ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΟΔΩΡΟΥ Π. ΚΑΡΥΩΤΗ

"Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΣΤΗ Β' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ"

ΕΠΟΠΤΗΣ: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη……4
Summary……7
Résumé ……10
Πρόλογος……13
Περιορισμοί της έρευνας……15
Μέρος Πρώτο
Εισαγωγή……18
Ανάγνωση και εκπαίδευση……18
Η διερεύνηση της αναγνωστικής δεξιότητας……..25
Οι μεταγλωσσικές ικανότητες……...30
Κεφάλαιο1ο
Η Φ.Σ. και η Α. ……...34
1.1 Ορισμοί……37
1.2 Ερευνητικές προσπάθειες……..46
1.2.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης……49
1.2.2. Πριν τη μάθηση της ανάγνωσης……...66
1.2.3. Συγκριτικές έρευνες ……..69
1.2.4.Προβλεπτικές(προγνωστικές) έρευνες……..72
1.2.5. Έρευνες πρώϊμων προπονήσεων ……...76
1.2.6. Σύντομη ανασκόπηση……80
Μέρος Δεύτερο
Κεφάλαιο 2ο
2.0. Η έρευνα
2.1. Σκοπός και στόχοι ……83
2.2. Αναγκαιότητα της έρευνας……86
2.3. Οι υποθέσεις της έρευνας……90
2.4. Η μεθοδολογία της έρευνας
2.4.1. Τα όργανά της ……94
2.4.1.1. Το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης ……95
2.4.1.2. Το όργανο αξιολόγησης της ανάγνωσης ……104
2.4.2. Το δείγμα της έρευνας ……106

2.4.3. Η επίδοση
των οργάνων αξιολόγησης ……108
2.4.4. Στατιστική ανάλυση
των δεδομένων……111
2.5. Τα αποτελέσματα της έρευνας
2.5.1. Φωνολογική συνείδηση
και ανάγνωση ……..113
2.5.2. Φωνολογικές δοκιμασίες,
φωνολογική συνείδηση, ανάγνωση……..117
2.5.3. Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης
και το φύλο ……136
2.5.4. Σειρά γέννησης των υποκειμένων
και ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης……142
2.5.5. Ηλικία και επίπεδο
ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης……149
2.5.6. Σύγκριση «καλών» και «κακών»
αναγνωστών……154

Κεφάλαιο 3ο
Ερμηνεία – συζήτηση
των αποτελεσμάτων……..163

Κεφάλαιο 4ο
Συμπεράσματα - Προοπτικές……172

Βιβλιογραφία……181

Παράρτημα……206

ΡΕΘΥΜΝΟ 2003

Περίληψη διατριβής: Η εξέλιξη της Φωνολογικής Συνείδησης μαθητών από την Α′ στη Β′ τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας

Θεόδωρου Π. Καρυώτη

Την τελευταία, περίπου, εικοσαετία η έρευνα για τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης, μετά την έρευνα των μεθόδων (δεκαετία ’50 – ’60) και της σχολικής ωριμότητας (δεκαετία ’60 –’70), έχει περάσει στο πεδίο των μεταγλωσσολογικών (métalinguistiques, metalinguistics) και φωνολογικών λειτουργιών – ικανοτήτων των μαθητών. Ιδιαίτερα μελετάται η λειτουργία που ονομάζεται φωνολογική συνείδηση (conscience phonologique, phonological awareness). Στο συγκεκριμένο πεδίο ανήκει και η έρευνα, η οποία παρουσιάζεται με αυτήν τη διατριβή.

Σκοπός της έρευνας είναι, κατ΄αρχήν, να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των λειτουργιών της φωνολογικής συνείδησης και της ανάγνωσης. Να αποδειχθεί ο αιτιώδης ή μη χαρακτήρας αυτών των σχέσεων. Επίσης, να αξιολογηθούν οι φωνολογικές δοκιμασίες, ώστε να εμφανιστούν οι πολυτιμότερες γι’ αυτή τη διαδικασία και αυτές που, ενδεχομένως, μπορούν να δώσουν προβλέψεις για μελλοντικά αποτελέσματα. Να μελετηθεί, τέλος, η επίδραση παραγόντων –

παραμέτρων όπως το φύλο, η ηλικία, η σειρά γέννησης των υποκειμένων, όσον αφορά τη λειτουργία της φωνολογικής συνείδησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 μαθητές της Α΄ τάξης του Λατσείου Δημοτικού Σχολείου του Κολλεγίου Ψυχικού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο κρίσιμους σταθμούς. Ο πρώτος σταθμός διεξήχθη από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1998 (οι μαθητές στην Α΄ τάξη) και ο δεύτερος σταθμός από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1999 (οι μαθητές στη Β΄ τάξη).

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: **α.** Ένα όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης, αποτελούμενο από δέκα (10) φωνολογικές δοκιμασίες και μία (1) δοκιμασία ταχύτητας άρθρωσης ψευδολέξεων, το οποίο επιδόθηκε προφορικά στα υποκείμενα, με τη διαδικασία της κατευθυνόμενης συνέντευξης. **β.** Ένα όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, αποτελούμενο από τριάντα (30) δοκιμασίες, το οποίο επιδόθηκε γραπτά στα υποκείμενα.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη: θεωρητικό, που περιλαμβάνει την εισαγωγή και το πρώτο κεφάλαιο και ερευνητικό, που περιλαμβάνει τα τρία επόμενα κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος καταγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και αναδεικνύεται ο προβληματισμός της. Στο δεύτερο μέρος υπάρχει η περιγραφή της έρευνας και των αποτελεσμάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική προσπάθεια σε όλα τα στάδιά της. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια συζήτησης και ερμηνείας των

αποτελεσμάτων και στο τέταρτο κεφάλαιο εκτίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προοπτικές που διαφαίνονται.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει, κατ' αρχήν, ότι υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών ανάγνωσης και φωνολογικής συνείδησης και ότι, πιθανόν, οι δύο αυτές ικανότητες αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοδραστικά. Η μάθηση της ανάγνωσης φαίνεται να είναι πιο σημαντική· μάλλον δεν μπορεί να γίνει λόγος για αιτιώδη χαρακτήρα των σχέσεων αυτών. Εμφανίζονται φωνολογικές δοκιμασίες, πολύτιμες για τη διαδικασία, που φαίνεται να δίνουν προβλέψεις για μελλοντικά αποτελέσματα τόσο για τη φωνολογική συνείδηση όσο και για την ανάγνωση. Παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, σειρά γέννησης των υποκειμένων δεν φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης.

Summary of doctoral dissertation: The evolution of students' Phonological Awareness from first-graders to second-graders in primary school and the acquisition of reading skills.

By

Theodore P. Kariotis

During the past twenty years, approximately, research into educational process of reading, after the research on methods (decade '50 – '60) and scholastic maturity (decade '60 – '70), has been transferred to the field of phonological and metalinguistic functions – skills of students. The function, which is called phonological awareness, is particularly studied. The research, which is presented with this dissertation, belongs to this particular field.

The purpose of this research is, initially, to explore the relationship of functions between phonological awareness and reading; to prove the causal or non – causal character of this relationship; moreover, to evaluate phonological tasks, so as to reveal those most valuable for this process and those which can probably offer predictions of future results; to study, finally, the influence of factors – parameters such as gender, age and the subjects' order of birth, as far as the function of phonological awareness is concerned.

72 first – graders at the Latsio Primary School of the Psychico College composed the sample of the research.

The research was carried out in two critical stands. The first stand was conducted from February to March 1998 (the students in A class) and the second stand from February to March 1999 (the students in B class).

The following were used as research tools: a. A tool for the evaluation of phonological awareness. This tool consisted of ten (10) phonological tasks and one (1) task of speed of pseudword utterance and was given to the subjects orally through the process of instructed interview. b. A tool for the evaluation of reading competence. This tool consisted of thirty (30) tasks and was given to the subjects in writing.

The dissertation is divided into two parts: the theoretical part, which consists of an introduction and the first chapter and the research part, which consists of the following three chapters. In the first part the theoretical part of the study is recorded and the concerns of the study are revealed. In the second part there is a description of the research and its results. In the second chapter the research effort is analytically described through all of its stages. In the third chapter an effort to discuss and interpret the results is made and in the fourth chapter the conclusions of the research and the perspectives revealed are presented.

What comes out through the analysis of data is, initially, that there is a strong relationship between the reading process and phonological awareness and that, probably, these two skills are developed in parallel and reciprocally. Learning to read seems to be more important; possibly nothing can be stated

regarding the causal character of these relationships. Phonological tasks, valuable for the process, are presented and they seem to offer predictions about future results as far as both phonological awareness and reading are concerned. Factors such as gender, age and the subjects' order of birth do not seem to influence the development of phonological awareness.

Resumé de la thèse : L' évolution de la conscience phonologique des élèves dès leur passage de CE1 aux CE2 de l' école primaire et l' évolution de leur capacité de lecture.

Par

Théodore P. Kariotis

Il y a environ vingt ans que la recherche sur le processus de la lecture, à la suite de la recherche des méthodes d' instruction (les années '50 – '60) et de la maturité scolaire (les années '60 – '70) est passée au champ des fonctions – capacités phonologiques et métalinguistiques. C' est en particulier la fonction appelée conscience phonologique qui se met en reliet. A ce dernier champ appartient la recherche exposée par la présente thèse.

Cette recherche, tout d' abord, vise à la découverte des relations existées entre les fonctions de la conscience phonologique et celle de la lecture ; à la démonstration du caractère causal ou pas de ceux relations. En autre, à la prise de considération des épreuves phonologiques afin que les plus précieuses soient apparues, comme aussi celles qui éventuellement peuvent fournir des prévisions sur des résultats ultérieurs. Enfin, à l' étude de l' influence des facteurs – comme le sexe, l' âge, l' ordre de naissance – sur la fonction de la conscience phonologique.

Les 72 élèves de la première classe de l' école primaire de Psychico ont constitué l' echantillon de la recherche.

La recherche a été effectuée en deux phases critiques. La première a été déroulée du mois de février au mois de mais 1998 (les élèves à la première classe) et la deuxième du mois de février au mois de mais 1999 (les élèves à la deuxième classe).

Les moyens utilisés étaient : a) un système de considération de la conscience phonologique composé de dix épreuves phonologiques et une épreuve concernant la rapidité sur l' articulation des pseudomots. Tout cela a été appliqué oralement aux sujets sous la forme de l' interview dirigé. b) Un système de considération de l' habileté de lecture composé de trente épreuves écrites.

Le travail est divisé en deux partie : la théorique qui comprend l' introduction et la premier chapitre et celle de recherche qui comprend les trois chapitres suivants. Dans la première partie est mentionné le support théorique de l' étude qui laise paraître son caractère problématique. Dans la deuxième partie c' est la description et les résultats de la recherche qui dominent. La description détaillée de toutes les étapes est présentée dans le deuxième chapitre. Le ttroisième chapitre concerne l' essai de la discussion et de l' interprétation des résultats tandis que le quatrième chapitre expose les conclusions de la recherhce et les perspectives mises en évidence.

A la suite de l' analyse des donnés résulte, tout d' abord, qu' il existe des relations si étroites entre le processus de

lecture et la conscience phonologique que, probablement, ceux deux capacités évoluent d' une manière parallèle et en interaction. L' apprentissage de la lecture en procède la plus importante. La démonstration du caractère causal entre ces deux relations apparaît plutôt douteuse. Il y a des épreuves phonologiques précieuses pour le processus qui semblent fournir des prévisions sur les résultats ultérieurs tant au profit de la conscience phonologique que de la lecture. Les facteurs sexe, âge, et ordre de naissance des sujets ne se montrent pas influencer sur l' évolution de la conscience phonologique.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διδακτορική αυτή διατριβή εντάσσεται στα πλαίσια της γενικότερης προσπάθειας που γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη και στην Αμερική (και τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα) να μελετηθούν οι δυσκολίες ανάγνωσης με βάση τα γνωστικά προαπαιτούμενα του παιδιού και υπό το πρίσμα της Γνωστικής Ψυχολογίας.

Η μελέτη αυτή προσπαθεί να απαντήσει σε κάποια ερωτήματα, που έχουν μείνει αναπάντητα, όσον αφορά, τουλάχιστον, τις ερευνητικές προσπάθειες στην Ελλάδα. Τα συμπεράσματα, ωστόσο, στα οποία καταλήγει, δεν είναι απόλυτα. Ενδεχομένως να μην έχουν φωτιστεί όλες οι πλευρές του προβλήματος. Ο συντάκτης προσπάθησε, πάντως, να δώσει λίγη ώθηση για παραπέρα προβληματισμούς στο θέμα της φωνολογικής συνείδησης.

Στο σημείο αυτό οφείλω να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα για τη βοήθεια και τη συμπαράστασή του σε όλα τα στάδια αυτής της μελέτης. Πρέπει, επίσης, να τονίσω τη βοήθεια που προσέφεραν τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, η Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Παπούλια – Τζελέπη Παναγιώτα και ο Αν Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Παπαδογιαννάκης Νικόλαος.

Θεωρώ, επίσης, υποχρέωσή μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών Πώποτα Γ. και Λαλιώτη Γ., για την πολύτιμη βοήθειά τους κατά τη συλλογή των δεδομένων.

Τέλος, ευχαριστώ με όλη μου την καρδιά τους Διευθυντές του Κολλεγίου Ψυχικού και του Λατσείου Δημοτικού Σχολείου κ.κ. Μάρκο Κυνηγό και Άννα Ελευθεριάδου – Στεφανάκου, όπως και τους συναδέλφους διδάσκοντες της Α′ και Β′ τάξης του ίδιου σχολείου, για την αμέριστη συμπαράσταση και το ενδιαφέρον, με το οποίο περιέβαλαν το δύσκολο αυτό εγχείρημα.

Περιορισμοί της έρευνας

Σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας συναντήσαμε ποικίλα προβλήματα, που, ίσως, τελικά, να περιόρισαν τη βαθύτερη και επιστημονικότερη ανάλυση του θέματος. Αυτά τα προβλήματα οφείλονταν σε ορισμένους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς παράγοντες.

Οι υποκειμενικοί παράγοντες αφορούσαν, κυρίως, τη δυνατότητα του ερευνητή να προσεγγίσει, κυρίως, τη γαλλόφωνη από όλη την ξενόγλωσση επιστημονική παραγωγή. Αυτό θα μπορούσε να αποβεί μοιραίο για την ποιότητα της εργασίας, ωστόσο, αποφεύχθηκε εν μέρει, για δυο λόγους : α) η γαλλική γλώσσα είναι διεθνής και ένας μεγάλος αριθμός των επιστημονικών πηγών, παγκοσμίως, εκφράζεται μέσα από αυτήν και β) λόγω των μεγάλων δυνατοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των επιστημόνων και διακίνησης των ιδεών και των πρακτικών που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή, μέσω της γαλλικής γλώσσας μπορεί κανείς να πληροφορηθεί, τουλάχιστον συνοπτικά, την επιστημονική παραγωγή μη γαλλόφωνων επιστημόνων. Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι, όσο ήταν δυνατό, χρησιμοποιήθηκε και αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

Οι αντικειμενικοί παράγοντες που περιόρισαν, ίσως, τη συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα ήταν, κυρίως οι εξής:

- Το πρόβλημα των σχετικά περιορισμένων δυνατοτήτων που προσφέρουν γενικά τα ελληνικά Πανεπιστήμια για μεταπτυχιακή και ερευνητική δραστηριότητα, στον τομέα της οργάνωσης και των βιβλιοθηκών. Το πρόβλημα αυτό έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί,

χάρη στην οργανωμένη υποστήριξη του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών και της ερευνητικής δραστηριότητας από το Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, στη συγκεκριμένη βοήθεια των επιβλεπόντων διδασκόντων, ιδιαίτερα του Καθηγητή κ. Μιχάλη Βάμβουκα, και στην ανάπτυξη και χρήση του Διαδικτύου.

- Το πρόβλημα της περιορισμένης έκτασης της ελληνικής επιστημονικής παραγωγής, η οποία, στον συγκεκριμένο τομέα, παραμένει σε επίπεδο χαμηλότερο απ'όσο θα επιθυμούσαν όλοι οι ερευνητές.
- Το πρόβλημα του συνδυασμού ερευνητικής δραστηριότητας και εκπαιδευτικής δραστηριότητας του συντάκτη της παρούσας διατριβής σε σχολεία, καθώς η δεύτερη είναι απαραίτητη και για οικονομικούς λόγους και διότι η διδακτική εμπειρία και η καθημερινή ενασχόληση με τα παιδιά αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας. Το πρόβλημα αυτό είχε αρκετές συνέπειες για την πρόοδο της παρούσας έρευνας, με πιο σημαντική, ίσως, την ανάγκη μείωσης του μεγέθους του δείγματος που έπρεπε να εξετασθεί.

Η εργασία χωρίζεται πιο αναλυτικά, σε δυο μέρη: στο πρώτο μέρος (θεωρητικό), το οποίο περιλαμβάνει την εισαγωγή και το πρώτο κεφάλαιο και στο δεύτερο μέρος (ερευνητικό), το οποίο περιλαμβάνει τα τρία επόμενα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εννοιολογική οριοθέτηση και βιβλιογραφική προσέγγιση του προβλήματος *φωνολογική συνείδηση και ανάγνωση,* μέσα από προηγούμενες έρευνες. Στη

συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται και περιγράφεται αναλυτικά η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, σε όλα τα στάδιά της: στόχοι – σκοποί της έρευνας, όργανα, δειγματοληψία, στατιστική ανάλυση δεδομένων, παρουσιάση αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, που είναι, ίσως, και το σημαντικότερο, γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με στόχο να εξαχθούν, ενδεχομένως, κάποια συμπεράσματα και να προκύψουν κάποια ερωτήματα για μελλοντικό προβληματισμό και διερεύνηση. Τα συμπεράσματα, τα οποία εξάγονται από την παρούσα έρευνα και οι προοπτικές, οι οποίες διαφαίνονται, παρουσιάζονται αναλυτικά στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ανάγνωση και εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι αυτό που ονομάζεται «αλφαβητισμός». Με τον όρο αυτό εννοείται, κυρίως, η δυνατότητα που έχει κάθε άνθρωπος να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μια δυνατότητα που εξασφαλίζεται μέσω της απόκτησης των *«βασικών»* δεξιοτήτων της *γραφής,* της *ανάγνωσης* και της *αριθμητικής.*

Η *ανάγνωση,* μαζί με τη *γραφή,* είναι μια διαδικασία στενά δεμένη με τη σκέψη και τη νόηση. Η μάθησή της αποτελεί διανοητική δραστηριότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλλιέργεια της σκέψης,της διανόησης, του στοχαστικού – κριτικού πνεύματος και γενικά με τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Πολλοί ψυχολόγοι (Vygotsky 1993, Hayes 1995, Williams & Levin 1970) θεωρούν ότι η ανάγνωση διευκολύνει το παιδί να αναπτύξει *ανεξάρτητη σκέψη.* Επειδή οι γραπτές λέξεις είναι σχετικά μόνιμες και ανεξάρτητες από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, επιτρέπουν περισσότερο την επικέντρωση στην ίδια τη γλώσσα και κάνουν πιο εύκολο το χειρισμό του αφηρημένου λογικού και υποθετικού στοχασμού. Θεωρούν, επίσης, ότι η ανάγνωση ενθαρρύνει άμεσα το παιδί να χρησιμοποιήσει τη *φαντασία* του – ιδιαίτερα στο γράψιμο αλλά και στο διάβασμα (Hayes N. 1995, σ. 283).

Εύκολα μπορεί κανείς να κατανοήσει τη σημασία της ανάγνωσης και γραφής σε κοινωνικοικονομικό επίπεδο. Η πληροφόρηση του ατόμου με την ανάγνωση, του εξασφαλίζει ένα βαθμό μόρφωσης και προσωπικής ανάπτυξης που του επιτρέπουν να αποδείξει τις ικανότητές του. Η αποδοτικότητα, επίσης της επαγγελματικής δραστηριότητας του ατόμου σε πολλές περιπτώσεις, ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνία με τον τεράστιο αριθμό διακινούμενων πληροφοριών από όλα τα μέσα, εξαρτάται άμεσα από την αναγνωστική του ικανότητα, από την ποσότητα των εντύπων που μπορεί να διαβάζει. Σήμερα, μάλιστα, η σωστά αναπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα είναι ακόμη πιο απαραίτητη, μια και ακόμα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για την παρουσίαση ποικίλων πληροφοριών. Αν σκεφτεί, λοιπόν, κανείς ότι η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την αποδοτικότητα των κατοίκων της στην επαγγελματική τους δραστηριότητα, βγάζει αβίαστα το συμπέρασμα για το πόσο σημαντική είναι η ανάγνωση για τη γενικότερη ανάπτυξη μιας χώρας.

Η πολυπλοκότητα της αναγνωστικής δεξιότητας και η μεγάλη σημασία της ως μέσου επικοινωνίας και εξασφάλισης των άλλων μαθήσεων και της επαγγελματικής επιτυχίας του ατόμου έχει αναγνωρισθεί από πολύ νωρίς. Τα σχολικά προγράμματα όλων των χωρών και όλων των εποχών αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθησή της. Για τον ίδιο λόγο επιστήμες και επιστημονικοί κλάδοι – Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία, Ψυχογλωσσολογία, Νευροφυσιολογία, Ψυχοπαθολογία – μελετούν

την αναγνωστική συμπεριφορά και υπάρχουν αρκετές θεωρίες, οι οποίες αφορούν την αναγνωστκή δεξιότητα.

Ψυχολογικές Θεωρίες Ανάγνωσης

Κατά κανόνα, οι θεωρίες ανάγνωσης που προτάθηκαν από τους ψυχολόγους τείνουν να αντανακλούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας που κυριαρχούσαν την εποχή, κατά την οποία προτάθηκαν. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να αναφέρει, συνοπτικά, κάποιες συγκεκριμένες θεωρίες (Hayes 1998, Vygotsky 1993):

Η ανάγνωση ως ερέθισμα – αντίδραση

Κατά την περίοδο που κυριαρχούσε η συμπεριφοριστική θεωρία, η επικρατούσα θεωρία για την ανάγνωση επικεντρώθηκε στην εξέταση των γραπτών λέξεων ως ερεθισμάτων. Σήμερα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς και στους γνωστικούς παράγοντες. Παρότι, όμως, τα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων δε θεωρούνται τόσο σημαντικοί παράγοντες όπως παλιότερα, μπορεί ακόμη να ασκούν κάποια επίδραση, ιδιαίτερα όταν έχουμε παραμορφώσεις (ανορθογραφίες, κτό.). Γενικά, όμως, οι ασήμαντες παραμορφώσεις του ερεθίσματος φαίνεται να επηρεάζουν λίγο ή και καθόλου την ανάγνωση. Η αναγνώριση λέξεων, στο μεγαλύτερο μέρος της, μπορεί

να ξεπεράσει διαφόρων ειδών αδυναμίες, όπως ο κακός γραφικός χαρακτήρας, οι ανορθογραφίες ή οι αναγραμματισμοί (Hayes ό. π., σ. 274).

Η ανάγνωση ως μετάφραση

Η ανάπτυξη της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μια διαφορετική έμφαση στις θεωρίες της ανάγνωσης, μια και η ανάγνωση θεωρούνταν πλέον ότι είναι ουσιαστικά μια διαδικασία μετάφρασης από το γραπτό στον προφορικό λόγο. Υπήρχαν δύο κύριες παραλλαγές σε αυτήν την προσέγγιση:

Οι Levin και Williams (1970, στο Hayes ό.π., σ. 275) υποστήριξαν ότι η ανάγνωση επισυμβαίνει καθώς οι γραπτές λέξεις μεταφράζονται στις αντίστοιχες «ακουστικές λέξεις» και ακολουθεί την ίδια διαδικασία με τον προφορικό λόγο.

Η εναλλακτική προσέγγιση παρουσιάστηκε από τον Hochberg (1970, στο Hayes ό.π., σ. 275), ο οποίος θεώρησε την ανάγνωση μια διαδικασία μετάφρασης από το γραπτό λόγο στον «υποφωνητικό» «εσωτερικό» λόγο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν όταν σκέφτονται μόνοι τους.

Αν και αυτές οι προσεγγίσεις έχουν αρκετές φορές εφαρμοστεί με επιτυχία στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης από τα παιδιά, δεν εξηγούν στην πραγματικότητα τι συμβαίνει με τους έμπειρους, ικανούς αναγνώστες ή τους γρήγορους αναγνώστες. Το κύριο

πρόβλημα με την ιδέα της «ανάγνωσης ως μετάφρασης» έχει να κάνει με το πόσο γρήγορα διαβάζουν οι άνθρωποι. Ένας γρήγορος αναγνώστης μπορεί να απορροφήσει τις πληροφορίες με μια ταχύτητα 1000 λέξεων το λεπτό, χωρίς να υστερεί στην κατανόηση· και ένας συνήθης ικανός αναγνώστης θα απορροφήσει τις πληροφορίες πολύ πιο γρήγορα από όσο μπορούν να επεξεργαστούν τη γραπτή λέξη τα οπτικά και ακουστικά συστήματα. Η ανάγνωση με απαιτήσεις είναι από πολλές απόψεις πολύ διαφορετική από την αποκωδικοποίηση των λέξεων που ακούμε, και οι διαδικασίες μπορεί να μην είναι καθόλου ταυτόσημες, ακόμη και αν φαίνονται αντικειμενικά ίδιες (Hayes ό.π., σσ 275 – 276).

Η ανάγνωση ως επιλεκτική αναζήτηση

Πολλές σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση αποτελεί μια επιλεκτική αναζήτηση πληροφοριών. Ένας αναγνώστης φέρνει μαζί του μεγάλο μέρος από την προϋπάρχουσα γνώση του για το αντικείμενο, την οποία θα χρησιμοποιήσει για να κατευθύνει και να οργανώσει τη διερεύνηση. Ο Kennedy (1984, στο Hayes ό.π., σ. 276) διαχωρίζει αυτήν την προηγούμενη γνώση σε συμβάσεις, ικανότητα και πλαίσιο αναφοράς. Οι *συμβάσεις* είναι αποδεκτές αρχές για τη χρήση της γλώσσας, όπως η γραμματική, η σύνταξη ή η χρήση παρομοιώσεων και μεταφορών. Η *ικανότητα* είναι η γνώση του αντικειμένου, την οποία έχει ήδη ο αναγνώστης: πάντα γνωρίζουμε κάτι, για το οποίο διαβάζουμε, ακόμη κι αν αυτό είναι πολύ λίγο, ενώ μερικές φορές γνωρίζουμε περισσότερα από όσα νομίζουμε. Το

πλαίσιο αναφοράς περιέχει το γενικό στόχο της ανάγνωσης, όπως το αν διαβάζουμε για ευχαρίστηση, για μια εργασία, για τις εξετάσεις ή απλώς από ενδιαφέρον· και ακόμη δημιουργείται από αυτά που ήδη έχουμε διαβάσει: το προηγούμενο κείμενο συμβάλλει άμεσα στην κατανόηση αυτού που διαβάζουμε στη συνέχεια.

Η ανάγνωση ως εκπαιδευτική διαδικασία

Ένα από τα βασικά έργα του σχολείου γίνεται η παροχή βοήθειας στο μαθητή, ώστε να μάθει να διαβάζει. Αυτό για το δημοτικό σχολείο γίνεται κύριος σκοπός και επιδίωξη κυρίαρχη. Δεν είναι τυχαίο ότι προβλέπονται εννέα (9) ώρες γλωσσικής διδασκαλίας κατά τις πρώτες τάξεις και οκτώ (8) κατά τις επόμενες. Πιο συγκεκριμένα, γενικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι «να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα. Αναλυτικότερα: - Να κατανοεί κάθε είδους λόγο, με τον οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίσταση επικοινωνίας. – Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες. – Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου. – Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. – Να κατανοήσει τη φύση και τη θέση της γλώσσας, γενικά, στον πολιτισμό, τη σημασία της για τα έθνη και να

έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών. – Να εξοικοιωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής, για να εξασφαλίσει τη δυνατότητα να προσεγγίζει την πληροφορία και να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ» (ΟΕΔΒ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Α΄ και Β΄ τάξεων 1982, σσ. 12 – 13). Φαίνεται, λοιπόν, από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα,από τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, η σημασία της αναγνωστικής δεξιότητας για όλους τους τομείς της μάθησης.

Κατά τα δύο πρώτα σχολικά έτη οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαβάζουν, από το τρίτο σχολικό έτος και εξής οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν για να μαθαίνουν. Από τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους τονίζεται ιδιαίτερα ότι η κατανόηση αποτελεί τον τελικό στόχο της ανάγνωσης. Προκειμένου να μάθει κάποιος να διαβάζει με ευχέρεια, πρέπει να ξέρει ότι, στο τέλος, θα μπορεί να καταλαβαίνει το νόημα (Hayes N. 1995, σ. 282). Επομένως, στόχος του σχολείου είναι και να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να καταλάβουν ότι η ανάγνωση εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς και δεν είναι μόνο ήχοι λέξεων ή σχήματα γραμμάτων. Μια σχετική καθυστέρηση, μια σχετική αδυναμία στην αναγνωστική δεξιότητα μπορεί να γίνει αιτία πολλών μαθησιακών προβλημάτων. Η καθυστέρηση στην ανάγνωση μπορεί να εξηγήσει αρκετές από τις μαθησιακές δυσκολίες και την προβληματική συμπεριφορά που εμφανίζουν συχνά πολλά παιδιά (Μ. Βάμβουκα, 1987, σσ. 40-41, Tunmer W. & Bowey A. 1984).

Η διερεύνηση της αναγνωστικής δεξιότητας

Η μάθηση της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής εμφανίζεται από τότε που η εκπαίδευση (κυρίως η δημοτική) γίνεται υποχρεωτική. Ο εκπαιδευτικός σκοπός που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή, ο «αλφαβητισμός», οδήγησε, για τους κοινωνικοιοικονομικές συνέπειες που έχει, ιδιαίτερα στις ξένες χώρες, στην παραγωγή και δημοσίευση μεγάλου αριθμού εμπειρικών, κυρίως, ερευνών που καλύπτουν ποικίλες όψεις της αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Η έρευνα στην ανάγνωση πέρασε από πολλά στάδια. Κάθε περίοδο μελετάται και διαφορετική όψη, ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες της εποχής και με τις επιστημονικές θεωρίες (ψυχολογικές, γλωσσολογικές, κοινωνιολογικές, κ. ά.), οι οποίες επικρατούν κάθε περίοδο. Σήμερα δίνεται έμφαση στις *μεταγλωσσολογικές ικανότητες – δεξιότητες* των παιδιών ως αναγκαίες για την απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης.

Το ενδιαφέρον για την αναγνωστική διαδικασία οδήγησε στη σύσταση, το 1955, στο Newark των ΗΠΑ, *Διεθνούς Ένωσης για την Ανάγνωση (International Reading Association, I.R.A.).*Σκοπός της είναι η συμβολή στη βελτίωση της διδασκαλίας της ανάγνωσης σε όλες τις σχολικές τάξεις και βαθμίδες, η ενθάρρυνση των σχετικών ερευνών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Μ. Βάμβουκα ό.π., σ. 42).

Ο αριθμός των δημοσιευμένων ερευνών για την ανάγνωση είναι πολύ μεγάλος και ολοένα και αυξάνεται. Η αναλυτική παρουσίασή τους ξεπερνά τα όρια αυτής της διατριβής. Θα περιοριστούμε να

παρουσιάσουμε κάποια σημαντικά ερευνητικά – μεθοδολογικά ρεύματα, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, στα οποία μπορούμε να εντάξουμε τις περισσότερες έρευνες.

Το πρώτο, κατά χρονολογική σειρά, μεθοδολογικό ρεύμα χρονολογείται στις δεκαετίες 1950 και 1960. Την εποχή αυτή οι ερευνητές ρίχνουν το βάρος στις μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης. Προσπαθούν, με δυο λόγια να εξακριβώσουν αν η επίδοση στην ανάγνωση σχετίζεται, άμεσα, με τις μεθόδους διδασκαλίας της τελευταίας. Συνέπεια αυτής της προσπάθειας ήταν οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των οπαδών των *«ολικών»* και των *«συνθετικών»* μεθόδων. Στα επόμενα χρόνια, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν, όλο και περισσότερο, έναν συνδυασμό και των δυο τύπων μεθόδων, πράγμα που είχε ως συνέπεια να «εκφυλιστεί» αυτός ο τύπος έρευνας (Πόρποδα Κ. 1989, Χαραλαμπόπουλου Αγαθ. 1985, Lentin et all. 1988, Bastien G. 1987).

Έτσι, προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και στη δεκαετία του 1970 παρουσιάστηκε ένα άλλο μεθοδολογικό ρεύμα. Οι ερευνητές, την περίοδο αυτή, προσπάθησαν να συνδέσουν την αναγνωστική δεξιότητα με τη *«σχολική ωριμότητα»* και τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών. Κατά συνέπεια, εμφανίστηκαν ψυχαναλυτικές (Delogne 1973, Bettelheim – Zelan 1981) και εμπειρικές έρευνες που είχαν ως στόχο να αποδείξουν ότι για να μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα πρέπει να έχει φθάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο πνευματικής ηλικίας, συνήθως 6:00 με 6:05 ετών (Delogne R. 1973, Βάμβουκα Μ., 1987, Παπαδιώτη – Αθανασίου Β. 1991, Bettelheim B. – Zelan K. 1981).

Ωστόσο, η πρόοδος και η ανάπτυξη των ερευνών στον τομέα της μάθησης και της οικοδόμησης των γνώσεων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι και η παραπάνω ερευνητική άποψη δεν είναι αρκετή. Από τη δεκαετία του 1980 και εξής, οι ερευνητές, βασισμένοι στις θεωρίες του Bruner και στη θεωρία των γνωστικών προαπαιτήσεων του Gagné, προσπαθούν να ερευνήσουν την αναγνωστική δεξιότητα σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για το γραπτό λόγο. Μεγάλο ρόλο σε αυτήν τη θεώρηση έπαιξε και η θεωρία του *αναδυόμενου γραμματισμού ή αναδυόμενης δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής,* η οποία αναπτύχθηκε την τελευταία εικοσαετία. Ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός (emergent literacy)* χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ιδέα ότι η κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης νοείται ως αναπτυξιακή συνέχεια που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, ως αποτέλεσμα παρακίνησης και κινήτρων που προέρχονται από το περιβάλλον, παρά ως φαινόμενο που ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή πορεία που λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου, μια διαδικασία με σημασία και νόημα που βασίζεται στις εμπειρίες και στη γλώσσα (Κουτσουράκη Σ. – Βάμβουκα Μ. 2000, σ.40), στη διάρκεια της οποίας το παιδί σχηματίζει ιδέες σχετικά με τις λειτουργίες των συμβόλων και του γραπτού λόγου. Διευκολύνεται δε από τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους ενήλικους. Χαρακτηρίζεται από την πρώϊμη ανάπτυξη της κατανόησης ότι τα αφηρημένα σύμβολα έχουν νόημα και οι άνθρωποι τα χρησιμοποιούν για επικοινωνιακούς σκοπούς. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, προφορικός λόγος (ακρόαση – ομιλία) και γραπτός λόγος (ανάγνωση και γραφή) είναι αλληλοσχετιζόμενες

δεξιότητες που αναπτύσσονται ταυτόχρονα και όχι αποσπασματικά, από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, χωρίς την επίσημη διδασκαλία, με την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό του περιβάλλον, ένα συστατικό στοιχείο του οποίου είναι και ο γραμματισμός (Γιαννικοπούλου Α. 1998, Κουτσουράκη Σ. – Βάμβουκα Μ. 2000 σ. 43, 2001 σ. 553, Παπούλια – Τζελέπη Π. 2001, σ.123).

Βασική θέση στις έρευνες αυτές κατέχει ο προφορικός λόγος, η γνώση του οποίου θεωρείται ότι απαιτείται για την επιτυχία της εκμάθησης της ανάγνωσης. Με βάση την παραπάνω θέση για τη σημασία του προφορικού λόγου, τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές ερευνούν, διεξοδικά, τις *φωνολογικές* και *μεταγλωσσολογικές (metalinguistiques -metalinguistics) λειτουργίες – ικανότητες* των μαθητών (Sprenger – Charolles L. 1991, Lecocq P. et all. 1992, Gombert J.E.1988, 1992, Berthoud - Papandropoulou 1991). Σημαντική βοήθεια στο πεδίο αυτό έδωσε και η μεγάλη άνοδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Γνωστικής Ψυχολογίας κατά τα τελευταία χρόνια. Από τις επιστήμες που σχετίζονται με τη Γλωσσολογία, η *Ψυχογλωσσολογία* είναι ίσως η πιο σημαντική: αφορά τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στη γλώσσα και το νου. Ειδικότερα ασχολείται με τη δομή και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας, όπως η σύνταξη (οι κανόνες που καθορίζουν το συνδυασμό των λέξεων για να παράγουν επικοινωνία με νόημα) και η σημασία (η μελέτη της σημασίας των λέξεων και των συνδυασμών των λέξεων) [Hayes ό.π., σ. 275, Gombert 1988, σ. 66, Fijalkow 1993, σ.12). Ένα από τα βασικά αντικείμενα μελέτης και της Ψυχογλωσσολογίας είναι οι λεγόμενες *μεταγλωσσικές ικανότητες.*

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες

Τα τελευταία 30 έτη ο όρος *μεταγλωσσική ικανότητα* χρησιμοποιείται συχνά από τη βιβλιογραφία, τόσο στον τομέα της Ψυχογλωσσολογίας όσο και στον τομέα της Γλωσσολογίας, για να δηλώσει κάποιες γλωσσικές ικανότητες. Αυτή η ορολογία έχει εμπλακεί σε μια ποικιλία γλωσσικών και γνωστικών υποθέσεων (π.χ. εκμάθηση γραπτού λόγου, εκμάθηση δεύτερης γλώσσας κ.α.), χωρίς, παρόλα αυτά, να έχει επιτευχθεί η αποδοχή ενός καθολικού ορισμού των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.

Ωστόσο, η χρήση του όρου *μεταγλωσσική ικανότητα* από τους ψυχογλωσσολόγους και από τους γλωσσολόγους είναι τόσο διαφορετική, ώστε φαίνεται να θέτουν κάτω από τον ίδιο όρο διαφορετικές ικανότητες (Μανωλίτσης 2000α, σ.24).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την Ψυχογλωσσολογία, όλες οι προσεγγίσεις οριοθέτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων αποδέχονται την άποψη ότι πρόκειται για ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες δεν φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής. Ως κεντρικές έννοιες για τη μεταγλωσσική ικανότητα εμφανίζονται ο συνειδητός συλλογισμός πάνω στη δομή και τη χρήση της γλώσσας, η θεώρηση της γλώσσας ως αντικειμένου σκέψης και η μετατόπιση της προσοχής του υποκειμένου από το νόημα στον ίδιο το γλωσσικό τύπο. Χαρακτηριστικά, μάλιστα, κάτω από την επικεφαλίδα *μεταγλωσσικές ικανότητες* έχει μελετηθεί μια πλειάδα ικανοτήτων, όπως : α) Η αντίληψη που μπορεί να έχει το υποκείμενο (μαθητής) για γλωσσικές μονάδες τέτοιες, όπως *το φώνημα, η συλλαβή, η λέξη*

και πρόσφατα *οι ενδοσυλλαβικές μονάδες της συλλαβικής έναρξης (attaque)* και *της συλλαβικής λήξης (rime)* [Gombert 1992, Giasson 1995, Yopp 2000]. β) Η γνώση του υποκειμένου (μαθητή) σχετικά με τους *γραμματικούς κανόνες,* οι εκτιμήσεις του για την καταλληλότητα ή την αποδοχή συγκεκριμένων χρήσεων και δομών μιας πρότασης (Fijalkow 1986, Berthoud – Papandropoulou 1991, Πόρποδας 1992), και γ) η γνώση του υποκειμένου (μαθητή) *σχετικά με τη σημασιολογία* (λ.χ. αμφισημία, λεξική σημασία κ.λ.π.) και την αυθαίρετη σχέση της λέξης με τη σημασία της (Tunmer & Nesdale 1985, Mc Bride – Chang 1995). Έχουν μελετηθεί, επίσης, *οι διορθώσεις που κάνει το παιδί* είτε στο δικό του λόγο ή σε άλλο λόγο, *τα γλωσσικά παιγνίδια* και η γνώση των κοινωνικών κανόνων χρησιμοποίησης της γλώσσας (Gombert 1992, Giasson 1995, Sprenger – Charolles 1991, Berthoud – Papandropoulou 1991, Fijalkow 1986, Mc Bride – Chang 1995, Πόρποδας 1992, Μανωλίτσης 2000α, Tunmer & Nesdale 1985).

