

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ

ΜΑΛΤΕΖΑΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

- ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:** 1. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ
2. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΑΜΑΝΤΑ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
3. ΓΚΑΝΑ ΕΛΕΝΗ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10505/1
Ημερ. Εισ.: 25-04-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΜΑΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ

ΜΑΛΤΕΖΑΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

- ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ
2. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΑΜΑΝΤΑ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
3. ΓΚΑΝΑ ΕΛΕΝΗ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 3 |
| A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 4 |
| 1. Μαθησιακές δυσκολίες και διγλωσσία | 4 |
| 2. Σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας..... | 8 |
| 3. Η σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας με την διγλωσσία..... | 16 |
| 4. Η σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας στις μαθησιακές δυσκολίες και την διγλωσσία. | 20 |
| 5. Σκοπός της έρευνας..... | 23 |
| B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 25 |
| Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 28 |
| Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 47 |
| E. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 65 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 74 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει αν εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλώσσα και αξιολογούν την φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αντίστοιχα σε δίγλωσσους μαθητές. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού χορηγήθηκαν σε δείγμα 26 μαθητών της τρίτης τάξης του δημοτικού εκ των οποίων οι 14 ήταν αλλοδαποί και οι 12 έλληνες οι εξής δοκιμασίες: α) ανάγνωση λέξεων, β) ανάγνωση ψευδολέξεων, γ) διάκριση φθόγγων και δ) σύνθεση φθόγγων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ στους έλληνες βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της φωνολογικής ενημερότητας δεν παρατηρήθηκε τίποτα παρόμοιο στην περίπτωση των αλλοδαπών. Μελετώντας και την προβλεπτική σχέση αυτών, στους έλληνες ήταν μέτρια ενώ στους αλλοδαπούς και πάλι ανύπαρκτη. Στην περίπτωση της διαφοράς των μέσων όρων, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των ελλήνων και των αλλοδαπών στην φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση ακόμα και όταν το δείγμα των τελευταίων διαχωρίστηκε σε αυτούς με δύο ή ένα γονέα αλλοδαπό. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεσή μας και υποστήριξαν την χρήση εργαλείων που αξιολογούν την φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση στα ελληνικά για τον εντοπισμό αλλοδαπών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, δίγλωσσία, μαθησιακές δυσκολίες

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Μαθησιακές δυσκολίες και διγλωσσία

Στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία αποτελεί πραγματικότητα η μετανάστευση πολλών εθνικοτήτων προς την χώρα προκειμένου να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον. Αυτό το φαινόμενο έχει επηρεάσει αναπόφευκτα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς πολλά παιδιά δίγλωσσα ή πολύγλωσσα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Πόσα όμως από τα παιδιά αυτά χρήζουν επιπλέον εκπαιδευτικής στήριξης λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών; Τι εργαλεία χρησιμοποιούνται προκειμένου να καταλήξουν οι ψυχολόγοι ή οι εκπαιδευτικοί στην διάγνωση της δυσλεξίας; Κατά πόσο αυτά είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις; Αυτά είναι κάποια από τα πολλά ερωτήματα που προβληματίζουν την επιστημονική κοινότητα όσον αφορά την δυσλεξία και την διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, καθώς δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα. Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών ασχολείται με την αξιολόγηση και τα χαρακτηριστικά είτε μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία είτε δίγλωσσων μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Cline, 2000). Ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνδυάζουν την μελέτη των δίγλωσσων παιδιών με την δυσλεξία (Cline, 2000) αλλά και αυτές που δίνουν ακριβή δεδομένα για τον πληθυσμό των δίγλωσσων δυσλεξικών μαθητών στα σχολεία.

Οι Deponio Landon, Mullin και Reid (2000) και η Geva (2000) με τις έρευνές τους στην Σκωτία και στην Σουηδία αντίστοιχα κατέληξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία υπο-αντιπροσωπεύονται στο σύνολο των δίγλωσσων μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα των πρώτων, βρέθηκε ότι στην Σκωτία το 4% του σχολικού πληθυσμού ήταν δίγλωσσα παιδιά (Deponio et al., 2000). Απ αυτά μόνο το 1% με 2% των μαθητών πιθανόν να έχει δυσλεξία (Deponio et al., 2000). Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 5 έως 16 ετών, με τα περισσότερα άτομα σε ηλικία 7 έως 9 ετών (Deponio et al., 2000). Στο άρθρο των Werning, Loser και Urban (2008) αντίθετα υποστηρίζεται ότι το έτος 2004-2005 στην Γερμανία τα παιδιά μεταναστών υπερ-αντιπροσωπεύονται στις μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 19,5 % του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των μεταναστών (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2005b· Kormann & Kormann, 2003).

Αίτιο που μπορεί να εξηγήσει τα παραπάνω δεδομένα θα μπορούσε να είναι ο ίδιος ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών (Harry & Kilinger, 2007). Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» πρωτοεμφανίστηκε το 1962 από τον Samuel Kirk σε μία περίπτωση παιδιού όπου παρατήρησε μία αναντιστοιχία μεταξύ των επιδόσεων του και των ικανοτήτων του (Kamphaus, 2005). Το πρόβλημα του ορισμού τίθεται ακόμα και σήμερα όπου ακόμα η επιστημονική κοινότητα προσπαθεί να τον τελειοποιήσει (Παντελιάδου, 2000). Ο Hammill (1990) συγκρίνοντας διαφορετικούς ορισμούς μεταξύ τους κατέληξε σε ένα τελευταίο και περισσότερο αποδεκτό ορισμό:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Η διαφορά μεταξύ της νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, όπως έχει οριστεί, υποδεικνύει την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τις αναμενόμενες λόγω του κανονικού ή υψηλού δείκτη νοημοσύνης τους (Frederickson, & Frith, 1998·Harry, & Kilinger, 2007). Με άλλα λόγια, οι μαθητές είναι ικανοί για υψηλότερες επιδόσεις σύμφωνα με την βαθμολογία του IQ αλλά κάποια συγκεκριμένη δυσκολία φαίνεται να τους κρατάει πίσω (Harry, & Kilinger, 2007). Εδώ όμως τίθεται ένα άλλο θέμα. Η μέτρηση του γνωστικού δυναμικού, μέσα από την μέτρηση του νοητικού δείκτη φαίνεται να θυματοποιεί παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμικά τρόπους σκέψης (Frederickson, & Frith, 1998·Harry, & Kilinger, 2007). Οι ομάδες που δεν έχουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να επιτύχουν υψηλές

επιδόσεις θα έχουν χαμηλές βαθμολογίες (Harry, & Kilinger, 2007). Άλλωστε, όπως ο Cummins (1984) υπολογίζει, τα παιδιά χρειάζονται 5 έως 7 χρόνια για να αναπτύξουν πλήρως τις γνωστικές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες στην δεύτερη γλώσσα, σε αντίθεση με τις επιφανειακές δεξιότητες (π.χ. φωνολογικές δεξιότητες) που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα σε 2 χρόνια (Frederickson, & Frith, 1998).

Ένα ακόμη εμπόδιο που περιορίζει την διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν τις χαμηλές επιδόσεις των πρώτων στις δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης. Αυτό συμβαίνει καθώς τα αίτια των κακών επιδόσεών τους μπορούν να αποδοθούν σε πολλούς παράγοντες (π.χ. η περιορισμένη έκθεση στην γλώσσα ή σε γραπτά κείμενα αυτής) (Miller Guron, & Lungberg, 2003). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως θεωρούν τις χαμηλές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών σαν φυσικό αποτέλεσμα λόγω της μερικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί επιχείρημα καθώς ερευνητικά αποδεικνύεται ότι δεν παρατηρείται διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών και ειδικά όσον αφορά τις φωνολογικές δεξιότητες (βλ. Everatt et. al, 2000·Frederickson, & Frith, 1998·Miller Guron, & Lungberg, 2003). Το ενδιαφέρον λοιπόν προσανατολίζεται προς την αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων καθώς μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα αλλά και να διευκολύνουν την ανάγνωση ακόμα και αν τα συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας δεν έχουν πλήρως κατακτηθεί (Frederickson, & Frith, 1998).

Περνώντας στην κατανόηση του γραπτού λόγου, αυτή μπορεί να επηρεάζεται από τις αναγνωστικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ο δίγλωσσος μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή από την φτωχή αναγνώριση λέξεων (Geva, 2000). Επομένως κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η εξέταση αλλά και η ανάπτυξη του λεξιλογίου σε δίγλωσσους μαθητές (Geva, 2000). Παρόλα αυτά έχει φανεί ότι ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές χωρίς μαθησιακές ξέρουν να αποκωδικοποιούν, έχουν πρόβλημα στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο όσον διαβάζουν γεγονός που επιβεβαιώνει την πιο αργή ανάπτυξη πολύπλοκων γλωσσικών δομών (Frederickson, & Frith, 1998·Lungberg, 2000). Η φωνολογική ενημερότητα, η άμεση αυτοματοποιημένη κατονομασία, και η ακριβής αναγνώριση λέξεων αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες ανάγνωσης λέξης και κειμένου σε μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά παρουσιάζοντας ίδια δεδομένα με μονόγλωσσους μαθητές (Geva, & Zadeh, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί επιπλέον, ότι οι συντακτικές ανεπάρκειες και η φτωχή εργαζόμενη μνήμη μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες εντοπισμού μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Durkin, 2000). Υπάρχει η πιθανότητα η ανάπτυξη της σύνταξης να σχετίζεται με το φωνολογικό έλλειμμα (Lungberg, 2000). Οι συντακτικοί κανόνες απευθύνονται σε δομές της γλώσσας που αποτελούνται από σειρές λέξεων (Lungberg, 2000). Αυτές οι σειρές λέξεων πρέπει πρώτα να κατακτηθούν από την φωνολογική εργαζόμενη μνήμη (Lungberg, 2000). Η περιορισμένη ικανότητα της τελευταίας θα περιορίσει την κατασκευή πιο μόνιμων, μακρόχρονων αναπαραστάσεων στην μνήμη (Lungberg, 2000).

Όσον αφορά την σχέση προφορικού λόγου και ανάγνωσης, η επάρκεια στις δεξιότητες του προφορικού λόγου δεν σχετίζονται με τις αναγνωστικές δεξιότητες για αυτό και δεν είναι απαραίτητο οι πρώτες να έχουν κατακτηθεί πλήρως προκειμένου να αξιολογηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες (Geva, 2000). Ερευνητικά αυτό υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας και την αποκωδικοποίηση των λέξεων (Geva, 2000).

Συμπληρώνοντας τα παραπάνω, θα πρέπει να δοθεί η ανάλογη σημασία στην μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών καθώς μπορεί να εντοπίζονται δυσκολίες και σ αυτήν εκτός της δεύτερης γλώσσας (Durkin, 2000). Άλλωστε το ορθογραφικό σύστημα της μητρικής γλώσσας μπορεί να επηρεάσει άμεσα τον τρόπο που μπορούν να κατανοήσουν οι δίγλωσσοι δυσλεξικοί μαθητές του κανόνες της δεύτερης γλώσσας και να την κατακτήσουν (Durkin, 2000).

Συν τοις άλλοις, θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές οι πληροφορίες είτε από την οικογένεια είτε από το σχολείο και τον δάσκαλο που αφορούν το χρόνο παραμονής των δίγλωσσων δυσλεξικών μαθητών στην χώρα, το εκπαιδευτικό τους παρελθόν πριν έλθουν αλλά και το εκπαιδευτικό τους παρόν (Langberg-Kuis, 2007).

Συνοψίζοντας, σε αυτό το κεφάλαιο προβλήθηκαν οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους ή πολύγλωσσους μαθητές. Παρακάτω θα εστιάσουμε στην ανάλυση της σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας σαν μέσο για την αξιολόγηση αυτών των μαθητών δεδομένου ότι πρόκειται για δύο δεξιότητες κυρίαρχες στις μαθησιακές δυσκολίες και όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η έρευνα για την αξιολόγηση των μαθησιακών στρέφεται προς την φωνολογική ενημερότητα. Συγκεκριμένα, στο επόμενο κεφάλαιο θα στηρίξουμε την σημαντικότητα της σχέσης φωνολογίας και ανάγνωσης ευρύτερα όπως αυτή παρουσιάζεται στην σύγχρονη

έρευνα χωρίς να εστιάζουμε στους δίγλωσσους μαθητές. Κρίνοντας απαραίτητη την ανάγκη του αναγνώστη να κατανοεί απόλυτα αυτό που διαβάζει είναι εξαιρετικά σημαντικό και φρόνιμο να αναλυθούν οι βασικοί όροι της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας.

2. Σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας.

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για την επίτευξη της ανάγνωσης είναι η φωνολογική ενημερότητα. Ο άπειρος αναγνώστης προκειμένου να διαβάσει μία λέξη την αποκωδικοποιεί συνδυάζοντας ένα γράμμα-γράφημα με ένα φώνημα (Παπαδόπουλος, 2005). Τι είναι όμως η ανάγνωση και τι η φωνολογική ενημερότητα;

1. Ανάγνωση

Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα των παιδικών χρόνων του παιδιού καθώς είναι η βάση για την μαθησιακή και ακαδημαϊκή του επιτυχία. Η ανάγνωση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τον γραπτό λόγο προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο αυτού και τελικά να επικοινωνήσει (Παντελιάδου, 2000). Πρόκειται για μία εξαιρετικά σύνθετη γνωστική λειτουργία, εφόσον χρειάζεται από τον αναγνώστη να συντελέσει ταυτόχρονα πολλές βασικές ή γνωστικές δεξιότητες (Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993 Παπαδόπουλος, 2005). Οι γρήγορες κινήσεις των οφθαλμών προσλαμβάνουν τα γράμματα ή τις λέξεις (Παπαδόπουλος, 2005). Κάθε τέτοιο οπτικό ερέθισμα καταλήγει στον πρωτοταγή οπτικό φλοιό όπου και ενεργοποιούνται οι γνωστικές λειτουργίες (Παπαδόπουλος, 2005). Οι Burns, Griffin και Snow (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι προκειμένου ένα παιδί να διαβάζει με ευχέρεια, πρέπει να αποκωδικοποιεί τις λέξεις με την πρώτη ματιά και να χρησιμοποιεί την σύνδεση γραφήματος-φωνήματος αυτόματα. Χωρίς αυτές τις δεξιότητες το παιδί δεν θα είναι σε θέση να αναγνώσει ή να κατανοήσει ένα κείμενο με ευχέρεια (Westwood, 2002). Συμφωνώντας με τους παραπάνω, ο Pressley (1998) συμπληρώνει ότι ένας ικανός αναγνώστης οφείλει να γνωρίζει στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων αλλά και κατανόησης (Westwood, 2002). Αυτές οι στρατηγικές έχουν παράλληλη ανάπτυξη αλλά και μία αμοιβαία σχέση καθώς η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται και από την δηνότητα του παιδιού ως αναγνώστη (Παντελιάδου, 2000 Westwood, 2002).

Παράλληλα με την αναγνώριση και σύνθεση των γραμμάτων απαιτούνται συντακτικές, γραμματικές αλλά και σημασιολογικές διαδικασίες προκειμένου ο αναγνώστης να καταλήξει στο γενικότερο νόημα του κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Η ανάγνωση στην πορεία των χρόνων εξελίσσεται και ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα στάδια προκειμένου να επιτευχθεί στο έπακρο. Σύμφωνα με τους Swarbrick και Marshall (2004) η αναγνωστική ανάπτυξη διακρίνεται σε πέντε στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της προ-ανάγνωσης ή αλλιώς αναγνωστικής ετοιμότητας και ξεκινάει από την γέννηση έως έξι ετών. Σ' αυτό το στάδιο τα παιδιά πρώτα αποκτούν τον έλεγχο της γλώσσας. Αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις δημιουργούνται από μία σειρά ήχων και αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις παρηχήσεις και τις ομοιοκαταληξίες. Όταν έρθουν σε επαφή με γραπτό κείμενο επίσης μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αλφάβητο και να μαθαίνουν τους ήχους που συνδυάζονται με τα γράμματα. Αρχίζουν να αναγνωρίζουν μερικές λέξεις, βασισμένοι κυρίως σε πληροφορίες για το περιεχόμενο από εικόνες και υψηλά προβλέψιμες γλώσσες. Το δεύτερο στάδιο είναι σε ηλικία από έξι έως επτά ετών και αφορά την αρχική ανάγνωση ή την αποκωδικοποίηση. Οι αρχάριοι αναγνώστες σε αυτό το στάδιο μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν διαβάζοντας λέξεις. Κατανοούν ότι τα γράμματα και οι συνδυασμοί με τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους και χρησιμοποιούν αυτήν την γνώση για να συνδυάσουν απλές λέξεις. Είναι η φάση όπου γενικά παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν τα πρώτα προβλήματα αφού δυσκολεύονται να τοποθετήσουν ήχους στην σειρά για να παράγουν λέξεις και να αποκωδικοποιήσουν αυτές διακρίνοντας τις σε ήχους. Τρίτο στάδιο είναι αυτό της επιβεβαίωσης, της ευχέρειας και της αποκόλλησης από τον γραπτό λόγο και συμβαίνει σε ηλικία επτά έως οκτώ ετών. Σ' αυτήν την φάση οι μαθητές αρχίζουν να αναπτύσσουν ευχέρεια στην ανάγνωσή τους ενώ αναπτύσσουν επιπλέον στρατηγικές για την κατανόηση τους γραπτού λόγου. Είναι έτοιμοι να διαβάσουν χωρίς να είναι προσκολλημένοι στην αυστηρή αποκωδικοποίηση. Αρχίζουν να αναγνωρίζουν ολόκληρες λέξεις από την οπτική εμφάνιση των λέξεων καθώς και την ακολουθία των γραμμάτων (ορθογραφική ενημερότητα). Αναγνωρίζουν παρόμοια μοτίβα και φτάνουν αυτόματα στον εντοπισμό της λέξης ενώ αναπτύσσουν την αναγνωστική τους ευχέρεια με την εξάσκηση στην ανάγνωση γνωστών κειμένων. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές για την επίτευξη της ευχέρειας της ανάγνωσης αλλά και να λάβει συγκεκριμένες παρεμβάσεις και μεθόδους για να αναπτύξει τις ορθογραφικές τους ικανότητες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτήν την ηλικία αρχίζουν

να μένουν πολύ πίσω καθώς οι δεξιότητες που χρειάζονται δεν διδάσκονται άμεσα. Αν και το παιδί πρέπει να αποκολληθεί από την αυστηρή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, οι διδακτικές παρεμβάσεις παραμένουν εστιασμένες σε φωνητικές στρατηγικές. Το προτελευταίο στάδιο αναφέρεται στην επίτευξη του σκοπού της μάθησης μέσα από την ανάγνωση σε ηλικία από οκτώ έως δεκατεσσάρων ετών. Οι αναγνώστες σε αυτό το επίπεδο μπορούν να αποκωδικοποιήσουν με απόλυτο έλεγχο και άγνωστες λέξεις και να διαβάζουν με ευχέρεια. Τώρα πρέπει να χρησιμοποιούν την ανάγνωση σαν εργαλείο για την απόκτηση καινούριας γνώσης. Σ' αυτήν την φάση το νόημα των λέξεων, η προηγούμενη γνώση και η γνώση στρατηγικών αποκτούν μεγαλύτερη σημασία ενώ κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί η ικανότητα κατανόησης των προτάσεων, των παραγράφων και των κεφαλαίων όσο διαβάζει. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να βασίζεται στην μορφολογία των λέξεων καθώς και σε ένα αριθμό στρατηγικών που εξυπηρετούν την κατανόηση. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει το ηλικιακό εύρος από δεκατεσσάρων έως δεκαοχτώ ετών. Σ' αυτήν τη φάση οι αναγνώστες μπορούν να αναλύουν τι διαβάζουν, να ασχολούνται με πολλαπλά επίπεδα δεδομένων και ιδεών, και να αντιδρούν κριτικά σε διαφορετικές απόψεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Περνώντας στις μαθησιακές δυσκολίες, η αναγνώριση των λέξεων αποτελεί κύριο πρόβλημα σε παιδιά με αναγνωστικά ελλείμματα (Lyon, 1998; Nicholson, 1998, στο Westwood, 2002). Κάποιοι υποστηρίζουν την μέθοδο της αναγνώρισης των λέξεων μέσω της αποκωδικοποίησής τους σε γράμματα, και κάποιοι την «ολική μέθοδο» όπου το παιδί αναγνωρίζει την λέξη σαν «όλο» και βασίζεται στην πρόβλεψη των λέξεων και όχι στην αποκωδικοποίηση αυτών (Westwood, 2002). Η Φλωράτου (2006) αναφέρει τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ειδικά στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι έχουν αργή ανάπτυξη της εκμάθησης της ανάγνωσης σε σχέση με το μέσο αναγνωστικό επίπεδο ακόμα και όταν αυτή αρχίζει να κατακτάται. Παράλληλα, διαβάζουν συλλαβιστά με δυσκολία να κρατούν την σωστή σειρά ανάγνωσης του κειμένου ενώ αντιμετωπίζουν πρόβλημα μετάβασης από το τέλος της προηγούμενης γραμμής στην αρχή της επόμενης. Μάλιστα αν αποσπαστεί η προσοχή τους αργούν πολύ για να βρουν το σημείο που έχουν σταματήσει την ανάγνωση. Συγχέουν γράμματα παρόμοια οπτικά (π.χ. γ-χ), αντιστρέφουν την σειρά γραμμάτων στο πλαίσιο λέξης ενώ μαντεύουν λανθασμένα λέξεις με παρόμοια γράμματα ή συλλαβές χωρίς να μπούν στην διαδικασία της

αποκωδικοποίησης και συσχέτισης με το νόημα του κειμένου. Τέλος, εξαιτίας της αργής και λανθασμένης αποκωδικοποίησης των λέξεων, χάνουν το νόημα του κειμένου με αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα σε μαθήματα που απαιτούν ανάγνωση και κατανόηση (π.χ. Ιστορία).

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της ανάγνωσης αξίζει να αναφέρουμε συγκεντρωτικά κάποιες βασικές αρχές που αφορούν τις αναγνωστικές δυσκολίες όπως οι Bender και Larkin (2003) κατέληξαν από σύνολο ερευνών και αυτές είναι: α) το διάβασμα δεν συμβαίνει εκ φύσεως. Αν ο δάσκαλος δεν μάθει στο παιδί πως να διαβάσει, εκείνο δεν θα αναπτύξει την δεξιότητα της ανάγνωσης όπως συμβαίνει με την όραση και την ακοή, β) δεν ευθύνεται μόνο μία περιοχή του εγκεφάλου για την ανάπτυξη της ανάγνωσης αλλά ένα σύνολο περιοχών που μάλιστα ξεπερνούν κι αυτό της γλωσσικής ανάπτυξης, γ) οι αναγνωστικές δυσκολίες προκύπτουν από γενετικές αλλά και περιβαλλοντικές επιδράσεις, δ) η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας είναι μία διαδικασία πολύπλοκη και μακρόχρονη, αφού οι μαθητές πρέπει να μάθουν τις αρχές του αλφάβητου δηλαδή ότι κάθε ήχος της ομιλίας μας μπορεί να αποτυπωθεί με γράμματα, ε) η φωνολογική μέθοδος είναι η καλύτερη μέθοδος για την εκμάθηση της ανάγνωσης και τέλος στ) οι μαθητές πρέπει να αυτοματοποιήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης.

