
Δήμητρα Τσαντούλα
Αθανάσιος Πρωτόπαπας
Αγγελική Μουζάκη

Dimitra Tsantoula
Athanassios Protopapas
Angeliki Mouzaki

208
ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

20

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ Δείκτες αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία

Περίληψη

Η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί σύνθετες γνωστικές, γλωσσικές και μεταγλωσσικές διεργασίες, η κατάκτηση των οποίων πραγματοποιείται κανονικά στα προσχολικά χρόνια. Για την αξιολόγηση των δεικτών αναγνωστικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα χορηγήθηκαν σε 101 παιδιά νηπιαγωγείου δοκιμασίες που αξιολογούν τη γλωσσική ανάπτυξη, τη μεταγλωσσική επίγνωση σε επίπεδα μικρότερα της λέξης, την εξοικείωση με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, τα γράμματα και τη φωνημική τους ταυτότητα, και την προώθηση της γραφής και της ανάγνωσης στο σπίτι. Σε συμφωνία με δεδομένα από άλλες χώρες, βρέθηκε ισχυρή συνάφεια μεταξύ μετρήσεων σε φωνημικό επίπεδο, γνώσης αλφαβήτου και συμβάσεων του γραπτού λόγου καθώς και μέτρια συνάφεια μεταξύ των γλωσσικών δεικτών.

Λέξεις-κλειδιά: Προαναγνωστικές δεξιότητες, ανάδυση γραμματισμού, αναγνωστική ετοιμότητα, φωνολογική επίγνωση, προσχολική.

Preschool indexes of reading skills in Greek

Abstract

Mastery of reading presupposes complex cognitive, linguistic, and metalinguistic skills that are normally acquired during the preschool years. To evaluate these reading prerequisites in the Greek language, we tested 101 children in kindergarten. A broad range of correlates was examined, including metalinguistic awareness in smaller-than-word units, print awareness, identification of single letters in terms of their names and sounds, and family literacy. In accordance with studies in other languages, a strong correlation was found among phonemic awareness, letter identification and print awareness and medium correlation among the linguistic skills.

Keywords: Early reading skills, family literacy, phonological awareness, preschool

Δείκτες αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία, εκτεινόμενη από την γέννηση του παιδιού ως περίπου τα 6 του χρόνια, δηλαδή ως την έναρξη της τυπικής διδασκαλίας στο σχολείο, είναι ιδιαίτερος κρίσιμη όσον αφορά στην ανάδυση του γραμματισμού. Η ανάδυση του γραμματισμού αναφέρεται σε γνώση και συμπεριφορές, σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση, που αποκτούν τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τον συμβατικό γραμματισμό, δηλαδή που δεν εγγράμματα με την τυπική έννοια. Δεν αναφέρεται σε γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες αποκτούνται κατόπιν διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης αλλά αποτελεί μέρος μιας εξελικτικής διαδικασίας μέσω της οποίας το παιδί κατακτά τον γραμματισμό μέσα σε μια εγγράμματα κοινωνία. Η διερεύνηση του αναδυσόμενου γραμματισμού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτές οι δεξιότητες αποτελούν προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας. Στο παρόν άρθρο εξετάζουμε τη συγχρονική συνάφεια ανάμεσα στους δείκτες αυτούς.

Τη σχέση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων της προσχολικής περιόδου και ανάδυσης του γραμματισμού συνοψίζουν στο μοντέλο τους οι Whitehurst & Lonigan (1998). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητες δύο ειδών δεξιότητες για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης: οι «από μέσα προς τα έξω» («inside-out») και «από έξω προς τα μέσα» («outside-in»). Οι πρώτες περιλαμβάνουν τη φωνημική επίγνωση και τη γνώση των γραφημάτων και του ήχου τους και δεν απαιτούν αναφορά στο περιεχόμενο (context), καθώς η κατάκτησή τους δεν απαιτεί σημασιολογική ή πραγματολογική γνώση. Αντίθετα, στην περίπτωση των δεύτερων περιλαμβάνονται σημασιολογικές και αφηγηματικές δεξιότητες, που συντελούν στην κατανόηση και προϋποθέτουν γνώση του περιεχομένου. Οι Whitehurst & Lonigan έδειξαν ότι οι δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» είχαν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του συμβατικού γραμματισμού κατά την πρώτη και δεύτερη τάξη του Δημοτικού, ενώ οι αντίστοιχες «από έξω προς τα μέσα» δεν είχαν σημαντική επίδραση μέχρι τη δεύτερη και τρίτη τάξη.

