



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η προσέγγιση «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»
ως μέσο για την πρόληψη δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού
λόγου. Ο ρόλος της πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο για την
ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού**

Αικατερίνη Κορακάκη
Διδακτορική Διατριβή

Ρέθυμνο 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η προσέγγιση «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»
ως μέσο για την πρόληψη δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού
λόγου. Ο ρόλος της πρώιμης παρέμβασης στο νηπιαγωγείο για την
ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού**

Αικατερίνη Κορακάκη

Διδακτορική Διατριβή

Μέλη τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Επιβλέπων: Γεώργιος Μανωλίτσης

Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλη: Ευφημία Τάφα

Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Βασίλειος Οικονομίδης

Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο 2022

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διατριβή συνιστά το επισφράγισμα ενός μακροχρόνιου ταξιδιού στα μονοπάτια της έρευνας και της θεωρίας στο πεδίο της Προσχολικής Παιδαγωγικής και των Μαθησιακών Δυσκολιών με ιδιαίτερη εστίαση στην έγκαιρη πρόληψη εμφάνισης δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το ταξίδι αυτό για λόγους επαγγελματικούς, προσωπικούς και οικογενειακούς ήταν πολυετές και δύσκολο, αλλά γεμάτο γνώση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η διδακτική μου εμπειρία σε δημόσια νηπιαγωγεία και η εργασία μου στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ως ειδική παιδαγωγός ενίσχυσε το ενδιαφέρον μου για την αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης και τόνισε τη σπουδαιότητα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στην προσχολική εκπαίδευση.

Καθώς η μελέτη αυτή οδεύει προς το τέλος της, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς τους ανθρώπους εκείνους που στάθηκαν συνοδοιπόροι σε όλη αυτή μου την προσπάθεια.

Ιδιαίτερα, επιθυμώ να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς τον επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής κ. **Γεώργιο Μανωλίτση**, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για το υψηλό επίπεδο συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Το επιστημονικό του κύρος, η εμπειρία του, οι συμβουλές καθώς και η συνεχής και άριστη καθοδήγησή του στάθηκαν ανεκτίμητα εφόδια σε όλες τις φάσεις της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Τον ευχαριστώ διπλά, καθώς ο ρόλος του δεν περιορίστηκε μόνο στα θέματα της επίβλεψης και της εποπτείας μιας διατριβής αλλά ήταν ο άνθρωπος που η υπομονή του και η συμπαράστασή του αποτέλεσαν ένα επιπλέον κίνητρο για να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Οφείλω, ομοίως, θερμές ευχαριστίες στην κ. **Ευφημία Τάφα**, Ομότιμη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης της οποίας η επιστημονική κατάρτιση και η αγάπη για τις

Επιστήμες της Αγωγής αποτέλεσαν το έναυσμα για τις ερευνητικές μου αναζητήσεις από τις προπτυχιακές και τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Οι καίριες και εύστοχες παρατηρήσεις της, καθώς και οι συγκροτημένες απόψεις και παρεμβάσεις της κατά τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Στον κ. **Βασίλειο Οικονομίδη**, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, οφείλω, επίσης, ευχαριστίες για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγησή του, κυρίως σε ζητήματα λόγου και διάρθρωσης της επιστημονικής μου εργασίας. Η βοήθειά του δεν περιορίζεται μόνο κατά την εκπόνηση της διατριβής, αλλά καλύπτει ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα, το οποίο ξεκινά από την έναρξη των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εγκάρδιες ευχαριστίες απευθύνω, επίσης, σε όλους του Καθηγητές μου καθ' όλα τα έτη των σπουδών μου, προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και μετεκπαίδευσης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ. **Μαρία Κυπριωτάκη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και την κ. **Ελισάβετ Χλαπάνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια για τη βοήθεια που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια της διετούς Ειδικής Μετεκπαίδευσής μου στις Επιστήμες της Αγωγής.

Οφείλω, ακόμα, να ευχαριστήσω όλες τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους των σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Ιδιαίτερα, όμως, οφείλω να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας, καθώς χωρίς τη συνεργασία τους δεν θα ολοκληρωνόταν η παρούσα διατριβή.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τη φίλη μου κ. Μαργαρίτα Απότσου για τη φιλολογική επιμέλεια της παρούσας εργασίας καθώς και τη φίλη μου κ. Κατερίνα Μαυροματάκη για τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αγάπη, την υποστήριξη και την ανοχή τους όλα αυτά τα χρόνια. Στο σύζυγό μου Γιάννη, στο γιο μου Γιώργο και στη μητέρα μου αφιερώνεται αυτή η διατριβή, γιατί χωρίς τη συμπαράστασή τους δεν θα τα είχα καταφέρει.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τον ρόλο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ», στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα στοχεύει να διερευνήσει τον βαθμό επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ ως προς τη μορφή (διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας και σε εξατομικευμένο επίπεδο) και το περιεχόμενό της (διδακτική παρέμβαση «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα») βραχυπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), μεσοπρόθεσμα (στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη) και μακροπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη) σε δεξιότητες γραμματισμού, μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν πενήντα οκτώ (58) παιδιά προσχολικής ηλικίας 5;1 έως 6;1 ετών. Στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν τριάντα τέσσερα (34) παιδιά, τα οποία παρουσίασαν χαμηλή επίδοση (κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο) τουλάχιστον σε τέσσερις από επτά σταθμισμένες δοκιμασίες αναδυόμενου γραμματισμού που τους χορηγήθηκαν, αλλά με τυπική επίδοση στη μη λεκτική νοημοσύνη. Στην ομάδα ελέγχου εντάχθηκαν είκοσι τέσσερα (24) παιδιά, τα οποία παρουσίασαν τυπικές αλλά όχι υψηλές επιδόσεις στις αντίστοιχες δοκιμασίες αναδυόμενου γραμματισμού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων, λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου) των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Μάλιστα, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στο τέλος του νηπιαγωγείου όχι μόνο έφτασαν αλλά και ξεπέρασαν τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Ωστόσο, η βελτίωση στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά ούτε ανάλογα με τη μορφή ούτε ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν οι πειραματικές ομάδες. Επίσης, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου

γραμματισμού, διατήρησε τον βαθμό επίδρασής της μεσοπρόθεσμα, πέντε μήνες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Επιπλέον, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ διατήρησε την επίδρασή της μακροπρόθεσμα στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην ευχέρεια και στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης. Μόνο ως προς το κριτήριο της ορθογραφίας λέξεων βρέθηκε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Τέλος, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν άσκησε σημαντικά διαφορετική επίδραση ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη (κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, δεκτικό λεξιλόγιο, εκφραστικό λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, γνώση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων) όσο και σε δεξιότητες γραπτού λόγου στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμεύσουν για τον έγκυρο εντοπισμό παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και να συμβάλλουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Λέξεις κλειδιά: Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ, δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση, ευχέρεια, ορθογραφημένη γραφή

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the role of early intervention "Response to Intervention-RtI", in enhancing the emerging literacy skills of kindergarten children at-risk for learning difficulties. In particular, it aims to investigate the degree of impact of RtI intervention in terms of form (teaching intervention at small group level and at individual level) and its content (teaching intervention "from inside to outside" and "from outside to inside") in the short term (at the end of kindergarten), in the mid term (at the beginning of the first grade of primary school) and in the long term (at the end of the first grade of primary school) in literacy skills, after the control of endogenous and exogenous factors. Participants in the study were 58 kindergarten children aged 5;1 to 6;1 years old. The experimental group consisted of 34 children who performed poorly (below the 25th percentile) in at least four of the seven weighted literacy tests given to them, but with a typical non-verbal intelligence performance. The control group included 24 children, who showed typical but not high performance in the respective literacy tests.

The results of the present study showed that the intervention of RtI contributes significantly to the enhancement of emerging literacy skills (phonological awareness, literacy, vocabulary, concepts about print) of kindergarten children, who belong to at-risk group for learning difficulties. In fact, the performance of the experimental group at the end of the kindergarten school not only reached but also exceeded the performance of the control group in the criterion of distinguishing initial phoneme, receptive vocabulary, expressive vocabulary and the concepts about print. However, the improvement in emerging literacy skills at the end of the kindergarten did not differ statistically significantly either in the form or in the content of the teaching intervention received by the experimental groups. Also, the RtI intervention for the enhancement of emerging literacy skills, maintained its degree of impact in the mid term, five months after the completion of the teaching intervention, at the beginning of the first-grade class in emerging literacy skills. In addition, RtI intervention maintained its long-term impact at the end of the first-grade primary school on reading decoding, comprehension, fluency and phonological awareness criteria. Only in terms of the word spelling criterion was it found that the average performance of the children in the control group was statistically significantly higher than the corresponding average

performance of the children in the experimental group. Finally, RtI did not have a significantly different effect depending on the form and content of the teaching intervention on emerging literacy skills at the beginning of the first-grade class (criteria of phonological awareness, receptive vocabulary, expressive vocabulary, concepts about print, uppercase letters, lowercase letters, rapid automatic naming) as well as writing skills at the beginning and end of the first grade of primary school.

The findings of the present study can be used to identify reliably at-risk children for learning difficulties and to contribute to the design of early teaching intervention programs in kindergarten children belonging to at-risk group for learning difficulties.

Keywords: Response to Intervention-RtI, emergent literacy skills, kindergarten children at risk, reading decoding, comprehension, fluency, spelling

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελ.

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Πίνακας 6.1: | Παράθεση των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ως προς το στάδιο χορήγησής τους | 145 |
| Πίνακας 7.1.1: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των συμμετεχόντων της Π.Ο. και της Ο.Ε. στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού στις αρχές του σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο, πριν τη διδακτική παρέμβαση | 185 |
| Πίνακας 7.1.2: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή της ηλικίας, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της συμπεριφοράς και της μνήμης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου | 187 |
| Πίνακας 7.1.3: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των αγοριών και των κοριτσιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου | 188 |
| Πίνακας 7.1.4: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς τον τύπο νηπιαγωγείου φοίτησης | 189 |
| Πίνακας 7.1.5: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς τη φοίτησή τους ως προνήπια στο νηπιαγωγείο | 189 |
| Πίνακας 7.1.6: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας | 190 |
| Πίνακας 7.1.7: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα | 190 |
| Πίνακας 7.1.8: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας | 191 |
| Πίνακας 7.1.9: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα | 191 |
| Πίνακας 7.1.10: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για τις δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον | 195 |
| Πίνακας 7.1.11: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή των γονεϊκών πεποιθήσεων και προσδοκιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο | 196 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Πίνακας 7.1.12: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια του αναδεδόμενου γραμματισμού στην αρχή του σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο | 202 |
| Πίνακας 7.1.13: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή της ηλικίας, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της συμπεριφοράς και της μνήμης των παιδιών σε κάθε πειραματική ομάδα και της ομάδας ελέγχου | 203 |
| Πίνακας 7.1.14: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των συμμετεχόντων στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο | 204 |
| Πίνακας 7.1.15: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των συμμετεχόντων στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης | 204 |
| Πίνακας 7.1.16: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς τη φοίτησή τους ως προνήπια στο νηπιαγωγείο | 204 |
| Πίνακας 7.1.17: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας | 205 |
| Πίνακας 7.1.18: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα | 205 |
| Πίνακας 7.1.19: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας | 205 |
| Πίνακας 7.1.20: | Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα | 206 |
| Πίνακας 7.1.21: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου για τις δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον | 207 |
| Πίνακας 7.1.22: | Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή των γονεϊκών πεποιθήσεων και προσδοκιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου για τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο | 208 |
| Πίνακας 7.2.1: | Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος</i> | 210 |
| Πίνακας 7.2.2: | Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στον μετέλεγχο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου σε <i>κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης</i> | 211 |
| Πίνακας 7.2.3: | Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>δεκτικού λεξιλογίου</i> | 212 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| Πίνακας 7.2.4: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>εκφραστικού λεξιλογίου</i> | 213 |
| Πίνακας 7.2.5: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου</i> | 214 |
| Πίνακας 7.2.6: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων</i> | 215 |
| Πίνακας 7.2.7: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) στον μετέλεγχο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων</i> | 215 |
| Πίνακας 7.2.8: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο <i>ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων</i> | 216 |
| Πίνακας 7.3.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο <i>αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος</i> | 218 |
| Πίνακας 7.3.2: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) στον μετέλεγχο για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 σε <i>κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης</i> | 218 |
| Πίνακας 7.3.3: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο του <i>δεκτικού λεξιλογίου</i> | 220 |
| Πίνακας 7.3.4: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο του <i>εκφραστικού λεξιλογίου</i> | 220 |
| Πίνακας 7.3.5: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο <i>αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου</i> | 220 |
| Πίνακας 7.3.6: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο <i>αναγνώριση του ήχου κεφαλαίων γραμμάτων</i> | 221 |
| Πίνακας 7.3.7: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) στον μετέλεγχο για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο <i>γνώσης του ήχου πεζών γραμμάτων</i> | 222 |
| Πίνακας 7.3.8: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο <i>ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων</i> | 224 |
| Πίνακας 7.4.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του <i>βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού</i> | 225 |
| Πίνακας 7.5.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο κριτήριο <i>αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος</i> | 227 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| Πίνακας 7.5.2: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ σε <i>κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης</i> | 228 |
| Πίνακας 7.5.3: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο <i>δεκτικό λεξιλόγιο</i> | 229 |
| Πίνακας 7.5.4: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο <i>εκφραστικό λεξιλόγιο</i> | 230 |
| Πίνακας 7.5.5: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο <i>κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου</i> | 231 |
| Πίνακας 7.5.6: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο <i>κριτήριο αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων</i> | 232 |
| Πίνακας 7.5.7: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του μετελέγχου για την ομάδα Μ-Ε και την ομάδα Ε-Μ στο <i>κριτήριο αναγνώριση του ήχου των πεζών γραμμάτων</i> | 232 |
| Πίνακας 7.5.8: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του προελέγχου και του μετελέγχου για την Μ-Ε και την Ε-Μ στο <i>κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων</i> | 233 |
| Πίνακας 7.6.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) του <i>βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων (Μ-Ε –Ε-Μ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού</i> | 236 |
| Πίνακας 7.7.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 241 |
| Πίνακας 7.7.2: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 242 |
| Πίνακας 7.7.3: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 243 |
| Πίνακας 7.8.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 247 |
| Πίνακας 7.8.2: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 248 |

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Πίνακας 7.8.3: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 249 |
| Πίνακας 7.9.1: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Μ-Ε και Ε-Μ σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 253 |
| Πίνακας 7.9.2: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Μ-Ε και Ε-Μ σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 254 |
| Πίνακας 7.9.3: | Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Μ-Ε και Ε-Μ σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου | 255 |
| Πίνακας 7.10.1: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στο μετέλεγχο (τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Π.Ο.1-Π.Ο.2-Ο.Ε.) με καθεμία μεταβλητή ελέγχου | 260 |
| Πίνακας 7.10.2: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA του βαθμού βελτίωσης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Π.Ο.1-Π.Ο.2-Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου | 261 |
| Πίνακας 7.10.3: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον μετέλεγχο (τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Μ-Ε – Ε-Μ -Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου | 262 |
| Πίνακας 7.10.4: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA του βαθμού βελτίωσης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Μ-Ε- Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου | 263 |
| Πίνακας 7.10.5: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον δεύτερο μετέλεγχο (αρχές φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2 - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου | 266 |
| Πίνακας 7.10.6: | Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον δεύτερο μετέλεγχο (αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (<i>F</i>) των ομάδων (Μ-Ε – Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου | 269 |

- Πίνακας 7.10.7: Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον *τρίτο μετέλεγο* (τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2 - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου 270
- Πίνακας 7.10.8: Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον *τρίτο μετέλεγο* (τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Μ-Ε – Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου 271

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | Σελ. |
|--|-----------|
| Πρόλογος..... | 2 |
| Περίληψη..... | 4 |
| Abstract..... | 6 |
| Κατάλογος Πινάκων..... | 8 |
| Πίνακας Περιεχομένων..... | 14 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 20 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | |
| ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | |
| 1.1 Ο ρόλος της ανάγνωσης και της γραφής στις εγγράμματες κοινωνίες..... | 25 |
| 1.2 Ανάγνωση..... | 26 |
| <i>1.2.1 Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση.....</i> | <i>29</i> |
| <i>1.2.2 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση.....</i> | <i>30</i> |
| <i>1.2.3 Δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια.....</i> | <i>32</i> |
| 1.3 Γραφή..... | 34 |
| <i>1.3.1 Δυσκολίες στην ορθογραφία.....</i> | <i>35</i> |
| 1.4 Πρώιμες ενδείξεις κατά την προσχολική ηλικία για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο..... | 38 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | |
| ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΡΟΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | |
| 2.1 Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού: ορισμός και θεωρητικά μοντέλα..... | 42 |
| 2.2 Φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 44 |
| 2.3 Γνώση γραμμάτων και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 49 |
| 2.4 Αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 54 |
| 2.5 Το λεξιλόγιο και η σχέση του με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 57 |

| | |
|--|----|
| 2.6 Ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 62 |
| 2.7 Φωνολογική μνήμη και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 65 |
| 2.8 Το οικογενειακό περιβάλλον και η σχέση του με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής..... | 67 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

«ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

| | |
|---|----|
| 3.1 Πρώιμη παρέμβαση: αποσαφήνιση εννοιών και όρων..... | 72 |
| 3.2 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου..... | 76 |
| 3.3 Η ανάγκη υιοθέτησης μιας νέας προσέγγισης για την πρόληψη των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου..... | 80 |
| 3.4 «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου..... | 82 |
| 3.5 «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» ένα πολύ – επίπεδο μοντέλο παρέμβασης..... | 84 |
| 3.6 Η διαδικασία της ανίχνευσης στο πλαίσιο της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» | 89 |
| 3.7 Η παρακολούθηση της προόδου στο πλαίσιο της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»..... | 92 |
| 3.8 Μοντέλα της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»..... | 94 |
| 3.9 Κριτική θεώρηση της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»..... | 97 |
| 3.10 Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»..... | 99 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

| | |
|---|-----|
| 4.1 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού..... | 103 |
| 4.2 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ανάγνωση..... | 111 |
| 4.3 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην αναγνωστική | |

| | |
|--|-----|
| κατανόηση..... | 114 |
| 4.4 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ορθογραφία..... | 118 |
| 4.5 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας..... | 121 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 | |
| Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | |
| 5.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας..... | 129 |
| 5.2 Λειτουργικοί ορισμοί..... | 135 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 | |
| Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | |
| 6.1 Σχεδιασμός της έρευνας..... | 138 |
| 6.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας..... | 141 |
| 6.3 Όργανα μέτρησης..... | 144 |
| 6.3.1 Δοκιμασίες αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης..... | 146 |
| 6.3.1.1 Μη λεκτική νοημοσύνη..... | 146 |
| 6.3.1.2 Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών..... | 147 |
| α) Μνήμη ακολουθιών αριθμών..... | 148 |
| β) Επανάληψη ψευδολέξεων..... | 148 |
| 6.3.2 Δοκιμασίες αξιολόγησης του λεξιλογίου..... | 149 |
| 6.3.2.1 Δεκτικό λεξιλόγιο..... | 149 |
| 6.3.2.2 Εκφραστικό λεξιλόγιο..... | 150 |
| α) Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου..... | 150 |
| β) Κλίμακα εκφραστικού λεξιλογίου του WISC III..... | 151 |
| 6.3.3 Δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.... | 151 |
| 6.3.3.1 Αντίληψη εννοιών για τον γραπτό λόγο..... | 151 |
| 6.3.3.2 Φωνολογική επίγνωση..... | 152 |
| α) Κριτήριο συγκερασμού..... | 153 |
| β) Συλλαβική κατάτμηση..... | 153 |
| γ) Εύρεση λέξεων..... | 153 |
| δ) Απάλειψη συλλαβής..... | 154 |
| ε) Σύνθεση φωνολογικών μονάδων..... | 154 |
| στ) Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος..... | 155 |
| ζ) Διάκριση φωνημάτων..... | 156 |
| η) Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα..... | 156 |
| θ) Απαλοιφή φωνημάτων..... | 157 |

| | |
|--|-----|
| 6.3.3.3 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων..... | 157 |
| α) Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας χρωμάτων..... | 158 |
| β) Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων..... | 159 |
| 6.3.3.4 Γνώση γραμμάτων..... | 159 |
| 6.3.4 Δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής..... | 160 |
| 6.3.4.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση..... | 160 |
| α) Ανάγνωση συλλαβών..... | 160 |
| β) Ανάγνωση ψευδολέξεων..... | 161 |
| 6.3.4.2 Κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων..... | 162 |
| 6.3.4.3 Αναγνωστική κατανόηση..... | 163 |
| α) Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων..... | 163 |
| β) Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων..... | 164 |
| 6.3.4.4 Δοκιμασία γραφής γραμμάτων και συλλαβών..... | 164 |
| 6.3.4.5 Δοκιμασία ορθογραφημένης γραφής..... | 165 |
| 6.3.5 Κλίμακες αξιολόγησης συναφών μεταβλητών ελέγχου..... | 166 |
| 6.3.5.1 Ερωτηματολόγιο για την επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο.. | 166 |
| 6.3.5.2 Ερωτηματολόγιο για τις προσδοκίες των γονέων..... | 166 |
| 6.3.5.3 Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας..... | 167 |
| 6.3.5.4 Οργάνωση της προσχολικής τάξης..... | 167 |
| 6.4. Περιγραφή πειραματικής παρέμβασης..... | 167 |
| 6.4.1 Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «Δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E)... | 169 |
| 6.4.2 Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «Δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M)..... | 172 |
| 6.5 Η διαδικασία της έρευνας..... | 175 |
| 6.5.1 Πρώτο έτος έρευνας- νηπιαγωγείο..... | 178 |
| 6.5.2 Δεύτερο έτος έρευνας – Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου..... | 181 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|--|-----|
| 7.1. Έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν τη διδακτική παρέμβαση | 183 |
| 7.2 Άμεσες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο..... | 209 |
| 7.2.1 Φωνολογική επίγνωση..... | 209 |
| 7.2.2 Λεξιλόγιο..... | 211 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου..... | 213 |
| 7.2.4 Γράμματα..... | 214 |
| 7.2.5 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων..... | 216 |
| 7.3 Άμεσες επιδράσεις στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο..... | 217 |
| 7.3.1 Φωνολογική επίγνωση..... | 217 |
| 7.3.2 Λεξιλόγιο..... | 219 |
| 7.3.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου..... | 219 |
| 7.3.4 Γράμματα..... | 221 |
| 7.3.5 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων..... | 222 |
| 7.4 Συγκρίσεις ως προς τον βαθμό βελτίωσης..... | 222 |
| 7.5 Άμεσες επιδράσεις στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο..... | 226 |
| 7.5.1 Φωνολογική επίγνωση..... | 227 |
| 7.5.2 Λεξιλόγιο..... | 228 |
| 7.5.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου..... | 230 |
| 7.5.4 Γράμματα..... | 231 |
| 7.5.5 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων..... | 233 |
| 7.6 Συγκρίσεις ως προς τον βαθμό βελτίωσης..... | 233 |
| 7.7 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ως προς την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου..... | 237 |
| 7.8 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης..... | 244 |
| 7.9 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθη- ση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης..... | 250 |

| | |
|--|-----|
| 7.10 Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων..... | 257 |
| 7.10.1 Επίδρασεις βραχυπρόθεσμες..... | 257 |
| 7.10.2 Επίδρασεις μεσοπρόθεσμες..... | 264 |
| 7.10.3 Επίδρασεις μακροπρόθεσμες..... | 267 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|--|-----|
| 8.1 Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού..... | 272 |
| 8.2 Άμεσες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο..... | 274 |
| 8.2.1 Άμεσες επιδράσεις και μορφή της παρέμβασης..... | 280 |
| 8.2.2 Άμεσες επιδράσεις και περιεχόμενο της παρέμβασης..... | 283 |
| 8.3 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου..... | 285 |
| 8.3.1 Μεσοπρόθεσμες - μακροπρόθεσμες επιδράσεις και μορφή της παρέμβασης..... | 290 |
| 8.3.2 Μεσοπρόθεσμες - μακροπρόθεσμες επιδράσεις και περιεχόμενο της παρέμβασης..... | 292 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

| | |
|--|-----|
| 9.1 Συμπεράσματα..... | 295 |
| 9.2 Περιορισμοί της έρευνας..... | 300 |
| 9.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας..... | 302 |
| 9.4 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις..... | 305 |

| | |
|--------------------------|------------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 313 |
|--------------------------|------------|

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

| | |
|------------------|-----|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α..... | 374 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β..... | 382 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ..... | 412 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα πρώτα χρόνια φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες μέσα από διαχρονικές μελέτες προσπαθεί να προσδιορίσει την πορεία ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και να καταγράψει τις μεταβλητές, οι οποίες ήδη από την προσχολική ηλικία προβλέπουν την εκμάθησή τους.

Εμπειρικά έχει τεκμηριωθεί ότι οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται άρρηκτα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση, η αλφαβητική γνώση (γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων), η αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο, το λεξιλόγιο, η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η φωνολογική μνήμη καθώς και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν πρώιμους δείκτες πρόβλεψης της μετέπειτα ικανότητας στην ανάγνωση και στη γραφή (Al Otaiba & Fuchs, 2006· Balci, 2020· Justice et al., 2003· O'Connor, 2000· O'Connor et al., 2005· Thompson et al., 2015· Βατσινά & Μουζάκη, 2015· Μουζάκη κ.ά., 2008). Οι ελλείψεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία, αν δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί ότι μπορεί να πολλαπλασιαστούν και να εδραιωθούν (Porta & Ramirez, 2020). Η δυνατότητα, λοιπόν, έγκαιρου εντοπισμού των παιδιών που παρουσιάζουν ελλείψεις στις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού και η σημασία της πρώιμης παρέμβασης (Μουζάκη κ.ά., 2021), οδήγησε στην ανάγκη για την πραγματοποίηση της παρούσας διαχρονικής πειραματικής έρευνας, εφαρμόζοντας τις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και την Παρέμβαση¹».

¹ Ο όρος «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και την Παρέμβαση» (Τζιβνίκου, 2015) είναι η ελληνική απόδοση του όρου «Response to Instruction and Intervention (RtI)». Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται τόσο ο όρος «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση-ΑΣΠ» (Αναστασίου, 2008· Φιλιππάτου & Πολυχρόνη, 2015) όσο και ο όρος «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑΣΔ» (Μουζάκη, 2008· Πολυχρόνη, 2011α). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε ο όρος «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑΣΔ». Επίσης, στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για τον προσδιορισμό της οι όροι: προσέγγιση (Αναστασίου, 2008· Μουζάκη, 2008· Τζιβνίκου, 2015· Φιλιππάτου & Πολυχρόνη, 2015) ή μοντέλο (Μουζάκη, Σίμος κ.ά., 2017· Πολυχρόνη, 2011α· Παπαπαύλου, 2017). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε ο όρος προσέγγιση.

Η ταυτοποίηση των παιδιών που βρίσκονταν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, είχε επικρατήσει να στηρίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού του παιδιού και της επίδοσής του σε κάποιο σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο αξιολόγησης της ανάγνωσης ή της γραφής (Restori et al., 2009· Μουζάκη, Σίμος κ.ά., 2017). Τα προβλήματα, όμως που δημιούργησε το κριτήριο αυτό, υπό το πρίσμα των γενικότερων αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική, είχε ως απώτερη συνέπεια στις ΗΠΑ το 2004 να θεσμοθετηθεί μια εναλλακτική μέθοδος έγκαιρης ανίχνευσης, πρόληψης, υποστήριξης και παρέμβασης των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου η προσέγγιση ΑσΔ (IDEA, 2004). Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ εφαρμόζεται μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία βασισμένη στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που ελέγχει συστηματικά τις ανάγκες των παιδιών, αξιολογεί την πρόοδό τους και προσαρμόζει την ένταση και τη διάρκεια της διδασκαλίας βάσει της ανταπόκρισης των παιδιών σε αυτή (Bouck & Cosby, 2019· Fuchs & Fuchs, 2005, 2006, 2016· Hendricks & Fuchs, 2020).

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει διερευνηθεί, αν η προσέγγιση ΑσΔ ως μέσο πρώιμης παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου μπορεί να επηρεάσει την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας, κρίνεται αναγκαία εξαιτίας της έλλειψης αντίστοιχων μελετών στην Ελλάδα, καθώς η συντριπτική πλειονότητα σχετικών μελετών προέρχεται από τον αγγλοσαξονικό χώρο. Μια πρώτη προσπάθεια των αποτελεσμάτων και του οφέλους που μπορεί να έχει μία τέτοια εκπαιδευτικά προσανατολισμένη μέθοδος στην έγκαιρη πρόληψη δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου επιχειρείται να εξετασθεί στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Η δομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελείται από εννέα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, όπως και τα τρία επόμενα, εντάσσονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής όπου επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και της γραφής και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εκμάθησής τους. Επίσης, αναλύονται οι πρώιμες ενδείξεις κατά την προσχολική ηλικία που προβλέπουν την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο.

Στη δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα σημαντικότερα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τους δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης, της αλφαβητικής γνώσης, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, του λεξιλογίου, της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, της φωνολογικής μνήμης και του γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται μια αναλυτική περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της προσέγγισης ΑσΔ. Αρχικά, περιγράφονται οι παράγοντες που οδήγησαν στην ανάγκη για την υιοθέτηση αυτής της νέας προσέγγισης ως μέσου πρώιμης ανίχνευσης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Σκιαγραφούνται τα διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης και περιγράφονται τα δύο βασικά μοντέλα έγκαιρης ανίχνευσης και υποστήριξης των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κριτική θεώρηση της προσέγγισης και τα πλεονεκτήματα που έχουν καταγραφεί στο πλαίσιο της εφαρμογής της.

Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται οι κυριότερες μελέτες, οι οποίες τεκμηριώνουν τον ρόλο της προσέγγισης ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση και στην ορθογραφία. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ολοκληρώνεται με την κριτική αποτίμηση της σχετικής έρευνας που έχει γίνει μέχρι σήμερα, η οποία αναδεικνύει την αναγκαιότητα της έρευνας που αναλάβαμε.

Το πέμπτο κεφάλαιο, όπως και τα τέσσερα επόμενα, εντάσσονται στο εμπειρικό μέρος της διατριβής. Στο πέμπτο κεφάλαιο, διατυπώνονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και οι υποθέσεις (γενικές-ειδικές) της έρευνάς, μας όπως προέκυψαν από την προβληματική που προηγήθηκε. Επίσης, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η αποσαφήνιση των λειτουργικών ορισμών.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν και η πειραματική διαδικασία. Ειδικότερα, γίνεται αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας χωρισμού της πειραματικής ομάδας σε δύο υποομάδες ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής

παρέμβασης που δέχτηκαν. Η μία εκπαιδεύτηκε σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» και η άλλη σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν». Παράλληλα, περιγράφεται ο τρόπος που οι δύο ομάδες έλαβαν δυο διαφορετικού περιεχομένου διδακτικές παρεμβάσεις ανάλογα με τις ελλείψεις που εντοπίστηκαν μετά την ολοκλήρωση της α' φάσης της παρέμβασης και την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των παιδιών σε αυτή. Έτσι, στη μία ομάδα δόθηκε έμφαση σε δραστηριότητες ενίσχυσης δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» και στην άλλη σε δραστηριότητες ενίσχυσης των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «δεξιότητες από έξω προς τα μέσα». Τέλος, καταγράφεται διεξοδικά η διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, τα οποία οργανώθηκαν σε επιμέρους ενότητες με βάση τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο έλεγχος της ισοδυναμίας των ομάδων και στη συνέχεια, περιγράφονται τα αποτελέσματα από τις άμεσες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις μεσοπρόθεσμες και τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες γραπτού λόγου στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης. Στην τελευταία ενότητα περιγράφονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Σχολιάζονται τα ευρήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής σε σχέση με συναφείς προϋπάρχουσες έρευνες του πεδίου.

Στο ένατο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι μελλοντικές κατευθύνσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο που εντάσσεται η παρούσα εργασία. Επιπλέον, καταγράφονται συγκεκριμένες ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις με παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διδακτορική διατριβή ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων, όπου περιλαμβάνονται στοιχεία του ερευνητικού υλικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.1 Ο ρόλος της ανάγνωσης και της γραφής στις εγγράμματες κοινωνίες

Η εκμάθηση και η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και συνδέεται άρρηκτα με την ακαδημαϊκή, την επαγγελματική και την κοινωνική πρόοδο κάθε ατόμου (Archer et al., 2003· Castles et al., 2018· Senol & Akyol, 2021· Τάφα, 2011). Η παρουσία του έντυπου υλικού σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και η εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου καθιστούν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου τον κυριότερο τρόπο για την πρόσληψη πληροφοριών και την απόκτηση γνώσεων (Μανωλίτσης, 2016). Η ανάγνωση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης, επιδρά στην ανάπτυξη της φαντασίας και αποτελεί για τον αναγνώστη πηγή προσωπικής ευχαρίστησης και δημιουργίας (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο δεξιότητες, οι οποίες δεν αναπτύσσονται χωρίς άμεση διδασκαλία και η εκμάθησή τους αποτελεί βασικό ζητούμενο του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος (Τζιβινίκου, 2015). Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων οριοθετεί το μορφωτικό και το πολιτιστικό επίπεδο για μια κοινωνία στο σύνολό της (Castles et al., 2018).

Η εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία ενός ατόμου, όχι μόνο στη σχολική του ζωή, αλλά και γενικότερα στους περισσότερους τομείς της ζωής του ως ενήλικου (Παπαδημητρίου, 2010). Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο δεξιότητες, οι οποίες είναι αλληλεξαρτώμενες και έχουν ως κοινό στόχο, την επικοινωνία (Λώλη, 2018). Χαμηλές επιδόσεις στον τομέα αυτό περιορίζουν σημαντικά τις πιθανότητες για προσωπική ικανοποίηση και επαγγελματική αποκατάσταση (Hakkarainen et al., 2015). Μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, μπορεί να εμφανίσουν απροθυμία και δισταγμό να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην απομάκρυνσή τους από το σχολείο (Hakkarainen et al., 2015) και, επομένως, από την εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία (Sako, 2016). Επίσης, η αδυναμία εκμάθησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες, οι οποίες γίνονται εμφανείς κατά τη φοίτηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου παρατηρείται άγχος

απόδοσης (Sainio et al., 2019), καθώς και κατά την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το ποσοστό επιτυχίας τους είναι χαμηλό (Archer et al., 2003). Εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι οι ελλείψεις στην ανάγνωση και τη γραφή επηρεάζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες που θέτουν οι μαθητές, τη λήψη αποφάσεων και την προετοιμασία που καταβάλλουν για τις εξετάσεις (Choi et al., 2015· Χριστακόπουλος, 2020). Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες δυσκολεύονται ως ενήλικες στην αγορά εργασίας και λαμβάνουν χαμηλότερες αποδοχές (Murray et al., 2000). Σύμφωνα με αποτελέσματα μιας μετα-ανάλυσης των Livingston et al. (2018), τα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου παρουσιάζουν, δυσκολίες και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι εμφανίζουν συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, προβλήματα συμπεριφοράς, θυμό, ανασφάλεια, ντροπή, ενοχή και απομόνωση (Livingston et al., 2018).

1.2 Ανάγνωση

Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας και για τον λόγο αυτό έγινε αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων. Ειδικότερα, αναπτύχθηκε ένα ειδικό γνωστικό αντικείμενο στο χώρο της Ψυχολογίας που ονομάζεται «Ψυχολογία της ανάγνωσης» (Παπαδημητρίου, 2010). Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πλήθος γνωστικών και γλωσσικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τον ορισμό του Πόρποδα (2002):

«Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Ταυτόχρονα όμως μπορεί να είναι και μια λειτουργία άμεσης ανάσυρσης της έννοιας (που αναπαριστά ο γραπτός κώδικας), χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης (σ. 41)».

Η ανάγνωση δεν είναι εγγενής δεξιότητα, δεν έχει βιολογική βάση και η κατάκτησή της είναι μια διαδικασία δύσκολη και αποτέλεσμα μακροχρόνιας συστηματικής εκπαίδευσης (Τζιβινίκου, 2015). Τα παιδιά περνάνε από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης, έως ότου κατακτήσουν την ανάγνωση, τα οποία εκτυλίσσονται χρονικά διαφορετικά από παιδί σε παιδί. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η

ποιότητα της διδασκαλίας της σε κάθε παιδί, καθώς και η κατάλληλη προσέγγισή της (Τζιβινίκου, 2015).

Η ανάγνωση, για να επιτευχθεί, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ορισμένους βασικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες είναι η νοημοσύνη, η ακουστική και η οπτική αντίληψη, τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση, η μνήμη, το οικογενειακό περιβάλλον και οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (Çayır, 2017· Πολυχρόνη, 2011α). Ειδικότερα, η αξιολόγηση της νοημοσύνης δίνει σημαντικές πληροφορίες για την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου κάτω από ένα πρίσμα διερεύνησης δεξιοτήτων όπως ο αυτοματισμός και η ταχύτητα επεξεργασίας (Πολυχρόνη, 2011α). Η ανάγνωση αποτελεί μία απαιτητική νοητικά δεξιότητα και επικρατεί η άποψη ότι η χαμηλή νοητική ικανότητα σχετίζεται με τη χαμηλή αναγνωστική ικανότητα, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Zarić et al. (2021).

Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος της οπτικής (Liu et al., 2020) και της ακουστικής αντίληψης στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Wang et al., 2019). Σύμφωνα με τους Μπότσα και Παντελιάδου (2007) η οπτική αντίληψη (visual perception) είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να κατανοεί και να ερμηνεύει αυτά που προσλαμβάνει μέσω της όρασης. Όπως αναφέρεται στην Çayır (2017) η οπτική αντίληψη συμβάλλει στην αναγνώριση και διάκριση των γραμμάτων, των λέξεων και των σημείων στίξης, τα οποία μοιάζουν οπτικά. Δυσκολίες στην οπτική διάκριση και στην οπτική ακολουθία, φαίνεται να συνδέονται με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Çayır, 2017). Όπως αναφέρεται στους Μπότσα και Παντελιάδου (2007), οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου συγχέουν τα γράμματα μεταξύ τους (γ-χ, τ-κ, φ-θ, αι-ια, ω-3, π-μπ, ρ-δ, δ-ζ, θ-δ, ει-ιε), τις λέξεις που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς ένα ή δύο φωνήματα (βάθος – βάρος, θέμα – δέμα, κόπος- τόπος), το τρίγωνο με το τετράγωνο, κάποιους αριθμούς (6-9, 1-7, 23-32 κ.λπ.) και τα σύμβολα συν – πλην (+/-) και το επί με το δια (./:). Δεν μπορούν να συγκρατήσουν την οπτική εικόνα στη μνήμη τους και παρουσιάζουν προβλήματα αντίληψης του χώρου. Δυσκολεύονται, δηλαδή, να αντιληφθούν τα αντικείμενα στον χώρο, να διαχωρίσουν το δεξί από το αριστερό, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα (Çayır, 2017· Μπότσα & Παντελιάδου, 2007).

Η ακουστική αντίληψη (auditory perception) είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει αυτά που ακούει (Leeniva, 2019). Παιδιά με

δυσκολία σε αυτή τη δεξιότητα δυσκολεύονται να διαχωρίσουν εύκολα ήχους από το περιβάλλον (π.χ. αυτοκίνητο, κουδούνι, τηλέφωνο, βρύση, βροχή, κτλ.), να ξεχωρίσουν φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά μεταξύ τους (π.χ. β-φ, δ-θ, ο-ου, σ-ζ, γ-χ κ.ά.), να ακούσουν τις καταλήξεις των λέξεων, να διακρίνουν τις ομοιότητες των αρχικών φθόγγων στις λέξεις (π.χ. κ-γκ, π-μπ, τζ-τσ κ.ά.) και να τονίσουν σωστά τις λέξεις (Πολυχρόνη κ.ά., 2006). Γενικά οι μαθητές με δυσκολία στην ακουστική αντίληψη εμφανίζουν έλλειμμα στην επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας (Βάμβουκας, 2007α).

Βασικοί παράγοντες για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι τα δομικά στοιχεία της γλώσσας και συγκεκριμένα η μορφολογική και η φωνολογική επίγνωση (Μανωλίτσης, 2016). Σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2016) η μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνει τις δεξιότητες αναγνώρισης και χειρισμού των μορφολογικών μονάδων των λέξεων. Αποτελεί δεξιότητα που μπορεί να συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και στην ορθογραφία των λέξεων (Μανωλίτσης, 2016). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η φωνολογική επίγνωση, η οποία είναι η μεταγλωσσική δεξιότητα που καθιστά ικανό το παιδί να διακρίνει και να χειρίζεται τα φωνολογικά μέρη μίας λέξης (συλλαβές, φωνήματα) (Μανωλίτσης, 2016· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011α· Πόρποδας, 2002· Τζιβινίκου, 2015). Τέλος, τα κίνητρα που έχει ο μαθητής καθορίζουν, αν θα επιδιώξει να εμπλακεί ή όχι στην εκμάθηση της ανάγνωσης, καθώς και τον βαθμό στον οποίο είναι διατεθειμένος να εμμένει στον στόχο του (Law et al., 2019· Tanti et al., 2020). Ο ρόλος της μνήμης, της φωνολογικής επίγνωσης, των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και του οικογενειακού περιβάλλοντος θα παρουσιαστούν εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο, καθώς αποτελούν βασικούς προβλεπτικούς δείκτες για την εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, οι οποίοι, μάλιστα, συμπεριλήφθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Η διαδικασία της ανάγνωσης περιλαμβάνει τρεις βασικές ανεξάρτητες, αλλά συγχρόνως και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες: την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια (Archer et al., 2003· Padeliadu & Antoniou, 2014· Λώλη, 2018· Πόρποδας, 2002). Η επιτυχής διεκπεραίωση των τριών αυτών λειτουργιών συντελεί στην αποτελεσματική ανάγνωση. Αν μία από τις τρεις γνωστικές λειτουργίες παρουσιάζει ελλείμματα, τότε προκύπτουν προβλήματα στην αναγνωστική διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011β).

1.2.1 Δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι η πρώτη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Castles et al., 2018· Πόρποδας, 2002). Πρόκειται για μια γνωστική λειτουργία, η εκμάθηση της οποίας συντελείται κατά την πρώτη σχολική ηλικία και αυτοματοποιείται με το πέρασμα των σχολικών χρόνων (Minskoff, 2005· Σαρρής κ.ά., 2018).

Η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, τη γνώση ότι οι φωνημικές πληροφορίες αντιστοιχούν σε γραφήματα και τη γνώση ότι το γράμμα και οι ομάδες γραμμάτων με βάση τη διαδοχική τους σειρά και τη δομή τους, μεταφέρουν νόημα (Harmey, 2021· Πολυχρόνη, 2011α). Όταν το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων η αναγνωστική αποκωδικοποίηση καθυστερεί (Πόρποδας, 2002). Οι δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση κατηγοριοποιούνται με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης των «λαθών» (miscue analysis)² (Goodman, 1973).

Συνηθέστερα αναγνωστικά λάθη αποτελούν οι αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών, οι προσθήκες και οι παραλείψεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων ή σειρών, οι αντιστροφές, καθώς και τα λάθη τονισμού, οι αυτοδιορθώσεις, οι επαναλήψεις και η διστακτική ανάγνωση (Reid, 2012). Στα αναγνωστικά λάθη εντάσσονται, επίσης, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμπλέγματα συμφώνων, οι δυσκολίες στην αυτόματη αναγνώριση κοινόχρηστων λέξεων και οι δυσκολίες χειρισμού των φωνημάτων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα αναγνωστικά λάθη δείχνουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να κατανοήσει ένα κείμενο. Για την ανάλυση των «λαθών» ο Goodman (1973) στηρίχθηκε στα τρία επίπεδα της γλώσσας: (α) το γραφοφωνημικό, το οποίο αναφέρεται στη σχέση των γραμμάτων με το σύστημα των ήχων, (β) το συντακτικό, το οποίο αναφέρεται στη σύνταξη και τη γραμματική του κειμένου και (γ) το σημασιολογικό, το οποίο αναφέρεται στο νόημα και την κατανόηση του κειμένου.

² Ο όρος ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (miscue analysis) αναφέρθηκε από τον Goodman, που θεωρούσε τη διαδικασία της ανάγνωσης ως ένα «ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι μαντέματος». Αναθεώρησε τον όρο «αναγνωστικά λάθη», λόγω της αρνητικής υποδήλωσης και της ιστορίας του όρου αυτού και τον αντικατέστησε με τον όρο «λανθασμένη αντίληψη και επεξεργασία των σημάτων του κειμένου (miscue)».

Σε έρευνα (Kim & Goetz, 1994) με σαράντα οκτώ μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (24 καλούς αναγνώστες και 24 μαθητές χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας), βρέθηκε ότι οι αναγνώστες χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας βασίζονται περισσότερο στα συμφραζόμενα του κειμένου, δηλαδή κάνουν χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου παρά των γραφοφωνημικών, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που έχουν κατά την αποκωδικοποίηση κειμένων μέτριας ή υψηλής δυσκολίας. Η δυσκολία για γρήγορη και με ακρίβεια αποκωδικοποίηση των λέξεων έχει ως συνέπεια την αδυναμία καλής αναγνωστικής κατανόησης (Nation, 2019· Padeliađu & Antonίου, 2014).

1.2.2 Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Η ανάγνωση θεωρείται ως το αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης ενός κειμένου και η δυσλειτουργία σε μία από τις δύο δεξιότητες προκαλεί δυσκολίες στην ομαλή ανάπτυξή της (Gough & Tunner, 1986· Nation, 2019· Πόρποδας, 2002).

Η αναγνωστική κατανόηση συνιστά μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης έχει ως στόχο να αντιληφθεί το νόημα του κειμένου (Αντωνίου, 2008). Για να γίνει κατανοητό το κείμενο, έπειτα από την αποκωδικοποίηση των λέξεων, ακολουθεί η σημασιολογική τους προσέγγιση. Η έννοια που αποκτούν οι λέξεις στο εκάστοτε κείμενο, ενεργοποιεί πρότερες γνώσεις του ατόμου και στο τέλος όλες οι πληροφορίες συγχωνεύονται για την εξαγωγή συμπεράσματος (Harmey, 2021· Shepard-Carey, 2019· Αντωνίου, 2008). Η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την κριτική σκέψη και σύμφωνα με ευρήματα της έρευνας των Padeliađu και Antonίου (2014) φαίνεται να αναπτύσσεται γρηγορότερα από την Α΄ μέχρι και την Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, αλλά επίσης, να διατυπώσουν υποθέσεις, σκέψεις και να ερμηνεύσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται (Παντελιάδου, 2001).

Οι μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου δυσκολεύονται στον μηχανισμό της κατανόησης (Πολυχρόνη, 2011α). Δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις βασικές από τις ασήμαντες πληροφορίες ενός κειμένου (Nation & Angell, 2006), παρουσιάζουν δυσκολίες στον μεταφορικό λόγο, ελλείμματα στη μεταγνώση, έχουν αδυναμία στον εντοπισμό της κύριας ιδέας, συνεχίζουν να

διαβάζουν το κείμενο ακόμα και αν δεν το έχουν καταλάβει (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007) και δεν μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από τα κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως ο τίτλος, τα κεφαλαία και τα έντονα γράμματα (Filippatou & Pumfrey, 1996). Έχει διαπιστωθεί ότι οι δυσκολίες στην κατανόηση δεν συνδέονται αποκλειστικά και μόνο με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση αλλά και με δυσκολίες στις βασικές δεξιότητες του προφορικού λόγου (Nation, 2019· Snowling & MelbyLervåg, 2016· Snowling et al., 2019). Επίσης, σε μια σύγχρονη έρευνα, έχει βρεθεί ότι τα πολιτιστικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση (Shepard-Carey, 2019). Οι μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση έχουν περιορισμένη γνώση λεξιλογίου (Protopapas et al., 2007) και δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν στοιχεία του κειμένου, όπως η μορφολογία και η σύνταξη, για να κατανοήσουν το κείμενο (Nation et al., 2004). Η γνώση του λεξιλογίου και οι δεξιότητες στη γραμματική αποτελούν σε μικρές σχολικές τάξεις, δείκτες πρόβλεψης για την αναγνωστική κατανόηση (Muter et al., 2004).

Οι δυσκολίες στην κατανόηση εντείνονται περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα κείμενα γίνονται εκτενέστερα και απαιτητικότερα (Πολυχρόνη, 2011α). Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση προκαλούν συναισθήματα απογοήτευσης στους μαθητές και μειώνουν την επιθυμία τους για ανάγνωση, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες (Morgan & Fuchs, 2007).

Μία σημαντική έρευνα στον χώρο πραγματοποιήθηκε με πεντακόσιους τριάντα τέσσερις Έλληνες μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στη Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξη σε δεκαεπτά δημοτικά σχολεία τριών διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας (Κρήτη, Επτάνησα και Αττική) (Protopapas et al., 2007). Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων, της ευχέρειας και της κατανόησης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η σχέση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης είναι μεγαλύτερη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις περιορίζεται και επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (π.χ. λεξιλόγιο). Επίσης, από την ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η αναγνωστική ακρίβεια, ο ρυθμός ανάγνωσης και το λεξιλόγιο που κατέχει ένας μαθητής, επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την κατανόηση ενός κειμένου.

1.2.3 Δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια

Μία από τις βασικές παραμέτρους για την αναγνώριση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας (Zhao et al., 2017), ειδικά σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα όπως το ελληνικό (Porpodas, 1999· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η αναγνωστική ευχέρεια, σύμφωνα με τους Valencia et al. (2010) ορίζεται ως: «η ικανότητα για γρήγορη, ορθή με κατάλληλη διατύπωση και έκφραση ανάγνωση κειμένου, η οποία αντικατοπτρίζει την ικανότητα ταυτόχρονης αποκωδικοποίησης και κατανόησης» (σ.271). Στην αναγνωστική ευχέρεια διακρίνονται τρία βασικά χαρακτηριστικά: η αναγνωστική ακρίβεια (reading accuracy), ο αυτοματισμός (automaticity) και η προσωδία (prosody) (Rasinski et al., 2009· Schwanenflugel et al., 2006· Zhao et al., 2017).

Η ευχέρεια με την οποία ένας αναγνώστης συνδυάζει μια γραφημική παράσταση με μια αντίστοιχη φωνολογική αναπαράσταση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ακρίβειας αλλά όχι απαραίτητα και με την ταχύτητα της ανάγνωσης (Chard et al., 2006). Ο αυτοματισμός στην ανάγνωση επιτυγχάνεται με τη χρήση στρατηγικών αναγνώρισης ολόκληρων λέξεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά στον γραπτό λόγο και με την οπτική αναγνώριση των πιο κοινόχρηστων μορφολογικών στοιχείων των λέξεων (Ehri, 1998). Η προσωδία είναι οι ρυθμικές και οι τονικές πλευρές του λόγου: η μουσική της προφορικής γλώσσας, όπως αναφέρεται στους Torgesen και Hudson (2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωδίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η διάρκεια της ανάγνωσης, ο επιτονισμός και οι αναγνωστικές παύσεις (Torgesen & Hudson, 2006), τα οποία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της αναγνωστικής ευχέρειας (Rasinski, 2006). Οι Chard et al. (2006) αναφέρουν ότι η έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την αναγνωστική ακρίβεια (reading accuracy), τον ρυθμό ανάγνωσης (reading rate), την αναγνωστική ποιότητα (quality of oral reading) και την αναγνωστική κατανόηση (reading comprehension).

Έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ισχυρός δείκτης για την πρόβλεψη της αναγνωστικής ευχέρειας είναι η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων (Bellocchi et al., 2017· Cohen et al., 2018· Georgiou et al., 2016). Η αναγνωστική ευχέρεια συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση (Denton, et al., 2011), καθώς αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη έως και τη δευτέρα τάξη του γυμνασίου (Padeliadu & Antoniou, 2014). Επίσης, συνδέεται με την αναγνώριση

λέξεων (Fernandes et al., 2017) και, γενικότερα, με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Archer et al., 2003· Schwanenflugel et al., 2006). Σύμφωνα με τα πρώτα αποτελέσματα μιας διαχρονικής έρευνας σε εξήντα εννέα ελληνόπουλα (Σαρρής κ.ά., 2018), από τα οποία τα τριάντα τρία φοιτούσαν στην Α΄ τάξη δημοτικού και τα υπόλοιπα τριάντα έξι στη Β΄ τάξη, προκύπτει ότι ο ρυθμός ανάγνωσης αυξάνεται στη Β΄ τάξη, ενώ αντίστοιχα μειώνεται τόσο η διάρκεια ανάγνωσης όσο και ο χρόνος των αναγνωστικών παύσεων. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι δεξιότητες αυτοματισμού βελτιώνονται. Οι μαθητές αποκωδικοποιούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και αρχίζουν να αξιοποιούν μεγαλύτερα ορθογραφικά σύνολα (π.χ. συλλαβές) για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Επίσης, σε μια έρευνα των Padeliaou et al. (2021), μολονότι τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι η αναγνωστική ευχέρεια μπορεί, με το κατάλληλο πρόγραμμα επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, να βελτιωθεί σε μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση.

Οι μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία αυτές τις διαδικασίες. Διαβάζουν με δυσκολία, αργά, συλλαβιστά ή γράμμα-γράμμα, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη και συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου, για να τα κατανοήσουν (Archer et al., 2003). Επίσης, η ανάγνωσή τους είναι μονότονη, χωρίς έκφραση και συχνά με λανθασμένο τονισμό (Torgesen & Hudson, 2006). Η αναγνωστική ευχέρεια αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για την αναγνωστική κατανόηση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Fuchs et al., 2001), αλλά είναι μια δεξιότητα, η οποία βελτιώνεται συγκριτικά πιο δύσκολα από την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Denton et al., 2011· Simmons et al., 2008).

Στο πλαίσιο μιας έρευνας μετα-ανάλυσης των Padeliaou και Giazitidou (2018), καταγράφηκε ότι η αναγνωστική ευχέρεια βελτιώνεται με τη μέθοδο της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, με τον καθορισμό σαφών στόχων αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων και τον χρόνο που πρέπει να διαβαστούν, καθώς και με την ανάπτυξη στρατηγικών αυτο-παρακολούθησης. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα καταγράφηκε ότι η καθοδήγηση που παρέχεται από έναν ενήλικα και η ανάγνωση βάση προτύπου είναι επίσης αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης στη διδασκαλία ευχέρειας ανάγνωσης, ειδικά για μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση (Padeliaou & Giazitidou, 2018). Για να βελτιωθεί η αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με

δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ενδείκνυται να οργανωθεί μια παρέμβαση για την ενίσχυση δεξιοτήτων όπως είναι η φωνολογική επίγνωση, η ενίσχυση της αποκωδικοποίησης με τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, η ενίσχυση του λεξιλογίου και η ενίσχυση του προφορικού λόγου, δεδομένης της μεγάλης συσχέτισης με την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια (Chard et al., 2006). Επίσης, η επανάληψη της ανάγνωσης μεμονωμένων κοινόχρηστων λέξεων, βοηθά στην αναγνώρισή τους με αυτόματο οπτικό τρόπο (Torgesen & Hudson, 2006).

1.3 Γραφή

Η ικανότητα για γραφή αποτελεί μια απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα και βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Αναπτύσσεται σταδιακά και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται γλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου, η μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφία, η γραμματική, η σύνταξη και η σημασιολογία (Apel & Diehm, 2014· Diamanti et al., 2014· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Γρηγοράκης, 2014· Πολυχρόνη, 2011α), καθώς επίσης και γνωστικές δεξιότητες όπως η οπτική μνήμη, η ακουστική μνήμη, η μεταγνώση, η αντίληψη και η νοημοσύνη (Σπαντιδάκης, 2010· Ξάνθη, 2017). Επίσης, βασικές προϋποθέσεις για την ορθή απόδοση του γραπτού λόγου αποτελούν η δεξιότητα της λεπτής κινητικότητας, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, η συγκέντρωση και η προσοχή (Ξάνθη, 2017).

Η γραφή είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και είναι οι γραφοσυμβολικές δεξιότητες, η ορθογραφία και η γραπτή έκφραση (παραγωγή γραπτού λόγου) (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Αναλυτικότερα, οι γραφοσυμβολικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα σχεδιασμού των γραφικών σημείων που είναι απαραίτητα για τον σχηματισμό λογικών προτάσεων ή μηνυμάτων (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016· Τζιβινίκου, 2015). Η ορθογραφία ορίζεται ως «η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος» (Μουζάκη, 2010α, σ. 31). Η γραπτή έκφραση (παραγωγή γραπτού λόγου) αποτελεί μια πιο σύνθετη, δημιουργική και παραγωγική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη μετατροπή και την

οργάνωση των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016· Τζιβινίκου, 2015).

Οι μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, φαίνεται να εμφανίζουν συνήθως ελλείμματα και στις τρεις διαστάσεις της γραφής, καθώς δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Ειδικότερα, τα ελλείμματα στις γραφοκινητικές δεξιότητες συνδέονται με ιδιαίτερα αργό ρυθμό γραφής ή δυσανάγνωστη γραφή. Οι αδυναμίες στη γραπτή έκφραση εμφανίζονται με παράλειψη σημείων στίξης, συντακτικές αδυναμίες, με τηλεγραφική, ακατάστατη, χωρίς δομή και οργάνωση μορφή του γραπτού (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, τα ελλείμματα στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και την ορθογραφία αποτελούν προγνωστικό παράγοντα εμφάνισης δυσκολιών του παιδιού στην παραγωγή γραπτού κειμένου (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας θα εστιάσουμε μόνο στα ελλείμματα στην ορθογραφία, καθώς, από τις τρεις διαστάσεις, μόνο αυτή συμπεριλήφθηκε στην παρούσα εργασία.

1.3.1 Δυσκολίες στην ορθογραφία

Η ορθογραφημένη γραφή (στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο *spelling*) αναφέρεται «στην απόδοση των λέξεων σε γραφή με τέτοιο τρόπο ώστε οι ακολουθίες των γραμμάτων που ορίζουν τις λέξεις, να σχετίζονται με τις ακολουθίες φθόγγων σε φωνολογικό (προφορά), μορφολογικό (γραμματική) και ετυμολογικό (ιστορική ορθογραφία) επίπεδο» (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, σ. 547).

Όπως αναφέρεται στον Στασινό (2015), οι δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό στις διάφορες γλώσσες. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ορθογραφημένης γραφής εξαρτάται από α) τη φύση της ομιλούμενης γλώσσας σε επίπεδο καθαρότητας (όσον αφορά στην αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων, δηλαδή τη διαφάνεια), β) τον βαθμό φωνολογικής ενημερότητας, γ) τη συντακτική δομή των λέξεων, και δ) τη σημασιολογική δομή της γλώσσας.

Λάθη στην ορθογραφία κάνει η πλειονότητα των μαθητών είτε λόγω κόπωσης είτε λόγω απροσεξίας (Πολυχρόνη, 2011α). Για να αξιολογηθεί αντικειμενικά η ορθογραφική επίδοση των μαθητών είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν πόσα ορθογραφικά λάθη κάνει κάθε μαθητής και να ταξινομηθούν σε κατηγορίες που σχετίζονται με τη φωνολογική, τη μορφολογική και την οπτικό-ορθογραφική

επίγνωση καθώς και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Ξάνθη, 2017). Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα, αλλά ιδιαίτερα συστηματική θεωρείται η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών, σε έξι γενικές και επιμέρους κατηγορίες, όπως περιγράφεται από τους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010). Επίσης, η κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών βοηθά στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης (Mather & Wendling, 2017).

Η πρώτη κατηγορία είναι η *φωνογραφημική αντιστοίχιση*, στην οποία εντάσσονται τα λάθη αλλοίωσης της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Ανάλογα με τον λανθασμένο τρόπο απόδοσης των φθόγγων που αποτελούν τη φωνολογική μονάδα, τα λάθη χωρίζονται σε λάθη: *αντικατάστασης, παράλειψης, αντιμετάθεσης, αντιστροφής* γραφημάτων, *δίψηφων συμφώνων και φωνηέντων, απλοποίησης και προσθήκης* δίψηφων συμφώνων και *δίψηφων φωνηέντων, παράλειψης* συλλαβών και *διαλυτικών*.

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα *γραμματικά λάθη* τα οποία εξαρτώνται από τον μορφολογικό τύπο της λέξης και χωρίζονται σε κατηγορίες, ανάλογα με το αν εμφανίζονται σε κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Η τρίτη κατηγορία είναι τα *ετυμολογικά λάθη*, στα οποία εντάσσονται τα οπτικά λάθη ή τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Πρόκειται για λάθη σε φωνήεντα ή σύμφωνα ή θεματικά λάθη που παραβαίνουν τους οπτικούς κανόνες, οι οποίοι διδάσκονται στο σχολείο (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Ως ξεχωριστές κατηγορίες έχουν οριστεί τα *τονικά λάθη* και τα *λάθη στίξης* (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Τα τονικά λάθη αφορούν την παράλειψη κύριου ή εγκλιτικού τόνου, τη λανθασμένη θέση τόνου, τον επιπλέον τόνο, καθώς και τον τόνο σε μονοσύλλαβη λέξη που δεν τονίζεται. Τα λάθη στίξης εντοπίζονται μέσα στο γραπτό κείμενο, όχι σε μεμονωμένες λέξεις, και διακρίνονται σε βασικά (τελεία, ερωτηματικό, κόμμα και θαυμαστικό) και σε δευτερεύοντα (το ενωτικό, η διπλή τελεία, η απόστροφος, τα εισαγωγικά, οι παρενθέσεις, τα αποσιωπητικά και η παύλα).

Η τελευταία γενική κατηγορία περιλαμβάνει όλες τις άλλες περιπτώσεις λαθών που μπορεί να εντοπιστούν σε καθ' υπαγόρευση, κυρίως, κείμενο (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Τέτοιου είδους λάθη είναι: οι παραλείψεις, οι αντικαταστάσεις και οι προσθήκες λέξεων, η παράλειψη ολόκληρης φράσης, οι κολλημένες ή με κενό ανάμεσα στις συλλαβές λέξεις, οι αντικαταστάσεις μεταξύ πεζού και κεφαλαίου, καθώς και ο λανθασμένος χωρισμός της λέξης.

Καθώς η ελλειμματική ορθογραφία αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των αναγνωστικών διαταραχών, συχνά οι όροι δυσλεξία και δυσορθογραφία δεν διαφοροποιούνται επαρκώς (Μουζάκη, 2010β). Σε αρκετές μελέτες από τον διεθνή αλλά και τον ελληνικό χώρο, οι οποίες αποσκοπούν στη διερεύνηση των δυσκολιών στη γραφή, το δείγμα απαρτίζουν μαθητές με δυσλεξία (Bourassa & Treiman, 2003· Diamanti et al., 2014).

Η εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου εμφανίζει διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004) και το γραπτό αυτών των μαθητών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από το γραπτό μαθητών με τυπική ανάπτυξη (Diamanti et al., 2014). Ειδικότερα, οι μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σε κάθε μορφή κειμένου που παράγουν, είτε καθ' υπαγόρευση, είτε ελεύθερης γραφής, εκτός από πολλά ορθογραφικά λάθη, τα οποία παρουσιάζει το γραπτό τους σ' όλες τις κατηγορίες, κάνουν λάθη συντακτικά, γραμματικά, μορφολογικά (Πολυχρόνη κ.ά., 2006). Στους μαθητές αυτούς εντοπίζονται μεγαλύτερες δυσκολίες στη γραφή καθ' υπαγόρευση, λόγω σημαντικών προβλημάτων φωνημικής, μορφολογικής και οπτικό-ορθογραφικής επίγνωσης, καθώς και ακουστικής μνήμης και διάκρισης (Ξάνθη, 2017). Επίσης, οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν ελλείμματα στον σχεδιασμό, στην καταγραφή και στη βελτίωση του παραγόμενου κειμένου³ (Hayes & Nash, 1996· Σπαντιδάκης, 2010). Τα κείμενα των μαθητών με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου συνήθως είναι μικρά σε μέγεθος, με πιο πολλά ορθογραφικά λάθη, με λάθη στους χρόνους των ρημάτων και με φανερή την έλλειψη στην οργάνωση και τη δομή τους. Ο ρυθμός γραφής των μαθητών με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι πιο αργός και το κείμενό τους δυσανάγνωστο (Troia, 2006). Επίσης, σε ελληνόφωνους μαθητές με δυσλεξία διαπιστώνεται σημαντική δυσκολία στην κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων που διέπουν το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (Diamanti et al., 2014). Οι μαθητές με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, κατά την ορθογραφική απόδοση οποιουδήποτε στόχου (Ξάνθη, 2019).

³ Μέσω του σχεδιασμού ο μαθητής/συγγραφέας θέτει στόχους, προγραμματίζει τι θα γράψει, παράγει και οργανώνει ιδέες. Στην καταγραφή ο μαθητής/συγγραφέας μετατρέπει τις ιδέες στις κατάλληλες γλωσσικές αναπαραστάσεις, ενώ με τη βελτίωση ο μαθητής/συγγραφέας προβαίνει στις απαραίτητες διορθώσεις για την τελειοποίηση του κειμένου (Hayes & Nash, 1996).

1.4 Πρώιμες ενδείξεις κατά την προσχολική ηλικία για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο

Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί βασικό ζητούμενο και στόχο των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών (Zarić et al., 2021). Ωστόσο, αρκετά παιδιά ξεκινώντας τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση εξαιτίας βιολογικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων (Dietrichson et al., 2020) εμφανίζουν σημαντικές ελλείψεις σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Απώτερη συνέπεια αυτών ήταν η επιστημονική κοινότητα να επικεντρωθεί μέσα από διαχρονικές μελέτες στον προσδιορισμό των μεταβλητών, οι οποίες, ήδη από την προσχολική ηλικία, πριν την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας, προβλέπουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (Balci, 2020· Carroll & Snowling, 2004· Catts et al., 2001· Gellert & Elbro, 2018· Gutiérrez et al., 2019· McCardle et al., 2001· Porta & Ramirez, 2020· Pratt, et al., 2020· Scarborough, 1998· Snowling, et al., 2019· Μουζάκη κ.ά., 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, σύμφωνα με μια μετα-ανάλυση του NELP (2008) έχει τεκμηριωθεί ότι συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση, η αλφαβητική γνώση (γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων), η αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο, το λεξιλόγιο (δεκτικό και εκφραστικό), η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η φωνολογική μνήμη καθώς και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν πρώιμους δείκτες πρόβλεψης της μετέπειτα ικανότητας στην ανάγνωση και τη γραφή (Al Otaiba & Fuchs, 2006· Balci, 2020· Justice et al., 2003· O'Connor, 2000· O'Connor et al., 2005· Thompson et al., 2015· Βατσινά & Μουζάκη, 2015· Μουζάκη κ.ά., 2008). Τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν ελλείψεις σε ένα σύνολο δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Foorman et al., 1998· O'Connor & Jenkins, 1999) εντάσσονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου (at risk) για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου κατά τη σχολική ηλικία (Carson et al., 2019· NELP, 2008).

Αναλυτικότερα, η χαμηλή επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης έχει αποδειχτεί, από πλήθος ερευνών, ότι σχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση δυσκολιών εκμάθησης του γραπτού λόγου, κυρίως κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια (Al Otaiba & Fuchs, 2002· Catts et al., 2002·

Catts et al., 2017· Elbro et al., 1994· Melby-Lervåg et al., 2012· NELP, 2008· Pfof, 2015· Porta & Ramirez, 2020· Snowling et al., 2019· Vellutino et al., 2004), καθώς και με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Torgesen et al., 1994). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη γνώση γραμμάτων (O' Connor & Jenkins, 1999· Torppa et al., 2006), στην ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (RAN) (Balci, 2020) και στις δοκιμασίες που αξιολογούν το λεξιλόγιο (Balci, 2020· Coyne et al., 2007· Protopapas et al., 2007· Pullen et al., 2010) σχετίζονται με την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ειδικότερα, η περιορισμένη γνώση λεξιλογίου συνδέεται με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Protopapas et al., 2007). Επίσης, η σχέση μεταξύ της αντίληψης των εννοιών για τον γραπτό λόγο με τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής έχει βρεθεί ότι είναι σημαντική, αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλού βαθμού (Μανωλίτσης & Τάφα, 2009).

Ομοίως, οι χαμηλές επιδόσεις στη γνώση γραμμάτων και στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν πρώιμες ενδείξεις για την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Carson et al., 2019· Gutiérrez et al., 2019). Επιπλέον, η γνώση γραμμάτων και η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες για την εκμάθηση του γραπτού λόγου στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου (Gellert & Elbro, 2018). Μάλιστα, έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι ελλείψεις στη γνώση γραμμάτων, στην ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων σε συνδυασμό με ελλείψεις στη φωνολογική επίγνωση, αποτελούν ισχυρούς δείκτες πρόβλεψης αναγνωστικών δυσκολιών κατά την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (Thompson et al., 2015). Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης, της γνώσης των γραμμάτων και της γρήγορης κατονομασίας των αριθμών με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Clayton et al., 2020). Μάλιστα, οι χαμηλές επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση, στην ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων και στον προφορικό λόγο συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου (Catts et al., 2017).

Δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία έχει διαπιστωθεί, από μελέτες, ότι συνδέονται με ελλείμματα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη (Baddeley, 1992· Kibby et al., 2004· Polychroni et al., 2011· Πόρποδας 2008), καθώς και στη μνήμη εργασίας (Gathercole et al., 2006). Η αδυναμία στη λεκτική μνήμη, που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση, σχετίζεται με την αδυναμία συγκράτησης

και επεξεργασίας των φωνολογικών πληροφοριών (Steinbrink & Klatt 2008), καθώς και με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης (De Jong, 1998).

Παράλληλα, ένας σημαντικός δείκτης πρόβλεψης για την ένταξη ενός παιδιού σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή αποτελεί και το οικογενειακό περιβάλλον (Dietrichson et al., 2020). Ειδικότερα, τα ιδιαίτερα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα, οικογενειακό εισόδημα) (Senol & Akyol, 2021), καθώς και η έλλειψη και το είδος των εμπειριών γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον (Altun et al., 2018), μπορεί να προβλέψουν την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Η προσχολική ηλικία, παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου αρχίζουν να επισημαίνονται και να αντιμετωπίζονται κατά τρόπο συστηματικό στη σχολική ηλικία, αποτελεί ορόσημο για την εμφάνιση και τον εντοπισμό των πρώιμων δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Porta & Ramirez, 2020). Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι πρώιμες αναγνωστικές δυσκολίες, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά (Porta & Ramirez, 2020), παραμένουν συνήθως και στη μετέπειτα ζωή και συνδέονται με την εμφάνιση προβλημάτων τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Livingston et al. 2018· Βάμβουκας, 2007α). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά, τα οποία εκδηλώνουν πρώιμες ενδείξεις δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία. Η αναδίφηση στη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση αυτών των πρώιμων ενδείξεων μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μείωση ή εξάλειψη αυτών των δυσκολιών, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης (Foorman et al., 1997· Zettler-Greeley, 2018).

Ο εντοπισμός των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σε πολλές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας της γενικής αξιολόγησης (screening) (Hamilton, 2020). Η διαδικασία αυτή αρχίζει από την προσχολική ηλικία, όπου χορηγούνται ειδικά σταθμισμένα τεστ για τον εντοπισμό των δυσκολιών και των ελλείψεων των παιδιών σε γνωστικό επίπεδο (Piastra et al., 2018). Τα αποτελέσματα από τη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών, πριν τη μετάβαση

των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων πρόληψης ή μείωσης αυτών των δυσκολιών αποτελεί ένα ελκυστικό πεδίο μελέτης, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στη Νέα Ζηλανδία και στη Μεγάλη Βρετανία τις τελευταίες δεκαετίες (Greenwood et al., 2015· Jiménez et al., 2021· Porta & Ramirez, 2020· Vellutino et al., 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΡΟΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1 Δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού: ορισμός και θεωρητικά μοντέλα

Ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός περιγράφει όλες εκείνες τις στάσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες εκδηλώνουν τα παιδιά και σχετίζονται με τον γραπτό λόγο, πριν διδαχτούν με συστηματικό τρόπο την ανάγνωση και τη γραφή⁴. Σύμφωνα με την Τάφα (2011), ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Clay (1966, όπως αναφέρεται στην Τάφα, 2011) και δηλώνει μια εξελικτική πορεία για την κατάκτηση της μάθησης, η οποία αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και ολοκληρώνεται με την έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής (Saracho, 2017· Teale & Sulzby, 1986). Τα παιδιά μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος αρχίζουν να κατανοούν τη σημασία του και εμπλέκονται σε δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή με παιγνιώδη τρόπο (Whitehurst & Lonigan, 1998· Τάφα, 2011).

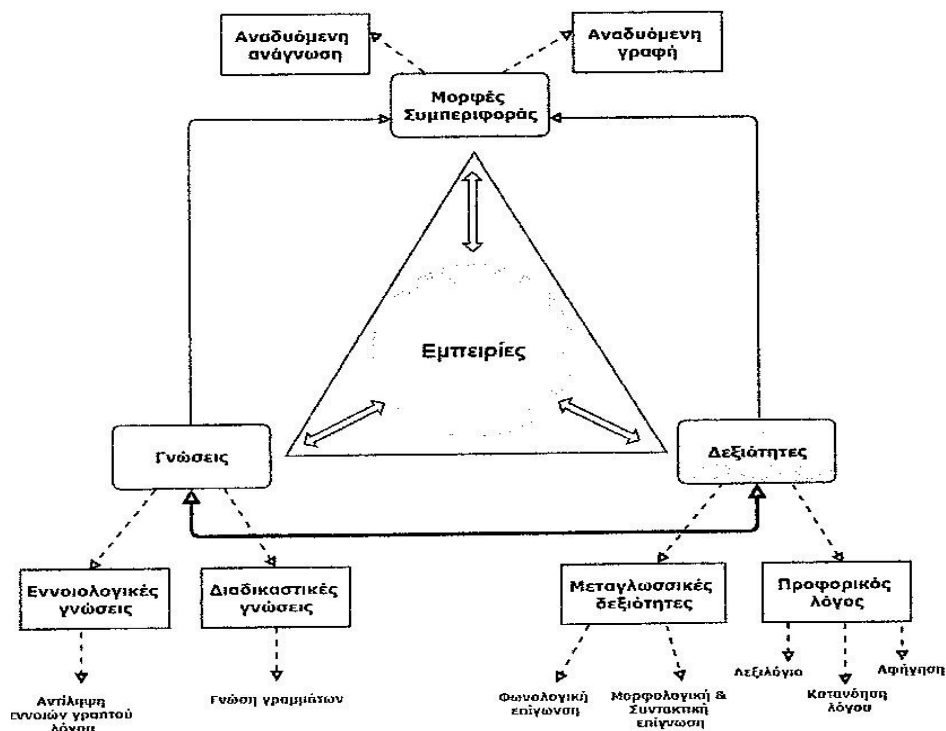
Διάφορα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δομή και τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν τον αναδυόμενο γραμματισμό (Sénéchal et al., 2001· Storch & Whitehurst, 2002). Το πιο δημοφιλές είναι το μοντέλο που προτείνουν οι Whitehurst και Lonigan (1998), οι οποίοι χώρισαν τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού σε δύο κατηγορίες, οι οποίες είναι αλληλεξαρτώμενες μεταξύ τους. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», οι οποίες συνδέονται με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Στις δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» περιλαμβάνονται οι γνώσεις γραμμάτων, η φωνολογική και συντακτική επίγνωση, η αντιστοίχιση φωνημάτων – γραφημάτων και η αναδυόμενη γραφή. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», οι οποίες

⁴ Ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός* είναι η μετάφραση του όρου «emergent literacy». Στα Ελληνικά χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τους όρους *αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή*, *αναδυόμενος γραπτός λόγος*, *αναδυόμενος αλφαριθμητισμός* (Τάφα, 2011). Επίσης, στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος *αρχικός γραμματισμός* (early literacy) και *προσχολικός γραμματισμός* (early childhood literacy) (Αϊδίνης, 2012). Ο όρος *αρχικός γραμματισμός* χρησιμοποιείται για δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας γνωστικής προσέγγισης (Μανωλίτης, 2016). Ο όρος *προσχολικός γραμματισμός* χρησιμοποιείται για να δηλώσει εκτός από τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ένα παιδί πριν τη φοίτησή του στο σχολείο, τις δεξιότητες που αποκτά κατά τη φοίτησή του στην προσχολική εκπαίδευση (Μανωλίτης, 2016).

συνδέονται με την κατανόηση. Στις δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» περιλαμβάνονται το λεξιλόγιο, οι έννοιες γραπτού λόγου, η αφηγηματική ικανότητα και η αναδυόμενη ανάγνωση (Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι Whitehurst και Lonigan (2002) διαπίστωσαν ότι οι διαδικασίες «από μέσα προς τα έξω» συνδέονται με την αναγνωστική επίδοση στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ η επίδραση των διαδικασιών της κατηγορίας «από έξω προς τα μέσα» γίνεται εμφανής μετά την Α΄ τάξη, όπου η προσοχή των παιδιών μετατοπίζεται από την αναγνωστική αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική κατανόηση.

Ωστόσο, το μοντέλο των Whitehurst και Lonigan (1998), αν και αναγνωρίζει ως σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του γραμματισμού την αυτόματη κατονομασία οικείων συμβόλων, τη φωνολογική μνήμη και τα κίνητρα, δεν τις εντάσσει σε μια από τις δύο παραπάνω κατηγορίες. Επίσης, το εν λόγω μοντέλο δεν περιλαμβάνει στην ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού τις εμπειρίες του γραπτού λόγου που προσφέρονται στα παιδιά από το περιβάλλον (Whitehurst & Lonigan, 1998· Μανωλίτσης, 2016). Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτού του γενικότερου ενδιαφέροντος για τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού προέκυψε η δημιουργία ενός σύγχρονου, πιο εμπλουτισμένου μοντέλου. Στο τριγωνικό μοντέλο (βλ. Σχήμα 1), το οποίο προτείνεται από τον Μανωλίτση (2016), τοποθετούνται στις κορυφές του τριγώνου οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ στο κέντρο του μοντέλου εντάσσονται οι εμπειρίες από το περιβάλλον, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τα άλλα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού.

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τα σημαντικότερα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και συμβάλλουν καθοριστικά στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ειδικότερα, η φωνολογική επίγνωση, η αλφαβητική γνώση (γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων), η αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο, το λεξιλόγιο, η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η φωνολογική μνήμη καθώς και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον συνιστούν δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και η ελλιπής ανάπτυξή τους συνδέεται με την εμφάνιση δυσκολιών στη διαδικασία της μάθησης (NELP, 2008· Stuebing et al., 2015).



Σχήμα 1. Το μοντέλο των πεδίων και των συστατικών στοιχείων του αναδυόμενου γραμματισμού

2.2 Φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Ενδελεχής είναι η ενασχόληση των ερευνητών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης, τον ρόλο της στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και τις διαδικασίες ενίσχυσής της μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων (Anthony et al., 2007· Gutiérrez et al., 2019· International Literacy Association, 2020· Kjeldsen et al., 2019· Melby-Lervåg et al., 2012· Mohamed et al., 2021· Papadopoulos et al., 2012· Vibulpatanavong & Evans, 2019· Μανωλίτσης, 2000, 2016· Πόρποδας, 2002· Τάφα, 2011).

Η φωνολογική επίγνωση συνιστά μια δεξιότητα, η οποία δεν αναδύεται ξαφνικά από τη μια στιγμή στην άλλη, αλλά ακολουθεί μια προοδευτική αναπτυξιακή πορεία (Anthony & Francis, 2005· Mohamed et al., 2021). Με τον όρο *φωνολογική επίγνωση*

(phonological awareness)⁵ αναφερόμαστε στην ιδιαίτερη μεταγλωσσική ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες (συλλαβές και φωνήματα), τις οποίες μπορεί να διακρίνει μέσα στις λέξεις και να τις χειρίζεται (Μανωλίτσης, 2000, 2016· Τάφα, 2011).

Σύμφωνα, με τη θεωρία του Combert (1992), η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται σε δύο επίπεδα: το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό. Το επιγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται σε μια άδηλη γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων όπου δεν απαιτείται ο συνειδητός χειρισμός τους και η οποία αναπτύσσεται από το νηπιαγωγείο, ενώ δεν παρατηρείται ιδιαίτερα ραγδαία ανάπτυξη με την έναρξη φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στη σαφή γνώση των φωνολογικών μονάδων των λέξεων και στο συνειδητό χειρισμό τους. Τα παιδιά καλούνται να διαχωρίσουν, να απομονώσουν, να χειριστούν και να συνθέσουν τα φωνολογικά τμήματα της λέξης σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος (Combert, 1992).

Σε έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε αγγλόφωνα και ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει επισημανθεί ότι η συνειδητοποίηση και ο χειρισμός της συλλαβικής δομής των λέξεων είναι ευκολότερος και προηγείται από τη συνειδητοποίηση και τον χειρισμό της φωνημικής δομής (Aidinis & Nunes, 2001· Harper, 2011· Μανωλίτσης, 2000· Παντελιάδου, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Σε αντίστοιχο εύρημα καταλήγει η έρευνα σε γερμανόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pfof et al., 2019), καθώς και η έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που μιλούν την αραβική γλώσσα (Mohamed et al., 2021). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ευκολία μαθαίνουν να χειρίζονται τις συλλαβές (Τάφα, 2011), αλλά δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν με ακρίβεια δραστηριότητες χειρισμού των φωνημάτων όπως αναφέρεται στην έρευνα των Pfof et al. (2019).

Τα παιδιά, από την ηλικία ακόμη των τριών ετών, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη φωνολογική δομή της γλώσσας μέσα από ακούσματα όπως είναι τα παιδικά τραγούδια και μέσα από τα γλωσσικά παιχνίδια (Τάφα, 2011). Μολονότι η γνώση

⁵ Ο όρος *φωνολογική επίγνωση* στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται και με τους όρους *φωνολογική συνειδητοποίηση* (Γάκου, 2000) και *φωνολογική ενημερότητα*, οι οποίοι συμπίπτουν σημασιολογικά (Αιδίνης, 2007· Μανωλίτσης, 2000, 2016· Παντελιάδου, 2011· Πόρποδας, 2002· Τάφα, 2011). Επίσης, ο όρος *φωνολογική επίγνωση* συγχέεται ή χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο *φωνημική επίγνωση* ή *φωνημική ενημερότητα*. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να σημειωθεί, ότι ο όρος *φωνημική επίγνωση* αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται τα φωνήματα στις λέξεις και αποτελεί μέρος της φωνολογικής επίγνωσης (Μανωλίτσης, 2000· Τάφα, 2011).

αυτή φαίνεται να αναπτύσσεται εύκολα και αβίαστα, στην πραγματικότητα η όλη διαδικασία είναι πολύπλοκη, καθώς για να μπορέσει ένα παιδί ακόμα και να διακρίνει ότι δυο λέξεις ομοιοκαταληκτούν θα πρέπει να εστιάσει στη φωνολογική δομή των λέξεων και όχι στο σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Επίσης, η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να χειρίζονται τα φωνήματα σε δοκιμασίες φωνημικής κατάτμησης και φωνημικής σύνθεσης, ερευνητικά έχει επιβεβαιωθεί, ότι είναι ο πιο ισχυρός προβλεπτικός δείκτης για την εκμάθηση της ανάγνωσης στην Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου (Lundberg et al., 1988).

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ο σημαντικός ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου επιβεβαιώνεται τόσο σε ρηχά όσο και σε βαθιά αλφαβητικά συστήματα (Antony & Francis, 2005· Bradley & Bryant, 1983· Branum-Martin et al., 2015· Caravolas et al., 2005· Caravolas et al., 2012· Gillon, 2018· Kjeldsen et al., 2019· Landerl et al., 2019· NELP, 2008· Pfof, 2015· Schneider, et al. 1999· Vibulpatanavong & Evans, 2019· Zarić et al., 2021· Μανωλίτσης, 2000, 2016· Παντελιάδου, 2001· Πόρποδας, 2002). Οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, σύμφωνα με ευρήματα της έρευνας μετα-ανάλυσης των Ciesielski και Creaghead, (2020), παλαιότερων και πιο σύγχρονων ερευνών (International Literacy Association, 2020· Kjeldsen et al., 2019· Mohamed et al., 2021· Pfof et al., 2019· Porta & Ramirez, 2020· Κυριάκου, 2010· Κωτούλας κ.ά., 2001· Τάφα κ.ά., 1998), αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσω της διδακτικής παρέμβασης κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Στην έρευνα των Kjeldsen et al., (2019) διαπιστώθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία είχε υψηλό βαθμό επίδρασης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία μαθητών Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου, αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση σε μεγαλύτερες τάξεις. Σε έρευνα των Machin et al. (2018) το μέγεθος επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της δεξιότητας της φωνημικής σύνθεσης βρέθηκε να έχει διάρκεια έως την ηλικία των έντεκα ετών.

Έχει υποστηριχτεί πως ο διαφανής ή ο αδιαφανής χαρακτήρας κάθε γλώσσας, η συλλαβική της δομή και οι ιδιαιτερότητες στην ορθογραφία της, είναι πιθανό να επηρεάσουν την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης (Κωτούλας, 2007), καθώς και τη διάρκεια και το μέγεθος επίδρασης αυτής της δεξιότητας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Manolitsis et al., 2009· Pfof et al., 2019). Σε μια έρευνα μετα-

ανάλυσης (Suggate, 2010), βρέθηκε ότι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία διαρκεί έως την Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Επίσης, οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού όπως είναι η γνώση γραμμάτων και η αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου (Lonigan et al., 2000· Manolitsis & Tafa, 2011). Αντιθέτως, στη γερμανική γλώσσα φαίνεται ότι η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία δεν επιδρά σημαντικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Pfost et al., 2019).

Σε έρευνες μετα-ανάλυσης (Melby-Lervåg et al., 2012· NELP, 2008· Pfost, 2015· Scarborough, 1998) έχει καταγραφεί ότι οι επιδόσεις στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση, αποτελούν δείκτες πρόβλεψης των επιδόσεων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στην ανάγνωση και τη γραφή. Αντίστοιχα, η χαμηλή επίδοση των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία στα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης σχετίζεται σημαντικά με την εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου κυρίως κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια (Al Otaiba & Fuchs, 2002· Catts et al., 2002· Elbro et al., 1994· Porta & Ramirez, 2020· Vellutino et al., 2004· Wagner et al. 1997). Στην αγγλική γλώσσα (NELP, 2008), καθώς και στην ισπανική (Porta & Ramirez, 2020) η φωνολογική επίγνωση έχει βρεθεί ότι είναι ένας ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της ανάγνωσης. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κάνουν περισσότερα λάθη φωνολογικού τύπου στην ορθογραφία (προσθήσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με υψηλή επίδοση στη φωνολογική επίγνωση (Kotoulas & Padelia, 2000).

Το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, μπορεί να αξιολογηθεί με κατάλληλα εργαλεία μέτρησης (Vloedgraven & Verhoeven, 2007). Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης συμβάλλει στην πρόωπη ανίχνευση για εμφάνιση πιθανών δυσκολιών μάθησης στον γραπτό λόγο και στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων για την ενίσχυσή της (Al Otaiba et al., 2009).

Η αναδίφηση στη βιβλιογραφία, εντούτοις, επισημαίνει ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, είναι χρήσιμο να επιδέχονται μια παρέμβαση εστιασμένη στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Vellutino et al.,

1996· Vellutino et al., 2007). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η μεταγενέστερη έρευνα των Porta και Ramirez (2020), στο πλαίσιο της οποίας η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου και της μορφολογικής επίγνωσης φάνηκε να είναι πιο αποτελεσματική από τη διδακτική παρέμβαση που στόχευε μόνο στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης των γραμμάτων.

Σε μία μετα-ανάλυση (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) με πενήντα δύο μελέτες παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης βρέθηκε ότι η παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης συνδυάζονται με ασκήσεις ταύτισης φωνήματος - γραφήματος, όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται σε μικρές ομάδες (συγκριτικά με την παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο ή στο σύνολο της τάξης) και όταν η παρέμβαση εστιάζεται στην εκπαίδευση δύο ή τριών κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης, βρέθηκαν πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία είναι διάρκειας μέχρι δεκαοκτώ περίπου ωρών. Οι επιδόσεις όλων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης βελτιώνονται με την εκπαίδευση, ωστόσο, φαίνεται να επωφελούνται από τη διδακτική παρέμβαση περισσότερο τα παιδιά που βρίσκονται στη ζώνη υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου, καθώς επίσης και τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (NICHD, 2000). Ειδικότερα, σε πιο σύγχρονες έρευνες διαφαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά που βρίσκονται στη ζώνη υψηλού κινδύνου για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση (Fälth et al., 2017· Kjeldsen et al., 2019) συγκριτικά με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Hauck, 2021· Pfof et al., 2019· Wackerle-Hollman et al., 2020). Ωστόσο, φαίνεται να αντιδιαστέλλονται με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τα συμπεράσματα από την έρευνα των Al Otaiba και Fuchs (2002), σύμφωνα με τα οποία, η ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να μην είναι πάντα τόσο αποτελεσματική σε παιδιά σε ομάδα υψηλού κινδύνου, τα οποία παρουσιάζουν, πριν την έναρξη οποιαδήποτε παρέμβασης, πολύ χαμηλές επιδόσεις στα εν λόγω κριτήρια.

Το ευρύ ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης έχει δημιουργήσει τη λανθασμένη εντύπωση σε μερικούς ερευνητές ότι τα προσχολικά προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του γραπτού

λόγου εστιάζουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αγνοώντας τις υπόλοιπες δεξιότητες του αναδύομενου γραμματισμού (Συνώδη & Τζακώστα, 2012· Τζακώστα, 2011). Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία επιβεβαιώνουν τον ρόλο και των άλλων δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

2.3 Γνώση γραμμάτων και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Η γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου από παιδιά προσχολικής ηλικίας ή σχολικής ηλικίας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Nation, 2019· Senol & Akyol 2021· Sigmundsson et al., 2020· Solheim et al., 2018· Sunde et al., 2020). Με τον όρο «γνώση γραμμάτων» αναφερόμαστε στη δεξιότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να συνδέουν τη μορφή και το σχήμα ενός γράμματος με την ονομασία και με τον ήχο του (Sunde et al., 2020· Πόρποδας, 2002). Ειδικότερα, ένα παιδί γνωρίζει ένα γράμμα, όταν για παράδειγμα βλέπει το γράφημα <κ> και ξέρει ότι είναι το γράμμα που ονομάζεται «κάπα» και έχει τον ήχο /k/ (Βάμβουκας, 2007α).

Τα γράμματα του αλφάβητου για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελούν αφηρημένες και σύνθετες μορφές οπτικών ερεθισμάτων, οι οποίες καθιστούν την αντίληψή τους μια δύσκολη διαδικασία. Βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αντίληψη και την αναγνώριση της ταυτότητας των γραμμάτων και κατ' επέκταση με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι: «η συστηματική παρατήρηση του οπτικού ερεθίσματος, η φύση των γραμμάτων, ο προσανατολισμός του κάθε γράμματος, η θέση και η διαδοχή μέσα στον χώρο»⁶ (Πόρποδας, 2002, σ. 156-160). Επιπρόσθετα, ο Πόρποδας (2002), αναφέρει ότι η αντιληπτική αναγνώριση των γραμμάτων βασίζεται

⁶ Η ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν συστηματικά ένα οπτικό ερέθισμα έχει σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης, η οποία προϋποθέτει πειθαρχημένη κατεύθυνση της προσοχής και συστηματική πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά. Η φύση των γραμμάτων καθιστά δυσκολότερη την αντίληψή τους, γιατί μολονότι ένα γράμμα διαθέτει οπτική και ηχητική ταυτότητα, στερείται σημασιολογικής. Επιπρόσθετα, ο προσανατολισμός των γραμμάτων είναι καθοριστικός για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των συμβόλων του γραπτού λόγου (π.χ. το γράμμα έψιλον –ε–, αν αλλάξει προσανατολισμό είναι ο αριθμός 3). Η σωστή αντίληψη της θέσης και διαδοχής των γραμμάτων, τέλος, συντελεί στην αναγνώριση, κατανόηση και στην αποφυγή σύγχυσης μεταξύ λέξεων (π.χ. ΣΤΗ από ΤΗΣ) (Πόρποδας, 2002).

στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών στοιχείων κάθε γράμματος⁷, ενώ οι συγκρίσεις περιορίζονται μόνο μεταξύ των γραμμάτων που μοιάζουν (π.χ. το γράμμα Α σχηματίζεται με δύο διαγώνιες ευθείες και μία οριζόντια γραμμή). Ο τρόπος γραφής του γράμματος Α θυμίζει το Λ και το Δ, αλλά το χαρακτηριστικό στοιχείο της οριζόντιας ευθείας αυτομάτως αποκλείει τα γράμματα Ι, Κ, Μ, Ν, Χ, Υ, Ρ, Β, Ο, Ρ, Ψ, Φ.

Έρευνες σε διάφορες χώρες μελετούν τη γνώση των παιδιών για τα γράμματα (Adams, 1990· Levin et al., 2006). Ειδικότερα, επιχειρούν να διερευνήσουν αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν την ονομασία ή τον ήχο των γραμμάτων (Ehri & Roberts, 2006· Treiman et al., 1998). Σε παλαιότερες διεθνείς έρευνες διαφαίνεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων και μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να ανακαλέσουν τον ήχο του συγκεκριμένου γράμματος (Evans et al., 2006· Foy & Mann, 2006· Levin et al., 2006· Lonigan et al., 2000· McBride-Chang, 1999· Treiman et al., 2008).

Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι τα παιδιά γνωρίζουν περισσότερα γράμματα ως προς τον ήχο τους παρά ως προς την ονομασία τους (Georgiou et al., 2012· Manolitsis & Tafa, 2011). Η διαφοροποίηση αυτή ανάμεσα στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα ίσως να οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες γραπτού λόγου που έχουν τα παιδιά στο σχολικό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς και στη διαφάνεια της κάθε γλώσσας. Σε μια διαγλωσσική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Manolitsis et al. (2009) διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες γονείς δίνουν έμφαση στο να μάθουν στα παιδιά τους τον ήχο των γραμμάτων, αντίθετα με τους Καναδούς γονείς, οι οποίοι μαθαίνουν στα παιδιά τους το όνομα των γραμμάτων. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε κατάλληλες αναπτυξιακά με νόημα δραστηριότητες που στοχεύουν στη συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς και στην αναγνώριση των γραμμάτων (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, 2014· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης στη Βόρεια Αμερική περιλαμβάνει την εκμάθηση του ονόματος και στη συνέχεια του ήχου των γραμμάτων, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας δίνει βαρύτητα στον ήχο των γραμμάτων πριν την έναρξη της

⁷ Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κεφαλαίων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου είναι: η ευθεία, ή οριζόντια ή κάθετη ή διαγώνια γραμμή, αν υπάρχουν ανοικτές ή κλειστές πλευρές, καμπύλες, κλειστές ή ανοικτές γραμμές (Πόρποδας, 2002).

συστηματικής εκπαίδευσης (Levin et al., 2006).

Μία από τις πρώτες μελέτες, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Τάφα, 2003) με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων για τα γράμματα, ήταν σε ενενήντα πέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνώριζαν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα συγκριτικά με τα πεζά, καθώς επίσης ότι η πλειονότητα των παιδιών, μολονότι δεν γνώριζε την ονομασία και τον ήχο του πρώτου γράμματος από το όνομά του, το έγραφε. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα έρευνας (Τάνταρος & Βάμβουκας, 1999), στην οποία διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των τυχαίων γραμμάτων που γράφουν τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας, περιλαμβάνεται στο μικρό τους όνομα.

Η γνώση γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει εμπειρικά τεκμηριωθεί ότι σχετίζεται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου και αποτελεί προβλεπτικό δείκτη της μετέπειτα σχολικής επίδοσης, ιδιαίτερα στα αλφαβητικά συστήματα γραφής (Adams, 1990· Caravolas et al., 2001· Catts et al., 2015· Justice et al., 2006· McBride-Chang, 1999· Muter et al., 1998· Muter & Diethelm, 2001· NELP, 2008· Roberts et al., 2018· Sigmundsson et al., 2020). Σύμφωνα, με τους Stevenson και Newman (1986), η γνώση των γραμμάτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης είναι δείκτης πρόγνωσης της ικανότητας για ανάγνωση στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Επίσης, σε έρευνα (Leppänen et al., 2008) με εκατό πενήντα οκτώ παιδιά ηλικίας πέντε έως έξι ετών, διαπιστώθηκε ότι η γνώση των γραμμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με την ικανότητα της ανάγνωσης και ειδικότερα με την ευχέρεια και την κατανόηση στο τέλος της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, ερευνητικά έχει διαπιστωθεί (Spence & Ritchey, 2005) ότι η ευχέρεια αναγνώρισης του ήχου των γραμμάτων, αποτελεί προγνωστικό δείκτη ευχέρειας στην ανάγνωση στην Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου, καθώς και ότι η γνώση γραμμάτων (Manolitsis et al., 2009) προβλέπει την αναγνωστική αποκωδικοποίηση στην Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει καταγραφεί ότι, όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο, οι γνώσεις τους για τα γράμματα ποικίλλουν πολύ ως προς το ποια αλλά και πόσα γράμματα γνωρίζουν (Sigmundsson, et al., 2017). Επίσης, έχει εμπειρικά διαπιστωθεί ότι η γνώση των γραμμάτων διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο. Έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια κατονομάζουν περισσότερα γράμματα από τα αγόρια, τόσο

στην αρχή όσο και στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Sigmundsson et al., 2018), καθώς αντίστοιχα και στην αρχή της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως διαπιστώθηκε σε μελέτη με παιδιά μέσης ηλικίας 50 μηνών (Deasley et al., 2018).

Ερευνητικό ζητούμενο παλαιότερων (Piasta & Wagner, 2010· Treiman et al., 1998) αλλά και πιο σύγχρονων ερευνών (Kumas, 2021· Sunde et al., 2020) είναι ποια προγράμματα παρέμβασης είναι πιο αποτελεσματικά για την εκμάθηση των γραμμάτων. Σε έρευνα των Sunde et al. (2020) βρέθηκε ότι ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία των γραμμάτων στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, το οποίο περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός γράμματος ανά μέρα και χρησιμοποιεί τη μέθοδο της επανάληψης, είναι πιο αποτελεσματικό για την εκμάθησή τους, απ' ό,τι η διδασκαλία ενός γράμματος ανά εβδομάδα. Επίσης, στην ίδια έρευνα (Sunde et al., 2020) βρέθηκε ότι αυτή η μέθοδος διδασκαλίας βοηθά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία κατά τη διάρκεια της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα της έρευνας της Kumas (2021), στο πλαίσιο της οποίας βρέθηκε ότι μία παρέμβαση εστιασμένη στη διδασκαλία τριών γραμμάτων ανά εβδομάδα κατά την προσχολική ηλικία, με τη βοήθεια του περιβάλλοντα γραπτού λόγου είναι αποτελεσματική στην εκμάθησή τους. Παράλληλα, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και ειδικότερα η γνώση των γραμμάτων συνδέεται σημαντικά με τις γνώσεις που κατέχει και με τις στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υλοποιεί την παρέμβαση (Piasta et al., 2020).

Επίσης, παλαιότερες (Ellefson et al., 2009· Levin et al., 2006) και πιο σύγχρονες (Roberts et al., 2018) μελέτες προσπαθούν να διερευνήσουν και να συγκρίνουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης για την εκμάθηση των γραμμάτων, ως προς το περιεχόμενό της. Συγκεκριμένα, διερευνούν αν διαφοροποιείται ο βαθμός επίδρασης της παρέμβασης ανάλογα με το αν είναι εστιασμένη στην ενίσχυση του ονόματος ή στον ήχο των γραμμάτων ή στον συνδυασμό και των δύο. Σε παλαιότερη μελέτη των Levin et al. (2006) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι η διδασκαλία της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων είναι πιο αποτελεσματική στην αναγνώριση λέξεων, από τη διδασκαλία μόνο της αναγνώρισης του ονόματος των γραμμάτων. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και μια πιο σύγχρονη έρευνα (Roberts et al., 2018) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς βρέθηκε ότι η στοχευμένη διδασκαλία για την εκμάθηση του ήχου και του ονόματος των γραμμάτων είναι πιο

αποτελεσματική στη διαδικασία της μάθησης του αλφάβητου. Επίσης, στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας βρέθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της, βελτιώνει τις γνώσεις όλων των συμμετεχόντων στη γνώση των γραμμάτων (Roberts et al., 2018). Ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί ότι τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση, όταν από την προσχολική ηλικία εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αναγνώρισης της εικόνας του γραπτού συμβόλου και της ταύτισής του με τον ήχο του (Savage & Carless, 2004· Share & Gur, 1999· Sunde et al., 2020). Οι Savage και Carless (2004) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε εκατό τέσσερις μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Η παρέμβασή τους εστιάστηκε στη γνώση γραμμάτων και στη φωνολογική επίγνωση. Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, σύμφωνα με τους ερευνητές, βοήθησαν τα παιδιά να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τη γνώση τους για τα γράμματα.

Ελλείψεις στην κατάκτηση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων αποτελούν ένδειξη για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (O'Connor & Jenkins, 1999· Torppa et al., 2006). Ειδικότερα, στην έρευνα των Torppa et al. (2006), διαπιστώθηκε ότι η ομάδα των εξήντα τριών παιδιών με χαμηλότερη επίδοση στη γνώση των γραμμάτων κατά την προσχολική ηλικία, αποτέλεσε την ομάδα, της οποίας τα παιδιά ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσλεξίας.

Αρκετές μελέτες (Piastra et al., 2010· Rachmani, 2020) προσπαθούν με κατάλληλα εστιασμένες παρεμβάσεις να ενισχύσουν τη γνώση των γραμμάτων σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Χαρακτηριστική στον χώρο είναι μία παλαιότερη μελέτη των Schneider et al. (2000). Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος εκατό τριάντα οκτώ παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ισοδύναμες ομάδες. Η πρώτη ομάδα εκπαιδεύτηκε στη φωνολογική επίγνωση, η δεύτερη στη γνώση γραμμάτων και η τρίτη στο συνδυασμό και των δύο παραπάνω δεξιοτήτων. Η διδακτική παρέμβαση, η οποία περιείχε δραστηριότητες για την ενίσχυση της γνώσης γραμμάτων και δραστηριότητες για τη φωνολογική επίγνωση βρέθηκε να είναι πιο αποτελεσματική για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, η οποία συνδυάζει την ενίσχυση

των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης επιβεβαιώνεται και από πιο σύγχρονες μελέτες (Gillon, 2018· Rachmani, 2020). Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Rachmani (2020) βρέθηκε ότι οι δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων βελτιώθηκαν σημαντικά στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν δεκατρία παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών με χαμηλές δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία εκπαιδεύτηκαν σε επίπεδο μικροομάδας στα πιο πολυσύχναστα γράμματα του αγγλικού αλφάβητου και σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης με έμφαση αρχικά στις μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες, όπως είναι οι συλλαβές και στη συνέχεια στις μικρότερες φωνολογικές μονάδες, όπως είναι τα φωνήματα. Διεξήχθησαν δέκα συνεδρίες διάρκειας δέκα ως δεκαπέντε λεπτών η καθεμία, χρησιμοποιώντας παιχνίδια και βιβλία.

Συνοψίζοντας τον ρόλο των γραμμάτων στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν γνωρίζουν τα γράμματα του αλφάβητου, έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Sigmundsson et al., 2020). Αντιθέτως, παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν ελλείψεις στη γνώση γραμμάτων και στη φωνολογική επίγνωση, αποτελούν παιδιά τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο (Carson et al., 2019).

2.4 Αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Τα παιδιά, μεγαλώνοντας σε ένα εγγράμματο περιβάλλον, έρχονται καθημερινά σε επαφή, από πολύ μικρή ηλικία, με τον γραπτό λόγο (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Ανάλογα με τις εμπειρίες στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον σχηματίζουν ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών γνώσεων. Οι γνώσεις αυτές, αν και είναι αυτονόητες για τους ενήλικες, δεν είναι δεδομένες για τα μικρά παιδιά. Τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση του προφορικού λόγου και η εικόνα αναπαράσταση του κόσμου. Να κατανοήσουν τον τρόπο που κρατάμε ένα βιβλίο, ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα, ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω, ότι ένα βιβλίο έχει εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, συγγραφέα, εκδόσεις, σελιδαρίθμηση καθώς και να αντιληφθούν την

έννοια της πρότασης, της λέξης, του γράμματος και τα σημεία στίξης (Clay, 1985· Whitehurst & Lonigan, 1998· Τάφα, 2008).

Ο όρος που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για το σύνολο των γνώσεων της λειτουργίας και των συμβάσεων του γραπτού λόγου είναι ο όρος *concept about print*, όρος, ο οποίος αποδίδεται στα Ελληνικά σε ελεύθερη μετάφραση *αντίληψη των εννοιών για το γραπτό λόγο*⁸ (Τάφα 2008· Τάφα, 2011). Η κατάκτηση της αντίληψης των εννοιών για τον γραπτό λόγο αναπτύσσεται από τη γέννηση έως το τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης, πριν ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο (Justice & Ezell, 2004), μέσα σε ένα περιβάλλον όπου είναι πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου (Kumas, 2021). Οι López-Escribano και Beltrán (2009) σε έρευνά τους επεσήμαναν ότι η ηλικία των παιδιών έχει θετική και υψηλή συσχέτιση με την κατάκτηση της αντίληψης των εννοιών για τον γραπτό λόγο. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο καλύτερη αντίληψη αποκτούν για τις έννοιες του γραπτού λόγου.

Μελετώντας τη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι η αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου αποτελεί έναν από τους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και αποτελεί προγνωστικό δείκτη της μετέπειτα σχολικής επιτυχίας (Catts et al., 2002· Justice & Ezell, 2001· Justice et al., 2006). Η σχέση της αντίληψης των εννοιών του γραπτού λόγου με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι σημαντική, αν και όχι ιδιαίτερα υψηλού βαθμού (Clay, 1985· Μανωλίτσης & Τάφα, 2009). Παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της αντίληψης των εννοιών του γραπτού λόγου θα δυσκολευτούν να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής (Clay, 1985· Justice et al., 2006· Παπούλια – Τζελέπη, 2001). Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην υπογραμμίσουμε ότι κάποιες μελέτες υποστηρίζουν πως αυτός ο παράγοντας αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για την εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά σχετίζεται σημαντικά με τη φωνολογική επίγνωση, την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Lonigan, 2004) και του λεξιλογίου (Shamir et al., 2012). Η αντίληψη των εννοιών για το γραπτό λόγο, έχει τεκμηριωθεί ότι μπορεί να ενισχυθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης (Altinkaynak, 2019· Shamir et al., 2012 Thomas et al., 2020· Zettler-Greeley et al., 2018), σε

⁸ Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι «print awareness», «print knowledge» και «print literacy» (Justice et al., 2006· Τάφα, 2011).

συνδυασμό με τα ερεθίσματα που υπάρχουν στον περιβάλλοντα χώρο του νηπιαγωγείου (Altun et al., 2018).

Η ανάγνωση βιβλίων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής και ειδικότερα για την αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο (Goodman, 1986· Morrow et al., 2009· Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018· Τάφα, 2011). Τα παιδιά από τους πρώτους μήνες της ζωής τους (από τη στιγμή της γέννησης) είναι ωφέλιμο να εκτίθενται σε πλούσια αναγνωστικά ερεθίσματα. Το επίπεδο των γνώσεων για την αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά ότι σχετίζεται σημαντικά με τη συχνότητα και την ηλικία που ξεκινούν οι γονείς να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους (Burriss et al., 2019). Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης εξοικειώνονται με τον ρόλο του αναγνώστη και συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2011). Ο ενήλικας λειτουργεί ως πρότυπο και μέσα από την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης βιβλίων, βοηθά τα παιδιά με αβίαστο τρόπο να εξοικειωθούν με τις έννοιες του γραπτού λόγου (Altinkaynak, 2019· Anderson et al., 2019· Burriss et al., 2019· Τάφα 2011). Επίσης, μέσα στην προσχολική τάξη, όταν στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης βιβλίων, υλοποιούνται και δραστηριότητες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, η αντίληψη για τις έννοιες γραπτού λόγου βελτιώνεται σημαντικά (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018). Στην εξοικείωση των παιδιών με την αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου βοηθά και η χρήση των *μεγάλων βιβλίων* (Morrow et al., 2009), όρος, ο οποίος είναι ελεύθερη μετάφραση του αγγλικού όρου big books.

Σε έρευνα των Justice και Ezell (2002) σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε τριάντα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου. Στην πειραματική ομάδα οι ερευνητές, μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, στόχευαν στην κατάκτηση των εννοιών του γραπτού λόγου, ενώ στην ομάδα ελέγχου εστίαζαν την προσοχή τους στην εικόνα. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν οκτώ εβδομάδων (είκοσι τέσσερις συνεδρίες για την κάθε ομάδα). Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όταν αξιολογήθηκαν, είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση λέξεων, στη γνώση γραμμάτων και στην αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου.

Χαρακτηριστική μελέτη στον χώρο είναι και η έρευνα της Murphy (2007), η οποία εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε είκοσι επτά παιδιά ηλικίας τεσσάρων

και πέντε ετών σε τρεις προσχολικές τάξεις που ακολούθησαν το αντισταθμιστικό πρόγραμμα Head Start. Η παρέμβαση ήταν διάρκειας οκτώ εβδομάδων. Οι συνεδρίες είχαν διάρκεια δεκαπέντε λεπτών και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως. Στην πρώτη ομάδα η παρέμβαση ήταν εστιασμένη στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και στην αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου. Στη δεύτερη ομάδα η παρέμβαση ήταν εστιασμένη στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, μέσα από την αλληλεπιδραστική ανάγνωση βιβλίων, ενώ η τρίτη ομάδα, αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε το εύρημα ότι η πρώτη πειραματική ομάδα υπερέιχε στατιστικά σημαντικά από τις δύο άλλες ομάδες στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, στην αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Η διαπίστωση ότι η αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία *οικοδομούνται* οι φωνολογικές και γραφημικές αντιλήψεις καθώς και τη βάση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Lomax & MacGee, 1987), καθιστά αδήριτη ανάγκη τη συστηματική τους ενίσχυση. Με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Altinkaynak, 2019· Thomas et al., 2020), κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για τη λειτουργία και τη μορφή του γραπτού λόγου. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι το ερευνητικό αυτό εύρημα, επιβεβαιώνεται και σε προγράμματα παρέμβασης με σκοπό την πρόληψη εμφάνισης δυσκολιών μάθησης σε παιδιά, που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Zettler-Greeley et al., 2018).

2.5 Το λεξιλόγιο και η σχέση του με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης, θα ήταν παράλειψη να μην υπογραμμίσουμε και τον ρόλο του λεξιλογίου (Balci, 2020· NELP, 2008· Senol & Akyol, 2021). Με τον όρο λεξιλόγιο (vocabulary): «αναφερόμαστε στο σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων για την κάλυψη των επικοινωνιακών τους αναγκών» (Οικονομίδης, 2003, σ. 17).

Το λεξιλόγιο ενός ατόμου είναι ενιαίο και αδιαίρετο, αλλά για μεθοδολογικούς λόγους χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: το δεκτικό και το εκφραστικό. Με τον όρο δεκτικό/παθητικό λεξιλόγιο (receptive/passive vocabulary)⁹, αναφερόμαστε στο σύνολο των λέξεων που διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας για να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα που δέχεται στην προφορική ή γραπτή του επικοινωνία με τους άλλους. Είναι το σύνολο των λέξεων που κατανοεί ένα άτομο και είναι πιο ευρύ από το εκφραστικό. Με τον όρο εκφραστικό/ενεργητικό λεξιλόγιο (expressive/active vocabulary)¹⁰ αναφερόμαστε στο σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να κωδικοποιεί τα μηνύματα που εκπέμπει στην προφορική ή στην γραπτή επικοινωνία του με τα άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας (Laufer & Paribakht, 1998).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί μια διαδικασία αέναη, η οποία ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκειά της. Κάθε άνθρωπος από πολύ νωρίς αποκτά επαφή με το λεξιλόγιο μέσα από την ακρόαση παραμυθιών, την εκμάθηση τραγουδιών και την επικοινωνία (Λώλη, 2018). Συνεπώς, η επιτυχημένη ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι απόρροια ενός πλούσιου λεξιλογικά περιβάλλοντος (Westgate & Hughes, 2018), στο οποίο εκτίθεται καθημερινά το άτομο αρχικά μέσα στο οικογενειακό και μετέπειτα μέσα στο σχολικό του περιβάλλον (Λώλη, 2018). Για παράδειγμα, εμπειρικά δεδομένα τεκμηριώνουν ότι ο αριθμός βιβλίων που υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται θετικά με το εύρος του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών (Burris et al., 2019).

Πολύ συχνά, ωστόσο, αρκετά παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζουν φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο, το οποίο οφείλεται κυρίως στις ελλειπείς ή και καθόλου γλωσσικές εμπειρίες τους. Όπως αναφέρεται στη Τζιβινίκου (2015), παιδιά προσχολικής ηλικίας από οικογένειες με υψηλό και μέσο επίπεδο, έχουν γλωσσικές εμπειρίες περίπου δεκαέξι φορές περισσότερες από τα παιδιά χαμηλού οικονομικού υπόβαθρου, ενώ τα παιδιά της Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου από υψηλό οικονομικό υπόβαθρο μπορεί να γνωρίζουν τις σημασίες περίπου διπλάσιων λέξεων σε σύγκριση με συμμαθητές τους από χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο.

⁹ Ο όρος δεκτικό λεξιλόγιο (receptive vocabulary) χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τους όρους παθητικό λεξιλόγιο (passive vocabulary) ή λειτουργικό λεξιλόγιο (Γεωργούσης, 2005).

¹⁰ Ο όρος εκφραστικό λεξιλόγιο (expressive vocabulary) χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο ενεργητικό λεξιλόγιο (active vocabulary) (Γεωργούσης, 2005).

Οι ελλείψεις στο λεξιλόγιο συνιστούν ελλείψεις στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και ειδικότερα της κατανόησης των *ακαδημαϊκών* κειμένων (Πολυχρόνη, 2011α). Για την κατανόηση ενός κειμένου απαιτείται η ενεργοποίηση διαδικασιών πρόσληψης, επεξεργασίας και συγκράτησης των λέξεων που το απαρτίζουν (Πόρποδας, 2002). Το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης κατά τη σχολική ηλικία και ειδικότερα στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού εξαρτάται από το επίπεδο της λεξικής ανάπτυξης (Protopapas et al., 2007), ειδικά στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Fernandes et al., 2017). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαχρονικής έρευνας των Suggate et al. (2018) το λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιεί ένα παιδί στην ηλικία των δεκαεννέα μηνών, αλλά και στην ηλικία των σαράντα μηνών, βρέθηκε να σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση δεκαπέντε χρόνια μετά. Τα παιδιά μετά τη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου έχει κατακτηθεί ο μηχανισμός της ανάγνωσης και έχει επιτευχθεί η ευχέρεια στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει ένα εύρος λεξιλογίου προκειμένου να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν (Biemiller, 2006). Συγκεκριμένα, τα παιδιά καθώς διαβάζουν μία λέξη, η οποία δεν τους είναι οικεία στον προφορικό τους λόγο, δεν μπορούν να την καταλάβουν, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην αναγνωστική τους κατανόηση (Biemiller, 2006). Σε έρευνα σε παιδιά με μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι αυτά δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τη λέξη όχι επειδή δεν μπορούσαν να καταλάβουν πώς ακουγόταν, αλλά επειδή δεν γνώριζαν τη σημασία της, καθώς η λέξη που προφέρουν τα παιδιά είναι χρήσιμο να υπάρχει στη λεκτική μνήμη τους (Scanlon et al., 2005).

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν αναδείξει ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ισχυρό παράγοντα που ασκεί μεγάλη επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα και σχετίζεται κυρίως με τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Ash & Baumann, 2017· Beck & McKeown, 2007· NICHD, 2000· Suggate et al., 2018· Wright & Cervetti, 2017). Το μειωμένο και περιορισμένο λεξιλόγιο αποτελεί τροχοπέδη για τους μαθητές, επιφέρει μακροπρόθεσμα ελλείμματα στην ανάγνωση και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και αποτελεί προγνωστικό δείκτη για τον εντοπισμό των παιδιών, που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Coyne et al., 2007· Pullen et al., 2010). Επίσης, ερευνητικά έχει βρεθεί ότι ένα γλωσσικό έλλειμμα, το οποίο δεν θα δεχτεί την κατάλληλη παρέμβαση, θα εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι το τέλος του δημοτικού

σχολείου και έως το γυμνάσιο (Torgesen, 2002). Επίσης, το εύρος του λεξιλογίου, το οποίο κατέχει ένα παιδί φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη μιας σειράς μεταγλωσσικών δεξιοτήτων όπως είναι η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση, καθώς και με τη γνώση των γραμμάτων (Moody et al., 2018). Για τους λόγους αυτούς κρίνεται αναγκαία η συστηματική και ολοκληρωμένη διδασκαλία του λεξιλογίου κατά την προσχολική εκπαίδευση (Manyak & Latka, 2020).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (Hairrell et al., 2011· Manyak et al., 2019· Manyak & Latka, 2020· Moody et al., 2018· Pullen et al., 2010· Thomas et al., 2020), οι οποίες επιχειρούν να επισημάνουν ποια μορφή παρέμβασης είναι πιο αποτελεσματική για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών που υπολείπονται σε αυτή τη δεξιότητα. Κάποιοι ερευνητές, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990, υποστηρίζουν ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών από τους ενήλικες βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Nicholson & Whyte, 1992· Robbins & Ehri, 1994· Sénéchal & Cornell, 1993). Επίσης, κάποιες νεότερες μελέτες, επισημαίνουν ότι για τα παιδιά, τα οποία είναι μικρότερα από την ηλικία των οκτώ ετών, η τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας¹¹ για την ανάγνωση των βιβλίων βοηθά αποτελεσματικότερα στην ενίσχυση του λεξιλογίου (Altinkaynak, 2019· Coyne et al., 2004· Justice et al., 2005· Thomas et al., 2020· Χλαπάνα, 2012). Παράλληλα, ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί ότι η διδακτική παρέμβαση, όταν συνδυάζει την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης με δραστηριότητες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού αποβαίνει ιδιαίτερα αποτελεσματική για παιδιά μέσης ηλικίας πέντε ετών (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018). Επίσης, στην έρευνα των Zhang et al. (2018) σε εκατό σαράντα επτά παιδιά προσχολικής ηλικίας (μέσης ηλικίας 70,19 μηνών) βρέθηκε ότι το «εύρος»¹² του λεξιλογίου επηρεάζεται από τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν σε ένα σπίτι και τη συχνότητα ανάγνωσης

¹¹ Με τον όρο τεχνική της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας αναφερόμαστε στην τεχνική κατά την οποία ο ενήλικας που διαβάζει την ιστορία προτρέπει τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία της ανάγνωσης, να συμμετέχουν, να απαντούν ή να υποβάλλουν ερωτήσεις, αντλώντας στοιχεία από την εικονογράφηση και το περιεχόμενο του κειμένου (Χλαπάνα, 2012).

¹²Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στους όρους «εύρος» και «βάθος» του προφορικού λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον Ouellette (2006), η αποθήκευση του λεξιλογίου στο νοητικό λεξικό περιλαμβάνει (α) τις φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων (καταχωρήσεων) που υπάρχουν στο νοητικό λεξικό και (β) την σημασιολογική αναπαράσταση του νοήματος των λέξεων αυτών. Σύμφωνα με τον συγγραφέα μπορεί να γίνει η διάκριση ανάμεσα στο εύρος του λεξιλογίου, δηλαδή τον αριθμό των λεξικών (φωνολογικών) καταχωρήσεων, και του βάθους του λεξιλογίου, δηλαδή την έκταση των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, ως δύο διακριτών πτυχών της κατασκευής του προφορικού λεξιλογίου. Από αυτό προκύπτει ότι είναι δυνατό ένα άτομο να έχει μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου απ' ό τι βάθος, καθώς είναι δυνατό να γνωρίζει μια λέξη, να έχει καταχωρημένη τη φωνολογική της αναπαράσταση δηλαδή στο νοητικό του λεξικό, αλλά το νόημα της λέξης αυτής να μην είναι για αυτόν απολύτως σαφές.

τους, ενώ το «βάθος» του λεξιλογίου από τη γνώση των παιδιών για τους τίτλους των βιβλίων. Παράλληλα, στην έρευνα των Burris et al. (2019) βρέθηκε ότι ο αριθμός των βιβλίων σε ένα σπίτι επηρεάζει την ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον, ωστόσο, της παλαιότερης (Kame'enui & Baumann, 2012· Penno et al., 2002) αλλά και της πιο σύγχρονης βιβλιογραφίας (Goldstein et al., 2017· McGregor et al., 2021· Porta & Ramirez, 2020· Westgate & Hughes, 2018), έχει επικεντρωθεί στον τρόπο *διδασκαλίας* των λέξεων, οι οποίες επιλέγονται ως λέξεις - στόχοι. Ενδιαφέρουσα είναι η διαχρονική έρευνα των Goldstein et al. (2017), στο πλαίσιο της οποίας φάνηκε ότι η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας των λέξεων στόχου με έμφαση στον *ορισμό της λέξης* και στην *επεξήγηση του (γενικότερου) νοήματός* της μέσα από τον *σχηματισμό προτάσεων* ήταν αποτελεσματική μέθοδος για την εκμάθηση του λεξιλογίου των παιδιών από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Η μέθοδος αυτή εκμάθησης του λεξιλογίου, η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «explicit rich instruction» (εμπλουτισμένη παρέμβαση) (Westgate & Hughes, 2018) έχει ερευνητικά τεκμηριωθεί ότι είναι αποτελεσματική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία εμφανίζουν ελλείψεις στο δεκτικό τους λεξιλόγιο (Beauchat et al., 2009· Kindle, 2009) καθώς και σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Coyne et al., 2010· Pullen et al., 2010). Ενδεικτική είναι η έρευνα των Coyne et al. (2004), οι οποίοι σε ενενήντα έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας συνέκριναν τρεις διαφορετικές μορφές παρέμβασης για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε τρεις ομάδες, εκ των οποίων στη μία τα παιδιά είχαν χαρακτηριστεί ως παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Στην ομάδα αυτή η παρέμβαση για την εκμάθηση των τριών λέξεων στόχων ήταν η *εμπλουτισμένη παρέμβαση*. Τα παιδιά της ομάδας υψηλού κινδύνου κατάφεραν να μάθουν τις λέξεις-στόχους και να αποδώσουν το ίδιο με τις δύο άλλες ομάδες παιδιών, τα οποία δεν ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου και δέχτηκαν μια παρέμβαση εστιασμένη στη φωνολογική επίγνωση και στην εκμάθηση γραμμάτων.

Αντίστοιχη, είναι και η έρευνα των Justice et al. (2005), η οποία πραγματοποιήθηκε σε πενήντα επτά παιδιά ηλικίας πέντε έως εξήμισι ετών. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η διδασκαλία εξήντα λέξεων - στόχων. Αυτές τις λέξεις, ο εκπαιδευτικός της παρουσίαζε στα παιδιά μέσα από την ανάγνωση κειμένου. Ωστόσο,

για τις τριάντα λέξεις ο εκπαιδευτικός έδινε σαφή και άμεση επεξήγηση της έννοιας τους, η οποία γινόταν καλύτερα κατανοητή στο πλαίσιο μιας πρότασης. Τις λέξεις αυτές, τις δίδαξαν σε παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Για τις υπόλοιπες τριάντα ο εκπαιδευτικός περιοριζόταν στην απλή ανάγνωση του κειμένου, που τις περιείχε. Οι λέξεις, για τις οποίες δινόταν σαφής επεξήγηση, ήταν οι λέξεις, τις οποίες τα παιδιά τελικά μάθαιναν.

Από την ανάλυση των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων διαφαίνεται ότι το λεξιλόγιο παίζει σημαντικότερο ρόλο στην αναγνωστική δεξιότητα και ειδικά στην αναγνωστική κατανόηση. Επειδή η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μια προοδευτική και συνεχής διαδικασία απαιτείται οι παρεμβάσεις, που οργανώνονται να είναι μεγάλης διάρκειας και με σαφείς διδακτικούς στόχους.

2.6 Ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Η ικανότητα για εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σχετίζεται με πλήθος παραγόντων, εκ των οποίων σημαντική θέση κατέχει η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων (Araújo et al., 2015· Landerl et al., 2019). Ο όρος *ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων*, είναι η μετάφραση του αγγλικού όρου *rapid automatic naming (RAN)*¹³ (NELP, 2008· Papadopoulos et al., 2009· Wolf & Bowers, 1999). Με τον όρο ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων (όπως αποδίδεται στην Αντωνίου και Πατσιοδήμου, 2009) ή ταχύτητα ονομασίας ερεθισμάτων αναφερόμαστε στη δυνατότητα ονομασίας διαφόρων σειρών οικείων οπτικών συμβόλων (αντικειμένων, χρωμάτων, αριθμών ή γραμμμάτων) στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα (Landerl et al., 2019· Wolf & Bowers, 1999).

Ο παράγοντας αυτός έχει τεκμηριωθεί ότι σχετίζεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης σε διαφανή (Blachman, 1984· Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008· Georgiou, Parrila, Kirby et al., 2008· Kirby et al., 2010· NELP, 2008· Protopapas et al., 2013· Savage & Frederickson, 2005) και μη διαφανή ορθογραφικά συστήματα (Chow et al., 2005). Μία από τις έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα είναι η έρευνα του Compton (2003), ο οποίος αξιολόγησε επτά φορές κατά τη

¹³ Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ο όρος «naming speed» (Parrila et al., 2004).

διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς τις επιδόσεις μαθητών της Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου στην ανάγνωση και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώθηκε η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αυτόματη κατονομασία αριθμών και χρωμάτων με την ανάγνωση λέξεων. Η αμφίδρομη αυτή σχέση επιβεβαιώνεται και από μια πιο σύγχρονη έρευνα, των Clayton et al. (2020) με εκατόν ενενήντα ένα παιδιά μέση ηλικίας 4;6 ετών. Από έρευνες στον διεθνή χώρο υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση αυτού του παράγοντα, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Badian, 1998· Holopainen et al., 2001· Wolf et al., 1994), προβλέπει την αναγνωστική επίδοση στο δημοτικό σχολείο και κυρίως στη Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Scarborough, 1998). Ειδικότερα, έρευνες υποστηρίζουν ότι η δεξιότητα της ταχύτητας της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων συνδέεται με την αναγνώριση λέξεων (Lepola et al., 2005) και με την αναγνωστική ευχέρεια (Lervåg & Hulme, 2009· Savage & Frederickson, 2005· και την ορθογραφημένη γραφή (Wolff, 2014). Η σχέση της ανάγνωσης με την ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας έχει βρεθεί να είναι σημαντική, ιδιαίτερα όταν στα κριτήρια αξιολόγησης χρησιμοποιούνται οι σειρές αναγνώρισης των γραμμάτων και των αριθμών (Clayton et al., 2020· Peterson et al., 2018).

Αξιοσημείωτη, ωστόσο, είναι και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Αντωνίου και Πατσιοδήμου (2009) σε ογδόντα επτά Έλληνες μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (ακριβής και ευχερής) και της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων σε αρχάριους αναγνώστες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε θετικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών. Κυρίως φάνηκε ότι η αυτόματη κατονομασία συμβόλων σχετίζεται με την ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση. Ωστόσο, κρίνεται χρήσιμο να επισημανθεί ότι στα κριτήρια της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η κατηγορία των συμβόλων που κατονόμασαν γρηγορότερα οι μαθητές ήταν οι αριθμοί.

Ωστόσο, κάποιες έρευνες (Clayton et al., 2020· McCardle et al., 2001· Papadopoulos et al., 2009· Wimmer, 1993· Wimmer et al., 2000· Wolf & Bowers, 1999) τονίζουν τη σημασία του παράγοντα αυτού στην ανίχνευση των ειδικών

αναγνωστικών δυσκολιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε¹⁴ ότι τα παιδιά, τα οποία στα κριτήρια της ταχύτητας της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων θα παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις, είναι παιδιά που ίσως εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Clayton et al., 2020).

Από την αναδίφηση της διεθνούς, κυρίως, βιβλιογραφίας, αξιόλογο ερευνητικό εύρημα είναι η συσχέτιση της φωνολογικής επίγνωσης με τον παράγοντα ταχύτητας της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων. Ειδικότερα, έχει εμπειρικά διαπιστωθεί ότι η συνύπαρξη των δύο παραγόντων, που στη διεθνή βιβλιογραφία είναι καταγεγραμμένη ως διπλό έλλειμμα (Clayton et al., 2020· Wolf & Bowers, 1999), αποτελεί προβλεπτικό δείκτη για τον εντοπισμό παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα, με τη διαχρονική μελέτη των Papadopoulos et al. (2009), σε διακόσια σαράντα δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κύπρο, διαπιστώθηκε ότι η συνύπαρξη των δύο παραγόντων (έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης και χαμηλή δεξιότητα ταχύτητας ονομασίας συμβόλων) έχει επιπτώσεις στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, τα παιδιά τα οποία ανήκαν στην ομάδα που παρουσίαζε ελλείψεις και στους δύο παράγοντες στο νηπιαγωγείο, στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου παρουσίασαν δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα και στην ορθογραφία. Τα παιδιά που είχαν ελλείψεις μόνο στην ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων εμφάνισαν δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένου και λέξεων, όταν αξιολογούνταν σε προκαθορισμένο χρόνο. Αντίθετα, τα παιδιά με ελλείψεις στη φωνολογική επίγνωση, παρουσίασαν αδυναμίες στην ακρίβεια ανάγνωσης και την ορθογραφία στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Με το παραπάνω ερευνητικό εύρημα συμφωνούν και τα αποτελέσματα άλλων μελετών. Οι Lovett et al. (2000) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκατόν εξήντα έξι παιδιά ηλικίας επτά έως δεκατριών ετών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά που είχαν το διπλό έλλειμμα παρουσίαζαν τις περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, αλλά και στα μαθηματικά. Επιπλέον, οι Wimmer et al. (2000), σε διαχρονική έρευνα σε γερμανόφωνους μαθητές, διαπίστωσαν ότι παιδιά με το διπλό έλλειμμα παρουσίαζαν ελλείψεις στην ανάγνωση κειμένου, λέξεων, ψευδολέξεων και διέφεραν στατιστικά

¹⁴ Οι πρώιμες ενδείξεις κατά την προσχολική ηλικία, οι οποίες εντάσσουν τα παιδιά στην ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, έχουν αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου.

σημαντικά από τις ομάδες με μονό έλλειμμα. Επίσης, μία τριετία αργότερα, οι Kirby et al. (2003), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παιδιά με το διπλό έλλειμμα υστερούσαν περίπου δύο χρόνια από παιδιά με τυπική ανάπτυξη, καθώς και, ότι παιδιά με έλλειμμα στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων παρουσίαζαν ελλείψεις στην ευφράδεια και στην κατανόηση των προτάσεων.

Ωστόσο, στη μελέτη των Αντωνίου και Πατσιοδήμου (2009) και των Georgiou, Parrila και Liao (2008) τονίζεται ότι η επίδραση της ταχύτητας της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων γίνεται πιο εμφανής σε συνεπή γραφο-φωνημικά γλωσσικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με την προβλεπτική ισχύ αυτού του παράγοντα για την ανίχνευση πιθανών αναγνωστικών δυσκολιών σε μαθητές δημιουργεί την ανάγκη για τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος με σκοπό την ενίσχυση αυτής της δεξιότητας. Χαρακτηριστική στο χώρο είναι η μελέτη, στην οποία περιγράφεται η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος RAVE-O των Wolf et al. (2002). Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν παιδιά Β΄ και Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, τα οποία ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε τριπλό σκοπό: να βελτιώσει την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών, να βελτιώσει το λεξιλόγιό τους και να τροποποιήσει την αντίληψη των παιδιών για τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι ερευνητές κατέληξαν στη διαπίστωση ότι η εφαρμογή του προγράμματος είχε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παραγωγικού λεξιλογίου, καθώς και στην κατανόηση του κειμένου.

2.7 Φωνολογική μνήμη και η σχέση της με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Άλλη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής είναι η μνήμη. Σύμφωνα με τους Μπότσα και Παντελιάδου (2007) η μνήμη «είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες, στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί» (σ. 25). Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011α) αλλά και τους Mizrak & Oberauer (2021) η μνήμη είναι ένας σύνθετος μηχανισμός και αποτελείται από τρία κύρια δομικά μέρη. Διακρίνεται: α) στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία κατά την ανάγνωση συγκρατεί για μικρό χρονικό διάστημα τις νέες γνώσεις, β) στη μακρόχρονη μνήμη, στην οποία γίνεται η συγκράτηση του σημασιολογικού

περιεχομένου των πληροφοριών έως ότου γίνει η ανάκλησή τους, και γ) στη μνήμη εργασίας, κατά την οποία το άτομο διατηρεί προσωρινά ενεργή την πληροφορία για την άμεση αξιοποίησή της.

Οι πληροφορίες από το περιβάλλον, φτάνουν στα αισθητήρια όργανα (αφτί, μάτι κ.λπ.), όπου παραμένουν για μικρό χρονικό διάστημα. Με τη βοήθεια της προσοχής, κάποιες από αυτές τις πληροφορίες ενισχύονται (ενώ οι υπόλοιπες ξεχνιούνται) και οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, στη βραχύχρονη μνήμη (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Εκεί αποθηκεύεται μια μικρή ποσότητα πληροφοριών (6 – 9 μέρη) για περιορισμένο χρόνο (συνήθως λιγότερο από 20 δευτερόλεπτα) και γίνεται η πρώτη επεξεργασία της πληροφορίας με τη χρήση της στρατηγικής της εσωτερικής επανάληψης¹⁵ (Steinbrink & Klatt, 2008). Με τον τρόπο αυτό ισχυροποιείται το ερέθισμα και αυξάνεται ο χρόνος παραμονής του στη βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια, οι πληροφορίες αυτές περνούν στη μακρόχρονη μνήμη, η οποία έχει μεγάλη χωρητικότητα και εκεί γίνεται η μόνιμη αποθήκευσή τους, αφού οργανωθούν και ομαδοποιηθούν. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση, η νέα πληροφορία εγκαθίσταται ως νέα γνώση (Πολυχρόνη, 2011α). Το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού είναι η μνήμη εργασίας, η οποία είναι υπεύθυνη για τη συγκράτηση της πληροφορίας σε προσωρινά διαθέσιμη μορφή, ώστε να μπορεί να γίνει ανάκλησή της, όταν χρειαστεί (Weismer et al., 1999). Για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας απαιτείται η λειτουργία της *βραχύχρονης μνήμης*, η οποία συγκρατεί για μικρό χρονικό διάστημα τα γράμματα ή τις λέξεις, η λειτουργία της *μακρόχρονης μνήμης*, η οποία συνδέεται με την κατανόηση, καθώς και η λειτουργία της *μνήμης εργασίας*, η οποία συγκρατεί προσωρινά τις πληροφορίες (Πόρποδας, 2002).

Δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία έχει διαπιστωθεί, από μελέτες, ότι συνδέονται με ελλείμματα στη μνήμη και ειδικότερα στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη (Baddeley, 1992· Kibby et al., 2004· Πόρποδας, 2008), καθώς και στη μνήμη εργασίας (Gathercole et al., 2006). Η αδυναμία στη λεκτική μνήμη που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση, σχετίζεται με την αδυναμία συγκράτησης και επεξεργασίας των φωνολογικών πληροφοριών (Steinbrink & Klatt 2008), καθώς

¹⁵ Η εσωτερική επανάληψη είναι η διαδικασία κατά την οποία επαναλαμβάνουμε μια πληροφορία όταν θέλουμε να την συγκρατήσουμε. Π.χ. όταν θέλουμε να συγκρατήσουμε έναν τηλεφωνικό αριθμό και δεν μπορούμε να τον σημειώσουμε κάπου, τον επαναλαμβάνουμε σαν ποίημα συνεχώς (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

και με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης (De Jong, 1998).

Έρευνα στον ελληνικό χώρο (Polychroni et al., 2011), στην οποία συμμετείχαν σαράντα πέντε παιδιά δημοτικού σχολείου με δυσκολίες στη μάθηση και σαράντα πέντε παιδιά χωρίς δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες των παιδιών με αναγνωστικά ελλείμματα στη λεκτική μάθηση, δεν συνδέονται με στρατηγικές οργάνωσης αλλά σχετίζονται με δυσκολίες στη φωνολογική μνήμη εργασίας, η οποία εμποδίζει την πρόσκτηση των λεκτικών πληροφοριών.

Μία ακόμα σημαντική έρευνα στον ελληνικό χώρο (Μουζάκη, Σπαντιδάκης κ.ά., 2007), η οποία πραγματοποιήθηκε με εβδομήντα τρεις μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού (εκ των οποίων οι τριάντα έξι παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες μάθησης), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ομάδα των μαθητών, τους οποίους ο εκπαιδευτικός της τάξης υπέδειξε ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, παρουσίασε σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην άμεση (βραχυπρόθεσμη) μνήμη τόσο για λεκτικά ερεθίσματα (ονόματα αριθμών, προτάσεις, ιστορία) όσο και για μη λεκτικά, οπτικά ερεθίσματα, επιβεβαιώνοντας ευρήματα από τον ελλαδικό και διεθνή χώρο. Στην εν λόγω έρευνα βρέθηκε επίσης ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρουσίασαν, επίσης, σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, αναγνωστική κατανόηση, και μαθηματική ικανότητα), καθώς και στη γλωσσική επεξεργασία σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο (δοκιμασίες ακουστικής διάκρισης και φωνημικής επίγνωσης).

2.8 Το οικογενειακό περιβάλλον και η σχέση του με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής

Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με την ανάπτυξη και προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου (Altun et al., 2018· Anderson et al., 2019· Senol & Akyol, 2021· Μανωλίτσης, 2013α· Μουζάκη κ.ά., 2008· Τάφα, 2011). Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, σχεδόν από τη γέννηση, αντλούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (γονείς, αδέρφια, παππούδες και γιαγιάδες), πληροφορίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (Christian et al., 1998· Senol & Akyol, 2021). Στο πλαίσιο της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού, οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, αναδύονται, αναπτύσσονται και

ενισχύονται ανάλογα με τη στάση που έχουν οι γονείς απέναντι στον γραμματισμό και σύμφωνα με τις εμπειρίες που προσφέρουν στα παιδιά τους (Τάφα, 2011). Η άποψη αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεωρία του Vygotsky (1978), στο πλαίσιο της οποίας η κατάκτηση της γνώσης είναι απόρροια της καθημερινής αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής κατά την προσχολική ηλικία έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών (Altun et al., 2018· Anderson et al., 2019· Burriss et al., 2019· Manolitsis et al., 2011· Neumann, 2018· Senol & Akyol, 2021· Topor et al., 2010· Weinberger, 1996). Εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον, που τους παρέχει πολλές εμπειρίες σχετικές με την προώθηση του αναδυόμενου γραμματισμού, είναι εξοικειωμένα με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, πριν φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο (Neumann, 2018). Η σχέση μεταξύ της αντίληψης εννοιών του γραπτού λόγου και της συχνότητας με την οποία οι γονείς διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους βιβλία βρέθηκε ως σημαντική (Burriss et al., 2019). Από την άλλη, η έλλειψη εμπειριών γραμματισμού από το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Weinberger, 1996).

Οι εμπειρίες που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, σύμφωνα με τη θεωρία των Sénéchal και LeFevre (2002), ταξινομούνται σε δύο ομάδες διαφορετικών και ανεξάρτητων μεταξύ τους εμπειριών γραπτού λόγου: τις *άτυπες* και τις *τυπικές*. Στις *άτυπες* περιλαμβάνονται οι εμπειρίες που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, οι οποίες δίνουν έμφαση στην έκθεση του παιδιού στον έντυπο λόγο, χωρίς να εστιάζουν στα δομικά του στοιχεία και χωρίς να είναι αναγκαία η ενεργητική συμμετοχή του ίδιου του παιδιού (Manolitsis et al., 2011· Sénéchal & LeFevre 2002· Μανωλίτσης, 2013α). Ειδικότερα, σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι εμπειρίες που περιλαμβάνουν την ανάγνωση βιβλίων, τις επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, την παρουσία έντυπου υλικού στο σπίτι, την ανάγνωση από τον γονέα βιβλίων για προσωπική του ευχαρίστηση καθώς και την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τηλεόραση ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Sénéchal & LeFevre 2002· Μανωλίτσης, 2016). Στις *τυπικές* εμπειρίες εντάσσονται οι προσπάθειες του γονέα να φέρει σε άμεση επαφή το παιδί με τον γραπτό λόγο και τη δομή του, να του *διδάξει* τα γράμματα και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Επίσης,

στις τυπικές δραστηριότητες εντάσσονται όλες οι προσπάθειες για παραγωγή γραπτού λόγου ή για ανάγνωση (Sénéchal & LeFevre 2002· Μανωλίτσης, 2013α).

Έχει τεκμηριωθεί ότι οι άτυπες και οι τυπικές δραστηριότητες γραμματισμού συνδέονται με διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Manolitsis et al., 2009· Sénéchal, 2006). Σε διαχρονική μελέτη που πραγματοποιήθηκε με ενενήντα γαλλόφωνα παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου από τον Canada (Sénéchal, 2006) διαπιστώθηκε ότι οι άτυπες δραστηριότητες στο σπίτι σχετίζονται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο, ενώ στη Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου βοηθούν στην αναγνωστική κατανόηση και συνδέονται με τη δημιουργία θετικής διάθεσης για ανάγνωση βιβλίων. Οι τυπικές δραστηριότητες στο σπίτι φαίνεται πως συμβάλλουν στη γνώση γραμμάτων κατά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και στην αναγνωστική ευχέρεια στη Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Στην ίδια μελέτη φάνηκε ότι η ορθογραφική επίδοση των παιδιών στην Α΄ και Δ΄ τάξη δεν επηρεάζεται από τις τυπικές εμπειρίες γραμματισμού.

Σε αρκετές μελέτες επιβεβαιώνεται ότι όσο συχνότερα οι γονείς διδάσκουν με άμεσο τρόπο τα στοιχεία του γραπτού λόγου στα παιδιά τους τόσο περισσότερα γράμματα γνωρίζουν πριν δεχτούν την επίσημη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Evans et al., 2000· Hood et al., 2008· Stephenson et al., 2008). Επίσης, στην έρευνα των Hood et al. (2008) σε εκατόν σαράντα τρία αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι οι άτυπες εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι σχετίζονται άμεσα με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ οι τυπικές με την ανάγνωση λέξεων στο νηπιαγωγείο (Hood et al., 2008). Η σχέση των τυπικών δραστηριοτήτων γραμματισμού με τη φωνολογική επίγνωση δεν επιβεβαιώνεται, ωστόσο, σε όλες τις μελέτες (Foy & Mann, 2003· Manolitsis et al., 2009· Manolitsis et al., 2011).

Σε μια διαγλωσσική μελέτη (Manolitsis et al., 2009) ανάμεσα σε εβδομήντα επτά αγγλόφωνα παιδιά του Canada και ενενήντα πέντε ελληνόφωνα παιδιά νηπιαγωγείου, διαπιστώθηκε ότι όσο συχνότερα οι Έλληνες γονείς δίδασκαν τα παιδιά τους γράμματα και λέξεις τόσο μικρότερη επίδοση είχαν στη φωνολογική επίγνωση κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Για τα αγγλόφωνα παιδιά οι τυπικές εμπειρίες γραμματισμού βρέθηκε ότι επηρεάζουν θετικά τη φωνολογική επίγνωση. Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι τυπικές εμπειρίες γραμματισμού συμβάλλουν θετικά στη γνώση γραμμάτων και για τις δύο ομάδες παιδιών, με ισχυρότερη τη συμβολή αυτή για το αγγλόφωνο δείγμα. Οι διαφορές αυτές θα

μπορούσαν να αποδοθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις μάθησης των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Επίσης, στο πλαίσιο διαχρονικής μελέτης (Manolitsis et al., 2011) με εβδομήντα ελληνόφωνα παιδιά νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε ότι η άμεση διδασκαλία γραμμάτων και λέξεων σχετίζεται θετικά με τη γνώση γραμμάτων και το λεξιλόγιο στο νηπιαγωγείο. Επίσης, οι δραστηριότητες γραμματισμού στο σπίτι δεν προβλέπουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση ή την αναγνωστική ευχέρεια στη Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα αναφορικά με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες¹⁶ που υιοθετούν οι γονείς για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (Stephenson et al., 2008· Trusty, 1998). Αναλυτικότερα, έχει βρεθεί ότι συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Dong et al., 2020· Manolitsis et al., 2009· Stephenson et al., 2008) ή γενικότερα με τη σχολική επίδοση των παιδιών (Galper et al., 1997). Οι θετικές προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους σχετίζονται θετικά με υψηλές επιδόσεις κυρίως σε κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις των γονέων δεν βρέθηκε να προβλέπουν την αναγνωστική επίδοση στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου (Aunola et al., 2003· Stephenson et al., 2008).

Εμπειρικά δεδομένα έχουν συσχετίσει τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος με τη συχνότητα, τη διάρκεια, τη μορφή και το είδος των δραστηριοτήτων γραμματισμού που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους (Burchinal et al., 2002· Μανωλίτσης, 2001). Η ανασκόπηση σχετικών μελετών από την Τάφα (2011) έδειξε ότι οι γονείς, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, χρησιμοποιούν τον έντυπο λόγο στο σπίτι τους. Ωστόσο, εμπειρικά στοιχεία έχουν δείξει ότι σε οικογένειες υψηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου οι γονείς διαβάζουν με μεγαλύτερη συχνότητα βιβλία στα ηλικίας πέντε ετών παιδιά τους (Anderson et al., 2019). Οι γονείς υψηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου χρησιμοποιούν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης βιβλίων συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό αφενός στην εξοικείωση των παιδιών τους με την αντίληψη των

¹⁶ Με τον όρο *προσδοκίες των γονέων* αναφερόμαστε στις πεποιθήσεις που έχουν αναπτύξει οι γονείς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με την τρέχουσα και την μελλοντική πρόοδο του παιδιού τους στο δημοτικό σχολείο σε δραστηριότητες γραπτού λόγου.

εννοιών του γραπτού λόγου αφετέρου στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους για ανάγνωση (Anderson et al., 2019). Επίσης, σε μια σύγχρονη έρευνα με εκατό εξήντα οκτώ γονείς και τα παιδιά τους ηλικίας εξήντα έως εβδομήντα δύο μηνών, διαπιστώθηκε ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το είδος των δραστηριοτήτων που υλοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους (Altun et al., 2018). Για παράδειγμα, οι Τούρκοι γονείς πραγματοποιούν συχνότερα με τα παιδιά τους δραστηριότητες που ενισχύουν τον προφορικό λόγο απ' ό,τι δραστηριότητες σχετικές με τη γραφή, καθώς ο προφορικός λόγος έχει κυρίαρχο ρόλο στην κουλτούρα τους (Altun et al., 2018).

Ολοκληρώνοντας τον ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού, καθώς και στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε, έστω και επιγραμματικά, στα κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών και στο πώς αυτά επηρεάζουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Senol & Akyol, 2021· Siegel, 2020). Έχει διαπιστωθεί ότι το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (το χαμηλό εισόδημα, η ανεργία, η απώλεια κοινωνικής ασφάλισης) (Niles & Peck, 2008· Νησιώτου κ.ά., 2010), τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων (το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο, οι αντιλήψεις και πρακτικές τους για την ανατροφή των παιδιών, το νοητικό επίπεδό τους, η χρήση ουσιών) (Guralnick, 2001) και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (οικογενειακή αστάθεια, διαζύγιο, πολυτεκνία, μειονότητες, μετανάστες) (Braver & Cookston, 2003· Kelly & Emery, 2003· Νησιώτου κ.ά., 2010) αποτελούν παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την επίδοση των παιδιών στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ωστόσο, σε έρευνα της Siegel (2020) βρέθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία», είναι αποτελεσματική σε παιδιά από διάφορα κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

«ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1 Πρώιμη παρέμβαση: αποσαφήνιση εννοιών και όρων

Τα τελευταία χρόνια έχουν καταγραφεί πολλές αλλαγές στον χώρο της ειδικής αγωγής και ειδικότερα στο πεδίο πρόληψης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης και η έμφαση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτών των δυσκολιών, οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού τρόπου διάγνωσης και αντιμετώπισής τους (Κυπριωτάκη 2009· Τζιβινίκου, 2015).

Στις αγγλόφωνες χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Μεγάλη Βρετανία, τα τελευταία κυρίως σαράντα χρόνια, παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον τόσο για την ανίχνευση των μαθητών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου όσο και για την υλοποίηση των προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης (Greenwood et al., 2015· Vellutino et al., 1996). Η «πρώιμη παρέμβαση», ως όρος, συνδέεται στενά με τη βρεφική και την προσχολική ηλικία και αναφέρεται σε όλα τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα (Κυπριωτάκη, 2009).

Ο όρος πρώιμη παρέμβαση στην Ευρώπη, στην οποία ανήκει και η χώρα μας χρησιμοποιείται για να περιγράψει:

«Μια σύνθεση υπηρεσιών/παροχών για πολύ μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους, που προσφέρεται μετά από αίτημά τους σε συγκεκριμένο χρόνο στη ζωή του παιδιού, και καλύπτει κάθε δράση, η οποία αναλαμβάνεται όταν ένα παιδί χρειάζεται ειδική στήριξη για να:

- διασφαλίσει και να προάγει την προσωπική του ανάπτυξη,
- ενδυναμώσει την επάρκεια της οικογένειας και
- προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση της οικογένειας και του παιδιού» (Ευρωπαϊκός Φορέας Ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής, 2010, σ. 7).

Η χρονική περίοδος από τη γέννηση μέχρι και την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως *κρίσιμη* (Tzouriadou et al., 2016· Κυπριωτάκη, 2009· Νησιώτου κ.ά., 2010) και οι πρώτες εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική του ανάπτυξη, λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου (Guralnick, 2019· Νησιώτου κ.ά., 2010· Χατζή, 2021). Ο όρος *πρώιμη παρέμβαση* χρησιμοποιείται για να περιγράψει υπηρεσίες που προσφέρονται από τη γέννηση έως την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία σε παιδιά που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου, παρουσιάζουν αναπτυξιακές δυσκολίες ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη (Tzouriadou et al., 2016). Όπως αναφέρεται στην Κυπριωτάκη (2009, σ. 22), ο όρος «*πρώιμη παρέμβαση* εμπεριέχει την έννοια της πρόληψης, πρώιμης διάγνωσης, πρώιμης στήριξης και ενσωμάτωσης των παιδιών υψηλού κινδύνου».

Ο όρος «*παιδιά υψηλού κινδύνου*» χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά σε παιδιά, τα οποία, αν και δεν έχουν διαγνωστεί με κάποια «*επίσημη αναπηρία*», θεωρείται πολύ πιθανό να την εμφανίσουν στη συνέχεια (Χατζή, 2021). Επίσης, ο όρος *παιδιά υψηλού κινδύνου* χρησιμοποιείται για παιδιά, των οποίων η ανάπτυξη μπορεί να επηρεαστεί από εμφανείς αναπηρίες και αναπτυξιακές διαταραχές, καθώς και από βιολογικούς ή από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Dietrichson et al., 2020). Ο όρος «*αναπτυξιακές διαταραχές*» υποδηλώνει σημαντικές αποκλίσεις από τον φυσιολογικό ρυθμό ανάπτυξης σε επίπεδο βιολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό (De Moor et al., 1993). Στους βιολογικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η προωρότητα, το χαμηλό βάρος γέννησης, οι περιγεννητικές βλάβες στον εγκέφαλο, οι διαταραχές νευρολογικής ή ορθοπεδικής φύσης, η προεκλαμψία, οι αιμορραγίες πριν τον τοκετό, οι μεταγεννητικές βλάβες στον εγκέφαλο από ατυχήματα ή λοιμώξεις, οι χρόνιες παθήσεις όπως η επιληψία, τα καρδιακά νοσήματα, η κυστική ίνωση κ.ά. (Κώσταλος, 2005). Επίσης, η ανάπτυξη και κυρίως οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού μπορεί να επηρεαστούν από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι η φτώχεια, η κακοποίηση, η παραμέληση (Tzouriadou et al., 2016· Χατζή, 2021). Επίσης, η έκθεση της μητέρας στο αλκοόλ και στα ναρκωτικά κατά την προγεννητική περίοδο, η έκθεση της μητέρας σε τοξικές ουσίες κατά τη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη (Χατζή, 2021). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου οι γονείς τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες

στην εξάσκηση του γονεϊκού τους ρόλου, είναι παιδιά που εντάσσονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου (Guralnick, 2019).

Στην πρώιμη παρέμβαση, λοιπόν, εμπρικλείονται όλα τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή με προβλήματα υγείας καθώς και τα παιδιά που βρίσκονται σε καταστάσεις βιολογικής ή περιβαλλοντικής επικινδυνότητας (Heward, 2011). Η πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις (Τζουριάδου, 1995). Οι φάσεις αυτές, μολονότι ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή, βρίσκονται μεταξύ τους σε αλληλεξάρτηση και μερικές φορές είναι επικαλυπτόμενες (De Moor et al., 1993). Σύμφωνα με τους De Moor et al. (1993), η παρατήρηση των ενδείξεων που δείχνουν ότι το παιδί βρίσκεται σε ζώνη υψηλού κινδύνου, ο προσδιορισμός του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται το παιδί και η απόκλιση της επίδοσής του από το αναμενόμενο αποτελούν την πρώτη φάση της πρώιμης παρέμβασης, η οποία είναι ο εντοπισμός του προβλήματος. Η δεύτερη φάση της διαδικασίας περιλαμβάνει τον καθορισμό του προβλήματος μέσα από τον έλεγχο των αιτιών του προβλήματος. Ακολουθεί η διάγνωση, βάσει της οποίας σχεδιάζεται το πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών ανάπτυξης. Τα προγράμματα εκπαίδευσης στοχεύουν στην επιτάχυνση της ανάπτυξης και για την αντιστάθμιση των προβλημάτων εφαρμόζεται η διδακτική παρέμβαση ή η ειδική βοήθεια από λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.ά. (De Moor et al., 1993).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2010), καταγράφονται τα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία παρατηρούνται στις υπηρεσίες της πρώιμης παρέμβασης. Αυτά τα κοινά στοιχεία, όπως αναφέρονται στον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και καταγράφονται και στο άρθρο των Tzouriadou et al. (2016), μπορούν να αποτελέσουν γενικές αρχές, οι οποίες αφορούν στη διαθεσιμότητα, στην εγγύτητα, στην οικονομική δυνατότητα, στον διεπιστημονικό χαρακτήρα και στην ποικιλία των υπηρεσιών. Ειδικότερα, η αρχή της διαθεσιμότητας, αναφέρεται στη δυνατότητα να παρασχεθούν όλες οι υπηρεσίες που χρειάζεται μία οικογένεια όσο το δυνατόν νωρίτερα με σκοπό την εγγύηση ότι όλοι οι αιτούντες θα λάβουν τις ίδιες ποιοτικά υπηρεσίες. Η δεύτερη αρχή, αυτή της εγγύτητας, σημαίνει ότι οι υπηρεσίες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στις οικογένειες τόσο σε τοπικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο. Ακόμη, η εγγύτητα σηματοδοτεί τον εστιασμένο χαρακτήρα των υπηρεσιών στις ανάγκες και τις

προσδοκίες της κάθε οικογένειας ξεχωριστά. Η αρχή της οικονομικής δυνατότητας εξασφαλίζει το γεγονός, ότι οι υπηρεσίες πρέπει να παρέχονται δωρεάν ή με ένα μικρό συμβολικό ποσό για τις οικογένειες. Οι υπηρεσίες παρέχονται είτε μέσω δημόσιων επιχορηγήσεων είτε μέσω μη κυβερνητικών οργανισμών. Η τέταρτη αρχή, του διεπιστημονικού χαρακτήρα των υπηρεσιών, περιλαμβάνει το εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο προέρχεται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και πρέπει να συνεργαστεί και να ανταλλάξει πληροφορίες. Τέλος, η αρχή της ποικιλίας των υπηρεσιών αναδεικνύει τη δυνατότητα των οικογενειών να έχουν πρόσβαση σε όλων των ειδών τις υπηρεσίες στους τομείς της υγείας, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Tzouriadou et al., 2016· Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2010).

Καθ' όλη τη διάρκεια της πρώιμης παρέμβασης παρέχεται καθοδήγηση – συμβουλευτική στην οικογένεια, με στόχο την αναγνώριση και την αποδοχή του προβλήματος από τους γονείς και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού (De Moor et al., 1993· Guralnick, 2019). Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται να βιώνουν συναισθήματα φόβου, άγχους, θλίψης, κοινωνικής απομόνωσης, αδυναμίας ελεύθερου χρόνου, έλλειψης ικανοποίησης από τη συντροφική σχέση και τη ζωή τους γενικότερα (Κορακάκη, 2004· Κυπριωτάκη & Φραγγογιάννη, 2010). Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης οργανώνουν ομάδες στήριξης γονέων και παρέχεται συμβουλευτική στο οικογενειακό περιβάλλον με επισκέψεις ειδικών, οι οποίοι ενημερώνουν, συμβουλεύουν και εκπαιδεύουν τους γονείς σε θέματα ανάπτυξης ή συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προσφέρουν οδηγίες και πληροφορίες σχετικά με την πρόσβαση σε υπηρεσίες, δομές κοινωνικής, εκπαιδευτικής και υγειονομικής στήριξης (Heward, 2011). Επίσης, αντίστοιχα προγράμματα στοχεύουν στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των γονέων για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Τέλος, τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μπορούν να συνδυάζουν υπηρεσίες σε επίπεδο σπιτιού και σε επίπεδο σχολείου¹⁷ και είναι πιο εξειδικευμένα στις ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά (Guralnick, 2004).

¹⁷Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ωστόσο, θα περιοριστούμε στην παρουσίαση προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον και στοχεύουν στην πρόληψη εμφάνισης δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Ειδικότερα στο τέταρτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν προγράμματα παρεμβάσεων που στηρίζονται στις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ».

Στην Ελλάδα το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και την πρώιμη παρέμβαση ξεκινάει το 1981 με τον σχετικό Νόμο 1143 (ΦΕΚ 80/Α/31-03-1981), εγκαινιάζοντας τις μονάδες ειδικής φροντίδας για παιδιά και γονείς και στη συνέχεια με τη νομοθετική πράξη του 1985 με τον σχετικό Νόμο 1566 (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985). Πέντε χρόνια αργότερα, το 2000, θεσπίζεται ο νόμος για την Ειδική Αγωγή με το Υπουργείο Παιδείας να ιδρύει στην πρωτεύουσα κάθε νομού τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης [Κ.Δ.Α.Υ.] (Ν.2817 ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000), τα οποία ήταν υπεύθυνα να εισάγουν, να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά από την ηλικία των 3 ετών (Tzouridou et al., 2016). Στη συνέχεια, το 2008 ψηφίστηκε ο νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 3699 ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008). Με τον νόμο αυτό εισάγεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο όρος της πρώιμης παρέμβασης, η οποία θεωρήθηκε ως ένα υποστηρικτικό, ιατρικό, θεραπευτικό και πρώιμο εκπαιδευτικό μέσο (Tzouridou et al., 2016). Ο νόμος αυτός διέπεται από ένα ενταξιακό/συμπεριληπτικό χαρακτήρα και επισημαίνει ότι οι στόχοι της ένταξης θα επιτευχθούν μέσω της «πρώιμης ιατρικής διάγνωσης» και της «συστηματικής παρέμβασης» που παρέχεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας σε τοπικές ειδικές σχολικές μονάδες και με την ίδρυση τάξεων πρώιμης παρέμβασης (Tavoulari et al., 2014). Οι τάξεις αυτές προσφέρουν εξατομικευμένη ειδική υποστήριξη στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και κυρίως στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση ή σοβαρές συμπεριφορικές δυσλειτουργίες (Tzouridou et al., 2016). Με τον ίδιο νόμο τα Κ.Δ.Α.Υ. μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης [ΚΕ.Δ.Δ.Υ.]¹⁸, τα οποία με τον νέο πρόσφατο Νόμο 4823 (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021) μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης [ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.].

3.2 Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου

Τα τελευταία σαράντα χρόνια έχει παρατηρηθεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που παρουσιάζουν προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την

¹⁸ Στη συνέχεια, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. το 2018 με τον Νόμο 4547 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018) μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης [Κ.Ε.Σ.Υ.].

αντιμετώπιση των δυσκολιών στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (Galuschka et al. 2014· Neitzel et al., 2021· Slavin et al., 2011· Wanzek et al., 2018). Τα προγράμματα αυτά έχουν συγκεκριμένη δομή και στόχους, αλλά διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή τους, ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο στηρίζονται οι αρχές τους, ως προς το ηλικιακό φάσμα των παιδιών, στα οποία απευθύνονται και ως προς τη διάρκειά τους (Neitzel et al., 2021).

Ωστόσο, σε μια από τις παλαιότερες έρευνες μετα-ανάλυσης των Slavin et al. (2011), της οποίας τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από μια αντίστοιχη πιο σύγχρονη έρευνα μετα-ανάλυσης των Neitzel et al. (2021), όλα τα προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μπορεί να ομαδοποιηθούν σε έξι βασικές κατηγορίες. Η πιο διαδεδομένη μορφή διδακτικής παρέμβασης είναι η *εξατομικευμένη διδασκαλία «ένας προς έναν»*, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης, είτε από έναν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (one to one tutoring by teacher) (Hedrick et al., 2000· Neitzel et al., 2021· Wanzek et al., 2018). Παράλληλα, σε χώρες όπου υπάρχει αυτός ο θεσμός η διδακτική παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί από τον βοηθό του εκπαιδευτικού ή ακόμα από κάποιον εθελοντή (one to one tutoring by paraprofessionals and volunteers) (Brown et al., 2005· Mooney, 2003· Neitzel et al., 2021). Επίσης, καταγράφονται μελέτες, στις οποίες η διδακτική παρέμβαση εφαρμόζεται στο πλαίσιο *μικροομάδας* (small group tutorials) (Kamps et al., 2008· Nielsen & Friesen, 2012· Mathes et al., 2005· Wang & Algozzine, 2008), καθώς και μελέτες όπου η *διδασκαλία απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη* (classroom instructional process approaches) (Nelson & Stage, 2007· Stevens et al., 2008). Επιπλέον, παρατίθενται στη βιβλιογραφία μελέτες διδακτικών παρεμβάσεων, στις οποίες υλοποιούνται εντατικά προγράμματα σε μαθητές με εξαιρετικά χαμηλή επίδοση στο πλαίσιο της *διδασκαλίας μέσα στην τάξη «ένας προς έναν»* (classroom instructional process with tutoring) (Borman et al., 2007· Madden et al., 1993), καθώς και μελέτες, στις οποίες η διδασκαλία υλοποιείται με τη *χρήση της τεχνολογίας* (instructional technology) και της *πολυαισθητηριακής μεθόδου* (Πολυχρόνη, 2011α).

Η αποτελεσματικότητα και η διάρκεια επίδρασης των παραπάνω διδακτικών παρεμβάσεων βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος (Neitzel et al., 2021· Wanzek et al., 2018). Η έρευνα δεν έχει πλήρως αποσαφηνίσει ποια μορφή διδακτικής παρέμβασης, μέσα σε ποιο περιβάλλον (μέσα στη σχολική τάξη ή έξω από

αυτή), ποιας διάρκειας, με ποια ένταση (Guralnick, 2004· Papadopoulos & Kendeou, 2010) και από ποιο πρόσωπο (εκπαιδευτικό, βοηθό, εθελοντή) είναι πιο αποτελεσματική προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα οφέλη (Neitzel et al., 2021). Η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος πρώιμης διδακτικής παρέμβασης, η εφαρμογή, η διάρκεια και η έντασή του είναι ένα σύνθετο ζήτημα. Αποτελεί μία πρόκληση και παραμένει θέμα συζήτησης και έρευνας στην επιστημονική κοινότητα (Dietrichson et al., 2020· Guralnick, 2004· Neitzel et al., 2021· Tran et al., 2011· Slavin et al., 2011· Μουζάκη, 2008).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία ένας προς έναν από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, έχει εφαρμοστεί ευρέως στις αγγλόφωνες χώρες καταγράφοντας θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική της εφαρμογή, αλλά αποτελεί την πιο δαπανηρή μορφή διδακτικής παρέμβασης (Neitzel et al., 2021· Slavin et al., 2011· Wanzek & Vaughn, 2007· Wanzek et al., 2018). Οι Elbaum et al. (2000) καθώς και οι Vaughn et al. (2003), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση ένας προς έναν από τον εκπαιδευτικό της τάξης με τη διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματική στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, εύρημα, το οποίο επιβεβαιώνεται και από μία πιο σύγχρονη έρευνα των Neitzel et al. (2021). Επίσης, υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα αναφορικά με το πρόσωπο, το οποίο είναι ωφέλιμο να υλοποιεί την παρέμβαση. Ειδικότερα, ερευνητικά έχει βρεθεί ότι η διδακτική παρέμβαση ένας προς έναν, όταν υλοποιείται από εκπαιδευτικό είναι πιο αποτελεσματική απ' ό,τι όταν υλοποιείται από εθελοντή ή βοηθό (Wasik & Slavin, 1993). Το συμπέρασμα αυτό δεν επιβεβαιώνεται σε μεταγενέστερη έρευνα της Wasik (1998), καθώς η υλοποίηση του προγράμματος «*America Reads, Challenge Act*», στηρίχτηκε αποκλειστικά σε εθελοντές και είχε θετική επίδραση στους μαθητές, αλλά ούτε από τις πιο σύγχρονες έρευνες μετα-ανάλυσης των Neitzel et al. (2021), των Gersten et al. (2020) καθώς και των Wanzek et al. (2016).

Στη μορφή της διδακτικής παρέμβασης ένας προς έναν, στηρίχτηκε το πρόγραμμα *Reading Recovery*, το οποίο, αρχικά, εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 1980 στη Νέα Ζηλανδία και αργότερα στην Αμερική και Αγγλία¹⁹. Οι βάσεις για την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος τέθηκαν από τη Mary Clay (1985). Το

¹⁹ Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν θα μπορούσε να γίνει αναφορά σε όλα τα προγράμματα των διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται στις αγγλόφωνες χώρες και για το λόγο αυτό έγινε μια επιλογή των επικρατέστερων.

πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά που φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Pinnell et al., 1988). Η διδακτική παρέμβαση που προσφέρεται έχει διάρκεια τριάντα λεπτά ημερησίως και στοχεύει να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει τις κατάλληλες στρατηγικές για να κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής (Shanahan & Barr, 1995). Οι δραστηριότητες που κυρίως επιλέγονται στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης είναι η ανάγνωση κειμένων, η εκπαίδευση στην αναγνώριση γραμμάτων, η σύνταξη και η γραφή προτάσεων, καθώς και η εξοικείωση με δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης (Slavin et al., 2011). Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (ο αριθμός ωρών της παρέμβασης), είναι ανάλογη με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο στόχος είναι ο μαθητής να φτάσει το επίπεδο των συνομηλίκων του (ο συνήθης αριθμός για τη Νέα Ζηλανδία είναι τριάντα συνεδρίες περίπου για το κάθε παιδί). Αν αυτό δεν επιτευχθεί κατά τη διάρκεια της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, η διδακτική παρέμβαση συνεχίζεται και στη Β΄ δημοτικού, από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό (Wasik & Slavin, 1993).

Ένα ακόμα πρόγραμμα, το οποίο έχει εφαρμοστεί ευρέως στις Η.Π.Α. και έχει στηριχτεί στη διδασκαλία «ένας προς έναν» μέσα στη σχολική τάξη είναι το πρόγραμμα *Success for All*. Μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς, από βοηθούς, αλλά και από εθελοντές (κυρίως τους γονείς). Το πρόγραμμα αυτό στηρίζεται στην αρχή πως όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν την ανάγνωση έως την Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ακόμα και αν ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Jones et al., 1997). Σκοπός του προγράμματος είναι να εκπαιδεύσει τα παιδιά από το νηπιαγωγείο με όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες, προκειμένου να μην εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, καλλιεργούνται δεξιότητες όπως η αναδιήγηση, η ανάπτυξη του λεξιλογίου και η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και στην ταύτιση φωνήματος γραφήματος (Slavin et al. 1996). Στατιστικές αναλύσεις, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος *Success for All*, δείχνουν ότι τα παιδιά υψηλού κινδύνου που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα επωφελήθηκαν και κατάφεραν να καλύψουν τις ελλείψεις που παρουσίαζαν στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (Madden et al., 1993).

Τα προγράμματα *Reading Recovery* και *Success for All*, τα οποία έχουν

εφαρμοστεί ευρέως στις Η.Π.Α., έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι έχουν θετική επίδραση στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Ωστόσο, αποτελούν προγράμματα υψηλού κόστους, καθώς απαιτείται μεγάλης διάρκειας παρέμβαση και εκπαίδευση προσωπικού για την εφαρμογή τους, ιδιαίτερα για το πρόγραμμα *Reading Recovery*, το οποίο έχει και μεγαλύτερη διάρκεια (Slavin et al., 1996). Παιδιά που μεγαλώνουν σε υποβαθμισμένα περιβάλλοντα φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από το πρόγραμμα *Success for All*.

Αρκετά αποτελεσματικά φαίνεται, επίσης, να είναι τα συνεργατικά προγράμματα μέσα στη σχολική τάξη. Τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση διαβάζουν μαζί, ή παράγουν γραπτά κείμενα σε επίπεδο ένας προς έναν με καλύτερους συνομήλικούς τους αναγνώστες. Προγράμματα, όπως το *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) (Mustafa & Samad, 2015) και *Peer Assisted Learning Strategies* (PALS), προωθούν τη συνεργατική μάθηση και είναι ιδιαίτερα ευεργετικά για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, για παιδιά από μειονότητες ή παιδιά από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα (Fuchs et al., 2001). Επίσης, στη συνεργατική μάθηση, όπως αναφέρεται στην Πολυχρόνη (2011α) στηρίζεται και το πρόγραμμα *Reciprocal Teaching*, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών, οι οποίες συμβάλλουν στην επεξεργασία των πληροφοριών των κειμένων. Τα προγράμματα για την ενίσχυση της ορθογραφίας στοχεύουν στην ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας με τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου (Γάκης κ.ά., 2016· Πολυχρόνη 2011α) ή με τη χρήση της τεχνολογίας (Solheim et al., 2018).

Τα παραπάνω προγράμματα εφαρμόζονται για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μάθησης του γραπτού λόγου, αφού γίνει η διάγνωσή τους. Ωστόσο, υπό το πρίσμα των γενικότερων αλλαγών στη φιλοσοφία της Ειδικής Αγωγής, βασικό ζητούμενο αποτελεί η έγκυρη πρόληψη των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και η εφαρμογή προγραμμάτων με υψηλή σε ποιότητα διδασκαλία (Stipek & Chiatovich, 2017) κατά την προσχολική ηλικία ή κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια.

3.3 Η ανάγκη υιοθέτησης μιας νέας προσέγγισης για την πρόληψη των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου

Ο τρόπος διάγνωσης των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή στηριζόταν, αποκλειστικά στο κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού του

παιδιού, το οποίο εκφράζεται με τον δείκτη νοημοσύνης, και της επίδοσής του σε δεξιότητες όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά ή κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο (Restori et al., 2009· Μουζάκη, Σίμος κ.ά., 2017). Η χρήση του κριτηρίου της απόκλισης ως κύριου τρόπου για τον ορισμό των δυσκολιών στο γραπτό λόγο είχε ως απώτερη συνέπεια την αύξηση των παιδιών που αναγνωρίζονταν με δυσκολίες και ειδικότερα την αύξηση του ποσοστού των παιδιών από μειονότητες (Brown-Chidsey, 2007). Η διαφορά αυτή μεταξύ της αναμενόμενης για την ηλικία και της πραγματικής σχολικής επίδοσης βασιζόταν σε μετρήσεις, οι οποίες πραγματοποιούνταν σε μία και μόνο δεδομένη στιγμή και από όργανα μέτρησης που εμπεριέχουν πάντα το σφάλμα μέτρησης (Fletcher et al., 2001). Επίσης, η προσέγγιση της διαφοράς περιοριζόταν στη μελέτη των ενδοατομικών διαφορών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, η ανταπόκριση του παιδιού σε αυτή, καθώς και το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Πολυχρόνη, 2011α· Τζιβινίκου, 2015). Επίσης, αυτός ο τρόπος διάγνωσης, δεν παρείχε επαρκείς πληροφορίες στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015). Το κριτήριο της διάγνωσης των δυσκολιών στον γραπτό λόγο με βάση μόνο την απόκλιση της επίδοσης από τον δείκτη νοημοσύνης αμφισβητήθηκε από εκπαιδευτικούς, επιστήμονες του πεδίου και πολιτικούς ηγέτες κυρίως στις Η.Π.Α., ως προς την εγκυρότητα και την ακρίβειά του (NJCLD, 1998).

Σύμφωνα με τον Berdine (2003), η πολιτική ηγεσία των Η.Π.Α. το 2002, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές και συνεκτιμώντας το υψηλό οικονομικό κόστος των διαδικασιών για τις διαγνώσεις, οι οποίες βασιζόνταν στο κριτήριο της απόκλισης μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της επίδοσης, προχώρησε στη διατύπωση κάποιων προτάσεων με στόχο την τροποποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης (Berdine, 2003). Ειδικότερα, προτάθηκε, όπως αναφέρεται στον Berdine (2003), η αντικατάσταση των τεστ νοημοσύνης από μια σειρά αξιολογήσεων που θα εκτιμούν την ανταπόκριση του παιδιού σε μια εμπλουτισμένη και ποιοτική διδασκαλία. Ανέφερε ότι πολλοί μαθητές που δέχονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι μαθητές με εγγενείς δυσκολίες στη μάθηση, αλλά μαθητές που έχουν λάβει ελλιπή διδασκαλία και πρότεινε τη χορήγηση των τεστ νοημοσύνης στις περιπτώσεις όπου υπάρχει υποψία ότι οι δυσκολίες του μαθητή μπορεί να οφείλονται σε ελαφρά νοητική υστέρηση (Berdine, 2003). Η επιτροπή President's Commission on Excellence in Special Education

(PCESE), όπως αναφέρεται στον Berdine (2003), έθεσε τις βάσεις για τη μετακίνηση από ένα μοντέλο που περιμένει τη σχολική αποτυχία (wait to fail), για να προσφέρει υπηρεσίες ειδικής αγωγής προς ένα μοντέλο πρόληψης (prevention model), το οποίο στηρίζεται στην πρόωπη ανίχνευση και παρέμβαση.

Απόρροια αυτών των προτάσεων ήταν η υπογραφή στις 3 Δεκεμβρίου 2004 στις ΗΠΑ, ενός νέου νόμου γνωστού με το όνομα Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA] (2004). Αυτός ο νόμος, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ως IDEIA/IDEA 2004. Στο πλαίσιο αυτού του νόμου η απόκλιση του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης σταμάτησε να αποτελεί προϋπόθεση για τον προσδιορισμό των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και αντικαταστάθηκε από τη διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών στην υψηλή ποιότητας διδασκαλία και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Fucks & Fucks, 2006). Κατά συνέπεια, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα των Η.Π.Α ενθαρρύνθηκε να χρησιμοποιήσει μια εναλλακτική και πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την πρόληψη, την έγκαιρη ανίχνευση, τη διάγνωση και την υποστήριξη των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, η οποία ονομάστηκε «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία και την Παρέμβαση-ΑσΔ» (Fucks & Fucks, 2005).

3.4 «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου

Η προσέγγιση «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ» είναι μία εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης για τον έγκαιρο εντοπισμό και την υποστήριξη των παιδιών που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου²⁰ ή των προβλημάτων συμπεριφοράς²¹ (Alahmari, 2019· Bradley et al., 2007· Fuchs & Fuchs, 2006· Johnson et al., 2006· Al Otaiba & Petscher, 2020). Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, για να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι εν λόγω δυσκολίες,

²⁰ Με τον όρο «δυσκολίες στον γραπτό λόγο» αναφερόμαστε στις δυσκολίες που εμφανίζει ένας μαθητής με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφία και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα επικεντρωθούμε σε μελέτες, στις οποίες η προσέγγιση ΑσΔ εφαρμόζεται για την αντιμετώπισή τους.

²¹ Μια συμπεριφορά είναι «προβληματική», όταν: (α) η ένταση και η διάρκεια της είναι τόσο μεγάλη που δημιουργεί σοβαρά προβλήματα τόσο στην προσαρμογή του παιδιού όσο και στη σχολική του επίδοση, (β) όταν ο αριθμός των συμπτωμάτων παρατηρείται σε διαφορετικά περιβαλλοντικά πλαίσια με συγκεκριμένους συνδυασμούς, έτσι ώστε τα συμπτώματα αυτά να ακολουθούν μια συγκεκριμένη διάταξη εμφάνισης καθώς και (γ) όταν ο αριθμός των προβλημάτων συμπεριφοράς παρατηρείται για χρονικό διάστημα, το οποίο ξεπερνά τα όρια μιας μεταβατικής περιόδου από ένα σημαντικό γεγονός (Campbell & Ewing, 1990· Μανωλίτσης, 2013β).

πριν εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν, χορηγείται μία εντατική, συνεχόμενη και εξειδικευμένη διδασκαλία (Fuchs & Fuchs, 2006, 2016· Gresham, 2002). Η αλλαγή στη μαθησιακή επίδοση ή στη συμπεριφορά, η οποία επέρχεται ως συνέπεια μιας ασκούμενης διδακτικής παρέμβασης (Gresham, 2002· Φιλιππάτου & Πολυχρόνη, 2015), έχει οριστεί ως «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ». Με τον τρόπο αυτό η προσέγγιση ΑσΔ λειτουργεί ως μέσο πρόληψης της σχολικής αποτυχίας (Fuchs & Fuchs, 2016) και έχει ευρεία εφαρμογή στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Catts et al., 2015· Rock, 2018). Κύριοι εισηγητές της προσέγγισης είναι οι Fuchs και Fuchs (1998, 2005, 2006, 2007, 2016).

Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης ΑσΔ είναι η ανταπόκριση του παιδιού στη διδακτική παρέμβαση (Fuchs & Fuchs, 2005, 2016· Hendricks & Fuchs, 2020) και η διαδικασία της συνεχούς αξιολόγησης (Bouck & Cosby, 2019). Αναλυτικότερα, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, παρακολουθείται η πρόοδος των παιδιών και τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτήν, καθορίζουν τον βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στην παρέμβαση και προσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Alahmari, 2019). Η παρακολούθηση της προόδου, συμβάλλει στον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου (Al Otaiba et al., 2011· Compton et al., 2006· O' Connor & Jenkins, 1999), καθοδηγεί τη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία (Alahmari, 2019· Stecker et al., 2020). Βασική πεποίθηση της προσέγγισης είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας, μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές (Sabnis et al., 2020· Stecker et al., 2020). Η προσέγγιση ΑσΔ εφαρμόζεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Jiménez et al., 2021), σε μαθητές του δημοτικού σχολείου (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Gutiérrez et al., 2020· NRCLD, 2003), αλλά και σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bouck & Cosby, 2019).

Η ΑσΔ είναι ένα σύστημα πρόληψης, έγκαιρης ανίχνευσης, υποστήριξης και παρέμβασης (Hamilton, 2020· Thomas et al., 2020). Στη συνέχεια του κεφαλαίου, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε όλα τα χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της.

3.5 «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» ένα πολύ-επίπεδο μοντέλο παρέμβασης

Η προσέγγιση «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ» συναντάται και με τον όρο πολύ – επίπεδο μοντέλο παρέμβασης (multi-tiered model / multi-tiered system of supports) (Fuchs & Fuchs, 2006, 2016· Jimerson et al., 2007). Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε, καθώς τα πολλαπλά επίπεδα της εντατικής διδασκαλίας είναι το κύριο χαρακτηριστικό της (Fuchs & Fuchs, 2016). Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται κλιμακωτά, σε πολλά επίπεδα, άλλοτε δύο (two tiered model), άλλοτε τρία (three tiered model) (Hamilton, 2020· Fuchs & Fuchs, 2007· Johnson et al., 2006) ή, σε λίγες περιπτώσεις, ακόμα και τέσσερα (four tiered model) (Gresham, 2002· Hall-Mills, 2021· Klingner & Edwards, 2006). Η σχολική μονάδα που εφαρμόζει την προσέγγιση ΑσΔ καθορίζει τον αριθμό των επιπέδων της διδακτικής παρέμβασης, τη διάρκεια εφαρμογής τους, καθώς και την έντασή τους ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Fuchs & Fuchs, 2016· Fuchs et al., 2018· Mellard et al., 2010) και την ανταπόκριση των μαθητών στην παρέμβαση (Bradley et al., 2007· Hazelkorn et al., 2011· Mellard et al., 2004). Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση αξιολογείται συνεχώς και καθορίζει τη μετακίνησή τους από το ένα επίπεδο στο άλλο (Bouck & Cosby, 2019· Kratochwill et al., 2007).

Στο πρώτο επίπεδο (tier I)²² η διδακτική παρέμβαση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της γενικής τάξης (Fuchs & Fuchs, 2016). Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει για το σύνολο των μαθητών του μια υψηλή σε ποιότητα διδασκαλία (Hamilton, 2020· Mellard et al., 2010), η οποία βασίζεται στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ όλων των μαθητών (Brown-Chidsey & Steege, 2005). Οι δραστηριότητες που επιλέγονται είναι ποικίλες, πολλές και στοχεύουν στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων (Fuchs & Fuchs, 2016).

Στο πρώτο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης βασικό χαρακτηριστικό είναι η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Scanlon & Sweeney, 2010). Ο εκπαιδευτικός της τάξης, όταν η πρόοδος των μαθητών του δεν είναι η αναμενόμενη, αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό που επιλέγει, σύμφωνα με τις ανάγκες και

²² Ο όρος «πρώτο επίπεδο παρέμβασης (tier I)» στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τους όρους *πρωτογενής φάση* (ελεύθερη μετάφραση του όρου: benchmark phase) ή *έγκαιρη αναγνώριση* (ελεύθερη μετάφραση του όρου early identification) (Kovaleski, 2007).

τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών του (Cicek, 2012· Fuchs & Fuchs, 2016· Πολυχρόνη, 2011α). Ειδικότερα, το *τι* χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και *πώς* θα το μάθει αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυσκολίες του (Πολυχρόνη, 2011α). Επίσης, η αξιολόγηση αναφορικά με το *τι* έμαθε ο μαθητής επικεντρώνεται κυρίως στην ατομική του πρόοδο και όχι στη σύγκριση της επίδοσής του με τους συνομήλικούς του (Πολυχρόνη, 2011α).

Πρωταρχικός στόχος είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι μαθητές επωφελούνται από το διδακτικό πρόγραμμα και να σχεδιαστούν προγράμματα πιο αποτελεσματικά για τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στο ήδη υπάρχον. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι οι τυχόν δυσκολίες που θα εμφανίσει ένας μαθητής δεν οφείλονται σε ελλιπή ή ανεπαρκή διδασκαλία (Cakiroglou, 2015· Speece et al., 2003). Η διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου φαίνεται ότι είναι αποτελεσματική περίπου για το 80% των μαθητών (Hamilton, 2020).

