

Η φωνολογική συνείδηση ως δείκτης διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνωστών, μαθητών από την Α΄ στη Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (διαχρονική μελέτη)

Θεόδωρος Π. Καρυώτης

Δάσκαλος

Δρ. Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα για τη μαθησιακή διαδικασία της ανάγνωσης έχει περάσει σε δρόμους οι οποίοι δεν θεωρούνταν πεδίο έρευνας τα προηγούμενα χρόνια. Μετά την έρευνα στο επίπεδο των μεθόδων (δεκαετίες '50-'60) και της σχολικής ωριμότητας (δεκαετία '70), από τις αρχές της δεκαετίας του '80 άρχισε να διερευνάται ένα νέο πεδίο λειτουργιών, στα πλαίσια και νέων θεωριών, όπως του «*αναδυόμενου γραμματισμού*» (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις τους για το λόγο, ιδιαίτερα τον προφορικό. Έτσι, διερευνήθηκαν διεξοδικά οι *φωνολογικές* και «*μεταγλωσσολογικές*» (*metalinguistiques, metalinguistic*) λειτουργίες-ικανότητες των μαθητών. Η λειτουργία που μελετήθηκε και μελετάται ακόμα είναι αυτή που ονομάζεται *φωνολογική συνείδηση* (*conscience phonologique, phonological awareness*).

2. Ορισμοί

Η L. Sprenger-Charolles (1991) με τον όρο «*φωνολογική συνείδηση*» δηλώνει το σύνολο των γλωσσικών/εκφραστικών εκδηλώσεων του υποκειμένου που δείχνουν ότι έχει την ικανότητα να κατατέμνει συνειδητά τον προφορικό λόγο σε μονάδες που δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα, ομοιοκαταληξίες) και, ειδικότερα, με τον όρο «*φωνηματική συνείδηση*» (*conscience phonémique*) χαρακτηρίζει την ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων.

Οι S. Casalis και P. Lecocq (1992) ορίζουν ως *φωνολογική συνείδηση* την ικανότητα που έχουν τα υποκείμενα να αποστασιοποιούνται από το λόγο ως μέσο επικοινωνίας, να αναπαριστούν την ομιλία (προφορικό λόγο) ως μια σειρά μο-

νάδων που δεν είναι φορείς σημασίας και να πραγματοποιούν κάποιες δοκιμασίες σε αυτές τις μονάδες.

Ο W. Tunmer (1989) ορίζει τη *φωνολογική συνείδηση* με δυο τρόπους: (α) ως την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις φωνηματικές μονάδες του λόγου και να στοχάζεται πάνω σ' αυτές, και (β) ως μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες φανερώνουν μια στοχαστική σκέψη και ένα συνειδητό, σκόπιμο έλεγχο του υποκειμένου πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας.

Επιπλέον, οι Gouch, Larson και Yopp (1996), αναφερόμενοι ιδιαίτερα στη *φωνηματική συνείδηση*, την ορίζουν ως την ικανότητα του μαθητή να ξεετάζει και να χειρίζεται τη φωνολογική μορφή των λέξεων.

Από τους Έλληνες ερευνητές, ο Κ. Πόρποδας (1989, 1992), με βάση την ορολογία της Mattingly (1991), ορίζει ως *γλωσσική ενημερότητα* την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τις προφορικές λέξεις στα φωνηματικά δομικά τους στοιχεία.

Η Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) δέχεται ως *φωνολογική ή φωνηματική συνειδητοποίηση* την ικανότητα της αντίληψης της προφορικά εκφραζόμενης λέξης ως αλληλουχίας ξεχωριστών ήχων.

Τέλος, η Σ. Παντελιάδου (2001) θεωρεί ότι η *φωνολογική επίγνωση* συντίθεται από έναν αστερισμό δεξιοτήτων που αφορούν την αναδυόμενη κατανόηση της κατατιμημένης δομής του προφορικού λόγου.

Το κοινό στοιχείο που παρατηρείται στους παραπάνω ορισμούς είναι ότι η κατάτιμηση του προφορικού λόγου σε μονάδες θεωρείται από όλους τους ερευνητές βασικό συστατικό του όρου *φωνολογική συνείδηση*.

