

Επίδραση της σειράς γέννησης των παιδιών, του μεγέθους της οικογένειας, της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονέων στη γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας εννέα ετών

Διαμάντω Ν. Φιλίππату, Δημήτριος Σ. Αλεξόπουλος,
Βασιλική Διαμαντή, Αγγελική Σηφάκη

1. Εισαγωγή

Προβληματική: Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για τη μελέτη θεμάτων που αφορούν την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών και κυρίως των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων τους. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί μεταξύ των άλλων στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των *παραπάνω ικανοτήτων* και ειδικότερα των κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι η σειρά γέννησης των παιδιών, το μέγεθος της οικογένειας, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων. Βεβαίως, υπάρχουν και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως είναι οι κοινωνικές συνθήκες, οι συμβάσεις, τα πρότυπα, τα στερεότυπα, ο ρόλος του δασκάλου κ.ο.κ., τα οποία δεν θα αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα. Παρακάτω ορίζονται οι έννοιες με τις οποίες θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία.

Εννοιολογικό πλαίσιο: Ο όρος «γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα» αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει, να κατανοεί και να μεταδίδει μια αναρίθμητη ποικιλία πληροφοριών, γραπτών και προφορικών, χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά σύμβολα με μια δομημένη μορφή που ακολουθεί ορισμένους γραμματικούς κανόνες. Η ανάπτυξη της γλωσσικής-αναγνωστικής ικανότητας συνεπάγεται τη γνώση των δομικών στοιχείων της γλώσσας, δηλαδή τη γνώση των γραφημάτων, της φωνολογίας, της μορφολογίας, της λέξης, της σύνταξης και της σημασιολογίας (Hartland, 1999· Πρόποδας, 2002). Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μια επιμέρους γλωσσική ικανότητα που αφορά την πρόσληψη και την κατανόηση του γραπτού λόγου και συνίσταται την ανάπτυξη δύο αλληλοεξαρτώμενων γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των γραπτών μηνυμάτων.

Εκτός από τη γνώση των δομικών στοιχείων της γλώσσας σε προφορικό

και γραπτό επίπεδο, σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων είναι και η νοητική ικανότητα του ατόμου.

Η έννοια της νοημοσύνης έχει οριστεί διαφορετικά από τους ειδικούς. Επικρατέστερος θεωρείται ο ορισμός του David Wechsler, ο οποίος ορίζει τη νοημοσύνη ως μια γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με βάση τους σκοπούς που θέτει, να σκέπτεται με λογικό τρόπο και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος που το περιστοιχίζει (Wechsler, 1991· Παρασκευόπουλος, 1994).

Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας: Στο πλαίσιο της μελέτης των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων, ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που απασχόλησαν τους ειδικούς είναι: «ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων στα παιδιά».

Τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούσαν αρχικά να ερμηνεύσουν την ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων του ατόμου, είχαν εμφανή την επίδραση διαφορετικών φιλοσοφικών τάσεων, όπως του εμπειρισμού και του ορθολογισμού. Οι κυρότερες, λοιπόν, θεωρητικές ερμηνείες για την ανάπτυξη της γλώσσας και της νοημοσύνης που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: α) Στις εμπειριοκρατικές θεωρίες, οι οποίες ερμηνεύουν τη μάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου προς το περιβάλλον στο οποίο ζει (Skinner, 1957). β) στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα και της βιολογικο-γνωστικής ωριμότητας στη μάθηση της γλώσσας (Chomsky, 1957· Lenneberg, 1967). Η γενίκευση και προέκταση των παραπάνω θεωριών είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση της ψυχολinguολογικής θεωρίας για την ερμηνεία της μάθησης της ανάγνωσης (Goodman, 1967· Smith, 1971), σύμφωνα με την οποία η μάθηση της ανάγνωσης (κατ' αναλογία προς τη μάθηση του προφορικού λόγου) θα πρέπει να κατακτάται σχεδόν φυσικά και αβίαστα μέσω της ολικής προσέγγισης και διδασκαλίας της ανάγνωσης, και γ) στις νεότερες γνωστικές θεωρίες, οι οποίες θεωρούν τη μάθηση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής) ως το αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί (Piaget, 1968· Πόροδας, 1996).

Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο η κληρονομικότητα και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Το «εύρος αντίδρασης» είναι ένας από τους όρους που καθιέρωσαν οι ειδικοί στην

προσπάθειά τους να εξηγήσουν πώς συνεισφέρουν οι βιολογικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες στην έκφραση των ατομικών διαφορών στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Σύμφωνα με την έννοια του «εύρους αντίδρασης», η κληρονομικότητα δεν θεωρείται ότι καθορίζει τον ακριβή τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ένας άνθρωπος, για παράδειγμα στο γλωσσικό ή νοητικό τομέα, αλλά του δίνει τη δυνατότητα να εκδηλώσει ένα εύρος πιθανών αντιδράσεων ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζει και τις γενικότερες γνωστικές του ικανότητες.

Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου προς το περιβάλλον, λίγες είναι οι έρεινες στον ελλαδικό χώρο με τις οποίες επιχειρήθηκε να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε ορισμένους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η σειρά γέννησης των παιδιών, το μέγεθος της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονιών, στην επίδοση μαθητών σε θέματα νοημοσύνης και γλώσσας, κυρίως ανάγνωσης (Αλεξόπουλος, 1997, 1998· Βάμβουκας, 1987· Βάμβουκας & Βασιλάκη, 1999· Παντελής, 1984). Στις παραπάνω έρευνες το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ορισμένες μορφές αναγνωστικής ικανότητας (π.χ. Βάμβουκας, 1987· Βάμβουκας & Βασιλάκη, 1999· Παντελής, 1984) ή νοητικής ικανότητας (Αλεξόπουλος, 1997, 1998). Στο διεθνή χώρο, σε σημαντικό αριθμό ερευνών έχει μελετηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, σειρά γέννησης, μέγεθος οικογένειας) και στην επίδοση παιδιών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η ανάγνωση και τα μαθηματικά (Calfée & Curley, 1995· Christian, Morrison & Bryant 1998· Oakland & Stern, 1989· Oakland & Wang, 1995· Stemmler & Peterser, 1996).

Το θέμα των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των μελετητών ήδη από τις απαρχές του προηγούμενου αιώνα. Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών φανερώνουν μια υπεροχή των κοριτσιών σε θέματα γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων σε αντίθεση με τα αγόρια που φαίνεται να υπερέχουν σε μαθηματικές ικανότητες και στην ικανότητα διάκρισης και προσανατολισμού στο χώρο (Βάμβουκας, 1987· Calfée & Curley, 1995· Κατή, 1990· Παπούλια-Τζελέπη & Σπινθουράκη, 1999· Παρασκευόπουλος, 1994· Πόροδας, 1996· Stemmler & Peterser, 1996· Τάφα, 1995). Τα κορίτσια δείχνουν υπεροχή στη γλωσσική ευφράδεια, την ταχύτητα της ανάγνωσης και στη χρήση των λέξεων, όχι όμως στην κατανόηση του λεξιλογίου, στη λεκτική πρωτοτυπία (δηλαδή στη χρήση νέων λέξεων) και στη συλλογιστική με γλωσσικό υλικό. Επιπλέον, σε αρκετές έρευνες το ποσοστό των αγοριών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες

είναι μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (Thomson, 1993). Αντίθετα, άλλοι ερευνητές καταλήγουν στην απουσία διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σχετικά με την επίδοσή τους σε γλωσσικά μαθήματα, όταν τα δείγματα δεν είναι τυχαία αλλά επιλέγονται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Lubs, Rabin, Feldman, Jallad, Kushch, Gross-Glenn, Duara & Elston, 1993· Fijalkow, 1999· Oakland & Stern, 1989). Στην προσπάθεια ανίχνευσης των αιτίων που οδηγούν στις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για αλληλεπίδραση πολιτιστικών και βιολογικών παραγόντων (Fijalkow, 1999). Συνεπώς, το φύλο πρέπει να εκληφθεί ως μια πολυσύνθετη μεταβλητή.

Ο ρόλος του επιπέδου εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονέων στη γλωσσική ανάπτυξη και τη γενικότερη γνωστική εξέλιξη, τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού έχει εξεταστεί εκτεταμένα και έχει ερμηνευθεί πολύπλευρα. Αρχιετοί ερευνητές έχουν βρει στατιστικάς σημαντική σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων και στη σχολική επίδοση των παιδιών (Αλεξόπουλος, 1997, 1998· Βάμβουκας, 1987· Bernstein, 1971· Christian et al., 1998· Oakland & Wang, 1995· Παντελής, 1984· Παπακωνσταντίνου, 1981· Steelman & Doby, 1983· Τζάνη, 2000). Η γλωσσική-αναγνωστική και νοητική ικανότητα των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονιών και κυρίως την εκπαίδευση της μητέρας (Αλεξόπουλος, 1998· Steelman & Doby, 1983).

Εκτός από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, και άλλα χαρακτηριστικά της δομής της οικογένειας (π.χ. μέγεθος οικογένειας, σειρά γέννησης παιδιών) μελετήθηκαν σε συνάρτηση με τη γλωσσική-αναγνωστική και νοητική ικανότητα των παιδιών. Σε σχέση με τη νοητική ικανότητα διατυπώθηκε η υπόθεση του «μοντέλου συρροής» (confluence model), σύμφωνα με το οποίο όσο αυξάνει το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης των παιδιών, τόσο μειώνεται ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών (Steelman & Mercy, 1983).

