

Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση του γραπτού λόγου

Μαράκη Ελένη¹
Κολαρά Ευτέρπη²

Περίληψη

Η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο, σύμφωνα με τις αρχές του αναδυόμενου εγγραμματισμού, ξεκινά πολύ πιο νωρίς από την τυπική είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι σημαντικότερες δεξιότητες, που ένας μαθητής της πρώτης σχολικής ηλικίας πρέπει να κατέχει για να αποκτήσει θετική σχέση με το γραπτό λόγο στο μέλλον. Αναλύεται ιδιαίτερα ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης και γιατί αυτή αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για πιθανά μαθησιακά προβλήματα. Τέλος, δίνεται έμφαση στο έργο των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και της πρωτοσχολικής ηλικίας, καθώς οι νέες αντιλήψεις για την κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι απαραίτητες να ενσωματώνονται στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος εγγραμματισμός, γραπτός λόγος, φωνολογική επίγνωση

Abstract

The acquisition of writing and reading skills is a complex phenomenon that, according to the principles of emergent literacy, starts earlier than the time that children start school. In this paper we present the most important skills that preschoolers must possess in order to positively progress in

1. Σχολική Σύμβουλος στην 7η Περιφέρεια Π.Ε. Νομού Ηρακλείου

2. Ειδική Παιδαγωγός – Λογοθεραπεύτρια

acquiring the writing system when they move into school age. We particularly stress the role of phonological awareness and its importance as a prognosticator for future learning difficulties. Finally, we emphasize the work of preschool and elementary school teachers, since the new theories about the acquisition of the writing system need to be integrated in the kindergarten and elementary school curriculum.

Key words: emergent literacy, written language, phonological awareness

1. Εισαγωγή

Στον εκπαιδευτικό χώρο ένα από τα καίρια ζητήματα που απασχολούν θεωρητικούς αλλά και ερευνητές είναι η μελέτη του τρόπου κατάκτησης του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα μάλιστα στη σημερινή εποχή, όπου η διακίνηση των πληροφοριών πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της μέσω του γραπτού λόγου, η μελέτη για το πως κατακτάται αυτή η δεξιότητα είναι βαρύνουσας σημασίας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι, σύμφωνα με έκθεση της επιτροπής εμπειρογνομόνων της ευρωπαϊκής κοινότητας για τις δεξιότητες-κλειδιά που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες, η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή εκδοχή της, αποτελεί προαπαιτούμενο για την ομαλή κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή του σύγχρονου πολίτη σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα της καθημερινής ζωής. Επομένως, καθίσταται σαφές πως η δόμηση μιας θετικής σχέσης με τον προφορικό και το γραπτό λόγο είναι το κλειδί για κάθε μάθηση (Πικροδημήτρη, 2004), καθώς η επιτυχημένη ή όχι κατάκτησή του θα καθορίσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σχέση που ένα άτομο θα αναπτύξει με την έντυπη μορφή του λόγου γενικότερα και θα προσδιορίσει έμμεσα αλλά καθοριστικά την εξέλιξη της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Για να είναι ένα σύστημα γραφής επιτυχημένο και να διευκολύνεται η εκμάθησή του θα πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με την Adams (1990), το κάθε σύστημα γραφής θα πρέπει:

- να μπορεί να καταγράψει το εύρος των εκφράσεων που ο εκάστοτε πολιτισμός επιθυμεί να αποδώσει
- τα σύμβολά του θα πρέπει να είναι εύκολα στην αναπαραγωγή τους

- το μήνυμα που θα μεταφέρεται μέσω των συμβόλων του θα πρέπει να ερμηνεύεται κατά τον ίδιο τρόπο ως προς το περιεχόμενό του, τόσο απ' αυτόν που το γράφει όσο και απ' αυτόν που το αναγιγνώσκει

Πέρα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα σύστημα γραφής, ένας μαθητής για να μπορέσει ν' αναγνωρίσει τα γραφοφωνημικά σύμβολα και να τα συνδυάσει με τους κατάλληλους ήχους, ώστε να παραχθούν λέξεις με νόημα, θα πρέπει να συντονίσει ένα σύνολο οπτικών, ακουστικών αλλά και κινητικών δεξιοτήτων (DES, 1972). Σίγουρα, η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μια πολυσύνθετη νοητική διαδικασία. Παρόλο που, οι δυσκολίες που συνδέονται με τη διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου δεν είναι τόσο φανερές στους έμπειρους αναγνώστες, στους αρχάριους αναγνώστες ή σε όσους αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, η πολύπλοκη αυτή διαδικασία γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή.

Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί πως, όταν ένα παιδί στο ξεκίνημα της κατάκτησης του γραπτού λόγου, παρουσιάσει δυσκολίες, που θα το κατατάξουν στην κατηγορία των «φτωχών αναγνωστών», οι πιθανότητες να μπορέσει να βελτιώσει την απόδοσή του τα επόμενα σχολικά χρόνια, αν δεν του δοθεί έγκαιρα εξατομικευμένη ειδική βοήθεια, μειώνονται δραματικά (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz & Fletcher, 1996. Torgesen & Burgess, 1998). Ο Stanovich (1986), στο πολύ γνωστό άρθρο του με τίτλο «Mathew effect» (όπου ο φτωχός γίνεται φτωχότερος και ο πλούσιος πλουσιότερος) τονίζει ότι η αποτυχία απόκτησης επαρκών αναγνωστικών δεξιοτήτων επηρεάζουν τη διάθεσή του ατόμου αρνητικά απέναντι στην ανάγνωση (Oka & Paris, 1986), οδηγούν σε μείωση του λεξιλογίου (Nagy, Herman & Anderson, 1985), σε ελλιπή ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται με την κατανόηση γραπτών κειμένων (Brown, Palinsar & Parcel, 1986) και έχουν ως τελική συνέπεια ο μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες να εξασκείται ολοένα και λιγότερο στην ανάγνωση σε σχέση με τους συνομηλικούς του. Η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης θα βελτιώσουν μεν το επίπεδο της αναγνωστικής τους ακρίβειας (Arlington & Mc Gill Franzen, 1994. Vaugh & Schumm, 1996), εκφράζονται όμως αμφιβολίες για το αν θα υπάρξει ικανοποιητική βελτίωση και στην ταχύτητα ανάγνωσης, ιδιαίτερα αν η συμμετοχή στο

πρόγραμμα καθυστερήσει (Rashotte, Torgesen & Wagner, 1997). Η παρακολούθηση ενός κατάλληλου σχεδιασμένου προγράμματος ειδικής παιδαγωγικής παρέμβασης δε βοηθά το μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες, μόνο από γνωστικής πλευράς, αλλά θα τον ενθαρρύνει να αποκτήσει και θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Επιπρόσθετα, θα τον προφυλάξει και από τη δημιουργία δευτερογενών συναισθηματικών διαταραχών, που πιθανώς να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεικόνα και σε προσωπική αποτυχία (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η ανίχνευση για τον εντοπισμό καθυστερήσεων στην κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια αναγκαιότητα. Επομένως, εύλογα προκύπτει το ερώτημα, σε ποια ηλικία εμφανίζονται οι πρώτες αναγνωστικές συμπεριφορές και ποιες είναι εκείνες οι πρώιμες δεξιότητες που συνδέονται με επιτυχία στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης μελλοντικά.

2. «Αναδυόμενος Εγγραμματισμός»

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά που ζουν σε εγγράμματες κοινωνίες έχουν την ευκαιρία να βιώσουν καθημερινά επικοινωνιακές καταστάσεις, οι οποίες διευκολύνονται με τη χρήση γραπτών μηνυμάτων. Μέσα από αυτά τα βιώματα διαμορφώνουν κατά συνέπεια υποθέσεις για το σύστημα γραφής του περιβάλλοντός τους. Οι γνώσεις αυτές των παιδιών αποκτώνται πολύ πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και επομένως δεν αποτελούν προϊόν συστηματικής διδασκαλίας, καθώς δομούνται μέσα από τις καθημερινές αυθόρμητες συναναστροφές τους με τις διάφορες μορφές του έντυπου λόγου. Έτσι λοιπόν, παρατηρούμε παιδιά προσχολικής ηλικίας να «διαβάζουν» ονόματα από τα αγαπημένα προϊόντα τους, χωρίς όμως να είναι ακόμη σε θέση να εφαρμόσουν τους κανόνες αποκωδικοποίησης που διέπουν τον αλφαβητικό κώδικα. Προσποιούνται πως «διαβάζουν» αγαπημένα παραμύθια, μιμούμενα τη συμπεριφορά ενηλίκων και κάνουν τα πρώτα τους σκαριφήματα, αποδίδοντας σ' αυτά νοήματα πραγματικών λέξεων (Κολαρά & Μαράκη, 2008). Κατανοούμε λοιπόν, πως οι πρώτες στάσεις και συμπεριφορές εγγραμματισμού εμφανίζονται ήδη από τη νηπιακή ηλικία, δηλαδή πολύ νωρίτερα από ό,τι πιστεύαμε παλαιότερα, όπου συνδέαμε την κατάκτηση του γραπτού λόγου καθαρά και μόνο με παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοητικής ωριμότητας.

Ταυτόχρονα διαπιστώνουμε ότι η δόμηση γνώσεων σχετικών με το γραπτό λόγο είναι ένα εξελικτικό φαινόμενο στο οποίο τα παιδιά δε λειτουργούν απλά ως παθητικοί αποδέκτες μιας τυπικής διδασκαλίας, η οποία ολοκληρώνεται μέσα σε λίγους μόνο μήνες στον πρώτο χρόνο της σχολικής τους ζωής, αλλά συμμετέχουν ενεργητικά (Παπούλια, Τζέλεπη, 2001). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι από τη στιγμή που το παιδί συνειδητοποιεί ότι ο γραπτός λόγος έχει νόημα, ξεκινά και η διαδικασία ανάγνωσης και γραφής (Goodman, 1980. Κουτσουβάνου, 2000), γεγονός που συμβαίνει ήδη από τη νηπιακή ηλικία.

