*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1*

# Ο εγγραμματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: Θεωρία και Πράξη.

Μόνικα Α. Παπά, *Δρ., Εκπαιδευτικός*

Η συναντίληψη αλλά και η πολυσημία των επιστημολογικών όρων, που τείνουν να οριοθετήσουν το πεδίο του γραμματισμού, μας οδηγεί σε μια περιεκτική αναφορά και αποσαφήνιση των συγγενών όρων (Παπούλια-Τζελέπη, 2000, Baynham, 2002, Barton, 2009). Η κοινή διαπίστωση της αλληλοεπικάλυψης των όρων: γραμματισμός, εγγραμματισμός, αλφαβητισμός, αναλφαβητισμός χρήζει μιας περαιτέρω αποσαφήνισης, ώστε να προαγάγουμε την επιστημονική συζήτηση, χωρίς φυσικά να εμφιλοχωρήσει η αρχή της απόλυτης βεβαιότητας.

## Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ:

Σύμφωνα με τη **Mike Baynham** (2002) στον ορισμό του γραμματισμού εντάσσονται κοινωνικοί, ιδεολογικοί και κριτικοί στόχοι. Η χρηστικότητα του γραμματισμού επιχειρεί μια σύζευξη της κοινωνικής διάστασης της γνώσης με τις κοινωνικές αξίες, που εκφράζονται με ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο. Στο επίκεντρο βρίσκεται η γλώσσα και οι δεξιότητες, που αποκτά μέσω των συγκεκριμένων διαδικασιών το άτομο, ώστε να καταστεί κοινωνικά αποτελεσματικό και να ενταχτεί ομαλά στο κοινωνικοπολιτικό σύστημα. Η στροφή του ενδιαφέροντος στην κατάκτηση του μηχανισμού της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, αποτελεί προτεραιότητα, αλλά δεν εξαντλεί τους στόχους του ιδεολογικού και επικοινωνιακού επιπέδου. Επομένως διακρίνουμε κατά την Baynham: α) τα κοινωνικά συμφραζόμενα, β) τις ενταγμένες διεπιδράσεις, γ) τους μηχανισμούς απόκτησης των δεξιοτήτων δ) την παραγωγή, αλλά και τους αποδέκτες του γραπτού λόγου, ε) τη στενότερη αλλά και την ευρύτερη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, στ) τη δυνατότητα εξισορρόπησης της διαδικασίας με το προϊόν, ζ) το ιδεολογικό στίγμα του γραμματισμού, που ενυφαίνεται σε ένα Hidden Curriculum μέσα από διακειμενικό επίτευγμα. Επομένως: «ο γραμματισμός δεν αφορά αποκλειστικά γλωσσικού τύπου γραμματισμούς. Είναι δυνατόν να επεκτείνουμε την έννοιά του και να χρησιμοποιούμε μεταφορές, όπως οπτικός γραμματισμός, τεχνολογικός/ πληροφορικός γραμματισμός, ακόμη και πολιτισμικός γραμματισμός» (Baynham, 2002, 13-15· Dessai, 1975,190-191). Σε ένα εξειδικευμένο επίπεδο, «…ο γραμματισμός είναι μια φορτισμένη λέξη, με την οποία συνδέεται πλήθος εννοιών και ιδεολογιών, μια πολυδιάστατη λέξη, ένα γενετικό θέμα, σύμφωνα με τη διατύπωση του Freire».

(Baynham,2002,16). Η οριοθέτηση αυτή της έννοιας του γραμματισμού ανιχνεύεται και στην αντιθετική σημασία των λέξεων: γραμματισμός και αγράμματος ή εγγράμματος, καθώς και στο ζεύγος αναλφαβητισμός και αναλφαβητισμός. Συμπερασματικά, όπως καταδείχτηκε και παραπάνω, ο γραμματισμός περιλαμβάνει:

-Το λειτουργικό γραμματισμό, που εκτείνεται σε στόχους κοινωνικούς και αποτελεί την προϋπόθεση για την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, ως αυτοτελούς οντότητας, αλλά με δυνατότητα προσαρμογής ατομικά και ομαδικά μέσα από τη ομάδα σε κοινή προσπάθεια παραγωγής και υποστήριξης υλικών και άυλων αγαθών. Η αναφορά στις θέσεις της Unesco καθιστούν σαφέστερο το κοινωνικό και πολιτικο- ιδεολογικό μήνυμα του γραμματισμού. Καθίσταται επομένως σαφές, ότι το άτομο συμπλέει με την υπάρχουσα κουλτούρα και καταξιώνεται με την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων και αξιών μέσα από την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, που προσδοκούν οι οργανωμένες και ευνομούμενες κοινωνίες. Μέσα από τη γενικότερη αυτή κοινωνική φιλοσοφία το άτομο έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, που μέσα από τα οριοθετημένα μορφωτικά αγαθά οδηγεί τα άτομα από την ετερονομία στη αυτονομία, ώστε να λειτουργήσουν με τους κανόνες ευπρέπειας και καλής συμπεριφοράς ως αυθύπαρκτες βιολογικές υπάρξεις ενταγμένες στην υπάρχουσα κουλτούρα. Η πολλαπλότητα του γραμματισμού δημιουργεί ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο αναφοράς, που προσπαθεί να εναρμονίσει όλες τις πτυχές των προεκτάσεών του, και ειδικότερα: «ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη περιλαμβάνει επίσης και τον αναριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις» (Baynham, 2002, σ. 21· Kress, 1994, σ.230-233). Ο γραμματισμός ιστορικά παραπέμπει στον γραμματιστή ή γραμματοδιδάσκαλο. που συναντάται κατά τον 6$^{ον}$ π.Χ αιώνα. Τα γνωρίσματα του Γραμματιστή, που διδάσκει γραφή και ανάγνωση, είναι: η ταπεινή καταγωγή του, η απαιδευσία, η χαμηλή κοινωνική θέση και η πενιχρή αμοιβή: (Γιαννικόπουλος,1989, σ. 1237). Το έργο που επιτελούσαν οι γραμματιστές ήταν τόσο επαχθές, ώστε στην απώλεια ενός στρατιώτη στο Σικελικό πόλεμο αναφέρεται, ότι «**ή πέθανε ή διδάσκει γράμματα**». (Γιαννικόπουλος, 1989, σ. 1238). Το έργο του γραμματιστή ήταν η πολύωρη εξουθενωτική διδασκαλία και για το λόγο αυτό ο Σόλων όρισε να μην ανοίγουν τα σχολεία προ της Ανατολής

του ηλίου και να κλείνουν μετά τη δύση του. (Γιαννικόπουλος, 1989, σ. 1238).

## Ο ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ:

Ο εγγραμματισμός από το ρήμα γραμματίζω-ουσιαστικά παραπέμπει στην πνευματική καταξίωση του ατόμου, ως εγγραμμάτου, δηλαδή ως κεκτημένου αυτές τις δεξιότητες, που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε με την αυτομάθηση ως μιας διαδικασίας κατάκτησης και οικείωσης των μορφωτικών αγαθών, στα οποία πρωτίστως εμπεριέχονται και οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, είτε ως σκόπιμης και συνειδητής εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την τυπική σχολειοποίηση. Σε μια ευρύτερη θεώρηση, ο εγγράμματος είναι ο μορφωμένος άνθρωπος, οποίος μέσα από τις εκπαιδευτικές δεξιότητες έχει καταστεί κοινωνός των πολιτισμικών επιτευγμάτων της κοινωνίας είτε ως ερευνητής, είτε ως δημιουργός και συνδημιουργός του ανθρώπινου πολιτισμού. Επομένως, «...ο εγγράμματος άνθρωπος κατά κανόνα είναι αυτός που ξέρει γράμματα αλλά και έχει τη δυνατότητα να αποκτά γνώσεις κυρίως μέσω της ανάγνωσης του γραπτού λόγου και, συνεπώς να γίνεται ο ενημερωμένος, ο μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα κατέχει γνώσεις, χωρίς όμως, οι γνώσεις αυτές να είναι δογματικές δοξασίες. Και ο εγγράμματος, ενημερωμένος και μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα μπορούσε να αντιστέκεται σε «σχηματοποιήσεις» που τον καθιστούν «άλογο χειροκροτητή» και έτσι να περιφρονεί την προσωπικότητά του, την ελευθερία του και την αξιοπρέπειά του». (Πόρποδας, 2002,σ. 34). Για την προσπάθεια πολιτογράφησης του όρου «εγγραμματισμός» η Καθηγήτρια Τζέλα-Βαρνάβα –Σκούρα, που επιμελήθηκε το ομώνυμο έργο του David Barton με τον τίτλο: Literacy, An Introduction to the Ecology of written Language, γράφει: « Στη μετάφραση μάς προβλημάτισε, τον μεταφραστή Ι. Βλαχόπουλο και εμένα, η απόδοση του αγγλικού όρου literacy. Ο αγγλικός όρος αναφέρεται αδιακρίτως τόσο σε ενέργεια όσο και σε κατάσταση. Αν θέλαμε να αποδώσουμε τη δεύτερη σημασία σε γραμματικά ορθά ελληνικά, θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε τον νεολογισμό «εγγραματοσύνη» (κατ' αναλογία προς το υπαρκτό «αγραμματοσύνη». Τελικά καταλήξαμε στην ενιαία απόδοση της σημασίας με τον όρο «εγγραμματισμός», καθώς ο όρος αυτός έχει χρησιμοποιηθεί ήδη αρκετά στην ελληνική για την απόδοση και των δύο σημασιών. Ένα ακόμα θέμα που μας απασχόλησε υπήρξε η επιθετική

χρήση του όρου, όπως στις εκφράσεις literacy event και literacy practice για την απόδοση αυτής της χρήσης του στις συγκεκριμένες δύο περιπτώσεις χρησιμοποιήσαμε το ελληνικό επίθετο «εγγράμματος» (εγγράμματο γεγονός, εγγράμματες πρακτικές). Η μετάφραση, παρόλο που στην πρώτη ματιά ξενίζει, μια που συνηθίσαμε το επίθετο «εγγράμματος» να προσδιορίζει ανθρώπους, γραμματικά πάντως ευσταθεί, με την έννοια του «εν γράμμασι», δηλαδή με χρήση των γραμμάτων, της γραφής» (Βαρνάβα- Σκούρα, 2009, σ. 15· Blenkin& Kelly, 1987, σ.132-135). Διευκρινιστικά προστίθεται, ότι η έκφραση literacy teaching αποδίδεται με τον όρο «εγγραμματιστική διδασκαλία» και ο όρος literacy με την ελληνική λέξη «εγγραμματιστικός», όταν η λέξη αυτή επέχει θέση επιθέτου. Αν και οι δύο προαναφερθέντες συμβατικοί όροι αλληλοκαλύπτονται επιφανειακά και διαφοροποιούνται μόνο λεκτικά, επιχειρούμε την ανάλυση του εγγραμματισμού από την οπτική του **David Barton**, ώστε να προσδιοριστούν οι συνιστώσες του και να καταδειχτούν οι επισημάνσεις, που συνιστούν και επηρεάζουν το περιέχον, αλλά και το περιεχόμενό τους στη θεωρία και την πράξη. Ο εγγραμματισμός επομένως κατά τον Barton (2000) καλύπτει όλες σχεδόν τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και δεν εξατομικεύεται μόνον στη γραφή και την ανάγνωση, είναι δε χαρακτηριστική η άποψή του, όταν υποστηρίζει, ότι: «Στην Αγγλική δεν υπάρχει ρήμα για τη δραστηριότητα της παροχής εγγραμματισμού σε ανθρώπους». (Barton, 2009, σ.40· Kress, 1994, σ.199-221). Η προβολή και οικειοποίηση παρόμοιων όρων, που έχουν παρεισφρήσει από τον ευρύτερο διεθνή χώρο αποτελεί δίλημμα για τους συγγραφείς επιστημονικών εργασιών, αφού η έλλειψη αναφοράς στις συγκεκριμένες πηγές μπορεί να εκληφθεί και ως άγνοια της βιβλιογραφικής ενημέρωσης ή ακόμα ως απόρριψη, που δημιουργεί άγονες αντιπαραθέσεις. Ενώ ο εγγραμματισμός αναφέρεται σε μια ευρύτερη αναπαράσταση του κόσμου και των ιδεών, με κυρίαρχη αναφορά επίσης την επικοινωνία: «Ο εγγραμματισμός βασίζεται σε ένα σύστημα συμβόλων. Είναι ένα συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και ως τέτοιο υπάρχει σε συσχετισμό με άλλα συστήματα ανταλλαγής πληροφοριών. Είναι ένας τρόπος αναπαράστασης του κόσμου στους άλλους». (Barton, 2009, σ.67· Beard, 1991,σ.14-15). Ο εγγραμματισμός καλύπτει επίσης πολλούς άλλους τομείς ,όπως η ανθρώπινη σκέψη, και οι αξίες, ως ιστός όλων των πολιτισμικών επιτευγμάτων.