Από τα δεδομένα διαφόρων ερευνών προκύπτει ότι η σχέση μεταξύ μεγέθους οικογένειας, σειράς γέννησης και επίδοσης ποικίλλει. Ορισμένοι ερευνητές βρίσκουν στατιστικάς σημαντική συνάφεια μεταξύ της σειράς γέννησης και του δείκτη νοημοσύνης παιδιών ακόμα και μικρής ηλικίας (Boat, Cambell & Ramey, 1986) και μεταξύ της σειράς γέννησης και των γλωσσικών ικανοτήτων σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, όπως είναι τα παιδιά με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις σε γλωσσικά μαθήματα (Oakland & Stern, 1989).

Άλλοι ερευνητές βρίσκουν στατιστικάς σημαντική αθροιστική συνάφεια

μεταξύ του μεγέθους οικογένειας και της λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών, ενώ δεν βρίσκουν στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη σειρά γέννησης και στη νοητική ικανότητα των παιδιών (Steelman & Doby, 1983).

Σκοποθεσία της έρευνας: Στο πλαίσιο αυτό, γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου και διαφόρων κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι η σειρά γέννησης των παιδιών, το μέγεθος της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας στην πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών ηλικίας 8,03-9,04 ετών σε συγκεκριμένες επιμέρους γλωσσικές-αναγνωστικές ικανότητες.

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 89 μαθητές της Γ' Δημοτικού (52 αγόρια και 37 κορίτσια) τεσσάρων Δημοτικών σχολείων του Βόλου και της Πάτρας. Η χρονολογική ηλικία των μαθητών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας κυμαινόταν από 100 έως 111 μήνες (Μ.Ο. = 105,5). Η επιλογή των μαθητών αυτής της ηλικίας έγινε επειδή στην Γ' τάξη οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει, σε γενικές γραμμές, τις βασικές γνώσεις αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου, πράγμα απαραίτητο για τη συμμετοχή τους στις γλωσσικές-αναγνωστικές δοκιμασίες της παρούσας έρευνας. Τα σχολεία της έρευνας επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικά του χαμηλού και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των κατοίκων των δύο πόλεων. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική τους την ελληνική γλώσσα. Επιπροσθέτως, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η νοημοσύνη των μαθητών ήταν φυσιολογική, επειδή, όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων, ο μέσος όρος της νοημοσύνης τους, σύμφωνα με το Raven, ανερχόταν στην 50ή εκατοστιαία τιμή (βλ. πίνακα 1).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους από δύο ερευνήτριες. Χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες με τη σειρά που αναφέρονται:

(α) Το Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας. Χορηγήθηκε ομαδικά, σε όλη την τάξη ταυτόχρονα, με την επίβλεψη της ερευνήτριας και του δασκάλου.

(β) Το Τεστ Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρώων-Τύπων του Raven. Το

τεστ χορηγήθηκε ομαδικά, σε ομάδες των πέντε παιδιών με την επίβλεψη της ερευνήτριας.

(γ) Το Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας, (δ) το Τεστ Λεξιλογίου και (ε) έξι κλίμακες από το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα τεστ αυτά χορηγήθηκαν ατομικά.

Οι παραπάνω δοκιμασίες επιλέχθηκαν επειδή αφενός μεν αξιολογούσαν διαφορετικές εκδόσεις των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων των μεθόδων και αφετέρου επειδή ήταν οι μόνες σταθμισμένες δοκιμασίες εξ όσων, τουλάχιστον, γνωρίζαμε.

Στη συνέχεια ελήφθησαν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (μέγεθος οικογένειας, σειρά γέννησης, επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα μητέρας και πατέρα), τα οποία συμπληρώθηκαν από τους γονείς, αφού τους στάλθηκαν μέσω των παιδιών τα σχετικά φυλλάδια. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων κωδικοποιήθηκε με βάση μια εξάβαθμη κλίμακα επειδή, σε γενικές γραμμές, αντιστοιχεί στο επίπεδο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1=αγράμματος, 2=μερικά χρόνια στο Δημοτικό, 3=απόφοιτος Δημοτικού, 4=απόφοιτος Γυμνασίου, 5=απόφοιτος Λυκείου, 6=απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ/Τεχνικής Ανωτέρας Σχολής). Το επαγγελματικό τους επίπεδο προσδιορίστηκε με βάση μια επτάβαθμη κλίμακα (1=οικιακά, 2=ανεξιδίευστος εργάτης, 3=ειδικευμένος εργάτης, 4=επαγγελματίας-βιοτέχνης, 5=μισθωτός, 6=ελεύθερος επαγγελματίας, 7=εισοδηματίας).

