

Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ο αριθμός των παιδιών που εμφανίζουν αναγνωστικά προβλήματα αυξάνεται δραματικά και το ποσοστό για ορισμένους ερευνητές ανέρχεται στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Rutter & Yule, 1975. Mann, 1984). Η αύξηση αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πλήθους σχετικών ερευνητικών εργασιών και στην ύπαρξη πλούσιων δεδομένων.

Σημαντικό τμήμα αυτών των δεδομένων αναδεικνύουν ότι η αναγνωστική επίδοση σχετίζεται με συγκεκριμένους παράγοντες, όπως η φωνημική ενημερότητα (Bradley & Bryant, 1983· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti et al., 1987· Yopp, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Torneus, 1984· Fox & Routh, 1980· Lewkowicz, 1980· Blachman, 1984· Stanovich, 1986· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Porpodas, 1989· Καρυώτης, 1997). Έχει επίσης επισημανθεί ότι η φωνημική ενημερότητα είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής επίδοσης

που θα ακολουθήσει (Vellutino, 1981· Wagner & Torgesen, 1987· Vellutino, 1991· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Bradley & Bryant, 1983· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Έτσι, παιδιά που εισάγονται στην Α' τάξη του δημοτικού με χαμηλή φωνημική ενημερότητα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα αναγνωστικής φύσης από ό,τι οι συμμαθητές τους με υψηλή φωνημική ενημερότητα (Mann & Liberman, 1984· Adams, 1990). Άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η φωνημική ενημερότητα αναπτύσσεται ουσιαστικά με τη μάθηση της ανάγνωσης (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979· Strickland & Cullinan, 1990), υπογραμμίζοντας μια αμφίδρομη σχέση κατά την οποία το υψηλό επίπεδο φωνημικής ενημερότητας συνεπάγεται καλύτερη αναγνωστική επίδοση αλλά και η καλύτερη αναγνωστική επίδοση συνεπάγεται υψηλότερο επίπεδο φωνημικής ενημερότητας (Lundberg et al. 1980· Ehri, 1983· Bradley & Bryant, 1985 Adams, 1990· Ball & Blachman, 1991).

Ένας άλλος παράγοντας που έχει θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε αιτιακή σχέση με τις γλωσσικές και αναγνωστικές δε-

ξιότητες των παιδιών είναι το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού. Η αρχή έγινε με τη θεωρία του Bernstein που απετέλεσε το κομβικό σημείο για την ερμηνεία αυτής της σχέσης από την πλευρά του «κοινωνικο-πολιτισμικού μειονεκτήματος», στη δεκαετία του '60 (Hunt, 1968). Η βασική ιδέα ήταν ότι τα παιδιά από χαμηλά-λαϊκά στρώματα παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτιστικές ελλείψεις, που οφείλονται στην κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και οδηγούν στη χρήση ενός περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί σε αναγνωστική και σχολική αποτυχία.

Στη δεκαετία του '70, διατυπώθηκε η θεωρία των «πολιτισμικών διαφορών» από τον W. Labov, η οποία αμφισβήτησε την κατωτερότητα του γλωσσικού κώδικα των χαμηλών-λαϊκών στρωμάτων και πρόβαλε την ύπαρξη επικοινωνιακά και υφολογικά ισότιμων γλωσσικών ποικιλιών που προκύπτουν από διαφορετικές οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες του κοινωνικού επιπέδου των παιδιών.

Όσον αφορά στα ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν το κοινωνικό επίπεδο με τα αναγνωστικά προβλήματα, αυτά εμφανίζονται κυρίως στη δεκαετία του '60 (Reissman, 1962· Bloom, David & Hess, 1965· Passow, Goldberg & Tannenbaum, 1967· Deutch & Deutch, 1968· Hunt, 1968) και οι Malmquist (1981), Vernon (1971) και Sartain (1981) αναφέρουν πολυάριθμες μελέτες που τα αποτελέσματά τους καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικού επιπέδου και αναγνωστικής επίδοσης.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ κοινωνικού επιπέδου και φωνημικής ενη-