## Ο ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ:

Εξειδικεύοντας ο **David Barton** τη σχέση του εγγραμματισμού με τη **γλώσσα** αναλύει τις παραμέτρους και τις πτυχές, που οικοδομούν το ευρύτερο πεδίο της κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα διάφορα είδη του λόγου υπόκεινται σε μια θεμελιωμένη παρατήρηση της γλωσσικής καλλιέργειας του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι δεξιότητες συνυφασμένες με κοινωνιογενείς μηχανισμούς. Το πεδίο της κειμενικής και της διακειμενικής επικοινωνίας υπόκειται επίσης σε κανόνες, που στοχεύουν στη διακίνηση των μηνυμάτων και συγκροτούν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η γλώσσα είναι ο διαμεσολαβητής, που δίνει τη δυνατότητα στον νοούν υποκείμενο να καταλήξει σε συμπεράσματα και να καθορίσει τη νοηματική αλληλουχία. Η προφορική γλώσσα έχει προτεραιότητα έναντι της; Γραπτής και στον Πλάτωνα -Φαίδρος, ο Σωκράτης εκθειάζει τον ενδιάθετο προφορικό λόγο, επισημαίνοντας παράλληλα τα μειονεκτήματα και τις ελλείψεις του γραπτού λόγο: «Αλλά ας αφήσωμε τον πλατωνικό Σωκράτη να ομιλήση: «αυτό δα το κακό, Φαίδρε, έχει το γράψιμο και μοιάζει, μα την αλήθεια, με ζωγραφική! Κιαυτής δα τα έργα στέκονται μπροστά σου σαν να είναι ζωντανά, αλλά, αν τα ερωτήσης σιωπούνε με πολλή σπουδαιότητα. Το ίδιο κάνουν και οι γραμμένοι λόγοι, πας να πιστέψης, πως αυτοί έχουν νόηση και μιλάνε αν όμως τους ρωτήσης κάτι για κείνα που λένε, γιατί θέλεις να τα καταλάβης, δηλώνουν ένα μονάχα πράγμα, το ίδιο πάντοτε. Και, όταν μια φορά γραφτή, κυλιέται δα παντού κάθε λόγος, όμοια και σε κείνους που καθόλου δεν τους ταιριάζει, και δεν ξέρει ο ίδιος να λέη για ποιους είναι και για ποιους δεν είναι…Και ο έφηβος, Φαίδρος, του απαντάει: «εννοείς το ζωντανό και έμψυχο λόγο του γνώστη, κι' αυτού του λόγου ο γραπτός θα ήταν σωστό να λέγεται ομοίωμα». (Πλάτωνος Φαίδρος, 276Β· Θεοδωρακόπουλος, 1952, σ. 4-5). Η διαφορά μεταξύ της προφορικής και γραπτής γλώσσας είναι ότι ο γραπτός λόγος έχει μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή και «νομική βαρύτητα. Σε σημειογραφικό επίπεδο ο εγγραμματισμός επεκτείνεται στα μαθηματικά και αισθητοποιείται μέσα από τα συμβολικά συστήματα. Τα μαθηματικά μέσα από τους αριθμούς προσφέρονται στο μέτρημα αλλά και στο γράψιμο. Μάλιστα στα συστήματα των εξισώσεων βλέπουμε ότι τα γράμματα και οι αριθμοί συγκροτούν αριθμητικά συστήματα, όπως τα παραδείγματα που ακολουθούν: **«αν χ=3 και ψ=4, τότε 3χ+4ψ=25».**Ουσιαστικά τα γράμματα και οι αριθμοί είναι επίσης ιδεογράμματα στο παράδειγμα αυτό. Επίσης, συχνά οι λέξεις δεν χρειάζονται:

**Χ=3,ψ=4**
**3χ+4ψ=25**

Εδώ τα πάντα είναι ιδεογραφικά. Προσέξτε επίσης ότι η παράσταση έχει απαλλαγεί από τη συγκεκριμένη γλώσσα και μπορεί να γίνει κατανοητή σε αρκετές γλώσσες. Άνθρωποι που μιλούν διάφορες γλώσσες και γνωρίζουν λίγα μαθηματικά μπορούν να τη διαβάσουν και να την καταλάβουν. Τα μαθηματικά είναι σχετικά αυτάρκη και συχνά είναι χρήσιμο να θεωρούμε αυτά τα συμβολικά συστήματα (άλγεβρα, γεωμετρία, γλώσσες υπολογιστών), χωριστές γλώσσες (το ζήτημα έχει συζητηθεί στο, πλαίσιο της γλωσσολογίας, για παράδειγμα πριν από πολλά χρόνια στο έργο του Chomsky για τους μαθηματικούς τύπους γλώσσας). (Barton,2009, σ, 146· Arnold, 1991, σ.33-39). Στον αναδυόμενο εγγραμματισμό κυριαρχεί η δραστηριότητα των παιδιών να διατρέξουν τα στάδια του αισθησιοκινητικό και του συμβολικού σταδίου, για να φτάσουν στο σημειακό στάδιο γλώσσα αποτελεί ένα κωδικοποιημένο σύνολο σημείων δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία «η γλώσσα είναι κώδικας σημείων ορισμένης μορφής (γλωσσικής), με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας». (Μπαμπινιώτης, 1998, σ.30). Ο εγγραμματισμός επεκτείνεται σε όλες τις μορφές του πολιτισμού από τον προφορικό και το γραπτό λόγο μέχρι την κατάκτηση όλων των δεξιοτήτων, που καθιστούν τον άνθρωπο κοινωνικό και πολιτισμικό ον. Η εξειδίκευση του εγγραμματισμού στην ανάγνωση και τη γραφή έχει θέσει μια σειρά από ερωτήματα για την ηλικία εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων. Η ηλικία των πέντε ετών θεωρείται κατάλληλη για την έναρξη διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης σε ορισμένες χώρες, αλλά οι επιλογές αυτές δεν ισχύουν σε άλλες που προτείνουν την ηλικία των επτά ετών. Ο Barton (2009) θα συνταθεί με τις θέσεις των Skriber και Cole (1981), προτείνουν τη σύζευξη πρακτικής και δεξιοτήτων : «Αυτό οδηγεί στη διατύπωση των Skriber και Cole, ότι οι δεξιότητες βρίσκονται μέσα στις πρακτικές και ότι οι πρακτικές καθορίζουν τις δεξιότητες». (Barton, 2009, σελ.217· Wallrabernstein& Balhorn& Conrady& Tymister, 1981, σ. 89-106). Η παρέμβαση της οικογένειας στην πρόωση ανάγνωση και γραφή δείχνει ότι ένα ποσοστό των παιδιών που επισκέπτονται την Α΄ Δημοτικού Σχολείου γνωρίζουν ήδη γραφή και ανάγνωση. (Παπάς,2002,σ.41-45· Browne, 1993,σ.36-55). Ο εγγραμματισμός τείνει στην απάλειψη του κοινωνικού φαινομένου της **«μυστικής αναπηρίας»**, που αναφέρεται σε οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητα άτομα. (Barton, 2009, σ. 257· Marjioram, 1988,σ.85-94).

## Ο ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ:ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ:

Ο όρος literacy συνδέεται τον αλφαβητισμό, με την ανάγνωση και τη γραφή δηλαδή με την ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει. (Πόρποδας, 2002,σ. 30). **Ο αλφαβητισμός,** στην ελληνική γλώσσα, είναι «πεποιημένη» λέξη, που δηλώνει την παρέμβαση της κοινωνίας, να διδάξει σε ανηλίκους και ενηλίκους το αλφάβητο και σε επέκταση την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αλφαβητίζω επομένως σημαίνει διδάσκομαι ή αυτοδιδάσκομαι και κατακτώ τις δεξιότητες της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και γενικότερα την βελτίωση του προφορικού λόγου και την άνετη χρήση του γραπτού λόγου είτε με την ιδιότητα του αναγνώστη είτε με την ιδιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Το 1990 καθιερώθηκε ως παγκόσμιο έτος του Αλφαβητισμού: (Σακκάς, 1992, σ.11· Τζελέπη-Παπούλια, 1992, σ.1). Ο Αλφαβητισμός αποτελεί κύριο μέλημα, τόσο της οικογένειας, όσο και της οργανωμένης κοινωνίας, που χωρίς να περιορίζονται στους διακριτούς ρόλους εμπλέκονται στη διδασκαλία του αλφαβητισμού. Ώθηση στην διάδοση και εφαρμογή του αλφαβητισμού παρέχουν και οι νέες τεχνολογίες. (Ανθουλιάς, 1992, σ.35). Η μεγάλη σημασία του προφορικού λόγου έχει υπερτονιστεί από τους ειδικούς, αφού θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος στην οικοδόμηση του αλφαβητισμού. Μάλιστα στην προσπάθεια οριοθέτησης του αλφαβητισμού γίνεται διάκριση μεταξύ της αλφαβητικής γραφής και της χρήσης της. (Σκούρτου, 1992, σ. 59). Η οικογένεια κατατρύχεται συνεχώς από το φόβο της αποτυχίας του παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή και επιστρατεύει κάθε θεμιτό μέσο για να διδάξει στο παιδί πρόωρα τις δύο αυτές δεξιότητες. Το παιδί που είναι ήδη έτοιμο με τη διαδικασία της προμάθησης μέσα στην οικογένεια επιδεικνύει αδιαφορία κατά τη φοίτηση στην Α΄τάξη του δημοτικού και αδυναμία συγκέντρωσης, αφού οι δεξιότητες αυτές του αλφαβητισμού είναι ήδη «μεμαθημένες». Η έλλειψη συνεπώς συνετής και μεθοδευμένης διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής δημιουργούν τετελεσμένα στην σχολική επίδοση με τις συνέπειες του οργανικού και λειτουργικού αναλφαβητισμού. (Βάμβουκας,1992, σ. 84-85· Harris, 1993, σ.68). Ο αλφαβητισμός θεωρείται προνόμιο των εκλεκτών και είναι χαρακτηριστική η ρήση του Λάο Τσε … «… που στο βιβλίο του Τάο συμβούλευε: «…όποιος λέει πως κάνει καλό στον τόπο δίνοντας μόρφωση το λαό γελιέται και αφανίζει τη χώρα του»…» (Πλωρίτης, 1991,· Πόρποδας, 2002, σ.31).

