

Παιδαγωγικό Πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης

κ. Α. Φερνιάτσι

Διδασκική ως Νοελ. Γλώσσας

---

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ

(Επιμέλεια)

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Έρευνα και πρακτική

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ ● 2001

---

## ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση», ή «συνείδηση» ή «επίγνωση», είναι σχετικά νέος στην ελληνική βιβλιογραφία και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness». Ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη επιλογή για την απόδοσή του στην ελληνική γλώσσα, ο όρος παραπέμπει συνήθως στο χώρο της γλωσσολογίας ή της ψυχολογίας και δεν έχει συνδεθεί ακόμα ισχυρά με το χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με το χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η άγνοια σχετικά με το περιεχόμενο του όρου έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της απόστασης μεταξύ τεκμηριωμένης γνώσης από το χώρο της επιστημονικής έρευνας και καθημερινής πρακτικής στο χώρο της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, η χρήση ενός καινούργιου όρου χωρίς την αποσαφήνισή του δε διευκολύνει την αναζήτηση στοιχείων του περιεχομένου του τα οποία ήδη ενυπάρχουν στην ελληνική παραδοσιακή καλλιέργεια της γλώσσας ή στην τυπική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Στην ελληνική παράδοση –όπως, φυσικά, και σε άλλες– ενυπάρχουν στοιχεία της καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης που είναι γνωστά σε όλους από τις παιδικές μνήμες. Όλοι θυμούνται, για παράδειγμα, τα παιδικά παιχνίδια ομοιοκαταληξίας ή τα «κορακίστικα», δηλαδή την ανάλυση λέξεων σε συλλαβές με την πρόσθεση μιας επαναλαμβανόμενης συλλαβής. Τέτοια παιχνίδια, καθώς και πολλά άλλα που

καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η εύρεση ομοιοκαταληξίας, η ανάλυση σε συλλαβές και η σύνθεση σε συλλαβές, αποτελούν μέρος του συνόλου των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, στην πιο απλή μορφή τους.

Η φωνολογική επίγνωση συντίθεται από έναν αστερισμό δεξιοτήτων που αφορούν στην αναδυόμενη κατανόηση της κατατιμημένης δομής του προφορικού λόγου (Perfetti et al., 1987). Στο βαθμό που αποτελείται από δεξιότητες του προφορικού λόγου, οι οποίες όμως είναι σχετικές με το γραπτό λόγο, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού (Teale & Sulzby, 1986· Ferreiro, 1988· Pontecorvo & Zucchermaglio, 1988). Περιλαμβάνει τη σαφή επίγνωση ύπαρξης των φωνολογικών μερών του λόγου στο επίπεδο της λέξης και τη χρήση τους πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή φύση της λέξης. Η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα, τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση. Η πρώτη αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης συλλαβών στις λέξεις και στη δυνατότητα πολλαπλού χειρισμού αυτών των συλλαβών. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χτυπήσει παλαμιάκια, ένα για κάθε συλλαβή του ονόματός του, ή μπορεί να μιλήσει κορακίστικα, αναλύοντας τη λέξη σε συλλαβές, προσθέτοντας μία άλλη συλλαβή μετά από κάθε συλλαβή της λέξης και συνθέτοντας στη συνέχεια νέες λέξεις (πο-τή-ρι, και-πο-και-τή-και-ρι). Η δεύτερη, η φωνημική επίγνωση, αφορά στην επίγνωση της ύπαρξης των φωνημάτων και στον πολλαπλό χειρισμό τους. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να μας πει από ποια φωνή αρχίζει η λέξη, να αναλύσει ή, αντίστοιχα, να συνθέσει μια λέξη από τα φωνήματα που την αποτελούν.

