

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ:
ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ ΚΑΙ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ:
«ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
ΒΟΛΟΣ: ΙΟΥΝΙΟΣ 2007

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανάγνωση και γραφή.....	8
1.1. Τι είναι ανάγνωση και γραφή;.....	8
1.2. Εξελικτικά μοντέλα μάθησης ανάγνωσης.....	11
1.3. Διαδικασία εκμάθησης της γραφής.....	13
1.4. Σύνοψη.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Φωνολογική επίγνωση.....	17
2.1. Ορισμός και περιεχόμενο φωνολογικής επίγνωσης.....	17
2.2. Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης.....	20
2.3. Δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης: εσωτερική δομή και ιεραρχία.....	24
2.4. Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης.....	27
2.5. Φωνολογική επίγνωση και παράγοντες που την επηρεάζουν.....	32
2.6. Σύνοψη.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα και τη γραφή	37
3.1. Η σχέση του προφορικού λόγου και αναγνωστικής δεξιότητας.....	37
3.2. Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα.....	41
3.3. Η φωνολογική και φωνημική επίγνωση ως προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης.....	42
3.4. Ποιες φωνολογικές δεξιότητες θεωρούνται τελικά πιο σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής;.....	44
3.5. Φωνολογική επίγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες.....	47
3.6. Ποια είναι η φορά της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στη μάθηση της ανάγνωσης;.....	49
3.7. Σύνοψη.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αξιολόγηση και διδασκαλία της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης.....	56
4.1. Αξιολόγηση φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης.....	56
4.2. Διδασκαλία της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης.....	62
4.3. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης.....	75
4.4. Ερευνητικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης.....	82
4.5. Σύνοψη.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού.....	87
5.1. Λογική δραστηριοτήτων.....	87
5.2. Βασικά συστατικά της διδασκαλίας.....	90
5.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων.....	96
<i>Α. Δραστηριότητα: Δεξιότητα διάκρισης φωνημάτων.....</i>	<i>97</i>
<i>Β. Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης.....</i>	<i>102</i>
<i>Γ. Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης.....</i>	<i>108</i>
<i>Δ. Δραστηριότητα επανατροφοδότησης.....</i>	<i>113</i>
5.4. Σύνοψη.....	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η Μέθοδος.....	116
6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	116
6.2. Δείγμα της έρευνας.....	117
6.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	117
6.4. Διαδικασία.....	121
6.5. Μέθοδος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων.....	122
6.6. Σύνοψη.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα.....	124
7.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	124
7.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	125
7.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	126
7.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	130

7.5. Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.....	134
Συζήτηση.....	144
 ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	 151
 ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	 152
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 185
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	 191

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι: «Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού». Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων θεμάτων που αφορούν τη φωνολογική επίγνωση. Έτσι εξετάζονται ποικίλα θέματα όπως το περιεχόμενο και η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, τα διάφορα επίπεδα της, αλλά και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Επίσης, αναφέρεται η σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα και την δεξιότητα της γραφής, αναλύεται ο τρόπος που λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, και προτείνονται τρόποι αξιολόγησης και διδασκαλίας της.

Στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται το εκπαιδευτικό πακέτο φωνημικής επίγνωσης που σχεδιάστηκε από τον γράφοντα, και το οποίο οργανώθηκε με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις. Ακόμη, περιγράφεται η πιλοτική έρευνα που εφαρμόστηκε στις 11-19 Δεκεμβρίου, σε δεκατρείς μαθητές της Α΄ Δημοτικού, στο 1^ο 8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ζαγοράς. Ο σκοπός της έρευνας ήταν διττός: από τη μια προσπαθήσαμε να αξιολογήσουμε την αλλαγή στη μάθηση των μαθητών, και συγκεκριμένα στις δεξιότητες της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας που έλαβε χώρα, και από την άλλη να ανιχνεύσουμε τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να προταθούν οι κατάλληλες διορθώσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε πέτυχε τους στόχους του, καθώς υπήρξε βελτίωση των φωνημικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα εντοπίστηκαν τα σημεία που χρειάζεται περαιτέρω εμπλουτισμό το εκπαιδευτικό υλικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τη στιγμή που η γλώσσα αποτέλεσε το κεντρικό πεδίο μελέτης διαφόρων επιστημών, έχουν αναφερθεί διάφορες απόψεις τόσο για την αναπτυξιακή της υφή, όσο και για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίησή της. Τα τελευταία χρόνια διάφορες έρευνες σε θέματα ανάπτυξης φωνολογικής επίγνωσης, κατέδειξαν τον δεσπόζοντα ρόλο που διαδραματίζει στην μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο με την παρούσα διπλωματική εργασία αποβλέπουμε να φωτίσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο τις διάφορες πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης, να καταδείξουμε τις σχέσεις της με την αναγνωστική δεξιότητα και με την δεξιότητα της γραφής, και να προσδιορίσουμε τις φωνολογικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία θεωρεί ότι η φωνολογική επίγνωση έγκειται στην αναγνώριση και στην ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών σε μια λέξη, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Από την άλλη πλευρά, η ανάγνωση θεωρείται ως μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο, ενώ η γραφή έγκειται στην κωδικοποίηση ενός μηνύματος, με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου, όπου ο τελικός σκοπός παραμένει επίσης η επικοινωνία.

Εκτός, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό μελέτη θέματος, σχεδιάσαμε ένα εκπαιδευτικό πακέτο φωνημικής επίγνωσης με το οποίο στοχεύουμε στην περαιτέρω ενίσχυση των επιμέρων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, που αφορούν την ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, με το εκπαιδευτικό πακέτο που σχεδιάσαμε, έχουμε ως στόχο να βοηθήσουμε τους μαθητές της Α' Δημοτικού να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Ο λόγος που επιλέξαμε τις παραπάνω δεξιότητες απορρέει από τη σπουδαιότητα που διαδραματίζουν στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, καθώς έχει αποδειχθεί ότι δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες όπως την αναγνώριση του πρώτου φωνήματος μιας λέξης, σύνθεση και ανάλυση φωνημάτων μιας λέξης, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης.

Η παρεμβατική διδασκαλία της έρευνας μας βασίστηκε στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε. Με την εφαρμοσμένη έρευνα που εφαρμόσαμε σε δεκατρείς μαθητές της Α΄ Δημοτικού του Σχολείου της Ζαγοράς, μελετήθηκε η επίδραση που έχει το εκπαιδευτικό υλικό στη μάθηση των μαθητών όσον αφορά την ανάπτυξη των φωνημικών δεξιοτήτων που διδάχθηκαν, ενώ ακόμα προσδιορίστηκαν τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού. Για την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πακέτου, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο (pre-test) το οποίο δόθηκε στους μαθητές στις 11/12/2006, μια εβδομάδα πριν την διδασκαλία. Το ίδιο ερωτηματολόγιο (post-test) συμπλήρωσαν οι μαθητές στις 19/12/2006 μετά την διδασκαλία, η οποία και έλαβε χώρα την Πέμπτη στις 14/11/2006, την Παρασκευή στις 15/12/2006 και την Δευτέρα στις 18/12/2006. Για τη σύγκριση των επιδόσεων των αρχικών και τελικών απαντήσεων των μαθητών υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι ποσοστιαίες αναλογίες, ώστε να μας βοηθήσουνε να αναλύσουμε τις απαντήσεις τους και να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανάγνωση και γραφή

1.1. Τι είναι ανάγνωση και γραφή;

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δυο αλληλένδετες διαδικασίες που σχετίζονται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού οικοδομούν σταδιακά το γραπτό λόγο καθώς βασικά στοιχεία του συστήματος γραφής δεν είναι αυθόρμητα αντιληπτά από το παιδί όπως συμβαίνει με τον προφορικό λόγο (Curto, Morillo & Teixido, 1998). Η γραφή προκύπτει ως αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Είναι γεγονός ότι αρκετά παιδιά στο σχολείο, παρουσιάζουν δυσκολίες στο πέρασμά τους από τον προφορικό στο γραπτό λόγο. Προκειμένου να κατανοήσουμε αυτές τις δυσκολίες των μαθητών και να συλλάβουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον γραπτό λόγο, χρειάζεται να αναφέρουμε ορισμένες βασικές διαφορές του από τον προφορικό λόγο.

Μια πρώτη διαφορά γραπτού και του προφορικού λόγου, είναι ότι στον γραπτό λόγο έχουμε έμμεση και μακρινή επικοινωνία στον χώρο ή και στον χρόνο, ενώ στον προφορικό λόγο η επικοινωνία είναι άμεση και ταυτόχρονη (Dombey, 1994). Μια άλλη διαφορά, έγκειται στο γεγονός το ότι στον προφορικό λόγο το νόημα πολλές φορές συνάγεται από τα συμφραζόμενα, ενώ μας δίνονται πολλές υπονοούμενες - μη λεκτικές πληροφορίες, π.χ. χειρονομίες, τονισμός, εκφραστικότητα. Αντίθετα, στον γραπτό λόγο η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι πάντοτε ακριβής, τα νοήματα πλήρη, οργανωμένα και διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο που δεν χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο (Curto, Morillo & Teixido, 1998).

Επίσης, στο γραπτό λόγο έχουμε μεγαλύτερο βαθμό επεξεργασίας των δεδομένων, γι' αυτό και η δομή του επίσης διαφέρει από τον προφορικό ως προς την μεγάλη πυκνότητα με την οποία παρατίθενται οι προτάσεις στο κείμενο. Τέλος, ο γραπτός λόγος και γενικά το γραπτό κείμενο παραμένει σταθερό και αντέχει στο χρόνο, ενώ στον προφορικό λόγο «τις λέξεις τις παίρνει ο άνεμος» (Curto, Morillo & Teixido, 1998). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός οργάνωσης των δεδομένων στο γραπτό λόγο και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στην κατάκτησή του, σχετίζονται με το βαθμό επεξεργασίας των δεδομένων.

Για το γραπτό λόγο δυο αλληλένδετες διαδικασίες που αφορούν την κατάκτησή του, είναι η ανάγνωση και η γραφή (Παντελιάδου, 2000). Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί την βάση για την κατάκτηση της ανάγνωσης, γιατί καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν αναπτύσσουν γενικές γνωστικές στρατηγικές μάθησης, αποκτούν τα μέσα για να κατανοήσουν την ανάγνωση (αναπτύσσοντας λεξιλόγιο, σύνταξη κτλ), ενώ παράλληλα η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους δίνει την δυνατότητα να ελέγχουν τις υποθέσεις τους κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης (Lipson & Wixson, 1991). Η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος ώστε να κατανοήσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε. Η γραφή αντίθετα, αποτελεί την αντιστροφή αυτής της λειτουργίας, καθώς εδώ ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου, με τελικό σκοπό επίσης την επικοινωνία (Παντελιάδου, 2000).

Καθώς η ανάγνωση κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελεί βασικά μια δεξιότητα αποκωδικοποίησης (Storch & Whitehurst, 2002), οι μέθοδοι της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας σε γενικές γραμμές βοηθούν περισσότερο τα παιδιά στα πρώτα τους βήματα μάθησης της ανάγνωσης (Nicholson, 2000). Γνωρίζοντας επίσης ότι η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα που δείχνουν τα παιδιά να συνδέουν τα γραφήματα με τα φωνήματα των λέξεων (Adams, 1990· Bryant, Bradley, MacLean, & Crossland, 1989· Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· MacLean et al., 1987), δεν αποτελεί έκπληξη ότι η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Vellutino, 1981, 1991· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Αν και στη παρούσα διπλωματική εργασία δίνεται έμφαση στον τρόπο που η φωνολογική επίγνωση προσδιορίζει την πρώιμη αναγνωστική ικανότητα, ωστόσο θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η ανάγνωση δεν αποτελεί απλά μια δεξιότητα αποκωδικοποίησης. Τόσο για την γραφή όσο και για την ανάγνωση, δεν αρκεί μόνο η κατάκτηση του αλφαβητικού συστήματος. Άλλωστε, διάφορες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες που θεωρούνται ότι έχουν έμμεσες επιδράσεις στην αναγνωστική κατάκτηση, γίνονται ξανά σημαντικές στην τρίτη δημοτικού, όταν πλέον η ανάγνωση στηρίζεται στην κατανόηση (Storch και Whitehurst, 2002).

Η ανάγνωση αναπτύσσεται σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, την συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση. Για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάσει

θα πρέπει να μπορεί να αποκρυπτογραφήσει ένα γραπτό μήνυμα. Η αποκρυπτογράφηση ως τεχνική διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος (Zigmond, Vallecorsa, Silverman, 1983· Baar & Sadow, 1985). Αυτά τα δυο μέρη της τεχνικής αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδρούν. Έτσι το παιδί κατά την ανάγνωση ενός μηνύματος αναγνωρίζει από τη μια τα σύμβολα και την σύνθεσή τους, ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις σημασιολογικές, όπως και τις συντακτικο-γραμματικές προσδοκίες. Η γραφή περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν το παιδί να εκφράσει τόσο τις ιδέες όσο και τα συναισθήματά του σε λογική γραπτή μορφή. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η γραφή δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία και την καλλιγραφία, αλλά και την παραγωγή κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Ποια είναι όμως η σχέση της αναγνωστικής και της ορθογραφικής ικανότητας; Έχει αναφερθεί η άποψη ότι η μάθηση της ανάγνωσης προηγείται της μάθησης της ορθογραφίας (Kirk, 1983), και ότι η αναγνωστική ικανότητα θεωρείται πιο εύκολη από την ορθογραφική ικανότητα (Bradley, 1983). Έτσι, είναι πιθανό καλοί αναγνώστες να παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα ορθογραφίας (Thomson, 1990). Η παραπάνω κατάσταση εξηγείται από το γεγονός, ότι η επιτυχής αναγνώριση μιας λέξης πιθανόν να προϋποθέτει την αναγνώριση μόνο μερικών γραμμάτων της λέξης, ενώ η ικανότητα για σωστή ορθογραφία απαιτεί μια λεπτομερή αναπαραγωγή των γραμμάτων (Funnell, 1992).

Η ανάγνωση των λέξεων σχετίζεται με τις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες. Η αναγνώριση μιας λέξης αναφέρεται στην οπτική αντίληψη της λέξης και στην πρόσβαση στο νοηματικό της περιεχόμενο. Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αναγνώριση λέξεων θεωρείται η φωνολογική επίγνωση. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η αλφαβητική κατανόηση (alphabetic understanding), η κατανόηση δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από ξεχωριστά γράμματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους. Η φωνολογική επίγνωση και η αλφαβητική κατανόηση συνδυάζονται σχηματίζοντας μια ευρύτερη δομή, την αλφαβητική αρχή ή κώδικα (Chard, 1998).

Η αυτόματη αναγνώριση των λέξεων ξεκινάει από μια φωνολογική ανακωδικοποίηση, μια διαδικασία που συνίσταται στη διάκριση των φωνολογικών μερών της λέξης μέσω της χρησιμοποίησης γραφο-φωνημικών κανόνων (Chard, 1998). Η μάθηση της ανάγνωσης των λέξεων δεν αποτελεί μια φυσική διαδικασία, καθώς προϋποθέτει την σύμπραξη διαφορετικών σύνθετων διαδικασιών. Η

κατάκτηση αυτών των σύνθετων διαδικασιών φαίνεται να είναι αυθόρμητη σε κάποια παιδιά, ενώ άλλα χρειάζονται συστηματική διδασκαλία. Τέσσερις βασικοί παράμετροι φαίνεται να σχετίζονται με την αναγνώριση των λέξεων είναι οι εξής (Chard, 1998):

- ✓ Η αναγνωστική κατανόηση φαίνεται να εξαρτάται από την αναγνώριση των λέξεων.
- ✓ Η αναγνώριση των λέξεων προϋποθέτει την γνώση του ατόμου ότι: α) οι λέξεις αναπαρίστανται τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, β) ότι τα γραφήματα αντανακλούν συγκεκριμένους ήχους του προφορικού λόγου και γ) ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα.
- ✓ Η αλφαβητική κατανόηση (η κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από γραφήματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα φωνήματα) διευκολύνει την αναγνώριση των λέξεων.
- ✓ Η φωνολογική ανακωδικοποίηση (η διάκριση των φωνολογικών μερών της λέξης μέσω της χρησιμοποίησης γραφο-φωνημικών κανόνων) διαμεσολαβεί στην αναγνώριση των λέξεων.

1.2. Εξελικτικά μοντέλα μάθησης ανάγνωσης

Όσον αφορά τη μάθηση της ανάγνωσης έχουν προταθεί δυο μοντέλα μάθησης: τα εξελικτικά μοντέλα μάθησης της ανάγνωσης που προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welsh, Desberg και την Uta Frith, και το μοντέλο της διπλής θεμελίωσης που προτάθηκε από τον Seymour. Σύμφωνα με το **εξελικτικό μοντέλο μάθησης της ανάγνωσης**, η εκμάθηση της ανάγνωσης διεκπεραιώνεται μέσα από τρία διαδοχικά στάδια ανάπτυξης (Πόρποδας, 2002):

- ❖ Το λογογραφικό στάδιο: Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης χωρίς ακόμα να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα γράμματα της λέξης, συνδέει την οπτική εικόνα της λέξης με την προφορά της. Επομένως, το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει ένα μικρό αριθμό λέξεων, τις οποίες έχει συναντήσει πολλές φορές.
- ❖ Το αλφαβητικό στάδιο: Ως αποτέλεσμα της αποκτώμενης επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, ο αρχάριος αναγνώστης περνάει από

το λογογραφικό στο αλφαβητικό στάδιο της ανάγνωσης. Σε αυτό το στάδιο το παιδί αποκτάει τις στρατηγικές της αποκωδικοποίησης της γραφημικής παράστασης της λέξης αλλά και της φωνολογικής κωδικοποίησής της. Ο αρχάριος αναγνώστης σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζει τα γράμματα της λέξης, συσχετίζει τα γράμματα με τους αντίστοιχους φθόγγους, οργανώνει τα γράμματα σε δομημένα σύνολα και διαμορφώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης.

- ❖ Το ορθογραφικό στάδιο: Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης διαβάζει πλέον τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους σύνολα των γραμμάτων με την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά.

Σύμφωνα με το **μοντέλο της διττής θεμελίωσης**, η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται στην ανάπτυξη δυο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το ένα σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της *γλωσσικής επίγνωσης*, της επίγνωσης δηλαδή ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικά και μορφολογικά δομικά στοιχεία. Η γλωσσική επίγνωση έχει δυο επίπεδα αναπαράστασης: το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό. Το άλλο σύστημα του μοντέλου αναφέρεται στην ανάπτυξη της *ορθογραφικής δομής*, της γνώσης δηλαδή ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το μοντέλο της διττής θεμελίωσης, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δυο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών: της λογογραφικής διαδικασίας και της αλφαβητικής. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις: (Πόρποδας, 2002)

- ✓ Την προαναγνωστική: όπου τα παιδιά δεν έχουν ακόμα μάθει να διαβάζουν, αλλά έχουν αποκτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης.
- ✓ Την θεμελιακή ανάγνωση: όπου εδώ τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα τα γράμματα και τους αντίστοιχους φθόγγους, και στη συνέχεια αρχίζουν να αναπτύσσουν την λογογραφική και την αλφαβητική διαδικασία της ανάγνωσης.
- ✓ Την ορθογραφική ανάγνωση: όπου εδώ τα παιδιά ασκούνται στην απόκτηση της ικανότητας για αναπαράσταση και επεξεργασία μεγαλύτερων δομημένων μονάδων από το γράμμα π.χ. την συλλαβή.
- ✓ Την μορφογραφική ανάγνωση: όπου εδώ τα παιδιά ασκούνται στην αξιοποίηση και στο συνδυασμό μονάδων σημασιολογικού επιπέδου, για παράδειγμα τα

μορφήματα, ενώ παράλληλα προβαίνουν σε συνδυασμούς συλλαβών που απαρτίζουν τη λέξη.

Ο βαθμός στον οποίο ένα σύστημα γραφής αναπαριστάνει την φωνολογία, προσδιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ένα σύστημα ως βαθύ ή ρηχό, πιθανόν να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διαβάζονται οι λέξεις. Σύμφωνα με την υπόθεση του ορθογραφικού λάθους που διατυπώθηκε από τους Katz και Frost (1992), η ασυνέπεια που υπάρχει στην αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων σε ένα βαθύ σύστημα γραφής, όπως είναι το αγγλικό, έχει ως αποτέλεσμα ο αναγνώστης να αξιοποιεί τις μορφολογικές και όχι τις φωνολογικές πληροφορίες των λέξεων προκειμένου να διαβάσει τις λέξεις. Αντίθετα σε ένα ρηχό σύστημα γραφής, όπως είναι το ελληνικό, ο αναγνώστης διαβάζει τις λέξεις αξιοποιώντας κυρίως τις φωνολογικές πληροφορίες των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Η ελληνική γλώσσα διαφέρει από την αγγλική σε διάφορα σημεία. Στην ελληνική γλώσσα, τα γραφήματα γενικά αντιστοιχούν σε ένα φώνημα και δεν υπάρχουν λέξεις που να απαιτούν διαφορετικούς κανόνες συλλαβισμού, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με ορισμένες αγγλικές λέξεις π.χ. eight, through κτλ. Επίσης, στην ελληνική γλώσσα όλα τα φωνήεντα προφέρονται με συνέπεια, με αλληλουχία, σε αντίθεση με την αγγλική που δεν συμβαίνει πάντοτε αυτό π.χ. potato. Ακόμα, στην ελληνική γλώσσα προφέρονται όλα τα σύμφωνα, ενώ στην αγγλική πολλές φορές δεν λαμβάνονται υπόψη, εξαιρούνται π.χ. island. (Nikolopoulos et al., 2006). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνηγορούν ώστε το ελληνικό σύστημα γραφής να θεωρείται ρηχό, σε αντίθεση με το αγγλικό που θεωρείται βαθύ.

1.3. Διαδικασία εκμάθησης της γραφής

Η Emilia Ferreira και η Ana Teberosky έχουν προτείνει τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά οικοδομούν το σύστημα γραφής και ανάγνωσης. Η διαδικασία εκμάθησης της γραφής είναι η ακόλουθη (Curto, Morillo & Teixido, 1998):

1. Η γραφή δεν είναι το ίδιο πράγμα με το σχέδιο. Η πρώτη διαφοροποίηση που εδραιώνουν οι μαθητές αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ σχεδίων και άλλων σημείων, όπως γράμματα, αριθμοί, γραφήματα κτλ. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα

περισσότερα παιδιά όταν φτάνουν σχολείο έχουν εδραιώσει τη διαφορά μεταξύ σχεδίου και γραφήματος.

2. Πρωτόγονα γραφήματα: σκαρφήματα, ψευδογράμματα. Τα παιδιά στις πρώτες προσπάθειες τους να γράψουν, σημειώνουν κάποια σημεία που δεν είναι ούτε σχέδια, ούτε γράμματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι γραφές που προσπαθούν να μοιάσουν των γραμμάτων.

3. Διαφορές μεταξύ γραμμάτων και αριθμών. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι εκτός από γράμματα υπάρχουν και αριθμοί. Αρχικά, τα παιδιά στην προσπάθεια τους να παράγουν γραπτό λόγο τα χρησιμοποιούν και τα δυο χωρίς διάκριση. Σταδιακά όμως, καθώς το γνωστικό τους υλικό εμπλουτίζεται και ενσωματώνει πληροφορίες σχετικά με τη μορφή των γραμμάτων, τη φορά τους κτλ., αντιλαμβάνονται ότι για την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα σύμβολα. Έτσι σιγά-σιγά διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ γράμματος και αριθμού και αυτό αρχίζει να φαίνεται και στην παραγωγή του γραπτού τους λόγου.

4. Γραφές χωρίς έλεγχο ποσότητας. Αρκετά παιδιά στην προσπάθεια τους να παράγουν γραπτό λόγο, χρησιμοποιούν διάφορα γράμματα χωρίς έλεγχο έτσι ώστε να γεμίζουν ακόμη και το πλάτος μιας σελίδας, ή αντίθετα τους αρκεί να χρησιμοποιούν ένα μόνον γράμμα ανά λέξη, αν και μερικές φορές η συγγραφική τους μανία τα κάνει να γεμίζουν όλη τη γραμμή.

5. Συγκεκριμένες γραφές. Τα παιδιά με διάφορα ειδικά σημεία που χρησιμοποιούν για να παράγουν γραπτό λόγο, μπορούν να αναπαραστήσουν τα πάντα π.χ. ονόματα προσώπων, πραγμάτων κτλ. Αν και σ' αυτό το στάδιο είναι πιθανόν τα παιδιά να μην έχουν ακόμα αντιληφθεί τη διαφοροποίηση των λέξεων που κάνουν οι ενήλικες, εντούτοις η γραφή τους είναι μια αυθεντική γραφή που διέπεται από προσωπικούς νόμους. Έτσι με το να γράφουν το όνομά τους μπορούν να δηλώσουν οτιδήποτε.

6. Διαφοροποιημένες γραφές. Η γραφή των παιδιών σταδιακά αρχίζει να διαφοροποιείται :

α) Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου στο οποίο αναφέρονται, π.χ. η λέξη «αρκούδα» γράφεται με περισσότερα γράμματα από ότι η λέξη «πεταλούδα», γιατί η αρκούδα είναι μεγαλύτερη από την πεταλούδα σαν μέγεθος.

β) Ανάλογα με την ποσότητα, σειρά ή ποικιλία των γραμμάτων, π.χ. ενώ γράφουν διάφορες λέξεις, μπορεί να αλλάζουν το ρεπερτόριο των γραμμάτων που χρησιμοποιούν ή και να διαφοροποιούν τη σειρά των γραμμάτων σε μια λέξη.

7. Συλλαβικές γραφές. Αργά ή γρήγορα τα παιδιά ανακαλύπτουν τη συλλαβική γραφή. Σ' αυτή τη περίπτωση κάθε γράμμα αναπαριστά ένα ήχο. Δεδομένου ότι η μονάδα του ήχου που γίνεται είναι αντιληπτή είναι η συλλαβή, κάθε συλλαβή αναπαρίσταται από ένα γράμμα ή ένα γράφημα. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά, συχνά χρησιμοποιούν αλάνθαστα τόσα γραπτά σημεία όσες είναι και οι συλλαβές της κάθε λέξης. Τα παιδιά όμως συνήθως, για να αναπαραστήσουν τις συλλαβές χρησιμοποιούν φωνήεντα π.χ. « α ου α » αντί για αρκούδα. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να γράψουν σχεδόν ότι τους ζητήσουμε. Επίσης, μερικά παιδιά διατηρώντας την υπόθεση της συλλαβικής γραφής, αρχίζουν να γράφουν και με σύμφωνα π.χ. « π ρ θ ρ » αντί για παράθυρο.

8. Συλλαβο-αλφαβητικές γραφές. Όταν τα παιδιά ανακαλύψουν ότι μια συλλαβή μπορεί να γραφτεί ή με φωνήεν ή με σύμφωνο, σταδιακά καταλήγουν να γράφουν και τα δυο. Στις συλλαβο-αλφαβητικές γραφές η κάθε συλλαβή είναι δυνατόν να αποτελείται από περισσότερα του ενός γράμματα, χωρίς όμως να γράφονται όλα (αρχικά, τελικά, τα πιο γνωστά γράμματα).

9. Αλφαβητικές γραφές. Μετά το χρονικό διάστημα στο οποίο τα παιδιά κάνουν χρήση των συλλαβο-αλφαβητικών γραφών, τα παιδιά αρχίζουν να υιοθετούν το αλφαβητικό τρόπο γραφής. Με αυτόν τον τρόπο, καταλήγουν να γράφουν όλα τα γράμματα που γράφουμε και εμείς οι ενήλικες για να αναπαραστήσουμε μια λέξη.

Γνωρίζοντας ο εκπαιδευτικός τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές οικοδομούν σταδιακά τον γραπτό λόγο, μπορεί να τους βοηθήσει με κατάλληλες δραστηριότητες να απλοποιήσουν την παραπάνω διαδικασία. Από τη στιγμή που είναι γνωστό ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ορθογραφικής γραφής (Πόρποδας, 1989· Rohl & Tunmer, 1988· Lunberg et al., 1988· Torneus, 1984· Porpodas, 1999), ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το στάδιο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής μπορεί να προτείνει τις κατάλληλες δραστηριότητες π.χ. όταν ο μαθητής βρίσκεται στο στάδιο της συλλαβικής γραφής, θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιήσει δραστηριότητες συλλαβικής ή και φωνημικής επίγνωσης.

1.4. Σύνοψη

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δυο αλληλένδετες διαδικασίες που σχετίζονται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία, κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος προκειμένου να κατανοήσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε, ενώ η γραφή αποτελεί την αντιστροφή αυτής της λειτουργίας, καθώς εδώ ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου, με τελικό σκοπό επίσης την επικοινωνία. Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνώριση λέξεων θεωρούνται η φωνολογική επίγνωση και η αλφαβητική κατανόηση, η κατανόηση δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από ξεχωριστά γράμματα που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα φωνήματα. Η φωνολογική επίγνωση και η αλφαβητική κατανόηση συνδυάζονται σχηματίζοντας μια ευρύτερη δομή, την αλφαβητική αρχή ή κώδικα.

Προκειμένου ο αρχάριος αναγνώστης να μάθει να γράφει και να διαβάζει, θα πρέπει προηγουμένως να έχει κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες, και ότι από αυτές τα φωνήματα στο γραπτό λόγο συμβολίζονται με γραφήματα. Στο ελληνικό σύστημα γραφής, ο αναγνώστης διαβάζει τις λέξεις αξιοποιώντας κυρίως τις φωνολογικές πληροφορίες των λέξεων, ακριβώς επειδή τα γραφήματα αντιστοιχούν σε ένα φώνημα, ενώ ακόμα όλα τα φωνήεντα και τα σύμφωνα προφέρονται με συνέπεια και αλληλουχία. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός την διαδικασία με την οποία οι μαθητές οικοδομούν τον γραπτό λόγο, καθώς ανάλογα με το στάδιο που βρίσκονται κάθε φορά μπορεί να χρησιμοποιήσει δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ώστε να διευκολύνει την παραπάνω διαδικασία π.χ. όταν ο μαθητής βρίσκεται στο αλφαβητικό στάδιο, στο οποίο εκτός των άλλων διαμορφώνεται η φωνολογική ταυτότητα των λέξεων, θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιεί δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Φωνολογική επίγνωση

2.1. Ορισμός – περιεχόμενο φωνολογικής επίγνωσης

Προκειμένου ο αρχάριος αναγνώστης να μάθει να γράφει και να διαβάζει, θα πρέπει προηγουμένως να έχει κατανοήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες και ότι από αυτές τα φωνήματα στο γραπτό λόγο συμβολίζονται με γραφήματα (Παντελιάδου, 2000). Διάφορες έρευνες παρέχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένα μέρος μιας ευρύτερης δομής, της φωνολογικής διαδικασίας που συνεισφέρει στην κωδικοποίηση και ανάκληση λεξικών πληροφοριών (Wagner & Torgesen, 1987). Η φωνολογική διαδικασία αναφέρεται στην χρήση των φωνολογικών πληροφοριών (π.χ. οι ήχοι του προφορικού λόγου) στην εξέλιξη του γραπτού και προφορικού λόγου (Wagner et al., 1987).

Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις όσον αφορά το περιεχόμενο της φωνολογικής επίγνωσης. Οι απόψεις αυτές προκύπτουν από τους διάφορους ορισμούς που έχουν τεθεί κατά καιρό για την φωνολογική επίγνωση. Έτσι αυτοί, μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο του ανήκουν ορισμοί αρκετά κλειστοί, ενώ στο άλλο άκρο του ανήκουν πιο ανοικτοί ορισμοί όσον αφορά τους διαφορετικούς τύπους φωνολογικών δεξιοτήτων (Antony & Lonigan, 2004).

Οι πιο κλειστοί ορισμοί της φωνολογικής επίγνωσης την ορίζουν ως μια συνειδητή αντανάκλαση των αφηρημένων αναπαραστάσεων του προφορικού λόγου, ενώ θεωρούν ότι αποτελείται από διαφορετικούς, ξεχωριστούς τύπους φωνολογικών δεξιοτήτων, οι οποίοι και διακρίνονται είτε με βάση την γλωσσική τους πολυπλοκότητα π.χ. λέξεις, συλλαβές, onset και rime, φωνήματα, είτε από την γνωστική λειτουργία που επιτελούν στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών π.χ. αναγνώριση, σύνθεση, κατάτμηση, αντιστροφή (Antony & Lonigan, 2002).

Στους παραπάνω κλειστούς ορισμούς, περιλαμβάνονται μόνο δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (Morais, 1991a). Οι υποστηρικτές του μοντέλου των διαφορετικών φωνολογικών δεξιοτήτων υπογραμμίζουν την σημασία χειρισμού των φωνημικών δεξιοτήτων. Αυτή η στενή αντίληψη της φωνολογικής επίγνωσης αποκλείει εκείνες τις δεξιότητες που περιλαμβάνουν χειρισμό φωνολογικών μονάδων

μεγαλύτερων από τα φωνήματα, όπως αποκλείει και όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνουν αναγνώριση και όχι παραγωγή ή χειρισμό φωνολογικών πληροφοριών (Morais, 1991a).

Ένας δεύτερος λιγότερο κλειστός ορισμός περιλαμβάνει όλες τις υπο-συλλαβικές (subsyllabic), αλλά και τις φωνημικές δεξιότητες στην δομή της φωνολογικής επίγνωσης (Treiman, 1983, 1985). Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, όπως λέξεις ή συλλαβές αποκλείονται (Treiman & Zukowski, 1991; Treiman, 1992). Με βάση αυτόν τον ορισμό, η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αξιολογηθεί από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αναγνώριση ή χειρισμό onsets, rimes και γενικότερα φωνημάτων. Αυτή η αντίληψη της φωνολογικής επίγνωσης, υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης που περιλαμβάνουν υποσυλλαβικές μονάδες προϋποθέτουν μια συνειδητή ενημερότητα προκειμένου να αντανakλούν τις μονάδες του ήχου που συμπλέκονται, ενώ οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συλλαβές ή λέξεις απλά αντανakλούν μια ευαισθησία στα ακουστικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (Anthony et al, 2002).

Ένας τρίτος ορισμός σε αυτό το συνεχές, αναφέρει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα να διαχωρίζει κάποιος συνειδητά τα μέρη μιας λέξης (Morais, 1991b). Αυτός ο ορισμός είναι πιο γενικός από τους προηγούμενους, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού συλλαβών και φωνημάτων. Τέλος, ο Stanovich (1992), στην προσπάθεια διατύπωσης ενός ακόμη πιο ευρύτερου ορισμού, υποστήριξε ότι η δομή της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να διαχωριστεί από την ιδέα της συνειδητής ενημερότητας (συνειδητής προσπάθειας χειρισμού φωνολογικών μονάδων των λέξεων), καθώς η ενημερότητα είναι ένας όρος που δεν μπορεί να είναι εύκολα λειτουργικός. Έτσι, ο Stanovich εισήγαγε τον όρο φωνολογική ευαισθησία, την οποία και περιέγραψε σαν ένα συνεχές όπου στο ένα άκρο του υπάρχει μια ρηχή φωνολογική ευαισθησία μεγαλύτερων φωνολογικών μονάδων (π.χ. αναγνώριση ομοιοκαταληξίας), ενώ στο άλλο άκρο του υπάρχει μια βαθιά ευαισθησία μικρών φωνολογικών μονάδων (π.χ. φωνημικής επίγνωσης). Αυτός ο γενικός ορισμός, περιλαμβάνει ποικίλες φωνολογικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα τον χειρισμό οποιασδήποτε φωνολογικής μονάδας των λέξεων.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει ομοφωνία από τους ερευνητές όσον αφορά τον καθορισμό ενός ορισμού για την φωνολογική επίγνωση. Ο λόγος φαίνεται να απορρέει εν μέρει από τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει οι μελετητές τόσο για την φύση, όσο και για την αναπτυξιακή πορεία της φωνολογικής επίγνωσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία, στην προσπάθεια να μεταφραστεί ο αγγλικός όρος «phonological awareness» στα ελληνικά, έχουν χρησιμοποιηθεί οι παρακάτω όροι: «φωνολογική ενημερότητα» π.χ. Πόρποδας, «φωνολογική επίγνωση» π.χ. Παντελιάδου, «φωνολογική συνείδηση» π.χ. Παπούλια-Τζελέπη (Καρυώτης, 1997). Οι όροι αυτοί φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Στην παρούσα εργασία προτιμάται η χρήση του όρου φωνολογική επίγνωση, αντί των παραπάνω όρων, ως μια προσπάθεια να τονιστεί η ενσυνείδητη γνώση που πρέπει να διαθέτει κάποιο άτομο όταν χειρίζεται τις φωνολογικές μονάδες του λόγου.

Ένας ορισμός που κατά την άποψή μας, καλύπτει λειτουργικά την έννοια και την σύνθετη αναπτυξιακή δομή της φωνολογικής επίγνωσης, είναι αυτός που πρότεινε η Blackman (1994). Σύμφωνα με αυτόν, η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση και στην ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών σε μια λέξη, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Παντελιάδου, 2000). Η ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μονάδων του λόγου, απαιτεί όχι μόνο την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας για επικοινωνία, αλλά και την δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση (Παντελιάδου, 2000). Με άλλα λόγια, πρόκειται για κατανόηση και χειρισμό της εσωτερικής δομής του προφορικού λόγου. Η εσωτερική δομή των λέξεων προκύπτει από το συνδυασμό ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες της φωνολογίας. Αυτή ακριβώς η εσωτερική δομή των λέξεων λέγεται φωνολογική δομή, και χάρη στην αντίληψη αυτή της ιδιαίτερης φωνολογικής δομής κάθε λέξης είναι δυνατή η αναγνώρισή της (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000). Τα φωνήματα είναι οι φθόγγοι που έχουν διαφοροποιητική αξία, που έχουν την ιδιότητα να διαφοροποιούν την σημασία των λέξεων όταν βρεθούν στο ίδιο φωνητικό περιβάλλον π.χ. τα /p/, /t/ είναι φωνήματα γιατί η εναλλαγή τους μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων /p-όνος/, /t-όνος/. Τα

φωνήματα είναι τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας. Τα φωνήματα υπάρχουν μόνο ως στοιχεία μιας συγκεκριμένης γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998). Τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας είναι τα εξής (Σετάτος, 1974):

Σύμφωνα: /p, t, k, b, d, g, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, m, n, l, r/.

Φωνήεντα: /i, e, o, u, a/.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι φωνολογική επίγνωση δεν σημαίνει ανάγνωση λέξεων, αλλά η ικανότητα διάκρισης και χειρισμού των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, όπως για παράδειγμα των συλλαβών αλλά και των φωνημάτων από των οποίων αποτελείται μια λέξη (Carroll et al, 2000). Το άτομο που έχει αναπτυγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να αφαιρεί ή και να προσθέτει φωνήματα για να δημιουργήσει νέες λέξεις, και γενικά είναι ικανό να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Ball, 1993). Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν σημαίνει ότι πάντοτε θα πρέπει να επικεντρώνονται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και στο σημασιολογικό της επίπεδο. Σε αυτήν την περίπτωση το παιδί καλείται να χειριστεί συλλαβές και φωνήματα που δεν έχουν νόημα (Παντελιάδου, 2000).

2.2. Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από αρκετούς ερευνητές ως μια από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής ενημερότητας, με τις άλλες τρεις να είναι η λεξική, η πραγματολογική και η συντακτική επίγνωση (Πόρποδας, 2002). Η μεταγλωσσική ενημερότητα, η οποία έγκειται σε μια βαθύτερη γνώση χρήσης και ελέγχου της δομής του προφορικού λόγου, συνήθως κατακτιέται στα μέσα της παιδικής ηλικίας. Βέβαια, τα παιδιά πριν την ηλικία των πέντε ετών μπορούν να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα ικανοποιητικά και να είναι σε θέση να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Ωστόσο δεν γνωρίζουν συνειδητά τον τρόπο που χρησιμοποιούν την γλώσσα π.χ. μπορεί να μην γνωρίζουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, ή

ότι οι λέξεις χωρίζονται σε συλλαβές και φωνήματα (Nicholson, 2005). Σε αυτό το σημείο αναλαμβάνουν ρόλο οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, των οποίων ο στόχος είναι να βοηθήσουν το παιδί να κατακτήσει την γλωσσική ενημερότητα και να καλλιεργήσει γλωσσικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία προσδιορίζονται τόσο από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), όσο και από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η συνειδητοποίηση των παραπάνω δομικών στοιχείων. Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα ακόλουθα (Πόρποδας, 2002):

A. Λεξική επίγνωση

Πολλά παιδιά δεν κατανοούν τον ρόλο και τη σημασία τόσο της λέξης, όσο και της συλλαβής και των φωνημάτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις καλό είναι ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την έννοια των λέξεων και στη συνέχεια των συλλαβών. Η λέξη είναι μια ανεξάρτητη μονάδα του λόγου, η οποία φέρει νοηματικό περιεχόμενο (Nicholson, 2005).

B. Η συλλαβική επίγνωση

Η συλλαβική επίγνωση έγκειται στην ικανότητα συνειδητοποίησης του ατόμου ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβές, τις οποίες μπορεί να αναλύει και να συνθέτει (Πόρποδας, 2002). Η συλλαβή, είναι μια μονάδα του λόγου που αποτελείται είτε από φωνήεντα, είτε από φωνήεντα που συνοδεύονται από σύμφωνα, πριν ή και μετά από αυτά (Nicholson, 2005). Σε σχέση με την φωνημική επίγνωση, η συλλαβική επίγνωση θεωρείται πιο εύκολη διεργασία (Πόρποδας, 2002).

Στην ελληνική γλώσσα, η «μονάδα ανάγνωσης» θεωρείται η συλλαβή, εξαιτίας των χαρακτηριστικών της ως ρηχό σύστημα γραφής (μεγάλος βαθμός συνέπειας μεταξύ φωνημάτων-γραφημάτων). Τα ελληνόπουλα κατά την ορθογραφική φάση της ανάγνωσης, διαβάζουν αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας που πιστεύεται ότι αντιστοιχούν στη συλλαβή. Έρευνες που έγιναν στην ελληνική γλώσσα συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης (Πόρποδας & Τσούπρας, 1996· Πόρποδας & Τσαγγάρης, 1996· Πορποδας, 2001).

Γ. Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Σε αυτό το επίπεδο ενημερότητας το άτομο θα πρέπει να καταλάβει ότι συλλαβές συγκροτούνται από δυο δομικά τμήματα, το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset) και το τελικό τμήμα της συλλαβής (rime). Αυτή η ενδοσυλλαβική δομή επίγνωσης προσιδιάζει στη φύση της αγγλικής γλώσσας, καθώς το ορθογραφικό της σύστημα δεν χαρακτηρίζεται από μεγάλη συνέπεια μεταξύ γραφημάτων με φωνημάτων, με αποτέλεσμα η επεξεργασία κατά την ανάγνωση να θεωρείται ευκολότερη στο επίπεδο ομάδας γραμμάτων, παρά στο επίπεδο γράμματος (Πόρποδας, 2002).

Το σύστημα γραφής της αγγλικής γλώσσας έχει χαρακτηριστεί ως σύστημα «βαθιάς» ορθογραφίας με υψηλού επιπέδου μορφολογικούς περιορισμούς, καθώς υπάρχει μεγάλη ασυνέπεια μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων μέσα στη λέξη (Chomsky & Halle, 1968). Αντίθετα, το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας, αν και μοιάζει με το αγγλικό με την έννοια ότι είναι ένα μορφοφωνημικό σύστημα, ωστόσο έχει συγκαταλεχθεί ανάμεσα στα συστήματα «ρηχής» ορθογραφίας, ακριβώς επειδή υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των φωνημάτων και γραφημάτων, ώστε τελικά η προφορά της γραπτής λέξης να είναι προβλέψιμη από τη γραφημική της παράσταση. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους η αναγκαιότητα της ενδοσυλλαβικής ενημερότητας δεν έχει επαρκώς διευκρινιστεί και αποδειχθεί στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 2002).

Δ. Η φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία. Επιπλέον, έγκειται στις ικανότητες που έχει αναπτύξει το άτομο προκειμένου να χειρίζεται αυτά τα δομικά στοιχεία π.χ. μέσω της ανάλυσης ή της σύνθεσης φωνημάτων. Η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια της ικανότητας για την εκτέλεση νοητικών διεργασιών στην αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Στα πλαίσια της φωνημικής επίγνωσης, διακρίνονται διάφορα επίπεδα φωνημικών δεξιοτήτων, όπως της ανάλυσης, σύνθεσης, διάκρισης θέσης, αφαίρεσης, πρόσθεσης, αντιστροφής, και αντικατάστασης.

Η δεξιότητα της **φωνημικής διάκρισης** αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα αρχικά, τελικά ή και ενδιάμεσα φωνήματα μιας λέξης (Nickolson, 2005). Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από

τους μαθητές να του αναφέρουν π.χ. από ποια φωνούλα αρχίζει ή τελειώνει η λέξη /zári/. Σε σχέση με τις υπόλοιπες φωνημικές δεξιότητες θεωρείται η πιο εύκολη στην κατάκτησή της.

Η **φωνημική ανάλυση** (phonemic segmentation) αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ακουστικά όλα τα φωνήματα που προφέρονται σε μια λέξη (Nicholson, 2005), π.χ. η λέξη <έλα> αποτελείται από τα εξής φωνήματα: /è/, /l/, /a/. Ενώ η διάκριση των εξακολουθητικών φθόγγων είναι εύκολη, π.χ. είναι εύκολη η προφορά των φωνημάτων /s /, /z/ κτλ., οι στιγμιαίοι φθόγγοι συχνά προφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά να αλλοιώνονται π.χ. στα στιγμιαία σύμφωνα /p/, /t/, /k/ συχνά προστίθεται η φωνούλα /ου/, με τελικό αποτέλεσμα οι παραπάνω φθόγγοι να προφέρονται ως /που/, /του/, /κου/.

Μια πρόταση για την λύση αυτού του προβλήματος αποτελεί η χρήση της επαναληπτικής τεχνικής - iteration technique - η οποία και στρέφει την προσοχή του ατόμου σε κάποιο φώνημα, με την επανάληψή του (Lundberg, Frost & Peterson, 1988· Wallach & Wallach, 1979) π.χ. στην λέξη <φως>, τονίζουμε το φώνημα /f/ με τον εξής τρόπο /f-f-f-fos/. Η Nancy Lewkowich (1980), υποστήριξε ότι οι δραστηριότητες φωνημικής ανάλυσης γίνονται ευκολότερες όταν συνδυάζονται με αργή προφορά π.χ. αντί να ζητήσουμε από τον μαθητή να μας αναφέρει από πόσα φωνήματα αποτελείται η λέξη <φως>, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προφέρει αργά τη λέξη /f-o-s/ και μετά να ζητήσει από τον μαθητή να του αναφέρει από πόσα φωνήματα αποτελείται η λέξη.

Αν και η ανάλυση φωνημάτων θεωρείται μια απαιτητική νοητική διεργασία για τα παιδιά ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, μια ευκολότερη δραστηριότητα φωνημικής επίγνωση είναι αυτή της **σύνθεσης**. Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός αναφέρει μεμονωμένα τους ήχους των λέξεων στον μαθητή, ο οποίος και θα πρέπει να συνδυάσει τα φωνήματα για να αναφέρει ολόκληρη την λέξη μαζί (Nicholson, 2005), π.χ. /γ/-/ᾱ/-/t/-/a/ με τον μαθητή να απαντάει <γάτα>.

Μια ακόμα δυσκολότερη δραστηριότητα από τη φωνημική σύνθεση είναι η **φωνημική απαλοιφή ή αφαίρεση** (phonemic delition). Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητάμε από το μαθητή να αφαιρέσει το αρχικό, τελικό ή το ενδιάμεσο φώνημα μιας λέξης (Nicholson, 2005), π.χ. ποια λέξη θα μείνει αν αφαιρέσεις από την <γάτα> τη φωνούλα /γ/. Η απάντηση σαφώς είναι <άτα>.

Ακόμα μια δύσκολη φωνημική δραστηριότητα είναι αυτή της **αντικατάστασης** (phonemic substitution). Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ο μαθητής θα πρέπει

πρώτα να αφαιρέσει από την λέξη ένα φώνημα και στη συνέχεια να προσθέσει κάποιο άλλο (Nicholson, 2005), π.χ. στη λέξη <πέρα> να αφαιρέσει το φώνημα /p/ και να προσθέσει το φώνημα /v/ ώστε η λέξη να γίνει <βέρα>. Γίνεται σαφές ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες απαιτούν την σύνθεση γνωστικών διεργασιών, γι' αυτό και θεωρούνται ιδιαίτερα απαιτητικές. Τέλος, η δεξιότητα της **φωνημικής αντιστροφής** αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να προβαίνει σε αντιστροφές φωνημάτων π.χ. /sa/ σε /as/, /na/ σε /an/.