Αυτή τη νέα αντίληψη έρχεται να υποστηρίξει ο όρος «αναδυόμενος εγγραμμιασμός», δηλώνοντας πως η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι ένα συνεχές αναπτυξιακό φαινόμενο που οι αρχές του συναντώνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του και δεν αποτελεί ένα απότομο φαινόμενο που ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Το σύγχρονο νηπιαγωγείο στην προσπάθειά του να υποστηρίξει τη νέα αυτή αντίληψη για τη διαδικασία κατάκτησης γραπτού λόγου προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εγγράμματο περιβάλλον, όπου τα νήπια θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το γραπτό λόγο μέσα από ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων. Έτσι, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έρχονται σε επαφή μ' ένα σύνολο διαφορετικών κειμένων (π.χ. μπορούν να γράψουν μέσω του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο γραφέα, οδηγίες για κάποιο παιχνίδι, κανόνες συμπεριφοράς για τη καλή λειτουργία της τάξης, διαφημιστικό υλικό για κάποιο θεατρικό έργο (ΥΠΕΠΘ)). Είναι βέβαια αυτονόητο ότι τα παιδιά, που συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες εγγραμμιασμού, δε θα κατακτήσουν όλα στον ίδιο βαθμό δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού το καθένα έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Η συχνή τους όμως ενασχόληση με δραστηριότητες γραπτού λόγου θεωρείται ότι βάζει τις βάσεις για τον εγγραμμιασμό τους (Dodges & Colker, 1998. Ferreiro, 1988. Pascucci, 2004). Αν μάλιστα εμπλουτίσουμε το παιχνίδι των παιδιών με έντυπα και υλικό γραμματισμού, τότε θα «αναδυθεί» ο γραμματισμός μέσα από το παιχνίδι διαμέσου της ενεργητικής συμμετοχής τους (Σιβροπούλου, 2003). Η άποψη αυτή, που τοποθετεί την έναρξη για την κατάκτηση του γραπτού λόγου στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, τόσο από το νηπιαγωγό όσο και από το δάσκαλο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Γνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές που έχουν είναι ήδη

εφοδιασμένοι με γνώσεις που σχετίζονται με τις συμβάσεις και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου, θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα μέσα στην τάξη το οποίο θα προάγει και θα διευρύνει ακόμη περισσότερο τις γνώσεις τους και το ενδιαφέρον τους γύρω από τη γραφή και την ανάγνωση.

3. Ανάλυση του όρου «Φωνολογική Επίγνωση»

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών με κύριο αντικείμενο τη μελέτη εκείνων των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας, για να κατακτήσουν με επιτυχία τη γραφή και την ανάγνωση αργότερα (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ως σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες μπορεί να παίξουν και ένα προγνωστικό ρόλο στην ανάπτυξη πιθανών δυσκολιών, θεωρήθηκαν η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, η αφηγηματική τους ικανότητα, η συνειδητοποίηση ότι το κείμενο είναι ο φορέας του μηνύματος και όχι οι εικόνες και τέλος η ικανοποιητική γνώση που σχετίζεται με καλή γραφωφωνημική αντιστοιχίση.

Απ' όλους τους προγνωστικούς παράγοντες αυτός, ο οποίος κέρδισε το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών, είναι η «φωνολογική επίγνωση» και η σχέση της με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Ο όρος «φωνολογική επίγνωση» αποτελεί ακριβή μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness» και δηλώνει την ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερα τμήματα όπως προτάσεις, φράσεις λέξεις, συλλαβές και τέλος φωνήματα (Chard & Dickson, 1999). Η φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ικανότητα που έχει διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης. Το πιο πολύπλοκο επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης ονομάζεται «φωνημική επίγνωση» και αφορά στην ικανότητα του παιδιού όχι μόνο να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από μικρότερες μονάδες ήχου (τα φωνήματα), αλλά και την ικανότητά του να μπορεί να τις ελέγχει και να τις χειρίζεται, δηλαδή να τις αναλύει, να τις συνθέτει, να τις απομονώνει και να τις αντικαθιστά. Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ο όρος της φωνολογικής επίγνωσης διαφοροποιείται με αυτόν της φωνημικής επίγνωσης ως εξής “ο όρος φωνολογική επίγνωση αντιστοιχεί σε μια γενική αναγνώριση ότι οι ήχοι του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται από το

νόημά τους. Όταν αυτή η αναγνώριση εξελιχθεί σ' ένα βαθύτερο επίπεδο και το άτομο αναγνωρίζει ότι οι λέξεις μπορούν να καταταμηθούν σε μια σειρά από φωνήματα, τότε τη γνώση αυτή την ονομάζουμε φωνημική επίγνωση” (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Η ικανότητα των παιδιών να καταλάβουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη, τα οποία μπορούν να χειριστούν, αποτελεί μια μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική γλωσσολογική της δομή (Blachman, 1994).