μερότητας, η Leroy-Boussion (1972) διαπίστωσε ότι παιδιά από ευνοημένο και μη-ευνοημένο κοινωνικό περιβάλλον διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην επίδοση στη φωνημική ενημερότητα. Οι Wallach, Wallach, Dozier & Kaplan (1977) λίγα χρόνια μετά επιβεβαίωσαν αυτά τα αποτελέσματα, όπως έκανε και η έρευνα των Dickinson & Snow (1987). Σε πρόσφατη έρευνα της Bowey (1995) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και φωνημικής ενημερότητας παρέμεινε σημαντική ακόμη και όταν κρατήθηκαν σταθερές οι μεταβλητές του νοητικού επιπέδου και της γλωσσικής ικανότητας. Στην ελληνική πραγματικότητα, η Παπούλια-Τζελέπη (1997), μελετώντας τη φωνημική ενημερότητα σε παιδιά νηπιαγωγείου ανέδειξε σημαντική σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Όμως η ερευνήτρια επεσήμανε ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και του περιβάλλοντος γραμματισμού της οικογένειας. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Παντελιάδου, Χατζόπουλος και Πατσιοδήμου (1998), που ασχολήθηκαν με παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αντίστοιχα, υπάρχουν διεθνείς εργασίες που βρήκαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κλίματος γραμματισμού που αναπτύσσεται μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και της αναγνωστικής επίδοσης (Ehri, 1983· Mattingly, 1977· Raz & Bryant, 1990).

Τέλος, έρευνες όπως αυτές των Kellaghan (1977), Fotherighan & Creal (1980) και Aubret - Beny (1981) αναδεικνύουν σχέσεις μεταξύ κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος με την αναγνωστική επίδοση.

Αν και οι μεταβλητές που απαρτίζουν το κοινωνικό επίπεδο και το οικογενειακό περιβάλλον είναι διάφορες στις παραπάνω έρευνες, εν τούτοις συγκλίνουν στο συμπέρασμα της σύνδεσης του κοινωνικού επιπέδου, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της αναγνωστικής επίδοσης. Μια συνθετική εκτίμηση των παραπάνω ομάδων ερευνών αναδεικνύει την ύπαρξη σαφών δυαδικών σχέσεων μεταξύ φωνημικής ενημερότητας και ανάγνωσης, κοινωνικού επιπέδου και φωνημικής ενημερότητας, περιβάλλοντος γραμματισμού και φωνημικής ενημερότητας και τέλος κοινωνικού επιπέδου και αναγνωστικής επίδοσης. Παρ' όλα αυτά, δεν διευκρινίζονται οι πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της φωνημικής ενημερότητας, του κοινωνικού επιπέδου, του περιβάλλοντος γραμματισμού που αναπτύσσεται στην οικογένεια και της αναγνωστικής επίδοσης.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν :

- να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της αναγνωστικής επίδοσης και των παραγόντων της φωνημικής ενημερότητας, του περιβάλλοντος γραμματισμού που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια και του κοινωνικού επιπέδου και β) να διερευνηθεί η συμμετοχή της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και του κοινωνικού επιπέδου στην πρόγνωση της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 66 παιδιά της Α' τάξης του

δημοτικού από πέντε σχολεία της χώρας. Ένα σχολείο βρισκόταν σε αγροτική περιοχή, δυο σε αστική περιοχή και δυο σε ημιαστική περιοχή. Το ένα από τα σχολεία της ημιαστικής περιοχής ήταν ιδιωτικό. Τα 6 παιδιά (9,1%) προέρχονταν από το σχολείο της αγροτικής περιοχής των συνόρων της χώρας, τα 30 (45,45%) προέρχονταν από δύο σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, ενώ τα υπόλοιπα 30 (45,45%) από δύο σχολεία ημιαστικών περιοχών της Αττικής.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν:

A. Για τη φωνημική ενημερότητα

Η φωνημική ενημερότητα αξιολογήθηκε με δοκιμασία που μετρά δεξιότητες όπως η αναγνώριση του αρχικού και του τελικού φωνήματος μιας λέξης, η αφαίρεση του αρχικού και τελικού φωνήματος μιας λέξης, η σύνθεση λέξεων από φωνήματα, η κατάτμηση λέξης σε φωνήματα και η αντιστροφή φωνημάτων (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998). Για την κατασκευή αυτής της δοκιμασίας λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η φωνημική ενημερότητα μπορεί να μετρηθεί με εγκυρότητα και αξιοπιστία μέσω μιας ποικιλίας ασκήσεων (Yopp, 1988· Lundberg, Frost & Petersen, 1988· Ball & Blachman, 1991).

Η δοκιμασία φωνημικής ενημερότητας δόθηκε στα παιδιά της Α' τάξης στις δύο πρώτες εβδομάδες της σχολικής

χρονιάς, πριν δηλαδή τους διδαχθεί το παραμικρό σχετικά με την ανάγνωση.