II. Φωνολογική ενημερότητα

Συνδεόντας την παραπάνω θέση ότι η καλύτερη μέθοδος για την αναγνωστική επιτυχία είναι η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να δίνουμε κάποιες βασικές πληροφορίες για αυτήν. Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 1970 με αρχές του 1980 και αφορά την γνώση του ατόμου πάνω στην δομή των ήχων ή αλλιώς φωνολογική δομή των προφερόμενων λέξεων (Gillon, 2004). Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι «η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μία λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου αλλά και την δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση». Αναφέρεται στην κατανόηση των φωνολογικών πληροφοριών (δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα) κατά την επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών γραπτά ή προφορικά στην βραχυπρόθεσμη

και μακροπρόθεσμη μνήμη (Παντελιάδου, 2000). Πριν ακόμα το παιδί είναι σε θέση να γνωρίζει την φωνολογική δομή μίας λέξης έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την φωνολογική ενημερότητα που του δίνει την δυνατότητα να χειρίζεται άψογα την προφορική επικοινωνία στην μητρική του γλώσσα (Gillon, 2004).

Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μία μεταγλωσσική δεξιότητα κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται πλήρως ότι η κάθε λέξη που ακούει αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη όπως συλλαβές και φωνήματα που μπορεί να συνδέει, να προσθέτει, να αφαιρεί δημιουργώντας καινούριες λέξεις ή και ακόμα να αναγνωρίζει ή να παράγει ομοιοκαταληξίες (Ball, 1993 Παντελιάδου, 2000). Για παράδειγμα, όταν ακούει το παιδί την λέξη «ρόδα» πρέπει να ξέρει ότι αποτελείται από δύο συλλαβές (ρο-, δα-) και τέσσερα γράμματα (ρ-,ο-,δ-,α-) ενώ παράλληλα είναι σε θέση να ελέγξει και να χειριστεί τα μέρη της. Χαρακτηρίζεται ως μία δεξιότητα πολυεπίπεδη καθώς όπως κάθε λέξη χωρίζεται σε μικρότερα μέρη, δηλαδή σε συλλαβή, έναρξη-κατάληξη (onset-rime), και φώνημα. Έτσι και η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε συλλαβική ενημερότητα, ενημερότητα έναρξης-κατάληξης και φωνημική ενημερότητα (Gillon, 2004 Παντελιάδου, 2000). Η συλλαβική ενημερότητα περιλαμβάνει την κατανόηση ότι η κάθε λέξη αποτελείται από συλλαβές (τόπι= το-πι) (Gillon, 2004). Η ενημερότητα έναρξης-κατάληξης αποτελεί ένα ενδο-συλλαβικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η έναρξη μία συλλαβής είναι το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που προηγούνται από το φωνήεν και η κατάληξη είναι το φωνήεν μαζί με κάθε σύμφωνο που ακολουθεί (τόπι= τ (έναρξη)-όπι(κατάληξη) (Gillon, 2004·Loizou & Stuart, 2003). Η φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην κατανόηση ότι η λέξη αποτελείται από φωνήματα δηλαδή τις μικρότερες μονάδες ήχου που επηρεάζουν το νόημα της λέξης (τόπι= τ-ο-π-ι) (Gillon, 2004).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, η Goldsworthy (2011) την χωρίζει σε πέντε ηλικίες (από 3-7 ετών) . Συγκεκριμένα ξεκινάει από την ηλικία τριών ετών περίπου όπου τα παιδιά είναι συνήθως σε θέση να αναγνωρίζουν ότι δύο λέξεις ομοιοκαταληκτούν, να δημιουργούν ομοιοκαταληξίες, να εντοπίζουν τις λέξεις που ξεκινούν από τον ίδιο φώνημα καθώς και να παράγουν λέξεις που έχουν παρόμοια κατάληξη. Ένα χρόνο αργότερα τα παιδιά μπορούν να χωρίζουν την λέξη σε συλλαβές και μάλιστα σε ένα ποσοστό 50% των παιδιών σε αυτήν την ηλικία μπορούν να μετρούν και το σύνολο των συλλαβών σε μία λέξη. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 90% από παιδιά ηλικίας 5 ετών ενώ σε ποσοστό 50% φαίνεται να είναι

σε θέση να διακρίνουν τα φωνήματα μέσα στις λέξεις. Στην ηλικία των 6 ετών τα παιδιά μπορούν να συνθέσουν δύο με τρία φωνήματα για να σχηματίσουν λέξη, ενώ σε ποσοστό 70% είναι σε θέση να καταμετρούν τον αριθμό των φωνημάτων σε μία λέξη καθώς και να αναγνωρίζουν την έναρξη-κατάληξη των λέξεων. Τέλος, σε ηλικία 7 ετών πλέον, έχουν φτάσει στο επίπεδο να συνδέουν πολλά φωνήματα για να διαμορφώσουν μία λέξη, να διαχωρίζουν δύο με τρία φωνήματα, να περιγράφουν προφορικά την ορθογραφία κάθε φωνήματος της κάθε λέξης ενώ είναι σε θέση να αφαιρέσουν ή να προσθέσουν φωνήματα ή συλλαβές μέσα στις λέξεις αλλάζοντας την δομή και τη σημασιολογία τους. Μέχρι και το τέλος της δευτέρας τάξης του δημοτικού τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας οποιαδήποτε δοκιμασία φωνολογικής ενημερότητας (Wendling, & Mather, 2008).

Άτομα με προβλήματα στην φωνολογική ενημερότητα τυπικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη, διατήρηση και εφαρμογή των φωνημικών δεξιοτήτων (Wendling, & Mather, 2008). Δυσκολεύονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας εξαιτίας των αδυναμιών να διαχωρίζουν, να απομνημονεύουν και να ανακτούν τους ποικίλους ήχους (φωνήματα) με τα γράφηματα (Wendling, & Mather, 2008). Τα παιδιά, λοιπόν, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα αντιμετωπίζουν και προβλήματα στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται να επιβεβαιώσει την ύπαρξη μίας ισχυρής σχέσης μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης.

III. Ανάγνωση και Φωνολογική ενημερότητα

Δεδομένου ότι παραπάνω αναλύθηκαν και κατανοήθηκαν οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας, στην συγκεκριμένη ενότητα θα δούμε σε βάθος ποια είναι η σχέση αυτών και γιατί θεωρείται τόσο σημαντική στις μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένα από έρευνες (Rutter & Yule, 1975· Share, 1996· Stanovich, 1996) υποστηρίζουν ότι η ανακολουθία μεταξύ νοημοσύνης και μαθησιακής επίδοσης δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση διάγνωσης της δυσλεξίας, γεγονός που στρέφει την προσοχή προς τις φωνολογικές δεξιότητες και την σχέση τους με την αναγνωστική ικανότητα (Durkin, 2000). Η έρευνα των Sprugevica και Hoiien (2003) επιβεβαίωσε την ισχύ της φωνολογικής ενημερότητας στην ανάπτυξη της ανάγνωσης χορηγώντας σε παιδιά της πρώτης και δευτέρας δημοτικού, ανάμεσα σε άλλες δοκιμασίες και την δοκιμασία ανάγνωσης προτάσεων.

Το ίδιο υποστήριξε και η έρευνα των Savage και Frederickson (2005) που εξέταζε την αυτόματη ονομασία ψηφίων σε σχέση με την γρήγορη ανάγνωση κειμένων. Συγκεκριμένα, όλες οι δοκιμασίες που εξέταζαν την φωνολογία είχαν πολύ ισχυρή συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα και ανάπτυξη σε αντίθεση με τις δοκιμασίες που είχαν να κάνουν με την κατονομασία εικόνων και ψηφίων.

Η πιο πρόσφατη ερμηνεία για τις αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζει ότι είναι αποτέλεσμα προβλημάτων στην φωνολογική επεξεργασία (Velluntino, 1991'Wagner & Torgesen, 1987'Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Έρευνες (e.g.Bishop & Adams, 1990'Catts, 1991'Levy, Carozzi, Fabrizi & Sechi, 1982) που στηρίζουν την στενή σχέση μεταξύ της φωνολογίας και της καλής αναγνωστικής διαδικασίας, συγκρίνουν παιδιά με δυσλεξία ή με κίνδυνο εμφάνισης δυσλεξίας, με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα κατά την ανάγνωση. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η έρευνα των Elbro και Jensen (2005) όπου οι συμμετέχοντες ήταν 19 δυσλεξικοί τετάρτης μέχρι έκτης τάξης δημοτικού και 19 κανονικοί αναγνώστες δευτέρας τάξης. Ιδιαίτερο πρόβλημα παρατηρήθηκε στα δυσλεξικά παιδιά στις ψευδολέξεις, στην φωνολογική ενημερότητα και στη κατονομασία εικόνων ανθρώπων με ψευδο-ονόματα ενώ δεν είχαν πρόβλημα στην αντιστοιχεί περίπτωση κατονομασίας με γνωστά ονόματα. Οι Szenkovits και Ramus (2005) διερευνώντας πιο πολύ σε βάθος το πρόβλημα του φωνολογικού ελλείμματος σε δυσλεξικούς μαθητές βρήκαν ότι το έλλειμμα κυρίως προέρχεται από φωνολογικές διεργασίες σε πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο και μάλιστα σε επίπεδο υπολεκτικό που κατά την γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζει το λεκτικό επίπεδο και κατά την φωνολογική επεξεργασία τους τομείς παραγωγής πληροφοριών.

Πολλές έρευνες (e.g., Adams & Bruck, 1995'Blachman, 1984'Lundberg, Olofsson & Wall, 1980'Plaza & Cohen, 2004'Savage et al., 2007'Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984) όπως και οι παραπάνω των Savage και Frederickson (2005) και Sprugevica και Hoiem (2003) στηρίζουν την θέση ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για την επίτευξη της γρήγορης και ακριβούς ανάγνωσης. Και όταν λέμε προβλεπτικό παράγοντα εννοούμε ότι μπορούμε με την μελέτη της φωνολογικής ενημερότητας να δούμε αν το παιδί προκειται να εμφανίσει ή όχι αναγνωστικά προβλήματα. Ιδιαίτερα κάποιες έρευνες δίνουν έμφαση στο φώνημα (δηλαδή σε μικρότερες μονάδες φωνολογίας) ως καλύτερο μέσο ένδειξης της καλής ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1983'Hatcher & Hulme,

1999'Hojien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995'Hulme et al., 2002' Muter et al. 1998' Nation & Hulme, 1997). Αυτό στηρίζεται στο ότι η ικανότητα της ανάγνωσης θεωρείται ότι εξαρτάται άμεσα από την δημιουργία σχεδιασμών ανάμεσα σε ορθογραφικές αναπαραστάσεις με γραφήματα και φωνολογικές αναπαραστάσεις με φωνήματα (Harm & Seidenberg, 1999'Hulme et al., 2002'Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996'Seidenberg & McClelland, 1989). Αποδεικνύοντας την προβλεπτική σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επιτυχίας οι Heath και Hogben (2004) χρησιμοποίησαν ένα δείγμα 227 παιδιών προσχολικής ηλικίας που χωρίστηκαν ύστερα από μέτρηση της νοημοσύνης και της φωνολογικής ενημερότητας σε ομάδες χαμηλής και υψηλής φωνολογικής ενημερότητας. Οι αναγνωστικές τους επιδόσεις μετρήθηκαν δύο χρόνια αργότερα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με την υψηλή φωνολογική ενημερότητα είχαν υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση (πέραν από μία περίπτωση) και αντίστοιχα η ομάδα με την χαμηλή φωνολογική ενημερότητα είχε χειρότερες αναγνωστικές επιδόσεις.

Μέσα από την προβλεπτική σχέση που παρατηρείται μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής επιτυχίας υπόκωφα υποστηρίζεται και ένα άλλο είδος σχέσης, η αιτιώδης σχέση. Και πως εξηγείται αυτή η σύνδεση; Από την στιγμή που η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται προαπαιτούμενη για την ανάπτυξη της ανάγνωσης κατ' επέκταση δημιουργείται μεταξύ τους μία σχέση αιτίου και αποτελέσματος. Αν και αμφιλεγόμενη η αιτιώδης τους σχέση, οι έρευνες που μελετούν αυτήν προσπαθούν να δουν κατά πόσο παρεμβατικά προγράμματα με βάση την εκπαίδευση στις δεξιότητες της φωνολογικής ενημερότητας έχουν αποτελέσματα στην αναγνωστική επιτυχία. Οι Schneider, Ennemoser, Roth και Kupert (1999) εξέτασαν τις επιδράσεις της εκπαίδευσης της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι παιδιά που ήταν χωρισμένα σε ομάδες χαμηλού, μέσου και υψηλού επιπέδου είχαν σημαντική βελτίωση και μάλιστα με μακροχρόνια αποτελέσματα ενώ τα παιδιά του χαμηλότερου επιπέδου εμφάνισαν καλύτερες αναγνωστικές και ορθογραφικές επιδόσεις από μία τυχαία ομάδα ελέγχου. Αυτά τα αποτελέσματα υποστήριξαν τελικά ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο να αναπτύξουν τα παιδιά χαμηλού επιπέδου δυσλεξία. Σε μία πιο προσφάτη έρευνα των Wilson και Lesaux (2001) με δείγμα δυσλεξικούς φοιτητές φάνηκε η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και ανάπτυξης των αναγνωστικών

δεξιότητων αφού οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στο κομμάτι της φωνολογικής επεξεργασίας σε σχέση με τους φοιτητές της ομάδας ελέγχου. Με αυτήν την έρευνα επιβεβαιώνεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ τη φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ανάπτυξης.

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να αναφερθούν και έρευνες που περιλαμβάνουν γλώσσες πέραν της αγγλικής και μελετούν την σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης. Οι Suk-Han Ho και Nga-Lun Ma (1999) ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης φωνολογικών δεξιότητων στην βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης σε κινέζους μαθητές με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κινέζοι δυσλεξικοί δεν χρησιμοποιούσαν τόσο αποτελεσματικά τις φωνολογικές δεξιότητες σε σχέση με τους κινέζους μέσους αναγνώστες πριν την εκπαίδευσή τους πάνω σε αυτές ενώ μετά το πέρας αυτής η επίδοσή των δυσλεξικών αναγνωστών βελτιώθηκε σημαντικά. Σε μία πολύ πρόσφατη και μακρόχρονη έρευνα οι Boets, De Smedt, Cleuren, Vandewalee, Wouters και Chesquiere (2010) χρησιμοποίησαν παιδιά από την Ολλανδία που παρακολουθούνταν απ' αυτούς από το νηπιαγωγείο μέχρι και την τρίτη τάξη του δημοτικού. Τα παιδιά που διαγνώστηκαν με δυσλεξία στην τρίτη τάξη εμφανίσαν προβλήματα στην φωνολογική τους ενημερότητα και στις τρεις μετρήσεις που έγιναν στο νηπιαγωγείο, την πρώτη και τρίτη τάξη του δημοτικού. Κατέληξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί κύριο υποκινητή για την αναγνωστική ακρίβεια ενώ μετά από δύο χρόνια εκπαίδευσης υπήρξε βελτίωση στην ανάπτυξη της φωνολογίας με την γνώση των γραμμάτων, την αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα επιβεβαιώνοντας την αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας. Τέλος, προσθέτοντας και μία ελληνική έρευνα των Constantinidou και Stainthorp (2009) εξετάστηκε η αναγνωστική ευχέρεια και η σχέση αυτής με την φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης. Βρέθηκε ότι οι κακοί αναγνώστες είχαν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας ακόμα και στην ελληνική γλώσσα.

3. Η σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας με την διγλωσσία

Επιστρέφοντας στο θέμα της διγλωσσίας ο λόγος που αναπτύχθηκαν η ανάγνωση και η φωνολογική ενημερότητα καθώς και η σχέση αυτών είναι επειδή

παίζουν κρίσιμο ρόλο και στις περιπτώσεις που το άτομο καλείται να επεξεργαστεί δύο γλωσσικά συστήματα ταυτόχρονα. Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα αυτής της σχέσης ο αριθμός των ερευνών που έχουν μελετήσει την επίδραση της διγλωσσίας στη φωνημική συνειδητοποίηση των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών που η μία εκ των δύο γλωσσών τους ήταν η ελληνική, υπήρξε εξαιρετικά μικρός (Bekos 1996, Loizou & Stuart 2003).

Παρόλα αυτά έρευνες που αφορούν άλλους δίγλωσσους πληθυσμούς υποστηρίζουν αυτή την σχέση και περιγράφονται εδώ. Αρχικά, οι Wade-Woolley και Geva (2000) με δείγμα 34 αγγλόφωνων παιδιών δευτέρας τάξης που παρακολουθούσαν δίγλωσσο αγγλο-εβραϊκό δημοτικό σχολείο υποστήριξαν ότι η αλληλοεξάρτηση μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων σχετίζεται άμεσα με τη σχέση των φωνολογικών δοκιμασιών και την αναγνωστική ικανότητα λέξεων και στις δύο γλώσσες. Το ίδιο υποστήριξαν και οι Leafstedt και Gerber (2005) που μελέτησαν μονόγλωσσους άγγλους και δίγλωσσους άγγλους-ισπανούς μαθητές. Βρήκαν ότι οι φωνολογικές διεργασίες μεταφέρονται για να χρησιμοποιηθούν και σε διαφορετικές γλώσσες ενώ φάνηκε ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται σημαντικά και με τις δύο γλώσσες σε δοκιμασίες ανάγνωσης. Κατέληξαν στο ότι ένα γενικό επίπεδο φωνολογικής ικανότητας είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης αλλά φωνολογικά στοιχεία πιο εξειδικευμένα που εμφανίζονται στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να δημιουργήσουν κάποιες προκλήσεις στους αρχάριους αναγνώστες. Συμπεριλαμβάνοντας και μία μακρόχρονη έρευνα οι Manis, Lindsey και Bailey (2004) μελέτησαν την ανάπτυξη της ανάγνωσης σε 251 μαθητές που μιλούν αγγλικά και ισπανικά από το νηπιαγωγείο μέχρι την δευτέρα τάξη του δημοτικού. Ένα από τα κύρια ευρήματά τους ήταν ότι η ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας και ειδικά η φωνολογική ενημερότητα συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στα ισπανικά αργότερα. Μάλιστα καταλήγουν ότι γνωστικοί παράγοντες (όπως η φωνολογική ενημερότητα) που είναι σημαντικοί για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών σε μονόγλωσσους μαθητές μπορεί να είναι σημαντικοί για την κατανόηση των αναγνωστικών δυσκολιών και σε δίγλωσσους μαθητές. Επομένως, εφόσον η φωνολογική ενημερότητα παίζει ένα αιτιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων ο Stewart (2004) προτείνει ότι η πιο ενδεδειγμένη διδασκαλία ακόμα και σε προσχολικές ηλικίες και στις δύο γλώσσες είναι αυτή που βασίζεται στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων.

Άλλες μελέτες επικεντρώθηκαν στην σχέση ανάγνωσης και φωνολογίας δίνοντας όμως έμφαση στα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα σε δίγλωσσους μαθητές και παρατηρώντας το πώς επηρεάζουν αυτά την σχέση αυτή. Σε μία έρευνα των Bialystok και Luk (2007) συγκρίθηκαν 23 παιδιά από τον Καναδά που μιλούσαν αγγλικά και 36 από το Χονγκ Κονγκ που μιλούσαν καντονέζικα σε δοκιμασίες που συνδυάζουν εικόνες με λέξεις (moving word task). Στα αγγλικά κάθε γράμμα αντιστοιχεί και σε ένα φώνημα ενώ αντίθετα στις ασιατικές γλώσσες αποτελούνται από συλλαβές ή μορφήματα (Coulmas, 1991). Παρατηρήθηκε παρόμοια πρόοδος ανεξάρτητα από το ορθογραφικό σύστημα, κάτι που δηλώνει ότι υπάρχει ένα κοινό σύστημα γνωστικής ανάπτυξης βασικό για την επίτευξη της σωστής ανάγνωσης (Bialystok & Luk, 2007). Οι Mumtaz και Humphreys (2001) μελέτησαν πώς επηρεάζεται η ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας από την γλώσσα Ουρντού όσον αφορά την ανάγνωση, την μνήμη και την φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιώντας δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές ηλικίας 7 έως 8 ετών. Η γλώσσα Ούρντου εξαρτάται από τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας καθώς ακολουθεί μία επιφανειακή αλφαβητική ορθογραφία σε σχέση με τα Αγγλικά που χρησιμοποιούν μία ορθογραφία που βασίζεται περισσότερο σε δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση ασυνήθιστων αγγλικών λέξεων αλλά ήταν καλύτερη σε γνώριμες λέξεις και ψευδολέξεις σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Η χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών σε ασυνήθιστες αγγλικές λέξεις συνδέθηκε με τις φτωχές δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας που διαθέτουν ενώ αντίθετα η καλή επίδοση στις γνωστές λέξεις και ψευδολέξεις συνδέθηκε με τις αναπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητές τους. Γενικά, φάνηκε ότι οι δεξιότητες της πρώτης γλώσσας μεταφέρονται στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στην δεύτερη γλώσσα. Οι Bialystok, Majumder και Martin (2003) συγκεντρώνοντας τρεις δικές τους έρευνες εξέτασαν την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά μεταξύ νηπιαγωγείου και δευτέρας τάξης του δημοτικού. Στην πρώτη έρευνα οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν παρόμοιες επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογίας. Η δεύτερη έρευνα έφερε ίδια αποτελέσματα, υποστηρίζοντας και τον σημαντικό ρόλο της φωνολογίας στην γλώσσα για την διδασκαλία της ανάγνωσης. Στην τρίτη έρευνα συμπεριέλαβε δύο ομάδες δίγλωσσων παιδιών με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά και μητρική, ισπανικά ή κινέζικα. Η πρώτη ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις από τους μονόγλωσσους άγγλους ενώ η δεύτερη ομάδα σημείωσε χειρότερες επιδόσεις.

Κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα ότι η διγλωσσία δεν διευκολύνει την φωνολογική ενημερότητα αλλά τονίζει ότι παιδιά που η μία από τις δύο γλώσσες τους διαφέρουν σημαντικά όπως τα κινέζικα σε σχέση με τα αγγλικά ή τα ισπανικά μπορεί να θέλουν περαιτέρω βοήθεια για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας σε αντίθεση με περιπτώσεις που η διγλωσσία αποτελείται από παρόμοια ορθογραφικά συστήματα. Μάλιστα, βρέθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά όπου και οι δύο γλώσσες έχουν αλφάβητο παρουσιάζουν την ίδια εξέλιξη και στις δύο γλώσσες (Bialystok, Luk & Kwan, 2005) σε αντίθεση με τα παιδιά που μιλούν Αγγλικά και Κινέζικα όπου δεν υπάρχει παρόμοια πρόοδος (Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Bialystok, McBride-Chang & Luki, 2005; Bialystok & Luk, 2007). Τέλος, μελέτες με δίγλωσσα παιδιά που ήξεραν αγγλικά και μία γλώσσα διαφορετικού γραφικού συστήματος (π.χ. Κινέζικα, Ιαπωνικά και Κορεάτικα) βρήκαν ότι χρησιμοποιούν ίδια αλλά και διαφορετικά εγκεφαλικά δίκτυα κατά την ανάγνωση των δύο γλωσσών (βλ. Tan et al., 2001; Tan et al., 2003; Bolger, Perfetti & Schneiber, 2005).