Ωστόσο, η ψυχογλωσσολογική σημασία των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι ευρύτερη από αυτήν που δίνουν οι γλωσσολόγοι στην ίδια έννοια. Για τους γλωσσολόγους, ο νεολογισμός *μεταγλωσσολογία* (metalinguistics, metalinguistique), που έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1950 (Gombert 1992, σ. 8), καλύπτει καθετί που έχει να κάνει με τη *μεταγλώσσα*. Πρόκειται για μια γλώσσα, που αποτελείται από το σύνολο των λέξεων που σχηματίζουν τη γλωσσολογική ορολογία (π.χ. σύνταξη, σημασιολογία, φώνημα, μόρφημα, λέξη, γράμμα, πρόταση, κ. α.). Ο Benveniste συνδέει τη μεταγλωσσική ικανότητα με τη μεταγλώσσα, η οποία αναφέρεται στη γλώσσα εκείνη, της οποίας μοναδική λειτουργία είναι η περιγραφή της γλώσσας (Gombert 1992, σ. 5). Ο

Jakobson μάλιστα περιλαμβάνει τη μεταγλωσσική λειτουργία – ικανότητα ανάμεσα στις έξι λειτουργίες, τις οποίες αποδίδει στη γλώσσα (Μανωλίτσης 2000α, σ. 23).

Οι γλωσσολόγοι, επομένως, αναγνωρίζουν τη μεταγλωσσική ενέργεια εξετάζοντας τις λεκτικές παραγωγές. Ο σκοπός τους είναι να ανακαλύψουν τα γλωσσικά εκείνα χαρακτηριστικά, τα οποία καταδεικνύουν την ύπαρξη διαδικασιών αυτοαναφοράς, δηλαδή τη χρήση της γλώσσας, προκειμένου να αναφερθεί στον εαυτό της. Οι ψυχολόγοι, αντίθετα, από την πλευρά τους, αναλύουν τη συμπεριφορά (λεκτική ή άλλου είδους) του υποκειμένου, προκειμένου να ανακαλύψουν στοιχεία, τα οποία θα τους επιτρέψουν να εξάγουν συμπεράσματα για γνωστικές διαδικασίες συνειδητού χειρισμού (στοχαστική σκέψη ή συνειδητός έλεγχος) των γλωσσικών αντικειμένων, είτε ως αντικειμένων αυτών καθαυτών, είτε από την άποψη της χρήσης για το πού θα τοποθετηθούν (Gombert 1992, σ. 4).

Ο Gombert (1992, σσ. 5 – 6), σχολιάζοντας την εννοιολογική αυτή σύγκρουση ψυχολόγων και γλωσσολόγων, παρατηρεί ότι, τελικά, δεν αποτελεί πηγή σημαντικών προβλημάτων, μια και οι δυο αυτοί κλάδοι έχουν διαφορετικά αντικείμενα μελέτης. Όπως αναφέρει, οι γλωσσολόγοι έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους τη γλώσσα και, κατά συνέπεια, η μεταγλωσσική εκφώνηση θεωρείται σημαντικότερη από τους εξωγλωσσικούς παράγοντες (δηλαδή τα στοιχεία έξω από τη γλώσσα καθεαυτή), οι οποίοι, ενδεχομένως, την επηρεάζουν. Αντίθετα, το ενδιαφέρον των ψυχολόγων εστιάζεται σε αυτούς

ακριβώς τους παράγοντες, με ιδιαίτερη έμφαση στους γνωστικούς, οι οποίοι προσδιορίζουν τη γλωσσική παραγωγή.

Στην παρούσα εργασία, έχει υιοθετηθεί η ψυχογλωσσική προσέγγιση στον καθορισμό των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και, συγκεκριμένα, μιας από αυτές, της φωνολογικής συνείδησης. Η έρευνά μας για την εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α΄στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου θα στηριχθεί σε όσα έχουν υποστηρίξει οι ψυχογλωσσολόγοι για την εννοιολογική οριοθέτησή των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι *μεταγλωσσικές ικανότητες είναι οι ικανότητες εκείνες, οι οποίες φανερώνουν (καταδεικνύουν) μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο, έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.* Οι ικανότητες αυτές μπορεί να αφορούν οποιαδήποτε άποψη της γλώσσας: φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική ή πραγματολογική. Στα περιορισμένα, όμως, πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής, δεν μπορεί να γίνει εκτενής ανάλυση όσον αφορά όλες αυτές τις απόψεις της γλώσσας. Έτσι, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη φωνολογική πλευρά και, ιδιαίτερα, στην ικανότητα – λειτουργία της *φωνολογικής συνείδησης.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η φωνολογική συνείδηση και η μάθηση της ανάγνωσης

Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες της μαθησιακής διαδικασίας της ανάγνωσης έχουν ρίξει το βάρος στις φωνολογικές και μεταγλωσσολογικές (metalinguistiques – metalinguistics) λειτουργίες - ικανότητες των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Demont & Gombert (1996, σσ. 315 – 316), οι μεταγλωσσικές – μεταγλωσσολογικές ικανότητες μοιάζουν να είναι σημαντικές για τη μάθηση της ανάγνωσης. Κατά κάποιον τρόπο, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι παραπάνω, η μάθηση της ανάγνωσης είναι μια τυπική γλωσσολογική διαδικασία. Για να συμπληρώσει αυτή τη διαδικασία, το παιδί πρέπει να αναπτύξει μια ιδιαίτερη συνείδηση της γλωσσικής του δομής, την οποία πρέπει να μπορεί να χειριστεί. Πολλά αναπτυξιακά μοντέλα τοποθετούν τις φωνολογικές διαδικασίες αμέσως από την αρχή της μάθησης της ανάγνωσης, μέσα σ' ένα στάδιο αλφαβητικής ανάγνωσης, το οποίο ορίζεται από τη μάθηση των σχέσεων μεταξύ των οπτικών γραφημικών συμπλεγμάτων (συνθέσεων) και των ακουστικών φωνηματικών συμπλεγμάτων (συνθέσεων). Για να μάθει ότι τα γραφήματα αναπαριστούν φωνήματα, το παιδί πρέπει να είναι ικανό να διασπά τις λέξεις στις πρωταρχικές τους φωνολογικές δομές. Με άλλα λόγια, για να μάθει κανείς να διαβάζει, πρέπει να έχει συνείδηση

της φωνηματικής δομής του λόγου (την ικανότητα, δηλαδή να κατατέμνει τις λέξεις σε μονάδες, οι οποίες δεν είναι φορείς σημασίας και μπορούν να συνδυάζονται μεταξύ τους: τα φωνήματα), για να μπορέσει να συνειδητοποιήσει ότι κάθε ακουστική μονάδα αναπαριστάνεται από ένα γράφημα.

Έτσι, οι ερευνητές, κατά την τελευταία εικοσαετία περίπου, θεωρούν ότι το παιδί, για να μάθει να διαβάζει και να γράφει – δηλαδή να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο -, πρέπει να μπορεί να κατανοεί τις λειτουργίες του προφορικού λόγου και να χειρίζεται τις φωνηματικές του ενότητες. Η θεωρία αυτή είχε σαν αποτέλεσμα να βρεθεί στο προσκήνιο μία από τις *μεταγλωσσολογικές ικανότητες*, εκείνη που ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση (conscience phonologique – phonological awareness),* η οποία και ερευνάται διεξοδικά, σε σχέση με την πρόσκτηση της ανάγνωσης.

Όπως θα φανεί και από τις ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες θα παρουσιαστούν πιο κάτω, η φωνολογική συνείδηση μπορεί να αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης για την γρήγορη και εύκολη πρόσκτηση της ανάγνωσης, καλύτερο ακόμη και από το δείκτη νοημοσύνης, το λεξιλόγιο και την ακουστική κατανόηση.

Η φωνολογική συνείδηση δεν σχετίζεται απλά με τη μάθηση της ανάγνωσης, αλλά η έρευνα δείχνει ότι μια υποθετική δήλωση πιθανόν να είναι αλήθεια: η φωνολογική συνείδηση πιθανόν να παίζει ένα αιτιώδη ρόλο όσον αφορά την πρόσκτηση της ανάγνωσης. Η φωνολογική συνείδηση είναι μια θεμελιώδης ικανότητα, η οποία υπόκειται στη μάθηση γραφο – φωνηματικών αντιστοιχίσεων. Μολονότι η φωνολογική συνείδηση εμφανίζεται να είναι μια αναγκαία

συνθήκη για τη μάθηση της ανάγνωσης (το παιδί που δεν αναπτύσσει τη φωνολογική του συνείδηση, δεν φθάνει να μάθει πώς να διαβάζει), δεν είναι μια ικανή συνθήκη. Η Adams (1990, στο Μανωλίτσης 2000α, σ.25), ανασκοπώντας την ερευνητική δραστηριότητα του τομέα αυτού, υποδηλώνει ότι είναι κρίσιμο για το παιδί να συνδέει τη φωνηματική συνείδηση με τη μάθηση των γραμμάτων.

Αν οι αρχάριοι αναγνώστες έχουν κάποια *συνείδηση* (*επίγνωση*, *awareness*) των φωνημάτων και των αντίστοιχων γραφικών αναπαραστάσεών τους, η έρευνα έχει δείξει ότι η επιπρόσθετη διδασκαλία ανάγνωσης αυξάνει τη συνείδησή (επίγνωση, awareness) τους για τη γλώσσα, τους βοηθά στην ανάπτυξη των μετέπειτα σταδίων της φωνηματικής συνείδησης, που αναφέρθηκε παραπάνω. Η φωνηματική συνείδηση είναι και τα δύο: ένα προαπαιτούμενο και μια συνέπεια της μάθησης της ανάγνωσης (Yopp 1992, σ. 702).

Μετά από όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, γίνεται εύκολα κατανοητό πόσο σημαντική για τη μάθηση της ανάγνωσης είναι η διερεύνηση της φωνολογικής συνείδησης.

1.1. Ορισμοί

Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη *φωνολογική συνείδηση* δίνουν διάφορους ορισμούς στην έννοια αυτή, οι οποίοι έχουν κοινά σημεία ανάμεσά τους, αλλά και κάποιες διαφορές.

Οι ορισμοί που δίνονται σχετικά με τη φωνολογική συνείδηση συχνά διακρίνονται απο μια γενικότητα και ασάφεια ή έχουν έναν περιοριστικό χαρακτήρα. Κάποιοι ερευνητές περιορίζουν τη χρήση του όρου *φωνολογική συνείδηση*, για να αναφερθούν μονάχα στην ικανότητα επίγνωσης (συνειδητοποίησης) και χειρισμού των φωνημάτων των λέξεων. Κάποιοι άλλοι, αντίθετα, χρησιμοποιούν τον όρο, προκειμένου να αναφερθούν στην ευαισθησία για τους ήχους του προφορικού λόγου σε ποικίλα φωνολογικά επίπεδα.

Η Liliane Sprenger-Charolles (1991, σ. 113) χρησιμοποιεί τον όρο *φωνολογική συνείδηση* για να δηλώσει το σύνολο των γλωσσικών/εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (*συλλαβές, φωνήματα*, *ομοιοκαταληξίες*) και τον όρο *φωνηματική συνείδηση* ειδικά για να δηλώσει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων.

Ο William Tunmer (1989, σ. 198) ορίζει τη *φωνολογική συνείδηση* με δυο τρόπους: α. Ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ'αυτές. Β. Ως μια από τις μεταγλωσσολογικές ικανότητες-λειτουργίες,μια κατηγορία γλωσσολογικών λειτουργιών που αναπτύσσονται χωριστά και αργότερα από τις θεμελιώδεις ικανότητες παραγωγής του

προφορικού λόγου. Ο ίδιος, μάλιστα, θεωρεί ότι πρέπει να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των όρων *μεταγλωσσική συνείδηση* και *μεταγλώσσα* (metalinguistic awareness, metalanguage). Η μεταγλώσσα αναφέρεται στο λόγο για να περιγράψει το λόγο και περιλαμβάνει όρους όπως *φώνημα, λέξη, φράση,* κτλ. Αντίθετα η μεταγλωσσική συνείδηση αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης και χρήσης αυτών των όρων, αλλά όχι στη γνώση τους αυτών καθαυτών. Με άλλα λόγια, ένα παιδί με αναπτυγμένη τη φωνολογική (και μεταγλωσσική) του συνείδηση μπορεί να αποδίδει καλά σε μια δοκιμασία σχετική με το χειρισμό των φωνημάτων χωρίς να γνωρίζει τι σημαίνει ο όρος *φώνημα* (Tunmer W., Pratt C. & Herriman M. L. 1984, σ. 12).

Επίσης, οι Philip Gough, Kevin Larson και Hallie Yopp (1997, σ. 1) αναφέρονται ιδιαίτερα στη *φωνηματική συνείδηση (phonemic awareness*)*,* την οποία ορίζουν ως την ικανότητα του παιδιού να εξετάζει και να χειρίζεται τη φωνολογική μορφή των λέξεων.

Ο Κ. Πόρποδας (1989, σ. 203, 1992, σ.31) χρησιμοποιώντας την ορολογία της Mattingly (1991), ορίζει τη *γλωσσική (φωνολογική) ενημερότητα* (αγγλικός όρος ανάλογος με τον όρο *φωνολογική συνείδηση* των γαλλόφωνων) ως την ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνημικά δομικά τους στοιχεία. Επίσης, ονομάζει *φωνημική ενημερότητα* την απόκτηση της γλωσσικής ενημερότητας στο επίπεδο των φωνημάτων (δηλαδή τη γνώση ότι οι προφορικές λέξεις συγκροτούνται από, και άρα αναλύονται σε, μια σειρά φωνημάτων).

Οι Pratt & Grieve (1984, σ. 2), εξάλλου, χρησιμοποιώντας τον γενικότερο όρο *μεταγλωσσική συνείδηση (metalinguistic awareness),* θεωρούν ότι πρόκειται για το γενικό επίπεδο της ικανότητας για σκέψη γύρω από και συλλογισμό όσον αφορά τη φύση και τις λειτουργίες του προφορικού λόγου. Θεωρούν, επιπλέον, ότι η ικανότητα αυτή του παιδιού παρουσιάζει ιδιαίτερο ανδιαφέρον σε σχέση με τρεις συγκεκριμένους τομείς: *πρώϊμη γλωσσική ανάπτυξη (early language development), μάθηση της ανάγνωσης (learning to read)* και *γνωστική ανάπτυξη (cognitive development).*

Η Π. Παπούλια – Τζελέπη (1997, σ. 21) δέχεται ως* φωνολογική (φωνημική) συνειδητοποίηση *την ικανότητα αντίληψης της προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχίας ξεχωριστών ήχων.

Από το άλλο μέρος, οι S. Casalis και P. Lecocq (1992, σ. 198) ορίζουν τη *φωνολογική συνείδηση* ως την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να παίρνουν απόσταση σε σχέση με το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστάνουν την ομιλία (parole, προφορικό λόγο) ως μια ακολουθία (σειρά) μονάδων διάκρισης (διακριτών) και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σ'αυτές τις μονάδες.

Ακόμη, οι Nesdale A., Herriman M. & Tunmer W. (1984, σ. 56) θεωρούν ότι η *φωνολογική συνείδηση* είναι το μέρος εκείνο της μεταγλωσσικής συνείδησης το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διαχωρίσει την προφορική λέξη στις φωνολογικές μονάδες που τη συνθέτουν και να συνθέσει αυτές τις μονάδες για να παραγάγει μια καινούρια λέξη.

Η M. Fitzsimmons (1998, σελ. 1) θεωρεί ότι ο αρχάριος αναγνώστης πρέπει να εισάγεται στο σχολείο έχοντας ήδη μια γενική

συνείδηση της ηχητικής δομής των λέξεων και την ικανότητα να χειρίζεται ήχους μέσα στις λέξεις. Αυτό σημαίνει γι' αυτήν ο όρος *φωνολογική συνείδηση*. Πιστεύει, μάλιστα, ότι οι δραστηριότητες φωνολογικής συνείδησης σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών όσον αφορά τόσο τον γραπτό, όσο και τον προφορικό λόγο. Αυτές οι δραστηριότητες υποδεικνύουν, άλλωστε, το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών και αποτελούν βάση για την ανάγνωση, ιδιαίτερα την ανάγνωση λέξεων. Ένα παιδί μεγαλωμένο σ' ένα περιβάλλον γεμάτο από λέξεις, παιχνίδια με λέξεις, με ρυθμό και αναγνώσεις ιστοριών, είναι, πιθανώς, πιο ικανό να καταλάβει τι είναι η ανάγνωση, από τη στιγμή που έχει λάβει εμπειρία μέσα σ' ένα *αναγνωστικό* περιβάλλον. Ο αρχάριος αναγνώστης με επιτυχημένη φωνολογιική συνείδηση είναι ουσιαστικά έτοιμος για δραστηριότητες αναγνώρισης λέξεων (1998, σ. 2).

Οι J. A. Frost & M. J. Emery (1995, σ. 1), μελετώντας υποκείμενα με δυσλεκτικά στοιχεία, σχολιάζουν ότι η φωνολογική, και κυρίως η φωνηματική, συνείδηση αναφέρεται στην κατανόηση και αποδοχή της ηχητικής δομής του λόγου.

Οι H. K. & R. H. Yopp (2000, σ. 130) θεωρούν ότι η φωνολογική συνείδηση είναι η συνειδητοποίηση, γενικά, της ηχητικής δομής του λόγου. Η φωνολογική συνείδηση αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση (sensitivity) σε κάθε ξεχωριστή μονάδα ήχου. Συνεπώς, η ικανότητα να παράγει και να αναγνωρίζει λέξεις με ομοιοκαταληξία, να τις κατατέμνει σε συλλαβές, να ξεχωρίζει την αρχή μιας λέξης από το τέλος της και να αναγνωρίζει κάθε φώνημα σε μια λέξη, κάθε μια από τις παραπάνω ικανότητες, μπορεί να είναι, μια ένδειξη φωνολογικής

συνείδησης. Επομένως, η *φωνηματική συνείδηση* είναι ένα μέρος της φωνολογικής συνείδησης και αναφέρεται στην ευαισθητοποίηση για και στον χειρισμό των φωνημάτων.

Η φωνηματική συνείδηση είναι η συνειδητοποίηση ότι η ροή του λόγου συνίσταται από μια ακολουθία ήχων – πιο συγκεκριμένα φωνημάτων, της μικρότερης μονάδας ήχου που κάνει τη διαφορά στην επικοινωνία (H. K. & R. H. Yopp ό. π. , σ.130). Είναι ένα φώνημα που καθορίζει τη διαφορά ανάμεσα στις λέξεις *πόρτα* και *χόρτα,* για παράδειγμα, και μεταξύ *κλαίω* και *λέω.* Αυτές οι διαφορές επηρεάζουν τη σημασία. Τα υποκείμενα με ανεπτυγμένη τη φωνηματική τους συνείδηση αναγνωρίζουν ότι η ροή του λόγου είναι μια ακολουθία από αυτούς τους μικρούς ήχους. Μπορούν να αναγνωρίσουν τους τρεις ήχους στην προφορική λέξη *φως (/f/ - /o/ - /s/),* για παράδειγμα, και μπορούν να συνθέσουν φωνήματα για να σχηματίσουν λέξεις (*/t/ - /o/ - /p/ - /i/ → τόπι*). Έχουν την ικανότητα να παρατηρήσουν, να συγρατήσουν στη μνήμη και να χειριστούν αυτά τα πολύ μικρά κομμάτια της ομιλίας.

Τέλος, η Σ. Παντελιάδου (2001, σ. 152), θεωρεί ότι η *φωνολογική επίγνωση* συντίθεται από έναν αστερισμό δεξιοτήτων που αφορούν στην αναδυόμενη κατανόηση της κατατμημένης δομής του προφορικού λόγου. Στο βαθμό που αποτελείται από δεξιότητες του προφορικού λόγου, οι οποίες όμως είναι σχετικές με το γραπτό λόγο, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού. Περιλαμβάνει τη σαφή επίγνωση ύπαρξης των φωνολογικών μερών του λόγου στο επίπεδο της λέξης και τη χρήση τους πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή φύση της λέξης. Η

φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα, τη συλλαβική και τη φωνηματική επίγνωση. Η πρώτη αφορά την επίγνωση της ύπαρξης συλλαβών στις λέξεις και τη δυνατότητα πολλαπλού χειρισμού αυτών των συλλαβών. Η δεύτερη, η φωνηματική επίγνωση, αφορά την επίγνωση της ύπαρξης των φωνημάτων και τον πολλαπλό χειρισμό τους.

Μελετώντας τους παραπάνω ορισμούς, βλέπουμε ότι συμφωνούν, τουλάχιστον στο σημείο εκείνο του όρου *φωνολογική συνείδηση* που αναφέρεται σε κατάτμηση (segmentation) του προφορικού λόγου σε μονάδες. Ωστόσο, σε σχέση με το ποσοστό και με τη φύση αυτών των μονάδων, μπορούμε να ξεχωρίσουμε διάφορα επίπεδα αφαίρεσης στον όρο *φωνολογική συνείδηση*, ανάλογα με την περίπτωση αφαίρεσης, για διαφορετικά επίπεδα συμπεριφοράς στην κατατμηματική ανάλυση. Έτσι, οι Morais, Alegria και Content (Casalis – Lecocq, 1992, σ. 199) ξεχωρίζουν:

- *τη συνείδηση φωνολογικών σειρών (chaînes phonologiques),* όπου τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθούν από την έννοια του λόγου και να επικεντρωθούν στη μορφή του. Η προσοχή,λοιπόν, συγκεντρώνεται σε κάποιες υπερτμηματικές (suprasegmentaux) όψεις, όπως *ο τονισμός, η μελωδία* κ.τ.λ. και σε μονάδες τέτοιες, όπως *ομοιοκαταληξίες* και *συλλαβές*, αντιληπτικώς πιο εύκολα προσπελάσιμες.
- *τη φωνητική συνείδηση,* που υπονοεί το γεγονός ότι ο λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια συνέχεια φωνητικών κατατμήσεων, δηλαδή ελάχιστων μονάδων που επιτρέπουν την αντιληπτική διαφοροποίηση. Η κατατμηματική ανάλυση είναι,

σ'αυτό το επίπεδο, ισχυρώς επηρεασμένη από τις δυνατότητες αντίληψης μονάδων και από τη συνειδητοποίηση φαινομένων συνάρθρωσης από την πλευρά των υποκειμένων.

- *τη φωνηματική συνείδηση,* την πιο αφαιρετική μορφή της φωνολογικής συνείδησης. Προϋποθέτει μια αλλαγή στους αναμενόμενους περιορισμούς (contraintes attentionnelles) και ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, επειδή η αναγνώριση των φωνημάτων δε στηρίζεται σε φυσικές δυνατότητες του σημαίνοντος (signal, signifiant), αλλά στη συσχέτιση λεκτικών μονάδων στη γλώσσα.

Από την ανάλυση και σύνθεση των παραπάνω ορισμών, καταλήγουμε στο ότι να ορίσουμε τη *φωνολογική συνείδηση* ως την ικανότητα των υποκειμένων να κατατέμνουν τον προφορικό λόγο σε μονάδες, οι οποίες, κατά κανόνα, δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα κ.λ.π.). Μπορούμε, επίσης, να πούμε ότι η έννοια *«φωνολογική συνείδηση»* αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων, που περιλαμβάνει ικανότητες τέτοιες, όπως *η φωνηματική συνείδηση, η φωνητική συνείδηση, η συνείδηση φωνολογικών κλιμάκων/σειρών*, κ.ά.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι σ' ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (της αγγλόφωνης κυρίως) [Yopp 1992 1995 200, Williams 1980, Wilson 1998, Wise, Ring & Olson 1999, Vandervelden & Siegel 1995] χρησιμοποιείται, τα τελευταία έτη, από τους ερευνητές ο όρος *φωνολογική ευαισθησία* (phonological sensitivity). Με τον όρο αυτό οι ερευνητές προσπαθούν από τη μία να αποφύγουν τον ασαφή όρο *επίγνωση* (awareness) και από την άλλη να συμπεριλάβουν όλες

τις ικανότητες που απαιτούν μια ευαισθησία στους ήχους του προφορικού λόγου. Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται, αντί για τον όρο *φωνολογική επίγνωση* (Παντελιάδου Σ. 2001), οι όροι *φωνολογική ενημερότητα* (Πόρποδας 1989 1992 1997) και *φωνολογική συνειδητοποίηση/συνείδηση* (Καρυώτης 1995 1997 2001, Παπούλια – Τζελέπη 1997, Κωτούλας 1998 2001, Μανωλίτσης 2000 2001). Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα και οι όροι *φωνηματική* ή *φωνητική επίγνωση* (Sprenger – Charolles 1991, Treiman 1985, Snider 1997) . Ωστόσο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι δύο τελευταίοι όροι είναι περισσότερο περιοριστικοί σε σχέση με τους προηγούμενους, αφού αναφέρονται μονάχα στις ελάχιστες φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα ή τους φωνητικούς ήχους, αντίστοιχα. Μάλιστα, οι Content, Kolinsky, Morais & Bertelson (1986, σ. 50) σχολιάζουν ότι μάλλον θα ήταν καλύτερα να χρησιμοποιούμε τον όρο *φωνητική επίγνωση (phonetic awareness)*, όταν μελετώνται παιδιά προσχολικής ηλικίας, διότι φαίνεται να εστιάζεται η προσοχή τους σε ένα επιφανειακό επίπεδο, χωρίς να μπορούν να γενικεύουν τις διακρίσεις μεταξύ των αλλοφώνων. Με δυο λόγια, δείχνουν να προσέχουν φωνές κι όχι φωνήματα, δηλαδή να θεωρούν συχνά ως φωνήματα συμπλέγματα φωνημάτων ή ακούγοντας ένα φώνημα με το αλλόφωνό του να μην ξεχωρίζουν τη διαφορά, αλλά να το θεωρούν το ίδιο πράγμα.

Στην παρούσα έρευνα, η χρήση του όρου *συνείδηση* γίνεται ως συνώνυμη περισσότερο των όρων *επίγνωση* ή *ευαισθησία*. Ο όρος *ενημερότητα* δεν χρησιμοποιείται, διότι, κυρίως, δίνει την αίσθηση ότι

εκφράζει την έννοια της γνώσης μέσω ενδεχόμενης παρέμβασης κάποιου άλλου προσώπου, ενώ ο όρος *συνείδηση* εκφράζει τη *συνειδητοποίηση*, τη γνώση, δηλαδή, μέσω των προσωπικών - ατομικών λειτουργιών – ικανοτήτων του υποκειμένου.

1.2. Ερευνητικές προσπάθειες

Τα τελευταία χρόνια η σημασία της φωνολογικής συνείδησης έδωσε τροφή σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες. Μελετήθηκε, τόσο – και κυρίως – σε σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης, όσο και σε σχέση με διαφορετικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, νοητικό επίπεδο, λεκτική αντίληψη, κ.τ.λ.). Το κύριο αντικείμενο των ερευνών στον τομέα αυτό είναι να μελετήσουν και να αξιολογήσουν την ύπαρξη αιτιωδών και/ή συμπερασματικών σχέσεων ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης και στους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω (Καρυώτη Θ. 1997, σ. 43).

Η Liliane Sprenger-Charolles (ό. π., σ. 113) και η Sheila Wilson (1998, σ.1) θεωρούν ότι είναι δυνατόν να διατυπωθούν δυο ερευνητικές θέσεις – υποθέσεις για την ύπαρξη των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και αναγνωστικής δεξιότητας:

α) Η φωνολογική συνείδηση είναι ένας *προβλεπτικός δείκτης* της ανάγνωσης,

β) Η φωνολογική συνείδηση είναι ένα *προϊόν* της μάθησης της ανάγνωσης, μέσα σ' ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής (καθώς η δεξιότητα αυτή έχει αποδειχθεί, όπως θα φανεί παρακάτω, ότι εμφανίζεται κυρίως σε συστήματα αλφαβητικής γραφής).

Κατ' αναλογίαν με τις παραπάνω θέσεις, ο William Tunmer (1989 ό.π., σ. 199) διακρίνει τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

α) Η φωνολογική συνείδηση είναι *αιτία* της πρόσκτησης της ανάγνωσης.

β) Η φωνολογική συνείδηση είναι μια *συνέπεια* της πρόσκτησηςτης ανάγνωσης.

γ) Η φωνολογική συνείδηση είναι συγχρόνως *αιτία και συνέπεια* της πρόσκτησης της ανάγνωσης.

Το σύνολο των ερευνών στον τομέα αυτό δίνει μια εικόνα σχετικά σαφή που θέτει, παρ' όλα αυτά, κάποια προβλήματα επεξεργασίας, που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των ερευνητικών πρωτοκόλλων και των δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται (*ομοιοκαταληξίες, αναγνώριση φωνημάτων*, *κατάτμηση – σύνθεση φωνημάτων, κατάτμηση – σύνθεση συλλαβών*), επιτρέποντας το σχηματισμό σφαιρικής άποψης για το επίπεδο φωνολογικής (και φωνηματικής) συνείδησης των υποκειμένων. Για την καλύτερη αντιμετώπιση, λοιπόν, αυτών των προβλημάτων επεξεργασίας, χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω σχετική ομαδοποίηση – κατηγοριοποίηση των ερευνών που σχετίζονται με τη φωνολογική συνείδηση:

1. Έρευνες πριν τη μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, με την έννοια ότι τα υποκείμενα προσχολικής ηλικίας (ή οι αναλφάβητοι) δεν έχουν βρεθεί ακόμα μέσα στο σύστημα αλφαβητικής γραφής, όταν αναφερόμαστε σε γλώσσες όπως η αγγλική, η γαλλική, η ελληνική (όπου χρησιμοποιείται αλφάβητο και όχι άλλοι τύποι γραμμάτων [ιδεογράμματα, κτλ]).
2. Συγκριτικές έρευνες ανάμεσα σε καλούς και κακούς αναγνώστες.
3. Προβλεπτικές (προγνωστικές) διαχρονικές έρευνες.

4. Έρευνες πρώϊμων προπονήσεων (épreuves d’ entraînement) στη φωνολογική συνείδηση.

Με δυο λόγια η ερευνητική εμπειρία στον τομέα της φωνολογικής συνείδησης αναφέρεται, συνήθως σε τρία επίπεδα: στην *αρχή* της διαδικασίας γλωσσικής πρόσκτησης, στο χρόνο της *πρώτης τυπικής σχολικής επαφής* και *έπειτα* από την εισαγωγή του παιδιού στη σχολική ζωή (Tunmer W., Pratt C. & Herriman M. 1984, σ.13). Στο τελευταίο επίπεδο μπορεί κανείς να τοποθετήσει και την παρούσα έρευνα.

Πριν όμως την παρουσίαση ερευνητικών προσπαθειών στον τομέα της φωνολογικής συνείδησης, θα πρέπει να γίνει μια περιγραφή των δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ικανότητας αυτής, που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές, τόσο στο διεθνή χώρο, όσο και στην Ελλάδα.

1.2.1. Δοκιμασίες για την αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, έχει παρουσιαστεί, μέχρι σήμερα, μεγάλος αριθμός δημοσιευμάτων και ερευνητικών προσπαθειών για τη διερεύνηση της φωνολογικής συνείδησης, γεγονός που καθιστά αυτήν την τελευταία τον πιο μελετημένο, ίσως, τομέα, όσον αφορά τις μεταγλωσσικές ικανότητες.

Η μελέτη και ο προσδιορισμός των φωνολογικών ικανοτήτων των μαθητών (φωνολογικής και φωνηματικής συνείδησης) έχουν πραγματοποιηθεί με διάφορες εργασίες – κριτήρια (tasks, tâches) αξιολόγησης. Αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής και φωνηματικής συνείδησης ορίζονται από την Torneus (1984 σ.1346, Μανωλίτσης 2000α, σ.28) ως εργασίες (δοκιμασίες), οι οποίες ζητούν από το υποκείμενο να κατευθύνει την προσοχή του από τη σημασία των λέξεων στις ηχητικές τους ιδιότητες. Η μετατόπιση της προσοχής φαίνεται, λοιπόν, να εξαρτάται από το επίπεδο γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του υποκειμένου (παιδιού). Τα κριτήρια αυτά, ας τα ονομάσουμε *φωνολογικά*, περιλαμβάνουν μια σειρά από γνωστικές απαιτήσεις, η ποιότητα και η ποσότητα των οποίων εξαρτάται από το συγκεκριμένο, κάθε φορά, κριτήριο αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η πολυπλοκότητα των κριτηρίων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης εξαρτάται από το τι αξιολογείται κάθε φορά και το πώς αξιολογείται (Tunmer 1989, σ. 198).

Η ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων 20 – 30 ετών, η οποία παρουσιάζεται στα επόμενα μέρη της παρούσας εργασίας, έχει εφοδιάσει το μεθοδολογικό οπλοστάσιο των ερευνητών με πολλά και ποικίλης μορφής κριτήρια αξιολόγησης φωνολογικών ικανοτήτων (φωνολογικής συνείδησης, φωνηματικής συνείδησης, κ.τ.λ.). Ορισμένοι ερευνητές, μάλιστα, προσπάθησαν από νωρίς να τα αξιολογήσουν και να τα ταξινομήσουν.

Η Lundberg (Sprenger-Charolles 1991, σσ. 120 –121) διακρίνει τα φωνολογικά κριτήρια σε τρεις κατηγορίες σε σχέση με: α) *τη γνωστική λειτουργία* που περιλαμβάνεται στο φωνολογικό κριτήριο (λ.χ. σύνθεση ή ανάλυση – κατάτμηση), β) *το μέγεθος των γλωσσικών μονάδων* που δίδονται στο υποκείμενο για να τις επεξεργαστεί (φωνήματα, συλλαβές, λέξεις), γ) *το μέγεθος της γνωστικής πνευματικής δραστηριότητας ή την πολυπλοκότητα της επεξεργασίας* που πρέπει να εκτελέσει το υποκείμενο για το φωνολογικό κριτήριο (για παράδειγμα, η φωνηματική κατάτμηση απαιτεί περισσότερη νοητική προσπάθεια από την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας).

Η Lewkowicz (1980) ταξινομεί και κατηγοριοποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης με βάση τη σχέση τους με την αποκωδικοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο, συμπεραίνει ότι υπάρχουν δύο βασικά κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης: *η σύνθεση* και *η κατάτμηση*. Τα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης τέτοιου είδους ικανοτήτων – λειτουργιών (π.χ. φωνηματικής συνείδησης) ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη συμβολή τους στην απόκτηση των δύο αυτών κριτηρίων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης.

Η Adams (Μανωλίτσης 2000α, σ. 29) ταξινομεί τα κριτήρια αξιολόγησης φωνολογικής συνείδησης σε έξι κατηγορίες: *φωνηματικής κατάτμησης, χειρισμού φωνήματος, διαίρεσης συλλαβής, σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων, διάκρισης διαφοράς* (oddity task, όπου το υποκείμενο πρέπει, μέσα σε μια σειρά από 3 – 4 λέξεις, οι οποίες όλες, εκτός από μία, μοιράζονται ένα κοινό φωνολογικό τμήμα, να διακρίνει τη διαφορετική λέξη) και *γνώσης παιδικών τραγουδιών με ομοιοκαταληξίες* (για το oddity task βλ. και Giasson 1995, σ. 137).

Η αναφορά, που ακολουθεί πιο κάτω, στα περισσότερα από τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης, τα οποία χρησιμοποιούνται περισσότερο σήμερα, θα γίνει με μια ανάλογη κατηγοριοποίηση.

Στην παρούσα εργασία τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, σε σχέση με τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνουν (*αναγνώριση*, *κατάτμηση*, *χειρισμός – έλεγχος*, *σύνθεση*). Επιπλέον, σε κάθε κατηγορία υπάρχουν υποκατηγορίες, που διαχωρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης με βάση τη γλωσσική μονάδα που επεξεργάζονται ή τον τρόπο, με τον οποίο εκτελούνται. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσπάθεια συνδυασμού διαφορετικών μοντέλων ταξινόμησης των κριτηρίων (Lunberg [Sprenger-Charolles 1991], Lewkowicz 1980, Adams [Μανωλίτσης 2000^{α}]), απαραίτητη, πιστεύουμε για μια πιο σφαιρική παρουσίαση.

I. Δοκιμασίες φωνολογικής αναγνώρισης - ταυτοποίησης

Οι δοκιμασίες – κριτήρια αναγνώρισης – ταυτοποίησης φωνολογικών τμημάτων θεωρούνται από τους ερευνητές ως ευκολότερες για την αξιολόγηση φωνολογικών ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται, περισσότερο, ως μέτρα φωνολογικής συνείδησης όταν αξιολογούνται οι ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Με τις δοκιμασίες αυτού του είδους ζητείται από το υποκείμενο να αναγνωρίσει αν ένα συγκεκριμένο φωνολογικό τμήμα εμπεριέχεται σε μια λέξη που έχει προφέρει ο εξεταστής ή αν κάποιες λέξεις μοιράζονται το ίδιο φωνολογικό τμήμα.

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη κατηγορία δοκιμασιών μπορεί να χωρισθεί σε τρεις μεγάλες υποκατηγορίες:

α) *Δοκιμασίες αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας*. Η αναγνώριση της ομοικαταληξίας κάποιων λέξεων μπορεί να αξιολογηθεί με πολλούς τρόπους:

- Παρουσιάζονται προφορικά στα υποκείμενα δύο λέξεις και τους ζητείται να κρίνουν, απαντώντας με «ναι» ή «όχι», αν οι δύο λέξεις παρουσιάζουν ομοικαταληξία (π. χ. *πόδι – βόδι:* τελειώνουν στην ίδια φωνούλα;) [Treiman & Zukowski 1996, Lecocq 1991].

- Το υποκείμενο ακούει αρχικά μια λέξη – στόχο και καλείται, με τη μέθοδο της πολλαπλής επιλογής να βρει, ανάμεσα σε δύο ή τρεις λέξεις εκείνη τη λέξη, η οποία ομοιοκαταληκτεί με τη λέξη – στόχο (λ.χ. *γάτα:* ποια από τις λέξεις *πιάτα – τάμα* τελειώνει με τον ίδιο ήχο/φωνούλα με τη «γάτα»;) [Smith & Tager – Flusberg 1982, Lecocq 1991, Sindirian 1992, Καρυώτης 1995].
- Ένα άλλο είδος της πολλαπλής επιλογής είναι εκείνο των κριτηρίων διάκρισης της διαφοράς (oddity tasks, tâches de difference), για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Κατά τη χρήση της τεχνικής αυτής, παρουσιάζονται στο υποκείμενο τρεις ή περισσότερες λέξεις, οι οποίες παρουσιάζουν ομοιοκαταληξία, εκτός από μία. Η εντολή απαιτεί από το υποκείμενο να διακρίνει τη διαφορετική λέξη, εκείνη, δηλαδή, η οποία δεν ομοιοκαταληκτεί με τις άλλες (Bradley & Bryant στο Sprenger – Charolles 1991, Giasson J. 1995).
- Το υποκείμενο ακούει μια λέξη – στόχο και του ζητείται να παραγάγει μια άλλη λέξη, η οποία να ομοιοκαταληκτεί με την προηγούμενη λέξη – στόχο (Stanovich K., Cunningham A. E. & Cramer B. 1984).
- Ζητείται από το μαθητή να εκφωνήσει (με απαγγελία ή τραγουδιστά) μερικά από τα πιο γνωστά παιδικά τραγούδια με ομοιοκαταληξίες της πατρίδας του. Εκείνο που αξιολογείται εδώ, είναι η εκφώνηση μέρους ή ολόκληρου του τραγουδιού ή η άγνοιά του (Giasson J. 1995, Bruck & Treiman 1990).
- β) *Δοκιμασίες αναγνώρισης φωνημάτων*. Η αναγνώριση των φωνημάτων είναι, εξίσου, δυνατό να αξιολογηθεί με διάφορους

τρόπους. Ένας αριθμός από αυτούς είναι παρόμοιοι με εκείνους, οι οποίοι περιγράφηκαν παραπάνω όσον αφορά την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας.

- Το υποκείμενο (μαθητής) ακούει μια λέξη και του ζητείται να ανακαλύψει, με την τεχνική της διάζευξης («ναι / όχι»), αν η λέξη που άκουσε:

- εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο φώνημα (για παράδειγμα, αρχίζει η λέξη *κότα* με */ t /;)* [τα φωνήματα καταγράφονται με τη χρήση της διεθνούς γραφής των φωνολογικών σημείων, όπως περιγράφεται στα πονήματα των Πετρούνια Ευ. 1993, Σετάτου Μ. 1973].

- έχει το ίδιο αρχικό ή τελικό ή μεσαίο φώνημα με με μια άλλη λέξη που ακούει (π.χ. η λέξη *παπάκι* και η λέξη *πιάνο* αρχίζουν με την ίδια φωνούλα / ήχο; (Πόρποδας 1989, Torgessen & Davis 1996, Snider 1997).

