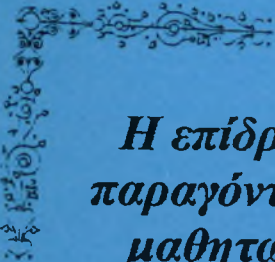


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



*Η επίδραση των ατομικών και περιβαλλοντικών
παραγόντων στις γλωσσικές - νοητικές ικανότητες
μαθητών της Γ τάξης του Δημοτικού σχολείου*

(ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ)

ΔΙΑΜΑΝΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ (Α.Μ:0197012)

ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ

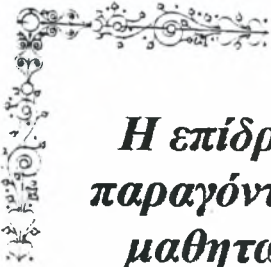
ΒΟΛΟΣ 2001



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



***Η επίδραση των ατομικών και περιβαλλοντικών
παραγόντων στις γλωσσικές - νοητικές ικανότητες
μαθητών της Γ τάξης του Δημοτικού σχολείου***

(ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ)

ΔΙΑΜΑΝΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ (Α.Μ:0197012)

ΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΜΕΤΑΛΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ
ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΒΟΛΟΣ 2001







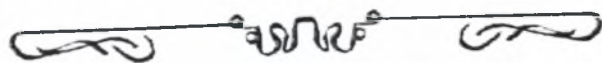
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 1051/1
Ημερ. Εισ.: 02-11-2001
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2001
ΔΙΑ



Στο Φάνη, την Έφη
και τον Τάκη

Η παρούσα εργασία διεκπεραιώθηκε υπό τη επίβλεψη εξολοκλήρου της κυρίας
Διαμάντως Φιλιππάτου, η οποία διδάσκει (Π.Δ. 407/80) στο Παιδαγωγικό τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



Ευχαριστίες

Στην αρχή, η στιγμή της ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας φαινόταν μακρινή.

Ένα χρόνο μετά, η στιγμή ήρθε. Και μαζί με αυτήν ήρθαν στο νού, σε μια συνολική θεώρηση της διαδρομής, πρόσωπα ήδη γνωστά, μα και άλλα που γνώρισα στη συνέχεια, τα οποία με βοήθησαν στην προσπάθειά μου αυτή.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- ❖ Τον κύριο Ι. Χριστιά, Καθηγητή του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την πολύτιμη συνεισφορά του στη συνεννόηση με τις διευθύνσεις των 2 Δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.
- ❖ Τον κύριο Δ.. Αλεξόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για τη συμβολή του στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.
- ❖ Τις κυρίες Μεταλλίδου Παναγιώτα, λέκτορα του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Ανδρέου Ελένη, λέκτορα του ίδιου τμήματος, για τις βοηθητικές προτάσεις για βελτίωση της εργασίας.
- ❖ Τη φίλη μου Γεωργία Αχιλλέως για τον δανεισμό του δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου.
- ❖ Τη φίλη μου Βιβή Κρασιά για την εξυπηρέτηση σχετικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τη δακτυλογράφηση της παρούσας εργασίας.
- ❖ Τους/τις βιβλιοθηκονόμους της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την βοήθειά τους στην ανεύρεση της βιβλιογραφίας.
- ❖ Τους/τις υπεύθυνους/-ες του εργαστηρίου Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και ιδιαίτερα την Βάσω Πιλάτου, υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχαν για την τελική μορφοποίηση της παρούσας εργασίας.
- ❖ Τους Διευθυντές, τους δασκάλους/-ες και τους μικρούς μαθητές/-τριες της Γ τάξης του 38^{ου} και του 34^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα, για τη θερμή υποδοχή και την «φιλοξενία» που μου παρείχαν στο χρόνο που χρειάστηκε για την διεκπεραίωση της έρευνας.

Κυρίως, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω, η οποία διδάσκει σύμφωνα με το Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την καθοδήγηση, τη συμπαράσταση, τις πολύτιμες συμβουλές και την αφοσίωση στην έρευνα αυτή. Επίσης, την ευχαριστώ για τα σχόλια και τις χρήσιμες διορθωτικές παρεμβάσεις στα κείμενα. Η ενεργητική της παρουσία διευκόλυνε στο μέγιστο βαθμό τη συγγραφή της εργασίας μέχρι και την τελευταία σελίδα.

Βόλος, 2001.

Δ.Β.

Περιεχόμενα

	<u>Σελ.</u>
❖ Ευχαριστίες	I
❖ Περιεχόμενα	III
❖ Κατάλογος Πινάκων	V
❖ Πίνακας Παραρτημάτων	VI
<u>Κεφάλαιο 1</u>	
Περίληψη	1
<u>Κεφάλαιο 2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση</u>	
Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης	
2.1 Η γνώση της γλωσσικής δομής	3
2.2 Γλώσσα: Η προφορική και γραπτή της μορφή και η μεταξύ τους σχέση	5
2.3 Η Ανάγνωση	10
2.3. i Τι είναι Ανάγνωση	10
α) αποκωδικοποίηση	12
β) κατανόηση	13
Ερμηνεία της ανάπτυξης των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων	
2.4 Νευροφυσιολογικοί-γενετικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών- αναγνωστικών ικανοτήτων	19
2.5 Γνωστικοί-γλωσσικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών- αναγνωστικών ικανοτήτων	20
2.5. i Η γνώση της γλωσσικής λειτουργίας	20
2.5. ii Αντίληψη και Μνήμη	24
2.6 Ψυχολογικοί-νοητικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών- αναγνωστικών ικανοτήτων	25
2.6 i Το Φύλο	25
2.6. ii Η Ηλικία	27
2.6. iii Η Νοημοσύνη	29
2.7 Περιβαλλοντικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών-	

αναγνωστικών ικανοτήτων	30
Νοημοσύνη	
2.8 Θεωρίες και τύποι Νοημοσύνης	36
2.8. i Παράγοντες ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων	38
α) κληρονομικότητα	39
β) περιβάλλον	39
2.8. ii Αξιολόγηση της Νοημοσύνης	41
<u>Κεφάλαιο 3</u>	
Μέθοδος	
3.1 Σχεδιασμός πειραματικής έρευνας	43
3.1.i Ανεξάρτητες και Εξαρτημένες μεταβλητές	43
3.1.ii Ορισμός μεταβλητών (ανεξάρτητων)	44
3.2 Ερευνητικές υποθέσεις	44
3.3 Το Δείγμα	45
3.4 Συλλογή δεδομένων	46
3.4.i Μέσα συλλογής	46
3.4.ii Διαδικασία συλλογής	49
<u>Κεφάλαιο 4</u>	
Στατιστική Ανάλυση- Ευρήματα	
α) Περιγραφική στατιστική	50
β) Επαγωγική στατιστική	53
<u>Κεφάλαιο 5</u>	
Ερμηνεία Ευρημάτων -Περιορισμοί	59
❖ Βιβλιογραφία	64
❖ Παράρτημα	75-92

Κατάλογος Πινάκων

	<u>Σελ.</u>
❖ <u>Πίνακας 1:</u> Μέσοι όροι (\bar{x}) και τυπικές αποκλίσεις (s) εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.	50
❖ <u>Πίνακας 2:</u> Συνάφειες μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών με τον υπολογισμό του Δείκτη Pearson r .	52
❖ <u>Πίνακας 3:</u> Μέσοι όροι (\bar{x}), τυπικές αποκλίσεις (s) και τυπικό σφάλμα για τη δοκιμασία «ολοκλήρωση προτάσεων» του ΑΘΗΝΑ τεστ για τα δύο φύλα.	53
❖ <u>Πίνακας 4:</u> Συνάφειες μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών	56
❖ <u>Πίνακας 5:</u> Μη σταθμισμένες συνάφειες (β), σταθερά σφάλματα σταθμισμένων συναφειών (SEB) και σταθμισμένες συνάφειες (beta) μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.	57-58

Πίνακας Παραρτημάτων

	<u>Σελ</u>
❖ Κωδικοποίηση δεδομένων έρευνας	75
❖ Φύλλο δημογραφικών στοιχείων	77
❖ Raven Coloured Progressive Matrices (Set B)	78
❖ Οδηγίες χρήσης Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας	79
❖ Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας	80
❖ Δελτίο απαντήσεων Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας	81
❖ Τάφα Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας	82
❖ Οδηγίες Χρήσης Τεστ Λεξιλογίου	83
❖ Δελτίο Απαντήσεων Τεστ Λεξιλογίου (ΑΘΗΝΑ Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών)	84
❖ Γλωσσικές Αναλογίες (1)	87
❖ Ολοκλήρωση Προτάσεων (7)	88
❖ Ολοκλήρωση Λέξεων (8)	89
❖ Διάκριση Γραφημάτων (9)	90
❖ Διάκριση Φθόγγων (10)	91
❖ Σύνθεση Φθόγγων (11)	92

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η εδραίωση του κλάδου της γνωστικής ψυχολογίας σηματοδότησε την απαρχή της γέννησης ενός έντονου ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για τη διερεύνηση του φαινομένου της μάθησης και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι επικέντρωσαν την προσοχή τους, μεταξύ άλλων, σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη των νοητικών και γλωσσικών ικανοτήτων του ατόμου. Στα πλαίσια αυτά ασχολήθηκαν και με την διερεύνηση των κυριότερων παραγόντων (ατομικών-περιβαλλοντικών), οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν οι νοητικές και γλωσσικές-αναγνωστικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 8,4-9,3 ετών επηρεάζονται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι η σειρά γέννησης, το μέγεθος της οικογένειας, το επάγγελμα, η μόρφωση των γονιών και ατομικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η χρονολογική ηλικία. Επιμέρους στόχοι ήταν: α) η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ διαφόρων επιμέρους δεικτών αναγνωστικής ικανότητας (αποκωδικοποίηση, κατανόηση), γλωσσικής ικανότητας (διάκριση και σύνθεση γραφημάτων και φθόγγων, ολοκλήρωση λέξεων και προτάσεων) και νοητικής ικανότητας (λεξιλόγιο, γλωσσικές αναλογίες και test Raven), και β) η διερεύνηση διαφορών στις επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μεταξύ χρονολογικών ομάδων σε δέκα (10) δοκιμασίες γλωσσικού-αναγνωστικού και νοητικού περιεχομένου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) δημόσια Δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου, αντιπροσωπευτικά του χαμηλού και μέσου κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου, αντίστοιχα. Το δείγμα αποτέλεσαν 43 μαθητές/-τριες της Γ' τάξης των δύο (2) παραπάνω σχολείων.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν η σειρά γέννησης, το μέγεθος της οικογένειας, το επάγγελμα και η μόρφωση των γονιών (περιβαλλοντικοί παράγοντες), το φύλο και η χρονολογική ηλικία των υποκειμένων (ατομικοί παράγοντες). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν δέκα (10) γλωσσικού-αναγνωστικού και νοητικού περιεχομένου διαδικασίες, οι οποίες αξιολογούν αντίστοιχα γλωσσικές-αναγνωστικές και νοητικές ικανότητες. Οι δέκα (10) δοκιμασίες ήταν οι ακόλουθες: τεστ λεξιλογίου, τεστ έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven, τεστ αναγνωστικής ακρίβειας, τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα και οι δοκιμασίες των γλωσσικών

αναλογιών, της ολοκλήρωσης προτάσεων, της ολοκλήρωσης λέξεων, της σύνθεσης φθόγγων, της διάκρισης γραφημάτων και της διάκρισης φθόγγων του Αθηνά τεστ.

Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι: α) οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο τις επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες «ολοκλήρωση προτάσεων» και «λεξιλόγιο» και β) η ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων έχει στατιστικά σημαντική συνάφεια με την ικανότητα γραφοφωνολογικής ενημερότητας και κατανόησης του γραπτού λόγου, ενώ δε φαίνεται να υπάρχει σχέση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ικανότητας της αποκωδικοποίησης και της νοητικής ικανότητας. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική συνάφεια εμφανίζεται μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και νοητικής ικανότητας του παιδιού. Άλλα ευρήματα έδειξαν ότι στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο (2) φύλων υπάρχει μόνο στην «ολοκλήρωση προτάσεων» υπέρ των αγοριών.

Κεφάλαιο 2

(Βιβλιογραφική Ανασκόπηση)

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει τους βασικότερους παράγοντες (ατομικούς και περιβαλλοντικούς) που επηρεάζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών. Στην αρχή, επιχειρείται ο προσδιορισμός των γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων, παρουσιάζοντας τις βασικότερες θεωρίες που αφορούν στην ανάπτυξή τους. Στη συνέχεια, μελετώνται οι βασικότεροι παράγοντες (ατομικοί-περιβαλλοντικοί) που επηρεάζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων μέσα από παρουσίαση σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

Η Γλώσσα ως Μέσο Επικοινωνίας και Μάθησης

2.1 Η Γνώση της γλωσσικής δομής

Στην παιδική ηλικία και πριν ακόμα το παιδί εμπλακεί σε διαδικασίες εκμάθησης του γραπτού λόγου θεωρείται ότι κατέχει την δομή της μητρικής του γλώσσας σε βαθμό ικανοποιητικό, που του επιτρέπει να χειριστεί εύκολα τις φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικο-σημασιολογικές “απαιτήσεις” της. Στο οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, η γνώση της γλωσσικής δομής συστηματοποιείται μέσα από τη διδασκαλία και τη συνεχή εξάσκηση και σε συνδυασμό με την εμπειρία διευρύνεται. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα γίνει σύντομη παρουσίαση της δομής της γλώσσας, χωρίς, όμως να εισέλθουμε σε λεπτομέρειες για τις οποίες παραπέμπουμε στις σχετικές πηγές (Κατή, 1992. Μήτσης, 1997 a, b, 1995, 1999. Μπαμπινιώτης, 1986. Πήτα, 1998).

Η ηχητική βάση του επιπέδου της γλώσσας που καλείται φωνολογικό αποτελείται από τα φωνήματα (ήχοι). Στην ελληνική φωνήματα είναι οι ήχοι /γ/, /κ/, /τ/, /μ/ κ. τ. λ. Το φώνημα, ως μέλος της φωνολογίας, μετέχει σε αυτή βάσει της διαφοροποιητικής του αξίας. Αυτό σημαίνει ότι κάθε φώνημα (που προφέρεται σε περιβάλλον φωνημάτων), μπορεί, αντικαθιστώντας κάποιο άλλο, να διαφοροποιήσει το νόημα μιας λέξης (π.χ. τόνος-τόμος, κάνω-πάνω, πέρα-μέρα). Λόγω αυτής της εναλλαγής το φώνημα καλείται «εναλλάξιμη» μονάδα (Πήτα, 1998, σελ. 50). Η υλοποίηση των φωνημάτων στην ομιλία

συνιστά τους φθόγγους. Για παράδειγμα, τα φωνήματα /π/, /α/, /ω/, όταν προφέρονται, είναι φθόγγοι που σηματοδοτούν την έννοια της λέξης “πάω” με τη συγκεκριμένη σημασία. Του επιπέδου της φωνολογίας ακολουθεί το επίπεδο της μορφολογίας.

Το “μόρφημα”- η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα με την οποία ασχολείται η μορφολογία- μπορεί να ταυτίζεται με τη λέξη (συνήθως άκλιτες λέξεις) ή να αποτελείται από δύο μορφές: το λεξικό (φορέας λεξικής σημασίας) και το γραμματικό (φορέας γραμματικής σημασίας). Τα λεξικά μορφήματα, των οποίων ο αριθμός είναι μεγάλος, δηλώνουν συνήθως αντικείμενα, καταστάσεις και πρόσωπα και ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών, των ρημάτων, των επιθέτων και των επιρρημάτων. Λεξικά μορφήματα είναι τα άνθρωπ-, γυναίκ-, κόσμ-. Από την άλλη, τα γραμματικά μορφήματα έχουν γραμματική λειτουργία. Φανερώνουν την γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει μια λέξη, καθώς και το ρόλο της μέσα στην πρόταση. Για παράδειγμα, το -ης στην φράση «ο διαιτητής», δηλώνει ότι η λέξη «διαιτητής» είναι το υποκείμενο. Τα γραμματικά μορφήματα είναι ολιγάριθμα.

Εκτός από τα γραμματικά και τα λεξικά μορφήματα, υπάρχουν και τα ελεύθερα και δεσμευμένα. Τα ελεύθερα μορφήματα είναι αυτοδύναμες λέξεις (π.χ. τώρα, εδώ, εγώ), ενώ τα δεσμευμένα μορφήματα εμφανίζονται πάντα σε συνδυασμό με άλλα (π.χ. το στερητικό α-).

Πίσω από την ομιλία, ο λόγος οργανώνεται στη γραμματική (που μαζί με το λεξιλόγιο συνθέτουν το σύνολο της γλώσσας). Η γραμματική αποτελείται από έναν περιορισμένο αριθμό βασικών στοιχείων που είναι δυνατό, αν συνδυαστούν σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, να δημιουργήσουν την απειρία της γλώσσας. Οι κανόνες αυτοί συμπεριλαμβάνουν και τους συντακτικούς, με βάση τους οποίους δομούνται οι προτάσεις (μονάδες του λόγου στο επίπεδο του συντακτικού). Έτσι, η πρόταση αναλύεται σε βασικά συστατικά τα οποία συγκροτούνται από άλλα μικρότερα (ιεραρχική δομή, η οποία καθορίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις-γραμματική φραστικής δομής). Οι αναλύσεις αυτές των προτάσεων μελετούνται στο συντακτικό επίπεδο. Οι παραπάνω θέσεις ανταναικλούν την ιδεολογία των Δομιστών για το γραμματικό σύστημα, η οποία ανακαλέστηκε σε πολλά σημεία από τη θεωρία της Γενετικής- Μετασχηματιστικής Γραμματικής του Αμερικανού γλωσσολόγου Noam Chomsky (1965, Μπαμπινιώτης, 1986).

Κατά τη θεωρία του Chomsky, οι προτάσεις χαρακτηρίζονται από μια επιφανειακή δομή- η σειρά με την οποία τίθενται οι λέξεις στην πρόταση- και από μια βαθιά δομή-σημασιολογία της πρότασης- που όμως δεν ταυτίζονται μεταξύ τους αλλά

σχετίζονται με τους μετασχηματιστικούς κανόνες ή νόμους. Για την Πήτα (1998), «το μοντέλο της Γενετικής-Μετασχηματικής Γραμματικής αποδεικνύεται επαρκές στο επίπεδο της παρατήρησης, δηλαδή της απαρίθμησης και επιφανειακής μόνον περιγραφής των προτάσεων, αλλά ανεπαρκές στο επίπεδο της περιγραφής, δηλαδή, της ιεραρχικής δομής των προτάσεων» (σελ.67). Κι αυτό συμβαίνει γιατί το μοντέλο δεν μπορεί να αναλύσει τις πολυσύνθετες προτάσεις της γλώσσας.

Τα επίπεδα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης λοιπόν, όπως αδρά περιγράφηκαν παραπάνω είναι αναπτυγμένα στα παιδιά πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο¹.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η μελέτη των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών 8,4-9,3 ετών στο φωνολογικό επίπεδο (διάκριση φθόγγων και γραφημάτων, ολοκλήρωση λέξεων, σύνθεση φθόγγων) και στο συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο (ολοκλήρωση προτάσεων, λεξιλόγιο, δοκιμασία αναγνωστικής ικανότητας) σε σχέση με ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

2.2 Γλώσσα: Η προφορική και γραπτή μορφή της και η μεταξύ τους σχέση

Ο χαρακτήρας της γλώσσας είναι πολύπλοκος, πολυσύνθετος και ετερογενής ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά του² μιας και το σύνολο των ανθρώπων που την μιλούν δεν είναι ομοιογενές (Μιχαηλίδης, 1977). Η γλώσσα γεννήθηκε τη στιγμή που ο άνθρωπος ένοιωσε την επιθυμία να βγει από την μοναξιά του πρωτογονισμού του και να αναζητήσει την προφορική αρχικά κι έπειτα γραπτή επικοινωνία με το συνάνθρωπό του, η οποία και τον ώθησε στη δημιουργία και ανάπτυξη του θαυμαστού πολιτισμού του. Ο έλλογος άνθρωπος έλαβε τα πρωτεία μέσα στον κόσμο των ζωντανών πλασμάτων, γιατί μόνος αυτός διέθετε το προνόμιο της γλωσσικής επικοινωνίας.³ Κατά τούτο, η επικοινωνία, ως μετάδοση πληροφοριών, γνώσεων ή γεγονότων, ή ως «συμβολική συνδιάλεξη ανάμεσα σε νοήμονα όντα» κατέστη εφικτή τόσο στο διατομικό (πρόσωπο με πρόσωπο), όσο και στο μαζικό επίπεδο (Κατή, 1994, σελ.24. Κομίλη, 1996. Σαμαρζή, 1995). Έτσι, κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία διέρχεται κατά κανόνα από τα στάδια της παραγωγής από τον πομπό, της μετάδοσης

¹ Βλ. και υποκεφάλαιο 2.2.

² Για τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού συστήματος βλ. Μήτσης, 1999, σελ. 27-34.

³ Η επικοινωνία χαρακτηρίζει και τις σχέσεις των ζώων, όχι, όμως, με την μορφή της χρήσης γλωσσικών σημείων ή σημαδιών.

μέσω μιας οδού και της πρόσληψης από τον δέκτη, διακινήθηκαν και διακινούνται μεταξύ των ατόμων οι πληροφορίες και τα συναισθήματα.

Λόγω της διάρκειάς του στο πέρασμα των αιώνων και την αργή και σταθερή του εξέλιξη, το γλωσσικό σύστημα απέκτησε πολυμορφία και η συνθετότητά του άρχισε να ερμηνεύεται την εποχή της εμφάνισης της νεότερης γλωσσολογίας, δηλαδή μετά το 1925 (Διαμαντόπουλος, 1994). Μέχρι τότε, απόπειρες για την εξήγηση του γλωσσικού φαινομένου είχαν γίνει από διάφορους επιστημονικούς κλάδους όπως τη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ιστορία κ.τ.λ.. Ο Saussure, θεμελιωτής της νεότερης γλωσσολογίας, και οι μετά από αυτόν γλωσσολόγοι έθεσαν τη γλώσσα στο επίκεντρο των επιστημονικών τους προβληματισμών και την μελέτησαν διεξοδικά, επιχειρώντας τη διάκρισή της σε «λόγο» και σε «ομιλία» (Κατή, 1992. Μήτσης, 1995, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω διαχωρισμό ο «λόγος» (langue) ανταποκρίνεται στο αφηρημένο σύστημα της γλώσσας, ενώ η «ομιλία» (parole), σημαίνει την κατά άτομο εφαρμογή του γενικού συστήματος. Ο Chomsky, αργότερα, αναφέρεται στους όρους "γλωσσική ικανότητα" και "γλωσσική πλήρωση" αντίστοιχα προς τους όρους "λόγος" και "ομιλία" (Κατή, 1992. Μπαμπινιώτης, 1986. Πόρποδας, 1996. Τσιτσιπής, 1998). Το άτομο, με άλλα λόγια, μιλάει το λόγο του προφορικά ή και γραπτά με άξονα άρθρωσης τους συνδυαστικούς κανόνες και τις διαφοροποιητικές αρχές οι οποίες προδιαγράφουν και ρυθμίζουν κατά τρόπο συμβατικό και συναινετικό την οργάνωση του συστήματος (τη λεγόμενη «γραμματική»).

Η γλώσσα λαμβάνει δυσδιάστατο χαρακτήρα στα δύο ακρογωνιαία στάδια της επικοινωνιακής διαδικασίας (παραγωγή-πρόσληψη), για την οποία δικαιολογεί και την ύπαρξή της καθώς και αντίστοιχες προς αυτό γλωσσικές δεξιότητες⁴. Κατά την παραγωγή, η γλώσσα μιλιέται ή γράφεται, ενώ κατά τη λήψη ακούγεται ή αναγιγνώσκεται. Έτσι, το γλωσσικό σύστημα, που ηχητικά αποτελείται από δύο επίπεδα άρθρωσης⁵, εκδηλώνεται είτε ως ομιλία και ακρόαση (προφορικός λόγος-προφορικές δεξιότητες) είτε ως γραφή και ανάγνωση (γραπτός λόγος-γραφημικές δεξιότητες).

Ο προφορικός λόγος προηγήθηκε χρονικά του γραπτού και αναπτύχθηκε αυτόνομα. Πριν ο άνθρωπος μεταδώσει με γραπτά σύμβολα σκέψεις ή γεγονότα τα απέδωσε προφορικά με την πράξη της ομιλίας. Η εξέλιξη του προφορικού λόγου στον άνθρωπο αποτέλεσε αντικείμενο ποικίλων ερευνών, των οποίων τα αποτελέσματα

⁴ Αντί του όρου «γλωσσικές δεξιότητες», αργότερα προτάθηκε ο όρος «δραστηριότητες επικοινωνίας» και οι όροι «χρήση» και «εφαρμογή», αντί των «λόγος» και «ομιλία» αντίστοιχα.

⁵ Στο πρώτο επίπεδο άρθρωσης οι φθόγγοι (έτσι καλούνται οι ήχοι στο φωνητικό τομέα της γλώσσας) δεν έχουν σημασία, ενώ στο δεύτερο συνδυάζονται κι αποκτούν συγκεκριμένη σημασία.

διαμόρφωσαν την εικόνα των πέντε (5) σταδίων⁶. Κατά τη διάρκεια των σταδίων αυτών (οριοθετούμενα σχετικώς), ολοκληρώνεται η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος (διάκριση, κατανόηση και παραγωγή συνδυασμένων ήχων), του συντακτικού συστήματος (ανακάλυψη αρχών δομής των λέξεων στην πρόταση) και του σημασιολογικού συστήματος. Το τρίπτυχο αυτό δομεί το γλωσσικό φαινόμενο ή αλλιώς, τα τρία συστήματα είναι στην ουσία υποσυστήματα του γλωσσικού συστήματος και το περιγράφουν. Η προφορική μορφή της γλώσσας υπάρχει κατά πρώτο λόγο στον άνθρωπο υπό το πρίσμα της φωνολογικής ανάπτυξης (ήχοι και άναρθρες κραυγές, βάβισμα, ιδιόρρυθμα φωνολογικά σύνολα). Στο συντακτικό, διαμορφώνεται το στάδιο της μίας λέξης ή ολοφραστικό (10/12-18/20 μήνες), αργότερα το στάδιο των δύο λέξεων ή τηλεγραφικού λόγου (18/20-2 ετών), το στάδιο των προτάσεων με τρεις λέξεις (2-3 ετών) και τέλος το στάδιο της πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης (3-6 ετών). Η πρόοδος στο τομέα της γλωσσικής πρόσληψης και παραγωγής είναι στο στάδιο αυτό εμφανής (Κατή, 1992. Μιχαηλίδης, 1977). Η σημασιολογική εξέλιξη, η οποία διαμορφώνεται γύρω στα οχτώ (8) χρόνια, σηματοδοτείται από τον εμπλουτισμό του παιδικού λεξιλογίου, την απόκτηση των εννοιών των λέξεων (η οποία είναι μια αυτόματη διαδικασία για τους έμπειρους αναγνώστες), τη γνώση των σχέσεων των λεξιλογικών εννοιών και την απόκτηση των εννοιών της δομής των προτάσεων (Elliot, 1983. Rayner & Pollatsek, 1989, Πόρποδας, 1996). Γενικά, πάντως με την ωρίμανση⁷ του ανθρώπου επέρχεται και η εξοικείωσή του με τον προφορικό λόγο με αποτέλεσμα να επιλέγει λέξεις με περισσότερη ακρίβεια και καταλληλότητα. Ο αριθμός λέξεων του λεξιλογίου του αυξάνει “ανεξάρτητα ακόμα κι από τη σχολική εκπαίδευση” (Ματσαγγούρας, 1988, σελ.26). Συνεπώς, το άτομο πριν ακόμα φοιτήσει στο σχολείο έχει ήδη εμπειρίες στην εξάσκηση του προφορικού λόγου, δηλαδή γνωρίζει τη γλώσσα του.

Ύστερα από ανάλυση συγκεκριμένων παραδειγμάτων γλωσσικής πλήρωσης των παιδιών, η συμπεριφοριστική έρευνα έδειξε ότι η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το περιβάλλον, κυρίως την οικογένεια, στοιχείο το οποίο ο Chomsky και οι οπαδοί του απέρριψαν κατά βάση (1965, στο Κατή, 1992). Ο Αμερικανός γλωσσολόγος θεώρησε ότι ο γλωσσικός μηχανισμός είναι δημιουργικός κι ότι κάθε ομιλητής/-τρια μπορεί να δημιουργεί και να κατανοεί άπειρες προτάσεις τις οποίες δεν έχει ποτέ ακούσει.

⁶ Για πλήρη ενημέρωση σχετικά με τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης βλ. Πόρποδας, 1996 και Μήτσης, 1999.

⁷ Ωρίμανση για τον Piaget είναι η διαδικασία μέσω της οποίας συντελείται η βιολογική αλλαγή.