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται σήμερα από πολλούς ερευνητές ο πλέον σημαντικός δείκτης πρόγνωσης αλλά και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης, χωρίς όμως να υπάρχει συμφωνία όσον αφορά στην αιτιακή κατεύθυνση της σχέσης (Blachman, 1984· Bradley & Bryant, 1983· Fox & Routh, 1980· Καρυώτης, 1997· Lew-

kowicz, 1980· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987· Porpodas, 1989· Stanovich, 1986· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Torneus, 1984· Wagner & Torgesen, 1987· Yopp, 1988). Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι η φωνολογική επίγνωση προϋπάρχει της αναγνωστικής επίδοσης, άρα η αναγνωστική επίδοση εξαρτάται από το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης η φωνολογική επίγνωση αναδεικνύεται ως κύριος παράγοντας πρόγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών (Perfetti, 1992· Velutino, 1981 & 1991· Wagner & Torgesen, 1987· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Στα εκπαιδευτικά συστήματα που διδάσκουν στην αγγλική γλώσσα έχει τεκμηριωθεί ότι αν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που δεν ξέρουν να διαβάζουν, δοθούν ασκήσεις φωνολογικής επεξεργασίας, η απόδοσή τους σε αυτές αποτελεί μια αξιολογική πρόβλεψη της αναγνωστικής τους επίδοσης μετά από λίγα χρόνια (Bradley & Bryant, 1985· Mann, 1984· Mann & Liberman, 1984· Share, Jorm, MacLean & Matthews, 1984· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Tunmer & Nesdale, 1985). Όσο καλύτερα τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συλλαβές (Mann & Liberman, 1984), τις ομοιοκαταληξίες (Bradley & Bryant, 1983· Ellis & Large, 1987· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980) ή τα φωνήματα (Lundberg et al., 1980· Stanovich et al., 1984· Tunmer & Nesdale, 1985), τόσο πιο γρήγορη και πιο πετυχημένη θα είναι η εξέλιξή τους στην ανάγνωση. Οι μαθητές που εισάγονται στο δημοτικό με χαμηλή φωνολογική επίγνωση σημειώνουν λιγότερο επιτυχή αποτελέσματα στην ανάγνωση από ό,τι συμμαθητές τους που διαθέτουν υψηλή φωνολογική επίγνωση (Adams, 1990· Mann & Liberman, 1984· Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994· Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988). Στα ίδια εκπαιδευτικά συστήματα, η σχέση αυτή παρουσιάζεται ως ανεξάρτητη από άλλες μεταβλητές, όπως ο δείκτης νοημοσύνης, η κοινωνική τάξη και η μνήμη (Bradley & Bryant, 1985· MacLean, Bryant & Bradley, 1987).

Σε ένα δεύτερο άξονα ερευνών όμως έχει υποστηριχθεί ότι η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται ουσιαστικά με τη μάθηση της ανάγνωσης (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979· Strickland & Cullinan, 1991) και η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι αμφίδρομη. Με βάση αυτή την άποψη, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης που διαθέτει ένα παιδί, τόσο καλύτερη θα είναι η μελλοντική αναγνωστική του ικανότητα, αλλά και όσο πιο καλή είναι η αναγνωστική του ικανότητα, τόσο καλύτερη θα είναι η φωνολογική του επίγνωση (Adams, 1990· Ball & Blachman, 1991· Bradley & Bryant, 1985· Ehri, 1983· Lundberg et al., 1980). Η θεώρηση αυτή περιγράφει τη φωνολογική επίγνωση όχι ως μονοδιάστατη γνωστική δεξιότητα αλλά ως σύνολο δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κατανόηση της αλφαβητικής αρχής από το παιδί. Ωστόσο από μελέτες προκύπτει ότι κάποιες από αυτές τις δεξιότητες που αφορούν στο απλούστερο κομμάτι της φωνολογικής επίγνωσης είναι ουσιαστικά πρόδρομοι της αναγνωστικής δεξιότητας, ενώ άλλες που αφορούν στο πλέον σύνθετο αναπτύσσονται με βάση τη μάθηση της ανάγνωσης (Perfetti et al., 1987· Wagner et al., 1994).