2.3. Δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης: εσωτερική δομή και ιεραρχία

Οι περισσότερες έρευνες που μελετούν την εσωτερική δομή και ιεραρχία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, έχουν αναφερθεί και μερικές μελέτες και σε άλλες γλώσσες, όπως στην ιταλική (Cosu, et al., 1988), στην δανική (Lundberg, Frost & Petersen, 1988), στην γερμανική (Wimmer, 1993), στην ισπανική (Jimenez-Gonzalez & Haro-Garcia, 1995), στην πορτογαλική (Cardoso-Martins, 1995), στην σερβο-κροατική (Lucatela et al, 1995) και στην τούρκικη (Oney & Durgunoglu, 1997). Με βάση τα αποτελέσματα μερικών από των παραπάνω μελετών, η ιεραρχία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης είναι πιθανόν να ποικίλει ανάλογα με τη γλώσσα που εξετάζεται (Cosu, et al., 1988· Oney & Durgunoglou, 1997· Wimmer, 1993).

Ο όρος ιεραρχία αναφέρεται σε μια κατηγοριοποίηση η οποία έχει ως βάση της τον βαθμό της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Ο βαθμός της δυσκολίας, που αντανακλά την θέση που κατέχει η καθεμιά δεξιότητα φωνολογικής επίγνωσης στην ιεραρχία, επηρεάζεται από παράγοντες όπως (Παντελιάδου, 2000):

- ✓ Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που συσχετίζεται με τον αντίστοιχο βαθμό αφαίρεσης που απαιτείται για την απόκτησή της, π.χ. οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές απ' ό,τι οι σε φωνήματα.
- ✓ Την θέση της υπό-εξέτασης μονάδας μέσα στην λέξη. Ένα φώνημα γίνεται ευκολότερα αντιληπτό στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης, από ό,τι σε ενδιάμεσες θέσεις.
- ✓ Το πλήθος των φωνολογικών μερών. Για παράδειγμα, μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται πιο εύκολα σε φωνήματα, απ' ό,τι μια πολυσύλλαβη.

- ✓ Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά μιας λέξης. Για παράδειγμα, οι εξακολουθητικοί φθόγγοι –σς, –φφφ επεξεργάζονται πιο εύκολα από τους στιγμιαίους κ, π, τ.
- ✓ Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται. Για παράδειγμα, η διάκριση ομοιοκαταληξίας, ή η ανάλυση μιας λέξης σε επιμέρους συλλαβές, είναι πιο εύκολες νοητικές διεργασίες από την ανάλυση μιας λέξης στα φωνήματα που την απαρτίζουν.

Όσον αφορά το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που εξετάζεται, έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά χειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση μεγαλύτερες και ανεξάρτητες μονάδες, όπως για παράδειγμα τις συλλαβές. Στον χειρισμό των φωνημάτων συναντούν σημαντικές δυσκολίες, καθώς υπάρχει δυσκολία ακουστικής διάκρισης τους. Τα φωνήματα επηρεάζονται από τα υπόλοιπα που ακολουθούν, δεν έχουν αυτοτελή νόημα, ενώ επίσης χαρακτηρίζονται και από ένα βαθμό αφαίρεσης και αυθαιρεσίας (Smith, Simons & Kameenui, 1995).

Οι Anthony et al. (2003), βρήκαν ότι τα παιδιά χειρίζονται τις λέξεις που ακούνε, αρχικά σε επίπεδο λέξεων, στην συνέχεια σε επίπεδο συλλαβής και έπειτα σε επίπεδο φωνημάτων. Τα μικρά παιδιά, είτε μαθαίνουν να αναλύουν την λέξη σε συλλαβές και στη συνέχεια σε φωνήματα, είτε αρχικά αναγνωρίζουν την κατάληξη μιας λέξης βρίσκοντας και άλλες που ομοιοκαταληκτούν με αυτή, ενώ στη συνέχεια προβαίνουν στην ανάλυση και σύνθεση των επιμέρους φωνημάτων μιας λέξης (Gathercole & Baddeley, 1993· Wood & Terrell, 1998).

Σε σχέση με τον ρόλο της θέσης της φωνολογικής μονάδας, οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο χειρισμός τους είναι ευκολότερος όταν βρίσκονται στην αρχή ή στο τέλος της λέξης, παρά στα μέσα αυτής (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989· Mann & Brady, 1988· Spector, 1992). Έτσι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, μπορούν πιο εύκολα να αναγνωρίσουν ή ακόμα και να απομονώσουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης απ' ότι το τελικό (Παπούλια-Τζελέπη, 1997· Johnston, Anderson & Holligan, 1996).

Οι Anthony et al. (2003), αναφέρουν ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν φωνολογικού τύπου πληροφορίες, πριν ακόμα να μπορέσουν να τις χειριστούν, ενώ πρώτα μαθαίνουν να συνθέτουν αυτές τις φωνολογικές πληροφορίες και στη συνέχεια προβαίνουν στην εξάλειψή τους. Η επίδοση των παιδιών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται επίσης ότι επηρεάζεται και από τον τύπο του φωνήματος, για το αν είναι δηλαδή φωνήεν ή εξακολουθητικό ή στιγμιαίο

σύμφωνο (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· Gonzalez & Garcia, 1995). Οι Gonzalez και Garcia (1995) βρήκαν ότι τα παιδιά πιο εύκολα μπορούν να απομονώσουν εξακολουθητικά σύμφωνα από ότι στιγμιαία σύμφωνα. Επιπλέον, ανακάλυψαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στην απομόνωση του αρχικού συμφώνου μιας λέξης, όταν αποτελούσε μέρος ενός αρχικού συμπλέγματος π.χ. να απομονώσουν το αρχικό φώνημα /k/ , στην λέξη <κλειδί>. Η δυσκολία αυτή εντείνονταν όσο μεγαλύτερη ήταν η λέξη.

Οι Leafstedt και Gerber (2005), βρήκανε ότι οι μαθητές πιο εύκολα χειριζόταν onset και rime δραστηριότητες, απ' ότι δραστηριότητες που απαιτούσαν την ανάλυση και σύνθεση των ήχων. Γι' αυτό άλλωστε οι δεξιότητες των onset και rime έχουν ονομασθεί και ως πρώιμη φωνολογική επίγνωση, με τις δεξιότητες της σύνθεσης και ανάλυσης ήχων να ονομάζονται μετέπειτα φωνολογική επίγνωση. Φαίνεται ότι οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αποτελούνται από διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, με τις πιο απλές να είναι δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας μέχρι τις πιο απαιτητικές απομόνωσης και αφαίρεσης φωνημάτων από σύμπλεγμα συμφώνων.

Οι Padeliadu, Kotoulas και Botsas (1998), ανέφεραν ότι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης ποικίλουν ανάλογα με την υπό-εξέταση γλώσσα. Ανεξάρτητα από την υπό εξέταση γλώσσα, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν σε κάποια σημεία για την ιεραρχία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Για παράδειγμα, η φωνημική αντιστροφή έχει αναφερθεί ως μια από τις πιο δύσκολες και πιο απαιτητικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Chafouleas et al., 1997).

Ένα κοινό σημείο των διαφορών γλωσσών σύμφωνα με τους Padeliadu, Kotoula και Botsas (1998), είναι ότι οι μαθητές κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες όπως οι συλλαβές, ενώ δυσκολεύονται στο χειρισμό των φωνημάτων. Ωστόσο, δεν παρατήρησαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη θέση της φωνολογικής μονάδας στη λέξη, όπως και διαφοροποιήσεις στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης φωνολογικών μονάδων των παιδιών. Αυτές οι παρατηρήσεις βρίσκονται σε αντίθεση με αντίστοιχες μελέτες στην αγγλική γλώσσα. Συγκρίνοντας με την βιβλιογραφία ξένων γλωσσών, τα ελληνόπουλα φαίνεται να έχουν υψηλότερο επίπεδο στον τομέα της συλλαβικής επίγνωσης.

Ακόμη στην έρευνά τους βρήκαν ότι η ιεραρχία των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα διαφέρει σε σχέση με άλλες γλώσσες, όπως της αγγλικής, της τούρκικης, της τσέχικης και της πορτογαλικής. Αυτό το εύρημα δεν

προκαλεί έκπληξη καθώς η ελληνική γλώσσα διαφέρει φωνολογικά από τις άλλες προαναφερθείσες γλώσσες. Εξαιτίας του γεγονότος ότι διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετική φωνολογική δομή, η επίγνωση συγκεκριμένων φωνολογικών μονάδων ίσως να αναπτύσσεται ως μια λειτουργία των συγκεκριμένων δομικών χαρακτηριστικών της κάθε γλώσσας. Με βάση αυτό το σκεπτικό, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να διαφέρει στον τύπο και ρυθμό ανάπτυξης ανάμεσα στους ομιλητές διαφορετικών γλωσσών (Padeliadu, Kotoulas και Botsas, 1998).

Τέλος, στην μελέτη τους οι Padeliadu, Kotoulas και Botsas (1998), βρήκαν ότι μερικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τη συνολική επίδοση στον τομέα φωνολογικής επίγνωσης. Για παράδειγμα οι δεξιότητες της αρχικής φωνημικής αναγνώρισης, της αφαίρεσης τελικής συλλαβής, της αφαίρεσης τελικού φωνήματος και της αντιστροφής φωνήματος, προσδιορίζουν το 90% της συνολικής επίδοσης. Ας σημειωθεί ακόμη, ότι στην έρευνά τους δεν βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση ανάμεσα στο φύλο και την φωνολογική επίγνωση.

2.4. Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης

Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, πριν την είσοδό τους στο σχολείο, πριν δηλαδή ακόμη διδαχθούν συστηματικά ανάγνωση και γραφή. Με την γλωσσική του εξέλιξη και ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, αρχίζουν και καλλιεργούνται οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Ήδη από την νηπιακή ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις σε παιχνίδια και τραγούδια (Παντελιάδου, 2000). Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας, αναπτύσσεται ήδη από την ηλικία των τριών ετών, χωρίς καμιά ιδιαίτερη διδασκαλία, ίσως ακριβώς γιατί ενισχύεται από τον ρυθμικό χαρακτήρα τους που αρέσκονται να αναπαράγουν τα παιδιά (Πόρποδας, 2002).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, δεν έχουν ακόμα αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Στην πρώτη όμως δημοτικού, με τη συνέργεια της αναγνωστικής ικανότητας, το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που διαθέτουν είναι σαφώς σημαντικά υψηλότερο (Πόρποδας, 2002). Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης λαμβάνει χώρα στη βάση ενός συνεχές αντανakλώντας μια μετάβαση από πιο ρηχά σε βαθύτερα επίπεδα

ενημερότητας. Τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν μια βαθύτερη επίγνωση των φωνολογικών μονάδων, με την φωνημική επίγνωση να αποτελεί το πιο πολύπλοκο επίπεδο δεξιότητας (Stanovich, 1992).

Αρκετοί ερευνητές (Adams, 1990· Bryant et al., 1990· Treiman & Zukowski, 1991, 1996) θεωρούν τη φωνολογική επίγνωση ως μια διακριτή αναπτυξιακή φωνολογική δεξιότητα, η οποία και παίρνει διαφορετικές μορφές κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής της πορείας. Σε πρώιμα στάδια, η φωνολογική επίγνωση παίρνει την μορφή της αναγνώρισης ευρύτερων φωνολογικών μονάδων όπως συλλαβών, onset και rimes, ενώ σε μετέπειτα στάδια αφορά τον χειρισμό των φωνημάτων (Antony & Lonigan, 2004). Γι' αυτό και τα παιδιά αποκτούν πρώτα την συλλαβική επίγνωση πριν την ενδοσυλλαβική, και την ενδοσυλλαβική επίγνωση πριν την φωνημική (Treiman, 1992).

Οι Antony και Lonigan (2004), μετά την μελέτη τεσσάρων ξεχωριστών ερευνών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διακριτή αλλά ενοποιημένη δεξιότητα, η οποία όμως μπορεί να μετρηθεί από διαφορετικές δραστηριότητες (π.χ. αναγνώριση, σύνθεση ή εξάλειψη συλλαβών ή φωνημάτων), δραστηριότητες που όμως διαφέρουν στην γλωσσική τους ποικιλομορφία π.χ. σε επίπεδο συλλαβής, rime, onset ή φωνημάτων. Υποστηρικτικά στοιχεία για μια ενοποιημένη αντίληψη της φωνολογικής επίγνωσης προέρχονται από διάφορες μελέτες (Anthony et al., 2002· Stahl & Murray, 1994). Η αναπτυξιακή πορεία της φωνολογικής επίγνωσης ως μιας διακριτής αλλά ενοποιημένης δεξιότητας, θεωρείται ότι αναπτύσσεται από την επίγνωση της συλλαβής στην επίγνωση των φωνημάτων (Adams, 1990· Bryant et al., 1990· Goswami & Bryant, 1990· Stanovich, 1992) σε μια ημι-παράλληλη εξελικτική πορεία, παρά σαν μια χρονικά διακριτή, διαδοχική εξέλιξη (Anthony, 2000· Anthony et al., 2003).

Οι Leafstedt και Gerber (2005) δημοσιοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας τους υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία αποτελείται από δυο αλληλοσυσχετιζόμενες δομές: α) την πρώιμη φωνολογική επίγνωση, η οποία αποτελείται από τις δεξιότητες των onset και rime, και β) την μετέπειτα φωνολογική επίγνωση, η οποία αποτελείται από τις δεξιότητες της ανάλυσης και σύνθεσης φωνημάτων των λέξεων. Το onset περιλαμβάνει το σύμφωνο ή και το σύμπλεγμα συμφώνων που υπάρχουν στη συλλαβή, ενώ το rime περιλαμβάνει το φωνήεν και το σύμφωνο/α που ακολουθούν (Denton, et al., 2000).

Οι Goswami και Bryant (1990), υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας μέχρι τα πρώτα σχολικά χρόνια, τα παιδιά διέρχονται από τρία επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης: από την επίγνωση των συλλαβών στην επίγνωση των onset και rime, μέχρι να καταλήξουν στην φωνημική επίγνωση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση τα παιδιά σταδιακά γίνονται γνώστες των διαφορετικών φωνολογικών μονάδων της λέξης, και στη συνέχεια χρησιμοποιούν αυτή τη φωνολογική επίγνωση των διαφορετικών μονάδων του λόγου προκειμένου να συμπληρώσουν δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης.

Ο Gombert (1992), πρότεινε μια διαφορετική προσέγγιση για την αναπτυξιακή φύση της φωνολογικής επίγνωσης, προτείνοντας ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δυο τύπους: την επιγλωσσική και την μεταγλωσσική επίγνωση. Η επιγλωσσική επίγνωση χαρακτηρίζεται από μια γενική ευαισθησία ανάμεσα στις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι ήχοι του προφορικού λόγου, ενώ η μεταγλωσσική επίγνωση έγκειται στην συνειδητή επίγνωση των φωνολογικών μονάδων της λέξης, και πιο συγκεκριμένα μέσα στα όρια των λέξεων παραπέμποντάς μας βασικά στα φωνήματα.

Στην έρευνα των Carroll et al. (2003), βρέθηκε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν συλλαβική και rime επίγνωση, και στη συνέχεια φωνημική επίγνωση. Ωστόσο, υπήρξε μικρή διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που τα παιδιά παρουσίασαν σε δραστηριότητες συλλαβικής επίγνωσης και σε δραστηριότητες rime επίγνωσης. Με βάση αυτό το εύρημα οι Carroll et al. (2003), πρότειναν ότι ένας καλύτερος τρόπος περιγραφής της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης είναι να την θεωρήσουν ως μια διαδικασία που διέρχεται από την ενημερότητα μεγαλύτερων φωνολογικών μονάδων π.χ. συλλαβές και rimes, προς την ενημερότητα μικρών φωνολογικών μονάδων, δηλαδή των φωνημάτων. Αυτός ο διαχωρισμός βρίσκεται σε συμφωνία με την προσέγγιση που πρότεινε ο Gombert κάνοντας λόγο για επιγλωσσική και μεταγλωσσική φωνολογική επίγνωση.

Πιο αναλυτικά, οι Carroll et al. (2003), με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους προτείνουν ότι η προσχολική φωνολογική επίγνωση μπορεί να διαιρεθεί σε μια πρώιμη ευαισθησία στις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι ήχοι του προφορικού λόγου και σε μια μετέπειτα ενημερότητα των φωνημάτων. Η πρώιμη φωνολογική ευαισθησία των ευρύτερων φωνολογικών μονάδων αποτελεί μια δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται ως απόρροια της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η πρώτη φωνολογική επίγνωση φαίνεται να αλληλεπιδρά στενά με την δεκτική λεξιλογική γνώση που διαθέτουν τα παιδιά. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται ως ένα μέρος της προβλεπόμενης αναγνωστικής ανάπτυξης, παρά ως ένα μέρος της μεταγλωσσικής εξέλιξης. Η μετέπειτα φωνημική επίγνωση φαίνεται να οργανώνεται στη βάση της πρώιμης φωνολογικής ευαισθησίας των ευρύτερων φωνολογικών μονάδων, ενώ εξαρτάται από την ευκρίνεια των δεξιοτήτων άρθρωσης που έχει κατακτήσει το παιδί. Η ανάπτυξη αυτών των δυο τύπων φωνολογικής επίγνωσης αντανακλά την μετάβαση από ολικές σε κατατμημένες φωνολογικές αναπαραστάσεις (Carroll et al, 2003).

Η Vihman (1996), υποστήριξε ότι υπάρχουν τουλάχιστον δυο κρίσιμες περίοδοι στην ανάπτυξη της φωνολογικής ανάπτυξης. Η πρώτη περίοδος αρχίζει στην ηλικία των δυο ως τεσσάρων χρονών, όταν ο λόγος των παιδιών αρχίζει να μοιάζει όλο και περισσότερο στον λόγο των ενηλίκων, ενώ η δεύτερη περίοδος αρχίζει με την εσωτερίκευση της γραπτής γλώσσας στα πρώτα σχολικά χρόνια. Αναλυτικότερα, σε σχέση με την πρώτη περίοδο ανέφερε ότι τα παιδιά γύρω στην ηλικία των τριών ετών αρχίζουν να μεταβαίνουν από τις πρώιμες ολιστικές λέξεις συγκεκριμένων φωνολογικών προτύπων σε παραγωγικούς κανόνες, φωνολογικά θεμελιωμένους. Στην δεύτερη περίοδο, στα πρώτα σχολικά χρόνια οι φωνολογικές αναπαραστάσεις αλλάζουν ξανά λόγω της εσωτερίκευσης των ορθογραφικών αναπαραστάσεων.

Το κοινό σημείο των παραπάνω διαφορετικών αντιλήψεων για την αναπτυξιακή δομή της φωνολογικής επίγνωσης είναι ότι συμφωνούν ότι υπάρχουν ποικίλες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες όμως διαφέρουν στη γλωσσική τους ποικιλομορφία, αλλά και στην γνωστική λειτουργία που επιτελούν στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών. Οι βασικές θεωρητικές διαφορές αφορούν τις υποθέσεις σχετικά με τον αν οι τύποι ή τα επίπεδα των φωνολογικών δεξιοτήτων (π.χ. ρηχά ή βαθύτερα) αποτελούν ξεχωριστές φωνολογικές δεξιότητες (Anthony et al, 2002).

Ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών φαίνεται να υπάρχει στο ότι η φωνολογική επεξεργασία του λόγου κλιμακώνεται σε απαιτητικότερα επίπεδα, διερχόμενη σταδιακά από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Αναλόγως, τα παιδιά πρώτα επεξεργάζονται τα αρχικά και τελικά τμήματα μιας λέξης, και στη συνέχεια προβαίνουν στον χειρισμό ενδιάμεσων θέσεων. Ο βαθμός δυσκολίας της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου εξαρτάται και από την εναλλαγή των συμφώνων και φωνηέντων στη δομή της λέξης. Έχει αναφερθεί ότι η δομή των λέξεων «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν» είναι ο πιο εύκολος στον χειρισμό,

ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι δομές με συμπλέγματα (Treiman & Weatherston, 1992).

Όσον αφορά την αντίληψη της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα νήπια αρχικά δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από ξεχωριστές λέξεις (Clay, 1979). Δυσκολίες επίσης παρουσιάζουν και στην αντίληψη των λέξεων ως σύνολα (Goswami & Bryant, 1990). Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν γιατί δεν έχουν αναπτύξει ακόμα δεξιότητες διαχωρισμού της φωνολογικής δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση, μιας και εστιάζουν την προσοχή τους στο νόημα της λέξης και όχι στα δομικά στοιχεία που την αποτελούν π.χ. στην συγκρότηση της λέξης από τα συγκεκριμένα και σε ορισμένη σειρά ήχους της (Τάφα, 2001). Έτσι για παράδειγμα ένα νήπιο μπορεί να αντιληφθεί το νόημα της λέξης <μέλι>, αλλά θα παρουσιάσει μεγάλες δυσκολίες στη φωνημική ανάλυση της λέξης, ότι αποτελείται δηλαδή από τα παρακάτω φωνήματα /m /, /é/, /l/, /i/.

Η διαφορά στην επίδοση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε δραστηριότητες φωνημικής και συλλαβικής κατάτμησης εξηγείται από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που απαιτούν αυτές οι δυο δεξιότητες (Πόρποδας, 2002). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ηλικίας πέντε με έξι ετών, δυσκολεύονται περισσότερο στη φωνημική ανάλυση των λέξεων, ενώ αντίθετα διαθέτουν καλό επίπεδο συλλαβικής επίγνωσης (Lundberg, et. al., 1980· Treiman & Baron, 1981· Treiman & Zukowski, 1991). Ως κρίσιμη περίοδος για την εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται ότι είναι η ηλικία μεταξύ των 4-6 χρονών (Gonzalez & Nelson, 2003), ενώ έχει βρεθεί ότι τα παιδιά αρχίζουν να ασκούν συνειδητό έλεγχο και χειρισμό της φωνολογικής δομής της γλώσσας από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Caravolas & Bruck, 1993· Lenel & Cantor, 1981· Lonigan et. al., 1998· Treiman, 1985).

Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι η ίδια όμως για όλα τα παιδιά. Πολλά από αυτά, αποφοιτούν από το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν κατακτήσει το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που υπαγορεύει η ηλικία τους. Η αιτία αυτής της καθυστέρησης, μπορεί να οφείλεται στο ότι όταν μιλάνε προσέχουνε το νόημα των λέξεων και όχι τη δομή τους, ή στο ότι δεν φαίνεται να διαχωρίζουν τη γλώσσα από τα ηχητικά σύνολα που την αποτελούν, από τα φωνήματα δηλαδή, τις λέξεις ή και τις προτάσεις (Πόρποδας, 1992). Ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να ευθύνεται για αυτή τη διαφοροποίηση φαίνεται να απορρέει από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

των γονέων, το οποίο και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωση των παιδιών (Παντελιάδου, Χατζόπουλος & Πατσιοδήμου, 1998· Παπούλια-Τζελέπη, 1992, 1997· Bowey, 1995· Raz & Bryant, 1990).

2.5. Φωνολογική επίγνωση και παράγοντες που την επηρεάζουν

Έχει αναφερθεί η άποψη, ότι τόσο η αναγνωστική ικανότητα όσο και οι φωνολογικές δεξιότητες είναι γενετικά μεταδιδόμενες (Pennington, 1995). Από την άλλη μεριά όμως, η αντίληψη της φωνολογικής επίγνωσης ως μιας σύνθετης μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής δεξιότητας, οδήγησε πολλούς ερευνητές στην ιδέα ότι ως τέτοια δεξιότητα είναι λογικό να δέχεται την επίδραση ποικίλων παραγόντων. Ο προβληματισμός σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, έχει εστιασθεί στους παράγοντες διαμόρφωσης των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς έχει αναφερθεί μια εξελικτική σχέση μεταξύ της γλωσσικής, μεταγλωσσικής και φωνολογικής εξέλιξης (Bowey & Patel, 1988).

Η αιτιακή σχέση μεταξύ κοινωνικού περιβάλλοντος και γλώσσας επισημάνθηκε από τους B. Bernstein και W. Labov. Ο Bernstein κάνοντας λόγο για δυο γλωσσικούς κώδικες, τον περιορισμένο και διευρυμένο, ανέφερε ότι ο καθένας από αυτούς τους δυο εκφράζει διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις, ιεραρχία, τρόπο επικοινωνίας και χρήση του λόγου. Οι δυο αυτοί κώδικες υιοθετούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκει ο κάθε άτομο. Επομένως, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων οδηγούνται στην σχολική αποτυχία γιατί χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ακαμψία, περιγραφικές κυρίως έννοιες και φτωχή αξιοποίηση των δομικών δυνατοτήτων της γλώσσας (Μήτσης, 2001).

Ο Labov διαφώνησε με τη θεωρία του Bernstein καθώς όπως ανέφερε τροφοδοτεί αντιλήψεις για ανώτερα και κατώτερα στρώματα. Ο ίδιος υποστήριξε ότι όλα τα γλωσσικά συστήματα είναι το ίδιο αποτελεσματικά, καθώς όλοι οι γλωσσικοί κώδικες μπορούν να εκφράσουν τα πάντα, με τη διαφορά ότι ο καθένας τους χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους ή μέσα για να το πετύχει. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων υστερούν στις αναγνωστικές τους επιδόσεις, όχι γιατί υστερούν γλωσσικά ή εξαιτίας του ότι είναι μειωμένης αντίληψης,

αλλά γιατί η γλώσσα που μιλούν, ο κώδικας που έχουν υιοθετήσει δεν συμπίπτει με την επίσημη νόρμα που έχει υιοθετήσει το σχολείο (Μήτσης, 2001).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης του παιδιού και του βαθμού κατάκτησης φωνολογικής του επίγνωσης, η Leroy-Boussion (1972), διαπίστωσε ότι τα παιδιά που έρχονται από ευνοημένα ή μη, κοινωνικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν διαφορετική επίδοση σε δοκιμασίες αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Wallach, Wallach, Dozier και Kaplan (1977).

Στην έρευνα των Dickinson και Snow (1987), η μεταβλητή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, φαίνεται να ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση στη σχέση κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας και φωνολογική επίγνωση του παιδιού. Στην έρευνα της Bowey (1995), η παραπάνω σχέση παραμένει σημαντική ακόμα και μετά από έλεγχο του νοητικού επιπέδου και της γλωσσικής ικανότητας, με το επάγγελμα του πατέρα να επηρεάζει την φωνολογική επίγνωση του παιδιού. Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα της Παπούλιας-Τζελέπη (1997), συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η φωνολογική επίγνωση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας συνδέεται σημαντικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, όπως αυτό προσδιορίζεται από την κατοχή ηλεκτρικών/ηλεκτρονικών συσκευών και βιβλιοθήκη.

Στην έρευνα των MacLean, Bryant και Bradley (1987), αν και διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει την φωνολογική επίγνωση του παιδιού, ωστόσο μετά από έλεγχο των μεταβλητών της ηλικίας και της νοημοσύνης, δεν διαπιστώθηκε σημαντική σχέση μεταξύ τους. Στην μελέτη των Raz και Bryant (1990), δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, αλλά μόνο των παιδιών της πρώτης δημοτικού. Έτσι, λοιπόν υποστήριξαν, ότι η φωνολογική επίγνωση δεν συνδέεται με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του παιδιού, αλλά η φοίτηση στο σχολείο επηρεάζει τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Οι Παντελιάδου, Χατζόπουλος και Πατσιοδήμου (1998), στην έρευνα τους στον ελληνικό χώρο κατέληξαν στο ότι το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον φαίνεται να επηρεάζει και να διαφοροποιεί την επίδοση των παιδιών σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης. Οι σχέσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης, περιοχής και μορφωτικού επιπέδου υποδείκνυαν την σημασία του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Επίσης, βρήκαν ότι η διαφοροποίηση του κοινωνικο-οικονομικού

περιβάλλοντος, έτσι όπως διαμορφώνεται με κριτήριο την κατανομή επαγγέλματος και γραμματικών γνώσεων των γονέων, συνδέεται με την διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Τέλος, η μεταβλητή της μόρφωσης αναφέρθηκε ως σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας ασκεί επίδραση στην επίδοση που θα έχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Εκτός από αυτόν τον σημαντικό παράγοντα, έχουν αναφερθεί και άλλοι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως προάγγελοι των φωνολογικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε η άποψη, ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων επηρεάζει σημαντικά και λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης της φωνημικής επίγνωσης. Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η γνώση των ονομάτων των γραμμάτων μπορεί ακόμα και να αλλάζει τη φύση των φωνολογικών αναπαραστάσεων του παιδιού (Carroll et al., 2003). Οι Treiman και Bourassa (2000), υποστήριξαν ότι η μάθηση των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν φωνημικές-φωνολογικές αναπαραστάσεις.

Επίσης, υπήρξαν ερευνητές που βρήκαν ότι προσχολικές γλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με την μετέπειτα φωνολογική επίγνωση (Chaney, 1998), ενώ διατυπώθηκε και η άποψη ότι το εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών (expressive and receptive vocabulary) στην ηλικία των δυο ετών λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης στην ενημερότητα που θα δείξουν οι μαθητές σε δεξιότητες onset και rime στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Silven, Niemi & Voeten, 2002).

Οι Walley (1993), Nittouer και Crowther (1998), υποστήριξαν ότι η εξέλιξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών συνδέεται πολύ στενά με την ανάπτυξη κατατετημένων λεξιλογικών φωνολογικών αναπαραστάσεων. Αυτή η «λεξιλογική ανακατασκευαστική» θεωρία βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά αρχικά αναπαριστούν τις λέξεις με ολιστικές προσεγγίσεις και στη συνέχεια, στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα σχολικά χρόνια αναπτύσσουν αναπαραστάσεις των ήχων των λέξεων. Ακριβώς επειδή οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης αξιολογούν τις γνώσεις των παιδιών για τους ήχους των λέξεων, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι αυτή η επίγνωση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο κατάκτησης των λεξιλογικών αναπαραστάσεων του παιδιού (Carroll et al., 2003).

Με άλλα λόγια δηλαδή, το επίπεδο των λεξιλογικών αναπαραστάσεων των παιδιών λειτουργεί ως προάγγελος των φωνολογικών τους δεξιοτήτων. Τα παιδιά της ηλικίας των τεσσάρων ετών δεν θεωρούνται να έχουν οργανωμένες λεξιλογικές

αναπαραστάσεις των αρχικών φωνημάτων των λέξεων, όπως προβλέπεται να έχουν οι ενήλικες (Walley, 1998). Με βάση τη λεξιλογική ανακατασκευαστική υπόθεση, αναφέρθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών σχετίζεται με την ανάπτυξη των λεξιλογικών τους αναπαραστάσεων. Ο Walley (1993), μάλιστα υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου στα προσχολικά χρόνια είναι το κύριο όχημα των λεξιλογικών ανακατασκευών. Επιπλέον υποστήριξε ότι η επίγνωση που αποκτούν τα παιδιά για τα φωνήματα αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα των λεξιλογικών τους ανακατασκευών. Ωστόσο, αυτή η λεξιλογική ανακατασκευαστική θεωρία δεν προβαίνει σε εκτιμήσεις για την ανάπτυξη της συλλαβικής και rime επίγνωσης, οι οποίες και θεωρούνται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης (Carroll et al., 2003).

2.6. Συνοψη

Αν και δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για το τι είναι φωνολογική επίγνωση, λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν υιοθετήσει οι ερευνητές για τη φύση και τη δομή της, ωστόσο ένας ορισμός που βρίσκει μεγάλη απήχηση στη διεθνή βιβλιογραφία είναι αυτός που πρότεινε η Blackman, σύμφωνα με τον οποίο η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση και στην ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών σε μια λέξη, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Τα διάφορα επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι η λεξική επίγνωση, η συλλαβική επίγνωση, η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής και η φωνημική επίγνωση.

Η ιεραρχία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης είναι πιθανόν να ποικίλει ανάλογα με τη γλώσσα που εξετάζεται. Ωστόσο, από διάφορες έρευνες που έλαβαν χώρα, έχει γίνει σαφές ότι ως βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανταπόκριση των μαθητών σε δραστηριότητες της φωνολογικής επίγνωσης θεωρούνται οι εξής: α) το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που συσχετίζεται με τον αντίστοιχο βαθμό αφαίρεσης που απαιτείται για την απόκτησή της, β) η θέση της υπό-εξέτασης

μονάδας μέσα στην λέξη, γ) το πλήθος των φωνολογικών μερών της λέξης, δ) τα φωνολογικά χαρακτηριστικά μιας λέξης, και ε) το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται.

Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, πριν την είσοδό τους στο σχολείο, πριν δηλαδή ακόμη διδαχθούν συστηματικά ανάγνωση και γραφή. Σχετικά με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, παρατηρείται ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι η φωνολογική επεξεργασία του λόγου κλιμακώνεται σε απαιτητικότερα επίπεδα, διερχόμενη σταδιακά από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν μια βαθύτερη επίγνωση των φωνολογικών μονάδων, με την φωνημική επίγνωση να αποτελεί το πιο πολύπλοκο επίπεδο δεξιοτεχνίας. Γι' αυτό και τα παιδιά αποκτούν πρώτα την συλλαβική ενημερότητα πριν την ενδοσυλλαβική ενημερότητα, και την ενδοσυλλαβική επίγνωση πριν την φωνημική.

Κεφάλαιο 3: Σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα και γραφή

3.1. Σχέση προφορικού λόγου και αναγνωστικής δεξιότητας

Η σχέση μεταξύ του προφορικού λόγου και των αναγνωστικών δεξιοτήτων, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, οι οποίοι και προσέγγισαν αυτό το ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανάλογα με την αντίληψη που είχαν διαμορφώσει για την φύση αυτής της σχέσης. Δυο βασικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου ζητήματος είναι η προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας και η προσέγγιση γλωσσικής κατανόησης.

A. Η προσέγγιση της γλωσσικής κατανόησης (comprehensive language approach) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια γκάμα προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων που διαδραματίζουν κύριο ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη, δεξιότητες που συνεχίζουν να ασκούν επίδραση και στη μετέπειτα αναγνωστική κατάρτιση (Dickinson et al., 2003). Δεν είναι λίγες οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι, η γλωσσική κατάρτιση αποτελεί ένα πολύπλοκο μωσαϊκό γλωσσικών δεξιοτήτων, στο οποίο περιλαμβάνονται οι φωνολογικές, σημασιολογικές, συντακτικές, προφορικές δεξιότητες, όπως βέβαια και οι δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αρχίζει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, χωρίς αυτό να εμποδίζει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Dickinson & McCabe, 1991· Scarborough, 2001).

Αρκετές έρευνες, εξετάζοντας τον αντίκτυπο που έχουν διάφορες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες στη μετέπειτα αναγνωστική κατάρτιση, υποστήριξαν ότι διάφορες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες λειτουργούν ως προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής κατάρτισης. Οι πρώιμες γλωσσικές δεξιότητες φαίνεται να σχετίζονται μεταξύ τους, όπως και με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, με πολλούς διάφορους τρόπους (Dickinson et al., 2003). Για παράδειγμα, οι Tabors, Roach και Snow (2001), υποστήριξαν ότι οι δεξιότητες αφηγηματικής παραγωγής, το δεκτικό λεξιλόγιο και οι πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες αλληλοσυσχετίζονται σε μαθητές του νηπιαγωγείου.

Οι Dickinson και Tabors (2001), στην έρευνα τους υποστήριξαν ότι βρήκαν μακροπρόθεσμες συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης κειμένων που δείχνουν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού. Μάλιστα βρέθηκε ότι η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη που δείχνουν τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών, σχετίζεται με τις αναγνωστικές επιδόσεις που έχουν οι μαθητές στην ηλικία των επτά ετών (Chaney, 1998). Άλλωστε, και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Mason, Stewart, Peterman και Dunning (1992), είχε υποστηριχθεί ότι οι πρώιμες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες που δείχνουν τα παιδιά, έχουν προγνωστική ισχύ στις δεξιότητες κατανόησης κειμένων που αναπτύσσουν σε μεγαλύτερη ηλικία.

Επίσης, ο Scarborough (2001), σε μια μετά-ανάλυση εξήντα ένα ερευνών που είχαν ως δείγμα μαθητές του νηπιαγωγείου και διερευνούσαν τον αντίκτυπο που έχουν διάφορες πλευρές του προφορικού λόγου στις μετέπειτα αναγνωστικές δεξιότητες, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, οι περισσότερες προφορικές δεξιότητες αλληλοσυσχετίζονται μεταξύ τους, διαθέτοντας μάλιστα και προγνωστική ισχύ, και β) οι πιο πετυχημένοι προγνωστικοί δείκτες των μελλοντικών αναγνωστικών δεξιοτήτων συνήθως δεν περιορίζονται σε μια μόνο αναγνωστική περιοχή.

Η Bowey (1994), σε μια έρευνά της βρήκε ότι υπάρχουν πολλές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, γνώσης των γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων, αλλά και ποικίλων άλλων παραμέτρων του προφορικού λόγου π.χ. δεκτικό λεξιλόγιο. Η γνώση για τα γράμματα του αλφαβήτου ίσως να είναι σημαντική για την μάθηση των γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Η Treiman (1993), υποστήριξε ότι τα παιδιά είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για τα ονόματα των γραμμάτων ώστε να αναπτύξουν γραφο-φωνημικές αντιστοιχίσεις. Ωστόσο, η μάθηση των ήχων των γραμμάτων και η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων είναι πολύ πιθανό να στηρίζονται σε διαφορετικές διαδικασίες (Treiman & Broderick, 1998). Η μάθηση των ονομάτων των γραμμάτων ίσως να σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη και μάθηση λεξιλογίου, ενώ η γνώση των ήχων των γραμμάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης και των αναγνωστικών εμπειριών του ατόμου (Mann & Foy, 2003).

B. Η προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας (*phonological sensitivity approach*) αναφέρει ότι οι γενικότερες δεξιότητες του προφορικού λόγου, κυρίως το λεξιλόγιο, αποτελούν την κύρια βάση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία αποτελεί και το κομβικό σημείο ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων (Dickinson et al., 2003). Έτσι λοιπόν θεωρείται ότι, το προφορικό λεξιλόγιο έχει μόνο έμμεσες επιδράσεις στην αναγνωστική ανάπτυξη μέσω της φωνολογικής επίγνωσης. Αρκετοί ερευνητές έχοντας ως βάση αυτή την προσέγγιση, θεωρούν την φωνολογική επίγνωση ως μια όψη της μεταγλωσσικής ενημερότητας, η οποία σχετίζεται και λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Vellutino, 1981, 1991· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ιδιαίτερα όμως, έχει τονιστεί ο ρόλος της φωνημικής επίγνωσης στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Mann & Foy, 2003· Goulandris, 1994· Groff, 2001· Olofsson, 2000).

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα που δείχνουν τα παιδιά να συνδέουν τα γραφήματα με τα φωνήματα των λέξεων (Adams, 1990· Bryant, Bradley, MacLean, & Crossland, 1989· Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· MacLean et al., 1987). Έτσι λοιπόν, οι Storch και Whitehurst (2002), υποστηρίζουν ότι κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια που η ανάγνωση αποτελεί βασικά μια δεξιότητα αποκωδικοποίησης, οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες έχουν έμμεσες επιδράσεις στην αναγνωστική κατάκτηση, αλλά γίνονται ξανά σημαντικές στην τρίτη δημοτικού, όταν πλέον η ανάγνωση στηρίζεται στην κατανόηση. Επίσης, στην έρευνα τους οι Ramos-Sanchez και Cuadrado-Gordillo (2004), βρήκαν ότι δεν υπάρχει αιτιακή σχέση μεταξύ των αρχικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και παραμέτρων της γλώσσας (λεξιλόγιο, προφορά, ακουστική μνήμη), που παραδοσιακά θεωρούνταν σημαντικοί για την μάθηση της ανάγνωσης και γραφής.

Σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι οι πιο ισχυρές αποδείξεις υπέρ της προσέγγισης της φωνολογικής ευαισθησίας, προέρχονται από παρεμβατικές μελέτες. Διάφορες τέτοιες μελέτες αποδεικνύουν ότι η φωνολογική επίγνωση παίζει σημαντικότερο ρόλο στη μάθηση της ανάγνωσης. Για παράδειγμα βρέθηκε ότι η εκπαίδευση πεντάχρονων και εξάχρονων παιδιών σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, είχε ευεργετικές επιδράσεις στην κατάκτηση των μετέπειτα αναγνωστικών τους δεξιοτήτων (Ball & Blackman, 1991· Bradley & Bryant, 1983).

Επιπλέον, η διδασκαλία των παιδιών σε φωνολογικές δεξιότητες πριν ακόμα να διδαχθούν ανάγνωση, επίσης θεωρήθηκε ευεργετική (Ehri & Robbins, 1992).

Συμπερασματικά, μια βασική διαφορά ανάμεσα στη προσέγγιση της γλωσσικής κατάρκτησης και τη προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας έγκειται στο αν οι διάφορες γλωσσικές δεξιότητες που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυσχετίζονται μεταξύ τους, είναι σημαντικές για την αναγνωστική κατάρκτηση, ακριβώς γιατί αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, που λειτουργεί ως ισχυρός προγνωστικός δείκτης της μάθησης της ανάγνωσης, ή για το αν οι διάφορες γλωσσικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την αναγνωστική ανάπτυξη. Έτσι, η προσέγγιση της γλωσσικής κατανόησης υποστηρίζει ότι διάφορες γλωσσικές δεξιότητες και ιδιαίτερα το λεξιλόγιο, διαδραματίζουν κύριο ρόλο στην πρώιμη και μετέπειτα ανάπτυξη της ανάγνωσης, ενώ η προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας θεωρεί ότι το λεξιλόγιο αποτελεί την βάση από την οποία απογειώνεται η φωνημική επίγνωση, η οποία και αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη της αναγνωστικής δεξιότητας.

Αν και πλέον είναι γνωστό ότι διάφορες γλωσσικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν και αλληλοσυσχετίζονται μεταξύ τους τόσο στα αρχικά όσο και στα μετέπειτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, ωστόσο δεν υπάρχει γενική ομοφωνία για την φύση αυτών των αλληλοσυσχετίσεων, όπως και της ακριβής σχέσης τους τόσο με την πρώιμη όσο και μετέπειτα γλωσσική κατάρκτηση (Dickinson et al., 2003). Αυτό που όμως έχει γίνει αντιληπτό από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών παρέχει ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για τη προγνωστική ισχύ της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης. Στις παρακάτω υπο-ενότητες, αναφέρονται διάφορες έρευνες που περιγράφουν πιο αναλυτικά την προγνωστική ισχύ της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης.

3.2. Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Μάλιστα, έχει υπογραμμιστεί το ότι παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης αναγνωστικών προβλημάτων (Carroll & Snowling, 2004). Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Καρυώτης, 1997· Blackman, 1984· Bradley & Bryant, 1983· Fox & Routh, 1980· Lewkowicz, 1980· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti et al, 1987· Porpodas, 1989· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Torneus, 1984· Wagner & Torgesen, 1987· Yopp, 1988).

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης έχει διαπιστωθεί και σε άλλες γλώσσες πέρα της αγγλικής, όπως της ελληνικής (Πόρποδας, 1992· Καρυώτης, 1997· Μανωλίτσης, 2000), της γερμανικής (Naslud, 1990), της Δανικής (Lundberg, Frost & Petersen, 1988), της σουηδικής (Lundberg, Oloffson & Wall, 1980), της πορτογαλλικής (Cardoso-Martins, 1991), της ιταλικής (Cossu, Shanweiler, Katz & Tola, 1988), της γαλλικής (Comeau, Cormier, Grandmaison & Lacroix, 1999), της τούρκικης (Oney & Durgunoglou, 1997), της σλαβικής (Lucatela, Crello, Shankweiler & Liberman, 1995) και της ισπανικής (Jimenez-Gonzalez & Haro-Gracia, 1995).

Για τους Smith et al. (1995) πέντε βασικές αρχές που εγκαθιδρύουν την σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωση και αναγνωστικής κατάκτησης είναι οι εξής:

- ✓ Η φωνολογική επίγνωση εξηγεί σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση καλών και φτωχών αναγνωστών.
- ✓ Η φωνολογική επίγνωση είναι μια γενική δεξιότητα με πολλές διαστάσεις.
- ✓ Η φωνολογική επίγνωση έχει αμοιβαία, αλληλεπιδραστική σχέση με την αναγνωστική κατάκτηση.
- ✓ Η φωνολογική επίγνωση είναι δυνατόν να διδαχθεί στους μαθητές με την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων.
- ✓ Η φωνολογική επίγνωση είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής από μόνη της για την αναγνωστική κατάκτηση.

Δυο βασικές προσεγγίσεις που εξηγούν τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και γλωσσικής κατάκτησης προέρχονται από τις θεωρίες των μεγάλων μονάδων και

τις θεωρίες των μικρών μονάδων. Και οι δυο θεωρίες αναγνωρίζουν τον κεντρικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην γλωσσική κατάκτηση. Διαφέρουν όμως στις υποθέσεις τους σχετικά με τη φύση και το μέγεθος των φωνολογικών μονάδων που θεωρούνται πιο σημαντικές για την γλωσσική κατάκτηση και στη σχέση, στην κατεύθυνση της επίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες και την φωνολογική επίγνωση. Στις θεωρίες των μικρών μονάδων, η μάθηση των γραμμάτων οδηγεί την φωνολογική επίγνωση σε μια ευαισθησία για τα φωνήματα των λέξεων, τα οποία στη συνέχεια λειτουργούν ως προγνωστικοί δείκτες της γλωσσικής κατάκτησης (Dunkan et al., 1997).

Στις θεωρίες των μεγάλων μονάδων υποστηρίζεται ότι τα παιδιά θα μάθουν φυσικά να χρησιμοποιούν τις προαναγνωστικές δεξιότητες ομοιοκαταληξίας προκειμένου να οργανώσουν τις πρώτες προσπάθειές τους στην επαφή τους με το γραπτό λόγο. Έτσι μια προαναγνωστική ευαισθησία σε μεγάλες μονάδες, όπως για παράδειγμα τα *rime*, θεωρείται ότι είναι επαρκής για τον προσδιορισμό της πρώιμης ορθογραφικής ανάπτυξης. Έχει αναφερθεί ότι ένα σημαντικό βήμα για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η δημιουργία ενός ορθογραφικού κώδικα (*orthographic cipher*), ο οποίος περιλαμβάνει τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, και υποστηρίζει την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου για χάρη του προφορικού και του σημασιολογικού περιεχομένου (Dunkan et al., 1997). Στην πλειοψηφία τους όμως, τα αποτελέσματα των σύγχρονων ερευνητικών μελετών φαίνεται να υπογραμμίζουν την μεγαλύτερη σπουδαιότητα των θεωριών των μικρών μονάδων.

3.3. Η φωνολογική και η φωνημική επίγνωση ως προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης

Υπάρχουν αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένας πολύ καλός προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Vellutino, 1981, 1991· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει κύριο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής (Adams, 1990· Whitehurst & Logan, 1998).

Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης θεωρούνται οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης, ενώ οι παράμετροι του λεξιλογίου, της σύνταξης

και των αντιληπτικών δεξιοτήτων φαίνονταν να είναι λιγότερο ισχυροί προγνωστικοί δείκτες (Schatschneider et al., 2004). Τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίζουν ομοιοκαταληξίες ή φωνήματα, μαθαίνουν πιο γρήγορα να διαβάζουν (Wagner & Torgesen, 1987· Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Έχει ακόμα αναφερθεί, ότι η συλλαβική επίγνωση είναι ένας πολύ καλός προγνωστικός δείκτης της αρχικής μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής σε ένα αλφαβητικό σύστημα γλώσσας (Ramos-Sanchez και Cuadrado-Cordillo, 2004).

Στην έρευνα των Nikolopoulos et al. (2006), που έγινε με Έλληνες μαθητές, βρέθηκε ότι η φωνημική επίγνωση είναι ένας πολύ ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών ικανοτήτων. Στο ίδιο μήκος κύματος, έχει σημειωθεί ότι η φωνημική επίγνωση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Snider, 1995). Επίσης, η φωνημική επίγνωση θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των παιδιών να μάθουν να συλλαβίζουν, ενώ αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να μάθουν την γραφο-φωνημική αντιστοιχία (Groff, 2001), την σύνδεση δηλαδή φωνήματος με γράφημα. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνημικής επίγνωσης (Moseley, 1994· Muter, 1998).