## Ο ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ:

Η αδυναμία συνεπώς των ώριμων ατόμων να ενταχτούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και να καταστούν κοινωνικά αποτελεσματικοί, οδήγησε στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή την εκπαίδευση ενηλίκων με πρώτιστη διαδικασία τον αλφαβητισμό τους. Σημαντική θεωρείται η αντιμετώπιση των αναλφάβητων από τους αλφαβητισμένους διδάσκοντες, που πρέπει να επιλέγουν λέξεις με συναισθηματική αξία και αντίστοιχες προς τις ατομικές, τοπικές, κοινωνικές, και πανανθρώπινες ανάγκες των εκπαιδευόμενων. **Μια καλή εκκίνηση μας συνιστά ο Paulo Freire, προτείνοντας : « Η πρώτη λέξη τρισύλλαβη και η κάθε συλλαβή ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν. β) Τα πιο δύσκολα φωνήματα να παρουσιαστούν στο τέλος γ) Να προηγηθούν λέξεις κοινής χρήσης, ενώ λέξεις για αφηρημένες έννοιες με κοινωνικό ή πολιτικό περιεχόμενο, να πάνε στο τέλος».** (Μάνθου,1992,σ. 155-156· Πάτσης,1953, σ.9-14). Για την επιτυχία του αλφαβητισμού σε έρευνα που έγινε στην Αττική με την εφαρμογή των δοκιμασιών της **Ferreiro,** οι ερευνητές διαπίστωσαν: «…οι παρατηρήσεις μας μέσα στην τάξη και οι συζητήσεις που είχαμε με τους δασκάλους, επέτρεψαν σε όσους συμμετείχαν σ΄ αυτό το πρόγραμμα να συνειδητοποιήσουν ότι η γλωσσική δεξιότητα και οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού παίζουν κύριο ρόλο στην εκμάθηση του γραπτού λόγου». (Βαρνάβα-Σκούρα, 1992, σ.141). Αναφορά γίνεται και στην επιμόρφωση των επιμορφωτών του αλφαβητισμού, με την βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής επαρκείς όσων ασχολούνται με τον αλφαβητισμό των ενηλίκων». (Βεργίδης,1992,σ.107-108). Καταληκτικά θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς, ότι η προσπάθεια αλφαβητισμού των ενηλίκων έχει κυρίαρχο στόχο τους οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους, και την ομαλή επανένταξή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, αναπληρώνοντας έστω και με καθυστέρηση το κοινωνιογενές έλλειμμα της εκπαίδευσής τους.

## Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ:ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ:

Ο αναλφαβητισμός αναφέρεται σε άτομα που δεν έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και γενικότερα αδυνατούν να γράψουν, να διαβάσουν και να κατανοήσουν το γραπτό λόγο. Διαπιστώθηκε συνεπώς ο οργανικός ή πρωτογενής αναλφαβητισμός και ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, που καθιστά το άτομο ανίκανο να χρησιμοποιήσει το γραπτό λόγο, είτε ως αναγνώστης είτε ως δημιουργός του. Ο αναλφαβητισμός αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα και πλήττει

ιδιαίτερα τους εργαζόμενους στον επαγγελματικό αλλά και στον ιδιωτικό τους χώρο, αφού τους στερεί τη δυνατότητα επικοινωνίας και κατοχύρωσης των δικαιωμάτων τους. Γενικότερα ο αναλφαβητισμός έχει την αφετηρία του στις πρωτογενείς και δευτερογενείς παιδαγωγικές ομάδες. Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προαγωγή των οικονομικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων μιας χώρας, καθηλώνει τα αναλφάβητα άτομα σε κοινωνική στασιμότητα και τα στερεί από την πρόσβαση και οικειοποίηση των αγαθών του πολιτισμού. Ως καταγεγραμμένα αίτια του αναλφαβητισμού κατά τον **Chancerel** (1987) είναι μεταξύ των άλλων και τα εξής:

-**Η έλλειψη** προσωπικού ενδιαφέροντος από το ίδιο το άτομο.
-**Η εγκατάλειψη** του ατόμου από τη σχολική εκπαίδευση και μάθηση.
-**Το βεβαρυμένο** κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.
-**Η έλλειψη** πολιτισμικής ώσμωσης.
-**Ενδογενή** ή κοινωνιογενή αίτια και προβλήματα. (Chancerel,1987,σ.41-51).

Χωρίς να δραματοποιήσει κανείς τον αναλφαβητισμό, σύμφωνα με τον **Labov**: «**ο γραπτός λόγος εμφανίζεται έχοντας μια προνομιακή θέση, που τον καθιστά μια αναφορά για κάθε άλλη μορφή γλώσσας, αφήνοντας τρεις άλλες σε μια μορφή ατέλειας. Όταν το άτομο δεν κατέχει αυτόν τον λόγο, θεωρείται ανίκανο, ενώ τούτη η γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά αυτή που έχει μεγαλύτερη αξία χρήσης, για αυτό. Η αξία –σημείο που κατέχει ο γραπτός λόγος, τον καθιστά το εργαλείο επιλογής. Μαζί με το λογικο-μαθηματικό είναι το εργαλείο κοινωνικής ιεράρχησης αναλφαβητισμός είναι συχνά ο κληρονόμος της απελπισίας του ατόμου μπροστά στη δυσκολία ν' αποκτήσει αυτή την υπερσωστή γλώσσα που είναι ο «σχολικός γραπτός λόγος**».(Chancerel, 1987, σ. 51· Marjoram, 1988, σ.114-116).

## Ο ΟΡΓΑΝΙΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

**Οργανικά αναλφάβητοι θεωρούνται όσοι** δεν κατέχουν τις δεξιότητες της γραφής και της γραφής και της ανάγνωσης. Η παντελής απουσία από τη σχολική εκπαίδευση λόγω της κοινωνικής δυσπραγίας, των πολεμικών συρράξεων αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων έχει δημιουργήσει στρατιές αναλφάβητων οργανικά, που κατατρύχονται από την αδυναμία γραφής και ανάγνωσης, αλλά και ακόμα της δυνατότητας να υπογράψουν ένα γραπτό κείμενο. Αυτό είναι εμφανέστερο σε ενηλίκους και ηλικιωμένα άτομα που είτε βάζουν ένα σταυρό στη θέση της υπογραφής τους ή ακόμα αφήνουν το αποτύπωμα του δαχτύλου τους επάνω στο χαρτί.

(Γέρου,1987,σ.33). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχειά ο οργανικός αναλφαβητισμός πλήττει σε μεγάλο ποσοστό τις γυναίκες, αφού η πρόσβασή τους στη εκπαίδευση προσέκρουε κατά το παρελθόν και στη αδυναμία υπέρβασης των παραδοσιακών ρόλων στα δύο φύλα. Απογραφικά στοιχεία έδειξαν ,ότι κατά το έτος Ι991 «το ποσοστό των οργανικά αναλφάβητων, επί του συνόλου του πληθυσμού ηλικίας άνω των δέκα ετών ήταν 6,8% (για τις Γυναίκες το ποσοστό έφτανε το 10%). Κατά την απογραφή αυτή ως οργανικά αναλφάβητοι αφενός μεν όσοι δεν φοίτησαν στο δημοτικό σχολείο και δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή αφετέρου δε όσοι δεν τέλειωσαν το δημοτικό σχολείο και δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Ειδικότερα, ο αριθμός των παιδιών ηλικίας 10-14 ετών που δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή το 1981 ήταν 5.665, ενώ το 1991 ο αριθμός αυτός έφτασε στα 6.766 άτομα. Η αύξηση αυτή αποδόθηκε κατά κύριο λόγο στο κύμα των παλιννοστούντων ελλήνων από άλλες χώρες καθώς και στα παιδιά των μεταναστών» (Πόρποδας, 2002,σ.37). Η προσπάθεια άλλωστε της επιβίωσης και η στενότητα του χρήματος αλλά και των αγαθών, ωθούσε τις λαϊκές μάζες να στραφούν στην αναζήτηση του επιούσιου άρτου και την παραίτησή τους από κάθε προσπάθεια κατάκτησης των πνευματικών αγαθών. Οι οργανικά αναλφάβητοι ανήκουν σήμερα στη γενιά που έζησε σε μεγάλο βαθμό τις δύσκολες αυτές συγκυρίες και κατόρθωσε να επιζήσει, επομένως ως οργανικά αναλφάβητοι θεωρούνται όλοι εκείνοι που, για διαφόρους λόγους (οφειλόμενους κυρίως στις κοινωνικοοικονομικές και οικογενειακές συνθήκες), δεν διδάχτηκαν και, κατά συνέπεια, δε γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή». (Πόρποδας, 2002, σ.36).

## Ο ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ:

Ο **λειτουργικός αναλφαβητισμός** αναφέρεται στα άτομα που αν και είχαν κάποιες σποραδικές και διακεκομμένες μαθητείες στο σχολικό σύστημα και άκουσαν μαθήματα πρώτης ανάγνωσης και γραφής, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν και να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες βαθμό που να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και λειτουργικά στο κοινωνικό σύνολο. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι μια ανίατη κοινωνική πληγή, γιατί η αδυναμία ανάγνωσης και γραφής ωθεί τα άτομα σε λάθη, παραλείψεις και παρανοήσεις, που πολλές φορές υποθηκεύουν το μέλλον των ίδιων αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν ευρύτερες εμπλοκές στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η γραφή ακολουθεί τη μιμητική διαδικασία, ενώ η ανάγνωση είναι συνθετότερη. Για να έχουμε ένα παιδί αναγνώστη πρέπει να συγκλίνει η αποκωδικοποίηση με την κατανόηση ή καλύτερα να έχουμε το γινόμενο:

κωδικοποίηση κατανόηση= ανάγνωση. (Smith, 1988, σ. 88-94· Πόρποδας, 2002, σ. 46). Η ανάγνωση αποτελεί μια διαδοχή των ψυχοσυναισθηματικών και πνευματικών φαινομένων του παιδιού. Η συνεχής εξέλιξη και μετατόπισή του από ένα στάδιο στο επόμενο συνθέτει τις ενδογενείς και τις κοινωνιολογίες διεργασίες σε ένα πλέγμα αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης για την κατάκτηση του εγγραμματισμού σε όλες τις συνιστώσες του. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα : «**Ειδικότερα για τη σχολική ηλικία στην όποια εστιάζεται η παρούσα έρευνα, η αναπτυξιακή ακολουθία που διατύπωσε η Jeanne Chall (1983) έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μετά το αρχικό προαναγνωστικό στάδιο (pre-reading stage), που διαρκεί από την αρχή της ζωής μέχρι το έκτο έτος περίπου, το παιδί εισέρχεται στο στάδιο της αρχικής ανάγνωσης ή αποκωδικοποίησης (initial reading or decoding stage), που καλύπτει το έκτο και το έβδομο έτος. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από την επιτυχία του παιδιού να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και να αντιληφθεί την αντιστοιχία ανάμεσα στα γράμματα και στους ήχους. Κατά το έβδομο και όγδοο έτος, το παιδί διανύει το επόμενο στάδιο, που ονομάστηκε επιβεβαίωση, ευφράδεια και αποκόλληση από το έντυπο υλικό (confirmation , fluency, ungluing from print). Εδώ το παιδί επιβεβαιώνει τις κατακτήσεις του προηγουμένου σταδίου, με το να αυτοματοποιείται στην αποκωδικοποίηση, πράγμα που επιτρέπει υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και εξαγωγής νοήματος από το κείμενο. Το στάδιο όμως που συνιστά ορόσημο στην επαφή του παιδιού με την ανάγνωση και στο οποίο αναμένεται να βρίσκονται τα παιδία 11-12 ετών, στα οποία εστιάζεται η παρούσα έρευνα, είναι το στάδιο που τιτλοφορήθηκε διάβασμα για μάθηση (reading to learn) και διαρκεί από το όγδοο μέχρι το 14$^{ο}$ έτος**». (Μαλαφάντης, 2005,σ.22-23). Οι σύγχρονες κοινωνίες θεωρούν την παιδεία ως σημαντικό παράγοντα που συνιστά και επηρεάζει όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου και την ευημερία των πολιτών. Ιδιαίτερα για την ανάγνωση και τη γραφή, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης η πολιτεία δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις, ώστε να ενθαρρύνει τους λειτουργικά αλλά και τους οργανικά αναλφάβητους να γεφυρώσουν τα χάσματα στη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου και να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής έστω και στην ενήλικη πλέον ζωή τους. Αν σκεφτεί κανείς ότι η ρήση: η ημιμάθεια είναι χειρότερη από την αμάθεια, οι ημιαλφαβητισμένοι ή οι λειτουργικά αναλφάβητοι έχουν σήμερα ευκαιρίες σε ένα πλέγμα συνεκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

να μάθουν τη γλωσσά της χώρας που κατοικούν ως γηγενείς πολίτες αλλά και όσοι εγκαθίστανται ως μετανάστες, ώστε σε εθνικό επίπεδο να διεκδικήσουν τα δικαιώματα τους και να ενταχτούν ως παραγωγικά και κοινωνικά αποτελεσματικά άτομα στην υπάρχουσα κουλτούρα.

