

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Ζήση Δ. Γεωργίας

*“Ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες του
παιδιού και επίδοσή του στην ανάγνωση”*



Επόπτης: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

ΡΕΘΥΜΝΟ 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
1.1. Εισαγωγή	7
1.2. Πρόβλημα έρευνας – Οριοθέτηση του προβλήματος	12
1.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	16
1.4. Σημασία διερεύνησης του προβλήματος – Συνεισφορά της έρευνας	18
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1. Η διαδικασία της ανάγνωσης	23
2.1.1. Τι είναι ανάγνωση	23
2.1.2. Η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία	26
2.1.2.1. Μοντέλο της διττής επεξεργασίας ή των δύο καναλιών	28
2.1.2.2. Μοντέλο της άμεσης και της φωνητικής διαμεσολάβησης για την αναγνώριση, κατανόηση και ονομασία των γραπτών λέξεων	33
2.1.3. Μάθηση της ανάγνωσης	37
2.1.3.1. Στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης	38
2.1.3.2. Συνθήκες μάθησης της ανάγνωσης	42
2.2. Μερικές ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης	50
2.2.1. Η ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου	53
2.2.2. Γνώση και διάκριση των χρωμάτων	65
2.2.3. Κατανόηση της έννοιας του αριθμού	73
2.2.4. Οργάνωση του χώρου	77
2.2.5. Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία	82
2.2.6. Αναγνώριση και γνώση των αντιθέτων	90
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
1.1. Ερωτήματα της έρευνας	98
1.2. Μέθοδος έρευνας	100
1.2.1. Όργανα μέτρησης	101
1.2.2. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του	110
1.2.3. Χρονοδιάγραμμα έρευνας – Τρόπος διεξαγωγής	116
1.2.4. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	118

1.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	121
1.3.1. Κατανομές των απαντήσεων του δείγματος στο τεστ των ικανοτήτων και στην αναγνωστική δεξιότητα	121
1.3.2. Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες και στην αναγνωστική δεξιότητα	139
1.3.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στην επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνωστική δεξιότητα και στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες	151
1.3.4. Συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων επιλεγμένων μεταβλητών και της επίδοσης στα τεστ	154
1.4. Περιορισμοί της έρευνας	169
1.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	171
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	207

*Στην οικογένειά μου
που αν και μακριά μου
αισθάνομαι πάντα κοντά μου...*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η κατοχή του γραπτού λόγου αποτελεί ένα από τα βασικότερα εφόδια που θα πρέπει να έχει κανείς για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας. Το γεγονός αυτό έδωσε έναυσμα για τη μελέτη της φύσης του γραπτού λόγου αλλά και των συνθηκών που επιδρούν στη μάθησή του. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στον τομέα της ανάγνωσης κυρίως λόγω του γεγονότος ότι οι περιστάσεις όπου απαιτείται, σε σύγκριση με τη γραφή, είναι πολλαπλάσιες καθώς και λόγω του ότι με την ανάγνωση ο άνθρωπος γίνεται κάτοχος και των λοιπών μαθήσεων.

Έτσι το επίπεδο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας ενός ατόμου θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική και επαγγελματική του επιτυχία και γενικότερα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Ένα αναπτυγμένο, όμως, αναγνωστικό επίπεδο, όπως προκύπτει από τη μελέτη της μάθησης της ανάγνωσης, παραπέμπει σε μια επιτυχημένη διέλευση των πρώτων σταδίων της συστηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου.

Η μελέτη, επομένως, των παραμέτρων που επιδρούν θετικά στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης κρίνεται ιδιαίτερα ουσιώδη. Αφορμόμενοι από την σημαντικότητα των πρώτων σταδίων προσέγγισης του γραπτού λόγου, επιχειρούμε με την παρούσα έρευνα να εμπλουτίσουμε τις απόψεις γύρω από τις συνθήκες που εμπλέκονται και επηρεάζουν τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης.

Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή εξετάζεται η επίδραση ορισμένων ικανοτήτων στο βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας στην πρώτη σχολική ηλικία, με βάση ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχογλωσσολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη μας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνάς μας, τίθεται ο σκοπός και οι στόχοι της και αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη λειτουργία της ανάγνωσης και τις εξεταζόμενες ικανότητες.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, τίθενται τα ερευνητικά μας ερωτήματα, γίνεται περιγραφή της μεθόδου που ακολουθήσαμε, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας και επισημαίνονται οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήξαμε.

Στο σημείο αυτό, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους εκείνους που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μου συμπαραστάθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω:

-τον κύριο Μιχάλη Βάμβουκα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τις πολύτιμες συμβουλές του και για τη βοήθειά του στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετώπισα καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας,

-τον κύριο Νίκο Ανδρεαδάκη, εντ. Επίκουρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, για την προθυμία του να λύσει τυχόν απορίες μου και για τις χρήσιμες μεθοδολογικές του υποδείξεις,

-την κυρία Α.Χατζηδάκη, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τις χρήσιμες συμβουλές της σε κρίσιμα σημεία του θεωρητικού πλαισίου και για την προθυμία της να προσφέρει βοήθεια όσες φορές τη χρειάστηκα,

-τις προπτυχιακές φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Χ.Λαμπρινού και Ε.Σεργάκη, για τη βοήθειά τους στην επίδοση των τεστ,

-τους διευθυντές και τους δασκάλους του 2^{ου}, 3^{ου}, 5^{ου}, 6^{ου} και 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου του Ρεθύμνου, που ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου και τέλος,

-την οικογένειά μου για την πολύπλευρη στήριξή της και τους φίλους και συμφοιτητές μου για τη βοήθειά τους στη συλλογή της βιβλιογραφίας καθώς και για τις εποικοδομητικές συζητήσεις μας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1.1. Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος, η ανάγνωση και η γραφή, αποτελεί ίσως την πιο σημαντική επινόηση του ανθρώπου. Η αξία του είναι πολυδιάστατη δεδομένου ότι πρωταγωνιστεί στις περισσότερες εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου. Χάρη στο γραπτό λόγο είναι δυνατή στον άνθρωπο η επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, ο εμπλουτισμός των γνώσεών του και η καταγραφή των σκέψεών του. Ακόμη κι αυτή η ιστορία της ανθρωπότητας θα μας ήταν άγνωστη, αν απουσίαζε ο γραπτός λόγος.

Δεδομένης, λοιπόν, αυτής της πολυποίκιλης χρησιμότητάς του, η εκμάθηση του γραπτού λόγου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τόσο των επιστημών όσο και των εκπαιδευτικών συστημάτων, στα οποία και κατέχει εξέχουσα θέση καθώς “αποτελεί όχι μόνο μία βασική επιδίωξη αλλά και μια προϋπόθεση για τη λειτουργία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας” (Δ.Κακανά - Κ.Τσολάκη, 1999, σ.17).

Η κατοχή του γραπτού λόγου αποτελεί, όμως, και προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του ατόμου, κοινωνική και επαγγελματική και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας, που καθημερινά κατακλύζεται από πληροφορίες που επιδέχονται επεξεργασία.

Ειδικότερα στις μέρες μας, παρά την επικράτηση άλλων, πιο εύχρηστων μέσων, για τη μεταφορά και επεξεργασία των πληροφοριών, ο γραπτός λόγος συνεχίζει να κρατά τα πρωτεία, αν αναλογιστούμε πως, ενώ σε προηγούμενες εποχές ο αναλφάβητος άνθρωπος ήταν δυνατό να “επιβιώσει”, στην εποχή μας, ωστόσο, θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο, σε σημείο μάλιστα η έλλειψη αλφαβητισμού, δηλαδή ο αναλφαβητισμός να θεωρείται κοινωνική αναπηρία.

Η ενασχόληση με τον αναλφαβητισμό τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησε στη διάκριση του αναλφαβητισμού σε οργανικό και λειτουργικό (Α.Γιαννικοπούλου, 1998, σ.13). Οργανικά αναλφάβητος ορίζεται εκείνος που δε διδάχθηκε ανάγνωση και γραφή σε

αντίθεση με τον λειτουργικά αναλφάβητο που, ενώ διδάχθηκε ανάγνωση και γραφή, δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο γραπτό λόγο.

Η διάκριση αυτή στηρίζεται στη διαπίστωση ότι καθημερινά, ενώ μειώνονται οι οργανικά αναλφάβητοι αυξάνονται οι λειτουργικά αναλφάβητοι. Στον ελληνικό χώρο έρευνα (Μ.Ι.Βάμβουκας, 1987, σσ.38-51) έδειξε πως ένα ποσοστό 15-17% που αποφοιτούν απ' το δημοτικό σχολείο δεν είναι ικανοί να διαβάζουν και να κατανοούν ένα σχετικά εύκολο κείμενο.

Η μηχανική όμως αυτή αντιμετώπιση του κειμένου δεν είναι ανάγνωση. Ανάγνωση πάνω απ' όλα σημαίνει κατανόηση. Πρόκειται για μια ενεργητική και όχι παθητική αλληλεπίδραση με το κείμενο (G.Kress, 1994, p.4). Αυτή η αδυναμία αρκετών αναγνωστών να ανταποκριθούν στο γραπτό λόγο έδωσε νέο έναυσμα για έρευνα στο χώρο των επιστημών που ασχολούνται με ζητήματα της γλώσσας.

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί πως η μελέτη της γλώσσας ποτέ δεν έπαυε. Η πολύπλοκη διαδικασία μάθησης κυρίως του γραπτού λόγου απασχόλησε και απασχολεί ακόμη επιστημονικούς κλάδους όπως η Ψυχολογία, η Γλωσσολογία, η Νευροφυσιολογία, η Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.2). Ο προφορικός λόγος θα λέγαμε πως παραγκωνίστηκε όχι επειδή υποτιμήθηκε η αξία του, αλλά λόγω της γενικής παραδοχής πως η μάθησή του γίνεται αβίαστα και είναι προϊόν μίμησης και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον (Δ. Ζάχος, 1992, σ.17).

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, η μάθηση του γραπτού λόγου δε φαίνεται να γίνεται αυτόματα ως αποτέλεσμα ενός βιολογικά προκαθορισμένου προγράμματος. Απαιτεί συνειδητή και συστηματική προσπάθεια προκειμένου να οικειοποιηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Η δυσκολία της επιτυχούς κατάκτησής του οφείλεται κυρίως στην κωδικοποιημένη φύση του γραπτού λόγου. Και ο προφορικός λόγος όμως είναι προϊόν κωδικοποίησης. Η διαφορά έγκειται στο ότι ο

προφορικός λόγος κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα, ενώ ο γραπτός την κωδικοποιεί έμμεσα, καθώς αυτό που κωδικοποιεί είναι ο προφορικός λόγος, όχι δηλαδή η καθαυτή πραγματικότητα αλλά το υποκατάστατό της (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1999, σ.191).

Αυτή η σύνθετη φύση του γραπτού λόγου είναι εμφανής και στον προσανατολισμό που έχουν οι έρευνες που μελετούν θέματα της γλώσσας. Ενώ, δηλαδή, αρχικά το ενδιαφέρον στρεφόταν στο να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου “πώς διαβάζουμε και γράφουμε” καθώς και στην προσπάθεια εύρεσης μιας θεωρίας για τη μάθηση του γραπτού λόγου, τα τελευταία χρόνια επικρατεί η τάση εξειδίκευσης της έρευνας σε γλωσσικά ζητήματα.

Συγκεκριμένα, ενώ η γλώσσα νοείται ως ένα συνεκτικό όλο, με κύριες εκφάνσεις την ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, οι οποίες και ιεραρχούνται ανάλογα κατά την πορεία της γλωσσικής μάθησης (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1999, σσ.191-192), εντούτοις οι πολύπλοκες λειτουργίες που απαιτούνται για την πρόσκτησή τους, οδήγησαν σε μια, για λόγους μεθοδολογικούς, διάσπαση της γλώσσας, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη μελέτη της.

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη μάθηση της ανάγνωσης, στους μηχανισμούς που απαιτούνται κατά την αναγνωστική λειτουργία, στις ικανότητες που θα πρέπει να έχει αναπτύξει το άτομο, ώστε να θεωρείται κάτοχος της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα της ανάγνωσης είναι δηλωτικές της εξαιρετικά σύνθετης αναγνωστικής λειτουργίας. Βέβαια, ένας άλλος λόγος που η μελέτη της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου προσελκύει τους ερευνητές είναι οι κοινωνικές απαιτήσεις. Η ανάγνωση είναι η πιο πλατιά διαδεδομένη γλωσσική δεξιότητα που απαιτείται στις αναπτυγμένες κοινωνίες και έτσι είναι φυσικό να απασχολεί περισσότερο τον επιστημονικό κόσμο (G.Kress, 1994, p.3).

Τόσος μάλιστα είναι ο προβληματισμός γύρω από την αναγνωστική λειτουργία, ώστε να τείνει να δημιουργηθεί ξεχωριστός επιστημονικός

κλάδος για τη μελέτη της, γνωστός ως Ψυχολογία της Ανάγνωσης (K.Rayner - A.Pollatsek, 1989). Η προσπάθεια επικεντρώνεται, δηλαδή, στον προσδιορισμό των ψυχολογικών μηχανισμών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκτέλεση ακόμα και της πιο απλής αναγνωστικής πράξης, όπως είναι το διάβασμα μιας λέξης.

Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται η Γνωστική Ψυχολογία. Η Γνωστική Ψυχολογία, κλάδος της Πειραματικής Ψυχολογίας, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αναζητά και αποκτά πληροφορίες για τον κόσμο, πώς αυτές οι πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη και αναπαρίστανται στο μυαλό καθώς και με το πώς χρησιμοποιεί στη συνέχεια αυτές τις πληροφορίες (R.L.Solso, 1995, p.2). Στην καρδιά αυτού του νέου προσανατολισμού, βρίσκεται η υπόθεση πως ο άνθρωπος δεν είναι απλά ένας παθητικός δέκτης των διάφορων ερεθισμάτων, όπως ισχυριζόταν οι υποστηρικτές του Συμπεριφορισμού, αλλά αντίθετα στην απόκτηση και επεξεργασία των πληροφοριών διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο (A.G.Reynolds & P.W.Flagg, 1983, p.15). Στο ευρύ φάσμα των ψυχολογικών διαδικασιών με τις οποίες ασχολείται η Γνωστική Ψυχολογία, όπως είναι η μνήμη, η αντίληψη, ο σχηματισμός των εννοιών, συμπεριλαμβάνεται και η γλώσσα.

Ειδικότερα για την ανάγνωση, η Γνωστική Ψυχολογία μελετά τις ψυχολογικές λειτουργίες που συνθέτουν την αναγνωστική δεξιότητα προκειμένου να προσεγγίσει τη φύση της. Επιπλέον, προσπαθεί να προσδιορίσει τις γνωστικές εκείνες ικανότητες που σχετίζονται με τη μάθησή της, οι οποίες δεν είναι καθαρά γλωσσικές, καθώς σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της γλωσσικής μάθησης, “η γλώσσα δε θεωρείται χωριστά από άλλες γνωστικές ικανότητες, αλλά σε σχέση με τις άλλες μη-γλωσσικές λειτουργίες που αφορούν την επεξεργασία των πληροφοριών” (Κ.Πόρποδας, 1996, σ.120).

Η έμφαση στην ψυχολογική πλευρά της ανάγνωσης και γενικότερα της γλώσσας, αντικατοπτρίζεται και στη δημιουργία ενός άλλου επιστημονικού κλάδου, αυτού της Ψυχογλωσσολογίας. Αντικείμενο

μελέτης του αποτελεί η ανάπτυξη των γλωσσικών κυρίως ικανοτήτων καθώς και των νοητικών παραμέτρων του λόγου των σχετικών με την παραγωγή, κατανόηση και μάθηση της γλώσσας. Συγκεκριμένα για τη μάθηση της γλώσσας, η Ψυχογλωσσολογία επικεντρώνεται κυρίως στη μάθηση της μητρικής γλώσσας από το παιδί (Δ.Κατή, 1992, σ.18).

Ανάμεσα στα καίρια ζητήματα της Ψυχογλωσσολογίας είναι η μελέτη της μάθησης του λεξιλογίου από το παιδί. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή οπτική, η Ψυχογλωσσολογία διατείνεται πως οι γνώσεις του ατόμου για το λεξικό της γλώσσας του δεν είναι ένας κατάλογος από λέξεις, αλλά είναι προϊόν ανακάλυψης της οργάνωσης των σημασιών της γλώσσας του (Δ.Κατή, 1992, σσ.42-43).

Επομένως, η πρόσκτηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου σημαίνει επιτυχή οργάνωση των σημασιών. Η συγκεκριμένη ικανότητα, συγκαταλέγεται στις σπουδαιότερες ψυχογλωσσικές ικανότητες που συνδράμουν στη μάθηση της ανάγνωσης και αποτελεί παράμετρο κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας. Ο Μ.Ι. Βάμβουκας (1994) στις δοκιμασίες αξιολόγησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνει και μια όψη της παραπάνω ικανότητας και συγκεκριμένα αυτή της αναγνώρισης των σημασιακών σχέσεων των λέξεων, με δοκιμασίες αναγνώρισης των συνωνύμων και των αντιθέτων.

Οι θέσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της Ψυχογλωσσολογίας για τη φύση της αναγνωστικής λειτουργίας αποτέλεσαν την αφορμή αλλά και τη βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Επιδίωξή μας είναι να αξιοποιήσουμε τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να ενισχύσουμε τη σχετική έρευνα στη χώρα μας. Παρόλο που το θέμα της ανάγνωσης δεν έχει στερηθεί της προσοχής των ερευνητών, θεωρούμε πως αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που ίσως δε θα εξαντληθεί ποτέ, γι' αυτό κάθε προσπάθεια μελέτης της μπορεί να συνεισφέρει στην “αποκρυπτογράφηση” της.

1.2. Πρόβλημα έρευνας – Οριοθέτηση του προβλήματος

Η ανάγνωση, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αποτελεί μία εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία. Η επιτυχία της στηρίζεται στην αλληλεπίδραση ενός πλήθους πνευματικών δραστηριοτήτων. Στην έρευνά μας, όπως άλλωστε δηλώνει και ο τίτλος της, γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί ο βαθμός επίδρασης ορισμένων ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό προσδιορίζεται αρχικά ο βαθμός κατοχής μιας σειράς ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας της πόλης του Ρεθύμνου, ο οποίος στη συνέχεια συσχετίζεται με την επίδοση στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς.

Σχετικά με την ανάγνωση, που αποτελεί και κύριο άξονα της έρευνάς μας, έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Για τους K.Rayner & A.Pollatsek (1989, p.23) η ανάγνωση ορίζεται ως *“η ικανότητα απόσπασης οπτικών πληροφοριών από το κείμενο και κατανόησης του νοήματος του κειμένου”*. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η ανάγνωση θα μπορούσε, ως ένα βαθμό, να χαρακτηριστεί ως ένας τομέας της ευρύτερης οπτικής γνωστικής λειτουργίας με την έννοια ότι αποκτιέται διαμέσου κυρίως του οπτικού γνωστικού καναλιού. Η κατανόηση, ωστόσο, του νοήματος του κειμένου, απαιτεί μία επιπλέον νοητική ή γνωστική επεξεργασία και κωδικοποίηση (Κ.Πόρποδας, 1984, σ.34).

Παρόμοια, η θεώρηση της ανάγνωσης ως *“αναγνώριση των γραπτών συμβόλων, τόσο οπτική όσο και σημασιολογική”* (Δ.Η. Ζάχος, 1992, σ.22) λαμβάνεται ως διαδικασία που απαιτεί μία οπτική και μία εννοιολογική επεξεργασία και όχι απλά τη μετατροπή του γραπτού κειμένου σε προφορικό, ακουστό λόγο.

Η περαιτέρω αναφορά στους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ανάγνωση δεν κρίνεται σκόπιμη. Στην έρευνά μας θα θεωρήσουμε την ανάγνωση με τη στενή έννοια του όρου, όπως ορίζεται από τον Μ.Ι. Βάμβουκα (1999, σ.191), ως δηλαδή *“την ερμηνεία αυθαίρετων σημείων, τα*

οποία δημιουργήθηκαν σκόπιμα με στόχο την επικοινωνία”. Ο παραπάνω ορισμός, όπως άλλωστε και οι προηγούμενοι, αναγνωρίζουν την πολυσύνθετη φύση της αναγνωστικής λειτουργίας, σε αντίθεση με παλαιότερους, όπως αυτός του Bloomfield που ισχυρίζονταν πως “*η ανάγνωση δε συνεπάγεται τίποτα περισσότερο από το συσχετισμό μιας ηχητικής απεικόνισης με την αντίστοιχη οπτική της αναπαράσταση*” (Τζ. Σπινκ, 1990, σ.23).

Επιπλέον, η ανάγνωση ως ερμηνεία αυθαίρετων σημείων, θεωρούμε πως συμπεριλαμβάνει και συνεπώς ικανοποιεί την γενικότερα παραδεκτή άποψη της ύπαρξης σταδίων κατά την αναγνωστική λειτουργία. Η ερμηνεία, δηλαδή, των αυθαίρετων οπτικών σημείων της γλώσσας επιτυγχάνεται εφόσον προηγουμένως ο αναγνώστης έχει περάσει από το στάδιο της αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων, τα έχει, δηλαδή, αναγνωρίσει και μετασχηματίσει στα αντίστοιχα φωνητικά σημεία του προφορικού λόγου, είτε σιωπηρά είτε μεγαλόφωνα και στη συνέχεια έχει ανακαλύψει τις σημασιολογικές σχέσεις που οδηγούν στην κατανόηση του μηνύματος, που αποτελεί και το δεύτερο στάδιο της αναγνωστικής λειτουργίας. Μ’ αυτή τη θεώρηση η ερμηνεία των αυθαίρετων σημείων απαιτεί την προηγούμενη επιτυχημένη διέλευση του αναγνώστη απ’ το στάδιο της αποκωδικοποίησης και κατανόησης του μηνύματος, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της ανάγνωσης, η επικοινωνία.

Για την ολοκλήρωση της μάθησης της αναγνωστικής λειτουργίας απαιτείται και ένα τρίτο στάδιο, η κρίση του μηνύματος που αφορά στην ικανότητα του αναγνώστη να υιοθετεί κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο του κειμένου (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1984, σ.12, D.P.Hallahan et al., 1996, p.210). Ωστόσο, στην έρευνά μας δε θα ασχοληθούμε μ’ αυτή την όψη της αναγνωστικής συμπεριφοράς, καθώς μια τέτοια στάση “*αποτελεί σύνθεση ανώτερων διανοητικών διεργασιών*” (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1984, σ.12) τις οποίες, οι μαθητές του δείγματός μας, που βρίσκονται στα πρώτα στάδια προσέγγισης του γραπτού λόγου είναι αδύνατο να χειριστούν.

Από τα προαναφερθέντα, θεωρούμε στην έρευνά μας την ανάγνωση ως *“την ερμηνεία των αυθαίρετων σημείων του γραπτού λόγου με στόχο την επικοινωνία και με βασικά στάδια κατά την πορεία κατάκτησής της αλλά και έκφρασής της, το στάδιο της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του μηνύματος”*.

Σε ό,τι αφορά τις ψυχογνωστικές ικανότητες που συσχετίζουμε με τη μάθηση της ανάγνωσης και στις οποίες γίνεται εκτενέστερος λόγος στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας, θα θέλαμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως αποτελούν γενικότερες γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται για την επεξεργασία των πληροφοριών και την αντίληψη του κόσμου. Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας οι ικανότητες οι οποίες εξετάζονται είναι: η *αναγνώριση των μερών ενός όλου*, η *γνώση και διάκριση των χρωμάτων*, η *ικανότητα οργάνωσης του χώρου*, η *κατανόηση της έννοιας του αριθμού* και η *σημειωτική ή συμβολική λειτουργία*.

Αναφορικά με τις ψυχογλωσσικές ικανότητες, θα μελετήσουμε την ικανότητα αναγνώρισης των σημασιακών σχέσεων των λέξεων και συγκεκριμένα την *ικανότητα αναγνώρισης των αντιθέτων*. Ο βαθμός ανακάλυψης αυτού του τρόπου οργάνωσης των σημασιών συσχετίζεται με την επίδοση στην ανάγνωση.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε τα ζητήματα που αφορούν τη γλώσσα μπορούν να ιδωθούν από διάφορες σκοπιές και να μελετηθούν από ξεχωριστές επιστήμες, όπως η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία, η Ανθρωπολογία κ.ά. Ωστόσο, για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση κάθε προβλήματος που διερευνάται, είναι απαραίτητη η προηγούμενη οριοθέτηση της σκοπιάς από την οποία εξετάζεται. Στην έρευνά μας, η διερεύνηση του προβλήματος προσεγγίζεται βάση των έως τώρα πορισμάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχογλωσσολογίας.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως σχετικά με τις θέσεις για την απόκτηση της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου, ανάγνωσης και γραφής, υιοθετούμε την αντίληψη της *“ανάδυσης του*

γραμματισμού”, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο έχοντας αποκτήσει ένα μεγάλο μέρος των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής ως αποτέλεσμα της συναναστροφής τους σε μια εγγράμματη κοινωνία (Γ. Μπασλής, 1998, σ.5).

Ωστόσο, ο βαθμός ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων διαφέρει από παιδί σε παιδί. Είναι επομένως σημαντικό να ελέγξουμε κατά πόσο οι ικανότητες που εξετάζουμε συνδέονται με την αναγνωστική διαδικασία με τρόπο, που όταν συνιστούν εφόδια για ένα παιδί που ξεκινάει τη συστηματική εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία πρόσκτησης της ανάγνωσης.

1.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η έκβαση των πρώτων σταδίων εκμάθησης του γραπτού λόγου αποτελεί σταθμό για την μετέπειτα πορεία και τον αποτελεσματικό ή όχι χειρισμό του. Τα πρώτα, δηλαδή, χρόνια προσέγγισης του γραπτού λόγου από το παιδί βάζουν τις βάσεις για την περαιτέρω μάθηση. Επιτυχή προσπέλαση των πρώτων αυτών σταδίων συνεπάγεται και επιτυχία στις επόμενες βαθμίδες καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία συντίθεται από αλληλένδετα στάδια και στόχους (J.S.Chall, 1983, p.4).

Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει αυτή η πρώτη συστηματική ενασχόληση με το γραπτό λόγο από το παιδί, αποτελεί έναυσμα για τη μελέτη των παραμέτρων εκείνων που μπορεί να συνδράμουν στην επιτυχή κατάκτησή του. Έτσι, η έρευνά μας έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση που μπορεί να έχει η κατοχή ορισμένων ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος διαβίωσης παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, στην επίδοσή τους στην ανάγνωση.

Συγκεκριμένα στην έρευνά μας γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση των παρακάτω ικανοτήτων με την επίδοση στην πρώτη ανάγνωση:

- *ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου*
- *γνώση - διάκριση των χρωμάτων*
- *ικανότητα οργάνωσης του χώρου*
- *κατανόηση της έννοιας του αριθμού*
- *σημειωτική ή συμβολική λειτουργία*
- *ικανότητα αναγνώρισης των αντιθέτων*

Επιπρόσθετα, πέρα από την εξέταση της σχέσης καθεμιάς από τις προαναφερθείσες ικανότητες με την επίδοση στην ανάγνωση, στόχος μας είναι να ελέγξουμε και κατά πόσο η επίδοση στο σύνολο των δοκιμασιών ελέγχου αυτών των ικανοτήτων σχετίζεται με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Τέλος, δεδομένης της αλληλεπίδρασης ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στη μάθηση της ανάγνωσης, επιχειρήθηκε και η μελέτη της επίδρασης της ηλικίας, του φύλου, του μεγέθους της οικογένειας, της σειράς γέννησης, της βαθμίδας εκπαίδευσης των γονέων και του επαγγέλματος του πατέρα των υποκειμένων στην επίδοση στην πρώτη ανάγνωση.

1.4. Σημασία διερεύνησης του προβλήματος – Συνεισφορά της έρευνας

Κάθε προσπάθεια διερεύνησης ενός προβλήματος και διεξαγωγής έρευνας για την επίλυσή του, είναι απαραίτητο να γίνεται σε συνάρτηση με την πρακτική σκοπιμότητα που έχει η επίλυσή του. Ειδικότερα η διερεύνηση προβλημάτων που γεννιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πραγματικότητας (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1993, σ.102-103).

Ένα από τα καίρια προβλήματα της σημερινής σχολικής πραγματικότητας, είναι η αδυναμία μιας μερίδας μαθητών να χειριστούν αποτελεσματικά το γραπτό λόγο. Τις περισσότερες φορές μάλιστα, η αδυναμία αυτή -λόγω της αλληλεξάρτησης των σταδίων κατά την πορεία της γλωσσικής μάθησης- είναι αποτέλεσμα της δυσχέρειας που αντιμετώπισαν κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησής του.

Η σημαντικότητα των πρώτων αυτών σταδίων ερμηνεύεται χαρακτηριστικά από τον Κ.Ε. Stanovich (1986, pp.360-406), ο οποίος ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ατομικές διαφορές επιδρούν στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Κεντρικό σημείο στην εργασία του αποτελεί η επίδραση του *αποτελέσματος Ματθαίου* (Matthew effect), που αφορά τη διαδικασία, όπου ο πλούσιος γίνεται πλουσιότερος και ο φτωχός φτωχότερος.

Είναι φανερό πως δε γίνονται όλα τα παιδιά επαρκείς αναγνώστες. Πού οφείλεται όμως αυτή η διαφοροποίηση; Η ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαιτούνται για την κατάκτηση της ανάγνωσης ξεκινούν πολύ πριν τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Τα παιδιά πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων ως αποτέλεσμα τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών παραγόντων (J.Bast & P.Reitsma, 1998, p.1373).

Οι διαφορές αυτές στην πρώτη σχολική ηλικία επηρεάζουν και το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας από τα παιδιά. Στις

επόμενες μάλιστα βαθμίδες η διαφοροποίηση, ως προς την επίδοση στην ανάγνωση, ενισχύεται, ώστε οι καλοί αναγνώστες να γίνονται καλύτεροι και οι κακοί αναγνώστες να αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες με την ανάγνωση.

Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι καλοί αναγνώστες στην πρώτη δημοτικού έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες στον ανώτερο βαθμό και μάλιστα με γρηγορότερο ρυθμό από ότι οι φτωχοί αναγνώστες. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση καθώς έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες περισσότερο αποτελεσματικά. Κι αυτό γιατί οι καλοί αναγνώστες είναι πολύ πιθανόν να απολαμβάνουν την ανάγνωση, να εκτίθενται συχνότερα στο γραπτό λόγο με αποτέλεσμα να αποκτούν βασικές γνώσεις που τους διευκολύνουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, αλλά και στην εκμετάλλευση του πλαισίου, που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο για την αναγνωστική κατανόηση.

Από την άλλη πλευρά, οι φτωχοί αναγνώστες είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν μία αρνητική πορεία στη διαδικασία πρόσκτησης της ανάγνωσης, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του αλφαβητικού συστήματος που έχει ως αποτέλεσμα την επιβράδυνση της συνειδητοποίησης της αντιστοιχίας μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Επιπλέον, αποτυγχάνουν στην αυτοματοποίηση της οπτικής αναγνώρισης των γραμμάτων και των λέξεων, πράγμα που έχει επιπτώσεις στην κατανόηση (A.A.M. Crijnen, M. Feehan & S.G. Kellam, 1998, p.139).

Οι διαφορές αυτές μεταξύ των καλών και φτωχών αναγνωστών δυναμώνουν στη μέση της σχολικής χρονιάς της πρώτης δημοτικού, καθώς η εισαγωγή σε όλο και πιο απαιτητικά κείμενα οδηγεί σε ραγδαία αύξηση των υπάρχουσων διαφορών (A.A.M. Crijnen, M. Feehan & S.G. Kellam, 1998, p.139). Κατ' επέκταση η αποτυχία στην ανάγνωση οδηγεί σε μια

γενικότερη αποτυχία και σε άλλες γνωστικές περιοχές στις οποίες επικεντρώνεται η σχολική εκπαίδευση.

Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται και την ανάγκη εξέτασης των ικανοτήτων εκείνων, η καλλιέργεια των οποίων φαίνεται κρίσιμη για την αποτελεσματική μάθηση του γραπτού λόγου στην πρώτη βαθμίδα, ώστε στο στάδιο έναρξης της συστηματικής εκπαίδευσης να είναι εφικτή αν όχι η εξάλειψη αυτών των διαφορών τουλάχιστον η όσο το δυνατόν ελαχιστοποίησή τους.

Έτσι η σκοπιμότητα της εργασίας μας έγκειται στο ότι, επιχειρώντας να τεκμηριώσουμε το ρόλο μιας σειράς ικανοτήτων στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης, οδηγεί από τη μια μεριά στον εμπλουτισμό των συνθηκών που έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τη μάθησή της και από την άλλη στη βελτίωση της πράξης.

Συγκεκριμένα, η έρευνά μας θεωρούμε πως μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της πράξης με τους εξής τρόπους:

- αποτελώντας έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων ικανοτήτων,
- με την εφαρμογή των διδακτικών αυτών δράσεων στην προσχολική αγωγή, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται κατάλληλα για την προσέγγιση του γραπτού λόγου,
- με την πληροφόρηση των δασκάλων, ώστε να αξιολογούν την κατοχή αυτών των ικανοτήτων από τους μαθητές τους και να προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες για την καλλιέργειά τους,
- με την κατάλληλη πληροφόρηση της οικογένειας, ώστε να επιλέγει το απαραίτητο υλικό για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων.

Επιπλέον, η επικέντρωση της έρευνάς μας στα πρώτα βήματα του παιδιού προς τη συστηματική ενασχόλησή του με τη γραπτή μορφή της γλώσσας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς τη σπουδαιότητα της κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας στη σύγχρονη

κοινωνία μας, αλλά και τη διαπίστωση της αύξησης των λειτουργικών αναλφάβητων στις μέρες μας.

Στην εποχή μας πλέον η ανάγνωση αποτελεί μία αναγκαιότητα καθώς σε σύγκριση μάλιστα με τη γραφή χρησιμοποιείται πολλαπλάσιες φορές καθημερινά (Γ. Μπασλής, 1998, σ.7). Πέρα από την πρακτική της χρησιμότητα η ανάγνωση είναι ένα ουσιώδες στοιχείο για την επιτυχία του ατόμου και την εξέλιξή του όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε προσωπικό, με την έννοια ότι συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Με την ανάγνωση το άτομο εμπλουτίζει τις γνώσεις του, καλλιεργεί την πολιτιστική του κουλτούρα, μορφώνεται και κατανοεί καλύτερα το συνάνθρωπό του καθώς εμπλέκεται σε μια διαδικασία ανταλλαγής των ιδεών και επεξεργασίας σκέψεων πέρα από το άτομό του με αποτέλεσμα την καλλιέργεια και ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων.

Αυτή η προσωπική όμως εξέλιξη έχει αντίκτυπο και στην εξέλιξη της κοινωνίας. Η κοινωνία δεν αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα. Η πρόοδος της επηρεάζεται από την πρόοδο των μονάδων που τη συνθέτουν. Όταν τα άτομα μιας κοινωνίας έχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες τότε είναι εφικτή και η συνεννόηση μεταξύ τους με σκοπό τη δυναμική ανάπτυξή της.

Γι' αυτό και τελευταία επιχειρείται η μείωση των λειτουργικών αναλφάβητων που στις μέρες μας έχει διαπιστωθεί μία αύξησή τους σε παγκόσμιο επίπεδο (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ.13). Παλαιότερα αναλφάβητος εθεωρείτο εκείνος, που σε μια ηλικία όπου αναμενόταν να έχει μάθει γραφή και ανάγνωση, δεν είχε αυτή τη γνώση επειδή δεν τη διδάχτηκε (Α.Ε.Γ. Pilliner & J.F. Reid, 1977, p.22). Η καταπολέμηση αυτού του αναλφαβητισμού, ο οποίος έχει διευρυνθεί και ονομάζεται πλέον οργανικός αναλφαβητισμός, μπορούμε να πούμε πως ήταν απλή υπόθεση. Αν και δεν έχει πλήρως καταπολεμηθεί, ωστόσο έχει σημειωθεί μείωση των οργανικών αναλφάβητων ως αποτέλεσμα θα λέγαμε της υποχρεωτικής φοίτησης που χαρακτηρίζει τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα.

Αντίθετα η μείωση των λειτουργικών αναλφάβητων δεν μπορεί να σημειωθεί τόσο απλά. Σύμφωνα με τον K.S. Goodman (1977, p.358) *“ο αλφαριθμητισμός σε παγκόσμιο επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν κατανοήσουμε αρκετά τη λειτουργία της ανάγνωσης και τη διαδικασία απόκτησή της”*.

Είναι επίσης πολύ πιθανόν ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός να οφείλεται στο γεγονός πως οι περιστάσεις, όπου απαιτείται η ανάγνωση, καθώς και οι τύποι του γραπτού λόγου, έχουν διευρυνθεί και έχουν καταστεί περισσότερο πολύπλοκοι.

Έτσι για να χειριστεί κάποιος αποτελεσματικά το γραπτό λόγο είναι απαραίτητο να έχει αναπτύξει σε έναν υψηλό βαθμό την αναγνωστική του ικανότητα για να μπορεί να την προσαρμόζει στις εκάστοτε συνθήκες. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει γερά θεμέλια τα οποία “κτίζονται” στα αρχικά στάδια εκμάθησής της.

Με το σκεπτικό αυτό η εργασία μας θεωρούμε πως αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση της ανάγνωσης και των παραγόντων που συμμετέχουν στην απόκτησή της από το μικρό παιδί που πρωτοπηγαίνει στο σχολείο.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Η διαδικασία της ανάγνωσης

2.1.1. Τι είναι ανάγνωση

Τι είναι ανάγνωση; Ένα ερώτημα απλό στη διατύπωσή του, σύνθετο όμως όσον αφορά τις απαντήσεις, ερμηνείες στις οποίες παραπέμπει. Γι' αυτό και κάθε ισχυρισμός πως είναι εφικτή μία ολοκληρωμένη και σαφής απάντησή του, είναι εσφαλμένος. Η δυσκολία εύρεσης μιας και μόνο απάντησης έγκειται στη φύση της ανάγνωσης.

Η ανάγνωση θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως μια λειτουργία, μια διαδικασία, μια δραστηριότητα. Για τους περισσότερους ανθρώπους η ανάγνωση σημαίνει μια δραστηριότητα-πράξη που λαμβάνει χώρα σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Έτσι μπορούμε να πούμε πως μιλάμε για ανάγνωση όταν διαβάζουμε έναν χάρτη, όταν ξεφυλλίζουμε ένα διαφημιστικό φυλλάδιο, όταν αναζητούμε στον τηλεφωνικό κατάλογο τον αριθμό τηλεφώνου που μας ενδιαφέρει, όταν διαβάζουμε ανά διαστήματα ένα μυθιστόρημα, στη διάρκεια ενός ταξιδιού και σε τόσες άλλες καθημερινές μας δραστηριότητες (Κ. Rayner & A.Pollatsek, 1989, p.22).

Οι παραπάνω περιπτώσεις αναφέρονται στην ανάγνωση ως πράξη - δραστηριότητα με τον τρόπο που ένας απλός άνθρωπος θα μπορούσε να ισχυριστεί πως “είναι ανάγνωση”, δεδομένου ότι αντιλαμβάνεται την ανάγνωση όπως ο ίδιος τη βιώνει, τη χρησιμοποιεί για να ανταποκριθεί στις καθημερινές του ανάγκες.

Η αναγνωστική συμπεριφορά που απαιτείται στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι ίδια αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση. Ο Μ.Ι. Βάμβουκας (1989, σσ.39-51) ομαδοποιώντας την πληθώρα των περιστάσεων ανάγνωσης αναφέρει ορισμένες καταστάσεις ανάγνωσης στις

οποίες η πράξη της ανάγνωσης εκδηλώνεται κάθε φορά με ξεχωριστό τρόπο.

Οι σημαντικότερες καταστάσεις ανάγνωσης είναι:

- Κατάσταση πληροφόρησης ή γνωστοποίησης, π.χ. ανάγνωση εφημερίδων, όπου αποβλέπει στη γνώση του περιεχομένου του μηνύματος.
- Κατάσταση αναζήτησης ή έρευνας πληροφοριών, π.χ. αναζήτηση σε λεξικό, εγκυκλοπαίδεια όπου αποβλέπει στην εύρεση μιας συγκεκριμένης πληροφορίας. Στην κατάσταση αυτή κάνουμε λόγο για επιλεκτική ανάγνωση.
- Κατάσταση δράσης, π.χ. ανάγνωση οδηγιών χρήσης ενός μηχανήματος, όπου απαιτείται γρήγορη κατανόηση του μηνύματος (δηλ. των οδηγιών) και αυτόματη μετάφρασή του σε πράξη.
- Κατάσταση στοχαστικής ανάγνωσης, π.χ. ανάγνωση ενός επιστημονικού άρθρου την οποία ακολουθεί στοχασμός, διάλογος του αναγνώστη με τον εαυτό του σχετικά με το περιεχόμενο του μηνύματος.
- Κατάσταση τέρψης και ψυχοσωματικής χαλάρωσης στην οποία συμπεριλαμβάνεται: α) η ανάγνωση για αποφυγή της πλήξης, ανίας π.χ. σε αίθουσες αναμονής β) η ανάγνωση που στοχεύει στην απόδραση, φυγή από την πραγματικότητα.

Είναι φανερό πως η ανάγνωση ως πράξη, ως δραστηριότητα μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους ανάλογα με την περίσταση. Κάθε μια έκφρασή της θα μπορούσε επίσης να αποτελέσει την απάντηση στο ερώτημά μας “τι είναι ανάγνωση”.

Ωστόσο στην εργασία μας, λέγοντας ανάγνωση, έχουμε κατά νου κάτι διαφορετικό απ’ αυτό στο οποίο παραπέμπουν οι προαναφερθείσες περιστάσεις ανάγνωσης. Η απόκλισή τους δικαιολογείται για διάφορους λόγους.

Καταρχάς, αποτελούν αναγνωστικές εμπειρίες ο χειρισμός των οποίων είναι εφικτός περισσότερο από έναν έμπειρο παρά από έναν

αρχάριο αναγνώστη, όπως είναι οι μαθητές του δείγματός μας. Συγκεκριμένα, αποτελούν ανώτερες μορφές έκφρασης της αναγνωστικής συμπεριφοράς οι οποίες απαιτούν έναν υψηλό βαθμό κατοχής της αναγνωστικής ικανότητας, που σημαίνει πως θα πρέπει να έχουν ξεπεραστεί οι δυσκολίες ασφαλώς της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του μηνύματος.

Επιπλέον, οι παραπάνω περιπτώσεις ή πράξεις ανάγνωσης στην ουσία αποτελούν εκφάνσεις της αυτής διαδικασίας ή λειτουργίας. Με άλλα λόγια στην εργασία μας θεωρούμε την ανάγνωση ως μια σύνθετη λειτουργία που μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους. Οι τρόποι έκφρασής της δε θα μας απασχολήσουν, καθώς η βάση στην οποία συγκλίνουν είναι “η ερμηνεία των αυθαίρετων σημείων της γλώσσας”.

Έτσι, ακόμη και στην πιο απλή έκφρασή της, όπως είναι το διάβασμα μιας λέξης, η ανάγνωση δεν παύει να νοείται ως μια πολύπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κατοχή διαφορετικής φύσης γνώσεων και τον κατάλληλο χειρισμό αυτών (M. Clay, 1993, p.321). Ο βαθμός κατοχής και ενεργοποίησης αυτών των γνώσεων είναι που διαφοροποιεί τον αναγνώστη και τον καθιστά περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό στο χειρισμό ενός γραπτού μηνύματος.

Από τα παραπάνω, είναι εμφανές πως η ανάγνωση μπορεί να ιδωθεί από ποικίλες οπτικές γωνίες. Δεν κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να επιχειρήσουμε ένα διαχωρισμό για το τι είναι ανάγνωση και τι δεν είναι. Κάτι τέτοιο θα υπόκειτο σε σφάλματα καθώς ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί η ερμηνεία οποιωνδήποτε σημείων και μάλιστα ανεξάρτητα από την αίσθηση που χρησιμοποιείται. Πρόκειται για την πλατιά έννοια του όρου (M. Βάμβουκας, 1999, σ.191).

Για το λόγο αυτό θα θέλαμε να επαναλάβουμε και εδώ πως υιοθετούμε τη στενή έννοια του όρου ανάγνωση, ως δηλαδή “*την ερμηνεία των αυθαίρετων οπτικών σημείων, τα οποία δημιουργήθηκαν σκόπιμα με στόχο την επικοινωνία*” (M. Βάμβουκας, 1999, σ.191).

2.1.2. Η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία

Η λειτουργία της ανάγνωσης αποτελεί ένα από τα καίρια θέματα έρευνας για τη Γνωστική Ψυχολογία. Θεωρεί την ανάγνωση ως μια σύνθετη γνωστική λειτουργία και κύρια επιδίωξή της είναι η κατανόηση της φύσης και της λειτουργίας των ψυχολογικών μηχανισμών που συμμετέχουν σ' αυτή.

Ειδικότερα ενδιαφέρεται να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζει ο αναγνώστης τα γράμματα και τις λέξεις, πως οδηγείται στην κατανόηση των λέξεων, των προτάσεων, πως προφέρει τόσο τις γνωστές-οικείες λέξεις όσο και τις άγνωστες ή ψευδολέξεις. Μ' άλλα λόγια, η Γνωστική Ψυχολογία επιδιώκει την ανάλυση της λειτουργίας της ανάγνωσης σε συγκεκριμένα στάδια προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η φύση της (A. W. Ellis, 1984, p.xi).

Η προσέγγιση που υιοθετεί η Γνωστική Ψυχολογία στη μελέτη της ανάγνωσης αλλά και των άλλων λειτουργιών είναι κοινώς γνωστή ως “επεξεργασία των πληροφοριών”, σύμφωνα με την οποία η αναγνωστική δεξιότητα και γενικότερα η επεξεργασία του γραπτού λόγου είναι δυνατή με την παράλληλη δραστηριοποίηση πολλών επιμέρους διαδικασιών, τη λειτουργία των οποίων επιδιώκει να αποκρυπτογραφήσει.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η αποκρυπτογράφηση της αναγνωστικής λειτουργίας, οι γνωστικοί ψυχολόγοι στράφηκαν στη μελέτη της ανάγνωσης των έμπειρων αναγνωστών, καθώς πιστεύεται πως κατά την ανάγνωση η επεξεργασία του γραπτού μηνύματος ακολουθεί τα ίδια στάδια, τόσο από έναν έμπειρο όσο και από έναν αρχάριο αναγνώστη. Η διαφοροποίηση έγκειται στο βαθμό ενεργοποίησης των ψυχολογικών μηχανισμών που συμμετέχουν σ' αυτή (K. Rayner & A.Pollatsek, 1989, p.26).

Το ενδιαφέρον, δηλαδή, στρέφεται στη *λειτουργία* της ανάγνωσης και όχι στην *παραγωγή* της, στο τι δηλαδή κατανοείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η έμφαση που δίνεται στην ανάγνωση ως λειτουργία

δικαιολογείται καθώς μόνο εάν κατανοήσουμε τη διαδικασία της είναι εφικτός και ένας εποικοδομητικός σχεδιασμός της διδασκαλίας της.

Μία σύνθετη λειτουργία, όπως αυτή της ανάγνωσης, είναι δύσκολο να αναλυθεί σε όλες τις φάσεις που τη συνθέτουν. Η δυσκολία μάλιστα αυξάνεται ακόμη περισσότερο αν σκεφτούμε πως τα μοναδικά στοιχεία, που επιτρέπουν τη μελέτη της, είναι οι ενδείξεις από την παρατηρήσιμη συμπεριφορά του αναγνώστη. Κι αυτό γιατί η ανάγνωση είναι μια πράξη εσωτερική. Ο αναγνώστης επιχειρεί έναν εσωτερικό έλεγχο (J.Graham, 1998, p.7), των εισαγόμενων πληροφοριών που στη συνέχεια εξωτερικεύει με την παραγωγή της ανάγνωσης και την κατανόηση του περιεχομένου του μηνύματος, η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (M.I. Βάμβουκα, 1984, σσ.18-20).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, οι Γνωστικοί Ψυχολόγοι, με βάση τις ενδείξεις από την παρατηρήσιμη συμπεριφορά των έμπειρων αναγνωστών και ειδικότερα χρησιμοποιώντας τις παραμέτρους του χρόνου αντίδρασης και ορθότητας της απάντησης (K. Πόρποδας, 1984, σ.32), συνάγουν κάποια συμπεράσματα για τη λειτουργία της ανάγνωσης και τη διαμόρφωση μιας πληρέστερης θέσης για το πώς διαβάζουμε.

Τα συμπεράσματα αυτά παρουσιάζονται με τη μορφή μοντέλων στα οποία γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν και εκτεθούν τα βασικότερα στάδια της αναγνωστικής λειτουργίας. Η πληθώρα των αναγνωστικών μοντέλων, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με τις παραμέτρους της ανάγνωσης που θεωρούνται ή όχι σημαντικές, δεν μας επιτρέπει την εκτενή έκθεσή τους. Ωστόσο, θεωρούμε σκόπιμο να προβούμε στην παρουσίαση ορισμένων μοντέλων που θεωρούμε πως είναι αντιπροσωπευτικά των έως τώρα πορισμάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας

2.1.2.1. Μοντέλο της διττής επεξεργασίας ή των δύο καναλιών

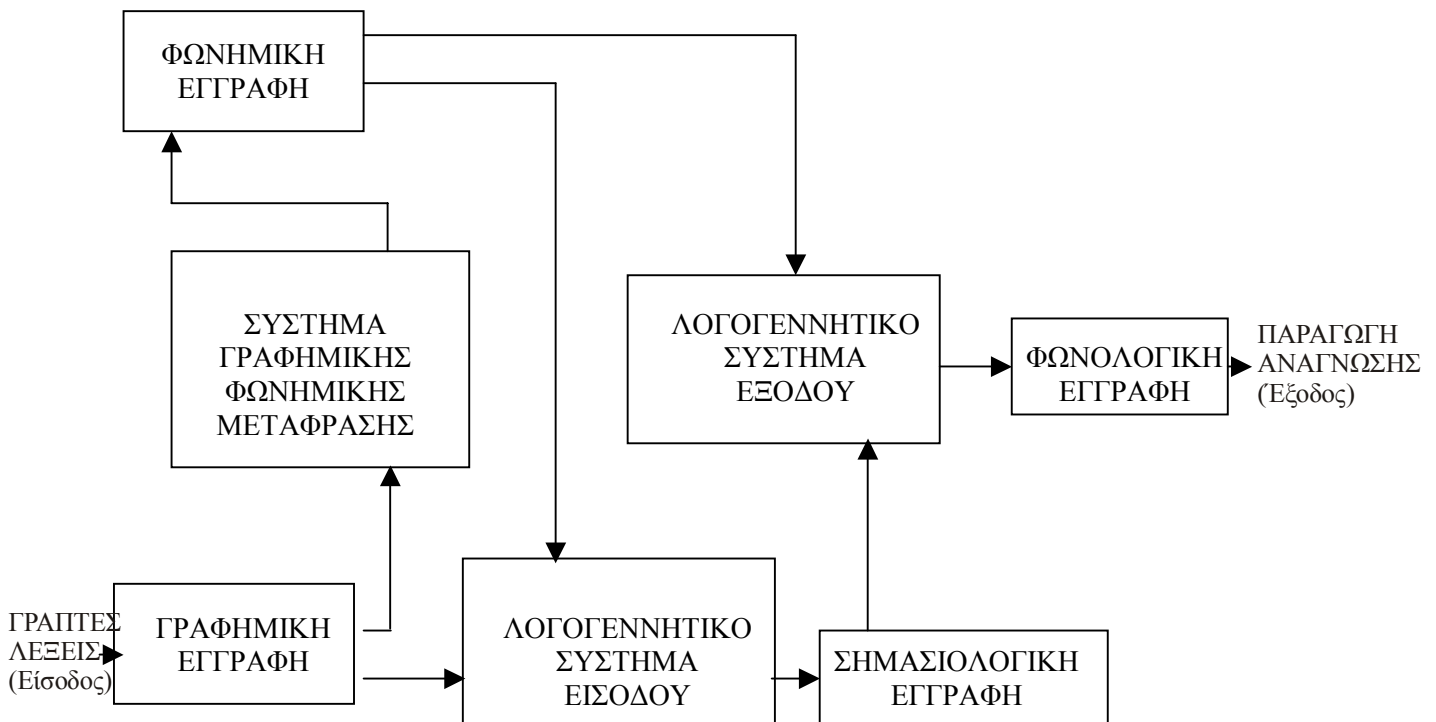
Το μοντέλο της διττής επεξεργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά στην ελληνική βιβλιογραφία από τον Κ. Πόρποδα (1997, σσ.130-154). Η ανάπτυξη του βασίζεται στα ερευνητικά πορίσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της Νευροψυχολογίας από τις μελέτες περιπτώσεων ασθενών με επίκτητη δυσλεξία (Κ. Πόρποδας, 1993, σ.55).

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η λειτουργία της ανάγνωσης στηρίζεται στην ύπαρξη δύο καναλιών επεξεργασίας της γραπτής λέξης:

- α) στο σύστημα γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης και
- β) στο λεξικό-σημασιολογικό σύστημα επεξεργασίας.

Η ανάγνωση της λέξης μπορεί να επιτευχθεί, είτε με τη συμμετοχή του ενός καναλιού είτε με τη συμμετοχή και των δύο καναλιών επεξεργασίας.

Σχήμα 1: Μοντέλο της αναγνωστικής λειτουργίας, των δύο καναλιών ή της διττής επεξεργασίας



1^ο κανάλι: Σύστημα γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης

Η επεξεργασία της λέξης σ' αυτό το κανάλι επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των γνώσεων που έχει ο αναγνώστης για τους κανόνες της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας που επιτρέπουν την μετατροπή του οπτικού κώδικα της γραπτής λέξης στην αντίστοιχη φωνητική της αναπαράσταση. Στη συνέχεια η λέξη, με βάση αυτή την αναπαράσταση, αναγνωρίζεται από ένα “σύστημα αναγνώρισης φωνούμενων λέξεων” όπως ακριβώς συμβαίνει με τις προφορικές λέξεις και ανασύρεται η έννοιά της.

Το σύστημα αυτό συγκροτείται από δύο επιμέρους μηχανισμούς:

- α)** τη γραφημική κωδικοποίηση (βλ. σχήμα 1, στάδιο “γραφημικής εγγραφής”)
- β)** τη γραφημική-φωνημική μετάφραση (βλ. σχήμα 1, στάδιο “σύστημα γραφημικής- φωνημικής μετάφρασης”)

Το πρώτο στάδιο επεξεργασίας της λέξης είναι η γραφημική της κωδικοποίηση. Τα γραφήματα αρχικά αναλύονται, ακολουθεί η αναπαράστασή τους, διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα το σχηματισμό του αντίστοιχου γραφημικού κώδικα. Η διαδικασία της γραφημικής κωδικοποίησης ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις:

- Στην “*εικονική αναπαράσταση*” ή “*εικονική μνήμη*”, όπου συγκρατούνται τα προσληφθέντα οπτικά ερεθίσματα χωρίς ωστόσο να αναγνωρίζονται και να κατηγοριοποιούνται (αν δηλαδή είναι γράμματα ή αριθμοί) και
- στη “*γραφημική αναπαράσταση*” ή “*γραφημική εγγραφή*”. Στη φάση αυτή οι πληροφορίες ανασύρονται από την εικονική μνήμη, μεταβιβάζονται σε ένα σύστημα διαρκέστερης συγκράτησης, στη γραφημική εγγραφή, όπου εκεί συγκρατούνται οι πληροφορίες, τόσο οπτικοχωρικής φύσης όσο και φωνολογικής, με αποτέλεσμα την αναγνώριση της ταυτότητάς τους και το σχηματισμό του “γραφημικού κώδικα”, της αναπαράστασης, δηλαδή των γραφημικών στοιχείων.

Μετά το σχηματισμό του γραφημικού κώδικα, η επεξεργασία της λέξης συνεχίζεται στο σύστημα γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης, όπου μεταφράζεται ο γραφημικός κώδικας και σχηματίζεται η φωνημική αναπαράσταση της λέξης (φωνημική εγγραφή). Η φωνημική μετάφραση για τα ελληνικά δεδομένα φαίνεται να πραγματοποιείται έχοντας ως μονάδα τη συλλαβή και όχι το γράμμα ή τη λέξη (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.147).

Στη συνέχεια μετά το σχηματισμό και του φωνημικού κώδικα στις περιπτώσεις των ψευδολέξεων ή νέων λέξεων, ο φωνημικός κώδικας εισέρχεται στο “Λογογεννητικό σύστημα εξόδου”, όπου ανασύρεται η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης και στη συνέχεια τοποθετείται στο σύστημα “φωνολογικής εγγραφής” για να ακολουθήσει η φωνολογική παραγωγή της λέξης, η ανάγνωση.

Στις περιπτώσεις των γνωστών λέξεων από το στάδιο της φωνημικής εγγραφής ο φωνημικός κώδικας μεταφέρεται στο “Λογογεννητικό σύστημα εισόδου”, όπου αναγνωρίζεται η έννοια της λέξης με βάση την ακουστική της αναπαράσταση (που έχει προηγηθεί), ακολουθεί η σημασιολογική της αναπαράσταση και η σημασιολογική εγγραφή. Στη συνέχεια, ο σημασιολογικός κώδικας εισέρχεται στο “Λογογεννητικό σύστημα εξόδου”, ανασύρεται η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης και ακολουθεί η φωνολογική της παραγωγή.

2^ο κανάλι: Λεξικό – σημασιολογικό σύστημα επεξεργασίας

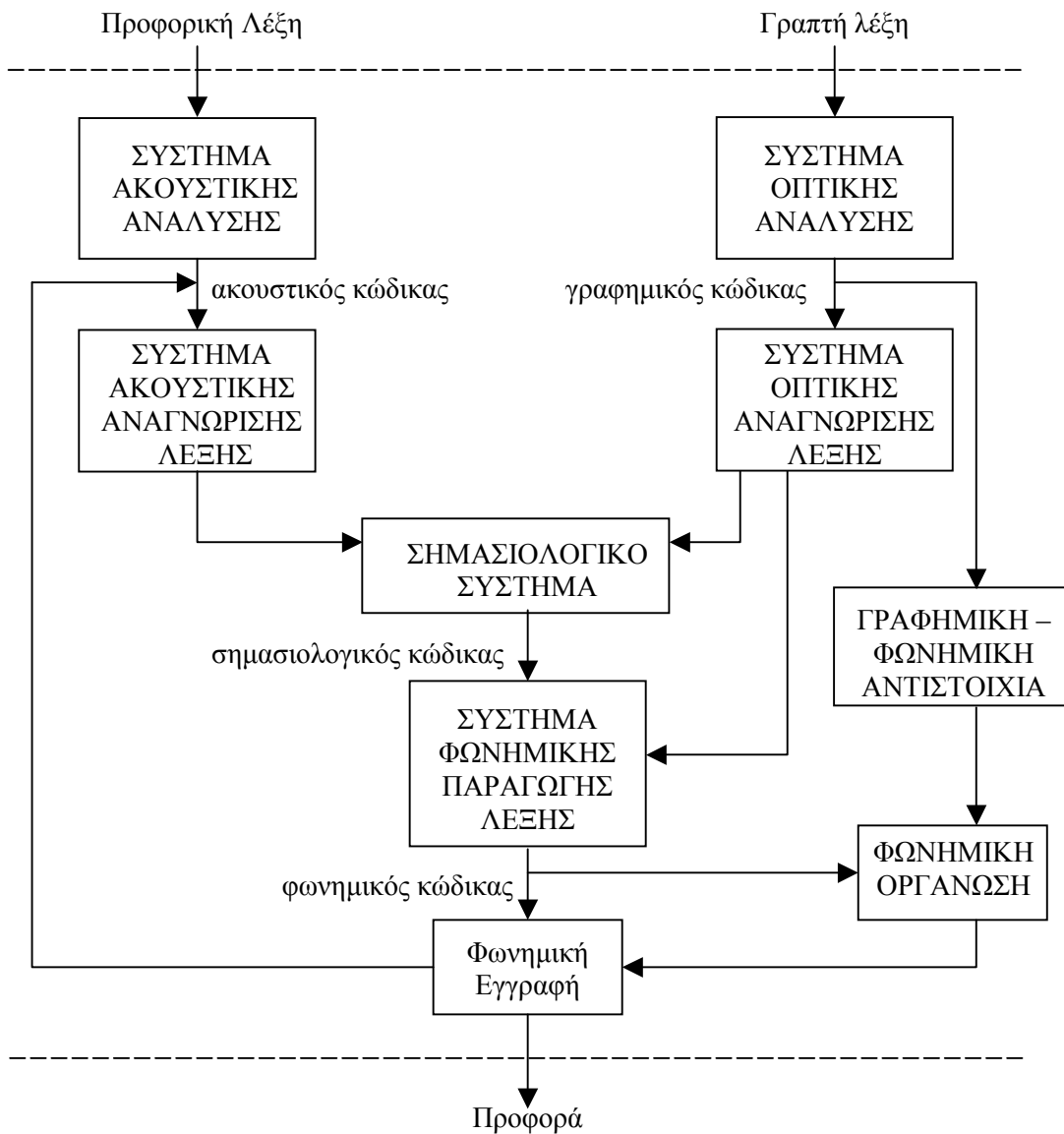
Στο σύστημα αυτό επεξεργάζονται οι λέξεις ή τα μορφήματα, εξού και λεξικό, ενώ παράλληλα υπάρχει άμεση πρόσβαση στην έννοια της λέξης από την οπτική της ταυτότητα, εξού και σημασιολογικό. Συγκεκριμένα, η επεξεργασία της λέξης σ’ αυτό το κανάλι ακολουθεί την εξής πορεία.

Όπως και στο σύστημα “γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης” το πρώτο στάδιο επεξεργασίας της λέξης είναι η γραφημική της

κωδικοποίηση, όπου τα γραφήματα αναλύονται, αναπαρίστανται γραφικά και σχηματίζεται ο γραφημικός τους κώδικας. Στη συνέχεια ο γραφημικός κώδικας εισέρχεται στο “Λογογεννητικό σύστημα εισόδου” όπου η λέξη (η έννοιά της) αναγνωρίζεται με βάση την οπτική της παράσταση. Ακόλουθα σχηματίζεται η σημασιολογική της αναπαράσταση η οποία εγγράφεται και συγκρατείται για να ακολουθήσει η ανάσυρση της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης στο “Λογογεννητικό σύστημα εξόδου” και η μετέπειτα φωνολογική της παραγωγή.