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας ενισχύεται από μελέτες μιας τρίτης κατηγορίας, που περιλάμβαναν διδακτική παρέμβαση, και οι οποίες έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας (Bradley & Bryant, 1983· Olofsson & Lundberg, 1983· Vellutino & Scanlon, 1987) καθώς και ότι η διδασκαλία της βελτιώνει την αναγνωστική δεξιότητα (Fayne & Bryant, 1981· Lewkowicz, 1980· Lundberg, 1987).

Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης επιβεβαιώνεται, και για την ελληνική γλώσσα, ιδιαίτερα σε έρευνες στις αρχικές τάξεις του δημοτικού σχολείου (Aidinis & Nunes, 1998· Καρυώτης, 1997· Μανωλίτης, 2000· Πόρποδας, 1992). Επιπρόσθετα, σε

έρευνα σύγκρισης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες στην πρώτη δημοτικού βρέθηκε ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν σημαντικά χαμηλότερες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης από τους συμμαθητές τους χωρίς αναγνωστικά προβλήματα (Πόρποδας, 1999).

Παρά το γεγονός ότι η σχέση της φωνημικής επίγνωσης προς την αναγνωστική ικανότητα έχει καταδειχθεί από πλήθος ερευνών, δεν έχει παρατηρηθεί το ίδιο για τη σχέση με την ορθογραφική ικανότητα (Treiman, 1997). Ωστόσο ο όρος «προβλήματα στο γραπτό λόγο» δεν εννοεί προβλήματα μόνο στην ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφία.

Σε δύο ερευνητικές εργασίες που εστιάστηκαν στη σχέση της φωνημικής επίγνωσης με την ορθογραφία προτάθηκε ότι τα παιδιά που ήταν κακοί ορθογράφοι είχαν χαμηλή απόδοση σε δραστηριότητες φωνημικής επίγνωσης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων στην ανάγνωση ψευδολέξεων και των επιδόσεων στην ορθογραφία κυμαίνονταν μεταξύ του .7 και του .8, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ οπτικής μνήμης και ορθογραφίας ήταν αμελήτες. Έτσι, υποστηρίχθηκε ότι η ορθογραφία είναι μια δεξιότητα που δεν εξαρτάται τόσο από την οπτική μνήμη όσο από την ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας (Bruck & Waters, 1988· Rohl & Tunmer, 1988). Καθώς επίσης ότι σχετίζεται με την ορθογραφική ικανότητα, αφού παιδιά με υψηλή φωνολογική επίγνωση υποπίπτουν σε λιγότερα λάθη φωνολογικού τύπου από όσο οι συνομήλικοί τους με χαμηλή φωνολογική επίγνωση (Πόρποδας, 1989, 1992).

Στην ελληνική γλώσσα έχει καταγραφεί υψηλή συνάφεια μεταξύ του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης και των επιδόσεων στην ορθογραφία (Porpodas, 1989· Πόρποδας, 1989). Επίσης σε μελέτη που αφορά στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 1992) έχει γίνει ανάλυση ορθογραφικών λαθών, η οποία αφορά σε παιδιά χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού. Τέλος,

σε έρευνα των Ζακεστίδου και Μάνιου Βακάλη (1987) έχουν καταγραφεί ορθογραφικά λάθη μαθητών της πρώτης και δευτέρας γυμνασίου. Όμως δεν έχει γίνει συστηματική καταγραφή λαθών ορθογραφίας για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ούτε και διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτών των λαθών και της φωνημικής επίγνωσης των παιδιών.