Β. Για το οικογενειακό περιβάλλον

Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για να ληφθούν στοιχεία από το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί. Αυτό περιείχε 28 ερωτήσεις που αναφέρονταν:

- στις προσδοκίες των γονιών για την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού τους (1 ερώτηση),
- στις πρακτικές γραμματισμού (13 ερωτήσεις), όπου για παράδειγμα διερευνάται η ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης, η συχνότητα ανάγνωσης ή αφήγησης ιστοριών στα παιδιά, η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτή, οι συνήθειες που επικρατούν στην οικογένεια όσον αφορά στην αγορά βιβλίων,
- στις ευκαιρίες για επικοινωνία (3 ερωτήσεις), για παράδειγμα αν μιλούν οι γονείς στα παιδιά όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο ή όταν παρακολουθούν τηλεόραση,
- στην οργάνωση συμπεριφοράς (9 ερωτήσεις), όπως για παράδειγμα αν υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς στο σπίτι, αν υπάρχουν τιμωρίες ή αν παραβλέπεται συχνά κάποια αταξία των παιδιών και
- στο γλωσσικό μοντέλο των γονιών (2 ερωτήσεις), που εστίαζε στη χρήση γλώσσας που δεν περιέχεται στο «λεξιλόγιο του σχολείου» ή μιλά κάποιο ιδίωμα και τον τρόπο αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό απαντούσαν οι γονείς των παιδιών που έπαιρναν μέρος στην έρευνα. Οι απαντήσεις

τους είχαν την μορφή (Ναι / Όχι) για κάθε επιλογή.

Γ. Για το κοινωνικό επίπεδο

Όπως έχει δείχθει από αρκετούς μελετητές (Kellaghan, 1977 Παντελιάδου, Χατζόπουλος & Πατισοδήμου, 1998) σημαντικότερος παράγοντας που αναδύεται από τη συσχέτιση του κοινωνικού επιπέδου με την φωνημική ενημερότητα και την αναγνωστική επίδοση του παιδιού, είναι η μόρφωση των γονέων. Ο λειτουργικός ορισμός του κοινωνικού επιπέδου στην έρευνα αυτή εστιάζει στην μόρφωση των γονέων. Δεδομένα γι' αυτήν την μεταβλητή αποκτήθηκαν από τα βιβλία Μητρώου Μαθητών που διατηρούν τα σχολεία, οι μαθητές των οποίων πήραν μέρος στην έρευνα.

Δ. Για την αναγνωστική επίδοση

Η αναγνωστική επίδοση των παιδιών, μετρήθηκε με τη σύντομη μορφή της κλίμακας TORP (Test Of Reading Performance) (Padeliadu & Sideridis, 1999). Η μέτρηση της αναγνωστικής επίδοσης έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής επίδοσης και των πρακτικών γραμματισμού ($r = ,449$), των προσδοκιών των γονέων για την αναγνωστική επίδοση του παιδιού τους ($r = ,383$), της μόρφωσης της μητέρας ($r = ,376$) και της φωνημικής ενημερό-

τητας ($r = ,300$) σε φθίνουσα σειρά.
Οι συσχετίσεις μεταξύ της αναγνω-

την πρόγνωση της αναγνωστικής επί-
δοσης του παιδιού όταν όλες οι παραπά-

Πίνακας 1

Συσχετίσεις των στοιχείων φωνημικής ενημερότητας, κοινωνικής κατάστασης, οικογενειακού περιβάλλοντος και αναγνωστικής επίδοσης

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------------------------|---|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 1. Αναγνωστική επίδοση | - | ,300 | ,376 | ,259 | ,383 | ,449 | ,234 | ,191 | ,159 |
| 2. Φωνημική ενημερότητα | | - | ,469 | ,395 | ,315 | ,284 | ,007 | ,071 | ,163 |
| 3. Μόρφωση μητέρας | | | - | ,694 | ,266 | ,422 | ,170 | ,175 | ,087 |
| 4. Μόρφωση πατέρα | | | | - | ,131 | ,326 | ,082 | ,230 | ,011 |
| 5. Προσδοκίες γονέων | | | | | - | ,390 | ,134 | ,128 | ,229 |
| 6. Πρακτικές γραμματισμού | | | | | | - | ,426 | ,281 | ,137 |
| 7. Ευκαιρίες επικοινωνίας | | | | | | | - | ,235 | ,019 |
| 8. Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς | | | | | | | | - | -,145 |
| 9. Γλωσσικό μοντέλο | | | | | | | | | - |

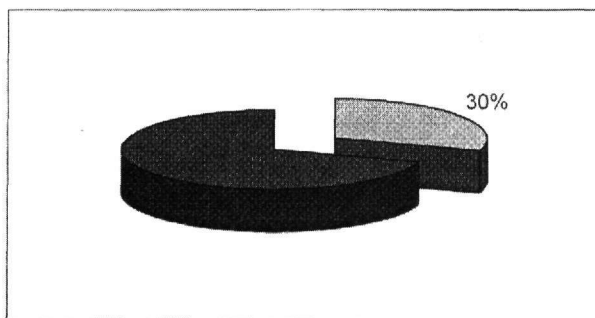
στικής επίδοσης και της φωνημικής ενημερότητας ($r = ,312$), του κοινωνικού επιπέδου ($r = ,363$) και του οικογενειακού περιβάλλοντος ήταν θετικές και σημαντικές, με πλέον ισχυρή τη σχέση μεταξύ αναγνωστικής επίδοσης και οικογενειακού περιβάλλοντος ($r = ,514$).