## Ο ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ:

Η προγονική εύκλεια, που αποτελούσε «παγκόσμιον φωτός πηγήν» είχε παρωθήσει τις αδούλωτες στους οθωμανούς ελληνικές εδαφικές ενότητες να αναζητήσουν διεξόδους για την μόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των τέκνων τους. Η παιδεία αποτελούσε το κορύφωμα της γονεϊκής φροντίδας, αλλά ταυτόχρονα και την ελπίδα χειραφέτησης από την μακραίωνη δουλεία. Οι διακηρύξεις που διατυπώνονταν από τους λογίους της εποχής έχουν ως ύψιστο ιδανικό την θρησκευτική μόρφωση και τη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα και το σχολείο « … θα εθιζη τους τροφίμους εις την τήρησιν θείων και ανθρωπίνων εντολών, και ούτω θα επιδιώκη την μορφωσιν της εικόνος του θεού εν των ανθρώπω, ενί λόγω, ίνα καθ' Ερβαρτον είπωμεν, όλον το καθίδρυμα θα μεταβάλληται εις έμψυχον κοινωνίαν ή εις ηθικόν καθίδρυμα». (Παπακωνσταντίνου& Ανδρέου, 1992, σ.21). Επικρατούν οι θεωρίες της δωρεάς του πνεύματος και της θεοθέλητης υπεροχής περί έξυπνων και κουτών: « τα γράμματα εισίν ό,τι αριστοκρατικότερον ,διότι και αυτόν ο θεός εις ολιγίστους έδωκε της ευφυΐας το δώρον». (Παπακωνστατίνου&Ανδρέου,1992,σ.21).

## Η ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ: Η ΑΝΟΔΟΣ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΤΗΣ.

Η πρώτη μέθοδος που επισημοποιείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο στην προεπαναστατική όσο και μετά την επανάσταση του 1821 είναι Η αλληλοδιδακτική. Η αναφορά στη μέθοδο ακολουθεί την πορεία από τους **J. Lancaster** και τον **A. Bell** στο Gallo Clarazin. Οι έλληνες που δέχτηκαν την επίδραση της αλληλοδιδακτικής είναι μεταξύ των άλλων οι: Γ. Κλεόβουλος, Α. Πολίτης και **Ι. Κοκκώνης**. Η εισαγωγή της αλληλοδιδακτικής θεωρήθηκε «**δώρον θεόδοτον για τα κοινά σχολεία**» από τον **Κ. Κούμα** και ο **Νεόφυτος Βάμβας** θεωρεί ότι : «… για να επικρατήση η νέα αποτελεσματική, φιλελεύθερη, διδακτική μέθοδος έπρεπε να εγκαταλειφθούν οι παλιές, που είχαν πια αποδειχθή άξιες «θρήνου και αγανακτήσεως». (Δημαράς,1973, σ.25). Ο εγγραμματισμός της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τον οδηγό του **Ι. Κοκκώνη** περιλαμβάνει αναπροσαρμογές και οδηγίες για τη διδασκαλία της

ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Η γενίκευση της αλληλοδιδακτικής φαίνεται και στην έκδοση οδηγών και εγχειριδίων για τη χρήση της στα ελληνικά σχολεία, όπως αυτά λειτούργησαν στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Από το Ι864 αρχίζει σφοδρή κριτική κατά της αλληλοδιδακτικής, που αποτελεί πλέον όργανο αντιπαιδαγωγικό στα χέρια άπειρων μειρακίων που διδάσκουν υπόλοιπους μαθητές με μια μέθοδο, η οποία είναι νεκρή. Πρόκειται δηλαδή για μέθοδο που έχει καταδικαστεί αμετάκλητα στην Ευρώπη: «…παρ΄ ημίν εισέτι τιμωμένη ολεθρία αυτή μέθοδος του διδάσκειν παίδας δι΄απαιδεύτων παίδων». (Παπακωνσταντίνου& Ανδρέου, 1992, σ. 55). Ο εγγραμματισμός στη ελληνική γλώσσα γίνεται με το σύστημα toy **Jean Josef Jacotot**, η οποία και συστηματοποιήθηκε ως αναλυτικοσυνθετική, μετά την καθιέρωση της συνδιδακτικής.

## Η ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ:

Η ιστορική αναδρομή στις μεθόδους διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής μας δίνει το στίγμα της απαρτισμένης σήμερα αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, που είναι μια κυρίαρχη επιστημονική μέθοδος με καταφυγές όμως τόσο στην ολική ή ιδεοπτική μέθοδο **Decroly**,όσο και στη μέθοδο της **Maria Montessori**. Η μέθοδος Διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης είναι συνδεδεμένη με τα εκάστοτε Αλφαβητάρια, που περιέχουν οδηγίες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Η αρχαιότερη που εκτείνεται μέχρι τον $16^{ο}$ αιώνα είναι η αλφαβητική ή συνθετική μέθοδος ,που περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

**Η συλλαβιστική ή φωνητική μέθοδος διδασκαλίας:**

- **Εκμάθηση** του νοήματος των γραμμάτων του αλφαβήτου.
- **Σύνθεση** των γραμμάτων σε συλλαβές.
- **Μεγαλόφωνη** ονομασία των γραμμάτων που συνθέτουν τη συλλαβή: π. χ μι+ αλφα=μα,γαμα+άλφα=γα,κάπα+άλφα=κα.
- **Διδάσκονται πρώτα** οι μονοσύλλαβες λέξεις και στη συνέχεια δισύλλαβες κλπ.
- **Οι συλλαβές** συντίθενται σε λέξεις και οι λέξεις σε προτάσεις. (Κεφαλληναίου, 1999,σ.3· Μιχαηλίδης, 1956, σ.107-115).

**Η φωνητική ή φθογγική μέθοδος διδασκαλίας:**

**Η φωνητική ή φθογγική** μέθοδος διδασκαλίας έχει αφετηρία τη Γερμανία και εισηγητή τον Ikelsamer.Η διαφοροποίηση με τη συλλαβιστική έγκειται στα εξής:

-**Τα γράμματα** δεν εκφέρονται με το αλφαβητικό τους όνομα, αλλά με τον φθόγγο που αντιπροσωπεύουν :π.χ.: μ+ι=μ, ν+ι=ν.

-**Οι λέξεις** που επιλέγονται είναι οικείες στο μαθητή.

-**Στην Ελλάδα** εισάγεται με το αλφαβητάριο του ι. Κοκκώνη το 1817.

-**Καταργήθηκε** ο ονοματισμός των γραμμάτων και τα γράμματα και οι συλλαβές εκφέρονται με τη φωνή τους, δηλαδή δεν έχουμε: βητα+αλφα=βα,δέλτα+όμικρον=δο.

-**Προτάθηκε** από τον Κοκκώνη το: βι+α=βα. (Κεφαλληναίου,1990.σ.3).

**ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟ ΤΟΥ GEDICKE:**

-Το αλφαβητάριο του **Gedicke** διαφοροποιεί τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης ως εξής:

- Πρόκειται για τη μέθοδο των αρχοειδών ή παραδειγματικών ή προτύπων λέξεων.

-Η διδασκαλία ακολουθεί αντίστροφη πορεία από ό,τι στην ανάλυση των λέξεων των συλλαβών και των γραμμάτων και όχι η σύνθεση συλλαβών από τη συνένωση γραμμάτων δηλαδή συμφώνων και φωνηέντων.

Μετά το στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του συνθέτει τα γράμματα σε συλλαβές, τις συλλαβές σε λέξεις και τέλος τις λέξεις σε προτάσεις. (Κεφαλληναίου,1999,σ.3).

**ΤΑ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΥΠΕΣ ΛΕΞΕΙΣ:ΤΑ ΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΩΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:**

Τα αλφαβητάρια που κυριάρχησαν στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι το 1917 στηρίχτηκαν στις παραδειγματικές ή πρότυπες λέξεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα αλφαβητάρια με τα **Ι Α** και τα **Ω Α.** Αναφερόμενος ο **Δ. Γληνός** στα αλφαβητάρια αυτά με τις πρότυπες λέξεις που αποσκοπούσαν στο συνδυασμό των φθόγγων επισημαίνει τα αδιέξοδα και γράφει: **«… ούτε με τα ία, ούτε με τα υνία, ούτε με τα ώτα, ούτε με τα ωά, ούτε με τους υς, ούτε με τους μυς, ούτε με τους τεττιγας, ούτε με το δραξ, πλαξ, πλαξ…κατόρθωσα ο πανάθλιος να συγκινήσω τα ελληνόπουλα. Μάτην επρόφερα καθαρώτατα και απήγγελα με στόμφον τας σπανιωτάτας και θαυμασιωτάτας λέξεις της προγονικής γλώσσης, τόσα σύμβολα της προγονικής εύκλειας. Μάτην ανεζήτουν την λάμψιν του ενδιαφέροντος εις τους κοιμισμένους οφθαλμούς των, ενώ τους εδίδασκα με τόσην αγάπην, «ότι το βώδιον λέγεται και βους», ότι ο σκόμβρος είναι ιχθύς»** (Γαβριήλ,1921,σ.7). Τα αλφαβητάρια αυτά

αποτέλεσαν το προστάδιο της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, που βρίσκει την πλήρη εφαρμογή του στο αλφαβητάρι με τον ήλιο. Η συντακτική επιτροπή επισημοποιεί την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, που έχει πολλές καταφυγές στη μέθοδο της κυρίας **Maria Montessori**.

## ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ:

Η συντακτική επιτροπή τύπωσε οδηγίες για τη διδασκαλία των αλφαβηταρίων σε ειδικό έντυπο και εφιστά την προσοχή των Δασκάλων σε τρία κομβικά σημεία, ώστε να αποβεί η διδασκαλία τους αποτελεσματική ως εξής:

- Στις προασκήσεις, που δεν πρέπει να γίνονται με σπουδή, να υπάρχει ελεύθερη και αβίαστη έκφραση των μαθητών, να επιλέγονται προτάσεις χωρίς άρθρα και συνδέσμους για παράδειγμα ο δάσκαλος δεν επιλέγει να πει: **«Ο πατέρας μου είπε να πάω κάτω»,** αλλά θα προτιμήσει να πει: **«Έλα κάτω».**

Για το γράψιμο συνιστάται η μυοκινητική άσκηση του παιδιού με χειροτεχνικές ενασχολήσεις και με καταφυγή στο σύστημα και τις ασκήσεις της κυρίας **M. Montessori**. Η ιχνογραφία προετοιμάζει το παιδί στην πρώτη γραφή, όταν το παρωθούμε να ιχνογραφεί να χαράζει καμπύλες και ίσιες γραμμές και να σύρει γραμμές μέσα σε περίγραμμα. (Ανδρεάδης, Δελμούζος, Νιρβάνας, Παπαντωνίου, Τριανταφυλλίδης, Μαλέας, 1929, σ. 2-8).