Δοκιμασίες

(α) *Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας* (Τάφα, 1995): Το τεστ αυτό αποτελείται από 42 προτάσεις στις οποίες λείπει μια λέξη. Οι μαθητές, αφού διαβάσουν την πρόταση, καλούνται να επιλέξουν τη σωστή εννοιολογικά λέξη από ένα σύνολο 4 λέξεων. Αυτό το τεστ χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης, τη γνώση συντακτικών κανόνων και τη γνώση του λεξιλογίου. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι .94 και η εγκυρότητα κυμαίνεται από .26 έως 1.00.

(β) *Τεστ Έγχρωμων Προσοδευτικών Μητρών-Τύπων του Raven* (Raven, 1956): Αποτελείται από 36 μήτρες-τύπους αυξανόμενης δυσκολίας από τις οποίες λείπει ένα κομμάτι. Το τεστ αυτό μετρά την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί αναλογικές συγκρίσεις και να οργανώνει τις αντιλήψεις του χώρου σε λειτουργικά σύνολα. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν το σωστό κομμάτι από 6 διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές. Ο δείκτης αξιοπιστίας κυμαίνεται από .60 έως .80.

(γ) *Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας*: Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε από τους ερευνητές για τις ανάγκες της έρευνας. Αποτελείται από 80 αυξανόμενης δυσκολίας λέξεις, οι οποίες επιλέχθηκαν από τις λέξεις της καρτέλας των τάξεων: Α', Β', Γ' και ΣΤ' Δημοτικού του μαθήματος «Η Γλώσσα μου», καθώς και από 12 τυχαία κείμενα της Γ' και 12 τυχαία κείμενα της ΣΤ' Δημοτικού και από τα 4 τεύχη των βιβλίων «Η Γλώσσα μου». Η επιλογή των 80 λέξεων έγινε με βάση τα αποτελέσματα μιας προκαταρκτικής έρευνας σε 15 μαθητές (5 χαμηλής, 5 μέσης και 5 υψηλής αναγνωστικής ικανότητας), καθώς και τη γνώμη 5 έμπειρων δασκάλων της Γ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας υπέδειξαν τις λέξεις χαμηλής, μέσης και υψηλής συχνότητας που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό τεστ. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν φωναχτά τις λέξεις αυτές. Το τεστ χορηγήθηκε ατομικά. Το τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική συνάφεια με το τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (Τάφα, 1995) ($r=.62$), το οποίο μετρά παρεμφερείς ικανότητες. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένα δείκτη εγκυρότητας του τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας που κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα. Το τεστ παρατίθεται στο παράρτημα.

(δ) *Τεστ Λεξιλογίου*: Το τεστ αυτό κατασκευάστηκε από τους ερευνητές για τις ανάγκες της έρευνας. Αποτελείται από 40 λέξεις (13 υψηλής, 13 μέσης και 14 χαμηλής συχνότητας), οι οποίες επιλέχθηκαν τυχαία από τις λέξεις της καρτέλας των τάξεων: Α, Β, Γ' Δημοτικού του μαθήματος «Η Γλώσσα μου» καθώς και από 12 τυχαία κείμενα της Γ' Δημοτικού και από τα 4 τεύχη των βιβλίων «Η Γλώσσα μου». Στο τεστ αυτό οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν την έννοια των λέξεων ορίζοντάς τις ή δίνοντας παραδείγματα. Το τεστ χορηγήθηκε ατομικά. Το τεστ Λεξιλογίου παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική συνάφεια με το τεστ Γλωσσικών Αναλογιών του Αθηνά Τεστ ($r=.52$), το οποίο μετρά παρεμφερείς ικανότητες. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένα δείκτη εγκυρότητας του τεστ Λεξιλογίου που κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του τεστ αυτού είναι .88. Το τεστ παρατίθεται στο παράρτημα.

(ε) *Από το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών* (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999) χορηγήθηκαν έξι κλίμακες, αυτές που μετρούν τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, δηλαδή, (1) οι Γλωσσικές Αναλογίες, (2) η Ολοκλήρωση Προτάσεων, (3) η Ολοκλήρωση Λέξεων, (4) η Διάκριση Γραφημάτων, (5) η Διάκριση Φθόγγων και (6) η Σύνθεση Φθόγγων. Και οι έξι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ατομικά. Δυστυχώς, δεν αναφέρονται δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τεστ αυτού στο εγχειρίδιο.

3. Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών για τους μαθητές και τις μαθήτριες χωριστά, το t-τεστ και τα όρια εμπιστοσύνης.

Παρατηρούμε ότι μόνο στην Ολοκλήρωση Λέξεων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών, δηλαδή οι μαθητές υπερέχουν των μαθητριών [$t(87) = 2.07, p < .05$ με κατώτερο όριο εμπιστοσύνης .07 και ανώτερο όριο εμπιστοσύνης 3.57].