- Το υποκείμενο ακούει δύο ή περισσότερες λέξεις, από τις οποίες καλείται, με την τεχνική της πολλαπλής επιλογής, να επιλέξει τη λέξη, η οποία:

- εμπεριέχει κάποιο συγκεκριμένο φώνημα (λ.χ. *καπάκι – μητέρα:* ποιά από τις δυο λέξεις αρχίζει με τη φωνούλα / ήχο */ k /;*).

- έχει το ίδιο αρχικό ή μεσαίο ή τελικό φώνημα (ταύτιση φωνήματος) με μία άλλη λέξη – στόχο (για παράδειγμα, *πόρτα – ροδιά – σημαία:* ποιά από τις τρεις λέξεις αρχίζει με τον ίδιο ήχο που αρχίζει και η λέξη *πέτρα;*) [Καρυώτης 1995, Lecocq 1991].

- Διαχωρίζεται χάρη στο διαφορετικό (oddity task, tâche de difference), αρχικό ή μεσαίο ή τελικό φώνημά της από τις

υπόλοιπες λέξεις μιας σειράς (ακολουθίας) τριών ή παραπάνω λέξεων, οι οποίες παρουσιάζουν κοινό φώνημα (παράδειγμα: *κάλτσα, κάρτα, κλάμα, βάρκα:* ποια από αυτές τις λέξεις δεν αρχίζει με την ίδια φωνούλα – ήχο {ή γράμμα} που αρχίζουν οι άλλες;) [Bradley & Bryant στο Sprenger-Charolles 1991, Καρυώτης 1995, Lecocq 1991].

- Ζητείται από το υποκείμενο να ανακαλύψει τη θέση (αρχική, μεσαία ή τελική), στην οποία βρίσκεται ένα συγκεκριμένο φώνημα μέσα σε μια λέξη (π.χ. *γάλα:* ο ήχος – φωνούλα */ γ /* βρίσκεται στην αρχή ή στο τέλος;) [Vandervelden & Siegel 1995, Sindirian 1991].

γ) *Δοκιμασίες αναγνώρισης συλλαβικής έναρξης (onset, attaque) και λήξης (rime).*

Αυτές οι δοκιμασίες έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε έρευνες με αγγλόφωνα υποκείμενα (και λιγότερο με γαλλόφωνα), διότι η αγγλική γλώσσα περιλαμβάνει πολλές μονοσύλλαβες λέξεις. Τα υποκείμενα ακούνε δύο ή περισσότερες συλλαβές – συνήθως μονοσύλλαβες λέξεις – και απαιτείται να αναγνωρίσουν την ομοιότητα της συλλαβικής ένεαρξης ή λήξης. Οι μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης αυτού του είδους δοκιμασιών είναι παρόμοιες με αυτές που περιγράφηκαν στις δυο κατηγορίες που προηγήθηκαν (Treiman 1985, Bradley & Bryant στο Sprenger-Charolles 1991).

II. Δοκιμασίες φωνολογικής κατάτμησης

Στις δοκιμασίες κατάτμησης απαιτείται από τα υποκείμενα να κατατμήσουν μια λέξη ή συλλαβή σε επιμέρους φωνολογικά τμήματα (μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας: συλλαβές, ενάρξεις – λήξεις, φωνήματα). Πρόκειται για δοκιμασίες σχετικά πιο εύκολα προσπελάσιμες από υποκείμενα προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού).

Πιο αναλυτικά, η κατηγορία αυτή μπορεί να διαχωρισθεί σε τρεις μεγάλες υποκατηγορίες:

α) *Δοκιμασίες συλλαβικής κατάτμησης*.

Κατά την εκτέλεση των δοκιμασιών αυτού του είδους τα υποκείμενα καλούνται να αναλύσουν μια λέξη, την οποία ακούνε, σε συλλαβές. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εκτελεστεί με διάφορους τρόπους.

- Ζητείται από το υποκείμενο να μετρήσει, χτυπώντας παλαμάκια ή χτυπώντας ένα ραβδί (ξύλινο ή από υλικό τέτοιο, ώστε να ακούγεται κρότος) πάνω στο τραπέζι, τον αριθμό των συλλαβών που εμπεριέχονται σε μια λέξη που ακούει (για παράδειγμα, πόσες μεγάλες φωνούλες ακούς στη λέξη *γάλα;*) [Liberman et all. 1974].
- Απαιτείται από το υποκείμενο (παιδί, μαθητή) να εκφωνήσει με τη σωστή σειρά κάθε συλλαβή μιας λέξης, την οποία ακούει, χωριστά (π.χ. μπορείς να πεις τη λέξη *μήλο αργά,* για να ακούσω μία – μία

φωνούλα ή συλλαβούλα) χωριστά; [Naslund & Schneider 1996, Wise B, Ring J. & Olson K. 1999].

- Από το υποκείμενο (μαθητή, παιδί) ζητείται να εκφωνήσει τις συλλαβές μιας λέξης, την οποία ακούει, και ταυτόχρονα να τις μετρήσει χτυπώντας παλαμάκια (Gombert 1992) ή να τις αντιστοιχίσει με κύβους (Πόρποδας 1992).

β) *Δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης*.

Ο σκοπός αυτού του είδους των δοκιμασιών είναι να διαπιστωθεί αν τα υποκείμενα (μαθητές) μπορούν να αποσυνθέσουν (κατατμήσουν) μία λέξη ή μία συλλαβή στα φωνήματα που τη συνθέτουν. Η μεθοδολογία, η οποία ακολουθείται συνήθως, μοιάζει πολύ με αυτή της προηγούμενης υποκατηγορίας:

- Ζητείται από το υποκείμενο (παιδί) να μετρήσει, χτυπώντας παλαμάκια ή έναν ξύλινο κύβο πάνω σ' ένα τραπέζι, τον αριθμό των φωνημάτων, τα οποία εμπεριέχονται σε μια λέξη ή συλλαβή, η οποία του δίδεται προφορικά από τον εξεταστή (για παράδειγμα, πόσους ήχους ακούς στη λέξη *ρόκα;*) [Liberman et all. 1974, Καρυώτης 1995].
- Το υποκείμενο καλείται να εκφωνήσει με τη σωστή σειρά κάθε φώνημα μια λέξης ή μιας συλλαβής, που του δίδεται, χωριστά (π.χ. μπορείς να πεις τη λέξη *είμαι* πολύ αργά, για να ακούσω όλους τους ήχους χωριστά ή ποιούς ήχους ακούς στη λέξη *μία;*) [Lewkovicz 1980].
- Καλούνται τα υποκείμενα να εκφωνήσουν τα φωνήματα μιας λέξης που τους δίδεται και, ταυτόχρονα, να τα μετρήσουν,

χτυπώντας παλαμάκια (Gombert 1992, Giasson 1995) ή να τα αντιστοιχίσουν με κύβους (Πόρποδας 1992, 1997).

- Ζητείται από τα υποκείμενα να αναπαραστήσουν τη διαδοχή των φωνημάτων μιας συλλαβής με τη διάταξη χρωματιστών κύβων (π.χ. οι μαθητές ακούν ποικίλες διαδοχές [ακολουθίες] των φωνημάτων */i/* και */ m /,* όπως */ mi /, / mim /, / im /* και πρέπει να τοποθετήσουν τους κύβους με τέτοιον τρόπο, ώστε να αναπαριστούν τις θέσεις των φωνημάτων) [Calfee R.C. et all. 1973, Μανωλίτσης 2000α].

Για όλες αυτές τις δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης, παρουσιάζεται και μια άλλη κατηγορία (διάσταση) για το διαχωρισμό τους. Η διαδικασία της κατάτμησης μπορεί να είναι πλήρης ή μερική – ατελής. Όταν η μορφή της κατάτμησης ζητείται να είναι πλήρης, το υποκείμενο πιστώνεται με βαθμό (ή βαθμούς), μόνο αν έχει χωρίσει ορθά όλα τα φωνήματα της λέξης ή συλλαβής που άκουσε (Καρυώτης 1995, Lecocq 1991, Sindirian 1992). Όταν η μορφή της κατάτμησης απαιτείται να είναι μερική, το υποκείμενο πιστώνεται με βαθμό (ή βαθμούς) για κάθε φώνημα που χωρίζει. Ο πρώτος από τους δύο παραπάνω τύπους κατάτμησης θεωρείται ότι ενδείκνυται περισσότερο για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού), ενώ ο δεύτερος θεωρείται ότι ενδείκνυται περισσότερο για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Vandervelden & Siegel 1995, Sindirian 1992).

Επιπλέον, αρκετά συχνά, όταν οι ερευνητές εξετάζουν μαθητές που γνωρίζουν ανάγνωση, αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της σύγχυσης μεταξύ των γραμμάτων και των φωνημάτων. Οι μαθητές αυτοί έχουν,

μέσα από μια διαδικασία οπτικής (γραπτής) αναπαράστασης της λέξης, τη δυνατότητα να μετρούν απλώς τα γράμματα της λέξης που ακούν, τα οποία αντιστοιχούν, συνήθως, ακριβώς στα φωνήματά της. Για να εξουδετερωθεί, όσο είναι δυνατό, αυτός ο κίνδυνος, χρησιμοποιούνται, συνήθως, στην περίπτωση αυτή, λέξεις, οι οποίες, κατά τη γραφή τους, περιέχουν δύο γράμματα για την αναπαράσταση ενός φωνήματος (για παράδειγμα, *μπάλα - /bala/* ή *είναι - /ine/*) [Tunmer & Nesdale 1985, Tunmer 1989].

Τέλος, όσον αφορά την περίπτωση της κατάτμησης μιας συλλαβής, τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί δοκιμασίες, οι οποίες απαιτούν από τους μαθητές να χωρίσουν τις συλλαβές που ακούν όχι πια σε φωνήματα, αλλά στην έναρξη (onset, attaque) και τη λήξη (rime) τους (Giasson 1995). Η μεθοδολογία εφαρμογής και οι τεχνικές αξιολόγησης αυτών των δοκιμασιών παρουσιάζουν αναλογία με αυτές που αναφέρθηκαν για τις προηγούμενες δοκιμασίες – κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης.

γ) *Δοκιμασίες απομόνωσης φωνολογικών τμημάτων*.

Η υποκατηγορία αυτή διαφέρει από τις υπόλοιπες δοκιμασίες φωνολογικής κατάτμησης. Στις συγκεκριμένες δοκιμασίες το υποκείμενο καλείται να εκφωνήσει ένα μόνο φωνολογικό τμήμα μιας λέξης που του δίδεται προφορικά. Αυτό το τμήμα μπορεί να βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Στις δοκιμασίες – κριτήρια απομόνωσης παρουσιάζεται μια λέξη στο υποκείμενο (μαθητή) και ζητείται από αυτό να εκφωνήσει μία από τις συλλαβές της (απομόνωση συλλαβής) ή ένα από τα φωνήματά της (απομόνωση φωνήματος). Συνήθως ζητείται η απομόνωση του

πρώτου ή του τελευταίου φωνολογικού τμήματος της λέξης (για παράδειγμα, ποιος είναι ο πρώτος ήχος της λέξης *γάλα;*) [Lewkowicz 1980].

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ερευνητές ακολουθούν έναν πιο άμεσο δρόμο για να εξάγουν (εκμαιεύουν) την ορθή απάντηση. Παρουσιάζονται στο υποκείμενο δύο λέξεις, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους μόνο ως προς ένα φωνολογικό τμήμα. Ο ερευνητής καλεί το παιδί να επισημάνει ποιο τμήμα λείπει (π.χ. *χώρα – τώρα:* Ποιος ήχος είναι διαφορετικός στη δεύτερη λέξη;) [Lewkovicz 1980, Lecocq 1991, Καρυώτης 1995].

Οι δοκιμασίες απομόνωσης θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ξεχωριστή κατηγορία φωνολογικών κριτηρίων, μια και μιλάμε για μια ιδιαίτερη διαδικασία. Ωστόσο, συμπεριλήφθησαν στη γενικότερη κατηγορία των δοκιμασιών – κριτηρίων φωνολογικής κατάτμησης, μια και η επίτευξη της απομόνωσης ενός φωνολογικού τμήματος θεωρείται το πρώτο βήμα για την απόκτηση της ικανότητας κατάτμησης των λέξεων στα φωνολογικά τους συστατικά (Lewkovicz 1980).

III. Δοκιμασίες φωνολογικού χειρισμού – ελέγχου.

Οι δοκιμασίες φωνολογικού χερισμού – ελέγχου θεωρούνται από τους ερευνητές από τις δυσκολότερες δοκιμασίες αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και περισσότερο προσπελάσιμες από υποκείμενα πρώτης σχολικής (Α΄και Β΄ Δημοτικού) παρά από υποκείμενα προσχολικής ηλικίας (Lewkowicz 1980, Gombert 1992). Στις δοκιμασίες αυτής της μορφής τα υποκείμενα οφείλουν να επιδείξουν μια ικανότητα χειρισμού – ελέγχου διαφόρων φωνολογικών τμημάτων μιας λέξης που τους δίδεται, μέσα από τις διαδικασίες της απάλειψης ή της αντικατάστασής τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι δοκιμασίες - κριτήρια φωνολογικού χειρισμού – ελέγχου μπορούν να διαχωρισθούν σε δύο μεγάλες υποκατηγορίες:

α) *Δοκιμασίες απάλειψης φωνολογικών τμημάτων***.**

Στις δοκιμασίες αυτού του τύπου, το υποκείμενο πρέπει πρώτα να αναλύσει τη λέξη, για να αφαιρέσει (αποσπάσει) ένα φωνολογικό τμήμα της και μετά να τη συνθέσει, συνδυάζοντας τα τμήματα που έχουν απομείνει (Gombert 1992).

Αναλυτικότερα, απαιτείται από το υποκείμενο να απαλείψει ένα φώνημα (απάλειψη φωνήματος) ή μια συλλαβή (απάλειψη συλλαβής) από μια λέξη που ακούει και να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της. Ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει να γίνει η απάλειψη στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Τις περισσότερες φορές, μετά την απάλειψη του φωνήματος ή της συλλαβής μιας λέξης, το φωνολογικό τμήμα που απομένει αποτελεί μια άλλη καινούρια λέξη (για

παράδειγμα, *καυτός* Π *αυτός* ή *καράβι* Π *ράβει* ή *κλαίω* Π *λέω*) [Καρυώτης 1995, Lecocq 1991, Dakhill & Kyle 2000]. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται, συνήθως, για να γίνει η εργασία περισσότερο προσπελάσιμη από τους μαθητές μικρής ηλικίας.

Η παρουσίαση των δοκιμασιών απάλειψης γίνεται με κάποιον από τους παρακάτω τρόπους:

- Το υποκείμενο (παιδί, μαθητής) ακούει μια λέξη, την οποία πρώτα επαναλαμβάνει και έπειτα καλείται να την εκφωνήσει χωρίς ένα φώνημα ή χωρίς μία συλλαβή της (για παράδειγμα, προσπάθησε να πεις *καπάκι* χωρίς να πεις */ka/* ή χωρίς να πεις τον πρώτο ήχο / φωνούλα) [Gottardo et all. 1996, Muter et all. 1994].
- Ο ερευνητής δίνει οδηγίες στο υποκείμενο (μαθητή) να ενεργεί, κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας, με τον παρακάτω τρόπο: *«όταν σου λέω **είναι** θα λες **ναι,** όταν σου λέω **βόλος** θα λες **όλος**»*. Στη συνέχεια παρουσιάζεται, προφορικά, στο μαθητή μια λέξη και καλείται να ενεργήσει όπως του υποδείχτηκε (Μανωλίτσης 2000α, Γιαννικοπούλου 1998). Η δοκιμασία αυτή είναι αρκετά πιο εύκολα προσπελάσιμη από την προηγούμενη, όσον αφορά τους μικρούς μαθητές.
- Παρουσιάζονται στο υποκείμενο τρεις εικόνες. Ο ερευνητής εκφωνεί μια λέξη και λέει στο υποκείμενο ότι, αν αφαιρεθεί ο πρώτος ήχος της λέξης, η καινούρια λέξη που απομένει, παρουσιάζεται σε μία από τις εικόνες. Το υποκείμενο πρέπει να ανακαλύψει την εικόνα που αντιστοιχεί στην καινούρια λέξη μετά την αφαίρεση (Hoien T. et al. στο Μανωλίτσης 2000α, Γιαννικοπούλου 1998).

- Παρουσιάζεται στο υποκείμενο (μαθητή) μια δισύλλαβη λέξη ή μια συλλαβή και του ζητείται να εκφωνήσει ένα μικρό τμήμα της (π.χ. μπορείς να μου πεις λίγο από το *μήλο;*) [Fox B. & Routh D.K. 1975, Μανωλίτσης 2000α].

β) *Δοκιμασίες αντικατάστασης φωνολογικών τμημάτων*.

Στις δοκιμασίες αυτής της μορφής το υποκείμενο (μαθητής) καλείται να αντικαταστήσει ένα συγκεκριμένο φωνολογικό τμήμα μιας λέξης με ένα άλλο, το οποίο προτείνει ο ερευνητής. Η αντικατάσταση μπορεί να γίνει σε δύο επίπεδα / φάσεις: 1) αντικατάσταση φωνήματος, 2) αντικατάσταση συλλαβής. Η αντικατάσταση ενός φωνήματος ή μιας συλλαβής μπορεί να γίνει με τον παρακάτω, περίπου, τρόπο: Πες *κάτω.* Τώρα πες το με */n/* στη θέση του */k/*) [Lewkowicz 1980].

IV. **Δοκιμασίες φωνολογικής σύνθεσης.**

Στις δοκιμασίες φωνολογικής σύνθεσης απαιτείται από το υποκείμενο, αφού ακούσει μια διαδοχή (σειρά, ακολουθία) μεμονωμένων φωνολογικών τμημάτων, να αναγνωρίσει τη λέξη, την οποία αυτά μπορούν να συγκροτήσουν. Τα φωνολογικά τμήματα μπορεί να είναι φωνήματα (φωνηματική σύνθεση) ή συλλαβές (συλλαβική σύνθεση). Η αξιολόγηση γίνεται, συνήθως, με τεχνικές παρόμοιες με την παρακάτω: το υποκείμενο (μαθητής) ακούει από τον ερευνητή (εξεταστή) ή από ένα μαγνητόφωνο μια σειρά (διαδοχή, ακολουθία) μεμονωμένων φωνημάτων ή συλλαβών με μία παύση

ενός μέχρι δύο δευτερολέπτων για κάθε ένα και, έπειτα, καλείται να συνθέσει αυτές τις φωνολογικές μονάδες και να εκφωνήσει τη λέξη, την οποία αποτελούν (για παράδειγμα: */t/, /o/, /p/, /i/:* άμα κολλήσεις αυτούς τους ήχους / φωνούλες, μπορείς να πεις, ποια λέξη βγαίνει;) [Πόρποδας 1989, Καρυώτης 1995,].

Τελειώνοντας η παρουσίαση των κριτηρίων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, ορισμένες φορές, σε αρκετές δοκιμασίες χρησιμοποιούνται ως γλωσσικά ερεθίσματα όχι λέξεις, αλλά *ψευδολέξεις*. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν και συγκεκριμένες δοκιμασίες, οι οποίες, στο σύνολό τους, αποτελούνται από ψευδολέξεις (Lecocq 1991, Sindirian 1992). Υποστηρίζεται (Treiman & Zukowski 1996) ότι η χρήση των ψευδολέξεων, σε σύγκριση με τη χρήση πραγματικών λέξεων, βοηθάει στον έλεγχο των φωνολογικών τύπων του ερεθίσματος και στην αποφυγή οποιασδήποτε επίδρασης από τη σημασία της λέξης. Από την άλλη πλευρά, η χρήση ψευδολέξεων αυξάνει σημαντικά τις μνημονικές απαιτήσεις της δοκιμασίας – κριτηρίου αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα, η συγκεκριμένη δοκιμασία με ψευδολέξεις, η οποία χρησιμοποιήθηκε, φαίνεται να μην έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη / εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης, όπως θα φανεί από την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε επόμενο κεφάλαιο.

Από την παραπάνω σχετικά αναλυτική παρουσίαση των δοκιμασιών – κριτηρίων, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί (και χρησιμοποιούνται) για την αξιολόγηση της ικανότητας που ονομάζεται

φωνολογική συνείδηση, γίνεται φανερό αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω ότι δηλαδή δεν πρόκειται για μια ξεχωριστή ικανότητα, αλλά για ένα σύνολο ικανοτήτων (φωνηματική συνείδηση, φωνολογικός έλεγχος, κτλ), οι οποίες, συνήθως αξιολογούνται ξεχωριστά. Με βάση το συμπέρασμα αυτό, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές από τις δοκιμασίες που παρουσιάστηκαν, ώστε η αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων του δείγματος να είναι, όσο το δυνατόν σφαιρική και πλήρης.

Το σύνολο των δοκιμασιών – κριτηρίων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης που παρουσιάστηκαν, επιτρέπει την καλύτερη παρουσίαση αρκετών ερευνητικών προσπαθειών που έχουν ήδη αναληφθεί τα τελευταία χρόνια, με βάση τον διαχωρισμό – κατηγοριοποίηση, ο οποίος διατυπώθηκε σε προηγούμενο μέρος (1. Ερευνες πριν τη μάθηση της ανάγνωσης. 2. Σύγκριση *καλών – κακών* αναγνωστών. 3. Προβλεπτικές (προγνωστικές) έρευνες. 4. Έρευνες πρώϊμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση).

1.2.2. Πριν τη μάθηση της ανάγνωσης

Παρατηρείται, γενικά, ότι πριν από τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής τα υποκείμενα παρουσιάζουν αποτελέσματα πολύ μέτρια σε δοκιμασίες (ανάλυσης – σύνθεσης φωνημάτων, ανάλυσης σύνθεσης συλλαβών, ομοιοκαταληξίας, αναγνώρισης φωνημάτων και συλλαβών) που μετρούν το επίπεδο φωνολογικής τους συνείδησης και, ιδιαίτερα, το επίπεδο φωνηματικής τους συνείδησης.

Οι έρευνες των R. O΄Connor, J. Jenkins και T. Slocum (1995) έδειξαν ότι μαθητές του νηπιαγωγείου πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες γραφο – φωνηματικής αντιστοιχίας απ’ό,τι πετυχαίνουν σε δοκιμασίες καθαρά φωνολογικής συνείδησης (κατάτμησης φωνημάτων, σύνθεσης φωνημάτων, κατάτμησης, σύνθεσης συλλαβών κ.λ.π.).

Οι Morais, Cary, Alegria και Bertelson (Sprenger-Charolles L. ό. π., σ. 115) μελέτησαν ενήλικους αναλφάβητους και πρώην αναλφάβητους (υποκείμενα, δηλαδή που έμαθαν να διαβάζουν όταν ήταν πια ενήλικοι). Η έρευνα έδειξε ότι οι πρώην αναλφάβητοι πετυχαίνουν στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (72% επιτυχία σε δοκιμασίες πρόσθεσης ή κατάργησης αρχικού φωνήματος). Αντίθετα, τα αποτελέσματα των αναλφάβητων είναι χαμηλά (19% επιτυχία σε δοκιμασίες πρόσθεσης ή κατάργησης αρχικού φωνήματος). Για τους ερευνητές, αυτό σημαίνει, ότι τα υποκείμενα που εισέρχονται, έστω και καθυστερημένα, σε ένα σύστημα

αλφαβητικής γραφής (πρώην αναλφάβητοι), παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση της φωνολογικής τους συνείδησης.

Οι Read, Zhang Yun-Fei, Nie Hong-Yin και Ding Bao-Qing (Gombert J. E. 1992, σ. 113) συνέκριναν δυο ομάδες ενηλίκων Κινέζων. Η μια ομάδα είχε μάθει να διαβάζει μετά το 1958, οπότε εισήχθηκε και στην Κίνα ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, ενώ, αντίθετα, η άλλη ομάδα υποκειμένων, πιο ηλικιωμένων, δεν έμαθαν παρά παραδοσιακούς λογογραφικούς χαρακτήρες ανάγνωσης. Τα άτομα της πρώτης ομάδας παρουσίασαν ποσοστό επιτυχίας 83% σε δοκιμασίες που αναφέρονται στο φώνημα. Αντίθετα, τα υποκείμενα της δεύτερης ομάδας παρουσίασαν ποσοστό 21% στις ίδιες δοκιμασίες, ποσοστό κοντινό με αυτό που έχουν παρουσιάσει μαθητές πριν τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης σε παρόμοιες δοκιμασίες (26%).

Η Π. Παπούλια – Τζελέπη (1997, σσ. 35 – 39), εξετάζοντας μαθητές προσχολικής ηλικίας, παραδέχεται ότι τα ελληνόπουλα της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να εκτελέσουν κάποιες δοκιμασίες *φωνημικής συνειδητοποίησης.* Ωστόσο, τα ποσοστά επιτυχίας ποικίλλουν ανάμεσα στις δοκιμασίες. Τα υποκείμενα φαίνεται να παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες που αναφέρονται στις συλλαβές, απ’ ό,τι σε εκείνες που αναφέρονται στο φώνημα.

Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι τα υποκείμενα που δεν αντιμετώπισαν τη μάθηση της ανάγνωσης μέσα σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής (μαθητές πριν τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης, αναλφάβητοι κτλ) δεν παρουσιάζουν

ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής τους συνείδησης, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε δοκιμασίες τεμαχισμού (κατάτμησης) και σύνθεσης φωνημάτων. Μπορεί, αντίθετα, να σημειωθεί ότι δεν παρατηρούνται διαφορές ίδιας φύσης σε δοκιμασίες που σχετίζονται με συλλαβές. Επίσης, δεν μπορεί να γίνει λόγος, σ' αυτό το επίπεδο, για *αιτιώδεις* ή *συμπερασματικές* σχέσεις μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και πρόσκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς δεν καθορίζεται επακριβώς η φύση των σχέσεων που φαίνεται πως υπάρχουν (Sprenger – Charolles L. 1991, σ. 114, Gombert J. E. 1992, σ. 124, Torgessen & all. 1992, σ. 368). Πιο πιθανό φαίνεται να αναπτύσσονται παράλληλα.

Φαίνεται, με δυο λόγια, από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, ότι το σύνολο των ικανοτήτων που συνθέτουν τη φωνολογική συνείδηση αναπτύσσεται κυρίως σε συστήματα αλφαβητικής γραφής και όχι σε συστήματα, όπου χρησιμοποιούνται άλλοι χαρακτήρες γραφής (π.χ. λογογραφικοί χαρακτήρες). Επομένως, υποκείμενα που βρίσκονται έξω από τέτοια συστήματα (π.χ. παιδιά πριν τη μάθηση της ανάγνωσης) δεν έχουν αναπτυγμένη τη φωνολογική τους συνείδηση.

1.2.3. Οι συγκριτικές έρευνες ανάμεσα σε *καλούς* και *κακούς* αναγνώστες

Οι έρευνες αυτού του τύπου δείχνουν, γενικά, ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης επιτρέπει να διαχωρισθούν οι πληθυσμοί «καλών» και «κακών» αναγνωστών που βρίσκονται στο ίδιο σημείο εξέλιξης της αναγνωστικής τους ικανότητας, δηλαδή που πρέπει να μπορούν να διαβάσουν τα ίδια κείμενα (π.χ. μαθητές ίδιας τάξης).

Οι έρευνες της I. Lundberg (Sprenger – Charolles L. ό.π., σ. 116), που έγιναν με υποκείμενα κανονικούς και «κακούς» αναγνώστες ίδιας ηλικίας και ίδιου νοητικού επιπέδου, επέτρεψαν να δειχθεί ότι οι μαθητές της δεύτερης ομάδας («κακοί» αναγνώστες) διαφοροποιούνται πάντοτε σημαντικά από αυτούς της πρώτης ομάδας (κανονικοί αναγνώστες), με βάση το επίπεδο φωνολογικής συνείδησής τους, το οποίο αξιολογείται με δοκιμασίες που περιλαμβάνουν μια ιδιαίτερη φωνηματική ή συλλαβική ανάλυση.

Οι συγκριτικές έρευνες αναφορικά με τα υποκείμενα ίδιας «λεκτικής» - «αναγνωστικής» ηλικίας (που βρίσκονται στο ίδιο σημείο όσον αφορά την αναγνωστική τους δεξιότητα, ανεξάρτητα από τη χρονολογική τους ηλικία) δίνουν αποτελέσματα ταυτόσημα, αλλά και με μεγάλο ερμηνευτικό ενδιαφέρον από τη στιγμή που, όταν διακρίνονται τα υποκείμενα απλώς με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, οι διαφορές που παρατηρούνται δεν μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης.

Έτσι, κατέστη δυνατόν να αποδειχθεί, με τις έρευνες της Lundberg και των Bradley και Bryant (Sprenger – Charolles L. ό. π., σσ. 116 – 117), ότι «κακοί» αναγνώστες ηλικίας κατά μέσον όρο 10 ετών, με μέσο ως ανώτερο νοητικό επίπεδο, οι οποίοι φοιτούν σε κανονικές τάξεις, πετυχαίνουν λιγότερο καλά σε κάποιες δοκιμασίες φωνολογικής (και φωνηματικής) συνείδησης, από ό,τι φυσιολογικοί αναγνώστες ηλικίας 6 – 7 χρόνων, που ταιριάζουν στην προηγούμενη ομάδα σε σχέση με το επίπεδο στην ανάγνωση.

Επίσης, η έρευνα των Linda K. Swank και Hugh W. Catts (1991), οι οποίοι εξέτασαν 54 μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού σχολείου, δείχνει ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης είναι δυνατόν να επιτρέψει να διαχωρισθούν, με μικρή πιθανότητα σφάλματος, οι πληθυσμοί των «καλών» από τους πληθυσμούς των «λιγότερο αποδοτικών» αναγνωστών ίδιας ηλικίας και ίδιου νοητικού επιπέδου.

Ο Read (Sprenger – Charolles L. ό.π., σ. 117) παρατήρησε, εξάλλου, ότι ενήλικοι που έχουν μάθει να διαβάζουν, αλλά οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση είναι συγκρίσιμες με εκείνες μαθητών 8 ως 10 ετών, παρουσιάζουν επιδόσεις πολύ χαμηλές – και ισχυρώς συναφείς με το αναγνωστικό τους επίπεδο – σε εξετάσεις φωνολογικής συνείδησης που περιλαμβάνουν έντεκα δοκιμασίες (φωνηματικής – συλλαβικής κατάτμησης και σύνθεσης, κ.ά.), οι οποίες περιέχουν και δοκιμασίες ομοιοκαταληξίας.

Επίσης, η Σ. Παντελιάδου και συνεργάτες (2001, σσ. 165 – 172) εξέτασαν μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού από σχολεία της Κύπρου (διαφορετικοί μαθητές σε κάθε τάξη) και συνέκριναν τις επιδόσεις μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι «χαμηλοί» αναγνώστες διαθέτουν στατιστικά χαμηλότερες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους «καλούς» αναγνώστες και αυτό ισχύει για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και αφορά τόσο τη συλλαβική όσο και τη φωνηματική επίγνωση. Επομένως, η φωνολογική επίγνωση παραμένει ένας παράγοντας που διαφοροποιεί τους «καλούς» από τους «χαμηλούς» αναγνώστες μέχρι την έκτη δημοτικού, αφού τα παιδιά έχουν ήδη εκτεθεί σε έξι χρόνια τυπικής διδασκαλίας.

Είναι, ωστόσο, δύσκολο να ισχυρισθεί κανείς ότι τα αποτελέσματα σε δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης παιδιών – φυσιολογικών αναγνωστών, σε σχέση με εκείνα υποκειμένων «κακών» αναγνωστών πιο μεγάλων στην ηλικία από αυτά (επομένως και με την ίδια σχεδόν αναγνωστική επίδοση), εξηγούνται από την πιο μεγάλη αναγνωστική τους εμπειρία. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί, ούτε σ' αυτό επίπεδο,να γίνει λόγος για *αιτιώδεις* ή συμπερασματικές σχέσεις μεταξύ επίδοσης στην ανάγνωση και επιπέδου ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης. Φαίνεται περισσότερο πιθανό ότι οι δυο αυτές ικανότητες – δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοδραστικά.

1.2.4. Οι προβλεπτικές (προγνωστικές) διαχρονικές έρευνες

Οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι παρατηρήσεις σχετικά με *καλούς – κακούς* αναγνώστες δεν επιτρέπουν να στηριχθεί η υπόθεση ότι η φωνολογική συνείδηση (της φωνηματικής συνείδησης περιλαμβανομένης), είναι μόνο ένα προϊόν της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης. Από το άλλο μέρος, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι η φωνολογική συνείδηση – περιλαμβάνοντας και δοκιμασίες που σχετίζονται με το φώνημα – είναι ένας προβλεπτικός δείκτης για τις μεταγενέστερες επιδόσεις των υποκειμένων στην ανάγνωση;

Για να εξακριβωθεί καλύτερα η παραπάνω υπόθεση, είναι αναγκαίο να ακολουθηθεί η εξέλιξη της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές που παρουσιάζουν παρόμοια (ανάλογα) αποτελέσματα σε πρώϊμες δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης. Πραγματικά, αν τα υποκείμενα που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σ' αυτές τις δοκιμασίες μαθαίνουν να διαβάζουν καλύτερα – και πιο γρήγορα – από εκείνα που παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις, αυτός ο τύπος ερευνητικής αξιολόγησης θα επέτρεπε να σκεφθούμε ότι η φωνολογική συνείδηση έχει, ίσως, μια διευκολυντική επίδραση, όσον αφορά την πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Έτσι, οι I. Lundberg, A. Olofsson και S. Wall (Sprenger – Charolles 1991 σ. 117) αξιολόγησαν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης μιας ομάδας 200 μαθητών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια, συνέκριναν αυτό το επίπεδο με τα αποτελέσματα που παρουσίασαν τα υποκείμενα στην ανάγνωση και

γραφή στις Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων επέτρεψαν να διαπιστωθεί ότι περισσότερο από το μισό της μεταβολής – η οποία παρατηρείται – είναι δυνατόν να εξηγηθεί από τις επιδόσεις των υποκειμένων στις πρώϊμες δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα στην ανάγνωση που είναι δυνατόν να προβλεφθούν, με βάση τα αποτελέσματα στις πρώϊμες δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης, αναλογούν, πολύ ευρέως, στα αποτελέσματα που παρατηρούνται στην πραγματικότητα (όταν τα υποκείμενα φοιτούν στις Α΄ και Β΄ τάξεις και μπορούν να διαβάζουν).

Επίσης, οι Keith E. Stanovich, Anne E. Cunningham και Barbara B. Cramer (1984) διεξήγαγαν, σε ένα δείγμα 49 μαθητών νηπιαγωγείου, μια διαχρονική έρευνα που περιελάμβανε δυο κρίσιμους σταθμούς: σε έναν πρώτο χρόνο, αξιολόγησαν, με τη βοήθεια δέκα δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης (αναγνώρισης φωνημάτων, φωνημικού και συλλαβικού τεμαχισμού, σύνθεσης φωνημάτων, ομοιοκαταληξίας, ψευδολέξεων), τις ικανότητες των υποκειμένων να ταυτίσουν, να κατηγοριοποιήσουν, να κατατμήσουν και να συγχωνεύσουν (συνθέσουν) συλλαβές και φωνήματα. Σε ένα δεύτερο χρόνο, όταν οι μαθητές είχαν αρχίσει τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης (Α΄ και Β΄ τάξεις του δημοτικού), τους πρότειναν κάποιες δοκιμασίες ανάγνωσης/κατανόησης. Υπολόγισαν, στη συνέχεια τις συνάφειες και παρατήρησαν ότι ένας αριθμός δοκιμασιών ήταν πολύ ισχυρώς συναφείς με τις επιδόσεις στην ανάγνωση. Τρεις, ιδιαίτερα, από αυτές (αναγνώριση αρχικού φωνήματος, κατάτμηση συλλαβής, αναγνώριση ομοιοκαταληξίας)

παρουσίασαν μια προβλεπτική (προγνωστική) ισχύ, ανάλογη με μια κλασσική δοκιμασία των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Με δυο λόγια, οι δοκιμασίες αυτές έδιναν ενδείξεις για τις αναγνωστικές δεξιότητες των υποκειμένων, οι οποίες φαίνονταν να επιβεβαιώνονται από κλασσικές δοκιμασίες αξιολόγησης αναγνωστικών ικανοτήτων που επιδόθηκαν αργότερα στα υποκείμενα.

Από το άλλο μέρος, η Mary W. Olson (1990), εξετάζοντας μαθητές από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο μέχρι τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, παρατηρεί ότι μπορεί η φωνολογική συνείδηση να θεωρηθεί ως προβλεπτικός δείκτης της μεταγενέστερης επιτυχίας στην ανάγνωση. Θεωρεί, επίσης, ότι μπορεί κανείς να διδάξει φωνολογική συνείδηση στους μαθητές νηπιαγωγείου και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων στους μαθητές.

Τέλος, η Vicki E. Snider (1997) παρακολουθεί την εξέλιξη μαθητών από το νηπιαγωγείο ως την Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού σε δυο διαχρονικές έρευνες, για να μελετήσει τη σχέση μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και αναγνωστικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παρουσιάζεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στη φωνολογική συνείδηση των μαθητών του νηπιαγωγείου και αυτών που οι ίδιοι μαθητές παρουσιάζουν στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Πολλές έρευνες του ίδιου τύπου με αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποδεικνύουν ότι υπάρχει πάντα μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στα αποτελέσματα σε φωνολογικές (και φωνηματικές) δοκιμασίες και στη μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση.

Δεν είναι, όμως, δυνατό να ισχυριστεί κανείς με βεβαιότητα ότι αυτή η συνάφεια μπορεί να ερμηνευτεί σε σχέση αιτίας – αποτελέσματος.

1.2.5. Έρευνες πρώϊμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση

Οι έρευνες των πρώϊμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση επιτρέπουν, ενδεχομένως, να εξετασθεί πιο άμεσα το ζήτημα του αιτιώδους χαρακτήρα των σχέσεων της φωνολογικής συνείδησης με την πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Ο Golinkof (στο Nesdale A., Herriman M. & Tunmer W. 1984, σελ. 58) συμπεραίνει ότι, σε αρκετές έρευνες, οι δραστηριότητες *φωνηματικής συνείδησης* (phonemic awareness skills) – ανάλυσης και σύνθεσης - φαίνεται να είναι ενδεικτικές για την μετέπειτα πιο εύκολη και πιο ορθή αναγνωστική ολοκλήρωση των υποκειμένων. Πράγματι, σε κάποιες έρευνες θεωρείται ότι αυτές οι φωνηματικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία της μετέπειτα μάθησης της ανάγνωσης. Φαίνεται πως τα παιδιά που δεν έχουν ασκηθεί με τέτοιου είδους δραστηριότητες, δεν επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στις αναγνωστικές δραστηριότητες. Αν ένα παιδί έχει λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης (προπόνησης) όσον αφορά τη φωνηματική του συνείδηση, φαίνεται πως η μετέπειτα αναγνωστική του επιτυχία είναι σαφώς πιο σημαντική, απ' όσο θα ήταν αν δεν είχε λάβει αυτήν την εκπαίδευση.

Σ' αυτό το πεδίο μπορούν να αναφερθούν και δυο σχετικές έρευνες της I. Lundberg (Sprenger – Charolles ό. π., σ. 119): Η πρώτη από αυτές (1983 – 1985) επέτρεψε να διαπιστωθεί ότι το επίπεδο φωνηματικής (κατά συνέπεια και φωνολογικής) συνείδησης των μαθητών, πριν από τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης, μπορεί να βελτιωθεί με ειδικές ασκήσεις – «προπονήσεις» (entraînements) και ότι αυτές οι ασκήσεις παρουσιάζουν, πράγματι, επιδράσεις στο

μεταγενέστερο επίπεδο των υποκειμένων στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα είναι, ωστόσο, απογοητευτικά από την άποψη της πρόβλεψης της σχολικής αποτυχίας. Πραγματικά, οι ερευνητές μπόρεσαν να διαπιστώσουν μόνο ότι, στις πειραματικές ομάδες, πρακτικά, όλα τα υποκείμενα που παρουσίασαν μεσαία (μέτρια) ή ανώτερα αποτελέσματα στις πρώϊμες δοκιμασίες της φωνολογικής συνείδησης, παρουσίαζαν καλύτερα αποτελέσματα στις μεταγενέστερες δοκιμασίες στην ανάγνωση από ό,τι οι μη εξασκημένοι όμοιοί τους.

