνωστική εμπειρία. Αποδεικνύεται ότι η αναγνωστική εμπειρία, όπως και η ακρόαση ιστοριών, συνδέεται στενά με την οικειοποίηση της αφηγηματικής δομής. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι αδυναμία στον τομέα της κατανόησης μπορεί να οφείλεται σε ανεπαρκή γνώση της αφηγηματικής δομής, η οποία είναι πιθανό να προκύψει εξαιτίας ελλιπούς αναγνωστικής εμπειρίας. (Cain, 2003). Όπως χαρακτηριστικά

υποστηρίζει ο Beard (1991, σ.18) «οι πιθανές επιρροές της ανάγνωσης πάνω στη γραφή γίνονται ιδιαίτερα σημαντικές, όταν εξετάζουμε τη διαδικασία σύνθεσης, η οποία υποστηρίζει την επιτυχή ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής».

Η σχέση αναγνωστικής κατανόησης και αφηγηματικών παραγωγών, έχει διαπιστωθεί και από άλλες μελέτες, σε επίπεδο όμως προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, η Cain (2003) διαπίστωσε ότι οι αφηγηματικές δομές παιδιών 6-8 ετών με ανεπτυγμένη αναγνωστική κατανόηση παρουσιάζουν πιο ολοκληρωμένη δομή των επεισοδίων και των γεγονότων, ενώ τα υποκείμενα με λιγότερο ανεπτυγμένη αναγνωστική κατανόηση παράγουν λιγότερο συνεκτικές, με οργανωμένα επεισόδια και συγκεκριμένο στόχο, ιστορίες. Η διαδικασία σύνθεσης αφηγηματικών κειμένων φαίνεται να προωθείται και να υποστηρίζεται από το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε ότι οι δυο διαδικασίες σχετίζονται (Berninger et al, 2002) και μοιράζονται κοινές γνωστικές δομές (Langer & Flihan, 2000, Fitzgerald & Shanahan, 2000, Dollins, 2001).

Το μόνο στοιχείο του γλωσσικού άξονα των γραπτών παραγωγών, όπου οι δυο ομάδες δεν διαφέρουν αρχικά, στη Β΄ τάξη, είναι η πληροφοριακή πληρότητα των κειμένων τους. Στη συνέχεια όμως οι Μ.Π.Α. παράγουν πληροφοριακά πληρέστερα κείμενα και στη Δ΄ τάξη η τάση αυτή διατηρείται, χωρίς η διαφορά να είναι σημαντική. Πρέπει να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι καταμετρήθηκε ο μέσος αριθμός πληροφοριών που περιλαμβάνει κάθε πρόταση, ανεξάρτητα από τη δομή και τη σύνταξή της. Δεν ελέγχθηκε η ορθότητα των προτάσεων, η ακριβολογία και η σύνταξη των κειμένων χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να κάνουν σαφέστερη την εικόνα στο σημείο αυτό. Επομένως, αν το εύρημα αυτό συνεξεταστεί με την τάση των Μ.Π.Α. να παράγουν μεγαλύτερες προτάσεις στις Β΄ και Δ΄ τάξεις και τη συστηματική διαφοροποίησή τους από τους Π.Α. ως προς το σημείο αυτό στη Γ΄ τάξη, τότε μια πιθανή εξήγηση είναι ότι ενδέχεται οι Μ.Π.Α., στις μεγαλύτερες κατά κανόνα προτάσεις τους, να μην ακολουθούν σωστές συντακτικές επιλογές ή να μη χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης και με τον τρόπο αυτό να παράγουν προτάσεις με συνεχή λόγο. Οι μεγαλύτερες προτάσεις τους ίσως να αποτελούν δείγμα ελλιπούς συνειδητοποίησης της δομής της πρότασης και ορθής χρήσης των σημείων στίξης. Σε παρόμοιες αιτίες αποδίδουν και οι Houck & Billingsley (1989), το εύρημά τους ότι οι μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο γράφουν μεγαλύτερες προτάσεις από τους

κανονικά αναπτυσσόμενους συγγραφείς. Είναι απαραίτητο μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν την προσοχή τους στη δομή των προτάσεων, καθώς με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να φωτιστεί το θέμα περισσότερο.

Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών των δυο ομάδων διαφέρουν λιγότερο από τα ποιοτικά. Είναι γνωστό ότι ορισμένες γλωσσικές, μηχανιστικές δεξιότητες, θεωρούνται χαμηλότερων απαιτήσεων και είναι απαραίτητο να αυτοματοποιηθούν πριν ο συγγραφέας μπορέσει να επικεντρωθεί σε πιο σύνθετες, ανώτερες συγγραφικές διαδικασίες, όπως η παραγωγή και η οργάνωση των ιδεών. (Juel, Griffith & Gough, 1986). Η επικέντρωση του συγγραφέα σε μηχανιστικές δεξιότητες αποσπά την προσοχή του από δυσκολότερες δραστηριότητες, όπως την παραγωγή και σύνθεση των ιδεών. (Bereiter & Scardamalia, 1987, Σπαντιδάκης, 2004). Αρχάριοι και κακοί συγγραφείς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εφαρμογή των συμβάσεων της γραφής και παράγουν γραπτά με φτωχή σύνταξη, ορθογραφία και στίξη. Ελέγχουν το κείμενό τους, επιφανειακά κυρίως (γραμματική, στίξη, ορθογραφία) και αγνοούν το νόημα και την επικοινωνιακή πλευρά του. Παράγουν σύντομες και συντακτικά απλές προτάσεις με κοινές λέξεις. Το αντίθετο συμβαίνει με καλούς συγγραφείς, καθώς πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες έχουν πλέον αυτοματοποιηθεί, με αποτέλεσμα να επικεντρώνουν την προσοχή τους στη συνοχή και τη συνέπεια του γραπτού και στην προσαρμογή του στον πιθανό αναγνώστη του. Πολυάριθμες διορθώσεις γίνονται κατά τη διάρκεια της συγγραφής ενός κειμένου, γεγονός που κάνει σαφή την παρουσία αυτοματοποιημένων διαδικασιών και διευκολύνει την επικέντρωση της γνωστικής προσπάθειας στην επεξεργασία και τελειοποίηση του περιεχομένου. Φαίνεται πως όλες οι δραστηριότητες, από την αρχή, από την πρώτη εξοικείωση με τη γραφή μέχρι και την παραγωγή κειμένων, ελέγχονται συνειδητά από τον ίδιο τον συγγραφέα κατά τη διάρκεια της συγγραφής ενός κειμένου. (Gombert, 1992). Μπορούμε να υποθέσουμε λοιπόν ότι και οι δυο ομάδες έχουν κατακτήσει σε σημαντικότερο βαθμό τις γλωσσικές παρά τις οργανωτικές πτυχές του γραπτού λόγου και για το λόγο αυτό οι διαφορές ανάμεσά τους είναι μικρότερες.

Από τους τομείς του γλωσσικού άξονα που αξιολογήθηκαν, οι δυο ομάδες διαφοροποιούνται σε μικρότερο βαθμό ως προς την παραγωγικότητα και περισσότερο ως προς την ορθογραφημένη απόδοση των κειμένων τους. Αναλυτικότερα, υπάρχει ήδη από τη Β΄ τάξη μια τάση των Π.Α. για παραγωγή εκτενέστερων κειμένων, μόνο όμως

μετά τη Γ΄τάξη η τάση αυτή καταλήγει σε σημαντική αύξηση του αριθμού των προτάσεων τους, χωρίς να ουσιαστικά να γράφουν περισσότερες λέξεις. Στη Δ΄τάξη είναι σαφής πλέον η διαφοροποίηση του μήκους των κειμένων τους, καθώς τόσο οι λέξεις όσο και οι προτάσεις τους είναι σημαντικά περισσότερες.

Αναφορικά με την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους, οι Π.Α., στη Β΄τάξη, κάνουν λιγότερα λάθη. Το προβάδισμα αυτό διατηρείται και στις επόμενες τάξεις, αλλά μόνο στην ορθή γραφή του συνολικού αριθμού των λέξεων και του θεματικού τους μέρους. Και οι δυο ομάδες κάνουν περισσότερα θεματικά λάθη. Στις Γ΄και Δ΄τάξεις βελτιώνονται σημαντικά, η μεταξύ τους διαφορά όμως εξαλείφεται μόνο στην ορθογραφημένη γραφή των καταλήξεων. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι μερικές περιπτώσεις γραφής των ριζών των λέξεων δεν μπορούν να υπαχθούν σε γενικότερους κανόνες, σε αντίθεση με τις ορθογραφικές συμβάσεις των καταλήξεων που υπακούουν σε γενικές αρχές (κανόνες) (Γκότοβος, 1992) και αποτελούν μάλιστα αντικείμενο περισσότερης άσκησης στο δημοτικό σχολείο. Το γεγονός, τέλος, ότι και οι Μ.Π.Α. βελτιώνονται στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων όταν γράφουν αυθόρμητα, από τη Γ΄στη Δ΄τάξη, ενώ κατά την ίδια χρονική περίοδο δεν παρατηρήθηκε βελτίωση της επίδοσής τους στα ορθογραφικά κριτήρια, είναι πιθανό να σημαίνει ότι επιλέγουν λέξεις που γνωρίζουν για να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Αν αυτό συμβαίνει, τότε η πρακτική αυτή ενδέχεται να θέτει περιορισμούς στην ανάπτυξη των ιστοριών τους. Επιπλέον, η διαπίστωση αυτή αποτελεί μία ένδειξη του ότι η σκέψη τους είναι ίσως επικεντρωμένη κυρίως στο πώς να παράγουν ορθογραφημένα και όχι καλά ανεπτυγμένα κείμενα.

Οι μελέτες του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης παρέχουν λιγοστά στοιχεία για την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής κειμένων των Π.Α. Η Rich (1989), για παράδειγμα, βασισόμενη σε στοιχεία που έδωσαν οι δάσκαλοι, αναφέρει μόνο ότι οι Π.Α. διακρίνονται για το δημιουργικό τους γράψιμο. Άλλοι, όπως η Clark (1976) επικεντρώνονται σε μηχανιστικές όψεις της γραφής και μάλιστα κατά τα αρχικά στάδια ανάπτυξής τους. Μόνο οι Stainthorpe & Hughes (1999), απ' όσο τουλάχιστον έχουμε υπόψη μας, μελέτησαν λεπτομερέστερα τα κείμενα που παρήγαγαν πρώιμοι και μη πρώιμοι αναγνώστες, συγκρίνοντας τα ως προς τις γλωσσικές και τις ποιοτικές πτυχές τους. Επικεντρώθηκαν όμως και αυτές κυρίως στις μηχανιστικές δεξιότητες των

υποκειμένων και λιγότερο τις απασχόλησε η δομή και το περιεχόμενο των κειμένων τους.

Έχοντας υπόψη μας τον προβληματισμό γύρω από τις διάφορες μορφές αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης (ολιστική, αναλυτική κ.τ.λ.) (Heefner & Shaw, 1996, Huot, 1990, Bacha, 2001, Ματσαγγούρας, 2001) και τα διαφορετικά σημεία όπου εστιάστηκε το δικό μας ενδιαφέρον σε σχέση με την παραπάνω έρευνα (για λόγους που υπαγορεύονται από τις ιδιαιτερότητες κάθε γλώσσας και των αναλυτικών προγραμμάτων κάθε χώρας), επιχειρούμε με επιφύλαξη μια συγκριτική προσέγγιση ορισμένων διαπιστώσεων των δυο ερευνών. Έτσι, φαίνεται ότι τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά των Stainthorp & Hughes (1999), ως προς την παραγωγικότητα των κειμένων των δυο ομάδων μέχρι τη Β΄ τάξη (στην έρευνά τους παρακολούθησαν τα παιδιά ως τη Β΄ τάξη). Και στις δυο περιπτώσεις τα κείμενα των δυο ομάδων ήταν ίδιου μήκους. Διαπιστώσαμε όμως αργότερα, στη Δ΄ τάξη, ότι οι Π.Α. παράγουν σημαντικά μεγαλύτερα κείμενα από τους συνομηλίκους τους. Ως προς το περιεχόμενο, οι παραπάνω ερευνήτριες αξιολόγησαν την ύπαρξη εισαγωγής-προλόγου και τέλους-επιλόγου στις ιστορίες. Δεν διαπίστωσαν διαφορά ανάμεσα σε Π.Α. και Μ.Π.Α. και επιπλέον συμπέραναν ότι και οι δυο ομάδες είχαν δεχθεί επιρροές από την ανάγνωση ιστοριών. Παρουσίασαν δε σημαντική βελτίωση αφού διδάχθηκαν τη δομή της ιστορίας. Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η ύπαρξη και η ανάπτυξη των δομικών στοιχείων της αφήγησης και διαπιστώθηκε ότι τα κείμενα των Π.Α. ήταν πληρέστερα και νοηματικά συνεκτικότερα, καθώς περιελάμβαναν περισσότερα λειτουργικά χαρακτηριστικά της αφήγησης.

Η αγγλική μελέτη επικεντρώθηκε σε ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, τη στίξη, τη σωστή χρήση των χρόνων, των αντωνυμιών και των άρθρων, την αναγνωσιμότητα των κειμένων και το βαθμό συνθετότητας των προτάσεων που χρησιμοποιούσαν τα υποκείμενα. Οι Π.Α. παρουσίασαν ανώτερες επιδόσεις μόνο στη χρήση των σημείων στίξης, την αναγνωσιμότητα των κειμένων, την ορθογραφία των λέξεων και τη χρήση πιο σύνθετων προτάσεων. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις που αφορούν την ανώτερη ορθογραφική επίδοση των Π.Α. και την προοδευτική βελτίωσή της και στις δυο ομάδες.

11.1.4. Λεξιλόγιο

Στις μελέτες του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης, κατά την εξίσωση των ομάδων που συνήθως χρησιμοποιούνται (Π.Α. και Μ.Π.Α. ή μεγαλύτεροι αναγνώστες), το λεξιλόγιο αποτελεί συχνά παράγοντα, η επίδραση του οποίου εξαλείφεται, προκειμένου να προσεγγιστεί συγκριτικά η ανάπτυξη Π.Α. και Μ.Π.Α. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, η σχετική βιβλιογραφία δεν περιλαμβάνει πολλές αναφορές σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου των Π.Α., σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Η απομόνωση του παράγοντα αυτού κάνει φανερή τη στενή του σχέση με την αναγνωστική ανάπτυξη. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η κατοχή λεξιλογίου αντιστοιχεί με τη γλωσσική νοημοσύνη, καθώς αποτελέσματα δοκιμασιών της αξιολόγησης του λεξιλογίου παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με αποτελέσματα διάφορων τεστ νοημοσύνης και γι' αυτό, συχνά, λεξιλογικές δοκιμασίες, όπως, για παράδειγμα, το σταθμισμένο τεστ Peabody Picture Vocabulary Test, χρησιμοποιούνται διεθνώς για την αξιολόγηση της γλωσσικής νοημοσύνης. (Briggs & Elkind, 1977, Polk & Goldstein, 1980, Salus, 1982, Tobin & Pikulski, 1988, Stainthorp & Hughes, 1999, Davidson & Snow, 1995).

Στην παρούσα μελέτη, όμως, το λεξιλόγιο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και μάλιστα εντάχθηκε στη σχολική επίδοση, και όχι στα γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως γίνεται σε άλλες έρευνες, καθώς αφενός αποτελεί τομέα του γλωσσικού μαθήματος και αφετέρου αξιολογήθηκε στη Γ' τάξη, οπότε η ανάπτυξή του είχε υποστεί ήδη επιδράσεις από τη διδασκαλία. Όπως διαπιστώθηκε, οι Π.Α. διαθέτουν σημαντικά μεγαλύτερη λεξιλογική ανάπτυξη από τους συνομηλίκους τους. Κατανοούν και αποδίδουν την έννοια περισσότερων λέξεων. Η πρώιμη μύηση στο γραπτό λόγο και η ευκολότερη πρόσβαση σε αυτόν είναι πιθανό να συνέβαλε στη σημαντική αύξηση του μεγέθους του λεξιλογίου που κατέχουν.

Είναι γνωστή η αμοιβαία σχέση που την συνδέει ανάγνωση και την κατοχή λεξιλογίου. (Ruddell & Unrau, 1994, Stanovich, 2000, Bast & Reitsma, 1998, Ruddell, 1994, Βάμβουκας, 2001α). Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στην επίδραση του λεξιλογίου στην απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Beck & McKeown, 1991). Ορισμένες, όμως, εξετάζοντας τη σχέση και προς τις δυο κατευθύνσεις καταλήγουν στο ότι και η αναγνωστική ανάπτυξη επηρεάζει θετικά την

αύξηση του λεξιλογίου των παιδιών (Krashen, 1989, Cinningham & Stanovich, 1991), αναφέρονται στην αιτιότητα της σχέσης και μάλιστα θεωρούν την επιρροή της ανάγνωσης στην αύξηση του λεξιλογίου πιο σημαντική. (Eldredge, Quinn & Butterfield, 1990). Πολλές μελέτες σχετικές με την απόκτηση λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης έχουν καταδείξει ότι ο ρυθμός λεξιλογικής ανάπτυξης εξαρτάται από το επίπεδο αναγνωστικής ανάπτυξης των υποκειμένων. (Beck & McKeown, 1991). Η αναγνωστική ευχέρεια και η εύκολη πρόσβαση στο γραπτό λόγο διευκολύνει τη μάθηση της σημασίας νέων λέξεων με τη συμβολή των συμφραζομένων. (Βάμβουκας, 2001α). Συγκεκριμένα παραδείγματα αναφέρονται από τους Beck & McKeown (1991) και αφορούν αποτελέσματα ερευνών, όπου οι καλοί αναγνώστες μπόρεσαν να εξακριβώσουν τη σημασία άγνωστων λέξεων σε ιστορίες που διάβασαν σε ποσοστό 52% έναντι του 22% που αναγνώρισε, κατά μέσο όρο, το σύνολο των μαθητών της τάξης τους.

Στη συγκεκριμένη μελέτη μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι Π.Α. στον ίδιο χρόνο μπορούν να διαβάσουν περισσότερα αναγνώσματα από τους Μ.Π.Α. λόγω της πιο ανεπτυγμένης τους αναγνωστικής δεξιότητας, η οποία τους διευκολύνει και κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο όσων διαβάζουν, με αποτέλεσμα να αποκτούν μεγαλύτερης έκτασης αναγνωστικές εμπειρίες και ταυτόχρονα να αντλούν τη σημασία νέων λέξεων που συναντούν με βάση τα συμφραζόμενα. Με δεδομένο όμως ότι πολλοί άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Βάμβουκας, 1994) δεν μπορούμε να θεωρήσουμε την ανάγνωση ως την αποκλειστική πηγή λεξιλογικής ανάπτυξης. Καθώς δεν ελέγχθηκε αρχικά η ισοδυναμία των δυο ομάδων ως προς τη λεξιλογική γνώση, είναι πιθανό οι Π.Α. να ξεκίνησαν τη φοίτησή τους υπερέχοντας στον τομέα αυτό και στη συνέχεια αυτή ακριβώς η υπεροχή να καλλιέργησε σε μεγαλύτερο βαθμό την περαιτέρω λεξιλογική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη Stanovich (2000) το λεξιλόγιο εμπλέκεται σε αμοιβαία αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα γεγονός που σημαίνει ότι οι ατομικές διαφορές στη μια διαδικασία μπορεί να προκαλέσουν διαφοροποιημένη αναγνωστική επίδοση, αλλά και αυτή με τη σειρά της είναι δυνατόν να αυξήσει τις ατομικές διαφορές στη λεξιλογική ανάπτυξη. Η σχέση αυτή μάλιστα παραμένει σε ισχύ σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης, έως και την ενηλικίωση.

Ανάμεσα στις λίγες μελέτες που διερευνούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου των Π.Α. είναι η μελέτη της Blain (1983), η οποία διαπίστωσε ότι η μέση επίδοση των Π.Α. σε ένα λεξιλογικό τεστ αντιθέτων, το οποίο χορήγησε στα υποκείμενα, ήταν ανώτερη της αναμενόμενης για τη χρονολογική τους ηλικία και ισοδύναμη με τις μέγιστες επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Ακόμη και οι λανθασμένες απαντήσεις τους ήταν σημασιολογικά παραπλήσιες με τις επιθυμητές. Κατείχαν ένα εξαιρετικά εκφραστικό και εκτεταμένο λεξιλόγιο και κατανοούσαν εννοιολογικά τη λέξη-ερέθισμα μολονότι δεν έδιναν πάντα το σωστό αντίθετό της. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και τα συμπεράσματα της Clark (1976) που αναφέρει ότι οι Π.Α. της μελέτης της διέθεταν πολύ καλή άρθρωση και εκτεταμένο λεξιλόγιο. Παρά τη χρήση διαφορετικών οργάνων συλλογής των δεδομένων, τα ευρήματά μας σχετικά με τη λεξιλογική ανάπτυξη των Π.Α. βρίσκονται σε συμφωνία με τα παραπάνω συμπεράσματα.

11.1.5. Μεταγλωσσικές δεξιότητες

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α., μεταφωνολογική και μετασυντακτική, είναι περισσότερο ανεπτυγμένες από των συνομηλίκων τους στο τέλος των Γ΄ και Δ΄ τάξεων. Η μεγαλύτερη δυσκολία που συνάντησαν τα υποκείμενα στις μεταφωνολογικές δοκιμασίες μπορεί αρχικά να προκαλέσει έκπληξη, με βάση τη συμβολή της μεταφωνολογικής δεξιότητας στη μάθηση της ανάγνωσης (Gombert, 1992, Wagner & Torgesen, 1987) και το ικανοποιητικό αναγνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και οι δυο ομάδες στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις. Είναι όμως πιθανό να οφείλεται στη φύση της δοκιμασίας, η οποία απαιτεί εύρεση σχέσεων που συνδέουν τις λέξεις και μάλιστα διαφορετικών σε κάθε δοκιμασία. Συγκεκριμένα, αρχικά το παιδί πρέπει να ανακαλύψει το κοινό χαρακτηριστικό που συνδέει τις τρεις από τις τέσσερις λέξεις, ώστε να μπορέσει να απορρίψει την τέταρτη και μάλιστα πρέπει να υπερβεί το στάδιο ανεύρεσης σημασιολογικών σχέσεων, κάτι που συμβαίνει μετά την ηλικία των 6-7 ετών (Pratt, Tunmer & Bowey, 1984) και να μετατοπίσει την προσοχή του από τους εξωγλωσσικούς παράγοντες στη διερεύνηση γραμματικών σχέσεων. Ο βαθμός στον οποίο η μετατόπιση αυτή της προσοχής επιτυγχάνεται εξαρτάται από το βαθμό γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξής του. (Torneus, 1984). Όπως διαπίστωσαν οι Galambos & Goldin-Meadow (1990) υπάρχει μια διαδοχή στην ανάπτυξη της

επίγνωσης των παιδιών για τη γλώσσα, από τον προσανατολισμό τους στη γλώσσα που βασίζεται στο περιεχόμενο προς τον προσανατολισμό τους στις γλωσσικές ενδείξεις και στα γλωσσικά συστήματα. Επιπλέον, η μεταφωνολογική επίδοση στο συγκεκριμένο κριτήριο είναι δυνατόν, εκτός από τις δεξιότητες γνώσης και χειρισμού της φωνολογικής δομής της γλώσσας, να εμπλέκει και άλλες γνωστικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα εύρεσης σχέσεων, οργάνωσης και ταξινόμησης στοιχείων με βάση κάποιο χαρακτηριστικό, οι οποίες απαιτούν ευελιξία σκέψης. Εξάλλου, ανάμεσα στα δυο κριτήρια υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Το μετασυντακτικό απαιτεί την επικέντρωση της προσοχής σε προτάσεις με νόημα και όχι σε μεμονωμένες λέξεις, όπως συμβαίνει στο μεταφωνολογικό και αυτό διευκολύνει ίσως τα παιδιά στο στάδιο αναγνωστικής ανάπτυξης που βρίσκονται.

Η ανώτερη ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. μπορεί να αποδοθεί στην πιο ανεπτυγμένη τους αναγνωστική δεξιότητα και κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη εμπειρία που τους παρέχει η πρώιμη γνωριμία τους με το γραπτό λόγο και η ευκολότερη πρόσβασή τους σε αυτόν. Όπως είναι γνωστό οι μεταγλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας (Tunmer & Bowey, 1984, Demont & Gombert, 1996). Επιπλέον, οι Π.Α. έχουν οικειοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τη δομή της γραπτής γλώσσας από πολύ νωρίς λόγω των πιο πρώιμων και πιο εκτεταμένων επαφών τους με αυτήν, μέσω πρακτικών όπως η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς τους. (Durkin, 1966, Thomas, 1981, Clark, 1976). Οι Flood & Menyuk (1983) αναφέρουν ότι σε παλιότερη έρευνά τους διαπίστωσαν σημαντική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο αναγνωστικής ανάπτυξης και τομέων της μεταγλωσσικής εξέλιξης και πιο συγκεκριμένα ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν αναπτύξει πιο εξεζητημένες και μεγαλύτερων απαιτήσεων μεταγλωσσικές διαδικασίες από τους μέτριους.

Η φοίτηση στο σχολείο και η συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης αυξάνει τα επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης. (Galambos & Goldin-Meadow, 1990). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παράγοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες κρατήθηκε σταθερός ανάμεσα στις δυο ομάδες. Έτσι, η διαφορά της μεταγλωσσικής τους ανάπτυξης μπορεί ευκολότερα να αποδοθεί στη μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση των Π.Α. και όχι σε ποιοτικές διαφορές της διδασκαλίας, χωρίς βέβαια αυτό, σε καμία περίπτωση, να

γίνεται με απόλυτο τρόπο, καθώς είναι γνωστό ότι απομένουν πολλοί παράγοντες που δεν στάθηκε δυνατόν να απομονωθούν και ενδέχεται να την επηρεάζουν.

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μεθοδολογικές διαφορές από τη μελέτη της Salus (1982), η οποία χρησιμοποίησε προφορικό τεστ για την αξιολόγηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των Π.Α. και επικεντρώθηκε κυρίως στη μετασυντακτική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, τα υποκείμενα ήταν μικρότερης ηλικίας (5;9) όταν αξιολογήθηκαν οι μεταγλωσσικές τους δεξιότητες και η σύγκριση πραγματοποιήθηκε τόσο ανάμεσα σε Π.Α. και Μ.Π.Α. ίδιας ηλικίας, οι οποίοι δεν γνώριζαν ανάγνωση, όσο και ανάμεσα σε Π.Α. και μεγαλύτερους αναγνώστες, ίδιου αναγνωστικού επιπέδου. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, πάντως, συμφωνούν με τις διαπιστώσεις μας, όσον αφορά την υπεροχή της μετασυντακτικής δεξιότητας των Π.Α., σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, η οποία εκφράζεται από τον αριθμό των αντιγραμματικών προτάσεων που εντοπίζονται και διορθώνονται εύστοχα. Η ικανότητα εντοπισμού και διόρθωσης της αντιγραμματικότητας των προτάσεων ήταν ο παράγοντας που διαφοροποίησε τους Π.Α. από τους συνομηλίκους τους. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι στην περίπτωση της αμερικάνικης έρευνας οι Π.Α. συγκρίθηκαν με παιδιά που δεν γνώριζαν ανάγνωση, κάτι που δεν συνέβηκε στην παρούσα μελέτη. Όμως η κοινή διαπίστωση και των δυο, ότι οι Π.Α. υπερέχουν, αποτελεί μια ένδειξη ότι οι αρχικές διαφορές διατηρούνται εφόσον διατηρείται σταθερή η ηλικιακή και διδακτική επιρροή και στις δυο ομάδες.

Από τη συνάφεια ανάμεσα στα διάφορα μέτρα η Salus διαπίστωσε ότι η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων καθεμιάς από τις τρεις ομάδες που συνέκρινε, επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων η ηλικία, η γλωσσική ικανότητα, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται με το χρόνο και τη διδασκαλία και η αναγνωστική δεξιότητα. Στη συγκεκριμένη μελέτη η ανώτερη μεταγλωσσική επίδοση των Π.Α. δεν μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία ή τις δεξιότητες που αποκτώνται από τη διδασκαλία στο σχολικό πλαίσιο και επιπλέον σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική δεξιότητα, επομένως μπορεί να υποστηριχθεί η πιθανότητα να επηρεάζεται από αυτήν.

11.1.6. Σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγηση των δασκάλων

Η αξιολόγηση των δασκάλων έχει αξιοποιηθεί πολλές φορές από τους ερευνητές του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης για τη συγκέντρωση συμπληρωματικών, συνήθως, στοιχείων σχετικών με τη σχολική επίδοση των Π.Α. (Durkin, 1966, Blain, 1983, Stainthorp & Hughes, 1999) και σπανιότερα για τη συλλογή βασικών δεδομένων για τη μελέτη περιπτώσεων. (Rich, 1989). Στη συγκεκριμένη περίπτωση συμπεριλήφθηκε προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της σχολικής επίδοσης των Π.Α. συλλαμβάνοντας πτυχές, τις οποίες δεν αξιολογούν τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι που συνολικά συμμετείχαν στη διαδικασία αυτή κατά τη διάρκεια και των τριών χρόνων ήταν 78. Σε 18 υποκείμενα (9 από κάθε ομάδα) διατηρήθηκε ο ίδιος δάσκαλος και τα τρία χρόνια, σε 90 ήταν ίδιος για 2 χρόνια και σε 50 ήταν διαφορετικός και τα τρία χρόνια. Παρά το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά αξιολογήθηκαν από δυο ή τρεις διαφορετικούς δασκάλους στη διάρκεια των τριών χρόνων φαίνεται να υπάρχει ταυτότητα απόψεων, καθώς από τάξη σε τάξη παρατηρήθηκε μια σχετική συμφωνία ως προς την επίδοση κάθε παιδιού χωριστά, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις στην αξιολόγησή του. Η χρήση μάλιστα εικοσαβάθμιας κλίμακας θα επέτρεπε κάτι τέτοιο σε μεγαλύτερο βαθμό από την αξιολόγηση με τρεις επιλογές που χρησιμοποιείται ως τη Δ' τάξη, καθώς δίνει μεγαλύτερα περιθώρια διαφοροποίησης.

Από την αξιολόγηση των δασκάλων:

α. Διαπιστώνεται ότι η επίδοση και των δυο ομάδων είναι αρκετά υψηλή και βρίσκεται μεταξύ των τεσσάρων ανώτερων βαθμών της κλίμακας. Αυτό είναι σύμφωνο με την αρχική κρίση των δασκάλων της Α' τάξης, όταν τους ζητήθηκε να μας υποδείξουν, για την ομάδα ελέγχου, παιδιά με επίδοση όσο το δυνατόν ανάλογη με την επίδοση των πρώιμων αναγνωστών.

β. Δεν παρατηρείται αξιολόγηση πρόοδος των δυο ομάδων από τάξη σε τάξη, αλλά αντίθετα μια σχετική σταθερότητα. Οι μέσοι όροι διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη λιγότερο από μια μονάδα συνήθως. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών τους στους διδακτικούς στόχους που τίθενται σε κάθε τάξη, αλλά και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους. Επιπλέον, η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο συνυπολογίζει και άλλους παράγοντες,

όπως τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και τον ατομικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης, το στάδιο γλωσσικής του ανάπτυξης και τις ευκαιρίες που του παρέχει το κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον για μάθηση. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002α, σ.18). Ενδέχεται, επομένως, η αξιολόγηση αυτή να αντανακλά και άλλες παραμέτρους της σχολικής επίδοσης και να μην αφορά αποκλειστικά τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

γ. Παρέχεται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της αναγνωστικής και της ορθογραφικής συμπεριφοράς των Π.Α., των δεξιοτήτων που αξιοποιούνται κατά τη γραπτή έκφραση και το βαθμό συνειδητοποίησης των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων.

δ. Διαπιστώνεται συμφωνία με τα ευρήματα που προέρχονται από τη χορήγηση των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης που χρησιμοποιήθηκαν, ως προς τη διαφοροποίηση των δυο ομάδων και την υπεροχή των Π.Α. όχι όμως και ως προς την πορεία εξέλιξης των δεξιοτήτων γνώσης και χειρισμού του γραπτού λόγου των δυο ομάδων. Συμφωνία των δυο αξιολογήσεων διαπιστώνεται μόνο ως προς την εξέλιξη της διαφοράς της επίδοσής τους, η οποία προκύπτει από τη συγκριτική προσέγγιση των δυο ομάδων και αφορά συγκεκριμένα τη μείωση των διαφορών στη Γ' τάξη και την τάση διεύρυνσής τους στη Δ' τάξη.

11.2. Η εξέλιξη της σχολικής επίδοσης των πρώιμων αναγνωστών

11.2.1. Η εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας

Όπως διαπιστώθηκε η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. εξελίσσεται σημαντικά από τη Β' ως τη Δ' τάξη. Από τη Β' στη Γ' τάξη, όμως, οι Μ.Π.Α. είναι αυτοί που σημειώνουν θεαματική πρόοδο, πρόοδο μάλιστα σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των Π.Α. Παρ' όλ' αυτά, η διαφορά εξακολουθεί να είναι σημαντική υπέρ των Π.Α. Στη συνέχεια φαίνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα και των δυο ομάδων αναπτύσσεται με τον ίδιο περίπου ρυθμό ως τη Δ' τάξη, με αποτέλεσμα η ανάπτυξή της να ακολουθεί παράλληλες πορείες. Πάντως, η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. παραμένει ανώτερη έως και τη Δ' τάξη και μάλιστα φθάνει σε αρκετά υψηλά επίπεδα (στο 70% της συνολικής κλίμακας βαθμολόγησης). Διαχρονικές έρευνες όπως αυτή της

Durkin (1966), της Clark (1976) και των Tobin & Pikulski (1988) καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι τελευταίοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι αρχικές εντυπωσιακές διαφορές της αναγνωστικής ανάπτυξης των δυο ομάδων μειώνονται ως τη Δ' τάξη, παραμένουν όμως σταθερές από τη Δ' ως το τέλος της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματά μας ως προς την αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α. είναι διαφορετικά από της Clayton (1986), όπου οι Π.Α. διατήρησαν το προβάδισμα στην αναγνωστική δεξιότητα μόνο έως τη Β' τάξη και στη συνέχεια οι διαφορές εξαλείφθηκαν.

Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες διατηρείται σε όλες τις τάξεις, δεν διευρύνεται όμως από τάξη σε τάξη. Αντιθέτως μειώνεται ως τη Γ' και στη συνέχεια διατηρείται σταθερή και το γεγονός αυτό θέτει περιορισμούς στην ισχύ του θεωρητικού μοντέλου του *αποτελέσματος του Ματθαίου*, στη συγκεκριμένη περίπτωση. Προφανώς, η αναγνωστική δεξιότητα συνεχίζει να αναπτύσσεται και απομένει να διερευνηθεί η εξέλιξή της κατά τα επόμενα χρόνια. Με δεδομένο μάλιστα ότι μετά τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των ελληνόπουλων έχει κατακτήσει την αποκωδικοποίηση, η οποία παύει έτσι να αποτελεί εμπόδιο και καθοριστικό παράγοντα για τα επόμενα επίπεδα της αναγνωστικής δεξιότητας, είναι πιθανό οι ατομικές διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση να εκδηλώνονται σαφέστερα στις επόμενες τάξεις και να μπορούν ευκολότερα να αποδοθούν σε διάφορους παράγοντες, όπως το λεξιλόγιο, η αναγνωστική εμπειρία, οι αναγνωστικές στάσεις, η συχνότητα ανάγνωσης, ο οικογενειακός γραμματισμός κ.τ.λ. Όσον αφορά το λεξιλόγιο των Π.Α. της μελέτης μας είναι περισσότερο αναπτυγμένο από των συνομηλίκων τους. Επομένως, είναι πιθανό, καθώς αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης, ειδικά στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας (Bloom, 1976) και θεωρείται ότι βρίσκεται σε αμοιβαία αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής της, ακόμη και για τους πιο έμπειρους αναγνώστες (Stanovich, 2000), να συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση των περισσότερων λέξεων του κειμένου και την εξακρίβωση της σημασίας νέων λέξεων που συναντώνται και να συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στη διαφοροποίηση των δυο ομάδων. Επιπλέον, οι Π.Α. διαθέτουν μεγαλύτερη γλωσσική ικανότητα, η οποία με τη σειρά της μπορεί να διευκολύνει την αναγνωστική κατανόηση. Απομένουν όμως και άλλες μεταβλητές, εκτός από τις

γνωστικές, που δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα και οι οποίες είναι δυνατόν να καθορίζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των δυο ομάδων. Μεταξύ αυτών σημαντική θέση κατέχουν οι συναισθηματικοί παράγοντες, οι οποίοι μάλιστα αποτελούν τη δεύτερη, μετά τις γνωστικές προϋποθέσεις, από τις συνιστώσες του μοντέλου του Bloom (1976), που ερμηνεύει τη σχολική μάθηση και του αλληλεπιδραστικού κοινωνιογνωστικού μοντέλου των Ruddell & Untau (1994), για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας.

Η διαφορά αναγνωστικής επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες ως τη Δ΄ τάξη κάνει φανερό το γεγονός ότι οι Π.Α. ξεκινούν από διαφορετικό αναγνωστικό επίπεδο, όταν φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο και παραμένουν σε διαφορετικό επίπεδο, ακόμη και μετά την παροχή συστηματικής διδασκαλίας ανάγνωσης επί τέσσερα χρόνια. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση δημιουργεί ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες. Έχοντας αποκλείσει την επίδραση διαφορετικών εκπαιδευτικών εμπειριών (και στις δυο ομάδες διατηρήθηκε όλα τα χρόνια σταθερός ο παράγοντας δάσκαλος) απομένει να διερευνηθούν άλλες μεταβλητές, οι οποίες είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη διατήρηση αυτής της διαφοροποίησης. Οι Tobin & Pikulski (1988) στη διαχρονική τους έρευνα, διάρκειας έξι χρόνων, υπέθεσαν ότι ελέγχοντας τον παράγοντα της γλωσσικής ικανότητας και των περιβαλλοντικών επιρροών, κατά την εξίσωση των ομάδων, η διαφορά στην αναγνωστική επίδοση των δυο ομάδων θα μειωνόταν σταδιακά ιδιαίτερα μετά τη Δ΄ τάξη, οπότε αποκτάται η αποκωδικοποίηση απ' όλους και η αναγνώριση των λέξεων αυτοματοποιείται. Μια τέτοια εξέλιξη, θα ήταν σύμφωνη, κατά την άποψή τους, με τις αναπτυξιακές αναγνωστικές θεωρίες, καθώς σύμφωνα με τις αρχές που τις διέπουν, αντιμετωπίζουν την πρώιμη ανάγνωση ως αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας και ως αποτέλεσμα αυτής της άποψης δεν αναμένεται να διατηρηθεί μακροπρόθεσμα η επίδρασή της πρώιμης απόκτησής της στην αναγνωστική ανάπτυξη. Μετά την αυτοματοποίηση των διαδικασιών ανάγνωσης των λέξεων, η αναγνωστική επίδοση αποτελεί κυρίως εκδήλωση της γλωσσικής ικανότητας, της εννοιολογικής γνώσης και της εξοικείωσης με τη δομή κάθε είδους κειμένου. Όμως τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δεν επαλήθευσαν την υπόθεση αυτή, παρά μόνο ως τη Δ΄ τάξη. Μέχρι το σημείο εκείνο η διαφορά μειώθηκε, όπως συμβαίνει και στη δική μας μελέτη. Οι Π.Α., όμως, διατήρησαν το προβάδισμά τους ως τη Στ΄ τάξη, ανεξάρτητα από το επίπεδο

αναγνωστικής δεξιότητας (αποκωδικοποίηση ή κατανόηση) το οποίο αξιολογήθηκε και μάλιστα η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διατηρήθηκε σταθερή από τη Δ΄ ως τη Στ΄ τάξη. Τα ευρήματα αυτά κάνουν φανερή την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της αναγνωστικής εξέλιξης, ως το τέλος του δημοτικού σχολείου ή και κατά τη φοίτηση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την πολυπλοκότητα του φαινομένου και του πλήθους των μεταβλητών που επεμβαίνουν στην αναγνωστική ανάπτυξη, καθώς και την περιορισμένη ερμηνευτική ισχύ ορισμένων αναγνωστικών θεωριών για το φαινόμενο της πρώιμης ανάγνωσης.