Πίνακας 1

Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των εξαρτημένων μεταβλητών για μαθητές και μαθήτριες χωριστά, t-test και όρια εμπιστοσύνης

Εξα/μένες Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια		Β.Ε.	t-test	95% Ο.Ε.	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			Κατ/πο	Ανστ/πο
Αναγν/κή Ικανότητα	30.15	8.37	29.59	8.20	87	.31	-2.99	4.11
Αναγν/κή Ακρίβεια	57	14.13	54.57	13.16	87	.82	-3.44	8.30
Λεξιλόγιο	63.71	9.24	60.97	12.63	87	1.18	-1.87	7.34
Γλωσσικές Αναλογίες	19.60	3.96	18.08	6.06	87	1.43	-.60	3.63
Ολοκλ/ση Προτάσεων	24.46	3.53	23.89	4.71	87	.65	-1.17	2.31
Ολοκλ/ση Λέξεων	22.31	3.77	20.49	4.49	87	2.07*	.75	3.57
Διάκριση Γραφ/των	23.56	6.26	23.78	5.88	87	-.17	-2.84	2.38
Διάκριση Φθόγγων	27.23	3.24	26.08	3.43	87	1.61	-.27	2.57
Σύνθεση Φθόγγων	22.33	5.98	20.78	6.68	87	.26	-1.14	4.23
Raven C.P.M.	22.33	6.13	21.73	7.95	87	.40	-2.37	3.56

* $p < .05$.

Σημείωση 1: Ο.Ε. = Όριο Εμπιστοσύνης.

Σημείωση 2: Η δοκιμασία 1 είναι το Τεστ Ανίχνευσης Ανάγνωστακής Ικανότητας (Τάφα, 1995). Οι δοκιμασίες με αριθμό 4,5,6,7,8, και 9 προέρχονται από το Αθηνά Τεστ.

Αρχικώς, συσχετίστηκαν όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές και βρέθηκε ότι υπήρχε υψηλή συνάφεια μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να γίνει παραγοντική ανάλυση. Πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τις δέκα εξαρτημένες μεταβλητές (αναγνωστική ικανότητα, αναγνωστική ακρίβεια, λεξιλόγιο, γλωσσικές αναλογίες, ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων, διάκριση γραφημάτων, διάκριση φθόγγων, σύνθεση φθόγγων και Raven C.P.M) και εξήχθη ένας παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 47% της διακύμανσης. Οι φορτίσεις στον παράγοντα κυμαίνονται από .41 έως .84. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να ονομαστεί «γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα», επειδή οι δέκα μεταβλητές που συνιστούν τον παράγοντα αφορούν ικανότητες του προφορικού λόγου (ολοκλήρωση προτάσεων, ολοκλήρωση λέξεων, διάκριση φθόγγων και σύνθεση φθόγγων), του γραπτού λόγου (διάκριση γραφημάτων, αναγνωστική ικανότητα και αναγνωστική ακρίβεια) και νοητικές ικανότητες (γλωσσικές αναλογίες, λεξιλόγιο και Raven) που σχετίζονται άμεσα με τη γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα (Πόρποδας, 2002).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με τη μέθοδο ENTER. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι φορτίσεις όλων των μεταβλητών γλωσσικής-αναγνωστικής ικανότητας, που ελήφθησαν ως μία, και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, η σειρά γέννησης των παιδιών, το μέγεθος της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας και το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με τις ανεξάρτητες και την εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 2

Πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση με τη μέθοδο ENTER μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της μεταβλητής «γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα», όπως εκφράζεται από τις φορτίσεις του παράγοντα

Μεταβλητές	95 % Ο. Ε.				
	B	SE. B	β	Κατ/ρο	Ανστ/ρο
Φύλο	-.11	.21	-.01	-.52	.30
Σειρά Γέν/σης	-.09	.19	-.09	-.47	.29
Εκπ/ση πατέρα	.06	.11	.09	-.15	.27
Εκπ/ση μητέρας	.13	.12	.20	-.11	.37
Επάγγελμα πατέρα	.05	.09	.07	-.13	.24
Επάγγελμα μητέρας	.09	.07	.15	-.05	.27
Μέγεθος οικογένειας	.01	.14	.02	-.27	.30

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, καμία ανεξάρτητη μεταβλητή από μόνη της δεν προέβλεψε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό την εξαρτημένη μεταβλητή. Όλες όμως μαζί προέβλεψαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό την εξαρτημένη μεταβλητή $R=.46$, $R^2=.21$ [$F(7,81)=3.04$], $p=.007$.

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου και ορισμένων κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι η σειρά γέννησης των παιδιών, το μέγεθος της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας στην ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων μαθητών της Γ' Δημοτικού.