Υποστηρίζοντας τέλος, την προβλεπτική σχέση μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης όπως αυτή σημειώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται και παρακάτω έρευνες που την μελετούν και την αναλύουν. Ξεκινώντας από τους Muter και Diethelm (2001) οι οποίοι μελέτησαν για δύο χρόνια δείγμα 55 παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα που λάμβαναν αγγλική εκπαίδευση, βρήκαν ότι η φωνολογική ενημερότητα και η γνώση των γραμμάτων αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τις τωρινές αλλά και μελλοντικές αναγνωστικές επιδόσεις των παιδιών ανεξάρτητα από την μητρική γλώσσα αυτών. Σε μία μακρόχρονη έρευνα των Chiappe, Siegel και Wade-Woolley (2002) χρησιμοποιώντας δείγμα 131 παιδιά με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά και 727 παιδιά με μητρική γλώσσα την αγγλική βρέθηκε ότι οι μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά είχαν παρόμοια ανάπτυξη στις φωνολογικές και αναγνωστικές τους δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα αγγλικά σημειώνοντας με μεγάλη έμφαση τον προβλεπτικό ρόλο της φωνολογικής ενημερότητας στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και στις δύο ομάδες. Συνεχίζοντας, οι Lafrance και Cottardo (2005) μελέτησαν την σχέση μεταξύ φωνολογικών δεξιοτήτων και ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές γαλλικής και αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες αποτελούν ένα μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ανάγνωσης επιβεβαιώνοντας την θεωρία ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται απόλυτα με την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε

αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα. Τέλος, συμπεριλαμβάνοντας δύο πιο πρόσφατες έρευνες οι Saijgh-Haddad και Geva (2007) μελέτησαν την σχέση της φωνολογικής και μορφολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές αγγλικών και αραβικών. Βρήκαν την σημαντική συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και στις δύο γλώσσες καθώς και την προβλεπτική σχέση αυτής με την ανάγνωση (πιο συγκεκριμένα την ανάγνωση ψευδολέξεων) και πάλι στις δύο γλώσσες. Αντίστοιχα, οι Smythe, Everatt, Al-Menaye, He, Capellini, Gyarmathy και Siegel (2008) έδειξαν ότι δοκιμασίες που περιλάμβαναν φωνολογικές δεξιότητες σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα ήταν καλοί προβλεπτικοί παράγοντες για την ανάγνωση λέξεων σε αραβόφωνους, πορτογαλόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές αλλά λιγότερο καλοί σε κινέζους και ούγγρους.

Συνοψίζοντας, η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ανάπτυξης και επιτυχίας υποστηρίχθηκε ερευνητικά και στις περιπτώσεις της διγλωσσίας. Μάλιστα, παρουσιάστηκε αν επιβεβαιώνεται αυτή η σχέση σε πολλές περιπτώσεις διγλωσσίας συμπεριλαμβάνοντας παρόμοια αλλά και διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Τέλος, προβλήθηκε ο προβλεπτικός αλλά και αιτιώδης χαρακτήρας αυτής της σχέσης οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα οδηγούν σε προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα. Παρακάτω λοιπόν θα δούμε την ανάγνωση και την φωνολογία στην διγλωσσία αλλά στο πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών πια.

4. Η σχέση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας στις μαθησιακές δυσκολίες και την διγλωσσία.

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή προκειμένου να υπάρξει μία καλύτερη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών παρατηρείται μία στροφή προς την αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων αφού μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα αλλά και να διευκολύνουν την ανάγνωση ακόμα και αν τα συντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας δεν έχουν πλήρως κατακτηθεί (Frederickson & Frith, 1998). Παρακάτω παρουσιάζεται η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και της ανάγνωσης στις μαθησιακές δυσκολίες όπως αυτή

διατυπώνεται στα διάφορα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν δίγλωσσους πληθυσμούς.

Κάποιες έρευνες (Everatt, 2000·Geva, 2000·Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2004·Langberd-Kuis, 2007) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν παράγοντες που αφορούν την φωνολογία και διαφοροποιούν τους δυσλεξικούς δίγλωσσους μαθητές από τους τυπικούς δίγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώνουν ότι η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει διαγνωστικό κριτήριο για την δυσλεξία καθώς τα δίγλωσσα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκαν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και αργότερους ρυθμούς επεξεργασίας σε σχέση με τα δίγλωσσα άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Άλλωστε όπως ήδη έχει δείξει η έρευνα η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική δεξιότητα (Παντελιάδου, 2000). Η Margaret (1986) κατέληξε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία αποκωδικοποιούν πιο αργά ειδικά στις περιπτώσεις που οι λέξεις που εξετάζονται δεν είναι συνηθισμένες (Peer, 1999). Αυτό επιβεβαιώνει το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στην αυτοματοποίηση (Peer, 1999).

Συγκεκριμένες έρευνες προτείνουν ότι δίνοντας έμφαση στην κυρίαρχη γλώσσα, είναι δυνατόν να αξιολογηθούν ένα εύρος φωνολογικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών με μητρική κάποια δευτερεύουσα γλώσσα χρησιμοποιώντας την ίδια σύνθεση δοκιμασιών με τους μονόγλωσσους μαθητές. Ειδικότερα, οι Gujon και Lundberg (2003) χρησιμοποίησαν δείγμα 38 μονόγλωσσων Σουηδών και 59 δίγλωσσων μαθητών με τα σουηδικά σαν δεύτερη γλώσσα για να εξετάσουν τις φωνολογικές και αναγνωστικές τους δεξιότητες. Δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σε φωνολογικό επίπεδο ενώ οι επιδόσεις στην φωνολογία φαίνεται να ήταν εξαιρετικά σημαντικές και για τις δύο ομάδες όσον αφορά την πρόβλεψη στις επιδόσεις της αναγνώρισης λέξεων. Το ίδιο υποστήριξαν και οι Hutchinson, Whiteley, Smith, και Connors (2004) σε μία μακρόχρονη έρευνά τους που παρακολούθησαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με την εξέλιξη της μάθησης της ανάγνωσης σε παιδιά με αγγλο-ασιατικές ρίζες με τα αγγλικά σαν δεύτερη γλώσσα και σε μονόγλωσσους συνομηλικούς τους. Προσπάθησαν να δουν κατά πόσο χρησιμεύει η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων για την ανάδειξη δυσλεξικού τύπου δυσκολιών σε δίγλωσσα παιδιά. Η ανάλυση έδειξε ότι και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια αποτελέσματα στην αναγνωστική ακρίβεια ηλικίας δύο, τεσσάρων και έξι ετών με καλύτερη αναγνωστική κατανόηση από τους μονόγλωσσους μαθητές και πιο γρήγορη ανάγνωση για τα

δίγλωσσα παιδιά. Παρόμοιες σχέσεις παρατηρήθηκαν και μεταξύ των αξιολογήσεων της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας. Σε γενικές γραμμές η αξιολόγηση της φωνολογίας ήταν χρήσιμη για την ανάδειξη της αναγνωστικής ικανότητας και στις δύο ομάδες παιδιών. Στην Ελλάδα αντίστοιχα βρέθηκε ότι στην προσχολική ηλικία τα δίγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα ελληνόφωνα παιδιά δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αναφορά την φωνολογική ενημερότητα τονίζοντας ότι οι πιθανές χαμηλές επιδόσεις που μπορεί να σημειώνονται να οφείλονται σε κάποιο πρόβλημα όπως η δυσλεξία (Δέδε, 2006).

Ο Lungberg (2000) αναφέρει ότι υπάρχουν ορθογραφικά συστήματα που μπορεί να είναι πιο εύκολα για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα απ' αυτά τα ορθογραφικά συστήματα είναι το ελληνικό αφού υπάρχει σχεδόν απόλυτη συμφωνία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος. Οι Everatt, Smythe, Ocampo και Gyarmathy (2004) προσπάθησαν να ερευνήσουν και το θέμα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων όσον αφορά την σχέση των φωνολογικών δεξιοτήτων και την διάγνωση της δυσλεξίας σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.. Συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση Άγγλων και Ούγγρων μονόγλωσσων παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και δίγλωσσων μαθητών από τις Φιλιππίνες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν ότι η επίδοση σε δοκιμασίες που είχαν να κάνουν με την φωνολογία και ειθιστά να χρησιμοποιούνται σε περιπτώσεις αξιολόγησης της δυσλεξίας, επηρεάζεται από το γλωσσικό υπόβαθρο. Οι μονόγλωσσοι Άγγλοι μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις έδειξαν χαρακτηριστικά ελλείμματα στις περισσότερες φωνολογικές δεξιότητες σε αντίθεση με τους Ούγγρους αντίστοιχα που δεν υπήρξαν ανάλογες δυσκολίες. Οι δίγλωσσοι Φιλιππινέζοι με χαμηλές επιδόσεις στα αγγλικά έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με τους μονόγλωσσους μόνο όταν γινόταν αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες. Αντίστοιχα, οι Furnes και Samuelsson (2010) προσπάθησαν να μελετήσουν τους προβλεπτικούς παράγοντες για τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες σε παιδιά με δεύτερη γλώσσα κάποια με πιο άμεση σχέση γραφήματος-φωνήματος, όπως της Νορβηγίας και της Σουηδίας, σε σχέση με μία γλώσσα με ένα λιγότερο διαυγές ορθογραφικό σύστημα, όπως τα αγγλικά, παρατηρώντας παιδιά από την προσχολική τους ηλικία μέχρι και την δευτέρα τάξη του δημοτικού. Τα ευρήματα υποστήριξαν την σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης σημειώνοντας όμως ότι στις γλώσσες με το πιο σαφές ορθογραφικό σύστημα ο προβλεπτικός ρόλος της φωνολογίας έπαψε να λειτουργεί μετά την πρώτη τάξη του δημοτικού κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην αγγλική γλώσσα. Εστιάζοντας στα ευρήματα αυτών των ερευνών

θα πρέπει να δίνεται η ανάλογη προσοχή στο γλωσσικό πλαίσιο του κάθε παιδιού καθώς διαφορετικά γλωσσικά συστήματα μπορεί να εμφανίσουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφορετικής έντασης φωνολογικά ελλείμματα.

Τέλος, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο των φωνολογικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της ανάγνωσης γνωρίζουμε όπως εξακριβώθηκε και από τα προηγούμενα κεφάλαια ότι σχεδιάστηκαν και έρευνες που παρατηρούσαν την πορεία εξέλιξης της ανάγνωσης πριν και μετά από προγράμματα παρέμβασης που βασίζονταν στην φωνολογική ενημερότητα. Μία τέτοια έρευνα ήταν των Nag-Arulmani, Reddy και Buckley (2003) που χρησιμοποίησαν πολύγλωσσα παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση στα αγγλικά ηλικίας 7 έως 9 ετών και τα σύγκριναν με δύο ομάδες ελέγχου, μία με αναγνωστικές δυσκολίες και μία χωρίς. Η πειραματική ομάδα δέχθηκε εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για τρεις εβδομάδες βασισμένη στις φωνολογικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση και την ορθογραφία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου με τα αναγνωστικά προβλήματα, αλλά δεν έφτασαν το επίπεδο της ομάδας ελέγχου χωρίς αναγνωστικά προβλήματα.

5. Σκοπός της έρευνας

Η σημασία της σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική επιτυχία, όπως επιβεβαιώθηκε και παραπάνω ερευνητικά, αλλά και η σημασία αυτής στις μαθησιακές δυσκολίες και την διγλωσσία δίνει την βάση για την ανάπτυξη του ερευνητικού σκοπού και ερωτήματος αυτής της έρευνας. Ευρύτερος στόχος της, υπήρξε η ανάγκη εύρεσης ενός κατάλληλου διαγνωστικού εργαλείου για τα δίγλωσσα παιδιά προκειμένου αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό και παρεμβατικό πλαίσιο που ανήκουν.

Στην Ελλάδα, δυστυχώς, μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν δεδομένα που να δίνουν μία εικόνα για τον αριθμό και την διάγνωση των δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αφενός γιατί πιθανόν δεν έχει γίνει κάποια οργανωμένη προσπάθεια καταγραφής τους στα ελληνικά σχολεία, αφετέρου γιατί δεν έχουν σχεδιαστεί ή δεν έχουν χορηγηθεί εργαλεία που να ανιχνεύουν τις υπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι τέτοιο σαφέστατα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα δυσλεξικά παιδιά δεν λαμβάνουν τα κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα που συμφωνούν με τις

μαθησιακές τους ανάγκες. Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς, εξετάζοντας την σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης. Στηριζόμενοι πάνω στα ερευνητικά ευρήματα ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν προβλήματα στην σχέση μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης σε αντίθεση με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που κύριο πρόβλημά τους είναι τα ελλείμματα στην φωνολογική επεξεργασία και κατ' επέκταση σε δυσκολίες στην αναγνωστική ανάπτυξη, αν βρούμε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν τα ίδια δεδομένα με μονόγλωσσους συνομηλίκους τους μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένα διαγνωστικό εργαλείο μαθησιακών δυσκολιών που στηρίζεται στην σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης και δίδεται σε παιδιά μονόγλωσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και σε δίγλωσσους μαθητές. Παρακάτω, περιγράφεται όλος ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας και έπειτα γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων αλλά και σύνθεση αυτών για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 26 μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού από το πρώτο δημοτικό σχολείο Σκιάθου. Η επιλογή του σχολείου έγινε με βάση του μεγάλου αριθμού των αλλοδαπών που είναι εγγεγραμμένα στο συγκεκριμένο σχολείο ύστερα από επίσημα στοιχεία που μας έδωσε το ίδιο. Από τους 26 μαθητές οι 14 ήταν αλλοδαποί, 4 κορίτσια και 10 αγόρια, και οι 12 γηγενείς, 7 αγόρια και 5 κορίτσια. Στο δείγμα των αλλοδαπών συμπεριλήφθηκαν ακόμα και παιδιά που ένας από τους γονείς δεν ήταν έλληνας. Από αυτά τα 14 παιδιά, τα 11 ήταν από την Αλβανία, τρία με μητέρα από την Ρουμανία, από την Σερβία, και από την Αγγλία, και ένα με πατέρα από τη Γερμανία. Δύο παιδιά από την Αλβανία ήταν γεννημένα εκεί. Το ένα είχε έρθει από πέντε μηνών εδώ ενώ το δεύτερο ήταν στην Ελλάδα από το 2009, δηλαδή δύο χρόνια. Όλα τα υπόλοιπα είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα. Κανένα απ' αυτά τα παιδιά δεν είχε κάποια διάγνωση από επίσημο φορέα. Μάλιστα σύμφωνα και με πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν υστερούσαν νοητικά από το μέσο όρο της τάξης.

Διαδικασία

Η όλη ερευνητική διαδικασία σαφέστατα δεν θα μπορούσε να διεκπεραιωθεί αν δεν υπήρχε η σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας του σχολείου αλλά και των δασκάλων των τμημάτων που χορηγήθηκαν οι δοκιμασίες. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε μία ατομική συνεδρία διάρκειας περίπου 20 λεπτών σε ήσυχο χώρο του σχολείου. Ξεκινούσαν με τις ασκήσεις την ανάγνωσης και έπειτα με εκείνες της φωνολογικής ενημερότητας. Τηρήθηκε αυστηρά η σειρά χορήγησης όπως επιβαλλόταν από τους κανόνες των σταθμισμένων εργαλείων. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε φυλλάδια ατομικά.

Εργαλεία

Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν οι εξής δοκιμασίες:

α) *Τεστ Ανάγνωσης Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).*

Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί σφαιρικά την αναγνωστική ικανότητα σε μαθητές από τρίτη δημοτικού μέχρι και τρίτη γυμνασίου με σκοπό τον εντοπισμό εκείνων των μαθητών που υστερούν αναγνωστικά και χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Αποτελείται από τέσσερεις βασικούς άξονες: την αποκωδικοποίηση, β) την ευχέρεια, γ) την μορφολογία-σύνταξη και δ) την κατανόηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Από το συνολικό τεστ χρησιμοποιήθηκαν δύο ασκήσεις που αξιολογούσαν την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Περιλάμβαναν την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων που παρουσιάζονταν σε πλαστικοποιημένες καρτέλες με διάταξη σε δύο στήλες. Το σύνολο των λέξεων που εξετάστηκαν ήταν 24 οι πραγματικές και 53 οι ψευδολέξεις. Και στις δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας ξεκινώντας από την απλούστερη μορφή δισύλλαβων λέξεων που στηρίζονταν στην απόλυτη αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος. Για παράδειγμα στην περίπτωση των ψευδολέξεων μία απλή μορφή ήταν το «τεπό» ενώ αντίστοιχα στις πραγματικές λέξεις το «ρύζι». Στις πιο περίπλοκες λέξεις που αποτελούνται από περισσότερες συλλαβές όπως κάποιες που περιλαμβάνουν συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ., η ανάγνωση δεν είναι πάντοτε φωνητική, αλλά απαιτεί την εξοικείωση με τους συμβατικούς μορφογραφικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας. Για παράδειγμα μία πολύπλοκη ψευδολέξη είναι το «μπακτευδίκρουνα» ενώ μία πραγματική είναι το «εκσφενδονίζω». Μέσω των συγκεκριμένων δοκιμασιών ελέγχθηκε α) η ακριβής μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα και βαθμολογείται με ένα βαθμό για κάθε σωστή ανάγνωση και μηδέν για κάθε λάθος και β) ο σωστός τονισμός της λέξης που βαθμολογείται και αυτός με ένα βαθμό για κάθε σωστή απόκριση και μηδέν για κάθε λάθος. Συνολικά σαν εργαλείο το Τεστ-Α έχει δείκτη εσωτερικής εγκυρότητας με δείκτη άλφα Cronbach σε ικανοποιητικά επίπεδα και συγκεκριμένα στις δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν εδώ, με δείκτη άλφα Cronbach της τάξης του 0,770 (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

2) *Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης* (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, & Γιαννιτσάς, 1999).

Πρόκειται για ένα προκριματικό εργαλείο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών που το χρησιμοποιούν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί (Παρασκευόπουλος κ. αλ., 1999). Καλύπτει παιδιά ηλικίας από πέντε έως εννέα ετών δηλαδή από την πρώτη

μέχρι και την τετάρτη τάξη του δημοτικού (Παρασκευόπουλος κ. αλ., 1999). Αποτελείται από 14 δοκιμασίες που αξιολογούν την ανάπτυξη του παιδιού για την σχολική του προσαρμογή και μάθηση και αφορούν την νοητική ικανότητα (γλωσσικές αναλογίες, αντιγραφή σχημάτων, λεξιλόγιο), την μνήμη ακολουθιών (μνήμη αριθμών κοινές ακολουθίες, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων), την ολοκλήρωση παραστάσεων (ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων), την γραφο-φωνολογική ενημερότητα (διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, σύνθεση φθόγγων), και τέλος την νευρο-ψυχολογική ωριμότητα (οπτικο-κινητικός συντονισμός, αντίληψη «δεξιού-αριστερού», πλευρίωση) (Παρασκευόπουλος κ. αλ., 1999).

Από το σύνολο δοκιμασιών που περιλαμβάνει το τεστ, χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο δοκιμασίες που αφορούσαν την φωνολογική ενημερότητα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι ασκήσεις διάκρισης και σύνθεσης φθόγγων. Η πρώτη δοκιμασία χορηγούνταν ενώ ο μαθητής είχε γυρισμένη την πλάτη στον εξεταστή για να μην παρακολουθεί το παιδί το στόμα του εξεταστή κατά την ανάγνωση των φθόγγων. Η πρώτη δοκιμασία περιλάμβανε 32 ζευγάρια ψευδολέξεων. Οι μαθητές έπρεπε να ακούν κάθε ένα ζευγάρι και να αναγνωρίζουν αν ακούγονται το ίδιο ή όχι. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνταν με ένα και οι λάθος με μηδέν. Στην δεύτερη δοκιμασία ζητήθηκε από τους μαθητές ακούγοντας ξεχωριστούς φθόγγους να αναγνωρίζουν ποια λέξη είναι (π.χ. κ-ο-τ-α= κότα). Οι πρώτες δέκα λέξεις δόθηκαν με την βοήθεια εικόνων κάτι που δεν έγινε αντίστοιχα στις υπόλοιπες 22 λέξεις που ακολουθούσαν. Και σε αυτήν την δοκιμασία οι σωστές αποκρίσεις των παιδιών βαθμολογούνταν με ένα και οι λάθος με μηδέν. Οι συντελεστές αξιοπιστίας (εσωτερική συνέπεια) του εργαλείου κινούνται στα αναμενόμενα επίπεδα 0,80 στις μικρότερες και μεγαλύτερες ηλικίες και 0,90 στις ενδιάμεσες (Παρασκευόπουλος κ. αλ., 1999).

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά παρουσιάζουμε κάποια βασικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία στον πίνακα 1.

Πίνακας 1
Περιγραφικά Δεδομένα

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|---------------------------|----|---------|---------|---------|---------|
| Έλληνες | | | | | |
| Ανάγνωση | 12 | 43 | 69 | 53,00 | 7,249 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 12 | 43 | 62 | 51,17 | 5,718 |
| Ανάγνωση Λέξεων | 12 | 35,00 | 50,00 | 42,0000 | 4,39007 |
| Ανάγνωση Ψευδολέξεων | 12 | 5,00 | 19,00 | 11,0000 | 4,65149 |
| Διάκριση Φθόγγων | 12 | 24,00 | 30,00 | 27,5833 | 2,19331 |
| Σύνθεση Φθόγγων | 12 | 13,00 | 32,00 | 23,5833 | 5,80687 |
| Αλλοδαποί | | | | | |
| Ανάγνωση | 14 | 33 | 68 | 51,64 | 9,378 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 14 | 41 | 59 | 51,29 | 7,021 |
| Ανάγνωση Λέξεων | 14 | 29,00 | 50,00 | 40,9286 | 6,47438 |
| Ανάγνωση Ψευδολέξεων | 14 | 4,00 | 19,00 | 10,7143 | 4,99890 |
| Διάκριση Φθόγγων | 14 | 21,00 | 31,00 | 27,2857 | 2,89372 |
| Σύνθεση Φθόγγων | 14 | 14,00 | 32,00 | 24,0000 | 5,58845 |

Η χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση από το σύνολο των μαθητών προήλθε από αλλοδαπό (33,00) ενώ η αντίστοιχη υψηλότερη, από έλληνα (69,00). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην περίπτωση της φωνολογικής ενημερότητας (41,00 η

χαμηλότερη και 62,00 η υψηλότερη). Όσον αφορά τις δοκιμασίες που δόθηκαν ξεχωριστά κατά την ερευνητική διαδικασία φάνηκε ότι η έλληνες κατείχαν τις υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους αλλοδαπούς που είχαν τις χαμηλότερες. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι στην περίπτωση της διάκρισης των φθόγγων οι αλλοδαποί είχαν την υψηλότερη επίδοση (31,00) ενώ στην σύνθεση των φθόγγων οι έλληνες κατάκτησαν την χαμηλότερη βαθμολογία (13,00). Παράλληλα, οι έλληνες αν και δεν είχαν γενικότερα τις χαμηλότερες βαθμολογίες δεν απείχαν πολύ από εκείνες των αλλοδαπών. Για παράδειγμα στην ανάγνωση των ψευδολέξεων οι αλλοδαποί είχαν την πιο χαμηλή βαθμολογία (4,00) αλλά η χαμηλότερη τιμή των ελλήνων απείχε μόλις μία μονάδα (5,00). Αντίστοιχα στις υψηλότερες βαθμολογίες στην ανάγνωση οι έλληνες κατείχαν τα πρωτεία (69,00) με τους αλλοδαπούς να απέχουν ελάχιστα απ' αυτούς (68,00). Στην περίπτωση δε της ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων είχαν τις ίδιες υψηλότερες βαθμολογίες και οι δύο ομάδες (50,00 και 19,00 αντίστοιχα).

Διαχωρίζοντας το δείγμα των αλλοδαπών σε μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και σε μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό φάνηκε ότι οι χαμηλότερες βαθμολογίες των μαθητών με ένα γονέα αλλοδαπό ήταν ίδιες ή πιο υψηλές από εκείνες των μαθητών με δύο γονείς αλλοδαπούς αλλά οι υψηλότερες επιδόσεις τους δεν έφταναν εκείνες των συνομηλίκων τους με δύο γονείς αλλοδαπούς. Παρατηρώντας τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους έλληνες, βλέπουμε ότι οι μαθητές με ένα γονέα σημείωσαν υψηλότερες χαμηλές τιμές από εκείνες των ελλήνων συνομηλίκων τους με εξαίρεση την μέση επίδοση της φωνολογικής ενημερότητας (41 έναντι 43 των ελλήνων μαθητών) κάτι που δεν παρατηρείται στις υψηλότερες τιμές που οι έλληνες μαθητές κατέχουν τα πρωτεία. (βλ. πίνακα 2).