11.2.2. Η εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας

Η ανάγνωση υποστηρίζει την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας με πολλούς τρόπους. Παρ' όλ' αυτά, κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής τους, οι δυο δεξιότητες θεωρούνται σχετικά ανεξάρτητες, καθώς βασίζονται σε διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες. (Ehri, 2000, Backman, 1983). Η μεγαλύτερη ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. μπορεί ίσως να ερμηνευθεί με βάση τη διαπίστωση αυτή. Οι Π.Α. έχουν αναπτύξει την αναγνωστική τους δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από την αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Η διαφορά του επιπέδου ανάπτυξής της είναι περισσότερο από εμφανής, ανάμεσα στις δυο ομάδες, στις επόμενες τάξεις. Επομένως, αναμένεται να συμβάλλει περισσότερο στην ορθογραφική τους ανάπτυξη, καθώς δεν βρίσκεται σε αρχικά στάδια ανάπτυξης. Αυτό γίνεται εμφανέστερο στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου η αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α. είναι αρκετά υψηλή και ανάλογα έχει αναπτυχθεί και η ορθογραφική τους δεξιότητα. Το γεγονός μάλιστα ότι οι Μ.Π.Α. στο τέλος της Δ΄ τάξης βρίσκονται σε επίπεδο ορθογραφικής ανάπτυξης κατώτερο από αυτό που έχουν φτάσει οι Π.Α. στο τέλος της Β΄ τάξης, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην αναγνωστική τους ανάπτυξη, ενισχύει την άποψη αυτή, καθώς η ορθογραφική δεξιότητα των δυο ομάδων φαίνεται να αναπτύσσεται ανάλογα με την αναγνωστική.

Η πορεία που ακολουθεί όμως η εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας των δυο ομάδων είναι διαφορετική από αυτή που διαπιστώθηκε στην αναγνωστική ανάπτυξη, καθώς μετά τη Γ΄ τάξη η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνεται. Η ορθογραφική ανάπτυξη των Π.Α. συνεχίζεται ως τη Δ΄ τάξη, ενώ αντίθετα οι Μ.Π.Α. παρουσιάζουν σταθερότητα και διακρίνεται μια τάση πτώσης της επίδοσής τους. Το

γεγονός αυτό σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι η ορθογραφημένη γραφή είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση των λέξεων, εξαιτίας των διαφορετικών διαδικασιών και απαιτήσεων των δυο δεξιοτήτων. (Παντελιάδου, 2000, Nikolopoulos & Goulandris, 2002). Είναι πιθανό οι Π.Α., καθώς αποδεικνύεται ότι διαθέτουν περισσότερο ανεπτυγμένη ορθογραφική δεξιότητα, να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλικούς τους τις διαφορές ορθογραφικές στρατηγικές. Οι Lennox & Siegel (1998) υποστηρίζουν ότι όσοι έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την ορθογραφική τους δεξιότητα, χρησιμοποιούν μια φωνολογική στρατηγική για την ορθογραφημένη απόδοση δύσκολων λέξεων, ενώ οι μαθητές με ορθογραφικά προβλήματα καταφεύγουν κυρίως στις οπτική εικόνα των λέξεων που έχουν συγκρατήσει στη μνήμη τους. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας όλες οι στρατηγικές που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά αξιοποιούνται. Διευκρινίζεται όμως ότι όσοι αποδίδουν καλά στην ορθογραφία συνδυάζουν και τις φωνολογικές και τις οπτικές ενδείξεις σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές ίδιας ηλικίας με χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Ο συνδυασμός αυτός και η αποδοτικότερη αξιοποίηση όλων των ορθογραφικών στρατηγικών είναι πιθανό να συμβάλλουν, ώστε όταν οι απαιτήσεις της ορθογραφίας αυξάνουν οι Π.Α. να καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν σε αυτές. Έτσι, σε συνδυασμό και με τη συμβολή της πιο ανεπτυγμένης αναγνωστικής τους δεξιότητας συνεχίζουν να αναπτύσσουν την ορθογραφική τους δεξιότητα ως τη Δ' τάξη, σε αντίθεση με τους συνομηλικούς τους, οι οποίοι παρουσιάζουν μια σταθερότητα και μια τάση πτώσης της επίδοσής τους στην τάξη αυτή. Ο ισχυρισμός αυτός ενισχύεται και από τη συνεχή βελτίωση της επίδοσής τους σε δύσκολες δοκιμασίες, η επιτυχής εκτέλεση των οποίων προφανώς απαιτεί περισσότερες και πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες ή/και χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Στη διόρθωση λαθών, για παράδειγμα, η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνεται σταδιακά, καθώς οι Π.Α. συνεχίζουν να βελτιώνονται ως τη Δ' τάξη, ενώ οι συνομηλικοί τους εμφανίζουν σταθερότητα στη διάρκεια των τριών χρόνων. Πρέπει να τονιστεί ότι εδώ στην συγκεκριμένη δοκιμασία δεν ζητείται η αναπαραγωγή λέξεων που παρουσιάζονται προφορικά, αλλά η διόρθωση άστοχων ορθογραφικών επιλογών, η οποία, όπως προαναφέραμε, είναι πιθανόν να απαιτεί διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες, όπως την ανάκληση στη μνήμη της μορφής της λέξης, τους κανόνες που διέπουν τη σωστή γραφή της, τον εντοπισμό της ορθογραφικής παραβίασης και τη

διόρθωσή της, ενώ οι μαθητές βλέπουν τη λανθασμένη γραφή της, γεγονός που προφανώς επιφέρει σύγχυση, ιδιαίτερα σε όσους δεν κατέχουν πλήρως την ορθογραφική της δομή.

11.2.3. Η εξέλιξη της παραγωγής γραπτού λόγου

Όπως διαπιστώθηκε, η ποιότητα των κειμένων των Π.Α. βελτιώνεται μέχρι τη Γ΄ τάξη στη συνέχεια όμως σταθεροποιείται. Όσον αφορά συγκεκριμένα τη συνολική εικόνα τους και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής καταλληλότητας σημαντική εξέλιξη διαπιστώθηκε μέχρι τη Γ΄ τάξη. Με τον ίδιο τρόπο αναπτύσσεται και το περιεχόμενο των κειμένων τους. Την ίδια εξέλιξη ακολουθεί και η γραπτή έκφραση των Μ.Π.Α., το επίπεδο ανάπτυξης όμως των παραπάνω χαρακτηριστικών τους, στο τέλος της Δ΄ τάξης προσεγγίζει αυτό που έχουν κατακτήσει οι Π.Α. στο τέλος της Β΄ τάξης. Η διαφορά, μάλιστα, επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στις δυο ομάδες παρουσιάζει τάσεις διεύρυνσης μετά τη Γ΄ τάξη, δίνοντας παρόμοια εικόνα με αυτή που διαπιστώθηκε στην ορθογραφική και διαφορετική από αυτή της αναγνωστικής ανάπτυξής τους. Παρατηρείται βελτίωση της ποιότητας των κειμένων των Μ.Π.Α. από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη, γεγονός που μειώνει κάπως τη διαφορά των δυο ομάδων, στη συνέχεια όμως η διαφορά χαρακτηρίζεται από τάσεις διεύρυνσης. Ωστόσο, από το σύνολο των χαρακτηριστικών του οργανωτικού άξονα, δυο σημεία συγκεντρώνουν περισσότερο την προσοχή μας: α. η περιγραφή των ηρώων, η οποία αποδείχθηκε η δυσκολότερη πτυχή και για τις δυο ομάδες κατά την ανάπτυξη των ιστοριών τους. Όπως παρατηρείται η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων στο σημείο αυτό διευρύνεται προοδευτικά και μόνο οι Π.Α. σημειώνουν σημαντική βελτίωση από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη και β. η δομή των κειμένων, δεξιότητα την οποία έχουν αναπτύξει οι Π.Α. περισσότερο από τις υπόλοιπες και μάλιστα διαφοροποιεί τις δυο ομάδες στη διάρκεια των τριών χρόνων σε μεγαλύτερο βαθμό από όσες μελετήθηκαν.

Όσον αφορά το πρώτο μπορούμε να υποθέσουμε ότι η μεγαλύτερη αναγνωστική κατανόηση και η ευκολότερη πρόσβαση των Π.Α. στο γραπτό λόγο τους εφοδιάζει με στοιχεία απαραίτητα για να λάβουν υπόψη τους τις επικοινωνιακές συνθήκες παραγωγής των κειμένων τους, όπως την επίγνωση της ανάγκης προσαρμογής του λόγου τους σε κάποιο ακροατήριο και της παροχής διευκρινιστικών πληροφοριών

σχετικά με τους ήρωές τους. Για το δεύτερο, είναι πιθανό η εμπειρία τους από την ακρόαση ή την ανάγνωση ιστοριών να διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, με διαισθητικό ίσως τρόπο, σχετικά με τη διευθέτηση των γεγονότων και των επεισοδίων και τη λογική και χρονική αλληλουχία τους. Οι περισσότεροι Π.Α. έχουν ωφεληθεί έμμεσα από τη συχνή ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς τους (Durkin, 1966, Clark, 1976, Thomas, 1981, Stoebel & Evans, 1988, Miller, 1995) και όπως είναι γνωστό πολυάριθμες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι μέσω αυτής τα παιδιά οικειοποιούνται τη δομή των κειμένων και τη γραμματική της ιστορίας. (Teale, 1984).

Ενώ η ποιότητα των κειμένων των δυο ομάδων δεν παρουσιάζει βελτίωση από τη Γ' στη Δ' τάξη, κατά την ίδια χρονική περίοδο αυξάνεται το μήκος τους. Εφόσον όμως η αύξηση των λέξεων και των προτάσεων δεν συνοδεύεται από βελτίωση της παραγωγής και ανάπτυξης ιδεών και των δεξιοτήτων σύνθεσης κειμένου, είναι πιθανό το εύρημα αυτό να αποτελεί απλώς μια ένδειξη μεγαλύτερης άνεσης στο χειρισμό του γραπτού λόγου, χωρίς αυτό να μπορεί να υποστηριχθεί με βεβαιότητα. Σημαντικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, η διερεύνηση των οποίων θα ενίσχυε ή θα αποδυνάμωνε τον ισχυρισμό αυτό, όπως η στίξη, το λεξιλόγιο, η σύνταξη και η ακριβολογία των προτάσεων δεν αποτέλεσαν αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Τέλος, ουσιαστική βελτίωση και των δυο ομάδων στην ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων και σταδιακή μείωση των διαφορών επίδοσής τους παρατηρείται από τη Β' προς τη Γ' τάξη.

Γενικά, παρατηρείται παράλληλη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των δυο ομάδων. Διακρίνεται δε μια στασιμότητα, τόσο ως προς τα ποιοτικά, όσο και ως προς τα περισσότερα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων των δυο ομάδων μετά τη Γ' τάξη. Τα αίτια ίσως πρέπει να αναζητηθούν στον τρόπο αντιμετώπισης της παραγωγής γραπτού λόγου από το σχολικό πλαίσιο (π.χ. απουσία συστηματικής εξοικείωσης των παιδιών με τα δομικά χαρακτηριστικά των διάφορων κατηγοριών του γραπτού λόγου). Είναι σημαντικό δε να επισημάνουμε ότι η γραπτή έκφραση είναι ο τομέας, τον οποίο οι Π.Α., σε αντίθεση με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος, δυσκολεύονται να αναπτύξουν περαιτέρω, μετά από κάποιο σημείο, παρά το γεγονός ότι διατηρούν το προβάδισμά τους έναντι των συνομηλίκων τους.

Είναι γνωστό ότι η γραπτή έκφραση δεν αποκαλύπτει με πληρότητα τις ορθογραφικές αδυναμίες των μαθητών, καθώς δίνει τη δυνατότητα αντικατάστασης μιας λέξης, της οποίας η ορθογραφία δεν είναι γνωστή, με άλλη για την οποία ο

μαθητής είναι βέβαιος. (Ζακεστίδου & Μανιού-Βακάλη, 1987). Επιπλέον, κατά την ορθογραφική απόδοση των λέξεων στην καθ' υπαγόρευση γραφή ακολουθούνται διαφορετικές ορθογραφικές διαδικασίες απ' ό,τι στην αυθόρμητη. Στην πρώτη περίπτωση μια λέξη του προφορικού λόγου ταυτίζεται με την ακουστική της αναπαράσταση, η οποία είναι αποθηκευμένη στο ακουστικό λεξικό του μαθητή και στη συνέχεια αποκτά σημασιολογικό περιεχόμενο. Στη δεύτερη η εκκίνηση γίνεται από το σημασιολογικό σύστημα και καταλήγει στην ορθογραφική της αναπαράσταση, μέσω του ορθογραφικού λεξικού. (Καρατζάς, 2004). Παρά τις επιφυλάξεις που δημιουργούν οι διαφορετικές συνθήκες και διαδικασίες που ακολουθούνται διερευνήσαμε την ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στις δυο αυτές φάσεις της γραφής, την οποία και διαπιστώσαμε.

Με βάση το εύρημα ότι στη Δ' τάξη παρουσιάζονται οι ισχυρότερες σχέσεις ορθογραφικής επίδοσης ανάμεσα στα δυο επίπεδα γραφής (καθ' υπαγόρευση και αυθόρμητης) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο της ορθογραφικής δομής της γλώσσας, εφαρμόζουν τους ορθογραφικούς κανόνες και στα κείμενα που παράγουν ελεύθερα, τα οποία δεν αποτελούν προϊόν καθημερινής άσκησης στην ορθογραφία τους και ότι προφανώς συμβάλλει και η διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου και των γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων, η οποία διευρύνει τις γνώσεις τους όσο προχωρούν οι τάξεις. Η ταυτόχρονη βελτίωσή τους τόσο στην καθ' υπαγόρευση γραφή όσο και στην αυθόρμητη, κάτι που παρατηρείται μόνο από τη Β' στη Γ' τάξη, θα ενίσχυε το συμπέρασμα αυτό. Από τη Γ' στη Δ' τάξη διαπιστώσαμε όμως σταθερότητα της ορθογραφικής επίδοσης των Μ.Π.Α. και μικρή πτώση της επίδοσης των Π.Α. στην καθ' υπαγόρευση γραφή. Παρ' όλ' αυτά, η σχέση ανάμεσα στα δυο επίπεδα γραφής τους ισχυροποιείται φτάνοντας σε υψηλά επίπεδα, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην επιλογή γνωστών λέξεων για τη διατύπωση των σκέψεών τους. Γενικά, όμως, η μεγαλύτερου βαθμού συμμεταβολή των επιδόσεών τους στα δυο επίπεδα γραφής μπορεί να οφείλεται, είτε στη χρήση περισσότερων γνωστών λέξεων, ως συνέπεια και της αύξησης του λεξιλογίου που κατέχουν στην τάξη αυτή ή στην ικανότητα εφαρμογής γραμματικών και ετυμολογικών κανόνων σε άγνωστες λέξεις, που ίσως χρησιμοποιούν.

Συνολικά, η εικόνα, η οποία παρουσιάζεται από την αναπτυξιακή σχέση της ορθογραφικής συμπεριφοράς των δυο ομάδων στην καθ' υπαγόρευση και την

αυθόρμητη γραφή δεν διαφέρει. Το γεγονός όμως ότι η συμπεριφορά των δυο ομάδων παρουσιάζει μια ελαφρά διαφοροποίηση ως προς τα σημεία που οι σχέσεις αυτές ισχυροποιούνται ή εξασθενούν μπορεί να οδηγήσει σε εικασίες για την καλύτερη εφαρμογή των ετυμολογικών κανόνων από τους Π.Α., καθώς αναπτύσσεται η αναγνωστική τους δεξιότητα. Το ίδιο μπορεί να υποστηριχθεί και για την εφαρμογή γραμματικών κανόνων από τους Μ.Π.Α., όσο βελτιώνεται η αναγνωστική τους ανάπτυξη.

11.2.4. Η εξέλιξη της μεταγλωσσικής ανάπτυξης

Η εξέλιξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων παρουσιάζει ανοδική πορεία από τη Γ΄ προς τη Δ΄ τάξη, διατηρείται όμως το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης τους. Ενδεικτικό είναι το εύρημα ότι οι Μ.Π.Α., στο τέλος της Δ΄ τάξης, έχουν αναπτύξει τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες σε επίπεδο χαμηλότερο απ΄ ότι οι Π.Α. στην αρχή της αξιολόγησής τους, στη Γ΄ τάξη. Εξετάζοντας πιο αναλυτικά την εξέλιξη των επιμέρους όψεών τους διαπιστώνουμε ότι οι Π.Α. εξακολουθούν να αναπτύσσουν τόσο τη μεταφωνολογική όσο και τη μετασυντακτική τους δεξιότητα, ενώ οι συνομήλικοί τους Μ.Π.Α. μόνο τη μετασυντακτική. Η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δυο ομάδες στο μεταφωνολογικό κριτήριο αυξάνει στη Δ΄ τάξη, ενώ αντίθετα μειώνεται η διαφορά της μετασυντακτικής επίδοσης. Όπως σχολιάστηκε αλλού, οι δοκιμασίες διαφέρουν μεταξύ τους και είναι πολύ πιθανό η επιτυχής εκτέλεσή τους να απαιτεί διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες.

Η μικρότερη μεταφωνολογική επίδοση και των δυο ομάδων στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις και η μικρότερου βαθμού βελτίωσή της, εκτός από τη φύση της δοκιμασίας, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής λέξεων έχουν αυτοματοποιηθεί και οι φωνολογικές στρατηγικές δεν χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό, όπως σε αρχικά στάδια, για την αποκρυπτογράφηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι φωνολογικές δεξιότητες είναι λιγότερο απαραίτητες στον έμπειρο αναγνώστη, ο οποίος γνωρίζει μεγάλο αριθμό λέξεων και αξιοποιούνται κυρίως στην περίπτωση λέξεων που συναντώνται για πρώτη φορά. (Nikolopoulos & Goulandris, 2002). Για το λόγο αυτό οι σχέσεις τους με την αναγνωστική δεξιότητα εξασθενούν όσο αυτή αναπτύσσεται. (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Επομένως, η μικρότερη

επικέντρωση των υποκειμένων στα δομικά στοιχεία και τη γραμματική της λέξης και η μεγαλύτερη έμφαση στη γραμματική της πρότασης είναι δυνατόν να είναι απόρροια της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και της επίτευξης ικανοποιητικού επιπέδου αναγνωστικής δεξιότητας στις Γ' και Δ' τάξεις.

Το μετασυντακτικό κριτήριο σχεδιάστηκε ώστε να αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν και να διορθώνουν γραμματικές και όχι σημασιολογικές παραβιάσεις. Έχει διαπιστωθεί ότι η διαφορά των δυο επιπέδων, εντοπισμού και διόρθωσης, είναι μικρότερη στους καλούς αναγνώστες σε όλες τις τάξεις και κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαλείφεται εντελώς. Στους ανεπαρκείς αντίθετα αναγνώστες η διαφορά διατηρείται ανάμεσα στα δυο επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης και εντοπίζουν πολύ περισσότερο παρά διορθώνουν τις αντιγραμματικές προτάσεις, ακόμη και σε αρκετά μεγάλη ηλικία. (Flood & Menyuk, 1983). Υπενθυμίζουμε ότι το πρώτο επίπεδο παραλληλίζεται με την αυθόρμητη διόρθωση παραβιάσεων του λόγου, ενώ η διόρθωση απαιτεί υψηλότερου βαθμού μεταγλωσσική επίγνωση. (Galambos & Goldin-Meadow, 1990).

Η διαπίστωση αυτή επαληθεύτηκε και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Στη Γ' τάξη η απόσταση ανάμεσα στον εντοπισμό και τη διόρθωση των αντιγραμματικών προτάσεων των Π.Α. ήταν μικρότερη από την αντίστοιχη των συνομηλίκων τους και μειώθηκε ακόμη περισσότερο στη Δ'. Παρόμοια, μειώθηκε και η μεγαλύτερη απόσταση των δυο μεταγλωσσικών επιπέδων των Μ.Π.Α., αλλά και στη Δ' τάξη παρέμεινε μεγαλύτερη. Η μείωση μάλιστα της επίδοσης ανάμεσα στον εντοπισμό και τη διόρθωση των αντιγραμματικών προτάσεων είναι μεγαλύτερη στην ομάδα των Π.Α. Με βάση το στοιχείο αυτό και τη μεγαλύτερη και αυξανόμενη από τη Γ' στη Δ' τάξη, ομοιογένεια των επιδόσεών τους θα μπορούσαμε να υποθέσουμε την ύπαρξη αναπτυξιακών αλλαγών και διαφοροποιήσεων στην εξέλιξη της μετασυντακτικής δεξιότητας, καθώς οι Π.Α. φαίνεται να αποκτούν ταχύτερα αυξανόμενη αυτοπεποίθηση στο χειρισμό της γλώσσας, κάτι που δεν μπορεί να υποστηριχθεί όμως από τα συγκεκριμένα δεδομένα και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Δεν υπάρχει διαφορά στο ρυθμό εξέλιξης των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων των δυο ομάδων, με βάση τα ποσοτικά δεδομένα μας και τη ανάλυση που ακολουθήσαμε, αλλά μόνο στο επίπεδο ανάπτυξής τους. Πολλές μελέτες επισημαίνουν την ύπαρξη σημαντικών αναπτυξιακών αλλαγών στις ικανότητες των παιδιών να χειρίζονται ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν στοχασμό

πάνω στις ιδιότητες της γλώσσας, κατά τη μέση παιδική ηλικία. (Hakes, 1980). Ανάλυση του είδους των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών που εντοπίζει η κάθε ομάδα στις μεταφωνολογικές δοκιμασίες, των παραβιάσεων που διορθώνει περισσότερο ή λιγότερο στις μετασυντακτικές δοκιμασίες, όπως και η σειρά συνειδητοποίησης των διάφορων γλωσσικών δομών είναι πιθανό να μας εφοδιάσει στο μέλλον με πιο διαφωτιστικά στοιχεία.

11.3. Σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας με τομείς του γλωσσικού μαθήματος

11.3.1. Ανάγνωση και ορθογραφική δεξιότητα

Όπως επισημάνθηκε δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχέσεις αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. και των Μ.Π.Α. Οι μικρές, όμως, διαφορές ως προς την ένταση μόνο των σχέσεων, οι οποίες διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις δυο ομάδες, συζητούνται στη συνέχεια. Επιχειρούμε μέσω αυτών να επισημάνουμε αν, με βάση τα ευρήματά μας, διαφαίνεται διαφορετική εξέλιξη του τρόπου που συνδέονται η αναγνωστική δεξιότητα με την ορθογραφική ανάπτυξη κάθε ομάδας.

Η μεγαλύτερη ένταση της σχέσης αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας παρατηρείται στους Π.Α. στη Δ΄τάξη και στους Μ.Π.Α. στη Γ΄τάξη. Αυτό ίσως να εξηγεί την καλύτερη επίδοση των Π.Α. στην ορθογραφία στη Δ΄τάξη, όπου, μάλιστα, η ορθογραφική δεξιότητα των Μ.Π.Α. δεν βελτιώνεται και μας επιτρέπει υποθέσουμε ότι όταν το επίπεδο γίνεται δυσκολότερο και οι απαιτήσεις περισσότερες οι Π.Α. είναι πιθανό να καταφεύγουν στην ανεπτυγμένη τους αναγνωστική δεξιότητα και την εμπειρία που τους προσφέρει προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ορθογραφίας. Ανάλογα, οι Μ.Π.Α. είναι πιθανό να βασίζονται περισσότερο στην αναγνωστική τους δεξιότητα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ορθογραφίας στη Γ΄ τάξη. Αυτό δεν πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη, καθώς από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη παρατηρείται θεαματική πρόοδος τους στην ανάγνωση. Θεωρείται εξάλλου, ότι η

ορθογραφική ανάπτυξη των έμπειρων αναγνωστών υποστηρίζεται περισσότερο από την ανάγνωση. Όσοι βρίσκονται ακόμη σε αρχικό στάδιο εκμάθησης της ανάγνωσης, καθώς και οι φτωχοί αναγνώστες και οι αναγνώστες με προβλήματα, αποκομίζουν λιγότερα οφέλη. Η επιρροή της ανάγνωσης περιορίζεται πρωταρχικά στη βελτίωση των γνώσεων τους για την ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων και συγκεκριμένα στην ικανότητα αναγνώρισης της σωστής ορθογραφικής απόδοσης των λέξεων που διαβάζουν. (Graham, 2000).

Τον παραπάνω ισχυρισμό μας ενισχύει η συμμεταβολή των επιδόσεων των Π.Α. σε δύσκολες ορθογραφικές δοκιμασίες με την αναγνωστική ανάπτυξη. Η υπαγόρευση έχει αποδειχθεί εύκολη για τους Π.Α. και ίσως σε αυτό να οφείλεται η απουσία συσχέτισής της με την ανάγνωση, όσο αναπτύσσεται περαιτέρω. Τα λάθη των Π.Α. στη Γ΄ και τη Δ΄ τάξη είναι πολύ λίγα. Είναι πιθανό να οφείλονται σε απροσεξία και όχι σε ελλιπή γνώση των γραμματικών κανόνων και να έχει γίνει η συγκεκριμένη δραστηριότητα μηχανιστική. Οι Μ.Π.Α. από την άλλη πλευρά φαίνεται να αξιοποιούν περισσότερο από τους Π.Α. την αναγνωστική τους δεξιότητα για να επιτύχουν σωστές ορθογραφικές επιλογές, όπως διαπιστώνεται από τις μεγαλύτερης έντασης αρνητικές σχέσεις του αριθμού των λαθών τους, κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή, με την αναγνωστική τους επίδοση στη διάρκεια των τριών χρόνων, την αξιοποιούν όμως λιγότερο για δύσκολες δραστηριότητες, όπως τη διόρθωση λαθών. Μόνο όταν η αναγνωστική τους δεξιότητα φτάνει σε ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης, στη Δ΄ τάξη, η σχέση γίνεται ισχυρότερη και οι καλύτεροι αναγνώστες διορθώνουν σωστά περισσότερα λάθη.

Η παραπάνω ερμηνεία επιχειρείται με επιφύλαξη, καθώς οι σχέσεις που συνδέουν τις δυο δεξιότητες είναι διπλής κατεύθυνσης και οι δείκτες συνάφειας και μόνο δεν μας δίνουν επαρκή στοιχεία, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για αιτιώδεις σχέσεις παρά μόνο για συμμεταβολή των επιδόσεων.

Αν λάβουμε, όμως, υπόψη μας ότι οι σχέσεις ανάγνωσης και γραφής που διαπιστώθηκαν σε κάθε ομάδα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές και μάλιστα διατηρούνται σχετικά σταθερές από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, είναι πιθανό η ανώτερη ορθογραφική επίδοση των Π.Α. να οφείλεται περισσότερο στη χρήση διαφορετικών ορθογραφικών στρατηγικών ή στην καλύτερη αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών που έχουν αποκτηθεί και μόνο έμμεσα μπορούν να αποδοθούν στη

μεγαλύτερη αναγνωστική ανάπτυξή τους. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί βέβαια να υποστηριχθεί με βεβαιότητα με βάση τα ευρήματά μας. Με δεδομένο, πάντως, ότι η ανάγνωση επηρεάζει την ορθογραφία, αλλά η επιρροή της είναι μέτριου βαθμού (Graham, 2000), είναι μάλλον βέβαιη η εμπλοκή και άλλων παραγόντων στην ανάπτυξή της. Για τη διατύπωση οριστικών συμπερασμάτων σχετικά με τις ορθογραφικές στρατηγικές των Π.Α. είναι απαραίτητες λεπτομερέστερες αναλύσεις, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο και με ποιο τρόπο η αναγνωστική ανάπτυξη επιδρά στην ορθογραφική ανάπτυξη, αν οι Π.Α. συνειδητοποιούν τις γραμματικές κατηγορίες, αν η ορθή γραφή των καταλήξεων οφείλεται πρωταρχικά σε γνώση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων ή στη χρήση άλλων στρατηγικών, όπως, για παράδειγμα, η συγκράτηση οπτικών πληροφοριών στη μνήμη και για να εξεταστεί πώς εξελίσσονται οι στρατηγικές αυτές.

Τα δεδομένα μας δεν επιτρέπουν ούτε διαπιστώσεις σχετικά με την κατεύθυνση της σχέσης ανάγνωσης και γραφής. Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα υφίστανται σχέσεις τόσο από την ανάγνωση προς τη γραφή όσο και αντίστροφα, μολονότι δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις για την επίδραση της ορθογραφικής ανάπτυξης πάνω στην αναγνωστική. (Ehri, 1987). Στη συγκεκριμένη περίπτωση πάντως, πέρα από το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να διευκρινιστεί η κατεύθυνση της σχέσης, μελετάται η αναγνωστική κατανόηση και όχι η αναγνώριση των λέξεων, άρα η σχέση που διαπιστώνεται έχει μάλλον έμμεσο χαρακτήρα. Πάντως, αυτό που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι οι σχέσεις των δυο δεξιοτήτων είναι σημαντικές, μέτριας έντασης και ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα σοβαρές διαφοροποιήσεις ως προς την κατεύθυνση και την έντασή τους. Διατηρούνται μάλιστα σχετικά σταθερές από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη.

Επομένως, μπορούμε να δεχθούμε μόνο ότι διαφαίνεται μια τάση διαφορετικής συνεισφοράς της αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α. στην ορθογραφική τους επίδοση, όταν είναι απαραίτητη η αξιοποίηση όλων των δυνάμεών τους, ώστε να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Η διαπίστωση αυτή χρήζει περαιτέρω αναλυτικής διερεύνησης και δημιουργεί νέα ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες.

11.3.2. Ανάγνωση και λεξιλόγιο

Η σχέση λεξιλογίου και ανάγνωσης είναι ισχυρή και θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη. (Bast & Reitsma, 1998, Βάμβουκας, 2001α & 1994). Πληθώρα ερευνών σχετικών με την αναγνωστική κατανόηση, οι οποίες χρησιμοποιούν την ανάλυση παραγόντων, αποκαλύπτουν ότι η λεξιλογική γνώση αναδύεται σταθερά ως ο κυρίαρχος παράγοντας που συνδέεται μαζί της με ισχυρή σχέση. (Bech & McKeown, 1991). Ο Qian (2002) αναφέρει ότι ο Laufer σε δυο έρευνες διαπίστωσε σχετικά υψηλές συνάφειες λεξιλογίου-αναγνωστικής κατανόησης, οι οποίες κυμαίνονταν από 0,50 έως 0,75. Ομοίως, ο Biemiller (2003) αναφέρει ότι σε πρόσφατη έρευνά του σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, η συσχέτιση προφορικού λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης ήταν 0,81 και η συσχέτιση γραπτού λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης ήταν 0,93.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η υψηλή συνάφεια (μεγαλύτερη από 0,60) αναγνωστικής δεξιότητας και λεξιλογίου και των δυο ομάδων βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με τα παραπάνω ευρήματα. Πρέπει να σημειωθεί μάλιστα η ένταση της σχέσης αυτής είναι η μεγαλύτερη που παρατηρήθηκε ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και τις υπόλοιπες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος. Οι καλύτεροι αναγνώστες κάθε ομάδας κατέχουν πιο εκτεταμένο λεξιλόγιο. Η σχέση δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στις δυο ομάδες. Αυτή η απουσία διαφοροποίησης υποβάλλει την ιδέα ότι οι δυο δεξιότητες συνδέονται θετικά, ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξής τους.

11.3.3. Ανάγνωση και γραπτή έκφραση

Όπως έχει διαπιστωθεί (Σπαντιδάκης-Βάμβουκας, 2001), οι έμπειροι συγγραφείς είναι και καλοί αναγνώστες. Οι συσχετίσεις μάλιστα ανάμεσα στις δυο δεξιότητες, που καταγράφονται από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι θετικές και μεγαλύτερες του 0,50. (Bruning, Schraw & Ronning, 1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαπίστωση αυτή, γενικά επιβεβαιώνεται, καθώς η αναγνωστική δεξιότητα φαίνεται να σχετίζεται με πολλές πτυχές της παραγωγής γραπτού λόγου.

Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων που προέρχονται από τις δυο ομάδες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις της αναγνωστικής τους δεξιότητας με τη γραπτή τους έκφραση είναι διαφορετικές. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών και των δυο ομάδων συμμεταβάλλονται με την αναγνωστική τους δεξιότητα, όσον αφορά όμως τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων διαπιστώνεται η ύπαρξη αντίστοιχων σχέσεων μόνο στους Μ.Π.Α. Γενικά, διαπιστώνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα των πρώιμων αναγνωστών σχετίζεται μόνο με τις ποιοτικές παραμέτρους της γραπτής έκφρασης. Αντίθετα, η παραγωγικότητα των γραπτών παραγωγών και η ικανότητα ορθών ορθογραφικών επιλογών των μη πρώιμων αναγνωστών σχετίζεται με την αναγνωστική τους δεξιότητα, υποβάλλοντας την ιδέα ότι σε αρχικά στάδια ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου οι συγκεκριμένες γλωσσικές παράμετροι συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την αναγνωστική ευχέρεια, ενώ μετά από κάποιο σημείο η σχέση αυτή γίνεται ασθενέστερη. Ενδιαφέρον έχει και η διαπίστωση, η οποία προκύπτει από την τάση ισχυροποίησης των σχέσεων της αναγνωστικής επίδοσης με την συνολική εικόνα και τη νοηματική συνεκτικότητα των κειμένων τους, από τη Β΄ προς τη Δ΄ τάξη, ότι όσο αναπτύσσεται η αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. φαίνεται να συμπαρασύρει οργανωτικές παραμέτρους της γραπτής έκφρασης.

Είναι πιθανό, καθώς πολλές από τις δεξιότητες γραφής έχουν αυτοματοποιηθεί, μικρότερων απαιτήσεων επιμέρους δεξιότητες της γραπτής έκφρασης να μην απορροφούν την προσοχή των Π.Α., οι οποίοι επικεντρώνονται πλέον κυρίως στο περιεχόμενο και τη δομή των κειμένων τους. Η αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α., όμως, ενδέχεται να διατηρεί σχέσεις με την ανάπτυξη των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων τους, καθώς βρίσκεται ακόμη σε πιο βασικό επίπεδο σε σύγκριση με τους Π.Α., ανάμεσα στις αντίστοιχες, πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες των οποίων έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται διαφορετικής φύσης σχέσεις. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η ανάγνωση σε αρχικά στάδια ανάπτυξής της (αναγνώριση λέξεων) σχετίζεται κυρίως με τις μηχανιστικές δεξιότητες, όπως η ορθογραφία (Shanahan, 1984), ενώ άλλες παράμετροι, όπως η αναγνωστική κατανόηση και η ύπαρξη ιδεών και γνώσεων γύρω από το θέμα που διαπραγματεύεται ο συγγραφέας, συνεισφέρουν αργότερα στη σύνθεση κειμένων. (Juel, Griffith & Gough, 1986, Shanahan, 1984, Berninger et al, 2002). Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα των Itano & Downey (παρατίθεται στο: Heefner & Shaw, 1996),

οι οποίοι διεξήγαγαν μια βιβλιογραφική επισκόπηση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα παραγωγής σωστά δομημένων αφηγήσεων είναι πιθανό να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την αναγνωστική κατανόηση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκε η αναγνωστική κατανόηση, η οποία αποτελεί το δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας.

Ένα σημείο το οποίο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής στη συζήτηση των σχέσεων των χαρακτηριστικών της παραγωγής κειμένων με την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. είναι η αρνητική, σημαντική, αν και χαμηλή, συσχέτιση του μήκους των προτάσεων τους στη Γ' και Δ' τάξη και της πληροφοριακής πληρότητας των κειμένων τους στη Γ' τάξη με την αναγνωστική τους επίδοση. Αρνητικές, όχι όμως σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις παραπάνω παραμέτρους παρατηρούνται και στις υπόλοιπες τάξεις. Το εύρημα αυτό ενισχύει τον ισχυρισμό που διατυπώθηκε σε άλλο σημείο, ότι ο μεγαλύτερος αριθμός πληροφοριών ανά πρόταση και οι μεγαλύτερες προτάσεις των Μ.Π.Α. ίσως αποτελούν συνέπεια κακής χρήσης των σημείων στίξης ή ελλιπούς γνώσης της δομής της πρότασης. Από τη συσχέτιση αυτή συνάγεται ότι οι καλύτεροι αναγνώστες από την ομάδα ελέγχου παράγουν μικρότερες, ενώ οι πιο ανεπαρκείς μεγαλύτερες προτάσεις. Με δεδομένο ότι παρόμοια σχέση δεν διαπιστώνεται στην ομάδα των Π.Α., των οποίων η αναγνωστική δεξιότητα έχει αναπτυχθεί πολύ περισσότερο και ότι η ανάγνωση επηρεάζει την παραγωγή γραπτού λόγου, φαίνεται πιθανό η αυξανόμενη αναγνωστική γνώση να οδηγεί σε μικρότερες προτάσεις και οι μεγαλύτερες προτάσεις των Μ.Π.Α. να οφείλονται σε ελλιπείς γνώσεις σχετικά με το χειρισμό του γραπτού λόγου. Πρέπει να επαναλάβουμε, πάντως, ότι χωρίς συμπληρωματικά στοιχεία σχετικά με άλλα χαρακτηριστικά του λόγου των Μ.Π.Α. δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα έναν τέτοιο ισχυρισμό.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη, συγκρίνοντας την επίδοση και αντιπαραβάλλοντας τη σχέση ανάγνωσης-γραπτής έκφρασης πρώιμων και μη πρώιμων αναγνωστών, καταλήγει σε συμπεράσματα, τα οποία υποστηρίζουν την σύνδεση της αναγνωστικής εμπειρίας με την ανάπτυξη της ποιότητας της γραπτής έκφρασης. Δεν μπορεί βέβαια να υποστηριχθεί ότι η υπεροχή των Π.Α. στη γνωστική αυτή περιοχή οφείλεται αποκλειστικά στην πρώιμη μύησή τους στο γραπτό λόγο. Καθώς όμως ελέγχθηκε ένας αριθμός παρασιτικών μεταβλητών κατά την εξίσωση των ομάδων, μπορεί τουλάχιστον να θεωρηθεί ότι η πρώιμη μύηση των Π.Α. στο γραπτό λόγο και το

προβάδισμά τους στην αναγνωστική δεξιότητα συνεισφέρει θετικά και στην πολύπλοκη και πολυδιάστατη γνωστική περιοχή της παραγωγής γραπτού λόγου.

11.3.4. Ανάγνωση και μεταγλωσσικές δεξιότητες

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των δυο ομάδων σχετίζονται θετικά με την αναγνωστική τους επίδοση. Οι σχέσεις τους είναι μέτριας έντασης και σε γενικές γραμμές διατηρούνται στα επίπεδα αυτά και στις δυο ομάδες κατά τη φοίτησή τους στις Γ' και Δ' τάξεις. Ειδικότερα όμως, οι σχέσεις αναγνωστικής και μεταφωνολογικής δεξιότητας των Π.Α. είναι κάπως ισχυρότερες από τις αντίστοιχες των συνομηλίκων τους. Μια πιθανή εξήγηση είναι η αξιοποίηση από τους Π.Α. της αναγνωστικής τους ανάπτυξης για να αντεπεξέλθουν σε μια δύσκολη, όπως αποδείχθηκε, σε σύγκριση με τη μετασυντακτική, δοκιμασία. Ίσως όμως αυτό να αποτελεί και ένδειξη ότι ανάμεσα στις δυο ομάδες υπάρχουν διαφορετικές αναπτυξιακές σχέσεις των δυο δεξιοτήτων. Θα ανέμενε κανείς πάντως, οι συγκεκριμένες σχέσεις να είναι ισχυρότερες στην ομάδα των Μ.Π.Α. εξαιτίας του χαμηλότερου επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και της συνεπακόλουθης μεγαλύτερης, πιθανόν, ανάγκης τους για αξιοποίηση φωνολογικών στρατηγικών (Nikolopoulos & Goulandris, 2002), καθώς και του γεγονότος ότι έχουν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα με συστηματική διδασκαλία και μεθόδους που βασίζονται κυρίως σε φωνητικές στρατηγικές. Η πιθανότητα υιοθέτησης και άλλων, διάφορων από τις φωνολογικές, αναγνωστικών στρατηγικών φαίνεται μεγαλύτερη για τους Π.Α.

Οι σχέσεις ανάγνωσης και μετασυντακτικής δεξιότητας και των δυο ομάδων είναι, σε γενικές γραμμές, ισχυρότερες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι αξιολογήθηκε η αναγνωστική κατανόηση και όχι η αποκωδικοποίηση. Όπως έχει διαπιστωθεί η μετασυντακτική δεξιότητα σχετίζεται περισσότερο με την αναγνωστική κατανόηση και η μεταφωνολογική ανάπτυξη συνδέεται περισσότερο με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. (Demont & Gombert, 1996)

Γενικά, μια συνολική αντιμετώπιση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σχετίζονται στον ίδιο περίπου βαθμό με την αναγνωστική ανάπτυξη και των δυο ομάδων. Κατά την αναλυτικότερη προσέγγισή τους όμως διακρίνεται μια τάση διαφοροποίησης, τόσο των σχέσεων των επιμέρους συνιστωσών τους με την

ανάγνωση σε κάθε ομάδα όσο και ανάμεσα στις δυο ομάδες. Η μετασυντακτική δεξιότητα φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την αναγνωστική επίδοση των Μ.Π.Α.