2.1.2.2. Μοντέλο της άμεσης και της φωνητικής διαμεσολάβησης για την αναγνώριση, κατανόηση και ονομασία των γραπτών λέξεων

Πρόκειται για ένα μοντέλο ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων που αναπτύχθηκε από τον A.W. Ellis (1984) στο οποίο διαχωρίζεται η λειτουργία της ανάγνωσης γνωστών λέξεων από αυτή των ψευδολέξεων ή άγνωστων λέξεων. Επίσης, το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνει την ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων αναγνώρισης των ακουστικών (προφορικών) λέξεων και των αντίστοιχων οπτικών.



Σχήμα 5

Η αναγνωστική λειτουργία στην περίπτωση γνωστών λέξεων

Ο έμπειρος αναγνώστης, συνήθως, έρχεται αντιμέτωπος με λέξεις τις οποίες έχει συναντήσει πολλές φορές, με αποτέλεσμα να γνωρίζει πολύ καλά τόσο τη σημασία τους όσο και την προφορά τους. Η λειτουργία της ανάγνωσης στην περίπτωση των οικείων λέξεων μπορεί να διεκπεραιωθεί αξιοποιώντας διαφορετικά συστήματα επεξεργασίας.

Η γραπτή λέξη αρχικά εισέρχεται στο “Σύστημα οπτικής ανάλυσης” όπου αναγνωρίζονται τα μέρη που την απαρτίζουν, σχηματίζεται ο γραφημικός κώδικας που επιτρέπει την οπτική αναγνώριση της λέξης. Μετά την οπτική αναπαράσταση της λέξης είναι δυνατόν:

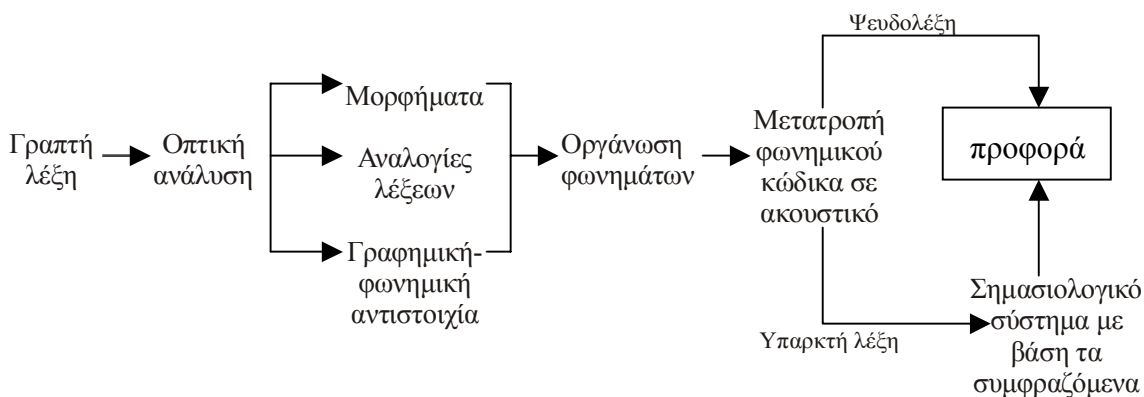
- α.** η επεξεργασία να συνεχιστεί στο “Σημασιολογικό σύστημα” για να ανασυρθεί η έννοιά της και στη συνέχεια να σχηματιστεί ο φωνημικός της κώδικας και να αναγνωστεί,
- β.** να ανασυρθεί ο φωνημικός κώδικας της λέξης απευθείας στο “Σύστημα φωνημικής παραγωγής” χωρίς τη μεσολάβηση της σημασιολογικής αναπαράστασης και να παραχθεί στη συνέχεια φωνητικά.

Η τρίτη περίπτωση επεξεργασίας της γραπτής λέξης είναι μετά την οπτική της ανάλυση στο “Σύστημα οπτικής ανάλυσης” να ακολουθήσει ο μετασχηματισμός των γραφημάτων στα αντίστοιχα φωνήματα (στάδιο γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας) και την μετέπειτα συνάθροιση των φωνημάτων, ώστε να σχηματιστεί ο φωνημικός κώδικας και να αναγνωστεί η λέξη.

Η αναγνωστική λειτουργία στις περιπτώσεις των άγνωστων λέξεων

Σε αντίθεση με την ανάγνωση οικείων λέξεων, όπου ο φωνημικός κώδικας προσεγγίζεται και η λέξη λαμβάνεται ως “όλο”, στην περίπτωση των άγνωστων λέξεων ο φωνημικός κώδικας πρέπει να “χτιστεί”, να συναρμολογηθεί.

Η οπτική επεξεργασία της λέξης σ' αυτή την περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο έμπειρος αναγνώστης δεν αρκείται στην ανάλυση της λέξης στα μέρη που την απαρτίζουν, αλλά χρησιμοποιεί και λέξεις ή μορφήματα, που είναι αποθηκευμένα στη μνήμη του, αναλογίες της άγνωστης λέξης με άλλες που του είναι οικείες και επίσης αξιοποιεί τις γνώσεις του για τη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία προκειμένου να σχηματίσει τον φωνημικό κώδικα. Ο φωνημικός κώδικας είναι δυνατόν να μετατραπεί σε ακουστικό κώδικα, πιθανόν με τη χρήση του εσωτερικού λόγου, ώστε να διαπιστωθεί αν ο ήχος της λέξης είναι οικείος. Αν η άγνωστη λέξη είναι λογικά μία ομαλή λέξη, υπάρχει πιθανότητα να συνεχιστεί η επεξεργασία της στο σημασιολογικό σύστημα, με βάση κυρίως τα συμφραζόμενα, ενώ, εάν πρόκειται για ψευδολέξη δεν ακολουθεί περαιτέρω επεξεργασία και ο αναγνώστης προφέρει τον υποψήφιο φωνημικό κώδικα.



Σχήμα 6

Ως άγνωστη λέξη, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί μία λέξη που να έχει κάποιο τυπογραφικό λάθος. Στην περίπτωση αυτή συνήθως τα τυπογραφικά λάθη δε λαμβάνονται υπόψη κατά την οπτική ανάλυση της λέξης και η λέξη αναγνωρίζεται, καθώς δεν επηρεάζεται η αντιστοιχία της με τη λέξη-έννοια που αντιπροσωπεύει, οπότε και η επεξεργασία της ακολουθεί ανάλογη πορεία, όπως στην περίπτωση των γνωστών-οικείων λέξεων.

Από την παρουσίαση των δύο αναγνωστικών μοντέλων, παρά τις όποιες διαφορές τους, διακρίνουμε την ύπαρξη δύο μηχανισμών επεξεργασίας της λέξης που φαίνεται να μεσολαβούν στην αναγνώριση της ταυτότητας της λέξης και στην παραγωγή της. Ειδικότερα, είναι εμφανές πως μεταξύ της οπτικής ανάλυσης της λέξης και της φωνητικής της παραγωγής είναι δυνατή η ενεργοποίηση:

α. ενός σημασιολογικού μεσολαβητή ή

β. ενός φωνημικού μεσολαβητή βάσει της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας.

2.1.3. Μάθηση της ανάγνωσης

Ως ενήλικοι, τείνουμε να θεωρούμε την ανάγνωση δεδομένη. Για τους περισσότερους από μας η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας ήταν απλά ένα μέρος της σχολικής μας εκπαίδευσης, ώστε να είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί τόσα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αποκτήσουν αυτό που για μας είναι απλά μια βασική δεξιότητα.

Ωστόσο, η προηγούμενη παρουσίαση της αναγνωστικής λειτουργίας είναι δηλωτική της σύνθετης φύσης της. Η ανάγνωση δεν αποτελεί μία βιολογικά καθορισμένη εξέλιξη, όπως είναι το βάδισμα και η ομιλία (A.W. Ellis, 1984, p.87, A.M., Liberman, 1998, p.5). Αντίθετα, αποτελεί προϊόν της πολιτιστικής εξέλιξης, γεγονός που καθιστά την απόκτησή της υπόθεση μάθησης και συστηματικής διδασκαλίας. Μάλιστα, δεδομένου ότι η ανάγνωση πάνω απ' όλα αποτελεί μία επικοινωνιακή δεξιότητα, με την έννοια ότι ο αναγνώστης οφείλει να κατανοεί το περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος, η μάθηση της ανάγνωσης δεν τελειώνει ίσως ποτέ καθώς, όσο το άτομο διαβάζει, οφείλει να κατανοεί (M. Βάμβουκας, 1984, σ.12).

Βέβαια, στο σημείο αυτό, εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι να εξετάσουμε τον τρόπο που ένα παιδί αποκτά τις βασικές ικανότητες ανάγνωσης που θα του επιτρέψουν την μετέπειτα βελτίωση αυτής του της ικανότητας, ώστε να μπορεί να την προσαρμόζει στις εκάστοτε αναγνωστικές συνθήκες.

Είναι λοιπόν φανερό πως η αναγνωστική λειτουργία, ως διαδικασία, διαφοροποιείται από την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, απ' τον τρόπο, δηλαδή, που ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει. Το θέμα της μάθησης της ανάγνωσης προσεγγίζεται κυρίως από δύο σκοπιές:

1. Από τη σκοπιά της εξέτασης των σταδίων ανάπτυξής της, όπου επιχειρείται να διαπιστωθεί η πορεία μάθησης της ανάγνωσης και η καταγραφή των σταδίων ή φάσεων που φαίνεται να ακολουθεί.
2. Από τη σκοπιά της εξέτασης των παραγόντων και των ικανοτήτων που επιδρούν θετικά στην κατάκτησή της.

2.1.3.1.Στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η αναγνωστική ικανότητα δεν αποτελεί μία βιολογικά καθορισμένη εξέλιξη. Σε αντίθεση με τα στάδια ανάπτυξης, π.χ., του βαδίσματος και της ομιλίας που έχουν καταγραφεί και είναι γενικώς αποδεκτά, τα στάδια μάθησης της ανάγνωσης που έχουν προταθεί, δεν μπορεί να θεωρηθούν απόλυτα.

Η ομιλία και το βάδισμα είναι συμπεριφορές εξωτερικές που επιδέχονται παρατήρηση. Αντίθετα, η ανάγνωση είναι πράξη εσωτερική. Συνεπώς, τα στάδια ανάπτυξής της, δίνουν μία καλή περιγραφή της πορείας μάθησής της, καθώς στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο δεν μπορούν να αποτελέσουν απόλυτες θέσεις για το πώς ένα παιδί μαθαίνει να διαβάζει. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε και το τέλος του προβληματισμού για τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό της διδασκαλίας της ανάγνωσης, γεγονός που δε συμβαίνει.

Γύρω από τα στάδια μάθησης της ανάγνωσης έχουν γίνει αρκετές έρευνες και έχουν προταθεί διαφορετικές θεωρητικές θέσεις ανάπτυξής της, που βέβαια δεν είναι δυνατό να παρουσιαστούν στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Ωστόσο, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε το θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης της ανάγνωσης που προτείνει η U.Frith (1985), γνωστό και ως “*Θεωρία των τριών στρατηγικών*”.

Η “Θεωρία των τριών στρατηγικών” της U.Frith

Η θεωρία των τριών στρατηγικών, αναπτύχθηκε από τη U.Frith (1985) και αφορά τα στάδια ανάπτυξης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Η U. Frith προτείνει τρεις φάσεις εκμάθησης της ανάγνωσης, οι οποίες απαιτούν αντίστοιχα τρεις διαφορετικές στρατηγικές ή μηχανισμούς επεξεργασίας των πληροφοριών.

Κατά την πορεία μάθησης της ανάγνωσης, το παιδί περνά από τις εξής διαδοχικές φάσεις:

α) Λογογραφική ανάγνωση

Στη φάση αυτή, η ανάγνωση δε στηρίζεται στην αποκωδικοποίηση της λέξης, αλλά πραγματοποιείται με βάση την οπτική αναγνώριση γνωστών λέξεων. Το παιδί δηλαδή επιτυγχάνει να “διαβάσει”, προφέρει λέξεις που του είναι γνωστές, αναγνωρίζοντάς τις στηριζόμενο είτε στη συνολική γραφημική εικόνα της λέξης, είτε στην αναγνώριση του αρχικού γράμματος ή και περισσότερων. Στη φάση της λογογραφικής ανάγνωσης, η οποία δεν είναι σαφώς χρονικά προσδιορισμένη, καθώς μπορεί να παρατηρηθεί ακόμη και σε ένα παιδί τριών ετών, η ανάγνωση άγνωστων λέξεων δεν είναι εφικτή. Το παιδί διαβάζει μόνο τις γνωστές λέξεις, χρησιμοποιώντας το λεξικό κανάλι επεξεργασίας. Η οπτική αναγνώριση της λέξης του δίνει την πρόσβαση στη σημασία της και κάνει εφικτή την προφορά της.

β) Αλφαβητική ανάγνωση

Η ανάγνωση, σ’ αυτή τη φάση, χαρακτηρίζεται από την επεξεργασία των λέξεων βάσει της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, γεγονός που επιτρέπει και την ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Αυτό που δεν έχει προσδιοριστεί είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί μεταβαίνει από τη φάση της λογογραφικής ανάγνωσης στη φάση της αλφαβητικής ανάγνωσης.

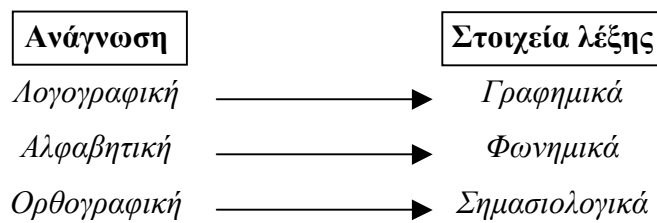
Προκειμένου να υιοθετήσει το παιδί την αλφαβητική ανάγνωση είναι απαραίτητο να έχει αναπτύξει την ικανότητα φωνολογικής συνείδησης και να γνωρίζει την αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και φωνημάτων. Κάτι τέτοιο ενισχύει την άποψη της αιτιώδους σύνδεσης της φωνολογικής συνείδησης με τη μάθηση της ανάγνωσης (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.193).

γ) Ορθογραφική ανάγνωση

Με το πέρασμα του παιδιού από τη φάση της ορθογραφικής ανάγνωσης ολοκληρώνεται και η μάθησή της. Στη φάση αυτή δεν απαιτείται φωνολογική μεσολάβηση. Η επεξεργασία της γραφημικής

παράστασης της λέξης επιτρέπει την απευθείας πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Η ανάγνωση πραγματοποιείται με βάση τις ορθογραφικές μονάδες που συμπίπτουν με τα μορφήματα.

Από την περιγραφή του μοντέλου της U.Frith είναι φανερό, όπως προαναφέρθηκε, πως κάθε φάση ανάγνωσης αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό σύστημα-μηχανισμό επεξεργασίας της λέξης. Στο ακόλουθο σχήμα παρουσιάζεται το στοιχείο της λέξης που επεξεργάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τη φάση ανάγνωσης.



Σχήμα 7

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε και τη στήριξη του συγκεκριμένου μοντέλου από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (N. Ellis, 1997). Όπως όμως οι θέσεις σχετικά με τη λειτουργία της ανάγνωσης είναι πολλές, έτσι και σ' αυτό το ερευνητικό πεδίο οι απόψεις διαφοροποιούνται. Η κύρια διαφοροποίησή τους είναι η σειρά με την οποία επεξεργάζονται τα πληροφοριακά στοιχεία της λέξης. Αν, δηλαδή, σε πρώτο στάδιο επεξεργάζονται τα φωνημικά ή γραφημικά ή σημασιολογικά στοιχεία και αντίστροφα.

Επομένως, η απόλυτη υιοθέτηση ενός μοντέλου εγκυμονεί κινδύνους. Η θεώρηση του μοντέλου μάθησης ανάγνωσης της U.Frith, ως ενός από τα αντιπροσωπευτικότερα, έκρινε και την επιλογή του από άλλα επίσης σημαντικά (G. Marsh et al. 1981, A.W. Ellis, 1984, K. Πόρποδας, 1997), η παρουσίαση των οποίων δεν αποτελεί στόχο της παρούσας εργασίας.

Αναφορικά με το μοντέλο της U.Frith, κρίνουμε σημαντικό να τονίσουμε ένα ουσιώδες πόρισμα που προκύπτει από την εργασία της: τη

σχέση του προφορικού λόγου με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Αντίστοιχες φάσεις ανάπτυξης της ανάγνωσης παρατηρούνται και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ο βαθμός μάλιστα αλληλεπίδρασης των σταδίων είναι τόσο στενός, ώστε αλλαγή του σταδίου ανάπτυξης της ανάγνωσης να συνεπάγεται αλλαγή του αντίστοιχου σταδίου ανάπτυξης του προφορικού λόγου και αντίστροφα (C.E. Snow, M.S. Burns & P. Griffin, 1998, p.44).

2.1.3.2. Συνθήκες μάθησης της ανάγνωσης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα για τη μάθηση της ανάγνωσης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί η μελέτη των συνθηκών -παραγόντων και ικανοτήτων- που φαίνεται να επιδρούν στην κατάκτησή της.

Το σκεπτικό έγκειται στο γεγονός, πως το παιδί, πριν τη συστηματική ενασχόλησή του με το γραπτό λόγο, στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, ως μέλος μιας εγγράμματης κοινωνίας, έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στη μάθηση του γραπτού λόγου, ανάγνωσης και γραφής και επηρεάζουν την ιδέα που θα διαμορφώσει για την κωδικοποιημένη φύση του γραπτού και τη χρησιμότητά του.

Οι συνθήκες που έχουν συσχετιστεί με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι πολυάριθμες και αφορούν διαφορετικής φύσης ικανότητες, γεγονός αναμενόμενο δεδομένης της πολυσύνθετης αναγνωστικής λειτουργίας που συμπεριλαμβάνει αντίστοιχα διαφορετικής φύσης μηχανισμούς, αντιληπτικούς, αισθητηριακούς, νοητικούς (J. Liubinas, 2000, p.18).

Η πληθώρα των συνθηκών που έχουν βρεθεί να επιδρούν στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, δεν επιτρέπει την αναλυτική παρουσίασή τους. Άλλωστε κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από τον σκοπό της εργασίας μας. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να επιχειρήσουμε την ταξινόμησή τους, ανάλογα με το είδος τους και να αναφερθούμε σε ορισμένες από τις πλέον σπουδαιότερες.

Έτσι οι συνθήκες μάθησης της ανάγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, γενικές μεν, χρήσιμες δε για μια μεθοδολογική προσέγγιση. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

α. Συνθήκες που αφορούν το άτομο

β. Συνθήκες που αφορούν το περιβάλλον διαβίωσης του ατόμου

α. Ατομικές συνθήκες – προϋποθέσεις μάθησης της ανάγνωσης

Η θεωρία της Αναγνωστικής Ετοιμότητας (Reading Readiness), σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια χρονική στιγμή σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί αυτόματα και χωρίς καμιά ιδιαίτερη προετοιμασία και προσπάθεια καθίσταται ικανό να μάθει να γράφει και να διαβάζει, έχει πλέον παρέλθει (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ.18, Σ.Κουτσουράκη-Μ.Ι. Βάμβουκας, 2000).

Δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο “κατώφλι” που από τη στιγμή που θα το περάσει το παιδί μαθαίνει να διαβάζει. Στην πραγματικότητα, *“αρχίζουμε να μαθαίνουμε να διαβάζουμε την πρώτη φορά που θα καταλάβουμε κάτι για τη γραπτή γλώσσα και συνεχίζουμε να μαθαίνουμε για την ανάγνωση κάθε φορά που διαβάζουμε”* (F.Smith, 1978, p.128).

Έτσι, τελευταία γίνεται λόγος για αναδυόμενη ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Η απόκτηση, δηλαδή, της ικανότητας ανάγνωσης λαμβάνεται ως μια αβίαστη διαδικασία που συμβαίνει σε κάθε γραμματοκρατούμενη κοινωνία. Συγκεκριμένα, με τον όρο *ανάδυση του γραμματισμού* ορίζονται: *“όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής”* (Π. Παπούλια-Τζελέπη, 1993, σ.6).

Ο βαθμός ανάπτυξης αυτών των γνώσεων και δεξιοτήτων, πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, διαφοροποιεί και το βαθμό απόκτησης της ικανότητάς του για χειρισμό του γραπτού λόγου καθώς και την αναγνωστική του ικανότητα.

Πριν προβούμε στην έκθεση αυτών των ικανοτήτων, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε πως αποκλείουμε τα αισθητηριακά προβλήματα στην όραση και την ακοή, καθώς στις περιπτώσεις αυτές η μάθηση της ανάγνωσης επιδέχεται ειδική διδασκαλία. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην πλειοψηφία των μαθητών και στις ικανότητες που επηρεάζουν την πρόσκτηση της αναγνωστικής τους ικανότητας, με

δεδομένη την καλή κατάσταση και λειτουργία των αισθητήριων οργάνων της όρασης και της ακοής.

Οι ικανότητες που έχουν μελετηθεί, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής τους στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, είναι κυρίως αντιληπτικής και διανοητικής φύσης. Θα τις χαρακτηρίσαμε με έναν όρο “γνωστικές” καθώς αφορούν γνωστικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η αντίληψη, η γλώσσα, η αναπαράσταση των εννοιών που απαιτούνται για τη λήψη των πληροφοριών, την οργάνωση της γνώσης και την πρόσβαση στις γνώσεις αυτές προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και στη δεδομένη περίπτωση η μάθηση της ανάγνωσης.

Ανάμεσα στις σημαντικότερες γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα μπορούμε να διακρίνουμε την *ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας*, την *ικανότητα ανάλυσης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων*, τη *λεκτική μνήμη*, την *ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού και κατανόησης του προφορικού λόγου*, την *αναγνώριση των γραμμάτων* κ.ά. Κάθε μία από τις παραπάνω ικανότητες συγκροτείται από άλλες επιμέρους, γεγονός που αποκλείει την περιγραφή όλων αυτών των ικανοτήτων.

Θεωρούμε, ωστόσο, σκόπιμη μία σύντομη αναφορά στις ικανότητες που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζουν έναν υψηλό βαθμό συσχέτισης με την αναγνωστική ικανότητα σε σημείο να θεωρούνται ως βασικές προϋποθέσεις της κατάκτησής της. Οι ικανότητες αυτές είναι: α) η *φωνολογική συνείδηση* και β) ο *προφορικός λόγος* (γνώση αντιστοιχίας του με τον γραπτό και κατανόησή του).

Φωνολογική συνείδηση

Η φωνολογική συνείδηση αφορά αφενός την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους ήχους στους οποίους αναλύονται, αφετέρου στην κατανόηση ότι τα γράμματα (γραφημικές μονάδες) αναπαριστούν τις φωνημικές μονάδες του προφορικού λόγου. Επιπλέον, απαιτεί ικανότητες ανάλυσης των λέξεων σε συλλαβές ή σε

μικρότερα τμήματα του προφορικού λόγου και αντίστοιχα ικανότητες σύνθεσης των φωνημάτων σε συλλαβές ή λέξεις (R.K. Wagner et al., 1997, p.469).

Ο ρόλος της φωνολογικής συνείδησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης έχει καταδειχτεί από πολλές εμπειρικές έρευνες (J. Rack et al., 1994, S.A. Stahl & B. Murray, 1994, K.E. Stanovich et al., 1984, R.K. Wagner & J.K. Torgesen, 1987), οι οποίες κατέληξαν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά που, πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν αναπτυγμένη τη φωνολογική τους συνείδηση, υπερέχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε σχέση με τα νήπια που δεν έχουν αυτή την ικανότητα αναπτυγμένη.

Όπως προαναφέρθηκε, μία οδός επεξεργασίας της λέξης, κατά την αναγνωστική λειτουργία, είναι μέσω της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Γνώσεις αυτού του είδους διέπουν, επίσης, και τη φάση της αλφαβητικής ανάγνωσης σύμφωνα με τις στρατηγικές μάθησης της ανάγνωσης της Frith. Συνεπώς, κάτω από αυτό το πρίσμα, η αξία της φωνολογικής συνείδησης στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι δικαιολογημένη.

Ωστόσο, έντονος είναι ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο σύνδεσης της φωνολογικής συνείδησης με τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης. Αν, δηλαδή, αποτελεί προϋπόθεση εκμάθησης της ανάγνωσης ή συνιστά μεταγνώση που αναπόφευκτα θα ακολουθήσει μετά την κατάκτησή της.

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την άποψη πως η φωνολογική συνείδηση έπεται της εκμάθησης της ανάγνωσης. Κάτι τέτοιο καταδεικνύεται από την εξέταση αναλφάβητων (J. Morais et al., 1979) ή ατόμων που διδάχτηκαν ανάγνωση με βάση κάποιο λογογραφικό σύστημα (Κινέζοι, Ιάπωνες) (C.Read et al., 1986, V. Mann, 1986a), τα οποία και σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις σε ασκήσεις φωνολογικής επεξεργασίας.

Θα λέγαμε πως η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας των λέξεων ακολουθεί μία αμφίδρομη διαδικασία. Όταν προϋπάρχει της εκμάθησης της

ανάγνωσης, τη διευκολύνει, αλλά συγχρόνως βελτιώνεται συνεχώς με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού.

Προφορικός λόγος

Η γλώσσα, πάνω απ' όλα, είναι ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η γλωσσική επικοινωνία πραγματώνεται σε δύο επίπεδα· στο προφορικό και στο γραπτό επίπεδο. Έτσι και η ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας προϋποθέτει ικανότητες αποτελεσματικού χειρισμού τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

Η επικοινωνία στον προφορικό λόγο επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση της ακρόασης και της ομιλίας και αντίστοιχα στο γραπτό λόγο με την ανάγνωση και τη γραφή. Οι δύο όψεις του προφορικού λόγου (ακρόαση, ομιλία) κατακτούνται αβίαστα με την αλληλόδραση του ατόμου με άλλα πρόσωπα.

Παρά το γεγονός, ότι ο προφορικός λόγος είναι εκδήλωση ενός σταδίου ωρίμανσης, βιολογικά καθορισμένου σε φυλογενετικό και οντογενετικό επίπεδο (Μ. Βάμβουκας, 1999, σ.191, Δ. Ζάχος, 1992, σ.16), εντούτοις ο βαθμός κατάκτησης του προφορικού λόγου διαφοροποιείται. Κι αυτό γιατί, κάνω χρήση του προφορικού λόγου δε συνεπάγεται και την κατάκτησή του. Επιπλέον, απαιτείται να σκέφτεται κανείς πάνω στη γλώσσα τη δική του, αλλά και των άλλων γιατί μόνο έτσι θα κατορθώσει να ανακαλύψει τη δομή της (Μ. Βάμβουκας, 1991, σ.76).

Ο προφορικός λόγος διακρίνεται από ορισμένες βασικές δομές (φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές,) η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την κατανόηση ενός προφορικού μηνύματος. Επίσης, χαρακτηρίζεται από μία συνέχεια, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία κατάκτησής του.

Αρχικά, πέρα από την ικανότητα διάκρισης των συλλαβών και φωνημάτων που αφορά ανώτερα στάδια φωνολογικής επεξεργασίας (J.M. Adams, 1990, p.295), το παιδί είναι απαραίτητο να μπορεί να τεμαχίζει τον προφορικό λόγο στις λέξεις που το απαρτίζουν, καθώς οι λέξεις είναι οι

φορείς του νοήματος. Η διάκρισή τους επομένως είναι βασική προϋπόθεση και της κατανόησης του προφορικού λόγου.

Ο βαθμός κατάκτησης των βασικών δομών και κατανόησης του προφορικού λόγου φαίνεται να επιδρά στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (V. Mann, 1986b, J.H Matluck & W.E. Tunmer, 1979, N.Torrance & R.D. Olson, 1985).

Αυτή η σύνδεση προφορικού λόγου και ανάγνωσης αιτιολογείται καθώς ο γραπτός λόγος οικοδομείται πάνω στον προφορικό (M. Βάμβουκας, 1999, σ.191, W.E. Tunmer & W.A. Hoover, 1992, p.179). Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος είναι που κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα, σε αντίθεση με τον γραπτό λόγο που κωδικοποιεί έμμεσα την πραγματικότητα, καθώς αυτό που κωδικοποιεί είναι ο προφορικός λόγος που αποτελεί υποκατάστατό της (M. Βάμβουκας, 1999, σ.191).

Επομένως και η προηγούμενη αφομοίωση της ομιλούμενης γλώσσας από το παιδί αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την μετέπειτα πρόσκτηση του γραπτού λόγου που είναι εφικτή με τη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας του με τον προφορικό λόγο.

β. Περιβαλλοντικές συνθήκες μάθησης της ανάγνωσης

Η έναρξη της πορείας κατάκτησης του αλφαριθμητισμού δεν συμπίπτει με την έναρξη της συστηματικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, ξεκινά πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού, κυρίως το οικογενειακό, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της γλωσσικής του ανάπτυξης, καθώς μέσα σ' αυτό αποκτούν βασικές γνώσεις και εμπειρίες που συμβάλλουν στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού.

Ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν τη μεγάλη επίδραση της οικογένειας στην αναγνωστική πρόοδο των παιδιών τους (G. Wells, 1990, C.E. Snow et al., 1991, S.B. Heath, 1983). Η συμβολή των γονιών έγκειται κυρίως στο ποσό και στο ποιόν της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σπίτι καθώς και στις αναγνωστικές εμπειρίες που προσφέρουν στα παιδιά τους.

Δεν είναι απαραίτητο οι γονείς να διδάσκουν στα παιδιά τους ανάγνωση, άλλωστε δεν έχουν τις γνώσεις και την κατάρτιση που απαιτείται για κάτι τέτοιο. Και μόνο η έκθεση του παιδιού σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου κυριαρχεί το έντυπο υλικό, μπορεί να το ωφελήσει.

Περισσότερο όμως το παιδί θα ωφεληθεί αν ο γονιός μέσα από καθημερινές φυσικές καταστάσεις ενθαρρύνει την εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό λόγο, όπως το να φυλλομετρά μαζί του ένα βιβλίο και να του γνωστοποιεί στη συνέχεια την ιστορία (Μ. Βάμβουκας, 1991, σ.87), να παρακινεί το παιδί να μαντέψει το γραπτό μήνυμα που εμφανίζεται π.χ. σε μια πινακίδα, μια αφίσα ή στην ετικέτα ενός προϊόντος κ.ά. Μέσα λοιπόν από απλές καθημερινές δραστηριότητες και ακόμη και με την παρατήρηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μεγάλων, το παιδί συνειδητοποιεί τη χρησιμότητα της γλώσσας και αποκτά τις βάσεις για τον αλφαριθμητισμό.

Μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα το παιδί ανακαλύπτει σιγά-σιγά τα βασικά στοιχεία που διέπουν το γραπτό λόγο, όπως, ότι διαβάζονται τα γράμματα και όχι οι εικόνες, τη γραμμική πορεία της ανάγνωσης και της γραφής, από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, τη λειτουργία της γραπτής γλώσσας, ότι δηλαδή πάνω απ' όλα σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σσ.31-38).

Ιδιαίτερα η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά κατά την προσχολική τους ηλικία, βοηθά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου (G.J. Whitehurst et al., 1988) και κατ' επέκταση στη μάθηση της ανάγνωσης (M. Stuart 1995, G. Wells, 1985) καθώς εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες του παιδιού, βοηθά στη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας του γραπτού με τον προφορικό λόγο αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου (Α. Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ.129).

Επίσης, οι αναγνωστικές εμπειρίες που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, φαίνεται να σχετίζονται με το

κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. Ένας από τους πιο έγκυρους δείκτες του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού επιπέδου της οικογένειας είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Μ. Βάμβουκας, 1987, σ.38). Έτσι από έρευνες προκύπτει πως παιδιά των κατώτερων μορφωτικοκοινωνικών τάξεων υστερούν των άλλων αναφορικά με τις αναγνωστικές τους εμπειρίες και τις γνώσεις τους για τον γραπτό λόγο (G. Wells, 1985, G. Wells, 1990) αλλά και αναφορικά με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας (Μ. Βάμβουκας, 1987, σ.38-51).

Το μορφωτικοκοινωνικό επίπεδο της οικογένειας ως παράγοντας ενισχυτικός της πρόσκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε τις διαφορετικές συνθήκες μάθησης που παρέχει ένα τέτοιο περιβάλλον. Έτσι, γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι φυσικό να έχουν καλύτερες σχέσεις με το βιβλίο, να προσφέρουν ποικίλες γλωσσικές εμπειρίες στα παιδιά τους και να δημιουργούν συνθήκες γλωσσικής αλληλεπίδρασης, να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδρασή τους με τον έντυπο λόγο, ώστε να τους διεγείρεται η επιθυμία για τη μάθηση της ανάγνωσης (Μ. Βάμβουκας, 1987, σ.40).

2.2. Ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης

Η ανάγνωση, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, εκδηλώνεται κάθε φορά που ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα γραπτό μήνυμα. Η αναγνωστική δραστηριότητα, παρά τον αυτοματισμό που πιθανόν διακρίνουμε, κυρίως στην αναγνωστική συμπεριφορά των ενηλίκων, συντίθεται από ορισμένα στάδια, η διέλευση των οποίων είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή της. Έτσι, είναι γενικώς αποδεκτό, πως την αναγνωστική διαδικασία συνθέτουν το στάδιο της *αποκωδικοποίησης*, της *κατανόησης* και της *κρίσης του μηνύματος* (Μ. Βάμβουκας, 1983, σ.10, D.P. Hallahan et al., 1996, p.210).

Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, η αποκωδικοποίηση, αφορά τον μετασχηματισμό των γραπτών συμβόλων της γλώσσας στα αντίστοιχα φωνήματα. Ο κωδικοποιημένος δηλαδή προφορικός λόγος, αποκρυπτογραφείται και παίρνει την αρχική του μορφή, αυτή της ομιλούμενης γλώσσας, με ή χωρίς την προφορική της απόδοση (ηχητικά).

Η φάση της αποκωδικοποίησης, που αποδίδεται και ως αισθητηριακή ή μηχανική όψη της ανάγνωσης (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ.10), καθώς απαιτεί τον αυτόματο μετασχηματισμό του γραφήματος στο αντίστοιχο φώνημα, είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη συνέχιση της αναγνωστικής δραστηριότητας. Η αποκωδικοποίηση και μόνο βέβαια δεν ολοκληρώνει την ανάγνωση. Απαιτείται, επιπλέον, η πρόσληψη του νοήματος του μηνύματος, κάτι που γίνεται εφικτό στο δεύτερο στάδιο, αυτό της κατανόησης.

Σ' αυτό το στάδιο, ο αναγνώστης προσπαθεί να ανακαλύψει το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος. Χωρίς κατανόηση, δεν μπορούμε να μιλάμε για ανάγνωση. Ο επικοινωνιακός σκοπός της γλώσσας και στην προκειμένη περίπτωση της γραπτής γλώσσας δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί όταν η ανάγνωση δε συνοδεύεται από την κατανόηση αυτού που διαβάζουμε.

Το στάδιο της κατανόησης αποτελεί τη διανοητική ή εσωτερική όψη της αναγνωστικής συμπεριφοράς (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ.11) και αυτό γιατί η επεξεργασία του γραπτού μηνύματος προϋποθέτει τη λειτουργία διανοητικών μηχανισμών, την εγκατάσταση σχέσεων μεταξύ σημαίνοντος-σημαινόμενου, ώστε να είναι εφικτή η εύρεση της σημασίας του μηνύματος.

Το ανώτερο επίπεδο της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η κρίση του μηνύματος, όπου ο αναγνώστης δεν αρκείται στην ανακάλυψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος. Αντίθετα, προχωρά σε ανώτερα στάδια επεξεργασίας που του επιτρέπουν την κριτική ανάλυση του μηνύματος και την αποδοχή ή όχι του περιεχομένου του (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ.12).

Σε αντιστοιχία με τα στάδια της αναγνωστικής δραστηριότητας φαίνεται να υπάρχουν ανάλογες δεξιότητες, η ανάπτυξη των οποίων βελτιώνει την επεξεργασία του γραπτού λόγου σε καθένα από τα στάδια αυτά. Έτσι οι ικανότητες που φαίνεται να συμβάλουν στην πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Κ. Πόρποδας, 1984, σ.39): **α)** στις πρωτοβάθμιες, **β)** στις δευτεροβάθμιες και **γ)** στις τριτοβάθμιες δεξιότητες.

Οι πρωτοβάθμιες δεξιότητες αναφέρονται σ' εκείνες που διευκολύνουν την απόκτηση της αποκωδικοποίησης, σχετίζονται δηλαδή με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αναγνώριση και προφορά των λέξεων, άρα γνώση των γραμμάτων και των κανόνων γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Οι δευτεροβάθμιες δεξιότητες σχετίζονται με την κατανόηση του γραπτού μηνύματος, κατανόηση επομένως των λέξεων και των προτάσεων και τέλος οι τριτοβάθμιες δεξιότητες που απαιτούνται για την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενο ενός γραπτού μηνύματος.

Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να τονισθεί πως η διάκριση αυτή γίνεται για λόγους κυρίως μεθοδολογικούς, καθώς υπάρχουν ασφαλώς και δεξιότητες που αφορούν και περισσότερα του ενός στάδια. Έτσι, για

παράδειγμα, ένας καλλιεργημένος προφορικός λόγος μπορεί να διευκολύνει τόσο το στάδιο της αποκωδικοποίησης, καθώς βοηθά στη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας του προφορικού με τον γραπτό λόγο, όσο και το στάδιο της κατανόησης, δεδομένου ότι παιδιά με φτωχές δεξιότητες κατανόησης του προφορικού λόγου έχουν αντίστοιχα και φτωχές δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου (V. Lee & P. Das Gupta, 1995, p.295).

Στην έρευνά μας, δεδομένου ότι το ενδιαφέρον μας στρέφεται στις ικανότητες που επιδρούν στην μάθηση της πρώτης ανάγνωσης, αποκλείουμε την εξέταση δεξιοτήτων που αφορούν το στάδιο της κρίσης του μηνύματος, καθώς τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αδύνατο να προσεγγίσουν το ανώτερο αυτό επίπεδο της αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Στις επόμενες παραγράφους επιχειρείται η θεωρητική ανάπτυξη των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων που εξετάζουμε, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Οι ικανότητες αυτές εξετάζονται κυρίως από την γνωστική τους υπόσταση, ως δηλαδή γνωστικές δομές που επιδρούν στη μάθηση και ειδικότερα στη μάθηση της ανάγνωσης.

Οι ικανότητες αυτές αφορούν, είτε το στάδιο της αποκωδικοποίησης, είτε το στάδιο της κατανόησης, είτε απαιτούνται και εμπλέκονται ταυτόχρονα και στα δύο στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας. Επομένως, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες ικανότητες για τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης.

Οι ικανότητες αυτές είναι:

- Αναγνώριση των μερών ενός όλου
- Γνώση και διάκριση χρωμάτων
- Κατανόηση της έννοιας του αριθμού
- Οργάνωση του χώρου
- Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία
- Αναγνώριση και γνώση των αντιθέτων

2.2.1. Η ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου

Η σχέση της ανάγνωσης με τον προφορικό λόγο, τον οποίο και κωδικοποιεί, είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη. Ωστόσο, η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία που, όπως φάνηκε από τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας, ξεκινά με την οπτική αντίληψη των γραπτών συμβόλων. Τα γραπτά σύμβολα αποτελούν ένα είδος των ποικίλων οπτικών ερεθισμάτων που μας περιβάλλουν. Επομένως, η ικανότητα επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων, που σχετίζεται άμεσα με το θέμα της οπτικής αντίληψης, είναι αναμενόμενο να λαμβάνει χώρα κατά την αναγνωστική δραστηριότητα.

Η αντίληψη είναι μια πολύπλοκη γνωστική λειτουργία με την οποία είναι δυνατή η *επιλογή*, η *πρόσληψη*, η *οργάνωση* και η *τελική αναγνώριση των ερεθισμάτων* του περιβάλλοντός μας. Χωρίς την αντίληψη θα ήταν αδύνατο να θυμηθούμε, να μιλήσουμε, να μάθουμε, να επικοινωνήσουμε, γεγονός ίσως δύσκολο στη σύλληψή του, καθώς για τους περισσότερους από μας θεωρείται δεδομένη εξαιτίας της αυτόματης εγρήγορσής της στις πολυάριθμες καθημερινές μας δραστηριότητες, όπου απαιτείται (Σ. Σαμαρτζή, 1995, σ.33).

Συνεπώς, η ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας από το παιδί, θεωρείται ζωτικής σημασίας, ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου τα ερεθίσματα που μας περιβάλλουν αυξάνονται με ολοένα και ταχύτερους ρυθμούς. Είναι απαραίτητο το παιδί να μάθει να επιλέγει τις πληροφορίες ή τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα αντικείμενα αλλά και τις καταστάσεις του περιβάλλοντος, για να μπορέσει να αντιληφθεί την πραγματικότητα. Πώς όμως αντιλαμβάνεται ένα παιδί τα περιβάλλοντα οπτικά ερεθίσματα;

Ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί αντιλαμβάνεται τα οπτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, σχετίζεται άμεσα με το γνωστικό ή αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Αρχικά, οι εντυπώσεις είναι γενικές και αόριστες (I.N. Παρασκευόπουλος, (χ.χ.), σ.62). Τα πράγματα

γίνονται αντιληπτά ως σύνολα, ως ολότητες και υπάρχει αδυναμία στο διαχωρισμό των μερών. Βαθμιαία αναπτύσσεται η ικανότητα αναγνώρισης των μερών τα οποία αρχικά προσλαμβάνονται ως ανεξάρτητα σύνολα κι όχι ως συστατικά ενός ευρύτερου όλου. Σιγά σιγά όμως το όλο διαφοροποιείται και τα μέρη του γίνονται αντιληπτά ως βασικά συστατικά που το απαρτίζουν.

Η ικανότητα αναγνώρισης των μερών αποτελεί μία απ' τις βασικότερες ικανότητες της οπτικής αντίληψης. Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος: να αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα και τα μέρη τους γρήγορα και με έναν υψηλό βαθμό ακρίβειας, να χειρίζεται αντικείμενα άγνωστα σ' αυτόν, να αντιλαμβάνεται αντικείμενα από διαφορετικές σκοπιές, να αναγνωρίζει και να προσδιορίζει αντικείμενα με ορισμένα μέρη τους κρυμμένα, να επιτυγχάνει την αναγνώριση των μερών γρήγορα και αυτόματα (R.L.Solso, 1995, p.91).

Οι γνωστικές διαδικασίες που απαιτούνται γι' αυτή την ικανότητα, έχουν προσεγγιστεί από διάφορες θεωρητικές θέσεις. Ως κυριότερες θα αναφέρουμε στο σημείο αυτό τη Μορφολογική θεωρία (Gestalt Theory), τη θεωρία της επεξεργασίας από κάτω προς τα πάνω (Bottom-Up Processing) και την αντίστροφή της, την επεξεργασία από πάνω προς τα κάτω (Top-Down Processing).

Σύμφωνα με την πρώτη, που υποστηρίχθηκε από τους Μορφολογικούς Ψυχολόγους*, το όλο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του (R.Sekuler & R.Blake, 1994, p.144). Η αναγνώριση των μερών βασίζεται στην αντίληψη της ολότητας του οπτικού ερεθίσματος. Τα μέρη αποκτούν νόημα ως μέλη-συστατικά του ευρύτερου όλου.

Η βασική θέση της Μορφολογικής θεωρίας είναι πως το όλο είναι μία ενότητα που στηρίζεται κυρίως στη σχέση των επιμέρους στοιχείων

* Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, δημιουργήθηκε η Σχολή της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Gestalt Psychology), με κύριους εκπροσώπους της τους M. Wertheimer, W. Köhler και K. Köffka. Διατείνεται πως η αντίληψή μας, πέρα από την εμπειρία μας, βασίζεται σε κάποιες αρχές οι οποίες είναι έμφυτες.

που την αποτελούν. Έτσι η αντίληψη ενός ερεθίσματος εξαρτάται από τη δομή και τη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων (Σ. Σαμαρτζή, 1995, σ.39). Αντίστοιχα τα επιμέρους στοιχεία, αναγνωρίζονται σε συσχέτιση με την ολότητα στην οποία ανήκουν. Η Μορφολογική θεωρία, αναγνωρίζει το ρόλο της προηγούμενης εμπειρίας στην αναγνώριση ενός ερεθίσματος και των μερών του, αλλά κυρίως δέχεται την ύπαρξη κάποιων έμφυτων λειτουργιών που υπεισέρχονται στην αντίληψη (R.L. Solso, 1995, p.95).

Οι επεξεργασίες από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω αποτελούν μοντέλα επεξεργασίας των Γνωστικών Ψυχολόγων, που σχεδιάστηκαν, στην προσπάθειά τους να επεκτείνουν το έργο των Μορφολογικών Ψυχολόγων. Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε πως τα συγκεκριμένα μοντέλα, χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των περισσότερων λειτουργιών και διαδικασιών που προσπίπτουν στο ερευνητικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας.

Η διαδικασία επεξεργασίας του οπτικού ερεθίσματος ακολουθεί το σύστημα επεξεργασίας ανάλογα με τις συνθήκες θέασης. Η από κάτω προς τα πάνω επεξεργασία βασίζεται στην άντληση πληροφοριών μόνο από τα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, ενώ η επεξεργασία από πάνω προς τα κάτω είναι μία περισσότερο εννοιολογικά κατευθυνόμενη επεξεργασία, που χρησιμοποιεί επί πλέον τις προηγούμενες γνώσεις και τις προσδοκίες στις περιπτώσεις που οι συνθήκες θέασης είναι περιορισμένες (A.Reynolds & P.Flagg, 1983, p.99-100, R.L.Solso, 1995, p.97-98, A.Cassells & P.Green, 1995, σ.37).

Φαίνεται λοιπόν, πως η ικανότητα αναγνώρισης των μερών είναι στενά συνδεδεμένη με τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στις αισθήσεις μας καθώς και με τις γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη (R.L.Solso, 1995, p.89), γεγονός που είναι εμφανές και στα στάδια που πιστεύεται πως συνθέτουν τη διαδικασία της· αρχικά δηλαδή η ανίχνευση, η απόσπαση χαρακτηριστικών από το οπτικό ερέθισμα και κωδικοποίησή τους και στη συνέχεια η ερμηνεία τους, η απόδοση νοήματος (A.Reynolds & P.Flagg, 1995, p.62).

Επιπλέον, η ταχύτητα αναγνώρισης των μερών και η επιτυχημένη έκβασή της σχετίζεται με τις συνθήκες εμφάνισης των μερών. Συγκεκριμένα, όταν τα μέρη παρουσιάζονται με το γενικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν η αναγνώριση γίνεται ευκολότερα και τις περισσότερες φορές αυτόματα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν τα μέρη εμφανίζονται απομονωμένα από το όλο, η διαδικασία αναγνώρισης επιβραδύνεται. Για το λόγο αυτό, η σύνθεση ενός όλου σε σχέση με την ανάλυση και τη διάκριση των μερών, θεωρείται περισσότερο πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (A. Johnston, 1996, p.104-106).

Η ικανότητα αναγνώρισης των μερών *διακρίνεται σε οπτική και ακουστική και κατ' επέκταση αφορά τόσο την επεξεργασία του προφορικού λόγου όσο και του γραπτού*. Στην περίπτωση του προφορικού λόγου, η ικανότητα αναγνώρισης-διάκρισης των φωνημάτων-ήχων που αποτελεί μία όψη της φωνολογικής συνείδησης, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια και έχει θεωρηθεί ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχή κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Στην έρευνά μας, ωστόσο, εξετάσαμε την *αναγνώριση των μερών οπτικών ερεθισμάτων*, καθώς θεωρούμε πως αποτελεί μια ικανότητα που λαμβάνει χώρα κατά την επεξεργασία των οπτικών συμβόλων της γραπτής γλώσσας και επηρεάζει τη διαδικασία της ανάγνωσης, τόσο κατά το στάδιο της αποκωδικοποίησης όσο και κατά το στάδιο της κατανόησης.

Βασική προϋπόθεση της κατανόησης ενός γραπτού μηνύματος είναι η αρχική αναγνώριση των λέξεων που το απαρτίζουν και στη συνέχεια η επεξεργασία των πληροφοριών που περιέχουν, γραφημικής, φωνημικής και σημασιολογικής φύσεως. Η γνώση της ταυτότητας της λέξης, η αντίληψη, δηλαδή, της οπτικής της μορφής αλλά και των συστατικών της, όπως είναι τα γράμματα και οι συλλαβές, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αναλυθεί το νόημά της, κάτι που συμβαίνει κατά τη διαδικασία επεξεργασίας οποιουδήποτε ερεθίσματος. Έτσι και κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, είναι απαραίτητο αρχικά να αναγνωριστούν οι λέξεις. Για έναν

έμπειρο αναγνώστη η διαδικασία αυτή γίνεται αυτόματα και πολλές φορές είναι πιθανό να προηγηθεί η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης από την ολική οπτική αντίληψή της (D.A.Balota, 1990, p.16-19).

Ωστόσο, για έναν αρχάριο αναγνώστη, παρόλο που οι λειτουργικές διαδικασίες που συμμετέχουν κατά την ανάγνωση φαίνεται να είναι ίδιες, με κυριότερη ίσως διαφορά το βαθμό δραστηριοποίησής τους, η αναγνώριση-αποκωδικοποίηση μιας λέξης απαιτεί ακόμα και την γράμμα προς γράμμα επεξεργασία της (Κ.Πόρποδας, 1984, σ.32, Κ.Rayner – A.Pollatsek, 1989, p.110). Επομένως, η αναγνώριση των γραμμάτων, η διάκρισή τους από τα παρόμοιά τους, η αντίληψη των γραμμάτων ως συστατικών ενός όλου-της λέξης, η ανάλυση και σύνθεσή τους, που αποτελούν όψεις της ικανότητας αναγνώρισης των μερών ενός οπτικού ερεθίσματος, φαίνεται να αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προσέγγιση του γραπτού λόγου.

Κατά την ανάγνωση λοιπόν, το πρώτο και βασικό στάδιο είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων, που στηρίζεται στη διαδικασία αναγνώρισης των μερών. Για το *πώς αναγνωρίζονται τα γράμματα* έχουν διατυπωθεί δύο σημαντικές θεωρίες σχετικά με τη διαδικασία επεξεργασίας ενός οπτικού ερεθίσματος και των επιμέρους συστατικών του.

Σύμφωνα με την πρώτη, τη Θεωρία αντιστοίχισης του περιγράμματος (template-matching theory), πιστεύεται πως για κάθε σύμβολο-γράμμα που μπορούμε να αναγνωρίσουμε υπάρχει μια αντίστοιχη αναπαράσταση του περιγράμματός του στη μνήμη (Κ. Rayner & A. Pollatsek, 1989, p.11). Οπότε, το παιδί βλέποντας ένα γράμμα, συγκρίνει το περίγραμμά του με τις αναπαραστάσεις που έχει στη μνήμη. Σύμφωνα μ' αυτό το σύστημα επεξεργασίας, οι αναπαραστάσεις των γραμμάτων είναι τόσες, όσες και τα γράμματα της αλφαβήτου. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι πώς πραγματοποιείται η αναγνώριση ενός γράμματος π.χ. με διαφορετικό γραφικό τύπο που αποκλίνει από την αναπαράσταση που υπάρχει στη μνήμη. Για τις περιπτώσεις αυτές είναι πιθανό να υπάρχουν

στη μνήμη διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου γράμματος. Σύμφωνα με τον Κ. Πόρποδα (1984, σ.44) κάτι τέτοιο προϋποθέτει μεγάλο αριθμό συγκρίσεων προκειμένου να αναγνωριστεί ένα γράμμα, γεγονός που θα απαιτούσε αντίστοιχα πολύ περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία του. Γι' αυτό και η παραπάνω θεωρία δε γίνεται ευρύτερα αποδεκτή.

Η δεύτερη, η Θεωρία αναγνώρισης των κύριων χαρακτηριστικών (feature-detection theory), προτείνει πως η αναγνώριση του γράμματος γίνεται όχι με βάση το συνολικό του περίγραμμα, αλλά με βάση τα επιμέρους στοιχεία του. Το κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας είναι η ιδέα ότι υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά που τα συναντούμε στα γράμματα, όπως οριζόντιες, κάθετες γραμμές (K. Rayner & A. Pollatsek, 1989, p.11). Έτσι η αναγνώριση ενός γράμματος στηρίζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών του στοιχείων. Για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά στοιχεία του γράμματος Α είναι δύο συγκλίνουσες πλάγιες ευθείες και μία οριζόντια. Τα ίδια όμως χαρακτηριστικά συναντούμε και στο γράμμα Δ. Επομένως, ο αναγνώστης προκειμένου να αναγνωρίσει το γράμμα Α καταφεύγει σε έρευνα των αναπαραστάσεων που υπάρχουν στη μνήμη, που όμως δεν απαιτεί πολλαπλές συγκρίσεις παρά μόνο μεταξύ των δύο γραμμάτων, του Α και του Δ (Κ. Πόρποδας, 1984, σ.44).

Το σύστημα επεξεργασίας που προτείνει η παραπάνω θεωρία είναι σαφώς περισσότερο εύλογο, ενώ παράλληλα έχει και πειραματικά επαληθευτεί με έρευνες γύρω από τη φυσιολογία των ζώων (D.H. Hubel & T.N. Wiesel, 1962), τη λειτουργία του οπτικού συστήματος (U. Neisser, 1967) καθώς και δεδομένα απ' το χώρο της Νευροφυσιολογίας (S. Polyak, 1957, P.H. Lindsay & D.A. Norman, 1977).

Η αναγνώριση των επιμέρους στοιχείων των γραμμάτων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία και συγκεκριμένα στο στάδιο της αποκωδικοποίησης. Αν δεν εντοπιστεί η ταυτότητα του γράμματος και κατ' επέκταση η ταυτότητα της λέξης, δεν είναι εφικτή η συνέχιση της διαδικασίας. Από τα προαναφερθέντα φάνηκε πως η αναγνώριση ενός γράμματος συμπεριλαμβάνει την ανακάλυψη των

επιμέρους στοιχείων του (γραμμών, τριγώνων). Μάλιστα, η αναγνώριση δυσκολεύει, όταν δύο γράμματα και γενικότερα δύο οπτικά ερεθίσματα έχουν αρκετά από τα επιμέρους στοιχεία κοινά (A.G. Reynolds & P.W. Flagg, 1983, p.72).

Για τη σπουδαιότητα των επιμέρους χαρακτηριστικών των γραμμάτων στην αναγνώρισή τους συνηγορούν και ερευνητικά δεδομένα (E. Gibson, F. Schapiro & A. Yonas, 1968, p.76-96). Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν σε ενήλικους και παιδιά επτά ετών ζευγάρια γραμμάτων και τους ζητήθηκε να πουν αν είναι “ίδια” ή “διαφορετικά”. Ο χρόνος απάντησης ήταν μεγαλύτερος και στους ενήλικους αλλά και στα παιδιά στις περιπτώσεις όπου τα δύο γράμματα είχαν περισσότερα κοινά στοιχεία.

Η αναγνώριση στην περίπτωση αυτή επηρεάζεται απ’ τη μορφή του οπτικού ερεθίσματος. Στηρίζεται στα χαρακτηριστικά του οπτικού ερεθίσματος και επομένως πρόκειται για “από κάτω προς τα πάνω” επεξεργασία (bottom-up).

Και το πλαίσιο όμως μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση ενός γράμματος. Στο παρακάτω σχήμα είναι εμφανής η επίδραση του πλαισίου στον εντοπισμό της ταυτότητας του γράμματος.

Σχήμα 8



Προσαρμογή από U. Neisser (1967), παράθεμα A.G. Reynolds & P.W. Flagg, 1983, p.98.

Έτσι οι δύο συγκλίνουσες και η μία οριζόντια γραμμή μπορεί να ληφθούν είτε ως Η είτε ως Α. Η αναγνώριση δηλαδή ακολουθεί την “από πάνω προς τα κάτω” επεξεργασία (top-down), καθώς δε στηρίζεται στα εξωτερικά στοιχεία του οπτικού ερεθίσματος, αλλά κατευθύνεται από εννοιολογικούς μηχανισμούς, βάση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη.

Ανάλογη επεξεργασία ακολουθείται και στις περιπτώσεις των ελλিপών οπτικών ερεθισμάτων (A.G. Reynolds & P.W. Flagg, 1983, p.100). Το πλαίσιο είναι αυτό που μας βοηθά να αντιληφθούμε το γράμμα που λείπει σε μια λέξη, ή τη λέξη που λείπει σε μια πρόταση. Μάλιστα η ικανότητα επεξεργασίας αυτού του είδους και ειδικότερα η ολοκλήρωση ελλিপών κειμένων θεωρείται ένα καλό κριτήριο για τον έλεγχο του βαθμού κατοχής της μητρικής γλώσσας (M.I. Βάμβουκας, 1984, σ.63).

Βέβαια, η συμπλήρωση ελλিপών κειμένων προϋποθέτει έναν υψηλό βαθμό κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας. Ωστόσο, η βελτίωση αυτής της ικανότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί με ασκήσεις απλούστερης μορφής όπως η συμπλήρωση λέξεων όπου λείπει ένα γράμμα, η συμπλήρωση προτάσεων όπου λείπει μία λέξη. Στην προσχολική ηλικία ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι οι ασκήσεις συμπλήρωσης ελλিপών εικόνων, καθώς η επεξεργασία των εικόνων είναι σαφώς ευκολότερη διαδικασία και προηγείται της επεξεργασίας των αυθαίρετων γραπτών συμβόλων της γλώσσας.

Η επεξεργασία των γραπτών συμβόλων, ώστε να επιτευχθεί η αναγνώρισή τους γίνεται μηχανικά και αυτόματα (L. Croule, 1998, p.13). Για ένα παιδί όμως, όπως προαναφέρθηκε, είναι δύσκολη υπόθεση. Η αναγνώριση των γραμμάτων, στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, θα του επιτρέψει τη μετέπειτα αναγνώριση των λέξεων. Αυτού του είδους η οπτική επεξεργασία απαιτεί μία αναπτυγμένη αντίληψη του όλου-μέρους.

Έτσι η αναγνώριση των γραμμάτων θεωρείται μία από τις βασικές ικανότητες που συμβάλουν στη μάθηση της ανάγνωσης. Πρόκειται για ικανότητα που συμπεριλαμβάνει: α) την αναγνώριση των οπτικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων, β) την αποκωδικοποίησή τους και γ) την ονομασία τους (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.159).

Η διάκριση των γραμμάτων από άλλα οπτικά ερεθίσματα φαίνεται να αναπτύσσεται πολύ νωρίτερα από την έναρξη εκμάθησης της ανάγνωσης, ήδη από την ηλικία των 3-5 ετών (Α.Α. Γιαννικοπούλου, 1998, σ.31). Ωστόσο, η αναγνώρισή τους απαιτεί επιπλέον τη συγκράτηση των

προσδιοριστικών χαρακτηριστικών των γραμμάτων στη μνήμη (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.160), ώστε να είναι δυνατή στη συνέχεια η αποκωδικοποίησή τους, η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος.

Προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο η γνώση των γραμμάτων, πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση της ανάγνωσης, έχει συσχετιστεί η ταχύτητα ονομασίας των γραμμάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με την επίδοσή τους στην πρώτη ανάγνωση. Από σχετικές έρευνες (Κ.Ε. Stanovich, Α.Ε. Cunningham & Β.Β. Cramer, 1984, W.Ε. Tunmer, Μ.Λ. Herriman & Α.Ρ. Nesdale, 1988, D.Ι. Walsh, G.Γ. Price & Μ.Γ. Gillingham, 1988) προκύπτει πως η ταχύτητα με την οποία ονομάζουν τα γράμματα παιδιά πριν την είσοδό τους στο σχολείο, συνιστά μία ισχυρή πρόβλεψη για μια επιτυχημένη πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Παράλληλα, τα νήπια που ονομάζουν γρήγορα τα γράμματα, πετυχαίνουν υψηλότερη επίδοση στις δοκιμασίες αναγνώρισης λέξεων στην πρώτη σχολική ηλικία (Μ. Wolf, Η. Bally & R. Morris, 1986).

Η προβλεπτική αξία της ταχύτητας ονομασίας των γραμμάτων ενδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Καταρχάς η ταχύτητα και η ακρίβεια της ονομασίας των γραμμάτων αποτελεί μία ένδειξη της αποτελεσματικής μάθησης της ταυτότητας των γραμμάτων (Μ.Ι. Adams, 1990, p.63). Ένα παιδί που μπορεί να αναγνωρίσει τα περισσότερα γράμματα με ευχέρεια, θα ανταποκριθεί ευκολότερα στην γραφημική-φωνημική αντιστοιχία και στο συλλαβισμό, από ένα παιδί που θα χρειάζεται κάθε φορά να θυμάται την ταυτότητα του γράμματος που του παρουσιάζεται.

Επιπλέον, η ταχύτητα ονομασίας των γραμμάτων, δείχνει τον αυτοματισμό με τον οποίο η αναγνώριση του γράμματος πραγματοποιείται. Τα παιδιά που αυτόματα βλέπουν τα γράμματα ως ολότητες αργότερα θα δουν επίσης τις λέξεις ως σειρές γραμμάτων με αποτέλεσμα να έχουν και ένα καλύτερο οπτικό λεξιλόγιο (Μ.Ι. Adams, 1990, p.63). Αλλά και ο αυτοματισμός της αναγνώρισης των γραμμάτων, αργότερα θα έχει ως αποτέλεσμα και μία ευχέρεια στην αποκωδικοποίησή τους (R. Kail & L.Κ.

Hall, 1994, p.953). Η αυτοματοποιημένη αποκωδικοποίηση όμως συνεπάγεται, συνήθως, περισσότερη έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες των λέξεων με αποτέλεσμα το νόημα να προσεγγίζεται ευκολότερα, αβίαστα (L. Croule, 1998, p.13).

Από τα προαναφερθέντα, είναι εμφανές πως στη διαδικασία αναγνώρισης των γραμμάτων και των λέξεων, που συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την αναγνωστική διαδικασία, η συμμετοχή της αντίληψης όλου-μέρους διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο. Συγχρόνως βοηθά στο να αντιλαμβανόμαστε την ορθογραφική δομή των λέξεων (R.L. Solso, 1995, p.99). Για παράδειγμα, παρόλο που απαιτείται αρκετός χρόνος για να καταστεί κανείς ικανός αναγνώστης, κάποια στιγμή, όταν θα έχει μάθει να αναγνωρίζει τα ορθογραφικά στοιχεία που συνθέτουν μια λέξη, θα είναι ικανός αυτόματα να αναγνωρίζει αυτή τη λέξη σε ποικίλα πλαίσια, να την προφέρει και να ανακαλεί τη σημασία της. Στη διαδικασία αυτή, είναι απαραίτητο να επεξεργαζόμαστε τη λέξη ως σύνολο όπου τα επιμέρους της στοιχεία έχουν μια συγκεκριμένη δομή και αλληλουχία.