Αντίθετα, για τον J.Piaget και τους συνεργάτες του (επηρεασμένοι από την γνωστική θεωρία), η γλώσσα -και φυσικά ο προφορικός λόγος- είναι όργανο της σκέψης και μαζί διέρχονται τις εξής τέσσερις αναπτυξιακές περιόδους: περίοδος απόκτησης αντιληπτικών αμεταβλήτων (0-24 μηνών), περίοδος προλειτουργικής διαισθητικής σκέψης (2-7 ετών), περίοδος συγκεκριμένης λειτουργικής σκέψης (7-12 ετών), περίοδος τυπικής προτασιακής σκέψης⁸ (12 ετών και εξής) (Δημητρίου, 1980. Κίτσος, 1971. Παπανικολάου, 1977. Φράγκου, 1998). Για τον Salkind (1991), οι παραπάνω περίοδοι διαφέρουν ποιοτικά, έχουν την ίδια ακολουθία και είναι ιεραρχικά οργανωμένοι. Οι Sternberg & Powell (1983) συμφωνούν στο ότι τα τέσσερα στάδια της πιαζετιανής θεωρίας αφορούν “μια πορεία που όλοι οι άνθρωποι ακολουθούν, άσχετα από ατομικές διαφορές” (σελ.365).

Από την άλλη πλευρά, το άτομο επιχειρεί επίσημα την αναπαράσταση του προφορικού λόγου στο φωνητικό επίπεδο στην ηλικία των 5 ½ - 6 ½ ετών, με την έναρξη δηλαδή της προσχολικής και μετέπειτα σχολικής του σταδιοδρομίας (Πόρποδας, 1990). Τούτη η αναπαράσταση του προφορικού λόγου για τον Πόρποδα δεν είναι άλλη από την γραπτή μορφή της γλώσσας, η οποία ανακαλύφθηκε ή εφευρέθηκε ύστερα από την ανάγκη του ανθρώπου να επιτύχει τη διαχρονικότητα στον προφορικό λόγο. Οι γραφικές ικανότητες του ατόμου διήλθαν και εξωτερικεύτηκαν μέσα από διάφορες φάσεις στην ιστορική πορεία του γένους του και συνέβαλαν τα μέγιστα στην μόνιμη αποτύπωση στην πέτρα, τον πάπυρο ή το χαρτί των μηνυμάτων, των ιδεών, των εντυπώσεων και των προβληματισμών του. Από την εικονική γραφή (σχέδια και εικόνες) στα ιδεογράμματα (αναπαραστάσεις συμβολικού χαρακτήρα) κι από τα λογογραφικά συστήματα (η μονάδα αναπαράστασης αποκτά εννοιολογικό περιεχόμενο) στα συλλαβικά και τα αλφαβητικά, ο άνθρωπος «συγκράτησε ό,τι καλό είχε κληρονομήσει από τις περασμένες γενιές κι αφού το χρησιμοποιούσε το μετέδιδε στις μεταγενέστερες» (Διαμαντόπουλος, 1994, σελ. 126). Με την εκτύπωση των πρώτων βιβλίων η προφορική παράδοση απέκτησε γραπτή μορφή. Τα παραδεδομένα από τους προγόνους μετατράπηκαν σε γραπτά χνάρια και πέρασαν στην σφαίρα της αιωνιότητας. Το έναυσμα στο νου δόθηκε με σκοπό να απελευθερωθεί, να δει και να γνωρίσει άλλους τρόπους σκέψης, διαφορετικές προσεγγίσεις και νέες ανακαλύψεις. Η επιστήμη προόδευσε και ο ανθρώπινος πολιτισμός ανελίχθηκε πράττοντας βήματα σταθερά προσανατολισμένα στο μέλλον. Το «γράφειν» συνδέθηκε με το «λέγειν» άρρηκτα και

⁸Ένα εναλλακτικό ως προς τη δομή του γνωστικού συστήματος μοντέλο πρότεινε ο Δημητρίου στα 1986. Βλ. περισσότερα στο σχετικό του άρθρο.

φυσικά υπό το πρίσμα μιας αλληλοεξαρτώμενης αιτιακής σχέσης στην οποία οι δύο δεξιότητες συνυπάρχουν με διαφορές και ομοιότητες ως προς την εκμάθησή τους.

Ως προς τις διαφορές, ο Πλατωνικός Σωκράτης στο «Φαίδρο» (ανθολόγιο Ελλήνων συγγραφέων, 1995), εκθειάζει τις δυνατότητες του «λέγειν», του προφορικού λόγου δηλαδή, τις οποίες, προσπαθώντας να πείσει τον συνομιλητή του, συνοψίζει στα εξής: ο προφορικός λόγος είναι πηγαίος, αυθόρμητος, δεν αφήνει ασάφειες και απορίες, ενώνει ψυχικά κι όταν πάρει την μορφή δημιουργικού διαλόγου αποτελεί την ανώτατη μορφή του ανθρώπινου λόγου, γιατί είναι έμψυχος, έχει κίνηση και ζωντάνια. Ο Σωκράτης, του οποίου η διδασκαλία υπήρξε κατεξοχήν προφορική, διατυπώνει την άποψη ότι ο γραπτός λόγος εξασθενεί την μνήμη, αφού ο άνθρωπος εμπιστεύεται τα γραπτά χωρίς να την ασκεί. Επίσης, η εκμάθηση του προφορικού λόγου «αναπτύσσεται αυτόνομα σαν απάντηση σε έναν βιολογικά προκαθορισμένο πρόγραμμα», ενώ «η εκμάθηση του γραπτού λόγου απαιτεί διδασκαλία κι ένα ανώτερο επίπεδο γνωστικής ενημερότητας, στο οποίο συντελείται η γνωστική επεξεργασία των οπτικών συμβόλων» (Πόρποδας, 1991, σελ.8).

Ως προς τις ομοιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου, και κυρίως της ανάγνωσης και της ομιλίας, ο Πόρποδας παραθέτει τις απόψεις της Liberman οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: 1^{ov}) όταν εμποδιστεί η απόκτηση της ομιλίας, εμποδίζεται και η απόκτηση της ανάγνωσης και 2^{ov}) το αλφαβητικό σύστημα αποτελεί αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της ομιλούμενης γλώσσας (1991).

Στην εποχή μας, βέβαια, ο γραπτός λόγος δεν έχει καταστεί «δεύτερη φύση» για τους περισσότερους ανθρώπους, διότι, συντελούμενος σε ένα ανώτερο επίπεδο γνωστικής ενημερότητας, απαιτείται για την εκμάθησή του διδασκαλία. Όποιος δεν έχει κατορθώσει να αγγίξει αυτό το επίπεδο παραμένει αναλφάβητος, «οργανικά» ή «λειτουργικά»⁹. Και η αδυναμία του ανθρώπου να γράφει και να διαβάζει συνεπάγεται αδυναμία προσαρμογής στο σύγχρονο κοινωνικό σύστημα καθώς και προβλήματα αδιέξοδα πολλές φορές στην καθημερινότητά του. Ειδικά στον τεχνολογικά κρατούμενο αιώνα μας, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ταχύρυθμη μετάδοση της πληροφορίας σε γραπτή κυρίως μορφή, ο "λειτουργικά" ή "οργανικά" αναλφάβητος άνθρωπος αποτυχαίνει να αντεπεξέλθει στις κοινωνικές του υποχρεώσεις και αποχωρεί

⁹ Τα «οργανικά» αναλφάβητα άτομα δεν έχουν διδαχθεί ποτέ ανάγνωση και γραφή σε αντίθεση με τα «λειτουργικά αναλφάβητα» στα οποία έχει συστηματικά διδαχθεί ο γραπτός λόγος, αλλά σε επίπεδο μικρό σχετικά με τις απαιτήσεις της εποχής τους (Πόρποδας, 1983).

ηθελημένα ή μη στο περιθώριο του κοινωνικοπολιτιστικού χάρτη ως θύμα -δεν είναι λίγες οι φορές- ρατσιστικών εκδηλώσεων.

Συμπερασματικά, ο προφορικός λόγος κι ο γραπτός λόγος σχετίζονται άμεσα. Ο προφορικός λόγος παρουσιάζει μια αυτονομία και αργά ή γρήγορα κατακτάται από το άτομο ως αποτέλεσμα της βιολογικής του ωρίμανσης. Ο γραπτός λόγος, ο οποίος κωδικοποιεί τη γλώσσα, χρειάζεται μεθόδευση από το άτομο και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των νοητικών του λειτουργιών (βλ. παρακάτω). Είτε αμφίδρομη είτε μονόδρομη είναι η διεύθυνση του βέλους στη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου, αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι είναι διακριτή κι ότι τα δύο αυτά συστατικά του γλωσσικού φαινομένου συγκλίνουν κάτω από το γενικό σκοπό των επικοινωνιακών προθέσεων του ατόμου.

2.3 Η Ανάγνωση

2.3 i) Τι είναι Ανάγνωση

Η γραπτή γλώσσα υπό συνθήκες λήψης αναγιγνώσκεται, όπως ακριβώς η προφορική ακούγεται. Υπάρχει, μάλιστα, σύμφωνα με τους ερευνητές άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στην ανάγνωση και στον προφορικό λόγο (Πόρποδας, 1991, βλ. υποκεφάλαιο 2.2).

Η απόσπαση του εννοιολογικού περιεχομένου του γραπτού λόγου ύστερα από ερμηνεία του συμβολικού του συστήματος φαίνεται να είναι πρώτιστα ο σκοπός της αναγνωστικής πράξης (Πόρποδας, 1983). Μια τέτοια ερμηνεία των συμβόλων οδηγεί στην επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος μεταξύ των ανθρώπων, γεγονός για το οποίο υφίσταται εξαρχής ο γραπτός λόγος. Μέσω των κειμενικών αναγνωσμάτων το άτομο κοινωνικοποιείται, κατανοώντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Ο M. Lobrot (1983, στο Σινανίδου, 1993) αναφέρεται στην ανάγνωση ως μέσου του ουσιαστικού πολιτισμού το οποίο επιτρέπει σε κάποιον να έλθει σε επικοινωνία με τον εσωτερικό κόσμο των άλλων, ενώ ο Βάμβουκας συνδέει την ανάγνωση με την νόηση και τη σκέψη, γράφοντας ότι «η μάθησή της συνιστά διανοητική δραστηριότητα» (1989, σελ.40) και «πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά» (1984, σελ.9). Σύνθετη διαδικασία θεωρούν την ανάγνωση και οι Goodman & Niles, κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να αναπλάσει το κρυπτογραφημένο μήνυμα του συγγραφέα (1970, στο Σπινκ, 1990).

Η «ανάπλαση» του κρυπτογραφημένου μηνύματος της πράγματι πολύπλοκης αναγνωστικής λειτουργίας είναι ό,τι αποκαλείται «ερμηνεία» του γραπτού συμβολικού συστήματος (Πόρποδας, 1983). Ερμηνεύω ή αναπλάθω το συμβολικό ερέθισμα-γράφημα- σημαίνει το αποκωδικοποιώ, στοχεύοντας στην απόσπαση του εννοιολογικού του περιεχομένου. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι δύο ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης συνιστούν την εξής μαθηματική φόρμουλα της ανάγνωσης: $An=AxK$, όπου An =ανάγνωση, A = αποκωδικοποίηση και K = κατανόηση¹⁰. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να συνεισφέρουν στην αναγνωστική ικανότητα είναι οι ορθογραφικές δεξιότητες και η αναγνωστική ταχύτητα¹¹. Η Aaron και οι συνεργάτες της πιστεύουν ότι «λόγω της ρυθμιστικής τους φύσης οποιοδήποτε συστατικό της φόρμουλας είναι δυνατό να μην αναπτυχθεί, ενώ κάποια άλλα να παραμείνουν άθικτα» (Aaron et al, 1999, σελ.124).

Η παραπάνω μαθηματική σχέση για άλλους συμπληρώνεται κι από ένα ακόμη επίπεδο: την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενο του μηνύματος (Βάμβουκας, 1984). Ο αναγνώστης όχι μόνο αποκωδικοποιεί και κατανοεί το ανάγνωσμα, αλλά, ταυτόχρονα, το αναλύει, το εκτιμά και το αξιολογεί επισημαίνοντας και διαχωρίζοντας το σωστό από το λαθεμένο, το αποδεκτό από το απορριπτέο σύμφωνα πάντα με τα προσωπικά του κριτήρια ερμηνείας των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και θεώρησης της πραγματικότητας. Η εμπειρία του καθενός συμπληρώνει τα κενά. Τα τρία επίπεδα είναι αδιάσπαστα κι αδιαχώρητα ενωμένα μεταξύ τους και χαρακτηρίζουν την αναγνωστική ικανότητα.

Το θέμα της ανάγνωσης, η οποία «δε συγκρίνεται με κανένα άλλο μέσο μάθησης και επικοινωνίας» και συγκεκριμένα η απάντηση στο ερώτημα «πώς» διαβάζουμε κι όχι μόνο «τι» είναι διάβασμα, μελετήθηκε εκτενώς ιδιαίτερα στις Η.Π.Α και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Καλβίνος, 1995, σελ. 15). Στον Γαγάτση (1985) αναφέρεται ότι περισσότερες από 7.000 εργασίες πάνω στην ανάγνωση έγιναν μόνο στις Η.Π.Α μέχρι το 1977. Τα σχετικώς εκδιδόμενα περιοδικά στις δύο αυτές χώρες εμπεριέχουν ποικίλα άρθρα που αφορούν στην ανάγνωση, τη λειτουργία και τη δυσλειτουργία της. Οι συγγραφείς δεν

¹⁰ Στο πρωτότυπο είναι: $R= D \times L$, όπου R = reading (ανάγνωση), D = decoding (αποκωδικοποίηση) και L = linguistic comprehension (γλωσσική κατανόηση). Η Aaron και οι συνεργάτες της (1999) κατέληξαν σε αυτό μετά από έρευνά τους σε τυχαίο δείγμα 139 Αμερικανών μαθητών 'Γ, 'Δ και 'Στ τάξης. Τα υποκείμενα υποβλήθηκαν σε δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτού λόγου.

¹¹ Από την έρευνα των Aaron et al (1999) συμπεραίνεται ότι ο παράγοντας αναγνωστική ταχύτητα ισχύει μόνο για τους μαθητές της Στ' Δημοτικού. Σύμφωνα με το Stanovich (1980, In Rayner & Pollatsek, 1989), η ταχύτητα στην ανάγνωση των λέξεων μέσα σε κειμενικό περιβάλλον είναι μεγαλύτερη από αυτήν του να αναγνωστούν μεμονωμένα.

προέρχονται μόνο από το χώρο της Παιδαγωγικής-εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί. Γιατί μπορεί ο προβληματισμός γύρω από την αναγνωστική συμπεριφορά να παραπέμπει σε πεδία ερευνών παιδαγωγικής φύσης (η δεξιότητα αναπτύσσεται στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία και συντηρείται στην ανώτερη σχολική με διαρκή πρακτική εξάσκηση μέσω αναγνωστικών ασκήσεων), ωστόσο, προσέδωσε κίνητρα για ερευνητική δραστηριοποίηση και σε γλωσσολόγους, νευρογλωσσολόγους και ψυχολόγους (κυρίως γνωστικούς και σχολικούς). Η διεπιστημονικότητα στην προσέγγιση του γραπτού λόγου, όπως αυτός εκδηλώνεται μέσα από την ανάγνωση, άνοιξε νέους ορίζοντες στην περιγραφή του «τω» και του «πώς», καθώς και των δυσχερειών και προβλημάτων που συχνά συνοδεύουν την αναγνωστική λειτουργία. Παραμερίστηκε, λοιπόν, η μονομερής και μονοδιάστατη διατύπωση απόψεων κι απαντήσεων που αφορούν στη φύση και την διαδικασία της αναγνωστικής πράξης -η ανάγνωση δεν αφορά μόνο δασκάλους, μόνο ψυχολόγους ή μόνο γιατρούς- και καταστρώθηκε πληθώρα ερευνητικών πλάνων.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στην λειτουργία της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης.

α) Αποκωδικοποίηση

Η «τεχνική-αισθητηριακή» πλευρά της ανάγνωσης, η οποία αποτελεί και στρατηγική αναγνώρισης κι επεξεργασίας του γραπτού λόγου περιλαμβάνει το περίπλοκο σύστημα της ενεργοποίησης των αποκωδικοποιητικών μηχανισμών (Aarom et al., 1999. Βάμβουκας, 1984). Αποκωδικοποίηση νοείται η διαδικασία κατά την εφαρμογή και την εξέλιξη της οποίας ο αναγνώστης, προσλαμβάνοντας οπτικά ή ακουστικά την κωδικοποιημένη σε γραπτά σύμβολα λέξη-ερέθισμα (stimuli) προσπαθεί σε ακολουθία από αριστερά προς τα δεξιά, σύμφωνα με την αρχή της σειράς και του γραμμικού χαρακτήρα του σημαίνοντος¹² να την προσπελάσει σημασιολογικά (Μήτσης, 1997. Πόρποδας, 1996). Αποδεχόμαστε το γενικό χαρακτηρισμό της γραπτής γλώσσας ως κώδικα, σύμβολα του οποίου είναι τα γραφήματα (γράμματα). Τα γραπτά αυτά σημεία προφέρονται αφού συνδυαστούν με τη φωνολογική αναπαράστασή τους, τα φωνήματα. Η αντιστοίχιση γραφήματος- φωνήματος είναι σε τελική ανάλυση η

¹² Η γλώσσα, είτε στην γραπτή της μορφή είτε στην προφορική, διαθέτει γραμμικότητα. Τα γλωσσικά στοιχεία (φωνήματα) τίθενται το ένα μετά το άλλο σε μια ροή και διαμορφώνουν το μήνυμα. Για παράδειγμα, στη λέξη «μέρα» ο φθόγγος /μ/ ακολουθείται διαδοχικά από τους φθόγγους /ε/, /ρ/, /α/ που εκτυλίσσονται σε χρονική διάσταση και βοηθούν τον αναγνώστη ή ακροατή να καταλήξει στη σύλληψη της έννοιας [μέρα]. Αλλαγή στη σειρά ισοδυναμεί με διαφορετικότητα στο νόημα.

αποκρυπτογράφηση ή μετάφραση του κώδικα, αυτό που καλείται δηλαδή “αποκωδικοποίηση”.

Αναφερόμενοι στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, θεωρούμε υπαρκτή σε γενικές γραμμές την αντιστοιχία¹³ μεταξύ συγκεκριμένων γραφημάτων και συγκεκριμένων φωνημάτων. Έτσι, για παράδειγμα ο ήχος /π/ ανταποκρίνεται στο γράφημα -π-. Τα γράφηματα γ α τ α προφερόμενα σειριακά αντιστοιχούν στους ήχους /γ/ /α/ /τ/ /α/ και μετά από φωνηματική συγχώνευση¹⁴ ως σύνολο σημαίνουν την έννοια “γάτα”. Ο έμπειρος αναγνώστης ονοματίζει τις λέξεις σε περίπου 400 msec και πολλές φορές τις “μαντεύει”, βλέποντας μόνο τα 2-3 πρώτα γράφηματα εμπιστευόμενος την αναγνωστική του εμπειρία (βλ. περισσότερα στο υποκεφάλαιο 2.4).

Για να αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης μια λέξη, χρειάζεται να συλλάβει τις πληροφορίες γραφημικής, φωνημικής, σημασιολογικής και φωνολογικής φύσης τις οποίες του δίνει η κάθε λέξη. Έτσι, απαραίτητο είναι να γνωρίζει τη γραφημική και φωνητική ταυτότητα των γραμμάτων (περίγραμμα και άκουσμα), τους κανόνες της αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος, το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης καθώς και τους γραμματικοσυντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Όταν αυτές οι προϋποθέσεις πληρούνται σε βαθμό ικανοποιητικό, αν όχι πλήρη, ο αναγνώστης δύναται να κατορθώσει την αποκωδικοποίηση της λέξης.

Στην έρευνά μας εξετάζουμε την ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων σε παιδιά ηλικίας 8,4-9,3 ετών.

β) Κατανόηση

Η κατανόηση¹⁵ θεωρείται κατά γενική ομολογία θεμελιώδης στόχος που πρέπει να τίθεται συνειδητά από τον αναγνώστη για να ολοκληρωθεί η αναγνωστική προσπάθεια. Η ανάγνωση δεν πραγματοποιείται μόνο για να αποκωδικοποιηθεί το/τα εκάστοτε μήνυμα/-τα του συγγραφέα. Προϋπόθεση είναι αυτό, απώτερος σκοπός όμως, είναι τα αισθητηριακά ερεθίσματα των γραπτών συμβόλων του μηνύματος που

¹³ Στην ελληνική γλώσσα, η σχέση δεν είναι πάντα εμφανής. Για παράδειγμα, ο ήχος /ν/ αποδίδεται με η, υ, ύ, ει, ι και οι. Η απομάκρυνση από την πιστή απόδοση των φωνημάτων δημιουργεί προβλήματα σε μαθητές και μη. Ο Βάμβουκας και οι συνεργάτες του (1999) διαπιστώνουν ότι 15% των Ελλήνων και Κυπρίων μαθητών της Ε' και Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανακωδικοποίηση λέξεων που ακούν, λόγω «ελλιπούς κατοχής της φωνηματικογραφηματικής αναντιστοιχίας της ελληνικής γλώσσας» (σελ.95).

¹⁴ Η φωνηματική συγχώνευση σχετίζεται με την φωνολογική ενημερότητα (αναλυτικά βλ. παρακάτω).

¹⁵ Η κατανόηση είναι αναγνωστική και ακουστική. Οι αναφορές μας περιορίζονται στην αναγνωστική.

προσλαμβάνονται οπτικά διεγείροντας τα εγκεφαλικά νεύρα, να αποκτήσουν υπόσταση νοητική και να συλληφθούν από το νου του αναγνώστη ως ολότητες που μεταφέρουν την “ουσία” και το νόημα του περιεχομένου της σκέψης του πομπού (κατανόηση).

Ο Schnotz πρεσβεύει ότι “η κατανόηση των αναγνωσμάτων είναι μια ενεργητική, σκόπιμη διαδικασία στην οποία το άτομο αποκτά νέες γνωστικές δομές στη βάση μιας υπαρκτής προηγούμενης γνώσης» (1996, «prior knowledge”, σελ.562). Η προϋπάρχουσα γνώση¹⁶ εγκιβωτισμένη στα γνωστικά σχήματα, κατά τους ψυχολόγους, συσχετίζεται, συμπληρώνεται ή και τροποποιείται ακόμη από το προϊόν της διανοητικής επεξεργασίας του σημασιολογικού περιεχομένου των κειμενικών πληροφοριών (κατανόηση), δηλαδή τη νέα γνώση. Η συσχέτιση, η συμπλήρωση και η τροποποίηση αποσκοπούν στην επίτευξη υψηλής ανταπόκρισης στην γενική γνώση (Schnotz, 1996). Οι λογικές σχέσεις μεταξύ παλαιών και νέων πληροφοριών ανακαλύπτονται από τον αναγνώστη και τον οδηγούν σταδιακά στο νόημα.

Για τον Dewey, «σύλληψη του νοήματος ενός πράγματος, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης σημαίνει να το βλέπεις στις σχέσεις του με άλλα πράγματα» (Τομασίδης, 1982 στο Βάμβουκας, 1984). Τα άλλα πράγματα δεν είναι μόνο τα παρόντα αλλά και η προηγούμενη γνώση, η υπάρχουσα γνωστική δομή, αποτελούμενη από πληροφορίες που προέρχονται από τις βιωματικές εμπειρίες του ατόμου. Κατά αυτόν τον τρόπο, παλιές και νέες γνώσεις οδηγούν στην επίτευξη της κατανόησης.

Φορείς των πληροφοριών και των γνώσεων κι άρα συστατικά στοιχεία των γνωστικών δομών είναι οι λέξεις. Ο Κ.Ν.Παπανικολάου (1977) αναφέρει ότι, από γλωσσολογικής άποψης, οι λέξεις αποτελούνται από τα φωνήματα, που ορίζονται ως «η μικρότερη κατηγορία ήχων που διαφοροποιεί σημασίες» και γράφονται (Κατή, 1992, σελ. 93). Από ψυχολογική άποψη οι λέξεις είναι δυνατόν να θεωρούνται ως ερεθισμοί που, φτάνοντας στον εγκέφαλο, μετατρέπονται σε σήματα των αντικειμένων ή των φαινομένων που συμβατικά αντιπροσωπεύουν, μας δηλώνουν τις ιδιότητες και τις σχέσεις τους και προκαλούν αντιδράσεις. Για τον Μιχαηλίδη, η λέξη σαν έκφραση έχει τον δικό της μουσικό ρυθμό και χρώμα, το δικό της υπαρκτικό υπόβαθρο [...] και γίνεται αφετηρία για δράση εσωτερική και εξωτερική (1977, σελ.25). Οι έννοιες των πραγμάτων του κόσμου επειδή δεν κυφορούνται στις λέξεις (κι εξελικτικά στις προτάσεις και στο κείμενο) δεν ταυτίζονται με αυτές. Η σχέση, όμως, σημαίνοντος (λέξη) και του σημαινόμενου (έννοια) υφίσταται πράγματι και εναπόκειται στις

¹⁶ Για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης βλ. περισσότερα W.Schnotz - S.Ballstaedt (1996).

πνευματικές προσπάθειες του αναγνώστη να ανακαλύψει τη βαθυπόστατη ουσία της και να την κρίνει. Όταν ο αναγνώστης απαντήσει στο ερώτημα «τι σημαίνει το τάδε ή το δείνα στο ανάγνωσμα;» μπορεί να θεωρηθεί ότι κατανόησε τις συγγραφικές προθέσεις, ανακάλυψε τι φανερώνει η λέξη και «οργάνωσε τις διαδικασίες της σκέψης του από τα νοήματα που προκύπτουν» (Tucker & McCyllogh, 1981 στο Σπινκ, 1990). Οι οργανωμένες, πια, νοητικές διαδικασίες οδηγούν στην εξαγωγή κειμενικών συμπερασμάτων και στην ενεργοποίηση της ανώτερης μορφής νόησης, το συλλογισμό. Όποιος έχει διεισδύσει στις κρυφές πτυχές των εννοιών των λέξεων δεν μπορεί παρά να προχωρήσει παραπέρα και να πράξει συλλογιστικές ενέργειες για ό,τι προσέλαβε μέσω του κειμένου, μεταφράζοντας, ερμηνεύοντας και επεκτείνοντας¹⁷.

Κάθε αναγνώστης αντιπροσωπεύει μια ξεχωριστή προσωπικότητα που διαθέτει διαφορετική γνωστική υποδομή. Αυτό σημαίνει ότι ο συλλογισμός του σταματά στο επίπεδο εκείνο που του προσδιορίζει το πλαίσιο ανάπτυξης του γνωστικού του υπόβαθρου. Σε ποιο βάθος επεξεργασίας των πληροφοριών και σε ποιο επίπεδο κρίσεων για το ανάγνωσμα δύναται να φτάσει ο αναγνώστης ενός περιοδικού ψυχολογίας ο οποίος γνωρίζει λίγα για το θέμα συγκριτικά με έναν ψυχολόγο; Ο δεύτερος σίγουρα υπερτερεί γνωστικά από τον πρώτο, γιατί η φύση της πληροφορίας άπτεται των ενδιαφερόντων του και διαθέτει προ-αντιλήψεις για αυτό («θεωρία πρόσληψης», Αναγνωστόπουλος, 1995 ή «μοντέλο κοινωνικού εποικοδομητισμού», Calfee & Curley, 1995). Κανένας, ωστόσο, από τους δύο δε θα κρίνει το περιεχόμενο του περιοδικού αν αυτό είναι γραμμένο σε γλώσσα άγνωστη προς αυτόν. Σε μια τέτοια περίπτωση καμία γνωστική υποδομή που να δικαιολογεί την κατανόηση δεν υπάρχει, αφού δεν υφίσταται καν η δυνατότητα αποκωδικοποίησης. Μα ακόμα κι αν αποκωδικοποιηθεί στην περίπτωση που τα σύμβολα της γλώσσας μοιάζουν με αυτά των αναγνωστών, η κατανόηση δε θα είναι εφικτή, αφού οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες είναι άγνωστοι προς αυτούς.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην καλύτερη κατανόηση των αναγνωσμάτων, ο F.B Davis έδειξε στα 1968 ότι σημαντικό είναι να γνωρίζει ο αναγνώστης τη σημασία των λέξεων, μεταφορική και κυριολεκτική¹⁸. Οι ερευνητές, μάλιστα, αργότερα (Rayner & Pollatsek, 1989) συμφώνησαν στο ότι οι

¹⁷ Περισσότερα για τις μορφές έκφρασης της κατανόησης βλ. Βάμβουκας, 1984, σελ. 8-20.

¹⁸ Οι δυσκολίες των μικρών παιδιών στην κατανόηση οφείλονται στο ότι εκλαμβάνουν τις αναφορές των αναγνωσμάτων πάντα ως κυριολεκτικές (Rayner & Pollatsek, 1989).

λεξιλογικές οδηγίες σε παιδιά τα οποία δεν έχουν γνώση της σημασίας μεγάλου αριθμού λέξεων βελτιώνουν σημαντικά την κειμενική κατανόηση.

Η θεωρία της πρόσληψης, η οποία αναγνωρίζει ρόλο ενεργητικό στον αναγνώστη ως προς την ερμηνεία όσων διαβάσει, επακολούθησε άλλων θεωριών. Μέχρι τη δεκαετία του '70 ήταν αποδεκτή η άποψη ότι φορέας των σημασιών είναι η πρόταση, η οποία διακρίθηκε σε μικροπρόταση, (η σημασία του κειμένου με λεπτομέρειες) και σε μακροπρόταση (το περιεχόμενο «αναπαρίσταται με ένα πιο σφαιρικό τρόπο», Schnotz, 1996, σελ.562). Στα 1980 οι θεωρητικοί μιλούσαν για τη δημιουργία διαφορετικών επιπέδων νοητικής αναπαράστασης κατά την ανάγνωση, τα οποία υπηρετούν αλληλοεξαρτώμενες λειτουργίες, ένα από τα οποία είναι και η περιφραση.