Οι μαθητές που δεν θα ανταποκριθούν στη διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου και οι δυσκολίες τους στη μάθηση εμμένουν επιλέγονται για να δεχτούν διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου (tier II) (Hamilton, 2020· Mellard et al., 2010). Στο δεύτερο επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης προσφέρεται στους μαθητές ένα εντατικό και καλά δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων στις οποίες οι επιδόσεις τους παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες από τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών της τάξης τους (Grapin et al., 2019). Το πρόγραμμα αυτό προσφέρεται σε μικρές ομάδες (Alahmari, 2019) των τριών έως έξι παιδιών, των οποίων οι δυσκολίες παρουσιάζουν μια σχετική ομοιογένεια (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Η διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να κυμαίνεται από οκτώ έως δώδεκα εβδομάδες, στο πλαίσιο των οποίων ανά εβδομάδα υλοποιούνται δύο έως πέντε συνεδρίες συνολικού χρόνου παρέμβασης τριάντα έως εξήντα λεπτών (Justice, 2006· NRCLD, 2005· Vaughn et al., 2010). Η ανταπόκριση του μαθητή στη διδακτική παρέμβαση και η πορεία εξέλιξης της προόδου του παρακολουθείται συνεχώς (Gartland & Strosnider, 2020), ανατροφοδοτεί και καθοδηγεί τη διδακτική παρέμβαση (Olson et al., 2007).

Ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στη διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου καθορίζει αν ο μαθητής θα παραμείνει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το προβλεπόμενο σε αυτό το επίπεδο ή αν θα επιστρέψει στο βασικό πρόγραμμα της τάξης, με το οποίο μαθαίνει η πλειονότητα των μαθητών (Bouck & Cosby, 2019). Δεν

υπάρχει σαφής προσδιορισμός πότε είναι ο σωστός χρόνος να ξεκινήσει η παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική. Υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα εφαρμογής του επιπέδου αυτού στο νηπιαγωγείο (O'Connor et al., 2005· Simmons et al., 2008), καθώς και στις αρχές (το φθινόπωρο) (Mathes et al., 2005) ή στα μέσα (τον χειμώνα) (Denton et al., 2011) της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

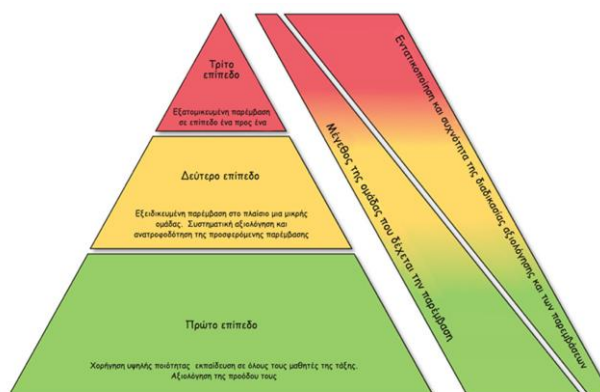
Αναφορικά με τη μορφή της διδασκαλίας του δευτέρου επιπέδου, δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές, αν η διδακτική παρέμβαση αυτού του επιπέδου πρέπει να ακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου και να το συμπληρώνει ή να θέτει διαφορετικούς στόχους και να διαφοροποιείται από το πρόγραμμα της τάξης. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Scanlon et al., 2005· Vellutino et al., 2000), ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης του δευτέρου επιπέδου καθορίζεται ανάλογα με το τι γνωρίζουν οι μαθητές και το τι είναι ικανοί να κάνουν. Αντίθετα, οι Fucks και Fucks (2006), προτείνουν η διδακτική παρέμβαση να γίνει με τη βοήθεια προσχεδιασμένων προγραμμάτων, τα οποία δεν απαιτούν για την υλοποίησή τους κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό.

Όταν η ανταπόκριση του παιδιού δεν είναι η αναμενόμενη, τότε το παιδί πρέπει να δεχτεί μια ακόμα πιο εντατική παρέμβαση (Hamilton, 2020), η οποία θα στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, θα χρησιμοποιεί την επανάληψη, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Alahmari, 2019) και τον χωρισμό της ύλης σε μικρότερα κομμάτια αυξανόμενης δυσκολίας (Johnson et al., 2006· Πολυχρόνη, 2011α). Μια τέτοια μορφή παρέμβασης υλοποιείται στο τρίτο επίπεδο.

Η διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου (tier III) είναι πιο εξατομικευμένη, οργανώνεται βήμα προς βήμα και έχει ως στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών του εκάστοτε μαθητή (Gartland & Strosnider, 2020· Johnson et al., 2006). Χορηγείται είτε ατομικά, είτε σε μια μικρή ομάδα ιδανικά των δύο ή τριών παιδιών (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Οργανώνεται εκτός σχολικής τάξης, αλλά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Torgesen, 2002· Vaughn et al., 2003). Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, η οποία προσφέρεται στο τρίτο επίπεδο κυμαίνεται από δέκα έως δώδεκα εβδομάδες. Η πρόοδος των μαθητών και σ' αυτό το επίπεδο αξιολογείται σε εβδομαδιαία βάση (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021), προκειμένου το πρόγραμμα παρέμβασης να εστιάσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, τις οποίες εμφανίζει το παιδί (Johnson et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφαρμόζουν την προσέγγιση ΑσΔ και ειδικά σε αυτό το επίπεδο παρέμβασης, είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι είναι ενημερωμένοι για τα προγράμματα σπουδών, είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στις νέες πρακτικές, καθώς και σε δεξιότητες αξιολόγησης και ερμηνείας των δεδομένων από την αξιολόγηση (Fuchs & Fuchs, 2016). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την προσέγγιση ΑσΔ πρέπει να διαπνέονται από πνεύμα συνεργασίας, καθώς με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης θέτουν από κοινού στόχους και συναποφασίζουν για τις μεθόδους διδασκαλίας (Alahmari, 2019· Murawski & Hughes, 2009). Οι Burns και Ysseldyke's (2005), μελετώντας τα προγράμματα των σχολείων του Ohio (Telzrow et al., 2000), της Pennsylvania (Kovaleski et al., 1995) και της Minneapolis (Marston et al., 2003) οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εφαρμογής της προσέγγισης ΑσΔ δέχτηκαν εκτεταμένη εκπαίδευση.

Τα τρία επίπεδα παρέμβασης, παρουσιάζονται σχηματικά στη συνέχεια. Η ένταση της διδακτικής παρέμβασης αυξάνεται από το ένα επίπεδο στο άλλο, ενώ το μέγεθος της ομάδας μειώνεται (Hamilton, 2020· Mellard & Johnson, 2008).



Σχήμα 1. ΑσΔ, τα τρία επίπεδα διδακτικής παρέμβασης (Mellard & Johnson, 2008)

Μετά την ολοκλήρωση και του τρίτου επιπέδου παρέμβασης ή του τέταρτου (όπου εφαρμόζεται ένα ακόμα πιο εντατικό με πολλές επαναλήψεις εκπαιδευτικό πρόγραμμα), αν ο μαθητής, δεν ανταποκριθεί επαρκώς στη διδασκαλία, τότε τίθεται το ερώτημα, μήπως ο εν λόγω μαθητής αντιμετωπίζει κάποια εγγενή δυσκολία και χρειάζεται να παραπεμφθεί σε δομές ειδικής αγωγής για περαιτέρω αξιολόγηση (Fuchs et al., 2003· Mellard et al., 2004· Scanlon & Anderson, 2010). Για τα ελληνικά δεδομένα, σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ 136–Α–03.08.2021), οι φορείς που

διερευνούν και διαπιστώνουν τις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών είναι η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης [Ε.Δ.Υ.]²³, η οποία λειτουργεί εντός της σχολικής μονάδας (προς το παρόν ο θεσμός δεν έχει γενικευτεί σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, αλλά λειτουργεί σε κάποια σχολεία ανά νομό) και τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Η Ε.Δ.Υ., αποτελεί μία καινοτόμο προσπάθεια με σκοπό την άμεση εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021, συγκροτείται από τον/την Διευθυντή/ντρια ή Προϊστάμενο/η της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης ή αν δεν υπάρχει, έναν εκπαιδευτικό με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Η Ε.Δ.Υ. έχει ως σκοπό την ανάπτυξη διεπιστημονικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, συμβουλευτικής και παιδαγωγικής υποστήριξης. Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης και συμπεριφοράς, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στην οποία φοιτούν. Έχει την ευθύνη για τη σύνταξη και την υλοποίηση του βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης και παρακολουθεί την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης [Ε.Π.Ε.], στο οποίο αν δεν ανταποκριθεί ο μαθητής τότε παραπέμπεται στο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για περαιτέρω αξιολόγηση, μετά από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων/κηδεμόνων του (Νόμος 4823/2021 ΦΕΚ 136–Α–03.08.2021).

Στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. η αξιολόγηση των μαθητών υλοποιείται σε ατομικό επίπεδο από μία τριμελή διεπιστημονική ομάδα, την οποία απαρτίζει ένας κοινωνικός λειτουργός, ένας ψυχολόγος και ένα ειδικός παιδαγωγός. Αρκετά ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. της χώρας είναι στελεχωμένα και με ειδικότητες όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και φυσικοθεραπευτές. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει: (α) την κλινική συνέντευξη των γονέων σχετικά με το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού τους από τον κοινωνικό λειτουργό, (β) τη χορήγηση κλίμακας νοημοσύνης προσαρμοσμένης και σταθμισμένης στην Ελλάδα από τον ψυχολόγο, καθώς και (γ) την εκτίμηση με μια σειρά σταθμισμένων κριτηρίων ή άτυπων δοκιμασιών των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού, από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). Το

²³ Ο όρος Ε.Δ.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) αποτελεί μετονομασία του όρου Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) (17812/Γ6/2014 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014).

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, όπως αυτές προκύπτουν στο πλαίσιο της αξιολόγησης, εκδίδει σχετική αξιολογική έκθεση στο πλαίσιο της οποίας προτείνει την αντίστοιχη δομή υποστήριξης, η οποία μπορεί να είναι είτε το Τμήμα Ένταξης, είτε η Παράλληλη Διδακτική Στήριξη, είτε η εγγραφή σε Ειδικό Σχολείο της αντίστοιχης βαθμίδας. Βασικός στόχος της προσέγγισης ΑσΔ, είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών που θα παραπεμφθούν σε ειδικές δομές αξιολόγησης (Hall-Mills, 2021· Mellard et al., 2004).

3.6 Η διαδικασία της ανίχνευσης στο πλαίσιο της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Η έγκαιρη ανίχνευση είναι το πρώτο και το πιο σημαντικό βήμα στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας παρατήρησης και παρέμβασης (Colenbrander et al., 2018). Σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, η διαδικασία της καθολικής ανίχνευσης (school –wide screening²⁴) πραγματοποιείται για το σύνολο των μαθητών της γενικής τάξης και ως στόχο έχει την αξιολόγηση της επίδοσης όλων των μαθητών τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς²⁵(Siegel, 2020). Οι μετρήσεις που χορηγούνται στους μαθητές έχουν χαμηλό κόστος, είναι ακριβείς, αξιόπιστες και έγκυρες (Hamilton, 2020). Οι μαθητές, οι οποίοι θα παρουσιάσουν επιδόσεις χαμηλότερες από το αναμενόμενο για τη χρονολογική τους ηλικία (Johnson et al., 2006), θα αποτελέσουν τους μαθητές υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ή προβλημάτων συμπεριφοράς (Gresham, 2007· Scanlon & Sweeney, 2010). Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, αυτοί οι μαθητές θα δεχτούν μια επιπρόσθετη διδακτική παρέμβαση, η οποία θα είναι εστιασμένη στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Fuchs et al., 2002· Fuchs & Fuchs 2016· Scanlon & Sweeney, 2010).

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διαδικασία της ανίχνευσης, για τον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου πραγματοποιείται άλλοτε σε μία φάση (Scanlon & Sweeny, 2010), άλλοτε σε δύο φάσεις και άλλοτε σε τρεις (Hamilton, 2020). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι

²⁴ Εναλλακτικά χρησιμοποιείται και ο όρος universal screening.

²⁵ Σε γνωστικό επίπεδο σε παιδιά νηπιαγωγείου χορηγούνται κριτήρια για τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και τα μαθηματικά (NELP, 2008), ενώ για το δημοτικό σχολείο κυρίως κριτήρια για την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (Cakiroglu, 2015). Για τη συμπεριφορά ελέγχεται το επίπεδο της διάσπασης προσοχής, της επιθετικότητας ή της υπερκινητικότητας.

οι πιο κατάλληλες χρονικοί περίοδοι είναι το φθινόπωρο, ο χειμώνας και η άνοιξη (Hamilton, 2020· Hughes & Dexter, 2011). Η διαδικασία της ανίχνευσης, η οποία πραγματοποιείται σε μία φάση, στην αρχή της χρονιάς, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές με επιδόσεις χαμηλότερες από το αναμενόμενο δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στη διδασκαλία που δέχτηκαν κατά τα προηγούμενα σχολικά χρόνια και ως εκ τούτου χρειάζονται προληπτική διδακτική παρέμβαση (Johnson et al., 2006). Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται μελέτες, στις οποίες η ανίχνευση πραγματοποιείται συνδυαστικά σε δύο φάσεις (Compton et al., 2006). Οι επιδόσεις όλων των μαθητών καταγράφονται, αρχικά, στην έναρξη της χρονιάς και στη συνέχεια πραγματοποιείται επανέλεγχός τους μετά την πάροδο πέντε έως οκτώ περίπου εβδομάδων επιστημονικά τεκμηριωμένης διδασκαλίας (Fuchs & Fuchs, 2007· Johnson et al., 2006). Οι μαθητές, οι οποίοι θα δώσουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα κριτήρια τομής²⁶ (cut –off) που έχει ορίσει η ομάδα εφαρμογής της προσέγγισης, θα αποτελέσουν την ομάδα των μαθητών που θα λάβει εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Η διαδικασία της ανίχνευσης έχει κυρίως εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς στη δευτεροβάθμια οι δυσκολίες είναι πλέον εμφανείς (Thomas et al., 2020).

Η ανίχνευση στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε συνδυασμό με τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών τουλάχιστον για πέντε εβδομάδες, μπορεί να διασφαλίσει τον ακριβή και έγκυρο εντοπισμό των μαθητών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ή προβλημάτων συμπεριφοράς (Johnson et al., 2006). Ειδικότερα, η διαδικασία της ανίχνευσης μπορεί να φανεί ωφέλιμη για παιδιά νηπιαγωγείου, τα οποία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν στο πρόγραμμα του σχολείου ή για παιδιά, τα οποία ενδεχομένως έχουν δεχτεί ελλιπή ερεθίσματα οικογενειακού γραμματισμού (Foorman, et al. 1998). Εκτός από το *πότε* πρέπει να πραγματοποιείται η διαδικασία της ανίχνευσης, πλήθος επιστημονικών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνουν *ποια κριτήρια* είναι χρήσιμο να αξιολογούνται. Ειδικότερα, όσον αφορά στον εντοπισμό των παιδιών που ενδέχεται να εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης, η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει τη χορήγηση ενός συνδυασμού κριτηρίων (multiple measures) (Foorman et al., 1998· O'Connor &

²⁶ Το σημείο τομής, είναι η βαθμολογία που αντιπροσωπεύει τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ των μαθητών που δεν κινδυνεύουν να εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και εκείνων που ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο να εμφανίσουν.

Jenkins, 1999). Για τα παιδιά, τα οποία φοιτούν στο νηπιαγωγείο²⁷ είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι δεξιότητες όπως τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, η γνώση γραμμάτων, το λεξιλόγιο η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η γραφή του ονόματος, η φωνολογική μνήμη, οι έννοιες γραπτού λόγου, καθώς και η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (NELP, 2008)²⁸. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη των κριτηρίων της φωνημικής κατάτμησης, της ευχέρειας ανάκλησης του ονόματος των γραμμάτων και της απάλειψης συλλαβών, όπως προκύπτει από έρευνα των O'Connor και Jenkins (1999).

Ενδιαφέροντα για την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Μουζάκη κ.ά., 2008), είναι τα αποτελέσματα μελέτης που πραγματοποιήθηκε σε πενήντα πέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι από τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, η φωνολογική επίγνωση και η γνώση του αλφάβητου προβλέπουν τις επιδόσεις στην αναγνωστική ακρίβεια, την ορθογραφημένη γραφή και την ταχύτητα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, ενώ το λεξιλόγιο σε συνδυασμό με τις δύο παραπάνω δεξιότητες φαίνεται να συνδέεται με τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης. Επίσης, φάνηκε ότι η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου συνδέεται με την ταχύτητα της ανάγνωσης. Σε έρευνα της Παπαδημητρίου (2010) διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή φωνολογική επίγνωση και η χαμηλή ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας οπτικών συμβόλων (εικόνων) αποτελούν τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών της Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Επίσης, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται ως μοναδικός δείκτης πρόβλεψης της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση στην Α΄ τάξη.

Για την αξιολόγηση μαθητών που φοιτούν στην αρχή της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, τα κριτήρια που κυρίως χρησιμοποιούνται είναι η ευχέρεια αναγνώρισης του φωνήματος των γραμμάτων (Speece & Case, 2001), η ευχέρεια αναγνώρισης του ονόματος των γραμμάτων, η φωνημική κατάτμηση, η επανάληψη ήχων, το λεξιλόγιο και η ανάγνωση λέξεων (Fuchs et al., 2003· O'Connor & Jenkins, 1999· Speece & Case, 2001). Στο τέλος της Α΄ τάξης αξιολογείται η ανάγνωση λέξεων

²⁷ Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου αναλύονται οι μεταβλητές, οι οποίες κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν δείκτες πρόβλεψης της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

²⁸ Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι δείκτες πρόβλεψης, οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της ορθογραφημένης γραφής.

και η φωνημική κατάτμηση (Foorman et al., 1998). Για τους μαθητές της Β΄ τάξης δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση (Slavin & Madden, 2006).

3.7 Η παρακολούθηση της προόδου στο πλαίσιο της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Η παρακολούθηση της προόδου στο πλαίσιο της ΑσΔ είναι μια μορφή αξιολόγησης, η οποία γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με στόχο να προσδιοριστεί ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hamilton, 2020· Johnson et al., 2006). Η αξιολόγηση της προόδου μπορεί να απευθύνεται στο σύνολο της τάξης, σε μια μικρή ομάδα ή ατομικά σε κάθε μαθητή και έχει ως στόχο την εκτίμηση του ποσοστού βελτίωσης του μαθητή σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή δεξιότητα. Η παρακολούθηση της προόδου υλοποιείται με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, οι οποίες σχεδιάζονται με βάση το πρόγραμμα σπουδών (curriculum – based measurement) (Busch & Reschly, 2007). Στόχος τους είναι να προσδιοριστεί αν οι επιδόσεις ενός μαθητή βελτιώνονται, παραμένουν ίδιες ή μειώνονται. Ο έλεγχος της προόδου, ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Stecker et al., 2008), καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν χρησιμοποιούνται στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και καθορίζουν τη μορφή και την έντασή της προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Johnson et al., 2006). Η αξιολόγηση της προόδου, αποτελεί πυλώνα της προσέγγισης ΑσΔ, καθώς ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στην παρέμβαση καθορίζει την μετακίνησή τους ανάμεσα στα τρία επίπεδα και βοηθά στον καθορισμό ή στην ανασυγκρότηση των ομάδων (Johnson et al., 2006).

Η συχνότητα αξιολόγησης της προόδου αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Στο πλαίσιο της μελέτης μετα-ανάλυσης των Arias-Gundín και García Llamazares (2021), αναφέρεται ότι η παρακολούθηση της προόδου κατά τη διάρκεια του πρώτου επιπέδου (tier I) υλοποιείται σε δύο φάσεις, στην αρχή και στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης ή σε τρεις (αρχή, μέση, τέλος). Στο δεύτερο επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης, υπάρχουν μελέτες στις οποίες, η αξιολόγηση της προόδου διεξάγεται σε δίμηνη (Al Otaiba et al., 2014· Cho et al., 2018), σε τρίμηνη (Tilanus et al., 2019) ή σε τετράμηνη βάση (Miciak et al., 2019), αν και στην μελέτη μετα-ανάλυσης αναφέρεται ότι ιδανικά θα ήταν η αξιολόγηση να

διεξάγεται σε μηνιαία βάση (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Παράλληλα, στο τρίτο επίπεδο (tier III) της διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ το ιδανικό θα ήταν, αν και δύσκολα υλοποιήσιμο, η πρόοδος των μαθητών να αξιολογείται σε εβδομαδιαία βάση (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021). Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συστηματικότητα της αξιολόγησης της προόδου βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021).

Η ακριβής αξιολόγηση της ανταπόκρισης στην παρέμβαση είναι ένα κρίσιμο στάδιο τόσο για τον πρώιμο εντοπισμό της μαθησιακής ή κοινωνικο-συναισθηματικής δυσκολίας που μπορεί να εμφανίζει κάποιο παιδί όσο και για τον σχεδιασμό του κατάλληλου εντατικού παρεμβατικού προγράμματος (Hamilton, 2020). Η παρέμβαση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να οργανωθεί βήμα προς βήμα (Olson et al., 2007) και ο εκπαιδευτικός που την υλοποιεί απαιτείται να είναι καλά καταρτισμένος (Lose, 2010).

Τα κριτήρια παρακολούθησης της προόδου πρέπει να είναι σύντομα, αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα. Υπάρχουν δύο τύποι κριτηρίων: αυτά που ελέγχουν μικρούς βραχυπρόθεσμους στόχους, των οποίων η κατάκτηση καθορίζει την πορεία της διδασκαλίας, και αυτά που ελέγχουν τους μακροπρόθεσμους στόχους που διέπουν το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα (Τζιβινίκου, 2015).

Τα κριτήρια αξιολόγησης που επιλέγονται για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, στο πλαίσιο της προσέγγισης της ΑσΔ, πρέπει να μετρούν τις δεξιότητες που είναι αντίστοιχες με την ηλικία των μαθητών και να χορηγούνται επανειλημμένα, χρησιμοποιώντας πολλαπλές φόρμες (Wixson & Valencia, 2011). Επίσης, τα δεδομένα από τις μετρήσεις είναι βοηθητικό να μπορούν να αναπαρασταθούν με τρόπο που να είναι οικείος στον εκπαιδευτικό (π.χ. γραφική απεικόνιση), δίνοντας τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των μαθητών. Επίσης, να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση της προόδου ενός μαθητή στη διάρκεια του χρόνου και, τέλος, να χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση στρατηγικών διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015). Επίσης, τα κριτήρια παρακολούθησης της προόδου σύμφωνα με άλλες έρευνες (Stecker et al., 2008· Stuart et al., 2011) πρέπει να αξιολογούν τις μεταβλητές που σχετίζονται με τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους, να είναι ευαίσθητα σε μικρές

μεταβολές της προόδου των μαθητών σε βάθος χρόνου και να χορηγούνται αποτελεσματικά σε σύντομο χρόνο.

3.8 Μοντέλα της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Η εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ στηρίζεται σε δύο μοντέλα (Alahmari, 2019). Το «μοντέλο της επίλυσης προβλήματος» (problem solving approach) και «το μοντέλο του τυποποιημένου πρωτοκόλλου» (standard protocol approach) (Fuchs et al., 2003). Μολονότι τα δύο μοντέλα έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά (King & Coughlin, 2016), καθώς προσφέρουν εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία, διαφοροποιούνται ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν (King & Coughlin, 2016). Στους ειδικούς που εφαρμόζουν την προσέγγιση ΑσΔ συχνά δημιουργείται το ερώτημα αναφορικά με το ποιο μοντέλο είναι πιο αποτελεσματικό για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες των μαθητών (King & Coughlin, 2016).

Αναλυτικότερα, το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος στηρίζεται στο μοντέλο της συμβουλευτικής (consultation), το οποίο αρχικά περιγράφηκε από τον ερευνητή Bergan (1977) και αναθεωρήθηκε και από τους Bergan και Kratochwill (1990). Το μοντέλο επίλυσης προβλήματος δίνει έμφαση στον εξατομικευμένο χαρακτήρα που πρέπει να έχει η διδακτική παρέμβαση (Alahmari, 2019). Ειδικότερα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως είναι: το φύλο, το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, η περιοχή διαμονής, καθώς και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν, δεν εξασφαλίζουν εκ των προτέρων ποια παρέμβαση θα είναι αποτελεσματική (King & Coughlin, 2016). Η αντιμετώπιση των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών επιτυγχάνεται στο πλαίσιο τεσσάρων φάσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν την αναγνώριση του προβλήματος, την ανάλυση του προβλήματος, την εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης και τέλος την αξιολόγηση αυτού του σχεδίου (Erchul & Ward, 2016· Sabnis et al., 2020· Tilly, 2002). Στη διαδικασία αναγνώρισης του προβλήματος πραγματοποιείται συστηματική παρατήρηση της διάρκειας, της έντασης και της συχνότητας εμφάνισής του (Gresham, 2007). Σύμφωνα με τον Gresham (2007), αρχικά, αναλύονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες που συνδέονται με την εμφάνιση του προβλήματος και οι μεταβλητές που ενδέχεται να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, ο σύμβουλος παρακολουθεί την πορεία εξέλιξης της διδακτικής παρέμβασης, συλλέγοντας δεδομένα από την πρόοδο του κάθε μαθητή, στοιχείο που καθορίζει τον εκπαιδευτικό

σχεδιασμό. Στην τέταρτη και τελευταία φάση ο σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Η εφαρμογή του μοντέλου επίλυσης προβλήματος στηρίζεται στη συνεργασία μιας ομάδας ειδικών (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ή σχολικού συμβούλου, ειδικού παιδαγωγού, εκπαιδευτικού της τάξης) (Alahmari, 2019). Ο εκπαιδευτικός της τάξης ή ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τον σύμβουλο για τον σχεδιασμό, την επιλογή και την προσαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (King & Coughlin, 2016). Ο σύμβουλος είναι ο επαγγελματίας που διαθέτει εξειδικευμένη γνώση σχετικά με τις στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν και σχετίζεται με τον μαθητή με έμμεσο τρόπο, μέσω του εκπαιδευτικού (Fuchs et al., 2003).

Σε έρευνα των Thomas et al. (2020) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν την προσέγγιση ΑσΔ επιλέγουν το μοντέλο επίλυσης του προβλήματος. Το μοντέλο επίλυσης προβλήματος, εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα σε σχολεία του Ohio, της Pennsylvania, της Iowa και της Minneapolis των ΗΠΑ (Fuchs & Fuchs, 2006). Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Burns & Ysseldyke, 2005· Fuchs et al., 2003), επισημαίνονται κάποιες διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο εφαρμογής του μοντέλου ανά πολιτεία. Ειδικότερα, στα σχολεία της Pennsylvania και του Ohio, το πρώτο επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης αρχικά προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον βοηθό, οι οποίοι και διαπιστώνουν την αδυναμία ανταπόκρισης του μαθητή στο πρόγραμμα. Εν συνέχεια, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης παραπέμπει τον μαθητή στην αρμόδια διεπιστημονική ομάδα προκειμένου να γίνει αξιολόγηση και να διερευνηθεί το ενδεχόμενο της ένταξής του στην ειδική αγωγή (Fuchs et al., 2003).

Στα σχολεία της Iowa και της Minneapolis, σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Burns & Ysseldyke, 2005), η διδακτική παρέμβαση προσφέρεται στο πλαίσιο της πρόληψης και όχι της ανίχνευσης δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η έλλειψη ανταπόκρισης του μαθητή στην παρέμβαση αποτελεί κριτήριο για την εφαρμογή μιας πιο εξειδικευμένης διδακτικής παρέμβασης ή για την παραπομπή του παιδιού σε δομές ειδικής αγωγής, όπου η μετάβαση γίνεται χωρίς το παιδί να στοχοποιείται.

Το δεύτερο μοντέλο της προσέγγισης ΑσΔ είναι το μοντέλο του τυποποιημένου πρωτοκόλλου (standard-protocol approach). Με τον όρο τυποποιημένο πρωτόκολλο

αναφερόμαστε στην υλοποίηση της ίδιας προκαθορισμένης διδακτικής παρέμβασης, η οποία έχει επιστημονικά τεκμηριωθεί ότι είναι αποτελεσματική σε μαθητές που παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες σε κάποιο γνωστικό τομέα π.χ. στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά²⁹ (Fucks et al., 2003· King & Coughlin, 2016). Οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει εξειδικευμένη κατάρτιση για την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, η οποία είναι προκαθορισμένη και υλοποιείται με μικρά βήματα (Sabnis et al., 2020). Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης υπάρχουν φύλλα καταγραφής, στα οποία συμπληρώνεται όχι μόνο η πορεία μάθησης, αλλά και η τήρηση των προδιαγραφών υλοποίησης. Επίσης, η διαδικασία αξιολόγησης διεξάγεται με ακρίβεια (Barnes & Harlacher, 2008).

Το μοντέλο του τυποποιημένου πρωτοκόλλου παρέχει πιο εντατική εκπαίδευση στο «δευτερογενές επίπεδο πρόληψης», καθώς βασίζεται στην μικροομαδική διδασκαλία, δίνοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην παρέμβαση περισσότεροι μαθητές (King & Coughlin, 2016). Τα διδακτικά πρωτόκολλα είναι εκ των προτέρων προδιαγεγραμμένα και ο εκπαιδευτικός γνωρίζει επακριβώς το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τους διδακτικούς στόχους (Jiménez et al., 2021). Με αυτόν τον τρόπο δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις κατά την εφαρμογή τους από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, γεγονός που εξασφαλίζει την παροχή μιας με ακρίβεια και με πιστότητα παρέμβασης (Jiménez et al., 2021· Johnson et al., 2006).

Συγκρίνοντας τα δύο μοντέλα διαφαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους. Βασικός στόχος και των δύο μοντέλων είναι ο εντοπισμός μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και η χορήγηση έγκαιρης διδακτικής παρέμβασης σε αυτούς τους μαθητές (Alahmari, 2019). Η ανταπόκριση των μαθητών στην παρέμβαση αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό να επανεκτιμηθεί η πρόοδος, να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης και να ενταχθούν οι αναγκαίες τροποποιήσεις στις ήδη εφαρμοσμένες πρακτικές (Cakiroglu, 2015).

Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στα δύο μοντέλα επισημαίνονται κυρίως στα παρακάτω σημεία. Το μοντέλο της επίλυσης προβλήματος χορηγείται από μια ομάδα ατόμων σε ένα μαθητή ατομικά, σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή

²⁹ Δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται στην ανάγνωση είναι έλλειμμα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή γραπτού λόγου κλπ. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά είναι στην αναγνώριση των αριθμών, στις βασικές πράξεις, τα κλάσματα, τους δεκαδικούς κλπ.

χωριστά. Αντίθετα, το τυποποιημένο πρωτόκολλο οργανώνεται και εφαρμόζεται από έναν εξειδικευμένο ερευνητή και είναι κοινό για μια ομάδα μαθητών με παρόμοιες δυσκολίες (King & Coughlin, 2016). Στο μοντέλο επίλυσης προβλήματος, οι διαδικασίες και τα κριτήρια λήψης αποφάσεων για την υλοποίησή τους δεν είναι καθορισμένα με σαφή τρόπο, στοιχείο που μπορεί να επηρεάζει την αξιοπιστία της χορηγούμενης παρέμβασης (Johnson et al., 2006).

Στους ειδικούς που εφαρμόζουν την προσέγγιση ΑσΔ συχνά δημιουργείται το ερώτημα αναφορικά με το ποιο μοντέλο είναι πιο αποτελεσματικό, για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες των μαθητών (King & Coughlin, 2016). Σε πρακτικό επίπεδο, πολλά σχολεία και περιφέρειες συνδυάζουν στοιχεία και από τα δύο μοντέλα, για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Τζιβινίκου, 2015). Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, συνήθως τα τυποποιημένα πρωτόκολλα εφαρμόζονται στο δεύτερο επίπεδο παρέμβασης, όπου συνήθως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών σε ένα σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, ενώ το μοντέλο επίλυσης προβλήματος εφαρμόζεται στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης, όπου η διδακτική παρέμβαση είναι πιο εξειδικευμένη (Τζιβινίκου, 2015).

3.9 Κριτική θεώρηση της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Η εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ τα τελευταία περίπου είκοσι χρόνια, έχει δημιουργήσει ερωτηματικά και προβληματισμούς σχετικά με τον σχεδιασμό και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της (Kimbrough, 2020). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ είναι αμφιλεγόμενα, καθώς, εκτός από τις έρευνες που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά της (Hall-Mills, 2021· Lundin, 2017), υπάρχουν και έρευνες που την αμφισβητούν (Balu et al., 2015· Kimbrough, 2020).

Αρχικά, προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι ανάμεσα στους υποστηρικτές της προσέγγισης δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία ούτε ως προς τον σαφή εννοιολογικό ορισμό ούτε ως προς τη μορφή της (Hazelkorn et al., 2011). Ειδικότερα, κάποιοι υποστηρικτές θεωρούν την ΑσΔ ως μια εναλλακτική προσέγγιση πρόληψης, ενώ κάποιοι άλλοι ως μια έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Fuchs & Fuchs, 2006). Ωστόσο, από εμπειρικά δεδομένα, προκύπτει ότι η ΑσΔ είναι μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει ενιαία τα ζητήματα της πρόληψης και της υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Hazelkorn et al., 2011).

Οι επικριτές της προσέγγισης αναφέρουν ότι η αδυναμία ανταπόκρισης ενός μαθητή στην παρέμβαση, δεν μπορεί να είναι το μοναδικό κριτήριο για να οριστεί ένας μαθητής με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Coleman, 2017· Gartland & Strosnider, 2020). Επίσης, ο όρος ανταπόκριση στην παρέμβαση δεν είναι ξεκάθαρα αποσαφηνισμένος, γι' αυτό αναδύονται ερωτήματα σχετικά με το πότε μια παρέμβαση κρίνεται ως αποτελεσματική ή ατελέσφορη αντίστοιχα, καθώς και πότε ένας μαθητής θα μετακινηθεί από το ένα επίπεδο διδακτικής παρέμβασης στο άλλο (Alahmari, 2019). Η μη ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση, επίσης, μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες επικινδυνότητας (Kavale, 2005· Coleman, 2017), όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, το εκπαιδευτικό ιστορικό του (ποιότητα της διδασκαλίας, προηγούμενες παρεμβάσεις), ή συνοδά προβλήματα, όπως είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς (Hindson et al., 2005).

Οι επικριτές της προσέγγισης θεωρούν ότι υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα ως προς τις λεπτομέρειες εφαρμογής της, γεγονός που δημιουργεί ερωτηματικά αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Δεν υπάρχει ένα καθολικό μοντέλο εφαρμογής της προσέγγισης και δεν υπάρχει μια σαφής αντίληψη των πρακτικών και των διδακτικών παρεμβάσεων που εμπλέκονται σε κάθε επίπεδο (Alahmari, 2019· Añas-Gundín & García Llamazares, 2021). Ειδικότερα, για την υλοποίηση της προσέγγισης ΑσΔ θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ολόκληρη η δομή του σχολικού συστήματος (Grapin et al., 2019). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Alahmari (2019), οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δηλώνουν ότι πρέπει να εκπαιδευτούν στην εφαρμογή των νέων στρατηγικών για την υλοποίηση της προσέγγισης ΑσΔ, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία παρακολούθησης της προόδου και να καταστούν ικανοί να εκτιμήσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης. Σε έρευνα των Cowan και Maxwell (2015), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις βασικές αρχές της προσέγγισης ΑσΔ και η πιθανή εφαρμογή της στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν τους δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχουν την ευθύνη να σχεδιάσουν σε μικρό χρονικό διάστημα τις στρατηγικές και το υλικό που απαιτείται για την υλοποίηση της παρέμβασης (Fuchs & Fuchs, 2016). Οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι, ενδεχομένως να μειώνουν την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητά της προσέγγισης. Επίσης, για την αποτελεσματικότητά της διδακτικής παρέμβασης

προεξέχων παράγοντας είναι η πιστή εφαρμογή και τήρηση των βημάτων υλοποίησής της (Carney & Stiefel, 2008· Vellutino et al., 2007).

Ακόμα, η πιστότητα εφαρμογής του διδακτικού παρεμβατικού προγράμματος αμφισβητήθηκε από κάποιους ερευνητές (Reschly & Gresham, 2006· Gresham et al. 2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της προσέγγισης αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία και οι παρεμβάσεις της είναι πολύπλοκες. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι όσο πιο περίπλοκη είναι η διδακτική παρέμβαση τόσο μειώνεται η αξιοπιστία της (Telzrow et al., 2000). Επίσης, ενώ η προσέγγιση έχει κάποιες βασικές αρχές, δεν ορίζονται επακριβώς οι διαδικασίες της αξιολόγησης, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των μαθητών, οι οποίοι θα ενταχθούν στη διδακτική παρέμβαση, η διαδικασία παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, οι στρατηγικές, η διάρκεια και η ένταση της διδακτικής παρέμβασης (Coleman et al., 2006). Επίσης, στη συγκρότηση των ομάδων δεν λαμβάνεται πάντοτε υπόψη η ετερογένεια των δυσκολιών των μαθητών και πραγματοποιείται ενιαία διδακτική παρέμβαση (Τζιβνίκου, 2015).

Συνοψίζοντας την κριτική ως προς την προσέγγιση ΑσΔ είναι αναγκαίο να αναφερθεί η μελέτη των Balu et al. (2015). Στα 140 σχολεία 13 πολιτειών των ΗΠΑ όπου εφαρμοζόταν πλήρως η προσέγγιση ΑσΔ φάνηκε ότι δεν επηρέασε θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και δεν είχε καμία επίδραση στην επίδοσή τους κατά τη φοίτηση στη Β΄ και Γ΄ τάξη. Στην ίδια μελέτη γίνεται αναφορά για περαιτέρω διερεύνηση αλλά και αναπροσαρμογή της προσέγγισης.

3.10 Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Η κριτική που έχει δεχτεί η προσέγγιση ΑσΔ, είναι, κυρίως, υπό το πρίσμα της γενικότερης αμφισβήτησης που δέχονται συχνά όλες οι καινοτόμες ιδέες. Η εφαρμογή, όμως, αυτού του πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης, πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Hamilton, 2020· Thomas et al., 2020).

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν ότι η προσέγγιση ΑσΔ είναι μια αποτελεσματική μέθοδος έγκαιρου εντοπισμού των μαθητών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου

για να εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Coleman et al., 2006). Τα παιδιά υψηλού κινδύνου μπορούν να εντοπιστούν από μικρή ηλικία και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους σε ποσοστό περίπου 14% (Samuels, 2017), με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, πριν αυτές εδραιωθούν (O' Connor et al., 2005· Vellutino et al., 2007). Η χορήγηση έγκαιρης διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να διαχωρίσει τους μαθητές που έχουν εγγενείς δυσκολίες από τους μαθητές των οποίων οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας ή άλλων παραγόντων που συνδέονται με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Fuchs et al., 2003).

Επίσης, η εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ μειώνει τον αριθμό των παιδιών που παραπέμπονται σε δομές ειδικής αγωγής, των οποίων η λειτουργία επιβαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό της χώρας όπου εφαρμόζεται (Greenwood et al., 2015· Hall-Mills, 2021· Peterson, et al., 2007· VanDerHeyden et al., 2007). Οι μαθητές που δέχονται την παρέμβαση ΑσΔ, δεν στιγματίζονται ως διαφορετικοί (Fletcher et al., 2004). Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα μέχρι τον Ιούλιο του 2016, ο αριθμός των παιδιών στις Η.Π.Α., τα οποία είχαν ωφεληθεί από την προσέγγιση ΑσΔ κυμαίνεται περίπου στις σαράντα τρεις χιλιάδες (Bulat et al., 2017). Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσέγγισης ΑσΔ είναι ότι η διδακτική παρέμβαση τροποποιείται σε ένταση, διάρκεια και συχνότητα ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισης του παιδιού στη διδασκαλία και ανάλογα με τη σοβαρότητα του ελλείμματος (Gresham, 2007· Kratochwill et al., 2007).

Ένα σημαντικό, επίσης, πλεονέκτημα από την εφαρμογή της προσέγγισης είναι η εκπαίδευση του προσωπικού που θα οργανώσει τη διδακτική παρέμβαση (Bradley et al., 2007). Σε έρευνες έχει καταγραφεί ότι στο πλαίσιο εφαρμογής της προσέγγισης οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού βελτιώνονται καθώς απαιτείται συνεργασία για την υλοποίησή του (Greenwood et al., 2015). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Stuart et al., 2011). Σε αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, καθώς στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ αναδεικνύονται σημαντικές πληροφορίες για τον κάθε μαθητή χωριστά (Stuart et al., 2011). Σε αντίστοιχο εμπειρικό εύρημα κατέληξαν και οι Johnson et al. (2006).

Σημαντικό, επίσης, πλεονέκτημα της προσέγγισης ΑσΔ είναι ότι η προσέγγιση αυτή δεν αναμένει τη σχολική αποτυχία, προκειμένου να εφαρμοστεί, όπως στη διαγνωστική προσέγγιση που στηρίζεται στην απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης (IDEA, 2004). Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται με βάση την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Οι αξιολογήσεις και οι παρεμβάσεις συνδέονται στενά μεταξύ τους. Απώτερη συνέπεια των συνεχών αξιολογήσεων κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης, είναι η χαμηλή σχολική επίδοση να μην οφείλεται σε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία. Έρευνες πιστοποιούν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες ενός αριθμού μαθητών σχετίζονται είτε με ανεπαρκή διδασκαλία, είτε με λιγότες ευκαιρίες γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία, είτε με συνδυασμό και των δύο αυτών παραγόντων (Vellutino et al., 2000· Vellutino et al., 2004).

Επιπλέον, ενώ στην αρχή της εφαρμογής της προσέγγισης ΑσΔ οι περισσότερες μελέτες εστίαζαν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της προσέγγισης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Gartland & Strosnider 2020· Grapin et al., 2019· Lundin, 2017· Walter et al., 2021· Wanzek et al., 2016), την τελευταία οκταετία το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί και στα μαθηματικά (Bouck & Cosby, 2017, 2019· De León et al., 2021· Hinton et al., 2013). Επίσης, από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας έχουν εντοπιστεί μελέτες για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης σε μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kressler & Cavendish, 2020). Εντούτοις, τα αποτελέσματα της έρευνας των Sansosti et al. (2011), τίθενται υπό αμφισβήτηση, καθώς σύμφωνα με αυτά αναφέρεται ότι το πρόγραμμα των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν δίνει στους εκπαιδευτικούς, την ίδια δυνατότητα όπως στην πρωτοβάθμια, για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν παρεμβάσεις στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, έχει στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στη διερεύνηση του ρόλου της προσέγγισης ΑσΔ στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη (Elias et al., 2018), στην αντιμετώπιση των δυσκολιών καθυστέρησης στην ανάπτυξη του λόγου (Hall-Mills, 2019), στη διάσπαση προσοχής και σε δυσκολίες αυτορρύθμισης.

Επίσης, η ΑσΔ δίνει τη δυνατότητα να εμπλακεί η ειδική εκπαίδευση στο πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, μέσα από την προώθηση αποτελεσματικών πρακτικών έγκαιρης πρόληψης και παρέμβασης (Al Otaiba & Petscher, 2020).

Ωστόσο, η οργάνωση παρεμβάσεων και η συνεχής αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με σταθμισμένα ή μη κριτήρια απαιτεί την αναπροσαρμογή όλου του σχολικού συστήματος και την πρόσληψη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, ειδικών παιδαγωγών και σχολικών ψυχολόγων. Χωρίς τις κατάλληλες διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες η εφαρμογή της προσέγγισης, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, διαφαίνεται ανέφικτη.

Οι υποστηρικτές της προσέγγισης επισημαίνουν ότι, στο πλαίσιο της ΑσΔ βελτιώνονται, σημαντικά επίσης και οι σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας (Reschly, 2008). Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται με τις οικογένειες όλων των μαθητών, αλλά κυρίως με τους γονείς των μαθητών που θα εμφανίσουν μια δυσκολία (Reschly, 2008). Η συνεργασία αυτή διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο της οποίας γίνεται αναλυτική περιγραφή των στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθείται (Reschly, 2008).

Υπάρχουν δεδομένα στις ΗΠΑ από το 2010, που δείχνουν μια μεγάλη αύξηση των σχολείων που επιλέγουν να εφαρμόσουν την προσέγγιση ΑσΔ, με ποσοστό της τάξεως του 61,2% ή βρίσκονται σε διαδικασία εφαρμογής της (Fuchs & Vaughn, 2012). Στα περισσότερα από τα σχολεία που εφαρμόζεται (55%) αποτελεί μια ενιαία υποστηρικτική δομή γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό σχολείων της τάξεως του 24% την εντάσσει στην ειδική αγωγή και το υπόλοιπο 21% στη γενική εκπαίδευση.

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ είναι εμφανή, ωστόσο θα ήταν παράλειψη κλείνοντας αυτή την ενότητα να μην υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια για την εφαρμογή της. Ως σημαντικότερα από αυτά καταγράφονται η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Zirkel & Thomas, 2010), η ελλιπής χρηματοδότηση και ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίηση της παρέμβασης με βάσει τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ (Kimbrough, 2020). Η ολοκληρωτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι ανέφικτη, αλλά απαιτεί ριζικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ «ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η εφαρμογή των προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης που στηρίζονται στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, συνδέεται στενά με τη μείωση ή την εξάλειψη εμφάνισης δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (O' Connor et al., 2005· Siegel, 2020· Simmons et al., 2008· Vellutino et al., 2008). Η έμφαση στον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Gutiérrez et al., 2019), η χρήση ερευνητικά τεκμηριωμένων μεθόδων διδασκαλίας (Foorman & Torgesen, 2001· Vellutino et al., 1996) και ο συνεχής έλεγχος της προόδου των παιδιών (Hamilton, 2020) αποτελούν τους βασικούς άξονες στους οποίους στηρίζεται η προσέγγιση ΑσΔ. Ειδικότερα, έχει τεκμηριωθεί ότι η εφαρμογή πολυεπίπεδων διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Catts et al., 2015· Gettinger & Stoiber, 2008· Jiménez et al., 2021), στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Al-Onizat, 2021· O' Connor et al., 2005), στην αναγνωστική κατανόηση (Bulat et al., 2017· Grapin et al., 2019) και στην ορθογραφία (Machado & Capellini, 2014· Walter et al., 2021· Zylstra & Pfeiffer, 2016). Στη συνέχεια, θα καταγραφούν οι κυριότερες, οι πιο άρτια μεθοδολογικά μελέτες, καθώς και οι μελέτες μετα-ανάλυσης που παρουσιάζουν τον ρόλο της ΑσΔ στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων.

4.1 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες. Δεν είναι μικρό το ποσοστό των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας που εμφανίζουν σημαντικές ελλείψεις σε πολλούς τομείς ανάπτυξης (National Center for Learning Disabilities [NCLD], 2014) και για τον λόγο αυτό εντάσσονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής κατά τη μετάβασή τους στο

δημοτικό σχολείο (Zill & Resnick, 2006).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο, αποτελούν τον πυλώνα για την πρόληψη εμφάνισης δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (Al Otaiba et al., 2011· Coyne et al., 2004· Gutiérrez et al., 2019· Kaminski & Powell-Smith, 2017· Simmons et al., 2008· Vellutino et al., 2008). Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, τα προγράμματα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σχετίζονται θετικά με τη μείωση ή την εξάλειψη εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή στο δημοτικό σχολείο (Torgesen, 1998· Simmons et al., 2008· Vadasy et al., 2006).

Ένα πρόγραμμά που ενσωμάτωσε στον σχεδιασμό του τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ είναι το πρόγραμμα EMERGE (Exemplary Model of Early Reading Growth and Excellence) (Gettinger & Stoiber, 2008). Εφαρμόστηκε σε δεκαπέντε τάξεις ολοήμερου προγράμματος της πόλης Milwaukee της Πολιτείας Wisconsin των ΗΠΑ με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, δύο έτη πριν από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Στην κάθε τάξη ήταν εγγεγραμμένα δεκαοκτώ έως είκοσι παιδιά, που στην πλειονότητά τους ήταν Αφροαμερικάνοι. Υπεύθυνος της τάξης ήταν ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος είχε και έναν βοηθό. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος στηρίχτηκε στις αρχές της πολυεπίπεδης διδακτικής προσέγγισης ΑσΔ. Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων, καλλιέργεια προφορικού λόγου με έμφαση στο λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου). Όλες οι δεξιότητες ενισχύθηκαν συστηματικά και στα τρία επίπεδα παρέμβασης (tier I, II, III), καθώς δεν διαφοροποιήθηκε το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης από επίπεδο σε επίπεδο αλλά το επίπεδο της έντασής της και η εξατομίκευση. Το παρεμβατικό πρόγραμμα συμπεριέλαβε στις δραστηριότητές του την ανάγνωση βιβλίων, δραστηριότητα, στην οποία ενεπλάκησαν και οι γονείς. Σε εβδομαδιαία βάση οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να παίρνουν οδηγίες για δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν με τα παιδιά τους, ενώ σε μηνιαία βάση ενημερώνονταν με γράμμα για το αναλυτικό πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης καθώς και για τις δραστηριότητες, τις οποίες έπρεπε να ολοκληρώσουν με τα παιδιά τους. Βασικοί πυλώνες του προγράμματος ήταν η διαδικασία της αρχικής

ανίχνευσης, η τρίμηνη αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, η μετακίνηση των παιδιών μεταξύ των επιπέδων παρέμβασης καθώς και η συνεχής ανατροφοδότηση των φορέων υλοποίησης του προγράμματος. Από τη διαδικασία της αρχικής ανίχνευσης ένα ποσοστό 60% των παιδιών παρουσίασε πολύ χαμηλές επιδόσεις, με βάση τις οποίες αποφασίστηκε ότι θα συμμετείχε στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης ένα ποσοστό της τάξεως περίπου 20%. Η επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση συγκρίθηκε με την επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος της διδακτικής παρέμβασης (Gettinger & Stoiber, 2008).

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα των Vadasy και Sanders (2008), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου (N=22 παιδιά) που παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά των δύο πειραματικών ομάδων εκπαιδεύτηκαν στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων σε εξατομικευμένο (N= 22 παιδιά) και σε δυαδικό επίπεδο (N=32 παιδιά) αντίστοιχα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση και στη γραφή λέξεων, αλλά ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της μελέτης των Kamps et al. (2008) σε ογδόντα τρία παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αξιολογήθηκαν με το σταθμισμένο κριτήριο εκτίμησης των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού *DIBELS* των Kaminski και Good (1998) και προέρχονταν από οικογένειες χαμηλού και μεσαίου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν τριάντα εννέα παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών έως έξι παιδιών. Αυτές οι πειραματικές ομάδες, δέχτηκαν δομημένη διδακτική παρέμβαση των τριών επιπέδων με έμφαση στην ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης. Οι

υπόλοιποι συμμετέχοντες αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν σε μεγαλύτερες ομάδες και με λιγότερο δομημένα αναλυτικά προγράμματα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα παιδιά που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση των τριών επιπέδων παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση αλλά και στην αναγνωστική ευχέρεια στη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Επίσης, στο πλαίσιο αυτής της ενότητας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τα σημαντικότερα αποτελέσματα της διαχρονικής έρευνας των Simmons et al. (2008) σε σαράντα ένα παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις πειραματικές ομάδες, οι οποίες, στο πλαίσιο μικροομάδας, δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στηριγμένη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ. Το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης της πρώτης πειραματικής ομάδας ήταν εστιασμένο στη φωνολογική επίγνωση, στην εκμάθηση και στη γραφή των γραμμάτων. Στη δεύτερη πειραματική ομάδα ήταν εστιασμένο στη φωνολογική επίγνωση, στο εκφραστικό και στο δεκτικό λεξιλόγιο, ενώ στην τρίτη πειραματική ομάδα στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, στην εκμάθηση των γραμμάτων και στην ορθογραφία. Στο τέλος του νηπιαγωγείου, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία ανταποκρίθηκαν στη διδακτική παρέμβαση και παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, στην αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων. Τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, αξιολογήθηκαν στις αρχές της φοίτησής τους στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να διερευνηθεί η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ΑσΔ. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η πλειονότητα των παιδιών παρουσίασε υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, η πλειονότητα των παιδιών που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση παρουσίασε χαμηλές επιδόσεις στη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας.

Ενδιαφέρουσα στον χώρο είναι και η μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε είκοσι οκτώ τάξεις εννέα νηπιαγωγείων της Πολιτείας Albany των ΗΠΑ (Vellutino et al., 2008). Το αρχικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν χίλια τριακόσια εβδομήντα τρία παιδιά προσχολικής ηλικίας, των οποίων, κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, εκτιμήθηκε η επίδοση σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού καθώς και οι γνωστικές τους ικανότητες που συνδέονται με την ανάγνωση. Συγκεκριμένα,

εκτιμήθηκε η αναγνώριση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, η ομοιοκαταληξία, η διάκριση αρχικού φωνήματος, η μέτρηση ανοδικά ως το σαράντα, η αναγνώριση αριθμών ως το δώδεκα και η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων. Τα παιδιά που παρουσίασαν επίδοση κάτω από το 30^ο εκατοστημόριο στην αναγνώριση γραμμάτων χαρακτηρίστηκαν ως παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, τα παιδιά που εντάχθηκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις και στα υπόλοιπα κριτήρια που τους χορηγήθηκαν κατά τη φάση του προέλεγχου για τη συγκρότηση του δείγματος. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες εκ των οποίων η μία δέχτηκε διδακτική παρέμβαση και η άλλη παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση, εκπαιδεύτηκαν στην αναγνώριση γραμμάτων, σε κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης (ομοιοκαταληξία, διάκρισης αρχικού φωνήματος, φωνημικής κατάτμησης, φωνημικής σύνθεσης), στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, στην ανάγνωση λέξεων, στην αναγνώριση λέξεων που χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα και στον συλλαβισμό. Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε στα μέσα Οκτωβρίου, από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, και διήρκεσε όλη τη σχολική χρονιά φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Υλοποιήθηκαν περίπου πενήντα με εξήντα συνεδρίες (δύο συνεδρίες σε εβδομαδιαία βάση διάρκειας τριάντα λεπτών η καθεμία) σε ομάδες δύο - τριών παιδιών, των οποίων η πρόοδος αξιολογούνταν σε διάφορες φάσεις της διδακτικής παρέμβασης (Δεκέμβριο, Μάρτιο και Ιούνιο). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η ομάδα που δέχτηκε εστιασμένη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της μικροομάδας, παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια, τα οποία χορηγήθηκαν κατά την αξιολόγηση του Ιουνίου από την ομάδα που παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, στην αναγνώριση γραμμάτων, στην αναγνώριση λέξεων και στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά τα οποία δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, αξιολογήθηκαν στην αρχή της φοίτησής τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να γίνει διάκριση μεταξύ των παιδιών που συνέχιζαν να βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και σε εκείνα που διέφυγαν τον κίνδυνο μετά τη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν στο νηπιαγωγείο. Κριτήριο για τον διαχωρισμό των παιδιών ήταν αν μετά

το πέρας των καλοκαιρινών μηνών η διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν στο νηπιαγωγείο διατήρησε ή όχι τα οφέλη της. Τα παιδιά που εντάχθηκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, δέχτηκαν καθημερινή διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν. Η πρώτη ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση, στην οποία δόθηκε περισσότερος χρόνος στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, ενώ στη δεύτερη ομάδα δόθηκε περισσότερος χρόνος στην ενίσχυση της κατανόησης και στην αναγνώριση των λέξεων. Και οι δύο ομάδες δέχτηκαν παρέμβαση στη δεξιότητα γραφής λέξεων. Η επίδοση των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, συνεχίστηκε να παρακολουθείται έως το τέλος της Γ΄ τάξης, όπου και διαπιστώθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση και του δεύτερου και του τρίτου επιπέδου διατήρησε τα οφέλη της μακροπρόθεσμα στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Vellutino et al., 2008), με ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 16% που φάνηκε να μην ωφελείται από την παρέμβαση.

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο με βάση τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ μελετήθηκε σε μια διαχρονική έρευνα των Al Otaiba et al. (2011) σε επτά σχολεία σε μία πόλη της Florida των ΗΠΑ. Για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού εφαρμόστηκε διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου, η οποία φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης και στη γνώση γραμμάτων. Η διδακτική παρέμβαση, όμως, του πρώτου επιπέδου φάνηκε να μην έχει μακρόχρονη επίδραση, καθώς τα παιδιά, τα οποία στο τέλος του νηπιαγωγείου, ανταποκρίθηκαν στην παρέμβαση και παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις στις αναδυόμενες δεξιότητες ανάγνωσης, δεν παρουσίασαν αντίστοιχες επιδόσεις στη δεξιότητα της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Al Otaiba et al., 2011).

Ο ρόλος της προσέγγισης ΑσΔ στον εντοπισμό των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου ήταν ο στόχος της διαχρονικής έρευνας των Catts et al. (2015). Στην έρευνα συμμετείχαν τριακόσια δεκατρία παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, γύρω στα μέσα Σεπτεμβρίου, χορηγήθηκε στα παιδιά ένα σύνολο κριτηρίων με στόχο τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσεών τους στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Τα κριτήρια που

χορηγήθηκαν στα παιδιά ήταν ένα κριτήριο αναγνώρισης κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, ένα κριτήριο αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, ένα κριτήριο ομοιοκαταληξίας, ένα κριτήριο ταχείας ονομασίας αντικειμένων, ένα κριτήριο επανάληψης ψευδολέξεων και ένα κριτήριο επανάληψης προτάσεων. Η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια αυτά αξιολογήθηκε όχι μόνο κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, αλλά και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να εκτιμηθεί η πρόοδός τους. Τα παιδιά που σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στο κριτήριο της αναγνώρισης των γραμμάτων (N=263), χαρακτηρίστηκαν ως υψηλού κινδύνου. Ένα μέρος των παιδιών έλαβε την παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου. Η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου είχε διάρκεια είκοσι έξι εβδομάδων και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μικροομάδας των τριών παιδιών. Η κάθε ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση διάρκειας τριάντα λεπτών ανά συνεδρία, τρεις φορές τη βδομάδα. Η συνεδρία ήταν χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο δεκαπεντάλεπτο η διδακτική παρέμβαση ήταν εστιασμένη στη φωνολογική επίγνωση, στη γνώση γραμμάτων και στη σύνδεση φωνήματος γραφήματος. Στο δεύτερο δεκαπεντάλεπτο, η διδακτική παρέμβαση ήταν εστιασμένη στο λεξιλόγιο και σε δεξιότητες σχετικές με την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η επίδοση των παιδιών και των δύο ομάδων αξιολογήθηκε στο τέλος του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά οι επιδόσεις τους δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών στη δεξιότητα της ανάγνωσης. Τα παιδιά που είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού, στη φάση του προελέγχου στην αρχή του νηπιαγωγείου, αλλά και κατά τη φάση του μετελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, ήταν αυτά που παρουσίασαν τις υψηλότερες επιδόσεις στη δεξιότητα της ανάγνωσης (Catts et al., 2015).

Ομοίως, η χαμηλή επίδοση τόσο στη γνώση του ονόματος των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων όσο και στην αναγνώριση του ήχου τους αποτέλεσε το κριτήριο ένταξης σε ομάδα υψηλού κινδύνου στην έρευνα της Vatakis (2016). Αρχικά, οι τριάντα έξι συμμετέχοντες, ηλικίας τεσσάρων ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα παιδικό σταθμό στο Pickens, δέχτηκαν, σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ,

τη διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου (tier I). Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, τον μήνα Ιανουάριο, αξιολογήθηκε η επίδοσή τους στη γνώση γραμμάτων και η χαμηλή τους επίδοση σε αυτό το κριτήριο καθόρισε την ένταξη οκτώ παιδιών στη διδακτική παρέμβαση του δεύτερου επιπέδου (tier II). Τα παιδιά δέχτηκαν σε επίπεδο μικροομάδας μια παρέμβαση διάρκειας δώδεκα εβδομάδων εστιασμένη στην ενίσχυση της γνώσης των γραμμάτων και της αναγνώρισης του αρχικού και τελικού φωνήματος μιας λέξης. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ΑσΔ, στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκε το πρόγραμμα *My Sidewalks* βελτίωσε τις επιδόσεις των παιδιών υψηλού κινδύνου στη γνώση του ήχου των γραμμάτων και στην αναγνώριση των πεζών γραμμάτων. Μικρότερο ήταν το ποσοστό βελτίωσης της γνώσης των κεφαλαίων γραμμάτων.

Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης με τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου παρουσιάζεται στην έρευνα των Kaminski και Powell-Smith (2017). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης συμμετείχαν εννέα παιδιά ηλικίας πενήντα ενός έως πενήντα πέντε μηνών, εκ των οποίων τα έξι ολοκλήρωσαν τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν σοβαρές ελλείψεις στις πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Αν και το δείγμα ήταν μικρό, η διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Μία πρόσφατη και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη σε ισπανόφωνα παιδιά είναι αυτή των Jiménez et al. (2021). Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας εφαρμόστηκε σε διακόσια είκοσι πέντε παιδιά υψηλού κινδύνου μέσης ηλικίας 5;18 ετών, μία διδακτική παρέμβαση του δεύτερου επιπέδου (tier II) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης, των γραμμάτων, του λεξιλογίου, της ευφράδειας και της κατανόησης σε επίπεδο μικροομάδας τριών έως πέντε παιδιών. Για τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του τυποποιημένου πρωτοκόλλου, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η πιστότητα της παρέμβασης. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης του δεύτερου επιπέδου στην αντιμετώπιση εμφάνισης δυσκολιών στην ανάγνωση επιβεβαιώθηκε μετά την ολοκλήρωση της. Μάλιστα, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι όσο νωρίτερα εφαρμοστεί η διδακτική παρέμβαση του δεύτερου επιπέδου, τόσο πιο αποτελεσματική είναι για τα παιδιά υψηλού κινδύνου.

4.2 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ανάγνωση

Η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ο σύγχρονος άνθρωπος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εγγράμματης κοινωνίας (Μανωλίτσης, 2016). Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ένα πλήθος ερευνών που εστιάζουν στις μεθόδους και στα προγράμματα παρέμβασης που είναι αποτελεσματικά για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Ωστόσο, ένας στους τρεις μαθητές παρουσιάζει δυσκολίες στην εκμάθηση και στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Στατιστική μελέτη στις Η.Π.Α. υπολογίζει ότι περίπου το 40% των μαθητών στην Δ΄ τάξη δεν φτάνουν το επιθυμητό επίπεδο ανάγνωσης της τάξης τους (Aud et al., 2013). Για έναν μαθητή που ολοκληρώνει τη φοίτησή του στη Β΄ τάξη και δεν έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, οι πιθανότητες να καταφέρει να φτάσει το επίπεδο των συνομήλικων του στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση στο τέλος του δημοτικού σχολείου είναι λίγες (Gettinger & Stoiber, 2008). Αντίστοιχα, οι περισσότεροι από τους μαθητές της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση θα συνεχίσουν να δυσκολεύονται και μέχρι το τέλος και του γυμνασίου (Scarborough, 2009).

Η επικράτηση της αντίληψης πως, για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ότι εμφανίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, πρέπει πρώτα να έχει διασφαλιστεί ότι έχει λάβει την απαιτούμενη εκπαίδευση, προκάλεσε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και στην ενταξιακή εκπαίδευση. Η εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε επιτακτική ανάγκη (Justice, 2006). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Dickson & Bursuck, 1999· O' Connor, 2000· Speece & Case, 2001), ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5% έως 7% των παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου δεν ανταποκρίνονται στη διδακτική παρέμβαση. Έρευνες και μετα-αναλύσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιούνται στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης είναι πιο αποτελεσματικές από τις διδακτικές παρεμβάσεις μετά την Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Wanzek & Vaughn, 2007· Wanzek et al., 2010· Wanzek et al., 2016). Οι μαθητές της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση προτείνεται να ενταχθούν αμέσως στην εντακτική διδακτική παρέμβαση που προσφέρει το τρίτο επίπεδο, παραλείποντας το πρώτο και το δεύτερο (Vaughn et al., 2010). Έρευνες υποστηρίζουν ότι για μαθητές που εντοπίζονται με σημαντικά γνωστικά

ελλείμματα είναι ωφέλιμο οι διδακτικές παρεμβάσεις που λαμβάνουν να είναι πιο εντατικές και πιο στοχευμένες από την αρχή (Vaughn et al., 2003).

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα των Vaughn et al. (2003) που πραγματοποιήθηκε σε σαράντα πέντε μαθητές (είκοσι πέντε κορίτσια και είκοσι αγόρια) Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Υλοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση δέκα εβδομάδων, διάρκειας τριάντα πέντε λεπτών ανά συνεδρία, εστιάζοντας στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της κατανόησης και της γραφής. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ομάδες των τριών μαθητών, από τέσσερις δασκάλες, οι οποίες έλαβαν αντίστοιχη εκπαίδευση είκοσι ωρών. Οι μαθητές που δεν κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης των δέκα εβδομάδων, δέχτηκαν περαιτέρω διδακτική παρέμβαση διάρκειας δέκα εβδομάδων, ενώ κάποιοι μαθητές είκοσι εβδομάδων αντίστοιχα. Η πρόοδος των μαθητών παρακολουθούνταν συνεχώς. Αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι παρόμοιο ποσοστό μαθητών μετά την ολοκλήρωση κάθε επιπέδου διδακτικής παρέμβασης κατάφερε να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους και να αποχωρήσει από το πρόγραμμα. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών μετά την ολοκλήρωση των τριάντα εβδομάδων διδακτικής παρέμβασης δεν κατάφερε να ανταποκριθεί επαρκώς (ο αριθμός των μαθητών αυτών ήταν έντεκα), παρουσιάζοντας πολύ χαμηλό ποσοστό προόδου στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση. Η πλειονότητα των μαθητών σημείωσε τη μεγαλύτερη πρόοδο σε όλα τα κριτήρια, μετά την ολοκλήρωση των δέκα πρώτων εβδομάδων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι έρευνες, στις οποίες εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ (Coyne et al., 2004· Kamps et al., 2008· Mathes et al., 2005· McMaster et al., 2005· O'Connor et al., 2005· Peterson et al., 2007· Simmons et al., 2008). Αναλυτικότερα, στις παραπάνω μελέτες καταγράφονται οι θετικές επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην ανίχνευση των μαθητών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου καθώς και στη μείωση του αριθμού των μαθητών για παραπομπή σε δομές ειδικής αγωγής, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των O'Connor et al. (2005) σε τριάντα ένα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών

στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Τα παιδιά αυτά επιλέχθηκαν μετά το πρώτο τρίμηνο φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, τον μήνα Ιανουάριο, με βάση τις χαμηλές επιδόσεις τους σε κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, στη γνώση γραμμάτων και γενικά τη χαμηλή επίδοση τους συγκριτικά με τους συνομήλικους τους. Τα παιδιά αυτά δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, στον οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και στη γνώση γραμμάτων. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, τον επόμενο Σεπτέμβριο, χρειάστηκε δεκαέξι παιδιά να συνεχίσουν τη διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, τρεις φορές την εβδομάδα με συνεδρίες με διάρκεια είκοσι έως είκοσι πέντε λεπτά η καθεμία. Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η αποκωδικοποίηση των λέξεων και η αυτόματη αναγνώριση λέξεων υψηλής συχνότητας, ενώ οκτώ μαθητές τον Ιανουάριο της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου και δύο μαθητές στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου κρίθηκε ωφέλιμο να δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου. Όλοι οι μαθητές του δείγματος αξιολογούνταν ανά μήνα και, ανάλογα με τις επιδόσεις τους μετακινούνταν από επίπεδο σε επίπεδο παρέμβασης (δεύτερο και τρίτο). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην παρούσα μελέτη η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου για κάποιους μαθητές διήρκησε έως και τρία έτη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην διδακτική παρέμβαση του δευτέρου και του τρίτου επιπέδου έφτασαν το επίπεδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ανάγνωση και την ευφράδεια στο τέλος της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός μαθητών δεν κατάφερε να φτάσει το επίπεδο των συμμαθητών του και παραπέμφθηκε σε δομές ειδικής αγωγής για περαιτέρω αξιολόγηση (O' Connor et al., 2005).

Ελπιδοφόρα είναι και τα αποτελέσματα που καταγράφονται σε μια έρευνα που διεξήχθη με εξήντα μαθητές στην Ιορδανία, που φοιτούσαν στις Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις δημοτικού σχολείου (Al-Onizat, 2021). Για τη διερεύνηση των σκοπών της μελέτης υλοποιήθηκε μια διδακτική παρέμβαση στηριγμένη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ. Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια δύο μηνών και υλοποιούνταν τρεις συνεδρίες ανά εβδομάδα. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, στο πλαίσιο του μετελέγχου, καταγράφηκε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και η μείωση του αριθμού των μαθητών που συνέχιζαν να εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή.

4.3 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην αναγνωστική κατανόηση

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης, απαιτείται η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας αποτελεί θεμελιώδη στόχο της μαθησιακής διαδικασίας και συνιστά μία από τις βασικές προϋποθέσεις για να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη (Hart & Stebick, 2016). Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη χρήση πολλαπλών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Edmonds et al., 2009). Στην αναζήτηση μεθόδων βελτίωσης αυτής της δεξιότητας σε μαθητές που εμφανίζουν σημαντικό έλλειμμα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της η εκπαιδευτική έρευνα (Hart & Stebick, 2016). Αρκετές μελέτες στον χώρο εστιάζουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Faggella-Luby & Wardwell, 2011· Graves et al., 2011), όπου τα ευρήματα παρουσιάζουν υψηλό μέγεθος επίδρασης (Edmonds et al. 2009). Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ωστόσο, θα εστιάσουμε σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τονίζουν την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης ΑσΔ, όπως αναφέρεται και στην μετα-ανάλυση της Rock (2018).

Ενδιαφέρουσα είναι η μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκατόν δεκαέξι μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων δημοτικού σχολείου με ικανοποιητικό επίπεδο ανάγνωσης, αλλά με χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης (Fuchs et al., 2018). Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ικανοποιητική γνώση της αγγλικής γλώσσας, η νοημοσύνη τους κυμαινόταν στα φυσιολογικά επίπεδα και δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς ή διάσπαση προσοχής. Στόχος της μελέτης ήταν η ενίσχυση του επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης αυτών των μαθητών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες: τρεις πειραματικές και μία ομάδα ελέγχου. Στην πρώτη πειραματική ομάδα ενισχύθηκε η αναγνωστική κατανόηση, στη δεύτερη η αναγνωστική κατανόηση και η μνήμη εργασίας, ενώ στην τρίτη μόνο η μνήμη εργασίας. Οι μαθητές δέχτηκαν σαράντα δύο παρεμβάσεις (τρεις παρεμβάσεις την εβδομάδα) διάρκειας είκοσι πέντε λεπτών η καθεμία. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν δέχτηκαν καμία διδακτική παρέμβαση. Στην Γ' τάξη οι επιδόσεις των μαθητών που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση και στη μνήμη εργασίας, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στα κριτήρια της αναγνωστικής κατανόησης. Επίσης, στην Δ' τάξη οι επιδόσεις των μαθητών των τριών

πειραματικών ομάδων στα κριτήρια της αναγνωστικής κατανόησης ήταν καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Οι επιδόσεις των μαθητών των τεσσάρων ομάδων στην αναγνωστική κατανόηση, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, αλλά βρέθηκε υψηλό μέγεθος επίδρασης και στις δύο τάξεις. Το γεγονός ότι η διαφορά στην επίδοση των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στο γεγονός ότι οι μαθητές παρουσίαζαν, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, σοβαρότατα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση και τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση ήταν ιδιαίτερα αυστηρά. Επίσης, επεσήμαναν ότι ενδεχομένως να χρειαζόταν η παρέμβαση να έχει μεγαλύτερη διάρκεια από δεκατέσσερις εβδομάδες.

Σημαντική στον χώρο είναι η έρευνα των Hart και Stebick (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκατόν είκοσι έναν μαθητές της Γ΄ τάξης τεσσάρων δημοτικών σχολείων του New Jersey. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί εάν μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης στηριζόμενη στις αρχές της ΑσΔ είναι αποτελεσματική για τους μαθητές. Στη μελέτη δημιουργήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες. Την πρώτη πειραματική ομάδα αποτέλεσαν εξήντα οκτώ μαθητές, οι οποίοι δέχτηκαν μια διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στο βασικό πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής δεξιότητας και οι υπόλοιποι πενήντα τρεις μαθητές δέχτηκαν μια διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ. Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στα κριτήρια της αναγνωστικής κατανόησης (Hart & Stebick, 2016).

Μία διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει την καλλιέργεια συγκεκριμένων στρατηγικών όπως είναι η περίληψη, η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, η διατύπωση υποθέσεων αλλά και ερωτήσεων (Scholin et al., 2013). Η έρευνα μολονότι πραγματοποιήθηκε σε μια μικρή ομάδα τριών μαθητών Δ΄ και Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου, με ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η στοχευμένη διδακτική παρέμβαση βασισμένη στις αρχές της ΑσΔ μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (Scholin et al., 2013). Η σημαντική βελτίωση στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών είναι απόρροια του γεγονότος ότι η προσέγγιση ΑσΔ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν τη διδακτική τους παρέμβαση με

γνώμονα τις ανάγκες κάθε μαθητή, δίνοντας έμφαση στο μαθησιακό του έλλειμμα (Hart & Stebick, 2016).

Ενδιαφέρουσα μελέτη επίσης, είναι η διαχρονική έρευνα σε τετρακόσιους ογδόντα εννέα μαθητές Β΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Florida των ΗΠΑ, οι οποίοι δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση με βάση τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ (Grapin et al., 2019). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις πειραματικές ομάδες ανάλογα με το επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης, το οποίο δέχτηκαν (βασική εκπαίδευση, πρώτο επίπεδο, δεύτερο επίπεδο, τρίτο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις από την εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ στην αναγνωστική κατανόηση. Ειδικότερα, ήθελε να μελετήσει τις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, οι οποίοι δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στην Β΄ τάξη, κατά τη φοίτησή τους στην Γ΄, στην Δ΄ και στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και αν οι επιδόσεις αυτές διαφοροποιούνταν ανάλογα με το επίπεδο έντασης της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα κριτήρια της αναγνωστικής κατανόησης επηρεάστηκαν από το επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν στη Β΄ τάξη. Ειδικότερα, για την Γ΄ τάξη παρατηρήθηκε ότι οι επιδόσεις των μαθητών, στα κριτήρια της αναγνωστικής κατανόησης, όπου δέχτηκαν τη βασική εκπαίδευση, ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις των μαθητών των τριών άλλων ομάδων, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική αυτή η διαφορά. Αξιοσημείωτο εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα κριτήρια αναγνωστικής κατανόησης στην Δ΄ και Ε΄ τάξη αυξήθηκαν και διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν στη Β΄ τάξη, ενώ αντίστοιχο εύρημα δεν βρέθηκε στην Γ΄ τάξη, έναν χρόνο δηλαδή μετά την παρέμβαση. Οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση πρώτου και δεύτερου επιπέδου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των μαθητών που δέχτηκαν τη βασική διδακτική παρέμβαση στη Δ΄ τάξη. Ενώ, για την Ε΄ τάξη, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε το δεύτερο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις της ομάδας που δέχτηκε τη βασική εκπαίδευση. Αντίστοιχες επιδόσεις, δεν βρέθηκαν για τους μαθητές που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου (Grapin, et al., 2019).

Η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να μην αναπτύσσεται

επαρκώς κατά τη διάρκεια της Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Έρευνα (Al Otaiba et al., 2011) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, έδειξε ότι δεν παρουσίασαν τις αναμενόμενες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση στο τέλος της Α΄ τάξης, αν και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν στο νηπιαγωγείο.

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα από μία μετα-ανάλυση των Stuebing et al. (2015), σε είκοσι εννέα μελέτες, οι οποίες προσπάθησαν να καταγράψουν πώς τα χαρακτηριστικά των παιδιών επηρεάζουν την ανταπόκρισή τους στη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ. Οι συμμετέχοντες των ερευνών που συμπεριελήφθησαν στην μετα-ανάλυση ήταν μαθητές των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων δημοτικού σχολείου σε κατάσταση υψηλού κινδύνου. Από την ανάλυση των δεδομένων, το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Ακολούθως, θα ήταν ενδιαφέρον να αναφερθούμε σε μια έρευνα μετα-ανάλυσης των Wanzek et al. (2016), σε εβδομήντα δύο μελέτες, στις οποίες οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά ηλικίας από πέντε έως εννέα ετών, τα οποία ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Βασικός στόχος της έρευνας μετα-ανάλυσης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης του δευτέρου επιπέδου στην ενίσχυση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου είχε μέτρια θετική επίδραση στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, στην αποκωδικοποίηση, στην ανάγνωση λέξεων καθώς και στην ευχέρεια ανάγνωσης. Παράλληλα, σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης ΑσΔ στη δεξιότητα της ανάγνωσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τα αποτελέσματα μίας πρόσφατης έρευνας μετα-ανάλυσης (Gersten et al., 2020) σε τριάντα τρεις πειραματικές μελέτες, που υλοποιήθηκαν από το 2002 έως το 2017. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, επιβεβαιώθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση στηριγμένη στις αρχές της ΑσΔ σε μαθητές υψηλού κινδύνου συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της ανάγνωσης των λέξεων και των ψευδολέξεων, της αναγνωστικής ευφράδειας και

της κατανόησης. Ιδιαίτερα αποτελεσματική φάνηκε να είναι στην ανάγνωση λέξεων, καθώς οι περισσότερες μελέτες εστίαζαν στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και στην οπτική ανάγνωση των λέξεων.

4.4 Συμβολή της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» στην ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και εμπλέκει ποικίλες γνωστικές λειτουργίες (Ξάνθη, 2017). Η σχέση της με την ανάγνωση και την αντίληψη του προφορικού λόγου είναι στενή, ωστόσο έχει αποδειχτεί ότι η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, η γνώση γραμμάτων, η γνώση του λεξιλογίου και η δεξιότητα της μορφολογικής επίγνωσης επηρεάζει σημαντικά την κατάκτηση της ορθογραφίας (Kim et al., 2013). Η εκμάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει προοδευτικό χαρακτήρα και το επίπεδο ανάπτυξής της είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας και διδακτικής παρέμβασης (Graham et al., 2001). Τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία αποτελούν μια ετερογενή ομάδα και μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες σε μια σειρά τομέων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου (Walter et al., 2021). Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο ορθογραφημένης γραφής όλων των μαθητών, να μειώσει τον αριθμό των μαθητών που θα εμφανίσουν δυσκολίες στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας και σε μερικές περιπτώσεις να αμβλύνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα ορθογραφημένης γραφής. Ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων (Saddler & Asaro-Saddler, 2013· Walter et al., 2021).

Σε ενδιαφέροντα ερευνητικά συμπεράσματα κατέληξαν οι έρευνες που πραγματοποίησαν οι Berninger et al. (2006). Σε τρεις έρευνες εφαρμόστηκε διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου στο τέλος της Α΄ τάξης και η τέταρτη μελέτη πραγματοποιήθηκε μεταξύ της Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, εφαρμόζοντας τις αρχές της διδακτικής παρέμβασης του δεύτερου επιπέδου (tier II). Κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία ήταν ότι οι μαθητές αυτοί δεν ανταποκρίθηκαν στο βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του σχολείου και παρουσίασαν δυσκολίες στη γραφή των γραμμάτων του αλφαβήτου. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν δεκατέσσερα παιδιά (δώδεκα αγόρια και δύο

κορίτσια), τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο πειραματικές ομάδες. Η πρώτη πειραματική ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ορθογραφία και στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας (όπως είναι η μυϊκή ενδυνάμωση χεριού, ο οπτικό-κινητικός συντονισμός, η εκτίμηση χώρου κ.ά.), ενώ η δεύτερη πειραματική ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη μόνο στην ορθογραφία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι η πρώτη πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στην ακρίβεια ορθογραφημένης γραφής ευανάγνωστων γραμμάτων του αλφάβητου, ενώ η δεύτερη πειραματική ομάδα με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων και της λεκτικής καθοδήγησης παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις στον ρυθμό ορθογραφημένης γραφής και στην ανάγνωση. Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν είκοσι παιδιά (δεκατέσσερα αγόρια και έξι κορίτσια). Η πρώτη πειραματική ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ορθογραφία και στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας και η δεύτερη πειραματική ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην αυθόρμητη αλλά και στην ορθογραφημένη γραφή. Και οι δύο ομάδες φάνηκε να βελτιώνουν σημαντικά τις επιδόσεις τους στην ονομασία των γραμμάτων με ακρίβεια, στην αντιγραφή γραμμάτων με περιορισμό χρόνου, στη γραφή από μνήμη και στην ανάγνωση λέξεων. Μεταξύ των δύο ομάδων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην τρίτη μελέτη συμμετείχαν δεκατρία παιδιά (εννέα αγόρια και τέσσερα κορίτσια), τα οποία χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην αποκωδικοποίηση και τη γραφοκινητική δεξιότητα, ενώ η δεύτερη ομάδα δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη μόνο στην αποκωδικοποίηση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η διδακτική παρέμβαση που επικεντρώθηκε μόνο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης ήταν πιο αποτελεσματική στη βελτίωση της ανάγνωσης λέξεων, στην αποκωδικοποίηση και στην γραφή γραμμάτων από μνήμη. Ωστόσο, η διδακτική παρέμβαση που συνδύαζε την αποκωδικοποίηση και τη γραφοκινητική δεξιότητα ήταν πιο αποτελεσματική στη βελτίωση της γραφής κατά την αντιγραφή. Στην τέταρτη μελέτη συμμετείχαν ενενήντα τέσσερις μαθητές, οι οποίοι, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, εντοπίστηκαν με δυσκολίες στη γραφή. Οι μαθητές αυτοί χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες. Η μία πειραματική ομάδα, κατά τη διάρκεια της Δ' τάξης, έλαβε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ακρίβεια και στην ταχύτητα γραφής και η άλλη πειραματική ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το

βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι μαθητές που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια γραφής από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Berninger et al., 2006).

Αξιοσημείωτα είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τριακόσιους τέσσερις μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στην Α΄ τάξη πέντε δημοτικών σχολείων σε μια νοτιοανατολική πολιτεία των ΗΠΑ (Kim et al., 2013). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης, της ορθογραφικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου με την ανάγνωση λέξεων και με την ορθογραφημένη γραφή. Η διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στηριζόταν στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι τρεις δεξιότητες γραμματισμού είχαν θετική επίδραση στην ανάγνωση λέξεων, ενώ για την ορθογραφημένη γραφή θετική επίδραση είχαν η φωνολογική επίγνωση και η ορθογραφική επίγνωση. Οι επιδόσεις στην ορθογραφία και στην ανάγνωση λέξεων δεν φάνηκε να επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκε ο κάθε μαθητής, εύρημα το οποίο, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι ερευνητές, πρέπει να διερευνηθεί εκ νέου. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις στην ανάγνωση λέξεων και στην ορθογραφία των μαθητών που συμμετείχαν στο πρώτο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης ήταν καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών του δευτέρου και τρίτου επιπέδου αντίστοιχα (Kim et al., 2013).

Οι θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της προσέγγισης ΑσΔ στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή σε μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία καταγράφηκαν και στη μελέτη των Machado και Capellini (2014). Στη μελέτη συμμετείχαν δεκαπέντε μαθητές ηλικίας οκτώ έως δώδεκα ετών, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: μία πειραματική (επτά μαθητές) και μία ομάδα ελέγχου (οκτώ μαθητές). Η πειραματική ομάδα, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στα κριτήρια της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Machado & Capellini, 2014).

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Zylstra και Pfeiffer (2016) σε δύο ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, μιας αγροτικής περιοχής της Washington. Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μίας παρέμβασης του δευτέρου επιπέδου (tier II) διάρκειας δεκαέξι εβδομάδων στην ενίσχυση της γραφοκινητικής δεξιότητας και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας

της διδακτικής παρέμβασης στην αναγνώριση των γραμμάτων. Στη μελέτη συμμετείχαν μία πειραματική (N=23) και μία ομάδα ελέγχου (N=12) που παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η ομάδα των παιδιών που δέχτηκε τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ παρουσίασε σημαντικά πιο ευανάγνωστα κείμενα από την ομάδα ελέγχου, καθώς και υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση των γραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης δεν αξιολογήθηκε η ορθογραφημένη γραφή, ενδεχομένως λόγω της ηλικίας των συμμετεχόντων.

Την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του δευτέρου επίπεδου (tier II) επιβεβαιώνει και μια πρόσφατη έρευνα των Walter et al. (2021). Σκοπός της έρευνας ήταν η ενίσχυση της γραφής ορθογραφικά και συντακτικά σωστών προτάσεων σε μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στη γραφή. Στην έρευνα συμμετείχαν εβδομήντα ένα παιδιά μέσης ηλικίας από 7;10 έως 10;2 ετών, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες ανάλογα με το περιεχόμενο της παρέμβασης που δέχτηκαν και την ομάδα ελέγχου που παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα του σχολείου. Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδων και υλοποιήθηκε σε επίπεδο μικροομάδας (τεσσάρων έως έξι μαθητών). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση της γραφής σύνθετων, συντακτικά σωστών προτάσεων ήταν πιο αποτελεσματική από την παρέμβαση για την ενίσχυση της ορθογραφικής ακρίβειας μέσα από την ενίσχυση των μορφημάτων.

4.5 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας

Στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου παρουσιάστηκε μία σχετικά εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση που αναφέρεται στο πρόβλημα της παρούσας έρευνας. Στην παρουσίαση αυτή αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες και οι μεθοδολογικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην έρευνα για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των πρώιμων ενδείξεων εμφάνισης των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η προσοχή μας, ωστόσο, επικεντρώθηκε στον ρόλο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης, για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ. Αυτό αποτελεί και το αντικείμενο της έρευνάς μας.

Στη χώρα μας, αν και γίνεται λόγος, σε θεωρητικό επίπεδο, για τη σημασία της

έγκαιρης ανίχνευσης και πρώιμης διδακτικής παρέμβασης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Κυπριωτάκη, 2009· Νησιώτου κ.ά., 2010· Τζουριάδου, 2001), δεν έχουν εντοπιστεί αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες. Ειδικότερα, δεν έχουν εντοπιστεί εμπειρικά δεδομένα, τα οποία να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία καταγράφονται μελέτες που διερευνούν κυρίως την προβλεπτική ισχύ των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μουζάκη κ.ά., 2008· Παντελιάδου, 2001, 2011· Παπαδημητρίου, 2010). Χαρακτηριστική και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στον χώρο θεωρείται η έρευνα της Μουζάκη και συνεργατών (2008). Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας διαπιστώνεται ότι η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των γραμμάτων ερμηνεύουν τις επιδόσεις στην αναγνωστική ακρίβεια, στην ορθογραφημένη γραφή και στην ταχύτητα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων. Το λεξιλόγιο, σε συνδυασμό με τις δύο παραπάνω δεξιότητες, φαίνεται να συνδέεται με τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, ενώ η αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου επηρεάζει θετικά την ακρίβεια και την ταχύτητα της ανάγνωσης (Μουζάκη κ.ά., 2008). Στην έρευνα της Παπαδημητρίου (2010) βασικό εύρημα είναι ότι τόσο η χαμηλή φωνολογική επίγνωση όσο και η χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών ερεθισμάτων (εικόνων) από παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελούν τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης μαθητών της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Επίσης, η φωνολογική επίγνωση φαίνεται ως μοναδικός δείκτης πρόβλεψης της ακρίβειας και της ευχέρειας ανάγνωσης στην Α΄ τάξη.

Επομένως, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει εξεταστεί ενδελεχώς, αν η προσέγγιση ΑσΔ ως μέσο πρώιμης παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας, κρίνεται αναγκαία εξαιτίας της έλλειψης αντίστοιχων μελετών στην Ελλάδα, καθώς η συντριπτική πλειονότητα σχετικών μελετών προέρχεται από τον αγγλοσαξονικό χώρο.

Μια πρώτη προσπάθεια επιχειρείται να καταγραφεί στο πλαίσιο της παρούσας διαχρονικής έρευνας.

Ο έγκαιρος εντοπισμός της μαθησιακής ή κοινωνικό-συναισθηματικής δυσκολίας που μπορεί να εμφανίζει κάποιο παιδί και η ακριβής διαγνωστική αξιολόγηση είναι ένα κρίσιμο στάδιο για τον σχεδιασμό ενός ποιοτικού διδακτικού παρεμβατικού προγράμματος (Siegel, 2020· Olson et al., 2007). Για τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση γραμμάτων, το λεξιλόγιο, η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η φωνολογική μνήμη, η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον συνιστούν παράγοντες, των οποίων η ελλιπής ανάπτυξη σχετίζεται με την πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (NELP, 2008). Για τον εντοπισμό των μαθητών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει τη χορήγηση ενός συνδυασμού κριτηρίων αξιολόγησης (Foorman et al., 1998· O'Connor & Jenkins, 1999).

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για την ένταξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ομάδα υψηλού κινδύνου και αρκετοί περιορισμοί (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Siegel, 2020). Οι περιορισμοί εστιάζονται στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών εντάσσει τα παιδιά σε ομάδα υψηλού κινδύνου θέτοντας ως κριτήριο τη χαμηλή επίδοση μόνο σε έναν ή δύο δείκτες πρόβλεψης και παραλείποντας τον έλεγχο άλλων εξωγενών και ενδογενών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Για παράδειγμα, στην έρευνα των Vellutino et al. (2008) σε ομάδα υψηλού κινδύνου για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής εντάχθηκαν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσίασαν επίδοση κάτω από το 30^ο εκατοστημόριο στην αναγνώριση γραμμάτων. Ομοίως, το ίδιο κριτήριο για την ένταξη των παιδιών σε ομάδα υψηλού κινδύνου έθεσαν στην ερευνά τους οι Catts et al. (2015), στην έρευνά της η Whittaker (2013) και στην έρευνα της η Vatakis (2016). Στην έρευνα των Simmons et al. (2008), σε ομάδα υψηλού κινδύνου εντάχθηκαν τα παιδιά που παρουσίασαν επίδοση κάτω από το 30^ο εκατοστημόριο στην

ευφράδεια κατονομασίας γραμμάτων και συνεκτιμήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Στην ίδια έρευνα μελετήθηκε και η φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Μολονότι, η γνώση γραμμάτων και η φωνολογική επίγνωση έχει διαπιστωθεί ότι είναι δύο δεξιότητες που συνδέονται και αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς δείκτες του γραπτού λόγου (Gutiérrez et al., 2019· Μουζάκη κ.ά., 2008), δεν αποτελούν τους μοναδικούς παράγοντες που ερμηνεύουν την κατάκτησή της. Ωστόσο, μόλις πρόσφατα υλοποιήθηκε μια έρευνα σε ισπανόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου σε ομάδα υψηλού κινδύνου εντάχθηκαν παιδιά που αξιολογήθηκαν με ένα σταθμισμένο εργαλείο, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, της ευφράδειας της γνώσης γραμμάτων και οι έννοιες του γραπτού λόγου (Jiménez et al., 2021). Επίσης, στην ίδια έρευνα εκτιμήθηκε το μορφωτικό, οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς και οι δραστηριότητες που υλοποιούσαν με τα παιδιά τους στο οικογενειακό περιβάλλον (Jiménez et al., 2021).