2)Στη διδασκαλία του αλφαβηταρίου του κράτους: Εδώ κυριαρχεί η εικόνα που αποτελεί και την αφόρμηση για την εξαγωγή της πρότασης και του περιεχομένου της ενότητας από τους μαθητές. Το αλφαβητάριο της συντακτικής επιτροπής είναι γραμμένο για την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο χωρίς όμως το σύστημα των προτύπων λέξεων. Ο δάσκαλος θ' αρχίζη από την πρόταση, θα τη χωρίζη σε λέξεις, θα αναλύη τις λέξεις στα φωνητικά τους στοιχεία κι έπειτα θα τις συνθέτη: «΄Ολη όμως αυτή η εργασία δεν μπορεί ούτε πρέπει να γίνη απάνω στο βιβλίο, παρά μόνο στον πίνακα. Μόνο έτσι είμαστε βέβαιοι πως όλα τα παιδιά προσέχουν και καταγίνονται με το ίδιο αντικείμενο, και μόνο έτσι είναι δυνατον να τους ξυπνήσωμε και να εμπεδώσωμε με διάφορες ασκήσεις τα νέα αναγνωστικά στοιχεία.» (Ανδρεάδης, κ.α., 1929, σ.10). Για τη γραφή η συντακτική επιτροπή προτείνει τη χρήση όσο το δυνατόν περισσοτέρων αισθήσεων και συνιστά τις στρατηγικές της **M.Montessori** και την καταφυγή στο ειδικό αλφάβητο.: «Το αλφάβητο της **M.Montessori** είναι εύκολο να το κάμη ο

δάσκαλος μόνος του. Τα γράμματα είναι από σπειρωτό μαύρο χαρτί ,σαν αυτό που κολλούν στα δεμένα βιβλία, κι έχουν πάχος δύο ως τρία χιλιοστά κα ύψος τέσσερα ως πέντε το πολύ εκατοστά.» (Ανδρεάδης κ.ά, 1929, σ.12). Η διαδικασία αυτή ισχυροποιεί τις οπτικοακουστικές και μυοκινητικές δεξιότητες του παιδιού και βοηθάει περισσότερο τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Τονίστηκε ήδη από την αρχή ότι η διαδικασία αυτή δεν ακολουθεί τη μέθοδο **των προτύπων ή αρχοειδών λέξεων. Η αρχή που ακολουθεί** το αλφαβητάριο είναι: «σχολείο από τη ζωή με τη ζωή για τη ζωή»(Husson,1961,σ.25· Kerry, 1986, σ.170-182).

## Η ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ:

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιερώθηκε η **αναλυτικοσυνθετική μέθοδος** μέσα από τα κρατικά αλφαβητάρια. Η προσπάθεια ορισμένων ρηξικέλευθων παιδαγωγών για την στήριξη της ολικής ή ιδεοπτικης μεθόδου του **Jean-Ovide Decroly** δεν ευοδώθηκε. (Πάτσης, 1937, σ. 52-58· Δευτεραίος,1956 σ.75-81). Η αναλυτικοσυνθετική επιβλήθηκε και τα αλφαβητάρια αποτέλεσαν την τυποποιημένη συνταγή για την εφαρμογή της. Τελικά επικράτησε η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, η οποία στη θεωρητική της διάσταση στηρίζεται στην ολότητα της πρότυπης λέξης, στην επιλογή της άμεσα από το αλφαβητάριο και έμμεσα από τη συμμετοχικότητα και τον προφορικό λόγο των παιδιών καθώς επίσης και από την ανάλυση και τη σύνθεση.

## ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ:

Μελετώντας κανείς τα αλφαβητάρια των τελευταίων πέντε δεκαετιών διαπιστώνει ότι αναλυτικοσυνθετική μέθοδος κυριαρχεί στον εγγραμματισμό της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, ιδιαίτερα στα αλφαβητάρια με την μακροβιότερη χρηστικότητα τους, όπως :

-Ι. Κ. Γιανέλλη& Γ. Σακκά(1955), Αλφαβητάριον, Αθήνα, ΟΕΔΒ, που χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία μέχρι το 1978.

-Βελαλίδης& Καλαπανίδας& Κανάκης(1982), Η Γλώσσα μου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, που έμεινε στα σχολεία μέχρι το 2008.

-Καραντζόλα& Κύρδη& Σπανέλλη& Τσιαγκάνη(2008), Αθήνα, ΟΕΔΒ, που χρησιμοποιείται σήμερα στα Δημοτικά Σχολεία.

Σε γενικές γραμμές παραμένει η γενετική διάταξη των γραμμάτων του αλφαβήτου, με μικρές διαφοροποιήσεις, τόσο στις προασκήσεις, όσο και στην εικονογράφηση που είναι πλέον ριζικά εναρμονισμένη με το

κοινωνικό και αξιακό περιεχόμενο του αλφαβηταρίου. Προφανής στόχος των αλφαβηταρίων είναι ο εγγραμματισμός των εξάχρονων παιδιών στην ανάγνωση και τη γραφή. Το αλφαβητάριο του 2008 έχει χωριστά τεύχη για την άσκηση και την εμπέδωση των ενοτήτων. Πρόκειται για τα τετράδια εργασιών που στα προηγούμενα αλφαβητάρια είχαν ενσωματωθεί στο βασικό αλφαβητάριο. Η ακολουθία διδασκαλίας των γραμμάτων κατά βαθμό δυσκολίας εναλλάσσεται στα αλφαβητάρια και οι συγγραφείς ακολουθούν τα δικά τους επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα. Έρευνα που έγινε στο βιβλίο «η γλώσσα μου» της Α΄ Δημοτικού έδειξε την ποσοστιαία αναλογία εμφάνισης των γραμμάτων «Πρώτο, κατά σειρά συχνότητας, προηγούνται τα γράμματα των τεσσάρων διαφορετικών φωνηέντων (α, ι, ο, ε), τα οποία συνολικά αποτελούν το 43,5% των γραμμάτων του βιβλίου. Αν σε αυτά προσθέσουμε και τα γράμματα των άλλων τριών φωνηέντων (υ, η, ω), τότε όλα μαζί τα γράμματα των φωνηέντων αντιστοιχούν στο 52,84% του συνόλου των γραμμάτων του βιβλίου. Αυτό σημαίνει ότι ένα στα δύο γράμματα είναι φωνήεν, πράγμα το οποίο είναι εύλογο, αν ληφθεί υπόψη η φύση της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας, η οποία συνήθως αποτελείται από ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν. Το στοιχείο αυτό αναμφίβολα συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των γραπτών λέξεων της ελληνικής γλώσσας. Δεύτερο το 25%,των γραμμάτων αποτελείται από τα γράμματα των φωνηέντων **α και ι».** (Πόρποδας,2002,σ.391-392).

## Η ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΓΡΑΦΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:

Για τον εγγραμματισμό στην πρώτη γραφή και ανάγνωση με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο έχουμε ταυτόχρονη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτό σημαίνει ότι:

-**Ο δάσκαλος ξεκινάει** από την εικόνα.

-**Δείχνει στα παιδιά** την εικόνα του αλφαβηταρίου και τα καλεί να ονομάσουν το εικονιζόμενο πρόσωπο, ζώο ή πράγμα.

-**Για την εξοικείωση** των παιδιών και την ενίσχυση του προφορικού λόγου και της διαλογοκεντρικής επισήμανσης στόχων της εικόνας, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα

-**Εάν κατά την αφόρμηση** για προσδιορισμό της εικόνας και την ονομασία της τα παιδία δεν μπορούν να προσδιορίσουν και να ονοματίσουν το περιεχόμενο της εικόνας, παρεμβαίνει ο δάσκαλος με το βοηθητικό του ρόλο.

Η γραφή ιδιαίτερα περιορίζεται αρχικά στο νέο γράμμα.

Στη συνέχεια γράφει λέξεις ολόκληρες και προτάσεις ακολουθώντας το αλφαβητάριο και το τετράδιο των ασκήσεων.

-**Κατά τη γραφή** προσπαθούμε να μην πιέσουμε το μαθητή, απαιτώντας την τελειότητα, αλλά δημιουργούμε ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης και έλξης, σύμφωνα πάντα με τις αρχές του ελκυστικού σχολείου με σεβασμό στο ατομικό ρυθμό του κάθε μαθητή.

-**Ο δάσκαλος γράφει** την κυρίαρχη λέξη του αλφαβηταρίου στον πίνακα, πάνω ή δίπλα από την εικόνα.

-**Έχει ετοιμάσει** υλικό σε καρτέλες και τις μοιράζει στα παιδιά.

-**Καλεί τους μαθητές** να διαβάσουν μαζί του την εικονιζόμενη λέξη.

-**Όλα τα γράμματα** της νέας λέξης είναι γνωστά εκτός από το νέο γράμμα ή το σύμπλεγμα συμφώνων ή η δίφθογγος.

-**Ο δάσκαλος καλεί** την τάξη να χωρίσει τη λέξη σε συλλαβές π.χ. μα-μά.

-**Τα παιδιά μπορούν** να κόψουν τη λέξη που είναι γραμμένη στην καρτέλα στις συλλαβές της π.χ. μα-μά.

-**Διαβάζουν όλοι** μαζί τη λέξη τονίζοντας τις συλλαβές.

-**Οι μαθητές αναλύουν** τις συλλαβές σε γράμματα π.χ. μ-α-μ-ά.

-**Το πρώτο γράμμα** -μ- το γράφει ο δάσκαλος με χρωματιστή κιμωλία στον πίνακα.

-**Ο δάσκαλος καλεί** τα παιδιά να δείξουν το γράμμα που έχουν κόψει από την καρτέλα τους.

-**Ο δάσκαλος καλεί** τα παιδιά να γράψουν το νέο γράμμα με το δάχτυλο στον αέρα, στο θρανίο και στον πίνακα.

-**Ο δάσκαλος γράφει** στον πίνακα και παρωθεί τα παιδιά να προσέξουν τις κινήσεις του.

-**Μοιράζει στα παιδιά** αποκόμματα από τυπωμένη γραφή και τα καλεί να αναγνωρίσουν το νέο γράμμα.

-**Τα παιδιά τοποθετούν** το κομμένο γράμμα στην αρχική λέξη και τη συμπληρώνουν π.χ. μ-αμά.

-**Στη σύνθεση τα παιδιά** προχωρούν από τα γράμματα στις συλλαβές και από τις συλλαβές στις λέξεις.

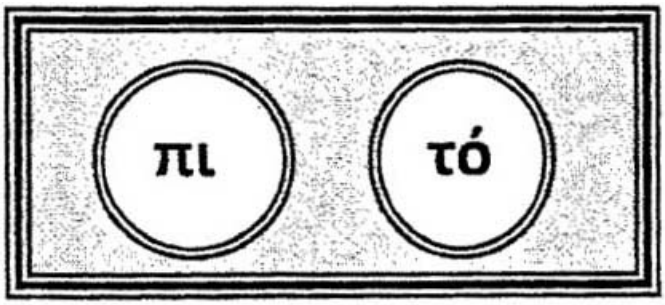
-**Γίνεται ανάγνωση** ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα.