Η παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με τις δέκα εξαρτημένες μεταβλητές (το λεξιλόγιο, οι γλωσσικές αναλογίες, η ολοκλήρωση προτάσεων, η ολοκλήρωση λέξεων, η αναγνωστική ικανότητα, η αναγνωστική ακρίβεια, η διάκριση και σύνθεση φθόγγων, η διάκριση γραφημάτων και το τεστ έγχρωμων προσοδευτικών μητρών του Raven) αποκάλυψε έναν παράγοντα ο οποίος ονομάστηκε «γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα». Οι φορτίσεις και των δέκα μεταβλητών ήταν πάνω από .40, πράγμα που ετέθη ως απαραίτητη προϋπόθεση για να συμπεριληφθούν οι μεταβλητές στον παράγοντα, επειδή οι μεταβλητές ήταν σταθμισμένες δοκιμασίες (τεστ) και πληρούσαν τα κριτήρια των κλιμακικών μέτρησης ίσων διαστημάτων. Οι υψηλές φορτίσεις των δέκα μεταβλητών στον παράγοντα αποκαλύπτουν και επαληθεύουν την άποψη ότι η γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα προϋποθέτει τη γενική νοητική ικανότητα και υποδηλώνει τις ικανότητες της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της κατανόησης (Gough & Tunmer, 1986· Πόρποδας, 2002).

Ως προς την πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών στη γλωσσική-αναγνωστική ικανότητα από τους συγκεκριμένους κοινωνικούς παράγοντες διαπιστώθηκε ότι αυτοί προβλέπουν το 46% της εν λόγω επίδοσης των μαθητών. Οι παραπάνω επιμέρους γλωσσικές-αναγνωστικές ικανότητες αντανακλούν το ευρύτερο οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, τις γενικότερες γνωστικές του ικανότητες και τη γενική νοητική του ικανότητα. Το οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού καθορίζεται κυρίως από το επίπεδο εκπαίδευσης και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο διευρυμένο γλωσσικό κώδικα χρησιμοποιούν (υψηλή εκφραστική ικανότητα, πλούσιο λεξιλόγιο, υψηλότερο επίπεδο σκέ-

ψης) στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους και τόση μεγαλύτερη έμφαση δίνουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών και αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα του Αλεξόπουλου (1998), του Βάμβουκα (1987) και των Steelman και Dohy (1983), καθώς και με τα δεδομένα που παρουσιάζουν η Τζάνη (2000) και ο Παπακωνσταντίνου (1981), οι οποίοι επισημαίνουν τον κεντρικό ρόλο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα, εκτός από το επίπεδο εκπαίδευσης και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, και άλλα χαρακτηριστικά της δομής της οικογένειας (π.χ. μέγεθος οικογένειας, σειρά γέννησης παιδιών) και το φύλο των μαθητών φάνηκαν να σχετίζονται άμεσα, σε συνδυασμό όμως με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, με την ανάπτυξη των γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών του δείγματος. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστήριξαν ότι στις επιδράσεις του μεγέθους της οικογένειας και της σειράς γέννησης εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, που αναφέρονται στην κοινωνική θέση της οικογένειας και στην κατάσταση της, όπως είναι η εθνικότητα των γονέων, το διαζύγιο των γονέων και ο θάνατος ενός από τους γονείς (Steelman & Mercy, 1983). Στην παρούσα έρευνα δεν διερευνήθηκε η επίδραση της κατάστασης της οικογένειας, όπως η εθνικότητα, το διαζύγιο των γονέων και ο θάνατος ενός από τους γονείς.

Σχετικά με τις διαφορές φύλου στην επίδοση, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική υπεροχή των αγοριών στη δοκιμασία της Ολοκλήρωσης των Λέξεων. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί τη φωνολογική συνειδητότητα των λέξεων. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών που υποστηρίζουν την υπεροχή των κοριτσιών στις γλωσσικές ικανότητες (Βάμβουκας, 1987· Calfee & Curley, 1995· Κατή, 1990· Παπούλια-Τζελέπη & Σπινθουράκη, 1999· Πόρποδας, 1996· Stemmler & Peterser, 1996). Η υπεροχή των αγοριών στην παρούσα έρευνα ενδεχομένως να οφείλεται στο συγκεκριμένο δείγμα.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων σε συνδυασμό με το μέγεθος της οικογένειας και τη σειρά γέννησης των παιδιών επιδρούν στην ανάπτυξη επιμέρους γλωσσικών-αναγνωστικών ικανοτήτων (λεξιλόγιο, συλλογιστική ικανότητα, αναγνωστική ικανότητα) σε μαθητές ηλικίας 8,03–9,04 ετών. Οι γλωσσικές-αναγνωστικές ικανότητες αποτελούν βασικό παράγοντα σχολικής μάθησης και από αυτές εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η επί-