Ωστόσο, σύμφωνα και με τους Morais, Alegria και Content (Casalis S. – Lecocq P., 1992), μπορεί κανείς να διακρίνει διάφορα επίπεδα αφαίρεσης στον παραπάνω όρο, σε σχέση με το ποσοστό και τη φύση των προαναφερθεισών μονάδων:

- τη *συνείδηση φωνολογικών σειρών* (*chaînes phonologiques*), όπου τα υποκείμενα αποστασιοποιούνται από τη σημασία του λόγου και επικεντρώνονται στη μορφή του, δηλαδή σε κάποιες όψεις όπως ο τονισμός, η μελωδία κ.τ.λ. και σε μονάδες όπως οι ομοιοκαταληξίες και οι συλλαβές·
- τη *φωνητική συνείδηση*, όπου ο λόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια σειρά φωνητικών κατατιμήσεων, δηλαδή ελάχιστων μονάδων που επιτρέπουν την αντιληπτική διαφοροποίηση·
- τη *φωνηματική συνείδηση*, όπου προϋποτίθεται μια αλλαγή στους αναμενόμενους περιορισμούς (*contraintes attentionnelles*) και ένα πιο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, επειδή η αναγνώριση των φωνημάτων δεν στηρίζεται σε φυσικές δυνατότητες του σημαίνοντος, αλλά στη συσχέτιση λεκτικών μονάδων στη γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ορίσει κανείς τη *φωνολογική συνείδηση* ως την ικανότητα των υποκειμένων να κατατέμουν τον προφορικό λόγο σε μονάδες, οι οποίες, κατά κανόνα, δεν είναι φορείς σημασίας (συλλαβές, φωνήματα κ.λπ.). Μπορούμε, επίσης, να πούμε ότι η έννοια «*φωνολογική συνείδηση*»

ση» αναφέρεται σε ένα σύνολο λειτουργιών-ικανοτήτων, που περιλαμβάνει λειτουργίες τέτοιες, όπως η *φωνηματική συνείδηση*, η *φωνητική συνείδηση*, η *συνείδηση φωνολογικών σειρών* κ.ά. (Καρυώτης, 2003).

3. Ερευνητικές προσπάθειες

Το πλήθος των ερευνών στον τομέα οδηγεί σε κάποια κατηγοριοποίηση-ομαδοποίηση για καλύτερη επεξεργασία τους.

α) Πριν τη μάθηση της ανάγνωσης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν έρευνες που αναφέρονται σε μαθητές νηπιαγωγείων και σε υποκείμενα που έχουν διδαχτεί ή διδάσκονται έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής.

Συνοπτικά, μπορεί κανείς ενδεικτικά να αναφέρει τις έρευνες των O'Connor, Jenkins και Slocum (1995) σε μαθητές νηπιαγωγείου, των Morais, Alegria και Bertelson (Sprenger-Charolles L., 1991) σε ενήλικες αναλφάβητους και πρώην αναλφάβητους, των Read, Zhang, Nie και Ding (Gombert, 1992) με υποκείμενα Κινέζους που είχαν διδαχθεί αλφαβητικό και μη σύστημα γραφής, του J. E. Gombert (1988) και της Π. Παπούλια-Τζελέπη (1997) σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Στις έρευνες αυτές παρατηρείται, γενικά, ότι πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης και έξω από ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής τα υποκείμενα φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια ανάπτυξη της φωνολογικής τους συνείδησης. Ωστόσο, δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα υψηλά αποτελέσματα στις δοκιμασίες που μετρούν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης, ενώ παρουσιάζονται χαμηλά στις δοκιμασίες που μετρούν το επίπεδο φωνηματικής συνείδησης, επίπεδο που απαιτεί, όπως προαναφέρθηκε, μεγαλύτερη ικανότητα αφαίρεσης.

β) Οι προβλεπτικές διαχρονικές έρευνες

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει έρευνες με τις οποίες παρακολουθείται η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές που επιτυγχάνουν διαφορετικά αποτελέσματα σε πρώιμα τεστ φωνολογικής συνείδησης.

Χαρακτηριστικά μπορεί κανείς να αναφέρει τις έρευνες των Lundberg, Olofson και Wall (Sprenger-Charolles L., 1991) σε 200 μαθητές από το νηπιαγωγείο στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού σχολείου, της Olson (1990) επίσης σε μαθητές από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη, της Snider (1997) με υποκείμενα από το νηπιαγωγείο ως τη Β' τάξη, και των Stanovich, Cunningham και Cramer (1984) σε μαθητές νηπιαγωγείου.