Η γενική θεώρηση της σχέσης των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική ανάπτυξη, την οποία υιοθετούν οι περισσότερες μελέτες, καταλήγει σε μια σταθερή, αλλά σχετικά ασθενή σχέση των δυο δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους Bialystok & Mitterer (1987), επειδή και οι δυο δεξιότητες βασίζονται σε υποκείμενες διακριτές επιμέρους συνιστώσες, οι οποίες δεν συμμετέχουν ισότιμα στην εκτέλεση όλων των αναγνωστικών και μεταγλωσσικών έργων. Η σχέση είναι θετική επειδή η επεξεργασία βασίζεται στις ίδιες συνιστώσες, αλλά ασθενής επειδή οι απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας είναι διαφορετικές. Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες ενδέχεται να επηρεάζουν την αναγνωστική ανάπτυξη. Όμως και η αναγνωστική επάρκεια είναι πιθανό να επηρεάζει την ανάπτυξη των αντίστοιχων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Ίσως μάλιστα οι μεταγλωσσικές δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται σε ανταπόκριση προς συγκεκριμένο επίπεδο ή μορφή αναγνωστικής ανάπτυξης. Το συμπέρασμα προέρχεται από μελέτη που πραγματοποίησαν οι παραπάνω ερευνητές σε ανεπαρκείς αναγνώστες, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν διαφορετικές στρατηγικές για την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου και τη σύγκριση τόσο μεταξύ τους όσο και με καλούς αναγνώστες ως προς την ικανότητά τους να επιλύουν συγκεκριμένα μεταγλωσσικά προβλήματα. Τα παραπάνω οδηγούν σε δυο διαπιστώσεις: α. η ανώτερη αναγνωστική επίδοση των Π.Α. είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μεγαλύτερη μεταγλωσσική ανάπτυξη και β. είναι σαφής η ανάγκη για λεπτομερέστερες αναλύσεις των υποκείμενων συνιστωσών της μεταγλωσσικής και της αναγνωστικής δεξιότητας Π.Α. και Μ.Π.Α. πριν αποφανθούμε οριστικά για τη σχέση τους.

11.3.5. Ανακεφαλαίωση

Η επίδοση των δυο ομάδων διαφοροποιείται σημαντικά σε όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος από τη Β' ως τη Δ' τάξη. Το ερώτημα είναι πού μπορεί να αποδοθεί αυτή η διαφοροποίηση. Στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και την επιρροή της διδακτικής παρέμβασης ή στο δυναμικό των παιδιών κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο; Η απάντηση, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται να

υποστηρίζει το δεύτερο. Η διαφοροποίηση και το σημαντικό προβάδισμα των Π.Α. πρέπει μάλλον να αποδοθεί περισσότερο στο δυναμικό των παιδιών, καθώς η πρόοδος και των δυο ομάδων ακολουθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, παράλληλους δρόμους. Όπως διαπιστώσαμε οι δυο ομάδες προοδεύουν από το επίπεδο που βρίσκεται καθεμιά με τους ίδιους περίπου ρυθμούς, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων. Έχοντας ως βάση το επίπεδο ανάπτυξής τους, όταν πρωτοφοιτούν στο σχολείο, αναπτύσσουν περαιτέρω τις γνώσεις και τις δεξιότητες χειρισμού του γραπτού λόγου. Το δυναμικό, επομένως, με το οποίο έρχονται στο σχολείο είναι καθοριστικό, αποτελεί τη βάση από την οποία ξεκινά κάθε ομάδα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τουλάχιστον στις τέσσερις πρώτες τάξεις. Οι δυο ομάδες δέχονται τις ίδιες εκπαιδευτικές επιδράσεις, στη διάρκεια κατά την οποία αξιολογήθηκε η σχολική τους επίδοση, από τις οποίες φαίνεται πως επωφελούνται στον ίδιο περίπου βαθμό. Με εξαίρεση την ορθογραφική ανάπτυξη από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη, ελάχιστα είναι τα σημεία όπου ο ρυθμός ανάπτυξης των δυο ομάδων διαφοροποιείται σημαντικά και αυτά αποτελούν επιμέρους πτυχές των διάφορων δεξιοτήτων χειρισμού του γραπτού λόγου. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει και η απουσία, ουσιαστικά, διαφοροποίησης της σχέσης της αναγνωστικής δεξιότητας με τις υπόλοιπες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος ανάμεσα στις δυο ομάδες. Η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., γενικά, δεν φαίνεται να συνδέεται με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος περισσότερο απ' ό,τι η αναγνωστική ανάπτυξη των συνομηλίκων τους με αυτούς. Φαίνεται μάλιστα ότι σε κάποιες περιπτώσεις σχετίζεται στενότερα με την επίδοση των Μ.Π.Α. Ένα σημείο βέβαιο που θέτει ερωτηματικά σε αυτή τη διαπίστωση είναι το γεγονός ότι σε δύσκολες δοκιμασίες η διαφορά των δυο ομάδων κατά κανόνα διευρύνεται και ότι από τη Γ΄στη Δ΄τάξη παρατηρείται γενικά μια τάση διεύρυνσης των διαφορών επίδοσης των δυο ομάδων σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα. Ίσως αυτό να σημαίνει ότι η χρονικά μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία των Π.Α. και η πιο ανεπτυγμένη αναγνωστική τους δεξιότητα τους βοηθά να αντεπεξέλθουν καλύτερα όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες ή ασυνήθιστες δοκιμασίες και ότι αξιοποιούν περισσότερο το πλεονέκτημά τους αυτό σε τέτοιες περιπτώσεις και όχι για να αντιμετωπίσουν την καθημερινή, συνήθη σχολική εργασία. Η τάση για διεύρυνση των διαφορών στην ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση, η οποία, παρά το γεγονός ότι δεν διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πρόοδο των δυο ομάδων στις συγκεκριμένες δεξιότητες, δεν παύει να δημιουργεί

ερωτήματα για τη μετέπειτα εξέλιξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, σε κάθε ομάδα οι καλύτεροι αναγνώστες παρουσιάζουν καλύτερες και οι πιο ανεπαρκείς χαμηλότερες επιδόσεις και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό υποβάλει την ιδέα ότι δεν είναι αυτή καθαυτή η διαφορετική αναγνωστική ανάπτυξη των δυο ομάδων που προκαλεί τη διαφοροποίησή τους στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις, αλλά οι συνεπακόλουθες με αυτήν εμπειρίες και δεξιότητες γνώσης και χειρισμού του γραπτού λόγου που έχουν αποκτηθεί εξαιτίας της πρώιμης μύησης των παιδιών στο γραπτό λόγο, όπως η συνειδητοποίηση των δομικών χαρακτηριστικών του και η απόκτηση μεγαλύτερης ευχέρειας χειρισμού του. Φαίνεται ότι επαληθεύεται η θέση του Bloom (1976) και των Ruddell & Unrau (1994) ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά που φέρει αρχικά ο μαθητής, όπως για παράδειγμα η πρώιμα ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα και η μεγαλύτερη γλωσσική ικανότητα, συμβάλλουν στη μετέπειτα σχολική επίδοση, συμπέρασμα που ενισχύεται από τη θεωρία του αποτελέσματος του Ματθαίου. (Stanovich, 2000, Bast & Reitsma, 1998). Οι αρχικές διαφορές επίδοσης διατηρούνται και επιπλέον οι Π.Α. βελτιώνονται στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα (εκτός της γραπτής έκφρασης από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη). Οι Μ.Π.Α. αλλού βελτιώνονται, χωρίς η διαφορά τους με τους Π.Α. να εξαλείφεται και αλλού η επίδοσή τους παραμένει σταθερή. Τα παραπάνω κάνουν φανερή τη σημασία του αποτελέσματος του Ματθαίου στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού του γραπτού λόγου. Όπως διαπιστώνεται, το σχολείο, απευθυνόμενο με ομοιόμορφο τρόπο σε όλους τους μαθητές κατά τη διδασκαλία, επιτυγχάνει ουσιαστικά την αναμενόμενη από τον καθένα πρόοδο, με βάση το γνωστικό φορτίο του, συντηρώντας τις αρχικές διαφορές.

Όσον αφορά τη μεγαλύτερη πρόοδο και των δυο ομάδων από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι ανάμεσα σε αυτές τις τάξεις υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το ΔΕΠΠΣ (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002α) για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα το πρώτο από τα οποία αφορά τις Α΄-Β΄, το δεύτερο τις Γ΄-Δ΄ και το τρίτο τις Ε΄-Στ΄ τάξεις και αυτό αποδεικνύει τη συνάφεια των στόχων και των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται σε κάθε ηλικιακή ομάδα και το διαφορετικό επίπεδο στόχων, θεματικών ενοτήτων και προτεινόμενων δραστηριοτήτων της Γ΄

τάξης. Στην ουσία, η είσοδος στη Γ΄ τάξη σηματοδοτείται από μεγαλύτερες, γενικά, αξιώσεις διδακτικών στόχων, συστηματικότερη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων και μια σειρά διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (ιστορία, θρησκευτικά), η επιτυχής αντιμετώπιση των οποίων απαιτεί μεν αυξημένη αναγνωστική κατανόηση, η μελέτη τους όμως είναι δυνατόν να ασκεί ταυτόχρονα περισσότερο την αναγνωστική δεξιότητα και συνεπακόλουθα τις δεξιότητες χειρισμού του γραπτού λόγου. Επιπλέον, συχνά, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στη Γ΄ τάξη, εξαιτίας ακριβώς των νέων γνωστικών αντικειμένων, προσοχή που είναι δυνατόν να υποστηρίξει περισσότερο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.

11.4. Επίπεδο ανάπτυξης των γνωστικών χαρακτηριστικών των πρώιμων αναγνωστών

11.4.1. Νοητική ικανότητα

Σε πολλές από τις έρευνες του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης, η νοητική ικανότητα αποτελεί παράγοντα ως προς τον οποίο εξισώνονται οι πρώιμοι με τους μη πρώιμους αναγνώστες (Durkin, 1966, Tobin, 1981, Thomas, 1981, Blain, 1983, Thomas, 1984, Stoebel & Evans, 1988, Tobin & Pikulski, 1988, Olson, 2000) τα χαρακτηριστικά των οποίων προσεγγίζονται συνήθως συγκριτικά. Σε άλλες, η εξίσωση γίνεται μόνο ως προς τη γλωσσική νοημοσύνη (Briggs & Elkind, 1977, Polk & Goldstein, 1980, Salus, 1982, Davidson & Snow, 1995, Stainthorp & Hughes, 1999). Αλλού, η νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα ο ρόλος του οποίου στην πρώιμη ανάγνωση διερευνάται. (Rich, 1989, Salus, 1982, Giasson et al, 1985, King & Friesen, 1972, Clark, 1976, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995). Στις περισσότερες εμπειρικές έρευνες πάντως διαπιστώθηκε ότι οι Π.Α. διαθέτουν υψηλό νοητικό πηλίκο, το οποίο, στις μελέτες που συμπεριλαμβάνουν τουλάχιστον τριάντα πρώιμους αναγνώστες, κυμαίνεται από 121 έως 145 με μέσο όρο το 130. (Jackson, 1992). Δεν λείπουν όπως και αυτές που καταγράφουν μέσο ή κάτω του μέσου όρου νοητικό δυναμικό (Durkin, 1966) όπως και όσες κάνουν φανερή την ύπαρξη μεγάλων διακυμάνσεων της λεκτικής

νοημοσύνης των Π.Α., οι οποίες υποβάλλουν την ιδέα της σχετικής ανεξαρτησίας του παράγοντα αυτού από την πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης.

Στη μελέτη μας διαπιστώθηκε η σημαντική υπεροχή των Π.Α. και το υψηλό νοητικό τους δυναμικό, συμπέρασμα που βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της συντριπτικής πλειοψηφίας των σχετικών ερευνών. Όμως, όπως διαπιστώθηκε και η νοημοσύνη των Μ.Π.Α. ως ομάδας, βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Και οι δυο ομάδες διαθέτουν υψηλό νοητικό δυναμικό, αλλά παρ' όλ' αυτά οι διαφοροποιήσεις της αναγνωστικής τους ανάπτυξης είναι σημαντικές. Επιπλέον παρατηρείται μεγάλη διακύμανση τιμών του νοητικού δυναμικού των Π.Α. (από 88 έως 152) γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Thomas, 1984) και υποδηλώνει ότι η ανάπτυξη της νοημοσύνης και η πρώιμη ανάγνωση φαίνεται να αποτελούν χωριστές διαδικασίες. Τα δυο αυτά δεδομένα και μόνο δημιουργούν ερωτηματικά ως προς το βαθμό στον οποίο το νοητικό δυναμικό καθορίζει την αναγνωστική ανάπτυξη και φαίνεται να κινούνται στο πνεύμα όσων υποστηρίζουν ότι η υψηλή νοημοσύνη δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα πρώιμης ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. (Torrey, 1979, Durkin, 1966, Schantz, 1981). Δεδομένα που προέρχονται από μελέτες χαρισματικών παιδιών ενισχύουν τον ισχυρισμό αυτό, αναφέροντας ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό χαρισματικών παιδιών προσχολικής ηλικίας κατέκτησε πρώιμα την αναγνωστική δεξιότητα και ότι το ποσοστό των χαρισματικών πρώιμων αναγνωστών δεν ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των χαρισματικών μη πρώιμων αναγνωστών. (Shantz, 1981).

Η μάθηση της ανάγνωσης σχετίζεται σε μέτριο βαθμό με τη γενική και ειδικά με τη γλωσσική νοημοσύνη. (Jackson, 1992). Όπως διαπιστώνουν οι Stanovich, Cunningham & Feeman (1984) από τη μελέτη της σχέσης της νοημοσύνης, της ταχύτητας αποκωδικοποίησης, της φωνολογικής επίγνωσης και της κατανόησης κατά την ακρόαση με την αναγνωστική κατανόηση, η νοημοσύνη δεν φάνηκε να διαθέτει κάποιο πλεονέκτημα έναντι των άλλων μεταβλητών στην πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης. Η ασθενής σχέση της νοημοσύνης με την αναγνωστική ανάπτυξη, την οποία διαπιστώσαμε και στη μελέτη μας, φαίνεται να ενισχύει την άποψη ότι το νοητικό δυναμικό των παιδιών συμβάλλει, αλλά δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα πρώιμης ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984) η σχέση νοητικής ικανότητας και αναγνωστικής επίδοσης γίνεται ισχυρότερη όταν τα παιδιά περνούν σε ανώτερα επίπεδα αναγνωστικής ανάπτυξης. Αυτό κυρίως διαπιστώνεται όταν χρησιμοποιούνται τεστ αξιολόγησης του νοητικού επιπέδου, τα οποία έχουν ως βάση τους τη γλώσσα. Εκφράζονται μάλιστα αμφιβολίες για το βαθμό στο οποίο οι μετρήσεις στην περίπτωση αυτή αντιπροσωπεύουν το νοητικό δυναμικό ή αντανακλούν τις γλωσσικές δεξιότητες των υποκειμένων. (Velluntino, 2001). Στην παρούσα μελέτη η αναπτυξιακή σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με τη νοημοσύνη παραμένει ασθενής, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη χρήση μη γλωσσικού τεστ μέτρησης της νοητικής ικανότητας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η νοημοσύνη ερμηνεύει πολύ μικρό ποσοστό της διασποράς της αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α. στη Γ' τάξη και παύει να την επηρεάζει στη συνέχεια. Απ' όσο τουλάχιστον διαπιστώνεται από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων μας η νοητική ικανότητα δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στους καθοριστικούς παράγοντες της πρώιμης ανάγνωσης, δεν μπορεί όμως να αρνηθεί κανείς την ύπαρξη έστω και ασθενούς σχέσης της με αυτήν. Ίσως αρχικά να διαδραματίζει διευκολυντικό ρόλο, κάτι για το οποίο δεν μπορούμε να αποφανθούμε με βεβαιότητα, καθώς δεν ελέγχθηκε ο ρόλος της αυτός στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Με βάση όμως την φθίνουσα επιρροή της στην αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α. από τη Γ' στη Δ' τάξη και την παντελή έλλειψη επίδρασής της στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών που διδάχθηκαν ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο μπορούμε να υποθέσουμε την αρχική υποστηρικτική της επιρροή στην πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης.

11.4.2. Γλωσσική ικανότητα

Η γλωσσική ικανότητα των Π.Α. έχει αποδειχθεί ανώτερη από των συνομηλίκων τους σε όλες τις σχετικές έρευνες (Blain, 1983, Clark, 1976, Thomas, 1981, Jackson, Donaldson & Mills, 1993, Huba & Ramisetty-Mikler, 1995, Davidson & Snow, 1995, Stroebe & Evans, 1988, Mills & Jackson, 1990), παρά το γεγονός ότι αξιολογούνται διάφορες όψεις της, διαφορετικές σε κάθε μελέτη και χρησιμοποιείται για την αξιολόγησή τους ποικιλία οργάνων. Με τα συμπεράσματά τους βρίσκονται σε συμφωνία τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς η γλωσσική ικανότητα των

Π.Α. όχι μόνο αποδείχθηκε ανώτερη από των συνομηλίκων τους, αλλά σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική τους δεξιότητα και αποτελεί το μοναδικό παράγοντα που εξακολουθεί να ερμηνεύει τη διακύμανση της αναγνωστικής τους δεξιότητας έως και τη Δ' τάξη. Η υπεροχή αυτή των Π.Α. συνδέεται με τις ποικίλες εμπειρίες γραμματισμού που βιώνουν μέσα στο κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον από πολύ νεαρή, ήδη, ηλικία. (Clark, 1976, Stainthorp & Hughes, 1999, Durkin, 1966, Davidson & Snow, 1995). Οι ανεπτυγμένες γλωσσικές ικανότητες διευκολύνουν την απόκτηση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς αποτελούν εσωτερικό κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών σε γλωσσικές δραστηριότητες από την προσχολική ήδη ηλικία. (Huba & Ramisetty-Mikler, 1995). Το πλεονέκτημα των πρώιμων αυτών εμπειριών συμβάλλει, στη συνέχεια, στη αποτελεσματική αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών εμπειριών που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο και την περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας. (Stanovich, 2000). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι διάφορες γλωσσικές ικανότητες περιλαμβάνονται ανάμεσα στις βασικές συνιστώσες όλων των θεωρητικών μοντέλων του αναδυόμενου γραμματισμού. (Mason και Stewart, 1990, Whitehurst και Lonigan, 1998 & 2001, Sénéchal et al, 2001). Συχνά μάλιστα αποδίδεται σε αυτές το ανώτερο επίπεδο άλλων δεξιοτήτων, όπως η ταχύτητα ανάγνωσης και η γρήγορη πρόσβαση σε σημασιολογικές και συντακτικές σχέσεις των λέξεων (Jackson & Biemiller, 1985) ή ερμηνεύουν ατομικές διαφορές στην ορθογραφική και φωνολογική επεξεργασία και την αναγνωστική επίδοση. (Jackson, Donaldson & Mills, 1993).

Γενικά, η σχέση της γλωσσικής ικανότητας με την αναγνωστική ανάπτυξη αξιολογείται ως πολύ σημαντική. Στην έρευνά μας εξακολουθεί να αποτελεί τον μοναδικό γνωστικό παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. μέχρι τη Δ' τάξη, ακόμη και μετά το στατιστικό έλεγχο της νοημοσύνης. Ερμηνεύει μάλιστα ποσοστά της αναγνωστικής διακύμανσης που κυμαίνονται από 51% στη Γ' τάξη έως 41% στη Δ' τάξη. Το μικρότερο ποσοστό που ερμηνεύεται στη Δ' τάξη αφήνει να εννοηθεί ότι και άλλοι παράγοντες είναι δυνατόν να αποκτούν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω αναγνωστική ανάπτυξη στις επόμενες τάξεις. Στην έρευνα των Huba & Ramisetty-Mikler (1995) τα ποσοστά που αναφέρονται είναι ακόμη μεγαλύτερα (54% για τη Α' και 60% για τη Β' τάξη) η διαφοροποίηση όμως αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι αξιολογήθηκε τόσο η

γενική γλωσσική ικανότητα (γλωσσική νοημοσύνη και γενική γλωσσική ανάπτυξη) όσο και μια ειδική γλωσσική δεξιότητα (φωνηματική κατάτμηση), αλλά και στη διαφορετική ηλικία (προσχολική) των υποκειμένων, όταν αξιολογήθηκε η γλωσσική τους ικανότητα. Τα αποτελέσματά μας βρίσκονται επίσης σε συμφωνία με αυτά της διαχρονικής έρευνας των Mills & Jackson (1990), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η γλωσσική ικανότητα των πρώιμων αναγνωστών, που μετρήθηκε στην ηλικία των 5-6 ετών, ήταν το ίδιο σημαντικός με την αρχική τους αναγνωστική δεξιότητα ή και σημαντικότερος, σε ορισμένες περιπτώσεις, παράγοντας πρόβλεψης των ατομικών διαφορών στην αναγνωστική κατανόηση στις επόμενες τάξεις.

11.4.3. Άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά

Η αντίληψη και η μνήμη συγκαταλέγονται στους μη γλωσσικούς γνωστικούς παράγοντες (Πόρποδας, 2002) και ως τέτοιοι θεωρούνται και στην παρούσα μελέτη. Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήσαμε, εκτός μιας (οπτική μνήμη), περιελάμβαναν γλωσσικό υλικό και μολονότι επρόκειτο για ψευδολέξεις ή αριθμούς είναι πιθανό η φύση των δοκιμασιών να σχετίζεται με την ανώτερη επίδοση των Π.Α., οι οποίοι διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από την επαφή τους με το γραπτό λόγο και πιο ανεπτυγμένη, όπως αποδείχθηκε, γλωσσική ικανότητα. Αν αυτό ισχύει, τότε δεν είναι σαφές αν όντως είναι ανώτερη η γνωστική ανάπτυξη των Π.Α. ή αν οι πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές τους δεξιότητες διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων. Ίσως μάλιστα η απουσία διαφοροποίησης της επίδοσης των δυο ομάδων στη μόνη μη γλωσσική δοκιμασία, της οπτικής μνήμης, να μην είναι τυχαία, αλλά να οφείλεται στο γεγονός αυτό, μολονότι το συμπέρασμά μας φαίνεται ότι είναι σύμφωνο με άλλα ερευνητικά ευρήματα του γενικότερου πεδίου της ανάγνωσης. Οι McDougall et al (1994), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι ομάδες καλών, μέσων και κακών αναγνωστών δεν διέφεραν ως προς την ικανότητα μνημονικής συγκράτησης αφηρημένων σχημάτων.

Η επίδραση της ακουστικής αντίληψης στην αναγνωστική ανάπτυξη είναι αμφιλεγόμενη και οι αντιφάσεις των ερευνητικών πορισμάτων οφείλονται εν μέρει στη διαφορετική φύση των ακουστικών αντιληπτικών δεξιοτήτων που διερευνώνται κάθε φορά και στη σχέση τους με τις διαφορετικές όψεις και επίπεδα της αναγνωστικής

δεξιότητας. (Kavale, 1981). Κατ' ανάλογο τρόπο και στο πεδίο της πρώιμης ανάγνωσης δεν ερευνώνται πάντα οι ίδιες ακουστικές δεξιότητες, επομένως είναι δύσκολη η αντιπαραβολή των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με ευρήματα άλλων ανάλογων ερευνών. Η ανώτερη πάντως ακουστική αντίληψη των Π.Α. που διαπιστώσαμε έχει εξακριβωθεί και από την Clark (1976), αποδίδεται όμως από την ερευνήτρια στην ανώτερη γλωσσική τους ανάπτυξη και δεν θεωρείται παράγοντας επιτυχημένης πορείας στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Η Thomas (1981) διαπίστωσε επίσης ότι οι Π.Α. υπερέχουν των συνομηλίκων τους στην ακουστική αντίληψη, η οποία συμπεριλαμβάνει και την ακουστική διάκριση και την ακουστική μνήμη. Τα ευρήματά μας δεν συμφωνούν με την απουσία διαφοροποίησης της ακουστικής αντίληψης των δυο ομάδων που διαπίστωσαν οι Evans & Smith (Tobin, 1981), δεν συνηγορούν όμως και υπέρ του συνυπολογισμού της συγκεκριμένης δεξιότητας ανάμεσα στους παράγοντες της πρώιμης ανάγνωσης, καθώς όπως διαπιστώθηκε δεν επηρεάζει καθόλου την αναγνωστική ανάπτυξη των πρώιμων αναγνωστών στις Γ' και Δ' τάξεις.

Η οπτική αντίληψη των Π.Α. είναι, όπως διαπιστώσαμε, πιο ανεπτυγμένη από των συνομηλίκων τους. Μελέτες πρώιμων αναγνωστών και άλλες που προέρχονται από το γενικότερο πεδίο της ανάγνωσης δίνουν αντιφατικά αποτελέσματα. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με αυτά της Thomas (1981), όπου η οπτική αντίληψη των Π.Α. είναι ανώτερη από των συνομηλίκων τους, αλλά δεν συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στους παράγοντες πρώιμης ανάγνωσης. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως έδειξε η παλινδρομική ανάλυση, παρά το υψηλότερο επίπεδο της οπτικής αντίληψης των Π.Α. η αναγνωστική τους ανάπτυξη δεν ερμηνεύεται από αυτήν. Αντίθετα τα συμπεράσματά μας δεν συμφωνούν με αυτά των King & Friesen (1972), όπου το επίπεδο ανάπτυξης της οπτικής διάκρισης ήταν ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που διαφοροποίησαν τους Π.Α. από τους Μ.Π.Α. και επιπλέον σχετίζονταν σημαντικά με το αναγνωστικό επίπεδο των πρώτων, όχι όμως και με το αντίστοιχο επίπεδο των συνομηλίκων τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με το πρώτο σκέλος της έρευνας αυτής, παρά όμως, την ύπαρξη ασθενούς σχέσης της οπτικής αντίληψης με την αναγνωστική επίδοση και των δυο ομάδων, δεν διαπιστώθηκε επιρροή της πρώτης στην ανάπτυξη της δεύτερης στην ομάδα των Π.Α. Αντίθετα, συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που εξηγούν ένα ποσοστό της διακύμανσης της αναγνωστικής ανάπτυξης των Μ.Π.Α. Ίσως

η διαφοροποίηση αυτή των αποτελεσμάτων των δυο ερευνών να οφείλεται στην κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης. Στη μελέτη των King & Friesen (1972), με βάση τα δεδομένα που παρέχονται από τους ερευνητές, δεν γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στην πιθανότητα η οπτική διάκριση να αποτελεί προαπαιτούμενο και στο ενδεχόμενο να είναι συνέπεια της πρώιμης ανάγνωσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση με βάση το συνδυασμό της ανώτερης αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α. και της απουσίας ερμηνευτικής ισχύος για την αναγνωστική τους δεξιότητα φαίνεται πιθανότερο να πρόκειται για συνέπεια της πρώιμης μάθησης της ανάγνωσης. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι η οπτική αντίληψη των υποκειμένων αξιολογήθηκε στην αρχή της Γ΄ τάξης, οπότε είχε μεσολαβήσει αναγνωστική άσκηση και των δυο ομάδων, η οποία για τους Π.Α. είναι πιθανό να είναι μεγαλύτερη λόγω της ευκολότερης πρόσβασής τους στο γραπτό λόγο και ενδέχεται να έχει προωθήσει περισσότερο την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Η υπεροχή των Π.Α. στις δοκιμασίες αξιολόγησης της ακουστικής μνήμης ανταποκρίνεται στα ευρήματα του γενικότερου πεδίου της ανάγνωσης, τα οποία υποστηρίζουν τη σημασία της για την αναγνωστική ανάπτυξη. (Kurder & Sinclair, 2001). Όμως, όπως διαπιστώσαμε η δεξιότητα αυτή δεν συνδέεται με την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. Επιδρά μόνο στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. Ενώ θεωρείται βασική για τη μάθηση της ανάγνωσης, σύμφωνα με τις περισσότερες γνωστικές θεωρίες (Jackson, 1992) και σε μελέτες του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης έχει βρεθεί επίπεδο ανάπτυξης της συγκεκριμένης δεξιότητας των Π.Α. ανώτερο του αναμενόμενου για την ηλικία τους (Jackson, Donaldson & Cleland, 1988), διαπιστώθηκε ότι η σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα είναι μέτρια. Η βραχύχρονη μνήμη των Π.Α., για παράδειγμα, στη μελέτη των Jackson, Donaldson & Mills (1993) ήταν πιο ανεπτυγμένη από των μεγαλύτερων σε ηλικία αναγνωστών ίδιου αναγνωστικού επιπέδου, δεν διαπιστώθηκαν όμως οι αναμενόμενες με βάση την υπεροχή αυτή σχέσεις με τις ατομικές διαφορές στις διαδικασίες αναγνώρισης λέξεων. Οι ερευνητές θεωρούν ότι ένα βασικό επίπεδο βραχύχρονης μνήμης είναι απαραίτητο για την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά οι ατομικές διαφορές πέρα από αυτό το επίπεδο, δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν διαπιστώθηκε σχέση ανάμεσα στην ακουστική μνήμη και την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., η συγκεκριμένη δεξιότητα ερμηνεύει, όμως, ένα ποσοστό της

αναγνωστικής ανάπτυξης των Μ.Π.Α. γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των δυο ομάδων και στο ότι η αποκωδικοποίηση των Μ.Π.Α. ενδέχεται να βασίζεται ακόμη, σε σημαντικό βαθμό, σε φωνολογικές στρατηγικές. Είναι γνωστό ότι η φωνολογική φύση της ανάγνωσης συνδέεται με την ακουστική μνήμη. (McDougall et al, 1984).

Η οπτική μνήμη δεν συμπεριλαμβάνεται συχνά ανάμεσα στους γνωστικούς παράγοντες πρώιμης ανάγνωσης που διερευνώνται. Στη συγκεκριμένη μελέτη δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίησή της ανάμεσα στις δυο ομάδες, γεγονός που υποδεικνύει την πιθανή απουσία επιρροής της στην πρώιμη απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Στη μελέτη της Tobin (1981), όπου διαπιστώθηκε η ύπαρξη επιρροής της συγκεκριμένης δεξιότητας στην πρώιμη αναγνωστική ανάπτυξη, χρησιμοποιήθηκε δοκιμασία μνημονικής συγκράτησης γραμμάτων σε τυχαία σειρά και παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με την ερευνήτρια, διασφαλίστηκε εν μέρει η πιθανότητα η δοκιμασία αυτή να αντανακλά τη γνώση των γραμμάτων δεν παύει να αποτελείται από συγκεκριμένο και μάλιστα γλωσσικό υλικό, σε αντίθεση με αυτό που χρησιμοποιήσαμε στην μελέτη αυτή.

Σύμφωνα με την Clark (1976) και την Thomas (1981) οι ακουστικές δεξιότητες διαφοροποιούσαν με σαφέστερο τρόπο τις δυο ομάδες από ότι οι οπτικές. Οι Π.Α. απέδωσαν καλύτερα στις δοκιμασίες που για την επεξεργασία τους χρησιμοποιούσαν την ακουστική δίοδο. Στην παρούσα μελέτη οι Π.Α. υπερέχουν μεν των συνομηλίκων τους και στα δυο ακουστικά μέτρα (ακουστική αντίληψη και μνήμη) και μόνο σε ένα από τα οπτικά (οπτική αντίληψη), όμως γενικά διακρίνεται ότι οι οπτικές τους δεξιότητες παρουσιάζουν μια τάση ανώτερης ανάπτυξης από τις ακουστικές.

Σύμφωνα με τον Kavale (1982) οι οπτικές αντιληπτικές δεξιότητες εμφανίζονται περισσότερο προγνωστικές για την αναγνωστική δεξιότητα κατά τα αρχικά στάδια της ανάπτυξής της. Αυτό από τη μια μεριά ίσως να ερμηνεύει την επίδραση της οπτικής αντίληψης των Μ.Π.Α. στην αναγνωστική τους ανάπτυξη, καθώς βρίσκονται σε πιο αρχικό στάδιο μάθησης της ανάγνωσης από τους Π.Α., από την άλλη όμως δεν αποκλείει και τη χρήση, από τις δυο ομάδες, διαφορετικών γλωσσικών και γνωστικών στρατηγικών για την πραγματοποίηση των σχετικών δοκιμασιών. Πρέπει να υπενθυμίσουμε επίσης ότι τα χαρακτηριστικά αυτά μετρήθηκαν στην αρχή της Γ΄ τάξης, όταν τα παιδιά είχαν ήδη δεχθεί επιρροές από τη συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης

δυο και πλέον χρόνων, ενώ στις μελέτες της Clark (1976) και της Thomas (1981) βρισκόταν σε αρχικά στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας, στην προσχολική ή την πρώτη σχολική ηλικία και μάλιστα, στη δεύτερη μελέτη, οι Μ.Π.Α. δεν είχαν κατακτήσει ακόμη την αναγνωστική δεξιότητα. Τα διαφορετικά αυτά δεδομένα ενδέχεται να ερμηνεύουν τη διαφοροποίηση του αναπτυξιακού επιπέδου των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που παρατηρήθηκε ανάμεσα στη παρούσα και στις υπόλοιπες μελέτες.

Ένα επιπλέον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης των διάφορων μη γλωσσικών δεξιοτήτων των υποκειμένων. Όπως διαπιστώσαμε οι αντιληπτικές δεξιότητες και των δυο ομάδων είναι περισσότερο ανεπτυγμένες από τις μνημονικές. Οι διαφορές επιπέδου ανάπτυξης μεταξύ των διάφορων μη γλωσσικών γνωστικών χαρακτηριστικών των Π.Α. εμφανίζουν την ίδια εικόνα και στην ομάδα ελέγχου. Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται μόνο στο επίπεδο ανάπτυξης και την μεγαλύτερη ομοιογένεια των επιδόσεων των Π.Α.

11.5. Η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων με την αναγνωστική επίδοση

Από τις γνωστικές μεταβλητές που μελετήθηκαν η γλωσσική ικανότητα κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην αναγνωστική ανάπτυξη και των δυο ομάδων, ερμηνεύοντας περισσότερο από το 50% της αναγνωστικής διακύμανσης των Π.Α. στη Γ΄ και περισσότερο από το 40% στη Δ΄ τάξη και το 43%-44% των διατομικών διαφορών της αναγνωστικής επίδοσης των Μ.Π.Α. Είναι μάλιστα ο μόνος από τους παράγοντες, ο οποίος ερμηνεύει ένα σημαντικό ποσοστό της αναγνωστικής διακύμανσης των Π.Α. έως τη Δ΄ τάξη. Η νοητική ικανότητα είναι ο δεύτερος από τους παράγοντες που ευθύνεται για τις ατομικές διαφορές της αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α. στη Γ΄ μόνο τάξη και σε πολύ μικρό βαθμό. Αντίθετα, η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη των Μ.Π.Α. ερμηνεύουν ένα ποσοστό της αναγνωστικής τους διακύμανσης στη Γ΄ τάξη, το οποίο αυξάνεται στη Δ΄ τάξη. Όταν η νοημοσύνη ελέγχθηκε στατιστικά, αφού φάνηκε ότι ασκεί έστω και μια μικρή επίδραση την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., και επειδή συχνά παρεμβαίνει στη σχέση άλλων γνωστικών δεξιοτήτων με την

ανάγνωση (Kavale, 1981), παρατηρήθηκαν μικρές μόνο διαφοροποιήσεις του ρόλου της ακουστικής μνήμης και της οπτικής αντίληψης στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. Οι δεξιότητες αυτές συνεχίζουν να επιδρούν στην αναγνωστική τους ανάπτυξη στη Γ΄ και Δ΄ τάξη, ενώ, στη Γ΄ τάξη, προστίθεται ένας ακόμη παράγοντας με πολύ μικρή, όμως, ερμηνευτική ισχύ, η οπτική μνήμη. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι στην περίπτωση αυτή περιορίζεται η ερμηνευτική ισχύς της γλωσσικής ικανότητας και των δυο ομάδων.

Διαπιστώνεται επομένως, ότι ορισμένες επιμέρους γνωστικές δεξιότητες (αντιληπτικές και μνημονικές) συνεισφέρουν στην αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι δεξιότητες αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση της ανάγνωσης και κυρίως στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης. (Kavale, 1982, Πόρποδας, 2002). Είναι πιθανό λοιπόν να μη σχετίζονται με την αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α., επειδή αυτή βρίσκεται σε ανώτερα επίπεδα και να συνεισφέρουν ακόμη στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. Οι περισσότεροι μη γλωσσικοί γνωστικοί παράγοντες, επομένως, δεν συνεισφέρουν το ίδιο στην αναγνωστική ανάπτυξη των δυο ομάδων. Φαίνεται ότι είναι απαραίτητοι, αν και όχι οι μοναδικοί, για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των παιδιών που μυήθηκαν στην ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο, όχι όμως και όσων την κατέκτησαν μέσα στο ανεπίσημο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Για το ρόλο τους στα αρχικά στάδια μάθησης της ανάγνωσης η συγκεκριμένη έρευνα δεν παρέχει πληροφορίες. Έτσι, η συζήτηση επικεντρώνεται στο αναπτυξιακό σημείο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά κατά τη συλλογή των δεδομένων (Γ΄ και Δ΄ τάξη).

Με βάση το σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη και η πιθανότητα η ισχύς των παραγόντων αυτών να έχει καλλιεργηθεί από την ίδια τη διδασκαλία με την κινητοποίηση ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων μέσω της έμφασης που δίνει σε φωνητικές μεθόδους. Από τη συζήτηση αυτή, πάντως, οδηγούμαστε σε τρεις διαπιστώσεις: α) για την αποκρυπτογράφηση του γραπτού λόγου δεν απαιτείται πάντα ίδιου βαθμού συμμετοχή των μη γλωσσικών γνωστικών δεξιοτήτων β) για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας οι διάφοροι παράγοντες δεν διαδραματίζουν τον ίδιο ρόλο για όλα τα παιδιά και γ) για την ακριβή διερεύνηση και την εκτίμηση της συνεισφοράς των γνωστικών παραγόντων στην αναγνωστική ανάπτυξη και την

οριστική διατύπωση συμπερασμάτων και αιτιωδών σχέσεων πρέπει να συνεξετάζονται και άλλες παράμετροι.

Οι διαπιστώσεις αυτές διατυπώνονται με επιφύλαξη, καθώς οι γνωστικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν στη Γ' τάξη, όταν και οι δυο ομάδες είχαν δεχθεί ήδη επιρροές από το σχολικό πλαίσιο και για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να αποδώσουμε τη διαφορετική ανάπτυξη ή συνεισφορά των δεξιοτήτων αυτών αποκλειστικά στο στοιχείο που διαφοροποιεί τις δυο ομάδες, δηλαδή τον τρόπο και το χρόνο μάθησης της ανάγνωσης, ούτε μπορούμε να γνωρίζουμε το ρόλο των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Εκτός από την περίπτωση η διαφοροποίηση των μη γλωσσικών γνωστικών χαρακτηριστικών των δυο ομάδων να οφείλεται στη φύση των δοκιμασιών μέτρησής τους, συζητούνται στη συνέχεια και άλλες πιθανές ερμηνείες της υπεροχής των Π.Α., οι οποίες προκύπτουν από τη συνολική αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης.