δοξη του μαθητή. Συνεπώς, αν γνωρίζουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ικανότητες αυτές, μπορούμε, παρεμβαίνοντας, να τις ενδυναμώσουμε στην πράξη.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν, εξαιτίας των περιορισμών που έχει η παρούσα έρευνα (π.χ. σχετικά μικρό δείγμα και κόπωση μαθητών εξαιτίας της χορήγησης των δοκιμασιών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος). Παρά τούτα όμως, στην έρευνα αυτή επισημαίνεται ότι λόγω κοινωνικών συνθηκών (π.χ. κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο οικογένειας κ.λπ.), όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις ίδιες γλωσσικές και γνωστικές δυνατότητες ώστε να μπορούν να επεξεργαστούν στον ίδιο βαθμό τις πληροφορίες και τις γνώσεις που παίρνουν από το σχολείο. Αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό όταν αξιολογούνται οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών προκειμένου να διακρίνονται οι δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές τόσο στη γλώσσα όσο και σε άλλα μαθήματα λόγω φτωχού γλωσσικού οικογενειακού περιβάλλοντος από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν άλλοι μαθητές λόγω εγγενών προβλημάτων. Επιπροσθέτως, η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη και κατά τη διδασκαλία, για να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει περισσότερα κίνητρα μάθησης στους μαθητές που τυχόν προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και να αντισταθμίσει τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα από τη διδασκαλία στην τάξη.

5. Παράρτημα

(α) Τεστ Αναγνωστικής Ακρίβειας

Γη	Φως	Χθες	Γεια
Ποιος	Κάβος	Βήχας	Άκρη
Μπογιά	Σπάγκος	Μπλούζα	Λαμπρή
Φράχτης	Γλάστρα	Σκουντό	Γκρίζος
Ζούγκλα	Στιφτή	Θαύμα	Ναύτης
Αυλή	Κλαίω	Δείχτης	Άδεια
Γεύση	Γλείφω	Βομβάη	Έλκηθρο
Βραδιά	Στροφή	Τσίρνο	Μπροστά
Άβγαλτος	Έλλειψη	Άγνωστος	Εκστρατεία
Ρεμβάζω	Πρόσκληση	Συντροφιά	Σφράγισμα
Ελευθερία	Ευγενικός	Τσιμέντο	Μόδιωτρος
Άνθρακας	Καφετζής	Κάτασπρος	Ύφανση
Αγκίστρι	Αίσθηση	Εύγλωττος	Έκπληξη
Τσαγκάρης	Σφυρίχτρα	Θησαυρός	Ανδρείος
Αργαλειός	Στραγγίζω	Μαΐστρος	Εμπνέω
Αγναντεύω	Δρασκελώντας	Ρευματισμός	Ξεπροβόδιμα
Πλακόστρωτο	Αντρεωμένος	Εποποιία	Κομφοντιμένος
Παντρεύομαι	Βιγλίζω	Πρόσχαρη	Ακατάπαυστος
Ευγνωμονώ	Στοιχειωμένο	Αμπελουργός	Αστροφεγγιά
Συναθροίζομαι	Καστροπολεμίτης	Θριαμβευτικός	Αντικαποτρίζω

(β) Τεστ Λεξιλογίου

Λέξη	Απάντηση	Βαθμός
Γριά		
Κήπος		
Όπλο		
Χρόνος		
Έλληνες		
Θάλασσα		
Φάνοι		
Κονηρός		
Βρίσχω		
Καστελάνος		
Κεφάλι		
Δίνω		
Φατιά		
Σύντροφος		
Ουρανός		
Ουρά		
Τοίχος		
Γη		
Βέβαιος		
Στομα		
Εκκλησία		
Πάλευω		
Φακί		
Απομιμώ		
Ελιά		
Τύχη		
Ενώνω		
Απαντώ		
Γλάστρα		
Αγχιώ		
Αγώνισμα		
Αργία		
Βλάπτω		
Αποθήκη		
Κοτέτο		
Προσβέστης		
Κάλοσατο		
Αφρός		
Τραγουδά		
Ευγνωμονώ		