Βάση λοιπόν αυτών των ενδείξεων, θεωρούμε πως η εξέταση της σχέσης αυτού του παράγοντα με την επίδοση στην πρώτη ανάγνωση είναι εύστοχη και δικαιολογημένη. Παράλληλα, από τη μελέτη της σχέσης των αντιληπτικών δεξιοτήτων με την εκμάθηση της ανάγνωσης, προκύπτει πως ορισμένες από αυτές σχετίζονται στενά με την αναγνωστική λειτουργία και μάλιστα με αιτιώδη σχέση.

Ανάμεσα στις αντιληπτικές δεξιότητες που φαίνονται να συνδέονται στενά με την αναγνωστική λειτουργία, είναι η *ανάλυση σύνθετων μορφών*, η *σύνθεση των μερών σε σύνολο* (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.43), τις οποίες και συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας στις δοκιμασίες ελέγχου της ικανότητας αναγνώρισης των μερών.

Πέρα από τη συμμετοχή της ικανότητας αντίληψης των μερών στην αναγνώριση των γραμμάτων, στη διάκρισή τους απ' τα παρόμοιά τους και κατ' επέκταση στην αναγνώριση της λέξης, κάτι ανάλογο μπορούμε να

πούμε πως συμβαίνει και κατά τη διαδικασία επεξεργασίας μιας πρότασης, ενός μηνύματος.

Συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία ενός γραπτού μηνύματος, για να κατανοηθεί το σημασιολογικό του περιεχόμενο, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν τα καίρια σημεία, οι λέξεις-κλειδιά, να συσχετιστούν οι πληροφορίες που δίνουν με τις πληροφορίες που προηγήθηκαν και αυτές που ακολουθούν, ώστε να κατανοηθεί το μήνυμα στο σύνολό του. Είναι απαραίτητο επομένως να αναλυθεί το μήνυμα στα μέρη που το απαρτίζουν, να επεξεργαστούν οι πληροφορίες του, να συσχετιστούν και να ανασυντεθεί, ώστε να προσεγγιστεί το νόημα.

Βέβαια, για έναν έμπειρο αναγνώστη, η ανάλυση και σύνθεση ενός μηνύματος ώστε να ανακαλυφθεί το νόημά του, γίνεται κυρίως με βάση τις σημασιολογικές πληροφορίες των λέξεων. Ειδικότερα, χρειάζεται να “εισδύσει στο εσωτερικό των λέξεων και να συσχετίσει τις σημασίες τους” (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ.15), να εγκαταστήσει λογικές σχέσεις ανάμεσα στα “σημαίνοντα” και τα “σημαινόμενα”.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα (1984, σ.16) “η αποκάλυψη του λειτουργικού δεσμού μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης”. Η σημασιολογική σύνδεση όμως των μερών-λέξεων της πρότασης που θα κάνει εφικτή την αποκάλυψη του νοήματος, είναι διαφορετική απ’ την επιφανειακή σύνδεση των λέξεων, απ’ τη σειρά δηλαδή με την οποία διαδέχεται η μία λέξη την άλλη στην πρόταση. Κι αυτό γιατί δεν έχουν όλες οι λέξεις την ίδια βαρύτητα. Άλλες είναι περισσότερο και άλλες λιγότερο ουσιώδεις για την προσέγγιση του νοήματος. Επομένως, ο εντοπισμός των λέξεων-κλειδιών, είναι αναγκαία προϋπόθεση.

Ωστόσο, για ένα παιδί, ο εντοπισμός των λέξεων-κλειδιών αποτελεί διαδικασία ιδιαίτερα πολύπλοκη. Θα μπορούσε να διευκολυνθεί όμως, εάν το παιδί είχε μια αναπτυγμένη ικανότητα αναγνώρισης των επιμέρους στοιχείων των λέξεων όπως, για παράδειγμα, η αναγνώριση των μορφηματικών πληροφοριών των λέξεων, οι οποίες παρέχουν

σημασιολογικές πληροφορίες. Έτσι και η οπτική μορφή της λέξης θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την εύρεση της σημασίας της. Η αναγνώριση της κατάληξης -ω, για παράδειγμα, θα βοηθούσε το παιδί να εντοπίσει το ρήμα, που συνήθως είναι λέξη κλειδί σε μια πρόταση.

Επιπλέον, δεδομένου ότι οι σχέσεις μεταξύ των μερών μιας πρότασης ορίζονται από το όλο, είναι απαραίτητο προκειμένου να κατανοηθεί κάτι να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει και να εξεταστεί σε σχέση με αυτό (Μ. Βάμβουκας, 1984, σ.16). Η διαδικασία αυτή, απαιτεί μία εννοιολογικά κατευθυνόμενη επεξεργασία του όλου και των μερών της πρότασης, με βάση τις αναπαραστάσεις που έχουμε αποθηκευμένες στη μνήμη για τα αντικείμενα ή καταστάσεις στα οποία παραπέμπουν τα σημαίνοντα-οι λέξεις της πρότασης.

Κάτι ανάλογο όμως, όπως προαναφέρθηκε, συμβαίνει και με τα οπτικά ερεθίσματα όταν αυτά αναγνωρίζονται και κατανοούνται με την ενεργοποίηση της “από πάνω προς τα κάτω” επεξεργασίας, όπου το πλαίσιο στο οποίο ανήκει ένα οπτικό ερέθισμα χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί η αναγνώριση και κατανόησή του.

Θεωρούμε λοιπόν, πως η ικανότητα αναγνώρισης των μερών συμμετέχει στην αναγνωστική διαδικασία, τόσο στο στάδιο της αποκωδικοποίησης όσο και στο στάδιο της κατανόησης. Αυτό που ωστόσο επιδιώκουμε να εξετάσουμε στην έρευνά μας, είναι η επίδραση αυτής της ικανότητας στα πρώτα στάδια της συστηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου από το παιδί.

2.2.2. Γνώση και διάκριση των χρωμάτων

Για να προσεγγίσει το παιδί τη γλώσσα και για να μάθει να διαβάζει είναι απαραίτητο να ασκηθεί σε τομείς και να αποκτήσει γνώσεις που αρχικά φαίνονται άσχετοι με την αναγνωστική λειτουργία. Ένα τέτοιο είδος γνώσης είναι και η γνώση των χρωμάτων, να είναι, δηλαδή, ικανό να διακρίνει τα χρώματα και να τα ονομάζει.

Η διάκριση των χρωμάτων ξεκινά πολύ νωρίς, ήδη από τους πρώτους μήνες ζωής. Ωστόσο, η ονομασία των χρωμάτων με τους συγκεκριμένους όρους που χρησιμοποιεί η κοινωνία είναι μια διαφορετική ικανότητα που κατακτάται πολύ αργότερα, και αυτό γιατί η μάθηση των χρωμάτων διακρίνεται από δύο όψεις, τις οποίες θα πρέπει να εκτιμήσει το παιδί: μία γνωστική-εννοιολογική και μία γλωσσική.

Από γνωστική άποψη είναι απαραίτητο να μπορεί να απομονώνει τα χρώματα από τα χαρακτηριστικά άλλων οπτικών εμπειριών του, να εγκαθιστά σαφή χρωματικά όρια, να μάθει να εντοπίζει και να κατηγοριοποιεί όλα τα χρώματα με βάση αυτά τα όρια. Από γλωσσική άποψη, θα πρέπει να μάθει τις ειδικές χρήσεις των χρωμάτων σε συγκεκριμένα πλαίσια, να απομονώνει τις ονομασίες τους από άλλες λέξεις ή ομάδες λέξεων και να οικειοποιηθεί την αναφορική αξία των χρωματικών όρων (G.Miller – P.Johnson-Laird, 1976, p.351).

Για το λόγο αυτό και η μάθηση και σωστή χρήση των χρωμάτων δεν είναι απλή υπόθεση. Άλλωστε, αν η μάθηση των χρωματικών όρων ήταν απλή, οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για τα χρώματα θα ήταν ανάμεσα στις πρώτες λέξεις που ένα παιδί κατακτά, πράγμα που δε συμβαίνει.

Το γεγονός αυτό είναι δύσκολο στην κατανόησή του, αν σκεφτούμε την ευκολία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν τις λέξεις, μέσα από απλές καθημερινές εμπειρίες. Αβίαστα αντιστοιχούν τις λέξεις με τη σημασία τους και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με την απλή συναναστροφή τους με περιβάλλοντα, όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα.

Ωστόσο, παρά τη γενική ευκολία που παρατηρείται στη μάθηση των λέξεων, υπάρχουν ορισμένες λεξικές κατηγορίες που φαίνεται να κατακτούνται με δυσκολία από τα παιδιά όπως είναι, για παράδειγμα, τα επίθετα που αφορούν τις διαστάσεις του χώρου (L.B. Smith & M. Sera, 1992, pp.99-142). Ακόμη όμως περισσότερη δυσκολία συναντούν τα παιδιά στη μάθηση των χρωματικών όρων.

Σύμφωνα με ένα δομικό πλαίσιο, η εκμάθηση των λέξεων επιτυγχάνεται μέσω της αντιστοιχίσης-σύνδεσης των λέξεων που κάποιος ακούει με τις έννοιες-αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν (C.M. Sandhofer & L.B. Smith, 1999, p.668). Με βάση αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο οι λέξεις που αναμένει κανείς να κατακτούνται δύσκολα είναι αυτές που χρησιμοποιούνται σπάνια, αυτές των οποίων η έννοια δεν είναι διαθέσιμη ή η αντιστοιχία λέξης-έννοιας δεν είναι ξεκάθαρη, προφανής ή είναι διφορούμενη.

Από αυτή την οπτική, η δυσκολία στη μάθηση των χρωματικών όρων δημιουργεί απορία δεδομένου ότι αποτελούν λέξεις που χρησιμοποιούνται ευρύτατα, ενώ παράλληλα τα χρώματα στα οποία αντιστοιχούν είναι διαθέσιμα στα ποικίλα αντικείμενα που μας περιβάλλουν.

Φαίνεται λοιπόν πως η μάθηση των χρωματικών όρων δεν είναι απλά ένα ζήτημα σύνδεσης της λέξης με το αντίστοιχο χρώμα, αλλά αντίθετα απαιτεί ένα διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και τη μάθηση ενός ολόκληρου συστήματος που συμπεριλαμβάνει πολλαπλές συσχετίσεις.

Οι C.M. Sandhofer & L.B. Smith (1999), επεκτείνοντας την εργασία των A.G. Backscheider & M. Shatz (1993), προτείνουν την ύπαρξη τεσσάρων αντιστοιχιών, η συνειδητοποίηση των οποίων και η επιτυχής διέλευσή τους ολοκληρώνει τη διαδικασία πρόσκτησης των χρωματικών όρων από τα παιδιά.

Οι αντιστοιχίες αυτές είναι οι εξής:

α) Αντιστοιχίση της λέξης *χρώμα* με τις λέξεις που ονομάζουν τα χρώματα. Από έρευνες (A. G. Backscheider & M. Shatz, 1993, C.M. Sandhofer &

L.B. Smith 1999, B. Landau & L. R. Gleitman, 1985) φαίνεται πως τα παιδιά εύκολα καταφεύγουν σ' αυτού του είδους τις συσχετίσεις και γνωρίζουν πως οι χρωματικοί όροι όπως *κόκκινο*, *μπλε*, ανήκουν στην ίδια λεκτική κατηγορία, οι όροι της οποίας χρησιμοποιούνται για να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικά με το χρώμα, για παράδειγμα “Τι χρώμα είναι αυτό;”. Τα παιδιά σε μια τέτοια ερώτηση πιθανόν να δώσουν λάθος χρωματικό όρο όχι όμως κάποια λέξη από άλλο λεκτικό πεδίο.

β) Ένα δεύτερο είδος σύνδεσης που απαιτείται, αφορά την ικανότητα να απομονώνει κανείς την ίδια ιδιότητα από διαφορετικά αντικείμενα. Για παράδειγμα το “κόκκινο χρώμα” (ως ιδιότητα) από ένα κόκκινο βάζο, κόκκινη μπάλα κ.τλ. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ικανότητα αφαίρεσης ενός κοινού χαρακτηριστικού των αντικειμένων, που θα χρησιμοποιηθεί ως βάση της σύγκρισης (Α.Ρ.Λούρια, 1992, σ.92).

γ) Μία τρίτη αντιστοίχιση αφορά τη σύνδεση των λέξεων-χρωματικών όρων με τα προσλαμβανόμενα χρώματα των αντικειμένων. Η σύνδεση, για παράδειγμα, της λέξης *κόκκινο* με την κόκκινη ιδιότητα ενός κόκκινου οπτικού ερεθίσματος.

δ) Μία τελευταία αντιστοίχιση αφορά το συνδυασμό όλων των προηγούμενων συνδέσεων. Στην περίπτωση αυτή, η ερώτηση “Τι χρώμα είναι αυτό;” συνδέεται, για παράδειγμα, με το χρωματικό όρο *κόκκινο* και κατ' επέκταση η λέξη *κόκκινο* συνδέεται με τη χρωματική ιδιότητα ενός κόκκινου αντικειμένου.

Έτσι η κατάκτηση των χρωματικών όρων, δεδομένων των ποικίλων συσχετίσεων που απαιτούνται εμφανίζεται πολύ αργότερα. Το παιδί συναντά δυσκολίες στην οργάνωση των χρωμάτων και στις σημασιολογικές σχέσεις που τα συνδέουν, καθώς θα πρέπει να κατανοήσει, πως το κάθε χρώμα, π.χ., κόκκινο, ανήκει και συνεπώς πρέπει να ταξινομείται στην ευρύτερη κατηγορία “χρώμα”. Κάτι τέτοιο απαιτεί οργάνωση των σημασιών των χρωματικών όρων και διαπίστωση της σχέσης που τα συνδέουν. Έτσι, αν σκεφτεί κανείς πως η αναγνώριση

αντίθετων λέξεων όπως μακρύς - πλατύς παίρνει αρκετό καιρό, ώστε να συσχετιστούν οι σημασίες τους και να εμφανίζονται παράλληλα, η αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των χρωμάτων που είναι περισσότερα των δύο είναι φυσικό να αποτελεί δυσκολότερη διαδικασία (G.Miller-P.Johnson-Laird, 1976, p.353).

Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται και από ερευνητικά δεδομένα (S. Carey, 1982, N.N. Soja, 1994) από όπου προκύπτει πως η μάθηση των χρωματικών όρων έπεται της μάθησης των επιθέτων που αφορούν διαστάσεις όπως είναι το ύψος (ψηλός-κοντός) ή το μέγεθος (μεγάλος-μικρός). Η δυσκολία μάλιστα στην κατάκτηση των χρωματικών όρων αποδίδεται στην έλλειψη πολικότητας. Τα επίθετα, για παράδειγμα, ψηλός-κοντός συνιστούν τους δύο πόλους της ουδέτερης έννοιας μέγεθος την οποία και περιγράφουν. Κάτι ανάλογο όμως δε συμβαίνει με τους χρωματικούς όρους, καθώς είναι περισσότεροι των δύο και χρησιμοποιούνται όλοι για να περιγράψουν την ουδέτερη έννοια “χρώμα”.

Φαίνεται λοιπόν πως η γνώση των χρωμάτων δε σχετίζεται απλά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα χρώματα, αλλά επιπλέον απαιτεί ανώτερης μορφής επεξεργασία σε γνωστικό και σε γλωσσικό επίπεδο. Η σωστή ανταπόκριση των παιδιών στο γλωσσικό χειρισμό των χρωματικών όρων συνδέεται άμεσα με τις αντιληπτικές τους ικανότητες.

Η παραδοσιακή ψυχολογία θεώρησε την αντίληψη ως μία φυσική διαδικασία, γεγονός που είχε ως επακόλουθο να στραφεί το ενδιαφέρον, όσον αφορά την αντίληψη των χρωμάτων, στις φυσιολογικές διεργασίες που απαιτούνται, όπως, για παράδειγμα, στην αποσύνθεση του οπτικού πορφυρού, στη μείξη και στην αντίθεση των χρωμάτων. Οι διεργασίες μάλιστα αυτές θεωρήθηκαν πως ήταν ανεξάρτητες και παρέμεναν αμετάβλητες στην πορεία της κοινωνικής εξέλιξης (Α.Ρ. Λούρια, 1992, σ.31).

Ωστόσο, είναι πλέον γενικώς αποδεκτό, πως η αντίληψη αποτελεί μία σύνθετη γνωστική διαδικασία που δέχεται επιδράσεις από το κοινωνικό γίνεσθαι. Τα χαρακτηριστικά τα οποία επεξεργάζεται μεταβάλλονται με

την ιστορική εξέλιξη με αποτέλεσμα και οι αντιληπτικοί μηχανισμοί να προσαρμόζονται σ' αυτές τις αλλαγές και να τροποποιούνται ανάλογα.

Επιπλέον, η αντίληψη χρησιμοποιεί βοηθητικά μέσα για την επεξεργασία των εισαγόμενων πληροφοριών. Ανάμεσα σ' αυτά, ιδιαίτερα σημαντική θέση κατέχει η γλώσσα. Η ταξινόμηση των χρωμάτων και των αποχρώσεών τους είναι διαδικασία στενά συνδεδεμένη με τις λειτουργίες αφαίρεσης και γενίκευσης της γλώσσας καθώς οι εισαγόμενες χρωματικές πληροφορίες, επεξεργάζονται, απομονώνονται τα κύρια χαρακτηριστικά τους και ταξινομούνται στην αντίστοιχη χρωματική κατηγορία. Στη διαδικασία αυτή η συμμετοχή της γλώσσας διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο (Α.Ρ.Λούρια, 1992, σ.32).

Βέβαια, για το βαθμό συμμετοχής της γλώσσας στην αντίληψη των χρωμάτων δεν έλειψαν και οι ακραίες θέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η "υπόθεση Sapir-Whorf", σύμφωνα με την οποία τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, η γλώσσα που μιλάει ένα άτομο επιδρά γενικά στην αντίληψη και ιδιαίτερα στην αντίληψη των χρωμάτων (J. Hartland, 1995, p.38-41).

Σήμερα, ωστόσο, είναι πλέον αποδεκτό πως οι διακρίσεις στη χρωματική κλίμακα, η απουσία, δηλαδή, ειδικών ονομάτων για ορισμένες ομάδες χρωμάτων ή η παρουσία μεγάλου αριθμού υποκατηγοριών για άλλα χρώματα, δεν οφείλεται στις φυσιολογικές ιδιαιτερότητες της αντίληψης των χρωμάτων, αλλά στην πολιτισμική επίδραση. Στο γεγονός, δηλαδή, ότι ορισμένα χρώματα έχουν διαφορετική πρακτική σημασία στις διάφορες κοινωνίες.

Στην εργασία μας, η μελέτη της γνώσης των χρωμάτων από τα παιδιά, προσανατολίζεται στη γνωστική και γλωσσική υπόσταση της αντίληψης των χρωμάτων και όχι στη φυσιολογική της καθώς πλέον είναι αποδεκτό πως το οπτικό φάσμα είναι κοινό για όλους τους ανθρώπους (R. Sekuler & R. Blake, 1994, p. 208, Θ. Παυλίδου, 1997, σ.95).

Η γνώση ωστόσο των χρωματικών όρων και η κατανόησή τους ως μια ιδιαίτερη λεκτική κατηγορία αποτελεί ικανότητα που διαφοροποιείται

ως προς το χρόνο κατάκτησής της από τα παιδιά. Ο βαθμός ανταπόκρισης των παιδιών σε δοκιμασίες, όπου απαιτείται η γνώση των χρωμάτων, δηλώνει και το βαθμό ενεργοποίησης των γνωστικών και γλωσσικών μηχανισμών που επιδρούν στην επεξεργασία τους.

Είναι λοιπόν πιθανό, ένα παιδί που δε συναντά δυσκολία στην κατάκτηση των χρωματικών όρων, στην οργάνωσή τους ως ιδιαίτερης λεκτικής αλλά και οπτικής κατηγορίας, να ανταποκριθεί ευκολότερα στη μάθηση του γραπτού λόγου. Και αυτό γιατί οι μηχανισμοί που απαιτούνται για τη επεξεργασία και διαχείριση των πληροφοριών δεν είναι αυτόνομοι αλλά αντίθετα αλληλεπιδρούν. Από τη στιγμή μάλιστα που στην αντίληψη των χρωμάτων συμμετέχει ενεργά η γλώσσα, για την επεξεργασία τους απαιτούνται και οι μηχανισμοί που συναντούμε στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών.

Έτσι η γνώση των χρωμάτων και η σωστή επιλογή του αντίστοιχου χρωματικού όρου, έχει συσχετιστεί με την επιτυχία στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι η ικανότητα ονομασίας και τιτλοφόρησης ενός αντικειμένου, εικόνας κ.τλ. θεωρείται ως μία ακόμη όψη της γλωσσικής λειτουργίας στην οποία διαφέρουν οι κακοί απ' τους καλούς αναγνώστες (B.A. Blachman, 1984, p.611), έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες δοκιμασίες που απαιτούν τη γρήγορη ονομασία αντικειμένων, χρωμάτων και γραμμάτων, ικανότητα που συσχετίζεται με την επίδοση στην πρώτη ανάγνωση.

Η ικανότητα γρήγορης ονομασίας των χρωμάτων, τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε παιδιά πρώτης σχολικής, φαίνεται να σχετίζεται με τη μετέπειτα επίδοση στην πρώτη ανάγνωση (M.B.Denckla & R.G. Rudel, 1976, M. Wolf, 1982, C.Spring, 1976, B.A. Blachman, 1984), ενώ παράλληλα τα λάθη και ο χρόνος αναμονής είναι μεγαλύτερος στην ομάδα των δυσλεξικών παιδιών και αυτών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.

Επιπλέον, σε παρόμοιες δοκιμασίες όπου απαιτείται η γρήγορη ονομασία χρωμάτων στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν παιδιά

μεγαλύτερης ηλικίας, 8-13 ετών, προκύπτει πως *ο χρόνος απάντησης συνδέεται θετικά με την αναγνωστική ικανότητα*, τόσο με την αναγνώριση των λέξεων όσο και με την κατανόηση (R. Kail & L.K. Hall, 1994, p.949-954).

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την άποψη πως ο χρόνος ονομασίας οικείων ερεθισμάτων (εικόνων, γραμμάτων, χρωμάτων) καθορίζεται από τη λειτουργία ενός γενικότερου μηχανισμού ο οποίος περιορίζει την ταχύτητα με την οποία οι περισσότερες γνωστικές διαδικασίες εκτελούνται (R. Kail & L.K. Hall, 1994, p.953).

Δεδομένων των προαναφερθέντων ενδείξεων, *στην εργασία μας, συμπεριλάβαμε στις ικανότητες που συσχετίζουμε με την αναγνωστική δεξιότητα και αυτή της γνώσης των χρωμάτων*. Τα χρώματα, ως ένα είδος οπτικού ερεθίσματος που συνοδεύεται ταυτόχρονα και από έναν συγκεκριμένο όρο, απαιτούν όπως φάνηκε ειδικούς γνωστικούς χειρισμούς για να κατανοηθούν. Επίσης, παρόμοια με τα οπτικά σύμβολα της γλώσσας, για να αναγνωριστούν γνωστικά και γλωσσικά είναι απαραίτητο να ακολουθήσουν τη διαδικασία επεξεργασίας των εισαγόμενων πληροφοριών, ώστε να κωδικοποιηθούν και να αναπαρασταθούν στη μνήμη προκειμένου να ανακαλούνται ανά πάσα στιγμή αυτόματα και με επιτυχία.

Τέλος τα χρώματα για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας αποτελούν οικεία ερεθίσματα, καθώς ήδη από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο έχουν εξοικειωθεί με αυτά. Συνεπώς, *μία ελλιπής γνώση των χρωμάτων πιθανό να είναι δηλωτική μίας γενικότερης επιβράδυνσης των γνωστικών μηχανισμών που συμμετέχουν στη διαχείριση των εισαγόμενων οπτικών ερεθισμάτων*.

2.2.3. Κατανόηση της έννοιας του αριθμού

Η επιλογή μίας τέτοιας ικανότητας, ως παραμέτρου που σχετίζεται με τη μάθηση της ανάγνωσης, δικαιολογείται κάτω από το πρίσμα του γενικότερου ενδιαφέροντος γύρω από τις γνωστικές όψεις της μάθησης. Η ανάγνωση, νοείται ως λειτουργία στενά συνδεδεμένη με τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού των μαθηματικών εννοιών.

Δεδομένα από το χώρο έρευνας γύρω από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τις μαθηματικές έννοιες, δείχνουν πως οι δυσκολίες αυτές είναι στενά συνδεδεμένες με το βαθμό ανάπτυξης ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων όπως η *διάταξη*, η *διάκριση μορφής-πλαισίου*, η *οργάνωση του χώρου και του χρόνου* καθώς και με προβλήματα στην επεξεργασία των πληροφοριών (V.J. Glennon & W.M. Cruickshank, 1981).

Και η ανάγνωση όμως, είδαμε πως αποτελεί μία σύνθετη γνωστική λειτουργία, για την ολοκλήρωση της οποίας απαιτείται η συμμετοχή ποικίλων γνωστικών μηχανισμών. Τόσο τα γράμματα όσο και τα αριθμητικά ψηφία συνιστούν οπτικά ερεθίσματα -εισαγόμενες πληροφορίες που για να κατανοηθούν πρέπει να υποστούν επεξεργασία.

Μάλιστα, στην περιγραφή της λειτουργίας της ανάγνωσης, είδαμε πως τα γραφήματα συγκρατούνται αρχικά στην εικονική μνήμη. Στην εικονική μνήμη αναπαρίστανται όμως όλα τα οπτικά ερεθίσματα. Εκεί αναγνωρίζονται χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων όπως το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα, η θέση τους μέσα στο χώρο (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.136), ενώ δεν συντελείται η αναγνώριση της ταυτότητάς τους, αν, δηλαδή, είναι αριθμοί ή γράμματα.

Βλέπουμε λοιπόν πως τα γράμματα και οι αριθμοί ακολουθούν ανάλογη πορεία επεξεργασίας. Και οι αριθμοί, όμοια με τα γράμματα, πρέπει να αναγνωστούν. Δηλαδή να αναγνωριστούν, να κωδικοποιηθούν και να ερμηνευτούν, καθώς, όπως ήδη αναφέραμε σε άλλο σημείο της

εργασίας μας, ανάγνωση είναι η “ερμηνεία αυθαίρετων σημείων” (Μ. Βάμβουκας, 1999, σ.191). Και οι αριθμοί όμως αποτελούν αυθαίρετα σημεία που δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο προκειμένου να διευκολύνει τη ζωή του σε πρακτικό επίπεδο.

Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε πως τόσο το αλφαβητικό σύστημα όσο και το αριθμητικό βασίζονται σε παρόμοια δομή, με την έννοια ότι πρόκειται για κώδικες επικοινωνίας που στηρίζονται στο συνδυασμό μεμονωμένων συμβόλων για την παραγωγή άπειρων λέξεων-νοημάτων για το αλφαβητικό, και αριθμών για το αριθμητικό σύστημα.

Η σύνδεση αυτών των δύο συστημάτων, αντικατοπτρίζεται και στο γεγονός ότι η εκμάθηση του γραπτού λόγου, ανάγνωσης και γραφής, και της αριθμητικής είναι οι τομείς εκείνοι στους οποίους έχει δοθεί προτεραιότητα από τα εκπαιδευτικά συστήματα, πράγμα που φανερώνει και τη θεώρησή τους ως δεξιοτήτων που επιτρέπουν τον αλφαριθμητισμό.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια, με τον όρο αλφαριθμητισμός, δεν εννοείται μόνο η δημιουργία μιας κοινωνίας τα μέλη της οποίας να είναι ικανά να χειρίζονται με επιτυχία το γραπτό λόγο, να διαβάζουν και να γράφουν. Επιπλέον, λόγω των κοινωνικών απαιτήσεων, ο όρος αλφαριθμητισμός έχει διευρυνθεί και πλέον αφορά και την ικανότητα εξοικείωσης και κατοχής των μαθηματικών γνώσεων. Έτσι, ο αλφαριθμητισμός διακρίνεται στη γνώση της ανάγνωσης (reading literacy) που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή και στη μαθηματική γνώση (mathematical literacy) που σχετίζεται με τη μαθηματική μόρφωση του ατόμου (OECD, 2000, p.9).

Η βαρύτητα που δίνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αλλά και αριθμητικής, δεν πηγάζει μόνο από το γεγονός ότι πρόκειται για μαθήσεις και δεξιότητες τις οποίες είναι αναγκαίο να εφοδιαστεί ο καθένας μας για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, όπου απαιτούνται. Κάτι τέτοιο είναι δεδομένο και αναμφισβήτητο. Παράλληλα, όμως, αποτελούν αναγκαίες δεξιότητες για την πρόσκτηση και των άλλων μαθήσεων. Για το λόγο αυτό στη μελέτη των δυσκολιών

μάθησης, το ενδιαφέρον στρέφεται στην εξέταση των παραγόντων που επιβραδύνουν ή εμποδίζουν την πρόσκτηση του γραπτού λόγου και των μαθηματικών εννοιών.

Έτσι στην εργασία μας, η σύνδεση της αναγνωστικής δεξιότητας με την κατανόηση της έννοιας του αριθμού, προκύπτει κυρίως από την ομοιότητα των παραγόντων που φαίνεται να επιδρούν στις δύο αυτές μαθήσεις. Ειδικότερα για την κατανόηση της έννοιας του αριθμού καθοριστική σημασία φαίνεται να έχει η προηγούμενη κατάκτηση της έννοιας του όλου-μέρους (D.P. Hallahan et al., 1996, p.317), ικανότητα την οποία επιδιώκουμε κι εμείς στην έρευνά μας να εξετάσουμε συσχετίζοντάς την με την ανάγνωση. Είναι, δηλαδή, απαραίτητο τα παιδιά να σκέφτονται τους αριθμούς ως ολότητες που απαρτίζονται από μέρη. Έτσι π.χ. ο αριθμός 8 μπορεί να ιδωθεί ως άθροισμα των αριθμών 5 και 3, 6 και 2 κ.τλ.

Η κατανόηση της έννοιας του αριθμού, αποτελεί βασική γνώση για τη μάθηση των υπόλοιπων εννοιών και αρχών που διέπουν τα μαθηματικά. Για την κατάκτησή της είναι απαραίτητη η κατανόηση των ακουστικών και γραπτών συμβόλων που αντιστοιχούν στους αριθμούς και οι κανόνες της αντιστοιχίας ψηφίου-αριθμού (D.P. Hallahan et al., 1996, p.101). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την κατάκτηση του γραπτού λόγου, όπου η συνειδητοποίηση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας αποτελεί θεμελιώδη γνώση για την πρόοδο στην ανάγνωση και τη γραφή.

Το γεγονός αυτό είναι εύλογο, καθώς και στις δύο περιπτώσεις μιλάμε για γραπτά-οπτικά σύμβολα που πρέπει να αποκωδικοποιηθούν. Παράλληλα, πέρα από τα σύμβολα που αντιστοιχούν στα γράμματα και στους αριθμούς, τόσο στο αλφαβητικό όσο και στο αριθμητικό σύστημα, διακρίνουμε επίσης την ύπαρξη και άλλων συμβόλων, όπως, για παράδειγμα, είναι τα σημεία στίξης ή τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στα μαθηματικά για να δηλώσουν τις πράξεις. Η στενή αυτή σύνδεση είναι εμφανής και στον όρο “*μαθηματική γλώσσα*” ή “*γλώσσα των μαθηματικών*” που τελευταία χρησιμοποιείται ευρύτατα.

Δεδομένης αυτής της σύνδεσης των δύο αυτών συστημάτων, σε ότι αφορά την πρόσκτησή τους και τη χρησιμότητά τους, αλλά πολύ περισσότερο δεδομένης της γνωστικής τους υπόστασης, πιστεύεται πως αρκετές από τις δεξιότητες επεξεργασίας των πληροφοριών που συμπεριλαμβάνει η γνωστική ανάπτυξη, όπως είναι η μνήμη, η αντίληψη, η προσοχή, συμμετέχουν και στις δύο αυτές μαθήσεις ((D.P. Hallahan et al., 1996, p.101).

Έτσι σε έρευνά τους οι D.J. Goldstein & T.W. Britt, JR. (1994) επεχείρησαν να εξετάσουν την επίδραση που πιθανόν ασκούν οι οπτικο-κινητικές δεξιότητες στη μάθηση της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, επιδόθηκαν δοκιμασίες ελέγχου των οπτικο-κινητικών τους δεξιοτήτων. Η επίδοσή τους στις δοκιμασίες αυτές συσχετίστηκε με την επίδοσή τους στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο βαθμός ανάπτυξης των οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων σχετίζεται σημαντικά τόσο με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας όσο και με την επίδοση στα μαθηματικά.

Πέρα από την επίδραση γνωστικών ικανοτήτων στη μάθηση της ανάγνωσης και των μαθηματικών εννοιών και η εξέταση της επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς στην πρόσκτηση των δύο αυτών γνωστικών πεδίων καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, προκύπτει (J.W. Adams et al., 1999, p.571-585) πως προβλήματα συμπεριφοράς, όπως αντικοινωνική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα, έλλειψη προσοχής, σχετίζονται στενά τόσο με την ανάγνωση όσο και με τα μαθηματικά. Η σχέση μάλιστα μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων είναι αρνητική, που σημαίνει πως τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αποτυγχάνουν ή συναντούν δυσκολίες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά.

Επίσης, από την μελέτη των δυσκολιών μάθησης προκύπτει πως μερικοί μαθητές που έχουν δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν επίσης δυσκολίες και στην ανάγνωση (C.Lewis et al., 1994), και αντίστοιχα από τη μελέτη της ειδικής γλωσσικής διαταραχής, της δυσλεξίας, φαίνεται πως

συχνά τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν παράλληλα και αριθμητικές δυσκολίες (Κ. Πόρποδας, 1981, σ.69).

Τέλος, σε έρευνες όπου συσχετίζεται η ταχύτητα ονομασίας των αριθμών με την πρώτη ανάγνωση, προκύπτει πως ο βαθμός κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας, έχει θετική σχέση με την ικανότητα γρήγορης ονομασίας των αριθμών (M.B. Denckla & R.G. Rudel, 1976, M. Wolf, 1982). Η γρήγορη ονομασία των αριθμών είναι δηλωτική και της κατοχής τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως αποτελεί και μία γνώση που βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα. Η συσχέτισή της οφείλεται στο γεγονός πως η ικανότητα γρήγορης ονομασίας οικείων ερεθισμάτων, φανερώνει και μια αναπτυγμένη δεξιότητα κωδικοποίησής τους, που αποτελεί βασική διαδικασία για την αναγνωστική λειτουργία (R.Kail & L.K. Hall, 1994, p.953).

Έτσι, θα θέλαμε να τονίσουμε και πάλι πως στην έρευνά μας, η κατανόηση της έννοιας του αριθμού σχετίζεται με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, λόγω των ενδείξεων για την επίδραση παρόμοιων ικανοτήτων στην πρόσκτησή τους. Αντίθετα, δε θεωρούμε πως η έννοια του αριθμού αυτή καθαυτή είναι που ενισχύει την αναγνωστική ικανότητα.

2.2.4. Οργάνωση του χώρου

Οι πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται στενά με το χώρο και για το λόγο αυτό η καλλιέργεια της ικανότητας οργάνωσης του χώρου αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις της προσχολικής αγωγής, προκειμένου να προετοιμαστούν τα παιδιά για την κατάκτηση του γραπτού λόγου (C. Rieu & M. Frey-Kerouedan, 1986, p.9).

Η ικανότητα οργάνωσης του χώρου σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να *προσανατολίζεται μέσα στο χώρο*, να *αναπτύσσει χωρικές σχέσεις* ανάμεσα στα αντικείμενα αλλά και ανάμεσα στο σώμα του και στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Πρόκειται για ικανότητα που αναπτύσσεται σταδιακά με τη βοήθεια των σταθερών σημείων αναφοράς που διακρίνει μέσα στο περιβάλλον του και με την υποστήριξη της κινητικής του δραστηριότητας (H.H. Clark & E.V. Clark, 1977, p.502-503). Κατά την πορεία της ψυχοκινητικής του ανάπτυξης αποσαφηνίζει την έννοια του χώρου και αντιλαμβάνεται βασικές χωρικές έννοιες, όπως *πάνω, κάτω, μέσα, έξω, μπροστά, πίσω* κ.τ.λ.

Αρχικά το παιδί προσανατολίζεται μέσα στο χώρο και αναπτύσσει χωρικές σχέσεις έχοντας, ως σημείο αναφοράς, τον εαυτό του. Βαθμιαία, οι σχέσεις αυτές διευρύνονται και ο χώρος οργανώνεται και γίνεται αντιληπτός, τόσο αναφορικά με τον εαυτό του όσο και με τα περιβάλλοντα αντικείμενα.

Για το λόγο αυτό και στην προσχολική αγωγή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ασκήσεις οργάνωσης του χώρου και ιδιαίτερα σε ασκήσεις προσανατολισμού. Προτεραιότητα έχει το παιδί να εξοικειωθεί και να μάθει τον προσανατολισμό του σώματός του (*μπροστά, πίσω, στη μια πλευρά, στην άλλη πλευρά, δεξιά, αριστερά, πάνω, κάτω*) για να πραγματοποιηθεί στη συνέχεια ο προσανατολισμός στο περιβάλλον και στα αντικείμενα που υπάρχουν σ' αυτό, πράγμα που γίνεται εφικτό με την προβολή του σωματικού προσανατολισμού μέσα σ' αυτό το περιβάλλον (C. Rieu & M. Frey-Kerouedan, 1986, p.20).

Η ικανότητα του παιδιού να οργανώνει αποτελεσματικά το χώρο γύρω του θεωρείται μία βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση της γραφής δεδομένου ότι απαιτεί έλεγχο και επιλογή των κατάλληλων κινήσεων (C. Rieu & M. Frey-Kerouedan, 1986, p.17, E. Ferreiro, 1984, p155). Η γραφή όμως, αν και εξετάζεται ως αυτόνομη διαδικασία για μεθοδολογικούς λόγους, δεν παύει να σχετίζεται άμεσα με την ανάγνωση καθώς οι δύο αυτές λειτουργίες είναι που συνιστούν τον γραπτό λόγο.

Έτσι η απόκτηση της έννοιας του χώρου συνδέεται στενά και με την πράξη της ανάγνωσης, καθώς σύμφωνα με τον Μ.Ι. Βάμβουκα (1999, σ.196) η ανάγνωση είναι *“εκφορά φωνολογικών συνόλων μέσα στο χώρο σύμφωνα μ’ ένα ρυθμό, ενώ η γραφή είναι κατανομή γραφηματικών συνόλων μέσα στο χώρο ενός στερεού και διατηρητέου υλικού μ’ ένα ορισμένο ρυθμό”*.

Με την έννοια αυτή, όταν το παιδί οργανώνει αποτελεσματικά το χώρο, είναι σε θέση να αντιληφθεί πως ο προσανατολισμός δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω διαφοροποιεί τα γράμματα (θ-β, Μ-Σ, ε-3, ρ-σ-δ) (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1999, σ.197), αλλά και τις λέξεις. Για παράδειγμα, η διαφοροποίηση των λέξεων *όμως-ώμος, της-στη, να-αν*, μπορεί να επιτευχθεί με την ανάλογη έμφαση στο χώρο και στη σειρά που διακρίνουμε να έχουν τα γράμματα στις συγκεκριμένες λέξεις.

Ιδιαίτερα η διάκριση των όρων αριστερά-δεξιά απαιτεί συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση καθώς χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τόσο την αριστερή-δεξιά πλευρά του ατόμου, οπότε μιλάμε για *εγωκεντρική* χρήση των όρων, όσο και την αριστερή-δεξιά πλευρά κάποιου άλλου προσώπου ή αντικειμένου (Μ.Α. Peterson et al., 1996, p.566). Η συμμετοχή των συγκεκριμένων χωρικών εννοιών στις πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής καθιστά την κατανόησή τους από τα παιδιά αναγκαία προϋπόθεση.

Επιπλέον, η ικανότητα οργάνωσης του χώρου εξυπηρετεί και τη συνειδητοποίηση και μάθηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Βοηθά, δηλαδή, στο να αντιληφθεί το παιδί τη γραμμική πορεία της ανάγνωσης και να προσανατολίζεται σύμφωνα με την κατεύθυνση της γραπτής γλώσσας,

από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω (M.I. Βάμβουκας, 1999, σ.197, J.Liubinas & F.Fcovd, 2000, p.19).

Πρόκειται, συνεπώς, για μια ικανότητα που επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία στα πρώτα στάδια εκμάθησής της. Επιδρά σε ό,τι αφορά την εξοικείωση του παιδιού με τη φύση του γραπτού λόγου αλλά και στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, εφόσον φαίνεται να συμμετέχει στην αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων.

Δε φαίνεται, όμως, όλες οι επιμέρους δεξιότητες που συνθέτουν την ικανότητα οργάνωσης του χώρου να σχετίζονται στον ίδιο βαθμό με την αναγνωστική δεξιότητα. Οι ερευνητές τονίζουν κυρίως την ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο, τη διάκριση των εννοιών αριστερά-δεξιά, τις οποίες θεωρούν απαραίτητες τόσο για τη διάκριση των διαφορών μεταξύ παρόμοιων γραμμάτων, αλλά και για την ανάγνωση ενός κειμένου, να ακολουθείται, δηλαδή, η κατεύθυνση του κειμένου χωρίς να παραλείπονται γράμματα, λέξεις ή σειρές (K. Reyner & A. Pollatsek, 1989, p.337).

Μάλιστα η αντίληψη του προσανατολισμού, της θέσης και της διαδοχής μέσα στο χώρο φαίνεται να επιδρούν τόσο στη μάθηση της ανάγνωσης, ώστε να θεωρούνται ότι βρίσκονται σε αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική λειτουργία (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.43). Το γεγονός αυτό προκύπτει κυρίως από την εξέταση παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα, όπου διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αυτά υστερούν σε ορισμένες αντιληπτικές ικανότητες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η ικανότητα οργάνωσης του χώρου.

Πέρα από τη θεώρηση αυτής της ικανότητας ως πρωταρχικής για τη μάθηση της ανάγνωσης, δεδομένου ότι φαίνεται να επιδρά στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, θεωρούμε πως η συγκεκριμένη ικανότητα σχετίζεται και με την κατανόηση ενός γραπτού μηνύματος. Συγκεκριμένα, η ικανότητα να οργανώνουμε το χώρο γύρω μας, να διακρίνουμε και να κατανοούμε τις χωρικές σχέσεις που τον προσδιορίζουν, μας βοηθά να κατανοούμε την πραγματικότητα, να αναγνωρίζουμε, δηλαδή, αντικείμενα, πρόσωπα και καταστάσεις (D.R. Olson & E. Bialystok, 1983, p.2). Η

πραγματικότητα, όμως, μπορεί να αναπαρασταθεί με ποικίλους τρόπους. Όταν, μάλιστα, αναπαρίσταται με ένα συμβολικό τρόπο, όπως η γλώσσα, η ζωγραφιά, το σχέδιο, η διαδικασία κατανόησή της δυσκολεύεται.

Και ο γραπτός λόγος αναπαριστά την πραγματικότητα. Αποτελεί μάλιστα ανώτερου γνωστικού επιπέδου αναπαράσταση δεδομένου ότι σε σχέση, λόγου χάρη, με μια εικόνα, ζωγραφιά, χρησιμοποιεί αυθαίρετα οπτικά σύμβολα, τα γράμματα, ο συνδυασμός των οποίων επιτρέπουν την αναπαράσταση των αντικειμένων και των καταστάσεων που συνιστούν την πραγματικότητα.

Είναι λοιπόν φανερό, πως ένα παιδί που δεν έχει αναπτυγμένη την ικανότητα οργάνωσης του χώρου αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη και κατανόηση της πραγματικότητας γύρω του, πόσο μάλλον, όταν η πραγματικότητα δεν είναι άμεσα προσβάσιμη, αλλά προσεγγίζεται έμμεσα μέσω μίας συμβολικής αναπαράστασης. Έτσι, κατά την ανάγνωση ενός μηνύματος, κειμένου, η ανακάλυψη του νοήματός του και η τελική, σφαιρική κατανόησή του δυσχεραίνει λόγω της ανεπαρκούς ικανότητας του αναγνώστη να οργανώσει την πραγματικότητα (πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις) στην οποία παραπέμπουν οι λέξεις-τα σημαίνοντα του μηνύματος.

Η διαδικασία αυτή μάλιστα δυσχεραίνει και από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι δομημένος σε ένα δισδιάστατο χώρο, με αποτέλεσμα να απαιτείται η μεταφορά των χωρικών σχέσεων από τον δισδιάστατο γραφικό χώρο στον τρισδιάστατο πραγματικό χώρο. Πρόκειται για διαδικασία αντίστροφη από αυτή που χαρακτηρίζει την πράξη της γραφής, όπου οι χωρικές σχέσεις μεταφέρονται από τον τρισδιάστατο πραγματικό χώρο στο δισδιάστατο χώρο του χαρτιού (Δ.Κακανά-Κ.Τσολάκη, 1999, σ.36).

Ακόμη, όπως έχει τονιστεί, η ικανότητα οργάνωσης του χώρου αφορά και την ικανότητα ανάπτυξης χωρικών σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων και κατανόησή τους. Οι σχέσεις αυτές στο γραπτό λόγο δηλώνονται με συγκεκριμένους χωρικούς όρους, όπως *πάνω*, *κάτω*, *εμπρός*,

πίσω κ.τ.λ. Οι όροι μάλιστα αυτοί παρουσιάζουν επιπλέον δυσκολία στην κατάκτησή τους καθώς μπορεί να είναι επίθετα, επιρρήματα, προθέσεις, ουσιαστικά ((D.R. Olson & E. Bialystok, 1983, p.51).

Η αναπτυγμένη ικανότητα οργάνωσης του χώρου βοηθά και στην κατανόηση αυτών των συγκεκριμένων όρων που χρησιμοποιούνται στη γλώσσα για να δηλώσουν τις χωρικές σχέσεις. Κατ' επέκταση η κατανόηση των χωρικών όρων που συναντούμε σε ένα κείμενο διευκολύνει την κατανόησή του καθώς επιτρέπει τη συνειδητοποίηση των χωρικών σχέσεων που αντιπροσωπεύουν.

Έτσι, η ικανότητα οργάνωσης του χώρου κατά την διαδικασία της ανάγνωσης επιτρέπει την αναπαράσταση του μηνύματος και βοηθά στην αναπαραγωγή χωρικών καταστάσεων και στη νοητική ή γραφική τους αναπαράσταση.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η σχέση ανάγνωσης και οργάνωσης του χώρου δεν έχει επαρκώς υποστηριχθεί από εμπειρικά δεδομένα. Η ύπαρξη ενδείξεων, όμως, για το ότι αποτελεί παράγοντα αναγκαίο και ενισχυτικό για την προσέγγιση του γραπτού λόγου, μας ωθεί να μελετήσουμε στην έρευνά μας την επίδραση ή όχι αυτής της ικανότητας.

2.2.5. Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ανθρώπου, είναι η ικανότητά του να αναπαριστά αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις, ώστε να είναι δυνατή η ανάκλησή τους ανά πάσα στιγμή. Μάλιστα, δε θα ήταν υπερβολικό να θεωρήσουμε αυτή την ικανότητα του ανθρώπου ως μία από τις πρωταρχικές που επέτρεψαν την εξέλιξή του και τη διαμόρφωση της πολιτιστικής του κουλτούρας. Η ικανότητα αυτή στηρίζεται στη συμβολική λειτουργία η οποία αναπτύσσεται παράλληλα με την γνωστική εξέλιξη του ατόμου.

Σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία, η κορύφωση της περιόδου της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης συνοδεύεται από την εμφάνιση της *σημειωτικής ή συμβολικής λειτουργίας*, η οποία αποτελεί τη βάση για την μετέπειτα προσέγγιση του γραπτού λόγου (A. Karmiloff-Smith, 1992, σ.226). Πρόκειται για μια πραγματική μεταμόρφωση στη σκέψη του παιδιού, καθώς η συμβολική λειτουργία του επιτρέπει να παράγει εσωτερικά σύμβολα που αναφέρονται σε αντικείμενα ή γεγονότα χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία τους στο οπτικό πεδίο του παιδιού (I. Παρασκευόπουλος, σ.32).

Η *συμβολική λειτουργία* είναι θεμελιώδης για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, δεδομένου ότι αποτελεί προϋπόθεση για τη συνειδητοποίηση της κωδικοποιημένης φύσης της γλώσσας. Αρχικά, στον προφορικό λόγο, εμφανίζεται ως ικανότητα αναφοράς σε αντικείμενα αντιληπτικώς απόντα, ενώ στη συνέχεια, κατά την προσέγγιση του γραπτού λόγου, επιτρέπει τη συνειδητοποίηση πως ό,τι λέγεται μπορεί να γράφεται, να σημειώνεται (M.I. Βάμβουκας, 1999, σ194).

Για να φτάσει όμως στο σημείο να συνδέει τα φωνήματα του προφορικού λόγου με τα αντίστοιχα γραφήματα του γραπτού, που αποτελεί και την ανώτερη έκφραση της συμβολικής λειτουργίας, είναι απαραίτητο να εξασκηθεί στις απλούστερες μορφές έκφρασής της, όπως η γραφική αναπαράσταση ενός αντικειμένου, η ονομασία εικόνων, το συμβολικό

παιχνίδι. Η καλλιέργεια της συμβολικής λειτουργίας επιτυγχάνεται ακόμη με την επαφή του μικρού παιδιού με άλλους κώδικες, π.χ., Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας και γενικά με την εξοικείωση με την πληθώρα των συμβόλων που χρησιμοποιούνται καθημερινά.

Το πέρασμα αυτό, από απλούστερα είδη συμβόλων σε πολυπλοκότερα, φαίνεται κρίσιμο για τη μετέπειτα προσέγγιση του γραπτού λόγου, καθώς προϋδεάζει τα παιδιά για τις συμβατικές αρχές που διέπουν τη δημιουργία των κωδίκων (Ε. Γάκου, 1998, σ.23). Όταν λοιπόν η συμβολική λειτουργία αναπτυχθεί ομαλά, είναι πολύ πιθανό και η επαφή του παιδιού με τα αυθαίρετα σύμβολα του γραπτού λόγου να είναι επιτυχής.

Μάλιστα, το συμβολικό σύστημα στο οποίο στηρίζεται ο γραπτός λόγος και επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αποτελεί την ανώτερη μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας. Είναι επομένως παράλογο να αναμένουμε από τα παιδιά να το κατακτήσουν αβίαστα, τη στιγμή μάλιστα που τα συστήματα συμβολισμού, που χαρακτήρισαν την πορεία της ανθρωπότητας, χρειάστηκαν αρκετό χρόνο και δέχτηκαν πολλαπλές προσαρμογές για να διαμορφωθεί το τωρινό συμβολικό σύστημα που χαρακτηρίζει το γραπτό λόγο, το ονομαζόμενο αλφαβητικό.

Συγκεκριμένα, από την ιστορική εξέλιξη του γραπτού λόγου, παρατηρούμε πως αρχικά αναπαριστάνονται οι έννοιες με σχέδια ή εικόνες, που συνιστούν την *εικονική γραφή*, για να εξελιχθούν στη συνέχεια στα *ιδεογράμματα*, όπου για πρώτη φορά χρησιμοποιούνται σύμβολα για να δηλώσουν τις έννοιες. Για παράδειγμα, το σύμβολο του κύκλου, για να αναπαραστήσει τον ήλιο και επακόλουθα να συμβολίσει το φως, τη ζέστη ή την ημέρα (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.13-14).

Επόμενη σημαντική εξέλιξη του γραπτού λόγου, αποτελεί η αναπαράσταση όχι πλέον των εννοιών, αλλά της ομιλούμενης γλώσσας, στάδιο το οποίο αποκαλείται και ως “*περίοδος της ολοκληρωμένης γραφής*”. Και σ’ αυτό το στάδιο διακρίνουμε τρεις διαδοχικές φάσεις. Η διάκριση αυτή στηρίζεται στο δομικό στοιχείο της γλώσσας που αναπαριστάνεται

κάθε φορά. Αυτές οι τρεις φάσεις αντιστοιχούν στα εξής συστήματα του γραπτού λόγου (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.15-16) :

- α) Τα *λογογραφικά*, όπου η μονάδα αναπαράστασης έχει εννοιολογικό περιεχόμενο, μπορεί επομένως να είναι μόρφημα, λέξη, φράση ή πρόταση.
- β) Τα *συλλαβικά*, στα οποία μονάδα αναπαράστασης είναι η συλλαβή.
- γ) Τα *αλφαβητικά*, όπου τα γραπτά σύμβολα αναπαριστούν τις φωνολογικές μονάδες της γλώσσας.

Βλέπουμε λοιπόν πως το σημερινό αλφαβητικό σύστημα προέκυψε ύστερα από αλληπάλληλες αλλαγές των συμβολικών συστημάτων που χρησιμοποιήθηκαν πριν από αυτό. Τα πρώτα σύμβολα ήταν περισσότερα και απλούστερα σε αντίθεση με το σημερινό αλφαβητικό σύστημα όπου ο αριθμός των γραπτών συμβόλων είναι ασφαλώς μικρότερος (μόλις 24 για το ελληνικό αλφάβητο) και επιπλέον χαρακτηρίζονται από έναν αυξημένο βαθμό αυθαιρεσίας καθώς αναπαριστούν τα φωνήματα και όχι μονάδες με εννοιολογικό περιεχόμενο.

Η σύντομη αυτή αναφορά στην εξέλιξη του γραπτού λόγου κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσουμε πώς το παιδί προσεγγίζει τον γραπτό λόγο με τη βοήθεια της συμβολικής του λειτουργίας, η οποία ακολουθεί, θα λέγαμε, ανάλογη πορεία.

Έτσι για τα παιδιά είναι πιο εύκολο αρχικά να κατανοήσουν τις εικόνες και τις έννοιες τις οποίες αναπαριστούν και στη συνέχεια τα απλά σύμβολα που διακρίνουν στο περιβάλλον, όπως τις διάφορες ταμπέλες για να δηλώσουν το είδος του καταστήματος, τα φανάρια στους δρόμους, τα σύμβολα στους δημόσιους χώρους που συμβολίζουν π.χ. το τηλέφωνο, τον κάδο απορριμμάτων, την έξοδο κ.τ.λ.

Κατόπιν με την αλληλεπίδραση με ένα περιβάλλον, όπου κατακλύζεται από τον γραπτό λόγο, τα παιδιά εξοικειώνονται και με τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας. Μάλιστα από μικρή ηλικία τα παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν τη γραπτή μορφή της γραπτής γλώσσας από άλλα οπτικά σύμβολα (Α. Karmiloff-Smith, 1998, p.232) και εύκολα

αντιλαμβάνονται πως τα γραπτά σύμβολα στα βιβλία, στις εφημερίδες, τα οποία διαβάζουν οι ενήλικοι, έχουν σημασία, όχι όμως αυτά καθεαυτά. Αντιμετωπίζουν το γραπτό λόγο αρχικά ως σύνολο. Έτσι, γι' αυτά ένα παραμύθι, για παράδειγμα, κρύβει μια ιστορία.

Στη συνέχεια, διακρίνοντας τα μέρη του γραπτού λόγου, λαμβάνουν αρχικά τη λέξη ως μονάδα αναπαράστασης, που το σύνολό της αναπαριστά απευθείας την έννοια ή το αντικείμενο, και έπεται η συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας μεταξύ γραφήματος και φωνήματος, όταν πια γίνεται αντιληπτό πως οι λέξεις αποτελούνται από μικρότερες μονάδες, τα γράμματα (M.J. Adams, 1990, p.341).

Αυτή η προσαρμογή της συμβολικής λειτουργίας του παιδιού κατά την πορεία της αλληλεπίδρασής του με το γραπτό λόγο, διαφαίνεται και στα στάδια μάθησης της ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα, κατά τη λογογραφική φάση το παιδί διαβάζει σφαιρικά τις λέξεις που γνωρίζει απ' έξω, καθώς τις έχει συναντήσει αρκετές φορές και τις αναγνωρίζει βάσει της συνολικής οπτικής τους μορφής. Μάλιστα, το παιδί για να διαβάσει, π.χ., τη λέξη *γάλα*, χρησιμοποιεί και διάφορες εξωλεκτικές ενδείξεις όπως τις εικόνες, τα χρώματα της συσκευασίας πάνω στην οποία είναι τυπωμένη η λέξη (Σ. Σαμαρτζή, 1995, σ.84).

Κατά την αλφαβητική φάση η ανάγνωση στηρίζεται στην αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος, γεγονός που απαιτεί την αντίληψη πως το κάθε γράμμα αναπαριστά το αντίστοιχο φώνημα του προφορικού λόγου. Τέλος, κατά την ορθογραφική φάση, η ανάγνωση πραγματοποιείται με βάση τις ορθογραφικές μονάδες και επιτρέπει την ανάγνωση ανώμαλων λέξεων για τις οποίες η σχέση γραφήματος-φωνήματος δεν αρκεί.

Η διέλευση του παιδιού από τα παραπάνω στάδια απαιτεί κάθε φορά και ένα ανώτερο βαθμό ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας. Το παιδί που πρωτοπηγαίνει στο σχολείο είναι απαραίτητο να έχει αναπτύξει σε ένα υψηλό βαθμό τη συμβολική του λειτουργία προκειμένου να αντιληφθεί πως

ο γραπτός λόγος αναπαριστάνει την προφορική γλώσσα και όχι άμεσα τις έννοιες των αντικειμένων (A.W. Ellis, 1984, p.9).

Η συνειδητοποίηση πως ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση του προφορικού δυσχεραίνεται λόγω της αυθαιρεσίας των γραπτών συμβόλων και της έλλειψης κανονικότητας στη σύνδεση σημαίνοντος-σημαινόμενου. Έτσι, συχνά τα παιδιά δημιουργούν σχέσεις μεταξύ της γραφικής παράστασης μιας λέξης και του αντίστοιχου αντικειμένου που αναπαριστά. Για παράδειγμα, αναμένουν πως μια μεγάλη, ως προς τον αριθμό των γραμμάτων λέξη, αντιστοιχεί και σε ένα μεγάλο αντικείμενο (πεταλούδα > γάτα αλλά $|γάτα| > |πεταλούδα|$), πράγμα που φυσικά δε συμβαίνει (R. Treiman et al., 1996, p.505).

Φαίνεται λοιπόν, πως η κατάκτηση της φωνηματικο-γραφηματικής αντιστοιχίας απαιτεί έναν υψηλότερο βαθμό κατοχής της συμβολικής λειτουργίας. Από τη στιγμή μάλιστα που η μονάδα αναπαράστασης είναι το γράμμα που αναπαριστά το αντίστοιχο φώνημα της ομιλούμενης γλώσσας, η συμβολική λειτουργία απαιτεί έναν υψηλότερο βαθμό αφαίρεσης, ώστε θεωρείται πως επηρεάζεται σ' αυτή τη φάση από τη γνώση του προφορικού λόγου και από τις ικανότητες ανάλυσής του στα μικρότερα δομικά του στοιχεία.

Αυτού του είδους οι ικανότητες φωνολογικής ανάλυσης αποτελούν μία όψη της φωνολογικής συνείδησης, η οποία έχει καταδειχτεί από πλήθος ερευνών πως συνιστά έναν ενισχυτικό παράγοντα για την κατάκτηση του αλφαβητικού συστήματος. Ωστόσο, δε λείπουν και οι έρευνες (P.B. Gough & C. Juel, 1987, W.E. Tunmer, M.L. Herriman & A.R. Nesdale, 1988) που διαπιστώνουν πως παιδιά με μία αναπτυγμένη φωνολογική συνείδηση, ενώ επιτυγχάνουν στις δοκιμασίες στις οποίες απαιτείται η διάσπαση της φωνούμενης γλώσσας στα αντίστοιχα φωνήματα, αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες όπου απαιτείται η αλφαβητική ανάγνωση.

Φαίνεται λοιπόν πως απαιτείται επιπλέον η γνώση πως το κάθε φώνημα στο γραπτό λόγο αναπαριστάνεται από ένα αντίστοιχο γράφημα. Από σχετική έρευνα (B. Byrne, 1992), προκύπτει πως τα παιδιά που

κατέχουν αυτή τη γνώση, η οποία είναι δηλωτική μιας αναπτυγμένης συμβολικής λειτουργίας, δεδομένου ότι συνειδητοποιείται η μονάδα αναπαράστασης, ανταποκρίνονται περισσότερο στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Πέρα από τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραφήματος και φωνήματος, που αποτελεί και ανώτερη μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας, και η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων, όταν αφορά την περίοδο πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, μαρτυρά ένα χαμηλότερο μεν, σημαντικό δε βαθμό ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας.

Συγκεκριμένα, η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων σχετίζεται με τη συμβολική λειτουργία, καθώς δηλώνει πως το παιδί έχει περάσει το στάδιο, όπου θεωρεί μονάδα αναπαράστασης της προφορικής γλώσσας τη λέξη και συνειδητοποιεί πλέον πως οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερες δομικές μονάδες, τα γράμματα, έστω και αν δεν γνωρίζει τα φωνήματα στα οποία αντιστοιχούν, παρά μόνο τα ονόματά τους.

Για να φτάσει στο σημείο να αντιλαμβάνεται τα γράμματα ως ξεχωριστές μονάδες της λέξης, έχει επίσης ξεπεράσει το στάδιο θεώρησης της συλλαβής ως μονάδας αναπαράστασης της ομιλούμενης γλώσσας. Μάλιστα, οι E. Ferreiro και A. Teberosky (1982) σε έρευνά τους διαπιστώνουν πως, από τη στιγμή που τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η γραπτή γλώσσα είναι αναπαράσταση της προφορικής, αρχικά πιστεύουν ότι η αντιστοιχία μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου πραγματοποιείται στο επίπεδο των συλλαβών.

Έτσι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων θεωρείται σημαντική εξέλιξη της συμβολικής λειτουργίας και γνώση ουσιαστική για την περαιτέρω σύνδεση της γραπτής γλώσσας με την προφορική, στο επίπεδο πλέον των φωνημάτων. Σύμφωνα με την M. J. Adams (1990, p.63) κάτι τέτοιο πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως τα ονόματα των περισσότερων γραμμάτων συμπεριλαμβάνουν το φώνημα το οποίο αναπαριστούν.