Όταν διαπιστώνεται η ύπαρξη σημαντικής θετικής συνάφειας ανάμεσα σε κάποιο ψυχογλωσσικό χαρακτηριστικό και την αναγνωστική επίδοση και ταυτόχρονα το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα αναγνωστών και μη αναγνωστών οι πιθανές ερμηνείες, σύμφωνα με την Ehri (1979) και τη Backman (1983), είναι τέσσερις: α) το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάγνωση β) το χαρακτηριστικό αυτό αναπτύσσεται ως συνέπεια της αναγνωστικής δεξιότητας γ) το εν λόγω χαρακτηριστικό διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης μπορεί να επιτευχθεί και χωρίς αυτό, όσα όμως παιδιά το κατέχουν ήδη είναι πιθανό να προοδεύσουν γρηγορότερα ή να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από τα παιδιά που δεν το έχουν αποκτήσει και δ) είναι πιθανό το χαρακτηριστικό αυτό να είναι λειτουργικά ανεξάρτητο από την αναγνωστική ανάπτυξη και η θετική σχέση να εμφανίζεται επειδή και οι δυο δεξιότητες συνδέονται με μια ενδιάμεση μεταβλητή, όπως η ηλικία, η νοημοσύνη ή οι εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ορισμένες γνωστικές αντιληπτικές δεξιότητες (ακουστική μνήμη και αντίληψη και οπτική αντίληψη) σχετίζονται έστω και με ασθενή σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα, ενώ ταυτόχρονα είναι πιο ανεπτυγμένες στους Π.Α. και τους διαφοροποιούν από τους συνομήλικούς τους, δεν συνεισφέρουν όμως στην αναγνωστική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, ενδιάμεσοι παράγοντες, όπως η ηλικία και

οι εκπαιδευτικές εμπειρίες έχουν ελεγχθεί από την αρχή και η επίδραση της νοημοσύνης ελέγχθηκε στη συνέχεια στατιστικά. Επομένως, οι πιθανότερες ερμηνείες για το ρόλο των παραγόντων αυτών στην πρώιμη ανάγνωση είναι η ανάπτυξή τους ως συνέπεια της πρώιμης ανάγνωσης και ο διευκολυντικός τους ρόλος στην αναγνωστική ανάπτυξη, στον οποίο είναι δυνατόν να οφείλεται η μεγαλύτερη αναγνωστική επίδοση των Π.Α. και ίσως η υιοθέτηση διαφορετικών αναγνωστικών στρατηγικών, κάτι που δεν μπορεί να συναχθεί, όμως, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, φαίνεται ότι για τους Μ.Π.Α. η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους δεξιότητας. Το συμπέρασμα αυτό δεν αποκλείεται να υποδεικνύει την ύπαρξη κάποιου διαφορετικού μοντέλου αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α., στις περιπτώσεις, δηλαδή, που η ανάγνωση κατακτάται χωρίς τη συμβολή της συστηματικής διδασκαλίας, στο οποίο μόνο η γλωσσική δεξιότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το υπόλοιπο ποσοστό ερμηνεύεται από παράγοντες διαφορετικούς από τους μη γλωσσικούς που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη. Είναι πιθανό στην περίπτωση αυτή να κινητοποιούνται διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Το γεγονός ότι η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη των Μ.Π.Α. αυξάνουν την επιρροή τους στην αναγνωστική δεξιότητα, όσο αυτή αναπτύσσεται, ενισχύει τους παραπάνω ισχυρισμούς.

Οφείλουμε βέβαια να επισημάνουμε ότι οι παράγοντες που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη δεν είναι οι μοναδικοί και ότι αξιολογήθηκε ο ρόλος τους στην εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση και όχι σε όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Ακόμη και όταν διατηρήθηκαν σταθερές οι εκπαιδευτικές και άλλες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, νοημοσύνη), σημαντικό ποσοστό της αναγνωστικής διακύμανσης έμεινε ανερμήνευτο, κάνοντας σαφές το γεγονός ότι πολλές ακόμη παράμετροι ευθύνονται για την ανώτερη αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α.

Κεφάλαιο 12

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

12.1. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε, μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση πρώιμων και μη πρώιμων αναγνωστών, να εξετάσουμε την εξέλιξη της σχολικής επίδοσης και ορισμένα γνωστικά χαρακτηριστικά των πρώτων, με σκοπό να διερευνήσουμε δυο σημαντικές πτυχές του φαινομένου της πρώιμης ανάγνωσης: τις μακροπρόθεσμες συνέπειές του στη σχολική μάθηση και τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή του. Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας του συγκεκριμένου πεδίου, διαπιστώθηκε ότι η σχολική επίδοση των Π.Α., στην πλειονότητα των περιπτώσεων, παραμένει καλύτερη από των συμμαθητών τους και ότι σε πολλές περιπτώσεις, ορισμένοι γνωστικοί παράγοντες, διαδραματίζουν, μεταξύ άλλων, σημαντικό ρόλο στην πρώιμη μύηση των παιδιών στο γραπτό λόγο. Με βάση τις απόψεις που επικρατούν διατυπώσαμε ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται και στις δυο πτυχές του φαινομένου της πρώιμης ανάγνωσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τη σχολική εξέλιξη εντάσσονται σε τρία επίπεδα και αφορούν: α) το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων που διερευνήθηκαν β) την εξέλιξή τους ως τη Δ' τάξη και γ) τη σχέση τους με την αναγνωστική δεξιότητα. Ανάλογα, τα συμπεράσματα σχετικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στο επίπεδο ανάπτυξής τους και τη σχέση τους με την αναγνωστική ανάπτυξη των Π.Α.

Τα πρώτα, που αφορούν τη *σχολική επίδοση*, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από των συνομηλίκων τους. Οι επιδόσεις των Π.Α., ως

ομάδας, στην ανάγνωση παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια σε όλες τις τάξεις, από τις αντίστοιχες των Μ.Π.Α.

- ⇒ Η ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. έχει αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από των συνομηλίκων τους στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων. Οι Π.Α. αποδίδουν καλύτερα σε όλα τα επιμέρους ορθογραφικά κριτήρια, στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων. Όσο δυσκολότερες είναι, μάλιστα, οι δοκιμασίες, τόσο η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διευρύνεται. Η διαπίστωση αυτή ισχύει για όλες τις τάξεις. Φαίνεται ότι οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εκτέλεσή τους ενεργοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Π.Α. Επιπλέον, οι Π.Α. αποτελούν μια πιο ομοιογενή ομάδα ως προς την ορθογραφική επίδοση, καθώς οι διατομικές διαφορές τους είναι μικρότερες από των συνομηλίκων τους.
- ⇒ Οι Π.Α. προβαίνουν σε περισσότερες ορθές ορθογραφικές επιλογές κατά την καθ' υπαγόρευση γραφή, στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν λιγότερα καταληκτικά και λιγότερα, επίσης, μη καταληκτικά λάθη από τους συνομηλίκους τους Μ.Π.Α. Τα καταληκτικά τους λάθη είναι λιγότερα από τα μη καταληκτικά σε όλες τις τάξεις και στο σημείο αυτό δεν διαφέρουν από την ομάδα ελέγχου, στην οποία παρατηρείται η ίδια εικόνα ως προς την αναλογία των δυο ειδών λαθών.
- ⇒ Οι Π.Α. κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Μ.Π.Α. τις ορθογραφικές συμβάσεις. Κατά τη διόρθωση λαθών προβαίνουν σε περισσότερες σωστές επισημάνσεις και εύστοχες διορθώσεις ορθογραφικών αποκλίσεων. Πιο αναλυτικά, διορθώνουν εύστοχα περισσότερα καταληκτικά και περισσότερα μη καταληκτικά λάθη από τους Μ.Π.Α., στο τέλος των Β', Γ' και Δ' τάξεων. Από τις δυο κατηγορίες ευκολότερη αποδεικνύεται η διόρθωση καταληκτικών λαθών. Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους γραμματικούς κανόνες, τους οποίους εφαρμόζουν με επιτυχία σε γνωστές και άγνωστες λέξεις. Οι ετυμολογικές συμβάσεις έχουν κατακτηθεί σε μικρότερο βαθμό. Το ίδιο διαπιστώνεται και στην ομάδα των Μ.Π.Α., οι οποίοι έχουν επίσης συνειδητοποιήσει περισσότερο τους γραμματικούς κανόνες, εφαρμόζουν όμως σε μικρότερο βαθμό από τους Π.Α., τόσο αυτούς όσο και τις ετυμολογικές αρχές. Οι Π.Α. εφαρμόζουν τις ορθογραφικές αρχές, που έχουν κατακτήσει, περισσότερο στις γνωστές λέξεις. Μικρές μόνο διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις

δυο ομάδες στο σημείο αυτό. Σε δυο περιπτώσεις διαφέρουν από την ομάδα ελέγχου: σε αντίθεση με τους Μ.Π.Α., αντιμετωπίζουν αδιαφοροποίητα τα καταληκτικά λάθη σε γνωστές και άγνωστες λέξεις στη Β΄ τάξη και εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους ετυμολογικούς κανόνες σε άγνωστες λέξεις στη Δ΄ τάξη. Η διαπίστωση αυτή υποβάλλει την ιδέα ότι οι Π.Α. διαθέτουν κάπως μεγαλύτερη ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων που κατέχουν σε άγνωστες λέξεις, από τους συνομηλίκους τους. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, πάντως, η ορθογραφική συμπεριφορά των δυο ομάδων δεν διαφοροποιείται.

↗ Η δεξιότητα γραπτής έκφρασης των Π.Α. έχει αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από των συνομηλίκων τους, στο τέλος των Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων. Συγκεκριμένα, οι γραπτές τους παραγωγές παρουσιάζουν καλύτερη συνολική εικόνα. Υπερέχουν δε και ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής τους καταλληλότητας. Είναι πιο ενδιαφέρουσες, με τα γεγονότα και τα επεισόδια τους καλύτερα διευθετημένα, πληρέστερα αιτιολογημένα και με πιο λεπτομερείς περιγραφές των ηρώων τους. Από τα επιμέρους αυτά χαρακτηριστικά, η δομή των κειμένων των Π.Α. φαίνεται να αποτελεί το δυνατό τους σημείο, στη διάρκεια των τριών χρόνων και το σημείο μεγαλύτερης διαφοροποίησής τους από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, τα κείμενά τους περιλαμβάνουν περισσότερα και καλύτερα ανεπτυγμένα δομικά στοιχεία της αφήγησης με αποτέλεσμα να είναι νοηματικά συνεκτικότερα. Χαρακτηρίζονται όμως από μικρότερη πληροφοριακή πληρότητα απ' ότι τα κείμενα των Μ.Π.Α. στη Γ΄ τάξη και μια ανάλογη τάση εξακολουθεί να διακρίνεται στο τέλος της Δ΄ τάξης.

↗ Ανάμεσα στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων των δυο ομάδων διαπιστώθηκε μικρότερη διαφοροποίηση απ' ότι ανάμεσα στα ποιοτικά. Συγκεκριμένα, η παραγωγικότητα του γραπτού λόγου τους δεν διαφέρει αρχικά, από τη Γ΄ τάξη όμως αρχίζουν να εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στον αριθμό των προτάσεων. Στη Δ΄ τάξη οι διαφορές γίνονται περισσότερες και αφορούν τόσο το μεγαλύτερο αριθμό των λέξεων όσο και των προτάσεων των Π.Α., οι οποίοι όμως γράφουν μικρότερες προτάσεις από τους συνομηλίκους τους στη Γ΄ τάξη. Διαπιστώνεται δε μια τάση διατήρησης της διαφοράς αυτής και στην επόμενη τάξη. Τα κείμενα των Π.Α. είναι πιο ορθογραφημένα από των συνομηλίκων τους στη διάρκεια των τριών χρόνων. Οι διαφορές των δυο ομάδων ως προς την ορθή

απόδοση των καταλήξεων εξαλείφονται από τη Γ΄ τάξη και μετά, διατηρούνται όμως, υπέρ των Π.Α., στην ορθογραφημένη απόδοση του θεματικού μέρους των λέξεων και το συνολικό αριθμό ορθογραφημένων λέξεων των κειμένων τους.

- ↗ Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. έχουν αναπτυχθεί περισσότερο από των συνομηλίκων τους στο τέλος των Γ΄ και Δ΄ τάξεων. Ανάμεσα στις δυο ομάδες διαφοροποιείται το επίπεδο ανάπτυξης τόσο της μεταφωνολογικής όσο και της μετασυντακτικής δεξιότητας. Χαρακτηριστικό του διαφορετικού επιπέδου ανάπτυξής τους είναι ότι οι Μ.Π.Α., στο τέλος της Δ΄ τάξης, έχουν φθάσει σε επίπεδο χαμηλότερο από αυτό που έχουν κατακτήσει οι Π.Α. στο τέλος της Γ΄ τάξης.
- ↗ Το λεξιλόγιο των Π.Α. στη Γ΄ τάξη βρίσκεται σε επίπεδα ανάπτυξης σημαντικά ανώτερα από των συνομηλίκων τους.
- ↗ Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων οι Π.Α. υπερέχουν των συνομηλίκων τους στην ευχέρεια, στην ταχύτητα, στην ακρίβεια, στην εκφραστικότητα στη χρήση των σημείων στίξης κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και στην κατανόηση κατά τη μεγαλόφωνη και τη σιωπηρή ανάγνωση. Ως προς την ορθογραφική τους συμπεριφορά αποδίδουν καλύτερα από τους Μ.Π.Α. στην ορθογραφημένη γραφή γνωστών και άγνωστων λέξεων, προτάσεων και κειμένων και προβαίνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, σε αυτοδιόρθωση των κειμένων τους. Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου εκφράζονται σωστότερα και αναπτύσσουν καλύτερα τα διάφορα θέματα χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο. Χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν καλύτερα τις γραμματικές και συντακτικές συμβάσεις, τις οποίες κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ανάμεσά τους, τέλος, διαπιστώνονται μικρότερες διατομικές διαφορές, απ' ό,τι ανάμεσα στα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου, σε όλους τους αξιολογούμενους τομείς.
- ↗ Η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. εξελίσσεται σημαντικά από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη. Παραμένει δε σε υψηλότερα επίπεδα από των συνομηλίκων τους, ως το τέλος της Δ΄ τάξης, παρά το γεγονός ότι από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη αναπτύσσεται σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι των Μ.Π.Α. Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη η αναγνωστική δεξιότητα των δυο ομάδων αναπτύσσεται με τον ίδιο ρυθμό ακολουθώντας παράλληλες πορείες. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. στο τέλος της Δ΄ τάξης, πλησιάζει, αλλά δεν φτάνει, το επίπεδο που έχουν

κατακτήσει οι Π.Α. στο τέλος της Β΄ τάξης. Και από τις δυο ομάδες αποκτάται προοδευτικά μεγαλύτερη ομοιογένεια των επιδόσεών τους, καθώς η αναγνωστική τους δεξιότητα αναπτύσσεται, ανάμεσα στους Π.Α. όμως εξακολουθούν να υπάρχουν μικρότερες διατομικές διαφορές μέχρι και το τέλος της Δ΄ τάξης.

- ↗ Η ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. αναπτύσσεται από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, ενώ η ορθογραφική επίδοση των Μ.Π.Α. ακολουθεί ανοδική πορεία ως τη Γ΄ τάξη και στη συνέχεια παραμένει στα ίδια επίπεδα ως το τέλος της Δ΄ τάξης. Η συνολική ορθογραφική δεξιότητα των Μ.Π.Α. στη Δ΄ τάξη βρίσκεται χαμηλότερα από το επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Α. στη Β΄ τάξη. Το γεγονός αυτό κάνει φανερή τη διαφορά επιπέδου ανάμεσα στις δυο ομάδες.
- ↗ Η επίδοση των Π.Α. στην επιμέρους ορθογραφική δοκιμασία της διόρθωσης λαθών βελτιώνεται σταδιακά από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη, στην καθ' υπαγόρευση γραφή εξελίσσεται ως τη Γ΄ τάξη και στη συνέχεια παρουσιάζει μικρή κάμψη, ενώ στην επιλογή ορθογραφημένης λέξης διατηρείται σε υψηλά μεν επίπεδα, αλλά σταθερή, σε όλη τη διάρκεια των τριών χρόνων. Οι Μ.Π.Α. βελτιώνονται μόνο από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη στις δοκιμασίες της καθ' υπαγόρευσης γραφής και της επιλογής ορθογραφημένης λέξης. Στη Δ΄ τάξη παρατηρείται σταθερότητα της επίδοσής τους, η οποία, σε όλες τις δοκιμασίες, διατηρείται στα επίπεδα της Γ΄.
- ↗ Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων ανάμεσα στις επιμέρους ορθογραφικές δοκιμασίες αυξάνει όσο δυσκολότερη αποδεικνύεται η δοκιμασία. Η μεγαλύτερη διαφορά σε όλες τις τάξεις παρατηρείται ανάμεσα στα κριτήρια διόρθωσης λέξεων, τα δυσκολότερα απ' όλα, όπως αποδείχθηκε, η οποία μάλιστα διευρύνεται προοδευτικά από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη.
- ↗ Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. αναπτύσσονται σημαντικά από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη. Η ανάπτυξή τους διαφοροποιείται από των συνομηλίκων τους ως προς τις επιμέρους διαστάσεις τους. Συγκεκριμένα, η φωνολογική δεξιότητα των Π.Α., συνεχίζει να εξελίσσεται, ενώ δεν παρατηρείται αντίστοιχη εξέλιξη στους Μ.Π.Α. Η μετασυντακτική δεξιότητα των δυο ομάδων αναπτύσσεται με τον ίδιο ρυθμό, σε διαφορετικό όμως επίπεδο.
- ↗ Η σχέση της αναγνωστικής με την συνολική ορθογραφική δεξιότητα των Π.Α. δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αντίστοιχη σχέση που παρατηρείται στην ομάδα των Μ.Π.Α. και διατηρείται σχετικά σταθερή από τη Β΄ ως τη Δ΄ τάξη.

Μικρές μόνο διαφοροποιήσεις της έντασής της ανάμεσα στις δυο ομάδες παρατηρούνται κατά την εξέλιξη των δυο δεξιοτήτων, καθώς και ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και συγκεκριμένες ορθογραφικές δραστηριότητες αυξημένων απαιτήσεων.

- ↗ Η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. σχετίζεται στενότερα, απ' ό τι η αναγνωστική δεξιότητα των συμμαθητών τους, με την επίδοσή τους στη διόρθωση λαθών και από τη σχέση αυτή διαφαίνεται μια τάση διαφορετικής συνεισφοράς της αναγνωστικής ανάπτυξης των Π.Α. στην ορθογραφική τους επίδοση, όταν είναι απαραίτητη η αξιοποίηση όλων των δυνάμεών τους, ώστε να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες με αυξημένες απαιτήσεις.
- ↗ Η δεξιότητα γραπτής έκφρασης των Π.Α. εξελίσσεται σημαντικά από τη Β' στη Γ' τάξη και στη συνέχεια παρουσιάζει σταθερότητα. Συγκεκριμένα, βελτιώνονται: η ποιότητα των γραπτών τους παραγωγών ως προς τη συνολική εικόνα τους, τα επιμέρους χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής τους καταλληλότητας (γνησιότητα-πρωτοτυπία, δομή και περιγραφή ηρώων), η νοηματική συνεκτικότητα και η πληροφοριακή πληρότητα του περιεχομένου τους. Κατά την ίδια χρονική περίοδο παρατηρείται ανάλογη πρόοδος και στη γραπτή έκφραση των συνομηλίκων τους. Γενικά, οι δεξιότητες και των δυο ομάδων αναπτύσσονται παράλληλα. Οι Π.Α. όμως εξακολουθούν να διατηρούν το προβάδισμα από τη Β' ως τη Δ' τάξη. Χαρακτηριστικό της εξελικτικής τους πορείας είναι ότι οι Μ.Π.Α. στη Δ' τάξη επιτυγχάνουν επίπεδο ανάπτυξης των παραπάνω διαστάσεων των γραπτών παραγωγών τους, το οποίο προσεγγίζει την επίδοση των Π.Α. στο τέλος της Β' τάξης. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η πληροφοριακή πληρότητα, όπου οι Μ.Π.Α. βελτιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Π.Α. με αποτέλεσμα τη σημαντική υπεροχή τους στη Γ' τάξη. Γενικά, οι διαφορές επίδοσης των δυο ομάδων στη γραπτή έκφραση είναι μικρότερες απ' ό τι στους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος.
- ↗ Η μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων, στη διάρκεια και των τριών χρόνων, από τη Β' ως τη Δ' τάξη, παρατηρείται στη λογική και χρονική οργάνωση των γεγονότων των ιστοριών τους. Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων στη δυσκολότερη, όπως αποδείχθηκε, διάσταση της επικοινωνιακής καταλληλότητας, την περιγραφή των ηρώων, διευρύνεται προοδευτικά.

- ↗ Ορισμένα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών των Π.Α. δεν ακολουθούν την ίδια πορεία ανάπτυξης με τα ποιοτικά. Η παραγωγικότητα του γραπτού τους λόγου διατηρείται σταθερή από τη Β΄ ως τη Γ΄ τάξη και στη συνέχεια, στη Δ΄ τάξη, βελτιώνεται σημαντικά. Μόνο το μήκος των προτάσεων τους αυξάνει από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Η ορθογραφική δεξιότητα των δυο ομάδων βελτιώνεται στη διάρκεια των τριών χρόνων και η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ελαττώνεται προοδευτικά. Τα μη καταληκτικά λάθη και των δυο ομάδων μειώνονται από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη. Ανάλογη είναι γενικά και η εξέλιξη των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των κειμένων των Μ.Π.Α., η οποία σκιαγραφεί παρόμοια αναπτυξιακή εικόνα και κάνει φανερή την παράλληλη εξέλιξη των δεξιοτήτων των δυο ομάδων.
- ↗ Οι σχέσεις της αναγνωστικής δεξιότητας των δυο ομάδων με τους διάφορους τομείς της γραπτής έκφρασης είναι διαφορετικές. Οι διαφορές των δυο ομάδων εντοπίζονται στις σχέσεις της αναγνωστικής τους ανάπτυξης με το μικροεπίπεδο του γλωσσικού άξονα των κειμένων τους, ενώ σε γενικές γραμμές, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντίστοιχες σχέσεις με το μακροεπίπεδο της δομής του περιεχομένου τους. Πιο συγκεκριμένα, ποιοτικές παράμετροι της δεξιότητας γραπτής έκφραση των Π.Α. σχετίζονται με την αναγνωστική τους ανάπτυξη, ενώ τα γλωσσικά χαρακτηριστικά εξελίσσονται ανεξάρτητα απ' αυτήν. Η αναγνωστική δεξιότητα των Π.Α. συνδέεται με θετική χαμηλής έντασης, αλλά σημαντική, σχέση μόνο με τον αριθμό των λέξεων που απαρτίζουν τα κείμενά τους. Καμία άλλη σχέση δεν διαπιστώνεται ανάμεσα στην ανάγνωση και τα υπόλοιπα γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραπτών παραγωγών τους. Αντίθετα η αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. συσχετίζεται με την ορθογραφημένη απόδοση των κειμένων τους σε όλες τις τάξεις, τον αριθμό των προτάσεων τους στη Γ΄ και Δ΄ τάξη, τον αριθμό των λέξεων στη Γ΄ τάξη και συνδέεται αρνητικά με το μήκος των προτάσεων τους στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις.
- ↗ Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες των Π.Α. σχετίζονται θετικά με την αναγνωστική τους ανάπτυξη. Ίδιας κατεύθυνσης και περίπου ίδιας έντασης σχέσεις συνδέουν και τις αντίστοιχες δεξιότητες των συνομηλίκων τους. Από την αναλυτικότερη προσέγγιση των διαστάσεων τους διαπιστώνεται μια τάση διαφοροποίησης της έντασης των σχέσεων των δυο ομάδων ανάμεσα στις επιμέρους συνιστώσες των

μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, η σχέση μεταφωνολογικής και αναγνωστικής δεξιότητας είναι στενότερη στους Π.Α., ενώ η μετασυντακτική δεξιότητα φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την αναγνωστική επίδοση των Μ.Π.Α.

- ↔ Το λεξιλόγιο και των δυο ομάδων συνδέεται με την αναγνωστική τους ανάπτυξη, στη Γ΄ τάξη, με ισχυρή σχέση. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην ένταση και την κατεύθυνση της σχέσης ανάμεσα σε Π.Α. και Μ.Π.Α.
- ↔ Εκτιμώντας συνολικά τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης των υποκειμένων διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη πρόοδος και των δυο ομάδων συντελέστηκε από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Ο ρυθμός ανάπτυξης των δυο ομάδων παρουσιάζει μικρές μόνο διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, οι Μ.Π.Α. παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο από τους Π.Α. στην αναγνωστική ανάπτυξη και σε ορισμένες επιμέρους πτυχές των τομέων του γλωσσικού μαθήματος, από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη. Από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη οι Π.Α. εξελίσσονται σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους και συγκεκριμένα βελτιώνονται περισσότερο, εκτός από τους τομείς ανάπτυξης και των δυο ομάδων, στην ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων και στη μεταφωνολογική επίδοση. Η διαφορά επίδοσης των δυο ομάδων διατηρείται στη διάρκεια των τριών χρόνων, σε όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συνάγεται ότι *η πρόωμη μύηση των παιδιών στο γραπτό λόγο συνδέεται με θετική σχολική εξέλιξη.*
- ↔ Η εξέλιξη των σχέσεων των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, η οποία παρατηρείται στο εσωτερικό της ομάδας των Π.Α., σε γενικές γραμμές δεν διαφέρει από την αντίστοιχη των Μ.Π.Α. Η ανάγνωση και οι υπόλοιπες δεξιότητες γνώσης και χειρισμού του γραπτού λόγου αναπτύσσονται παράλληλα, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο κατακτάται αρχικά η αναγνωστική δεξιότητα. Μικρές διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται σε ορισμένες περιπτώσεις στην ένταση των σχέσεων και στη εξέλιξή τους, την τάση δηλαδή για ισχυροποίηση ή εξασθένησή τους. Επιπλέον, δεν διαπιστώνεται κάποια ομοιόμορφη εξέλιξη των σχέσεων αυτών σε όλους τους τομείς. Η αναγνωστική δεξιότητα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων, άλλοτε σε αρχικά και άλλοτε σε μετέπειτα στάδια ανάπτυξης.

↷ Τα αποτελέσματα που προέρχονται από την αξιολόγηση των δυο ομάδων από τους δασκάλους βρίσκονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα που συνάγονται από τα δεδομένα των σχετικών δοκιμασιών: α. ως προς το επίπεδο ανάπτυξης των διάφορων δεξιοτήτων των δυο ομάδων και την υπεροχή των Π.Α. β. ως προς την εξέλιξη των διαφορών επίδοσης των δυο ομάδων, οι οποίες μειώνονται αρχικά, διευρύνονται όμως από τη Γ΄ στη Δ΄ τάξη και γ. ως προς τις ατομικές διαφορές των Π.Α., που είναι κατά κανόνα μικρότερες από των συνομηλίκων τους.

Τα συμπεράσματα που αναφέρονται στα *γνωστικά χαρακτηριστικά* των Π.Α. συνοψίζονται στα εξής:

- ↷ Το επίπεδο ανάπτυξης της νοητικής και της γλωσσικής ικανότητας, όπως και της ακουστικής και οπτικής αντίληψης και ακουστικής μνήμης των Π.Α. είναι υψηλότερο από των συνομηλίκων τους. Οι δυο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς την οπτική τους μνήμη.
- ↷ Η νοητική ικανότητα των Π.Α. συνδέεται με την αναγνωστική τους ανάπτυξη στις Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις με χαμηλής έντασης σχέσεις, οι οποίες δεν διαφέρουν από τις αντίστοιχες σχέσεις των δυο δεξιοτήτων των Μ.Π.Α. Ερμηνεύει, όμως, ένα μικρό ποσοστό των ατομικών διαφορών της αναγνωστικής τους ανάπτυξης, μόνο στη Γ΄ τάξη.
- ↷ Η γλωσσική ικανότητα σχετίζεται με την αναγνωστική ανάπτυξη και των δυο ομάδων με μεγαλύτερη ένταση. Αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που ερμηνεύει τη διακύμανση της αναγνωστικής επίδοσης των Π.Α. στη Γ΄ τάξη και το μοναδικό από τους παράγοντες που μελετήθηκαν, ο οποίος ερμηνεύει τις ατομικές τους διαφορές ως τη Δ΄ τάξη. Η ίδια δεξιότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική ανάπτυξη των Μ.Π.Α. Φαίνεται ότι η σχέση της με την αναγνωστική επίδοση των δυο ομάδων είναι ισόρροπη σε αντίθεση με ορισμένα μη γλωσσικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν συνδέονται με την αναγνωστική επίδοση των Π.Α. σχετίζονται όμως την αναγνωστική δεξιότητα των Μ.Π.Α. Αυτά, συγκεκριμένα, είναι η ακουστική μνήμη και η οπτική αντίληψη, χαρακτηριστικά τα οποία συγκαταλέγονται ανάμεσα στους παράγοντες που ερμηνεύουν τις ατομικές διαφορές της αναγνωστικής ανάπτυξης των Μ.Π.Α.

↗ Με βάση τα παραπάνω, όλες οι όψεις της γλώσσας, προφορική (γλωσσική ικανότητα) και γραπτή (γνώση και χειρισμός του γραπτού λόγου) αναπτύσσονται ταυτόχρονα, όπως υποστηρίζεται από τη θεώρηση του αναδυόμενου γραμματισμού. Συγχρόνως, ορισμένα μη γλωσσικά γνωστικά χαρακτηριστικά δεν συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις, ενώ συγκαταλέγονται ανάμεσα στους παράγοντες που ερμηνεύουν μέρος της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης (στις ίδιες τάξεις) των παιδιών που αποκτούν την αναγνωστική δεξιότητα με τη συνδρομή της συστηματικής διδασκαλίας, στο επίσημο σχολικό πλαίσιο. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πρόωμη απόκτηση της ανάγνωσης συνιστά μια διαδικασία, όπου συνεισφέρουν διαφορετικοί παράγοντες απ' ό,τι στη συνήθη απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Από τα ερευνητικά μας ευρήματα προκύπτει ότι τα σημεία διαφοροποίησης των Π.Α. από τους Μ.Π.Α., στη διάρκεια της φοίτησής τους στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου εντοπίζονται στο υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης της σχολικής επίδοσης των πρώτων στο γλωσσικό μάθημα και πιο συγκεκριμένα στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφική δεξιότητα, στη γραπτή έκφραση και στις μεταγλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον οι Π.Α. υπερέχουν ως προς τη νοητική και τη γλωσσική ικανότητα, την ακουστική και την οπτική αντίληψη και την ακουστική μνήμη. Με βάση τα παραπάνω ο ορισμός των Π.Α. μπορεί να διευρυνθεί συμπεριλαμβάνοντας ως γνωρίσματα που τους χαρακτηρίζουν, εκτός από την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας χωρίς τη συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης, την ανώτερη σχολική τους επίδοση στους συγκεκριμένους τομείς και το υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης των παραπάνω γνωστικών χαρακτηριστικών. Συγκεκριμένα, επαναπροσδιορίζοντας και διευρύνοντας τον ορισμό των Π.Α. καταλήγουμε στο ότι *ως Π.Α. νοούνται τα παιδιά εκείνα που κατακτούν το μηχανισμό της ανάγνωσης πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο χωρίς την παροχή συστηματικής διδασκαλίας, υπερέχουν των συνομηλίκων τους ως προς τη νοητική και τη γλωσσική ικανότητα, την ακουστική και οπτική αντίληψη και την ακουστική τους μνήμη και διακρίνονται από ανώτερη από των συνομηλίκων τους, σχολική επίδοση σε τομείς του γλωσσικού μαθήματος στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και*

συγκεκριμένα στην αναγνωστική και την ορθογραφική δεξιότητα, στη γραπτή έκφραση και στις μεταγλωσσικές δεξιότητες.

Τα παραπάνω συμπεράσματα υπόκεινται όμως σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αναπτύσσονται στη συνέχεια. Επιπλέον, δημιουργούν νέο πεδίο προβληματισμού και ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες.

12.1.1. Περιορισμοί της έρευνας

- ✓ Με δεδομένο ότι το δείγμα δεν επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, αλλά περιστασιακό, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν παρά μόνο σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν όμοια χαρακτηριστικά, όπως ίδιο ηλικιακό εύρος, αστικό τόπο προέλευσης και παρακολούθηση νηπιαγωγείου. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε με χορήγηση του τεστ εντοπισμού σε όλα τα παιδιά της περιοχής, αλλά μόνο στους μαθητές της Α΄τάξης των σχολείων, όπου υπήρχε υπόνοια ότι φοιτούσαν πρώιμοι αναγνώστες. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι το ποσοστό των Π.Α. που εντοπίστηκε είναι αντιπροσωπευτικό μόνο των περιοχών των συγκεκριμένων σχολείων.
- ✓ Η εξίσωση των υποκειμένων ένα προς ένα, προκειμένου να συγκροτηθούν οι δυο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, δεν μπορεί να θεωρηθεί αυστηρή, δεδομένου ότι χαρακτηριστικά, όπως π.χ. το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η νοημοσύνη, δεν ελέγχθηκαν κατά τη συγκρότηση των ομάδων. Αδύνατος στάθηκε επίσης ο έλεγχος της διδασκαλίας σχετικών με το θέμα μας δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να αδυνατούμε να γνωρίζουμε την ομοιομορφία ή όχι των επιδράσεων που έχουν δεχθεί τα υποκείμενα - τα οποία προέρχονται από πολλά νηπιαγωγεία - από την πιλοτική εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδής για τη Γλώσσα στην Προδημοτική Εκπαίδευση, τη σχολική χρονιά πριν την έναρξη της έρευνας. Στηριχτήκαμε μόνο στις μαρτυρίες των νηπιαγωγών ότι ακολούθησαν με ακρίβεια τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδής για τη Γλώσσα, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνουν συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης. Με βάση τα παραπάνω είναι πιθανό ότι, παρά το στατιστικό έλεγχο της νοημοσύνης και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι κατά πάσα πιθανότητα δρούσαν ταυτόχρονα με όσους συμπεριέλαβε η έρευνα, δεν απομονώθηκαν.

- ✓ Συναφές με τον παραπάνω περιορισμό είναι και το γεγονός ότι οι σχέσεις των διαφόρων γνωστικών παραγόντων με την πρόιμη κατάκτηση της ανάγνωσης στις οποίες καταλήξαμε, δεν μπορούν να θεωρηθούν με βεβαιότητα αιτιώδεις εξαιτίας της αδυναμίας απομόνωσης ενός αριθμού παραμέτρων, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση πληρούνται οι προϋποθέσεις της ύπαρξης εμπειρικής συνάφειας των δυο μεταβλητών, η σχέση των οποίων μελετάται και της χρονικής σειράς αιτίου-αποτελέσματος (Κατσίλης, 2003), η οποία εξασφαλίστηκε από τη διαχρονική φύση της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων. Όμως, όσον αφορά την απομόνωση όλων των μεταβλητών που είναι δυνατόν να ευθύνονται για την εμπειρική συνάφεια, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχει επιτευχθεί πλήρως. Σημειώνεται ότι στην περίπτωση της μελέτης των σχέσεων της αναγνωστικής επίδοσης με τις υπόλοιπες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος, οι σχέσεις που διαπιστώθηκαν δεν θεωρούνται σε καμία περίπτωση αιτιώδεις.
- ✓ Ορισμένα γνωστικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά της σχολικής επίδοσης του δείγματός μας δεν κατανέμονταν κανονικά. Η μη ομαλή κατανομή ορισμένων από αυτά, επειδή τα παιδιά παρουσίαζαν ανώτατες ή κατώτατες επιδόσεις, υπαγορεύει τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων. Προκειμένου όμως να αξιολογήσουμε τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνταν ανάμεσα στις δυο ομάδες σε επιμέρους δοκιμασίες ή συνιστώσες κάποιας δεξιότητας, με βάση την ίδια στατιστική επιλογή, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά κριτήρια, αφού πρώτα βεβαιωθήκαμε ότι δεν διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα, αν αντί αυτών χρησιμοποιούσαμε μη παραμετρικά.
- ✓ Η απουσία σταθμισμένων οργάνων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε συνδυασμό με τις ανάγκες της διαχρονικής έρευνας και το πρόβλημα των ανώτατων επιδόσεων (ceiling effects) που συναντάται συχνά σε μελέτες πρώιμων αναγνωστών, μας οδήγησε στην κατασκευή κριτηρίων (ορθογραφικής επίδοσης) των οποίων η δομή σε όλες τις τάξεις είναι πανομοιότυπη και βασίζονται στη διδακτέα ύλη της τάξης για την οποία προορίζονται (η κατασκευή τους περιγράφηκε αναλυτικά στο 9^ο κεφάλαιο). Με τον τρόπο αυτό όμως δεν χρησιμοποιήθηκε η ίδια δοκιμασία σε όλες τις τάξεις και επομένως τα συμπεράσματα που αφορούν την εξέλιξη της επίδοσης των δυο ομάδων στα

συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, πρέπει να μελετηθούν υπό το φως των περιορισμών που θέτει το γεγονός αυτό.

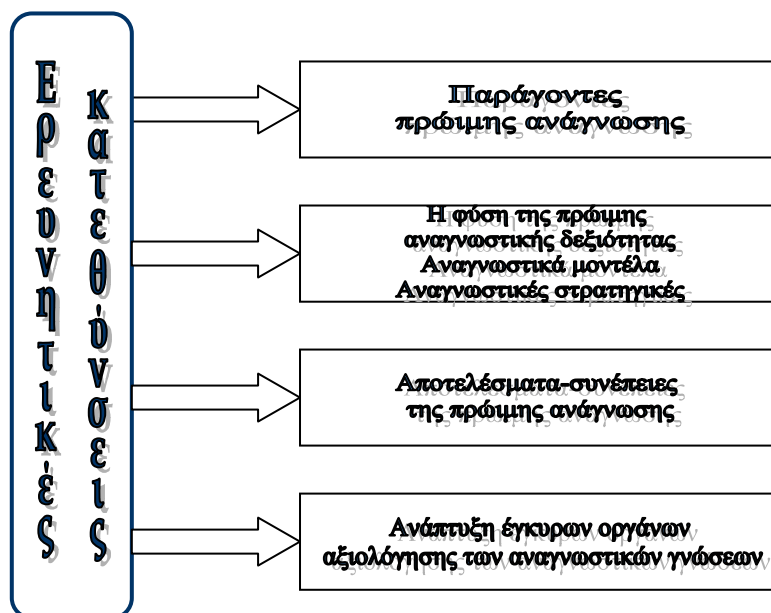
12.1.2. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

Το ερευνητικό πεδίο των Π.Α. είναι αρκετά ευρύ και δεν έχει ως τώρα απασχολήσει τους ερευνητές στην Ελλάδα. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός όμως η ύπαρξη ενός αριθμού παιδιών που εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο έχοντας ήδη κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική δεξιότητα. Οι εμπειρίες, οι γνώσεις και γενικά τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, όχι μόνο δεν επιτρέπεται να αγνοηθούν, αλλά υπαγορεύουν τις δικές τους ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που απαιτούν την ανάλογη διδακτική αντιμετώπιση. Οι παιδαγωγοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των Π.Α. ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους και να προωθήσουν την ανάπτυξή τους. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να παράσχουν τις δυνατότητες για την υλοποίηση των παραπάνω επιδιώξεων.

Κατά την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν πολλά νέα ερωτήματα και αποκαλύφθηκαν πτυχές του θέματος που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Σε διάφορα σημεία της παρούσας εργασίας έχουν επισημανθεί ήδη τέτοια ζητήματα, τα οποία απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Στην ενότητα αυτή δεν θα επαναλάβουμε τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί ήδη για τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει μελλοντικά η έρευνα του πεδίου του πρώιμου γραμματισμού, αλλά θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε τους γενικότερους τομείς που υποδεικνύουν τον προσανατολισμό της μελλοντικής έρευνας και το πλήθος των υπό διερεύνηση ζητημάτων, η μελέτη των οποίων αναμένεται να φωτίσει το πεδίο της πρώιμης ανάγνωσης. Οι κατευθύνσεις που προτείνεται να ακολουθήσουν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες περιστρέφονται γύρω από τέσσερις άξονες (σχήμα 12.1.):

Ο πρώτος αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με την πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα. Από τη συγκεκριμένη μελέτη έγινε σαφές ότι οι παράγοντες που εξετάστηκαν ερμηνεύουν μέρος της διακύμανσης της αναγνωστικής δεξιότητας των Π.Α. Βασική ανάγκη συνιστά η συνεξέταση όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην πρώιμη μύηση στο γραπτό λόγο, ώστε να γίνει γνωστός ο βαθμός συνεισφοράς του καθενός από αυτούς. Για την αποκάλυψη αιτιωδών σχέσεων των παραγόντων

αυτών με την πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης είναι απαραίτητο να ελεγχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες παρασιτικές μεταβλητές.



Σχήμα 12.1.: Άξονες μελλοντικών ερευνητικών μελετών

Ο δεύτερος άξονας αφορά αυτή καθεαυτή την αναγνωστική δεξιότητα, τη φύση και την εξέλιξή της. Συγκεκριμένα, στον άξονα αυτό μπορούν να ενταχθούν η διερεύνηση της ισχύος συγκεκριμένων αναγνωστικών μοντέλων στην πρώιμη κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και η εξέταση της πιθανότητας κάποιο διαφορετικό αναγνωστικό μοντέλο να ισχύει για τη μάθηση της ανάγνωσης χωρίς την παρέμβαση της συστηματικής διδασκαλίας, καθώς και οι ομοιότητες ή διαφορές του από τα γνωστά αναγνωστικά μοντέλα. Επιπλέον, προτείνεται να μελετηθούν σε βάθος οι αναγνωστικές και οι ορθογραφικές στρατηγικές των Π.Α., για την αναγνώριση των λέξεων, κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης και οι στρατηγικές που υιοθετούν στη συνέχεια για να κατανοήσουν όσα διαβάζουν, καθώς και επιμέρους αναγνωστικές δεξιότητες και συνιστώσες, όπως η αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική ταχύτητα και ακρίβεια, η μεγαλόφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση κ.τ.λ.