Τα αποτελέσματα της χρήσης ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν πως ο γραμμικός συνδυασμός των ανεξάρτητων μεταβλητών της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος (προσδοκίες γονέων, πρακτικές γραμματισμού, ευκαιρίες για επικοινωνία, πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς, γλωσσικό μοντέλο των γονέων) και του κοινωνικού επιπέδου (μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας), εξηγούν το 30% της διακύμανσης της αναγνωστικής επίδοσης ($F(8, 590 = 2,73$ $p = ,014$) (Γράφημα 1).

Όμως αυτό το ποσοστό περιγράφει

νω μεταβλητές αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Η μοναδική και καταμερισμένη συνεισφορά (unique and shared contribution) καθεμιάς από τις μεταβλητές στην αναγνωστική επίδοση (Πίνακας 2) με σειρά σημαντικότητας ήταν : οι πρακτικές γραμματισμού μέσα στην οικογένεια ($R^2 = ,199$ $p = ,000$), οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών τους ($R^2 = ,151$ $p = ,002$), η μόρφωση της μητέρας ($R^2 = ,124$ $p = ,004$), η φωνημική ενημερότητα ($R^2 = ,098$ $p = ,011$), η μόρφωση του πατέρα ($R^2 = ,06$ $p = ,05$), οι ευκαιρίες για επικοινωνία ($R^2 = ,06$ $p = ,051$), οι πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς ($R^2 = ,033$ $p = ,148$) και το γλωσσικό μοντέλο των γονέων ($R^2 = ,025$ $p = ,215$).

Επιπρόσθετα, έγινε μια ανάλυση των μερικών συσχετίσεων (part correlations) για να ερευνηθεί η μοναδική συνεισφορά καθεμιάς από τις μεταβλητές στην



Γράφημα 1

Ποσοστό εξήγησης αναγνωστικής επίδοσης από τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο.

| Πίνακας 2 | | | | | | | | |
|---|------|------|--------|--------|------------|------|-------|------|
| Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (μοναδική και καταμερισμένη συνεισφορά) | | | | | | | | |
| | df | R2 | F | B | Std. Error | B | t | Sig. |
| Φωνημική ενημερότητα | 1.64 | .098 | 6.816 | 20.100 | 7.699 | .312 | 2.611 | .011 |
| Μόρφωση μητέρας | 1.64 | .124 | 8.882 | 2.903 | .974 | .352 | 2.980 | .004 |
| Μόρφωση πατέρα | 1.64 | .060 | 3.985 | 1.966 | .985 | .246 | 1.996 | .050 |
| Προσδοκίες γονέων | 1.60 | .151 | 10.474 | 11.216 | 3.466 | .388 | 3.236 | .002 |
| Πρακτικές γραμματισμού | 1.63 | .199 | 15.419 | 1.062 | .271 | .446 | 3.927 | .000 |
| Ευκαιρίες επικοινωνίας | 1.63 | .060 | 3.972 | 3.376 | 1.694 | .245 | 1.993 | .051 |
| Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς | 1.63 | .033 | 2.148 | 1.940 | 1.324 | .183 | 1.466 | .148 |
| Γλωσσικό μοντέλο | 1.62 | .025 | 1.570 | 1.977 | 1.578 | .158 | 1.253 | .215 |

εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης, αν δηλαδή οι περισσότερες από αυτές εξηγούν «τοπογραφικά» την ίδια διακύμανση ή όχι. Χρησιμοποιώντας τις μερικές συσχετίσεις και τα βάρη (beta weights) (Πίνακας 3), οι μεταβλητές ιεραρχήθηκαν με βάση τη σημαντικότητά τους. Η πλέον σημαντική (επεξηγηματική) μεταβλητή βρέθηκε να είναι οι πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσεται τα πλαίσια της οικογένειας, ακολουθούμενες από τις προσδοκίες των γονέων για

την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού, τη μόρφωση της μητέρας, τη φωνημική ενημερότητα, τις ευκαιρίες για επικοινωνία, το γλωσσικό μοντέλο των γονέων, τις πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς και την μόρφωση του πατέρα. Αν και η μεταβλητή των πρακτικών γραμματισμού εξηγούσε περίπου το 3% μοναδικής διακύμανσης (unique variability), αυτή η εξήγηση δεν έφτασε τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας σε όρους μοναδικής συνεισφοράς.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια, των προσδοκιών των γονέων όσον αφορά στην αναγνωστική επίδοση του παιδιού τους, της μόρφωσης της μητέρας, της φωνημικής ενημερότητας και της αναγνωστικής επίδοσης.