Ερευνητικά δεδομένα (R. Treiman et al., 1996, p.505-514), καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων, όταν προϋπάρχει της εισόδου του παιδιού στο σχολείο, βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν πως οι γραπτές λέξεις αναπαριστούν τις φωνούμενες λέξεις και ότι η οπτική μορφή της λέξης δεν σχετίζεται απευθείας με το αντικείμενο ή την έννοια που αναπαριστά. Επιπλέον, συνιστά ισχυρή πρόβλεψη για το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας στην πρώτη σχολική ηλικία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να προϋπάρχει αυτή η ικανότητα, καθώς τα παιδιά που ξεκινούν να διαβάζουν χωρίς να γνωρίζουν από πριν τα ονόματα των γραμμάτων, ακόμη και αν τα διδαχτούν, δεν βελτιώνονται στην ανάγνωση (V. Lee & P.D. Gupta, 1995, p.275).

Μία απλούστερη μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας αποτελεί το *συμβολικό παιχνίδι*, το οποίο προσεγγίζει και φτάνει στην ανώτερη μορφή του στην ηλικία των 5 με 6 χρόνων (A.D. Pellegrini, 1985, p.108). Από τη μελέτη της επίδρασης του συμβολικού παιχνιδιού στη διαδικασία πρόσκτησης του γραπτού λόγου προκύπτει πως η εξοικείωση των παιδιών με τις συνθήκες αναπαράστασης, που προσφέρει το συμβολικό παιχνίδι, διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης (A.D. Pellegrini, 1985, A.D. Pellegrini and L. Galda, 1993).

Αυτή η σχέση συμβολικού παιχνιδιού και ανάγνωσης αποδίδεται στο γεγονός πως και οι δύο αυτές συμπεριφορές πραγματώνονται μέσω της αναπαράστασης. Τα παιδιά στο παιχνίδι προσποιούνται διάφορους ρόλους, χρησιμοποιούν αντικείμενα τα οποία “βαφτίζουν” ανάλογα με τις συνθήκες τις οποίες προσπαθούν να αναπαραστήσουν, γεγονός που τα βοηθά να εξοικειώνονται και με τη χρήση άλλων μέσων αναπαράστασης.

Επιπλέον, διαδοχικά από τη χρήση αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούν ως σύμβολα, το παιχνίδι τους γίνεται περισσότερο αφηρημένο καθώς η γλώσσα και οι ιδέες ενεργοποιούνται για να δημιουργηθεί η καλύτερη δυνατή απεικόνιση της κατάστασης ή της περίπτωσης που επιθυμούν να αναπαραστήσουν τα παιδιά.

Από τη στιγμή που εμπλέκεται η γλώσσα στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών, γίνεται ένα μεγάλο βήμα για την συνειδητοποίηση του προφορικού λόγου ως ένα μέσο αναπαράστασης του κόσμου, των αντικειμένων και των εννοιών, αναγκαία προϋπόθεση για τη μετέπειτα κατανόηση της αναπαράστασης του προφορικού λόγου από τα αυθαίρετα σημεία της γραπτής γλώσσας.

Πέρα από το γεγονός πως τόσο το συμβολικό παιχνίδι όσο και η ανάγνωση έχουν ως βάση τους την αναπαράσταση, που απαιτεί παρόμοιες νοητικές διαδικασίες, με τη διαφορά ότι απαιτείται διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, ως προς τη σκοπιμότητα των δύο αυτών συμπεριφορών διακρίνουμε μία ταύτιση.

Τόσο το παιχνίδι όσο και η ανάγνωση συνδέονται με την εξερεύνηση, που μπορεί να αφορά την “εξερεύνηση του πραγματικού, της αμεσότητας, του κόσμου του συλλογισμού. Συνδέονται με την προετοιμασία, την παροχή των μέσων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των ευκαιριών που προσφέρει η ζωή” (Τζ. Σπινκ, 1990, σ.56).

Δεδομένης λοιπόν αυτής της σχέσης της συμβολικής λειτουργίας και της μάθησης της ανάγνωσης και κυρίως λόγω του γεγονότος ότι ο γραπτός λόγος έχει τις ρίζες του και πραγματώνεται ακριβώς εξαιτίας της συμβολικής λειτουργίας που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, εξετάσαμε στην εργασία μας αυτή την επίδραση που ασκεί ο βαθμός ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

2.2.6. Αναγνώριση και γνώση των αντιθέτων

Για να καταστεί το παιδί ικανό να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, να είναι, δηλαδή, ικανό να χειρίζεται αποτελεσματικά τη γλώσσα, ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας, είναι απαραίτητο να κατακτήσει σταδιακά όλες τις όψεις που τη συνθέτουν, όπως είναι η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή, οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες, το λεξιλόγιο, η ορθογραφία κ.τ.λ. Έτσι θα μπορεί να προσεγγίζει τα νοήματα, τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Ανάμεσα όμως στις κύριες συνιστώσες του νοήματος ενός μηνύματος είναι το λεξιλογικό νόημα. Βέβαια, εκτός από το λεξιλογικό νόημα, αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση ενός μηνύματος είναι επιπλέον η σύνταξη, η γνώση, δηλαδή, των σχέσεων μεταξύ των λέξεων καθώς και η γνώση των κοινωνικών συνθηκών παραγωγής του (M.I. Βάμβουκας, 1994, σ.63-65).

Δεδομένου ότι η κατοχή ενός πλούσιου λεξιλογίου διευκολύνει την πρόσληψη του νοήματος, η μάθηση του λεξιλογίου και ο εμπλουτισμός του αποτελούν βασικές επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας. Ειδικότερα για την προσέγγιση του γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο που κατακτήθηκε πριν τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας, στα πλαίσια, δηλαδή, της προφορικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση του γραπτού. Σύμφωνα με τον M.I. Βάμβουκα (1994, σ.8) “η δεξιότητα του μαθητή να αναγνωρίζει γρήγορα, εύκολα και με ακρίβεια τη σημασία των λέξεων αποτελεί το θεμέλιο της προόδου του στην ανάγνωση”.

Η σπουδαιότητά του έγκειται στο ότι, για να προσεγγιστεί το νόημα ενός μηνύματος, είναι απαραίτητη η κατοχή ενός μεγάλου ποσοστού των λέξεων που το συνθέτουν. Όσες περισσότερες λέξεις γνωρίζει ο μαθητής, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα γραπτό κείμενο, τόσες περισσότερες είναι και οι πιθανότητες να συλλάβει το νόημά του.

Η γνώση της σημασίας των περισσότερων λέξεων ενός κειμένου, επιτρέπει και τη χρήση του πλαισίου, των συμφραζομένων για την κατανόηση ακόμη και των άγνωστων λέξεων και την τελική κατάκτησή τους. Άλλωστε, το πρόβλημα για έναν αρχάριο αναγνώστη είναι να φτάσει στο σημείο να εκμεταλλεύεται τις πληροφορίες που του παρέχει το συγκεκριμένο, ώστε να κατανοεί το περιεχόμενο ενός μηνύματος στο σύνολό του. Όταν λοιπόν, ένα παιδί δε γνωρίζει αρκετές λέξεις σε μια πρόταση, ένα κείμενο, τότε ακόμη και τα συμφραζόμενα δεν μπορούν να το βοηθήσουν στην κατανόησή του (P. Nation & R. Waring, 1997, p.11). Η σημασία των άγνωστων λέξεων αποκαλύπτεται με την αλληλοσυσχέτισή τους με τις ήδη γνωστές.

Έτσι ο πλούτος του λεξιλογίου ενός ατόμου θεωρείται ένας ισχυρός συντελεστής για την αναγνωστική κατανόηση (C. McBride-Chang et al., 1993, p.231), ενώ ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου βελτιώνεται στις περιπτώσεις που έχει προηγηθεί διδασκαλία του λεξιλογίου το οποίο περιέχει, ενώ ο βαθμός κατανόησής του είναι περιορισμένος στις περιπτώσεις που το λεξιλόγιο του κειμένου δεν έχει διδαχτεί (I. L. Beck et al., 1982, pp.506-521).

Πέρα από τη συμβολή του λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση και η ίδια η αναγνωστική δραστηριότητα εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του αναγνώστη. Υπάρχει, δηλαδή, ανάμεσα στην ανάγνωση και το λεξιλόγιο μία αμφίδρομη σχέση. Το πλούσιο λεξιλόγιο βοηθά στην κατανόηση ενός κειμένου, επιταχύνει το ρυθμό ανάγνωσης και αντίστροφα η ανάγνωση βελτιώνει, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του αναγνώστη, καθώς επιτρέπει τη μάθηση καινούριων λέξεων από τα συμφραζόμενα (M.I. Βάμβουκας, 1994, σ.8, C. McBride-Chang et al., 1993, p.231).

Ο ρόλος λοιπόν του λεξιλογίου, για την πρόσκτηση της ανάγνωσης και γενικότερα για μια ολοκληρωμένη γλωσσική μάθηση, έχει δώσει έναυσμα για έρευνα γύρω από το πώς κατακτάται το λεξιλόγιο και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται. Στο σημείο αυτό δεν κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στις διάφορες θεωρίες τις σχετικές με την οργάνωση των

σημασιών των λέξεων. Ωστόσο, σημαντικό είναι να τονίσουμε πως μία όψη της λεξιλογικής οργάνωσης είναι και η οργάνωση των λέξεων σε σημασιολογικές κατηγορίες με βάση τις αντίθετες σημασίες (Δ. Κατή, 1992, σ.43).

Οι λέξεις που χαρακτηρίζονται από αντίθεση σημασίας αποτελούν μία ιδιαίτερη λεξική κατηγορία. Η σχέση αντίθεσης ανάμεσα σε δύο λέξεις δεν είναι πάντοτε η ίδια, αλλά είναι δυνατό να συνιστά μία από τις ακόλουθες περιπτώσεις αντίθεσης (Θ.Παυλίδου, 1997, σ.101-102, R.Carter, 1994, p.19-20):

α) Συμπληρωματικότητα (complementarity). Η σημασιολογική σχέση της συμπληρωματικότητας αφορά τις περιπτώσεις αντίθεσης, όπου η άρνηση της μίας λέξης συνεπάγεται τη δήλωση της άλλης και το αντίστροφο. Για παράδειγμα σχέση συμπληρωματικότητας διακρίνουμε στις λέξεις *ζωντανός-νεκρός*, *έγγαμος-άγαμος*, *αρσενικό-θηλυκό*. Έτσι, μπορούμε να πούμε π.χ. πως αυτός είναι “αρκετά ψηλός”, όχι όμως και “αρκετά νεκρός”, σ’ αυτή, δηλαδή, τη σχέση οι δύο πόλοι της αντίθεσης έχουν απόλυτη ισχύ.

β) Αντωνυμία (antonymy). Στην περίπτωση της αντωνυμίας συγκαταλέγονται οι λέξεις οι οποίες αποτελούν και αυτές τους δύο πόλους μίας ουδέτερης έννοιας την οποία και αντιπροσωπεύουν, όμως, σε αντίθεση με τη σχέση συμπληρωματικότητας, δεν έχουν απόλυτη ισχύ, αλλά επιδέχονται διαβαθμίσεις. Τα ζεύγη, για παράδειγμα, *μεγάλος-μικρός*, *καλός-κακός*, *ζεστός-κρύος*, *νέος-ηλικιωμένος*, αποτελούν αντώνυμα λεξήματα, όπου η άρνηση του ενός δε συνεπάγεται και τη δήλωση του άλλου. Επομένως, εάν πούμε π.χ. το νερό δεν είναι ζεστό, αυτό δε σημαίνει πως είναι και κρύο. Οι δύο πόλοι, δηλαδή, αυτής της σχέσης αφορούν τη νόρμα που κυριαρχεί για το τι είναι ζεστό και τι κρύο, τότε ένας άνθρωπος θεωρείται νέος και τότε ηλικιωμένος κ.τ.λ.

γ) Αντιστροφή (converseness). Αυτού του είδους η σημασιολογική σχέση αναφέρεται σε λέξεις που συνδέουν δύο ή περισσότερα πρόσωπα ή πράγματα. Σχέση αντιστροφής διακρίνουμε στα ζεύγη *πατέρας-γιος*, *πάνω-*

κάτω, πουλώ-αγοράζω, άντρας-γυναίκα (με την έννοια του/της συζύγου). Τα παραπάνω ζεύγη χαρακτηρίζονται από μία λογική αμοιβαιότητα. Έτσι, η πρόταση π.χ. *Αυτός είναι ο άντρας της* μπορεί να αντιστραφεί και να παραχθεί η πρόταση *Αυτή είναι η γυναίκα του*.

δ) *Ασυμβίβαστο* (incompatibility). Η σημασιολογική σχέση του ασυμβίβαστου αφορά τις περιπτώσεις λέξεων που έχουν κάποια ομοιότητα, ώστε να χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν ένα κοινό θέμα. Ωστόσο η εμφάνιση της μίας λέξης αποκλείει την παρουσία κάποιας άλλης. Σ' αυτή την περίπτωση αντίθεσης συγκαταλέγονται τα χρώματα, οι μέρες της εβδομάδας, οι εποχές κ.ά. Για παράδειγμα, στην πρόταση *Το σπίτι είναι γαλάζιο*, η παρουσία της λέξης *γαλάζιο* αποκλείει την εμφάνιση των υπόλοιπων χρωματικών όρων.

Στην εργασία μας, με τον όρο *αντίθετα* ή *αντίθετες λέξεις* εννοούμε τα ζεύγη των λέξεων τα οποία χαρακτηρίζονται από μία σημασιολογική σχέση αντίθεσης που να ανήκει σε κάποια από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις.

Οι αντίθετες λέξεις φάνηκε να συνιστούν μία ιδιαίτερη σημασιολογική κατηγορία. Ωστόσο, η οργάνωση των σημασιών με βάση τα αντίθετα και η αναγνώρισή τους προηγείται και επιτυγχάνεται καλύτερα από την αντίστοιχη των συνωνύμων (Μ.Ι.Βάμβουκας, 1994, σ.118, G.L. Murphy & J.M. Andrew, 1993, p.303). Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω του τρόπου σύνδεσής τους. Οι αντίθετες λέξεις συνήθως εμφανίζονται μαζί και συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι δύο έννοιες να “απέχουν” ίση απόσταση από την ουδέτερη έννοια που αντιπροσωπεύουν (G.L. Murphy & J.M. Andrew, 1993, p.304) με αποτέλεσμα οι έννοιες να ορίζονται με περισσότερη ακρίβεια.

Για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι αντίθετες λέξεις υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις. Στην εργασία μας, υιοθετούμε την άποψη ότι οι αντίθετες λέξεις οργανώνονται και συνδέονται εννοιολογικά, με βάση κυρίως τη σημασία τους, όπως προκύπτει από αντίστοιχες έρευνες σχετικά με τις σημασιολογικές σχέσεις των αντιθέτων (D.L. Medin & E.J. Shoben,

1988, G.L. Murphy, 1988, G.L. Murphy & J.M. Andrew, 1993). Αντίθετα, δε θεωρούμε ότι η οργάνωση των αντιθέτων σχετίζεται περισσότερο με τη λεξιλογική τους μορφή σύμφωνα με τον ισχυρισμό ορισμένων ερευνητών (G.A. Miller et al. 1990, W.G. Charles & G.A. Miller, 1989).

Η λεξιλογική μορφή των αντιθέτων, επηρεάζει ως ένα βαθμό τη σύνδεση των αντιθέτων, θα λέγαμε όμως περισσότερο επιφανειακά, καθώς συχνά οι αντίθετες λέξεις δημιουργούνται με την προσθήκη ενός προσφύματος π.χ. δυνατός/αδύνατος, έξοδος/κάθοδος κ.τ.λ. Επίσης, είναι πιθανό ένα παιδί να επηρεαστεί αρχικά από τη λεξιλογική μορφή των αντιθέτων. Βαθμιαία όμως οι σημασιολογικές σχέσεις των αντιθέτων αναγνωρίζονται και οργανώνονται με βάση τη σημασία τους.

Τα αντίθετα, μολονότι αναγνωρίζονται και κατακτώνται πιο γρήγορα σε σχέση με τα συνώνυμα, εντούτοις αυτό δε σημαίνει πως αποτελούν και μία εύκολη λεξική κατηγορία. Ορισμένες αντίθετες λέξεις αναγνωρίζονται γρηγορότερα σε σχέση με άλλες. Οι χωρικές έννοιες, όπως *πάνω-κάτω*, *μέσα-έξω* είναι από τις πρώτες αντίθετες λέξεις που κατακτούνται (B. Landau, 1994, p.277). Επίσης, η αναγνώριση των ουσιαστικών προηγείται από αυτή των επιθέτων. Τα ουσιαστικά αναπαριστούν αντικείμενα και έννοιες, γεγονός που επιταχύνει το βαθμό αναγνώρισής τους (B. Landau, 1994, p.252) σε σχέση με τα επίθετα, που για να αναγνωριστούν θα πρέπει να συσχετιστούν με το ουσιαστικό που προσδιορίζουν. Αλλά και τα ουσιαστικά δεν αναγνωρίζονται όλα με την ίδια ευκολία. Έτσι η μάθηση των αφηρημένων ουσιαστικών έπεται αυτής των συγκεκριμένων (R.Carter, 1994, p.152).

Επίσης, η έρευνα του σημασιολογικού πεδίου των αντιθέτων έδειξε πως το ένα μέλος από ένα ζεύγος αντιθέτων είναι περισσότερο βασικό και μαθαίνεται πιο εύκολα. Συγκεκριμένα, σε κάθε ζεύγος αντιθέτων διακρίνουμε δύο πόλους· ο ένας χαρακτηρίζεται θετικός και ο άλλος αρνητικός. Ο θετικός πόλος είναι που κατακτάται πιο γρήγορα και προηγείται του αρνητικού. Για παράδειγμα, στο ζεύγος *χαρούμενος-λυπημένος*, ο όρος *χαρούμενος* είναι που κατακτάται αρχικά. Και αυτό γιατί

στην ερώτηση “*Πόσο λυπημένος είναι;*” υποθέτουμε πως το άτομο στο οποίο αναφέρεται η ερώτηση είναι στην παραγματικότητα λυπημένος, ενώ η ερώτηση “*Πόσο χαρούμενος είναι;*” δεν επιτρέπει καμιά υπόθεση για το αν το άτομο είναι χαρούμενο ή λυπημένο. Ο όρος *χαρούμενος* έτσι είναι περισσότερο βασικός και μαθαίνεται πρώτος (E.Hatch & C.Brown, 1995, p.20).

Γενικά, θα λέγαμε πως η αναγνώριση των αντιθέτων επηρεάζεται από τη σημασιολογική πολυπλοκότητα των όρων που ανήκουν σ’ ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο, η οποία επιδρά στην απόκτηση του λεξιλογίου. Και στα αντίθετα μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένους σημασιολογικούς τομείς στους οποίους η σημασιολογική πολυπλοκότητα φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας για τη σειρά κατάκτησης των όρων (E.E. Clark, 1995, p.61).

Έτσι στους όρους των διαστάσεων πρώτα κατακτώνται οι όροι *μεγάλος-μικρός* και στη συνέχεια επεξεργάζονται πιο πολύπλοκες σημασίες, όπως *ψηλός-χαμηλός*, όπου στο επίθετο για παράδειγμα *ψηλός* εμπεριέχεται η σημασία του *μεγάλου*. Επίσης στους όρους συγγένειας κατακτώνται αρχικά οι απλοί όροι όπως *πατέρας-μητέρα* και στη συνέχεια οι πολυπλοκότεροι, όπως *παππούς-γιαγιά* (E.E. Clark, 1995, p.61-62). Φαίνεται, δηλαδή, πως η ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην περίπτωσή μας, η κατάκτηση των αντιθέτων επιτυγχάνεται σταδιακά από τους απλούς σημασιολογικούς όρους στους πολυπλοκότερους. Η σημασιολογική πολυπλοκότητα επιδρά επίσης σημαντικά στην απόκτηση των *κτητικών ρημάτων* (*δίνω-παίρνω, πουλώ-αγοράζω*), των *τοπικών όρων* (*μέσα-έξω, πάνω-κάτω*) και των *δεικτικών όρων* (*εγώ-εσύ, εδώ-εκεί*).

Έτσι η αναγνώριση των αντιθέτων αναπτύσσεται σταδιακά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο, όμως, χαρακτηρίζεται από μία ραγδαία ανάπτυξη γι’ αυτό και είναι πολύ δύσκολο να υπολογιστεί ο βαθμός πρόσκτησής του (B.F. Robinson C.B. Mervis, 1998, p.364). Θεωρούμε, λοιπόν, πως ο βαθμός ανάπτυξης της ικανότητας παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν τις αντίθετες λέξεις,

υποδηλώνει ως ένα βαθμό, αν όχι το κατακτηθέν λεξιλόγιο, την ικανότητα οργάνωσης των λέξεων με βάση τη σημασία τους που αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Σύμφωνα όμως με τον B.Bloom (παράθεμα Μ.Ι. Βάμβουκας, 1994, σ.112) “τα παιδιά που πρωτοπηγαίνουν στο σχολείο μ’ ένα σχετικά πιο πλούσιο λεξιλόγιο έχουν ένα προβάδισμα στην εκμάθηση των μηχανισμών της ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους”.

Επιπλέον, έρευνα (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1994) όπου εξετάστηκε η ικανότητα μαθητών των τριών ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού να αναγνωρίζουν τις σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων και ειδικότερα των αντιθέτων και των συνωνύμων, έδειξε πως η ικανότητα αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο εκτίμησης της γενικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Παράλληλα, από σχετικές έρευνες, όπου μελετήθηκε η γνώση των αντιθέτων με τη γλωσσική μάθηση και την αναγνωστική δεξιότητα, προκύπτει ότι η γνώση των αντιθέτων σχετίζεται θετικά με την πρόσκτηση της ανάγνωσης (Α. Ulasevich & J.F. Rychlak, 1994, D. Crystal, 1998). Η επίδοση, δηλαδή, των μαθητών σε δοκιμασίες, όπου απαιτείται η γνώση των αντιθέτων, σχετίζεται με το βαθμό επίδοσης στην αναγνωστική ικανότητα.

Συνεπώς στην εργασία μας διερευνήσαμε την ικανότητα αναγνώρισης των αντιθέτων, ικανότητα η οποία θεωρείται πως έχει κατακτηθεί μερικώς στην βαθμίδα της πρώτης τάξης του Δημοτικού, ώστε να διαπιστώσουμε την επίδρασή της στο βαθμό κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας στο τέλος της χρονιάς.

Η επιλογή της βασίστηκε κυρίως στα ερευνητικά δεδομένα που φανερώνουν την επίδραση του λεξιλογίου στην αναγνωστική κατανόηση, γεγονός που επιτρέπει την ένταξη της ικανότητας αναγνώρισης των αντιθέτων στις λεγόμενες δευτερογενείς ικανότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση. Θεωρούμε, δηλαδή, πως η συγκεκριμένη ικανότητα επιδρά στην αναγνωστική ικανότητα όχι στο στάδιο της αποκωδικοποίησης αλλά στο

στάδιο της κατανόησης, πράγμα που προκύπτει και από τη συμπερίληψή της στις δοκιμασίες που πιστεύεται πως αξιολογούν την αναγνωστική δεξιότητα (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1994, σ.5).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1.1. Ερωτήματα της έρευνας

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις ικανότητες τις οποίες εξετάζουμε ως παράγοντες που επιδρούν στην πρόσκτηση της πρώτης ανάγνωσης, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση των ακόλουθων ερωτημάτων στα οποία και επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση. Τα ερωτήματα στα οποία με την έρευνά μας επιδιώκουμε να απαντήσουμε είναι τα εξής:

- Ο βαθμός ανάπτυξης της ικανότητας αναγνώρισης των μερών ενός όλου από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Η κατοχή της γνώσης των χρωμάτων από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Η κατανόηση της έννοιας του αριθμού από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Η αναπτυγμένη ικανότητα οργάνωσης του χώρου από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Το επίπεδο ανάπτυξης της συμβολικής ή σημειωτικής λειτουργίας παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Η ικανότητα των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν τις αντίθετες σημασίες των λέξεων σχετίζεται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς;
- Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους στην ανάγνωση και στο σύνολο των εξεταζόμενων ικανοτήτων;

- Η επίδοση στην ανάγνωση και στο σύνολο των συγκεκριμένων ικανοτήτων σχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών;
- Το μέγεθος της οικογένειας των υποκειμένων και η σειρά γέννησής τους σχετίζονται με την επίδοσή τους στην ανάγνωση και στο σύνολο των ικανοτήτων που ελέγχουμε;
- Παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και στο σύνολο των δοκιμασιών ελέγχου των ικανοτήτων ανάλογα με την χρονολογική τους ηλικία;
- Η επίδοση των παιδιών στο σύνολο του τεστ ελέγχου των ικανοτήτων που εξετάζουμε σχετίζεται με την επίδοσή τους στη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας;
- Το τεστ ελέγχου των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων που μελετούμε μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο που θα διευκολύνει το δάσκαλο της πρώτης δημοτικού για το σχηματισμό του γνωστικού προφίλ των μαθητών του;

1.2. Μέθοδος έρευνας

Με την έρευνά μας επιδιώκουμε να εξετάσουμε την επίδραση που πιθανόν ασκούν οι ικανότητες που περιγράψαμε στις προηγούμενες παραγράφους στην πρόσκτηση της πρώτης ανάγνωσης. Γι' αυτό και συσχέτισαμε το βαθμό κατοχής αυτών των ικανοτήτων με την επίδοση στην ανάγνωση. Η καταλληλότερη μέθοδος που συνίσταται σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι η διαχρονική.

Με τη διαχρονική μέθοδο έρευνας, που αποτελεί μία μορφή της Γενετικής μεθόδου, συγκρίνονται δεδομένα που προέρχονται από τα ίδια υποκείμενα σε διαδοχικές χρονικές στιγμές, πράγμα που επιτρέπει “τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για την επίδραση που ασκούν οι πρώιμες εμπειρίες στις όψιμες και γενικά στη μεταγενέστερη συμπεριφορά” (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1993, σ.217). Έτσι κι εμείς θεωρούμε τις ικανότητες που εξετάζουμε ως πρώιμες εμπειρίες των παιδιών, ο βαθμός ανάπτυξης των οποίων επηρεάζει την πρόσκτηση της ανάγνωσης-μεταγενέστερη συμπεριφορά.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της διαχρονικής μεθόδου είναι η ακρίβεια που προσδίδει στα ερευνητικά συμπεράσματα λόγω της χρησιμοποίησης των ίδιων υποκειμένων, γεγονός που αποκλείει την επίδραση των παραγόντων της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ωστόσο, χαρακτηρίζεται και από ένα σημαντικό μειονέκτημα, αυτό του φαινομένου της “πειραματικής θνησιμότητας”, της μείωσης δηλαδή των υποκειμένων από την πρώτη ως την τελευταία σειρά των μετρήσεων (Μ.Ι. Βάμβουκας, 1993, σ.217-218).

Το φαινόμενο της πειραματικής θνησιμότητας ήταν έκδηλο και στη δική μας έρευνα όχι όμως σε μεγάλο βαθμό καθώς η έρευνά μας διεξήχθη σε δύο μόλις διαδοχικές φάσεις που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια ενός μόνο σχολικού έτους. Επίσης, η αρχική επιλογή μεγαλύτερου δείγματος, παρά τη μετέπειτα μείωσή του, βοήθησε στο να κρατηθεί το δείγμα μας ως προς το μέγεθός του σε ικανοποιητικά πλαίσια για τη διεξαγωγή της

έρευνάς μας, ώστε να θεωρούμε πως ο παράγοντας της πειραματικής θνησιμότητας δε διακυβεύει τα συμπεράσματά μας.

1.2.1. Όργανα μέτρησης

Κεντρικοί άξονες στην έρευνά μας αποτελούν από τη μια οι ικανότητες που περιγράψαμε και από την άλλη η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Προκειμένου να αξιολογηθούν οι ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες, επιλέχθηκαν μετά από συζήτηση με τον καθηγητή Μ.Ι. Βάμβουκα, αντιπροσωπευτικές δοκιμασίες για καθεμιά από αυτές τις ικανότητες. Ενώ για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ κατανόησης της αναγνωστικής δεξιότητας, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τον Μ.Ι. Βάμβουκα (βλ. παράρτημα, σσ.212-216).

Περιγραφή των οργάνων

A. Τεστ ελέγχου των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων

Το συνολικό τεστ αξιολόγησης των ικανοτήτων που εξετάσαμε χωρίζεται σε τρία μέρη:

Πρώτο Μέρος

Αξιολογεί την ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου. Αποτελείται από ένα παζλ 9 τεμαχίων που παριστάνουν έναν άνθρωπο (βλ. παράρτημα, σ.208-209). Όλα τα τεμάχια είναι χρώματος κόκκινου μπροστά και κίτρινου στο πίσω μέρος. Τα παιδιά καλούνται:

α) να συνθέσουν το παζλ. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται η αναγνώριση των μερών που συνθέτουν το ανθρώπινο σώμα χωρίς να δίνεται η ολοκληρωμένη μορφή του παζλ.

β) να ονομάσουν τα μέρη του σώματος του ανθρώπου. Το παζλ σ' αυτή τη φάση είναι ολοκληρωμένο. Οι μαθητές υποκινούνται να ονομάσουν τα μέρη του σώματος που τους υποδεικνύονται, που είναι τα εξής: *κεφάλι, χέρι, μπράτσο, γάμπα, πόδι, κορμός.*

γ) να αναγνωρίσουν-δείξουν στο σώμα τους τα μέρη που τους ζητάμε, που αφορούν τα εξής: *κεφάλι, μύτη, χέρια, πόδια, γάμπες, μπράτσα, κοιλιά.*

Έτσι, οι τρεις αυτές δοκιμασίες αντιστοιχούν και σε τρεις αντιδράσεις-συμπεριφορές που αναμένουμε από τα παιδιά προκειμένου να τα αξιολογήσουμε. Μ' άλλα λόγια απαιτείται η *κατασκευή του παζλ, η ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος και η αναγνώριση στον εαυτό τους.*

Επιδίωξή μας είναι να δούμε την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα επιμέρους στοιχεία ενός οπτικού ερεθίσματος. Στην περίπτωση μας, το ανθρώπινο σώμα αποτελεί ένα οικείο οπτικό ερέθισμα καθώς ένας από τους στόχους του νηπιαγωγείου είναι και η κατάκτηση του γνωστικού σχήματος του σώματος των παιδιών και η γνώση των μερών του (Δ.Κακανά-Κ.Τσολάκη, 1999, σ.53).

Δεύτερο Μέρος

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από μια εικόνα-ζωγραφιά (βλ. παράρτημα, σ.210) με ποικίλα οπτικά ερεθίσματα. Δίνονται συνολικά έξι οδηγίες στα παιδιά, τα οποία καλούνται στην κάθε μια να χρωματίσουν ή να ιχνογραφήσουν ανάλογα με τις οδηγίες. Οι οδηγίες αντιπροσωπεύουν τις εξής ικανότητες: *συμβολική λειτουργία, γνώση-διάκριση χρωμάτων, κατανόηση της έννοιας του αριθμού και αντίληψη του χώρου.* Επομένως ο βαθμός ανταπόκρισης των υποκειμένων στις συγκεκριμένες οδηγίες αντανακλά και το βαθμό ενεργοποίησης των ικανοτήτων που εξετάζουμε.

Πρόκειται για τις εξής οδηγίες:

1) *Χρωμάτισε κίτρινο το ένα από τα δύο πουλιά.* Απαιτεί τη γνώση των χρωμάτων και των αριθμών, καθώς θα πρέπει να επιλεγεί το κατάλληλο χρώμα (κίτρινο) και ο χρωματισμός του ενός από τα δύο πουλιά.

2) *Φτιάξε ένα λουλούδι κοντά στο σκαντζόχοιρο.* Η οδηγία αυτή αφορά τόσο τη συμβολική λειτουργία του παιδιού, καθώς απαιτεί να ιχνογραφηθεί-παρασταθεί το σχήμα του λουλουδιού, όσο και την ικανότητα οργάνωσης του χώρου, εφόσον το λουλούδι θα πρέπει να σημειωθεί κοντά στο

σκαντζόχοιρο. Η χωρική έννοια *κοντά* είναι λέξη κλειδί για την επιλογή του κατάλληλου χώρου από το παιδί.

3) *Το παιδί που είναι στη σκάλα φοράει μπλε παντελόνι. Χρωμάτισέ το.* Συμπεριλαμβάνει τη γνώση των χρωμάτων, ώστε να χρησιμοποιηθεί το σωστό χρώμα (μπλε) για το χρωματισμό του παντελονιού και την ικανότητα οργάνωσης του χώρου, καθώς στην εικόνα διακρίνονται δύο παιδιά. Συνεπώς η επιλογή του κατάλληλου παιδιού κατευθύνεται από την χωρική έννοια *πάνω στη σκάλα*.

4) *Φτιάξε ένα πράσινο πουλί στο δέντρο που βρίσκεται το κίτρινο πουλί.* Και στην οδηγία αυτή περιλαμβάνονται ταυτόχρονα η γνώση των χρωμάτων, ώστε ο χρωματισμός να γίνει με το σωστό χρώμα (πράσινο) αλλά και η οργάνωση του χώρου για να ιχνογραφηθεί το πουλί στο σωστό μέρος.

5) *Η γάτα κοιτάζει τρία κόκκινα μήλα που έπεσαν από το καλάθι. Χρωμάτισε μαύρη τη γάτα και φτιάξε τα μήλα.* Η οδηγία αυτή απαιτεί τη γνώση των χρωμάτων προκειμένου να επιλεγεί το κατάλληλο χρώμα για το χρωματισμό της γάτας (μαύρο) και των μήλων (κόκκινο), την ικανότητα οργάνωσης του χώρου για το χρωματισμό της γάτας και το ιχνογράφημα των μήλων στο σωστό μέρος καθώς και τη γνώση των αριθμών για να ιχνογραφηθεί ο ζητούμενος αριθμός των μήλων (τρία).

6) *Γράψε το όνομά σου με μπλε, κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα.* Η ανταπόκριση στη συγκεκριμένη οδηγία απαιτεί μία αναπτυγμένη συμβολική λειτουργία, ώστε να γραφεί το όνομα ορθογραφημένα, τη γνώση των χρωμάτων για να χρησιμοποιηθεί το μπλε χρώμα, καθώς και την ικανότητα οργάνωσης του χώρου για τη γραφή του ονόματος στο κατάλληλο μέρος (*κάτω και ανάμεσα στα δέντρα*).

Τρίτο Μέρος

Το τελευταίο μέρος του τεστ (βλ. παράρτημα, σ.211), αξιολογεί την ικανότητα αναγνώρισης των αντιθέτων. Αποτελείται από 20 ζευγάρια λέξεων τα οποία χαρακτηρίζονται από αντίθεση σημασίας. Στο κάθε παιδί

ζητείται να βρει τον συμπληρωματικό όρο εκείνου που του δίνεται ως ερέθισμα.

B. Τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Στη δεύτερη φάση, η αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας γίνεται με την χρήση ενός τεστ κατανόησης της αναγνωστικής δεξιότητας, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τον Μ.Ι. Βάμβουκα. Το τεστ περιλαμβάνει 30 δοκιμασίες που αξιολογούν διάφορες όψεις της αναγνωστικής κατανόησης.

Βαθμολόγηση των τεστ

A. Τεστ ελέγχου των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων

Η επίδοση των υποκειμένων βαθμολογείται με βάση τον αριθμό των ορθών τους απαντήσεων. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με μία μονάδα. Στις περιπτώσεις που το υποκείμενο δίνει λανθασμένη απάντηση ή δεν απαντά βαθμολογείται με μηδέν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες γίνεται λόγος στις επόμενες παραγράφους, η απάντηση του υποκειμένου μπορεί να πιστωθεί και με μισή μονάδα. Η κλίμακα βαθμολογίας στο σύνολο του τεστ κυμαίνεται από 0 έως 58. Επομένως, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή που μπορεί να έχει ένα υποκείμενο είναι αντίστοιχα 0 και 58. Αναλυτικότερα, η βαθμολογία διανέμεται στα επιμέρους τεστ ως εξής:

Πρώτο Μέρος

α) κατασκευή του παζλ (0 έως 9 μονάδες). Για κάθε τεμάχιο του παζλ που τοποθετείται στο σωστό μέρος πιστώνεται μία μονάδα.

β) ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος (0 έως 6 μονάδες). Σ' αυτή τη δοκιμασία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, οι διαφορετικές ονομασίες που δίνουν στα μέρη του σώματος. Για παράδειγμα, όταν τους δείχνουμε το μπράτσο και ζητούμε να το ονομάσουν, τα παιδιά απαντούν: *μανίκι, αγκώνας* κτλ. (βλέπε παράρτημα σσ.217-218). Αυτή η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών

μας βοήθησε στο να καθορίσουμε ακριβέστερα τις απαντήσεις που θεωρούμε ως σωστές. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις που θεωρήσαμε ως σωστές.

πίνακας 1

Όταν δείχνουμε	Σωστή ονομασία	Όταν δείχνουμε	Σωστή ονομασία
<i>κεφάλι</i>	κεφάλι, κεφαλάκι	<i>γάμπα</i>	γάμπα
<i>χέρι</i>	χέρι	<i>πόδι</i>	πόδι
<i>μπράτσο</i>	μπράτσο, μπρατσάκι	<i>κορμός*</i>	σώμα, κορμί

γ) αναγνώριση των μερών του ανθρώπινου σώματος στον εαυτό τους (0 έως 7 μονάδες). Τα παιδιά δείχνουν στο σώμα τους τα μέρη του ανθρώπινου σώματος που τους ζητάμε. Κάθε σωστή ένδειξη πιστώνεται με μία μονάδα. Και σ' αυτή τη δοκιμασία καταγράψαμε τις λάθος ενδείξεις των παιδιών (βλέπε παράρτημα σ.219)

Δεύτερο μέρος

Στο δεύτερο μέρος η βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως 16 μονάδες. Συγκεκριμένα για κάθε οδηγία αντιστοιχούν οι εξής μονάδες:

Οδηγία 1: Χρωμάτισε κίτρινο το ένα από τα δύο πουλιά (2 μονάδες)

- α. 1 μονάδα για το κίτρινο χρώμα.
- β. 1 μονάδα για το χρωματισμό του ενός από τα πουλιά.

Οδηγία 2: Φτιάξε ένα λουλούδι κοντά στο σκαντζόχοιρο (2 μονάδες)

- α. 1 μονάδα για το ιχνογράφημα του λουλουδιού.
- β. 1 μονάδα για το σωστό μέρος, κοντά στο σκαντζόχοιρο.

Οδηγία 3: Το παιδί που είναι στη σκάλα φοράει μπλε παντελόνι. Χρωμάτισέ το (2 μονάδες)

* Αν και μεγάλος αριθμός των παιδιών (54 υποκείμενα απ' το αρχικό δείγμα) αντί για κορμό μας απάντησαν κοιλιά, ωστόσο αυτήν την ονομασία δεν τη θεωρήσαμε σωστή, καθώς το συγκεκριμένο μέρος του σώματος δείχνονταν απ' τον εξεταστή με τη χρήση ενός στυλού χωρίς να ακολουθείται όμως κυκλική πορεία ώστε να παραπέμπει στην κοιλιά.

- α. 1 μονάδα για το μπλε χρώμα.
- β. 1 μονάδα για το χρωματισμό του παντελονιού του παιδιού που είναι στη σκάλα.

Οδηγία 4: Φτιάξε ένα πράσινο πουλί στο δέντρο που βρίσκεται το κίτρινο πουλί (2 μονάδες)

- α. 1 μονάδα για το πράσινο χρώμα.
- β. 1 μονάδα για το ιχνογράφημα του πουλιού στο σωστό μέρος (στο δέντρο όπου βρίσκονται τα δύο άλλα).

Οδηγία 5: Η γάτα κοιτάζει τρία κόκκινα μήλα που έπεσαν από το καλάθι. Χρωμάτισε μαύρη τη γάτα και φτιάξε τα μήλα (5 μονάδες)

- α. 1 μονάδα για το χρώμα της γάτας (μαύρο).
- β. 1 μονάδα για το χρωματισμό της γάτας.
- γ. 1 μονάδα για το χρώμα των μήλων (κόκκινο).
- δ. 1 μονάδα για το ιχνογράφημα των τριών μήλων.
- ε. 1 μονάδα για το σωστό μέρος (κοντά στο καλάθι).

Οδηγία 6: Γράψε το όνομά σου με μπλε, κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα (3 μονάδες)

- α. 1 μονάδα για το χρώμα (μπλε).
- β. 1 μονάδα για το όνομα γραμμένο στο σωστό μέρος (κάτω και ανάμεσα στα δέντρα).
- γ. 1 μονάδα για την ορθογραφία.

Τρίτο Μέρος

Στο τρίτο μέρος η βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως και 20 μονάδες. Για κάθε σωστή απάντηση το υποκείμενο πιστώνεται με μία μονάδα.

B. Τεστ αξιολόγησης αναγνωστικής δεξιότητας

Η κλίμακα βαθμολογίας αυτού του τεστ κυμαίνεται από 0 έως 48 μονάδες ώστε ο ελάχιστος και ο μέγιστος βαθμός που μπορεί να έχει ένα

υποκείμενο είναι 0 και 48 αντίστοιχα. Οι ορθές απαντήσεις μπορούν να πιστωθούν από 1 έως και 3 μονάδες καθώς οι δοκιμασίες του τεστ χαρακτηρίζονται από έναν αύξοντα βαθμό δυσκολίας, με αποτέλεσμα ορισμένες δοκιμασίες να απαιτούν ανώτερο βαθμό κατοχής της αναγνωστικής δεξιότητας ώστε να πιστώνονται με περισσότερες μονάδες (βλ. παράρτημα, σ.234).

Περιπτώσεις πίστωσης μισής μονάδας

Σε ορισμένες δοκιμασίες του δεύτερου και τρίτου μέρους του τεστ αξιολόγησης των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, οι απαντήσεις των υποκειμένων πιστώθηκαν με μισή αντί της μίας μονάδας. Η μισή μονάδα πιστώθηκε στις απαντήσεις που θεωρήθηκαν μερικώς σωστές. Η θεώρησή τους ως τέτοιες, προέκυψε ύστερα από την καταγραφή των απαντήσεων όλων των μαθητών, προκειμένου να οριοθετηθεί ακριβέστερα η σωστή απάντηση (βλ. παράρτημα, σ.220-233).

πίνακας 2
Οδηγίες δεύτερου μέρους που πιστώθηκαν με μισή μονάδα

<i>Οδηγία</i>	<i>Τι ζητείται;</i>
2.α	Ιχνογράφημα λουλουδιού
2.β	Στο σωστό μέρος “κοντά στο σκαντζόχοιρο”
3.α	Επιλογή μπλε χρώματος
4.α	Επιλογή πράσινου χρώματος
4.β	Ιχνογράφημα πουλιού στο σωστό δέντρο
5.γ	Επιλογή κόκκινου χρώματος
5.δ	Ιχνογράφημα “τριών” μήλων
5.ε	Στο σωστό μέρος “κοντά στο καλάθι”
6.α	Επιλογή μπλε χρώματος
6.β	Γραφή ονόματος “κάτω και ανάμεσα στα δέντρα”
6.γ	Ορθογραφία ονόματος

Οι οδηγίες που αναγράφονται στον παραπάνω πίνακα πιστώθηκαν με μισή μονάδα στις εξής περιπτώσεις:

- 2.α ⇒ Όταν το ιχνογράφημα απέχει αρκετά από το σύμβολο του λουλουδιού π.χ. μία μουντζούρα.

- 2.β ⇒ Όταν το λουλούδι ιχνογραφείται στα όρια του χώρου που θεωρήσαμε ότι οριοθετούν το μέρος “κοντά στον σκαντζόχοιρο” (βλ. παράρτημα σ.221, για τις θέσεις που θεωρήθηκαν σωστές),
- 3.α ⇒ Όταν το υποκείμενο επιλέγει όχι ακριβώς το ζητούμενο χρώμα αλλά κάποια απόχρωσή του ή όταν χρησιμοποιεί δύο χρώματα ένα εκ των οποίων είναι το ζητούμενο.
- 4.α
- 5.γ
- 6.α
- 4.β ⇒ Όταν ιχνογραφεί το πουλί στο σωστό δέντρο αλλά επιπλέον χρωματίζει και το άλλο πουλί που έμεινε ή φτιάχνει μια μουντζούρα.
- 5.δ ⇒ Όταν ιχνογραφεί τρία μήλα στο σωστό μέρος αλλά συνεχίζει και χρωματίζει επιπλέον μήλα που υπάρχουν στο καλάθι ή στα δέντρα.
- 5.ε ⇒ Όταν ιχνογραφεί τα μήλα στα όρια του χώρου που θεωρήσαμε ότι οριοθετούν το σωστό μέρος (βλ. παράρτημα, σσ.224-226).
- 6.β ⇒ Όταν το όνομα γράφεται ανάμεσα στα δύο δέντρα αλλά κάτω από τη φυλλωσιά και όχι στο χώμα (βλ. παράρτημα για τις θέσεις που θεωρήθηκαν σωστές, σσ.227-228).
- 6.γ ⇒ Όταν η ορθογραφία του ονόματος πάσχει λόγω παράλειψης του τόνου, όταν το πρώτο γράμμα δεν γράφεται με κεφαλαίο ή εναλλαγή των γραμμάτων π.χ. ενώ γράφεται με κεφαλαία ορισμένα γράμματα γράφονται με μικρά.

Στο τρίτο μέρος, όπου ζητείται η αντίθετη έννοια στη λέξη-ερεθίσμα που δίνεται στα υποκείμενα, πιστώθηκαν με μισή μονάδα οι απαντήσεις που προσέγγιζαν σε μεγάλο βαθμό τη ζητούμενη λέξη. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι σωστές απαντήσεις στις λέξεις-ερεθίσματα του τεστ καθώς και οι απαντήσεις που θεωρήθηκαν ως μερικώς σωστές και πιστώθηκαν με μισή μονάδα.

πίνακας 3*

<i>Λέξη-ερέθισμα</i>	<i>Σωστή απάντηση</i>	<i>Μερικώς σωστή</i>
πρωί	βράδυ	-
αριστερό	δεξί, δεξιό	δεξιά
πάνω	κάτω	-
ζεστό	κρύο	παγωμένο, παγωμένα
ημέρα	νύχτα, η νύχτα	-
μπροστά	πίσω	-
μέσα	έξω	-
μεγάλος	μικρός	μικρό
βορράς	νότος, νοτιάς	νότιος, νοτιά
άντρας	γυναίκα	-
ανοιχτός	κλειστός	-
καλό	κακό	κακός
μπαίνω	βγαίνω	-
ανατολή	δύση	-
νέος	γέρος	-
γαμπρός	νύφη	-
γιος	κόρη	-
βαρύς	ελαφρύς	ελαφρύ, ελαφριός, ελαφρός, λαφρύς
εδώ	εκεί, κεί	-

* Η επιλογή των απαντήσεων που θεωρήθηκαν σωστές, επηρεάστηκε και από τη συχνότητα της απάντησης. Έτσι για παράδειγμα 60 υποκείμενα απ' το αρχικό δείγμα στο ερέθισμα "αριστερό", απάντησαν "δεξιό" ώστε να λάβουμε αυτήν την απάντηση ως σωστή, ενώ μόλις 6 υποκείμενα απάντησαν "δεξιά" ώστε να χαρακτηριστεί αυτή η απάντηση ως μερικώς σωστή.

1.2.2. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του

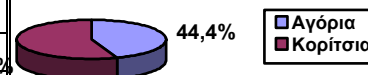
Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν αρχικά 163 μαθητές πρώτης τάξης των Δημοτικών σχολείων 2^{ου}, 3^{ου}, 5^{ου}, 6^{ου} και 13^{ου} της πόλης του Ρεθύμνου, οι οποίοι συμμετείχαν στην πρώτη επίδοση του τεστ. Στη δεύτερη επίδοση όμως, λόγω του φαινομένου της πειραματικής θνησιμότητας που χαρακτηρίζει τη διαχρονική μέθοδο έρευνας, το δείγμα μας μειώθηκε, με αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να συγκροτείται από 144 υποκείμενα. Για την επιλογή των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν ακολουθήθηκε κάποια από τις μεθόδους δειγματοληγίας, αλλά επιλέχθηκαν τα σχολεία στα οποία η ερευνήτρια είχε ευκολότερη πρόσβαση.

Η κατανομή του δείγματος στις δημογραφικές μεταβλητές που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας, έχει ως εξής:

πίνακας 4
Κατανομή του δείγματος
ως προς το φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	64	44,4
Κορίτσια	80	55,6
Σύνολο	144	100

Γραφική παράσταση 1
Κατανομή του δείγματος
ως προς το φύλο



Όπως βλέπουμε στον πίνακα 4, στο σύνολο του δείγματος τα κορίτσια είναι περισσότερα από τα αγόρια. Συγκεκριμένα τα κορίτσια αποτελούν το 55,6% των υποκειμένων έναντι του 44,4% των αγοριών.

Πέρα από την κατάταξη των υποκειμένων ως προς το φύλο, τα υποκείμενα χωρίστηκαν επίσης και σε ομάδες ανάλογα με την χρονολογική τους ηλικία. Έτσι συγκροτήθηκαν δύο “ηλικιακές” ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν 62 (43,4%) μικρά παιδιά, τα παιδιά δηλαδή που στις 15 Νοεμβρίου 1999 είχαν ηλικία από 5 έτη και 10 μήνες έως 6 έτη και 4 μήνες. Ο μέσος όρος ηλικίας, δηλαδή, της κλίμακας αυτής της ομάδας είναι 6 έτη και 1 μήνας (6:01).

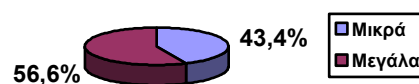
Η δεύτερη ομάδα, μεγάλα παιδιά, συγκροτείται από 81 (56,6%) παιδιά, τα οποία στις 15 Νοεμβρίου 1999 είχαν ηλικία από 6 έτη και 4 μήνες έως και 6 έτη και 10 μήνες, όπου ο μέσος όρος ηλικίας της κλίμακας αυτής της ομάδας είναι 6 έτη και 7 μήνες (6:07). Βλέπουμε, δηλαδή, πως μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων υπάρχει μία μέση διαφορά ηλικίας 6 μηνών. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους.

πίνακας 5
Κατανομή του δείγματος
ως προς την ηλικία

Ηλικία	N	%
<i>Μικρά</i>	62	43,4
<i>Μεγάλα</i>	81	56,6
Σύνολο	143	100

Δεν είχαμε πληροφορίες για 1 υποκείμενο.

Γραφική παράσταση 2
Κατανομή του δείγματος
ως προς την ηλικία

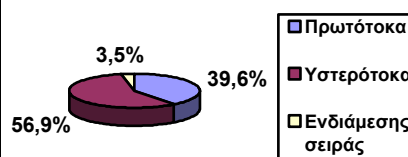


Προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της σειράς γέννησης των υποκειμένων στην επίδοσή τους στις δοκιμασίες της έρευνάς μας, χωρίσαμε τα υποκείμενα σε 3 κατηγορίες. Μία κατηγορία αποτέλεσαν τα πρωτότοκα και τα μοναχοπαίδια, μία άλλη τα υστερότοκα παιδιά και μια τελευταία κατηγορία τα παιδιά που έχουν ενδιάμεση σειρά γέννησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας (56,9%) έχουν μεγαλύτερα αδέρφια, είναι δηλαδή υστερότοκα, ένα επίσης μεγάλο μέρος των υποκειμένων (39,6%) είναι πρωτότοκα ή μοναχοπαίδια, ενώ το μικρότερο ποσοστό (3,5%) καταλαμβάνουν τα υποκείμενα που έχουν ενδιάμεση σειρά γέννησης.

πίνακας 6
Κατανομή του δείγματος
ως προς τη σειρά γέννησης

Σειρά γέννησης	N	%
<i>Πρωτότοκα/μοναχοπαίδια</i>	57	39,6
<i>Υστερότοκα</i>	82	56,9
<i>Ενδιάμεση σειρά γέννησης</i>	5	3,5
Σύνολο	144	100

Γραφική παράσταση 3
Κατανομή του δείγματος
ως προς τη σειρά γέννησης

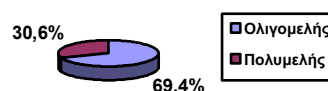


Επίσης, τα υποκείμενα, με κριτήριο το μέγεθος της πατρικής τους οικογένειας χωρίστηκαν σε ομάδες, συγκροτώντας έτσι δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, *ολιγομελής οικογένεια*, περιελήφθησαν τα υποκείμενα που κατάγονταν από οικογένεια με ένα και δύο παιδιά, ενώ τη δεύτερη κατηγορία, *πολυμελής οικογένεια*, συγκρότησαν τα υποκείμενα που είχαν δύο και περισσότερα αδέρφια. Από τα 144 υποκείμενα του δείγματός μας τα 100 (69,4%) κατάγονται από *ολιγομελή οικογένεια*, ενώ το μικρότερο ποσοστό (30,6%) καταλαμβάνουν τα παιδιά που η οικογένειά τους χαρακτηρίζεται ως *πολυμελής*.

πίνακας 7
Κατανομή του δείγματος
ως προς το μέγεθος της οικογένειας

Μέγεθος οικογένειας	N	%
<i>Ολιγομελής</i>	100	69,4
<i>Πολυμελής</i>	44	30,6
Σύνολο	144	100

Γραφική παράσταση 3
Κατανομή του δείγματος
ως προς το μέγεθος της οικογένειας



Για 138 παιδιά από τα 144 υποκείμενα του δείγματός μας, καταφέραμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους. Δεδομένου ότι τα παιδιά της πρώτης Δημοτικού πιθανότατα να μην αποτελούσαν έγκυρες πηγές άντλησης των ζητούμενων πληροφοριών, συλλέξαμε αυτές τις πληροφορίες με την επίδοση ενός ερωτηματολογίου στους γονείς των υποκειμένων (βλ. παράρτημα, σ.236), με το οποίο ενημερωθήκαμε επιπλέον και για τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες κοινωνικοοικονομικής προέλευσης: *κατώτερη, μεσαία, ανώτερη και ανώτατη*.^{*} Η κατανομή του δείγματος ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους παρουσιάζεται στον πίνακα 8.

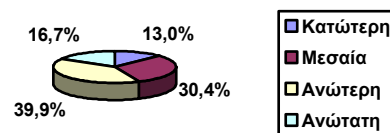
^{*} Για την κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών βλ. παράρτημα, σ. 235.

πίνακας 8
Κατανομή του δείγματος ως προς την
επαγγελμ. κατηγορία του πατέρα

Επαγγελματική κατηγορία	N	%
<i>Κατώτερη</i>	18	13,0
<i>Μεσαία</i>	42	30,4
<i>Ανώτερη</i>	55	39,9
<i>Ανώτατη</i>	23	16,7
Σύνολο	138	100

Δεν είχαμε πληροφορίες για 6 υποκείμενα.

Γραφική παράσταση 5
Κατανομή του δείγματος ως προς την
επαγγελμ. κατηγορία του πατέρα



Από την ανάγνωση του πίνακα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων 39,9% συγκρότησε την ομάδα ανώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, με πατέρα που εξασκούσε επάγγελμα ανώτερης επαγγελματικής κατηγορίας. Ένα, επίσης, υψηλό ποσοστό 30,4% είχαν πατέρα που το επάγγελμά του ανήκε στη μεσαία επαγγελματική κατηγορία, ενώ τα μικρότερα ποσοστά των υποκειμένων 16,7% και 13,0% συγκρότησαν αντίστοιχα την ανώτατη και την κατώτερη ομάδα κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, με πατέρα που εξασκούσε επάγγελμα ανώτατης και κατώτερης επαγγελματικής βαθμίδας.

Πέρα από την κατάταξη των υποκειμένων με δείκτη το επάγγελμα του πατέρα τους, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Για να προσδιοριστεί το μορφωτικό τους επίπεδο, χρησιμοποιήσαμε ως δείκτη τον ανώτερο τίτλο σπουδών που είχαν αποκτήσει. Έτσι τα υποκείμενα κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία, *πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, κατατάχθηκαν τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς είχαν ή δεν είχαν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Στη δεύτερη κατηγορία, *δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, συμπεριλάβαμε τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς είχαν ή δεν είχαν ολοκληρώσει έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, την τρίτη κατηγορία, *τριτοβάθμια εκπαίδευση*, αποτέλεσαν τα υποκείμενα που οι γονείς τους είχαν πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης.

Για τα 140 από τα 144 υποκείμενα του δείγματός μας συγκεντρώσαμε τις παραπάνω πληροφορίες, καθώς 4 από τους γονείς των

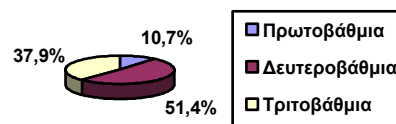
υποκειμένων αρνήθηκαν να δηλώσουν την εκπαίδευση που είχαν ακολουθήσει. Έτσι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 9, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (51,4%) συγκρότησε τη δεύτερη κατηγορία, με πατέρα που είχε μόρφωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα επίσης υψηλό ποσοστό (37,9%) είχαν πατέρα που ήταν πτυχιούχος ανώτερης ή ανώτατης σχολής, ενώ το μικρότερο ποσοστό (10,7%) κατείχαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας είχε ή δεν είχε ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

πίνακας 9
Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	%
<i>Πρωτοβάθμια</i>	15	10,7
<i>Δευτεροβάθμια</i>	72	51,4
<i>Τριτοβάθμια</i>	53	37,9
Σύνολο	140	100

Δεν είχαμε πληροφορίες για 4 υποκείμενα.

Γραφική παράσταση 6
Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα



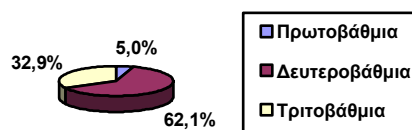
Παρόμοια κατανομή βλέπουμε να έχουν τα υποκείμενα και αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους. Και εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (62,1%) έχουν μητέρα που έχει ή δεν έχει ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών της *δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, ένα μικρότερο ποσοστό (32,9%) καταλαμβάνουν τα υποκείμενα των οποίων οι μητέρες τους έχουν *ανώτερο ή ανώτατο μορφωτικό επίπεδο*, ενώ το μικρότερο ποσοστό (5,0%) κατέχουν τα υποκείμενα με μητέρες *πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.

πίνακας 10
Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	%
<i>Πρωτοβάθμια</i>	7	5,0
<i>Δευτεροβάθμια</i>	87	62,1
<i>Τριτοβάθμια</i>	46	32,9
Σύνολο	140	100

Δεν είχαμε πληροφορίες για 4 υποκείμενα.

Γραφική παράσταση 7
Κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας



Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε επίσης να αναφέρουμε, πως κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, ζητήσαμε από τους δασκάλους των τάξεων όπου επιδόθηκαν τα τεστ, να βαθμολογήσουν τους μαθητές τους στο μάθημα της “Γλώσσας”. Η χρονική αυτή περίοδος, περίπου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κρίθηκε κατάλληλη για κάτι τέτοιο, καθώς οι δάσκαλοι θα ήταν σε θέση να έχουν μία πιο σαφή εικόνα για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών τους. Αν και συναντήσαμε ορισμένες δυσκολίες να πείσουμε τους δασκάλους να βαθμολογήσουν τους μαθητές τους, δεδομένου ότι στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές δεν βαθμολογούνται, τελικά δέχτηκαν να βαθμολογήσουν άλλοι χρησιμοποιώντας δεκαβάθμια κλίμακα και ορισμένοι, οι οποίοι και αντιδρούσαν περισσότερο, με περιγραφικό τρόπο. Τους περιγραφικούς όρους που χρησιμοποιήθηκαν τους μετατρέψαμε* σε δεκαβάθμια κλίμακα και έτσι όλα τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό τους στο μάθημα της γλώσσας. Την πρώτη κατηγορία αποτέλεσαν τα υποκείμενα με βαθμό 2-7 μονάδες, τη δεύτερη οι μαθητές με βαθμό 8, την τρίτη κατηγορία όσοι είχαν στη γλώσσα βαθμό 9 και την τέταρτη κατηγορία οι μαθητές με βαθμό στο γλωσσικό μάθημα 10.

* Για την αντιστοίχιση των περιγραφικών όρων βαθμολόγησης σε δεκαβάθμια κλίμακα, βλέπε παράρτημα σ.237.

1.2.3. Χρονοδιάγραμμα έρευνας - Τρόπος διεξαγωγής

Η έρευνά μας διεξήχθη σε δύο διαδοχικές φάσεις. Τα υποκείμενα του δείγματός μας εξετάστηκαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα κατά το σχολικό έτος 1999-2000, σε δύο χρονικές περιόδους.

Στην πρώτη φάση, το Νοέμβριο του 1999, επιδόθηκε το τεστ με τις δοκιμασίες αξιολόγησης των ικανοτήτων που μας ενδιέφεραν, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός κατοχής τους από τα παιδιά. Το τεστ επιδόθηκε ατομικά σε καθένα από τα υποκείμενα της έρευνας, εκτός από το δεύτερο μέρος, η δομή του οποίου επέτρεψε την ομαδική επίδοση.

Προκειμένου να εκτιμηθεί ο προβλεπόμενος χρόνος κυρίως σε ό,τι αφορά την κατασκευή του παζλ, το τεστ επιδόθηκε δοκιμαστικά σε δύο μαθητές, έναν δυνατό και ένα αδύνατο σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας τους, της Α΄ τάξης του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου. Έτσι, για την κατασκευή του παζλ ο μέγιστος χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίστηκε στα 8 λεπτά.

Η επίδοση του τεστ στους μαθητές των σχολικών τμημάτων του 3^{ου}, 5^{ου} και 6^{ου} έγινε από την ερευνήτρια ενώ του 2^{ου} και 13^{ου} από τις προπτυχιακές φοιτήτριες Χ. Λαμπρινού και Ε. Σεργάκη.

Διαδικασία

Σε κάθε σχολική τάξη αρχικά εξετάστηκαν ατομικά οι μαθητές στο πρώτο και τρίτο μέρος του τεστ (στο παζλ και αντίστοιχα στα αντίθετα). Σε πρώτη φάση, ο εξεταστής θέτει ανάκατα τα κομμάτια του παζλ μπροστά στο μαθητή-υποκείμενο και του ζητά να τα συναρμολογήσει (όλα τα κομμάτια παρουσιάζονται με την κόκκινη όψη). Πριν αρχίσει, ζητείται από το μαθητή να πει αν έχει κάποια ιδέα για το τι μπορεί να είναι η τελική παράσταση. Συγκεκριμένα:

“Εδώ έχουμε ένα παζλ, προσπάθησε να το φτιάξεις”

“Αν ενώσουμε τα κομματάκια, τι νομίζεις ότι θα φτιάξουμε;”

Στη συνέχεια, όταν τελειώσει η συναρμολόγηση-κατασκευή, υποκινείται ο μαθητής να ονομάσει τα διάφορα μέρη του σώματος του ανθρώπου. Εάν το υποκείμενο δεν κατορθώσει να κατασκευάσει σωστά το παζλ, το κατασκευάζει ο εξεταστής ώστε να ακολουθήσει η δεύτερη δοκιμασία. Συγκεκριμένα, με ένα στυλό ο εξεταστής δείχνει στο συναρμολογημένο άνθρωπο τα μέρη του σώματος που επιθυμεί να του ονομάσει ο μαθητής λέγοντάς του συγχρόνως: *“Τί είναι αυτό; Πώς το λέμε;”*.