Η υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη φωνολογική επίγνωση ως εξαιρετικής σημασίας παράγοντα για την ανάγνωση και τη γραφή, αφήνοντας παράλληλα σημαντικά αναπάντητα ερωτήματα, ιδιαίτερα για την ελληνική γλώσσα. Το κύριο ερώτημα βάσης είναι το ίδιο το περιεχόμενο της φωνολογικής επίγνωσης στην ελληνική γλώσσα, καθώς επίσης και η εξελικτική της φύση. Γνωρίζουμε ότι υπάρχουν τα δύο επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, η συλλαβική και η φωνημική, χωρίς όμως να γνωρίζουμε την εσωτερική διάρθρωση των διαφόρων δεξιοτήτων ούτε και την εξέλιξη αυτών των δεξιοτήτων μετά την πρωτοσχολική ηλικία. Η σχεδόν αποκλειστική έμφραση της έρευνας στην πρωτοσχολική ηλικία δεν έχει δώσει την ευκαιρία να καταγραφούν τόσο οι δεξιότητες των παιδιών στα διάφορα επίπεδα της σχολικής ηλικίας, όσο και η σημασία τους στην ανάγνωση μετά την αρχική κατάκτησή της, όταν τα παιδιά έχουν ήδη διδαχτεί το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Τέλος, υπάρχει σημαντική έλλειψη δεδομένων όσον αφορά στη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ορθογραφία και τις πληροφορίες που παρέχει ο γραπτός λόγος των παιδιών για τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης, ιδίως στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Στόχος σε αυτό το κεφάλαιο είναι η παρουσίαση και η σύνθεση δεδομένων που απαντούν στα παραπάνω ερωτήματα από τρεις έρευνες στην ελληνική γλώσσα. Στην πρώτη έρευνα παρουσιάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από πλήθος ασκήσεων και η εσωτερική ιεράρχηση των δεξιοτήτων από

άποψη δυσκολίας. Στη δεύτερη έρευνα συνεχίζεται η διερεύνηση της εξελικτικής φύσης της φωνολογικής επίγνωσης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά παράλληλα αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής επίδοσης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Τέλος, στην τρίτη έρευνα αναλύεται η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφίας και η διαφοροποίηση μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, ως προς το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης. Μέρος των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στην πρώτη και στην τρίτη έρευνα παρουσιάστηκαν αρχικά σε συνέδρια της Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G., (1998)· Kotoulas, V. & Padeliadu, S., (2000)· The Nature of Spelling Errors in Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities).

#### ΕΡΕΥΝΑ 1: ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Σκοποί αυτής της μελέτης ήταν η περιγραφή της δομής της φωνολογικής επίγνωσης και η ανάδειξη της ιεράρχησης των φωνολογικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Η καταγραφή αυτή είναι ένα απαραίτητο πρώτο βήμα για τον προσδιορισμό εκείνων των δεξιοτήτων που δεν έχουν αναπτυχθεί εξελικτικά όταν το παιδί φτάνει στο σχολείο, ώστε να αναπτυχθούν κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας. Ακόμα, η κατανόηση της ιεράρχησης των δεξιοτήτων θα επιτρέψει τον κατάλληλο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε αυτές να ανταποκρίνονται τόσο στο εξελικτικό επίπεδο των παιδιών όσο και στη δομή της ελληνικής γλώσσας. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- α) Πώς ιεραρχούνται οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης στην πρωτοσχολική ηλικία;



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συνθετική εκτίμηση των δεδομένων από τις τρεις έρευνες που παρουσιάστηκαν οδηγεί σε συγκεκριμένες υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία της φωνολογικής και ιδιαίτερα της φωνημικής επίγνωσης.

Α. Στην ελληνική γλώσσα εμφανίζονται δύο επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης, το συλλαβικό και το φωνημικό. Όσον αφορά στο πρώτο, φαίνεται ότι αναπτύσσεται για τους κανονικούς αναγνώστες χωρίς διδασκαλία από την προσχολική ηλικία, ενώ για τους χαμηλούς αναγνώστες η φωνολογική επίγνωση είναι ιδιαίτερα χαμηλή. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των παιδιών αρχίζει το δημοτικό έχοντας σαφή επίγνωση της συλλαβικής δομής της λέξης. Αντίθετα, όσον αφορά στη φωνημική επίγνωση, αυτή παραμένει άγνωστη για τα παιδιά στην αρχή του δημοτικού πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή. Αυτό θα έπρεπε να έχει σημαντικές συνέπειες για την οργάνωση της διδασκαλίας της γλώσσας τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοσχολική ηλικία. Μια τέτοια ενιαία δομή της διδασκαλίας της γλώσσας θα διευκόλυνε τα παιδιά και θα τα προετοίμαζε ορθά, ώστε να έχουν επίγνωση της δομής της λέξης, όταν αυτή δίνεται προφορικά πριν κληθούν να χειριστούν φωνήματα σε αντιστοιχία με γραφήματα, δηλαδή πριν κληθούν να μάθουν ανάγνωση.