Ο τρίτος άξονας συμπεριλαμβάνει τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της πρώιμης ανάγνωσης στην σχολική επίδοση, στη γνωστική και στη συναισθηματική ανάπτυξη

των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στην επίδοση σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία βασίζονται ή όχι στην ανάγνωση (π.χ. λύση προβλημάτων, αλγόριθμοι πράξεων, φυσικές επιστήμες, ιστορία κ.τ.λ.), στον αριθμό και στο είδος των βιβλίων που διαβάζουν οι Π.Α., στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, στην παροχή κινήτρων για την απόκτηση θετικών αναγνωστικών στάσεων και συνηθειών, στη γνωστική τους ανάπτυξη, στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, στις σχέσεις τους με συνομηλίκους τους στο σχολείο.

Επιπλέον, προτείνεται μελλοντικές έρευνες να προχωρήσουν σε λεπτομερέστερη διαχρονική μελέτη της εξέλιξης της γραπτής έκφρασης των παιδιών που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο έχοντας ήδη κατακτήσει πολύτιμες εμπειρίες σχετικά με το γραπτό λόγο, σε αναλυτική αξιολόγηση της παρουσίας και του επιπέδου ανάπτυξης των στοιχείων της αφηγηματικής δομής στα αφηγηματικά κείμενά τους, όπως και των βασικών δομικών στοιχείων σε άλλα είδη λόγου (π.χ. πληροφορικά και επιχειρηματολογικά κείμενα). Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, εμπειριστατωμένες αναλύσεις της φύσης και της κατεύθυνσης των σχέσεων ανάγνωσης και γραπτής έκφρασης των πρώιμων αναγνωστών είναι δυνατόν να συνεισφέρουν στην ερευνητική περιοχή που αφορά τις σχέσεις ανάγνωσης-γραφής.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η ανάγκη αναλυτικότερης μελέτης των διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας και ιδιαίτερα όσων συνεισφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης. Μέσα από μελέτες τέτοιου είδους είναι δυνατόν να σχεδιαστούν διδακτικές παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν τη μάθηση της ανάγνωσης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

Η ακριβής σχέση της πρώιμης αναγνωστικής δεξιότητας με τους υπόλοιπους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και η αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων που θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα για την επίδραση της πρώιμης μάθησης της ανάγνωσης στη σχολική επίδοση, είναι ανάγκη να ελεγχθεί με τις κατάλληλες μεθοδολογικές και στατιστικές επιλογές.

Ο τέταρτος άξονας προτείνεται να επικεντρωθεί σε μια πολύ σημαντική περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: την *ανάπτυξη έγκυρων οργάνων αξιολόγησης*, τα οποία θα παρέχουν ασφαλείς πληροφορίες σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με το επίπεδο κατοχής του γραπτού λόγου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της φοίτησής

τους στο νηπιαγωγείο, όταν φοιτούν για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο, αλλά και στη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Τα μέσα αυτά θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς είναι πιθανό να οδηγήσουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και στην προσαρμογή τους στο επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού κάθε παιδιού και, επιπλέον, θα αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο για τους ερευνητές στην προσπάθειά τους να μελετήσουν σε βάθος και να φωτίσουν περισσότερο τη σχετικά νέα περιοχή της ανάδυσης του γραμματισμού στα μικρά παιδιά και της πρώιμης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Τέλος, προτείνεται η επανάληψη της παρούσας έρευνας και σε άλλα δείγματα για την ισχυροποίηση των συμπερασμάτων, την αποδοχή τους και την περαιτέρω αξιοποίησή τους στον εκπαιδευτικό χώρο.

12.2. Προτάσεις

Βασιζόμενοι στη συνολική εκτίμηση των πορισμάτων της παρούσας έρευνας και στις θέσεις, στις οποίες έχουν καταλήξει διάφοροι ερευνητές σχετικά με τις συνθήκες και τις συνέπειες της πρώιμης κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, οι οποίες παρατέθηκαν στην εργασία αυτή και κυρίως σε όσες επιβεβαιώθηκαν από τα ευρήματά μας, οδηγούμαστε στη διατύπωση ορισμένων προτάσεων που αφορούν κατά βάση την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων.

- ⇒ Παρά το γεγονός ότι το ζήτημα της απόκτησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής προσεγγίζεται σήμερα από διαφορετική οπτική γωνία απ' ότι λίγες δεκαετίες πριν, το θέμα της πρώιμης ανάγνωσης φαίνεται ότι εξακολουθεί να προβληματίζει ορισμένους γονείς και εκπαιδευτικούς, όσον αφορά κυρίως τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του παιδιού για το γραπτό λόγο κατά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο και την περαιτέρω αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέχει. Από την παρούσα μελέτη, όπως και από τη σχετική βιβλιογραφία, έγινε φανερό ότι η γνωριμία με το γραπτό λόγο, που κατακτάται με φυσικό κι αβίαστο τρόπο, μέσα στο οικογενειακό, κυρίως, πλαίσιο, συνδέεται θετικά με τη μετέπειτα αναγνωστική ανάπτυξη και τις συναφείς με

- αυτήν γνωστικές περιοχές και πάντως σε καμιά περίπτωση δεν βλάπτει την εξέλιξή της. Με βάση το δεδομένο, αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίξουν την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών.
- ⇒ Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι είναι ανάγκη να γνωρίζουν, να αξιοποιούν και να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που φέρουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Απαραίτητη κρίνεται για το σκοπό αυτό η αρχική, διαγνωστική αξιολόγηση των γνώσεων και των εμπειριών γραμματισμού και των διατομικών και ενδοατομικών διαφορών των μαθητών της Α΄ τάξης, ώστε να λαμβάνονται στη συνέχεια υπόψη οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και το δυναμικό του και να αξιοποιείται, να προωθείται και να υποστηρίζεται με κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση ότι η απόκτηση του γραμματισμού δεν είναι υπόθεση μόνο της σχολικής διδασκαλίας, η επίγνωση του γεγονότος ότι κανένα παιδί δεν έρχεται στο σχολείο ως άγραφος χάρτης κι ότι το σχολείο καλείται να οργανώσει και να επεκτείνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών για το γραπτό λόγο, βασιζόμενο σ' αυτές και αξιοποιώντας τις, ίσως οδηγήσει στην κατανόηση της ανάγκης για συνεργασία σχολείου-οικογένειας.
- ⇒ Οι Π.Α. της παρούσας μελέτης δεν αντιμετωπίστηκαν με διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές. Επομένως, μόνο να υποθέσουμε μπορούμε, αν και κατά πόσο θα επωφελούνταν και θα αξιοποιούσαν περισσότερο το προβάδισμά τους με τη συμβολή διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους. Ούτε μπορούμε να γνωρίζουμε πώς αντιμετώπισαν τη διδασκαλία ανάγνωσης στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα στην Α΄ τάξη, όπου για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα διδάσκονταν ύλη που ήδη γνώριζαν. Αυτό μένει να διερευνηθεί από μελλοντικές έρευνες. Έχοντας υπόψη μας όμως τη διεθνή εμπειρία σχετικά με το θέμα αυτό θεωρούμε ότι οι Π.Α. θα επωφελούνταν από την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα κινούνταν προς δυο κατευθύνσεις: του *εμπλουτισμού* και της *επέκτασης* των υπαρχόντων γνώσεων. Οι προσεγγίσεις που προτείνονται περιλαμβάνουν: διαφοροποιημένη διδασκαλία με δημιουργικές διαδικασίες, δημιουργία ομάδων κοινών ενδιαφερόντων, διδασκαλία σε ομάδες, παροχή ευκαιριών για δημιουργική

ενασχόληση με ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, διαφοροποίηση ρόλων για την εκτέλεση μιας ομαδικής εργασίας, εμπλουτισμό του προγράμματος με πρόσθετες εκπαιδευτικές εμπειρίες που συμπληρώνουν τις δραστηριότητες της κανονικής τάξης και επεκτείνουν τις γνώσεις των μαθητών, αξιοποίηση πρόσθετου διδακτικού υλικού, ενθάρρυνση για ανάγνωση ποικίλων εξωσχολικών εντύπων, αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας κ.τ.λ. Τα ευρήματα της παρούσας και άλλων ανάλογων ερευνών μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν για αντισταθμιστική αγωγή και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών.

- ⇒ Για την υιοθέτηση τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων θα πρέπει: α. να ληφθούν υπόψη, κατά το σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα διαφορετικά επίπεδα γραμματισμού που έχει κατακτήσει κάθε παιδί κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και να προταθούν τρόποι προσαρμογής του προγράμματος στις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης και ειδικότερα διδακτικές ενέργειες και ενδεικτικές δραστηριότητες για τον εμπλουτισμό του προγράμματος και την επέκταση των γνώσεων των μαθητών που έχουν επιτύχει από νωρίς, σε σημαντικό βαθμό, τους στόχους που τίθενται για την τάξη φοίτησής τους β. με βάση τα ερευνητικά ευρήματα του πεδίου της πρώιμης ανάγνωσης να σχεδιαστούν προγράμματα βασισμένα στα στοιχεία που διευκολύνουν την πρώιμη μύηση στο γραπτό λόγο ή αποτελούν χαρακτηριστικά στα οποία οι Π.Α. υπερέχουν και μετά από πιλοτική εφαρμογή τους, αφού αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους, να χρησιμοποιηθούν σε αντισταθμιστικές διδακτικές παρεμβάσεις για μαθητές με δυσκολίες ή για την πρώιμη παρέμβαση για την πρόληψη δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
- ⇒ Για την υλοποίηση των προσεγγίσεων που προτάθηκαν είναι απαραίτητη η τακτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα ερευνητικά πορίσματα, τις νέες αντιλήψεις για την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά, των συνθηκών και των παραγόντων που συμβάλλουν στον πρώιμο γραμματισμό, καθώς και των επιπτώσεών του στη μετέπειτα σχολική επίδοση. Μόνο με τον τρόπο αυτό μπορεί να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη και να εφαρμοστούν και να αξιοποιηθούν τα πορίσματα αυτά στη διδακτική πράξη. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω είναι

ανάγκη: α. να ενσωματωθεί η προβληματική των νέων θεωρήσεων των παραγόντων και του τρόπου κατάκτησης του γραμματισμού και της πρώιμης ανάγνωσης ως ιδιαίτερος τομέας της ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης του γραμματισμού στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας. Είναι ανάγκη οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις νέες αντιλήψεις της επιστημονικής κοινότητας για την κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά και τα πορίσματα του ερευνητικού πεδίου του πρώιμου γραμματισμού. Για τους ήδη υπηρετούντες η ενημέρωση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης, της μετεκπαίδευσης, της διοργάνωσης ημερίδων, σεμιναρίων, συνεδρίων κ.τ.λ.

β. να συμπεριληφθούν ως χωριστές θεματικές ενότητες των βασικών σπουδών, της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές που έχουν επιτύχει ήδη ή επιτυγχάνουν ταχύτερα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης που φοιτούν, οι οποίες ενδείκνυνται για την περαιτέρω αξιοποίηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Από τα πορίσματα της έρευνας συνάγονται ορισμένες ακόμη εκπαιδευτικές προτάσεις που αφορούν, ευρύτερα, τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

- ⇒ Διαπιστώθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών μέσω πρακτικών όπως η ετυμολογική και γραμματική ανάλυση των λέξεων και η εξοικείωση με ετυμολογικές συμβάσεις και παραγωγικούς κανόνες, καθώς το πρόβλημα της ορθογραφημένης απόδοσης των λέξεων εντοπίζεται στο θεματικό τους τμήμα.
- ⇒ Υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, διδασκαλίας των βασικών δομικών στοιχείων που προσδιορίζουν την παραγωγή κάθε είδους λόγου (π.χ. αφήγηση) και ενίσχυσης, γενικά, της ικανότητάς τους να εκφράζονται γραπτά. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι για τις στρατηγικές καλλιέργειας της κειμενικής επικοινωνίας.
- ⇒ Προτείνεται η σύνδεση ανάγνωσης και γραφής και η αντιμετώπισή τους ως ένα ενοποιημένο γνωστικό αντικείμενο, με έμφαση στις όψεις τους εκείνες που συνδέονται στενότερα και αλληλοεπηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Αν δε, λάβουμε υπόψη μας ότι οι πλευρές αυτές αποτελούν κατά κύριο λόγο, όπως διαπιστώνεται, τις ποιοτικές πτυχές του γραπτού λόγου, για τις οποίες δεν παρέχεται άμεση διδασκαλία από το ελληνικό δημοτικό σχολείο, τουλάχιστον

στις μικρές τάξεις, η καλλιέργεια της αναγνωστικής δεξιότητας και της αναγνωστικής εμπειρίας που πρέπει να αποκτάται από την αξιοποίηση ποικίλων κειμένων, από την πρώτη ήδη σχολική ηλικία, μπορεί έμμεσα να προωθήσει και τη γραπτή έκφραση των μικρών μαθητών. Μελέτες, άλλωστε, σχετικά με την διδακτική αξιοποίηση της σχέσης ανάγνωσης-γραφής και την προώθηση της ενοποιημένης διδασκαλίας τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι επωφελείται η ανάπτυξη και των δυο δεξιοτήτων (Abadiano & Turner, 2001) και ότι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, όπως η συνολική αντιμετώπιση της ανάγνωσης και της γραφής και ποιοτικές υποστηρικτικές προσεγγίσεις προωθούν τη δεξιότητα γραπτής έκφρασης από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σχολείου. (Hertz-Lazarowitz, 2004). Εξάλλου, η νέα προοπτική του αναδύομενου γραμματισμού αντιμετωπίζει τις δυο διαδικασίες συνολικά ως αλληλένδετες και συμπληρωματικές (Teale & Sulzby, 1986, Stratton, 1996, Παπούλια-Τζελέπη 2001α, Κουτσουράκη, 2001α & 2001β), ανταποκρινόμενη σε αυτήν ακριβώς την ανάγκη της συνολικής θεώρησης και προσέγγισης της γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1998). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 2^η έκδοση. Ιωάννινα: συγγρ.
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή, στο Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.222-236). Ρέθυμνο: Ατραπός
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. (2002). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: αναπτυξιακές προσεγγίσεις, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ.103-112). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης
- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. & ΚΩΣΤΟΥΛΗ Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School*, 2 (2-3)
<http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>
- ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων. Τόμος Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ANDERSON, R.C., HIEBERT E.H., SCOTT J.A. & WILKINSON I.A.G. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική* (μετ. Αρχοντίδου Α., Μπίμπου Ι., Παπαδημητρίου Φ. & Βοσνιάδου Σ.). Αθήνα: Gutenberg
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. & ΣΗΘΙΑΚΑΚΗΣ, Μ. (1985). Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας ευκολίας των αναγνωσμάτων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, 61-94
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1986). Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους. *Γλώσσα*, 12, 42-48
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-54 & 15, 38-49
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1989). Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητα τους. *Γλώσσα*, 20, 39-51 & 21, 12-25

- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1990). Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 155-181
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1991α). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1991β). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1991γ). Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου». *Γλώσσα*, 27, 3-28
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1992α). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1992β). Σχολικός αλφαριθμητισμός και αλφαριθμητισμός ενηλίκων, στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας* (σσ.83-100). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1997). Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία, στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία* (σσ.172-219). Αθήνα: Gutenberg
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1999α). Προϋποθέσεις Απρόσκοπτης Μάθησης της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, στο Δαμανάκης Μ. & Μιχελακάκη Θ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* (σσ.244-256). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (1999β). Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου, της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ.191-206). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (2001α). Λεξιλόγιο: Εμπλουτισμός λεξιλογίου, στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ.151-154). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ. (2001β). Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι, στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ.116-122). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- BAMBOΥΚΑΣ, Μ., ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ, Ν. & ΠΕΔΙΑΔΙΤΗΣ, Α. (υπό δημοσίευση). Μεταγλωσσικές δεξιότητες και κατανόηση κειμένου σε μαθητές Έκai Στ΄τάξης δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής, πρώην Σχολείο και Ζωή*

- ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τ. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 27, 18-20
- ΒΑΡΝΑΒΑ-ΣΚΟΥΡΑ, Τ. & ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ. (1992). Η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία πλαισίων στήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στο Ανθουλιός Τ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης* (σσ.163-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΒΟΥΓΓΙΟΥΚΑΣ, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ.Δ., ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.Ν., ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η.Γ. & ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά. Οδηγός εξέταστη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ.Ε. (1994). *Μαθαίνω την ορθογραφία της γλώσσας μου, Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Πατάκης
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη
- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- CURTO, L., MORILLO M. & TEIXIDO M. (1998) (μετ. Παναγιωτίδου Μ.), *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών*, τ.Ι. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- DELOGNE, R. (1978) (μετ. Βασδέκη Γ., & Δρόσου Θ.), *Ανάγνωση πριν από τα έξι χρόνια. Το πρόβλημα της πρώτης ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και η λύση του*. Αθήνα: Δίπτυχο
- ΔΕΡΒΙΣΗΣ, Σ. (1998). *Διδακτική της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης*. Αθήνα: Cutenberg
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε.Γ. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση του μαθητή*, 3^η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη
- ΖΑΚΕΣΤΙΔΟΥ, Σ. & ΜΑΝΙΟΥ-ΒΑΚΑΛΗ, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της Α' και Β' τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, 80-92 και 43, 98-109
- ΚΑΡΑΝΤΖΗΣ Ι. (2001). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση: Γνωστική θεώρηση, εκπαιδευτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω

- ΚΑΡΑΤΖΑΣ Α. (2004). Το γνωστικό ορθογραφικό σύστημα και η ορθογραφική δεξιότητα μαθητών Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Διαδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης: Ρέθυμνο
- ΚΑΤΑΖΑ, Ζ. (2001). Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ενιαίου συστήματος στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ.328-343). Αθήνα: Καστανιώτης
- ΚΑΤΣΙΑΛΗΣ Ι.Κ. (2003). Επίδραση και συνάφεια στην ποσοτική έρευνα. *Μέντορας*, 7, 108-127
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε. & ΓΙΑΛΑΜΑΣ, Β. (1998). Δεξιότητες για την προαναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών στην προσχολική ηλικία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 81-89
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (2001α). *Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών: Μια συγκριτική μελέτη*, Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής. Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Κρήτης
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (2001β). Αναδύομενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία». *Επιστήμες Αγωγής, πρώην Σχολείο και Ζωή*, 2-3/2001, 59-76
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (2002). Αναγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας, στο *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ.146-158). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (2003). Η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική ηλικία. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ.160-169). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (υπό δημοσίευση) Πρώιμοι αναγνώστες: μια συγκριτική προσέγγιση ατομικών χαρακτηριστικών τους και της αναγνωστικής τους επίδοσης, στα *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος για την Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα, Νοέμβριος 2002
- ΛΑΔΗΣ, Φ. (1993). Ο αόρατος άνθρωπος, στο Λάδης Φ., *Άλκης ο ψεύτης: Ο γάιδαρος που νίκησε το σκυλόφαρο και άλλες ιστορίες*, 7^η έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη

- ΛΑΛΟΥΜΗ-ΒΙΔΑΛΗ, Ε. (1996). Συμμετοχή των γονέων στην καλλιέργεια των προαναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 2, 64-79
- ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β.Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ, Γ. (2000). Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ.Β'. Αθήνα: Gutenberg
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης
- ΜΕΛΙΣΤΑ, Α. (1990). Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19, 172-180
- ΜΕΛΛΟΝ, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΜΟΤΤΗ – ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Γ. (1998). Η ανάπτυξη του γραμματισμού, *Γλώσσα*, 45, 5-15
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ. & ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (1991). *Σχολική Ένταξη*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- ΝΑΤΣΙΟΠΟΥΛΟΥ, Τ. (1999). Η συμβολή της οικογένειας στην εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο κατά την προσχολική ηλικία. Εμπειρική έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108, 53-64
- ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2002). Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας, στο *ΑΡΕΘΑΣ: Επιστημονική Επετηρίδα* (σσ.263-274). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, D., GOULANDRIS, N. & SNOWLING, M. (2002). Εξελικτική Δυσλεξία στα Ελληνικά, στο *ΑΡΕΘΑΣ: Επιστημονική Επετηρίδα*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, D. & GOULANDRIS, N. (2002). The cognitive determinants of literacy skills in a regular orthography, στο *ΑΡΕΘΑΣ: Επιστημονική επετηρίδα* (σσ.1-12). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΡΑΤΟΥ, Ο. (1983). Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Σύγχρονα θέματα*, 18, 57-60
- ΠΑΝΤΕΛΗΣ, Σ. (1986). Ετοιμότητα για μάθηση και πρώτη ανάγνωση. *Νέα Παιδεία*, 37, 64-75
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, Γ. (2001). Γλώσσα και ορθογραφία, στο Χρηστίδης Φ. & Θεοδοροπούλου Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ.194-199). Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, Α. (1990). Σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση της ανάγνωσης. *Γλώσσα*, 23, 62-73
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1992). Αλφαριθμητισμός και Σχολείο, στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας* (σσ.19-34). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1993α). Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού. *Γλώσσα*, 30, 5-18
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1993β). Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο. Εμπειρική έρευνα. *Γλώσσα*, 31, 4-16
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1997). Διαφορές στις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες και ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, στο Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν. & Φιλίππου Γ. (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τ.Β', Γ' έκδοση (σσ.532-538). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1999). *Προλεγόμενα στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2000α). Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία, στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ.9-32). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2000β). Η γραπτή έκφραση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Πρώτες Εκτιμήσεις, στο Παπούλια- Τζελέπη, Π. (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια:*

- Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ.43-60). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2001α). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού, στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ.13-41). Αθήνα: Καστανιώτης
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2001β). Η συνειδητοποίηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη, στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ.123-149). Αθήνα: Καστανιώτης
- ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (2001γ). Η παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα, στο Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 268-280). Ρέθυμνο: Ατραπός
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.Ν., ΚΑΛΑΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α. & ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ, Ν.Δ. (1999α). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.Ν., ΚΑΛΑΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ, Α. & ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ, Ν.Δ. (1999β). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΗΤΑ, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (1983). Η ανάγνωση. *Γλώσσα*, 3, 25-35
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ.,(1984). Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου. *Γλώσσα*, 4, 30-48
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία: Η Διαδικασία της Μάθησης*, τόμ. 1. Αθήνα: συγγρ.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*, Πάτρα: συγγρ.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (1998). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98, 29-36 και 99, 38-43
- ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την*

- ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας»-«Κοινωνιογνωστική προσέγγιση»), Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι. & ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. (2001). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων, στο Βάμβουκας Μ. & Χατζηδάκη Α. (επιμ), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ.295-309). Ρέθυμνο: Ατραπός
- ΣΠΙΝΚ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μετ. Νελόπουλος Κ.). Αθήνα: Καστανιώτης
- TAILLEFER, G. (1992). Η ανάλυση των μικροδομών και των μακροδομών του κειμένου: μια τεχνική μέτρησης της κατανόησης ενός κειμένου, στο Ανθουλιάς Τ. (επιμ), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης* (σσ.81-94). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΤΑΝΤΑΡΟΣ, Σ. (1999). Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί. *Γλώσσα*, 47, 57-75
- ΤΑΦΑ, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΤΑΦΑ, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΤΑΦΑ, Ε. (2001β). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραμματισμού, στο Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ.211-239). Αθήνα: Καστανιώτης
- ΤΑΦΑ, Ε. & ΦΡΑΓΚΙΑ, Μ. (2001). Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος για την ανάδυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, στο Κούρτη Ε. (επιμ). *Η έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, τ.Α', Διδακτική Μεθοδολογία* (σσ.93-105). Αθήνα: Τυπωθήτω
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. (1979). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχολογικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*, Διδακτορική Διατριβή, Γιάννενα
- ΤΣΑΚΡΗΣ, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών): Η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων*, Αθήνα

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2002α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ.Α΄*, Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2002β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ.Β΄*, Αθήνα
- FIJALKOW, E. (1992). Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής, στο Ανθουλιάς Τ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης* (σσ.27-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- FIJALKOW, J. (1997). (επιμ. & μετ. Τάνταρος Σ.), *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΦΡΟΥΖΑΚΗΣ, Γ. (2001). *Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής κατανόηση*. Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- ΧΑΤΖΗΘΕΟΛΟΓΟΥ, Α. (1994). *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικού & Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
- ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ, Ν. (1986). *Οι περίπατοι του Τοσοδούλη και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Ατλαντίς
- VALERO-PIZON, I. (1992). Οι οικογενειακές πρακτικές σχολικής υποστήριξης στο σπίτι, στο Ανθουλιάς Τ. (επιμ.), *Πρώτη γραφή και ανάγνωση. Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

B. Ξενόγλωσση

- AARNOUTSE, C. & VAN LEEUWE, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166
- AARNOUTSE, C. & VAN LEEUWE, J. (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 251-278
- AARNOUTSE, C., VAN LEEUWE, J., VOETEN, M. & OUD, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school year. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 61-89

- ABADIANO H.R. & TURNER J. (2001). Reading-writing connections: Old questions, new directions. *The NERA Journal*, 38(1), 44-48
- ABBOTT, R.D. & BERNINGER, V.W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary and intermediate grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-508
- ADAMS, M.J. (1998). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*, 10th printing, Cambridge: MIT Press
- ALLOR, J.H. & McCATHREN, R.B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 72-79
- ALLRED, R.A. (1984). Comparison of proofreading-type standardized spelling tests and written spelling test scores. *Journal of Educational Research*, 77(5), 298-303
- ALLRED, R.A. (1990). Gender differences in spelling achievement in grades 1 through 6. *Journal of Educational Research*, 83(4), 187-193
- ANASTASI, A. (1988). *Psychological testing*, 6th edition. New York: Macmillan
- ANBAR, A. (1986). Reading Acquisition of Preschool Children Without Systematic Instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 69-83
- ANDERSON, R.C. (1994). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In Ruddell R.B., Ruddell M.R., & Singer H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.469-482). Newark: International Reading Association
- BACHA, N. (2001). Writing evaluation: what can analytic versus holistic scoring tell us?. *System*, 29, 371-383
- BACKMAN, J. (1983). The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look at early readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 466-479
- BARBER, W.C.Jr. (1982). *The Oral Reading Behaviors of Early Readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin
- BAST, J. & REITSMA, P. (1997). Mathew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2), 135-167
- BAST, J. & REITSMA, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Mathew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(6), 1373-1399

- BEARD, R. (1991). Learning to read like a writer. *Educational Review*, 43(1), 17-24
- BECH, I.L., PERFETTI, C.A. & McKEOWN, M.G. (1982). Effects on long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521
- BECK, I. & McKEOWN, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In Barr R., Kamil M.L., Mosenthal P.B. & Pearson P.D. (eds), *Handbook of Reading Research*, v.2 (pp.789-814). New York: Longman
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- BERNINGER, V.W., ABBOTT, R.D., ABBOTT, S.P., GRAHAM, S. & RICHARDS, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 39-56
- BIALYSTOK, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510
- BIALYSTOK, E. & MITTERER J. (1987). Metalinguistic differences among three kinds of readers. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 147-153
- BIEMILLER, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335
- BISSEX, G.L. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Cambridge: Harvard University Press
- BLAIN, H.I. (1983). *A case study comparison between early readers and non-early readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University
- BLOOM, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill
- BORMUTH, J.R. (1975). Reading Literacy: Its Definition and Assessment. In Carroll J.B. & Chall J.S. (eds), *Towards a Literate Society* (pp.61-100). New York: McGraw-Hill Book Company
- BOWEY, J.A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41(2), 282-299
- BRADLEY, L.L. & BRYANT, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(3), 419-421

- BREWER, J. (1998). Literacy development of young children in a multilingual setting. In R. Campbell (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.119-130). Newark: International Reading Association
- BRIGGS, C. & ELKIND, D. (1977). Characteristics of Early Readers. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 1231-1237
- BROWN, J.D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *The Modern Language Journal*, 64(3), 311-317
- BRUNER, J. (1984). Language, Mind and Reading. In Goelman H., Oberg A. & Smith F. (eds), *Awakening to literacy* (pp.193-200). Portsmouth: Heinemann
- BRUNING, R., SCHRAW, G. & RONNING, R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*. Merrill: Prentice Hall.
- BRYANT, P. & GOSWAMI, U. (1987). Phonological Awareness and Learning to Read. In Beech J. & Colley A. (eds), *Cognitive Approaches to Reading* (pp.213-243). Chichester: John Wiley & Sons
- BUS, A. & IJZENDOORN, M. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015
- BUTLER, S.R., MARSH, H.W., SHEPPARD, M.J. & SHEPPARD, J.L. (1985). Seven-Year longitudinal Study of the Early Prediction of Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 349-361
- CAIN, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351
- CAMPBELL, R. (1995). *Reading in the early years. Handbook*. Buckingham: Open University Press
- CAMPBELL, R. (1998). Looking at literacy learning in preschool settings. In Campbell R. (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.70-83). Newark: International Reading Association
- CAMPBELL, R. (2001). Learning from interactive story readings. *Early Years*, 21(2), 97-105
- CARAVOLAS, M., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774

- CARSON, L. (1998). *Predictors of early reading achievement*, Unpublished Master Thesis. Canada: Queen's University
- CARSON, L., KIRBY, J. & HUTCHINSON, N. (2000). Phonological processing, family support and academic self-concept as predictors of early reading. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 310-327
- CARTER, A. & STOKES, W. (1982). What children know about reading before they can read. *Journal of Education*, 164(2), 173-184
- CARVER, R.P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: an interdisciplinary Journal*, 10, 121-154
- CATTS, H.W., FEY, M.E., ZHANG, X. & TOMBLIN, B.J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361
- CHALL, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill
- CHATEL, R.G. (2001). Diagnostic and instructional uses of cloze procedure. *The New England Reading Association Journal*, 37(1), 3-6
- CHEN, R.S. & VELLUTINO, F.R. (1997). Prediction of reading ability: A cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29(1), 1-24
- CAIN, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351
- CLARK, M. (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann
- CLARK, M. (1984). Literacy at home and at school: insights from a study of young fluent readers. In Goelman H., Oberg A. & Smith F. (eds), *Awakening to literacy*. (pp.122-130). Portsmouth: Heinemann,
- CLARK, M. (1989). *Understanding Research in Early Education*. N.Y.: Cordon and Breach Science Publishers
- CLAY, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann
- CLAYTON, A.P. (1986). *Reading Achievement of Selected Early Readers: A Three-Year Longitudinal Study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: East Texas University
- COHEN, R. (1977). *L'Apprentissage Précoce De La Lecture*. Paris : Presses Universitaires De France

- COLLEY, A.M. (1987). Text Comprehension. In Beech J. & Colley A. (eds), *Cognitive Approaches to Reading* (pp.113-138). Chichester: John Wiley & Sons
- COLLINS, N. D. & PARKHURST, L. (1996). The writing process: A tool for working with gifted students in the regular classroom. *Roeper Review*, 18(4), 277-280
- COX, B. E., FANG, Z. & OTTO, B. W. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate resister. *Reading Research Quarterly*, 32, 34-53
- CRAIN-THORESON, C. & DALE, P. (1992) Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic Precocity, Preschool Language and Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-429
- CRONIN, V., FARRELL, D. & DELANEY, M. (1999). Environmental print and word reading. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 271-282
- CUNNINGHAM, A.E. & STANOVICH, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274
- CUNNINGHAM, A.E. & STANOVICH, K.E. (1997). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945
- DANEMAN, M. (1987). Reading and working memory. In Beech J. & Colley A. (eds), *Cognitive Approaches to Reading* (pp.57-86). Chichester: John Wiley & Sons
- DANEMAN, M. (1991). Individual differences in reading skills. In Barr R., Kamil M.L., Mosenthal P.B. & Pearson P.D. (eds), *Handbook of Reading Research*, v.2 (pp.512-538). New York: Longman
- DAVIDSON, R. & SNOW, C. (1995). The linguistic Environment of Early Readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 5-21
- DE JONG, P.F & LESEMAN, P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414
- DE JONG, P.F. & VAN DER LEIJ, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77
- 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

- DE VAUS, D. (2002). *Analyzing social data: 50 key problems in data analysis*. London: Sage publications
- DICKINSON, D.K. & McCABE, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental support of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202
- DOLLINS, C.A. (2001). *The connection between reading and writing for early readers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pepperdine University
- DOWHOWER, S. & BEAGLE, K. (1998). The print environment in kindergartens: A study of conventional and holistic teachers and their classrooms in three settings. *Reading Research and Instruction*, 37(3), 161-190
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early. Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press
- DURKIN, D. (1974-1975). A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 10(1), 9-61
- EHRI, L. (1979). Linguistic insights: threshold of reading acquisition. In Waller, T.G. & MacKinnon, G.E. (eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice, V.1* (pp.63-113). New York: Academic Press
- EHRI, L. (1987). Learning to Read and Spell Words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5-31
- EHRI, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In Gough P.B., Ehri L.C. & Treiman R. (eds), *Reading Acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- EHRI, L. (2000). Learning to read and learning to spell: The two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36
- ELDREDGE, J.L., QUINN, B. & BUTTERFIELD, D.D. (1990). Causal relationships between phonics, comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83(4), 201-214
- ELLIS, D.W. (1975). *Cognitive Development of Early Readers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Dekald: University of Northern Illinois
- EVANS, J.J., FLOYD, R.G., KEVIN, K.S. MCGREW & LEFORGEE, M.H. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and

- reading achievement during childhood and adolescence. *The School Psychology Review*, 31(2), 246-262
- EYSENCK, M. (eds). (1997). *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford: Blackwell Ltd
- FERREIRO, E. (1984). The Underlying Logic of Literacy Development. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds), *Awakening to literacy* (pp.154-173). Portsmouth: Heinemann
- FERREIRO, E. (1985). Literacy development: a psychogenetic perspective. In Olson D.R., Torrance N. & Hildyard A. (eds), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp.217-228). Cambridge: Cambridge University Press
- FERREIRO, E. (1986). The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.15-49). Norwood, N.J.: Ablex
- FERREIRO, E. (1990). Literacy Development: Psychogenesis. In Goodman Y. (eds), *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp.12-25). Newark: International Reading Association
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann
- FITZGERALD, J. & SHANAHAN, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50
- FLAX, J.F., BRZUSTOWICZ, L.M., BARTLETT, C.W. & TALLAL, P. (2003). Specific language impairment in families: Evidence for co-occurrence with reading impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 530-543
- FLETCHER-FLINN, C.M. & THOMPSON, G.B. (2000). Learning to read with underdeveloped phonemic awareness but lexicalized recoding: a case study of a 3-year-old. *Cognition*, 74, 177-208
- FLETCHER-FLINN, C.M. & THOMPSON, G.B. (2004). A mechanism of implicit lexicalized phonological recoding used concurrently with underdeveloped explicit letter-sound skills in both precocious and normal reading development. *Cognition*, 90(3), 303-335

- FLOOD, J. & MENYUK, P. (1983). The development of metalinguistic awareness and its relation to reading achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 65-80
- FOSNOT, T.C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In Fosnot T.C. (eds), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (pp.8-33). New York: Teachers College Press
- FOX, S. & GARIBALDI ALLEN, V. (1983). *The language arts. An integrated approach*. New York: CBS College
- FRANCIS, N. (1999). Applications of cloze procedure to reading assessment in special circumstances of literacy development. *Reading Horizons*, 40(1), 23-46
- FREIRE, P. (1983). The importance of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11
- FRIJTERS, J.C., BARRON, W.R. & BRUNELLO, M. (2000). Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders' Oral Vocabulary and Early Written Language Skills. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477
- FUENTES, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. *The Clearing House*, 72(2), 81-88
- GALAMBOS, S.J. & GOLDIN-MEADOW, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56
- GAMAROFF, R. (1998). The cloze test as a measure of language proficiency: A statistical analysis. *South African Journal of Linguistics*, 16(1), 7-15
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. & THERIAULT, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales, *Revue internationale de psychologie appliquée*. 34, 455-476
- GOMBERT, J.E. (1992). *Metalinguistic Development* (Pownall T., trans.). London: Harvester Wheatsheaf
- GOODMAN, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds), *Awakening to literacy* (pp.102-109). Portsmouth: Heinemann
- GOODMAN, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.1-14). Norwood, N.J.: Ablex
- GOODMAN, Y. (1990). Children's Knowledge about Literacy Development: An afterword. In Goodman Y. (eds), *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp.115-127). Newark: International Reading Association

- GOODMAN, K.S. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociolinguistic View. In Ruddell R.B., Ruddell M.R., & Singer H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.1093-1130). Newark: International Reading Association
- GOODMAN, K. & GOODMAN, Y. (1979). Learning to Read is Natural. In Resnick L.B., & Weaver P.A. (eds), *Theory and Practice of Early Reading*, v.1 (pp.137-154). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- GOODMAN, Y. & GOODMAN, K. (1994). To Err Is Human: Learning about Language Processes by Analyzing Miscues. In Ruddell R.B., Ruddell M.R., & Singer H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.104-123). Newark: International Reading Association
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P.E. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates
- GOUGH, P. & JUEL, C. (1991). The first stages of word recognition. In Rieben L., & Perfetti C. (eds), *Learning to Read: Basic research and its implications* (pp.47-56). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- GOUGH, P. & JUEL, C. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In Gough P., Ehri L. & Treiman R. (eds), *Reading Acquisition* (pp.35-48). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- GOULD, S.J. (1996). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts. In Fosnot T.C. (eds), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (pp.92-102). New York: Teachers College Press
- GRAESSER, A., GOLDING, J.M. & LONG, D.L. (1991). Narrative representations and comprehension, in Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (eds), *Handbook of Reading Research*, v.2 (pp.171-205). New York: Longman
- GRAHAM, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction?. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 235-247
- GUPPY, P. & HUDGES, M. (1999). *The development of independent reading*. Buckingham: Open University Press
- GUPTA, R., CECI, S.J. & SLATER, A.M. (1978). Visual discrimination in good and poor readers. *The Journal of Special Education*, 12(4), 409-416

- GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A., METSALA, J.L., & COX, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256
- HAKES, D.T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer
- HALL, N. (1987). *The Emergence of Literacy*. London: Hodder & Stoughton
- HANNON, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement? In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (eds), *Children Achieving: Best practices in early literacy* (pp.121-143). Newark: International Reading Association
- HANNON, P. & JAMES, S. (1990). Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development. *British Educational Research Journal*, 16, 3, 259-272
- HARRIS, A.J. & SIPAY, E. R. (1985). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods*, 8th edition. N.Y & London: Longman
- HASTLE, J.C., BURKE, C.L. & WOODWARD, V.A. (1994). Children's Language and World: Initial Encounters with Print. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition (pp.48-69). Newark: International Reading Association
- HATCER, P., HULME, G. & ELLIS, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- HEEFNER, D. L. & SHAW, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *Volta Review*, 98 (1), 147-168
- HELFELDT, J.P., HENK, W.A. & FOTOS A. (1986). A test of alternative cloze test formats at the sixth-grade level. *Journal of Educational Research*, 79(4), 216-221
- HERRIMAN, M. & MYHILL, E. (1984). Metalinguistic awareness and education. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. (pp.188-205). Berlin: Springer-Verlag
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 17, 267-299

- HORN, W.F. & PACKARD, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 597-607
- HOUCK, C.K. & BILLINGSLEY, B.S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across the grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 561-572
- HUBA, M. & RAMISSETTY-MIKLER, S. (1995). The language Skills and Concepts of Early and Nearly Readers. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 313-331
- HUGHES, A. (1989). *Testing for language teachers*. New York: Cambridge University Press
- HULME, C. (1987). Reading retardation. In Beech, J. & Colley, A. (eds), *Cognitive Approaches to Reading* (pp.245-270). Chichester: John Wiley & Sons
- HULME, C. & JOSHI, R.M. (eds) (1998). *Reading and Spelling: Development and Disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- HUOT, B. (1990). Reliability, validity, and holistic scoring: What we know and what we need to know. *College Composition and Communication*, 41(2), 201-213
- INDRISANO, R. & CHALL, J. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 177(1), 63-83
- JACKSON, N.E. (1992). Precocious reading of English: Origins, structure, and predictive significance. In Klein, P.S. & Tannenbaum, A.J. (eds), *To be Young and Gifted* (pp.171-203). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation
- JACKSON, N.E. & BIEMILLER, A. (1985). Letter, Word, and Text Reading Times of Precocious and Average Readers. *Child Development*, 56, 196-206
- JACKSON, N.E., DONALDSON, G. & CLELAND, L. (1988). The Structure of Precocious Reading Ability. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 234-243
- JACKSON, N.E., DONALDSON, G. & MILLS, J. (1993). Components of reading skill in postkindergarten precocious readers and level-matched second graders. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 181-208
- JACKSON, N.E. & KEARNEY, J.M. (1995). Achievement of precocious readers in middle childhood and young adulthood. In Colangelo, N. & Assouline, S.G. (eds), *Talent Development III: Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp.203-218). Scottsdale: Gifted Psychology Press, Inc.