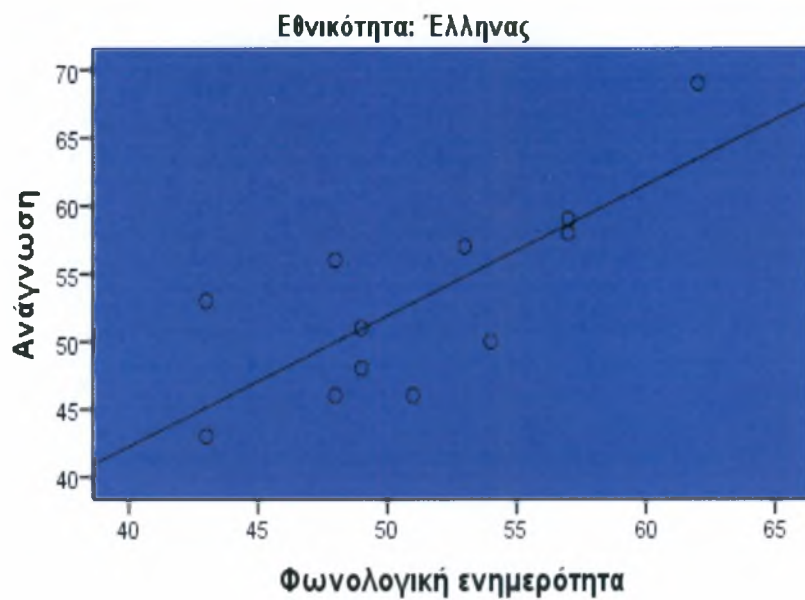
Πίνακας 2
Περιγραφικά Δεδομένα

| | N | Minimum | Maximum | Mean | SD |
|---------------------------|----------|----------------|----------------|-------------|-----------|
| Έλληνες | | | | | |
| Ανάγνωση | 12 | 43 | 69 | 53,00 | 7,249 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 12 | 43 | 62 | 51,17 | 5,718 |
| Ανάγνωση Λέξεων | 12 | 35,00 | 50,00 | 42,0000 | 4,39007 |

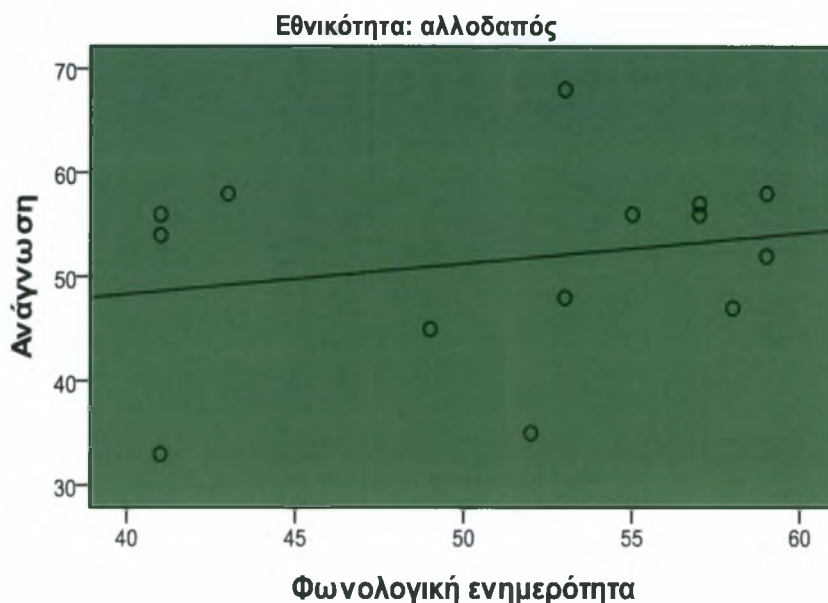
| | | | | | |
|---|----|-------|-------|---------|---------|
| Ανάγνωση Ψευδολέξεων | 12 | 5,00 | 19,00 | 11,0000 | 4,65149 |
| Διάκριση Φθόγγων | 12 | 24,00 | 30,00 | 27,5833 | 2,19331 |
| Σύνθεση Φθόγγων | 12 | 13,00 | 32,00 | 23,5833 | 5,80687 |
| Αλλοδαποί με δύο γονείς αλλοδαπούς | | | | | |
| Ανάγνωση | 10 | 33 | 68 | 50,00 | 10,687 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 10 | 41 | 59 | 51,80 | 6,426 |
| Ανάγνωση Λέξεων | 10 | 29,00 | 50,00 | 40,8000 | 7,58361 |
| Ανάγνωση Ψευδολέξεων | 10 | 4,00 | 19,00 | 9,2000 | 4,93964 |
| Διάκριση Φθόγγων | 10 | 21,00 | 31,00 | 26,9000 | 3,34830 |
| Σύνθεση Φθόγγων | 10 | 14,00 | 32,00 | 24,9000 | 4,28045 |
| Αλλοδαποί με ένα γονέα αλλοδαπό | | | | | |
| Ανάγνωση | 4 | 52 | 58 | 55,75 | 2,630 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 4 | 41 | 59 | 50,00 | 9,309 |
| Ανάγνωση Λέξεων | 4 | 38,00 | 45,00 | 41,2500 | 2,98608 |
| Ανάγνωση Ψευδολέξεων | 4 | 11,00 | 18,00 | 14,5000 | 2,88675 |
| Διάκριση Φθόγγων | 4 | 27,00 | 29,00 | 28,2500 | 0,95743 |
| Σύνθεση Φθόγγων | 4 | 14,00 | 30,00 | 21,7500 | 8,42120 |

Έπειτα, αναλύθηκε η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση σε έλληνες και αλλοδαπούς. Η φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιήθηκε σαν ανεξάρτητη μεταβλητή και η ανάγνωση σαν εξαρτημένη. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η φωνολογική ενημερότητα σε σχέση με την ανάγνωση στους έλληνες παρουσιάζουν μία υψηλή συσχέτιση ($r=0,761$) σε αντίθεση με την σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης στους αλλοδαπούς που δεν εμφανίζει συσχέτιση ($r=0,219$). Οι βαθμοί συσχέτισης δεν ακολουθούν κάποιους γενικά αποδεκτούς κανόνες παρόλα αυτά εμπειρικά οι Ρούσσος και Τσαούσης (2002) ορίζουν ότι ο δείκτης μικρότερος ή ίσος του 0,29 δηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ενώ όταν κυμαίνεται από 0,70 και 0,79 υπάρχει υψηλή συσχέτιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συσχέτιση που παρατηρείται είναι θετική που σημαίνει ότι, όταν μία μεταβλητή αλλάζει, μεταβάλλεται και η άλλη με τον ίδιο τρόπο. Στην περίπτωση την δική μας, η φωνολογία και η ανάγνωση στους έλληνες αναπτύσσονται παράλληλα. Τα δεδομένα φαίνονται στο παράρτημα στον πίνακα 1.

Θέλοντας να μελετηθεί και μία ενδεχόμενη προβλεπτική σχέση μεταξύ των μεταβλητών έγινε και μία ανάλυση παλινδρόμησης όπου η φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιήθηκε σαν προβλεπτικός παράγοντας και η ανάγνωση σαν μεταβλητή κριτηρίου. Δηλαδή μελετήθηκε αν με τις επιδόσεις της φωνολογίας μπορεί να προβλεφθούν οι επιδόσεις της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα 3, ότι η προβλεπτική σχέση μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης στους έλληνες σύμφωνα με τα κριτήρια των Ρούσσο και Τσαούση (2002) είναι μέτρια ($R \text{ square}= 0,579$) σε αντίθεση με εκείνη των αλλοδαπών που είναι ανύπαρκτη ($R \text{ square}= 0,048$). Στα γραφήματα 1 και 2 δίνεται και εικονικά η συσχέτιση αυτή σε έλληνες και αλλοδαπούς αντίστοιχα. Συγκεκριμένα στο πρώτο γράφημα βλέπουμε τις τιμές να συγκεντρώνονται γύρω από την γραμμή παλινδρόμησης σε αντίθεση με το δεύτερο γράφημα που οι τιμές είναι διάσπαρτες.



Γράφημα 1: Ανάλυση Παλινδρόμησης στους Έλληνες μαθητές



Γράφημα 2: Ανάλυση Παλινδρόμησης σε Αλλοδαπούς

Στην συνέχεια για μια ακόμα πιο αναλυτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων οι αλλοδαποί μαθητές χωρίστηκαν με βάση το αν και οι δύο γονείς ήταν από άλλες χώρες ή ο ένας από τους δύο. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την ανάλυση συσχέτισης βρέθηκε ότι ενώ η σχέση φωνολογίας και ανάγνωσης παραμένει σταθερή στους έλληνες ($r=0,761$), οι σχέσεις στους αλλοδαπούς αλλάζουν. Συγκεκριμένα οι αλλοδαποί με τους δύο γονείς αλλοδαπούς εμφάνισαν μία χαμηλή θετική συσχέτιση της τάξης του $r=0,421$ σε σχέση με την προηγούμενη συσχέτιση που δεν υπάρχει καν. Οι αλλοδαποί όμως με έναν γονέα ξένο χαρακτηρίζονταν από μία μέτρια συσχέτιση φωνολογίας και ανάγνωσης και μάλιστα με αρνητικό είδος συσχέτισης ($r= -0,585$). Το αρνητικό πρόσημο στην συσχέτιση σημαίνει ότι όταν αυξάνεται η μία μεταβλητή μειώνεται η άλλη (Ρουσσός & Τσαούσης, 2002). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον πίνακα 3 του παραρτήματος.

Αντίστοιχα με τις συσχετίσεις που έγιναν παραπάνω ανάμεσα σε έλληνες και αλλοδαπούς και σ' αυτήν την περίπτωση μελετήθηκε η σχέση παλινδρόμησης μεταξύ της φωνολογίας και της ανάγνωσης σε αλλοδαπούς με δύο και έναν από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όπως απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα 3, η προβλεπτική σχέση μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης παραμένει ανύπαρκτη στους αλλοδαπούς μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς (R

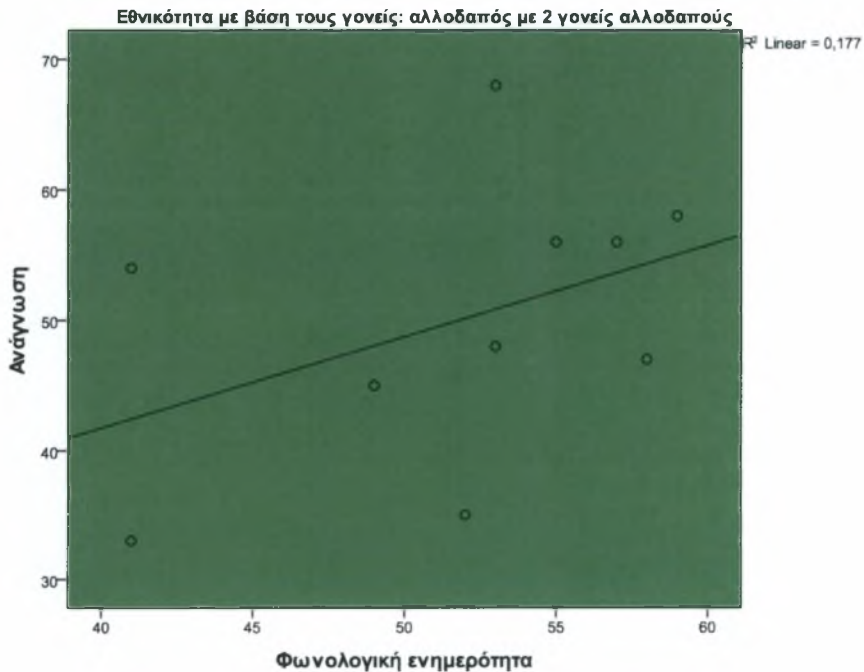
square=0,177) ενώ στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών με έναν από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα η προβλεπτική σχέση είναι χαμηλή (R square=0,343). Στα παρακάτω γραφήματα 3 και 4 φαίνεται η γραμμή παλινδρόμησης και πως τα σημεία κινούνται γύρω απ' αυτήν.

Πίνακας 3

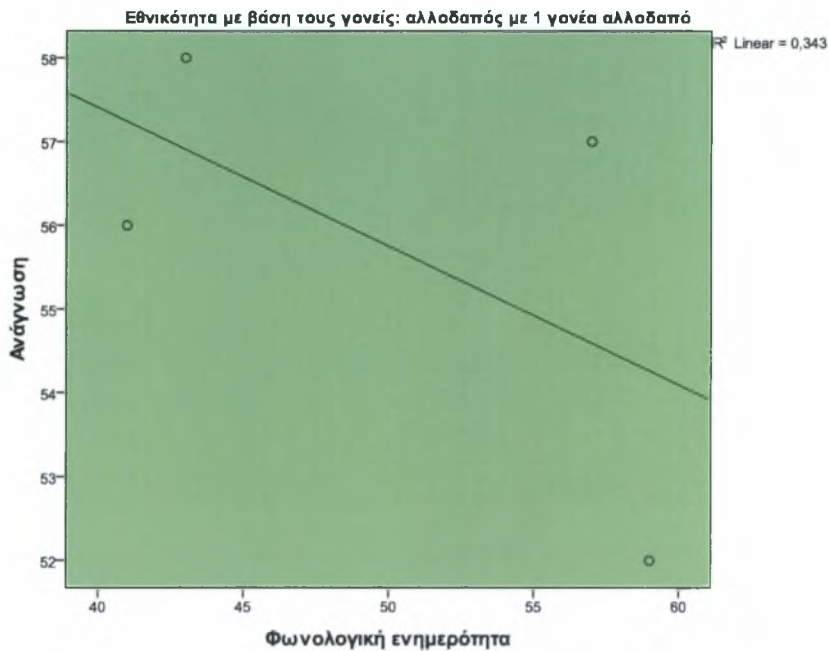
Ανάλυση Παλινδρόμησης για Μεταβλητές που Προβλέπουν την Ανάγνωση σε Έλληνες, Αλλοδαπούς και Αλλοδαπούς με Δύο & Ένα γονέα αλλοδαπό

| Μεταβλητές | B | SE B | B |
|---------------------------------------|-------|------|-------|
| Έλληνες | 0.96 | 0.37 | 0.219 |
| Αλλοδαποί | 0.29 | 0.26 | 0.76 |
| Αλλοδαποί με Δύο Γονείς Αλλοδαπούς | 0.70 | 0.53 | 0.42 |
| Αλλοδαποί με 1 Γονέα Αλλοδαπό | -0.16 | 0.16 | -0.58 |

Σημείωση. * $p > .05$.



Γράφημα 3: Ανάλυση Παλινδρόμησης σε μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπούς



Γράφημα 4: Ανάλυση Παλινδρόμησης σε μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό

Στην συνέχεια έπρεπε να συγκρίνουμε τις επιδόσεις μεταξύ των ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών στην φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση αντίστοιχα. Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό χρησιμοποιούμε την ανάλυση t-test. Τα αποτελέσματά της θα μας οδηγήσουν στην απόρριψη της μηδενική υπόθεσής μας και την αποδοχή της εναλλακτικής ή το αντίστροφο. Προτού λοιπόν ξεκινήσουμε την ανάλυση πρέπει να διατυπωθούν οι υποθέσεις μας. Σαν μηδενική υπόθεση διατυπώνουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση μεταξύ των ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών της τρίτης τάξης του δημοτικού. Η εναλλακτική μας υπόθεση υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά στην φωνολογία και την αναγνωστική ανάπτυξη σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού.

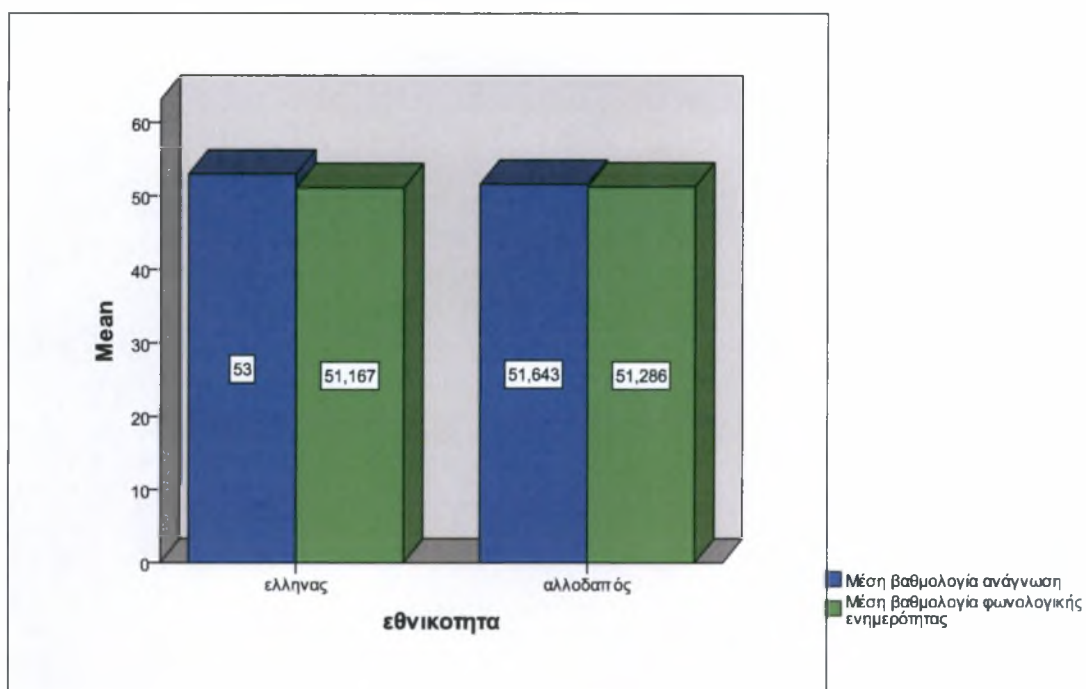
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν διαφορετικά από τα αναμενόμενα. Σύμφωνα με την t-test ανάλυση των δεδομένων τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά αφού η τιμή $t(24)=0,407$, $p=0,687 > 0.05$ για την ανάγνωση μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών αλλά και η τιμή $t(24)=-0,047$, $p=0,963 > 0.05$ για την φωνολογική ενημερότητα είναι μεγαλύτερες από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και αποδεχόμαστε την μηδενική που διατυπώνει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της φωνολογικής

ενημερότητας και της ανάγνωσης μεταξύ των ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Τα δεδομένα παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα 4.

Πίνακας 4
Σύγκριση Μέσων Όρων - t-test Ανάλυση

| | Έλληνες | | | | | Αλλοδαποί | | | | |
|------------------------|---------|-------|-------|----|-------|-----------|-------|-------|----|-------|
| | M | (SD) | t | df | Sig. | M | (SD) | t | df | Sig. |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 51,17 | 5,718 | 0,297 | 24 | 0,963 | 51,29 | 7,021 | 0,297 | 24 | 0,963 |
| Ανάγνωση | 53,00 | 7,249 | 0,407 | 24 | 0,687 | 51,63 | 9,378 | 0,407 | 24 | 0,687 |

Συγκρίνοντας τους δύο μέσους όρους όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα, οι μέσοι όροι στην ανάγνωση μεταξύ αλλοδαπών και ελλήνων δεν έχουν μεγάλη διαφορά αφού ο μέσος όρος των ελλήνων έχει τιμή 53,00 και για τους αλλοδαπούς 51,63. Αντίστοιχα στην φωνολογική ενημερότητα η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων είναι ακόμα μικρότερη με τους έλληνες μαθητές να σημειώνουν μέσο όρο 51,17 και οι αλλοδαποί 51,29. Αυτό από μόνο του μαρτυρά την μη στατιστική σημαντική διαφορά που αποδεικνύεται παραπάνω. Μάλιστα, αν συγκρίνουμε τους μέσους όρους της ανάγνωσης και της φωνολογίας στους έλληνες μαθητές θα παρατηρήσει κανείς ότι αν και σχετικά στο ίδιο επίπεδο, η ανάγνωση εμφανίζει μεγαλύτερες επιδόσεις (53,00) από εκείνες της φωνολογικής ενημερότητας (51,17). Αυτή η διαφορά δεν παρατηρείται στους αλλοδαπούς που εμφανίζουν παρόμοιους μέσους όρους και στην ανάγνωση (51,63) και στην φωνολογία (51,29). Ένα χαρακτηριστικό γράφημα που απεικονίζει την διαφορά των μέσων όρων επίδοσης στην ανάγνωση και την φωνολογία μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών βρίσκεται ακριβώς από κάτω (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Διαφορά μέσων όρων επίδοσης στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα σε Έλληνες και αλλοδαπούς.

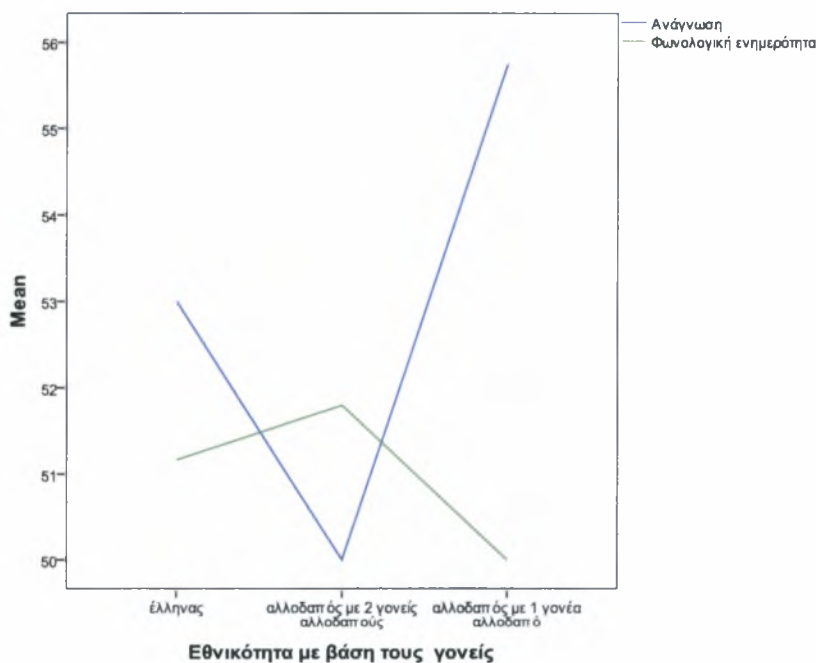
Σε μία πιο διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, διαχωρίστηκαν οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτούς με τους δύο γονείς από άλλες χώρες και σε αυτούς που ο ένας από τους δύο γονείς είναι αλλοδαπός. Η σύγκριση μέσων όρων περισσότερων ομάδων απαιτεί την αλλαγή της χρήσης του t-test σε ανάλυση ANOVA (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων). Διατυπώνουμε και πάλι τις υποθέσεις μας. Η μηδενική υπόθεση υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει διαφορά στην φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση μεταξύ ελλήνων, αλλοδαπών με τους δύο γονείς από άλλες χώρες και αλλοδαπών με γονείς που ο ένας από τους δύο κατάγεται από μία άλλη χώρα. Το αντίθετο διατυπώνεται στην εναλλακτική υπόθεση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ομάδων σύγκρισης δεν είχαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ούτε στην ανάγνωση ($F=0,752$, $p=0,483>0,05$) αλλά ούτε στην φωνολογική ενημερότητα ($F=0,108$, $p=0,898>0,05$), δεδομένα που απορρίπτουν την εναλλακτική υπόθεση και αποδέχονται την μηδενική. Στον πέμπτο πίνακα φαίνονται οι μη στατικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές ομάδες του δείγματός μας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της ανάγνωσης, οι έλληνες σε σχέση με τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς εμφανίζουν μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p=0,834>0,05$). Το ίδιο παρατηρείται και στην σχέση των ελλήνων με τους μαθητές με έναν από τους δύο

γονείς αλλοδαπό ($p=0,617>0,05$). Όσον αφορά την σχέση των δυο ομάδων αλλοδαπών στην ανάγνωση, το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό ($p=0,348>0,05$). Συνεχίζοντας με την φωνολογική ενημερότητα, οι έλληνες σε σχέση και με τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και με τον ένα γονέα αλλοδαπό, δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p=0,993>0,05$ και $p=0,992>0,05$ αντίστοιχα). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξαν και οι μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπούς σε σχέση με τους μαθητές με ένα γονέα από κάποια ξένη χώρα ($p=0,976>0,05$). Τα δεδομένα παρουσιάζονται και στον πίνακα 5.