Επίσης η όποια διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης στο σχολείο θα έπρεπε να αντανακλά την εσωτερική διάρθρωση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στο βαθμό που υπάρχουν κάποιες δεξιότητες που είναι πιο εύκολες ή αντίστοιχα πιο δύσκολες για τα παιδιά. Είναι σαφές ότι στην ελληνική γλώσσα τα παιδιά αντιλαμβάνονται πρώτα τη συλλαβή και στη συνέχεια το φώνημα και χειρίζονται με περισσότερη ευκολία συλλαβές ή φωνήματα στην αρχή παρά στο τέλος της λέξης. Η υπόθεση ότι οι περιβάλλουσες γλωσσολογικές συνθήκες, όπως η θέση των φωνημάτων στη λέξη/συλλα-

βή ή ο τονισμός της λέξης, επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών έχει υποστηριχθεί επίσης από πρόσφατη έρευνα στην οποία βρέθηκε ότι μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά νηπιαγωγείου ταυριάζουν ευκολότερα λέξεις που μοιάζουν στην αρχή παρά στο τέλος και χειρίζονται πιο εύκολα συλλαβές παρά φωνήματα και πιο εύκολα τα τονισμένα μέρη της λέξης (Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Με βάση αυτή τη γνώση της εσωτερικής διάρθρωσης των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, μπορεί να αναπτυχθούν προγράμματα και κατάλληλα υλικά διδασκαλίας που θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μπορεί να ξεκινά από τη συλλαβή και όχι από το φώνημα, να περιλαμβάνει από την αρχή και την ανάλυση και τη σύνθεση συλλαβών, να εστιάζει σε επίγνωση των φωνημάτων στην αρχή αντί στο τέλος της λέξης και στη χρήση φωνολογικών μερών που είναι τονισμένα, να καλλιεργεί κατά σειρά τη διάκριση, την απομόνωση και την αφαίρεση των φωνολογικών μερών και αργότερα να διδάσκει την ανάλυση και σύνθεση των φωνημάτων.

Β. Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής επίδοσης όχι μόνο καταγράφεται ως ισχυρή κατά τη διάρκεια της μάθησης της ανάγνωσης –στην πρωτοσχολική ηλικία– αλλά και παραμένει ισχυρότατη σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται όχι μόνο η σχέση μεταξύ αποκωδικοποίησης και φωνολογικής επίγνωσης αλλά και μια πιθανή σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και κατανόησης στην ανάγνωση, στο βαθμό που κάποιος κρίνεται ως καλός ή χαμηλός αναγνώστης όχι μόνο με βάση τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης αλλά και με το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης. Η σχέση αυτή μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες, ενώ έχει δεχτεί και διαφορετικές ερμηνείες. Σύμφωνα με την πιο συντηρητική ερμηνεία, υπάρχει μια έμμεση σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και

κατανόησης στην ανάγνωση, στην οποία ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης είναι διαμεσολαβητικός. Η φωνημική πληροφορία διευκολύνει άμεσα την αναγνώριση της λέξης και στη συνέχεια η αποτελεσματική αναγνώριση της λέξης διευκολύνει άμεσα την κατανόηση (Perfetti, 1985· McCutchen & Crain-Thoreson, 1994). Όμως έχει προταθεί και η ερμηνεία που στηρίζει την άμεση σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης, σύμφωνα με την οποία η φωνημική πληροφορία συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες της μνήμης που υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση (Perfetti & McCutchen, 1983). Σύμφωνα με βιβλιογραφική επισκόπηση, καταδείχθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση προβλέπει αξιόπιστα την αναγνωστική επίδοση σε όλα τα επίπεδα ηλικίας των συμμετεχόντων, από την προσχολική έως και την έκτη τάξη του δημοτικού (Corwall, 1993· Hurford et al., 1993· Mann, 1993).