Οι Mann και Foy (2003), στην έρευνά τους βρήκαν ότι ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας είναι η φωνημική επίγνωση. Επισκοπήσεις πειραματικών αποδείξεων πάνω στον τομέα της φωνημικής επίγνωσης έδειξαν ότι τα παιδιά που μπορούν να ξεχωρίζουν και να χειρίζονται με ευκολία φωνήματα, μαθαίνουν να διαβάζουν και να συλλαβίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία από τους συνομήλικούς τους που δεν κατέχουν αυτές τις δεξιότητες (Goulandris, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες όπως την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, σύνθεση και ανάλυση φωνημάτων μιας λέξης, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Olofsson, 2000). Οι Muter & Snowling (1998), έχουν αναφέρει ως ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες την αναγνώριση αρχικού και τελικού φωνήματος και την απαλοιφή του αρχικού φωνήματος, ενώ ο Murray (1998) υπογραμμίζει και τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης της θέσης του φωνήματος σε μια λέξη. Η φωνημική ανάλυση όμως, πιστεύεται ότι είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης (Nation & Hulm, 1997).

Έχει επίσης αναφερθεί, ότι η φωνημική επίγνωση είναι ένας από τους καλύτερους προγνωστικούς δείκτες της ταχύτητας με την οποία τα παιδιά αποκτούν αναγνωστική ακρίβεια και ευφράδεια (Adams & Bruck, 1995· Blackman, 1984· Lundberg, Oloffson & Wall, 1980). Στην έρευνά τους οι Høein και Srugevica (2003), βρήκαν ότι η φωνημική επίγνωση διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην κατανόηση κειμένων. Ωστόσο, η προγνωστική δύναμη της φωνημικής επίγνωσης για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας αρχίζει να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, ώστε στα μέσα της δευτέρας Δημοτικού να μην μπορεί πλέον να προβλέπει διαφορές στην ανάγνωση των λέξεων (Høein & Srugevica, 2003).

Υπάρχει επίσης, πλήθος ερευνητικών αποδείξεων που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδας, 1989· Rohl & Tunmer, 1988· Lunberg et al., 1988· Torneus, 1984· Porpodas, 1999). Μάλιστα, τα αποτελέσματα των ερευνών της Treiman και των συνεργατών της (Bruck & Treiman, 1990· Treiman & Zukowski, 1988· Treiman, 1985, 1991, 1992) έδειξαν ότι η αδυναμία των παιδιών να διακρίνουν τα φωνημικά δομικά στοιχεία της αρχικής συλλαβής είναι πολύ πιθανόν να ευθύνονται για τα ορθογραφικά τους λάθη. Ορισμένα ορθογραφικά λάθη που κάνουν τα παιδιά, προέρχονται από την ατελή γνώση ορισμένων φωνητικών δομικών στοιχείων π.χ. /ks/ αντί για ξ, /ps/ αντί για ψ.

3.4. Ποιες φωνολογικές δεξιότητες θεωρούνται πιο σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής;

Διάφορες έρευνες που έχουν λάβει χώρα οδηγούνται σε διαφορετικά αποτελέσματα ως προς το ποιες φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας θεωρούνται πιο σημαντικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Μερικοί υποστηρίζουν ότι η συνειδητοποίηση της ομοιοκαταληξίας και η ενδοσυλλαβική επίγνωση μιας λέξης είναι οι πιο σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Bradley & Bryant, 1978· Bryant et al., 1989· Bryant et al. 1990· Goswami & Bryant 1990· Stahl & Murray, 1994· Wood & Terrell, 1998). Έχει επίσης αναφερθεί ότι η φωνολογική επίγνωση, και ιδιαίτερα η ικανότητα φωνολογικής απαλοιφής, συνεισφέρει στην ευκολία μάθησης των γραμμάτων και των φωνημάτων που αντανακλούν (Burgess & Lonigan, 1998).

Οι Hatcher et al. (2004), ανέφεραν ότι οι πρώιμοι αναγνώστες μαθαίνουν να διαβάζουν γρηγορότερα λέξεις κυρίως μέσα από την διδασκαλία των onset-rime δραστηριοτήτων, απ' ότι μέσω δραστηριοτήτων με φωνήματα. Μάλιστα, έχει αναφερθεί ότι τα rime μεταφέρουν ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών σχετικά με την προφορά των λέξεων (Treiman, 1995), ενώ εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις rime αναλογίες για την ανάγνωση λέξεων αργότερα, παρά στα πρώτα τους βήματα για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Duncan, Seymour & Hill, 1997· Muter, Snowling & Taylor, 1994· Savage & Stuart, 1998).

Αν και ήταν γνωστό ότι τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίζουν ομοιοκαταληξίες ή φωνήματα, μαθαίνουν να διαβάζουν πιο γρήγορα (Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994), ωστόσο δεν υπάρχει ομοφωνία για τον τρόπο και το μέγεθος επίδρασης αυτών των δυο διαδικασιών στην αναγνωστική κατάκτηση. Πλέον, ένα μεγάλο μέρος ερευνητικών αποδείξεων (Bertelson et al, 1989· Hulme, 2002· Hulme et al, 2002· Morais et al., 1986), υποστηρίζει ότι η φωνημική επίγνωση και η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας είναι διαφορετικές διαδικασίες, που επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην αναγνωστική επίδοση.

Υποστηρικτικά στοιχεία για την παραπάνω σχέση προέρχονται και από άλλους ερευνητές. Ο Yopp (1988), ισχυρίστηκε ότι οι δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας ίσως να αξιολογούν διαφορετικές ικανότητες από ότι οι άλλες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης. Οι Muter et al. (1997), στην έρευνά τους υποστήριξαν ότι βρήκανε δυο διαφορετικές, ανεξάρτητες φωνολογικές δεξιότητες, και συγκεκριμένα την φωνημική ανάλυση και την ομοιοκαταληξία. Παρόμοια, οι Muter και Snowling (1998), θεωρούν ότι οι δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας και της φωνημικής ανάλυσης αναπαριστούν δυο διαφορετικές δεξιότητες.

Οι Bradley και Bryant (1983), αν και υποδεικνύουν μια σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων ομοιοκαταληξίας και αναγνωστικών δεξιοτήτων, δεν παρέχουν όμως απαντήσεις σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, σχετικά με τον τρόπο που οι δεξιότητες ομοιοκαταληξίας συνεισφέρουν σε αυτή την διαδικασία, όπως και για το ακριβές στάδιο ανάπτυξης που λαμβάνουν χώρα αυτές οι επιδράσεις. Ωστόσο, οι Anthony et al. (2002), μας πληροφορούν ότι η κατάκτηση της δεξιότητας της ομοιοκαταληξίας βοηθάει τους νέους αναγνώστες να διαβάζουν λέξεις κατ' αναλογία, ενώ η φωνημική επίγνωση βοηθάει τους νεαρούς αναγνώστες να διαβάζουν αξιοποιώντας γραφο-φωνημικές τεχνικές.

Έχει ακόμα σημειωθεί, ότι η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας σχετίζεται περισσότερο με φυσικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως και με την αντίληψη του λόγου και τον πλούτο του λεξιλογίου, ενώ η φωνημική επίγνωση και πιο συγκεκριμένα ο χειρισμός των φωνημάτων, συνδέεται στενά με την γνώση των γραμμάτων του αλφαριθμητικού συστήματος, όπως και με την γνώση των ήχων των γραμμάτων (Mann & Foy, 2003).

Οι Mann και Foy (2003), υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας και της φωνημικής επίγνωσης φαίνεται να συνδέονται διαφορετικά με τις πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες. Στην έρευνά τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας δεν συνδέονταν με την αναγνωστική ικανότητα. Στην συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε η φωνημική επίγνωση ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, είναι μεγαλύτερης σπουδαιότητας για την πρώιμη μάθηση της ανάγνωσης, απ' ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ομοιοκαταληξίας, καθώς αποτελούν πιο ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Hulme, et al., 2002).

Άλλοι ερευνητές αν και αναφέρουν, ότι η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας και της ενδοσυλλαβικής δομής είναι σημαντικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, υποστηρίζουν ωστόσο ότι ο πιο σημαντικός προγνωστικός δείκτης είναι η ικανότητα φωνημικής κατάτμησης μιας λέξης (Cardoso-Martins, 1995· Hoien et al., 1995· Lewkovich, 1980· Lundberg et al, 1988· Maurer, 1995· Spector, 1992· Yopp, 1995). Η φωνημική κατάτμηση είναι η ικανότητα ανάλυσης της λέξης στα επιμέρους φωνήματα που την αποτελούν. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ως από τις πιο δύσκολες νοητικές διεργασίες (McBride-Chang, 1995).

Οι Nation και Hulme (1997), υποστήριζαν ότι η ικανότητα των παιδιών να κατατάμνουν φωνητικά μια λέξη, είναι ο πιο ισχυρός δείκτης τόσο για την μελλοντική τους αναγνωστική ικανότητα, αλλά και για την ικανότητα τους στην ορθογραφία. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Muter, Hulme, Snowling και Taylor (1997), οι οποίοι σε μια διαχρονική τους έρευνα με παιδιά ηλικίας από τέσσερα ως έξι ετών, έδειξαν ότι οι ικανότητες φωνημικής κατάτμησης και όχι της ομοιοκαταληξίας, προβλέπουν καλύτερα την ικανότητα μάθησης της ανάγνωσης. Ο Stanovich (1992), υποστήριξε ότι η διαχείριση των φωνημάτων μέσα στην λέξη συνδέεται ισχυρότατα με την αναγνωστική επίδοση, ενώ η αφαίρεση του αρχικού

φωνήματος μιας λέξης, είναι ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης από την αναγνώριση λέξεων που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Άλλοι ερευνητές, χωρίς να απορρίπτουν την σπουδαιότητα της ικανότητας φωνημικής κατάτμησης των λέξεων, υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας να συνειδητοποιούν τη θέση των φωνημάτων σε μια λέξη, είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1991, 1993, 1995). Η αναγνώριση του αρχικού και τελικού φωνήματος (Muter & Snowling, 1998), και η αναγνώριση της θέσης του φωνήματος στη λέξη (Murray, 1998), αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες της αναγνωστικής ικανότητας. Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές που υποστήριξαν ότι, η ικανότητα αναγνώρισης της θέσης των φωνημάτων σε μια λέξη προβλέπει με μεγαλύτερη επιτυχία την μετέπειτα αναγνωστική επίδοση των παιδιών, απ' ότι οι ικανότητες της ομοιοκαταληξίας και της φωνημικής κατάτμησης (Chaney, 1994, 1998· Stanovich, et al., 1984).

Φαίνεται λοιπόν, ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να επηρεάζει την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας μέσα από διαφορετικούς τρόπους. Μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη, είναι ότι διαφορετικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αναπαριστούν είτε την ίδια δεξιότητα, είτε υψηλά συσχετιζόμενες ικανότητες, και γι' αυτό η γενική ευαισθησία των παιδιών στην προφορική δομή του λόγου είναι σημαντική για την μάθηση της ανάγνωσης και του συλλαβισμού σε ένα αλφαβητικό σύστημα. Το πραγματικό ερώτημα λοιπόν, δεν είναι ποιος τύπος φωνολογικής επίγνωσης είναι ο πιο σημαντικός για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά ποιοι παράμετροι της φωνολογικής επίγνωσης είναι αναπτυξιακά πιο κατάλληλοι (Antony & Lonigan, 2004).

3.5. Φωνολογική επίγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες

Σε πολλές έρευνες η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών δυσκολιών (Perfetti, 1992· Vellutino, 1981, 1991· Wagner & Torgesen, 1987). Μάλιστα, βρέθηκε ότι μαθητές που μεταπήδησαν στην Α' Δημοτικού με χαμηλό επίπεδο φωνημικής επίγνωσης, αντιμετώπισαν περισσότερα αναγνωστικά προβλήματα σε σχέση με μαθητές που είχαν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής επίγνωσης (Adams, 1990· Mann & Liberman, 1984).

Διάφορες συγκριτικές έρευνες μεταξύ «καλών» και «φτωχών» αναγνωστών, ανέφεραν ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ αυτών των δυο ομάδων αναγνωστών ήταν το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης, καθώς οι «φτωχοί» αναγνώστες είχαν ελλιπή φωνολογική επίγνωση, σε αντίθεση με τους «καλούς» αναγνώστες (Badian, 1993· Fox & Routh, 1984). Έχουν αναφερθεί τρεις μεταβλητές, με βάση τις οποίες θα μπορούσε να γίνει η αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αναγνωστικής καθυστέρησης. Η μια από αυτές είναι η φωνολογική επίγνωση (Goswami & Bryant, 1990· Wagner & Torgesen, 1987), η άλλη μεταβλητή η γνώση των γραμμάτων (Galagher, Frith & Snowling, 2000), ενώ ως τρίτη μεταβλητή έχει αναφερθεί και το λεξιλόγιο (Scarborough, 1989).

Σε διάφορες έρευνες βρέθηκε ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, μπορούσαν να διακρίνουν τους φτωχούς αναγνώστες από τα παιδιά που είχαν αναπτύξει κατάλληλες για την ηλικία τους φωνολογικές δεξιότητες (Siegel & Ryan, 1988· Wood & Terell, 1998). Ο Burden (1992), με την δημοσιοποίηση των πειραματικών του αποδείξεων, ισχυρίζεται ότι οι καλοί αναγνώστες που όμως δεν ορθογραφούν ικανοποιητικά, παρουσιάζουν ένα ήπιο φωνολογικό έλλειμμα που τους εμποδίζει να αναπτύξουν τις δεξιότητες της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Έχει επιπλέον βρεθεί ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ιδιαίτερα στον τομέα της ανάγνωσης λέξεων, παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση (Liberman & Shankweiler, 1985· Morris et al., 1998· Shankweiler & Crain, 1986· Stanovich, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι η ελλιπής φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000). Η μεγάλη ομοιότητα που υπάρχει μεταξύ των δυσκολιών που παρουσιάζονται στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης σε δυσλεξικά παιδιά και σε παιδιά με διαταραχές λόγου, οδήγησε κάποιους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι αυτές οι δυο διαταραχές βρίσκονται σε ένα συνεχές (Stackhouse & Wells, 1997· Snowling, 2000), όπου ο βασικός πυρήνας του είναι οι δυσκολίες στη φωνολογική διαδικασία (Stanovich & Siegal, 1994). Μάλιστα, έρευνες που έγιναν σε δυσλεξικά παιδιά, έδειξαν ότι η ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, ίσως και να είναι το βασικό έλλειμμα που κρύβεται πίσω από το σύνδρομο της δυσλεξίας (Olofsson, 2000).

Οι Carroll και Snowling (2004), στην έρευνά τους ανακαλύψανε ότι τόσο τα δυσλεξικά παιδιά όσο και τα παιδιά με διαταραχές λόγου, παρουσίαζαν ελλείμματα στην ανάπτυξη φωνολογικών αναπαραστάσεων. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των παραπάνω δυο ομάδων, παρουσίασαν λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και αναγνώρισης λέξεων απ' ότι η ελεγχόμενη ομάδα. Ωστόσο, αν και δεν παρουσιάστηκε διαφορές ανάμεσα σε δραστηριότητες σύνδεσης συλλαβών, παρατηρήθηκαν όμως αποκλίσεις στην επίδοσή τους όσον αφορά την αναγνώριση των αρχικών φωνημάτων των λέξεων (Carroll & Snowling, 2004).

Οι Gallagher et al. (2000), και οι Snowling et al. (2003), στις έρευνές τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που ήταν σε κίνδυνο εμφάνισης δυσλεξίας, και τα οποία είχαν διαγνωσθεί με αναγνωστική καθυστέρηση στην ηλικία των έξι ετών, παρουσίαζαν φτωχές γνώσεις ομοιοκαταληξίας, απ' ότι η ελεγχόμενη ομάδα. Ομοίως, οι Puolakahano et al. (2004), στην έρευνά τους βρήκαν ότι τα παιδιά της ελεγχόμενης ομάδας παρουσίαζαν καλύτερο χειρισμό δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, απ' ότι τα παιδιά με μεγάλο κίνδυνο για εμφάνιση δυσλεξίας. Τα ευρήματα από πρόσφατες έρευνες, οι οποίες εξετάζουν την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσλεξίας, συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης φωνολογικού ελλείμματος (Gallagher et al, 2000· Locke et al., 1997· Snowling et al., 2003).

Τέλος, ο Burden (1992), παρουσίασε πειραματικές αποδείξεις σύμφωνα με τις οποίες κάποιοι καλοί αναγνώστες, που έχουν όμως φτωχές ορθογραφικές ικανότητες, παρουσιάζουν ένα ελαφρύ φωνολογικό έλλειμμα που τους εμποδίζει να αναπτύξουν δεξιότητες κωδικοποίησης. Φαίνεται, ότι πολλοί από αυτούς τους μαθητές στηρίζονται απ' τη μια στην καλή οπτική μνήμη που διαθέτουν, αλλά και στις γενικότερες γλωσσικές τους ικανότητες προκειμένου να αναπληρώνουν αυτό το φωνολογικό έλλειμμα που οδηγεί σε φτωχές δεξιότητες κωδικοποίησης.

3.6. Ποια είναι η φορά της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στη μάθηση της ανάγνωσης;

Αν και έχει γίνει αποδεκτό ότι η φωνολογική επίγνωση συνδέεται στενά και είναι ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης (Blackman, 2000· Bradley & Bryant, 1983· Griffith & Olson, 1992· Schatsneider et al., 2004· Wagner,

Torgesen & Rashotte, 1994), δεν υπάρχει ωστόσο ομοφωνία για το αν αυτή η σχέση είναι αιτιώδης ή μη. Οι κυριότερες απόψεις που έχουν αναφερθεί είναι οι ακόλουθες:

A. Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης

Από τη μια πλευρά, υπάρχουν οι απόψεις που θεωρούν την φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης, επισημαίνοντας την αιτιότητα αυτής της σχέσης (Fox & Routh, 1984). Οι υποστηρικτές της πρώτης άποψης, θεωρούν ότι οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης δρουν αιτιακά στην μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, αποτελώντας απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτησή της (Παντελιάδου, 2000).

Η άποψη της αιτιώδους σχέσεως βασίζεται στην υπόθεση ότι προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν απλές λέξεις, θα πρέπει προηγουμένως να έχουν αποκτήσει γνώση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας, η οποία και διευκολύνεται από την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Gough & Hillinger, 1980· Gough & Tunmer, 1986). Η ύπαρξη αποδείξεων για την παραπάνω σχέση απορρέουν από τις παρακάτω διαπιστώσεις: (Πόρποδας, 2002)

- ✓ Η φωνολογική επίγνωση είναι ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Griffith & Olson, 1992· Schatshneider et al., 2004· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).
- ✓ Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, και ιδιαίτερα η φωνημική επίγνωση αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να μάθουν την γραφο-φωνημική αντιστοιχία (Groff, 2001).
- ✓ Η γνώση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Schatshneider et al., 2004).

B. Η φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης

Αρκετοί ερευνητές, θεωρούν την φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής δεξιότητας, υποστηρίζοντας δηλαδή ότι η μάθηση της ανάγνωσης έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης (Ehri, 1983). Έτσι έχει αναφερθεί η άποψη, ότι η φωνολογική και η φωνημική επίγνωση συνδέεται με την

ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, ακριβώς γιατί προκύπτουν ως αποτέλεσμα διδασκαλίας της αλφαβητικής αρχής (Morais, 1991a).

Σε μια έρευνα των Morais et al. (1979), βρήκαν ότι οι αναλφάβητοι ενήλικες, όπως και κάποια άτομα που δεν είχαν διδαχθεί σε αλφαβητικά συστήματα γραφής, δεν είχαν την ίδια επίδοση σε δραστηριότητες φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης, όπως τα άτομα που είχαν διδαχθεί σε αλφαβητικά συστήματα γραφής. Επιπλέον, η επίδοση της ομάδας των αναλφάβητων ήταν αρκετά χαμηλή όταν οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελούνταν από ψευδολέξεις.

Ο Read et. al. (1986), δημοσιοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας τους ανέφεραν ότι η φωνολογική επίγνωση όχι μόνο διευκολύνεται από την μάθηση της ανάγνωσης, αλλά και από αλφαβητικά συστήματα γραφής. Οι Stahl και Murray (1998), σε μια επισκόπηση ερευνών που έκαναν, τέθηκαν υπέρ της παραπάνω άποψης, καθώς υποστήριξαν ότι η φωνολογική επίγνωση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αλφαβητική ενημερότητα.

Επιπρόσθετες αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση διευκολύνεται από την διδασκαλία του αλφαβητικού κώδικα, προέρχονται από έρευνες που έγιναν σε αναλφάβητους ενήλικες, και σε άτομα που δεν διδάχτηκαν σε αλφαβητικούς κώδικες γραφής, καθώς βρέθηκε ότι τα άτομα των παραπάνω δυο ομάδων δεν παρουσιάζανε το ίδιο επίπεδο φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης σε σχέση με άτομα που διδάχτηκαν σε αλφαβητικά συστήματα γραφής. Επιπλέον, η Mann (1986), στην έρευνά της απέδειξε την παραπάνω υπόθεση, καθώς τα εξάχρονα παιδιά ιαπωνικής καταγωγής που μάθαιναν ανάγνωση στην ιαπωνική γραφή Κάνα, στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης παρουσίασαν αρκετές δυσκολίες και χαμηλότερη επίδοση συγκρινόμενα με παιδιά αμερικάνικης καταγωγής, που μάθαιναν ανάγνωση στο αλφαβητικό σύστημα της αγγλικής γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά όμως, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι η φωνημική επίγνωση αναπτύσσεται φυσιολογικά, χωρίς την επίδραση κάποιας συγκεκριμένης διδασκαλίας (Wood, 2004). Έτσι για παράδειγμα, έχει επισημανθεί ότι παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα οποία μάλιστα δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, έχουν επιδείξει κάποιες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (Lundberg, Oloffson & Wall, 1980· Wood & Terell, 1998). Ένας πιθανός λόγος που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν πρώιμες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης ίσως και να οφείλεται σε μια άτυπη διδασκαλία που δέχονται από τους γονείς στο σπίτι. Τα αποτελέσματα όμως της έρευνας της Clare Wood (2004), μας γνωστοποιούν ότι τόσο η φωνολογική όσο

και η φωνημική επίγνωση, φαίνεται να αναπτύσσονται με τον ίδιο βαθμό στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από το αν δέχονται αλφαβητική διδασκαλία ή όχι.

Γ. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης

Τέλος, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που αξιώνουν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης, υποστηρίζοντας δηλαδή ότι αυτές οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα μέσα από μια σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπιδραστικότητας (Hatcher, 1994· Morais et al, 1979· Roth & Schneider, 2001· Strickland & Cullinan, 1990). Η άποψη για αυτή τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης έχει υποστηριχθεί από μελετητές για διάφορες γλώσσες όπως από τον Perfetti et al., (1987) για την αγγλική, τους Wimmer et al. (1991) για την γερμανική.

Οι Burgess και Lonigan (1998), στην έρευνά τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων, χρησιμοποιώντας ως δείγμα τετράχρονα και πεντάχρονα παιδιά. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματά τους, ανέφεραν ότι η σχέση μεταξύ αυτών των δυο ικανοτήτων είναι αμοιβαία, καθώς από τη μια η φωνολογική επίγνωση προέβλεπε τον αριθμό των γραμμάτων που γνώριζαν τα παιδιά, ενώ η γνώση των γραμμάτων εκ μέρους των παιδιών καθόριζε το επίπεδο κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Οι υποστηρικτές της άποψης ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία, θεωρούν ότι η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζει την κατανόηση του αλφαβητικού συστήματος γραφής και της σχέσης του με τη δομή του προφορικού λόγου, με τελικές επιδράσεις την διευκόλυνση της μάθησης της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, και η μάθηση της ανάγνωσης επιδρά ευνοϊκά στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002). Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης ενός παιδιού τόσο πιο καλή θα είναι η μελλοντική αναγνωστική του επίδοση, και όσο πιο ανεπτυγμένες είναι οι αναγνωστικές του δεξιότητες τόσο πιο βαθιά θα είναι η κατάκτηση φωνολογικής επίγνωσης (Adams, 1990· Bradley & Bryant, 1985· Ehri, 1983· Lunberg et al., 1980).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το χαμηλότερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης – που κατά τους Carroll et al. (2003), αποτελείται από τις δεξιότητες της συλλαβικής και rimes ενημερότητας – λειτουργεί ως πρόδρομος της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ το πιο σύνθετο κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης – που κατά τους Carroll et al. (2003), αντιστοιχεί στην ενημερότητα των φωνημάτων – αναπτύσσεται με βάση τη μάθηση της ανάγνωσης (Perfetti, et al., 1987· Wagner et al., 1994).

Σε σχέση λοιπόν με το ποια είναι η φορά της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και τη μάθηση της ανάγνωσης, η άποψη ότι αυτές οι δυο δεξιότητες αναπτύσσονται παράλληλα μέσα από μια σχέση αμοιβαιότητας, φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Άλλωστε, έχει αναφερθεί ότι αν και η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την για κατάκτηση της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας, ωστόσο δεν είναι επαρκής από μόνη της για την ανάγνωση των λέξεων (Stanovich, 1992· NRP, 2000). Η κατανόηση του αλφαβητικού κώδικα, λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κατανόησης και αποκωδικοποίησης (Chard, Simons & Kameenui, 1998).

Η σημασία του αλφαβητικού κώδικα έγκειται στην συστηματική σχέση που υπάρχει μεταξύ των γραμμάτων και των φωνημάτων που τα αντιπροσωπεύουν. Τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν ότι τα φωνήματα στις λέξεις αναπαρίστανται με γράμματα, και ότι οι ήχοι τους αναλύονται κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης (Nickolson, 1997). Θα πρέπει ακόμα να είναι σε θέση να αποκρυπτογραφούν την σημασία των γραπτών συμβόλων ώστε κατανοούν την σημασία των γραπτών λέξεων. Μόνο τότε, θα είναι σε θέση να κατανοήσουν την γραφο-φωνημική αντιστοιχία και εν τέλει, να αντιπαρατάσσουν στην γραπτή λέξη το νόημα της προφορικής (Nicholson, 2005).

Διάφορες μελέτες που έγιναν κατά το στάδιο της πρώιμης αναγνωστικής κατάκτησης έδειξαν ότι η μάθηση του αλφαβητικού κώδικα έχει ως αποτέλεσμα μια ανεπτυγμένη επίγνωση των φωνολογικών μονάδων του προφορικού λόγου, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μια βαθύτερη κατάκτηση των αλφαβητικών δεξιοτήτων (Morais, 1991a· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ο αλφαβητικός κώδικας δεν κατανοείται από τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ή με άλλα λόγια από παιδιά με ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης (Uhry & Sheperd, 1997).

Γνωρίζοντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την αναγνωστική δεξιότητα, μπορεί να υιοθετήσει διδακτικές στρατηγικές που να προωθούν αυτή την προσέγγιση, ώστε σε τελική ανάλυση να βοηθήσει το μαθητή να μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες που του παρέχονται για την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

3.7. Σύνοψη

Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Υπάρχουν αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένας πολύ καλός προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης. Μάλιστα, σε πολλές έρευνες η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών δυσκολιών, ενώ έχει επισημανθεί ότι η ελλιπής φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να επηρεάζει την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας μέσα από διαφορετικούς τρόπους π.χ. τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίζουν ομοιοκαταληξίες ή φωνήματα, μαθαίνουν πιο γρήγορα να διαβάζουν. Ωστόσο, έχει αναφερθεί ότι ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας είναι η φωνημική επίγνωση. Επισκοπήσεις πειραματικών αποδείξεων πάνω στον τομέα της φωνημικής επίγνωσης έδειξαν ότι τα παιδιά που μπορούν να ξεχωρίζουν και να χειρίζονται με ευκολία φωνήματα, μαθαίνουν να διαβάζουν και να συλλαβίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία από τους συνομήλικούς τους που δεν κατέχουν αυτές τις δεξιότητες.

Σε σχέση με το ποιες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης θεωρούνται πιο σημαντικές για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές. Ορισμένοι τίθενται υπέρ των δεξιοτήτων ομοιοκαταληξίας, ενώ άλλοι υπέρ της συλλαβικής επίγνωσης. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών φωτογραφίζει ως πιο σημαντικές, την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, τη φωνημική σύνθεση και ανάλυση. Τελικά, αυτό που έχει ίσως μεγαλύτερη σημασία δεν είναι ο προσδιορισμός των φωνολογικών δεξιοτήτων

με την μεγαλύτερη προγνωστική ισχύ, αλλά ο καθορισμός των παραμέτρων φωνολογικής επίγνωσης που αναπτυξιακά θεωρούνται οι πιο κατάλληλοι.

Αν και έχει γίνει αποδεκτό ότι η φωνολογική επίγνωση συνδέεται στενά και είναι ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής επίδοσης, δεν υπάρχει ωστόσο ομοφωνία για το αν αυτή η σχέση είναι αιτιώδης ή μη. Οι κυριότερες απόψεις που έχουν αναφερθεί είναι οι ακόλουθες: α) η φωνολογική επίγνωση λειτουργεί ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης, β) η φωνολογική επίγνωση είναι το αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης, και γ) υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Η άποψη ότι οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης αναπτύσσονται παράλληλα μέσα από μια σχέση αμοιβαιότητας, φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αξιολόγηση και διδασκαλία της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασική προϋπόθεση της μάθησης της ανάγνωσης και γραφής είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και η μάθηση της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας, η σύνδεση δηλαδή των γραμμάτων με τα φωνήματα που τα αντιπροσωπεύουν. Τόσο το αγγλικό όσο και το ελληνικό σύστημα γραφής, βασίζονται στην αρχή του αλφαβητικού κώδικα, της αρχής δηλαδή ότι τα γράμματα αναπαριστούν φωνήματα. Προκειμένου τα παιδιά να εκμεταλλευτούν αυτόν τον κώδικα, θα πρέπει πριν ακόμα να αρχίσουν το σχολείο να έχουν αναπτύξει κάποιο βαθμό φωνημικής επίγνωσης, της αντίληψης δηλαδή και της ικανότητας να διαχωρίζουν τα μεμονωμένα φωνήματα των λέξεων (Nicholson, 2005). Μόνο τότε θα είναι στη θέση να αναφέρουν ότι π.χ. το /p/ είναι το αρχικό φώνημα της λέξης <πέρα>.

Αρκετοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις φωνολογικές και φωνημικές δεξιότητες των μαθητών, σχεδίασαν διάφορα εκπαιδευτικά πακέτα φωνολογικής επίγνωσης, τα οποία και μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν αναγνωστικές δεξιότητες. Προτού όμως ένας εκπαιδευτικός εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης στους μαθητές του, είναι πολύ σημαντικό να προβεί πρώτα σε μια αξιολόγηση των φωνολογικών και φωνημικών τους δεξιοτήτων.

4.1. Αξιολόγηση φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας. Συνίσταται σε μια διαδικασία κρίσεων και αποφάσεων του/της εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση δεν αναλώνεται μόνο στις γνώσεις που κατέκτησαν οι μαθητές, αλλά περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες που κατέκτησαν ως αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης (Τριλιανός, 2000β). Στο χώρο της εκπαίδευσης η εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται ως μια συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών (Παντελιάδου & Μπέλιου, in press), όπου αποβλέπει να προσδιορίσει

όσο πιο έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί (Κωνσταντίνου, 2002), όπου ο τελικός στόχος είναι η λήψη των καταλληλότερων αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου & Μπέλιου, in press).

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει διπλό στόχο: από τη μια στοχεύει να εντοπίσει τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, και από την άλλη τον έλεγχο της προόδου του μαθητή ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και των μεθόδων που αυτή συνεπάγεται (Παντελιάδου & Μπέλιου, in press). Η φωνολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα, για την αξιολόγηση της οποίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διάφορα κριτήρια. Ένας συνδυασμός όλων των τύπων των κριτηρίων, θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για την αξιολόγησή της (Chaney, 1994, 1998· Stanovich, et al., 1984).

Η φωνολογική επίγνωση όπως έχει γίνει αντιληπτό δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη γνωστική ικανότητα, αλλά αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες που αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα επεξεργασίας του προφορικού λόγου. Οι σημαντικότερες δεξιότητες επεξεργασίας των φωνολογικών μονάδων του λόγου θεωρούνται η ομοιοκαταληξία, η ανάλυση, η σύνθεση, η διάκριση θέσης, η αφαίρεση, η πρόσθεση, η αντιστροφή και η αντικατάσταση των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου & Μπέλιου, in press). Ένα εργαλείο αξιολόγησης που να περιλαμβάνει δραστηριότητες θεμελιωμένες στις παραπάνω δεξιότητες, θεωρούμε ότι είναι ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Σε σχέση με το πότε, σε ποια ηλικία θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης σε μαθητές κατά τις πρώτες τους ημέρες στο νηπιαγωγείο, ίσως να είναι λιγότερο αξιόπιστες απ' ότι μετρήσεις που γίνονται στα μέσα ή προς το τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, καθώς οι μαθητές χρειάζονται χρόνο προκειμένου να εγκλιματιστούν με το νέο τους γλωσσικό περιβάλλον. Οι Schatshneider et al. (2004), μας πληροφορούν ότι οι αξιολογήσεις που γίνονται στο τέλος του νηπιαγωγείου σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την αναγνωστική κατάκτηση, απ' ότι οι αξιολογήσεις που λαμβάνουν χώρα στην αρχή. Έπειτα, ο διαχωρισμός που έκαναν οι Leafstedt και Gerber (2005), σε πρώιμη και μετέπειτα φωνολογική επίγνωση, θέτει σοβαρά ερωτήματα για το ποιες δεξιότητες θα αξιολογηθούν στην συγκεκριμένη ηλικία και με ποια κριτήρια.

Οι Schatschneider et al. (1999) και οι Anthony et al. (2002), υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση ουσιαστικά αποτελεί μια ενοποιημένη δομή, η οποία θα λέγαμε ότι τοποθετείται σε ένα συνεχές που περιλαμβάνει διαφορετικούς βαθμούς πολυπλοκότητας, και εκτείνεται χρονικά από την προσχολική ηλικία μέχρι την δεύτερη τάξη του Δημοτικού. Έτσι, με βάση αυτό το σκεπτικό οι πιο απλές αξιολογήσεις περιλαμβάνουν δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας, ενώ οι πιο σύνθετες αξιολογήσεις αφορούν την αξιολόγηση φωνημάτων.

Διάφοροι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά κριτήρια για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Για παράδειγμα (Καρυώτης, 1997):

- ❖ Η Lundberg προτείνει κάποια κριτήρια σε σχέση α) με την γνωστική λειτουργία που προϋποθέτει το κάθε κριτήριο (π.χ. σύνθεση, ανάλυση), β) το μέγεθος των γλωσσικών μονάδων που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης του ατόμου (π.χ. λέξεις, συλλαβές, φωνήματα), και γ) την πολυπλοκότητα της γνωστικής επεξεργασίας που συνεπάγεται το κάθε κριτήριο (π.χ. η φωνημική ανάλυση θεωρείται πιο απαιτητική νοητική διεργασία από την αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας).

- ❖ Η Lewkovich στην προσπάθειά της να κατηγοριοποιήσει τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, θεμελίωσε την όλη προσπάθειά της στη σχέση που παρουσιάζουν αυτά με την διαδικασία της αποκωδικοποίησης. Γι' αυτό λοιπόν ως βασικά κριτήρια προτείνει την σύνθεση και την κατάτμηση, ενώ τα υπόλοιπα κριτήρια που προτείνει κατηγοριοποιούνται με βάση τη συμβολή τους στην κατάκτηση των δυο παραπάνω βασικών κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης.

- ❖ Για την Adams τα κριτήρια αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης διακρίνονται σε έξι κατηγορίες: γνώσης παιδικών τραγουδιών με ομοιοκαταληξίες, αναγνώριση της λέξης που δεν ομοιοκαταληκτεί με άλλες προτεινόμενες, διαίρεση συλλαβής, σύνθεση συλλαβής και φωνημάτων, χειρισμός φωνήματος, φωνημική κατάτμηση.

Πολλοί ερευνητές, έχουν κατασκευάσει διάφορα τεστ φωνολογικής επίγνωσης, όπου μέσα από την σύγκρισή τους γίνεται αντιληπτό ότι έχουν στηριχθεί σε διαφορετικά κριτήρια, όπως και σε διαφορετικές φωνολογικές δεξιότητες προκειμένου να την αξιολογήσουν. Για παράδειγμα:

Αξιολογητές	Ηλικία μαθητών	Αριθμός μαθητών που αξιο- λογήθηκαν	Δραστηριότητες αξιολόγησης
Lane,K.L., O'Shaughnessy,T.E., Lambros,K.M., Gresham, F.M., Beebe-Frankenberger, M.E. (2001)	6 – 8 ετών	7 μαθητές	Ομοιοκαταληξίας.
Kjeldsen, A.C., Niemi, P., & Oloffson, Å. (2002).	6-7 ετών	108 μαθητές	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Αναγνώρισης της λέξης σε προτάσεις. 3.Συλλαβική σύνθεση και ανάλυση. 4.Αναγνώρισης αρχικών φω- νημάτων των λέξεων. 5.Αφαίρεση αρχικού φωνή- ματος των λέξεων. 6.Σύνθεση και ανάλυση φω- νημάτων.
Laing, S.P., & Espeland, W. (2004).	3-6 ετών	11 μαθητές	1.Αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας. 2.Κατηγοριοποίησης φωνημάτων (αναγνώριση αρχικού φωνήματος).
Gillon, G.T. (2000).	5- 8 ετών	91 μαθητές	1.Διάκρισης φωνημάτων 2.Ανάλυση του αριθμού και της σειράς των φωνημάτων σε μια λέξη. 3.Συλλαβικής αναγνώρισης και σύνθεσης. 4.Ομοιοκαταληξίας.

			5.Φωνημικής αναγνώρισης και σύνθεσης. 6.Φωνημικού χειρισμού
Roth, F.P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002).	4-6 ετών	8 μαθητές	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Σύνθεσης φωνημάτων. 3.Ανάλυσης φωνημάτων.
Wright, J., & Jacobs, B. (2003).	7-10 ετών	60 μαθητές	1.Ομοιοκαταληξίας και παρήχησης. 2.Επίγνωση των ενδοσυλλαβικών μονάδων των λέξεων. 3.Αναγνώρισης της αρχικής, τελικής και ενδιάμεσης θέσης των φωνημάτων στις λέξεις. 4.Ανάλυσης φωνημάτων. 5.Αρχικής, τελικής και ενδιάμεσης αφαίρεσης φωνημάτων από τις λέξεις.
Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999).	7-11 ετών	307 μαθητές	1.Αναγνώριση των αλλαγών στα φωνήματα των συλλαβών. 2.Αφαίρεσης φωνημάτων από τις λέξεις.
Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004).	4-5 ετών	410 μαθητές	1.Αναγνώρισης και παραγωγής ομοιοκαταληξίας. 2.Αρχικής και τελικής αφαίρεσης φωνημάτων.

Carroll, M.J., Snowling, M.J., & Hulme, C. (2003).	3-4 ετών	67 μαθητές	1.Συλλαβική αναγνώριση. 2.Ομοιοκαταληξία. 3.Rime αναγνώριση. 4.Αναγνώριση αρχικού φωνήματος. 5.Συλλαβική και φωνημική συμπλήρωση. 6.Αφαίρεση αρχικού φωνήματος.
Παντελιάδου, Χατζόπουλος, & Πατσιοδήμου (1998).	5-6 ετών	104 μαθητές	1.Συλλαβική επίγνωση: α) κατηγοριοποίηση με βάση τη συλλαβή, β) σύνθεση συλλαβών σε λέξη, γ) ανάλυση λέξεων σε συλλαβές, δ) αφαίρεση συλλαβής. 2.Φωνημική επίγνωση: α) διάκριση φωνήματος, β) σύνθεση φωνημάτων σε λέξη, γ) ανάλυση λέξεων σε φωνήματα, δ) αφαίρεση φωνήματος, και ε) αντιστροφή φωνημάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι πολλοί μελετητές χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια και διαφορετικού τύπου δραστηριότητες προκειμένου να αξιολογήσουν την φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει το παραπάνω, οφείλεται κατά την άποψή μας στις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι διάφοροι μελετητές για την φύση της φωνολογικής επίγνωσης, και επομένως στους διαφορετικούς ορισμούς που έχουν υιοθετήσει. Ωστόσο όμως, υπάρχουν και κοινές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι παραπάνω ερευνητές για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Για παράδειγμα οι δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας, της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της

φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, όπως και της φωνημικής αφαίρεσης φαίνεται να προτιμώνται από τους περισσότερους ερευνητές.

4.2. Διδασκαλία της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης

Προκειμένου να μάθει το παιδί της προσχολικής ηλικίας να διαβάσει και να γράφει, θα πρέπει σε πρώτο επίπεδο να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο θα πρέπει να αντιληφθεί ότι αυτές οι ηχητικές μονάδες, τα φωνήματα, στον γραπτό λόγο αναπαρίστανται με γραφήματα (Παντελιάδου, 2000). Για να μπορέσουν δηλαδή τα παιδιά να διαβάσουν ή να γράψουν μια λέξη σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής - όπως είναι το ελληνικό - θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τα φωνήματα των λέξεων και στη συνέχεια να προβαίνουν στη σύνδεση με τα αντίστοιχα γραφήματα (Garton & Pratt, 1989· Valtin, 1984). Με άλλα λόγια δηλαδή θα πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και στη συνέχεια γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας.

Από τη στιγμή που αποδείχθηκε ότι η μάθηση της ανάγνωσης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (Carroll & Snowling, 2004) και ότι εμφανίζεται ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών δυσκολιών (Perfetti, 1992· Vellutino, 1981, 1991· Wagner & Torgesen, 1987), πολλοί ερευνητές άρχισαν να σχεδιάζουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης, ώστε να προλάβουν τις πρώιμες αναγνωστικές αποτυχίες των παιδιών. Τα πορίσματα των ερευνών έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί, και μάλιστα παιδιά που έλαβαν μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα, πέτυχανε υψηλότερη αναγνωστική επίδοση σε σχέση μαθητές που δεν την διδάχτηκαν (Bradley & Bryant, 1983· Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· Lewkovicz, 1980).

Οι Hatcher, Hulme και Snowling (2004), σε μια έρευνά τους βρήκαν ότι τα παιδιά που βρίσκονταν σε κίνδυνο αναγνωστικής αποτυχίας, παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στην μάθηση της ανάγνωσης, όταν στην τάξη τους τοποθετήθηκαν σε ομάδες στις οποίες παρέχονταν ενισχυτική διδασκαλία σε επίπεδο φωνημάτων. Δυστυχώς όμως, συχνά χρησιμοποιούνται ακριβώς οι ίδιες τεχνικές προσέγγισης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς παρά το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτυγχάνουν στην κατάκτηση λειτουργίας του αλφαβητικού κώδικα, οι

εκπαιδευτικοί συχνά επιμένουν στον ίδιο τύπο και τρόπο διδασκαλίας. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι αν το παιδί δεν κατανοήσει την έννοια και την λειτουργία των φωνημάτων, δεν θα μπορέσει να επωφεληθεί από οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Griffith & Olson, 1992· Juel, Griffith & Gough, 1986).

Μια ιδιαίτερη σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από τέτοιου είδους έρευνες ήταν ότι τα παιδιά μέσα από την διδασκαλία δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, ανέπτυξαν την ικανότητα γενίκευσης των ικανοτήτων που διδάχθηκαν σε λεκτικά στοιχεία που δεν τους ήταν οικεία, όπως στο χειρισμό νέων φωνολογικών μονάδων (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991). Έχει επίσης αναφερθεί ότι η εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, γίνεται πιο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με την διδασκαλία της ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1983, 1985· Byrne & Fielding-Barnsley, 1989).

Με την εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου με πιο συστηματικό τρόπο, αρχίζοντας να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των φωνολογικών μονάδων σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης π.χ. λέξεις, συλλαβές, φωνήματα, αρχίζει να κατανοεί την λειτουργία των φωνημάτων, και εν τέλει θεμελιώνει μια βαθιά κατανόηση της λειτουργίας του αλφαβητικού κώδικα, μέσω μιας παιγνιώδης προσέγγισης του γραπτού λόγου (Griffith & Olson, 1992).

Οι Goswami και Bryant (1990), υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυο τρόποι για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μέσω της φωνολογικής επίγνωσης. Ο ένας από αυτούς θεωρείται άμεσος τρόπος, καθώς συνίσταται στην διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων ομοιοκαταληξίας, και πιο συγκεκριμένα rime αναλογίες, ενώ ο άλλος είναι ένας έμμεσος δρόμος όπου λειτουργεί σε μεταγενέστερο στάδιο και βασίζεται στην απόκτηση φωνημικής επίγνωσης. Ο δεύτερος τρόπος θεωρείται έμμεσος, γιατί σύμφωνα με τους Goswami και Bryant (1990), η φωνημική επίγνωση αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Σήμερα, έχει γίνει πλέον γνωστό ότι μερικά παιδιά είναι ικανά να γνωρίσουν και να χειριστούν φωνήματα πριν ακόμα να αρχίσουν να διαβάζουν (Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer, 1991), ενώ και οι εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά κατά την ανάγνωση χρησιμοποιούν τις rime αναλογίες αργότερα, όταν πλέον έχουν κατακτήσει κάποιο βαθμό αναγνωστικής ικανότητας

(Duncan, Seymour & Hill, 1997· Muter, Snowling & Taylor, 1994· Savage & Stuart, 1998).

Η εξάσκηση των παιδιών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης λαμβάνει χώρα με πιο συστηματικό τρόπο στις τάξεις του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού. Είναι σημαντικό κατά την εκπόνηση του εκπαιδευτικού υλικού και των αντίστοιχων προγραμμάτων που θα χρησιμοποιηθούν, να λαμβάνονται υπόψη τα εξελικτικά χαρακτηριστικά των παιδιών της συγκεκριμένης περιόδου, τα πορίσματα ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού και της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά και οι διαπιστώσεις που πλαισιώνουν την εσωτερική δομή και ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου, 2000).

Σε σχέση με το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας στην οποία δίνεται έμφαση κατά την διδασκαλία και των αποτελεσμάτων που έχει αυτή στον τομέα της αναγνωστικής ικανότητας, οι Hatcher, Hulme και Snowling (2004), βρήκαν ότι η εξάσκηση σε δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης βελτίωσαν τις συγκεκριμένες αυτές δεξιότητες, χωρίς όμως να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες ομοιοκαταληξίας. Από την άλλη πλευρά, η εξάσκηση σε δεξιότητες ομοιοκαταληξίας είχαν θετικά αποτελέσματα μόνο για την προώθηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, χωρίς καμία απολύτως επίδραση στον τομέα των δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

Οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης που θα μπορούσαν να δίνονται στην προσχολική περίοδο, θα πρέπει να είναι σε αντιστοιχία με τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού (Πόρποδας, 2002). Έχει αναφερθεί ότι το καλύτερο πρόγραμμα εξάσκησης νηπίων είναι εκείνο που συνδυάζει δραστηριότητες εξάσκησης φωνολογικής επίγνωσης με δραστηριότητες γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (Bradley & Bryant, 1985· Roth & Schneider, 2001· Tunmer et al., 1988). Σε αυτό το πλαίσιο όμως, έχει εκφραστεί η άποψη ότι δεν πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, αλλά από την Α΄ Δημοτικού και έπειτα (Schneider et al., 1997). Για τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού προτείνεται παράλληλα με την διδασκαλία τους στην ανάγνωση και γραφή, να εξασκούνται και σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Σε αυτό το σημείο πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι η διδασκαλία της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης δεν είναι το ίδιο με την διδασκαλία της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Στην γραφο-φωνημική αντιστοιχία διδάσκεται η σύνδεση των γραμμάτων με τα φωνήματα που τα αντιπροσωπεύουν, ενώ στη

φωνημική επίγνωση η διδασκαλία επικεντρώνεται στα φωνήματα, χωρίς να χρησιμοποιείται το αλφάβητο (Nicholson, 2005).

Η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης αναφέρεται στην διάκριση των φωνημάτων, σε προφορικό και όχι σε γραπτό επίπεδο, ενώ η γραφο-φωνημική αντιστοιχία διδάσκει κανόνες σχετικά με την σύνδεση των γραμμάτων με τα αντίστοιχα φωνήματα π.χ. οι μαθητές μαθαίνουν ότι το φώνημα /m/ στο γραπτό λόγο συμβολίζεται με το γράμμα - μ. Ένας απλός τρόπος για να ξεχωρίσουμε αυτές τις δυο δεξιότητες, είναι να αναρωτηθούμε αν οι δραστηριότητες που καλούμαστε να διδάξουμε παραμένουν σε καθαρά προφορικό επίπεδο και δεν περιλαμβάνουν την διδασκαλία των γραμμάτων του αλφαβήτου (Nicholson, 2005).