Οι προαναγνωστικοί δείκτες για τους οποίους έχει τεκμηριωθεί ότι συνεισφέρουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης, είναι:

1. Η φωνολογική επίγνωση (ή «συνειδητότητα» ή «ενημερότητα» στα αγγλικά «phonological awareness») αφορά στη συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, και στον χειρισμό τους πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή τους φύση. Διακρίνεται σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, που αναφέρονται στην επίγνωση της ύπαρξης και δυνατότητα χειρισμού της συλλαβής και του φωνήματος, αντίστοιχα. Η επίγνωση της συλλαβικής δομής είναι ευκολότερη από τη φωνημική, και συνεπώς προγενέστερη (Aidinis & Nunes, 2001). Η διαφορά αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στην προσχολική ηλικία.

Η σημασία του προαναγνωστικού αυτού δείκτη έχει επισημανθεί σε διάφορες γλώσσες όπως είναι η δανική (Lundberg, Frost, & Petersen, 1998), η ισπανική (Domínguez, 1996), η γερμανική (Schneider, Kuespert, Roth, & Vise, 1997) η πορτογαλική (Cardoso-Martins, 1995), η φινλανδική (Niemi, Poskiparta, & Vauras, 2001), και η ελληνική (Πόρποδας 2002).

2. Η επίγνωση των λειτουργιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου (εφεξής: επίγνωση του γραπτού) εμπλεκεί τη γνώση της κατεύθυνσης της ανάγνωσης από τα αριστερά προς τα δεξιά, τη σχέση γραφής και ομιλίας, τον διαχωρισμό των λέξεων με κενά, την εξοικείωση με τα βιβλία και ούτω κάθε εξής (Whitehurst & Lonigan, 1998). Παρά την ισχυρή συσχέτιση της επίγνωσης του γραπτού με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, τη γραφημική γνώση, και τη φωνολογική επίγνωση, η προβλεπτική της ισχύς όσον αφορά σε αναγνωστικές ικανότητες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δεν είναι ανεξάρτητη από εκείνη της φωνολογική επίγνωσης και γραφημικής

γνώσης (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Επομένως, η επίγνωση του γραπτού φαίνεται να σχετίζεται με άλλους παράγοντες (π.χ. οικογενειακός γραμματισμός) που επηρεάζουν τόσο τη φωνολογική επίγνωση όσο και τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα του παιδιού.

3. Η αναγνώριση του αλφαβήτου, όπου συμπεριλαμβάνεται και ο φωνημικός του προσδιορισμός, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να ονομάζει τα οπτικά σχήματα και να παράγει τους αντίστοιχους φθόγγους (Fuchs κ.συν., 2001).

4. Η προώθηση του γραμματισμού από το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται από πολλούς ερευνητές ιδιαίτερης σημασίας για την αναγνωστική επιτυχία (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο από πολύ μικρή ηλικία μέσα σε ένα εγγράμματο περιβάλλον στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με γραφικά και αναγνωστικά ερεθίσματα. Σημαντική είναι και η αλληλεπίδραση με τα ενήλικα μέλη της οικογένειας σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση παιδικών βιβλίων, που γίνεται ακόμη πιο ουσιαστική με τη συζήτηση αναφορικά με την ιστορία του βιβλίου, την αναγνώριση γραμμάτων, την ενθάρρυνση των παιδιών να μαντέψουν το νόημα νέων λέξεων κ.ά.

5. Σημαντικό προγνωστικό δείκτη αποτελεί και ο προφορικός λόγος, ο οποίος αντανακλά το επίπεδο κατάκτησης της μορφολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας, πραγματολογίας· πεδία που θα συστηματοποιηθούν αργότερα με την κατάκτηση του συμβατικού γραμματισμού. Η φύση της σχέσης του προφορικού λόγου και του συμβατικού γραμματισμού (Speece, Roth, Cooper, & de la Paz, 1999) προσεγγίζεται από δυο διαφορετικές σκοπιές: Κατά την προσέγγιση της φωνολογικής ευαισθησίας («phonological sensitivity»), η ανάπτυξη του προφορικού λόγου οδηγεί έμμεσα στην ανάδυση του γραμματισμού, μέσω της ανάπτυξης της φωνολογικής ευαισθησίας. Αντίθετα, η προσέγγιση της γλωσσικής ολότητας («comprehensive language») πρεσβεύει ότι ο προφορικός λόγος οδηγεί άμεσα στην ανάδυση του γραμματισμού και συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα αναγνωστική επίδοση (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003).

6. Τέλος, τα δείγματα γραφής του ονόματος συνιστούν μια πρώτη έκφραση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Η γραφή του ονόματος, της πρώτης λέξης που γράφουν συνήθως τα παιδιά, περνά από τα ορνιθοσκαλίσματα στα σύμβολα που μοιάζουν με γράμματα, στην άστατη παράταξη γραμμάτων και τελικά στη σωστή ορθογραφική δομή (Moomaw & Hieronymus, 2001). Αποτελεί έναυσμα για να γράψουν και άλλες λέξεις που περιέχουν τα ίδια γράμματα με αυτά του ονόματός τους (Haney, 2002).

Οι προγνωστικοί δείκτες δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Ειδικότερα, η γνώση του φωνημικού προσδιορισμού των γραμμάτων είναι στενά συνδεδεμένη με τη συλλαβική και φωνημική επίγνωση (Bowey, 1994). Οι Dickinson & Snow (1987) επισημαίνουν συνάφεια ανάμεσα στη φωνολογική και γραπτή επίγνωση και τον προφορικό λόγο. Συνάφεια υπάρχει ανάμεσα στο λεξιλόγιο και τον αφηγηματικό λόγο (Scarborough, 2001). Τέλος, η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνδέεται με την φωνολογική επίγνωση (Goswami, 2001).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε δεξιότητες που αποτελούν προγνωστικούς δείκτες για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο των Whitehurst & Lonigan (1998) ακολουθήσαμε το διαχωρισμό σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα». Δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» αποτελούν η φωνολογική επίγνωση, η εξοικείωση με την ονομασία και τον προσδιορισμό της φωνημικής ταυτότητας των γραμμάτων και η ικανότητα γραφής του ονόματος. Δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» είναι η γραπτή επίγνωση, η προώθηση του γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας, το επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου και του αφηγηματικού λόγου.

► Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Έλαβαν μέρος 101 παιδιά προσχολικής ηλικίας (58 κορίτσια) από τρία (ιδιωτικά) σχολεία, ηλικίας 65-77 μηνών (ΜΟ 71 ± 4), που είχαν όλη μητρική γλώσσα την ελληνική.

Υλικό

Χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

1. Τεστ λεξιλογίου (Renfrew, 1995)

Αξιολογεί το λεξιλόγιο έκφρασης του παιδιού (expressive vocabulary). Περιλαμβάνει 50 κάρτες με εικόνες αυξανόμενης δυσκολίας. Οι εικόνες παρουσιάζονται μία-μία με σταθερό ρυθμό ανά 5" περίπου και ζητείται από το παιδί να τις ονομάσει. Αξιολογείται ο αριθμός των ορθά κατονομασμένων εικόνων.

2. Τεστ αφηγηματικού λόγου (Renfrew, 1997)

Αξιολογεί τον προφορικό λόγο. Απαρτίζεται από τέσσερις σειρές τριών εικόνων, όπου απεικονίζεται η εξέλιξη μιας ιστορίας. Παρουσιάζοντας τις εικόνες αφηγούμαστε την ιστορία όπως περιγράφεται από αυτές. Στη συνέχεια ζητάμε από το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία στηριζόμενο στις ίδιες εικόνες. Καταγράφουμε το μήκος των προτάσεων στην ομιλία του και υπολογίζουμε το μέσο όρο λέξεων στις 5 μεγαλύτερες προτάσεις. Αξιολογούμε την υποτακτική σύνδεση μετρώντας τις δευτερεύουσες προτάσεις. Ελέγχουμε τις πληροφορίες που συμπεριέλαβε με βάση έναν κατάλογο της ιστορίας, δίνοντας βαθμούς για όσες περιείχε η αφήγησή του (μέγιστο σύνολο 50 βαθμοί).

3. Τεστ αναγνώρισης γραμμάτων

Ελέγχει τη γνώση των γραμμάτων και της φωνημικής τους ταυτότητας (δύο υποενότητες). Περιλαμβάνει 24 κάρτες με τυπωμένο σε καθεμιά ένα γράμμα του αλφαβήτου (κεφαλαίο και πεζό). Κάθε κάρτα παρουσιάζεται στο παιδί με τυχαία σειρά για να ονομάσει το γράμμα και να προφέρει τον ήχο του. Για κάθε σωστή απάντηση (ονόματος ή ήχου) δίνεται ένας βαθμός (μέγιστο σύνολο 48 βαθμοί και για τις δύο υποενότητες).

4. Τεστ φωνολογικής επίγνωσης

Αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο. Περιλαμβάνει 4 υποενότητες:

- α)** Επισήμανση διαφοράς (συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, 6 τετράδες λέξεων στο καθένα). Το παιδί εντοπίζει τη λέξη που αρχίζει όπως η λέξη-στόχος που δίνεται προφορικά (αρχική συλλαβή ή αρχικό φώνημα, ανάλογα).
- β)** Ομοιοκαταληξία (6 τετράδες λέξεων). Το παιδί εντοπίζει τη λέξη που δεν ομοιοκαταληκτεί με τις υπόλοιπες τρεις.
- γ)** Σύνθεση λέξεων (συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, 6 λέξεις στο καθένα). Το παιδί καλείται να συνθέσει συλλαβές και φωνήματα σε λέξεις.
- δ)** Απαλοιφή τμήματος λέξης (συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, 6 και 5 λέξεις αντίστοιχα). Το παιδί απαλείφει την πρώτη φωνολογική μονάδα (συλλαβή ή φώνημα) της λέξης. Για κάθε ορθή απάντηση δίνεται ένας βαθμός (μέγιστο σύνολο 41 βαθμοί). Οι 3 δοκιμασίες σε

συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο απαρτίζουν τους επιμέρους δείκτες συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης, αντίστοιχα.

5. Τεστ επίγνωσης του γραπτού

Αξιολογεί την εξοικείωση με τις συμβάσεις και λειτουργίες του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις που αφορούν στην κατεύθυνση της ανάγνωσης, το διαχωρισμό των λέξεων με κενά, την κατεύθυνση που γυρίζουμε τις σελίδες, την εξοικείωση με σημεία στίξης κ.ά. Θέτουμε στο παιδί μια σειρά ερωτήσεων με βάση τα περιεχόμενα ενός παιδικού βιβλίου. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με ένα βαθμό (μέγιστο σύνολο 12 βαθμοί).

6. Δείγμα γραφής του ονόματος

Αξιολογεί την παραγωγή των κατάλληλων γραφημάτων και τη σωστή διάταξή τους. Το παιδί γράφει σε χαρτί το όνομά του και το αποτέλεσμα βαθμολογείται στην ακόλουθη κλίμακα 6 μονάδων:

- (1) λιγότερα από τα μισά γράμματα σωστά
- (2) περίπου τα μισά γράμματα κατά βάση σωστά
- (3) πάνω από τα μισά γράμματα είναι απολύτως σωστά
- (4) ένα ή δύο λάθη
- (5) ένα ή δύο λιγότερο σημαντικά λάθη
- (6) τέλεια γραφή του ονόματος

7. Ερωτηματολόγιο οικογενειακού περιβάλλοντος

Απευθύνεται στους γονείς και αξιολογεί κατά πόσο προάγονται οι αναγνωστικές δεξιότητες στο οικογενειακό περιβάλλον. Περιλαμβάνονται 26 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ποιότητα και συχνότητα της επαφής του παιδιού με γλωσσικό υλικό (π.χ. βιβλία), σε πιθανή διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής από τους γονείς κ.ά. Σε κάθε ερώτηση παρέχονται προκαθορισμένες απαντήσεις, μορφής ναι/όχι ή κλίμακας 5 σημείων, από τις οποίες ο γονέας επιλέγει την προτιμότερη.

Διαδικασία

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 1 ατομική συνεδρία διάρκειας 20-30 λεπτών, σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια και ηχογραφήθηκαν σε κασέτα.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι συνάφειες μεταξύ των μετρήσεων, πολλές από τις οποίες είναι υψηλές και σημαντικές, ιδιαίτερα μεταξύ φωνολογικών και αλφαβητικών μετρήσεων και επίγνωσης του γραπτού. Οι υψηλότερες συνάφειες διαπιστώνεται ανάμεσα στη φωνημική επίγνωση και το φωνημικό προσδιορισμό των γραμμάτων ($r=0,742$) και ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την επίγνωση του γραπτού ($r=0,742$). Επίσης ο αφηγηματικός λόγος έχει σημαντική συνάφεια με την επίγνωση του γραπτού και το λεξιλόγιο με το μέσο όρο λέξεων στον προφορικό λόγο και με την φωνολογική επίγνωση.

Η συλλαβική επίγνωση (μ.ο. 15,89) ήταν σημαντικά ευκολότερη από τη φωνημική (μ.ο. 9,73), $F(1,100)=274,5$, $p<0,0005$). Ειδικότερα για τη φωνημική επίγνωση, οι τρεις υποκλίμακες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε δυσκολία, $F(2,99)=133,4$, $p<0,0005$. Σε επιμέρους συ-

γκρίσεις post-hoc, η απαλοιφή (μ.ο. 1,81) ήταν δυσκολότερη από τη σύνθεση (μ.ο. 2,96) που ήταν δυσκολότερη από τη διαφορά (μ.ο. 4,95), $p < 0,0005$.

Η αξιοπιστία των κλιμάκων συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης (α του Cronbach) από τις τρεις επιμέρους κλίμακες ήταν 0,31 και 0,77 αντίστοιχα. Η τελευταία βελτιώνεται (σε 0,82) με την αφαίρεση της φωνημικής διαφοράς, κάτι που δικαιολογείται δεδομένου ότι η διαφορά φωνήματος είναι και διαφορά σε συλλαβικό επίπεδο, άρα για τη σωστή απάντηση δεν είναι απαραίτητη η επίγνωση και επεξεργασία μεμονωμένων φωνημάτων.

Με επιφύλαξη, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού συμμετεχόντων, αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης (principal axis factoring με περιστροφή varimax) των 15 επιμέρους δοκιμασιών δίνουν 4 παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1, οι οποίοι φαίνεται ότι αντιστοιχούν κατά σειρά στη φωνημική και γραπτή επίγνωση, στη συλλαβική επίγνωση, τη γλωσσική επίδοση και τη νοητική ανάπτυξη. Στους παράγοντες αυτούς μπορεί να αποδοθεί 53% της συνολικής διακύμανσης.

Οι συνάψεις μεταξύ των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο οικογενειακού περιβάλλοντος και των άλλων μετρήσεων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, πιθανότατα εξαιτίας του μικρού αριθμού (36) συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Σε αναλύσεις διακύμανσης των διπολικών ερωτήσεων, $F(1,34)$, το ότι δείχνουν οι γονείς στο παιδί κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων κάποια γράμματα έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στη γνώση του ονόματος των γραμμάτων ($p=0,005$) και στη γραπτή επίγνωση ($p=0,015$), ενώ το ότι έχουν μάθει στο παιδί να γράφει το όνομά του έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στο τεστ αφηγηματικού λόγου ($p=0,020$, $p=0,058$, $p=0,011$ στις τρεις επιμέρους μετρήσεις).

Συζήτηση

Αναφορικά με τη φωνολογική επίγνωση, επιβεβαιώνεται η ότι η συλλαβική επίγνωση είναι ευκολότερη και συνεπώς κατακτάται νωρίτερα από την αντίστοιχη φωνημική (Πόρποδας, 2002). Ο μέσος όρος των επιδόσεων στις συλλαβικές υποδοκιμασίες υπερέρχει σημαντικά από τον αντίστοιχο μέσο όρο των φωνημικών. Η διαφορά ίσως οφείλεται στο μέγεθος της χειριζόμενης γλωσσολογικής μονάδας. Οι υψηλές επιδόσεις στη συλλαβική ενημερότητα είναι σύμφωνες με την υπόθεση ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνειδητοποίηση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Η συγκριτική εξέταση των επιμέρους δοκιμασιών του φωνολογικού τεστ σε επίπεδο φωνήματος (επίσημανση διαφοράς, σύνθεση, απαλοιφή) επιβεβαιώνει ότι η απαλοιφή είναι η δυσκολότερη. Η δυσκολία μπορεί να οφείλεται στις γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει, συγκεκριμένα «για να διεκπεραιωθεί το τεστ απαλοιφής πρέπει να ενεργοποιηθούν με τη σειρά οι λειτουργίες επιλογής του στοιχείου που πρέπει να αφαιρεθεί, ανάλυσης της λέξης στα δομικά φωνολογικά της στοιχεία, σύγκρισης του υπό απαλοιφής στοιχείου με όλα τα άλλα, επισημάνσης του στοιχείου αυτού στην σειρά των άλλων στοιχείων, αφαίρεσης του στοιχείου, σύνθεσης των υπολοίπων και εκφώνησης του τμήματος της λέξης που μένει» (Πόρποδας, 2002, σ. 233).

Η υψηλή συνάφεια ανάμεσα στη φωνημική επίδοση και το φωνημικό προσδιορισμό των γραμμάτων ερμηνεύεται ως εξής: εφόσον τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν στα γράμματα μεμονωμένους φθόγγους, έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι φθόγγοι απαρτίζουν μονάδες του προφορικού λόγου. Η υψηλή συνάφεια ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την επίγνωση του γραπτού ίσως οφείλεται σε συνάφεια και των δυο δεξιοτήτων με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι (Lonigan κ. συν., 2000).

Η εξοικείωση του παιδιού με τις γραπτές συμβάσεις προϋποθέτει τη γόνιμη επαφή του με γλωσσικό υλικό, όπως για παράδειγμα την ανάγνωση παιδικών βιβλίων από ενήλικες της οικογένειας (μία συνηθισμένη δραστηριότητα της καθημερινής ζωής των παιδιών). Στα πλαίσια τέτοιων δραστηριοτήτων, με συζήτηση πάνω στην ιστορία του βιβλίου, ενθαρρύνεται το παιδί να αποδώσει το κείμενο, μαθαίνει καινούριες λέξεις, ενώ εκτίθεται και σε όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη, πραγματολογία) τις οποίες και οικειοποιείται.

Σε μελλοντική μελέτη θα ερευνηθεί η προβλεπτική ισχύς των δεικτών αναγνωστικών δεξιοτήτων όσον αφορά στην εκμάθηση της ανάγνωσης στην Α΄ τάξη του Δημοτικού. Για τις δεξιότητες των οποίων η προβλεπτική ισχύς θα τεκμηριωθεί, θα πρέπει η προσχολική τάξη να διαδραματίσει ένα πιο ενεργό ρόλο στην συστηματική καλλιέργειά τους με την εισαγωγή κατάλληλων δραστηριοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής.

Βιβλιογραφία

- Aidinis, A. & Nynes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14, 145–177.
- Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and non-readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134–159.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 808–828.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465–481.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. F. (1987). Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergartens from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1–25.
- Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83–96.
- Erickson, K.A. (2000). All children are ready to learn: An emergent versus readiness perspective in early literacy assessment. Seminars in *Speech and Language*, 21, 193–202.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N.J., Braun, M. and O'Connor, R.E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 251–267.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.
- Haney, M.R. (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30, 101–105.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.
- Moomaw, S., & Hieronymus, B. (2001). *More than letters: Literacy activities for preschool, kindergarten and first grade*. Saint Paul, Minnesota: Redleaf.
- Niemi, P., Poskiparta, E., & Vauras, M. (2001). Benefits of training in linguistic awareness dissipate by Grade 3? *Psychology*, 8, 330–337.
- Πόρνοδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα
- Renfrew, C.E. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Oxford: Winslow
- Renfrew, C.E. (1997). *Bus Story Test: A test of narrative speech* (4th ed). Oxford: Winslow.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.
- Schneider, W., Kuespert, P., Roth, E., & Vise, M. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311–340.
- Sonnenschein, S., & Munsterman K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early childhood research quarterly*, 17, 318–337.
- Speece, D. L., Roth, F. P., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20, 167–190.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 19-21 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2004 • THESSALONIKI NOVEMBER 19-21 2004

ΠΑΝΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
EUROPEAN CONFERENCE

Βιβλίο Πρακτικών / Book of Abstracts

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΔΥΣΗ ΜΙΑΣ ΑΛΛΗΣ
ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ

THE EUROPEAN DIMENSION
OF SPECIAL EDUCATION
EMERGENCE OF A DIFFERENT PROFILE

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2007