- JACOB, E. (1984). Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (eds), *Awakening to literacy* (pp.73-83). Portsmouth: Heinemann
- JOHNSON, N.S. (1989). Extracting the proof from the pudding: Coding and analyzing experimental protocols, in Van Dijk, T.A. (ed), *Handbook of Discourse Analysis, V2, Dimensions of Discourse*, 3rd edition (pp.245-257). San Diego: Academic Press
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from 1st through 4th grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447
- JUEL, C., GRIFFITH, P.L. & GOUGH, P.B. (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255
- JUSTICE, L.M. & KADERAVEK, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13
- KAMBERELIS, G. & SULZBY, E. (1988). Transitional Knowledge in Emergent Literacy. In Redence, J. et al (eds), *Dialogues in Literacy Research: Thirty Seventh Yearbook of the National Reading Conference* (pp.95-106). Chicago: National Reading Conference
- KASTLER, L.A., ROSER, N.L. & HOFFMAN, J.V. (1987). Understandings of the forms and functions of written language: Insights from children and parents. In Readence, J. et al (eds), *Research in Literacy: Merging Perspectives. Thirty Sixth Yearbook of the National Reading Conference* (pp.85-92). N.Y.: National Reading Conference
- KAVALE, K. (1981). The relationship between auditory perceptual skills and reading ability: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 14(9), 539-546
- KAVALE, K. (1982). Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 42-51
- KAVALE, K. & FORNESS, S. (2000). Auditory and visual processes and reading ability: A quantitative reanalysis and historical reinterpretation. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 253-270
- KERVIN, L. (2002). Proofreading as a strategy for spelling development. *Reading Online*, 5(10), Available in:
http://www.readingonline.org/international/inder_index.asp?HREF=kervin/index.html
- KING, E.M. & FRIESEN, D.T. (1972). Children who read in kindergarten. *The Alberta Journal of Educational Research*, 18(3), 147-161

- KLINE, P. (1994). *The handbook of psychological testing*. London: Rutledge
- KONOLD, T.R., JUEL, C., MCKINNON, M. & DEFFES, R. (2003) A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89-112
- KRASHEN, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73,440-464
- KUBY, P., GOODSTADT-KILLORAN, I., ALDRIDGE, J. & KIRKLAND, L. (1999). A review of research on environmental print. *Journal of Instructional Psychology*, 26(3), 173-182
- KURDEK, L.A. & SINCLAIR, R.J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451-455
- LADO, R. (1977). Acquisition and learning in early reading. *Hispania*, 60(3), 533-535
- LANGE, D.L. & CLAUSING, G. (1981). An examination of two methods of generating and scoring cloze tests with students of German on three levels. *Modern Language Journal*, 65, 254-261
- LANGER, J. & FLIHAN, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive Tasks. In Indrisano, R. & Squire, J.R. (eds), *Perspectives on Writing. Research, Theory and Practice*. Newark: International Reading Association
- LAUFER, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587
- LEICHTER, H. (1984). Families as environments for literacy. In Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (eds) *Awakening to literacy* (pp.38-50). Portsmouth: Heinemann
- LENNOX C. & SIEGEL L. (1998). Phonological and orthographic processes in good and poor spellers. In Hulme C. & Joshi R.M. (eds), *Reading and Spelling: Development and Disorders* (pp.397-404), N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- LEONG C.K. (1998). Strategies used by 9-to 12-year-old children in written spelling. In Hulme C. & Joshi R.M. (eds), *Reading and Spelling: Development and Disorders* (pp.421-432), N.J: Lawrence Erlbaum Associates
- LINEK, W., RASINSKI, T. & HARKINS, D. (1997). Teacher perceptions of parent involvement in literacy education. *Reading Horizons*, 38, 90-107

- 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(5), 596-613
- MALICKY, G. & NORMAN, C. (1985). Reading processes of “natural” readers. *Reading-Canada-Lecture*, 3, 8-20
- MANN, V.A. (1991). Phonological abilities: Effective predictors of future reading ability. In Rieben, L. & Perfetti, C. (eds), *Learning to Read: Basic research and its implications* (pp.120-133). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- MANN, V.A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 259-169
- MANZO, A.V., MANZO, U.C. & ESTES, T.H. (2001). *Content Area Literacy: Interactive teaching for Active Learning*, 3rd edition, John Wiley
- MASON, J. M. (1980). When do children begin to read?: An exploration of four year old children’s letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-227
- MASON, J. M. & STEWART, J.P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In Morrow, L.M. & Smith, J.K. (eds), *Assessment for Instruction in Early Literacy* (pp.155-175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- MASON, J.M. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. In Gough, P.B., Ehri, L.C. & Treiman, R. (eds), *Reading Acquisition*, (pp.215-241). Hillsdale: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- MATEJCEK, Z. (1997). Early readers in Czech. *Dyslexia (John Wiley)*, 3(1), 48-54
- MATHER, N. & ROBERTS, R. (1995). *Informal assessment and instruction in written language: A practitioner’s guide for students with learning disabilities*. New York: John Wiley & Sons
- McCOMICK, C. & MASON, J. (1986). Intervention Procedures for Increasing Preschool Children’s Interest in and Knowledge About Reading. In Teale, W. & Sulzby, E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.90-115). Norwood, N.J.: Ablex
- McDOUGALL, S., HULME, C., ELLIS, A. & MONK, A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 112-133

- McGEE, L.M. & PURCELL-GATES, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy?. *Reading Research Quarterly*, 32(3), 310-318
- McKENNA, M.C., KEAR, D.J. & ELLSWORTH, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956
- McMAHON, R., RICHMOND, M. & REEVES-KAZELSKIS, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91, 173-182
- MILLER, L. (1996). *Towards Reading: Literacy Development in the Pre-school Years*. Buckingham: Open University Press
- MILLER, L. (1998 α). Literacy interactions through environmental print. In Campbell, R. (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.100-118). Newark: International Reading Association
- MILLER, L. (1998 β). Play as a route to literacy. *Reading*, 32(3), 32-35
- MILLER, L. (2001). Shaping early childhood through the literacy curriculum. *Early Years*, 21(2), 107-116
- MILLER, S.A. (1995). *The early reader: First grade instructional practices in Pennsylvania public schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, Lehigh University
- MILLS, J. & JACKSON, N. (1990). Predictive Significance of Early Giftedness: The Case of Precocious Reading. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 410-419
- MONTAGUE, M. & LEAVELL, A. (1994). Improving the narrative writing of students with learning disabilities. *Remedial & Special Education*, 15(1), 21-33
- MONTAGUE, M., MADDUX, C.D. & DERESHIWSKY, M.I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197
- MORROW, L.M. (1989). Designing the classroom to promote literacy development. In Strickland, D.S., & Morrow, L.M. (eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.121-134). Newark: International Reading Association
- MYERS, J. (1990). Causal Relatedness and Text Comprehension. In Balota, D.A., Flores d'Arcais, G.B. & Rayner, K. (eds), *Comprehension Processes in Reading* (pp.361-375). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

- NAGLIERI, J.A. (2001). Do ability and reading achievement correlate?. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 304-305
- NÄSLUND, J.C. & SCHNEIDER, W. (1996) Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 30-59
- NESDALE, R.A., HERRIMAN, M.L. & TUNMER, W.E. (1984). Phonological awareness in children. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.58-72). Berlin: Springer-Verlag
- NESDALE, A. & TUNMER, W. (1984). The development of Metalinguistic Awareness: A Methodological Overview. In Tunmer. W.E., Pratt. C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.36-54). Berlin: Springer-Verlag
- NIELSEN, D. & MONSON, D. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, 89, 259-271
- OLLER, J.W. (1972). Scoring methods and difficulty levels for close test of proficiency in English as a second language. *The Modern Language Journal*, 56(3), 151-158
- OLSON, L.A. (2000). *Quantitative EEG Features of Precociously Reading Children*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina
- ORTIZ, R. & MCCARTHY, L. (1997). "Daddy, Read to Me": Fathers Helping Their Young Children Learn to Read. *Reading Horizons*, 38, 108-115
- PASSENGER, T., STUART, M. & TERRELL, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66
- PAYNE, A., WHITEHURST, G. & ANGELL, A. (1994). The Role of Home Literacy Environments in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440
- PEARSON, P.D. & STEPHENS, D. (1994). Learning About Literacy: A 30-Year Journey. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.22-42). Newark: International Reading Association
- PERFETTI, C.A. (1984). Reading Acquisition and Beyond: Decoding Includes Cognition. *American Journal of Education*, 93, 40-61

- PHILIPS, L.M., NORRIS, S.P. & MASON, J.M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 173-195
- POINDEXTER, C.C. & OLIVER, I.R. (1999). Navigating the writing process: Strategies for young children. *The Reading Teacher*, 52(4), 420-423
- POLK, C.L. & GOLDSTEIN, D. (1980). Early reading and concrete operations. *The Journal of Psychology*, 111-116
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1990). A Passage to Literacy: Learning in a Social Context. In Goodman, Y. (eds), *How Children Construct Literacy. Piagetian Perspectives* (pp.59-98). Newark: International Reading Association
- PORPODAS, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology-The journal of Hellenic Psychological Society*, 8(3), 384-400
- PRATT, C. & CRIEVE, R. (1984). The development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.2-9). Berlin: Springer-Verlag
- PRATT, C., TUNMER, W. & BOWEY, J. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 11, 129-141
- PURCELL-GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428
- QIAN, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536
- RACK, J.P., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (1993). Learning to read: A theoretical synthesis. In Reese, H.W. (eds), *Advances in Child Development and Behavior* (pp.99-132). San Diego: Academic Press
- RAYNER, K. & POLLATSEK, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- REID, D., HRESKO, W. & HAMMILL, D. (1989). *Test of early reading ability*, 2nd edition. Austin: TX:PRO-Ed

- REUTZEL, D. & WOLFERSBERGER, M. (1996). An Environmental Impact Statement: Designing Supportive Literacy Classrooms for Young Children. *Reading Horizons*, 36, 266-282
- RICH, C.G. (1989). *Precocious readers through the early elementary grades: A longitudinal Study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Buffalo: State University of New York
- RICHARDSON, P. (1998). Literacy, Learning and Teaching. *Educational Review*, 50(2), 115-134
- RILEY, G.L. (1993). A story structure approach to narrative text comprehension. *Modern Language Journal*, 77(4), 417-432
- RILEY, J. (1996). *The teaching of reading: the development of literacy in the early years of school*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- ROTH, E. & SCHNEIDER, W. (2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. *Psychology-The journal of Hellenic Psychological Society*, 8(3), 313-329
- ROTH, F.P., SPEECE, D.L., COOPER, D.H. & DE LA PAZ, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistics and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257-277
- ROTH, F.P., SPEECE, D.L. & COOPER, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272
- RUDELL, M.R. (1994). Vocabulary Knowledge and Comprehension: A Comprehension-Process View of Complex Literacy Relationship. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.414-447). Newark: International Reading Association
- RUDELL, R.B. & UNRAU, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.996-1056). Newark: International Reading Association
- RUMELHART, D.E. (1994). Toward an interactive model of reading. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.864-894). Newark: International Reading Association

- SALUS, M.W. (1982). *The syntax and metalinguistic skills of children who read early*, Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University
- SAMUELS, S.J. (1994). Word Recognition. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.359-380). Newark: International Reading Association
- SAMUELS, S.J. (1994a). Towards a theory of automatic information processing in reading, revised. In Ruddell. R.B., Ruddell. M.R., & Singer. H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.816-837). Newark: International Reading Association
- SAVAGE, R. (2001). The “Simple View of Reading”: Some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 17-33
- SEARLS, E.F. (1997). *How to detect reading/learning disabilities using the WISC-III*. Newark: International Reading Association
- SCARBOROUGH, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108
- SCARBOROUGH, H.S. & DOBRICH, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302
- SCHANTZ, L.M. (1981). *A comparison of the oral reading, phonetic-analysis, comprehension, and conservation abilities of early readers*, Unpublished Doctoral Dissertation, East Texas University
- SCOTT, B.J. & VITALE, M.R. (2003). Teaching the writing process to students with LD. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 220-224
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J., SMITH-CHANT, B. & COLTON, K. (2001). On Defining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460
- SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460
- SHANAHAN, T. (1984). Nature of the reading-writing relation: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 466-477

- SHANAHAN, T. & LOMAX, R.G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123
- SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R. & MATHEWS, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324
- SHARE, D.L. & STANOVICH, K.E. (1995). Cognitive Processes in Early Reading Development: Accommodating Individual Differences into a Model of Acquisition. *Issues in Education*, 1(1), 1-57
- SHATIL, E. & SHARE, D.L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31
- SHAYWITZ, B.A., HOLFORD, T.R., HOLAHAN, J.M., FLETCHER, J.M., STUEBING, K.K., FRANCIS, D.J. & SHAYWITZ, S.E. (1995). A Mathew effect of IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 30, 894-906
- SIEGEL, R. (1998). *Children's Thinking*. New Jersey: Prentice Hall
- SINGLAIR, A. & GOLAN, M. (2002). Emergent literacy: a case-study of a two-year-old. *Early Child Development and Care*, 172, 555-572
- SMITH, P. (1998). Coming to Know One's World: Development as Social Construction of Meaning. In Campbell, R. (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.12-27). Newark: International Reading Association
- SNOW, C. & NINIO, A. (1986). The contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books. In Teale, W. & Sulzby, E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.116-138). Norwood, N.J.: Ablex
- SNOW, C., BURNS, M.S. & GRIFFIN, P. (eds) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C.: National Academy Press
- SNOW, C. E, SCARBOROUGH, H. S. & BURNS, M.S. (1999). What speech-language pathologists need to know about early reading. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 48-58
- SPEAR-SWERLING, L. (2004). Fourth graders' performance on a state-mandated assessment involving two different measures of reading comprehension. *Reading Psychology*, 25, 121-148
- SPEECE, D.L., KRISTEN, R.D., COOPER, D.H., ROTH, F.P. & SCHATSCHNEIDER, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 312-332

- SPEECE, D.L., ROTH, F.P., COOPER, D.H. & DE LA PAZ, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20, 167-190
- SPREADBURY, J. (1998). Reading-it's natural: reading aloud to children in the home. In Campbell, R. (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.30-38). Newark: International Reading Association
- STAGE, S.A., SHEPPARD, J., DAVIDSON, M.M. & BROWNING, M.M. (2001). Prediction of first-graders' growth in oral reading fluency using kindergarten letter fluency. *Journal of School Psychology*, 39(3), 225-237
- STAINTHORP, R. & HUGHES, D. (1998). Phonological sensitivity and reading: Evidence from precocious readers. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 53-68
- STAINTHORP, R. & HUGHES, D. (1999). *Learning from Children Who Read at an Early Age*. London & New York: Routledge
- STAINTHORP, R. & HUGHES, D. (2000 α). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 41-54
- STAINTHORP, R. & HUGHES, D. (2000 β). Parents, teachers and able readers in Key Stage 1: conversations with parents. *Reading*, 34(3), 124-129
- STAINTHORP, R. & HUGHES, D. (2004). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 107-120
- STANOVICH, K. E. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: II. Text-level processes. *Journal of Learning Disabilities*, 15(9), 549-554
- STANOVICH, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. N.Y & London: The Guilford Press
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. & CRAMER, B.B. (1984). Assessing phonological skills in kindergarten children: Issues of task compatibility. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. & FEEMAN, D.J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303
- STEINMAN, L. (2002). A touch of ...class! *The Canadian Modern Language Review*, 59(2), 291-301
- STEVENSON, H.W. & NEWMAN, R.S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659

- STOKMANS, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261
- STRATTON. J. (1996). Emergent Literacy: A New Perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 177-183
- STRICKLAND, D. (1989). A model for change: Framework for an emergent curriculum. In Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.135-146). Newark: International Reading Association
- STRICKLAND, D. (1990). Emergent Literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(6), 18-23
- STRICKLAND, D.S. & TAYLOR, D. (1989). Family Storybook Reading: Implications for Children, Families, and Curriculum. In Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.27-34). Newark: International Reading Association
- STROEBEL, S. & EVANS, S. (1988). Neuropsychological and Environmental Characteristics of Early Readers. *Journal of School Psychology*, 26, 243-252
- STUART, M. & COLTHEART, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages?. *Cognition*, 30, 139-181
- STUART, M. & MASTERSON, J. (1992). Patterns of reading and spelling in 10-year-old children related to prereading phonological abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 168-187
- SWANSON, H.L. (1992). Generality and modifiability of working memory among skilled and less skilled readers. *Journal of Educational Psychology*, 84, 473-488
- SULZBY, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In Flood, J. et.al. (eds), *Handbook of Research on the Teaching the English Language Arts* (pp.273-285). N.Y.: Macmillan Publishing Company
- SULZBY, E. (1994). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study. In Ruddell, R.B., Ruddell, M.R., & Singer, H. (eds), *Theoretical Models and Processes in Reading*, 4th edition (pp.244-280). Newark: International Reading Association
- SULZBY, E., TEALE, W.H. & KAMBERELIS, G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections. In Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds),

- Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.63-79). Newark: International Reading Association
- TAYLOR, D. (1986). Creating Family Story: “Mathew! We’re Going to Have a Ride!”. In Teale, W. & Sulzby, E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.139-155). Norwood, N.J.: Ablex
- TAYLOR, D. (1998). *Family literacy. Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann
- TEALE, W.H. (1982). Towards a Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally. *Language Arts*, 59(6), 555-570
- TEALE, W.H. (1984). Reading to Young Children: Its Significance for Literacy Development. In Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (eds), *Awakening to literacy* (pp.110-121). Portsmouth: Heinemann
- TEALE, W.H. (1986α). Home background and young children’s literacy development. In Teale, W. & Sulzby, E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.173-206). Norwood, N.J.: Ablex
- TEALE, W.H. (1986β). The beginning of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years. In Sampson, M.R. (eds), *The pursuit of Literacy* (pp.1-29). Dubuque/Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company
- TEALE, W.H. (1987). Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood. In Readence, J. et al (eds), *Research in Literacy: Merging Perspectives. Thirty Sixth Yearbook of the National Reading Conference* (pp.45-74). N.Y.: National Reading Conference
- TEALE, W.H. & SULZBY, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In Teale, W. & Sulzby, E. (eds), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.vii-xxv). Norwood, N.J.: Ablex
- TEALE, W.H. & SULZBY, E. (1989). Emergent Literacy: New Perspectives. In Stickland, S. D. & Morrow, M. L. (eds), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write* (pp.1-15). Newark: International Reading Association
- THOMAS, K.F. (1981). *Early Readers: A comparative analysis of matched pairs and their performance on selected cognitive and affective variables*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh

- THOMAS, B. (1984). Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders. *Child Development*, 55, 424-430
- TIERNEY, R.J. & PEARSON, P.D. (1983). Towards a composing model of reading. *Language Arts*, 60(5), 568-580
- TIERNEY, R.J. & SHANAHAN, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes. In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (eds), *Handbook of Reading Research*, v.2 (pp.246-280). New York: Longman
- TIU, R.D., THOMPSON, L.A. & LEWIS, B.A. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 424-436
- TOBIN, A. (1981). *A multiple discriminant cross-validation of the factors associated with the development of precocious reading achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Newark: University of Delaware
- TOBIN, A. & PIKULSKI, J. (1988). A Longitudinal Study of the Reading Achievement of Early and Non-Early Readers Through Sixth Grade. In Redence, J. et al (eds), *Dialogues in Literacy Research: 37th Yearbook of the National Reading Conference* (pp.49-58). Chicago: National Reading Conference
- TORNEUS, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and an egg problem?. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346-1358
- TORRANCE, N. & OLSON, R.D. (1985). Oral and literate competencies in the early school years. In Olson, D.R., Torrance, N. & Hildyard A. (eds), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp.256-284). Cambridge: Cambridge University Press
- TORREY, J.W. (1979). Reading that comes naturally: The early reader. In Waller, T.G. & MacKinnon, G.E. (eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice, V.1* (pp.117-144). New York: Academic Press
- TRACTENBERG, R.E. (2001). Exploring a new silent test of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 195-228
- TUINMAN, J.J., BLANTON, W.E. & GRAY, G. (1975). A note on cloze as a measure of comprehension. *The Journal of Psychology*, 90, 159-162

- TUNMER, W.E. & BOWEY, J. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.144-170). Berlin: Springer-Verlag
- TUNMER, W.E. & GRIEVE, R. (1984). Syntactic awareness in children. In Tunmer, W.E., Pratt, C., & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.92-104). Berlin: Springer-Verlag
- TUNMER, W.E. & HERRIMAN, M. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In Tunmer, W.E., Pratt, C. & Herriman, M.L (eds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp.12-35). Berlin: Springer-Verlag
- TUNMER, W.E. NESDALE, A.R. & WRIGHT, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34
- TUNMER, W.E. & HOOVER, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, P.B., Ehri, L.C. & Treiman, R. (eds), *Reading Acquisition* (pp.175-214). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- UNDERWOOD, G. & BATT, V. (1996). *Reading and understanding*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers
- VAN DER VEER, R. & VARSINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cornwall: Blackwell
- VELLUTINO, F.R. (2001). Further analysis of the relationship between reading achievement and intelligence: Response to Naglieri. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 306-310
- VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M. & LYON, G.R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238
- WAGNER, R.K. & TORGESEN, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212
- WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K. & RASHOTTE, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87
- WALBERG, H.J. & TSAI, S. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national study. *Journal of Educational Research*, 78(3), 159-167

- WARREN-LEUBECKER, A. & CARTER, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, 728-742
- WATKINS, R. & BUNCE, B. (1996). Natural literacy: Theory and practice of preschool intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 191-212
- WATSON, B.U. & MILLER, T.K. (1993). Auditory perception, phonological processing, and reading ability/disability. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(4), 850-863
- WEINBERGER, J. (1996). *Literacy goes to school*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- WEINBERGER, J. (1998). Young children's literacy experiences within the fabric of daily life. In Campbell, R. (eds), *Facilitating preschool literacy* (pp.39-50). Newark: International Reading Association
- WELLS, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In Olson, D.R., Torrance, N. & Hildyard, A. (eds), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp.229-255). Cambridge: Cambridge University Press
- WHITEHURST, G. & LONIGAN, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872
- WHITEHURST, G. & LONIGAN, C. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In Neuman, S. & Dickinson, D. (eds), *Handbook of Early Literacy Development*. N.Y.: Guilford
- WHITEHURST, G., EPSTEIN, J., ANGELL, A., PAYNE, A., CRONE, D. & FISCHER, J. (1994). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555
- YADEN, D., ROWE, D. & MACGILLIVRAY, L. (1999). *Emergent Literacy. A Polyphony of Perspectives*. Ciera Report #1-005. Michigan: Center for Improvement of Early Reading Achievement
- YAMASHITA, J., (2003). Processes of taking gap-filling test: comparison of skilled and less skilled EFL readers. *Language Testing*, 20(3), 267-293
- ZAMMUNER, V.L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results?, *Learning and Instruction*, 5, 101-124

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

- **Πίνακας1Α:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων, της Β΄τάξης, των 68 Π.Α. και 68 Μ.Π.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα ως το τέλος
- **Πίνακας2Α:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων, της Γ΄τάξης, των 68 Π.Α. και 68 Μ.Π.Α., που συμμετείχαν στην έρευνα ως το τέλος
- **Πίνακας 3Α:** Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) των ανεξάρτητων μεταβλητών μεταξύ τους, για ολόκληρο το δείγμα
- **Πίνακας 4Α :** Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) των ανεξάρτητων μεταβλητών μεταξύ τους, για τους Π.Α. και τους Μ.Π.Α.

| Πρώιμοι αναγνώστες | | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|----------|-------|--------|
| Μετρήσεις σχολικής επίδοσης στη Β΄τάξη | | \bar{X} | σ | E | M |
| Ανάγνωση | Αναγνωστική δεξιότητα | 11,87 | 2,95 | 6 | 17 |
| Ορθογραφία | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | 79,99 | 9,50 | 50 | 99 |
| | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | 54,41 | 3,39 | 42 | 60 |
| | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | 15,28 | 2,84 | 8 | 20 |
| | <i>Διόρθωση κειμένου</i> | 10,76 | 4,14 | 3 | 19 |
| Γραπτή έκφραση | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 12,83 | 2,26 | 8,00 | 17,50 |
| | <i>Γνησιότητα-Πρωτοτυπία</i> | 3,24 | 0,60 | 2,00 | 4,50 |
| | <i>Δομή</i> | 3,50 | 0,79 | 2,00 | 5,00 |
| | <i>Περιγραφή Ηρώων</i> | 2,40 | 0,48 | 1,50 | 3,50 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 18,37 | 3,35 | 13,00 | 26,00 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 2,00 | 0,55 | 0,94 | 3,63 |
| | Αριθμός Λέξεων | 67,90 | 28,49 | 31 | 155 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 7,22 | 3,10 | 3 | 16 |
| | Μήκος Προτάσεων | 9,77 | 2,43 | 5,78 | 17,00 |
| | Δείκτης Καταληκτικών Λαθών | 1,12 | 2,10 | 0,00 | 12,12 |
| | Δείκτης Μη Καταληκτικών Λαθών | 6,26 | 6,20 | 0,00 | 32,14 |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 93,49 | 6,48 | 63,10 | 100,00 |
| | Μη πρώιμοι αναγνώστες | | | | |
| Μετρήσεις σχολικής επίδοσης στη Β΄τάξη | | \bar{X} | σ | E | M |
| Ανάγνωση | Αναγνωστική δεξιότητα | 6,57 | 3,63 | 0 | 14 |
| Ορθογραφία | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | 68,53 | 12,85 | 24 | 97 |
| | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | 51,13 | 5,14 | 35 | 59 |
| | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | 12,26 | 4,04 | 0 | 20 |
| | <i>Διόρθωση κειμένου</i> | 7,34 | 4,31 | 0 | 18 |
| Γραπτή έκφραση | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 10,76 | 2,46 | 4,00 | 17,00 |
| | <i>Γνησιότητα-Πρωτοτυπία</i> | 2,87 | 0,67 | 1,00 | 4,00 |
| | <i>Δομή</i> | 2,76 | 0,67 | 1,00 | 4,50 |
| | <i>Περιγραφή Ηρώων</i> | 2,19 | 0,72 | 1,00 | 4,00 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 15,52 | 3,33 | 7,50 | 25,00 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 1,92 | 0,62 | 0,91 | 4,50 |
| | Αριθμός Λέξεων | 63,62 | 29,66 | 25 | 165 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 6,75 | 3,56 | 2 | 22 |
| | Μήκος Προτάσεων | 10,04 | 2,88 | 4,83 | 18,00 |
| | Δείκτης Καταληκτικών Λαθών | 2,45 | 3,43 | 0,00 | 16,46 |
| | Δείκτης Μη Καταληκτικών Λαθών | 9,68 | 7,24 | 0,00 | 38,89 |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 89,28 | 7,95 | 52,78 | 100,00 |

Πίνακας 1Α: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων, της Β΄τάξης, των 68 Π.Α. και 68 Μ.Π.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα ως το τέλος

| Πρώμοι αναγνώστες | | | | | |
|---|-------------------------------------|------------------------|----------|----------|----------|
| Μετρήσεις σχολικής επίδοσης στη Γ' τάξη | | <i>X</i> | <i>σ</i> | <i>E</i> | <i>M</i> |
| Ανάγνωση | Αναγνωστική δεξιότητα | 29,56 | 4,29 | 20 | 38 |
| Ορθογραφία | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | 82,90 | 10,18 | 50 | 99 |
| | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | 56,96 | 3,70 | 37 | 60 |
| | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | 15,12 | 3,47 | 4 | 20 |
| | <i>Διόρθωση κειμένου</i> | 11,59 | 3,88 | 4 | 20 |
| Γραπτή έκφραση | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 13,78 | 2,33 | 9,00 | 18,00 |
| | <i>Γνησιότητα-Πρωτοτυπία</i> | 3,44 | 0,61 | 2,00 | 5,00 |
| | <i>Δομή</i> | 3,73 | 0,79 | 2,00 | 5,00 |
| | <i>Περιγραφή Ηρώων</i> | 2,77 | 0,56 | 2,00 | 4,50 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 20,02 | 3,78 | 13,00 | 28,00 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 2,18 | 0,71 | 1,17 | 4,25 |
| | Αριθμός Λέξεων | 72,96 | 40,04 | 30 | 222 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 7,21 | 4,33 | 3 | 26 |
| | Μήκος Προτάσεων | 10,76 | 3,34 | 5,88 | 23,33 |
| | Δείκτης Καταληκτικών Λαθών | 0,99 | 1,63 | 0,00 | 6,67 |
| | Δείκτης Μη Καταληκτικών Λαθών | 3,86 | 3,66 | 0,00 | 17,14 |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 95,76 | 4,04 | 82,86 | 100,00 |
| | Μετα-γλωσσ. δεξιότητες | Μεταγλωσσική δεξιότητα | 13,96 | 2,67 | 8 |
| <i>Μεταφωνολική δεξιότητα</i> | | 6,79 | 1,47 | 3 | 10 |
| <i>Μετασυντακτική δεξιότητα</i> | | 7,16 | 1,65 | 4 | 10 |
| Μη πρώμοι αναγνώστες | | | | | |
| Μετρήσεις σχολικής επίδοσης στη Γ' τάξη | | <i>X</i> | <i>σ</i> | <i>E</i> | <i>M</i> |
| Ανάγνωση | Αναγνωστική δεξιότητα | 22,18 | 6,57 | 1 | 35 |
| Ορθογραφία | Συνολική ορθογραφική δεξιότητα | 70,57 | 12,99 | 23 | 92 |
| | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | 53,32 | 5,51 | 33 | 60 |
| | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | 13,44 | 3,70 | 4 | 20 |
| | <i>Διόρθωση κειμένου</i> | 7,01 | 3,59 | 0 | 15 |
| Γραπτή έκφραση | Επικοινωνιακή Καταλληλότητα | 11,91 | 2,21 | 7,00 | 16,50 |
| | <i>Γνησιότητα-Πρωτοτυπία</i> | 3,13 | 0,57 | 2,00 | 5,00 |
| | <i>Δομή</i> | 3,15 | 0,63 | 2,00 | 4,50 |
| | <i>Περιγραφή Ηρώων</i> | 2,35 | 0,64 | 1,00 | 4,50 |
| | Νοηματική Συνεκτικότητα | 17,41 | 3,38 | 9,50 | 24,50 |
| | Πληροφοριακή Πληρότητα | 2,48 | 0,71 | 1,00 | 4,63 |
| | Αριθμός Λέξεων | 64,59 | 32,84 | 17 | 190 |
| | Αριθμός Προτάσεων | 5,81 | 3,26 | 2 | 17 |
| | Μήκος Προτάσεων | 11,89 | 3,51 | 4,93 | 22,80 |
| | Δείκτης Καταληκτικών Λαθών | 1,46 | 2,40 | 0,00 | 13,79 |
| | Δείκτης Μη Καταληκτικών Λαθών | 6,31 | 4,95 | 0,00 | 25,00 |
| | Δείκτης Ορθογραφίας | 92,71 | 5,45 | 75,00 | 100,00 |
| | Μετα-γλωσσ. δεξιότητες | Μεταγλωσσική δεξιότητα | 10,32 | 3,68 | 2 |
| <i>Μεταφωνολική δεξιότητα</i> | | 5,13 | 2,04 | 1 | 9 |
| <i>Μετασυντακτική δεξιότητα</i> | | 5,19 | 2,45 | 1 | 10 |

Πίνακας2Α: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων, της Γ' τάξης, των 68 Π.Α. και 68 Μ.Π.Α., που συμμετείχαν στην έρευνα ως το τέλος

| ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | Νοημοσύνη | Οπτική Μνήμη | Ακουστική Μνήμη | Οπτική Αντίληψη | Ακουστική Αντίληψη |
|---------------------------|-----------|-----------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| Οπτική Μνήμη | 0,252** | | | | |
| Ακουστική Μνήμη | 0,299*** | 0,230** | | | |
| Οπτική Αντίληψη | 0,280*** | 0,209** | 0,179* | | |
| Ακουστική Αντίληψη | 0,316*** | 0,234** | 0,260** | 0,137 | |
| Γλωσσική Ικανότητα | 0,334*** | 0,190* | 0,263** | 0,277** | 0,407*** |

Πίνακας 3Α: Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) των ανεξάρτητων μεταβλητών μεταξύ τους, για ολόκληρο το δείγμα

* $P < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

| Πρώτοι αναγνώστες | | | | | |
|---------------------------|-----------|-----------------|--------------------|--------------------|-----------------------|
| ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | Νοημοσύνη | Οπτική Μνήμη | Ακουστική Μνήμη | Οπτική Αντίληψη | Ακουστική Αντίληψη |
| Οπτική Μνήμη | 0,201 | | | | |
| Ακουστική Μνήμη | 0,274* | 0,273* | | | |
| Οπτική Αντίληψη | 0,163 | 0,355** | 0,173 | | |
| Ακουστική Αντίληψη | 0,111 | 0,095 | 0,127 | 0,043 | |
| Γλωσσική Ικανότητα | 0,257* | 0,178 | 0,242* | 0,188 | 0,161 |
| Μη πρώτοι αναγνώστες | | | | | |
| ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | Νοημοσύνη | Οπτική Μνήμη | Ακουστική Μνήμη | Οπτική Αντίληψη | Ακουστική Αντίληψη |
| Οπτική Μνήμη | 0,250* | | | | |
| Ακουστική Μνήμη | 0,197 | 0,116 | | | |
| Οπτική Αντίληψη | 0,217 | 0,093 | 0,053 | | |
| Ακουστική Αντίληψη | 0,302** | 0,289* | 0,247* | 0,024 | |
| Γλωσσική Ικανότητα | 0,234* | 0,139 | 0,106 | 0,170 | 0,409*** |

Πίνακας 4Α : Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) των ανεξάρτητων μεταβλητών μεταξύ τους, για τους Π.Α. και τους Μ.Π.Α.

* $P < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

- ✓ Προκριματικό τεστ (για τον εντοπισμό των πρώιμων αναγνωστών)
- ✓ Ατομικό φύλλο αξιολόγησης των υποκειμένων (προκαταρκτικής έρευνας)
- ✓ Απαντητικό φυλλάδιο του Raven test
- ✓ Ατομικό φύλλο αξιολόγησης (κυρίως έρευνας)
- ✓ **Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Β΄ τάξη**
 - Κριτήριο αξιολόγησης αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κριτήριο αξιολόγησης ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κριτήριο γραπτής έκφρασης
- ✓ **Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Γ΄ τάξη**
 - Κριτήριο αξιολόγησης αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κριτήριο αξιολόγησης ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κριτήριο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων
 - Σημεία διαφοροποίησης των μεταφωνολογικών δοκιμασιών
 - Κριτήριο γραπτής έκφρασης
 - Είδη λαθών στις αντιγραμματικές προτάσεις
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου μεταγλωσσικών δεξιοτήτων
- ✓ **Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Δ΄ τάξη**
 - Κριτήριο αξιολόγησης αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου αναγνωστικής δεξιότητας
 - Κριτήριο αξιολόγησης ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κλείδα διόρθωσης κριτηρίου ορθογραφικής δεξιότητας
 - Κριτήριο γραπτής έκφρασης
- ✓ **Πρωτόκολλα εξέτασης**
 - Συγκεντρωτικός πίνακας επιδόσεων στα αναγνωστικά, ορθογραφικά και μεταγλωσσικά κριτήρια και στα κριτήρια γνωστικών δεξιοτήτων
 - Πρωτόκολλα αξιολόγησης γραπτής έκφρασης

ΤΕΣΤ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΠΡΩΙΜΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ..... ΣΧΟΛΕΙΟ.....

| | | |
|-------|--------|-----------|
| μαμά | μαζί | ψωμί |
| έλα | έχω | είναι |
| γάλα | μεγάλο | λύκος |
| μήλο | τόπι | δάσος |
| δώρο | μέρα | τηλεόραση |
| εμένα | νερό | σοκολάτα |
| το | κότα | παίζω |
| ένα | πέτα | κούκλα |
| αγόρι | μου | καραμέλα |
| θέλω | τη | παραμύθι |
| και | κάθε | καιρός |
| καλό | από | χαρά |

Έχω ένα τόπι.

Ένα μεγάλο τόπι.

Είναι δώρο από τη μαμά.

Παίζω κάθε μέρα.

Έλα μαζί μου.

Πέτα το τόπι.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας που γίνεται απ' το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης με την οποία προσπαθούμε να καταγράψουμε την επίδοση ορισμένων παιδιών σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος.

Σας παρακαλούμε να αξιολογήσετε την επίδοση του/της μαθητή/τριας.....
 κυκλώνοντας σε κάθε ερώτηση το νούμερο που τον/την αντιπροσωπεύει καλύτερα κατά τη γνώμη σας. Η εκτίμησή σας για την επίδοση του/της μαθητή/τριας είναι πολύ σημαντική και θα προσθέσει στην έρευνα πολύτιμες πληροφορίες. Σας διαβεβαιώνουμε ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και ο λόγος που αναφέρεται το όνομα κάθε παιδιού στο ερωτηματολόγιο εξυπηρετεί αποκλειστικά και μόνο τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

Σημείωση: Το 1 στην κλίμακα σημαίνει ότι το παιδί δεν διαθέτει καθόλου το χαρακτηριστικό αυτό ή το διαθέτει σε ελάχιστο βαθμό και το 20 ότι έχει το χαρακτηριστικό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1. | Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 2. | Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 3. | Μπορεί να αναπτύξει καλά τα θέματα που του δίνονται | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 4. | Κατανοεί απλά γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

Σας ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη συνεργασία

Απαντητικό φυλλάδιο του Raven Test

Όνοματεπώνυμο.....

Σχολείο

| | Έτος | Μήνας | Ημέρα |
|---------------------|------|-------|-------|
| Ημερομηνία εξέτασης | | | |
| Ημερομηνία γέννησης | | | |
| Ηλικία | | | |
| Χρονολογική ηλικία | | | |

| Δοκιμασία | Απάντηση | Σωστή απάντηση | Βαθμός | Δοκιμασία | Απάντηση | Σωστή απάντηση | Βαθμός |
|-----------|----------|----------------|--------|-----------|----------|----------------|--------|
| A1 | | 4 | | AB7 | | 3 | |
| A2 | | 5 | | AB8 | | 4 | |
| A3 | | 1 | | AB9 | | 6 | |
| A4 | | 2 | | AB10 | | 3 | |
| A5 | | 6 | | AB11 | | 5 | |
| A6 | | 3 | | AB12 | | 2 | |
| A7 | | 6 | | B1 | | 2 | |
| A8 | | 2 | | B2 | | 6 | |
| A9 | | 1 | | B3 | | 1 | |
| A10 | | 3 | | B4 | | 2 | |
| A11 | | 4 | | B5 | | 1 | |
| A12 | | 5 | | B6 | | 3 | |
| AB1 | | 4 | | B7 | | 5 | |
| AB2 | | 5 | | B8 | | 6 | |
| AB3 | | 1 | | B9 | | 4 | |
| AB4 | | 6 | | B10 | | 3 | |
| AB5 | | 2 | | B11 | | 4 | |
| AB6 | | 1 | | B12 | | 5 | |

| |
|------------------|
| Συνολική επίδοση |
|------------------|

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος μιας έρευνας που γίνεται απ' το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης με την οποία προσπαθούμε να καταγράψουμε την επίδοση ορισμένων παιδιών σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος.

Σας παρακαλούμε να αξιολογήσετε την επίδοση του/της μαθητή/τριας.....
 κυκλώνοντας σε κάθε ερώτηση το νούμερο που τον/την αντιπροσωπεύει καλύτερα κατά τη γνώμη σας. Η εκτίμησή σας για την επίδοση του/της μαθητή/τριας είναι πολύ σημαντική και θα προσθέσει στην έρευνα πολύτιμες πληροφορίες. Σας διαβεβαιώνουμε ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και ο λόγος που αναφέρεται το όνομα κάθε παιδιού στο ερωτηματολόγιο εξυπηρετεί αποκλειστικά και μόνο τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

Σημείωση: Το 1 στην κλίμακα σημαίνει ότι το παιδί δεν διαθέτει καθόλου το χαρακτηριστικό αυτό ή το διαθέτει σε ελάχιστο βαθμό και το 20 ότι έχει το χαρακτηριστικό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και διαβάζει με ευχέρεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Διαβάζει σωστά τις λέξεις κατά την μεγαλόφωνη ανάγνωση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Διαβάζει γρήγορα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Διαβάζει εκφραστικά, χρωματίζοντας σωστά τη φωνή του/της | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση χρησιμοποιεί σωστά τα σημεία στίξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει μεγαλόφωνα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Γράφει χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη λέξεις του βασικού λεξιλογίου και την ορθογραφία του/της | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Γράφει χωρίς σοβαρά λάθη άγνωστες λέξεις, προτάσεις και κείμενα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Μπορεί να διορθώνει μόνος/η του/της τα λάθη του/της αν ξαναδιαβάσει το κείμενό του/της | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Εκφράζει σωστά τις σκέψεις του/της | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Χρησιμοποιεί εκφραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν το κείμενο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Μπορεί να αναπτύξει καλά τα θέματα που του/της δίνονται | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο όταν εκφράζεται γραπτά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Γνωρίζει απλά στοιχεία για τη δομή και τη λειτουργία της πρότασης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Κατανοεί απλά γραμματικά & συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τα εφαρμόζει στην πράξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |

Σας ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη συνεργασία

Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Β' τάξη

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Στην ιστορία που βλέπεις παρακάτω λείπουν μερικές λέξεις. Σε κάθε κενό λείπει μία μόνο λέξη. Διάβασε την ιστορία και συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν. Πριν, δες τα παραδείγματα που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις τι πρέπει να κάνεις:

Παραδείγματα

Ο _____ εξέτασε το άρρωστο μωρό.