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1997). «Επάγγελμα γονέων και δείκτης νοημοσύνης των παιδιών τους», στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμογιάννη και Β. Μεσσίνη (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανερωπαϊκού Συνεδρίου Ψυχολογίας με θέμα: «Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα»* (σσ. 181-187). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1998). «Βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων και δείκτης νοημοσύνης των παιδιών τους», *Νέα Παιδεία*, 86, 81-92.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1987). «Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών 9-12 ετών», *Γλώσσα*, 13, 40-52.
- Βάμβουκας, Μ. Ι., & Βασιλάκη, Ε. (1999). «Η ελλιπής κατάρτιση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαριθμητισμού», στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: «Σχολική Απαιχνία και κοινωνικός αποκλεισμός»* (σσ. 77-98). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. St. Albans: Paladin.
- Boat, B.W., Cambell, F.A., & Ramey, C.T. (1986). "Preventive education and birth-order as co-determinants of I.Q. in disadvantaged 5-year-olds", *Child Care, Health and Development*, 12(1), 25-36.
- Calfee, B.C., & Curley, B.G. (1995). "Intellective and Personality factors in literacy", στο D.H. Saklofsky & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 143-157). New York: Plenum Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague, Holland: Mouton.
- Christian, K., Morrison, F.J., & Bryant, P.B. (1998). "Predicting Kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education and family literacy environment", *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Fijalkow, J. (1999). *Καλοί Αναγνώστες. Γιατί;* (Επιμ. Σπ. Τάνταρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, K.S. (1967). "Reading: A psycholinguistic guessing game", *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Gough, P.B., & Tunmer, W. E. (1986). "Decoding, reading and reading disability", *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hartland, J. (1999). *Γλώσσα και Σκέψη*. (Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευελείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και φίλο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lenneberg, E. H. (1967). "A biological perspective of language", στο E. H. Lenneberg (Ed.), *New directions in the study of language* (pp. 65-88). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lubs, H.A., Rabin, M., Feldman, E., Jallad, B.J., Kushch, A., Gross-Glenn, K., Duara, R., & Elston, R.C. (1993). "Familial Dyslexia: Genetic and medical findings in eleven three generation families", *Annals of Dyslexia*, 43, 44-60.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Oakland, T., & Stern, W. (1989). "Variables associated with reading and math achievement among a heterogeneous group of students", *Journal of School Psychology*, 27, 127-140.
- Oakland, T. & Wang, F.F. (1995). "Qualities related to intelligence among Chinese children
- Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36/2003

- between ages 4 to 6", *School Psychology International*, 16(1), 59-65.
- Παντέλης, Σ. (1984). «Γλώσσα και ικανότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών», *Γλώσσα*, 4, 49-58.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., & Σπανθουράκη, Ι. Α. (1999). «Οι ρίζες της σχολικής αποτυχίας στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης», στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλεός (Επιμ.), *Πρακτικά του II' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: «Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός»* (σσ. 41-58). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Λύζι, Α., Γιαννίτσας, Ν. (1999). *ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Ανσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.
- Piaget, J. (1968). "Language and thought from the genetic point of view", στο J. Piaget (Ed.), *Six psychological studies*. London: University London Press.
- Πόρποδας, Κ. Α. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία*. Τόμος 2: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. *Αίσθη Προβλημάτων*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανίχνευση*. Πάτρα.
- Raven, C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices, Sets A, Ab, B*. Darnfries: The Orichton Royal.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. N.York: Appleton.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*.
- Steelman, L. C., & Doby, J. T. (1983). "Family size and birth order as factors of the I.Q. performance of black and white children", *Sociology of Education*, 56(2), 101-109.
- Steelman, L. C., & Mercy, J. A. (1983). "Sex differences in the impact of the number of older and younger siblings in I.Q. performances", *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 157-162.
- Stemmler, M., & Peterser, A.C. (1996). "Sex differences in behaviour and development", στο E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 184-187). Exeter: Pergamon.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomson, M. (1993³). *Developmental Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Τζάνη, Μ. (2000³). *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και νοοτύπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Wechsler, D. (1991). *WISC III: Manual*. San Antonio: The Psychological Co-orperation.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the influence of social factors on literacy of 9 years-old primary school children. The independent variables were: sex, education of father and mother, profession of mother and father, family size and birth order. The sample of the study consisted of 89 primary school pupils aged from 8.03 to 9.04 years old, from four schools

of Volos and Patras. Assessment instruments included a reading comprehension test, a reading accuracy test, a vocabulary test, Raven – CPM test and six subtests of literacy skills derived from the Athena Test (Sentence completion, Word Completion, Sound Synthesis, Sound Discrimination, Letter Discrimination and Verbal Analogics). Factor Analysis of the ten dependent variables revealed one factor called “language-reading ability”. Multiple Regression Analysis indicated that the independent variables predicted pupils’ attainments on “language-reading ability” ($p=.007$). Limitations and implications of the study are critically discussed.

Διαμάντω Ν. Φιλιππάτου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.

Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος,

e-mail: filippatou@yahoo.com, τηλ. 210 6001395

Δημήτριος Σ. Αλεξόπουλος

Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Τομέας Ψυχολογίας, 26500 Πάτρα

e-mail: dalexopl@ath.forthnet.gr, τηλ. 210 7232503

Βασιλική Διαμαντή

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.

Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος

e-mail: filippatou@yahoo.com, τηλ. 210 6001395

Αγγελική Σηφάκη

Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Τομέας Ψυχολογίας, 26500 Πάτρα

e-mail: dalexopl@ath.forthnet.gr, τηλ. 210 7232503