Οι πρώϊμες δοκιμασίες, για τις οποίες έγινε λόγος, δεν επέτρεψαν, λοιπόν, να προβλεφθούν οι δυσκολίες μάθησης της ανάγνωσης παρά μόνο για τα υποκείμενα που παρουσίαζαν ήδη, πριν τις πρώϊμες προπονήσεις, ένα μεσαίο (μέτριο) ως ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης. Η μικρή διάρκεια της περιόδου προπόνησης (8 εβδομάδες) στη φωνολογική συνείδηση και ο μικρός πληθυσμός του δείγματος (N=100) μπορούν, ίσως, να εξηγήσουν τα παραπάνω αποτελέσματα.

Κατά τη δεύτερη έρευνα (1988), που διήρκεσε 8 μήνες σε δείγμα 390 μαθητών πριν από τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης, εξετάσθηκαν, σε αντίθεση με την προηγούμενη, εκτός από το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων, το προαναγνωστικό (niveau de prélecture) επίπεδο, το επίπεδο γνώσης/κατανόησης γραμμάτων, κατανόησης του προφορικού λόγου, λεξιλογίου, όπως επίσης και το νοητικό επίπεδο, ενώ, στις μεταγενέστερες δοκιμασίες, εξετάστηκε και το επίπεδο των υποκειμένων στα μαθηματικά.

Αυτή η τελευταία έρευνα επέτρεψε να διαπιστωθεί ότι οι πρώϊμες προπονήσεις ασκούν μια σημαντική και ιδιαίτερη επίδραση στο επίπεδο φωνολογικής – και κυρίως φωνηματικής – συνείδησης των υποκειμένων, αλλά όχι σε άλλες μεταβλητές τέτοιες όπως η κατανόηση του λόγου ή η γνώση των γραμμάτων.

Η τελευταία διαπίστωση καταδεικνύει το χαρακτηριστικό της φωνολογικής συνείδησης που μπορεί να οριστεί ως *ιδιαιτερότητα (spécificité):*

Αν και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν πάντα σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης και στις επιδόσεις στην ανάγνωση, εντούτοις, στις ίδιες έρευνες, όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο στα μαθηματικά ή το γενικό νοητικό επίπεδο, διαπιστώνεται γενικά ότι οι συνάφειες είναι πιο αδύνατες ή ανύπαρκτες (Sprenger – Charolles L. 1991, Casalis S. – Lecocq P. 1992, Mc Bride – Chang Kath. 1995, Καρυώτης Θ. 1995).

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα μπορεί, λοιπόν, κανείς να συμπεράνει ότι οι πρώϊμες προπονήσεις των παιδιών στη φωνολογική συνείδηση μπορούν, πιθανόν, να βοηθήσουν στην βελτίωση των μετέπειτα επιδόσεών τους, με τη βοήθεια και της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης. Επίσης, φαίνεται ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης μάλλον δεν επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, γενικό νοητικό επίπεδο κ.ά.

1.2.6. Σύντομη ανασκόπηση

Η ανάλυση για την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής συνείδησης, αποδεικνύεται, λοιπόν, σύνθετη: αν οι συγκριτικές έρευνες, οι διαχρονικές προβλεπτικές (προγνωστικές) και οι έρευνες που βασίζονται σε πρώϊμες προπονήσεις δείχνουν ότι μια κάποια γνώση (συνειδητοποίηση) της κατατμηματικής δομής του λόγου και μια κάποια ικανότητα χειρισμού των φωνητικών μονάδων του λόγου διευκολύνουν τη μάθηση της ανάγνωσης, δεν πρέπει, ωστόσο, να διαφεύγει το γεγονός ότι η φωνηματική συνείδηση καθεαυτή δεν αναπτύσσεται, παρά κατά τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης σ' ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής.

Φαίνεται, πραγματικά, (Sprenger – Charolles 1991, Torgessen et all. 1992, Stanovich et all. 1984, Olson 1990, Snider 1997) ότι η μάθηση της γραπτής γλώσσας μπορεί, υπό ορισμένες συνθήκες, να οδηγήσει το παιδί να οικοδομήσει προοδευτικά φωνολογικές αναπαραστάσεις και να αναπτύξει ικανότητες ανάλυσης που θα διευκολύνουν την κατανόηση για το σύστημα γραφής και ανάγνωσης. Η συστηματική μάθηση της αλφαβητικής γραφής και, στη συνέχεια, των κανόνων αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος, θα του επιτρέψει να επεξεργαστεί μια όλο και πιο ακριβή αναπαράσταση του φωνολογικού συστήματος, που θα είναι δυνατό να εμπλουτιστεί από την επαφή με το γραπτό λόγο, και θα το βοηθήσει να αναπτύξει την ορθογραφική του συμπεριφορά.

Από το σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω (Torgessen et all 1992, Swank &

Catts 1991, Sprenger – Charolles 1991, Olson 1990, Snider 1997, Πόρποδας 1989 1992, Παντελιάδου 2001), φαίνεται ότι η συστηματική μάθηση της ανάγνωσης και η φωνολογική συνείδηση αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοδραστικά. Από τη μια η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και από την άλλη η πρόοδος στην ανάγνωση είναι δυνατόν να εκδηλωθεί, επίσης, μέσα από δραστηριότητες ανάλυσης του προφορικού λόγου σε τμήματα και μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (Gombert J. E. 1992, σσ. 123 – 124).

Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να σημειωθεί ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης:

- Επιτρέπει να διαχωρίσουμε τους πληθυσμούς των *καλών* και των *κακών* αναγνωστών που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο μάθησης της ανάγνωσης (π.χ. μαθητές ίδιας τάξης, άνθρωποι διαφορετικής χρονολογικής ηλικίας αλλά με παρόμοια ικανότητα ανάγνωσης κτλ)
- Είναι ένας δείκτης, σε αρκετό βαθμό ικανοποιητικός, για την πρόβλεψη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.
- Είναι δυνατόν να βελτιωθεί με ειδικές ασκήσεις, τις πρώϊμες προπονήσεις (entraînements) για τη φωνολογική συνείδηση, που φαίνεται να διευκολύνουν τη μάθηση της ανάγνωσης (Sprenger – Charolles ό. π., σ. 123).

Πραγματικά, η ευαισθησία σε μερικές φωνολογικές όψεις του προφορικού λόγου μπορεί να παίξει έναν ρόλο διευκολυντικό για τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης, μέσα σε ένα σύστημα

αλφαβητικής γραφής, όσο επιτρέπει να τίθενται σε ισχύ οι σχέσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού κώδικα και, από το σημείο εκείνο, η οργάνωση διαδικασιών μάθησης με αντιστοιχία γραφήματος – φωνήματος, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν ισχυρό μηχανισμό «αυτο-μάθησης», επιτρέποντας στους μαθητές να διαβάσουν καινούριες λέξεις που δεν έχουν συναντήσει ποτέ. Αυτή η άποψη έδωσε το έναυσμα και για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία θα περιγραφεί, αναλυτικά, στα επόμενα κεφάλαια.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2.0. Η έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στις επόμενες σελίδες, είχε σκοπό να αξιολογήσει όσο το δυνατόν αντικειμενικά το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη μέχρι τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και να διαπιστώσει αν η ικανότητα αυτή σχετίζεται με τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, αν συνδέεται με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και να μελετήσει τη φύση των σχέσεων που, ενδεχομένως, υπάρχουν μεταξύ δεξιότητας ανάγνωσης και φωνολογικής συνείδησης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα, που παρουσιάζεται εδώ, είχε τους εξής ειδικότερους στόχους:

α. Να διερευνήσει το βαθμό (επίπεδο) ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης μαθητών της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και την εξέλιξη αυτής της ικανότητας, όταν οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν στη Β΄ τάξη.

β. Να εξακριβώσει αν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών διευκολύνει ή όχι τη συστηματική μάθηση της ανάγνωσης και αν μπορεί να γίνει πρόβλεψη για μεταγενέστερες επιδόσεις στην ανάγνωση.

γ. Να διερευνήσει αν η ικανότητα αυτή (η φωνολογική συνείδηση) συναρτάται με το φύλο των μαθητών, την ηλικία τους και τη σειρά γέννησής τους.

δ. Να μελετήσει αν η ικανότητα αυτή αποτελεί ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών.

Με δυο λόγια, με την έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στα εξής ερωτήματα: Οι μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου έχουν αναπτύξει τη φωνολογική τους συνείδηση κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο; Αυτή η ικανότητα, κατά τη διάρκεια της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης (από την Α΄ στη Β΄ τάξη), διευκολύνει ή διευκολύνεται από αυτήν την τελευταία; Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές, ως προς την ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης; Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ηλικία, στην οποία ξεκινά η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης; Αυτή η ικανότητα επηρεάζεται από τη σειρά γέννησης των μαθητών; Αποτελεί η παραπάνω ικανότητα ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών και ποιες από τις δοκιμασίες είναι πιο σημαντικές γι’ αυτό το σκοπό; Ποιες από τις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης, οι οποίες επιδόθηκαν στους μαθητές, είναι πιο σημαντικές για την αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης και μπορούν να δώσουν κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης;

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς μπορεί κανείς, ίσως, να οδηγηθεί στην αναγκαιότητα ανάληψης αυτής της έρευνας, όπως θα φανεί αναλυτικότερα παρακάτω.

2.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Στον ελληνικό χώρο έχουν, ήδη, διεξαχθεί αρκετές έρευνες, σχετικές με τις φωνολογικές και μεταφωνολογικές ικανότητες των μαθητών, τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Σε σχέση με αυτές, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει και ομοιότητες και διαφορές.

Όσον αφορά τις έρευνες του Κ. Πόρποδα (1989, 1992), όπου ο ερευνητής αποδεικνύει ότι η «*φωνημική ενημερότητα»* των παιδιών στο νηπιαγωγείο συνδέεται με την επίδοσή τους στην ορθογραφία στο τέλος της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και ότι η άσκησή τους σ' αυτήν την ικανότητα είχε ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ανάγνωσης κατά τη φοίτηση στην Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού. Αποδεικνύει επίσης ότι η «*φωνημική ενημερότητα»* των παιδιών στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού συνδέεται με την ορθογραφία λέξεων στο τέλος αυτής της τάξης. Η παρούσα έρευνα, επειδή αναφέρεται μόνο σε μαθητές Α΄ τάξης του δημοτικού στην εξέλιξή τους μέχρι τη Β΄ τάξη, συμφωνεί, όπως θα φανεί παρακάτω, με τις προηγούμενες σε ό,τι αφορά τους μαθητές Α΄ τάξης, χωρίς να γίνεται λόγος για ορθογραφία. Ωστόσο, επεκτείνεται η μελέτη στους μαθητές κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ δημοτικού και μελετάται, στην παρούσα έρευνα, η εξέλιξη της φωνολογικής τους συνείδησης και της αναγνωστικής τους ικανότητας στο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις δυο εξετάσεις.

Στις έρευνες των Μανωλίτση (2000a, 2000b), και Παπούλια – Τζελέπη(1997) έχουν ερευνηθεί *μόνο* μαθητές νηπιαγωγείου και όχι μαθητές δημοτικού, όπως γίνεται στην παρούσα έρευνα.

Ο Μανωλίτσης (2000a, 2000b, έρευνες οι οποίες διεξήχθηκαν παράλληλα με την παρούσα με συνέπεια να μην υπάρχει άμεση γνώση τους, αλλά πληροφόρηση εκ των υστέρων γι' αυτές) μελετά γενικά τις μεταφωνολογικές και μετασυντακτικές ικανότητες των μαθητών του νηπιαγωγείου και αποδεικνύει τη σχέση που υπάρχει με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Δείχνει, επίσης, ότι από τους εξωγενείς παράγοντες που μελετά, το φύλο και η ηλικία δεν επηρεάζουν τις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών σε αντίθεση με παράγοντες όπως γλωσσική ωριμότητα και νοητική ωριμότητα. Τέλος, αναφέρεται σε δοκιμασίες (ομοιοκαταληξίες, κατάργηση αρχικού φωνήματος κτλ) που φαίνεται να έχουν προβλεπτική ισχύ. Στη παρούσα έρευνα, όπου μελετώνται μαθητές δημοτικού, ερευνάται συγκεκριμένα η φωνολογική συνείδηση των μαθητών και υπάρχει συμφωνία σε σχέση με τη σύνδεση φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης. Υπάρχει, επίσης, συμφωνία με το Μανωλίτση, σε ό,τι αφορά το φύλο και την ηλικία σε σχέση με τη φωνολογική συνείδηση, ωστόσο η παρούσα έρευνα επεκτείνεται και στη εξέλιξη των μαθητών κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, μελετάται και η σειρά γέννησής τους. Συμφωνεί, επίσης, η παρούσα έρευνα ότι υπάρχουν δραστηριότητες σημαντικές και με προβλεπτική ισχύ για την Α΄τάξη (φωνηματικές). Ωστόσο, η εξέλιξη των μαθητών στη Β΄τάξη θα δείξει ότι σ' αυτήν την χρονική περίοδο εμφανίζονται

άλλες δοκιμασίες πολύ σημαντικές, πράγμα που θα μπορούσε να βοηθήσει μαθητές Β΄ τάξης με αναγνωστικές αδυναμίες.

Όσον αφορά την έρευνα της Π. Παπούλια (1997), η οποία αναφέρεται σε μαθητές προσχολκής ηλικίας, πράγματι μελετά τις σχέσεις μεταξύ φωνηματικής συνειδητοποίησης και εσωγλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων. Αποδεικνύει ότι παράγοντες όπως η έναρξη ή το τέλος των συλλαβών ή ο τόνος επηρεάζουν τη φωνηματική συνειδητοποίηση των παιδιών. Δείχνει, επίσης, ότι, από τους εξωγλωσσικούς παράγοντες, η ηλικία και το φύλο των παιδιών επηρεάζουν την φωνηματική τους συνειδητοποίηση. Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η φωνολογική συνείδηση στο σύνολό της και όχι μόνο η φωνηματική συνείδηση, η οποία αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μέρος της πρώτης. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, εξετάζονται μαθητές δημοτικού, μια και θεωρούμε ότι δραστηριότητες φωνολογικής συνείδησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο Δημοτικό σχολείο, στις πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄), ιδιαίτερα αν υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάγνωση στην εξέλιξή τους από τη μια τάξη στην άλλη. Τέλος, στην παρούσα έρευνα, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, δεν εμφανίζονται στενές σχέσεις μεταξύ εξωγλωσσικών παραγόντων (ηλικία, φύλο, σειρά γέννησης) και φωνολογικής συνείδησης.

Στις έρευνες, τέλος, της Σ. Παντελιάδου και συνεργατών (1998, 2001), γίνεται προσπάθεια ιεράρχησης των φωνολογικών δεξιοτήτων και διαφοροποίηση «καλών» - «κακών» αναγνωστών (με δείγμα μαθητές από την Κύπρο, σε έξι τάξεις, με *διαφορετικούς μαθητές* σε κάθε τάξη) και αξιολόγηση της σχέσης της φωνολογικής συνείδησης

με την ορθογραφία (με δείγμα μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες). Η παρούσα έρευνα προχωρά, επίσης, σε κάποια ιεράρχηση των φωνολογικών δεξιοτήτων, αλλά εξετάζοντας τους ίδιους μαθητές τόσο κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ όσο και κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, ώστε να φανεί αν η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, κατά το διάστημα που μεσολαβεί, επηρεάζει τις φωνολογικές δεξιότητες (κάτι που δεν θεωρούμε αυτονόητο).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται, νομίζουμε κατανοητή η ανάγκη ανάληψης της παρούσας έρευνας. Πρώτον, έχει ως υποκείμενα μαθητές του δημοτικού και μάλιστα με διαχρονική εξέταση, γιατί υπάρχει η πίστη ότι η φωνολογική συνείδηση είναι μια ικανότητα που δεν εξαντλείται μόνο στο νηπιαγωγείο και στην Α΄τάξη, αλλά είναι χρήσιμη και παραπέρα. Επίσης, γίνεται μια πιο ξεκάθαρη ιεράρχηση των φωνολογικών δεξιοτήτων, ώστε να φανεί ποιες είναι ενδεχομένως χρήσιμες και για τους μαθητές της Β΄ τάξης. Τέλος, γίνεται αξιολόγηση εξωγλωσσικών παραγόντων (ηλικία, φύλο, σειρά γέννησης), για να μελετηθεί αν ισχύουν για το δημοτικό, και διαχρονικά, όσα ισχύουν για το νηπιαγωγείο (Μανωλίτσης 2000a, 2000b, Παπούλια – Τζελέπη 1997). Η θεώρηση και η πίστη αυτή οδηγεί και στις συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις που ακολουθούν.

2.3. Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

1η Ερευνητική υπόθεση:

Οι μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου έχουν αναπτύξει, σε κάποιο βαθμό, ικανότητες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό μέρος της γενικότερης μεταγλωσσικής λειτουργίας που ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση.* Η εξέλιξη αυτών των ικανοτήτων των ίδιων μαθητών έπειτα από διάστημα ενός χρόνου (κατά τη φοίτηση στη Β΄τάξη) παρουσιάζει σημαντική πρόοδο.

2η Ερευνητική υπόθεση:

Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης διευκολύνει τους μαθητές στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου να αντιμετωπίσουν την αναγνωστική διαδικασία. Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, η σημασία της λειτουργίας, η οποία ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση,* μειώνεται προς όφελος της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης.

3η Ερευνητική υπόθεση:

Υπάρχουν συγκεκριμένες δοκιμασίες – κριτήρια για την αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης, οι οποίες μπορούν, ίσως, να δώσουν κάποιες προβλέψεις για μελλοντικά αποτελέσματα των μαθητών, όσον αφορά τις φωνολογικές τους ικανότητες και την αναγνωστική τους δεξιότητα. Δεν μπορούν, ωστόσο, να δώσουν πρόβλεψη για μελλοντική σχολική αποτυχία, δηλαδή δίνουν

καλύτερες προβλέψεις για μαθητές με μέση ως υψηλή επίδοση σ' αυτές.

4η Ερευνητική υπόθεση:

Η φωνολογική συνείδηση των μαθητών αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα, η οποία δεν σχετίζεται με παράγοντες τέτοιους, όπως το φύλο, η ηλικία και η σειρά γέννησης των υποκειμένων.

5η Ερευνητική υπόθεση:

Η φωνολογική συνείδηση των μαθητών αποτελεί ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών. Υπάρχουν, επιπλέον, δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης που προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για τον παραπάνω διαχωρισμό.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διερεύνηση της ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης γίνεται σε διάφορα επίπεδα. Σ' ένα πρώτο επίπεδο, από την Α΄ στη Β΄ τάξη, η διερεύνηση γίνεται διαχρονικά (εξελικτικά), με την εξέταση των ίδιων μαθητών. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η συγχρονική προσέγγισή της σε τρεις διαδοχικές ηλικιακές ομάδες (μικρά, μεσαία, μεγάλα) υποκειμένων κατά τάξη. Γίνεται, επίσης, διαφορικά, καθώς εξετάζονται οι διαφορές που παρατηρούνται, κατά τάξη, φύλο και σειρά γέννησης.

Επίσης, μελετούνται οι διαφορές των επιδόσεων των υποκειμένων από την Α΄ στη Β΄ τάξη και συσχετίζεται το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης με τις επιδόσεις των υποκειμένων στην ανάγνωση. Μελετώνται, επίσης, οι διαφορές στην επίδοση στις φωνολογικές δοκιμασίες μεταξύ των «καλών» και των «κακών»

αναγνωστών και στους δυο κρίσιμους σταθμούς της έρευνας. Τέλος, αναζητούνται οι πιο «πολύτιμες» δοκιμασίες αυτής της διαδικασίας, οι οποίες, ίσως, προσφέρουν κάποιες ενδείξεις για ενδεχόμενες προβλέψεις μεταγενέστερων επιδόσεων των υποκειμένων.

Αν λάβει κανείς υπόψη του ότι στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν πάρα πολλά έγκυρα όργανα αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και ότι αυτή η ικανότητα, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία για τη μάθηση της ανάγνωσης σ' ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, αντιλαμβάνεται εύκολα το θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως.

Βασική σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας είναι τα αποτελέσματά της να δώσουν κάποιες απαντήσεις στα προβλήματα που σχετίζονται με την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών. Ενδεχομένως, επίσης, να συμβάλουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος και να συντελέσουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (ίσως με την εισαγωγή της διδασκαλίας της φωνολογικής συνείδησης στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και την εξάσκηση και προπόνηση των μαθητών σ' αυτή), κάτι που έχει προωθηθεί ως ένα βαθμό (Γιαννικοπούλου 2000, Μανωλίτσης 2000).

Με την έρευνα αυτή επιδιώκεται, τέλος, να γίνει, και στην ελληνική πραγματικότητα, έλεγχος των αποτελεσμάτων που έχουν ήδη παρατηρηθεί διεθνώς με τη χρήση παρόμοιων οργάνων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και της ανάγνωσης.

Επιδιώκεται, επίσης, ο έλεγχος του συγκεκριμένου οργάνου αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης.

2.4. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.4.1. Τα όργανά της

Για τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών και την πραγματοποίηση των αναγκαίων ψυχοπαιδαγωγικών μετρήσεων, χρειάζονται τα κατάλληλα όργανα αξιολόγησης – μέτρησης της φωνολογικής συνείδησης και της αναγνωστικής ικανότητας των υποκειμένων. Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας υπάρχει πρόσφορο όργανο – το οποίο και χρησιμοποιήθηκε, και για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω. Αντίθετα, η έλλειψη, στον ελληνικό χώρο, οργάνου πρόσφορου για τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τη φωνολογική συνείδηση μας υποχρέωσε, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και με τη βοήθεια του επόπτη – καθηγητή, να σχεδιάσουμε και να κατασκευάσουμε ένα όργανο που να ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας αυτής. Το όργανο αυτό αξιολογήθηκε και επεξεργάστηκε, χρησιμοποιούμενο σε προηγούμενη ερευνητική μας προσπάθεια (Καρυώτης Θ. 1995).

2.4.1.1. Το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης

Για την κατασκευή του οργάνου αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων (βλ. Παράρτημα) ακολουθήσαμε την εξής διαδικασία:

Ύστερα από μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, κυρίως γαλλόφωνης, αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν τα διάφορα τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί, αρκετές φορές, σε έρευνες σχετικές με τη φωνολογική συνείδηση. Στη φάση αυτή, κριτήριο επιλογής του οργάνου ήταν η σφαιρική αντιμετώπιση του αντικειμένου που αξιολογείται/μελετάται. Ένα δεύτερο βασικό κριτήριο ήταν οι δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης να μην παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες κατανόησης, κυρίως όσον αφορά τη διατύπωση των οδηγιών.

Με βάση αυτά τα κριτήρια, επιλέξαμε, για προηγούμενη ερευνητική προσπάθεια (1995), το όργανο που κατασκεύασε και χρησιμοποίησε ο P. Lecocq (1991). Από το όργανο αυτό, έγινε προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα δώδεκα δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης, οκτώ μνημονικών δοκιμασιών και δυο δοκιμασιών ταχύτητας άρθρωσης λέξεων και ψευδολέξεων.

Ωστόσο, απ΄ό,τι φάνηκε σε προηγούμενη ερευνητική προσπάθεια, οι μνημονικές δοκιμασίες και οι δοκιμασίες άρθρωσης λέξεων και ψευδολέξεων δεν είχαν υψηλές συνάφειες με τη φωνολογική συνείδηση (0,01 και –0,004 αντίστοιχα), ενώ είχαν

μέτριες συνάφειες με την ανάγνωση (0,34 και 0,36 αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, κρίθηκε σκόπιμο η νέα μορφή του οργάνου να μην περιλαμβάνει τέτοιου είδους δοκιμασίες, εκτός από μια δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων. Επίσης, αφαιρέθηκαν δυο δοκιμασίες, οι οποίες δεν αποδείχτηκαν ιδιαίτερα σημαντικές για την αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής συνείδησης. Έτσι, το όργανο αξιολόγησης, στη νέα του μορφή, περιλαμβάνει δέκα δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (Φ. Σ.) και μια δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (Δ. Α. Ψ.). Θα πρέπει να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι η προηγούμενη μορφή του οργάνου απαιτούσε, όπως αποδείχθηκε, πολύ χρόνο για την επίδοση όλων των δοκιμασιών, σε κάθε υποκείμενο, πράγμα που δεν συμβαίνει με τη νέα μορφή.

Η προσαρμογή των δοκιμασιών στην ελληνική, που προαναφέρθηκε, έγινε μόνο στο επίπεδο της διατύπωσης των οδηγιών. Όσον αφορά τις λέξεις – παραδείγματα, χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες της προηγούμενης μορφής του οργάνου, οι οποίες είχαν επιλεγεί με συγκεκριμένη διαδικασία (Καρυώτης Θ. 1995, σ.30) και με τη σκέψη ότι, καθώς η φωνολογική συνείδηση αναφέρεται στον προφορικό λόγο και, επομένως, το όργανο θα επιδιδόταν (όπως και έγινε) προφορικά, οι λέξεις – παραδείγματα θα έπρεπε να είναι γνωστές και άμεσα κατανοητές από τους μαθητές.

Για να μην κουράζονται υπερβολικά τα υποκείμενα (μαθητές), φροντίσαμε ώστε ο αριθμός των λέξεων – παραδειγμάτων και το μήκος τους να είναι μικρά. Καθεμιά από τις δοκιμασίες περιλαμβάνει οκτώ (8) λέξεις – παραδείγματα ή ζεύγη λέξεων (και ψευδολέξεων

για τις Δ. Α. Ψ.). Με τον τρόπο αυτό συγκροτήθηκε το όργανο αξιολόγησης – μέτρησης της φωνολογικής συνείδησης.

Με το προφορικό αυτό τεστ το υποκείμενο καλείται να κάμει, προφορικά, κατατμήσεις αρχικού ή τελικού φωνήματος, συνθέσεις ή προσθήκες φωνημάτων, να τεμαχίσει ή να συνθέσει συλλαβές.

Πιο συγκεκριμένα, το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης περιλαμβάνει τις εξής δοκιμασίες:

- *Δοκιμασία 1η: Κατάτμηση – αναγνώριση αρχικού φωνήματος*. Δίδεται μια λέξη στο υποκείμενο και έπειτα άλλες τρεις. Καλείται να αναγνωρίσει ποια από τις τρεις τελευταίες αρχίζει με το ίδιο γράμμα (φώνημα), με το οποίο αρχίζει η πρώτη λέξη. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο σειρές – παραδείγματα για την κατανόηση των εντολών από το υποκείμενο (*πέτρα* [πόρτα, ροδιά, σημαία] και *μητέρα* [μηλιά, νονά, ταινία]) και οκτώ (8) σειρές λέξεων, για τις οποίες πρέπει να εκτελέσει προφορικά τις εντολές της δοκιμασίας. Η δοκιμασία αυτή βαθμολογείται με άριστα μία (1) μονάδα, εφόσον το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ σειρές λέξεων. Αν το υποκείμενο επιτύχει σε λιγότερες σειρές λέξεων, τότε, με βάση την απλή μέθοδο των τριών, διαιρείται ο αριθμός των επιτυχημένων σειρών με τον συνολικό αριθμό (π.χ. 2 επιτυχημένες → 0,2 μονάδες κ.ο.κ.)
- *Δοκιμασία 2η: Δοκιμασία ομοιοκαταληξίας*. Δίδεται στο υποκείμενο μια λέξη και έπειτα άλλες τρεις. Καλείται να αναγνωρίσει ποια από τις τρεις τελευταίες τελειώνει στην ίδια συλλαβή με την πρώτη λέξη. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο σειρές λέξεων – παραδειγμάτων ως υπόδειγμα για το υποκείμενο (*γάτα* [πιάτα,

τάμα, ποδιά] και *τόπος* [σημαία, κόπος, βόδι]) και οκτώ (8) σειρές λέξεων – παραδειγμάτων, για τις οποίες πρέπει να εκτελέσει τις εντολές της δοκιμασίας. Η δοκιμασία αυτή βαθμολογείται με άριστα δύο (2) μονάδες, εφόσον το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ σειρές λέξεων – παραδειγμάτων. Αν επιτύχει σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με την προηγούμενη δοκιμασία, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 σειρές επιτυχημένες → 0,5 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία 3η: Δοκιμασία κατάτμησης – αναγνώρισης αρχικού φωνήματος.* Δίδονται στο υποκείμενο τέσσερις λέξεις και καλείται να αναγνωρίσει ποια από αυτές δεν αρχίζει με το ίδιο φώνημα, με το οποίο αρχίζουν οι υπόλοιπες λέξεις. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο σειρές λέξεων – παραδειγμάτων ως υπόδειγμα για το υποκείμενο (*κάρτα, κάλτσα, κλάμα, βάρκα – ψαλίδι, ψυγείο, ψωμί*, *καρέκλα*) και οκτώ (8) σειρές λέξεων – παραδειγμάτων, για τις οποίες πρέπει να εκτελέσει τις εντολές της δοκιμασίας. Η δοκιμασία βαθμολογείται με άριστα δύο (2) μονάδες, εφόσον το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ σειρές λέξεων – παραδειγμάτων. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχημένες σειρές → 0,5 μονάδες).

- *Δοκιμασία 4η: Κατάτμηση αρχικού φωνήματος (συμφώνου).* Δίδονται στο υποκείμενο δυο λέξεις, περίπου ομόηχες, και καλείται να αναγνωρίσει ποιο φώνημα λείπει από τη δεύτερη. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο σειρές λέξεων – παραδειγμάτων ως υπόδειγμα

για το υποκείμενο (*πρώτα – ρώτα, πνεύμα – νεύμα*) και οκτώ (8) σειρές λέξεων – παραδειγμάτων, για τις οποίες πρέπει να εφαρμόσει τις εντολές της δοκιμασίας. Η δοκιμασία βαθμολογείται με άριστα δύο μονάδες (2), όταν το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ σειρές λέξεων – παραδειγμάτων. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 πειτυχημένες σειρές → 0,5 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία 5η: Δοκιμασία συνδυασμού συλλαβικού τεμαχισμού και σύνθεσης*. Δίδονται στο υποκείμενο δύο λέξεις. Καλείται να αναγνωρίσει την πρώτη συλλαβή από τη μια και την πρώτη από την άλλη. Έπειτα, καλείται να συνθέσει τις δύο συλλαβές και να δημιουργήσει καινούρια λέξη. Περιλαμβάνονται στη δοκιμασία δύο σειρές λέξεων – παραδειγμάτων ως υποδείγμα για το υποκείμενο (*γάτα - λάδι⌋γάλα // χελιδόνι - ρίζα⌋χέρι*). Το άριστα της δοκιμασίας είναι τρεις μονάδες (3), εφόσον το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ (8) σειρές λέξεων – παραδειγμάτων. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχημένες σειρές → 0,7 μονάδες κ.ο.κ.).
- *Δοκιμασία 6η: Δοκιμασία καθαρά φωνηματικής κατάτμησης*. Δίδεται στο υποκείμενο μια λέξη και του ζητείται να χωρίζει το πρώτο φώνημά της και, έπειτα, να προφέρει το υπόλοιπο. Περιλαμβάνει δύο λέξεις – παραδείγματα ως υπόδειγμα για το

υποκείμενο (*πώς – ως, τι – ι*) και οκτώ (8) λέξεις – παραδείγματα, για τις οποίες πρέπει να εκτελέσει τις εντολές της δοκιμασίας. Το άριστα για τη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι μία (1) μονάδα, εφόσον το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ λέξεις – παραδείγματα. Για τη επιτυχία σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 σειρές επιτυχημένες → 0,2 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία 7η: Δοκιμασία συλλαβικής ανάλυσης λέξεων*. Το υποκείμενο ακούει μια πολυσύλλαβη λέξη (τετρασύλλαβη) και καλείται να αφαιρέσει κατ' αρχήν την πρώτη συλλαβή και να προφέρει αυτό που απομένει, έπειτα καλείται να κάνει το ίδιο με τη δεύτερη συλλαβή, την τρίτη και, τέλος, την τέταρτη. Η δοκιμασία περιλαμβάνει μια λέξη – παράδειγμα ως υπόδειγμα για το υπόκειμενο (*γοργόφτερος – γόφτερος – φτερος – ρος*) και οκτώ (8) λέξεις – παραδείγματα, για τις οποίες, στη συνέχεια, πρέπει να εκτελέσει τις εντολές της δοκιμασίας. Το άριστα για τη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι τρεις (3) μονάδες, όταν το υποκείμενο επιτύχει και στις οκτώ λέξεις – παραδείγματα. Για την επιτυχία σε λιγότερες λέξεις, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχίες → 0,7 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία 8η: Δοκιμασία φωνηματικής κατάτμησης*. Το υποκείμενο ακούει μια λέξη, την οποία πρέπει να τεμαχίσει στα φωνήματά της και να προφέρει αυτά τα τελευταία ξεχωριστά. Στη δοκιμασία περιλαμβάνονται δυο λέξεις – παραδείγματα ως υπόδειγμα για το

υποκείμενο (*τόπι* – τ/ό/π/ι, *κότα* – κ/ό/τ/α) και οκτώ (8) λέξεις – παραδείγματα (από δύο ως τρεις συλλαβές), για τις οποίες πρέπει να εκτελέσει τις εντολές. Το άριστα για τη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι δύο (2) μονάδες για την πλήρη επιτυχία σε όλες τις λέξεις – παραδείγματα. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχημένες σειρές → 0,5 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία 9η: Φωνηματική σύνθεση.* Ακριβώς αντίστροφη, ως διαδικασία, από την προηγούμενη. Το υποκείμενο ακούει από δύο (2) έως τέσσερα (4) φωνήματα, τα οποία πρέπει να συνθέσει σε λέξεις και να τις προφέρει. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο σειρές φωνημάτων – παραδειγμάτων ως υπόδειγμα για το υποκείμενο (*π/ω/ς ⁄ πως // φ/ω/ς ⁄ φως*) και οκτώ σειρές φωνημάτων – παραδειγμάτων, για τα οποία καλείται το υποκείμενο να επαναλάβει τη διαδικασία, ακολουθώντας τις εντολές της δοκιμασίας. Το άριστα για τη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι δύο (2) μονάδες, όταν το υποκείμενο επιτύχει σε όλες τις σειρές φωνημάτων. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχημένες σειρές → 0,5 μονάδες κ.ο.κ.).
- *Δοκιμασία 10η: Δοκιμασία «αντίστροφου συλλαβισμού».* Το υποκείμενο ακούει λέξεις (μονοσύλλαβες και δισύλλαβες), τις οποίες πρέπει να επαναλάβει προφέροντάς τις από το τέλος της καθεμιάς προς την αρχή. Υπάρχουν και λέξεις, όπου πρέπει να

ακολουθηθεί η ακριβώς αντίστροφη διαδικασία. Στη δοκιμασία περιλαμβάνονται τέσσερις λέξεις – παραδείγματα ως υπόδειγμα για το υποκείμενο (*λα / αλ, τυρί / ρύ – τι, να / αν, διπό / πό – δι*) και οκτώ (8) λέξεις – παραδείγματα, για τις οποίες πρέπι να ακολουθηθεί η διαδικασία που ορίζεται από τις εντολές. Το άριστα της δοκιμασίας είναι δύο (2) βαθμοί, εφόσον το υποκείμενο ακολουθήσει σωστά τη διαδικασία και για τις οκτώ λέξεις – παραδείγματα. Για την περίπτωση επιτυχίας σε λιγότερες σειρές λέξεων, ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τις προηγούμενες δοκιμασίες, με βάση την απλή μέθοδο των τριών (π.χ. 2 επιτυχημένες σειρές → 0,5 μονάδες κ.ο.κ.).

- *Δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (Δ. Α. Ψ.):* Το υποκείμενο ακούει σειρές συλλαβών, οι οποίες συνθέτουν ψευδολέξεις - δηλαδή λέξεις χωρίς συγκεκριμένο νόημα – και πρέπει να τις επαναλάβει όσο πιο γρήγορα μπορεί, χωρίς να κάνει λάθος στην προφορά και άρθρωσή τους. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δύο τετρασύλλαβες (*πος τη το να*), τρεις πεντασύλλαβες (*ρι πο μου λα τι*), τρεις εξασύλλαβες (*με ξου κο βα πε τι*) και τρεις επτασύλλαβες (*πι τα κο του φα κο τι*) ψευδολέξεις. Αυτές πιστώνονται με μία (1) μονάδα για κάθε τετρασύλλαβη και για κάθε πεντασύλλαβη ψευδολέξη, δύο (2) μονάδες για κάθε εξασύλλαβη και τρεις (3) μονάδες για κάθε επτασύλλαβη ψευδολέξη. Το άριστα για το σύνολο της δοκιμασίας είναι είκοσι (20) μονάδες, εφόσον το υποκείμενο επαναλάβει σωστά και γρήγορα και τις επτασύλλαβες ψευδολέξεις.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειώσουμε ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αυτού του οργάνου είναι ελεγμένη, τόσο στην προηγούμενη μορφή του – και με τη χρήση του από μας (1995) – όσο και στη διεθνή του μορφή, από τον κατασκευαστή του P. Lecocq. Κατά συνέπεια, κρίθηκε σκόπιμο να μην επαναληφθεί αυτή η διαδικασία.

Βαθμολογία των επιδόσεων των υποκειμένων στη φωνολογική συνείδηση

Η επίδοση κάθε υποκειμένου βαθμολογείται με βάση τον αριθμό των ορθών του απαντήσεων στις δοκιμασίες. Κάθε δοκιμασία πιστώνεται με 1 – 3 μονάδες ανάλογα με τη δυσκολία της. Έτσι, οι δέκα (10) δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης πιστώνονται από 0 – 20 στο σύνολό τους, ενώ η δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (Δ. Α. Ψ.) από 0 – 20 επίσης (βλ. Παράρτημα). Η συνολική κλίμακα του οργάνου κυμαίνεται από 0 – 40 μονάδες. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία των υποκειμένων και η βαθμολογία τους στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης συνολικά και κατά δοκιμασία ξεχωριστά.

2.4.1.2. Το όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας των υποκειμένων και τη μετέπειτα σύγκριση – συσχέτισή της με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής τους συνείδησης, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το *«Τεστ κατανόησης της Ανάγνωσης»* του Μ. Βάμβουκα, τον οποίο θερμά ευχαριστώ για την ευγενική του παραχώρηση.

Βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου οργάνου αποτέλεσε το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε σε ερευνητική προσπάθεια, σχετικά πρόσφατα, και έχει ελεγχθεί η εγκυρότητά του και η αξιοπιστία του από τον κατασκευαστή του (Βάμβουκας Μ.
1994).

Ένα δεύτερο κριτήριο για το συγκεκριμένο όργανο/εργαλείο αποτέλεσε το γεγονός ότι με τις δοκιμασίες αυτού του οργάνου μετρώνται/αξιολογούνται και η ταχύτητα ανάγνωσης και η κατανόηση και η γραφο-φωνηματική αντιστοιχία. Με δυο λόγια, η αναγνωστική δεξιότητα αξιολογείται στο σύνολό της (σφαιρικά), πράγμα πολύ σημαντικό για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

Το όργανο αυτό, το οποίο επιδίδεται γραπτώς, καλεί το υποκείμενο να απαντήσει σε δοκιμασίες κατανόησης, διάκρισης νοημάτων, συμπλήρωσης απλών φράσεων και γραφο-φωνηματικής αντιστοιχίας (βλ. Παράρτημα).

Βαθμολογία των επιδόσεων των υποκειμένων στην αναγνωστική δεξιότητα

Η επίδοση κάθε υποκειμένου βαθμολογείται με βάση τον αριθμό των ορθών του απαντήσεων. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με 1 – 3 μονάδες, ανάλογα με τη δυσκολία της δοκιμασίας. Η κλίμακα βαθμολογίας του οργάνου κυμαίνεται από 0 έως 50 μονάδες στο σύνολό του. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνητικής προσπάθειας, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η συνολική βαθμολογία των υποκειμένων στο τεστ.

2.4.2. Το δείγμα της έρευνας

Τα δυο όργανα αξιολόγησης, φωνολογικής συνείδησης και αναγνωστικής δεξιότητας, επιδόθηκαν σε 72 μαθητές της Α΄ τάξης του Λατσείου Δημοτικού Σχολείου του Κολλεγίου Ψυχικού κατά το σχολικό έτος 1997 – 1998. Στους ίδιους μαθητές επιδόθηκαν το επόμενο σχολικό έτος (1998 – 1999), οπότε ήταν μαθητές στη Β΄ τάξη δημοτικού.

Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος οφείλεται, κυρίως στους παρακάτω λόγους:

α. Η έκταση του δείγματος σε περισσότερα σχολεία ή σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν αδύνατη για λόγους πρακτικούς (η εργασία μας ως δασκάλου, πρώτιστο καθήκον κάθε εκπαιδευτικού άλλωστε), οικονομικούς και οικονομίας χρόνου (η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια του δεύτερου (β΄) κύκλου του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, ο οποίος διαρκεί τέσσερα χρόνια).