Υπό το πρίσμα των δεδομένων αυτών, στην παρούσα έρευνα, ο εντοπισμός και η ένταξη των παιδιών σε ομάδα υψηλού κινδύνου, θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας πιο ευρείας αξιολόγησης πολλών δεικτών πρόβλεψης και θα ληφθούν υπόψη αρκετοί ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα σχετίζονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (NELP, 2008). Ειδικότερα, η χρήση αυστηρότερων και περισσότερων κριτηρίων θα αναδείξει στοιχεία, τα οποία θα εμπλουτίσουν τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Συνεπώς, για να καλυφθεί όχι μόνο το κενό στην έρευνα που υπάρχει στον ελληνικό χώρο αλλά και το κενό στην έρευνα σε διεθνές επίπεδο, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα μετα-ανάλυσης των Arias-Gundín και García Llamazares (2021), σε ομάδα υψηλού κινδύνου, θα ενταχθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που θα παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις σε μια σειρά σταθμισμένων τεστ και σε κριτήρια των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν τεκμηριωθεί σε διάφορες μετρήσεις, διασφαλίζοντας την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα υψηλού κινδύνου θα ενταχθούν τα παιδιά με επιδόσεις χαμηλότερες από το 25^ο εκατοστημόριο στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, στη γνώση του φωνήματος των κεφαλαίων γραμμάτων, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου (NELP, 2008· Scarborough, 1998). Οι εν λόγω προβλεπτικοί δείκτες, μέσα από την

αναδίφηση της βιβλιογραφίας έχει προκύψει ότι σχετίζονται στενά με τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά η επίδρασή τους στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση της ανάγνωσης που ακολουθεί κάθε μελέτη, τα εργαλεία ανίχνευσης και τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τη διάρκεια, τη μορφή και το περιεχόμενό της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και τις επιμέρους παραμέτρους της ανάγνωσης που αξιολογούνται (McCardle et al., 2001). Για τον λόγο αυτό, στη διδακτική παρέμβαση, που σχεδιάσαμε, εστίασαμε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με την ισχυρότερη προβλεπτική ισχύ για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη εκτός από τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα ευρήματα της έρευνας της Μουζάκη και συνεργατών (2008).

Παράλληλα, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λήφθηκε υπόψη και διερευνήθηκε αν η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάστηκε από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, όπως είναι η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά, η μνήμη, το φύλο, ο τύπος του νηπιαγωγείου φοίτησης, τα χρόνια φοίτησης στο νηπιαγωγείο, το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, οι παραπάνω ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες ελέγχθηκαν προκειμένου να διασφαλιστεί η ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, στη συγκρότηση των ομάδων ελέγχθηκε ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του γραμματισμού, καθώς και οι προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.

Η πλειονότητα των ερευνών σχετικά με διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού προέρχεται από την Αγγλία και τις Η.Π.Α., όπου τα παιδιά στην προσχολική ηλικία έχουν ήδη εισαχθεί στη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου (Μανωλίτσης, 2000). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση δεν διδάσκονται συστηματικά ανάγνωση και γραφή, αλλά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, όπως αυτές ορίζονται από το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, 2014· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των ελληνόπουλων ηλικίας πέντε με έξι ετών

υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από αυτές των αγγλόφωνων παιδιών, καθιστούν τα ελληνόπουλα έναν ενδιαφέροντα ερευνητικό πληθυσμό, στον οποίο δεν υπάρχει σαφής εικόνα, αν η εφαρμογή μιας υψηλής ποιότητας διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σχετίζεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αργότερα στο δημοτικό σχολείο.

Ειδικότερα, δεν έχει διερευνηθεί, και αποτελεί σημαντική πρωτοτυπία για την ελληνική βιβλιογραφία, η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχεδιασμένη βήμα προς βήμα σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ» σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Η διερεύνηση της προσέγγισης ΑσΔ στην Ελλάδα εμφανίζει μέχρι σήμερα σχετικά μικρή συχνότητα σε ερευνητικό επίπεδο και επικεντρώνεται κυρίως σε μελέτες περίπτωσης μαθητών που φοιτούν στη Β΄ και Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και μιας μαθήτριας της Α΄ γυμνασίου (Βαρδαξής, 2013· Καρπίτη, 2013· Μανώλη, 2014· Σέγκλια, 2015). Ενδιαφέρουσα και με αρκετούς συμμετέχοντες είναι και η έρευνα που διεξήχθη σε τριακόσιους πενήντα τρεις μαθητές χαμηλού κοινωνικού – οικονομικού υποβάθρου, από δύο δημοτικά σχολεία της Αθήνας (Παπαπαύλου, 2017).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, στις βασικές αρχές της οποίας στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της πειραματικής μας μελέτης, η διδακτική παρέμβαση εφαρμόζεται σε μικρές ομοιογενείς ομάδες ή σε επίπεδο ένας προς έναν, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες κάθε παιδιού (Harlacher et al., 2014). Ωστόσο, η ερευνητική κοινότητα δεν έχει δώσει ακόμα σαφή απάντηση ποια μορφή διδακτικής παρέμβασης είναι πιο αποτελεσματική, όπως προκύπτει και από την έρευνα μετα-ανάλυσης των Hall και Burns (2018). Παράλληλα, στην έρευνα μετα-ανάλυσης των Wanzek and Vaughn (2007) και των Wanzek et al. (2018), βρέθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο είναι πιο αποτελεσματική από τη διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας, ενώ στην έρευνα μετα-ανάλυσης των Neitzel et al. (2021) η διαφοροποίηση αυτή δεν βρέθηκε εξίσου σημαντική. Η εξατομικευμένη διδασκαλία ένας προς έναν από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, έχει εφαρμοστεί ευρέως στις αγγλόφωνες χώρες καταγράφοντας θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική της εφαρμογή. Ωστόσο, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι αποτελεί την πιο δαπανηρή μορφή διδακτικής παρέμβασης (Neitzel et al., 2021· Slavin et al., 2011). Οι Elbaum et al.

(2000), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση ένας προς έναν από τον εκπαιδευτικό της τάξης με την διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματική στην αντιμετώπιση των δυσκολιών εκμάθησης του γραπτού λόγου. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Vaughn et al. (2003). Επίσης, στην έρευνα μετα-ανάλυσης των Hall και Burns (2018), υπογραμμίζεται ότι τα αποτελέσματα της παρέμβασης επηρεάζονται από τη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη συγκρότηση των ομάδων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν διαφωτίζει πλήρως ποια μορφή διδακτικής παρέμβασης είναι πιο αποτελεσματική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και με ποιο περιεχόμενο (Guralnick, 2004· Papadopoulos & Kendeou, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, συνεπώς, προκύπτει ως λογικό επακόλουθο η ανάγκη να αποσαφηνιστεί ποια μορφή διδακτικής παρέμβασης (εξατομικευμένη ή σε επίπεδο μικροομάδας) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου είναι πιο αποτελεσματική και έχει πιο μακροπρόθεσμη επίδραση στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Συγχρόνως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα φέρουν στο φως πολύτιμα στοιχεία για την επιστημονική κοινότητα, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των επιπέδων (tier I, II, III) της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιούνται στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ. Τα παιδιά που θα λάβουν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο είναι τα παιδιά που θα δεχτούν διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου, ενώ τα παιδιά που θα λάβουν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας είναι τα παιδιά που θα δεχτούν διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου.

Επίσης, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν διαφωτίζεται πλήρως ποιο περιεχόμενο διδακτικής παρέμβασης είναι περισσότερο αποτελεσματικό για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρείται να δοθεί μια απάντηση αναφορικά με το αν το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου σχετίζεται και σε ποιο βαθμό με ένα ευρύ φάσμα εκμάθησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, θα εξετασθεί η αποτελεσματικότητα της ΑσΔ στην εκμάθηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της

αναγνωστικής ευχέρειας και της ορθογραφημένης γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Catts, et al., 2015). Ειδικότερα, επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε, ακολουθώντας το μοντέλο που προτείνουν οι Whitehurst και Lonigan (1998), αν η διδακτική παρέμβαση που είναι εστιασμένη στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων, δηλαδή σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», είναι πιο αποτελεσματική για την εκμάθηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και έχει μεγαλύτερη επίδραση από τη διδακτική παρέμβαση που είναι εστιασμένη στην ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών για τον γραπτό λόγο, δηλαδή στις επονομαζόμενες δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα».

Γίνεται αντιληπτό ότι η έρευνά μας έρχεται να ελέγξει τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σε έναν διαφορετικό πληθυσμό που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή σε ένα διαφορετικό ορθογραφικό σύστημα από το αγγλικό και να καλύψει τα κενά των προηγούμενων, κυρίως αγγλόφωνων μελετών, σχετικά με τους δείκτες πρόβλεψης της ανάγνωσης και της γραφής στο πλαίσιο της προσέγγισης Ανταπόκριση στη Διδασκαλία. Αναμφισβήτητα, δεν μπορεί να μην τονισθεί και η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής εργασίας ως προς τη δομή του ορθογραφικού συστήματος, στο οποίο θα υλοποιηθεί η μελέτη για τα αποτελέσματα της μεθοδολογικής προσέγγισης της ΑσΔ στην εκμάθηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, γεγονός που καθιστά τον πρώιμο αναγνώστη ικανό να διαβάσει με υψηλό ποσοστό ακρίβειας τις λέξεις που συναντά (Πρωτόπαπας, 2010). Ωστόσο, η διαφάνεια αυτή του ορθογραφικού συστήματος μειώνεται στην περίπτωση που ο μαθητής καλείται να αποδώσει τη λέξη γραπτά (Φελλά & Παπαδόπουλος, 2018). Συνεπώς, θα είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρον να εξετασθεί ο βαθμός στον οποίο μπορούν να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα που έχει δείξει η ΑσΔ στο περιβάλλον του αδιαφανούς αγγλικού ορθογραφικού συστήματος σε ένα περιβάλλον διαφανούς ορθογραφικού συστήματος, όπου η μάθηση της ανάγνωσης προχωρά με ταχύτερους ρυθμούς (Seymour et al., 2003) και συχνά με διαφορετικούς δείκτες πρόβλεψης (π.χ. Georgiou et al., 2012· Landerl et al., 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η σύνθεση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων, τα οποία προηγήθηκαν, οριοθέτησε τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και οδήγησε στη διατύπωση του σκοπού της.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

Να διερευνήσει τον ρόλο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης που στηρίζεται στις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία-ΑσΔ», στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει:

α) Να διερευνήσει τον βαθμό επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της βραχυπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), μεσοπρόθεσμα (στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) και μακροπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη) σε δεξιότητες γραμματισμού.

β) Να διερευνήσει αν η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάστηκε από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου, όπως: i) η ηλικία, ii) η μη λεκτική νοημοσύνη, iii) η συμπεριφορά, iv) η μνήμη, v) το φύλο, vi) ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, vii) τα χρόνια φοίτησης στο νηπιαγωγείο, viii) το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων.

Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι:

1^η Γενική υπόθεση: Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ θα συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

1. Οι αρχικές επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων θα αυξηθούν σημαντικά, στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο.
2. Οι επιδόσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων θα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο ανάλογα:
 - (α) με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που θα δεχτούν («εξατομικευμένη» ή «σε ομάδες»), και
 - (β) με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που θα δεχτούν (δεξιότητες από «μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα»).
3. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο δεν θα υπολείπονται σημαντικά μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου που θα παρακολουθήσει το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
4. Ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των πειραματικών ομάδων στα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία

συμβόλων θα είναι υψηλότερος από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου.

2^η Γενική υπόθεση: Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού θα διατηρήσει τον βαθμό επίδρασης της μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σε δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού κατά τη φοίτηση στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να μη διαφοροποιούνται σημαντικά οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

1. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων που θα δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων στις αρχές της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
2. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων που θα δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και τις πρώιμες δεξιότητες γραφής στις αρχές της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
3. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων που θα δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου σε κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
4. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων που θα δεχτούν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια, στην κατανόηση, στην ορθογραφία λέξεων και σε κριτήρια

φωνολογικής επίγνωσης στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

3^η Γενική υπόθεση: Η μορφή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου θα επιδρά σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

1. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν» ως προς τις επιδόσεις στις δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
2. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν» ως προς τις επιδόσεις στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και σε πρώιμες δεξιότητες γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
3. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν» ως προς τις επιδόσεις σε δεξιότητες της φωνολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
4. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική

ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν» ως προς τις επιδόσεις σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, κατανόηση και ορθογραφία λέξεων) στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

4^η Γενική υπόθεση: Το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου θα επιδρά σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

1. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» ως προς τις επιδόσεις στις δεξιότητες: της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, της γνώσης γραμμάτων και στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
2. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» ως προς τις επιδόσεις στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.
3. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» ως προς τις επιδόσεις στις δεξιότητες: της φωνολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

4. Η πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» θα διαφέρει σημαντικά από την πειραματική ομάδα που θα δεχτεί διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» ως προς τις επιδόσεις σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση, ευχέρεια και ορθογραφία λέξεων) στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

5^η Γενική υπόθεση: Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) ακόμα και μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι:

1. Η πιθανή σημαντική βελτίωση των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και γνώση γραμμάτων) στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο θα παραμείνει μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού.
2. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων σε δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού στις αρχές της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου δεν θα υπολείπονται σημαντικά των αντίστοιχων επιδόσεων της ομάδας ελέγχου μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού.
3. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής στις αρχές της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου δεν θα υπολείπονται σημαντικά των αντίστοιχων επιδόσεων της ομάδας ελέγχου μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού.
4. Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (αναγνωστική αποκωδικοποίηση, κατανόηση,

ευχέρεια και ορθογραφία λέξεων) στο τέλος της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου δεν θα υπολείπονται σημαντικά των αντίστοιχων επιδόσεων της ομάδας ελέγχου μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού.

5.2 Λειτουργικοί ορισμοί

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επεξηγηθούν πλήρως όλες οι σημαντικές μεταβλητές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ερευνάς μας και να δοθούν οι λειτουργικοί τους ορισμοί.

Παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ορίζονται τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας σε ομάδα υψηλού κινδύνου εντάχθηκαν τα παιδιά που παρουσίασαν επιδόσεις χαμηλότερες από το 25^ο εκατοστημόριο σε τέσσερα από τα επτά σταθμισμένα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού που τους χορηγήθηκαν στην αρχή της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο³⁰.

Διδακτική παρέμβαση ΑσΔ ορίζεται η διδακτική παρέμβαση της οποίας ο σχεδιασμός και η υλοποίηση στηρίζεται στις αρχές της προσέγγισης «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία». Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία, η οποία σχεδιάστηκε με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των πειραματικών ομάδων. Η ανταπόκριση των παιδιών στη διδακτική παρέμβαση, όπως αυτή καταγράφηκε μέσα από τη διαρκή αξιολόγηση της ατομικής τους προόδου, ανατροφοδότησε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και καθόρισε το περιεχόμενο της

³⁰ Κάθε κριτήριο που χορηγήθηκε, ωστόσο, ορίζεται με διαφορετική τυπική τιμή, αλλά όλα αντιστοιχούν σε κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο. Ειδικότερα, κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο (εκφραστικό – δεκτικό), κάτω από την 4η τυπική ενάτη στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και στα κριτήρια του Μέταφων τεστ και κάτω από το 8 στις τυπικές τιμές (scaled scores) στις κλίμακες του Πόρποδα (2008). Για το κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης ΑΚΑΦ (Μανωλίτσης, 2000), το οποίο δεν ήταν σταθμισμένο, επιλέχθηκε η τιμή να είναι κάτω από 4 διότι έως και η τιμή 3 ήταν βαθμολογία που μπορούσε να αποδοθεί σε τυχαίες επιλογές λόγω της μορφής του τεστ.

διδασκτικής παρέμβασης. Οι βασικές αρχές της προσέγγισης ΑσΔ παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

Διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας ορίζεται η μορφή της διδακτικής παρέμβασης, η οποία εφαρμόζεται σε μία μικρή ομάδα παιδιών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας συμμετείχαν οκτώ ομάδες των τριών παιδιών η καθεμία. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, η διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας συνδέεται με τη διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου.

Εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση ορίζεται η μορφή της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται ατομικά σε ένα μόνο παιδί, από εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο στην παρούσα έρευνα ήταν η ίδια η ερευνήτρια. Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση συνδέεται με τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου.

Διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», ορίζεται η διδακτική παρέμβαση της οποίας το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται στοχεύει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων. Στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών εστίασε η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ κατά τη β' φάση της πειραματικής διαδικασίας εκτιμώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, όπως αυτές προέκυψαν από τον έλεγχο προόδου τους, στο πλαίσιο άτυπης αξιολόγησης κατά τη διάρκεια αλλά και μετά και την ολοκλήρωση της α' φάσης της διδακτικής παρέμβασης.

Διδακτική παρέμβαση εστιασμένη σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», ορίζεται η διδακτική παρέμβαση της οποίας το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται στοχεύει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου. Στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών εστίασε η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ κατά τη β' φάση της πειραματικής διαδικασίας, εκτιμώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, όπως αυτές προέκυψαν από τον έλεγχο προόδου τους στο πλαίσιο άτυπης αξιολόγησης κατά τη διάρκεια αλλά και μετά και την ολοκλήρωση της α' φάσης της διδακτικής παρέμβασης.

Δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού ορίζονται όλες εκείνες οι δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στην Α' τάξη του δημοτικού

σχολείου και περιλαμβάνουν τόσο δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, γνώση ήχου γραμμάτων, λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου) όσο και συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (ορθογραφία λέξεων, ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση).

Ενδογενείς παράγοντες ορίζονται οι παράγοντες που πηγάζουν από το ίδιο το παιδί. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού είναι: η ηλικία, το φύλο, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά και η μνήμη.

Εξωγενείς παράγοντες ορίζονται οι παράγοντες που περιλαμβάνουν τις περιβαλλοντικές εμπειρίες του παιδιού. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού είναι: ο τύπος σχολείου φοίτησης, τα χρόνια φοίτησης στο νηπιαγωγείο, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώσαμε, σχεδιάσαμε μία πειραματική μελέτη διάρκειας δύο ετών. Ο ερευνητικός σχεδιασμός συνδυάζει βασικές αρχές του τεχνητού και φυσικού πειραματισμού. Βασίζεται στον τεχνητό πειραματισμό, γιατί ο ερευνητής είναι αυτός που σχεδιάζει, χειρίζεται και μελετά τις επιδράσεις των διδακτικών μεθόδων που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επίσης, αξιοποιεί τη βασική αρχή του φυσικού πειραματισμού, επειδή το πείραμα εκτυλίσσεται στον χώρο του σχολείου. Η πειραματική μέθοδος, μολονότι είναι μακρόχρονη και δαπανηρή, μπορεί να προσδώσει επιστημονικό κύρος σε μελέτες που αφορούν τον χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Το πειραματικό σχέδιο που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και περιλαμβάνει δύο φάσεις διδακτικής παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια φοίτησης στο νηπιαγωγείο και τέσσερα στάδια ελέγχου (δύο στο νηπιαγωγείο και δύο στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου). Για την υλοποίησή του πειραματικού σχεδιασμού ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

- (α) *προέλεγχος* στις αρχές της φοίτησης στο νηπιαγωγείο,
- (β) εφαρμογή της *α΄ φάσης της διδακτικής παρέμβασης*,
- (γ) αξιολόγηση της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων στην *α΄ φάση της διδακτικής παρέμβασης*,
- (δ) εφαρμογή της *β΄ φάσης της διδακτικής παρέμβασης*,
- (ε) *πρώτος άμεσος μετέλεγχος* στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο,
- (στ) *μεταγενέστερος β΄ μετέλεγχος* στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, και
- (ζ) *μεταγενέστερος γ΄ μετέλεγχος* στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, στο παρόν πειραματικό σχέδιο, με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκαν

σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, η πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε. Ειδικότερα, κατά την α΄ φάση του πειραματικού σχεδιασμού μία διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μικροομάδας των τριών παιδιών «έναν προς τρεις» και μία διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε εξατομικευμένο επίπεδο «έναν προς έναν». Στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ, η διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας συνδέεται με τη διδακτική παρέμβαση του δευτέρου (2^{ου}) επιπέδου, ενώ η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση συνδέεται με τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου (3^{ου}) επιπέδου (Alahmari, 2019· Fuchs & Fuchs, 2007· Hamilton, 2020· Johnson et al., 2006). Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, χωρίς καμιά διαφοροποίηση.

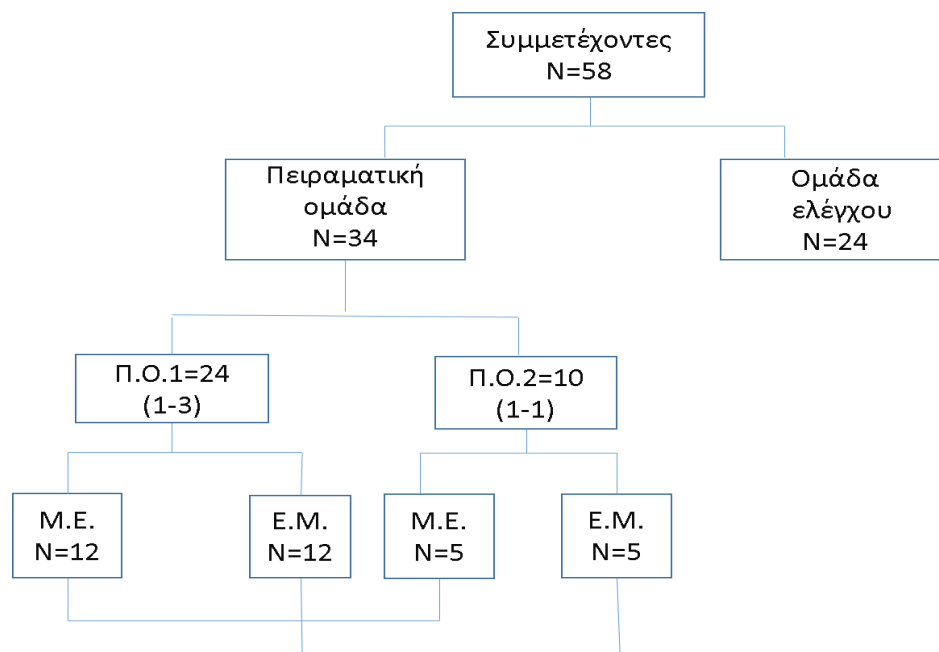
Στη συνέχεια, μετά το πέρας της α΄ φάσης της διδακτικής παρέμβασης, εφαρμόστηκε ένα διδακτικό παρεμβατικό πρόγραμμα μεγαλύτερης έντασης, αλλά μικρότερης διάρκειας, στοχευμένο στις ελλείψεις των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων σε δεξιότητες του αναδύομενου γραμματισμού, όπως αυτές προέκυψαν μετά την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των παιδιών στη διδακτική παρέμβαση (Gartland & Strosnider, 2020· Olson et al., 2007). Έτσι, από τις δύο πειραματικές ομάδες προέκυψε ο σχηματισμός τεσσάρων υποομάδων, οι οποίες δέχτηκαν παρέμβαση ανάλογα με τις ελλείψεις τους, είτε, δηλαδή, εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων, δηλαδή «δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E), είτε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου, δηλαδή «δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M), σύμφωνα με την ορολογία των Whitehurst και Lonigan (1998). Συνεπώς, η πειραματική ομάδα που εκπαιδεύτηκε στο πλαίσιο μικροομάδας χωρίστηκε σε δύο μικρότερες ομάδες (υποομάδες), των δώδεκα παιδιών η καθεμία, από τις οποίες η μία δέχτηκε πέντε συνεδρίες εστιασμένες στις δεξιότητες (M-E) και η άλλη δέχτηκε πέντε συνεδρίες εστιασμένες στις δεξιότητες (E-M). Αντίστοιχη μεθοδολογία ακολουθήθηκε για την πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο έναν προς έναν. Ωστόσο, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι επιδόσεις αυτών των ομάδων παρουσιάζονται ως δύο πειραματικές ομάδες (M-E) και (E-M), ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν, προκειμένου να ανταποκριθούμε στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας.

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητός ο χωρισμός των ομάδων, μπορεί να παρουσιαστεί σχηματικά με το σχεδιάγραμμα (βλ. Σχήμα 6.1) που ακολουθεί.

Στο πλαίσιο του πειραματικού σχεδιασμού, άμεσος στόχος ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο βραχυπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), μεσοπρόθεσμα (στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη) και μακροπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη δημοτικού σχολείου) σε δεξιότητες γραμματισμού.

Σχήμα 6.1

Χωρισμός των ομάδων του πειραματικού σχεδιασμού



Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας των τριών παιδιών «έναν προς τρεις»

Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «έναν προς έναν»

M.E.=Διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω»

E.M.= Διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα»

6.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλα τα παιδιά ηλικίας 5;1-6;1 ετών που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 σε δημόσια νηπιαγωγεία αστικών και ημιαστικών περιοχών του Νομού Χανίων. Τα παιδιά είχαν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική και δεν παρουσίαζαν νοητική ανεπάρκεια, γλωσσική διαταραχή, ακουστικά, οπτικά ή κινητικά προβλήματα. Η επιλογή του δείγματος από το συγκεκριμένο πληθυσμό πραγματοποιήθηκε με τον εξής τρόπο:

- Εντοπισμός νηπιαγωγείων, διθέσιων ως επί το πλείστον, στα οποία φοιτά η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών του Ν. Χανίων. Λάβαμε σοβαρά υπόψη και το πιθανό ποσοστό απώλειας (attrition rate) στο δεύτερο έτος διεξαγωγής της έρευνας, ώστε το δείγμα να παραμείνει, ως προς το μέγεθός του, σε ικανοποιητικά επίπεδα για τη διεξαγωγή της έρευνας.

- Διασφάλιση, κατά το δυνατόν, της φοίτησης όλων των παιδιών για το σχολικό έτος 2013-2014 στην Α΄ τάξη εξαθέσιων (6/θ) και άνω δημοτικών σχολείων, προκειμένου να έχουν ακριβώς τις ίδιες ευκαιρίες διδακτικού χρόνου ως προς τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σύμφωνα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η πλειονότητα των παιδιών των νηπιαγωγείων αστικών ή ημιαστικών περιοχών εγγράφεται σε συστεγαζόμενα ή όμορα πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

- Εντοπισμός νηπιαγωγείων στα οποία να υπάρχουν παιδιά (τρία ή περισσότερα) που σύμφωνα με μια πρώτη εκτίμηση της νηπιαγωγού υπολείπονται γνωστικά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. Για τη διερεύνηση αυτής της πληροφορίας πραγματοποιήθηκε αρχικά μια τηλεφωνική επικοινωνία με τις/τους προϊσταμένους/ους, των δημόσιων νηπιαγωγείων της πόλης και των περιφερειακών δήμων του Ν. Χανίων. Αρχικά, η πρώτη επικοινωνία έγινε με νηπιαγωγεία, τα οποία βρίσκονται σε περιοχές του Ν. Χανίων, όπου το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των κατοίκων είναι χαμηλό. Η προκαταρκτική αυτή έρευνα είχε ως αποτέλεσμα να καταρτιστεί ένας κατάλογος με τα νηπιαγωγεία στα οποία ενδεχομένως φοιτούσαν τουλάχιστον τρία παιδιά με πιθανές δυσκολίες στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Ο κατάλογος των νηπιαγωγείων αυτών αποτέλεσε το δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας.

Από τα μέσα Οκτωβρίου του 2012 έως τα μέσα Δεκεμβρίου του 2012 πραγματοποιήθηκε η επιλογή του δείγματος. Οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν για τη συγκρότηση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ήταν η στρωματοποιημένη

δειγματοληψία και η δειγματοληψία κατά δεσμίδες. Αρχικά ακολουθήθηκαν οι αρχές της αναλογικά στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Λήφθηκε υπόψη ο συνολικός αριθμός των νηπιαγωγείων που πληρούσαν το κριτήριο της αστικότητας ως προς την περιοχή τους (N=113). Τα νηπιαγωγεία χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την περιοχή στην οποία ανήκαν: η πρώτη κατηγορία περιλάμβανε τα νηπιαγωγεία της πόλης των Χανίων και η δεύτερη τα νηπιαγωγεία των περιφερειακών δήμων της πόλης των Χανίων. Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που προέρχεται από τον Δήμο Χανίων, λόγω της πληθώρας των νηπιαγωγείων (N=74), υπήρξε νέα κατηγοριοποίησή τους κατά «γεωγραφική» περιοχή της πόλης (κεντρικά, ανατολικά, δυτικά). Στη συνέχεια, με τη μέθοδο των δεσμίδων (κάθε δεσμίδα αντιστοιχεί σε ένα νηπιαγωγείο) επιλέχθηκε το 10% περίπου των νηπιαγωγείων κάθε κατηγορίας (Βάμβουκας, 2007β).

Η επιλογή των νηπιαγωγείων έπρεπε να ικανοποιεί, επίσης ένα ακόμα κριτήριο για τη συμπερίληψή τους στην έρευνα: την ύπαρξη ενός ιδιαίτερου χώρου έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, ο οποίος ήταν ήσυχος, ευρύχωρος και φωτεινός. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλιζόνταν αφενός οι απαραίτητες συνθήκες προκειμένου να επιτευχθεί η συγκέντρωση των παιδιών στις προς διεκπεραίωση εργασίες αφετέρου η αντικειμενικότητα σε όλες τις μετρήσεις, καθώς εξετάστηκαν όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Ο τελικός αριθμός των νηπιαγωγείων που συμπεριλήφθηκαν στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ήταν δεκατρία (13): έξι (6) νηπιαγωγεία από τους περιφερειακούς δήμους των Χανίων (δύο νηπιαγωγεία από τον Δήμο Σούδας, δύο νηπιαγωγεία από το Δήμο Αρμένων και δύο νηπιαγωγεία από τον Δήμο Ακρωτηρίου) και επτά (7) νηπιαγωγεία από τον Δήμο Χανίων.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου. Στη φάση αυτή αξιολογήθηκαν με μια σειρά σταθμισμένων τεστ και σε κριτήρια των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν τεκμηριωθεί σε διάφορες μετρήσεις όλα τα παιδιά που κατά τη σχολική χρονιά 2012 - 2013 φοιτούσαν στα δεκατρία νηπιαγωγεία τα οποία συμπεριλήφθησαν στην έρευνα. Από τα διακόσια είκοσι έξι παιδιά (N=226) που ήταν εγγεγραμμένα στο μητρώο των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα, εντοπίστηκαν αρχικά ογδόντα οκτώ (N=88), τα οποία, σύμφωνα με την προσωπική εκτίμηση της νηπιαγωγού, παρουσίαζαν μέτριες ή

χαμηλές επιδόσεις σε γνωστικό επίπεδο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της ηλικίας τους (Shinn, 1989· Vaughn et al., 2003). Η ερευνήτρια πραγματοποίησε τρεις συναντήσεις με το κάθε παιδί χωριστά και αξιολόγησε την επίδοσή τους με μια σειρά σταθμισμένων κριτηρίων. Η διαδικασία της έρευνας παρουσιάζεται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου (βλ. ενότητα 6.5).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Balci, 2020· Carroll & Snowling, 2004· Catts et al., 2001· Gutiérrez et al., 2019· Porta & Ramirez, 2020· Pratt et al., 2020· Snowling et al., 2019· Gellert & Elbro, 2018· McCardle et al., 2001· Scarborough, 1998· Μουζάκη κ.ά., 2008), τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείψεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζονται ως παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για να εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ερευνητικού σχεδίου της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε μια πειραματική ομάδα με παιδιά υψηλού κινδύνου και μια ομάδα ελέγχου με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για την επιλογή των συμμετεχόντων της ερευνητικής μελέτης, στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν τα παιδιά που παρουσίασαν χαμηλή επίδοση (κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο) τουλάχιστον σε τέσσερις από τις επτά σταθμισμένες δοκιμασίες αναδυόμενου γραμματισμού που τους χορηγήθηκαν, αλλά με επίδοση στο τεστ της μη λεκτικής νοημοσύνης (Raven) τουλάχιστον ίση με την τυπική τιμή 80. Στην ομάδα ελέγχου εντάχθηκαν παιδιά που δεν παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε καμία δεξιότητα αναδυόμενου γραμματισμού, αλλά μέση επίδοση.

Ειδικότερα, τριάντα τέσσερα παιδιά (N=34) (είκοσι πέντε αγόρια και εννέα κορίτσια) πληρούσαν το κριτήριο για τη συμπερίληψη στην πειραματική ομάδα. Από τα υπόλοιπα πενήντα τέσσερα παιδιά, την ομάδα ελέγχου συγκρότησαν είκοσι τέσσερα παιδιά (N=24) (δώδεκα αγόρια και δώδεκα κορίτσια), βάσει των επιδόσεών τους, οι οποίες δεν ξεπερνούσαν το 75^ο εκατοστημόριο σε κανένα από τα επτά σταθμισμένα κριτήρια που τους χορηγήθηκαν.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα τριάντα τέσσερα (N=34) παιδιά που εντάχθηκαν τελικά σε ομάδα υψηλού κινδύνου παρουσίασαν επιδόσεις χαμηλότερες από το 25^ο εκατοστημόριο σε όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού που τους χορηγήθηκαν. Κάθε κριτήριο που χορηγήθηκε, ωστόσο, ορίζεται με διαφορετική τυπική τιμή, αλλά όλα αντιστοιχούν σε τυπική βαθμολογία κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο. Ειδικότερα, κάτω από το 25^ο εκατοστημόριο βρίσκονταν οι επιδόσεις

των παιδιών στο λεξιλόγιο (εκφραστικό – δεικτικό), κάτω από την 4^η τυπική ενάτη στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και στα κριτήρια του Μέταφων τεστ και κάτω από το 8 στις τυπικές τιμές (scaled scores) στις κλίμακες του Πόρποδα (2008). Για το ΑΚΑΦ, το οποίο δεν ήταν σταθμισμένο, επιλέχθηκε η τιμή να είναι κάτω από 4 διότι έως και την τιμή 3 ήταν βαθμολογία που μπορούσε να αποδοθεί σε τυχαίες επιλογές λόγω της μορφής του τεστ.

Η μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκε κάθε παιδί καθορίστηκε από δύο βασικές παραμέτρους: (α) τον αριθμό των κριτηρίων στα οποία παρουσίασε χαμηλές επιδόσεις, και (β) τον αριθμό των παιδιών που εντοπίστηκαν με δυσκολίες στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσε. Αν, δηλαδή, σε ένα νηπιαγωγείο, από τη διαδικασία της αξιολόγησης προέκυπταν τέσσερα παιδιά με δυσκολίες, το παιδί που θα είχε δώσει τις χαμηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού επιλεγόταν να δεχτεί εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, δέκα παιδιά (N=10) (πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «έναν προς έναν» και τα υπόλοιπα είκοσι τέσσερα παιδιά (N=24) (είκοσι αγόρια και τέσσερα κορίτσια) δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας «έναν προς τρεις», σχηματίζοντας οκτώ ομάδες των τριών παιδιών.

Οι συμμετέχοντες στην πειραματική διαδικασία, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας εξισώθηκαν ως προς βασικούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Ειδικότερα, η ισοδυναμία των ομάδων ελέγχθηκε ως προς την ηλικία, τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη συμπεριφορά, τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, το φύλο, τον τύπο και τα χρόνια φοίτησης στο νηπιαγωγείο, καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Η αναλυτική περιγραφή των δεδομένων για τα στοιχεία αυτά, στα οποία ελέγχθηκε η ισοδυναμία των ομάδων παρουσιάζεται στο κεφάλαιο 7.1.

6.3 Όργανα μέτρησης

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε μια σειρά σταθμισμένων τεστ και διαγνωστικών κριτηρίων, των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν τεκμηριωθεί σε διάφορες μετρήσεις. Ειδικότερα, μετρήθηκαν η μη λεκτική νοημοσύνη, η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, το λεξιλόγιο, η αντίληψη των

εννοιών γραπτού λόγου, η φωνολογική επίγνωση, η ταχύτητα της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η γνώση των γραμμάτων, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η αναγνωστική ευχέρεια, η αναγνωστική κατανόηση και η γραφή. Επίσης, για τη διερεύνηση μεταβλητών που σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού δόθηκε στις νηπιαγωγούς προς συμπλήρωση ένα ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς, στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την επαφή των παιδιών τους με τον γραπτό λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον και ένα ερωτηματολόγιο για τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, από την ερευνήτρια έγινε μια καταγραφή της οργάνωσης της προσχολικής τάξης. Όλα τα όργανα μέτρησης παρουσιάζονται σχηματικά στον παρακάτω Πίνακα 6.1 και ακολουθεί αναλυτική περιγραφή τους.

Πίνακας 6.1

**Παράθεση των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα
ως προς το στάδιο χορήγησής τους**

| Όργανα μέτρησης | | Α΄ Στάδιο | Β΄ Στάδιο | Γ΄ Στάδιο | Δ΄ Στάδιο |
|--|---|-----------------------------|------------|------------------------------|------------------------------|
| | | (προπειραματική διαδικασία) | μετέλεγχος | α΄ μεταγενέστερος μετέλεγχος | β΄ μεταγενέστερος μετέλεγχος |
| Μη λεκτική νοημοσύνη | <i>Τεστ Raven</i> (Τσακρής, 1970) | ✓ | | | |
| Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών | <i>Μνήμη ακολουθιών αριθμών</i> (Πόρποδας, 2008) | ✓ | | | |
| | <i>Επανάληψη ψευδολέξεων</i> (Πόρποδας, 2008) | ✓ | | | |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | <i>Δοκιμασία δεκτικού λεξιλογίου</i> (PPVT-R, Simos et al., 2011) * | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | <i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i> (Βογινδρούκας κ.ά., 2009)* | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | <i>Κλίμακα εκφραστικού λεξιλογίου WISC III</i> (Γεώργας, 1997) | | | | ✓ |
| Αντίληψη εννοιών για το γραπτό λόγο | <i>Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για το γραπτό λόγο</i> (Τάφα, 2008)* | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Φωνολογική επίγνωση | <i>Κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος</i> (Μανωλίτσης, 2000) | ✓ | ✓ | | |
| | <i>Κριτήριο απάλειψης συλλαβής</i> (Μανωλίτσης, 2000) | | ✓ | | |
| | <i>Κριτήριο συγκερασμού</i> (Μέταφων, Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007)* | ✓ | | | |
| | <i>Κριτήριο συλλαβικής κατάτμησης</i> (Μέταφων, Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007)* | ✓ | | | |
| | <i>Κριτήριο εύρεσης λέξεων</i> (Μέταφων, Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007)* | ✓ | | | |
| | <i>Διάκριση φωνημάτων</i> (Πόρποδας, 2008)* | ✓ | | | |
| | <i>Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα</i> (Πόρποδας, 2008) | | | ✓ | ✓ |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| | <i>Απαλοιφή φωνημάτων</i> (Πόρποδας, 2008) | | | ✓ | ✓ |
| | <i>Κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων</i> (Manolitsis et al., 2009) | | ✓ | ✓ | |
| Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων | <i>Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας χρωμάτων</i> (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008) | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | <i>Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων</i> (Georgiou et al., 2010) | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Γνώση Γραμμάτων | <i>Κριτήριο γνώσης κεφαλαίων γραμμάτων</i> | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | <i>Κριτήριο γνώσης πεζών γραμμάτων</i> | | ✓ | ✓ | |
| Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | <i>Ανάγνωση συλλαβών</i> (Πόρποδας, 2008) | | | ✓ | ✓ |
| | <i>Ανάγνωση ψευδολέξεων</i> (Πόρποδας, 2008) | | | | ✓ |
| Αναγνωστική ευχέρεια | <i>Κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων</i> (προσαρμογή TOWRE) (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008) | | | | ✓ |
| Αναγνωστική κατανόηση | <i>Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων</i> (Πόρποδας, 2008) | | | | ✓ |
| | <i>Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων</i> (Πόρποδας, 2008) | | | | ✓ |
| Δοκιμασία γραφής | <i>Όνομα, γράμματα, γραφή συλλαβών</i> (Μανωλίτσης, 2011) | | | ✓ | |
| Ορθογραφημένη γραφή | <i>Δοκιμασία γραφής</i> (Μουζάκη, Σιδερίδης κ.ά., 2007) | | | | ✓ |
| Ερωτηματολόγια γονέων | <i>Επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο - Προσδοκίες γονέων</i> (Manolitsis et al., 2009) | ✓ | | | |
| Αξιολόγηση της συμπεριφοράς | <i>ΚΕΣΠΗ-Α</i> (Μανωλίτσης, 2013β) | ✓ | | | |
| Καταγραφή τάξης | <i>Οργάνωση της προσχολική τάξης</i> | ✓ | | | |

Σημείωση: *Η επίδοση στη δοκιμασία κατά την Α΄ φάση χρησιμοποιήθηκε για τη συγκρότηση των πειραματικών ομάδων

6.3.1 Δοκιμασίες αξιολόγησης της γνωστικής ανάπτυξης

6.3.1.1 Μη λεκτική νοημοσύνη

Η μη λεκτική νοημοσύνη εκτιμήθηκε με το έγχρωμο τεστ «*Coloured Progressive Matrices*» (σειρές A, AB, B) του Raven (1956), το οποίο προορίζεται για παιδιά ηλικίας πέντε έως δώδεκα ετών, ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τσακρής, 1970³¹). Το τεστ αυτό, κατά τον κατασκευαστή του, είναι μέτρο του παράγοντα της γενικής νοημοσύνης (G) του Spearman. Πρόκειται για ένα μη λεκτικό τεστ επαγωγικής λογικής, το οποίο δεν απαιτεί γνώσεις ή γλωσσική ευχέρεια. Η αξιολόγηση του τεστ αποκαλύπτει αν ένα παιδί είναι ικανό ή όχι να κάνει συγκρίσεις και να συλλογιστεί

³¹ Όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν είχε δημοσιευτεί η νεότερη στάθμιση του τεστ. Ωστόσο, ο έλεγχος που έγινε και με τις νέες τυπικές τιμές (Σιδερίδης κ.ά., 2015) έδειξε ανάλογα ευρήματα για τις επιδόσεις (άνω του 80) στα παιδιά της Π.Ο.

κατ' αναλογία, εάν όχι μέχρι ποιου σημείου είναι ικανό να οργανώσει τις αντιλήψεις του χώρου σε σύνολο που είναι συστηματικά διατεταγμένο (Τσακρής, 1970). Περιλαμβάνει τριάντα έξι μήτρες ή σχέδια, ισάριθμα κατανεμημένα σε τρεις σειρές προοδευτικής δυσκολίας, στο καθένα από τα οποία λείπει ένα τμήμα.

Στο συγκεκριμένο τεστ, τα παιδιά καλούνται σε κάθε δοκιμασία να παρατηρήσουν μια ελλιπή εικόνα και να επιλέξουν από ένα σύνολο έξι εναλλακτικών επιλογών το τεμάχιο εκείνο που, κατά την εκτίμησή τους, συμπληρώνει την ελλιπή εικόνα. Η επίδοση του τεστ γίνεται ατομικά και κάθε παιδί καλείται να επιλέξει το τμήμα που λείπει μεταξύ έξι κάθε φορά εναλλακτικών επιλογών. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται από την ερευνήτρια σε ειδικό πρωτόκολλο. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε κατά τη φάση της προπειραματικής διαδικασίας (Α' στάδιο - αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ο αρχικός βαθμός της κλίμακας (0-36) και ο τυπικός βαθμός.

6.3.1.2 Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών

Η συγκράτηση των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη έχει επιστημονικά τεκμηριωθεί ότι συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση της ανάγνωσης. Για την αξιολόγηση της συγκράτησης των φωνολογικών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες, κατάλληλες για την εξέταση των παιδιών του νηπιαγωγείου: α) η «Μνήμη ακολουθιών αριθμών», και β) η «Επανάληψη ψευδολέξεων».

Οι συγκεκριμένες κλίμακες είναι δύο από τις εννέα κλίμακες αξιολόγησης του σταθμισμένου «Εργαλείου Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού» (Πόρποδας, 2008), το οποίο είναι ένα διαγνωστικό μέσο αναλυτικής αξιολόγησης τεσσάρων βασικών τομέων των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών, που συνθέτουν ή υποστηρίζουν την εκμάθηση και διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας. Κατά τη χορήγηση των κλιμάκων αυτών εφαρμόστηκαν με ακρίβεια οι οδηγίες εκτέλεσης, τα παραδείγματα και ο τρόπος καταγραφής απαντήσεων - βαθμολόγησης σε ειδικά φύλλα εξέτασης, όπως περιλαμβάνονται στον «Οδηγό Εξεταστή».

α) Μνήμη ακολουθιών αριθμών

Η κλίμακα αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση μιας σειράς διαφορετικών ψηφίων αριθμών, χωρίς λογική συνάφεια μεταξύ τους (π.χ. η σειρά «2-9-6», η σειρά «5-2-7-4-9»). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από δεκαέξι σειρές ψηφίων που αρχίζουν με δύο ψηφία και βαθμιαία γίνονται μακρύτερες φθάνοντας τα επτά ψηφία. Στη συγκεκριμένη κλίμακα αξιολόγησης τα αριθμητικά ψηφία είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προκαλείται σύγχυση από την επανάληψη των ίδιων ψηφίων από σειρά σε σειρά. Οι σειρές δε των αριθμητικών ψηφίων παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί, μία μόνο φορά, κατά τρόπο ομοιόμορφο (ο ρυθμός εκφώνησης είναι ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο). Το παιδί καλείται να επαναλάβει τη σειρά αμέσως μετά την εκφώνησή της. Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Η χορήγηση αυτής της κλίμακας έγινε κατά τη φάση της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (Α' στάδιο - αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

β) Επανάληψη ψευδολέξεων

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί στη βραχύχρονη (εργαζόμενη) μνήμη τη φωνολογική αναπαράσταση γλωσσικών μονάδων (ψευδολέξεων) οι οποίες του είναι άγνωστες. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από είκοσι τέσσερις ψευδολέξεις, ισάριθμα κατανεμημένες από απόψεως αριθμού συλλαβών (δισύλλαβων, τρισύλλαβων, τετρασύλλαβων και πεντασύλλαβων). Η σειρά παρουσίασης των ψευδολέξεων είναι κατ' αύξουσα σειρά δυσκολίας, από απόψεως αριθμού φωνημάτων, αριθμού συλλαβών και δομής. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί, με ευκρινή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο, μία μόνο φορά. Το παιδί επαναλαμβάνει κάθε ψευδολέξη, μετά την εκφώνησή της (Πόρποδας, 2008). Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν και ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Η χορήγηση αυτής της κλίμακας έγινε κατά τη φάση της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (Α' στάδιο - αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

6.3.2 Δοκιμασίες αξιολόγησης του λεξιλογίου

6.3.2.1 Δεκτικό λεξιλόγιο

Για την αξιολόγηση του δεκτικού λεξιλογίου (*receptive vocabulary*) χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή (Simos et al., 2011) μιας δοκιμασίας που είναι σχεδιασμένη κατά τα πρότυπα του *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* [PPVT-R] (Dunn & Dunn, 1981), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω αλλά και σε ενήλικες και θεωρείται έγκυρο ψυχομετρικό τεστ μεγάλης αξίας. Η συγκεκριμένη δοκιμασία στην ελληνική γλώσσα έχει χορηγηθεί με επιτυχία στην έρευνα των Mouzaki και Sideridis (2007) και αποτελεί μια αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση του λεξιλογίου των παιδιών, των οποίων η Ελληνική είναι είτε η μητρική είτε η δεύτερη γλώσσα.

Η χορήγηση του συγκεκριμένου κριτηρίου έγινε με τη βοήθεια φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικού λογισμικού. Κατά τη διάρκεια αυτής της δοκιμασίας, εκφωνείται μία λέξη και το παιδί καλείται να επιλέξει από ένα σύνολο τεσσάρων εικόνων την εικόνα εκείνη που, κατά την κρίση του, ταιριάζει περισσότερο στο νόημα της λέξης που προηγουμένως άκουσε. Η επιλογή καταγράφεται αυτόματα στον Η/Υ ως σωστή ή λανθασμένη και στη συνέχεια εμφανίζεται το επόμενο πλαίσιο με τις τέσσερις εικόνες.

Πρόκειται, για ένα εύχρηστο εργαλείο, ευχάριστο για τα παιδιά, καθώς δεν νιώθουν το αίσθημα της αποτυχίας. Οι εκατόν εβδομήντα τρεις συνολικά λέξεις/στόχοι της δοκιμασίας με τα αντίστοιχα πλαίσια είναι ταξινομημένες κατ' αύξοντα βαθμό δυσκολίας και η παρουσίασή τους διακόπτεται έπειτα από οχτώ λανθασμένες επιλογές σε δέκα διαδοχικά πλαίσια. Το σημείο εκκίνησης καθορίζεται από την ηλικία των παιδιών και απαιτούνται έξι συνεχόμενες σωστές επιλογές. Σε αντίθετη περίπτωση ακολουθείται ανάστροφη πορεία σε χαμηλότερης δυσκολίας λέξεις/στόχους μέχρι να εδραιωθεί η βάση των έξι συνεχόμενων σωστών επιλογών και να γίνει η επανεκκίνηση της αρχικής παρουσίασης.

Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ατομικά κατά την προπαραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο), κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και κατά τον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου). Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε

ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων, ο οποίος συμπεριλάμβανε και τον αριθμό των απαντήσεων που προηγούνται της εδραιωμένης αρχικής βάσης.

6.3.2.2 Εκφραστικό λεξιλόγιο

Το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών (*expressive vocabulary*), αξιολογήθηκε με δύο σταθμισμένες κλίμακες: α) με την κλίμακα «*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*» (Βογινδρούκας κ.ά., 2009), και β) με την κλίμακα «*Εκφραστικού λεξιλογίου του WISC III*» (Γεώργας κ.ά., 1997).

α) Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Η «*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*», αποτελεί την ελληνική έκδοση του «*Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση)*» της Renfrew (1995) και αξιολογεί τις λεξιλογικές ικανότητες παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών (Βογινδρούκας κ.ά., 2009). Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο, το οποίο σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορεί να δώσει έγκυρες εκτιμήσεις για το εκφραστικό λεξιλόγιο του παιδιού που εξετάζεται. Αποτελείται από πενήντα ασπρόμαυρες εικόνες αυξανόμενης δυσκολίας τυπωμένες σε αντίστοιχο αριθμό καρτών. Όλες οι εικόνες έχουν ταξινομηθεί σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών. Απεικονίζουν έννοιες (ουσιαστικά), οι οποίες προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα.

Η δοκιμασία χορηγείται ατομικά σε κάθε παιδί. Στο παιδί παρουσιάζεται μία εικόνα κάθε φορά, κατά τρόπο ομοιόμορφο (σταθερό ρυθμό) και παιγνιώδη. Το παιδί καλείται να ονομάσει όσες ξέρει από αυτές, ενώ σημειώνονται στο φυλλάδιο βαθμολόγησης οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις. Η χορήγηση του τεστ διακόπτεται μετά από πέντε συνεχόμενα λάθη. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε κατά την προπειραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο), κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και κατά τον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου). Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε και ο αρχικός βαθμός και η εκατοστιαία τιμή (εκατοστημόριο). Η τελευταία επιλέχθηκε γιατί αποτελεί τον ασφαλέστερο δείκτη της σταθμισμένης επίδοσης του εξεταζόμενου στο εκφραστικό λεξιλόγιο.

β) Κλίμακα εκφραστικού λεξιλογίου του WISC III

Πρόκειται για την ελληνική έκδοση των Κλιμάκων Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά (Wechsler Intelligence Scale for Children), ελληνική προσαρμογή Γεώργιας κ.ά. (1997), του πιο ευρέως χρησιμοποιούμενου τεστ νοητικής αξιολόγησης για ηλικίες έξι έως δεκαέξι ετών. Θεωρείται παγκοσμίως το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών στα παιδιά, και συνεισφέρει αποτελεσματικά στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, νοητικής καθυστέρησης, δυσλεξίας, προβλημάτων αναπτυξιακού τύπου ή προβλημάτων προσαρμογής στο σχολείο. Αποτελείται από επιμέρους κλίμακες που η καθεμία αξιολογεί μία διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης και που όλες μαζί εκφράζουν αυτό που αποκαλούμε γενική νοημοσύνη του παιδιού. Από το ελληνικό WISC-III χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του εκφραστικού λεξιλογίου. Περιλαμβάνει τριάντα λέξεις και το παιδί καλείται να δώσει προφορικά τον ορισμό τους π.χ. «Τι είναι το ΡΟΛΟΪ;». Ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει το παιδί μπορεί να πάρει δύο, ένα ή κανένα βαθμό. Η διαδικασία διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός βαθμός. Η δοκιμασία χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε παιδί κατά το β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.3 Δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

6.3.3.1 Αντίληψη εννοιών για τον γραπτό λόγο

Για την αξιολόγηση των γνώσεων για τον γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα *Κριτήριο Αξιολόγησης των Γνώσεων για το Γραπτό Λόγο* για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών (Τάφα, 2008). Το κριτήριο αυτό αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν τη φορά της ανάγνωσης και να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τις γνώσεις τους σχετικά με την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, καθώς και τις γνώσεις τους σχετικά με τη διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και τη στίξη.

Το κριτήριο χορηγείται ατομικά σε κάθε παιδί. Η ερευνήτρια διαβάζει με ζωνφό και συγκροτημένο τρόπο μία από τις δύο ιστορίες του κριτηρίου. Η εντολή που δίνεται στο παιδί είναι η εξής: «Θα σου διαβάσω μια ιστορία αλλά θέλω να με βοηθήσεις.» Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η ερευνήτρια υποβάλλει σε κάθε συμμετέχοντα στην

πειραματική διαδικασία μια σειρά από είκοσι τέσσερις ερωτήσεις, σύμφωνα με τη σειρά που παρατίθενται και ακριβώς με τον τρόπο που είναι διατυπωμένες στο έντυπο οδηγιών για τη χορήγηση του κριτηρίου.

Στο κριτήριο οι ερωτήσεις δεν παρατίθενται με αύξουσα σειρά δυσκολίας, επειδή αυτό δεν ήταν δυνατό να συμβεί κατά την ανάγνωση της ιστορίας. Υπάρχουν, δηλαδή, ερωτήσεις εύκολες και δύσκολες που υποβάλλονται στα παιδιά τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά το τέλος της ανάγνωσης της ιστορίας. Κάθε ερώτηση, ωστόσο, παρέχει μια συγκεκριμένη πληροφορία για το τι γνωρίζουν τα παιδιά και τι μπορούν να παρακολουθήσουν στο κείμενο. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε κατά την προπειραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο), κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και κατά τον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.3.2 Φωνολογική επίγνωση

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης πραγματοποιήθηκαν εννέα μετρήσεις σε διαφορετικά επίπεδα φωνολογικών μονάδων: πέντε στο επίπεδο της συλλαβής και τέσσερις στο επίπεδο του φωνήματος. Τα κριτήρια που επιλέχθηκαν σε συλλαβικό επίπεδο ήταν τα εξής: τα κριτήρια «*Συγκερασμού*», «*Συλλαβικής κατάτμησης*» και «*Εύρεσης λέξεων*», τα οποία αποτελούν τρία από τα τριάντα επτά κριτήρια (πλήρης χορήγηση) του Μέταφων τεστ (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007), το κριτήριο «*Απάλειψη συλλαβής*», το οποίο σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τον Μανωλίτση (2000) και το κριτήριο «*Σύνθεσης φωνολογικών μονάδων*» που σχεδιάστηκε από τους Manolitsis et al. (2009).

Τα κριτήρια που επιλέχθηκαν σε φωνημικό επίπεδο και απαιτούσαν διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των πληροφοριών ήταν τα εξής: το κριτήριο «*Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος*», το οποίο σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τον Μανωλίτση (2000) και τα κριτήρια «*Διάκριση φωνημάτων*», «*Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα*», «*Απαλοιφή φωνημάτων*», τα οποία είναι τρεις από τις εννέα κλίμακες του σταθμισμένου «*Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού*» (Πόρποδας, 2008).

α) Κριτήριο συγκερασμού

Το κριτήριο αυτό του Μέταφων τεστ μελετά την ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν ότι οι συλλαβές μπορούν να σχηματίσουν λέξεις, όταν συνδυάζονται μεταξύ τους (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007). Η επίδοση αυτού του κριτηρίου γίνεται με παιγνιώδη μορφή. Το παιδί καλείται πει τη λέξη που σχηματίζεται αν ενώσει τα κομματάκια π.χ. /μω/ /ρο/. Αρχικά, παρουσιάζονται στο παιδί τα δύο παραδείγματα και στη συνέχεια χορηγούνται τα τέσσερα θέματα προς αξιολόγηση, τα οποία έχουν μία δισύλλαβη, δύο τρισύλλαβες και μια τετρασύλλαβη λέξη.

Οι απαντήσεις κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον αρχικό βαθμό, ο οποίος μετατρέπεται σε τυπικό βαθμό. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά την προπειραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

β) Συλλαβική κατάτμηση

Το κριτήριο αυτό του Μέταφων τεστ μελετά την ικανότητα των παιδιών να αναλύουν μία λέξη σε συλλαβές (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007). Η επίδοση αυτού του κριτηρίου γίνεται με παιγνιώδη μορφή. Ειδικότερα, τα παιδιά καλούνται να εκφωνήσουν τις συλλαβές που συνθέτουν δισύλλαβες, τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες και πεντασύλλαβες λέξεις. Το κριτήριο αποτελείται από τρία δοκιμαστικά θέματα και εννέα θέματα για αξιολόγηση. Κάθε θέμα αποτελείται από μία λέξη, η οποία πρέπει να χωριστεί σε επιμέρους συλλαβές. Τα προς αξιολόγηση θέματα περιλαμβάνουν μία δισύλλαβη λέξη, τέσσερις τρισύλλαβες, δύο τετρασύλλαβες και μία πεντασύλλαβη λέξη.

Οι απαντήσεις κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον αρχικό βαθμό, ο οποίος μετατρέπεται σε τυπικό βαθμό. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά την προπειραματική διαδικασία (Α' στάδιο - αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

γ) Εύρεση λέξεων

Το κριτήριο αυτό του Μέταφων τεστ μελετά την ικανότητα των παιδιών να βρίσκουν λέξεις που ξεκινούν με την ίδια συλλαβή (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007). Η επίδοση αυτού του κριτηρίου γίνεται με παιγνιώδη μορφή. Ειδικότερα, τα παιδιά καλούνται σε διάρκεια ενός λεπτού να πουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις ή ψευδολέξεις που ξεκινούν με την ίδια συλλαβή όπως η συλλαβή στόχος. Οι

απαντήσεις κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον αρχικό βαθμό, ο οποίος μετατρέπεται σε τυπικό βαθμό. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε στην προ - πειραματική διαδικασία (Α΄ στάδιο - αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

δ) Απάλειψη συλλαβής

Το κριτήριο αυτό επιχειρεί να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μία λέξη χωρίς την πρώτη της συλλαβή. Τα παιδιά καλούνται να απαλείψουν την πρώτη συλλαβή της λέξης και να εκφωνήσουν το υπόλοιπο φωνολογικό τμήμα της λέξης, το οποίο σχηματίζει μία άλλη λέξη. π.χ. μεγάλα – γάλα. Το κριτήριο αποτελείται από τρία δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα για αξιολόγηση (Μανωλίτσης, 2000). Κάθε θέμα αποτελείται από μία λέξη, η οποία πρέπει να εκφωνηθεί χωρίς την αρχική της συλλαβή. Οι λέξεις που συνθέτουν τα θέματα του κριτηρίου είναι πέντε δυσύλλαβες και πέντε τρισύλλαβες. Όλες οι συλλαβές που περιέχονται στις λέξεις του κριτηρίου είναι της μορφής /ΣΦ/.

Οι απαντήσεις κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Σε κάθε σωστή απάντηση του παιδιού δίδεται ένας βαθμός. Στο τέλος, το σύνολο των βαθμών μετατρέπεται σε ποσοστό επιτυχίας. Ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου είναι ικανοποιητικός (KR-20)= 0,73. Η χορήγηση αυτού του κριτηρίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β΄ στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

ε) Σύνθεση φωνολογικών μονάδων

Με το κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων αξιολογείται η ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν τις συλλαβές ή τα φωνήματα που λέγονται ένα - ένα, προκειμένου να σχηματίσουν μια καινούργια λέξη. Το κριτήριο αυτό έχει προσαρμοστεί στα Ελληνικά από τους Manolitsis et al. (2009), με δείκτη αξιοπιστίας 0,92. Συγκεκριμένα, ζητείται από το παιδί να ακούσει κάποιες συλλαβές και να τις ενώσει προκειμένου να πει την ολόκληρη λέξη που φτιάχνουν. Αρχικά, χορηγούνται τα τέσσερα δοκιμαστικά θέματα για να γίνει κατανοητό το ζητούμενο. Στο παιδί με παιγνιώδη τρόπο λέγεται: «Τι λέξη θα φτιάξουμε αν ενώσουμε το /μα/ με το /ζι/;» Αν το παιδί δώσει τη σωστή απάντηση δηλαδή τη λέξη /μαζί/, λέγεται στο παιδί ότι αυτή είναι η λέξη που ψάχνουμε. Αν το παιδί δώσει άλλη απάντηση, του εξηγούμε ότι αν ενώσουμε το /μα/ με το /ζι/, τότε η λέξη που θα δημιουργηθεί είναι το /μαζί/.

Το κριτήριο αυτό έχει τέσσερα δοκιμαστικά θέματα αξιολόγησης και είκοσι οκτώ θέματα αξιολόγησης. Όταν το παιδί κάνει λάθος σε τρία συνεχόμενα θέματα αξιολόγησης, η εξέταση διακόπτεται. Στα δοκιμαστικά θέματα, υπάρχει ανατροφοδότηση ανάμεσα στο παιδί και στην εξετάστρια, και σαφείς οδηγίες ώστε να επιβεβαιωθεί ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν αυτό που τους ζητείται να κάνουν. Η καταγραφή των απαντήσεων κάθε παιδιού γίνεται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Ένας βαθμός δίδεται για κάθε σωστή απάντηση. Στο τέλος, το σύνολο των βαθμών μετατρέπεται σε ποσοστό επιτυχίας. Η χορήγηση αυτού του κριτηρίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

στ) Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος

Το κριτήριο αυτό αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι δύο λέξεις αρχίζουν με το ίδιο φώνημα. Εφαρμόζεται με παιγνιώδη μορφή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται σε μορφή τετραδίου, κάθε φύλλο του οποίου έχει τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες γνωστών αντικειμένων. Η μία από αυτές βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας, ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος στην ίδια ευθεία γραμμή. Το όνομα της πάνω εικόνας θεωρείται λέξη-στόχος. Κατά την εφαρμογή του κριτηρίου εκφωνείται κάθε φορά η λέξη στόχος και το παιδί καλείται να βρει ποιας από τις κάτω εικόνες το όνομα (εκφωνείται και υποδεικνύεται ταυτόχρονα) αρχίζει από τον ίδιο ήχο όπως και της πρώτης εικόνας. Ειδικότερα, λέγεται στο παιδί: «Αυτή εδώ είναι μία γάτα. Αρχίζει με τη φωνούλα /γ/. Πες μου τώρα ποιας από τις τρεις εικόνες το όνομα αρχίζει με τη φωνούλα /γ/: τύμπανο, γουρούνι, φίδι». Το κριτήριο περιλαμβάνει δύο δοκιμαστικά θέματα και δέκα θέματα για αξιολόγηση. Το κοινό αρχικό φώνημα όλων των λέξεων-ονομάτων των εικόνων είναι σύμφωνο και η αρχική συλλαβή σε όλες τις λέξεις-ονόματα είναι της μορφής /ΣΦ/ (Μανωλίτσης, 2000). Η σειρά παρουσίασης των θεμάτων τους είναι τυχαία, ίδια για όλους τους συμμετέχοντες και η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ο συνολικός βαθμός του κριτηρίου (0-10). Ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας των αποτελεσμάτων του κριτηρίου είναι (KR-20)= 0,68. Οι απαντήσεις του κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Σε κάθε σωστή απάντηση δίδεται ένας βαθμός. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε στην προπείραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές

σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

ζ) Διάκριση φωνημάτων

Η κλίμακα αξιολόγησης της διάκρισης φωνημάτων αποτελείται από είκοσι τέσσερα ζεύγη ψευδολέξεων (Πόρποδας, 2008). Οι ψευδολέξεις κάθε ζεύγους έχουν τον ίδιο αριθμό φωνημάτων (2-7 φωνήματα) και τον ίδιο αριθμό συλλαβών (1-3 συλλαβές). Σε κάθε ζεύγος οι ψευδολέξεις μπορεί να είναι ίδιες (π.χ. φιν – φιν) ή διαφορετικές, οπότε διαφέρουν κατά ένα φώνημα (βας – ρας). Η θέση του διαφορετικού φωνήματος σε κάθε ζεύγος διαφορετικών ψευδολέξεων είναι τυχαία. Τα ζεύγη των ψευδολέξεων παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας από απόψεως αριθμού φωνημάτων, αριθμού συλλαβών και δομής. Ένα ζεύγος ψευδολέξεων διαβάζεται από τον εξεταστή με ευκρίνεια, φυσικό τρόπο και τόνο κάθε φορά και το παιδί καλείται να απαντήσει αν οι δύο ψευδολέξεις που άκουσε είναι ίδιες ή διαφορετικές. Στην αρχή παρουσιάζονται τα παραδείγματα που υπάρχουν στο φυλλάδιο εξέτασης προκειμένου να καταλάβει το παιδί αυτό που του ζητείται και στη συνέχεια χορηγείται το υλικό εξέτασης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τη φάση της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

η) Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Η εν λόγω κλίμακα μετρά την ικανότητα των παιδιών να αναλύουν και να εκφωνούν τα φωνήματα – φθόγγους που συγκροτούν μια ψευδολέξη, χτυπώντας ταυτόχρονα το μολύβι ελαφρά πάνω στο τραπέζι. Αποτελείται από είκοσι τέσσερις ψευδολέξεις που έχουν από δύο έως επτά φωνήματα, σχηματίζοντας μονοσύλλαβη, δισύλλαβη ή τρισύλλαβη ψευδολέξη. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας. Κάθε φορά διαβάζεται μία ψευδολέξη με ευκρίνεια, φυσικό τρόπο και τόνο και το παιδί καλείται να αναλύσει και να εκφωνήσει τα φωνήματα – φθόγγους που συγκροτούν την ψευδολέξη. Στην αρχή παρουσιάζονται τα παραδείγματα που υπάρχουν στο φυλλάδιο εξέτασης προκειμένου να καταλάβει το παιδί αυτό που του ζητείται και στη συνέχεια χορηγείται το υλικό εξέτασης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο

τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον α΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ΄ στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) και κατά τον β΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ΄ στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

θ) Απαλοιφή φωνημάτων

Το κριτήριο αυτό εκτιμά την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν το υπόλοιπο τμήμα μιας ψευδολέξης που μένει μετά την απαλοιφή του αρχικού ή τελικού φωνήματος. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από είκοσι τέσσερις μονοσύλλαβες ψευδολέξεις, η καθεμιά από τις οποίες έχει δύο έως τέσσερα φωνήματα. Η σειρά παρουσίασης των ψευδολέξεων γίνεται κατ' αύξουσα σειρά δυσκολίας από απόψεως αριθμού φωνημάτων και δομής. Παρουσιάζονται προφορικά στο παιδί μία-μία, και αυτό καλείται να ακούσει με προσοχή την ψευδολέξη και ποιο τμήμα της (αρχικό ή τελικό) πρέπει να απαλειφθεί και στη συνέχεια να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης. Η εξετάστρια εκφωνεί με ευκρινή άρθρωση και σε φυσικό ρυθμό και τόνο. Αμέσως μετά το παιδί καλείται να πει το υπόλοιπο κομμάτι της ψευδολέξης που απομένει μετά την απαλοιφή του φωνήματος-φθόγγου (π.χ. απαλείφοντας το πρώτο φώνημα από την ψευδολέξη «βας» θα πρέπει να απαντήσει «ας») (Πόρποδας, 2008). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον α΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ΄ στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) και κατά τον β΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ΄ στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.3.3 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων

Η ικανότητα της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων αξιολογείται κυρίως με κριτήρια που μετρούν τον χρόνο παραγωγής των λεκτικών αναφορών που αντιστοιχούν σε οπτικά ερεθίσματα υψηλής συχνότητας. Για την αξιολόγηση αυτής της ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα στην ελληνική γλώσσα (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008) και το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων του δείγματος, επιλέχθηκαν δύο κριτήρια με διαφορετικά οπτικά ερεθίσματα: (α) «*Η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας χρωμάτων*», η οποία προέρχεται από το RAN/RAS test battery (Wolf & Denckla, 2005) και έχει εφαρμοστεί αξιόπιστα σε πρόσφατες

έρευνες στην ελληνική γλώσσα (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008), και (β) «*Η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων*», που προέρχεται από το CTOPP test (Wagner et al., 1999) και έχει επίσης προσαρμοστεί και εφαρμοστεί αξιόπιστα στα Ελληνικά (Georgiou et al., 2010).

Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε κατά την προπείραματική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο), κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και κατά τον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

α) Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας χρωμάτων

Το κριτήριο αυτό απαιτεί από τα υποκείμενα να ονοματίσουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούν πέντε χρώματα (*μπλε, μαύρο, πράσινο, κόκκινο και κίτρινο*) που δίνονται σε σχήμα τετραγώνου. Τα χρωματισμένα τετράγωνα παρουσιάζονται οριζόντια διατεταγμένα σε πλαστικοποιημένη καρτέλα μεγέθους Α4 σε πέντε σειρές, έτσι ώστε κάθε σειρά να περιλαμβάνει δέκα χρώματα ($5 \times 10 = 50$ ερεθίσματα). Η ακολουθία των πέντε χρωμάτων διαφέρει από σειρά σε σειρά. Η διαδικασία εφαρμογής προβλέπει τη χορήγηση δύο τέτοιων καρτελών με ανόμοια διάταξη και προϋποθέτει τη γνώση των πέντε χρωμάτων. Για τον λόγο αυτό δίνεται αρχικά στο κάθε παιδί μία δοκιμαστική καρτέλα με τα πέντε χρώματα-τετράγωνα και αφού τα αναγνωρίσει καλείται να τα προφέρει όσο πιο γρήγορα μπορεί. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η πρώτη καρτέλα και διευκρινίζεται στο κάθε παιδί τι πρέπει να κάνει ώστε να κατανοήσει την κατεύθυνση της αναγνώρισης (από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω χωρίς παράλειψη κάποιου χρώματος ή ενδιάμεση διακοπή σε κάποια σειρά). Μόλις ολοκληρωθεί η πρώτη καρτέλα, εφαρμόζεται η ίδια διαδικασία στη δεύτερη καρτέλα.

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία χορήγησης του κριτηρίου εφαρμόστηκε σε όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος. Μετρήθηκαν και καταγράφηκαν ο συνολικός χρόνος κατονομασίας των χρωμάτων (σε δευτερόλεπτα) και ο αριθμός των λαθών (λανθασμένη ονομασία χρώματος) σε καθεμιά καρτέλα ξεχωριστά. Ωστόσο, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε μόνο ο μέσος όρος των δύο χρόνων, αφού ο αριθμός των λαθών και στις δύο καρτέλες ήταν αμελητέος.

β) Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων

Σε αυτό το κριτήριο οι συμμετέχοντες καλούνται να προφέρουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούν τα ονόματα ζώων ή αντικειμένων που αναπαρίστανται σε έξι εικόνες (*μήλο, γάτα, μπάλα, κλειδί, κότα, δέντρο*). Όπως και στο προηγούμενο κριτήριο, οι εικόνες παρουσιάζονται σε πλαστικοποιημένη καρτέλα οριζόντια διατεταγμένες σε τέσσερις σειρές, έτσι ώστε κάθε σειρά να περιλαμβάνει εννέα εικόνες με διαφορετική ακολουθία σε κάθε σειρά ($4 \times 9 = 36$ ερεθίσματα). Η διαδικασία εφαρμογής προβλέπει κι εδώ τη χορήγηση δύο καρτελών με ανόμοια διάταξη.

Προηγείται πάλι δοκιμαστική καρτέλα με έξι εικόνες προκειμένου να διαπιστωθεί η γνώση των αντικειμένων από τα παιδιά και η εξοικείωση με την ταχεία κατονομασία τους. Κατά τη χορήγηση της πρώτης καρτέλας υπενθυμίζεται στο παιδί η κατεύθυνση αναγνώρισης, η αποφυγή παραλείψεων και κυρίως παύσεων πριν το τέλος της τελευταίας σειράς. Ακολουθεί η χορήγηση της δεύτερης καρτέλας.

Η μεθοδολογία αυτή εφαρμόστηκε σε όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος και καταγράφηκαν ο συνολικός χρόνος κατονομασίας των εικόνων (σε δευτερόλεπτα) και ο αριθμός των λαθών (λανθασμένη ονομασία εικόνας) σε καθεμιά καρτέλα ξεχωριστά. Και πάλι, όμως, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε μόνο ο μέσος όρος των δύο χρόνων αφού ο αριθμός των λαθών και στις δύο καρτέλες ήταν πολύ μικρός.

6.3.3.4 Γνώση γραμμάτων

Η αξιολόγηση της γνώσης των συμμετεχόντων του δείγματος σχετικά με τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου με βάση το φωνημικό τους προσδιορισμό, γίνεται με δύο κριτήρια με την ίδια μεθοδολογική προσέγγιση ως προς τον σχεδιασμό, αλλά διαφορετική ως προς τη σειρά παρουσίασης των γραμμάτων: α) «Κριτήριο γνώσης του ήχου κεφαλαίων γραμμάτων», β) «Κριτήριο γνώσης του ήχου πεζών γραμμάτων», γ) «Κριτήριο γνώσης του ονόματος κεφαλαίων γραμμάτων, δ) «Κριτήριο γνώσης του ονόματος πεζών γραμμάτων. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται σε μορφή τετραδίων σε μέγεθος A4, κάθε φύλλο των οποίων έχει τυπωμένο στο κέντρο του ένα γράμμα, κεφαλαίο ή πεζό αντίστοιχα (γραμματοσειρά Arial, 100 στιγμών). Στο ένα από αυτά τα τετράδια περιέχονται όλα τα κεφαλαία γράμματα σε τυχαία σειρά, ίδια για όλους τους συμμετέχοντες, και στο άλλο τετράδιο τα πεζά πάλι σε τυχαία σειρά, ίδια για όλους τους συμμετέχοντες.

Κάθε παιδί καλείται να παράγει τους ήχους που αντιπροσωπεύουν τα οπτικά σχήματα των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων. Προκειμένου να κατευθυνθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα γράμματα με βάση τους ήχους και όχι το όνομά τους, η εξετάστρια λέει κάθε φορά τα εξής: «Γνωρίζεις αυτό το γράμμα;». Αν το παιδί απαντάει με βάση το όνομα (π.χ. «άλφα»), η εξετάστρια λέει: «Πολύ σωστά είναι το άλφα. Μήπως τώρα ξέρεις και τη φωνούλα του;». Για κάθε σωστή απάντηση, δηλαδή για κάθε σωστό φωνημικό προσδιορισμό ενός γράμματος, το παιδί βαθμολογείται με μία μονάδα. Οι μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι συνολικοί βαθμοί κάθε κριτηρίου (0-24).

Η ίδια μεθοδολογία, ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των γνώσεων των συμμετεχόντων του δείγματος σχετικά με το όνομα των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων.

Το Κριτήριο γνώσης του ήχου κεφαλαίων γραμμάτων χορηγήθηκε κατά την προπαρασκευαστική διαδικασία (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο), στο μετέλεγχο (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και στον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου), ενώ τα κριτήρια: *Γνώσης του ήχου πεζών γραμμάτων, Γνώσης του ονόματος των πεζών γραμμάτων και Γνώσης του ονόματος των κεφαλαίων γραμμάτων* χορηγήθηκαν κατά τη διαδικασία του μετελέγχου (Β' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και του α' μεταγενέστερου μετελέγχου (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.4 Δοκιμασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής

6.3.4.1 Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση είναι μια σύνθετη γνωστική λειτουργία, η οποία αξιολογήθηκε με την κλίμακα «*Ανάγνωση συλλαβών*», και με την κλίμακα «*Ανάγνωση ψευδολέξεων*», οι οποίες αποτελούν δύο από τις εννέα δοκιμασίες ή κλίμακες αξιολόγησης του σταθμισμένου «*Εργαλείου Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α' και Β' δημοτικού*» (Πόρποδας, 2008).

α) Ανάγνωση συλλαβών

Η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης συλλαβών αποτελείται από είκοσι

τέσσερις συλλαβές. Οι συλλαβές αυτές έχουν ως βάση ένα φωνήεν και αντιπροσωπεύουν όλες τις δυνατές περιπτώσεις δομής της συλλαβής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, εκτός από την περίπτωση των συλλαβών που αποτελούνται μόνο από ένα φωνήεν. Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των συλλαβών παρουσιάζεται σε κάθε παιδί η σελίδα του Τεύχους Παρουσίασης Υλικού (ΤΠΥ) συλλαβών. Οι συλλαβές παρατίθενται κατά αύξουσα σειρά δυσκολίας ως προς τον αριθμό των γραμμάτων και τη δομή τους. Η χορήγηση του κριτηρίου έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται στον οδηγό εξέτασης. Ειδικότερα, από κάθε παιδί καλείται να διαβάσει καθαρά μία μία τις συλλαβές ξεκινώντας από την αριστερή στήλη και διαβάζοντας από πάνω προς τα κάτω (χωρίς χρονικό περιορισμό). Η διαδικασία ξεκινάει με τα τέσσερα παραδείγματα, έτσι ώστε να βοηθηθεί το παιδί να καταλάβει αυτό που του ζητείται να κάνει. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον α' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου) και κατά τον β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

β) Ανάγνωση ψευδολέξεων

Η κλίμακα αξιολόγησης της ανάγνωσης ψευδολέξεων αποτελείται από είκοσι τέσσερις ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις συλλαβικής δομής. Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των ψευδολέξεων παρουσιάζεται σε κάθε παιδί η σελίδα του Τεύχους Παρουσίασης Υλικού (ΤΠΥ) ψευδολέξεων. Οι συλλαβές παρατίθενται κατά αύξουσα σειρά δυσκολίας ως προς τον αριθμό των γραμμάτων και τη δομή τους. Η χορήγηση του κριτηρίου έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται στον οδηγό εξέτασης. Ειδικότερα, κάθε παιδί καλείται να διαβάσει καθαρά μία μία τις συλλαβές ξεκινώντας από την αριστερή στήλη και διαβάζοντας από πάνω προς τα κάτω (χωρίς χρονικό περιορισμό). Η διαδικασία ξεκινάει με τα τέσσερα παραδείγματα, έτσι ώστε να βοηθηθεί το παιδί να καταλάβει αυτό που του ζητείται να κάνει. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός (0-24) της κλίμακας. Πιο αναλυτικά, σε κάθε παιδί λέγονται τα εξής: *«Εδώ, έχω να σου δείξω μερικές λέξεις. Όπως θα δεις, οι λέξεις αυτές μοιάζουν με λέξεις, αλλά δεν είναι πραγματικές λέξεις. Είναι κάπως «αστείες» λέξεις που τις φτιάξαμε εμείς. Εσύ*

θα κοιτάς προσεκτικά μία-μία λέξη και θα τη διαβάζεις καθαρά ώστε να την ακούω και εγώ. Θα διαβάζεις χωρίς να βιάζεσαι». Η διαδικασία ξεκινά με τα τέσσερα παραδείγματα των ψευδολέξεων, έτσι ώστε να βοηθηθεί το παιδί να καταλάβει αυτό που του ζητείται να κάνει. Στη συνέχεια κάθε παιδί θα πρέπει να διαβάσει μία-μία τις ψευδολέξεις, ξεκινώντας από την αριστερή στήλη και διαβάζοντας από πάνω προς τα κάτω (χωρίς χρονικό περιορισμό). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.4.2 Κριτήριο ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων

Περιλαμβάνει δύο υποδοκιμασίες στο πρότυπο της δοκιμασίας «Test of Word Reading Efficiency [TOWRE]» (Torgesen et al., 1999· βλέπε για ελληνική προσαρμογή Georgiou, Parilla & Papadopoulos, 2008). Στην πρώτη υποδοκιμασία, που ονομάζεται «*Ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων*», οι συμμετέχοντες καλούνται, σε χρονικό διάστημα σαράντα πέντε δευτερολέπτων, να διαβάσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν μία λίστα από εκατόν τέσσερις λέξεις, οι οποίες έχουν κατανεμηθεί ισομερώς σε τέσσερις στήλες (26 λέξεις ανά στήλη). Βαθμολογείται ο αριθμός των ορθά αναγνωσμένων λέξεων στο συγκεκριμένο χρόνο. Η σειρά παρουσίασης των λέξεων είναι κατ' αύξοντα βαθμό δυσκολίας ως προς τον αριθμό των συλλαβών και των γραμμάτων (μονοσύλλαβες έως τετρασύλλαβες).

Στη δεύτερη υποδοκιμασία, που ονομάζεται «*Ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων*», οι συμμετέχοντες καλούνται σε χρονικό διάστημα σαράντα πέντε δευτερολέπτων να αποκωδικοποιήσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν μία λίστα από εξήντα τρεις ψευδολέξεις, οι οποίες έχουν κατανεμηθεί ισομερώς σε τρεις στήλες (21 ψευδολέξεις ανά στήλη). Βαθμολογείται ο αριθμός των ορθά αποκωδικοποιημένων ψευδολέξεων στον συγκεκριμένο χρόνο. Όλες οι ψευδολέξεις περιέχουν αποδεκτές ακολουθίες γραμμάτων και έχουν προκύψει από πραγματικές λέξεις είτε με αλλαγή ενός γράμματος (π.χ. *έρα* αντί *έλα*), είτε με παράλειψη γραμμάτων (π.χ. *σέδιο* αντί *σχέδιο*) είτε με αλλαγή της σειράς των συμφώνων μεταξύ των συλλαβών (π.χ. *πορήτι* αντί *ποτήρι*). Η σειρά παρουσίασής τους είναι κατ' αύξοντα βαθμό δυσκολίας ως προς τον αριθμό των συλλαβών και των χαρακτήρων (μονοσύλλαβες έως τετρασύλλαβες).

Η διάταξη των λέξεων και των ψευδολέξεων παρουσιάζεται σε πλαστικοποιημένη καρτέλα μεγέθους Α4 με μέγεθος γραμματοσειράς δεκατεσσάρων στιγμών. Για την εξοικείωση με τη διαδικασία εφαρμογής δίνεται αρχικά στο παιδί μία δοκιμαστική καρτέλα με οκτώ λέξεις/ψευδολέξεις, σε διάταξη στήλης, τις οποίες καλείται να διαβάσει όσο πιο γρήγορα μπορεί χωρίς χρονικό περιορισμό, ενώ σε περίπτωση λάθους παρέχεται διορθωτική παρέμβαση. Στη συνέχεια τονίζεται στο παιδί ότι θα διαβάσει όσο πιο γρήγορα μπορεί πολλές λέξεις/ψευδολέξεις, τη μία κάτω από την άλλη, κατά στήλη, μέχρι να του ζητηθεί να σταματήσει. Τονίζεται, επίσης, ότι μπορεί να παραλείψει κάποια λέξη/ψευδολέξη αν δεν μπορεί να τη διαβάσει, και να προσπαθήσει την επόμενη. Σε κάθε περίπτωση, όμως, πρέπει να διαβάσει τις λέξεις/ψευδολέξεις όσο πιο γρήγορα μπορεί. Ειδικά για τις ψευδολέξεις τονίζεται στο παιδί ότι οι λέξεις αυτές είναι φανταστικές-ψεύτικες και δεν υπάρχουν, προκειμένου να εξοικειωθεί με αυτές και να αποφευχθεί οποιαδήποτε καθυστέρηση προσπαθώντας να αναγνωρίσει τι του θυμίζουν.

Βαθμολογήθηκε ο συνολικός αριθμός των λέξεων ή των ψευδολέξεων που διαβάστηκαν ορθά εντός του προκαθορισμένου χρόνου των σαράντα πέντε δευτερολέπτων. Αυτοί οι βαθμοί χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων για την εκτίμηση της αναγνωστικής ευχέρειας λέξεων ή ψευδολέξεων αντίστοιχα. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε κατά τον β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.4.3 Αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού όχι μόνο να διαβάζει αλλά και να ανασύρει το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου ή της λέξης που διαβάζει.

α) Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «*Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων*», η οποία είναι μία κλίμακα αξιολόγησης από τις εννέα δοκιμασίες ή κλίμακες αξιολόγησης του σταθμισμένου τεστ: «*Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α' και Β' δημοτικού*» (Πόρποδας, 2008). Η κλίμακα αξιολόγησης «*Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων*» αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις, το λεξιλόγιο και η συντακτική δομή των οποίων είναι ανάλογη της ηλικίας των παιδιών, στα οποία απευθύνεται η

κλίμακα αυτή. Η κάθε πρόταση συνοδεύεται από τρεις εικόνες, (Α), (Β), (Γ). Από τις τρεις εικόνες μόνο η μία αναπαριστά το νόημα της πρότασης, ενώ οι άλλες δύο εικόνες αναπαριστούν διαφορετικά νοήματα. Η θέση της σωστής εικόνας στη σειρά των τριών εικόνων είναι τυχαία. Κατά την επίδοση της κλίμακας παρουσιάστηκε σε κάθε παιδί η σελίδα του Τεύχους Παρουσίασης Υλικού (ΤΠΥ) του σταθμισμένου τεστ με τις προτάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου αριθμού λέξεων. Η χορήγηση του τεστ έγινε με βάση τις οδηγίες του φυλλαδίου εξέτασης. Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ο αρχικός βαθμός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

β) Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Το κριτήριο αυτό αποτελείται από δεκαέξι προτάσεις σε κάθε μία από τις οποίες λείπει μία λέξη (Πόρποδας, 2008). Η λέξη που λείπει παρουσιάζεται κάτω από την πρόταση μαζί με άλλες δύο άσχετες ως προς το περιεχόμενο της πρότασης λέξεις. Η θέση της λέξης που λείπει από την κάθε πρόταση καθώς και η θέση της σωστής λέξης στη σειρά των τριών λέξεων είναι τυχαία. Οι προτάσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον αριθμό των λέξεων (εύρος λέξεων 4-14) και η σειρά παρουσίασής τους ακολουθεί αύξουσα πορεία ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους. Το παιδί καλείται κάθε φορά να διαβάσει (χωρίς χρονικό περιορισμό) μία ελλιπή πρόταση και τις τρεις λέξεις που την ακολουθούν και να αποφασίσει για τη λέξη που ταιριάζει στην πρόταση, κυκλώνοντάς την. Η χορήγηση του κριτηρίου έγινε ατομικά για το κάθε παιδί. Η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με ένα βαθμό. Η μέτρηση που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ο αρχικός και ο τυπικός βαθμός της κλίμακας. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον β' μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ' στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.4.4 Δοκιμασία γραφής γραμμάτων και συλλαβών

Από κάθε παιδί χωριστά ζητείται να γράψει το όνομά του, επτά γράμματα του αλφάβητου και έξι συλλαβές. Τα γράμματα εκφωνούνται με τον ήχο τους και δίνονται με την εξής σειρά: /Μ/, /Ε/, /Β/, /Κ/, /Τ/, /Χ/ και /Ρ/. Οι συλλαβές που καλείται το παιδί να γράψει είναι οι εξής: μο, τε, ση, αρ, ον, ελ. Οι απαντήσεις κάθε παιδιού καταγράφονται στο ειδικό φύλλο-πρωτόκολλο. Η βαθμολόγηση γίνεται σύμφωνα με

τις οδηγίες της δοκιμασίας (Μανωλίτσης, 2011). Συνολικά, η μέγιστη δυνατή αρχική βαθμολογία που μπορεί να λάβει ένα παιδί είναι οι είκοσι επτά βαθμοί, ενώ η χαμηλότερη το μηδέν. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε κατά τον α΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Γ΄ στάδιο – αρχές φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.4.5 Δοκιμασία ορθογραφημένης γραφής

Η δοκιμασία ορθογραφημένης γραφής αξιολογεί την ικανότητα ορθής αναπαραγωγής των γραφικών προτύπων που αντιστοιχούν σε λέξεις υψηλής συχνότητας. Το τεστ αυτό (Μουζάκη, Σιδερίδης κ.ά., 2007) αποτελείται από εξήντα λέξεις, οι οποίες παρουσιάζονται προφορικά στον μαθητή. Οι λέξεις έχουν επιλεγεί από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου με κριτήριο την αντιπροσώπευση των βασικών μορφολογικών/γραμματικών στοιχείων που διδάσκονται σε κάθε τάξη. Η αρχική διάταξη των λέξεων βασίστηκε στη χρονική σειρά εμφάνισής τους στα αναγνωστικά της κάθε τάξης και στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Οι λέξεις είναι επιλεγμένες έτσι, ώστε να παρέχουν πληθώρα ευκαιριών για μια ποικιλία λαθών. Ακόμα και η απλούστερη λέξη, πρώτη στη σειρά «από» μπορεί να γραφτεί με λάθος τρόπο που να διατηρεί όμως τη φωνολογική της ταυτότητα. Γενικότερα, όσον αφορά σε λάθη που αλλοιώνουν τη φωνολογική σύσταση μία λέξης (φωνολογικά λάθη), υπάρχουν ευκαιρίες όχι μόνο για παράλειψη ή αντικατάσταση γραφημάτων, αλλά και για απλοποίηση ή αντιστροφή δίψηφων γραφημάτων (μπ, ου κλπ.). Επιπλέον, οι περισσότερες λέξεις είναι κλιτά μέρη του λόγου με γραμματικούς περιορισμούς στη γραφή της κατάληξης, παρέχοντας ευκαιρίες για «μορφολογικά» λάθη. Τέλος, η επιλογή λέξεων με φθόγγους που επιτρέπουν διαφορετική γραφή του θέματος και περιορίζονται μόνο με την ετυμολογία τους παρέχει ευκαιρίες για οπτικά ή «ιστορικά» λάθη. Οι δυσκολότερες λέξεις παρέχουν πλήθος επιμέρους ευκαιριών για λάθη διαφορετικών τύπων, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα λανθασμένης απόδοσής τους. Το κριτήριο αυτό χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε μαθητή κατά τον β΄ μεταγενέστερο μετέλεγχο (Δ΄ στάδιο – τέλος σχολικού έτους φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου).

6.3.5 Κλίμακες αξιολόγησης συναφών μεταβλητών ελέγχου

6.3.5.1 Ερωτηματολόγιο για την επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο

Το *Ερωτηματολόγιο για την επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο* απευθύνεται σε γονείς παιδιών και διερευνά την επαφή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με τον γραπτό λόγο. Προέρχεται από σχετικό ερωτηματολόγιο των Kirby και Hogan (2008) και έχει προσαρμοστεί στα Ελληνικά από τους Manolitsis et al. (2009). Στόχος του είναι να εκτιμήσει τόσο τη συχνότητα της άμεσης παρέμβασης των γονέων για την ανάπτυξη πρώιμων ικανοτήτων γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, διδασκαλία γραμμάτων, φωνημάτων και λέξεων) όσο και την πιθανότητα άτυπων πρακτικών γραμματισμού μέσω της επαφής των παιδιών με το έντυπο υλικό του οικιακού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις, από τις οποίες οι τέσσερις συνδέονται με διδακτικές πρακτικές (π.χ. *Πριν αρχίσει το παιδί σας το Νηπιαγωγείο, όταν ήταν 2-3 ετών, πόσο συχνά διδασκόταν από εσάς ή κάποιον άλλο να διαβάζει λέξεις;*). Οι δηλώσεις των γονέων κυμαίνονται σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 0 (ποτέ) έως το 5 (περισσότερο από μία φορά την ημέρα). Οι υπόλοιπες δύο ερωτήσεις συνδέονται με τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (π.χ. *Πόσα περίπου παιδικά βιβλία έχετε στο σπίτι σας;*) και οι δηλώσεις των γονέων κυμαίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (λιγότερα από 10) έως το 5 (περισσότερα από 200).