Σύμφωνα με νεότερες εργασίες, η περιφραστική απόδοση του κειμένου περιορίζεται στα κύρια σημεία του τα οποία και συγκρατούνται τελικά στην εργαζόμενη μνήμη¹⁹ (Πόρποδας, 1996). Συσχετίζοντας τα δεδομένα, καταλήγουμε στο ότι οι περιορισμένες ικανότητες επεξεργασίας στην εργαζόμενη μνήμη ισοδυναμούν με ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση. Παρά ταύτα, οι Stothart & Hulme σε πρόσφατη έρευνά τους συνέκριναν τις ικανότητες της μακρόχρονης και βραχύχρονης μνήμης μαθητών με προβλήματα στην κατανόηση («poor comprehenders») κι έγραψαν ότι οι μειωμένες ικανότητες τόσο στη βραχύχρονη όσο και στην μακρόχρονη μνήμη "δεν παρέχουν ακριβή εξήγηση ειδικών δυσκολιών κατανόησης στα παιδιά" (1992, στους McDougal & Hulme, 1994, σελ.33). Από την άλλη, οι Oakhill, Yyill & Parkin προέβησαν σε συγκρίσεις στην βραχύχρονη μνήμη ομάδων καλών και μη κατανοητών δείχνοντας ότι οι διαφορές των δύο ομάδων είναι ανύπαρκτες (1996, στο Hulme, 1994).

Φαίνεται ότι οι μνημονικές διεργασίες μόνες τους δεν περιγράφουν το γεγονός της κατανόησης. Για την καλύτερη κατανόηση των αναγνωσμάτων τη δική της σπουδαιότητα εκλαμβάνουν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η προϋπάρχουσα γνώση, το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου, το γνωστικό-νοητικό επίπεδο του αναγνώστη καθώς και η παρουσία τίτλων και εικόνων. Ειδικά οι εικόνες επιδρούν καταλυτικά και αποτελεσματικά στην πορεία κατανόησης των κειμένων. Πέρα από τους αισθητικούς λόγους που δικαιολογούν την παρουσία της (όσο πιο επιτυχημένη είναι τόσο περισσότερο ελκύει την προσοχή του αναγνώστη) η εικονογράφηση αναδεικνύει το περιεχόμενο του αναγνώσματος δίδοντας έμφαση και ιδιαίτερη προβολή κυρίως στα σημεία εκείνα τα οποία σε συνδυασμό με τα λόγια θα υποστούν επεξεργασία στο μυαλό

¹⁹ Οι Lundberg (1994) Μπαμπλέκου (1996) παρουσιάζουν το νεότερο μοντέλο εργαζόμενης μνήμης στις εργασίες τους.

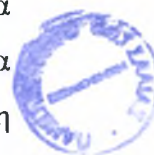
του αναγνώστη. Τα εξέχοντα στοιχεία του κειμενικού περιεχομένου απαντώνται πολλές φορές και στους τίτλους. Οι τίτλοι με τη δική τους δυναμική προσδίδουν το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται το περιεχόμενο προσφέροντας παράλληλα στον αναγνώστη τις λέξεις- κλειδιά που θα συντελέσουν με το δικό τους τρόπο (με ή χωρίς εικόνες) στην διαδικασία της κατανόησης²⁰. Τα δύο συμπληρωματικά στοιχεία ενός κειμένου (τίτλοι και εικόνες) συνιστούν κατά την διδακτική πράξη εφαλτήρια για τη διατύπωση ερωτήσεων προκειμένου να κατανοηθεί το περιεχόμενο του κειμένου.

Στις μέρες μας η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τείνει να αντιμετωπίζει το κειμενικό ανάγνωσμα συλλήβδην, πέρα και πάνω από κάθε αναφορά και ανάλυση του γνωσιολογικού του υπόβαθρου. Η επιφανειακή εξέταση των κειμένων -στα αναγνωστικά του δημοτικού τουλάχιστο- εξοικονομεί χρόνο στους διδάσκοντες οι οποίοι διαθέτουν, σύμφωνα με την Durkin, μόνο το 1% του συνολικού διδακτικού χρόνου για ενέργειες υποβοήθησης την κατανόησης (1981, στο Ματσαγγούρας, 1988). Μόνο και μόνο το ποσοστό αρκεί να μας πείσει ότι οι διδασκαλικές ενέργειες ως προς την αντιμετώπιση του περιεχομένου των κειμένων δεν υποστηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών να εισαχθούν στο συγγραφικό πνεύμα κατανοώντας συνολικά τα αποσπάσματα. Ακόμα κι αν οι προ-αναγνωστικές ενέργειες²¹ οργανωθούν ορθά, ένα μόνο μέρος τους θα εφαρμοστεί τελικά, γιατί σημαντική θέση μέσα στην διδακτική ώρα καταλαμβάνουν και οι γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις με τις οποίες χρειάζονται να καταπιαστούν δάσκαλος/-α και μαθητές. Εντούτοις, σημειώνουμε ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει προ-αναγνωστικές και μετα-αναγνωστικές δραστηριότητες που προσανατολίζονται, εφαρμοζόμενες με σύστημα και κατάλληλο σχεδιασμό, στην εξυπηρέτηση των «συμφερόντων» της κατανόησης (Ματσαγγούρας, 1988).

Όπως για την αποκωδικοποίηση, έτσι και για την εκτίμηση του βαθμού κατανόησης οι αναγνώστες είναι δυνατό να δοκιμαστούν σε μεθοδευμένες αξιολογητικές τεχνικές. Για τους Graesser & Black ο παλαιότερος και περισσότερο εύκαμπτος τρόπος ελέγχου της κατανόησης είναι οι ερωτήσεις συσχετισμού των στοιχείων του κειμένου με τα ζητούμενα της ερώτησης για την κατάληξη στην επιλογή

²⁰ Στο άρθρο των Filippatou & Pumphrey (1995) παρουσιάζονται οι κυριότερες έρευνες των τελευταίων 22 ετών που αφορούν στην επίδραση των εικόνων και των τίτλων στην αναγνωστική ικανότητα παιδιών διαφόρων ηλικιών. Από τις εργασίες αυτές, φαίνεται ότι δεν ασκούν όλοι οι τύποι εικόνων ισοδύναμη επιρροή σε παιδιά με διαφορετικές αναγνωστικές ικανότητες, όταν διαβάζουν κείμενα διαφορετικού επιπέδου αναγνωστικής δυσκολίας.

²¹ Προ-αναγνωστικές ενέργειες θεωρούνται: α) η οργάνωση του γνωσιολογικού πλαισίου και β) η σκοποθεσία της πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης των κειμένων (Ματσαγγούρας, 1988, σελ.32, τ.17, 45, τ.18).



της ορθής απάντησης (1985, στους Schnotz & Ballstaedt, 1996). Οι προφορικές ερωτήσεις, πρωτοπόρος στην εφαρμογή των οποίων υπήρξε ο Αμερικανός ψυχολόγος E.L. Thorndike (1874-1949), τίθενται σε ευρεία χρήση όταν επιχειρείται η διαπίστωση της ικανότητας κατανόησης χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται η εφαρμογή και γραπτών ερωτήσεων.

Ένας άλλος τρόπος ελέγχου της κατανόησης των αναγνωσμάτων, ο οποίος έχει υπάρξει αντικείμενο αμφισβήτησης από πολλούς για το αν και κατά πόσο αξιολογεί την ικανότητα κατανόησης, είναι αυτός που οι Schnotz & Ballstaedt (1996), ονομάζουν «κλειστές διαδικασίες» («close procedures»). Μία από τις «κλειστές διαδικασίες» είναι και η ολοκλήρωση ελλιπών κειμένων. Η τεχνική αυτή «επιτρέπει τον έλεγχο της αναγνωσιμότητας του κειμένου» [...] και «θεωρείται ένα καλό κριτήριο για τον έλεγχο του βαθμού γνώσης της μητρικής γλώσσας (Βάμβουκας, 1984 σελ.63)²². Σε έρευνα του Βάμβουκα (1983) στον ελλαδικό χώρο κατέστη φανερό ότι με την τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων το 17% της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου δεν είναι ικανό, διαβάζοντας το κείμενο, να κατανοήσει το σημασιολογικό του περιεχόμενο σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τέλος, μια άλλη τεχνική κατανόησης κειμένων είναι η συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων με υποβαλλόμενες λέξεις -τέσσερις συνήθως. Από τις λέξεις αυτές η ορθή είναι μία ενώ οι υπόλοιπες λειτουργούν ως περισπαστικές. Σε αυτού του είδους τα τεστ ο εξεταζόμενος δε χρειάζεται μόνο να έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του στο τι διαβάζει, αλλά και συνδυαστικά και παράλληλα να κινητοποιήσει κι άλλες γνωστικές λειτουργίες (αντίληψη, μνήμη) προκειμένου για την τελική απόφαση. Στην περίπτωση που το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης είναι άγνωστο τότε η διέξοδος για την προτασιακή κατανόηση είναι τα συμφραζόμενα. Κι όταν τίποτα από τα δύο δε φέρει τη λύση στο πρόβλημα ο παράγοντας «τύχη» παρεμβαίνει. Η προσφυγή στο τυχαίο, ωστόσο, κατά την επιλογή, ακόμα κι αν αυτή είναι η αποδεκτή λέξη, συνεπάγεται αποτυχία του αναγνώστη να ανταποκριθεί στα ζητούμενα του τεστ, είτε λόγω ηλικίας και περιβάλλοντος είτε λόγω ελλιπούς γνωστικής ανάπτυξης. Για αυτό χρειάζεται σύνεση και προσοχή στην επιλογή του χρόνου στην οποία θα χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο τεστ κατανόησης καθώς και σε ποιόν θα εφαρμοστεί. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούμε ένα test ελλιπών προτάσεων για την αξιολόγηση της

²² Ο Βάμβουκας (1984) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί και τεστ πρόγνωσης των αναγνωστικών ικανοτήτων, τεστ γλωσσικής νοημοσύνης, μέσο διάγνωσης της ψυχολογικής ικανότητας, όργανο γλωσσικών ερευνών και διδακτική άσκηση (σελ.57-70).

αναγνωστικής κατανόησης (Τάφα test) και μελετάμε τη συνάφεια των επιδόσεων παιδιών ηλικίας 8,4-9,3 ετών σε αυτό σε σχέση με άλλα test μέτρησης γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων, καθώς και την επίδραση που έχουν ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στις παραπάνω ικανότητες.

Συμπερασματικά, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση των κειμένων είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική λειτουργία του μηχανισμού της ανάγνωσης. Ωστόσο, η ανάγνωση και οι παράμετροί της δεν αναπτύσσονται αν δεν προϋπάρχουν από την πλευρά του ατόμου βασικές νευροφυσιολογικές και γνωστικές-γλωσσικές προϋποθέσεις.

Ερμηνεία της ανάπτυξης των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων.

2.4 Νευροφυσιολογικοί-γενετικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων

Από το λυκαυγές του 20ου αιώνα, ήδη, άρχισαν να παρουσιάζονται εργασίες ιατρονευροφυσιολογικών αναφορών, στις σελίδες των οποίων διαφαινόταν η προσπάθεια να θεμελιωθεί η σχέση της πολύπλοκης εγκεφαλικής δραστηριότητας (βασική λειτουργία κεντρικού νευρικού συστήματος, νευρώνων και περιφερειακών νεύρων) και των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων. Στα 1895, ο Άγγλος οφθαλμολόγος J. Hinselwood (1917, στους Coles, 1983. Γεωργούση, 1986. Fijalkow, 1999) τοποθέτησε την γλωσσική λειτουργία στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο (θεωρία «ημισφαιρικής κυριαρχίας»), ενώ ο S. Orton, κάποια χρόνια αργότερα, θεώρησε ότι αν δεν αναπτυχθεί η ομαλή εγκεφαλική εξειδίκευση, το παιδί θα έρθει αντιμέτωπο με δυσκολίες στην επεξεργασία του προφορικού και του γραπτού λόγου (1937, στο Γεωργούσης, 1986). Άλλες μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι τραύματα ή αργοπορημένη ανάπτυξη της ημισφαιρικής κυριαρχίας («minimal brain damage») συνδέονται με αναγνωστικές δυσχέρειες (Πόρποδας, 1991). Σήμερα, ωστόσο, είναι αποδεκτό ότι η επεξεργασία του λόγου γίνεται και στα δύο ημισφαίρια και μάλιστα το δεξιό κατευθύνει την αυτόματη χρήση λόγου, ενώ το αριστερό τη δημιουργική. Πάντως, γενικά, αν έλειπαν οι ιδιαιτερότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου, που τον καθιστούν τον άνθρωπο διαφορετικό από τα ζώα, «δε θα ήταν εφικτή η απόκτηση και η ύπαρξη της γλώσσας» (Πήτα, 1998, σελ.76).

Αργότερα, στα μέσα του 20ου αιώνα, διαμορφώθηκαν και οι βιολογικές-γενετικές θεωρήσεις για την απόκτηση της προφορικής γλώσσας. Σύμφωνα με αυτές, ο άνθρωπος διαθέτει μία έμφυτη τάση να μάθει τον προφορικό λόγο η οποία είναι βιολογικά προκαθορισμένη και μεταβιβάζεται με τον γενετικό κώδικα. Άρα, όπως το άτομο διαθέτει την έμφυτη ικανότητα του βαδίσματος έτσι έχει και την προδιάθεση να μάθει την γλώσσα. Η θεωρία του βιολογικού-γενετικού μοντέλου στηρίχθηκε σε ορισμένες προϋποθέσεις και δέχθηκε κριτική (Πόρποδας, 1996, σελ 100-119).

Άμεση σχέση με την εγκεφαλική λειτουργία και την γλωσσική και αναγνωστική επίδοση φαίνεται να έχουν οι οφθαλμικές κινήσεις, οι ταχύτερες και πιο συχνές κινήσεις που γίνονται από το ανθρώπινο σώμα. Η οπτική πρόσληψη των προς εγγραφή στη μνήμη γραπτών πληροφοριών πραγματοποιείται με την προσήλωση (fixation) του ματιού στο ερέθισμα (γράμμα-λέξη). Της προσήλωσης ακολουθεί η σακκαδική κίνηση (saccadic), μια αλματική δηλαδή κίνηση του ματιού. Όσο βραχύτερη είναι μια προσήλωση, πράγμα που συμβαίνει καθώς αυξάνει η χρονολογική ηλικία, τόσο ευκολότερα έχει αναγνωριστεί ένα γράμμα ή έχει κατανοηθεί μια λέξη. Συνήθως, μεγαλύτερης διάρκειας προσηλώσεις και παλινδρομήσεις κάνουν οι δυσλεξικοί (Παυλίδης, 1988. Πόρποδας, 1984).

Έτσι, οι νευροφυσιολογικές διαταραχές μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο ως προς την γλωσσική και αναγνωστική επίδοση. Βέβαια, η εξήγηση αυτή δεν συνεπάγεται και ταυτόχρονη επίλυση των προβλημάτων, μιας και η αιτία που βρίσκεται «μέσα» στο παιδί-φτωχό αναγνώστη χρειάζεται να αντιμετωπιστεί, όπως ισχυρίζεται ο Coles (1983), με τα κατάλληλα προγράμματα από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον (Bryant et al, 1998).

Εκτός από τις νευροφυσιολογικές προϋποθέσεις που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, προς αυτόν το σκοπό συνεπικουρούν και οι γνωστικές-γλωσσικές προϋποθέσεις με κυριότερες την γνώση της γλωσσικής λειτουργίας, την αντίληψη και την μνήμη.

2.5 Γνωστικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων

2.5 i) Η γνώση της γλωσσικής λειτουργίας

Όπως αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 2.1, η λειτουργία της προφορικής γλώσσας συντελείται στα επίπεδα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης, τα οποία

στη δομή τους εμπεριέχουν ως πρωτεύοντα συστατικά τα φωνήματα, τα μορφήματα και τις προτάσεις αντίστοιχα. Το τριπλό αυτό σχήμα με τα δομικά του στοιχεία περιγράφει τη γνωστική φύση της προφορικής γλώσσας η οποία βασιζόμενη σε αυτό γίνεται κατανοητή. Έτσι, κατανοώ την προφορική γλώσσα²³ σημαίνει ότι γνωρίζω τα δομικά στοιχεία και των τριών πτυχών της. Η γνώση για τον προφορικό λόγο, λοιπόν, συνιστά τη «γλωσσική ενημερότητα» η οποία αναφέρεται από τη μία πλευρά στην «φωνολογική ενημερότητα» -οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα- κι από την άλλη στην «λεξική ενημερότητα» -οι λέξεις συνθέτουν τις προτάσεις του προφορικού λόγου. Και οι δύο εκφάνσεις της «γλωσσικής ενημερότητας» εγκιβωτίζουν την έννοια της ακουστικής αντίληψης.

Εξετάζοντας την φωνολογική ενημερότητα των αρχάριων αναγνωστών, οι ερευνητές συμπέραναν ότι στα αρχικά στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης η ενημερότητα αυτή απουσιάζει αισθητά (Πόρποδας, 1991. Rayner & Pollatsek, 1989). Κι αυτό γιατί κατά τον J. Carroll (1971, στον Πόρποδα, 1991) η ομιλία είναι συνεχής, χωρίς διακοπές πριν και μετά από κάθε λέξη αλλά και γιατί οι λέξεις γίνονται ακουστικά αντιληπτές ως ολόκλητες με εννοιολογικό χαρακτήρα παρά με γλωσσικό χαρακτήρα. Παράλληλα με αυτό το συμπέρασμα, κάποιοι ερευνητές είναι υπέρ της θέσης ότι η λεξική ενημερότητα είναι προϋπόθεση της ανάγνωσης, ενώ κάποιοι άλλοι το αποτελέσμα²⁴. Πέρα από αυτό, όμως, η αλληλεπίδραση των δύο καταστάσεων δεν αμφισβητείται από κανέναν.

Παραπάνω αναφερθήκαμε στο θέμα της άμεσης συσχέτισης της ακουστικής αντίληψης με τη «γλωσσική ενημερότητα» και βέβαια τη γνώση και την κατανόηση του προφορικού λόγου. Στο σημείο αυτό επανερχόμαστε σε αυτό, διότι θα μας βοηθήσει να αιτιολογήσουμε τη βάση των προβλημάτων που δημιουργεί η μη απόκτηση της ενημερότητας στο επίπεδο των φωνημάτων, ειδικά από την πλευρά της Liberman (1987). Έτσι, λοιπόν, η ομιλία προσλαμβάνεται με την ενεργοποίηση των μηχανισμών του ακουστικού συστήματος (ακουστικός πόρος, τύμπανο, μέσο και εσωτερικό αυτί, ακουστικό νεύρο). Η κάθε παραγόμενη λέξη αντιπροσωπεύει μια φωνολογική δομή με μονάδες της τα φωνήματα. Κατά την παραγωγή-αλλά και την πρόσληψη- τα φωνήματα τίθενται γραμμικά²⁵ κι αποτελούν μια ακουστική δομή-έναν ήχο-διαφορετική από τη φωνημική. Συνεπώς, η λέξη «φως» έχει τρία φωνήματα (τρεις φωνημικές δομές), αλλά

²³ Για τη διαδικασία κατανόησης της προφορικής γλώσσας βλ. Πόρποδας, 1991 σελ. 43 σχ. 1.9.

²⁴ Αναλυτική αναφορά στις έρευνες βλ. Πόρποδας, 1991.

²⁵ Βλ. υποκεφάλαιο 2.3 ια: «αποκωδικοποίηση» υποσημείωση 12.

δεν προφέρεται σε τρεις ακουστικές δομές²⁶ (φι, ω, σι), παρά μόνο σε μία (φως) που είναι ταυτόχρονα και μια συλλαβική μονάδα. Στον προφορικό λόγο, λοιπόν, η αναντιστοιχία των δύο δομών είναι δεδομένη. Στον γραπτό λόγο η φωνολογική δομή της λέξης «μεταφράζεται» (Liberman, 1987, σελ.43). Για παράδειγμα, η προφορική λέξη «φως» μεταφράζεται γραπτά με τα γραφήματα φ, ω, ς. Η μετάφραση αυτή είναι ακριβώς όμοια με την προφορική λέξη, δηλαδή όσες μονάδες έχει η ομιλούμενη λέξη «φως» τόσες έχει και η γραπτή και στην ίδια σειρά. Αν ο αναγνώστης πετύχει στη μετάφραση, τότε σημαίνει ότι έχει αποκτήσει τη γνώση για τη φωνημική δομή της λέξης στον προφορικό λόγο, διαθέτει δηλαδή τη «φωνολογική ενημερότητα». Άρα, η άσκηση στη φωνολογική ενημερότητα τον βοηθά να αποκτήσει τους κανόνες της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα (π.χ. παιδί).

Κατά την Catts, η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια από τις ποικίλες γλωσσικές λειτουργίες που χρησιμοποιούν πληροφορίες για τη φωνολογική δομή της γλώσσας και υπάγεται στον γενικευμένο όρο «φωνολογικές διαδικασίες» (1989, στους Leitao et al, 1997). Άλλες γλωσσικές λειτουργίες που βασίζονται στη γλωσσική φωνολογία είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στο νοητικό λεξικό²⁷ και η φωνημική ανακωδικοποίηση για να κρατηθεί η λέξη στη βραχύχρονη μνήμη (McDougall & Hulme, 1994. Leitao et al, 1997. Schneider, 1992). Η φωνολογική ευαισθησία/διαδικασία για την Adams (1990, στους Burgess & Lonigan, 1998) αποτελείται από ένα ανώτερο²⁸, ένα μεσαίο κι ένα κατώτερο επίπεδο κάθε ένα από τα οποία αντιπροσωπεύεται από τη διεκπεραίωση διαφορετικών τεχνικών. Η φωνολογική ενημερότητα, που εμφανίζεται κατά ορισμένους ερευνητές από τα τέσσερα μέχρι τα έξι χρόνια και κατά άλλους από τα τρία ως τα έξι (Μπαμπλέκου, 1996. Muter, 1994)²⁹ απαιτεί την απόκτηση «ορισμένου επιπέδου νοητικής ωριμότητας» δυσκολεύοντας έτσι τους μικρούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύεται ύστερα από την ανασκόπηση των συμπερασμάτων διεθνών ερευνών (Mann, 1986.σελ.74. Πόρποδας,1992).

²⁶ Αν γινόταν κάτι τέτοιο δε θα μιλούσαμε για δυσλειτουργίες στην φωνολογική καλλιέργεια.

²⁷Μια τεχνική για την φωνολογική ανακωδικοποίηση στο νοητικό λεξικό (retrieval) είναι αυτή της αναγνωστικής ακρίβειας (Leitao et al, 1997).

²⁸ Η πρόσβαση στο επίπεδο αυτό επιτυγχάνεται σύμφωνα με την Muter (1994), ύστερα από διδασκαλία.

²⁹ Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται περισσότερο στην ανάλυση σε φωνήματα ή δεν την κατορθώνουν ποτέ (Perfetti, 1996) αν και υπάρχουν και εξαιρέσεις (Πόρποδας, 1991 σελ.178), Πάντως, κατά τον Lundberg (1994) μπορούν να εκπαιδευτούν με κατάλληλα προσχολικά προγράμματα φωνολογικής ενημερότητας.

Οι κυριότερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την διαπίστωση της επάρκειας στην φωνολογική ενημερότητα των αρχάριων αναγνωστών είναι α) η διαγραφή φωνημάτων, (deletion), β) η κατάτμηση φωνημάτων ή συλλαβών³⁰(segmentation), γ) ο συνδιασμός φωνημάτων –συγχώνευση σε μια λέξη-(blending), δ) η ομοιοκαταληξία (rhyming) και ε) η παρήχηση (alliteration), (Leitao et al, 97.Rayner & Pollatsek, 1989)³¹. Η τεχνική της κατάτμησης και της συγχώνευσης φωνημάτων, ως αναλυτικές και συνθετικές διαδικασίες αντίστοιχα, έχουν συνάφεια μεταξύ τους (Schneider, 1992). Για ορισμένους ερευνητές (Muter et al, 1998. Muter, 1997) η κατάτμηση των λέξεων στα φωνήματά τους επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα περισσότερο από τις άλλες δραστηριότητες ενώ κάποιοι άλλοι προσθέτουν ότι σημαντικοί οιωνοί αποτελεσματικής ανάγνωσης είναι επίσης η εξάσκηση στην ομοιοκαταληξία και την παρήχηση (Bryant, 1998). Οι Stanovich, Gunningham και Cramer στην έρευνά τους βρήκαν ότι η επιτυχία στις ασκήσεις ομοιοκαταληξίας δε συσχετίζονται με μελλοντική αναγνωστική επιτυχία (1984, στους McDougal & Hulme, 1994. Muter, 1994. Rayner & Pollatsek, 1989). Για την ανυπαρξία της ομοιοκαταληξίας ως οιωνού καλής αναγνωστικής ικανότητας μιλά και η Muter (1994).

Η σχέση φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας απασχόλησε και απασχολεί μέχρι σήμερα την διεθνή βιβλιογραφία. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Burgess & Lonigan, 1998. Fletcher, 1994. Liberman, 1987)³². Πόρποδας, 1992, 1994, Πορποδας & Paleothodorou, 1999). Άλλοι, όμως, συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η ανάγνωση βοηθά στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Liberman, 1987. Μπαμπλέκου, 1996). Διακριτή είναι και η θέση που θέλει αμφίδρομη τη σχέση ανάγνωσης-φωνολογικής ενημερότητας (Perfetti, 1996). Μολοταύτα, η φωνολογική ενημερότητα από μόνη της δεν μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχημένη ανάκτηση της αλφαβητικής αρχής ("υπόθεση φωνολογικής σύνδεσης", Muter, 1994). Η εκπαίδευση στη γνώση των γραμμάτων, για παράδειγμα, σε συνδιασμό με τη φωνολογική ενημερότητα προοιωνίζει αναγνωστική επιτυχία (Muter et al, 1998). Πέρα από τα παραπάνω, η ανακάλυψη της σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας, ως

³⁰ Η συνειδητοποίηση των συλλαβών προηγείται από τη συνειδητοποίηση (και διαχωρισμό) φωνημάτων μιας και απαιτούν λιγότερη ανάλυση από το παιδί (Liberman, 1987. Mann, 1986).

³¹ Σε μια διαχρονική έρευνά τους οι Muter & Taylor (Muter, 1994) κατέληξαν στο ότι η πιο εύκολη τεχνική για τα παιδιά είναι η διερεύνηση της ομοιοκαταληξίας.

³² Οι Burgess & Lonigan (1998), Liberman (1987) και Πόρποδας (1991) παραθέτουν σειρά ερευνών που υποστηρίζουν το ζήτημα.

προϋπόθεσης καλής γνώσης της γλωσσικής λειτουργίας και της ανάγνωσης θεωρείται σημαντικό βήμα στην ψυχολογία.

Στην έρευνά μας μελετάμε, εκτός των άλλων, τη συνάφεια της γραφοφωνολογικής ενημερότητας με άλλους επιμέρους δείκτες γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων καθώς και με δείκτες νοητικών ικανοτήτων. Επιπλέον, μελετάμε την επίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη της γραφοφωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά ηλικίας 8,4 - 9,3 ετών.

2.5 ii) Αντίληψη και Μνήμη

Η αντίληψη (ακουστική και οπτική), η άμεση δηλαδή συναίσθηση κι αναγνώριση μιας αισθητηριακής πληροφορίας και η κωδικοποίησή της ώστε να αποθηκευτεί και να ανακληθεί σε μια μελλοντική περίπτωση είναι στοιχεία των οποίων η ανάπτυξη προϋποτίθεται για την ανάπτυξη της γλωσσικής και γνωστικής ικανότητας.

Οι έρευνες που μελετούν τη σχέση αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας αντίληψης είναι λιγότερες σήμερα, μιας κι έχει βρεθεί ότι οι φτωχοί αναγνώστες δε δυσκολεύονται σε καταστάσεις αντιληπτικής επεξεργασίας περισσότερο από τους κανονικούς (Fijalkow, 1999). Για αυτό το λόγο έχει υποχωρήσει η υπόθεση του αντιληπτικού ελλείμματος υπέρ της υπόθεσης του λεκτικού γνωστικού ελλείμματος ως αιτιολογίας της χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας. Παρά ταύτα, η οπτική αντίληψη είναι καθοριστική για την ανάγνωση, γιατί μόνο όταν είναι επαρκής μπορεί το παιδί να αναγνωρίσει τα οπτικά χαρακτηριστικά των γραμμάτων και να τα αποκωδικοποιήσει. Τα γράμματα, αντιλαμβανόμενα ως μορφή, διαθέτουν χαρακτηριστικά (καμπύλες, ευθείες γραμμές) που πρέπει καταρχήν να αναγνωριστούν οπτικά³³ για να διαβαστούν στη συνέχεια. Αρκετά γράμματα μοιάζουν μεταξύ τους και είναι δυνατόν να επέλθει από πολλά παιδιά σύγχυση στην αναγνώρισή τους. Εδώ «παρεμβαίνει» η μνήμη, που δεν είναι στερεότυπη γιατί εξαρτάται από την αντίληψη. Οι μηχανισμοί της μνήμης όσο καλύτερα λειτουργούν στις διαδικασίες της εγγραφής, της συγκράτησης και της ανάκλησης, τόσο περισσότερο βοηθούν στη ανάγνωση. Άλλωστε, η ανάγνωση των γραμμάτων σημαίνει την φωνολογική εγγραφή και συγκράτηση των χαρακτηριστικών τους και των εννοιών που αντιπροσωπεύουν στο μνημονικό σύστημα (ώδε αντί εδώ).