Στις μεθόδους ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας, δίνεται μικρή έμφαση στην διδασκαλία φωνημικής επίγνωσης και γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (Nicholson, 2005). Ο Nicholson (2000), μετά από μια επισκόπηση ερευνών με θέματα την γραφο-φωνημική αντιστοιχία και την ολιστική μέθοδο της γλώσσας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας σε γενικές γραμμές βοηθούν περισσότερο τα παιδιά στα πρώτα τους βήματα μάθησης της ανάγνωσης. Ωστόσο, μια ισορροπημένη διδασκαλία ολιστικής προσέγγισης και γραφο-φωνημικών μεθόδων, έχει ως αποτέλεσμα θετικότερες επιδράσεις στις αναγνωστικές επιδόσεις, απ' ό,τι έχουν οι δυο προσεγγίσεις όταν χρησιμοποιούνται ξεχωριστά.

Κατά την διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης θεωρείται σκόπιμο να μην γίνεται αναφορά στα γράμματα του αλφαβήτου, καθώς ο μαθητής χρειάζεται πρώτα να κατανοήσει την έννοια και την λειτουργία των φωνημάτων. Μόλις το κατακτήσει αυτό, τότε θα διδαχθεί την σχέση φωνημάτων – γραφημάτων. Η σειρά των δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης που θα πρέπει να διδαχθούν θα μπορούσε είναι η ακόλουθη (Nicholson, 2005):

- ❖ **Συλλαβική επίγνωση:** Σε κάθε λέξη χτυπάμε τόσο παλαμάκια όσες και οι συλλαβές απ' τις οποίες αποτελείται π.χ. /po/ – /ti/ – /ri/ = <ποτήρι>.
- ❖ **Ενδοσυλλαβική επίγνωση:** Αφορά κυρίως την αγγλική γλώσσα, όπου τα παιδιά μαθαίνουν την λειτουργία των onset και rime π.χ. /r-ain/, /tr-uck/ κτλ.
- ❖ **Σύνθεση:** Ο εκπαιδευτικός αναφέρει ξεχωριστά τα φωνήματα μιας λέξης και ο μαθητής τα συνθέτει σε μια π.χ. /f/ – /o/ – /s/ = <φως>.

- ❖ **Αρχική Αφαίρεση:** Αρχικά ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή να αναφέρει μια λέξη π.χ. <σέλα>, ενώ στη συνέχεια του ζητάει να αναφέρει τη λέξη χωρίς το αρχικό φώνημα /s/, με τη λέξη που απομένει να είναι <έλα>.
- ❖ **Τελική Αφαίρεση:** Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή να αναφέρει μια λέξη π.χ. <μάτια>, ενώ στη συνέχεια του ζητάει να αναφέρει τη λέξη χωρίς το τελικό φώνημα /a/, με τη λέξη που απομένει να είναι <μάτι>.
- ❖ **Ανάλυση:** Ο εκπαιδευτικός δείχνει στον μαθητή μια εικόνα ή ένα αντικείμενο, ή απλά αναφέρει μια λέξη προφορικά και ζητάει από τον μαθητή να του πει ποιες φωνούλες ακούει στη λέξη που του ανέφερε ή στο αντικείμενο/εικόνα που του έδειξε π.χ. η λέξη <πόδι>, αποτελείται από τα φωνήματα /p/ - /ó/ - /δ/ - /i/.
- ❖ **Αρχική Αντικατάσταση:** Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο μαθητής αναφέρει μια λέξη π.χ. <μέρα>, ενώ στη συνέχεια αφαιρεί το φώνημα /m/ προσθέτοντας το φώνημα /n/ ώστε η λέξη να γίνει <βέρα>.
- ❖ **Τελική Αντικατάσταση:** Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο μαθητής αναφέρει μια λέξη π.χ. <άμα>, ενώ στη συνέχεια αφαιρεί το φώνημα /a/ προσθέτοντας το φώνημα /o,/ ώστε η λέξη να γίνει <άμμο>.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι, παρά το γεγονός ότι η μάθηση ελέγχου των ήχων σε επίπεδο φωνημάτων, λειτουργεί ως ένας προγνωστικός δείκτης της απόκτησης των δεξιοτήτων της κωδικοποίησης και συλλαβισμού, ωστόσο η υπερβολική έμφαση στη διδασκαλία μόνο των δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, δεν βελτιώνει αυτόματα τις αναγνωστικές δεξιότητες (Pokorni et al, 2004).

Τέλος, λαμβάνοντας ως βάση τα επίπεδα της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης, τις σύγχρονες απόψεις σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία της φωνολογικής επίγνωσης και την ιεραρχική δομή των φωνολογικών δεξιοτήτων, προτείνουμε το παρακάτω μοντέλο διδασκαλίας φωνολογικών και φωνημικών δεξιοτήτων.

A. Επίπεδο Λέξης	Δεξιότητα ομοιοκαταληξίας
B. Επίπεδο Συλλαβής	B1. Δεξιότητα διάκρισης θέσης συλλαβής. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	B2. Δεξιότητα συλλαβικής σύνθεσης. <i>Υποεπίπεδο: Συλλαβών σε λέξη.</i>
	B3. Δεξιότητα συλλαβικής ανάλυσης. <i>Υποεπίπεδο: Λέξης σε συλλαβή.</i>
	B4. Δεξιότητα συλλαβικής πρόσθεσης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	B5. Δεξιότητα συλλαβικής αφαίρεσης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	B6. Δεξιότητα συλλαβικής αντικατάστασης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	B7. Δεξιότητα συλλαβικής αντιστροφής. <i>Υποεπίπεδο: Συλλαβής.</i>
Γ. Επίπεδο Φωνήματος.	Γ1. Δεξιότητα διάκρισης φωνημάτων. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	Γ2. Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης. <i>Υποεπίπεδο: Φωνημάτων σε λέξη.</i>
	Γ3. Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης. <i>Υποεπίπεδα: I. Συλλαβών σε φωνήματα. II. Λέξης σε φωνήματα.</i>
	Γ4. Δεξιότητα φωνημικής πρόσθεσης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	Γ5. Δεξιότητα φωνημικής αφαίρεσης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	Γ6. Δεξιότητα φωνημικής αντικατάστασης. <i>Υποεπίπεδα: I. Αρχικής. II. Τελικής. III. Ενδιάμεσης.</i>
	Γ7. Δεξιότητα φωνημικής αντιστροφής. <i>Υποεπίπεδο: Φωνήματος.</i>

Παρακάτω δίνονται σε πίνακα σε πιο λεπτομερειακή περιγραφή τα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης με τις αντίστοιχες δεξιότητες που περιλαμβάνουν και τα χαρακτηριστικά παραδείγματα που τα συνοδεύουν. Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι στα παρακάτω προτεινόμενα μοντέλα, δεν συμβολίζουμε τα φωνήματα με βάση την ορθή τους μορφή, όπως δηλαδή υπαγορεύουν οι κανόνες της γλωσσολογίας, αλλά με απλά γράμματα π.χ. γ ά τ α αντί για /γ-ά-t-a/. Η παραπάνω παρασπονδία γίνεται αφενός για λόγους ευκολίας, αλλά και για πιο ουσιαστικούς λόγους π.χ. το μοντέλο αυτό μπορεί να θέλει να το χρησιμοποιήσει κάποιος γονιός που δεν γνωρίζει τους κανόνες γραφής που υποδεικνύει η γλωσσολογία για τα φωνήματα και έτσι να μπερδευτεί.

Α.ΕΠΙΠΕΔΟ ΛΕΞΗΣ	Δεξιότητα Ομοιοκαταληξίας	
	Λέξης.	Ποια λέξη δεν ταιριάζει με τις άλλες; <i>μέρα, πέρα, σκύλος</i>

Β.ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	Β1. Δεξιότητα διάκρισης θέσης συλλαβής	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	Ποια είναι η πρώτη συλλαβή στη λέξη <i>νερό</i> ; Ποια είναι η πρώτη συλλαβή στη λέξη <i>καπέλο</i> ;
	Τελικής	Ποια είναι η τελευταία συλλαβή στη λέξη <i>νερό</i> ; Ποια είναι η τελευταία συλλαβή στη λέξη <i>καπέλο</i> ;
	Ενδιάμεσης	Ποια είναι η μεσαία συλλαβή στη λέξη <i>καπέλο</i> ;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	Β2. Δεξιότητα συλλαβικής σύνθεσης	
Υποεπίπεδα	Συλλαβών σε λέξη	Άκουσε προσεκτικά τι λέω... <i>μέ – ρα</i> . Ποια λέξη είπα; <i>Μέρα</i> . Άκουσε προσεκτικά τι λέω... <i>κα – λά – θι</i> . Ποια λέξη είπα; <i>Καλάθι</i> . Άκουσε προσεκτικά τι λέω... <i>πε – ρι – στέ – ρι</i> . Ποια λέξη είπα; <i>Περιστέρι</i> .

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	B3. Δεξιότητα συλλαβικής ανάλυσης	
Υποεπίπεδο	Λέξης σε συλλαβές	Χτυπάμε παλαμάκια για κάθε συλλαβή που ακούμε. Δισύλλαβη λέξη: βουνό = βου – νό Τρισύλλαβη λέξη: καπέλο = κα – πέ – λο, Τετρασύλλαβη λέξη: περιβόλι = πε – ρι – βό – λι.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	B4. Δεξιότητα συλλαβικής πρόσθεσης	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...λα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή κα στην αρχή; ...καλά. <u>Τρισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...νήμα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή φρο στην αρχή; ...φρόνημα. <u>Τετρασύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...λίθινα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή α στην αρχή; ...αληθινά.
	Τελικής	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...μα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν προσθέσεις την συλλαβή τι στο τέλος;...μάτι. <u>Τρισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...πατά. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή τα στο τέλος; ...πατάτα. <u>Τετρασύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...καπέλα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή κι στο τέλος της λέξης; ...καπελάκι.
	Ενδιάμεσης	<u>Τρισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...καλό. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την συλλαβή πε στην μέση της λέξης; ...καπέλο.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	B5. Δεξιότητα συλλαβικής αφαίρεσης	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Μονοσύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...κάνε. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την πρώτη συλλαβή; ...νε. <u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...καλάθι. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την πρώτη συλλαβή; ...λάθη.
	Τελικής	<u>Μονοσύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...νερό. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την τελευταία συλλαβή; ...νε. <u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...καλάθι. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την πρώτη συλλαβή; ...καλά.
	Ενδιάμεσης	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...πήλινο. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την μεσαία συλλαβή; ...πίνω.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ	B6. Δεξιότητα συλλαβικής αντικατάστασης.	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...πέρα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την αρχική συλλαβή πε με την συλλαβή με ; ...μέρα. <u>Τρισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...παπάκι. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αλλάξεις την αρχική συλλαβή πα με την συλλαβή κα;...καπάκι.
	Τελικής	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...μέρα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την τελική συλλαβή ρα με την συλλαβή λι ; ...μέλι.

		<u>Τρισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...παγωτό. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αλλάξεις την τελική συλλαβή το με την συλλαβή σα;...πάγωσα.
	Ενδιάμεσης	<u>Τρισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...παπάκι. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αλλάξεις την μεσαία συλλαβή πα με την συλλαβή τα;...πατάκι.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΛΛΑΒΗΣ		Β7. Δεξιότητα συλλαβικής αντιστροφής.
Υποεπίπεδο	Συλλαβής	Άκουσε την λέξη που θα σου πω...ζάρι. Ποια θα είναι η νέα λέξη αν μου πεις ανάποδα την λέξη ζάρι; ...ρίζα.

Γ. ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ		Γ1. Δεξιότητα διάκρισης θέσης φωνήματος
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Ποια είναι η πρώτη φωνούλα στη λέξη ας; Ποια είναι η πρώτη φωνούλα στη λέξη φως; <u>Δισύλλαβη:</u> Ποια είναι η πρώτη συλλαβή στη λέξη μέρα; <u>Τρισύλλαβη:</u> Ποια είναι η πρώτη φωνούλα στη λέξη κεράσι; <u>Τετρασύλλαβη:</u> Ποια είναι η πρώτη συλλαβή στη λέξη παπαγάλος;
		<u>Μονοσύλλαβη:</u> Ποια είναι η τελευταία φωνούλα στη λέξη να; Ποια είναι η τελευταία φωνούλα στη λέξη φως;

	Τελικής	<u>Δισύλλαβη:</u> Ποια είναι η τελευταία συλλαβή στη λέξη <i>νερό</i> ; <u>Τρισύλλαβη:</u> Ποια είναι η τελευταία φωνούλα στη λέξη <i>πεπόνι</i> ; <u>Τετρασύλλαβη:</u> Ποια είναι η τελευταία συλλαβή στη λέξη <i>παπαγάλος</i> ;
	Ενδιάμεσης	Ποια είναι η μεσαία φωνούλα στη λέξη <i>φως</i> ; Ποια είναι η μεσαία φωνούλα στη λέξη <i>έλα</i> ;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	Γ2.Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης	
Υποεπίπεδα	Φωνημάτων σε λέξη	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...ν α. Ποια λέξη ακούς; ...να. <u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...ε λ α. Ποια λέξη ακούς; ...έλα. <u>Τρίσυλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...κ α λ ά θ ι.. Ποια λέξη ακούς; ...καλάθι.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	Γ3. Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης	
Υποεπίπεδο	Συλλαβής σε φωνήματα Λέξης σε φωνήματα.	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...θα. Ποιες φωνούλες ακούς; ... θ α. Άκουσε την λέξη που θα σου πω...φως. Ποιες φωνούλες ακούς; ... φ ω ς. <u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...έλα. Ποιες φωνούλες ακούς; ... έ λ α . Άκουσε την λέξη που θα σου πω...κερί. Ποιες φωνούλες ακούς; ...κερί.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	Γ4. Δεξιότητα φωνημικής πρόσθεσης	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...ως. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα φ στην αρχή; ...φως. <u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...λα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα ο στην αρχή; ...όλα. <u>Τρισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...λόγο. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα α στην αρχή; ...άλογο.
	Τελικής	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...φω. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα σ στο τέλος; ...φως. <u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...πανί. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα α στο τέλος της λέξης; ...πανιά.
	Ενδιάμεσης	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...πσ. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα ανάμεσα στις άλλες δυο; ...πες. <u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...μαους. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να προσθέσεις την φωνούλα γ στην μέση; ...μάγους.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	Γ5. Δεξιότητα φωνημικής αφαίρεσης	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Μονοσύλλαβης</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...κλ<i>αι</i>ς. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την πρώτη φωνούλα; ...λ<i>ε</i>ς. <u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...κλ<i>εί</i>νω. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την πρώτη φωνούλα; ...λ<i>ύν</i>ω.
	Τελικής	<u>Μονοσύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...μ<i>α</i>ς. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την τελευταία φωνούλα; ...μ<i>α</i>. <u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...μ<i>ά</i>τια. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την τελευταία φωνούλα ; ...μ<i>ά</i>τι.
	Ενδιάμεσης	<u>Μονοσύλλαβη</u>: Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...π<i>ε</i>ς. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την μεσαία φωνούλα; ...π<i>σ</i>. <u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε προσεκτικά τι θα σου πω...κ<i>ορ</i>μί. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αφαιρέσεις την μεσαία φωνούλα; ...κ<i>ό</i>μη.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ	Γ6. Δεξιότητα φωνημικής αντικατάστασης.	
Υποεπίπεδα	Αρχικής	<u>Δισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...έλ<i>α</i>. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την αρχική φωνούλα, με την φωνούλα ο ; ...όλ<i>α</i>. Άκουσε την λέξη που θα σου πω...μέρ<i>α</i>. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την αρχική φωνούλα μ, με την φωνούλα β ; ...βέρ<i>α</i>. <u>Τρισύλλαβη</u>: Άκουσε την λέξη που θα σου πω...π<i>ή</i>λινο. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την αρχική φωνούλα π, με την φωνούλα ξ;...ξύλ<i>ι</i>νο.

	Τελικής	<u>Δισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...μέρα. Ποια νέα λέξη θα έχουμε να αλλάξεις την τελική φωνούλα α με την φωνούλα η ; ...μέρη. <u>Τρισύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...παγωτό. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αλλάξεις την τελική φωνούλα ο, με την φωνούλα α;...πάγωτα.
	Ενδιάμεσης	<u>Μονοσύλλαβη:</u> Άκουσε την λέξη που θα σου πω...φως. Ποια νέα λέξη θα έχουμε αν αλλάξεις την μεσαία φωνούλα ω, με την φωνούλα α;...φας.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ		Γ7. Δεξιότητα φωνημικής αντιστροφής.
Υποεπίπεδο	Φωνήματος	Άκουσε την λέξη που θα σου πω...να. Ποια θα είναι η νέα λέξη αν μου την πεις ανάποδα; ...αν.

4.3. Εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης ενισχύουν τις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών που παρουσιάζουν μια ομαλή ανάπτυξη των γλωσσικών και αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, με τελικό αποτέλεσμα την βελτίωση της ικανότητας τους για ανάγνωση και γραφή (Blackman et al., 1999· Brady et al., 1994· Wagner et al., 1994). Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των μελετητών έχει στραφεί και στα αποτελέσματα που φέρουν τέτοιου είδους προγράμματα σε παιδιά με διαφόρων τύπων γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες.

Πολλά παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν ένα έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης. Ένας μαθητής παρουσιάζει γλωσσικές δυσκολίες όταν έχει δυσκολίες στην χρήση και κατανόηση φωνημάτων, λέξεων, προτάσεων ή όταν παρουσιάζει δυσκολίες έκφρασης, ενώ θεωρείται ότι έχει φωνολογικού τύπου δυσκολίες όταν

δυσκολεύεται στην παραγωγή ήχων ή στην κατανόηση και χρήση των κανόνων της δομής του προφορικού λόγου (Moats, 2000). Οι μαθητές που παρουσιάζουν φωνολογικές δυσκολίες, επιδεικνύουν φτωχές φωνολογικές αναπαραστάσεις (Larivee & Catts, 1999), ενώ επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες πρόσβασης στις διαφόρου τύπου πληροφορίες των φωνολογικών αναπαραστάσεων (Gillon, 2000).

Πολλές έρευνες που έγιναν σε πρώιμους αναγνώστες έδειξαν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση (Ball & Blackman, 1991· Bradley & Bryant, 1983· Byrne & Fielding-Barnsley, 1993· Cunningham, 1989· Lundberg, Frost & Peterson, 1988· Schneider et al., 1997· Uhry & Shepard, 1993· Wise et al., 1993). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι και τα παιδιά με γλωσσικές ή και φωνολογικές δυσκολίες, επωφελούνται από την εκπαίδευση στα προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης (Gillon, 2000· van Kleeck et al., 1998).

Έχει αναφερθεί η άποψη ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν προκειμένου να καλλιεργήσουν τις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών, θα πρέπει και να βελτιώνουν την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, με τελικό στόχο την κατανόηση (Gillon, 2000). Ωστόσο, μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη προκύπτουν όταν συνδυάζεται η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης με την διδασκαλία του αλφαβητικού κώδικα (Bradley & Bryant, 1983, 1985· Byrne & Barnsley-Fielding, 1991· Cunningham, 1990· Hatcer, Hulme & Ellis, 1994).

Παρακάτω περιγράφονται εν συντομία, δυο πολύ γνωστά εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης. Τα προγράμματα αυτά είναι το «Phonological Awareness Training for Reading (PATR)» των Torgessen και Bryant (1994) και το «Ladders to Literacy» των O' Connor, Notari-Syverson και Vadacy (1998). Τα εκπαιδευτικά αυτά πακέτα είναι από τα πιο γνωστά και πιο ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης που έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορους μελετητές, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Πεποίθησή μας είναι ότι αν κάποιος εκπαιδευτικός ή ερευνητής, αποφασίσει να κατασκευάσει ένα εκπαιδευτικό πακέτο φωνολογικής επίγνωσης, μια προσεκτική μελέτη του τρόπου και της δομής που παρατίθενται οι δραστηριότητες στα παραπάνω εκπαιδευτικά πακέτα θα τον βοηθήσει να οργανώσει καλύτερα τις δραστηριότητές του.

A. Phonological Awareness Training for Reading (PATR)

Οι Torgesen και Bryant (1994), στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, δημιούργησαν το εκπαιδευτικό πακέτο «Η εκπαίδευση στην φωνολογική επίγνωση για την ανάγνωση» (Phonological Awareness Training for Reading), που για συντομία θα το αναφέρουμε ως PATR. Το PATR χωρίζεται σε τέσσερα είδη δραστηριοτήτων: προεξάσκησης σε δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας, ανάλυσης φωνημάτων, σύνθεσης φωνημάτων και ανάγνωσης και ορθογραφίας (Torgesen & Bryant, 1994).

Αρχικά οι μαθητές, εξασκούνται σε διάφορες δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας, προκειμένου να μάθουν να εστιάζουν την προσοχή τους στους ήχους των λέξεων. Μετά από αυτό το πρώτο στάδιο προεξάσκησης, οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν πώς να συνθέτουν τα ανεξάρτητα φωνήματα των λέξεων, ώστε να σχηματίσουν λέξεις. Έτσι, πρώτα διδάσκονται στην σύνθεση των onset και rime π.χ. /k/ - /at/ για να που την λέξη (cat), και έπειτα μαθαίνουν να συνθέτουν τα ανεξάρτητα φωνήματα των λέξεων π.χ. /k/ - /a/ - /t/ για να αναφέρουν τη λέξη (cat). Οι δεξιότητες της σύνθεσης φωνημάτων διδάσκονται πριν την ανάλυση των φωνημάτων, γιατί θεωρούνται συγκριτικά πιο εύκολες δοκιμασίες (Torgesen & Bryant, 1994).

Στη συνέχεια του προγράμματος, μετά την διδασκαλία στις δραστηριότητες σύνθεσης, οι μαθητές εξασκούνται στις δεξιότητες ανάλυσης φωνημάτων. Για την διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται δραστηριότητες, όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν λέξεις που έχουν ίδια αρχικά, τελικά ή ενδιάμεσα φωνήματα. Στο τελευταίο στάδιο αυτού του προγράμματος, οι μαθητές χρησιμοποιούν γράμματα για να αναπαραστήσουν τα φωνήματα των λέξεων. Σε αυτές τις δραστηριότητες χρησιμοποιείται ένας μικρός αριθμός γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών, καθώς ο στόχος δεν είναι οι μαθητές να διδαχθούν εκτενώς στις αναγνωστικές δεξιότητες, αλλά να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης για την μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας (Torgesen & Bryant, 1994).

Στο πρώτο φυλλάδιο δραστηριοτήτων διδάσκονται οι δεξιότητες της σύνθεσης, onset και rimes, η σύνθεση φωνημάτων, και η ανάλυση του αρχικού φωνήματος των λέξεων. Από το δεύτερο ως το πέμπτο φυλλάδιο δραστηριοτήτων, διδάσκονται οι δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, ενώ από το έκτο ως το όγδοο

φυλλάδιο διδάσκονται οι δεξιότητες σύνθεσης και ανάλυσης των γραμμάτων που αναπαριστούν τα φωνήματα των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα (Torgesen & Bryant, 1994):

A. Πρώτη φάση - στάδιο προεξάσκησης

1. Οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της ομοιοκαταληξίας.
2. Οι μαθητές διαλέγουν ζευγάρια από εικόνες λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.
3. Οι μαθητές αναφέρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με βάση την λέξη-ερέθισμα λέξη που τους δόθηκε.

B. Δεύτερη φάση – Φυλλάδιο δραστηριοτήτων 1

1. Οι μαθητές διδάσκονται στην σύνθεση των onset και rimes των λέξεων.
 - α). Επιλέγουν την σωστή εικόνα ανάμεσα σε τρεις εναλλακτικές.
 - β). Επιλέγουν τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές.
2. Οι μαθητές διδάσκονται στη σύνθεση φωνημάτων.
 - α). Επιλέγουν την σωστή εικόνα ανάμεσα σε τρεις εναλλακτικές.
 - β). Επιλέγουν τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές.
 - γ). Οι μαθητές εξασκούνται στην δεξιότητα της σύνθεσης χρησιμοποιώντας χρωματιστές τάπες για να αναπαραστήσουν το κάθε φώνημα των λέξεων.
3. Οι μαθητές διδάσκονται την φωνημική ανάλυση, σε δραστηριότητες όπου καλούνται να αναγνωρίσουν τις λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα.

Γ. Τρίτη φάση – Φυλλάδια δραστηριοτήτων 2-5

1. Οι μαθητές συνθέτουν φωνήματα που παρουσιάζονται ένα προς ένα κάθε φορά.
 - α). Οι μαθητές επιλέγουν την σωστή εικόνα από τις τρεις προτεινόμενες.
 - β). Οι μαθητές επιλέγουν την σωστή εικόνα από όλες τις προτεινόμενες.
 - γ). Οι μαθητές εξασκούνται στην δεξιότητα της σύνθεσης χρησιμοποιώντας χρωματιστές τάπες για να αναπαραστήσουν το κάθε φώνημα των λέξεων.
2. Οι μαθητές αναλύουν λέξεις σε φωνήματα.

α). Οι μαθητές ταιριάζουν διάφορες εικόνες έχοντας ως βάση τις ομοιότητες που παρουσιάζουν στα:

- ✓ Αρχικά φωνήματα.
- ✓ Τελικά φωνήματα.
- ✓ Ενδιάμεσα φωνήματα.

β). Οι μαθητές αναγνωρίζουν την θέση ενός φωνήματος σε λέξεις που αποτελούνται από τρία φωνήματα.

γ). Οι μαθητές προφέρουν τα φωνήματα που βρίσκονται στις αρχικές, τελικές και ενδιάμεσες θέσεις των λέξεων.

Τέταρτη φάση – Φυλλάδια δραστηριοτήτων 6-8

Οι μαθητές χρησιμοποιούν γράμματα για να αναπαραστήσουν τα φωνήματα των λέξεων.

- α) Οι μαθητές αντιστοιχίζουν ένα μικρό αριθμό φωνημάτων με τα γράμματα που τα αντιπροσωπεύουν.
- β). Οι μαθητές συνθέτουν γράμματα για να δημιουργήσουν λέξεις.
- γ). Οι μαθητές αναπαριστούν τα φωνήματα των λέξεων με γράμματα.
- δ). Οι μαθητές εξασκούνται στην «ανάγνωση και ορθογραφία» των λέξεων του φυλλαδίου.

Στο εκπαιδευτικό πακέτο των Torgesen και Bryant, χρησιμοποιούνται επίσης κάποια παιχνίδια, όπως και δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, ώστε το PATR να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών. Διάφορα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι τα εξής: εκπαιδευτικά υλικά σε χαρτόνι «Jungle Sounds gameboard», «Sound-Go-Round gameboard», «Rocky the Robot board», εικόνες σε κάρτες για τις δραστηριότητες, χρωματισμένες κάρτες, κάρτες με γράμματα, εικόνες λέξεων που ομοιοκαταληκτούν, χρωματισμένες τάπες, κασσέτα (Torgesen & Bryant, 1994).

B. «Ladders to Literacy»

Ένα άλλο πολύ γνωστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχετίζεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης μαθητών του νηπιαγωγείου, είναι το «Ladders to Literacy» των O'Connor, Notari-Syverson και Vadacy (1998). Η συλλογή των δραστηριοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος «Ladders to Literacy», στοχεύουν στην θεμελίωση ιδεών σχετικά με την ανάγνωση και γραφή, και την προετοιμασία των μαθητών για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, μέσω δραστηριοτήτων αναπτυξιακά κατάλληλων για μαθητές του νηπιαγωγείου. Κάθε μια δραστηριότητα αναπτύχθηκε προκειμένου να καλλιεργεί διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, με βασικό πυρήνα τις παρακάτω βασικές δεξιότητες: επίγνωσης της γραφής, φωνολογικής επίγνωσης και προφορικού λόγου (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998).

Οι δραστηριότητες που παρέχονται τους πρώτους δυο μήνες καλλιεργούν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και τις δεξιότητες της λεξικής και συλλαβικής επίγνωσης, ενώ οι δραστηριότητες που προτείνονται για υλοποίηση τον τρίτο και τέταρτο μήνα στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ομοιοκαταληξίας, αναγνώρισης αρχικών φωνημάτων, όπως και της σύνθεσης και ανάλυσης *rime-onset*. Τους τελευταίους δυο μήνες, προτείνονται και ασκήσεις γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών. Από όλες αυτές τις δεξιότητες θα περιγράψουμε εν συντομία τις δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, που αποτελούν και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998).

Το «Ladders to Literacy» αντανακλά δυο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: την κοινωνικο-αλληλεπιδραστική προσέγγιση του Vygotsky (η οποία υπογραμμίζει το ρόλο των ασκήσεων αυξανόμενης δυσκολίας) και τον ρόλο των γνωστικών διαδικασιών στην αναγνωστική κατάκτηση. Σε κάθε δραστηριότητα αναφέρονται οι προσδοκούμενοι στόχοι, τα διδακτικά υλικά, μια σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων, προτάσεις για αλληλεπιδράσεις σε διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, όπως και δραστηριότητες για το σπίτι. Οι δραστηριότητες του προγράμματος ποικίλουν σε δυσκολία, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές όλοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα υπάρχουν ασκήσεις υψηλών, μέτριων και χαμηλών απαιτήσεων. Οι βασικές στρατηγικές του προγράμματος, οργανώνονται σε έξι κατηγορίες οι οποίες και είναι οι ακόλουθες (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998):

- ❖ Ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις.
- ❖ Παροχή ανατροφοδότησης.
- ❖ Γνωστική οργάνωση.
- ❖ Διατήρηση στη μνήμη.
- ❖ Αναδόμηση δραστηριοτήτων.
- ❖ Εκπαίδευση.

Ορισμένες βασικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που καλλιεργούνται μέσα από αυτό το πρόγραμμα φαίνονται κάτωθεν (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998):

- ✓ Λεξική επίγνωση.
- ✓ Ομοιοκαταληξία.
- ✓ Σύνθεση onset και rime.
- ✓ Αναγνώριση και διάκριση συλλαβής.
- ✓ Συλλαβική σύνθεση και ανάλυση.
- ✓ Αναγνώριση και διάκριση φωνημάτων.
- ✓ Φωνημική σύνθεση και ανάλυση.

Αν και η αναλυτική περιγραφή του τρόπου διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων του προγράμματος Ladders to Literacy, δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας εργασίας, ωστόσο θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω δεξιότητες διδάσκονται μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούνται διαφορετικές διδακτικές τεχνικές για την διδασκαλία τους, π.χ. για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ομοιοκαταληξίας άλλοτε χρησιμοποιούνται εικόνες όπου ο μαθητής θα πρέπει να διαλέξει αυτές που ομοιοκαταληκτούν, άλλοτε θα πρέπει να διαλέξει την εικόνα που δεν ομοιοκαταληκτεί σε σχέση με τις άλλες προτεινόμενες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο μαθητής καλείται να παράγει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (O'Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ένα χρονοδιάγραμμα για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, έτσι όπως προτείνεται από τους O'Connor, Notari-Syverson και Vadacy (1998):

Μήνας	Δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωση
Σεπτέμβριος	Μουσικά όργανα – Ακούγοντας τραγούδια
Οκτώβριος	Απομόνωση ήχων – Ρυθμικές ασκήσεις – Για κάθε συλλαβή χτυπάμε παλαμάκια
Νοέμβριος	Ομοιοκαταληξίες παιδικών τραγουδιών – Το φώνημα ενός συγκεκριμένου γράμματος – Μάντεψε τη λέξη (σύνθεση)
Δεκέμβριος	Εικόνες που ομοιοκαταληκτούν – Τραγούδι για τα αρχικά φωνήματα λέξεων – Παίζοντας με μινιατούρες παιχνιδιών
Ιανουάριος	Τριάδα λέξεων που ομοιοκαταληκτούν – Σκέφτομαι μια ... (κατηγορία σύνθεσης) – Λέξη προς λέξη (παιχνίδι ταιριάσματος των αρχικών φωνημάτων των λέξεων)
Φεβρουάριος	Τραγουδώντας το πρώτο φώνημα των λέξεων – Σύνθεση onset-rime με τη βοήθεια τετραγώνων
Μάρτιος	Bingo αρχικών φωνημάτων – Ανάλυση σε τρία φωνήματα
Απρίλιος	Ασκήσεις onset και rime με αρχικά γράμματα των λέξεων
Μάιος-Ιούνιος	Παιχνίδια για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ανάλυσης και σύνθεσης

4.4. Ερευνητικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης

Παρακάτω ακολουθούν σε συνοπτική μορφή, οι δραστηριότητες που διάφοροι ερευνητές χρησιμοποίησαν, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης:

Εκπαιδευτικό πακέτο παρέμβασης ερευνητών	Ηλικία μαθητών	Δραστηριότητες	Διάρκεια παρέμβασης
Lane, K.L., O'Shaughnessy, T.E., Lambros, K.M.,	6 – 8 ετών	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Σύνθεσης φωνημάτων. 3.Ανάλυση φωνημάτων.	2,5 μήνες

Gresham, F.M., Beebe-Frankenberger, M.E. (2001)		4.Ανάγνωση και ορθο- γραφία.	
Kjeldsen, A.C., Niemi, P., & Oloffson, Å. (2002).	6-7 ετών	1.Ακουστικά παιχνίδια λεκτικών και μη λεκτι- κών ήχων. 2.Ομοιοκαταληξία. 3.Επίγνωση προτάσεων και λέξεων. 4.Συλλαβική επίγνωση. 5.Αναγνώριση αρχικών φωνημάτων των λέξεων. 6.Φωνημική σύνθεση και ανάλυση.	8 μήνες
Laing, S.P., & Espeland, W. (2004).	3-6 ετών	1.Αναγνώρισης και πα- ραγωγής ομοιοκαταληξίας 2.Κατηγοριοποίηση φωνημάτων. 3.Αναγνώριση γραμμά- των και γραφοφωνη- μικές αντιστοιχίες.	2 μήνες
Gillon, G.T. (2000).	5- 8 ετών	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Χειρισμού φωνημάτων. 3.Αναγνώριση φωνημά- των. 4.Φωνημική σύνθεση και ανάλυση. 5.Σύνθεση προφορικού λόγου με την γραφή.	5 μήνες

Roth, F.P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002).	4-6 ετών	Ομοιοκαταληξίας.	1,5 - 2 μήνες
Wright, J., & Jacobs, B. (2003).	7-10 ετών	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Παρήχησης. 3. Ανάλυσης onset-rimes. 4.Ανάλυσης φωνημάτων. 5.Σύνθεσης και αποκω- δικοποίηση λέξεων.	5 μήνες
van Kleeck, A., Gillam, R., & McFadden, T. (1998).	4-5 ετών	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Φωνημικής επίγνωσης (αναγνώρισης αρχικών και τελικών φωνημά- των, φωνημική ανάλυση και σύνθεση).	6 μήνες
Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999).	7-11 ετών	1.Ομοιοκαταληξίας. 2.Χειρισμού των αρχι- κών συλλαβών. 3.Χειρισμού αρχικών και τελικών φωνημάτων. 4.Χειρισμού όλων των φωνημάτων μιας λέξης (μέτρηση, αφαίρεση και αντικατάσταση φωνημά- των).	6 μήνες

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι διάφοροι μελετητές που έχουν σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης, στηρίχτηκαν σε διαφορετικές

δραστηριότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν φωνολογικές δεξιότητες. Αυτές οι διαφοροποιήσεις οφείλονται κατά την άποψή μας, στις διαφορετικές απόψεις που έχουν ενστερνιστεί οι μελετητές για την φύση και τον ορισμό της φωνολογικής επίγνωσης. Παρ' αυτά όμως, υπάρχουν και κοινές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι ερευνητές στα εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης που κατασκευάζουν. Γίνεται για παράδειγμα αντιληπτό, ότι για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών οι παραπάνω ερευνητές στηρίζονται κυρίως στις δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας, της φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, και της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος.

4.5. Σύνοψη

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης έχει διπλό στόχο: από τη μια στοχεύει να εντοπίσει τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, και από την άλλη τον έλεγχο της προόδου του μαθητή ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και των μεθόδων που αυτή συνεπάγεται. Ο καλύτερος τρόπος για την αξιολόγηση της φωνολογικής θεωρείται ένας συνδυασμός όλων των τύπων των κριτηρίων π.χ. ομοιοκαταληξία, ανάλυση, σύνθεση, διάκριση θέσης, αφαίρεση, πρόσθεση, αντιστροφή και η αντικατάσταση των φωνολογικών μονάδων.

Αν και πολλοί μελετητές χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια και διαφορετικού τύπου δραστηριότητες προκειμένου να αξιολογήσουν την φωνολογική επίγνωση των ατόμων, ωστόσο ορισμένες από τις δραστηριότητες που απαντώνται συχνότερα, αφορούν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας, της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της φωνημικής σύνθεσης, ανάλυσης και αφαίρεσης.

Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών, είναι σημαντικό να σχεδιάσει ή να επιλέξει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φωνολογικής επίγνωσης, ώστε να βελτιώσει τις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών, με τελικό αποτέλεσμα την ανάπτυξη των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων. Με την εξάσκηση σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου με πιο συστηματικό τρόπο, αρχίζοντας να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των φωνολογικών μονάδων σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης π.χ. λέξεις, συλλαβές, φωνήματα, κατανοώντας την

λειτουργία των φωνημάτων, και εν τέλει θεμελιώνει μια βαθιά κατανόηση της λειτουργίας του αλφαβητικού κώδικα, μέσω μιας παιγνιώδης προσέγγισης του γραπτού λόγου.

Πολλές έρευνες που έγιναν σε πρώιμους αναγνώστες έδειξαν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση. Διάφορες επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι και τα παιδιά με γλωσσικές ή και φωνολογικές δυσκολίες, επωφελούνται από την εκπαίδευση στα προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης. Πολλοί μελετητές που έχουν σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης, στηρίχτηκαν σε διαφορετικές δραστηριότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν φωνολογικές δεξιότητες. Ωστόσο όμως, παρατηρείται σαφέστατη αλληλοκάλυψη στις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν και στις δεξιότητες που δίνουν έμφαση. Οι βασικές δεξιότητες στις οποίες στηρίζονται οι ερευνητές για τον σχεδιασμό προγραμμάτων φωνολογικής επίγνωσης, αφορούν τις δεξιότητες της ομοιοκαταληξίας, της φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, και της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Περιγραφή του εκπαιδευτικού πακέτου

5.1. Λογική των δραστηριοτήτων

Ως βάση της παρεμβατικής μας διδασκαλίας, αποφασίσαμε την καλλιέργεια των δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης μαθητών της Α΄ Δημοτικού, και πιο συγκεκριμένα των δεξιοτήτων διάκρισης αρχικών φωνημάτων, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης. Άλλωστε, όπως σημειώσαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων φωνολογικής επίγνωσης στηρίζεται κυρίως σε δραστηριότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Ο λόγος που επιλέχθηκαν ως αντικείμενο διδασκαλίας οι παραπάνω δεξιότητες και όχι κάποιες άλλες π.χ. συλλαβικής επίγνωσης, είναι συνάρτηση και άλλων δυο παραγόντων:

1. Ένας σημαντικός λόγος για την επιλογή των παραπάνω δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης ως αντικείμενο της διδασκαλίας μας, απορρέει από την ιδιαίτερη σπουδαιότητα που διαδραματίζουν στην μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Επισκοπήσεις πειραματικών αποδείξεων πάνω στον τομέα της φωνημικής επίγνωσης έδειξαν ότι τα παιδιά που μπορούν να ξεχωρίζουν και να χειρίζονται με ευκολία φωνήματα, μαθαίνουν να διαβάζουν και να συλλαβίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία από τους συνομήλικούς τους που δεν κατέχουν αυτές τις δεξιότητες (Goulandris, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες όπως την αναγνώριση του πρώτου φωνήματος μιας λέξης, σύνθεση και ανάλυση φωνημάτων μιας λέξης, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Olofsson, 2000). Αν λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι οι μαθητές συναντούν σημαντικές δυσκολίες στον χειρισμό των φωνημάτων - καθώς υπάρχει δυσκολία ακουστικής διάκρισης τους, επηρεάζονται από τα υπόλοιπα που ακολουθούν, δεν έχουν αυτοτελή νόημα, (Smith, Simons & Kameenui, 1995) – γίνεται σαφή η επιτακτική ανάγκη διδασκαλίας τους.

2. Κατά την προσεκτική μελέτη του Διαθεματικού Εννιαίου Πλαισίου Σπουδών (2003), διαπιστώσαμε ότι όσον αφορά την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, το κύριο βάρος δίνεται στην καλλιέργεια της φωνημικής επίγνωσης. Γι' αυτό λοιπόν με το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε, στοχεύουμε στην περαιτέρω ενίσχυση των συγκεκριμένων στόχων του Αναλυτικού

Προγράμματος, που εν συντομία αφορούν: α) τη σταδιακή απόκτηση εκ μέρους του μαθητή της δεξιότητας αναγνώρισης της φωνημικής ταυτότητας των λέξεων και β) την ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης. Έτσι λοιπόν, οι δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά από τον εκπαιδευτικό για την διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης των μαθητών της Α΄ Δημοτικού.

Τα φωνήματα που διδάσκονται οι μαθητές με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πακέτο είναι τα εξής: /θ/, /m/, /i/, /γ/, /l/, /χ/, /z/, /p/, /t/, /k/. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες είναι νοηματικά οικείες στους μαθητές. Με βάση το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε έλαβε χώρα η παρεμβατική διδασκαλία της ερευνητικής μας προσπάθειας σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού του 1^{ου} 8/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζαγοράς. Ακριβώς επειδή η παρεμβατική διδασκαλία εφαρμόστηκε στα πλαίσια της ενότητας «Μια παράσταση στην πλατεία», του πρώτου τεύχους του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού, ορισμένες από τις λέξεις που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε, προέρχονται από λέξεις που υπάρχουν στα πλαίσια της συγκεκριμένης αυτής ενότητας. Οι λέξεις αυτές είναι οι εξής: θήκη, μήλο, γάτα, λεμόνι, λαγός, θάλασσα, κιθάρα, λύκος, γάλα, κότα, ποτήρι.

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, λάβαμε υπόψη τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και τα πορίσματα διαφόρων ερευνών που μελετούν την φωνολογική επίγνωση γενικότερα. Έτσι οι δραστηριότητες που προτείνονται, βασίζονται σε παρόμοιες που έχουν σχεδιάσει και χρησιμοποιήσει ερευνητές σε άλλες χώρες, όπου μέσα από διάφορες ερευνητικές προσπάθειες έχουν πιστοποιηθεί οι ευεργετικές επιδράσεις που ασκούν στη μάθηση των μαθητών για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας.

Το καινούριο στοιχείο που φέρουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ότι: α) έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές, β) αποτελούν έτοιμο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για την διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης μαθητών της Α΄ Δημοτικού, χωρίς μάλιστα να απαιτούνται πολλές αναπροσαρμογές, και γ) εμπλουτίζουν τις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος σχετικά με την καλλιέργεια της φωνημικής επίγνωσης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού.

Βασικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης των δραστηριοτήτων είναι τα κάτωθεν:

Α). Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες, πάνω στις οποίες διδάσκονται οι δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης είναι δισύλλαβες και τρισύλλαβες, και προέρχονται από λεξιλόγιο που κατέχουν ήδη οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού. Είναι γνωστό ότι το πλήθος των φωνολογικών μερών, επηρεάζει την φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Για παράδειγμα, μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται πιο εύκολα σε φωνήματα, απ' ότι μια πολυσύλλαβη (Παντελιάδου, 2000).

Β). Η δομή των λέξεων στην πλειοψηφία τους είναι του τύπου «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν». Ο βαθμός δυσκολίας της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου εξαρτάται και από την εναλλαγή των συμφώνων και φωνηέντων στη δομή της λέξης. Έχει αναφερθεί ότι η δομή των λέξεων «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν» είναι ο πιο εύκολος στον χειρισμό, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι δομές με συμπλέγματα (Treiman & Weatherston, 1992).

Γ. Στις λέξεις των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται τόσο εξακολουθητικοί όσο και στιγμιαίοι φθόγγοι. Η επίδοση των παιδιών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται επίσης ότι επηρεάζεται και από τον τύπο του φωνήματος, για το αν είναι δηλαδή φωνήεν ή εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· Gonzalez & Garcia, 1995). Στις συγκεκριμένες, χρησιμοποιούνται περισσότεροι εξακολουθητικοί φθόγγοι, καθώς θεωρείται ότι επεξεργάζονται πιο εύκολα από τους στιγμιαίους.

Δ). Οι δραστηριότητες είναι αυξανόμενης δυσκολίας, όπου η επιτυχής ανταπόκριση στην καθεμιά από αυτές βρίσκεται σε άμεσα συνάρτηση με τις προηγούμενες. Η έννοια της αυξανόμενης δυσκολίας (scaffolding) προέρχεται από την θεωρία του Vygotsky για την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία εκφράζει την διαφορά ανάμεσα σε αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει από μόνο του και σε αυτό που μπορεί να επιτύχει με μικρή βοήθεια (Ο' Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998). Όταν οι δραστηριότητες βρίσκονται σε ανταπόκριση με την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού, τότε μόνο θα μπορέσει να προχωρήσει σε πιο απαιτητικά επίπεδα (Pressley et al., 1996). Ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να γνωρίζει ότι ο βαθμός βοήθειας που

θα παρέχει σε κάποιο μαθητή εξαρτάται από το επίπεδο των ικανοτήτων που επιδεικνύει. Όσες μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάζει το παιδί στην επίτευξη ενός στόχου, τόσο πιο άμεση παρέμβαση απαιτείται (Fry, 1992).

Η έννοια της αυξανόμενης δυσκολίας προϋποθέτει την στενή αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Το ποσό της βοήθειας που ο εκπαιδευτικός παρέχει στο μαθητή μπορεί να ποικίλει από ελάχιστη ενίσχυση π.χ. κάνοντας ερωτήσεις ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τις γνώσεις από μόνοι τους, μέχρι πολύ δομημένες καταστάσεις όπου απαιτείται άμεση διδασκαλία (Norris & Hoffman, 1990). Τα διάφορα μέσα παροχής βοήθειας μπορεί να είναι λεκτικά, οπτικά ερεθίσματα ή διάφορα σύμβολα, και άλλου τύπου υλικά (Bodrova & Leong, 1996).

5.2. Βασικά συστατικά της διδασκαλίας

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια διδασκαλία θα πρέπει προηγουμένως να έχει δημιουργήσει ένα σχεδιάγραμμα για την πορεία της διδασκαλίας. Στο σχεδιάγραμμα αυτό, καλό είναι να αναφέρονται οι προς επίτευξη σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας, το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας, η χρονική διάρκεια της και οι μαθητές στους οποίους θα απευθυνθεί, όπως βέβαια και τα διδακτικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Το θέμα της διδασκαλίας μας, αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών της Α΄ Δημοτικού σε δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης. Η χρονική διάρκεια της διδασκαλίας είναι πέντε διδακτικές ώρες, και ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης.

A. Σε ποια θεωρία βασίζεται η διδασκαλία και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων;

Η διδασκαλία και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές, βασίζονται κυρίως στην φιλοσοφία της γνωστικής θεωρίας. Οι γνωστικές θεωρίες, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις διανοητικές διαδικασίες και στη δομή και λειτουργία του γνωστικού συστήματος. Εδώ η μάθηση, η οποία εξαρτάται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, συνίσταται ακριβώς στην τροποποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων (Κόμης, 2004). Για τους οπαδούς της γνωστικής θεωρίας, η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων, θεωρούνται το αποτέλεσμα μιας σειράς σύνθετων και

αλληλοσχετιζόμενων νοητικών λειτουργιών. Κατά τη διάρκεια αυτών των νοητικών λειτουργιών, το άτομο προβαίνει σε επεξεργασία, κωδικοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών που προέρχονται από τα διάφορα ερεθίσματα. Οι νοητικές λειτουργίες της αντίληψης, της μνήμης, της σκέψης, και γενικότερα της λύσης προβλημάτων συνδέονται με την απόκτηση, διατήρηση και χρησιμοποίηση των αποκτώμενων γνώσεων (Πόρποδας, 1996).

Γίνεται φανερό ότι κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας, οι δραστηριότητες που προορίζονται για τους μαθητές, έχουν σχεδιαστεί με βάση την γνωστική θεωρία. Για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις προτεινόμενες ασκήσεις, θα πρέπει να στηριχθούν στις νοητικές τους ικανότητες, όπως της αντίληψης (για την αρχική επεξεργασία των πληροφοριών), της προσοχής (για επιλεκτική εστίαση πληροφοριών), της μνήμης (για την συγκράτηση των πληροφοριών), αλλά και στις νοητικές λειτουργίες του σχηματισμού εννοιών και λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προβούν στις κατάλληλες αναπαραστάσεις και κωδικοποιήσεις.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται και κάποια στοιχεία από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία. Ως αποτέλεσμα για την στροφή στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky αποτέλεσε η άποψη ότι θα ήταν ριψοκίνδυνο, να αναμένουμε από τους μαθητές να κατασκευάζουν από μόνοι τους, είτε ατομικά, είτε στα πλαίσια της ομάδας, έννοιες, αξιώματα και θεωρίες. Έτσι, ως αποτέλεσμα αυτής της στροφής ήταν να τονιστεί ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην κατασκευή της γνώσης, όπου δόθηκε επίσης έμφαση στο ρόλο του διδάσκοντα. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky, οι νοητικές λειτουργίες, πρώτα εμφανίζονται σε κοινωνικό και μετά σε ψυχολογικό επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 1999). Πράγματι, αρκετές από τις ασκήσεις που προτείνονται στους μαθητές, λαμβάνουν χώρα σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα, όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές του να παρακολουθούν την εξέλιξη της συμπεριφοράς τους, δίνοντας τους παράλληλα ευκαιρίες για αυτορύθμιση της συμπεριφοράς τους.