_____ παιδιά αγόρασαν μια καινούρια μπάλα.

ΕΝΑ ΤΑΙΡΙΑΣΤΟ ΖΕΥΓΑΡΙ

Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα σιδεράδικο γεννήθηκε _____ πρώτη βίδα. Ήταν έξυπνη και το μυαλό της έπαιρνε _____ στροφές. Δίκαια καμάρωνε γι' αυτήν ο δημιουργός της. Ήταν _____ κάτι άλλο. Όμως, η βίδα, που όπως είπαμε ήταν _____, σκέφτηκε πως μόνη της δεν μπορούσε να κάνει τίποτα. _____ χρειαζόταν κάποιο συμπλήρωμα. Το είπε στον κατασκευαστή της, που _____ απόλυτα.

-Μπράβο μυαλό...είπε με θαυμασμό.

Έτσι, μέσα σε _____ ώρες, γεννήθηκε το κατσαβίδι. Γνώρισε τη βίδα και πριν _____ καλά καλά να σταθεί στα πόδια του, της έκανε _____ γάμου. Εκείνη ενθουσιάστηκε.

-Είμαστε πλασμένοι ο ένας για τον _____ ...του είπε. Τι θα ήμουν χωρίς εσένα;

-Μα ούτε _____ εγώ θα χρησίμευα σε τίποτα, αν δεν είχες γεννηθεί _____ ...πρόσθεσε ντροπαλά το κατσαβίδι. Μαζί θα κάνουμε θαύματα!

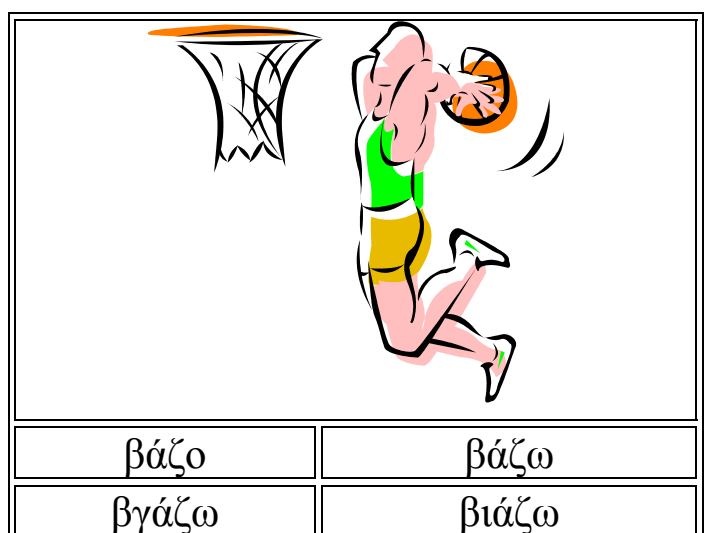
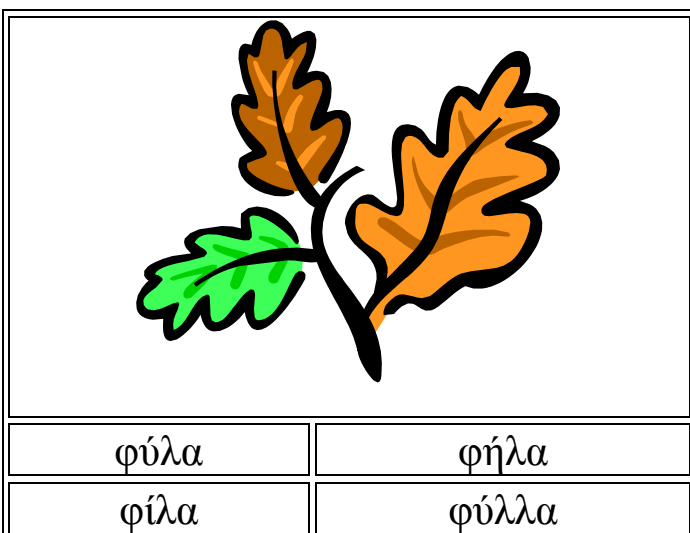
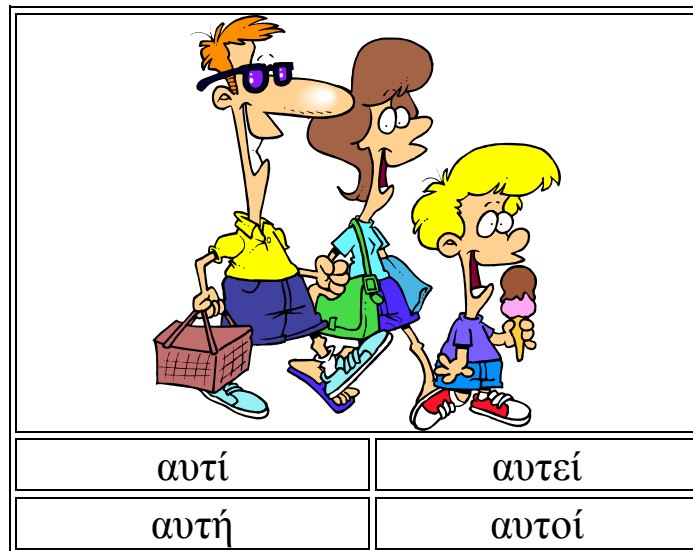
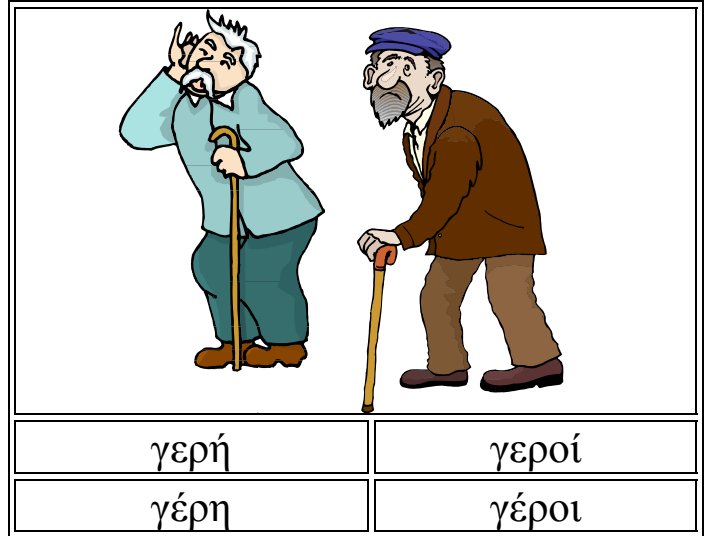
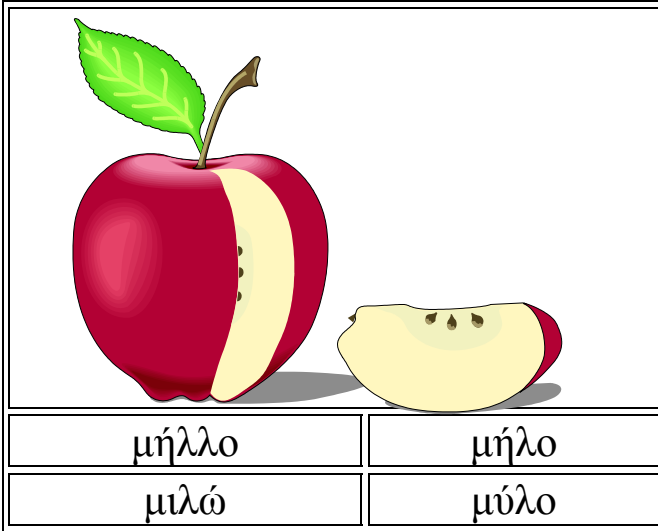
Παντρεύτηκαν _____ έκαναν ένα σωρό παιδιά. Ο κόσμος γέμιζε βίδες και _____. Άλλαξε η ζωή! Πόσα χρήσιμα πράγματα έγιναν με τη _____ αυτού του τόσο ταιριασμένου ζευγαριού! Δεν έχεις παρά να _____ μια ματιά γύρω σου, για να δεις τι θαύματα _____ γίνει. Τι νοικοκυριά. Τι παιχνίδια! Οι κούνιες στην παιδική _____. Το αγαπημένο σου ξύλινο γραφείο. Και πόσα άλλα... Στεριώνουν _____ και το μυαλό μας! Όταν κάποιος λέει κουταμάρες, του _____ οι άλλοι! «Μήπως σου λείπει καμιά βίδα;».

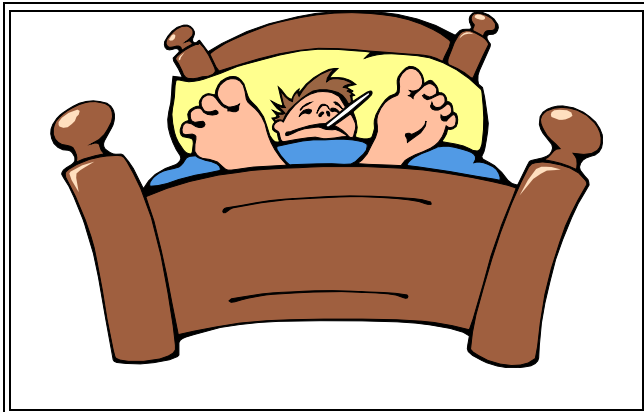
ΕΝΑ ΤΑΙΡΙΑΣΤΟ ΖΕΥΓΑΡΙ

ΚΛΕΙΔΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

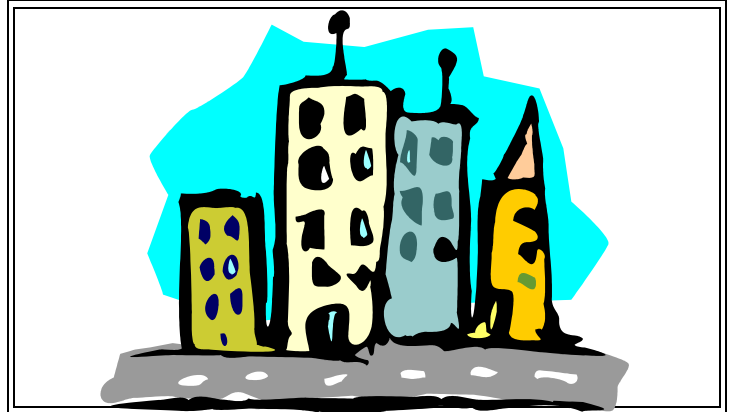
1. η
2. πολλές-χίλιες
3. το
4. έξυπνη-πανέξυπνη
5. Της
6. χρειαζόταν
7. λίγες-κάμποσες-μερικές
8. προλάβει-μπορέσει-προφτάσει-καταφέρει
9. πρόταση
10. άλλο
11. κι
12. εσύ
13. κι
14. κατσαβίδια
15. βοήθεια-συνεργασία
16. ρίζεις
17. έχουν
18. χαρά
19. ακόμα-μέχρι
20. λένε

2. Σε καθεμιά από τις παρακάτω εικόνες μια μόνο από τις τέσσερις λέξεις είναι σωστή. Βρες την και κύκλωσέ την.

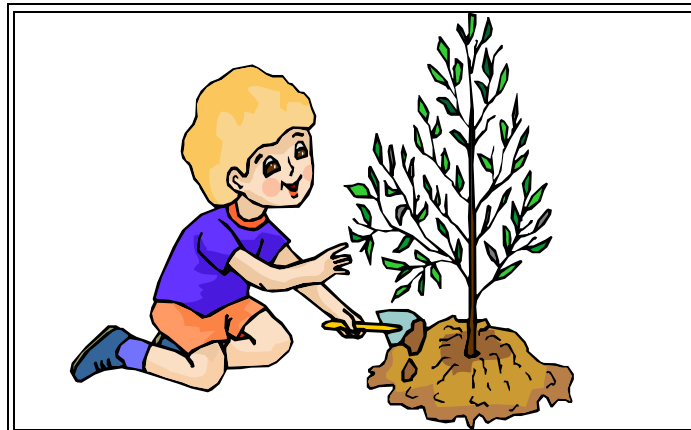




| | |
|------------|-------------|
| αρωσταίνει | αρροστένει |
| αρρωσταίνη | αρρωσταίνει |



| | |
|----------------|---------------|
| πολυκατικές | ποληκατοικίες |
| πολοικατοικίες | πολυκατοικίες |



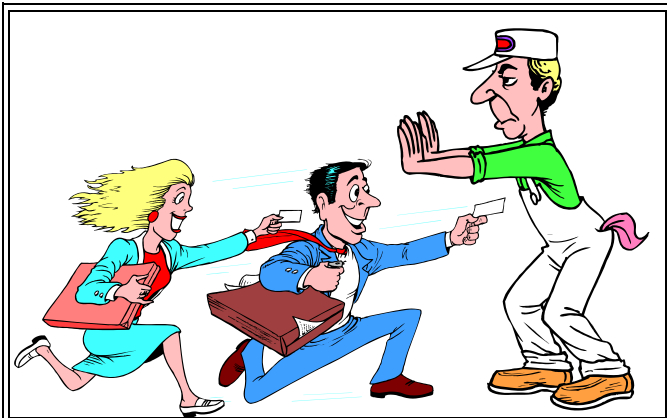
| | |
|---------|---------|
| φυτεύει | φυτέβει |
| φιτεύει | φυτέβη |



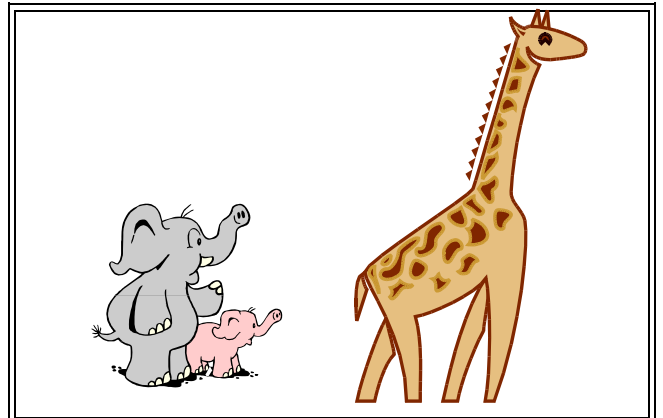
| | |
|-------------|--------------|
| ταχειδρομίο | ταχειδρομείο |
| ταχυδρομείο | ταχυδρομοίο |



| | |
|------------|-----------|
| σκουπήζει | σκουπήζη |
| σκουπείζει | σκουπίζει |



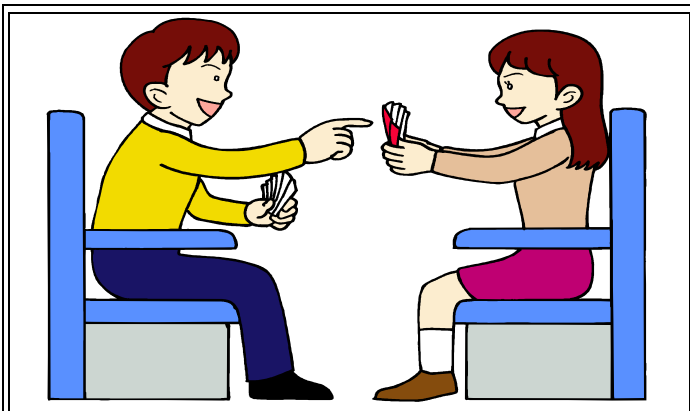
| | |
|-------------|-------------|
| περιμένετε | περιμένεται |
| περιμαίνετε | περιμέναιτε |



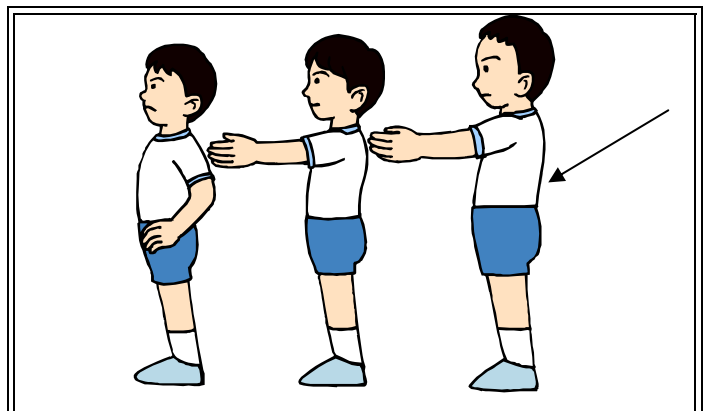
| | |
|--------|------|
| ψηλοί | ψηλή |
| ψύλλοι | ψηλή |



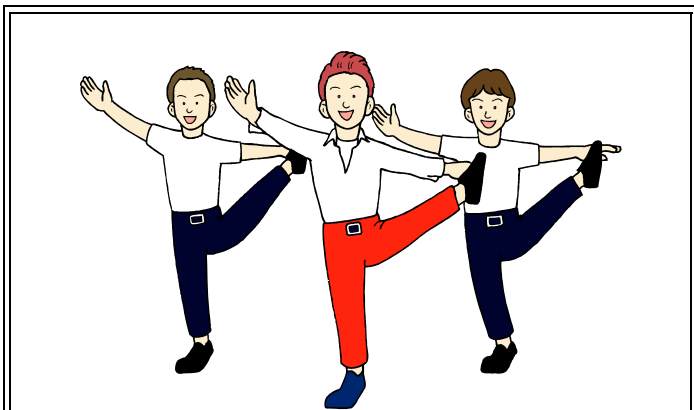
| | |
|-------|--------|
| πολύ | πολλή |
| πολλύ | πολλοί |



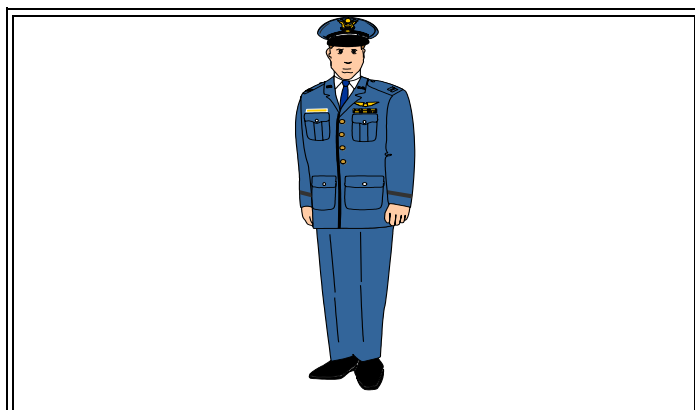
| | |
|--------|--------|
| παιρνώ | πέρνω |
| περνώ | παίρνω |



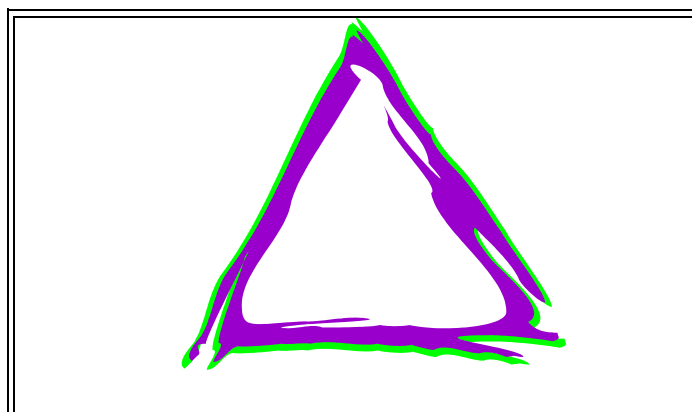
| | |
|-------------|------------|
| ταιλευτέος | τελευταίος |
| ταιλευταίος | τελευταίος |



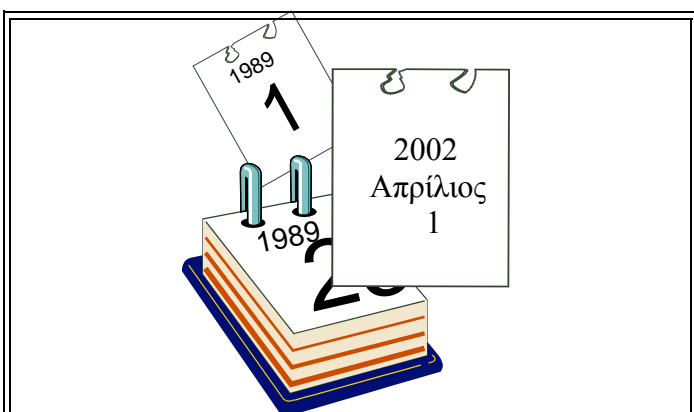
| | |
|----------|----------|
| χωρεύουν | χορεύουν |
| χορέβουν | χωρέβουν |



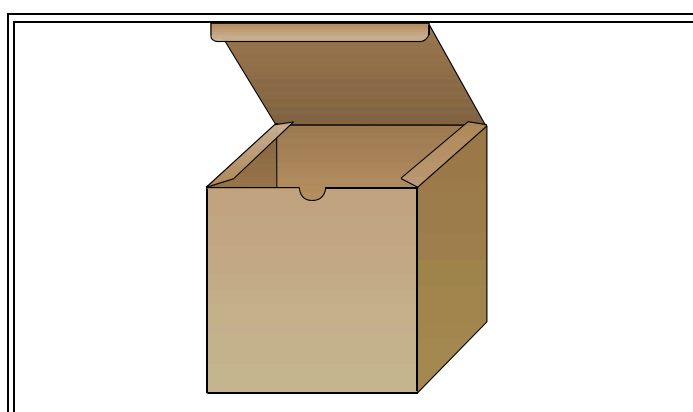
| | |
|-------------|--------------|
| αστιφύλακας | αστυφίλακας |
| αστυφύλακας | αστοιφύλακας |



| | |
|-----------|-----------|
| τριγωνικό | τριγωνικό |
| τρυγωνικό | τρυγωνικό |



| | |
|------------|------------|
| ημερωλόγιο | ιμερολόγιο |
| ημερολόγιο | ημερολόγιο |



| | |
|--------|--------|
| κουτή | κουτί |
| κουτοί | κουτεί |

3. Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν μερικά λάθη. Βρες τα, βάλε μια γραμμή πάνω στο κάθε λάθος και γράψε από πάνω το σωστό όπως στα παραδείγματα:



~~ω~~ ~~ή~~ ~~ή~~
~~έχθ,~~ ~~σβύνω,~~ ~~μικρῖ~~



Το Γενάρ^η~~ι~~ έχει τα γενέθλιά της η Μαρία. Φέτος όμως αρρόστησε. Έκανε κρύο και άρπαξαι ένα γερώ κρυολόγισμα. Πριν γιρίσει στο σπίτι η μητέρα της το μεσιμέρι, πέρασαι πρώτα από ένα φαρμακείω. Θυμήθηκε όμως να περάσει από ένα κατάστημα να της αγοράση ένα δώρο. Ήθελε να γιορτάση ακόμη και τώρα που ήταν στο κρεβάτι. Όταν μπήκε στο δωμάτιω κράτησε το κουτί μπρωστά της για να το προσέξει η Μαρία. Εκείνη το είδε αμέσως και το πρόσωπώ της φωτίστηκε. Το άνοιξε και άπλωσε στο κρεβάτι μια κενούρια, κόκκινη, μάλλινοι μπλούζα. Της φάνηκε τότε ότι το μέτοπό της δεν έκαιγε πια κι ένιωσαι καλύτερα.

**Σ' ευχαριστώ πολύ
για τη συμμετοχή σου.**



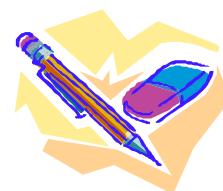
1.Ακούω και γράφω

Πολύ δύσκολη νύχτα πέρασε χθες ο Γιάννης. Τον πονούσε ένα χαλασμένο δόντι. Άντεξε τους πόνους όλο το βράδυ. Νωρίς το άλλο πρωί, μαζί με τον πατέρα του, επισκέφθηκαν τον οδοντογιάτρο. Ο γιατρός ετοίμασε τα εργαλεία του. Πριν σφραγίσει το δόντι τού έκανε μια ένεση. Στην αρχή ο Γιάννης ένιωσε ένα τσίμπημα, αλλά ευτυχώς δεν πόνεσε καθόλου. Σε λίγο είχαν τελειώσει.

3. Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν μερικά λάθη. Βρες τα, βάλε μια γραμμή πάνω στο κάθε λάθος και γράψε από πάνω το σωστό όπως στα παραδείγματα:



| | | |
|-----------------|-------------------|------------------|
| ω | ή | ή |
| έχο, | σβύνω, | μικρί |



η

Το Γενάρ~~ι~~ έχει τα γενέθλιά της η Μαρία. Φέτος όμως **αρρόστησε**. Έκανε **κρίο** και **άρπαξαι** ένα **γερώ κρυολόγιο**. Πριν **γίρσει** στο σπίτι η μητέρα της το **μεσιμέρι**, **πέρασαι** πρώτα από ένα **φαρμακείω**. Θυμήθηκε όμως να περάσει από ένα κατάστημα να της **αγοράση** ένα δώρο. Ήθελε να **γιορτάση** ακόμη και τώρα που ήταν στο κρεβάτι. Όταν μπήκε στο **δωμάτιω** κράτησε το κουτί **μπρωστά** της για να το προσέξει η Μαρία. Εκείνη το είδε αμέσως και το **πρόσωπό** της **φωτίστηκε**. Το άνοιξε και άπλωσε στο κρεβάτι μια **κενούρια**, κόκκινη, **μάλλινοι** μπλούζα. Της φάνηκε τότε ότι το **μέτοπό** της δεν έκαιγε πια κι **ένιωσαι καλύτερα**.

Λέξεις διδαγμένες στην καρτέλα με πέντε καταληκτικά και πέντε μη καταληκτικά λάθη

Λέξεις αδιδακτες με πέντε καταληκτικά και πέντε μη καταληκτικά λάθη

Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Γ' τάξη

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Στην ιστορία που βλέπεις παρακάτω λείπουν μερικές λέξεις. Σε κάθε κενό λείπει μία μόνο λέξη. Διάβασε την ιστορία και συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν. Πριν, δες τα παραδείγματα που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις τι πρέπει να κάνεις:

Παραδείγματα

Ο _____ εξέτασε το άρρωστο μωρό.

_____ παιδιά αγόρασαν μια καινούρια μπάλα.

ΚΑΙΝΟΥΡΙΟΙ ΦΙΛΟΙ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ

Δεν είναι πολλές μέρες που τριγυρίζει στη γειτονιά _____ μια αδέσποτη σκυλίτσα με τρίχωμα κιτρινωπό, που γυαλίζει _____ χρυσάφι.

Η κοιλιά της μέρα με την ημέρα _____ όλο και πιο πολύ.

-Ψάχνει παντού να βρει _____ για να γεννήσει, είπε ο πατέρας, που ξέρει _____ σκυλιά.

Ένα μεσημέρι, σίμωσε σε μια ελιά του _____ οικοπέδου. Άρχισε να σκάβει στη ρίζα της μια _____.

«Θα πεινάει» σκέφτηκα. Πήγα λοιπόν στο σπίτι μου _____ να φέρω λίγο φαγητό που περίσσευε. Την πλησίασα, _____ λυγίζοντας τα γόνατά μου και άρχισα να την _____. Εκείνη με κοίταξε με μάτια ήρεμα σαν να _____ έλεγε: «Σ' ευχαριστώ πολύ, είσαι πολύ ευγενικός. Είσαι _____ φίλος των ζώων». Μόλις έφυγα αυτή συνέχισε ώσπου _____ τη δουλειά της και η φωλιά της ήταν _____.

Την άλλη μέρα την επισκέφτηκα ξανά. Πλησίασα στο _____ της τρύπας και τι να δω; Τέσσερα μικρούτσικα, _____ και γυμνά κουταβάκια, που συνεχώς κάτι μουρμούριζαν. Ήθελα _____ τα χαϊδέψω.

Έχωσα το χέρι μου στην τρύπα _____ προσπάθησα να τα φτάσω. Μα το τράβηξα αμέσως _____ γιατί η σκύλα αγρίεψε και προσπάθησε να το _____.

Κατάλαβα ότι αυτό την ενόχλησε. Δεν έπρεπε να _____ κάνω. Θυμήθηκα τότε τα λόγια του πατέρα μου:

«_____ σκύλες όταν γεννούν τα μικρά τους, δαγκώνουν όποιον _____ να τα ακουμπήσει».

Έτρεξα πίσω και ανακοίνωσα το _____ νέο στο φίλο μου τον Παντελή, που μένει _____

παρακάτω εκείνος πήδησε απ' τη χαρά του.

ΚΑΙΝΟΥΡΙΟΙ ΦΙΛΟΙ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ

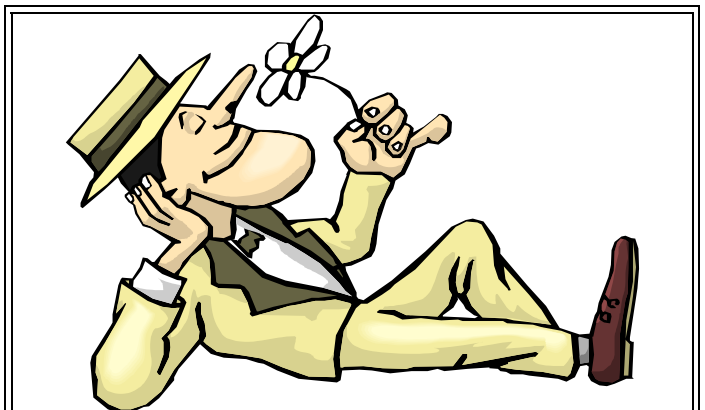
Κ Λ Ε Ι Δ Α Δ Ι Ο Ρ Θ Ω Σ Η Σ

1. μας-μου
2. σαν
3. φουσκώνει-μεγαλώνει
4. μέρος-τόπο-χώρο
5. από
6. απέναντι-διπλανού-γειτονικού-κοντινού
7. τρύπα-λακκούβα
8. για
9. χαμήλωσα-κάθισα-έκατσα
10. ταΐζω
11. μου
12. αληθινός-καλός-πραγματικός
13. τέλειωσε
14. έτοιμη
15. άνοιγμα-χείλος-στόμιο
16. τυφλά
17. να
18. και
19. έξω-πίσω
20. δαγκώσει-αρπάξει
21. το
22. οι
23. προσπαθήσει-τολμήσει-θελήσει
24. σπουδαίο-ωραίο-χαρμόσυνο-καλό-σημαντικό-ευχάριστο-μεγάλο
25. λίγο

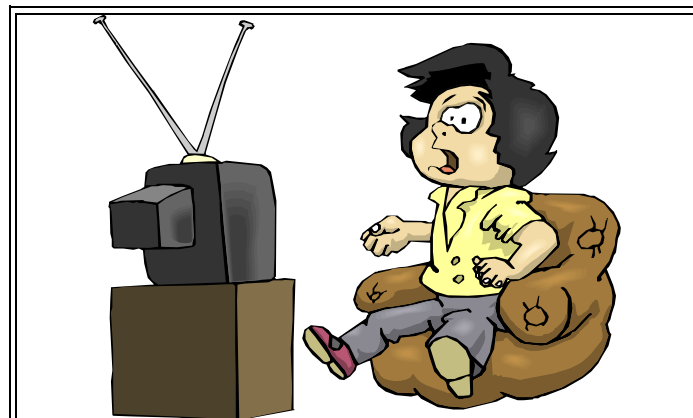
2. Σε καθεμιά από τις παρακάτω εικόνες μια μόνο από τις τέσσερις λέξεις είναι σωστή. Βρες την και κύκλωσέ την.



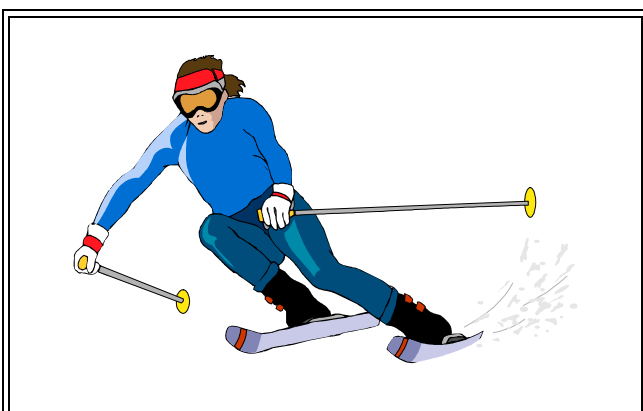
| | |
|--------|-------|
| χαλιά | χαλυά |
| χαλειά | χάλια |



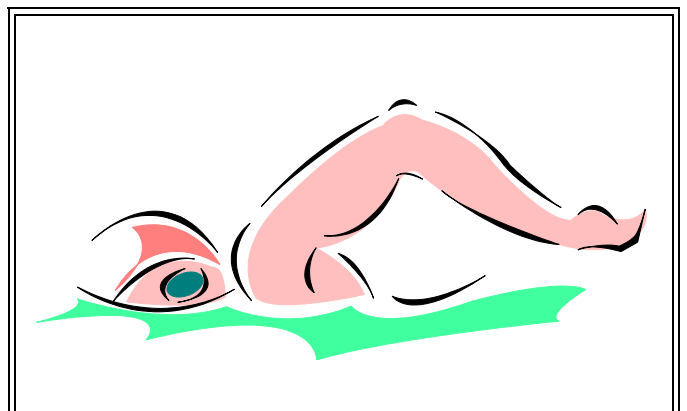
| | |
|----------|---------|
| μηρωδιά | μυρωδιά |
| μοιρωδιά | μυροδιά |



| | |
|-----------|----------|
| ειδείσης | ειδήσεις |
| ειδείσοις | ειδήσις |



| | |
|------------|------------|
| γλυστράει | γλιστράει |
| γλοιστράει | γλειστράει |



| | |
|---------|----------|
| κολίμπι | κολοίμπι |
| κολύμπι | κολύμποι |



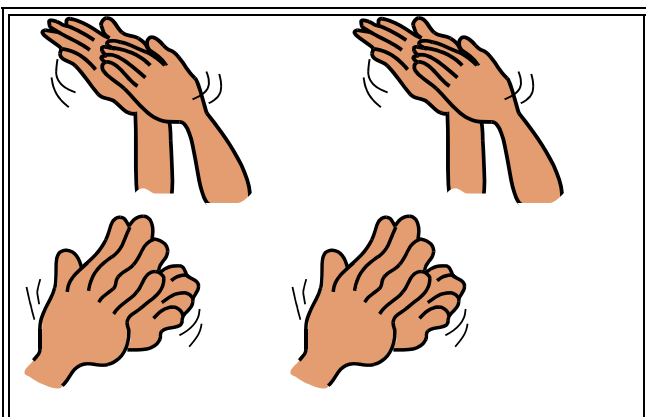
| | |
|----------|----------|
| βιάζετε | βιάζεται |
| βυάζεται | βιάζατε |



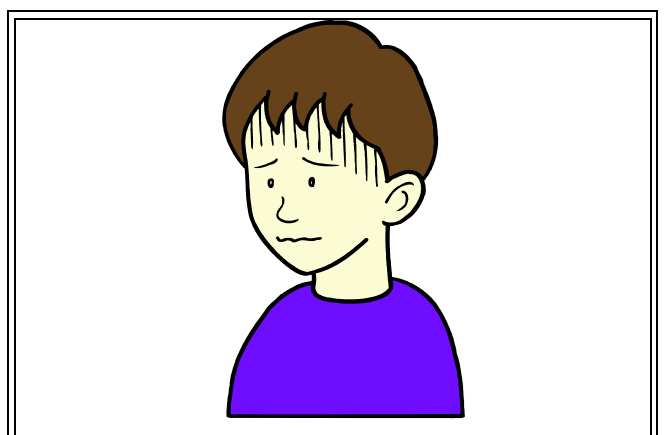
| | |
|--------|--------|
| πόδια | ποδειά |
| πόδεια | ποδιά |



| | |
|----------|----------|
| σφιρίζει | σφυρήζει |
| σφυρίζει | σφυρίζη |



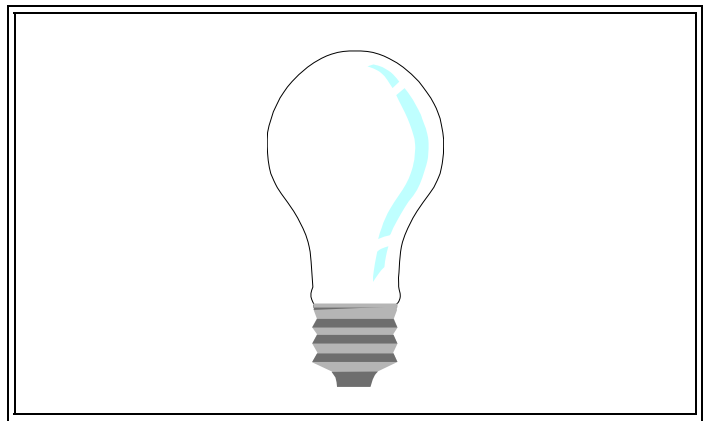
| | |
|--------------|--------------|
| χειροκροτούν | χοιροκροτούν |
| χειρωκροτούν | χειροκρωτούν |



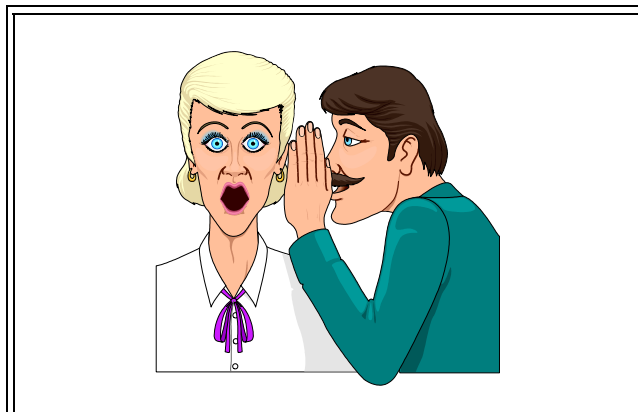
| | |
|-----------|-----------|
| λυπυμένος | λυπημένος |
| ληπημένος | λητυμένος |



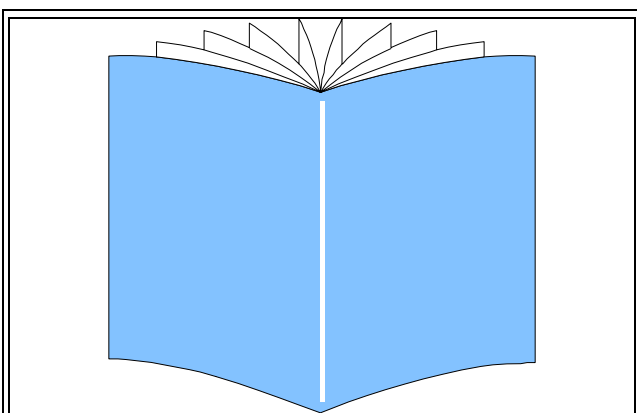
| | |
|---------|---------|
| ιδρώτας | υδρώτας |
| υδρώτας | ιδρώτας |



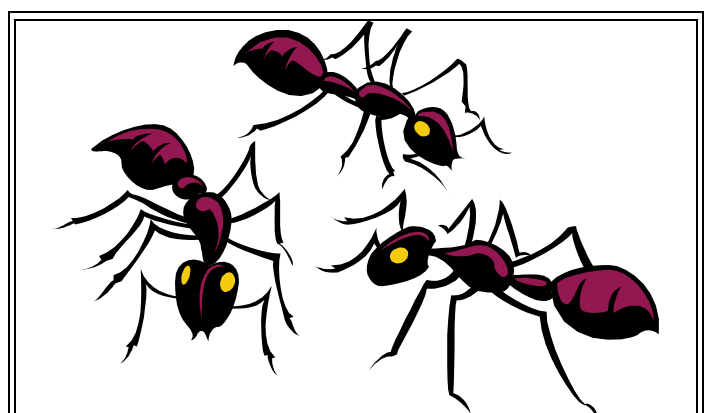
| | |
|---------|---------|
| γιάλινο | γυάλινο |
| γυάλινο | γηάλινο |



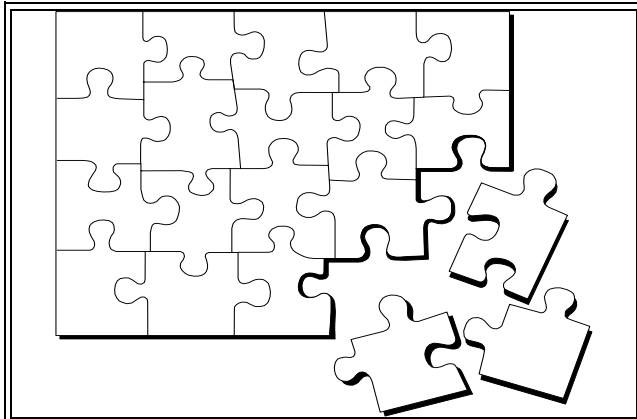
| | |
|-----------|-----------|
| ψυθιρίζει | ψυθυρίζει |
| ψιθυρίζει | ψιθυρίζη |



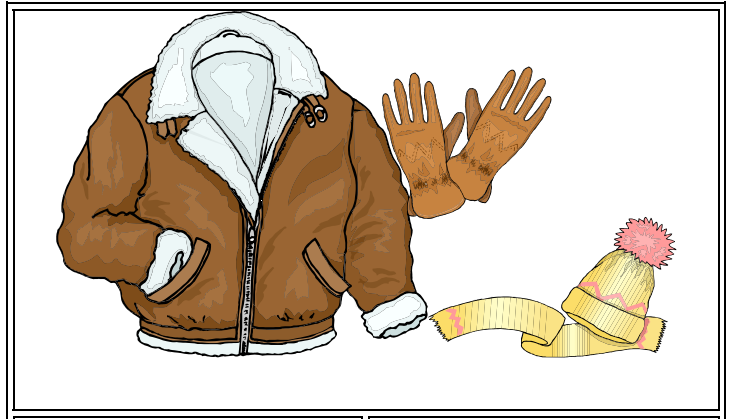
| | |
|----------|----------|
| εξώφυλλο | εξόφυλο |
| εξώφυλο | εξόφυλλο |



| | |
|-----------|-----------|
| μηρμύγκια | μυρμύγκια |
| μυρμήγκια | μυρμίγκια |



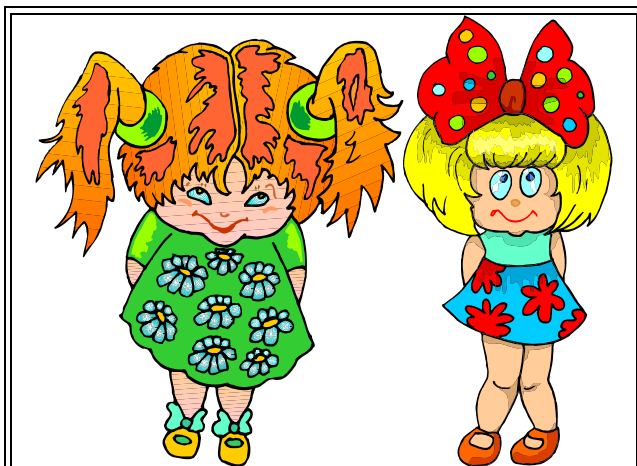
| | |
|------------|------------|
| τεριάζουν | ταιριάζουν |
| τερειάζουν | ταιριάζουν |



| | |
|--------------|----------------|
| χυμωνιάτικα | χειμωνιάτικα |
| χειμωνιάτικα | χειμωνιοιάτικα |



| | |
|-------------|-------------|
| ωνειρεύεται | ονειρεύαίτε |
| ονειρεύεται | ονοιρεύεται |

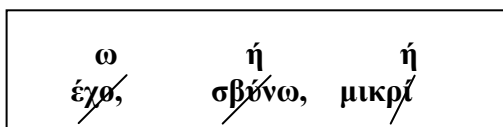


| | |
|------------|-------------|
| ντρέπονται | ντραίπονται |
| ντρέπονται | ντρέποντε |



| | |
|-------------|-------------|
| πυροσβέστης | πυρωσβέστης |
| πυροσβέστης | πυροσβέστις |

3. Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν μερικά λάθη. Βρες τα, βάλε μια γραμμή πάνω στο κάθε λάθος και γράψε από πάνω το σωστό όπως στα παραδείγματα:



ὅ

Όταν η τηλεόραση δείχνει ταινία με το Σαρλό την παρακολουθώ με μεγάλη ευχαρίστηση. Μου κάνει εντύπωση και με συγκινάει να βλέπω αυτό το συμπαθητικό, εβγενικό ανθρωπάκι, που παρουσιάζετε άλλοτε με χαρούμαινο, άλλοτε με σαστισμένω κι άλλοτε με στενοχωρημένο πρόσωπο. Κυκλοφορεί άφραγκος και νιστικός σε πλούσια σαλόνια με το μπαλωμένο, τσαλακομένο του σακάκι και το χαλασμένο του καπέλο. Κρατά πάντα το αγαπημένο του μαστούνη. Μπορεί να τον δεις να κάθεται σε πολυθρόναις, αλλά και σε κάποιο παγκάκι. Πολλές φορές τον αδικούν και τον προσβάλλουν. Αυτό τον πληγώνει και στη στιγμή φεύγει μακριά. Τότε το βλέμμα του σκοτινιάζει. Νιώθει πονεμένος και πικραμένος από την αδικεία. Έπειτα όμως βρίσκει το χαμόγελώ του, σιντροφιά με απλούς ανθρώπους. Τότε νιώθει ήρεμος κι ευτυχισμένος και δυναμώνη πάλι η αγάπη του για τον κόσμο. Ο Σαρλό είναι ένας σπουδαίως άνθρωπος, που δεν χάνει το κέφι του και ξέρει να συγχωρεί όσους τον στενοχωρούν.