³³ Για την αναγνώριση των γραμμάτων, ικανότητα που επηρεάζεται από το νοητικό και ηλικιακό δυναμικό, έχουν διατυπωθεί οι υποθέσεις α) της « ταύτισης των πρότυπων μορφών» και β) του «προσδιορισμού των χαρακτηριστικών στοιχείων» με κυρίαρχη τη δεύτερη (Πόρποδας, 1991, 1996).

Ειδικότερα, ως προς τη βραχύχρονη μνήμη και τη σπουδαιότητά της στην ανάγνωση, αναφορές γίνονται στους Μπαμπλέκου (1996), Πόρποδα (1991), στον Fijalkow (1999) και στους Rayner & Pollatsek (1989). Ο Lundberg (1994) υποστηρίζει ότι η βραχύχρονη μνήμη αυτή κάθε αυτή δεν είναι αιτία προβλημάτων στην κατανόηση κι ότι, παρά τις παραδοσιακές απόψεις, σχετίζεται λιγότερο με την ανάγνωση.

Στην παρούσα έρευνα μελετάμε, μεταξύ των άλλων, την επίδραση διαφόρων ενδοατομικών παραγόντων (φύλο, ηλικία) στην ικανότητα οπτικής και ακουστικής αντίληψης γραφημάτων και φωνημάτων αντίστοιχα καθώς και τη μεταξύ τους σχέση σε παιδιά 8,4-9,3 ετών.

2.6 Ψυχολογικοί-νοητικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων

(Φύλο, Νοημοσύνη, Ηλικία)

2.6 i) Το φύλο

Το ζήτημα των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, ως ομάδες του γενικού πληθυσμού εκ φύσεως καθορισμένες, κέντρισε το ενδιαφέρον της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών κι αντιμετωπίστηκε κι αυτό³⁴ σοβαρά και σε ευρεία έκταση από πολλούς μελετητές ήδη από τις απαρχές του αιώνα μας. Οι M.Stemmler & A.C.Petersen (1996) πολύ συνοπτικά εκθέτουν ανασκόπηση της ερευνητικής ιστορίας των διαφορών των δύο φύλων σημειώνοντας ότι μέχρι και τη δεκαετία του '60 αυτή είναι σηματοδομημένη από προσωπικές πεποιθήσεις των ερευνητών (σελ.185). Το θέμα, ξεπερνώντας τις προκαταλήψεις, διήλθε μέσα από διάφορες φάσεις κατά την διάρκεια των οποίων επιχειρήθηκαν να εντοπιστούν συγκεκριμένα ψυχοσωματικά διαφοροποιητικά στοιχεία ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες. Έτσι, η έρευνα κατέληξε να οριοθετεί τα πεδία και τους προβληματισμούς της σε υφιστάμενες διαφορές στη νοημοσύνη, την γνωστική ανάπτυξη, τις γνωστικές ικανότητες και τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και επιδόσεις (Dubas & Petersen, 1993 στους Stemmler & Petersen, 1996). Οι γνωστικές ικανότητες που μας αφορούν στην παρούσα έρευνα και για τις οποίες αναφερόμαστε σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο» είναι αυτές της γλωσσικής και αναγνωστικής ικανότητας.

³⁴ Για άλλα θέματα-τομείς που μελετά η ψυχολογία των ατομικών διαφορών βλ. Snow (1983) καθώς επίσης και Παρασκευόπουλο (1982).

Το φύλο έχει επίσης μελετηθεί σε σχέση με την νοημοσύνη. Η βιβλιογραφία (Κατή, 1990. Παρασκευόπουλος, 1982. Stemmler & Petersen, 1996) μας πληροφορεί ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στη γενική νοημοσύνη των δύο φύλων, αν και τα κορίτσια ωριμάζουν πιο γρήγορα από τα αγόρια. Κυρίως οι διαφορές εντοπίστηκαν σε θέματα γλωσσικών ικανοτήτων. Μολοταύτα, ο Alexopoulos (1996) βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών υπέρ των αγοριών.

Οι γλωσσικές ικανότητες γενικά-μέρος των οποίων είναι και η αναγνωστική-είναι αναπτυγμένες σε μεγαλύτερο βαθμό στα κορίτσια παρά στα αγόρια σε αντίθεση με τις μαθηματικές ικανότητες κι αυτές της διάκρισης του χώρου (Κατή, 1990. Παρασκευόπουλος, 1982. Πόρποδας, 1996). Κατά συνέπεια, τα κορίτσια "υπερέχουν στη λεκτική ευφράδεια, την ταχύτητα της ανάγνωσης και στη χρήση των λέξεων, όχι όμως στην κατανόηση του λεξιλογίου και τη λεκτική πρωτοτυπία (Παρασκευόπουλος, 1982). Όπως πληροφορούν οι Calfee & Curley (1995) σχεδόν όλες οι αμερικάνικες έρευνες εμφάνισαν τα κορίτσια να υπερέχουν στη χρήση της γλώσσας. Η Τάφα (1996), ύστερα από επισκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνει ότι "τα κορίτσια πετυχαίνουν κατά μέσο όρο καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής τους ικανότητας" (σελ.50). Παράλληλα, προσπαθεί να ανιχνεύσει και τις πηγές των διαφορών, κάνοντας λόγο για βιολογικούς αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο και το αναγνωστικό υλικό. Στα ίδια επίπεδα κινείται και η ερμηνευτική προσέγγιση της Chiland (1971, στον Fijalkow, 1999), η οποία σε μια από τις υποθέσεις της για την εξήγηση του φαινομένου της δυσαναλογίας αγοριών και κοριτσιών σχετικά με την παρουσίαση αναγνωστικών δυσκολιών αναφέρεται στην αλληλεπίδραση πολιτιστικών και ψυχοβιολογικών παραγόντων. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες των αγοριών στην ανάγνωση δεν είναι καθαρά βιολογικής τάξης, αλλά σχετίζονται και με πολιτιστικούς παράγοντες. Συνεπώς το φύλο πρέπει να εκληφθεί ως μια πολυσύνθετη μεταβλητή. Μολοταύτα, για άλλους ερευνητές (Fijalkow, 1999) τα αγόρια δεν παρουσιάζουν κατώτερα αναγνωστικά αποτελέσματα όταν τα δείγματα δεν είναι τυχαία. Και τυχαία, όμως να είναι πάλι η διαφορά δεν αποκαλύπτει καμία γενική και ειδική διαφορά (Malmquist, 1973 στον Βάμβουκα, 1987). Σε έρευνα του Δαρβούδη (2000) δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις στην ανάγνωση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών.

Οι 92 από τους 140 μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σε μια πρόσφατη έρευνα του Κολλιιάδη (1999) είναι αγόρια (ποσοστό 6,9%) έναντι 48 κοριτσιών (ποσοστό

4,13%). Οι Παπούλια-Τζελεπή και η Σπινθουράκη (1999) διαπίστωσαν ότι στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου τα κορίτσια έχουν υψηλότερο αναγνωστικό επίπεδο από τα αγόρια.

Τέλος, για υπεροχή των κοριτσιών στις δοκιμασίες αναγνωστικής δεξιότητας μιλά και ο Βάμβουκας (1987), ο οποίος παραθέτει σχετικές έρευνες σε τυχαία δείγματα από το 1961 και εξής που συγκλίνουν στην αρχική διαπίστωση. Όμως, ο ίδιος προσθέτει ότι η διαπίστωση αυτή δεν είναι γενικός κανόνας, μιας και παρατηρείται σε ορισμένες τάξεις και ηλικίες, σε ορισμένα δείγματα και για ορισμένα tests (σελ.48).

Η διαφορά των επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε δοκιμασίες που αφορούν σε γλωσσικές- αναγνωστικές ικανότητες συνεξετάζονται στην παρούσα έρευνα.

2.6 ii) Ηλικία

Η ανάπτυξη, σημασιολογικά οριζόμενη ως μια «προοδευτική σειρά από αλλαγές σε δομές, λειτουργίες και μορφές συμπεριφοράς» που ακολουθεί αρχές³⁵, χαρακτηρίζει τον βίο του ανθρώπου, όπως και όλων των έμβιων όντων, από τη γέννηση ως το θάνατό του (Παρασκευόπουλος, 1985, σελ.36). Η ψυχοσωματική δυναμική του αναπτυσσόμενου ατόμου διέρχεται εξελικτικά στάδια διαφοροποιημένα ως προς τα γνωρίσματά τους τα οποία επηρεάζονται, κατά τον Piaget, από διάφορους εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες (1970, Κίτσος, 1977. Salkind, 1991. Stenberg & Powel, 1983. Φραγκουδάκη, 1989). Στις φάσεις της εξέλιξης του το άτομο επιδεικνύει γνωστικές ικανότητες άλλοτε ενισχυμένες κι άλλοτε αποδυναμωμένες³⁶, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ποιοτικά και ποσοτικά αλλά κι από εκείνες συνομιλήκων του. Στο σημείο αυτό τίθεται το θέμα της ηλικίας.

Πράγματι, η χρονολογική ηλικία, επειδή είναι ακριβής κι εύκολη στον ορισμό, χρησιμοποιείται ως κριτήριο για την αποτίμηση της ανάπτυξης. Πολύ συχνά δηλαδή, αναφέρεται ότι το παιδί πρέπει να δείξει συγκεκριμένες επιδόσεις ορισμένου επιπέδου

³⁵ Αναλυτικά για τις αρχές της ανθρώπινης εξέλιξης βλ. Παρασκευόπουλος (1985) και Φραγκουδάκη (1985).

³⁶ Για παράδειγμα, η μνημονική λειτουργία ενός παιδιού και ιδιαίτερα η βραχύχρονη μνήμη του είναι πιο αποτελεσματική από εκείνη ενός ενήλικα (Howard, 1995).

σε επίσης συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία, ως αποτέλεσμα μαθήσεων και εμπειριών³⁷. Στην αντίθετη περίπτωση η αναπτυξιακή του πορεία υπολείπεται.

Συσχετίζοντας το θέμα της γλωσσικής και αναγνωστικής ανάπτυξης που μας ενδιαφέρει και τις ικανότητες ανά ηλικία διαπιστώνουμε ότι τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας κατακτώνται σε διαφορετικές ηλικίες. Το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας κατακτάται στον πρώτο χρόνο της ζωής του ατόμου (0-12 μηνών), το συντακτικό επίπεδο από το πρώτο έτος έως το έκτο (12 μηνών- 6 ετών) και το σημασιολογικό μέχρι το όγδοο έτος της ηλικίας του ατόμου.

Η αναγνωστική ικανότητα κατακτιέται στην ηλικία των 6,00 με 6,06 ετών (Βάμβουκας, 1987). Ωστόσο, η Παπασταμάτη (1990) παραθέτει τις τοποθετήσεις επιστημόνων, σύμφωνα με τις οποίες αναγνωστικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες, μπορούν να πραγματοποιηθούν πολύ πριν το παιδί μνηθεί στα σχολικά δρώμενα, πριν δηλαδή την ηλικία των 6,00. Άλλωστε, ο Bloom υποστήριξε ότι "μπορούμε να διδάξουμε οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία, αρκεί να βρούμε την κατάλληλη μέθοδο".

Με το ρόλο της χρονολογικής ηλικίας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σε ελληνόπουλα ηλικίας 5,06 ως 6,06 ετών ασχολήθηκε ο Πόρποδας (1990, 1992). Ο ερευνητής δεν επαλήθευσε τις απόψεις ότι τα ελληνόπουλα χρονολογικής ηλικίας 5,06 ετών που φοιτούν στην 'Α Δημοτικού αποτυχαίνουν στην ανάγνωση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμαθητές τους (6,06 ετών). Στην έρευνά τους ο Βάμβουκας και οι συνεργάτες του (1999) βρήκαν στατιστικά σημαντική την υπεροχή που παρουσιάζουν τότε τα «μικρά» και τότε τα «μεγάλα» παιδιά της Ε' και Στ' τάξης στην αποκωδικοποίηση 60 λέξεων. Αντίθετα ο Δαρβούσης (2000) δε βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις στην ανάγνωση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων της έρευνάς του σε παιδιά ηλικίας 9 ετών.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν σήμερα ότι μόνη η χρονολογική ηλικία δε μας βοηθά να κατανοήσουμε τις αιτίες των διαφορών στην ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων κι ότι χρειάζεται να συμπεριληφθούν στην αιτιολογική ερμηνεία των φαινομένων κι άλλοι παράγοντες όπως το φύλο, το πολιτισμικό περιβάλλον, η νοημοσύνη, η γλωσσική ενημερότητα.

³⁷ Η μάθηση και η ανάπτυξη σχετίζονται άμεσα (Παρασκευόπουλος, 1985, θέσεις του Piaget στον Salkind, 1991)

2.6 iii) Νοημοσύνη

Η πολυπλοκότητα στη λειτουργία της νοητικής ικανότητας (νοημοσύνη) έθεσε κατεξοχήν το εμπόδιο σε φιλοσόφους, ψυχολόγους κι άλλους επιστήμονες να αποδώσουν τη σημασία της με λόγια που να την προσδιορίζουν όσο το δυνατόν σαφέστερα και πληρέστερα. Παραταύτα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ανθρώπου να επιλύει προβλήματα καθημερινών καταστάσεων ακολουθώντας τα μονοπάτια που του υποδεικνύει η λογική του. Στην πορεία αυτή κερδίζει νέες εμπειρίες τις οποίες και χρησιμοποιεί σε μελλοντικές προβληματικές καταστάσεις ενώ, παράλληλα με τη λύση, προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που τον περιστοιχίζει (Παρασκευόπουλος, 1982. σελ.27).

Στην βιβλιογραφία, απαντά κανείς δεδομένα ερευνών που αποδεικνύουν ότι καθίσταται εφικτή η πρόγνωση της γλωσσικής και αναγνωστικής επίδοσης από τις επιδόσεις στις δοκιμασίες νοημοσύνης. Οι τυπικές έρευνες που στοχεύουν στην αξιολόγηση του αναγνωστικού προφίλ των παιδιών, εξετάζουν και τις γνωστικές-νοητικές ικανότητές τους με την χορήγηση των σχετικών tests νοημοσύνης. Συχνά, οι επιδόσεις στα I.Q tests είναι καθοριστικές για την ένταξη του παιδιού σε μια από τις κατηγορίες αναγνωστικών προβλημάτων. Κατά αυτόν τον τρόπο, η κλασική πλέον μελέτη των Rutter & Yule (1975, στους Fletcher, 1994. Πόρποδας, 1997. Vellutino, 1998), η οποία διαχώρισε τα αναγνωστικά προβλήματα- και κατά επέκταση τους αναγνώστες- στις κατηγορίες της γενικής αναγνωστικής οπισθοδρόμησης και της ειδικής αναγνωστικής καθυστέρησης στηρίχτηκε στις επιδόσεις στα tests νοημοσύνης. Οι Horn & Packard ύστερα από ανάλυση 58 διαχρονικών μελετών (1960-1980) κατέληξαν στο ότι η νοημοσύνη εμφανίζεται μεταξύ των άλλων να είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης της γλωσσικής και αναγνωστικής επιτυχίας για τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (1986, στους Schneider & Naslund, 1992). Το ίδιο συμπέραναν και οι Tramontana et al (1988, Schneider & Naslund, 1992) με ανακεφαλαίωση άλλων ερευνών (1973-1986). Οι Schneider & Naslund (1992) αναφέρουν ότι η λεκτική νοημοσύνη έμμεσα επηρεάζει τόσο την αναγνωστική κατανόηση όσο και την αποκωδικοποίηση. Πάντως, υπάρχουν και οι επιστήμονες που εκτιμούν ότι η διάγνωση για αναγνωστικές δυσχέρειες που βασίζεται μόνο στη χαμηλή επίδοση σε ένα test νοημοσύνης χωρίς να δώσει έμφαση και στις επιδόσεις των άλλων

συνοδευτικών tests (αναγνωστικών και γνωστικών ικανοτήτων) δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη και εγγυημένη (Fletcher, 1994. Vellutino, 1996).

Η νοημοσύνη παρουσιάζει με την πάροδο της ηλικίας βαθμιαία αύξηση. Μάλιστα, μέχρι τα δεκατέσσερα (14) έτη αυξάνεται ταχύτατα. Άρα, όσο μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας είναι το παιδί τόσο ο βαθμός νοημοσύνης του είναι μεγαλύτερος. Κατά τον Bloom, μέχρι τα οχτώ (8) χρόνια έχει αποκτηθεί το 80% της συνολικής νοημοσύνης του ατόμου ενώ μόνο το 20% αποκτιέται από τα οχτώ (8) έως τα έντεκα (11) χρόνια (1964, στους Τσουρέκης, 1988. Φράγκου, 1998.).

2.7 Περιβαλλοντικοί παράγοντες και ανάπτυξη γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων

Η σύγχρονη επιστημονική θέση αντικατέστησε την επικρατούσα θεώρηση του επιστημονικού γίνεσθαι, αναλύοντας τα κοινωνικά πεπραγμένα στη βάση της γενικής θεωρίας των συστημάτων (Νούνης, 1988. Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999). Το κοινωνικό φαινόμενο, εξελισσόμενο ανά τους αιώνες, περιλαμβάνει σε ομόκεντρους κύκλους από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο, τους σταθερούς πολιτιστικούς-δομικούς μηχανισμούς πρώτα της οικογένειας κι έπειτα του σχολείου (εκπαίδευση γενικότερα) οι οποίοι λειτουργούν ως συστήματα περιστρεφόμενα γύρω από τον άξονα βασικών αρχών³⁸. Κατά τούτο, το σχολικό σύστημα μεσολαβεί μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας, προσφέροντας στα μέλη του διαφορετική θέση και ρόλο από αυτούς που έχουν στην οικογένεια ή την κοινωνία. Οι αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες σχέσεις μέσα στο οικογενειακό και σχολικό σύστημα νοούνται ως υποσυστήματα. Για τους θιασώτες της συστημικής θεωρίας, ο θεμελιακός χαρακτήρας των δεσμών αυτών κι ο βαθμός συνοχής που τους διέπει καθορίζουν την ποιότητα λειτουργίας του όλου, δηλαδή του συστήματος. Συνεπώς, το όλο καθορίζεται από τα μέρη, το σύστημα από τα υποσυστήματα. Οι σχέσεις στο υποσύστημα δάσκαλος-μαθητής, που διακρίνονται και από τις προσδοκίες του ενός (δασκάλου) για τον άλλον (μαθητής), ανάλογες προς το μορφωτικό-επαγγελματικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, και την προσωπικότητα και ικανότητές του (αν πρόκειται για το δάσκαλο) προσδίδει εικόνα στο σύστημα, αλλά επηρεάζει αναπόφευκτα και τα δύο μέλη. Έτσι, όταν δε συντονίζονται τα μέρη ως προς

³⁸ Για τις συστημικές αρχές βλ. περισσότερα Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999 σελ.367-369.

την επίτευξη ενός σκοπού (π.χ. σχολικές επιτυχίες) τότε δυσχεραστούνται αμφότερα και το σύστημα υπολειτουργεί.

Διεισδύοντας στους κόλπους καταρχήν του κοινωνικά καθιερωμένου θεσμού της οικογένειας κι εξετάζοντας τα δεδομένα από την άποψη της ψυχοσυναισθηματικής θεωρίας (Σουμελής, 1999. σελ.643) αποδεχόμαστε ότι κάθε οικογένεια θεμελιώνει κι αναπτύσσει τους μηχανισμούς για την επιβίωσή της μέσα σε ένα περιβάλλον συνθηκών ζωής το οποίο χαρακτηρίζεται είτε ως εμπλουτισμένο είτε ως φτωχό σε παραστάσεις κι ερεθίσματα. Είθισται να προσδίδουμε χαρακτηριστικά αναβαθμισμένου περιβάλλοντος στο αστικό περιβάλλον (Μπενέκος, 1989). Εδώ οι προσλαμβάνουσες του παιδιού είναι ανοικτές και οι εμπειρίες του πολυποίκιλες, γεγονός το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στη χρήση του γλωσσικού κώδικα, που για τον Άγγλο Berstein είναι “επεξεργασμένος” (Ανδρουλάκης, 1999. Παντελής, 1984. Πόρποδας, 1997. Φραγκουδάκη, 1985). Στον αντίποδα είναι ο “περιορισμένος” λόγος, τον οποίον υιοθετούν τα παιδιά που ζουν σε “μη ευνοημένα” κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου το μορφωτικό-επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών δεν παρέχει κίνητρα για να διευρυνθεί ο κώδικας. Και είναι αυτά τα παιδιά τα οποία επειδή ακριβώς αναγκάζονται να “μεταφράζουν” στο δικό τους γλωσσικό πρότυπο τη σχολική γλώσσα (που αντηχεί στη διευρυμένη) αποτυχαίνουν. Για το σχολείο, ο λόγος που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά θεωρείται ανεπαρκής σχετικά με τη νόρμα και οι παιδευτικές και πρακτικές των οικογενειών που τον μιλούν εκ διαμέτρου αντίθετες-περισσότερο αμεθόδευτες-από αυτές των οικογενειών που βρίσκονται στις υψηλότερες θέσεις της κοινωνικής πυραμίδας (θέσεις κεκτημένες λόγω μόρφωσης και επαγγέλματος) (Μυλωνάς, 1999). Το γεγονός αυτό προκαλεί μια προβληματική κατάσταση στο σχολείο. Οι προσδοκίες των γονέων είναι χαμηλές, η δυναμική του συστήματος γίνεται ισχνή, αφού το γονεϊκό υποσύστημα δε μεριμνεί για την επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία, άρα το παιδί θα πρέπει να πορευτεί μέχρι μια οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα εφαρμόζοντας την προαναφερθείσα «μετάφραση» (“κοινωνικοπολιτιστική αναπηρία”, Fijalkow, 1999). Οι μειωμένες προσδοκίες προέρχονται από γονείς των οποίων η ποιότητα της σχέσης τους με τα άλλα μέλη του συστήματος (δάσκαλος-παιδιά) καθορίζεται από το μορφωτικό και επαγγελματικό-οικονομικό τους καθεστώς. Άρα, χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο συνεπάγεται κατώτερη ποιότητα στις σχέσεις του υποσυστήματος και μειωμένες προσδοκίες ή και ελλιπή σχέδια σχετικά με το μέλλον, δηλαδή σχολική αποτυχία. Και η αποτυχία στο σχολείο ως απόρροια ανεπαρκών οικογενειακών και γενικότερα περιβαλλοντικών

ερεθισμάτων, κρύβει πίσω της και αποτυχία στην εκμάθηση και τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης (Κολλιιάδης, 1999).

Έτσι, λοιπόν, οι καλοί αναγνώστες, γόνιοι μορφωμένων και οικονομικά επιτυχημένων οικογενειών, ομιλητές του διευρυμένου κώδικα και καλά προετοιμασμένοι από το περιβάλλον τους πετυχαίνουν στο σχολείο, ενώ ένα κατώτερο περιβάλλον «γεννά» φτωχούς αναγνώστες (Fijalkow, 1999). Πολυάριθμες έρευνες³⁹ καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στο μορφωτικό-οικονομικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων.

Τρεις από τις έρευνες αυτές στον ελληνικό χώρο, πραγματοποιήθηκαν από τον Κολλιιάδη και τους συνεργάτες του (1999) τον Βάμβουκα (1987) και τον Δαρβούση (2000).

Ο Κολλιιάδης και οι συνεργάτες του (1999) συμπεραίνουν κι αυτοί, ύστερα από εξέταση 1330 μαθητών Β' και Γ' Δημοτικού, ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες (κυρίως στην αποκωδικοποίηση) εντοπίζονται σε παιδιά χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Επίσης, βρήκαν συνάφεια ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και στη γενικότερη σχολική επίδοση (χαμηλή επίδοση → περιορισμένη ικανότητα κατανόησης κειμένου).

Κάποια χρόνια νωρίτερα, ο Βάμβουκας (1987) σημείωνε στο σχετικό άρθρο του ότι “το μέσο αναγνωστικό επίπεδο επίδοσης των μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού σε ένα σύνολο 809 υποκειμένων είναι ανάλογο με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων τους”(σελ.38-39) κι ακόμα ότι το αστικό περιβάλλον διαβίωσης προσδίδει “σημαντική υπεροχή” (σελ.42) στις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών της πόλης. Ο ίδιος ο ερευνητής παραθέτει τα ευρήματα μιας μελέτης της Malmquist (1973, στον Βάμβουκα, 1987, σελ.40) σε παιδιά Α' τάξης Δημοτικού σχολείου τα οποία ανάλογα με την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους επέδειξαν κι αντίστοιχες δεξιότητες στο να διαβάζουν ένα συνεχές κείμενο.

Ο Δαρβούσης (2000) εξέτασε την αναγνωστική ικανότητα 171 μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών αυτών παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοσή τους στην αναγνωστική ικανότητα.

Αλλά και ο Σπ. Παντελής σε έρευνά του αξιολόγησε δείγματα προφορικού και γραπτού λόγου ομάδων μαθητών μεσοαστικής, εργατικής και αγροτικής τάξης. Οι

³⁹ Παρατίθενται στο Σακκά (1999), σελ.412-414.

διαφορές που φάνηκαν στην χρήση του γραπτού κυρίως λόγου ανάμεσα στα παιδιά της μεσοαστικής από την μια πλευρά και της αγροτικής-εργατικής τάξης από την άλλη υποστήριξαν τη θεωρία του Berstein και την επαληθεύουν για την ελληνική γλώσσα (1969, στο Ματσαγγούρας, 1988).

Βέβαια, δε συνηγορούν όλες οι έρευνες υπέρ της αντίληψης της «κοινωνικοπολιτιστικής αναπηρίας». Υπάρχει κι ο αντίλογος που θέλει τις οικογένειες των κατώτερων στρωμάτων να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους κι αυξημένες προσδοκίες όσο αφορά το μέλλον τους (Fijalkow, 1999).

Η θεωρία της “κοινωνικοπολιτιστικής αναπηρίας”, λοιπόν, δεν υποστηρίχθηκε από όλες τις έρευνες και μάλιστα επικρίθηκε δριμύτατα. Καταρχήν, θεωρήθηκε ότι είναι εννοιολογικά ανακριβής, διότι οι κατώτερες κοινωνικά και οικονομικά τάξεις, οι οποίες σύμφωνα με τη θεωρία είναι πολιτιστικά αποστερημένες, έχουν δική τους κουλτούρα. Επομένως, ο χαρακτηρισμός που τους αποδίδεται από τους θιασώτες της θεωρίας αυτής δεν ευσταθεί. Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός περιγράφει τις συμπεριφορές των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, όχι όπως είναι, αλλά όπως αποκλίνουν από τη συμπεριφορά των ανώτερων στρωμάτων. Άλλοι λόγοι για τους οποίους επικρίθηκε η θεωρία της «κοινωνικοπολιτιστικής αναπηρίας» ήταν γιατί «εμπόδιζε τον αγώνα των μαύρων (χαμηλό στρώμα) για πολιτικά δικαιώματα» [...] και «επέβαλε τους τρόπους ζωής και συμπεριφοράς της ανώτερης κοινωνικής τάξης στις κατώτερες» (Πόρποδας, 1996, σελ. 88).

Στο ευρύ φάσμα των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί για το οικογενειακό περιβάλλον, συνυπολογίζονται κι αυτές που έχουν προσανατολιστεί στην εύρεση υφιστάμενων σχέσεων μεταξύ του μεγέθους της οικογένειας και τη σειρά γέννησης των παιδιών με την νοημοσύνη και τις αναγνωστικές ικανότητές τους.

Ειδικότερα για τον δείκτη νοημοσύνης, η εξέταση των δύο μεταβλητών οδήγησαν στην διατύπωση της υπόθεσης του «μοντέλου συρροής» (“confluence model”, Steelman & Doby, 1983. Steelman & Mercy, 1980). Σύμφωνα με αυτό: α) όσο αυξάνει το μέγεθος της οικογένειας, τόσο μειώνεται ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών, β) τα παιδιά που έχουν γεννηθεί νωρίτερα έχουν μεγαλύτερους δείκτες νοημοσύνης από εκείνα που έχουν γεννηθεί αργότερα και γ) παιδιά από μικρές οικογένειες έχουν μεγαλύτερους δείκτες νοημοσύνης. Πέρα από το συγκεκριμένο μοντέλο κι άλλες ερμηνευτικές υποθέσεις ήρθαν στο φως και κέρδισαν έδαφος (Steeleman & Mercy, 1980, 1983). Πάντως, οι ίδιοι οι εισηγητές του μοντέλου θεωρούν ότι οι επιδράσεις της σειράς γέννησης δε συμβαίνουν σε όλα τα δείγματα.