Από τις έρευνες αυτού του τύπου φαίνεται ότι οι επιδόσεις σε πολλές δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης κατά την προσχολική ηλικία ήταν ενδεικτικές για το μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο των υποκειμένων. Ιδιαίτερα, μάλιστα, σημαντικές αποδεικνύονται οι δοκιμασίες κατάτμησης και σύνθεσης συλ-

λαβών και φωνημάτων. Δεν είναι, όμως, δυνατό να γίνει πρόβλεψη για μελλοντική σχολική αποτυχία.

γ) *Έρευνες πρώιμων προπονήσεων στη φωνολογική συνείδηση*

Οι έρευνες που περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή φαίνεται να επιτρέπουν να εξεταστεί πιο άμεσα το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής συνείδησης και ανάγνωσης.

Ενδεικτικά μπορεί κανείς να αναφερθεί σε δυο έρευνες της Lundberg (Sprenger-Charolles, 1991), όπου παρατηρείται ότι το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί με ειδικές ασκήσεις, οι οποίες έχουν επιδράσεις στο μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδο, και ότι οι ασκήσεις αυτές επιδρούν μόνο στη φωνολογική συνείδηση και όχι σε άλλες μεταβλητές, όπως η κατανόηση του λόγου και η γνώση των γραμμάτων.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση καταδεικνύει το χαρακτηριστικό της φωνολογικής συνείδησης που μπορεί κανείς να ορίσει με τον όρο *ιδιαιτερότητα*.

Αν και πολλές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν πάντα ισχυρές συνάφειες ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των υποκειμένων και στις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, ωστόσο, στις ίδιες έρευνες, όταν ελέγχονται άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο στα μαθηματικά ή το γενικό νοητικό επίπεδο ή το φύλο, η ηλικία κ.λπ., διαπιστώνεται γενικά ότι οι συνάφειες παρουσιάζονται πιο αδύνατες ή ανύπαρκτες (Sprenger-Charolles, 1991· Casalis, S. – Lecocq P., 1992· Mc Bride – Chang C., 1995· Καρυώτης, 1995, 2003).

δ) *Έρευνες σύγκρισης «καλών» - «κακών» αναγνωστών*

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ερευνητικές προσπάθειες κατά τις οποίες οι ερευνητές συγκρίνουν τις επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνηματικής και φωνολογικής συνείδησης ομάδων αναγνωστών διαφορετικού επιπέδου ως προς τη δεξιότητα αυτή (καθορίζονται «καλοί» και «κακοί» αναγνώστες).

Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες της Lundberg (Sprenger-Charolles, 1991) σε αναγνώστες κατά μέσο όρο 10 ετών που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, των Swank και Catts (1991) σε αναγνώστες μεσαίων κανονικών τάξεων και του Read (Sprenger-Charolles, 1991) που αναφέρονται σε σύγκριση ενήλικων αναγνωστών χαμηλού επιπέδου με μαθητές 8 ως 10 ετών. Επίσης, στον ελληνικό χώρο μπορεί κανείς να αναφέρει την έρευνα της Παντελιάδου και συνεργατών (2001) σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού από σχολεία της Κύπρου.

Γενικά, τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι «καλοί» αναγνώστες πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες φωνηματικής και φωνολογικής συνείδησης απ' ό,τι οι «κακοί» αναγνώστες, ακόμα και αν αυτοί οι τελευταίοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τους προηγούμενους. Ωστόσο, είναι δύσκολο να ισχυριστεί κανείς ότι τα αποτελέσματα των «καλών» αναγνωστών οφείλονται στην πιο μεγάλη αναγνωστική τους εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας ερευνών ανήκει και η μελέτη της οποίας τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω.