β. Η Αθήνα – και, γενικότερα, η ευρύτερη περιοχή της Αττικής – μπορεί να θεωρηθεί ως μικρογραφία της Ελλάδας. Είναι δυνατόν, επομένως, να υποστηριχθεί ότι, σε γενικές γραμμές, αντιπροσωπεύει, σε μεγάλο βαθμό, την ευρύτερη ελληνική πραγματικότητα, αφού μάλιστα η ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος είναι ενιαία και ομοιόμορφα για όλη τη χώρα.

γ. Τέλος, είναι γεγονός ότι στις περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες στον τομέα αυτό, τα δείγματα κυμαίνονται από 49 μέχρι και 200 υποκείμενα (Gough P. – Larson K. – Yopp H. 1997, Παπούλια-Τζελέπη Π. 1997, Wilson Sh. 1998, Swank L. – Catts H. 1991, Stanovich

K. – Cunningham A. – Cramer B. 1984). Επομένως, το μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι βρίσκεται μέσα στα αποδεκτά όρια. Επίσης, μπορεί το δείγμα να θεωρηθεί ικανοποιητικό και από στατιστικής πλευράς, καθώς οι διεθνείς κανόνες της επιστήμης της Στατιστικής θεωρούν ως ικανοποιητικό ένα δείγμα με N≥30 (Παρασκευόπουλος Ι. 1990, τ. Α΄).

2.4.3. Η επίδοση των οργάνων αξιολόγησης

Η επίδοση των δυο οργάνων αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και της αναγνωστικής δεξιότητας έγινε σε δυο φάσεις - σταθμούς. Οι μαθητές εξετάστηκαν σε πρώτη φάση (α΄ σταθμός) όταν φοιτούσαν στην Α΄ τάξη και, έπειτα από έναν χρόνο, όταν φοιτούσαν στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (β΄ σταθμός). Πιο συγκεκριμένα, το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης επιδόθηκε στους μαθητές, κατά την πρώτη φάση της έρευνας, από τον Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1998, ενώ το όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας επιδόθηκε στους μαθητές το Μάρτιο του 1998 (α΄ φάση). Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, τα δυο όργανα μέτρησης και αξιολόγησης επιδόθηκαν στους μαθητές αντίστοιχα από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1999 και το Μάρτιο του 1999.

Η επίδοση των οργάνων μέτρησης και αξιολόγησης στους μαθητές έγινε από εμένα προσωπικά και από τις τελοιόφοιτες – τότε – του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, Πώποτα Γ. και Λαλιώτη Γ., τις οποίες θερμά ευχαριστώ, για μια ακόμη φορά, από τη θέση αυτή. Πρέπει, εξ΄ άλλου, να σημειωθεί η θετική στάση των Διευθυντών του σχολείου και των διδασκόντων των τάξεων – τμημάτων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με κατανόηση και καλοσύνη στο αίτημά μας για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια και βοήθησαν την ομαλή εξέλιξή της.

Η διαδικασία της επίδοσης των οργάνων στους μαθητές λάμβανε χώρα μετά το πέρας των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών, δηλαδή, συνήθως, κατά την τέταρτη (4η) διδακτική ώρα.

Όσον αφορά το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης, κάθε μαθητής ξεχωριστά καλούνταν από τον εξεταστή σε ειδικό χώρο (συγκεκριμένα στη βιβλιοθήκη του σχολείου, χώρο οικείο για τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου), όπου προσπαθούσε να εκτελέσει/απαντήσει προφορικά τις δοκιμασίες του οργάνου, των οποίων οι οδηγίες διατυπώνονταν, επίσης, προφορικά από τον εξεταστή.

Στην αρχή της εξεταστικής διαδικασίας, κάθε μαθητής, με τη βοήθεια του εξεταστή, καλούνταν να εκτελέσει τα παραδείγματα της κάθε δοκιμασίας. Όταν ο εξεταστής διαπίστωνε ότι ο μαθητής είχε κατανοήσει τον τρόπο που έπρεπε να ακολουθήσει για την εκτέλεση των δοκιμασιών, τον καλούσε να προχωρήσει μόνος του στην εκτέλεση/απάντηση των υπόλοιπων παραδειγμάτων. Ο χρόνος απάντησης για το σύνολο του οργάνου αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης κυμαίνεται από 10 μέχρι 15 λεπτά της ώρας περίπου. Με δυο λόγια, ακολουθήθηκε η διαδικασία της κατευθυνόμενης συνέντευξης (Βάμβουκας Μ. 1991).

Όσον αφορά το όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, η επίδοσή του έγινε ομαδικά, λόγω της γραπτής του μορφής και της απαίτησης για γραπτή απάντηση. Αφού δίνονταν προφορικά κάποιες οδηγίες απάντησης, οι μαθητές, με τη βοήθεια του εξεταστή, καλούνταν να εκτελέσουν τα παραδείγματα και τις ασκήσεις. Όταν ο εξεταστής διαπίστωνε ότι οι όλοι οι μαθητές είχαν κατανοήσει τις ενέργειες που έπρεπε να ακολουθήσουν, τους καλούσε να εκτελέσουν και τις υπόλοιπες ασκήσεις. Ο χρόνος απάντησης για το σύνολο του οργάνου

αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας κυμαίνεται από 15 μέχρι 25 λεπτά. Όταν και ο τελευταίος μαθητής παρέδινε το γραπτό του, ο εξεταστής άφηνε τους μαθητές ελεύθερους.

Τέλος, θα πρέπει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι, παρά τη, σχετικά, μεγάλη χρονική διάρκεια της διαδικασίας της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και τη, σχετική, δυσκολία συνδυασμού εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνητική αυτή προσπάθεια εξελίχθηκε απολύτως ομαλά στο σύνολό της.

2. 4.4. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Μετά τη συλλογή τους μέσω της διαδικασίας που ήδη περιγράφηκε αναλυτικά προηγουμένως, τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, εισήχθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική τους επεξεργασία έγινε με τα στατιστικά πακέτα EXCEL 7.0 και SPSS 8.0, με τη βοήθεια της στατιστικολόγου (statistical consultant) κ. Χ. Συλβέστρου , την οποία ευχαριστώ από τη θέση αυτή.

Υπολογίστηκαν οι συντελεστές συνάφειας Pearson ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων συνολικά στο όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας και συνολικά, όπως και αναλυτικά, για τις φωνολογικές δοκιμασίες του οργάνου.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, το κριτήριο t – test και η παραλλαγή του για ζεύγη μεταβλητών (t – paired test) για τη σύγκριση των επιδόσεων των υποκειμένων στη φωνολογική συνείδηση κατά τις δυο φάσεις της έρευνας και προκειμένου να αποδειχθεί ή όχι η σημαντικότητα των διαφορών ανάμεσα σ' αυτές τις επιδόσεις. Έγινε, επιπλέον, χρήση του κριτηρίου\διαδικασίας της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression) προκειμένου να ευρεθούν οι πιο πολύτιμες φωνολογικές δοκιμασίες για τη διαδικασία αυτή και να ερευνηθεί αν υπάρχουν κάποιες από αυτές τις δοκιμασίες που μπορούν να δώσουν, ίσως, ενδείξεις πρόβλεψης για μελλοντικά αποτελέσματα σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας (ανάγνωση και φωνολογική συνείδηση).

Τέλος, για τον έλεγχο των επιδόσεων των υποκειμένων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τη σειρά γέννησής τους, έγινε χρήση του κριτηρίου χ^2 – test. Το κριτήριο αυτό επιτρέπει να δειχθεί η σημαντικότητα ή μη των παρατηρούμενων διαφορών μεταξύ των επιδόσεων των υποκειμένων.

2.5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

2. 5.1. Η φωνολογική συνείδηση και η ανάγνωση

Στους πίνακες 1 & 2 γίνεται απεικόνιση της συσχέτισης μεταξύ των επιδόσεων των υποκειμένων στο τεστ φωνολογικής συνείδησης (σύνολο και των δύο τύπων δοκιμασιών [ΒΦΣ], δηλαδή φωνολογικών και δοκιμασίας ψευδολέξεων), των επιδόσεων μόνο στο σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών (ΒΔΦΣ), των επιδόσεων μόνο στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (Β.Α.Ψ.) και των επιδόσεων στο αναγνωστικό τεστ (ΒΑΘΑΝ).

Στον πρώτο πίνακα απεικονίζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και στο δεύτερο οι ίδιοι συντελεστές όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Β΄ τάξη.

Όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η τιμή του συντελεστή συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων στο τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΑ, όπου το Α δείχνει την Α΄τάξη) και της επίδοσής τους στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΑ) είναι 0,47, δηλαδή σχετικά μέτρια. Από το άλλο μέρος, η τιμή του συντελεστή (Pearson) μεταξύ της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων στις φωνολογικές δοκιμασίες (ΒΔΦΣΑ) και της επίδοσης στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΑ) είναι 0,52, δηλαδή αρκετά υψηλή. Αντίθετα, η αντίστοιχη τιμή μεταξύ της επίδοσης στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (ΒΑΝΨΕΥΑ) και της επίδοσης στο τεστ αναγνωστικής

δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΑ) είναι 0,26, επομένως αρκετά χαμηλή, η οποία εξηγεί, σε μεγάλο βαθμό, και τη μέτρια τιμή συσχέτισης μεταξύ ΒΦΣΑ και ΒΑΘΑΝΑ.

Όσον αφορά την εξέταση στη Β΄ τάξη παρατηρείται γενικά ότι η τιμή του συντελεστή συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων στο τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΒ, όπου το Β δείχνει τη Β΄τάξη) και της επίδοσής τους στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΒ) είναι 0,22, επομένως σχετικά χαμηλή. Από το άλλο μέρος, η τιμή του συντελεστή (Pearson) μεταξύ της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων στις φωνολογικές δοκιμασίες και της επίδοσης στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΒ) είναι 0,34, δηλαδή μέτρια. Εξ'άλλου, η αντίστοιχη τιμή μεταξύ της επίδοσης στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων (ΒΑΝΨΕΥΒ) και της επίδοσης στην ανάγνωση είναι 0,14, δηλαδή πολύ χαμηλή, πράγμα που εξηγεί, σε κάποιο βαθμό, και τη χαμηλή τιμή συσχέτισης μεταξύ ΒΦΣΒ και ΒΑΘΑΝΒ.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι, με μια πρώτη ματιά, η φωνολογική συνείδηση φαίνεται να παρουσιάζει σχετική συνάφεια με την αναγνωστική λειτουργία/δεξιότητα τόσο κατά την φοίτηση των υποκειμένων στην Α΄ τάξη, όσο και κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη.

Ωστόσο, παρουσιάζεται μια διαφορά μεταξύ της τιμής του συντελεστή (Pearson) κατά την εξέταση στην Α΄ και της αντίστοιχης κατά την εξέταση στη Β΄ τάξη. Πράγματι, οι τιμές στη Β΄ τάξη παρουσιάζονται κατά τι χαμηλότερες απ' ό,τι στην Α΄ τάξη. Το γεγονός αυτό ίσως υποδεικνύει ότι, με το πέρασμα του χρόνου, η συστηματική διδασκαλία και μάθηση της ανάγνωσης από την Α΄στη Β΄ τάξη θέτει

σιγά – σιγά στο περιθώριο τον, αρχικά διευκολυντικό για τη λειτουργία/δεξιότητα αυτή, παράγοντα *φωνολογική συνείδηση*.

Όσον αφορά το ρόλο των φωνολογικών δοκιμασιών, ξεχωριστά για κάθε μια, για την εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης και της ανάγνωσης, θα γίνει αναλυτική αναφορά παρακάτω.

Πίνακας 1

Συνάφειες

		ΒΑΘΑΝΑ	ΒΔΦΣΑ	ΒΑΝΨΕΥΑ	ΒΦΣΑ
ΒΑΘΑΝΑ	Pearson Correlation	1,000	,528**	,263*	,471
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,025	,000
	N	72	72	72	72
ΒΔΦΣΑ	Pearson Correlation	,528**	1,000	,264*	,745
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,025	,000
	N	72	72	72	72
ΒΑΝΨΕΥΑ	Pearson Correlation	,263*	,264*	1,000	,839
	Sig. (2-tailed)	,025	,025	,	,000
	N	72	72	72	72
ΒΦΣΑ	Pearson Correlation	,471**	,745**	,839**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	72	72	72	72

**. Συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.01 (2-tailed).

*. Συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.05 (2-tailed).

Πίνακας 2

Συνάφειες

		ΒΑΘΑΝΒ	ΒΔΦΣΒ	ΒΑΝΨΕΥΒ	ΒΦΣΒ
ΒΑΘΑΝΒ	Pearson Correlation	1,000	,340**	,147	,223
	Sig. (2-tailed)	,	,004	,228	,066
	N	69	69	69	69
ΒΔΦΣΒ	Pearson Correlation	,340**	1,000	,271*	,512
	Sig. (2-tailed)	,004	,	,024	,000
	N	69	69	69	69
ΒΑΝΨΕΥΒ	Pearson Correlation	,147	,271*	1,000	,966
	Sig. (2-tailed)	,228	,024	,	,000
	N	69	69	69	69
ΒΦΣΒ	Pearson Correlation	,223	,512**	,966**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,066	,000	,000	,
	N	69	69	69	69

**. Συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.01 (2-tailed).

*. Συνάφεια σημαντική σε επίπεδο 0.05 (2-tailed).

2. 5. 2. Φωνολογικές δοκιμασίες – Φωνολογική συνείδηση - Ανάγνωση

Στους πίνακες 3 έως 8 παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης (r) μεταξύ των επιδόσεων των υποκειμένων σε κάθε μια φωνολογική δοκιμασία ξεχωριστά, των επιδόσεών τους στο σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών (ΒΔΦΣ), των επιδόσεών τους στο σύνολο του τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣ, περιλαμβανομένων και των δύο τύπων δοκιμασιών) και των επιδόσεών τους στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝ).

Στους πίνακες 3, 4 & 5 απεικονίζονται οι τιμές συσχέτισης (r) των μεταβλητών όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στην Α΄ τάξη και στους επόμενους τρεις πίνακες (6.7 & 8) οι αντίστοιχες τιμές του συντελεστή (r) όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι επιδόσεις των υποκειμένων σε ορισμένες φωνολογικές δοκιμασίες παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση τόσο σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΑ), όσο και με τις επιδόσεις τους στο στο σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών (ΒΔΦΣΑ) και με εκείνες στο σύνολο του τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΑ).

Correlations

		ΒΔΦΣΑ	ΔΟΚΙΜ1Α	ΔΟΚΙΜ2Α	ΔΟΚΙΜ3Α	ΔΟΚΙΜ4Α	ΔΟΚΙΜ5Α	ΔΟΚΙΜ6Α	ΔΟΚΙΜ7Α	ΔΟΚΙΜ8Α	ΔΟΚΙΜ9Α	ΔΟΚΙΜ10Α
ΒΔΦΣΑ	Pearson Correlation	1,000	,443**	,624**	,517**	,475**	,732**	,452**	,648**	,600**	,503**	,318**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ1Α	Pearson Correlation	,443**	1,000	,367**	,293*	,093	,231	,147	,199	,140	,246*	,280*
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,002	,013	,435	,051	,219	,093	,240	,037	,017
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ2Α	Pearson Correlation	,624**	,367**	1,000	,239*	,217	,389**	,274*	,241*	,334**	,406**	,143
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,	,043	,067	,001	,020	,042	,004	,000	,229
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ3Α	Pearson Correlation	,517**	,293*	,239*	1,000	,416**	,240*	,225	,190	,259*	,290*	-,126
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,043	,	,000	,043	,057	,111	,028	,013	,293
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ4Α	Pearson Correlation	,475**	,093	,217	,416**	1,000	,164	,109	,147	,369**	,177	,028
	Sig. (2-tailed)	,000	,435	,067	,000	,	,168	,364	,216	,001	,137	,814
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ5Α	Pearson Correlation	,732**	,231	,389**	,240*	,164	1,000	,214	,397**	,339**	,237*	,163
	Sig. (2-tailed)	,000	,051	,001	,043	,168	,	,072	,001	,004	,045	,172
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ6Α	Pearson Correlation	,452**	,147	,274*	,225	,109	,214	1,000	,158	,277*	,380**	,280*
	Sig. (2-tailed)	,000	,219	,020	,057	,364	,072	,	,185	,018	,001	,017
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ7Α	Pearson Correlation	,648**	,199	,241*	,190	,147	,397**	,158	1,000	,210	,129	,084
	Sig. (2-tailed)	,000	,093	,042	,111	,216	,001	,185	,	,077	,279	,484
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ8Α	Pearson Correlation	,600**	,140	,334**	,259*	,369**	,339**	,277*	,210	1,000	,285*	,134
	Sig. (2-tailed)	,000	,240	,004	,028	,001	,004	,018	,077	,	,015	,263
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ9Α	Pearson Correlation	,503**	,246*	,406**	,290*	,177	,237*	,380**	,129	,285*	1,000	,154
	Sig. (2-tailed)	,000	,037	,000	,013	,137	,045	,001	,279	,015	,	,196
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ10Α	Pearson Correlation	,318**	,280*	,143	-,126	,028	,163	,280*	,084	,134	,154	1,000
	Sig. (2-tailed)	,006	,017	,229	,293	,814	,172	,017	,484	,263	,196	,
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 3.: Α΄τάξη: Συσχέτιση των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία με τη συνολική επίδοση στις δοκιμασίες (ΒΔΦΣΑ)

Correlations

		ΒΑΘΑΝΑ	ΔΟΚΙΜ1Α	ΔΟΚΙΜ2Α	ΔΟΚΙΜ3Α	ΔΟΚΙΜ4Α	ΔΟΚΙΜ5Α	ΔΟΚΙΜ6Α	ΔΟΚΙΜ7Α	ΔΟΚΙΜ8Α	ΔΟΚΙΜ9Α	ΔΟΚΙΜ10Α
ΒΑΘΑΝΑ	Pearson Correlation	1,000	,295*	,321**	,387**	,134	,349**	,370**	,249*	,382**	,476**	,140
	Sig. (2-tailed)	,	,012	,006	,001	,263	,003	,001	,035	,001	,000	,242
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ1Α	Pearson Correlation	,295*	1,000	,367**	,293*	,093	,231	,147	,199	,140	,246*	,280*
	Sig. (2-tailed)	,012	,	,002	,013	,435	,051	,219	,093	,240	,037	,017
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ2Α	Pearson Correlation	,321**	,367**	1,000	,239*	,217	,389**	,274*	,241*	,334**	,406**	,143
	Sig. (2-tailed)	,006	,002	,	,043	,067	,001	,020	,042	,004	,000	,229
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ3Α	Pearson Correlation	,387**	,293*	,239*	1,000	,416**	,240*	,225	,190	,259*	,290*	-,126
	Sig. (2-tailed)	,001	,013	,043	,	,000	,043	,057	,111	,028	,013	,293
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ4Α	Pearson Correlation	,134	,093	,217	,416**	1,000	,164	,109	,147	,369**	,177	,028
	Sig. (2-tailed)	,263	,435	,067	,000	,	,168	,364	,216	,001	,137	,814
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ5Α	Pearson Correlation	,349**	,231	,389**	,240*	,164	1,000	,214	,397**	,339**	,237*	,163
	Sig. (2-tailed)	,003	,051	,001	,043	,168	,	,072	,001	,004	,045	,172
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ6Α	Pearson Correlation	,370**	,147	,274*	,225	,109	,214	1,000	,158	,277*	,380**	,280*
	Sig. (2-tailed)	,001	,219	,020	,057	,364	,072	,	,185	,018	,001	,017
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ7Α	Pearson Correlation	,249*	,199	,241*	,190	,147	,397**	,158	1,000	,210	,129	,084
	Sig. (2-tailed)	,035	,093	,042	,111	,216	,001	,185	,	,077	,279	,484
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ8Α	Pearson Correlation	,382**	,140	,334**	,259*	,369**	,339**	,277*	,210	1,000	,285*	,134
	Sig. (2-tailed)	,001	,240	,004	,028	,001	,004	,018	,077	,	,015	,263
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ9Α	Pearson Correlation	,476**	,246*	,406**	,290*	,177	,237*	,380**	,129	,285*	1,000	,154
	Sig. (2-tailed)	,000	,037	,000	,013	,137	,045	,001	,279	,015	,	,196
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ10Α	Pearson Correlation	,140	,280*	,143	-,126	,028	,163	,280*	,084	,134	,154	1,000
	Sig. (2-tailed)	,242	,017	,229	,293	,814	,172	,017	,484	,263	,196	,
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 4: Α΄τάξη: Συσχέτιση των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία σε σχέση με τις επιδόσεις στην αναγνωστική δεξιότητα (ΒΑΘΑΝΑ)

Correlations

		ΒΦΣΑ	ΔΟΚΙΜ1Α	ΔΟΚΙΜ2Α	ΔΟΚΙΜ3Α	ΔΟΚΙΜ4Α	ΔΟΚΙΜ5Α	ΔΟΚΙΜ6Α	ΔΟΚΙΜ7Α	ΔΟΚΙΜ8Α	ΔΟΚΙΜ9Α
ΒΦΣΑ	Pearson Correlation	1,000	,375**	,412**	,355**	,289*	,475**	,344**	,641**	,359**	,405*
	Sig. (2-tailed)	,	,001	,000	,002	,014	,000	,003	,000	,002	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ1Α	Pearson Correlation	,375**	1,000	,367**	,293*	,093	,231	,147	,199	,140	,246*
	Sig. (2-tailed)	,001	,	,002	,013	,435	,051	,219	,093	,240	,037
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ2Α	Pearson Correlation	,412**	,367**	1,000	,239*	,217	,389**	,274*	,241*	,334**	,406*
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,	,043	,067	,001	,020	,042	,004	,000
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ3Α	Pearson Correlation	,355**	,293*	,239*	1,000	,416**	,240*	,225	,190	,259*	,290*
	Sig. (2-tailed)	,002	,013	,043	,	,000	,043	,057	,111	,028	,013
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ4Α	Pearson Correlation	,289*	,093	,217	,416**	1,000	,164	,109	,147	,369**	,177
	Sig. (2-tailed)	,014	,435	,067	,000	,	,168	,364	,216	,001	,137
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ5Α	Pearson Correlation	,475**	,231	,389**	,240*	,164	1,000	,214	,397**	,339**	,237*
	Sig. (2-tailed)	,000	,051	,001	,043	,168	,	,072	,001	,004	,045
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ6Α	Pearson Correlation	,344**	,147	,274*	,225	,109	,214	1,000	,158	,277*	,380*
	Sig. (2-tailed)	,003	,219	,020	,057	,364	,072	,	,185	,018	,001
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ7Α	Pearson Correlation	,641**	,199	,241*	,190	,147	,397**	,158	1,000	,210	,129
	Sig. (2-tailed)	,000	,093	,042	,111	,216	,001	,185	,	,077	,279
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ8Α	Pearson Correlation	,359**	,140	,334**	,259*	,369**	,339**	,277*	,210	1,000	,285*
	Sig. (2-tailed)	,002	,240	,004	,028	,001	,004	,018	,077	,	,015
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ9Α	Pearson Correlation	,405**	,246*	,406**	,290*	,177	,237*	,380**	,129	,285*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,037	,000	,013	,137	,045	,001	,279	,015	,
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
ΔΟΚΙΜ10Α	Pearson Correlation	,278*	,280*	,143	-,126	,028	,163	,280*	,084	,134	,154
	Sig. (2-tailed)	,018	,017	,229	,293	,814	,172	,017	,484	,263	,196
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5: Α΄ τάξη: Συσχέτιση επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία με τη συνολική επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΑ).

Πιο συγκεκριμένα, για τις δοκιμασίες 2, 5, 9, οι τιμές του συντελεστή (Pearson) είναι αρκετά υψηλές όσον αφορά τις συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές. Για τη δοκιμασία 2 οι τιμές είναι 0,32 (για ΒΑΘΑΝΑ), 0,62

(για ΒΔΦΣΑ) και 0,41 (για ΒΦΣΑ). Για τη δοκιμασία 5 οι αντίστοιχες τιμές είναι 0,34, 0,73 και 0,47, ενώ για τη δοκιμασία 9 οι τιμές είναι 0,47, 0,50 και 0,40 αντίστοιχα. Πρόκειται για δοκιμασίες ομοιοκαταληξίας (2), συλλαβικού τεμαχισμού και σύνθεσης (5), σύνθεσης φωνημάτων (9) [βλ. Παράρτημα]. Ιδιαίτερα η τελευταία (9) φαίνεται πως παρουσιάζει την πιο «σταθερή» συσχέτιση με τις τρεις «γενικές» μεταβλητές (ΒΑΘΑΝΑ, ΒΔΦΣΑ, ΒΦΣΑ).

Ιδιαίτερη, επίσης, αναφορά πρέπει να γίνει και στη δοκιμασία 7 (βλ. Παράρτημα), η οποία, αν και δοκιμασία καθαρώς συλλαβικού τεμαχισμού, παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση τόσο σε σχέση με τη συνολική επίδοση στις δοκιμασίες (ΒΔΦΣΑ, Βαθμολογία Δοκιμασιών Φωνολογικής Συνείδησης Α΄ τάξης) όσο και με την επίδοση στο σύνολο του τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΑ, Βαθμολογία Φωνολογικής Συενίδησης Α΄ τάξης): 0,65 και 0,64 αντίστοιχα, ενώ σχετικά μέτρια έως χαμηλή συσχέτιση σε σχέση με την συνολική επιδοση στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΑ, Βαθμολογία Ανάγνωσης Α΄ τάξης): 0,24.

Συσχετίσεις

		ΒΔΦΣΒ	ΔΟΚΙΜ1Β	ΔΟΚΙΜ2Β	ΔΟΚΙΜ3Β	ΔΟΚΙΜ4Β	ΔΟΚΙΜ5Β	ΔΟΚΙΜ7Β	ΔΟΚΙΜ8Β	ΔΟΚΙΜ9Β
ΒΔΦΣΒ	Pearson Correlation	1,000	,396**	,364**	,554**	,409**	,646**	,694**	,144	,605**
	Sig. (2-tailed)	,	,001	,002	,000	,000	,000	,000	,239	,000
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ1Β	Pearson Correlation	,396*	1,000	,132	,176	,440**	,397*	,184	-,072	,138
	Sig. (2-tailed)	,001	,	,278	,149	,000	,001	,129	,555	,257
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ2Β	Pearson Correlation	,364*	,132	1,000	,160	,439**	,031	,043	,132	,250*
	Sig. (2-tailed)	,002	,278	,	,189	,000	,799	,725	,278	,039
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ3Β	Pearson Correlation	,554*	,176	,160	1,000	,026	,348*	,240*	-,092	,316**
	Sig. (2-tailed)	,000	,149	,189	,	,834	,003	,047	,452	,008
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ4Β	Pearson Correlation	,409*	,440**	,439**	,026	1,000	,205	,166	,248*	-,003
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,834	,	,090	,172	,040	,980
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ5Β	Pearson Correlation	,646*	,397**	,031	,348**	,205	1,000	,259*	-,130	,291*
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,799	,003	,090	,	,032	,289	,015
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ7Β	Pearson Correlation	,694*	,184	,043	,240*	,166	,259*	1,000	,031	,401**
	Sig. (2-tailed)	,000	,129	,725	,047	,172	,032	,	,800	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ8Β	Pearson Correlation	,144	-,072	,132	-,092	,248*	-,130	,031	1,000	-,009
	Sig. (2-tailed)	,239	,555	,278	,452	,040	,289	,800	,	,943
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ9Β	Pearson Correlation	,605*	,138	,250*	,316**	-,003	,291*	,401*	-,009	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,257	,039	,008	,980	,015	,001	,943	,
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ10Β	Pearson Correlation	,380*	-,147	,066	,148	,005	,212	,041	,103	,280*
	Sig. (2-tailed)	,001	,227	,590	,224	,968	,080	,737	,399	,020
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Β΄ τάξη: Συσχέτιση επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία με τη συνολική επίδοση στις δοκιμασίες αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣΒ)

Συσχετίσεις

		ΒΑΘΑΝΒ	ΔΟΚΙΜ1Β	ΔΟΚΙΜ2Β	ΔΟΚΙΜ3Β	ΔΟΚΙΜ4Β	ΔΟΚΙΜ5Β	ΔΟΚΙΜ7Β	ΔΟΚΙΜ8Β	ΔΟΚΙΜ9Β
ΒΑΘΑΝΒ	Pearson Correlation	1,000	-,044	,209	,306*	,162	,152	,200	,170	,285*
	Sig. (2-tailed)	,	,720	,085	,011	,182	,212	,099	,164	,018
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ1Β	Pearson Correlation	-,044	1,000	,132	,176	,440**	,397**	,184	-,072	,138
	Sig. (2-tailed)	,720	,	,278	,149	,000	,001	,129	,555	,257
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ2Β	Pearson Correlation	,209	,132	1,000	,160	,439**	,031	,043	,132	,250*
	Sig. (2-tailed)	,085	,278	,	,189	,000	,799	,725	,278	,039
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ3Β	Pearson Correlation	,306*	,176	,160	1,000	,026	,348**	,240*	-,092	,316**
	Sig. (2-tailed)	,011	,149	,189	,	,834	,003	,047	,452	,008
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ4Β	Pearson Correlation	,162	,440**	,439**	,026	1,000	,205	,166	,248*	-,003
	Sig. (2-tailed)	,182	,000	,000	,834	,	,090	,172	,040	,980
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ5Β	Pearson Correlation	,152	,397**	,031	,348**	,205	1,000	,259*	-,130	,291*
	Sig. (2-tailed)	,212	,001	,799	,003	,090	,	,032	,289	,015
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ7Β	Pearson Correlation	,200	,184	,043	,240*	,166	,259*	1,000	,031	,401**
	Sig. (2-tailed)	,099	,129	,725	,047	,172	,032	,	,800	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ8Β	Pearson Correlation	,170	-,072	,132	-,092	,248*	-,130	,031	1,000	-,009
	Sig. (2-tailed)	,164	,555	,278	,452	,040	,289	,800	,	,943
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ9Β	Pearson Correlation	,285*	,138	,250*	,316**	-,003	,291*	,401**	-,009	1,000
	Sig. (2-tailed)	,018	,257	,039	,008	,980	,015	,001	,943	,
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ10Β	Pearson Correlation	,015	-,147	,066	,148	,005	,212	,041	,103	,280*
	Sig. (2-tailed)	,903	,227	,590	,224	,968	,080	,737	,399	,020
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 7: Β΄ τάξη: Συσχέτιση επιδόσεων σε καθεμιά δοκιμασία με τη συνολική επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΒ)

Συσχετίσεις

		ΒΦΣΒ	ΔΟΚΙΜ1Β	ΔΟΚΙΜ2Β	ΔΟΚΙΜ3Β	ΔΟΚΙΜ4Β	ΔΟΚΙΜ5Β	ΔΟΚΙΜ7Β	ΔΟΚΙΜ8Β	ΔΟΚΙΜ9Β
ΒΦΣΒ	Pearson Correlation	1,000	,209	,314**	,253*	,291*	,328**	,162	,234	,405**
	Sig. (2-tailed)	,	,085	,009	,036	,015	,006	,182	,053	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ1Β	Pearson Correlation	,209	1,000	,132	,176	,440**	,397**	,184	-,072	,138
	Sig. (2-tailed)	,085	,	,278	,149	,000	,001	,129	,555	,257
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ2Β	Pearson Correlation	,314**	,132	1,000	,160	,439**	,031	,043	,132	,250*
	Sig. (2-tailed)	,009	,278	,	,189	,000	,799	,725	,278	,039
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ3Β	Pearson Correlation	,253*	,176	,160	1,000	,026	,348**	,240*	-,092	,316**
	Sig. (2-tailed)	,036	,149	,189	,	,834	,003	,047	,452	,008
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ4Β	Pearson Correlation	,291*	,440**	,439**	,026	1,000	,205	,166	,248*	-,003
	Sig. (2-tailed)	,015	,000	,000	,834	,	,090	,172	,040	,980
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ5Β	Pearson Correlation	,328**	,397**	,031	,348**	,205	1,000	,259*	-,130	,291*
	Sig. (2-tailed)	,006	,001	,799	,003	,090	,	,032	,289	,015
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ7Β	Pearson Correlation	,162	,184	,043	,240*	,166	,259*	1,000	,031	,401**
	Sig. (2-tailed)	,182	,129	,725	,047	,172	,032	,	,800	,001
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ8Β	Pearson Correlation	,234	-,072	,132	-,092	,248*	-,130	,031	1,000	-,009
	Sig. (2-tailed)	,053	,555	,278	,452	,040	,289	,800	,	,943
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ9Β	Pearson Correlation	,405**	,138	,250*	,316**	-,003	,291*	,401**	-,009	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,257	,039	,008	,980	,015	,001	,943	,
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69
ΔΟΚΙΜ10Β	Pearson Correlation	,363**	-,147	,066	,148	,005	,212	,041	,103	,280*
	Sig. (2-tailed)	,002	,227	,590	,224	,968	,080	,737	,399	,020
	N	69	69	69	69	69	69	69	69	69

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8: Β΄ τάξη: Συσχέτιση επιδόσεων σε καθεμιά δοκιμασία με τη συνολική επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΒ)

Όσον αφορά την εξέταση κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β΄ τάξη (πίνακες 6, 7, & 8, σσ. 103 - 105), μπορεί κανείς, με μια πρώτη ματιά να παρατηρήσει ότι η συσχέτιση της δοκιμασίας (9) με τις «γενικές» μεταβλητές (ΒΑΘΑΝΒ, ΒΔΦΣΒ, ΒΦΣΒ) παραμένει σχετικά ισχυρή: 0,285, 0,60 και 0,40 αντίστοιχα. Αντίθετα, οι τιμές του δείκτη συσχέτισης (r) για τις άλλες δύο προαναφερθείσες δοκιμασίες (2, 5) παρουσιάζουν μεταπτώσεις: 0,20 – 0,36 – 0,41 και 0,15 – 0,65 – 0,33 σε σχέση με τις «γενικές» μεταβλητές (ΒΑΘΑΝΒ, ΒΔΦΣΒ, ΒΦΣΒ) αντίστοιχα. Δηλαδή, είναι πιο χαμηλές όσον αφορά την αναγνωστική δεξιότητα.

Η συσχέτιση της δοκιμασίας 7 παραμένει ισχυρή μόνο σε σχέση με τη μία μεταβλητή (ΒΔΦΣΒ, Βαθμολογία Δοκιμασιών Φωνολογικής Συνείδησης Β΄ τάξης): 0,69. Εμφανίζονται, ακόμη, κάποιες δοκιμασίες με σχετικά υψηλές τιμές συσχέτισης, κυρίως σε σχέση με τη μεταβλητή ΒΔΦΣΒ, όπως η 10 και η 3 (0,38 και 0,55 αντίστοιχα). Πρόκειται κι εδώ, κυρίως, για *δοκιμασίες συλλαβισμού* και *φωνηματικού τεμαχισμού* (βλ. Παράρτημα).

Γενικά, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι *δοκιμασίες συλλαβισμού* συνεχίζουν, και με την πάροδο του χρόνου (από την Α΄ στη Β΄ τάξη), να έχουν σχετικά ισχυρή σχέση με τη φωνολογική συνείδηση ή ενισχύεται η σχέση τους, αντίθετα με αυτό που συμβαίνει σε σχέση με την ανάγνωση. Ίσως η συστηματική μάθηση της ανάγνωσης να παίζει σπουδαιότερο ρόλο κατά τη φοίτηση στη Β΄ τάξη.

Επιπλέον, με βάση τα δεδομένα από τους παραπάνω πίνακες, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι οι συνάφειες μεταξύ των δοκιμασιών είναι από μέτριες έως υψηλές. Το γεγονός αυτό είναι, ίσως, μια ένδειξη

ότι το όργανο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε, βοηθά στην αξιολόγηση και εξέλιξη των διαδικασιών αυτών.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι επιδόσεις των υποκειμένων παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (20 – 21 υποκείμενα παρουσιάζουν υψηλή επίδοση στις φωνολογικές δοκιμασίες κατά την Α΄ τάξη, 63 κατά τη Β΄ τάξη, όπως φαίνεται από τους πίνακες των προσωπικών χαρακτηριστικών, (κεφ. 2.4.3. κ. εξ.). Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται το ερώτημα αν και κατά πόσο είναι σημαντικές αυτές οι διαφορές. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης student – t και συγκεκριμένα η παραλλαγή του για ζεύγη μεταβλητών (t – paired samples test).

Στον πίνακα 9 λοιπόν, απεικονίζονται οι συγκρίσεις για κάθε δοκιμασία, αλλά και για τις συνολικές επιδόσεις (ΒΑΘΑΝ, ΒΔΦΣ, ΒΦΣ) στα τεστ, μεταξύ α΄ και β΄ εξέτασης (Α΄ και Β΄ τάξη), οι τυπικές αποκλίσεις και τα τυπικά σφάλματα της διαδικασίας. Στη στήλη t απεικονίζονται οι τιμές του συντελεστή για κάθε δοκιμασία (που έχει εξεταστεί δυο φορές: στην Α΄ και στη Β΄ τάξη). Στη στήλη sig. απεικονίζονται οι σημαντικότητες των παραπάνω τιμών.

Πίνακας 9

Έλεγχος Διαφορών Ζευγών (Επιδόσεις από Α΄ σε Β΄ τάξη)

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΔΟΚΙΜ1Α - ΔΟΚΙΜ1Β	-,1116	,3319	3,996E-02	-,1913	-3,1863E-02	-2,793	68	,007
Pair 2	ΔΟΚΙΜ2Α - ΔΟΚΙΜ2Β	-,4754	,7788	9,376E-02	-,6625	-,2883	-5,070	68	,000
Pair 3	ΔΟΚΙΜ3Α - ΔΟΚΙΜ3Β	-,5174	,8084	9,732E-02	-,7116	-,3232	-5,316	68	,000
Pair 4	ΔΟΚΙΜ4Α - ΔΟΚΙΜ4Β	-,2029	,7827	9,423E-02	-,3909	-1,4871E-02	-2,153	68	,035
Pair 5	ΔΟΚΙΜ5Α - ΔΟΚΙΜ5Β	-1,3065	1,3881	,1671	-1,6400	-,9731	-7,819	68	,000
Pair 6	ΔΟΚΙΜ6Α - ΔΟΚΙ6Β	-,2667	,3826	4,606E-02	-,3586	-,1748	-5,790	68	,000
Pair 7	ΔΟΚΙΜ7Α - ΔΟΚΙΜ7Β	-1,2870	1,7152	,2065	-1,6990	-,8749	-6,233	68	,000
Pair 8	ΔΟΚΙΜ8Α - ΔΟΚΙΜ8Β	-,5362	,8077	9,723E-02	-,7303	-,3422	-5,515	68	,000
Pair 9	ΔΟΚΙΜ9Α - ΔΟΚΙΜ9Β	-,2391	,5867	7,063E-02	-,3801	-9,8197E-02	-3,386	68	,001
Pair 10	ΔΟΚΙΜ10Α - ΔΟΚΙΜ10Β	-,8725	,6970	8,391E-02	-1,0399	-,7050	-10,397	68	,000
Pair 11	ΒΑΘΑΝΑ - ΒΑΘΑΝΒ	-12,4783	13,4772	1,6225	-15,7158	-9,2407	-7,691	68	,000
Pair 12	ΒΔΦΣΑ - ΒΔΦΣΒ	-5,7717	4,8949	,5893	-6,9476	-4,5959	-9,795	68	,000
Pair 13	ΒΑΝΨΕΥΑ - ΒΑΝΨΕΥΒ	-5,0145	7,2162	,8687	-6,7480	-3,2810	-5,772	68	,000
Pair 14	ΒΦΣΑ - ΒΦΣΒ	-10,8239	9,5386	1,1483	-13,1153	-8,5325	-9,426	68	,000

Μπορεί, λοιπόν, κανείς να επισημάνει ότι οι διαφορές είναι σημαντικές για όλα τα είδη δοκιμασιών, αλλά και για τις συνολικές επιδόσεις (ΒΑΘΑΝ, ΒΔΦΣ, ΒΦΣ). Υπάρχουν, ωστόσο, δοκιμασίες, για τις οποίες η τιμή του συντελεστή (t – student) είναι λίγο πιο μικρή: για την δοκιμασία (1) [αναγνώριση αρχ. φωνήματος] είναι 2,79, για την (4) [αφαίρεση αρχ. φωνήματος] 2,15, για την (9) [σύνθεση φωνημάτων] 3,38 αντίστοιχα. Πρόκειται για τρεις δοκιμασίες φωνηματικής σύνθεσης και τεμαχισμού (βλ. Παράρτημα), στις οποίες τα υποκείμενα παρουσιάζουν κοντινές επιδόσεις και στις δυο εξεταστικές περιόδους και οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιο εύκολα προσπελάσιμες.