3.1. Ο ρόλος της Φωνολογικής Επίγνωσης στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης

Ο βαθμός συσχέτισης της φωνολογικής επίγνωσης με την ευχερή αναγνωστική δεξιότητα έχει διαπιστωθεί σε πλήθος ερευνητικές εργασίες (Adams, 1990. Blachman, 1984. Tangel & Blackman, 1992. Wagner & Torgesen, 1987. Wagner et al., 1997). Μάλιστα, υποστηρίχθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από τη νοημοσύνη, το λεξιλόγιο και την ακουστική κατανόηση για την πρόγνωση της κατάκτησης του γραπτού λόγου (Elbro, 1996. Stanovich, 1994). Συγκριτικές μελέτες μεταξύ «ικανών» και «φτωχών» αναγνωστών εντόπισαν ότι η ειδοποιός διαφορά των δύο κατηγοριών ήταν το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες είχαν «ελλιπή φωνολογική επίγνωση» έναντι των ικανότερων αναγνωστών, οι οποίοι διέθεταν σε υψηλότερο επίπεδο δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου (Badian, 1993. Fox & Routh, 1984). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές έχουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση (Elbro, Nielsen, & Petrsen, 1994. Velluntino, Fletscher, Snowling & Scanlon, 2004. Wagner, Torgesen & Roshette, 1994. Wagner et al., 1997).

Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου είναι απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική και με διαφανή ορθογραφία γλώσσα (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως η ελληνική (Πολυχρόνη, 2006). Κι αυτό γιατί ο γραπτός λόγος στα αλφαβητικά συστήματα γραφής αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο στο επίπεδο των φωνημικών μονάδων. Επομένως, στην περίπτωση μιας γραπτής λέξης (η οποία στην πραγματικότητα αποτελεί γραπτή αναπαράσταση της φωνολογικής δομής

της αντίστοιχης προφορικής λέξης), η ανάσυρση της έννοιας (κατά την ανάγνωση της λέξης) καθίσταται δυνατή χάρη στην αναγνώριση της φωνολογικής δομής της λέξης. Το μικρό παιδί που διαβάζει και γράφει πρέπει να βρει έναν τρόπο να συνταιριάξει τη γραφημική αναπαράσταση της λέξης με την αντίστοιχη φωνολογική δομή της. Αυτό είναι χαρακτηριστικό της ανάγνωσης στα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα. (Πόρποδας, 1991). Σε περιβάλλοντα που η κατάκτηση του γραπτού λόγου επιβάλλει τη χρήση του αλφαβητικού κώδικα η προσοχή θα πρέπει να εστιάζεται ταυτόχρονα και στο σημασιολογικό και στα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του (Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Για παράδειγμα, για να μπορέσει το παιδί να γράψει και να διαβάσει τη λέξη «φως», θα πρέπει να κατανοήσει ότι η λέξη αποτελείται από τρία φωνήματα (/f/, /o/, /s/) τα οποία αντιστοιχούν σε τρία γραφημικά σύμβολα (φ, ω, ς). Οι αντιστοιχίες βέβαια αυτές δεν είναι πάντα μονοσήμαντες. Στη λέξη «που» αναγνωρίζουμε δύο φωνήματα (/p/, /u/) και τρία γράμματα. Ακόμη το φώνημα /i/ στην ελληνική γλώσσα δηλώνεται με περισσότερα από ένα γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων (η, ι, υ, ει, οι, υι) (Γιαννικοπούλου, 2000).

3.2. Εξελικτική πορεία της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης είναι μια διαρκής διαδικασία, η οποία ξεκινά να κάνει την εμφάνιση της στην ηλικία της προσχολικής περιόδου. Τα πρώτα δείγματα φωνολογικής επίγνωσης που παρουσιάζονται περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών αφορούν κατ' αρχήν στην έννοια της ομοιοκαταληξίας. Η διαδικασία αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων πραγματοποιείται αβίαστα και ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγουδάκια ή δίστιχα (Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland, 1990). Παρόλο που η γνώση αυτή φαίνεται ν' αναπτύσσεται εύκολα στην πραγματικότητα η όλη διαδικασία είναι πιο πολύπλοκη κι αυτό γιατί, για να πει ένα παιδί ότι δυο λέξεις είναι ομοιοκατάληκτες θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο πως αυτές ηχούν και όχι στο μήνυμα που μεταφέρουν. Επιπλέον, θα πρέπει να δώσει βαρύτητα όχι σε ολόκληρη τη λέξη αλλά σε ένα μόνο μέρος της. Στο τέλος του νηπιαγωγείου τα νήπια είναι σε θέση να καταλαβαίνουν κατά πόσο δύο ή και περισσότερες λέξεις αρχίζουν με την ίδια συλλαβή ή φώνημα. Σ' ένα πιο εξελιγμένο στάδιο το παιδί θα είναι σε θέση, να απομονώνει το πρώτο ή το τελευταίο φώνημα από μια λέξη. Ακόμα θα μπορεί να συνθέτει τους

ήχους που του δίνονται και να σχηματίζει μια λέξη (π.χ. δ.ω.ρ.α. = *δώρα*) ή να διαχωρίζει τους ήχους που ακούει σε μια λέξη. Καθώς στην πρώτη τάξη το παιδί αρχίζει να μαθαίνει και να εξοικειώνεται με διάφορες τεχνικές αποκωδικοποίησης (ανάγνωση) και κωδικοποίησης (γραφή), η ικανότητα του να χειρίζεται τους ήχους αυξάνεται. Έτσι, θα μπορεί να προβεί σε πιο σύνθετες δραστηριότητες όπως, «ποια λέξη σχηματίζω αν πω ανάποδα τις συλλαβές από τη λέξη ρί-ζα= *ζάρι*» (μπάλα = λάμπα κτλ). Σ' ένα ακόμη πιο σύνθετο στάδιο, το παιδί θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει σε ποιο σημείο δυο λέξεις, όπως οι λέξεις *καραβάνι* – *καράβι* διαφέρουν μεταξύ τους.