Κατόπιν, ο εξεταστής ζητά από το υποκείμενο να δείξει πάνω στο σώμα του τα μέρη του ανθρώπου που του ονομάζει. Για παράδειγμα, *“Δείξε μου το κεφάλι σου. Πού είναι;”*. Με τη δοκιμασία αυτή ολοκληρώνεται και το πρώτο μέρος του τεστ.

Στη συνέχεια, στο τρίτο μέρος, το παιδί πρέπει να βρει το συμπληρωματικό όρο εκείνου που του δίνεται ως ερέθισμα. Ο εξεταστής λέει στο υποκείμενο: *“Τώρα θα κάνουμε κάτι άλλο. Θα σου λέω μία λεξούλα και εσύ θα μου λες την άλλη λεξούλα που πάνε μαζί”* λέγοντάς του και δύο παραδείγματα. Λέμε: *“πατέρας και μητέρα”*, *“ψηλό και κοντό”*. Τα παραδείγματα, μάλιστα, λέγονται με τρόπο ώστε μετά το και να ακολουθείται μία μικρή παύση, ώστε να καταλάβει το παιδί πως σ’ αυτό το σημείο θα πρέπει να παρέμβει. Επίσης, τα παραδείγματα επαναλαμβάνονται πολλές φορές και εξηγούνται ώσπου το υποκείμενο να καταλάβει αυτό που του ζητείται. Ωστόσο, ο όρος-ερέθισμα δεν επαναλαμβάνεται από τον εξεταστή παρά λέγεται μία και μόνη φορά.

Πέρα από τη δοκιμασία της κατασκευής του παζλ, όπου ο χρόνος δε θα πρέπει να ξεπερνά τα οχτώ λεπτά, στα άλλα μέρη του τεστ δίνονται απλά κάποια δευτερόλεπτα στο υποκείμενο για να απαντήσει, περίπου 10.

Το δεύτερο μέρος του τεστ, αυτό του ιχνογραφήματος, όπως προαναφέρθηκε δόθηκε ομαδικά. Ο εξεταστής ζητά από τα παιδιά να παρατηρήσουν σωστά την εικόνα και να ιχνογραφήσουν ή χρωματίσουν σύμφωνα με τις οδηγίες. Οι οδηγίες είναι συγκεκριμένες και δεν επαναλαμβάνονται από τον εξεταστή ενώ ο χρόνος δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά για την ολοκλήρωση αυτής της δοκιμασίας.

Στη δεύτερη φάση, το Μάιο του 2000, επιδόθηκε από την ερευνήτρια στους ίδιους μαθητές το τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, αυτή τη φορά όμως ομαδικά, καθώς η δομή του δεν απαιτεί την εξέταση του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Η εξέταση των μαθητών έγινε στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Το τεστ παρουσιάστηκε στους μαθητές σαν μια άσκηση στο μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές συμπλήρωναν αρχικά τα στοιχεία τους, το όνομα και το επίθετο, καθώς τα υπόλοιπα στοιχεία τους είχαν ήδη συγκεντρωθεί και συμπληρώθηκαν εκ των υστέρων από την ερευνήτρια. Κατόπιν, έχοντας όλα τα παιδιά το τεστ στην πρώτη σελίδα, ο εξεταστής τους καλούσε να δουν μαζί τα παραδείγματα ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο εργασίας τους και να συνεχίσουν να κάνουν και τις άλλες ασκήσεις με τον ίδιο τρόπο. Όταν όλα τα παιδιά ολοκλήρωναν την πρώτη σελίδα, ακολουθούσε η εξήγηση των παραδειγμάτων της δεύτερης σελίδας τα οποία αφορούσαν διαφορετικού τύπου ασκήσεις. Μετά και τη συμπλήρωση της δεύτερης σελίδας πάλι όλα τα παιδιά προχωρούσαν στην τρίτη σελίδα ώστε να εξηγηθούν και τα τελευταία παραδείγματα των ασκήσεων που ακολουθούσαν. Η διάρκεια επίδοσης κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά της ώρας.

1.2.4. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στα δύο τεστ, επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. 10.0. Συγκεκριμένα υπολογίστηκαν:

-οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων στην κάθε ικανότητα ξεχωριστά, στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων και στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας,

-οι συντελεστές συσχέτισης: α) της επίδοσης των μαθητών στην κάθε ικανότητα με την επίδοση στην ανάγνωση και β) της επίδοσης των μαθητών στο σύνολο των ικανοτήτων με την επίδοση στην ανάγνωση.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων επίδοσης στα δύο τεστ σε συνάρτηση με τις επιλεγμένες ανεξάρτητες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο “t” για τον έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών των επιδόσεων ως προς το φύλο, την ηλικία, τη σειρά γέννησης και ως προς το μέγεθος της οικογένειας προέλευσης. Αξίζει να επισημανθεί εδώ, ότι πριν από την εφαρμογή του κριτηρίου έγινε έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών. Σε καμία περίπτωση δεν εντοπίστηκαν ανομοιογενείς διασπορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Για τον έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των επιδόσεων σε συνάρτηση με το επάγγελμα του πατέρα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το βαθμό στο μάθημα της γλώσσας ακολουθήθηκε η διαδικασία One-way Anova. Πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας Oneway Anova, εξετάστηκε η ισότητα των διασπορών των επιδόσεων. Δεν εντοπίστηκε καμία τέτοια περίπτωση. Για τις περιπτώσεις όπου η διαφορά των μέσων όρων ήταν στατιστικά σημαντική, εφαρμόστηκε στη συνέχεια το κριτήριο των δυαδικών συγκρίσεων Sheffe.

Είναι απαραίτητο, επίσης, να αναφέρουμε ότι για τους στατιστικούς ελέγχους της έρευνας επιλέξαμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το

$p \leq 0.05$, που θεωρείται ικανοποιητικό επίπεδο για κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες.

Τέλος, για την αξιολόγηση των δεικτών γραμμικής συσχέτισης Pearson's r , ακολουθήσαμε την κατηγοριοποίηση που δίνεται από τον Β.Γ.Μακράκη (1997, σ.169), όπου ασήμαντη θεωρείται η συσχέτιση που κυμαίνεται από 0.00 – 0.20, μέτρια από 0.20 – 0.40, σημαντική από 0.40 – 0.70 και ισχυρή από 0.70 – 1.00.

1.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.3.1. Κατανομές των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ των ικανοτήτων και στην αναγνωστική δεξιότητα

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε να διαπιστώσουμε το βαθμό ανταπόκρισης των υποκειμένων στην καθεμία από τις επιμέρους δοκιμασίες των δύο τεστ που τους επιδόσαμε. Αναλυτικότερα:

α) στην αναγνωστική δεξιότητα

πίνακας 11
Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην αναγνωστική δεξιότητα
(επιμέρους δοκιμασίες)

Δοκιμασίες	Τιμή 0		Τιμή 1		Τιμή 2		Τιμή 3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	15	10,4	129	89,6	0	0,0	0	0,0
2	14	9,7	130	90,3	0	0,0	0	0,0
3	27	18,8	117	81,3	0	0,0	0	0,0
4	25	17,4	119	82,6	0	0,0	0	0,0
5	39	27,1	105	72,9	0	0,0	0	0,0
6	33	22,9	111	77,1	0	0,0	0	0,0
7	32	22,2	112	77,8	0	0,0	0	0,0
8	54	37,5	90	62,5	0	0,0	0	0,0
9	24	16,7	120	83,3	0	0,0	0	0,0
10	78	54,2	9	6,3	57	39,6	0	0,0
11	53	36,8	91	63,2	0	0,0	0	0,0
12	39	27,1	105	72,9	0	0,0	0	0,0
13	77	53,5	67	46,5	0	0,0	0	0,0
14	80	55,6	64	44,4	0	0,0	0	0,0
15	50	34,7	0	0,0	94	65,3	0	0,0
16	51	35,4	0	0,0	93	64,6	0	0,0
17	62	43,1	0	0,0	82	56,9	0	0,0
18	33	22,9	0	0,0	111	77,1	0	0,0
19	48	33,3	96	66,7	0	0,0	0	0,0
20	33	22,9	48	33,3	63	43,8	0	0,0
21	56	38,9	0	0,0	88	61,1	0	0,0
22	118	81,9	0	0,0	26	18,1	0	0,0
23	38	26,4	55	38,2	51	35,4	0	0,0
24	51	35,4	31	21,5	18	12,5	44	30,6
25	46	31,9	18	12,5	80	55,6	0	0,0
26	134	93,1	0	0,0	10	6,9	0	0,0
27	78	54,2	0	0,0	66	45,8	0	0,0
28	62	43,1	1	0,7	3	2,1	78	54,2
29	84	58,3	0	0,0	0	0,0	60	41,7
30	105	72,9	10	6,9	0	0,0	29	20,1

Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος σε καθεμία από τις δοκιμασίες του τεστ ελέγχου

της αναγνωστικής δεξιότητας. Η πολύπλοκη φύση της αναγνωστικής δεξιότητας και κατ' επέκταση η προσπάθεια αξιολόγησής της, απαιτεί ένα εργαλείο που να αξιολογεί ποικίλες όψεις της αναγνωστικής κατανόησης. Έτσι, δε θα ασχοληθούμε στο σημείο αυτό με τις υποδοκιμασίες του τεστ στις οποίες επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα υποκείμενα. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η επίδοση των μαθητών στο σύνολο του τεστ, η οποία και παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους.

β) στο τεστ των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων

Η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στις επιμέρους δοκιμασίες αξιολόγησης της ικανότητας αναγνώρισης των μερών έχει ως εξής:

πίνακας 12
Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κατασκευή του παζλ

Κατασκευή	Λάθος		Σωστό	
	N	%	N	%
τεμάχιο 1	31	21,5	113	78,5
τεμάχιο 2	31	21,5	113	78,5
τεμάχιο 3	19	13,2	125	86,8
τεμάχιο 4	27	18,8	117	81,3
τεμάχιο 5	45	31,3	99	68,8
τεμάχιο 6	108	75,0	36	25,0
τεμάχιο 7	102	70,8	42	29,2
τεμάχιο 8	98	68,1	46	31,9
τεμάχιο 9	114	79,2	30	20,8

Από την ανάγνωση του πίνακα 12 διαπιστώνουμε πως τα τεμάχια που πρέπει να συναρμολογηθούν ώστε να ολοκληρωθεί το παζλ, χαρακτηρίζονται από ένα βαθμό δυσκολίας κοινό θα λέγαμε για το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας. Έτσι, παρατηρείται μία ομοιομορφία στις απαντήσεις των μαθητών. Βλέπουμε πως το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων συναρμολογεί σωστά τα τεμάχια 1, 2, 3, 4 και 5 του παζλ. Αντίθετα, τα τεμάχια 6, 7, 8 και 9 του παζλ φαίνεται να δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές του δείγματος καθώς στη σωστή τοποθέτησή

τους αποτυγχάνει ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών (Βλ. παράρτημα, σ.208, σχετικά με το μέρος του σώματος που αντιστοιχεί το κάθε τεμάχιο).

πίνακας 13

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην ονομασία των μερών

Ονομασία	Λάθος		Σωστό	
	N	%	N	%
κεφάλι	11	7,6	133	92,4
χέρι	6	4,2	138	95,8
μπράτσο	131	91,0	13	9,0
γάμπα	141	97,9	3	2,1
πόδι	39	27,1	105	72,9
κορμός	65	45,1	79	54,9

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, προκύπτει πως και στη δοκιμασία όπου απαιτείται η ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος, διακρίνουμε και εδώ μία ομοιομορφία στις απαντήσεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές εύκολα ονομάζουν το κεφάλι, το χέρι και το πόδι, ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων δυσκολεύονται και δεν ονομάζουν σωστά ή δεν απαντούν όταν τους ζητείται να ονομάσουν το μπράτσο και τη γάμπα. Μόνο στην ονομασία του κορμού θα λέγαμε πως βλέπουμε κάποια ισοκατανομή στις απαντήσεις, εφόσον από τα 144 υποκείμενα τα 79 να δίνουν σωστή απάντηση, ενώ τα υπόλοιπα να αποτυγχάνουν.

πίνακας 14

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην αναγνώριση των μερών του ανθρώπινου σώματος στον εαυτό τους

Αναγνώριση	Λάθος		Σωστό	
	N	%	N	%
Κεφάλι	0	0,0	144	100,0
Μύτη	0	0,0	144	100,0
Χέρια	0	0,0	144	100,0
Πόδια	0	0,0	144	100,0
Γάμπες	113	78,5	31	21,5
Μπράτσα	45	31,3	99	68,8
Κοιλιά	2	1,4	142	98,6

Στην τελευταία δοκιμασία, όπως δείχνει και ο πίνακας 14, βλέπουμε πως όλα τα υποκείμενα του δείγματος εύκολα αναγνωρίζουν και δείχνουν στον εαυτό τους το κεφάλι, τη μύτη, τα πόδια και τα χέρια τους. Αλλά και η αναγνώριση του μέρους της κοιλιάς επιτυγχάνεται από το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων, καθώς μόνο δύο μαθητές αποτυγχάνουν στην

αναγνώρισή της. Ένα, επίσης, χαμηλότερο μεν, υψηλό δε ποσοστό του δείγματος (68,8%) αναγνωρίζει και δείχνει στο σώμα του τα *μπράτσα*, ενώ το δυσκολότερο μέρος φαίνεται να αποτελούν για τα υποκείμενα *οι γάμπες*, καθώς ένα υψηλό ποσοστό (78,5%) *αποτυγχάνει* στην αναγνώρισή τους.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών στο σύνολο των δοκιμασιών αξιολόγησης της ικανότητας αναγνώρισης των μερών, μία διαπίστωση που αξίζει να τονιστεί, είναι το γεγονός πως στη *δοκιμασία της ονομασίας τα μπράτσα και οι γάμπες είναι τα μέρη του σώματος στα οποία αποτυγχάνει το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων* (91,0% και 97,9% αντίστοιχα). Θα ανέμενε πιθανόν κανείς, πως τα δύο αυτά μέρη θα συνέχιζαν να έχουν και στην *φάση της αναγνώρισης* ένα υψηλό βαθμό δυσκολίας για τα υποκείμενα. Ωστόσο, *μόνο οι γάμπες συνεχίζουν να δυσκολεύουν* ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών (78,5%), ενώ *τα μπράτσα δυσκολεύουν* μόνο το 31,3% των υποκειμένων.

Το γεγονός αυτό, πιθανόν να οφείλεται στη φύση των δύο δοκιμασιών. Στη μία περίπτωση ζητείται από τα υποκείμενα να ονομάσουν το μέρος του σώματος που τους δείχνει ο εξεταστής. Τα υποκείμενα, δηλαδή, θα πρέπει να επεξεργαστούν το οπτικό ερέθισμα και να ανακαλέσουν τη συγκεκριμένη λέξη που αντιστοιχεί σ' αυτό, να ταυτίσουν το σημαίνον με το σημαινόμενο. Στην άλλη περίπτωση, αντίθετα, η λέξη που αντιστοιχεί στο μέρος του σώματος δίνεται από τον εξεταστή. Δίνεται, δηλαδή, το σημαινόμενο και ζητείται το σημαίνον, να δείξει το παιδί στο σώμα του το συγκεκριμένο μέρος του σώματος που ακούει. Πρόκειται ασφαλώς για ευκολότερη διαδικασία, γεγονός που ευθύνεται θα λέγαμε γι' αυτή την αντίφαση.

πίνακας 15

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στη γνώση-διάκριση χρωμάτων

Ζητούμενο χρώμα	Λάθος		Μερικώς σωστό		Σωστό	
	N	%	N	%	N	%
<i>Κίτρινο</i>	1	0,7	0	0,0	143	99,3
<i>Μπλε</i>	9	6,3	14	9,7	121	84,0
<i>Πράσινο</i>	45	31,3	7	4,9	92	63,9
<i>Μαύρο</i>	7	4,9	0	0,0	137	95,1
<i>Κόκκινο</i>	23	16,0	5	3,5	116	80,6
<i>Μπλε</i>	16	11,1	21	14,6	107	74,3

Αναφορικά με την δοκιμασία *διάκρισης και χρήσης των ζητούμενων χρωμάτων*, όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 15, τα περισσότερα χρώματα είναι γνωστά για την πλειονότητα των μαθητών. Το *κίτρινο* είναι το χρώμα το οποίο αναγνωρίζεται σχεδόν από το σύνολο των υποκειμένων, καθώς μόνο ένα υποκείμενο αποτυγχάνει στην αναγνώρισή του, ενώ το χρώμα στη διάκριση του οποίου *δυσκολεύεται το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων (31,3%)* είναι το *πράσινο*. Γενικά, θα λέγαμε, πως όλα τα χρώματα της δοκιμασίας μας, άλλο σε μεγαλύτερο και άλλο σε μικρότερο βαθμό, αναγνωρίζονται από τα περισσότερα υποκείμενα. Έτσι στη διάκριση και επιλογή του μπλε χρώματος επιτυγχάνει στη μία περίπτωση όπου ζητείται το 84,0% των υποκειμένων και στην άλλη το 74,3%, του μαύρου το 95,1% και του κόκκινου το 80,6%.

Μία αντίφαση που παρατηρείται και σ' αυτή τη δοκιμασία, είναι ο διαφορετικός βαθμός ανταπόκρισης των υποκειμένων στην αναγνώριση του μπλε χρώματος. Συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο οδηγίες που απαιτούν από τα παιδιά να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν το μπλε χρώμα:

1^η οδηγία: Το παιδί που είναι στη σκάλα, φοράει μπλε παντελόνι. Χρωμάτισέ το.

2^η οδηγία: Γράψε το όνομά σου με μπλε, κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα.

Στην πρώτη οδηγία, το 84,0% επιτυγχάνει και επιλέγει το μπλε χρώμα, ενώ στη δεύτερη οδηγία το ποσοστό μειώνεται κατά 10 περίπου μονάδες προσεγγίζοντας το 74,3%. Το γεγονός αυτό οφείλεται, πιθανόν, στο ότι τα ζητούμενα της πρώτης οδηγίας, σε σύγκριση με αυτά της δεύτερης, είναι λιγότερα. Στην πρώτη, δηλαδή, οδηγία απαιτείται από τα υποκείμενα να διακρίνουν το παιδί που είναι στη σκάλα και να χρωματίσουν με μπλε, ενώ στη δεύτερη οι απαιτούμενες αντιδράσεις των υποκειμένων είναι τρεις: να επιλέξουν το σωστό μέρος, να γράψουν ορθογραφημένα και με χρώμα μπλε το όνομά τους.

πίνακας 16
Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού

Ζητούμενος αριθμός	Λάθος		Μερικώς σωστό		Σωστό	
	N	%	N	%	N	%
Χρωματισμός του ενός από τα πουλιά	18	12,5	0	0,0	126	87,5
Ιχνογράφημα των τριών μήλων	75	52,1	16	11,1	53	36,8

Στη δοκιμασία όπου απαιτείται η γνώση των αριθμών, παρατηρούμε, όπως παρατίθεται και στον πίνακα 16, πως ένα υψηλό ποσοστό των υποκειμένων (87,5%) επιτυγχάνουν στην περίπτωση που ζητείται από τα δύο πουλιά της ζωγραφιάς να χρωματίσουν μόνο το ένα. Στην περίπτωση, όμως, όπου απαιτείται η γνώση της έννοιας του αριθμού τρία, το ποσοστό των υποκειμένων που επιτυγχάνουν σ' αυτή τη δοκιμασία μειώνεται. Έτσι, μόνο το 36,8% των μαθητών του δείγματός μας ανταποκρίνεται ορθά στην οδηγία και ιχνογραφεί μόνο τρία μήλα.

Πέρα από το γεγονός πως ο αριθμός ένα, ασφαλώς κατακτάται νωρίτερα και η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού τρία έπεται αυτού, η μείωση των ορθών απαντήσεων στη δεύτερη περίπτωση ίσως οφείλεται ως ένα βαθμό και στην αύξηση του βαθμού δυσκολίας της δεύτερης οδηγίας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη οδηγία (Χρωμάτισε κίτρινο το ένα από τα δύο πουλιά), τα παιδιά από τα δύο πουλιά που διακρίνουμε σε όλη τη ζωγραφιά εύκολα αντιλαμβάνονται και χρωματίζουν το ένα μόνο, σύμφωνα με την οδηγία. Στη δεύτερη όμως περίπτωση, τα παιδιά δυσκολεύονται επιπλέον από τη δομή της οδηγίας που είναι πολυπλοκότερη (Η γάτα κοιτάζει τρία κόκκινα μήλα που έπεσαν από το καλάθι. Χρωμάτισε μαύρη τη γάτα και φτιάξε τα μήλα), αλλά θα λέγαμε και από την πληθώρα των μήλων που παρατηρούμε στη ζωγραφιά. Έτσι, ίσως, οι μαθητές βλέποντας έναν μεγάλο αριθμό μήλων, δεν αρκούνται στο να ιχνογραφήσουν τα τρία μήλα που τους ζητείται, αλλά συνεχίζουν χρωματίζοντας και ορισμένα από αυτά που διακρίνουν στη ζωγραφιά.

πίνακας 17

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στη συμβολική λειτουργία

	Λάθος		Μερικώς σωστό		Σωστό	
	N	%	N	%	N	%
<i>Συμβολική λειτουργία</i>						
<i>Ιχνογράφημα λουλουδιού</i>	6	4,2	7	4,9	131	91,0
<i>Ορθογραφία ονόματος</i>	32	22,2	16	11,1	96	66,7

Στις δύο δοκιμασίες όπου αξιολογείται ο βαθμός ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 17, προκύπτει πως το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων του δείγματός μας (91,0%) επιτυγχάνει στο ιχνογράφημα του λουλουδιού, ενώ το ποσοστό των μαθητών που γράφει ορθά το όνομά του μειώνεται και αγγίζει το 66,7%.

Και οι δύο δοκιμασίες απαιτούν την ενεργοποίηση της συμβολικής λειτουργίας. Ωστόσο, αφορούν διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης αυτής της ικανότητας. Συγκεκριμένα, το ιχνογράφημα του λουλουδιού, συγκαταλέγεται στα αρχικά στάδια ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας, γι' αυτό και σ' αυτή τη δοκιμασία επιτυγχάνει ένα υψηλό ποσοστό των υποκειμένων. Αντίθετα, η ορθογραφία του ονόματος απαιτεί έναν υψηλό βαθμό ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας, γεγονός που δικαιολογεί και τη μείωση των ορθών απαντήσεων σ' αυτή τη δοκιμασία.

πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην ικανότητα αντίληψης-οργάνωσης χώρου

	Λάθος		Μερικώς σωστό		Σωστό	
	N	%	N	%	N	%
<i>Αντίληψη – οργάνωση χώρου</i>						
<i>Κοντά στο σκαντζόχοιρο</i>	16	11,1	1	0,7	127	88,2
<i>Πάνω στη σκάλα</i>	6	4,2	0	0,0	138	95,8
<i>Ιχνογράφημα στο δέντρο όπου βρίσκονται τα δύο πουλιά</i>	49	34,0	3	2,1	92	63,9
<i>Χρωματισμός της γάτας που είναι στο δέντρο</i>	2	1,4	1	0,7	141	97,9
<i>Ιχνογράφημα κοντά στο καλάθι</i>	80	55,6	7	4,9	57	39,6
<i>Γραφή κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα</i>	35	24,3	47	32,6	62	43,1

Στον πίνακα 18, βλέπουμε την ανταπόκριση των υποκειμένων στις δοκιμασίες οργάνωσης του χώρου. Παρατηρούμε πως οι δοκιμασίες στις

οποίες επιτυγχάνει το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων, είναι το ιχνογράφημα του λουλουδιού “*κοντά στο σκαντζόχοιρο*” (88,2%), ο χρωματισμός του παντελονιού του παιδιού που είναι “*πάνω στη σκάλα*” (95,8%) και ο χρωματισμός της γάτας που είναι “*στο δέντρο*” (97,9%). Το γεγονός αυτό, είναι ίσως εύλογο, αν σκεφτούμε πως στις οδηγίες αυτές κυριαρχούν οι χωρικές έννοιες *κοντά*, *πάνω* οι οποίες συγκαταλέγονται στις πρώτες βασικές χωρικές έννοιες που ένα παιδί κατακτά. Αναφορικά δε με το χρωματισμό της γάτας, το υψηλό ποσοστό επιτυχίας πιθανόν να οφείλεται στο ότι η διάκριση της μορφής του ερεθίσματος-γάτα υποβοηθείται απ’ το μεγάλο βαθμό οικειότητας που έχουν τα υποκείμενα με το συγκεκριμένο οπτικό ερέθισμα.

Αντίθετα, στις υπόλοιπες δοκιμασίες βλέπουμε πως το ποσοστό επιτυχίας μειώνεται. Έτσι, το 63,9% των υποκειμένων ιχνογραφεί το πουλί στο σωστό δέντρο, το 39,6% ιχνογραφεί τα μήλα σύμφωνα με την οδηγία και το 43,1% γράφει το όνομά του σωστά, κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα. Το μειωμένο ποσοστό επιτυχίας στο ιχνογράφημα των μήλων και στη γραφή του ονόματος δικαιολογείται, θα λέγαμε, από τη μορφή των βοηθητικών μέσων/λέξεων- κλειδιών που δίνονται στις οδηγίες αυτές σε σύγκριση με τις προηγούμενες στις οποίες τα υποκείμενα δεν αντιμετώπισαν αυξημένες δυσκολίες.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση, τα μήλα πρέπει να ιχνογραφηθούν κοντά στο καλάθι. Ωστόσο, η χωρική έννοια *κοντά* δε δηλώνεται. Τα υποκείμενα πρέπει να οργανώσουν το χώρο της συνολικής εικόνας που τους δίνεται και να προσφύγουν σε μία εσωτερική αναπαράσταση της μορφής της εικόνας που θα προκύψει από την εφαρμογή της οδηγίας. Απαιτείται, δηλαδή, οι μαθητές να ανακαλύψουν το μέρος που θα πρέπει να βρίσκονται τα μήλα αν πέσουν απ’ το καλάθι. Αυτή η αρχική οργάνωση του χώρου και στη συνέχεια η αναδιοργάνωσή του, σχετίζεται με ένα υψηλότερο βαθμό ανάπτυξης της ικανότητας οργάνωσης του χώρου που αιτιολογεί πιθανόν και τη μειωμένη ανταπόκριση των υποκειμένων στη δοκιμασία αυτή.

Σε ό,τι αφορά τη γραφή του ονόματος, παρ' ό,τι στην οδηγία δίνονται οι χωρικές έννοιες *κάτω* και *ανάμεσα*, ωστόσο ακόμη και η κατανόηση των δύο αυτών εννοιών από τα παιδιά, δεν αρκεί για την επιλογή και του ζητούμενου χώρου όπου πρέπει να γράψουν το όνομά τους. Πρόκειται ασφαλώς για έννοιες, κυρίως το *κάτω*, που τα περισσότερα παιδιά πιθανότατα γνωρίζουν, καθώς έχουν εξοικειωθεί μ' αυτές ήδη από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Αυτό όμως που απαιτείται σ' αυτή τη δοκιμασία, είναι ο συνδυασμός των δύο αυτών εννοιών, διαδικασία η οποία φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές του δείγματός μας. Έτσι, παρατηρείται πολλά παιδιά να γράφουν το όνομά τους είτε μόνο *κάτω*, στο έδαφος, όχι όμως και *ανάμεσα* στα δύο δέντρα και αντίστροφα *ανάμεσα* στα δύο δέντρα αλλά ψηλά στις φυλλωσιές τους.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό (32,6%) ανταποκρίνεται μερικώς στη δοκιμασία αυτή, καθώς γράφει το όνομά του *ανάμεσα* στα δέντρα αλλά *κάτω* από τις φυλλωσιές τους, απάντηση που όπως ήδη τονίσαμε θεωρήσαμε ως μερικώς σωστή. Η οδηγία αναφέρει συγκεκριμένα: “Γράψε το όνομά σου με μπλε, *κάτω* και *ανάμεσα* στα δύο δέντρα”. Έτσι, ενώ το “στα δύο δέντρα” προσδιορίζει τη χωρική έννοια *ανάμεσα*, τα παιδιά φαίνεται επιπλέον να χρησιμοποιούν τις δύο αυτές λέξεις ως προσδιοριστικές και για τη χωρική έννοια *κάτω*. Ωστόσο, όπως αναφέραμε δε θεωρήθηκαν εντελώς λανθασμένες οι απαντήσεις αυτές. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν διευρύνει την έννοια *κάτω*, και να κατανοούν πως χρησιμοποιείται όχι μόνο όταν θέλουμε να δηλώσουμε ότι κάτι βρίσκεται *κάτω* στο έδαφος. Το ζητούμενο όμως δεν ήταν αυτό, καθώς η οδηγία δεν ανέφερε *κάτω* από τα δέντρα, αλλά απλά *κάτω*.

πίνακας 19
Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στη γνώση-αναγνώριση των
αντιθέτων-συμπληρωματικών εννοιών

<i>Εύρεση αντίθετης έννοιας</i>	<i>Λάθος</i>		<i>Μερικώς σωστό</i>		<i>Σωστό</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>πρωί-βράδυ</i>	58	40,3	0	0,0	86	59,7
<i>αριστερό-δεξί</i>	11	7,6	5	3,5	128	88,9
<i>πάνω-κάτω</i>	8	5,6	0	0,0	136	94,4
<i>ζεστό-κρύο</i>	14	9,7	24	16,7	106	73,6
<i>ημέρα-νύχτα</i>	43	29,9	0	0,0	101	70,1
<i>μπροστά-πίσω</i>	11	7,6	0	0,0	133	92,4
<i>μέσα-έξω</i>	11	7,6	0	0,0	133	92,4
<i>μεγάλος-μικρός</i>	21	14,6	1	0,7	122	84,7
<i>βορράς-νότος</i>	97	67,4	3	2,1	44	30,6
<i>αντρας-γυναίκα</i>	23	16,0	0	0,0	121	84,0
<i>ανοιχτός-κλειστός</i>	18	12,5	0	0,0	126	87,5
<i>καλό-κακό</i>	12	8,3	11	7,6	121	84,0
<i>ασπρο-μαύρο</i>	28	19,4	2	1,4	114	79,2
<i>μπαίνω-βγαίνω</i>	18	12,5	0	0,0	126	87,5
<i>ανατολή-δύση</i>	74	51,4	0	0,0	70	48,6
<i>νέος-γέρος</i>	76	52,8	0	0,0	68	47,2
<i>γαμπρός-νύφη</i>	13	9,0	0	0,0	131	91,0
<i>γιος-κόρη</i>	87	60,4	0	0,0	57	39,6
<i>βαρύς-ελαφρύς</i>	80	55,6	9	6,3	55	38,2
<i>εδώ-εκεί</i>	52	36,1	0	0,0	92	63,9

Σε ότι αφορά την τελευταία δοκιμασία του τεστ αξιολόγησης των ικανοτήτων που εξετάζουμε, οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος μας σε κάθε μία λέξη-ερέθισμα της οποίας ζητείται η αντίθετή της συμπληρωματική έννοια, παρουσιάζονται στον πίνακα 19. Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα, παρατηρούμε τα εξής:

Το υψηλότερο ποσοστό των υποκειμένων (94,4%) στο ερέθισμα *πάνω*, απαντά σωστά και δίνει την αντίθετή της λέξη. Επίσης, υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στα ερεθίσματα *μπροστά-πίσω* και *μέσα-έξω*, όπου δίνει σωστή απάντηση το 92,4% των μαθητών. Το γεγονός αυτό είναι θα λέγαμε αναμενόμενο, καθώς οι έννοιες αυτές και οι αντίστοιχοι όροι τους αποτελούν, όπως ήδη τονίσαμε, βασικές χωρικές έννοιες από τις πρώτες που ένα παιδί κατακτά (B.Landau, 1994, p.277). Επιπλέον, η κατάκτησή τους αποτελεί πρωτεύοντα στόχο της προσχολικής αγωγής (C.Rieu & M.Frey-Kerouedan, 1986, p.20). Είναι, επομένως, εύλογο το υψηλό ποσοστό επιτυχίας που σημειώθηκε στις δοκιμασίες αυτές.

Και στο ζεύγος των αντιθέτων *γαμπρός-νύφη* ανταποκρίνονται με επιτυχία 131 μαθητές (91,0%). Πιθανόν, το υψηλό ποσοστό επιτυχίας να οφείλεται στη σχέση αντίθεσης που χαρακτηρίζει τα δύο ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, οι λέξεις *γαμπρός-νύφη* συνδέονται με τη σχέση αντίθεσης που χαρακτηρίζει την περίπτωση της *αντιστροφής*. Με τη σχέση της αντιστροφής επίσης συνδέονται και τα προαναφερθέντα ερεθίσματα *πάνω-κάτω*, *μπροστά-πίσω*, *μέσα-έξω*. Το γεγονός ότι περισσότεροι μαθητές απαντούν σωστά σ' αυτά τα ζεύγη, τα οποία συνδέονται με σχέση αντιστροφής, είναι ίσως δηλωτικό ενός υψηλότερου δείκτη ευκολίας αυτής της περίπτωσης αντίθεσης σε σχέση με τις υπόλοιπες. Βέβαια, για την περίπτωση του ζεύγους *γαμπρός-νύφη*, η επιτυχία επιπλέον είναι πιθανό να οφείλεται και στο μεγάλο βαθμό οικειότητας των υποκειμένων με τις λέξεις αυτές, καθώς αναφέρονται στα πρόσωπα μίας εκδήλωσης, του γάμου, που οι περισσότεροι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να παρευρεθούν.

Ένας, επίσης, μεγάλος αριθμός των μαθητών, 128 υποκείμενα, γνωρίζει πως το αντίθετο της λέξης *δεξί* είναι το *αριστερό*. Βέβαια, η γνώση των συγκεκριμένων όρων δεν συνεπάγεται και την κατανόησή τους. Το ότι πολλοί μαθητές επιτυγχάνουν σ' αυτή τη δοκιμασία, είναι ίσως αποτέλεσμα της μεγάλης έμφασης που δίνεται στην κατάκτηση αυτών των εννοιών τόσο στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής όσο και στα αρχικά στάδια της πρώτης τάξης του δημοτικού, όπου αποτελούν βασικούς στόχους.

Ένα μικρότερο, αλλά ωστόσο υψηλό ποσοστό επιτυχίας, παρατηρείται και στα ζεύγη των αντιθέτων *ανοιχτός-κλειστός* και *μπαίνω-βγαίνω*, στα οποία δίνουν σωστή απάντηση 126 μαθητές (87,5%). Πιθανόν, το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης των υποκειμένων στα ερεθίσματα αυτά να οφείλεται στο ότι αποτελούν οικείες και συχνόχρηστες λέξεις.

Στο ερέθισμα *μεγάλος* 122 μαθητές (84,7%) δίνουν την αντίθετή της λέξη, δηλαδή το *μικρός*. Πρόκειται για λέξεις οι οποίες ανήκουν, όπως ήδη αναφέραμε, σε άλλο σημείο της εργασίας μας, στους όρους των διαστάσεων και μάλιστα είναι από τις πρώτες που ένα παιδί κατακτά. Γι' αυτό και ίσως αναμέναμε μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών να απαντήσει

σωστά. Αρκετοί μαθητές, αντί για *μικρός*, απάντησαν *ψηλός*, *κοντός*, *χαμηλός*, λέξεις δηλαδή που ανήκουν στους όρους των διαστάσεων. Έτσι, το γεγονός ότι οι αντίθετες λέξεις *μεγάλος-μικρός* ανήκουν στην περίπτωση της αντωνυμίας, στις αντίθετες, δηλαδή, λέξεις όπου επιδέχονται διαβαθμίσεις, και επιπλέον το γεγονός ότι τα υποκείμενα που αποτυγχάνουν δίνουν λέξεις που εμπεριέχουν τη σημασία της ζητούμενης λέξης *μικρός* (*κοντός*, *χαμηλός*), να αιτιολογεί πιθανόν τις λανθασμένες απαντήσεις σ' αυτό το εύκολο σχετικά ζεύγος αντιθέτων.

Στις αντίθετες λέξεις *άντρας-γυναίκα* και *καλό-κακό*, απαντούν σωστά 121 υποκείμενα (84,0%). Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως αντί για γυναίκα αρκετά υποκείμενα δίνουν ως αντίθετή της τη λέξη μητέρα, επηρεασμένοι ίσως από εκφράσεις του τύπου ο άντρας της οικογένειας, του σπιτιού, που συνεχίζει, σε λιγότερο βέβαια βαθμό, να χρησιμοποιεί η ελληνική κοινωνία. Αξίζει, επίσης, να τονιστεί, πως τόσο το ζεύγος *άντρας-γυναίκα*, όσο και το ζεύγος *καλό-κακό*, αποτελούν περίπτωση αντωνυμίας, που αν και επιδέχονται διαβάθμιση, δε δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, πιθανόν λόγω της συχνής χρήσης τους. Ειδικότερα για τις λέξεις *καλό-κακό*, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι οικείες για τους μαθητές μας, καθώς στα μικρά παιδιά συχνά οι ενήλικοι διαχωρίζουν τις πράξεις ή τα αντικείμενα τονίζοντάς τους εάν κάτι είναι καλό ή κακό. Αλλά και στα παραμύθια που διαβάζουμε στα παιδιά, συνήθως, υπάρχει το καλό και το κακό π.χ. η καλή νεράιδα, ο κακός δράκος που καθιστά τις λέξεις αυτές περισσότερο οικείες στους μαθητές μας.

Πάνω από 100 μαθητές απαντούν σωστά και στις αντίθετες λέξεις *άσπρο-μαύρο* (79,2%), *ζεστό-κρύο* (73,6%) και *ημέρα-νύχτα* (70,1%). Οι λέξεις *άσπρο-μαύρο*, αν και ανήκουν στην περίπτωση του ασυμβίβαστου καθώς αποτελούν χρώματα και χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν ένα κοινό θέμα, αποτελούν το μοναδικό ζεύγος χρωμάτων που παρατηρούμε πως η δήλωση της μίας λέξης π.χ. *άσπρο*, αποκλείει βεβαίως τα υπόλοιπα χρώματα, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό αποκλείει το μαύρο. Το

γεγονός αυτό, οφείλεται κυρίως στο ότι τα χρώματα *άσπρο-μαύρο* στη χρωματική κλίμακα είναι αντίθετα αλλά επιπλέον και στο ότι οι δύο αυτές λέξεις χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και μεταφορικά για να δηλώσουν το μεν άσπρο το θετικό, το δε μαύρο το αρνητικό. Αρκετοί μαθητές γνωρίζουν τη σχέση που χαρακτηρίζει αυτές τις δύο λέξεις, ωστόσο αρκετοί αποτυγχάνουν καθώς δεν τα διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα χρώματα, πράγμα που διαπιστώνεται απ' το ότι οι περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις αντί της λέξης μαύρο αφορούν κάποιο άλλο χρώμα.

Οι λέξεις *ζεστό-κρύο*, χαρακτηρίζονται από σχέση αντίθεσης με την περίπτωση της αντωνυμίας. Δεδομένου ότι δεν έχουν απόλυτη ισχύ, αλλά επιδέχονται διαβαθμίσεις, παρατηρούμε πως από τα 144 υποκείμενα 106 δίνουν σωστή απάντηση, 14 μαθητές στο ερέθισμα *ζεστό* δίνουν λανθασμένη απάντηση, ενώ 24 μαθητές (16,7%) απαντούν κατά ένα μέρος σωστά καθώς στη λέξη *ζεστό* απαντούν *παγωμένο*. Φαίνεται, έτσι, πιθανόν η σχέση της αντωνυμίας που συνδέει δύο λέξεις να δυσχεραίνει περισσότερο τα υποκείμενα στην εύρεση της κατάλληλης λέξης, *κρύο*, που κυριαρχεί ως αντίθετη της λέξης *ζεστό*.

Οι αντίθετες λέξεις *ημέρα-νύχτα*, παρ' ότι είναι και συχνόχρηστες και οικείες, φαίνεται να δυσκολεύουν τα υποκείμενα του δείγματός μας. Μάλιστα αρκετοί μαθητές (βλ. παράρτημα, σ.229), αντί για τη λέξη *νύχτα* ως αντίθετη της λέξης *ημέρα*, απαντούν *βράδυ*. Φαίνεται, οι λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις των χρονικών εννοιών να ευθύνονται για το ποσοστό αποτυχίας στη δοκιμασία αυτή. Οι λέξεις *ημέρα-νύχτα* ανήκουν στην περίπτωση της συμπληρωματικότητας, όπου η δήλωση της μίας αποκλείει την άλλη και το αντίστροφο. Σχετίζονται με την παρουσία ή απουσία του ήλιου ώστε εάν είναι μέρα να αποκλείεται η νύχτα. Η λέξη *βράδυ* που απαντούν τα παιδιά αποτελεί χρονική έννοια που αφορά διαβάθμιση του εικοσιτετραώρου όπως είναι το πρωί, μεσημέρι κ.τ.λ. Έτσι στη δοκιμασία αυτή απαντούν σωστά 101 μαθητές (70,1%).

Εξετάζοντας τις υπόλοιπες αντίθετες λέξεις ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματός μας, παρατηρούμε πως ακόμη μικρότερος αριθμός μαθητών, 92 υποκείμενα, γνωρίζουν πως η αντίθετη έννοια της λέξης *εδώ*, είναι το *εκεί*. Σε σύγκριση, μάλιστα, με τις χωρικές έννοιες που προαναφέραμε, όπως *πάνω-κάτω*, *μέσα-έξω*, *μπροστά-πίσω*, στις οποίες απάντησαν σωστά 136 και 133 υποκείμενα αντίστοιχα, διακρίνουμε μία σημαντική μείωση των σωστών απαντήσεων. Το γεγονός αυτό, πιθανό να οφείλεται στο ότι οι λέξεις *εδώ-εκεί*, είναι περισσότερο διευρυμένες καθώς παραπέμπουν σε πολλαπλούς χώρους, ενώ, για παράδειγμα, οι λέξεις *πάνω-κάτω* είναι περισσότερο συγκεκριμένες και προσδιορίζονται πάντα με βάση ένα συγκεκριμένο σημείο αναφοράς π.χ. *πάνω από το τραπέζι*. Επιπλέον, η λέξη *εδώ*, χρησιμοποιείται πολλές φορές και ως χρονικός προσδιορισμός π.χ. “*εδώ και τώρα*”, για να δηλώσει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Έτσι, φαίνεται πως ο τρόπος σύνδεσης των δύο αυτών λέξεων είναι περισσότερο πολύπλοκος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται περισσότερο.

Κάτι ανάλογο, παρατηρείται και στο ζεύγος των αντιθέτων *πρωί-βράδυ*. Συγκεκριμένα, 86 υποκείμενα (59,7%) γνωρίζουν πως η αντίθετη έννοια της λέξης *πρωί* είναι το *βράδυ*. Δεδομένου ότι πρόκειται για χρονικές έννοιες, παρατηρούμε μία μείωση των σωστών απαντήσεων σε σύγκριση με το ζεύγος *ημέρα-νύχτα*, όπου απαντούν επιτυχώς 101 μαθητές. Έτσι και εδώ φαίνεται να επηρεάζεται η αναγνώρισή τους από τη σημασιολογική πολυπλοκότητα που έχουν αυτοί οι όροι. Τόσο το ζεύγος *πρωί-βράδυ* όσο και το αντίστοιχο *ημέρα-νύχτα*, ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο, που αφορά τους όρους που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν το χρόνο. Ωστόσο, για τους μαθητές του δείγματός μας, φαίνεται να προηγείται η κατανόηση των αντιθέτων *ημέρα-νύχτα*. Μία πιθανή ερμηνεία είναι το ότι οι λέξεις *ημέρα-νύχτα* είναι λιγότερο πολύπλοκες καθώς έχουν θα λέγαμε απόλυτη ισχύ. Αν έχουμε μέρα, αυτόματα αποκλείεται να έχουμε και νύχτα, η δήλωση,

δηλαδή, της μίας συνεπάγεται την άρνηση της άλλης. Αντίθετα, οι λέξεις *πρωί-βράδυ*, είναι περισσότερο πολύπλοκες καθώς αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό μέρος του εικοσιτετραώρου, η σχέση αντίθεσής τους όμως δεν είναι απόλυτη. Συγκεκριμένα, η άρνηση της μίας, π.χ. βράδυ, δεν συνεπάγεται και τη δήλωση της άλλης. Αν δεν έχουμε βράδυ, μπορεί να έχουμε πρωί, μεσημέρι, απόγευμα κ.τ.λ.

Σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματός μας στις αντίθετες λέξεις *ανατολή-δύση*, βλέπουμε πως μόνο 70 υποκείμενα (48,6%) γνωρίζουν τη σχέση αντίθεσης που συνδέει τους δύο όρους. Οι δύο αυτοί όροι, χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν δύο από τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Είναι, δηλαδή, όροι που μας βοηθούν να οργανώνουμε το χώρο γύρω μας, να προσανατολιζόμαστε μέσα σ' αυτόν και να τον προσδιορίσουμε. Και το ζεύγος των αντιθέτων *αριστερό-δεξί*, όμως, χρησιμοποιείται για τον ίδιο σκοπό. Παρ' όλα αυτά βλέπουμε πως ενώ η σχέση αντίθεσης *αριστερό-δεξί* είναι γνωστή για ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών (88,9%), δε συμβαίνει το ίδιο και για τους όρους *ανατολή-δύση* καθώς παρατηρούμε πως το ποσοστό επιτυχίας στην περίπτωση αυτή μειώνεται κατά 40 περίπου ποσοστιαίες μονάδες.

Η απόκλιση αυτή είναι πιθανό να οφείλεται και πάλι στη σημασιολογική πολυπλοκότητα που αποτελεί όπως τονίσαμε παράγοντα που επιδρά στην αναγνώριση των αντιθέτων και στη σειρά κατάκτησης των όρων που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο (E.E. Clark, 1995, p.61). Έτσι οι όροι *αριστερό-δεξί* φαίνεται να είναι πιο απλοί, καθώς αρχικά χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν την αριστερή και τη δεξιά πλευρά του σώματος, π.χ. αριστερό χέρι. Τους όρους αυτούς το παιδί τους κατακτά έχοντας αρχικά ως σημείο αναφοράς του το ίδιο του το σώμα και αργότερα τους διευρύνει και για τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Επιπλέον, όπως προαναφέραμε, η κατάκτησή τους αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής.

Αντίθετα, οι όροι *ανατολή-δύση* αναφέρονται στον ευρύτερο χώρο γι' αυτό και η απόκτησή τους έπεται αυτής των λέξεων *αριστερό-δεξί*,

καθώς το παιδί για να φτάσει στο σημείο να προσανατολίζεται με βάση τα σημεία του ορίζοντα που αφορούν σημεία αναφοράς έξω απ' τον εαυτό του, θα πρέπει προηγουμένως να έχει κατακτήσει την αριστερή και δεξιά πλευρά του σώματός του. Έτσι, είναι εύλογο, δεδομένου ότι υπάρχει κάποια προτεραιότητα στην κατάκτηση αυτών των εννοιών, να υπάρχει και προτεραιότητα στους αντίστοιχους όρους που τις δηλώνουν.

Το γεγονός αυτό είναι εμφανές και σε δύο ακόμη όρους που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο. Πρόκειται για τις αντίθετες λέξεις *βορράς-νότος* στις οποίες επιτυγχάνει ακόμη μικρότερος αριθμός, μόλις 44 υποκείμενα (30,6%). Μάλιστα, στο συγκεκριμένο ζεύγος των αντιθέτων σημειώνεται και το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας. Αν συγκρίνουμε μάλιστα την ανταπόκριση των υποκειμένων στις δοκιμασίες που αφορούν τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, παρατηρούμε πως το ποσοστό επιτυχίας στο ζεύγος *βορράς-νότος*, σε σύγκριση με το αντίστοιχο *ανατολή-δύση* μειώνεται κατά 18 ποσοστιαίες μονάδες.

Η μείωση αυτή, θα λέγαμε πως οφείλεται στο γεγονός ότι οι όροι *βορράς-νότος* φαίνεται να είναι περισσότερο πολύπλοκοι από τους αντίστοιχους *ανατολή-δύση*. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα την ανατολή και τη δύση, καθώς υποβοηθούνται απ' το γεγονός πως απ' την ανατολή βγαίνει το πρωί ο ήλιος και από τη δύση δύει. Έτσι, τα παιδιά πρώτα κατακτούν τις έννοιες *ανατολή-δύση* και στη συνέχεια τις αντίστοιχες *βορράς-νότος*, οι οποίες επιπλέον για να κατακτηθούν χρησιμοποιούν ως βοηθητικά μέσα τα δύο προηγούμενα σημεία του ορίζοντα. Για να αντιληφθούν τα παιδιά το βορρά και το νότο τα ωθούμε να δείξουν με το δεξί τους χέρι την ανατολή και με το άλλο τη δύση, ώστε μπροστά τους να έχουν το βορρά και πίσω τους το νότο.

Έτσι και εδώ φαίνεται να ισχύει το γεγονός πως η διαδοχή που παρατηρείται ως προς την κατάκτηση των εννοιών *ανατολή-δύση/βορράς-νότος*, να ακολουθείται και στην κατάκτηση των συγκεκριμένων όρων που τις δηλώνουν.

Χαμηλά ποσοστά επιτυχίας παρατηρούμε και στα υπόλοιπα ζεύγη αντιθέτων. Συγκεκριμένα, 68 υποκείμενα (47,2%) γνωρίζουν πως η αντίθετη έννοια της λέξης *νέος* είναι *γέρος*. Μία πιθανή ερμηνεία για το μειωμένο ποσοστό επιτυχίας στη δοκιμασία αυτή, είναι το γεγονός πως οι συγκεκριμένες λέξεις συγκαταλέγονται στη σημασιολογική σχέση αντίθεσης της αντωνυμίας. Επιδέχονται, δηλαδή, διαβαθμίσεις ώστε αν κάποιος δεν είναι νέος δε σημαίνει πως είναι και γέρος. Γι' αυτό και οι μαθητές στη δοκιμασία αυτή, αντί της λέξης *γέρος*, δίνουν ποικίλες απαντήσεις (βλ. παράρτημα, σ.232).

Ίσος περίπου αριθμός υποκειμένων απαντούν σωστά στα ζεύγη των αντιθέτων *γιος-κόρη*, μόλις 57 μαθητές και *βαρύς-ελαφρύς*, 55 μαθητές. Αναφορικά με το ζεύγος *γιος-κόρη*, είναι πιθανό οι μαθητές να δυσκολεύονται, εξαιτίας του γεγονότος πως αποτελούν όρους συγγένειας που δεν συγκαταλέγονται όμως στους πρώτους που ένα παιδί κατακτά. Όπως ήδη αναφέραμε σε άλλο σημείο της εργασίας μας, σύμφωνα με την E.E. Clark (1995, p.61-62), η σημασιολογική πολυπλοκότητα επηρεάζει τη διαδοχή κατάκτησης των όρων συγγένειας. Πρώτα κατακτούνται οι απλοί όροι όπως *πατέρας-μητέρα* και στη συνέχεια οι πολυπλοκότεροι, όπως *παππούς-γιαγιά, γιος-κόρη*. Έτσι και στην περίπτωση μας, το ζεύγος *γιος-κόρη* αποτελεί ένα πολυπλοκότερο ζεύγος αντιθέτων, γεγονός που πιθανόν ευθύνεται και για το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας των μαθητών σ' αυτή τη δοκιμασία.

Τέλος, το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας που διαπιστώνουμε στην αναγνώριση της λέξης *ελαφρύς*, ως αντίθετη της λέξης *βαρύς*, θα μπορούσε να ερμηνευτεί και αυτό λόγω της σημασιολογικής πολυπλοκότητας που παρατηρείται στις λέξεις των όρων των διαστάσεων. Έτσι, ο όρος *βαρύς*, εμπεριέχει την έννοια *του μεγάλου* και γι' αυτό και έπεται αυτού η κατάκτησή του. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται και από τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών στις δύο αυτές δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, στο ζεύγος *βαρύς-ελαφρύς* το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών σε σύγκριση με το αντίστοιχο που παρατηρείται στο ζεύγος αντιθέτων *μεγάλος-μικρός*,

μειώνεται κατά 46 περίπου ποσοστιαίες μονάδες. Επιπλέον, η αποτυχία θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι πρόκειται για λιγότερο οικείες λέξεις για τα παιδιά, αλλά και στο ότι είναι επίθετα και μάλιστα αρχαιοκλήτα. Τα επίθετα, λόγω του γεγονότος ότι προσδιορίζουν τα ουσιαστικά αναγνωρίζονται δυσκολότερα, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για ιδιάζουσα μορφή επιθέτων, όπως είναι τα συγκεκριμένα επίθετα σε ότι αφορά την κατάληξή τους. Γι' αυτό είναι πιθανόν στο συγκεκριμένο ζεύγος αντιθέτων οι μαθητές να αποτυγχάνουν στην αναγνώρισή τους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως από τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματός μας, διαπιστώνουμε πως όλες οι αντίθετες λέξεις δεν έχουν την ίδια βαρύτητα. Ο βαθμός αναγνώρισης και κατάκτησής τους ποικίλει. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην κατάκτησή τους, είναι η σημασιολογική πολυπλοκότητα των όρων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό και λεκτικό πεδίο, η σχέση αντίθεσης που συνδέει δύο λέξεις, η συχνότητα χρήσης τους, ο βαθμός οικειότητας των υποκειμένων με τους συγκεκριμένους όρους καθώς και η βαρύτητα που δίνεται στη κατάκτηση ορισμένων όρων ήδη από την προσχολική αγωγή.

1.3.2. Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες και στην αναγνωστική δεξιότητα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των υποκειμένων του δείγματός μας σε κάθε μία από τις ικανότητες που εξετάσαμε, στο σύνολο του τεστ αξιολόγησης αυτών των ικανοτήτων που επιδόσαμε καθώς και στο σύνολο του τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας.

α. Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες

πίνακας 20

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην ικανότητα αναγνώρισης των μερών

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Ικανότητα αναγνώρισης των μερών Σύνολο (0-22)	8	2	1,4	1,4
	9	6	4,2	5,6
	10	3	2,1	7,6
	11	8	5,6	13,2
	12	18	12,5	25,7
	13	20	13,9	39,6
	14	24	16,7	56,3
	15	19	13,2	69,4
	16	17	11,8	81,3
	17	14	9,7	91,0
	18	6	4,2	95,1
	19	5	3,5	98,6
	21	2	1,4	100,0

* Αθροιστικές συχνότητες %.

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως η επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας στο σύνολο των δοκιμασιών αξιολόγησης της ικανότητας αναγνώρισης των μερών ενός όλου, είναι μέση προς υψηλή, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων καταλαμβάνει τις μεσαίες προς υψηλές τιμές. Συγκεκριμένα, η μέγιστη τιμή που μπορούν να λάβουν τα υποκείμενα στο σύνολο των δοκιμασιών είναι 22 μονάδες. Οι επιδόσεις των υποκειμένων του δείγματός μας κυμάνθηκαν από 8 έως 21 μονάδες. Έτσι, παρατηρούμε πως 125 υποκείμενα (86,9%) είχαν επίδοση πάνω από 11 μονάδες, πάνω δηλαδή από τη μέση τιμή

επίδοσης του τεστ. Ωστόσο, στις ακραίες υψηλές τιμές (18-21 μονάδες) συγκεντρώνεται μόνο το 9,1% των μαθητών, στις μεσαίες και υψηλές τιμές (11-17) το 83,4%, ενώ ακραίες χαμηλές τιμές (8-10) σημειώνει μόλις το 7,7% των μαθητών του δείγματός μας.

Πέρα από την επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας στο σύνολο της συγκεκριμένης ικανότητας, ενδιαφέρον θεωρούμε πως έχει να εξετάσουμε και την επίδοσή τους στις επιμέρους δοκιμασίες που τις συνθέτουν, δηλαδή στην κατασκευή του παζλ, στην ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος και στην αναγνώρισή τους στον εαυτό τους.

πίνακας 20α
Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην κατασκευή του παζλ

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Κατασκευή (0-9)	0	7	4,9	4,9
	1	3	2,1	6,9
	2	11	7,6	14,6
	3	10	6,9	21,5
	4	22	15,3	36,8
	5	33	22,9	59,7
	6	26	18,1	77,8
	7	11	7,6	85,4
	8	9	6,3	91,7
	9	12	8,3	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Σ' αυτήν την επιμέρους δοκιμασία, στην οποία οι τιμές κυμαίνονται από 0-9 μονάδες, παρατηρούμε, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του πίνακα 20α, πως όλες οι τιμές καταλαμβάνονται από τους μαθητές του δείγματός μας. Έτσι, έχουμε 7 μαθητές (4,9%) που αποτυγχάνουν πλήρως στην κατασκευή του παζλ, 24 υποκείμενα (16,6%) που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις (1-3 μονάδες), 81 που καταλαμβάνουν τις μεσαίες τιμές (3-6 μονάδες) και 22 μαθητές που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις (7-9 μονάδες). Βλέπουμε, δηλαδή, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων συγκεντρώνεται στις μεσαίες τιμές. Ενδιαφέρον έχει, επίσης, το γεγονός πως από τα 144 υποκείμενα του δείγματός μας, μόνο 12 (8,3%) καταφέρνουν να συναρμολογήσουν σωστά το παζλ.

πίνακας 20β

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Ονομασία (0-6)	0	1	0,7	0,7
	2	21	14,6	15,3
	3	67	46,5	61,8
	4	47	32,6	94,4
	5	8	5,6	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Στη δοκιμασία όπου απαιτείται η ονομασία των μερών του ανθρώπινου σώματος, παρατηρούμε πως οι μαθητές του δείγματος τα καταφέρνουν καλύτερα. Η βαθμολογία στη δοκιμασία αυτή μπορεί να κυμανθεί από 0-6 μονάδες. Η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας όμως κυμάνθηκε από 0-5 μονάδες, ενώ δεν υπήρξαν μαθητές με επίδοση μία ακριβώς μονάδα. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 20β, ένας μόνο μαθητής (0,7%) δεν κατάφερε να ονομάσει έστω και ένα μέρος του ανθρώπινου σώματος, 21 μαθητές (14,6%) συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία (2 μονάδες), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (79,1%) συγκεντρώθηκε στις μεσαίες προς υψηλές τιμές (3-4 μονάδες) και 8 μαθητές (5,6%) είχαν την υψηλότερη επίδοση (5 μονάδες).

Στην τελευταία δοκιμασία σημειώνονται ακόμη υψηλότερες επιδόσεις. Ενώ η βαθμολογία θα μπορούσε να κυμανθεί από 0-7 μονάδες, όπως προκύπτει και από τον πίνακα 20γ, οι μαθητές του δείγματός μας σημείωσαν επιδόσεις από 4-7 μονάδες, πάνω δηλαδή από τη μέση τιμή. Αναλυτικότερα, 1 μόνο μαθητής συγκέντρωσε 4 μονάδες, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (84,7%) σημείωσαν υψηλές επιδόσεις (5-6 μονάδες), ενώ 21 μαθητές (14,6%) συγκέντρωσαν το μέγιστο δυνατό αριθμό μονάδων (7 μονάδες).

πίνακας 20γ

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνώριση των μερών του ανθρώπινου σώματος στον εαυτό τους

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Αναγνώριση 0-7	4	1	0,7	0,7
	5	35	24,3	25,0
	6	87	60,4	85,4
	7	21	14,6	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματός μας στο σύνολο της ικανότητας αναγνώρισης των μερών και στις επιμέρους δοκιμασίες που τη συνθέτουν, παρατηρούμε πως οι μεσαίες επιδόσεις που σημειώθηκαν στο συνολικό τεστ, οφείλονται κυρίως στη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα υποκείμενα στην κατασκευή του παζλ, όπου η επίδοσή τους χαρακτηρίζεται ως μέση. Αντίθετα, στη δοκιμασία της ονομασίας και της αναγνώρισης η επίδοσή τους είναι υψηλότερη.

πίνακας 21

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στη γνώση-διάκριση χρωμάτων

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Γνώση-διάκριση χρωμάτων (0-6)	3	7	4,9	4,9
	3,5	4	2,8	7,6
	4	17	11,8	19,4
	4,5	8	5,6	25,0
	5	40	27,8	52,8
	5,5	15	10,4	63,2
	6	53	36,8	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Στη γνώση-διάκριση των χρωμάτων, όπως διακρίνουμε και στον πίνακα 21, η επίδοση των μαθητών χαρακτηρίζεται ως υψηλή. Συγκεκριμένα, στη δοκιμασία αυτή, η μέγιστη βαθμολογία που μπορούν να πετύχουν τα υποκείμενα είναι 6 μονάδες και η ελάχιστη 0. Ωστόσο, η επίδοση των μαθητών κυμάνθηκε από 3 έως 6 μονάδες. Δεν υπήρξε, δηλαδή, υποκείμενο που να συγκέντρωσε βαθμολογία κάτω της μέσης τιμής, που είναι 3 μονάδες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (75%) σημείωσε υψηλές επιδόσεις (5-6 μονάδες), ενώ, επίσης, ένα υψηλό ποσοστό (36,8%) κατάφερε να συγκεντρώσει τη μέγιστη δυνατή βαθμολογία (6 μονάδες).

πίνακας 22

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Κατανόηση έννοιας αριθμού (0-2)	0	14	9,7	9,7
	0,5	1	0,7	10,4
	1	64	44,4	54,9
	1,5	15	10,4	65,3
	2	50	34,7	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Και στην κατανόηση του αριθμού, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 22, οι μαθητές του δείγματός μας πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις σε μικρότερο όμως βαθμό. Συγκεκριμένα, στη δοκιμασία αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων (89,5%) συγκεντρώνει μέσες και υψηλές τιμές (1-2 μονάδες), με τις 2 μονάδες να αποτελούν τη μέγιστη τιμή. Το 44,4% αυτών πετυχαίνει μόνο στη μία επιμέρους δοκιμασία, λαμβάνοντας έτσι 1 μονάδα, το 10,4% ανταποκρίνεται μερικώς και στη δεύτερη επιμέρους δοκιμασία συγκεντρώνοντας έτσι 1,5 μονάδες ενώ το 34,7% πετυχαίνει πλήρως και στις δύο δοκιμασίες λαμβάνοντας και τις 2 μονάδες που αντιστοιχούν στην ικανότητα αυτή. Το υπόλοιπο ποσοστό των υποκειμένων κατανέμεται ως εξής: 14 υποκείμενα (9,7%) δεν συγκέντρωσαν καμία μονάδα, ενώ ένα υποκείμενο έλαβε μισή μονάδα από τη μερική του ανταπόκριση στη μία από τις δύο δοκιμασίες.