4. Η έρευνα

Πρόκειται για ερευνητική προσπάθεια που ανέλαβε ο γράφων στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Βασικός σκοπός του εγχειρήματος ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της επίδοσης στη φωνολογική συνείδηση και του επιπέδου ανάγνωσης μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ένας από τους επιμέρους σκοπούς ήταν, επιπλέον, να απαντηθεί το ερώτημα αν το επίπεδο φωνολογικής συνείδησης των μαθητών αποτελεί ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών και, ιδιαίτερα, αν κάποιες δοκιμασίες (tasks, tâches) μπορούν να υποδείξουν με αρκετή επιτυχία τον παραπάνω διαχωρισμό (Καρυώτης, 2003).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, με τυχαία δειγματοληψία, 72 μαθητές που φοιτούσαν στο Λάτσειο Δημοτικό σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού. Η έρευνα διεξήχθη από τον γράφοντα με τη βοήθεια ερευνητικής ομάδας, αποτελούμενης από τελειόφοιτες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε δυο φάσεις: πρώτα από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1998, όταν οι μαθητές φοιτούσαν στη Α' τάξη, και έπειτα από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 1999, όταν οι μαθητές φοιτούσαν στη Β' τάξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας υπήρξε απώλεια δείγματος 3 υποκειμένων, σε ποσοστό, ωστόσο, αμελητέο για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν: (α) ένα προφορικό τεστ, αποτελούμενο από δέκα δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης (1. αναγνώριση αρχ. φωνήματος, 2. ομοιοκαταληξία, 3. διαφοροποίηση αρχ. φωνήματος, 4. αφαίρεση αρχ. φωνήματος[συμφώνου], 5. συλλαβισμός: αφαίρεση – σύνθεση συλλαβής – συνδυασμός λέξης, 6. αφαίρεση αρχικού φωνήματος, 7. συλλαβισμός: μεγάλες λέξεις, 8. ανάλυση φωνημάτων, 9. σύνθεση φωνημάτων, 10. αντίστροφος συλλαβισμός) και μια δοκιμασία ταχύτητας άρθρωσης ψευδολέξεων, βασισμένη στο πρότυπο του Καθηγητή P. Lecocq (Lecocq, 1991· Καρυώτης, 2003), ελεγμένο ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του· β) το γραπτό «Τεστ κατανόησης της ανάγνωσης» του καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα (Βάμβουκας, 1994), αποτελούμενο από τριάντα αναγνωστικές δοκιμασίες, ελεγμένο ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Και στις δυο φάσεις της έρευνας οι μαθητές εξετάστηκαν πρώτα (ατομικά) στο προφορικό τεστ φωνολογικής συνείδησης και έπειτα (ομαδικά) στο γραπτό αναγνωστικό τεστ. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τα στατιστικά πακέτα SPSS 8.0 και EXCEL 7.0.

Αποτελέσματα

Στους πίνακες 1 και 2 εικονίζονται οι επιδόσεις (σε ποσοστιαίες αναλογίες) «καλών» και «κακών» αναγνωστών σε καθεμιά δοκιμασία φωνολογικής συνειδησης ξεχωριστά. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι χρησιμοποιήθηκαν οι «επιτυχείς» απαντήσεις των υποκειμένων («καλών» και «κακών»), που είναι και οι περισσότερες.

Πίνακας 1
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ «ΚΑΛΩΝ» - «ΚΑΚΩΝ» ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Α' ΤΑΞΗ)
(Επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])

		ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ								
Πληθυσ.	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Καλοί Αν.	94	91	82	94	70	88	51	91	97	42
Κακοί Αν.	85	64	64	82	36	67	31	69	79	20

N = ΚΑΛΟΙ: 33

ΚΑΚΟΙ: 39

Πίνακας 2
ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ «ΚΑΛΩΝ» - «ΚΑΚΩΝ» ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ (Β' ΤΑΞΗ)
(Επιτυχία σε ποσοστιαίες μονάδες [%])

		ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ								
Πληθυσ.	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9	Δ10
Καλοί Αν.	100	100	100	98	98	100	92	100	98	95
Κακοί Αν.	100	100	86	100	100	100	86	100	86	100

ΥΠΟΜΝΗΜΑ:

Δ1: Αναγνώριση αρχικού φωνήματος

Δ2: Ομοιοκαταληξία

Δ3: Διαφοροποίηση αρχικού φωνήματος

Δ4: Αφαίρεση αρχικού φωνήματος
(συμφώνου) Σύγκριση λέξεωνΔ5: Συλλαβισμός: Αφαίρεση-σύνθεση
συλλαβής-συνδυασμός λέξης