Σύμφωνα με το νέο αλφαβητάριο του Κράτους: Γράμματα - λέξεις - ιστορίες: Γλώσσα (Καραντζόλα κ.ά.,2009,σ.5-69), τα παιδιά καλούνται από το δάσκαλο να συμπληρώσουν την άσκηση κάθε ενότητας ως εξής:

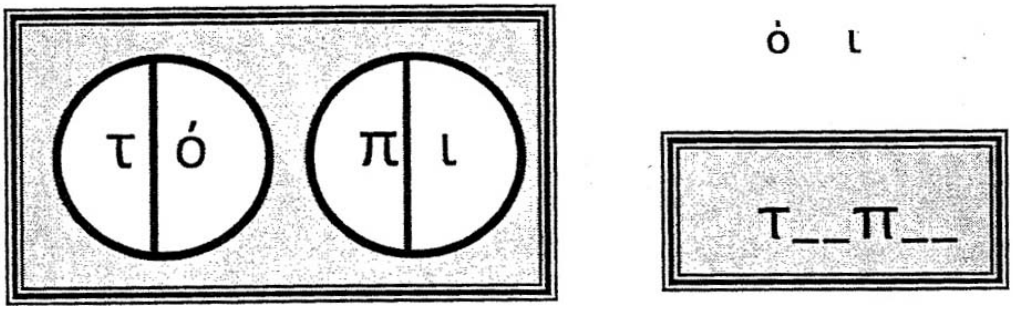
**-π.χ. η λέξη**

**1)Τι παίζουν τα παιδιά; Διάβασε.**

**2)Τα παπάκια μπέρδεψαν τους κύκλους.**
**Γράψε σωστά και διάβασε τη λέξη.**




3.**Συμπλήρωσε τα γράμματα που λείπουν. Διάβασε τη λέξη.**




(Καραντζόλα κ.ά.,2009,σ.10).
Στην επινοητικότητα του δασκάλου εναπόκειται η διαφοροποίηση των ασκήσεων εμπέδωσης της ενότητας.

**ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ:**

Η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης έγινε επιτακτικότερη από την αντιπαράθεση προς την ολική ή ιδεοπτική μέθοδο του **Ovide Decroly** και την προσπάθεια εγκολπισμού της από την εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά οι εκπρόσωποι της ιδεοπτικής μεθόδου αποφαίνονται ότι τα επιχειρήματα αυτά δεν αντέχουν στον επιστημονικό έλεγχο. Αυτό φυσικά επικαλείται και η αναλυτικοσυνθετική ,που απορρίπτει την ιδεοπτική ή ολική μέθοδο. Στα πλεονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής καταγράφονται μεταξύ των άλλων και τα εξής:

-Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος εναρμονίζεται και με άλλα μαθήματα στα πλαίσια της Ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας.

-Διδάσκει παράλληλα την ανάγνωση αλλά και τη γραφή σε ένα ενιαίο σύστημα.

-Έχει αφετηρία την εικόνα και τη λέξη και όχι το γράμμα και τους συνειρμούς του με φωνήεντα για την δημιουργία συλλαβών.

-Επιλέγει μια ταυτόχρονη ανάλυση και σύνθεση και κινητοποιεί και δραστηριοποιεί του μαθητές στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων.

-Ενισχύει όχι μόνο το μυοκινητικό αλλά και το οπτικοακουστικό σύστημα των παιδιών για καλύτερη πρόσληψη και εδραίωση των της ανάγνωσης και της γραφής.

**Όπως έχει τονιστεί ότι η αναλυτικοσυνθετική ακολουθεί την προφορά των γραμμάτων με το φθογγολογικό τους όνομα και οχ με το αλφαβητικό.**

-Εισάγει το παιδί άμεσα στην ανάλυση και στη σύνθεση των λέξεων και όχι σύνθεση συλλαβών από γράμματα. Σε αυτό φυσικά προστίθεται και η προφορά των γραμμάτων ως φθόγγων και όχι ως αλφαβητικά ονόματα με αθροιστική διαδικασία σύνθεσης και ανάλυσης. (Δευτεραίος, 1956, σ. 16-17· Θεοδωρόπουλος, 1971, σ.26-31).

**Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται ακόμα:**

-Η ασφάλεια που αισθάνονται οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι, αλλά και οι γονείς που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, έχοντας ως αρωγό το αλφαβητάριο..ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το παιδί διακόψει χωρίς δική του υπαιτιότητας τη φοίτηση.

**ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣΥΝΘΕΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ :**

-Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος ρυμουλκεί τα παιδιά στην ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων, γεγονός που αντιστρατεύεται στην καθολικότητα και τη συνολικότητα της εξελικτικής διαδοχής των ψυχικών φαινομένου του παιδιού.

-Αντιστρατεύεται την παιδική δημιουργικότητα, γιατί είναι ετερόκλητη διαδικασία των ενηλίκων και στηρίζεται στην προγραμματισμένη μάθηση και τον πιεστικό καταναγκασμό.

-Η καταφυγή της αναλυτικοσυνθετικής στο σχήμα ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και των σύλλαβων σε γράμματα οδηγεί το παιδί σε μια τυποποιημένη μάθηση, που απέχει από τη συνολική αντίληψη των παιδικών δυνατοτήτων.

-΄Ερευνες που έγιναν σε συγκριτικό επίπεδο για την αποτελεσματικότητα των δύο μεθόδων δηλαδή της ιδεοπτικής και της αναλυτικοσυνθετικής κατέγραψε τα εξής αποτελέσματα:

-Στη Γερμανία κατά το παρελθόν η ιδεοπτική μέθοδος είχε τα ηνία δηλαδή το 46% των παιδιών μάθαιναν με την μέθοδο Decroly, το 38%με τη συνθετική μέθοδο, το 14% με τη μεικτή μέθοδο, ενώ το 2% με άλλες επιλογές, (Heinrichs,1971,σ.75· Dahle, 1976, σ.27-37). Επίσης στην Αμερική κατά το παρελθόν παρατηρήθηκε ότι: το 35% όσων διδαχτήκαν πρώτη ανάγνωση και γραφή με την ολική ή ιδεοπτική μέθοδο διδασκαλίας υστερούσαν στις δεξιότητες αυτές, το 40% ήταν ελλιπείς αναγνώστες και το 25% δεν διάβαζαν τόσο καλά, όπως θα μπορούσαν αν φυσικά είχαν ακολουθήσει άλλη μέθοδο. (Heinrichs,1971,σ. 84-85). Οι συγκριτικές αυτές αναφορές καθώς και η παρουσία των κρατικών αλφαβηταρίων συνετέλεσαν στην εδραίωση της αναλυτικοσυνθετικής, που έχει αρκετές καταφυγές τόσο στη μέθοδο της κυρίας **M. Montessori,** όσο και στη μέθοδο του **Jean Ovide Decroly**.

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

Ανδρεάδης, Δ. κ.α.(1923),Τα νέα αλφαβητάρια: οδηγίες για τη διδασκαλία τους, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Τετράδια 2, Αθήνα : Νήσος.

Ανθουλιάς, Τ. (1992) (επιμ.),Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανθουλιάς, Τ. (1992), στο Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Aragon, L. (1988). Πως έμαθα να γράφω: Η Γλώσσα μου, ΣΤ' Δημοτικού. τ. Α'. (μτφρ. Α. Φωστιέρης). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Arnold ,R. Writing Development, Open University Press, Buckinham.
Βάμβουκας,Μ. (1992). Η μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση στο Ελληνική Παιδεία,τ.25-26. Αθήνα.
Βάμβουκας, Μ.(1992), στο Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., .(1992), στο Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Barton, D. (2009), Εγγραμματισμός, (μτφρ.Ι.Βλαχόπουλος), Αθήνα: Παπαζήση.
Βασιλαράκης, Ι. (1985). Συνέδριο του ΣΕΡΙΖΙ. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αθήνα.
Baynham,M (2000), Πρακτικές Γραμματισμού, (μτφρ.Μ.Αραποπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
Beard,R. (1988), Children's Writing in the Primary School, London,Hodder& StougHton.
Bittner,G.,Blochmann,E.(1968). Erziehung in früher Kindheit.München:Piper&Co.
Blochmann,E. (1968) στοBittner, G.,Blochmann, E.(1968). Erziehung in früher Kindheit. München:Piper&Co.
Brauneiser,M.(hrsg).Was Hänschen nicht lernt…München: Kösel.
Βιγγόπουλος, Η. (1982). Η εφαρμογή της Μεθόδου Διδασκαλίας με ομάδες. Αθήνα.
Βιγκότσκι, Λ. (1988). Σκέψη και Γλώσσα, (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
Blenkin G.M.& Kelly.A,V.(1987), The Primary Curriculum, London, Harer& Ltd London.
Bloom, B.S. et al. (1986). Ταξινομία διδακτικών στόχων. (Μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα.
Braun.D et all. (1978).Lernzielorientierter Unterricht. Heidelberg: Quelle& Meyer.
Βουγιούκας, Α. (1986). Το γλωσσικό μάθημα. Αθήνα.
Browne, A. (1993)Helping children to write, London:PCP.