πίνακας 23

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στη συμβολική λειτουργία

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Συμβολική λειτουργία (0-2)	0	3	2,1	2,1
	0,5	4	2,8	4,9
	1	29	20,1	25,0
	1,5	17	11,8	36,8
	2	91	63,2	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Παρόμοια, σύμφωνα με τον πίνακα 23, βλέπουμε να είναι η επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας και στις δοκιμασίες αξιολόγησης της συμβολικής λειτουργίας, όπου επίσης η βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως 2 μονάδες. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό (95,1%) των μαθητών σημειώνει μέση και υψηλή επίδοση, δηλαδή 1-2 μονάδες, ενώ το 63,2% αυτού αποτελούν τα υποκείμενα που ανταποκρίθηκαν και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες επιτυχώς, λαμβάνοντας και τις 2 μονάδες που αντιστοιχούν στη συμβολική λειτουργία. Επιπλέον, 3 μαθητές (2,1%) δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν καμία μονάδα ενώ 4 μαθητές έλαβαν μισή μονάδα καθώς η ανταπόκρισή τους στη μία εκ των δύο επιμέρους δοκιμασιών δε θεωρήθηκε καθόλα επιτυχής.

πίνακας 24

Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην ικανότητα οργάνωσης του χώρου

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Ικανότητα οργάνωσης χώρου (0-6)	1	1	0,7	0,7
	1,5	1	0,7	1,4
	2	2	1,4	2,8
	2,5	4	2,8	5,6
	3	15	10,4	16,0
	3,5	7	4,9	20,8
	4	29	20,1	41,0
	4,5	20	13,9	54,9
	5	26	18,1	72,9
	5,5	19	13,2	86,1
	6	20	13,9	100,0

*Αθροιστικές συχνότητες %.

Σε ό,τι αφορά την επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας στην ικανότητα οργάνωσης του χώρου, όπως διαπιστώνεται και από τον παραπάνω πίνακα, όλες οι δυνατές τιμές καλύφθηκαν από τους μαθητές, ενώ δεν υπήρξε κανένας μαθητής που να μην πετύχει έστω και μερικώς σε μία από τις επιμέρους δοκιμασίες. Η βαθμολογία κυμάνθηκε από 0 έως 6 μονάδες. Η επίδοση των υποκειμένων μπορεί να χαρακτηριστεί μέση προς υψηλή, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (94,5%) συγκεντρώνει από 3 έως και 6 μονάδες. Στις τιμές αυτές θα λέγαμε πως υπάρχει μία ισοκατανομή των υποκειμένων, με το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων 20,8% να συγκεντρώνει 4 μονάδες, ενώ τη μέγιστη τιμή (6 μονάδες) συγκέντρωσαν 20 υποκείμενα (13,9%). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των μαθητών (5,6%) είχε επίδοση κάτω της μέσης τιμής, από 1-2,5 μονάδες.

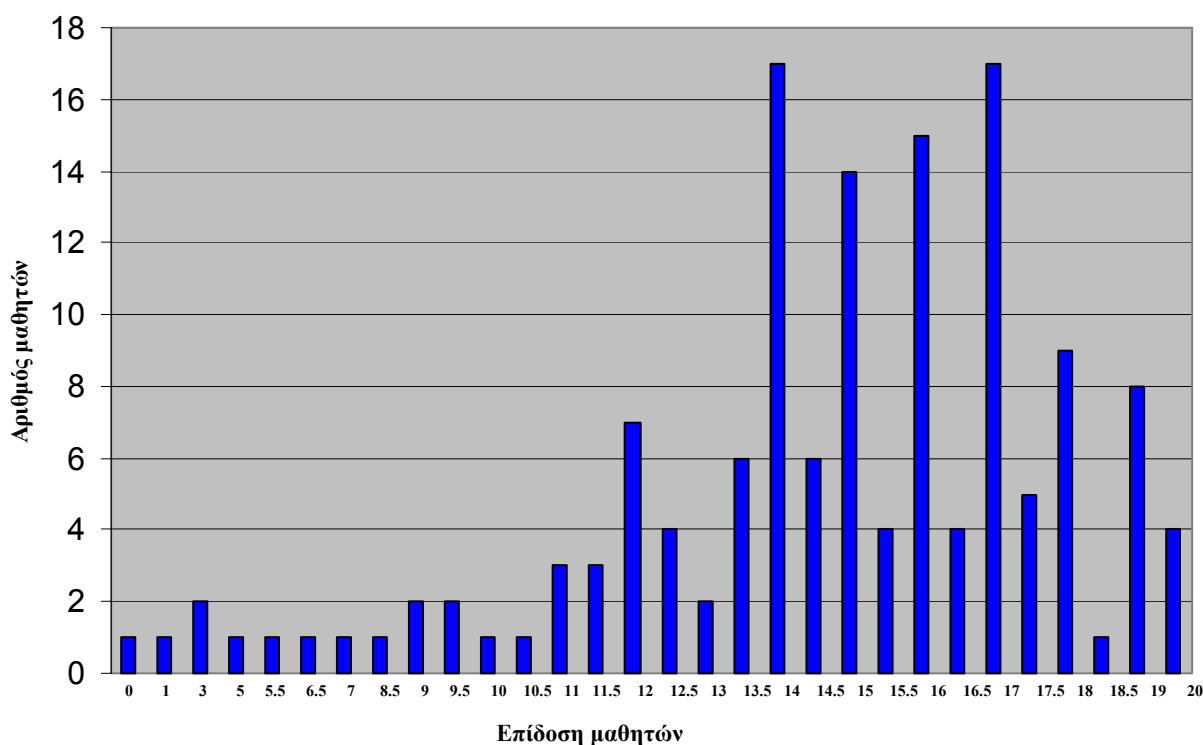
πίνακας 25
 Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνώριση-γνώση των αντιθέτων

Μεταβλητή	Τιμή	N	%	Α.Σ.*
Αναγνώριση-γνώση αντιθέτων (0-20)	0	1	0,7	0,7
	1	1	0,7	1,4
	3	2	1,4	2,8
	5	1	0,7	3,5
	5,5	1	0,7	4,2
	6,5	1	0,7	4,9
	7	1	0,7	5,6
	8,5	1	0,7	6,3
	9	2	1,4	7,6
	9,5	2	1,4	9,0
	10	1	0,7	9,7
	10,5	1	0,7	10,4
	11	3	2,1	12,5
	11,5	3	2,1	14,6
	12	7	4,9	19,4
	12,5	4	2,8	22,2
	13	2	1,4	23,6
	13,5	6	4,2	27,8
	14	17	11,8	39,6
	14,5	6	4,2	43,8
15	14	9,7	53,5	
15,5	4	2,8	56,3	
16	15	10,4	66,7	
16,5	4	2,8	69,4	
17	17	11,8	81,3	
17,5	5	3,5	84,7	
18	9	6,3	91,0	
18,5	1	0,7	91,7	
19	8	5,6	97,2	
20	4	2,8	100,0	

Στον πίνακα 25, παρουσιάζεται αναλυτικά η επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις αντίθετες λέξεις. Η βαθμολογία στη δοκιμασία αυτή κυμαίνεται από 0-20 μονάδες. Παρατηρώντας τον πίνακα βλέπουμε καταρχάς πως ένα υποκείμενο δεν κατόρθωσε να δώσει ούτε μία σωστή απάντηση, ενώ 4 υποκείμενα γνώριζαν όλες τις αντίθετες λέξεις που τους ζητήσαμε, συγκεντρώνοντας έτσι τη μέγιστη τιμή, 20 μονάδες. Η βαθμολογία του μεγαλύτερου ποσοστού των υποκειμένων (56,4%) κυμαίνεται από 15-20 μονάδες, 10-14,5 μονάδες συγκεντρώνει ένα επίσης υψηλό ποσοστό (34,9%), ενώ το 8,0% συγκεντρώνει βαθμολογία κάτω της μέσης τιμής, κάτω δηλαδή των 10 μονάδων. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε πως στη δοκιμασία αυτή η επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας θα

μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μέση, όπως προκύπτει και από την ακόλουθη γραφική παράσταση.

Γραφική παράσταση 8
Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνώριση-γνώση των αντιθέτων



Πέρα από την επίδοση των μαθητών του δείγματός μας σε κάθε ικανότητα που εξετάσαμε χωριστά, ενδιαφέρον έχει να δούμε την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, καθώς ένας από τους στόχους μας είναι να δούμε και κατά πόσο οι δοκιμασίες αυτές μπορούν να είναι χρήσιμες για το δάσκαλο της πρώτης Δημοτικού, προκειμένου να εντοπίσει τους μαθητές στους οποίους πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση κατά την προσέγγιση της γραπτής γλώσσας. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας στο σύνολο των δοκιμασιών ελέγχου των ικανοτήτων που εξετάσαμε.

πίνακας 26

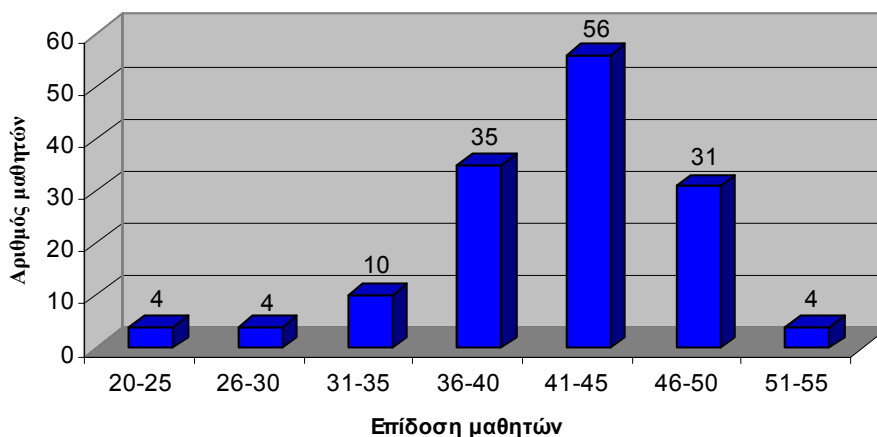
Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στο σύνολο του τεστ των ικανοτήτων

Βαθμοί επίδοσης στο σύνολο του τεστ ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων (0-58)	Συχνότητες	
	N	%
20-25	4	2,8
26-30	4	2,8
31-35	10	7
36-40	35	24,5
41-45	56	39,1
46-50	31	21,7
51-55	4	2,8

Από τα δεδομένα του πίνακα 26, παρατηρούμε πως η βαθμολογία των υποκειμένων κυμάνθηκε από 20-55 μονάδες. Δεν υπήρξε, δηλαδή, κανένας μαθητής που να ανταποκρίθηκε πλήρως σ' όλες τις δοκιμασίες, ώστε να συγκεντρώσει τη μέγιστη δυνατή τιμή μονάδων (58 μονάδες), όπως επίσης δεν υπήρξε και κανένας μαθητής με βαθμολογία κάτω των 20 μονάδων. Η επίδοση του μεγαλύτερου ποσοστού των υποκειμένων (85,3%) κυμαίνεται από 36-50 μονάδες, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στις 41-45 μονάδες (39,1%), ενώ το 24,5% και 21,7% έχει βαθμολογία 36-40 και 46-50 μονάδες αντίστοιχα. Στις ακραίες τιμές παρατηρούμε να βρίσκεται ίσος αριθμός υποκειμένων, καθώς 4 μαθητές (2,8%) πετυχαίνουν τη χαμηλότερη επίδοση (20-25 μονάδες) και αντίστοιχα 4 μαθητές την υψηλότερη (51-55 μονάδες).

Έτσι, θα λέγαμε, πως στο σύνολο του τεστ των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας είναι μέση προς υψηλή, πράγμα που διαφαίνεται και από την γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Γραφική παράσταση 9
 Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στο σύνολο του τεστ των ικανοτήτων



β. Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματός μας στην αναγνωστική δεξιότητα

Η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας στο δεύτερο τεστ που τους επιδόσαμε για την αξιολόγηση της αναγνωστικής τους δεξιότητας, παρουσιάζεται στον πίνακα 27.

πίνακας 27
 Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνωστική δεξιότητα
 (στο σύνολο του τεστ)

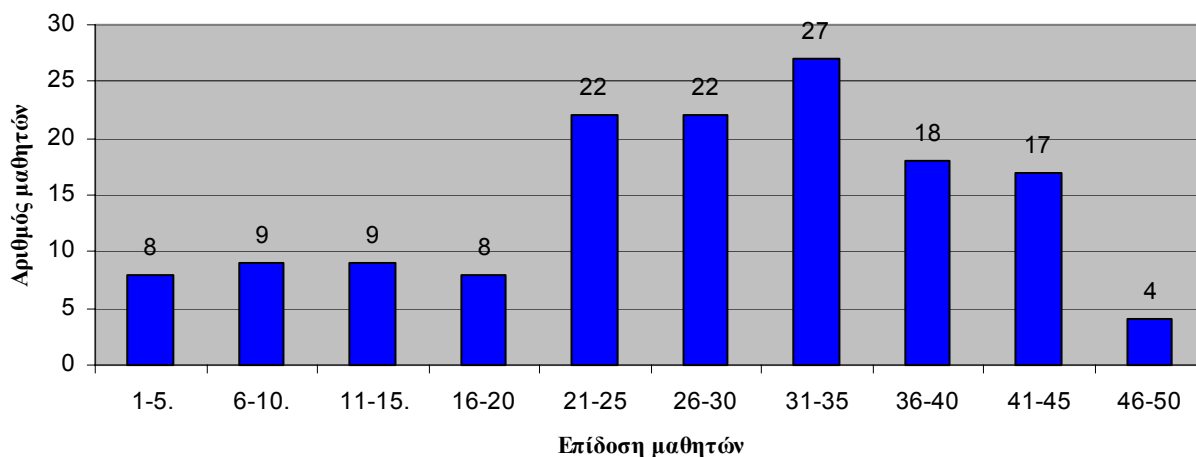
Βαθμοί επίδοσης στην αναγνωστική δεξιότητα	N	%
1-5	8	5,6
6-10	9	6,3
11-15	9	6,3
16-20	8	5,6
21-25	22	15,4
26-30	22	15,4
31-35	27	18,9
36-40	18	12,6
41-45	17	11,9
46-50	4	2,8

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει πως οι μαθητές του δείγματός μας στην αναγνωστική δεξιότητα πετυχαίνουν μέσες επιδόσεις, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συγκεντρώνεται στις μέσες

τιμές. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας τις τιμές από 1-20 ως χαμηλές, από 21-35 μέσες και από 36-50 ως υψηλές, παρατηρούμε τα εξής:

Ο βαθμός επίδοσης του μεγαλύτερου ποσοστού των υποκειμένων (49,7%) κυμαίνεται στις μέσες τιμές, ποσοστό 27,3% έχει επίδοση υψηλή ενώ 34 μαθητές (23,8%) πετυχαίνει χαμηλή επίδοση από 1-20 μονάδες. Αναλυτικότερα, 22 υποκείμενα (15,4%) με μέση επίδοση συγκεντρώνουν 21-25 μονάδες και 26-30 μονάδες αντίστοιχα, ενώ 27 μαθητές (18,9%) πετυχαίνουν την υψηλότερη μέση τιμή, 31-35 μονάδες. Στις υψηλές τιμές, 18 υποκείμενα (12,6%) πετυχαίνουν την κατώτερη υψηλή επίδοση (36-40 μονάδες), 17 υποκείμενα (11,9%) την μέση υψηλή (41-45) και 4 μαθητές (2,8%) τη μέγιστη υψηλή (46-48 μονάδες). Τα υποκείμενα με χαμηλή επίδοση κατανέμονται ως εξής: Στις ακραίες τιμές 1-5 και 16-20 βρίσκονται 8 υποκείμενα (5,6%) στην καθεμιά και αντίστοιχα 9 υποκείμενα (6,3%) στην κάθε μια από τις δύο μέσες τιμές, 6-10 και 11-15 μονάδες.

Γραφική παράσταση 10
Η επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνωστική δεξιότητα
(στο σύνολο του τεστ)



γ. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων του δείγματός μας στα δύο τεστ

Στην ενότητα αυτή, δίνονται οι μέσοι όροι της επίδοσης των μαθητών του δείγματός μας και στα δύο τεστ. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 28, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι της επίδοσης σε κάθε μια από τις ικανότητες που ελέγχουμε, στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων και στην αναγνωστική δεξιότητα, ώστε να έχουμε μία πιο συγκεντρωτική εικόνα της επίδοσης των μαθητών.

πίνακας 28

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων του δείγματος στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες και στην αναγνωστική δεξιότητα

	M	\bar{X}	s
<i>Μεταβλητές ικανοτήτων</i>			
▪ Αναγνώριση μερών (σύνολο)	22	14,16	2,59
Στις επιμέρους δοκιμασίες:			
-Κατασκευή	9	5,00	2,25
-Ονομασία	6	3,27	0,82
-Αναγνώριση	7	5,88	0,63
▪ Γνώση-διάκριση χρωμάτων	6	5,13	0,87
▪ Κατανόηση έννοιας αριθμού	2	1,29	0,62
▪ Συμβολική λειτουργία	2	1,65	0,51
▪ Αντίληψη-οργάνωση χώρου	6	4,48	1,08
▪ Γνώση-αναγνώριση αντιθέτων/συμπληρωματικών εννοιών	20	14,56	3,63
<i>Στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων</i>	58	41,31	6,06
<i>Αναγνωστική δεξιότητα</i>	50	27,39	11,59

M=μέγιστη τιμή, \bar{X} =μέσος όρος, s=τυπική απόκλιση

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει πως η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων είναι μέση προς υψηλή, καθώς ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών είναι 41,31 μονάδες με μέγιστη τιμή 58 μονάδες. Αναλυτικότερα στις ικανότητες που εξετάζουμε παρατηρούμε υψηλές επιδόσεις στη γνώση των χρωμάτων, στην ικανότητα οργάνωσης του χώρου, στη συμβολική λειτουργία. Στην ανάγνωση, οι μαθητές πετυχαίνουν μέσες τιμές επίδοσης, καθώς ο μέσος όρος της επίδοσής τους στο τεστ είναι 27,39.

1.3.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στην επίδοση των υποκειμένων του δείγματος στην αναγνωστική δεξιότητα και στις ψυχογνωστικές και ψυχογλωσσικές ικανότητες

Ένας βασικός στόχος της έρευνάς μας, είναι να ελέγξουμε τη σχέση που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στις ικανότητες που εξετάζουμε και στην αναγνωστική δεξιότητα. Αν, δηλαδή, ο βαθμός κατοχής μιας ικανότητας επιδρά και σε ποιο βαθμό στη μετέπειτα επίδοση στην ανάγνωση. Για το λόγο αυτό, ελέγξαμε τις συσχετίσεις μεταξύ της καθεμιάς ικανότητας ξεχωριστά και της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς και τη συσχέτιση του συνολικού τεστ των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων με την αναγνωστική δεξιότητα. Στον πίνακα 29 δίνονται αναλυτικά οι συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Πριν προβούμε στην εξέταση των επιμέρους δεικτών, θα θέλαμε αρχικά να τονίσουμε πως όλοι οι δείκτες συσχέτισης των ικανοτήτων με την αναγνωστική δεξιότητα έχουν θετική κατεύθυνση. Το γεγονός αυτό, ενισχύει τη θεώρηση αυτών των ικανοτήτων, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξής τους, ως ικανοτήτων που σχετίζονται θετικά με την αναγνωστική δεξιότητα.

Ωστόσο, ο βαθμός συσχέτισης αυτών των ικανοτήτων, πράγμα που αποτελεί και ένα από τα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα, διαφοροποιείται. Πριν περάσουμε στο σχολιασμό των επιμέρους δεικτών, προκειμένου να δούμε το βαθμό διαφοροποίησής τους, μία σημαντική παρατήρηση που προκύπτει από την ανάγνωση του πίνακα 29, αφορά το μέγεθος των δεικτών συσχέτισης. Συγκεκριμένα, το μέγεθος των δεικτών συσχέτισης είναι σχετικά μικρό. Ωστόσο, για τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας, οι συσχετίσεις που βρέθηκαν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως επί των πλείστων μέτριες, ενώ η μεγαλύτερη συσχέτιση που βρέθηκε ήταν 0,539. Οι δείκτες γραμμικής συσχέτισης των μεταβλητών που αφορούν τις εξεταζόμενες ικανότητες με την μεταβλητή της επίδοσης της ανάγνωσης κυμαίνονται από 0,059 έως και 0,539. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως οι ικανότητες που εξετάζουμε σχετίζονται

θετικά με την αναγνωστική δεξιότητα, όχι όμως σε υψηλό βαθμό. Ενδιαφέρον, όμως έχει να δούμε στο σημείο αυτό αναλυτικά τους δείκτες συσχέτισης.

πίνακας 29
Τιμές του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson's r

<i>Μεταβλητή επίδοσης</i>	<i>Αναγνωστική δεξιότητα</i>
<i>Μεταβλητές ικανοτήτων</i>	
Αναγνώριση μερών - Κατασκευή	0,193*
Αναγνώριση μερών - Ονομασία	0,059
Αναγνώριση μερών - Αναγνώριση	0,128
Αναγνώριση μερών - Σύνολο	0,218**
Γνώση - διάκριση χρωμάτων	0,237**
Κατανόηση έννοιας αριθμού	0,325**
Συμβολική λειτουργία	0,356**
Οργάνωση του χώρου	0,314**
Αναγνώριση - γνώση αντιθέτων	0,488**
Τεστ ικανοτήτων - Σύνολο	0,539**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του πίνακα 29, η μεγαλύτερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων και στην αναγνωστική δεξιότητα ($r = 0,539$, $p < 0,01$). Η συσχέτιση της επίδοσης στο τεστ ικανοτήτων με την επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα είναι σημαντική. Φαίνεται, δηλαδή, πως ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών του δείγματός μας στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων σχετίζεται με την μετέπειτα επίδοσή τους στην ανάγνωση σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, για τις ικανότητες που εμείς επιλέξαμε, ίσως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και υψηλή η συσχέτιση που βρέθηκε, καθώς όπως είπαμε πρόκειται για ικανότητες, τουλάχιστον οι περισσότερες, όχι καθαρά γλωσσικές. Ας πάρουμε, όμως, ξεχωριστά την καθεμία ικανότητα ώστε να δούμε το βαθμό συσχέτισής της με την ανάγνωση.

Σύμφωνα, επίσης, με τον πίνακα 29, παρατηρούμε πως όλες οι ικανότητες συσχετίζονται με την ανάγνωση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,01$. Ωστόσο, το μέγεθος των δεικτών είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μέτριο. Συγκεκριμένα, μέτρια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης των μερών και στην ανάγνωση ($r=0,218$, $p < 0,01$), ενώ ασήμαντη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η

συσχέτιση ανάμεσα στις επιμέρους δοκιμασίες αυτής της ικανότητας και στην ανάγνωση, εκτός μίας ασθενής συσχέτισης που παρατηρείται στην κατασκευή του παζλ και στην ανάγνωση ($r=0,193$, $p<,05$).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, ίσως θα αναμέναμε μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης των μερών και της ανάγνωσης. Πιθανόν, η χρήση ενός διαφορετικού οργάνου μέτρησης αυτής της ικανότητας να διαφοροποιεί και το μέγεθος συσχέτισής της. Αναφορικά με τις επιμέρους δοκιμασίες αυτής της ικανότητας, η δοκιμασία κατασκευής του παζλ ήταν αναμενόμενο να σχετίζεται σε υψηλότερο βαθμό με την ανάγνωση. Το γεγονός αυτό, όπως ήδη αναπτύξαμε στη θεωρία μας, ερμηνεύεται ίσως από το ότι η συγκεκριμένη δοκιμασία απαιτεί την αναγνώριση των επιμέρους τεμαχίων έξω από το πλαίσιο, το όλο στο οποίο ανήκουν. Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες παρόμοιες με αυτές που συναντούμε στην αναγνώριση των γραμμάτων, των λέξεων που επιτρέπουν την ανάγνωση.

Μέτρια συσχέτιση παρατηρείται, επίσης, ανάμεσα στην ανάγνωση και στη γνώση-διάκριση των χρωμάτων ($r=0,237$, $p<,01$), στην κατανόηση της έννοιας του αριθμού ($r=0,325$, $p<,01$), στη συμβολική λειτουργία ($r=0,356$, $p<,01$) και στην ικανότητα αντίληψης-οργάνωσης του χώρου ($r=0,314$, $p=,01$), ενώ, σημαντική είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγνωση και στην αναγνώριση-γνώση των αντιθέτων ($r=0,488$, $p<,01$).

Τα αποτελέσματα αυτά, ήταν θα λέγαμε αναμενόμενα. Η μεγαλύτερη συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ της γνώσης των αντιθέτων και της ανάγνωσης θα μπορούσε να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη μας πως η συγκεκριμένη ικανότητα είναι περισσότερο γλωσσική, αφορά δηλαδή άμεσα τη γλώσσα και το βαθμό ανάπτυξής της. Αντίθετα, οι υπόλοιπες ικανότητες βρέθηκαν να σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με την ανάγνωση, πιθανόν λόγω της φύσης τους, καθώς αποτελούν ικανότητες όχι τόσο γλωσσικές, αλλά περισσότερο γνωστικές, που συμμετέχουν και απαιτούνται για την επεξεργασία ποικίλων πληροφοριών, πέραν των γλωσσικών.

1.3.4. Συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων επιλεγμένων μεταβλητών και της επίδοσης στα τεστ

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ τόσο των δημογραφικών μεταβλητών όσο και των μεταβλητών που αφορούν ορισμένα χαρακτηριστικά των υποκειμένων με την επίδοσή τους στα δύο τεστ που τους επιδόσαμε, δηλαδή, στο τεστ των ικανοτήτων και στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας.

Αναφορικά με το φύλο των υποκειμένων, όπως προκύπτει από τον πίνακα 30, παρατηρούμε πως τα κορίτσια σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης πιο υψηλό από τα αγόρια στο τεστ των ικανοτήτων. Η υπεροχή, μάλιστα, αυτή των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντική ($p=,014<,05$). Αντίθετα, συγκρίνοντας τους μέσους όρους επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών στην αναγνωστική δεξιότητα, παρατηρούμε πως υπάρχει μία μικρή διαφορά στην επίδοση υπέρ των κοριτσιών που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

πίνακας 30

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης.
Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Φύλο	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
αγόρι κορίτσι		39,92	5,90	-2,493	142	,014
		42,41	5,99			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
αγόρι κορίτσι		27,14	11,13	-0,235	142	,814
		27,60	12,01			

\bar{X} = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Αν και συνήθως τα κορίτσια, όπως έχει φανεί από διάφορες έρευνες, έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αναπτυγμένες τις γλωσσικές τους δεξιότητες, για τους μαθητές του δείγματός μας δε φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο. Η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο τεστ των ικανοτήτων, είναι πιθανόν δηλωτική μιας υπεροχής

των κοριτσιών του δείγματός μας στο βαθμό ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων.

Στον πίνακα 31 παρουσιάζεται η επίδοση στα τεστ ως συνάρτηση της χρονολογικής ηλικίας των υποκειμένων. Υποθέτουμε πως τα υποκείμενα που ανήκουν στην μεγάλη ηλικιακή ομάδα (6:04-6:10) θα έχουν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές που ανήκουν στη μικρή ηλικιακή ομάδα (5:10-6:04).

πίνακας 31

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς τη χρονολογική τους ηλικία

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ομάδες ηλικίας	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
Μικρή Μεγάλη		40,46	5,80	-1,383	141	,169
		41,87	6,20			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας	\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
		25,45	11,00	-1,708	141	,090
Μικρή Μεγάλη		28,77	11,93			

\bar{X} =μέσος όρος, s =τυπική απόκλιση, df =βαθμοί ελευθερίας, p =στατιστική σημαντικότητα

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και στα δύο τεστ οι μαθητές που ανήκουν στη μεγάλη ηλικιακή ομάδα σημειώνουν μέσους όρους επίδοσης πιο υψηλούς από τους συμμαθητές τους που ανήκουν στη μικρή ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Το γεγονός αυτό, πιθανόν να οφείλεται στον τρόπο κατηγοριοποίησης των παιδιών με βάση την ηλικία τους. Αν χωρίζαμε τους μαθητές του δείγματός μας σε τρεις ηλικιακές ομάδες, τότε ίσως οι διαφορές που θα παρατηρούσαν να ήταν διαφορετικές και ιδίως μεταξύ των υποκειμένων που θα ανήκαν στις ακραίες ηλικιακές ομάδες καθώς η διαφορά στην ηλικία τους θα ήταν μεγαλύτερη.

Στον πίνακα 32 φαίνονται οι μέσοι όροι επίδοσης των υποκειμένων του δείγματός μας, ως συνάρτηση του μεγέθους της οικογένειάς τους. Τα

παιδιά που προέρχονται από ολιγομελή οικογένεια, μέχρι και δύο παιδιά, αναμένουμε να έχουν μεγαλύτερη επίδοση από τους συμμαθητές τους που η οικογένειά τους είναι πολυμελής.

πίνακας 32

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς τον αριθμό παιδιών της οικογένειας

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αριθμός παιδιών οικογένειας	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
ολιγομελής πολυμελής		41,61	6,13	0,902	142	,369
		40,62	5,90			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	s	t -τιμή	df	p
ολιγομελής πολυμελής		28,70	10,75	1,912	70,133	,060
		24,43	12,97			

\bar{X} = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Από τα δεδομένα του πίνακα 32 φαίνεται πως ο μέσος όρος επίδοσης και στα δύο τεστ των μαθητών του δείγματός μας που προέρχονται από ολιγομελή οικογένεια είναι υψηλότερος από το μέσο όρο επίδοσης των συμμαθητών τους που προέρχονται από οικογένεια με περισσότερα από δύο παιδιά. Οι παρατηρούμενες ωστόσο διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων επίδοσης παρατηρείται στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας όπου για πολύ λίγο δεν έφτασε το όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($p=,060$).

Έτσι, αν και αναμέναμε το μέγεθος της οικογένειας να επηρεάζει την επίδοση στα τεστ, καθώς όσο λιγότερα είναι τα παιδιά στην οικογένεια τόσο περισσότερο και οι γονείς τους είναι διαθέσιμοι στο να ασχοληθούν μαζί τους, ωστόσο κάτι τέτοιο δε ισχύει για τους μαθητές του δείγματός μας. Το γεγονός αυτό, πιθανόν να οφείλεται στις αλλαγές που έχει δεχτεί η οικογένεια. Ενώ, δηλαδή, παλιότερα οι οικογένειες ήταν κυρίως πολυμελείς, στις μέρες μας η μέση οικογένεια έχει 1 με 2 παιδιά και σπανιότερα 3 παιδιά. Πιθανόν, αν προσδιορίζαμε το μέγεθος της

οικογένειας με δύο κατηγορίες όπου τη μία να αποτελούσαν αυτές που έχουν ένα μόνο παιδί και την άλλη οι οικογένειες που έχουν δύο και περισσότερα παιδιά, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που χαρακτηρίζουν τη σημερινή οικογένεια, θα μπορούσαμε να μελετήσουμε ακριβέστερα την επίδραση αυτού του παράγοντα στην επίδοση των μαθητών.

Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εξέτασης του αν η επίδοση στα δύο τεστ διαφοροποιείται σε συνάρτηση της σειράς γέννησης των μαθητών του δείγματός μας, αν δηλαδή είναι πρωτότοκοι ή υστερότοκοι.

Το σκεπτικό εξέτασης αυτής της μεταβλητής έγκειται στη διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος όπου μεγαλώνει ένα παιδί και την πιθανή επίδρασή του στην ανάπτυξή του. Όταν ένα παιδί έχει μεγαλύτερα αδέρφια, τότε και οι περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εκτίθεται θα είναι περισσότερες με αποτέλεσμα να δέχεται περισσότερη γλώσσα, σε σχέση με ένα πρωτότοκο παιδί. Πέρα από τη γλώσσα, θα μπορούσαμε να πούμε πως ένα παιδί με μεγαλύτερα αδέρφια δέχεται και περισσότερες ευκαιρίες για την όξυνση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντα χώρου, όταν, για παράδειγμα, παρακολουθεί το μεγαλύτερο αδερφό του να συναρμολογεί ένα παιχνίδι, πράγμα που του εξάπτει την περιέργεια ώστε να ενδιαφέρεται και να ρωτά για να μάθει και το ίδιο.

Επίσης, σύμφωνα και με σχετική έρευνα (Μ.Ι.Βάμβουκας, 1994) θα μπορούσαν και τα πρωτότοκα παιδιά να υπερέχουν των υστερότοκων, καθώς συνήθως οι γονείς είναι περισσότερο διαθέσιμοι και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο πρώτο τους παιδί.

πίνακας 33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς τη σειρά γέννησής τους Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Σειρά γέννησης	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i> -τιμή	<i>df</i>	<i>p</i>
πρωτότοκοι υστερότοκοι		41,21	6,64	-0,163	142	,871
		41,37	5,68			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i> -τιμή	<i>df</i>	<i>p</i>
πρωτότοκοι υστερότοκοι		29,00	12,60	1,347	142	,180
		26,34	10,83			

\bar{X} = μέσος όρος, *s* = τυπική απόκλιση, *df* = βαθμοί ελευθερίας, *p* = στατιστική σημαντικότητα

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι η επίδοση και στα δύο τεστ των μαθητών του δείγματός μας δεν εξαρτάται από το αν έχουν ή δεν έχουν μεγαλύτερα αδέρφια. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης στο τεστ ικανοτήτων των μαθητών που είναι υστερότοκοι, είναι πιο υψηλός από το μέσο όρο επίδοσης αυτών που δεν έχουν μεγαλύτερα αδέρφια, δηλαδή που είναι πρωτότοκοι ή μοναχοπαίδια. Ωστόσο, η διαφορά αυτή στην επίδοση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αντίθετα, ο μέσος όρος επίδοσης στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών που είναι πρωτότοκοι ή μοναχοπαίδια είναι πιο μεγάλος από τον μέσο όρο επίδοσης των συμμαθητών τους που είναι υστερότοκοι. Και εδώ όμως η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, αν και μεγαλύτερη, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,180 > ,05$).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό προσδιοριστικό της οικογένειας των υποκειμένων, το οποίο και συσχέτισαμε με την επίδοσή τους στα δύο τεστ, είναι η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους. Το επάγγελμα του πατέρα, χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης προκειμένου να προσδιοριστεί το πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των υποκειμένων, καθώς, σύμφωνα με τα δεδομένα από το χώρο της Κοινωνιολογίας, η ανώτερη επαγγελματική κατηγορία συνήθως συνυπάρχει και με ένα υψηλό κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό

επίπεδο. Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης των υποκειμένων του δείματός μας στα δύο τεστ σε συνάρτηση με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους.

πίνακας 34

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Επαγγελματική κατηγορία πατέρα	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	F -τιμή	df	p
Κατώτερη Μεσαία Ανώτερη Ανώτατη		40,94	6,15	1,035	3,134	,379
		40,36	5,63			
		42,34	5,87			
		42,15	6,25			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	s	F -τιμή	df	p
Κατώτερη Μεσαία Ανώτερη Ανώτατη		26,61	12,36	4,845	3,134	,003
		24,11	11,13			
		28,90	10,43			
		34,52	9,58			

\bar{X} =μέσος όρος, s =τυπική απόκλιση, df =βαθμοί ελευθερίας, p =στατιστική σημαντικότητα

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει πως στο τεστ των ικανοτήτων, οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών δεν είναι ανάλογοι με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους. Ωστόσο, η επίδοσή των μαθητών όπου ο πατέρας τους ανήκει στην ανώτερη και ανώτατη επαγγελματική βαθμίδα, είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των συμμαθητών τους που το επάγγελμα του πατέρα τους ανήκει στην κατώτερη και μεσαία επαγγελματική κατηγορία. Οι παρατηρούμενες όμως διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας, παρατηρούμε πως οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών αυξάνονται από την μεσαία ως και την ανώτατη επαγγελματική κατηγορία. Όσο, δηλαδή, πιο υψηλή είναι η βαθμίδα της επαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα τόσο πιο υψηλή είναι

και η επίδοσή τους, ενώ παρατηρείται και μία άνοδος στην κατώτερη επαγγελματική κατηγορία.

Δεδομένου, ότι οι διαφορές των μέσων όρων στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας είναι στατιστικά σημαντικές ($p=,003$) εφαρμόστηκε το κριτήριο Scheffe προκειμένου να προσδιορίσουμε τα ζεύγη των επαγγελματικών κατηγοριών στα οποία οφείλεται η σημαντικότητα αυτή. Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική δεξιότητα σε συνάρτηση με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους.

πίνακας 35

Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας ως προς την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους

<i>Σύγκριση</i>	<i>Διαφορά \bar{X}</i>	<i>p</i>
Κατώτερη – Μεσαία	2,49	,879
Κατώτερη – Ανώτερη	-2,29	,893
Κατώτερη – Ανώτατη	-7,91	,148
Μεσαία – Ανώτερη	-4,79	,200
Μεσαία – Ανώτατη	-10,40	,004
Ανώτερη - Ανώτατη	-5,61	,227

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων επίδοσης στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας σε συνάρτηση με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα των υποκειμένων, οφείλεται στη διαφορά επίδοσης των μαθητών της μεσαίας επαγγελματικής κατηγορίας από εκείνη των συμμαθητών τους της ανώτατης επαγγελματικής κατηγορίας.

Πέρα από την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα, εξετάσαμε επίσης και την επίδοση των μαθητών σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Οι μέσοι όροι επίδοσης των υποκειμένων στα δύο τεστ σε σχέση μ' αυτή την μεταβλητή παρουσιάζονται στον πίνακα 36.

πίνακας 36

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	F -τιμή	df	p
Κατώτερο Μεσαίο Ανώτατο		38,03	7,16	2,679	2,137	,072
		41,72	5,47			
		41,95	6,37			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	s	F -τιμή	df	p
Κατώτερο Μεσαίο Ανώτατο		26,33	11,75	5,553	2,137	,005
		25,22	11,50			
		31,79	10,17			

\bar{X} = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Από την ανάγνωση του πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε πως στο τεστ των ικανοτήτων οι μέσοι όροι επίδοσης είναι ανάλογοι με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα, τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοση των υποκειμένων στο τεστ. Οι παρατηρούμενες, ωστόσο, διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, αν και για πολύ λίγο δεν έφτασαν το όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($p=,072$).

Στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας παρατηρούμε πως οι μαθητές με πατέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου πετυχαίνουν και τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους που έχουν πατέρα με επίπεδο μόρφωσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ οι μαθητές με πατέρα κατώτερου μορφωτικού επιπέδου πετυχαίνουν υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης από τους συμμαθητές τους που έχουν πατέρα μεσαίου μορφωτικού επιπέδου. Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικά σημαντικές ($p=,005$).

Βλέπουμε, δηλαδή, πως υπάρχει μία στενή σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της επίδοσης των υποκειμένων στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας. Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο

συνυπάρχει και με τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης στο τεστ. Κάτι τέτοιο, είναι αναμενόμενο αν λάβουμε υπόψη μας πως οι μαθητές με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου δέχονται και περισσότερα γλωσσικά και πολιτιστικά ερεθίσματα ώστε να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα τη γλώσσα. Αυτό που αξίζει, επίσης, να τονιστεί είναι πως η υπεροχή των μαθητών με πατέρα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι εκείνων με πατέρα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σημαντικότητα των παρατηρούμενων διαφορών των μέσων όρων σε συνάρτηση μ' αυτή τη μεταβλητή, εξετάστηκε με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Scheffee. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 37.

πίνακας 37
Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ ανάγνωσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

Σύγκριση	Διαφορά \bar{X}	p
Κατώτερο – Μεσαίο	1,11	,939
Κατώτερο – Ανώτατο	-5,45	,243
Μεσαίο - Ανώτατο	-6,57	,006

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει πως η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων επίδοσης των μαθητών στο τεστ της αναγνωτικής δεξιότητας παρατηρείται μεταξύ των μαθητών με πατέρα μεσαίου και ανώτατου μορφωτικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με πατέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου υπερέχουν των συμμαθητών τους με πατέρα μεσαίου μορφωτικού επιπέδου κατά 6,57 μονάδες. Η διαφορά των μέσων όρων στην περίπτωση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=,006$).

Η επίδοση των υποκειμένων εξετάστηκε, επίσης, σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εξέτασης του εάν η επίδοση των υποκειμένων στα δύο τεστ διαφοροποιείται σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους.

πίνακας 38

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	s	F-τιμή	df	p
Κατώτερο		38,14	2,89	3,069	2,137	,050
Μεσαίο		40,83	6,22			
Ανώτατο		43,01	5,87			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	s	F-τιμή	df	p
Κατώτερο		19,85	7,77	5,858	2,137	,004
Μεσαίο		26,29	12,03			
Ανώτατο		31,93	9,21			

\bar{X} = μέσος όρος, s = τυπική απόκλιση, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Από την ανάγνωση του πίνακα προκύπτει πως οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών του δείγματός μας και στα δύο τεστ είναι ανάλογοι με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τους. Όσο δηλαδή πιο υψηλή είναι η βαθμίδα μόρφωσης της μητέρας, τόσο ανώτερη είναι και η επίδοση των μαθητών στο τεστ των ικανοτήτων και της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι παρατηρούμενες διαφορές και στις δύο περιπτώσεις είναι στατιστικά σημαντικές καθώς στο τεστ των ικανοτήτων έχουμε ($p=,050$) και στο τεστ ελέγχου της αναγνωστικής δεξιότητας ($p=,004$).

Στους πίνακες 39 και 40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου της σημαντικότητας των παρατηρούμενων αυτών διαφορών στο τεστ των ικανοτήτων και της αναγνωστικής δεξιότητας αντίστοιχα, που προέκυψαν μετά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Scheffe.

πίνακας 39

Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους

Σύγκριση	Διαφορά \bar{X}	p
Κατώτερο – Μεσαίο	-2,69	,521
Κατώτερο – Ανώτατο	-4,86	,139
Μεσαίο - Ανώτατο	-2,17	,143

Από την ανάγνωση του πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής: Παρόλο, που η συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στο τεστ των ικανοτήτων με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους, έδειξε πως οι διαφορές των μέσων όρων επίδοσης είναι στατιστικά σημαντικές, εντούτοις οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο. Έτσι, συγκρίνοντας την επίδοση των μαθητών με μητέρα κατώτερου μορφωτικού επιπέδου με την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με μητέρα μεσαίου και ανώτατου μορφωτικού επιπέδου, και αντίστοιχα τους μέσους όρους επίδοσης των μαθητών που έχουν μητέρα μεσαίου μορφωτικού επιπέδου με αυτούς που η μητέρα τους έχει ανώτατο επίπεδο μόρφωσης, διαπιστώνουμε πως οι παρατηρούμενες διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας δεν είναι ανάλογη με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας τους.

Στον πίνακα 40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων της επίδοσης των υποκειμένων στην αναγνωστική δεξιότητα, σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους.

πίνακας 40
Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ ανάγνωσης ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους

Σύγκριση	Διαφορά \bar{X}	<i>p</i>
Κατώτερο – Μεσαίο	-6,44	,334
Κατώτερο – Ανώτατο	-12,07	,029
Μεσαίο - Ανώτατο	-5,63	,022

Στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως η επίδοση των μαθητών διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στους μαθητές με μητέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου και σ' αυτούς που η μητέρα τους έχει κατώτερο και μεσαίο επίπεδο μόρφωσης. Αντίθετα, παρατηρούμε πως η επίδοση των μαθητών με μητέρα κατώτερου και μεσαίου μορφωτικού επιπέδου δεν διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Βλέπουμε, δηλαδή, πως το ανώτατο επίπεδο μόρφωσης της μητέρας επιδρά θετικά στην επίδοση που θα έχει το παιδί στην ανάγνωση. Το γεγονός αυτό είναι θα λέγαμε αναμενόμενο. Όταν η μητέρα έχει ακολουθήσει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση, τότε οι εμπειρίες και η αλληλεπίδραση που δέχεται το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον είναι διαφορετικές και περισσότερο ευνοϊκές για την καλλιέργεια της γλώσσας. Εκτός αυτού, οι μητέρες ανώτατου μορφωτικού επιπέδου έχουν συνήθως υψηλότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους ώστε να δημιουργούν καταλληλότερες συνθήκες προαγωγής της γλώσσας.

Στον πίνακα 41 δίνονται οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών στα δύο τεστ σε συνάρτηση με τη βαθμολογία επίδοσης των υποκειμένων στο μάθημα της γλώσσας.

πίνακας 41

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων και στο τεστ ανάγνωσης ανάλογα με το βαθμό στο μάθημα της γλώσσας

Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμός στη Γλώσσα	Τεστ ικανοτήτων	Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών				
		\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i> -τιμή	<i>df</i>	<i>p</i>
2 - 7		36,35	6,04	16,065	3,43	,000
8		38,27	6,97			
9		42,28	5,34			
10		43,94	4,19			
	Τεστ αναγνωστικής δεξιότητας					
		\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i> -τιμή	<i>df</i>	<i>p</i>
2-7		13,21	8,88	36,611	3,140	,000
8		23,70	7,04			
9		28,71	10,28			
10		34,09	8,01			

\bar{X} = μέσος όρος, *s* = τυπική απόκλιση, *df* = βαθμοί ελευθερίας, *p* = στατιστική σημαντικότητα

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει πως η επίδοση των υποκειμένων και στα δύο τεστ διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (*p* = ,000 και για τα δύο τεστ) ανάλογα με τη βαθμολογία επίδοσής τους στο μάθημα της γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι επίδοσης παρουσιάζουν μία ανοδική τάση καθώς όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία

των υποκειμένων στο μάθημα της γλώσσας τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοσή τους. Η εφαρμογή του κριτηρίου Scheffee μας επιτρέπει να δούμε αναλυτικότερα μεταξύ ποιων ακριβώς μαθητών με διαφορετικό βαθμό στη γλώσσα σημειώνονται και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους επίδοσής τους. Τα αποτελέσματα αυτής της εξέτασης παρουσιάζονται στους πίνακες 42 και 43 που αφορούν το τεστ ικανοτήτων και της αναγνωστικής δεξιότητας αντίστοιχα.

πίνακας 42
Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ ικανοτήτων ανάλογα με το βαθμό τους στο μάθημα της γλώσσας

Σύγκριση	Διαφορά \bar{X}	p
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 8	-1,91	,674
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 9	-5,92	,001
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 10	-7,58	,000
Μαθητές με βαθμό 8 – Μαθητές με βαθμό 9	-4,00	,074
Μαθητές με βαθμό 8 – Μαθητές με βαθμό 10	-5,67	,001
Μαθητές με βαθμό 9 – Μαθητές με βαθμό 10	-1,66	,550

Τα δεδομένα του πίνακα μας επιτρέπουν να κάνουμε τις εξής διαπιστώσεις: Οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών του δείγματός μας στο τεστ των ικανοτήτων διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό ανάμεσα στους μαθητές με βαθμό στο μάθημα της γλώσσας 2-7 μονάδες και στους συμμαθητές τους που βαθμολογούνται από τους δασκάλους τους στη γλώσσα με 9 και 10 μονάδες ($p=,001$ και $p=,000$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται, επίσης, μεταξύ των μαθητών με βαθμό στη γλώσσα 8 και των συμμαθητών τους με βαθμό 10 ($p=,001$). Βλέπουμε, δηλαδή, πως οι διαφορές στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στους μαθητές που συγκαταλέγονται στις δύο ακραίες βαθμολογικές κατηγορίες, καθώς και ανάμεσα στους μαθητές που ο βαθμός τους στο μάθημα της γλώσσας διαφέρει κατά 2 μονάδες. Αντίθετα, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών που η βαθμολογία επίδοσής τους στο μάθημα της γλώσσας διαφέρει κατά 1 μονάδα, για παράδειγμα, μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 9 και αυτών που έχουν βαθμό 10 στο μάθημα της γλώσσας.

Κάτι τέτοιο θα μπορούσε πιθανόν να ερμηνευτεί αν αναλογιστούμε ότι η βαθμολογία δεν είναι δυνατό να είναι απόλυτη. Ένας μαθητής με βαθμό 8, είναι πιθανόν να σημειώνει επιδόσεις που θα μπορούσαν να βαθμολογηθούν τόσο με 9 όσο και με 7, ώστε να διαφοροποιείται πολύ περισσότερο από ένα μαθητή με βαθμό 10 και λιγότερο από έναν με βαθμό 9.

Και οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων επίδοσης στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας αναφορικά με το βαθμό στο μάθημα της γλώσσας, δίνουν θα λέγαμε παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία και παρουσιάζονται στον πίνακα 43.

πίνακας 43

Διαφορές μέσων όρων της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας ανάλογα με το βαθμό τους στο μάθημα της γλώσσας

<i>Σύγκριση</i>	<i>Διαφορά \bar{X}</i>	<i>p</i>
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 8	-10,48	,001
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 9	-15,50	,000
Μαθητές με βαθμό 2-7 – Μαθητές με βαθμό 10	-20,87	,000
Μαθητές με βαθμό 8 – Μαθητές με βαθμό 9	-5,01	,248
Μαθητές με βαθμό 8 – Μαθητές με βαθμό 10	-10,39	,000
Μαθητές με βαθμό 9 – Μαθητές με βαθμό 10	-5,37	,044

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει πως μεταξύ των μαθητών που έχουν διαφορετικό βαθμό στο μάθημα της γλώσσας υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις σύγκρισης, ενώ μόνο οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών με βαθμό 8 δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τους αντίστοιχους των συμμαθητών τους με βαθμό 9.

Έτσι, οι μαθητές με βαθμό στο μάθημα της γλώσσας 2-7 μονάδες πετυχαίνουν χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης από τους συμμαθητές τους με βαθμό στο μάθημα της γλώσσας 8, με 9 και με 10. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($p=,001$, $p=,000$, $p=,000$ αντίστοιχα).

Οι μαθητές, επίσης, με βαθμό στη γλώσσα 10 υπερέχουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους συμμαθητές τους με βαθμό 8 ($p=,000$) και με βαθμό με βαθμό 9 ($p=,044$).

1.4. Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό, μετά την έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τις αδυναμίες που χαρακτηρίζουν και τη δική μας έρευνα, κυρίως σε μεθοδολογικό επίπεδο, που προκύπτουν θα λέγαμε τόσο από ορισμένες δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της, όσο και από αδυναμίες που χαρακτηρίζουν γενικότερα τις διαχρονικές έρευνες.

Ειδικότερα έχουμε να επισημάνουμε τα εξής:

Μία βασική αδυναμία των διαχρονικών ερευνών, είναι η πιθανότητα μείωσης των υποκειμένων, καθώς όπως ήδη προαναφέρθηκε, οι έρευνες αυτού του είδους βασίζονται στην εξέταση των ίδιων υποκειμένων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Αν και το δείγμα μας με τη δεύτερη επίδοση μειώθηκε κατά 19 υποκείμενα, θεωρούμε πως η αδυναμία αυτή αντιμετωπίστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς η αρχική επιλογή μεγαλύτερου δείγματος (163 υποκείμενα) βοήθησε στο να κρατηθεί το δείγμα μας και μετά τη δεύτερη επίδοση, ως προς τον αριθμό των υποκειμένων σε ικανοποιητικά επίπεδα (144 υποκείμενα).

Τα δύο από τα τρία μέρη του πρώτου τεστ που επιδόθηκε, απαιτούσαν την ατομική εξέταση των υποκειμένων. Δεδομένου ότι η ατομική εξέταση όλων των υποκειμένων αποτελεί ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, πράγμα που πιθανόν να αλλοίωνε τα αποτελέσματα εξαιτίας του διαφορετικού χρόνου επίδοσης του τεστ στα υποκείμενα, επιλέξαμε η επίδοση των δοκιμασιών που απαιτούσαν ατομική εξέταση να γίνει όχι μόνο από την ερευνήτρια αλλά και από δύο προπτυχιακές φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης. Με τον τρόπο αυτό, από τη μια μειώσαμε το χρονικό διάστημα επίδοσης του τεστ που θα μεσολαβούσε μεταξύ των υποκειμένων, από την άλλη όμως αυξήσαμε το ενδεχόμενο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων λόγω του διαφορετικού ατόμου εξέτασης των υποκειμένων.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα η αδυναμία που προέκυψε, δόθηκαν σαφείς οδηγίες

εξέτασης των υποκειμένων στους εξεταστές ώστε να παρεκκλίνει η μία εξέταση από την άλλη σε μικρότερο βαθμό.

Το δείγμα μας, επίσης, δεν μπορούμε να πούμε πως είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Οι τάξεις και τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση κυρίως το βαθμό πρόσβασης της ερευνήτριας σ' αυτά. Δεν χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, κάποια από τις έγκυρες μεθόδους δειγματοληψίας ώστε να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματός μας. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό, αλλά αφορούν μόνο τους μαθητές του δείγματός μας.

1.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την έρευνά μας επιχειρήσαμε να εκτιμήσουμε το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών της πρώτης Δημοτικού, στο τέλος της χρονιάς και κατά πόσο το αναγνωστικό τους επίπεδο επηρεάζεται από το βαθμό ανάπτυξης ορισμένων ικανοτήτων, από παράγοντες που σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά καθώς και χαρακτηριστικά διαβίωσης των υποκειμένων.

Οι ικανότητες που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας σχετίζονται, τουλάχιστον οι περισσότερες, όχι καθαρά με τη γλώσσα, αλλά αφορούν ικανότητες που συμμετέχουν σε ποικίλες όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς αναφέρονται στην επεξεργασία ερεθισμάτων διαφορετικής φύσης. Συγκεκριμένα, οι ικανότητες που εξετάσαμε είναι: *η ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου, η γνώση και διάκριση των χρωμάτων, η κατανόηση της έννοιας του αριθμού, η σημειωτική ή συμβολική λειτουργία, η οργάνωση του χώρου και η αναγνώριση και γνώση των αντιθέτων.*

Μία πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από την παρούσα μελέτη, είναι ότι η ανάγνωση αποτελεί λειτουργία ιδιαίτερα πολύπλοκη και σύνθετη, ώστε να απαιτούνται για την κατάκτησή της ικανότητες και δεξιότητες που εμπίπτουν σε διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης πέρα από το γλωσσικό. Κάτι τέτοιο διαφαίνεται θα λέγαμε από τη φύση των ικανοτήτων που εντάξαμε στην έρευνά μας. Παρ'ότι πρόκειται για ικανότητες που δεν αφορούν άμεσα τη γλώσσα, εντούτοις από την ανάλυση των δεδομένων, φαίνεται πως εμπλέκονται και επιδρούν, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό, στο αναγνωστικό επίπεδο που θα κατακτηθεί.

Ο τρόπος εμπλοκής τους στην αναγνωστική διαδικασία διαφοροποιείται. Αυτό που ωστόσο θα μπορούσε να ειπωθεί στο σημείο αυτό, είναι ότι πέρα από τη συμμετοχή ορισμένων από αυτές τις ικανότητες στα στάδια επεξεργασίας που επιτρέπουν την ανάγνωση, όπως η *οπτική διάκριση, η αναγνώριση των γραμμάτων και των λέξεων, η επεξεργασία του*

νοήματος, είναι επίσης πιθανόν το επίπεδο ανάπτυξής τους να είναι δηλωτικό και του αντίστοιχου γνωστικού επιπέδου του ατόμου.

Η γνωστική, όμως, ανάπτυξη συμβαδίζει κατά την πορεία εξέλιξης του ατόμου με τη γλωσσική του ανάπτυξη. Το σκεπτικό αυτό, θα μπορούσε πιθανόν να ερμηνεύσει το πώς ικανότητες που δε φαίνεται να σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως είναι, για παράδειγμα, η γνώση και διάκριση των χρωμάτων, έχουν έστω και χαμηλή συσχέτιση με την ανάγνωση.

Επιπλέον, η προσπάθειά μας να ελέγξουμε το βαθμό ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων σε ένα αρχικό στάδιο της συστηματικής διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, είχε ως στόχο να διαπιστώσει και κατά πόσο ο βαθμός διαφοροποίησης των μαθητών, όταν προσεγγίζουν για πρώτη φορά συστηματικά το γραπτό λόγο, μπορεί να επιδράσει στη μετέπειτα διαμόρφωση της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς.

Οι διαφορές που σημειώνονται μεταξύ των μαθητών είναι δηλωτικές της γενικότερα αποδεκτής άποψης πως το παιδί που πρωτοπηγαίνει στο σχολείο έχει αναπτύξει σε ένα βαθμό ικανότητες και δεξιότητες που θα το βοηθήσουν, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους, να προσεγγίσει αποτελεσματικότερα τη γλώσσα.

1. Η επίδοση στην ανάγνωση ως συνάρτηση των εξεταζόμενων ικανοτήτων

Αναφορικά με τις ικανότητες που εμείς εξετάσαμε και κατά πόσο αυτές σχετίζονται με την πρόοδο που θα σημειώσει το παιδί στον τομέα της ανάγνωσης στην πρώτη δημοτικού, μετά την στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε και απαντώντας στα ερωτήματα της έρευνάς μας, καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις:

α. Ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου

Η ικανότητα που έχει ένα παιδί πρώτης Δημοτικού να αναγνωρίζει τα επιμέρους στοιχεία ενός οπτικού ερεθίσματος φαίνεται να σχετίζεται σε μέτριο βαθμό ($r=0,218$, $p=,01$) με την μετέπειτα επίδοσή του στην

ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς. Στις επιμέρους δοκιμασίες ελέγχου αυτής της ικανότητας διαπιστώνουμε πως η ικανότητα των παιδιών να ονομάζουν τα μέρη ενός οπτικού ερεθίσματος που τους υποδεικνύονται και τα οποία παρουσιάζονται ενταγμένα στο όλο όπου ανήκουν, δεν σχετίζεται με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας που θα επιτύχουν. Κάτι ανάλογο φαίνεται να ισχύει και για την ικανότητα του παιδιού να υποδεικνύει τα μέρη μιας ολότητας που του ανακοινώνονται, ικανότητα που επίσης δεν φάνηκε να σχετίζεται με την επίδοση στην ανάγνωση.

Μία ασθενής ($r=0,193$, $p=,05$), ωστόσο, συσχέτιση διαπιστώνεται μεταξύ της ικανότητας του παιδιού να συνθέτει τα επιμέρους στοιχεία ενός όλου προκειμένου να δημιουργήσει τη συνολική του εικόνα. Η μικρή συσχέτιση που βρέθηκε συμφωνεί και με την άποψη πως δεν σχετίζονται όλες οι αντιληπτικές ικανότητες με την αναγνωστική λειτουργία, αλλά περισσότερο φαίνεται να συνδέεται με την ανάγνωση η ικανότητα σύνθεσης των μερών σε σύνολο (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.43).

β. Γνώση και διάκριση των χρωμάτων

Η εξέταση της σχέσης μεταξύ του εάν τα παιδιά που πρωτοπηγαίνουν στο σχολείο γνωρίζουν τα χρώματα και τους αντίστοιχους χρωματικούς όρους που χρησιμοποιεί η κοινωνία μας και του βαθμού ανάπτυξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας, έδειξε πως υπάρχει μία μέτρια συσχέτιση ($r=0,237$, $p=,01$) μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, η κατάκτηση των χρωματικών όρων, μολονότι φαίνεται απλή διαδικασία, εντούτοις είναι περισσότερο πολύπλοκη καθώς απαιτεί διαφορετικού είδους συσχετίσεις, ώστε να επιτυγχάνεται η σωστή αντιστοίχιση μεταξύ του χρώματος και του αντίστοιχου χρωματικού όρου που το προσδιορίζει.

Για το λόγο αυτό η κατάκτηση των χρωματικών όρων αποτελεί έναν από τους στόχους της προσχολικής αγωγής. Έτσι, υποθέσαμε πως το παιδί της πρώτης Δημοτικού, αναμένεται να γνωρίζει τα χρώματα και να τα ονομάζει, ώστε ενδεχόμενη αδυναμία του να ανταποκριθεί επαρκώς στις

δοκιμασίες όπου απαιτείται αυτή η γνώση, να είναι δηλωτική μίας ελλιπούς διέλευσης από τις γνωστικές διεργασίες που επιτρέπουν την πρόσκτησή τους.

Έτσι, η μέτρια συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, αν και είναι σχετικά μικρή, καθώς ο δείκτης συνάφειας βρίσκεται λίγο πάνω από το όριο όπου μπορούμε να μιλάμε για μέτρια συσχέτιση ($r=0,237$, $p=<,01$), συμφωνεί και με τα δεδομένα από έρευνες που διαπιστώνουν πως η γρήγορη ονομασία των χρωμάτων από παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας σχετίζεται με την επίδοση στην πρώτη ανάγνωση (M.B. Denckla & R.G. Rudel, 1976, M.Wolf, 1982, B.A. Blachman, 1984).

Ίσως, μάλιστα, αν εξετάζαμε τη συγκεκριμένη ικανότητα στη μελέτη μας λαμβάνοντας υπόψη και την ταχύτητα ονομασίας των χρωμάτων, η συσχέτιση να ήταν μεγαλύτερη. Ακόμη, όμως και αυτή η διαπίστωση, θεωρούμε πως είναι σημαντική, καθώς συμπεριλάβαμε μία ικανότητα, που από τη φύση της δεν αναμένεται να σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την ανάγνωση. Η διαπιστώμενη, όμως, συσχέτιση που βρέθηκε, μπορεί να δώσει έναυσμα για περαιτέρω εξέταση αυτής της ικανότητας περισσότερο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι πιθανόν, θα λέγαμε, η αποτυχία ενός παιδιού να διακρίνει τα χρώματα και να τα ονομάζει σε μια ηλικία όπου αναμένεται η γνώση αυτή να έχει κατακτηθεί, να δηλώνει μία επιβράδυνση της γνωστικής του ανάπτυξης.

γ. Κατανόηση της έννοιας του αριθμού

Η ικανότητα του παιδιού της πρώτης Δημοτικού να κατανοεί τους αριθμούς και να αναπαριστά τόσα αντικείμενα όσα δηλώνει ο αριθμός που του ανακοινώνεται, φαίνεται να σχετίζεται σε μέτριο βαθμό ($r=0,325$, $p=<,01$) με την επίδοση που θα σημειώσει στην ανάγνωση στο τέλος της χρονιάς.

Όπως φάνηκε και από τη θεωρία μας, η σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών μπορεί να στηριχτεί όχι τόσο στο ότι αυτή καθαυτή η γνώση και κατανόηση των αριθμών αποτελεί ικανότητα-προϋπόθεση για

την πρόσκτηση της ανάγνωσης, όσο στο ότι οι δύο αυτές μαθήσεις απαιτούν παρόμοιες γνωστικές διεργασίες, το συμβολικό τους σύστημα βασίζεται σε παρόμοια δομή καθώς και στο ότι έρευνες διαπιστώνουν ορισμένους κοινούς παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόσκτησή τους και αντίστοιχα τη συνύπαρξη, συνήθως, μαθησιακών δυσκολιών και στους δύο αυτούς τομείς.