Γ. Οι διαφορές μεταξύ των καλών και των χαμηλών αναγνωστών ως προς το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικές και παραμένουν σημαντικές σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, υπογραμμίζοντας τις έντονες ανάγκες για ενίσχυση που έχουν τα παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση. Η διαπίστωση αυτή, καθώς επίσης και το πολύ χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης των χαμηλών αναγνωστών, ακόμα και μετά από έξι χρόνια διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για συγκεκριμένη και άμεση διδασκαλία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Φαίνεται ότι η όποια αλληλεπίδραση μεταξύ ανάγνωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης δεν είναι τόσο ισχυρή, ώστε η διδασκαλία στο σκέλος της ανάγνωσης να βελτιώνει ικανοποιητικά την επίδοση στο σκέλος της φωνολογικής επίγνωσης. Είναι πιθανό λοιπόν, για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, να απαιτείται άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων φωνημικής επίγνωσης, στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας ή της ειδικής εκπαίδευσης.

Δ. Όσον αφορά στην ποιότητα των λαθών εκτός τονισμού, αναδεικνύεται μια σημαντική διαφοροποίηση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες από τους κανονικούς αναγνώστες. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες κάνουν κυρίως λάθη φωνολογικής φύσεως. Τα φωνολογικά αυτά λάθη είναι κυρίαρχα ακόμα και στις πραγματικές λέξεις για τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, σε αντίθεση με τους κανονικούς αναγνώστες στους οποίους κυρίαρχα είναι τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η ποιοτική αυτή διαφοροποίηση αναδεικνύει την ύπαρξη ενός προβλήματος φωνολογικού τύπου, σημαντικότερου από πιθανά προβλήματα οπτικής μνήμης, γνώσης μορφολογίας ή ελλείμματα μεταγνωστικής φύσεως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα σχετικά με τις αντιστροφές που υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει έκφραση προβλήματος σειροθέτησης. Όπως φαίνεται στα αποτελέσματα, τα φωνολογικού τύπου λάθη είναι κυρίως η αφαίρεση, η αντικατάσταση ή η πρόσθεση, που υποδηλώνουν προβλήματα στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών.

Η σημασία της φωνημικής επίγνωσης αναδεικνύεται επιπρόσθετα από τις εξαιρετικά υψηλές συσχετίσεις μεταξύ του επιπέδου φωνημικής επίγνωσης και της ορθογραφικής επίδοσης, ιδιαίτερα στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Όπως φαίνεται από τους αρνητικούς συντελεστές συσχέτισης, τα παιδιά που κάνουν λιγότερα λάθη έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής επίγνωσης ή, αντίστροφα, τα παιδιά που έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής επίγνωσης κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Ο ρόλος της φωνημικής επίγνωσης στην ορθογραφική επίδοση των παιδιών δεν αφορά, βέβαια, στην ιστορική ορθογραφία, αλλά στα φωνολογικά λάθη και στα λάθη τονισμού.

Αν σκεφτούμε ότι στην περίπτωση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες τα φωνολογικά και τα λάθη τονισμού συνολικά είναι περίπου πενταπλάσια από τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας, κατανοού-

με την εξαιρετική σημασία αυτών των ευρημάτων. Αν η σχέση μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και ορθογραφίας είναι παρόμοια με αυτήν μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και ανάγνωσης, είναι πιθανό να υπάρχουν αντίστοιχες δυνατότητες παρέμβασης.