B. Διδακτικές τεχνικές και διδακτικά υλικά

Οι κύριες διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι αυτές του διαλόγου και των ερωταποκρίσεων. Οι ερωταποκρίσεις θεωρούνται ένα από τα βασικά στοιχεία του διαλόγου. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς, περιεκτικές, σύντομες και φυσικά να υλοποιούν κάποιο τιθέμενο στόχο. Οι ερωτήσεις διακρίνονται σε τρία είδη: εξεταστικές, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές (Τριλιανός, 2000α). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και τα τρία είδη ερωτήσεων, άλλοτε για να ελέγξει την πρόοδο του μαθητή (εξεταστικές ερωτήσεις), άλλοτε για να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει της συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη του (παιδαγωγικές ερωτήσεις), και άλλοτε για να συμβουλέψει τους διδασκόμενους για το πώς θα φτάσουν στη λύση του προβλήματος (συμβουλευτικές ερωτήσεις).

Ο ρόλος των διδακτικών μέσων κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας θεωρείται σημαντικός. Τα υλικά μέσα παρουσιάζουν τα ποικίλα ερεθίσματα της διδασκαλίας με διάφορους τρόπους ώστε να προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να επιλέξει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα ώστε να συνάδουν με την φιλοσοφία της διδασκαλίας και τις ανάγκες των μαθητών (Τριλιανός, 2000β). Τα διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στις παρακάτω δραστηριότητες θα είναι καρτέλες με εικόνες που θα αναπαριστούν συγκεκριμένες λέξεις, φυλλάδια με εικόνες που θα μοιραστούν στις ομάδες των παιδιών, μια κούκλα ο κος Ξεχασιάρης, και ένα επιτραπέζιο παιχνίδι «ο ιππόκαμπος», το οποίο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν ως στόχο την ανατροφοδότηση των μαθητών σε ότι διδάχτηκαν.

Γ. Σκοποί και στόχοι

Οι διδακτικοί σκοποί στην γενική τους μορφή οριοθετούν την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, ενώ στην μερική τους μορφή σκιαγραφούν τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και των επιμέρους μαθημάτων. Οι διδακτικοί στόχοι είναι προτάσεις που προσδιορίζουν με ακρίβεια για το τι θα πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά το πέρας της διδασκαλίας. Στις προτάσεις αυτές θα πρέπει να αναφέρονται με σαφήνεια η συγκεκριμένη συμπεριφορά που θα πρέπει να πετύχουν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας,

ο βαθμός κατάκτησης της συμπεριφοράς που καλούνται να επιτύχουν αλλά και οι συνθήκες της διδασκαλίας (Τρίλιανός, 2000α). Τέλος, η λειτουργία των διδακτικών μέσων και υλικών, είναι να παρουσιάζουν τα ερεθίσματα της διδασκαλίας με διάφορους τρόπους ώστε να διεγείρουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Τρίλιανός, 2000β).

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της γλώσσας είναι ο εξής: «Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους. Η φωνημική επίγνωση, ως μια μεταγλωσσική δεξιότητα δεσπόζουσα σημασίας, δεν θα ήταν δυνατόν να μην αναφέρεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Έτσι, στο Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Σπουδών (2003), αναφέρεται ως μια από τους άξονες γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος της Γλώσσας της Α' και Β' Δημοτικού. Μάλιστα, ως επιμέρους γενικοί στόχοι αναφέρονται οι εξής (Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Σπουδών, 2003):

- ❖ Η σταδιακή απόκτηση εκ μέρους του μαθητή της δεξιότητας για αναγνώριση της φωνημικής ταυτότητας των λέξεων.
- ❖ Η ανάπτυξη εκ μέρους του μαθητή φωνημικής επίγνωσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις οδηγίες που παρέχονται για την οικοδόμηση του γραπτού λόγου, με έμφαση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, αναφέρεται ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται έχοντας ως βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες των παιδιών. Έτσι ένας από τους βασικούς στόχους που αναφέρονται είναι ο εξής: (Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Σπουδών, 2003):

Ο μαθητής καλείται να ασκηθεί στη σταδιακή απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης, προκειμένου να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων, αλλά και να επιτυγχάνει ορθή και αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαραίτητο ρυθμό και προσωδία.

Στις θεματικές ενότητες αναφέρονται:

- Η συνειδητοποίηση και η εκφορά των φωνημάτων.
- Η ανάλυση-σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα.

Τέλος, ως ενδεικτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φωνημική επίγνωση, προτείνονται οι παρακάτω:

- ✓ Διάκριση των λέξεων σε προφορική φράση.
- ✓ Ακρόαση και άρθρωση φθόγγων.
- ✓ Ανάλυση – σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα. (Αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα, χαρακτηρίζει καλύτερα την γραφο-φωνημική αντιστοιχία, εντούτοις την περιλαμβάνουμε με μια ευρύτερη έννοια στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, καθώς προαπαιτούμενη δραστηριότητα για την ανάλυση και σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα, αποτελεί η ανάλυση και σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα στα πλαίσια όμως του προφορικού λόγου) (Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Σπουδών, 2003).

Στην πρώτη ομάδα δραστηριοτήτων που προτείνονται οι μαθητές καλούνται να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να επιλέγουν ανάμεσα σε δυο εικόνες, την εικόνα εκείνη που αρχίζει με ένα συγκεκριμένο φώνημα που τους αναφέρει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να επιλέγουν ανάμεσα από τρεις εικόνες, την εικόνα που αρχίζει με διαφορετικό φώνημα απ' ότι οι άλλες δυο.
- ✓ Οι μαθητές αφού αντιληφθούν την λέξη που τους αναφέρει ο εκπαιδευτικός, θα είναι σε θέση να αναφέρουν το αρχικό φώνημα.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να εργάζονται συνεργατικά στις ομάδες τους και να αναλαμβάνουν τους αντίστοιχους ρόλους.

Η δεύτερη ομάδα δραστηριοτήτων έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι κάτωθεν:

- ✓ Οι μαθητές αφού ακούσουν και αντιληφθούν την λέξη που τους αναφέρει ο εκπαιδευτικός φώνημα προς φώνημα, θα είναι σε θέση να κυκλώσουν στο φυλλάδιο εργασιών την σωστή εικόνα ανάμεσα σε δυο προτεινόμενες.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνθέτουν και να αναφέρουν τις λέξεις που τους λέει ο εκπαιδευτικός φώνημα προς φώνημα.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνθέτουν και να αναφέρουν τις λέξεις που τους λέει ο κος Ξεχασιάρης φώνημα προς φώνημα, ώστε να τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει το παραμύθι που τους εκφωνεί.

Στην τρίτη ομάδα δραστηριοτήτων, οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες φωνημικής ανάλυσης, όπου οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Οι μαθητές αφού προβούν στην οπτική αντίληψη των εικόνων που τους δείχνει ο εκπαιδευτικός, θα είναι σε θέση να αναφέρουν από πόσα και από ποια φωνήματα αποτελούνται οι λέξεις που αντιστοιχούν στις εικόνες που τους δείχνει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ Οι μαθητές αφού αναλύσουν σε φωνήματα τις λέξεις που αντιστοιχούν στις εικόνες που τους δείχνει ο εκπαιδευτικός, σημειώνουν στο φυλλάδιο εργασιών τόσες τελείες στα τετραγωνάκια που βρίσκονται κάτω από την εικόνα, όσα και τα φωνήματα της λέξης της εικόνας.
- ✓ Οι μαθητές αφού αντιληφθούν ακουστικά τις λέξεις που τους αναφέρει ο εκπαιδευτικός, θα είναι σε θέση να αναφέρουν όλα τα φωνήματα της λέξης με τη σειρά που τα ακούσανε.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να εργάζονται συνεργατικά στις ομάδες τους και να αναλαμβάνουν τους αντίστοιχους ρόλους.

Η δραστηριότητα επανατροφοδότησης στοχεύει στην εμπέδωση των δεξιοτήτων της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος και της φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι δίνονται κάτωθεν:

- ✓ Οι μαθητές αφού αναγνωρίσουν την λέξη που θα τους πει ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αναφέρουν το αρχικό φώνημα της λέξης.

- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να εντοπίσουν ανάμεσα από πέντε προτεινόμενες εικόνες, τις τρεις εικόνες που αρχίζουν με το φώνημα που θα τους έχει αναφέρει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να επιλέξουν ανάμεσα από τρεις εικόνες, την εικόνα που τους ανέφερε ο εκπαιδευτικός φώνημα προς φώνημα.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνθέτουν και να αναφέρουν τις λέξεις που τους λέει ο εκπαιδευτικός φώνημα προς φώνημα.
- ✓ Οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναφέρουν από ποια φωνήματα αποτελούνται οι λέξεις που αντιστοιχούν στις εικόνες που τους δείχνει ο εκπαιδευτικός.
- ✓ Οι μαθητές αφού θα είναι σε θέση να αναφέρουν όλα τα φωνήματα της λέξης που τους ανέφερε ο εκπαιδευτικός.

5.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων

Συνοπτικά οι τρεις ομάδες δραστηριοτήτων αφορούν την καλλιέργεια των παρακάτω δεξιοτήτων:

1. Δεξιότητα διάκρισης αρχικών φωνημάτων.
2. Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης.
3. Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης.

A. Δραστηριότητα: Δεξιότητα διάκρισης φωνημάτων

Η ικανότητα αναγνώρισης ή και παραγωγής λέξεων με κοινό αρχικό φώνημα, προϋποθέτει μια ευαισθησία σε μονάδες του λόγου μικρότερες από λέξεις και συλλαβές (Ball, 1993). Τα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν με το ίδιο φώνημα (MacLean et al., 1987). Με βάση λοιπόν αυτά τα ευρήματα, θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τους μαθητές, ενώ παράλληλα κλιμακώνονται σε δυσκολία – σε τρία επίπεδα – ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

A1. Πρώτο επίπεδο

Στην άσκηση του πρώτου επιπέδου δυσκολίας δείχνουμε στο μαθητή δυο εικόνες εικόνων και του ζητάμε να επιλέξει εκείνη την εικόνα που αρχίζει με μια συγκεκριμένη φωνούλα που του έχουμε αναφέρει. Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται σε παρόμοια δραστηριότητα που πρότεινε η Παντελιάδου (2000), για την διδασκαλία μαθητών νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές και αναφέρει τους στόχους της. Αναφέρει στους μαθητές ότι οι λέξεις αποτελούνται από ήχους που τους ακούμε στην αρχή, στη μέση και στο τέλος, όπως ακριβώς και ένα τρένο που έχει ένα αρχικό, μεσαίο και τελευταίο βαγόνι. Στη συνέχεια τους δίνει χαρακτηριστικά παράδειγμα. Αρχικά, δείχνει δυο εικόνες στους μαθητές και τους ζητάει να τις αναγνωρίσουν. Αφού υπάρξει συμφωνία για το τι απεικονίζεται στις εικόνες, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο αναφέροντας σχετικά παραδείγματα π.χ.



Για να δούμε τι απεικονίζεται σε αυτές τις δυο εικόνες. Η πρώτη εικόνα μας δείχνει μια ... Πολύ σωστά μια γάτα! Η δεύτερη εικόνα μας δείχνει ένα ... Ακριβώς, ένα μήλο. Ποια από τις δυο εικόνες αρχίζει με τη φωνούλα /m/; Για να δούμε... Τι είπαμε ότι μας δείχνει η πρώτη εικόνα; ... Μια γάτα. Ποια φωνούλα ακούγεται πρώτη; Αν οι μαθητές δυσκολεύονται να την αναγνωρίσουν, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη λέξη πολλές φορές, ενώ αν δεν υπάρξει αποτέλεσμα τότε επαναλαμβάνει συνεχόμενα το πρώτο φώνημα π.χ. /γγγγάτα/. Άρα η φωνούλα που ακούγεται πρώτη είναι το ... /γ/. Η δεύτερη εικόνα τι μας δείχνει; ... ένα μήλο. Ποια φωνούλα ακούγεται πρώτη; ... Μήλο. Μήλο. Ποια φωνούλα ακούτε; ... Σωστά, το /m/. Η πρώτη εικόνα, η γάτα ξεκινάει με τη φωνούλα /γ/. Η δεύτερη εικόνα το μήλο ξεκινάει με τη φωνούλα /m/. Άρα, η εικόνα που ξεκινάει με τη φωνούλα /γ/ είναι η ... γάτα. Πάρα πολύ ωραία.

Ο εκπαιδευτικός δίνει και άλλα χαρακτηριστικά παραδείγματα με τις εικόνες λέξεων που απεικονίζουν: κότα-λαγό, μάτι-χέρι, ήλιο-ζάρι. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνική παραδειγμάτων – μη παραδειγμάτων π.χ. να δείχνει δυο εικόνες μήλο-γάλα και να αναφέρει ότι ψάχνουμε να βρούμε την εικόνα που ξεκινάει με τη φωνούλα /m/. Δείχνει την εικόνα με τη γάτα και ρωτάει τους μαθητές αν επέλεξε τη σωστή εικόνα, και αν όχι γιατί. Οι μαθητές που θα απαντήσουν λανθασμένα καλούνται να αναφέρουν στον εκπαιδευτικό τον τρόπο σκέψης τους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την πορεία των μαθητών και να προβαίνει στις αντίστοιχες ενέργειες.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός, αναφέρει σχετικά παραδείγματα σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συγκεκριμένα δείχνει στο μαθητή δυο εικόνες και αφού τις αναγνωρίσει, θα πρέπει να επιλέξει την εικόνα που αρχίζει με τη φωνούλα που του ανέφερε ο εκπαιδευτικός. Η υπόλοιπη τάξη θα πρέπει να επιβεβαιώσει αν ο κάθε μαθητής απάντησε σωστά ή όχι. Τα παραδείγματα που θα αναφέρει ο εκπαιδευτικός δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά, αλλά απορρέουν από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των παρακάτω λέξεων: πόδι, κότα, λαγός, μήλο, χέρι, ήλιος, θήκη, ζάρι, ταξί, τυρί, παπί, κερί, λύκος, μάτι, χαλί, γάτα, ζώνη.

A2. Δεύτερο επίπεδο

Σε αυτή την άσκηση οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε τρεις λέξεις, που συνοδεύονται και από τις αντίστοιχες εικόνες, αυτή που ξεκινάει με διαφορετική φωνούλα σε σχέση με τις άλλες δυο. Η άσκηση αυτή βασίζεται σε παρόμοια που είχε εφαρμόσει ο Gillon (2000), για την αξιολόγηση μαθητών ηλικίας 5-8 ετών, με μια βασική διαφορά ότι στις δραστηριότητες του Gillon οι μαθητές επιλέγανε την αταίριαστη εικόνα ανάμεσα από τέσσερις προτεινόμενες. Η άσκηση αυτή τοποθετείται στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας, γιατί παρά το γεγονός ότι δίνουμε οπτικά βοηθήματα στο παιδί, ωστόσο θα πρέπει να επιλέξει την αταίριαστη από τρεις προτεινόμενες.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους της άσκησης και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα. Αρχικά, δείχνει τις εικόνες στους μαθητές, τις αναγνωρίζουν, τις επαναλαμβάνουν και επιλέγουν την αταίριαστη εικόνα. Πριν ξεκινήσουν με τις ασκήσεις, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο συμπεριφοράς, π.χ.

Σε αυτή την άσκηση παιδιά θα ψάξουμε να βρούμε ποια εικόνα δεν ταιριάζει με τις άλλες. Για να τα καταλάβουμε αυτό, θα πρέπει να δούμε με προσοχή τις τρεις εικόνες, να τις αναγνωρίσουμε, δηλαδή να δούμε τις μας δείχνουν, και στη συνέχεια να ακούσουμε προσεκτικά με ποια φωνούλα ξεκινάει η κάθε λέξη. Προσοχή όμως, μια από τις λέξεις θα ξεκινάει με άλλη φωνούλα από ότι οι άλλες δυο. Αυτή θα πρέπει να βρούμε. Εντάξει; Λοιπόν, για να δούμε παιδιά τι μας δείχνουν αυτές οι τρεις εικόνες. Η πρώτη μας δείχνει ένα ...μάτι, η δεύτερη ένα ...μήλο. Η τρίτη εικόνα; ...Σωστά, μια κότα. Μάλιστα, μάτι - μήλο - κότα. Η πρώτη εικόνα, το μάτι με ποια φωνούλα αρχίζει; Σωστά, με το /m/. Η δεύτερη εικόνα το μήλο, με ποια φωνούλα ξεκινάει;... Μήλο. Μπράβο πάλι με το /m/. (Αν οι μαθητές δυσκολεύονται ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει χαρακτηριστικά το πρώτο φώνημα της λέξης π.χ. /mmmilo/. Και οι δυο εικόνες, μάτι - μήλο ξεκινάνε με τη φωνούλα /m/. Για να δούμε αν συμβαίνει αυτό και με την τρίτη εικόνα. Τι μας δείχνει η εικόνα; Μια κότα. Με ποια φωνούλα ξεκινάει; Κότα, κότα. Στα με το /k/. Άρα, η λέξη μάτι ξεκινάει με /m/, mmmati/. Η λέξη μήλο ξεκινάει πάλι με το /m/, /mmmilo/. Η λέξη κότα αρχίζει με /k/, /kkkota/. Ποια λέξη λοιπόν αρχίζει με διαφορετική φωνούλα; ...Μπράβο, η λέξη κότα.



Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει και άλλα παραδείγματα με τις παρακάτω τριάδες λέξεων: πόδι – παπί – ήλιος, ζάρι – ζώνη – θήκη, μήλο – θήκη – μάτι, λύκος – λαγός – παπί, τυρί – κερί – ταξί, χέρι – μάτι – χαλί, κότα – κερί – ήλιος. Επίσης, καλό είναι να δίνει παραδείγματα και μη παραδείγματα π.χ. δείχνει τρεις εικόνες «λαγός-λύκος-θήκη» και λέει στους μαθητές ότι η εικόνα που δεν ταιριάζει είναι η θήκη. Και σε αυτή την άσκηση ο εκπαιδευτικός, θα ζητήσει από τους μαθητές να αναφέρουν αν βρήκε την σωστή εικόνα και γιατί, και να εξηγήσουν τον τρόπο που σκεφτήκανε για να λύσουν το πρόβλημα που τους τέθηκε. Στη συνέχεια οι μαθητές, εργάζονται ομαδικά στο φυλλάδιο δραστηριοτήτων που τους έδωσε ο εκπαιδευτικός. Σε αυτό, θα πρέπει να κυκλώσουν την εικόνα που δεν ταιριάζει με τις άλλες δυο. Έτσι λοιπόν, θα εργαστούν με τις παρακάτω τριάδες λέξεων: Λύκος – Λαγός – Παπί, Χέρι – Μάτι – Χαλί, Μήλο – Θήκη – Μάτι, Ζάρι – Ζώνη – Θήκη, Παπί – Πόδι – Ήλιος, Κότα – Κερί – Ήλιος, Τυρί – Κερί – Ταξί.

Σε αυτή την ομαδική δραστηριότητα οι μαθητές θα κληθούν να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους. Οι ομάδες θα αποτελούνται από τέσσερα άτομα, τα οποία θα εμφανίζουν ανομοιογενή επίδοση. Ένας μαθητής, θα είναι υπεύθυνος να αναγνωρίσει την πρώτη εικόνα και να αναφέρει το αρχικό της φώνημα. Την ίδια δουλειά θα έχουν να κάνουν και άλλοι δυο μαθητές με τις υπόλοιπες δυο εικόνες. Η εργασία του τέταρτου μαθητή θα είναι να κρίνει ποια εικόνα δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες, ποια δηλαδή δεν ξεκινάει με το ίδιο φώνημα. Αφού η ομάδα πάρει την τελική της απόφαση σχετικά με ποια εικόνα δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες, κυκλώνει την αταίριαστη εικόνα στο φυλλάδιο εργασιών. Οι ρόλοι των μαθητών θα αλλάζουν κάθε φορά που η ομάδα θα ασχολείται με διαφορετική τριάδα εικόνων.

A3. Τρίτο επίπεδο

Σε αυτή την άσκηση, ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στο μαθητή, ο οποίος την επαναλαμβάνει και αναφέρει το αρχικό φώνημα. Η άσκηση αυτή βασίζεται σε παρόμοια που είχαν σχεδιάσει οι Padeliadou et al. (1998), για την αξιολόγηση μαθητών ηλικίας 5-6 ετών. Η άσκηση αυτή θεωρείται πιο δύσκολη από τις δυο προηγούμενες γιατί αφενός δεν δείχνουμε πλέον εικόνες στους μαθητές ώστε να διευκολύνουμε το μνημονικό τους απόθεμα, και αφετέρου επειδή σε αυτή την άσκηση οι μαθητές θα ασχοληθούν με την αναγνώριση αρχικών φωνημάτων, όχι μόνο δισύλλαβων λέξεων αλλά και τρισύλλαβων. Επιπλέον, ενώ μέχρι πρότινος οι μαθητές δουλεύανε πάνω σε δεκαοχτώ ουσιαστικά που επαναλαμβανότανε κυκλικά, πλέον οι λέξεις που θα αναφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές θα παρουσιάζονται για πρώτη φορά. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους της άσκησης και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα. Αρχικά, αναφέρει δισύλλαβες λέξεις και στη συνέχεια τρισύλλαβες π.χ.

Παιδιά, σε αυτή την άσκηση θα ψάζουμε να βρούμε με ποια φωνούλα αρχίζει η κάθε λέξη, χωρίς όμως να έχουμε και τις εικόνες των λέξεων. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να ακούτε με προσοχή την λέξη που σας λέω κάθε φορά, και να προσπαθήσετε να ακούσετε την πρώτη φωνούλα. Πάμε να δούμε ένα παράδειγμα. Θήκη. Τι ψάχνουμε να βρούμε; ... την πρώτη φωνούλα. Θήκη. Ποια φωνούλα ακούτε πρώτη; Αν οι μαθητές δυσκολευτούν ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αρκετές φορές τις λέξεις. Θήκη, θήκη, θήκη. Σε περίπτωση που και πάλι δυσκολεύονται, επαναλαμβάνει την λέξη τονίζοντας το πρώτο φώνημα π.χ. /θθθiki/.

Ο εκπαιδευτικός αναφέρει παραδείγματα και με τις παρακάτω λέξεις: ζώα, λέω, κάνω, μένω, γελώ, θέλω, πατώ, χάνω, και στη συνέχεια αναφέρει ανάλογα παραδείγματα με τρισύλλαβες λέξεις π.χ. ποτήρι, κιθάρα, λεμόνι, μολύβι, χελώνα, γέφυρα, ζυγαριά, τιμόνι. Αν οι μαθητές δυσκολευτούν ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει και τις αντίστοιχες εικόνες. Επίσης, καλό είναι να χρησιμοποιεί παραδείγματα και μη παραδείγματα π.χ. μολύβι. *Η πρώτη φωνούλα που ακούω είναι το /ο/. Βρήκα σωστά την πρώτη φωνούλα; Γιατί;* Σε αυτά τα παραδείγματα η τάξη δουλεύει σαν σύνολο, δηλαδή όλοι μαζί οι μαθητές απαντάνε στις ερωτήσεις του δασκάλου.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στο μαθητή σε ατομικό πλέον επίπεδο. Συγκεκριμένα αναφέρει μια λέξη στο μαθητή, και αφού αυτός την επαναλάβει καλείται να βρει το αρχικό φώνημα. Οι ερωτήσεις που θα απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά και αφορούν τις παρακάτω δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις: λέω, πατώ, κάνω, μένω, χάνω, γελώ, θέλω, ζάλη, τόπι, ίσως, ποτήρι, κιθάρα, μολύβι, χελώνα, γέφυρα, τιμόνι, θάλασσα, ιππότης, ζυγαριά.

B. Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης

Η σύνθεση φωνημάτων αν και μια προφορική δραστηριότητα, είναι πολύ σημαντική για την διδασκαλία της αναγνωστικής δεξιότητας. Για την αποκωδικοποίηση των λέξεων ένας μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να αναφέρει το φώνημα του κάθε γράμματος σε μια λέξη και να συνθέτει μαζί όλα αυτά τα φωνήματα (Ο' Connor et al., 1998). Η σύνθεση δυο φωνημάτων έχει διδαχθεί σε μαθητές τεσσάρων ετών (Slocum et al., 1993), και σε πεντάχρονους και εξάχρονους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ο' Connor et al., 1993). Γίνεται λοιπόν σαφές, ότι οι δραστηριότητες σύνθεσης φωνημάτων που ακολουθούν εμπίπτουν στις αναπτυξιακές δυνατότητες των μαθητών ηλικίας έξι με επτά ετών, ενώ παράλληλα οι δραστηριότητες χωρίζονται σε τρία επίπεδα δυσκολίας ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

B1. Πρώτο επίπεδο

Σε αυτή την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φυλλάδιο από εικόνες στους μαθητές, τους αναφέρει μια λέξη φώνημα προς φώνημα με ένα δευτερόλεπτο διακοπής πριν προχωρήσει στο επόμενο φώνημα π.χ. /k-ó-t-a/, και στη συνέχεια τους ζητάει να κυκλώσουν στο φυλλάδιο που τους έδωσε, ανάμεσα σε δυο προτεινόμενες, την εικόνα αντιστοιχεί στη λέξη που τους ανέφερε. Η άσκηση αυτή βασίζεται σε παρόμοια δραστηριότητα που πρότεινε ο Nickolson (2000).

Πριν οι μαθητές αρχίσουν να ασχολούνται με τις δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός θα εξηγήσει την άσκηση στους μαθητές, θα αναφέρει τους στόχους

ώστε να προσανατολίσει την προσοχή των μαθητών στις ζητούμενες συμπεριφορές, και θα λειτουργήσει σαν πρότυπο παραθέτοντας χαρακτηριστικά παραδείγματα. Βασική προϋπόθεση για την ομαλή και επιτυχή διεξαγωγή της όλης προσπάθειας είναι να υπάρξει συμφωνία ανάμεσα στους μαθητές για το τι απεικονίζεται στην κάθε εικόνα π.χ. η συγκεκριμένη εικόνα μας δείχνει μια γάτα και όχι ένα γατάκι. Ένας χαρακτηριστικός διάλογος θα μπορούσε να είναι ο εξής:



Για να δούμε παιδιά τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες (δείχνει δυο εικόνες μαζί σε ένα φύλλο χαρτί). Η πρώτη εικόνα μας δείχνει ένα... ζάρι. Η δεύτερη εικόνα ένα... τόξο. Πολύ ωραία! Ακούστε με τώρα με προσοχή. Θα σας πω μια λέξη και εσείς θα πρέπει να βρείτε την λέξη που σας είπα και να μου πείτε ποια από τις δυο εικόνες θα πρέπει να κυκλώσω. Εντάξει; Να αρχίσουμε; Λοιπόν, ακούστε... /z-á-r-i/. (Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολευτούν να βρουν την λέξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί στις εξής ενέργειες: επαναλαμβάνει τη λέξη πολλές φορές τη λέξη ζάρι π.χ. /z-á-r-i, /z-á-r-i/, /z-á-r-i/, τονίζοντας το κάθε φώνημα της λέξης, και αφήνοντας ένα κενό ενός δευτερολέπτου πριν προχωρήσει στο επόμενο φώνημα π.χ. /zzz/ /áaa/ /rrr/ /iii/, ή ,πορεί επαναλαμβάνει τη λέξη φώνημα προς φώνημα χωρίς αυτή τη φορά να αφήνει να περάσει χρόνος ανάμεσα στα φωνήματα που αναφέρει π.χ. /zzzáarrriii/.

Ο εκπαιδευτικός αναφέρει και άλλα παραδείγματα με τις παρακάτω λέξεις: θήκη – ζώνη (θήκη), λαγός – ήλιος (ήλιος), ζώνη – γάτα (γάτα), μάτι – ζάρι (ζάρι), μήλο – λύκος (μήλο), χέρι-χαλί (χέρι), πόδι-παπί (παπί), ταξί-τυρί (ταξί), κερί-κότα (κότα).

Επίσης, με τις παραπάνω λέξεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί παραδείγματα και μη παραδείγματα π.χ. στις εικόνες αυτές βλέπουμε μια θήκη και μια ζώνη, έτσι δεν είναι; Για να δούμε ποια αρχίζει με τη φωνούλα /θ/ και δείχνει την εικόνα με το ζώνη. Το βρήκα σωστά; Γιατί; Οι μαθητές που δουλεύουν και πάλι συλλογικά σαν τάξη, επιβεβαιώνοντας ή μη, την απάντηση του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές που θα απαντήσουν λανθασμένα, θα εξηγήσουν στον εκπαιδευτικό τον τρόπο σκέψης τους.

Τέλος, οι μαθητές δουλεύουν ατομικά πάνω στα φυλλάδια εργασιών που τους δόθηκαν. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει την λέξη φώνημα προς φώνημα και οι μαθητές στα φυλλάδιά τους κυκλώνουν την εικόνα που νομίζουν ότι τους ανέφερε ο εκπαιδευτικός. Οι λέξεις που θα τους αναφέρει και που θα αντιπροσωπεύονται στα φυλλάδια εργασιών των μαθητών από το αντίστοιχο ζεύγος εικόνων θα είναι οι εξής:

1. /θ – i – k – i/	...	/z – o – n – i/	(θήκη)
2. /i – l – i – o – s/	...	/l – a – γ – o – s/	(ήλιος)
3. /p – ó – δ – i/	...	/p – a – p – i/	(πόδι)
4. /m – i – l – o/	...	/m – á – t – i/	(μήλο)
5. /x – é – ρ – i/	...	/χ – a – l – i/	(χέρι)
6. /γ – á – l – a/	...	/γ – á – t – a/	(γάλα)
7. /z – ó – n – i/	...	/z – á – r – i/	(ζώνη)
8. /t – i – r – i/	...	/t – a – x – í/	(τυρί)
9. /κ – e – r – í/	...	/k – ó – t – a/	(κερί)
10. /l – a – γ – ó – s/	...	/l – i – k – o – s/	(λαγός)

Στη συνέχεια, οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και θα διορθώσουν τα λάθη τους. Ο εκπαιδευτικός και πάλι αναφέρει με την αντίστοιχη σειρά τις λέξεις φώνημα προς φώνημα, και οι μαθητές στις ομάδες διορθώνουν τα λάθη τους. Επιπλέον, θα πρέπει να εξηγήσουν στους μαθητές που έκαναν τα λάθη τον τρόπο σκέψης για την σωστή επίλυση του κάθε προβλήματος.

B2. Δεύτερο επίπεδο

Σε αυτή την δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει μια λέξη φώνημα προς φώνημα στο μαθητή, με ένα κενό ενός δευτερολέπτου πριν αναφέρει το επόμενο φώνημα, και ζητάει από το μαθητή να πει τη λέξη που άκουσε π.χ. /k-ό-t-a/ = κότα. Η άσκηση αυτή βασίζεται σε παρόμοια δραστηριότητα που χρησιμοποίησαν οι Padeliadou et al. (1998) για την αξιολόγηση φωνημικής επίγνωσης μαθητών ηλικίας 5-6 ετών. Η δραστηριότητα αυτή τοποθετείται στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας, γιατί αφενός λείπουν τα οπτικά βοηθήματα που διευκόλυναν την μνημονική λειτουργία του μαθητή, και γιατί οι περισσότερες λέξεις με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές εισάγονται για πρώτη φορά, δεν έχουν δηλαδή επεξεργαστεί προηγουμένως από τους μαθητές. Οι λέξεις που θα ασχοληθούν οι μαθητές, θα είναι δισύλλαβες που θα αποτελούνται από τέσσερα φωνήματα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα π.χ.

Παιδιά σε αυτή την άσκηση θα πρέπει και πάλι να μαντέψετε ποια λέξη σας λέω. Γι' αυτό λοιπόν θα πρέπει να ακούτε με προσοχή τις φωνούλες που θα σας πω και μετά να τις βάλετε όλες μαζί και να μου πείτε ποια λέξη σας είπα. Πάμε να δούμε ένα παράδειγμα. Ακούστε με προσοχή.../x - é - r - i/. Για να βρείτε ποια λέξη σας είπα θα πρέπει να ακούτε με προσοχή ποια φωνούλα ακούσατε πρώτη, ποια ακολουθούσε και με ποια τελείωνε. Ακούστε ξανά.../x - é - r - i/. Βάλτε μαζί τις φωνούλες που ακούσατε ποια λέξη είπα.../x - é - r - i/. Μπράβο, πολύ σωστά η λέξη που σας είπα ήταν η λέξη χέρι, .../x - é - r - i/, ... χέρι.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δουλεύει με όλη την τάξη στις παρακάτω λέξεις: λέω, είπα, ζώω, πηδώ, καλώ, μαμά, γάζα, θέλω, τόπι. Με τις παραπάνω λέξεις οι μαθητές εργάζονται συλλογικά σαν τάξη απαντώντας στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού όλοι μαζί, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός θα απευθύνει ερωτήσεις ξεχωριστά σε κάθε μαθητή όπου η υπόλοιπη τάξη θα επωμιστεί το χρέος να διορθώνει τα όποια λάθη των μαθητών.

B3. Τρίτο επίπεδο

Σε αυτή την δραστηριότητα θα γνωρίσουμε στους μαθητές τον κο Ξεχασιάρη που θέλει να πει στα παιδιά ένα παραμύθι. Ο κος Ξεχασιάρης όμως είναι μια κούκλα που ξεχνάει ότι όταν προφέρουμε τις λέξεις, λέμε τις φωνούλες όλες μαζί και όχι μια προς μια. Οι μαθητές για να τον βοηθήσουν τον κο Ξεχασιάρη να τους πει το παραμύθι, θα πρέπει να βρίσκουν τις λέξεις που λέει φώνημα προς φώνημα ώστε να συνεχίζει παρακάτω. Πάμε να ακούσουμε το παραμύθι;

Η χελώνα, ο λαγός, το παπί και το μαγικό χαλί

Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένα /p – a – p – i/ που κρατούσε συνεχώς μια /k – i – θ – á – r – a/ και είχε ένα μαγικό /x – a – l – i/. Το παπί ήταν κίτρινο σαν /l – e – m – ó – n – i/. Μια μέρα συνάντησε ένα /l – a – γ – ó/ που έτρεχε σαν τρελός. Πριν προλάβει να τον χαιρετήσει, ο λαγός είχε εξαφανιστεί. Λίγο πιο πέρα ο λαγός είδε μια /x – e – l – ó – n – a/ που περπατούσε πολύ αργά πάνω σε μια /γ – é – f – i – r – a/. Μόλις λοιπόν την έφτασε την ρώτησε: χελώνα γιατί περπατάς τόσο αργά, κουτσή είσαι και έβαλε τα γέλια. Τότε, η χελώνα που ντράπηκε να του πει ότι όλες οι χελώνες περπατάνε αργά, είπε στον /l – a – γ – ó/ ότι χτύπησε το /p – ó – δ – i/ της. Εσύ που πας τόσο βιαστικός τον ρώτησε η χελώνα ενοχλημένη; Πάω στη /θ – á – l – a – s – a/ να βρω το θησαυρό με τη μαγική /z – ó – n – i/, που όποιος την φοράει γίνεται μεγάλος μάγος. Τι κρίμα που είσαι κουτσή και δεν μπορείς να φτάσεις πρώτη στο θησαυρό, είπε ο λαγός και χα! χα! χα! έβαλε τα γέλια.

Τότε η καημένη η χελώνα έβαλε τα κλάματα γιατί ο λαγός της μίλησε άσχημα. Ήρθε όμως το /p – a – p – i/ και της είπε: κα Χελώνα μην κλαις, εγώ θα σε βοηθήσω. Ανέβηκαν τότε πάνω στο /x – a – l – i/ και το παπί άρχισε να παίζει μουσική με την /k – i – θ – á – r – a/, και ξαφνικά, το χαλί πέταξε στον ουρανό, τόσο ψηλά μέχρι τον /i – l – i – o/. Πήγαν λοιπόν γρήγορα στη /θ – á – l – a – s – a/, βρήκαν τον θησαυρό και η χελώνα πήρε την μαγική /z – ó – n – i/ και έγινε πολύ δυνατή και γρήγορη. Να' σου μετά από λίγο έφτασε και ο /l – a – γ – ó – s/, και ξαφνιασμένος είδε την χελώνα να φοράει τη /z – ó – n – i/, την μαγική ζώνη. Τότε λοιπόν η χελώνα είπε στον λαγό: κανονικά έπρεπε να σε τιμωρήσω για τον τρόπο που μου /m – i – l – i – s – e – s/, και φοβισμένος ο λαγός άρχισε να τρέμει σαν το /ps – á – r – i/. Αλλά επειδή αγαπάω όλα τα /z – ó – a/, είπε η χελώνα, δεν θα σε τιμωρήσω αρκεί να μου υποσχεθείς ότι δεν θα

ξανακοροϊδέψεις ποτέ πια /k – a – n – é – n – a – n/. Εντάξει, είπε ο λαγός και /é – f – i – γ – e/. Τότε, η /x – e – l – ó – n – a/ πήδηξε ψηλά στον ουρανό, άρχισε να πετάει και είπε στο /p – a – p – í/: γεια σου καλό μου παπί και σε ευχαριστώ πολύ. Φεύγω, πάω να βοηθήσω και άλλα /z – ó – a/.

Οι μαθητές προκειμένου να βρουν τις παραπάνω λέξεις απαντούν συλλογικά, σαν τάξη. Πολλές από τις λέξεις προς αναγνώριση του παραμυθιού είναι οικείες στους μαθητές, ενώ άλλες αναφέρονται για πρώτη φορά. Η δραστηριότητα αυτή τοποθετείται στο τρίτο επίπεδο δυσκολίας γιατί πλέον οι μαθητές πρέπει να αναφέρουν ποιες λέξεις ακούνε χωρίς τη βοήθεια εικόνων. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει αναγνωρίσουν όχι μόνο δισύλλαβες λέξεις τεσσάρων φωνημάτων, αλλά και τρισύλλαβες έξι – επτά φωνημάτων, γεγονός που αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας. Στη συνέχεια της άσκησης, ο κος Ξεχασιάρης αναφέρει ξεχωριστά επτά με οχτώ λέξεις στον κάθε μαθητή. Αν ο μαθητής απαντήσει βρει σωστά τις πέντε λέξεις, ο κος Ξεχασιάρης θεραπεύεται και μιλάει κανονικά στον μαθητή. Οι λέξεις που θα αναφέρει στους μαθητές είναι οι λέξεις του παραμυθιού και συγκεκριμένα οι εξής: είπε, πάω, παπί, χαλί, λαγό, πόδι, ψάρι, καλό, ζώνη, πήρε, ήλιο, λαγός, έφυγε, κιθάρα, λεμόνι, χελώνα, θάλασσα, μίλησε, χελώνες, μίλησες. Η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι απαραίτητο να είναι καθορισμένη. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να ζητάει από τους μαθητές να αναγνωρίσουν πρώτα λέξεις με τρία φωνήματα και στη συνέχεια με τέσσερα, πέντε, έξι και επτά φωνήματα.

Γ. Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης

Η ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα είναι μια σύνθετη δραστηριότητα καθώς τα παιδιά πρέπει απ' τη να διατηρούν την λέξη στη μνήμη τους και απ' την άλλη να απομονώνουν ξεχωριστά κάθε μέρος της λέξης ώστε να την αναλύσουν σωστά. Ένας μαθητής, που είναι σε θέση να αναλύει λέξεις σε φωνήματα μπορεί να χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη άνεση ορθογραφικούς κώδικες στην ανάγνωση και να αποκτά αναγνωστικούς κανόνες (Ball & Blackman, 1991 · Hatcher et al. 1994).

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν εμπίπτουν στις αναπτυξιακές δεξιότητες των μαθητών, καθώς όταν αναφέρουν τον αριθμό των φωνημάτων μιας λέξης, θα πρέπει σε γνωστικό επίπεδο, να κάνουν χρήση της μεθόδου της αντιστοίχισης (Goswami & Bryant, 1990), μια γνωστική ικανότητα που πιστεύεται ότι έχει κατακτηθεί από την προσχολική ηλικία. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν κλιμακώνονται σε τρία επίπεδα δυσκολίας ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Γ1. Πρώτο επίπεδο

Σε αυτή τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει μια εικόνα στο μαθητή και αφού την αναγνωρίσει αναφέρει από πόσες και από ποιες φωνούλες αποτελείται. Η άσκηση αυτή βασίζεται σε παρόμοια δραστηριότητα που χρησιμοποίησε ο Gillon (2000), για την διδασκαλία φωνημικής επίγνωσης σε μαθητές ηλικίας 5-8 ετών. Οι λέξεις που θα αναλύσουν οι μαθητές, είναι δισύλλαβες που αποτελούνται από τέσσερα φωνήματα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα π.χ.



Παιδιά, θυμάστε που είπαμε ότι οι λέξεις αποτελούνται από ήχους που τους ακούμε στην αρχή, στη μέση και στο τέλος, όπως ακριβώς και ένα τρένο που έχει ένα αρχικό, μεσαίο και τελευταίο βαγόνι. Όπως λοιπόν μετράμε τα βαγόνια ενός τρένου δείχνοντάς τα ένα ένα, έτσι και εδώ θα μάθουμε να μετράμε τις φωνούλες μιας λέξης, λέγοντας τις μια προς μια. Πάμε να δούμε μια εικόνα. Τι βλέπετε σε αυτή την εικόνα; ...Σωστά μια γάτα. Για να καταλάβουμε από πόσες φωνούλες αποτελείται η κάθε λέξη, θα πρέπει να λέμε αργά τις φωνούλες της λέξης όπως μας τις έλεγε ο κος Ξεχασιάρης στο παραμύθι που μας διάβασε. Πάμε να δούμε.../γ – ά – τ – α/. Την είπα την λέξη όπως ο κος Ξεχασιάρης; ...Ναι!! Πάμε να ξαναπούμε την λέξη. Ακούστε προσεκτικά /γ – ά – τ – α/, (ενώ ο εκπαιδευτικός αναφέρει τα φωνήματα μετράει παράλληλα με τα δάκτυλά του τις φωνούλες των λέξεων και ζητάει από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο). Πόσες φωνούλες ακούσατε.../γ – ά – τ – α/...σωστά τέσσερις. Ποιες όμως είναι αυτές οι φωνούλες; .../γ – ά – τ – α/ (αν οι μαθητές δυσκολεύονται να τις αναφέρουν, ο εκπαιδευτικός τονίζει το κάθε φώνημα χαρακτηριστικά επαναλαμβάνοντάς το /γγ – άα – ττ – αα). Μπράβο, πολύ ωραία οι φωνούλες που ακούμε στη γάτα είναι το /γ – ά – τ – α/.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αναφέρει και άλλα τέτοια παραδείγματα με τις παρακάτω λέξεις: πόδι, κερί, μάτι, χέρι, γάλα, ζάρι, τόξο, θήκη, λύκος, ήλιος, λαγός. Υπενθυμίζουμε ότι πρέπει να υπάρξει απόλυτη συμφωνία και ακρίβεια ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, για τι απεικονίζεται σε κάθε εικόνα π.χ. η συγκεκριμένη εικόνα μας δείχνει μια γάτα και όχι ένα γατάκι. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε, ενώ εννοιολογικά μπορεί να μην υπάρξει πρόβλημα ωστόσο δημιουργείται σοβαρό δομικό πρόβλημα στην ανάλυση και στον αριθμό των φωνημάτων που καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν.

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει παραδείγματα και μη παραδείγματα με τις λέξεις που αναφέρθηκαν στην παραπάνω παράγραφο π.χ. χέρι Τα φωνήματα που ακούω είναι τέσσερα. Το βρήκα σωστά; Οι μαθητές επιβεβαιώνουν ή μη τον εκπαιδευτικό με το να πουν ένα ναι ή ένα όχι... Χέρι. Οι φωνούλες της λέξης είναι οι εξής: /x – é – r – α/. Σωστά; Οι μαθητές απαντούν και πάλι δείχνοντας το αντίστοιχο προσωπάκι. Οι μαθητές που θα απαντήσουν λανθασμένα στον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να αναλύσουν τη λέξη στα φωνήματά της. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ζητάει ξεχωριστά από τον κάθε μαθητή, να του αναλύσει τις λέξεις που θα του αναφέρει σε φωνήματα. Οι λέξεις που θα ζητηθούν θα είναι και πάλι οι εξής: πόδι, κερί, μάτι, χέρι, γάλα, ζάρι, τόξο, θήκη, λύκος, ήλιος, λαγός.

Γ2. Δεύτερο επίπεδο

Σε αυτή την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει μια εικόνα στο μαθητή, και αφού την αναγνωρίσει αναλύει την λέξη στα φωνήματα που την αποτελούν. Η λέξη ερέθισμα αποτελείται από τέσσερα φωνήματα. Η εργασία του μαθητή θα είναι να γράψει στα τετραγώνια που βρίσκονται κάτω από τη λέξη τόσες τελείες, όσα και τα φωνήματα των λέξεων. Θα πρέπει όμως να είναι προσεκτικός να γράφει μια τελεία στο αντίστοιχο τετραγώνια για κάθε φώνημα που ακούει, χωρίς να μπερδευτεί από τον αριθμό των τετραγώνων που θα βρίσκονται κάτω από την εικόνα.

Η συγκεκριμένη άσκηση, αν και με αρκετές αλλαγές βασίζεται στην μέθοδο Elkonin. Η άσκηση αυτή τοποθετείται στο δεύτερο επίπεδο δυσκολίας, καθώς πλέον οι μαθητές θα πρέπει όχι μόνο να βρουν τον αριθμό και τη σειρά των φωνημάτων στην κάθε λέξη, αλλά και να προβούν στις σωστές αντιστοιχίσεις φωνημάτων με τα τετράγωνα που βρίσκονται κάτω από την εικόνα, χωρίς να μπερδευτούν από τον αριθμό των τετραγώνων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα π.χ.



Για να δούμε τι μας δείχνει αυτή η εικόνα. Είναι ένα ζάρι. Πόσες φωνούλες έχει αυτή η λέξη; Για να καταλάβουμε θα πρέπει να λέμε αργά την λέξη και να μετράμε μια-μια τις φωνές που ακούμε. Ποιος μαθητής θα με βοηθήσει να τις μετρήσουμε; Πάμε να δούμε την πρώτη. .../zzzàri/. Είναι το .../z/. (Ένας μαθητής αναλαμβάνει να θυμάται την πρώτη φωνούλα). Η δεύτερη φωνούλα ποια είναι; .../záari/. Σωστά είναι το /a/. (Ένας δεύτερος μαθητής αναλαμβάνει να θυμάται την δεύτερη φωνούλα). Η τρίτη φωνούλα ποια να είναι; .../zàrrri/. Ποια είναι; Πολύ σωστά είναι το /r/. (Ένας τρίτος μαθητής

αναλαμβάνει να θυμάται την τρίτη φωνούλα). Ε, η τελευταία είναι πιο εύκολη. /Záriiii/. (Ένας τέταρτος μαθητής αναλαμβάνει να θυμάται την τελευταία φωνούλα). Πόσες φωνούλες ακούσαμε σ' αυτή την λέξη; (Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις φωνούλες και αντιλαμβάνονται ότι είναι τέσσερις όσα και τα τετράγωνα από κάτω). Ο εκπαιδευτικός που είχε προηγουμένως σχεδιάσει τέσσερα τετράγωνα στον πίνακα, για κάθε φώνημα που ακούει από τους μαθητές βάζει μια τελεία σε κάθε τετραγωνάκι.

Ο εκπαιδευτικός αναφέρει και άλλα τέτοια παραδείγματα με τις παρακάτω λέξεις: παπί, κότα, μήλο, χαλί, γάτα, θήκη, ζώνη, τυρί, πόδι, μάτι, κερί, ήλιος, λαγός, λύκος, και η τάξη δουλεύει ομαδικά όπως και στο παραπάνω παράδειγμα. Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να επισημαίνει στους μαθητές ότι οι φωνούλες των λέξεων μπορεί να είναι λιγότερες από τα τετραγωνάκια που υπάρχουν κάτω από την εικόνα. Γι' αυτό θα πρέπει να προσέξουν πόσες τελείες θα γράψουν στα τετραγωνάκια.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει φυλλάδια εργασίας στους μαθητές που είναι χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε αυτές τις ομάδες, οι μαθητές θα χρειαστεί να αναλάβουν κάποιους ρόλους. Οι ασκήσεις και στις τέσσερις ομάδες είναι οι ίδιες. Οι μαθητές στις ομάδες αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους. Έτσι, ένας μαθητής θα αναφέρει την λέξη στους υπόλοιπους, θα βρίσκει την πρώτη φωνούλα των λέξεων και στη συνέχεια θα σχεδιάζει μια τελεία στο αντίστοιχο τετραγωνάκι. Ένας δεύτερος μαθητής, θα βρίσκει την δεύτερη φωνούλα και θα σχεδιάζει μια τελεία στο δεύτερο τετραγωνάκι κτλ. Στις λέξεις όπου ο αριθμός των φωνημάτων της λέξης, είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των παιδιών στις ομάδες ο κύκλος συνεχίζεται από τον μαθητή που βρήκε την πρώτη φωνούλα της λέξης. Όταν τελειώσουν οι μαθητές, ανταλλάσσουν φυλλάδια εργασίας. Ο εκπαιδευτικός σηκώνει στον πίνακα ένα μαθητή από διαφορετική ομάδα κάθε φορά και αναλαμβάνει να λύσει σωστά την άσκηση στον πίνακα. Οι ομάδες διορθώνουν τα λάθη στα φυλλάδια εργασιών των άλλων ομάδων, και ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις απαντήσεις που δώσανε παρέχει επανατροφοδότηση είτε σε επίπεδο ομάδας, είτε σε επίπεδο ατομικό.

Γ3. Τρίτο επίπεδο

Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στο μαθητή, ο οποίος αναφέρει όλες τις φωνούλες τις λέξεις με την σειρά που τις άκουσε. Η άσκηση αυτή αν και αρκετά αλλαγμένη, στηρίζεται σε παρόμοια που χρησιμοποίησε ο Schatschneider, για την αξιολόγηση μαθητών των πρώτων δυο τάξεων του δημοτικού. Οι λέξεις με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές θα είναι δισύλλαβες τεσσάρων φωνημάτων και τρισύλλαβες έξι φωνημάτων. Η άσκηση αυτή τοποθετείται στο τρίτο επίπεδο δυσκολίας γιατί αφενός θα απουσιάζουν τα οπτικά βοηθήματα που διευκολύνουν την μνημονική λειτουργία των μαθητών, και αφετέρου γιατί πλέον οι μαθητές θα αναλάβουν να αναλάβουν τρισύλλαβες λέξεις των έξι φωνημάτων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, αναφέρει τους στόχους και προβαίνει σε χαρακτηριστικά παραδείγματα π.χ.

Παιδιά και σε αυτή την άσκηση θα πρέπει να βρούμε τις φωνούλες των λέξεων. Αυτή τη φορά όμως δεν θα εργάζεστε σε ομάδες γι' αυτό πρέπει να είστε πολύ συγκεντρωμένοι για να μπορέσετε να βρείτε τις λεξούλες. Λοιπόν θα σας πω μια λέξη και θέλω να μου βρείτε ποιες φωνούλες ακούγονται. Εντάξει; Ακούστε: ...Χέρι. Ποιες φωνούλες ακούτε; Πολύ σωστά είναι το /x/, το /e/, το /r/ και το /i/. Χέρι, ... /x – é – r – i/. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μετράει με τα δάκτυλά του κάθε φώνημα που λέει και ζητάει από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο: πάμε να το πούμε όλοι μαζί... χέρι, .../x – é – r – i/. Μπράβο!

Ο εκπαιδευτικός εργάζεται με τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο στις παρακάτω λέξεις: πόδι, κερί, γάλα, μάτι, χελώνα, κιθάρα, λεμόνι, γέφυρα. Η τάξη σε αυτού του είδους ασκήσεις εργάζεται σαν σύνολο, άλλοτε επαναλαμβάνοντας αυτά που αναφέρει ο εκπαιδευτικός και άλλοτε αναφέρει τα φωνήματα χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από όλους τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι. Τους αναφέρει ξανά τις λέξεις και τους ζητάει για κάθε φώνημα που ακούνε να χοροπηδάνε μια φορά. Ο στόχος θα είναι να κάνουν φασαρία για να ξυπνήσουν τον κο Ξεχασιάρη.

Δ. Δραστηριότητα επανατροφοδότησης

Στο τέλος της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προβεί σε μια επανάληψη των όσων δίδαξε και να παράσχει την κατάλληλη επανατροφοδότηση στους μαθητές του, προτείνεται η διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης μέσω από μια δραστηριότητα παιγνιώδους χαρακτήρα. Το υλικό που σχεδιάστηκε, το οποίο είναι απόρροια προσωπικής έμπνευσης και προσπάθειας, αποτελεί μια παραλλαγή του γνωστού επιτραπέζιου παιχνιδιού «φιδάκι». Αντί όμως για ένα φιδάκι, στο χαρτόνι που δίνεται απεικονίζεται ένας ιππόκαμπος που είναι χωρισμένος σε αριθμούς από το 1 ως το 18. Οι εικόνες που είναι ζωγραφισμένες στο επιτραπέζιο, αφορούν εικόνες με τις οποίες εργάστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες οι μαθητές.

Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι απλοί. Σε αυτό το παιχνίδι μπορούν να παίξουν μέχρι 4 – 5 μαθητές. Για να ξεκινήσουν το παιχνίδι οι μαθητές, θα πρέπει να διαλέξουν ένα πιόνι. Στη συνέχεια ρίχνουν το ζάρι, και όποιος φέρει το μεγαλύτερο αριθμό αρχίζει πρώτος, δεύτερος κτλ. Έπειτα, ρίχνουν το ζάρι για να προχωρήσουν, και ανάλογα με το κουτάκι που θα προχωρήσουν, μπορεί να τους ζητηθεί να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, φυσικά φωνημικής υφής. Προκειμένου οι μαθητές να κερδίσουν το παιχνίδι, θα πρέπει να φτάσουν μέχρι τέλος, στον αριθμό 18, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις που τους τίθενται. Αν σε μια ερώτηση δεν απαντήσουν σωστά, τότε δεν προχωρούν παρακάτω και παραμένουν στον αριθμό που βρισκόντουσαν πριν ρίξουν το ζάρι. Σε περίπτωση όμως που απαντήσουν σωστά, τότε έχουν το δικαίωμα επιπλέον ρίψης ζαριού για να προχωρήσουν.

Σε ορισμένα τετραγωνάκια από το επιτραπέζιο, μαζί με τους αριθμούς απεικονίζονται και κάποια ζώα, και συγκεκριμένα ένα παπί, μια κότα, ένας λαγός, ένας λύκος και μια χελώνα. Αν οι μαθητές καθώς προχωρούν στο παιχνίδι, τύχουν σε κάποια από αυτά τα ζώα, για να προχωρήσουν θα πρέπει να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους, διαλέγοντας από το αντίστοιχο κουτί τις αντίστοιχες καρτούλες (επειδή οι μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμα ανάγνωση, τις ερωτήσεις θα τις απευθύνει ο εκπαιδευτικός). Οι λέξεις που θα αποτελούν το αντικείμενο επεξεργασίας, είναι οικείες στους μαθητές καθώς με τις περισσότερες από αυτές είχαν εργαστεί στις προηγούμενες δραστηριότητες. Ωστόσο, προστίθενται και τέσσερις νέες και συγκεκριμένα οι εξής: μύγα, ψάρι, φίδι, καπέλο. Ο λόγος που γίνεται αυτό είναι για να προωθήσουμε και την γενίκευση των φωνημικών δεξιοτήτων σε άγνωστες λέξεις.

Οι ερωτήσεις που θα κάνει το κάθε ζώο, αναφέρονται σε συγκεκριμένες φωνημικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν είτε δεξιότητες αρχικής αναγνώρισης φωνήματος, είτε σύνθεσης και ανάλυσης φωνήματος.

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να απασχολήσει όλη την τάξη σε αυτή τη δραστηριότητα και όχι τέσσερις με πέντε μαθητές την κάθε φορά, τότε μπορεί να χωρίσει την τάξη σε τέσσερις με πέντε ομάδες οι οποίες θα συμμετέχουν από την αρχή του παιχνιδιού ακολουθώντας τους παραπάνω κανόνες. Στις ερωτήσεις των καρτελών η ομάδα μπορεί να δίνει απαντήσεις είτε ως σύνολο, είτε να εξαρτάται από τις απαντήσεις που θα δίνει κάθε φορά ένα διαφορετικό μέλος τη ομάδας. Η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στον αριθμό είκοσι δύο, στον ιππότη κερδίζει. Αν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συνεχίσει και άλλο την δραστηριότητα, μέχρι να εκλεχθεί ένας μαθητής νικητής, μπορεί να απευθύνει στα μέλη της νικήτριας ομάδας ερωτήσεις που θα προέρχονται από την τυχαία επιλογή καρτελών από τα διάφορα κουτάκια. Θεωρούμε ότι η ομαδική δραστηριότητα, είναι προτιμότερη από την ατομική (4 – 5 μαθητές) καθώς εμπλέκονται και δραστηριοποιούνται όλοι οι μαθητές της τάξης, ακούγοντας ταυτόχρονα τις απαντήσεις των άλλων μαθητών, γεγονός που διευκολύνει την βαθύτερη μάθησή τους.

5.4. Σύνοψη

Το θέμα της παρεμβατικής διδασκαλίας μας, αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών της Α΄ Δημοτικού σε δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης, και πιο συγκεκριμένα στις δεξιότητες διάκρισης αρχικών φωνημάτων και φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Ο λόγος που επιλέξαμε τις παραπάνω δεξιότητες απορρέει από τη σπουδαιότητα που διαδραματίζουν στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, καθώς έχει αποδειχθεί ότι δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες όπως την αναγνώριση του πρώτου φωνήματος μιας λέξης, σύνθεση και ανάλυση φωνημάτων μιας λέξης, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Γι' αυτό άλλωστε ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών, όταν σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης στηρίζονται κυρίως σε δραστηριότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης.

Επιπλέον, με το εκπαιδευτικό πακέτο που σχεδιάσαμε, στοχεύουμε στην περαιτέρω ενίσχυση των συγκεκριμένων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος,

που εν συντομία αφορούν την ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης. Η χρονική διάρκεια της διδασκαλίας είναι πέντε διδακτικές ώρες, και ο γενικός σκοπός είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα αποτελούν έτοιμο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για την διδασκαλία της φωνημικής επίγνωσης μαθητών της Α΄ Δημοτικού, χωρίς μάλιστα να απαιτούνται πολλές αναπροσαρμογές.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται για διδασκαλία εμπίπτουν στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, καθώς: α) οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες, πάνω στις οποίες διδάσκονται οι δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης είναι δισύλλαβες και τρισύλλαβες, και προέρχονται από λεξιλόγιο που κατέχουν ήδη οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού, β) η δομή των λέξεων είναι στην πλειοψηφία τους, του τύπου «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν, γ) στις λέξεις των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται τόσο εξακολουθητικοί όσο και στιγμιαίοι φθόγγοι, ενώ ακόμη δ) οι δραστηριότητες είναι αυξανόμενης δυσκολίας, όπου η επιτυχής ανταπόκριση στην καθεμιά από αυτές βρίσκεται σε άμεσα συνάρτηση με τις προηγούμενες.

Για καθεμιά από τις τρεις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης, της αναγνώρισης δηλαδή αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης, προτείνονται από τρεις δραστηριότητες όπου χρησιμοποιούνται διάφορα διδακτικά μέσα π.χ. καρτέλες με εικόνες που θα αναπαριστούν συγκεκριμένες λέξεις, φυλλάδια με εικόνες που θα μοιραστούν στις ομάδες των παιδιών. Τέλος, στην δραστηριότητα ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται ένα επιτραπέζιο παιχνίδι «ο υπόκαμπος», το οποίο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις που στόχο έχουν την εμβάθυνση των μαθητών στις δεξιότητες που διδάχτηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η Μέθοδος

6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί πιλοτική έρευνα, καθώς εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού του εξαθέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζαγοράς για δυο συγκεκριμένους λόγους: α) απ' τη μια για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάστηκε και β) να αξιολογήσει την πρόοδο που παρουσίασαν οι μαθητές ως αποτέλεσμα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού υλικού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού θα βελτιώσουν τις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης ως αποτέλεσμα διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού υλικού;».

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

«Σε ποιες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (αναγνώριση αρχικού φωνήματος, φωνημική σύνθεση, φωνημική ανάλυση) θα παρουσιάσουν οι μαθητές την υψηλότερη επίδοση και την μεγαλύτερη βελτίωση;».

3^ο Ερευνητικό ερώτημα:

«Ποιες θα είναι οι επιδόσεις των μαθητών σε ερωτήσεις με βοηθητικό οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις που η λέξη στόχος αποτελείται από τέσσερα και έξι φωνήματα;».

4^ο Ερευνητικό ερώτημα:

«Σε ποιες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αξιολόγησης (pre και post-test) θα παρουσιάσουν οι μαθητές τις περισσότερες σωστές και λανθασμένες απαντήσεις;».

5^ο Ερευνητικό ερώτημα:

«Θα επιδείξουν οι μαθητές γενίκευση των φωνημικών δεξιοτήτων που διδάχθηκαν και σε ποιο βαθμό;».

6.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 13 μαθητές της Α΄ Δημοτικού, 7 αγόρια και 6 κορίτσια ηλικίας 6-7 ετών. Οι μαθητές είναι όλοι κάτοικοι του χωριού Ζαγοράς Πηλίου. Ο περιορισμός του δείγματος οφείλεται στον εξής λόγο: η έκταση του δείγματος σε περισσότερα σχολεία ή ακόμη και σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν σχεδόν αδύνατη, αφενός για πρακτικούς λόγους (στο ίδιο διάστημα ο συγγραφέας εργαζόταν και ως εκπαιδευτικός) αλλά και για οικονομικούς λόγους, όπως και για λόγους οικονομίας χρόνου.

6.4. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πακέτου, συντάξαμε ένα ερωτηματολόγιο (pre-test) το οποίο δόθηκε στους μαθητές στις 11/12/2006, μια εβδομάδα πριν την διδασκαλία. Το ίδιο ερωτηματολόγιο (post-test) συμπλήρωσαν οι μαθητές στις 19/12/2006 μετά την διδασκαλία. Ωστόσο, υπήρξε μια μικρή διαφοροποίηση: το δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε, εμπλουτίστηκε με έντεκα επιπλέον ερωτήσεις οι οποίες αποτελούνταν από λέξεις που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπήρξε γενίκευση στις φωνημικές δεξιότητες που διδάχθηκαν. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου στηριχθήκαμε στη μελέτη άλλων ερωτηματολογίων επιφανών επιστημών, όπως π.χ. των Παντελιάδου et al. (1998), του Gillon (2000), των Roth et al. (2002), των Snowling et al (2003).

Ο λόγος που συντάξαμε κάποιο δικό μας ερωτηματολόγιο και δεν χρησιμοποιήσαμε κάποιο έτοιμο απορρέει από τον εξής βασικό λόγο: καθώς οι σκοποί της έρευνας, επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης των συγκεκριμένων μαθητών της Ζαγορά Πηλίου, γίνεται σαφές ότι για την πληρέστερη

ικανοποίηση των παραπάνω δυο παραμέτρων θα έπρεπε να κατασκευασθεί ένα ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στις συγκεκριμένες πραγματικές καταστάσεις. Αν λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι με το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε, στοχεύουμε στον εμπλουτισμό των στόχων φωνημικής επίγνωσης του Διαθεματικού Εννιαίου Πλλαισίου Σπουδών, ώστε τελικά να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον δάσκαλο της Α΄ Δημοτικού ως έτοιμο υλικό προς χρησιμοποίηση, τότε γίνεται πιο σαφής η έλλειψη κάποιου έτοιμου τεστ φωνημικής επίγνωσης που να ταιριάζει στην έρευνά μας.

Για την κατασκευή του οργάνου αξιολόγησης της φωνημικής επίγνωσης, ένα άλλο βασικό μας μέλημα ήταν ο τρόπος διάρθρωσης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά και ο τρόπος παροχής οδηγιών να είναι απλός και σύντομος χωρίς να δημιουργούνται δυσκολίες κατανόησης εκ μέρους των μαθητών. Όσον αφορά τον τρόπο διάρθρωσης των ερωτήσεων, σημειώνουμε ότι αυτές διαρθρώνονταν από τις εύκολες στις δύσκολες, προκειμένου τουλάχιστον στις αρχικές ερωτήσεις να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν όλοι οι μαθητές, γεγονός που θα τους πρόσδιδε εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους για να συνεχίσουν να ανταποκρίνονται και στις υπόλοιπες πιο απαιτητικές ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης αποτελείται από τρεις διαφορετικές δραστηριότητες, αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης. Οι λέξεις των ερωτήσεων που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές είναι νοηματικά οικείες σε αυτούς, ενώ στη συντριπτική πλειοψηφία τους (90%) ακολουθούν τη δομή σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν. Επίσης στο ερωτηματολόγιο, εκτός από τα βοηθητικά οπτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνες), υπήρξε και σκόπιμη διαφοροποίηση στον αριθμό των φωνημάτων των λέξεων-στόχων (λέξεις με τέσσερα, πέντε και έξι φωνήματα), ώστε να αξιολογηθεί σε ποιες δοκιμασίες παρουσίασαν οι μαθητές την καλύτερη επίδοση.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι προκειμένου, να αποφευχθεί η κούραση των μαθητών ο αριθμός των κάθε δραστηριοτήτων κυμαίνεται σε δέκα ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές απαντούν προφορικά σε ατομικό επίπεδο στον εξεταστή, και ανάλογα με την δραστηριότητα που εκτελείται θα πρέπει να αναγνωρίσουν τα αρχικά φωνήματα των λέξεων που τους αναφέρονται ή να προβούν σε φωνημική σύνθεση και ανάλυση των λέξεων-στόχων. Επίσης, καθώς το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν σκοπεύει να αξιολογήσει τις μνημονικές ικανότητες των μαθητών, οι ερωτήσεις θα επαναληφθούν και για δεύτερη φορά αν ζητηθεί από τους μαθητές. Για να

απαντήσουν οι μαθητές στις συνολικά τριάντα ερωτήσεις του οργάνου αξιολόγησης θα έχουν στη διάθεση τους περίπου δέκα με δεκαπέντε λεπτά. Τέλος, να αναφερθεί ότι πριν να αρχίσουν οι μαθητές να απαντούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, θα αναφερθούν δυο με τρία παραδείγματα ώστε ο εξεταστής να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν σε κάθε δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, το όργανο αξιολόγησης περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες:

Πρώτη δραστηριότητα: Αναγνώριση αρχικού φωνήματος. Τόσο στο pre-test, όσο και στο post-test οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ήταν κοινές. Στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις, ο εξεταστής δείχνει δυο εικόνες στον μαθητή και αυτός θα πρέπει να διαλέξει την εικόνα που αρχίζει με το φώνημα που του αναφέρει ο εξεταστής π.χ. «Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; ...Μήλο, κερί. Ποια εικόνα αρχίζει με την φωνούλα /m/;» Πριν οι μαθητές απαντήσουν τις ερωτήσεις τους αναφέρθηκαν τρία παραδείγματα.

Στις επόμενες έξι ερωτήσεις, ο μαθητής ακούει την λέξη που του αναφέρει ο εξεταστής και αναφέρει το αρχικό φώνημα. π.χ. «Άκουσε προσεκτικά τη λέξη που θα σου πω...γίδα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη;». Οι μαθητές παίρνουνε μια μονάδα για κάθε σωστή απάντηση των επιμέρους ερωτήσεων. Ο μέγιστος αριθμός μονάδων που μπορούν να πετύχουν είναι δέκα, όσος και ο αριθμός των ερωτήσεων. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, στο post-test, η μοναδική διαφοροποίηση που παρουσιάστηκε σε σχέση με το αρχικό ήταν ότι προστέθηκαν τρεις επιπλέον ερωτήσεις, με λέξεις που δεν υπήρχαν στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο και δεν αποτέλεσαν μέρος της διδασκαλίας. Ο λόγος που έγινε αυτή η διαφοροποίηση ήταν για να αξιολογηθεί αν οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες γενίκευσης στην αρχική αναγνώριση φωνημάτων.

Δεύτερη δραστηριότητα: Φωνημική σύνθεση. Και στη δεύτερη δραστηριότητα οι ερωτήσεις ήταν δέκα και μάλιστα κοινές τόσο στο pre-test, όσο και στο post-test. Στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις, ο εξεταστής δείχνει δυο εικόνες στο μαθητή, ο οποίος και θα πρέπει να βρει σε ποια εικόνα αναφέρεται ο εξεταστής όταν λέει την αντίστοιχη με την εικόνα-λέξη, φώνημα προς φώνημα π.χ. «Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; ...Πόδι, παπί. Θα σου πω μια λέξη πολύ αργά και θέλω να μου πεις για ποια εικόνα μιλάω. Άκουσε προσεκτικά... /p/ – /a/ – /p/ – /i/». Πριν οι μαθητές απαντήσουν τις ερωτήσεις θα τους αναφερθούν τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα, ώστε ο εξεταστής να σιγουρευτεί ότι οι μαθητές κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν.

Στις επόμενες έξι ερωτήσεις, ο εξεταστής αναφέρει μια λέξη φώνημα προς φώνημα, και ο μαθητής θα πρέπει να βρει για ποια λέξη πρόκειται π.χ. «Θα σου πω μια λεξούλα πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, θα ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και θα μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε.../z/ – /ó/ – /n/ – /i/». Ο μέγιστος αριθμός μονάδων που μπορούν να πάρουν οι μαθητές είναι δέκα, όσες και οι ερωτήσεις της δραστηριότητας. Η μοναδική διαφοροποίηση που υπήρξε στο pre-test, ήταν ότι προστέθηκαν τέσσερις επιπλέον ερωτήσεις ώστε να αξιολογηθεί αν οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες γενίκευσης ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Στις τέσσερις νέες ερωτήσεις οι λέξεις που επιλέχθηκαν ως αντικείμενο επεξεργασίας από τους μαθητές, δεν περιλαμβάνονταν στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, ενώ δεν είχαν αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας.

Τρίτη δραστηριότητα: Φωνημική ανάλυση. Στην τρίτη δραστηριότητα οι δέκα ερωτήσεις και των δυο ερωτηματολογίων του pre και του post-test, ήταν κοινές. Στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις ο δείχνει μια εικόνα στο μαθητή και αυτός θα πρέπει να αναφέρει από ποιες φωνούλες αποτελείται η αντίστοιχη λέξη της εικόνας π.χ. «Τι μας δείχνει αυτή η εικόνα; ...Γάτα. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη γάτα; .../γ/ – /á/ – /t/ – /a/». Πριν οι μαθητές απαντήσουν τις ερωτήσεις θα τους αναφερθούν τρία παραδείγματα, ώστε να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στις επόμενες έξι ερωτήσεις ο εξεταστής αναφέρει μια λέξη στο μαθητή και αυτός βρίσκει τις φωνούλες της λέξης π.χ. «Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς... Παπί. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη παπί; ... /p/ – /a/ – /p/ – /i/». Για κάθε σωστή απάντηση οι μαθητές παίρνουνε μια μονάδα, με μέγιστο αριθμό μονάδων τον αριθμό δέκα, όσες και οι ερωτήσεις της δραστηριότητας. Να αναφερθεί ότι στο post-test, προστέθηκαν τέσσερις νέες ερωτήσεις που αποτελούνταν από λέξεις που δεν υπήρχαν στο pre-test, ούτε είχαν αναφερθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι τέσσερις αυτές ερωτήσεις προστέθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε γενίκευση εκ μέρους των μαθητών στην δεξιότητα της φωνημικής ανάλυσης.

6.5. Διαδικασία

Οι μαθητές εξετάστηκαν στα δυο ερωτηματολόγια σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Την Δευτέρα, στις 11/12/2006 οι μαθητές εξετάστηκαν στο pre-test και την Τρίτη στις 19/12/2006 στο post-test. Η αξιολόγηση των μαθητών έλαβε χώρα από εμένα προσωπικά σε ατομικό επίπεδο. Και στις δυο περιπτώσεις (pre και post-test) οι μαθητές αξιολογήθηκαν τις δυο-τρεις πρώτες σχολικές ώρες - για το post-test χρειάστηκε και μέρος της τέταρτης ώρας μιας και οι ερωτήσεις ήταν κατά έντεκα περισσότερες - ώστε να αποφευχθεί η νοητική κούραση που πιθανόν να έφερνε η διδασκαλία στους μαθητών, με τελικό ίσως αποτέλεσμα την μη ικανοποιητική αντίδραση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εξέταση έλαβε χώρα στην αίθουσα γυμναστικής, ώστε να αποτελεί ένα χώρο οικείο στους μαθητές για την διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Στην αρχή της εξεταστικής διαδικασίας, πριν οι μαθητές αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις του εξεταστή, τους δίνονταν κάποια παραδείγματα προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο επίλυσης των δραστηριοτήτων. Όταν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατάλαβαν την φύση και τον τρόπο ανταπόκρισης στις προτεινόμενες δοκιμασίες, οι μαθητές άρχισαν πλέον να απαντούν στις ερωτήσεις του εξεταστή. Οι μαθητές χρειάστηκαν περίπου δέκα με δεκαπέντε λεπτά για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του pre-test, ενώ για το post-test χρειάστηκαν γύρω στα δεκαπέντε λεπτά. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν της κατευθυνόμενης συνέντευξης, μιας και οι ερωτήσεις ήταν προκαθορισμένες και γινόταν σε προφορικό, ατομικό επίπεδο.

Οι ημερομηνίες πραγματοποίησης της διδασκαλίας ορίστηκαν την Πέμπτη στις 14/11/2006, την Παρασκευή στις 15/12/2006 και την Δευτέρα στις 18/12/2006. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε έλαβε χώρα με βάση το προσχέδιο διδασκαλίας που είχε εκπονηθεί από εμένα προσωπικά. Η διδασκαλία των φωνημικών δεξιοτήτων γινόταν τις δυο πρώτες σχολικές ώρες και διήρκεσε συνολικά πέντε ώρες: μια ώρα για την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος, μια ώρα για την φωνημική σύνθεση και δυο ώρες για την φωνημική ανάλυση. Ο λόγος που για την διδασκαλία της φωνημικής ανάλυσης αφιερώθηκαν δυο σχολικές ώρες, δηλαδή μια επιπλέον ώρα σε σχέση με τις προηγούμενες, ήταν ο εξής: αναμέναμε οι μαθητές να παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στη φωνημική ανάλυση σε σχέση με τις άλλες δυο φωνημικές δεξιότητες, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα του pre-

test. Την τελευταία μέρα διδασκαλίας, την Δευτέρα στην πρώτη σχολική ώρα έλαβε χώρα η δραστηριότητα επανατροφοδότησης, όπου οι μαθητές πλέον σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη δραστηριότητα κάνανε επανάληψη σε όλες τις δεξιότητες που διδάχθηκαν.

6.6. Μέθοδος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων, τα δεδομένα της έρευνας εισήχθησαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Από τη στιγμή που το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδοση των μαθητών στις επιμέρους φωνημικές δραστηριότητες, και όχι η αλληλεξάρτηση που είναι δυνατόν να υπάρχει ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες μεταβλητές, οι τιμές της κάθε μεταβλητής μελετήθηκαν χωριστά και ανεξάρτητα από τις άλλες μεταβλητές. Έτσι για τη σύγκριση των επιδόσεων των αρχικών και τελικών απαντήσεων των μαθητών υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι ποσοστιαίες αναλογίες. Πιο αναλυτικά, τόσο στο pre-test όσο και στο post-test, υπολογίστηκαν:

- ✓ Ο Μ.Ο. και το ποσοστό των σωστών απαντήσεων τόσο στο σύνολο των φωνημικών δραστηριοτήτων, όσο και στις επιμέρους φωνημικές δραστηριότητες.
- ✓ Ο Μ.Ο. και το ποσοστό σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις που παρέχονταν οπτικό υλικό, και στις ερωτήσεις που αποτελούνταν από λέξεις τεσσάρων-πέντε ή έξι φωνημάτων.
- ✓ Ο Μ.Ο. και το ποσοστό των λανθασμένων και των σωστών απαντήσεων, και των τριών φωνημικών δραστηριοτήτων σε καθεμιά ερώτηση χωριστά.
- ✓ Τέλος, μόνο στα πλαίσια του post-test, για την αξιολόγηση της γενίκευσης των φωνημικών δεξιοτήτων των μαθητών, υπολογίστηκε ο Μ.Ο. και το ποσοστό των σωστών απαντήσεων και στις τρεις δραστηριότητες φωνημικών δεξιοτήτων. Ας σημειωθεί, ότι υπολογίστηκε ο Μ.Ο. και το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις δραστηριότητες φωνημικής γενίκευσης, τόσο για λέξεις που αποτελούνταν από τέσσερα-πέντε φωνήματα, όσο και για λέξεις που αποτελούνταν από έξι φωνήματα.

6.6. Σύνοψη

Ο γενικότερος γνωστικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης και συγκεκριμένα με την αναγνώριση αρχικού φωνήματος και την φωνημική σύνθεση και ανάλυση. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί πιλοτική έρευνα καθώς εφαρμόστηκε σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού του εξαθέσιου Σχολείου Ζαγοράς για δυο συγκεκριμένους λόγους: α) απ' τη μια για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάστηκε και β) να αξιολογήσει την πρόοδο που παρουσίασαν οι μαθητές ως αποτέλεσμα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού υλικού.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 13 μαθητές της Α΄ Δημοτικού, 7 αγόρια και 6 κορίτσια ηλικίας 6-7 ετών. Οι μαθητές είναι όλοι κάτοικοι του χωριού Ζαγοράς Πηλίου. Για την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πακέτου, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο (pre-test) το οποίο δόθηκε στους μαθητές στις 11/12/2006, μια εβδομάδα πριν την διδασκαλία. Το ίδιο ερωτηματολόγιο (post-test) συμπλήρωσαν οι μαθητές στις 19/12/2006 μετά την διδασκαλία, η οποία και έλαβε χώρα την Πέμπτη στις 14/11/2006, την Παρασκευή στις 15/12/2006 και την Δευτέρα στις 18/12/2006.

Το όργανο αξιολόγησης περιελάμβανε τριάντα ερωτήσεις που αξιολογούσαν τις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος και φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Ωστόσο, το τελικό ερωτηματολόγιο, εμπλουτίστηκε με έντεκα επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούνταν από λέξεις που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές, προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπήρξε γενίκευση στις φωνημικές δεξιότητες που διδάχθηκαν. Τέλος, για τη σύγκριση των επιδόσεων των αρχικών και τελικών απαντήσεων των μαθητών υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι ποσοστιαίες αναλογίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα

7.1. 1^ο Ερευνητικό ερώτημα: «Οι μαθητές της Α' Δημοτικού θα βελτιώσουν τις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης ως αποτέλεσμα διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού υλικού;».

Στο πίνακα 1 φαίνεται ο μέσος όρος και το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών στο σύνολο των φωνημικών δραστηριοτήτων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αυξήθηκε ο αριθμός των σωστών απαντήσεων από 218 σε 297, και αντίστοιχα το ποσοστό των σωστών απαντήσεων από 56% σε 76%. Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ στο pre-test, κανένας μαθητής δεν πέτυχε ποσοστό πάνω από 90%, στο post test βρέθηκαν τέσσερις μαθητές με ποσοστό 100%. Επίσης, ενώ στο pre-test υπήρξαν πέντε μαθητές με ποσοστό κάτω του 50%, στο post-test, υπήρξαν μόλις τρεις. Ωστόσο, κάτι που δεν φαίνεται από τη σύγκριση των ποσοστών είναι η ετερογένεια στην επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές. Αν και όλοι οι μαθητές βελτίωσαν το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων, ωστόσο παρατηρήθηκε διαφορετικός βαθμός βελτίωσης ανάμεσα στους μαθητές. Συνολικά όμως, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης ως αποτέλεσμα διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού υλικού.

Μαθητές	Επιδόσεις των μαθητών στο σύνολο των φωνημικών δραστηριοτήτων			
	Pre-test		Post-test	
	Σωστές απαντήσεις	%	Σωστές απαντήσεις	%
Μαθητής 1	16/30	53%	25/30	83%
Μαθητής 2	17/30	57%	25/30	83%
Μαθητής 3	25/30	83%	30/30	100%
Μαθητής 4	16/30	53%	26/30	87%
Μαθητής 5	24/30	80%	30/30	100%
Μαθητής 6	11/30	37%	14/30	47%
Μαθητής 7	7/30	23%	12/30	40%
Μαθητής 8	26/30	87%	30/30	100%
Μαθητής 9	18/30	60%	26/30	87%
Μαθητής 10	8/30	27%	13/30	43%
Μαθητής 11	10/30	33%	15/30	50%
Μαθητής 12	26/30	87%	30/30	100%
Μαθητής 13	14/30	47%	21/30	70%
Σύνολο: 13	218/390	56%	297/390	76%

Πίνακας 1: Επιδόσεις των μαθητών στο σύνολο των φωνημικών δραστηριοτήτων.

7.2. 2^ο Ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιες δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης (αναγνώριση αρχικού φωνήματος, φωνημική σύνθεση, φωνημική ανάλυση) θα παρουσιάσουν οι μαθητές την υψηλότερη επίδοση και τη μεγαλύτερη βελτίωση;».

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 2 προκύπτει ότι την υψηλότερη επίδοση στο αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test) την παρουσίασαν οι μαθητές στην αναγνώριση του αρχικού φωνήματος (78%), στη συνέχεια στη φωνημική σύνθεση (51%), με την φωνημική ανάλυση να έρχεται τελευταία (39%). Παρομοίως, και στο τελικό ερωτηματολόγιο (post-test) οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος (92%), έπειτα στη φωνημική σύνθεση (73%), με τελευταία τη φωνημική ανάλυση (64%). Από τα αποτελέσματα του πίνακα 2 φαίνεται επίσης ότι, η διδασκαλία πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε είχε ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση όλων των μαθητών, καθώς όλοι – σε διαφορετικό βαθμό βέβαια – αύξησαν τον αριθμό των σωστών τους απαντήσεων. Συγκρίνοντας όμως τα αποτελέσματα και των δυο ερωτηματολογίων συμπεραίνουμε ότι τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο, οι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης αντίστοιχα.

Μαθητές	Αρχικό φώνημα		Φωνημική σύνθεση		Φωνημική ανάλυση	
	Pre – test	Post – test	Pre – test	Post – test	Pre – test	Post – test
Μαθητής 1	7/10	10/10	4/10	7/10	5/10	8/10
Μαθητής 2	8/10	10/10	5/10	8/10	4/10	7/10
Μαθητής 3	9/10	10/10	9/10	10/10	7/10	10/10
Μαθητής 4	8/10	10/10	5/10	9/10	3/10	7/10
Μαθητής 5	10/10	10/10	8/10	10/10	7/10	10/10
Μαθητής 6	7/10	7/10	3/10	5/10	1/10	2/10
Μαθητής 7	5/10	7/10	2/10	4/10	0/10	1/10
Μαθητής 8	9/10	10/10	9/10	10/10	8/10	10/10
Μαθητής 9	8/10	10/10	5/10	8/10	5/10	8/10
Μαθητής 10	6/10	7/10	2/10	4/10	0/10	2/10
Μαθητής 11	7/10	8/10	2/10	4/10	1/10	3/10
Μαθητής 12	10/10	10/10	8/10	10/10	8/10	10/10
Μαθητής 13	8/10	10/10	4/10	6/10	2/10	5/10
Σύνολο: 13	102/130 78%	119/130 92%	66/130 51%	95/130 73%	51/130 39%	83/130 64%

Πίνακας 2: Επιδόσεις των μαθητών στις επιμέρους φωνημικές δραστηριότητες.

Από τον πίνακα 2 φαίνεται ωστόσο, ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση την παρουσίασαν οι μαθητές στην δραστηριότητα φωνημικής ανάλυσης, καθώς η βελτίωση που έδειξαν ήταν 25%, σε σχέση με το 22% της φωνημικής σύνθεσης και το 14% της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος. Αυτές οι «διαφορές» θεωρούμε ότι εξηγούνται αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι, για την διδασκαλία της φωνημικής ανάλυσης αφιερώθηκαν δυο διδακτικές ώρες, μια δηλαδή σχολική ώρα επιπλέον απ' ότι για τις άλλες δεξιότητες. Επιπλέον, στις άλλες δυο δεξιότητες (στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος και στη φωνημική σύνθεση) οι μαθητές στο αρχικό ερωτηματολόγιο είχαν παρουσιάσει αρκετά υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τη φωνημική ανάλυση (78%, 51% έναντι 39%), όποτε και τα περιθώρια μεγαλύτερης βελτίωσης ήταν περισσότερα για την δεξιότητα της φωνημικής ανάλυσης.

7.3. 3^ο Ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες θα είναι οι επιδόσεις των μαθητών σε ερωτήσεις με βοηθητικό οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις που η λέξη στόχος αποτελείται από τέσσερα και έξι φωνήματα;».

Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στη δραστηριότητα αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, όπου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που παρέχονταν οπτικό υλικό και ερωτήσεις που αποτελούνταν από λέξεις-στόχους τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα στο pre-test, οι μαθητές απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις αναγνώρισης αρχικού φωνήματος που παρέχονταν οπτικό υλικό και αφορούσαν λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων σε ποσοστό 100%, στις ερωτήσεις χωρίς εικόνες που αποτελούνταν από λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων σε ποσοστό 79% και σε ερωτήσεις χωρίς εικόνες που αφορούσαν λέξεις με έξι φωνήματα 23%.

Στο post-test, στις ερωτήσεις που παρέχονταν εικόνες και αφορούσαν λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων οι μαθητές απάντησαν σωστά σε ποσοστό 100%, σε ερωτήσεις χωρίς εικόνες με λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων σε ποσοστό 94%, και σε ερωτήσεις με λέξεις έξι φωνημάτων σε ποσοστό 73%. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές βελτίωσαν το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων και στις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων (λέξεις με εικόνες 4-5 φωνημάτων, λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων, λέξεις χωρίς εικόνες 6

φωνημάτων). Φαίνεται λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε προώθησε την μάθηση των μαθητών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μεγάλη διαφορά στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων ανάμεσα σε ερωτήσεις που αποτελούνταν από λέξεις από τέσσερα-πέντε φωνήματα και χρησιμοποιούνταν οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις λέξεων τεσσάρων-πέντε φωνημάτων που δεν χρησιμοποιούνταν οπτικό υλικό. Στο pre-test, η διαφορά ανάμεσα στις δυο αυτές κατηγορίες ερωτήσεων είναι 100% με 79%, και στο post-test 100% με 94%. Από όλα τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πόσο σημαντική βοήθεια προσφέρουν οι εικόνες στη μάθηση των μαθητών στην αναγνώριση των αρχικών φωνημάτων. Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές πιο εύκολα διακρίνουν τα αρχικά φωνήματα των λέξεων τεσσάρων-πέντε φωνημάτων απ' ότι των λέξεων με έξι φωνήματα.

Μαθητές	Αρχικό φώνημα					
	Pre test			Post test		
	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων
Μαθητής 1	4/4	3/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 2	4/4	3/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 3	4/4	4/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 4	4/4	4/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 5	4/4	4/4	2/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 6	4/4	2/4	0/2	4/4	3/4	0/2
Μαθητής 7	4/4	1/4	0/2	4/4	3/4	0/2
Μαθητής 8	4/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 9	4/4	4/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 10	4/4	2/4	0/2	4/4	3/4	1/2
Μαθητής 11	4/4	3/4	0/2	4/4	4/4	0/2
Μαθητής 12	4/4	4/4	2/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 13	4/4	3/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Σύνολο: 13	52/52 100%	41/52 79%	6/26 23%	52/52 100%	49/52 94%	19/26 73%

Πίνακας 3: Επιδόσεις των μαθητών στη δραστηριότητα αναγνώρισης αρχικού φωνήματος. Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών σε ερωτήσεις παρέχονταν οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις που με λέξεις τεσσάρων και έξι φωνημάτων.

Στον πίνακα 4, φαίνονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στην δραστηριότητα φωνημικής σύνθεσης στις εξής κατηγορίες ερωτήσεων: λέξεις με εικόνες τεσσάρων-πέντε φωνημάτων, λέξεις χωρίς εικόνες τεσσάρων-πέντε φωνημάτων και λέξεις χωρίς εικόνες έξι φωνημάτων. Στο pre-test το ποσοστό των σωστών ερωτήσεων ήταν 86%, 33% και 15% αντίστοιχα, ενώ στο post-test 100%, 56% και 46%. Και εδώ φαίνεται ότι μεγαλύτερη επίδοση στις ερωτήσεις φωνημικής σύνθεσης παρουσίασαν οι μαθητές στις ερωτήσεις που παρέχονταν οπτικό υλικό, στη συνέχεια σε λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων, και τέλος στις λέξεις των έξι φωνημάτων. Τεράστια επίσης εμφανίζεται η διαφορά ανάμεσα σε λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων με οπτικό υλικό και χωρίς, καθώς οι αντίστοιχες διαφορές είναι 86% με 33% στο pre-test, και 100% με 56% στο post-test. Φαίνεται λοιπόν, ότι η παροχή οπτικών βοηθημάτων διευκολύνει σε σημαντικότατο βαθμό την μάθηση της φωνημικής σύνθεσης.

Μαθητές	Φωνημική Σύνθεση					
	Pre test			Post test		
	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων
Μαθητής 1	4/4	0/4	0/2	4/4	2/4	0/2
Μαθητής 2	4/4	1/4	0/2	4/4	2/4	1/2
Μαθητής 3	4/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 4	4/4	1/4	0/2	4/4	3/4	2/2
Μαθητής 5	4/4	3/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 6	3/4	0/4	0/2	4/4	1/4	0/2
Μαθητής 7	2/4	0/4	0/2	4/4	0/4	0/2
Μαθητής 8	4/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 9	4/4	1/4	0/2	4/4	3/4	1/2
Μαθητής 10	2/4	0/4	0/2	4/4	0/4	0/2
Μαθητής 11	2/4	0/4	0/2	4/4	0/4	0/2
Μαθητής 12	4/4	3/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 13	4/4	0/4	0/2	4/4	2/4	0/2
Σύνολο: 13	4/52 86%	17/52 33%	4/26 15%	52/52 100%	29/52 56%	12/26 46%

Πίνακας 4: Επιδόσεις των μαθητών στη δραστηριότητα φωνημικής σύνθεσης. Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών σε ερωτήσεις παρέχονταν οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις που με λέξεις τεσσάρων και έξι φωνημάτων.

Τέλος, συγκρίνοντας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στο pre- και στο post-test, φαίνεται ότι βελτίωσαν τις δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης, και στις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων. Το ποσοστό των σωστών ερωτήσεων με λέξεις εικόνων τεσσάρων-πέντε φωνημάτων αυξήθηκε από 86% σε 100%, των λέξεων χωρίς εικόνες τεσσάρων-πέντε φωνημάτων από 33% σε 56%, και των λέξεων χωρίς εικόνες έξι φωνημάτων από 15% σε 46%.

Στον πίνακα 5 φαίνονται οι επιδόσεις των μαθητών στην δραστηριότητα φωνημικής ανάλυσης στις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων, τόσο στο pre- όσο και στο post-test.

Μαθητές	Φωνημική ανάλυση					
	Pre test			Post test		
	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων	Εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων	Λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων
Μαθητής 1	4/4	1/4	0/2	4/4	2/4	2/2
Μαθητής 2	2/4	1/4	0/2	4/4	3/4	0/2
Μαθητής 3	4/4	3/4	0/2	4/4	3/4	2/2
Μαθητής 4	2/4	1/4	0/2	4/4	2/4	1/2
Μαθητής 5	4/4	3/4	0/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 6	1/4	0/4	0/2	2/4	0/4	0/2
Μαθητής 7	0/4	0/4	0/2	1/4	0/4	0/2
Μαθητής 8	4/4	2/4	2/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 9	4/4	1/4	0/2	4/4	3/4	1/2
Μαθητής 10	0/4	0/4	0/2	2/4	0/4	0/2
Μαθητής 11	1/4	0/4	0/2	3/4	0/4	0/2
Μαθητής 12	4/4	3/4	1/2	4/4	4/4	2/2
Μαθητής 13	1/4	1/4	0/2	4/4	2/4	0/2
Σύνολο: 13	31/52 60%	16/52 31%	4/26 12%	44/52 85%	27/52 52%	12/26 46%

Πίνακας 5: Επιδόσεις των μαθητών στη δραστηριότητα φωνημικής ανάλυσης. Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών σε ερωτήσεις παρέχονταν οπτικό υλικό και σε ερωτήσεις που με λέξεις τεσσάρων και έξι φωνημάτων.

Στο pre-test το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις με λέξεις εικόνων τεσσάρων-πέντε φωνημάτων, στις ερωτήσεις με λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων χωρίς εικόνες, και σε ερωτήσεις με λέξεις έξι φωνημάτων, ήταν 60%, 31% και 12% αντίστοιχα, ενώ στο post-test ήταν 85%, 52% και 46% αντίστοιχα. Φαίνεται λοιπόν ότι και στη φωνημική ανάλυση μεγαλύτερη επίδοση παρουσίασαν οι μαθητές σε ερωτήσεις που παρέχονταν οπτικό υλικό, ενώ τις μεγαλύτερες δυσκολίες τις εμφάνισαν στην φωνημική ανάλυση λέξεων με έξι φωνήματα. Από αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εικόνες αποτελούν τον σημαντικότερο βοήθημα για την μάθηση της φωνημικής ανάλυσης.

Συνολικά, συγκρίνοντας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στα δυο ερωτηματολόγια αντιλαμβανόμαστε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, και μάλιστα και στις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων. Φαίνεται λοιπόν, ότι το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε λειτούργησε εποικοδομητικά στους μαθητές και για τη μάθηση της φωνημικής ανάλυσης.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι αν και στις τρεις δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης και συγκεκριμένα στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, στη φωνημική σύνθεση και φωνημική ανάλυση, οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους και μάλιστα και στις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων (εικόνες λέξεων 4-5 φωνημάτων, λέξεις χωρίς εικόνες 4-5 φωνημάτων, λέξεις χωρίς εικόνες 6 φωνημάτων), ωστόσο παρατηρήθηκε ετερογένεια στο βαθμό της προόδου που σημείωσαν οι μαθητές.

7.4. 4^ο Ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αξιολόγησης (pre και post-test) θα παρουσιάσουν οι μαθητές τις περισσότερες σωστές και λανθασμένες απαντήσεις;».

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 6, φαίνεται ότι στο pre-test τα περισσότερα λάθη στην δραστηριότητα αναγνώρισης αρχικού φωνήματος τα έκαναν στις ερωτήσεις 9 και 10. Οι παραπάνω ερωτήσεις επιλέχθηκαν με κριτήριο των αριθμών των λαθών που έκαναν οι μαθητές. Αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν οι ερωτήσεις στις οποίες τουλάχιστον οι μισοί μαθητές απάντησαν λαθεμένα, δηλαδή σε αυτές τις ερωτήσεις που οι μαθητές θα ξεπερνούσαν τον αριθμό των επτά λαθών. Οι αντίστοιχες λέξεις των παραπάνω ερωτήσεων ήταν οι εξής: κιθάρα, χελώνα ή με άλλα λόγια δυσκολεύτηκαν στην απομόνωση των αρχικών φωνημάτων κ, χ. Αν το κριτήριο

είναι οι τέσσερις ερωτήσεις με τα περισσότερα λάθη τότε, στις παραπάνω ερωτήσεις προστίθεται και οι ερωτήσεις 7 και 5, που αφορούν την απομόνωση των φωνημάτων /γ/ και /θ/, από τις λέξεις γίδα και θήκη αντίστοιχα.

Απαντήσεις των μαθητών στο pre-test									
Ερωτήσεις	Αρχικό φώνημα			Φωνημική σύνθεση			Φωνημική ανάλυση		
	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση
Ερ. 1	0	13	-	0	13	-	6	7	-
Ερ. 2	0	13	-	3	10	-	2	11	-
Ερ. 3	0	13	-	2	11	-	7	6	-
Ερ. 4	0	13	-	3	10	-	5	8	-
Ερ. 5	3	10	-	7	6	-	10	3	-
Ερ. 6	0	13	-	9	2	2	4	9	-
Ερ. 7	5	8	-	7	5	1	9	4	-
Ερ. 8	2	11	-	9	4	-	13	0	-
Ερ. 9	10	3	-	6	4	3	12	1	-
Ερ. 10	9	4	-	9	0	4	11	2	-
Συν. 10	29/130 22%	101/130 78%	0 0%	55/130 42%	65/130 50%	10/130 8%	79/130 61%	51/130 39%	0 0%

Πίνακας 6: Αριθμός σωστών και λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτηση στο pre-test.