Επομένως, η μέτρια συσχέτιση που διαπιστώθηκε από την έρευνά μας μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, ήταν θα λέγαμε αναμενόμενη, καθώς η γνώση των αριθμών δεν σχετίζεται άμεσα με την ανάγνωση και τη γλώσσα. Επιπλέον, όπως προκύπτει από έρευνες (M.B. Denckla & R.G. Rudel, 1976, M.Wolf, 1982), *η ικανότητα γρήγορης ονομασίας των αριθμών σχετίζεται θετικά με το βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας*. Έτσι, μολονότι δεν συμπεριλάβαμε την ταχύτητα ονομασίας των αριθμών, διαδικασία η οποία απαιτεί επιπλέον τη γνώση των αριθμητικών συμβόλων, θεωρούμε πως είναι σημαντικό απλούστερες διαδικασίες, όπως είναι η αναπαράσταση της ποσότητας αντικειμένων που δηλώνει ένας αριθμός, να αποτελεί ικανότητα που να σχετίζεται έστω και σε μέτριο βαθμό με την επίδοση στην ανάγνωση.

Το γεγονός, μάλιστα, ότι η πρώτη φάση της έρευνάς μας, όπου επιδόθηκαν και οι δοκιμασίες ελέγχου της ικανότητας κατοχής των αριθμών πραγματοποιήθηκε το μήνα Νοέμβριο, όπου ήδη οι αριθμοί της πρώτης πεντάδας είχαν διδαχθεί, καθιστά τη παραπάνω διαπίστωση περισσότερο ουσιώδη.

Είναι, επίσης, πιθανό η συσχέτιση να ήταν διαφορετική, ίσως και μεγαλύτερη εάν συμπεριλαμβάναμε επιπλέον δοκιμασίες όπου θα απαιτούνταν η γνώση της απεικόνισης των αριθμών, η ταχύτητα ονομασίας τους ή εάν η επίδοση του τεστ γινόταν κάποια διαφορετική στιγμή, για παράδειγμα τον πρώτο ήδη μήνα της φοίτησης των παιδιών στην πρώτη Δημοτικού.

δ. Οργάνωση του χώρου

Από την εξέταση της συσχέτισης μεταξύ του βαθμού ανάπτυξης της ικανότητας οργάνωσης του χώρου από το παιδί της πρώτης Δημοτικού και της επίδοσής του στην ανάγνωση, διαπιστώνεται ότι μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών υπάρχει μία μέτρια συσχέτιση ($r=0,314$, $p=,01$).

Αν και ο βαθμός συσχέτισης δεν είναι υψηλός, εντούτοις θεωρούμε πως η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, αν αναλογιστούμε πως στις δοκιμασίες που εμείς επιδώσαμε δεν ήταν δυνατό να συμπεριλάβουμε όλες τις πτυχές ώστε να ελεγχθούν όλες οι όψεις αυτής της ικανότητας.

Το γεγονός, μάλιστα, πως η ικανότητα οργάνωσης του χώρου είναι συνυφασμένη περισσότερο με τις δεξιότητες γραφής και δεδομένου πως η γραφή δεν νοείται χωρίς την ανάγνωση, είναι πιστεύουμε σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο αυτή η ικανότητα ως προς το βαθμό συμμετοχής της στην αναγνωστική λειτουργία.

Τελικά, είναι πιθανόν, ορισμένες όψεις της ικανότητας οργάνωσης του χώρου να σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ανάγνωση, όπως είναι η αντίληψη του προσανατολισμού, της θέσης και της διαδοχής μέσα στο χώρο (Κ. Πόρποδας, 1997, σ.43). Έτσι, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών, με έμφαση στις επιμέρους ικανότητες που τη συνθέτουν.

Η μέτρια συσχέτιση που διαπιστώθηκε, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ικανότητα δεν έχει επαρκώς υποστηριχθεί από εμπειρικά δεδομένα και για την οποία είχαμε περισσότερο ενδείξεις για την συμμετοχή της στη διαδικασία προσέγγισης του γραπτού λόγου, καθιστά ενδιαφέρουσα την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής της.

ε. Συμβολική ή σημειωτική λειτουργία

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας από το παιδί και τη μετέπειτα επίδοσή του στην ανάγνωση, προκύπτει πως οι δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται, επίσης

σε μέτριο βαθμό ($r=0,356$, $p=,01$), ωστόσο σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες ικανότητες.

Δεδομένου ότι ο γραπτός λόγος πραγματώνεται ακριβώς λόγω της συμβολικής λειτουργίας που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, αναμέναμε ο βαθμός ανάπτυξης της από το παιδί που πρωτοπηγαίνει στο σχολείο να επιδρά στο βαθμό ανάπτυξης της αναγνωστικής του δεξιότητας. Ίσως, μάλιστα, αναμέναμε ο βαθμός συσχέτισής τους να είναι υψηλότερος, όπως διαπιστώνεται και από έρευνες όπου συσχετίζονται διάφορες όψεις της συμβολικής λειτουργίας και διαπιστώνουν έναν υψηλό βαθμό συσχέτισης (B.Byrne, 1992, Treiman et al., 1996).

Η συμπερίληψη στις δοκιμασίες της ορθογραφημένης γραφής του ονόματος, θεωρούμε πως αποτέλεσε έναν καλό δείκτη εκτίμησης του βαθμού ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας των μαθητών, τη στιγμή μάλιστα, που στη χρονική περίοδο επίδοσης του τεστ, οι μαθητές ήδη είχαν ασκηθεί στην διαισθητική γραφή του ονόματός τους, καθώς αποτελεί έναν από τους αρχικούς στόχους της πρώτης Δημοτικού.

Θα ήταν, ωστόσο, ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση του επιπέδου ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας με την αναγνωστική ικανότητα, με την εξέταση αυτής της ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας ή παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά στα αρχικά της στάδια και με ποικίλες δοκιμασίες όπως η γνώση απλών κωδίκων και σημάτων που χρησιμοποιούνται καθημερινά στην κοινωνία μας.

στ. Αναγνώριση – γνώση των αντιθέτων

Από την έρευνά μας, διαπιστώνεται ότι η γνώση των αντιθέτων από το παιδί της πρώτης Δημοτικού σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό ($r=0,488$, $p=,01$) με το επίπεδο που θα φτάσει η αναγνωστική του δεξιότητα στο τέλος της χρονιάς. Μάλιστα, από το σύνολο των ικανοτήτων που εξετάσαμε, αυτή η γνώση είναι που σχετίζεται στον υψηλότερο βαθμό με την ανάγνωση.

Η διαπίστωση αυτή, ήταν θα λέγαμε αναμενόμενη δεδομένου ότι η γνώση αυτή αποτελεί μία συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα που

σχετίζεται με τον σημασιολογικό τομέα της γλώσσας, ώστε να επιδρά στην κατανόηση γραπτών και προφορικών μηνυμάτων και κατ' επέκταση να αφορά και την ανάγνωση, καθώς μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της είναι η κατανόηση αυτού που διαβάζεται.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που καταλήγουν έρευνες (A.Ulasevich & J.F. Rychlak, 1994, D.Crystal, 1998), όπου επίσης διαπιστώνεται ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της γνώσης των αντιθέτων και του επιπέδου ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.

Επιπλέον, πρόκειται για μία γνώση η οποία, σύμφωνα με σχετική έρευνα όπου εξετάστηκε η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις αντίθετες και συνώνυμες λέξεις (Μ. Βάμβουκας, 1994), μπορεί να ληφθεί ως ένας καλός δείκτης εκτίμησης της γενικής γλωσσικής ικανότητας.

Έτσι και στην έρευνά μας φάνηκε πως όσο πιο υψηλή είναι η επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες των αντιθέτων τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοσή τους στον τομέα της ανάγνωσης.

ζ. Η συσχέτιση της ανάγνωσης με το σύνολο του τεστ ικανοτήτων

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν και να εξετάσουμε κατά πόσο η επίδοση των μαθητών του δείγματός μας στο σύνολο του τεστ ικανοτήτων σχετίζεται με την μετέπειτα επίδοσή τους στην ανάγνωση. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών είναι σημαντική ($r=0,539$, $p=,01$). Συγκεκριμένα, όσο πιο υψηλές επιδόσεις σημειώνουν οι μαθητές στο σύνολο των δοκιμασιών ελέγχου των επιλεγμένων ικανοτήτων τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοσή τους στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας.

Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική αν αναλογιστούμε τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου τεστ για το δάσκαλο της πρώτης δημοτικού. Έτσι, απαντώντας και σε ένα από τα ερωτήματά μας, θα λέγαμε, πως θα μπορούσε το τεστ των ικανοτήτων να βοηθήσει το δάσκαλο να σχηματίσει μία ιδέα για το επίπεδο των μαθητών ώστε να δραστηριοποιηθεί κατάλληλα για την βελτίωσή τους.

Περισσότερο, όμως, θεωρούμε πως ο δάσκαλος θα βοηθηθεί απ' το συγκεκριμένο τεστ, στο να διακρίνει τους μαθητές εκείνους που υστερούν ως προς το βαθμό ανάπτυξης του γνωστικού τους επιπέδου. Και αυτό, γιατί είναι περισσότερο πιθανό οι περισσότερες από τις ικανότητες που εξετάσαμε να είναι δηλωτικές του επιπέδου ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών και κατ' επέκταση να επιδρούν και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην οποία συγκαταλέγεται και η ανάγνωση.

2. Η επίδοση στα τεστ ως συνάρτηση διαφόρων επιλεγμένων μεταβλητών

Απαντώντας στα ερωτήματα τα σχετικά με την επίδραση που πιθανόν ασκούν ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς και χαρακτηριστικά που αφορούν το περιβάλλον διαβίωσής τους στην επίδοσή τους στα τεστ, των ικανοτήτων και της αναγνωστικής δεξιότητας, καταλήξαμε στα εξής:

α) Η επίδοση ως συνάρτηση του φύλου των υποκειμένων

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως και στα δύο τεστ τα κορίτσια πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια. Ωστόσο, οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($t=-2,493$, $p=,014<,05$) μόνο στην περίπτωση του τεστ των ικανοτήτων. Οι διαφορές που σημειώθηκαν είναι ίσως αναμενόμενες καθώς θεωρείται πως η ωρίμανση των κοριτσιών προηγείται από αυτή των αγοριών. Βέβαια, σε ποικίλους παράγοντες θα μπορούσε να αποδοθεί αυτή η διαφορά και όχι μόνο στο χαρακτηριστικό του φύλου.

Το γεγονός πως οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, ήταν επίσης ένα πιθανό ενδεχόμενο, καθώς αν και θεωρείται πως η γλωσσική ικανότητα των κοριτσιών είναι περισσότερο αναπτυγμένη σε σύγκριση με τα αγόρια, ωστόσο από έρευνες σχετικές με το βαθμό κατοχής της γραπτής γλώσσας, διαπιστώνεται πως οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι

πάντοτε στατιστικά σημαντικές (Μ. Βάμβουκας, 1987, Μ. Βάμβουκας, 1994).

β) Η επίδοση ως συνάρτηση της ηλικίας των υποκειμένων

Τα μεγάλα παιδιά, αυτά, δηλαδή, που κατατάξαμε στη μεγάλη ηλικιακή ομάδα και στα δύο τεστ έχουν μέσους όρους επίδοσης υψηλότερους από τα μικρά παιδιά. Όμως οι διαφορές αυτές σε κανένα από τα δύο τεστ δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Όπως διαπιστώνεται από σχετικές έρευνες (Μ. Βάμβουκας, 1994) στα παιδιά του δημοτικού οι διαφορές στις επιδόσεις σε δοκιμασίες ελέγχου της κατοχής του γραπτού λόγου, είναι περισσότερο σημαντικές ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν στη μεγάλη και τη μικρή ηλικιακή ομάδα, όταν όμως τα υποκείμενα χωριστούν σε τρεις ηλικιακές κατηγορίες. Το γεγονός πως στη δική μας έρευνα τα υποκείμενα χωρίστηκαν μόνο σε δύο ομάδες με βάση την ηλικία τους, πιθανόν να ερμηνεύει την έλλειψη σημαντικότητας των διαφορών που διαπιστώθηκε.

γ. Η επίδοση ως συνάρτηση του αριθμού παιδιών της οικογένειας

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της επίδοσης των υποκειμένων αναφορικά με το μέγεθος της οικογένειάς τους, αν δηλαδή η οικογένειά τους είναι ολιγομελής, με ένα και δύο παιδιά ή πολυμελής, με περισσότερα από δύο παιδιά.

Αναμέναμε, τα παιδιά που ανήκουν σε ολιγομελή οικογένεια να έχουν υψηλότερες επιδόσεις καθώς, συνήθως, στις ολιγομελείς οικογένειες οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά τους και ασχολούνται περισσότερο με τη μόρφωση των παιδιών τους, ενώ, επίσης, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των πολυμελών οικογενειών είναι συχνά χαμηλό. Από σχετικές έρευνες (Μ. Βάμβουκας, 1994) έχει διαπιστωθεί η στατιστικά σημαντική υπεροχή των παιδιών ολιγομελών οικογενειών σε δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής τους δεξιότητας έναντι των συμμαθητών τους που προέρχονται από πολυμελή οικογένεια.

Και στην έρευνά μας σημειώθηκαν διαφορές υπέρ των μαθητών που κατάγονται από ολιγομελείς οικογένειες, οι διαφορές, ωστόσο, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, ενώ για πολύ λίγο στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=,060$).

Το γεγονός αυτό, πιθανόν να οφείλεται στο ότι στις μέρες μας πλέον οι πολυμελείς οικογένειες σπανίζουν, πράγμα που διαφαίνεται και από την κατανομή του δείγματός μας με βάση το κριτήριο του μεγέθους της οικογένειας, όπου από τα 144 υποκείμενα τα 100 προέρχονταν από ολιγομελή οικογένεια και μόλις τα 44 από πολυμελή. Έτσι, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί η επίδραση του μεγέθους της οικογένειας με διαφορετικό κριτήριο κατηγοριοποίησης των οικογενειών, ίσως λαμβάνοντας ως ολιγομελή οικογένεια αυτή που έχει ένα μόνο παιδί και πολυμελή αυτή που έχει δύο και άνω παιδιά.

δ. Η επίδοση ως συνάρτηση της σειράς γέννησης των υποκειμένων

Από την ανάλυση των δεδομένων δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των υποκειμένων αναφορικά με το αν είναι πρωτότοκοι ή υστερότοκοι. Μικρές διαφορές σημειώνονται στους μέσους όρους επίδοσης υπέρ των υστερότοκων στο τεστ των ικανοτήτων και υπέρ των πρωτότοκων στο τεστ της αναγνωστικής δεξιότητας, που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Από τη μελέτη των δεξιοτήτων επεξεργασίας και κατανόησης του γραπτού λόγου (Μ. Βάμβουκας, 1994), οι πρωτότοκοι υπερέχουν στις δοκιμασίες όπου απαιτούνται αναπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες έναντι των υστερότοκων. Το γεγονός αυτό αποδίδεται κυρίως στις διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες που δέχονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς, συνήθως, οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο πρώτο τους παιδί και επιδιώκουν να δημιουργήσουν και ένα κατάλληλο μορφωτικό κλίμα για την ανάπτυξή του. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε από τη δική μας έρευνα.

Θα ήταν, επίσης, πιθανόν οι υστερότοκοι να υπερέχουν των πρωτότοκων, αν λάβουμε υπόψη μας πως τα υστερότοκα παιδιά, μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, ίσως έχουν και περισσότερες ευκαιρίες να εξοικειωθούν με το γραπτό λόγο, ιδιαίτερα, βλέποντας τα αδέρφια τους να ασχολούνται με τη σχολική τους εργασία. Ωστόσο, από σχετικές έρευνες (Μ. Βάμβουκας, 1994) δε φαίνεται η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφών στην οικογένεια να επιδρά στο αναγνωστικό επίπεδο που θα πετύχει ένας μαθητής, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα.

Το γεγονός πως ούτε οι πρωτότοκοι ούτε οι υστερότοκοι φαίνεται να υπερέχουν στατιστικά σημαντικά στις επιδόσεις στα δύο τεστ, θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως στο ότι οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας δίνουν έμφαση στο μορφωτικό κεφάλαιο του ατόμου με αποτέλεσμα και οι γονείς να ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιτυχία του παιδιού τους, ώστε να ασχολούνται οι ίδιοι ή να αναθέτουν σε τρίτους την αγωγή τους, ανεξάρτητα από τη σειρά γέννησής του.

ε. Η επίδοση ως συνάρτηση του επαγγέλματος του πατέρα

Το επάγγελμα του πατέρα των υποκειμένων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η επίδοση των μαθητών με πατέρα που εξασκεί επάγγελμα ανώτατης επαγγελματικής κατηγορίας πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις. Οι διαφορές μάλιστα είναι στατιστικά σημαντικές ($F=4,845$, $p=,003<,05$). Η διαπίστωση αυτή ήταν θα λέγαμε αναμενόμενη σύμφωνα και με σχετικές έρευνες που καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Μ. Βάμβουκας, 1994, Elster et al., 1994).

Η σημαντικότητα των διαφορών στην επίδοση στην ανάγνωση ως προς το επάγγελμα του πατέρα που διαπιστώθηκε στην έρευνά μας

οφείλεται στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους μαθητές με πατέρα ανώτατης επαγγελματικής κατηγορίας και σ' αυτούς που ο πατέρας τους ασκεί επάγγελμα μεσαίας επαγγελματικής κατηγορίας.

Θα περιμέναμε ίσως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με πατέρα ανώτατης επαγγελματικής κατηγορίας και των συμμαθητών τους με πατέρα κατώτερης επαγγελματικής κατηγορίας. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η μεσαία επαγγελματική κατηγορία έχει περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με την κατώτερη και επίσης, η ανώτερη συγκλίνει προς την ανώτατη επαγγελματική κατηγορία.

Από τις διαπιστώσεις, αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι οι υψηλότερες επιδόσεις που πετυχαίνουν στην ανάγνωση οι μαθητές με πατέρα ανώτατης επαγγελματικής κατηγορίας. Η υπεροχή αυτών των μαθητών, που όπως είπαμε έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες, αποδίδεται κυρίως στο ανώτατο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας στο οποίο συνήθως παραπέμπει ένα επάγγελμα ανώτατης κατηγορίας. Όταν όμως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι υψηλό, τότε και οι γονείς έχουν περισσότερες προσδοκίες για τα παιδιά τους, τους παρέχουν περισσότερες εμπειρίες και ερεθίσματα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που βοηθούν στην προσέγγιση και πρόσκτηση του γραπτού λόγου.

στ. Η επίδοση ως συνάρτηση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων

Ο ρόλος της οικογένειας, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (G.Wells, 1990, Snow et al., 1991), φαίνεται να είναι καθοριστικός για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το πολιτιστικό και μορφωτικό κλίμα του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου προσφέρουν διαφορετικές συνθήκες μάθησης στα παιδιά τους, δεδομένου ότι συνήθως έχουν καλύτερες σχέσεις με το βιβλίο και δημιουργούν συνθήκες κατάλληλες για την εξοικείωση του παιδιού με τον έντυπο λόγο καθώς και συνθήκες

πρόσφορες για γλωσσική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Έτσι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει βρεθεί πως αποτελεί έναν ενισχυτικό παράγοντα για την πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Μ. Βάμβουκας, 1994, G.Wells, 1985, G.Wells, 1990).

Με τη διαπίστωση αυτή συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως τα παιδιά με γονείς ανώτατου μορφωτικού επιπέδου πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα της ανάγνωσης. Οι διαφορές που σημειώνονται είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ δεν φαίνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στο τεστ των ικανοτήτων.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, οι διαφορές που παρουσιάζονται είναι στατιστικά σημαντικές ($p=,006<,05$) ανάμεσα στους μαθητές με πατέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου και όσων ο πατέρας τους έχει ακολουθήσει εκπαίδευση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι τα υποκείμενα με πατέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου δεν υπερέχουν στατιστικά σημαντικά από τους συμμαθητές τους με πατέρα κατώτερου μορφωτικού επιπέδου, πιθανόν να οφείλεται σε παράγοντες της δειγματοληψίας.

Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση ($F=5,858$, $p=,004<,05$). Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοση στον τομέα της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μητέρα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου υπερέχουν των συμμαθητών τους με μητέρα κατώτερου και μεσαίου μορφωτικού επιπέδου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Ίσως, τελικά, ο ρόλος της μητέρας να είναι περισσότερο καθοριστικός από τον αντίστοιχο του πατέρα. Συνήθως οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους. Έτσι, τα παιδιά που οι μητέρες τους έχουν ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι αυτών που οι μητέρες τους έχουν χαμηλό

μορφωτικό επίπεδο, πράγμα που έχει επισημανθεί και από σχετικές έρευνες (C.E. Snow & A. Ninio, 1986).

ζ) Η επίδοση ως συνάρτηση του βαθμού στο μάθημα της γλώσσας

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν και να εξετάσουμε κατά πόσο η επίδοση των μαθητών διαφοροποιείται αναφορικά με το βαθμό στο μάθημα της γλώσσας που τους αποδόθηκε από τους ίδιους τους δασκάλους τους. Οι δάσκαλοι φαίνεται ότι γνωρίζουν τις ικανότητες των μαθητών τους και τους ταξινομούν σωστά (Μ. Βάμβουκας, 1994, σ.154).

Αναμέναμε, οι μαθητές που αξιολογούνται από τους δασκάλους τους με υψηλή βαθμολογία να πετυχαίνουν αντίστοιχα και υψηλές επιδόσεις. Πράγματι, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως ο βαθμός των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας σχετίζεται θετικά με την επίδοσή τους και στα δύο τεστ. Συγκεκριμένα, όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, από το δάσκαλο, τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοση που πετυχαίνουν στο τεστ των ικανοτήτων και στο τεστ της ανάγνωσης. Οι διαφορές που σημειώνονται είναι στατιστικά σημαντικές (τεστ ικανοτήτων: $F=16,065$, τεστ ανάγνωσης: $F=36,611$, $p=,000$) και στα δύο τεστ κυρίως στις περιπτώσεις των μαθητών που ανήκουν στις ακραίες βαθμολογικές τιμές και ειδικότερα μεταξύ των μαθητών που βαθμολογούνται με 2-7 μονάδες και των συμμαθητών τους που βαθμολογούνται με 9 και 10 μονάδες, καθώς και μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό στη γλώσσα 8 και των συμμαθητών τους με βαθμό 10. Για το τεστ ανάγνωσης, επιπλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώνονται και μεταξύ των μαθητών με βαθμό 2-7 μονάδες και όσων έχουν βαθμό στη γλώσσα 8. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί αν αναλογιστούμε πως όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση στη βαθμολογία μεταξύ δύο μαθητών, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι διαφορές στις ικανότητες και δεξιότητες για τις οποίες βαθμολογούνται.

Τέλος, η διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στις επιδόσεις σε συνάρτηση με το βαθμό στο μάθημα της γλώσσας, θα

λέγαμε πως αποτελεί και ένα μέσο εκτίμησης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιδιώξαμε να ελέγξουμε με τις δοκιμασίες που επιδώσαμε.

3. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών

Πέρα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, επιχειρήσαμε και μία ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, η οποία μας επιτρέπει να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τη φύση των ικανοτήτων που εξετάσαμε. Επιπλέον, μας βοηθά στο να εντοπίσουμε το βαθμό δυσκολίας των επιμέρους όψεων που τις συνθέτουν καθώς και εκείνες τις όψεις που προηγούνται ή έπονται κατά τη διαδικασία ανάπτυξής τους. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τις ικανότητες που εξετάσαμε, καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

α) Ικανότητα αναγνώρισης των μερών ενός όλου

Η ικανότητα αναγνώρισης των επιμέρους στοιχείων ενός οπτικού ερεθίσματος φαίνεται, όπως αναπτύξαμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, να σχετίζεται με τις συνθήκες εμφάνισης των μερών. Από τις απαντήσεις των μαθητών, προκύπτει πως το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας έχει η δοκιμασία όπου απαιτείται η κατασκευή του παζλ. Τα μέρη στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζονται αποκομμένα από το όλο, πράγμα που φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές. Αντίθετα, στη δοκιμασία όπου τα μέρη εμφανίζονται με το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ανήκουν καθώς και όταν δίνεται η ονομασία τους, η διαδικασία αναγνώρισής τους είναι ευκολότερη.

Η διαπίστωση αυτή, ήταν θα λέγαμε αναμενόμενη δεδομένου ότι η σύνθεση ενός όλου σε σχέση με την ανάλυση και τη διάκριση των μερών θεωρείται περισσότερο πολύπλοκη διαδικασία (A. Johnston, 1996, p. 104-106). Κάτι ανάλογο, μπορούμε να πούμε πως συμβαίνει και με την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η διαδικασία σύνθεσης μίας λέξης, όταν δίνονται απομονωμένα τα επιμέρους στοιχεία-γράμματα που τη συνθέτουν,

είναι διαδικασία δυσκολότερη από την ανάλυση μιας λέξης στα γράμματα που την αποτελούν.

β. Γνώση και διάκριση των χρωμάτων

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματός μας γνωρίζουν τα βασικά χρώματα που συμπεριλάβαμε στις δοκιμασίες μας. Το *κίτρινο* είναι το χρώμα που φαίνεται περισσότερο εύκολο στην κατάκτησή του καθώς το επιλέγουν επιτυχώς 143 από τα 144 υποκείμενα. Αντίθετα, το χρώμα που φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές είναι το *πράσινο*.

Πιθανόν, η σωστή επιλογή του κίτρινου χρώματος να οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα χρώμα φωτεινό και ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά που κυριαρχεί στις ζωγραφιές τους, καθώς τα παιδιά δείχνουν μία ιδιαίτερη προτίμηση στα φωτεινά χρώματα.

Η διαδοχή κατάκτησης των χρωματικών όρων, δεν αποτελεί στόχο της εργασίας μας. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι πως η διάκριση, με την έννοια της σωστής αντιστοίχισης του χρώματος με τον αντίστοιχο χρωματικό όρο, επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Κάτι τέτοιο φάνηκε και απ' το γεγονός πως η ανταπόκριση των υποκειμένων στην επιλογή του μπλε χρώματος ήταν διαφορετική ανάλογα με την περίπτωση όπου ζητήθηκε.

γ. Κατανόηση της έννοιας του αριθμού

Από τις δοκιμασίες όπου απαιτούνταν η γνώση των αριθμών, του *ενός* και του *τρία* και μάλιστα όχι η γραφική τους αναπαράσταση αλλά η παράσταση τόσων αντικειμένων όσων δηλώνονταν με την οδηγία, παρατηρούμε πως τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν την έννοια του ενός σε υψηλότερο βαθμό από την αντίστοιχη του αριθμού *τρία* όπου και αποτυγχάνει ποσοστό μικρότερο του 1/2 των υποκειμένων.

Η διαπίστωση αυτή, είναι θα λέγαμε δικαιολογημένη καθώς για να κατακτηθεί ο αριθμός *τρία* πρέπει να προηγηθεί η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού *ένα*. Πέρα από το γεγονός αυτό, η αποτυχία των μαθητών στη

δοκιμασία όπου απαιτείται η γνώση του αριθμού τρία, πιθανόν να οφείλεται και στη δομή της οδηγίας που ήταν περισσότερο πολύπλοκη, πράγμα που μας επιτρέπει να επισημάνουμε πως, όπως κάθε γνώση, έτσι και η γνώση των αριθμών δεν μπορεί να θεωρείται αποκομμένη, αλλά να εντάσσεται σε ποικίλα πλαίσια ώστε να κατανοείται και να ανασύρεται ανά πάσα στιγμή, όπου οι συνθήκες το απαιτούν.

δ. Οργάνωση του χώρου

Αναφορικά με την ικανότητα οργάνωσης του χώρου διαπιστώνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό των υποκειμένων επιτυγχάνει στις δοκιμασίες όπου κυριαρχούν οι χωρικές έννοιες *πάνω* και *κοντά*, οι οποίες και αποτελούν λέξεις κλειδιά που κατευθύνουν και επιτρέπουν την επιτυχή αντίδραση των υποκειμένων στην οδηγία. Το γεγονός αυτό ενισχύει τις απόψεις πως κατά την πορεία της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού, οι χωρικές έννοιες όπως *πάνω*, *κάτω*, *μπροστά*, *πίσω* είναι από τις πρώτες που κατακτώνται. Επιπλέον, η εξοικείωση των παιδιών μ' αυτές τις έννοιες αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής (C.Rieu & M.Frey-Kerouedan, 1986, p.20), πράγμα που ερμηνεύει και τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δοκιμασίες αυτές.

Το ποσοστό της επιτυχίας μειώνεται στην περίπτωση όπου απαιτείται από το παιδί να γνωρίζει και να συνδυάσει σωστά δύο χωρικές έννοιες. Για παράδειγμα, σε μια από τις οδηγίες θα πρέπει να γίνει ο συνδυασμός των χωρικών εννοιών *κάτω* και *ανάμεσα*. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην οδηγία αυτή, πιθανόν να είναι δηλωτική ενός ανωτέρου επιπέδου ανάπτυξης της ικανότητας οργάνωσης του χώρου.

Ακόμη μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η δυσκολία των μαθητών στην περίπτωση που απαιτείται να επιλέξουν έναν συγκεκριμένο χώρο για να ιχνογραφήσουν, χωρίς, ωστόσο, να τους δίνονται ως βοηθητικά μέσα, χωρικές έννοιες για να τους προσανατολίσουν. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή απαιτείται να εντοπιστούν οι αλλαγές που θα παρέλθουν στο χώρο αν συμβεί το γεγονός που δηλώνεται με την οδηγία. Θα πρέπει,

δηλαδή, τα παιδιά να προσφύγουν σε μια εσωτερική αναπαράσταση του χώρου που θα προκύψει.

Πάνω από το 1/2 των υποκειμένων αποτυγχάνει στην οδηγία αυτή. Βέβαια, πιθανόν ένα ποσοστό να οφείλεται στη δομή της οδηγίας που είναι περισσότερο πολύπλοκη. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε, πως η αποτυχία πιθανόν να οφείλεται στον υψηλότερο βαθμό ανάπτυξης της ικανότητας οργάνωσης του χώρου που απαιτείται.

Επιπλέον, η παραπάνω διαπίστωση ενισχύει την άποψή μας σχετικά με τη θεώρηση της ικανότητας οργάνωσης του χώρου να λαμβάνει χώρα και κατά το στάδιο κατανόησης της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, όταν απαιτείται να αναπαρασταθεί νοητικά ένας χώρος που θα προκύψει μετά το πέρας ορισμένων αλλαγών, σημαίνει πως θα πρέπει να κατανοηθεί αρχικά η πραγματικότητα, η ορατή. Έτσι, όταν το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση της πραγματικότητας γύρω του και στην προκειμένη περίπτωση στην πραγματικότητα που δηλώνεται με το σχέδιο που του παρουσιάζεται, οι δυσκολίες θα οξυνθούν όταν του ζητηθεί να αναπαραστήσει την πραγματικότητα και να οργανώσει το χώρο με έναν συμβολικό τρόπο αναπαράστασης, όπως είναι η γλώσσα και συγκεκριμένα η προφορική της μορφή, εφόσον οι οδηγίες ανακοινώνονταν προφορικά στα παιδιά. Ωστόσο, κάτι ανάλογο πρέπει να συμβαίνει και με την ανάγνωση και μάλιστα με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, δεδομένου ότι η κατανόηση και σωστή οργάνωση του χώρου δυσχεραίνει καθώς ο τρόπος αναπαράστασης, η γραπτή γλώσσα, σε σχέση με την προφορική χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αυθαιρεσίας.

ε. Συμβολική ή σημειωτική λειτουργία

Αναφορικά με τη συμβολική λειτουργία, οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματός μας ενισχύουν την άποψη που αναπτύξαμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, ότι δηλαδή η συμβολική λειτουργία αναπτύσσεται ξεκινώντας από τη δυνατότητα αναπαράστασης αντικειμένων, εικόνων και απλών συμβόλων και προχωρώντας σε πολυπλοκότερες μορφές όπως είναι

η συμβολική αναπαράσταση των εννοιών, των λέξεων, των συλλαβών, των φωνολογικών μονάδων της γλώσσας.

Κάτι τέτοιο, διαπιστώνεται απ' το βαθμό δυσκολίας που έχουν για τα υποκείμενα του δείγματός μας οι δοκιμασίες αξιολόγησης της συμβολικής τους λειτουργίας. Συγκεκριμένα, σχεδόν η πλειοψηφία των μαθητών επιτυγχάνει στη γραφική αναπαράσταση του αντικειμένου που τους ζητείται, διαδικασία που αποτελεί μία απλή μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας και η οποία συγκαταλέγεται στα αρχικά στάδια της εξέλιξής της.

Αντίθετα, στην περίπτωση όπου απαιτείται η ορθογραφημένη γραφή του ονόματος των μαθητών, παρατηρούμε ότι το ποσοστό επιτυχίας μειώνεται κατά 25 περίπου ποσοστιαίες μονάδες. Η ορθογραφία του ονόματος, που γίνεται διαισθητικά από τους μαθητές μας, αποτελεί ανώτερη μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας, πράγμα που ερμηνεύει και το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας.

στ. Αναγνώριση και γνώση των αντιθέτων

Σχετικά με την κατάκτηση των αντιθέτων, παρ' ότι προηγείται των συνωνύμων, από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε πως ορισμένες αντίθετες λέξεις αναγνωρίζονται και κατακτούνται γρηγορότερα σε σχέση με άλλες. Οι παράγοντες που, όπως αναπτύξαμε στην θεωρία μας, φαίνεται να επιδρούν στην κατάκτησή τους, φαίνεται να ισχύουν και για τους μαθητές του δείγματός μας. Αναλυτικότερα, αναφορικά με την κατάκτηση των αντίθετων λέξεων καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

1. Οι χωρικές έννοιες, όπως *πάνω-κάτω*, *μέσα-έξω*, *μπροστά-πίσω* είναι από τις πρώτες αντίθετες λέξεις που κατακτώνται (B.Landau, 1994). Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα, καθώς στα συγκεκριμένα ζεύγη αντιθέτων επιτυγχάνει το υψηλότερο ποσοστό των υποκειμένων.

2. Η σημασιολογική πολυπλοκότητα των όρων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο, φαίνεται να αποτελεί έναν από τους

σημαντικότερους παράγοντες για τη σειρά κατάκτησης των αντίθετων λέξεων (E.E. Clark, 1995). Έτσι, στους όρους των διαστάσεων, οι μαθητές του δείγματός μας σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στο ζεύγος των αντιθέτων *μεγάλος-μικρός* και χαμηλότερα στο ζεύγος *βαρύς-ελαφρύς*. Στα ζεύγη *ανατολή-δύση*, *βορράς-νότος* τα οποία απαρτίζουν λεκτικούς όρους που ανήκουν στο ίδιο σημασιολογικό πεδίο, παρατηρούμε πως τις αντίθετες λέξεις *βορράς-νότος* τις κατέχει ένα ποσοστό μαθητών κατά 18 περίπου ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό που επιτυγχάνει στην αναγνώριση των αντίθετων *ανατολή-δύση*. Η επίδραση της σημασιολογικής πολυπλοκότητας είναι εμφανής και στους όρους συγγένειας καθώς παρατηρούμε πως στο ζεύγος *γιος-κόρη* αποτυγχάνει κάτω από το 1/2 των υποκειμένων. Το γεγονός ότι στους όρους συγγένειας πρώτα κατακτώνται οι απλοί όροι, όπως *πατέρας-μητέρα* και στη συνέχεια οι πολυπλοκότεροι, όπως *παππούς-γιαγιά*, *γιος-κόρη* (E.E. Clark, 1994, p.61-62), πιθανόν να ερμηνεύει το χαμηλό ποσοστό αποτυχίας.

3. Η σχέση αντίθεσης που συνδέει δύο αντίθετες λέξεις φαίνεται επίσης να έχει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές. Η σχέση αντίθεσης που φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές, είναι η περίπτωση της αντωνυμίας, όπου οι δύο πόλοι της έννοιας που προσδιορίζεται δεν έχουν απόλυτη ισχύ, αλλά επιδέχονται διαβαθμίσεις. Το γεγονός αυτό, πιθανόν ερμηνεύει και τη δυσκολία που συνάντησαν οι μαθητές μας στα ζεύγη *ζεστό-κρύο*, *νέος-γέρος*.

4. Ο βαθμός οικειότητας των υποκειμένων με τις λέξεις καθώς και η συχνότητα χρήσης τους αποτελούν παράγοντα που διευκολύνει την αναγνώριση και κατάκτηση των αντιθέτων, παράγοντες στους οποίους αποδώσαμε και τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας στα ζεύγη *γαμπρός-νύφη*, *μπαίνω-βγαίνω*, *ανοιχτός-κλειστός*.

5. Οι όροι, στην εξοικείωση των οποίων δίνεται βαρύτητα κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής, όπως *πάνω-κάτω*, *αριστερό-δεξί*, *μέσα-έξω*, αναγνωρίζονται και κατακτώνται ευκολότερα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αποτελούν προσπάθεια προσέγγισης τριών καίριων ζητημάτων της έρευνας γύρω από τη μελέτη της ανάγνωσης: της φύσης της ανάγνωσης, των ατομικών διαφορών που εμπλέκονται και επηρεάζουν το βαθμό πρόσκτησής της και των περιβαλλοντικών συνθηκών που αποτελούν διαφοροποιητικούς παράγοντες του μελλοντικού αναγνώστη.

Προσπαθώντας να σχηματίσουμε το ψυχογνωστικό και ψυχογλωσσικό προφίλ του παιδιού που βρίσκεται στα πρώτα στάδια της συστηματικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου και κατά πόσο αυτό επηρεάζει τη μετέπειτα “σχέση” του με την ανάγνωση, διαπιστώνουμε ότι διαφορετικής φύσης ικανότητες, και μάλιστα ικανότητες που δεν αφορούν άμεσα τη γλώσσα, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το αναγνωστικό επίπεδο που θα κατακτηθεί.

Το γεγονός αυτό, καθιστά αναγκαία τη συνέχιση των προσπαθειών της αποκρυπτογράφησης της ανάγνωσης καθώς μόνο αν κατανοήσουμε αρκετά τη λειτουργία της ανάγνωσης θα μπορέσουμε να σχεδιάσουμε και τις κατάλληλες δράσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία της.

Πέρα από την ανάγκη διερεύνησης και άλλων παραμέτρων που πιθανόν να σχετίζονται με την ανάγνωση, ανεξάρτητα απ’ το βαθμό συμμετοχής τους σ’ αυτή, θεωρούμε επίσης απαραίτητη την περαιτέρω εξέταση των ικανοτήτων που εμείς μελετήσαμε. Συγκεκριμένα, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί η πορεία ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων, να εντοπιστούν οι επιμέρους όψεις που τις συνθέτουν ώστε να είναι δυνατόν να καθοριστούν με περισσότερη ακρίβεια τα στοιχεία εκείνα που εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην αναγνωστική λειτουργία.

Με βάση αυτά τα στοιχεία θα ήταν ωφέλιμο:

- να σχεδιαστούν οι απαραίτητες δραστηριότητες για την καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, αλλά και να επιχειρηθεί η προσαρμογή τους στη συστηματική διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, καθώς φαίνεται ότι ανώτερα επίπεδα

ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης,

- να σχεδιαστούν δοκιμασίες αξιολόγησης του βαθμού κατοχής αυτών των ικανοτήτων καθώς και δοκιμασίες που θα συνδυάζουν αυτές και άλλες επιπλέον ικανότητες και δεξιότητες, ως μέσο προσδιορισμού του γνωστικού επιπέδου ανάπτυξης, δεδομένου ότι είναι πολύ πιθανόν να είναι δηλωτικές του βαθμού δραστηριοποίησης των γενικότερων γνωστικών λειτουργιών που συμμετέχουν και στην αναγνωστική λειτουργία,
- να εντοπιστούν τα κοινά σημεία σύνδεσης αυτών των ικανοτήτων μεταξύ τους, αλλά και παράλληλα με την αναγνωστική λειτουργία, κυρίως ως προς την επεξεργασία που ακολουθείται κάθε φορά.

Αναφορικά με τις ικανότητες που εμείς εξετάσαμε, είναι απαραίτητο αυτές να καλλιεργηθούν στο παιδί ομαλά, πράγμα που επικεντρώνεται στην προσπάθεια διέλευσης του παιδιού από τις απλούστερες μορφές έκφρασής τους στις πολυπλοκότερες. Κάτι τέτοιο ενδιαφέρει τόσο το δάσκαλο που είναι απαραίτητο να γνωρίζει ποια επίπεδα έχουν κατακτηθεί, όσο και τους γονείς που θα πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια των απλούστερων μορφών τους. Πολύ περισσότερο κατά τη διάρκεια της προσχολικής αγωγής είναι αναγκαίο να βελτιωθούν αυτές οι ικανότητες ή και να καλλιεργηθούν, καθώς η προσχολική αγωγή λειτουργεί θα λέγαμε ως ενδιάμεσος κρίκος της μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον και κατά συνέπεια είναι ωφέλιμο να λειτουργεί ως εξισωτής, όσο αυτό είναι εφικτό, των ατομικών διαφορών που προκύπτουν λόγω της προέλευσης των παιδιών από διαφορετικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε δοκιμασίες βελτίωσης των γνωστικών διαδικασιών που συμμετέχουν στις ικανότητες αυτές, είναι οι εξής:

- ανάλυση και σύνθεση εικόνων, συμπλήρωση ελλιπών εικόνων,

- εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, εύρεση του στοιχείου που δε σχετίζεται με τη συνολική μορφή ενός οπτικού ερεθίσματος,
- αντιστοίχιση των χρωμάτων με οικεία ερεθίσματα, σύνδεση αντικειμένων με βάση την κοινή χρωματική τους ιδιότητα,
- προσανατολισμός στο χώρο με σημείο αναφοράς τον εαυτό και αντικείμενα του περιβάλλοντος,
- τοποθέτηση αντικειμένων ή εύρεση της θέσης των αντικειμένων στο χώρο με τη χρήση χωρικών εννοιών,
- οργάνωση και αναδιοργάνωση χωρικών καταστάσεων με βάση προφορικές οδηγίες,
- εξοικείωση με απλά σύμβολα και κώδικες, αναπαράσταση αντικειμένων και καταστάσεων με συμβολικούς τρόπους, όπως ιχνογράφημα, μίμηση,
- καλλιέργεια λεξιλογίου με ερεθίσματα τα ενδιαφέροντα, το οικείο περιβάλλον του παιδιού αλλά και με βάση την πολυπλοκότητα των όρων,
- καλλιέργεια του προφορικού λόγου αναφορικά με τη δομή, το ύφος σε διαφορετικές περιστάσεις καθώς και ανάληψη δράσης όπου απαιτείται η κατανόηση προφορικών μηνυμάτων και οδηγιών.

Τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, αλλά και στα αρχικά στάδια της πρώτης σχολικής.

Κλείνοντας, θα θέλαμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η ανάγνωση αποτελεί μία εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία. Η συνθετότητά της έγκειται στην ποικιλία που διακρίνουμε ως προς τις ικανότητες που φαίνεται να εμπλέκονται στη διαδικασία της, ώστε να απαιτείται ένας υψηλός βαθμός ανάπτυξής τους, τους παράγοντες που θεωρούνται ενισχυτικοί για την κατάκτησή της, καθώς και ως προς την ποικιλία των αναγνωστικών συνθητών που απαιτούν μία διευρυμένη κατοχή της αναγνωστικής δεξιότητας και δυνατότητα προσαρμογής της στις εκάστοτε

συνθήκες. Αυτή η πολυσύνθετη φύση της ανάγνωσης καθιστά ανώφελη τη μονομερή εξέτασή της.

Στην εργασία μας, προσεγγίζοντας την ανάγνωση ως πολύπλευρη λειτουργία και διαδικασία, επιχειρήσαμε να εμπλουτίσουμε τις συνθήκες που φαίνεται να επηρεάζουν τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης. Κρίνεται, ωστόσο, σκόπιμο να συνεχιστούν οι προσπάθειες αυτού του είδους δεδομένου ότι τα πρώτα στάδια της συστηματικής διδασκαλίας και μάθησης της γραπτής γλώσσας, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τη μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής συμπεριφοράς, αλλά και για την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου και κατ' επέκταση της κοινωνίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams J.M., *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MIT Press, 1990.
- Adams J.W., Snowling M.J., Hennessey S.M. & Kind P., Problems of behaviour, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire, in *British Journal of Educational Psychology*, 1999, 69, pp.571-585.
- Backscheider A.G. & Shatz M., *Children's acquisition of the lexical domain of color*, Paper presented at the 29th annual proceedings of the Chicago Linguistic Society, Chicago, 1993.
- Balota D.A. Flores d' Arcais G.B. & Rayner K., *Comprehension Processes in Reading*, Hillsdale, LEA, 1990.
- Βάμβουκα Μ.Ι., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκα Μ.Ι., Η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, 38-51.
- Βάμβουκα Μ.Ι., Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους, στο *Γλώσσα*, 1989, 21, 39-51.
- Βάμβουκα Μ.Ι., Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1991, 24, 76-102.
- Βάμβουκα Μ.Ι., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 3^η έκδ., 1993.
- Βάμβουκα Μ.Ι., *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- Βάμβουκα Μ.Ι., Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου, της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, στο Μ.Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 1999, 191-206.
- Bast J. & Reitsma P., Analyzing the Development of Individual Differences in Terms of Matthew Effects in Reading: Results From a Dutch Longitudinal Study, in *Developmental Psychology*, 1998, Vol.34, No. 6, pp.1373-1399.

- Beck I.L., Perfetti C.A. & McKeown M.G., Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension, in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, pp.506-521.
- Blachman B.A., Relationship of Rapid Naming Ability and Language Analysis Skills to Kindergarten and First-Grade Reading Achievement, in *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 4, pp.610-622.
- Bloom L., *One word at a time*, The Hague, Mouton, 2nd ed., 1973.
- Byrne B., Studies in the Acquisition Procedure for Reading: Rationale, Hypotheses, and Data, in P.Cough, L. Ehri & R. Treiman (eds), *Reading Acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp.1-34.
- Γάκου Ε., *Προαναγνωστικές Δραστηριότητες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998.
- Γιαννικοπούλου Α.Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998.
- Carey S., Semantic development: State of the art, in E.Wanner & L.R. Gleitman (eds), *Language acquisition: The state of the art*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp.347-389.
- Carter R., *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, London, Routledge, 1994.
- Cassells A. & Green P. (επιμ. Α.Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Γνωστική Ψυχολογία 3. Αντίληψη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδ. 1995.
- Chall J.S., Literacy: Trends and and explanations, in *Educational Researcher*, 1983, 12, pp.3-8.
- Charles W.G. & Miller G.A., Contexts of antonymous adjectives, *Applied Psycholinguistics*, 1989, 10, pp.357-375.
- Clark E.E., (μτφ. Ε.Χουρτζαμανόγλου), Η κατασκευή ενός λεξιλογίου: Λέξεις για αντικείμενα, πράξεις και σχέσεις, στο Σ.Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας*, α' τόμος, Γλώσσα, Αθήνα, Gutenberg, 1995.
- Clark H.H. & Clark E.V., *Psychology and Language. An Introduction to psycholinguistics*, USA, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

- Clay M., *Becoming literate*, N.Z., Heinemann Education, Reed Publishing, 1993.
- Crijnen A.A.M., Feehan M. & Kellam S.G., The course and malleability of reading achievement in elementary school: The application of growth curve modeling in the evaluation of a mastery learning intervention, in *Learning and Individual Differences*, 1998, Vol.10, No. 2, pp.137-157.
- Croule L., Rate of Reading, Visual Processing, Colour and Contrast, in *Australian Journal of Learning Disabilities*, 1998, Vol 3, No 3, pp.13-20.
- Crystal D., Sense: The Final Frontier, in *Child Language Teaching and Therapy*, 1998, 14, 1, pp.1-27.
- Denckla M.B. & Rudel R.G., Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities, in *Neuropsychologia*, 1976, 14, pp.471-479.
- Ellis A.W., *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*, London, LEA, 1984.
- Ellis N., Interactions in the development of reading and spelling: Stages, strategies and exchange of knowledge, in C.Perfetti, L.Rieben and M.Fayol (eds), *Learning to Spell: Research, Theory and Practice Across Languages*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Elster Ch., Patterns within preschoolers’ emergent readings, International Reading Association, 1994, Vol 29, No 4, pp.403-416.
- Ferreiro E. & Teberosky A., *Literacy before schooling*, New York, Heinemann, 1982.
- Ferreiro E., The Underlying Logic of Literacy Development, in H. Goelman, A.A. Oberg & F.Smith (eds), *Awakening to Literacy*, Victoria, Heinemann, 1984, pp.154-173.
- Frith U., Beneath the surface of developmental dyslexia, in K.Patterson, J.Marshall and M.Coltherat (eds), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London, Erlbaum, 1985, pp.301-330.

- Gibson E., Schapiro F. & Yonas A., Confusion matrices for graphic patterns obtained with a latency measure, in *The Analysis of Reading Skill: A Program of Basic and Applied Research*, Final report, Project No 5-1213, Cornell University and USOE, 1968, pp.76-96.
- Glennon V.J. & Cruickshank W.M., Teaching mathematics to children and youth with perceptual and cognitive deficits, in V.J. Glennon (eds), *The mathematical education of exceptional children and youth: An interdisciplinary approach*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 1981, pp.50-94.
- Goldstein D.J. & Britt, JR.,T.W., Visual-motor coordination and intelligence as predictors of reading, mathematics, and written language ability, in *Perceptual and Motor Skills*, 1994, 78, pp.819-823.
- Goodman K.S., Reading: the key is in children's language, in J.F. Reid & H.Donaldson (eds), *Reading: Problems and Practices*, London, Ward Lock Educational, 2nd ed., 1977, pp.358-362.
- Gough P.B. & Juel C., *Is there reading without phonological awareness?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, 1987.
- Gough P. & Juel C., The first stages of word recognition, in L.Reiben & C.Perfetti (eds), *Learning to read: Basic research and its implication*, Hillsdale, LEA, 1991.
- Graham J.B.A., Some different aspects of reading which need to be addressed and assessed in evaluating a remedial reading programme, in *Australian Journal of Learning Disabilities*, 1998, Vol.3, No.4, pp.7-11.
- Hallahan D.P., Kauffman J.M. & Lloyd J.W., *Introduction to Learning Disabilities*, Boston, Allyn and Bacon, 1996.
- Hartland J., (επιμ. Α.Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Γνωστική Ψυχολογία 5. Γλώσσα και Σκέψη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδ., 1995.
- Hatch E. & Brown C., *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- Heath S.B., *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

- Hubel D.H. & Wiesel T.N., Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex, in *Journal of Physiology*, 1962, 160, pp.106-154.
- Jendoubi V., *Essai d'évaluation à six ans*, Genève, Service de Recherche Pédagogique du canton de Genève, 1996.
- Johnston A., Surfaces, Objects, and Faces, in Green D.W. et al. (eds), *Cognitive Science. An Introduction*, Oxford, Blackwell, 1996, pp.84-147.
- Kail R. & Hall L.K., Processing Speed, Naming Speed, and Reading, in *Developmental Psychology*, 1994, Vol 30, No 6, pp.949-954.
- Κακανά Δ. & Τσολάκη Κ., *Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία. Δραστηριότητες. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1999.
- Karmiloff-Smith A. (μετ. Γ.Μαραγκού), *Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια. Η γνωσιοεπιστήμη στην προοπτική της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1998.
- Κατή Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- Kress G., *Learning to write*, London, Routledge & Kegan Paul, 2nd ed., 1994.
- Landau B. & Gleitman L.R., *Language and experience*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
- Landau B., Where's what and what's where: The language of objects in space, in L.Gleitman & B.Landau (eds), *The acquisition of the Lexicon*, London, MIT/Elsevier, 1994, pp.259-296.
- Lee V. & Prajna Das Gupta, *Children's cognitive and language development*, Oxford, Blackwell, 1995.
- Lewis C., Hitch G.J. & Walker P., The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9 to 10 year-old boys and girls, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1994, 35, pp.283-292.
- Liberman A.M., Why Is Speech So Much Easier Than Reading and Writing? In C.Hulme – R.M. Joshi (eds), *Reading and Spelling: Development and Disorders*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

- Lindsay P.H. & Norman D.A., *Human Information Processing*, New York, Academic Press, 1977.
- Liubinas J., Understanding the reading processes: An optometric viewpoint, in *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2000, Vol.5, No.4, pp.18-20.
- Λούρια Α.Ρ. (επιμ. Α.Κωσταρίδου-Ευκλείδη), *Γνωστική Ανάπτυξη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1992.
- Μακράκη Β.Γ., Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.
- Mann V., Phonological awareness: The role of reading experience, in *Cognition*, 1986a, 24, pp.65-92.
- Mann V., Why some children encounter reading problems: The contribution of difficulties with language processing and language sophistication to early reading disability, in J.Torgessen and B.Wong (eds), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*, San Diego, CA: Academic Press, 1986b, pp.133-159.
- Marsh G., Friedman M., Welchand V. & Desberg P., A cognitive-developmental theory of reading acquisition, in G.E. Mackinnon and T.G. Waller (eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, New York, Academic Press, 1981.
- Matluck J.H. & Tunmer W.E., *Relation of oral language proficiency to reading achievement*, Paper presented at the Eighth Annual International Bilingual / Bicultural Education Conference, Seattle, WA, 1979.
- McBride-Chang C., Manis F.R., Seidenberg M.S., Custodio R.G. & Doi L.M., Print Exposure as a Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disabled and Nondisabled Readers, in *Journal of Educational Psychology*, 1993, Vol.85, No 2, pp.230-238.
- Medin D.L. & Shoben E.J., Context and structure in conceptual combination, in *Cognitive Psychology*, 1988, 20, pp.158-190.
- Miller G.A. & Johnson-Laird P.N., *Language and Perception*, Cambridge, Cambridge University Press, 1976.

- Miller G.A., Beckwith R., Fellbaum C., Gross D. & Miller K.J., Introduction to WordNet: An on-line lexical database, in *International Journal of Lexicography*, 1990, 3, pp.235-244.
- Morais J., Cary L., Alegria J. & Bertelson P., Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously?, in *Cognition*, 1979, 7, pp.323-331.
- Μπασλή Γ., Η ανάπτυξη του γραμματισμού, στο *Γλώσσα*, 1998, 45, 5-15.
- Murphy G.L., Comprehending complex concepts, in *Cognitive Science*, 1988, 12, pp.529-562.
- Murphy G.L. & Andrew J.M., The Conceptual Basis of Antonymy and Synonymy in Adjectives, in *Journal of Memory and Language*, 1993, 32, pp.301-319.
- Nation P. & Waring R., Vocabulary size, text coverage and word lists, in Schmitt N. & McCarthy M. (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Neisser U., *Cognitive psychology*, New York, Appleton-Century Crofts, 1967.
- OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, Paris, OECD, 2000.
- Olson D.R. & Bialystok E., *Spatial Cognition. The Structure and Development of Mental Representations of Spatial Relations*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- Παπούλια-Τζελέπη Π., Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού, στο *Γλώσσα*, 1993, 30, 5-18.
- Παρασκευόπουλου I.N., Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 2, *Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, Αθήνα, εκδ. ίδιου, χ.χ.
- Παυλίδου Θ., Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, Θεσσαλονίκη, εκδ. παρατηρητής, β' έκδ., 1997.
- Pellegrini A.D., The Relations Between Symbolic Play and Literate Behavior: A Review and Critique of the Empirical Literature, in *Review of Educational Research Spring*, 1985, 55, 1, pp.107-121.

- Pellegrini A.D. & Galda L., Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research, in *Reading Research Quarterly*, 1993, 28, 2, pp.163-175.
- Peterson M.A., Nadel L., Bloom P. & Garrett M.F., Space and Language, in P.Bloom et al. (eds), *Language and Space*, Hong Kong, Asco Trade Typesetting, 1996, pp.553-577.
- Pilliner A.E.G. & Reid J.F., The definition and measurement of reading problems, in J.F. Reid & H.Donaldson (eds), *Reading: Problems and Practices*, London, Ward Lock Educational, 2nd ed., 1977, pp.20-36.
- Polyak S., *The Vertebrate Visual System*, Chicago, University of Chicago Press, 1957.
- Πόρποδα Δ.Κ., *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική Θεώρηση*, Αθήνα, εκδ. Μορφωτική, 1981
- Πόρποδα Δ.Κ., Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου, στο περ. *Γλώσσα*, 1984, 4, 30-48.
- Πόρποδα Δ.Κ., Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2, *Θέματα Ψυχολογία της Γλώσσας. Λύση προβλημάτων*, εκδ. ίδιου, 1996
- Πόρποδα Κ.Δ., *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1997.
- Rack J., Hulme C., Snowling M. & Wightman J., The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypothesis, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 1994, 57, pp.42-71.
- Rayner K. & Pollatsek A., *The Psychology of Reading*, New Jersey, Prentice Hall, 1989.
- Read C., Zhang Y., Nie H. & Ding B., The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling, in *Cognition*, 1986, 24, pp.31-44.
- Reynolds A.G. and Flagg P.W., *Cognitive Psychology*, Toronto, Little, Brown and Company, 2nd ed., 1983.
- Rieu C. & Frey-Kerouedan M. (μετ.-επιμ. Α. Ηλιάσκου-Χαλικιά), *Από την κίνηση στη γραφή*, Αθήνα εκδ. Καστούμη, 1979.

- Robinson B.F. & Mervis C.B., Disentangling Early Language Development: Modeling Lexical and Grammatical Acquisition Using an Extension of Case-Study Methodology, in *Developmental Psychology*, 1998, Vol. 34, No. 2, pp.363-375.
- Σαμαρτζή Σ., *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1995.
- Sandhofer C.M. & Smith L.B., Learning Color Words Involves Learning a System of Mappings, in *Developmental Psychology*, 1999, Vol 35, No. 3, pp.668-679.
- Sekuler R. & Blake R., *Perception*, Singapore, McGraw-Hill, 3rd ed., 1994.
- Smith F., *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- Smith L.B. & Sera M., A developmental analysis of the polar structure of dimensions, in *Cognitive Psychology*, 1992, 24, pp.99-142.
- Snow C.E. & Ninio A., The contracts of literacy:What children learn from learning to read books, in W.Teale & E.Sulzby (eds), *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, N.J., Ablex, 1986, pp.116-137.
- Snow C.E., Barnes W.S., Chandler J., Goodman J.F. & Hemphill L., *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*, London, Harvard University Press, 1991.
- Snow C.E., Burns M.S. & Griffin P. (eds), *Preventing Reading Difficulties in Young Children, Committee on the Preventing of Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC, National Academy Press, 1998.
- Soja N.N., Young children's concept of color and its relation to the acquisition of color words, in *Child Development*, 1994, 65, pp.918-937.
- Solso R.L., *Cognitive Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 4th ed., 1995.
- Σπινκ Τζ. (μετ. Κ.Ντελόπουλου), *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1990.
- Spring C., Encoding speed and memory span in dyslexic children, in *Journal of Special Education*, 1976, 10, pp.35-40.

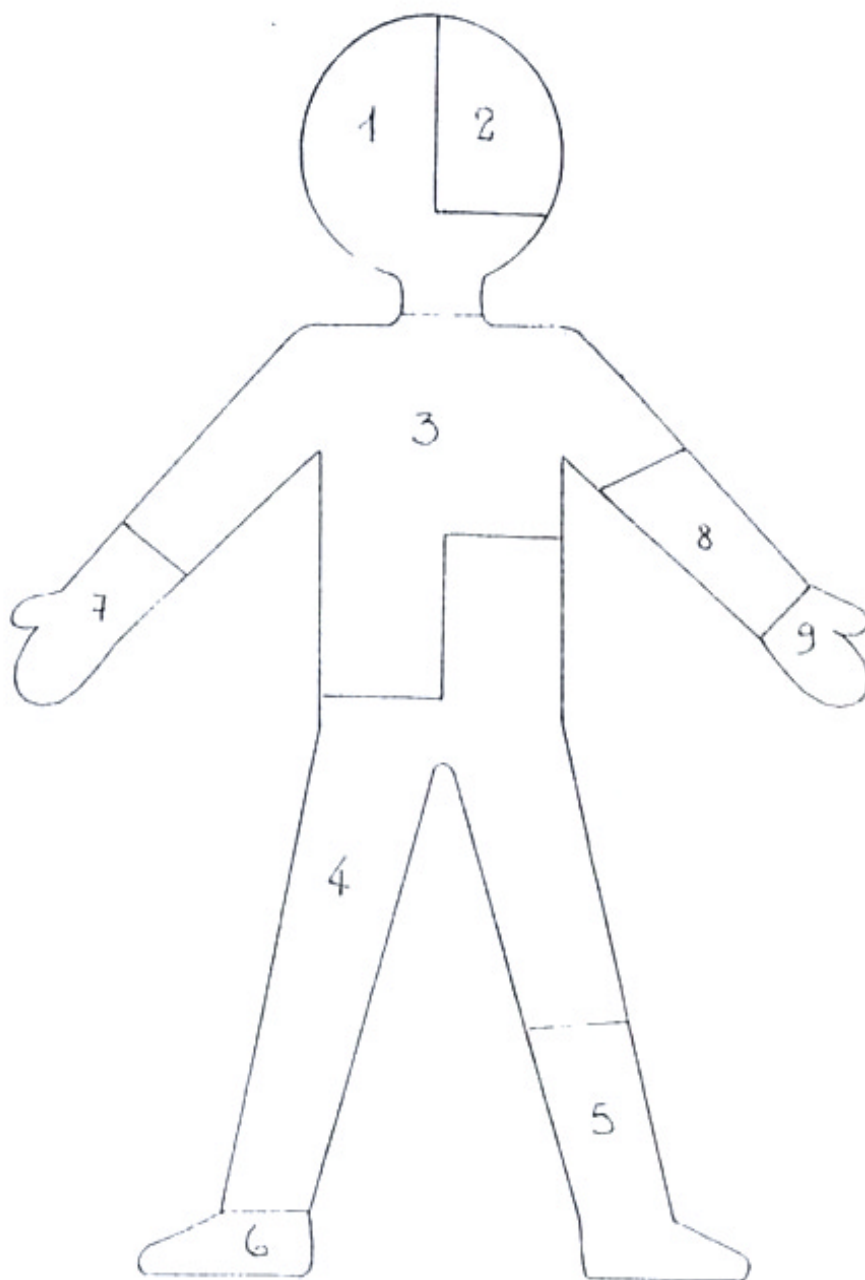
- Stahl S.A. & Murray B., Defining phonological awareness and its relationship to early reading, in *Journal of Educational Psychology*, 1994, 86, pp.221-234.
- Stanovich K.E., Cunningham A.E. & Cramer B., Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 1984, 38, pp.175-190.
- Stanovich K.E., Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, in *Reading Research Quarterly*, 1986, 21, pp.230-406.
- Stuart M., Prediction and qualitative assessment of five and six year old children's reading: a longitudinal study, in *British Journal of Educational Psychology*, 1995, 65, pp.287-296.
- Torrance N. & Olson R.D., Oral and literate competencies in the early school years, in R.D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds), *Literacy, Language and Learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp.256-284.
- Treiman R., Tincoff R. & Richmond-Welty E.D., Letter Names Help Children to Connect Print and Speech, in *Developmental Psychology*, 1996, 32, 3, pp.505-514.
- Tunmer W.E., Herriman M.L. & Nesdale A.R., Metalinguistic abilities and beginning reading, in *Reading Research Quarterly*, 1988, 23, pp.134-158.
- Tunmer W.E. & Hoover W.A., Cognitive and Linguistic Factors in Learning to Read, in P.Cough, L. Ehri & R. Treiman (eds), *Reading Acquisition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp.175-214.
- Ulasevich A. & Pychlak J.F., The Heuristic Power of Oppositionality within and between Paired-Associate Units, in *The Journal of General Psychology*, 1994, 121, 3, pp.267-281.
- Wagner R.K. & Torgesen J.K., The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, in *Psychological Bulletin*, 1987, 101, pp.192-212.
- Wagner R.K. et al., Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop from

- Beginning to Skilled Readers: A 5-year Longitudinal Study, in *Developmental Psychology*, 1997, Vol.33, No.3, pp.468-479.
- Walsh D.J., Price G.G. & Gillingham M.G., The critical but transitory importance of letter naming, in *Reading Research Quarterly*, 1988, 23, pp.108-122.
- Wells G., Preschool literacy-related activities and success in school, in D.R. Olson, N.Torrance & A. Hildyard (eds), *Literacy, Language and Learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp.229-255.
- Wells G., *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*, London, Hodder and Stoughton, 1990.
- Whitehurst G.J., Falco F., Lonigan C.J., Fischer J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Manchaca M.C. & Caulfield M., Accelerating language development through picturebook reading, in *Developmental Psychology*, 1988, 24, pp.552-559.
- Wolf M., The word-retrieval process and reading in children and aphasics, in K.Nelson (eds), *Children's language*, v 3, New York, Erlbaum, 1982.
- Wolf M., Bally H. & Morris R., Automaticity, retrieval processes, and reading: A longitudinal study in average and impaired readers, in *Child Development*, 1986, 57, pp.988-1000.
- Ζάχου Δ.Η., *Ανάγνωση - γραφή. Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, 1992.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Τεστ ελέγχου των ψυχογνωστικών και ψυχογλωσσικών ικανοτήτων*

Πρώτο μέρος



* Το πρώτο και δεύτερο μέρος από: V.Jendoubi, 1996.