Δ6: Αφαίρεση αρχικού φωνήματος

Δ7: Συλλαβισμός: Μεγάλες λέξεις

Δ8: Ανάλυση φωνημάτων

Δ9: Σύνθεση φωνημάτων

Δ10: Αντίστροφος συλλαβισμός

Ο Πίνακας 1 αναφέρεται στις επιδόσεις των υποκειμένων κατά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη, ενώ ο Πίνακας 2 στις επιδόσεις τους κατά τη φοίτηση στη Β'

τάξη. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, με βάση το διαχωρισμό που αναφέρθηκε προηγουμένως, βρέθηκαν στην Α' τάξη 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, ενώ στη Β' τάξη 62 και 7 αντίστοιχα. Το όριο διαχωρισμού ήταν η επίδοση στο όργανο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας να είναι μεγαλύτερη ή ίση των 31 μονάδων (≥ 31). Το άριστα στην κλίμακα του συγκεκριμένου οργάνου φτάνει στις 50 μονάδες.

Παρατηρώντας κανείς καταρχάς τον Πίνακα 1, θα μπορούσε να επισημάνει κάποια πράγματα. Φαίνεται ότι σε αρκετές «φωνηματικές» δοκιμασίες εμφανίζονται υψηλά ποσοστά επιτυχίας τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες. Για παράδειγμα, στις δοκιμασίες 1 (αναγνώριση αρχικού φωνήματος) και 9 (σύνθεση φωνημάτων) παρουσιάζονται τα εξής δεδομένα: Στη δοκιμασία 1 (το υποκείμενο καλείται να ακούσει μια λέξη, έπειτα άλλες τρεις, και να διαλέξει αυτή που το πρώτο φώνημα μοιάζει με το πρώτο της πρώτης: *πέτρα [πόρτα, ροδιά σημαία]*) επιτυγχάνει το 94% των «καλών» και το 85% των «κακών» αναγνωστών, ενώ στη δοκιμασία 9 (το υποκείμενο καλείται να συνθέσει σειρές φωνημάτων και να σχηματίσει λέξεις: *π/ω/ς – πως*) επιτυγχάνουν το 97% και το 79% αντίστοιχα. Οι διαφορές αυτές είναι μάλλον μικρές, οπότε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τέτοιου είδους δοκιμασίες δεν είναι αρκετά ικανοποιητικοί δείκτες διαχωρισμού. Αντίθετα, σε δοκιμασίες άλλου τύπου, όπως *διαφοροποίηση αρχικού φωνήματος* (3) [*ποια λέξη από τις τέσσερις δεν αρχίζει το ίδιο: κάρτα, κάλτσα, κλάμα, βάρκα*], *αφαίρεση αρχικού φωνήματος (συμφώνου) – σύγκριση λέξεων* (4) [*ποιο φώνημα λείπει από τη δεύτερη λέξη: πρώτα – ρώτα*], *αφαίρεση αρχικού φωνήματος* (6) [*τι θα μείνει, αν βγει το πρώτο φώνημα: πώς – ως*], *ανάλυση φωνημάτων* (8) [*ανάλυση λέξης σε φωνήματα: τόπι – τ/ό/π/ι*], ο διαχωρισμός γίνεται πιο ξεκάθαρος, για παράδειγμα, στη δοκιμασία 3, όπου έχουμε επιτυχία του 82% των «καλών» και του 64% των «κακών» αναγνωστών, και στη δοκιμασία 8, όπου έχουμε επιτυχία 91% και 69% αντίστοιχα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο «ανεβαίνει» το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών τόσο διευκολύνεται ο διαχωρισμός.