Πίνακας 5
Σύγκριση Μέσων Όρων- Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA

| | Έλληνες | | | Αλλοδαποί με δύο γονείς αλλοδαπό | | | Αλλοδαποί με ένα γονέα αλλοδαπό | | | | | | | | |
|------------------------|---------|-------|-------|----------------------------------|-------|-------|---------------------------------|-------|----|-------|-------|-------|-------|---|-------|
| | M | (SD) | F | df | Sig. | M | (SD) | F | df | Sig. | | | | | |
| Φωνολογική Ενημερότητα | 51,17 | 5,718 | 0,108 | 2 | 0,898 | 51,80 | 6,426 | 0,108 | 2 | 0,898 | 50,00 | 9,309 | 0,108 | 2 | 0,898 |
| Ανάγνωση | 53,00 | 7,249 | 0,752 | 2 | 0,483 | 50,00 | 10,687 | 0,752 | 2 | 0,483 | 55,75 | 2,630 | 0,752 | 2 | 0,898 |

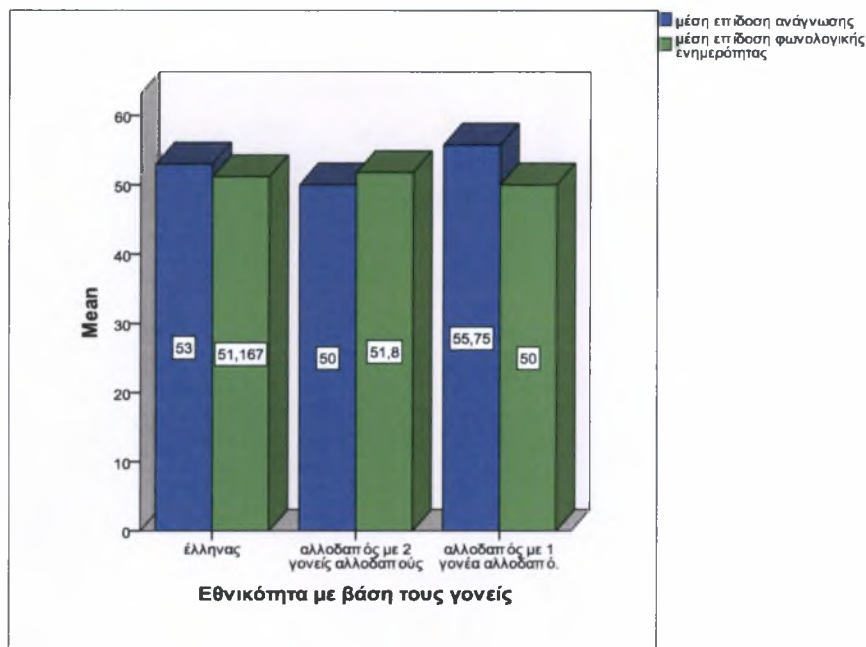
Όσον αφορά τους μέσους όρους επίδοσης οι έλληνες όπως φάνηκε και παραπάνω έχουν μέσο όρο επίδοσης στην ανάγνωση 53,00 που μειώνεται στο 50,00 στους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και αυξάνεται στους 55,75 στους μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό. Αντίστοιχα στην περίπτωση της φωνολογικής ενημερότητας οι έλληνες είχαν μέση επίδοση 51,167, οι μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπούς ελαφρά καλύτερη επίδοση με 51,68 και τέλος με χαμηλότερη επίδοση και από τις δύο ομάδες οι μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό με 50,00. Το γράφημα 6 έρχεται να επιβεβαιώσει με παραστατικό τρόπο τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης απεικονίζοντας τις διαφορές στις επιδόσεις στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα ανάμεσα στους έλληνες, στους μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπούς και στους μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό.



Γράφημα 6: Διαφορά μέσης επίδοσης σε ανάγνωση και φωνολογική ενημερότητα σε σχέση με την εθνικότητα με βάση τους γονείς.

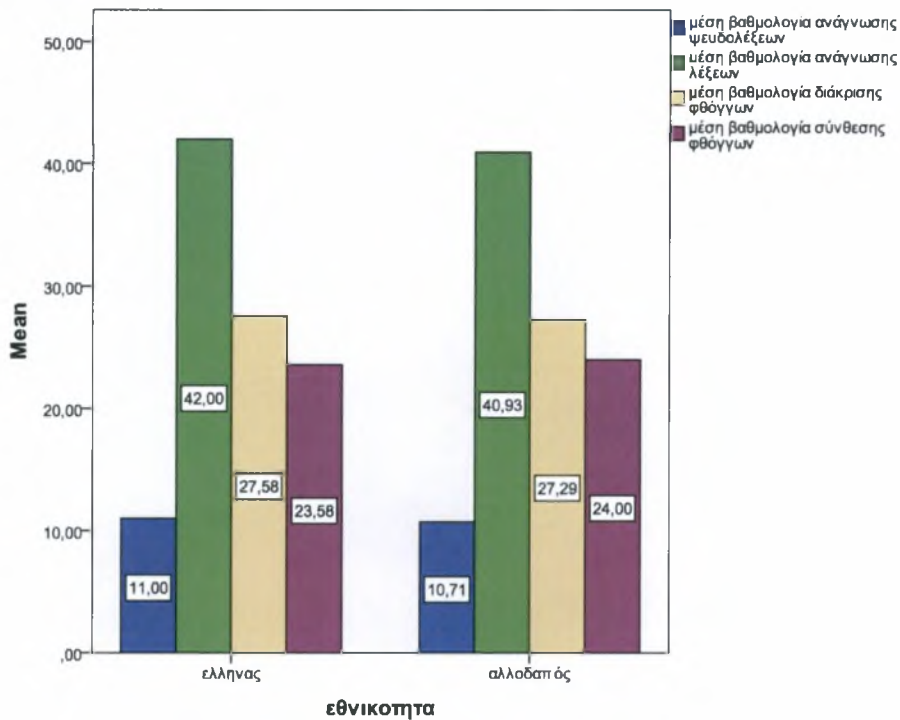
Επιπλέον, στο γράφημα 7 παρουσιάζονται για κάθε ομάδα οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση και την φωνολογία συγκριτικά. Παρατηρούμε ότι στις περιπτώσεις των ελλήνων και των αλλοδαπών με τον ένα γονέα από κάποια άλλη χώρα φαίνεται ότι η ανάγνωση είναι σε υψηλότερο επίπεδο (53,00 και 55,75 αντίστοιχα) από την φωνολογική ενημερότητα (51,167 και 50,00 αντίστοιχα) με την μεγαλύτερη διαφορά να εντοπίζεται στην δεύτερη περίπτωση (55,75 ανάγνωση με 50,00 φωνολογική

ενημερότητα). Στους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς φαίνεται ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι σε πιο υψηλά επίπεδα από εκείνα της ανάγνωσης (50,00 ανάγνωση και 51,68 φωνολογική ενημερότητα). Παρόλα αυτά αξίζει να παρατηρήσουμε ότι σε κάθε περίπτωση οι διαφορές που εντοπίζονται δεν είναι μεγάλες.



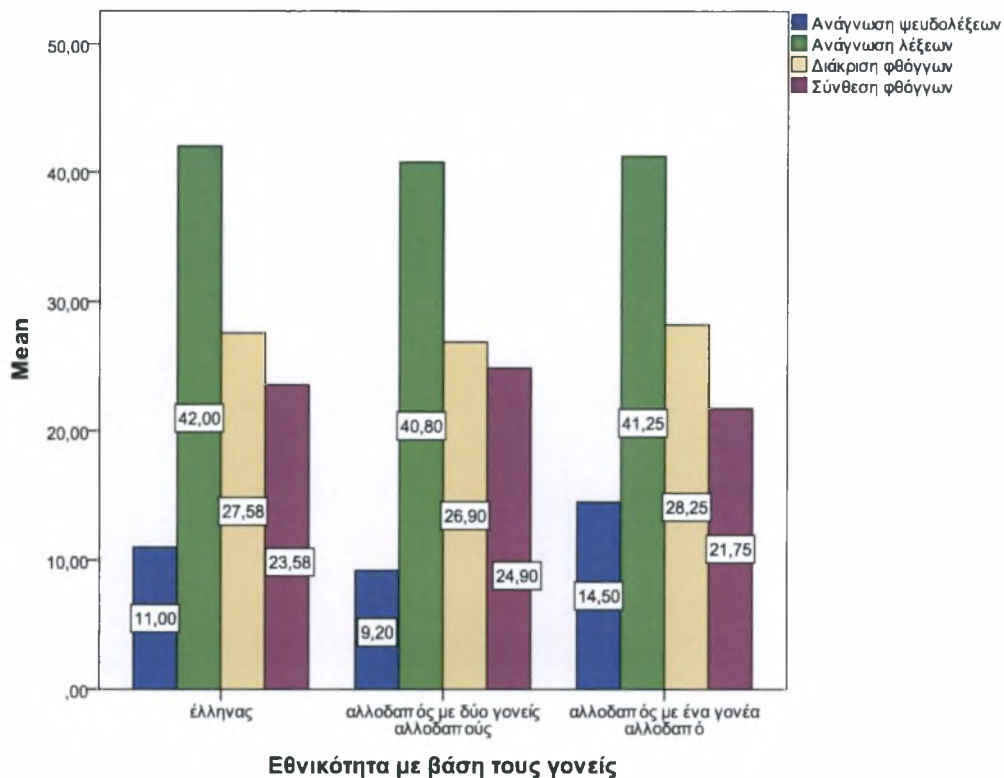
Γράφημα 7: Μέση επίδοση ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με την εθνικότητα με βάση τους γονείς.

Δεδομένου ότι μελετούμε μέσους όρους επίδοσης παρουσιάζει ενδιαφέρον και η μελέτη αυτών σε κάθε δοκιμασία που δόθηκε στο δείγμα. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας έλληνες και αλλοδαπούς, όπως φαίνεται και στο γράφημα 8, οι χαμηλότερες βαθμολογίες σημειώθηκαν στην ανάγνωση ψευδολέξεων με επιδόσεις 11,00 και 10,71 αντίστοιχα. Αντίθετα, στην ανάγνωση λέξεων σημειώθηκαν οι υψηλότερες βαθμολογίες με τους έλληνες να σημειώνουν μέση επίδοση 42,00 και τους αλλοδαπούς 40,93. Στην διάκριση και στην σύνθεση φθόγγων που συνιστούν την φωνολογική ενημερότητα οι επιδόσεις ήταν παρόμοιες, με τους έλληνες να έχουν μέση επίδοση 27,58 και 23,58 αντίστοιχα και τους αλλοδαπούς 27,29 και 24,00. Όπως μπορεί να γίνει εύκολα διακριτό οι διαφορές στις διαφορετικές δοκιμασίες μεταξύ αλλοδαπών και ελλήνων είναι πολύ μικρές με την μεγαλύτερη να σημειώνεται στην ανάγνωση των λέξεων.



Γράφημα 8: Μέση επίδοση στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και στην διάκριση και σύνθεση φθόγγων ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών

Διαχωρίζοντας τους αλλοδαπούς σε μαθητές που έχουν και τους δύο γονείς από άλλες χώρες και σ' αυτούς που έχουν μόνο τον ένα γονέα ξένο μελετήθηκαν και πάλι οι διαφορές μεταξύ των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 9 και πάλι οι χαμηλότερες βαθμολογίες εντοπίστηκαν στην ανάγνωση ψευδολέξεων με επιδόσεις για τους Έλληνες 11,00, για τους μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπούς 9,20 και για τους μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό 14,50. Αξίζει να σημειωθεί ότι την υψηλότερη επίδοση σε αυτήν την δοκιμασία την είχαν οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό. Επίσης, η ανάγνωση των λέξεων είχε τις υψηλότερες επιδόσεις συνολικά, με τους Έλληνες να έχουν την καλύτερη επίδοση με 42,00, ακολουθούν οι μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό με 41,25 και στο τέλος έχουμε τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς με 40,80. Όσον αφορά την διάκριση των φωνημάτων, την υψηλότερη επίδοση σημείωσαν οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό (28,25), οι Έλληνες ακολούθησαν με κοντινή μέση επίδοση (27,58) ενώ οι μαθητές και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς έφεραν τις χαμηλότερες επιδόσεις (26,90). Τέλος στην διάκριση των φωνημάτων πρωτοστατούν για πρώτη φορά οι μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς (24,90), οι Έλληνες είχαν μία μέση επίδοση της τάξης του 23,58 και οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό σημείωσαν την χαμηλότερη επίδοση με τιμή 21,75. Γενικά, αν και οι διαφορές που

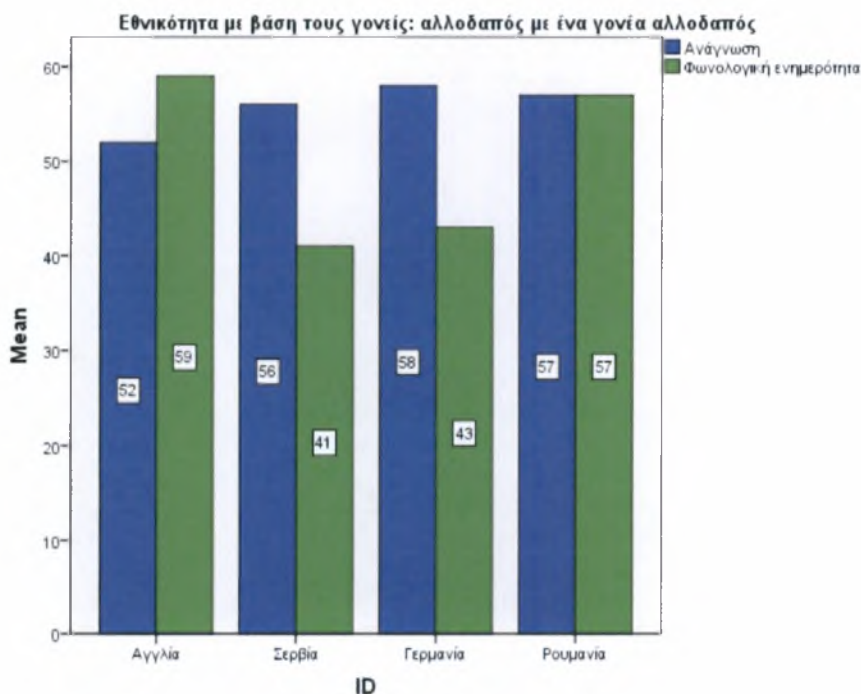


Γράφημα 9: Μέση επίδοση στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και στην διάκριση και σύνθεση φθόγγων σε σχέση με την εθνικότητα με βάση τους γονείς.

παρατηρούνται δεν είναι μεγάλες θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνολικά οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς κάτι που δεν διακρίνεται ξεκάθαρα σε σχέση με τους έλληνες μαθητές.

Κλείνοντας, αξίζει να παρατηρήσουμε τις επιδόσεις σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Για παράδειγμα όπως αναφέραμε στην μεθοδολογία στο δείγμα των αλλοδαπών υπήρχαν και δύο περιπτώσεις παιδιών που είχαν γεννηθεί στην Αλβανία. Θα έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις επιδόσεις τους. Ξεκινώντας από τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση ψευδολέξεων, σημείωσαν επιδόσεις 9,00 και 5,00 ο καθένας τους όταν ο μέσος όρος επίδοσης στους αλλοδαπούς ήταν 10,71. Στην ανάγνωση λέξεων οι επιδόσεις τους ήταν 38 και 30 με το μέσο όρο επίδοσης στους αλλοδαπούς να είναι 40,93. Στα συνολικά επίπεδα ανάγνωσης σημείωσαν βαθμολογίες 47 και 35 με μέσο όρο επίδοσης ανάγνωσης στους αλλοδαπούς 51,643. Επομένως ο ένας από τους δύο ήταν περισσότερο αδύναμος στην συνολική επίδοση της ανάγνωσης. Όσον αφορά την φωνολογική ενημερότητα, στην διάκριση φθόγγων τα αποτελέσματα έδειξαν επίδοση 26,00 και 25,00 σε σχέση με το μέσο όρο επίδοσης στους

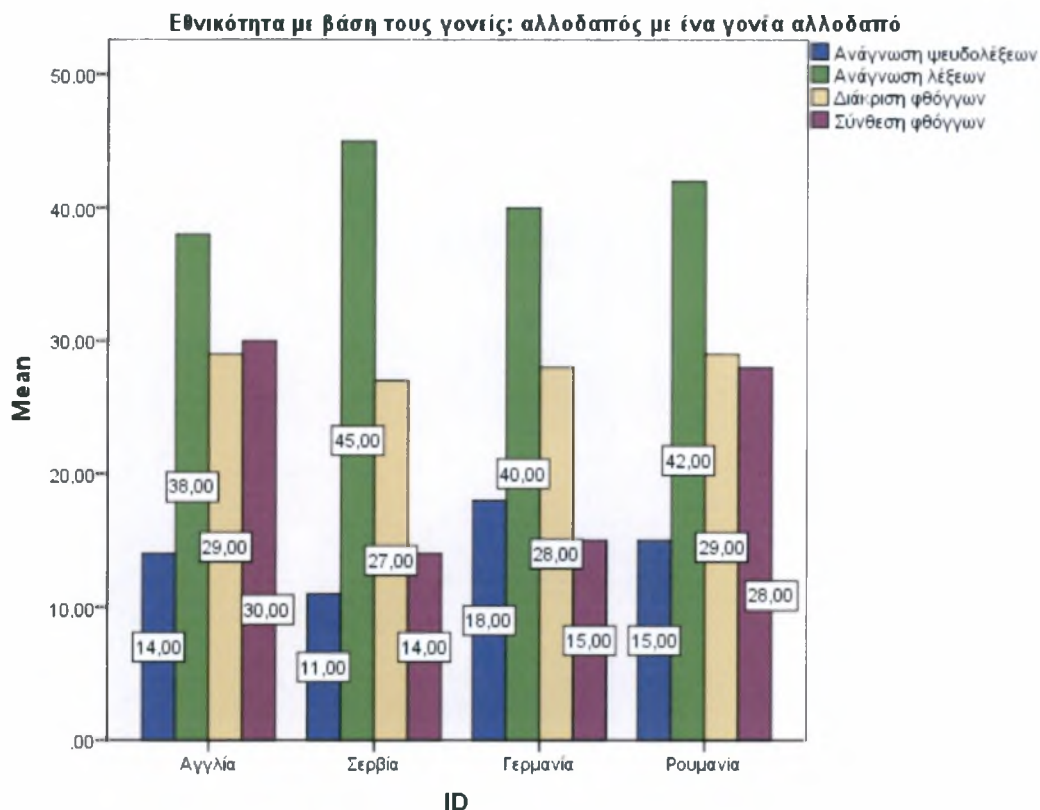
αλλοδαπούς 27,29 και στην σύνθεση, βαθμολογία 32,00 και 27,00 με τους αλλοδαπούς να σημειώνουν μέση βαθμολογία 24,00. Η συνολική μέση επίδοσή τους στην φωνολογική ενημερότητα ήταν 58,00 και 52,00 με εκείνη στους αλλοδαπούς να είναι 51,286. Επομένως, η φωνολογική ενημερότητα των δύο αυτών μαθητών συνολικά αλλά και στις διαφορετικές δοκιμασίες που τους δόθηκαν είχαν παρόμοιες ή και υψηλότερες από το μέσο όρο επίδοσης. Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε ότι από τις δύο περιπτώσεις αυτές, αυτός που συμπλήρωσε τις υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τον δεύτερο ήταν το παιδί που είχε έρθει στην Ελλάδα 7 χρονών. Τέλος, αξίζει να παρατηρήσουμε και τις διαφορές των μέσων όρων επίδοσης μεταξύ των μαθητών που ο ένας από τους δύο γονείς είναι αλλοδαπός. Όπως παρατηρούμε στο γράφημα 10, τα επίπεδα της ανάγνωσης κυμάνθηκαν σε παρόμοιες τιμές με την Γερμανία να πρωτοστατεί (58,00) και να ακολουθούν η Ρουμανία (57,00), η Σερβία (56,00) και τέλος η Αγγλία (52,00).



Γράφημα 10: Επιδόσεις ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας με βάση τις διαφορετικές εθνικότητες

Αν και η Αγγλία σημείωσε την χειρότερη επίδοση στην ανάγνωση, στην φωνολογική ενημερότητα δεν συμβαίνει το ίδιο αφού σημειώνει την υψηλότερη επίδοση (59,00). Πολύ κοντά σε αυτήν είναι η επίδοση της Ρουμανίας (57,00) και μετά ακολουθούν αρκετά χαμηλότερα η Γερμανία (43,00) και η Σερβία (41,00). Παρατηρώντας και τα δεδομένα στο γράφημα 11 για τις επιδόσεις στις διαφορετικές δοκιμασίες η Γερμανία

έχει την καλύτερη ανάγνωση ψευδολέξεων (18,00) σε σχέση με την Ρουμανία (15,00) και την Αγγλία (14,00) που απέχουν ελαφρά και την Σερβία που σημειώνει την χαμηλότερη βαθμολογία (11,00). Η Σερβία αν και έχει την χαμηλότερη βαθμολογία στην ανάγνωση ψευδολέξεων δεν συμβαίνει το ίδιο στην ανάγνωση των λέξεων που σημειώνει την μεγαλύτερη επίδοση (45,00).



Γράφημα 11: Η επίδοση στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και στην σύνθεση και διάκριση φθόγγων με βάση τις διαφορετικές εθνικότητες.

Ακολουθεί η Ρουμανία (42,00), η Γερμανία (40,00) και τελευταία η Αγγλία (38,00). Όσον αφορά την φωνολογική ενημερότητα, στην διάκριση φθόγγων οι επιδόσεις των μαθητών κινείται σε παρόμοια επίπεδα με την Αγγλία και την Ρουμανία να ισοβαθμούν (29,00) και με ελάχιστη διαφορά η Γερμανία (28,00) και η Σερβία (27,00). Τέλος, στην δοκιμασία της σύνθεσης των φθόγγων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Αγγλία μαζί με την Ρουμανία σημείωσαν τις υψηλότερες τιμές (30,00 και 28,00 αντίστοιχα) διατηρώντας τα προηγούμενα επίπεδα της διάκρισης των φθόγγων και κατ' επέκταση της φωνολογικής ενημερότητας υψηλά. Αντίθετα, η Γερμανία και η Σερβία σημειώνουν χαμηλά επίπεδα στην διάκριση φθόγγων (15,00 και 14,00 αντίστοιχα) δημιουργώντας μία μεγάλη διαφορά με εκείνα τα επίπεδα της διάκρισης.

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, σ' αυτό το κομμάτι παρουσιάστηκαν ποσοτικά δεδομένα όπως αυτά βγήκαν από την ερευνητική διαδικασία. Έγινε μία προσπάθεια αξιοποίησης αυτών όσο το δυνατόν αναλυτικότερα και καλύτερα για να δοθούν αξιολογικά αποτελέσματα. Παρακάτω θα γίνει μία σύνθεση αυτών προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα που θα τα εντάξουμε και θα τα στηρίξουμε βιβλιογραφικά.