Αν και η διαδικασία αυτή φαίνεται εύκολη σ' έναν προχωρημένο αναγνώστη η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή των λέξεων από τα παιδιά είναι αρκετά δύσκολη και αυτό, γιατί, όταν τα παιδιά επικοινωνούν μέσω του προφορικού του λόγου, η προσοχή τους είναι στραμμένη στο μήνυμα που θέλουν να μεταφέρουν και όχι στη γλωσσολογική δομή μιας λέξης (δηλ. ποια και πόσα φωνήματα την απαρτίζουν) (Πόρποδας, 1990). Μια άλλη βασική δυσκολία στην ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης, αφορά στην ίδια τη φύση των φωνημάτων (Valtin, 1984). Τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν απόλυτα στις ηχητικές μονάδες που προφέρονται, διότι δεν προφέρονται διαδοχικά αλλά σχεδόν παράλληλα (coarticulation) και ως μονάδα του προφορικού λόγου μοιάζει περισσότερο η συλλαβή κι όχι το φώνημα (Πόρποδας, 2002).

Η πορεία της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης είναι διαφορετική από παιδί σε παιδί κι εξαρτάται από πλήθος παράγοντες, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται δεδομένο ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, πως θα περάσουν κι αυτόματα στο επόμενο ανώτερο επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας. Μάλιστα, για ορισμένα παιδιά η κατάκτηση όλων των σταδίων της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί ιδιαίτερη δύσκολη υπόθεση που μπορεί να μην πετύχουν ποτέ (Adams, 1990). Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να οφείλονται τόσο σε γενετικούς παράγοντες όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υποστηρίζεται ότι οι γενικότερες γλωσσολογικές ικανότητες ενός παιδιού είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που έχει να κάνει άμεσα με την κληρονομικότητα. Έρευνες σε δίδυμα παιδιά έδειξαν ότι πάνω από τις μισές δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση κληρονομούνται (Pennington, 1995). Εκτός όμως των διαφορών που προκύπτουν από γενετικούς παράγοντες οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά επηρεάζονται και από το περιβάλλον και συγκεκριμένα από τις προηγούμενες γλωσσολογικές τους

εμπειρίες. Όταν ένα παιδί έχει από νωρίς πλούσιες εμπειρίες με τραγούδια, ποιήματα, διάφορα στιχουργήματα, τότε αποκτά μεγαλύτερη ευαισθησία στο να ξεχωρίζει τους ήχους από νωρίς. Από έρευνες αποδείχθηκε ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους γλωσσολογικό υλικό στην ηλικία των τριών ετών παρουσιάζουν τις υψηλότερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση στην ηλικία μεταξύ των 4-6 ετών (Bryant, MacLean, Brandley, & Crossland, 1990). Τέλος, όταν τα παιδιά εισαχθούν στο σχολείο, η πορεία τους θα εξαρτηθεί τόσο από τον τρόπο που θα διδαχθούν το γραπτό λόγο, όσο και από τις αντιδράσεις τους στα ερεθίσματα αυτά. Υποστηρίζεται ότι ένα πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει συστηματικές και ακριβείς οδηγίες για τα φωνήματα, διάφορες ασκήσεις φωνολογικής επεξεργασίας και ασκήσεις, που σχετίζονται με τη γραφο-φωνημική αντιστοιχία, θα βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φωνολογική τους επίγνωση και κατεπέκταση να βελτιώσουν σημαντικά τις αναγνωστικές τους ικανότητες (Adams et al, 1998b).

Θα πρέπει να τονισθεί ότι, παρόλο που ένα καλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την εύκολη εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, η σχέση της με το γραπτό λόγο είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι οι δεξιότητες για φωνολογική επεξεργασία καλλιεργούνται κατά πολύ όταν παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο κι έρχονται σε επαφή με την τυπική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Κι αυτό, διότι είναι τότε η περίοδος που «βλέπουν» πως οι προτάσεις χωρίζονται σε λέξεις, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε συλλαβές και τέλος σε φωνήματα. Είναι τότε ακριβώς η περίοδος, που συνειδητοποιούν πως οι ήχοι του προφορικού λόγου μπορούν να αναπαρασταθούν με αφηρημένα σύμβολα, τα γράμματα και είναι τότε ακριβώς η περίοδος που αποδίδουν σε αυτά τα σύμβολα τους σωστούς ήχους.