Θα πρέπει εδώ να μελετηθεί ιδιαίτερα η εικόνα που παρουσιάζουν οι συλλαβικές δοκιμασίες (5, 7, 10). Πράγματι, σε αυτές τις δοκιμασίες εμφανίζονται αρκετά μεγάλες διαφορές μεταξύ «καλών» και «κακών» αναγνωστών: 70%, 51% και 42% για τους «καλούς» και 30%, 31% και 20% για τους «κακούς» αναγνώστες αντίστοιχα. Μοιάζει, λοιπόν, σε τέτοιου είδους δοκιμασίες, να επιτυγχάνουν οι «καλοί» αναγνώστες κατά 50% περισσότερο από τους «κακούς». Επομένως, όσο μεγαλώνει το επίπεδο δυσκολίας, τόσο λιγότεροι «κακοί» αναγνώστες επιτυγχάνουν. Μάλιστα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι σε τέτοιου είδους δοκιμασίες με υψηλότερες απαιτήσεις επιτυγχάνουν και λιγότεροι «καλοί» αναγνώστες. Μπορεί, επομένως, κανείς να ισχυριστεί ότι σε αυτό το επίπεδο (Α' τάξη δημοτικού) οι συλλαβικές δοκιμασίες είναι οι πλέον ενδεδειγμένες ως δείκτες διαχωρισμού των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Η επισημαν-

ση αυτή συμφωνεί και με ανάλογα αποτελέσματα ερευνητικών προσπαθειών στο χώρο, κυρίως, του εξωτερικού (Treiman, 1985· Treiman και Zukowski, 1996· Wagner, Torgessen et al., 1997).

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

Όσον αφορά τη μελέτη του διαχωρισμού κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β' τάξη, θα μπορούσε κανείς να κάνει κάποιες επισημάνσεις, παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 2. Στη φάση αυτή της αξιολόγησης, λοιπόν, εμφανίζονται πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δοκιμασίες φωνολογικής συνείδησης τόσο για τους «καλούς» όσο και για τους «κακούς» αναγνώστες (από 86% έως 100%). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αν συγκρίνει κανείς τη μεταβολή του δείγματος από τη φοίτηση των υποκειμένων στην Α' έως τη φοίτησή τους στη Β' τάξη. Πράγματι, ενώ κατά την αξιολόγηση στην Α' τάξη εμφανίστηκαν 33 «καλοί» και 39 «κακοί» αναγνώστες, δηλαδή υπήρχε μια «ισορροπία», θα λέγαμε, κατά την αξιολόγηση στη Β' τάξη εμφανίστηκαν 62 «καλοί» και 7 «κακοί» αναγνώστες αντίστοιχα. Πιθανώς, λοιπόν, ένας μεγάλος αριθμός υποκειμένων «κακών» αναγνώστων κατά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη βελτιώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο φάσεων αξιολόγησης με τη συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης, και έτσι εμφανίζονται ως «καλοί» αναγνώστες κατά τη φοίτησή τους στη Β' τάξη. Επομένως, μένει ένας πολύ μικρός πληθυσμός «κακών» αναγνώστων στη Β' τάξη, ο οποίος δεν προσφέρεται για σύγκριση με τον πληθυσμό των «καλών» αναγνώστων.

Θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να γίνει δεκτός ο ισχυρισμός ότι η φωνολογική συνείδηση και οι λειτουργίες της δεν φαίνονται, τουλάχιστον για τα συγκεκριμένα δεδομένα, να αποτελούν ικανοποιητικούς δείκτες διαχωρισμού «καλών» - «κακών» αναγνώστων, όταν τα υποκείμενα έχουν φτάσει στη Β' τάξη του Δημοτικού. Άρα και το όργανο αξιολόγησης μάλλον δεν βοηθά ιδιαίτερα σε αυτή την περίπτωση. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να είχε εμπλουτιστεί με πιο απαιτητικές δοκιμασίες.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα:

- Η φωνολογική συνείδηση και οι επιμέρους λειτουργίες που την αποτελούν συνιστούν ένα γενικότερο ικανοποιητικό δείκτη διαχωρισμού των πληθυσμών των «καλών» και των «κακών» αναγνώστων, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου.

- Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς» αναγνώστες φαίνεται, τουλάχιστον για τα συγκεκριμένα δεδομένα, να μη γίνεται ικανοποιητικά κατά τη φοίτηση των υποκειμένων στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όταν και έχουν «υποστεί» συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα.
- Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες δοκιμασίες (tasks, tâches), με υψηλότερο συντελεστή δυσκολίας, που μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά στο διαχωρισμό των πληθυσμών «καλών» και «κακών» αναγνωστών. Ιδιαίτερα, αξίζει να αναφερθεί κανείς στις δοκιμασίες συλλαβικού τύπου.
- Το όργανο αξιολόγησης της φωνολογικής συνείδησης που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη δίνει, όσον αφορά το διαχωρισμό «καλών» και «κακών» αναγνωστών, ικανοποιητικά αποτελέσματα κυρίως κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στην Α' τάξη του Δημοτικού. Δεν δίνει το ίδιο ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησης, όταν τα υποκείμενα φοιτούσαν στη Β' τάξη του Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1994): «Ηλικία εισδοχής στο Δημοτικό σχολείο και δυσκολίες μάθησης», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 353-370.
- Βάμβουκας, Μ.,: *Αξιολόγηση αναγνωστικών ικανοτήτων*, Μ.Π. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Casalis, S. – Lecocq, P. (1992): «Les dyslexies», in Fayol M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, P.U.F., Paris, pp. 195-235.
- Gombert, J.E. (1988): «La conscience du langage à l'âge préscolaire», in *Revue Française de Pédagogie*, 83, 65-79.
- Gombert, J.E. (1992): «Activité de lecture et activités associées», in Fayol, M. et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, P.U.F., Paris, pp. 107-124.
- Gough, P. - Larson, K. - Yopp, H. (1996): «The Structure of Phonemic Awareness», in *ERICdatabase*, Internet Explorer (<http://eric.syr.edu>).
- Καρυνάκης, Θ. (1995): *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης σε μαθητές Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου και η μάθηση της ανάγνωσης*, μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Καρυνάκης, Θ. (2001): *Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας*, στο Πρακτικά του Συνεδρίου *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, τόμ. Β', Ατραπός, σ. 523-540.
- Καρυνάκης, Θ. (2003): *Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α' στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Lecocq, P. (1991): *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, ed. Madraga.

- Μανωλίτση, Γ. (2000): *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Mattingly, I.G. - Studert-Kennedy, M. (1991): *Modularity and the Motor Theory of Speech Perception*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Mc Bride-Chang, Cath. (1995): «What is Phonological Awareness», in *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, pp. 179 – t.a.
- O'Connor, Roll.-Jenkins, J.-Slocum, T. (1995): «Transfer Among Phonological Tasks in Kindergarten: Instructional Content», *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 202-217.
- Olson, M.W. (1990): «Phonemic Awareness and Reading Achievement (Research into Practice)», *Reading Psychology*, 11, 4, 347-353.
- Παντελιάδου, Σ. και συν. (2001): «Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα», στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.): *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*, Καστανιώτη, Αθήνα, σσ. 151-189.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997): «Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Γλώσσα*, 41, 20-42.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) (2001): *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1989): «Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα», *Ψυχολογικά Θέματα*, 2, 4, 201-214.
- Porpodas, C. (1989): «The Phonological Factor in Reading and Spelling of Greek», in: P.G. Aaron-R.M. Joshi (eds.): *Reading and Writing in different orthographic systems*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 177-190.
- Snider, V. (1997): «The relationship between Phonemic Awareness and Later Reading Achievement», *Journal of Educational Research*, 90, 4, pp. 203-211.
- Sprenger-Charolles, L. (1991): «L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)», in *Les Entretiens Nathan: Lecture (Actes 1)*, Paris, Nathan, pp. 111-133.
- Stanovich, K.E.-Cunningham, A.E. - Cramer, B. (1984): «Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability», *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Swank, L. - Catts, H.W. (1991): Phonological Awareness, in *ERICdatabase*, Internet Explorer (<http://ericyr.syr.edu>).
- Treiman, R.C. (1985): «Phonemic Awareness and Spelling: Children's Judgements Do Not Always Agree with Adults», *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, pp. 182-301.
- Treiman, R.C. - Zukowski, A. (1996): «Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes and Phonemes», *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, pp. 193-215.
- Tunmer, W. (1989): «Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite», in: Riben C. - Perfetti, CH.: *L'apprenti lecteur*, Délachaux και Niestle, Neuchâtel, pp. 197-220.
- Wagner, R.K. - Torgessen, J.K. - Rashotte, C.A. - Hecht, S.A. - Barker, T.A. - Burgess, S.R. - Donahue, J. - Garon, T. (1997): «Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word- Level Reading as Children Develop from Beginning to Skilled Readers : A 5-Year Longitudinal Study», *Developmental Psychology*, 33, 3, pp. 468-479.