Οι περιορισμοί που έθεσαν οι υποστηρικτές του μοντέλου συρροής δημιούργησε μια ατμόσφαιρα αμφιβολίας για το αν τελικά είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Έτσι, άλλοι ερευνητές υποστήριζαν ότι στις επιδράσεις του μεγέθους της οικογένειας και της σειράς γέννησης εμπλέκονται κι άλλοι παράγοντες που αφορούν την κοινωνική θέση της οικογένειας και την κατάστασή της (διαζύγιο, θάνατος ενός γονέα, θετοί γονείς κ.τ.λ.), για αυτό και δεν πρέπει να αγνοούνται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Οι Oakland & Stern (1989) μελέτησαν την επίδραση του μεγέθους της οικογένειας και της σειράς γέννησης του παιδιού στις αναγνωστικές ικανότητες. Το συγκεκριμένο θέμα, όπως πληροφορούν, έχει απασχολήσει κι άλλες έρευνες που έδειξαν ανάλογα ότι οι δύο αυτοί δείκτες της οικογενειακής δομής επηρεάζουν λίγο, πολύ ή καθόλου την αναγνωστική ικανότητα⁴⁰. Στο δείγμα των Oakland & Stern που αποτελούνταν από 372 μαθητές 6-14 ετών επιλεγμένων από ένα χαμηλό κι από ένα μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, βρήκαν, σε αντίθεση με άλλους, α) ότι οι διαφορές των πολύ καλών και των πολύ κακών αναγνώστων δεν σχετίζονται με το μέγεθος της οικογένειας και β) ότι οι πολύ καλοί και πολύ κακοί αναγνώστες δεν είναι πρωτότοκα παιδιά.

Ωστόσο, ο Δαρβούσης (2000) διαπίστωσε στην έρευνά του για την αναγνωστική ικανότητα μαθητών 'B Δημοτικού ότι «όσο λιγότερα είναι τα παιδιά στην οικογένεια, τόσο υψηλότερη είναι η αναγνωστική τους επίδοση σε όλους τους τομείς [χρόνος ανάγνωσης, αριθμός λαθών] εκτός από την κατανόηση» (σελ.60).

Δεν είναι μόνο οι ελπίδες των γονιών οι οποίες επιδρούν στην αυτοαντίληψη, στα κίνητρα και στις προσπάθειες του μαθητή, αλλά κι ό,τι προσδοκούν από τον τελευταίο οι δάσκαλοί του σχετικά με τις γλωσσικές και αναγνωστικές του ικανότητες και συνολικά τη σχολική του επίδοση. Οι προερχόμενες από την πλευρά του δασκάλου προσδοκίες διαμορφώνουν τη μαθητική συμπεριφορά και την οριοθετούν κατά τρόπο συχνά ασυνείδητο από τον ίδιο- που να ανταποκρίνεται και να συμβαδίζει με τις πρωταρχικές διαπιστώσεις του δασκάλου για το μαθητή. Οι πρώτες εντυπώσεις του δασκάλου (που προέρχονται κι από τις ικανότητες γλωσσικής έκφρασης του παιδιού μέσα στην τάξη) τον ωθούν να απομακρυνθεί από το στάδιο της ουδετερότητας στο οποίο βρίσκεται πρώτιστα και υποστηρίζουν σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τον τρόπο δραστηριοποίησής του στη αίθουσα διδασκαλίας. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος δεν υιοθετεί μια ουδέτερη στάση-κοινή για όλους τους μαθητές του-αρχίζει να λειτουργεί

⁴⁰ Πιο αναλυτικά για τις έρευνες βλ. Oakland & Stern (1989) σελ.128.

σύμφωνα με τον μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Ματσαγγούρας, 1985, 2001). Η συμπεριφορά του διακρίνεται από στοιχεία που κάθε άλλο παρά εμπεριέχουν την αξιοκρατία μέσα τους, γιατί ο δάσκαλος προκαταλαμβάνεται θετικά ή αρνητικά απέναντι στους μαθητές κι αυτό δεν μπορεί να είναι αξιοκρατικό.

Η θετική προκατάληψη, που στην προκειμένη περίπτωση σχετίζεται με την εύνοια και την μεροληψία αναφέρεται στους μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των οποίων τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής παραγωγής «υπερτερούν» έναντι των υπολοίπων. Οι μαθητές αυτοί απολαμβάνουν το προνόμιο να ενθαρρύνονται από το δάσκαλο στις προσπάθειές τους να αναγνώσουν και βαθμολογούνται με μεγαλύτερη επιείκεια σε σχέση με εκείνους που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Οι μειωμένες προσδοκίες αλλά και η μονόπλευρη και γενικευμένη εικόνα που σχηματίζει ο δάσκαλος για τους μη ευνοημένους μαθητές επαληθεύονται κι από διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα (Fijalkow, 1999).

Τελικά, εκείνο που συνάγεται από τις αναφορές μας και συμφωνεί με τις απόψεις της Φραγκουδάκη (1985) είναι ότι το σχολείο και οι δάσκαλοι φέρουν ευθύνη για την νομιμοποίηση και τη διαίωνιση της κοινωνικής ανισότητας. Οι αναγνωστικές επιτυχίες ή αποτυχίες των μαθητών οφείλονται στους χειρισμούς και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος μέσα στο οποίο τα υποσυστήματα (σχέσεις δασκάλου-μαθητή) πλήττονται από έκδηλες ανισότιμες συμπεριφορές.

Ο Fijalkow (1999) παραθέτει άλλες έρευνες οι οποίες εκτιμούν ότι τα αποτελέσματα των μαθητών στην ανάγνωση επηρεάζονται από την αναγνωστική μέθοδο (σελ.195-200), τις παιδαγωγικές μεθόδους (σελ.200-206), την παιδαγωγική συμπεριφορά του δασκάλου (σελ.207-214), το γνωστικό του ύφος, την επαγγελματική εμπειρία και το φύλο του (σελ.215-219).

Οι επιδόσεις στην γλώσσα και την ανάγνωση επηρεάζονται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, κι από άλλους παράγοντες, πέρα από τους περιβαλλοντικούς (Αναγνωστόπουλος, 1995. Βάμβουκας, 1984).

Νοημοσύνη

2.8 Θεωρίες και Τύποι Νοημοσύνης

Όπως αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 2.6 ii το άτομο, επιλύοντας προβλήματα της καθημερινότητάς του, προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που το περιστοιχίζει.

Η έννοια της «προσαρμογής» μας παραπέμπει στη θεωρία του Piaget, ο οποίος υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη, η προσαρμογή και η αφομοίωση είναι βιολογικές διαδικασίες που λειτουργικά ταυτίζονται. Οι ικανότητες αυτές συνιστούν τη νοητική ικανότητα του ατόμου. Ο ίδιος, μάλιστα, υποστηρίζει ότι στην εξέλιξη της νοημοσύνης, που συντελείται σε πέντε στάδια ανάλογα προς την βιολογική εξέλιξη, συμμετέχει ενεργητικά το άτομο. Τα στάδια αυτά είναι: α) το στάδιο της αισθησιοκινητικής διάνοησης (από τη γέννηση έως τα 2 χρόνια), β) της προ-εννοιολογικής σκέψης (2-4 χρόνων), γ) της εικονικής σκέψης (4-7 χρόνων), δ) των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-11 χρόνων) και ε) των αφαιρετικών συλλογισμών (11 χρόνων και άνω) (Αργύρης, 1986. Παρασκευόπουλος, 1982. Stenberg & Powel, 1983).

Η θεωρία του Ελβετού Piaget διατυπώθηκε αφού είχε μελετηθεί η δομή της νοημοσύνης από τον A.Binet στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο Binet κατασκεύασε την πρώτη κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης (κλίμακα Binet-Simon, βλ. υποκεφάλαιο 2.8 ii).

Μετά από τον Binet πολλοί ψυχολόγοι, κυρίως Αμερικάνοι και Βρετανοί, θεώρησαν την νοητική ικανότητα από τη δική τους επιστημονική σκοπιά (Παρασκευόπουλος, 1982. Στεφανίδη-Μόττη, 1999. Τσουρέκης, 1988).

Ο Άγγλος ψυχολόγος Spearman διατύπωσε την άποψη ότι η νοημοσύνη αποτελείται από ένα γενικό νοητικό παράγοντα (g, “general factor”) κι από πολλούς ειδικούς παράγοντες (s1, s2, s3,...sv, “specific factors”). Ο γενικός και οι ειδικοί παράγοντες υπεισέρχονται σε κάθε πνευματική δραστηριότητα του ατόμου. Ο ρόλος του γενικού παράγοντα έναντι εκείνου των ειδικών παραγόντων είναι “σημαντικότερος, όσο πιο σύνθετο είναι το πνευματικό έργο που καλείται να διεκπαιρέώσει το άτομο” (Στεφανίδη-Μόττη, 1999, σελ.31).

Ο P.F.Vernon, συνεχίζοντας την παράδοση του Spearman, μίλησε για την «ιεραρχική δομή της νοημοσύνης». Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, υπάρχει ο παράγοντας g (όπως και στη θεωρία του Spearman), όμως υπάρχουν και μείζονες ειδικοί

καθώς επίσης και ελάσσονες ειδικοί παράγοντες. Ο καθένας από τους μείζονες ειδικούς παράγοντες υπεισέρχεται μόνο σε μία ορισμένη ομάδα ενεργειών του ατόμου, ενώ οι ελάσσονες ειδικοί παράγοντες υπεισέρχονται σε μικρότερες ομάδες πνευματικών δραστηριοτήτων.

Ο L. Thurnstone αναφέρθηκε σε επτά (7) πρωτογενείς παράγοντες της νοημοσύνης, σημειώνοντας ότι για τη επίτευξη κάθε ανθρώπινης πνευματικής δραστηριότητας συνδυάζονται ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες. Οι επτά παράγοντες είναι οι εξής: γλωσσική ικανότητα, γλωσσική ευχέρεια, αριθμητική ικανότητα, αντίληψη του χώρου, ταχύτητα αντίληψεων, λογική ικανότητα και μηχανική μνήμη. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο L.Thurnstone δεν δέχτηκε την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα στη βάση των νοητικών ικανοτήτων.

Το θεωρητικό πρότυπο του J.P. Guilford για τη δομή τη νοημοσύνης αποτελείται από τη διάσταση των διεργασιών, τη διάσταση του περιεχομένου (ή του υλικού) και την διάσταση των προϊόντων. Η διάσταση των διεργασιών (περιλαμβάνει την κατανόηση, τη μνήμη, την αποκλίνουσα και συγκλίνουσα παραγωγή και την αξιολόγηση) σχετίζεται με τη διεργασία η οποία εμπλέκεται στην επεξεργασία των πληροφοριών που συνδέονται με το έργο. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο περιεχόμενο πάνω στο οποίο συντελείται αυτή η διεργασία. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στο προϊόν που προκύπτει από αυτή τη προσπάθεια.

Τέλος, στα 1966 οι Horn & Cattell αναφέρθηκαν στην αποκρυσταλλωμένη και τη ρέουσα νοημοσύνη. Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη σχετίζεται με τις γνώσεις τις οποίες αποκομίζει το άτομο από την επαφή του με το περιβάλλον. Η ρέουσα νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου «για νοητική προσαρμογή, νέα μάθηση και επίλυση προβλημάτων» (Στεφανίδη –Μόττη, 1999, σελ.33)

Τα παραπάνω αποτελούν τις κλασικότερες πλέον προσεγγίσεις στην έννοια της νοημοσύνης. Με το πέρασμα του χρόνου τα παραδοσιακά αυτά μοντέλα που αφορούν στην έννοια και τη δομή της νοημοσύνης δέχτηκαν κριτική. Μέσα στα πλαίσια αυτής της κριτικής διατυπώθηκαν εναλλακτικές ιδέες για τις νοητικές ικανότητες του ατόμου, οι οποίες είναι πιο σύγχρονες και πιο «ρεαλιστικές» (Howe, 1997, σελ. 139).

Στις εναλλακτικές αυτές απόψεις για τη νοημοσύνη περιλαμβάνεται και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995, στο Στεφανίδη-Μόττη, 1999). Ο Goleman υποστηρίζει ότι το άτομο που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του και βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του.

Παράλληλα, αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και μπορεί να τα χειρίζεται στα πλαίσια των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Στα 1996, ο R.Sternberg μίλησε για τη «νοημοσύνη της επιτυχίας» (Howe, 1997. Στεφανίδη-Μόττη, 1999). Τα άτομα που διαθέτουν αυτού του είδους τη νοημοσύνη μπορούν εύκολα να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους, αλλά και να προσαρμόζουν το ίδιο στις ανάγκες τους. Επίσης, μπορούν να επιλέγουν το κατάλληλο περιβάλλον για να ολοκληρώσουν τους στόχους τους.

Τέλος, δύο χρόνια αργότερα, στα 1998, ο H. Gardner θεώρησε ότι η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία οντότητα, αλλά αποτελείται από οχτώ (8) είδη (Howe, 1997. Στεφανίδη-Μόττη, 1999). Τα οχτώ (8) είδη νοημοσύνης που πρότεινε ο Gardner ήταν τα εξής: γλωσσική νοημοσύνη, μαθητικολογική νοημοσύνη, μουσική νοημοσύνη, χωρική νοημοσύνη, σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, ενδοπροσωπική νοημοσύνη και νατουραλιστική νοημοσύνη. Το ένατο είδος νοημοσύνης του Gardner, η λεγόμενη «υπαρξιακή νοημοσύνη» δεν έχει αποδειχθεί ακόμα ότι υπάρχει (Στεφανίδη-Μόττη, 1999).

2.8 i) Παράγοντες ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων

Το θέμα της αλληλεξάρτησης και της αλληλοεπηρεαστικότητας κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος βρίσκεται στη βάση της σύγχρονης επιστημονικής αντίληψης για τους παράγοντες που σχετίζονται με την διαμόρφωση της ανθρώπινης νοημοσύνης. (Butcher, 1977. Howe, 1997. Παπαδόπουλος, 1991. Στεφανίδη-Μόττη, 1999. Τσουρέκης, 1988. Φραγγουδάκη, 1985. Φράγκος, 1998). Οι επιστήμονες θεωρούν ότι το δίλλημα «κληρονομικότητα ή περιβάλλον» δεν υφίσταται πλέον, διότι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλουν αμφοτέρωθεν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι από την μία πλευρά το γενετικό υλικό (γονίδια-γονότυπος) θέτει το πεδίο ανάπτυξης της νοημοσύνης και από την άλλη ότι το περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο με το οποίο το γενετικό υλικό θα εκφραστεί σε κάποια συμπεριφορά (περιβαλλοντικοί παράγοντες-φαινότυπος) (Στεφανίδη-Μόττη, 1999).

α) Κληρονομικότητα

Με τον όρο «κληρονομικότητα» νοείται το σύνολο των ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά κατά τη σύλληψη μέσω των κληρονομικών μονάδων.

Οι κληρονομικές μονάδες που είναι αρμόδιες για την μεταφορά των κληρονομικών χαρακτηριστικών -στα οποία συγκαταλέγεται και η νοημοσύνη- ονομάζονται γονίδια. Τα γονίδια αποτελούν μέλη ενός γενετικού μηχανισμού, η λειτουργία του οποίου είναι πολύπλοκη. Στον μηχανισμό αυτό τα γονίδια αλληλοεπηρεάζονται με ποικίλους τρόπους. Μια τέτοια αλληλεπίδραση καθορίζει τις δυνατότητες αντίδρασης και ανάπτυξη του οργανισμού γενικά κι επομένως τις δυνατότητες ανάπτυξης και της νοημοσύνης (Παπαδόπουλος, 1991).

Στη γενετική αυτή βάση που καθορίζει το επίπεδο ανάπτυξης της νοημοσύνης έστρεψαν το ενδιαφέρον τους οι θεωρητικοί της κληρονομησιμότητας της νοημοσύνης. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 60, ο Αμερικανός Τζένσεν υποστήριξε την ιδέα ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη κληρονομείται σε ποσοστό 80%. Ο Τζένσεν θεμελίωσε τους ισχυρισμούς του σε μελέτες που έκανε σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα παιδιά. Ωστόσο, οι σύγχρονοι του επιστήμονες διέψευσαν τα αποτελέσματα των μελετών του, υποστηρίζονταν ότι υφίσταντο σε αυτά επιστημονολογικά λάθη.

Η μέθοδος του Τζένσεν που αφορούσε στην εξέταση περιπτώσεων διδύμων αδελφών για τον προσδιορισμό του βαθμού και του τρόπου που οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης ακολουθήθηκε κι από μεταγενέστερους επιστήμονες (Butcher, 1977. Howe, 1997. Στεφανίδη-Μόττη, 1999). Έτσι, όταν υπάρχει υψηλότερη συνάφεια μεταξύ των δεικτών νοημοσύνης μονοζυγωτικών διδύμων αδελφών (100% των γονιδίων τους κοινά) από ότι μεταξύ των δεικτών νοημοσύνης διζυγωτικών αδελφών (50% των γονιδίων τους κοινά), τότε θεωρείται ότι η νοημοσύνη τους επηρεάζεται από κληρονομικούς παράγοντες.

β) Περιβάλλον

Το σύνολο των εξωτερικών παραγόντων (ή συνθηκών) οι οποίοι, μη καθοριζόμενοι από το ίδιο, επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου συγκροτούν αυτό που ονομάζουμε «περιβάλλον» (Calfée & Curley, 1995). Οι συνθήκες αυτές προσδιορίζουν το βιοφυσικό, το κοινωνικό και το πνευματικό-πολιτιστικό κλίμα μέσα

στο οποίο ενεργοποιείται ή/και τροποποιείται συμπεριφορά του ατόμου. Το περιβάλλον της οικογένειας (το οποίο ανήκει στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος) επηρεάζει επίσης την εξέλιξη του ατόμου.

Η επίδραση της μόρφωσης και της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων στη νοημοσύνη έχει μελετηθεί από πολλούς ξένους επιστήμονες, και τα αποτελέσματα συναινούν στο ότι όσο υψηλότερη είναι αυτή τόσο μεγαλύτερος είναι και ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών τους (Αλεξόπουλος, 1997, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, ο Αλεξόπουλος (1982, 1997, 1998) σε έρευνές του σε δείγμα μαθητών 13-18 ετών συμφωνεί με τους συνάδελφούς του ως προς το ότι το επάγγελμα του πατέρα κυρίως (κι όχι αυτό της μητέρας) επηρεάζει το δείκτη νοημοσύνης των παιδιών τους. Αντίθετα, σχετικά με τη μόρφωση, ο Αλεξόπουλος έχει βρεί ότι η μόρφωση της μητέρας σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την τη νοημοσύνη των παιδιών. Οι Oakland & Wang (1995) συμπέραναν ύστερα από εξέταση 184 νηπίων ηλικίας 4-6 χρόνων ότι η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων είναι, μεταξύ των άλλων, στενά συνδεδεμένα με την νοημοσύνη των υποκειμένων και την επηρεάζουν ανάλογα με το επίπεδό τους. Ο Τσακρής βρήκε συνάφεια του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών με το επάγγελμα του πατέρα τους, ενώ ο Neff έδειξε ότι όσο κατώτερη είναι η επαγγελματική θέση των γονιών τόσο μεγαλύτερη είναι η απώλεια βαθμών στον δείκτη νοημοσύνης (Τσουρέκης, 1988). Νωρίτερα, η σειρά γέννησης σε δείγμα έρευνας 3.537 6-11χρονων μαθητών των Steelman & Doby (1983), είχε συσχετιστεί με την λεκτική και πρακτική νοημοσύνη λευκών και μαύρων μαθητών, αλλά τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν τυχόν υπάρχουσα υψηλή συνάφεια. Άλλα συμπεράσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι το μέγεθος της οικογένειας είναι αντιστρόφως ανάλογο με την λεκτική κι όχι τη μη λεκτική νοημοσύνη κι ότι το επάγγελμα των γονιών και το εισόδημά τους έχει σχέση τόσο με την πρακτική όσο και με την μη πρακτική νοημοσύνη. Οι Steelman & Doby (1980) δεν βρήκαν υψηλό συσχετισμό ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και στη σειρά γέννησης. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα των Boat, Campell & Ramay (1986) πύ έξυπνα φαίνεται πως ήταν τα πρωτότοκα πεντάχρονα οικογενειών χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων σε ένα δείγμα 95 υποκειμένων. Έτσι, τα υστερότοκα παιδιά τέτοιων οικογενειών κινδυνεύουν περισσότερο για αναπτυξιακή νοητική καθυστέρηση. Τέλος, τα κορίτσια ήταν πιθανότερο από τα αγόρια να αποκλίνουν στη μη λεκτική νοημοσύνη καθώς το μέγεθος της οικογένειας αυξανόταν σε έρευνα των Steelman & Mercy(1983).

2.8 ii) Αξιολόγηση της Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση και αξιολόγηση της νοημοσύνης έχουν εκδοθεί διάφορες δοκιμασίες με ερωτήσεις που αφορούν πρακτικές ή/και λεκτικές δραστηριότητες κι έχουν κατασκευαστεί από τους ψυχομέτρους αντίστοιχες κλίμακες. Οι ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με λεκτικό υλικό αφορούν στη χρήση γλωσσικών και αριθμητικών συμβόλων, στον ορισμό λέξεων, στη χρήση γλωσσικών αναλογιών κ.τ.λ.. Από την άλλη μεριά, οι πρακτικές δραστηριότητες είναι εκείνες στις οποίες τα υποκείμενα καλούνται να αντιγράψουν σχήματα από μνήμης, να διακρίνουν χρώματα και μεγέθη, να συναρμολογήσουν ή να συμπληρώσουν εικόνες κ.τ.λ. Το λεκτικό υλικό των tests μετρά την γλωσσική νοημοσύνη του υποκειμένου, ενώ οι πρακτικές δραστηριότητες αφορούν στην πρακτική νοημοσύνη. Τα tests νοημοσύνης, εκτός από γλωσσικά και μη γλωσσικά, είναι είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Παράλληλα, έχουν κατασκευαστεί από τους ψυχομέτρους κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης (Butscher, 1977. Παρασκευόπουλος, 1982). Οι ψυχομετρικές κλίμακες αυτές καταλήγουν σε ποσοτική έκφραση των νοητικών ικανοτήτων (δείκτες νοημοσύνης-I.Q scores). Για την κατασκευή τους απαραίτητες προϋποθέσεις είναι να έχει καθοριστεί από τους δημιουργούς τους ξεκάθαρα ο σκοπός τους, οι λειτουργίες τους, το υλικό τους και τα άτομα στα οποία θα χορηγηθούν. Οι κυριότερες από αυτές τις κλίμακες είναι των Binet-Simon, του Wechsler και του Raven.

Η κλίμακα των Binet-Simon κατασκευάστηκε στα 1905, μετά από αίτημα του Γάλλου υπουργού Παιδείας. Οι 30 ερωτήσεις-προβλήματα της κλίμακας αυτής δεν αναφέρονταν σε θέματα που βασίζονταν μόνο σε σχολικές γνώσεις, αλλά και σε άλλα τα οποία σχετίζονταν με κοινές εμπειρίες των παιδιών. Η κλίμακα των Binet-Simon αναπροσαρμόστηκε και σταθμίστηκε σε δείγμα Αμερικανικού πληθυσμού παίρνοντας το όνομα Stanford-Binet.

Η κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης του Αμερικανού Wechsler αξιολογεί τη νοημοσύνη παιδιών από 3 ως 7, 3 ετών (WPPSI-R), τη νοημοσύνη παιδιών από 6 ως 17 ετών (WISC-III) και ατόμων από 16 ετών και πάνω (WAIS-R). Μάλιστα, η υποκλίμακα WISC-III είναι σταθμισμένη σε πανελλήνιο δείγμα. Η κλίμακα Wechsler μαζί με την κλίμακα των Stanford-Binet θεωρούνται οι καλύτερες κλίμακες για την μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων (Στεφανίδη-Μόττη, 1999).

Το τεστ έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven μετρά τη συλλογιστική ικανότητα του ατόμου αναφορικά με αντιληπτικά ερεθίσματα (βλ. και υποκεφάλαιο 4.4

i). Κατασκευάστηκε το 1938 στην Μ. Βρετανία κι έκτοτε χρησιμοποιείται πολύ από τους ψυχολόγους για την αξιολόγηση της νοημοσύνης των ατόμων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται τα test έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven σε συνδιασμό με μια κλίμακα λεξιλογίου, προκειμένου να αξιολογηθεί η νοητική ικανότητα του δείγματος.

Πολλοί επιστήμονες υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα εργαλεία μέτρησης της νοημοσύνης και φτάνουν στο σημείο να αμφισβητούν ακόμα την ορθότητα και την ακρίβεια τους. (Butscher, 1977. Φραγκουδάκη, 1985. Vellutino, 1998). Αμφισβητούν, δηλαδή, το κατά πόσο οι δείκτες νοημοσύνης μετρούν εγγενείς και φυσικές ικανότητες κι όχι κάποιες ικανότητες κοινωνικά καθορισμένες κι αποκτημένες εμπειρικά από τα άτομα. Επίσης, εκφράζουν τις αντιρρήσεις τους σχετικά με το αν ο δείκτης νοημοσύνης παραμένει διαχρονικά σταθερός για τα άτομα. Παράλληλα, υιοθετούν την άποψη πως όταν ο δείκτης νοημοσύνης είναι χαμηλός στιγματίζει τα άτομα και επιδρά αρνητικά στην υπόλοιπή τους ζωή (Φραγκουδάκη, 1985).

Παράταυτα, η Φραγκουδάκη (1985) επισημαίνει ότι «οι δοκιμασίες [ενν. νοημοσύνης] είναι ενδεχομένως χρήσιμες για να πιστοποιούν το επίπεδο σχολικής ικανότητας σε μια στιγμή, αλλά δεν έχουν καμία αξία για την γενική νοητική ικανότητα των ατόμων και καθόλου δεν είναι κατάλληλες για να προβλέψουν την εξέλιξη των ικανοτήτων» (σελ. 140). Στα ίδια επίπεδα κινούνται και οι απόψεις του M.J.A Howe (1997) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα στα test νοημοσύνης δεν εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για ακριβείς εκτιμήσεις σχετικά με ενδεχόμενη μελλοντική επιτυχή προσαρμογή στο περιβάλλον τους.

Κεφάλαιο 3

Μέθοδος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα στάδια της πορείας τόσο του σχεδιασμού της έρευνας (μεταβλητές, ορισμός μεταβλητών, υποθέσεις), όσο και της τελικής συλλογής των δεδομένων του δείγματος (μέσα, διαδικασία συλλογής).

3.1) Σχεδιασμός πειραματικής έρευνας

3.1i) Ανεξάρτητες (Independent) και Εξαρτημένες (Dependent) Μεταβλητές (Variables)

Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν τα παρακάτω έξι (6) χαρακτηριστικά, τα οποία συνιστούν ανεξάρτητες ποιοτικές και ποσοτικές μεταβλητές

IV(1): φύλο

IV(2): σειρά γέννησης

IV(3): επάγγελμα γονέων

IV(4): μορφωτικό επίπεδο γονέων

IV(5): μέγεθος οικογένειας

IV(6): χρονολογική ηλικία

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση των παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών σε μια σειρά γλωσσικών, αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων. Επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθεί α) η συνάφεια των γλωσσικών, αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων μεταξύ τους και β) αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο (2) φύλων σχετικά με τις δέκα (10) εξαρτημένες μεταβλητές.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν δέκα (10) και ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες: test γλωσσικών αναλογιών, ολοκλήρωσης προτάσεων, ολοκλήρωσης λέξεων, διάκρισης γραφημάτων, διάκρισης φθόγγων, σύνθεσης φθόγγων (AΘHNA test, κλίμακες 1, 7, 8, 9, 10 και 11 αντίστοιχα), test λεξιλογίου, test έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven, test αναγνωστικής ακρίβειας και test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας (Τάφα test).

3.1 ii) Ορισμός Μεταβλητών (ανεξάρτητων)

Μετά την παράθεση των μεταβλητών, εξαρτημένων και ανεξάρτητων κρίνουμε σκόπιμο να διασαφηνίσουμε τις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές 3) επάγγελμα γονέων, 4) μόρφωση και 5) μέγεθος οικογένειας.

Βάσει της φορολογίας των φυσικών προσώπων κι αναφερόμενοι στην επαγγελματική απασχόληση των γονέων των υποκειμένων και το μορφωτικό τους επίπεδο, κατατάσσουμε τα επαγγέλματα σε επτά (7) και το μορφωτικό επίπεδο σε έξι (6) κατηγορίες.

Για τα επαγγέλματα οι κατηγορίες είναι οι εξής: 1) οικιακά, 2) ανειδίκευτοι εργάτες, 3) ειδικευμένοι εργάτες, 4) επαγγελματίες-βιοτέχνες, 5) μισθωτοί, 6) ελεύθεροι επαγγελματίες, 7) εισοδηματίες.

Για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, οι έξι (6) κατηγορίες διαμορφώνονται ως εξής: 1) αγράμματος, 2) μερικά χρόνια δημοτικό σχολείο, 3) απόφοιτος δημοτικού σχολείου, 4) απόφοιτος Γυμνασίου, 5) απόφοιτος Λυκείου και 6) απόφοιτος Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι. ή Τεχνικής Σχολής.

Μέγεθος οικογένειας θεωρούμε το σύνολο των αδερφών της οικογένειας, χωρίς να ενδιαφερόμαστε αν αυτή είναι πυρηνική ή μονογονεϊκή.

Σειρά γέννησης είναι η σειρά με την οποία γεννήθηκε το παιδί στην οικογένεια, δηλαδή αν είναι πρωτότοκο, δευτερότοκο κ.τ.λ.

Τέλος, διαχωρίσαμε το δείγμα σε δύο χρονολογικές ομάδες, ανάλογα με την χρονολογική ηλικία του κάθε παιδιού. Στην πρώτη ανήκουν τα παιδιά ηλικίας 8,4-8,9 ετών, ενώ στην δεύτερη παιδιά ηλικίας 8,10-9,3 ετών.