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέχρι στιγμής δόθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης σε σχέση με την διγλωσσία και τις μαθησιακές δυσκολίες. Ξεκινήσαμε από την ανάλυση των μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας όπως αυτή τοποθετείται στο σήμερα. Στη συνέχεια δόθηκε έμφαση στην σχέση της φωνολογίας και της ανάγνωσης ευρύτερα διευκρινίζοντας αρχικά τι είναι η ανάγνωση και τι η φωνολογία. Έπειτα, έγινε μία συσχέτιση της φωνολογίας και της ανάγνωσης με την διγλωσσία ενώ στο τέλος αναλύθηκε αυτή με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό κομμάτι με την διατύπωση του σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας περάσαμε στην μεθοδολογία αυτής. Σε ένα δείγμα 26 παιδιών της τρίτης τάξης του δημοτικού που χωρίστηκαν σε 14 αλλοδαπούς μαθητές και σε 10 έλληνες δόθηκαν δοκιμασίες που μετρούσαν την ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας ήταν ποικίλα. Σ' αυτήν την ενότητα θα τα αναλύσουμε και θα τα συζητήσουμε καταλήγοντας σε κάποια βασικά συμπεράσματα δίνοντας και ερευνητικά δεδομένα που είτε τα στηρίζουν είτε όχι.

Ξεκινώντας από τα περιγραφικά στατιστικά δεδομένα παρατηρήσαμε ότι τα δεδομένα από την ανάγνωση και την φωνολογία συνολικά έδειξαν ότι οι αλλοδαποί σε γενικές γραμμές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους έλληνες. Γενικά αυτό μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτό δεδομένου ότι οι δοκιμασίες δίνονται στην δεύτερη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών γεγονός που τα φέρνει σε μειονεκτική θέση στην επεξεργασία από τους έλληνες που ανταπεξέρχονται στην δική τους γλώσσα. Οπότε η εξοικείωση και η εξάσκηση με την γλώσσα ενδεχομένως είναι διαφορετική. Αυτό αλλάζει στην περίπτωση της φωνολογίας όπου στην διάκριση των φωνημάτων οι αλλοδαποί υπερείχαν. Έρευνες (βλ.Bruck & Genesee, 1995·Campbell & Sais, 1995·Rubin & Turner, 1989) υποστηρίζουν αυτά τα αποτελέσματα και αναφέρουν ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε περισσότερες από μία γλώσσα θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μονόγλωσσους συνομηλικούς τους σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας. Παρά τις διαφορές αυτές στην επίδοση αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφορές μεταξύ των επιδόσεων δεν ήταν μεγάλες. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί αφενός από το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και αφετέρου γιατί σχεδόν όλα τα δίγλωσσα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και είχαν έρθει σε επαφή

με την γλώσσα ήδη από μικρή ηλικία. Διαχωρίζοντας το δείγμα των αλλοδαπών σε μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και σε μαθητές με ένα γονέα αλλοδαπό φάνηκε ότι οι χαμηλότερες βαθμολογίες των μαθητών με ένα γονέα αλλοδαπό ήταν ίδιες ή πιο υψηλές από εκείνες των μαθητών με δύο γονείς αλλοδαπούς και των ελλήνων συνομηλίκων τους. Αντίθετα, οι υψηλότερες επιδόσεις τους δεν έφταναν εκείνες των συνομηλίκων τους με δύο γονείς αλλοδαπούς και κατ' επέκταση των ελλήνων μαθητών. Πώς μπορεί να εξηγούνται αυτά τα αποτελέσματα; Πιθανότατα το μικρό δείγμα των μαθητών με ένα γονέα αλλοδαπό δεν μας δίνει περισσότερες πληροφορίες έτσι ώστε να δούμε αν αυτό το περιορισμένο εύρος τιμών που παρατηρείται εδώ διευρύνεται με την αύξηση του δείγματος. Η παραπάνω διερεύνηση αυτού του ερωτήματος θα μπορούσε να μας δώσει περισσότερες απαντήσεις και διευκρινίσεις.

Συσχέτιση

Στα αποτελέσματα που αναλύθηκαν παραπάνω εξετάσαμε και την περίπτωση της συσχέτισης. Θέλαμε να δούμε αρχικά αν προκύπτει σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας ως ανεξάρτητης μεταβλητής και της ανάγνωσης ως εξαρτημένης στους έλληνες και τους αλλοδαπούς. Όπως καταγράφηκε και στα αποτελέσματα παρατηρήθηκε μία υψηλή συσχέτιση της φωνολογίας με την ανάγνωση στους έλληνες. Η σχέση αυτή υποστηρίζει ότι όταν αναπτύσσεται η φωνολογία επηρεάζεται θετικά και η ανάπτυξη της ανάγνωσης. Βιβλιογραφικά αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την στιγμή που πλήθος ερευνών (βλ. Bishop & Adams, 1990` Catts, 1991` Levy, Capozzi, Fabrizi & Sechi, 1982;) υποστηρίζουν αυτήν την στενή σχέση που παρατηρείται μεταξύ της αναγνωστικής επιτυχίας και της φωνολογικής ενημερότητας. Για παράδειγμα η έρευνα των Savage και Frederickson (2005) βρήκε ότι όλες οι δοκιμασίες που εξέταζαν την φωνολογία είχαν πολύ ισχυρή συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα και ανάπτυξη. Ο εντοπισμός αυτής της σχέσης σε τυπικό πληθυσμό μας δίνει την δυνατότητα να ανακαλύψουμε τα πιθανά ελλείμματα που οδηγούν και τα παιδιά σε μαθησιακά προβλήματα. Αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται στην κατάκτηση της ανάγνωσης τότε πιθανότατα εμφανίζει και ελλείμματα στην φωνολογική του ενημερότητα με βάση πάντα την σχέση που έχει υποστηριχθεί και εδώ αλλά και ευρύτερα. Έρευνα που χρησιμοποίησε σαν δείγμα παιδιά με δυσλεξία τετάρτης μέχρι έκτης δημοτικού και τυπικής ανάπτυξης δευτέρας

τάξης δημοτικού ήταν εκείνη των Elbro και Jensen (2005) όπου τα δυσλεξικά παιδιά είχαν χαμηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα. Τα ευρήματα αυτά δίνουν την δυνατότητα περιγραφής των χαρακτηριστικών των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα μαθησιακά και κατ' επέκταση των παιδιών που εμφανίζουν σοβαρά μαθησιακά ελλείμματα. Στην Ελλάδα ο Πόρποδας (1989·1991·1992β·1992·1999) κυρίως, ήταν αυτός που ασχολήθηκε με την σχέση της φωνολογίας και της εκμάθησης αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Ενδεικτικά η τελευταία έρευνά του (1999) χρησιμοποίησε δείγμα παιδιά πρώτης τάξης δημοτικού και τα χώρισε σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Στο κομμάτι της ανάγνωσης βρήκε ότι στην αποκωδικοποίηση όλα τα παιδιά είχαν υψηλές επιδόσεις με προβλήματα που εντοπίστηκαν μόνο στην ταχύτητα επεξεργασίας. Στην περίπτωση της φωνολογίας όμως τα πράγματα άλλαξαν. Οι μαθητές που δεν εμφάνιζαν προβλήματα έδωσαν σημαντικά αποτελέσματα. Αντίθετα η ικανοποιητική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ήρθε σε αντίθεση με την επίδοσή τους στην φωνολογική επεξεργασία που ήταν σημαντικά χαμηλότερη από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Προσθέτοντας και μία πιο πρόσφατη έρευνα από εκείνες του Πόρποδα, οι Constantinidou και Stainthorpe (2009) εξέτασαν την αναγνωστική ευχέρεια και η σχέση αυτής με την φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης. Βρήκαν ότι οι κακοί αναγνώστες είχαν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας. Επομένως, η σχέση που παρατηρήθηκε παραπάνω αποδεικνύεται και εδώ δεδομένου ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν παρόμοιες επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα ενώ αντίθετα όπως φαίνεται από την δεύτερη έρευνα των Constantinidou και Stainthorpe (2009) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κακές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην φωνολογική ενημερότητα. Συμβαίνει όμως και το ίδιο για τους αλλοδαπούς μαθητές;

Όπως παρουσιάστηκε και στα αποτελέσματα η σχέση που παρατηρήθηκε στους έλληνες μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής επιτυχίας δεν επαληθεύτηκε στην περίπτωση των αλλοδαπών συνομηλίκων τους. Η συσχέτιση που σημειώθηκε στο δικό μας δείγμα ήταν ανύπαρκτη που υποδηλώνει ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης δεν σημαίνει απαραίτητα και την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Αυτό δυστυχώς δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά. Στην προκειμένη περίπτωση δεν μας ενδιαφέρει η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και της

ανάγνωσης σε έναν πληθυσμό που απλά μιλάει μία άλλη γλώσσα, αλλά μας ενδιαφέρει η σχέση αυτή σε ένα πληθυσμό που χρησιμοποιεί μία άλλη γλώσσα σε ένα ξένο πλαίσιο. Κοινώς, οι έρευνες που υποστηρίζουν ή όχι τα αποτελέσματά μας δεν αφορούν μελέτες δειγμάτων στην γλώσσα τους όπως παραπάνω αλλά δειγμάτων που μιλούν την γλώσσα τους σε μία ξένη χώρα και καλούνται να ανταποκριθούν σε δύο διαφορετικά γλωσσικά και γραφοφωνημικά συστήματα. Για παράδειγμα, οι Saiegh-Haddad και Geva (2007) που εξέτασαν την σχέση της φωνολογικής και μορφολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές αγγλικών και αραβικών βρήκαν την σημαντική συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας. Αντίστοιχα, οι Leafstedt και Gerber (2005) που μελέτησαν μονόγλωσσους άγγλους και δίγλωσσους άγγλους-ισπανούς μαθητές βρήκαν ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση και στις δύο γλώσσες. Μάλιστα, οι Comeu, Cormier, Grandmaison and Lacroix (1999) εξέτασαν την συμβολή της φωνολογικής ενημερότητας της πρώτης γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στην δεύτερη γλώσσα. Στην έρευνά τους η πρώτη γλώσσα ήταν τα αγγλικά και η δεύτερη τα γαλλικά. Σε ένα δείγμα 122 παιδιών της πρώτης, τρίτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού βρήκαν ότι η φωνολογική ενημερότητα στα αγγλικά έχει πολύ ισχυρή συσχέτιση με την ανάπτυξη της ανάγνωσης στα γαλλικά και αντίστροφα. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η έρευνα δεν συμφωνεί και τόσο με τα αποτελέσματά μας. Πιθανότατα αυτό να εξηγείται είτε εξαιτίας του μικρού δείγματος είτε εξαιτίας του γλωσσικού υπόβαθρου των παιδιών. Άλλωστε όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή η μητρική γλώσσα μπορεί να παίζει ρόλο στην ανάπτυξη ή όχι την ανάγνωσης και της φωνολογίας.

Εξετάζοντας τις παραπάνω σχέσεις σε μεγαλύτερο βάθος θελήσαμε να μελετήσουμε αν οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν στα αποτελέσματά μας είχαν και προβλεπτική αξία. Συγκεκριμένα μελετήθηκε αν και κατά πόσο η φωνολογική ενημερότητα επηρεάζει την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Η προβλεπτική σχέση όπως φάνηκε δεν ήταν ισχυρή αλλά μέτρια στην περίπτωση των ελλήνων ενώ στην περίπτωση των αλλοδαπών όπως ήταν αναμενόμενο από την συσχέτιση που βρέθηκε παραπάνω, ήταν ανύπαρκτη. Το δείγμα των ελλήνων μαθητών που συμπεριλάβαμε στην έρευνα, μας έδειξε ότι με το επίπεδο της φωνολογικής του ενημερότητας μπορούμε μεν να κάνουμε μία πρόβλεψη για το επίπεδο της ανάγνωσης αλλά όχι ασφαλή δε. Στους αλλοδαπούς αντίστοιχα δεν μπορεί να γίνει καμία πρόβλεψη για τις επιδόσεις της ανάγνωσης με βάση την φωνολογική ενημερότητα. Παρόλα αυτά η

έρευνα πάλι μας διαψεύδει δεδομένου ότι υποστηρίζει ακράδαντα την θέση ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής επιτυχίας ενώ παράλληλα υποστηρίζουν και την αιτιώδη σχέση μεταξύ τους. Οι Heath και Hogben (2004), οι Savage και Frederickson (2005) και οι Sprugenic και Hoien (2003) είναι κάποιοι που στηρίζουν την θέση ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για την επίτευξη της γρήγορης και ακριβούς ανάγνωσης. Μάλιστα σύνολο ερευνών Bradley & Bryant, 1983, Hatcher & Hulme, 1999, Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995, Hulme et al., 2002, Muter et al. 1998, Nation & Hulme, 1997) υποστηρίζουν ότι το φωνημικό επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί καλύτερο προβλεπτικό δείκτη για την αναγνωστική επίδοση. Και όταν λέμε φωνημικό επίπεδο εννοούμε όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή την ανάλυση της λέξης με βάση το φώνημα, δηλαδή την μικρότερη μονάδα της φωνολογίας. Κι αυτό υποστηρίζεται καθώς για την επιτυχή ανάγνωση απαιτείται η δημιουργία αντιστοιχιών μεταξύ ορθογραφικών αναπαραστάσεων με γραφήματα και φωνολογικών αναπαραστάσεων με φωνήματα (Harm & Seidenberg, 1999, Hulme et al., 2002, Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996, Seidenberg & McClelland, 1989). Οι δοκιμασίες που δόθηκαν στην δική μας έρευνα για την φωνολογική ενημερότητα βασίζονταν πάνω στην επεξεργασία φωνημάτων. Συμπεριλαμβάνοντας και ελληνικά δεδομένα ο Πόρποδας στην έρευνά του (1999) διαπίστωσε ότι η φωνημική ενημερότητα είναι ένα από τους βασικούς καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας των ελληνικών λέξεων. Όπως όμως αναφέραμε και προηγουμένως πέραν του προβλεπτικού ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην αναγνωστική ανάπτυξη παρατηρείται ερευνητικά και η αιτιώδης σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Αυτό προσπάθησε να υποστηριχθεί με την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων στην ανάγνωση και την φωνολογία δειγμάτων πριν και μετά από παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονταν στην ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων. Οι Schneider, Ennemoser, Roth και Kupert (1999) προσπάθησαν να υποστηρίξουν αυτήν την αιτιώδη σχέση εξετάζοντας τις επιδράσεις της εκπαίδευσης της φωνολογικής ενημερότητας σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι παιδιά που ήταν χωρισμένα σε ομάδες χαμηλού, μέσου και υψηλού επιπέδου εμφάνισαν σημαντική βελτίωση και μάλιστα με μακρόχρονα αποτελέσματα. Ειδικά τα παιδιά που ανήκαν στο πιο χαμηλό επίπεδο

εμφάνισαν καλύτερες αναγνωστικές και ορθογραφικές επιδόσεις σε σχέση με μία τυχαία ομάδα ελέγχου. Επομένως, ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο να αναπτύξουν τα παιδιά μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα αναγνωστικά ελλείμματα. Αυτό, δυστυχώς εδώ δεν επιβεβαιώθηκε.

Αυτή η θέση δεν υποστηρίζεται μόνο στους μονόγλωσσους αλλά και στους δίγλωσσους πληθυσμούς. Οι Hutchinson, Whiteley, Smith, και Connors (2004) μελέτησαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με την εξέλιξη της μάθησης της ανάγνωσης σε παιδιά με αγγλο-ασιατικές ρίζες με τα αγγλικά σαν δεύτερη γλώσσα και σε μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Σε γενικές γραμμές βρήκαν ότι η αξιολόγηση της φωνολογίας ήταν χρήσιμη για την ανάδειξη της αναγνωστικής ικανότητας και στις δύο ομάδες παιδιών. Κατά τους Geva και Zadeh (2006) η φωνολογική ενημερότητα, αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάγνωση λέξεων και κειμένου σε μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά παρουσιάζοντας ίδια δεδομένα με μονόγλωσσους μαθητές. Παράλληλα έρευνες που παρακολουθούσαν σε βάθος χρόνου τις επιδόσεις των δειγμάτων τους στην φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση εντόπισαν τον σημαντικό προβλεπτικό ρόλο της φωνολογίας στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και μάλιστα και για την μητρική αλλά και για την δεύτερη γλώσσα (Chiappe, Siegel & Wade-Woolley, 2002·Muter & Diethelm, 2001) και κυρίως σε αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα (Lafrance & Cottardo, 2005· Smythe, Everatt, Al-Menaye, He, Capellini, Gyarmathy & Siegel, 2008). Οι Fumes και Samuelsson (2010) αν και υποστήριξαν την προβλεπτική σχέση της φωνολογίας με την αναγνωστική επιτυχία ειδικά σε περιπτώσεις που η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιεί ένα περισσότερο διαυγές ορθογραφικό σύστημα βρήκαν ότι μετά την πρώτη τάξη του δημοτικού αυτή η σχέση σταμάτησε να παρατηρείται γεγονός που δεν παρατηρήθηκε στα αγγλικά που χρησιμοποιεί σαν γλώσσα ένα λιγότερο διαυγές ορθογραφικό σύστημα. Ίσως αυτή να είναι και η μοναδική έρευνα που μπορεί να εξηγήσει το φαινόμενο της ανύπαρκτης σχέσης που βρέθηκε στην δική μας έρευνα. Δεδομένου ότι τα ελληνικά είναι μία γλώσσα που έχει ένα ορθογραφικό σύστημα που εμφανίζει μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος και στην έρευνά μας αποτελούσε την δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα που μάλιστα βρισκόταν στην τρίτη τάξη του δημοτικού θα μπορούσαν να εξηγήσουν γιατί δεν παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης. Κλείνοντας το κομμάτι αυτό οι Nag-

Arulmani, Reddy και Buckley (2003) υποστηρίζοντας την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών φάνηκε ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση που βασίζεται στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα ακόμα και σε πολύγλωσσους πληθυσμούς με αναγνωστικά ελλείμματα χωρίς όμως να φτάνουν σε επίπεδο του τυπικού πολύγλωσσου πληθυσμού.

Συνεχίζοντας με τις συσχετίσεις, θεωρήσαμε ότι θα παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να διαχωρίζαμε το αλλοδαπό δείγμα σε μαθητές που και οι δύο γονείς τους είναι από άλλες χώρες και σε αυτούς που ο ένας από τους δύο γονείς είναι αλλοδαπός. Τυχαίνει το δείγμα με τους μαθητές που και οι δύο γονείς να είναι αλλοδαποί να προέρχονται μόνο από μία χώρα, την Αλβανία. Αναλύοντας λοιπόν την συσχέτιση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας μετά τον διαχωρισμό του δείγματος των αλλοδαπών τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά από τα προηγούμενα. Οι μαθητές με τους δυο γονείς αλλοδαπούς βρέθηκε να έχουν μία θετική συσχέτιση μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας αν και χαμηλού βαθμού. Προηγουμένως όμως είδαμε ότι αυτή η συσχέτιση ήταν ανύπαρκτη στο σύνολο του δείγματος των αλλοδαπών. Στην περίπτωση αυτή τα ευρήματά μας, έρχονται πιο κοντά σε αυτά που υποστηρίζει η έρευνα όπως αυτό υποστηρίχθηκε και παραπάνω. Αν και όχι ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση παρόλα αυτά υπάρχει. Η ομοιογένεια της καταγωγής του δείγματος δηλαδή το γεγονός ότι σ' αυτήν την περίπτωση όλοι οι μαθητές προερχόντουσαν από αλβανική καταγωγή πιθανότατα να ευθύνεται γι αυτήν την σχέση. Από την στιγμή που οι μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς αντιμετώπιζαν το ίδιο ορθογραφικό σύστημα αξιοποιώντας γλωσσικά χαρακτηριστικά και από την αλβανική και την ελληνική γλώσσα αφού οι δεξιότητες της πρώτης γλώσσας μεταφέρονται στην ανάπτυξη της ανάγνωσης στην δεύτερη γλώσσα (Mumtaz & Humphreys, 2001), τα παιδιά επεξεργάστηκαν με παρόμοιο τρόπο τις δοκιμασίες ανάγνωσης και φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι έδωσαν αποτελέσματα που συμφωνούν περισσότερο απ' ότι όταν το δείγμα των αλλοδαπών περιλάμβανε και άλλες εθνικότητες.

Παράλληλα, στους μαθητές με έναν από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα βρέθηκε πιο υψηλή συσχέτιση από εκείνη του άλλου δείγματος αλλά αρνητική. Η αρνητική συσχέτιση υποδηλώνει ότι όταν αυξάνεται η μία μεταβλητή μειώνεται η άλλη (Ρουσσός & Τσαούσης, 2002). Αυτό σημαίνει ότι όταν αναπτύσσεται η ανάγνωση μειώνεται η φωνολογική ενημερότητα και το αντίστροφο. Αυτή η σχέση αξίζει περαιτέρω διερεύνησης δεδομένου ότι το δείγμα μας στην προκειμένη έρευνα

δεν ήταν μεγάλο για να είναι και αντιπροσωπευτικό. Παρόλα αυτά μία ενδεχόμενη εξήγηση αυτού του αποτελέσματος να έχει να κάνει με την διαφορετικότητα των εθνικοτήτων και κατ' επέκταση των ορθογραφικών συστημάτων που τις ακολουθούν. Αφού το γλωσσικό πλαίσιο παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην φωνολογία και την ανάγνωση ο κάθε ένας μαθητής που έχει και διαφορετικό γραφοφωνημικό υπόβαθρο πιθανότατα να επηρεάζει και τον τρόπο επεξεργασίας του γραφοφωνημικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας. Έτσι δεν υπάρχει μία συμφωνία στις επιδόσεις αυτών. Οι Stuart-Smith και Martin (1991,1999) επικεντρωμένοι στην φωνολογική ενημερότητα σύγκριναν αυτήν σε δίγλωσσους μαθητές και στις δύο γλώσσες. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα μπορεί και να ποικίλει στις διαφορετικές γλώσσες εξαιτίας της επίδρασης ειδικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών γλωσσών. Αν και η συγκεκριμένη έρευνα δεν παρουσιάζει συσχέτιση μεταξύ ανάγνωσης και φωνολογίας παρόλα αυτά μπορεί να δώσει μία εικόνα όσον αφορά την επίδραση των διαφορετικών γλωσσών πάνω στις επιδόσεις τους. Στην έρευνα των Goswami, Porpodas, και Wheelwright (1997) μελετήθηκαν οι επιδόσεις Άγγλων και Ελλήνων 7,8 και 9 ετών στην ανάγνωση ψευδολέξεων. Οι Έλληνες σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους Άγγλους. Υποστήριξαν ότι η αναγνωστική ανάπτυξη είναι πιο γρήγορη σε γλώσσες όπου τα ορθογραφικά συστήματά τους στηρίζονται περισσότερο στην αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος και δεν αντιμετωπίζουν θέμα ασυνέπειας. Το πρόβλημα της ασυνέπειας αναφέρεται στο γεγονός ότι κάποιες ορθογραφικές μονάδες έχουν διαφορετικές προφορές και κάποιες φωνολογικές μονάδες έχουν πολλαπλές ορθογραφίες (Glushko, 1979; Seidenberg & McClelland, 1989; Ziegler, Stone, & Jacobs, 1997, στον Ziegler & Goswami, 2005). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις υποθέτεται η αργή αναγνωστική ανάπτυξη (Ziegler & Goswami, 2005). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο βαθμός της ασυνέπειας αυτής ποικίλει μεταξύ των γλωσσών και για διαφορετικούς τύπους ορθογραφικών μονάδων (Ziegler & Goswami, 2005). Αυτή η ποικιλία υποδηλώνει και ότι θα υπάρξουν διαφορές στην αναγνωστική ανάπτυξη μεταξύ των γλωσσών (Ziegler & Goswami, 2005). Επιπλέον, οι Bialystok και οι συνεργάτες του (2003) τόνισαν ότι η διγλωσσία δεν βοηθάει περισσότερο την φωνολογική ενημερότητα απ' ό,τι η επεξεργασία ενός μοναδικού ορθογραφικού συστήματος από μονόγλωσσο πληθυσμό ενώ παράλληλα τονίζει ότι όταν δύο γλώσσες διαφέρουν αρκετά τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην φωνολογία από γλώσσες που μπορεί να μοιάζουν.