Το ερωτηματολόγιο αυτό (βλ. Παράρτημα Α) χορηγήθηκε στους γονείς μετά την ολοκλήρωση της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (Α' στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

6.3.5.2 Ερωτηματολόγιο για τις προσδοκίες των γονέων

Το *Ερωτηματολόγιο για τις προσδοκίες των γονέων* απευθύνεται σε γονείς και διερευνά τις προσδοκίες τους για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Προέρχεται από σχετικό ερωτηματολόγιο των Aunola et al. (2000) και έχει προσαρμοστεί στα Ελληνικά από τους Manolitsis et al. (2009). Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, από τις οποίες οι δύο εξετάζουν τις προσδοκίες των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και οι υπόλοιπες τρεις μελετούν τις προσδοκίες των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Οι δηλώσεις των γονέων κυμαίνονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου καλά) έως το 5 (πολύ καλά), στις ερωτήσεις 1, 2, και 5, για την ερώτηση 3,

από το 1 (πολύ δύσκολο) έως το 5 (πολύ εύκολο) και για την ερώτηση 4, από το 1 (πάρα πολύ) έως το 5 (καθόλου).

Το ερωτηματολόγιο αυτό (βλ. Παράρτημα Α) χορηγήθηκε στους γονείς μετά την ολοκλήρωση της προπειραματικής διαδικασίας (Α΄ στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

6.3.5.3 Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας

Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο ΚΕΣΠΗ – Α (Μανωλίτσης, 2013β). Ο ΚΕΣΠΗ – Α είναι ένα εύχρηστο εργαλείο, το οποίο μπορεί να συμπληρωθεί από παιδαγωγούς παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών, οι οποίοι παρατηρούν καθημερινά τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτό χορηγήθηκε προς συμπλήρωση στις νηπιαγωγούς μετά την ολοκλήρωση της προπειραματικής διαδικασίας (Α΄ στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

6.3.5.4 Οργάνωση της προσχολικής τάξης

Για τη διερεύνηση της οργάνωσης των γωνιών και του έντυπου υλικού που υπήρχε στις προσχολικές τάξεις, όπου φοιτούσαν τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο καταγραφής με δεκατρείς ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια σύμφωνα με τον τρόπο οργάνωσης της προσχολικής τάξης για την προώθηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, που προτείνεται στην Τάφα (2011). Συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια ένα φύλλο καταγραφής (βλ. Παράρτημα Α) για κάθε προσχολική τάξη (Α΄ στάδιο – αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο).

6.4 Περιγραφή πειραματικής παρέμβασης

Για τη διερεύνηση του σκοπού και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων η πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκε. Η πρώτη πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε σε μικροομαδικό επίπεδο «έναν προς τρεις» και η δεύτερη πειραματική ομάδα σε εξατομικευμένο επίπεδο «έναν προς έναν».

Κατά την α΄ φάση της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκαν είκοσι δύο παρεμβάσεις. Έντεκα παρεμβάσεις στόχευαν στην ενίσχυση της φωνολογικής

επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E) και έντεκα παρεμβάσεις στόχευαν στην ενίσχυση του λεξιλογίου, των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου «δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M).

Μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της πειραματικής παρέμβασης. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και με τις δύο ομάδες οργανώθηκαν βήμα προς βήμα, είχαν κοινή δομή και στόχους. Επίσης, δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις δύο πειραματικές ομάδες κατά τη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας. Η χρήση εποπτικού υλικού στη διδασκαλία, ιδιαίτερα όταν αυτή απευθύνεται σε παιδιά, είναι ιδιαίτερα βοηθητική καθώς προσελκύει την προσοχή τους και κάνει τις δραστηριότητες πιο ευχάριστες (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Όλες οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στην αναπτυξιακή ηλικία, στις ανάγκες και τις δυνατότητες των συμμετεχόντων. Η μόνη διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ήταν ότι η διάρκεια της κάθε συνεδρίας για την πειραματική ομάδα σε μικροομαδικό επίπεδο ήταν είκοσι πέντε πρώτα λεπτά της ώρας, ενώ για την πειραματική ομάδα σε εξατομικευμένο επίπεδο ήταν δεκαπέντε πρώτα λεπτά της ώρας.

Υλοποιούνταν δύο παρεμβάσεις ανά εβδομάδα, πρωινές ώρες, προκειμένου τα παιδιά να είναι ξεκούραστα. Ειδικότερα, η μέρα και η ώρα όπου διεξαγόταν η διδακτική παρέμβαση ήταν σταθερή και προσυμφωνημένη με τις νηπιαγωγούς, καθώς επίσης οι συμμετέχοντες, όπως και οι γονείς τους (προκειμένου να διασφαλιστεί ότι δεν θα απουσίαζαν χωρίς λόγο τα παιδιά), ήταν εκ των προτέρων ενήμεροι. Με τον τρόπο αυτό δεν επιβαρύνθηκε το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Πριν την υλοποίηση κάθε διδακτικής παρέμβασης ενεργοποιόταν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και δημιουργούταν το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα (Οικονομίδης, 2017). Επίσης, όλη η διδακτική παρέμβαση και για τις δύο ομάδες υλοποιήθηκε αποκλειστικά από την ίδια ερευνήτρια, η οποία είναι νηπιαγωγός και διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα και πτυχίο μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. Η επιλογή να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση από το ίδιο πρόσωπο, πάρα τους όποιους περιορισμούς της, διασφάλιζε τη σταθερότητα της μεθοδολογικής υλοποίησης της παρέμβασης.

6.4.1 Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «Δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E)

Οι στόχοι του προγράμματος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων. Για την επίτευξη του πρώτου στόχου τέθηκαν οι παρακάτω βραχυπρόθεσμοι στόχοι, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε μια διάσταση της φωνολογικής επίγνωσης.

| Παρέμβαση | Στόχος |
|--|---|
| ▶ 1 ^η | Να αναγνωρίζουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν. |
| ▶ 2 ^η | Να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές. |
| ▶ 3 ^η και 4 ^η | Να αναγνωρίζουν την αρχική συλλαβή. |
| ▶ 5 ^η και 6 ^η | Να αναγνωρίζουν την τελική συλλαβή. |
| ▶ 7 ^η και 8 ^η | Να εντοπίζουν το αρχικό φώνημα σε λέξεις. |
| ▶ 9 ^η 10 ^η και 11 ^η | Να μπορούν να δημιουργούν μια καινούργια λέξη απαλείφοντας την αρχική συλλαβή ή το αρχικό φώνημα της. |

Στο πλαίσιο κάθε παρέμβασης οργανώθηκαν ποικίλες δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στον στόχο που είχε τεθεί. Οι δραστηριότητες ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, αρχικά περιλάμβανε δραστηριότητες αναγνώρισης των μεγαλύτερων φωνολογικών μονάδων, όπως είναι οι συλλαβές και ακολούθως προχωρούσε προοδευτικά στην αναγνώριση μικρότερων φωνολογικών μονάδων, όπως είναι τα φωνήματα (Mohamed et al., 2021· Pfof et al., 2019· Μανωλίτσης, 2000· Παντελιάδου, 2001· Τάφα, 2011). Όσον αφορά τις εικόνες ή τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες, προηγούταν μια συμφωνία με τα παιδιά σχετικά με την ονομασία κάθε λέξης που απεικονιζόταν. Για παράδειγμα, η εικόνα με έναν βάτραχο έπρεπε να αναγνωρίζεται ως βάτραχος και όχι ως βατράχι ή βατραχάκι ή κάποιο άλλο ζώο. Κάθε φορά που ήταν απαραίτητο (π.χ. σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης) γίνονταν οι κατάλληλες διορθώσεις ώστε να είναι σαφής η ονομασία της κάθε εικόνας ή του αντικειμένου. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τα παιδιά ενθαρρύνονταν και επαινούσαν για την προσπάθειά τους.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της κάθε διδακτικής παρέμβασης περιλάμβανε τα εξής τρία στάδια:

- **Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης** για την εξοικείωση των συμμετεχόντων με την εκάστοτε φωνολογική μονάδα στην οποία θα εκπαιδεύονταν (Πόρποδας, 2008). Με τη χρήση ποικίλων παραδειγμάτων, πλούσιου εποπτικού υλικού, την πολυαισθητηριακή μέθοδο και τη χρήση των ερωτήσεων κλειστού τύπου κινητοποιούταν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν.
- **Επεξεργασία – ανάλυση – εκτέλεση** των δραστηριοτήτων για την κατάκτηση της νέας γνώσης με την ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες. Με παιγνιώδη μορφή, τη χρήση προτύπου, παραδειγμάτων και με τη χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού η ερευνήτρια έμμεσα κατεύθυνε τους συμμετέχοντες στην ανακάλυψη και την κατάκτηση της νέας γνώσης μέσω της δικής τους έντονης ενεργοποίησης.
- **Αξιολόγηση** της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων στη διδακτική παρέμβαση. Καταγράφηκε η ατομική πρόοδος των συμμετεχόντων με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης.

Για παράδειγμα:

Στόχος: Να εντοπίσουν το αρχικό φώνημα σε λέξεις

- **Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης.** Προκειμένου να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών αυτή η δραστηριότητα ευαισθητοποίησης ξεκινούσε με ένα δίστιχο, στο οποίο τονιζόταν το αρχικό φώνημα: «Α-λογάκι, α-λογάκι, σε ζητάει ο α-μαξάς, να σε βάλει στο α-μαξάκι και μια βόλτα να τον πας». Δείχναμε στα παιδιά και σχετικό εποπτικό υλικό. Σ' αυτό το δίστιχο, σύμφωνα με τον ρυθμό του, απομονωνόταν το αρχικό φώνημα, οπότε θέταμε στα παιδιά το ερώτημα: «Το όνομα της λέξης α-λογάκι, αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει το όνομα της λέξης α-μαξάκι;» Αν το παιδί δεν κατάφερνε να μας απαντήσει, θέταμε το εξής ερώτημα: «Το όνομα της λέξης βόλτα αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει και το όνομα της λέξης α-λογάκι;» Αν και σε αυτό το ερώτημα, τα παιδιά δεν απαντούσαν, τους ζητούσαμε να κλείσουν τα μάτια, και να ακούσουν αν αρχίζουν με το ίδιο φώνημα, οι λέξεις που θα τους έλεγε η ερευνήτρια: α-λεπού, α-γελάδα, ά-λογο, α-στερίας κ.λπ.
- **Επεξεργασία- ανάλυση – εκτέλεση δραστηριότητας**

Παιχνίδι με αντικείμενα. Παρουσιάζαμε στα παιδιά ένα κουτί με διάφορα αντικείμενα. Προκειμένου η δραστηριότητα να γίνει ελκυστική για τα παιδιά,

τους εξηγούσαμε πως ένα ζωτικό ήρθε και μας μπερδέψε τα πράγματα: α) τα δικά μας, β) του παιδιού μας, και γ) της γιαγιάς μας. Τους αναφέραμε πως χρειαζόμασταν τη βοήθειά τους για να τα ξεμπερδέψουμε. Η οδηγία που δίναμε στα παιδιά ήταν η εξής: «Θέλω τη βοήθειά σου να ξεμπερδέψουμε τα πράγματα μέσα από το κουτί. Στο κόκκινο καλαθάκι θα μπουν τα πράγματα, που το όνομά τους αρχίζει όπως το όνομα Κατερίνα, στο μπλε τα πράγματα που το όνομά τους αρχίζει όπως το όνομα Παντελής και στο κίτρινο τα πράγματα που το όνομά τους αρχίζει όπως το όνομα Άννα. Πάρε ένα αντικείμενο από το κουτί. Τι είναι αυτό, ξέρεις; Βάλτο, στο καλάθι, το οποίο ανήκει σ' αυτόν που το όνομά του αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει το αντικείμενο που κρατάς».

- **Δραστηριότητα αξιολόγησης:** Δίναμε στο παιδί ένα φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο καλούνταν να ενώσουν με μια γραμμή το όνομα των εικόνων που ξεκινούσαν με το ίδιο φώνημα που άρχιζε και το όνομα της εικόνας στόχου. Η εντολή που αναγραφόταν στο φύλλο αξιολόγησης ήταν η εξής: «Να ενώσεις με μία γραμμή τις εικόνες που το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα, όπως αρχίζει το όνομα της λέξης «σίδηρο». Οι εικόνες που έπρεπε να κυκλώσει το παιδί ήταν: σοκολάτα, σωσίβιο, σέλα.

Σε επέκταση των δραστηριοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την εκμάθηση των γραμμάτων. Σε κάθε διδακτική παρέμβαση πραγματοποιούνταν ασκήσεις ταύτισης γραφήματος – φωνήματος. Μέσω της *πολυαισθητηριακής μεθόδου* η κατάκτηση της νέας γνώσης επιτυχανόταν μέσα από την κινητοποίηση αισθήσεων όπως η ακουστική, η οπτική και η κιναισθητική (Stevens et al., 2021· Zettler-Greeley et al., 2018). Ειδικότερα, επιλέχθηκε οι συμμετέχοντες να εκπαιδευτούν στα γράμματα του αλφαβήτου που συναντώνται με μεγαλύτερη συχνότητα στο ελληνικό αλφάβητο (Τάφα, 2003). Ειδικότερα, τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στα εξής γράμματα: <α>, <ε>, <κ>, <γ>, <π>, <ο>, <μ>, <χ>, <λ> και <σ>.

Για παράδειγμα:

Στόχος: Να μάθουν το γράμμα <α>

- Στα παιδιά θέταμε το εξής ερώτημα: «Με ποια φωνούλα αρχίζει το όνομα της Αστερούπολης;» Αφού απαντούσαν τα παιδιά, η ερευνήτρια έλεγε: «Για να δούμε τώρα ποιο είναι το γράμμα που μας δείχνει τη φωνούλα <α>;».

Παρουσιάζοταν στα παιδιά μια κάρτα με το γράφημα <α> με το κεφαλαίο και με το μικρό. Ζητούσαμε από τα παιδιά να περπατήσουν το <α>, να δουν τη φορά γραφής του, να το παραστήσουν με το σώμα τους και να το φτιάξουν εικαστικά (με πλαστελίνη, με κολλάζ ή ζυμαρικά).

Η μεθοδολογία που περιγράφεται στο παραπάνω παράδειγμα ακολουθήθηκε για όλα τα γράμματα που διδάχτηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες.

Η δομή, οι στόχοι και οι δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β (σελ. 383 - 397).

6.4.2 Πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «Δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M)

Οι στόχοι του προγράμματος παρέμβασης ήταν η ενίσχυση του λεξιλογίου και της αντίληψης των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Για την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος επιλέχθηκαν επτά (7) βιβλία με ωραία εικονογράφηση και ευανάγνωστο κείμενο, αντίστοιχο με το ηλικιακό υπόβαθρο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με τον τρόπο αυτό, με αβίαστο τρόπο κινητοποιήθηκε η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύθηκε το κίνητρό τους για μάθηση. Προκειμένου οι ιστορίες των βιβλίων να είναι άγνωστες στα παιδιά, επιλέχθηκαν βιβλία, εκ των οποίων τα περισσότερα είχαν εκδοθεί από το 2009 έως το 2011 και, όπως επιβεβαίωσαν οι νηπιαγωγοί την ερευνήτρια, κανένα από αυτά δεν υπήρχε στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων.

Τα παιδικά βιβλία που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα: α) *Η Μαίρη πινέζα* (Μητακίδου & Τρέσσου, 2010), β) *Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα* (Oldland, 2009), γ) *Τι θα πει «παιδί»;* (Alemagna, 2011), δ) *Ο βάτραχος είναι ήρωας* (Βέλθους, 2011), ε) *Ο φεγγαροσκεπαστής* (Puybaret, 2003), στ) *Η αγάπη της μυρμηγκίνας και του τζίτζικα* (Μπουμπούσης, 2011) και ζ) *Το δέντρο που έδινε* (Σιλβερστάιν, 1998). Το τελευταίο, αν και ήταν παλαιότερης έκδοσης, επιλέχθηκε λόγω της μικρής έκτασης του κειμένου σε κάθε σελίδα. Το βιβλίο αυτό χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, από την ερευνήτρια έγινε η επιλογή των λέξεων στόχων που θα διδάσκονταν στο πλαίσιο κάθε διδακτικής παρέμβασης. Βασικό κριτήριο για την

επιλογή των λέξεων στόχων ήταν αυτές να περιλαμβάνονται ως λήμματα στο εικονογραφημένο λεξικό για την Α', Β' και Γ' δημοτικού σχολείου (Ευθυμίου κ.ά., 2005). Σε κάθε διδακτική παρέμβαση η ερευνήτρια διάβαζε το παραμύθι έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών. Πριν ξεκινήσει η ανάγνωση κάθε βιβλίου, η ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά το βιβλίο. Συγκεκριμένα, διάβαζε τον τίτλο του βιβλίου και ανέφερε τον συγγραφέα, τον εικονογράφο και την εκδοτική εταιρία του βιβλίου. Έπειτα ξεκινούσε η ανάγνωση του παραμυθιού, όπου η ερευνήτρια πάντοτε έδειχνε στα παιδιά με το δάκτυλό της το κείμενο, συμβάλλοντας στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (φορά ανάγνωσης, σύνδεση προφορικού γραπτού λόγου, εντοπισμός γραμμάτων, λέξεων). Η διαδικασία αυτή τηρήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες, προκειμένου τα παιδιά να έχουν οπτική επαφή με το κείμενο και την εικονογράφιση του βιβλίου.

Σε κάθε ιστορία, η ερευνήτρια σταματούσε την ανάγνωση του κειμένου σε επιλεγμένα σημεία και διερευνούσε μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη λέξη στόχο. Ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών η ερευνήτρια παρείχε ανατροφοδότηση και επέκτεινε τις απαντήσεις τους παρέχοντας πληροφορίες για τον ορισμό της λέξης. Στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν έδιναν κάποια σχετική απάντηση μέσω της άμεσης διδασκαλίας η ερευνήτρια επεξηγούσε τη λέξη ακολουθώντας τα ακόλουθα βήματα: α) παρείχε τον ορισμό της λέξης, β) υποδείκνυε τη λέξη στην εικόνα του βιβλίου, γ) αναπαριστούσε τη σημασία της λέξης με τις κατάλληλες χειρονομίες ή με κάποιο σκίτσο (όπου αυτό ήταν δυνατό), και δ) παρουσίαζε τη λέξη σε μία νέα διαφορετική πρόταση, που το περιεχόμενό της δεν σχετιζόταν με το κείμενο της ιστορίας (Χλαπάνα, 2012). Η διατύπωση των ορισμών για κάθε λέξη έγινε με τρόπο ώστε να γίνονται κατανοητοί από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και βασίστηκε στους ορισμούς που περιλαμβάνονται στο εικονογραφημένο λεξικό για την Α', Β' και Γ' δημοτικού σχολείου (Ευθυμίου κ.ά., 2005).

Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των βιβλίων υλοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια των διδαγμένων λέξεων. Ειδικότερα, με βάση τον μαθησιακό στόχο που είχε τεθεί σε κάθε διδακτική παρέμβαση, ενθαρρύνθηκε η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες σύνδεσης της λέξης στόχου με λέξεις παράγωγες, σύνθετες και αντίθετες. Επίσης, τα παιδιά, μέσα από δομημένες δραστηριότητες με τη βοήθεια πλούσιου εποπτικού υλικού και την ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεών τους.

Κλήθηκαν να βρουν λέξεις που ανήκαν στην ίδια οικογένεια με τη λέξη στόχο, να τις εντάξουν σε κατηγορίες και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων. Στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης, με τη μέθοδο της άτυπης αξιολόγησης, καταγραφόταν η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στη διδακτική παρέμβαση.

Για την ενίσχυση του λεξιλογίου τέθηκαν οι παρακάτω βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

| Παρέμβαση | Στόχος |
|---------------------------------------|---|
| ▶ 1 ^η | Να βρουν λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. |
| ▶ 2 ^η | Να ταξινομήσουν λέξεις ανά κατηγορίες. |
| ▶ 3 ^η και 4 ^η | Να δημιουργήσουν παράγωγες λέξεις. Να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων. |
| ▶ 5 ^η και 6 ^η | Να αναγνωρίσουν αντίθετες λέξεις. |
| ▶ 7 ^η | Να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις. |
| ▶ 8 ^η και 9 ^η | Να μπορούν να κατονομάσουν και να τοποθετήσουν σε κατηγορίες τα επαγγέλματα. |
| ▶ 10 ^η και 11 ^η | Να μπορούν να κάνουν ταξινομήσεις και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων. |

Οι δραστηριότητες για την ενίσχυση του λεξιλογίου στο πλαίσιο κάθε διδακτικής παρέμβασης εμπλουτίστηκαν με δραστηριότητες για την ενίσχυση της αντίληψης των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου. Βασικό εποπτικό υλικό για την ενίσχυση της αντίληψης των εννοιών και των συμβάσεων γραπτού λόγου ήταν τα εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία διαβάστηκαν στα παιδιά στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων. Με παιγνιώδη μορφή, τη χρήση προτύπου, και με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου η ερευνήτρια προσπάθησε να διερευνήσει τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών για τις έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου και να τις διευρύνει.

Για παράδειγμα, βιβλία με ολιγόλογο κείμενο όπως ήταν «*Το δέντρο που έδινε*» και η χρήση «big book» όπως ήταν «*Η Μαίρη πινέζα*» συνέβαλαν στην εξοικείωση με την έννοια της πρότασης, της λέξης και των σημείων στίξης. Η άμεση οπτική επαφή με το ολιγόλογο ή το μεγεθυμένο κείμενο κέντρισε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις της ερευνήτριας του τύπου: «Από πού θα αρχίσω να

διαβάζω;», «Προς τα πού θα πάω;» συνέβαλαν στην ανακάλυψη και την κατάκτηση της νέας γνώσης μέσω της έντονης ενεργοποίησης των συμμετεχόντων.

Για την ενίσχυση των εννοιών και συμβάσεων του γραπτού λόγου τέθηκαν οι παρακάτω βραχυπρόθεσμοι στόχοι (Τάφα, 2011):

| Παρέμβαση | Στόχος |
|-------------------------------------|---|
| ▶ 1 ^η | Να αποσαφηνίσουν τις έννοιες εξώφυλλο, οπισθόφυλλο και τα στοιχεία που αναγράφονται σ' αυτά. |
| ▶ 2 ^η | Να συνειδητοποιήσουν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα. Να διευκρινίσουν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις και λέξεις. |
| ▶ 3 ^η | Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης: τελεία. |
| ▶ 4 ^η & 5 ^η | Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης: ερωτηματικό. Σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου. |
| ▶ 6 ^η & 7 ^η | Να διευκρινίσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις. Να συγκρίνουν προτάσεις μετρώντας τις λέξεις της καθεμίας. |
| ▶ 8 ^η & 9 ^η | Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης: κόμμα και θαυμαστικό. |
| ▶ 10 ^η & 11 ^η | Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης: κόμμα, θαυμαστικό, εισαγωγικά, παύλα. |

Η δομή, οι στόχοι και οι δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β (σελ. 398 - 411).

6.5 Η διαδικασία της έρευνας

Πριν την έναρξη της παρούσας πειραματικής έρευνας ζητήθηκε έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αρ. Πρωτ.: Φ15/625/107274/Γ1), προκειμένου να επιτραπεί η είσοδος της ερευνήτριας σε δημόσια νηπιαγωγεία και σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Χανίων κατά το πρώτο έτος διεξαγωγής της έρευνας (σχολικό έτος 2012–2013) και κατά το δεύτερο έτος (σχολικό έτος 2013–2014), αντίστοιχα. Η διαδικασία της έρευνας περιλάμβανε δύο φάσεις.

Η *πρώτη φάση* ήταν η *πilotική εφαρμογή* του παρεμβατικού προγράμματος. Είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών και ο στόχος ήταν η ερευνήτρια να εξοικειωθεί με τα εργαλεία μέτρησης και να ελεγχθεί ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Από τα

μέσα Φεβρουάριου έως και τα μέσα Μαρτίου του 2012 χορηγήθηκε σε ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας μια σειρά σταθμισμένων κριτηρίων, προκειμένου να εντοπιστούν τα παιδιά που παρουσίαζαν ελλείψεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι νηπιαγωγεία: τρία νηπιαγωγεία αγροτικών περιοχών και τρία νηπιαγωγεία της πόλης των Χανίων. Βασικό κριτήριο για την επιλογή των σχολείων ήταν ο αριθμός των παιδιών που εντοπίστηκαν να έχουν ελλείψεις σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και η ύπαρξη ενός χώρου κατάλληλου για τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης.

Η αξιολόγηση των παιδιών έγινε σε δύο συναντήσεις. Στην *πρώτη συνάντηση* μετρήθηκε η μη λεκτική νοημοσύνη, η φωνολογική επίγνωση με μια σειρά κριτηρίων, το εκφραστικό λεξιλόγιο και η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Στη δεύτερη συνάντηση μετρήθηκε το δεκτικό λεξιλόγιο, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων και η γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Το δείγμα στην πιλοτική εφαρμογή αποτέλεσαν δεκατέσσερα παιδιά, από τα οποία τα εννέα φοιτούσαν σε κλασικό τμήμα και τα υπόλοιπα πέντε σε ολόημερο. Σχηματίστηκαν δύο ομάδες των τριών παιδιών, τρεις ομάδες των δύο παιδιών και σε δύο σχολεία είχαμε από ένα παιδί, αντίστοιχα.

Σε όλα τα παιδιά εφαρμόστηκε το ίδιο σε διάρκεια και ένταση πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση ξεκίνησε στα τέλη Μαρτίου 2012 και κράτησε έως τα τέλη Μαΐου 2012. Με την κάθε ομάδα πραγματοποιήσαμε εννέα συνεδρίες των σαράντα πέντε λεπτών η καθεμία. Στα δύο παιδιά που δέχτηκαν εξατομικευμένη παρέμβαση υλοποιήθηκαν συνολικά εννέα συνεδρίες των τριάντα πέντε λεπτών, οι οποίες ξεκίνησαν την πρώτη βδομάδα του Μαΐου. Οι εννέα συνεδρίες χωρίστηκαν ως εξής: Σε πέντε συνεδρίες υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων και της γνώσης γραμμάτων (επιλέχθηκαν μόνο τα φωνήεντα). Σε τέσσερις συνεδρίες υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την ενίσχυση του λεξιλογίου, της προφορικής κατανόησης και της αντίληψης των εννοιών γραπτού λόγου. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, οι δυσκολίες και οι μεθοδολογικές αδυναμίες που εντοπίστηκαν βοήθησαν την ερευνήτρια στον σχεδιασμό και στη διαμόρφωση του πειραματικού σχεδιασμού, ο οποίος ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2012 (σχολικό έτος 2012–2013).

Για τη διεξαγωγή της *δεύτερης φάσης* της έρευνας η ερευνήτρια ακολούθησε τον

κώδικα ηθικής δεοντολογίας. Πριν ξεκινήσει, τις επισκέψεις στα νηπιαγωγεία, στις αρχές Οκτωβρίου 2012, επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τις σχολικές μονάδες, οι οποίες είχαν επιλεγεί στο πλαίσιο του δειγματοληπτικού ελέγχου, με σκοπό να οριστεί μία ενημερωτική συνάντηση με τις προϊστάμενες. Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων αλλά και των δημοτικών σχολείων (την επόμενη σχολική χρονιά) ενημερώθηκαν με ενυπόγραφο έντυπο από την ερευνήτρια, στο οποίο τονιζόταν ρητά η διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής, αλλά και σε οποιαδήποτε δημοσίευση.

Εν συνεχεία, κατόπιν συνεννόησης με τις προϊστάμενες των νηπιαγωγείων και τους εκπαιδευτικούς, ορίστηκε η ώρα και η μέρα για την πραγματοποίηση της πρώτης συνάντησης με τα παιδιά του δείγματος. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν προαιρετική, έγινε με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούσαν. Επιπρόσθετα, όλοι οι γονείς των παιδιών, τα οποία σύμφωνα με την αρχική εκτίμηση της νηπιαγωγού υπολείπονταν γνωστικά συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, ενημερώθηκαν με επιστολή για τους σκοπούς και τις φάσεις της πειραματικής διαδικασίας. Εφόσον, υπήρξε ενυπόγραφη σύμφωνη δήλωση συγκατάθεσης του γονέα, η ερευνήτρια συμπεριέλαβε το παιδί στο δείγμα της έρευνας και προχώρησε στην προπειραματική διαδικασία.

Η αξιολόγηση κάθε παιδιού κατά τη φάση της προπειραματικής διαδικασίας πραγματοποιούνταν για κάθε παιδί χωριστά. Τα κριτήρια που επιλέχθηκαν ήταν κατάλληλα για την αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και χορηγήθηκαν σε τρεις συναντήσεις. Οι συναντήσεις αυτές διεξήχθησαν σε ένα ήσυχο χώρο, έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων. Με τον τρόπο αυτό δεν επιβαρύνθηκε το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί ήταν ενήμερες εκ των προτέρων για την ημέρα και την ώρα των συναντήσεων. Πριν από την επίδοση των κριτηρίων αξιολόγησης, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, ενεργοποιούνταν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη διαδικασία και δημιουργούνταν κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα (Οικονομίδης, 2017), προκειμένου τα παιδιά να αποδώσουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους.

6.5.1 Πρώτο έτος έρευνας - νηπιαγωγείο

Στο πλαίσιο της *προπειραματικής διαδικασίας* – **Α΄ στάδιο** (αρχές σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο) πραγματοποιήθηκε ο προέλεγχος των συμμετεχόντων στην πειραματική διαδικασία. Από τα μέσα Οκτωβρίου του 2012 έως τα μέσα Δεκεμβρίου του 2012 η ερευνήτρια πραγματοποίησε τρεις συναντήσεις με κάθε παιδί χωριστά. Ο προέλεγχος είχε διάρκεια εννέα εβδομάδων (σαράντα τρεις ημέρες³²). Στην *πρώτη συνάντηση* μετρήθηκαν η μη λεκτική νοημοσύνη, το δεκτικό λεξιλόγιο και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών. Στη *δεύτερη συνάντηση* αξιολογήθηκαν το εκφραστικό λεξιλόγιο και η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης με μια σειρά κριτηρίων³³. Στην *τρίτη συνάντηση* μετρήθηκαν η γνώση του φωνήματος των κεφαλαίων γραμμάτων, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων και οι γνώσεις για την αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Παιδιά που είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις στη μη λεκτική νοημοσύνη (κάτω από τυπική τιμή 80) αποκλείστηκαν αυτομάτως από την πειραματική διαδικασία.

Σκοπός του προελέγχου ήταν η συγκρότηση του δείγματος και ο διαχωρισμός των ομάδων σε πειραματική και ομάδα ελέγχου, καθώς επίσης και ο έλεγχος της ισοδυναμίας των ομάδων πριν από την έναρξη του προγράμματος της διδακτικής παρέμβασης. Συνεπώς, η διαδικασία του προελέγχου διασφάλιζε την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Ο συνολικός χρόνος εξέτασης κάθε παιδιού κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν περίπου είκοσι πέντε πρώτα λεπτά της ώρας.

Μετά την ολοκλήρωση της προπειραματικής διαδικασίας, ακολούθησε η **α΄ φάση της διδακτικής παρέμβασης**, η οποία άρχισε στις αρχές Ιανουαρίου του 2013 και ολοκληρώθηκε μία βδομάδα πριν το τέλος Μαρτίου του 2013. Η α΄ φάση της διδακτικής παρέμβασης είχε διάρκεια έντεκα εβδομάδων, πενήντα δύο ημερών, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιήθηκαν είκοσι δύο συνεδρίες για κάθε παιδί. Ειδικότερα, υλοποιήθηκαν δύο συνεδρίες εβδομαδιαίως. Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας ήταν δεκαπέντε λεπτά για τα παιδιά που δέχτηκαν εξατομικευμένη παρέμβαση και είκοσιπέντε λεπτά για τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας. Από τις είκοσι δύο συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν, οι

³² Δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ημερών – εβδομάδων καθώς δεν προσμετρώνται οι αργίες ή οι ημέρες που ήταν για διάφορους λόγους κλειστά τα νηπιαγωγεία και τα Σαββατοκύριακα.

³³ Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε με το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, τα κριτήρια συγκερασμού, κατάτμησης και εύρεσης λέξεων και της διάκριση φωνημάτων.

έντεκα στόχευαν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης των γραμμάτων που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην ελληνική γλώσσα (Τάφα, 2003). Οι υπόλοιπες έντεκα συνεδρίες στόχευαν στην ενίσχυση του λεξιλογίου, της αντίληψης των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η **αξιολόγηση της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση**, η οποία είχε διάρκεια τεσσάρων ημερών και πραγματοποιήθηκε στα τέλη Μαρτίου του 2013. Με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης εκτιμήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισής όλων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην α' φάση της διδακτικής παρέμβασης. Η άτυπη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με φύλλα εργασίας, τα οποία χορηγήθηκαν σε δύο φάσεις: (α) μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας της παρέμβασης, καθώς και (β) μετά την ολοκλήρωση των είκοσι δύο παρεμβάσεων μέσα από δύο κριτήρια αξιολόγησης. Το ένα αφορούσε δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων και το άλλο αφορούσε το λεξιλόγιο και την αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Και τα δύο φύλλα εργασίας συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες των πειραματικών ομάδων.

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης εκτιμήθηκαν οι ελλείψεις των συμμετεχόντων στις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού. Η ερευνήτρια αξιοποιώντας τις διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν στην α' φάση της διδακτικής παρέμβασης διεξήγαγε μια πιο εστιασμένη παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων, στις οποίες υπολείπονταν οι συμμετέχοντες των πειραματικών ομάδων (Olson et al., 2007· Scanlon & Sweeney, 2010). Στη μία πειραματική ομάδα επαναλήφθηκαν πέντε παρεμβάσεις εστιασμένες στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E) και στην άλλη πειραματική ομάδα επαναλήφθηκαν πέντε παρεμβάσεις εστιασμένες στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M).

Η υλοποίηση αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων (**β' φάσης της διδακτικής παρέμβασης**) πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Απριλίου του 2013 και ολοκληρώθηκε στα τέλη Απριλίου του 2013. Είχε διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων, δηλαδή είκοσι ημερών.

Συνολικά, η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια δεκαπέντε εβδομάδων, στο πλαίσιο των οποίων υλοποιήθηκαν είκοσι επτά (27) διδακτικές παρεμβάσεις για κάθε παιδί. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης εφαρμόστηκαν δραστηριότητες αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, με παιγνιώδη τρόπο και με τη χρήση πλούσιου και ελκυστικού εποπτικού υλικού.

Μετά την ολοκλήρωση και της β' φάσης της διδακτικής παρέμβασης, υπήρξε ένα χρονικό περιθώριο δεκαπέντε ημερών που τα νηπιαγωγεία παρέμειναν κλειστά λόγω διακοπών του Πάσχα (από 29 Απριλίου 2013 έως 10 Μαΐου 2013).

Σύμφωνα με τον αρχικό πειραματικό σχεδιασμό, ακολούθησε το **Β' στάδιο** του **μετελέγχου** της πειραματικής διαδικασίας (τέλος σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο). Σε διάρκεια πέντε εβδομάδων από τα μέσα Μαΐου του 2013 έως τα μέσα Ιουνίου του 2013 (είκοσι τέσσερις ημέρες), εκτιμήθηκε η βραχύχρονη επίδραση της πειραματικής διαδικασίας στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε δύο συναντήσεις με κάθε παιδί χωριστά, διάρκειας είκοσι πέντε περίπου πρώτων λεπτών της ώρας η καθεμία. Στην *πρώτη συνάντηση* εκτιμήθηκαν το δεκτικό λεξιλόγιο, η φωνολογική επίγνωση³⁴ και η αναγνώριση του φωνήματος των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων. Στη *δεύτερη συνάντηση* αξιολογήθηκαν το εκφραστικό λεξιλόγιο, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας οπτικών ερεθισμάτων και οι γνώσεις για την αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου.

Επιπλέον, στην αρχή του πρώτου έτους της πειραματικής έρευνας και συγκεκριμένα κατά τη φάση του προελέγχου αξιολογήθηκαν δύο παράγοντες που ενδεχομένως να επηρέαζαν τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως είναι η συμπεριφορά και ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να καταστούν κατά την ανάλυση ελεγχόμενες μεταβλητές.

Ειδικότερα, στις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα (πρωινής και απογευματινής ζώνης, αν το νηπιαγωγείο ήταν ολόημερο) δόθηκε προς συμπλήρωση μία σταθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας τριών έως έξι ετών. Η κλίμακα ΚΕΣΠΗ-Α (Μανωλίτσης, 2013β) συμβάλλει στον ακριβή και πρώιμο εντοπισμό παιδιών με «αποκλίνουσα» συμπεριφορά και συμπληρώθηκε για όλους τους συμμετέχοντες της πειραματικής διαδικασίας (πειραματική και ομάδα

³⁴ Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε με το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, με το κριτήριο απάλειψης αρχικής συλλαβής και με το κριτήριο σύνθεσης.

ελέγχου).

Επίσης, στους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία διερευνούν την επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο, στο πλαίσιο της οικογένειας καθώς και τις προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο.

Τέλος, σε όλες τις προσχολικές τάξεις όπου φοιτούσαν τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία η ερευνήτρια έκανε μια καταγραφή των γωνιών και του υλικού, των οποίων η οργάνωση στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Τάφα, 2011). Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι σε όλες αυτές τις προσχολικές τάξεις υπήρχαν γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά γραφής και ανάγνωσης, πίνακες ανακοινώσεων καθώς και πλούσιο και ποικίλο έντυπο υλικό. Επίσης, όλες οι νηπιαγωγοί διαβεβαίωσαν την ερευνήτρια ότι στο σχεδιασμό του ημερησίου προγράμματος ακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και πραγματοποιούσαν δραστηριότητες για την ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού.

6.5.2 Δεύτερο έτος έρευνας – Α' τάξη δημοτικού σχολείου

Ωστόσο, για τις ανάγκες του πειραματικού σχεδιασμού τη σχολική χρονιά 2013 – 2014, πραγματοποιήθηκαν **δύο μεταγενέστεροι μετέλεγχοι** (αρχή και τέλος του σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου) με σκοπό την αξιολόγηση της μεσοπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού καθώς και σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Ειδικότερα, πέντε (5) μήνες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στις αρχές του σχολικού έτους φοίτησης στην Α' τάξη, πραγματοποιήθηκε το **Γ' στάδιο** του πειραματικού σχεδιασμού. Στο πλαίσιο του **α' μεταγενέστερου μετελέγχου** υλοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με κάθε παιδί χωριστά, διάρκειας είκοσι πέντε περίπου πρώτων λεπτών της ώρας η καθεμία. Σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα χορηγήθηκε μια σειρά σταθμισμένων κριτηρίων προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης μεσοπρόθεσμα σε δεξιότητες γραμματισμού. Από τα μέσα Οκτωβρίου του 2013 έως το τέλος Νοεμβρίου του 2013 (τριάντα τρεις ημέρες), σε διάστημα επτά εβδομάδων πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις με κάθε παιδί χωριστά. Στην **πρώτη συνάντηση** μετρήθηκαν το δεκτικό λεξιλόγιο, η φωνολογική

επίγνωση³⁵ καθώς και η αναγνώριση του φωνήματος και του ονόματος των κεφαλαίων και των πεζών γραμμμάτων. Στη *δεύτερη συνάντηση* αξιολογήθηκαν η ανάγνωση συλλαβών, το εκφραστικό λεξιλόγιο, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, η γραφή του ονόματος, κάποιων γραμμμάτων και κάποιων συλλαβών καθώς και οι γνώσεις για την αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου.

Η τελευταία φάση του πειραματικού σχεδιασμού **Δ' στάδιο β' μεταγενέστερος μετέλεγχος** πραγματοποιήθηκε, στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη από τις αρχές Απριλίου του 2014 έως τα μέσα Ιουνίου του 2014³⁶ (33 ημέρες). Η ερευνήτρια σε διάστημα επτά εβδομάδων πραγματοποίησε δύο συναντήσεις με κάθε παιδί χωριστά, διάρκειας είκοσι πέντε περίπου λεπτά η καθεμία. Στην *πρώτη συνάντηση* μετρήθηκαν το εκφραστικό λεξιλόγιο (κλίμακα WISC-III), η φωνολογική επίγνωση³⁷, η ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων (προσαρμογή TOWRE) και η ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων. Στη *δεύτερη συνάντηση* αξιολογήθηκαν η ανάγνωση συλλαβών και ψευδολέξεων, η ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων και η δοκιμασία ορθογραφίας.

Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν σε ειδικό χώρο του δημοτικού σχολείου, σε μέρα και ώρα που είχε προ συμφωνηθεί με τον διευθυντή του σχολείου.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε η βαθμολόγηση των παιδιών σε όλα τα κριτήρια που τους χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, και τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

³⁵ Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε με το κριτήριο σύνθεσης, το κριτήριο κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα και το κριτήριο απαλοιφής φωνημάτων.

³⁶ Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα περιλαμβάνονται οι δύο εβδομάδες των διακοπών του Πάσχα. Στο πλαίσιο των επτά εβδομάδων, που πραγματοποιήθηκε η διαδικασία του μετελέγχου τα σχολεία της χώρας παρέμειναν κλειστά τέσσερις μέρες λόγω εκλογών, μία μέρα λόγω της Πρωτομαγιάς, μία μέρα λόγω αργίας του Αγίου Πνεύματος, καθώς και μία μέρα λόγω ημερίδας της Σχολικής Συμβούλου.

³⁷ Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης αξιολογήθηκε με το κριτήριο κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα και το κριτήριο απαλοιφής φωνημάτων (Πόρποδας, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως προέκυψαν από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Για την καλύτερη κατανόησή τους, τα αποτελέσματα διαιρέθηκαν σε πέντε κυρίως μέρη, προκειμένου να αντιστοιχούν στους σκοπούς της παρούσας έρευνας και τις υποθέσεις που απορρέουν από αυτούς. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν ως προς τη συγκρότηση και την ισοδυναμία των ομάδων, πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, βραχυπρόθεσμα, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Στο τρίτο και τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής μεσοπρόθεσμα στις αρχές της φοίτησης στην Α' τάξη και μακροπρόθεσμα στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τέλος, στο πέμπτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

7.1 Έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν τη διδακτική παρέμβαση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι σκοποί και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανίχνευσης, πραγματοποιήθηκε η συγκρότηση των ομάδων ως προς τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου και προβλέπουν την μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ειδικότερα, δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση, το λεξιλόγιο, η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, η γνώση γραμμάτων, η ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων (αντικειμένων, γραμμάτων ή αριθμών) και η επαφή με τον γραμματισμό στο οικογενειακό περιβάλλον συνιστούν παράγοντες, των οποίων η ελλιπής ανάπτυξη σχετίζεται με την πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (NELP, 2008).

Για τον χωρισμό των ομάδων σε πειραματική και ομάδα ελέγχου, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αρχικά, διενεργήθηκε η ανάλυση των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων σε μια σειρά κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης, λεξιλογίου, εννοιών γραπτού λόγου, γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων και ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων. Στον Πίνακα 7.1.1, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν από τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και με τη διόρθωση κατά Bonferroni (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05, όταν $p < 0,05/5 = 0,01$), βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι από τους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Ο μέσος όρος επίδοσης στην ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου, καθώς τα παιδιά της πειραματικής ομάδας χρειάστηκαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο χρόνο να ονομάσουν τα ερεθίσματα που τους δόθηκαν, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για τα κριτήρια αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές, εύρεση λέξεων, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων και της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν υψηλού βαθμού ($d > 0,80$). Για το κριτήριο συγκερασμός καθώς και για τα κριτήρια του εκφραστικού και του δεκτικού λεξιλογίου, βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης, σύμφωνα με τον δείκτη d , ήταν μετρίου βαθμού ($d > 0,50$).

Πίνακας 7.1.1

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των συμμετεχόντων της Π.Ο. και της Ο.Ε. στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού στις αρχές του σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο, πριν τη διδακτική παρέμβαση

| Κριτήρια αναδ. γραμ. | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t</i> – test | Cohen's <i>d</i> |
|---------------------------------------|----------------|-----------|-------|-----|----------------|-----------|-----|-------|-----------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | |
| Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος | 2,79 | 1,09 | 1 | 6 | 5,21 | 2,08 | 1 | 9 | 5,19*** | 1,45 |
| Διάκριση φωνημάτων | 9,32 | 6,61 | 0 | 20 | 15,08 | 4,70 | 5 | 21 | 3,88*** | 1,00 |
| Συγκερασμός | 2,44 | 1,21 | 0 | 4 | 3,25 | 0,98 | 0 | 4 | 2,70** | 0,73 |
| Κατάτμηση | 4,20 | 2,14 | 0 | 8 | 6,08 | 2,06 | 1 | 9 | 3,34*** | 0,89 |
| Εύρεση λέξεων | 1,44 | 1,92 | 0 | 8 | 3,58 | 1,93 | 0 | 7 | 4,17*** | 1,11 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 3,85 | 1,37 | 1 | 6 | 5,66 | 2,55 | 1 | 10 | 3,18** | 0,88 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 18,67 | 6,11 | 8 | 35 | 23,41 | 6,31 | 25 | 104 | 2,87** | 0,76 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 49,58 | 13,60 | 16 | 79 | 63,08 | 20,26 | 13 | 33 | 2,84** | 0,78 |
| Κεφαλαία γράμματα | 2,70 | 2,88 | 0 | 11 | 7,75 | 4,52 | 1 | 19 | 4,81*** | 1,33 |
| Ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (sec.) | 79,75 | 18,56 | 48,25 | 115 | 66,45 | 13,14 | 47 | 104,5 | -3,19** | 0,82 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

*** $p < ,001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$ τότε $p < 0,05$

Εν συνεχεία, όταν συγκροτήθηκαν οι ομάδες, πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος για την ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών που τις συγκρότησαν. Αρχικά, για την επίτευξη της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ελέγχθηκε η εξίσωσή τους ως προς βασικούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Ειδικότερα, η ισοδυναμία των ομάδων ελέγχθηκε ως προς την ηλικία, τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη συμπεριφορά και τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, εφαρμόζοντας έναν έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni για πολλαπλές συγκρίσεις (Howitt & Gramer, 2010).

Πραγματοποιώντας πολλαπλά t -test μεταξύ μέσων τιμών, αυξάνουμε σημαντικά τη συνολική πιθανότητα για εσφαλμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε έναν από τους ελέγχους. Με τη διόρθωση κατά Bonferroni μπορούμε να παρακάμψουμε το συγκεκριμένο πρόβλημα, καθιστώντας τους ελέγχους αυτούς πιο “συντηρητικούς”. Η λογική της διόρθωσης στοχεύει στη μείωση του επιπέδου σημαντικότητας των επιμέρους ελέγχων σε τέτοιο βαθμό ώστε το συνολικό επίπεδο σημαντικότητας να διατηρείται κάτω από μία προκαθορισμένη τιμή. Το επίπεδο σημαντικότητας που πρέπει να διασφαλιστεί σε κάθε επιμέρους έλεγχο, ώστε να «προστατεύεται» το συνολικό επίπεδο σημαντικότητας όλων των ελέγχων, εξαρτάται από τον αριθμό των δυνατών συγκρίσεων που μπορούν να γίνουν (Howitt & Cramer, 2010· Γναρδέλλης, 2006). Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/5= 0,01$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.1.2, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, το κριτήριο για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης, την κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς ΚΕΣΠΗ – Α και τις κλίμακες βραχύχρονης μνήμης (μνήμη ακολουθιών αριθμών και την κλίμακα επανάληψη ψευδολέξεων). Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για την πλειονότητα των περιπτώσεων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με το δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d < 0,30$). Για την κλίμακα επανάληψη ψευδολέξεων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μεσαίου βαθμού ($d > 0,50$).

Πίνακας 7.1.2

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή της ηλικίας, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της συμπεριφοράς και της μνήμης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|---------------------------------|----------------|-----------|-------|-------|----------------|-----------|-------|-------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | |
| Ηλικία | 63,67 | 3,17 | 59,00 | 70,00 | 62,75 | 3,66 | 58,00 | 69,00 | -1,03 | 0,26 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 90,14 | 10,03 | 80 | 115 | 89,16 | 6,86 | 80 | 105 | -0,41 | 0,11 |
| ΚΕΣΠΗ-Α | 2,58 | 2,48 | 0 | 7 | 1,75 | 2,47 | 0 | 8 | 1,26 | 0,33 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 5,76 | 1,86 | 3 | 10 | 6,96 | 3,01 | 2 | 13 | 1,72 | 0,47 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 13,20 | 4,62 | 3 | 20 | 16,00 | 4,21 | 8 | 22 | 2,35 | 0,63 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

*** $p < 0,001$, *Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Ακολούθως, εξετάστηκε η ισοδυναμία των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο. Στον Πίνακα 7.1.3 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των αγοριών και των κοριτσιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους ως προς τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών που περιλάμβαναν ($\chi^2(1)=3,37, p>0,05$).

Πίνακας 7.1.3

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των αγοριών και των κοριτσιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου

| Ομάδες | N | Φύλο παιδιού | | | |
|--------|----|--------------|------|---------|------|
| | | Αγόρι | | Κορίτσι | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο. | 34 | 25 | 73,5 | 9 | 26,5 |
| Ο.Ε. | 24 | 12 | 50 | 12 | 50 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης. Οι συμμετέχοντες της έρευνας φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία, στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ολοήμερου και κλασικού προγράμματος³⁸. Στον Πίνακα 7.1.4 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης. Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης ($\chi^2(1)= 0,003, p>0,05$).

³⁸ Στα νηπιαγωγεία που ακολουθείται το κλασικό πρόγραμμα τα παιδιά παραμένουν στο νηπιαγωγείο μέχρι τις 12:00 και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωινής ζώνης. Αντίθετα, σε εκείνα που ακολουθείται το ολοήμερο πρόγραμμα τα παιδιά παραμένουν στο νηπιαγωγείο μέχρι τις 16:00 και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωινής και της απογευματινής ζώνης. Στα ολοήμερα νηπιαγωγεία διδάσκουν δύο εκπαιδευτικοί, μία για κάθε ζώνη.

Πίνακας 7.1.4

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς τον τύπο νηπιαγωγείου φοίτησης

| Ομάδες | N | Τύπος νηπιαγωγείου | | | |
|--------|----|--------------------|------|---------|------|
| | | Ολοήμερο | | Κλασικό | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο. | 34 | 13 | 38,2 | 21 | 61,8 |
| Ο.Ε. | 24 | 9 | 37,5 | 15 | 62,5 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Επίσης, εκτιμήθηκε η ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη φοίτηση των παιδιών και ως προνηπίων στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 7.1.5). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς αυτόν τον παράγοντα ($\chi^2(1)=0,179$, $p>0,05$), καθώς τα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είχαν φοιτήσει και ως προνήπια στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 7.1.5

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς τη φοίτησή τους ως προνήπια στο νηπιαγωγείο

| Ομάδες | N | Φοίτηση ως προνήπια | | | |
|--------|----|---------------------|------|-----|------|
| | | Ναι | | Όχι | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο. | 34 | 23 | 67,6 | 11 | 32,4 |
| Ο.Ε. | 24 | 20 | 83,3 | 4 | 16,7 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Για την πληρέστερη περιγραφή του δείγματος κρίθηκε σημαντική η εκτίμηση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και στη συνέχεια ο στατιστικός έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς αυτόν τον παράγοντα (βλ. Πίνακα 7.1.6 και Πίνακα 7.1.7 αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα και

η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($\chi^2(5)=3,23, p>0,05$) και του πατέρα τους αντίστοιχα ($\chi^2(4)=6,91, p>0,05$).

Πίνακας 7.1.6

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

| Ομάδες | N | Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | | | | | | | |
|--------|----|---------------------------|------|----------|------|--------|------|-------------|------|
| | | Δημοτικό | | Γυμνάσιο | | Λύκειο | | Τριτοβάθμια | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Π.Ο. | 34 | 13 | 38,2 | 6 | 17,6 | 11 | 32,4 | 4 | 11,8 |
| Ο.Ε. | 24 | 8 | 33,3 | 2 | 8,3 | 8 | 33,3 | 6 | 25,1 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.7

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

| Ομάδες | N | Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | | | | | | | |
|--------|----|--------------------------|------|----------|------|--------|------|-------------|------|
| | | Δημοτικό | | Γυμνάσιο | | Λύκειο | | Τριτοβάθμια | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Π.Ο. | 34 | 15 | 44,1 | 7 | 20,6 | 7 | 20,6 | 5 | 14,7 |
| Ο.Ε. | 24 | 4 | 16,7 | 4 | 16,7 | 9 | 37,5 | 7 | 29,1 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Ομοίως, ελέγχθηκε η ισοδυναμία της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων (βλ. Πίνακα 7.1.8 και Πίνακα 7.1.9). Οι συμμετέχοντες που συγκρότησαν το δείγμα προέρχονταν από όλα τα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Για την κατάταξή τους σε αυτά χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης το επάγγελμα των γονέων. Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών έγινε από ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων και η διασταύρωσή τους από το βιβλίο μητρώου κάθε σχολείου. Στην ψυχολογική έρευνα χρησιμοποιούνται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των επαγγελμάτων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο η κατηγοριοποίηση που προτείνεται και παρουσιάζεται αναλυτικά στη διατριβή του Γρηγοράκη (2014). Σύμφωνα με αυτήν την

κατηγοριοποίηση, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν ανάλογα με το επάγγελμα τόσο της μητέρας τους όσο και του πατέρα τους σε τέσσερις ομάδες: κατώτερη, μεσαία, ανώτερη και ανώτατη. Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς το επάγγελμα της μητέρας ($\chi^2(5)=3,82, p>0,05$) και του πατέρα τους αντίστοιχα ($\chi^2(6)=10,92, p>0,05$).

Πίνακας 7.1.8

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας

| Ομάδες | N | Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας | | | | | | | |
|--------|----|-------------------------------|------|----------|------|----------|-----|----------|------|
| | | Κατώτερο | | Μεσαίο | | Ανώτερο | | Ανώτατο | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Π.Ο. | 34 | 26 | 76,4 | 6 | 17,6 | 0 | 0,0 | 2 | 6,0 |
| Ο.Ε. | 24 | 14 | 58,3 | 6 | 25,0 | 1 | 4,2 | 3 | 12,5 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.9

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα

| Ομάδες | N | Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα | | | | | | | |
|--------|----|------------------------------|------|----------|------|----------|----|----------|------|
| | | Κατώτερο | | Μεσαίο | | Ανώτερο | | Ανώτατο | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Π.Ο. | 34 | 10 | 29,4 | 16 | 47 | 7 | 20 | 1 | 2,9 |
| Ο.Ε. | 24 | 9 | 37,5 | 7 | 29,2 | 4 | 16 | 4 | 16,7 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Σημαντικοί παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την εκμάθηση αλλά και την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν οι εμπειρίες γραμματισμού που φέρουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τη μελλοντική τους πρόοδο (Galper et al., 1997· Kirby & Hogan, 2008). Για τον σκοπό αυτό, οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να εκτιμήσουν τη συχνότητα με την οποία πραγματοποιούσαν μαζί με τα παιδιά τους δραστηριότητες που σχετίζονταν με την εκμάθηση του γραπτού

λόγου, να εκτιμήσουν την επαφή των παιδιών τους με τον έντυπο λόγο, καθώς και να διατυπώσουν τις προσδοκίες που είχαν για την τρέχουσα μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και τη μελλοντική φοίτηση τους στο δημοτικό.

Για τη διερεύνηση της συχνότητας υλοποίησης δραστηριοτήτων ανάδυσης πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, εκμάθηση γραμμάτων, φωνημάτων και λέξεων) και την εκτίμηση της επαφής των παιδιών με το έντυπο υλικό στο οικογενειακό περιβάλλον, δόθηκε στους γονείς ένα ερωτηματολόγιο έξι ερωτήσεων. Από τις έξι ερωτήσεις, οι τέσσερις συνδέονταν με διδακτικές πρακτικές που υλοποιούνταν για την ενίσχυση του γραμματισμού. Οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονταν σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 0 (ποτέ) έως το 5 (περισσότερο από μία φορά την ημέρα)³⁹. Οι άλλες δύο ερωτήσεις συνδέονταν με τον αριθμό των βιβλίων που υπήρχαν στο σπίτι (π.χ. *πόσα περίπου παιδικά βιβλία έχετε στο σπίτι σας;*) και οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονταν σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 5⁴⁰.

Στον Πίνακα 7.1.10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τις δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.1.10, όπως αυτά προέκυψαν από τον έλεγχο *t* για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni⁴¹ για ανεξάρτητα δείγματα, οι γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου φαίνεται να πραγματοποιούσαν οριακά στατιστικά σημαντικά συχνότερα δραστηριότητες με τα παιδιά τους ως προς την αναγνώριση του ονόματος και του ήχου των γραμμάτων συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Ως προς την ανάγνωση βιβλίων και τη διδασκαλία ανάγνωσης λέξεων, μολονότι οι γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου φαίνεται να πραγματοποιούσαν πιο συχνά αντίστοιχες δραστηριότητες με τα παιδιά τους συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Επίσης, μολονότι

³⁹ Η αριθμητική κλίμακα για τη συχνότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον περιελάμβανε τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από μία φορά το μήνα 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές τη βδομάδα, 4= περίπου μια φορά την ημέρα, 5= περισσότερο από μία φορά την ημέρα.

⁴⁰ Για τα παιδικά βιβλία: 1 = λιγότερο από 10, 2 = 10-24, 3 = 25-99, 4 = 100-199, 5 = πάνω από 200. Για τα βιβλία στο σπίτι: 1 = λιγότερο από 100, 2 = 100-299, 3 = 300-499, 4 = 500-1000, 5 = πάνω από 1000.

⁴¹ Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/5=0,01$.

οι γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου έχουν πιο πολλά βιβλία (παιδικά και γενικού περιεχομένου) συγκριτικά με τους γονείς της πειραματικής ομάδας, η διαφορά αυτή δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για την πλειονότητα των περιπτώσεων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με το δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d < 0,30$). Για την κλίμακα εκμάθησης του ονόματος και των ήχων γραμμάτων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με το δείκτη d ήταν μεσαίου βαθμού ($d > 0,50$).

Ομοίως, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες των γονέων των συμμετεχόντων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και ως προς τη μελλοντική φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο. Για αυτή τη διερεύνηση συμπληρώθηκε από τους γονείς ένα ερωτηματολόγιο πέντε ερωτήσεων. Οι απαντήσεις των γονέων κυμαίνονταν σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (καθόλου καλά) έως το 5 (πολύ καλά), στις ερωτήσεις 1, 2, και 5, για την ερώτηση 3, από το 1 (πολύ δύσκολο) έως το 5 (πολύ εύκολο) και για την ερώτηση 4, από το 1 (πάρα πολύ) έως το 5 (καθόλου).

Στον Πίνακα 7.1.11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις που είχαν για τη φοίτηση των παιδιών τους τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.1.11, όπως αυτά προέκυψαν από τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni⁴², οι γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου φαίνεται να είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες προσδοκίες από τους γονείς των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την πρόοδο των παιδιών τους στην ανάγνωση, ως προς την τρέχουσα σχολική πρόοδό τους στο νηπιαγωγείο, ως προς τη μελλοντική πρόοδο τους στο δημοτικό σχολείο και ως προς την προσαρμογή τους στο νηπιαγωγείο. Δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά οι πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών της πειραματικής ομάδας από τις πεποιθήσεις των γονέων των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν στο δημοτικό σχολείο.

Για τις ανάγκες του πειραματικού σχεδιασμού και τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα χωρίστηκαν σε

⁴² Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/5=0,01$.

δύο υποομάδες, ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν. Οι συμμετέχοντες στην πρώτη πειραματική ομάδα δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της μικροομάδας των τριών παιδιών «ένας προς τρεις» (Π.Ο.1), ενώ οι συμμετέχοντες στη δεύτερη πειραματική ομάδα δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο, «ένας προς έναν» (Π.Ο.2). Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου παρακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου χωρίς καμία διαφοροποίηση (Ο.Ε.).

Αρχικά, για την πληρέστερη περιγραφή του δείγματος ελέγχθηκε η επίδοση μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς τους βασικούς δείκτες πρόβλεψης των δυσκολιών μάθησης. Στον Πίνακα 7.1.12, παρουσιάζονται, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των αρχικών επιδόσεων της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.1), της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού στην αρχή της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Από την ανάλυση της διακύμανσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα και με τη διόρθωση κατά Bonferroni (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05, όταν $p < 0,05/5 = 0,01$), προέκυψε ότι στα περισσότερα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού (διάκριση αρχικού φωνήματος, διάκριση φωνημάτων, συλλαβική κατάτμηση, εύρεση λέξεων, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, δεκτικό λεξιλόγιο και αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων) οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης partial η^2 . Στην πλειονότητα των περιπτώσεων το μέγεθος επίδρασης του δείκτη partial η^2 ήταν ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού.

Πίνακας 7.1.10

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για τις δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

| Δραστηριότητες γραμματισμού | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|---|----------------|-----------|------|------|----------------|-----------|------|------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | |
| Ανάγνωση βιβλίων ^a | 2,59 | 1,30 | 0,00 | 5,00 | 3,04 | 0,85 | 1,00 | 5,00 | 1,60 | 0,42 |
| Εκμάθηση ονόματος γραμμάτων ^a | 2,08 | 1,42 | 0,00 | 5,00 | 2,75 | 0,60 | 1,00 | 3,00 | 2,42* | 0,61 |
| Εκμάθηση ήχων γραμμάτων ^a | 2,00 | 1,51 | 0,00 | 5,00 | 2,79 | 0,72 | 1,00 | 4,00 | 2,65* | 0,67 |
| Εκμάθηση ανάγνωσης λέξεων ^a | 1,29 | 1,40 | 0,00 | 5,00 | 1,62 | 1,17 | 0,00 | 3,00 | 0,95 | 0,25 |
| Αριθμός βιβλίων ^b | 1,26 | 0,79 | 1,00 | 5,00 | 1,25 | 0,84 | 1,00 | 5,00 | -0,07 | 0,01 |
| Αριθμός παιδικών βιβλίων ^c | 1,79 | 0,84 | 1,00 | 4,00 | 1,87 | 1,07 | 1,00 | 5,00 | 0,32 | 0,08 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

^a 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από μία φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές την εβδομάδα, 4 = περίπου μια φορά την ημέρα, 5 = περισσότερο από μία φορά την ημέρα, ^b 1 = λιγότερο από 100, 2 = 100-299, 3 = 300-499, 4 = 500-1000, 5 = πάνω από 1000, ^c 1 = λιγότερο από 10, 2 = 10-24, 3 = 25-99, 4 = 100-199, 5 = πάνω από 200

*** $p < .001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.1.11

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή των γονεϊκών πεποιθήσεων και προσδοκιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο

| Προσδοκίες γονέων | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t-test</i> | Cohen' s <i>d</i> |
|---|----------------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|------------|------------|---------------|-------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Μελλοντική πρόοδος στην ανάγνωση ^a | 3,76 | 1,07 | 1,00 | 5,00 | 4,79 | 0,59 | 3,00 | 5,00 | 4,67*** | 1,19 |
| Τρέχουσα σχολική πρόοδος στο Ν ^a | 4,00 | 0,89 | 2,00 | 5,00 | 4,70 | 0,62 | 3,00 | 5,00 | 3,36** | 0,91 |
| Προσαρμογή του παιδιού στο Ν ^b | 4,26 | 0,93 | 2,00 | 5,00 | 4,91 | 0,28 | 4,00 | 5,00 | 3,84*** | 0,95 |
| Πόσο πρέπει να προσπαθήσει το παιδί στο Δ.Σ. ^c | 1,88 | 1,09 | 1,00 | 4,00 | 1,91 | 1,21 | 3,00 | 5,00 | 0,11 | 0,03 |
| Μελλοντική σχολική πρόοδος στο Δ.Σ. ^a | 3,97 | 0,87 | 2,00 | 5,00 | 4,62 | 0,64 | 2,00 | 5,00 | 3,12** | 0,85 |

Σημείωση: Ν.= Νηπιαγωγείο, Δ.Σ.= Δημοτικό Σχολείο

^a 1 = καθόλου καλά έως 5=πολύ καλά, ^b 1 =πολύ δύσκολο έως 5 = πολύ εύκολο, ^c 1 = πάρα πολύ έως

*** $p < .001$, ** Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τους βασικούς δείκτες πρόβλεψης των δυσκολιών μάθησης έκρινε απαραίτητη τη διερεύνηση των κατά ζεύγη διαφορών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, όπως φαίνονται στον Πίνακα 7.1.12 έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της Ο.Ε., στα περισσότερα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού (με εξαίρεση το κριτήριο του συγκερασμού και το εκφραστικό λεξιλόγιο), ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι από τους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων ($p < 0,01$)⁴³. Αντιθέτως, οι μέσες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας (Π.Ο.1), δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού από τις μέσες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο (Π.Ο.2).

Για την πληρέστερη περιγραφή του δείγματος αλλά και για την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, ελέγχθηκε η ισοδυναμία μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδα ελέγχου ως προς την ηλικία, τη μη λεκτική νοημοσύνη, τη συμπεριφορά και τη βραχύχρονη μνήμη. Στον Πίνακα 7.1.13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές στους εν λόγω παράγοντες σε κάθε πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της διακύμανσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05, όταν $p < 0,05/5 = 0,01$), οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες ως προς την ηλικία, το κριτήριο για την αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης *Coloured Progressive Matrices* (Raven, 1956· Τσακρής, 1970), την κλίμακα αξιολόγησης της συμπεριφοράς ΚΕΣΠΗ – Α (Μανωλίτσης, 2013β) και τη βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (*μνήμη ακολουθιών αριθμών και επανάληψη ψευδολέξεων*). Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο

⁴³ Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p = 0,05/5 = 0,01$.

δείκτης επίδρασης partial η^2 . Στην πλειονότητα των περιπτώσεων το μέγεθος επίδρασης του δείκτη partial η^2 ήταν χαμηλού βαθμού.

Στη συνέχεια, οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου εξισώθηκαν, πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης ως προς βασικούς εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Αρχικά, ελέγχθηκε η ισοδυναμία των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 7.1.14). Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας (Π.Ο.1) είχε στατιστικά σημαντικά περισσότερα αγόρια συγκριτικά με την πειραματική ομάδα (Π.Ο.2) και την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) ($\chi^2(2)= 6,76, p=0,03$).

Ακολούθως, ελέγχθηκε η ισοδυναμία των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης (βλ. Πίνακα 7.1.15). Οι συμμετέχοντες της έρευνας φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία, στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ολόημερου και κλασικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , έδειξαν ότι οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης ($\chi^2(2)= 2,85, p>0,05$).

Σημαντικό κριτήριο για την επίτευξη της ισοδυναμίας των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου αποτέλεσε η εξίσωσή τους ως προς τα έτη φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.1.16, οι πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τα έτη φοίτησης στην προσχολική εκπαίδευση ($\chi^2(1)=0,179, p>0,05$).

Ακολούθως, κρίθηκε σημαντική η εκτίμηση του μορφωτικού και του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων και στη συνέχεια ο στατιστικός έλεγχος της ισοδυναμίας των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς αυτούς τους παράγοντες. Στον Πίνακα 7.1.17 και στον Πίνακα 7.1.18 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , έδειξαν ότι οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως

προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($\chi^2(10)=9,02, p > 0,05$) και του πατέρα τους αντίστοιχα ($\chi^2(8)=8,80, p>0,05$).

Ομοίως, στους Πίνακες 7.1.19 και 7.1.20 παρουσιάζεται η κατανομή των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , τα οποία παρουσιάζονται στους δύο παρακάτω πίνακες οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας τους ($\chi^2(10)=8,40, p>0,05$). Βρέθηκε μια οριακή στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα τους ($\chi^2(12)=21,25, p =0,05$).

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ως προς τις δραστηριότητες γραμματισμού που πραγματοποιούσαν οι γονείς της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.1), της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου. Στον Πίνακα 7.1.21 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στις δραστηριότητες οικογενειακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση της διακύμανσης ANOVA και τη διόρθωση κατά Bonferroni⁴⁴ για ανεξάρτητα δείγματα, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά σε καμία μεταβλητή ελέγχου. Αναλύοντας περαιτέρω τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις που συνδέονταν με τις δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον, παρατηρήθηκε σχετικά χαμηλή συχνότητα στην υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων. Επίσης, σύμφωνα με την ανάλυση των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων, φάνηκε ότι η επαφή των παιδιών τόσο των δύο πειραματικών ομάδων όσο και της ομάδας ελέγχου με βιβλία ήταν περιορισμένη.

Για τη διερεύνηση των προσδοκιών που είχαν για την τρέχουσα μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και τη μελλοντική φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, συμπληρώθηκε από τους γονείς ένα ερωτηματολόγιο πέντε ερωτήσεων. Στον Πίνακα 7.1.22 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των πειραματικών ομάδων και

⁴⁴ Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/5= 0,01$.

της ομάδας ελέγχου ως προς τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις που είχαν για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τη ανάλυση της διακύμανσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα και τη χρήση της διόρθωσης κατά Bonferroni⁴⁵, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά ως προς τις πεποιθήσεις που είχαν για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, καθώς και μεταξύ των προσδοκιών που είχαν για την πρόοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των πεποιθήσεων που είχαν οι γονείς για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, καθώς και μεταξύ των προσδοκιών που είχαν για την πρόοδό τους στο δημοτικό, σχολείο έκρινε απαραίτητη τη διερεύνηση των κατά ζεύγη διαφορών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni.

Οι γονείς των παιδιών με τυπικές επιδόσεις (Ο.Ε.) στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες προσδοκίες για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και για την μελλοντική φοίτησή τους στο δημοτικό, απ' ό,τι οι γονείς των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις (Π.Ο.1-Π.Ο.2). Ωστόσο, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνταν στατιστικά οι προσδοκίες των γονέων της Π.Ο.1 από τις προσδοκίες των γονέων της Π.Ο.2. ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα σχετικά με τη συγκρότηση των ομάδων της έρευνας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες ως προς τους περισσότερους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδραση που θα έφερνε η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς: α) την ηλικία, β) τη μη λεκτική νοημοσύνη, γ) τη συμπεριφορά, δ) τη βραχύχρονη μνήμη, ε) τα έτη φοίτησης στο νηπιαγωγείο, στ) τον τύπο του

⁴⁵ Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/5=0,01$.

νηπιαγωγείου φοίτησης, ζ) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η) το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας.

Για να διερευνηθούν οι σκοποί και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας, τα παιδιά που εντάχθηκαν στις δύο πειραματικές ομάδες είχαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες ελλείψεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επίσης, οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου, σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στις δύο πειραματικές ομάδες, είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες προσδοκίες για τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν τη μειονεκτικότερη θέση των παιδιών που ανήκαν στις δύο πειραματικές ομάδες, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ως προς τους περισσότερους παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και προβλέπουν την μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Πίνακας 7.1.12

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού στην αρχή του σχολικού έτους φοίτησης στο νηπιαγωγείο

| Κριτήρια αναδ. γραμ. | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2 (1-1) (N=10) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | ANOVA <i>F</i> | partial η^2 | Post-hoc |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------|-------|--------|-----------------------|-----------|-------|--------|----------------|-----------|-------|--------|-------------------|---------------------|---------------------------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | | |
| Διάκριση αρχικού φωνήματος | 2,91 | 1,21 | 1,00 | 6,00 | 2,50 | 0,70 | 2,00 | 4,00 | 5,20 | 2,08 | 1,00 | 9,00 | 16,55*** | 0,38 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Διάκριση φωνημάτων | 9,66 | 7,16 | 0,00 | 20,00 | 8,50 | 5,29 | 1,00 | 16,00 | 15,08 | 4,69 | 5,00 | 21,00 | 6,75** | 0,19 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Συγκερασμός | 2,37 | 1,24 | 0,00 | 4,00 | 2,60 | 1,17 | 1,00 | 4,00 | 3,25 | 0,98 | 0,00 | 4,00 | 3,72 | 0,11 | O.E.=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Κατάτμηση | 4,41 | 2,18 | 0,00 | 8,00 | 3,70 | 2,05 | 1,00 | 7,00 | 6,08 | 2,06 | 1,00 | 9,00 | 5,95** | 0,17 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εύρεση λέξεων | 1,29 | 1,92 | 0,00 | 8,00 | 1,80 | 1,98 | 0,00 | 7,00 | 3,58 | 1,93 | 0,00 | 7,00 | 8,84*** | 0,24 | O.E.>Π.Ο.1, O.E.=Π.Ο.2 Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 4,04 | 1,45 | 1,00 | 6,00 | 3,40 | 1,07 | 2,00 | 5,00 | 5,66 | 2,55 | 1,00 | 10,00 | 6,48** | 0,19 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 18,87 | 5,42 | 11,00 | 29,00 | 18,20 | 7,84 | 8,00 | 35,00 | 23,41 | 6,31 | 13,00 | 33,00 | 4,08 | 0,12 | O.E.=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 50,58 | 10,82 | 28,00 | 68,00 | 47,20 | 19,22 | 16,00 | 79,00 | 63,08 | 20,26 | 25,00 | 104,00 | 4,69** | 0,14 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Κεφαλαία γράμματα | 2,66 | 2,91 | 0,00 | 11,00 | 2,80 | 2,97 | 0,00 | 7,00 | 7,75 | 4,52 | 1,00 | 19,00 | 13,21*** | 0,32 | O.E.>Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων (sec.) | 79,31 | 16,75 | 50,00 | 115,00 | 80,82 | 23,32 | 48,25 | 114,50 | 66,45 | 13,14 | 47,00 | 104,50 | 4,49 | 0,14 | O.E.= Π.Ο.1=Π.Ο.2 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»,

O.E.= Ομάδα Ελέγχου

*** $p < .001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.1.13

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή της ηλικίας, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της συμπεριφοράς και της μνήμης των παιδιών σε κάθε πειραματική ομάδα και της ομάδας ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2 (1-1) (N=10) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | ANOVA <i>F</i> | partial η^2 |
|------------------------------------|-----------------------|-----------|------------|------------|-----------------------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|------------|------------|-------------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Ηλικία | 63,91 | 3,41 | 59,00 | 70,00 | 63,10 | 2,60 | 61,00 | 69,00 | 62,75 | 3,66 | 58,00 | 69,00 | 0,72 | 0,02 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 92,08 | 11,12 | 80,00 | 115,00 | 85,50 | 4,37 | 80,00 | 90,00 | 89,16 | 6,86 | 80,00 | 105,00 | 2,14 | 0,07 |
| ΚΕΣΠΗ-Α | 2,20 | 2,32 | 0,00 | 7,00 | 3,5 | 2,75 | 0,00 | 8,00 | 1,75 | 2,47 | 0,00 | 8,00 | 1,78 | 0,06 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 5,33 | 1,73 | 3,00 | 8,00 | 6,80 | 1,81 | 4,00 | 10,00 | 6,95 | 3,01 | 2,00 | 13,00 | 3,14 | 0,10 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 13,54 | 4,41 | 3,00 | 20,00 | 12,40 | 5,25 | 3,00 | 18,00 | 16,00 | 4,21 | 8,00 | 22,00 | 2,96 | 0,09 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

*** $p < ,001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.1.14

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των συμμετεχόντων στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο

| Ομάδες | N | Φύλο παιδιού | | | |
|-------------|----|--------------|------|---------|------|
| | | Αγόρι | | Κορίτσι | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 20 | 83,3 | 4 | 16,7 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 5 | 50 | 5 | 50 |
| Ο.Ε. | 24 | 12 | 50 | 12 | 50 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.15

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) προς κατανομής των συμμετεχόντων στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς τον τύπο του νηπιαγωγείου φοίτησης

| Ομάδες | N | Τύπος νηπιαγωγείου | | | |
|-------------|----|--------------------|------|---------|------|
| | | Ολοήμερο | | Κλασικό | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 7 | 29,2 | 17 | 70,8 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 6 | 60 | 4 | 40,4 |
| Ο.Ε. | 24 | 9 | 37,5 | 15 | 62,5 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.16

Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς τη φοίτησή τους ως προνήπια στο νηπιαγωγείο

| Ομάδες | N | Προνήπιο | | | |
|-------------|----|----------|------|-----|------|
| | | Ναι | | Όχι | |
| | | f | % | f | % |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 18 | 75 | 6 | 25 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 5 | 50 | 5 | 50 |
| Ο.Ε. | 24 | 20 | 83,3 | 4 | 16,7 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.17

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

| Ομάδες | N | Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | | | | | | | |
|-------------|----|---------------------------|------|----------|------|----------|------|-------------|-----|
| | | Δημοτικό | | Γυμνάσιο | | Λύκειο | | Τριτοβάθμια | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 8 | 33,3 | 5 | 20,8 | 9 | 37,5 | 2 | 8,4 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 5 | 50 | 1 | 10 | 2 | 20 | 2 | 20 |
| Ο.Ε. | 24 | 8 | 33,3 | 2 | 8,3 | 8 | 33,4 | 6 | 25 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.18

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

| Ομάδες | N | Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | | | | | | | |
|------------|----|--------------------------|------|----------|------|----------|------|-------------|------|
| | | Δημοτικό | | Γυμνάσιο | | Λύκειο | | Τριτοβάθμια | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Π.Ο.1(1-3) | 24 | 9 | 37,5 | 5 | 20,8 | 6 | 25 | 4 | 16,7 |
| Π.Ο.2(1-1) | 10 | 6 | 60 | 2 | 20 | 1 | 10 | 1 | 10 |
| Ο.Ε. | 24 | 4 | 16,7 | 4 | 16,7 | 9 | 37,5 | 7 | 29,1 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.19

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας

| Ομάδες | N | Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας | | | | | | | |
|-------------|----|-------------------------------|------|----------|------|----------|-----|----------|------|
| | | Κατώτερο | | Μεσαίο | | Ανώτερο | | Ανώτατο | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 19 | 79,2 | 5 | 20,8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 7 | 70 | 1 | 10 | 0 | 0 | 2 | 20 |
| Ο.Ε. | 24 | 14 | 58,3 | 6 | 25,0 | 1 | 4,2 | 3 | 12,5 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.20

Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) της κατανομής των παιδιών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα

| Ομάδες | N | Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα | | | | | | | |
|-------------|----|------------------------------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | | Κατώτερο | | Μεσαίο | | Ανώτερο | | Ανώτατο | |
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>F</i> | % |
| Π.Ο.1(1-3) | 24 | 5 | 20,9 | 11 | 45,7 | 7 | 29,2 | 1 | 4,2 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 5 | 50 | 5 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ο.Ε. | 24 | 9 | 37,5 | 7 | 29,2 | 4 | 16,7 | 4 | 16,7 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.1.21

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου για τις δραστηριότητες γραμματισμού στο οικογενειακό περιβάλλον

| Δραστηριότητες γραμματισμού | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2 (1-1) (N=10) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | ANOVA <i>F</i> | partial η^2 | Post-hoc |
|--|-----------------------|-----------|------------|------------|-----------------------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|------------|------------|-------------------|---------------------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | | |
| Ανάγνωση βιβλίων ^a | 2,75 | 1,19 | 0,00 | 5,00 | 2,20 | 1,55 | 0,00 | 5,00 | 3,04 | 0,86 | 1,00 | 5,00 | 1,95 | 0,07 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εκμάθηση ονόματος γραμμμάτων ^a | 2,42 | 1,50 | 0,00 | 5,00 | 1,30 | 0,82 | 0,00 | 2,00 | 2,75 | 0,60 | 1,00 | 3,00 | 6,19 | 0,18 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εκμάθηση ήχων γραμμμάτων ^a | 2,25 | 1,60 | 0,00 | 5,00 | 1,40 | 1,17 | 0,00 | 3,00 | 2,80 | 0,72 | 1,00 | 4,00 | 4,62 | 0,14 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εκμάθηση ανάγνωσης λέξεων ^a | 1,66 | 1,46 | 0,00 | 5,00 | 0,40 | 0,70 | 0,00 | 2,00 | 1,62 | 1,17 | 0,00 | 3,00 | 4,14 | 0,13 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Αριθμός βιβλίων ^b | 1,16 | 0,48 | 1,00 | 3,00 | 1,50 | 1,27 | 1,00 | 5,00 | 1,25 | 0,84 | 1,00 | 5,00 | 0,60 | 0,02 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Αριθμός παιδικών βιβλίων ^c | 1,87 | 0,74 | 1,00 | 3,00 | 1,60 | 1,07 | 1,00 | 4,00 | 1,87 | 1,07 | 1,00 | 5,00 | 0,35 | 0,01 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

^a 0 = ποτέ, 1 = λιγότερο από μία φορά το μήνα, 2 = μερικές φορές το μήνα, 3 = μερικές φορές τη βδομάδα, 4= περίπου μια φορά την ημέρα, 5= περισσότερο από μία φορά την ημέρα, ^b 1 = λιγότερο από 100, 2 = 100-299, 3 = 300-499, 4 = 500-1000, 5 = πάνω από 1000, ^c 1 = λιγότερο από 10, 2 = 10-24, 3 = 25-99, 4 = 100-199, 5 = πάνω από 200

*** $p < .001$, **Με βάση τη διόρθωση κατά Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.1.22

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή των γονεϊκών πεποιθήσεων και προσδοκιών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου για τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο

| Προσδοκίες γονέων | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2 (1-1) (N=10) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | ANOVA <i>F</i> | partial η^2 | Post - hoc |
|---|-----------------------|-----------|------|------|-----------------------|-----------|------|------|----------------|-----------|------|------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | | |
| Μελλοντική πρόοδος στην ανάγνωση ^a | 3,75 | 1,19 | 1,00 | 5,00 | 3,80 | 0,79 | 3,00 | 5,00 | 4,79 | 0,59 | 3,00 | 5,00 | 8,87*** | 0,24 | O.E.>Π.Ο.1= Π.Ο.2 |
| Τρέχουσα σχολική πρόοδος στο Ν ^a | 4,08 | 0,93 | 2,00 | 5,00 | 3,80 | 0,79 | 3,00 | 5,00 | 4,70 | 0,62 | 3,00 | 5,00 | 6,09** | 0,18 | O.E>Π.Ο.1= Π.Ο.2 |
| Προσαρμογή του παιδιού στο Ν ^b | 4,33 | 0,82 | 3,00 | 5,00 | 4,10 | 1,20 | 2,00 | 5,00 | 4,92 | 0,28 | 4,00 | 5,00 | 5,82** | 0,18 | O.E>Π.Ο.1= Π.Ο.2 |
| Πόσο πρέπει να προσπαθήσει το παιδί στο Δ.Σ. ^c | 1,96 | 1,20 | 1,00 | 4,00 | 1,70 | 0,82 | 1,00 | 3,00 | 1,91 | 1,21 | 1,00 | 4,00 | 0,18 | 0,007 | O.E.=Π.Ο.1.=Π.Ο.2 |
| Μελλοντική σχολική πρόοδος στο Δ.Σ. ^a | 4,04 | 0,86 | 2,00 | 5,00 | 3,80 | 0,92 | 3,00 | 5,00 | 4,62 | 0,65 | 3,00 | 5,00 | 5,18** | 0,16 | O.E>Π.Ο.1= Π.Ο.2 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

^a 1 = καθόλου καλά, 5=πολύ καλά, ^b 1 =πολύ δύσκολο, 5 = πολύ εύκολο, ^c1 = πάρα πολύ, 5 = καθόλο

*** $p < .001$, ** Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

7.2 Άμεσες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο

Πρώτος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν αυξήθηκαν σημαντικά οι επιδόσεις στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑΣΔ. Για τον σκοπό αυτό, στην πειραματική ομάδα⁴⁶ και στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Η σύγκριση των επιδόσεων ελέγχθηκε μέσω της μικτής ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) κατά δύο παράγοντες. Καθώς οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων, αυξάνουν σημαντικά τη συνολική πιθανότητα για εσφαλμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε έναν από τους ελέγχους, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ανάλυση η διόρθωση κατά Bonferroni ($p=0,05/6= 0,008$).

7.2.1 Φωνολογική επίγνωση

Αρχικά, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.2.1 οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος αυξήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,56)=336,64, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,86$). Επίσης, σημαντική υπήρξε η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στο μετέλεγχο ($F(1, 56) = 57,41, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,51$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο. ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Ο.Ε. ως προς το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 1* (βλ. Παράρτημα Γ).

⁴⁶ Όταν χρησιμοποιείται ο όρος Π.Ο. αναφερόμαστε στα παιδιά και των δύο πειραματικών ομάδων.

Πίνακας 7.2.1

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο. | 34 | 2,79 | 1,09 | 8,91 | 1,05 |
| Ο.Ε. | 24 | 5,20 | 2,08 | 7,75 | 1,72 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα Ελέγχου

Στη συνέχεια προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων με τον έλεγχο t . Η εκ των υστέρων ανάλυση με τον έλεγχο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τόσο η Π.Ο. ($t(33) = 22,69, p < 0,001$) όσο και η Ο.Ε. ($t(23) = 6,16, p < 0,001$) διέφεραν στις επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά τόσο στον προέλεγχο ($t(56) = 5,19, p < 0,001$) όσο και στον μετέλεγχο ($t(56) = 2,93, p < 0,001$). Στον προέλεγχο, όμως, προηγούνταν η Ο.Ε. της Π.Ο., ενώ στον μετέλεγχο η σειρά αντιστράφηκε καθώς η Π.Ο. προηγούταν της Ο.Ε. Το εύρημά μας ως προς το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος επιβεβαιώνει την πρώτη γενική υπόθεσή μας.

Επιπλέον, κατά τη φάση μόνο του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στο κριτήριο της σύνθεσης φωνολογικών μονάδων και στο κριτήριο απάλειψης συλλαβών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.2.2 οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο απάλειψη συλλαβών. Αντιθέτως, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για το κριτήριο σύνθεση φωνολογικών μονάδων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d > 0,30$), ενώ για το κριτήριο απάλειψη συλλαβών βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης

σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μεγάλου βαθμού ($d > 0,80$). Το εύρημά μας ως προς το κριτήριο απάλειψης συλλαβών επιβεβαιώνει την πρώτη γενική υπόθεσή μας.

Πίνακας 7.2.2

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στον μετέλεγχο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου σε κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης

| Κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης | Π.Ο. (N=34) | | Ο.Ε. (N=24) | | t -test | Cohen's d |
|--------------------------------|----------------|------|----------------|------|-----------|-------------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 4,88 | 2,74 | 4,12 | 2,32 | -1,09 | 0,30 |
| Απάλειψη συλλαβών | 8,02 | 1,21 | 4,00 | 2,82 | -6,56*** | 1,85 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική ομάδα, Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

7.2.2 Λεξιλόγιο

Ακολούθως, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο δεκτικό (PPVT – R, Simos et al., 2011) και στο εκφραστικό λεξιλόγιο (Βογινδρούκας κ.ά., 2009) πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Στον Πίνακα 7.2.3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο δεκτικό λεξιλόγιο. Οι επιδόσεις όλων των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 56) = 174,91, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,76$). Επίσης, σημαντική υπήρξε η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 56) = 43,84, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,44$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο. ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Ο.Ε. στο δεκτικό λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 2* (βλ. Παράρτημα Γ).

Έπειτα, προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων με τον έλεγχο t . Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τόσο η Π.Ο. ($t(33) = 18,51, p < 0,001$) όσο και η Ο.Ε. ($t(23) = 3,59, p = 0,002$) αύξησαν σημαντικά τις επιδόσεις μεταξύ των περιόδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά τόσο στον προέλεγχο ($t(56) = 2,84, p = 0,007$) όσο και στον

μετέλεγχο ($t(56)=4,64, p<0,001$). Στον προέλεγχο, όμως, η Ο.Ε. υπερείχε της Π.Ο., ενώ στον μετέλεγχο η σειρά αντιστράφηκε καθώς η Π.Ο. προηγούταν της Ο.Ε. Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την πρώτη γενική υπόθεση και την πρώτη επιμέρους υπόθεσή μας.

Πίνακας 7.2.3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο *δεκτικού λεξιλογίου*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-------|------------|-------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο. | 34 | 49,58 | 13,60 | 90,41 | 9,96 |
| Ο.Ε. | 24 | 63,08 | 20,26 | 76,66 | 11,83 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα ελέγχου

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο εκφραστικό λεξιλόγιο πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Στον Πίνακα 7.2.4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από τη μικτή ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA), (βλ. Πίνακα 7.2.4), οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 56)=172,28, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,75$). Επίσης, σημαντική υπήρξε η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 56) = 26,87, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,32$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο. ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Ο.Ε. στο εκφραστικό λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 3* (βλ. Παράρτημα Γ).

Ακολούθως, προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων με τον έλεγχο t . Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τόσο η Π.Ο. ($t(33)=13,07, p<0,001$) όσο και η Ο.Ε. ($t(23)=6,04, p<0,001$) διέφεραν στις επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά τόσο στον προέλεγχο ($t(56)=2,85, p=0,006$) όσο και στον μετέλεγχο ($t(56)=2,54, p<0,014$). Στον προέλεγχο, όμως, υπερτερούσε η Ο.Ε. έναντι της Π.Ο., ενώ στον μετέλεγχο η σειρά

αντιστράφηκε καθώς η Π.Ο. προηγούταν της Ο.Ε. Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την πρώτη γενική υπόθεση και την πρώτη επιμέρους υπόθεσή μας.

Πίνακας 7.2.4

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετέλεγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο εκφραστικού λεξιλογίου

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο. | 34 | 18,67 | 6,11 | 33,47 | 5,81 |
| Ο.Ε. | 24 | 23,41 | 6,31 | 29,83 | 5,02 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα ελέγχου

7.2.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

Επιπλέον, μετρήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Στον Πίνακα 7.2.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.2.5, οι επιδόσεις τόσο των παιδιών της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου έπειτα από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,56)=480,12, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,90$). Επίσης, σημαντική υπήρξε η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1,56) = 72,25, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,56$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο. ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Ο.Ε. στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 4* (βλ. Παράρτημα Γ).

Έπειτα, προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων με τον έλεγχο t . Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι τόσο η Π.Ο. ($t(33)=25,07, p<0,001$) όσο και η Ο.Ε. ($t(23)=8,13, p<0,001$) διέφεραν στις επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο εκ των υστέρων έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά τόσο στον προέλεγχο ($t(56)=3,17, p=0,003$) όσο και στον μετέλεγχο ($t(56)=7,41, p<0,001$). Στον προέλεγχο η Ο.Ε. υπερέιχε της Π.Ο., ενώ στον μετέλεγχο η σειρά αντιστράφηκε

καθώς η Π.Ο. προηγούνταν της Ο.Ε. Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την πρώτη γενική υπόθεση και την πρώτη επιμέρους υπόθεσή μας.

Πίνακας 7.2.5

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Π.Ο. | 34 | 3,85 | 1,37 | 14,52 | 2,27 |
| Ο.Ε. | 24 | 5,66 | 2,54 | 10,37 | 1,97 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα ελέγχου

7.2.4 Γράμματα

Ακολούθως, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στα κριτήρια γνώσης του ήχου των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων. Στον Πίνακα 7.2.6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.2.6, οι επιδόσεις τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,56)=268,88, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,83$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1,56)=7,13, p=0,010^{47}, \text{partial } \eta^2=0,11$). Αυτό σημαίνει ότι ο ρυθμός αύξησης της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο. δεν ήταν μεγαλύτερος από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Ο.Ε. στο κριτήριο γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 5* (βλ. Παράρτημα Γ).

Συμπληρωματικά, προβήκαμε σε περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων με τον έλεγχο *t*. Ο εκ των υστέρων έλεγχος *t* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η Π.Ο. ($t(33)=14,86, p<0,001$), όσο και η Ο.Ε. ($t(23)=8,92, p<0,001$) διέφεραν στις επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο εκ των υστέρων έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον προέλεγχο

⁴⁷ Σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bonferroni $p=0,008$.

($t(56)=3,17, p=0,003$). Η διαφορά αυτή δεν παρέμεινε ωστόσο στον μετέλεγχο ($t(56)=0,95, p=0,35$), όπου οι επιδόσεις της Π.Ο. δεν διέφεραν σημαντικά από τις επιδόσεις της Ο.Ε. Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την πρώτη γενική υπόθεση και την τρίτη επιμέρους υπόθεσή μας.

Επιπλέον, κατά τη φάση μόνο του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.2.7, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο γνώση του ήχου των πεζών γραμμάτων. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για το κριτήριο γνώση του ήχου των πεζών γραμμάτων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d>0,30$). Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την τρίτη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεση.