3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις

Μηδενική υπόθεση:

Ως προς τον βασικό σκοπό της έρευνας, αν υποστηρίξουμε την μηδενική υπόθεση, τότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι:

$H_0(1)$: Δεν αναμένεται στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών σε καμία από τις επιδόσεις των μαθητών στις δέκα (10) εξαρτημένες μεταβλητές.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, μπορούν να διατυπωθούν οι εξής μηδενικές υποθέσεις:

Ho(2): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των επιμέρους γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων.

Ho(3): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά αγοριών-κοριτσιών σχετικά με την επίδοσή τους στις νοητικές, αναγνωστικές και γλωσσικές ικανότητες (10 εξαρτημένες μεταβλητές).

Εναλλακτικές Υποθέσεις:

Από την άλλη μεριά, στα πλαίσια των εναλλακτικών υποθέσεων, οι υποθέσεις μας διατυπώνονται ως εξής:

H(1): Αναμένεται στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών σε κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, μπορούν να διατυπωθούν οι εξής εναλλακτικές υποθέσεις:

H(2): Υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των επιμέρους γλωσσικών-αναγνωστικών και νοητικών ικανοτήτων.

H(3): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών-κοριτσιών σχετικά με την επίδοση των μαθητών στις νοητικές, αναγνωστικές και γλωσσικές ικανότητες (10 εξαρτημένες μεταβλητές).

3.3 Το Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 43 μαθητές της Γ' τάξης δύο (2) δημοτικών σχολείων του Βόλου (23 αγόρια και 18 κορίτσια) . Η χρονολογική ηλικία τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας κυμαινόταν μεταξύ 100 και 111 μηνών (8,4 ετών έως 9,3 ετών, Μ.Ο:105,5 μήνες). Η επιλογή παιδιών αυτής της ηλικίας έγινε επειδή στην Γ' τάξη τα παιδιά έχουν σε γενικές γραμμές αποκτήσει τις γνώσεις για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Οι 24 συμμετέχοντες από το σύνολο των 43 μαθητών αποτελούσαν το μοναδικό τμήμα της Γ' τάξης του 38^{ου} 6/θέσιου δημοτικού σχολείου Βόλου, ενώ οι υπόλοιποι 19 ήταν μαθητές της Γ' Δημοτικού του 34^{ου} 12/θέσιου Δημοτικού σχολείου του Βόλου.

Τα συγκεκριμένα δύο σχολεία (38^ο και 34^ο) θεωρήθηκαν αντιπροσωπευτικά του χαμηλού και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των κατοίκων της πόλης αντίστοιχα.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, μόνιμοι κάτοικοι της πόλης του Βόλου, είχαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική με εξαίρεση έναν συμμετέχοντα, ο οποίος και δε συμπεριλήφθη στο δείγμα. Επιπλέον, όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν την Γ' τάξη για πρώτη φορά. Παράλληλα με την τάξη τους, δύο από τους/τις 43 συμμετέχοντες παρακολουθούσαν την ειδική τάξη που λειτουργεί στο σχολείο (38^ο), ενώ ένας μαθητής παρακολούθησε ελλιπώς το νηπιαγωγείο. Κανένας από τους 43 συμμετέχοντες δεν είχε λάβει μέρος ξανά σε έρευνα.

3.4 Συλλογή Δεδομένων

3.4 i) Μέσα συλλογής Δεδομένων

Προκειμένου για τη συλλογή α) των δέκα (10) εξαρτημένων μεταβλητών της παρούσας έρευνας και β) των προσωπικών στοιχείων κάθε συμμετέχοντα σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, σειρά γέννησης, μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων, μέγεθος οικογένειας και χρονολογική ηλικία), χρησιμοποιήθηκαν συνολικά πέντε tests κι ένα αυτοσχέδιο φύλλο αντίστοιχα (βλ. παράρτημα). Πιο αναλυτικά, σε ό,τι αφορά στα tests χορηγήθηκαν τα εξής:

- **Test Αναγνωστικής Ακρίβειας:** Ως προς την διαδικασία ανάπτυξης του κατασκευασμένου για τις ανάγκες της έρευνας test, σημειώνονται τα εξής: Αρχικά καταγράφηκαν όλες οι λέξεις της καρτέλας των σχολικών βιβλίων των τάξεων Α', Β', Γ' και Στ', καθώς και οι λέξεις από 12 τυχαία κείμενα της Γ' και 12 τυχαία κείμενα της ΣΤ' τάξης και από τα 4 τεύχη του μαθήματος η «Γλώσσα μου» σε 21 κατηγορίες. Στη συνέχεια, ταξινομήθηκαν ανάλογα με τον αριθμό και το είδος των συλλαβών τους (1 συλλαβή/σύμφωνο-φωνήεν, 1 συλλαβή/δίφθογγος κ.λ.π.) σε 21 κατηγορίες και επιλέχτηκαν 80 συνολικά λέξεις (περίπου 3-4 ανά κατηγορία) με βάση την προσωπική εκτίμηση του ερευνητή, όσο αφορά το επίπεδο δυσκολίας της λέξης. Οι 80 λέξεις αποτέλεσαν το τελικό test. Πριν την επιλογή των 80 λέξεων, κατασκευάστηκε ένα test 60 λέξεων από τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α', Β', Γ') ακολουθώντας την παραπάνω διαδικασία. Οι λέξεις αυτές, αφού χαρακτηρίστηκαν από τρεις (3) δασκάλους της Γ' Δημοτικού ως μέτριες,

δύσκολες ή εύκολες στην αποκωδικοποίηση, δόθηκαν στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας σε έξι (6) άτομα, εκτός του δείγματος των 43. Βάσει των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας και των εκτιμήσεων των δασκάλων, κρίθηκε αναγκαίο να γίνει πιο δύσκολη η δοκιμασία και προστέθηκαν λέξεις κι από την Στ' τάξη του Δημοτικού. Το τελικό τεστ της έρευνάς μας, που περιελάμβανε 80 λέξεις, δόθηκε στους συμμετέχοντες, οι οποίοι διάβαζαν μεγαλόφωνα τις λέξεις, 1 κάθε φορά, αποκαλύπτοντας διαδοχικά τις υπόλοιπες. Στο δελτίο απαντήσεων (βλ. παράρτημα) σημειωνόταν αν το υποκείμενο εκτέλεσε χρονοβόρα, αυτοματοποιημένη ή λανθασμένη ανάγνωση. Χρονοβόρα θεωρήθηκε η ανάγνωση των λέξεων όταν ήταν συλλαβιστή ή διστακτική, αυτοματοποιημένη όταν διαβαζόταν αμέσως και λανθασμένη όταν διαβαζόταν ως άλλη λέξη ή δε διαβάζονταν καθόλου. Ο συνολικός βαθμός αφορά στον αριθμό των λέξεων που διαβαζόταν αυτοματοποιημένα. Κάθε λέξη βαθμολογούταν με 1 αν διαβαζόταν αυτόματα και με 0 αν διαβαζόταν χρονοβόρα ή λανθασμένα. Έτσι, ανώτατος βαθμός ήταν το 80.

- **Test Λεξιλογίου:** Για το test του λεξιλογίου επιλέχτηκαν με το πίνακα των τυχαίων αριθμών 12 κείμενα από τα 4 τεύχη του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» της Γ' Δημοτικού. Οι λέξεις των κειμένων αυτών (1222) και οι λέξεις της καρτέλας των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» των τάξεων Α', Β' και Γ' Δημοτικού καταγράφηκαν στο πρόγραμμα «excell» του ηλεκτρονικού υπολογιστή και με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους ταξινομήθηκαν σε τρεις (3) κατηγορίες μέσης, υψηλής ή χαμηλής συχνότητας. Ύστερα, επιλέχτηκαν τυχαία οι 40 (13 υψηλής, 13 μέσης και 14 χαμηλής συχνότητας), οι οποίες και αποτέλεσαν το τελικό τεστ. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να αποδώσουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης, ορίζοντάς την. Οι οδηγίες δίδονταν εξ αρχής προφορικά και οι απαντήσεις μαγνητοφωνούνταν. Οι απαντήσεις που έδειχναν πλήρη κατανόηση της λέξης βαθμολογούνταν με 2, εκείνες με φτωχό ή ασαφές περιεχόμενο με 1 και, τέλος, οι λανθασμένες ή αόριστες απαντήσεις με 0. Ο ανώτατος βαθμός ήταν το 80.
- **Το test έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven** (1956, Raven Coloured Progressive Matrices, sets A, Ab, B), το οποίο είναι σταθμισμένο σε δείγμα αγγλικού πληθυσμού. Το test αποτελείται από 36 μήτρες (σχήματα) από τις οποίες λείπει ένα κομμάτι. Το παιδί καλείται να ολοκληρώσει την μήτρα, επιλέγοντας το σωστό κομμάτι από έξι (6) διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές. Το test αυτό εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να συγκρίνει οπτικά ερεθίσματα, να αντιλαμβάνεται πολύπλοκες λογικές σχέσεις, να χρησιμοποιεί την αναλογική σκέψη

και να οργανώνει χωρικά αντιληπτικά ερεθίσματα. Ο συνολικός βαθμός στο Raven test αφορά στις σωστές απαντήσεις, οι οποίες βαθμολογούνται με 1. Η ανώτατη βαθμολογία αγγίζει το 36.

- Το test αντίγνωσης της αναγνωστικής ικανότητας της Ευφ.Τάφα (1995). Το test αυτό στοχεύει στην μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ηλικίας από 6,9 ως 10,1 ετών (Τάφα, 1995, σελ.23). Στο Τάφα test οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν ελλειπείς προτάσεις με την διαδικασία της πολλαπλής επιλογής. Κάθε σωστή απάντηση λάμβανε 1 βαθμό. Η ανώτατη βαθμολογία ήταν το 42.
- Από το σταθμισμένο ΑΘΗΝΑ test (Παρασκευόπουλος, Αζίζη, Γιαννίτσας, 1999), που μετρά τις γνωστικές-γλωσσικές ικανότητες του παιδιού, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής έξι (6) κλίμακες:
 - Η κλίμακα "γλωσσικές αναλογίες" (1), που αξιολογεί την ικανότητα για αφαιρετική και αναλογική σκέψη εντοπίζοντας τις λογικές σχέσεις που εμπεριέχονται σε μία πρόταση
 - Η κλίμακα "ολοκλήρωση προτάσεων" (7), που μετρά την ικανότητα απόκτησης αυτόματων συνηθειών στο χειρισμό συντακτικών και γραμματικών φαινομένων καθώς και την ικανότητα χειρισμού του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης.
 - Η κλίμακα "ολοκλήρωση λέξεων" (8), που σχετίζεται με την φωνολογική ενημερότητα του παιδιού.
 - Η κλίμακα "διάκριση γραφημάτων" (9), που αφορά στην ικανότητα του παιδιού να ξεχωρίζει τις διαφορές που υπάρχουν στα σχήματα και τις θέσεις των γραμμάτων σε λέξεις που παρουσιάζονται οπτικά.
 - Η κλίμακα "διάκριση φθόγγων"(10), η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει φθόγγους που διαφέρουν σε λέξεις που ακούει.
 - Και τέλος, η κλίμακα "σύνθεση φθόγγων" (11) στην οποία το παιδί καλείται να συνθέσει φθόγγους που ακούει και να σχηματίσει τη λέξη.

Οι σωστές απαντήσεις σε κάθε κλίμακα βαθμολογούνται με 1. Ανώτατη βαθμολογία ήταν το 32.

Σε όλα τα tests, πλην αυτού της αναγνωστικής ακρίβειας, δίδονταν πριν την εφαρμογή τους παραδείγματα.

3.4 ii) Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στην πρώτη φάση της πορείας συλλογής των δεδομένων, κι αφού αποφασίστηκαν τα σχολεία τα οποία επρόκειτο να συμμετάσχουν στην έρευνα, προσεγγίστηκαν ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του κάθε ενός χωριστά με σκοπό την παρουσίαση του θέματος, του σκοπού και των υλικών. Κατόπιν, ακολουθούσε συζήτηση με το δάσκαλο της Γ' τάξης σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα για τη συλλογή συγκεκριμένων προσωπικών στοιχείων (επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα, στοιχεία- σχόλια για το οικογενειακό περιβάλλον ή για τη συμπεριφορά τους εν γένει) και συνεννόηση σχετικά με τις εφικτές ώρες των επισκέψεων καθώς και με το χρονικό διάστημα για το οποίο θα ήταν δυνατόν να συναντιούνται συμμετέχοντες-ερευνήτρια. Η δεύτερη φάση της έρευνας, δηλαδή η συλλογή των δεδομένων, διεκπεραιώθηκε το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους. Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις και η εξέταση των συμμετεχόντων για τα μεν Τάφα test και Raven test⁴¹ ομαδικά υπό την επιτήρηση της ερευνήτριας και του δασκάλου, για τα δε τεστ λεξιλογίου, αναγνωστικής ακρίβειας και ΑΘΗΝΑ οι μαθητές εξετάστηκαν σε ατομική βάση (ερευνήτρια-συμμετέχων) σε ήσυχη αίθουσα των κτιρίων και για όσο χρόνο χρειάστηκαν οι συμμετέχοντες για να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους.

Στην πρώτη επαφή με τους συμμετέχοντες, έγιναν οι απαραίτητες συστάσεις καθώς και προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα κλίμα θετικό ως προς τη συνεργασία μαζί τους ξεδιαλύνοντας τις υπάρχουσες πράγματι υποψίες τους για το ενδεχόμενο πιθανής βαθμολόγησής τους. Στο τέλος της συμπλήρωσης κάθε δοκιμασίας η ερευνήτρια ρωτούσε τους συμμετέχοντες αν κουράστηκαν, ποια διαδικασία τους φάνηκε ενδιαφέρουσα, τους ευχαριστούσε και αποχωρούσε. Τα δημογραφικά στοιχεία συμπληρώθηκαν από τους γονείς όλων ανεξαιρέτως των συμμετεχόντων, αφού τους στάλθηκαν μέσω των παιδιών τα σχετικά φυλλάδια.

⁴¹ Για το Raven test οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες των 5 ατόμων, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η καλύτερη δυνατή επιτήρηση.

Κεφάλαιο 4

Στατιστική Ανάλυση-Ευρήματα

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνάς μας ύστερα από ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση κατάλληλων παραμετρικών tests περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής μέσω του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 10.0. («Statistical packet for Social Sciences»)

α) Περιγραφική Στατιστική

Από τους δείκτες κεντρικής τάσης και τους δείκτες διασποράς, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τους μέσους όρους (\bar{x}) και τις τυπικές αποκλίσεις (s) αντίστοιχα σε ό, τι αφορά την επεξεργασία των δεδομένων (Γεωργούσης, 1995). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (\bar{x}) και οι τυπικές αποκλίσεις (s) όλων των μεταβλητών.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	\bar{x}	s
Αναγν.κατανόηση	30,11	9,42
Αναγν. ακρίβεια	55,30	14,80
Λεξιλόγιο	60,40	13,50
Γλ.αναλογίες	18,62	5,74
Ολοκλήρωση	24,62	4,50
Ολοκλήρωση λέξεων	21,40	3,90
Διάκριση γραφημάτων	22,60	6,53
Διάκριση φθόγγων	27,30	3,22
Σύνθ.φθόγγων	22,16	5,80
Raven C.P.M test	23,20	7,16

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (\bar{x}) και τυπικές αποκλίσεις (s) εξαρτημένων μεταβλητών (N=43)

Όπως παρατηρούμε από τις τιμές των μέσων όρων στις επιδόσεις των παιδιών στις δέκα (10) δοκιμασίες, ο μέσος όρος στην δοκιμασία του «λεξιλογίου» αποκαλύπτει ότι το επίπεδό της ήταν σχετικά εύκολο για τα παιδιά, εφόσον όρισαν με επιτυχία παραπάνω από τις μισές λέξεις της δοκιμασίας.

Στο ΑΘΗΝΑ τεστ, ο χαμηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στην δοκιμασία «γλωσσικές αναλογίες», ενώ η πιο εύκολη δοκιμασία φαίνεται πως ήταν η «διάκριση

φθόγγων», όπου ο μέσος όρος ήταν υψηλός (27,3). Ο μέσος όρος των υπολοίπων δοκιμασιών του τεστ ήταν μεταξύ 21,4 και 24,6.

Στο Τάφα τεστ οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα, μιας και η μέση επίδοσή τους βρισκόταν γύρω στο 30, με ανώτατη βαθμολογία το 42.

Εκτός από τους παραπάνω δείκτες διασποράς και κεντρικής τάσης, μελετήσαμε ακόμα τις συνάφειες μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών (πίνακας 2), αλλά και μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών⁴².

Στον πίνακα 2 της επόμενης σελίδας (52) παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας.

⁴² Οι συνάφειες ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών εμφανίζονται στον πίνακα 5, στο χωρίο το σχετικό με την πολλαπλή παλλινδρομική ανάλυση.

Εξ.Μτβ	Τάφα	Αν.Ακίβεια	Λεξιλόγιο	Γλ.αναλογίες	Ολ.προτάσεω	Ολ.λέξεων	Διακρ.γραφημάτων	Διακρ.φθόγγων	Συνθ.φθόγγων	Raven test
Τάφα	1,00	,59***	,59***	,61***	,65***	,57***	,26	,59***	,62***	,44**
Αν.Ακρίβεια	,59***	1,00	,60***	,28	,46**	,57***	,44**	,59***	,67***	,30
Λεξιλόγιο	,59***	,60***	1,00	,60**	,66***	,54***	,06	,54***	,62***	,34*
Γλ.αναλογίες	,61***	,28	,60**	1,00	,63***	,27	,09	,36*	,39**	,38*
Ολ.προτάσεων	,65***	,46**	,66***	,63***	1,00	,46**	,04	,58***	,49**	,40**
Ολ.λέξεων	,57***	,57***	,54***	,27	,46**	1,00	,39**	,78***	,78***	,46**
Διακρ.γραφημάτων	,26	,44**	,06	,09	,04	,39**	1,00	,43**	,39***	,31*
Διακρ.φθόγγων	,59***	,59***	,54***	,36*	,58***	,66***	,43**	1,00	,61***	,39**
Συνθ.φθόγγων	,62***	,67**	,62***	,39**	,49**	,78***	,39***	,61***	1,00	,44**
Raven test	,44**	,30	,34*	,38*	,40**	,46**	,31*	,39**	,44**	1,00

p<.05* p<.01** p<.001***

Πίνακας 2. Συνάφειες μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών με τον υπολογισμό του δείκτη Pearson r

Από τα δεδομένα του πίνακα 2, βλέπουμε ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (αναγνωστική ακρίβεια) έχει στατιστικά σημαντική συνάφεια με την ικανότητα γραφοφωνολογικής ενημερότητας (διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, σύνθεση φθόγγων) και κατανόησης του γραπτού λόγου. Η μεγάλη συνάφεια που παρατηρείται ανάμεσα στο τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας και το τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας (Τάφα τεστ) αποτελεί έναν δείκτη εγκυρότητας του σχεδιασμένου για την έρευνα τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της Αναγνωστικής Ακρίβειας (αποκωδικοποίηση) και της νοητικής ικανότητας (γλωσσικές αναλογίες και Raven test). Αντίθετα, συνάφεια υπάρχει μεταξύ αναγνωστικής κατανόησης και νοητικής ικανότητας των παιδιών (Raven test). Τέλος, το λεξιλόγιο έχει στατιστικά σημαντική συνάφεια με το test Raven, την αναγνωστική ικανότητα (κατανόηση και αποκωδικοποίηση), τις γλωσσικές αναλογίες, την ολοκλήρωση προτάσεων και την διάκριση και σύνθεση φθόγγων.

β) Επαγωγική Στατιστική

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν περαιτέρω με την εφαρμογή επαγωγικών στατιστικών μεθόδων. Για τον έλεγχο μεταξύ των διαφορών στους μέσους όρους των επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έγινε χρήση του t κριτηρίου (t-test). Η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων έδειξε υπεροχή των αγοριών μόνο στην δοκιμασία «ολοκλήρωση προτάσεων». Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται οι τιμές.

Εξαρτ.μτβ	φύλο	N	x	s	Τυπικό σφάλμα
Ολ.προτ.	1,00	26	25,73	2,82	0,50
	2,00	17	22,94	5,95	1,44

$$(t=0,04 \text{ df}=41 \text{ p}<.05)$$

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (x), τυπικές αποκλίσεις(s) και τυπικό σφάλμα για την δοκιμασία «ολοκλήρωση προτάσεων» του ΑΘΗΝΑ τεστ για τα δυο φύλα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση για να εξεταστεί κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν τις εξαρτημένες. Αν, για παράδειγμα, μπορεί η επίδοση στο Raven test να προβλεφθεί από το φύλο του παιδιού, τη σειρά γέννησης, το μέγεθος της οικογένειας, το επάγγελμα ή τη μόρφωση των γονιών και τη χρονολογική ηλικία. Οι πολλαπλές παλινδρομικές αναλύσεις υπολογίστηκαν με την χρησιμοποίηση των έξι (6) ανεξάρτητων μεταβλητών ως μεταβλητών που προβλέπουν τις επιδόσεις για τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ENTER.

Στον πίνακα 4 (βλ. σελίδα 56) παρουσιάζονται οι συνάφειες εξαρτημένων-ανεξάρτητων μεταβλητών, ενώ στον πίνακα 5 (βλ. σελίδες 57-58) οι μη σταθμισμένες συνάφειες (β), το σταθμισμένο σφάλμα (SEB) και οι σταθμισμένες συνάφειες (beta) για τους 43 συμμετέχοντες.

Στον πίνακα 4 φαίνεται ότι η μόρφωση του πατέρα έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση κυρίως με την επίδοση στην ολοκλήρωση προτάσεων και στο Raven test. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη μόρφωση έχει ο πατέρας, τόσο καλύτερη είναι η συγκεκριμένη γλωσσική και νοητική ικανότητα του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, η μόρφωση της μητέρας έχει θετική συνάφεια με περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές, γλωσσικές-αναγνωστικές και νοητικές εκτός από την ικανότητα γραφοφωνολογικής ενημερότητας, ίσως γιατί είναι εξειδικευμένες ικανότητες που δουλεύονται κυρίως στο σχολείο. Με βάση αυτή τη συνάφεια, φαίνεται ότι το υψηλό επίπεδο της μόρφωσης της μητέρας συνεπάγεται υψηλές επιδόσεις στις συγκεκριμένες μεταβλητές. Τέλος, το επάγγελμα της μητέρας σχετίζεται σημαντικά με την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και την δοκιμασία «διάκριση φθόγγων». Έτσι, όσο καλύτερο ήταν το επάγγελμα της μητέρας, τόσο καλύτερα απέδωσε το παιδί της στην αναγνωστική κατανόηση και τη «διάκριση φθόγγων».

Η πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση έδωσε τους παρακάτω συντελεστές προσδιορισμού:

1^ο) για τις γλωσσικές αναλογίες:

$$R=.54 \quad R^2=.29 \quad (df_{9,33}=1,51), \quad p=.18$$

2^ο) για την ολοκλήρωση προτάσεων:

$$R=.67 \quad R^2=.45 \quad (df_{9,33}=3,08), \quad p=.008$$

3^ο) για το λεξιλόγιο:

$$R=.64 \quad R^2=.41 \quad (df_{8,34}=2,99), \quad p=.01$$

4^ο) για την αναγνωστική ακρίβεια:

$R=.34$ $R^2=.12$ ($df_{9,33}=.49$), $p=.86$
 5^{ον}) για την διάκριση γραφημάτων:
 $R=.45$ $R^2=.21$ ($df_{9,33}=.97$), $p=.47$
 6^{ον}) για το Τάφα τεστ:
 $R=.47$ $R^2=.22$ ($df_{8,34}=1,24$), $p<.30$
 7^{ον}) για το Raven C. P. M. test:
 $R=.53$ $R^2=.29$ ($df_{8,34}=1,74$), $p=.12$
 8^{ον}) για τη σύνθεση φθόγγων:
 $R=.44$ $R^2=.19$ ($df_{8,34}=1,03$), $p=.43$
 9^{ον}) για την διάκριση φθόγγων:
 $R=.49$ $R^2=.24$ ($df_{9,33}=1.18$), $p=.34$
 10^{ον}) για την ολοκλήρωση λέξεων:
 $R=.36$ $R^2=.13$ ($df_{9,33}=0.55$), $p<=.83$

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποτελέσματα και από τους πίνακες 4 και 5 οι ανεξάρτητες μεταβλητές προέβλεψαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την δοκιμασία «ολοκλήρωση προτάσεων ($p<.01$) και το «λεξιλόγιο» ($p<.05$).

Ανεξ. Μτβλ.	Εξαρτ. Μτβλ.										Raven test	
	κατανόηση	Αναγν. ακρίβεια	Λεξιλόγιο	Γλ. αναλογίες	Ολοκλ. προτάσεων	Ολοκλ. λέξεων	Διάκρ. γραφημάτων	Διάκρ. φθόγγων				
Φύλο	,12	,18	,21	,28	,31*	,09	,06	,23				
Σειρά γέννησης	,15	,06	,10	,02	,16	,02	,08	,13				,08
Μέγεθος οικογένειας	,17	,07	,21	,07	,22	,04	,07	,26*				,19
Μόρφωση πατέρα	,27*	,14	,19	,19	,50***	,25	,15	,23				,42*8
Μόρφωση μητέρας	,37**	,26*	,36**	,28*	,50***	,21	,16	,35				,39**
Επάγγελμα πατέρα	,08	,10	,24	,17	,24	,02	,16	,12				,13
Επάγγελμα μητέρας	,27*	,10	,18	,11	,32	,25	,09	,35**				,11
Χρον. ηλικία	,21	,21	,43**	,36**	,36**	,20	,11	,16				,05
Χρον. ομάδα	,01	,12	,13	,08	,07	,11	,04	,13				,14

p<.05* p<.01** p<.001***

Πίνακας 4. Συνάφειες ανεξάρτητων – εξαρτημένων μεταβλητών

Ανεξάρτητες Μτβλ.	Εξαρτημένες Μτβλ.									
	κατανόηση		Αναγν.ακρίβεια				Λεξιλόγιο			
	B	seb	b	seb	b	seb	B	seb	b	seb
Φύλο	1,49	3,4	0,08	-2,10	5,70	-0,07	-0,19	4,25	-0,01	
Σειρά γέννησης	-8,03	2,69	-0,00	1,40	4,61	,08	4,54	3,36	,28	
Μέγ.οικογένειας	-1,21	2,50	-0,11	,41	4,21	,02	-2,49	3,09	-0,16	
Μόρφωση πατέρα	4,65	2,30	,00	-1,73	3,09	-0,10	-4,25	2,90	-0,29	
Μόρφωση μητέρας	3,11	2,41	,29	4,65	4,53	,27	6,54	3,00	,42*	
Επάγγελμα πατέρα	,12	1,36	,02	1,40	2,31	,11	4,22	1,7	,39**	
Επάγγελμα μητέρας	1,02	1,20	,17	-0,46	2,00	-0,05	-5,55	1,45	-0,00	
Χρονολογική ηλικία	-5,75	5,05	-0,21	-9,52	8,70	-0,22	-21,4	6,30	-0,55**	
Χρονολογική ομάδα	5,60	3,61	,29	-0,52	6,24	-0,02	5,04	4,50	,18	

Ανεξάρτητες Μτβλ.	Εξαρτημένες Μτβλ.									
	Διάκρ.φθόγγων		Σύνθεση φθόγγων				Raven test			
	B	seb	b	seb	b	seb	B	seb	b	seb
Φύλο	-0,96	1,15	-0,15	-2,46	2,09	-0,21	0,25	2,48	0,02	
Σειρά γέννησης	1,01	,93	,26	1,98	1,69	,28	1,80	1,96	,21	
Μέγ.οικογένειας	-1,28	,85	-0,36	8,79	1,55	,01	,18	1,80	0,23	
Μόρφωση πατέρα	-1,03	,80	-0,00	-1,50	1,44	-0,00	1,71	1,68	,22	
Μόρφωση μητέρας	,59	,91	,16	1,13	1,51	,17	2,91	1,75	,36	
Επάγγελμα πατέρα	,10	,47	,04	,72	,85	,16	,21	1,75	,04	
Επάγγελμα μητέρας	,55	,40	,27	,81	,72	,22	-0,31	,84	-0,07	
Χρονολογική ηλικία	-0,36	1,75	-0,04	-3,32	3,17	-0,20	,21	3,70	,01	
Χρονολογική ομάδα	,47	1,26	0,72	1,13	2,26	,09	1,22	2,63	,13	

p<.05* p<.01**

Πίνακας 5. Μη σταθμισμένες συνάφειες (B), σταθερά σφάλματα σταθμισμένων συναφειών (Seb) και σταθμισμένες συνάφειες (b) εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Ανεξάρτητες Μτβλ.	Εξαρτημένες Μτβλ.					
	Γλωσσ.αναλογίες		Ολοκλ.προτάσεων		Ολοκλ.λέξεων	
	B	seb	B	Seb	B	Seb
Φύλο	-2,10	1,98	-1,18	-1,40	-1,15	1,50
Σειρά γέννησης	1,40	1,60	,54	1,09	,10	1,21
Μέγ.οικογένειας	8,62	1,46	,01	-1,00	-1,17	1,10
Μόρφωση πατέρα	-1,79	1,38	-1,12	1,35	,95	1,04
Μόρφωση μητέρας	1,33	1,57	,20	,73	1,08	1,19
Επάγγελμα πατέρα	1,37	,80	,29	,62	,55	,61
Επάγγελμα μητέρας	1,94	,69	,00	,31	,47	,52
Χρονολογική ηλικία	-7,77	3,02	-4,7*	-4,40	2,07	-1,75
Χρονολογική ομάδα	1,32	2,17	,11	2,15	1,50	1,63

Ανεξάρτητες Μτβλ.	Εξαρτημένες Μτβλ.	
	Διάκριση γραφημάτων	
	B	seb
Φύλο	-1,61	2,39
Σειρά γέννησης	-1,37	1,93
Μέγ.οικογένειας	-1,31	1,76
Μόρφωση πατέρα	1,94	1,66
Μόρφωση μητέρας	1,60	1,89
Επάγγελμα πατέρα	-1,32	,96
Επάγγελμα μητέρας	-1,18	,83
Χρονολογική ηλικία	6,21	3,63
Χρονολογική ομάδα	-3,71	2,61

p<.05* p<.01**

πίνακας 5. Μη σταθμισμένες συνάφειες (B), σταθερά σφάλματα σταθμισμένων συναφειών(Seb) και σταθμισμένες συνάφειες (b) εξαρτημένων και ανεξαρτητων μεταβλητών.