Calo, G. (1985) στο Chateau,J.R. Dottrens,W. Flitner,L. Meylan κ.α. Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί, (Μτφρ.Κ.Κίτσος). Αθήνα: Κένταυρος.
Chancerel,J.L.,(1987), στο Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες μέλη της ΕΟΚ σήμερα,1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Γεωργοβασίλης, Δ. (1988). Φιλοσοφία της Παιδείας, τ. Α., Αθήνα.
Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
Γιαγλής,Δ. (1983). Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ.Μοντεσσόρι. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Γιαννίδης, Ε. (1974). Γλώσσα και Ζωή. Αθήνα: Κάλβος.
Γιαννικοπούλου, Α. (1998). Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Αθήνα.
Γιαννικόπουλος, Α.Β.(1989), Γραμματιστής στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Γκίβαλος, Μ. (1998). Επιστημολογία- Γνωσιοθεωρία- Μεθοδολογικά πρότυπα, Αθήνα.
Γκλιάου, Ν. (1993). Οικογένεια και σχολείο στα έργα της Άλκης Ζέη, Αθήνα.
Γκόβαρης, Χρ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα.
Γληνός, Δ. (1925.)Ένας άταφος νεκρός, Αθήνα.
Γληνός, Δ. (1976). Έθνος και γλώσσα. Αθήνα.
Γραμματάς, Θ. (1999). Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Chateau,J., G. Calo,R. Dottrens,W. Flitner,L. Meylan κ.α.(1958). Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί, (Μτφρ. Κ.Κίτσος). Αθήνα: Κένταυρος.
Claparède,E. (2010). Ψυχολογία του παιδιού και πειραματική παιδαγωγική. (μτφρ.Χ.Πάτση). τ. Β'. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκών Εκδόσεων.
Compagnon, A. (2001). Ο Δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και Κοινή Λογική. Μεταίχμιο – Επιστήμες. Μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος. Επιμέλεια – Θεώρηση Μετάφρασης. Α. Τζούμα. Αθήνα.
Δ.Ο.Ε. (1989). Τα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία για μαθητές και δασκάλους. Αθήνα.
Δαβάζογλου, Α. (1994). Ο προβληματισμός για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην περιφέρεια, Αθήνα.
Dahle, W.(1976) Deutsch unterricht und arbeitswelt: modelle kritischen lernens, Hamburg: RORORO.
Δανασσής-Αφεντάκης Α. (1998). Μάθηση και Ανάπτυξη, τ. Α΄ και τ. Β΄. Αθήνα.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1978). Ψυχολογική Ανάπτυξη ανθρώπου. Ενδομήτρια Ζωή. Αθήνα.
Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1981). Διδακτική, Τόμος Α΄ Μάθηση. Αθήνα.
Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης. Αθήνα.
Delogne,R. (1978).Η Ανάγνωση πριν από τα έξι χρόνια:Το πρόβλημα της πρώτης ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο και η λύση του.(μτφ.Γ.Βασδέκης). Αθήνα: Δίπτυχο.
Decroly, Ovide. (1965). La Fonction de Globalisation et l'Enseignement. Bruxelles. Desoer.
Decroly, O. (1927). l 'Evolution Affective Chez l' Enfant, Brussels, Belgium. Lamertin.
Decroly, O. et Buyse, R. (1923). Les Applications Americaines de la Psychologie a l'Organisation Humaine et a l' Education. Bruxelles. Lamertin,.
Decroly, O. 1932Cours de Psychogenese a l' Universite de Bruxelles s. d. dactylographie, Brussels. University of Brussels,.
Dessai,E.(1975), Kinderfreundliche Erzieung in der S Verlagtadtwohnung, Frankfurt am main, Fischer.
Δευτεραίος, Ε.(1956), Η πρώτη ανάγνωσις και γραφή με την ελληνική μέθοδο, Αθήναι.
Dietrich,K. (1973). Intelligenz läßt sich lernen. Stuttgart: Ernst Klett.
Dottrens, R. (1974). Παιδαγωγώ και Διδάσκω. (μτφρ. Γ.Βασδέκης). Αθήνα.
Doubrovsky, S. (1985). Η άποψη του Καθηγητή. Συνέδριο του ΣΕΡΙΖΙ. (Μτφρ. Ι. Βασιλαράκης). Αθήνα.
Duran, W. (1993). Εκφραστές της ζωής. (Μτφρ. Ε. Μαρδά). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
Δελμούζος, Α. (1930). Το Κρυφό Σχολειό 1908-1911. Αθήνα.
Δημαράς, Α. (1973-1974). Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α΄ και τ. Β΄. Αθήνα: Ερμής.
Δημαράς, Α. (1976). Το αλφαβητάρι με τον ήλιο. Αθήνα.
Dietrich,K.(o.j.)Unser Kind und die Schule. München: Goldmann.
Ζαμπέτα, Ε. (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989, Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
Eliot, T.S. (1971). Εφτά Δοκίμια για την Ποίηση. (Μτφρ. Μ. Λαϊνά). Εκδόσεις Κλεψύδρα.
Eliot, T.S. (1984). Άπαντα τα ποιήματα. (Μτφρ. Ν. Νικολαΐδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαμπέτα, Ε. (1999). Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη- συγκριτική προσέγγιση, Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
Ζαμπέτα, Ε. (2003). Σχολείο και Θρησκεία, Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
Ζερβού, Α. (1993). Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Αθήνα.
Ζερβού, Α. (2004). Αρχαιοελληνικές πηγές και Νεοελληνικές χρήσεις ενός κλασικού παιδικού βιβλίου. Όψεις δημιουργίας και μορφές πρόληψης του Πινόκιο. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Αθήνα.
Ζούκης, Ν. (2007). Ανθρώπινα συστήματα και θεωρία του χάους.Αθήνα: Ατραπός.
Fisher,D. (1924). Η Αυτοαγωγή κατά την Μοντεσορη. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
Geissler,G.(1952). Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Berlin: Beltz.
Greimas, Α. (1985). Η θέση της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση. Συνέδριο του ΣΕΡΙΖΙ. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αθήνα, σελ.27-40.
Groothoff,H.H.(1973).Pädagogik.Hamburg:Fischer.
Guss,K. et all. (1977). Gestalttheorie und Fachdidaktik. Darmstadt: Steinkopff.
Hall,N.ed.(1991).Writing with reason.: The emergence of Authorship in young children. London: Hodder&Stoughton.
Hans, G& Rolff u.a.(1978),Strategisches lernen in der gesamtschule, Hamburg: RORORO.
Harris,J.(1993)Introducing Writing, England,Ronald Carter-D.n-Nunan.
Heinelt,G.(1978).Kreative Lehrer- Kreative Schüler. Basel:Herderbücherei.
Hemsing,W.(o.j). Die Erziehung des Schulkindes. München: Goldmann.
Husson,J κ.α. (1961) Το σχολείο με τη ζωή για τη ζωή.(μτφρ.Γ.Α.Βασδέκη) Αθήνα: Δίπτυχο.
Θεοδωρόπουλος, Ε. (1971), Εφημερομσέναι- Υποδειγματικαί διδασκαλίαι, Αθήνα: Ι.Φελέκης.
Θεοφανοπούλου- Κοντού, Δ. (1974). Εισαγωγή στη ψυχογλωσσολογία, Αθήνα .
Ιακώβου, Μ. Μαρκόπουλος, Γ. & Μικρός, Γ. (2004). «Θεματοποιημένο Βασικό Λεξιλόγιο μέσω Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων (ΗΣΚ). Πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ». Στο Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http. //www. philology. uoc. gr/ conferences/ 6thICGL/ ebook/ a/ iakovou & markopoulos& mikros. pdf (3 Ιουνίου 2004).

Καζαμίας, Α. – Παπάς, Α. (1981). Ο ρόλος και το έργο του Δασκάλου στο εκσυγχρονισμένο Δημοτικό Σχολείο. Εισήγηση στο ΥΠΕΠΘ για τα Αναλυτικά Προγράμματα Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολικών Νηπιαγωγών.
Καΐλα, Μ. – Πολεμικός, Ν. – Ξανθάκου, Γ. (1994). Η Αλίκη στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα.
Κακάμπουρα, Τίλη, Ρ. (1998). Ανάμεσα στο αστικό κέντρο και τις τοπικές κοινωνίες, Αθήνα.
Κακίση- Παναγοπούλου, Λ. (1995). Και όμως ζωγραφίζουν, Αθήνα.
Kalavassis, Ch.Skoumbourdi,. (2002). «Το λάθος και το στίγμα» στο «Εκπαιδευτική, οικογενειακή, πολιτική Ψυχο-παθολογία» Εκδ. Atrapos.
Kalavassis. A. Giannikopoulou. (2002). « Τα σύμβολα της γραπτής γλώσσας και των μαθηματικών και η μεταγλωσσική συνειδητότητα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας» (les symboles de la langue ecrite st du langage mathematique et leur role a l'education des minorities) στο Ε.Τρέσσου, Σ.Μητακίδου. «Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», Εκδ. Παρατηρητής.
Καλδρυμίδου, Μ.: (2003). Το δραματικό παιχνίδι ως μέσο για την προσέγγιση των αναπαραστάσεων γεωμετρικών σχημάτων:στο Γαγάτσης Α. και Ηλία Ι.(επιμ) Οι Αναπαραστάσεις και τα γεωμετρικά μοντέλα στη μάθηση των Μαθηματικών, (τόμος ΙΙ), Λευκωσία.
Καλογήρου, Τ. (1999). Τέρψεις και ημέρες Ανάγνωσης. Αθήνα.
Καπλάνογλου, Μ. (1996). Τα παραμύθια στα ελληνικά περιοδικά για παιδιά και νέους. (1836-1922), Αθήνα.
Καραντζόλα, Ε-Κύρδη, Κ.-Σπανέλλη, Τ.-Τσιαγκάνη, Θ.(2009), Γλώσσα Α' Δημοτικού, τ.Α,τετράδιο εργασιών, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
Karlheinz,W. (o.j.). Kleine Kinder lernen lessen,schreiben,rechnen.München: Goldman.
Κατή, Δ. Γλώσσα και Επικοινωνία. Αθήνα.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1990). Φιλολογικές Διαδρομές. Εκδόσεις Οδυσσέας.
Καψωμένος, Ε.Γ. (1998). Ποιητική. Γιάννινα.
Klafki,W.-Otto,G.-Schulz,W. (1979), Didaktik und Praxis. Frankfurt: Beltz.
Κεκές, Ι. (2004). Μεθοδολογία επιστημονικής εργασίας, Αθήνα.
Kerry, T.(1986), Teaching, Oxford: Basil Blackwell.
Κεφαλληναίου, Ε.(1999), Αλφαβητάριο- Ελληνικά αλφαβητάρια, Αθήνα: Καθημερινή.

Kilpatrick.,W.H.(1914). The Montessori system examined. Boston: Houghton Mifflin.
Κίτσος, Κ. (1982). Ειδική Διδακτική. Αθήνα.
Κίτσος, Κ.(1957), Διδακτικά προβλήματα, Ιωάννινα: Φακατσέλης.
Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1982). Η Νέα Αγωγή, τ. Α΄, τ. Β΄ και τ. Γ΄. Αθήνα:Βιβλία για όλους.
Kohl,H.R. (1971).Antiautoritärer Unterricht in der Schule von heute.Hamburg: RORORO.
Κομένιος, Γ. (1912). Μεγάλη Διδακτική. Μτφρ. Δ. Ιωαννίδη Ολυμπίου. Εν Αθήναις.
Κόνσολας, Μ. (2003). Το σύστημα αξιών στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία προσέγγιση μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Στο. Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη Εκπαίδευση (Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα).
Κοντάκος, Α. (1997). Γλώσσα, Σκέψη, Πολιτισμός. Περιοδικό «Γλώσσα», τ. 4, Άνοιξη.
Κορδάτος, Ι. (1973). Ιστορία του γλωσσικού μας προβλήματος. Αθήνα.
Κορωναίου, Α. . (1996). Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου, Αθήνα.
Κοσσυβάκη, Φ. (1995). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Κουκουλομάτης, Δ. (1990). Λογοτεχνία και Παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
Κουτσάκος, Ι.Γ. (1980). Σύγχρονη Διδακτική. Λευκωσία.
Κουτσουβάνου, Ε. (1990). Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
Κουτσουβάνου, Ε. (1992). Η Μέθοδος Μοντεσσόρι και η Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα.
Κουτσουβάνου, Ε. (2000). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.
Kress, G.(1994)Learning to Write,London and New York.
Κυρίδης, Α. (1997). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα.
Kurt,H. (1970). Die Zukunft deines Kindes.München: Goldman.
Κωνσταντίνου, Χαρ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν, Αθήνα.
Λεοντίου, Ν. (1985). Πρώτη τάξη, Πρώτη Ανάγνωση, Λευκωσία.
Λυδάκη, Α. (1997). Μπαλαμέ και Ρόμα, Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων, Αθήνα.

Μαγνήσαλης, Κ. (1990). Δημιουργική. Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
Μαλαφάντης, Κ. (1989). Γλωσσοπαιδαγωγικές απόψεις στο έργο του Κ. Παλαμά. Πανεπιστήμιο Πατρών.
Μαλαφάντης,Κ. (2005). Το παιδί και η ανάγνωση: στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (2003). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
Μάνθος,Χρ.(1992), στο Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας,Πανελλήνιο Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Μάνος, Κ. (1977). Μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα.
Μαράτου, Ο. (1998). Παιδί, Επιστήμη και Ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget, Αθήνα.
Marjoram,T.(1988)Teaching able children, GB: Kogan page.
Μαυροειδής, Γ. (κ.ά.). (1990). Η γωνιά των παιγνιδιών στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο,.
Μερακλής, Μ. (1995). Έντεχνος λαϊκός λόγος. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
Meredieu,F.(1981). Το παιδικό σχέδιο.(Μτφρ. Δ. Ψυχογιός). Αθήνα: Σκέψη.
Μήτσης, Ν. (1998). Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg,.
Μιχαηλίδης, Κ.(1956), Βασικά προβλήματα του δημοτικού σχολείου, Αθήναι.
Montessori,M. (1988). The Montessori Method.NY:Schocken books.
Montessori,M.(χ.χ.). Ο δάσκαλος και η μέθοδος Μοντεσόρι.τ.Β'. Αθήνα.
Μπαμπινιώτης, Γ. (1996). Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Μπαμπινιώτης, Γ. (1996). Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις. Εκδόσεις Gutenberg.
Μπαμπινιώτης, Γ.(1998) Θεωρητική γλωσσολογία, Αθήνα: Ρωμανός.
Μπαμπούνης, Χ. – Κωνσταντοπούλου, Γ. (2004). Φωνές Λογοτεχνών και Λογίων. Από το αρχείο Εμμ. Κριαρά (1922-2002). Υπαινιγμοί στη Νεοελληνική Πνευματική Ζωή. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Αθήνα, σελ.294.
Μπασέτας, Κ. (1994). Μάθηση μέσα από την ανάγνωση κειμένων. Αθήνα.
Μπασλής, Ι. Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών. Περιοδικό «Γλώσσα», τ. 20.
Μπεζεβέγκης, Η. (1985). Εξελικτική ψυχολογία, Αθήνα.