Οι υψηλότερες τιμές του συντελεστή (t – student) παρατηρούνται για τις δοκιμασίες (10), (5), (7): 10,39, 7,81 και 6,23 αντίστοιχα. Πρόκειται για δοκιμασίες συλλαβισμού (αντίστροφου, συνδυασμού πρόσθεσης – αφαίρεσης συλλαβών, απλού συλλαβισμού, βλ. Παράρτημα), στις οποίες οι επιδόσεις των υποκειμένων είναι αρκετά υψηλότερες κατά την εξέταση στη Β΄ τάξη. Ίσως να παίζει σημαντικό ρόλο στο σημείο αυτό, η πιο συστηματική μάθηση και διδασκαλία της ανάγνωσης κατά το διάστημα που μεσολάβησε (από την Α΄στη Β΄ τάξη).

Στις τρεις υπόλοιπες δοκιμασίες, οι τιμές του συντελεστή είναι μέτριες, γύρω στο 5. Πρόκειται και εδώ για φωνηματικές δοκιμασίες, όπου παρατηρούνται κοντινές επιδόσεις των υποκειμένων και στις δυο εξετάσεις.

Οι παραπάνω τιμές ίσως εξηγούν και τις τιμές του συντελεστή (t – student) για τις διαφορές στις συνολικές επιδόσεις (ΒΑΘΑΝ, ΒΔΦΣ, ΒΦΣ): 7,69, 9,79 και 9,42 αντίστοιχα. Ιδιαίτερα πρέπει να επισημανθεί η τιμή του δείκτη για τις επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας:

7,69˙ δηλαδή, η διαφορά υπέρ των επιδόσεων στο τεστ αυτό κατά την εξέταση στη Β΄ τάξη παρουσιάζεται *αρκετά* σημαντική.

Ένα από τα ερωτήματα, στα οποία θα επιχειρούσε να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα ήταν και το αν κάποιες από τις φωνολογικές δοκιμασίες εμφανίζονται ως πιο σημαντικές για την αξιολόγηση της φωνολογικής συνείδησης και για την αναγνωστική δεξιότητα και αν μπορούν, ίσως, να δώσουν κάποιες προβλέψεις για μελλοντικά αποτελέσματα τόσο όσον αφορά τη φωνολογική συνείδηση όσο και όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα/δεξιότητα.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression). Ως εξαρτημένεες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι συνολικές επιδόσεις των υποκειμένων στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝ), στο σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών (ΒΔΦΣ) και στο σύνολο του τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣ, που περιλαμβάνει και τη δοκιμασία ψευδολέξεων). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους πίνακες 10 μέχρι 15.

Όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, στον πίνακα 10 παρουσιάζεται, κατ'αρχήν, με τη μορφή εξίσωσης παλινδρόμησης, η ακριβής σχέση μεταξύ καθεμιάς από τις φωνολογικές δοκιμασίες και της συνολικής επίδοσης στις φωνολογικές δοκιμασίες (ΒΔΦΣΑ, εξαρτημένη μεταβλητή). Στην στήλη sig. του πίνακα δηλώνεται η στατιστική σημαντικότητα της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στην κίνηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Παρατηρεί κανείς ότι όλες οι δοκιμασίες είναι σημαντικές για τη συνολική επίδοση, κάτι αναμενόμενο άλλωστε. Ωστόσο, φαίνεται πως μεγαλύτερη σημασία για την τελική επίδοση (άρα και κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης) έχουν οι

δοκιμασίες 1, 4, 9, 3, 6, 7, με τιμές (στη στήλη Β) από 1 μέχρι 1,040. Πρόκειται, κυρίως, για δοκιμασίες *φωνηματικής κατάτμησης* και *σύνθεσης* (1, 4, 9, 3, 6) και μία *συλλαβικού τεμαχισμού* (7) [βλ. Παράρτημα].

Πίνακας 10

Παράγοντες – Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

	Ατυποποίητοι Παράγοντες		Τυποποιημένοι Παράγοντες		
Model	***B***	***Std. Error***	***Beta***	t	Sig.
(constant)	-.055	.071		-.765	.447
ΔΟΚΙΜ5Α	.996	.013	.322	74.672	.000
ΔΟΚΙΜ7Α	1.000	.012	.332	82.978	.000
ΔΟΚΙΜ8Α	.982	.024	.176	41.477	.000
ΔΟΚΙΜ2Α	.988	.026	.167	37.595	.000
ΔΟΚΙΜ3Α	1.025	.027	.169	37.398	.000
ΔΟΚΙΜ10Α	.987	.028	.146	35.373	.000
ΔΟΚΙΜ4Α	1.040	.027	.161	38.263	.000
ΔΟΚΙΜ9Α	1.003	.037	.116	27.238	.000
ΔΟΚΙΜ6Α	1.013	.050	.085	20.272	.000
ΔΟΚΙΜ1Α	1.000	.061	.070	16.472	.000

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: ΒΔΦΣΑ

Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται, πάλι με τη μορφή εξίσωσης παλινδρόμησης, η ακριβής σχέση των φωνολογικών δοκιμασιών (κατά την εξέταση στην Α΄τάξη) με την επίδοση στο αναγνωστικό τεστ (ΒΑΘΑΝΑ, εξαρτημένη μεταβλητή). Παρατηρείται, εδώ, ότι η επίδοση σε τρεις μόνο δοκιμασίες φαίνεται να είναι σημαντική (άρα και με κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης) για την αναγνωστική δεξιότητα: 9, 3,8 με τιμές (στήλη Β) 6,2, 2,9 και 2,6 αντίστοιχα. Πρόκειται για δοκιμασίες *φωνηματικής σύνθεσης και κατάτμησης* (Παράρτημα).

Πίνακας 11

Παράγοντες - Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

Model		Ατυποποίητοι Παράγοντες B	Ατυποποίητοι Παράγοντες Std. Error	Τυποποιημένοι Παράγοντες Beta	t	Sig.
1	(Constant)	12,885	3,321		3,880	,000
	ΔΟΚΙΜ9Α	8,661	1,911	,476	4,532	,000
2	(Constant)	10,718	3,305		3,243	,002
	ΔΟΚΙΜ9Α	7,227	1,921	,397	3,761	,000
	ΔΟΚΙΜ3Α	3,472	1,351	,272	2,570	,012
3	(Constant)	9,224	3,297		2,797	,007
	ΔΟΚΙΜ9Α	6,293	1,924	,346	3,271	,002
	ΔΟΚΙΜ3Α	2,921	1,342	,229	2,176	,033
	ΔΟΚΙΜ8Α	2,625	1,228	,224	2,138	,036

a. Dependent Variable: ΒΑΘΑΝΑ

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται, πάλι όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, η σχέση μεταξύ της επίδοσης σε κάθε μιας από τις φωνολογικές δοκιμασίες και της συνολικής επίδοσης στο τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΑ, εξαρτημένη μεταβλητή, όπου περιλαμβάνεται και η επίδοση στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων). Φαίνεται, και εδώ, ότι η επίδοση σε τρεις μόνο δοκιμασίες είναι σημαντική (άρα και με πιθανότητες πρόβλεψης) για την συνολική επίδοση στο τεστ: 7, 9, 1 με τιμές (στήλη Β) 3,0, 4,3 και 4,9 αντίστοιχα. Πρόκειται για δοκιμασίες *φωνηματικής κατάτμησης* και *σύνθεσης* (9, 1) και *συλλαβικού τεμαχισμού* (7).

Πίνακας 12

Παράγοντες - Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

Model		Ατυποποίητοι Παράγοντες		Τυποποιημένοι Παράγοντες		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	15,525	,928		16,728	,000
	ΔΟΚΙΜ7Α	3,438	,492	,641	6,989	,000
2	(Constant)	7,406	2,261		3,275	,002
	ΔΟΚΙΜ7Α	3,211	,453	,599	7,091	,000
	ΔΟΚΙΜ9Α	5,042	1,302	,327	3,873	,000
3	(Constant)	4,468	2,554		1,750	,085
	ΔΟΚΙΜ7Α	3,035	,447	,566	6,793	,000
	ΔΟΚΙΜ9Α	4,376	1,299	,284	3,370	,001
	ΔΟΚΙΜ1Α	4,906	2,174	,192	2,257	,027

a. Dependent Variable: ΒΦΣΑ

Όσον αφορά την εξέταση στη Β΄ τάξη, στον πίνακα 13 παρουσιάζεται, κατ' αρχήν, με τη μορφή εξίσωσης παλινδρόμησης η ακριβής σχέση μεταξύ της επίδοσης των υποκειμένων σε κάθε μια από τις φωνολογικές δοκιμασίες και της συνολικής τους επίδοσης στις φωνολογικές δοκιμασίες (ΒΔΦΣΒ, εξαρτημένη μεταβλητή). Στη στήλη sig. του πίνακα δηλώνεται η στατιστική σημαντικότητα της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στην κίνηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες είναι σημαντικές για τη συνολική επίδοση, πράγμα που αναμενόταν άλλωστε. Ωστόσο, φαίνεται πως μεγαλύτερη σημασία/σπουδαιότητα για την τελική/συνολική επίδοση (επομένως και κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης) έχουν οι δοκιμασίες 1, 3, 8, 2, 5 με τιμές (στη στήλη Β) από 1 μέχρι 1,5. Εδώ πρόκειται, κυρίως για δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης (1, 3, 8), ενώ *σημαντικό* είναι το γεγονός ότι εμφανίζονται μία δοκιμασία ομοιοκαταληξίας (2) και μία δοκιμασία

συνδυασμού συλλαβικού τεμαχισμού και σύνθεσης (5) [Παράρτημα]. Φαίνεται πως παίζει κάποιο ρόλο η συστηματική μάθηση της ανάγνωσης κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την προηγούμενη εξέταση (Α' τάξη).

Πίνακας 13

Παράγοντες – Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

	Ατυποποίητοι Παράγοντες		Τυποποιημένοι Παράγοντες		
	B	***Std. Error***	***Beta***	**t**	**Sig.**
ΔΟΚΙΜ7Β	,993	,058	,440	17,034	,000
ΔΟΚΙΜ5Β	1,026	,090	,314	11,355	,000
ΔΟΚΙΜ2Β	1,118	,184	,165	6,092	,000
ΔΟΚΙΜ10Β	,931	,112	,208	8,303	,000
ΔΟΚΙΜ3Β	1,249	,141	,224	8,884	,000
ΔΟΚΙΜ8Β	1,231	,235	,127	5,241	,000
ΔΟΚΙΜ1Β	1,595	,478	,094	3,338	,001
ΔΟΚΙΜ9Β	,947	,171	,156	5,533	,000
ΔΟΚΙΜ4Β	,651	,166	,120	3,930	,000

Εξαρτημένη Μεταβλητή: ΒΔΦΣΒ (Βαθμολογία Δοκιμασιών Φωνολογικής Συνείδησης, Β΄τάξη)

Στον πίνακα 14 απεικονίζεται, επίσης με τη μορφή εξίσωσης παλινδρόμησης (πάλι όσον αφορά την εξέταση στη Β΄ τάξη), η σχέση μεταξύ της επίδοσης των υποκειμένων σε καθεμιά από τις φωνολογικές δοκιμασίες και της συνολικής τους επίδοσης στο τεστ αναγνωστικής δεξιότητας (ΒΑΘΑΝΒ, εξαρτημένη μεταβλητή). Μπορεί κανείς, εδώ, να παρατηρήσει ότι η επίδοση σε μια μόνο δοκιμασία φαίνεται να είναι σημαντική (άρα και με κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης) για τη συνολική επίδοση: στη δοκιμασία 3 (Παράρτημα) με τιμή (στήλη Β) 7,7. Πρόκειται για μια δοκιμασία *φωνηματικής* κατάτμησης (διαχωρισμός αρχικού φωνήματος – συμφώνου).

Πίνακας 14

Παράγοντες - Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

Model		Ατυποποίητοι Παράγοντες		Τυποποιημένοι Παράγοντες	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	25,685	5,468		4,697	,000
	ΔΟΚΙΜ3Β	7,737	2,943	,306	2,629	,011

a. Dependent Variable: ΒΑΘΑΝΒ

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται, πάλι όσον αφορά την εξέταση στη Β΄ τάξη, η ακριβής σχέση μεταξύ της επίδοσης σε κάθε μια από τις φωνολογικές δοκιμασίες και της συνολικής επίδοσης στο τεστ φωνολογικής συνείδησης (ΒΦΣΒ, όπου περιλαμβάνεται και η επίδοση στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων). Φαίνεται, και εδώ, ότι η επίδοση σε τρεις μόνο δοκιμασίες είναι σημαντική (άρα και με κάποιες ενδείξεις πρόβλεψης) για τη συνολική επίδοση: 9, 4, 10 με τιμές (στήλη Β) 7,4, 5,8 και 4,4 αντίστοιχα. Πρόκειται για δυο δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης (9, 4) και, το πιο *σημαντικό,* μια δοκιμασία αντίστροφου συλλαβισμού (10), η εμφάνιση της οποίας δείχνει, ίσως, το ρόλο της συστηματικής μάθησης της ανάγνωσης από την Α΄ στη Β΄ τάξη.

Πίνακας 15

Παράγοντες - Δοκιμασίες (Παλινδρόμηση)

Model		Ατυποποίητοι Παράγοντες B	Ατυποποίητοι Παράγοντες Std. Error	Τυποποιημένοι Παράγοντες Beta	t	Sig.
1	(Constant)	13,062	4,879		2,677	,009
	ΔΟΚΙΜ9Β	9,130	2,515	,405	3,631	,001
2	(Constant)	1,809	6,211		,291	,772
	ΔΟΚΙΜ9Β	9,150	2,401	,406	3,811	,000
	ΔΟΚΙΜ4Β	5,884	2,148	,292	2,740	,008
3	(Constant)	-2,800	6,250		-,448	,656
	ΔΟΚΙΜ9Β	7,459	2,406	,331	3,101	,003
	ΔΟΚΙΜ4Β	5,853	2,066	,291	2,833	,006
	ΔΟΚΙΜ10Β	4,460	1,774	,269	2,514	,014

a. Dependent Variable: ΒΦΣΒ

Γενικά, μπορεί κανείς, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, να ισχυριστεί ότι, το γεγονός ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των υποκειμένων από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και το γεγονός ότι, κατά τη Β΄ τάξη, εμφανίζονται πιο σημαντικές οι δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης, καθώς και οι δοκιμασίες συλλαβισμού, καταδεικνύει, πιθανόν, το ρόλο της συστηματικής μάθησης και διδασκαλίας της ανάγνωσης στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δυο εξετάσεις. Για το ζήτημα αυτό, όπως και για την επίδραση ή μη προσωπικών χαρακτηριστικών (φύλο, σειρά γέννησης, ηλικία) των υποκειμένων στις επιδόσεις τους, θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενα κεφάλαια.

2. 5. 3. Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και το φύλο

Η μελέτη των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα είναι από τα θέματα που έχουν συζητηθεί πιο πολύ στην Ψυχοπαιδαγωγική. Αρκετές εμπειρικές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια φαίνεται να υπερέχουν των αγοριών όσον αφορά το βαθμό ανάπτυξης των γλωσσικών τους ικανοτήτων στη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Βάμβουκα Μ. 1987, σ. 43 και 1992, σ.29).

Ωστόσο, αυτή η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών δεν είναι απόλυτη, αλλά παρατηρείται σε ορισμένα δείγματα, σε ορισμένες τάξεις και σε ορισμένα γλωσσικά τεστ. Έτσι, όσον αφορά την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης, σε πολλές έρευνες δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των κοριτσιών έναντι των αγοριών (Sprenger – Charolles L. ό.π., σσ. 123 – 124 και Casalis S. – Lecocq P. ό.π., σσ. 207 – 208).

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να αναζητήσει και να ελέγξει τις πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όσον αφορά την ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης.

Στους πίνακες 16 και 17 αναγράφονται οι απόλυτες και οι θεωρητικές (Θ – τιμές) συχνότητες των υποκειμένων, κατά την εξέτασή τους τόσο στην Α΄ όσο και στη Β΄ τάξη αντίστοιχα, κατά φύλο σε σχέση με την επίδοση στο σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών (ΒΔΦΣ) και οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου x^2 για τις δύο τάξεις.

Πίνακας 16

Α Τάξη								
Συσχέτιση Φύλου -		**Επιπέδου Φ.Σ.**						
Φύλο	<=10	**11έως 15**	**16 έως 20**	**Σύνολο**		**ΕΠΙΤΥΧΙΑ: Αγόρια:**		24,30%
Αγόρι	19	12	10	41			**Κορίτσια:**	32.2%
Κορίτσι	4	17	10	31			**X^2:**	0,150276
Σύνολο	23	29	20	72			**DF:**	2
	Αναμενόμενες συχνότητες			**(Θ - Τιμές)**		Διαφορά μη σημαντική		
	13,09	16,5	11,38	41				
	9,9	12,48	8,61	31				
	23	29	20	72				

Όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι 10 από τα 41 αγόρια παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (16 – 20 μονάδες) στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ), ενώ στο ίδιο επίπεδο βρίσκονται 10 από τα 31 κορίτσια, δηλαδή οι απόλυτες συχνότητες είναι ίδιες για αγόρια και κορίτσια.

Σε ποσοστιαία αναλογία, υψηλές επιδόσεις παρουσιάζει το 24,3% των αγοριών και το 32,2% των κοριτσιών, δηλαδή εμφανίζεται μια διαφορά περίπου οκτώ εκατοστιαίων μονάδων υπέρ των κοριτσιών. Ωστόσο, η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 (0,15, με βαθμούς ελευθερίας df= 2) δείχνει ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά ασήμαντη.

Όσον αφορά την εξέταση στη Β΄ τάξη, παρατηρεί κανείς ότι 35 από τα 39 αγόρια και 28 από τα 30 κορίτσια παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (16 – 20 μονάδες) στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ). Σε ποσοστιαίες αναλογίες οι τιμές είναι 89,7% για τα αγόρια και 93,3% για τα κορίτσια, δηλαδή η διαφορά είναι πολύ μικρή και, όπως δείχνει και η τιμή του κριτηρίου x^2 (0,99 με βαθμούς ελευθερίας df= 2), στατιστικώς ασήμαντη.

Πίνακας 17

	Β Τάξη						
Συσχέτιση Φύλου - Επιπέδου Φ. Σ.							
Φύλο	**<=10**	**11εως15**	**16εως20**	**Σύνολο**		**Αγόρια:**	89,70%
Αγόρι	0	4	35	39		**Κορίτσια:**	93,30%
Κορίτσι	0	2	28	30		**Γεν.Επιτ.:**	91,30%
Σύνολο	0	6	63	69		**X^2:**	0,99
	Αναμενόμενες Συχνότητες (Θ-Τιμές)					**DF:**	2
	0	3,39	35,6	39	Διαφορά μη σημαντική		
	0	2,6	27,39	30			
	0	6	63	69			

Φαίνεται, πάντως, να υπάρχουν διαφορές μεταξύ εξέτασης κατά τη φοίτηση στην Α΄ και εξέτασης κατά τη φοίτηση στη Β΄ τάξη. Ωστόσο, όπως φαίνεται στον πίνακα 18, η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 (0,99 με βαθμούς ελευθερίας df=2) δείχνει ότι και αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, πράγμα που παρατηρείται ακόμα και για υποκείμενα με χαμηλές επιδόσεις.

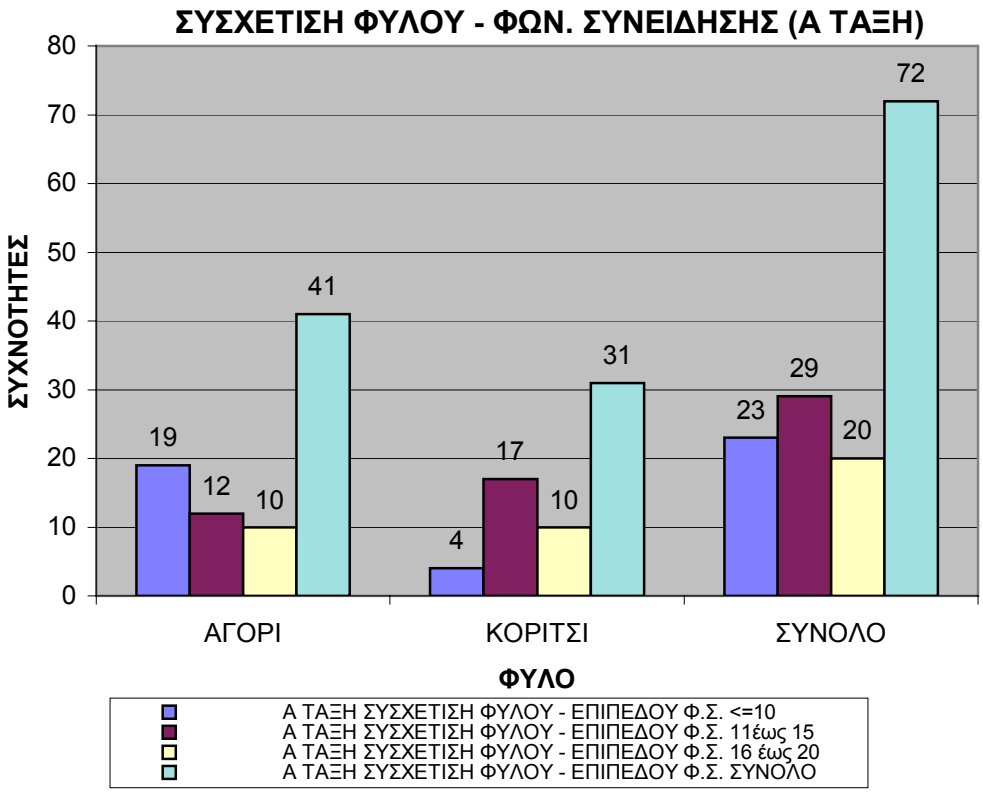
Πίνακας 18

Σύγκριση επιδόσεων Α΄ και Β΄τάξης			
	Υψηλή επίδοση		
Τάξη	**Αγόρι**	**Κορίτσι**	**Σύνολο**
Α΄ τάξη	10	10	20
Β΄ τάξη	35	28	63
Σύνολο	45	38	83
Αναμενόμενες Συχνότητες(Θ-Τιμές)			
	10,84337	9,156627	20
	34,15663	28,84337	63
	45	38	83
	X^2:	0,995817	**DF:** 2
	Διαφορά μη σημαντική		

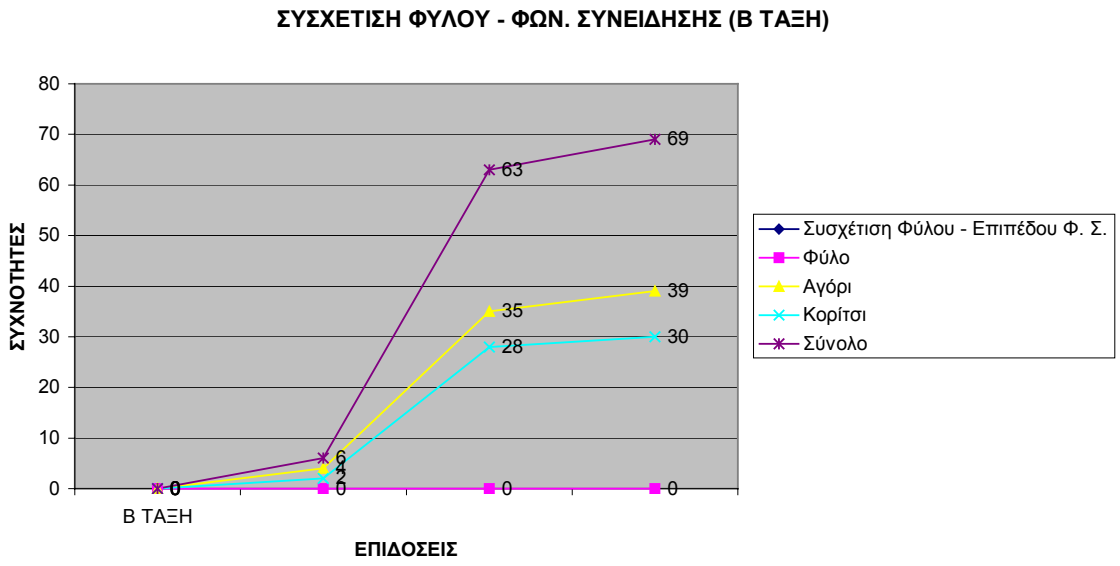
Από τα παραπάνω αποτελέσματα και από τα γραφήματα 1, 2 και 3, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά το βαθμό ανάπτυξης της φωνολογικής τους συνείδησης. Μπορεί, επίσης, να ισχυριστεί κανείς ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στους δυο εξεταστικούς σταθμούς (Α΄ και Β΄ τάξη) δεν οφείλονται στο φύλο.

Οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ίσως οφείλονται στο μικρό μέγεθος του δείγματος και στις συνθήκες εξέτασης, ενώ οι διαφορές μεταξύ χρονικών σταθμών (Α΄ - Β΄ τάξη) πιθανώς οφείλονται στην πιο συστηματική μάθηση της ανάγνωσης στο χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο εξετάσεων και όχι στο φύλο.

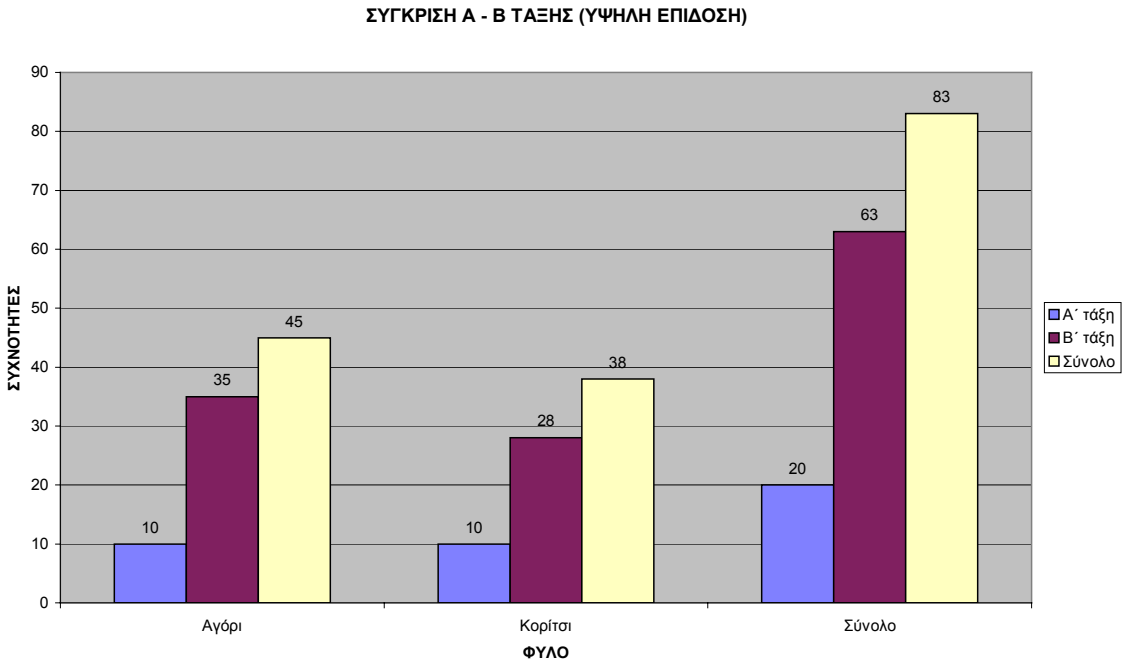
Γράφημα 1


ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ - ΦΩΝ. ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Α ΤΑΞΗ)
ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
80
70
60
50
40
30
20
10
0
19
12
10
41
4
17
10
31
23
29
20
72
ΑΓΟΡΙ
ΚΟΡΙΤΣΙ
ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΛΟ
Α ΤΑΞΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ - ΕΠΙΠΕΔΟΥ Φ.Σ. <=10
Α ΤΑΞΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ - ΕΠΙΠΕΔΟΥ Φ.Σ. 11έως 15
Α ΤΑΞΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ - ΕΠΙΠΕΔΟΥ Φ.Σ. 16 έως 20
Α ΤΑΞΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ - ΕΠΙΠΕΔΟΥ Φ.Σ. ΣΥΝΟΛΟ

Γράφημα 2



Γράφημα 3



2.5.4. Σειρά γέννησης των υποκειμένων και ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης

Η μελέτη της σχέσης της σειράς γέννησης των υποκειμένων με τις επιδόσεις τους και, γενικά, με τη σχολική και κοινωνική τους επιτυχία έχει γίνει αντικείμενο έρευνας από παλιά.

Σε πολλές περιπτώσεις έχει διαπιστωθεί υπεροχή των πρωτότοκων υποκειμένων. Όσον αφορά, ωστόσο, την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης, σε πολλές σχετικές με το αντικείμενο αυτό έρευνες δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών σειράς γέννησης (Sprenger – Charolles L. ό.π., σσ. 123 – 124 και Casalis S. – Lecocq P. ό.π., σσ. 207 – 208). Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε σκόπιμο να εξετασθεί, και στην παρούσα έρευνα, η σχέση μεταξύ της σειράς γέννησης των υποκειμένων και του επιπέδου ανάπτυξης της φωνολογικής τους συνείδησης.

Έτσι, με κριτήριο τη σειρά γέννησης των υποκειμένων, συγκροτήθηκαν οι εξής τρεις κατηγορίες: Μια κατηγορία αποτέλεσαν τα πρωτότοκα υποκείμενα και τα μοναχοπαίδια, μια δεύτερη όσα έχουν ενδιάμεση σειρά γέννησης και μια τελευταία κατηγορία αποτέλεσαν τα υστερότοκα. Για τις οικογένειες με δύο παιδιά, τα δευτερότοκα παιδιά περιλαμβάνονται στην κατηγορία των υστερότοκων υποκειμένων.

Στους πίνακες 19 & 20 απεικονίζονται οι απόλυτες και οι θεωρητικές συχνότητες (Θ – τιμές) των υποκειμένων, τόσο κατά την εξέτασή τους στην Α΄ όσο και κατά την εξέτση στη Β΄ τάξη, κατά σειρά γέννησης σε σχέση με τις συνολικές τους επιδόσεις στις δοκιμασίες

φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ), καθώς και οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου x^2 και για τις δύο τάξεις.

Όσον αφορά την εξέταση στην Α΄ τάξη, παρατηρείται ότι 7 από τα 24 πρωτότοκα υποκείμενα, 1 από τα 11 ενδιάμεσα και 13 στα 37 υστερότοκα παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (16 – 20 μονάδες) στο σύνολο των δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ).

Πίνακας 19

	Α Τάξη							
Συσχέτιση σειράς γέννησης - επιπέδου			**Επιπέδου Φ.Σ.**			**Επιτυχία:**	**Πρωτότ.:**	29,10%
Σειρά Γ.	**<=10**	**11έως15**	**16έως20**	**Σύνολο**			**Ενδιάμ.:**	9,09%
Πρωτ.-Μ.	9	8	7	24			**Υστερότ.:**	35,10%
Ενδιαμ.	5	5	1	11		**X^2:**	1,81	
Υστερ.	8	16	13	37		**DF:**	4	
Σύνολο	22	29	21	72		Διαφορά μη σημαντική		
	Αναμενόμενες Συχνότητες (Θ - Τιμές)							
	7,3	9,6	7	24				
	3,36	4,43	3,2	11				
	11,3	14,9	10,79	37				
	22	29	21	72				

Σε ποσοστιαίες αναλογίες είναι 29,10% για τα πρωτότοκα υποκείμενα, 9,09% για τα ενδιάμεσα και 35,10% για τα υστερότοκα υποκείμενα. Φαίνεται, λοιπόν, πως υπάρχει μια μικρή υπεροχή των υστερότοκων έναντι των άλλων δύο κατηγοριών. Ωστόσο, όπως δείχνει η τιμή του κριτηρίου x^2 (1,81 με βαθμούς ελευθερίας df=4), οι διαφορές αυτές είναι στατιστικώς ασήμαντες. Επομένως, θα μπορούσε, ίσως, να εξηγηθεί η μικρή υπεροχή των υστερότοκων υποκειμένων που παρουσιάζεται, από την τυχαία δειγματοληψία, μια και, λόγω ακριβώς του τυχαίου της διαδικασίας, εξετάσθηκαν περισσότεροι υστερότοκοι (37 έναντι 24 πρωτότοκων και 11 ενδιάμεσων).

Ωστόσο, θα μπορούσε να αποδώσει κανείς αυτήν την υπεροχή των υστερότοκων και σε λόγους ψυχολογικούς και οικονομικούς. Σύμφωνα με τη θεωρία που αναπτύσσει ο Μ. Βάμβουκας (1982, σσ. 87 – 88), είναι γνωστό με πόση τρυφερότητα και επιείκεια περιβάλλουν συχνά οι γονείς το στερνοπαίδι. Συχνά ο υστερότοτκος υπερπροστατεύεται και απολαμβάνει ιδιαίτερες φροντίδες. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι οι γονείς, συχνά, δημιουργούν ένα πιο ελαστικό και δημοκρατικό κλίμα στον υστερότοκο παρά στα άλλα τους παιδιά. Συμβαίνει ακόμα πολλές φορές να βελτιώνεται η οικονομική κατάσταση των γονέων, κι έτσι να έχει το τελευταίο παιδί στη διάθεσή του περισσότερα μέσα, ευκολίες και ανέσεις από ό,τι τα προηγούμενα αδέλφια του. Το ενδιαφέρον και οι ιδιαίτερες συναισθηματικές και υλικές φροντίδες με τις οποίες περιβάλλεται ο υστερότοκος θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να ερμηνεύσουν τις στατιστικώς ασήμαντες διαφορές υπέρ των υστερότοκων, οι οποίες παρουσιάζονται στην παραπάνω κατανομή.

Όσον αφορά την εξέταση κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β΄ τάξη, παρατηρείται ότι 20 στους 23 πρωτότοκους, 10 στους 11 ενδιάμεσους και 33 στους 35 υστερότοκους παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις (16 – 20 μονάδες) στο σύνολο των δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης.

Πίνακας 20

	Β Τάξη						
Συσχέτισ	**η Σειράς Γέννησης -**		**Επιπέδου Φ. Σ.**			**Επιτυχία:**	
Σειρ. Γεν.	**<=10**	**11εως15**	**16εως20**	**Σύνολο**		**Πρωτότ.:**	86,90%
Πρωτ.-Μ.	0	3	20	23		**Ενδιάμ.:**	90,90%
Μεσαίοι	0	1	10	11		**Υστερότ.:**	94,20%
Υστερ.	0	2	33	35		**Γεν.Επιτ.:**	94,20%
Σύνολο	0	6	63	69		**X^2:**	0,98
	Αναμενόμενες Συχνότητες (Θ-Τιμές)					**DF:**	4
	0	2	21	23	Διαφορά μη σημαντική		
	0	0,95	10,04	11			
	0	3,04	31,95	35			
	0	6	63	69			

Σε ποσοστιαίες αναλογίες, η επιτυχία φθάνει στο 86,90% για τους πρωτότοκους, 90,90% για τους ενδιάμεσους και 94,20% για τους υστερότοκους. Εμφανίζεται, και σ' αυτή την περίπτωση, μια μικρή υπεροχή των υστερότοκων έναντι των άλλων δύο κατηγοριών. Ωστόσο, και σ' αυτόν τον χρονικό σταθμό, η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 (0,98 με βαθμούς ελευθερίας df=4) δείχνει ότι οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικώς ασήμαντες. Θα μπορούσε, λοιπόν, κανείς, και εδώ, να τις εξηγήσει από το τυχαίο της δειγματοληψίας (35 υστερότοκοι έναντι 23 πρωτότοκων και 11 ενδιάμεσων) καθώς, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η απώλεια δείγματος μεταξύ των δύο σταθμών εξέτασης θεωρείται αμελητέα (3 υποκείμενα). Έτσι, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι και για την εξέταση κατά τη φοίτηση στη Β΄τάξη μπορούν να ισχύουν τα ίδια που ίσχυσαν και για την εξέταση κατά τη φοίτηση στην Α΄τάξη .

Φαίνεται, πάντως, ότι εμφανίζονται κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο εξεταστικών σταθμών (υποκείμενα στην Α΄ και έπειτα στη Β΄ τάξη) και μάλιστα μεγάλες. Ωστόσο, όπως φαίνεται στον πίνακα 21, όπου παρουσιάζονται, ενδεικτικά, οι συχνότητες υψηλής επίδοσης κατά

τάξεις και κατά σειρά γέννησης, η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 (0,94, με βαθμούς ελευθερίας df=4) δείχνει ότι και αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, πράγμα που συμβαίνει και με τις συχνότητες χαμηλής επίδοσης (οι οποίες δεν κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν).

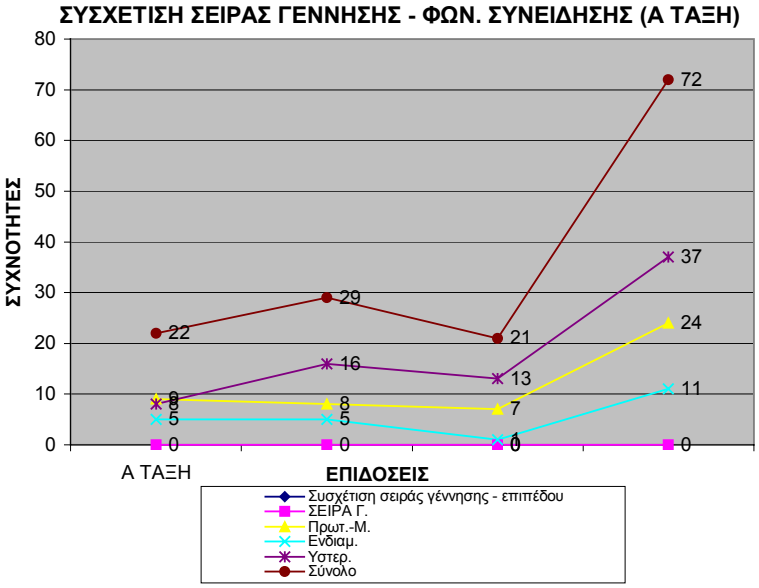
Πίνακας 21

Τάξη	Πρωτ.Μ.	Ενδιαμ.	Υστερ.	Σύνολο
Α΄τάξη	7	1	13	21
Β΄τάξη	20	10	33	63
Σύνολο	27	11	46	84
Αναμενόμενες συχνότητες (Θ-Τιμές)				
	6,75	2,75	11,5	21
	20,25	8,25	34,5	63
	27	11	46	84
	X^2:	0,940551	DF: 4	
	Διαφορά μη σημαντική			

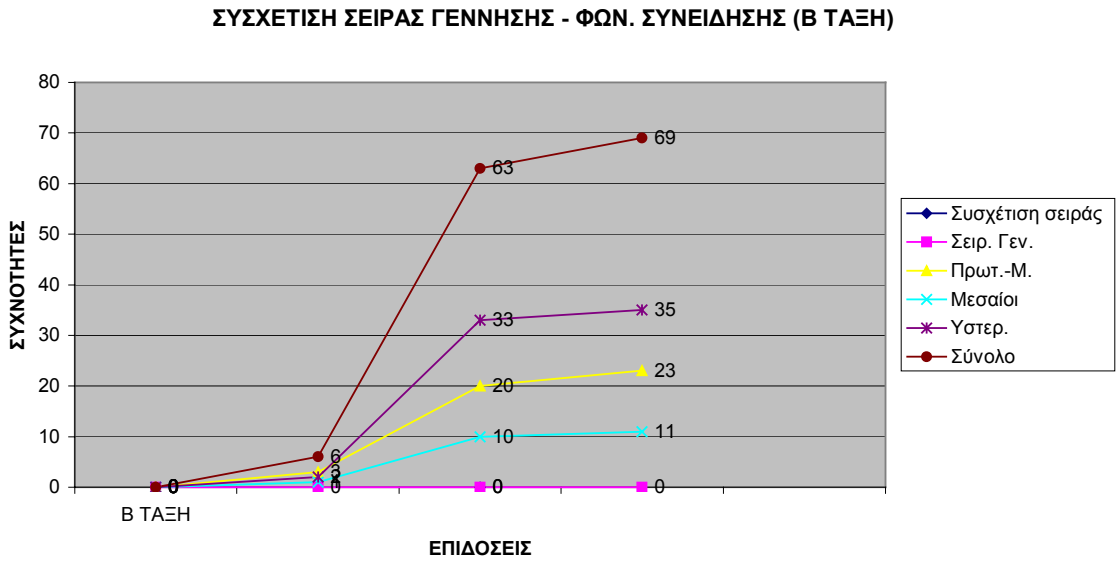
Από τα παραπάνω αποτελέσματα και από τα γραφήματα 4 και 5 μπορεί να υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πρωτότοκων , των υστερότοκων και των υποκειμένων με ενδιάμεση σειρά γέννησης. Μπορεί, επίσης, να γίνει δεκτός ο ισχυρισμός ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο σταθμών (Α΄και Β΄τάξη) δεν οφείλονται στη σειρά γέννησης των υποκειμένων.

Οι διαφορές μεταξύ πρωτότοκων, υστερότοκων και υποκειμένων με ενδιάμεση σειρά γέννησης, μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι οφείλονται, μάλλον, στην τύχη και στις συνθήκες εξέτασης, ενώ οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο χρονιές (Α΄και Β΄τάξη) περισσότερο στην συστηματικότερη μάθηση της ανάγνωσης στο ενδιάμεσο διάστημα, παρά στη σειρά γέννησης των υποκειμένων.

Γράφημα 4


ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΕΙΡΑΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ - ΦΩΝ. ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Α ΤΑΞΗ)
ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
80
70
60
50
40
30
20
10
0
72
37
29
24
22
21
16
13
11
9
8
8
7
5
5
1
0
0
0
0
Α ΤΑΞΗ
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ
Συσχέτιση σειράς γέννησης - επιπέδου
ΣΕΙΡΑ Γ.
Πρωτ.-Μ.
Ενδιαμ.
Υστερ.
Σύνολο

Γράφημα 5


ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΕΙΡΑΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ - ΦΩΝ. ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Β ΤΑΞΗ)
ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Β ΤΑΞΗ
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ
69
63
35
33
23
20
11
10
6
3
0
Συσχέτιση σειράς
Σειρ. Γεν.
Πρωτ.-Μ.
Μεσαίοι
Υστερ.
Σύνολο

2. 5. 5. Ηλικία και επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης

Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων εξετάζεται και σε σχέση με την ηλικία τους. Για να γίνει πιο ακριβής η μελέτη αυτής της σχέσης, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες με βάση τη χρονολογική τους ηλικία.

Πιο συγκεκριμένα: Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα υποκείμενα *μεγάλης ηλικίας*, δηλαδή όσα έχουν γεννηθεί από 6 – 1 – 1991 μέχρι 31 – 5 – 1991. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα υποκείμενα *μεσαίας ηλικίας*, δηλαδή όσα έχουν γεννηθεί από 1 – 6 – 1991 μέχρι 30 – 11 – 1991. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα υποκείμενα *μικρής ηλικίας*, δηλαδή όσα έχουν γεννηθεί από 1 – 12 – 1991 μέχρι 29 – 5 – 1992.

Στους πίνακες 22 και 23 και στα σχήματα 6 και 7 απεικονίζονται οι απόλυτες και οι θεωρητικές (Θ – τιμές) συχνότητες των υποκειμένων κατά χρονολογική ηλικία, σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο σύνολο των δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ), καθώς και οι τιμές του στατιστικού κριτηρίου x^2 , για την εξέταση τόσο κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στην Α΄ τάξη όσο και κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά την εξέταση των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι 14 στα 45 υποκείμενα *μεγάλης ηλικίας*, 6 στα 22 *μεσαίας ηλικίας* και 1 στα 5 *μικρής ηλικίας* παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (16 – 20 μονάδες) στο σύνολο των δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ).

Πίνακας 22

	Α Τάξη							
Συσχέτιση Ηλικίας -		**Επιπέδου Φ.Σ.**					**Επιτυχία:**	
ΗΛΙΚΙΑ	**<=10**	**11έως15**	**16έως20**	**Σύνολο**			**Μεγάλα:**	31,10%
Μεγάλα	12	19	14	45			**Μεσαία:**	27,20%
Μεσαία	8	8	6	22			**Μικρά:**	20%
Μικρά	2	2	1	5		**X^2:**	1,42	
Σύνολο	22	29	21	72		**DF:**	4	
	Αναμενόμενες συχνότητες(Θ-Τιμές)					Διαφορά μη σημαντική		
	13,75	18,1	13,1	45				
	6,72	8,86	6,41	22				
	1,52	2,01	1,45	5				
	22	29	21	72				

Σε ποσοστιαίες αναλογίες, η επιτυχία μεταφράζεται σε 31,10% για τα υποκείμενα *μεγάλης ηλικίας*, 27,20% για τα υποκείμενα *μέσης ηλικίας* και 20% για τα υποκείμενα *μικρής ηλικίας*. Εμφανίζεται, επομένως, να υπάρχει μια κάποια υπεροχή των μεγαλύτερων σε ηλικία υποκειμένων έναντι των μεσαίων και των μικρών σε ηλικία.

Ωστόσο, όπως δείχνει η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 (1,42 με βαθμούς ελευθερίας με df=4), οι διαφορές αυτές είναι στατιστικώς ασήμαντες. Μπορεί, λοιπόν, κανείς να ισχυρισθεί ότι, πιθανότατα, οι διαφορές που παρατηρούνται, οφείλονται στο τυχαίο της δειγματοληψίας, δηλαδή στην εξέταση περισσότερων υποκειμένων μεγαλύτερης ηλικίας.

Όσον αφορά την εξέταση των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, παρατηρείται ότι 41 από τα 45 υποκείμενα *μεγάλης ηλικίας*, 18 από τα 20 υποκείμενα *μεσαίας ηλικίας* και 4 στα 4 υποκείμενα *μικρής ηλικίας* παρουσιάζουν υψηλή επίδοση (16 – 20 μονάδες) στο σύνολο των δοκιμασιών φωνολογικής συνείδησης (ΒΔΦΣ).

Πίνακας 23

	Β ΤΑΞΗ						
Συσχέτιση Ηλικίας - Επιπέδου Φ. Σ.							
Ηλικία	**<=10**	**11εως15**	**16εως20**	**Σύνολο**		**Μεγάλα:**	91,10%
Μεγάλα	0	4	41	45		**Μεσαία:**	90%
Μεσαία	0	2	18	20		**Μικρά:**	100%
Μικρά	0	0	4	4		**Γεν. Επιτ.:**	91,30%
Σύνολο	0	6	63	69		**X^2:**	0,99
	Αναμενόμενες συχνότητες (Θ-Τιμές)					**DF:**	4
	0	3,91	41,08	45	Διαφορά μη σημαντική		
	0	1,73	18,26	20			
	0	0,34	3,65	4			
	0	6	63	69			

Σε ποσοστιαίες αναλογίες, οι επιτυχίες αυτές μεταφράζονται σε 91,10% για τα υποκείμενα *μεγάλης ηλικίας*, 90% για τα υποκείμενα *μεσαίας ηλικίας* και 100% για τα υποκείμενα *μικρής ηλικίας*. Φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει μια υπεροχή των υποκειμένων *μεγάλης* και *μικρής ηλικίας* έναντι των υποκειμένων *μεσαίας ηλικίας*.

Παρ΄όλα αυτά, όπως δείχνει και η τιμή του στατιστικού κριτηρίου x^2 – *test* (0,99 με βαθμούς ελευθερίας df=4), οι διαφορές που παρατηρούνται είναι στατιστικώς ασήμαντες (γραφήματα 6, 7,). Μπορούν, ίσως, να εξηγηθούν από τον αριθμό του δείγματος και τους επιμέρους πληθυσμούς των κατηγοριών, φαινόμενα που οφείλονται, πιθανότατα, στο τυχαίο της δειγματοληψίας. Πράγματι, εξετάστηκαν ελάχιστα υποκείμενα *μικρής ηλικίας*, αρκετά *μέσης ηλικίας* και πολλά *μεγάλης ηλικίας* (45, 22 και 5 αντίστοιχα στην Α΄ και 45, 20 και 4 αντίστοιχα στη Β΄ τάξη, λόγω της απώλειας τριών υποκειμένων κατά το δεύτερο κριτικό σταθμό της εξέτασης).

Φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχουν σχετικά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων κατά τους δύο εξεταστικούς σταθμούς (Α΄ και Β΄ τάξη). Όπως, όμως, φαίνεται στον πίνακα 24, η τιμή του

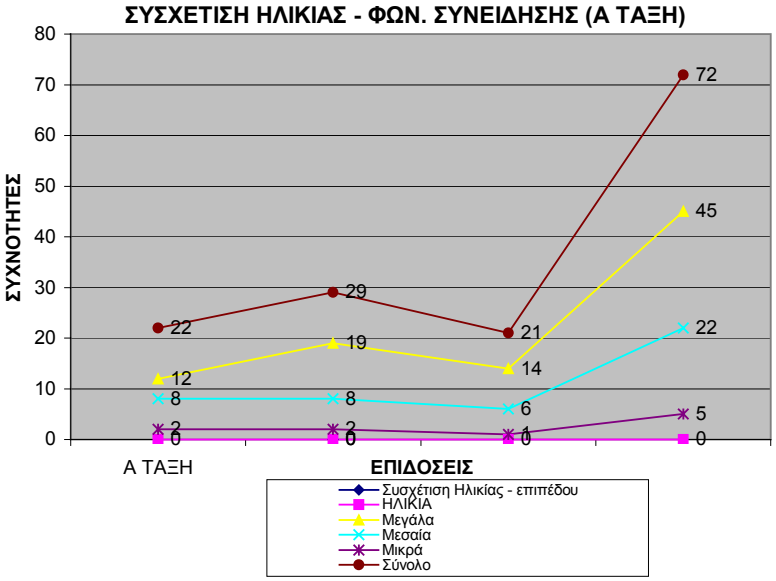
στατιστικού κριτηρίου x^2 (0,99 με βαθμούς ελευθερίας df=4) δείχνει ότι και αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές.

Πίνακας 24

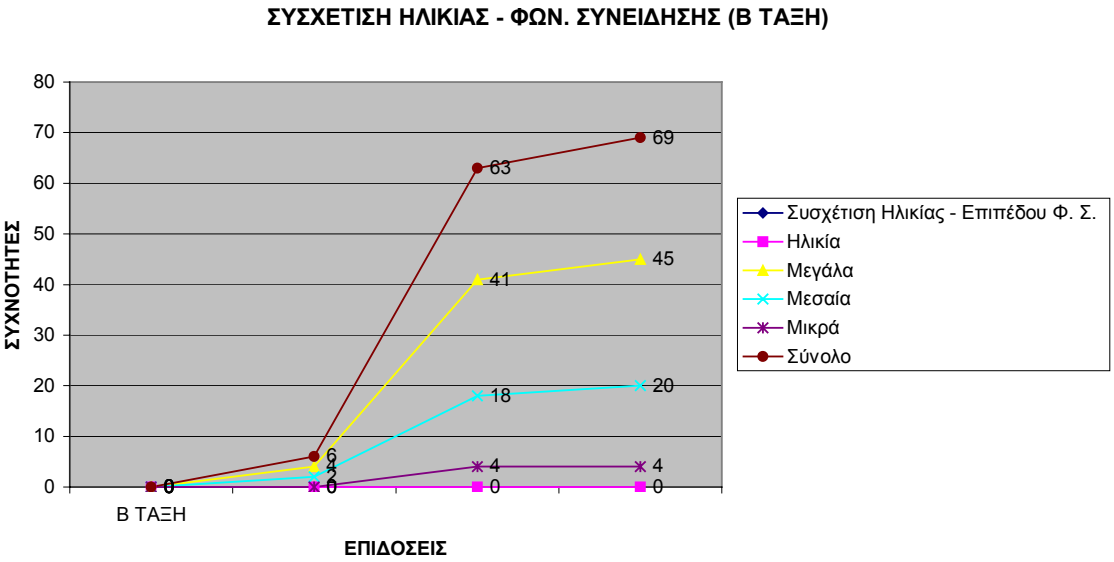
Τάξη	**Μεγάλα**	**Μεσαία**	**Μικρά**	**Σύνολο**
Α΄τάξη	14	6	1	21
Β΄ τάξη	41	18	4	63
Σύνολο	55	24	5	84
Αναμενόμενες συχνότητες (Θ-Τιμές)				
	13,75	6	1,25	21
	41,25	18	3,75	63
	55	24	5	84
	X^2:	0,999992	**DF:** 4	
	Διαφορά μη σημαντική			

Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι διαφορές των υποκειμένων από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου εξηγούνται πολύ περισσότερο από τη συστηματικότερη μάθηση της ανάγνωσης στο διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στους δύο εξεταστικούς σταθμούς, παρά από τη χρονολογική τους ηλικία.

Γράφημα 6



Γράφημα 7



2.5.6. Σύγκριση «καλών» - «κακών» αναγνωστών **σε σχέση με την επίδοση στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης**

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τις περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της Φωνολογικής Συνείδησης και γενικά των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, είναι αν οι ικανότητες αυτές αποτελούν ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών και, ιδιαίτερα, αν κάποιες δοκιμασίες (tasks, taches) μπορούν να υποδείξουν με ικανοποιητική πιθανότητα τον παραπάνω διαχωρισμό (Backman et all 1984, Bertelson & De Gelder 1991, Caste et all 1994, Griffith & Olson 1992, Sprenger-Charolles L. 1991, Torgessen & Davis 1996).

Στις παραπάνω έρευνες, το ερώτημα που τέθηκε πιο πάνω, απαντάται θετικά, δηλαδή θεωρείται ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες και, ιδιαίτερα, η *φωνολογική συνείδηση* συνιστούν ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών. Επιπλέον, σε αρκετές από αυτές (Torgessen & Davis 1996, Sprenger-Charolles 1991, Griffith & Olson 1992) υποδεικνύονται συγκεκριμένες δοκιμασίες (κυρίως συλλαβικές ή αφαίρεσης αρχικού ή τελικού φωνήματος), οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένο διαχωρισμό των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει, ωστόσο, να επισημ,ανθεί το γεγονός ότι οι έρευνες, που αναφέρθηκαν, μελετούν, συνήθως, είτε υποκείμενα προσχολικής ηλικίας (Sprenger-Charolles 1991, Swank & Catts 1991, Torgessen & Davis 1996) είτε ενήλικους αναλφάβητους ή πρώην αναλφάβητους (Read στο Sprenger-Charolles 1991) είτε

συγκρίνουν μαθητές διαφορετικής ηλικίας (Bradley & Bryant στο Sprenger-Charolles 1991). Έτσι, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα ερευνητικά δεδομένα που να αφορούν μαθητές των πρώτων σχολικών τάξεων σε έρευνες του εξωτερικού, ενώ στον ελληνικό χώρο, μπορεί να αναφερθεί μια ερευνητική προσπάθεια (Παντελιάδου & συνεργάτες 2001), η οποία αναφέρεται σε υποκείμενα/μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού από σχολεία της Κύπρου και στην οποία η φωνολογική συνείδηση εμφανίζεται ως διαφοροποιητικός παράγοντας μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα έχουμε σύγκριση σε διαφορετικό δείγμα σε κάθε τάξη, δηλαδή συγχρονική έρευνα. Δεν μελετάται η διαφοροποίηση στους ίδιους μαθητές, σε διαφορετικές περιόδους, πράγμα που, ενδεχομένως, θα μπορούσε να διαφωτίσει περισσότερο το ζήτημα του διαχωρισμού – διαφοροποίησης «καλών» και «κακών» αναγνωστών.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, γίνεται σύγκριση μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών στο ίδιο δείγμα, σε δυο κρίσιμους σταθμούς: όταν τα υποκείμενα (μαθητές) φοιτούν στην Α΄ τάξη και όταν τα ίδια υποκείμενα φοιτούν στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Έτσι, μπορεί να διαφανεί, ενδεχομένως, και ένα ακόμα στοιχείο: το αν, δηλαδή, οι «κακοί» αναγνώστες στην Α΄ τάξη παρουσιάζουν βελτίωση στη Β΄ τάξη. Ο διαχωρισμός σε «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες γίνεται με βάση τη συνολική τους επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Στους πίνακες 25 και 26(σ.160) εικονίζονται οι επιδόσεις (σε ποσοστιαίες αναλογίες) «καλών» και «κακών» αναγνωστών σε κάθε

μια δοκιμασία φωνολογικής συνείδησης ξεχωριστά. Πρέπει να σημειωθεί, εδώ, ότι χρησιμοποιούνται οι «επιτυχείς» απαντήσεις των υποκειμένων («καλών» και «κακών»), που είναι και οι περισσότερες.

Ο πίνακας 25(σ.160) αναφέρεται στις επιδόσεις των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη, ενώ ο πίνακας 26(σ.160) στις επιδόσεις τους κατά τη φοίτηση στη Β΄ τάξη. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, με βάση το διαχωρισμό που αναφέρθηκε προηγουμένως, βρέθηκαν στην Α΄ τάξη 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, ενώ στη Β΄ τάξη 62 και 7 αντίστοιχα. Το όριο διαχωρισμού ήταν η επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας να είναι μεγαλύτερη ή ίση των 31 μονάδων (≥31). Το άριστα στην κλίμακα του συγκεκριμένου οργάνου φθάνει στις 50 μονάδες.

Παρατηρώντας κανείς, κατ' αρχήν τον πίνακα 25(σ.160), θα μπορούσε να επισημάνει μερικά πράγματα. Φαίνεται ότι σε αρκετές «φωνηματικές» δοκιμασίες εμφανίζονται υψηλά ποσοστά επιτυχίας, τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες. Για παράδειγμα, στις δοκιμασίες 1 (αναγνώριση αρχικού φωνήματος) και 9 (σύνθεση φωνημάτων) παρουσιάζονται τα εξής δεδομένα: Στη δοκιμασία 1 επιτυγχάνει το 94% των «καλών» και το 85% των «κακών» αναγνωστών, ενώ στη δοκιμασία 9 επιτυγχάνουν το 97% και το 79% αντίστοιχα. Οι διαφορές αυτές είναι μάλλον μικρές, οπότε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τέτοιου είδους δοκιμασίες δεν είναι αρκετά ικανοποιητικοί δείκτες διαχωρισμού. Αντίθετα, σε δοκιμασίες άλλου τύπου, όπως *διαφοροποίηση αρχικού φωνήματος (3), αφαίρεση αρχικού φωνήματος (συμφώνου) – σύγκριση λέξεων(4), αφαίρεση αρχικού φωνήματος (6), ανάλυση φωνημάτων (8),* ο διαχωρισμός γίνεται πιο ξεκάθαρος. Για παράδειγμα, στη δοκιμασία

3, όπου έχουμε επιτυχία του 82% των «καλών» και του 64% των «κακών» αναγνωστών και στη δοκιμασία 8, όπου έχουμε επιτυχία 91% και 69% αντίστοιχα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο «ανεβαίνει» το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών, τόσο διευκολύνεται ο διαχωρισμός.

Θα πρέπει, εδώ, να μελετηθεί ιδιαίτερα η εικόνα που παρουσιάζουν οι συλλαβικές δοκιμασίες (5, 7, 10). Πράγματι, στις δοκιμασίες αυτές εμφανίζονται αρκετά μεγάλες διαφορές μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών: 70%, 51% και 42% για τους «καλούς» και 30%, 31% και 20% για τους «κακούς» αναγνώστες, αντίστοιχα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι σ' αυτού του είδους τις δοκιμασίες οι «κακοί» αναγνώστες επιτυγχάνουν περίπου 50% λιγότερο από τους «καλούς». Επομένως, όσο μεγαλώνει το επίπεδο δυσκολίας, τόσο λιγότεροι «κακοί» αναγνώστες επιτυγχάνουν. Μπορεί, μάλιστα, κανείς να παρατηρήσει ότι σ' αυτό το επίπεδο δοκιμασιών με υψηλότερες απαιτήσεις, επιτυγχάνουν και λιγότεροι «καλοί» αναγνώστες. Είναι δυνατό, λοιπόν, κατά συνέπεια, να μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι, σ' αυτό το επίπεδο (Α΄ τάξη δημοτικού), οι *συλλαβικές δοκιμασίες* είναι οι πλέον ενδεδειγμένες ως δείκτες διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Η επισήμανση αυτή συμφωνεί και με ανάλογα αποτελέσματα ερευνητικών προσπαθειών προηγούμενων ετών, κυρίως στο χώρο του εξωτερικού και σε γλώσσες, όπως η ελληνική, αλφαβητικές [αγγλική, γαλλική] (Liberman & all. 1974, Leroy-Boussion 1975, Treiman 1985, Treiman & Zukowski 1996, Wagner, Torgessen & all. 1997). Επίσης, η σημασία του συλλαβισμού παρατηρείται πολύ συχνά και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική: Μαθητές που παραμένουν στο στάδιο του

συλλαβισμού μετά τα δύο πρώτα σχολικά έτη (Α΄και Β΄ τάξεις), δύσκολα φθάνουν στο επίπεδο να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν. Το φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί, αν σκεφθούμε ότι υπάρχουν ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις που περιέχουν νόημα, π.χ. «φως» και, επομένως, πρέπει οι μαθητές να συνθέτουν και να αφαιρούν συλλαβές για να μπορούν να διαβάσουν λέξεις με νόημα. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, με την είσοδο στο σχολείο παιδιών με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική, κυρίως όταν εισάγονται σε μεγάλη ηλικία στις μεγάλες τάξεις (Ε΄ - Στ΄). Στις περιπτώσεις αυτές, είναι απαραίτητη η ενισχυτική διδασκαλία.

Γενικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, με βάση τα δεδομένα που αναφέρθηκαν, ότι για την Α΄ τάξη του δημοτικού τουλάχιστον, η φωνολογική συνείδηση και οι λειτουργίες της συνιστούν ικανοποιητικούς δείκτες διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών και ότι το συγκεκριμένο όργανο αξιολόγησης μπορεί, κατά ένα μεγάλο μέρος του, να χρησιμοποιηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Όσον αφορά τη μελέτη του διαχωρισμού, κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β΄ τάξη, θα μπορούσε κανείς, παρατηρώντας τον πίνακα 26 (σ. 160), να κάνει κάποιες επισημάνσεις. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στη φάση αυτή της αξιολόγησης υπάρχουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης, τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες (από 86% έως 100%). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εξηγηθεί, αν συγκρίνει κανείς τη μεταβολή του δείγματος από τη φοίτηση των υποκειμένων στην Α΄ έως τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη. Πράγματι, ενώ κατά την αξιολόγηση

στην Α΄ τάξη εμφανίστηκαν 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, δηλαδή υπήρχε μια «ισορροπία» θα έλεγε κανείς, κατά την αξιολόγηση στη Β΄ τάξη εμφανίστηκαν 62 «καλοί» και 7 «κακοί» αναγνώστες αντίστοιχα. Πιθανώς, λοιπόν, ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων, «κακών» αναγνωστών κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη, βελτιώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δυο φάσεων αξιολόγησης με τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και, έτσι, εμφανίζονται ως «καλοί» αναγνώστες κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη. Επομένως, μένει ένας πολύ μικρός πληθυσμός «κακών» αναγνωστών στη Β΄ τάξη, ο οποίος δεν προσφέρεται για σύγκριση με τον πληθυσμό των «καλών» αναγνωστών. Είναι πολύ πιθανό, επίσης, το παραπάνω φαινόμενο να οφείλεται και στο γεγονός ότι η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας έγινε και στη Β΄ τάξη με το ίδιο όργανο όπως και στην Α΄ τάξη. Επομένως τα περιεχόμενά του ήταν ίσως πιο εύκολα για τα υποκείμενα στη Β΄τάξη, είτε λόγω εξοικείωσης είτε λόγω αναντιστοιχίας αναγνωστικού επιπέδου μαθητών και περιεχομένων.

		Πίνακας 25									
	Επιδόσεις "καλών" - "κακών" αναγνωστών σε										
	δοκιμασίες φων. Συνείδησης (Α΄ τάξη)										
	(Επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])										
		Δοκιμασίες									
Πληθυσ.	**Δ1**	**Δ2**	**Δ3**	**Δ4**	**Δ5**	**Δ6**	**Δ7**	**Δ8**	**Δ9**	**Δ10**	
Καλοί αν.	94	91	82	94	70	88	51	91	97	42	
Κακοί αν.	85	64	64	82	36	67	31	69	79	20	
	N= ΚΑΛΟΙ: 33 ΚΑΚΟΙ: 39										
		Πίνακας 26									
	Επιδόσεις "καλών" - "κακών" αναγνωστών σε										
	δοκιμασίες φων. Συνείδησης (Β΄τάξη)										
	(επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])										
		Δοκιμασίες									
Πληθυσ.	**Δ1**	**Δ2**	**Δ3**	**Δ4**	**Δ5**	**Δ6**	**Δ7**	**Δ8**	**Δ9**	**Δ10**	
Καλοί αν.	100	100	100	98	98	100	92	100	98	95	
Κακοί αν.	100	100	86	100	100	100	86	100	86	100	
	N= ΚΑΛΟΙ: 62 ΚΑΚΟΙ: 7										
Υπόμνημα:											
Δ1: Ανανγνώριση αρχ. Φων.				**Δ2: Ομοιοκαταληξία**							
Δ3: Διαφοροποίοηση αρχ. Φων.				**Δ4: Αφαίρεση αρχ. Φων. (συμφ.)**							
Δ5: Συλλαβισμός: Αφαιρ.-σύνθ.				**Δ6: Αφαίρεση αρχ. Φων.**							
συλλαβής- συνδ. Λέξης											
Δ7: Συλλαβισμός: Μεγάλες λέξεις				**Δ8: Ανάλυση φων.**							
Δ9: Σύνθεση φων.				**Δ10: Αντίστρ. Συλλαβ.**							

Θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να γίνει δεκτός ο ισχυρισμός ότι η Φωνολογική συνείδηση και οι συνιστώσες της της δεν φαίνονται, τουλάχιστον για τα συγκεκριμένα δεδομένα, να αποτελούν ικανοποιητικούς δείκτες διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, όταν τα υποκείμενα έχουν φθάσει στη Β΄ τάξη του δημοτικού. Άρα, και το όργανο αξιολόγησης μάλλον δεν βοηθά ιδιαίτερα σ’ αυτήν την περίπτωση. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να είχε εμπλουτιστεί και με πιο απαιτητικές δοκιμασίες.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, θα μπορούσε κανείς να συνοψίσει, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, κάποια συμπεράσματα ως εξής:

- Η Φωνολογική συνείδηση και οι συνιστώσες της συνιστούν έναν γενικότερο ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνωστών, τουλάχιστον σ' ό,τι αφορά την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα συμφωνεί στο σημείο αυτό με αποτελέσματα προηγούμενων προσπαθειών (Backman et all. 1984, Torneus 1984, Griffith & Olson 1992, Sprenger-Charolles L. 1991, Παντελιάδου & συνεργάτες 2001).
- Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες φαίνεται, τουλάχιστον για την παρούσα έρευνα με τα συγκεκριμένα δεδομένα, να μην γίνεται ικανοποιητικά κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, όταν και έχουν «υποστεί» συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα.
- Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες δοκιμασίες (tasks, taches), με υψηλότερο συντελεστή δυσκολίας, που μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά στο διαχωρισμό των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Ιδιαίτερα, αξίζει να αναφερθεί κανείς στις δοκιμασίες συλλαβικού τύπου.
- Το όργανο αξιολόγησης της Φωνολογικής συνείδησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, δίνει, όσον αφορά τον διαχωρισμό «καλών» και «κακών» αναγνωστών, ικανοποιητικά αποτελέσματα, κυρίως κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στην Α΄ τάξη του

Δημοτικού. Δε δίνει το ίδιο ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά τη δεύτερη φάση αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Β΄ τάξη του Δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Ερμηνεία – συζήτηση των αποτελεσμάτων

Βασικός σκοπός της μελέτης αυτής, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφάλαιο 2), ήταν να επιχειρήσει μια εκτίμηση της ανάπτυξης της *φωνολογικής συνείδησης* μαθητών από την Α΄στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Έγινε, δηλαδή, μια προσπάθεια να αξιολογηθεί η εξέλιξη μιας ειδικής μεταγλωσσολογικής ικανότητας στη διάρκεια μιας, περίπου, σχολικής χρονιάς. Ακόμη, η παρούσα εργασία προσπάθησε να εξετάσει αν η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης σχετίζεται με την ανάγνωση, να ξεκαθαρίσει, αν είναι δυνατόν, το είδος των σχέσεων μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογικής συνείδησης, να αξιολογήσει τις δοκιμασίες – κριτήρια της φωνολογικής συνείδησης, να μελετήσει την επίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών (φύλο, σειρά γέννησης, ηλικία) στην ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης.

Ωστόσο, κάθε αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να γίνεται σε αναφορά με τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας και στη συγκεκριμένη περίπτωση σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Ένας, όμως, από τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι η ανάλυση από τους μαθητές, ηχητικά, προτάσεων σε λέξεις, λέξεων σε συλλαβές και συλλαβών σε φθόγγους και η ταύτισή τους με τα γραπτά τους σύμβολα (ΟΕΔΒ, 1982, σ. 62). Επομένως, δικαιολογείται από τα πράγματα κάθε προσπάθεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της σχετικής γλωσσικής διδασκαλίας.

Επιπλέον, είναι γεγονός, τα τελευταία χρόνια, η ύπαρξη μελετών που προσπαθούν να συσχετίσουν την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης των μαθητών με διάφορα προβλήματα στην αναγνωστική διαδικασία και δεξιότητα (δυσλεξίες, κτλ) [Casalis S. – Lecocq P., 1992, σσ. 195 – 229]. Επιβάλλεται, επομένως, να γίνεται εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης της φωνολογικής συνείδησης των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου αφού, όπως είναι γνωστό, τα προβλήματα στην αναγνωστική δεξιότητα εμφανίζονται, πρώτα, σε αυτές τις ηλικίες.

Με βάση, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, μπορεί κανείς να συζητήσει κάποια στοιχεία από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Κατ' αρχήν, μπορεί κανείς να ισχυριστεί με σχετική βεβαιότητα ότι, πράγματι, *η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης έχει άμεση σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα*. Το ερώτημα που τέθηκε εξ' αρχής ήταν αν είναι δυνατόν να καθοριστεί το είδος αυτής της σχέσης. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί κανείς να ξεκαθαρίσει αν πρόκειται για αιτώδη σχέση. Φαίνεται, περισσότερο, να υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο δεξιοτήτων, παρά να είναι η μια από αυτές αιτία και η άλλη αποτέλεσμα. Ίσως μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα να ξεκαθάριζε περισσότερο αυτό το ζήτημα, γιατί, πιθανόν, να εμφανίζονταν περισσότερα στοιχεία και να ερμηνεύονταν καλύτερα οι διαφορές που παρατηρούνται, αν και αρκετές προηγούμενες έρευνες έχουν φθάσει στο ίδιο ή παρόμοιο αποτέλεσμα (Tunmer W. 1989, 1985, Καρυώτης Θ. 1995).

Ωστόσο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει, από τα αποτελέσματα, ότι *η συσχέτιση επιπέδου φωνολογικής συνείδησης και αναγνωστικής δεξιότητας φαίνεται να είναι πιο ισχυρή όταν τα υποκείμενα φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου* απ΄ ότι όταν τα ίδια υποκείμενα φοιτούν στη Β΄ τάξη

(0,52 και 0,34 οι τιμές του συντελεστή αντίστοιχα όσον αφορά το σύνολο των φωνολογικών δοκιμασιών, ενώ 0,47 και 0,22 οι τιμές του συντελεστή αντίστοιχα όσον αφορά το σύνολο του οργάνου, όπου περιέχεται και η δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων). Αυτή η διαφορά δείχνει ότι, μάλλον, κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης, το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών αποτελεί έναν διευκολυντικό παράγοντα για τη μάθηση της ανάγνωσης. Με το πέρασμα του χρόνου, όμως, και καθώς η μάθηση και η διδασκαλία της ανάγνωσης γίνονται με συτηματικότερο τρόπο, η επίδραση του παράγοντα «επίπεδο φωνολογικής συνείδησης» μειώνεται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται πως μπορούν, πιθανότατα, να προκύψουν οι διαφορές συσχέτισης, που αναφέρθηκαν παραπάνω, από την πρώτη στη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Παρ' όλα αυτά, παρατηρούνται και διαφορές στις επιδόσεις των υποκειμένων από την πρώτη στη δεύτερη τάξη (27,7% επιτυχία στην Α΄ και 91,30% στη Β΄ τάξη). Πράγματι, με βάση τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν (κεφ. 2), παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των υποκειμένων σε καθεμιά δοκιμασία φωνολογικής συνείδησης, όταν φοιτούν στην Α΄ και όταν φοιτούν στη Β΄ τάξη του δημοτικού.

Με τη χρησιμοποίηση του δείκτη t - student και, ιδιαίτερα, της παραλλαγής του t – paired samples test, μελετήθηκαν οι επιδόσεις για κάθε μια δοκιμασία, τόσο όταν τα υποκείμενα εξετάσθηκαν στην Α΄ τάξη όσο και όταν τα ίδια υποκείμενα εξετάσθηκαν στη Β΄ τάξη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι υψηλότερες (και σημαντικότερες) διαφορές εμφανίζονται για *δοκιμασίες συλλαβισμού (αντίστροφου, συνδυασμού πρόσθεσης – αφαίρεσης συλλαβών, απλού συλλαβισμού),* στις οποίες εμφανίζονται υψηλότερες οι επιδόσεις των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη.

Από το άλλο μέρος, οι μικρότερες (και λιγότερο σημαντικές) διαφορές μεταξύ Α΄ και Β΄ τάξης εμφανίζονται για κάποιες δοκιμασίες φωνηματικής σύνθεσης και τεμαχισμού, στις οποίες οι επιδόσεις των υποκειμένων παρουσιάζονται πολύ κοντινές, τόσο όταν φοιτούσαν στην Α΄ όσο και όταν φοιτούσαν στη Β΄ τάξη.

Οι τελευταίες αυτές διαπιστώσεις, μπορούν να συνδυαστούν και με την εικόνα των επιδόσεων στο σύνολο των ερευνητικών εργαλείων. Πράγματι, εδώ πρέπει να σημειωθεί η πολύ σημαντική διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στην Α΄ και στη Β΄ τάξη, όσον αφορά τις επιδόσεις των υποκειμένων στο κριτήριο αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς οι επιδόσεις των υποκειμένων σε αυτό το κριτήριο ήταν πολύ καλύτερες όταν φοιτούσαν στη Β΄ τάξη. Με βάση, λοιπόν, αυτές τις παρατηρήσεις, μπορεί κανείς να σχολιάσει τις παρατηρούμενες διαφορές.

Το γεγονός ότι σε κάποιες δοκιμασίες φωνηματικής κατάτμησης ή σύνθεσης οι επιδόσεις είναι κοντινές και για τις δυο τάξεις μπορεί να δείξει ότι, πιθανόν, το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων να διευκολύνει, ως ένα βαθμό, την αναγνωστική δεξιότητα, αφού υποκείμενα στην Α΄ τάξη επιτυγχάνουν τόσο σ’ αυτές τις δοκιμασίες όσο και στην ανάγνωση. Πρόκειται, βέβαια, και για δοκιμασίες σχετικά εύκολα προσπελάσιμες. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει, κατά τη φοίτηση στη Β΄ τάξη σημαντική διαφορά στις επιδόσεις σε συλλαβικές δοκιμασίες και στο κριτήριο αναγνωστικής δεξιότητας, σε σχέση με τις επιδόσεις των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη. Θα μπορούσε, επομένως, κανείς να ισχυριστεί ότι και αυτές οι διαφορές αποτελούν μια έκφανση της επίδρασης που, ενδεχομένως, άσκησε στα υποκείμενα η συστηματικότερη διδασκαλία της ανάγνωσης που «υπέστησαν» από την Α΄ στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Όσον αφορά το ερώτημα αν υπάρχουν δοκιμασίες σημαντικές (και με πιθανότητες πρόβλεψης), για την απάντησή του, στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατό, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μοντέλο της *πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression).* Θεωρώντας ως εξαρτημένες μεταβλητές τις συνολικές επιδόσεις των υποκειμένων στα τεστ φωνολογικής συνείδησης και αναγνωστικής δεξιότητας, μπορεί κανείς, χάρη σε αυτό το μοντέλο, να παρατηρήσει τη σημαντικότητα της κάθε φωνολογικής δοκιμασίας στη διαμόρφωση των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών.

Από τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω (κεφάλαιο 2), μπορεί κανείς να συζητήσει κάποιες παρατηρήσεις. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, όταν οι μαθητές φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού, πιο σημαντικές αποδεικνύονται οι δοκιμασίες που *αναφέρονται στο φώνημα* (κατατμήσεις, συνθέσεις, αναγνώριση αρχικού ή τελικού φωνήματος, κ.τ.ό.), οι οποίες, μάλιστα, ενέχουν και κάποιες πιθανότητες πρόβλεψης μελλοντικής επιτυχίας, για τα συγκεκριμένα κριτήρια τουλάχιστον. Αντίθετα, όταν οι μαθητές φοιτούν στη Β΄ τάξη του δημοτικού, πιο σημαντικές και με περισσότερες πιθανότητες πρόβλεψης μελλοντικής επιτυχίας για τα συγκεκριμένα κριτήρια αποδεικνύονται οι *συλλαβικές δοκιμασίες* (τεμαχισμού, σύνθεσης, αντίστροφου συλλαβισμού, κ.τ.ό.). Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν και με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνητών (Sindirian L. 1992, Lundberg στο Sprenger-Charolles 1991), όπως και η διαπίστωση ότι δεν μπορεί να γίνει, δυστυχώς, στο επίπεδο αυτό, πρόβλεψη για μελλοντική σχολική αποτυχία.

Ωστόσο, μπορεί κανείς να εξηγήσει τις παραπάνω παρατηρήσεις, ισχυριζόμενος ότι και στο σημείο αυτό διαφαίνεται η επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας – μάθησης της ανάγνωσης στο χρονικό διάστημα από την πρώτη στη δεύτερη τάξη του δημοτικού σχολείου. Πιο

συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές φοιτούν στην πρώτη τάξη, δηλαδή στην αρχή της μάθησης της ανάγνωσης, οι δοκιμασίες που αναφέρονται στο φώνημα, δηλαδή η ουσία, με άλλα λόγια, της φωνολογικής συνείδησης, φαίνεται ότι διευκολύνουν τη μάθηση, επομένως αποδεικνύονται και πιο σημαντικές για τη διαδικασία. Αντίθετα, όταν οι μαθητές φοιτούν στη δεύτερη τάξη αφού έχουν δεχθεί συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης στο διάστημα που έχει περάσει, εμφανίζονται ως πιο σημαντικές οι δοκιμασίες που αναφέρονται στη συλλαβή.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει και μια αναφορά στη δοκιμασία άρθρωσης ψευδολέξεων. Πράγματι, αν και δοκιμασίες τέτοιου τύπου εμφανίζονται σε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες (Lecocq P. 1991, Snider V. 1997), ωστόσο, και στις δυο ερευνητικές μας προσπάθειες (Καρυώτης 1995, 1998 – 99), δεν φαίνεται να δίνουν σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση, κυρίως, με την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων. Φαίνεται, μάλλον, πως πρόκειται για μια μηχανιστική, περισσότερο, δραστηριότητα, χρήσιμη πιθανόν για κάποιες άλλες εκφάνσεις της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά όχι για την ανάπτυξη του επιπέδου της φωνολογικής τους συνείδησης.

Όσον αφορά την επίδραση προσωπικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στην ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης, μελετήθηκαν τρία τέτοιου είδους χαρακτηριστικά: *το φύλο, η σειρά γέννησης και η ηλικία τους.*

Σχετικά με το *φύλο*, τα υποκείμενα χωρίστηκαν ανάλογα με το φύλο τους (αγόρια – κορίτσια) και μελετήθηκαν οι επιδόσεις τους, στην Α΄ και στη Β΄ τάξη, σε σχέση με το φύλο (δείκτης: x^2 *test).* Αν και τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα (32,2% στην Α΄ και 93,30% στη Β΄ τάξη) έναντι των αγοριών (24,30% στην Α΄ και 89,70% στη Β΄ τάξη), οι

διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Επομένως, μπορεί να γίνει δεκτός ο ισχυρισμός ότι η ανάπτυξη του επιπέδου της φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων δεν συνδέεται με το φύλο τους.

Σχετικά με τη *σειρά γέννησης*, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη σειρά γέννησής τους: *πρωτότοκοι* (και μοναχοπαίδια), *μεσαίοι* και *υστερότοκοι* και μελετήθηκαν οι επιδόσεις τους, στην Α΄ και στη Β΄ τάξη σε σχέση με τη σειρά γέννησής τους (δείκτης: x^2 *test).* Αν και οι υστερότοκοι παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα (35, 10% επιτυχία στην Α΄ και 94,20% στη Β΄τάξη) έναντι των άλλων κατηγοριών (29,10% και 9,09% στην Α΄ , 86,90% και 90,90% στη Β΄ τάξη αντίστοιχα για τις δύο κατηγορίες), οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι η σειρά γέννησης των υποκειμένων δεν συνδέεται με την ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης.

Σχετικά με τον παράγοντα *ηλικία*, τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τρεις, επίσης, κατηγορίες ανάλογα μετη χρονολογική τους ηλικία: *μεγάλα, μεσαία* και *μικρά* και μελετήθηκαν οι επιδόσεις τους, στην Α΄ και στη Β΄ τάξη, σε σχέση με την ηλικία τους (δείκτης: x^2 *test).* Αν και υπάρχουν διαφορές, καθώς, για την Α΄ τάξη, υπερέχουν τα μεγάλα σε ηλικία υποκείμενα (31,10% επιτυχία έναντι 27,20% και 20% των άλλων δύο κατηγοριών) και για τη Β΄ τάξη υπερέχουν τα μικρά σε ηλικία (100% επιτυχία έναντι 91,10% και 90%), ωστόσο, και αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές. Οφείλονται, μάλλον, στο δείγμα, καθώς εξετάστηκαν πολλά μεγάλα σε ηλικία υποκείμενα και ελάχιστα μικρά σε ηλικία, κι αυτό γιατί οι περισσότεροι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης του συγκεκριμένου σχολείου είναι μεγάλης ηλικίας. Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι και η χρονολογική ηλικία των υποκειμένων δεν συνδέεται με την ανάπτυξη

της φωνολογικής τους συνείδησης, δηλαδή, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος ηλικιακός σταθμός, απ΄όπου να ξεκινά η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης.

Πρέπει, επίσης, να γίνει μια αναφορά εδώ, όσον αφορά το ερώτημα αν η φωνολογική συνείδηση και οι συνιστώσες της της αποτελούν ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε «καλούς» και «κακού» αναγνώστες με βάση τις επιδόσεις τους στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας και μελετήθηκαν οι επιδόσεις τους στις φωνολογικές δοκιμασίες και στους δύο κρίσιμους σταθμούς της έρευνας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, για το συγκεκριμένο δείγμα τουλάχιστον, η φωνολογική συνείδηση και οι επιμέρους συνιστώσες της αποτελούν ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών κυρίως όσον αφορά τα υποκείμενα κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη. Φαίνεται, επίσης, ότι πολύ σημαντικό ρόλο για τον παραπάνω διαχωρισμό παίζουν οι συλλαβικές δοκιμασίες.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι υπάρχουν μέτριες έως υψηλές συνάφειες μεταξύ των δοκιμασιών, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στον ισχυρισμό ότι το εργαλείο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης, που χρησιμοποιήθηκε, παρουσιάζει εσωτερική συνάφεια και δομική εγκυρότητα. Ωστόσο, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δεν μπορεί να δώσει ασφαλή στοιχεία για πρόβλεψη μελλοντικής σχολικής αποτυχίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Συμπεράσματα - προοπτικές

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και το σχολιασμό τους, που παρουσιάστηκαν παραπάνω (κεφάλαια 2 και 3),μπορεί κανείς να καταλήξει σε ορισμένα χρήσιμα, περισσότερο ή λιγότερο, συμπεράσματα.

Πιο συγκεκριμένα:

- Κατά τα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης (Α΄ τάξη του δημοτικού), η φωνολογική συνείδηση αποτελεί, μάλλον, διευκολυντικό παράγοντα, ώστε οι μικροί μαθητές να προσεγγίσουν καλύτερα την αναγνωστική διαδικασία. Ωστόσο, όσο περνά ο χρόνος και συστηματοποιείται η διδασκαλία – μάθηση της ανάγνωσης (Β΄ τάξη του δημοτικού), η επίδραση της φωνολογικής συνείδησης φαίνεται, μάλλον, να μειώνεται και να αυξάνεται η επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, όπως συνάγεται από τη χαμηλότερη συνάφεια που εμφανίζεται μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης, όταν οι μαθητές φοιτούν στη Β΄ τάξη. Στο επίπεδο αυτό δεν μπορεί, δυστυχώς, να γίνει λόγος για αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των δύο ικανοτήτων (φωνολογικής συνείδησης – ανάγνωσης). Φαίνεται, μάλλον, να αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλοδραστικά μέσα σ’ ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, όπως το ελληνικό, μια και οι συνάφειες μεταξύ των δύο δεξιοτήτων (φωνολογικής συνείδησης – ανάγνωσης) παρουσιάζονται πιο ισχυρές κατά τη φοίτηση στην Α΄ απ’ ότι στη Β΄ τάξη.
- Οι μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου φαίνεται να έχουν αναπτύξει, σε κάποιο βαθμό, τη φωνολογική τους συνείδηση,

αν και δεν παρουσιάζουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης του τεστ μας. Ωστόσο, είναι ικανοποιητικά τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν σε φωνηματικές δοκιμασίες, αντίθετα από συλλαβικές, στις οποίες δεν απαντούν ικανοποιητικά, γεγονός ενδεικτικό κάποιας ανάπτυξης της φωνολογικής τους συνείδησης.

- Όσον αφορά τα κριτήρια – δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, φαίνεται πως, σ' ό,τι αφορά την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, οι δοκιμασίες που αναφέρονται στο φώνημα είναι οι πιο σημαντικές για την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης, ενώ και για την επίδοση στην ανάγνωση φαίνεται πως έχουν μεγάλη σημασία κάποιες απο αυτές, κυρίως κατάτμησης – αναγνώρισης φωνημάτων. Σ' ό,τι αφορά τη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, φαίνεται πως οι δοκιμασίες που αναφέρονται στη συλλαβή, κυρίως συλλαβικού τεμαχισμού και αντίστροφου συλλαβισμού, είναι οι πιο σημαντικές, τόσο για την ανάπτυξη της φωνολογικής δοκιμασίας όσο και για την ανάγνωση. Οι προαναφερθείσες δοκιμασίες – κριτήρια, για το συγκεκριμένο δείγμα και τα συγκεκριμένα όργανα μέτρησης, μπορούν να δώσουν κάποιο είδος πρόβλεψης για την επίδοση των μαθητών σε τεστ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης, καθώς οι μαθητές που επιτυγχάνουν σε αυτές, κατά κανόνα, επιτυγχάνουν σε τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης. Δεν μπορούν, ωστόσο, να δώσουν γενικές και ασφαλείς προβλέψεις για σχολική αποτυχία/επιτυχία.
- Η φωνολογική συνείδηση και οι επιμέρους συνιστώσες της αποτελούν ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια αντιμετώπισης της ανάγνωσης (Α΄ τάξη του δημοτικού). Οι συλλαβικές δοκιμασίες

φαίνεται να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τον παραπάνω διαχωρισμό.

- Η φωνολογική συνείδηση χαρακτηρίζεται από αυτό που ονομάζεται *ιδιαιτερότητα:* Αν και υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης, δεν φαίνεται η πρώτη να επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως φύλο, σειρά γέννησης, ηλικία, καθώς οι μεταξύ τους συνάφειες είναι πολύ μικρές ως ανύπαρκτες.
- Μπορεί, επίσης, κανείς να ισχυρισθεί ότι το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη – αξιολόγηση του επιπέδου φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων στην παρούσα έρευνα μπορεί, πιθανόν, να δώσει αποτελέσματα ασφαλή και χρήσιμα, ιδιαίτερα αν ερευνηθεί δείγμα μεγαλύτερο από το συγκεκριμένο.

Κάποια από τα παραπάνω αποτελέσματα (σημασία δοκιμασιών φωνηματικού τεμαχισμού και σύνθεσης για την Α΄ τάξη, σχέση φωνολογικής συνείδησης – ανάγνωσης, ιδιαιτερότητα φωνολογικής συνείδησης) συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών (Stanovich et all. 1984, Snider 1997, Gough et all. 1997, Lundberg in Sprenger-Charolles 1991). Οπωσδήποτε, όμως, εμφανίζονται και στοιχεία σχετικά καινούρια, τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα, όπως *η σημασία των δοκιμασιών συλλαβικού τεμαχισμού και αντίστροφου συλλαβισμού για τη Β΄ τάξη* και η επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης κατά το χρονικό διάστημα από την Α΄ στη Β΄ τάξη. Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι τα παραπάνω συμπεράσματα θα ήταν, ίσως, πιο ξεκάθαρα, αν η αξιολόγηση είχε γίνει στην αρχή της φοίτησης των υποκειμένων στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (και στην αρχή της Β΄ επομένως) και στο τέλος των δυο τάξεων.

Δυστυχώς, αυτό δεν κατέστη δυνατόν για διάφορους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς λόγους (βλ. Περιορισμοί της έρευνας) και, κυρίως, διότι θεωρήθηκε ότι υπήρχε κίνδυνος διατάραξης της λειτουργίας του σχολείου, όπου διεξήχθη η έρευνα.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, μπορεί κανείς να προχωρήσει σε σκέψεις σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σίγουρα δεν μπορεί, σ' αυτό το επίπεδο, να γίνει λόγος για εκ βάθρων αλλαγές του Αναλυτικού Προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Ωστόσο, υπάρχει η σκέψη ότι το γλωσσικό μάθημα θα μπορούσε, στα πλαίσια της ισχύουσας κατάστασης, να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες τέτοιες, ώστε να βοηθούν τους μικρούς μαθητές να ανπαπτύξουν και να εξασκήσουν τη φωνολογική τους συνείδηση, παράγοντα που, όπως αποδείχθηκε, διευκολύνει, αν μη τι άλλο, τη μάθηση της ανάγνωσης. Οι δραστηριότητες αυτές θα μπορούσαν να είναι σε παιγνιώδη μορφή και να μην εντάσσονται οπωσδήποτε στα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών, πράγμα που θα τις καθιστούσε μηχανιστικές περισσότερο, χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Θεωρούμε ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν θέση και στη Β΄ τάξη, μια και οι μαθητές, κατά τη γνώμη μας, δεν είναι ακόμη αναγνώστες, αλλά *« μαθητευόμενοι »* ή *« εν δυνάμει »* αναγνώστες. Επομένως, μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει κάποιες τέτοιες στρατηγικές, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και, ιδιαίτερα, τους μαθητές που συνεχίζουν να παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάγνωση και κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη.

Τέτοιες προσπάθειες έχουν ήδη γίνει σε χώρες του εξωτερικού και έχουν αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα (Lewkovich 1980, Lundberg in Sprenger-Charolles 1991, Olson 1990, Wilson 1998). Ή Επίσης, έχει ήδη

αναληφθεί μια τέτοιου είδους προσπάθεια από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κυρίως σε νηπιαγωγεία των Δωδεκανήσων και των Κυκλάδων, με αποτελέσματα, όπως φαίνονται μέχρι τώρα, αρκετά σημαντικά (Γιαννικοπούλου Α. 2000). Θα ήταν χρήσιμο, βέβαια, να μελετήσει κανείς κάποιες τέτοιες δραστηριότητες για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα, νομίζουμε ότι δραστηριότητες όπως α) χρησιμοποίηση κειμένων που οδηγούν τα παιδιά να παίζουν με το λόγο (τραγούδια, ποιηματάκια που χρησιμοποιούν στα παιγνίδια, κτλ), β) συνοδεία λέξεων ή φράσεων από κινήσεις (χτυπώ, διαβάζω ποίημα με το μέτρο του, περπατώ κ. τ. ό.), θα ήταν, ενδεχομένως, πολύ χρήσιμες για την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης των μαθητών (Giasson J. 1995, σ. 138). Επίσης, θεωρείται (Lewkovich 1980, Μανωλίτσης 2000) χρήσιμη η καλλιέργεια των ικανοτήτων της ταύτισης – αναγνώρισης και κατάτμησης – απομόνωσης αρχικού φωνήματος στα πρώτα στάδια άσκησης της συνειδητοποίησης του φωνήματος.

Η M. Fitzsimmons (1998, σ. 2), μάλιστα, δίνει κάποιες σχετικά σαφείς διδακτικές συμβουλές, εντάσσοντας τη φωνολογική συνείδηση μέσα στη γλωσσική διδασκαλία των πρώτων σχολικών χρόνων (νηπιαγωγείο, Α΄ - Β΄ τάξεις δημοτικού), ιδιαίτερα σε σχέση με τη διδασκαλία της αλφαβητικής κατανόησης (alphabetic understanding):

1. Να γίνει ειδική διδασκαλία για τη φωνολογική συνείδηση. Να χρησιμοποιηθούν ξεκάθαρες στρατηγικές και να γίνουν τα φωνήματα προσιτά για τους μαθητές, παίρνοντας ως μοντέλα ειδικούς ήχους και ζητώντας έπειτα από τους μαθητές να αναπαράγουν (και να αναγνωρίσουν) τους ήχους.

2. Να γίνει σιγά σιγά εισαγωγή στα σύνθετα προβλήματα της φωνολογικής συνείδησης. Να γίνει αρχή με εύκολες λέξεις και να προχωρούν οι μαθητές προοδευτικά σε περισσότερο δύσκολες λέξεις.
3. Να δίνεται συνεχώς ενθάρρυνση και βοήθεια στους μαθητές. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δει κανείς την ακόλουθη σειρά «βημάτων»: α) μοντελοποίηση ήχου ή της στρατηγικής για κατασκευή ήχου (για τεχνικούς ήχους: χτύπημα στο τραπέζι, σφύριγμα, κ.τ.ό.)· β) εξάσκηση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών παραγωγής ήχων· γ) επανάληψη των βημάτων (α) και (β), χρησιμοποίηση σειρών διαφορετικών ήχων για κάθε τύπο και επίπεδο δυσκολίας· δ) ώθηση μαθητών να χρησιμοποιούν τη στρατηγική κατά τη διάρκεια (με τη συνοδεία) πρακτικών οδηγιών· ε) χρήση των βημάτων (α) και (δ) σε συνδυασμό μεταξύ τους, ώστε να εισαχθούν πολύ πιο δύσκολα παραδείγματα.
4. Να αναπτυχθεί μια σειρά και μια κλίμακα, σχετική με τις ανάγκες κάθε παιδιού, ευκαιριών για χρήση και ανάπτυξη ικανοτήτων με τους ήχους. Να δίνεται σε αυτήν την κλίμακα υψηλή προτεραιότητα σε σχέση με άλλες σχολικές δραστηριότητες τάξης.

Από την άλλη πλευρά, και η Hallie Yopp (1992, σ.70) προσφέρει τις παρακάτω γενικές κατευθύνσεις για δραστηριότητες φωνηματικής συνείδησης:

- Διατήρηση μιας παιγνιώδους και διασκεδαστικής αίσθησης, αποφυγή πνεύματος άσκησης και ρουτινιάρικης επανάληψης με σκοπό την απομνημόνευση.
- Χρήση συνόλου ρυθμίσεων, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.

- Ενθάρρυνση της περιέργειας των παιδιών για τη γλώσσα και τον πειραματισμό τους με αυτήν.
- Πρόβλεψη και προετοιμασία του διδάσκοντος για τυχόν παρουσιαζόμενες ατομικές διαφορές.
- Επιβεβαίωση ότι το πνεύμα της δραστηριότητας δεν είναι αξιολογικό, αλλά μάλλον διασκεδαστικό και πληροφοριακό.

Οι παραπάνω σκέψεις και πρακτικές έχουν, πράγματι, μεγαλύτερη αξία για το νηπιαγωγείο και την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, όπως ήδη επισημάνθηκε παραπάνω, θεωρούμε ότι το γλωσσικό μάθημα και στη Β΄ τάξη μπορεί να εμπλουτιστεί με τέτοιου είδους δραστηριότητες, στην ίδια βάση με τις προαναφερόμενες, τροποποιημένες φυσικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν ακόμα και προηγούμενες αναγνωστικές αδυναμίες των μαθητών τους.

Καταλήγοντας, παραμένει ισχυρή η αίσθηση ότι η παρούσα έρευνα , αν και έδωσε απαντήσεις σε κάποια ερωτήματα, έθεσε προβληματισμούς και ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση. Άλλωστε κανένα αποτέλεσμα οποιασδήποτε έρευνας δεν μπορεί να είναι οριστικό και αμετάκλητο. Θα πρέπει, ίσως, να διεξαχθούν έρευνες με διδασκαλία φωνολογικής συνείδησης σε πειραματικές ομάδες και συγκρίσεις με ομάδες ελέγχου· ενδεχομένως να εξαχθούν κάποια σημαντικά αποτελέσματα και, ίσως, να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Χρήσιμο θα ήταν, επίσης, να ερευνηθούν όλες οι τάξεις του δημοτικού σχολείου, μέσω διαχρονικών ερευνών, για να παρατηρηθεί καλύτερα η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης από την αρχή μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Μια παρόμοια προσπάθεια έχει γίνει από την Παντελιάδου και συνεργάτες (2001) σε σχολεία της Κύπρου, αλλά με

διαφορετικούς μαθητές σε κάθε τάξη. Θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα συνολικής διάρκειας έξι χρόνων, με την εξέταση των *ίδιων μαθητών* από την φοίτησή τους στην Α΄ μέχρι και τη φοίτησή τους στη Στ΄ τάξη του δημοτικού.

Η μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων – προβληματισμών προϋποθέτει την ανάπτυξη εργαστηριακών και επιτόπιων κυρίως ερευνών με υποκείμενα μαθητές διαφόρων ηλικιών και εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη. Οι ερευνητές και οι δάσκαλοι πρέπει να συνεργάζονται, για να βοηθούν τους μικρούς μαθητές να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να χειρίζονται τις λειτουργικές ενότητες – μονάδες του προφορικού λόγου, δηλαδή τη φωνολογική τους συνείδηση, και να βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Auzias M. – De Azuriaguerra: Les fonctions culturelles de l' écriture et les conditions de son développement chez l' enfant, in *Enfanse,* 1986, 2 – 3, 279 – 296.

Bagginot-Pynte J. **:** Le codage spatial dans la lecture, in *L' Année Psychologique,* 1991, 2, 231 – 245.

Bakman I., Bruck M. & Seidenberg M.S. **:** Spelling – sound Correspondences in Reading : Developmental Aspects , in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1984, 38, 114 – 133.

Βάμβουκα Μ. : Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος, Ηράκλειο, εκδ. ιδ., 1982.

Βάμβουκα Μ. : Η αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας 9 – 12 ετών, στο *Γλώσσα,* 1987, 13, 40 – 54.

Βάμβουκα Μ. : Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα, εκ. Γρηγόρη, 2η εκδ., 1991.

Βάμβουκα Μ. : Δύο τεστ αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης κειμένων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.

Βάμβουκα Μ. : Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης, στα πρακτικά του Συνεδρίου *«Άτομα με ειδικές ανάγκες»,* τομ. Α΄, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1994, 353 – 370.

Βάμβουκα Μ. : Αξιολόγηση αναγνωστικών ικανοτήτων, Αθήνα, εκδ. Μ. Γρηγόρης, 1994.

Bastien G. : Inccohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au CP (de 1930 à nos jours), in *Revue française de Pédagogie,* 1987, 79, 51 – 53.

Bastien – Toniazzo M. : La représentation du mot écrit aux débuts de la lecture, in *L' Année Psychologique,* 1992, 4, 489 – 509.

Bertelson P. & De Gelder B.: The Emergence of Phonological Awareness: Comparative Approaches, in Mattingly I. & Studdert – Kennedy M.: *Modularity and The Motor Theory of Speech Perception*, New Jersey, Lawrence Erlblaum Associates Publishers, 1991, 393 – 422.

Berthoud – Papandropoulou: Conceptions constructivistes et rôle des connaissanses métalinguistiques dans l' acquisition du langage, in *Revue Française de Pédagogie,* 1991, 96, 47 – 63.

Bettelheim B. – Zelan K. : La lecture et l' Enfant, Paris, ed. Laffont, 1981.

Bruck M. – Treiman Reb.: Phonological Awareness and Spelling in Normal children and Dyslexics: The Case of Initial Consonant Clusters, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1990, 50, 1, 156 – 178.

Busink R. : Reading and Phonological Awareness : What Have Learned and How We Can Use It , in *Reading Research and Istruction,* 1997, 36, 3, 199 – 215.

Γιαννικοπούλου Α.: Από την προανάγνωση στην Ανάγνωση, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998.

Γιαννικοπούλου Α. κ. ά.: Προαναγνωστικές Δεξιότητες – Μαθήματα με τα φωνήματα, εκδ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2000.

Calfee R. C., Lindamood P. & Lindamood C.: Acoustic – phonetic skills and reading – Kindergarten through twelfth grade, in *Journal of educational Psychology,* 1973, 64, 3, 293 – 298.

Carrayon C.: Lire: pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l' enfant, in *Bulletin de Psychologie,* 1991, 400, 215 – 221.

Casalis S. – Lecocq P.: Les dyslexies , in FAYOL M. et all.: *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992, 195 – 235.

Castle J., Rash J. & Nicholson T. : Getting off to a Better Start in Reading and Spelling. The effects of Phonemic Awareness Instruction , in *Journal of Educational Psychology,* 1994, 86, 3, 350 – 359.

Cristophe A. et all.: A la recherche d' une unité: segmentation et traitement de la parole , in *L' Année Psychologique,* 1991, 1, 59 – 86.

Content A. : L ' analyse phonétique explicite de la parole et l" acquisition de la lecture , in *L' Année Psychologique,* 1984, 84, 555 – 572.

Content A., Kolinsky R., Morais I. & Bertelson P. : Phonetic Segmentation in Prereaders : Effect of Corrective Information , in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1986, 42, 49 – 72.

Cunningham A. E.: Explicit versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1990, 50, 3, 429 – 444.

Dakhill J. & Kyle F.: The Relation between Phonological Awareness and Working Memory, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 2000, 72, 2, 134 – 151.

Delogne R.: Ανάγνωση πριν από τα έξη χρόνια (μεταφ. Βασδέκη Γ. Α. – Δρόσου Θ.), Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1973.

Demont E. & Gombert J.E.: Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills, in *British Journal of Educational Psychology,* 1996, 66, 315 – 332.

Duncan L. G., Seymour P. & Hill S.: A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading? in *The Quarterly Journal of experimental Psychology,* 2000, 53A, 4, 1081 – 1104.

Fijalkow J. : La complexité des relations grapho-phonétiques explique-t-elle les difficultés d' apprentissage de la lecture? Le cas de l' hébreu en Israël , in *Journal of Research in Reading,* 1980, 3, 1.

Fijalkow J. : Conscience linguistique et apprentissage de la lecture , in *Dossiers de l' éducation,* 1986, 3 – 4, 77 – 91.

Fijalkow J.: La subvocalisation en question, in *Bulletin d' Audiophonologie,* 1988, IV, 4 – 5, 417 – 443.

Fijalkow J. : Entrer dans l' écrit, Paris, ed. Magnard, 1993.

Flieller A. et all.: La mesure des compétences lexicales: effets des instruments utilisés, in *L' Année Psychologique,* 1992, 3, 365 – 392.

Fitzimmons M. K.: Beginning Reading, in *ERICdatabase*, ERIC/OSEP Digest, Internet Explorer, (http://www.akseric.org), 1998, σ.3.

Fox B. & Routh D. K.: Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study, in *Journal of Psycholinguistic Research,* 1975, 4, 4, 331 – 342.

Frost J. A. & Michael J.: Academic Interventions for Children with Dyslexia Who Have Phonological Core Deficits, in *ERICdatabase,* ERIC/OSEP Digest, Internet Explorer, (http://www.askeric.org), 1995, σελ. 5.

Giasson J. : La lecture : De la théorie à la pratique, Montréal, ed. Gaetan Morin, 1995.

Gombert J. E.: La conscience du langage à l' age préscolaire, in *Revue Française de Pédagogie,* 1988, 83, 65 – 79.

Gombert J. E.: Activité de lecture et activités associées, in FAYOL M. et all. : *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 1992, 107 – 124.

Gonzalez J.E.J. & Garcia C.R.H.: Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children, in *Journal of Educational Psychology,* 1995, 87, 2, 193 – 201.

Gottardo A., Stanovich K.E. & Siegel L.S.: The Relationship between Phonological Sensitivity, Syntactic Processing and Verbal Working Memory in the Reading Performance of Third – grade Children, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1996, 63, 563 – 582.

Gough P. – Larson K. C. – Yopp H.: The Structure of Phonemic Awareness, in *ERICdatabase,* Internet Explorer (http://ericyr.syr.edu), 1996, 15p.

Griffith P. & Olson M. W.: Phonemic Awareness Helps Beginning Readers Break the Code, in *Reading Teacher,* 1992, 45, 7, 516 – 523.

Hayes N.: Εισαγωγή στην Ψυχολογία (επιμέλεια: Κωσταρίδου – Ευκλείδη Αν.), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, τ. Α΄, σ. 249 – 91.

Hua Shu, Anderson R.C. & Ningning Wu: Phonetic Awareness: Knowledge of Orthography – Phonology Relationships in the Character Acquisition of Chinese Children, in *Journal of Educational Psychology,* 2000, 92, 1, 56 – 62.

Καρυώτη Θ.: Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης σε μαθητές Α΄και Β΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και η μάθηση της ανάγνωσης, μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 1995.

Καρυώτη Θ.: Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, στο *Γλώσσα,* 1997, 43, 41 – 49.

Καρυώτη Θ.: Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, στα Πρακτικά του Συνεδρίου *«Μάθηση και*

Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας», τομ. Β΄, εκδ. Ατραπός, 2001, 523 – 540.

Kotoulas, V.,Padeliadu, S., Botsas, G.: Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy, Paper presented at the *12th International Symposium of theoretical and applied linguistics*. Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English Language and Literature, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, 2-4 April 1998. Πρακτικά - Proceedings Vol. 2 Papers on Applied Linguistics, pp. 81-96.

Κουτσουράκη Σ. – Βάμβουκα Μ.: Ωριμότητα για τη μάθηση της ανάγνωσης (σχετικές απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών), στο *Επιστήμες Αγωγής,* 1 – 3, 2000, σσ. 38 – 60.

Κουτσουράκη Σ. – Βάμβουκα Μ.: Αναγνωστική ετοιμότητα ή αναδυόμενος γραμματισμός; Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στα Πρακτικά του Συνεδρίου *«Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας»,* τομ. Β΄, εκδ. Ατραπός, 2001, 551 – 569.

Κωτούλας Β. & Παντελιάδου Σ.: Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και τη γραφή, στα Πρακτικά του Συνεδρίου *«Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας»,* τομ. Α΄, εκδ. Ατραπός, 2001, 481 – 493.

Leather C.V. & Henry L.A.: Working Memory Span and Phonological Awareness Tasks as Predictors of Early reading Ability, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1994, 58, 88 – 111.

Lecocq P. : Appréntissage de la lecture et dyslexie, Bruxelles, ed. Mardaga, 1991.

Lecocq P. et all. : La lecture, processus, appréntissage, troubles, Lille, P. U. de Lille, 1992.

Lecocq P. : Accessibilité à l" écrit et appréntissage de la lecture , in Lecocq P. et all. : *La Lecture, processus, appréntissage, troubles*, Lille, P. U. de Lille, 1992, 135 – 179.

Lentin L. et all. : Du parler au lire, Paris, ed. ESF, 1988.

Leny J. – P. : Plonger la Psychologie du langage dans la science cognitive, in *Bulletin de Psychologie,* 1989, 390, 524 – 526.

Leroy – Boussion A. & Martinez F. : Un pré-requis auditivo-phonétique pour l" appréntissage du langage écrit : l" analyse syllabique , in *Enfance,* 1974, 1 – 2, 111 – 130.

Leroy – Boussion A. : Une habileté auditivo-phonétique nécessaire pour apprendre à lire : la fusion syllabique. Nouvelle étude génétique entre 5 et 8 ans, in *Enfance,* 1975, 2, 165 – 190.

Lewkovicz N.: Phonemic Awareness Training: What to Teach and How to Teach It, in *Journal of Educational Psychology,* 1980, 72, 5, 686 – 700.

Liberman I.Y., Shankweiler D., Fisher F.W. & Carter B. : Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1974, 18, 201 – 212.

Lonigan C.J., Burgess S.R., Anthony J.L. & Barker T.A.: Development of Phonological Sensitivity in 2 – to 5 – Year – Old Children, in *Journal of Educational Psychology,* 1998, 90, 2, 294 – 311.

Μανωλίτση Γ.: Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5 – 6 ετών, Διδακτορική διατριβή στο Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2000.

Μανωλίτση Γ.: Επιδράσεις της δομής της λέξης στις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, στο *Παιδαγωγικός Λόγος,* 2000, 2, 9 – 29.

Μανωλίτση Γ.: Η σχέση της φωνολογικής και συντακτικής συνειδητοποίησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το κοινωνικοιοκονομικό επίπεδο των γονέων τους, στα Πρακτικά του Συνεδρίου *«Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»,* τομ. Β΄, εκδ. Ατραπός, 2001, 570 – 581.

Macdonald G. W. & Cornwall A.: The Relationship between Phonological Awareness and Reading and Spelling Achievement Eleven Years Later, in *Journal of Learning Disabilities,* 1995, 28, 8, 523 – 527.

Majsterek D. J. & Ellenwood A. E.: Phonological Awareness and Beginning Reading: Evaluation of a School – Based Screening Procedure, in *Journal of Learning Disabilities,* 1995, 28, 7, 449 – 456.

Massen Forder J.: Lecteurs et lectures en éducation, Paris, L' Harmattan – INRP, 1993.

Mattingly I. G. & Studert – Kennedy M.: Modularity and the Motor Theory of Speech Perception, New Jersey, Lawrence Erlblaum Associates Publishers, 1991.

Mc Bride – Chang Cath. : What is Phonological Awareness ? , in *Journal of Educational Psychology,* 1995, 87, 2, 179 – t.a.

Mc Bride – Chang C., Wagner R.K. & Chang L. : Growth Modeling in Phonological Awareness , in *Journal of Educational Psychology,* 1997, 89, 4, 621 – 630.

Μπότσα Γ. & Παντελιάδου Σ. : Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην Ανάγνωση, στα Πρακτικά του Συνεδρίου *« Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας »,* τομ. Α΄, εκδ. Ατραπός, 2001, 128 – 141.

Muter V., Snowling M. & Taylor S. : Orthographic analogies and phonological awareness : Their role and significance in early reading development, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 1994, 35, 293 – 310.

Naslund J.C. & Schneider W. : Kindergarten Letter Knowledge, Phonological Skills and Memory Processes : Relative Effects on Early

Literacy, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1996, 62, 30 – 59.

Nesdale A. R., Herriman M. L. & Tunmer W. : Phonological Awareness in Children , in Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. : *Metalinguistic Awareness in Children (Theory, Research and Implications)*, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer – Verlag ed., 1984, 56 – 72.

Νικολόπουλου Δ.: Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας, στο ΑΡΕΘΑΣ, Επιστημονική επετηρίδα, Πάτρα, εκδ. Παν/μίου Πατρών, 2002, σσ 263 – 274.

O´Connor Roll. – Jenkins J. – Slocum T.: Transfer Among Phonological Tasks in Kindergarten: Essential Instructional Content, in *Journal of Educational Psychology,* 1995, 87, 2, 202 – 217.

ΟΕΔΒ: Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου, Αθήνα, 1982.

Olofsson A. & Niedersoe J. : Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems , in *Journal of Learning Disabilities,* 1999, 32, 5, 464 – 472.

Olson M. W. : Phonemic Awareness and Reading Achievement (Research into Practice), in *Reading Psychology,* 1990, 11, 4, 347 – 353.

Παντελιάδου Σ.: Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Παντελιάδου Σ.: Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα, στο Παπούλια – Τζελέπη Π. (επιμ.): *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική,* Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2001, σσ. 151 – 189.

Παπαδιώτη – Αθανασίου Β.: Η χρήση του ITPA ως διαγνωστικού κριτηρίου της σχολικής ετοιμότητας για τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο, στο *Ψυχολογικά Θέματα,* 1991, 3, 235 – 310.

Παπούλια – Τζελέπη Π. : Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο *Γλώσσα,* 1997, 41, 20 – 42.

Παπούλια Τζελέπη Π. (επιμ.) : Ανάδυση του γραμματισμού : Έρευνα και πρακτική, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2001.

Παρασκευόπουλου Ι. : Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, τ. Α΄ : Περιγραφική Στατιστική, τ. Β΄ : Επαγωγική Στατιστική, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1990.

Πετρούνια Ευ.: Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση (Μέρος Α΄: Θεωρία), Θεσ/νίκη, University Studio Press, 1993.

Πόρποδα Κ. Δ. : Η ορθογραφία στην Α΄ Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα, στο *Ψυχολογικά Θέματα,* 1989, 2, 4, 201 – 214.

Porpodas C.: The Phonological factor in Reading and Spelling of Greek, in P. G. Aaron & R. M. Joshi (eds.): *Reading and Writing disorders in different orthographic systems*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1989, 177 – 190.

Πόρποδα Κ. Δ.: Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα, στο *Ψυχολογία,* 1992, 1, 30 – 43.

Πόρποδα Κ. Δ.: Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης, Παν/κές σημειώσεις, Πάτρα, εκδ. Παν/μίου Πατρών, 1997.

Πόρποδα Κ. Δ.: Η Ανάγνωση, Πάτρα, εκδ. συγγρ., 2002.

Pratt C. & Grieve R. : The Development of Metalinguistic Awareness : An Introduction, in Tunmer W. E., Pratt C. & Herriman M. L. : *Metalinguistic Awareness in Children (Theory, Research and Implications)*, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer – Verlag ed., 1984, 2 – 11.

Ram Frost : Phonological Computation and Missing Vowels : Mapping Lexical Involvement in Reading, in *Journal of Experimental Psychologie, Learning, Memory and Cognition,* 1995, 21, 398 – 408.

Rohl M. & Pratt Ch. : Conscience Phonologique, Mémoire Fonctionnante Verbale et La Saisie De l" Instruction, in *ERICdatabase,* Internet Explorer (http://ericyr.syr.edu), 1995, p.33.

Schneider W., Kuspert P., Roth E., Vise M. & Marx H. : Short and long – term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten : Evidence from Two German studies, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1997, 66, 311 – 340.

Schneider W., Roth E. & Ennemoser M. : Training Phonological Skills and Letter Knowledge in Children at Risk for Dyslexia : A Comparison of Three Kindergarten Intervention Programms, in *Journal of Educational Psychology,* 2000, 92, 2, 284 – 295.

Sensebaugh R. : Phonemic Awareness : An Important Early Step in Learning to Read, in *ERICdatabase,* ERIC/OSEP Digest, Internet Explorer (http://www.askeric.org), 1996, σ. 4.

Seymour P. H. & Evans H. M. : Levels of Phonological Awareness and Learning to Read, in *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal,* 1997, 9, 3, 193 – 206.

Σετάτου Μ. : Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής, Αθήνα, Παπαζήσης, 1973.

Siegel L.S. & Ryan E.B. : Development of Grammatical – Sensitivity, Phonological and Short – term Memory Skills in Normally Achieving and Learning Disabled Children, in *Dedvelopmental Psychology,* 1988, 24, 1, 28 – 37.

Sindirian L. : Analyse segmentale de la parole et appréntissage de la lecture, chez des élèves de CP, CE1 et CE2, in *Revue Française de Pédagogie,* 1992, 99, 15 – 23.

Smith C. & Tager – Flusberg H. : Metalinguistic Awareness and Language Development, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1982, 34, 449 – 468.

Snider V.: The Relationship between Phonemic Awareness and Later Reading Achievement, in *Journal of Educational Research,* 1997, 90, 4, 203 – 211.

Sprenger – Charolles L. : L' acquisition de la lecture : conscience phonologique et mécanismes d' idéntification des mots (perspective cognitive), in Les Entretiens Nathan : *Lecture (Actes 1)*, Paris, Nathan, 1991, 111 – 133.

Stahl S. A. & Murray B. A.: Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading, in *Journal of Educational Psychology,* 1994, 86, 2, 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, 175 – 190.

Stuart M. & Masterson J. : Patterns of Reading and Spelling in 10-Year-Old Children Related to Prereading Phonological Abilities, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1992, 54, 168 – 187.

Swank L. K. – Catts H. W. : Phonological Awareness, in *ERICdatabase,* Internet Explorer, (http://ericyr.syr.edu), 1991.

Swan Den. & Goswami U. : Phonological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia and the Phonological Presentations Hypothesis, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1997, 66, 1, 18 – 41.

Torgessen J. K. – Morgan Sh. T. – Davis Ch. : Effects of Two Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children, in *Journal of Educational Psychology,* 1992, 84, 364 – 370.

Torgessen J. K. – Davis Ch. : Individual Difference Variables That Predict Response to Training in Phonological Awareness, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1996, 63, 1 – 21.

Torneus Mar. : Phonological Awareness and Reading : A Chicken and Egg Problem ?, in *Journal of Educational Psychology,* 1984, 76, 6, 1346 – 1358.

Treiman R.C. : Onsets and Rimes as Units of Spoken Syllables : Evidence from Children, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1985, 39, 161 – 181.

Treiman R.C. : Phonemic Awareness and Spelling : Children"s Judgements Do Not Always Agree with Adults, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1985, 39, 182 – 301.

Treiman R.C. & Weatherston S. : Effects of Linguistic Structure on Children"s Ability to Isolate Initial Consonants, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1992, 84, 2, 174 – 181.

Treiman R.C. & Zukowski A. : Children"s Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes nad Phonemes, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1996, 61, 193 – 215.

Treiman R.C. & Cassar M. : Can Children and Adults Focus on Sound as Opposed to Spelling in a Phoneme Counting Task ?, in *Developmental Psychology,* 1997, 33, 5, 771 – 780.

Treiman R., Broderick V., Tincoff R. & Rodriguez K.: Children"s Phonological Awareness: Confusions Between Phonemes That Differ Only in Voicing, in *Journal of Experimental Child Psychology,* 1998, 68, 3 – 21.

Tunmer W. & Bowey J. A. : Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition, in Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. : *Metalinguistic Awareness in Children (Theory, Research and Implications)*, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer – Verlag ed., 1984, 144 – 168.

Tunmer W. E., Pratt C. & Herriman M. L. : Metalinguistic Awareness in Children (Theory, Research and Implications), Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer – Verlag ed., 1984.

Tunmer W. – Nesdale A. : Phonemic Segmentation Skill and Beginning Reading, in *Journal of Educational Psychology,* 1985, 77, 4, 417 – 427.

Tunmer W. : Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite, in Rieben C – Perfetti Ch: *L' apprenti lecteur*, Neuchâtel, Délachaux & Niestle, 1989, 197 – 220.

Vandervelden M.C. & Siegel L.S. : Phonological Recoding and Phoneme Awareness in Early Literacy : A developmental Approach, in *Reading Research Quarterly,* 1995, 30, 854 – 875.

Vosniadou S., Pearson P.D. & Rogers T. : What Causes Children"s Failures to Detect Inconsistencies in Text ?, in *Journal of Educational Psychology,* 1988, 80, 1, 27 – 39.

Vygotsky L. : Σκέψη και Γλώσσα (μεταφ. Αντζελίνα Ρόδη), Αθήνα, εκδ. «Γνώση», β΄ έκδοση, 1993.

Wagner R.K. & Torgessen J.K. : The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in The Acquisition of Reading Skills, in *Psychological Bulletin,* 1987, 101, 2, 192 – 212.

Wagner R.K., Torgessen J.K., Laughton P., Simmons K. & Rashotte C.A. : Development of Young Readers" Phonological Processing Abilities, in *Journal of Educational Psychology,* 1993, 85, 1, 83 – 103.

Wagner R.K., Torgessen J.K. & Rashotte C.A. : Development of Reading – Related Phonological Abilities : New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study, in *Developmental Psychology,* 1994, 30, 1, 73 – 81.

Wagner R.K., Torgessen J.K., Rashotte C.A., Hecht S.A., Barker T.A., Burgess S.R., Donahue J. & Garon T. : 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, 33, 3, 468 – 479.

Williams J.P. : Teaching Decoding With An Emphasis on Phoneme Analysis and Phoneme Blending, in *Journal of Educational Psychology,* 1980, 72, 1, 1 – 15.

Wilson S.: Phonemic Awareness: A Review of Litterature, in *ERICdatabase,* Internet Explorer (http://ericyr.syr.edu), 1998, 32p.

Wise B., Ring J. & Olson K.: Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation, in *Journal of Epxerimental Child Psychology,* 1999, 72, 4, 305 – 328.

Yopp H.K. : The Vadility and Reliability of Phonemic Awareness Tests, in *Reading Research Quarterly,* 1988, 23, 2, 159 – 177.

Yopp H. K.: Developing Phonemic Awareness in Young Children, in *Reading Teacher,* 1992, 45, 9, 696 – 703.

Yopp H. K.: A Test for Assessing Phonemic Awareness in Young Children, in *Reading Teacher,* 1995, 49, 1, 20 – 29.

Yopp H. K. & Yopp R. H.: Supporting phonemic awareness development in the clasroom, in *The Reading Teacher,* 2000, 54, 2, 130 – 145.

Zitcak M. : Phonological Awareness and Reading Acquisition, in *Contemporary Educational Psychology*, 1981, 6, 2, 117 – 126.

Χαραλαμπόπουλου Αγαθ.: Γλωσσολογία και διδ/λία της μητρικής γλώσσας, στο *Γλώσσα,* 1985, 9, 38 – 53.