Κεφάλαιο 5

Ερμηνεία Ευρημάτων-Περιορισμοί

Στο σημείο αυτό και μετά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την παράθεση των ευρημάτων, θα επιχειρήσουμε να δούμε κατά πόσο επαληθεύονται οι υποθέσεις καθώς και να ερμηνεύσουμε τα βασικότερα αποτελέσματα σε σχέση με προγενέστερες έρευνες. Τέλος, θα παραθέσουμε τα περιοριστικά όρια που εκ των πραγμάτων τίθενται στην παρούσα έρευνα από τη ίδια την υφή της και τις παραμέτρους της. Επίσης, θα αναφερθούμε σε προτάσεις μας για επέκταση της παρούσας έρευνας.

Ερμηνεία ευρημάτων

Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, σειρά γέννησης, μόρφωση και επάγγελμα γονιών, μέγεθος οικογένειας, χρονολογική ηλικία) στις γλωσσικές-αναγνωστικές και νοητικές ικανότητες παιδιών 8,4-9,3 ετών. Από τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε πως οι ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο τις επιδόσεις στις δοκιμασίες «λεξιλόγιο» και «ολοκλήρωση προτάσεων». Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές προβλέπουν τι 41% της επίδοσης στο «λεξιλόγιο» και το 45% της επίδοσης στην «ολοκλήρωση προτάσεων». Οι δύο αυτές δοκιμασίες αφορούν στην μέτρηση γενικότερων γλωσσικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων, οι οποίες διαμορφώνονται από το ευρύτερο γλωσσικό τους περιβάλλον. Έτσι, όσο πιο πλούσιο είναι αυτό το τελευταίο σε παραστάσεις (και για αυτό είναι υπεύθυνο κατά κύριο λόγο το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας), τόσο πιο διευρυμένες είναι και οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους.

Ένα δεύτερο σημείο που αξίζει να σχολιαστεί αφορά στην επίδραση του φύλου (ανεξάρτητη μεταβλητή) στις εξαρτημένες μεταβλητές (αναγνωστική κατανόηση, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο, γλωσσικές αναλογίες, ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων, διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, Raven test). Στην έρευνά μας βρέθηκε ότι τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους, παρά μόνο στη δοκιμασία «ολοκλήρωση προτάσεων», στην οποία τα αγόρια υπερέχουν σε επίδοση. Ωστόσο, στις εννέα (9) υπόλοιπες μεταβλητές συνέβη τα αγόρια να έχουν υψηλότερη επίδοση από τα

κορίτσια, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (Δαρβούδης, 2000. Παρασκευόπουλος, 1982. Stemmler & Petersen, 1996. Malmquist, 1973 In Βάμβουκας, 1987. Satz, 1976 In Fijalkow, 1999). Τα δικά μας συμπεράσματα έρχονται σε αντίθεση με τις αναφορές των Βάμβουκα (1987), Calfee & Curley (1995), Κολλιιάδη (1999) Παπούλια-Τζελεπή (1999), Σπινθουράκη (1999), Σακκά (1999) και Τάφα (1996), οι οποίοι μιλούν για ανωτερότητα των κοριτσιών στις γλωσσικές δεξιότητες γενικά ή/και στην αναγνωστική ικανότητα ειδικά. Μάλιστα, στην δική μας έρευνα, όπως ήδη είπαμε, τα αγόρια είναι αυτά που επέδειξαν μικρή υπεροχή σε μια από τις γλωσσικές δοκιμασίες, την ολοκλήρωση προτάσεων. Δεν καταλήγουμε, ωστόσο, στο να συμπεράνουμε πως τα αγόρια υπερτερούν στην γλωσσική ικανότητα εν γένει, γιατί εδώ η υπεροχή παρατηρήθηκε μόνο σε μία συγκεκριμένη κι όχι σε όλες. Έτσι, δεν αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση H_0 (3) για την μεταβλητή «ολοκλήρωση προτάσεων», μιας και η διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια έγινε διακριτή για αυτή την εξαρτημένη μεταβλητή. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο να διατυπώσουμε ότι αγόρια και κορίτσια μπορούν σε γενικές γραμμές (για τα συγκεκριμένα δεδομένα) αμφότερα να χειριστούν ικανοποιητικά και χωρίς διαφορές γλωσσικές και νοητικές διαδικασίες, εκτός από αυτή της ολοκλήρωσης προτάσεων, όπου τα αγόρια φαίνεται να υπερτερούν. Η διαφορά αυτή συμφωνεί με όσα υποστηρίζει ο Παρασκευόπουλος (1982) περί μη υπεροχής των κοριτσιών σε γλωσσικές δοκιμασίες που απαιτούν συλλογιστικές ικανότητες, όπως είναι η ολοκλήρωση των προτάσεων.

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση των σχέσεων εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, διαπιστώσαμε ότι η σειρά γέννησης και το μέγεθος της οικογένειας δεν έχουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με τις επιδόσεις σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές (H_0 (2)). Πιο απλά, δεν διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο το αν το άτομο έχει γεννηθεί πρώτο, δεύτερο ή τρίτο κατά σειρά στο να πετύχει υψηλές βαθμολογίες στις συγκεκριμένες δοκιμασίες. Τα άτομα που είχαν γεννηθεί πρώτα δεν τα πήγαν περισσότερο καλά στα τεστ από ότι τα υστερότοκα, κάτι που μπορεί μεν να έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των υποστηρικτών τόσο του μοντέλου συρροής (“confluence model”), που θέλουν τα πρωτότοκα της οικογένειας να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης όσο και των Boat, Campell & Ranay (1986) και Δαρβούση (2000), αλλά συμφωνεί με τα πορίσματα των ερευνών των Steelman & Doby (1980, 1983) και Oakland & Stern (1989). Όσο για το μέγεθος της οικογένειας, έναν δημογραφικό παράγοντα που συζητείται με τη σειρά γέννησης, κι αυτός δεν έχει συνάφεια με τις εξάρτημένες μεταβλητές, παρά μόνο με μια από τις δοκιμασίες που αφορούν τη «γραφοφωνολογική

ενημερότητα», την «διάκριση των φθόγγων», με στατιστική σημαντικότητα $p < .05$. Γενικά, όμως, καμία άλλη συνάφεια δεν παρατηρήθηκε. Έτσι, και σε αυτό το σημείο το μοντέλο συρροής δεν επιβεβαιώνεται από την άποψη ότι το όλο και αυξανόμενο μέγεθος της οικογένειας δε συνεπάγεται και απώλεια βαθμών στις γλωσσικές και νοητικές δοκιμασίες. Οπότε, η σειρά γέννησης και το μέγεθος της οικογένειας είναι παράγοντες οι οποίοι δεν ασκούν σημαντική επιρροή στις γλωσσικές-γνωστικές και νοητικές ικανότητες των 8-9 χρονων μαθητών του δείγματός μας.

Παράλληλα, όσο αφορά και πάλι στις συνάφειες ανεξάρτητων-εξαρτημένων μεταβλητών και σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, στατιστικά σημαντική σχέση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της μόρφωσης του πατέρα και της δοκιμασίας «ολοκλήρωση προτάσεων» ($p < .001$), ενώ στον ίδιο στατιστικά σημαντικό βαθμό υφίσταται η σχέση μεταξύ της δοκιμασίας αυτής και της μόρφωσης της μητέρας. Έτσι, όσο πιο μορφωμένοι είναι οι γονείς στο δείγμα, τόσο καλύτερα απέδωσαν τα παιδιά τους στη συγκεκριμένη δοκιμασία γλωσσικής ενημερότητας. Για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της άσκησης «ολοκλήρωση προτάσεων», χρειάζονται γενικές γλωσσικές γνώσεις, λεξιλογικές, συντακτικές, γραμματικές, που έχουν κατακτηθεί μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε παραστάσεις. Και ένα τέτοιο περιβάλλον είναι πιο πιθανόν να απαντηθεί σε οικογένειες των οποίων οι γονείς διαθέτουν υψηλή μόρφωση, παρά σε κάποιες άλλες. Κατά συνέπεια, και η επίδοση των παιδιών τους στην δοκιμασίαν δεν μπορεί παρά να είναι καλή.

Στο θέμα της ανάγνωσης, η μόρφωση και των δύο γονιών επέδρασε στον τομέα της κατανόησης του γραπτού λόγου ($p < .01$), ενώ για αυτόν της αποκωδικοποίησης συσχέτιση υπήρξε μόνο με τη μόρφωση της μητέρας. Αυτό το τελευταίο σημαίνει ότι καλύτερα αποκωδικοποιούν τις λέξεις παιδιά μορφωμένων μητέρων. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μορφωμένες μητέρες ασχολούνται περισσότερο με τη μάθηση των παιδιών τους και κυρίως με την εκμάθηση της ανάγνωσης η οποία αποτελεί έναν από βασικότερους στόχους στην άρχή της σχολικής τους καριέρας. Πάντως, και οι δυο γονείς με την μόρφωσή τους παρέχουν ποικίλα ερεθίσματα και παραστάσεις στα παιδιά τους, ανάλογα του επιπέδου τους, τα οποία φαίνεται πως τελικά επδρούν στο κατά πόσο αυτά κατανοούν το γραπτό λόγο. Συνεπώς, όπως και στις έρευνες των Βάμβουκα (1987), Δαρβούση (2000) και στις αναφορές του Kurzweil (1992), ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών παρατηρούμε και μια αντίστοιχη επίδοση στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών.

Το επάγγελμα των γονιών, από την άλλη, το οποίο καθορίζει και την κοινωνική θέση της οικογένειας, δεν επηρέασε σημαντικά την αναγνωστική επίδοση των παιδιών γενικά, παρά μόνο το επάγγελμα της μητέρας την κατανόηση. Επομένως, δε φαίνεται ότι παιδιά από χαμηλά στρώματα αποκωδικοποίησαν λανθασμένα, όπως φάνηκε από τις εργασίες των Κολλιιάδη (1999) και Malmquist (1973, In Βάμβουκας, 1987).

Επίσης, το επάγγελμα των γονιών δε συσχετίζεται σημαντικά με τις επιδόσεις στο νοητικό τομέα (Raven test, λεξιλόγιο, γλωσσικές αναλογίες). Δεν διαπιστώσαμε, δηλαδή, τα συμπεράσματα των Αλεξόπουλου (1997, 1998), Alexopoulos (1996), Oakland & Wang (1995), Neff, Steelman & Doby (1983), Τσακρή (1970, στο Τσουρέκης, 1988), τα οποία καταλήγουν στο ότι το ιδιαίτερα επικερδές και κοινωνικά καταξιωμένο επάγγελμα που ασκούν οι γονείς επηρεάζει το νοητικό επίπεδο των παιδιών τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό του δείγματός μας.

Στην παρούσα έρευνα, η μόρφωση των γονιών και κυρίως της μητέρας φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση από ό,τι το επάγγελμα στις γλωσσικές-αναγνωστικές και νοητικές ικανότητες των παιδιών. Οι μορφωμένοι, λοιπόν, γονείς, και χωρίς να είναι η επαγγελματική τους κατάσταση κοινωνικά αναγνωρισμένη, μπορούν να παρέχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις (ερεθίσματα, εμπειρίες) στα παιδιά τους, έτσι ώστε να διαμορφώσουν ένα τέτοιο υπόβαθρο πάνω στο οποίο αυτά θα αναπτύξουν και θα καλλιεργήσουν τα παιδιά τους τις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες.

Τέλος, για αυτή καθ'αυτή την ανάγνωση (αποκωδικοποίηση, κατανόηση), φάνηκε ο συσχετισμός της αποκωδικοποίησης με την κατανόηση και την γραφοφωνημική ικανότητα, αλλά όχι με την νοητική ικανότητα. Με άλλα λόγια, τα δύο συστατικά του μηχανισμού της ανάγνωσης αλληλοσυμπληρώνονται και είναι απαραίτητα για να θεωρηθεί αυτή στο σύνολο της. Το ίδιο ισχύει και για την γραφοφωνολογική ενημερότητα, η οποία δεν σχετίζεται άμεσα με την αποκωδικοποίηση. Γιατί και η γραφοφωνολογική ενημερότητα (διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, σύνθεση φθόγγων), δηλαδή η γνώση της φωνημικής δομής της λέξης και η αποκωδικοποίηση έχουν στη βάση τους το φωνημικό στοιχείο, γεγονός που πιστοποιεί την λογική και αναμενόμενη σχέση τους.

Επίσης, για να αποκωδικοποιήσει το παιδί τις λέξεις δεν χρειάζεται να πληρείται ως προϋπόθεση ένα υψηλό νοητικό επίπεδο εκ μέρους του. Αρκούν οι προϋποθέσεις που αναφέραμε στο υποκεφάλαιο 2.5 και η αποκωδικοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί. Άλλωστε, και παιδιά με χαμηλή νοητική ικανότητα καταφέρνουν να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό λόγο, αλλά δεν μπορούν να τον κατανοήσουν.

Από την άλλη μεριά, όπως διαπιστώσαμε, ένα τέτοιο επίπεδο είναι επιθυμητό έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση του γραπτου λόγου. Στις διαδικασίες της κατανόησης εμπλέκεται ενεργά και δυναμικά το νοητικό δυναμικό του παιδιού, με το οποίο «μεταφράζει, ερμηνεύει και επεκτείνει» ο,τι διαβάζει (Βάμβουκας, 1984).

Περιορισμοί

Οι περιορισμοί που παρατίθενται στη συνέχεια είναι απαραίτητοι για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και περιορίζουν την ισχύ των αποτελεσμάτων στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι το μέγεθος της υπό εξέταση ομάδας ήταν σχετικά μικρό (43), κάτι το οποίο καθιστά δυσκολότερη την προσπάθεια να γενικευθούν τα αποτελέσματα.

Ακόμα, στους περιορισμούς χρειάζεται να συμπεριληφθεί και η ενδεχόμενη κόπωση των μαθητών εξαιτίας των συνθηκών εξέτασής τους, καθώς καλούνταν να εξεταστούν κατά την διάρκεια του ημερήσιου σχολικού προγράμματος. Έτσι, οι πρώτοι στη σειρά εξέτασης ήταν πιο ευνοημένοι από τους υπόλοιπους. Πέρα από τούτο, εμφανής ήταν και ο παράγοντας του άγχους, που δρούσε από την μεριά τους κατασταλτικά, ως προς τις δεδομένες κάθε φορά απαντήσεις.

Επιπρόσθετα, εκτός από την απουσία προηγούμενης ερευνητικής εμπειρίας των υποκειμένων, ανεπαρκής ήταν και η εμπειρία της ερευνήτριας πάνω σε θέματα έρευνας.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αποτελεί το πρώτο βήμα μιας ευρύτερης έρευνας με το ίδιο θέμα. Κάτω από τις ίδιες παραμέτρους, επιδίωξη είναι η εξασφάλιση ενός αριθμητικά μεγαλύτερου δείγματος για εγκυρότερα αποτελέσματα. Κατά τούτο, θα διαμορφωθεί σαφέστερα η εικόνα για τις προσωπικές- κοινωνικές παραμέτρους και τις γλωσσικές-γνωστικές ικανότητες μαθητών της Γ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία:

- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1982). Περιβάλλον και νοημοσύνη, Νέα Παιδεία, 22, 99-114.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1997). Επάγγελμα γονέων και δείκτης νοημοσύνης των παιδιών τους, εργασίες από το 4^ο Πανευρωπαϊκό συνέδριο Ψυχολογίας: “Σύγχρονη ψυχολογία στην Ελλάδα”, επιμέλεια: Φ.Αναγνωστόπουλος, Αγγ.Κοσμογιάννη, Β.Μεσσήνη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 181-187.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1998). Βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων και δείκτης νοημοσύνης των παιδιών τους, Νέα Παιδεία, 86, 81-92.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(1995). Ποίηση και σχολείο, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ανδρουλάκης, Γ.(1999). Κοινωνιογλωσσολογία, σημειώσεις Πανεπιστημιακών παραδόσεων, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αργύρης, Ι. (1986). Νοημοσύνη-μάθηση- διδασκαλία, Νέα Παιδεία, 39, 99-104.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1986). “Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους”, Γλώσσα, 12, 42-48.
- Βάμβουκας, Μ.Ι.(1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών 9-12 ετών, Γλώσσα, 13, 40-52.
- Βάμβουκας, Μ.Ι, Βασιλάκη, Ε., Αναστάση, Δ., Θεοδωρακάκου, Μ., Σαμαρά, Ν., Χατζάκη, Μ. (1999). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού, από τα πρακτικά του ‘Η Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ. Κωνστανίνου, Γ. Πλειός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 77-98.
- Γαγάτσης, Α. (1985). Τύποι αναγνωσιμότητας των λογοτεχνικών κειμένων, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 2, 95-118.
- Γεωργούσης, Π. (1986). Δυσχέρειες μάθησης, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Γεωργούσης, Π.Ν. (1995). Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, τ. Α’, έκδοση β, Αθήνα.
- Δαρβούδης, θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της ‘Β Δημοτικού, Σύγχρονη εκπαίδευση, 3, 55-65.

- Δημητρίου, Α. (1980). Η θεωρία του Piaget για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, ζητήματα εφαρμογής της στην εκπαίδευση, Νέα Παιδεία, 12, 75-96.
- Δημητρίου, Α. (1986). Γνωστική ανάπτυξη: πορεία συμμόρφωσης και εξατομίκευσης, Νέα Παιδεία, 38, 24-41.
- Διαμαντόπουλος, Δ.Π. (1994). Λεξικό βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Κατή, Δ. (1990). Νοημοσύνη και φύλο, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, έκδοση 'γ, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κίτσος, Κ. (1971). Ψυχολογία της μαθήσεως, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Κολλιάνης, Ε., Βαλσάμη, Ν.Π., Βάρφη, Ν.Π., Κουμπιάς, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. (1999). Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, από τα πρακτικά του 'Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ.Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 99-111.
- Κομίλη, Α. (1980). Σύγχρονη ψυχολογία, Νέα Σύνορα -Α. Α. Λιβάνη.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1985). Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, Νέα Παιδεία, 34, 74-81.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1988). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις, Γλώσσα, 17-18, 44-54.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). Η σχολική τάξη, τ. 'Α, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (1995). Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. (1997a). Νεοελληνική γλώσσα, σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μήτσης, Ν. (1997b). Εισαγωγή στην γλωσσολογία, σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μήτσης, Ν. (1999). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μιχαηλίδης, Κ.Π. (1977). Γλώσσα και μάθηση, η ανάπτυξη της γλώσσας και η πολυδιάστατη υφή της, Νέα Παιδεία, 2, 21-32.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). Θεωρητική γλωσσολογία, Αθήνα.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (1996). Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: σύγχρονα δεδομένα και τάσεις, Ψυχολογία, 3, 1-28.

- Μπενέκος, Α.Π. (1989). Αστικό περιβάλλον, λήμμα στην Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τ.2, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 801-806.
- Μυλωνάς, Θ. και ερευνητική ομάδα. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, από τα πρακτικά από τα πρακτικά του Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ.Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 427-447.
- Νούνης, Θ. (1988). Συστηματική δημοκρατική εκπαίδευση, Φλώρινα.
- Παντελής, Σ.Π. (1984). Γλώσσα και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, Γλώσσα, 4, 49-58.
- Παντελής, Σ. (1973, 1984), Στο Πόρποδας, Κ.Δ.(1996a,b). Γνωστική ψυχολογία, τ.1,2, Αθήνα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1999). Σχολική αποτυχία και δυσλειτουργία της οικογένειας, από τα πρακτικά από τα πρακτικά του 'Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 365-372.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ.(1991). Ψυχολογία, Αθήνα.
- Παπανικολάου, Κ.Ν. (1977). Γλώσσα και παιδεία, Νέα Παιδεία, 2, 14-20.
- Παπασταμάτη, Α. (1990). Σύγχρονες απόψεις για την μάθηση της ανάγνωσης, Γλώσσα, 23, 62-73.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Σπινθουράκη, Ι.Α. (1999). Οι ρίζες της σχολικής αποτυχίας στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης , από τα πρακτικά του 'Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ.Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 41-58.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1982). Ψυχολογία ατομικών διαφορών, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). Εξελικτική ψυχολογία, τ.1, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζη, Α., Γιαννίτσας. (1999). Αθηνά τεστ διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική σχολή, Ψυχομετρικό εργαστήριο, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παυλίδης, Γ. (1988). Οι οφθαλμικές κινήσεις και η δυσλεξία. Η διαγνωστική τους σπουδαιότητα, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 8, 5-32.
- Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της γλώσσας, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1983). Η ανάγνωση, Γλώσσα, 3, 25-35.

- Πόρποδας, Κ.Δ. (1990). Ανάγνωση και γραφή στα 5 1/2 ή στα 6 1/2 χρόνια, ο ρόλος της χρονολογικής ηλικίας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 19, 65-81.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και την φωνολογική ενημερότητα, Ψυχολογία, 1(1), 30-43.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1996a,b). Γνωστική ψυχολογία, τ.1,2, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία, εκδόσεις Μορφωτική, Αθήνα.
- Σακκάς, Α. (1999). Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση», από τα πρακτικά του 'Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ.Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 409-418.
- Σαμαρτζή, Σ. (1995). Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Σινανίδου, Μ.Δ. (1993). Η μάθηση της ανάγνωσης. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης, Νέα Παιδεία, 65, 67-78.
- Σουμέλης, Κ. (1999). Από τη σχολική αποτυχία στη σχολική πραγματικότητα, από τα πρακτικά του 'Η Διεθνούς επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 643-651.
- Στεφανίδη-Μόττη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τάφα, Ε. (1995). Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τομασίδης, Χ. (1970), Στο Βάμβουκας, Μ.Ι. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Τσιτσιπής, Π.Δ. (1998). Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Τσακρής, (1970), στο Τσουρέκης, Γ.Δ. (1988). Αναπτυξιακή ψυχολογία, Αθήνα.
- Τσουρέκης, Γ.Δ. (1988). Αναπτυξιακή ψυχολογία, Αθήνα.
- ----- (1995). Ανθολόγιο αργαίων Ελλήνων συγγραφέων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 'γ Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Φράγκος, Κ.Π. (1998). Ψυχοπαιδαγωγική, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Μεταφράσεις:

Elliot, A.J. (1989). Παιδική γλώσσα,(μτφρ. Α.Η. Σακελλαρίου), Γλώσσα, 20,52-61.

Fijalkow, J. (1999). Κακοί αναγνώστες, γιατί: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καλβίνο, Ι. (1995). Το βιβλίο, τα βιβλία, Εθνικό κέντρο βιβλίου, Υπουργείο Πολιτισμού. Διάλεξη που δόθηκε την ημέρα του βιβλίου του Μπ. Άιρες και δημοσιεύθηκε στην περιοδική έκδοση Nuovi quaderni Italiani, 10, Istituto Italiano di cultura, Buenos Aires 84, 11-221. Περιέχεται στην έκδοση Italo Calvino Saggi, Ar. Mondadori editore 1995, 2,1846-1860.

Liberman, I.Y. (1998). Γλώσσα και αναλφαβητισμός: Η υποχρέωση των Παιδαγωγικών σχολών, στο ανθολόγιο: Παντελιάδου, Σ. (επιμέλεια έκδοσης), μτφρ. Α.Π.Θ., Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Μονάδα Ειδικής Αγωγής-α εκπαιδευτικό πακέτο εξειδίκευσης: Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών, 40-52.

Mann, V.A. (1998). Γιατί μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση: Η συμμετοχή των δυσκολιών επεξεργασίας της γλωσσικής και της φωνολογικής καλλιέργειας στα πρώιμα αναγνωστικά προβλήματα, στο ανθολόγιο: Παντελιάδου, Σ. (επιμέλεια έκδοσης), μτφρ.Α.Π.Θ., Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Μονάδα Ειδικής Αγωγής- α' εκπαιδευτικό πακέτο εξειδίκευσης: Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών, 57-76.

Salkind, N.J. (1991). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, (μτφρ. Δ. Μαρκουλής), εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Σπινκ, Τ. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες, (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος), εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία:

Aaron, P.G., Joshi, M., Williams, K.A. (1999). Not all reading disabilities are alike, Journal of learning disabilities, 32(2),120-137.

Adams, M.J. (1990), In Burgess, A.R., Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a pre-school sample, Journal of experimental child psychology, 70,117-141.

- Alexopoulos, D.S. (1996). Sex differences and I.Q., Individual personality differences, 20, 445-450.
- Berstein, (1969), Στο Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία, εκδόσεις Μορφωτική, Αθήνα.
- Bloom, B.S. (1964), στο Φράγκου, Κ.Π. (1998). Ψυχοπαιδαγωγική, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Boat, B.W., Cambell, F.A., Ramey, C.T. (1986). Preventive education and birth-order as co-determinants of I.Q. in disadvantaged 5-year-olds, Child care, health and development, 12 (1), 25-36.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young childrens' reading, Journal of experimental child psychology, 71, 29-37.
- Bryant, P., Nunes, T., Bindman, M. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study, Journal of child psychology and psychiatry, 39(4), 501-510.
- Burgess, A.S.R., Lonigan, C.J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a pre-school sample, Journal of experimental child psychology, 70, 117-141.
- Butcher, H.J. (1977). Human intelligence, Methuen and co L.T.D., London.
- Calfee, B.C., Curley, B.G. (1995). Intellectual and personality factors in literacy, International handbook of personality and intelligence, edited by: Saklofsky, D.H. and Zeidner, M., Plenum Press, New York.
- Carrol, (1971), στο Πόρποδας, Κ.Δ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Catts, H. (1989), In Leitao, S., Hogben, J., Fletcher, J. (1997). "Phonological processing skills in speech and language impaired children", European journal of disorders of communication, 32(2), 91-111.
- Chiland, (1971), In Fijalkow, J. (1999). Κακοί αναγνώστες. γιατί, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Chomsky, N. (1965), στο Μπαμπινιώτης, Γ. (1986). Θεωρητική γλωσσολογία, Αθήνα.
- Christian.K., Morrison, F.J., Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education and family literacy environment, Early childhood research quarterly, 13(3), 501-521.
- Coles, G.S. (1983). Neurological bases of learning problems, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, editors: Flavell, J.H, Markman, E.M., 792-796.

- Davis, F.B. (1958), Στο Rayner, K., Pollatsek, A.(1989). The psychology of reading, lawrence erlbaum associates Hillsdale, N.Jersey Hore, UK.
- Dewey, στο Βάμβουκας, Μ.Ι.(1984).Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Dougall, McS, Hulme, C. (1994). Short-term memory, speech rate and phonological awareness as predictors of learning to read, Reading development and dyslexia, selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: “Dyslexia towards a wider understanding”, 3,31-39,Manchester.
- Dubas, J.S., Petersen, A.C. (1993). In Stemmler, M., Peterser, A.C. (1996). “Sex differences in behaviour and development, International encyclopedia and instructional psychology, Pergamon, 184-187.
- Durkin. (1981), Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1988). Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο:διαπιστώσεις και προτάσεις, Γλώσσα, 17-18, 44-54.
- Filipattou, D., Pumfrey, P.D. (1996). Pictures,titles,reading accuracy and reading comprehension: A research review (1973-95), Educational research, 38(3), 259-291.
- Fletscher, J. M, Shaywitz, S.E., Shankweiler ,D.P., Katz, L., Liberman,I.Y., Stuebing,K.K., Francis,D.J., Fowler,A.C., Shaywitz, B.A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions, Journal of educational psychology, 86(1), 6-23.
- Gardner, H. (1998), Στο Στεφανίδη –Μόττη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goleman, (1995), Στο Στεφανίδη –Μόττη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Goodman, K.S., Niles, O.S., (1970), Στο Σπινκ, Τ. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες, (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος), εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Gough, A.B. et al. (1992), In Perfetti, C.A. (1996). Learning and instruction of reading”, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, 3, 559-561.
- Graesser, A.S., Black, J.B. (1985), In Schnotz,W.,Ballsteadt,S.P. (1983). Comprehension: Teaching and assessing, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, 3, editors: E. de Corte, F.E. Weinert, 492-498.
- Howe, M.J.A. (1997). I.O. in question. Sage publications, London.