3.3. Αξιολόγηση της Φωνολογικής Επίγνωσης

Καθώς η σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου θεωρείται δεδομένη, το ενδιαφέρον των ερευνητών ήταν φυσικό να στραφεί στη μελέτη εκείνων των κριτηρίων αξιολόγησης που μπορούν να αποδώσουν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα το πραγματικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Byrne, Fielding-Barnsley & Asley, 2000. Hindson et al, 2005. Spector, 1992).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που προκύπτει στην αξιόπιστη αξιολόγηση

του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης, αφορά πρωτίστως το γεγονός ότι η δεξιότητα αυτή αξιολογείται από ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών δραστηριοτήτων (ομοιοκαταληξία, ασκήσεις ανάλυσης, σύνθεσης, χειρισμού, σύγκρισης, απαλοιφής σε διάφορα φωνολογικά επίπεδα) που η μεταξύ τους σχέση παραμένει άγνωστη. Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει, αφορά στις ανακριβείς μετρήσεις. Οι αναξιόπιστες μετρήσεις συνδέονται με το γεγονός ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένα μεταβλητό φαινόμενο και η επίδοση κάθε παιδιού εξαρτάται τόσο από το γλωσσολογικό του επίπεδο όσο και από την ηλικία του. Επομένως, δεν είναι πάντοτε εύκολο να γνωρίζουμε τι ακριβώς πρέπει να ξέρει ένα παιδί σε μια συγκεκριμένη ηλικία (Anthony & Lonigan, 2004. Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

Η Yopp (1988), στο γνωστό της άρθρο «Phonemic Awareness Tests» συγκέντρωσε και παρουσίασε διάφορα κριτήρια που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της φωνημικής επίγνωσης. Ταξινομώντας τις διάφορες δοκιμασίες, παρουσίασε τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

Στην Ελλάδα εκδόθηκε πρόσφατα από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών (2007) το πρώτο σταθμισμένο τεστ που αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση και ονομάζεται «ΜέταΦων: Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση». Το συγκεκριμένο τεστ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3;10 – 6;6 ετών και αποτελείται από 37 κριτήρια αξιολόγησης που εκτιμούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Τα κριτήρια αξιολόγησης αναλογούν σε τρία φωνολογικά επίπεδα: τη ρίμα, τη συλλαβή και το φώνημα.

Ένα άλλο τεστ που θα μπορούσε ενμέρει να χρησιμοποιηθεί είναι το Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, 1999). Το Αθηνά Τεστ είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό εργαλείο που αφορά παιδιά ηλικίας 5;0 έως και 9;0 ετών. Αποτελείται από 14 διαγνωστικές δοκιμασίες και μια συμπληρωματική. Αξιολογεί ένα ευρύ φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχολογικών διεργασιών. Στο Αθηνά Τεστ εμπεριέχονται δυο δοκιμασίες που αφορούν δεξιότητες σχετικές με τη φωνολογική επίγνωση. Αυτές είναι η Σύνθεση Φθόγγων και η Διάκριση φθόγγων.

Συχνά όμως ο έλεγχος της φωνολογικής επίγνωσης γίνεται στα πλαίσια της άτυπης αξιολόγησης.

3.4. Προγράμματα διδασκαλίας της Φωνολογικής Επίγνωσης

Ένα πλήθος ερευνών έχει δείξει πως η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί, και μάλιστα ότι τα παιδιά που εξασκήθηκαν σε αυτήν υπερέχουν ως προς την αναγνωστική τους επίδοση έναντι ομάδων ελέγχου που δεν τη διδάχθηκαν (Ball & Blachman, 1991. Yopp & Troyer, 1992).

Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά προγράμματα εξειδικευμένα στην εξάσκηση δεξιοτήτων σχετικών με την ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων (Adams, 1990. Tunmer & Rohl, 1991. Γιαννικοπούλου, 2003. Τάφα, 1995). Τα προγράμματα αυτά που μπορούν εύκολα να εφαρμοσθούν από τη νηπιαγωγό και το δάσκαλο των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου περιλαμβάνουν παιχνίδια ακουστικής ανάλυσης, δραστηριότητες συλλαβισμού, αφηγήσεις, παιδικά τραγούδια, στιχουργήματα, ποιήματα, διαφημιστικά σλόγκαν και κάθε είδους λεκτικές δραστηριότητες. Τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να είναι σύντομα, διάρκειας περίπου 10 λεπτών και να μην επιβαρύνουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη με μεγάλο όγκο δραστηριοτήτων. Επίσης, επιτρέπουν τους μικρούς μαθητές να εξασκηθούν σε γνωστικές διαδικασίες, όπως η αφαίρεση και η σύνθεση και να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα, επιτυγχάνοντας άπειρους συνδυασμούς φωνημάτων για την παραγωγή λέξεων. Θα πρέπει ακόμη να τονισθεί, ότι επειδή η όλη διαδικασία μοιάζει με παιχνίδι και οι δραστηριότητες είναι ελκυστικές οι μικροί μαθητές διατηρούν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους (Παντελιάδου, 2000).

Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο η φωνολογική ευαισθητοποίηση των μαθητών θα πρέπει να ξεκινάει από τον εντοπισμό μεγαλύτερων ενοτήτων, όπως η φράση ή τα όρια της λέξης πριν να γίνει εξάσκηση στις μικρότερες ηχητικές μονάδες, τα φωνήματα. Δραστηριότητες συλλαβισμού είναι ιδιαίτερα αγαπητές στα μικρά παιδιά που αρέσκονται να πειραματίζονται με το μέγεθος των λέξεων. Φυσικά, οι δραστηριότητες που αφορούν στην ανάλυση ή στη σύνθεση φωνημάτων θεωρούνται δύσκολες για το νηπιαγωγείο. Θα πρέπει όμως να εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, και ν' αποτελούν τον τελικό στόχο ενός προγράμματος, που παρόλο που δεν είναι πάντα δυνατόν να επιτευχθεί, αξίζει τον κόπο να επιχειρηθεί (Γιαννικοπούλου, 2003).

Για την επιτυχία του προγράμματος, απαραίτητη θεωρείται η επαρκής γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του συνόλου των διαφορετι-

κών δραστηριοτήτων, που μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη τους όσο και η καλή θεωρητική τους κατάρτιση για την κατάκτηση του γραπτού λόγου γενικότερα και τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης κατά ηλικία ειδικότερα.

4. Επίλογος

Το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το Αναλυτικό Πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης δέχεται ένα σύνολο μεταρρυθμιστικών αλλαγών, με σημαντικότερες από αυτές στον τομέα της Γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών. Όπως είναι αναμενόμενο οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν με τη σειρά τους το διδακτικό έργο των δασκάλων της πρωτοσχολικής ηλικίας, καθώς θεωρείται δεδομένο πλέον πως τα παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου είναι ήδη προετοιμασμένα σε δεξιότητες σχετικές με την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Παρόλο που από την επίκαιρη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει το συμπέρασμα πως μια από τις βασικές δεξιότητες για την επιτυχή κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι η απόκτηση υψηλού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης, θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στο πως ερμηνεύουμε αυτό το συμπέρασμα. Η φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών από μόνη της δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση για την εύκολη εκμάθηση της γραφής. Χωρίς την κατανόηση της λειτουργίας και της χρησιμότητας του γραπτού λόγου τα παιδιά δε θα αποκομίσουν τα μεγαλύτερα οφέλη από τη φωνολογική τους εξάσκηση (Sulzby & Teale, 1991). Ένα πρόγραμμα εξοικείωσης των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα πρέπει να είναι πλούσιο σε ποικίλα ερεθίσματα σχετικά με την καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου γενικότερα. Δραστηριότητες σχετικές με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της αφηγηματικής ικανότητας, γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα για την εκμάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, παραγωγή λόγου για διάφορες καθημερινές καταστάσεις που θα έχουν πραγματικούς παραλήπτες, δημιουργούν στα νήπια αλλά και στους μικρούς μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου ευχάριστες καταστάσεις και τους προτρέπει να ανακαλύψουν τον κόσμο των γραμμάτων και να δομήσουν μια μακρόχρονη, θετική σχέση με το γραπτό λόγο. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί πως εκτός από το

σχολείο, η οικογένεια αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης και τις δεξιότητες γραμματισμού του μαθητή (Harris & Graham, 1992. Tessaer, 1993).

Κλείνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε πως το θέμα του εγγραμματισμού μιας κοινωνίας επηρεάζεται από τους γενικότερους στόχους και σκοπούς, που υιοθετούνται από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Επειδή όμως τα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφορές ως προς τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή και υπευθυνότητα. Έτσι μόνο θα μπορέσει κάθε πολιτική ηγεσία να στηρίξει το έργο του σχολείου, για να δράσει αυτό αντισταθμιστικά και να δώσει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και να στηρίξει εκείνα τα παιδιά που έρχονται από περιβάλλοντα που είναι φτωχά σε ερεθίσματα γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I. & Beeler, T. (1998b). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Anthony, J.L. & Lonigan, C.J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55
- Arlington, R.L. & McGill-Franzen, A. (1994). *Reading and the mildly handicapped*. International Encyclopedia of Education, Oxford, U.K.: Pergamon
- Badian, A. (1993). Phonemic awareness, naming visual symbol processing, and reading. *An Interdisciplinary Journal*, 5, 87-100
- Ball, E. & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-86
- Blachman, B.A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. & Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. In U. Neisser (Ed.) *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*. (pp. 105-143) NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bryant, P.E., MacLean M., Bradley, L.L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438
- Byrne, B., Fielding-Bamsley, R. & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate response. *Journal of Educational Psychology*, 92, 659-667
- Chard, D.J. & Dickson, S.V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270
- Παννικοπούλου, Α. (2000). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Παννικοπούλου, Α. (2003). *Από το «μμμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμμ όπως μαμά»*. Εισήγηση στο Σεμινάριο: Ανάδυση του γραμματισμού και προσχολική εκπαίδευση. Συμπεριφορές - Χειρισμοί - Δημιουργικές λύσεις., Θεσσαλονίκη, 2003, Μάιος 17