**ΤΕΣΤ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ Α΄ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Όνοματεπώνυμο:

Δημοτικό Σχολείο:

Τάξη: Α΄

Ημερομηνία γέννησης:

Φοίτηση σε νηπιαγωγείο: ΝΑΙ ΟΧΙ

Επάγγελμα πατέρα:

Επάγγελμα μητέρας:

Γραμματικές γνώσεις πατέρα:

Γραμματικές γνώσεις μητέρας:

A. Το τεστ συναρμολόγησης του ανθρώπου

Τεμάχια

α) Κατασκευή: Μονάδες [] Δεν συναρμολόγησε σωστά ⇒

Μέρη σώματος

β) Ονομασία: Μονάδες [] Απάντησε λάθος ⇒

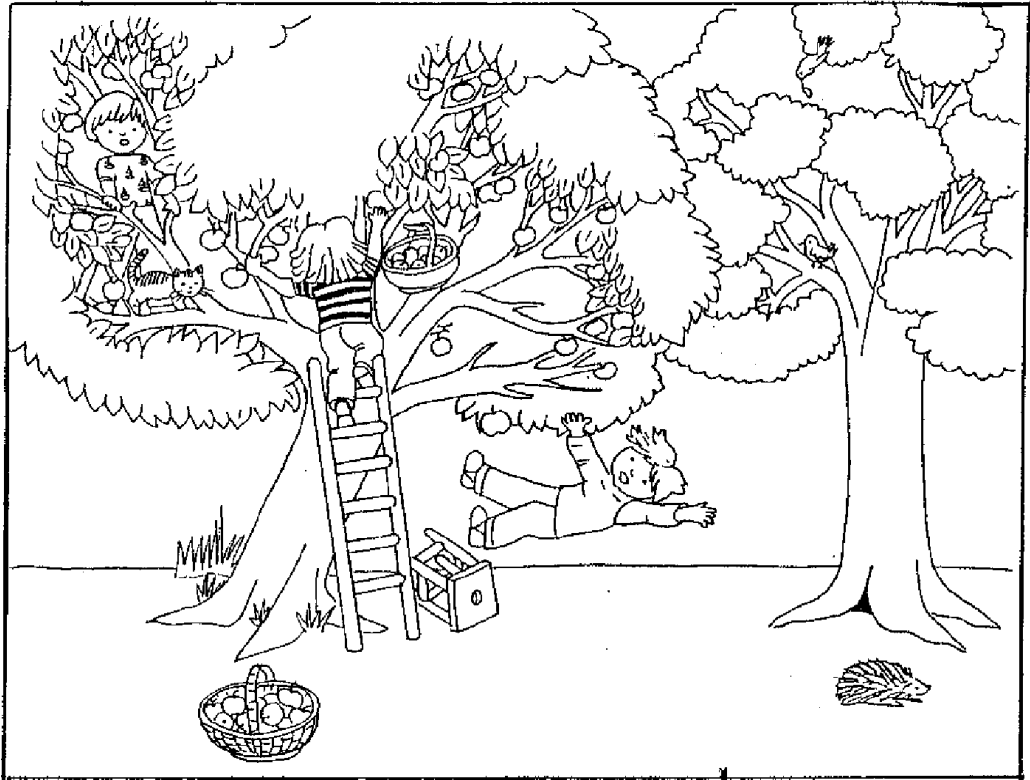
κεφάλι	<input type="checkbox"/>
χέρι	<input type="checkbox"/>
μπράτσο	<input type="checkbox"/>
γάμπα	<input type="checkbox"/>
πόδι	<input type="checkbox"/>
κορμός	<input type="checkbox"/>

Μέρη σώματος

γ) Αναγνώριση σε εαυτό: Μονάδες [] Αναγνώρισε λάθος ⇒

κεφάλι	<input type="checkbox"/>
μύτη	<input type="checkbox"/>
χέρια	<input type="checkbox"/>
πόδια	<input type="checkbox"/>
γάμπες	<input type="checkbox"/>
μπράτσα	<input type="checkbox"/>
κοιλιά	<input type="checkbox"/>

Δεύτερο Μέρος



Τρίτο Μέρος

Παράδειγμα

πατέρας και ⇒ μητέρα

ψηλό και ⇒ κοντό

πρωί και ⇒

αριστερό και ⇒

πάνω και ⇒

ζεστό και ⇒

ημέρα και ⇒

μπροστά και ⇒

μέσα και ⇒

μεγάλος και ⇒

βορράς και ⇒

άντρας και ⇒

ανοιχτός και ⇒

καλό και ⇒

άσπρο και ⇒

μπαίνω και ⇒

ανατολή και ⇒

νέος και ⇒

γαμπρός και ⇒

γιος και ⇒

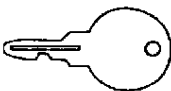

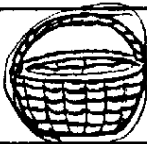

βαρύς και ⇒

εδώ και ⇒




ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. Όνομα: | 2. Επώνυμο: |
| 3. Ημερομηνία γέννησης: | 4. Αριθμός παιδιών οικογ.: |
| 5. Σειρά γέννησης: | |
| 6. Οργανικότητα σχολείου: | 7. Βαθμός: |


Παραδείγματα

A Καλάθι			
B 	μπάλα,	μπλούζα,	μπαλόκι

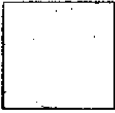
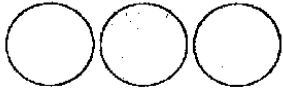
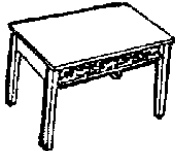



Τεστ

1		σπίτι,	σταυρός,	σπαθί
2		τραπέζι,	τρίγωνο,	τραμπάλα
3		τοιμέντο,	τοιγάρα,	τσιμπίδα

Παραδείγματα

Γ Κάμε ένα σταυρό μέσα στο τετράγωνο	
Δ Βάλε το γράμμα που λείπει σ' αυτή τη λέξη	_εταλούδα

Τεστ



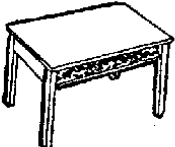

4 Κάμε έναν κύκλο μέσα στο τετράγωνο	
5 Βάλε το γράμμα που λείπει σ' αυτή τη λέξη	_αλίγκαρος
6 Κάμε ένα σταυρό στο μεσαίο κύκλο	
7 Ζωγράφισε ένα ποτήρι πάνω στο τραπέζι	
8 Στο σχέδιο δίπλα βάλε αυτό που λείπει για να γίνει έψιλον κεφαλαίο	
9 Γράψε το γράμμα ωμέγα μέσα στο αστέρι	
10 Στην αριστερή σελίδα του τετραδίου γράψε τον αριθμό δεκατρία και στη δεξιά τον αριθμό δεκαοχτώ	

Παραδείγματα

E Το ποντίκι φοβάται τη (Υπογράμμισε τη σωστή λέξη)	γόμα, γραμμή,	γάτα γωνία
ΣΤ Γράψε πάνω στη γραμμή τη λέξη <u>μπαμπάς</u> .	_____	

Τεστ

11 Κάνε μια γραμμή κάτω από το όνομα της μέρας που τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο.	Δευτέρα, Παρασκευή,	Πέμπτη Κυριακή
12 Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που είναι γραμμένος δυο φορές	6 4 7 9 5 8 9	
13 Γράψε το πρώτο γράμμα της λέξης <u>λαμπάδα</u>	_____	
14 Γράψε την τελευταία συλλαβή της λέξης <u>σαλάτα</u>	_____	
15 Ο Κώστας έδωσε μια κλοτσιά στο Νικήτα. Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που χτυπήθηκε.	Κώστα, Νικηφόρος,	Νικήτας Νέστορας
16 Ο ουρανός είναι σκεπασμένος με μαύρα σύννεφα. Σε λίγο θα (Υπογράμμισε τη σωστή λέξη)	σθήσει, βάψει,	δρέξει δραδιάσει
17 Η μητέρα βάζει τη σούπα στο πιάτο με την (Υπογράμμισε τη λέξη που ταιριάζει)	κουτάλα, κάλτσα,	κανάτα καρότσα

18	Ο Νίκος κλαίει. Η Ειρήνη γελά και ο Αντώνης σκέφτεται. (Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που είναι χαρούμενο).	Αντώνης, Νίκος,	Ειρήνη Ευγενία										
19	Υπογράμμισε το όνομα του πιο μικρού ζώου.	μέλισσα, μουλάρι,	μυρμήγκι κουνέλι										
20	Κάμε μια πόρτα στο σπίτι. Ιχνογράφησε τον καπνό να βγαίνει από την καπνοδόχο.												
21	Ο Πέτρος είναι πάνω στο ποδήλατο. Ο Φώτης περπατά πίσω του. (Κάνε ένα σταυρό στο κεφάλι του Φώτη)												
22	Βάλε μέσα σ' έναν κύκλο τους αριθμούς που έχουν δύο ψηφία	<table style="margin: auto;"> <tr> <td>2</td> <td>14</td> <td>7</td> <td>16</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>3</td> <td>20</td> <td>6</td> <td>12</td> </tr> </table>		2	14	7	16	8	19	3	20	6	12
2	14	7	16	8									
19	3	20	6	12									
23	Ζωγράφισε ένα μολύδι πάνω στο τραπέζι. Γράψε το γράμμα δέλτα κεφαλαίο κάτω από το τραπέζι.												
24	Κάμε έναν κύκλο. Μέσα στον κύκλο κάμε ένα τρίγωνο και μέσα στο τρίγωνο βάλε μια τελεία.												
25	Να δυο κεράσια. Χρωμάτισε πράσινα τα φύλλα και κόκκινο τον καρπό τους.												
26	Ο Γιάννης, ο Στρατής, η Λένα, η Μαρία, η Αφροδίτη και η Σοφία πηγαίνουν περίπατο με τον παππού και το σκύλο τους. (Βάλε σε κύκλο τον αριθμό των προσώπων	<table style="margin: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	3											
4	5	6											
7	8	9											
27	Ο Αντρέας λέει συχνά: Όταν μεγαλώσω θα ταξιδεύω μ' ένα μεγάλο καράβι. Ο Αντρέας θα γίνει	<ul style="list-style-type: none"> -νυχτοφύλακας -ναυτικός -νοσοκόμος -νηπιαγωγός 											

<p>28 Τόνισε τις λέξεις που βρίσκονται στο διπλανό τετράγωνο</p>	<p>αγγελος αγλαδια αστερι αεροπλανο αυτοκινητο</p>
<p>29 <u>Ο Κώστας πήρε την ξύστρα του Νίκου την έδωσε στον Αριστείδη που κάθεται πίσω τους. Υπογράμμισε το όνομα του παιδιού που έχει την ξύστρα τώρα.</u></p>	<p>Νίκος Αριστείδης Κώστας Δημήτρης</p>
<p>30 Πάνω στην πρώτη γραμμή γράψε την τελευταία συλλαβή της λέξης <u>προσέχω</u>. Πάνω στη δεύτερη γραμμή να γράφεις την πρώτη συλλαβή της λέξης <u>χορεύω</u>.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>

Πρώτο μέρος

β) ονομασία των μερών του σώματος του ανθρώπου

Διαφορετική ονομασία

Αντί για κεφάλι	Συχνότητα εμφάνισης
κεφαλάκι	1
μούρη	1
κύκλος-κεφάλι	1
κύκλος	7
κράνος	1
κύκλος ανθρώπου	1
πρόσωπο	2

Αντί για χέρι	Συχνότητα εμφάνισης
σώμα	4
χέρι και δάχτυλα	1

Αντί για μπράτσο	Συχνότητα εμφάνισης
χέρι	34
ώμος	12
μπρατσάκι	1
σώμα	7
μπλούζα	6
μανίκι	2
χεράκι	1
ρούχα	1
πλάτη	1
κορμός	1
πόδι και χέρι	1
αγκώνας	7
μασχάλες	1
ποντίκι	1
μανίκα	1

Αντί για γάμπα	Συχνότητα εμφάνισης
πόδι	102
αστράγαλος	2
παντελόνι	7
γόνατο	9
μούτι	3
παπούτσι	5
κομμάτι του ποδιού	1
ποδαράκι	1
πόδας	1
μπότα	2
καλάμι	1
γαλότσα	1

Αντί για πόδι	Συχνότητα εμφάνισης
παπούτσι και πόδι	3
μούτι	9
σώμα	4
παντελόνι	8
γόνατο	2
πιο μεγάλο πόδι	1
δέρμα	1
παπούτσι και παντελόνι	1
γάμπα	1
σώμα και πόδι	1

Αντί για κορμός	Συχνότητα εμφάνισης
κοιλιά	54
σώμα	85
κρέας	1
μπλούζα	5
κορμί	1
στομάχι	1
λαιμός	1
μέση	1
στήθος	1
κεφάλι	

γ) αναγνώριση των μερών του σώματος του ανθρώπου στον εαυτό τους

Λάθος αναγνώριση – Τι έδειξε

Αντί για γάμπες	Συχνότητα εμφάνισης
πόδια	1
πατούσα	3
ώμος	3
παλάμη	1
δεν έχω	3
μέση	1
μούτι	9
γόνατο	3
χέρι	1
αστράγαλο	2
μπράτσο	1
παπούτσια	1
μπροστινό μέρος γάμπας	2

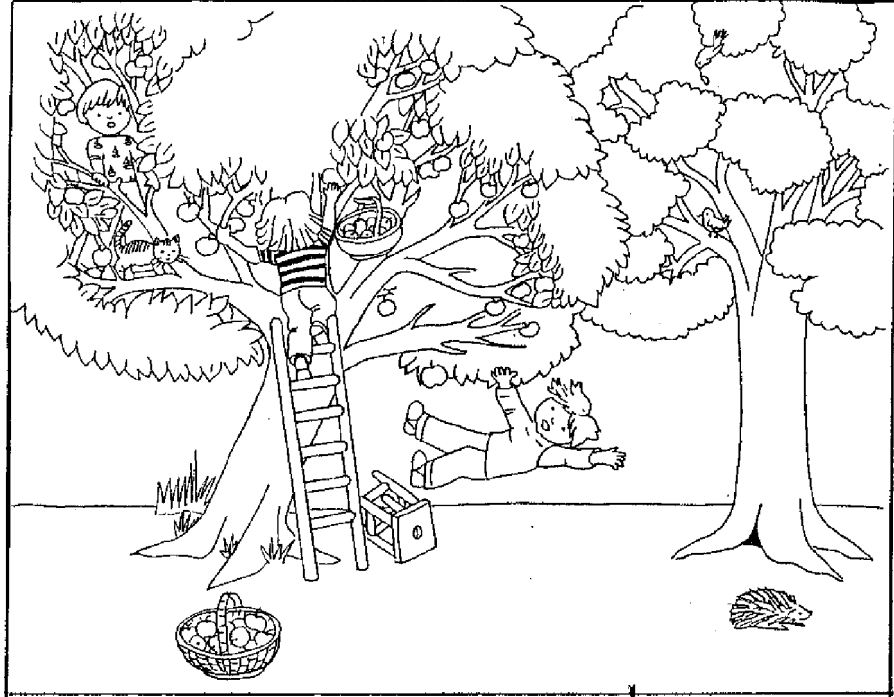
Αντί για μπράτσα	Συχνότητα εμφάνισης
αγκώνα	9
παλάμη	1
ώμο	27
αστράγαλο	1
γροθιά	1
καρπό	1
χέρια	1

Αντί για κοιλιά	Συχνότητα εμφάνισης
ώμο	1

Δεύτερο μέρος

ΟΔΗΓΙΑ 1

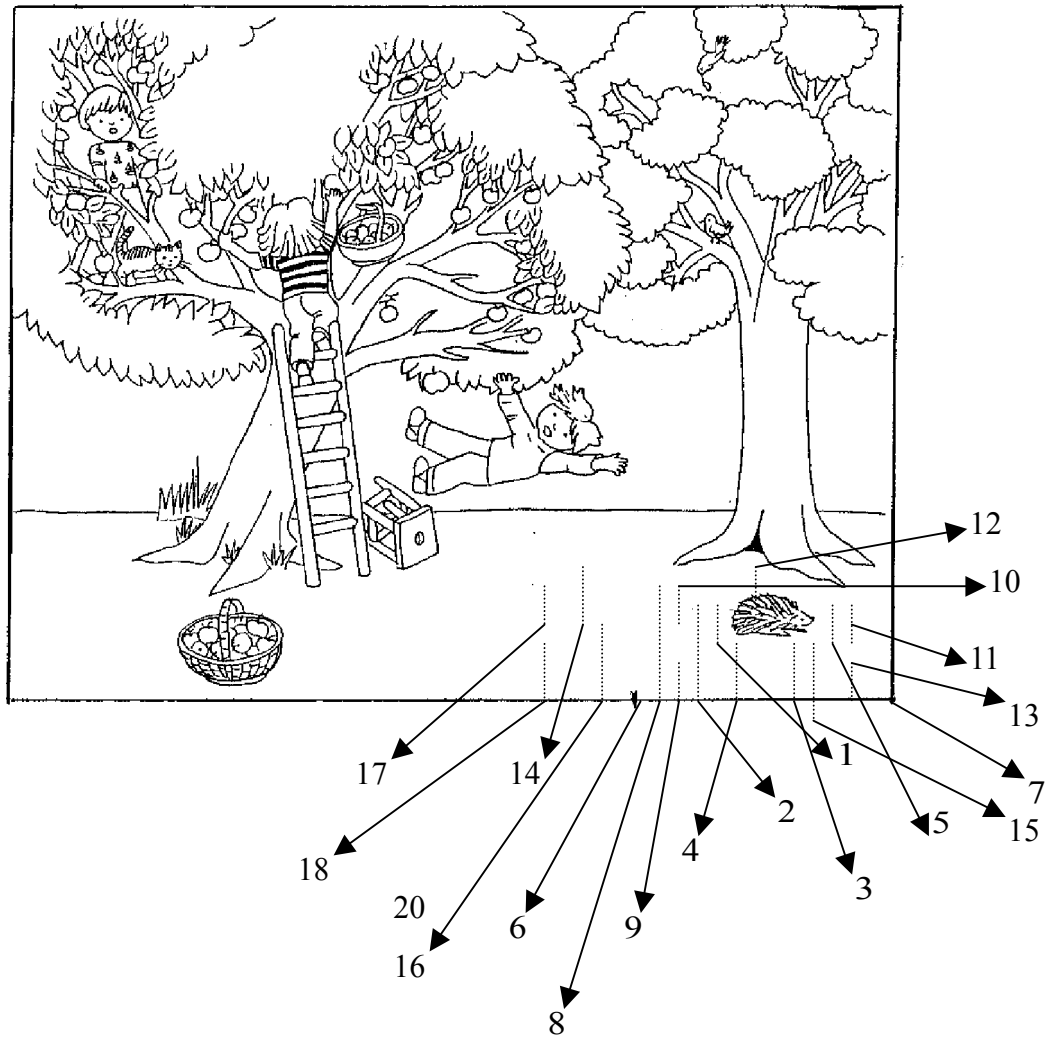
- Χρωμάτισε κίτρινο το ένα από τα δύο πουλιά



α/α	Περιπτώσεις	Συχνότητα
1	Χρωματίζει σύμφωνα με την οδηγία	142
2	Χρωματίζει και τα δύο πουλιά κίτρινα	18
3	Φαίνεται να έχει χρωματίσει κίτρινο το ένα πουλί και το ίδιο πουλί (μετά την οδηγία 4) το χρωματίζει πράσινο	1
4	Χρωματίζει το ένα πουλί με διαφορετικό χρώμα	1
5	Χρωματίζει το ένα πουλί κίτρινο και αυτό που είναι στο αριστερό δέντρο πάλι κίτρινο	1

ΟΔΗΓΙΑ 2

- Φτιάξε ένα λουλούδι κοντά στο σκαντζόχοιρο

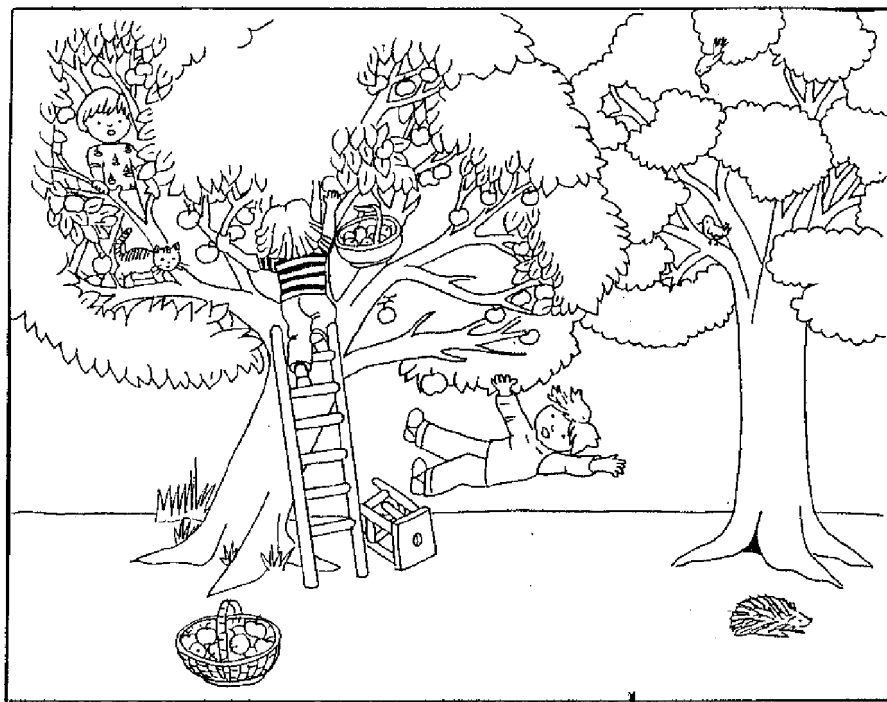


Θέσεις	Συχνότητα	Περιπτώσεις	Συχνότητα
Θέση 1	15	1. Στη θέση 2 χωρίς να ακουμπάει στη γραμμή	11
Θέση 2	30	2. Στη θέση 5 αλλά να ακουμπάει στη γραμμή	13
Θέση 3	4	3. Ζωγραφίζει το σκαντζόχοιρο	2
Θέση 4	5	4. Στη θέση 8 χωρίς να ακουμπάει στη γραμμή	1
Θέση 5	25	5. Δε φτιάχνει τίποτα	2
Θέση 6	8	6. Στη θέση 8 μέχρι το ύψος του σκαντζόχοιρου	2
Θέση 7	3	7. Στη θέση 11 αλλά φτάνει μέχρι την πάνω γραμμή	1
Θέση 8	5	8. Στη θέση 11 αλλά ακουμπά στην κάτω γραμμή	2
Θέση 9	4	9. Φτιάχνει 2, ένα αριστερά κι ένα κάτω απ' τον σκαντζόχ.	1
Θέση 10	5	10. Ζωγραφίζει το σκαντζόχοιρο κι ένα λουλούδι στη θ.6	1
Θέση 11	8	11. Στη θέση 6 μια μικρή κουκίδα	1
Θέση 12	1	12. Στη θέση 2 πολύ χαμηλό	1
Θέση 13	1	13. Στη θέση 2 ένα λουλούδι μέσα σε γλάστρα	1
Θέση 14	3		
Θέση 15	1		
Θέση 16	1		
Θέση 17	1		
Θέση 18	1		

Σωστές θεωρήθηκαν οι θέσεις: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, καθώς και οι περιπτώσεις που αφορούν τις παραπάνω θέσεις.

ΟΔΗΓΙΑ 3

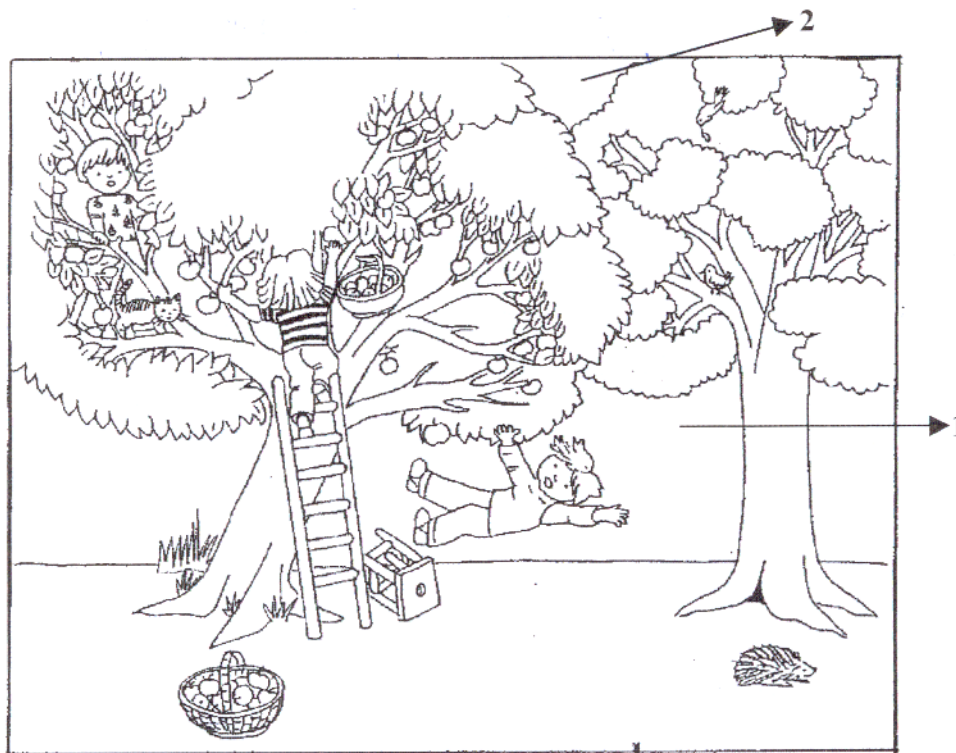
- Το παιδί που είναι στη σκάλα φοράει μπλε παντελόνι. Χρωμάτισέ το.



α/α	Περιπτώσεις	Συχνότητα
1	Χρωματίζει σύμφωνα με την οδηγία	148
2	Χρωματίζει με διαφορετικό χρώμα	17
3	Χρωματίζει το μπλουζάκι	2
4	Χρωματίζει το παντελόνι με μπλε από το άλλο παιδάκι που είναι στον αέρα	1
5	Χρωματίζει όλο το παιδί με διάφορα χρώματα	1
6	Χρωματίζει το παντελόνι απ' το άλλο παιδάκι με άλλο χρώμα	1
7	Δεν χρωματίζει τίποτα	2
8	Χρωματίζει όλο το παιδάκι με άλλο χρώμα	1

ΟΔΗΓΙΑ 4

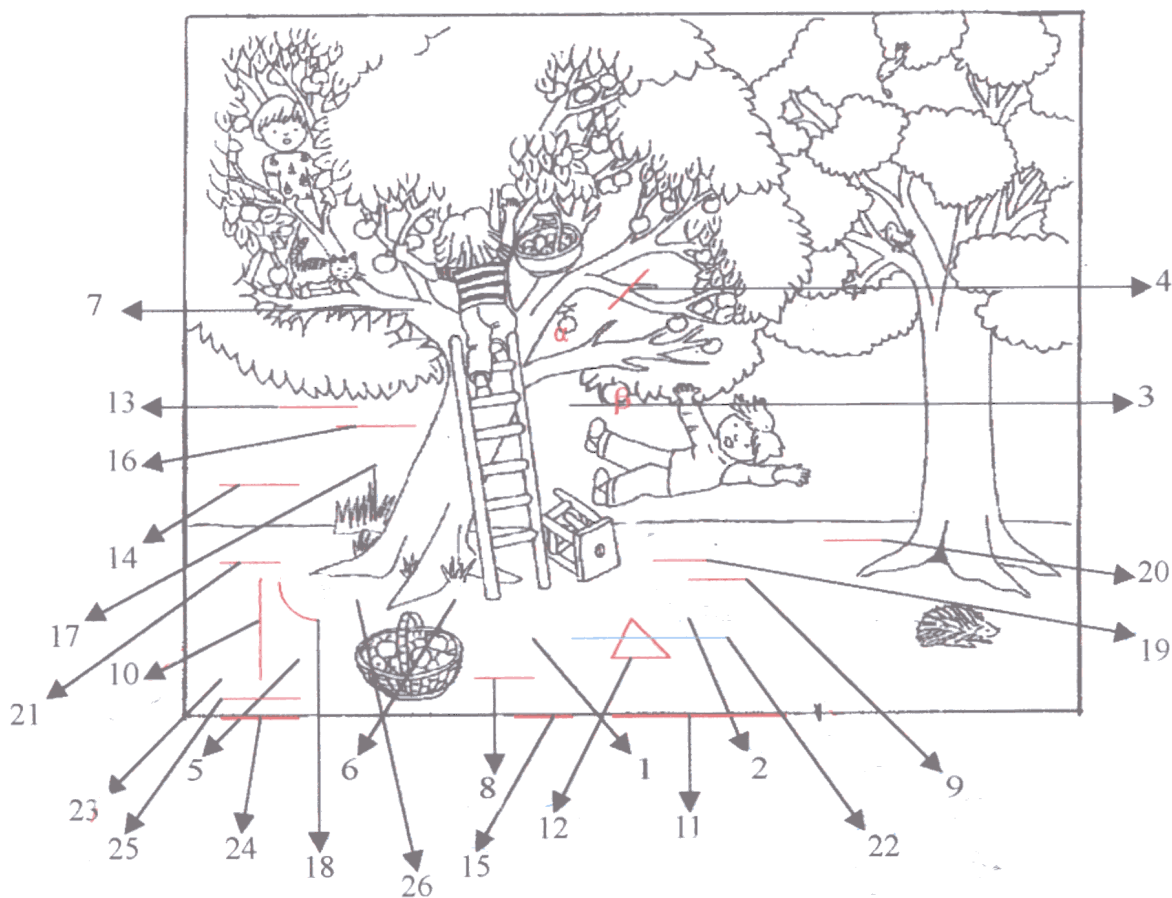
- Φτιάξε ένα πράσινο πουλί στο δέντρο που βρίσκεται το κίτρινο πουλί.



Περιπτώσεις	Συχνότητα
1. Σύμφωνα με την οδηγία (σωστό χρώμα, σωστό δέντρο)	57
2. Στο σωστό δέντρο αλλά με διαφορετικό χρώμα	39
3. Χρωματίζει το πουλί που έμεινε και φτιάχνει κι ένα δικό του πράσινο	3
4. Δε φτιάχνει τίποτα	7
5. Το φτιάχνει με 2 χρώματα (πράσινο+άλλο χρώμα)	4
6. Το πουλί που έμεινε και φτιάχνει κι άλλο ένα με διαφορετικό χρώμα	3
7. Φτιάχνει 2 πουλιά με άλλο χρώμα (στο σωστό δέντρο)	1
8. Χρωματίζει το πουλί που έμεινε με πράσινο	30
9. Το φτιάχνει στο άλλο δέντρο και στο σωστό μια μουντζούρα	1
10. Το φτιάχνει στο άλλο δέντρο	2
11. Αυτό που είχε χρωματίσει κίτρινο το πατάει από πάνω με πράσινο	1
12. Φτιάχνει ένα μαύρο πουλί στη θέση 1	3
13. Φτιάχνει ένα πράσινο πουλί στη θέση 2	2
14. Φτιάχνει ένα πράσινο πουλί στη θέση 1	5
15. Στο σωστό δέντρο, χρώμα κυρίως πράσινο και άλλο χρώμα	1
16. Στο σωστό δέντρο, το περίγραμμα με μολύβι και το εσωτερικό πράσινο	2
17. Φτιάχνει 2 πράσινα πουλιά στο σωστό δέντρο	1
18. Φτιάχνει ένα κίτρινο πουλί στη θέση 2	1
19. Χρωματίζει το πουλί που έμεινε και φτιάχνει κι ένα πράσινο στη θέση 1	1
20. Χρωματίζει το δέντρο γύρω από το πουλί που είχε χρωματίσει κίτρινο	1
21. Χρωματίζει το πουλί που έμεινε με άλλο χρώμα	1
22. Χρωματίζει το κλαδί που είναι το πουλί	1

ΟΔΗΓΙΑ 5

- Η γάτα κοιτάζει τρία κόκκινα μήλα που έπεσαν από το καλάθι. Χρωμάτισε μαύρη τη γάτα και φτιάξε τα μήλα.



Α. ΓΙΑ ΤΗ ΓΑΤΑ

Περιπτώσεις	Συχνότητα
1. Σωστό χρώμα (μαύρο)	135
2. Χρωματίζει τη γάτα με άλλο χρώμα	6
3. Χρωματίζει μαύρη τη γάτα εκτός από το κεφάλι	17
4. Δε χρωματίζει τη γάτα	4

Β. ΓΙΑ ΤΑ ΜΗΛΑ – ΤΟΠΟΣ

Θέσεις	Συχνότητα	Θέση	Συχνότητα
Θέση 1 (3 κόκκινα μήλα)	11	Θέση 14	
Θέση 2 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 15 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 3 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 16 (3 κόκκινα μήλα)	2
Θέση 4 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 17	
Θέση 5 (3 κόκκινα μήλα)	9	Θέση 18 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 6 (3 κόκκινα μήλα)	2	Θέση 19 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 7 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 20	
Θέση 8 (3 κόκκινα μήλα)	5	Θέση 21 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 9 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 22	
Θέση 10		Θέση 23 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 11 (3 κόκκινα μήλα)	1	Θέση 24 (3 κόκκινα μήλα)	1
Θέση 12 (3 κόκκινα μήλα)	2	Θέση 25	
Θέση 13		Θέση 26	

Οδηγία 5 (συνέχεια)

Για τα μήλα – Τόπος

Περιπτώσεις	Συχνότητα
1. Χρωματίζει το ένα μήλο στον αέρα (α) και φτιάχνει και 2 δίπλα του (κόκκινα)	2
2. Χρωματίζει 4 μήλα που βρίσκονται στο δέντρο με τη γάτα (κόκκινα)	2
3. Χρωματίζει τα 2 μήλα στον αέρα (α και β) και άλλο ένα που είναι στο δέντρο (κόκκινα)	9
4. Χρωματίζει τα 2 μήλα στον αέρα (α και β) (κόκκινα)	3
5. Φτιάχνει 4 κόκκινα μήλα στη θέση 1	2
6. Δε φτιάχνει τίποτα	17
7. Φτιάχνει 3 μήλα στη θέση 1 (άλλο χρώμα)	3
8. Φτιάχνει 3 μήλα κάτω από τη γάτα (κόκκινα)	3
9. Φτιάχνει 2 κόκκινα μήλα (1 αριστερά και 1 δεξιά από το κάτω καλάθι)	1
10. Φτιάχνει 3 μήλα γύρω από το κάτω καλάθι (2 πράσινα και κοκκινοπράσινο)	1
11. Φτιάχνει 3 κόκκινα μήλα (2 αριστερά και 1 δεξιά απ' το κάτω καλάθι)	2
12. Φτιάχνει 2 κόκκινα μήλα στη θέση 6	2
13. Φτιάχνει 3 μήλα με μολύβι στη θέση 6	1
14. Χρωματίζει τα 2 μήλα (α και β) και φτιάχνει και 4 γύρω από αυτά (κόκκινο χρώμα)	1
15. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα απ' το κάτω καλάθι	15
16. Φτιάχνει 1 μήλο με μολύβι στη θέση 1	1
17. Φτιάχνει 1 μήλο με μολύβι στη θέση 8	1
18. Φτιάχνει 5 κόκκινα μήλα (3 δεξιά και 2 αριστερά απ' το κάτω καλάθι)	1
19. Χρωματίζει σχεδόν όλα τα μήλα που βρίσκονται στο αριστερό δέντρο	2
20. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα στο κάτω καλάθι και φτιάχνει και 4 πάνω απ' το καλάθι	1
21. Φτιάχνει 10 κόκκινα μήλα στη θέση 10	1
22. Φτιάχνει 5 κόκκινα μήλα στη θέση 11	1
23. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα στο κάτω καλάθι και φτιάχνει και ένα στη θέση 13	1
24. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα στο κάτω καλάθι και φτιάχνει και 3 γύρω του	1
25. Φτιάχνει 3 κόκκινα μήλα στη θέση 14	1
26. Φτιάχνει 6 κόκκινα μήλα (3 αριστερά και 3 δεξιά απ' το κάτω καλάθι)	1
27. Φτιάχνει 2 κόκκινα μήλα στη θέση 16	1
28. Χρωματίζει 3 κόκκινα μήλα που βρίσκονται στο δεξί δέντρο	1
29. Χρωματίζει κόκκινα όλα τα μήλα που βρίσκονται στο πάνω καλάθι	1
30. Φτιάχνει 2 κόκκινα μήλα στη θέση 17	1
31. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι με κόκκινο, εκτός από ένα που το κάνει πράσινο	1
32. Χρωματίζει τα 2 μήλα (α και β) και άλλα 2 που βρίσκονται στο δέντρο (κόκκινα)	2
33. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα στο πάνω καλάθι και χρωματίζει και το μήλο α	1
34. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι με πράσινο	1
35. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι με διάφορα χρώματα	1
36. Χρωματίζει 3 κόκκινα μήλα που βρίσκονται στο δέντρο γύρω από τη γάτα	2
37. Χρωματίζει το μήλο α και άλλα 4 που βρίσκονται στο δεξί δέντρο (κόκκινα)	1
38. Φτιάχνει 2 μήλα με μολύβι (1 στη θέση 1 και άλλο 1 στη θέση 16)	1
39. Φτιάχνει 2 κόκκινα μήλα (1 στη θέση 6 και 1 στη θέση 26)	1
40. Χρωματίζει κόκκινο το μήλο α που είναι στον αέρα	1
41. Χρωματίζει κόκκινα τα μήλα στο κάτω καλάθι καθώς και το μήλο α	1
42. Φτιάχνει 4 κόκκινα μήλα στη θέση 19	1
43. Χρωματίζει τα μήλα στο κα'τω καλάθι και φτιάχνει και 6 αριστερά του (καφέ χρώμα)	1
44. Φτιάχνει 3 κόκκινα μήλα στη θέση 15 και άλλα 2, αριστερά απ' τους κορμούς	1
45. Φτιάχνει 3 κόκκινα μήλα στη θέση 20 και άλλο ένα ακριβώς από πάνω στον αέρα	1
46. Φτιάχνει 7 κόκκινα μήλα στη θέση 16	1
47. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι, φτιάχνει 3 μήλα στη θέση 16 και χρωματίζει και 2 μήλα που βρίσκονται στο δέντρο δίπλα από τη γάτα (κόκκινο χρώμα)	1
48. Φτιάχνει 4 κόκκινα μήλα στη θέση 22	1
49. Φτιάχνει 5 κόκκινα μήλα στη θέση 2	1
50. Φτιάχνει 2 μήλα με μολύβι στη θέση 5	1
51. Φτιάχνει 3 μήλα στη θέση 14 και 1 μήλο στη θέση 5 (κόκκινο χρώμα)	1
52. Χρωματίζει τα μήλα (α και β) και φτιάχνει και 3 μήλα στη θέση 23 (κόκκινο χρώμα)	1

53. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι και φτιάχνει 3 στη θέση 8 (κόκκινο χρώμα)	2
54. Χρωματίζει τα μήλα (α και β) και φτιάχνει και 1 δίπλα στη γάτα (κόκκινο χρώμα)	2
55. Χρωματίζει 3 μήλα που βρίσκονται στο κάτω καλάθι (κόκκινο χρώμα)	4
56. Χρωματίζει 3 μήλα που βρίσκονται στο κάτω καλάθι (2 δεξιά και 1 αριστερά, κόκκινα)	1
57. Χρωματίζει με κόκκινο 5 μήλα που βρίσκονται στο κάτω καλάθι	1
58. Φτιάχνει 5 κόκκινα μήλα στη θέση 8	1
59. Φτιάχνει 3 μήλα με μολύβι στη θέση 25	1
60. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι, και το καλάθι με διάφορα χρώματα	1
61. Χρωματίζει με κόκκινο όλα τα μήλα της εικόνας	1
62. Χρωματίζει με κόκκινο τα μήλα στο κάτω καλάθι και άλλα 4 που είναι γύρω από τη γάτα	1
63. Χρωματίζει τα μήλα στο κάτω καλάθι με κόκκινο και πράσινο	1

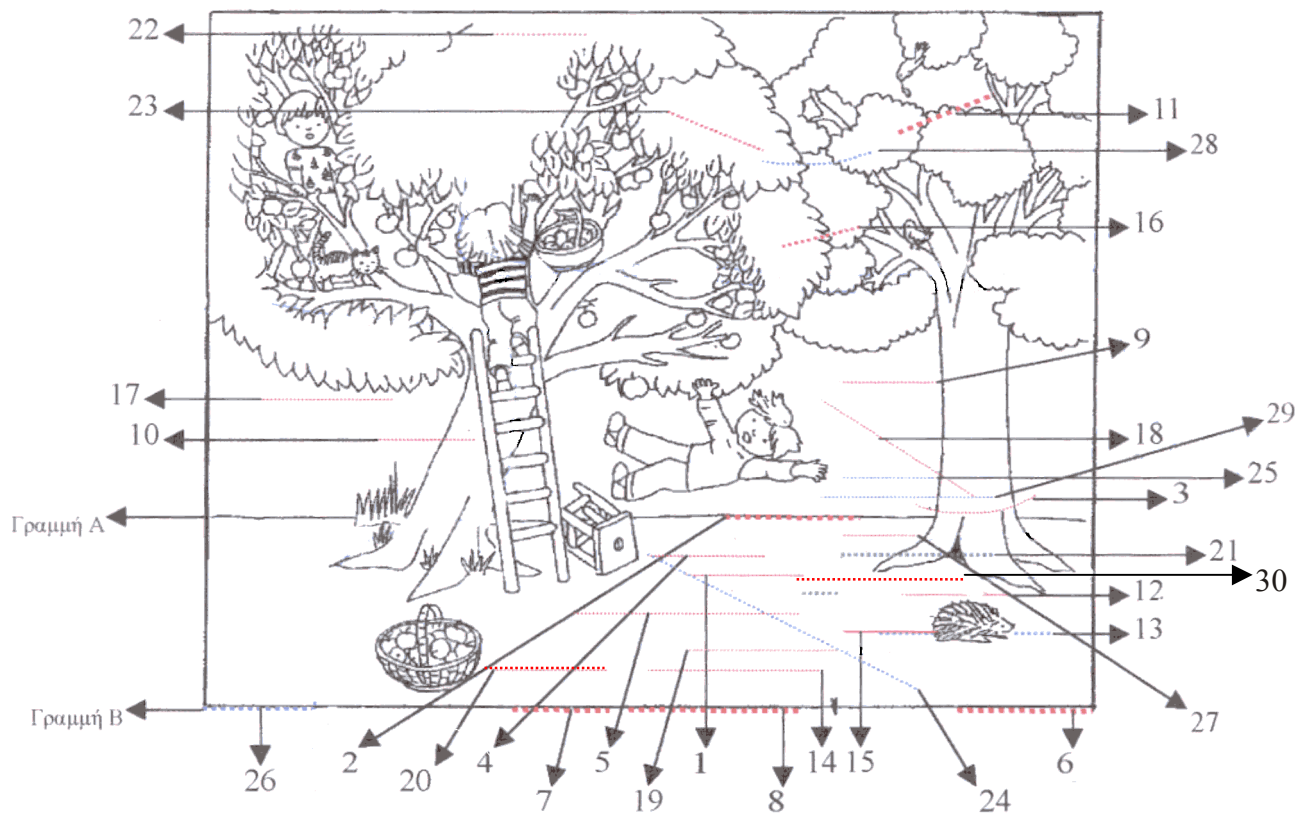
Όπως προαναφέρθηκε, αυτή η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών αφορά την ανταπόκρισή τους στο σύνολο της οδηγίας. Σχετικά με τον τόπο ιχνογράφησης των μήλων, σωστές θεωρήθηκαν οι θέσεις 1, 2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 22, 23, 24, 25, 26, καθώς και οι περιπτώσεις που συμπεριλαμβάνουν αυτές τις θέσεις. Επίσης, θα θέλαμε να τονίσουμε πως οι θέσεις αριστερά απ' το κάτω καλάθι θεωρήθηκαν σωστές δεδομένης της κλίσης που διακρίνεται στο καλάθι που βρίσκεται στο δέντρο απ' το οποίο έπεσαν τα μήλα στο έδαφος.

ΟΔΗΓΙΑ 6

- Γράψε το όνομά σου με μπλε, κάτω και ανάμεσα στα δύο δέντρα.

A. ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΩΜΑ

Περιπτώσεις	Συχνότητα
1. Σύμφωνα με την οδηγία (μπλε χρώμα)	128
2. Το γράφει με μολύβι	5
3. Το γράφει με άλλο χρώμα	17
4. Το γράφει με δύο χρώματα (μπλε και άλλο)	7
5. Δεν το γράφει	6




B. ΤΟΠΟΣ ΓΡΑΦΗΣ ΟΝΟΜΑΤΟΣ

Θέσεις	Συχνότητα	Θέση	Συχνότητα
Θέση 1	33	Θέση 17	1
Θέση 2 (ακουμπάει στη γραμμή Α)	7	Θέση 18	1
Θέση 3	1	Θέση 19	3
Θέση 4	5	Θέση 20 (σε δύο επίπεδα)	1
Θέση 5	1	Θέση 21	1
Θέση 6 (ακουμπάει στη γραμμή Β)	4	Θέση 22	1
Θέση 7 (ακουμπάει στη γραμμή Β)	3	Θέση 23	2
Θέση 8 (ακουμπάει στη γραμμή Β)	2	Θέση 24	1
Θέση 9	12	Θέση 25	1
Θέση 10	2	Θέση 26	1
Θέση 11	1	Θέση 27	1
Θέση 12 (κάτω απ' τον κορμό)	5	Θέση 28	2
Θέση 13 (αριστερά-δεξιά απ. το σκαντζ.)	1	Θέση 29	1
Θέση 14	2		
Θέση 15	1		
Θέση 16	4		

ΟΔΗΓΙΑ 6 (συνέχεια)

Για το όνομα – Τόπος

Περιπτώσεις (Πού γράφει το όνομά του)	Συχνότητα
1. 2 φορές. Κάτω από τους κορμούς και των δύο δέντρων	4
2. Στη θέση 2 κολλητά στο δεξί δέντρο	8
3. 2 φορές. Αριστερά από κάθε δέντρο στη γραμμή A	2
4. 2 φορές. Πάνω στους κορμούς και των δύο δέντρων	2
5. Στη θέση 9 αλλά συνεχίζει και πιάνει και τον κορμό	13
6. 2 φορές. Μία σύμφωνα με την περίπτωση 5 και μία στη θέση 14	1
7. 2 φορές. Μία στη θέση 9 και μία στη θέση 15 (γράφει και λίγο πάνω στον σκαντζόχοιρο)	1
8. Γράφει το όνομα στη θέση 17 και το επώνυμο στη θέση 1	1
9. Έξω από το πλαίσιο της εικόνας (κάτω)	3
10. Μία φορά στη θέση 9 και μία έξω από το πλαίσιο της εικόνας (κάτω)	1
11. Στη θέση 4 αλλά ξεπερνάει και τη γραμμή A	1
12. Γράφει τα 3 πρώτα γράμματα στη θέση 20 αλλά τελικά γράφει ολόκληρο το όνομα στη θέση 1	1
13. Δεν το γράφει	6
14. 2 φορές. Μία στη θέση 9 και μία στη θέση 14	1
15. Γράφει στη θέση 9 μόνο το αρχικό του	1
16. Πάνω στη γραμμή A (μισό αριστερά και μισό δεξιά από τον κορμό του δεξιού δέντρου)	1
17. Στη θέση 5 αλλά φτάνει μέχρι και κάτω από τον κορμό του δεξιού δέντρου	1
18. Στη θέση 1 (φτάνει λίγο κάτω από τον κορμό του δεξιού δέντρου)	1
19. Στη θέση 5 αλλά ξεκινά κάτω από τον κορμό του αριστερού δέντρου	1
20. Αρχίζει να το γράφει στη θέση 27 αλλά τελικά το γράφει στη θέση 30	1
21. Ξεκινά από τη θέση 4 και φτάνει μέχρι και τη μέση του κορμού του δεξιού δέντρου	1
22. Πάνω στη γραμμή B (από το καλάθι μέχρι τον σκαντζόχοιρο)	1
23. Στη θέση 2 αλλά πιάνει και λίγο τον κορμό του δεξιού δέντρου	2
24. Στη θέση 9 αλλά κυκλικά 	1
25. Ξεκινά από τη θέση 1 αλλά φτάνει μέχρι και κάτω από τον κορμό του δεξιού δέντρου	2
26. Πάνω στη γραμμή A κολλητά στο δεξί δέντρο (αλλά πιάνει και τον κορμό) και γράφει και το αρχικό του στη θέση 8	1
27. Ξεκινά από τη θέση 1 και φτάνει μέχρι και τον σκαντζόχοιρο	1
28. Στη θέση 9 σε δύο επίπεδα Γιώργος	1
29. Στη θέση 2 μόνο το αρχικό του	1

Σε ό,τι αφορά τον τόπο γραφής του ονόματος, σωστές θεωρήθηκαν οι θέσεις 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 29. Θεωρήθηκαν, δηλαδή, σωστές οι θέσεις που είναι κάτω και ανάμεσα στα δέντρα, ακόμη και όταν η αρχή ή το τέλος του ονόματος βγαίνει από τα όρια των δύο δέντρων. Επίσης, θεωρήθηκαν μερικώς σωστές οι θέσεις ανάμεσα στα δύο δέντρα όχι στο έδαφος αλλά “κάτω από τη φυλλωσιά”.

Τρίτο μέρος

Γ1 – Πρωί και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Βράδυ (σωστό)	95	Ξυπνάει	1
Δεν απαντά	12	Ψηλό	1
Μεσημέρι	32	Μέρα	4
Φαγητό	2	Γιαγιά	1
Πρωινό	3	Σχολείο	1
Νύχτα	7	Ήλιος	1
Απόγευμα	2		
Βόλτα	1		

Γ2 - Αριστερό και

Απαντήσεις	Συχνότητα
Δεξί (σωστό)	84
Δεν απαντά	10
Δεξιό	58
Χέρι	2
Μικρό	1
Δεξιά	6
Πόδι	1
αστέρια	1

Γ3 – Πάνω και

Απαντήσεις	Συχνότητα
Κάτω (σωστό)	152
Δεν απαντά	6
Κεφάλι	1
Ψηλό	1
Ψηλά	1
Κοντό	2

Γ4 – Ζεστό και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Κρύο (σωστό)	117	Ψηλό	1
Δεν απαντά	11	Χαμηλό	1
Παγωμένο	26	Παγωμένα	1
Καφές	1	Καμμένο	1
Ανοιχτό	1	Ζέστη	1
Καυτό	1	Καλοκαίρι	1

Γ5 – Ημέρα και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Νύχτα (σωστό)	94	Η νύχτα	9
Δεν απαντά	20	Πρωί	6
Ωραία	1	Το βράδυ	3
Απόγευμα	1	Ουρανός	1
Βράδυ	25	Ήλιος	1
Μεσημέρι	2		

Γ6 – Μπροστά και		Γ7 – Μέσα και	
Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Πίσω (σωστό)	148	Έξω (σωστό)	145
Δεν απαντά	11	Δεν απαντά	15
Κοιτάω	1	Καρδιά	1
Αριστερά	1	μπροστά	1
Καλημέρα	1		
Δεξιά	1		

Γ8 – Μεγάλος και

Απαντήσεις	Συχνότητα
Μικρός (σωστό)	136
Δεν απαντά	4
Ψηλός	7
Χαμηλός	1
Κοντός	13
Μεγάλη	1
μικρό	1

Γ9 - Βορράς και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Νότος (σωστό)	36	Νοτιά	1
Δεν απαντά	70	Ζέστη	8
Φυσάει	1	Αέρας	2
Καλοκαίρι	1	Ανατολή	1
Ήλιος	5	Μακριός	1
Νοτιάς	14	Κρύα	1
Βροχή	2	Νότις	1
Ζεστός	3	Βόρα	1
Βορράρι	1	Πίσω	1
Αέρα	2	Βγάζω	1
Μικρός	2	Μεγάλος	1
Άνεμος	2	Βοριάς	2
Νότιος	2	Βρέχει	1

Γ10 – Άντρας και		Γ11 – Ανοιχτός και	
Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Γυναίκα (σωστό)	136	Κλειστός (σωστό)	142
Δεν απαντά	6	Δεν απαντά	12
Μητέρα	15	Μικρός	2
Αγόρι	1	Χαμηλός	1
Μαμά	2	Μέρα	1
Κορίτσι	2	Σκούρος	3
Χοντρός	1	Κοντός	1
		Μέρα	1

Γ12 – Καλό και		Γ13 – Άσπρο και	
Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Κακό (σωστό)	132	Μαύρο (σωστό)	125
Δεν απαντά	11	Δεν απαντά	11
Κακός	13	Παιδί	1
Παιδί	1	Άλλο χρώμα	21
Μικρό	1	Μικρό	1
Στο καλό	1	Άσπρο	1
Έξω	1	Μαύρος	3
Χαλασμένο	1		
Όχι	1		

Γ14 – Μπαίνω και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Βγαίνω (σωστό)	141	Κλείνω	5
Δεν απαντά	8	Ξεδένω	1
Στο σπίτι	1	Μπροστά	1
Φεύγω	3	Σπίτι	1
Δεν μπαίνω	1	Έξω	1

Γ15 – Ανατολή και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Δύση (σωστό)	77	Νότος	2
Δεν απαντά	58	Μικρή	1
Ανατολός	1	Ανάσταση	1
Ήλιος	5	Θάλασσα	1
Θύση	1	Βόρειος	1
Βορρά	1	Μέρα	2
Βοριάς	3	Ζεστή	1
Βράδυ	1	Φύση	1
Βόρεια	1	Νοτιάς	2
μεσημέρι	1	Αυγή	1
μπαίνω	1		

Γ16 – Νέος και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Γέρος (σωστό)	78	Δεν είναι νέος	1
Δεν απαντά	39	Παχουλός	1
Νέοι	2	Μικρός	1
Μεγάλος	2	Πλούσιος	3
Άντρας	1	Φτωχός	5
Άσχημος	1	Παλιός	1
Καλός	2	Δυνατός	1
Γριά	5	Παντρεμένος	1
Νέα	11	Πεθαμένος	1
Ξένος	1	Παιδί	1
σπουδαίος	1	Φτωχή	1
νεκρός	1	θεός	1

Γ17 – Γαμπρός και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Νύφη (σωστό)	143	Νύφης	1
Δεν απαντά	9	Απάντρευτος	1
Νέος	2	Πλούσιος	1
Μητέρα	2	Μαμά	1
γυναίκα	2	Παιδί	1

Γ18 – Γιος και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Κόρη (σωστό)	61	Μάνα	2
Δεν απαντά	22	Μαμά	9
Αδερφή	7	Μαμά και μπαμπάς	1
Παιδί	7	Κορίτσι	2
Αδερφός	6	Μπαμπάς	4
Γυναίκα	2	Παιδάκι	1
Πατέρας	25	Άντρας	1
μητέρα	12	μικρός	1

Γ19 – Βαρύς και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Ελαφρύς (σωστό)	61	Κοντό	1
Δεν απαντά	43	Χαμηλός	1
Ελαφρύ	1	Αδύνατος	4
Βάρος	1	Όχι βαρύς	2
Μικρός	2	Μαλακός	1
Ψηλός	2	Λαφρύς	1
Κοντός	5	Παχουλός	1
Λεπτός	14	Δεν είναι βαρύς	1
Χοντρός	6	Δυνατός	1
Ελαφριός	4	Βάρος	1
Ελαφρός	7	Βαρύς	1
Γλυκός	1	λεπτός	1

Γ20 – Εδώ και

Απαντήσεις	Συχνότητα	Απαντήσεις	Συχνότητα
Εκεί (σωστό)	93	Χρόνια	2
Δεν απαντά	23	Έλα	1
Στο σπίτι	2	Πέρα	6
Κει	10	Μέσα	1
Δεν είμαι εδώ	1	Όχι εδώ	1
Πίσω	3	Δεν είναι εδώ	1
Αλλού	6	Ύστερα	1
Μια μέρα	1	Φύγε	1
Έξω	3	Εδώ	1
μακριά	5	σχολείο	1

Κατανομή βαθμολογίας στο τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Δοκιμασίες	Μονάδες	Δοκιμασίες	Μονάδες
		V16	2
V1	1	V17	2
V2	1	V18	2
V3	1	V19	1
V4	1	V20	1 - 2
V5	1	V21	2
V6	1	V22	2
V7	1	V23	1 - 2
V8	1	V24	1 - 3
V9	1	V25	1 - 2
V10	1 - 2	V26	2
V11	1	V27	2
V12	1	V28	1 - 3
V13	1	V29	3
V14	1	V30	1 - 3
V15	2	Σύνολο	48

Στις δοκιμασίες 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26 και 27 το υποκείμενο πιστώνεται με 2 μονάδες όταν ανταποκρίνεται επιτυχώς στις υποδοκιμασίες που περιέχουν.

Αντίστοιχα στις δοκιμασίες 24, 28, 29, 30 το μέγιστο των μονάδων με τις οποίες μπορεί να πιστωθεί το υποκείμενο είναι 3 μονάδες.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ*

Κατώτερη

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: ανειδίκευτος εργάτης, γεωργός, κτηνοτρόφος, ψαράς, κτίστης, οικοδόμος, κλητήρας, φορτοεκφορτωτής, οδοκαθαριστής.

Μεσαία

Σ' αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν τα εξής επαγγέλματα: ειδικευμένος εργάτης, μηχανοτεχνίτης, κρεοπώλης, ιδιοκτήτης ταξί, επιπλοποιός, αρτοποιός, φανοποιός, ηλεκτρολόγος, εστιατορας, ιχθυοπώλης, ζαχαροπλάστης.

Ανώτερη

Την κατηγορία αυτή συγκρότησαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: ιδιωτικός υπάλληλος, υπάλληλος γραφείου, υπάλληλος δημοσίων υπηρεσιών και Ν.Π.Δ.Δ., ιερείς και υπαξιωματικοί των ενόπλων δυνάμεων και των σωμάτων ασφαλείας.

Ανώτατη

Την ανώτατη κατηγορία αποτέλεσαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: δάσκαλος, καθηγητής, αξιωματικός, γιατρός, φαρμακοποιός, δικηγόρος, συμβολαιογράφος, γεωπόνος, πολιτικός μηχανικός, αρχιτέκτονας και βιομήχανος.

* βλ. Μ.Ι. Βάμβουκας, 1994, σ.34.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τομέας: Παιδαγωγική Ψυχολογία και έρευνα

Αγαπητοί γονείς,
Προκειμένου να διευκολυνθεί η έρευνα που διεξάγω στο σχολείο του παιδιού σας, σχετικά με τον προσδιορισμό των προαπαιτούμενων για τη μάθηση της α' ανάγνωσης σε μαθητές της Α' τάξης, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία.
Ευχαριστώ για την κατανόηση και συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Ζήση Γεωργία
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

	Πατέρας	Μητέρα
Επάγγελμα που ασκείται (Δώστε ακριβώς το επάγγελμα)		

Σημειώστε με ένα Χ στην κατηγορία την οποία ανήκετε.

	Πατέρας	Μητέρα
Έχετε τελειώσει το Δημοτικό		
Έχετε ολοκληρώσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού		
Έχετε απολυτήριο Γυμνασίου – Λυκείου		
Έχετε ολοκληρώσει κάποιες τάξεις του Γυμνασίου-Λυκείου		
Έχετε πτυχίο Ανώτατης ή Ανώτερης Σχολής		

ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι δάσκαλοι βαθμολόγησαν τους μαθητές τους ως εξής:

10	Άριστα
9	Πολύ καλά
8	Αρκετά καλά
7	Καλά
6	Μέτρια
5	Καλά – Μέτρια
2	Με δυσκολία

Κωδικοποίηση

10 – Άριστα } 4

9 – Πολύ καλά } 3

8 – Αρκετά καλά } 2

7 – Καλά
6 – Μέτρια
5 – Καλά - μέτρια
2 – Με δυσκολία } 1