- Hinselwood, J. (1917) στο Γεωργούσης, Π. (1986). Δυσχέρεις μάθησης, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Horn, Cattell (1966), Στο Στεφανίδη –Μόττη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Horn, Packard (1985), In Schneider, W., Naslund, J.C(1992). Cognitive prerequisites of reading and spelling, ch.13, 256-272, from the book: Neo-Piagetian theories of cognitive development, edited by A.Demetriou, M.Shayer, A.Efklides
- Howard, R.W. (1995). Learning and memory, 6, Westport, Connecticut, London, 135-162.
- Kurzweil, S.R. (1992). Developmental reading disorder: Predictors of outcome in adolescents who received early diagnosis and treatment, Journal of developmental and behavioural pediatrics, 13(6), 399-404.
- Leitao, S., Hogben, J., Fletcher, J. (1997). Phonological processing skills in speech and language impaired children, European journal of disorders of communication, 32(2), 91-111.
- Lobrot, M. (1983), Στο Σινανίδου, Μ.Δ.. (1993). Η μάθηση της ανάγνωσης. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης, Νέα Παιδεία, 65, 67-78.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading, Reading development and dyslexia, selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: “Dyslexia towards a wider understanding”,3,182-202, Manchester.
- Malmquist, E. (1973), Στο Βάμβουκας, Μ.Ι. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών 9-12 ετών, Γλώσσα,13, 40-52.
- Marsh et al. (1981), Στο Πόρποδας, Κ.Δ. (1991).Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Muter, V. (1994), In Muter, V. (1996). Influence of phonological awareness and letter knowledge on beginning reading and spelling development, Reading development and dyslexia, selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: “Dyslexia towards a wider understanding”,4 ,45-62 , Manchester.
- Muter, V. (1996). Influence of phonological awareness and letter knowledge on beginning reading and spelling development, Reading development and dyslexia,

- selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: "Dyslexia towards a wider understanding", 4, 45-62, Manchester.
- Muter, V., Hulme, C., Taylor, S., Snowling, M. (1998). Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read, Journal of experimental child psychology, 71, 3-27.
- Neff, στο Τσουρέκης, Γ.Δ. (1988). Αναπτυξιακή ψυχολογία, Αθήνα.
- Oakhill, J. Yuill, N., Parkin, A. (1986) in Muter, V. (1996). Influence of phonological awareness and letter knowledge on beginning reading and spelling development, Reading development and dyslexia, selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: "Dyslexia towards a wider understanding", 4, 45-62, Manchester.
- Oakland, T., Stern, W. (1989). Variables associated with reading and math achievement among a heterogeneous group of students, Journal of school psychology, 27, 127-140.
- Oakland, T., Wang, F.F. (1995). Qualities related to intelligence among Chinese children between ages 4 to 6, School psychology international, 16(1), 59-65.
- Orton, S. (1937), Στο Γεωργούσης, Π. (1986). Δυσγέρεις μάθησης, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Perfetti, C.A. (1996). Learning and instruction of reading, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, 3, editors: E. de Corte, F.E. Weinert, 559-561.
- Perfetti, C.A. (1985). In Perfetti, C.A. (1996). Learning and instruction of reading, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, 3, 559-561.
- Piaget, J. (1970). In Salkind, N.J. (1991). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, (μτφρ. Δ. Μαρκουλής), εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Porpodas, C.D., Paleothodorou, A. (1999). The longitudinal relationship between phoneme awareness and reading and spelling in Greek language, paper presented at IXth European conference of developmental psychology, Island of Spetses, September 1-5.
- Raven, C. (1956). Guide to using the coloured progressive matrices, sets A, Ab, B, Dumfries, The Orichon Royal.
- Rayner, K., Pollatsek, A. (1989). The psychology of reading, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, N.Jersey Hore, UK.

- Satz (1976), In Fijalkow, J. (1999). Κακοί αναγνώστες, γιατί., εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Schneider, W., Naslund, J.C. (1992). Cognitive prerequisites of reading and spelling, ch.13, 256-272, from the book: Neo-Piagetian theories of cognitive development, edited by A.Demetriou, M.Shayer, A.Efklides.
- Schnotz, W. (1996). "Learning of reading comprehension: Teaching and assessing", Handbook of child psychology, 3, 562-564.
- Schnotz, W., Ballsteadt, S.P. (1996). Compehension: Teaching and assessing International encyclopedia of developmental and instructional psychology, 3, editors: E. de Corte, F.E. Weinert, 492-498.
- Seymour (1979), στο Πόρποδας, Κ.Δ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Snow, R.E. (1983). Individual differences, learning and instruction, International encyclopedia of developmental and instructional psychology, editors: E. de Corte, F.E. Weinert, 649-658.
- Stanovich, K.E. (1980), In Rayner, K., Pollatsek, A.(1989). The psychology of reading, lawrence erlbaum associates Hillsdale, N.Jersey Hore, UK.
- Stanovich, K.E., Gunninham, A.E., Cramer, B.B. (1984), In Burgess, AS.R., Lonigan, C.J.(1998). Bidirectional relations of phonological sesnitivity and prereading abilities:Evidence from a pre-school sample, Journal of experimental child psychology, 70,117-141.
- Stelman, L.C., Doby, J.T. (1983). Family size and birth order as factors of the I.Q. performance of black and white children, Sociology of education, 56(2),101-109.
- Stelman, L.C., Mercy, J.A. (1983). Sex differences in the impact of the number of older and younger siblings in I.Q. performances, Social psychology quarterly, 46(2), 157-162.
- Stemmler ,M., Peterser, A.C. (1996). Sex differences in behaviour and development, International encyclopedia and instructional psychology, Pergamon, 184-187.
- Sternberg, R.J., Powell, J.S. (1983). The development of intelligence, Handbook of child psychology, 3, 341-419.
- Sternberg, R.J. (1996), Στο Στεφανίδη –Μόττη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Stothart, Hulme. (1992), in Dougall, McS, Hulme, C. (1994). Short-term memory, speech rate and phonological awareness as predictors of learning to read, Reading

development and dyslexia, selected papers from 3rd International conference of the British dyslexia association: “Dyslexia towards a wider understanding”, 3, 31-39, Manchester.

Tucker, M., Mc Cylough, S. (1981), Στο Σπινκ, Τ. (1990). Τα παιδιά ως αναγνώστες, (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος), εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Tramontana et al (1988), In Schneider, W., Naslund, J.C. (1992). Cognitive prerequisites of reading and spelling, ch.13, 256-272, from the book: Neo-Piagetian theories of cognitive development, edited by A. Demetriou, M. Shayer, A. Efklides.

Yule, W., Ruter, M. (1975), In Vellutino, F.R., Scanton, D.M., Tanzman, M.S. (1998). The case of early intervention in diagnosing specific reading diasability, Journal of school psychology, 36(4), 367-397.

Vellutino, F.R., Scanton, D.M., Tanzman, M.S. (1998). The case of early intervention in diagnosing specific reading diasability, Journal of school psychology, 36(4), 367-397.



Παράοτητα

Κωδικοποίηση Δεδομένων

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Στήλη</u>	<u>Περιγραφή Μεταβλητής</u>	<u>Κωδικός Μεταβλητής</u>
0	1	Αριθμός Μαθητή	01-43
1	2	Φύλο Μαθητή	Αγόρι:1 Κορίτσι:2
2	3	Σειρά Γέννησης	1:1 ^{ος} ,2:2 ^{ος} ,3:3 ^{ος} ,4:4 ^ο
3	4	Μόρφωση Πατέρα	1,00:αγράμματος 2,00:μερικά χρόνια Δημοτικό 3,00:απόφ.Δημοτ. 4,00:απόφ.Γυμν. 5,00:απόφ.Λυκείου 6,00:απόφ.ΑΕΙ/ΤΕΙ/Τεχν.Σχολής
4	5	Μόρφωση Μητέρας	1,00:αγράμματα 2,00:μερικά χρόνια Δημοτικό 3,00:απόφ.Δημοτικού 4,00:απόφ.Γυμνασίου 5,00:απόφ.Λυκείου 6,00:απόφ.ΑΕΙ/ΤΕΙ/Τεχν.Σχολής
5	6	Επάγγελμα Πατέρα	1,00:οικιακά 2,00:ανεπίδικευτος εργάτης 3,00:ειδικευμένος εργάτης 4,00:επαγγ.-βιοτέχνης 5,00:μισθωτός 6,00:ελεύθερος επαγγελματίας 7,00:εισοδηματίας
6	7	Επάγγελμα Μητέρας	1,00:οικιακά 2,00:ανεπίδικευτη εργάτρια 3,00:ειδικευμένη εργάτρια 4,00:επαγγ.-βιοτέχνης 5,00:μισθωτή 6,00:ελεύθερος επαγγελματίας

			7,00:εισοδηματίας
7	8	Μέγεθος οικογένειας	1,00-4,00
8	9	Χρονολογική Ηλικία	8,4-9,3
9	10	Χρονολογική Ομάδα	1,00:8,4-8,9 2,00:8,10-9,3
10	11	Επίδοση στο Τάφα	0-42
11	12	Επίδοση στο τεστ αναγν. ακρίβειας	0-80
12	13	Επίδοση στο τεστ λεξιλογίου	0-80
13	14	Επίδοση στις γλ.αναλογίες	0-32
14	15	Επίδοση στην ολοκλ. προτάσεων	0-32
15	16	Επίδοση στην ολοκλ.λέξεων	0-32
16	17	Επίδοση στην διάκρ. γραφημάτων	0-32
17	18	Επίδοση στη διάκρ. φθόγγων	0-32
18	19	Επίδοση στη σύνθεση φθόγγων	0-32
19	20	Επίδοση στο Raven Test	0-32

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

- Ονοματεπώνυμο:.....

- Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα:.....

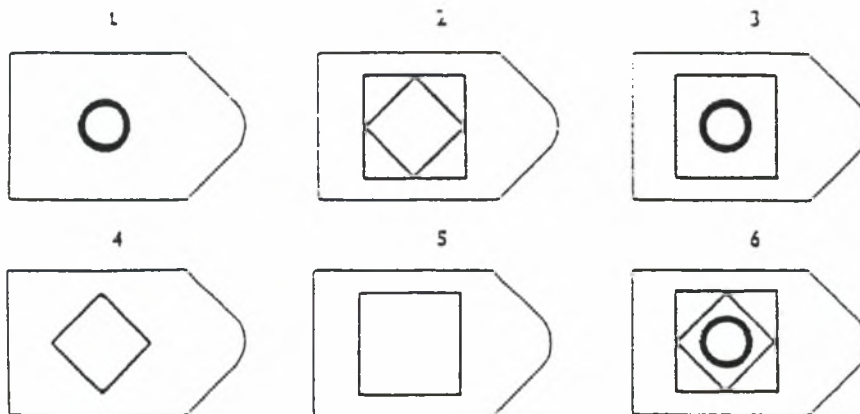
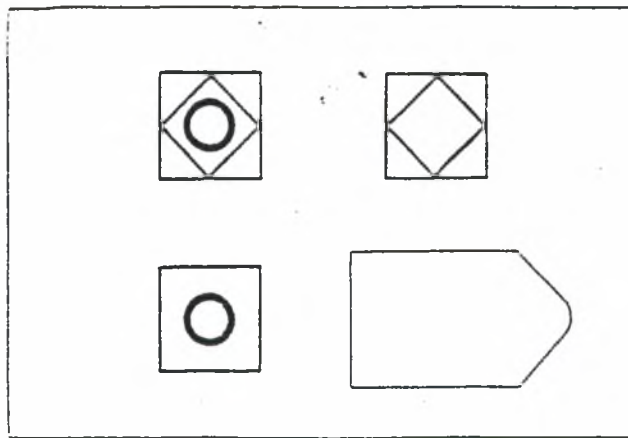
- Γραμματικές Γνώσεις Μητέρας:.....

- Αριθμός Παιδιών Στην Οικογένεια (μαζί με τον/την μαθητή/-τρια):.....

- Σειρά Γέννησης του/της μαθητή/-τριας:.....



B 12



Raven Coloured Progressive Matrices Test (Set B).

ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ

Οδηγίες για τη χορήγηση του τεστ

Ο εξετασής λέει στους μαθητές τα ακόλουθα:

«Θα σου δείξω μερικές λέξεις 4 κάθε φορά. Θα ήθελα να τις διαβάσεις φωναχτά. Αν δεν γνωρίζεις μερικές από αυτές προσπάθησέ τες. Προσπάθησε όσο καλύτερα μπορείς. Ξεκίνα όταν σου πω».

Γη	Φως	Χθες	Γεια
Ποιος	Κάβος	Βήχας	Άκρη
Μπογιά	Σπάγκος	Μπλούζα	Λαμπρή
Φράχτης	Γλάστρα	Σκουντώ	Γκρίζος
Ζούγκλα	Στιφτή	Θάυμα	Ναύτης
Αυλή	Κλαίω	Δείχτης	Άδεια
Γεύση	Γλείφο	Βουβάη	Έλκηθρο
Βραδιά	Στροφή	Τσίρκο	Μπροστά
Άβγαλτος	Έλλειψη	Άγνωστος	Εκστρατεία
Ρεμβάζω	Πρόσκληση	Συντροφιά	Σφράγισμα
Ελευθερία	Ευγενικός	Τσιμέντο	Μόδιστρος
Άνθρακας	Καφετζής	Κάτασπρος	Ύφανση
Αγκίστρι	Αίσθηση	Εύγλωττος	Έκπληξη
Τσαγκάρης	Σφυρίχτρα	Θησαυρός	Άνδρείος
Αργαλειός	Στραγγίζω	Μαΐστρος	Εμπνέω
Άγναντεύω	Δρασκελώντας	Ρευματισμός	Ξεπροβόδιμα
Πλακόστρωτο	Άντρειωμένος	Εποποιία	Κομφοντυμένος
Παντρεύομαι	Βιγλίζω	Πρόσχαρη	Ακατάπαυστος
Ευγνωμονώ	Στοιχειωμένο	Άμπελουργός	Άστροφεγγιά
Συναθροίζομαι	Καστροπολεμίτης	Θριαμβευτικός	Αντικατοπτρίζω

ΛΕΞΕΙΣ

ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗ-
ΜΕΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΧΡΟΝΟΒΟΡΑ
ΑΝΑΓΝΩΣΗΔΑΝΘΑΣΜΕΝΗ
ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Γη			
Φως			
Χθες			
Γεια			
Ποιος			
Κάβος			
Βήχας			
Άκρη			
Μπογιά			
Σπάγκος			
Μπιλούζα			
Λαμπτή			
Φράχτης			
Γλάστρα			
Σκουντώ			
Γκρίζος			
Ζούγκλα			
Σπιφτή			
Θιύμα			
Ναυτης			
Αυλή			
Κλαίω			
Δείχτης			
Άδεια			
Γεύση			
Γλείωω			
Βουβάνη			
Έλκηθρο			
Βραδιά			
Στροφή			
Τσίρκο			
Μπροστά			
Αβγάτος			
Έλλειψη			
Άγνωστος			
Έκστρατσία			
Ρευμάζω			
Πρόσκληση			

Ε. ΤΑΦΑ
test
 ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ
 ΤΗΣ
 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ
 ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ



ΝΑ ΜΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΕΙ
 ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

	ΕΤΗ	ΜΗΝΕΣ
ΗΛΙΚΙΑ		
ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		
ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΒΑΘΜΟΣ		

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

© ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ: Απαγορεύεται αυστηρά η φωτοαντιγραφική ανατύπωση

ΕΠΩΝΥΜΟ	<input type="text"/>
ΟΝΟΜΑ	<input type="text"/>
ΣΧΟΛΕΙΟ	<input type="text"/>
ΤΑΞΗ	<input type="text"/>
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	<input type="text"/>
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	<input type="text"/>

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ	A	Η είναι ζώο. (γάλα / γάτα / γιαγιά / γλάστρα)
	B	Εγώ πολλά παιχνίδια στο σπίτι μου. (τρώω / εξέχω / έχω / φοράω)
	Γ	Έχει περάσει πολύς χρόνος από που τον είδα για τελευταία φορά. (τώρα / ποτέ / πάλι / τότε)
	Δ	Πήγα στο ταχυδρομείο της γειτονιάς μου, γιατί ήθελα να αγοράσω μερικά (γραμματόσημα/τετράδια/γαρύφαλλα/γάλατα)

Μη γυρίσεις τη σελίδα

Οδηγίες Χορήγησης

« Θα σου λέω μερικές λέξεις, μια κάθε φορά. Εσύ θα μου λες τι σημαίνει η λέξη. Θα μου λες όλα όσα ξέρεις γι' αυτή τη λέξη. Αν δεν μπορείς να μου πεις τι σημαίνει η λέξη πες μου μια πρόταση που να έχει τη λέξη αυτή ή μπορείς και να μου δείξεις αυτό που σημαίνει η λέξη. Στο παιχνίδι αυτό δεν βάζουμε βαθμούς γι' αυτό μην ανησυχείς αν δεν ξέρεις κάτι καλά. Προσπάθησέ το».

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα:

Πες μου τι είναι «τραπέζι»;

Μετά την απάντηση του παιδιού μπορούμε να πούμε:

Το τραπέζι είναι έπιπλο.

Στο τραπέζι τρώμε.

Είναι στρογγυλό.

Έχει τέσσερα πόδια.

Στο τραπέζι γράφουμε.

Και άλλα.

Ας πάρουμε ένα ακόμα παράδειγμα:

Τι είναι «χαρά»;

Μετά την απάντηση του παιδιού μπορούμε να πούμε:

Χαρά είναι ένα συναίσθημα.

Είναι κάτι που νιώθουμε, όταν είμαστε ευχαριστημένοι.

Οι άνθρωποι νιώθουν χαρά, όταν μαθαίνουν ένα καλό νέο.

Μετά από τα παραδείγματα ρωτάμε τα παιδιά τις λέξεις. Γράφουμε όσο πιο πιστά μπορούμε τις απαντήσεις τους.

Λέξη	Απάντηση	Βαθμός
γριά		
κήπος		
όπλο		
χρόνος		
Έλληνας		
θάλασσα		
φτάνω		
κυνηγός		
βρίσκω		
καπετάνιος		
κεφάλι		
δίνω		
φωτιά		

σύντροφος			
ουραγός			
ουρά			
τοίχος			
γη			
βέβαιος			
στόμα			
εκκλησία			
παλεύω			
φυσώ			
ακουμπώ			
ελιά			
τύχη			
ενώνω			

απαντώ			
γλάστρα			
αγαπώ			
αγώνισμα			
αργία			
βλάπτω			
αποθήκη			
κοτέτσι			
πυροσβέστης			
καλοκαίρι			
αφρός			
τραγουδώ			
ευγνωμονώ			

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. πόδια	ρόδες			17. αγώνα	γόνατο		
2. άσπρο	κίτρινο			18. κουδούνι	κόρνα		
3. τετράγωνο	στρογγυλό			19. βενζίνη	ρεζινα		
4. σκουλαρίκι	δαχτυλίδι			20. κεφάλι	κερυφη		
5. σπίτια	φωλιές			21. χάντρες	ρόνες		
6. κτυπάμε	φουσαμε			22. γραμμάρια	ώρες		
7. συρτάρια	τσέπες			23. νύχια	κεντρί		
8. δρόμους	γραμμές			24. εισιτήριο	γραμμatoσημο		
9. παπαδες	δασκαλους'ες			25. γυαλα	κλουβί		
10. φελλό	καπακι			26. τρίχωμα	λεπια		
11. κάλτσες	καπέλο			27. θεμελια	ρίζες		
12. κρατούμενους	αρρώστους			28. πατερίτσες	ακουστικά		
13. ψάρια	ζωα			29. νερομπογιές	κλωστές		
14. ξινό	πικρος			30. αβγά	καρπούς		
15. γάλα	νερό			31. δέρμα	φλούδα		
16. πετάλια	κουπια			32. φυτίλι	πένα		

7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
Ερωτήσεις και κριτήρια βαθμολόγησης

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Στα παρομπόια. Λέμε: Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς	κοπύτερο	
2. Η Μαρία πήρε μόνον ένα μπράβο. Η Ελένη πήρε πολλά	μπράβο	μπράβο
3. Τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και παίζουν την ώρα του	διαλείμματος	στο διάλειμμα
4. Τα φώτα σβήνουν, όταν έχουμε διακοπή	ρευματός	
5. Για να μην τον ακούσουν, περπατούσε στις μύτες των	ποδιών, παπουτσιών	νυχιών
6. Ο δάσκαλος, απευθυνόμενος στους γονείς, είπε: Κυρίες και	κύρια	δεσποινίδες, παιδιά
7. Ο Γιώργος και ο Νίκος είναι φίλοι. Ο ένας συμπηθεί	τον άλλον	το δάσκαλο του, τον δασκάλό του
8. Όταν λείπει ο γάτος, χορεύουν τα	ποντίκια	γατόκια
9. Το κήνιασμα βράπτει σοβαρά την	υγεία, καρδιά	
10. Όποιος έχει τον αριθμό τρία είναι τρίτος. Όποιος έχει τον αριθμό επτά είναι	έβδομος	τελευταίος
11. Τα νέα τα μοθαίνουμε από το δελτίο	Ειδήσεων	Ειδήσεις, των «οκτώ», καιρού
12. Στο αυτοκίνητο πρέπει να φοράμε	ζώνες ασφαλείας, ζώνη	το κράνος
13. Τα κεφιάδονια έρχονται την	άνοιξη	καλοκαίρι
14. Ο δάσκαλος διάβαζε τα ονόματα. Ο Πέτρος είχε «παρών». Η Μαρία είχε	παρούσα	παρών, μάλιστα
15. Ο πατέρας του Γιώργου μεταφέρει κρέατα. Κάνει μεταφορές	κρέατων	κρέατων, κρεατών, στην αγορά, με κρέατα
16. Το σπίτι που έχει δύο ορόφους το λέμε	διώροφο	μεγάλο, πολυκατοικία

7. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (συνέχεια)
Ερωτήσεις και κριτήρια βαθμολόγησης

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
17. Όποιος βιάζεται	οκοντόφτει	πέφτει κάτω, χώνει
18. Μερικές σοκολάτες γίνονται με γάλα. Τις λέμε σοκολάτες	γλάκτος, γάλακτος	με γάλα, από γάλα
19. Αγόρασε ένα τετράδιο των 60	φύλλων, σελιδίων, δραχμών	σελιδίων
20. Πάει αργά σαν	κελώνο, σαλιγκάρι	μυρμήγκι, καράβι, κάβουρας
21. Οι κυψέλες είναι το σπίτι των	μελισσών	μελισσών, μελίσσων
22. Ανέβηκε στο πλοίο για να φύγει. Του ευχηθήκαμε	καλό ταξίδι, στο καλό	καλή τύχη
23. Λένε ότι τα παηλά λόγια είναι	φτώχεια	κακό
24. Κάνουμε οικονομίες για ώρα	ανάγκης	κοκή
25. Το γεροντάκι λιποθύμησε. Τον πήγαν στο Σταθμό Πρώτων	Βοηθειών	Βοηθειών, νοσοκομείο
26. Ο ήλιος με τις ακτίνες του, μας δίνει φως. Είναι, όπως λέμε, πηγή	φωτός	φως, από φως, ζέστης, ζώης
27. Οι τραυματίες πάνε καλύτερα. Είναι εκτός	κινδύνου	νοσοκομείου
28. Λένε ότι η πολλή ηλιοθεραπεία προκαλεί καρκίνο του	δέρματος, σώματος	μαστού, πνεύμονα
29. Τα παιδιά έψαλλαν: Σε γνωρίζω	από την κόψη ...	καλό
30. Όλοι σήμερα μιλάμε για την προστασία του	περιβάλλοντος, πόσους, παιδιού	κράτους, ανθρώπου
31. Κανείς δεν τον άκουσε. Τα λόγια του έφευγαν στο	κενό, βρόντο	γκρεμό, πάτωμα
32. Νευρίσασε πολύ. Βγήκε εκτός	εαυτού, ελέγχου, ορίων	κατόστασης

Σελ. 11

8. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Αρχικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΝΗΘΕΣΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΛΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	Μονάδες (1 ή 0)
1. καραμέ-α	καραμέλα			17. μονά-ης	μανάβης		
2. -ράουλα	φράουλα			18. βρά-ος	βράχος		
3. -ρόβατο	πρόβατο			19. γαρί-αλο	γαρίφαλο		
4. παραμύ-ι	παραμύθι			20. κλει-ί	κλειδί		
5. κάσ-ανο	κάστανο			21. -ρυσός	χρυσός		
6. ξα-θός	ξανθός			22. α-ίστρι	αγκίστρι		
7. -ροχή	βροχή			23. κα-έλο	καπέλο		
8. περιέρ-ος	περιέργος			24. μα-ήλι	μαντήλι		
9. -αθαρός	καθαρός			25. μάρ-αρο	μάρμαρο		
10. τηλε-ωνο	τηλέφωνο			26. κου-άλι	κουτάλι		
11. -οτάμι	ποτάμι			27. βερά-α	βεράντα		
12. γλώ-α	γλώσσα			28. άρω-α	άρωμα		
13. -ροπαλός	ντροπαλός			29. για-ρός	γιατρός		
14. ειρή-η	ειρήνη			30. δελ-ίνι	δελφίνι		
15. ψα-ίδι	ψαλίδι			31. μπαρ-ούνι	μπαρμπούνι		
16. κα-ρέφτης	καθρέφτης			32. -άγουλο	μάγουλο		

σον κον

φοστώ ροσπώ

ψαστάτω φαστάτω

τάλι τάλι

ταπρο τάρπο

λομβρός λομβρός

λέθα λέδα

στέρα τσέρρα

ΣΠΩΡΦΕΤΩ ΣΠΟΡΨΕΓΩ

τάβο τάθο

θεμπός θεμπός

αφρυχός αρφυγός

θάμη θάλμη

ΑΠΡΑΒΗ ΑΓΡΑΘΗ

φεδρέζες φερδέζες

κύση κόση

ζάμερι ξάμζρι

τιασκώ ταισκώ

ΝΑΣΩ ΝΑΖΩ

ράκλια ράλκια

πάρονθος πάροθενος

Σελ. 13

10. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΦΘΟΓΓΩΝ

Λογικός βαθμός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ			ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		
	Ιδίες	Διαφο- ρετικές	Μονάδες (1η0)		Ιδίες	Διαφο- ρετικές	Μονάδες (0ηψ)
1. Βολα - Γολα	(Δ)			17. Ασιμάς - Αζιμάς	(Δ)		
2. Γιαπ - Τόπ	(Δ)			18. Ζαγύγι - Ζογύγι	Δι		
3. Μελο - Μελο	(Π)			19. Καρποκίπα - Κασπακίπια	Δι		
4. Ινήπι - Ινήπι	(Δ)			20. Καγιγός - Καχιγός	Π		
5. Νάδος - Νάδος	(Δ)			21. Βαδρίντες - Βαδρίντες	(Δ)		
6. Εχιλιός - Ξυχιλιός	(Δ)			22. Κρετέκες - Κρεπόκες	Δι		
7. Αβουα - Αβουα	(Π)			23. Γαρδάθος - Γαρδαθος	Π		
8. Αουαη - Αβουαη	(Δ)			24. Καρμπαη - Καρμπαη	Π		
9. Ξελανώ - Ξελανω	(Δ)			25. Δοβρανω - Δοβρανω	Δι		
10. Κλωδες - Κωδες	(Δ)			26. Γκαφοιλός - Γκαρφίλος	Δι		
11. Γριπωση - Γριπωση	(Δ)			27. Ναδαφο - Ναδάφο	Δι		
12. Τιτωδες - Τιτωδες	(Δ)			28. Κιρκεζω - Κιρχκεζω	Δι		
13. Λαβοίνω - Λαοβινω	(Δ)			29. Νακιτιάδες - Ναγκιτιάδες	Δι		
14. Ρεγισω - Ρεγισω	(Π)			30. Βατραζω - Βατραζω	Δι		
15. Μόρχινα - Μόρχινα	(Π)			31. Μπαρτακός - Μπαρτακός	(Δ)		
16. Σαρζιξής - Σαρζιξής	(Π)			32. Σανβιάσκος - Σανβιάσκος	Δι		

Ερωτήσεις 1-10
Με επίθετα εκτός

Ερωτήσεις 11-32
Με επίθετα εκτός

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1-1)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1-1)	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ		Μονάδες (1-1)
	Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος			Σωστό	Λάθος	
1. π.ου.λ.ί				11. κ.ό.τ.α				22. α.μπ.έ.λ.ι			
2. μπ.ου.κ.ά.λ.ι				12. γ.ά.λ.α				23. ο.μ.ά.δ.α			
3. κ.α.ρ.ά.β.ι				13. τ.ζ.ά.μ.ι.				24. ζ.υ.μ.ά.ρ.ι			
4. α.σ.τ.έ.ρ.ι				14. μ.ή.λ.ο				25. ε.κ.δ.ρ.ο.μ.ή			
5. β.ι.β.λ.ί.ο				15. ρ.ο.λ.ό.ι				26. ν.ε.ρ.ά.ι.δ.α			
6. π.α.π.ού.τ.σ.ι				16. β.ού.ρ.τ.σ.α				27. ντ.ο.μ.ά.τ.α			
7. ε.λ.ά.φ.ι				17. μπ.ά.λ.α				28. λ.α.μπ.ά.δ.α			
8. β.ά.ρ.κ.α				18. α.λ.ά.τ.ι				29. ε.ρ.γ.α.σ.ί.α			
9. σ.κ.ά.λ.α				19. δ.έ.ντ.ρ.ο				30. ά.γ.κ.υ.ρ.α			
10. σ.π.α.θ.ί				20. α.λ.ε.π.ού				31. μ.α.ϊ.μ.ού			
				21. τ.ρ.έ.ν.ο				32. δ.ά.κ.τ.υ.λ.ο			



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000084 780