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου.



Κλειδα διόρθωσης



1. Ακούω και γράφω

Στην οικογένειά μας έχουμε ένα μωρό, το αδερφάκι μου, που δεν μας αφήνει ήσυχους. Πίνει το γάλα του αχόρταγα κι ύστερα γελάει. Πιάνεται από τα κάγκελα της κούνιας και προσπαθεί να σηκωθεί μα δεν τα καταφέρνει. Κλαίει συχνά. Κοιμάται όμως τις περισσότερες ώρες. Τότε πλησιάζω και δεν χορταίνω να το κοιτάζω. Θέλω να το φιλήσω, αλλά φοβάμαι μην το ξυπνήσω.

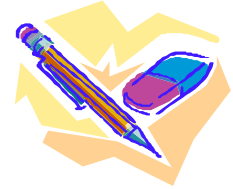
3. Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν μερικά λάθη. Βρες τα, βάλε μια γραμμή πάνω στο κάθε λάθος και γράψε από πάνω το σωστό όπως στα παραδείγματα:



ω
έχ~~ω~~

ή
σβ~~ύν~~ω

ή
μικρ~~ή~~



ό

Όταν η τηλε~~ώρα~~ση δείχνει ταινία με το Σαρλό την παρακολουθώ με μεγάλη ευχαρίστηση. Μου κάνει εν~~τύ~~ωσει και με συγκι~~νή~~ να βλέπω αυτό το συμπαθι~~κό~~, εβγενικό ανθρωπάκι, που παρουσιάζε~~τε~~ άλλοτε με χαρού~~μαι~~νο, άλλοτε με σαστισμένο κι άλλοτε με στενοχορημένο πρόσωπο. Κυκλοφορεί άφραγκος και νιστικός σε πλούσια σαλώ~~νια~~ με το μπαλωμένο, τσαλακομένο του σακάκι και το χαλασμένο του καπέλο. Κρατά πάντα το αγαπημένο του μπασ~~τού~~νη. Μπορεί να τον δεις να κάθεται σε πολυθρό~~ναι~~ς, αλλά και σε κάποιο παγκάκι. Πολλές φορές τον αδικούν και τον προσβάλλουν. Αυτό τον πληγώνει και φεύγει στη στι~~μί~~ μακριά. Τότε το βλέμμα του σκοτι~~νιά~~ζει. Νιώθει πονεμένος και πικραμένος από την αδικεί~~α~~. Έπειτα όμως βρίσκει το χαμόγε~~λό~~ του, σιντροφιά με απλούς ανθρώπους. Τότε νιώθει ήρεμος κι ευτυχισμένος και δυνα~~μών~~η πάλι η αγάπη του για τον κόσμο. Ο Σαρλό είναι ένας σπουδαί~~ως~~ άνθρωπος, που δεν χάνει το κέφι του και ξέρει να συγχωρεί όσους τον στενοχωρούν.

Λέξεις διδαγμένες στην καρτέλα με πέντε καταληκτικά και πέντε μη καταληκτικά λάθη

Λέξεις αδίδακτες με πέντε καταληκτικά και πέντε μη καταληκτικά λάθη

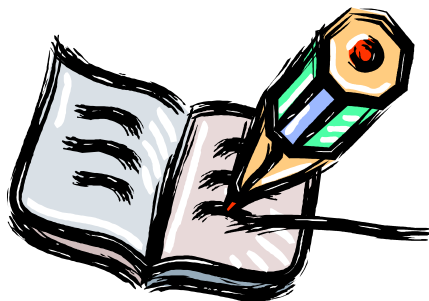
Όνομα..... Σχολείο.....

Μια ζημιά που έκανα κάποτε, χωρίς να το θέλω



A series of horizontal lines for writing, starting from the first line below the pencil icon and continuing down the page.

Α. Σε καθεμιά από τις παρακάτω σειρές λέξεων μια δεν ταιριάζει. Διάβασε προσεκτικά κάθε σειρά λέξεων και υπογράμμισε αυτή που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες.



| α/α | Λέξεις | | | |
|------------|------------|------------|--------------|-------------|
| Παράδειγμα | μικρή | πικρή | <u>βαθιά</u> | κοντή |
| 1. | μάλλινος | πέτρινος | μαρμάρινος | ξύλινος |
| 2. | τσιγάρο | τσαντάκι | τσιμέντο | τζατζίκι |
| 3. | δέντρα | μάντρα | κέντρα | ζάντα |
| 4. | Νίκος | Κώστας | Πέτρος | Γιώργος |
| 5. | φράση | φράγμα | φρύδι | φράχτης |
| 6. | ευθυμία | ευκολία | ευλογία | ευκαιρία |
| 7. | παιδίατρος | πεζόδρομος | παιδότοπος | παιδόκοσμος |
| 8. | κρυφογελώ | αντιμιλώ | παραμιλώ | κρυφομιλώ |
| 9. | τούλι | χολή | βουλή | πούλι |
| 10. | λαμπατέρ | φερμουάρ | ασανσέρ | σαμπουάν |



B. Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις. Γράψε ξανά σωστά από κάτω, όποια/ες νομίζεις ότι είναι λάθος.

| | |
|-----|---|
| 1. | Με την κακοκαιρία φουσκώνει του ποταμού τα νερά. |
| 2. | Οι άνθρωποι που μένουν στο απέναντι σπίτι καλλιεργούμε το χωραφάκι τους. |
| 3. | Ο πατέρας μου του αρέσει πολύ να διαβάζει ένα βιβλίο πριν κοιμηθεί. |
| 4. | Τη γυναίκα που είδα στο δρόμο ήταν πολύ όμορφη. |
| 5. | Κατέβηκαν και του σπιτιού ο Μάνος, ο Γιώργος γρήγορα τη σκάλα τους. |
| 6. | Ο Μενέλαος, ο φίλος του ο Θαλής και ο σκύλος του επέστρεψε επιτέλους από τον περίπατό τους. |
| 7. | Ο Κώστας σκέφτηκε πως δεν είναι σωστό να πάει προχθές το μεσημέρι στο σπίτι του φίλου του. |
| 8. | Ο αδερφός μου νομίζει ότι είναι πιο ψηλότερος από το φίλο του τον Κώστα. |
| 9. | Κάθε πρωί ο ήλιος έβγαινε απ' την ανατολή και ζέστανε τη γη. |
| 10. | Καθώς το πουλάκι πετούσε πάνω από το δάσος χτύπησε από το όπλο του κυνηγού και έπεσε κάτω. |

ΣΗΜΕΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

| α/α | Λέξεις | | | | Σημείο διαφοροποίησης |
|-----|------------|--------------|------------|-------------|----------------------------------|
| | πικρή | <u>βαθιά</u> | κοντή | μικρή | |
| 1. | μάλλινος | πέτρινος | μαρμάρινος | ξύλινος | Αριθμός συλλαβών |
| 2. | τσιγάρο | τσαντάκι | τσιμέντο | τζατζίκι | Αρχικό δισημφωνικό σύμπλεγμα |
| 3. | δέντρα | μάντρα | κέντρα | ζάντα | Ενδιάμεσο τρισημφωνικό σύμπλεγμα |
| 4. | Νίκος | Κώστας | Πέτρος | Γιώργος | Κατάληξη |
| 5. | φράση | φράγμα | φρύδι | φράχτης | Αρχική συλλαβή |
| 6. | ευθυμία | ευκολία | ευλογία | ευκαιρία | Προφορά διφθόγγου ευ |
| 7. | παιδίατρος | πεζόδρομος | παιδότοπος | παιδόκοσμος | Α' συνθετικό |
| 8. | κρυφογελώ | αντιμιλώ | παραμιλώ | κρυφομιλώ | Β' συνθετικό |
| 9. | τούλι | χολή | βουλή | πούλι | Φθόγγος ου |
| 10. | λαμπατέρ | φερμουάρ | ασανσέρ | σαμπουάν | Τελευταίο γράμμα |

ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

| | |
|-----|---|
| 1. | Με την κακοκαιρία φουσκώνει του ποταμού τα νερά. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς τον αριθμό (ρήματος-ουσιαστικού) |
| 2. | Οι άνθρωποι που μένουν στο απέναντι σπίτι καλλιεργούμε το χωραφάκι τους. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς το πρόσωπο (ρήματος-ουσιαστικού) |
| 3. | Ο πατέρας μου του αρέσει πολύ να διαβάζει ένα βιβλίο πριν κοιμηθεί. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς την πτώση (ουσιαστικού-αντωνυμίας) |
| 4. | Τη γυναίκα που είδα στο δρόμο ήταν πολύ όμορφη. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς την πτώση (ουσιαστικού-άρθρου) |
| 5. | Κατέβηκαν και του σπιτιού ο Μάνος, ο Γιώργος γρήγορα τη σκάλα τους. Είδος λάθους: Λανθασμένη σειρά λέξεων |
| 6. | Ο Μενέλαος, ο φίλος του ο Θαλής και ο σκύλος του επέστρεψε επιτέλους από τον περίπατό τους. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς τον αριθμό (Παρατακτική σύνταξη πολλών ουσιαστικών με ρήμα ενικού) |
| 7. | Ο Κώστας σκέφτηκε πως δεν είναι σωστό να πάει προχθές το μεσημέρι στο σπίτι του φίλου του. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς το χρόνο (Χρονικό επίρρημα-ρήμα) |
| 8. | Ο αδερφός μου νομίζει ότι είναι πιο ψηλότερος από το φίλο του τον Κώστα. Είδος λάθους: Λανθασμένος σχηματισμός συγκριτικού βαθμού |
| 9. | Κάθε πρωί ο ήλιος έβγαινε απ' την ανατολή και ζέστανε τη γη. Είδος λάθους: Ασυμφωνία όρων ως προς το χρόνο (στιγμιαίος με εξακολουθητικό χρόνο) |
| 10. | Καθώς το πουλάκι πετούσε πάνω από το δάσος χτύπησε από το όπλο του κυνηγού και έπεσε κάτω. Είδος λάθους: Ρήμα σε ενεργητική, αντί παθητική φωνή |

ΚΛΕΙΔΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

| α/α | Λέξεις | | | |
|-----|------------|------------|--------------|-------------|
| | μικρή | πικρή | <u>βαθιά</u> | κοντή |
| 1. | μάλλινος | πέτρινος | μαρμάρινος | ξύλινος |
| 2. | τσιγάρο | τσαντάκι | τσιμέντο | τζατζίκι |
| 3. | δέντρα | μάντρα | κέντρα | ζάντα |
| 4. | Νίκος | Κώστας | Πέτρος | Γιώργος |
| 5. | φράση | φράγμα | φρύδι | φράχτης |
| 6. | ευθυμία | ευκολία | ευλογία | ευκαιρία |
| 7. | παιδίατρος | πεζόδρομος | παιδότοπος | παιδόκοσμος |
| 8. | κρυφογελώ | αντιμιλώ | παραμιλώ | κρυφομιλώ |
| 9. | τούλι | χολή | βουλή | πούλι |
| 10. | λαμπατέρ | φερμουάρ | ασανσέρ | σαμπουάν |

Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στη Δ' τάξη

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Στην ιστορία που βλέπεις παρακάτω λείπουν μερικές λέξεις. Σε κάθε κενό λείπει μία μόνο λέξη. Διάβασε την ιστορία και συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν. Πριν, δες τα παραδείγματα που θα σε βοηθήσουν να καταλάβεις τι πρέπει να κάνεις:

Παραδείγματα

Ο _____ εξέτασε το άρρωστο μωρό.

_____ παιδιά αγόρασαν μια καινούρια μπάλα.

Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

Τι είναι Αόρατος Άνθρωπος; Είναι κείνος, που _____ πει ένα ειδικό φάρμακο δεν τον βλέπει _____. Έτσι, μπορεί να πηγαίνει όπου θέλει, χωρίς _____ τον προσέχουν, να μπαίνει στα σπίτια χωρίς _____ τον βλέπουν. Δεν είναι τρέλα; Το όνειρό _____ από πάντα – όπως και το δικό σας _____, ήταν να γίνω και γω αόρατος...

Ήταν... _____ πριν λίγες μέρες αυτό το απίστευτο όνειρο _____ πραγματικότητα. Έπεσε στα χέρια μου ένα επιστημονικό _____, ειδικό για παιδιά. Σε μια σελίδα είχε _____ μια συνταγή, για να γίνει όποιος θέλει _____.

Μια μέρα λοιπόν, που η μαμά είχε _____ για ψώνια και ήμουν μόνος στο σπίτι, _____ βιαστικά και έφτιαξα αυτό που έπρεπε να _____, για να γίνω αόρατος άνθρωπος.

Ευτυχώς είχαμε _____ σπίτι όλ' αυτά που χρειαζόντουσαν. Έτσι, πήρα _____ κατσαρόλα κι έκανα ότι έγραφε η συνταγή. _____ τελείωσα, έβαλα τη σούπα του Αόρατου Ανθρώπου _____ ψυγείο και πήγα στο δωμάτιό μου, περιμένοντας _____ αγωνία πότε θα περάσει η μισή ώρα.

_____ από μισή ώρα άνοιξα το ψυγείο για _____ πάρω τη σούπα. Αλλά εκείνη είχε κάνει _____. Άπλωσα το χέρι μου στο μέρος που _____ βάλει πριν από μισή ώρα το μπολ _____ τη σούπα, που τώρα ΕΙΧΕ ΓΙΝΕΙ ΑΟΡΑΤΟ, _____ τό 'πιασα. Το έβγαλα έξω, με προσοχή, _____ δεν το έβλεπα καθόλου, υπολόγισα πού περίπου

_____ μέσα στο μπολ η σούπα και την... _____ μονορούφι,
παρόλο που ήταν αηδία.

...Μετά από _____ λεπτά, πραγματικά, το μπολ που κρατούσα στα
_____ μου άρχισε πάλι σιγά – σιγά να φαίνεται, _____ δεν
έβλεπα πια τα χέρια μου. Αυτό _____ και το σημάδι ότι το πείραμα πέτυχε.
_____ όρθιος και έτρεξα στον καθρέφτη, για να _____ πόσο
ωραίος Αόρατος Άνθρωπος ήμουν. Αλλά μέσα _____ καθρέφτη είδα ένα
μπολ και τίποτ' άλλο! _____ μου, είχα γίνει αόρατος! Όπως ακριβώς τα
_____ το περιοδικό: «Μετά από λίγο θα γίνετε _____ αόρατοι.
Δεν θα φαίνεται τίποτα, ούτε το _____, ούτε το κορμί, ούτε τα ρούχα σας.
_____ ό,τι πιάνετε κι ό,τι ακουμπάτε θα φαίνεται».

Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

ΚΛΕΙΔΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΕΛΛΙΠΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- | | |
|---|--|
| 1) άμα-όταν | 33) Πετάχτηκα-σηκώθηκα |
| 2) κανείς-κανένας | 34) δω |
| 3) να | 35) στον |
| 4) να | 36) Θεέ-Θεούλη-Παναγιά-Θε-Μαμά-Μαμάκα-Χριστέ |
| 5) μου | 37) έγγραφε-έλεγε |
| 6) φαντάζομαι-πιστεύω | 38) τελείως-εντελώς |
| 7) Γιατί – Μόλις | 39) πρόσωπο-κεφάλι |
| 8) έγινε | 40) Αλλά-Μα-Όμως |
| 9) περιοδικό | |
| 10) και | |
| 11) αόρατος | |
| 12) πάει-βγει-φύγει | |
| 13) κάθισα – έκατσα, έτρεξα, πήγα, έπιασα | |
| 14) φάω-πιω | |
| 15) στο | |
| 16) μια | |
| 17) Όταν-Σαν-Μόλις-Αφού | |
| 18) στο | |
| 19) με | |
| 20) Μετά – Ύστερα | |
| 21) να | |
| 22) φτερά | |
| 23) είχα | |
| 24) με | |
| 25) και | |
| 26) γιατί-επειδή | |
| 27) ήταν-βρισκόταν | |
| 28) κατέβασα-ήπια | |
| 29) λίγα-μερικά | |
| 30) χέρια | |
| 31) αλλά-μα-όμως | |
| 32) ήταν | |

2. Σε καθεμιά από τις παρακάτω εικόνες μια μόνο από τις τέσσερις λέξεις είναι σωστή. Βρες την και κύκλωσέ την.

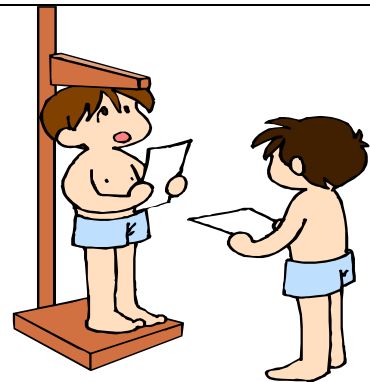


όμως

ώμοι

ωμός

ωμή



ίση

ίσοι

ίσως

ίσσοι



βουρτσίζει

βουρτσειζή

βουρτσούζει

βουρτσήζει

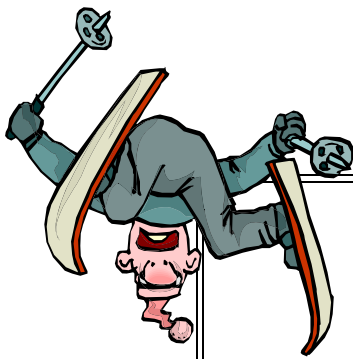


κωμμότρια

κωμώτρια

κομμώτρια

κομώτρια



ατήχυμα

ατίχημα

ατύχημα

ατύχημα



δεσπινίδα

εσπινοίδα

δεσποινήδα

δεσποινίδα

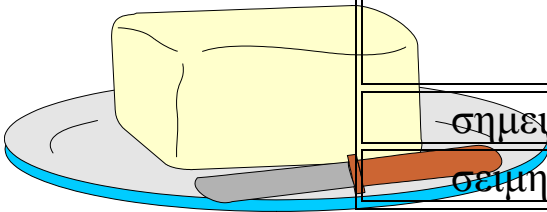


σημειώνει

σημοιώνει

σεμηνώνει

σημειώνη

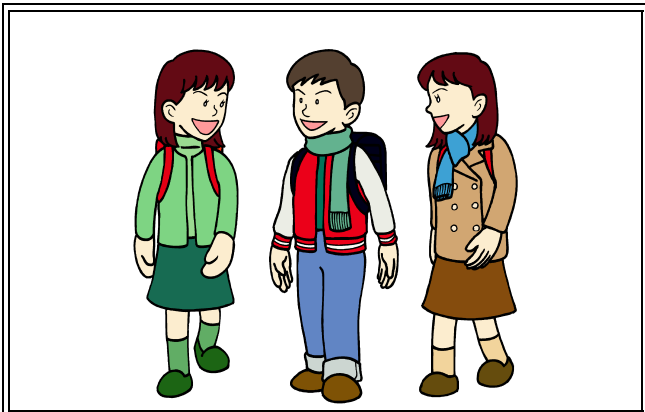


βούτιρο

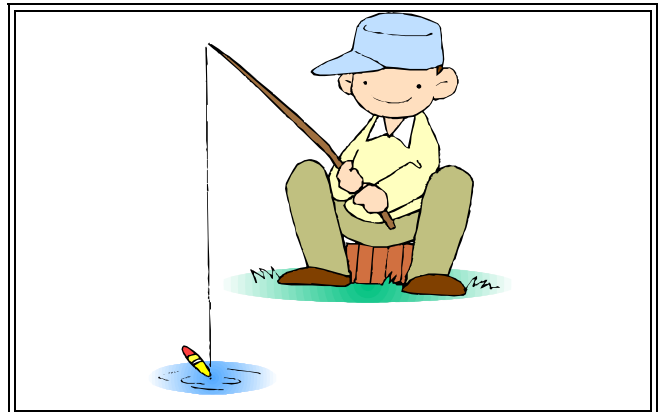
βούτυρο

βούτυρω

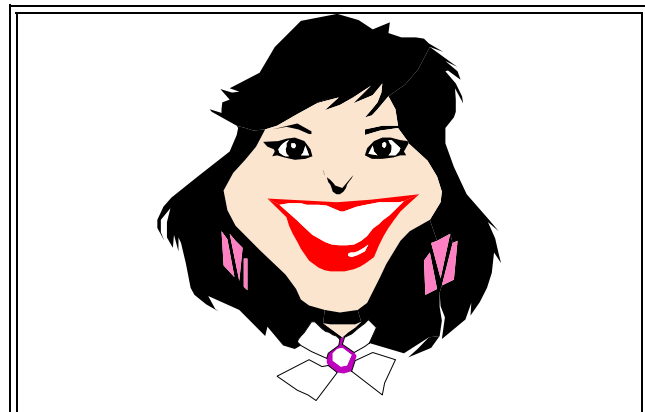
βούτηρο



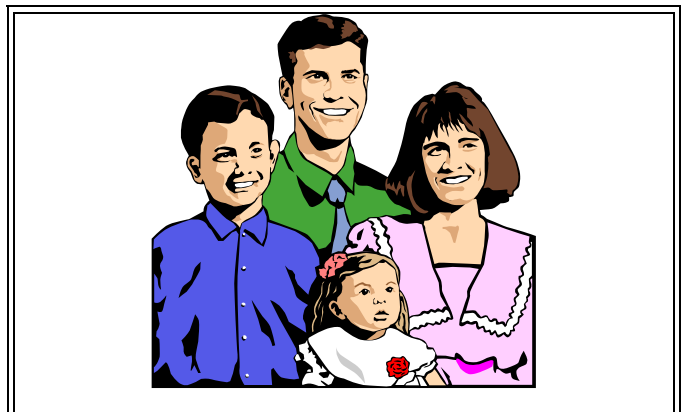
| | |
|------------|------------|
| συμαθητές | συμμαθητές |
| συμμαθυτές | σιμμαθητές |



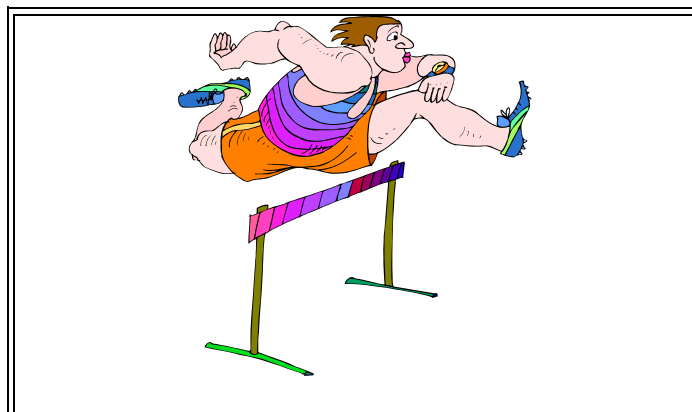
| | |
|---------|---------|
| ψαρέβει | ψαρεύη |
| ψαρεύοι | ψαρεύει |



| | |
|-------------|--------------|
| ευτυχισμένη | ευτιχισμένη |
| ευτυχυσμένη | ευτυχισμένοι |



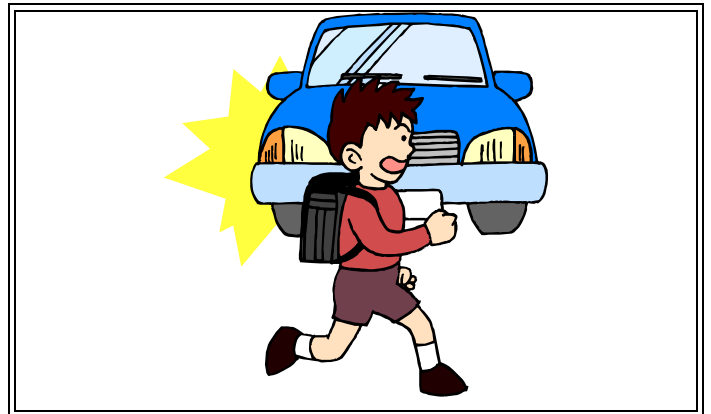
| | |
|-----------|-----------|
| συγκενείς | συγγενής |
| σιγγενείς | συγγενείς |



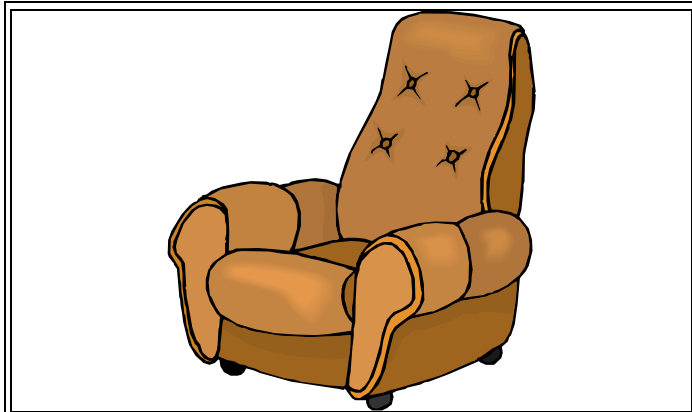
| | |
|----------|-----------|
| γρίγορος | γρύγορος |
| γρήγορος | γροίγορος |



| | |
|-----------|-----------|
| αγρότισα | αγρότησα |
| αγρόητησα | αγρότισσα |



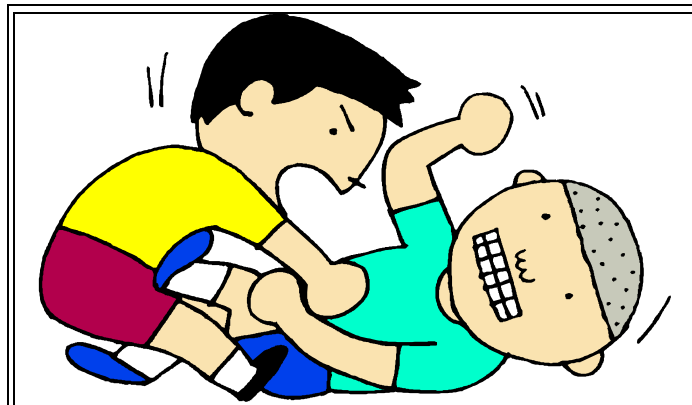
| | |
|------------|------------|
| επικίνδυνο | επικίνδυνο |
| επικύνδυνο | επικύνδυνο |



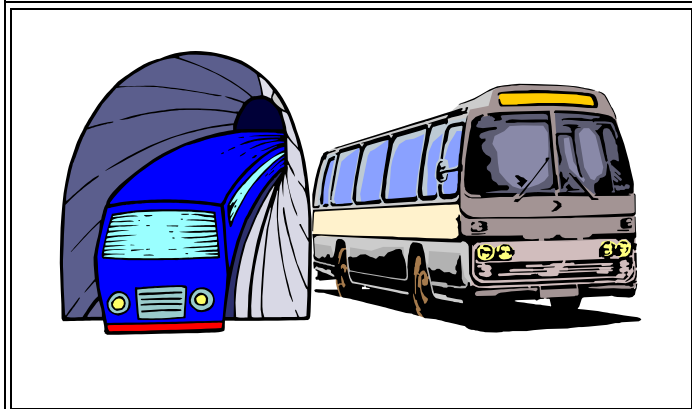
| | |
|-----------|-----------|
| πολιθρόνα | ποληθρόνα |
| πολυθρόνα | πολυθρώνα |



| | |
|-------------|-------------|
| φοβιτσιάρης | φοβητσηάρης |
| φοβητσιάρης | φοβητσιάρης |



| | |
|-------------|-------------|
| τσακώνονται | τσακώνονται |
| τσακόνωνται | τσακώνοντε |



| | |
|-------------|-------------|
| σιγκοινωνία | συγκοινωνία |
| συγκυνωνία | συγκοινωνία |

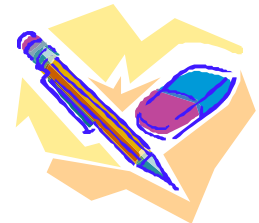


| | |
|-------------|-------------|
| διαστάβρωση | διασταύρωση |
| διασταύρωσε | διασταύρωση |

3. Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν μερικά λάθη. Βρες τα, βάλε μια γραμμή πάνω στο κάθε λάθος και γράψε από πάνω το σωστό όπως στα παραδείγματα:



| | | |
|-----------------|---------------------|-------------------|
| ω | ή | ή |
| έχ ω | σβ ύ νω, | μικρ ί |



υ

Π~~η~~ρκαγιά! Ακούστηκε χτες το πρωί στο χωριό μας. Στο βάθος του ορίζοντα, πύρηνες φλόγες υψώνωνταν στον ουρανό. Η φωτιά έμοιαζε σαν δεύτερος ήλιος προς τα δυτικά. Ευτυχώς, χωρίς μεγάλη καθυστέρησει, ήρθαν αρκετοί πυροσβέστεις με τα οχήματά τους και άρχισαν αμέσως τη μάχη με το πύρινο θεριό. Η φωτιά όμως πλησίαζε επικίνδυνα προς το χωριό μας κατακαίγοντας καθετί στο πέρασμά της. Όλοι ανησύχησαν πολύ και άρχισαν να προσεύχοντε σιωπηλά. Οι ίσκιοι των καμένων πεύκων έμοιαζαν με

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ

| α/α | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Β' ΤΑΞΗΣ | | Β Α Θ Μ Ο Σ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Γ' ΤΑΞΗΣ | | Β Α Θ Μ Ο Σ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Δ' ΤΑΞΗΣ | | Β Α Θ Μ Ο Σ |
|-------------------------------------|--|-----------------|---|--|-----------------|---|--|-----------------|---|
| ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | | | | | | | | | |
| 1 | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 1 ^ο | | | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 1 ^ο | | | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 1 ^ο | | |
| 2 | | | | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 2 ^ο | | | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 2 ^ο | | |
| 3 | | | | | | | Αναγνωστική Κατανόηση – Ελλιπές 3 ^ο | | |
| 4 | Ορθογραφική δεξιότητα | | | Ορθογραφική δεξιότητα | | | Ορθογραφική δεξιότητα | | |
| | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | <i>Καθ' υπαγόρευση γραφή</i> | | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> |
| | <i>Διόρθωση λαθών</i> | Γνωστές λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | <i>Διόρθωση λαθών</i> | Γνωστές λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | <i>Διόρθωση λαθών</i> | Γνωστές λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> |
| | | Άγνωστες λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | | Άγνωστες λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> | | Άγνωστες λέξεις | <i>Καταληκτικά λάθη</i> <i>Μη καταληκτικά λάθη</i> |
| <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | | | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | | | <i>Επιλογή ορθογραφημένης λέξης</i> | | | |
| 5 | | | | Λεξιλόγιο | | | | | |
| 6 | | | | Μεταγλωσσική δεξιότητα | | | Μεταγλωσσική δεξιότητα | | |
| 7 | | | | Μεταφωνολογική δεξιότητα | | | Μεταφωνολογική δεξιότητα | | |
| 8 | | | | Μετασυντακτική δεξιότητα | | | Μετασυντακτική δεξιότητα | | |
| ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ | | | | | | | | | |
| 9 | Νοημοσύνη | | | | | | | | |
| 10 | | | | Γλωσσική Ικανότητα | | | | | |
| 11 | | | | Οπτική Μνήμη | | | | | |
| 12 | | | | Ακουστική Μνήμη | | | | | |
| 13 | | | | Οπτική Αντίληψη | | | | | |
| 14 | | | | Ακουστική Αντίληψη | | | | | |

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

No

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
(1^ο ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ

| ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Β' ΤΑΞΗΣ | Β Α Θ Μ Ο Σ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Γ' ΤΑΞΗΣ | Β Α Θ Μ Ο Σ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Δ' ΤΑΞΗΣ | Β Α Θ Μ Ο Σ |
|---|----------------------------|---|----------------------------|---|----------------------------|
| Μια εκδρομή που θυμάμαι | | Μια ζημιά που έκανα κάποτε, χωρίς να το θέλω | | Ένα περιστατικό που συνέβηκε, καθώς παίζαμε με την παρέα μου | |
| Α. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | Α. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | Α. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | |
| Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | |
| Δομή | | Δομή | | Δομή | |
| Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | |
| Β. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | Β. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | Β. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | |
| Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | |
| Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | |
| Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | |
| Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | |
| Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | |
| Αντίδραση | | Αντίδραση | | Αντίδραση | |
| Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | |
| Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | | Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | | Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | |
| Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | | Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | | Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | |
| Αριθμός λέξεων κειμένου | | Αριθμός λέξεων κειμένου | | Αριθμός λέξεων κειμένου | |
| Αριθμός προτάσεων κειμένου | | Αριθμός προτάσεων κειμένου | | Αριθμός προτάσεων κειμένου | |
| Μήκος προτάσεων | | Μήκος προτάσεων | | Μήκος προτάσεων | |
| Δείκτης καταληκτικών λαθών | | Δείκτης καταληκτικών λαθών | | Δείκτης καταληκτικών λαθών | |
| Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | |
| Δείκτης ορθογραφίας | | Δείκτης ορθογραφίας | | Δείκτης ορθογραφίας | |

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

No

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
(2^ο ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ

| ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Β' ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Γ' ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Δ' ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ |
|---|------------|---|------------|---|------------|
| Μια εκδρομή που θυμάμαι | | Μια ζημιά που έκανα κάποτε, χωρίς να το θέλω | | Ένα περιστατικό που συνέβηκε, καθώς παίζαμε με την παρέα μου | |
| A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | |
| Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | |
| Δομή | | Δομή | | Δομή | |
| Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | |
| B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | |
| Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | |
| Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | |
| Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | |
| Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | |
| Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | |
| Αντίδραση | | Αντίδραση | | Αντίδραση | |
| Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | |
| Αριθμός πληροφοριών | | Αριθμός πληροφοριών | | Αριθμός πληροφοριών | |

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ
ΜΕΣΕΣ ΤΙΜΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ

No

| ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Β΄ ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Γ΄ ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ | ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ Δ΄ ΤΑΞΗΣ | ΒΑΘ ΜΟΣ |
|---|---------|---|---------|---|---------|
| Μια εκδρομή που θυμάμαι | | Μια ζημιά που έκανα κάποτε, χωρίς να το θέλω | | Ένα περιστατικό που συνέβηκε, καθώς παίζαμε με την παρέα μου | |
| A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | | A. Ολιστική αξιολόγηση Επικοινωνιακής Καταλληλότητας | |
| Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | | Γνησιότητα-Πρωτοτυπία | |
| Δομή | | Δομή | | Δομή | |
| Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | | Περιγραφή ηρώων | |
| B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | | B. Νοηματική Συνεκτικότητα Δομή-Περιεχόμενο | |
| Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | | Σκηνικό – χωροχρονικό πλαίσιο | |
| Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | | Εναρκτήριο γεγονός | |
| Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | | Αντίδραση του ήρωα-πρωταγωνιστή | |
| Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | | Εγχείρημα - Απόπειρα εξεύρεσης λύσης | |
| Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | | Συνέπειες-αποτελέσματα του εγχειρήματος | |
| Αντίδραση | | Αντίδραση | | Αντίδραση | |
| Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | | Γ. Πληροφοριακή Πληρότητα | |
| Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | | Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | | Αριθμός πληροφοριών/αριθμός προτάσεων | |
| Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | | Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | | Δ. Γενικά γλωσσικά χαρακτηριστικά | |
| Αριθμός λέξεων κειμένου | | Αριθμός λέξεων κειμένου | | Αριθμός λέξεων κειμένου | |
| Αριθμός προτάσεων κειμένου | | Αριθμός προτάσεων κειμένου | | Αριθμός προτάσεων κειμένου | |
| Μήκος προτάσεων | | Μήκος προτάσεων | | Μήκος προτάσεων | |
| Δείκτης καταληκτικών λαθών | | Δείκτης καταληκτικών λαθών | | Δείκτης καταληκτικών λαθών | |
| Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | | Δείκτης μη καταληκτικών λαθών | |
| Δείκτης ορθογραφίας | | Δείκτης ορθογραφίας | | Δείκτης ορθογραφίας | |