Η σύνθεση των δεδομένων των παραπάνω τριών ερευνητών οδηγεί σε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε συγκεκριμένες διδακτικές συνέπειες. Είναι φανερό ότι η φωνολογική και ιδιαίτερα η φωνημική επίγνωση είναι μια δεξιότητα η οποία παραμένει σημαντική για την αναγνωστική επίδοση για όλα τα παιδιά και για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτή η σημαντική σχέση αφορά τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία, αναδεικνύοντας τη σχέση με την ορθογραφία η οποία έχει παραμεληθεί από την έρευνα μέχρι σήμερα. Παράλληλα η φωνολογική επίγνωση παραμένει εξαιρετικά χαμηλή για τους χαμηλούς αναγνώστες σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού, δημιουργώντας σοβαρά προβλήματα στην υπέρβαση των αναγνωστικών τους δυσκολιών.

Στο βαθμό που οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αναδεικνύονται ως τόσο σημαντικές για προβλήματα που σήμερα είναι πολύ οξυμμένα, το ζήτημα της διδασκαλίας τους στο πλαίσιο της προσχολικής, πρωτοσχολικής και ειδικής εκπαίδευσης καθίσταται άμεσο. Ιδιαίτερα όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, είναι εξαιρετικά σημαντικό να μην παραμεληθεί η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης κάτω από τη λανθασμένη αντίληψη ότι αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας της ανάγνωσης, που ανήκει στο δημοτικό σχολείο. Η φωνολογική επίγνωση είναι μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού και αφορά στη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού. Δε συνδέεται αποκλειστικά με καμία μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης και είναι τεκμηριωμένο ότι συνδέεται με την εύκολη μάθηση της ανάγνωσης. Όπως υποστηρίζει η Γιαννικοπούλου (2000), μέσα από το παιχνίδι με τα φωνήματα τα παιδιά μπορούν να συνει-

διητοποιήσουν τη διαφοροποιητική τους αξία, καθώς επίσης και τη διαφορά μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην αρχική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, τα παιδιά θα πρέπει να υποστηριχθούν για να ανακαλύψουν τη φωνολογική δομή των λέξεων πριν κληθούν να αντιμετωπίσουν το έργο της ανακάλυψης του γραπτού κώδικα και την αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Τέλος, στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε παιδιά με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες τα οποία αντιστέκονται στην παραδοσιακή διδασκαλία της ανάγνωσης, η διδασκαλία δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί πρότιστο έργο. Άλλωστε ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της φωνολογικής επίγνωσης να μην είναι τόσο η σχέση της με την αναγνωστική επίδοση όσο οι δυνατότητες που υπάρχουν για την επιτυχή διδασκαλία της (Τάφα, Καλύβα & Φραγκιά, 1998) και οι θετικές συνέπειες αυτής της διδασκαλίας στην αναγνωστική επίδοση των παιδιών (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρου & Παναγιωτόπουλος, 1998). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν άρχισαν οι πρώτες προσπάθειες κατάρτισης προγράμματος εκπαίδευσης στη φωνολογική επίγνωση (Elkonin, 1963· Rosner, 1971· Rosner & Simpson, 1971· Lindamood & Lindamood, 1969), έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος και ανάπτυξη διδακτικών προσπαθειών διαφορετικού χαρακτήρα (Ferreiro & Dahl, 1991), καθώς επίσης και πλήθος δραστηριοτήτων (βλέπε Γιαννικοπούλου, 2000· Παντελιάδου, 2000). Η κυρίαρχη διαφοροποίηση αυτών των σύγχρονων διδακτικών προσπαθειών είναι η απαγκίστρωση από μηχανιστικές πρακτικές που συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία του κώδικα της ανάγνωσης και ο εμπλουτισμός όλων των προσεγγίσεων με δραστηριότητες καλλιέργειας και στήριξης των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών είτε στο πλαίσιο της πρωτοσχολικής είτε στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης.