

Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η σχέση Γλωσσικών και Ψυχο-Γνωστικών
Λειτουργιών με την Ανάγνωση***

ΚΑΠΑΝΤΑΪΔΑΚΗ ΉΡΑ – ΔΗΜΗΤΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΗΛΙΑΣ

ΠΑΤΡΑ-2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	- 3 -
Περίληψη	- 4 -
Abstract.....	- 5 -
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ– ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	- 6 -
1.1. Η ανάγνωση	- 7 -
1.2. Οι γνωστικές λειτουργίες.....	- 11 -
1.2.1. Ψυχο-γνωστικές λειτουργίες.....	- 11 -
1.2.1.1. Αναγνώριση ερεθισμάτων.....	- 11 -
1.2.1.2. Μνήμη εργασίας.....	- 11 -
1.2.1.3. Μη λεκτική νοητική ικανότητα	- 14 -
1.2.2. Ψυχο-γλωσσικές λειτουργίες.....	- 15 -
1.2.2.1. Φωνολογική ενημερότητα.....	- 15 -
1.2.2.2. Κατανόηση προφορικού λόγου	- 17 -
1.2.2.3. Μορφοσυντακτική επεξεργασία	- 18 -
1.2.2.4. Λεξιλόγιο	- 19 -
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	- 21 -
2.1 Αντικείμενο της έρευνας.....	- 22 -
2.2. Ο σκοπός και η σημασία της διερεύνησης του αντικειμένου της έρευνας.....	- 22 -
2.3. Τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας.....	- 23 -
2.4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	- 24 -
2.4.1. Μέθοδος και δείγμα της έρευνας.....	- 24 -
2.4.2. Εργαλεία της έρευνας	- 25 -
2.4.2.1. ΛΑΜΔΑ τεστ.....	- 25 -
2.4.2.2. ΜΕΤΑΦΩΝ Τεστ.....	- 28 -
2.4.2.3. Τεστ Α	- 29 -
2.5. Κλίμακες αξιολόγησης των εργαλείων έρευνας.....	- 30 -
2.6. Συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.....	- 32 -
2.7. Τα αποτελέσματα της έρευνας	- 34 -
2.7.1 Η επίδοση των υποκειμένων στις γνωστικές λειτουργίες.....	- 34 -
2.7.2. Η επίδοση των υποκειμένων στην αναγνωστική δεξιότητα	- 47 -
2.8. Οι συνάψεις ανάμεσα στις γνωστικές λειτουργίες.....	- 54 -
2.9. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων	- 57 -

2.9.1. Οι συνάψεις ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και τις γνωστικές λειτουργίες - 58 -	
2.9.2. Οι συνάψεις ανάμεσα στην ευχέρεια και τις γνωστικές λειτουργίες - 59 -	
2.9.3. Οι συνάψεις ανάμεσα στην μορφολογία - σύνταξη και τις γνωστικές λειτουργίες - 59 -	
2.9.4. Οι συνάψεις ανάμεσα στην κατανόηση και τις γνωστικές λειτουργίες - 60 -	
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - 64 -	
3.1. Συμπεράσματα - 65 -	
3.1.1. Οι σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές λειτουργίες και τις δεξιότητες της ανάγνωσης - 65 -	
3.2. Συζήτηση - 65 -	
3.3. Προτάσεις..... - 66 -	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... - 67 -	

Πρόλογος

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καθιερώθηκε στις Η.Π.Α. το 1963 αντικαθιστώντας παλιότερους ιατρικούς όρους όπως «συγγενής λειτική τυφλότητα» ή «λειτική αναπηρία» ή «εγκεφαλική βλάβη». Ακολούθως έγινε ευρύτατα γνωστός και αποδεκτός. Είναι δύσκολο να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί αποτελούν μια ανομοιογενή και απροσδιόριστη ομάδα διαταραχών χωρίς άμεσες αιτιολογικές σχέσεις. Είναι ένας όρος «ομπρέλα», ποικίλης αιτιολογίας και παθογένειας. Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια που χαρακτηρίζει το πρόβλημα των μαθησιακών καθώς και η πολυεπιστημονική προσέγγιση του, δημιουργεί σύγχυση και δυσχεραίνει την αιτιολογία, ορισμό, κατηγοριοποίηση και διάγνωση. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συχνά συγχέεται με τον όρο σχολική αποτυχία, γιατί τα εννοιολογικά του χαρακτηριστικά δεν είναι γνωστά ούτε στους γονείς των μαθητών αλλά ούτε και στους εκπαιδευτικούς. Και οι δύο πλευρές είναι πρόθυμες να τον αποδεχθούν μιας και δεν είναι υποτιμητικός, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται η ελπίδα για μελλοντική άμβλυνση των σχολικών δυσχερειών με την παιδαγωγική παρέμβαση. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα της αναγνωστικής λειτουργίας σε συνδυασμό με την ύπαρξη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή με διαταραχές στα αισθητήρια όργανα (όραση, ακοή) ή με περιβαλλοντικά αίτια (ακατάλληλη διδασκαλία ή ακόμη και ελλειμματικά ερεθίσματα πολιτιστικού ενδιαφέροντος από την οικογένεια) ή προβλήματα μνήμης, δημιουργούν στους μαθητές δυσκολία της ανάγνωσης. Έτσι, όταν διαβάζουν δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τη γραμμή, συχνά παραλείπουν, προσθέτουν ή αναγνωρίζουν λάθος λέξεις ή γράμματα, διαβάζουν αργά χωρίς να χρωματίζουν τη φωνή τους και δεν ακολουθούν τα σημεία στίξης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη και η τεκμηρίωση της σπουδαιότητας γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών για τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Ο ρόλος της δεξιότητας της ανάγνωσης είναι πλέον γνωστός και αναμφισβήτητος. Πέραν της θεμελιώδους συμβολής της ανάγνωσης στην μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού, η ίδια με τη σειρά της, όταν έχει χαμηλότερα επίπεδα των αναμενόμενων, σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, οδηγεί σε δευτερογενείς συνέπειες ως προς την ψυχολογία του και τη σχολική του επίδοση.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη της σχέσης γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών - δεξιοτήτων με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε η σχέση γλωσσικών δεξιοτήτων (φωνολογικής ενημερότητας, λεξιλογίου, κατανόησης προφορικού λόγου, μορφοσύνταξης) και ψυχο-γνωστικών δεξιοτήτων (αναγνώρισης ερεθισμάτων, μνήμης εργασίας και μη λεκτικής νοητικής ικανότητας) με το επίπεδο της ανάγνωσης σε παιδιά Β' ,Γ' , Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ως προς τις δεξιότητες της ανάγνωσης μελετήθηκαν ειδικότερα η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, η μορφολογία – σύνταξη και η κατανόηση.

Σκοπός της έρευνας είναι η συμβολή της στην τεκμηρίωση της σπουδαιότητας του εντοπισμού ελλείψεων σε επιμέρους δεξιότητες που μπορεί να συσχετίζονται θετικά με μειωμένες επιδόσεις στην ανάγνωση. Πέραν της θεμελιώδους συμβολής της ανάγνωσης στην μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία ενός παιδιού, η ίδια με τη σειρά της, όταν έχει χαμηλότερα επίπεδα των αναμενόμενων σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, οδηγεί σε δευτερογενείς συνέπειες ως προς την ψυχολογία του. Στην περίπτωση, που χαρακτηρίζεται από καλό επίπεδο συντελεί σε ένα υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης του μαθητή, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο μαθητής χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοπεποίθηση με όλα τα συνεπακόλουθά της.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 παιδιά Β' ,Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού από την πόλη του Ρεθύμνου, των οποίων μετρήθηκε το επίπεδο στην ανάγνωση και στις παραπάνω αναφερόμενες γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σημαντική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές και ανέδειξαν την σημασία του εντοπισμού των επιμέρους γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών που τυχόν παροσιάζουν ελλείμματα μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση.

Abstract

This research focuses on the study of the relationship between language and psycho-cognitive functions - skills and reading skills. In particular, in this research was investigated the relationship between language skills (phonological awareness, vocabulary, comprehension of speech, formulas) and psycho-cognitive skills (recognition of stimuli, work memory and non-verbal cognitive ability) with the level of reading in children B', C', D' and E' grade of elementary school. Concerning reading skills, in this research were studied particularly : decoding, flexibility, morphology - syntax and comprehension .

The purpose of the research is to contribute to documenting the importance of identifying deficiencies in individual skills that may positively correlate with reduced reading performance. Beyond the fundamental contribution of reading to a child's future academic course , when reading process has lower levels of expectation according to the chronological age of the child, leads to secondary consequences in terms of psychology. In case reading process is characterized by a good level, it contributes to a high level of student's self-confidence , whereas in the opposite case the student is characterized by low self-confidence with all the consequences.

The sample of the survey consisted 78 students of the 3rd, 4th, 5th and 6th grades from the city of Rethymno Their level of reading and the mentioned linguistic and psycho-cognitive functions were measured.

The results of the research confirmed the importance of the relationship between these variables, and highlighted the importance of identifying the individual linguistic and psycho-cognitive functions that may be encountered by students with difficulty in reading process.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ–
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

1.1. Η ανάγνωση

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί στην ανάγνωση. Γενικά, η ανάγνωση “είναι πάντοτε μια ερμηνεία συμβόλων” (Βάμβουκας, 2004:14). Ειδικότερα είναι μία πολύπλοκη γνωστική διαδικασία κατά την οποία εμπλέκονται διάφορες γνωστικές λειτουργίες, νοητικές και γλωσσικές διεργασίες, και μπορεί να ενταχθεί στις κοινωνικές δραστηριότητες ή δεξιότητες του ατόμου (Snow et al, 1998:15, Πόρποδας, 1983:25, Βάμβουκας, 1987:41). Αφορά σε σύνθετη νοητική λειτουργία (Πόρποδας, 1983:25, Βάμβουκας, 1987:41) που περιλαμβάνει: πρώτον, την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας, δεύτερον, την αναγνώριση γραπτών λέξεων και τρίτον, την κατανόηση του περιεχομένου του γραπτού λόγου (Gough and Jouel, 1991:47; Lonigan et al., 1000:597. Βάμβουκας, 1984:10-11). Ο Σπαντιδάκης (2000:297-298) αναφέρει ότι η ανάγνωση είναι μια “εξαιρετικά δύσκολη δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει τη χρήση και τον έλεγχο πολλών γνωστικών – μεταγνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων”. Παρά τους πολυπληθείς ορισμούς που μπορεί να συναντήσει κανείς ουσία της ανάγνωσης παραμένει η διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος ερμηνεύει με συγκεκριμένο τρόπο τις αυθαίρετες γραφηματικές μονάδες της γλώσσας με στόχο να επικοινωνήσει, που αποτελεί και τον απώτερο σκοπό της αναγνωστικής πράξης (Βάμβουκας, 1991:71-102).

Από την προσχολική ηλικία τα παιδιά αποκτούν αναγνωστικές εμπειρίες και γνωρίζουν σχετικά με το γραπτό λόγο. Αυτό προκύπτει από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, τη χρήση παραμυθιών, την επαφή με τον έντυπο λόγο και γενικότερο από κάθε μορφή έντυπου λόγου του περιβάλλοντος (Γιαννικοπούλου, 2003; Κουτσουβάνου, 2000; Τάφα 2001). Έτσι, αποκτούν προαναγνωστικές ικανότητες και διαθέτουν βασικές γνώσεις ως προς τον χειρισμό των βιβλίων (Χλαπάνα, 2011).

Κατά την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης, πρώτο στάδιο στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας αποτελεί η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο (Μούσιου-Μυλωνά,2004). Συγκεκριμένα, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση αποτελούν και τις δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση:

Η αποικωδικοποίηση είναι η γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002). Για επιτυχή αποικωδικοποίηση είναι απαραίτητη η γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη, καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαριστάνονται από τα γραπτά σύμβολα. Τέλος, είναι απαραίτητη η σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν (Πόρποδας, 2002).

Η κατανόηση αποτελεί τη δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης όπου απαιτείται η ανάσυρση της σημασίας της λέξης από τη σημασιολογική μνήμη του αναγνώστη (Πόρποδας, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στο πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφόρησης (Παντελιάδου, 2011)

Η αποικωδικοποίηση και η κατανόηση είναι λειτουργίες αλληλοεπηρεαζόμενες. Κατά τον Πόρποδα (2002) το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας προσδιορίζεται από τον επίπεδο αυτών των δύο λειτουργιών.

Ως προς τα συστατικά της ανάγνωσης θα μπορούσε κανείς να τα διακρίνει στα ακόλουθα:

1. Τα φωνήματα τα οποία αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της γλώσσας και χρησιμεύουν ώστε να διαφοροποιούν σημασιολογικά τα μορφήματα, δηλαδή τις μικρότερες μονάδες έκφρασης που είναι φορείς σημασίας (Ανδρέου, 2012) και συνδυάζονται με ιδιαίτερους τρόπους και παράγουν γλωσσολογικές μονάδες γνωστές ως λέξεις. Στη διαδικασία της ανάγνωσης, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι οι λέξεις είναι ακολουθία ήχων που λέγονται φωνήματα και την κατανόησή τους αυτή να την εφαρμόσουν στην ανάγνωση και την γραφή λέξεων (National Reading Panel, 2000, Snow et al., 1998, αναφορά από την Τζιβινίκου,

- 2014). Μάλιστα, κατά τον Αϊδίνη (2012) η φωνημική επίγνωση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στα πρώτα στάδια.
2. Η Φωνολογική Επίγνωση που αναφέρεται στην επίγνωση του παιδιού ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και στην ικανότητα του να διακρίνει τα φωνήματα των γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Δηλαδή στη συνειδητοποίηση της ηχητικής δομής της γλώσσας από το παιδί (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Πρόκειται για προ-απαιτούμενη δεξιότητα για την ανάπτυξη του Γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012) η οποία σε πολλές έρευνες αποτέλεσε προγνωστικό παράγοντα για το επίπεδο του παιδιού στην δεξιότητα της ανάγνωσης (Παντελιάδου, 2011, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Aidinis & Nunes, 2001, Καρυώτης, 2003, Μανωλίτσης, 2000, Πόρποδας, 1997, Παντελιάδου 2001. αναφορά από την Παντελιάδου, 2011).
 3. Αναγνωστική ευχέρεια που αφορά στην ικανότητα της προφορικής (φωναχτής) ανάγνωσης με ακρίβεια, ταχύτητα και κατάλληλη έκφραση/προσωδία. Εμπερικλείει πολλά περισσότερα από την αποκωδικοποίηση και προϋποθέτει τον έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας από τον αναγνώστη, ώστε να μπορεί να επικεντρωθεί στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος που εμπεριέχεται στο κείμενο. Επιπλέον τρία συστατικά της αναγνωστικής ευχέρειας συμβάλλουν θετικά στην κατανόηση. Αυτά αφορούν στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, στην αυτόματη επεξεργασία των λέξεων ώστε να μην επέρχεται κούραση αλλά άμεση κατανόηση και στην προσωδία δηλαδή στην ικανότητα του αναγνώστη να διαβάξει με τον απαραίτητο χρωματισμό. (National Reading Panel, 2000).
 4. Η Κατανόηση της οποίας η σημασία έχει υποστηριχτεί από παλιά (Smith, 1979b, 1988). Μάλιστα η ανάπτυξή της, όπως αναφέρει ο Αϊδίνης (2012) αποτελεί σημαντικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς διαπιστώνεται πως σημαντικός αριθμός παιδιών στην Ευρώπη δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ικανότητες κατανόησης.
 5. Το λεξιλόγιο του οποίου η γνώση είναι ουσιαστικής σημασίας για την αναγνωστική κατανόηση.

Οι παραπάνω αναφερόμενες δεξιότητες ή λειτουργίες εμπίπτουν σε ψυχο-γλωσσικές δεξιότητες των οποίων έχει διερευνηθεί η σχέση με το επίπεδο της ανάγνωσης. Ωστόσο εκτός από τη συμβολή ψυχο-γλωσσικών λειτουργιών

στην δεξιότητα της ανάγνωσης, έχει μελετηθεί και η συμβολή ψυχο-γνωστικών λειτουργιών. Η σχέση ψυχο-γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών δεξιοτήτων με το επίπεδο της ανάγνωσης αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης αριστών μελετών. Δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με το μαθησιακό δυναμικό μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους δείκτες τυχόν αδυναμιών – ελλείψεων του μαθητή (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών).

Ανάμεσα στους γενικούς αυτούς τομείς δεξιοτήτων εντάσσονται και οι ακόλουθες γνωστικές λειτουργίες:

A. Ψυχο-γνωστικές δεξιότητες:

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
 - α. Αναγνώριση εικόνας
 - β. Αναγνώριση λέξεων
2. Μνήμη εργασίας (πρωτογενής μνήμη) Εύρος γραμμάτων
3. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
 - α. Οπτικές αλληλουχίες
 - β. Συμπλήρωση σχημάτων

B. Ψυχο-γλωσσικές δεξιότητες

1. Φωνολογική ενημερότητα
2. Προφορική κατανόηση κειμένου
3. Μορφοσύνταξη
 - α. Συμπλήρωση προτάσεων
 - β. Αναλογίες
4. Λεξιλόγιο
 - α. Επιλογή εικόνας
 - β. Ορισμός λέξεων

1.2. Οι ψυχο-γνωστικές και οι γλωσσικές λειτουργίες

1.2.1. Ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

1.2.1.1. Αναγνώριση ερεθισμάτων

Σύμφωνα με το ΛΑΜΔΑ τεστ μπορεί η αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων να είναι μια απλή διαδικασία σε σχέση με άλλες πιο σύνθετες νοητικές και γλωσσικές διεργασίες, αλλά «η ακριβής και ταχεία αναγνώριση των ερεθισμάτων είναι μια απολύτως απαραίτητη βασική νοητική διεργασία χωρίς την οποία δεν μπορούν να διεκπεραιωθούν μια σειρά από «ανώτερες» λειτουργίες και δραστηριότητες (ΛΑΜΔΑ τεστ:25). Η νοηματική επεξεργασία και κατανόηση ενός κειμένου προϋποθέτει τη ταχεία αναγνώριση λέξεων που αποτελεί το πρώτο βήμα κατά την ανάγνωση. Με παρόμοιο τρόπο ο Βάμβουκας (1999, 2004) αναφέρει ότι ακόμα και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης είναι επιτυχής εάν, ανάμεσα σε άλλα, ο μαθητής είναι σε θέση να διακρίνει, να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τις λεπτές οπτικές διαφορές ανάμεσα σε γράμματα, συμπλέγματα, μορφήματα και λέξεις.

Ευρήματα μελετών (Talcott et al., 2000, Hansen et al., 2001) επιβεβαιώνουν ότι κάποιοι φτωχοί αναγνώστες παρουσιάζουν προβλήματα στην αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων. Επίσης, οι φτωχοί αναγνώστες είναι λιγότερο ικανοί να ανιχνεύουν και να διακρίνουν βασικά οπτικά ερεθίσματα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Studdert – Kennedy and Mody, 1995). Επιπλέον, ομάδες παιδιών με δυσλεξία έδειξαν μικρότερη ευαισθησία από τα υπόλοιπα σε δοκιμασίες επεξεργασίας βασικών οπτικών ερεθισμάτων (Wright et al., 2000). Ο Stein (2001) αναφέρει ότι η αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων σχετίζεται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Φαίνεται λοιπόν, ότι η αναγνώριση οπτικών ερεθισμάτων έχει σχέση με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Γι' αυτό μπορεί να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα για την ανάγνωση όταν δεν είναι αναπτυγμένη στο απαραίτητο επίπεδο.

1.2.1.2. Μνήμη εργασίας

Η μνήμη αφορά σε μια γνωστική λειτουργία στην οποία πραγματοποιούνται νοητικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην απόκτηση, οργάνωση και χρήση της γνώσης. Κατά τον Πόρποδα (1996:150) ο όρος μνήμη

χρησιμοποιείται αφενός δηλώνοντας αυτά που θυμόμαστε και αφετέρου προσδιορίζοντας μια ανθρώπινη δεξιότητα.

Η σπουδαιότητά της διαφαίνεται από το ρόλο της στην ιστορία και τον πολιτισμό του ανθρώπου, στο γεγονός ότι άτομα με διαταραχές στη μνήμη εμφανίζουν δευτερογενή προβλήματα αλλά και από τη βαρύτητα που κατέχει στα περισσότερα τεστ νοημοσύνης. Οι τύποι διατήρησης των πληροφοριών είναι τρεις. Συγκεκριμένα αφορούν στην αισθητηριακή, τη βραχύχρονη και τη μακρόχρονη διατήρηση.

Η μεσολάβηση της συγκράτησης πληροφοριών ακουστικής ή οπτικής φύσης για σύντομο χρονικό διάστημα – έως 30'' - η βραχύχρονη αποθήκευση, είναι απαραίτητη κατά την αναγνωστική διαδικασία. Όπως αναφέρει η Daneman (1987Q57) αν αντιμετωπίσουμε την ανάγνωση ως μια μορφή λύσης προβλήματος όπου ο αναγνώστης στην ουσία λύνει το πρόβλημα του νοήματος, το οποίο συγκροτείται διαδοχικά από λέξεις, φράσεις και προτάσεις σε ένα γραπτό κείμενο, τότε ο ρόλος της βραχύχρονης αποθήκευσης αναδεικνύεται ως ουσιαστικός. Η Daneman (1987) επικαλέστηκε το μοντέλο της Μνήμης Εργασίας ή Εργαζόμενης Μνήμης για την ερμηνεία του ρόλου της γνωστικής αυτής λειτουργίας στην ανάγνωση.

Ο Baddeley (1986:34) ορίζει τη μνήμη εργασίας “ως ‘ένα σύστημα για την προσωρινή διατήρηση και το χειρισμό πληροφοριών κατά τη διάρκεια της επίδοσης σε ένα εύρος γνωστικών δοκιμασιών, όπως είναι η κατανόηση, η μάθηση, η αιτιολόγηση”. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η προσωρινή διατήρηση ή αποθήκευση των πληροφοριών μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαζόμενο μνημονικό σύστημα με σύνθετη δομή (Daneman, 1987. Μάνιου – Βακάλη, 1995. Πόρποδας, 1996) το οποίο αποτελείται από το σύστημα του Κεντρικού Εκτελεστή και τα δύο υποσυστήματα που αυτός ελέγχει: το φωνολογικό ή αρθρωτικό κύκλωμα και την οπτικο-χωρική πλάκα εγγραφής. Το πρώτο είναι υπεύθυνο για τη συγκράτηση και το χειρισμό των λεκτικών πληροφοριών, ενώ το δεύτερο για τη συγκράτηση και το χειρισμό των οπτικών πληροφοριών.

Κατά τους Daneman (1987) και Alloway (2007) Με το μοντέλο αυτό η βραχύχρονη μνήμη συνδέθηκε με πολλά γνωστικά έργα, ανάμεσα στα οποία είναι και η ανάγνωση. Όπως αναφέρεται στο ΛΑΜΔΑ κατά τους Protorapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos (2007) η μνήμη εργασίας (ή «εργαζόμενη μνήμη») θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που υποστηρίζουν τη γλωσσική επεξεργασία και κατανόηση, και άρα την επικοινωνία και την έκφραση. Τόσο διαχρονικές όσο και εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν το ρόλο της φωνολογικής μνήμης εργασίας για την αναγνωστική δεξιότητα, και ειδικότερου το φωνολογικού κυκλώματος.

Κατά τον Baddeley (2003) το φωνολογικό κύκλωμα είναι το υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης, το οποίο εξειδικεύεται στην πρόσκαιρη συγκράτηση και επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών. Αυτό χωρίζεται σε δύο υποσυστήματα. Το σύστημα προσωρινής αποθήκευσης, το οποίο συγκρατεί τα μνημονικά ίχνη για κάποια δευτερόλεπτα, κατά τη διάρκεια των οποίων εξασθενούν, αν δεν ενισχυθούν από το δεύτερο υποσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύστημα εσωτερικής επανάληψης που διατηρεί τις πληροφορίες στο υποσύστημα αποθήκευσης και χρησιμεύει στην καταγραφή των οπτικών πληροφοριών στο υποσύστημα αποθήκευσης. Έτσι όταν παρουσιάζεται οπτικά μία ακολουθία γραμμάτων για άμεση ανάκληση, τότε ο αναγνώστης μετατρέπει τα γράμματα στα αντίστοιχα φωνήματα, των οποίων η διατήρησή τους εξαρτάται από τα ακουστικά ή φωνολογικά χαρακτηριστικά τους.

Το φωνολογικό κύκλωμα, όπως, επισημαίνει ο Πόρποδας (2002:192), "(...) επιτρέπει στον αναγνώστη που διαβάζει μια λέξη να συγκρατεί τις φωνημικές αναπαραστάσεις του κάθε γράμματος που αναγνωρίζει, μέχρις ότου συγκεντρώσει επαρκείς αναπαραστάσεις γραμμάτων που θα μπορούν να σχηματίσουν μία συλλαβή, η οποία θα συγκρατηθεί και αυτή, μέχρις ότου αναγνωριστούν τα επόμενα γράμματα της λέξης και σχηματιστεί η επόμενη συλλαβή κ.ο.κ., που τελικά θα οδηγήσει στην ανάγνωση της λέξης".

Αρκετές από τις έρευνες κατά τους (Johnston & Anderson, 1998, Καραντζής 1998 κ.ά. καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά χαμηλότερες στις

δοκιμασίες της μνήμης εργασίας σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορές αυτές είναι μεγαλύτερες στη λειτουργία του φωνολογικού κυκλώματος. Αυτό συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις σε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση (Siegel & Linder, 1984, Porpodas, 1993, Itrausquin & de Gelder, 1997, Steinbrink & Klatter, 2008 κ.ά). Σε τρεις έρευνες που διεξήγαγε ο Porpodas (1993) σε Ελληνόπουλα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είναι καλοί αναγνώστες έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους αδύνατους αναγνώστες στην ανάκληση ακολουθιών γραπτών ή προφορικών γλωσσικών ερεθισμάτων. Η ρόλος της εργαζόμενης μνήμης στην ανάγνωση καταγράφεται και στο ΛΑΜΔΑ όπου συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι δυσκολίες στη μνήμη εργασίας είναι τεκμηριωμένες σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία.

1.2.1.3. Μη λεκτική νοητική ικανότητα

Η μη λεκτική νοητική ικανότητα όπως ορίζεται στο ΛΑΜΔΑ τεστ “σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη, και ειδικότερα με την πρακτική νοημοσύνη”. Τις περισσότερες φορές είναι εκείνος ο δείκτης που μπορεί να διαφοροποιήσει εκείνα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες από εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο πεδίο των γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του επιπέδου της είναι αυτές “που απαιτούν συνδυαστική σκέψη ή συλλογισμούς χωρίς διαμεσολάβηση της γλώσσας. Συνήθως πρόκειται για οπτικοχωρικές ασκήσεις με αφηρημένα σχήματα που ακολουθούν κάποιο πρότυπο, σχηματίζουν αναλογίες ή λαβυρίθους κ.ά.” (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ). Επιπλέον, χαμηλή επίδοση στις δοκιμασίες αυτές, σε συνδυασμό με χαμηλές επιδόσεις στις λεκτικές δοκιμασίες, οδηγούν στην πιθανότητα γενικευμένης μαθησιακής δυσκολίας. Αντίθετα, ψηλή επίδοση στη δοκιμασία αυτή σε συνδυασμό με χαμηλές επιδόσεις στις λεκτικές δοκιμασίες υποψιάζουν περισσότερο για ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Η ασυμβατότητα ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα επιβεβαιώνεται και από τον International Dyslexia Association (2002) όπου αναφέρεται ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας είναι ασύμβατη με άλλες γνωστικές ικανότητες.

1.2.2. Γλωσσικές λειτουργίες

1.2.2.1. Φωνολογική ενημερότητα

«Η φωνολογική επίγνωση είναι μια πολύ σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα. Την ονομάζουμε “μεταγλωσσική” και όχι απλώς “γλωσσική” επειδή δεν μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε για αντικείμενα ή για μας, όπως συνήθως αλλά παίρνουμε έννοιες γλωσσικές, όπως είναι η έννοια της λέξης, και τις μεταχειριζόμαστε σαν να είναι αντικείμενα» (Πρωτόπαπας, 2008, σελ.209). Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς οδηγούν στην αντίληψη της ως δεξιότητας αντίληψης, συνείδησης, έκφρασης και χειρισμού των φωνημάτων και φωνηματικών ομάδων στις ομιλούμενες λέξεις και γενικά στο λόγο. Αναφέρεται ότι πρόκειται για μεταγλωσσική συνείδηση που αναπτύσσεται μετά την απόκτηση των ικανοτήτων της κατανόησης και έκφρασης του προφορικού λόγου (Tunmer, 1991; Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική συνείδηση έχει τρία επίπεδα που καθορίζονται από την φωνηματική μονάδα του λόγου στην οποία αναφέρεται και από τη σειρά με την οποία αναπτύσσεται το κάθε επίπεδο (Goswami, 2000:251-252, Πόρποδας, 2002).

Τα τρία επίπεδα είναι τα ακόλουθα:

1. Η φωνημική συνείδηση, που αφορά στη δεξιότητα αντίληψης, συνείδησης έκφρασης και χειρισμού των φωνημάτων που συνθέτουν τον προφορικό λόγο, δηλαδή των μικρότερων μονάδων του λόγου που αντιστοιχούν σε γράμματα ενός αλφαβητικού συστήματος γραφής (Adams et al, 1998,; Πόρποδας, 2002).
2. Η συλλαβική συνείδηση που αφορά αντίστοιχα στις συλλαβές του ομιλούμενου λόγου.
3. Η συνείδηση “για τα τμήματα της συλλαβής” (Πόρποδας, 2002: 220) που αφορά στη δεξιότητα ανίχνευσης εντός της συλλαβής των δύο μερών της που τη συνθέτουν : του αρχικού της μέρους (συνήθως αφορά σε σύμφωνο ή συμφωνικό σύμπλεγμα) και του τελικού της μέρους (συνήθως αφορά σε φωνήεν ή φωνηεντα). Αυτά τα δύο μέρη αναφέρονται και ως έναρξη και συλλαβική λήξη (Μανωλίτσης, 200, Τάφα, 2001). Οι έρευνες ειδικά στην αγγλική γλώσσα επιβεβαιώνουν τη σχέση αυτού του επιπέδου της φωνολογική συνείδησης και της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει πρέπει να συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος συνίσταται σε φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα. Αυτά κατ' επέκταση συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα. Το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στο γραπτό προϋποθέτει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα (Παντελιάδου, Σ., 2000). Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την ανάγνωση έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές οι οποίοι καταλήγουν πως η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, Ε., 2000). Ο Μανωλίτσος (2000) αναφέρει ότι οι μεταφωνολογικές ικανότητες είναι τεράστιας σημασίας στα πρώτα στάδια της που αναπτύσσεται η ανάγνωση. Έρευνες που συνέκριναν καλούς και φτωχούς αναγνώστες εντόπισαν ότι η κύρια διαφορά τους ήταν το επίπεδό τους στη φωνολογική ενημερότητα. Οι φτωχοί αναγνώστες είχαν και φτωχή φωνολογική ενημερότητα ενώ οι ικανότεροι αναγνώστες είχαν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου. Επιπλέον η Παντελιάδου (2000) αναφέρει ότι έρευνες μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες έδειξαν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Μάλιστα αναφέρεται η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα ως κύρια αιτία αναγνωστικών και γενικά μαθησιακών δυσκολιών. Μια ομάδα ερευνητών όπως οι Fox & Routh (1984), υποστήριξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα αφορά δεξιότητες που αναπτύσσονται πριν την εκμάθηση της ανάγνωσης και ότι έχει αιτιώδη σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα. Οι Bradley & Bryant σε έρευνά τους το 1983, (όπως αναφέρεται από την Παντελιάδου, 2000), παρατήρησαν πως όσο πιο ψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας έχει ένα παιδί τόσο καλύτερος αναγνώστης θα γίνει αλλά και όσο καλός αναγνώστης θα είναι τόσο πιο καλή φωνολογική ενημερότητα θα έχει. Οι Morais et al, σε έρευνά τους το 1979 (όπως αναφέρεται από τη Γιαννικοπούλου, 1998), παρατήρησαν πως αναλφάβητοι ενήλικοι είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις σε ασκήσεις φωνολογικού τύπου ενώ άλλοι που έμαθαν να διαβάζουν πιο μεγάλοι είχαν μεγάλη επιτυχία. Συμπερασματικά η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση. Το παιδί ξεινά να μαθαίνει να διαβάζει αφού έχει συνειδητοποιήσει σε κάποιο βαθμό τη φωνολογική φύση της γλώσσας. Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με νέες μαθησιακές προκλήσεις, τελειοποιεί ήδη τις αποκτηθείσες γνώσεις του. Έτσι η φωνημική ανάλυση των λέξεων ακολουθεί μια αμφίδρομη πορεία. Από τη μια βοηθάει στην εκμάθηση της ανάγνωσης όταν προηγείται και από την άλλη βελτιώνεται με την κατάκτηση του

αλφαριθμητισμού (Γιαννικοπούλου, Α.Α.,1998). - Έρευνες απέδειξαν πως τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 5-6 ετών πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε ένα στάδιο φωνολογικής ενημερότητας το οποίο έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, Γ., 2000). Επίσης μέσω άλλων ερευνών διαπιστώθηκε πως η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται σημαντικότερος δείκτης πρόγνωσης και διάγνωσης της αναγνωστικής επίδοσης καθώς και εξέχων παράγοντας πρόγνωσης αναγνωστικών δυσκολιών (Παπούλια-Τζελέπη, Π., 2001). Έτσι, αν εφαρμόσουμε σε μαθητές πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης, θα παρατηρηθεί βελτίωση του βαθμού της φωνολογικής τους συνειδητοποίησης με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες επιδόσεις τόσο στον τομέα ανάγνωσης όσο και γραφής (Γιαννικοπούλου, Α., 1999).

1.2.2.2. Κατανόηση προφορικού λόγου

Ο προφορικός λόγος αποτελεί έναν από τους τρόπους της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας. Πρόκειται για κωδικοποίηση της πραγματικότητας πρώτου βαθμούς (Βάμβουκας, 1997, 2004) ή “πρωτογενής γλωσσικής δραστηριότητα” (Πόρποδας, 2002:57). Οι δεξιότητες του γραπτού λόγου – ανάγνωση και γραφή – θεμελιώνονται πάνω στον προφορικό λόγο (Βάμβουκας, 2004). Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει τις διαφορές του γραπτού και προφορικού λόγου που δείχνουν ότι η οικοδόμηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου έπονται της απόκτησης του προφορικού.

Παρά τις όποιες διαφορές μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί ένα μέτρο για το αναμενόμενο επίπεδο γραπτής κατανόησης (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ). Εξάλλου οι δυο δεξιότητες μοιράζονται κοινές επικοινωνιακές λειτουργίες (Βάμβουκας, 1997:192). Μάλιστα έχει διατυπωθεί η “υπόθεση της υπεροχής της προφορικής γλώσσας” (Harste et al., 1984) σύμφωνα με την οποία η κατοχή και κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί σημαντική σχετιζόμενη δεξιότητα με την ανάγνωση (Hagtvet, 1983). Η σχέση εξάρτησης της ανάγνωσης από την κατανόηση του προφορικού λόγου υποστηρίζεται από αρκετές μελέτες (Lewis et al., 2002; Mody, 2003; Hagtvet, 2003).

Εμπειρικές έρευνες (Windsor et al., 2000; Lewis et al., 2002; Mody, 2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά με δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου παρουσίαζαν σε σημαντικό ποσοστό διαταραχές τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Επιπλέον, σε διαχρονικές έρευνες (Share et al., 1984; Snow, 1999; Hagtvet, 2003) βρέθηκε ότι το επίπεδο του προφορικού λόγου σχετίζεται σημαντικά με το επίπεδο της ανάγνωσης και μπορεί να εντάσσεται ανάμεσα σε εκείνους τους παράγοντες που μπορεί να προκαλούν διαφορές στην επίδοση των παιδιών στην αναγνωστική δεξιότητα. Επίσης, έρευνες σε παιδιά που χαρακτηρίζονται πρώιμοι αναγνώστες (Crain – Thoreson and Dale, 1992) οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που αφορούν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου.

1.2.2.3. Μορφοσυντακτική επεξεργασία

Στο ΛΑΜΔΑ τεστ περιλαμβάνεται ο δείκτης της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας σύμφωνα με τη θέση ότι “η σύνταξη και η μορφολογία αποτελούν θεμελιώδη επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας. Αφορούν στη σωστή μορφή και αλληλουχία των λέξεων μέσα στις φράσεις και όχι στο νόημά τους. Σύνταξη είναι ο τρόπος με τον οποίο οι λέξεις οργανώνονται στην πρόταση, ενώ μορφολογία είναι ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένες εσωτερικά οι λέξεις. Με τον όρο «μορφοσύνταξη» αναφερόμαστε συνολικά στο δομικό πεδίο όπου η μορφολογία των λέξεων αλληλεπιδρά με τον τρόπο που αυτές διατάσσονται μέσα στην πρόταση” (28).

Όπως συνεχίζεται η αναφορά στο ΛΑΜΔΑ τεστ (28) “η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από πλούσια μορφολογία των λέξεων, κλιτική και παραγωγική. Η κλιτική μορφολογία αφορά στις γραμματικές κλίσεις μιας λέξης (π.χ. παίζω-παίζεις) ενώ η παραγωγική μορφολογία παραπέμπει σε σημασιολογικά συγγενείς λέξεις που παράγονται από κοινά μορφήματα (π.χ. παιχνιδι-παίκτης). Οι γραμματικές πληροφορίες από τις συντακτικές σχέσεις στην πρόταση σχετίζονται με εκείνες που δίνονται από τα γραμματικά μορφήματα (π.χ. το υποκείμενο του ρήματος είναι στην ονομαστική πτώση). Η ενιαία λειτουργία αυτών των γλωσσολογικών επιπέδων μας οδηγεί στο να εντάξουμε και τα δύο στον «μορφοσυντακτικό» τομέα”.

Συνεπώς, υψηλές επιδόσεις στη μορφοσυντακτική επεξεργασία σχετίζονται θετικά με υψηλές επιδόσεις στην παραγωγή κατανοητού προφορικού λόγου αλλά και στην κατανόησή του. Ταυτόχρονα, σχετίζονται θετικά και με την κατανόηση του γραπτού λόγου. Καθώς οι δοκιμασίες του ΛΑΜΔΑ που ελέγχουν το επίπεδο της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας είναι γραπτές η σχέση του επιπέδου αυτού με το επίπεδο της ανάγνωσης (αποικωδικοποίησης και κατανόησης) είναι σημαντική.

1.2.2.4. Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού σχετίζονται άμεσα με τον περιβάλλοντα έντυπο τύπο και με τον οικογενειακό αλφαριθμητισμό. δηλαδή τις καθημερινές ενασχολήσεις των γονέων που σχετίζονται με τις πρακτικές της ανάγνωσης και γραφής (Γάφα, 2011). Τα παιδιά μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων που γνωρίζουν στο πλαίσιο συζητήσεων ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα. Μάλιστα κατά τους Pressley & Block (2002) η γνώση του λεξιλογίου περιλαμβάνεται και αποτελεί προϋπόθεση για την αναγνωστική κατανόηση.

Κατά την περιγραφή του ΛΑΜΔΑ τεστ “Το λεξιλόγιο είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες γλωσσικής ανάπτυξης, δεδομένου ότι υποστηρίζει τόσο τη γραμματική ανάπτυξη όσο και την κατανόηση, προφορική και γραπτή. Το λεξιλόγιο κατέχει κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης και της μαθησιακής ικανότητας. Αποτελεί ένα ποσοτικό δείκτη του πλήθους των γνωστών λημμάτων (λεξιλογικών αναπαραστάσεων) του παιδιού, δηλαδή πόσες λέξεις γνωρίζει, καθώς και έναν ποιοτικό δείκτη της επάρκειας των διαφορετικών αναπαραστάσεων (σε φωνολογικό, ορθογραφικό και σημασιολογικό επίπεδο) και των συνδέσεων μεταξύ τους. Το λεξιλόγιο παρουσιάζει πολύ υψηλή συνάφεια με την ικανότητα κατανόησης του λόγου, κυρίως του γραπτού. Παιδιά με διαταραχές λόγου κατά την προσχολική ηλικία ή με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένο λεξιλόγιο και αργότερα δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου.” (33-34).

Στην σημασία του λεξιλογίου βασίζεται και το γεγονός ότι κάθε πετυχημένο πρόγραμμα υποστήριξης παιδιών με προβλήματα κατανόησης εμπεριέχει ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, αφού πλούσιο λεξιλόγιο και κατανόηση κειμένων είναι αλληλένδετα. Οι Protopappas, Mouzaki, Sideridis και Simos (2007) διαπίστωσαν ότι η γνώση του λεξιλογίου ενισχύει τις φωνολογικές, ορθογραφικές και σημασιολογικές δεξιότητες των αναγνωστών. Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στην επίδραση του λεξιλογίου στην απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Beck & McKeown, 1991). Μάλιστα, η αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζονται από τον παράγοντα του λεξιλογίου, καθώς η ευχερέστερη ανάγνωση βελτιώνει την ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων ενισχύοντας την κατανόηση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1 Αντικείμενο της έρευνας

Σύμφωνα με τα προηγηθέντα υπάρχουν δεξιότητες που μπορεί να σχετίζονται με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Αυτές μπορεί να είναι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές χωρίς να αποκλείεται η ύπαρξη άλλων δεξιοτήτων ή λειτουργιών που μπορεί να σχετίζονται με το επίπεδο της ανάγνωσης. Στη δική μας μελέτη εξετάζεται η σχέση των γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών που περιγράψαμε έως τώρα με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Ειδικότερα, οι επιδόσεις των παιδιών τόσο στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές αναφερόμενες λειτουργίες όσο και στη δεξιότητα της ανάγνωσης συσχετίστηκαν μεταξύ τους ώστε να διαπιστώσουμε πιθανές σημαντικές σχέσεις.

Συγκεκριμένα ως προς τη δεξιότητα της ανάγνωσης μελετούμε τη συσχέτιση της αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, μορφολογίας – σύνταξης και κατανόησης, με τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες όπως αυτές μετρήθηκαν με το ΛΑΜΔΑ Τεστ και το τεστ ΜΕΤΑΦΩΝ.

2.2. Ο σκοπός και η σημασία της διερεύνησης του αντικειμένου της έρευνας

Γενικός σκοπός της μελέτης μας είναι να συμβάλουμε στη τεκμηρίωση της σημαντικής σχέσης αυτών των γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών με τη δεξιότητα της ανάγνωσης στα ελληνόπουλα, ώστε να αναδειχθεί η θεμελιώδους σημασίας ανίχνευση εκείνων των τομέων στους οποίους μπορεί να υστερεί ένας μαθητής με δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα.

Τέλος, η μελέτη μας κατευθύνεται από του ακόλουθους συγκεκριμένους στόχους:

- Τη διερεύνηση της σχέσης γλωσσικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα
 - Της φωνολογικής ενημερότητας
 - Της κατανόησης προφορικού λόγου
 - Της μορφοσύνταξης

- Του λεξιλογίου

με την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια , την μορφολογία –σύνταξη και την κατανόηση στην ανάγνωση.

- Τη διερεύνηση της σχέσης ψυχο-γνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα
 - Της μνήμης εργασίας
 - Της αναγνώρισης ερεθισμάτων
 - Της μη λεκτικής νοητικής ικανότητας

με την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια , την μορφολογία –σύνταξη και την κατανόηση στην ανάγνωση.

2.3. Τα ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ερευνητική προσέγγιση της παρούσας εργασίας και τις ερευνητικές υποθέσεις που προσπαθούμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε.

Η ερευνά μας κατευθύνεται από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την αποκωδικοποίηση;
2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την ευχέρεια;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την μορφολογία - σύνταξη;
4. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την κατανόηση;
5. Ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες;

Τέλος, οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Υπάρχουν θετικές συνάψεις ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες.
2. Υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και αποκωδικοποίησης;
3. Υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και ευχέρειας.
4. Υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και μορφολογίας – σύνταξης;
5. Υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και κατανόησης;
6. Οι συνάψεις μεταξύ των γλωσσικών λειτουργιών και δεξιότητας της ανάγνωσης είναι μεγαλύτερες από τις συνάψεις μεταξύ ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και της δεξιότητας της ανάγνωσης

2.4. Μεθοδολογία της έρευνας

2.4.1. Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Η μελέτη μας αποτελεί ποσοτική μελέτη συσχέτισης ανάμεσα στο επίπεδο των γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών και τη δεξιότητα της ανάγνωσης, και ειδικότερα της αποκωδικοποίησης, ευχέρειας, μορφολογίας – σύνταξης και κατανόησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 παιδιά Β' - Ε' Δημοτικού που φοιτούν σε Δημοτικά Σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου.

Το δείγμα στην πραγματικότητα ήταν δείγμα ευκολίας αφού αποτελούνταν από παιδιά των τάξεων Β' έως και Ε' Δημοτικού από το ευρύτερο γνωστό κοινωνικό περιβάλλον και από τάξεις δημοτικού σχολείου των οποίων οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν. Βασικό κριτήριο ήταν φυσικά η συναίνεση του ίδιου του παιδιού να συνεργαστεί. Σημειώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν επέλεξαν παιδιά όλων των επιπέδων, χαμηλού έως ψηλού επιπέδου – κατά τη δική τους κρίση – τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στο μάθημα των μαθηματικών. Αυτό έγινε μετά από δική μας προτροπή και παράκληση ώστε το δείγμα μας

να πλησιάζει το δυνατόν περισσότερο τα χαρακτηριστικά ενός τυχαίου και αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Το δείγμα ήταν το ακόλουθο.

Τάξη φοίτησης (Δημοτικό)	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο τάξης	Σύνολο δείγματος
Β	10	7	17	78
Γ	10	13	23	
Δ	13	11	24	
Ε	5	9	14	

2.4.2. Εργαλεία της έρευνας

2.4.2.1. ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ

Στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναπτύχθηκε από το ΙΕΛ λογισμικό για την αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από το γενικό μαθητικό πληθυσμό που φοιτά στις τάξεις Β Δημοτικού έως και Β Γυμνασίου. Το λογισμικό αυτό ονομάστηκε Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) (Σιαλούμπιακας & Πρωτόπαπας, 2005).

Το περιεχόμενο των ασκήσεων διαφοροποιείται ανά δύο τάξεις. Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα περιεχομένου, για τις τάξεις (α) Β' Δημοτικού, (β) Γ' & Δ' Δημοτικού, (γ) Ε' & Στ' Δημοτικού, και (δ) Α' & Β' Γυμνασίου. Σκοπός του ΛΑΜΔΑ είναι ο εντοπισμός των πιθανών αδυναμιών των μαθητών και το κατά πόσο ένα παιδί υστερεί και ενδεχομένως χρειάζεται πρόσθετη στήριξη.

Το ΛΑΜΔΑ τεστ – Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών εξετάζει δεξιότητες που αφορούν σε δείκτες μαθησιακού δυναμικού. Συγκεκριμένα, οι μετρήσεις του δεν αποτελούν μετρήσεις σχολικής επίδοσης, αλλά θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην περιγραφή του τεστ αυτού (8) ότι “ Όλοι οι δείκτες συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Σύμφωνα με τη σχετική προκήρυξη, οι δοκιμασίες που

συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, με τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή, αφορούν στους εξής 8 τομείς:

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
 - 1.1. Αναγνώριση εικόνας
 - 1.2. Αναγνώριση λέξεων
2. Ορθογραφία
 - 2.1. Ιστορική ορθογραφία
 - 2.2. Γραμματική ορθογραφία
3. Κατανόηση κειμένων
 - 3.1. Προφορική κατανόηση
 - 3.2. Γραπτή κατανόηση
 - 3.3. Μελέτη γραπτού κειμένου
4. Μορφοσύνταξη
 - 4.1. Συμπλήρωση προτάσεων
 - 4.2. Αναλογίες
5. Λεξιλόγιο
 - 5.1. Επιλογή εικόνας
 - 5.2. Ορισμός λέξεων [Μόνο για τα μεγαλύτερα παιδιά (Ε' Δημοτικού–Β' Γυμνασίου)]
6. Μνήμη εργασίας (πρωτογενής μνήμη) Εύρος γραμμάτων
7. Μη λεκτική νοητική ικανότητα
 - 7.1. Οπτικές αλληλουχίες [Μόνο για τα μικρότερα παιδιά (Β'–Δ' Δημοτικού)]
 - 7.2. Συμπλήρωση σχημάτων
8. Αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής. Αναπαραγωγή ρυθμών [Μόνο για τα μικρότερα παιδιά (Β'–Δ' Δημοτικού)]

Έτσι παρέχονται ενδείξεις σχετικής επίδοσης για καθεμιά από τις ασκήσεις του συγκριτικά με τον πληθυσμό της ίδιας σχολικής τάξης. Μπορεί κάποιος να εντοπίσει σε ποιους από τους παραπάνω τομείς η επίδοση ενός παιδιού είναι χαμηλότερη από το 75% ή από το 90% των συμμαθητών του.

Στη δική μας μελέτη επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το σύνολο των βαθμών που σημείωσε το κάθε παιδί σε κάθε εξεταζόμενη δεξιότητα έτσι ώστε να είναι πραγματοποιήσιμη η στατιστική μας ανάλυση σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας. Άρα χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά σκορ που

σημείωσαν τα υποκείμενα της έρευνας στις δοκιμασίες που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη μας σύμφωνα με το σκοπό της έρευνάς μας.

Στη δική μας μελέτη επιλέξαμε να μελετήσουμε τις ακόλουθες δεξιότητες που εξετάζει το ΛΑΜΔΑ τεστ:

A. Γλωσσικές Λειτουργίες:

1. Προφορική κατανόηση (περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις)
2. Μορφοσύνταξη (περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις)
3. Λεξιλόγιο (περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις)

B. Ψυχο-γνωστικές λειτουργίες:

1. Αναγνώριση εικόνας (περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις)
2. Αναγνώριση λέξεων (περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις)
3. Μνήμη εργασίας Εύρος γραμμάτων (περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις)
4. Μη λεκτική νοητική ικανότητα (περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις)

Σημειώνεται ότι:

- η δοκιμασία που χρησιμοποιήσαμε για την προφορική κατανόηση απαιτεί τη μεσολάβηση της κατανόηση του προφορικού λόγου, άρα αυτό που χρησιμεύει για τη δική μας εργασία είναι η αξιολόγηση της κατανόησης του προφορικού λόγου, ώστε να ερευνηθεί ο ρόλος αυτής της μεταβλητής για την αναγνωστική δεξιότητα.
- Η δοκιμασία της μορφοσύνταξης του ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ περιλαμβάνει διαφορετικές ερωτήσεις σε σχέση με αυτές που αφορούν τις δοκιμασίες μορφολογίας – σύνταξης του Α- τεστ. Επίσης, αυτές του ΛΑΜΔΑ τεστ αποσκοπούν στο προσδιορισμό της γλωσσικής λειτουργίας της μορφοσύνταξης, ενώ αυτές που περιλαμβάνονται στο Α- τεστ για τη μορφολογία σύνταξη αφορούν περισσότερο στην κατανόηση της μορφολογίας και σύνταξης της γλώσσας στα πλαίσια της εκτέλεσης της αναγνωστικής διαδικασίας.

Βαθμολόγηση: Η επίδοση του κάθε παιδιού αξιολογείται με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

2.4.2.2. ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ

Το τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική επίγνωση κατασκευάστηκε με σκοπό τη δημιουργία σταθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης μεταφωνολογικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα. Αξιολογεί μία, μονόσημη παραγοντικά αλλά πολυεπίπεδη γλωσσολογικά, ικανότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίδοση στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που ενσωματώνει μια επίσης σταθμισμένη ανιχνευτική δοκιμασία. Προορίζεται να χρησιμοποιείται σε επίπεδο πρόληψης, προκειμένου να αξιολογηθούν παιδιά που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε έργα γραπτού λόγου στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης, εξ αιτίας συγκαλυμμένων ή έκδηλων γλωσσικών διαταραχών, ανωριμότητας ή καθυστέρησης, με στόχο την πρόωμη παρέμβαση και έγκαιρη κλινική αντιμετώπιση.

Αποτελείται από δύο μέρη:

Το Αναπτυξιακό ΜέταφωΝ τεστ (πλήρης χορήγηση) για τις ηλικίες 3.10 – 6.6 ετών, με διαγνωστικό χαρακτήρα

Το Ανιχνευτικό ΜέταφωΝ τεστ (βραχεία χορήγηση) για τις ηλικίες 5.0 – 7.0 ετών, με χαρακτήρα πρόωμου εντοπισμού Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση.

Κατά τη διενέργεια της έρευνάς μας χορηγήθηκε το Ανιχνευτικό ΜεταφωΝ Τεστ σε όλα τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα, παρά το γεγονός ότι η χορήγησή του περιορίζεται στις ηλικίες 5 έως 7 ετών. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα περιορισμό της έρευνάς μας. Ωστόσο, αποφασίστηκε η χορήγησή του για δύο λόγους. Αποτελεί το μοναδικό σταθμισμένο εργαλείο μέτρησης της φωνολογικής ενημερότητας στον ελληνικό χώρο, και δεύτερο η χορήγηση πραγματοποιήθηκε για ερευνητικό και όχι ανιχνευτικό σκοπό.

Μετά το τέλος της αξιολόγησης των παιδιών, αθροίζονται οι σωστές τους απαντήσεις .

Βαθμολόγηση: Η επίδοση του κάθε παιδιού αξιολογείται με τον Συνολικό Βαθμός των ορθών του απαντήσεων, δηλαδή τα αρχικά σκορ που έχει σημειώσει.

2.4.2.3. Τεστ Α

Το τεστ Ανάγνωσης Α έχει ως στόχο την σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής δεξιότητας μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από Γ' δημοτικού έως Γ' γυμνασίου (8 – 15 ετών) και ο εντοπισμός όσων μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες στις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αποτελείται από τέσσερις δομικούς άξονες :

- (α) αποκωδικοποίηση ,
- (β) ευχέρεια ,
- (γ) μορφολογία –σύνταξη και
- (δ) κατανόηση.

Στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης περιλαμβάνονται τρεις ασκήσεις (Άσκήσεις 1-3) και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι οι εξής :

Ανάγνωση Άσημων λέξεων (Άσκηση1)

Ανάγνωση πραγματικών λέξεων (Άσκηση 2)

Διάκριση μεταξύ πραγματικών λέξεων και άσημων λέξεων (Άσκηση 3)

Η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογείται με την τέταρτη άσκηση με βάση τις σωστές λέξεις που αποκωδικοποιεί φωναχτά ο μαθητής σε ένα λεπτό.(κείμενο 279 λέξεων).Η ανάγνωση δεν απαιτεί κατανόηση αλλά στοχεύει στην ακριβή και γρήγορη αποκωδικοποίηση. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει φωναχτά το κείμενο για 1 λεπτό .

Η δοκιμασία της μορφολογίας – σύνταξης περιλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις (ασκήσεις 5-8) και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι :

-Σχηματισμός ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις καθώς και επιλογή χρόνου. (άσκηση 5)

-Παράγωγή σύνθετων λέξεων (Άσκηση 6)

-Σύνταξη προτάσεων με και χωρίς βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης (ασκήσεις 7 και 8 αντίστοιχα).

Η αξιολόγηση των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται σε επίπεδο πρότασης ώστε να ικανοποιείται η κλιμάκωση του δείκτη δυσκολίας.

Η δοκιμασία κατανόησης περιλαμβάνει δύο ασκήσεις (Ασκήσεις 9 και 10) και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι :

Αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων (Άσκηση 9)

Κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού ,λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου καθώς και ερωτήσεων εκτίμησης (Άσκηση 10)

Βαθμολόγηση: Η επίδοση του κάθε παιδιού αξιολογείται με τα αρχικά σκορ που έχει σημειώσει ανάλογα με τις ορθές του απαντήσεις.

2.5. Κλίμακες αξιολόγησης των εργαλείων έρευνας

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των γλωσσικών λειτουργιών , των γνωστικών λειτουργιών και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης με τις αντίστοιχες τιμές με τις οποίες βαθμολογήθηκαν οι επιδόσεις των μαθητών και τις κλίμακες βαθμολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε δοκιμασία. Σε όλες τις δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά σκορ που σημείωσαν τα υποκείμενα της έρευνας.

Πίνακας 1. Κλίμακες Αξιολόγησης των Εργαλείων Έρευνας

Εργαλείο	Δοκιμασίες	Τιμές	Κλίμακα	Σύνολο βαθμών
Αξιολόγηση Γλωσσικών Λειτουργιών με το ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ και το ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ	Φωνολογικής ενημερότητας (ΜΕΤΑΦΩΝ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,67	0-67	67
	Μορφοσύνταξης (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,20	0-20	20
	Λεξιλογίου (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,25	0-25	25
	Προφορικής Κατανόησης Κειμένων(ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,10	0-10	10
Αξιολόγηση ψυχο-γνωστικών λειτουργιών με το ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ	Αναγνώρισης εικόνας (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,..., 28	0-28	28
	Αναγνώρισης λέξης (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,20	0-20	20
	Μνήμης εργασίας (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2	0-2	2
	Μη λεκτικής νοητικής ικανότητας (ΛΑΜΔΑ ΤΕΣΤ)	0,1,2,...,20	0-20	20
Αξιολόγησης ανάγνωσης με το ΤΕΣΤ Α	Αποκωδικοποίηση του Τεστ Α	0,1,2,...,116	0-116	116
	Ευχέρεια του Τεστ Α	0,1,2,...,279	0-279	279
	Μορφολογία – Σύνταξη του Τεστ Α	0,1,2,...,32	0-32	32
	Κατανόηση του Τεστ Α	0,1,2,...,25	0-25	25
	Ανάγνωση Τεστ Α (συνολικά)	0,1,2,...,452	0-452	452

2.6. Συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Η επίδοση όλων των δοκιμασιών έγινε ατομικά από την ερευνήτρια, ώστε αυτή να είναι σε θέση να σημειώνει την επίδοση του κάθε παιδιού. Η επίδοση του ΛΑΜΔΑ τεστ πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προσωπικού φορητού υπολογιστή της ερευνήτριας.

Επιλέχθηκε η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων να γίνει με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Ειδικότερα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

* εισαγωγή των επιδόσεων των υποκειμένων σε στατιστικό πίνακα του SPSS.

* κωδικοποίηση των μεταβλητών σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.

Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν:

1^{ον} οι ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές:

- Φωνολογικής ενημερότητας (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη δοκιμασία φωνολογικής ενημερότητας – ΜΕΤΑΦΩΝ τεστ)
- Αναγνώρισης εικόνας (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Αναγνώρισης λέξης (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Προφορικής Κατανόησης Κειμένων – μεσολαβεί ο παράγοντας της κατανόησης του προφορικού λόγου (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Μορφοσύνταξης – ως γλωσσική λειτουργία όπου μεσολαβεί ο παράγοντας ανάγνωσης μόνο λέξεων (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Λεξιλογίου (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Μνήμης εργασίας (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)
- Μη λεκτικής νοητικής ικανότητας (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του ΛΑΜΔΑ τεστ)

2^{ον} οι ακόλουθες εξαρτημένες μεταβλητές

- Αποκωδικοποίηση (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του τεστ Α)
- Ευχέρεια (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του τεστ Α)
- Μορφολογία – Σύνταξη – μεσολαβεί ο παράγοντας της ανάγνωσης γραπτού λόγου σε πρόταση και όχι λέξεων(προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του τεστ Α)
- Αναγνωστική Κατανόηση – μεσολαβεί ο παράγοντας της ανάγνωσης γραπτού κειμένου και κατανόησης γραπτού λόγου (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων στη αντίστοιχη δοκιμασία του τεστ Α)
- Αναγνώση Τεστ Α (συνολικά) (προκύπτει από την επίδοση των υποκειμένων σε όλες τις δοκιμασίες του Τεστ Α και το άθροισμα των αρχικών βαθμών των υποκειμένων στις επιμέρους δοκιμασίες του τεστ Α)

Κατά την διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων έγιναν τα ακόλουθα:

1. Εξέταση των συχνοτήτων και των δεικτών κεντρικής τάσης και διασποράς για τη διαμόρφωση μιας γενικής εικόνας ως προς τις κατανομές των μεταβλητών με τη χρήση του μέσου όρου, της διαμέσου, της ελάχιστης – μέγιστης τιμής και της τυπικής απόκλισης.
2. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων
3. Υπολογισμός δείκτη συνάφειας pearson r (συντελεστής συσχέτισης αριθμητικών δεδομένων) για να διαπιστωθεί πιθανή ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη και κάθε εξαρτημένη μεταβλητή.

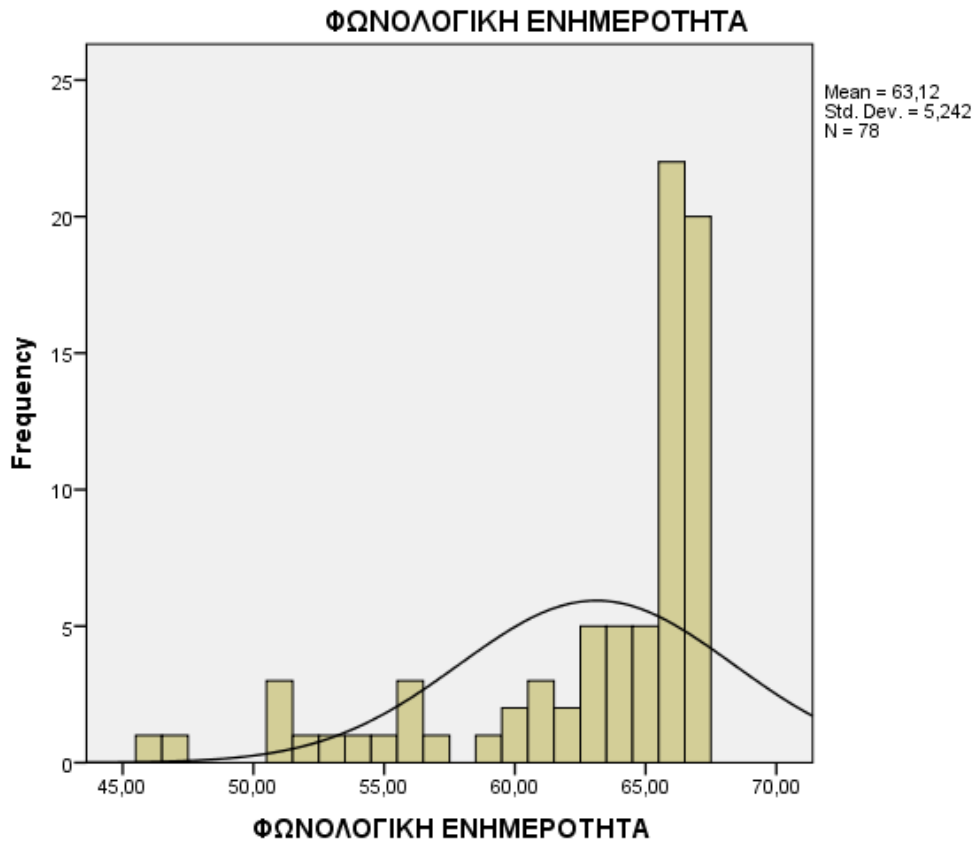
2.7. Τα αποτελέσματα της έρευνας

2.7.1 Η επίδοση των υποκειμένων στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 2. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στη φωνολογική ενημερότητα

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ			
Τιμές	f	rf	Rcf
46,00	1	1,3	1,3
47,00	1	1,3	2,6
51,00	3	3,8	6,4
52,00	1	1,3	7,7
53,00	1	1,3	9,0
54,00	1	1,3	10,3
55,00	1	1,3	11,5
56,00	3	3,8	15,4
57,00	1	1,3	16,7
59,00	1	1,3	17,9
60,00	2	2,6	20,5
61,00	3	3,8	24,4
62,00	2	2,6	26,9
63,00	5	6,4	33,3
64,00	5	6,4	39,7
65,00	5	6,4	46,2
66,00	22	28,2	74,4
67,00	20	25,6	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη φωνολογική ενημερότητα. Η επίδοση του κάθε παιδιού αξιολογείται με τον Συνολικό Βαθμό των ορθών του απαντήσεων, δηλαδή τα αρχικά σκορ που έχει σημειώσει.



Γράφημα 1. Ιστογράμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στη φωνολογική ενημερότητα

Όπως φαίνεται από το γράφημα1 η κατανομή των επιδόσεων είναι ασύμμετρη προς τα δεξιά, κάτι που πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι το τεστ που χρησιμοποιήθηκε είναι κατάλληλο για μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 66 βαθμών.

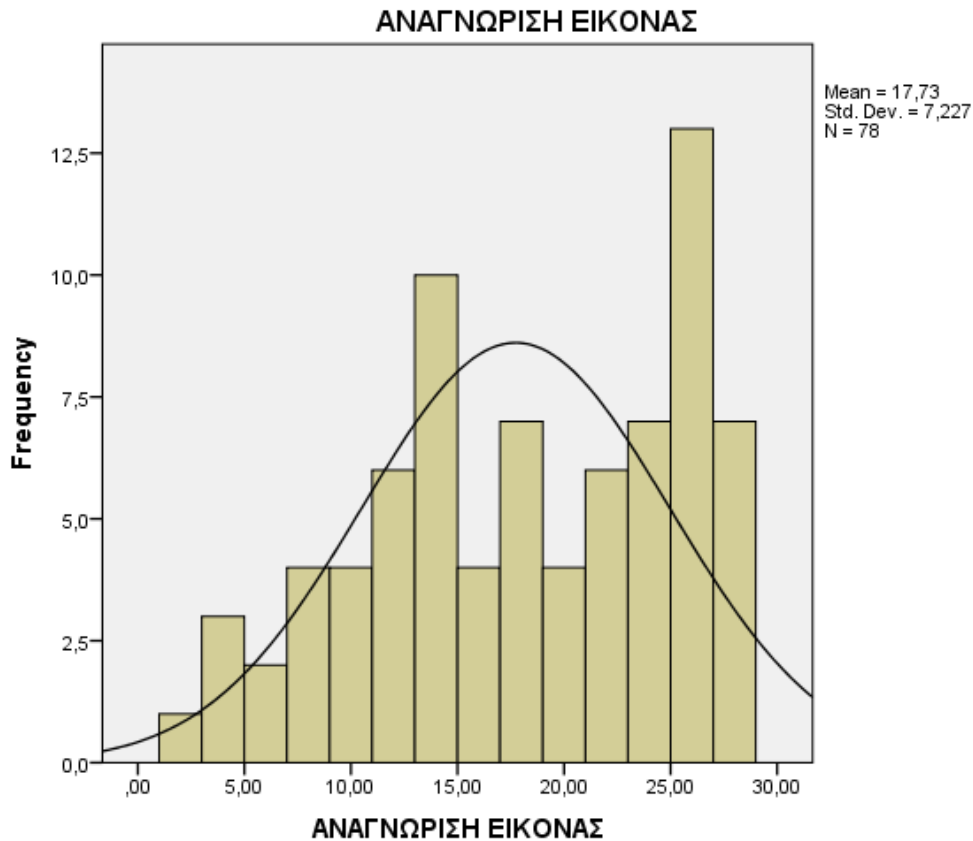
Πίνακας 3. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στη αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση εικόνας

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ

Τιμές	f	rf	rcf
10-25	1	1,3	1,3
50-100	3	3,8	5,1
5,00	1	1,3	6,4
6,00	1	1,3	7,7
8,00	4	5,1	12,8
9,00	2	2,6	15,4
10,00	2	2,6	17,9

11,00	2	2,6	20,5
12,00	4	5,1	25,6
13,00	5	6,4	32,1
14,00	5	6,4	38,5
15,00	3	3,8	42,3
16,00	1	1,3	43,6
17,00	4	5,1	48,7
18,00	3	3,8	52,6
19,00	2	2,6	55,1
20,00	2	2,6	57,7
21,00	1	1,3	59,0
22,00	5	6,4	65,4
24,00	7	9,0	74,4
25,00	6	7,7	82,1
26,00	7	9,0	91,0
27,00	5	6,4	97,4
28,00	2	2,6	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 3 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στην αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση εικόνας. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών . Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκατέσσερις κατηγορίες.



Γράφημα 2. Ιστογράμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση εικόνας

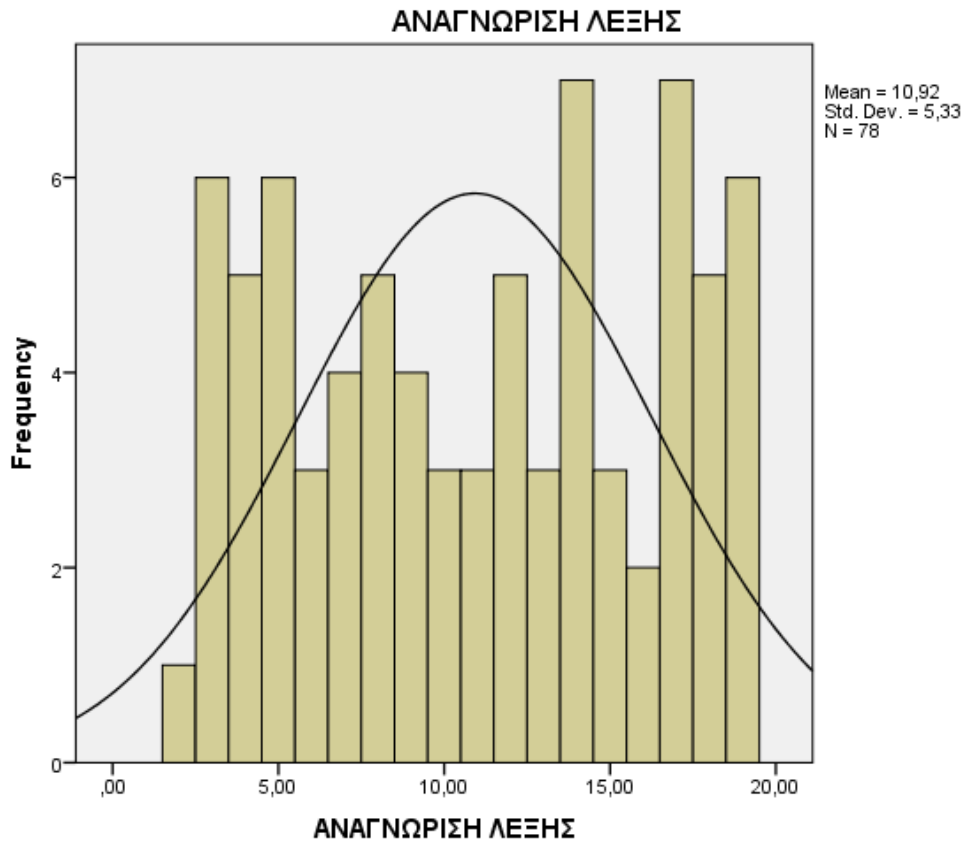
Όπως φαίνεται από το γράφημα2 η κατανομή των επιδόσεων είναι σχετικά συμμετρική, σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 27,5 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

Πίνακας 4. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση λέξης

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΗΣ			
Τιμές	f	rf	rcf
2,00	1	1,3	1,3
3,00	6	7,7	9,0
4,00	5	6,4	15,4
5,00	6	7,7	23,1
6,00	3	3,8	26,9
7,00	4	5,1	32,1
8,00	5	6,4	38,5
9,00	4	5,1	43,6
10,00	3	3,8	47,4
11,00	3	3,8	51,3
12,00	5	6,4	57,7
13,00	3	3,8	61,5
14,00	7	9,0	70,5
15,00	3	3,8	74,4
16,00	2	2,6	76,9
17,00	7	9,0	85,9
18,00	5	6,4	92,3
19,00	6	7,7	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 4 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στην αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση λέξης. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκαοχτώ κατηγορίες.



Γράφημα 3. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην αναγνώριση ερεθισμάτων – αναγνώριση λέξης

Όπως φαίνεται από το γράφημα 3 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημειώσαν επίδοση 14 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

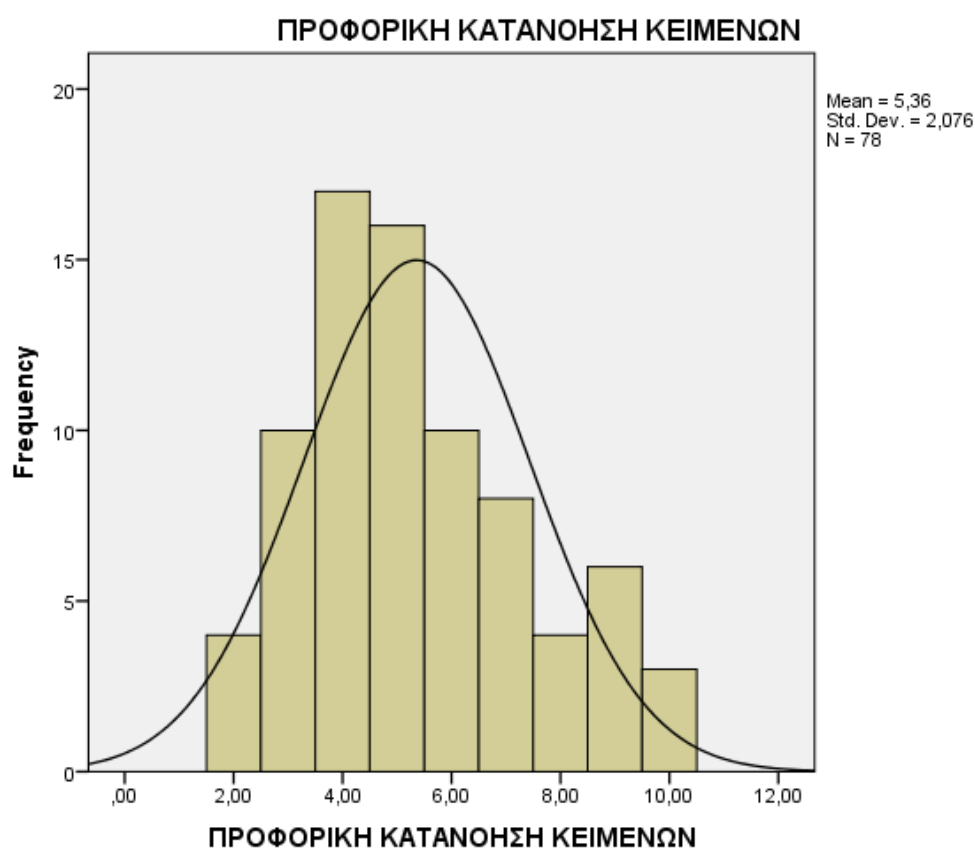
Πίνακας 5. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην προφορική κατανόηση κειμένων

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τιμές	f	rf	rcf
2,00	4	5,1	5,1
3,00	10	12,8	17,9
4,00	17	21,8	39,7
5,00	16	20,5	60,3
6,00	10	12,8	73,1
7,00	8	10,3	83,3

8,00	4	5,1	88,5
9,00	6	7,7	96,2
10,00	3	3,8	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 5 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη προφορική κατανόηση κειμένων. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε εννιά κατηγορίες.



Γράφημα 4. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνότητας των επιδόσεων στην προφορική κατανόηση κειμένων

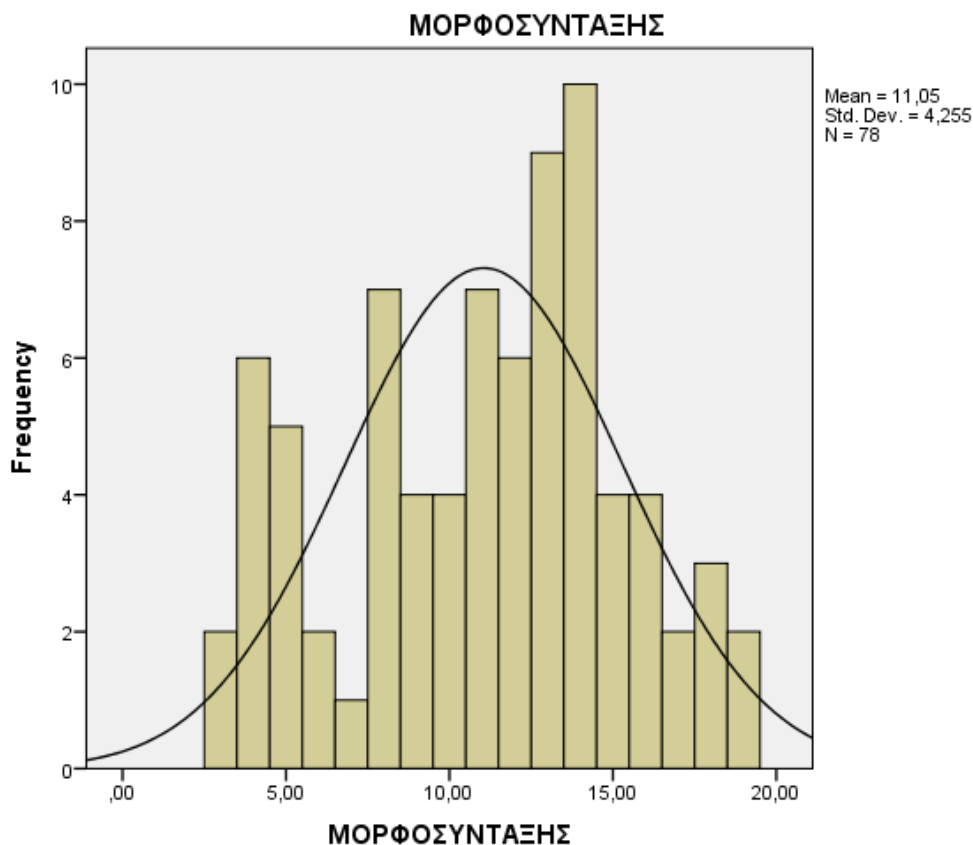
Όπως φαίνεται από το γράφημα 4 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 4 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

Πίνακας 6. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην μορφosύνταξη

ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗΣ

Τιμές	f	rf	rcf
3,00	2	2,6	2,6
4,00	6	7,7	10,3
5,00	5	6,4	16,7
6,00	2	2,6	19,2
7,00	1	1,3	20,5
8,00	7	9,0	29,5
9,00	4	5,1	34,6
10,00	4	5,1	39,7
11,00	7	9,0	48,7
12,00	6	7,7	56,4
13,00	9	11,5	67,9
14,00	10	12,8	80,8
15,00	4	5,1	85,9
16,00	4	5,1	91,0
17,00	2	2,6	93,6
18,00	3	3,8	97,4
19,00	2	2,6	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 6 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη μορφοσύνταξη. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκαεπτά κατηγορίες.



Γράφημα 5. Ιστογράμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην μορφοσύνταξη

Όπως φαίνεται από το γράφημα 5 η κατανομή των επιδόσεων είναι σχετικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημειώσαν επίδοση 14 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

Πίνακας 7. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στο λεξιλόγιο επιλογή εικόνας

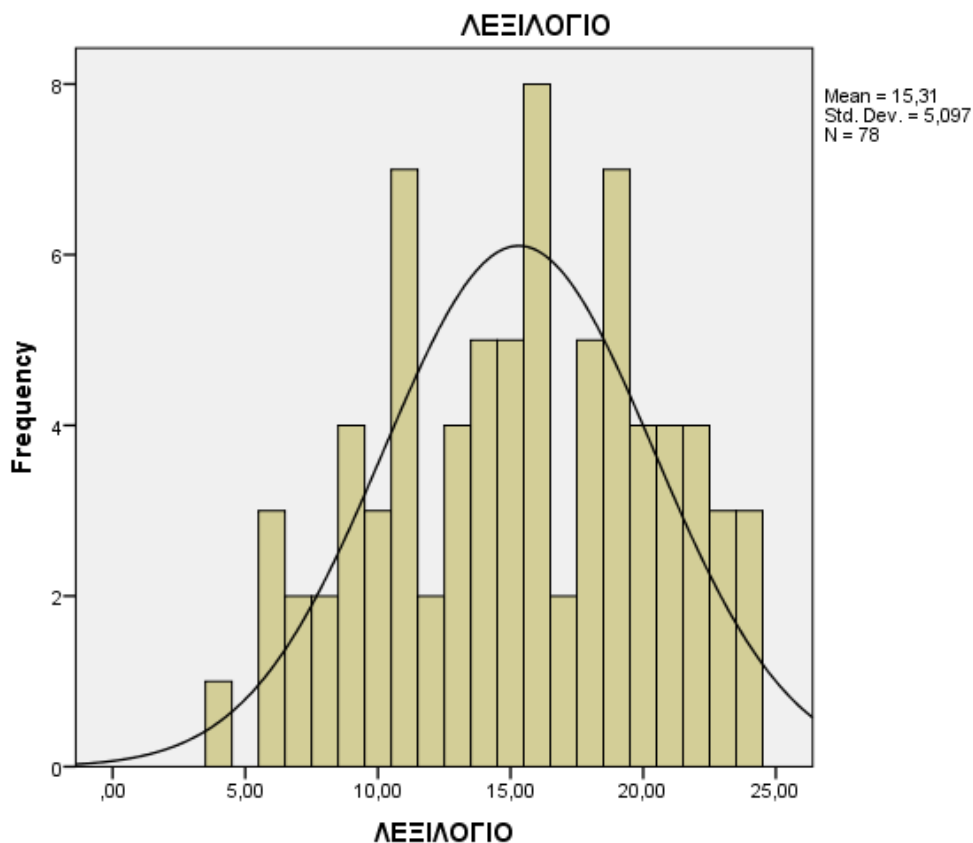
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Τιμές	f	rf	rcf
4,00	1	1,3	1,3
6,00	3	3,8	5,1
7,00	2	2,6	7,7

8,00	2	2,6	10,3
9,00	4	5,1	15,4
10,00	3	3,8	19,2
11,00	7	9,0	28,2
12,00	2	2,6	30,8
13,00	4	5,1	35,9
14,00	5	6,4	42,3
15,00	5	6,4	48,7
16,00	8	10,3	59,0
17,00	2	2,6	61,5
18,00	5	6,4	67,9
19,00	7	9,0	76,9
20,00	4	5,1	82,1
21,00	4	5,1	87,2
22,00	4	5,1	92,3
23,00	3	3,8	96,2
24,00	3	3,8	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 7 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στο λεξιλόγιο – επιλογή εικόνας. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι κατηγορίες.



Γράφημα 6. Ιστογράμμα απλής κατανομής συχνότητας των επιδόσεων στο λεξιλόγιο – επιλογή εικόνας

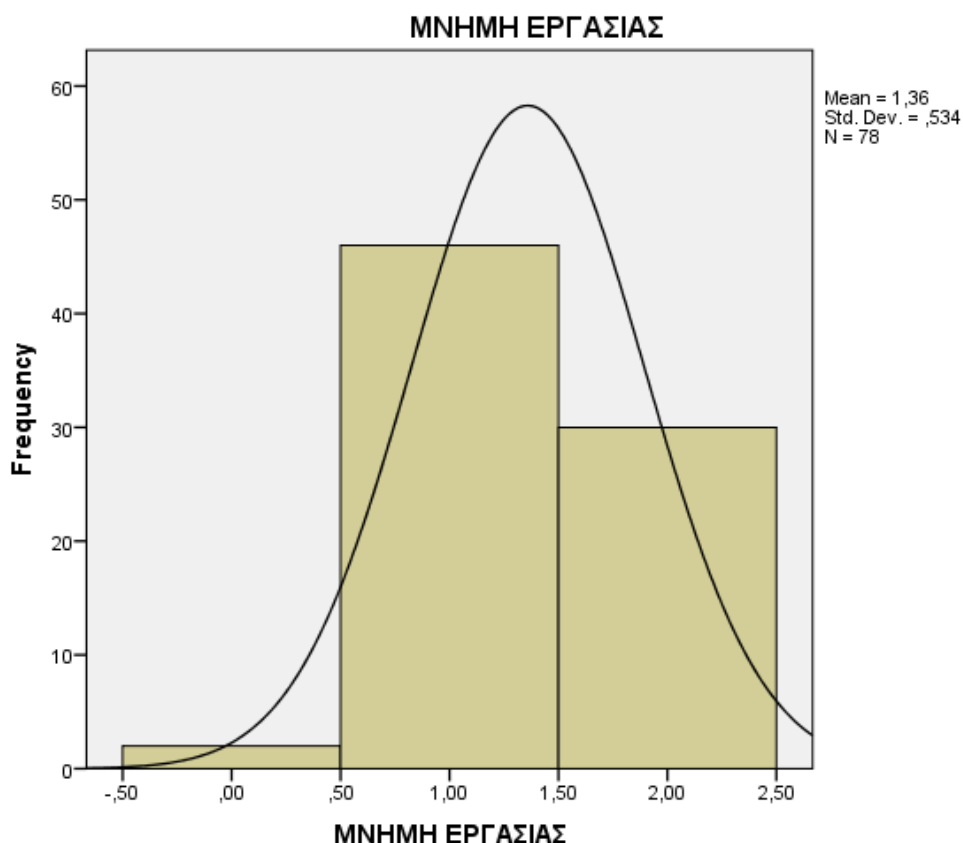
Όπως φαίνεται από το γράφημα 6 η κατανομή των επιδόσεων είναι σχετικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 16 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

Πίνακας 8. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στη μνήμη εργασίας

ΜΝΗΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τιμές	f	rf	rcf
,00	2	2,6	2,6
1,00	46	59,0	61,5
2,00	30	38,5	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 8 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη μνήμη εργασίας. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες.



Γράφημα 7. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην μνήμη εργασίας

Όπως φαίνεται από το γράφημα 7 η κατανομή των επιδόσεων είναι σχετικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημειώσαν επίδοση 1 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

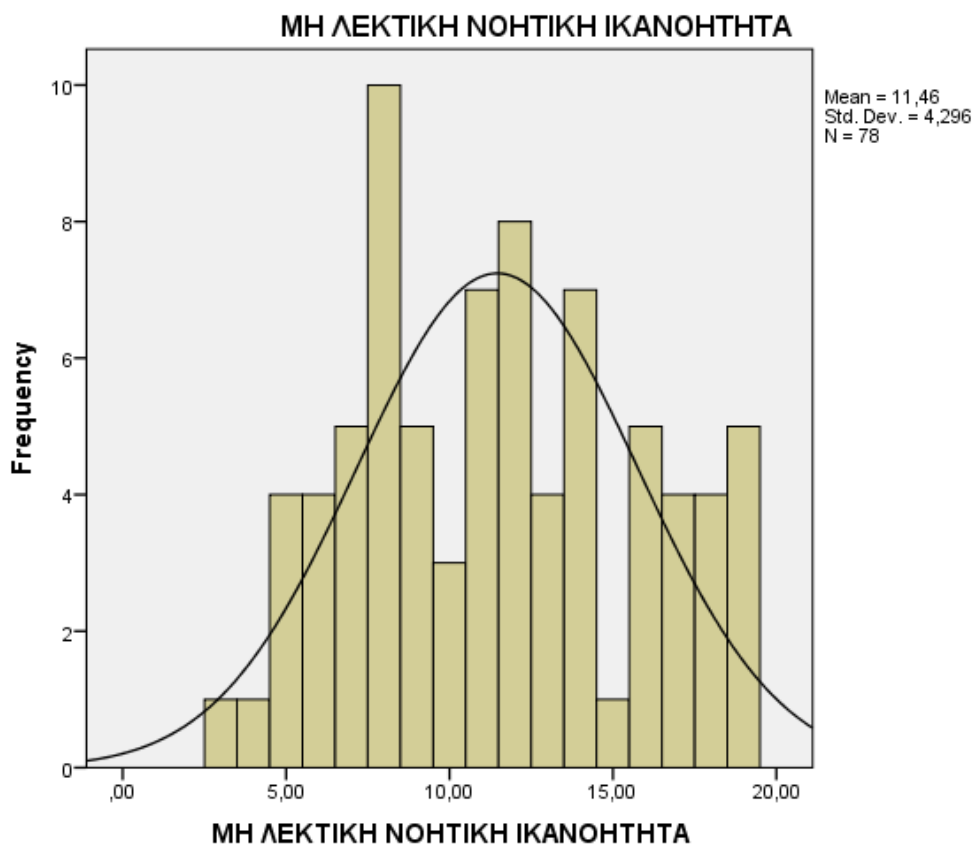
Πίνακας 9. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στη μη λεκτική νοητική ικανότητα

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Τιμές	f	rf	rcf
3,00	1	1,3	1,3
4,00	1	1,3	2,6
5,00	4	5,1	7,7
6,00	4	5,1	12,8
7,00	5	6,4	19,2
8,00	10	12,8	32,1
9,00	5	6,4	38,5

10,00	3	3,8	42,3
11,00	7	9,0	51,3
12,00	8	10,3	61,5
13,00	4	5,1	66,7
14,00	7	9,0	75,6
15,00	1	1,3	76,9
16,00	5	6,4	83,3
17,00	4	5,1	88,5
18,00	4	5,1	93,6
19,00	5	6,4	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 9 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη μη λεκτική νοητική ικανότητα. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκαεπτά κατηγορίες.



Γράφημα 8. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην μη λεκτική νοητική ικανότητα

Όπως φαίνεται από το γράφημα 8 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 8 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

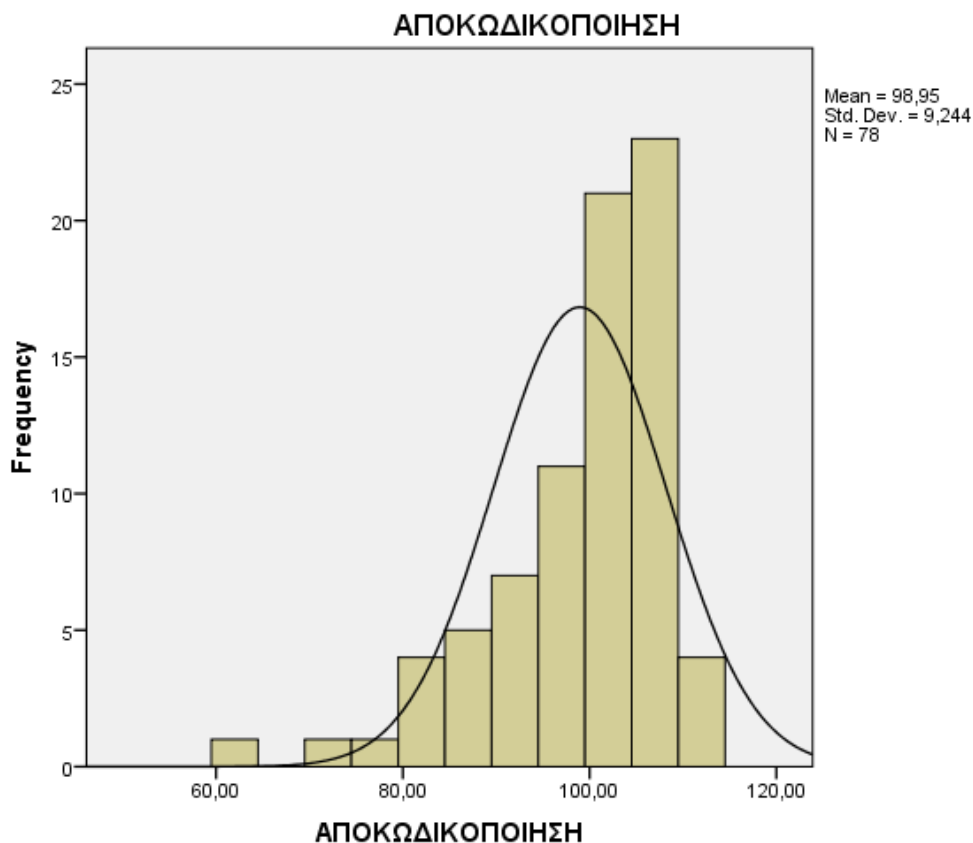
2.7.2. Η επίδοση των υποκειμένων στην αναγνωστική δεξιότητα

Πίνακας 10. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην αποκωδικοποίηση

ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ			
Τιμές	f	rf	rcf
62,00	1	1,3	1,3
74,00	1	1,3	2,6
76,00	1	1,3	3,8
82,00	1	1,3	5,1
83,00	1	1,3	6,4
84,00	2	2,6	9,0
85,00	1	1,3	10,3
87,00	1	1,3	11,5
88,00	1	1,3	12,8
89,00	2	2,6	15,4
90,00	3	3,8	19,2
92,00	3	3,8	23,1
94,00	1	1,3	24,4
95,00	1	1,3	25,6
96,00	2	2,6	28,2
97,00	1	1,3	29,5
98,00	4	5,1	34,6
99,00	3	3,8	38,5
100,00	6	7,7	46,2
101,00	2	2,6	48,7
102,00	6	7,7	56,4
103,00	3	3,8	60,3
104,00	4	5,1	65,4
105,00	9	11,5	76,9
106,00	7	9,0	85,9

107,00	3	3,8	89,7
108,00	2	2,6	92,3
109,00	2	2,6	94,9
110,00	3	3,8	98,7
111,00	1	1,3	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 10 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στην αποκωδικοποίηση. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δέκα κατηγορίες, ακολουθώντας τους πίνακες μετατροπής των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια του Τεστ Α.



Γράφημα 9. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνότητας των επιδόσεων στην αποκωδικοποίηση

Όπως φαίνεται από το γράφημα 9 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού, ελαφρώς ασύμμετρη προς τα δεξιά. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι

μαθητές σημειώσαν επίδοση 100-110 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

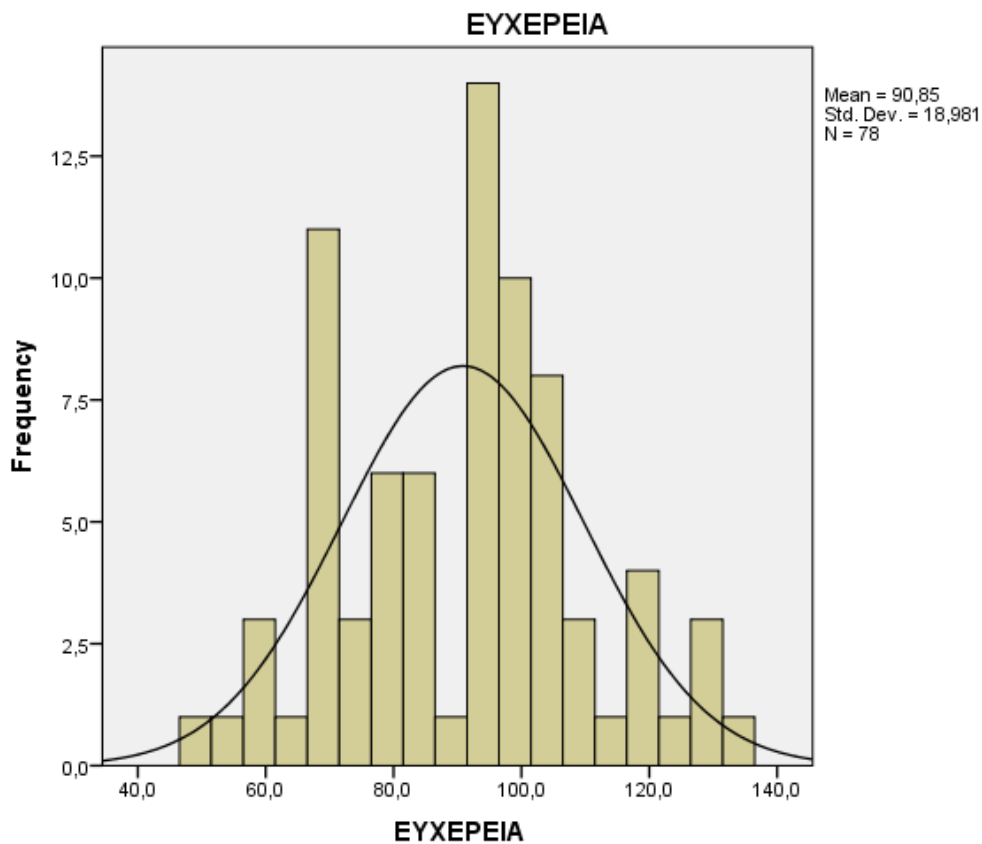
Πίνακας 11. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην ευχέρεια

ΕΥΧΕΡΕΙΑ			
Τιμές	f	rf	Rcf
49,0	1	1,3	1,3
56,0	1	1,3	2,6
59,0	3	3,8	6,4
65,0	1	1,3	7,7
67,0	2	2,6	10,3
68,0	2	2,6	12,8
70,0	4	5,1	17,9
71,0	3	3,8	21,8
72,0	1	1,3	23,1
74,0	1	1,3	24,4
76,0	1	1,3	25,6
77,0	2	2,6	28,2
78,0	2	2,6	30,8
79,0	1	1,3	32,1
80,0	1	1,3	33,3
84,0	2	2,6	35,9
85,0	2	2,6	38,5
86,0	2	2,6	41,0
89,0	1	1,3	42,3
92,0	5	6,4	48,7
93,0	3	3,8	52,6
94,0	4	5,1	57,7
95,0	1	1,3	59,0
96,0	1	1,3	60,3
97,0	3	3,8	64,1
98,0	1	1,3	65,4
100,0	4	5,1	70,5
101,0	2	2,6	73,1
102,0	3	3,8	76,9
104,0	2	2,6	79,5
106,0	3	3,8	83,3
107,0	1	1,3	84,6

110,0	2	2,6	87,2
113,0	1	1,3	88,5
118,0	3	3,8	92,3
120,0	1	1,3	93,6
125,0	1	1,3	94,9
128,0	2	2,6	97,4
130,0	1	1,3	98,7
132,0	1	1,3	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 11 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στην ευχέρεια. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκαοχτώ κατηγορίες, ακολουθώντας τους πίνακες μετατροπής των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια του Τεστ Α.



Γράφημα 10. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην ευχέρεια

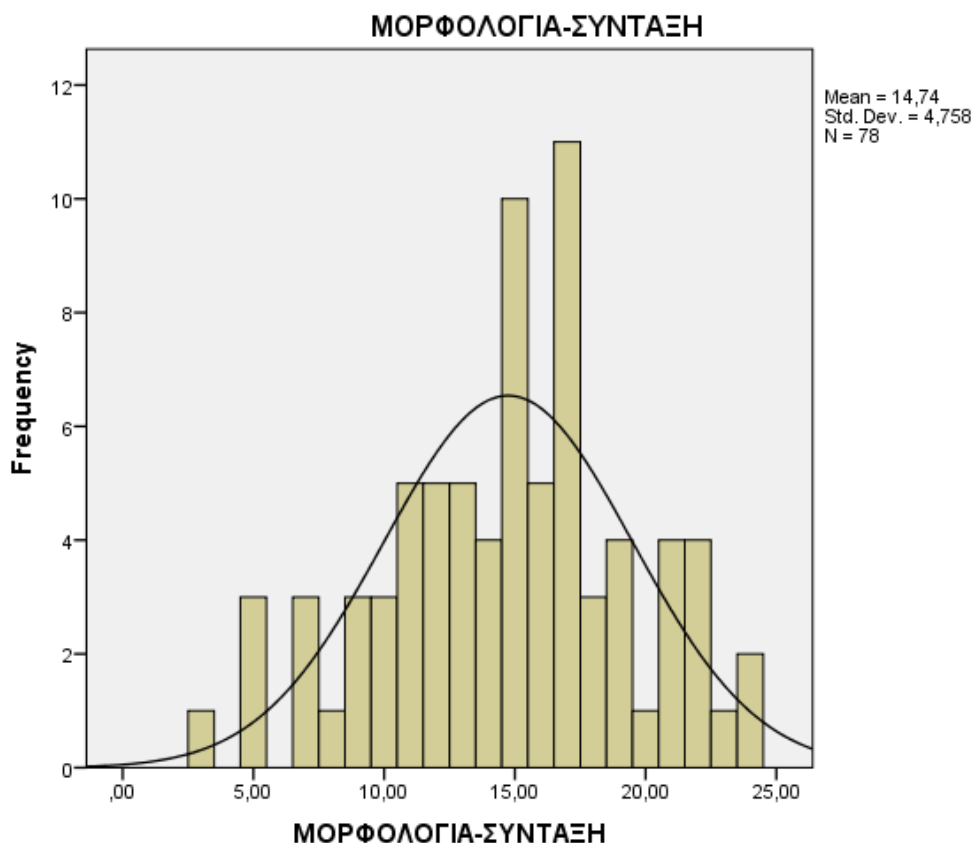
Όπως φαίνεται από το γράφημα 10 η κατανομή των επιδόσεων είναι σχετικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 95 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

Πίνακας 12. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στη μορφολογία - συνταξη

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ-ΣΥΝΤΑΞΗ			
Τιμές	f	rf	rcf
3,00	1	1,3	1,3
5,00	3	3,8	5,1
7,00	3	3,8	9,0
8,00	1	1,3	10,3
9,00	3	3,8	14,1
10,00	3	3,8	17,9
11,00	5	6,4	24,4
12,00	5	6,4	30,8
13,00	5	6,4	37,2
14,00	4	5,1	42,3
15,00	10	12,8	55,1
16,00	5	6,4	61,5
17,00	11	14,1	75,6
18,00	3	3,8	79,5
19,00	4	5,1	84,6
20,00	1	1,3	85,9
21,00	4	5,1	91,0
22,00	4	5,1	96,2
23,00	1	1,3	97,4
24,00	2	2,6	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 12 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στη μορφολογία - συνταξη. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

. Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε είκοσι κατηγορίες, ακολουθώντας τους πίνακες μετατροπής των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια του Τεστ



Γράφημα 11. Ιστόγραμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στη μορφολογία - σύνταξη

Όπως φαίνεται από το γράφημα 11 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 17 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

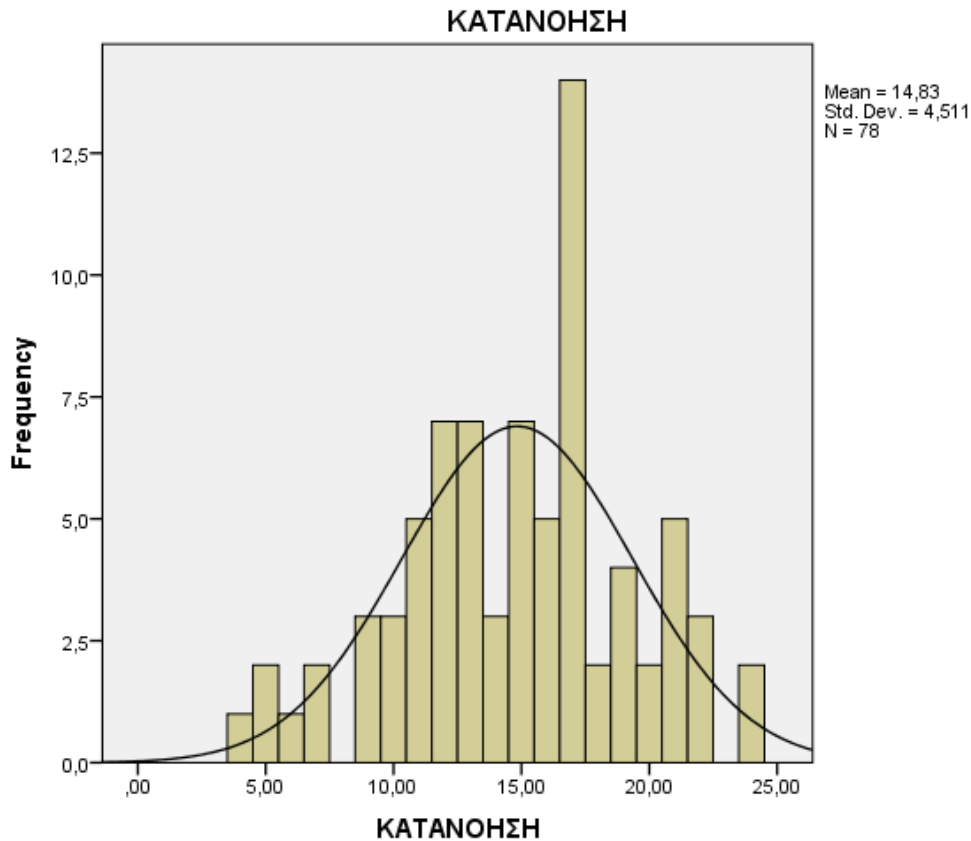
Πίνακας 13. Η επίδοση των μαθητών του δείγματος στην κατανόηση

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ			
Τιμές	f	rf	Rcf
4,00	1	1,3	1,3

5,00	2	2,6	3,8
6,00	1	1,3	5,1
7,00	2	2,6	7,7
9,00	3	3,8	11,5
10,00	3	3,8	15,4
11,00	5	6,4	21,8
12,00	7	9,0	30,8
13,00	7	9,0	39,7
14,00	3	3,8	43,6
15,00	7	9,0	52,6
16,00	5	6,4	59,0
17,00	14	17,9	76,9
18,00	2	2,6	79,5
19,00	4	5,1	84,6
20,00	2	2,6	87,2
21,00	5	6,4	93,6
22,00	3	3,8	97,4
24,00	2	2,6	100,0
Total	78	100,0	

Στον πίνακα 13 φαίνεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στην κατανόηση. Η επίδοση βαθμολογήθηκε με βάση τα αρχικά σκόρ που έχει σημειώσει σύμφωνα με τις ορθές του απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις των δοκιμασιών.

Οι επιδόσεις ομαδοποιήθηκαν σε δεκαεννιά κατηγορίες, ακολουθώντας τους πίνακες μετατροπής των αρχικών βαθμών σε εκατοστημόρια του Τεστ



Γράφημα 12. Ιστογράμμα απλής κατανομής συχνοτήτων των επιδόσεων στην κατανόηση

Όπως φαίνεται από το γράφημα 12 η κατανομή των επιδόσεων είναι ικανοποιητικά συμμετρική σύμφωνα με την κανονική κατανομή του πληθυσμού. Επίσης, από το ύψος των τιμών των ράβδων του ιστογράμματος διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν επίδοση 17 που αντιστοιχεί στο εύρος των εκατοστημορίων

2.8. Οι συνάψεις ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 14. Οι συνάψεις ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΗΣ	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΜΝΗΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ	1							
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ	0,669**	1						
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΗΣ	0,735**	0,761**	1					
ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	0,586**	0,486**	0,529**	1				
ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ	0,630**	0,560**	0,599**	0,657**	1			
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	0,565**	0,786**	0,685**	0,264*	0,398**	1		
ΜΝΗΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	0,463**	0,433**	0,494**	0,445**	0,506**	0,427**	1	
ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	0,564**	0,655**	0,569**	0,288*	0,411**	0,754**	0,346**	1

Στον πίνακα 14 έχουν καταχωρηθεί οι συνάφειες καθώς και η στατιστική τους σημαντικότητα ανάμεσα στις επιμέρους γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες. Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές συνάφειες όχι μόνο ανάμεσα σε ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και ανάμεσα σε γλωσσικές λειτουργίες αλλά και ανάμεσα σε γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, επιβεβαιώνεται η 1^η υπόθεση της έρευνάς μας.

Συγκεκριμένα υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας pearson r (συντελεστής συσχέτισης αριθμητικών δεδομένων) για να διαπιστωθεί πιθανή ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές. Ο δείκτης συνάφειας θεωρείται μικρός όταν λαμβάνει τιμές 0-0,333, μέτριος όταν λαμβάνει τιμές 0,334-0,666 και υψηλός όταν λαμβάνει τιμές 0,667-0,999. Επιπλέον, ο δείκτης είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 0,01 όταν σημειώνονται δύο αστερίσκοι (***) και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 0,05 όταν σημειώνεται ένας αστερίσκος (*).

Πιο αναλυτικά:

- υπάρχουν υψηλές σημαντικές συνάφειες ανάμεσα στις ακόλουθες λειτουργίες:

* την φωνολογική ενημερότητα και την αναγνώριση εικόνας

* τη φωνολογική ενημερότητα και την αναγνώριση λέξης

Τη φωνολογική ενημερότητα και το λεξιλόγιο.

Την αναγνώριση εικόνας και την αναγνώριση λέξης

Το λεξιλόγιο και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα.

- υπάρχουν μέτριες σημαντικές συνάψεις ανάμεσα στις ακόλουθες λειτουργίες:

τη φωνολογική ενημερότητα και την προφορική κατανόηση κειμένου

* τη φωνολογική ενημερότητα και τη μορφοσύνταξη

* τη φωνολογική ενημερότητα και το λεξιλόγιο

* τη φωνολογική ενημερότητα και τη μνήμη εργασίας

* Τη φωνολογική ενημερότητα και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα

Την αναγνώριση εικόνας και την προφορική κατανόηση κειμένων

Την αναγνώριση εικόνας και τη μορφοσύνταξη

Την αναγνώριση εικόνας και τη μνήμη εργασίας

Την αναγνώριση εικόνας και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα

Την αναγνώριση λέξης και την προφορική κατανόηση κειμένων.

Την αναγνώριση λέξης και τη μορφοσύνταξη.

Την αναγνώριση λέξης και τη μνήμη εργασίας.

Την αναγνώριση λέξης και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα.

Την προφορική κατανόηση κειμένων και τη μορφοσύνταξη

Την προφορική κατανόηση κειμένων και τη μνήμη εργασίας.

Τη μορφοσύνταξη και το λεξιλόγιο.

Τη μορφολογία και τη μνήμη εργασίας.

Τη μορφολογία και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα.

Το λεξιλόγιο και τη μνήμη εργασίας.

Τη μνήμη εργασίας και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα.

- υπάρχουν μικρές σημαντικές συνάψεις ανάμεσα στις ακόλουθες λειτουργίες:

* Την προφορική κατανόηση κειμένων και το λεξιλόγιο.

* Την προφορική κατανόηση κειμένων και τη μη λεκτική νοητική ικανότητα.

Με λίγα λόγια, διαπιστώνεται ότι οι ψυχο-γνωστικές και οι γλωσσικές λειτουργίες είναι στενά σχετιζόμενες αφού αφορούν σε λειτουργίες που είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης του παιδιού και ειδικότερα της γλωσσικής και γνωστικής του ανάπτυξης.

2.9. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων

Οι έλεγχοι των υποθέσεων που αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο αφορούν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και συγκεκριμένα:

Την αποκωδικοποίηση

Την ευχέρεια

Την μορφολογία – σύνταξη

Την κατανόηση

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

1. Έλεγχος της συσχέτισης ή συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την αποκωδικοποίηση
2. Έλεγχος της συσχέτισης ή συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την ευχέρεια
3. Έλεγχος της συσχέτισης ή συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την μορφολογία – συνταξη
4. Έλεγχος της συσχέτισης ή συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την κατανόηση
5. Έλεγχος της συσχέτισης ή συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την Ανάγνωση του Τεστ Α (συνολικά)

2.9.1. ΟΙ συνάφειες ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση, τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 15. Οι συνάφειες (δείκτης pearson) ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την αποκωδικοποίηση

Μεταβλητές	Αποκωδικοποίηση
Φωνολογική Ενημερότητα	0,711**
Αναγνώριση Εικόνας	0,552**
Αναγνώριση Λέξης	0,656**
Προφορική Κατανόηση Κειμένου	0,455**
Μορφοσύνταξη	0,528**
Λεξιλόγιο	0,514**
Μνήμη Εργασίας	0,377**
Μη λεκτική Νοητική Ικανότητα	0,562**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 15 επιβεβαιώνεται η 2^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την αποκωδικοποίηση. Ειδικότερα, η φωνολογική ενημερότητα έχει την υψηλότερη θετική συνάφεια με την αποκωδικοποίηση ($r=0.711$) ενώ την χαμηλότερη έχει η μνήμη εργασίας, παρόλο που εξακολουθεί να είναι μέτρια η συνάφειά της με την αποκωδικοποίηση ($r=0.377$). Επίσης, όλες οι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές

λειτουργίες έχουν σημαντική θετική συνάφεια με την αποκωδικοποίηση η οποία κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή.

2.9.2. ΟΙ συνάφειες ανάμεσα στην ευχέρεια , τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 16. Οι συνάφειες (δείκτης pearson) ανάμεσα σ τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την ευχέρεια

Μεταβλητές	Ευχέρεια
Φωνολογική Ενημερότητα	0,624**
Αναγνώριση Εικόνας	0,544**
Αναγνώριση Λέξης	0,685**
Προφορική Κατανόηση Κειμένου	0,495**
Μορφοσύνταξη	0,593**
Λεξιλόγιο	0,444**
Μνήμη Εργασίας	0,422**
Μη λεκτική Νοητική Ικανότητα	0,500**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 16 επιβεβαιώνεται η 3^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την ευχέρεια. Ειδικότερα, η αναγνώριση λέξης έχει την υψηλότερη θετική συνάφεια με την ευχέρεια ($r=0.685$) ενώ την χαμηλότερη έχει η μνήμη εργασίας, παρόλο που εξακολουθεί να είναι μέτρια η συνάφειά της με την ευχέρεια($r=0.422$).Επίσης, όλες οι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες έχουν σημαντική θετική συνάφεια με την ευχέρεια η οποία κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή.

2.9.3. ΟΙ συνάφειες ανάμεσα στην μορφολογία - σύνταξη , τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 17. ΟΙ συνάφειες (δείκτης pearson) ανάμεσα σ τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την μορφολογία - σύνταξη

Μεταβλητές	Μορφολογία – Σύνταξη
Φωνολογική Ενημερότητα	0,606**
Αναγνώριση Εικόνας	0,643**
Αναγνώριση Λέξης	0,699**
Προφορική Κατανόηση Κειμένου	0,584**
Μορφοσύνταξη	0,688**
Λεξιλόγιο	0,485**
Μνήμη Εργασίας	0,451**
Μη λεκτική Νοητική Ικανότητα	0,487**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 17 επιβεβαιώνεται η 4^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την μορφολογία - σύνταξη. Ειδικότερα, η αναγνώριση λέξης έχει την υψηλότερη θετική συνάφεια με την ευχέρεια ($r=0.699$) ενώ την χαμηλότερη έχει η μνήμη εργασίας ($r=0.451$). Επίσης, όλες οι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες έχουν σημαντική θετική συνάφεια με την μορφολογία - σύνταξη η οποία κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή.

2.9.4. ΟΙ συνάφειες ανάμεσα στην κατανόηση, τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 18. ΟΙ συνάφειες (δείκτης pearson) ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την κατανόηση

Μεταβλητές	Κατανόηση
Φωνολογική Ενημερότητα	0,655**
Αναγνώριση Εικόνας	0,667**
Αναγνώριση Λέξης	0,742**
Προφορική Κατανόηση Κειμένου	0,547**
Μορφολογική	0,715**
Λεξιλόγιο	0,546**
Μνήμη Εργασίας	0,424**
Μη λεκτική Νοητική Ικανότητα	0,531**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 18 επιβεβαιώνεται η 5^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την κατανόηση. Ειδικότερα, η αναγνώριση λέξης έχει την υψηλότερη θετική συνάφεια με την ευχέρεια ($r=0.742$) ενώ την χαμηλότερη έχει η μνήμη εργασίας, παρόλο που εξακολουθεί να είναι μέτρια η συνάφειά της με την κατανόηση ($r=0.424$). Επίσης, όλες οι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες έχουν σημαντική θετική συνάφεια με την κατανόηση η οποία κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλή.

2.9.5. ΟΙ συνάφειες ανάμεσα στην Ανάγνωση του Τεστ Α (συνολικά), τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες

Πίνακας 19. ΟΙ συνάφειες (δείκτης pearson) ανάμεσα στις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την Ανάγνωση του Τεστ Α (συνολικά)

Μεταβλητές γλωσσικές λειτουργίες	–	Ανάγνωση του τεστ A (συνολικά)	Μεταβλητές ψυχο-γνωστικές λειτουργίες	–	Ανάγνωση του τεστ A (συνολικά)
Φωνολογική Ενημερότητα		0,680**	Αναγνώριση Εικόνας		0,603**
Προφορική Κατανόηση Κειμένου		0,528**	Αναγνώριση Λέξης		0,721**
Μορφοσύνταξη		0,634**	Μνήμη Εργασίας		0,436**
Λεξιλόγιο		0,503**	Μη λεκτική Νοητική Ικανότητα		0,544**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 19 δεν επιβεβαιώνεται η 6^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν μεγαλύτερες συνάφειες ανάμεσα στις γλωσσικές λειτουργίες και την ανάγνωση από τις συνάφειες ανάμεσα στις ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και την ανάγνωση. Όλες κυμαίνονται από μέτριες έως υψηλές χωρίς να παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές στις τιμές τους.

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – ΓΕΝΙΚΑ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

3.1. Συμπεράσματα

3.1.1. Οι σχέσεις ανάμεσα στις γλωσσικές, ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και τις δεξιότητες της ανάγνωσης

Από τα αποτελέσματα του προηγούμενου κεφαλαίου διαπιστώνεται ότι όλες οι γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες που εξετάσαμε έχουν σημαντική συνάφεια με όλες τις δεξιότητες της ανάγνωσης: αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία – σύνταξη και κατανόηση, όπως και με τη Ανάγνωση του Τεστ α (συνολικά). Όλες οι συνάφειες που βρέθηκαν είναι στατιστικά σημαντικές με τιμές που κυμαίνονται από μέτριες ως υψηλές.

Ωστόσο, συγκεντρώσαμε στον Πίνακα που ακολουθεί εκείνες τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες που έχουν υψηλή συνάφεια με τις δεξιότητες της ανάγνωσης όπως και με την Ανάγνωση του Τεστ Α (συνολικά)

Πίνακας 20 Οι λειτουργίες που έχουν υψηλή συνάφεια με τις δεξιότητες της ανάγνωσης.

Δεξιότητες της ανάγνωσης	Γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες
Αποκωδικοποίηση του Τεστ Α	Φωνολογική ενημερότητα
Ευχέρεια του Τεστ Α	Αναγνώριση λέξης
Μορφολογία – Σύνταξη του Τεστ Α	Αναγνώριση λέξης, μορφοσύνταξη
Κατανόηση του Τεστ Α	Αναγνώριση εικόνας, αναγνώριση λέξης, μορφοσύνταξη
Ανάγνωση Τεστ Α (συνολικά)	Φωνολογική ενημερότητα, αναγνώριση λέξης

Συμφωνα με τον Πίνακα 20 οι γλωσσικές και οι ψυχο-γνωστικές λειτουργίες που έχουν υψηλές συνάφειες με τις δεξιότητες της ανάγνωσης είναι η φωνολογική ενημερότητα, η αναγνώριση λέξης, η αναγνώριση εικόνας και η μορφοσύνταξη. Ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί και οι υπόλοιπες λειτουργίες που μελετήσαμε έχουν σημαντικές συνάφειες με τις δεξιότητες της ανάγνωσης που είναι μέτριες.

3.2. Συζήτηση

Στο σημείο αυτό θα ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της μελέτης. Σύμφωνα με τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ανταποκρίθηκαν στις προσδοκώμενες υποθέσεις.

Εξαιρέση αποτελεί υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι γλωσσικές λειτουργίες έχουν υψηλότερες συνάφειες με την ανάγνωση συνολικά από τις συνάφειες που έχουν οι ψυχο-γνωστικές λειτουργίες με την ανάγνωση συνολικά.

3.3. Προτάσεις

Η διαπίστωση ότι οι γλωσσικές και οι ψυχο-γνωστικές δεξιότητες που μελετήσαμε αποτελούν παράγοντες άρρηκτα συνδεδεμένους με την αναγνωστική δεξιότητα δείχνει ότι οι γλωσσικές και οι ψυχο-γνωστικές αυτές δεξιότητες θα ήταν καλό να εκτιμώνται τόσο με την είσοδο των παιδιού στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε αυτή. Επισημαίνεται λοιπόν η αναγκαιότητα της ίδιας αντιμετώπισης και προσοχής όλων των γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών. Επιπλέον θα μπορούσαν να δημιουργηθούν διάφορα σταθμισμένα τεστ για τον έλεγχο αυτών των γλωσσικών και ψυχο-γνωστικών λειτουργιών αλλά και μια σειρά ασκήσεων για την βελτίωση του επιπέδου των παιδιών σε αυτές.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τις γλωσσικές και ψυχο-γνωστικές λειτουργίες. Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση με σαφέστερα τεστ που να αποκρίνονται καλύτερα στο ερευνητικό κομμάτι σχετικά με την ανάγνωση. Προτείνεται η συνέχιση της έρευνας με χορήγηση αναγνωστικών τεστ κάθε χρόνο έτσι ώστε να γίνεται σαφέστερη η πορεία των παιδιών των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων στην αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο καλό θα ήταν να λάβουμε υπόψιν μας την αδυναμία των σταθμισμένων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν (ΜεταΦων τεστ) το οποίο απευθύνεται σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες από αυτές που μελετήθηκαν, καθώς και στο Τεστ Α το οποίο δημιουργήθηκε το 2008.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Ελληνόγλωσση :

Αϊδίνης, Α., (2012). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μία ψυχολinguιστική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Ανδρέου, Γ., (2012). Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο

Βάμβουκας, Μ., (1997). Ο προφορικός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Αθήνα: Gutenberg, 172-190.

Βάμβουκας, Μ., (1999). Διδασκαλία και Μάθηση του γραπτού λόγου της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις.

Βάμβουκας, Μ., (2004). Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Εκδόσεις Καστανιώτη. 6.

Γιαννικοπούλου, Α. (1999). Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα. Ρόδος: (χ.ε). 7. Γιαννικοπούλου, Α. και ομάδα εργασίας. (1999). Ρόδος: (χ.ε). 8.

Καραντζής, Ι. Δ. (1998). Πειραματικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της μνήμης των παιδιών με 75 μαθησιακές αδυναμίες στην αριθμητική ή / και την ανάγνωση (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα.

Καρυώτης, Θ. (2003). Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης μαθητών από την Α' έως τη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Διδακτορική Διατριβή. (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης).

- Μάνιου – Βακάλη, Μ. (1995). Μάθηση – Μύηση – Λήθη, Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Εκδόσεις Γρηγόρης. -

Μούσιου-Μυλωνά, Ο., (2004). Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής : Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Σταμούλης Αντ.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. 19.

Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική Επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στη ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (επιμ.), Ανάλυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη, 152-189.

Παντελιάδου, Σ.,(2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Αθήνα: Πεδίο.

Παπούλια- Τζελέπη, Π., (2001). Ανάλυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα: Καστανιώτης.

- Πόρποδας, Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1. Η Διαδικασία της Μάθησης.

Πόρποδας, Κ. (1997). Δυσλεξία-Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: (χ.ε). 23.

Πόρποδας, Κ., (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα : αυτοέκδοση.

Πρωτόπαπας, Α., (2008). Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη. Στο Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επιμέλεια). Συζητήσεις για το λόγο. Θεσσαλονίκη: Συνάψεις / Κοινός Τόπος.

Τάφα, Ε. (2000). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση (6η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

Τάφα, Ε., (2011). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Τζιβινίκου, Σ., (2014). Μαθησιακές Δυσκολίες και γλώσσα : Εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Ανδρέου, Γ., (επιμέλεια) Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχολinguιστική προσέγγιση. Εκδόσεις Σ. Γιαχούδης & Σία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, M. , Foorman , B. , Lundberg, I. and Beeler , T. (1998). The Elusive Phoneme : Why Phonemic Awareness is So Important and How to Help Children Develop It. *American Educator* , spring – summer , 18-22.

Aidinis A. & Nunes T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.

Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.

Beck, I. L., & Mc Keown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In Barr R., Kamil M.L., Mosenthal P.B. & Pearson P.D. (eds), *Handbook of Reading Research*, 2 (pp.789-814). New York: Longman.

Crain – Thoreson, C. and Dale, P. (1992). Do early talkers become early readers? *Linguistic Precocity, Press School Language and Emergent Literacy*. *Developmental psychology*, 28,421-429.

Goswami, U. (2000). Phonological and Lexical Processing. In M. Kamil, p. Mosenthal, P. Pearson and R. Barr (eds), *Handbook of Reading Research*, Vol. III, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 251-267.

- Daneman , M. and Tardiff, T. (1987). Working memory and reading skill reexamined. In M. Coltheart (ed.), *Attention and performance XII*. New Jersey : Erlbaum, 491 – 508.

- Daneman , M. , Reading and Working Memory (1987). In J. Beech and A. Colley (Eds), Cognitive approaches to reading. Great Britain : John Wiley & Sons , 57 - 86.

Goodman,

Hagtvet, E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.

Harste, J., Woodward, V. and Byrke, C. (1984). *Language stories and literacy lesson*, Portsmouth: Heinemann.

International Dyslexia Association, (2002). Definition of Dyslexia. Διαθέσιμο διαδικτυακά στη διεύθυνση http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_of_Dyslexia.pdf

Irausquin, R. S., & de Gelder, B. (1997). Serial recall of poor readers in two presentation modalities: Combined effects of phonological similarity and word length. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 342–369.

Johnston, R. S., & Anderson, M. (1998). Memory span, naming speed, and memory strategies in poor and normal readers. *Memory*, 6, 143–163.

Lewis, A., Freebairnd, A. and Taylor, G. (2002). Correlates of spelling abilities in children with early speech sound disorders. *Reading and Writing*, 15, 389-407.

Mody, M. (2003). Phonological Basis in reading disability: a review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 21-39.

Porpodas, C. D. (1993). Phonetic short-term memory representation in children's reading of Greek. In R. M. Joshi, & C. K . Leong (Eds), *Reading Disabilities: Diagnosis and Component Processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. *Comprehension instruction: Research-based best practices* Smith, G.E., & Throne, S. (2007). Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms.

Protopappas, A., Mouzaki, G., Sideridis, A. & Simos, P. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation Between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165–197

Share, L., Jorm, F., McLean, R. and Matthew, R. (1984). Sources of Individual Differences in Reading Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Siegel, L. S., & Linder, B. A. (1984). Short-term memory processes in children with reading and arithmetic learning disabilities. *Developmental Psychology*, 20, 200–207.

Snow, C., Burns, S. and Griffin, P. (1998). *Privating reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.

Snow, C. (1999). Facilitating language development promotes literacy learning. In L. Eldering and P. M. Laseman (Eds), *Effective early education: cross-cultural perspectives*. New York: Falmer Press, 141-161.

Stein, J. (2001). The sensory basis of reading problems. *Developmental Neuropsychology*, 20, 509-534.

Steinbrink, C., & Klatt, M. (2008). Phonological working memory in German children with poor reading and spelling abilities. *Dyslexia*, 14, 271-290.

Studdert-Kennedy, M. and Mody, M. (1995). Auditory Temporal Perception Deficits in the Reading – Impaired: A Critical Review of The Evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 508-514.

Talcott, J., Witton, C., McLean, N., Handsen, P., Riss, A., Green, G. and Stein, J. (2000). Dynamic Sensory Sensitivity and Children's Word Decoding Skills. *Proceedings Of The National Academy of Sciences (USA)*, 97, 2952-2957.

The National Reading Panel, (2000). Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction, available from <https://www.nichd.nih.gov>

Tunmer, W. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In L. Rieben and C. A. Perfetti (eds), *Learning to Read: Basic Research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 105-119.

Widsor, J., Scott, C. and Street, C. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1322-1336.

Wright, B., Power, R. and Zecjer, S. (2000). Non linguistic perceptual deficits associating with reading and language disorders. *Current Opinion in Neurobiology*, 10, 482-486.