- Dodge, D.T. & Colker, L.J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Teaching Strategies Inc, Washington DC
- DES, (1972). *Children with specific reading difficulties*. Report of the Advisory Committee on Handicapped Children (Tizard report). London: HMSO
- Elbro, C., Nielsen, I. & Petersen, D.K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205-226
- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485
- Ferreiro, E. (1988). Introduction of the issue on writing. *European Journal of Psychology*, 54, 8-23
- Fox, B. & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17
- Goodman, Y.M. (1980). The roots of literacy. *Claremont Reading Conference Yearbook*, 44, 1-12
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books
- Hindson, B.A., Byrne, B., Fielding-Bamsley, R., Newman, C., Mine, D.W. & Shankweiler, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97, 687-704
- Κολαρά, Ε. & Μαράκη, Ε. (2008). Η ανάπτυξη της Φωνημικής Συνειδητότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, Ιωάννινα, (υπό έκδοση)
- Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Nagy, W.E., Herman, P.A. & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253
- Oka, E. & Paris, S. (1986). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2).

- Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών. (2007). *ΜέταΦων: Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπούλια, Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 24-42
- Παπούλια, Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή, Α., Γιαννίτσας, Ν., Μαυρομάτη, Θ. & Παϊζή, Μ. (1999). *Αθηνά-Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Pascucci, M. (2004). *Gli insegnanti e I loro problemi*. Pedagogia e Scuola, Carocci, Roma
- Pennington, B.F. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 69-77
- Πικροδημήτρη, Μ. (2004). Τα σχέδια εργασίας στην ανάδυση της γλώσσας-εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 53-61
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χρ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος*. ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Πόρποδας, Κ. (1990). Η ανάγνωση και γραφή στα πεντέμιση και εξίμισι χρόνια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 65-83
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πάτρας
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Rashotte, C.A., Torgesen, J.K. & Wagner, R.K. (1997). *Growth in reading accuracy and fluency as a result of intensive intervention*. Paper presented at the annual meetings of the Florida Branch of the International Dyslexia Association, Miami, FL, September
- Σιβροπούλου, Ε. (2003). *Η καλλιέργεια του γραμματισμού μέσα από τις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες*. Εισήγηση στο Σεμινάριο: Ανάδυση του γραμματισμού και προσχολική εκπαίδευση. Συμπεριφορές – Χειρισμοί – Δημιουργικές λύσεις., Θεσσαλονίκη, 19-28
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy

Press

- Spector, J.E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84, 353-363
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406
- Stanovich, K.E. (1994). Romance and reality. *Reading Teacher*, 47, 280-291
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1991). Emergent Literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P.D. Pearson (eds). *Handbook of Reading Research* (Vol, 2, pp. 727-757). New York: Longman
- Tangel, D. & Blackman, A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 14(2), 233-261
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Tessmer, M. (1993). *Planing and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Kogan Page
- Torgesen, J.K. & Burgess, S.R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (eds.). *Word Recognition in Beginning Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Tummer, W. & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness and reading: The evolution of current perspectives* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177
- Yopp, H.K. & Troyer, S. (1992). *Training phonemic awareness in young children*. Unpublished manuscript
- ΥΠΕΠΘ, (n.d). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Valtin, R. (1984). Awareness of features and functions of language. In J. Downing & R. Valtin (Eds.). *Language awareness and learning to read* (pp. 227-260). New York: Springer-Verlag
- Vaugh, S. & Schumm, J.S. (1996). Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities (pp. 107-124). In D. L. Speece & B.K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Velluntino, F.R., Fletcher, J., Snowling, M.J. & Scalon, D.M. (2004). Specific

- reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40
- Wagner, R.K. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212
- Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87
- Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872

Πίνακας 1
Κριτήρια Αξιολόγησης Φωνημικής Επίγνωσης

<u>Κριτήρια Αξιολόγησης:</u>	<u>Παράδειγμα:</u>
Εντοπισμός ενός φωνήματος σε μια λέξη	Υπάρχει ο ήχος /s/ στη λέξη «σαλιγκάρι»;
Διάκριση συλλαβής ή φωνήματος	Αρχίζουν με το ίδιο οι λέξεις «καρότο» και «κασέλα»
Αναγνώριση ή παραγωγή ομοιοκατάληκτων λέξεων	Οι λέξεις «καπέλο – πινέλο» έχουν ίδια κατάληξη
Απομόνωση ενός φωνήματος	Με ποιο γράμμα αρχίζει η λέξη «ζώνη»
Ανάλυση φωνημάτων	Τι ήχους ακούς στη λέξη «χώρα»
Μέτρηση φωνημάτων	Πόσους ήχους ακούς στη λέξη «γελώ»
Σύνθεση φωνημάτων	Σύνθεσε τους ήχους /μ/-/έ/-/λ/-/ι/
Απαλοιφή φωνημάτων	Ποια λέξη σχηματίζεται αν από τη λέξη φρένα βγάλω το /φ/
Αναγνώριση του φωνήματος που έχει απαλειφθεί	Ποιον ήχο ακούς στη λέξη <i>φλουρί</i> που δεν υπάρχει στη λέξη <i>λουρί</i> (<i>μπαλόφι-μπαλκόνι</i>)
Αντιστροφές φωνημάτων (συλλαβών)	Πες τη λέξη μονός ανάποδα (νόμος)
Φωνητική ορθογραφία	Γράψε τη λέξη «κάστανο»