Πίνακας 7.2.6

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο. | 34 | 2,70 | 2,88 | 15,32 | 6,05 |
| Ο.Ε. | 24 | 7,75 | 4,52 | 16,83 | 5,95 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα ελέγχου

Πίνακας 7.2.7

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στον μετέλεγχο για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων

| Γράμματα | Π.Ο. (N=34) | | Ο.Ε. (N=24) | | t -test | Cohen's d |
|------------|----------------|------|----------------|------|-----------|----------------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Ήχος πεζών | 14,97 | 5,62 | 16,66 | 5,81 | 1,15 | 0,29 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική ομάδα, Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

7.2.5 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων

Ακολούθως, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο κριτήριο της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον Πίνακα 7.2.8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.2.8, ο χρόνος που χρειάστηκαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο για να κατονομάσουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούσαν τα ερεθίσματα μειώθηκε. Από τη μικτή ανάλυση διακύμανσης ANOVA προκύπτει ότι η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,56)=18,79$, $p<0,001$, $\text{partial } \eta^2=0,25$). Ωστόσο, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο δεν υπήρξε σημαντική ($F(1,56)=3,84$, $p=0,05^{48}$, $\text{partial } \eta^2=0,06$). Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση της επίδοσης (μείωση του χρόνου απόκρισης σε sec) των παιδιών της Π.Ο. δεν ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη επίδοση των παιδιών της Ο.Ε. στην αυτόματη κατονομασία οικείων συμβόλων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 6* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό επαληθεύει την τρίτη επιμέρους υπόθεσή από την πρώτη γενική υπόθεση.

Πίνακας 7.2.8

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο κριτήριο *ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-------|------------|-------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο. | 34 | 79,75 | 18,56 | 65,00 | 16,55 |
| Ο.Ε. | 24 | 66,45 | 13,14 | 60,89 | 13,66 |

Σημείωση: Π.Ο. = Πειραματική ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα ελέγχου

⁴⁸ Σύμφωνα με διόρθωση κατά Bonferroni $p=0,008$.

7.3 Άμεσες επιδράσεις στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδύομένου γραμματισμού ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο

Για την ευρύτερη διερεύνηση του πρώτου σκοπού της έρευνας, προβήκαμε σε περαιτέρω αναλύσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες αναδύομένου γραμματισμού. Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Στην πειραματική ομάδα (Π.Ο.1) εντάχθηκαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της μικροομάδας των τριών παιδιών, ενώ στην πειραματική ομάδα (Π.Ο.2) εντάχθηκαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο ένας προς έναν. Στο πλαίσιο, αυτής της ενότητας θα παρουσιαστούν οι επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στις δεξιότητες αναδύομένου γραμματισμού που αξιολογήθηκαν στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο μέσω της μικτής ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) κατά δύο παράγοντες. Καθώς, οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων, αυξάνουν σημαντικά τη συνολική πιθανότητα για εσφαλμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε έναν από τους ελέγχους, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ανάλυση η διόρθωση κατά Bonferroni. Το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε: $p=0,05/6=0,008$ (Howitt & Cramer, 2010· Γναρδέλλης, 2006).

7.3.1 Φωνολογική επίγνωση

Αρχικά, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Στον Πίνακα 7.3.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.1, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 431,98, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,93$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,45, p=0,507, \text{partial } \eta^2=0,01$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών τόσο της Π.Ο.1 όσο και της Π.Ο.2 στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού

φωνήματος ήταν παρόμοια, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 7* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Επιπλέον, κατά τη φάση του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο της σύνθεσης λέξεων και στο κριτήριο απάλειψης συλλαβών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.3.2, οι επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο.1. δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο.2. ως προς το κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων και ως προς το κριτήριο απάλειψης συλλαβών. Και για τα δύο κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη *d* ήταν μετρίου βαθμού. Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.3.1

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο *αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 2,91 | 1,21 | 8,91 | 0,82 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 2,50 | 0,70 | 8,90 | 1,52 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

Πίνακας 7.3.2

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στον μετέλεγχο για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 σε *κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης*

| Κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης | Π.Ο.1 (N=24) | | Π.Ο.2 (N=10) | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--------------------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|---------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 5,16 | 3,14 | 4,20 | 1,31 | 0,93 | 0,40 |
| Απάλειψη συλλαβών | 8,25 | 0,89 | 7,50 | 1,71 | 1,68 | 0,55 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

7.3.2 Λεξιλόγιο

Ακολούθως, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο. Στον Πίνακα 7.3.3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο κριτήριο του δεκτικού λεξιλογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.3, τόσο οι επιδόσεις της Π.Ο.1 όσο και οι επιδόσεις της Π.Ο.2 στο δεκτικό λεξιλόγιο αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 273,11, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,90$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,07, p = 0,792, \text{partial } \eta^2 = 0,00$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο.1 δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Π.Ο.2 στο δεκτικό λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 8* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Στον Πίνακα 7.3.4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.4, τόσο οι επιδόσεις της Π.Ο.1 όσο και της Π.Ο.2 στο εκφραστικό λεξιλόγιο αυξήθηκαν σημαντικά, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 133,45, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,80$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,38, p = 0,541, \text{partial } \eta^2 = 0,01$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο.1 δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Π.Ο.2 στο εκφραστικό λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 9* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

7.3.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

Ακολούθως, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στις έννοιες γραπτού λόγου. Στον Πίνακα 7.3.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.5 οι επιδόσεις τόσο της Π.Ο.1 όσο και

της Π.Ο.2 σε αυτό το κριτήριο αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 510,20, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,94$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στο μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,03, p = 0,855, \text{partial } \eta^2 = 0,00$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο.1 δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Π.Ο.2 στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 10* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.3.3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο του *δεκτικού λεξιλογίου*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|-------|------------|-------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 50,58 | 10,82 | 91,79 | 9,60 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 47,20 | 19,22 | 87,10 | 10,52 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις»,
Π.Ο.2 = Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

Πίνακας 7.3.4

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο του *εκφραστικού λεξιλογίου*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 18,87 | 5,42 | 34,12 | 5,67 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 18,20 | 7,84 | 31,90 | 6,13 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις»,
Π.Ο.2 = Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

Πίνακας 7.3.5

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο *αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 4,04 | 1,45 | 14,66 | 2,38 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 3,40 | 1,07 | 14,20 | 2,04 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις»,
Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

7.3.4 Γράμματα

Ακολούθως, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο αναγνώρισης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Στον Πίνακα 7.3.6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων στην αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.6, τόσο οι επιδόσεις της Π.Ο.1 όσο και της Π.Ο.2 στην αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 178,72, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,85$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,004, p = 0,951, \text{partial } \eta^2 = 0,00$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της Π.Ο.1 δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης της Π.Ο.2 στη γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 11* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.3.6

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου των επιδόσεων της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο αναγνώριση του ήχου κεφαλαίων γραμμάτων

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 2,66 | 2,91 | 15,25 | 6,31 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 2,80 | 2,97 | 15,50 | 5,70 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

Επιπλέον, κατά τη φάση του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.3.7, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας Π.Ο.1 δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας Π.Ο.2 στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης *d* του Cohen

(1998). Και για τα δύο κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με το δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d > 0,30$). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.3.7

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στον μετέλεγχο για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο γνώσης του ήχου πεζών γραμμάτων

| Γράμματα | Π.Ο.1 (N=24) | | Π.Ο.2 (N=10) | | t -test | Cohen's d |
|------------|-----------------|------|-----------------|------|-----------|----------------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Ήχος πεζών | 15,04 | 5,86 | 14,80 | 5,30 | ,112 | 0,04 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

7.3.5 Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στο κριτήριο ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον Πίνακα 7.3.8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.3.8 ο μέσος χρόνος που χρειάστηκαν τα παιδιά της Π.Ο.1 και Π.Ο.2 από τον προέλεγχο στο μετέλεγχο για να κατονομάσουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούσαν τα ερεθίσματα μειώθηκε. Από τη μικτή ανάλυση διακύμανσης ANOVA προέκυψε ότι η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,32)=18,91$, $p < 0,001$, partial $\eta^2=0,37$). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο δεν υπήρξε σημαντική ($F(1,32)=0,52$, $p=0,47$, partial $\eta^2=0,02$), όπως φαίνεται και στο Γράφημα 12 (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης.

7.4 Συγκρίσεις ως προς τον βαθμό βελτίωσης

Εκτός από τις τελικές επιδόσεις κρίθηκε χρήσιμο να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, στον βαθμό της βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων στα κριτήρια αναδυόμενου

γραμματισμού. Για τον σκοπό αυτό υπολογίστηκε η διαφορά της επίδοσης των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού από την πρώτη (πριν την έναρξη της παρέμβασης) έως τη δεύτερη μέτρηση (αμέσως μετά την παρέμβαση). Για την εκτίμηση του βαθμού βελτίωσης υπολογίστηκε για κάθε παιδί το υπόλοιπο, το οποίο προκύπτει με την αφαίρεση της επίδοσής του κατά τη δεύτερη μέτρηση από την επίδοσή του κατά την πρώτη μέτρηση.

Στον Πίνακα 7.4.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) του βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way) ANOVA και με βάση τη διόρθωση Bonferroni, (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05, όταν $p < 0,05/5 = 0,01$) έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς το βαθμό βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια της αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, του εκφραστικού και δεκτικού λεξιλογίου. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων⁴⁹.

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τον βαθμό βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού έκρινε απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση των κατά ζεύγη διαφορών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στο κριτήριο αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου ($p < 0,001$). Αντιθέτως, ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση

⁴⁹ p: Στην παρούσα ανάλυση το νέο εκτιμώμενο επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε με βάση τον αριθμό των πειραματικών συνθηκών: $p = 0,05/5 = 0,01$.

σε επίπεδο μικροομάδας (Π.Ο.1) δεν βρέθηκε να ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο (Π.Ο.2), σ' όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Τα ευρήματά μας ως προς στα κριτήρια αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, δεκτικού λεξιλογίου, εκφραστικού λεξιλογίου και αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, επαληθεύουν την τέταρτη επιμέρους υπόθεση της πρώτης γενικής υπόθεσής μας.

Πίνακας 7.3.8

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την Π.Ο.1 και την Π.Ο.2 στο κριτήριο *ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων*

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|-------------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Π.Ο.1 (1-3) | 24 | 79,31 | 16,75 | 63,20 | 14,28 |
| Π.Ο.2 (1-1) | 10 | 80,82 | 23,32 | 69,30 | 21,31 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

Πίνακας 7.4.1

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού

| Κριτήρια αναδ. γραμ. | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | Π.Ο.2 (1-1) (N=10) | | Ο.Ε. (N=24) | | F | partial η^2 | Post - hoc |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------|----------------|-----------|----------|---------------------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Διάκριση κοινού αρχικού φωνήματος | 6,00 | 1,41 | 6,40 | 1,95 | 2,54 | 2,02 | 28,55*** | 0,51 | O.E<Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 10,62 | 2,82 | 10,80 | 1,47 | 4,70 | 2,83 | 35,51*** | 0,44 | O.E<Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 15,25 | 5,18 | 13,70 | 9,42 | 6,41 | 5,19 | 13,53*** | 0,33 | O.E<Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 41,20 | 9,14 | 39,90 | 19,77 | 13,58 | 18,50 | 21,57*** | 0,56 | O.E<Π.Ο.1=Π.Ο.2 |
| Κεφαλαία γράμματα | 12,58 | 5,16 | 12,70 | 4,64 | 9,08 | 4,98 | 3,50 | 0,11 | O.E=Π.Ο.1=Π.Ο.2 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.=Ομάδα ελέγχου

*** $p < ,001$, ** Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,01$, τότε $p < 0,05$

7.5 Άμεσες επιδράσεις στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο

Για την περαιτέρω διερεύνηση του πρώτου σκοπού της έρευνας, κρίθηκε χρήσιμο να μελετηθούν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες. Την πρώτη υποομάδα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων, οι οποίες αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού από «μέσα προς τα έξω» (M-E) και την άλλη υποομάδα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, οι οποίες αποτελούν τα συστατικά στοιχεία του αναδυόμενου γραμματισμού από «έξω προς τα μέσα» (E-M)⁵⁰.

Στο πλαίσιο, αυτής της ενότητας θα παρουσιαστούν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας (M-E) και της πειραματικής ομάδας (E-M) στα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία αξιολογήθηκαν κατά τον προέλεγχο και κατά τον μετέλεγχο, μέσω της μικτής ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων (Repeated Measures ANOVA) κατά δύο παράγοντες. Καθώς οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων, αυξάνουν σημαντικά τη συνολική πιθανότητα για εσφαλμένη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης σε έναν από

⁵⁰ Ένα από το γνωστότερα μοντέλα για την ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού είναι αυτό των Whitehurst και Lonigan (1998, 2002). Στο μοντέλο αυτό θεωρείται ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία του γνώσεις, δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά πριν τη συστηματική εκμάθηση του γραπτού λόγου. Αυτά τα συστατικά έχει φανεί από προγενέστερες έρευνες (π.χ. Bradley & Bryant, 1983) ότι σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης και γραφής. Τα στοιχεία αυτά κατηγοριοποιούνται σε δύο τομείς δεξιοτήτων και διαδικασιών. Ο ένας τομέας συστατικών στοιχείων αποκαλείται ως διαδικασίες «από μέσα προς τα έξω» (inside – out), επειδή περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που αξιοποιούν πληροφορίες από τις γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τον ίδιο τον έντυπο λόγο. Αυτές οι γνώσεις χρησιμοποιούνται από τα παιδιά, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν τους κανόνες του γραπτού λόγου και να μεταφράζουν τις γραπτές λέξεις σε ήχους, και το αντίστροφο. Ο άλλος τομέας συστατικών αποκαλείται ως διαδικασίες «από έξω προς τα μέσα» (outside –in), επειδή περιλαμβάνει την αξιοποίηση των πληροφοριών που βρίσκονται έξω από το γραπτό κείμενο και συμβάλλουν στην κατανόηση από τα παιδιά του νοήματος που μεταφέρει το γραπτό κείμενο. Στον πρώτο τομέα συστατικών στοιχείων εντάσσονται η γνώση γραμμάτων, η φωνολογική και η συντακτική επίγνωση, η αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων και η αναδυόμενη γραφή. Στον δεύτερο τομέα εντάσσονται τα συστατικά στοιχεία του προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, εννοιολογική γνώση), η αφηγηματική ικανότητα, οι γνώσεις των συμβάσεων του έντυπου λόγου και η αναδυόμενη ανάγνωση (Μανωλίτσης, 2016).

τους ελέγχους, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ανάλυση η διόρθωση κατά Bonferroni. Το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε: $p=0,05/6= 0,008$ (Γναρδέλλης, 2006).

7.5.1 Φωνολογική επίγνωση

Αρχικά, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Στον Πίνακα 7.5.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.1 οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1,32) = 502,34, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,94$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,18, p=0,669, \text{partial } \eta^2=0,00$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 13* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το *περιεχόμενο* της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.5.1

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| M-E | 17 | 2,58 | 0,79 | 8,58 | 1,37 |
| E-M | 17 | 3,00 | 1,32 | 9,23 | 0,43 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

Επιπλέον, κατά τη φάση του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας από «μέσα προς τα έξω» (M-E) και της πειραματικής ομάδας από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο κριτήριο της σύνθεσης φωνολογικών μονάδων και στο κριτήριο της απάλειψης συλλαβών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.5.2, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας (M-E) δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (E-M) στο κριτήριο της σύνθεσης φωνολογικών μονάδων και στο κριτήριο της απάλειψης συλλαβών. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης *d* του Cohen (1998). Και για τα δύο κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη *d* ήταν μικρού βαθμού ($d > 0,30$). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.5.2

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M σε κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης

| Κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης | M-E (N=17) | | E-M (N=17) | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 4,70 | 2,73 | 5,05 | 2,84 | 0,37 | 0,12 |
| Απάλειψη συλλαβών | 7,94 | 1,47 | 8,11 | 0,92 | 0,42 | 0,13 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

7.5.2 Λεξιλόγιο

Ακολουθώς, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο δεκτικό και στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Στον Πίνακα 7.5.3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο δεκτικό λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.3 οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο

πειραματικών ομάδων στο κριτήριο του δεκτικού λεξιλογίου αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 357,58, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,92$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στο μετέλεγχο ($F(1, 32) = 2,41, p = 0,130, \text{partial } \eta^2 = 0,07$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο δεκτικό λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 14* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το *περιεχόμενο* της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.5.3

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο δεκτικό λεξιλόγιο

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| M-E | 17 | 48,58 | 12,73 | 86,05 | 11,47 |
| E-M | 17 | 50,58 | 14,73 | 94,76 | 5,72 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

Κατόπιν, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Στον Πίνακα 7.5.4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.4, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων στο κριτήριο του εκφραστικού λεξιλογίου αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 183,80, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,85$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 3,45, p = 0,072, \text{partial } \eta^2 = 0,09$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο εκφραστικό

λεξιλόγιο, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 15 (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (E-M) ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (M-E).

Πίνακας 7.5.4

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο εκφραστικό λεξιλόγιο

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| M-E | 17 | 19,17 | 6,41 | 31,94 | 6,88 |
| E-M | 17 | 18,17 | 5,95 | 35,00 | 4,15 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

7.5.3 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

Έπειτα, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων (M-E) (E-M) πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ως προς το κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου. Στον Πίνακα 7.5.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.5, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων σε αυτό το κριτήριο αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32) = 651,11, p < 0,001, \text{partial } \eta^2 = 0,95$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 2,17, p = 0,150, \text{partial } \eta^2 = 0,06$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, όπως φαίνεται συμπληρωματικά στο Γράφημα 16 (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν

επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.5.5

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο κριτήριο αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|------|------------|------|
| | | M | SD | M | SD |
| M-E | 17 | 4,00 | 1,65 | 14,05 | 2,77 |
| E-M | 17 | 3,70 | 1,04 | 15,00 | 1,58 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

7.5.4 Γράμματα

Παράλληλα, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο κριτήριο αναγνώρισης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Στον Πίνακα 7.5.6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στην αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.6 οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων στο κριτήριο αναγνώρισης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων αυξήθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32)=250,56, p<0,001, \text{partial } \eta^2=0,89$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στο μετέλεγχο ($F(1, 32) = 5,40, p=0,027, \text{partial } \eta^2=0,14$)⁵¹. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στη γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 17* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

⁵¹ Στην παρούσα ανάλυση το επίπεδο σημαντικότητας 0,05, σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε το $p=0,05/6= 0,008$.

Επιπλέον, κατά τη φάση του μετελέγχου εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της ομάδας (M-E) και της ομάδας (E-M) στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα και με τη διόρθωση κατά Bonferroni (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05 όταν $p=0,05/6= 0,008$) που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.5.7, οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας (M-E) δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας (M-E) στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης *d* του Cohen (1998). Και για τα δύο κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη *d* ήταν μεσαίου βαθμού ($d>0,80$).

Πίνακας 7.5.6

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του προελέγχου και του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο κριτήριο αναγνώριση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-----------|------------|-----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| M-E | 17 | 2,11 | 2,28 | 12,88 | 5,23 |
| E-M | 17 | 3,29 | 3,34 | 17,76 | 5,96 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

Πίνακας 7.5.7

Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του μετελέγχου για την ομάδα M-E και την ομάδα E-M στο κριτήριο αναγνώριση του ήχου των πεζών γραμμάτων

| Γράμματα | M-E (N=17) | | E-M (N=17) | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | |
| Πεζά | 12,88 | 5,03 | 17,05 | 5,53 | -2,30 | 0,78 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

7.5.5. Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων

Ακολούθως, εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων. Στον Πίνακα 7.5.8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στην αυτόματη κατονομασία συμβόλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.5.8, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και των δύο πειραματικών ομάδων στην ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων μειώθηκαν, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική ($F(1, 32)=25,73$, $p<0,001$, partial $\eta^2=0,45$). Ωστόσο, δεν υπήρξε σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο ($F(1, 32) = 0,19$, $p=0,665$, partial $\eta^2=0,006$). Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «μέσα προς τα έξω» (M-E) δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση της επίδοσης των παιδιών της ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση από «έξω προς τα μέσα» (E-M) στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 18* (βλ. Παράρτημα Γ). Το εύρημά μας αυτό δεν επαληθεύει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από την πρώτη γενική υπόθεσή μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.5.8

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του προελέγχου και του μετελέγχου για την M-E και την E-M στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων

| Ομάδες | N | Προέλεγχος | | Μετέλεγχος | |
|--------|----|------------|-------|------------|-------|
| | | M | SD | M | SD |
| M-E | 17 | 82,38 | 19,43 | 66,35 | 18,36 |
| E-M | 17 | 77,13 | 17,83 | 63,64 | 14,96 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

7.6 Συγκρίσεις ως προς τον βαθμό βελτίωσης

Εκτός από τις τελικές επιδόσεις, κρίθηκε χρήσιμο να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο βαθμό βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων

στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού. Για το σκοπό αυτό υπολογίστηκε η διαφορά της επίδοσης των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού από την πρώτη - πριν την έναρξη της παρέμβασης - έως τη δεύτερη μέτρηση - αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Για την εκτίμηση του βαθμού βελτίωσης υπολογίστηκε για κάθε παιδί το υπόλοιπο, το οποίο προκύπτει με την αφαίρεση της επίδοσής του κατά τη δεύτερη μέτρηση από την επίδοσή του κατά την πρώτη μέτρηση. Στον Πίνακα 7.6.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) του βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου.

Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way) ANOVA και με βάση τη διόρθωση Bonferroni (το επίπεδο σημαντικότητας γίνεται αποδεκτό με πιθανότητα μικρότερη του 0,05, όταν $p < 0,05/5 = 0,01$), ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων και ο βαθμός βελτίωσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου διέφερε στατιστικά σημαντικά ως προς τα κριτήρια της αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, του εκφραστικού και δεκτικού λεξιλογίου, καθώς και ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων. Τα ευρήματά μας αυτά επαληθεύουν την τέταρτη επιμέρους υπόθεση της πρώτης γενικής υπόθεσής μας.

Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τριών ομάδων ως προς τον βαθμό βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού έκρινε απαραίτητη τη διερεύνηση των κατά ζεύγη διαφορών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου με το στατιστικό κριτήριο των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων (M-E – E-M) ως προς τα κριτήρια της αναγνώρισης αρχικού φωνήματος, της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, του εκφραστικού και του δεκτικού λεξιλογίου, καθώς και ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων ήταν σημαντικά υψηλότερος από το βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου ($p < 0,001$). Αντίθετα, δεν βρέθηκε να διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογική επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων (M-E) στα κριτήρια

αναδυόμενου γραμματισμού από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου (E-M).

Σύνοψη αποτελεσμάτων στο τέλος φοίτησης στο νηπιαγωγείο

Λαμβάνοντας υπόψη συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε, ώστε οι συμμετέχοντες, που ανήκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εκδήλωση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου, να βελτιώσουν σημαντικά τις επιδόσεις τους σε όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού, επαληθεύοντας τη σχετική υπόθεση της παρούσας μελέτης.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν επαλήθευσαν τις υποθέσεις ως προς το ότι οι επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού θα διέφεραν στατιστικά σημαντικά μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενό της. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των παιδιών, τα οποία δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο. Ομοίως, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και των γραμμάτων από τις επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου, στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 7.6.1

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) του βαθμού βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων (M-E –E-M) και της ομάδας ελέγχου (O.E.) στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού

| Κριτήρια αναδ. γραμ. | M-E (N=17) | | E-M (N=17) | | O.E. (N=24) | | F | Post - hoc |
|----------------------------|---------------|------|---------------|-------|----------------|-------|----------|-------------------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| Διάκριση αρχικού φωνήματος | 6,00 | 1,76 | 6,23 | 1,39 | 2,54 | 2,02 | 28,34*** | O.E.<M.E.=E.M. |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 10,05 | 2,90 | 11,30 | 1,86 | 4,71 | 2,83 | 37,65*** | O.E.<M.E.=E.M. |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 12,76 | 4,71 | 16,82 | 7,66 | 6,41 | 5,19 | 16,17*** | O.E.<M.E.=E.M. |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 33,47 | 8,67 | 44,18 | 15,54 | 13,58 | 18,50 | 22,98*** | O.E.<M.E.=E.M. |
| Κεφαλαία γράμματα | 10,76 | 4,42 | 14,47 | 4,86 | 9,08 | 4,98 | 6,36*** | O.E<E.M., O.E=M.E, E.M=M.E |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώση γραμμάτων, «μέσα προς τα έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου, «έξω προς τα μέσα»

*** p < ,001, ** Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν p<0,01, τότε p<0,05

7.7 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού ως προς την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

Δεύτερος σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθεί εάν η διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, θα διατηρήσει τον βαθμό επίδρασής της μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου σε δεξιότητες γραμματισμού. Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ θα συμβάλει σημαντικά στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να μη διαφοροποιούνται σημαντικά οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου που έχει παρακολουθήσει το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Για τη μελέτη αυτού του σκοπού της έρευνας, αρχικά εκτιμήθηκαν οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε δεξιότητες που συνδέονταν με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στον Πίνακα 7.7.1 παρουσιάζονται, με τη χρήση του ελέγχου *t* για ανεξάρτητα δείγματα, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του Πίνακα 7.7.1 και σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bonferroni⁵² προέκυψε ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότεροι από τους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Επίσης, από μια λεπτομερή παρατήρηση των μέσων όρων των επιδόσεων των συμμετεχόντων προκύπτει το αποτέλεσμα ότι τα

⁵² Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/7 = 0,007$.

παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερες επιδόσεις, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικές, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου σε όλα τα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης και στο δεκτικό λεξιλόγιο. Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου ήταν οριακά υψηλότερες, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικές, από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια γνώσης των κεφαλαίων, γνώσης των πεζών γραμμάτων και στο κριτήριο ανάγνωσης συλλαβών. Ως προς το κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων η ομάδα ελέγχου φάνηκε να χρειάζεται λιγότερο χρόνο για να κατονομάσει τα ερεθίσματα που της δόθηκαν. Ωστόσο, στο κριτήριο αρχικών δεξιοτήτων γραφής βρέθηκε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο επίδοσης της πειραματικής ομάδας. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d για το κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου και το κριτήριο αρχικών δεξιοτήτων γραφής βρέθηκε ότι ήταν υψηλού βαθμού ($d > 0,80$). Ως προς τα κριτήρια απαλοιφής φωνημάτων, συνολικής επίδοσης στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης⁵³, δεκτικού λεξιλογίου, εκφραστικού λεξιλογίου και της ταχύτητας αυτόματης κατονομασίας συμβόλων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d , ήταν μετρίου βαθμού ($d > 0,50$), ενώ για το κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων ο δείκτης επίδρασης d του Cohen ήταν μικρού βαθμού ($d > 30$). Τα ευρήματά μας επαληθεύουν την πρώτη επιμέρους υπόθεση από τη δεύτερη γενική υπόθεσή μας. Επίσης, επαληθεύουν εν μέρει τη δεύτερη επιμέρους υπόθεση από τη δεύτερη γενική μας υπόθεση ως προς το κριτήριο ανάγνωσης συλλαβών, αλλά δεν την επαληθεύουν ως προς το κριτήριο πρώιμες δεξιότητες γραφής.

Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε δεξιότητες εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στον Πίνακα 7.7.2 παρουσιάζονται, με τη χρήση του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής.

⁵³ Ο μέσος όρος για τη συνολική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση (Φ.Ε.) προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε τρία κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης: την σύνθεση λέξεων, την κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα και την απάλειψη φωνημάτων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του Πίνακα 7.7.2 και σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bonferroni⁵⁴ βρέθηκε ότι στο κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο επίδοσης της πειραματικής ομάδας. Ως προς τα κριτήρια κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφής φωνημάτων, εκφραστικού λεξιλογίου, ανάγνωσης συλλαβών, ανάγνωσης ψευδολέξεων, κατανόησης προτάσεων, συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, ευχέρειας ανάγνωσης λέξεων και ευχέρειας ανάγνωσης ψευδολέξεων, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους οι μέσοι όροι των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.). Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Το μέγεθος επίδρασης, σύμφωνα με τον δείκτη d , για το κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής βρέθηκε ότι ήταν υψηλού βαθμού ($d=0,80$). Για το κριτήριο κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d , ήταν μετρίου βαθμού ($d>0,50$). Επαληθεύτηκε, η τρίτη και η τέταρτη επιμέρους υπόθεση από τη δεύτερη γενική μας υπόθεση ως προς τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, το λεξιλόγιο, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση, αλλά δεν επαληθεύτηκε ως προς το κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής.

Ακολούθως, εκτιμήθηκε η συνολική επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε τέσσερις βασικούς τομείς των γνωστικό – γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2008) στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στον Πίνακα 7.7.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση⁵⁵, στην αναγνωστική κατανόηση⁵⁶, στην ευχέρεια⁵⁷ και στη συνολική φωνολογική επίγνωση⁵⁸.

⁵⁴ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p<0,05/6=0,008$.

⁵⁵ Ο μέσος όρος για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων.

⁵⁶ Ο μέσος όρος για την αναγνωστική κατανόηση προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

⁵⁷ Ο μέσος όρος για την αναγνωστική ευχέρεια προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων (towre).

⁵⁸ Ο μέσος όρος για τη συνολική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης: κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, την απάλειψη φωνημάτων (Πόρποδας, 2008).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του Πίνακα 7.7.3, σύμφωνα με τη διόρθωση κατά Bonferroni⁵⁹ οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ευχέρεια και στη συνολική φωνολογική επίγνωση. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d , στο κριτήριο αναγνωστική αποκωδικοποίηση βρέθηκε χαμηλού βαθμού ($d < 0,30$). Τα ευρήματά μας αυτά επαληθεύουν την τρίτη επιμέρους από τη δεύτερη γενική υπόθεσή μας.

⁵⁹ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/4 = 0,0125$.

Πίνακας 7.7.1

Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), ελάχιστη (Min) και μέγιστη (Max) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t- test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--|----------------|-----------|-----|-------|----------------|-----------|-----|-----|----------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 9,70 | 2,88 | 3 | 16 | 8,25 | 4,14 | 1 | 15 | -1,58 | 0,40 |
| Κατάτμηση ψευδ. σε φων. | 3,05 | 0,91 | 1 | 5 | 2,83 | 1,63 | 0 | 8 | -0,67 | 0,16 |
| Απαλοιφή φωνημάτων | 4,41 | 2,99 | 0 | 16 | 2,87 | 1,94 | 0 | 7 | -2,20 | 0,61 |
| Συνολική Φ.Ε. | 17,17 | 5,58 | 5 | 36 | 13,95 | 6,72 | 3 | 28 | 1,98 | 0,52 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 91,26 | 10,18 | 65 | 111 | 85,12 | 11,77 | 58 | 105 | -2,12 | 0,55 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 35,64 | 5,11 | 21 | 43 | 31,95 | 4,15 | 24 | 39 | -2,92** | 0,79 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 15,23 | 1,28 | 12 | 18 | 12,62 | 1,86 | 8 | 16 | -6,33*** | 1,63 |
| Γνώση κεφαλαίων | 15,02 | 4,30 | 5 | 24 | 16,08 | 4,59 | 8 | 24 | 0,89 | 0,24 |
| Γνώση πεζών | 14,79 | 4,42 | 4 | 23 | 15,83 | 4,03 | 8 | 22 | 0,91 | 0,24 |
| Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων | 62,45 | 18,85 | 37 | 122,5 | 54,45 | 8,33 | 42 | 72 | 1,94 | 0,55 |
| Πρώιμες δεξιότητες γραφής | 12,47 | 5,71 | 2 | 27 | 17,45 | 6,33 | 2 | 27 | 3,13** | 0,82 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 2,50 | 2,97 | 0 | 18 | 3,20 | 3,62 | 0 | 15 | 0,81 | 0,21 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική ομάδα, Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου, Φ.Ε.=Φωνολογική επίγνωση
 *** $p < .001$, ** $p < .01$, * Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,007$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.7.2

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t- test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|-----------------------------------|----------------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|------------|------------|----------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 15,79 | 5,85 | 0,00 | 23,00 | 12,50 | 6,54 | 2,00 | 23,00 | -2,01 | 0,53 |
| Απαλοιφή φωνημάτων | 16,94 | 7,07 | 0,00 | 24,00 | 18,29 | 3,99 | 7,00 | 24,00 | 0,92 | 0,23 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 10,85 | 2,43 | 6,00 | 14,00 | 10,16 | 2,71 | 4,00 | 15,00 | -1,00 | 0,27 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 21,38 | 5,36 | 0,00 | 24,00 | 22,50 | 2,04 | 16,00 | 24,00 | 0,97 | 0,27 |
| Ανάγνωση ψευδολέξεων | 17,76 | 6,64 | 0,00 | 24,00 | 19,75 | 2,25 | 14,00 | 24,00 | 1,61 | 0,40 |
| Κατανόηση προτάσεων | 12,94 | 3,56 | 0,00 | 16,00 | 13,70 | 1,23 | 11,00 | 16,00 | 1,01 | 0,28 |
| Συμπλήρωση ελλিপών προτάσεων | 11,58 | 3,81 | 0,00 | 16,00 | 12,25 | 2,45 | 5,00 | 16,00 | 0,75 | 0,20 |
| Towre λέξεις | 23,02 | 9,17 | 0,00 | 41,00 | 25,16 | 7,31 | 16,00 | 43,00 | 0,95 | 0,25 |
| Towre ψευδολέξεις | 19,85 | 7,29 | 0,00 | 34,00 | 21,25 | 4,54 | 16,00 | 32,00 | 0,83 | 0,23 |
| Ορθογραφία | 10,61 | 4,43 | 0,00 | 16,00 | 13,79 | 3,37 | 5,00 | 18,00 | 2,95** | 0,80 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική ομάδα, Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

*** $p < .001$, ** $p < .01$, *Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p < 0,008$, τότε $p < 0,05$

Πίνακας 7.7.3

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε. σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο. (N=34) | | | | Ο.Ε. (N=24) | | | | <i>t- test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|------------------------------|----------------|-----------|------------|------------|----------------|-----------|------------|------------|----------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | 19,57 | 5,45 | 0,00 | 24,00 | 21,12 | 1,48 | 17,00 | 23,50 | 1,58 | 0,39 |
| Αναγνωστική κατανόηση | 12,26 | 3,55 | 0,00 | 15,50 | 12,97 | 1,58 | 8,50 | 15,00 | 0,92 | 0,25 |
| Ευχέρεια | 21,44 | 8,14 | 0,00 | 37,50 | 23,20 | 5,70 | 17,00 | 37,50 | 0,915 | 0,25 |
| Συνολική φωνολογική επίγνωση | 16,36 | 5,82 | 0,00 | 23,00 | 15,39 | 3,98 | 7,00 | 22,00 | -0,71 | 0,19 |

Σημείωση: Π.Ο.= Πειραματική ομάδα, Ο.Ε.= Ομάδα ελέγχου

* Με βάση τη διόρθωση Bonferroni όταν $p=0,012$, τότε $p<0,05$

7.8 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης

Τρίτος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν η εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου διαφοροποιόταν στατιστικά σημαντικά ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ που δέχτηκαν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Για να μελετήσουμε αυτόν τον σκοπό της έρευνας και τις επιμέρους υποθέσεις προχωρήσαμε σε αναλύσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.1) που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της μικροομάδας των τριών παιδιών (1 προς 3) και της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.2) που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο ένας προς έναν (1 προς 1). Ειδικότερα, συγκρίναμε τις επιδόσεις της (Π.Ο.1) και της (Π.Ο.2) σε δεξιότητες που συνδέονταν με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Αρχικά, αξιολογήθηκαν οι επιδόσεις της (Π.Ο.1) και της (Π.Ο.2) στις δεξιότητες εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη (βλ. Πίνακα 7.8.1). Όπως προκύπτει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.8.1, με τη χρήση του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni⁶⁰, οι μέσοι όροι των επιδόσεων των συμμετεχόντων της (Π.Ο.1) δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις των συμμετεχόντων της (Π.Ο.2), στις δεξιότητες που συνδέονταν με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Για το κριτήριο απάλειψης φωνημάτων και το κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μετρίου βαθμού ($d > 0,50$). Τα ευρήματά μας δεν

⁶⁰ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/7 = 0,007$.

επαληθεύουν τις δύο πρώτες επιμέρους υποθέσεις από την τρίτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Αφού διερευνήθηκαν οι μεσοπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη, στη συνέχεια μελετήθηκαν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της. Στον Πίνακα 7.8.2 παρουσιάζονται, σύμφωνα με τον έλεγχο *t* για ανεξάρτητα δείγματα οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των επιδόσεων των δύο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.8.2, με τη διόρθωση Bonferroni⁶¹, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.1) που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.2) που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο, στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης *d* του Cohen (1998). Για το κριτήριο απόλειψη φωνημάτων βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη *d* ήταν μετρίου βαθμού ($d=0,50$). Τα ευρήματά μας δεν επαληθεύουν την τρίτη και τέταρτη επιμέρους υπόθεση από την τρίτη γενική υπόθεσή μας ως προς τη *μορφή* της διδακτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η συνολική επίδοση των παιδιών των πειραματικών ομάδων σε τέσσερις βασικούς τομείς των γνωστικο-γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2008). Στον Πίνακα 7.8.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση⁶², στην αναγνωστική κατανόηση⁶³, στην ευχέρεια⁶⁴ και στη φωνολογική επίγνωση⁶⁵.

⁶¹ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/6 = 0,008$.

⁶² Ο μέσος όρος για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων.

⁶³ Ο μέσος όρος για την αναγνωστική κατανόηση προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, την ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

⁶⁴ Ο μέσος όρος για την αναγνωστική ευχέρεια προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια: ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων, ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων (towre).

⁶⁵ Ο μέσος όρος για τη συνολική φωνολογική επίγνωση (Φ.Ε.) προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων με τρία κριτήρια: κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων, σύνθεσης φωνολογικών μονάδων.

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και τη διόρθωση κατά Bonferroni⁶⁶, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας (Π.Ο.1) δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο (Π.Ο.2) στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ευχέρεια και στη φωνολογική επίγνωση. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Στο κριτήριο της συνολικής φωνολογικής επίγνωσης βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d > 0,30$).

⁶⁶ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/4 = 0,0125$.

Πίνακας 7.8.1

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2. (1-1) (N=10) | | | | <i>t-test</i> | <i>Cohen's d</i> |
|--|-----------------------|-----------|------------|------------|------------------------|-----------|------------|------------|---------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 9,58 | 3,07 | 3,00 | 16,00 | 10,00 | 2,49 | 6,00 | 13,00 | -0,38 | 0,15 |
| Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 3,08 | 0,88 | 1,00 | 5,00 | 3,00 | 1,05 | 1,00 | 4,00 | 0,23 | 0,08 |
| Απάλειψη φωνημάτων | 4,83 | 3,43 | 0,00 | 16,00 | 3,40 | 1,07 | 2,00 | 5,00 | 1,28 | 0,56 |
| Συνολική Φ.Ε. | 17,50 | 6,25 | 5,00 | 36,00 | 16,40 | 3,68 | 11,00 | 21,00 | -0,52 | 0,21 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 92,95 | 9,42 | 76,00 | 111,00 | 87,20 | 11,27 | 65,00 | 103,00 | 1,53 | 0,55 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 35,41 | 5,94 | 21,00 | 43,00 | 36,20 | 2,20 | 33,00 | 40,00 | -0,56 | 0,17 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 15,45 | 1,38 | 12,00 | 18,00 | 14,70 | 0,82 | 13,00 | 16,00 | -1,70 | 0,66 |
| Γνώση κεφαλαίων | 15,12 | 3,71 | 10,00 | 24,00 | 14,80 | 5,73 | 5,00 | 24,00 | 0,19 | 0,06 |
| Γνώση πεζών | 15,33 | 3,90 | 7,00 | 23,00 | 13,50 | 4,58 | 4,00 | 23,00 | 1,10 | 0,43 |
| Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων | 60,73 | 17,94 | 37,25 | 122,25 | 66,57 | 21,30 | 37,00 | 108,75 | 0,82 | 0,29 |
| Πρώιμες δεξιότητες γραφής | 12,45 | 5,21 | 5,00 | 27,00 | 12,50 | 7,09 | 2,00 | 24,00 | -0,02 | 0,00 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 2,75 | 3,47 | 0,00 | 18,00 | 1,90 | 0,99 | 0,00 | 3,00 | 0,75 | 0,33 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2= Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Φ.Ε.= Φωνολογική επίγνωση

*** $p < .001$, ** $p < .01$, κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/7 = 0,007$

Πίνακας 7.8.2

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο.1 (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο. 2 (1-1) (N=10) | | | | <i>t-test</i> | <i>Cohen's d</i> |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------|------------|------------|------------------------|-----------|------------|------------|---------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 16,04 | 5,62 | 4,00 | 23,00 | 15,20 | 6,59 | 0,00 | 21,00 | -0,38 | 0,13 |
| Απάλειψη φωνημάτων | 18,00 | 6,75 | 0,00 | 24,00 | 14,40 | 7,56 | 0,00 | 23,00 | -1,37 | 0,50 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 11,04 | 2,36 | 6,00 | 14,00 | 10,40 | 2,67 | 6,00 | 14,00 | -0,69 | 0,25 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 21,62 | 4,43 | 4,00 | 24,00 | 20,80 | 7,40 | 0,00 | 24,00 | -0,40 | 0,13 |
| Ανάγνωση ψευδολέξεων | 17,79 | 6,55 | 1,00 | 24,00 | 17,70 | 7,21 | 0,00 | 24,00 | -0,04 | 0,01 |
| Κατανόηση προτάσεων | 13,20 | 3,23 | 0,00 | 16,00 | 12,30 | 4,39 | 0,00 | 15,00 | -0,67 | 0,23 |
| Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων | 11,70 | 3,70 | 0,00 | 16,00 | 11,30 | 4,27 | 0,00 | 14,00 | -0,28 | 0,10 |
| TOWRE λέξεις | 23,50 | 9,61 | 0,00 | 41,00 | 21,90 | 8,37 | 0,00 | 29,00 | -0,46 | 0,17 |
| TOWRE ψευδολέξεις | 20,37 | 7,58 | 0,00 | 34,00 | 18,60 | 6,78 | 0,00 | 24,00 | -0,64 | 0,24 |
| Ορθογραφία | 10,70 | 4,58 | 0,00 | 16,00 | 10,40 | 4,29 | 0,00 | 15,00 | -0,18 | 0,06 |

Σημείωση: Π.Ο.1= Διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «έναν προς τρεις», Π.Ο.2= Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «έναν προς έναν»

*** $p < .001$, ** $p < .01$ κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/6 = 0,008$

Πίνακας 7.8.3

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Π.Ο.1 και Π.Ο.2 σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Π.Ο. 1. (1-3) (N=24) | | | | Π.Ο.2. (1-1) (N=10) | | | | <i>t-test</i> | <i>Cohen's d</i> |
|-----------------------------|-------------------------|-----------|------------|------------|------------------------|-----------|------------|------------|---------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | 19,70 | 4,83 | 2,50 | 24,00 | 19,25 | 7,00 | 0,00 | 24,00 | -0,22 | 0,07 |
| Αναγνωστική κατανόηση | 12,45 | 3,29 | 0,00 | 15,50 | 11,80 | 4,26 | 0,00 | 14,50 | -0,49 | 0,17 |
| Ευχέρεια | 21,93 | 8,52 | 0,00 | 37,50 | 20,25 | 7,42 | 0,00 | 25,00 | -0,54 | 0,21 |
| Φωνολογική επίγνωση | 17,02 | 5,65 | 2,00 | 23,00 | 14,80 | 6,22 | 0,00 | 22,00 | -1,01 | 0,37 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2=Διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν»

*** $p < .001$, ** $p < .01$, κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/4 = 0,0125$

7.9 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης

Τέταρτος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν η εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου θα διαφοροποιόταν σημαντικά ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ που δέχτηκαν για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού.

Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού της έρευνας και των επιμέρους υποθέσεων προβήκαμε στο χωρισμό των συμμετεχόντων σε δύο υποομάδες, ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Την πρώτη υποομάδα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογική επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων «από μέσα προς τα έξω» (M-E) και την άλλη υποομάδα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «από έξω προς τα μέσα» (E-M).

Στο πλαίσιο, αυτής της ενότητας θα παρουσιαστούν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων (M-E) και (E-M) στις δεξιότητες που συνθέτουν και συμβάλλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες αξιολογήθηκαν στις αρχές και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στον Πίνακα 7.9.1 παρουσιάζονται, σύμφωνα με τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των επιδόσεων των δύο πειραματικών ομάδων (M-E) και (E-M) στις δεξιότητες που συμβάλλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 7.9.1, όπως αυτά προέκυψαν με τη διόρθωση Bonferroni⁶⁷ οι επιδόσεις των συμμετεχόντων των δύο πειραματικών ομάδων δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους σε καμία δεξιότητα που συμβάλλει στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές της

⁶⁷ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/7 = 0,007$.

φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Στα κριτήρια της σύνθεσης φωνολογικών μονάδων, της γνώσης κεφαλαίων και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης, σύμφωνα με τον δείκτη d , ήταν μετρίου βαθμού ($d > 0,50$). Για τα κριτήρια της συνολικής φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης συλλαβών βρέθηκε ότι το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με το δείκτη d ήταν μικρού βαθμού ($d > 0,30$). Τα ευρήματά μας δεν επαληθεύουν τις δύο πρώτες επιμέρους υποθέσεις από την τέταρτη γενική υπόθεσή μας ως προς το *περιεχόμενο* της διδακτικής παρέμβασης.

Για την περαιτέρω διερεύνηση των σκοπών της έρευνας, αξιολογήθηκαν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες που συνθέτουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στις πειραματικές ομάδες (M-E) και (E-M). Στον Πίνακα 7.9.2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των επιδόσεων των πειραματικών ομάδων (M-E) και (E-M), όπως προέκυψαν από τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα και με τη διόρθωση κατά Bonferroni⁶⁸.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.9.2, προκύπτει ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογική επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων (M-E) δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας που δέχτηκε περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου (E-M), ως προς τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης d του Cohen (1998). Σε όλα τα κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη d , ήταν μικρού βαθμού ($d < 0,30$). Τα ευρήματά μας δεν επαληθεύουν την τρίτη και τέταρτη επιμέρους υπόθεση από την τέταρτη γενική υπόθεσή μας ως προς το *περιεχόμενο* της διδακτικής παρέμβασης.

⁶⁸ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/6 = 0,008$

Ακολούθως, παρουσιάζεται η συνολική επίδοση των παιδιών των πειραματικών ομάδων (M-E) και (E-M) σε τέσσερις βασικούς τομείς των γνωστικο – γλωσσικών λειτουργιών που συνθέτουν την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2008). Στον Πίνακα 7.9.3 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων (M-E) και (E-M) στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση⁶⁹, στην αναγνωστική κατανόηση⁷⁰, στην ευχέρεια⁷¹ και στη φωνολογική επίγνωση⁷².

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.9.3, σύμφωνα με τον έλεγχο *t* για ανεξάρτητα δείγματα και με τη διόρθωση κατά Bonferroni,⁷³ οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας (M-E) δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας (E-M) στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ευχέρεια και στη φωνολογική επίγνωση. Εκτός από τη στατιστική σημαντικότητα εξετάστηκε και ο δείκτης επίδρασης *d* του Cohen (1998). Σε όλα τα κριτήρια το μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον δείκτη *d* ήταν μικρού βαθμού ($d < 0,30$). Τα ευρήματά μας δεν επαληθεύουν την τρίτη και την τέταρτη επιμέρους υπόθεση της τέταρτης γενικής υπόθεσής μας ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

⁶⁹ Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση μετρήθηκε με δύο κλίμακες: ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση ψευδολέξεων.

⁷⁰ Η αναγνωστική κατανόηση μετρήθηκε με δύο κλίμακες: ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων, ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων.

⁷¹ Η ευχέρεια αξιολογήθηκε με την κλίμακα ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων (towre).

⁷² Η φωνολογική επίγνωση στην τελευταία φάση της έρευνας αξιολογήθηκε με τρία κριτήρια: κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων, σύνθεση φωνολογικών μονάδων.

⁷³ Το επίπεδο σημαντικότητας σε κάθε επιμέρους έλεγχο ορίστηκε να γίνεται αποδεκτό όταν $p < 0,05/4 = 0,0125$.

Πίνακας 7.9.1

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων M-E και E-M σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | M-E (N=17) | | | | E-M (N=17) | | | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--|---------------|-----------|------------|------------|---------------|-----------|------------|------------|---------------|------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Σύνθεση φωνολογικών μονάδων | 8,70 | 2,93 | 3,00 | 14,00 | 10,70 | 2,54 | 5,00 | 16,00 | -2,12 | 0,72 |
| Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 3,05 | 0,83 | 1,00 | 4,00 | 3,05 | 1,02 | 1,00 | 5,00 | 0,00 | 0,00 |
| Απάλειψη φωνημάτων | 4,35 | 2,44 | 0,00 | 10,00 | 4,47 | 3,53 | 0,00 | 16,00 | -0,11 | 0,03 |
| Συνολική Φ.Ε. | 16,11 | 4,79 | 5,00 | 27,00 | 18,23 | 6,25 | 9,00 | 36,00 | -1,10 | 0,38 |
| Δεκτικό λεξιλόγιο | 91,94 | 11,38 | 65,00 | 111,00 | 90,58 | 9,12 | 76,00 | 106,00 | 0,38 | 0,13 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 35,11 | 5,20 | 22,00 | 43,00 | 36,17 | 5,11 | 21,00 | 42,00 | -0,59 | 0,20 |
| Έννοιες γραπτού λόγου | 15,35 | 1,36 | 13,00 | 18,00 | 15,11 | 1,21 | 12,00 | 17,00 | 0,53 | 0,18 |
| Γνώση κεφαλαίων | 13,88 | 4,67 | 5,00 | 24,00 | 16,17 | 3,69 | 11,00 | 23,00 | -1,58 | 0,54 |
| Γνώση πεζών | 14,17 | 4,27 | 4,00 | 20,00 | 15,41 | 4,61 | 7,00 | 23,00 | -0,81 | 0,27 |
| Ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων | 64,27 | 19,37 | 41,25 | 108,75 | 60,63 | 18,73 | 37,00 | 122,25 | 0,55 | 0,19 |
| Πρώιμες δεξιότητες γραφής | 10,64 | 4,01 | 2,00 | 18,00 | 14,29 | 6,64 | 5,00 | 27,00 | -1,93 | 0,66 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 2,00 | 1,11 | 0,00 | 3,00 | 3,00 | 4,06 | 0,00 | 18,00 | -0,98 | 0,33 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων «από μέσα προς έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου «από έξω προς τα μέσα», Φ.Ε.=Φωνολογική επίγνωση

*** $p < .001$, κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/7 = 0,007$

Πίνακας 7.9.2

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων Μ-Ε και Ε-Μ σε δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | Μ-Ε (N=17) | | | | Ε-Μ (N=17) | | | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|--------------------------------------|---------------|-----------|------------|------------|---------------|-----------|------------|------------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα | 16,17 | 6,22 | 0,00 | 23,00 | 15,41 | 5,60 | 4,00 | 22,00 | 0,38 | 0,12 |
| Απάλειψη φωνημάτων | 16,59 | 8,07 | 0,00 | 24,00 | 17,30 | 6,16 | 0,00 | 23,00 | -0,29 | 0,09 |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 10,94 | 2,88 | 6,00 | 14,00 | 10,76 | 1,98 | 7,00 | 14,00 | 0,20 | 0,07 |
| Ανάγνωση συλλαβών | 21,70 | 5,64 | 0,00 | 24,00 | 21,06 | 5,22 | 4,00 | 24,00 | 0,34 | 0,11 |
| Ανάγνωση ψευδολέξεων | 17,11 | 6,87 | 0,00 | 24,00 | 18,41 | 6,55 | 1,00 | 24,00 | -0,56 | 0,19 |
| Κατανόηση προτάσεων | 12,70 | 3,67 | 0,00 | 16,00 | 13,17 | 3,55 | 0,00 | 16,00 | -0,38 | 0,13 |
| Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων | 11,77 | 4,08 | 0,00 | 16,00 | 11,41 | 3,64 | 0,00 | 15,00 | 0,26 | 0,09 |
| Towre λέξεις | 24,35 | 8,49 | 0,00 | 34,00 | 21,70 | 9,88 | 0,00 | 41,00 | 0,83 | 0,28 |
| Towre ψευδολέξεις | 20,41 | 7,02 | 0,00 | 27,00 | 19,29 | 7,74 | 0,00 | 34,00 | 0,44 | 0,15 |
| Ορθογραφία | 11,18 | 4,22 | 0,00 | 16,00 | 10,06 | 4,70 | 0,00 | 16,00 | 0,73 | 0,25 |

Σημείωση: Μ-Ε= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων «από μέσα προς έξω», Ε-Μ= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου «από έξω προς τα μέσα»

*** $p < .001$, κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/6 = 0,008$

Πίνακας 7.9.3

Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστη (*Min*) και μέγιστη (*Max*) τιμή στις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων M-E και E-M σε δεξιότητες του γραπτού λόγου στο τέλος της φοίτησης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου

| Δεξιότητες γραπτού λόγου | M-E (N=17) | | | | E-M (N=17) | | | | <i>t-test</i> | Cohen's <i>d</i> |
|-----------------------------|---------------|-----------|------------|------------|---------------|-----------|------------|------------|---------------|---------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | | |
| Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | 19,41 | 5,72 | 0,00 | 24,00 | 19,73 | 5,33 | 2,50 | 24,00 | -0,17 | 0,05 |
| Αναγνωστική κατανόηση | 12,23 | 3,75 | 0,00 | 15,50 | 12,29 | 3,46 | 0,00 | 15,50 | -0,05 | 0,01 |
| Ευχέρεια | 22,38 | 7,63 | 0,00 | 30,50 | 20,50 | 8,74 | 0,00 | 37,50 | 0,67 | 0,22 |
| Συνολική Φ.Ε | 16,38 | 6,64 | 0,00 | 23,00 | 16,35 | 5,09 | 2,00 | 22,00 | 0,01 | 0,05 |

Σημείωση: M-E= Ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων «από μέσα προς έξω», E-M= Ενίσχυση δεξιοτήτων λεξιλογίου και εννοιών γραπτού λόγου «από έξω προς τα μέσα», Φ.Ε.=Φωνολογική Επίγνωση
 *** $p < .001$, ** $p < .01$, κατά τη διόρθωση Bonferroni $p < 0,05/4 = 0,0125$

Σύνοψη αποτελεσμάτων

Τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν υπολείπονταν από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στις δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επαληθεύουν την 4^η από τη 2^η γενική υπόθεση μόνο ως προς την περίπτωση των αρχικών δεξιοτήτων γραφής στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη, όπου η ομάδα ελέγχου υπερείχε της πειραματικής ομάδας.

Επίσης, στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της ευχέρειας και της φωνολογικής επίγνωσης στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου επαληθεύονται οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τις οποίες οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν θα υπολείπονταν σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επαληθεύουν την υπόθεση ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν θα υπολείπονταν από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στην ορθογραφημένη γραφή στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη.

Επίσης, δεν επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις ως προς τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνταν σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο στις δεξιότητες που συνθέτουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Ομοίως, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνταν οι επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και των γραμμάτων «από μέσα προς τα έξω» από τις επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν περισσότερες παρεμβάσεις για την ενίσχυση του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου «από έξω προς τα μέσα», στις περισσότερες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

7.10 Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων

7.10.1 Επιδράσεις βραχυπρόθεσμες

Βασική υπόθεση στην παρούσα μελέτη ήταν εάν η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάζεται, και κατά συνέπεια διαφοροποιείται από σημαντικούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) κατά δύο παράγοντες ελέγχοντας την επίδραση κάθε μεταβλητής ελέγχου (συνδιακυμαντή) χωριστά και την αλληλεπίδρασή της με την ανεξάρτητη μεταβλητή του τύπου της ομάδας (πειραματική vs ομάδα ελέγχου). Η χρήση της ανάλυσης συνδιακύμανσης κρίθηκε κατάλληλη επειδή χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου υπάρχει ανομοιογένεια εντός κάθε πειραματικής ομάδας, ως προς κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή ξεχωριστά, και η ανομοιογένεια αυτή είναι ίδια σε όλες τις ομάδες. Συνεπώς, με την ανάλυση συνδιακύμανσης διερευνάται πώς τα αποτελέσματα επηρεάζονται μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής διδακτικής παρέμβασης, λόγω της ανομοιογένειας που παρατηρείται εντός κάθε ομάδας (Howitt & Cramer, 2010· Γναρδέλλης, 2006).

Για τη μελέτη του πέμπτου σκοπού της έρευνας διερευνήθηκε, αρχικά, η αλληλεπίδραση κάθε μεταβλητής ελέγχοντας τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας κατηγοριοποιημένης ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης (Π.Ο.1-Π.Ο.2-Ο.Ε.), καθώς και ως προς τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (εξαρτημένες μεταβλητές) κατά τον μετέλεγχο στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Οι τιμές (F) αλληλεπίδρασης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.1, δείχνουν ότι οι διαφορές στις τιμές των επιδόσεων των συμμετεχόντων (Π.Ο.1–Π.Ο.2–Ο.Ε.) ανά ομάδα ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές κατά τη φάση του μετελέγχου, δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά από τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου. Ειδικότερα, η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά (ΚΕΣΠΗ –Α), η μνήμη, το φύλο, ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, η φοίτηση ως προνήπια καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν είχαν κατά τη διόρθωση

Bonferroni στατιστικά σημαντική⁷⁴ επίδραση στις διαφορές των τριών ομάδων στις επιδόσεις των κριτηρίων αναδυόμενου γραμματισμού στον μετέλεγχο, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, δηλαδή στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια, σύμφωνα, με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εξετάστηκε η αλληλεπίδραση κάθε μεταβλητής ελέγχου με την πειραματική ομάδα ως προς το μέγεθος της βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων των τριών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Οι τιμές (F) αλληλεπίδρασης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.2, δείχνουν ότι ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων (Π.Ο.1–Π.Ο.2–Ο.Ε.) στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (εξαρτημένες μεταβλητές) στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, δεν επηρεάστηκε στατιστικά σημαντικά μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Για την περαιτέρω μελέτη του πέμπτου σκοπού της έρευνας διερευνήθηκε η σχέση των μεταβλητών ελέγχου με τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας κατηγοριοποιημένης ως προς το περιεχόμενο της παρέμβασης (M-E και E-M) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, στο μετέλεγχο στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Οι τιμές (F) αλληλεπίδρασης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.3, δείχνουν ότι οι διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων μεταξύ των ομάδων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές στο μετέλεγχο, δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά από τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου (ηλικία, μη λεκτική νοημοσύνη, συμπεριφορά (ΚΕΣΠΗ –Α), μνήμη, φύλο, τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, φοίτηση ως προνήπια, μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων) στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο.

Έπειτα, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εξετάστηκε η αλληλεπίδραση κάθε μεταβλητής ελέγχου με την πειραματική ομάδα ως προς το μέγεθος της βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των τριών ομάδων (M-E-E-M–Ο.Ε.) στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

⁷⁴ Η σημαντικότητα ορίστηκε μετά από την προσαρμογή Bonferroni σε $p=0,008$ ($0,05/6$ κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού).

Οι τιμές (F) αλληλεπίδρασης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.4, δείχνουν ότι ούτε οι διαφορές ως προς το βαθμό βελτίωσης των επιδόσεων των συμμετεχόντων μεταξύ των ομάδων στις εξαρτημένες μεταβλητές δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά⁷⁵ από τον έλεγχο των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Τα ευρήματά μας ως προς τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ επαληθεύουν την πρώτη επιμέρους υπόθεση από την πέμπτη γενική υπόθεσή μας.

⁷⁵ Η σημαντικότητα ορίστηκε μετά από την προσαρμογή Bonferroni σε $p=0,008$ ($0,05/6$ κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού).

Πίνακας 7.10.1

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στο μετέλεγχο (τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Π.Ο.1-Π.Ο.2-Ο.Ε.) με καθεμία μεταβλητή ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | | Γνώση πεζών | |
|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| Ηλικία | 0,13 | 0,005 | 1,57 | 0,05 | 0,05 | 0,002 | 0,18 | 0,007 | 0,73 | 0,02 | 0,49 | 0,01 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 1,62 | 0,05 | 0,28 | 0,01 | 1,007 | 0,037 | 0,85 | 0,032 | 0,22 | 0,009 | 0,21 | 0,008 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 0,28 | 0,01 | 0,30 | 0,01 | 0,204 | 0,008 | 0,24 | 0,009 | 0,51 | 0,01 | 0,68 | 0,025 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,72 | 0,02 | 0,16 | 0,006 | 0,20 | 0,008 | 1,99 | 0,07 | 0,45 | 0,01 | 0,31 | 0,012 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 1,17 | 0,04 | 0,49 | 0,01 | 0,84 | 0,032 | 0,25 | 0,01 | 0,56 | 0,02 | 1,09 | 0,04 |
| Φύλο | 1,35 | 0,05 | 0,36 | 0,01 | 3,37 | 0,115 | 0,56 | 0,02 | 0,13 | 0,001 | 0,23 | 0,009 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 0,78 | 0,02 | 0,04 | 0,002 | 0,47 | 0,018 | 2,80 | 0,09 | 1,89 | 0,06 | 1,66 | 0,06 |
| Φοίτηση ως προνήπιο | 1,19 | 0,04 | 1,34 | 0,04 | 1,12 | 0,04 | 0,42 | 0,01 | 0,22 | 0,008 | 0,08 | 0,003 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 3,25 | 0,11 | 1,01 | 0,03 | 1,50 | 0,05 | 1,53 | 0,05 | 0,37 | 0,01 | 0,41 | 0,01 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 2,70 | 0,09 | 0,17 | 0,007 | 0,19 | 0,007 | 1,62 | 0,05 | 0,37 | 0,01 | 0,31 | 0,01 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,17 | 0,007 | 0,10 | 0,004 | 0,85 | 0,03 | 0,40 | 0,01 | 0,31 | 0,01 | 0,19 | 0,007 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,25 | 0,01 | 0,09 | 0,004 | 0,82 | 0,031 | 0,36 | 0,01 | 0,06 | 0,003 | 0,04 | 0,002 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.=Ομάδα ελέγχου

Πίνακας 7.10.2

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA του βαθμού βελτίωσης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Π.Ο.1-Π.Ο.2-Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | |
|---------------------------------|---|----------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| | Ηλικία | 0,78 | 0,02 | 0,84 | 0,03 | 0,70 | 0,03 | 0,58 | 0,02 | 0,59 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 0,35 | 0,01 | 0,62 | 0,02 | 0,06 | 0,003 | 0,52 | 0,02 | 0,02 | 0,001 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 0,80 | 0,03 | 0,62 | 0,02 | 0,66 | 0,02 | 1,32 | 0,05 | 0,27 | 0,01 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 1,12 | 0,04 | 1,32 | 0,05 | 1,68 | 0,06 | 1,05 | 0,04 | 0,90 | 0,03 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 0,31 | 0,01 | 1,32 | 0,05 | 1,61 | 0,06 | 0,02 | 0,001 | 0,69 | 0,03 |
| Φύλο | 0,41 | 0,01 | 0,95 | 0,03 | 0,18 | 0,007 | 1,41 | 0,05 | 0,08 | 0,003 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 1,99 | 0,07 | 0,68 | 0,02 | 0,78 | 0,03 | 1,99 | 0,07 | 0,71 | 0,03 |
| Φοίτηση ως προνήπιο | 1,74 | 0,06 | 0,03 | 0,001 | 1,85 | 0,06 | 0,05 | 0,002 | 0,20 | 0,008 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 1,12 | 0,04 | 0,86 | 0,03 | 1,91 | 0,07 | 0,06 | 0,002 | 0,48 | 0,018 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 0,81 | 0,03 | 0,66 | 0,02 | 0,41 | 0,01 | 0,05 | 0,002 | 0,32 | 0,01 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,58 | 0,02 | 0,40 | 0,01 | 1,61 | 0,06 | 0,64 | 0,02 | 1,17 | 0,04 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,73 | 0,02 | 0,41 | 0,01 | 0,28 | 0,01 | 1,27 | 0,05 | 0,49 | 0,02 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.10.3

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον μετέλεγχο (τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (M-E – E-M -O.E.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | | Γνώση πεζών | |
|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|-------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------|----------------------------|-------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| Ηλικία | 0,42 | 0,02 | 2,88 | 0,10 | 0,18 | 0,007 | 1,60 | 0,06 | 0,46 | 0,02 | 0,33 | 0,01 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 2,40 | 0,08 | 0,70 | 0,03 | 1,40 | 0,05 | 0,68 | 0,03 | 1,39 | 0,05 | 0,97 | 0,04 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 0,05 | 0,002 | 0,09 | 0,003 | 1,23 | 0,04 | 3,12 | 0,11 | 0,09 | 0,004 | 0,11 | 0,004 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,80 | 0,03 | 1,02 | 0,04 | 0,66 | 0,02 | 1,02 | 0,04 | 1,58 | 0,06 | 1,04 | 0,04 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 1,27 | 0,05 | 0,16 | 0,006 | 0,78 | 0,03 | 0,23 | 0,009 | 0,10 | 0,004 | 0,32 | 0,01 |
| Φύλο | 2,65 | 0,09 | 0,48 | 0,02 | 3,40 | 0,12 | 0,48 | 0,02 | 0,18 | 0,007 | 0,16 | 0,006 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 0,18 | 0,007 | 0,58 | 0,02 | 0,85 | 0,03 | 1,92 | 0,07 | 1,28 | 0,05 | 1,15 | 0,04 |
| Φοίτηση ως προνήπιο | 0,51 | 0,02 | 1,97 | 0,07 | 0,61 | 0,02 | 1,35 | 0,05 | 3,40 | 0,12 | 3,50 | 0,12 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 3,25 | 0,11 | 0,91 | 0,03 | 0,66 | 0,02 | 1,57 | 0,06 | 0,25 | 0,01 | 0,26 | 0,01 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 3,99 | 0,13 | 0,61 | 0,02 | 0,42 | 0,02 | 1,97 | 0,07 | 0,62 | 0,02 | 0,50 | 0,02 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,91 | 0,03 | 0,15 | 0,006 | 0,52 | 0,02 | 1,27 | 0,04 | 0,37 | 0,01 | 0,37 | 0,01 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,50 | 0,01 | 1,06 | 0,04 | 0,31 | 0,01 | 0,05 | 0,002 | 1,60 | 0,006 | 0,09 | 0,004 |

Σημείωση: Μ.Ε.=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», Ε.Μ.= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.10.4

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA του βαθμού βελτίωσης στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Μ-Ε- Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | |
|---------------------------------|---|----------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| Ηλικία | 0,77 | 0,03 | 0,92 | 0,03 | 0,68 | 0,02 | 1,30 | 0,05 | 0,31 | 0,01 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 2,23 | 0,08 | 0,95 | 0,03 | 0,05 | 0,002 | 0,35 | 0,01 | 1,22 | 0,04 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 0,79 | 0,03 | 0,49 | 0,02 | 1,09 | 0,04 | 2,47 | 0,08 | 0,13 | 0,005 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,31 | 0,01 | 0,12 | 0,005 | 2,62 | 0,09 | 0,93 | 0,03 | 2,13 | 0,07 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 0,17 | 0,007 | 2,75 | 0,09 | 1,00 | 0,04 | 0,23 | 0,009 | 0,60 | 0,02 |
| Φύλο | 0,40 | 0,01 | 1,12 | 0,04 | 3,09 | 0,10 | 1,31 | 0,05 | 1,40 | 0,005 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 1,32 | 0,05 | 1,18 | 0,04 | 0,80 | 0,03 | 1,30 | 0,05 | 0,72 | 0,03 |
| Φοίτηση ως προνήπιο | 0,39 | 0,01 | 0,01 | 0,001 | 0,20 | 0,008 | 0,17 | 0,007 | 0,13 | 0,005 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 1,22 | 0,04 | 0,82 | 0,03 | 2,18 | 0,08 | 0,07 | 0,003 | 0,05 | 0,002 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 1,47 | 0,05 | 0,87 | 0,03 | 1,14 | 0,04 | 0,54 | 0,02 | 0,49 | 0,02 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,59 | 0,02 | 0,26 | 0,01 | 2,13 | 0,07 | 1,10 | 0,04 | 1,24 | 0,05 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,54 | 0,02 | 1,50 | 0,05 | 0,09 | 0,004 | 2,19 | 0,08 | 1,01 | 0,04 |

Σημείωση: Μ.Ε.=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», Ε.Μ.= Πειραματική Ομάδα που δέχτηκε διδακτική σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

7.10.2 Επιδράσεις μεσοπρόθεσμες

Ακολούθως, διερευνήθηκε η σχέση των μεταβλητών ελέγχου με τις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων (Π.Ο.1-Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις βασικές δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, στον δεύτερο μετέλεγχο στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.5, προέκυψε ότι οι τιμές των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις εξαρτημένες μεταβλητές στον δεύτερο μετέλεγχο δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά⁷⁶ μετά τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου. Ειδικότερα, η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά (ΚΕΣΠΗ –Α), η μνήμη, το φύλο, ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, η φοίτηση ως προνήπια καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις βασικές δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (συνολική φωνολογική επίγνωση⁷⁷, λεξιλόγιο, έννοιες γραπτού λόγου, γνώση γραμμάτων), στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής, στο δεύτερο μετέλεγχο που πραγματοποιήθηκε στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη.

Για την περαιτέρω μελέτη του πέμπτου σκοπού της έρευνας, στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση των μεταβλητών ελέγχου με τις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων (Μ-Ε-Ε-Μ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις βασικές δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.6, σύμφωνα με την ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA, προέκυψε ότι οι τιμές των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις εξαρτημένες μεταβλητές στον δεύτερο μετέλεγχο, δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά μετά τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου. Ειδικότερα, η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά (ΚΕΣΠΗ –Α), η

⁷⁶ Η σημαντικότητα ορίστηκε μετά από την προσαρμογή Bonferroni σε $p=0,008$ ($0,05/6$ κριτήρια αναδύομένου γραμματισμού).

⁷⁷ Ο μέσο όρος για τη συνολική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε τρία κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης: κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, την απαλοιφή φωνημάτων (Πόρποδας, 2008), σύνθεση λέξεων.

μνήμη, το φύλο, ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, η φοίτηση ως προνήπια καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις βασικές δεξιότητες που συνδέονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (συνολική φωνολογική επίγνωση, λεξιλόγιο, έννοιες γραπτού λόγου, γνώση γραμμάτων), στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής, στο δεύτερο μετέλεγχο που πραγματοποιήθηκε στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματά μας ως προς τις μεσοπρόθεσμες επιδράσεις μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ επαληθεύουν τη δεύτερη και τρίτη επιμέρους υπόθεση από την πέμπτη γενική υπόθεσή μας.

Πίνακας 7.10.5

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον *δεύτερο μετέλεγχο* (αρχές φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (*F*) των ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2 -Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Συνολική φωνολογική επίγνωση | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | | Γνώση πεζών | | Ανάγνωση συλλαβών | | Γραφή | |
|------------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------|-------------------|
| | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> |
| Ηλικία | 0,58 | 0,02 | 0,08 | 0,003 | 0,08 | 0,003 | 0,78 | 0,03 | 0,27 | 0,01 | 0,33 | 0,01 | 1,19 | 0,04 | 0,65 | 0,02 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 0,13 | 0,005 | 1,39 | 0,05 | 0,28 | 0,01 | 0,11 | 0,004 | 0,87 | 0,03 | 0,37 | 0,01 | 0,11 | 0,004 | 1,07 | 0,04 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 2,92 | 0,10 | 0,60 | 0,02 | 0,25 | 0,01 | 3,16 | 0,11 | 1,42 | 0,05 | 0,34 | 0,01 | 1,37 | 0,05 | 1,66 | 0,06 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,94 | 0,03 | 0,07 | 0,003 | 0,21 | 0,008 | 0,47 | 0,02 | 0,88 | 0,03 | 1,89 | 0,06 | 0,97 | 0,03 | 1,28 | 0,05 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 3,26 | 0,11 | 0,37 | 0,01 | 1,33 | 0,05 | 0,25 | 0,01 | 0,52 | 0,02 | 0,79 | 0,03 | 1,25 | 0,05 | 3,20 | 0,11 |
| Φύλο | 0,77 | 0,02 | 0,47 | 0,02 | 1,20 | 0,04 | 0,26 | 0,01 | 0,72 | 0,03 | 1,96 | 0,07 | 0,12 | 0,005 | 2,42 | 0,08 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 0,16 | 0,006 | 12,57 | 0,19 | 0,09 | 0,003 | 2,45 | 0,08 | 1,08 | 0,04 | 1,41 | 0,05 | 0,98 | 0,03 | 0,87 | 0,03 |
| Φοίτηση ως προνήπιο | 0,34 | 0,01 | 0,32 | 0,01 | 0,32 | 0,01 | 1,51 | 0,05 | 1,09 | 0,04 | 1,76 | 0,06 | 0,13 | 0,005 | 1,36 | 0,05 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 1,71 | 0,06 | 2,99 | 0,10 | 1,73 | 0,06 | 0,57 | 0,02 | 1,59 | 0,06 | 1,88 | 0,06 | 1,40 | 0,05 | 0,37 | 0,01 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 0,01 | 0,001 | 2,02 | 0,07 | 0,27 | 0,01 | 0,70 | 0,03 | 0,24 | 0,009 | 0,86 | 0,03 | 0,22 | 0,008 | 0,73 | 0,02 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,34 | 0,01 | 0,42 | 0,02 | 0,76 | 0,03 | 0,05 | 0,002 | 0,26 | 0,01 | 0,01 | 0,000 | 0,06 | 0,002 | 0,77 | 0,02 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,01 | 0,001 | 0,04 | 0,001 | 0,02 | 0,001 | 0,26 | 0,01 | 0,67 | 0,02 | 0,11 | 0,004 | 0,77 | 0,03 | 0,04 | 0,002 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

7.10.3 Επιδράσεις μακροπρόθεσμες

Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η σχέση των μεταβλητών ελέγχου με τις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων (Π.Ο.1- Π.Ο.2) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.7, προκύπτει ότι οι τιμές των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις εξαρτημένες μεταβλητές στον τρίτο μετέλεγχο δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά⁷⁸ μετά τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου.

Ειδικότερα, η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά, η μνήμη, το φύλο, ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, η φοίτηση ως προνήπιο καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της ορθογραφημένης γραφής και της συνολικής φωνολογικής επίγνωσης⁷⁹.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση των μεταβλητών ελέγχου με τις επιδόσεις των πειραματικών ομάδων (Μ-Ε- Ε-Μ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.10.8, προκύπτει ότι οι τιμές των επιδόσεων των συμμετεχόντων στις εξαρτημένες μεταβλητές στον τρίτο μετέλεγχο, δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά μετά τον έλεγχο των μεταβλητών ελέγχου. Ειδικότερα, η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά (ΚΕΣΠΗ – Α), η μνήμη, το φύλο, ο τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης, η φοίτηση ως προνήπιο καθώς και το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων δεν είχαν στατιστικά σημαντική

⁷⁸ Η σημαντικότητα ορίστηκε μετά από την προσαρμογή Bonferroni σε $p=0,006$ ($0,05/8$ κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού).

⁷⁹ Ο μέσο όρος για τη συνολική επίδοση στη φωνολογική επίγνωση, προέκυψε από τον υπολογισμό των τιμών των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε δύο κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης: κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων (Πόρποδας, 2008).

επίδραση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στις δεξιότητες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της ορθογραφημένης γραφής και της συνολικής φωνολογικής επίγνωσης (βλ. υποσημείωση 18). Τα ευρήματά μας ως προς μακροπρόθεσμες επιδράσεις μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ επαληθεύουν την τέταρτη επιμέρους υπόθεση από την πέμπτη γενική υπόθεσή μας.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

Βασική υπόθεση στην παρούσα μελέτη ήταν αν η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού επηρεάζεται από σημαντικούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι βραχυπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), μεσοπρόθεσμα (στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) και μακροπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ούτε ως προς τη μορφή ούτε ως το περιεχόμενό της δεν επηρεάστηκε από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

Πίνακας 7.10.6

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον *δεύτερο μετέλεγχο* (αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (*F*) των ομάδων (Μ-Ε – Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Συνολική φωνολογική επίγνωση | | Δεκτικό λεξιλόγιο | | Εκφραστικό λεξιλόγιο | | Έννοιες γραπτού λόγου | | Γνώση κεφαλαίων | | Γνώση πεζών | | Ανάγνωση συλλαβών | | Γραφή | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------|------------------------------|-------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|----------|------------------------------|
| | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> | <i>F</i> | <i>partial η²</i> |
| Ηλικία | 0,27 | 0,01 | 1,08 | 0,04 | 0,44 | 0,01 | 2,98 | 0,10 | 0,78 | 0,03 | 0,22 | 0,008 | 1,12 | 0,04 | 0,69 | 0,02 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 0,02 | 0,001 | 1,18 | 0,04 | 0,89 | 0,03 | 2,62 | 0,01 | 2,12 | 0,07 | 1,80 | 0,06 | 0,25 | 0,009 | 1,18 | 0,04 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 4,82 | 0,15 | 1,39 | 0,05 | 0,61 | 0,02 | 2,82 | 0,98 | 1,26 | 0,04 | 2,16 | 0,07 | 1,88 | 0,06 | 2,83 | 0,09 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,03 | 0,001 | 0,19 | 0,007 | 0,39 | 0,01 | 0,32 | 0,01 | 1,40 | 0,05 | 0,49 | 0,02 | 1,31 | 0,04 | 0,32 | 0,01 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 0,28 | 0,01 | 0,32 | 0,01 | 0,16 | 0,006 | 0,23 | 0,009 | 1,10 | 0,04 | 0,52 | 0,02 | 2,31 | 0,08 | 1,71 | 0,06 |
| Φύλο | 0,22 | 0,009 | 0,26 | 0,01 | 1,45 | 0,05 | 0,93 | 0,03 | 0,35 | 0,01 | 1,14 | 0,04 | 0,03 | 0,001 | 0,92 | 0,03 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 0,20 | 0,008 | 1,11 | 0,04 | 0,10 | 0,004 | 2,85 | 0,09 | 0,62 | 0,02 | 2,63 | 0,09 | 0,86 | 0,03 | 0,34 | 0,01 |
| Φοίτηση στο προνήπιο | 0,24 | 0,009 | 0,61 | 0,02 | 0,29 | 0,01 | 1,59 | 0,06 | 0,17 | 0,007 | 0,51 | 0,009 | 0,04 | 0,001 | 1,02 | 0,03 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 1,41 | 0,05 | 0,83 | 0,03 | 0,43 | 0,01 | 0,55 | 0,02 | 0,65 | 0,02 | 1,82 | 0,06 | 1,81 | 0,06 | 0,16 | 0,006 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 1,79 | 0,06 | 0,14 | 0,005 | 0,12 | 0,005 | 0,12 | 0,005 | 0,56 | 0,02 | 1,02 | 0,03 | 0,29 | 0,01 | 0,91 | 0,03 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,006 | 0,000 | 0,45 | 0,01 | 0,95 | 0,03 | 0,04 | 0,002 | 0,44 | 0,17 | 0,06 | 0,003 | 0,18 | 0,007 | 0,33 | 0,01 |
| Επάγγελμα πατέρα | 0,14 | 0,005 | 1,18 | 0,04 | 0,14 | 0,006 | 0,66 | 0,02 | 0,41 | 0,01 | 0,75 | 0,03 | 1,20 | 0,04 | 0,29 | 0,01 |

Σημείωση: Μ.Ε.=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», Ε.Μ.= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου

Πίνακας 7.10.7

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον τρίτο μετέλεγχο (τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Π.Ο.1 – Π.Ο.2 -Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | | Αναγνωστική κατανόηση | | Αναγνωστική ευχέρεια | | Ορθογραφημένη γραφή | | Συνολική Φ.Ε. | |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------|---------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| Ηλικία | 0,93 | 0,04 | 0,64 | 0,02 | 0,46 | 0,02 | 3,41 | 0,16 | 1,44 | 0,07 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 0,97 | 0,03 | 0,59 | 0,32 | 0,49 | 0,02 | 3,29 | 0,15 | 0,58 | 0,03 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 2,50 | 0,08 | 3,44 | 0,16 | 2,82 | 0,13 | 2,08 | 0,10 | 2,78 | 0,13 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,91 | 0,04 | 0,75 | 0,04 | 0,75 | 0,04 | 2,65 | 0,12 | 1,64 | 0,08 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 0,73 | 0,03 | 0,57 | 0,03 | 0,32 | 0,01 | 2,51 | 0,12 | 1,37 | 0,07 |
| Φύλο | 1,89 | 0,06 | 1,37 | 0,07 | 1,66 | 0,08 | 2,49 | 0,12 | 0,17 | 0,01 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 1,92 | 0,06 | 1,80 | 0,09 | 1,59 | 0,08 | 3,98 | 0,18 | 1,98 | 0,09 |
| Φοίτηση στο προνήπιο | 0,04 | 0,002 | 0,26 | 0,01 | 1,35 | 0,07 | 0,56 | 0,03 | 1,61 | 0,08 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 0,69 | 0,02 | 0,21 | 0,01 | 0,10 | 0,006 | 2,40 | 0,11 | 0,22 | 0,01 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 0,28 | 0,01 | 0,20 | 0,01 | 0,25 | 0,01 | 1,82 | 0,09 | 0,56 | 0,03 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,76 | 0,02 | 0,60 | 0,03 | 0,30 | 0,01 | 2,19 | 0,10 | 0,94 | 0,05 |
| Επάγγελμα πατέρα | 1,43 | 0,07 | 0,92 | 0,04 | 0,66 | 0,03 | 2,51 | 0,12 | 2,63 | 0,12 |

Σημείωση: Π.Ο.1=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικρό ομάδας «ένας προς τρεις», Π.Ο.2= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου, Φ.Ε.= Φωνολογική Επίγνωση

Πίνακας 7.10.8

Ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA της επίδοσης στον *τρίτο μετέλεγχο* (τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) των εξαρτημένων μεταβλητών μετά τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης (F) των ομάδων (Μ-Ε – Ε-Μ - Ο.Ε.) με καθεμία από τις μεταβλητές ελέγχου

| Μεταβλητές ελέγχου | Αναγνωστική αποκωδικοποίηση | | Αναγνωστική κατανόηση | | Αναγνωστική ευχέρεια | | Ορθογραφημένη γραφή | | Συνολική Φ.Ε. | |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------|---------------|----------------------------|
| | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 | F | <i>partial</i> η^2 |
| Ηλικία | 0,82 | 0,04 | 0,34 | 0,02 | 0,92 | 0,05 | 0,66 | 0,03 | 1,03 | 0,05 |
| Μη λεκτική νοημοσύνη (Raven) | 0,22 | 0,01 | 0,41 | 0,02 | 0,50 | 0,02 | 0,86 | 0,04 | 0,28 | 0,01 |
| ΚΕΣΠΗ –Α | 5,76 | 0,25 | 5,16 | 0,22 | 2,53 | 0,12 | 0,90 | 0,04 | 2,37 | 0,11 |
| Μνήμη ακολουθιών αριθμών | 0,96 | 0,05 | 1,23 | 0,06 | 0,77 | 0,04 | 2,10 | 0,10 | 0,28 | 0,01 |
| Επανάληψη ψευδολέξεων | 0,15 | 0,009 | 0,25 | 0,01 | 0,17 | 0,01 | 0,05 | 0,003 | 1,07 | 0,05 |
| Φύλο | 3,21 | 0,15 | 2,29 | 0,11 | 1,99 | 0,10 | 0,63 | 0,03 | 1,21 | 0,06 |
| Τύπος νηπιαγωγείου φοίτησης | 0,44 | 0,02 | 0,39 | 0,02 | 0,30 | 0,01 | 1,03 | 0,05 | 1,20 | 0,06 |
| Φοίτηση στο προνήπιο | 0,78 | 0,04 | 0,52 | 0,02 | 1,07 | 0,05 | 0,19 | 0,01 | 1,14 | 0,06 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | 0,01 | 0,001 | 0,09 | 0,006 | 0,05 | 0,03 | 0,20 | 0,01 | 0,20 | 0,01 |
| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | 0,15 | 0,009 | 0,001 | 0,000 | 0,65 | 0,03 | 0,75 | 0,04 | 0,32 | 0,01 |
| Επάγγελμα μητέρας | 0,51 | 0,02 | 0,43 | 0,02 | 1,25 | 0,06 | 0,21 | 0,01 | 0,39 | 0,02 |
| Επάγγελμα πατέρα | 2,22 | 0,11 | 1,93 | 0,10 | 1,61 | 0,08 | 1,94 | 0,10 | 2,27 | 0,08 |

Σημείωση: Μ.Ε.=Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», Ε.Μ.= Πειραματική ομάδα που δέχτηκε διδακτική σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα», Ο.Ε.=Ομάδα Ελέγχου, Φ.Ε.= Φωνολογική Επίγνωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού

Σε αυτό το κεφάλαιο ερμηνεύονται και σχολιάζονται τα ευρήματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, συγκρινόμενα με τα ευρήματα που προέκυψαν από έρευνες στον διεθνή χώρο, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το κεφάλαιο διαμορφώθηκε σε δύο μέρη, ακολουθώντας τη διάρθρωση του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, που αφορούν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική επίγνωση, γνώση γραμμάτων, λεξιλόγιο, αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου) στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, διερευνάται ο βαθμός επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού ως προς την μορφή της και ως προς το περιεχόμενό της, μετά και τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Στο δεύτερο μέρος σχολιάζονται οι μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή), στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, μετά και τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Για τον σκοπό της παρούσας πειραματικής έρευνας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης στηριζόμενο στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν σε ποιο βαθμό επιδρά η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της, βραχυπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο), μεσοπρόθεσμα (στην αρχή της φοίτησης στην

Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) και μακροπρόθεσμα (στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου) σε δεξιότητες γραμματισμού.

Ειδικότερα, εξετάστηκε, αν η μορφή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ διαφοροποιεί τις επιδόσεις των παιδιών υψηλού κινδύνου ως προς τις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, μεταξύ εκείνων που διδάχθηκαν σε επίπεδο μικροομάδας «ένας προς τρεις» και εκείνων που διδάχθηκαν σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν». Επίσης, μελετήθηκε, αν το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ διαφοροποιεί τις επιδόσεις των παιδιών υψηλού κινδύνου ως προς τις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού και ως προς τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, μεταξύ εκείνων που εστιάστηκαν στη διδασκαλία δεξιοτήτων «από μέσα προς τα έξω» και εκείνων που εστιάστηκαν σε δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα».

Πριν την εξέταση αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι ομάδες που συγκρότησαν το δείγμα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου, είχαν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ως προς άλλες μεταβλητές που δεν είχαν άμεση συνάφεια με το περιεχόμενο της παρέμβασης που θα ακολουθούσε. Αναλυτικότερα, υπό το πρίσμα αυτού του ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος φοίτησης στο νηπιαγωγείο (προνήπιο) και οι μεταβλητές σχετικές με το παιδί, όπως είναι το φύλο, οι γνωστικές δεξιότητες και η συμπεριφορά, δεν διαφοροποιούσαν τις επιδόσεις των παιδιών πριν την έναρξη της παρέμβασης. Ωστόσο, το εύρημα της παρούσας έρευνας ως προς το φύλο αντιδιαστέλλεται με εκείνο της έρευνας των Deasley et al. (2018), στην οποία βρέθηκε ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη γνώση των γραμμάτων τόσο κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο όσο και κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνονται τα ευρήματα των ερευνών μετα-ανάλυσης των Dietrichson et al. (2020) και Livingston et al. (2018), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά υψηλού κινδύνου παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς.

Ακολούθως, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, βρέθηκε ότι μεταβλητές όπως το κοινωνικό-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς επίσης και το περιβάλλον οικογενειακού γραμματισμού, δεν διαφοροποιούσαν τις επιδόσεις των παιδιών πριν την έναρξη της παρέμβασης. Το εύρημα αυτό δεν είναι σύμφωνο με διεθνή εμπειρικά δεδομένα, καθώς τα ιδιαίτερα κοινωνικό-οικονομικά

χαρακτηριστικά της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα, οικογενειακό εισόδημα) (Senol & Akyol, 2021) αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να διαφοροποιήσουν σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και να τα εντάξουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, στην αρχή της φοίτησής τους στην προσχολική εκπαίδευση. Ομοίως, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων (Anderson et al., 2019) και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν το είδος των δραστηριοτήτων σχετικά με τον γραμματισμό που υλοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους (Altun et al., 2018), εύρημα το οποίο, επίσης, δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, η μόνη αναμενόμενη διαφοροποίηση παρουσιάστηκε στις προσδοκίες των γονέων για την ετοιμότητα του παιδιού τους να φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και εκείνων που εντάχθηκαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου. Η διαφορά αυτή επιβεβαιώνει ότι και οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών υψηλού κινδύνου είχαν αντιληφθεί ότι η ανάπτυξη του παιδιού τους σε ζητήματα συναφή με τη μάθηση του γραπτού λόγου, που είναι ο κύριος μαθησιακός στόχος στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, είναι ελλιπής και για αυτό εμφάνισαν και μειωμένες προσδοκίες αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνο με ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονέων συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Dong et al., 2020· Manolitsis et al., 2009· Stephenson et al., 2008) ή γενικότερα με τη σχολική επίδοση των παιδιών (Galper et al., 1997).

8.2 Άμεσες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο

Βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας ήταν ότι η διδακτική παρέμβαση, στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, θα συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται, αρχικά, ότι οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (φωνολογική

επίγνωση, γνώση γραμμάτων, λεξιλόγιο, αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου) αυξήθηκαν σημαντικά στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο δεν υπολείπονταν σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που παρακολούθησε το βασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μάλιστα, όπως αναμέναμε, επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με τις οποίες, ο βαθμός βελτίωσης στις περισσότερες δεξιότητες του αναδύμενου γραμματισμού θα είναι υψηλότερος για τα παιδιά των πειραματικών ομάδων από τον αντίστοιχο βαθμό βελτίωσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου, εύρημα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών (Hauck, 2021· Pfof et al., 2019· Wackerle-Hollman et al., 2020). Τέλος, φάνηκε ότι η βελτίωση στις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά ούτε ανάλογα με τη μορφή ούτε ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν οι πειραματικές ομάδες.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνουν τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ, η οποία εφαρμόζεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού (Al Otaiba et al., 2011· Catts et al., 2015· Gettinger & Stoiber, 2008· Jiménez et al., 2021· Kamps et al., 2008· Simmons et al., 2008· Vadasy & Sanders, 2008· Vatakis, 2016· Vellutino et al., 2008· Wanzek et al., 2016· Whittaker, 2013).

Ακολούθως, κατά τη διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης της παρούσας έρευνας, αξιοσημείωτο εύρημα είναι το εξής: ενώ στον προέλεγχο, η ομάδα ελέγχου υπερέιχε της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες αναδύμενου γραμματισμού, κατά τον μετέλεγχο, η σειρά αντιστράφηκε, καθώς οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας όχι μόνο έφτασαν αλλά και ξεπέρασαν τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο διάκριση αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών του γραπτού λόγου. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα διεθνή επιστημονικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στα παιδιά υψηλού κινδύνου (Zettler-Greeley et al., 2018). Ομοίως, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της μελέτης των Justice et al. (2003), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου

για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, μετά από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης κατάφεραν όχι μόνο να βελτιώσουν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις τους στη φωνολογική επίγνωση, στη γνώση γραμμάτων, στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και στη γραφή του ονόματος, αλλά και να ξεπεράσουν την ομάδα ελέγχου.