Τέλος, οι Wade-Woolley και Geva (2000) με την έρευνά τους κατέληξαν ότι αν και η φωνολογική ανάπτυξη είναι προαπαιτούμενη για την αναγνωστική επίτευξη και στις δύο γλώσσες υπάρχουν ιδιαίτερα φωνολογικά στοιχεία της δεύτερης γλώσσας μπορούν να δυσκολέψουν τους αρχάριους αναγνώστες.

Κλείνοντας με τις συσχετίσεις, προχωρώντας σε ένα δεύτερο επίπεδο όπως έγινε και στην περίπτωση των ελλήνων και των αλλοδαπών, μελετήσαμε και αν μπορεί να διατυπωθούν και προβλέψεις σχετικά με τις επιδόσεις της ανάγνωσης δεδομένου ότι παίρνουμε σαν ανεξάρτητη μεταβλητή την φωνολογικής ενημερότητα. Τα αποτελέσματα εδώ δεν άλλαξαν στην περίπτωση των αλλοδαπών με τους δύο γονείς αλλοδαπούς αφού η προβλεπτική σχέση που βρέθηκε ήταν ανύπαρκτη. Αντίθετα στην περίπτωση των μαθητών με έναν από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα η προβλεπτική σχέση είναι χαμηλή. Οι Wade-Woolley και Geva (2000) έρχονται να καταρρίψουν τα αποτελέσματα των μαθητών με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και να υποστηρίξουν σε κάποιο βαθμό αυτά των συνομηλίκων τους με ένα από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα. Υποστήριξαν την αλληλοεξάρτηση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας και στις δύο γλώσσες καθώς και την προβλεπτική σχέση της πρώτης με την δεύτερη. Πλήθος ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω υποστηρίζουν αυτήν την σχέση γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση αυτών των αποτελεσμάτων με ένα μεγαλύτερο δείγμα.

Διαφορά μέσων όρων

Πέραν από την μελέτη της συσχέτισης που αναλύθηκε στα αποτελέσματα εξετάστηκε και διαφορά των μέσων όρων επίδοσης στην φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση που σημείωσαν οι έλληνες και οι αλλοδαποί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στην περίπτωση της φωνολογικής ενημερότητας ούτε σ' αυτήν της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι έλληνες και οι αλλοδαποί επεξεργάζονται δεδομένα στα ελληνικά σημειώνουν επιδόσεις στην ανάγνωση και στη φωνολογική ενημερότητα που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους ιδιαίτερα.

Στις φωνολογικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν ξεχωριστά στο δείγμα μας, δηλαδή στην διάκριση και στην σύνθεση φθόγγων, βρέθηκαν παρόμοιες επιδόσεις και στις δύο ομάδες του δείγματος με ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους που επιβεβαιώνουν τις επιδόσεις στο σύνολο της φωνολογικής ενημερότητας. Οι έρευνες

υποστηρίζουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και μάλιστα ειδικά όσον αφορά τις φωνολογικές δεξιότητες (βλ. Everatt et. al, 2000·Frederickson & Frith, 1998·Miller, Guron & Lungberg, 2003). Ειδικότερα, οι Guron και Lundberg (2003) δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα με δείγμα μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές με τα σουηδικά σαν δεύτερη γλώσσα. Οι Hutchinson, Whiteley, Smith, και Connors (2004) προσπάθησαν να δουν αν η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων ήταν χρήσιμη για την ανάδειξη δυσκολιών δυσλεξικού τύπου σε δίγλωσσα παιδιά. Και οι δύο ομάδες των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών στο δείγμα τους είχαν παρόμοια αποτελέσματα μεταξύ των αξιολογήσεων της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας. Συμπεριλαμβάνοντας και ελληνική έρευνα, η Δεδε (2006) βρήκε ότι δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά στην προσχολικής τους ηλικία δεν εμφανίζουν διαφορές στις επιδόσεις τους στην φωνολογική ενημερότητα τονίζοντας ότι αν κάποιος δίγλωσσος μαθητής σημειώσει χαμηλές τιμές στην φωνολογία πιθανότατα να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα στην δική μας έρευνα αν και με πολύ μικρές διαφορές στην ανάγνωση οι έλληνες είχαν ελάχιστη καλύτερη επίδοση από τους αλλοδαπούς ενώ στην φωνολογική ενημερότητα συνέβαινε το αντίθετο. Οι καλύτερες επιδόσεις στην φωνολογία των αλλοδαπών έναντι των ελλήνων πιθανότατα να εξηγείται από το προβάδισμα που έχουν φωνολογικά καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν στοιχεία και από την δική τους γλώσσα και να την μεταφέρουν στην ελληνική. Αυτή ονομάζεται επίδραση της δίγλωσσης ενίσχυσης (bilingual enhancement effect) (Loizou & Stuart, 2003). Παράλληλα τα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα που ακολουθεί κάθε γλώσσα μπορούν να είναι υπεύθυνα για τις υψηλότερες επιδόσεις των αλλοδαπών σε σχέση με μονόγλωσσους πληθυσμούς. Οι Mumtaz και Humphreys (2001) μελέτησαν πως επηρεάζεται η ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας από την γλώσσα Ουρντού όσον αφορά την ανάγνωση, την μνήμη και την φωνολογική ενημερότητα χρησιμοποιώντας δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές ηλικίας 7-8 ετών. Η γλώσσα Ούρντου εξαρτάται από τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας καθώς ακολουθεί μία επιφανειακή αλφαβητική ορθογραφία σε σχέση με τα Αγγλικά που χρησιμοποιούν μία ορθογραφία που βασίζεται περισσότερο σε δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση ασυνήθιστων αγγλικών λέξεων αλλά ήταν καλύτερη σε γνώριμες λέξεις και ψευδολέξεις σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Η

χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών σε ασυνήθιστες αγγλικές λέξεις συνδέθηκε με τις φτωχές δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας που διαθέτουν ενώ αντίθετα η καλή επίδοση στις γνωστές λέξεις και ψευδολέξεις συνδέθηκε με τις αναπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητές τους.

Όσον αφορά τις επιδόσεις της ανάγνωσης μελετήσαμε τους μέσους όρους επίδοσης μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών σε κάθε μία δοκιμασία που δόθηκε. Γενικότερα οι χαμηλότερες επιδόσεις προέκυψαν στην ανάγνωση των ψευδολέξεων σημειώνοντας παρόμοιες τιμές και οι έλληνες και οι αλλοδαποί. Αντίθετα στην ανάγνωση των λέξεων σημειώθηκαν οι υψηλότερες βαθμολογίες, με τους έλληνες να υπερτερούν ελαφρώς από τους αλλοδαπούς. Ερευνητικά τα δεδομένα επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Da Fontoura και Siegel (1995) χρησιμοποιήθηκε δείγμα 37 δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 9 μέχρι 12 ετών με μητρική γλώσσα τα Πορτογαλικά και δεύτερη γλώσσα τα Αγγλικά. Οι μαθητές που είχαν ένα κανονικό επίπεδο ανάγνωσης δεν διέφεραν από τους μονόγλωσσους Άγγλους τυπικούς αναγνώστες. Οι δίγλωσσοι κακοί αναγνώστες όμως είχαν παρόμοιες επιδόσεις με εκείνες των μονόγλωσσων αναγνωστικά ελλιπών μαθητών. Παρόλα αυτά οι δίγλωσσοι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση τα πήγαν καλύτερα στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην ορθογραφία από τους μονόγλωσσους Άγγλους αδύναμους αναγνώστες. Αυτά τα αποτελέσματα όπως εξηγούν και οι ίδιοι μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι η πορτογαλική γλώσσα εμφανίζει μεγαλύτερη αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος σε σχέση με τα Αγγλικά. Βλέπουμε κι εδώ τον παράγοντα του ορθογραφικού συστήματος της κάθε γλώσσας και πόσο αυτός πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε περιπτώσεις συγκρίσεων επιδόσεων με άλλες χώρες. Αν και στοιχεία από πιο πρόσφατες έρευνες που να συγκρίνουν τους μέσους όρους επίδοσης της ανάγνωσης σε δίγλωσσους πληθυσμούς δεν βρέθηκαν σίγουρα ακόμα και αυτή η έρευνα μπορεί να υποστηρίξει τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Διαχωρίζοντας το δείγμα των αλλοδαπών σε μαθητές και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς και τον ένα γονέα αλλοδαπό, τα αποτελέσματα που βγήκαν ήταν παρόμοια με αυτά που εντοπίστηκαν και παραπάνω πριν τον διαχωρισμό του αλλοδαπού δείγματος. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις στην φωνολογική ενημερότητα και στην ανάγνωση δεν διαφέρουν σημαντικά σε καμία από τις ομάδες. Ο μέσος όρος της επίδοσης στην ανάγνωση των αλλοδαπών μειώθηκε από εκείνη που παρατηρήθηκε στα προηγούμενα αποτελέσματα αφού απομονώθηκαν από το δείγμα

αυτών οι μαθητές που είχαν έναν από τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα. Η ανάγνωση σε αυτούς του μαθητές ήταν γενικά υψηλή αυξάνοντας και τον μέσο όρο αντίστοιχα όταν συμπεριλαμβανόταν στο δείγμα των αλλοδαπών. Μάλιστα σε σχέση και με τους έλληνες αναγνώστες, οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις. Οι χαμηλότερες και πάλι βαθμολογίες στο σύνολο του δείγματος παρατηρήθηκαν στην ανάγνωση των ψευδολέξεων με τους μαθητές με ένα από τους δύο γονείς αλλοδαπό να σημειώνουν την υψηλότερη επίδοση και οι μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς την χαμηλότερη. Στην ανάγνωση των λέξεων σημειώθηκαν οι υψηλότερες επιδόσεις γενικά, με τους έλληνες να καταλαμβάνουν τις καλύτερες βαθμολογίες και τους μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπούς τις χειρότερες. Οι υψηλές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση των ψευδολέξεων από τους μαθητές με ένα από τους δύο γονείς αλλοδαπό πιθανότατα να εμφανίζουν αυτές τις επιδόσεις επειδή επεξεργάζονται δύο γλωσσικά συστήματα σε μεγαλύτερη βάθος και η εξοικείωση με κάθε γλώσσα ξεχωριστά είναι πολύ μεγαλύτερη από εκείνη των μαθητών με τους δύο γονείς αλλοδαπούς.

Στην φωνολογική όμως ενημερότητα τα αποτελέσματα ήταν αντίστροφα. Οι μαθητές και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς είχαν την καλύτερη επίδοση απ' όλους ενώ αντίθετα οι συνομήλικοί τους με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό είχαν την χαμηλότερη επίδοση απ' όλους. Στην διάκριση φωνημάτων η υψηλότερη επίδοση καταγράφηκε στους μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό ενώ οι μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς είχαν την χαμηλότερη επίδοση. Στην σύνθεση των φωνημάτων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ακριβώς αντίστροφα, δηλαδή οι αλλοδαποί και με τους δύο γονείς από κάποια άλλη χώρα είχαν για πρώτη φορά σε όλες τις δοκιμασίες τα πρωτεία. Η έρευνα των Loizou και Stuart(2003) εξηγεί αυτές τις επιδόσεις που παρατηρούνται στην φωνολογία στους αλλοδαπούς. Συγκεκριμένα, εξέτασαν τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους Άγγλους και Έλληνες μαθητές πέντε χρονών. Χώρισαν δείγμα 68 παιδιών σε τέσσερις ομάδες: δύο δίγλωσσα (Αγγλικά μητρική γλώσσα-Ελληνικά δεύτερη γλώσσα, Ελληνικά μητρική γλώσσα-Αγγλικά δεύτερη γλώσσα) και δύο μονόγλωσσα (Αγγλικά, Ελληνικά) και τις συνέκριναν σε φωνολογικές δοκιμασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι Αγγλο-Έλληνες υπερέχουν σημαντικά στις επιδόσεις τους στους μονόγλωσσους Άγγλους αλλά αυτό δεν συνέβη στην περίπτωση των δίγλωσσων Ελληνο-Αγγλων και των μονόγλωσσων Ελλήνων. Αυτή η διαφορά σχετίζεται με την επίδραση της δίγλωσσης ενίσχυσης (bilingual enhancement effect)

που φαίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας να ισχύει μόνο όταν οι δίγλωσσοι μαθητές εκτίθενται σε μία δεύτερη γλώσσα που είναι φωνολογικά πιο εύκολη από την μητρική. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι οι Αγγλο-Έλληνες δίγλωσσοι μαθητές είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από τους Ελληνο-Αγγλούς δίγλωσσους ειδικά σε δοκιμασίες που απαιτούν φωνημική ενημερότητα. Αυτό συμφωνεί με τις απόψεις ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης σε μία αλφαβητική γλώσσα εξυπηρετείται καλύτερα από το φωνημικό επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας (Bradley & Bryant, 1983· Hatcher & Hulme, 1999· Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995· Hulme et al., 2002· Muter et al. 1998· Nation & Hulme, 1997).

Οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό είχαν την μεγαλύτερη διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ φωνολογίας και ανάγνωσης με υψηλότερη αυτή της ανάγνωσης, σε αντίθεση με τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς που εμφάνισαν καλύτερη επίδοση στην φωνολογική ενημερότητα από αυτή των παιδιών με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό και καλύτερη και από αυτή της ανάγνωσης. Γενικά, αν και οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα διαφορετικά δείγματα δεν είναι μεγάλες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνολικά οι μαθητές με τον ένα γονέα αλλοδαπό σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς κάτι που δεν διακρίνεται ξεκάθαρα σε σχέση με τους έλληνες μαθητές. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί βασισμένοι στο γεγονός ότι οι μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό αντιμετωπίζουν δοκιμασίες που είναι στα ελληνικά που αποτελεί μία εκ των δύο γλωσσών του γονέα και άρα κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού. Παράλληλα έχουν το πλεονέκτημα που έχουν οι μαθητές με τους δύο γονείς αλλοδαπούς να γνωρίζουν και άλλο ένα ορθογραφικό σύστημα μία δεύτερης γλώσσας και κατ' επέκταση να έχουν ένα προβάδισμα στην φωνολογική ενημερότητα

Μεμονωμένες περιπτώσεις

Αναλύοντας τώρα μεμονωμένες περιπτώσεις της έρευνάς μας δύο παιδιά από το δείγμα μας είχαν γεννηθεί στην Αλβανία. Ο μαθητής που είχε τα λιγότερα χρόνια στην Ελλάδα, στην ανάγνωση σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις από εκείνες του μαθητή που αν και είχε γεννηθεί στην Αλβανία είχε έρθει στην χώρα μας από μηνών. Παράλληλα σημείωνε και επιδόσεις που ήταν κοντά στο μέσο όρο επίδοσης των αλλοδαπών με τον δεύτερο μαθητή να έχει πιο μεγάλες αποκλίσεις. Οι επιδόσεις τους

μπορεί να διαφέρουν εξαιτίας άλλων παραγόντων όπως το αν έχουν λάβει κάποια επιπλέον βοήθεια στο σπίτι ή αν έχουν στήριξη ή όχι από την οικογένεια μαθησιακά. Στην φωνολογική ενημερότητα τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά. Και οι δύο μαθητές είχαν επιδόσεις που κυμαίνονταν στο μέσο όρο των αλλοδαπών με τις επιδόσεις τους στην σύνθεση φθόγγων να είναι υψηλότερες από εκείνες της μέσης επίδοσης των αλλοδαπών. Στην συνολική βαθμολογία της φωνολογικής ενημερότητας παρατηρείται πάλι η υπεροχή αυτών έναντι του μέσου όρου των αλλοδαπών. Οι επιδόσεις σε αυτές στις περιπτώσεις μπορεί να έχουν πολλές εξηγήσεις αλλά παράλληλα πιθανόν να χαρακτηρίζονται και από σύμπτωση, δεδομένου ότι μιλάμε για μεμονωμένες περιπτώσεις που δεν εντάσσονται σε ένα παρόμοιο μεγάλο δείγμα που να μας δίνει ασφαλέστερες τιμές και αποτελέσματα.

Έπειτα προκειμένου να δούμε αν οι διαφορετικές εθνικότητες επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα αξιολογήσαμε και τις επιδόσεις όπως εκείνες φάνηκαν μεμονωμένα στις περιπτώσεις όπου μόνον ένας από τους δύο γονείς είναι αλλοδαπός. Ο μαθητής με μητρική την Αγγλική γλώσσα είχε την υψηλότερη επίδοση συνολικά στην φωνολογική ενημερότητα αλλά την χαμηλότερη στην ανάγνωση. Το ακριβώς αντίθετο παρατηρείται στην Γερμανική που σημειώνει την υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση αλλά αρκετά χαμηλή στην φωνολογική ενημερότητα. Μην ξεχνάμε ότι εδώ ο πατέρας είναι από την Γερμανία αλλά η μητέρα είναι από την Ελλάδα οπότε οι επιδόσεις αυτού του μαθητή ταιριάζουν περισσότερο σε αυτές των ελλήνων αφού σημειώνει υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση απ' ότι στην φωνολογία. Παρόλα αυτά στην ανάγνωση εμφανίζει την χαμηλότερη τιμή που παρατηρείται στις επιδόσεις των ελλήνων. Μεγάλη διαφορά στις επιδόσεις στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα παρατηρείται και στην Σερβία με μάλιστα στην δεύτερη να έχει την χαμηλότερη βαθμολογία απ όλους του μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπό. Η Ρουμανία εμφανίζει ακριβώς την ίδια επίδοση και στην ανάγνωση και στην φωνολογία. Η έρευνα υποστηρίζει και εξηγεί την ποικιλία στις επιδόσεις στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα όπως παρατηρείται και παραπάνω

Αναλύοντας και τα δεδομένα από κάθε δοκιμασία ξεχωριστά η Γερμανία σημειώνει την καλύτερη βαθμολογία στην ανάγνωση ψευδολέξεων, με την Ρουμανία και την Αγγλία να μην ξεχωρίζουν βαθμολογικά και την Σερβία να εμφανίζει την χειρότερη επίδοση. Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνεί η Frith και οι συνεργάτες της (1998) που μελέτησαν την ανάγνωση ψευδολέξεων σε 7, 8 και 9 ετών παιδιά στα

Γερμανικά και τα Αγγλικά. Τα γερμανικά και τα αγγλικά ταιριάζουν πολύ σαν γλώσσες καθώς και οι δύο έχουν παρόμοια ορθογραφία και φωνολογία. Βρήκαν ότι οι επιδόσεις των γερμανών μαθητών ήταν ιδιαίτερα υψηλή σε σχέση με εκείνες των άγγλων που ήταν σημαντικά χαμηλότερες. Και στις δύο γλώσσες η επίδοση βελτιώθηκε με τα χρόνια αλλά οι διαφορές ακόμα εντοπιζόνταν στην ηλικία των 9. Στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάγνωση ψευδολέξεων μάλιστα βρέθηκε ακόμα και όταν οι μαθητές και στις δύο γλώσσες είχαν επιδόσεις στην ανάγνωση κανονικών λέξεων με 100% επιτυχία. Στην ανάγνωση των λέξεων δεν παρατηρείται το ίδιο αφού η Σερβία σημειώνει την καλύτερη επίδοση με την Ρουμανία, την Γερμανία και την Αγγλία να ακολουθούν με την σειρά της υψηλότερης προς την χαμηλότερη επίδοση. Όσον αφορά την φωνολογική ενημερότητα όλες οι εθνικότητες εμφανίζουν παρόμοιες επιδόσεις στην διάκριση των φθόγγων. Στην δοκιμασία της σύνθεσης των φθόγγων, η Αγγλία και η Ρουμανία έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις ενώ η Γερμανία και η Σερβία πέφτουν πολύ χαμηλά δημιουργώντας αρκετή διαφορά τόσο μεταξύ της διάκρισης και της σύνθεσης φωνημάτων όσο και σε σχέση με τις άλλες χώρες. Γενικότερα, πρέπει να σημειώσουμε ότι ερευνητικά δεν υπήρχαν δεδομένα που αξιολογούν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που να διαχωρίζει τις εθνικότητες των γονέων. Αυτό μας περιορίζει στον να αξιολογήσουμε και να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της δικής έρευνας. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω διερεύνηση αυτών των αποτελεσμάτων έστω να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Συνδέοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να αξιολογήσουμε και να δούμε αν εκπληρώθηκε ή όχι ο σκοπός της δικής μας έρευνας. Αν και οι συσχετίσεις που βρέθηκαν δεν μας επιτρέπουν την διατύπωση ασφαλών προβλέψεων για την επίδοση της ανάγνωσης με βάση την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, παρόλα αυτά οι ελάχιστες διαφορές στις επιδόσεις των ελλήνων και αλλοδαπών που αφορούν την ανάγνωση και την φωνολογία μας επιτρέπουν να επιβεβαιώσουμε την αρχική μας υπόθεση. Από την στιγμή που το μονόγλωσσό δείγμα μας, δηλαδή οι έλληνες είχαν αποτελέσματα παρόμοια με εκείνα των αλλοδαπών είτε και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς είτε με τον έναν από τους δύο, μας δίνει την δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι τα διαγνωστικά εργαλεία που χορηγούνται στην δεύτερη γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ασφαλή τρόπο στην ανίχνευση δίγλωσσων ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Από την στιγμή που οι επιδόσεις στην ανάγνωση και στην

φωνολογική ενημερότητα στον τυπικό πληθυσμό δεν διαφέρουν κατ' επέκταση πολύ χαμηλότερες επιδόσεις που αποκλίνουν αρκετά από το μέσο όρο μπορούν να μας δώσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Σύνολο ερευνών (Everatt, 2000·Geva, 2000·Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2004·Langberd-Kuis, 2007) επιβεβαιώνουν την διαφοροποίηση των δυσλεξικών δίγλωσσων με τους τυπικούς δίγλωσσους υποστηρίζοντας ότι οι πρώτοι έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και αργότερους ρυθμούς επεξεργασίας σε σχέση με τους δεύτερους. Το ίδιο υποστήριξε και η Margaret (1986), η οποία βρήκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με αργότερους ρυθμούς από εκείνους του τυπικού πληθυσμού ειδικά στις περιπτώσεις που οι λέξεις που εξετάζονται είναι ασυνήθιστες, δεδομένο που αποκαλύπτει το πρόβλημα της αυτοματοποίησης (Peer, 1999). Τέλος, οι Everatt, Smythe, Ocampo και Gyarmathy (2004) μελέτησαν τις επιδόσεις της φωνολογικής ενημερότητας σε δείγμα που χρησιμοποιούσε γλώσσες με διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα.. Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν Άγγλους και Ούγγρους μονόγλωσσους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και δίγλωσσους μαθητές από τις Φιλιππίνες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρατήρησαν ότι η επίδοση σε φωνολογικές δοκιμασίες επηρεάζεται από το γλωσσικό υπόβαθρο. Οι μονόγλωσσοι Άγγλοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν χαρακτηριστικά ελλείμματα στις περισσότερες φωνολογικές δεξιότητες σε αντίθεση με τους Ούγγρους αντίστοιχα που δεν παρατηρήθηκαν ανάλογες δυσκολίες. Από την άλλη οι δίγλωσσοι Φιλιππινέζοι με μαθησιακές δυσκολίες στα αγγλικά έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με τους μονόγλωσσους Άγγλους μόνο όταν γινόταν αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες. Υπάρχουν γλώσσες όπως ο Lungberg (2000) υποστήριξε που χρησιμοποιούν ένα ορθογραφικό σύστημα πολύ πιο βατό για παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και το ελληνικό είναι ένα απ' αυτά καθώς εμφανίζει σχεδόν απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος.

Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε και τους περιορισμούς της έρευνας που εμπόδισαν την καλύτερη διεκπεραίωση αυτής. Κύριο πρόβλημα υπήρξε το μικρό δείγμα που δεν επέτρεψε να παράγουμε απόλυτα ασφαλή συμπεράσματα ούτε μας άφησε περιθώρια γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον δεν χορηγήθηκε κάποιο εργαλείο νοημοσύνης που να δώσει και τυπικά στοιχεία για τα νοητικά επίπεδα του δείγματός μας. Παράλληλα δεν μας δόθηκαν περαιτέρω πληροφορίες για τα παιδιά όπως για παράδειγμα αν μαθητές δέχονται περαιτέρω βοήθεια στο σπίτι, αν οι γονείς μιλούν καλά ελληνικά ή αν ξέρουν να

γράφουν και να διαβάζουν στην ελληνική γλώσσα. Αυτά τα στοιχεία θα μας έδιναν σημαντικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες και θα εξηγούσαν πολλές από τις επιδόσεις τους.

Θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να διευρυνόταν ο αριθμός των συμμετεχόντων και να μπορούσε να μελετηθεί περισσότερο σε βάθος η φωνολογική ενημερότητα και η ανάγνωση σε μαθητές με έναν από τους δύο γονείς αλλοδαπούς. Ερευνητικά υπάρχουν ελλείψεις πάνω στον συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα, η παρακολούθηση αυτών των επιδόσεων σε μεγαλύτερες ηλικίες θα μπορούσε να παρουσιάσει και στοιχεία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας δίνοντας περισσότερα δεδομένα για την μελέτη της συσχέτισης μεταξύ τους. Τέλος, θα μπορούσαν να προστεθούν επιπλέον δοκιμασίες πάνω στις μεταβλητές που εξετάστηκαν εδώ είτε φωνολογικής ενημερότητας είτε ανάγνωσης όπως η ταχύτητα και η κατανόηση αλλά και άλλες όπως η αυτόματη κατονομασίας εικόνων.

Συμπερασματικά, στην συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η ανάγνωση και η φωνολογική ενημερότητα σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού. Σκοπός ήταν να δούμε αν εργαλεία που δίνονται στην ελληνική γλώσσα και μετρούν την φωνολογική ενημερότητα και την ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μέσα διάγνωσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στον μονόγλωσσο πληθυσμό μπορούμε να πούμε ότι η ανάπτυξη της φωνολογίας συνεπάγεται και ανάπτυξη της ανάγνωσης και το αντίστροφο κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί για το αλλοδαπό δείγμα. Παράλληλα δεν βρέθηκε ούτε στους έλληνες ούτε στους αλλοδαπούς μία ισχυρή προβλεπτική σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της φωνολογίας γεγονός που δεν μας επιτρέπει να διατυπώσουμε πιθανές επιδόσεις στην ανάγνωση που βασίζεται στις επιδόσεις της φωνολογίας. Παρόλα αυτά οι επιδόσεις μεταξύ των δειγμάτων υποστήριξαν την θέση της έρευνάς μας εφόσον δεν διέφεραν σημαντικά ούτε στην ανάγνωση ούτε στην φωνολογική ενημερότητα. Άρα, δοκιμασίες που δίνονται σε αλλοδαπούς μαθητές στην ελληνική γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά τα παιδιά για την συμμετοχή τους στην έρευνα αλλά και το πρώτο δημοτικό σχολείο Σκιάθου, την διευθύντρια και τους δασκάλους των παιδιών για την κατανόησή τους. Σημαντική ήταν η βοήθεια της καθηγήτριας μου, Παντελιάδου Σουζάνας, χωρίς την καθοδήγηση της οποίας δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η εργασία αλλά και η αλληλοϋποστήριξη από φίλες και φίλους και εντός και εκτός του μεταπτυχιακού. Τέλος και πάνω απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου αλλά και τον άνθρωπό μου που χωρίς την πολύπλευρη στήριξη και κατανόησή τους δεν θα μπορούσα να φέρω εις πέρας αυτό το μεταπτυχιακό.

E. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the “Great Debate”. *American Educator*, 19 (7), 10-20.
- Ball, E. W. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 130-139.
- Bekos, I. (1996) *Phonological Awareness and the Process of Learning to Read in Greek-English Bilingual Children*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Birmingham, UK.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. California: Corvin Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bialystok, E., & Luk, G. (2007). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 121-129.
- Bialystok, E., Majumder, Sh., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97, 580-590.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1027-1050.
- Blachman, B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquiere, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 5-31.

- Bolger, D. J., Schneider, W., & Perfetti, C. A. (2005). Cross-cultural effect on the Brain Revisited: Universal structures plus writing system variation. *Human Brain Mapping, 25*(1), 92-104.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature, 30*, 419-421.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language, 22*, 307-324.
- Burns, S. M., Griffin, P., Snow, C. E. (1999). *Staring Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology, 13*, 61-68.
- Catts, H. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence of a follow up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia, 41*, 163-177.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 6*, 369-400.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and dyslexia: Challenges for research and practice. *Dyslexia, 6*, 3-12.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A Longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology, 91*, 29-43.
- Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children. *Educational Psychology, 29*(2), 171-186.
- Coulmas, F. (1991), *The writing systems of the world*. UK, Cambridge: Wiley-Blackwell.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. In N. Frederickson, & U. Frith, (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia, 4*, 119-131.
- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L.S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing, 7*(1), 139-153.

- Δέδε, Κ. (2006). Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29-41.
- Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children-does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6, 248-267.
- Elbro, C., & Jensen, M. N. (2005). Quality of phonological representations, word learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 375-384.
- Everatt, J., Smythe, I., & Ocampo, D. (2004). Issues in the assessment of literacy-relates difficulties across language backgrounds: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27(2), 141-151.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6, 42-56.
- Φλωράτου, Μ. (2006). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4, 119-131.
- Frith, U., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31-54.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning (2nd ed.)*. New York: HarperCollins.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Geva, E., & Zadeh, Z. Y. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of reading*, 10(1), 31-57.

- Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. NY: Guilford Press.
- Glushko, R.J. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 674-691.
- Goldsworthy, C. L. (2011). *Source of phonological awareness activities* (Vol. 2) (2d Ed). NY: Cengage Learning
- Goswami, U., Porpodas, C., & Wheelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *Journal of Memory and Language*, 45, 648-664.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Reading acquisition, phonology, and dyslexia: Insights from a connectionist model. *Psychological Review*, 106, 491-528.
- Harry, B., & Klinger, J. (2007). *Association for Supervision and Curriculum Development*. Education Leadership.
- Hatcher, P. J., & Hulme (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: Evidence from a longitudinal intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 130-153.
- Heath, S. M., & Hogben, J. H. (2004). Cost-effective prediction of reading difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 751-765.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 8, 2-28.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179-195.
- Kamphaus, R. W. (2005). *Clinical assessment of child adolescent intelligence*. (2d ed.). NY: Springer.
- Kormann, R., & Kormann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte [A new increase in the

- overrepresentation of foreign children in schools for learning disabled students]. In R. Werning, J. M., Loser, & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools. *Journal of Special Education, 42*(1), 47-54.
- Lafrance, A. & Gottardo, A. (2005). A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics, 26*, 559-578.
- Langberg-Kuis, H. J. (2007). *Assessment of dyslexia in bilinguals*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Research Master Linguistics.
- Leafstedt, J., & Gerber, M. (2005). Crossover of phonological processing skills. *Remedial and Special Education, 26* (4), 226-235
- Levi, G., Capozzi, F., Fabrizi, A., & Sechi, E. (1982). Language disorders and prognosis for reading disabilities in developmental age. *Perceptual and Motor Skills, 54*, 1119–1122.
- Loizou, M., & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading, 26*(1), 3-18.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first School years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*, 159-173.
- Lungberg, I. (2000). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 52*, 165-187.
- Lyon, G.R. (1998). *Why reading is not a natural process*. Educational Leadership, March, 14-18.
- Manis, F. R., Lindsey, K. A., & Bailey, C. E. (2004). Development of reading in grades K-2 in Spanish-speaking English-language learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(4), 214-224.
- Miller Guron, L., & Lungberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading, 26*(1), 69-82.
- Mumtaz, S., & Humphreys, G. W. (2002). The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading, 24*(2), 113-134.

- Mumtaz, Sh. & Humphreys, G. W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 113-134.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51(2), 187-219.
- Muter, V., & Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.
- Nag-Arulmani, S., Reddy, V. & Buckley S. (2003). Targeting phonological representations can help in the early stages of reading in a non-dominant language. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 49-68.
- Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154-167.
- Nicholson, T. (1998). Teaching Reading. In P. Westwood. (2002). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to Teaching and Assessment*. Victoria: Australian Council for Ed Research.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. (8^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Συγχρονιστική Εκδοτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή - Αζίζι Α. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης: Δομή και Χρησιμότητα* (εκδ. αναθ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Peer, L. (1999). Dyslexia and multilingualism. *Dyslexia*, 5, 53-55.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Plaza, M., & Cohen, H., (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368-373.

- Porpodas, C. (1991). "Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek". Paper presented at the *4th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Turku, Finland, 24- 28 August 1991.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5) 406-416.
- Porpodas, C. D. (1989a). The phonological factor in reading and spelling of Greek. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. (pp. 177-190). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Porpodas, K. , (1992). Reading and spelling acquisition in regard to age and to phonemic awareness (in Greek). *Psychology*, 1, 30-43.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1, 73–86.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. In C. Durkin, (2000). Dyslexia and bilingual children-does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6, 248-267.
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2007d). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. In Press.
- Savage, R. & Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93(2), 152-9.
- Savage, R., Crless, S. & Ferraro, V. (2007). Predicting curriculum and test performance at the age 11 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 732-739.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Kuespert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 429–436.

- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Kuspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 429-437
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96*, 523-568.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96*, 523-568.
- Share, D. L. (1996). Word recognition and spelling processes in specific reading disabled garden-variety poor readers. In C. Durkin, (2000). Dyslexia and bilingual children-does recent research assist identification? *Dyslexia, 6*, 248-267.
- Smythe, I., Everatt, J., Al-Menaye, N., He, X., Capellini, S., Gyarmathy, E., & Siegel, S. (2008). Predictors of word-level literacy amongst grade 3 children in five diverse languages. *Dyslexia, 14*, 170-187.
- Sprugevica, I., & Hoiem, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition. A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 119-124.
- Stanovich, K., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Progress in the search for dyslexia subtypes. In C. Durkin (2000). Dyslexia and bilingual children-does recent research assist identification? *Dyslexia, 6*, 248-267.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., and Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological Awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*(2), 175-190.
- Stewart, M. R. (2004). Phonological awareness and bilingual preschoolers: Should we teach it, and, if so, how? *Early Childhood Education Journal, 32*(1), 31-37.
- Stuart-Smith, J. & Martin, D. (1997). Investigating literacy and preliteracy skills in Punjabi/English schoolchildren. *Educational Review, 49*, 181-197.
- Stuart-Smith, J. & Martin, D. (1999). Developing assessment procedures for phonological awareness for use with Punjabi-English bilingual children. *The International Journal of Bilingualism, 3*, 55-80.
- Suk-Han Ho, C. & Nga-Lun Ma, R. (1999). Training in phonological strategies improves Chinese dyslexic children's character reading skills. *Journal of Research in Reading, 22*(2), 131-142.

- Swarbrick, J., & Marshall, A. (2004). *The everything parent's guide to children with dyslexia: All you need to ensure you child's success*. MA: F+W Publications.
- Szenkovits, G., & Ramus, F. (2005). *Exploring dyslexics' phonological deficit I: Lexical vs sub-lexical and input vs output processes*. *Dyslexia*, 11, 253-268.
- Tan, L. H., Liu, H. L., Perfetti, C. A., Spinks, J. A., Fox, P. T., & Gao, J. H. (2001). The neural system underlying Chinese logograph reading. *NeuroImage*, 13, 836-846.
- Tan, L.H., Spinks, J. A., Feng, C. M., Siok, W. T., Perfetti, C. A., Xiong, J., Fox, P. T., & Gao, J. H.(2003). Neural systems of second language reading are shaped by native language. *Human Brain Mapping*, 18, 158-166.
- Vellutino, E. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-43.
- Wade-Woolley, L., & Geva, E. (2000). Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading*, in press.
- Wagner, R. K., & Torgeson, J. K. (1987). The nature of phonological awareness and its Causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192- 212.
- Wagner, R. K., Torgeson, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wendling, B. J. & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence-based academic interventions*. NY: John Wiley & Sons.
- Werning, R., Loser, J. M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools. *Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.
- Westwood, P. (2002). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to Teaching and Assessment*. Victoria: Australian Council for Ed Research.
- Wilson, A. M., & Lesaux, N. K. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (5), 394-400.

- Ziegler, J. C., Stone, G. O., & Jacobs, A. M. (1997). What's the pronunciation for – OUGH and the spelling for /u/? A database for computing feedforward and feedback inconsistency in English. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 29, 600–618.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1:

Συσχέτιση φωνολογίας και ανάγνωσης σε έλληνες και αλλοδαπούς

| | | | Correlations | |
|------------|------------------------|---------------------|--------------|------------------------|
| εθνικότητα | | | Ανάγνωση | Φωνολογική Ενημερότητα |
| Έλληνας | Ανάγνωση | Pearson Correlation | 1 | ,761** |
| | | Sig. (2-tailed) | | ,004 |
| | | N | 12 | 12 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | Pearson Correlation | ,761** | 1 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,004 | |
| | | N | 12 | 12 |
| αλλοδαπός | Ανάγνωση | Pearson Correlation | 1 | ,219 |
| | | Sig. (2-tailed) | | ,452 |
| | | N | 14 | 14 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | Pearson Correlation | ,219 | 1 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,452 | |
| | | N | 14 | 14 |

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

Πίνακας 2:
Ανάλυση Παλινδρόμησης για Έλληνες και Αλλοδαποί

Variables Entered/Removed^b

| εθνικότητα | Model | Variables Entered | Variables Removed | Method |
|------------|-------|---------------------------|-------------------|--------|
| Έλληνας | 1 | Φωνολογική Ενημερότητα | . | Enter |
| αλλοδαπός | 1 | Φωνολογική Ενημερότητα | . | Enter |

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Ανάγνωση

Model Summary

| εθνικότητα | Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|------------|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| Έλληνας | 1 | ,761 ^a | ,579 | ,537 | 4,932 |
| αλλοδαπός | 1 | ,219 ^a | ,048 | -,031 | 9,524 |

a. Predictors: (Constant), Φωνολογική Ενημερότητα

ANOVA^b

| εθνικότητα | Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|------------|------------|----------------|----|-------------|--------|-------------------|
| Ελληνας | 1 | 334,779 | 1 | 334,779 | 13,764 | ,004 ^a |
| | Regression | 243,221 | 10 | 24,322 | | |
| | Residual | 578,000 | 11 | | | |
| αλλοδαπός | 1 | 54,816 | 1 | 54,816 | ,604 | ,452 ^a |
| | Regression | 1088,398 | 12 | 90,700 | | |
| | Residual | 1143,214 | 13 | | | |

a. Predictors: (Constant), Φωνολογική Ενημερότητα

b. Dependent Variable: Ανάγνωση

Coefficients^a

| εθνικότητα | Model | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | t | Sig. |
|------------|------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-------|------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | | | |
| Ελληνας | 1 | 3,635 | 13,382 | | ,272 | ,791 | |
| | (Constant) | ,965 | ,260 | ,761 | 3,710 | ,004 | |
| αλλοδαπός | 1 | 36,644 | 19,461 | | 1,883 | ,084 | |
| | (Constant) | ,292 | ,376 | ,219 | ,777 | ,452 | |

a. Dependent Variable: Ανάγνωση

Πίνακας 3:

Συσχέτιση φωνολογίας και ανάγνωσης με έλληνες και αλλοδαπούς με δύο γονείς αλλοδαπούς και ένα γονέα αλλοδαπό.

| | | | Correlations | |
|----------------------------------|------------------------|---|--------------|------------------------|
| εθνικότητα με βάση τους γονείς | | | Ανάγνωση | Φωνολογική Ενημερότητα |
| Έλληνας | Ανάγνωση | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | 1 12 | ,761** 12 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | ,761** 12 | 1 12 |
| αλλοδαπός με 2 γονείς αλλοδαπούς | Ανάγνωση | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | 1 10 | ,421 10 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | ,421 10 | 1 10 |
| αλλοδαπός με 1 γονέα αλλοδαπό | Ανάγνωση | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | 1 4 | -,585 4 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N | -,585 4 | 1 4 |

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

Πίνακας 4:

Ανάλυση Παλινδρόμησης σε Έλληνες και αλλοδαπούς με δύο και ένα γονέα αλλοδαπό.

| Variables Entered/Removed ^b | | | | |
|--|-------|---------------------------|-------------------|--------|
| | Model | Variables Entered | Variables Removed | Method |
| εθνικότητα με βάση τους γονείς | 1 | Φωνολογική Ενημερότητα | * | Enter |
| αλλοδαπός με 2 γονείς | 1 | Φωνολογική Ενημερότητα | * | Enter |
| αλλοδαπός με 1 γονέα αλλοδαπό | 1 | Φωνολογική Ενημερότητα | * | Enter |

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Ανάγνωση

Model Summary

| εθνικότητα και για δυο γονείς | Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------------------------------|-------|-------------------|----------|-------------------|----------------------------|
| Έλληνας | 1 | ,761 ^a | ,579 | ,537 | 4,932 |
| αλλοδαπός με 2 γονείς | 1 | ,421 ^a | ,177 | ,074 | 10,284 |
| αλλοδαπούς | | | | | |
| αλλοδαπός με 1 γονέα αλλοδαπό | 1 | ,585 ^a | ,343 | ,014 | 2,611 |

a. Predictors: (Constant), Φωνολογική Ενημερότητα

ANOVA^b

| εθνικότητα με βάση τους γονείς | Model | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--------------------------------|------------|----------------|----|-------------|--------|-------------------|
| έλληνας | 1 | 334,779 | 1 | 334,779 | 13,764 | ,004 ^a |
| | Regression | | | | | |
| | Residual | 243,221 | 10 | 24,322 | | |
| | Total | 578,000 | 11 | | | |
| αλλοδαπός με 2 γονείς | 1 | 181,916 | 1 | 181,916 | 1,720 | ,226 ^a |
| αλλοδαπούς | | | | | | |
| | Regression | | | | | |
| | Residual | 846,084 | 8 | 105,760 | | |
| | Total | 1028,000 | 9 | | | |
| αλλοδαπός με 1 γονέα | 1 | 7,112 | 1 | 7,112 | 1,043 | ,415 ^a |
| αλλοδαπό | | | | | | |
| | Regression | | | | | |
| | Residual | 13,638 | 2 | 6,819 | | |
| | Total | 20,750 | 3 | | | |

a. Predictors: (Constant), Φωνολογική Ενημερότητα

b. Dependent Variable: Ανάγνωση

Coefficients^a

| εθνικότητα με βάση τους γονείς | Model | Unstandardized Coefficients | | Std. Error | Standardized Coefficients | | t | Sig. |
|--------------------------------|------------------------|-----------------------------|--|------------|---------------------------|--|--------|------|
| | | B | | | Beta | | | |
| Έλληνας | 1 (Constant) | 3,635 | | 13,382 | | | ,272 | ,791 |
| | Φωνολογική Ενημερότητα | ,965 | | ,260 | ,761 | | 3,710 | ,004 |
| αλλοδαπός με 2 γονείς | 1 (Constant) | 13,757 | | 27,825 | | | ,494 | ,634 |
| αλλοδαπούς | Φωνολογική Ενημερότητα | ,700 | | ,533 | ,421 | | 1,312 | ,226 |
| αλλοδαπός με 1 γονέα | 1 (Constant) | 64,019 | | 8,202 | | | 7,805 | ,016 |
| αλλοδαπό | Φωνολογική Ενημερότητα | -,165 | | ,162 | -,585 | | -1,021 | ,415 |

a. Dependent Variable: Ανάγνωση

Πίνακας 5:

Σύγκριση μέσων όρων. Ανάλυση t-test

Group Statistics

| | εθνικότητα | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------------|------------|----|-------|----------------|-----------------|
| Ανάγνωση | Έλληνας | 12 | 53,00 | 7,249 | 2,093 |
| | αλλοδαπός | 14 | 51,64 | 9,378 | 2,506 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | Έλληνας | 12 | 51,17 | 5,718 | 1,651 |
| | αλλοδαπός | 14 | 51,29 | 7,021 | 1,876 |

Independent Samples Test

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | | |
|------------------------|---|-------|------------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|-------|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | | |
| | | | | | | | | Lower | Upper | |
| Ανάγνωση | | | | | | | | | | |
| | Equal variances assumed | ,572 | ,457 | ,407 | 24 | ,687 | 1,357 | 3,332 | -5,519 | 8,233 |
| | Equal variances not assumed | | | ,416 | 23,783 | ,681 | 1,357 | 3,265 | -5,385 | 8,099 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | | | | | | | | | | |
| | Equal variances assumed | 1,135 | ,297 | -,047 | 24 | ,963 | -,119 | 2,540 | -5,361 | 5,123 |
| | Equal variances not assumed | | | -,048 | 23,953 | ,962 | -,119 | 2,499 | -5,278 | 5,040 |

Πίνακας 2:
Ανάλυση Διακύμανσης-ANOVA

| ANOVA | | | | | | |
|------------------------|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Ανάγνωση | Between Groups | 106,365 | 2 | 53,183 | ,752 | ,483 |
| | Within Groups | 1626,750 | 23 | 70,728 | | |
| | Total | 1733,115 | 25 | | | |
| Φωνολογική Ενημερότητα | Between Groups | 9,349 | 2 | 4,674 | ,108 | ,898 |
| | Within Groups | 991,267 | 23 | 43,099 | | |
| | Total | 1000,615 | 25 | | | |

Multiple Comparisons

Dunnett T3

| Dependent Variable | (I) Εθνικότητα και για δύο γονείς | (J) Εθνικότητα και για δύο γονείς | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Ανάγνωση | Έλληνας | αλλοδαπός με 2 γονείς αλ | 3,000 | 3,975 | ,834 | -7,58 | 13,58 |
| | | αλλοδαπός με 1 γονέα αλ. | -2,750 | 2,471 | ,617 | -9,42 | 3,92 |
| | αλλοδαπός με 2 γονείς | Έλληνας | -3,000 | 3,975 | ,834 | -13,58 | 7,58 |
| | αλλοδαπούς | αλλοδαπός με 1 γονέα αλ. | -5,750 | 3,626 | ,348 | -15,82 | 4,32 |
| | αλλοδαπός με 1 γονέα | Έλληνας | 2,750 | 2,471 | ,617 | -3,92 | 9,42 |
| | αλλοδαπό | αλλοδαπός με 2 γονείς αλ | 5,750 | 3,626 | ,348 | -4,32 | 15,82 |
| Φωνολογική Ενημερότητα | Έλληνας | αλλοδαπός με 2 γονείς αλ | -,633 | 2,618 | ,993 | -7,48 | 6,21 |
| | | αλλοδαπός με 1 γονέα αλ. | 1,167 | 4,939 | ,992 | -17,85 | 20,18 |
| | αλλοδαπός με 2 γονείς | Έλληνας | ,633 | 2,618 | ,993 | -6,21 | 7,48 |
| | αλλοδαπούς | αλλοδαπός με 1 γονέα αλ. | 1,800 | 5,079 | ,976 | -16,78 | 20,38 |
| | αλλοδαπός με 1 γονέα | Έλληνας | -1,167 | 4,939 | ,992 | -20,18 | 17,85 |
| | αλλοδαπό | αλλοδαπός με 2 γονείς αλ | -1,800 | 5,079 | ,976 | -20,38 | 16,78 |



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000109581