του παιδιού προς την κατάκτηση της ανάγνωσης. Μεταβλητές όπως η ανάγνωση ή η αφήγηση ιστοριών στο παιδί, η ύπαρξη βιβλιοθήκης, που συνεξετάσθηκαν εδώ σαν πρακτικές γραμματισμού, εμφανίζονται συχνά να έχουν σχέση με την ανάπτυξη φωνημικής ενημερότητας και την ανάγνωση (Fotheringham & Creal, 1980· Aubret - Beny, 1981· Raz & Bryant, 1990).

Πίνακας 3
Μερικές συσχετίσεις και βάρη των μεταβλητών

| | Unstandardized coefficients | | Standardized coefficients | | | |
|----------------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|-------|------|---------------------|
| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. | Partial Correlatons |
| Αναγνωστική επίδοση (σταθερά) | 39.631 | 12.800 | | 3.096 | .003 | |
| Φωνημική ενημερότητα | 6.133 | 9.892 | .086 | .620 | .538 | .086 |
| Μόρφωση μητέρας | 1.421 | 1.496 | .169 | .950 | .347 | .132 |
| Μόρφωση Πατέρα | -9.586E-02 | 1.360 | -.012 | -.070 | .944 | -.100 |
| Προσδοκίες γονέων | 5.555 | 3.869 | .192 | 1.436 | .157 | .197 |
| Πρακτικές γραμματισμού | .558 | .371 | .227 | 1.503 | .139 | .206 |
| Ευκαιρίες επικοινωνίας | .933 | 1.817 | .068 | .514 | .610 | .072 |
| Πρακτικές οργάνωσης συμπεριφοράς | .706 | 1.451 | .062 | .487 | .629 | .068 |
| Γλωσσικό μοντέλο | .784 | 1.533 | .063 | .511 | .611 | .071 |

Όσον αφορά ειδικότερα στη σχέση μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού και της αναγνωστικής επίδοσης, αυτή θα έπρεπε να ενταχθεί στη σχέση μεταξύ του ευρύτερου περιβάλλοντος γραμματισμού, γλωσσικής ανάπτυξης και φωνημικής ενημερότητας. Τόσο στην Ελλάδα (Παπούλια - Τζελέπη, 1997), όσο και στο εξωτερικό (Raz & Bryant, 1990), οι πρακτικές γραμματισμού εμφανίζονται συχνά να επηρεάζουν την πορεία

Η ιδιαίτερη καθημερινή επαφή με το γραμματισμό σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως οι γονεϊκές προσδοκίες ως προς την ανάγνωση και η μόρφωση των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρας, οδηγεί στη γλωσσική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη φωνημικής ενημερότητας (Παπούλια - Τζελέπη, 1997. Παντελιάδου, Χατζόπουλος & Πατσιοδήμου, 1998) και στη συνέχεια στην αναγνωστική ικανότητα.

Όσον αφορά στις προσδοκίες των γονέων ως προς την αναγνωστική επιτυχία των παιδιών τους, τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να υπενθυμίσουν και στο περιβάλλον της οικογένειας ό,τι είναι ήδη γνωστό για το περιβάλλον της τάξης. Το γνωστό φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα στην τάξη», ή της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», έχει φέρει στο φως τη σχέση μεταξύ των προσδοκιών των δασκάλων στην τάξη και της επίδοσης των μαθητών.

Αντίστοιχα, οι προσδοκίες των γονέων είναι δυνατόν να προβάλλονται ή να διαπλέκονται με τις προσδοκίες του δασκάλου στο σχολείο για την αναγνωστική επίδοση του παιδιού. Ακόμη, είναι πιθανόν οι προσδοκίες των γονιών να καθορίζουν τις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν, όπως φαίνεται να ισχύει με βάση την υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους που καταγράφεται στον Πίνακα 1.

Όσον αφορά στη μόρφωση της μητέρας, τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα παιδιά με μητέρες περισσότερο μορφωμένες φαίνεται να εκτίθενται σε ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων γραμματισμού από ότι τα παιδιά με μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, υπόθεση που ενισχύεται από την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της μόρφωσης της μητέρας και των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια. Η έρευνα των Παντελιάδου, Χατζόπουλου & Πατσιοδήμου (1998) έδειξε πως μια τέτοια εξήγηση είναι πιο πιθανή από άλλες που σχετίζονται με το επάγγελμα των γονέων ή το αν το παιδί μένει σε πόλη ή χωριό.

Τέλος, με βάση τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ

της φωνημικής ενημερότητας και της αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti et al., 1987. Yopp, 1988· Wagner & Torgesen, 1987· Torneus, 1984· Fox & Routh, 1980· Lewkowiz, 1980· Blachman, 1984· Stanovich, 1986· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Porpodas, 1989· Καρυώτης, 1997), χωρίς όμως η φωνημική ενημερότητα να κατέχει την υψηλότερη θέση στις συσχετίσεις με την αναγνωστική επίδοση. Είναι πιθανόν η διαφορά αυτή από τη βιβλιογραφία να οφείλεται είτε στην συνεξέταση πολλών παραγόντων αντί μόνον της φωνημικής ενημερότητας είτε στην εστίαση όχι γενικά στη φωνημική ενημερότητα, αλλά στη φωνημική ενημερότητα η οποία αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάγνωση (Perfetti et al., 1987· Wagner et al., 1994).

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, η φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο εξηγούν μαζί το 30% της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού, με το οικογενειακό περιβάλλον να έχει την μεγαλύτερη συνεισφορά και η φωνημική ενημερότητα την μικρότερη από τις τρεις μεταβλητές.

Όμως, μια αντίστροφη ανάγνωση αυτού του αποτελέσματος αναδεικνύει επίσης ότι υπάρχει ένα ποσοστό 70% της αναγνωστικής επίδοσης στο τέλος της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου που δεν εξηγείται από τους τρεις αυτούς παράγοντες (φωνημική ενημερότητα, οικογενειακό περιβάλλον και κοινωνικό επίπεδο). Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν αυτό το ποσοστό της αναγνωστικής επίδοσης, που ξεπερνά τα 2/3, θα μπορούσαν να αφορούν στις ατο-

μικές διαφορές των μαθητών ή σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία.

Σχετικά με τη διδασκαλία, αναδεικνύεται μια σειρά από εκπαιδευτικές συνέπειες για το σχολείο και το δάσκαλο. Κατ' αρχάς αν οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού τους και οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι είναι τόσο σημαντικοί παράγοντες, είναι ευθύνη του σχολείου να προσπαθήσει να παρέμβει. Τα παιδιά παρέμβασης του σχολείου δεν θα μπορούσαν να είναι φυσικά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή το γλωσσικό τους μοντέλο. Θα μπορούσαν όμως να γίνουν προσπάθειες έτσι ώστε να αυξάνονται ποιοτικά οι προσδοκίες των γονέων για την αναγνωστική επίδοση των παιδιών τους ή να πείθονται πως οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι προσφέρουν σημαντικά στοιχεία στο παιδί, βοηθητικά για την προσπάθειά του να κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Η προσφορά στους γονείς τρόπων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραμματισμού στο σπίτι θα βοηθούσε πολύ στην τελική αναγνωστική επίδοση των παιδιών.

Μια προσέγγιση παρέμβασης όπως αυτή που αναφέρεται από τους Peter Hannon και Jo Weinberger (1995) δείχνει να βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνάς μας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των βρετανών επιστημόνων κατά τις επισκέψεις στο σπίτι και τη συνεργασία με τους γονείς δείχνουν σημαντική αύξηση των πρακτικών γραμματισμού και γενικότερα της μαθησιακής συμπεριφοράς της οικογένειας προς το παιδί. Αυτό έχει σαν συνέπεια την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος γραμματισμού στην οικογένεια πλου-

σιότερου σε ερεθίσματα για το παιδί. Επιπρόσθετα, βοηθά στο να μεταβληθούν και να βελτιωθούν οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού τους.

Αν το ποσοστό αναγνωστικής επίδοσης που εξηγούν οι παράγοντες της φωνημικής ενημερότητας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής κατάστασης, περιορίζεται στο 1/3, τότε δεν θα πρέπει να ενοχοποιείται με τόσο μεγάλη ευκολία αποκλειστικά το οικογενειακό περιβάλλον, όπως γίνεται σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αποτυχία ενός μαθητή να μάθει να διαβάζει οφείλεται αποκλειστικά στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό έχει αναδειχθεί από έρευνες όπου οι δάσκαλοι είχαν χαμηλές προσδοκίες από κάποιους μαθητές που προέρχονταν από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, έχοντας κατά νου πως η αποτυχία των παιδιών στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, ήταν αποτέλεσμα αποκλειστικά του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Goodacre, 1968· Zimmerman, 1978). Μάλιστα ένα πείραμα των Miller, McLaughlin, Haddon & Chansky (1968) έδειξε πως αν και δεν είχαν οι δάσκαλοι μπροστά τους κάποιον συγκεκριμένο μαθητή αλλά πίνακες με ιστορικά περιπτώσεων, εντούτοις συνέδεσαν εκ των προτέρων την κακή αναγνωστική επίδοση με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ένα τέτοιο συμπέρασμα θα μπορούσε να είναι από παρακινδυνευμένο ως τελείως λάθος.

Αντίθετα, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι το πεδίο της βελτίωσης της αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού και

οι δυνατότητες παρέμβασης του σχολείου είναι τεράστιες. Οι νέοι τρόποι συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων θα άρουν το βάρος της ενοχοποίησης του οικογενειακού περιβάλλοντος για τις αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού από τη μια και θα προσφέρουν ένα νέο ρόλο στο σχολείο και το δάσκαλο από την άλλη. Αυτός ο νέος ρόλος θα μπορούσε να περιλαμβάνει: επίγνωση των συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον, γνώση τρόπων για την αλλαγή των προσδοκιών των γονέων απέναντι στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών τους και ανάπτυξη πρακτικών γραμματισμού για τους γονείς.

Βιβλιογραφία

- Aubret-Beny F. (1981): «Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire». *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10, 3, 249 - 272.
- Adams M.J. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Ball E.W. & Blachman B.A. (1991): «Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?» *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66
- Blachman B. (1984): «Relationship of rapid naming ability and language analysis skill in kindergarten and first-grade reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Bloom B.S., David A. & Hess, R.V. (1965): *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt.
- Bowey J. (1995): Socioeconomic status differences in proeschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, 87, 3, 476-487.
- Bradley L. & Bryant P.E. (1983): «Categorizing sounds and learning to read. A causal connection». *Nature*, 301, 419-421.
- Deutsch C. & Deutsch M. (1968): «Theory of early childhood environment programs». Στο R. Hess & R. Bear (eds.), *Early education : Current theory, research and action*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Dickinson D.K. & Snow C.E. (1987): «Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartens from two social classes». *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Ehri L.C. (1983): «How the orthography alters the spoken language competencies in children learning to read and spell». Στο Downing & R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer-Verlag.
- Fotheringham J.B. & Creal D. (1980): «Family socio-economic and educational emotional characteristics as predictors of school achievement». *Journal of Educational Research*, 77, 6, 311-317.
- Fox B. & Routh D.K. (1974): «Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study». *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 4, 331 - 342.
- Fox P. & Routh D.K. (1980): «Phonemic analysis and severe reading disa-

- bility in children». *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119
- Goodacre E.J. (1968): *Teachers and their pupils home background*. National Foundation for Educational Research.
- Hannon P. & Weinberger J. (1995): «Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία». Στο H. Dombey & M. Meek-Spencer (eds.), *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Συνεργασία σπιτιού - σχολείου-παιδιού. Ευρωπαϊκές εμπειρίες*, Έκφραση, Αθήνα.
- Hunt J.M.V. (1988): «Towards the prevention of incompetence». Στο J.W. Carter (ed.), *Research contribution, from psychology to community health*. New York: Behavioral Publication.
- Καρυσώτης Θ. (1997): «Η ανάπτυξη της φωνημικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας», *Γλώσσα*, 43, 4-50.
- Kellaghan T. (1977): Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. *Journal of Educational Psychology*, 69, 754-760.
- Leroy-Boussion A. (1972): Intervention». Στο Duckerts et al., *Milieu et development*, Paris: PUF.
- Lewkowicz N. (1980): «Phonemic awareness training : what to teach and how to teach it». *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 686-700.
- Lundberg I., Olofsson F. & 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.
- Malmquist E. (1981): «Beginning reading in Sweden». Στο L.O. Ollola (ed.) *Beginning reading instruction in different countries*, Newark, Del., IRA, 1 - 15.
- Mann V. & Liberman I.Y. (1984): «Phonological awareness and verbal short-term memory: Can they presage early reading problems?» *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- Mann V. (1984): «Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty». *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- Mattingly I.G. (1984): «Reading, linguistic awareness and language acquisition». Στο J. Downing & R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- Miller C.K., McLaughlin J.A., Haddon, J. & Chansky M. (1968): «Socio-economic class and teacher bias», *Psychological Reports*, 23, 806.
- Morais J., Carv L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979): Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?», *Cognition*, 7, 323-333
- Padeliadu D., Kotoulas V., & Botsas G. (1998): Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy». *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II*, 81 - 96, School of English, Thessaloniki
- Padeliadu S. & Sideridis G. (1999): «Discriminant Validation of the Test of Reading Performance (TORP) for Identification of Children at RISK for Having Reading Difficulties». *Euro-*

- pean *Journal of Psychological Assessment* (accepted for publication).
- Παντελιάδου Σ., Χατζόπουλος Γ. & Πα-
τοιοδήμου Α. (1998): «Φωνημική
ενημερότητα και παράγοντες που
την επηρεάζουν». Εισήγηση στο 7ο
Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης
Λογοπεδικών με θέμα *Ειδικές Μαθη-
σιακές Δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη (υπό
δημοσίευση).
- Παπούλια - Τζελέπη Π. (1997): «Η ανά-
δυση του γραμματισμού και το νη-
πιαγωγείο», *Γλώσσα*, 41, 20-42.
- Passow A.H., Goldberg M. & Tan-
nenbaum A. (1967): *Education of the
disadvantaged*. New York.
- Perfetti C.A., Beck I., Bell, L. &
Hughes C. (1987): «Phonemic know-
ledge and learning to read are recip-
rocal: A longitudinal study of first
grade children». *Merill Palmer Quar-
terly*, 33, 283-319.
- Porpodas C.D. (1989): «The phono-
logical factor in reading and spelling
greek». Στο P.G. Aaron & Malatesha
Joshi (eds.), *Reading and writing
disorders in different orthographic
systems*. Dordrecht, The Netherlands:
Kluwer Academic Publishers.
- Raz I.S. & Bryant P. (1990): «Social
background, phonological awareness
and children's reading». *British Jour-
nal of Developmental Psychology*, 8,
209 - 225.
- Reissman F. (1962): *The culturally
deprived child*. New York: Harper &
Row.
- Rutter M. & Yule W. (1975): «The con-
cept of specific retardation». *Journal
of Child Psychology and Psychiatry*,
16, 181-197.
- Sartain H.W. (1981): *Mobilizing family
forces for worldwide reading success*,
Newark, Del., IRA.
- Stanovich K.E. (1986): «Cognitive
processes and the reading problems
of learning disabled children:
Evaluating the assumption of speci-
ficity». Στο J. Torgesen & B. Wong
(eds.), *Psychological and educational
perspectives on learning disabilities*.
New York: Academic Press.
- Stanovich K.E., Cunningham A.E. &
Cramer, B.R. (1984): «Assessing
phonological awareness in kinder-
garten children: Issues of task com-
parability». *Journal of Experimental
Child Psychology*, 39, 161-181.
- Strickland D. & Cullinan B. (1990):
Afterword». Στο M.J. Adams (ed.),
Beginning to read (σσ. 425-434),
Cambridge, MA: MIT Press.
- Torneus M. (1984): «Phonological
awareness and reading : A chicken
and egg problem», *Journal of
Educational Psychology*, 76, 1346 -
1358.
- Tunmer W.E., Heriman M.L. &
Nesdale, A.R. (1988): «Metalinguistic
abilities and beginning reading». *Reading
Research Quarterly*, 23,
134-158.
- Vellutino F.R. (1981): *Dyslexia : Theory
and research*. Cambridge, Mass: MIT
Press.
- Vellutino F.R. (1991): «Introduction to
three studies to reading acquisition:
Convergent approaches to reading
instruction». *Journal of Educational
Psychology*, 83, 437-443.
- Vernon M.D. (1971): *Reading and its
difficulties. A psychological study*,
Cambridge University Press.
- Wagner R.K. & Torgesen J.K. (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.K. & Rashotte C.A. (1994): «Development of reading - related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study». *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wallach L., Wallach M.A., Dozier M.G. & Kaplan N.E. (1977): «Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition». *Journal of Educational Psychology*, 69, 36-39.
- Yopp H.K. (1988): «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23, 159 - 177.
- Zimmerman D. (1978): «Un langage non verbal de classe: le processus d'attraction / repulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», *Revue Française de Pédagogie*, 44, 46-70.
- awareness, home environment and socioeconomic status in explaining children's reading performance. Participants were 66 first graders attending five elementary schools from different geographical areas in Greece. Reading was assessed at the end of grade 1 while data on the independent variables were collected at the beginning of the academic year. Reading was measured using the Test of Reading Performance (Padeliadu & Sideridis, 1999). Phoneme awareness was assessed through a variety of exercises. The home environment was assessed using parents reports and data about the socioeconomic status were collected from school records. Based on a linear regression analysis, it was indicated that 30% of the variability of reading scores was explained using all independent variables. However, an analysis of the part correlations identified the most important variables which were the literacy activities at home (σ . 449), the parents' expectations regarding their child's reading progress (σ . 383), the mother's education (σ . 376), and the phonemic awareness (σ . 300).

Summary

The purpose of the present study was to investigate the role of phonemic

Λέξεις-κλειδιά: Πρώτη σχολική ηλικία, φωνημική ενημερότητα, αναγνωστική επίδοση, οικογενειακό περιβάλλον, κοινωνικό επίπεδο.