Στη δραστηριότητα της φωνημικής σύνθεσης τα περισσότερα προβλήματα παρουσιάστηκαν στις ερωτήσεις 5, 6, 7, 8, 9 και 10. Δηλαδή στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δεν υπήρξε οπτική βοήθεια. Στις ερωτήσεις αυτές οι λέξεις-στόχοι προς επεξεργασία ήταν αντίστοιχα οι ακόλουθες: ζώνη, ταξί, πανί, λάδι, θάλασσα, ιππότης. Αν το κριτήριο αφορούσε τις τέσσερις ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν οι περισσότερες δυσκολίες, τότε οι ερωτήσεις θα ήταν οι εξής: οι ερωτήσεις: 10 (εννιά λανθασμένες, τέσσερις αναπάντητες), 6 (εννιά λανθασμένες απαντήσεις και δυο αναπάντητες), 9 (έξι λανθασμένες, τρεις αναπάντητες), 8 (εννιά λάθη). Οι παραπάνω ερωτήσεις αφορούσαν αντίστοιχα τις λέξεις: ιππότης, ταξί, θάλασσα, λάδι.

Στη δραστηριότητα της φωνημικής ανάλυσης, τα περισσότερα λάθη τα έκαναν οι μαθητές στις ερωτήσεις 3, 5, 7, 8, 9 και 10, δηλαδή κυρίως στις ερωτήσεις όπου απουσίαζε το οπτικό βοήθημα. Οι λέξεις προς επεξεργασία των παραπάνω ερωτήσεων ήταν οι ακόλουθες: ζάρι, κερί, παπί, θέλω, ίσως, τιμόνι, και λεμόνι. Αν το

κριτήριο ήταν οι τέσσερις ερωτήσεις με τα περισσότερα λάθη, τότε οι ερωτήσεις αυτές θα ήταν οι εξής: η ερώτηση 8 (με δεκατρία λάθη), η ερώτηση 9 (δώδεκα λάθη), η ερώτηση 10 (με έντεκα λάθη), και η ερώτηση 5 (δέκα λάθη). Οι λέξεις των παραπάνω ερωτήσεων είναι οι ακόλουθες: ίσως, τιμόνι, λεμόνι, κερί.

Απαντήσεις των μαθητών στο post-test									
Ερωτήσεις	Αρχικό φώνημα			Φωνημική σύνθεση			Φωνημική ανάλυση		
	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση	Λαθεμέ- νες απαντή- σεις	Σωστές απαντή- σεις	Χωρίς απάντη- ση
Ερ. 1	0	13	-	0	13	-	1	12	-
Ερ. 2	0	13	-	0	13	-	0	13	-
Ερ. 3	0	13	-	0	13	-	4	9	-
Ερ. 4	0	13	-	0	13	-	3	10	-
Ερ. 5	0	13	-	4	9	-	6	7	-
Ερ. 6	0	13	-	8	5	-	4	9	-
Ερ. 7	2	11	-	5	8	-	5	8	-
Ερ. 8	1	12	-	5	8	-	10	3	-
Ερ. 9	4	9	-	6	7	-	7	6	-
Ερ. 10	4	9	-	7	5	1	7	6	-
Συν. 10	11/130 8%	119/130 92%	0 0%	35/130 29%	95/130 72%	1/130 1%	47/130 36%	83/130 64%	0 0%

Πίνακας 7: Αριθμός σωστών και λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών ανά ερώτηση στο post-test.

Στον πίνακα 7, παρουσιάζονται ο αριθμός των λαθών που έκαναν οι μαθητές ανά ερώτηση στις τρεις φωνημικές δραστηριότητες του post-test. Για λόγους σύγκρισης και πάλι ο αριθμός κριτήριο ορίστηκε ο αριθμός των επτά λαθών και οι τέσσερις ερωτήσεις με τα περισσότερα λάθη. Στην δραστηριότητα αναγνώρισης αρχικού φωνήματος δεν υπήρξε ερώτηση στην οποία συνολικά να απάντησαν λανθασμένα επτά μαθητές. Ωστόσο, στις τέσσερις ερωτήσεις με τα περισσότερα λάθη, περιλαμβάνονταν οι ερωτήσεις 10 και 9 (τέσσερα λάθη), η ερώτηση 7 (δυο λάθη) και η ερώτηση 8 (ένα λάθος). Οι αντίστοιχες λέξεις των ερωτήσεων ήταν οι εξής: χελώνα, κιθάρα, γίδα, λόφος, που αφορούσαν την απομόνωση των αρχικών φωνημάτων /k/, /x/, /γ/, /l/.

Στην δραστηριότητα της φωνημικής σύνθεσης με βάση το κριτήριο των επτά λαθών, τα περισσότερα λάθη έγιναν στις ερωτήσεις 6 και 10. Οι λέξεις-στόχοι των

παραπάνω ερωτήσεων ήταν οι εξής: ταξί και ιπότης. Όταν όμως ως κριτήριο χρησιμοποιήσουμε τις τέσσερις ερωτήσεις με τα περισσότερα λάθη τότε περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 10 (εφτά λάθη, μια αναπάντητη), 6 (οχτώ λάθη), 9 (έξι λάθη) και οι ερωτήσεις 7,8 (από πέντε λάθη), που αντίστοιχα αφορούσαν τις λέξεις: ιπότης, ταξί, θάλασσα, πανί, λάδι.

Στη δραστηριότητα της φωνημικής ανάλυσης τα περισσότερα λάθη έγιναν στις ερωτήσεις 8, 9 και 10, που αφορούσαν τις λέξεις ίσως, τιμόνι και λεμόνι. Αν όμως ως κριτήριο λάβουμε την τετράδα των ερωτήσεων με τα περισσότερα λάθη τότε καταλήγουμε στις εξής ερωτήσεις: 8 (δέκα λάθη), 9, 10 (από εφτά λάθη) και την 5 (έξι λάθη). Οι λέξεις των παραπάνω ερωτήσεων είναι αντίστοιχα οι εξής: ίσως, τιμόνι, λεμόνι, κερύ.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι μαθητές στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, κυρίως δυσκολεύτηκαν να απομονώσουν σωστά το αρχικό φώνημα λέξεων που αποτελούνταν από έξι φωνήματα, καθώς και στα δυο ερωτηματολόγια τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στις μοναδικές λέξεις έξι φωνημάτων, και πιο συγκεκριμένα στις λέξεις κιθάρα και χελώνα.

Όσον αφορά την δραστηριότητα φωνημικής σύνθεσης τα περισσότερα λάθη και στα δυο ερωτηματολόγια εντοπίστηκαν στις λέξεις ιπότης, θάλασσα και ταξί. Θεωρούμε ότι οι μαθητές έκαναν πολλά λάθη στη λέξη ταξί κυρίως γιατί το φώνημα /ks/ μπερδεύει ακουστικά τους μαθητές, κάτι που φάνηκε άλλωστε από τις απαντήσεις που έδιναν. Όσον αφορά τη λέξη ιπότης, φαίνεται ότι η δομή της λέξης που ξεφεύγει από την κλασσική «Σ – Φ – Σ – Φ – Σ – Φ», ευθύνεται για τα περισσότερα λάθη, και όχι τόσο ο αριθμός των φωνημάτων. Τέλος, για τη λέξη θάλασσα, φαίνεται ότι ο αριθμός των έξι φωνημάτων δυσκολεύει τους μαθητές στην σύνθεση της λέξης.

Στη φωνημική ανάλυση με βάση τα δυο ερωτηματολόγια, τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στην ανάλυση της λέξης ίσως, τιμόνι και λεμόνι. Όσον αφορά την λέξη ίσως, φαίνεται ότι η δομή της λέξης που ξεφεύγει από την κλασσική «Σ – Φ – Σ – Φ» δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές απ' ότι ο αριθμός των φωνημάτων της λέξης. Σχετικά με τις λέξεις τιμόνι, λεμόνι, φαίνεται ότι ο αριθμός των έξι φωνημάτων της λέξης, δυσκολεύει τους μαθητές να αναλύσουν την λέξη στα επιμέρους φωνήματα.

Τέλος, συγκρίνοντας τα ποσοστά των πινάκων 6 και 7, που δείχνουν τα ποσοστά των επιτυχών και λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών στις τρεις δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης και των δυο ερωτηματολογίων, παρατηρούμε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, το ποσοστό των

λανθασμένων απαντήσεων μειώθηκε από 22% σε 8%, στη φωνημική σύνθεση από 42% σε 29%, και στη φωνημική ανάλυση από 61% σε 36%. Όλα αυτά δείχνουν ότι η διδασκαλία των μαθητών πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε, τους βοήθησε να μειώσουν τα λάθη τους, ή με άλλα λόγια να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Επίσης, ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα είχε στη μάθηση της φωνημικής ανάλυσης, όχι μόνο γιατί σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές μείωσαν το ποσοστό των λαθών τους από 61% σε 36%, αλλά και γιατί παρουσιάστηκε σχεδόν ίδια επίδοση με την φωνημική σύνθεση 29%, που όμως ξεκινούσε από διαφορετική αφετηρία 42%.

7.5. 5^ο Ερευνητικό ερώτημα: «Θα επιδείξουν οι μαθητές γενίκευση των φωνημικών δεξιοτήτων που διδάχθηκαν και σε ποιο βαθμό»;

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα σχετικά με το αν οι μαθητές επέδειξαν γενίκευση στις φωνημικές δεξιότητες που διδάχθηκαν, χρειάζεται να προσδιορίσουμε τον όρο «γενίκευση». Θεωρούμε ότι οι μαθητές θα έχουν επιδείξει γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων, μόνο αν τα ποσοστά των σωστών τους απαντήσεων στις ερωτήσεις γενίκευσης ξεπεράσουν τα αντίστοιχα ποσοστά των σωστών απαντήσεων τους στις ερωτήσεις του post-test. Με άλλα λόγια, υιοθετούμε την άποψη ότι ένας μαθητής επιδεικνύει δεξιότητες γενίκευσης των φωνημικών του δεξιοτήτων όταν έχει κατανοήσει τις στρατηγικές φωνημικής επεξεργασίας, ώστε σε τελική ανάλυση να μπορεί να παρουσιάζει παρόμοιες επιδόσεις, ακόμα και αν οι λέξεις που καλείται να επεξεργαστεί φωνημικά δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. Ωστόσο, αξίζει να συγκρίνουμε και τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις γενίκευσης και των ερωτήσεων του pre-test, καθώς αν τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων των ερωτήσεων γενίκευσης είναι υψηλότερα από τα ποσοστά σωστών απαντήσεων των ερωτήσεων του pre-test, τότε αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές κατανόησαν ως ένα βαθμό τις γνωστικές στρατηγικές φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων.

Προκειμένου να αποφανθούμε αν οι μαθητές επέδειξαν γενίκευση στις φωνημικές δεξιότητες που διδάχθηκαν, θα πρέπει να υπολογίσουμε την επίδοση που παρουσίασαν στις ερωτήσεις γενίκευσης των φωνημικών δεξιοτήτων της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, και να συγκρίνουμε το ποσοστό σωστών απαντήσεων που πέτυχαν στις ερωτήσεις

γενίκευσης, με το ποσοστό σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου, τα οποία επίσης αξιολογούσαν τις φωνημικές δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, θεωρούμε προβληματική την σύγκριση των ποσοστών των συνολικά σωστών απαντήσεων που έδειξαν οι μαθητές στις επιμέρους ερωτήσεις αξιολόγησης των φωνημικών δεξιοτήτων του pre-test, του post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης, για δυο λόγους:

- ❖ Από τη μια στα ερωτηματολόγια του pre- και του post-test, ο αριθμός των ερωτήσεων είναι 30 ερωτήσεις για κάθε μαθητή, ενώ οι ερωτήσεις γενίκευσης μόλις 11.
- ❖ Ο πιο σημαντικός λόγος όμως αφορά την δομή και τον τύπο των ερωτήσεων. Στα ερωτηματολόγια του pre- και του post-test, από τις 30 ερωτήσεις 12 ερωτήσεις βασίζονται σε οπτικό υλικό, 12 ερωτήσεις αφορούν την επεξεργασία λέξεων με τέσσερα και πέντε φωνήματα, ενώ οι υπόλοιπες έξι αφορούν λέξεις με έξι φωνήματα. Από την άλλη, στις ερωτήσεις γενίκευσης μόλις οι 5 από τις 10 ερωτήσεις διαπραγματεύονται την επεξεργασία λέξεων με τέσσερα-πέντε φωνήματα, ενώ οι υπόλοιπες 6 αφορούν λέξεις με έξι φωνήματα.

Όπως γίνεται λοιπόν αντιληπτό, μια τέτοια σύγκριση θα θεωρούνταν ανεπιτυχής. Ωστόσο, μπορούμε να συγκρίνουμε τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του pre-, post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης, αν απομονώσουμε και συγκρίνουμε ξεχωριστά το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν λέξεις τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων, ενώ παράλληλα δεν ληφθούν υπόψη οι ερωτήσεις που συνοδεύονταν από οπτικό υλικό. Στους πίνακες που παρουσιάζουν μόνο τα αποτελέσματα των ποσοστών των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης, θα γίνει μια σύγκριση ανάμεσα στα ποσοστά σωστών ερωτήσεων της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της φωνημικής σύνθεσης και της φωνημικής ανάλυσης.

A) Απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης

Στον πίνακα 14, παρουσιάζονται οι επιδόσεις που έδειξαν οι μαθητές στην ικανότητα γενίκευσης των φωνημικών τους δεξιοτήτων. Από τον πίνακα βλέπουμε ότι το ποσοστό σωστών απαντήσεων των μαθητών στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος ήταν 80%, στη φωνημική σύνθεση 42% και στη φωνημική ανάλυση 44%. Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από αυτά τα αποτελέσματα ήταν ότι οι μαθητές πέτυχαν καλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις φωνημικής ανάλυσης απ' ότι στη φωνημική σύνθεση, παρά το γεγονός ότι στις ερωτήσεις αξιολόγησης και των δυο ερωτηματολογίων, pre- και post-test, παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στη φωνημική σύνθεση. Θεωρούμε ότι για την διαφοροποίηση αυτή ευθύνεται το γεγονός ότι για την διδασκαλία της φωνημική επίγνωσης αφιερώθηκαν δυο ώρες διδασκαλίας, μια ώρα δηλαδή παραπάνω σε σχέση με τις άλλες δυο φωνημικές δεξιότητες.

Μαθητές	Γενίκευση φωνημικών δεξιοτήτων		
	Αρχικό φώνημα	Φωνημική σύνθεση	Φωνημική ανάλυση
Μαθητής 1	3/3	1/4	2/4
Μαθητής 2	3/3	1/4	1/4
Μαθητής 3	3/3	4/4	4/4
Μαθητής 4	3/3	3/4	1/4
Μαθητής 5	3/3	4/4	4/4
Μαθητής 6	1/3	0/4	0/4
Μαθητής 7	0/3	0/3	0/3
Μαθητής 8	3/3	4/4	4/4
Μαθητής 9	3/3	1/4	2/4
Μαθητής 10	2/3	0/4	0/4
Μαθητής 11	1/3	0/4	0/4
Μαθητής 12	3/3	4/4	4/4
Μαθητής 13	3/3	0/4	1/4
Σύνολο: 13	31/39 80%	22/52 42%	23/52 44%

Πίνακας 14: Επιδόσεις των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης των φωνημικών δεξιοτήτων.

Στον πίνακα 15, παρουσιάζονται τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών σε ερωτήσεις γενίκευσης που αφορούσαν την επεξεργασία λέξεων με

τέσσερα φωνήματα. Από τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι το υψηλότερο ποσοστό, 92%, το πέτυχαν οι μαθητές στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, ενώ ίδια ποσοστά σωστών απαντήσεων 50%, έλαβαν οι μαθητές τόσο στη φωνημική σύνθεση όσο και στη φωνημική ανάλυση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι παρά το ότι η φωνημική ανάλυση των λέξεων είναι πιο σύνθετη και απαιτητικότερη διαδικασία από την φωνημική σύνθεση, ωστόσο οι μαθητές στην φωνημική ανάλυση των λέξεων πέτυχαν ίδιο ποσοστό 50%, όπως και στη φωνημική τους σύνθεση. Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι εξηγείται από τον χρόνο διδασκαλίας που αφιερώθηκε για την κάθε φωνημική δεξιότητα, καθώς για την φωνημική ανάλυση αφιερώθηκαν δυο ώρες διδασκαλίας, μια δηλαδή ώρα επιπλέον σε σχέση με τις άλλες δυο.

Μαθητές	Γενίκευση φωνημικών δεξιοτήτων σε λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων		
	Αρχικό φώνημα	Φωνημική σύνθεση	Φωνημική ανάλυση
Μαθητής 1	1/1	1/2	2/2
Μαθητής 2	1/1	1/2	1/2
Μαθητής 3	1/1	2/2	2/2
Μαθητής 4	1/1	2/2	1/2
Μαθητής 5	1/1	2/2	2/2
Μαθητής 6	1/1	0/2	0/2
Μαθητής 7	0/1	0/2	0/2
Μαθητής 8	1/1	2/2	2/2
Μαθητής 9	1/1	1/2	1/2
Μαθητής 10	1/1	0/2	0/2
Μαθητής 11	1/1	0/2	0/2
Μαθητής 12	1/1	2/2	2/2
Μαθητής 13	1/1	0/2	0/2
Σύνολο: 13	12/13 92%	13/26 50%	13/26 50%

Πίνακας 15: Επιδόσεις των μαθητών σε ερωτήσεις γενίκευσης φωνημικών δεξιοτήτων που αποτελούνταν από λέξεις τεσσάρων φωνημάτων.

Μαθητές	Γενίκευση φωνημικών δεξιοτήτων σε λέξεις με έξι φωνήματα		
	Αρχικό φώνημα	Φωνημική σύνθεση	Φωνημική ανάλυση
Μαθητής 1	2/2	0/2	1/2
Μαθητής 2	2/2	0/2	0/2
Μαθητής 3	2/2	2/2	2/2
Μαθητής 4	2/2	1/2	0/2
Μαθητής 5	2/2	2/2	2/2
Μαθητής 6	0/2	0/2	0/2
Μαθητής 7	0/2	0/2	0/2
Μαθητής 8	2/2	2/2	2/2
Μαθητής 9	2/2	0/2	1/2
Μαθητής 10	0/2	0/2	0/2
Μαθητής 11	1/2	0/2	0/2
Μαθητής 12	2/2	2/2	2/2
Μαθητής 13	2/2	0/2	0/2
Σύνολο: 13	19/26 73%	9/26 37%	10/26 38%

Πίνακας 16: Επιδόσεις των μαθητών σε ερωτήσεις γενίκευσης φωνημικών δεξιοτήτων που αποτελούνταν από λέξεις έξι φωνημάτων.

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 16, βλέπουμε ότι όσον αφορά την ικανότητα γενίκευσης φωνημικών δεξιοτήτων σε λέξεις που αποτελούνται από έξι φωνήματα, την υψηλότερη επίδοση οι μαθητές την παρουσίασαν στην αναγνώριση αρχικών φωνημάτων με ποσοστό σωστών απαντήσεων 73%, στη φωνημική ανάλυση ήταν 38%, ενώ στη φωνημική σύνθεση 37%. Φαίνεται λοιπόν ότι με άγνωστες λέξεις έξι φωνημάτων η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στη φωνημική ανάλυση έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζουν οι μαθητές καλύτερη επίδοση στη φωνημική ανάλυση των λέξεων απ' ό τι στη σύνθεσή τους.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των πινάκων 15 και 16, που παρουσιάζουν το ποσοστό σωστών απαντήσεων των μαθητών σε λέξεις με τέσσερα-πέντε και έξι φωνήματα, παρατηρούμε ότι οι μαθητές πέτυχαν υψηλότερα ποσοστά γενίκευσης στην επεξεργασία λέξεων με τέσσερα-πέντε φωνήματα απ' ό τι σε λέξεις με έξι φωνήματα. Συγκεκριμένα, στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος με τέσσερα-πέντε φωνήματα το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν 92%, ενώ σε λέξεις με έξι φωνήματα 73%. Στη φωνημική σύνθεση λέξεων με τέσσερα-πέντε φωνήματα το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν 50%, ενώ με έξι φωνήματα 37%. Στη φωνημική ανάλυση, το ποσοστό σωστών απαντήσεων σε ερωτήσεις με λέξεις τεσσάρων-πέντε φωνημάτων ήταν 50%, ενώ σε λέξεις με έξι φωνήματα 38%. Συμπεραίνουμε λοιπόν,

από τα αποτελέσματα των πινάκων γενίκευσης φωνημικών δεξιοτήτων, ότι την μεγαλύτερη επίδοση την παρουσίασαν οι μαθητές στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, και στη συνέχεια στη φωνημική ανάλυση, με την φωνημική σύνθεση να έρχεται τελευταία.

B) Σύγκριση του ποσοστού σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις του pre-test, του post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αν τελικά οι μαθητές επέδειξαν γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων, όπως εξηγήσαμε και παραπάνω, θα πρέπει να συγκρίνουμε τα ποσοστά σωστών απαντήσεων των μαθητών στις λέξεις τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων του pre και post-test, με το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών σε ερωτήσεις τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων στις ερωτήσεις γενίκευσης. Στον πίνακα 17 φαίνονται τα αποτελέσματα από το σύνολο των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων του pre-test, του post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης.

Σύνολο σωστών απαντήσεων					
Pre-test		Post-test		Ερωτήσεις γενίκευσης	
M.O.	%	M.O.	%	M.O.	%
σωστών απαντήσεων		σωστών απαντήσεων		σωστών απαντήσεων	
88/234	38%	149/234	64%	76/143	53%

Πίνακας 17: σύνολο των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις τεσσάρων-πέντε και έξι φωνημάτων του pre-test, του post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης.

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 17 φαίνεται ότι οι μαθητές δεν επέδειξαν γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων, καθώς το ποσοστό σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις γενίκευσης ήταν 53%, πιο χαμηλό δηλαδή από το ποσοστό που έλαβαν στο post-test. Ωστόσο, φαίνεται ότι κατανόησαν ως ένα βαθμό τον τρόπο φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων καθώς το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων στις ερωτήσεις γενίκευσης, ήταν υψηλότερο από το ποσοστό επιτυχών

απαντήσεων στις ερωτήσεις του pre-test (53% έναντι 38% αντίστοιχα). Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να αναλύαμε τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών σε καθεμιά από τις κατηγορίες φωνημικών δεξιοτήτων.

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης των ερωτήσεων του pre-test, post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης σε λέξεις που αποτελούνταν από τέσσερα-πέντε και έξι φωνήματα. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι και πάλι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης, δεν ξεπέρασαν τα ποσοστά του post-test, αλλά κυμάνθηκαν ανάμεσα στα ποσοστά σωστών απαντήσεων του pre-test και του post-test.

Στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος η απόκλιση από τα ποσοστά του post-test, ήταν 14% (87%-73%) στη φωνημική σύνθεση 11% (53%-42%) και στην φωνημική ανάλυση 7% (51%-44%). Αντίστοιχα την μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με τα ποσοστά του pre-test, την παρουσίασαν οι μαθητές στη φωνημική ανάλυση με ποσοστό 18% (44%-26%), έπειτα στη φωνημική σύνθεση με ποσοστό 15% (42%-27%) και τέλος στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος με ποσοστό 13% (73%-60%). Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης το παρουσίασαν στην δεξιότητα αναγνώρισης αρχικού φωνήματος 73%, έπειτα στη φωνημική ανάλυση 44% και τέλος στη φωνημική σύνθεση 42%.

Αρχικό φώνημα			Φωνημική σύνθεση			Φωνημική ανάλυση		
Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης
47/78	68/78	31/39	21/78	41/78	22/52	20/78	40/78	23/52
60%	87%	73%	27%	53%	42%	26%	51%	44%

Πίνακας 18: Αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης των ερωτήσεων του pre-test, post-test και των ερωτήσεων γενίκευσης σε λέξεις που αποτελούνταν από τέσσερα και έξι φωνήματα.

Ερωτήσεις σε λέξεις με τέσσερα-πέντε φωνήματα								
Αρχικό φώνημα			Φωνημική σύνθεση			Φωνημική ανάλυση		
Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης
41/52	49/52	12/13	17/52	29/52	13/26	16/52	27/52	13/26
79%	94%	92%	33%	58%	50%	31%	52%	50%

Πίνακας 19: Αποτελέσματα απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις λέξεων τεσσάρων φωνημάτων του pre-test, post-test και ερωτήσεων γενίκευσης, σε καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες φωνημικής επίγνωσης.

Στον πίνακα 19, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις λέξεων τεσσάρων-πέντε φωνημάτων του pre-test, post-test και ερωτήσεων γενίκευσης, σε καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες φωνημικής επίγνωσης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στις ερωτήσεις γενίκευσης, οι μαθητές το έλαβαν στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος (92%), και από 50% στη φωνημική σύνθεση και φωνημική ανάλυση. Από τα αποτελέσματα επίσης γίνεται αντιληπτό ότι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης των δεξιοτήτων αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, και πάλι κυμάνθηκαν ανάμεσα στα ποσοστά του pre-test και του post-test.

Ερωτήσεις σε λέξεις με έξι φωνήματα								
Αρχικό φώνημα			Φωνημική σύνθεση			Φωνημική ανάλυση		
Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης	Pre-test	Post-test	Ερωτήσεις γενίκευσης
6/26	19/26	19/26	4/26	12/26	9/26	4/26	13/26	10/26
23%	73%	73%	15%	46%	37%	15%	50%	38%

Πίνακας 20: Αποτελέσματα απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις λέξεων έξι φωνημάτων του pre-test, post-test και ερωτήσεων γενίκευσης, σε καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες φωνημικής επίγνωσης.

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις λέξεων έξι φωνημάτων του pre-test, post-test και ερωτήσεων γενίκευσης, σε καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες φωνημικής επίγνωσης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό στις ερωτήσεις γενίκευσης το παρουσίασαν οι μαθητές στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος με 73%, έπειτα στη φωνημική ανάλυση 38%, και τέλος στη φωνημική σύνθεση 37%. Επίσης, τόσο στη φωνημική σύνθεση όσο και στην ανάλυση, τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις γενίκευσης κυμαίνονται ανάμεσα σε αυτά του pre- και post-test, ενώ μόνο στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος οι μαθητές έφτασαν τα ποσοστά του post-test.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές δεν επέδειξαν γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων, καθώς το ποσοστό σωστών απαντήσεων που πέτυχαν στις ερωτήσεις γενίκευσης, δεν ξεπερνούσε τα αντίστοιχα ποσοστά του post-test, αλλά κυμαίνονταν ανάμεσα σε αυτά του pre-test και του post-test. Τα μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων τα έλαβαν οι μαθητές στις ερωτήσεις αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, ενώ τη μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με το pre-test, την έδειξαν στην δεξιότητα της φωνημικής ανάλυσης. Από τα παραπάνω λοιπόν αποτελέσματα, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι μαθητές δεν επέδειξαν γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων. Άλλωστε, με πέντε ώρες διδασκαλίας δεν αναμέναμε οι μαθητές να επιδείξουν γενίκευση, γεγονός που κατά τη γνώμη μας θα ισοδυναμούσε με μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων (και στη συγκεκριμένη περίπτωση φωνημικής ανάλυσης-σύνθεσης και αναγνώρισης αρχικού φωνήματος).

Παρά το γεγονός όμως ότι οι μαθητές δεν επέδειξαν γενίκευση και μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων, ωστόσο φάνηκε ότι άρχισαν να κατανοούν ως ένα βαθμό τις στρατηγικές φωνημικού χειρισμού των λέξεων. Η θέση μας αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις γενίκευσης, ήταν κατά πολύ υψηλότερο από το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου (53% έναντι 38% αντίστοιχα). Φαίνεται λοιπόν, ότι η διδασκαλία με το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε συνείσφερε αρκετά οφέλη, βοηθώντας τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν να επεξεργάζονται φωνημικά τις λέξεις που αποτέλεσαν το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά κυρίως να βοηθήσουν τους

μαθητές να κατανοήσουν – ως ένα βαθμό τουλάχιστον – τις γνωστικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην επεξεργασία οποιασδήποτε άγνωστης λέξης.

Συμπερασματικά από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις φωνημικές τους δεξιότητες (αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης) ως αποτέλεσμα διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Την υψηλότερη επίδοση και στα δυο ερωτηματολόγια την παρουσίασαν στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος, έπειτα στη φωνημική σύνθεση, με τελευταία τη φωνημική ανάλυση, ενώ η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στην δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης, έπειτα στη φωνημική σύνθεση, με τελευταία την αναγνώριση αρχικού φωνήματος. Επίσης, οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση σε δραστηριότητες που παρέχονταν οπτικό υλικό από ότι σε δραστηριότητες χωρίς, ενώ υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν και σε λέξεις με τέσσερα-πέντε φωνήματα απ' ότι σε λέξεις με έξι φωνήματα. Τέλος, αν και δεν παρουσίασαν γενίκευση των φωνημικών τους δεξιοτήτων, ωστόσο κατανόησαν ως ένα βαθμό τις στρατηγικές φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων (φωνημικής ανάλυσης, σύνθεσης και αναγνώρισης αρχικού φωνήματος).

7.6. Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια ένα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι οι μαθητές ευεργετήθηκαν από την διδασκαλία του νέου εκπαιδευτικού πακέτου, καθώς όχι μόνο αύξησαν τα ποσοστά των σωστών τους απαντήσεων στο σύνολο των φωνημικών δραστηριοτήτων, αλλά και σε καθεμιά από τις κατηγορίες ξεχωριστά, της αναγνώρισης δηλαδή αρχικού φωνήματος και της φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι αν και όλοι οι μαθητές βελτίωσαν τα ποσοστά των σωστών τους απαντήσεων, όμως κάθε μαθητής έδειξε διαφορετικό βαθμό βελτίωσης.

Το γεγονός ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις φωνημικές τους δεξιότητες ως αποτέλεσμα διδασκαλίας σε εκπαιδευτικό υλικό φωνημικής επίγνωσης, βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες οι μαθητές έδειξαν βελτίωση των φωνολογικών τους δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης σε προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης ενισχύουν τις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών, με τελικό αποτέλεσμα την βελτίωση της ικανότητας τους για ανάγνωση και γραφή (Blackman et al., 1999· Brady et al., 1994· Wagner et al., 1994). Υπάρχουν μάλιστα πολλές άλλες έρευνες, που αποδεικνύουν το ότι οι φωνολογικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση (Ball & Blackman, 1991· Bradley & Bryant, 1983· Byrne & Fielding-Barnsley, 1993· Cunningham, 1989· Lundberg, Frost & Peterson, 1988· Schneider et al., 1997· Uhry & Shepard, 1993· Wise et al., 1993).

Από τα αποτελέσματα επίσης προέκυψε ότι, την υψηλότερη επίδοση και στα δυο ερωτηματολόγια - αρχικό και τελικό - την παρουσίασαν οι μαθητές στην αναγνώριση του αρχικού φωνήματος, στη συνέχεια στη φωνημική σύνθεση, με την φωνημική ανάλυση να έρχεται τελευταία. Η χαμηλότερη επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές στις δραστηριότητες φωνημικής ανάλυσης βρίσκεται σε συμφωνία με τις βιβλιογραφικές αναφορές που θεωρούν τη φωνημική ανάλυση των λέξεων ως μια από τις πιο δύσκολες νοητικές διεργασίες (McBride-Chang, 1995), με τις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος και φωνημικής σύνθεσης να θεωρούνται νοητικά πιο εύκολες (Nicholson, 2005). Χαρακτηριστικά, οι Torgessen & Bryant (1994), αναφέρουν ότι οι δεξιότητες της φωνημικής σύνθεσης διδάσκονται πριν τη φωνημική ανάλυση, ακριβώς επειδή θεωρούνται συγκριτικά πιο εύκολες δοκιμασίες.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων επίσης βρήκαμε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση την παρουσίασαν οι μαθητές στην δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης, στη συνέχεια στη φωνημική σύνθεση, με την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος να έρχεται τελευταία. Λογικά θα αναμέναμε μεγαλύτερη πρόοδο στις άλλες δυο δεξιότητες, απ' τη στιγμή κιόλας που θεωρούνται λιγότερο απαιτητικές δεξιότητες σε σχέση με την φωνημική ανάλυση (Nicholson, 2005). Ωστόσο, η παραπάνω «ασυμφωνία» εξηγείται από το γεγονός ότι για την διδασκαλία της φωνημικής ανάλυσης αφιερώθηκαν δυο διδακτικές ώρες, μια ώρα δηλαδή παραπάνω από τις άλλες δεξιότητες, ενώ ακόμα τα περιθώρια βελτίωσης με βάση τα αποτελέσματα του pre- και post-test, ήταν μεγαλύτερα για την δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης, καθώς σε αυτή τη δεξιότητα οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στο pre-test σε σχέση με τις άλλες δυο δεξιότητες.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα που προέκυψε από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ήταν ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες που συνοδεύονται από οπτικό υλικό σε σχέση με όσες γίνονται χωρίς. Η παραπάνω διαπίστωση ίσχυε και για τις τρεις κατηγορίες φωνημικών δεξιοτήτων: της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της φωνημικής σύνθεσης και της φωνημικής ανάλυσης. Έγινε λοιπόν αντιληπτό ότι τα οπτικά βοηθήματα, οι εικόνες δηλαδή, αποτελούν ένα σημαντικότατο βοήθημα για την μάθηση των παραπάνω φωνημικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα και άλλων ερευνών. Στις έρευνές τους οι Bradley & Bryant (1978) και οι MacLean et al. (1987) ανέφεραν ότι η χρήση εικόνων σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, διευκολύνουν την επίδοση των μαθητών.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι μαθητές παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στις δραστηριότητες που αποτελούνται από λέξεις με τέσσερα-πέντε φωνήματα, απ' ότι σε λέξεις με έξι φωνήματα. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν και από την ανάλυση των ερωτήσεων που έκαναν τα περισσότερα λάθη οι μαθητές. Σύμφωνα με αυτά: α) στην αναγνώριση αρχικού φωνήματος τα περισσότερα λάθη τα έκαναν οι μαθητές σε λέξεις με έξι φωνήματα, β) στη φωνημική σύνθεση τα περισσότερα λάθη αφορούσαν λέξεις έξι φωνημάτων και λέξεις που έχουν μέσα τους το φώνημα ξ, και γ) στη φωνημική ανάλυση και πάλι τα περισσότερα λάθη έγιναν σε λέξεις με έξι φωνήματα, όπως και σε λέξεις που ξεφεύγουν από τη δομή «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν», π.χ. ίσως.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν αποτελούν έκπληξη, καθώς είναι γνωστό ότι η επίδοση των παιδιών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζεται τόσο από το πλήθος των φωνολογικών μερών μιας λέξης π.χ. μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται πιο εύκολα σε φωνήματα από μια πολυσύλλαβη (Παντελιάδου, 2000), όσο και από τον τύπο του φωνήματος, για το αν είναι δηλαδή φωνήεν ή εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· Gonzalez & Garcia, 1995· Παντελιάδου, 2000). Σε σχέση με τη δομή των λέξεων είναι γνωστό ότι ο βαθμός δυσκολίας της φωνολογικής επεξεργασίας των λέξεων εξαρτάται και από την εναλλαγή των φωνηέντων και συμφώνων στη δομή της λέξης. Μάλιστα, έχει αναφερθεί ότι η δομή των λέξεων «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν» είναι ο πιο εύκολος στον χειρισμό, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι δομές με συμπλέγματα (Treiman & Weatherston, 1992). Γι' αυτό το λόγο λοιπόν, κάθε άλλο παρά έκπληξη αποτέλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στις λέξεις που ξέφευγαν από τη δομή «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν».

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι, οι μαθητές δεν επέδειξαν γενίκευση στις δεξιότητες αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και φωνημικής ανάλυσης, καθώς το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων δεν ξεπέρασε το ποσοστό που έλαβαν οι μαθητές στο post-test, αλλά κυμάνθηκε ανάμεσα σε αυτό του pre- και του post-test. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα έγινε φανερό ότι οι μαθητές άρχισαν να κατανοούν ως ένα βαθμό τις στρατηγικές φωνημικού χειρισμού των λέξεων, και συγκεκριμένα τις στρατηγικές αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε χρήσιμο να αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που φάνηκε να έχει το εκπαιδευτικό πακέτο, κατά την εφαρμογή του στην διδασκαλία των μαθητών της Α΄ Δημοτικού. Θεωρούμε ότι ένας από τους βασικούς λόγους που βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν το ποσοστό των σωστών τους απαντήσεων στο pre-test και κατά συνέπεια να βελτιώσουν τις φωνημικές τους δεξιότητες, απορρέει από το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό αυτό υλικό ήταν σχεδιασμένο με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, ότι δηλαδή:

- α) Η δομή των λέξεων ήταν σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν, που διευκολύνει τη φωνολογική επεξεργασία των λέξεων (Treiman & Weatherson, 1992).
- β) Στις λέξεις χρησιμοποιούνταν τόσο εξακολουθητικοί όσο και στιγμιαίοι φθόγγοι. Στο εκπαιδευτικό υλικό φωνημικής επίγνωσης που σχεδιάσαμε, χρησιμοποιήσαμε περισσότερους εξακολουθητικούς φθόγγους, καθώς θεωρείται ότι οι εξακολουθητικοί

φθόγγοι επεξεργάζονται πιο εύκολα από τους στιγμιαίους, με τελικό αποτέλεσμα να βοηθούν περισσότερο στη φωνημική επεξεργασία των λέξεων (Παντελιάδου, 2000).

γ) Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν νοηματικά οικείες δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, εμπίπταν δηλαδή στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών. Γνωρίζοντας ότι το πλήθος των φωνολογικών μερών μιας λέξης, επηρεάζει τη φωνημική επεξεργασία της, θα ήταν άστοχο να συμπεριλάβουμε στο εκπαιδευτικό υλικό τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις, και να ζητήσουμε από μαθητές της Α΄ Δημοτικού να τις επεξεργαστούν φωνημικά, καθώς κάτι τέτοιο θα ξεπερνούσε τις αναπτυξιακές τους δεξιότητες.

δ) Οι δραστηριότητες ήταν αυξανόμενης δυσκολίας ώστε να αφορούν όλους τους μαθητές. Όταν οι δραστηριότητες βρίσκονται σε ανταπόκριση με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή – η οποία εκφράζει τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να κάνει από μόνο του και σε αυτό που μπορεί να πετύχει με μικρή βοήθεια (O' Connor, Notari-Syverson & Vadacy, 1998) – τότε μόνο θα μπορέσει να προχωρήσει σε πιο απαιτητικά επίπεδα (Pressley et al., 1996).

ε) Ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους δημιουργούσε κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στις ασκήσεις που προτεινόταν.

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια σημεία που ίσως θα έπρεπε να προστεθούν στο εκπαιδευτικό υλικό ώστε να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία όλοι οι μαθητές. Με βάση τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι αυξήθηκε το ποσοστό των σωστών απαντήσεων όλων των μαθητών, ωστόσο η βελτίωση αυτή δεν ήταν σε ίδια ένταση και έκταση για όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, υπήρξαν τρεις μαθητές που δεν παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση, και μάλιστα έλαβαν ποσοστό σωστών απαντήσεων κάτω από τη βάση. Γι' αυτούς τους μαθητές θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν και συμπληρωματικές ασκήσεις ανάλογα με τις δεξιότητες που χρειάζονται περισσότερο βελτίωση, και ίσως να χρειαστεί και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες φωνημικής τους επίγνωσης, και συγκεκριμένα των δεξιοτήτων αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του νέου εκπαιδευτικού υλικού. Παρότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στους επιδιωκόμενους στόχους, αυτό δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι τους κατάκτησαν κιόλας. Ο κάθε μαθητής ανταποκρίθηκε σε διαφορετικό βαθμό και ένταση, και παρά τις

θετικές αντιδράσεις τους σίγουρα χρειάζεται περαιτέρω διδασκαλία για ουσιαστικότερη εμβάθυνση των νέων γνώσεων, αλλά και για την κατάκτηση των στρατηγικών φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων.

Τέλος, σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούν και ορισμένες ελλείψεις της έρευνάς μας. Ένα βασικό μειονέκτημα αφορά τον αριθμό του δείγματος (13 μαθητές) γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Γενίκευση μπορεί να γίνει μόνο σε υποκείμενα με τα ίδια χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Τέλος, να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των φωνημικών δεξιοτήτων δεν είναι σταθμισμένα, αλλά ήταν προϊόν προσωπικής εργασίας, που σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για τους μαθητές του δείγματος της έρευνας, και για τους στόχους που καλούνταν να επιδιώξει η παρούσα έρευνα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία κινείται σε δυο άξονες. Στο πρώτο μέρος, στο θεωρητικό έγινε μια ανασκόπηση σύγχρονων θεμάτων που αφορούν την φύση της φωνολογικής επίγνωσης. Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα, που αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Ακόμα, έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα πολύ καλό προγνωστικό δείκτη της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και ότι διαδραματίζει κύριο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής. Μάλιστα, σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι, ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας είναι η φωνημική επίγνωση, με τις δεξιότητες της αρχικής αναγνώρισης φωνήματος, σύνθεσης και ανάλυσης φωνημάτων να διαδραματίζουν δεσπόζουσα ρόλο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας ασχοληθήκαμε με την παραγωγή ενός εκπαιδευτικού υλικού για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού. Για την σχεδίαση του συγκεκριμένου υλικού λάβαμε υπόψη μας τις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις, έτσι ώστε η δομή των δραστηριοτήτων να υπαγορεύεται από μια συγκεκριμένη λογική, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν χαράξει διάφορες επιστημονικές έρευνες για την διδασκαλία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Η κατευθυντήρια γραμμή τόσο της διδασκαλίας που έλαβε χώρα, όσο και ο τρόπος δόμησης των δραστηριοτήτων στηρίζονται κυρίως στις επιταγές της γνωστικής θεωρίας.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε την αλλαγή στην επίδοση των μαθητών στις φωνημικές δεξιότητες της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής σύνθεσης και ανάλυσης, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε, αλλά και για να ανιχνεύσουμε τα δυνατά σημεία και πιθανές ελλείψεις του εκπαιδευτικού υλικού, προβήκαμε σε μια πιλοτική έρευνα δεκατριών μαθητών της Α΄ Δημοτικού, του 1^{ου} 8/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζαγοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία με το εκπαιδευτικό υλικό φωνημικής επίγνωσης, βοήθησε τους μαθητές όχι μόνο να μάθουν να επεξεργάζονται φωνημικά τις λέξεις που αποτέλεσαν το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και να κατανοήσουν ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τις στρατηγικές φωνημικού χειρισμού των λέξεων. Τέλος,

από τα αποτελέσματα ανιχνεύτηκαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και προτάθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις για οποιονδήποτε ενδιαφέρεται να σχεδιάσει παρόμοιο εκπαιδευτικό υλικό.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλα εκείνα τα πρόσωπα που με τη βοήθεια τους στάθηκαν αρωγοί για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στις στις καθηγήτριες/επιβλέπουσες της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, την κα Παντελιάδου Σουζάνα και την κα Παπαδοπούλου Μαρία, για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν, για τις χρήσιμες συμβουλές τους, αλλά κυρίως για τον τρόπο σκέψης και μεθοδολογίας που μου εμφύσησαν για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές της Α΄ Δημοτικού του 1^{ου} 8/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ζαγοράς - οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μου - για την προθυμία και τη συνεργασία τους για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και της έρευνας που έλαβε χώρα. Θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην ευχαριστήσω την κα Καλλιγέρη Σοφία την δασκάλα της Α΄ Δημοτικού που μου εμπιστεύτηκε την τάξη της προκειμένου να πραγματοποιήσω την ερευνητική μου προσπάθεια, αλλά και τον κο Μωραΐτη Νίκο, τον Διευθυντή του Σχολείου, που μου έδωσε την άδεια προκειμένου να εφαρμόσω την έρευνά μου. Τέλος, θερμά ευχαριστώ στην κα Λύτρα Κλεοπάτρα, η οποία ανέλαβε την σχεδίαση και εικονογράφηση του εκπαιδευτικού υλικού «Ιπποπόταμος», το οποίο και αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο εμπέδωσης των φωνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ελλάδας, (2003).

Καρυώτης, Θ. (1997). *Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης των παιδιών από την Α' στη Β' Δημοτικού και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Διδακτορική Διατριβή.

Κόμης, Β., Ι., (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Ημερίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: 22/2/2002.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Διδακτορική Διατριβή.

Μήτσης, Ν.Σ. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος:5. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μπαμπινιώτης, Γ.

Παντελιάδου, Σ. & Μπέλιου, Β. (in press). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). Φωνολογική Ενημερότητα και Παράγοντες που την επηρεάζουν. *7 Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1992). Η ανάπτυξη του Γραμματισμού και το Νηπιαγωγείο. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). *7 Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και φωνημική ενημερότητα. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Μπέλιου, Β. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Πόρποδας, Κ., & Τσαγγαρης, Γ. (1996). Πειραματική μελέτη για τον προσδιορισμό της γλωσσικής ενότητας που χρησιμοποιείται ως μονάδα γνωστικής επεξεργασίας της ανάγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Πόρποδας, Κ., & Τσούπρας, Δ. (1996). Ο ρόλος της συχνότητας των λέξεων και της συλλαβικής δομής στην ανάγνωση των αρχάριων αναγνωστών. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Σετάτος, Μ. (1974). *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις: Παπαζήση.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιανός, Θ., Α., (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Τόμος α. Αθήνα.

Τριλιανός, Θ., Α., (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Τόμος β. Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι Το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Εκδόσεις: Άτραπος.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Educational Psychology*, 24(1).

Adams, M.J. & Bruck, M. (1995). Resolving the “great debate”. Στο: Srugevica, I. & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 119-124.

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll, B.K., Phillips, B.M., & Cantor, B.G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, B.K., Phillips, B.M., & Burgess, S.R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and

cognitive operations. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology*, 96(1).

Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology*, 96(1).

Baar, R., & Sadow, M. (1985). Reading Diagnosis for Teacher. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Badian, N.A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol, processing and reading. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ball, E., & Blackman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling? Στο: Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999). Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.

Bertelson, P., de Gelder, B., Tfouni, L., & Morais, J. (1989). Metaphonological abilities of adults illiterates: New evidence for heterogeneity. Στο: Mann, V.A., & Foy, J.G. (2003). Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Pre School Children. *Annals of Dyslexia*, 53.

Blackman, A.B. (1984). Relationship of rapid naming and language analysis skill in Kindergarten and first grade reading achievement. Στο: Sruevica, I., & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up

study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 119-124.

Blackman, A.B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Blackman, B.A. (2000). Phonological awareness. Στο: Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.

Blackman, B., Tangel, D., Ball, E., Black, R., & McGraw, C. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income inner-city children. Στο: Laing, S.P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.

Bodrova, E., & Leong, D.J. (1996). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Στο: O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

Bowey, J.A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.

Bowey, J.A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). 7 *Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Bowey, J.A., & Patel, R.K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). 7

Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Bradley, L. (1983). The organization of visual phonological, and motor strategies in learning to read and to spell. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 291-306.

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. Στο: Duncanson, L.G., Seymour, P.H.K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1985). Rhyme and Reason in Reading and Spelling. Στο: Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.

Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. Στο: Laing, S.P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.

Bruck, M. & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 156-178.

Bryant, P.E., Bradley, L., MacLean, L.L., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). *The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology, 96(1)*.

Burgess, S.R., & Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and pre-reading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 117-141.

Burden, V. (1992). Why are some “normal” readers such poor spellers? Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly, 17*, 291-306.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child’s acquisition of the alphabet principle. Στο: Padeliaou, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II*, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. Στο: Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(2)*, 338-358.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 1-year follow up. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: a 2- and 3-year follow up and new preschool trial. Στο: Roth, P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002). Promoting

Awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Applied Psycholinguistics*, 23, 535-565.

Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 31-55.

Cardoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition.. Στο: Denton, A.D., Hasbrouk, J.A. Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21, 335-352.

Cardodo-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Potuguese. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640.

Carolyn, A.D., Jan, E.H., Laurie, R.W., & Cynthia, A.R. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21, 335-352.

Chafouleas, S., Lewandowski, L., Smith, C., & Blackman, B. (1997). Phonological awareness skills in children: Examining performance across tasks and ages. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills:

internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistics skills are linked to reading success. Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Chard, D.J., Simons, D.C., & Kameenui, E.J. (1998). Understanding the primary role of word recognition in the reading process: Synthesis of research on beginning reading.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). The sound pattern of English. Στο: Πόρποδας, Κ., Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Clay, M. (1979). Reading: The patterning of complex behaviour (2^{en} ed.). New Zealand: Heinemann. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. Στο: Denton, A.D., Hasbrouk, J.A. Weaver, L.R. & Riccio, C.A. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21, 335-352.

Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. Στο: Denton, A.D., Hasbrouk, J.A. Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21, 335-352.

Cunningham, A. (1989). Phonemic awareness: Development of early reading competency. Στο: Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999). Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.

Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. Στο: Roth, F.P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002). Promoting Awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Applied Psycholinguistics*, 23, 535-565.

Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixido, M., M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση. (τόμος 1 και 2)*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Denton, C.A., Hasbrouck, J.E., Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21, 335-352.

Dickinson, D.K., & McCabe, A. (1991). A social interactionist account of language and literacy development. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Dickinson, D.K., & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartens from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (2001). Beginning language with literacy: Young children learning at home and school. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Dombey, H. (1994). *Η εισαγωγή των παιδιών στο γραπτό λόγο*. Εκπαιδευτική κοινότητα. Dryer, L.G., Luke, S.D., & Milican, E.K. (1995). Children's acquisition and retention of word spellings. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17: 291-306.

Duncan, L.G., Seymour, P.H.K., & Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading? *Cognition*, 63, 171-208.

Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E., & Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. Στο: Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education*, 26(4), 226-235.

Ehri, L.C. (1983). How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ehri, L.C., & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Fox, B., & Routh, D. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability in children. Στο: Padeliađu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Department of Elementary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Fox, B., & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fry, P.S. (1992). Fostering children's cognitive competence through mediated learning experiences. Στο: O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

Funnell, E. (1992). On recognizing misspelled words. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 291-306.

Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M.J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk for dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2, 203-213.

Garton, A., & Pratt, C. (1989). Learning to be literate. The development of spoken and written language. Oxford: Blackwell. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). Working memory and language. Hove: Erlbaum. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gillon, G.T. (2000). The efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children With Spoken Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.

Gombert, J.E. (1992). Metalinguistic development. Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Gonzalez, J.E.J., & Garcia, C.R.H. (1995). Effect of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gonzalez, J.E., & Nelson, R. (2003). Stepping stones to literacy: A prevention-orientated phonological awareness training program. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 393-398.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). Phonological skills and learning to read. Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Gough, P., & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act. Στο: Πόρποδας, Κ., Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Goulandris, N.K. (1992). Alphabetic spelling: Predicting eventual literacy attainment. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 291-306.

Goulandris, N.K. (1994). Teaching spelling: Bridging theory and practice. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17: 291-306.

Griffith, P., & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 291-306.

Hatcher, P. (1994). An integrated approach to encouraging the development of phonological awareness, reading and writing. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Hatcher, P.J., Hulme, C., & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. Στο: Roth, F.P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002). Promoting Awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Applied Psycholinguistics*, 23, 535-565.

Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.

Høien, T., & Srugevica, I. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 119-124.

Hoien, T., Lundberg, I., Stnovich, K.E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 58-64.

Hulme, C., Hatcher, P.J., Nation, K., Brown, A. Adams, J., & Stuart, J. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2-28.

Jimenez-Gonzalez, J.E. & Haro-Gracia, C.R. (1995). Effects of words linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Μπέλιου, Β. (in press). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Johnston, R.S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: the nature of the relationship. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition from literacy: A longitudinal study of children in phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Katz, L., & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Kirk, U. (1983). Introduction: Toward an understanding of the neuropsychology of language, reading and spelling. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 91-306.

Kjeldsen, A.C., Niemi, P., & Oloffson, Å. (2002). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13(4), 349-365.

Laing, S.P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.

Lane, K.L., O'Shaughnessy, T.E., Lambros, K.M., Gresham, F.M., Beebe-Frankenberger, M.E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first-graders who have behavioral problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4).

Larivee, L., & Catts, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. Στο: Gillon, G.T. (2000). The efficacy of Phonological Awareness Intervention for Children With Spoken Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.

Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education*, 26(4), 26-235.

Lenel, J.C., & Cantor, J.H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leory-Boussion, A. (1972). Intervention. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). 7 *Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Liberman, I.Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. Στο: Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education*, 26(4), 26-235.

Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). Assessment and Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Locke, J.L., Hodgson, J., Macaruso, P., Roberts, J., Lambrecht-Smith, S., & Guttentag, C. (1997). The development of developmental dyslexia. Στο: Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2004). *Annals of Dyslexia*, 54(2).

Lonigan., C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311.

Lucatela, K., Crello, C., Shankweiler, D., & Liberman, I. (1995). Phonological awareness in illiterates. Observations from serbo-croatian. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Μπέλιου, Β. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Lundberg, I., Oloffson, F., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years, predicted from phonemic awareness skills in Kindergarten. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Education Psychology*, 24(1), 3-11.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Στο: Nicholson, T. (2005). *At the Cutting Edge: The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read and Spell*. Wellington: NZCER PRESS.

Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.

Mann, V., & Brady, S. (1988). Reading ability: The role of language deficiencies. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Mann, V., & Liberman, I.Y. (1984). Phonological awareness and verbal short term memory: Can they presage early reading problems? Στο: Padeliadou, S., Botsas, G., & Sideridis, G. The explanation of Reading Using Phoneme Awareness, Home environment and Social Status: Preliminary Analysis with First-Graders.

Mann, V.A., & Foy, J.G. (2003). PART III. Speech Development, Perception and Production; Components of Reading; Defining Mathematics Learning Disability: Phonological awareness, Speech Development and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 53, 150-172.

Mason, J., Stewart, J., Peterman, C., & Dunning, D. (1992). Toward an integrated model of early reading development. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Maurer, A. (1995). Phonological awareness training at kindergarten and determinants of its effectiveness. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). Φωνολογική Ενημερότητα και Παράγοντες που την επηρεάζουν. 7 *Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moats, L. (2000). Speech to print: Language essentials for teachers. Στο: Laing, S.P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, B. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Morais, J, Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.

Morais, J. (1991a). Constraints on the development of phonological awareness. Στο: Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2004). Emerging Phonological Awareness Differentiates Children with and without Familial Risk for Dyslexia after Controlling for General Language Skills. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 221-243.

Morais, J. (1991b). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children*. *Journal of Educational Psychology*, 96, (1).

Morris, R.D., Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Shaywitz, S., Lyon, G.R., & Shankweiler, D.P. et al (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347-373.

Moseley, D. (1994). From theory to practice: Errors and trials. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17: 291-306.

Murray, B.A. (1998). Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge casual? *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 461-475.

Muter, V. (1998). Phonological awareness: Its nature and its influence over early literacy development. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17: 291-306.

Muter, V., Snowling, M.J., & Taylor, S. (1994). Orthographic analogies and phonological awareness: Their role and significance in early reading development. Στο: Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.

Muter, V. & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short-term memory skills. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Μπέλιου, Β. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανάγνωση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Naslud, J.C. (1990). The interrelationships among preschool predictors of reading acquisition for German children. Στο: Denton, A.D., Hasbrouk, J.A. Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21: 335-352.

Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. Στο: Παντελιάδου, Σ. και Μπέλιου, Β. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανάγνωση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

National Reading Panel. (2000). A report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Στο: Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.

Nicholson, T. (1997). Closing the gap on reading failure: Social background, phonemic awareness, and learning to read. Στο: Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.

Nicholson, T. (2000). Reading the writing on the wall: Debates, challenges and opportunities in the teaching of the reading. Στο: Nicholson, T. (2005). *At the Cutting Edge: The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read and Spell*. Wellington: NZCER PRESS.

Nicholson, T. (2005). *At the Cutting Edge: The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read and Spell*. Wellington: NZCER PRESS.

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

Nittrouer, S., & Crowther, C.S. (1998). Explaining the role of auditory sensitivity in the developmental weighting shift. Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Norris, J.A., & Hoffman, P.R. (1990). Language intervention within naturalistic environments. Στο: O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

O'Connor, R., Jenkins, J.R., Slocum, T.A., & Leicester, N. (1993). Teaching phonemic awareness to young children with learning disabilities. Στο: O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

Olofsson, A. (2000). Naming speed, phonological awareness and the initial stage of learning to read. *Log Phon Vocol*, 25, 35-40.

Oney, B., & Durgunoglou, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. Στο: Παντελιάδου, Σ., και Μπέλιου, Β. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

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

Pennington, B.F. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 69-77. Στο: Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2004). Emerging Phonological Awareness Differentiates Children with and without Familial Risk for Dyslexia after Controlling for General Language Skills. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 221-243.

Perfetti, C.A., Bell, L. & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of the first grade children. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Department of Elementary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Pokorni, J.L., Worthington, C.K., & Jamison, P.J. (2004). Phonological Awareness Intervention: Comparison of Fast For Word, Earobics, and LiPS. *Journal of Educational Research*, 97(3).

Porpodas, C.D. (1989). The phonological factor in reading and spelling Greek. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Department of Elementary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Porpodas, C.D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities* (Special Issue: *Prevention and treatment of Dyslexia*), 32(5), 406-416.

Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., & Mistretta, J. (1996). The challenges of instructional scaffolding that supports student thinking. Στο: O'Connor,

- R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.
- Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2004). Emerging Phonological Awareness Differentiates Children with and without Familial Risk for Dyslexia after Controlling for General Language Skills. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 221-243.
- Ramos-Sanchez, J.L. & Cuadrado-Cordillo, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25, 149-165.
- Raz, I.S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). 7 *Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24, 31-44.
- Rohl, M., & Tunmer, W.E. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.
- Roth, E., & Schneider, W. (2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.
- Roth, P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002). Promoting Awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Applied Psycholinguistics*, 23, 535-565.

Savage, R., & Stuart, M. (1998). Sublexical inferences in beginning reading: Medial vowel diagraphs as functional units of transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 69, 85-108.

Scarborough, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. Στο: Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.

Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Schatshneider, C., Francis, D.J., Foorman, B.R., & Fletcher, J.M.. (1999). The dimensionality of phonological awareness: An application of item response theory. Στο: Schatshneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.

Schatshneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282.

Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., & Vise, M. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.

Shankweiler, D.P., & Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorders: A modular approach. *Cognition*, 24, 139-168.

Siegel, L.S., & Ryan, E.B. (1988). Development of grammatically sensitivity. phonological, and short-term memory in normally achieving and learning disabled children. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Educational Psychology*, Vol.24, No.1.

Silven, M., Niemi, P., & Voeten, M.J.M. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3 to 4 years olds? *Cognitive Development*, 17, 1133-1155.

Slocum, T.A., O' Connor, R.E., & Jenkins, J.R. (1993). Transfer among phonological manipulation skills. Στο: O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadacy, P.F. (1998). *Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book*. Baltimore: Brookes.

Smith, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1995). Synthesis of research on phonological awareness: Principles and implications for reading acquisition. (Technical Report No. 21) Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators,.

Snider, V.E. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17: 291-306.

Snowling, M.J. (2000). Language and literacy skill: Who is at risk and why? Στο: Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640.

Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child developmental*, 74, 358-373.

Spector, J.E. (1992). Predicting progress in beginning reading: dynamic assessment of phonemic awareness. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). How do speech and language problems affect literacy development? Στο: Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640.

Stahl, S.A., & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children*. *Journal of Educational Psychology*, 96(1).

Stahl, S.A., & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Education Psychology*, 24(1), 3-11.

Stanovich, K.E. (1988). Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable- difference model. Στο: Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education*, 26(4), 226-235.

Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Στο: Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of tasks comparability. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stanovich, K.E., & Siegel, L.S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological core-variable-difference mode. Στο: Pokorni, J.L., Worthington, C.K., & Jamison, P.J. (2004). Phonological Intervention: Comparison of Fast For Word, Earobics, and LiPS. *Journal of Educational Research*, 97(3).

Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Strickland, D., & Cullinan, B. (1990). Afterward. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Tabors, P.O., Roach, K.A., & Snow, C.E. (2001). Home language and literacy environment: Final results. Στο: Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

Thomson, M. (1990). Evaluating teaching programs for children with specific learning difficulties. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly*, 17, 291-306.

Torgesen, J.K., & Bryant, B.R. (1994). Phonological Awareness Training for Reading. Austin, TX: PRO-ED.

Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? Στο: Padeliaou, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological

awareness skills: internal structure and hierarchy. Department of Elementary Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition*, 15, 49-74.

Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.

Treiman, R. (1991). Children's spelling errors on syllable-initial consonant clusters. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. Στο: Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll, B.K., Phillips, B.M., & Cantor, B.G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.

Treiman, R. (1993). Beginning to spell: A study of first grade children. Στο: Foy, J.G., & Mann, V.A. (2003b). Speech Development, Perception, and Production; Components of Reading; Defining Mathematics Learning Disability: Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-172.

Treiman, R., & Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Treiman, R., & Bourassa, D.C. (2000). The development of spelling skill. Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name? Children's Knowledge about the letters in their own name. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Treiman, R., & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic on children's ability to isolate initial consonants. Στο: Padeliaou, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1988). Units in reading and spelling. *Journal of Memory and Language*, 27, 466-477.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children*. *Journal of Educational Psychology*, 96(1).
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215.
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Uhry, J., & Shepard, M. (1993). Segmentation/spelling instruction as a part of a first grade reading program. Στο: Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999). Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.
- Uhry, J.K., & Shepherd, M.J. (1997). Teaching phonological recoding to young children with phonological processing deficits: The effect on sight vocabulary acquisition. *Learning Disability Quarterly*, 20, 243-250.

Valtin, R. (1984). Awareness of features and function of language. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

van Kleeck, A., Gillam, R., & McFadden, T. (1998). A study of classroom based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. Στο: Laing, S.P., & Espeland, W. (2004). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38(1), 65-82.

Vellutino, F.R. (1981). Dyslexia: Theory and Research. Στο: Padeliaidou, S., Botsas, G., & Sideridis, G. The explanation of Reading Using Phoneme Awareness, Home environment and Social Status: Preliminary Analysis with First-Graders.

Vellutino. F.R. (1991). Introduction to three studies to reading acquisition: Convergent approaches to reading instruction. Στο: Padeliaidou, S., Botsas, G., & Sideridis, G. The explanation of Reading Using Phoneme Awareness, Home environment and Social Status: Preliminary Analysis with First-Graders.

Vihman, M. (1996). Στο: Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.

Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Στο: Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education*, 26(4), 226-235.

Wallach, L., Wallach, M.A., Dozier, M.G., & Kaplan, N.E. (1977). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble

with phoneme recognition. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). *7 Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.

Wallach, M.A., & Wallach, L. (1979). Helping disadvantaged children to learn to read by teaching them phoneme identification skills. Στο: Nicholson, T. (2005). *At the Cutting Edge: The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read and Spell*. Wellington: NZCER PRESS.

Walley, A. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*, 13, 286-350.

Walley, A. (1988). Young children's detections of word-initial and -final mispronunciations in constrained and unconstrained contexts. *Cognitive Development*, 2, 145-167.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Από: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). *The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children*. *Journal of Educational Psychology*, 96, (1).

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than prediction but still important. Στο: Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.

Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Στο: Padeliaou, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). *Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy*. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Wise, B.W., Olson, R.K., & Lindamood, P. (1993). Training phonemic awareness: Why and how in computerized instruction. Στο: Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999). Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.

Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (1999). Training Phonological Awareness with and without Explicit Attention to Articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.

Wood, C., & Terell, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Educational Psychology*, 24(1).

Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Education Psychology*, 24(1), 3-11.

Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children with Reading Difficulties: A Comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-47.

Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. Στο: Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll, B.K., Phillips, B.M., & Cantor, B.G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.

Yopp, H.K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. Στο: Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Zigmond, N., Vallecorsa, A., and Silverman, R. (1983). Opportunity to respond and student academic performance. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι στις παρακάτω δραστηριότητες, δεν συμβολίζουμε τα φωνήματα με βάση την ορθή τους μορφή, όπως δηλαδή υπαγορεύουν οι κανόνες της γλωσσολογίας, αλλά με απλά γράμματα π.χ. γ ά τ α αντί για /γ-ά-τ-α/. Η παραπάνω παρασπονδία γίνεται αφενός για λόγους ευκολίας, αλλά και για πιο ουσιαστικούς λόγους π.χ. οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να χρησιμοποιηθούν και από κάποιους γονείς μαθητών που δεν γνωρίζουν τους κανόνες γραφής που υποδεικνύει η γλωσσολογία για τα φωνήματα και έτσι να μπερδευτούν.

A) Δραστηριότητα: Δεξιότητα διάκρισης φωνημάτων.

A1. Στην άσκηση του πρώτου επιπέδου δυσκολίας δείχνουμε στο μαθητή δυο εικόνες εικόνων και του ζητάμε να επιλέξει εκείνη την εικόνα που αρχίζει με μια συγκεκριμένη φωνούλα που του έχουμε αναφέρει. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές τις εικόνες των παρακάτω λέξεων: πόδι, κότα, λαγός, μήλο, χέρι, ήλιος, θήκη, ζάρι, ταξί, τυρί, παπί, κερί, λύκος, μάτι, χαλί, γάτα, ζώνη.

A2. Σε αυτή την άσκηση οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα από τρεις λέξεις, που συνοδεύονται και από τις αντίστοιχες εικόνες, αυτή που ξεκινάει με διαφορετική φωνούλα σε σχέση με τις άλλες δυο. Οι μαθητές εργάζονται με τις παρακάτω τριάδες λέξεων:

1. Λύκος – Λαγός – Παπί

5. Χέρι – Μάτι – Χαλί

2. Μήλο – Θήκη – Μάτι

6. Ζάρι – Ζώνη – Θήκη

3. Παπί – Πόδι – Ήλιος

7. Κότα – Κερί – Ήλιος

4. Τυρί – Κερί – Ταξί

Το φυλλάδιο εργασίας που θα δοθεί στους μαθητές δίνεται παρακάτω. Στο φυλλάδιο εργασίας οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, κυκλώνοντας την εικόνα που δεν ταιριάζει με τις άλλες:

Όνομα ομάδας:.....

Ημερομηνία:.....

Κύκλωσε την εικόνα που αρχίζει με διαφορετική φωνούλα από ότι άλλες.

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



A3. Σε αυτή την άσκηση, ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στο μαθητή, την επαναλαμβάνει και μετά αναφέρει το αρχικό φώνημα. Οι μαθητές καλούνται να βρουν το αρχικό φώνημα των παρακάτω λέξεων: λέω, πατώ, κάνω, μένω, χάνω, γελώ, θέλω, ζάλη, τόπι, ίσως, ποτήρι, κιθάρα, μολύβι, χελώνα, γέφυρα, τιμόνι, ζυγαριά.

B. Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής σύνθεσης.

B1. Σε αυτή την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φυλλάδιο από εικόνες στους μαθητές, τους αναφέρει μια λέξη φώνημα προς φώνημα με ένα δευτερόλεπτο διακοπής πριν προχωρήσει στο επόμενο φώνημα π.χ. /κ-ό-τ-α/, και στη συνέχεια τους ζητάει να κυκλώσουν στο φυλλάδιο που τους έδωσε, ανάμεσα σε δυο προτεινόμενες, την εικόνα αντιστοιχεί στη λέξη που τους ανέφερε. Οι λέξεις που θα τους αναφέρει και που θα αντιπροσωπεύονται στα φυλλάδια εργασιών των μαθητών από το αντίστοιχο ζεύγος εικόνων θα είναι οι εξής:

1. θ – ή – κ – η	...	ζ – ώ – ν – η	(θήκη)
2. ή – λ – ι – ο – ς	...	λ – ά – γ – ο – ς	(ήλιος)
3. π – ό – δ – ι	...	π – α – π – ί	(πόδι).
4. μ – ή – λ – ο	...	μ – ά – τ – ι	(μήλο).
5. χ – ε – ρ – ι	...	χ – α – λ – ί	(χέρι).
6. γ – ά – λ – α	...	γ – ά – τ – α	(γάλα).
7. ζ – ώ – ν – η	...	ζ – ά – ρ – ι	(ζώνη).
8. τ – υ – ρ – ί	...	τ – α – ξ – ί	(τυρί).
9. κ – ε – ρ – ί	...	κ – ό – τ – α	(κερί).
10. λ – α – γ – ό – ς	...	λ – ύ – κ – ο – ς	(λαγός).

Το φυλλάδιο εργασιών, με το οποίο θα εργαστούν οι μαθητές δίνεται παρακάτω. Σε αυτό οι μαθητές θα εργαστούν ατομικά, κυκλώνοντας την εικόνα που αντιστοιχεί στη λέξη που τους ανέφερε ο εκπαιδευτικός.

Όνοματεπώνυμο μαθητή:.....

Ημερομηνία:.....

Άκουσε προσεκτικά τι λέω και κύκλωσε την εικόνα που ταιριάζει στη λέξη που σου ανέφερα

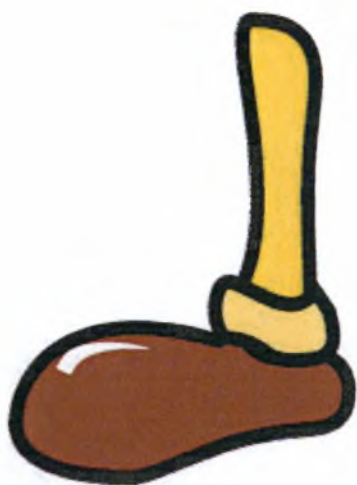
1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



B2. Σε αυτή την δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει μια λέξη φώνημα προς φώνημα στο μαθητή, με ένα κενό ενός δευτερολέπτου πριν αναφέρει το επόμενο φώνημα, και ζητάει από το μαθητή να πει τη λέξη που άκουσε π.χ. κ-ό-τ-α = κότα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δουλεύει με όλη την τάξη στις παρακάτω λέξεις: λέω, είπα, ζώο, πηδώ, καλώ, μαμά, γάζα, θέλω, τόπι.

B3. Σε αυτή την άσκηση οι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν ποια λέξη τους λείπει ο κος Ξεχασιάρης, μια κούκλα που μιλάει πολύ σιγά λέγοντας τις λέξεις φώνημα προς φώνημα. Οι λέξεις που θα αναφέρει στους μαθητές, είναι οι λέξεις του παραμυθιού και συγκεκριμένα οι εξής: είπε, πάω, παπί, χαλί, λαγό, πόδι, ψάρι, καλό, ζώνη, πήρε, μετά, ήλιο, λαγός, έφυγε, κιθάρα, λεμόνι, χελώνα, θάλασσα, μίλησε, χελώνες, μίλησες.

Το παραμύθι είναι το εξής:

Η χελώνα, ο λαγός, το παπί και το μαγικό χαλί

Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένα π - α - π - / που κρατούσε συνεχώς μια κ - ι - θ - ά - ρ - α και είχε ένα μαγικό χ - α - λ - ί. Το παπί ήταν κίτρινο σαν λ - ε - μ - ό - ν - ι. Μια μέρα συνάντησε ένα λ - α - γ - ό που έτρεχε σαν τρελός. Πριν προλάβει να τον χαιρετήσει, ο λαγός είχε εξαφανιστεί. Λίγο πιο πέρα ο λαγός είδε μια χ - ε - λ - ώ - ν - α που περπατούσε πολύ αργά πάνω σε μια γ - έ - φ - υ - ρ - α. Μόλις λοιπόν την έφτασε την ρώτησε: χελώνα γιατί περπατάς τόσο αργά, κουτσή είσαι και έβαλε τα γέλια. Τότε, η χελώνα που ντράπηκε να του πει ότι όλες οι χελώνες περπατάνε αργά, είπε στον λ - α - γ - ό ότι χτύπησε το π - ό - δ - ι της. Εσύ που πας τόσο βιαστικός τον ρώτησε η χελώνα ενοχλημένη; Πάω στη θ - ά - λ - α - σσ - α να βρω το θησαυρό με τη μαγική ζ - ώ - ν - η, που όποιος την φοράει γίνεται μεγάλος μάγος. Τι κρίμα που είσαι κουτσή και δεν μπορείς να φτάσεις πρώτη στο θησαυρό, είπε ο λαγός και χα! χα! χα! έβαλε τα γέλια.

Τότε η καημένη η χελώνα έβαλε τα κλάματα γιατί ο λαγός της μίλησε άσχημα. Ηρθε όμως το π - α - π - ί και της είπε: κα Χελώνα μην κλαις, εγώ θα σε βοηθήσω. Ανέβηκαν τότε πάνω στο χ - α - λ - ί και το παπί άρχισε να παίζει μουσική με την

κ - ι - θ - ά - ρ - α, και ξαφνικά, το χαλί πέταξε στον ουρανό, τόσο ψηλά μέχρι τον ή - λ - ι - ο. Πήγαν λοιπόν γρήγορα στη θ - ά - λ - α - σσ - α, βρήκαν τον θησαυρό και η χελώνα πήρε την μαγική ζ - ώ - ν - η και έγινε πολύ δυνατή και γρήγορη. Να' σου μετά από λίγο έφτασε και ο λ - α - γ - ό - ς και ξαφνιασμένος είδε την χελώνα να φοράει τη ζ - ώ - ν - η, την μαγική ζώνη. Τότε λοιπόν η χελώνα είπε στον λαγό: κανονικά έπρεπε να σε τιμωρήσω για τον τρόπο που μου μ - ί - λ - η - σ - ε - ς, και φοβισμένος ο λαγός άρχισε να τρέμει σαν το /ψ - ά - ρ - ι. Αλλά επειδή αγαπάω όλα τα ζ - ώ - α, είπε η χελώνα, δεν θα σε τιμωρήσω αρκεί να μου υποσχεθείς ότι δεν θα ξανακοροϊδέψεις ποτέ πια κ - α - ν - έ - ν - α - ν. Εντάξει, είπε ο λαγός και έ - φ - υ - γ - ε. Τότε, η χ - ε - λ - ώ - ν - α πήδηξε ψηλά στον ουρανό, άρχισε να πετάει και είπε στο π - α - π - ί : γεια σου καλό μου παπί και σε ευχαριστώ πολύ. Φεύγω, πάω να βοηθήσω και άλλα ζ - ώ - α.

Γ). Δραστηριότητα: Δεξιότητα φωνημικής ανάλυσης.

Γ1. Σε αυτή τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει μια εικόνα στο μαθητή και αφού την αναγνωρίσει αναφέρει από πόσες και από ποιες φωνούλες αποτελείται. Ο εκπαιδευτικός δείχνοντας την αντίστοιχη κάθε φορά εικόνα εργάζεται με τους μαθητές στις παρακάτω λέξεις: πόδι, κερύ, μάτι, χέρι, γάτα, ζάρι, τυρί, θήκη, λύκος, ήλιος, λαγός.

Γ2. Σε αυτή την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δείχνει μια εικόνα στο μαθητή, και αφού την αναγνωρίσει αναλύει την λέξη στα φωνήματα που την αποτελούν. Στη συνέχεια ο μαθητής, γράφει στα τετραγωνάκια που βρίσκονται κάτω από τη λέξη τόσες τελείες, όσα και τα φωνήματα των λέξεων. Οι μαθητές εργάζονται με τις παρακάτω λέξεις: παπί, κότα, μήλο, χαλί, γάλα, θήκη, ζώνη, ταξί, πόδι, μάτι, ζάρι, κερύ, ήλιος, λαγός, λύκος.

Το φύλλο εργασίας των μαθητών δίνεται κάτωθεν. Σε αυτό οι μαθητές θα δουλέψουν ομαδικά αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους.

Όνομα ομάδας:.....

Ημερομηνία:.....

Βρες τις φωνούλες της λέξης και σημείωσε στα τετγωνάκια κάτω από την εικόνα τόσες τελείες όσες και οι φωνούλες που ακούς σε κάθε λέξη

1.



--	--	--	--

2.



--	--	--	--

3.



--	--	--	--	--

4.



--	--	--	--

5.



--	--	--	--	--

6.



--	--	--	--	--

7.



--	--	--	--

8.



--	--	--	--	--	--

9.



--	--	--	--	--	--

10.



--	--	--	--	--	--

11.



--	--	--	--	--

12.



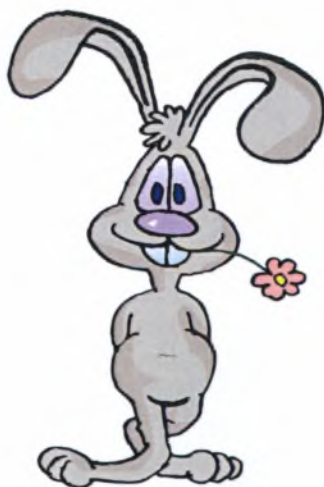
--	--	--	--

13.



--	--	--	--	--

14.



--	--	--	--	--	--

15.



--	--	--	--	--	--

Γ3. Σε αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στο μαθητή, ο οποίος αναφέρει όλες τις φωνούλες τις λέξεις με την σειρά που τις άκουσε. Οι μαθητές εργάζονται στις παρακάτω λέξεις: πόδι, κερί, γάλα, μάτι, χελώνα, κιθάρα, λεμόνι, γέφυρα.

Δ). Άσκηση επανατροφοδότησης.

Στο επιτραπέζιο παιχνίδι «ιππόκαμπος» (μια παραλλαγή από το γνωστό παιχνίδι φιαδάκι), όταν οι μαθητές ρίχνοντας το ζάρι για να συνεχίσουν, πέσουν σε κουτάκι που απεικονίζει τα εξής ζώα: παπί, γάτα, κότα, χελών, λαγός, λύκος, θα πρέπει να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις διαφόρων δραστηριοτήτων για να προχωρήσουν παρακάτω. Οι δραστηριότητες στο επιτραπέζιο παιχνίδι «ιππόκαμπος» είναι οι εξής:

- ❖ Παπί. Στις καρτούλες που έχουν ζωγραφισμένο στο πίσω μέρος τους ένα παπί, οι ερωτήσεις αφορούν την αναγνώριση αρχικού φωνήματος. Ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στο μαθητή και αυτός αναφέρει την πρώτη φωνούλα. Οι λέξεις που θα αναφερθούν είναι οι εξής: πόδι, κερί, μήλο, χέρι, γάλα, ζάρι, φίδι, τυρί, λύκος, λεμόνι, ιππότης.
- ❖ Γάτα. Στις καρτούλες που είναι ζωγραφισμένη μια γάτα στο πίσω μέρος τους, οι ερωτήσεις αφορούν την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος. Αναλυτικότερα, σε αυτή την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός αναφέρει ένα φώνημα στους μαθητές, και στη συνέχεια τους ζητάει να ανοίξουν ένα συγκεκριμένο κουτί και να βρουν τρεις εικόνες που ξεκινάνε με το φώνημα που τους ζήτησε. Οι λέξεις αυτές είναι οι εξής: πόδι, παπί, ποτήρι, κότα, κερί, κιθάρα, λαγός, λύκος, λεμόνι, μάτι, μήλο, μολύβι, χέρι, χαλί, χελώνα, γάλα, γάτα, γέφυρα, ζάρι, ζώνη, ζυγαριά, τυρί, τόξο, τιμόνι.
- ❖ Κότα. Στις καρτούλες που στο πίσω μέρος τους είναι ζωγραφισμένη μια κότα, οι ερωτήσεις που θα λεχθούν θα αφορούν δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει κάποιες λέξεις στο μαθητή φώνημα

προς φώνημα και οι μαθητές βρίσκουν την λέξη που τους είπε με το να επιλέξουν την σωστή εικόνα ανάμεσα από τρεις διαφορετικές. Οι λέξεις που θα τους αναφέρει είναι οι παρακάτω: παπί, κερί, μάτι, χαλί, μήλο, γάτα, ήλιος, λαγός, ζώνη, ψάρι.

- ❖ Χελώνα. Οι ερωτήσεις που θα γίνονται στους μαθητές από τις καρτούλες που απεικονίζουν μια χελώνα, αφορούν δεξιότητες φωνημικής σύνθεσης. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει με αργό ρυθμό λέξεις στους μαθητές, αφήνοντας να περάσει ένα δευτερόλεπτο πριν αναφέρει το επόμενο φώνημα και οι μαθητές αναφέρουν την λέξη που τους είπε ο εκπαιδευτικός. Οι λέξεις με τις οποίες θα εργαστούν οι μαθητές είναι οι κάτωθεν: λέω, είπα, ζώο, θήκη, κότα, μήλο, ταξί, γέφυρα, ποτήρι, ζυγαριά.
- ❖ Λαγός. Όταν στο πίσω μέρος των καρτελών απεικονίζεται ένας λαγός, οι ερωτήσεις που θα γίνουν στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων φωνημικής ανάλυσης. Ο εκπαιδευτικός δείχνει μια εικόνα στους μαθητές και αφού την αναγνωρίσουν αναφέρουν α φωνήματα της λέξης. Οι λέξεις που θα αναφερθούν είναι οι εξής: θήκη, γάλα, παπί, μάτι, ταξί, ψάρι, μήλο, φίδι, τιμόνι, κιθάρα.
- ❖ Λύκος. Οι ερωτήσεις στις καρτέλες που στο πίσω μέρος τους απεικονίζεται ένας λύκος, αφορούν δεξιότητες φωνημικής ανάλυσης. Ο εκπαιδευτικός λέει μια λέξη στους μαθητές και αυτοί αναφέρουν τις φωνούλες που ακούνε στην λέξη. Οι λέξεις ερέθισμα είναι οι παρακάτω: φίδι, ζώνη, γάτα, κότα, πόδι, τυρί, ήλιος, χελώνα, μολύβι, θάλασσα.

Παρακάτω παρουσιάζονται η εικόνα του επιτραπέζιου παιχνιδιού και οι εικόνες των καρτελών με τις αντίστοιχες ερωτήσεις τους:



Πόδι

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**

Κερί

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**



Μήλο

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**

Χέρι

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**



Γάλα

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**

Ζάρι

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**



Φίδι

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**

Λύκος

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**



Λεμόνι

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**

Ιππότης

**Ποια φωνούλα ακούς
πρώτη;**



Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:

π

Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:

κ



**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

λ

**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

μ



**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

χ

**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

γ



**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

ζ

**Άνοιξε το μπλε κουτί και
βρες τρεις εικόνες που
αρχίζουν με τη φωνούλα:**

τ



Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

π – α – π – ί

Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

κ – ε – ρ – ί



Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

μ – ά – τ – ι

Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

χ – α – λ – ί



Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

μ – ή – λ – ο

Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

γ – ά – τ – α



Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

ψ – ά – ρ – ι

Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

φ – ί – δ – ι



Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

ή – λ – ι – ο – ς

Άκουσε την λέξη που
θα σου πω και βρες
την εικόνα της...

λ – α – γ – ό – ς



Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

λ – έ – ω

Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

εί – π – α



Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

ζ – ώ – ο

Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

θ – ή – κ – η



Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

κ – ό – τ – α

Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

μ – ή – λ – ο



Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

τ – α – ξ – ί

Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

γ – έ – φ – υ – ρ – α

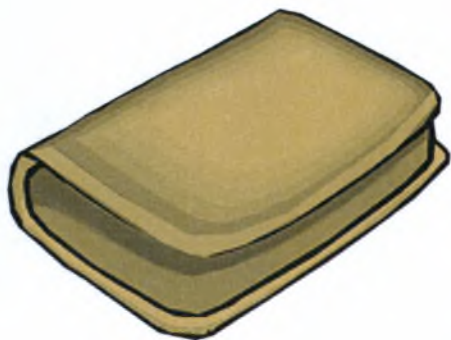
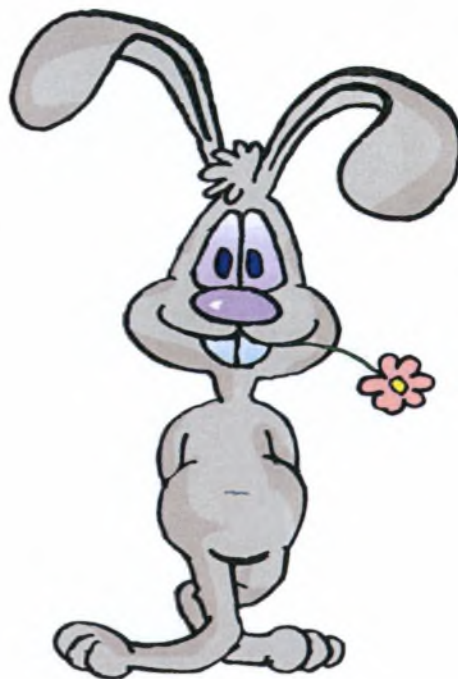
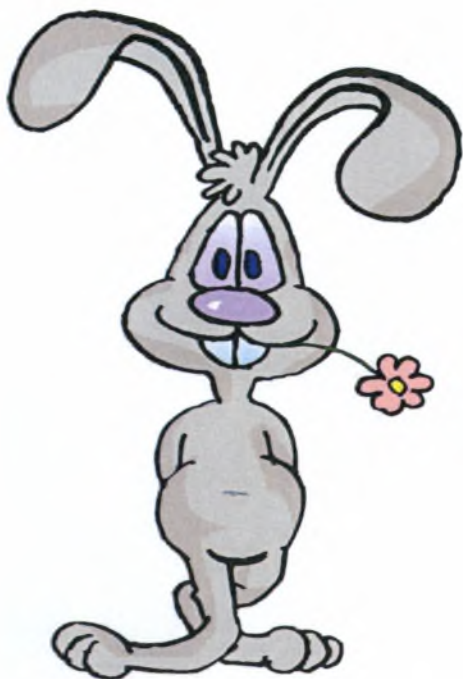


Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

π – ο – τ – ή – ρ – ι

Ένωσε τις φωνούλες που
ακούς και πες μου τη
λέξη...

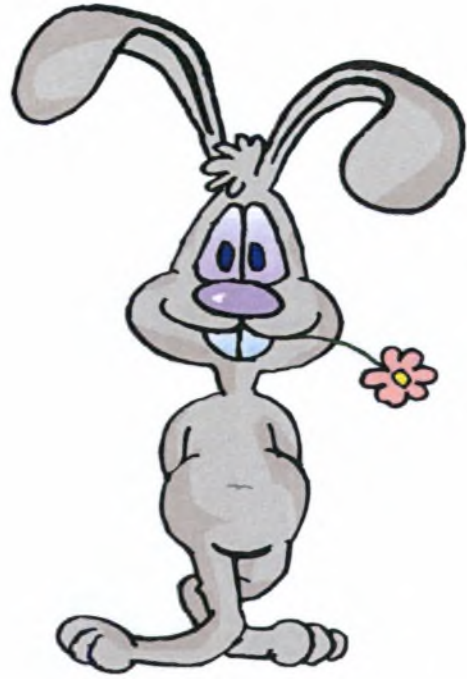
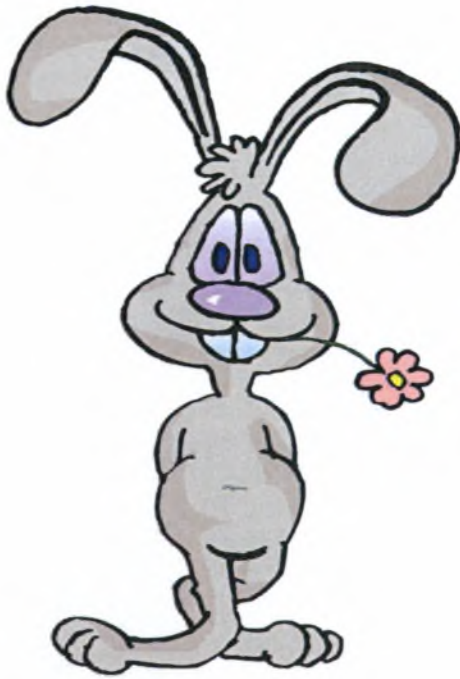
ζ – υ – γ – α – ρ – ι – ά



**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



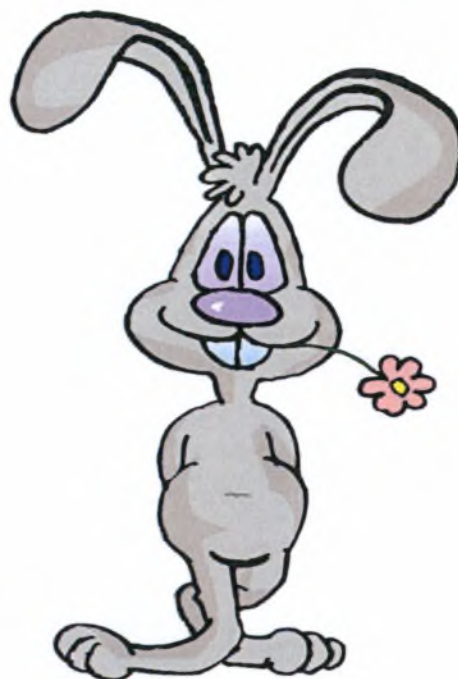
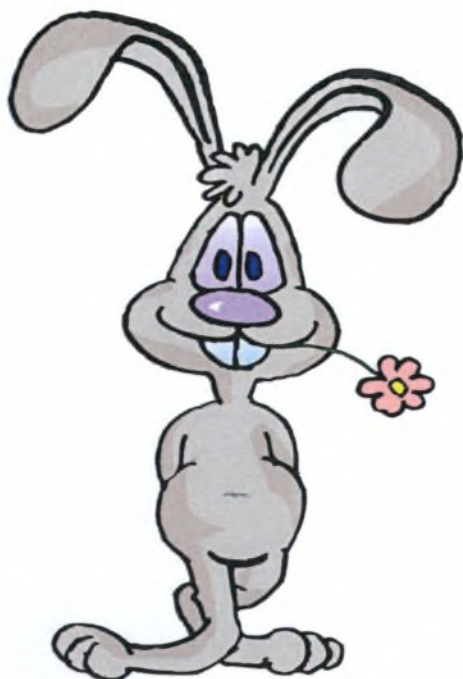
**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



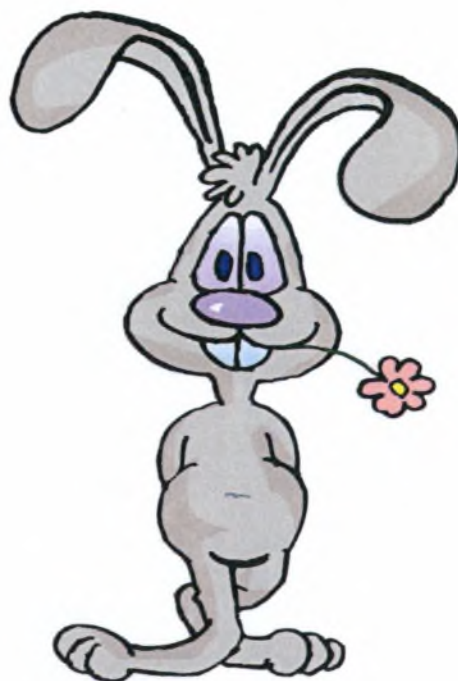
**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



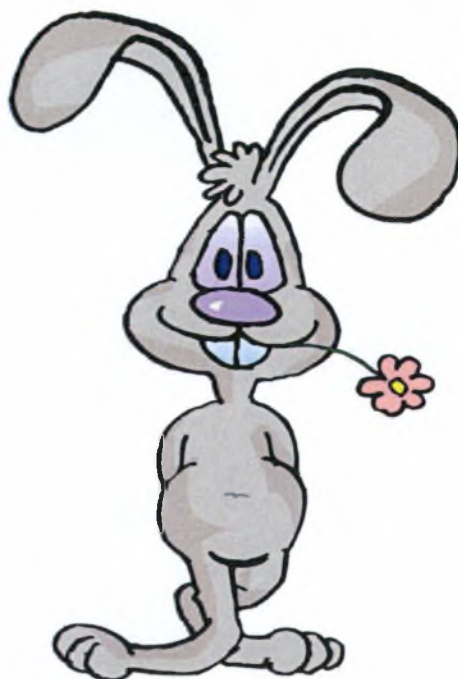
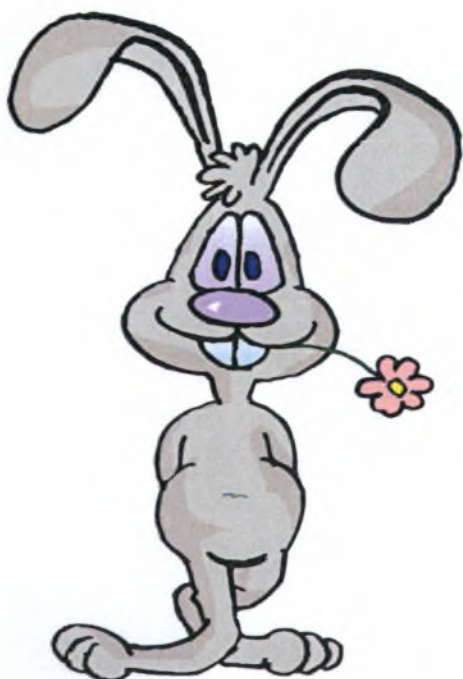
**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;



Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;



**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



**Ποιες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**



Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Φίδι

Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Ζώνη



Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Γάτα

Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Κότα



**Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**

Πόδι

**Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**

Τυρί



Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Ήλιος

Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;

Χελώνα



**Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**

Μολύβι

**Πόσες φωνούλες ακούς σε
αυτή τη λέξη;**

Θάλασσα

Ε. Ερωτηματολόγια αξιολόγησης

Ονοματεπώνυμο μαθητή:.....

Τάξη Φοίτησης:.....

Ημερομηνία:.....

Ε1. Αξιολόγηση ικανότητας αναγνώρισης αρχικού φωνήματος

1. Τι μας δείχνουν αυτές οι εικόνες; (μήλο, κερί). Ποια εικόνα αρχίζει με τη φωνούλα /μ/;
2. Τι μας δείχνουν αυτές οι εικόνες; (ζάρι, γάτα). Ποια εικόνα αρχίζει με τη φωνούλα /ζ /;
3. Τι μας δείχνουν αυτές οι εικόνες; (πόδι, ήλιος). Ποια εικόνα αρχίζει με τη φωνούλα /π/;
4. Τι μας δείχνουν αυτές οι εικόνες; (τυρί, χέρι). Ποια εικόνα αρχίζει με τη φωνούλα /τ/;
5. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... θήκη. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-θ).
6. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... ήλιος. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-η).
7. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... γίδα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-γ).
8. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... λόφος. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-λ).
9. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... κιθάρα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-κ).
10. Άκουσε προσεκτικά την λέξη που θα σου πω ... χελώνα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη; (-χ).

Ε2. Αξιολόγηση της ικανότητας της φωνημικής σύνθεσης

1. Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; (πόδι – παπί). Θα σου πω μια λέξη πολύ αργά και θέλω να μου πεις για ποια εικόνα μιλάω. Άκουσε προσεκτικά ..π – α – π – ί.
2. Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; (μήλο – μάτι). Θα σου πω μια λέξη πολύ αργά και θέλω να μου πεις για ποια εικόνα μιλάω. Άκουσε προσεκτικά...μ – ά – τ – ι.
3. Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; (κερί - κότα). Θα σου πω μια λέξη πολύ αργά και θέλω να μου πεις για ποια εικόνα μιλάω. Άκουσε προσεκτικά...κ – ε – ρ – ί.
4. Τι μας δείχνουν αυτές οι δυο εικόνες; (λαγός – λύκος). Θα σου πω μια λέξη πολύ αργά και θέλω να μου πεις για ποια εικόνα μιλάω. Άκουσε προσεκτικά...λ – α – γ – ό – ς.
5. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: ζ– ώ – ν – η. Ποια λέξη είπα;
6. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: τ – α – ξ – ί. Ποια λέξη είπα;
7. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: π– α – ν – ί. Ποια λέξη είπα;
8. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: λ– ά – δ – ι. Ποια λέξη είπα;
9. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: θ – ά – λ – α – σσ – α. Ποια λέξη είπα;
10. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: ι – ππ – ό – τ – η – ς. Ποια λέξη είπα;

E3. Αξιολόγηση ικανότητας φωνημικής ανάλυσης

1. Τι μας δείχνει η εικόνα αυτή; (χαλί). Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη χαλί;
2. Τι μας δείχνει η εικόνα αυτή; (γάτα). Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη γάτα;
3. Τι μας δείχνει η εικόνα αυτή; (ζάρι). Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη ζάρι;
4. Τι μας δείχνει η εικόνα αυτή; (μήλο). Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη μήλο;
5. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη... κερί. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη κερί;
6. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη... παπί. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη παπί;
7. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη... θέλω. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη θέλω;
8. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη...ίσως. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη ίσως;).
9. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη...τιμόνι. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη τιμόνι;
10. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη...λεμόνι. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη λεμόνι;

E4. Ερωτήσεις γενίκευσης

Αξιολόγηση ικανότητας αναγνώρισης αρχικού φωνήματος:

1. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη που θα σου πω...μύθος. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη;
2. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη που θα σου πω...πινέζα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη;
3. Άκουσε προσεκτικά τη λέξη που θα σου πω...κανάτα. Ποια φωνούλα ακούς πρώτη;

Αξιολόγηση ικανότητα φωνημικής σύνθεσης:

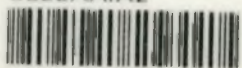
4. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: ρ-ό-δ-α. Ποια λέξη είπα;
5. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: δ-ά-σ-ο-ς . Ποια λέξη είπα;
6. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: κ-α- λ-ά- θ-ι. Ποια λέξη είπα;
7. Θα σου πω μια λεξούλα πολύ πολύ αργά. Θα ακούσεις προσεκτικά τι θα πω, να ενώσεις τις φωνούλες της λέξης και να μου πεις ποια λέξη είπα. Άκουσε: π-ε- π-ό- ν-ι. Ποια λέξη είπα;

Αξιολόγηση ικανότητας φωνημικής ανάλυσης:

8. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά την λέξη...βίδα. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη βίδα;
9. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά την λέξη...μύγα. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη μύγα;
10. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά την λέξη...καράβι. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη καράβι;
11. Θα σου πω μια λεξούλα και θέλω να μου πεις ποιες φωνούλες ακούς. Άκουσε προσεκτικά την λέξη...τιμόνι. Ποιες φωνούλες ακούς στη λέξη πεπόνι;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091466