Μπίκος, Κ. (1990). Η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη.
Μπουζάκης, Σ. (1986). Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1985, Αθήνα.
Μπρούζος, Α. (2002). Μικρά Σχολεία, Μεγάλες Προσδοκίες, Αθήνα.
Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. Ο Σχεδιαστικός «Λόγος» των Παιδιών. Αθήνα.
Mussen,P. et al. (1985). Child Development and Personality. (μτφρ. Ε.Γραμμένος). Αθήνα.
Νάκας, Θ. (1996). Γλωσσοφιλολογικά, τ. Α΄, τ. Β΄ και τ. Γ΄. Αθήνα.
Νούτσος, Μπ. (1983). Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα.
Ξανθάκου, Γ. (1998). Η δημιουργικότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη.
Οικονόμου, Γ. (1998). Η δημιουργική διάσταση της γραπτής έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγική – Ψυχολογική – Διδακτική Θεώρηση. Διδακτική Διατριβή, Αθήνα.
Ξωχέλλης, Π. (1986). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη.
Ουγκώ, Β.(1950).Φιλοσοφία και Φιλολογία. (μτφρ.Μεραναίου/Ζωγράφου).Αθήνα: Μαρή.
Παγγέ, Τ. (2002). Θέματα στο Διαδίκτυο προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
Παλαιολόγου, Ν. (2000). Σχολική προσαρμογή μαθητών με «Δι-πολιτισμικά» χαρακτηριστικά, Αθήνα.
Πανταζής Σ. (2002). Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα.
Πανταζής Σ. «Σχολική προετοιμασία στο Νηπιαγωγείο», Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 21/2001.
Παπά, Μ. (2009). Ο Σωκράτης δάσκαλος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης στην αθηναϊκή κοινωνία. Αθήνα: Γράμμα.
Παπά, Μ. (2009). Η Δίκη των Φωνηέντων στο Λουκιανό και η Διδασκαλία της Γραμματικής. Αθήνα:Γράμμα.
Παπάς, Αθ. (1999). Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδόσεις «Βιβλία για όλους».
Παπάς, Αθ. Διδακτική Γλώσσας των Κειμένων, τ. Α΄ και Β΄. Αθήνα, χ.χ.
Παπάς, Αθ. (2000). Σχολική Παιδαγωγική, τ. Α΄. Αθήνα.
Παπάς, Αθ. (2002). Η προμάθηση στην Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση. Αθήνα.
Παπάς,Αθ. (1990). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.

Παπάς, Αθ. (1987). Μαθητοκεντρική Διδασκαλία.τ.Γ. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
Παπαβασιλείου-Χαραλαμπάκη, Ι. (2004). Η Λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι στο λογοτεχνικό υπερκείμενο. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα .
Παπαδοπούλου, Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, (επιμ. εκδ.). Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτικές (σελ. 97-120). Αθήνα: Καστανιώτης.
Παπαδοπούλου, Μ. & Ποιμενίδου, Μ. (2004). Διαβάζουμε τα γράμματα ή τα μετράμε; Οι στρατηγικές των παιδιών προσχολικής ηλικίας για να προσεγγίσουν ένα γραπτό κείμενο. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (ηλεκτρονική μορφή). Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2004, από http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/then_viii/papadopoyloy_pimenidoy.html
Παπαδοπούλου Μ., (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης.
Παπαϊωάννου Απ. Ιουλιανός(Iulianus). (2002). Από τα πεδία της πολιτικής και των μαχών στις διδακτικές αρχές και στις παιδαγωγικές αξίες της ελληνικής παιδείας. στο Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τ. 1 , Αθήνα.
Παπαϊωάννου Απ. Το παρόν και το μέλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, Διδασκαλικό Βήμα, αριθμ. φυλ. 1131, 1-2/2005.
Παπακωσταντίνου, Π-Ανδρέου, Α.(1992), Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914, Αθήνα: Οδυσσέας.
Παπαμαύρος, Μ. (1953). Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας, Αθήνα.
Παπανούτσος, Ε. (1981). Η διδασκαλία του ποιήματος. Περιοδικό «Φιλόλογος», τ. 24, Θεσσαλονίκη.
Παπαρίζος, Χ. (1980). Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό. Εκδόσεις «Νέα Παιδεία».
Παπασταμάτης, Α. (1996). Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
Παπαστάμου, Σ. (1989). Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας, Αθήνα.

Παπούλια- Τζελέπη επιμ. (2000), Γραμματισμός στα Βαλκάνια, Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1982) Εξελικτική Ψυχολογία. 4 τόμοι, Αθήνα.

Παρούση, Α. (1990). Προσχολική εκπαίδευση – Κουκλοθέατρο», στο. Ευγενία Κουτσουβάνου, Ε. Μορφές και Τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα:Οδυσσέας.

Παρούση, Α. (1990). Το κουκλοθέατρο στο Νηπιαγωγείο». Πρακτικά εισηγήσεων στη ημερίδα. Η αγωγή και το περιβάλλον του παιδιού στην προσχολική ηλικία, Τμήμα Βρεφονηπιοκόμων-Παιδοκόμων Α. Συγγρός, Αθήνα.

Πάτσης, Χ. (1937), Οι αντιρρήσεις που προβάλλονται κατά της Ιδεοπτικής μεθόδου Decroly στο Εκπαιδευτικά χρονικά, τ.49, Αθήνα.

Πάτσης, Χ.(1953), Τα πρότυπα σχολεία και τα νέα προγράμματα, Αθήνα: Νέο σχολείο.

Πάτσιου, Β. (1995). «Η Διάπλασις των Παίδων» 1879-1922, Το πρότυπο και η συγκρότησή του. Δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Πετρουλάκης, Ν. (1992). Προγράμματα – Εκπαιδευτική Στόχοι – Μεθοδολογία. Αθήνα :Εκδόσεις Γρηγόρη.

Piaget, J. (1988). Η ψυχολογία της νοημοσύνης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Πολίτης, Δ. (2004). Μεταμυθοπλασία της Λογοτεχνίας για Παιδιά. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.

Πολίτης, Δ.- Παπαδάτος, Γ.(2007) Ο εγγραμματισμός στη σχολική πράξη στο Η.Ματσαγγούρας Σχολικός Γραμματισμός. Αθήνα : Γρηγόρης.

Πολίτης, Λ. (1989). Η ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ε΄ έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (1985). Δυσλεξία, ανάγκη για έρευνα. Περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 36, Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (1985). Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (1988). Δυσλεξία. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (1997). Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης. Πάτρα.

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

Ράπτης, Αρ.- Ράπτη, Αθαν. (1996). Η πληροφορική στην εκπαίδευση, Αθήνα.

Rodari, G. (1985). Η γραμματική της Φαντασίας, (μτφρ. Βερτσώνη κ.α.), Αθήνα: εκδ. Τεκμήριο.

Σακελλαρίου Μ. (2002). Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του Νηπιαγωγείου, Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού.τευχ. 16, Αθήνα.

Σακελλαρίου Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο Νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 27, Αθήνα.
Σακελλαρίου Μ. (2002). Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, Επιστήμη και Παιδαγωγία, τευχ. 1, Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
Σαλβαράς, Γ. (1981). Διαδικασία μάθησης στο γλωσσικό μάθημα. Αθήνα: Εκδόσεις Νικόδημος.
Σαμαρά, Ζ. (1987). Προοπτική του κειμένου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
Saussure, F. (1979). Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας,μτφρ. Φ.Αποστολόπουλος, Αθήνα: εκδ. Παπαζήσης.
Σιωμόπουλος, Β. Οι κίνδυνοι της ερμηνείας. Εφημερίδα «Το Βήμα», 11/8/1996.
Σκαλιάπας, Γ. κ.ά. Μαθησιακές δραστηριότητες στη Γλώσσα μου, για τις τάξεις Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ του Δημοτικού, 2 τόμοι για κάθε τάξη. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1995-1996.
Σκορδούλης, Κ. – Σταύρου, Ι. (2004). Η εικόνα της επιστήμης στα Ελληνικά Περιοδικά Επιστημονικής Φαντασίας. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.
Σκούρτου, Ε.(1992), στο Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Υπουργείο Πολιτισμού, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Smith, A.(1988)Starting to teach, London: Kogan Page.
Schmitz,K.(1977). Allgemeine Didaktik.Berlin: Kohlhammer.
Σπανός, Γ. (1996). Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α΄, Η διδασκαλία του Ποιήματος. Αθήνα, σελ.17, 22, 36-39, 191-204.
Ταρατόρη, Ε. (1995). Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
Τάφα, Ε. (1995). Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
Τοκατλίδου, Β. (1986). Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα.
Τομπαΐδης, Δ. (1989). Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, Γ΄ έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις «Επικαιρότητα».
Τριλιανός, Θ. (1988). Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.
Τσιλημένη, Τ. (2004). Η μυθοπλαστική ικανότητα των Νηπίων. Η δομή μιας ιστορίας. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.
Τσιπλητάρης, Α. (1996). Η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα.

Τσολάκης, Χ. (1983). Γλωσσική Διδασκαλία. Περιοδικό «Γλώσσα», Αθήνα.
Φλουρής, Γ. (1993). Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Φράγκος, Χρ. (1970). Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση. Αθήναι.
Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και Ιδεολογία. Αθήνα :Εκδόσεις Οδυσσέας.
Φρυδάκη, Ε. – Πάνος, Δ. (2004). Προς ένα παράδειγμα συγκρότησης του διδακτικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας. Στο. Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.
Χαραλαμπάκης, Χ. (1994). Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα.
Χαραλαμπάκης, Χ. (1997). Γλωσσαλγήματα. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
Χαραλαμπάκης, Χ. (1997). Νεοελληνικός Λόγος – Μελέτες για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και το ύφος. Αθήνα.
Χαραλαμπόπουλος, Α. – Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
Χαραλαμπόπουλος, Α. (1985). Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας. Περιοδικό «Γλώσσα», τ. 9, σελ.38-53, Αθήνα.
Χαραλαμπόπουλος, Α. Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Περιοδικό «Γλώσσα», τ. 16, Αθήνα.
Χαραλαμπόπουλος, Ι. (1984). Αθήνα :Δημιουργική Σκέψη.
Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
Χατζηδήμου, Δ. (1988). Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Θεσσαλονίκη.
Χατζησαββίδης, Σ. (1998). Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Χρυσαφίδης, Κ. (1991). Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί. Αθήνα.
Χρυσαφίδης, Κ. (1996). Βιωματική– Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα :Εκδόσεις Gutenberg.
Wallrabernte in Balhorn & Conrady& Tymister (1981) Sprache im Anfangsunterricht, München, UrbanSchwarzenberg.
Whilmor, D. (1997). Η Χαρά της Μάθησης, (Μτφρ. Κ. Δάλκας). Αθήνα.
Williams,L.R. (1991). Montessori Maria(1870-1952)-Montessori μέθοδος.στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό.τ.6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Wolff,J.(1971).Unser Kind kommt zur Schule. München:W.Heyne.

## Ο εγγραμματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: Θεωρία και Πράξη.

Συμπερασματικά η έρευνα αποσαφηνίζει τους όρους: εγγραμματισμός- γραμματισμός-αλφαβητισμός και αναλφαβητισμός. Διερευνώνται και αναλύονται οι μεθοδολογικοί σχεδιασμοί για την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε πρακτικοθεωρητικό επίπεδο, καθώς και η εναλλαγή των μεθόδων από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους μέχρι το 2010. Καταληκτικά διαπιστώνει κανείς, ότι τον ενθουσιασμό της εισαγωγής των εκάστοτε νέων μεθόδων διαδέχεται η κατάργησή τους και επακολουθεί δριμεία κριτική στις μέχρι χθες ρηξικέλευθες και ενθνοσωτήριες μεθόδους διδασκαλίας. Σήμερα το ΥΠΕΠΘ με κυρίαρχο μοχλό το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει καθιερώσει την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, ενταγμένης στο νέο διαθεματικό-διακλαδικό – διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών, που οριοθετεί ουσιαστικά την αποστολή του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου για το ΤΙ και το ΠΩΣ της διδασκαλίας και της μάθησης.