Αναλυτικότερα, ως προς τη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, κατά τη φάση του μετελέγχου, δηλαδή, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, εκτιμήθηκε η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε δύο κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης του μεταγλωσσικού επιπέδου. Στο κριτήριο απάλειψη συλλαβών, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Επίσης, στο κριτήριο σύνθεση φωνολογικών μονάδων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο, μολονότι δεν φάνηκαν να διαφοροποιούνται σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση (1^η γενική υπόθεση) και δείχνουν ότι μετά την παρέμβαση ακόμη και σε περισσότερο εξεζητημένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, που απαιτούν περισσότερο συνειδητό έλεγχο, τα παιδιά υψηλού κινδύνου στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ κατάφεραν να έχουν ανάλογο ή και υψηλότερο επίπεδο από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Παράλληλα, αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης ΑσΔ στην ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης, όπως δείχνουν και άλλες έρευνες από τον διεθνή επιστημονικό χώρο (Al Otaiba et al., 2011· Gettinger & Stoiber, 2008· Kaminski & Powell-Smith, 2017· Kamps et al. 2008· Simmons et al., 2008· Vadasy & Sanders, 2008· Whittaker, 2013).

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα ευρήματα διεθνών ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι η διδακτική παρέμβαση είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για πιθανή εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Fälth et al., 2017· Kjeldsen et al., 2019). Συγχρόνως, επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια δεξιότητα που βελτιώνεται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Ciesielski & Creaghead, 2020· International Literacy

Association, 2020· Kjeldsen et al., 2019· Mohamed et al., 2021· Pfof et al., 2019· Porta & Ramirez, 2020· Κυριάκου, 2010· Κωτούλας κ.ά., 2001· Τάφα κ. ά., 1998). Ωστόσο, το εύρημα αυτό αντιδιαστέλλεται με το εύρημα της έρευνας των Al Otaiba και Fuchs (2002), σύμφωνα με το οποίο η ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να μην είναι πάντα τόσο αποτελεσματική σε παιδιά υψηλού κινδύνου, τα οποία, μάλιστα, πριν την έναρξη οποιαδήποτε μορφής παρέμβασης, παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στα εν λόγω κριτήρια.

Ομοίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να ενισχύουν τα διεθνή εμπειρικά ευρήματα, στο πλαίσιο των οποίων αναφέρεται ότι οι σύνθετες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μπορούν να ενισχυθούν σε παιδιά υψηλού κινδύνου, όταν οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης συνδυάζονται με ασκήσεις ταύτισης φωνήματος-γραφήματος (Carson et al., 2019· Gillon, 2018· Rachmani, 2020· Savage & Carless, 2004· Share & Gur, 1999· Sunde et al., 2020). Μάλιστα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι, όταν η διδακτική παρέμβαση εστιάζει στην εκπαίδευση δύο ή τριών κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, εύρημα το οποίο είναι σύμφωνο με τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (NELP, 2008) και επεκτείνεται και στο πλαίσιο της προσέγγισης ΑσΔ.

Ακολούθως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων αυξήθηκαν σημαντικά από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο. Οι επακόλουθες χωριστές αναλύσεις, έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα αντιστάθμισε το έλλειμα στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, και έφτασε να έχει ίσες επιδόσεις με την ομάδα ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών και επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην ενίσχυση της γνώσης των γραμμάτων (Al Otaiba et al., 2011· Gettinger & Stoiber, 2008· Simmons et al., 2008· Vadasy & Sanders, 2008). Ωστόσο, δεν τις επιβεβαιώνει ως προς την υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης (Justice et al., 2003· Vellutino, et al., 2008). Επίσης, κατά τη φάση του μετελέγχου, δηλαδή στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο εκτιμήθηκε η επίδοση των ομάδων και στο κριτήριο γνώσης του ήχου των πεζών γραμμάτων. Ομοίως, και σε αυτό το κριτήριο, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας

και της ομάδας ελέγχου είναι ίσες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα από τη διδακτική παρέμβαση στην παρούσα έρευνα ως προς την εκμάθηση των γραμμάτων, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας των Roberts et al. (2018), σύμφωνα με τα οποία μία στοχευμένη διδασκαλία, η οποία συνδυάζει την εκμάθηση του ήχου και του ονόματος των γραμμάτων, είναι πιο αποτελεσματική στη διαδικασία της μάθησης του αλφαβήτου.

Επίσης, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στο λεξιλόγιο αυξήθηκαν σημαντικά στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας όχι μόνο έφτασαν αλλά και ξεπέρασαν τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο δεκτικό και στο εκφραστικό λεξιλόγιο. Επομένως, το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, ως προς το ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ συμβάλλει στην ενίσχυση του λεξιλογίου (Catts et al., 2015· Gettinger & Stoiber, 2008· Jiménez et al., 2021· Simmons et al., 2008). Συγχρόνως επιβεβαιώνει και τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία διαπιστώνεται ότι η δεξιότητα του λεξιλογίου, με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, εμπλουτίζεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Altinkaynak, 2019· Coyne et al., 2004· Coyne et al., 2010· Goldstein et al., 2017· Justice et al., 2005· McGregor et al., 2021· Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018· Porta & Ramirez, 2020· Pullen et al., 2010· Westgate & Hughes, 2018· Χλαπάνα, 2012).

Ομοίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στην αντίληψη των εννοιών του γραπτού λόγου αυξήθηκαν σημαντικά στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τα διεθνή δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία διαπιστώνεται ότι η αντίληψη των εννοιών για τον γραπτό λόγο μπορεί να ενισχυθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ (Gettinger & Stoiber, 2008· Vellutino et al., 2008), καθώς και με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης (Altinkaynak, 2019· Shamir et al., 2012· Thomas et al., 2020· Zettler-Greeley et al., 2018).

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι το εύρημα ως προς το κριτήριο της ταχύτητας της αυτόματης κατονομασίας συμβόλων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι στα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο, ο μέσος χρόνος που χρειάστηκε για να κατονομάσουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούσαν τα σύμβολα, μειώθηκε σημαντικά. Ωστόσο, το εύρημα αυτό δεν φαίνεται να οφείλεται σε κάποια επίδραση της παρέμβασης, αλλά πιθανόν δικαιολογείται από τον ρόλο που παίζει η ωρίμαση στην κατάκτηση διαφόρων δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το ποια μορφή παρέμβασης μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων και πόσο αποτελεσματικά είναι αμφιλεγόμενα (Kirby et al., 2010).

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στην ανάγνωση και τη γραφή. Επίσης, το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το εύρημα της έρευνας μετα-ανάλυσης των Hall και Burns (2018), σύμφωνα με το οποίο φαίνεται ότι η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης είναι μεγαλύτερη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συγκριτικά με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Παράλληλα, αξιοσημείωτη διαπίστωση είναι ότι τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου μπορεί να εντοπιστούν με χαμηλό κόστος από την αρχή του νηπιαγωγείου και οι δυσκολίες τους μπορούν να αντιμετωπιστούν εγκαίρως με την εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης (Siegel, 2020· Vellutino et al., 2008). Στην έρευνα της Siegel (2020), καταγράφηκε ότι η προσέγγιση ΑσΔ αποτελεί ένα σύστημα πρόληψης, έγκαιρης ανίχνευσης και υποστήριξης παιδιών που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου, εύρημα, το οποίο επιβεβαιώνεται και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Ακολούθως, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η διαπίστωση ότι ο υψηλός βαθμός επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού δεν επηρεάστηκε από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι στη φάση του προελέγχου, όλοι οι σημαντικοί ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες ελέγχθηκαν αυστηρά προκειμένου να διασφαλιστεί η ισοδυναμία των ομάδων και η

εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα του πειραματικού σχεδιασμού (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η σημαντική βελτίωση των επιδόσεων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ οφείλεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και όχι σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες όπως αυτούς που ελέγξαμε (βλ. Πίνακα 7.10.1).

8.2.1 Άμεσες επιδράσεις και μορφή της παρέμβασης

Στη συνέχεια, για περαιτέρω διερεύνηση του πρώτου σκοπού της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκαν πρόσθετες αναλύσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας ως προς τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Στην πειραματική ομάδα 1 (Π.Ο.1) εντάχθηκαν τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της μικροομάδας «ένας προς τρεις» (δεύτερο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ), ενώ στην πειραματική ομάδα 2 (Π.Ο.2) εντάχθηκαν τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο «ένας προς έναν» (τρίτο επίπεδο διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ).

Αρχικά, εκτιμήθηκαν και συγκρίθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Σύμφωνα με τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις και των δύο πειραματικών ομάδων αυξήθηκαν από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού και συγκεκριμένα στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στο κριτήριο του δεκτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου, στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου και στη γνώση του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική. Συγκεκριμένα, ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος στα παραπάνω κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου, μετά και τον έλεγχο σημαντικών ενδογενών και εξωγενών

παραγόντων. Ωστόσο, οι επακόλουθες χωριστές αναλύσεις έδειξαν ότι η αύξηση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο.

Το εύρημα αυτό δεν επαληθεύει την υπόθεση ότι οι επιδόσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού θα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που θα δεχτούν. Ωστόσο, το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο και επιβεβαιώνει το εύρημα της έρευνας μετα-ανάλυσης των Tran et al. (2011), στο πλαίσιο της οποίας διαπιστώθηκε ότι η μορφή της διδακτικής παρέμβασης δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ΑσΔ. Παράλληλα, επιβεβαιώνει το εύρημα, της έρευνας μετα-ανάλυσης των Wanzek et al. (2016), σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο νηπιαγωγείο.

Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, επεκτείνουν και στο νηπιαγωγείο ευρήματα που προέκυψαν από έρευνες διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές δημοτικού σχολείου (Vaughn et al., 2010). Σε έρευνα με μαθητές Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Vaughn et al. 2003) με εμφανείς δυσκολίες στην ανάγνωση, οι διδακτικές παρεμβάσεις ΑσΔ τόσο σε εξατομικευμένο επίπεδο όσο και σε επίπεδο μικροομάδας φάνηκαν να είναι το ίδιο αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες εφαρμόζουν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ του τρίτου επιπέδου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου έχουν εφαρμοστεί σε μικρή κλίμακα (Kaminski & Powell-Smith, 2017· Vadasy & Sanders, 2008), καθώς η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση (τρίτου επιπέδου) υλοποιείται ευρέως από την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και μετά (O' Connor et al., 2005). Ωστόσο, η παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας, δηλαδή του δευτέρου επιπέδου, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και για παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, όπως φάνηκε στην παρούσα έρευνα, εύρημα που επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα ερευνών στο διεθνή χώρο (Catts et al., 2015· Jiménez et al., 2021· Kamps et al., 2008· Nielsen & Friesen, 2012· Simmons et al., 2008· Vellutino et al., 2008· Zylstra & Pfeiffer, 2016). Αναλυτικότερα, συναφή με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι τα αποτελέσματα των Vadasy και Sanders

(2008), σύμφωνα με τα οποία οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο δεν διαφοροποιούνταν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε δυαδικό επίπεδο στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση και στη γραφή λέξεων.

Ωστόσο, από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά, που εντοπίζονται με σημαντικά γνωστικά ελλείμματα είναι ωφέλιμο να λαμβάνουν πιο εντατικές και πιο στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις από την αρχή, προκειμένου να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος (Vaughn et al., 2010). Διευκρινίζεται, επίσης, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δύναται να καλύψουν ταχύτερα τα ελλείμματά τους, συγκριτικά με τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, των οποίων οι δυσκολίες όσο εμμένουν περισσότερο είναι δυσκολότερο να αντιμετωπιστούν (Vaughn et al., 2003).

Στηριζόμενοι σε αυτά τα ευρήματα, εφαρμόσαμε την εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση (τρίτου επιπέδου), στο πλαίσιο και της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η έλλειψη ύπαρξης διαφοράς στις επιδόσεις μεταξύ των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν, θα μπορούσε να ιδωθεί και από την προοπτική της σύνθεσης της ομάδας που δέχθηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που δέχτηκαν την εξατομικευμένη παρέμβαση ήταν εκείνα με τις χαμηλότερες αρχικές επιδόσεις κατά κύριο λόγο και πιθανόν αυτό να δείχνει ότι μέσω αυτής της μορφής διδακτικής παρέμβασης κατάφεραν να φτάσουν τις επιδόσεις των υπόλοιπων παιδιών. Βέβαια, ένα τέτοιο συμπέρασμα θα μπορούσε με περισσότερη ασφάλεια να διατυπωθεί, εάν στο μέλλον εξεταζόταν η σύγκριση αυτών των δύο μορφών διδακτικής παρέμβασης σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και με συμμετέχοντες, οι οποίοι θα διέφεραν σημαντικά κατά τη φάση του προελέγχου στις αρχικές δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Υπενθυμίζουμε ότι στην παρούσα μελέτη οι επιδόσεις των συμμετεχόντων των δύο πειραματικών ομάδων (Π.Ο.1 και Π.Ο.2) δεν διέφεραν σημαντικά στις αρχικές μετρήσεις, αν και οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο είχαν ελαφρά χαμηλότερες αρχικές επιδόσεις στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Vellutino et al., 1996· Vellutino et al., 2007), υποστηρίζεται ότι στα παιδιά που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, είναι χρήσιμο να εφαρμόζεται μια διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση ενός συνδυασμού δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και όχι σε μεμονωμένες δεξιότητες (Gillon, 2018). Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, κατά την πρώτη φάση της πειραματικής διαδικασίας, δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε ένα σύνολο δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, το οποίο προσαρμόστηκε στη συνέχεια ανάλογα με τα ελλείμματα που εμφάνισαν.

8.2.2 Άμεσες επιδράσεις και περιεχόμενο της παρέμβασης

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αναλύσεις προκειμένου να διερευνηθεί, αν οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης του δέχτηκαν. Μετά την ολοκλήρωση της α' φάσης της διδακτικής παρέμβασης με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης, εκτιμήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης όλων των συμμετεχόντων των πειραματικών ομάδων στη διδακτική παρέμβαση. Σύμφωνα με τις ελλείψεις, οι οποίες καταγράφηκαν στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες εκ των οποίων η πρώτη δέχτηκε διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων, δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» (M-E) και η δεύτερη δέχτηκε διδακτική παρέμβαση εστιασμένη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του λεξιλογίου και των εννοιών γραπτού λόγου, δεξιότητες «από έξω προς τα μέσα» (E-M) (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Αρχικά, εκτιμήθηκαν και συγκρίθηκαν οι επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων πριν και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προκύπτει το εύρημα ότι οι επιδόσεις και των δύο πειραματικών ομάδων (M-E και E-M) αυξήθηκαν από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο σε όλα τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού, αφού η κύρια επίδραση ήταν σημαντική. Μάλιστα και οι δύο πειραματικές ομάδες παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα ελέγχου στο τέλος της

φοίτησης στο νηπιαγωγείο, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (Al Otaiba et al., 2011· Catts et al., 2015· Jiménez et al., 2021· Kaminski & Powell-Smith, 2017· Gettinger & Stoiber, 2008· Vatakis, 2016). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία η διδακτική παρέμβαση είναι αποτελεσματική στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Coyne et al., 2004· Justice et al., 2005· Savage & Carless, 2004· Schneider et al., 2000· Shamir et al., 2012)⁸⁰, ειδικά όταν οι διδακτικές παρεμβάσεις είναι στοχευμένες (Hall & Burns, 2018). Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων βάσει του περιεχομένου της παρέμβασης, ως προς τα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά μετά και από τον έλεγχο σημαντικών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.

Ωστόσο, η αύξηση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από μέσα προς τα έξω», στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, δεν ήταν μεγαλύτερη από την αύξηση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από έξω προς τα μέσα». Το εύρημα αυτό δεν επαληθεύει την υπόθεση ότι οι επιδόσεις των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού θα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Η έλλειψη αυτής της διαφοροποίησης στις επιδόσεις μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων, πιθανότατα αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι στοχευμένες παρεμβάσεις δεν είχαν μεγάλη διάρκεια⁸¹ και ενδεχομένως δεν ήταν αντίστοιχες των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών του δείγματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε μία σχετική έρευνα των Kaminski και Powell-Smith (2017), αλλά και των Vaughn et al. (2003), οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών καθορίζουν τη διάρκεια της παρέμβασης. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, φαίνεται να επιβεβαιώνεται το εύρημα των Simmons et al. (2008), σύμφωνα με το οποίο, όποια

⁸⁰ Σχετικές έρευνες παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

⁸¹ Για την ενίσχυση των δεξιοτήτων «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα» υλοποιήθηκαν 5 επιπλέον συνεδρίες (βλ. Μεθοδολογία έρευνας)

έμφαση και αν έχει το περιεχόμενο της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης θα είναι παρόμοια θετικό το αποτέλεσμα της στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.

8.3 Μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

Σύμφωνα με τη δεύτερη γενική υπόθεση της παρούσας έρευνας, προσδοκούσαμε, ότι η διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, θα διατηρήσει τον βαθμό επίδρασης της μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού και θα συμβάλει σημαντικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Βασική υπόθεση ήταν ότι δεν θα διαφοροποιούνταν σημαντικά οι επιδόσεις των παιδιών υψηλού κινδύνου της πειραματικής ομάδας από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου κατά τη διάρκεια της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι μεσοπρόθεσμες επιδράσεις του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, δηλαδή πέντε μήνες μετά το τέλος του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο του εκφραστικού λεξιλογίου και στο κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου συνέχισαν να είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Στα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης, καθώς και στο κριτήριο του δεκτικού λεξιλογίου οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικές, συνέχισαν να είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ διατήρησε τον βαθμό επίδρασης της μεσοπρόθεσμα στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, αφού τα παιδιά υψηλού κινδύνου δεν υπολείπονταν των παιδιών με τυπική ανάπτυξη

της ομάδας ελέγχου, μετά και τον έλεγχο βασικών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Το εύρημα αυτό ενισχύει και επιβεβαιώνει τα ευρήματα εμπειρικών μελετών, στο πλαίσιο των οποίων διαπιστώνεται ότι οι καλοκαιρινοί μήνες δεν επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών υψηλού κινδύνου στις πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης (Vellutino et al., 1996· Vellutino et al., 2008). Επίσης, τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα και με την έρευνα των Coyne et al. (2004), στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά υψηλού κινδύνου που δέχτηκαν στο νηπιαγωγείο μια εντατική διδακτική παρέμβαση διάρκειας επτά μηνών παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες ανάγνωσης ως τα μέσα της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου και δεν χρειάστηκαν καμία επιπλέον παρέμβαση. Ωστόσο, τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη αντιδιαστέλλονται, εν μέρει, με τα ευρήματα της έρευνας των Al Otaiba et al. (2011), καθώς η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ δεν βρέθηκε να έχει διάρκεια ως την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι στην έρευνα των Al Otaiba et al. (2011), εφαρμόστηκε μόνο η διδακτική παρέμβαση του πρώτου επιπέδου.

Ως προς το κριτήριο των κεφαλαίων γραμμάτων και το κριτήριο των πεζών γραμμάτων, οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας. Το εύρημα αυτό ως προς τη γνώση των γραμμάτων ακολουθεί το μοτίβο των ευρημάτων στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, δηλαδή αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Επομένως, μοιάζει η πρώιμη παρέμβαση να έχει ένα διαρκές αποτέλεσμα στην αύξηση της γνώσης των γραμμάτων, η οποία συμβάλλει στην αντιστάθμιση των ελλειμμάτων που συνήθως παρουσιάζονται μεταξύ παιδιών υψηλού κινδύνου και τα βοηθά να εκκινούν από την ίδια βάση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Κατ' επέκταση, το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνει πόσο αποτελεσματική είναι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ, καθώς οι παρεμβάσεις της είναι στοχευμένες και εφαρμόζονται στην προσχολική ηλικία (Hall & Burns, 2018).

Ομοίως, ούτε στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων η πειραματική ομάδα φάνηκε να εμφανίζει στατιστικά σημαντικά διαφορετικό χρόνο για να ονομάσει τα ερεθίσματα που της δόθηκαν από την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να δικαιολογείται από τον ρόλο που παίζει η ωρίμαση στην κατάκτηση διαφόρων δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία, δεδομένου ότι τα

ευρήματα αναφορικά με την ενίσχυση αυτής της δεξιότητας είναι αμφιλεγόμενα (Kirby et al., 2010).

Εντούτοις, στο κριτήριο πρώιμες δεξιότητες γραφής, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Η στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση της ομάδας ελέγχου, συμφωνεί με διαπιστώσεις πολλών ερευνητών ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, κατά την ορθογραφική απόδοση οποιουδήποτε στόχου (Diamanti et al., 2014· Ξάνθη, 2019· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Protopapas et al., 2013). Η ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται σταδιακά και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται γλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφική, η γραμματική και η σημασιολογική γνώση (Diamanti et al., 2014). Επίσης το εύρημα αυτό συνδέεται με τη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της ορθογραφίας των μαθητών με δυσκολίες στην εκμάθηση του γραπτού γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό (Καλαντζή - Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Ωστόσο, δεν πρέπει να μη ληφθεί υπόψιν ότι η πρώιμη παρέμβαση στην παρούσα μελέτη δεν περιλάμβανε δραστηριότητες γραφής ορθογραφικών μοτίβων ή γραμμάτων. Θα μπορούσε να υποθεθεί, εδώ, ότι η παρέμβαση είχε ένα ειδικό αποτέλεσμα συναφές με το περιεχόμενό της και δεν γενικεύτηκε σε δεξιότητες που δεν διδάχθηκαν στα παιδιά των πειραματικών ομάδων (Hall & Burns, 2018). Επίσης, το εύρημα ως προς τις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών υψηλού κινδύνου στις πρώιμες δεξιότητες γραφής επιβεβαιώνει ότι η διαδικασία επιλογής και ένταξης των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα έγινε με ακρίβεια, γεγονός, το οποίο διασφαλίζει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Hall & Burns, 2018).

Ακολούθως, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο ανάγνωση συλλαβών από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα καθώς η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων συνδέεται άμεσα και αιτιωδώς με τα πρώτα στάδια μάθησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (π.χ. Caravolas et al., 2001· Caravolas et al., 2005· Georgiou et al., 2012· Kjeldsen et al., 2019· Manolitsis et al., 2009· Parrila et al., 2004· Sunde et

al., 2020). Επίσης επιβεβαιώθηκε, και υπό το πρίσμα της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, η σχέση της ενίσχυσης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Catts et al., 2015·Jiménez et al., 2021 Kamps et al., 2008· Sigmundsson et al., 2020· Simmons et al., 2008).

Συνοψίζοντας, ως προς την υπόθεση ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, τα ευρήματα την επιβεβαιώνουν ως προς τα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού και την ανάγνωση συλλαβών. Ως προς το κριτήριο του εκφραστικού λεξιλογίου και το κριτήριο αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας όχι μόνο δεν υπολείπονταν αλλά ήταν και στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Ως προς το κριτήριο πρώιμες δεξιότητες γραφής, τα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου.

Εν συνεχεία, μετά την παρέμβαση, και συγκεκριμένα στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου μελετήθηκαν, οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση. Ακολούθως, η αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης ΑσΔ σε μαθητές δημοτικού σχολείου και η μακροπρόθεσμη επίδρασή της στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Denton et al., 2013· Machado & Capellini, 2014· O' Connor et al., 2005· Simmons et al., 2008· Vellutino et al., 2008) καθώς και σε έρευνες μετα-ανάλυσης (Arias-Gundín & García Llamazares, 2021· Gersten et al., 2020· Stuebing et al., 2015· Wanzek et al., 2016).

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώθηκε η μακροπρόθεσμη επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ έως το τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ενισχύοντας κατ' επέκταση τα ευρήματα διεθνών ερευνών που μελέτησαν την αποτελεσματικότητά της έως και τη

Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των O' Connor et al. (2005) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που δέχτηκαν τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ έφτασαν το επίπεδο των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην ανάγνωση και στην ευχέρεια στο τέλος της φοίτησης στη Γ' τάξη, ανεξάρτητα αν η διδακτική παρέμβαση που έλαβαν ήταν μόνο στο νηπιαγωγείο ή είχε μεγαλύτερη διάρκεια. Αντίστοιχα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με αυτά της έρευνας των Vellutino et al. (2008), καθώς η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής έως και τη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, στην έρευνα των Kamps et al. (2008) τα παιδιά υψηλού κινδύνου που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση των τριών επιπέδων παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης, στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στην ευφράδεια στο τέλος της φοίτησης στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου από τους μαθητές που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση στηριγμένη σε αναλυτικά προγράμματα λιγότερο δομημένα. Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας των Simmons et al. (2008), σύμφωνα με τα οποία, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ σε παιδιά υψηλού κινδύνου είχε μακροπρόθεσμη επίδραση έως την Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι αντίστοιχες επιδόσεις της ομάδας ελέγχου με τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας ως προς τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, ενδεχομένως να συνδέεται με την ενίσχυση της δεξιότητας του λεξιλογίου (Ash & Baumann, 2017· Beck & McKeown, 2007· NICHD, 2000· NELP, 2008· Suggate et al., 2018· Wright & Cervetti, 2017). Συγχρόνως, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το εύρημα των Stipek και Chiatovich (2017), σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ότι, όταν η διδακτική παρέμβαση είναι υψηλής ποιότητας, είναι πιο αποτελεσματική στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά υψηλού κινδύνου απ' ό,τι σε παιδιά με υψηλές επιδόσεις στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αντιδιαστέλλονται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Balu et al. (2015), στο πλαίσιο της οποίας αναφέρεται ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν επηρέασε θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου καθώς επίσης δεν είχε καμία επίδραση στην επίδοσή τους κατά τη φοίτηση στη Β' και Γ' τάξη.

Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ως προς τη δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής. Στο κριτήριο της ορθογραφημένης γραφής, στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από την πειραματική ομάδα, όπως είχε παρατηρηθεί και στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη. Συνεπώς, η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ, την οποία εφαρμόσαμε στο νηπιαγωγείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού δεν είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στη δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο της ορθογραφημένης γραφής των παιδιών υψηλού κινδύνου να εμφανίσουν δυσκολίες στην εκμάθηση αυτής της δεξιότητας, όταν εφαρμόζεται σε μαθητές που φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου ή σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού (Berninger et al., 2006· Kim et al., 2013· Machado & Capellini, 2014· Saddler & Asaro-Saddler, 2013· Zylstra & Pfeiffer, 2016· Walter et al., 2021).

Παρόλο που αντίστοιχα ευρήματα δεν έχουν εντοπιστεί από σχετικές έρευνες στην προσχολική ηλικία, πρέπει να σημειωθεί ότι η παρέμβαση της παρούσας μελέτης δεν περιλάμβανε στο περιεχόμενό της ενίσχυση δεξιοτήτων γραφής στο νηπιαγωγείο. Για τον λόγο αυτό, θα μπορούσε να παραμείνει μια ισχυρή υπόθεση ερμηνείας αυτής της διαφοράς ότι η παρέμβαση είχε ειδικό αποτέλεσμα σε δεξιότητες που διδάχθηκαν και είχαν άμεση συνάφεια με τη μάθηση του γραπτού λόγου, αλλά δεν γενικεύτηκαν οι επιδράσεις της σε δεξιότητες που δεν διδάχθηκαν. Επίσης, είναι πιθανό η ορθογραφική επίδοση να απαιτούσε πρόωμη ενίσχυση είτε σε δεξιότητες άμεσης διδασκαλίας της γραφής είτε υποστηρικτικών δεξιοτήτων της μάθησης της γραφής, όπως οι μορφολογικές δεξιότητες (Apel & Diehm, 2014· Grigorakis & Manolitsis, 2021· Γρηγοράκης, 2014).

8.3.1 Μεσοπρόθεσμες - μακροπρόθεσμες επιδράσεις και μορφή της παρέμβασης

Για την διερεύνηση της τρίτης υπόθεσης της έρευνας πραγματοποιήθηκαν πρόσθετες αναλύσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου,

ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο, στις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, στις πρώιμες δεξιότητες γραφής και στην ανάγνωση συλλαβών, μετά και τον έλεγχο βασικών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, αν και δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση σχετικά με τις διαφορές ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης (3^η υπόθεση), είναι αντίστοιχα με ερευνητικά δεδομένα σε μαθητές δημοτικού (Grarin et al., 2019· O' Connor et al., 2005). Ειδικότερα, στο πλαίσιο των μελετών των Grarin et al. (2019) καθώς και των O' Connor et al. (2005), έχει καταγραφεί ότι η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου σε επίπεδο μικροομάδας και του τρίτου επιπέδου σε εξατομικευμένο επίπεδο είναι εξίσου αποτελεσματική για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της ευχέρειας στη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου (O' Connor et al., 2005) καθώς και της αναγνωστικής κατανόησης στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου (Grarin et al., 2019). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει εντοπιστεί μικρός αριθμός μελετών που εφαρμόζουν τη διδακτική παρέμβαση του τρίτου επιπέδου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kaminski & Powell-Smith, 2017· Vadasy et al., 2006· Vadasy & Sanders, 2008). Εντούτοις, το εύρημα της μετα-ανάλυσης των Hann και Burns (2020), σύμφωνα με το οποίο η στοχευμένη διδακτική παρέμβαση, σε επίπεδο μικροομάδας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκμάθηση της ανάγνωσης, φαίνεται να μπορεί να επεκταθεί και σε εξατομικευμένο επίπεδο στην παρούσα έρευνα. Ομοίως, το εύρημα της μετα-ανάλυσης των Wanzek et al. (2016), σύμφωνα με το οποίο η διδακτική παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου είναι αποτελεσματική στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και στην ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου, φαίνεται ότι μπορεί να επιβεβαιωθεί και να επεκταθεί και σε εξατομικευμένο επίπεδο στην παρούσα έρευνα. Εντούτοις, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αντιδιαστέλλονται με τα ευρήματα της έρευνας των Kim et al. (2013), στην οποία βρέθηκε ότι οι επιδόσεις στην ανάγνωση λέξεων και στην ορθογραφία των παιδιών της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στο πρώτο

επίπεδο διδακτικής παρέμβασης ήταν καλύτερες από τις επιδόσεις των παιδιών του δευτέρου και τρίτου επιπέδου αντίστοιχα.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τις αναλύσεις στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων ανάλογα με τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν ως προς την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση, την ορθογραφημένη γραφή, τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν αντίστοιχα ευρήματα ερευνών που έχουν εφαρμόσει τη διδακτική παρέμβαση ΑσΔ σε μαθητές δημοτικού σχολείου υψηλού κινδύνου (Al-Onizat, 2021· Fuchs et al., 2018· Hart & Stebick, 2016).

8.3.2 Μεσοπρόθεσμες - μακροπρόθεσμες επιδράσεις και περιεχόμενο της παρέμβασης

Για τη διερεύνηση της τέταρτης υπόθεσης της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού, ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης, την οποία δέχτηκαν. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι, στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση ΑσΔ «από μέσα προς τα έξω» δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση ΑσΔ «από έξω προς τα μέσα», ως προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, τις πρώιμες δεξιότητες γραφής και την ανάγνωση συλλαβών. Ειδικότερα, στα κριτήρια αναδυόμενου γραμματισμού, στις πρώιμες δεξιότητες γραφής και στην ανάγνωση συλλαβών οι επιδόσεις μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά. Τα ευρήματα αυτά δεν συμφωνούν με την υπόθεση ότι το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης θα επιδράσει σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες πρώιμου γραμματισμού στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τις αναλύσεις στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων, δεν διαφοροποιούνται σημαντικά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφημένη γραφή, στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και στο εκφραστικό λεξιλόγιο ανάλογα με το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της έρευνας των Simmons et al. (2008), στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκαν στο νηπιαγωγείο παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση μέχρι και το τέλος της φοίτησης στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης θα επιδράσει σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, μετά και τον έλεγχο βασικών ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ωστόσο, το εύρημα ότι οι δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα» δεν επέδρασαν σημαντικά διαφορετικά στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ενδεχομένως να αιτιολογείται από το γεγονός ότι η διδακτική παρέμβαση, η οποία ήταν εστιασμένη στην ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων είχε μικρή διάρκεια (5 συνεδρίες) και ενδεχομένως δεν ήταν επαρκής για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Kaminski & Powell-Smith, 2017 · Vaughn et al., 2003).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ ως προς το περιεχόμενό της, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού αναπτύσσονται με έναν αλληλεπιδραστικό τρόπο και είναι ωφέλιμο να διδάσκονται συνδυαστικά και όχι μεμονωμένα, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Storch & Whitehurst (2002). Τέλος, η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού είναι εμφανές ότι ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της πρώιμης διδακτικής παρέμβασης, βοήθησε, ώστε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, να έχουν αντισταθμίσει τα αρχικά ελλείμματα

τους και να προχωρούν κανονικά με τη μάθηση της ανάγνωσης, όπως και οι τυπικοί συμμαθητές τους (Rock, 2018· Simmons et al., 2008). Ειδικότερα, η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων «από μέσα προς τα έξω», φαίνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να συνδέεται με τα πρώτα στάδια μάθησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (π.χ. Caravolas et al., 2012· Georgiou et al., 2012· Manolitsis et al., 2009· Parrila et al., 2004· Whitehurst & Lonigan, 2002), καθώς και με την αναγνωστική ακρίβεια (Vadasy et al., 2006). Επίσης, η παρούσα έρευνα επεκτείνει περαιτέρω τα αποτελέσματα της έρευνας των Coyne et al. (2004), στο πλαίσιο της οποίας μία εντατική παρέμβαση στο νηπιαγωγείο, σε παιδιά υψηλού κινδύνου, με έμφαση στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων έχει μεγάλο βαθμό επίδρασης στη δεξιότητα της ανάγνωσης έως και τα μέσα Φεβρουαρίου της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση του λεξιλογίου και της αντίληψης των εννοιών γραπτού λόγου, δεξιότητες «από μέσα προς τα έξω», φαίνεται να επιδρά θετικά στην αναγνωστική ικανότητα και να σχετίζεται κυρίως με τη δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, επιβεβαιώνοντας τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα (Ash & Baumann, 2017· Beck & McKeown, 2007· NICHD, 2000· NELP, 2008· Suggate et al., 2018· Wright & Cervetti, 2017). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου επιβεβαιώνουν έρευνες και μετα-αναλύσεις, οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες υλοποιούνται στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης, είναι πιο αποτελεσματικές από τις διδακτικές παρεμβάσεις μετά την Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Wanzek & Vaughn, 2007· Wanzek et al., 2010· Wanzek et al., 2016). Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας κρίνεται ωφέλιμο να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης ΑσΔ επιβεβαιώνεται και από τον καταγεγραμμένο αριθμό των παιδιών στις Η.Π.Α., τα οποία επωφελήθηκαν μέχρι τον Ιούλιο του 2016 από την προσέγγιση ΑσΔ, ο οποίος κυμαίνεται περίπου στις σαράντα τρεις χιλιάδες (Bulat et al., 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ συνέβαλε στατιστικά σημαντικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα ευρήματά μας επαληθεύουν την *πρώτη γενική υπόθεση* και την *πρώτη επιμέρους υπόθεσή* μας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματά μας έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου. Η ομάδα ελέγχου ενώ στον προέλεγχο υπερείχε της πειραματικής ομάδας στις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, κατά τον μετέλεγχο η σειρά αντιστράφηκε, καθώς οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο όχι μόνο έφτασαν αλλά και ξεπέρασαν τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου.
2. Από τα αποτελέσματά μας βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο γνώσης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων αυξήθηκαν σημαντικά από τον προέλεγχο στον μετέλεγχο. Οι επακόλουθες χωριστές αναλύσεις, έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα αντιστάθμισε το έλλειμμα, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, και έφτασε να έχει ίσες επιδόσεις με την ομάδα ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, κατά τη φάση του μετελέγχου, στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ως προς το κριτήριο αναγνώρισης του ήχου των πεζών γραμμάτων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας ήταν ίσες

με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

3. Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ φάνηκε να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση του κριτηρίου απάλειψης συλλαβών, καθώς οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Επίσης, στο κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας ήταν ίσες με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.
4. Στα κριτήρια αναγνώρισης του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, αναγνώρισης του ήχου των πεζών γραμμάτων, στο κριτήριο σύνθεσης φωνολογικών μονάδων και στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων επαληθεύτηκε η υπόθεσή μας ότι στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας των παιδιών υψηλού κινδύνου δεν θα υπολείπονται σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ομάδας ελέγχου που θα παρακολουθήσει το βασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
5. Στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, δεν επαληθεύτηκε από την *πρώτη γενική υπόθεση* η *δεύτερη επιμέρους υπόθεση* ότι οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού θα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης που θα δεχτούν. Η διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας δεν βρέθηκε να επιδρά σημαντικά διαφορετικά από τη διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο στις επιδόσεις αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών εκμάθησης του γραπτού λόγου. Ομοίως, η διδακτική παρέμβαση «από μέσα προς τα έξω» δεν βρέθηκε να επιδρά σημαντικά διαφορετικά από τη διδακτική παρέμβαση «από έξω προς τα μέσα» στις επιδόσεις αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών εκμάθησης του γραπτού λόγου.

6. Στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας και της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, επαληθεύοντας την *τέταρτη επιμέρους υπόθεση* της *πρώτης γενικής υπόθεσής* μας.
7. Στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ο βαθμός βελτίωσης των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από μέσα προς τα έξω» και της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από έξω προς τα μέσα» ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον βαθμό βελτίωσης των αντίστοιχων επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, στο δεκτικό λεξιλόγιο, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου, επαληθεύοντας την *τέταρτη επιμέρους υπόθεση* της *πρώτης γενικής υπόθεσής* μας.
8. Η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, διατήρησε τον βαθμό επίδρασής της μεσοπρόθεσμα στις αρχές της φοίτησης στην Α΄ τάξη σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού επαληθεύοντας από τη *δεύτερη γενική* την *πρώτη επιμέρους υπόθεσή* μας. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρέμειναν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, πέντε μήνες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου. Επίσης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αν και δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου σε όλα τα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης και στο δεκτικό λεξιλόγιο. Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν οριακά υψηλότερες, χωρίς να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια των κεφαλαίων γραμμάτων και των

πεζών γραμμάτων. Ως προς το κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων η ομάδα ελέγχου φάνηκε να χρειάζεται λιγότερο χρόνο, χωρίς να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, από την πειραματική ομάδα για να κατονομάσει τα ερεθίσματα που της δόθηκαν.

9. Επαληθεύτηκε εν μέρει η *δεύτερη επιμέρους υπόθεση* από τη δεύτερη γενική μας υπόθεσή μας ως προς το κριτήριο ανάγνωσης συλλαβών. Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν οριακά υψηλότερες χωρίς να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα από τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας.
10. Δεν επαληθεύτηκε εν μέρει η *δεύτερη επιμέρους υπόθεση* από τη *δεύτερη γενική μας υπόθεση* ως προς το κριτήριο αρχικές δεξιότητες γραφής, καθώς βρέθηκε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας.
11. Επαληθεύτηκε, η *τρίτη επιμέρους υπόθεση* από τη *δεύτερη γενική μας υπόθεσή* μας, καθώς η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ διατήρησε την επίδρασή της μακροπρόθεσμα στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην ευχέρεια και στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης. Ως προς τα κριτήρια κατάτμησης ψευδολέξεων σε φωνήματα, απάλειψης φωνημάτων, εκφραστικού λεξιλογίου, ανάγνωσης συλλαβών, ανάγνωσης ψευδολέξεων, κατανόησης προτάσεων, συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, ευχέρειας ανάγνωσης λέξεων και ευχέρειας ανάγνωσης ψευδολέξεων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας δεν βρέθηκε να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου.
12. Δεν επαληθεύτηκε, εν μέρει, η *τρίτη επιμέρους υπόθεση* από τη δεύτερη γενική μας υπόθεση ως προς το κριτήριο της ορθογραφίας λέξεων, καθώς βρέθηκε ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας.
13. Δεν επαληθεύτηκε η *τρίτη γενική υπόθεσή* μας και οι *επιμέρους υποθέσεις* της ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των

δεξιότητων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου. Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων μας έδειξαν ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας και της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο τόσο σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη (κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, δεκτικό λεξιλόγιο, εκφραστικό λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, γνώση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων) όσο και σε δεξιότητες γραπτού λόγου στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, οι επιδόσεις των πειραματικών ομάδων ως προς τη μορφή της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στα κριτήρια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και στα κριτήρια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της κατανόησης, της ευχέρειας, της ορθογραφίας λέξεων, της φωνολογικής επίγνωσης και στο εκφραστικό λεξιλόγιο στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

14. Δεν επαληθεύτηκε η *τέταρτη γενική* υπόθεσή μας και οι *επιμέρους υποθέσεις* της ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιότητων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου. Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων μας έδειξαν ότι η διδακτική παρέμβαση ΑσΔ δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά διαφορετικά στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από μέσα προς τα έξω» και της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διδακτική παρέμβαση «από έξω προς τα μέσα» τόσο σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού (κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, δεκτικό λεξιλόγιο, εκφραστικό λεξιλόγιο, αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου, γνώση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας

συμβόλων) όσο και σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, στην αρχή της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, στα κριτήρια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και στις πρώιμες δεξιότητες γραφής, καθώς και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση, στην ευχέρεια, στην ορθογραφία λέξεων, στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και στο εκφραστικό λεξιλόγιο δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων ως προς το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ.

15. Επαληθεύτηκε η *πέμπτη γενική υπόθεση* και οι *επιμέρους υποθέσεις* της, καθώς οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ δεν υπολείπονταν σημαντικά από τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα) ακόμα και μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με τις δεξιότητες γραμματισμού. Ειδικότερα, η σημαντική βελτίωση των παιδιών των πειραματικών ομάδων στην κατάκτηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος της φοίτησης στο νηπιαγωγείο παρέμεινε ακόμα και μετά τον έλεγχο παραγόντων όπως είναι η ηλικία, η μη λεκτική νοημοσύνη, η συμπεριφορά, η μνήμη, το φύλο, ο τύπος του σχολείου φοίτησης, τα χρόνια φοίτησης στο νηπιαγωγείο, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων. Επίσης, οι επιδόσεις των συμμετεχόντων στην αρχή και στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τα ευρήματά μας δεν επηρεάστηκαν στατιστικά σημαντικά μετά τον έλεγχο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων ως προς τα κριτήρια του αναδυόμενου γραμματισμού και τις δεξιότητες γραπτού λόγου.

9.2 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι όλα αυτά τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνάς μας, υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς:

1. Η γενίκευση των συμπερασμάτων μας μπορεί να γίνει σε πληθυσμούς που παρουσιάζουν ανάλογα χαρακτηριστικά με εκείνα της παρούσας έρευνας. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να συνοψιστούν στο συγκεκριμένο ηλικιακό εύρος, στην απουσία δίγλωσσης εμπειρίας, στο φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, στον αστικό τόπο προέλευσης και διαμονής των υποκειμένων. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε προσεκτικά, ώστε να ελεγχθούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Συνεπώς, είναι πιθανό η όποια διαφοροποίησή τους να επηρεάσει τη μορφή των συμπερασμάτων τόσο σχετικά με τις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού όσο και με τη σχέση τους με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.
2. Το γεγονός ότι ο προέλεγχος για τη συγκρότηση των πειραματικών ομάδων πραγματοποιήθηκε στις αρχές της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, ενδεχομένως να ελλοχεύει τον κίνδυνο της αύξησης του ποσοστού των μαθητών που χαρακτηρίστηκαν ως υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στην ανάγνωση και τη γραφή (Denton, 2012). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι για τη συγκρότηση των πειραματικών μας ομάδων χρησιμοποιήθηκαν, συγκριτικά με έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, σταθμισμένα τεστ καθώς και περισσότερα και αυστηρότερα κριτήρια, των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχει τεκμηριωθεί σε προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες.
3. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης έγινε από την ίδια την ερευνήτρια που γνώριζε τους στόχους της μελέτης. Ωστόσο, στο μέλλον μπορεί να υλοποιηθεί κάτι ανάλογο με εκπαιδευτές που δεν γνωρίζουν τον σκοπό της μελέτης.
4. Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας ήταν δεκαπέντε λεπτά για τα παιδιά που δέχτηκαν εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση και είκοσι πέντε λεπτά για τα παιδιά που δέχτηκαν διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας. Ο κατά δέκα λεπτά λιγότερος χρόνος της κάθε συνεδρίας για τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν σε εξατομικευμένο επίπεδο δεν επηρέασε τα αποτελέσματα της διδακτικής μας παρέμβασης, καθώς ήταν αθροιστικά περισσότερος από τον χρόνο που αφιερώθηκε για το κάθε παιδί που εκπαιδεύτηκε σε επίπεδο μικροομάδας.

9.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής πρέπει, επίσης να επισημάνουμε ότι τα ερωτήματα που απαντήθηκαν ήταν λιγότερα από αυτά που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας. Στο πλαίσιο αυτού του υποκεφαλαίου, είναι αναγκαίο να διατυπώσουμε τα ποικίλα ερωτήματα, τα οποία μας αναδύθηκαν και να καταγράψουμε τις κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα.

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Η αδυναμία της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, ως προς τη μορφή της, να επιδράσει στατιστικά σημαντικά διαφορετικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, θεωρούμε ότι είναι ένα εύρημα, το οποίο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Ενδεχομένως να οδηγούμασταν σε διαφορετικά αποτελέσματα, εάν εξεταζόταν η σύγκριση αυτών των δύο μορφών παρέμβασης σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και με συμμετέχοντες, οι οποίοι θα διέφεραν σημαντικά στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού κατά τη φάση του προελέγχου.
2. Η αδυναμία της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ για την ενίσχυση των δεξιοτήτων «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα», να επιδράσει στατιστικά σημαντικά διαφορετικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, θεωρούμε ότι είναι ένα εύρημα το οποίο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Ενδεχομένως το εύρημα αυτό να αιτιολογείται από τη μικρή διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, της οποίας το περιεχόμενο στόχευε στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων. Μια παρεμβατική μελέτη με μεγαλύτερη διάρκεια ενίσχυσης των δεξιοτήτων «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα» θα ήταν αναγκαία για να προσφέρει ικανοποιητικές απαντήσεις και να μας οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση αυτών των δεξιοτήτων με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

3. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, προτείνεται να πραγματοποιηθούν μελέτες, στο πλαίσιο των οποίων να οργανωθούν και να υλοποιηθούν διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης, της γνώσης γραμμάτων, του λεξιλογίου και της αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου δεν επέδρασε στατιστικά σημαντικά στις πρώιμες δεξιότητες γραφής και στην ορθογραφία λέξεων στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα συνδυάζει την υλοποίηση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού με δραστηριότητες γραφής ορθογραφικών μοτίβων ή γραμμάτων, μπορεί να προσφέρει πιο ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερωτήματα που δημιουργούνται για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής τόσο στην Α΄ τάξη, όσο και σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.
4. Ο βαθμός επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης φάνηκε να διατηρείται έως στο τέλος της φοίτησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της κατανόησης, της ευχέρειας και στη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης. Προκύπτει, όμως, το ερώτημα, αν η επίδραση αυτή διατηρεί την ισχύ της ή αλλάζει μορφή, όταν αξιολογείται η αναγνωστική ικανότητα (κατανόηση και ευχέρεια) στις επόμενες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα μέσα από μελλοντική έρευνα θα συνεισφέρει ουσιαστικά στοιχεία αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην εκμάθηση της δεξιότητας της ανάγνωσης.
5. Ενδιαφέροντα θα ήταν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ διάρκειας δύο ετών, για την ενίσχυση των δεξιοτήτων

αναδυόμενου γραμματισμού και του γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στο γραπτό λόγο. Η διδακτική παρέμβαση, στο πλαίσιο της δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης, θα μπορούσε να ξεκινάει κατά τη διάρκεια φοίτησης στο πρώτο έτος της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και να ολοκληρώνεται στο δεύτερο έτος. Επίσης, μπορεί να γίνεται διαμορφωτική αξιολόγηση με έλεγχο στο τέλος του πρώτου έτους φοίτησης και αναπροσαρμογή της παρέμβασης στο δεύτερο έτος. Στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού και του γραπτού λόγου καθώς και ο βαθμός επίδρασής της στην ανάγνωση και τη γραφή σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

6. Στο πλαίσιο της έγκαιρης ανίχνευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στο γραπτό λόγο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ένα πιο σύγχρονο σταθμισμένο στα Ελληνικά ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας (Μουζάκη, Ράλλη κ.ά., 2017). Το Λογόμετρο έχει σχεδιαστεί «ώστε να χορηγείται μέσω ειδικής εφαρμογής σε ηλεκτρονικές συσκευές (π.χ. laptop, tablet). Το γεγονός ότι πρόκειται για μία ψηφιακή και αυτοματοποιημένη διαδικασία αξιολόγησης (όπως είναι η παροχή οδηγιών, ανατροφοδότησης, εφαρμογή κανόνων οροφής) συμβάλλει στη συντόμευση της διαδικασίας και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας χορήγησης» (Μουζάκη κ.ά., 2021). Το ενδιαφέρον των παιδιών κινητοποιείται μέσα από τα έγχρωμα γραφικά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επίσης, ο αυτόματος ψηφιακός τρόπος βαθμολόγησης και αναφοράς των αποτελεσμάτων, καθιστά τη χρήση αυτού του εργαλείου εύκολη για τον αξιολογητή και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες για πραγματοποίηση λαθών κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης (Μουζάκη, Ράλλη κ.ά., 2017· Μουζάκη κ.ά., 2021). Η συστηματική καταγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών μάθησης στο γραπτό λόγο και των ελλείψεων που

παρουσιάζουν θα βοηθήσει στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και θα καθοδηγήσει τον σχεδιασμό προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ.

7. Στο πλαίσιο της έγκαιρης ανίχνευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου θα μπορούσε να σταθμιστούν στα Ελληνικά ή να κατασκευαστούν νέες ψυχομετρικές κλίμακες για την αξιολόγηση των γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι οποίες να συμπληρώνονται από τους γονείς (Βατσινά & Μουζάκη, 2015) και από τους εκπαιδευτικούς.
8. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί, αν οι δραστηριότητες γραμματισμού που υλοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον ή οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ.

9.4 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έχει ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική αξία, αφού διερευνά εκτεταμένα τον ρόλο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία κρίσιμη εκπαιδευτικά ηλικιακή περίοδο, η οποία συμπίπτει με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και, συνεπώς, από την άτυπη στη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου (Altun et al., 2018).

Θα πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι ο ρόλος της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά υψηλού κινδύνου έχει ελάχιστα διερευνηθεί στον ελληνικό χώρο. Γενικά, η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι ακόμη ένα πεδίο μελέτης, το οποίο συνιστά περαιτέρω διερεύνηση.

Βέβαια, οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που παραθέτουμε υπόκεινται στους ίδιους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν και στα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η εφαρμογή τους μπορεί, αφενός να προσφέρει στοιχεία για τον έγκυρο εντοπισμό παιδιών υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, αφετέρου να συμβάλλει στον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου (Altun et al., 2018).

Οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Σύμφωνα με τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, από το νηπιαγωγείο μπορούν να εντοπιστούν τα παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Hamilton, 2020· Thomas et al., 2020). Στο πλαίσιο πρόληψης, έγκαιρης ανίχνευσης και υποστήριξης των παιδιών υψηλού κινδύνου, είναι ωφέλιμο, στο τέλος φοίτησης του πρώτου έτους της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και στις αρχές και στα μέσα της φοίτησης του δεύτερου έτους, να πραγματοποιείται αξιολόγηση της επίδοσης όλων των παιδιών σε ένα σύνολο δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Hamilton, 2020· Thomas et al., 2020). Η διαδικασία της καθολικής ανίχνευσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων, τα οποία είναι ακριβή, αξιόπιστα και έγκυρα (Piasta et al., 2018· Μουζάκη, Ράλλη κ.ά., 2017). Τα εργαλεία αυτά μπορεί να χορηγούνται από εκπαιδευμένο προσωπικό (ειδικοί παιδαγωγοί ή νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει μια εκπαίδευση σχετική με τη χορήγηση διαγνωστικών εργαλείων), το οποίο να έχει στην ευθύνη του τα σχολεία μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας (Sabnis et al., 2020).
2. Τα ελλείμματα στις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού, που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστούν έγκαιρα, πριν εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν (Livingston et al. 2018· Porta & Ramirez, 2020). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης, στηριζόμενα στις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης της σχολικής αποτυχίας (Fuchs & Fuchs, 2016· Στασινός, 2015). Η πρόωπη ανίχνευση και η πρόωπη διδακτική παρέμβαση μπορεί να

επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Alahmari, 2019). Μπορεί, επίσης, να μειώσει κατά πολύ το οικονομικό κόστος, που απαιτείται από την εφαρμογή πολυετών διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες ενδέχεται να διαρκέσουν ακόμα και καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η πρόωπη διδακτική παρέμβαση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση του αριθμού των παιδιών που παραπέμπονται για αξιολόγηση σε δομές αξιολόγησης (Hall-Mills, 2021), όπως είναι για την Ελλάδα τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

3. Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού είναι ωφέλιμο να έχει δομή και οργάνωση. Στην τάξη πρέπει να επικρατεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα (Οικονομίδης, 2017) και οι δραστηριότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών υψηλού κινδύνου, να είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο, για να έχουν νόημα για αυτά, και να παρουσιάζονται με παιγνιώδη μορφή (Bulat et al., 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κεντρίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών και η κατάκτηση της νέας γνώσης γίνεται με αβίαστο τρόπο. Επίσης, οι δραστηριότητες στις διδακτικές παρεμβάσεις είναι αναγκαίο να συνοδεύονται από κατάλληλο, ελκυστικό και πλούσιο εποπτικό υλικό. Παράλληλα είναι αναγκαίο να υπάρχει σαφής οριοθέτηση του χρόνου που πρέπει να αφιερώνεται για την ενίσχυσή τους. Ο προβλεπόμενος χρόνος για το νηπιαγωγείο προτείνεται να είναι τριάντα έως σαράντα πέντε λεπτά ημερησίως (Kame'enui et al., 2000).
4. Γενικότερα, οι δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν τις στρατηγικές και τις πρακτικές για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Piasta et al., 2020). Η διδακτική παρέμβαση μπορεί να υλοποιείται είτε από ειδικούς παιδαγωγούς είτε από τη νηπιαγωγό της τάξης, με την προϋπόθεση να έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές με προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Kosanovich et al., 2020).

5. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με τις αρχές της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ (Bulat et al., 2017) μπορεί να είναι συμπληρωματικές στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένο Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, 2014· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003·160476/Δ1/2021 – ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021) και να απευθύνονται σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

6. Ειδικότερα, η ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου μπορεί να υλοποιηθεί με άμεση διδασκαλία (Carson et al., 2019· Ciesielski & Creaghead, 2020· Fälth et al., 2017· Kjeldsen et al., 2019) που μπορεί να αρχίζει με δραστηριότητες ευαισθητοποίησης σε μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες, όπως είναι οι συλλαβές και ακολούθως να προχωράει προοδευτικά σε μικρότερες φωνολογικές μονάδες, όπως είναι τα φωνήματα (Mohamed et al., 2021· Pfof et al., 2019· Μανωλίτσης, 2000· Παντελιάδου, 2001). Μάλιστα, η διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση κάθε φωνολογικής δεξιότητας είναι αναγκαίο να ξεκινάει πάντα με δραστηριότητες ευαισθητοποίησης, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν σταδιακά με τη φωνολογική μονάδα, στην οποία θα εκπαιδευτούν (Πόρποδας, 2008). Για παράδειγμα, η πρώτη επαφή των παιδιών υψηλού κινδύνου με την ομοιοκαταληξία μπορεί να επιτευχθεί αρχικά μέσα από τραγούδια και ποιήματα με ρίμα (Τάφα, 2011). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, μπορεί να εκπαιδευτούν, μέσα από ποικίλες, οργανωμένες και δομημένες δραστηριότητες, στις δεξιότητες της συλλαβικής κατάτμησης και σύνθεσης, της αναγνώρισης της αρχικής συλλαβής και της τελικής συλλαβής, της αναγνώρισης του αρχικού φωνήματος, της απαλοιφής της αρχικής και της τελικής συλλαβής και της απαλοιφής του αρχικού φωνήματος (Μανωλίτσης, 2000· Μπένα, 2019). Η εκπαίδευση της κάθε φωνολογικής δεξιότητας χωριστά μπορεί να επιτευχθεί, σε πρώτη φάση, στο πλαίσιο τουλάχιστον δύο διδακτικών παρεμβάσεων. Μετά την ολοκλήρωσή των δύο διδακτικών παρεμβάσεων, προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός ανταπόκρισης των παιδιών υψηλού κινδύνου στην παρέμβαση, είναι

ωφέλιμο να καταγραφεί η ατομική τους πρόοδο με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της ατομικής προόδου του κάθε παιδιού, μπορεί να συμβάλλει στον προσδιορισμό εκ νέου των εκπαιδευτικών του αναγκών και να καθορίσει το περιεχόμενο της δεύτερης φάσης της διδακτικής παρέμβασης. Στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης μπορεί να οργανώνονται δραστηριότητες με στόχο να διδαχτούν οι φωνολογικές δεξιότητες που δεν έχουν κατακτηθεί στην πρώτη φάση. Επίσης, η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας (tablets, φορητούς υπολογιστές) και των ειδικά σχεδιασμένων λογισμικών, τα οποία βοηθούν το παιδί στην ανάπτυξη βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων, ξεπερνώντας τις αδυναμίες, τις οποίες μπορεί να παρουσιάζει (Καραγιαννόπουλος, 2019· Οικονομίδης & Ζαράνης, 2010· Σκαράκη, 2020). Η δομή του προγράμματος της διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία επιγραμματικά παρουσιάστηκε παραπάνω, είναι αντίστοιχη με τη δομή των προγραμμάτων διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση των γραμμάτων, του λεξιλογίου και της αντίληψης των εννοιών γραπτού λόγου.

7. Η ενίσχυση της δεξιότητας της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά όταν οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης συνδυάζονται και με ασκήσεις ταύτισης φωνήματος - γραφήματος (Carson et al., 2019· Savage & Carless, 2004· Share & Gur, 1999· Sunde et al., 2020). Αρχικά, ο βασικός στόχος σε προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γνώσης των γραμμάτων σε παιδιά υψηλού κινδύνου είναι η εκμάθηση των πιο πολυσύχναστων γραμμάτων του αλφαβήτου (Rachmani, 2020), καθώς επίσης και η εκμάθηση του αρχικού γράμματος του ονόματος των παιδιών που δέχονται τη διδακτική παρέμβαση (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Η εκμάθηση όλων ή των περισσότερων γραμμάτων του ονόματος των παιδιών που συμμετέχουν στη διδακτική παρέμβαση, επίσης μπορεί να αποτελεί μια δραστηριότητα που έχει νόημα για τα παιδιά και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους. Για τη διδασκαλία των γραμμάτων για να γίνει με φυσικό, αβίαστο και ευχάριστο τρόπο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πολυαισθητηριακή μέθοδος, στο πλαίσιο της οποίας για την κατάκτηση της

νέας γνώσης κινητοποιούνται αισθήσεις, όπως είναι η ακουστική, η οπτική και η κιναισθητική (Stevens et al., 2021· Zettler-Greeley et al., 2018).

8. Η ενίσχυση της αντίληψης των εννοιών γραπτού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, μπορεί να επιτευχθεί με αβίαστο και παιγνιώδη τρόπο μέσα από την ανάγνωση βιβλίων (Altinkaynak, 2019· Anderson et al., 2019· Burris et al., 2019· Τάφα 2011), καθώς και με έναν πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου περιβάλλοντα χώρο στο νηπιαγωγείο (Altun et al., 2018). Ειδικότερα, η χρήση των μεγάλων βιβλίων «big books», μπορεί να καλλιεργήσει την αντίληψη των εννοιών γραπτού λόγου (Morrow et al., 2009). Η άμεση οπτική επαφή με το μεγεθυμένο κείμενο και τις εικόνες μπορεί να αιχμαλωτίσει την προσοχή και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών υψηλού κινδύνου και να τους δώσει τη δυνατότητα να προσέξουν τις λεπτομέρειες, τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση. Ο τίτλος, ο συγγραφέας, οι εκδόσεις είναι στοιχεία που είναι πιο ευδιάκριτα στο εξώφυλλο ενός μεγάλου βιβλίου και στα οποία μπορεί να αναφερθεί η εκπαιδευτικός, πριν ξεκινήσει η ανάγνωση της ιστορίας. Επίσης, στις σελίδες ενός μεγάλου βιβλίου, η μεγεθυσμένη γραμματοσειρά μπορεί να συμβάλει στην εξοικείωση με τις βασικές έννοιες του γραπτού λόγου (Μανωλίτσης, 2016). Ειδικότερα, καθώς η εκπαιδευτικός διαβάζει, δείχνοντας με το δάχτυλό της το κείμενο, μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου, ο εντοπισμός γραμμάτων, η διάκριση της απόστασης ανάμεσα στα γράμματα, ανάμεσα στις λέξεις και η σαφής αντίληψη της φοράς της ανάγνωσης (από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω) (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018). Επίσης, η εξοικείωση των παιδιών υψηλού κινδύνου με τα σημεία στίξης, είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί με πλαίσιο την ιστορία ενός μεγάλου βιβλίου (Μητακίδου & Τρέσσου, 2010). Επιπλέον, η ενίσχυση της αντίληψης των εννοιών γραπτού λόγου μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση βιβλίων, των οποίων το κείμενο στην κάθε σελίδα είναι σχετικά μικρής έκτασης και ευδιάκριτο.
9. Η ενίσχυση του λεξιλογίου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση ποικίλων στρατηγικών μάθησης

(Bulat et al., 2017) που ενεργοποιούν, όχι μόνο τις γνώσεις, αλλά και τις αισθήσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες των παιδιών, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική. Η επιλογή των λέξεων που θα διδαχτούν στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ΑσΔ, πρέπει να γίνεται, αφενός με βάση το γνωστικό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών υψηλού κινδύνου, αφετέρου με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σπουδαιότητα των λέξεων σε σχέση με το βασικό λεξιλόγιο. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε μερικές στρατηγικές, οι οποίες φαίνεται να είναι αποτελεσματικές στην εκμάθηση του λεξιλογίου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου. Αρχικά, η εκμάθηση της λέξης - στόχου είναι σημαντικό, όπου είναι αυτό δυνατόν, να συνδυάζεται με αντίστοιχο σκίτσο, εικόνα, φωτογραφία, να συνδυάζεται με αντίστοιχο αντικείμενο ή να χρησιμοποιείται η μίμηση, η κίνηση ή η έκφραση προσώπου, για την απόδοση της σημασίας της. Επίσης, η εκμάθηση της νέας λέξης μπορεί να επιτευχθεί με φυσικό τρόπο, όταν ενεργοποιούνται πρότερες γνώσεις του μαθητή και οι γνώσεις που αποκτά συνδέονται με το ευρύτερο περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Goldstein et al. (2017), η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας των λέξεων - στόχου, με έμφαση στον ορισμό της λέξης και στην επεξήγηση του (γενικότερου) νοήματός της, μέσα από τον σχηματισμό προτάσεων, φαίνεται να είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης της νέας λέξης. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιείται η επανάληψη της χρήσης ορισμένων σημαντικών λέξεων για περαιτέρω κατάκτηση και σταθεροποίησή τους στη μνήμη του μαθητή (Bulat et al., 2017). Για την εκμάθηση του λεξιλογίου, κάποιοι στόχοι που μπορούν ενδεικτικά να καθοδηγήσουν τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης είναι τα παιδιά υψηλού κινδύνου να κατονομάσουν λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, να ταξινομήσουν λέξεις ανά κατηγορίες, να δημιουργήσουν παράγωγες, να αναγνωρίσουν λέξεις αντίθετες, να δημιουργήσουν σύνθετες, να κατονομάσουν και να τοποθετήσουν σε κατηγορίες λέξεις και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων κρίνεται αναγκαία η χρήση ποικίλου οπτικού υλικού, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή των κατάλληλων βιβλίων. Για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου πρέπει να

επιλέγονται βιβλία με ωραία εικονογράφηση και ευανάγνωστο κείμενο, το οποίο να είναι αντίστοιχο με το ηλικιακό υπόβαθρο των παιδιών υψηλού κινδύνου. Με τον τρόπο αυτό, ευνοείται ακόμη περισσότερο η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύεται το κίνητρό τους για μάθηση.

10. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τις αρχές της προσέγγισης ΑσΔ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου μπορούν να εκπαιδευτούν στις δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σε επίπεδο μικροομάδας «έως τρία παιδιά». Η διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο μικροομάδας, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, είναι το ίδιο αποτελεσματική με τη διδακτική παρέμβαση σε εξατομικευμένο επίπεδο (Piastra et al. 2021· Zettler-Greeley et al., 2018) και σαφώς λιγότερο δαπανηρή, εξοικονομώντας μεγάλα ποσά από τον κρατικό προϋπολογισμό.
11. Συμπερασματικά, τόσο τα πορίσματα όσο και οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας ενισχύουν την αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης και τονίζουν τη σπουδαιότητα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης διδακτικής παρέμβασης κατά την προσχολική ηλικία. Η εφαρμογή μιας υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της προσέγγισης ΑσΔ, σχεδιασμένη βήμα προς βήμα που θα αξιολογεί την ανταπόκριση του παιδιού στη διδασκαλία και θα αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, μπορεί να μειώσει ελλείμματα, πριν αυτά εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν. Ωστόσο, εναπόκειται σε νέες έρευνες στο πεδίο της Προσχολικής Παιδαγωγικής και των Μαθησιακών Δυσκολιών να φωτίσουν περισσότερο τον χώρο αυτό, ώστε να προσφέρουμε τη μεγαλύτερη δυνατή υποστήριξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2007). Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 223-244). Γρηγόρης.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Alemagna, Β. (2011). *Τι θα πει «παιδί»* (Ε. Damien & Γ. Κουραβέλος, Μτφρ.). Κόκκινο.
- Αναστασίου, Δ. (2008). Η «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» ως μία νέα προσέγγιση για την πρόληψη και τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. *Ελληνική Επιθεώρηση, 1*, 135-158.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 41-48). Γράφημα.
http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf
- Αντωνίου, Φ., & Πατσιοδήμου, Α. (2009). Η σχέση μεταξύ της αυτόματης κατονομασίας και της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 93-106). Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007α). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης* (2η εκδ.). Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. (2007β). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η εκδ.). Γρηγόρης.
- Βαρδαξής, Γ. (2013). *Εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με το μοντέλο «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» (RtI): βελτιώνοντας την αναγνωστική ευχέρεια μαθήτριας δευτέρας δημοτικού* [Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <http://hdl.handle.net/11615/42798>

- Βατσινά, Ι. & Μουζάκη, Α. (2015). Πιλοτική διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας για την εκτίμηση γλωσσικών και γνωστικών λειτουργιών από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3(2), 136-156. <https://doi.org/10.12681/ppej.141>
- Βέλθους, Μ. (2011). *Ο βάτραχος είναι ήρωας* (Μ. Κοντολέων, Μτφρ.). Πατάκη.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου*. Γλαύκη.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. Στο Γ. Παπαδάτος, Δ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2 (σσ. 413-424). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.283>
- Γάκου, Ε. (2000). *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*. Καστανιώτης.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεξεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Οδηγός Εξεταστή*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούσης, Π. (2005). *Αγγλοελληνικό λεξικό: παιδαγωγικών και ψυχολογικών όρων* (2η εκδ.). Δελφοί.
- Γιαννετοπούλου, Α., & Κιρπότην, Λ. (2007). *Μέταφων τεστ: Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Οδηγός εξεταστή*. Κωνσταντάρας.
- Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Παπαζήσης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Β' τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 277-285). Gutenberg.

- Ευθυμίου, Α., Δήμος, Η., Μητσιάκη, Μ., & Αντύπα, Ι. (2005). Εικονογραφημένο λεξικό Α', Β', Γ' Δημοτικού. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2010). *Πρώιμη Παρέμβαση - Πρόοδος και Εξελίξεις 2005-2010*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-EL.pdf
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Α. Δαβάζογλου & Ε. Κόκκινος, Επιμ.: Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ). Τόπος.
- Howitt, D., & Cramer, D., (2010). *Στατιστική με το SPSS 16* (Σ. Κοντάκος & Χ. Φυτσίλη, Μτφρ.). Κλειδάριθμος.
- Ινκιάφ, Ν. (2003). *Η κούκλα που ήθελε να αποκτήσει ένα μωρό*. Πατάκη
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles>
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.). (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιαννόπουλος, Γ. (2019). *Ανάπτυξη διαδικτυακής εφαρμογής υποστήριξης έρευνας για τη βελτίωση της φωνολογικής και φωνημικής επίγνωσης των παιδιών με δυσλεξία* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/12003>
- Καρπίτη, Φ. Κ. (2013). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης με βάση το μοντέλο " ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση (RtI)"* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. <http://hdl.handle.net/11615/42797>
- Κορακάκη, Κ. (2004). *Το στρες των γονέων με παιδί με αυτισμό* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κυπριωτάκη, Μ. (2009). Πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση: Για μια αισιόδοξη έκβαση σε κάθε μορφή ανεπάρκειας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 21-32.
- Κυπριωτάκη, Μ., & Φραγγογιάννη, Κ. Ε. (2010). Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* (σσ. 125-145). Πεδίο.

- Κυριάκου, Α. (2010). *Η επίδραση του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης «Πινακωτή 1» στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού*. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κώσταλος, Χ. (2005). *Νεογέννητο υψηλού κινδύνου*. Λίτσας.
- Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κωτούλας, Β., Μανούση, Φρ., & Άνθη Καλ. (2001). Πρόγραμμα διδασκαλίας της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο. *Παράθυρο*, 11, 120-123.
- Λώλη, Β. (2018). *Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της διδασκαλίας λεξιλογίου σε παιδιά με περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μανώλη, Π. Ε. Χ. (2014). *Εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σύμφωνα με το μοντέλο " ανταπόκριση στη διδασκαλία/παρέμβαση"(RtI), για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στο μάθημα της Ιστορίας* [Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Γρηγόρη.
- Μανωλίτσης, Γ. (2001). Η σχέση της φωνολογικής και συντακτικής συνειδητοποίησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας-Πρακτικά Συνεδρίου 2000 του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης* (σσ. 570-581). Ατραπός.
- Μανωλίτσης, Γ. (2011). *Δοκιμασία αξιολόγησης πρώιμης γραφής* [Αδημοσίευτο]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013α). Πρώιμες εμπειρίες γραπτού λόγου στο σπίτι και αναδυόμενος γραμματισμός: Μια πολυδιάστατη σχέση. Στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα* (σσ. 189-210). Πεδίο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013β). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Πεδίο.

- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2009). Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο: έλεγχος των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών σε Κύπριους μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: Έρευνα και Εφαρμογές* (σσ. 405-421). Πεδίο.
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές δυσκολίες, είδη και εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα: Ιδεολογικές, πολιτικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές προϋποθέσεις εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων- Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8 (σσ. 707-720). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη πινέζα*. Καλειδοσκόπιο.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη πινέζα. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Καλειδοσκόπιο.
- Μπένα, Μ. (2019). *Διδακτική Παρέμβαση για τη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χαμηλές προαναγνωστικές δεξιότητες*. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ.6-15). Γράφημα. http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Γράφημα. http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: σύγχρονες προσεγγίσεις πρόληψης και παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σσ. 407-428). Τόπος.

- Μουζάκη, Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 29-52). Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010β). *Δυσορθογραφία*. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ.223-236). Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 71-88.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.). (2010). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., & Αντωνίου, Φ. (2021). Εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία για την έγκαιρη ανίχνευση γλωσσικών και μαθησιακών διαταραχών: παρουσίαση μιας νέας συστοιχίας δοκιμασιών. Στο Σ. Σταυρακάκη (Επιμ.), *Λόγος & νόηση στις διαταραχές παιδιών και ενηλίκων* (σσ. 125-146). Βήμα.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο*. Inte*learn.
- Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Θ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β, Γ, Δ, και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 129-146.
- Μουζάκη, Α., Σίμος, Π. & Σιδερίδης, Γ., (2017). Αναγνωστικές διαταραχές και δυσλεξία: Διερεύνηση του μοντέλου της “διαφοράς” μεταξύ νοητικού δυναμικού και αναγνωστικής επίδοσης σε δείγμα Ελλήνων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 5*, 121-148.
- Μουζάκη, Α., Σπαντιδάκης, Ι., & Βάμβουκας, Μ. (2007). Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης* (σσ. 224-237). Γρηγόρης.
- Μπουμπούσης, Γ. (2011). Η αγάπη της μυρμηγκίνας και του τζίτζικα. Ελληνοεκδοτική.
- Νησιώτου, Ι., Βλάχου, Α., & Φύσσα, Α. (2010). Έγκαιρη παρέμβαση για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με παράγοντες κινδύνου. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη,

- & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* (σσ. 19-44). Πεδίο.
- Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1-17.
- Ξάνθη, Σ. (2019). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας και γνώσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 92-111.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5-6;5 ετών*. Γρηγόρης.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης* (σσ.11-31). Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ.
- Οικονομίδης, Β., & Ζαράνης, Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην Προσχολική Εκπαίδευση: Συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (τ. ΙΙ, σσ. 545-552) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Oldland, N. (2009). *Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα*. Καλειδοσκόπιο.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική* (σσ.151-189). Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ.42-52). Γράφημα.
- http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf
- Παπαδημητρίου, Α. Μ. (2010). *Προσχολικοί δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αυτοέκδοση.
- Παπαπούλου, Π. (2017). *Αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφία παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες - Η πρακτική του μοντέλου Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία*

(ΑσΔ) σε ένα σχολείο [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-uoa_dl_object_uoadl%3A1668055

- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.). (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. Καστανιώτη.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011α). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011β). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 21-47). Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηηρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2008). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και Α' - Β' δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΕΠΕΑΚ.
- Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 67-104). Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 181-197). Gutenberg.
- Ruybaret, E. (2003). *Ο φεγγαροσκεπαστής* (Μ. Αγγελίδου, Μτφρ.). Αίσωπος.
- Σαρρής, Μ., Τζαμάκου, Α., Μαρκάκης, Γ., & Καλούδη, Χ. (2018, Απρίλιος 28-29). *Μελέτη της αναγνωστικής ευχέρειας και προσωδίας στην ανάγνωση κειμένου σε*

- μαθητές Α' και Β' δημοτικού [Προφορική ανακοίνωση]. 5^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα.
- Σέγκλια, Μ. (2015). *Διδασκαλία στρατηγικών για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθήτρια με δυσκολίες μάθησης που φοιτά σε Τμήμα Ένταξης Γενικού Γυμνασίου: μελέτη περίπτωσης* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Σίμος, Π., & Μουζάκη, Α. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες (CPM) και κλίμακες λεξιλογίου Crichton (CVS)*. Μοτίβο.
- Σιλβερστάιν, Σ. (1998). *Το δέντρο που έδινε* (Χ. Σκαπεντζή, Μτφρ.). Δωρικός.
- Σκαράκη, Ε. (2020). *Η ενίσχυση της φωνημικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με τη χρήση tablets* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22747.92968>
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 261-274). Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Gutenberg.
- Συνώδη, Ε., & Τζακώστα, Μ. (2012). Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21ο αιώνα. Σε *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση* (σσ. 425-435). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τάνταρος Σ., & Βάμβουκας, Μ. (1999). Η επινοημένη γραφή από παιδιά του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στο Στ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή, & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας* (σσ. 117-143). Καστανιώτης.
- Τάφα, Ε. (2003). Οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα γράμματα που περιλαμβάνονται στο όνομά τους: πρώτα αποτελέσματα. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Ηλικίας (Επιμ.), *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου για τη γλώσσα και τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία* (σσ. 293-307). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τάφα, Ε. (2008). *Κριτήριο αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο*. Ελληνικά Γράμματα.

- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση* (2^η εκδ.). Πεδίο.
- Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε., & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.
- Τζακώστα, Μ. (2011). Η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο: μια θεώρηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπό το πρίσμα της γλωσσολογικής θεωρίας της Καθολικής Γραμματικής. Στο Μ. Αμπαρτζάκη & Ε. Συνώδη (Επιμ.), *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (2η έκδοση) (σσ. 193-213). Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (Επιμ.). (2001). *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Προμηθεύς.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η Ευφροσύνη των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αυτοέκδοση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. (Νόμος 1143/1981 - ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 1566, ΦΕΚ 167/ Α/30-09-1985). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αριθμ. 2817, ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. (Υπ' Αριθμ. 21072β/Γ2, ΦΕΚ τευχ. β' αρ. φύλλου 304/13-03-03). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008). *Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (Υπ' Αριθμ.

- 3699, ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). *Νομική σύσταση των ΕΛΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών*. (Υ.Α. 17812/Γ6/2014 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αρίθμ. 4547, ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αρίθμ. 4823, ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. (Υπ' Αρίθμ. 160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φελλά, Α., & Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2018). Μελέτη της ορθογραφικής επεξεργασίας μέσω οφθαλμοκίνησης στην ελληνική γλώσσα. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της ελληνικής ψυχολογικής εταιρείας*, 23(2), 182-201.
- Φιλιππάτου, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2015, Νοέμβριος 19-22). *Ανταπόκριση στην παρέμβαση: Υποστηρίξη μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής* [Εργαστήριο]. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Χατζή, Κ. (2021). *Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση: μία συγκριτική μελέτη* [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χλαπάνα, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου στην ελληνική γλώσσα αλλοδαπών παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χριστακόπουλος, Ι. (2020). Τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία: στερεότυπα και προκλήσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 66, 136-150.

Β. Ξενόγλωσση

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

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.

<https://doi.org/10.1023/A:1008107312006>

Alahmari, A. (2019). A review and synthesis of the Response to Intervention (RtI) literature: Teachers' implementations and perceptions. *International Journal of Special Education*, 33(4), 894-909. <https://10.7176/JEP/10-15-02>

Al-Onizat, S. H. H. (2021). The effectiveness of Response to Intervention (RtI) diagnostic program in diagnosing and improving the difficulties of reading and writing in a Jordanian sample. *Educational Research and Reviews*, 16(6), 236-246. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3936>

Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To wait in tier 1 or intervene immediately: A randomized experiment examining first-grade Response to Intervention in reading. *Exceptional children*, 81(1), 11-27.

<https://doi.org/10.1177/0014402914532234>

Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Greulich, L., Meadows, J., Li, Z., & Connor, C. M. (2011). Predicting first-grade reading performance from kindergarten response to tier 1 instruction. *Exceptional Children*, 77(4), 453-470. <https://doi.org/10.1177/001440291107700405>

Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and special education*, 23(5), 300-316. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050501>

Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? An experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 414-431.

<https://doi.org/10.1177/00222194060390050401>

Al Otaiba, S., & Petscher, Y. (2020). Identifying and serving students with learning disabilities, including dyslexia, in the context of multitiered supports and

Response to Intervention. *Journal Learning Disabilities*, 53(5), 327-331.

<https://doi.org/10.1177/0022219420943691>

Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Ziolkowski, R. A., & Montgomery, T. M. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *The Journal of special education*, 43(2), 107-128. <https://doi.org/10.1177/0022466908314869>

Altinkaynak, S. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99. <https://10.29329/ijpe.2019.184.6>

Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. <https://doi.org/10.1002/pits.22153>

Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A., & O'Brien, K. (2019). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2167-2182. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443921>

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of dyslexia*, 57(2), 113-137. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0008-8>

Apel, K., & Diehm, E. (2014). Morphological awareness intervention with kindergarteners and first and second grade students from low SES homes: A small efficacy study. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 65-75. <https://doi.org/10.1177/0022219413509964>

Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Fátima, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>

- Arias-Gundín, O., & García Llamazares, A. (2021). Efficacy of the RtI model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences, 11*(5), 209. <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly, 26*(2), 89-101. <https://doi.org/10.2307/1593592>
- Ash, G. E., & Baumann, J. F. (2017). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 377-405). Routledge.
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Kristapovich, P., Rathbun, A., Wang, X., & Zhang, J. (2013). *The Condition of Education 2013*. National Center for Education Statistics.
- Aunola, K., Nurmi, J. E., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology, 23*(4), 403-421. <https://doi.org/10.1080/01443410303212>
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Parrila, R., & Onatsu-Arvilommi, T. (2000). *Behavioural strategy rating scale II - BSR-II*. Unpublished test.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science, 255*(5044), 556-559.
- Badian, N. (1998). A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 472-481.
- Balci, E. (2020). Early Predictors for Kindergarten Students at Risk for Dyslexia: A Two-Year Longitudinal Study. *International Journal of Progressive Education, 16*(3), 201-210.
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). *Evaluation of Response to Intervention practices for elementary school reading*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-Intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 417-431. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0000>

- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63(1), 26-39. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.3>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P. (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: A longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(6), 1311-1334. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9725-5>
- Berdine, W. H. (2003). The President's Commission on Excellence in Special Education: Implications for the Special Education Practitioner. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 92-95. <https://doi.org/10.1080/10459880309604436>
- Bergan, J. R. (1977). *Behavioral consultation*. Charles E. Merrill.
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. Plenum.
- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44(1), 3-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, (pp.41-51). The Guilford Press.
- Blachman, B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.610>
- Borman, G., Slavin, R., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N., & Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44, 3, 701-731. <https://doi.org/10.3102/0002831207306743>

- Bouck, E. C., & Cosby, M. D. (2017). Tier 2 Response to Intervention in secondary mathematics education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(3), 239-247.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1266595>
- Bouck, E. C., & Cosby, M. D. (2019). Response to Intervention in high school mathematics: One school's implementation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(1), 32-42.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1469463>
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2003). Spelling in children with dyslexia: Analyses from the Treiman-Bourassa early spelling test. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 309-333. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0704_1
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, L (2007). Responsiveness to intervention: 1997-2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8-12.
- Branum-Martin, L., Tao, S., & Garnaat, S. (2015). Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 111-125. <https://doi.org/10.1037/a0037149>
- Braver, S., & Cookston, J. (2003). Controversies, clarifications and consequences of divorce's legacy: introduction to the special collection. *Family Relations*, 52, 314-317. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00314.x>
- Brown, K. J., Morris, D., & Fields, M. (2005). Intervention after grade 1: Serving increased numbers of struggling readers effectively. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 61-94. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3701_3
- Brown-Chidsey, R. (2007). No More “Waiting to Fail”. *Educational Leadership*, 65(2), 40-62.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. (2005). Solution focused psycho-educational reports. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem solving approach* (pp.267-290). Guilford.
- Bulat, J., Dubeck, M., Green, P., Harden, K., Henny, C., Mattos, M., Pflapsen, A., Robledo, A., & Sitabkhan, Y. (2017). *What we have learned in the past decade: RTI's approach to early grade literacy instruction*. RTI Press Publication No.

OP-0039-1702. Research Triangle Park, NC: RTI Press.

<https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0039.1702>

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2005). Comparison of existing responsiveness-to-intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist, 10*(1), 9-20.

<https://doi.org/10.1007/BF03340917>

Burris, P. W., Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 24*(2), 154-173. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1602473>

Busch, T. W., & Reschly, A. L. (2007). Progress monitoring in reading: Using curriculum-based measurement in a response-to-intervention model. *Assessment for Effective Intervention, 32*(4), 223-230.

<https://doi.org/10.1177/15345084070320040401>

Cakiroglu, O. (2015). Response to Intervention: Early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(1), 837-862.

Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(6), 871-889. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00831.x>

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678-686.

- Caravolas, M., Voltin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies. Evidence from Crech & English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Carney, K. J., & Stiefel, G. S. (2008). Long-Term results of a problem-solving approach to Response to Intervention: Discussion and implications. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 61-75.
- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00252.x>
- Carson, K. L., Bayetto, A. E., & Roberts, A. F. (2019). Effectiveness of preschool-wide teacher-implemented phoneme awareness and letter-sound knowledge instruction on code-based school-entry reading readiness. *Communication Disorders Quarterly*, 41(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/1525740118789061>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38–50. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., & Miller, C. A. (2002). The role of speed processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 509–524. <https://doi.org/10.1177/00222194020350060301>
- Catts, H. W., McIlraith, A., Bridges, M. S., & Nielsen, D. C. (2017). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 613-629. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>

- Çayır, A. (2017). Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1113-1116. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050704>
- Chard, D. J., Pikulski, J. J. & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: the link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: research –based best practices* (pp. 39-61). The Guilford Press.
- Cho, E., Capin, P., Roberts, G., & Vaughn, S. (2018). Examining predictive validity of oral reading fluency slope in upper elementary grades using quantile regression. *Journal of learning disabilities*, 51(6), 565-577. <https://doi.org/10.1177/0022219417719887>
- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186. <https://doi.org/10.1002/cdq.12012>
- Chow, B., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. *Journal of Educational Psychology*, 97, 81-87.
- Christian, K., Morrison, F., & Bryant, F. (1998). Predicting kindergarten academic skills: interactions among child care, maternal education and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80054-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80054-4)
- Cicek, V. (2012). A review of RtI (Response to Intervention) process and how it is implemented in our public school system. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 846-855.
- Ciesielski, E. J., & Creaghead, N. A. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>
- Clay, M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. Heinemann.
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: letter-sound knowledge, phoneme

awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91-107.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>

Cohen, M., Mahe, G., Laganaro, M., & Zesiger, P. (2018). Does the relation between rapid automatized naming and reading depend on age or on reading level? A behavioral and ERP study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12(73).

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00073>

Coleman, M. R. (2017). Response to Intervention (RtI): Approaches to identification in gifted education. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2nd ed., pp.146-153).

Coleman, M. R., Buysse, V., & Neitzel, J. (2006). *Recognition and response. An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities. Research synthesis and recommendations*. Child Development Institute.

https://lizditz.typepad.com/i_speak_of_dreams/files/2006FPGSynthesis_RecognitionAndResponse.pdf

Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 817- 828. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007

Combert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press.

Compton, D. (2003). Modeling the relationship between growth in rapid naming speed and growth in decoding skill in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 225-239. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.225>

Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L., & Bryant, J. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98, 394-409.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.394>

Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of Response to Intervention: Implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069392.pdf>

- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., & Harn, B. A. (2004). Beginning reading intervention as inoculation or insulin: First-grade reading performance of strong responders to kindergarten intervention. *Journal of Learning Disabilities, 37*(2), 90–104. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020101>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly, 30*(2), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr. R., Ruby, M., Crevecoeur, Y. C., & Kapp, S. (2010). Direct and extended vocabulary instruction in kindergarten: Investigating transfer effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 3*(2), 93-120. <https://doi.org/10.1080/19345741003592410>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality, 12*(3), 145-162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- Deasley, S., Evans, M. A., Nowak, S., & Willoughby, D. (2018). Sex differences in emergent literacy and reading behaviour in junior kindergarten. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(1), 26-43. <https://doi.org/10.1177/0829573516645773>
- De Jong, P. F. (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*(2), 75-96. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2451>
- De León, S. C., Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & Hernández-Cabrera, J. A. (2021). Assessing the efficacy of tier 2 mathematics intervention for Spanish primary school students. *Early Childhood Research Quarterly, 56*, 281-293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.003>
- De Moor, J. M. H., Van Waesberghe, B. T. M., Hosman, J. B. L., Jaeken, D., & Miedema, S. (1993). Early intervention for children with developmental disabilities: manifesto of the Eurllyaid working party. *International Journal of Rehabilitation Research, 16*, 23-31.

- Denton, C. A. (2012). Response to Intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 232-243. <https://doi.org/10.1177/0022219412442155>
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., Romain, M. & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 15*(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/10888431003623546>
- Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S., & Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 633-648. <https://doi.org/10.1037/a0032581>
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(2), 337-358. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9447-2>
- Dickson, S. V., & Bursuck, W. D. (1999). Implementing a model for preventing reading failure: A report from the field. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(4), 191-202.
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M., & Jensen, U. H. (2020). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 16*(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1081>
- Dong, Y., Wu, S. X. Y., Dong, W. Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 63-82. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test-revised*. American guidance service, Incorporated.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on

reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.

<https://doi.org/10.3102/0034654308325998>

Ehri, L. C. (1998). Grapheme—phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: acquisition of letters and phonemic awareness. In D. Dickinso & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 113-131). The Guilford Press.

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619.

Elbro, C., Nielsen, I., & Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 203-226. <https://doi.org/10.1007/BF02648162>

Elias, M. J., DeMarchena, S. L., & Luce, F. (2018). Leading a multi-tiered approach to bringing social-emotional and character development to general and special education students. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 11-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227602.pdf>

Ellefson, M. R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to label letters by sounds or names: A comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 323–341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.05.008>

Erchul, W. P., & Ward, C. S. (2016). Problem-solving consultation. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 73–86). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_6

Evans, M., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing: An*

Interdisciplinary Journal, 19, 959-989.

<https://doi.org/10.1007/s11145-006-9026-x>

Faggella-Luby, M., & Wardwell, M. (2011). RTI in a middle school: Findings and practical implications of a tier 2 reading comprehension study. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 35-49.

<https://doi.org/10.1177/073194871103400103>

Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276.

Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(9), 1987-2007. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>

Filippatou, D., & Pumfrey, P. D. (1996). Pictures, titles, reading accuracy and reading comprehension: A research review (1973-95). *Educational Research*, 38(3), 259-291. <https://doi.org/10.1080/0013188960380302>

Fletcher, J., Coulter, W., Reschly, D., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0015-y>

Fletcher, J., Lyon G. R., Barnes, M., Stuebing, K.K. Francis, D. J., Olson, R.K. Shaywitz, S. E. and Shaywitz B.A. (2001, August 27-28). *Classification of Learning Disabilities: An Evidence-Based Evaluation. Executive Summary*. [Paper presentation]. Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, Washington.

Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37>

Foorman, B., Francis, D., Shaywitz, S., Shaywitz, B., & Fletcher, J. (1997). The case for early reading intervention. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading*

acquisition and dyslexia: Implications for early intervention (pp. 243-264).
Lawrence Erlbaum Associates.

- Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 203-212. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00020>
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics, 24*(1), 59-88.
<https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Foy, J., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading, 29*, 143-161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00279.x>
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4), 204–219.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 57-61. <https://doi.org/10.1177/004005990503800112>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–99.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children, 39*(5), 14-20.
<https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2016). Responsiveness-to-Intervention: A “systems” approach to instructional adaptation. *Theory Into Practice, 55*(3), 225–233. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1184536>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

- Fuchs, L., Fuchs, D., & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 33-45. <https://doi.org/10.2307/1511189>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Fuchs, D., Patton, S., Fuchs, L. S., Gilbert, J., Walsh, M., Lute, N., Yen Haga, Peng, P., & Elleman, A. (2018). Combining reading comprehension instruction with cognitive training to provide intensive intervention to at-risk students. In P. C. Pullen & M. J. Kennedy (Eds.), *Handbook of Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support* (pp. 198-217). Routledge.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Galper, A., Wigfield, A., & Seefeldt, C. (1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities, 68(5). *Child Development*, 897-907.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2020). The use of Response to Intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1-6. <https://doi.org/10.1177/0731948720949964>
- Garzón, D. F. M., Bustos, A. P. H., & Lizarazo, J. O. U. (2020). Relationship between metacognitive skills, gender, and level of schooling in high school students. *Suma Psicológica*, 27(1), 9–17. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.2>
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>

- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: a longitudinal study from kindergarten through grade 2. *Annals of Dyslexia*, 68, 126-144. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-0159-9>
- Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J. E., & Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.07.001>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Kirby, J. R., & Stephenson, K. (2008). Rapid Naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 12, 325-350. <https://doi.org/10.1080/10888430802378518>
- Georgiou, G., Parrila, R., & Liao, C. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(9), 885-903. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9096-4>
- Georgiou, G., Parrila, R., & Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology*, 100, 566-580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2016). The anatomy of the RAN-reading relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(9), 1793-1815. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9653-9>
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R., (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 321-346. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>

- Gettinger, M., & Stoiber, K. (2008). Applying a response-to-intervention model for early literacy development in low-income children. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(4), 198-213. <https://doi.org/10.1177/0271121407311238>
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Goldstein, H., Ziolkowski, R. A., Bojczyk, K. E., Marty, A., Schneider, N., Harpring, J., & Haring, C. D. (2017). Academic vocabulary learning in first through third grade in low-income schools: Effects of automated supplemental instruction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(11), 3237-3258. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0100
- Goodman, K. S. (1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. National Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080973.pdf>
- Goodman, Y. M. (1986). Discovering children's inventions of written language. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp.1-11). International Reading Association.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74-84. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00009>
- Grapin, S. L., Waldron, N., & Joyce-Beaulieu, D. (2019). Longitudinal effects of RtI implementation on reading achievement outcomes. *Psychology in the Schools, 56*(2), 242-254. <https://doi.org/10.1002/pits.22222>
- Graves, A. W., Duesbery, L., Pyle, N. B., Brandon, R. R., & McIntosh, A. S. (2011). Two studies of Tier II literacy development: Throwing sixth graders a lifeline. *The Elementary School Journal, 111*(4), 641-661. <https://doi.org/10.1086/659036>
- Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing, 34*(4), 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>

- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Goldstein, H., Kaminski, R. A., McConnell, S. R., & Atwater, J. (2015). The center for Response to Intervention in early childhood: Developing evidence-based tools for a multi-tier approach to preschool language and early literacy instruction. *Journal of Early Intervention, 36*(4), 246-262. <https://doi.org/10.1177/10538151155581209>
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to Intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (1st ed., pp. 467-519). Routledge.
- Gresham, F. M. (2007). Evolution of the Response to Intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention. The science and practice of assessment and intervention* (pp. 10-24). Springer.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children, 14*(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. (2004). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. In M. A. Feldman (Ed.), *Early intervention: The essential readings* (pp.8-50). Wiley-Blackwell.
- Guralnick, M. J. (2019). *Effective early intervention: The developmental systems approach*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., de León, S. C., & Seoane, R. C. (2019). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. *Journal of Learning Disabilities, 53*(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0022219419893649>
- Hairrell, A., Rupley, W., & Simmons, D. (2011). The state of vocabulary research. *Literacy Research and Instruction, 50*(4), 253-271. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.514036>
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 408-421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>

- Hall-Mills, S. (2019). A comparison of the prevalence rates of language impairment before and after Response-to-Intervention implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 703-709.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0144
- Hall-Mills, S. (2021). Shifting prevalence patterns for special educational needs in the era of Response-to-Intervention policy. *Frontiers in Education, 6*, 1–9.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.676646>
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54–66.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Hamilton, K. R. (2020). *Response to Intervention Handbook 2019-2020*. Mount Vernon City School District.
<https://www.mtvernoncsd.org/cms/lib/NY01913181/Centricity/Domain/548/RTI%20MANUAL%202019-2020%20final.pdf>
- Harlacher, J. E., Sanford, A., & Nelson-Walker, N. (2014). Distinguishing between tier 2 and tier 3 instruction in order to support implementation of RTI. *RTI Action Network Monthly Newsletter*.
<http://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tier3/distinguishing-between-tier-2-and-tier-3-instruction-in-order-to-support-implementation-of-rti>
- Harmey, S. (2021). Perspectives on dealing with reading difficulties. *Education 3-13, 49*(1), 52-62. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824702>
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *Journal of Language and Literacy Education, 7*(1), 65-78.
- Hart, J., & Stebick, D. M. (2016). Making the invisible, visible: RtI and reading comprehension. *New England Reading Association Journal, 51*(2), 43-56.
- Hauck, D. (2021). *The effect of small group, supplemental phonics and phonemic awareness intervention on struggling readers' foundational literacy skills* [Unpublished master's thesis]. The William Paterson University of New Jersey.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29–55). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hazelkorn, M., Bucholz, J., Goodman, J., Duffy, M., & Brady, M. (2011). Response to Intervention: General or special education? Who is responsible? *The Educational Forum*, 75, 17-25.
- Hedrick, W. B., McGee, P., & Mittag, K. (2000). Pre-service teacher learning through one-on-one tutoring: Reporting perceptions through e-mail. *Teaching and teacher education*, 16(1), 47-63.
- Hendricks, E. L., & Fuchs, D. (2020). Are individual differences in Response to Intervention influenced by the methods and measures used to define response? Implications for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 428-443.
- Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W., & Shankweiler, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687–704. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.687>
- Hinton, V., Flores, M.M., & Shippen, M. (2013). Response to Intervention and math instruction. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 190-201.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to Intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & de León, S. C. (2021). Analyzing the role of fidelity of RtI tier 2 reading intervention in Spanish kindergarten and first grade students. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 28-49. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00221-5>
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerheyden, A. M. (Eds.). (2007). *Handbook of Response to Intervention: The science and practice of assessment and intervention*. Springer Science Inc.

- Johnson, E., Melland, D., Fuchs, D., & McKnight, M. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it. [RTI Manual]*. National Research Center on Learning Disabilities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496979.pdf>
- Jones, E. M., Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1997). Success for some: An evaluation of a Success for All program. *Evaluation Review*, 21(6), 643-670. <https://doi.org/10.1177/0193841X9702100601>
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, Response to Intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 284-297. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Justice, L., Bowles, R., & Skibbe, L. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at risk 3 to 5-year old children using item response theory. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 320-332. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>
- Justice, L., & Ezell, H. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>
- Justice, L., & Ezell, H. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement technique and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 17-32.
- International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development*.

https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/9457_Phonological_Awareness_1-2020_Final.pdf

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA 2004), Public Law 108-446, 108th Congress. Dec.3, 2004.

<http://idea.ed.gov/explore/home>

Kame'enui, E. J., & Baumann, J. F. (Eds.). (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice*. The Guilford Press.

Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., & Coyne, M. D. (2000). Schools as host environments: Toward a schoolwide reading improvement model. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 31-51. <https://doi.org/10.1007/s11881-000-0016-4>

Kaminski, R. A., & Good III, R. H. (1998). Assessing early literacy skills in a Problem-Solving model: Dynamic indicators of basic early literacy skills. In M. R. Shinn (Ed.), *Advanced applications of Curriculum-Based measurement* (pp. 113–142). The Guilford Press.

Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 205-217. <https://doi.org/10.1177/0271121416642454>

Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary-and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 101-114. <https://doi.org/10.1177/0022219407313412>

Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is Responsiveness to Intervention the answer?. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562. <https://doi.org/10.1177/00222194050380061201>

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>

Kelly, J., & Emery, R. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52, 352-362.

Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S., & Long, C. J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: A working memory approach. *Journal of*

Learning Disabilities, 37(4), 349-363.

<https://doi.org/10.1177/00222194040370040601>

Kim, Y. S., Apel, K., & Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in Response to Intervention. *Language, speech, and hearing services in schools*, 44(4), 337-347. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>

Kim, Y. H., & Goetz, E. T. (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: A test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 178–188.

<https://doi.org/10.2307/747810>

Kimbrough, J. (2020). *The impact of RTI on fifth-grade achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Union University.

Kindle, K. (2009). Vocabulary development during read-alouds: primary practices. *Reading Teacher*, 63, 243–255.

King, D., & Coughlin, P. K. (2016). Looking beyond RTI standard treatment approach: It's not too late to embrace the problem-solving approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 244-251.

<https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1110110>

Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4>

Kirby, J., & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18, 112-130.

<https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7629>

Kirby, J., Parrila, R., & Pfeiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>

Kjeldsen, A. C., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>

- Klingner, L., & Edwards, P. (2006). Cultural considerations with Response to Intervention models. *Reading Research Quarterly, 41*, 108-117.
- Kosanovich, M., Phillips, B., & Willis, K. (2020). *Professional learning community: Emergent literacy: Participant guide - Module 4: Oral Language (Sessions 10-12)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609445.pdf>
- Kotoulas, V., & Padelidiu, S. (2000). The nature of spelling errors in the Greek language: The case of students with reading disabilities. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics, 13*, 330-339.
- Kovaleski, J. F. (2007). Response to Intervention: Considerations for research and systems change. *School Psychology Review, 36*(4), 638-646.
- Kovaleski, J. F., Tucker, J. A., Duffy Jr, D. J., Lowery, P. E., & Gickling, E. E. (1995). School reform through instructional support: The Pennsylvania initiative. Part I: The instructional support team (IST) [and] Part II: instructional evaluation. *Communiqué, 23*(8). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461619.pdf>
- Kratochwill, T., Volpiansky, P., Clements, M. & Ball, C. (2007). Professional development in implementing and sustaining multi – tier prevention models: Implications for Response to Intervention. *School Psychology Review, 36*, 618-631.
- Kressler, B., & Cavendish, W. (2020). High school teachers' sense-making of Response to Intervention: A critical practice analysis. *Education and Urban Society, 52*(3), 433-458. <https://doi.org/10.1177/0013124519848032>
- Kumas, Ö. A. (2021). The effects of environmental writing intervention on early literacy skills of pre-school children at risk. *Anatolian Journal of Education, 6*(1), 91-106. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.617a>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading, 23*(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>

- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language learning*, 48(3), 365-391. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.021>
- Law, K. M., Geng, S., & Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers & Education*, 136, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.021>
- Leeniva, P. (2019). Comparative analysis of auditory perception based on educational background differences. *International Journal of Instruction*, 12(2), 227-242. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12215a>
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, F., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies on Reading*, 9, 367-399. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_3
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20(8), 1040-1048. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02405.x>
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.002>
- Liu, N., Zhao, J., Huang, C., Xing, X., Lu, S., & Wang, Z. (2020). Predicting early reading fluency based on preschool measures of low-level visual temporal processing: A possible mediation by high-level visual temporal processing skills. *Infant and Child Development*, 30(2). <https://doi.org/10.1002/icd.2211>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>

- Lomax, R., & MacGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lonigan, C., (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. Wassik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57-82). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- López-Escribano, C., & Beltrán, J. A. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 84-95.
<https://doi.org/10.1017/S1138741600001505>
- Lose, M. (2010). A child's Response to Intervention requires a responsive teacher of reading. In P. Johnston (Ed.), *RTI in literacy – responsive and comprehensive*, (pp. 251-256). International reading association.
- Lovett, M. W., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 334-358.
<https://doi.org/10.1177/002221940003300406>
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundin, M. M. (2017). *The effects of tier one RtI at the elementary school level using i-station on reading text fluency* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Houston-Clear Lake.
- Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2014). Tutoring in reading and writing based on the RTI–Response to Intervention model in children with developmental dyslexia. *Revista CEFAC*, 16(4), 1161-1167.
<https://doi.org/10.1590/1982-0216201415412>

- Machin, S., McNally, S., & Viarengo, M. (2018). Changing how literacy is taught: evidence on synthetic phonics. *American Economic Journal: Economic Policy*, 10(2), 217-41. <https://doi.org/10.1257/pol.20160514>
- Madden, N., Slavin, R., Karweit, N., Dolan, L., & Wasik, B. (1993). Success for All: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, 496-505.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., Stephenson, K., & Parrila, R. (2009). Beginning to read across languages varying in orthographic consistency: Comparing the effects of non-cognitive and cognitive predictors. *Learning and Instruction*, 19, 466-480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.07.003>
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9200-z>
- Manyak, P. C., & Latka, M. K. (2020). Engaging vocabulary units: A flexible instructional model. *The Reading Teacher*, 73(4), 501-512. <https://doi.org/10.1002/trtr.1852>
- Manyak, P. C., Manyak, A. M., Cimino, N. D., & Horton, A. L. (2019). Teaching vocabulary for application: Two model practices. *The Reading Teacher*, 72(4), 485-498. <https://doi.org/10.1002/trtr.1753>
- Marston, D., Muyskens, P., Lau, M., & Canter, A. (2003). Problem-solving model for decision making with high-incidence disabilities: The Minneapolis experience. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 187-200.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2017). Implications of error analysis studies for academic interventions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0734282916669232>
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and

- student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of ABCs: The development of letter name and letter – sound knowledge. *Merill Plamer Quarterly*, 45(2), 285-308.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023>
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W., & Cole, R. (2021). The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 467-484. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110
- McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children*, 71(4), 445-463. <https://doi.org/10.1177/001440290507100404>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Mellard, D. F., Byrd, S. E., Johnson, E., Tollefson, J. M., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to-intervention sites. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 243-256. <https://doi.org/10.2307/1593676>
- Mellard, D., & Johnson, E. (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing Response to Intervention*. Corwin Press.
- Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217-225. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00319.x>
- Miciak, J., Cirino, P. T., Ahmed, Y., Reid, E., & Vaughn, S. (2019). Executive functions and Response to Intervention: Identification of students struggling with reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 42(1), 17-31. <https://doi.org/10.1177/0731948717749935>
- Minskoff, E. (2005). *Teaching Reading to Struggling Learners*. Brookes Publishing.

- Mizrak, E., & Oberauer, K. (2021). Working memory recruits long-term memory when it is beneficial: Evidence from the Hebb effect. *Journal of Experimental Psychology:General*. <https://doi.org/10.1037/xge0000934>
- Mohamed, A. H. H., Hassan, A. S., Al-Qaryouti, I., Al-Hashimi, A., & Al-Kalbani, Z. (2021). The development of phonological awareness among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1607320>
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L. J., Jouhar, M., Xu, Z., & Lee, S. (2018). Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice. *Education Sciences*, 8(4), 180. <https://doi.org/10.3390/educsci8040180>
- Mooney, P. J. (2003). *An investigation of the effects of a comprehensive reading intervention on the beginning reading skills of first graders at risk for emotional and behavioral disorders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska- Lincoln.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Routledge.
- Morrow, L., Freitag, E., & Gambrell, L. (Eds.). (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension*. International Reading Association.
- Mouzaki, A., & Sideridis, G. D. (2007). Poor reader's profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in Head Start classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska.

- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(3), 119-127.
- Mustafa, F., & Samad, N. M. A. (2015). Cooperative Integrated Reading and Composition Technique for improving content and organization in writing. *Studies in English Language and Education, 2*(1), 29-44.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning, 51*, 187-219. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00153>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665–681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*(1), 3-27. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2453>
- Nation, K. (2019). Children’s reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Nation, K., & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education, 4*(1), 77-87.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 199–211. <https://doi.org/10.1044/1092-4388>
- National Center for Learning Disabilities. (2014). *The state of learning disabilities* (3rd. ed.). <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.

https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NE_LPReport09.pdf

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups.*

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1998). *Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools.* <https://www.asha.org/policy/rp1998-00130/>

National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice. A report by the National Joint Committee on Learning Disabilities.*

<http://www.ldonline.org/article/54710/>

Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2021). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly.* <https://doi.org/10.1002/rrq.379>

Nelson, J., & Stage, S. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children, 30*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0003>

Neumann, M. M. (2018). The effects of a parent–child environmental print program on emergent literacy. *Journal of Early Childhood Research, 16*(4), 337-348. <https://doi.org/10.1177/1476718X18809120>

Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(4), 545-569.

<https://doi.org/10.1177/1468798417694482>

Nicholson, T., & Whyte, B. (1992). Matthew effects in learning new words while listening to stories. *National Reading Conference Yearbook, 41*, 499–503.

Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten

- children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-299.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>
- Niles, M., & Peck, L. (2008). How poverty and segregation impact child development: evidence from the Chicago longitudinal study. *Journal of Poverty*, 12, 3, 306-332. <https://doi.org/10.1080/10875540802198495>
- O' Connor, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 43-54.
- O' Connor, R. Harty, K. & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 532-538.
<https://doi.org/10.1177/00222194050380060901>
- O' Connor, R. & Jenkins, J. (1999). The prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-197.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_4
- Olson, S., Daly, E., Andersen, M., Turner, A., & LeClair, C. (2007). Assessing student Response to Intervention. In S. Jimerson, M. Burns & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention. The science and practice of assessment and intervention* (pp. 117-129). Springer.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554- 566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932>
- Padeliadu, S., & Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 232-256. <https://doi.org/10.5281/zenodo.147712>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf>

- Papadopoulos, T., Georgiou, G., & Kendeou, P. (2009). Investigating the double-deficit hypothesis in Greek. Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 42*(6), 528-457. <https://doi.org/10.1177/0022219409338745>
- Papadopoulos, T.C., & Kendeou, P. (2010). Is there a remedy for reading difficulties? A comparison of two theory-driven programs. *Psychological Science, 33*(6), 1299-1306.
- Papadopoulos, T.C., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2012). Investigating the factor structure and measurement invariance of phonological abilities in a sufficiently transparent language. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 321-336. <https://doi.org/10.1037/a0026446>
- Parrila, R., Kirby, J., & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies in Reading, 8*, 3-26. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_2
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23-33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Peterson, R. L., Arnett, A. B., Pennington, B. F., Byrne, B., Samuelsson, S., & Olson, R. K. (2018). Literacy acquisition influences children's rapid automatized naming. *Developmental science, 21*(3). <https://doi.org/10.1111/desc.12589>
- Peterson, D. W., Prasse, D. P., Shinn, M. R., & Swerdlik, M. E. (2007). The Illinois flexible service delivery model: A problem-solving model initiative. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention. The science and practice of assessment and intervention* (pp. 300-318). Springer.
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 47*(3), 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

- Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101067>
- Piasta, S. B., Farley, MS, K. S., Phillips, B. M., Anthony, J. L., & Bowles, R. P. (2018). Assessment of young children's letter-sound knowledge: Initial validity evidence for letter-sound short forms. *Assessment for Effective Intervention, 43*(4), 249-255. <https://doi.org/10.1177/1534508417737514>
- Piasta, S. B., Logan, J. A., Thomas, L. J., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., & Lewis, K. (2021). Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.002>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia, 26*(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*(6), 607-626. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9174-x>
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(4), 324-344. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.008>
- Pinnell, G., DeFord, D., & Lyons, C. (Eds.). (1988). *Reading Recovery: Early intervention for at risk first graders*. Educational Research Service.
- Polychroni, F., Economou, A., Printezi, A., & Koutlidi, I. (2011). Verbal memory and semantic organization of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 9*(2), 27-44.
- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 406-416.
- Porta, M. E., & Ramirez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking

- kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Pratt, A. S., Grinstead, J. A., & McCauley, R. J. (2020). Emergent literacy in Spanish-Speaking children with developmental language disorder: Preliminary findings of delays in comprehension-and code-related skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4193-4207. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00239
- Protopapas, A., Altani, A., & Georgiou, G. K. (2013). Development of serial processing in reading and rapid naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 914-929. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.08.004>
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A., & Simos, P. G. (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. <https://doi.org/10.1080/10888430701344322>
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 110-123. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00309.x>
- Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 254-265. <https://doi.org/10.1177/1836939120944634>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Raven, J.C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices Sets A, AB, B*. H.K. Lewis.

- Reid, G. (2012). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning*. Routledge.
- Renfrew, C. E. (1995). *Word finding vocabulary test*. Speechmark Publishing.
- Reschly, D. J., & Gresham, F. M. (2006, April). *Implementation fidelity of SLD identification procedures* [Paper presentation]. National SEA Conference on SLD Determination: Integrating RTI within the SLD Determination Process, Kansas City, MO.
- Reschly, A. L. (2008). *Schools, families, and Response to Intervention*. The RTI Action Network.
https://www.kresa.org/cms/lib4/MI01000312/centricity/domain/42/principals%20institute%20cohort%201/family_involvement.session3.pdf
- Restori, A. F., Katz, G. S., & Lee, H. B. (2009). A critique of the IQ/achievement discrepancy model for identifying specific learning disabilities. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 128-145. <https://doi.org/10.5964/ejop.v5i4.244>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, 86(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2018). Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274.
- Rock, A. (2018). Response to Intervention: Reading and reading disabilities. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(1), 25-29.
- Sabnis, S., Castillo, J. M., & Wolgemuth, J. R. (2020). RTI, equity, and the return to the status quo: Implications for consultants. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(3), 285-313. <https://doi.org/10.1080/10474412.2019.1674152>
- Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2013). Response to Intervention in writing: A suggested framework for screening, intervention, and progress monitoring. *Reading & Writing Quarterly*, 29(1), 20-43. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.741945>
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic

- achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298.
<https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 231-239.
- Samuels, C. A. (2017, January 24). Special education enrollment rose in 2015–16; 2015–16 numbers boosted by students with autism. *Education Week*.
- Sansosti, F. J., Goss, S., & Noltemeyer, A. (2011). Perspectives of special education directors on Response to Intervention in secondary schools. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 15(1), 9-20. <https://doi.org/10.1007/BF03340959>
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3–4) 299–304.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Savage, R., & Carless, S. (2004). Predicting growth of non-word reading and letter – sound knowledge following rime and phoneme – based teaching. *Journal of Research in Reading*, 27, 195-211.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00227.x>
- Savage, R., & Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93, 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.09.005>
- Scanlon, D. M., & Anderson, K. L. (2010). Using the interactive strategies approach to prevent reading difficulties in an RTI context. In M. Y. Lipson & K. K. Wixson (Eds.), *Successful Approaches to RTI: Collaborative Practices for Improving K–12 Literacy* (pp.20-65). International Reading Association.
- Scanlon, D., & Sweeney, J. (2010). Response to Intervention: An overview. New hope for struggling learners. In P. Johnston (Ed.), *RTI in literacy – responsive and comprehensive* (pp. 13-25). International Reading Association.
- Scanlon, D., Vellutino, F., Small, S., Fanuele, D., & Sweeney, J. (2005). Severe reading difficulties - Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13(4), 209-227.
https://doi.org/10.1207/s15327035ex1304_3

Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 115-136.

<https://doi.org/10.1007/s11881-998-0006-5>

Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In F. Fletcher-Campbell, J. Soier, & G. Reid (Eds.), *Approaching difficulties in literacy, development assessment, pedagogy and programmes* (pp. 23-38). The Open University.

Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Kuspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.

<https://doi.org/10.1177/002221949903200508>

Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>

Scholin, S. E., Haegele, K. M., & Burns, M. K. (2013). A small-group reading comprehension intervention for fourth-and fifth-grade students. *School Psychology Forum*, 7(2), 40-49.

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.

<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in Kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.

https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B.L., & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Senol, F. B., & Akyol, T. (2021). Examining early literacy skills of children aged 60-72 months in terms of certain socio-demographic characteristics. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1724-1741.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174.
- Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(1), 45-69. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9247-x>
- Shanahan, T., & Barr, R. (1995). Reading Recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 958–996. <https://doi.org/10.2307/748206>
- Share, P., & Gur, T. (1999). How reading begins: a study of preschoolers print identification strategies. *Cognition and Instruction, 17*, 177-213.
- Shepard-Carey, L. (2019). The inference-making of elementary emergent multilinguals: Access and opportunities for learning. *Journal of Early Childhood Literacy, 21*(4), 499-537. <https://doi.org/10.1177/1468798419870597>
- Shinn, M. R. (Ed.). (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. The Guilford Press.
- Siegel, L. S. (2020). Early identification and intervention to prevent reading failure: A Response to Intervention (RTI) initiative. *The Educational and Developmental Psychologist, 37*(2), 140-146. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.21>
- Sigmundsson, H., Dybfest Eriksen, A., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2018). Gender gaps in letter-sound knowledge persist across the first school year. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00301>
- Sigmundsson, H., Eriksen, A. D., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2017). Letter-sound knowledge: Exploring gender differences in children when they start school regarding knowledge of large letters, small letters, sound large letters, and sound

small letters. *Frontiers in Psychology*, 8.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01539>

Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57.

<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>

Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing Response to Intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158-173. <https://doi.org/10.1177/0022219407313587>

Simos, P., Sideridis, G.D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric characteristics of a Receptive Vocabulary Test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, 37, 34-50.

<https://doi.org/10.1177/1534508411413254>

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>

Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006). Reducing the gap: Success for all and the achievement of African American students. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 389-400.

Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., & Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.

https://doi.org/10.1207/s15327671espr0101_6

Snowling, M. J., & Melby-Lervag, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.

<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>

Snowling, M. J., Nash, H., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., & Hulme, C. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child Development*, 90(5), e548-e564.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13216>

- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction, 58*, 65-79.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Speece, D. L., & Case, L. P. (2001). Classification in context: An alternative approach to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 735–749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.735>.
- Speece, D., Case, L. & Molloy, D. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to LD identification. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 147-156.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 387-399.
<https://doi.org/10.1177/00222194050380050201>
- Stecker, P. M., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). Progress monitoring as essential practice within Response to Intervention. *Rural Special Education Quarterly, 27*(4), 10–17.
- Stecker, P. M., Hodge, J., & Griffith, C. A. (2020). Response to Intervention framework: An application to school settings. In M. M. Martel (Ed.), *The clinical guide to assessment and treatment of childhood learning and attention problems* (pp. 77–97). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815755-8.00004-6>
- Steinbrink, C., & Klatter, M. (2008). Phonological working memory in German children with poor reading and spelling abilities. *Dyslexia, 14*(4), 271-290.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 24-50.
<https://doi.org/10.1080/10888430701746864>
- Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading

disabilities. *Exceptional Children*, 87(4), 397-417.

<https://doi.org/10.1177/0014402921993406>

Stevens, R., Van Meter, P., Garner, J., Warcholak, N., Bochna, C., & Hall, T. (2008). Reading and integrated literacy strategies (RAILS): An integrated approach to early reading. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 357–380.

<https://doi.org/10.1080/10824660802427611>

Stevenson, H., & Newman, R. (1986). Long term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57(3), 646-659.

Stipek, D., & Chiatovich, T. (2017). The effect of instructional quality on low-and high-performing students. *Psychology in the Schools*, 54(8), 773-791.

<https://doi.org/10.1002/pits.22034>

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>

Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of Change: Voices of teachers on Response to Intervention. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 53-73.

Stuebing, K. K., Barth, A. E., Trahan, L. H., Reddy, R. R., Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2015). Are child cognitive characteristics strong predictors of responses to intervention? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(3), 395-429.

<https://doi.org/10.3102/0034654314555996>

Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental psychology*, 46(6), 1556-1579. <https://doi.org/10.1037/a0020612>

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.

<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>

Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141-158.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

- Tanti, M., Syefrinando, B., Daryanto, M., & Salma, H. (2020). Students' self-regulation and motivation in learning science. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 865-873.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20657>
- Tavoulari, A., Katsoulis, P., & Argyropoulos, V. (2014, November 7-9). *Early intervention in Greece: Present situation and proposal for the future* [Paper presentation]. 8th International Scientific Conference Special Education and Rehabilitation today, Belgrade.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation.
- Telzrow, C. F., McNamara, K., and Hollinger, C. L. (2000). Fidelity of problem-solving implementation and relationship to student performance. *School Psychology Review*, 29(3), 443-461.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086029>
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Tilanus, E. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Predicting responsiveness to a sustained reading and spelling intervention in children with dyslexia. *Dyslexia*, 25(2), 190-206. <https://doi.org/10.1002/dys.1614>
- Tilly III, W. D. (2002). Best practices in school psychology as a problem-solving enterprise. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp.21-36). National Association of School Psychologists.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S.D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38,(3), 183-197.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall. *American Educator*, 22, 32-41.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Wagner, R., & Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276–286. <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency*. Austin, TX: PRO-ED.
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Lee Swanson, H. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283-295.
- Treiman, R., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sounds?. *Cognition*, 106(3), 1322-1338. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.06.006>
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child development*, 69(6), 1524-1540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06175.x>
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). The Guilford Press.

- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 260-271.
<https://doi.org/10.1080/00220679809597553>
- Tzouriadou, M., Vouyoukas, C., Anagnostopoulou, E., & Michalopoulou, L. E. (2016). Early intervention of kindergarten children at risk for developmental disabilities: A Greek Paradigm. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 3(4), 238-246. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2015.03.04.10>
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A replication and comparison of instructional groupings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(9), 929-963.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Peyton, J. A. (2006). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A randomized field trial with paraeducator implementers. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 508–528. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.508>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- VanDerHeyden, A., Snyder, P., Broussard, C., & Ramsdell, K. (2007). Measuring response to early literacy intervention with preschoolers at risk. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 4, 232-249.
- Vatakis, T. (2016). Response to Intervention: Does it improve literacy skills for at-risk students? *Online Submission*.
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444. <https://doi.org/10.1002/pits.20481>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four

decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

<https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Reid Lyon, G. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 223-238.

<https://doi.org/10.1177/002221940003300302>

Vellutino, F., Scanlon, D., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R. et al. (1996). Cognitive profiles to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.601>

Vellutino, F., Scanlon, D., & Zhang, H. (2007). Identifying reading disability based on Response to Intervention: evidence from early intervention research. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 185-211). Springer.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 437-480. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9098-2>

Vibulpatanavong, K., & Evans, D. (2019). Phonological awareness and reading in Thai children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(2), 467-491.

Vloedgraven, J. M., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 33-50. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0001-2>

Vygotsky, L. S. (1978). [*Mind in society: The development of higher psychological processes*](#). Harvard University Press.

Wackerle-Hollman, A. K., Durán, L. K., & Miranda, A. (2020). Early literacy skill growth in Spanish-Speaking children with and at risk for disabilities in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(1), 24-38.

<https://doi.org/10.1177/0271121420906469>

- Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. A. (1999). *CTOPP: Comprehensive test of phonological processing* (2nd ed.). Pearson.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S., Baker, T., Burgess, S., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5 year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *33*, 468-479. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.468>
- Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: Response to Intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>
- Wang, C., & Algozzine, B. (2008). Effects of targeted intervention on early literacy skills of at-risk students. *Journal of Research in Childhood Education*, *22*(4), 425-439. <https://doi.org/10.1080/02568540809594637>
- Wang, L. C., Liu, D., & Xu, Z. (2019). Distinct effects of visual and auditory temporal processing training on reading and reading-related abilities in Chinese children with dyslexia. *Annals of dyslexia*, *69*(2), 166-185. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00176-8>
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(6), 612-624.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, *36*(4), 541-561.
- Wanzek, J, Vaughn S, Scammacca N, Gatlin B, Walker MA, & Capin P (2016). Meta-analyses of the effects of Tier 2 type reading interventions in grades K–3. *Educational Psychology Review*, *28*, 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, *23*(8), 889-912.
- Wasik, B. A. (1998). Using volunteers as reading tutors: Guidelines for successful practices. *The Reading Teacher*, *51*(7), 562-570.

- Wasik, B. A., & Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 179-200.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00083.x>
- Weismer, S. E., Evans, J., & Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1249-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1249>
- Westgate, D., & Hughes, M. E. (2018). Mind the gap: vocabulary development in the primary curriculum. *Education 3-13*, 46(5), 587-598. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1334684>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 11-29). The Guilford Press.
- Whittaker, S. (2013). *Response to Intervention (RTI) effectiveness in kindergarten reading achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Aurora University.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010122>
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double deficit hypothesis and difficulties in reading to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668-680. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.668>
- Wixson, K. K., & Valencia, S. W. (2011). Assessment in RTI: What teachers and specialists need to know. *The Reading Teacher*, 64(6), 466-469. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.13>

- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 203-226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 415-438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests (RAN/RAS)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolf, M., O'rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*(1-2), 43-72. <https://doi.org/10.1023/A:1013816320290>
- Wolf, M., Pfeil, C., Lotz, R., & Biddle, K. (1994). Towards a more universal understanding of the developmental dyslexias: the contribution of orthographic factors. In V. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge: theoretical and developmental issues* (pp. 137-171). Springer.
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: Results from a randomised reading intervention. *Annals of Dyslexia, 64*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1007/s11881-014-0091-6>
- Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education, 36*(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>
- Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., Murphy, S., DeLucca, T., & Branum-Martin, L. (2018). Efficacy of the Nemours BrightStart! Early literacy program: Treatment outcomes from a randomized trial with at-risk prekindergartners. *Early Education and Development, 29*(6), 873-892. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1475202>
- Zhang, S. Z., Georgiou, G. K., Xu, J., Liu, J. M., Li, M., & Shu, H. (2018). Different measures of print exposure predict different aspects of vocabulary. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 443-454. <https://doi.org/10.1002/rrq.205>

- Zhao, J., Kwok, R., Liu, M., Liu, H., & Huang, C. (2017). Underlying skills of oral and silent reading fluency in Chinese: Perspective of visual rapid processing. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02082>
- Zill, N., & Resnick, G. (2006). Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol.2, p.p. 347-371). The Guilford Press.
- Zirkel, P. A., & Thomas, L. B. (2010). State laws and guidelines for implementing RTI. *Teaching Exceptional Children, 43*(1), 60-73.
<https://doi.org/10.1177/004005991004300107>
- Zylstra, S. E., & Pfeiffer, B. (2016). Effectiveness of a handwriting intervention with at-risk kindergarteners. *American Journal of Occupational Therapy, 70*(3).
<https://doi.org/10.5014/ajot.2016.018820>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

*Διδακτορική φοιτήτρια: Κορακάκη Κατερίνα, Νηπιαγωγός
Υπεύθυνος καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής*

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας ενημερώσω πως το παιδί σας έχει επιλεγεί τυχαία προκειμένου να συμμετάσχει σε μια διαχρονική έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα: «Η προσέγγιση “Ανταπόκριση στη διδασκαλία” ως μέσο για την πρόληψη δυσκολιών μάθησης του γραπτού λόγου: Ο ρόλος της παρέμβασης στο νηπιαγωγείο για την ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού».

Η παρούσα έρευνα έχει εγκριθεί με τη με αρ. Πρωτ. Φ15/625/107274/Γ1/ 17 – 9-2012 Απόφαση της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και έχει κοινοποιηθεί στο Διευθυντή Εκπαίδευσης Π.Ε. Ν. Χανίων, στη Σχολική Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής και σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Χανίων.

Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα έχει διάρκεια δύο ετών. Στο πρώτο έτος κατά τη σχολική χρονιά 2012 -2013 θα εφαρμοστεί κατά τους μήνες Ιανουάριο έως Μάιο 2013, ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης εστιασμένο στην ενίσχυση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, τα νήπια θα παρακολουθήσουν 27 συνεδρίες (2 συνεδρίες εβδομαδιαίως), στις οποίες θα υλοποιηθούν δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, των γραμμάτων, του λεξιλογίου και των γνώσεων για το γραπτό λόγο. Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας θα είναι 15 λεπτά για τα παιδιά που θα δεχτούν εξατομικευμένη παρέμβαση και 25 λεπτά για τις ομάδες των τριών παιδιών. Οι μέρες και ώρες απασχόλησης των νηπίων θα καθοριστούν σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό, προκειμένου να μην παρακωλύεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Το δεύτερο έτος διεξαγωγής της έρευνας (σχολικό έτος 2013-2014), περιλαμβάνει δύο φάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά, τα οποία έχουν επιλεγεί στο νηπιαγωγείο, θα αξιολογηθούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου στην επίδοσή τους στις δεξιότητες: της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της ευχέρειας ανάγνωσης λέξεων και της ορθογραφημένης γραφής. Ειδικότερα, θα πραγματοποιηθούν τέσσερις συναντήσεις (2 το μήνα Οκτώβριο και 2 το μήνα Απρίλιο), οι οποίες δεν θα υπερβαίνουν τα δεκαπέντε λεπτά καθεμία χωριστά. Όπως και στο νηπιαγωγείο, έτσι και στο δημοτικό σχολείο, η διαδικασία που θα ακολουθηθεί δεν θα επιβαρύνει το πρόγραμμα των μαθημάτων, καθώς η αξιολόγηση θα γίνει σε ειδικό χώρο του σχολείου και κατόπιν συνεννοήσεως με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς και σε κάθε περίπτωση θα τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών.

Αν χρειάζεστε οποιαδήποτε περαιτέρω διευκρίνιση για τους σκοπούς και το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας τηλεφωνικά. (τηλ επικοινωνίας: 697 2506902).

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Κορακάκη Κατερίνα

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

στο πλαίσιο της παρούσας πειραματικής έρευνας έχει καταρτιστεί το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές. Όπου απαιτείται, βάλτε σε ένα κύκλο μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις ή δώστε μια σύντομη απάντηση.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

Κορακάκη Κατερίνα

Δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες οικογενειακής κατάστασης:

1. Όνομα παιδιού:.....
2. Σχολείο φοίτησης του παιδιού:.....
3. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε:
α) μητέρα β) πατέρα γ) άλλο πρόσωπο.....
4. Ονοματεπώνυμο γονέα:.....
5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: α) Δημοτικό Σχολείο β) Γυμνάσιο γ) Λύκειο
δ) Ανώτατη ε) Κάτοχος Μάστερ στ) Κάτοχος Διδακτορικού
6. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: α) Δημοτικό Σχολείο β) Γυμνάσιο γ) Λύκειο
δ) Ανώτατη ε) Κάτοχος Μάστερ στ) Κάτοχος Διδακτορικού
7. Επάγγελμα μητέρας:
8. Επάγγελμα πατέρα:.....
9. Η περιοχή, η οποία μένετε χαρακτηρίζεται ως :
α) Αγροτική β) Ημιαστική γ) Αστική
10. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:.....
11. Σειρά γέννησης του παιδιού σας, το οποίο συμμετέχει στην έρευνα.
α) 1^ο β) 2^ο γ) 3^ο δ) 4^ο ε) 5^ο

12. Προγενέστερη φοίτηση του παιδιού σε κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης:

- α) πηγαίνει σχολείο πρώτη φορά β) παιδικό σταθμό: ιδιωτικό - δημόσιο
γ) νηπιαγωγείο: ιδιωτικό - δημοτικό.

13. Διάρκεια φοίτησης:

- α) ένα χρόνο β) δύο χρόνια γ) τρία χρόνια δ) τέσσερα χρόνια

14. Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί σας:.....

Ο ρόλος της οικογένειας στην ενίσχυση δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής

15. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας διαβάζεται εσείς ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς σας ένα βιβλίο στο παιδί σας.

- | | | | | |
|---------|-----------|-----------------|---------------|---------------|
| α) Ποτέ | β) Σπάνια | γ) Αρκετά Συχνά | δ) Πολύ Συχνά | ε) Καθημερινά |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας το παιδί σας, προσποιείται πως διαβάζει μόνο του ένα βιβλίο.

- | | | | | |
|---------|-----------|-----------------|---------------|---------------|
| α) Ποτέ | β) Σπάνια | γ) Αρκετά Συχνά | δ) Πολύ Συχνά | ε) Καθημερινά |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας το παιδί σας, ζητάει από κάποιο μεγαλύτερο να του διαβάσετε ένα βιβλίο.

- | | | | | |
|---------|-----------|-----------------|---------------|---------------|
| α) Ποτέ | β) Σπάνια | γ) Αρκετά Συχνά | δ) Πολύ Συχνά | ε) Καθημερινά |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

18. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια ενός μήνα επισκέπτεστε μαζί με το παιδί σας κάποια βιβλιοθήκη ή κάποιο βιβλιοπωλείο.

- | | | | | |
|---------|-----------|-----------------|---------------|---------------|
| α) Ποτέ | β) Σπάνια | γ) Αρκετά Συχνά | δ) Πολύ Συχνά | ε) Καθημερινά |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια ενός μήνα δανείζεστε ή αγοράζετε στο παιδί σας κάποιο βιβλίο.

- α) Ποτέ β) Σπάνια γ) Αρκετά Συχνά δ) Πολύ Συχνά ε) Καθημερινά
1 2 3 4 5

20. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια ενός μήνα παίζετε με το παιδί σας παιχνίδια που προωθούν την ανάπτυξη του γραμματισμού: π.χ scrabble

- α) Ποτέ β) Σπάνια γ) Αρκετά Συχνά δ) Πολύ Συχνά ε) Καθημερινά
1 2 3 4 5

21. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια ενός μήνα προωθείτε το παιδί σας να παράγει γραπτό λόγο π.χ. να γράψει το όνομά του στη ζωγραφιά του ή να γράψει τι έχει ζωγραφίσει, να συμπληρώσει τη λίστα του σούπερ μάρκετ κλπ.

- α) Ποτέ β) Σπάνια γ) Αρκετά Συχνά δ) Πολύ Συχνά ε) Καθημερινά
1 2 3 4 5

22. Πόσο συχνά κατά τη διάρκεια ενός μήνα διαβάζετε εσείς κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο ή εφημερίδα.

- α) Ποτέ β) Σπάνια γ) Αρκετά Συχνά δ) Πολύ Συχνά ε) Καθημερινά
1 2 3 4 5

23. Πόσα παιδικά βιβλία υπάρχουν περίπου στο σπίτι σας;

- α) 1- 10 β) 11-20 γ) 21-50 δ) 50- 100 ε) πάνω από 100

24. Πόσα βιβλία για ενήλικες υπάρχουν περίπου στο σπίτι σας:

- α) 1- 10 β) 11-20 γ) 21-50 δ) 50- 100 ε) πάνω από 100

Καταγραφή του χώρου της προσχολικής τάξης

Οργάνωση γωνιών και υλικό, το οποίο προωθεί και ενισχύει τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού

1. Όνομα σχολείου:.....
2. Όνομα νηπιαγωγού:.....
3. Τμήμα: α) Κλασικό β) Ολοήμερο
4. Υπάρχει οργανωμένη Γωνιά Βιβλιοθήκης: α) Ναι β) Όχι
5. Τρόπος οργάνωσης της βιβλιοθήκης:
α) μέρος φωτεινό β) ήσυχο (μακριά από θορυβώδεις γωνίες)
γ) παρουσία μοκέτας, μαξιλαριών ή παγκάκια δ) κασετόφωνο
6. Αριθμός βιβλίων στη βιβλιοθήκη:
α) 10 - 20 β) 21 - 30 γ) 31 - 40 δ) 41 - 60
ε) >60
7. Είδη βιβλίων: α) γνώσεων β) παραμύθια γ) μυθολογίες
δ) ποιήματα ε) πληροφοριακά κείμενα στ) μεγάλα βιβλία
ζ) εγκυκλοπαίδειες
8. Υπάρχει οργανωμένη γωνιά Γραφής και Ανάγνωσης:
α) Ναι β) Όχι
9. Τρόπος οργάνωσης της γωνιάς της Γραφής και Ανάγνωσης:
α) εργαλεία γραφής (μολύβια, γόμες, ξύστρες) β) κόλλες με γραμμές και χωρίς γραμμές γ) καρτέλες με λέξεις δ) γράμματα
ε) μαγνητικός πίνακας στ) γραφομηχανή ζ) παρουσιολόγιο
η) επιτραπέζια παιχνίδια που προωθούν το γραμματισμό (scrabble, παζλ με λέξεις)
10. Υπάρχει μέσα στην τάξη ποικίλο και πλούσιο έντυπο υλικό;
α) Ναι β) Όχι

Ειδικότερα: στο κουκλόσπιτο – μαγαζάκι:

α) περιοδικά β) εφημερίδες γ) κατάλογοι δ) βιβλία συνταγών
ε) γραφική ύλη (μολύβια, γόμες, ξύστρες) στ) αφίσες ζ) πινακίδες για τα
αντικείμενα η) διαφημιστικά φυλλάδια προϊόντων

11. Υπάρχει μέσα ή έξω από την τάξη πίνακας ανακοινώσεων;

α) Ναι β) Όχι

12. Υπάρχουν μέσα στην τάξη αναρτημένα μηνύματα με νόημα;

α) Ναι β) Όχι

13. Τα αναρτημένα μηνύματα είναι γραμμένα με:

α) πεζά β) κεφαλαία γ) και τα δύο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Πρόγραμμα Παρέμβασης

«Δεξιότητες από μέσα προς τα έξω» (M-E)

Δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και της γνώσης γραμμάτων

1^η Παρέμβαση

Ομοιοκαταληξία

Στόχος:

- Να αναγνωρίζουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.

Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Ανάγνωση του βιβλίου: «Μια μύγα με τακούνια, γαργαλάει δυο ρουθούνια». Αρχικά, διαβάζουμε ένα κομμάτι της ιστορίας και μετά κάνουμε την εξής ερώτηση ευαισθητοποίησης: «Οι λέξεις ρουθούνια, μαμούνια, ζουζούνια τελειώνουν όπως η λέξη τακούνια;» Αν τα παιδιά δυσκολεύονται να απαντήσουν θα κληθούν να κλείσουν τα μάτια και η ερευνήτρια θα επαναλάβει τις παραπάνω λέξεις, δίνοντας έμφαση στη ρίμα, απομονώνοντάς τη. Όταν τα παιδιά ανοίξουν τα μάτια, θα επαναλάβουμε την ερώτηση: «Οι λέξεις ρουθ-ούνια, μαμ-ούνια, ζουζ-ούνια τελειώνουν, όπως η λέξη τακ-ούνια;»

Εντοπισμός / αναγνώριση λέξεων που ομοιοκαταληκτούν με τη λέξη στόχο.

Δείχνουμε στο παιδί μία καρτέλα με 4 εικόνες και δίνουμε την εξής οδηγία: «Εδώ είναι ένα λεμόνι. Δες αυτές τις τρεις εικόνες. Θέλω να βρεις ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως το λεμόνι. Άκου: λεμόνι (παύση)..... πατάτα, τιμόνι, ελέφαντας». Αν το παιδί δυσκολεύεται να απαντήσει, λέμε το όνομα των εικόνων ζευγαρωτά: «Άκου: λεμόνι / πατάτα, τελειώνουν το ίδιο; λεμόνι / τιμόνι, τελειώνουν το ίδιο; λεμόνι / ελέφαντας τελειώνουν το ίδιο;» Αν δεν απαντήσει σωστά, λέμε τη σωστή απάντηση δίνοντας έμφαση στη ρίμα, απομονώνοντας τη. Θα δοθούν 9 εικόνες στόχοι για να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε

παιδί να κάνει τουλάχιστον τρεις προσπάθειες. Σε κάθε σωστή απάντηση των παιδιών, επαναλαμβάνουμε τις δύο λέξεις με κοινή ρίμα, δίνοντας έμφαση σε αυτή.

Παιχνίδι: «Βρες το ζευγάρι του». Παρουσιάζουμε στα παιδιά 2 μεγάλα χαρτόνια κανσόν, πάνω στα οποία είναι κολλημένες με βέλκρο κάρτες, τις οποίες δείχνουμε μία μία και τις ονομάζουμε. Η εντολή που δίνουμε στα παιδιά είναι η εξής: «Θέλω να πάρετε μία κάρτα από το κίτρινο κανσόν και να μου πείτε το όνομα της εικόνας (π.χ. αγελάδα). Εν συνεχεία, θέλω να βρείτε ποια κάρτας το όνομα από το μπλε κανσόν τελειώνει, όπως η αγελάδα. Νικητής θα είναι το παιδί που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες». (Αν τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την εντολή, η ερευνήτρια λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση, επιλέγοντας μία κάρτα, δίνοντας έμφαση στην κατάληξη της /-αδα/ και δημιουργώντας το ζευγάρι της π.χ. /αγελάδα/ - /λαμπάδα/).

Παιχνίδι: «Βρες ποια λέξη δεν ταιριάζει». Παρουσιάζουμε στα παιδιά μία καρτέλα με τρεις εικόνες. Η ερευνήτρια, δείχνει στα παιδιά την καρτέλα και λέει: «Σ' αυτή την καρτέλα έχουμε 3 εικόνες: ακρίδα, φάκελος, νυχτερίδα. Τα ονόματα δύο εικόνων σχηματίζουν μια παρέα γιατί τελειώνουν το ίδιο. Μπορείς να βρεις ποιας εικόνας το όνομα δεν τελειώνει το ίδιο; Άκου: ακρίδα, φάκελος, νυχτερίδα.» Αν το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει, το διευκολύνουμε δίνοντας τη σωστή απάντηση, τονίζοντας την κατάληξη.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Σε μια κόλλα Α4 καλούνται τα παιδιά να κυκλώσουν εικόνες που έχουν την ίδια κατάληξη με τη λέξη στόχο.

Η εντολή που αναγράφεται στο φύλλο αξιολόγησης είναι η εξής: Να βάλεις σε κύκλο τις εικόνες που το όνομά τους, τελειώνει, όπως το λιοντάρι. Οι εικόνες που πρέπει να κυκλώσει το παιδί είναι: σαλιγκάρι, μανιτάρι, φεγγάρι. (Στο φύλλο αξιολόγησης υπάρχουν και άλλες εικόνες, οι οποίες δεν ομοιοκαταληκτούν με τη λέξη στόχο).

2^η Παρέμβαση

Συλλαβική κατάτμηση

Στόχος:

- **Να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές.**

Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Προκειμένου, να έχει παιγνιώδη μορφή η δραστηριότητα η ερευνήτρια λέει στα παιδιά το εξής: «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Θα σας μεταμορφώσω σε ρομπότ και θα μιλάμε χωρίζοντας τις λέξεις σε μικρά κομματάκια, στις συλλαβές τους: Άμπρα – κατάμπρα και μύδια και σκόρδα, σας μεταμορφώνω σε ρομπότ. Η ερευνήτρια, λειτουργεί ως πρότυπο και λέει στα παιδιά: Το ό-νο-μά μου εί-ναι Κα-τε-ρί-να. Πώς εί-ναι το δι-κό σου ό-νο-μα; Πες το ρο-μπο-τι-κά». Το παιδί λέει το όνομά του, χωρίζοντάς το σε συλλαβές.

Εν συνεχεία, η ερευνήτρια, συνεχίζοντας να μιλάει ως ρομπότ λέει στα παιδιά: «Θέ-λω τώ-ρα να χω-ρί-σου-με στις συλ-λα-βές τους το ό-νο-μα των ει-κό-νων, που βρί-σκο-νται μπρο-στά σας. Για να προσ-πα-θή-σου-με». Οι εικόνες που δίνουμε στα παιδιά είναι οι εξής: γάτα, ζάρι, δώρο, τρένο (4 δισύλλαβες), αλεπού, χελώνα, πατάτα, πιρούνι (4 τρισύλλαβες), αγελάδα, τηλέφωνο, ελέφαντας, αναπτήρας (4 τετρασύλλαβες), αλεξίπτωτο, εφημερίδα, τηλεόραση, πυροτέχνημα (4 πεντασύλλαβες).

Αναφέρουμε πως υπάρχουν μεγάλες και μικρές λέξεις και κάνουμε τις εξής ερωτήσεις: π.χ. «Πόσες συλλαβές έχει η κότα;», «Πόσες συλλαβές έχει το τηλέφωνο;», «Ποια είναι πιο μεγάλη;»

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Παιχνίδι τύχης: Παρουσιάζουμε στα παιδιά έναν τροχό της τύχης, ο οποίος έχει αριθμούς από το 2 έως 4 και 3 σπιτάκια, τα οποία έχουν πάνω τους κολλημένο έναν αριθμό (τον αριθμό 2, 3 και 4 αντίστοιχα. Πριν την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας έχουμε διερευνήσει αν τα παιδιά αναγνωρίζουν τους αριθμούς ως το 5) και δίνουμε την εξής εντολή: «Γύρισε τον τροχό της

τύχης. Ανάλογα με τον αριθμό που θα φέρεις, θέλω από τις εικόνες που έχεις μπροστά σου να διαλέξεις εκείνη, που το όνομά της χωρίζεται σε τόσες συλλαβές, όσες έδειξε το βελάκι του τροχού. Στη συνέχεια, θέλω να την τοποθετήσεις στο σπίτι που ανήκει. Αν το όνομα της εικόνας σου έχει δύο συλλαβές, θα μπει στο σπίτι του 2, αν έχει τρεις στο σπίτι του 3 και αν έχει τέσσερις στο σπίτι του 4.

3^η Παρέμβαση - 4^η Παρέμβαση

Αρχική συλλαβή

Στόχος:

- **Να αναγνωρίζουν την αρχική συλλαβή.**

Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Δείχνουμε στα παιδιά μια καρτέλα με 3 εικόνες και τις ονομάζουμε, τονίζοντας ελαφρώς την πρώτη συλλαβή. Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά: «Εδώ είναι ένας κά-στορας, μια γά -τα, ένα πα-γωτό. Ελάτε να χωρίσουμε μαζί τις λέξεις στις συλλαβές τους. Είστε έτοιμοι; Πάμε: κά - στο- ρας. Τώρα θα πω μόνο την πρώτη συλλαβή από την κάθε λέξη και μετά θα το πεις και εσύ. Άκου προσεκτικά.» Η παραπάνω διαδικασία θα γίνει για τις λέξεις: γά - τα, πα - γωτό, χε -λώνα, πε-πόνη, κου- νέλι.

Εντοπισμός αρχικής συλλαβής με συλλαβική ένδειξη και λέξη στόχο. Παρουσιάζουμε στα παιδιά μια καρτέλα, η οποία απεικονίζει 4 εικόνες, τις οποίες ονομάζουμε. Η οδηγία που δίνεται είναι η εξής: «Τώρα θα παίζουμε ένα παιχνίδι. Σ' αυτή την καρτέλα απεικονίζεται ένα κα-λάθι. Ποιας εικόνας το όνομα αρχίζει, όπως το: κα-λάθι. Άκου: κα - λάθι (παύση)πινέλο, ψωμί, κάστρο. Αν τα παιδιά δεν καταφέρουν να απαντήσουν σωστά, θα παρουσιάσουμε τις λέξεις ζευγαρωτά, τονίζοντας την αρχική συλλαβή. Η οδηγία που δίνεται είναι: «Άκου: κα-λάθι - πινέλο, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή, καλάθι - ψωμί, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή ή καλάθι - κάστρο, αρχίζουν από την ίδια συλλαβή;» Αν δεν το βρουν, δίνουμε τη σωστή

απάντηση λέγοντας: «Κλείστε λίγο τα μάτια και ακούστε: κα-λάθι κά-στρο αρχίζουν με την ίδια συλλαβή. Η λέξη κα-λάθι ξεκινά με την ίδια συλλαβή όπως οι λέξεις: κα-μήλα, κά-στορας, κα-ρέκλα, κα-μινάδα». (Λέμε και άλλες λέξεις που ξεκινούν, όπως η λέξη κα-λάθι, καθώς έχουν τα μάτια κλειστά.). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα περιλαμβάνει 12 ερωτήματα.

Κερδίζει το παιδί, το οποίο θα πετύχει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις.

Παιχνίδι. «Βοήθησε τις λέξεις να βρουν το σπίτι τους». Παρουσιάζουμε στα παιδιά, 3 σπιτάκια στα οποία κατοικούν, οι εικόνες, οι οποίες είναι τοποθετημένες μπροστά τους. Η οδηγία που δίνουμε στα παιδιά είναι η εξής: «Οι εικόνες έχουν χάσει τον δρόμο για το σπίτι τους. Μπορείς να τις βοηθήσεις να φτάσουν; Στο 1^ο σπιτάκι κατοικούν οι εικόνες που το όνομά τους αρχίζει όπως η γάτα, στο 2^ο σπιτάκι, οι εικόνες που το όνομά τους αρχίζει όπως το ποντίκι και στο 3^ο σπιτάκι, οι εικόνες που το όνομά τους αρχίζει όπως το καρπούζι. Διάλεξε μία εικόνα, ονόμασέ την και στη συνέχεια τοποθέτησέ την στο σπίτι της. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται, η ερευνήτρια λειτουργεί ως πρότυπο και εκτελεί ένα παράδειγμα.

Παιχνίδι με ζάρι. Η ερευνήτρια δίνει στα παιδιά ένα μεγάλο ζάρι όπου στην κάθε του πλευρά έχει κολλημένη μία εικόνα στόχο (φανάρι / μανιτάρι / σύννεφο / τύμπανο / βάτραχος / λεμόνι). Η οδηγία που δίνει η ερευνήτρια στο παιδί είναι η εξής: «Πάρε το ζάρι. Η κάθε του πλευρά έχει μια εικόνα. Ρίξτο και ονόμασε την εικόνα που θα σου τύχει. Ψάξε ανάμεσα στις εικόνες που είναι σκορπισμένες στο χαλί να βρεις εκείνη, που το όνομά της, αρχίζει όπως το όνομα της εικόνας, που θα σου τύχει στο ζάρι. Θα κερδίσει το παιδί που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες εικόνες.»

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Σε μια κόλλα Α4 καλούνται τα παιδιά να κυκλώσουν εικόνες αντικειμένων, των οποίων το όνομα αρχίζει όπως αρχίζει το όνομα της εικόνας στόχου.

Η εντολή που αναγράφεται στο φύλλο αξιολόγησης είναι η εξής: Να βάλεις σε κύκλο τις εικόνες που το όνομά τους αρχίζει με την ίδια συλλαβή που αρχίζει

και η κορόνα. Οι εικόνες που πρέπει να κυκλώσει το παιδί είναι: κολόνα, κολιέ, κολοκύθα, κόκαλο. (Στο φύλλο αξιολόγησης υπάρχουν και εικόνες, των οποίων τα ονόματα δεν αρχίζουν με την ίδια συλλαβή.) Πριν δοθεί το φύλλο αξιολόγησης στα παιδιά θα ονομάσουμε τα αντικείμενα που εικονίζονται, για να αποφευχθεί η πιθανότητα λάθους λόγω άγνοιας του ονόματος μίας εικόνας.

5^η Παρέμβαση - 6^η Παρέμβαση

Τελική συλλαβή

Στόχος:

- Να αναγνωρίζουν την τελική συλλαβή.

Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Η ερευνήτρια παρουσιάζει στα παιδιά μια καρτέλα με 3 εικόνες, τις οποίες ονομάζει, τονίζοντας ελαφρώς την τελική συλλαβή. Εν συνέχεια, ρωτάει: «Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει σε /-τα/;» Αν τα παιδιά, δυσκολευτούν να βρουν την απάντηση, λέει τις ονομασίες των εικόνων συλλαβιστά τονίζοντας και απομονώνοντας την τελική συλλαβή: τύμπα-νο, κό-τα, μολύ-βι. Αν τα παιδιά δείχνουν δυσκολίες να κατανοήσουν την εντολή, τότε προβαίνουμε σε περαιτέρω διευκρινίσεις. «Το τύμπανο, τελειώνει στη συλλαβή /-νο/, η κό-τα, σε ποια συλλαβή τελειώνει;»

Ακολουθούν 6 ερωτήματα, στα οποία θα κληθούν να απαντήσουν τα παιδιά. Το ερώτημα που τίθεται στα παιδιά είναι το εξής:

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η αρκούδα;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: καμινάδα, τυρόπιτα, χελώνα.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη καρότο;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: παπούτσι, λάχανο, πρόβατο.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη **ποντίκι**;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: **φουντούκι**, **σκύλος**, **ρακέτα**.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη **μήλο**;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: **κόκαλο**, **πατούσα**, **δελφίνι**.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη **σούπα**;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: **κάπα**, **πολυθρόνα**, **ψαλίδι**.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη **μελιτζάνα**;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: **χελώνα**, **παγόني**, **σταφύλι**.

«Ποιας εικόνας το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη **πορτοκάλι**;» Οι εναλλακτικές απαντήσεις που θα υπάρχουν οπτικοποιημένες στην καρτέλα είναι: **μανταρίνι**, **πορτοφόλι**, **σοκολάτα**.

Κερδίζει το παιδί που θα βρει τα περισσότερα.

Επιβραβεύουμε κάθε σωστή προσπάθεια.

Παιχνίδι τροχός της τύχης. Η ερευνήτρια δίνει στα παιδιά έναν μεγάλο τροχό της τύχης, ο οποίος είναι χωρισμένος σε τέσσερα κομμάτια, στα οποία είναι κολλημένα οι παρακάτω εικόνες: **αχλάδι** / **πατίνι** / **πάπλωμα** / **νερό**. Η οδηγία που δίνει η ερευνήτρια είναι η εξής: «Γύρισε τον τροχό. Όταν σταματήσει ονόμασε την εικόνα που θα σου τύχει. Ψάξε ανάμεσα στις εικόνες που είναι σκορπισμένες στο χαλί να βρεις την εικόνα, που το όνομά της, τελειώνει με την ίδια συλλαβή που τελειώνει το όνομα της εικόνας, που σου έτυχε. Θα κερδίσει το παιδί που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες εικόνες.» Οι εικόνες, οι οποίες θα βρίσκονται σκορπισμένες θα είναι: /**κατσαβίδι**, **λουλούδι**/, /**κανόνι**, **σιντριβάνι**/, /**οδοντόκρεμα**, **γράμμα**/, /**μωρό**, **βούτυρο**/.

Παιχνίδι. «Βρες ποια λέξη ακούγεται διαφορετικά». Παρουσιάζουμε στα παιδιά μία καρτέλα με τρεις εικόνες (τέσσερις καρτέλες συνολικά) και τους δίνουμε την παρακάτω οδηγία: «Σ' αυτή την καρτέλα έχουμε τρεις εικόνες, δύο από τις οποίες είναι μια παρεούλα, γιατί το όνομά τους τελειώνει στην ίδια συλλαβή. Μπορείς να βρεις ποια από τις τρεις λέξεις, το όνομά της τελειώνει διαφορετικά και να τοποθετήσεις πάνω της την κάρτα με το σήμα ⊗;» (Αν τα παιδιά, δυσκολεύονται η ερευνήτρια, θα δώσει παραδείγματα).

1^η καρτέλα: σταφύλι, βαρέλι, γάτα

2^η καρτέλα: αχλάδι, δακτυλίδι, μήλο

3^η καρτέλα: ντομάτα, κότα, αγελάδα

4^η καρτέλα: βουνό, τρένο, γάλα

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Σε μια κόλλα Α4 καλούνται τα παιδιά να βάλουν σε κύκλο τις εικόνες αντικειμένων, των οποίων το όνομα τελειώνει, όπως η λέξη στόχος.

Η εντολή που αναγράφεται στο φύλλο αξιολόγησης είναι: Να κυκλώσεις το όνομα των εικόνων που τελειώνουν με την ίδια συλλαβή, όπως το όνομα της εικόνας πόδι. Οι λέξεις που πρέπει να κυκλώσει το παιδί είναι: πηγάδι, λουλούδι, ψαλίδι. Υπάρχουν και άλλες εικόνες που το όνομά τους δεν τελειώνει με την ίδια συλλαβή. (Πριν δοθεί το φύλλο αξιολόγησης στα παιδιά θα ονομάσουμε τα αντικείμενα που εικονίζονται, για να αποφευχθεί η πιθανότητα λάθους λόγω άγνοιας του ονόματος της εικόνας).

7^η Παρέμβαση - 8^η Παρέμβαση

Αρχικό Φώνημα

Στόχος:

- Να εντοπίζουν το αρχικό φώνημα σε λέξεις.

1^η Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Προκειμένου να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών αυτή η δραστηριότητα ευαισθητοποίησης θα ξεκινήσει με ένα δίστιχο, στο οποίο τονίζεται το αρχικό φώνημα. «Α-λογάκι, α-λογάκι, σε ζητάει ο α-μαξάς, να σε βάλει στο α-μαξάκι και μια βόλτα να τον πας». Δείχνουμε στα παιδιά και σχετικό εποπτικό υλικό. Σ' αυτό το δίστιχο, σύμφωνα με το ρυθμό του, απομονώνεται το αρχικό φώνημα, οπότε θέτουμε στα παιδιά το ερώτημα: «Το όνομα της λέξης α-λογάκι, αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει το όνομα της λέξης α-μαξάκι;» Αν το παιδί δεν καταφέρει να μας απαντήσει, θέτουμε το εξής ερώτημα: «Το όνομα της λέξης βόλτα αρχίζει με τη ίδια φωνούλα που αρχίζει και το όνομα της λέξης α-λογάκι;» Αν και σε αυτό το ερώτημα, τα παιδιά δεν απαντήσουν, θα τους ζητήσουμε να κλείσουν τα μάτια, και να ακούσουν αν αρχίζουν με το ίδιο φώνημα, οι λέξεις που θα τους πει η ερευνήτρια: α-λεπού, α-γελάδα, ά-λογο, α-στερίας κλπ.

2^η Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Η ερευνήτρια παρουσιάζει μια καρτέλα με 3 αντικείμενα, τα οποία τα κατονομάζει. Η εντολή που δίνεται είναι: «Σ' αυτή την καρτέλα, υπάρχει η εικόνα ενός ελέφαντα. Ποιας εικόνας το όνομα αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει ο ελέφαντας; Άκου: ελέφαντας (παύση)... ελάφι, ποντίκι, καγκουρό» Αν το παιδί, δεν καταφέρει να απαντήσει σωστά, θα παρουσιάσουμε τις λέξεις ζευγαρωτά: «Ποιας εικόνας το όνομα αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει ο ελέφαντας; Άκου: /ε-λέφαντας – ε-λάφι/, /ε-λέφαντας - ποντίκι/, /ε-λέφαντας – καγκουρό;/»

Παιχνίδι με αντικείμενα. Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα κουτί με διάφορα αντικείμενα. Προκειμένου η δραστηριότητα να γίνει ελκυστική για τα παιδιά, τους εξηγούμε πως ένα ξωτικό ήρθε και μας μπέρδεψε τα πράγματα τα δικά

μας, του παιδιού μας και της γιαγιάς μας και πως χρειαζόμαστε τη βοήθειά τους για να τα ξεμπερδέψουμε. Η οδηγία που δίνουμε στα παιδιά είναι η εξής: «Θέλω τη βοήθειά σου να ξεμπερδέψουμε τα πράγματα μέσα από το κουτί. Στο κόκκινο καλαθάκι θα μπουν τα πράγματα, που το όνομά τους αρχίζει όπως το όνομα Κατερίνα, στο μπλε τα πράγματα που το όνομά τους αρχίζει όπως το όνομα Παντελής και στο κίτρινο τα πράγματα που το όνομά τους αρχίζει, όπως το όνομα Ελένη. Πάρε ένα αντικείμενο από το κουτί. Τι είναι αυτό, ξέρεις;; Βάλτο, στο καλάθι, το οποίο ανήκει σ' αυτόν που το όνομά του αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει το όνομα Άννα».

Ως προέκταση αυτής της δραστηριότητας φωνολογικής επίγνωσης θα κάνουμε ταύτιση φωνήματος γραφήματος, για το <κ> και <π>. Ρωτάμε τα παιδιά: «Με ποια φωνούλα αρχίζει το όνομα Παντελής; Αφού απαντήσουν τα παιδιά, η ερευνήτρια θα πει: «Για να δούμε τώρα ποιο είναι το γράμμα <π>». Παρουσιάζεται στα παιδιά μια κάρτα με το γράφημα <π> με το κεφαλαίο και με το μικρό. Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν το <π>, να δουν τη φορά γραφής του, να το παραστήσουν με το σώμα τους και να το φτιάξουν εικαστικά (με πλαστελίνη, με κολλάζ ή ζυμαρικά). Αντίστοιχες δραστηριότητες κάνουμε για το γράμμα <κ>.

Επιπρόσθετα, σε κάθε δραστηριότητα ταύτισης φωνήματος γραφήματος, θέτουμε το ερώτημα στα παιδιά αν έχουν αυτό το γράμμα στο όνομά τους.

Παιχνίδι: «Ελάτε να ταξιδέψουμε». Στα παιδιά παρουσιάζουμε ένα τρενάκι με το οποίο θα ταξιδέψουμε σε χώρες μαγικές. Στη μηχανή του τρένου, αρχικά, βάζουμε την εικόνα μερικών αστεριών. Στα βαγόνια τα παιδιά πρέπει να κολλήσουν εικόνες που το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει το όνομα της χώρας προορισμού. Η εντολή που δίνεται είναι η εξής: «Το τρένο μας έχει προορισμό μια πόλη μαγική, που το όνομά της είναι Αστερούπολη. Ό,τι υπάρχει σ' αυτή την πόλη το όνομά του αρχίζει με την ίδια φωνούλα, όπως αρχίζει η Αστερούπολη. Μπορείς να βρεις ποιες από τις εικόνες που είναι διασκορπισμένες στο χαλί το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα, όπως

η Αστερούπολη και να τις τοποθετήσεις στα βαγόνια του τρένου; (αδιάβροχο, ασπίδα, ανοιχτήρι, αναπτήρας, άλογο, αρκούδα, αράχνη).

Μαζί με το τρένο που πηγαίνει στην, σε δεύτερη φάση, θα παρουσιαστεί το τρένο που πηγαίνει στην Ονειρούπολη. Η εντολή που θα δοθεί είναι ακριβώς η ίδια όπως η παραπάνω, μόνο που αλλάζουμε τη χώρα προορισμού και τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν εικόνες που το όνομά τους αρχίζει από <ο>.

Ως προέκταση αυτής της δραστηριότητας φωνολογικής επίγνωσης θα κάνουμε ταύτιση φωνήματος γραφήματος, για το /α/ και /ο/. Ρωτάμε τα παιδιά: «Με ποια φωνούλα αρχίζει το όνομα της Αστερούπολης; Αφού απαντήσουν τα παιδιά, η ερευνήτρια θα πει: «Για να δούμε τώρα ποιο είναι το γράμμα /α/». Παρουσιάζεται στα παιδιά μια κάρτα με το γράφημα /α/ με το κεφαλαίο και με το μικρό. Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν το /α/, να δουν τη φορά γραφής του, να το παραστήσουν με το σώμα τους και να το φτιάξουν εικαστικά (με πλαστελίνη, με κολλάζ ή ζυμαρικά). Αντίστοιχες δραστηριότητες κάνουμε για το γράμμα /ο/.

Παιχνίδι: «Ποια λέξη δεν ταιριάζει» Δίνουμε στα παιδιά μια καρτέλα με τρεις εικόνες. Οι ονομασίες των δύο εικόνων ξεκινούν με το ίδιο φώνημα και η τρίτη με διαφορετικό. Παρουσιάζουμε στα παιδιά τις εικόνες μία μία και τις ονομάζουμε. Η εντολή που δίνουμε στο παιδί είναι η εξής: «Σ' αυτή την καρτέλα υπάρχουν τρεις εικόνες. Από αυτές τις 3 εικόνες, στις δύο το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα. Ποιας εικόνας το όνομα δεν αρχίζει με την ίδια φωνούλα; Βάλε πάνω στην κάρτα που το όνομά της δεν αρχίζει με την ίδια φωνούλα το σήμα ⊗.

Παιχνίδι μνήμης. Καλούνται τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι μνήμης και να φτιάξουν ζευγάρια με εικόνες που το όνομά τους αρχίζει από την ίδια φωνούλα. Η οδηγία που δίνεται στο παιδί είναι η εξής: «Θα παίξουμε ένα παιχνίδι μνήμης. Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι οι εξής: Όλες οι κάρτες είναι ανάποδα. Θα σηκώνετε δυο κάρτες τυχαία και αν το όνομά τους ξεκινά με την

ίδια φωνούλα, τότε τις παίρνετε. Αν όχι, τότε τις ξαναγυρίζετε ανάποδα. Θα κερδίσει το παιδί που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες κάρτες».

Παιγίδι: «Έλα να ταΐσουμε το ζώάκι». Παρουσιάζουμε στα παιδιά 3 κουτιά, στα οποία απ' έξω είναι κολλημένη η εικόνα ενός ζώου. Επιπρόσθετα, τοποθετούμε μπροστά στα κουτιά διάφορες εικόνες με τρόφιμα. Η οδηγία που δίνεται στα παιδιά είναι η εξής: «Θέλω να με βοηθήσετε να ταΐσουμε, αυτά τα 3 ζώα, τα οποία όμως διαφέρουν από τα ζώα του είδους τους, γιατί για να μεγαλώσουν οι τροφές που τρώνε είναι μόνο αυτές που το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει και το όνομά τους. Θα επιλέγεται μία μία εικόνα, θα την ονομάζεται και θα την δίνεται στο ζώο που το όνομά του αρχίζει με την ίδια φωνούλα που αρχίζει και το όνομα της εικόνας που κρατάτε στο χέρι σας.» (Το **λιοντάρι** θα ταϊστεί με: λάχανο, λεμόνι, λουκάνικο, λουκούμι. Η **μέλισσα** θα ταϊστεί με: μαρούλι, μήλο, μανταρίνι, μανιτάρι και ο **πιγκουίνος** με: πεπόνι, πατάτα, παντζάρι, παγωτό, πιπεριά).

Ως προέκταση αυτής της δραστηριότητας θα κάνουμε ταύτιση φωνήματος – γραφήματος για το /λ/ και /μ/. Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί είναι αντίστοιχη με τη δραστηριότητα που παρουσιάστηκε παραπάνω.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Δίνουμε στο παιδί ένα φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο καλείται να ενώσει με μια γραμμή το όνομα των εικόνων που ξεκινούν με το ίδιο φώνημα που αρχίζει και το όνομα της εικόνα στόχου.

Η εντολή που αναγράφεται στο φύλλο αξιολόγησης είναι η εξής: «Να ενώσεις με μία γραμμή τις εικόνες που το όνομά τους αρχίζει με την ίδια φωνούλα, όπως αρχίζει το όνομα της λέξης, «σίδηρο». Οι εικόνες που πρέπει να κυκλώσει το παιδί είναι: σοκολάτα, σωσίβιο, σέλα.

(Το φύλλο αξιολόγησης πριν δοθεί στα παιδιά, θα ονομάσουμε όλες τις εικόνες, προκειμένου να αποφύγουμε την πιθανότητα λάθους, λόγω άγνοιας του ονόματος κάποιας εικόνας).

9^η Παρέμβαση, 10^η Παρέμβαση - 11^η Παρέμβαση

Απαλοιφή αρχικής συλλαβής – αρχικού φωνήματος

Στόχος:

- **Να μπορούν να δημιουργήσουν μια καινούργια λέξη απαλείφοντας την αρχική συλλαβή ή το αρχικό φώνημα της.**

1^η Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης. Ανάγνωση του παραμυθιού: Ινκίοφ, Ν. (2003). *Η κούκλα που ήθελε να αποκτήσει ένα μωρό*. Πατάκη

Θα παίξουμε με τα ονόματα που έδινε στις κούκλες ο μαραγκός (Μάνουσκα, Άνουσκα, Νουσκα, Κα). Η οδηγία που δίνεται στα παιδιά είναι η εξής: «Η πρώτη κούκλα που έφτιαξε ο μαραγκός λέγεται Μάνουσκα. Πώς λεγόταν η δεύτερη κούκλα; Ποια φωνούλα αφαιρέθηκε; Άκου: Μ- άνουσκα – Άνουσκα. (τονίζεται το αρχικό φώνημα της λέξης Μάνουσκα). Η τρίτη κούκλα λεγόταν Νούσκα. Ποια φωνούλα αφαιρέθηκε από το όνομα Άνουσκα για να δημιουργηθεί το όνομα Νούσκα;» Κατά την εκφορά των ονομάτων θα τονίζεται ιδιαίτερα το αρχικό τους φώνημα.

2^η Δραστηριότητα ευαισθητοποίησης: Δίνεται η εξής οδηγία: «Θέλω να παίξουμε ένα παιχνίδι με αυτές τις κάρτες. Αυτή εδώ δείχνει μια καμήλα. Έλα να χωρίσουμε την καμήλα στις συλλαβές της. Άκου: κα-μη-λα.» Η ερευνήτρια, αργά και καθαρά επαναλαμβάνει τη λέξη /κα-μη-λα/. «Τώρα, από τη λέξη καμήλα θα βγάλω την πρώτη συλλαβή και θα δημιουργήσω μια καινούργια λέξη. Ποιο θα είναι το όνομα της νέας λέξης;». Περιμένουμε λίγο και στη συνέχεια, τίθεται το ερώτημα. «Ποιο θα είναι το όνομα της νέας λέξης, της λέξης που μένει; καμήλα – μήλα ή καμήλα – καρότα.» Οπτικοποιούμε και τις δύο πιθανές απαντήσεις. Αν δεν βρει το παιδί τη σωστή απάντηση, ξαναλέμε τη λέξη τονίζοντας την αρχική συλλαβή.

Ο κροκόδειλος «Κρο» τρώει τις λέξεις. Στην ομάδα μας θα κάνει την εμφάνισή του ένας κροκόδειλος με το όνομα «Κρο». Η οδηγία που θα δοθεί στα παιδιά είναι η παρακάτω: «Ο κροκόδειλος που το όνομά του είναι «Κρο»

δεν τρώει αντιλόπες και ζέβρες, αλλά την πρώτη συλλαβή από τις λέξεις. (Για να καταλάβουν τα παιδιά τι εννοούμε λέμε ένα παράδειγμα.) «Ο «Κρο» έφαγε από τη δασκάλα την πρώτη συλλαβή που είναι το /δα/ και έμεινε μια σκάλα. Αν φάει από το χταπόδι την πρώτη συλλαβή, τι θα μείνει; Αν φάει από το μαχαίρι την πρώτη συλλαβή, τι θα μείνει; (χέρι). Αν από την τραμπάλα φάει την πρώτη συλλαβή, τι θα μείνει; (μπάλα). Αν από τον πατέρα φάει την πρώτη συλλαβή, τι θα μείνει; (τέρας).» Για να γίνει πιο εύκολη αυτή η δραστηριότητα για τα παιδιά, θα δίνουμε εναλλακτικές εικόνες για να διαλέξουν ποια είναι η σωστή.

Παιχνίδι: «Μάντεψε τι ακούει η γιαγιά». Η ερευνήτρια λέει στο παιδί: «Θέλω να παίξουμε ένα παιχνίδι. Η γιαγιά Ελένη (δείχνουμε στα παιδιά μια κούκλα), δεν ακούει πολύ καλά. Όταν της λέμε μια λέξη, δεν μπορεί να ακούσει την πρώτη φωνούλα της και η λέξη που επαναλαμβάνει είναι μία άλλη. Άκου: Γιαγιά για πες παλάτι. Και η κούκλα απαντά: αλάτι». Η ερευνήτρια επαναλαμβάνει το ζευγάρι των λέξεων: /π-αλάτι/ (τονίζεται το αρχικό γράμμα της λέξης) βγάζω την πρώτη φωνούλα μένει /αλάτι/. «Για να σκεφτούμε τώρα: Αν στη γιαγιά πούμε τη λέξη /κάστρο/ ποια λέξη νομίζεις θα μας πει; Ποια λέξη δημιουργείται αν βγάλουμε την πρώτη φωνούλα από τη λέξη κ-άστρο (τονίζουμε τη φωνούλα /κ/); Δίνουμε λίγο χρόνο στο παιδί να σκεφτεί και αν δεν μπορεί να απαντήσει παρουσιάζουμε 3 κάρτες και λέμε στο παιδί: έχω ένα /κάστρο/. Ποιο θα είναι το όνομα της εικόνας που θα πει η γιαγιά; / άστρο/ ή /βασιλιάς/. Αν δεν το βρει, ξαναλέμε τη λέξη τονίζοντας το αρχικό φώνημα. Η ίδια διαδικασία θα ακολουθηθεί για τις λέξεις: δώρα – ώρα, σκούπα – κούπα, φλουρί –λουρί, ξαπλώνω – απλώνω.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Τα παιδιά θα κληθούν να αντιστοιχίσουν τις λέξεις στόχου με τις λέξεις που προκύπτουν από την απαλοιφή της αρχικής συλλαβής.

Στα παιδιά θα δοθεί ένα φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο θα υπάρχουν οι εξής εικόνες: πεπόνι – πόνυ, κοχύλι – χείλη, κομμάτι – μάτι. Η εντολή που θα δοθεί στα παιδιά είναι η εξής: «Εδώ βλέπουμε ένα πεπόνι. Αν από το όνομα της εικόνας πεπόνι, βγάλουμε την πρώτη συλλαβή, ποια λέξη θα σχηματιστεί; Διάλεξε το όνομα της εικόνας που θα σχηματιστεί και ένωσε το με μια γραμμή με το πεπόνι. Δίνουμε χρόνο στα παιδιά να εκτελέσουν την εντολή. «Έχουμε ένα κοχύλι. Αν από το όνομα της εικόνας κοχύλι, βγάλουμε την πρώτη συλλαβή, ποια λέξη θα σχηματιστεί; Διάλεξε το όνομα της εικόνας που θα σχηματιστεί και ένωσε το με μια γραμμή με το κοχύλι.» Δίνουμε χρόνο στα παιδιά να εκτελέσουν την εντολή. Αν από το όνομα της εικόνας κομμάτι, βγάλουμε την πρώτη συλλαβή, ποια λέξη θα σχηματιστεί; Διάλεξε το όνομα της εικόνας που θα σχηματιστεί και ένωσε το με μια γραμμή με το κομμάτι».

Πρόγραμμα Παρέμβασης

«Δεξιότητες από έξω προς τα μέσα» (E-M)

Δραστηριότητες για την ενίσχυση του λεξιλογίου και την ανάπτυξη των εννοιών γραπτού λόγου

Λεξιλόγιο

1^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη πινέζα*. Καλειδοσκόπιο.

Λέξεις στόχου: πινέζα, βίδα, ταξιδεύω, πλοίο, κηπουρός, λεωφορείο, ταξί, μετρό, ποδήλατο, εργαλεία, βιβλιοπωλείο

Στόχος:

- **Να βρουν λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.**

Παρουσιάζουμε στα παιδιά μια μεγάλη μαργαρίτα. Με αφορμή λέξεις που υπάρχουν στο κείμενο του βιβλίου που επεξεργαζόμαστε, δείχνουμε στα παιδιά μία εικόνα που απεικονίζει ένα βιβλίο και διατυπώνουμε την εξής ερώτηση: «Τι δείχνει αυτή η εικόνα; π.χ. βιβλίο.» Προκειμένου, να βοηθήσουμε τα παιδιά να βρουν λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, κάνουμε τις εξής ερωτήσεις: «Από πού αγοράζουμε βιβλία; Από πού δανειζόμαστε βιβλία; Πώς λέγεται αυτός που πουλάει βιβλία;» Για να διευκολύνουμε τα παιδιά παρέχουμε κατάλληλο εποπτικό υλικό. (Αντίστοιχες ερωτήσεις, διατυπώνουμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά να εντοπίσουν λέξεις που ανήκουν στην οικογένεια της λέξης πόδι).

2^η Παρέμβαση

Υλικό:

(αφόρμηση, το λεξιλόγιο του βιβλίου *η Μαίρη Πινέζα*, το οποίο επεξεργαζόμαστε.)

Στόχος:

- **Να ταξινομήσουν λέξεις ανά κατηγορίες.**

Δίνουμε στα παιδιά μία σειρά εικόνων να τις ονομάσουν, να δώσουν ένα μικρό ορισμό και να δημιουργήσουν μία μικρή πρόταση, η οποία να περιλαμβάνει την οπτικοποιημένη λέξη που κρατούν στα χέρια τους. Εν συνεχεία, θα ζητήσουμε από τα παιδιά να τοποθετήσουν τη λέξη στόχο σε έναν πίνακα, ο οποίος έχει τρεις στήλες, οι οποίες αντιστοιχούν σε δύο κατηγορίες αντικειμένων. Ειδικότερα, οι λέξεις που θα επεξεργαστούμε είναι τα μέσα μεταφοράς και διάφορα εργαλεία (κατηγορίες, στις οποίες γίνεται λόγος μέσα στο προεπιλεγμένο κείμενο που επεξεργαζόμαστε).

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Να επιλέξουν ένα από τα μεταφορικά μέσα που εικονίζονται στο φύλλο αξιολόγησης και να το βάλουν σε κύκλο (ποδήλατο, λεωφορείο, φορτηγό, κλπ.). Εν συνεχεία τους ζητείται να το ονομάσουν, να δώσουν ένα μικρό ορισμό και να περιγράψουν βασικά χαρακτηριστικά του, σχηματίζοντας μια σωστή πρόταση, την οποία καταγράφουμε στο φύλλο αξιολόγησης.

3^η Παρέμβαση – 4^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Oldland, N. (2009). *Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα*. Καλειδοσκόπιο.

Λέξεις στόχου: αρκούδα, αγαπώ, εξερευνώ, αγκαλιά, θυμωμένος, δάσος, δέντρο

Στόχοι:

- **Να δημιουργήσουν παράγωγες λέξεις.**
-

Με αφορμή το κείμενο του βιβλίου, στο οποίο αναφέρεται ότι η αρκούδα αγαπούσε τα δέντρα που είχαν μήλα, αχλάδια, βερίκοκα, θα τεθεί ο προβληματισμός πως τα ονομάζουμε αυτά τα δέντρα με μία λέξη. Εστιάζουμε στις αντίστοιχες εικόνες του βιβλίου. Εν συνεχεία, θα προεκτείνουμε τη δραστηριότητα, ζητώντας από τα παιδιά να ονοματίσουν διάφορα φρούτα, τα οποία θα έχουμε σε εικόνες και στη συνέχεια να μας πουν ποιο δέντρο παράγει το κάθε φρούτο αντίστοιχα. Για εμπέδωση της δραστηριότητας θα πούμε το τραγούδι όλοι μαζί: «Στη μηλιά τη φορτωμένη η Αννούλα ανεβαίνει κόβει κόβει μηλαράκια με τα δυο της τα χεράκια». Ο στίχος του τραγουδιού θα προσαρμόζεται ανάλογα με το φρούτο και το δέντρο που θα δείχνουμε στα παιδιά.

- **Να εντοπίσουν τα παιδιά ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων.**

Με αφορμή κάποια ζώα του δάσους, τα οποία αναφέρονται στο βιβλίο «Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα» παρουσιάζουμε στα παιδιά διάφορες εικόνες ζώων. Αρχικά, ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν μία από αυτές τις εικόνες και να την κατονομάσουν. Στη συνέχεια, τους παρουσιάζουμε έναν πίνακα διπλής εισόδου. Το παιδί καλείται να τοποθετήσει με βέλκρο, στην αριστερή στήλη του πίνακα την εικόνα του ζώου που έχει επιλέξει. Ο πίνακας είναι χωρισμένος σε στήλες, που η καθεμία από αυτές αντιπροσωπεύει κάποια χαρακτηριστικά των ζώων, όπως: τόπος κατοικίας (θάλασσα, δάσος, ζούγκλα, φάρμα), τροφή (φυτοφάγα, σαρκοφάγα, παμφάγα), είδος (θηλαστικά, πτηνά, ψάρια, ερπετά, αμφίβια). Ανάλογα με το ζώο που τοποθετεί το παιδί στην αριστερή στήλη του πίνακα, πρέπει να σημειώσει ποια χαρακτηριστικά το αντιπροσωπεύουν. Μετά τη συμπλήρωση του πίνακα δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί να διαλέξει όποιο ζώο θέλει και να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά του, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη πρόταση.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Να ζωγραφίσουν τα παιδιά το αγαπημένο τους ζώο (το κάθε παιδί το δικό του) και να μας πουν βασικά χαρακτηριστικά του, όπως: σε ποια κατηγορία ανήκει,

τι τρώει, που ζει. Γίνεται καταγραφή των απαντήσεων που θα μας δώσουν τα παιδιά.

5^η Παρέμβαση – 6^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Alemagna, B. (2011). *Τι θα πει «παιδί»*; Κόκκινο

Λέξεις στόχου: παιδί, ελεύθερος, ρουφάω, ομπρέλα, μεγαλώνω, ασυνήθιστα, τρυφερό βλέμμα

Στόχος:

- **Να αναγνωρίσουν αντίθετες λέξεις.**

Για να δουλέψουμε τα αντίθετα θα ξεκινήσουμε από τις αντιθέσεις ανάμεσα σε ένα παιδί και σ' ένα ενήλικά, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο και θα επεκταθούμε και σε ρήματα: κλαίω – γελάω, λύνω – δένω, πουλώ – αγοράζω, ανάβω – σβήνω, ανεβαίνω – κατεβαίνω, κοιμάμαι – ξυπνώ, συμφωνώ - διαφωνώ και λέξεις (ουσιαστικά και επίθετα) όπως: πλούσιος – φτωχός, μέρα – νύχτα, ζέστη – κρύο, καθαρός – βρώμικος. Στο πλαίσιο της παρούσας δραστηριότητας θα χρησιμοποιήσουμε πλούσιο εποπτικό υλικό με ευκρινείς εικόνες, τις οποίες αρχικά θα ονομάσουμε. Στη συνέχεια, θα ζητήσουμε από τα παιδιά να επιλέξουν μία κάρτα από τη μία ομάδα να την ονομάσουν και κατόπιν να βρουν την αντίθετή της από τις κάρτες της άλλης ομάδας.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Δίνουμε σε κάθε παιδί χωριστά ένα φύλλο αξιολόγησης με 5 ερωτήματα, στο οποίο πρέπει το παιδί να αντιστοιχίσει τις αντίθετες έννοιες: νέος – γέρος, μικρό – μεγάλο, πάνω – κάτω, μέσα – έξω, ψηλός – κοντός.

7^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Βέλθους, Μ.. (2011). *Ο Βάτραχος είναι ήρωας* (Μ. Κοντολέων, Μτφρ.). Πατάκη

Λέξεις στόχου: ήρωας, μούσκεμα, μουσκεμένος, πλημμύρα, ψίχουλα, βυθίζομαι, αγωνία, ψαρόσουπα

Στόχος:

- **Να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις.**

Με αφορμή τη σύνθετη λέξη ψαρόσουπα η παιδαγωγός με τη βοήθεια κατάλληλου εποπτικού υλικού θα ζητήσει από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι μάγειρες και ότι έχουν ένα εστιατόριο, στο οποίο πήγαν να φάνε ο Βάτραχος με την παρέα του. Στον τιμοκατάλογο του εστιατορίου, υπάρχουν διάφορα είδη σούπας, σαλάτας και πίτας. Τα παιδιά καλούνται να βρουν πως λέγεται με μία λέξη: η σούπα από κότα, μανιτάρια, λάχανο, κρεμμύδια, η σαλάτα από λάχανο, καρότο, μαρούλι, ντομάτα, αγγούρι καθώς και η πίτα από σπανάκι, τυρί, λουκάνικο, κιμά, ζαμπόν, κρέας, κότα. Στα παιδιά δείχνουμε τις εικόνες από τον τιμοκατάλογο που έχουμε φτιάξει και ζητάμε να μας βοηθήσουν να τον συμπληρώσουμε.

8^η Παρέμβαση – 9^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Puybaret, E. (2003). *Ο Φεγγαροσκεπαστής* (Μ. Αγγελίδου, Μτφρ.). Αίσωπος.

Λέξεις στόχου: φεγγαροσκεπαστής, επιδεξιότητα, ανάπαυση, ανάλαφρος, ιδέα, μπουρίνι, ρολόι, σκάλα, ενωθούμε, φιλία, προθυμία

Στόχος:

- **Να μπορούν να κατονομάσουν και να τοποθετήσουν σε κατηγορίες τα επαγγέλματα.**

Με αφορμή τα επαγγέλματα, στα οποία γίνεται λόγος μέσα στο κείμενο (φεγγαροσκεπαστής, ρολογάς, εφημεριδοπώλης), καλούνται τα παιδιά να μοιραστούν μαζί μας με ποιο επάγγελμα ασχολούνται οι γονείς τους και με ποιο θα ήθελαν να ασχοληθούν τα ίδια. Εν συνεχεία, με τη βοήθεια κατάλληλου εποπτικού υλικού προσπαθούμε να εντοπίσουμε πως ονομάζεται: αυτός που εργάζεται και καλλιεργεί τα χωράφια, αυτός που εκτρέφει ζώα, αυτός που φτιάχνει αυτοκίνητα, αυτός που βάφει, αυτός που χτίζει, αυτός που φτιάχνει έπιπλα, αυτός που κόβει ξύλα, αυτός που φτιάχνει τους σωλήνες και τις βρύσες στα σπίτια, αυτός που φροντίζει τον κήπο, αυτός που επιδιορθώνει τα παπούτσια (χειρωνακτικά επαγγέλματα), αυτός που φροντίζει τα ζώα, ο γιατρός που εξετάζει τα παιδιά, ο γιατρός που φροντίζει τα δόντια μας, ο γιατρός που πηγαίνουμε αν σπάσουμε το χέρι ή το πόδι μας, ο γιατρός που μας κάνει εγχείρηση (ιατρικά επαγγέλματα), αυτός που μας μαθαίνει να γράφουμε και να διαβάζουμε κ.α. Επιπρόσθετα, θα κάνουμε λόγω για τα επαγγέλματα που ασχολούνται με την ασφάλειά μας (πυροσβέστης, αστυνομικός, τροχονόμος).

Ως προέκταση αυτής της δραστηριότητας, θα δώσουμε στα παιδιά κάποιες εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν λέξεις, οι οποίες σχετίζονται με κάποιο επάγγελμα. Τα παιδιά θα προσπαθήσουν βλέποντας την εικόνα να πουν με ποιο επάγγελμα σχετίζεται: π.χ. λαχανικά → μανάβης, ψωμί → φούρναρης, γράμμα

→ ταχυδρόμος, ψάρι → ψαράς, φωτογραφίες → φωτογράφος, γλυκά → ζαχαροπλάστης, παγωτό → παγωτατζής, φάρος → φαροφύλακας, κρέας → κρεοπώλης, μαλλιά → κομμωτής, περίπτερο → περιπτεράς, βιβλίο → βιβλιοπώλης (ως εμπέδωση, μιας και έχουμε διδάξει αυτή τη λέξη σε προηγούμενη παρέμβαση)

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Να επιλέξει το παιδί ένα από τα επαγγέλματα που έχουμε κουβεντιάσει, να το ζωγραφίσει και να μας το περιγράψει. Καταγράφουμε την περιγραφή του παιδιού.

10^η Παρέμβαση - 11^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση: Μπουμπούσης Γ. (2011). *Η αγάπη της Μυρμηγκίνας και του Τζιτζικα*. Ελληνοεκδοτική

Στο πλαίσιο της πρώτης ανάγνωσης θα επεξεργαστούμε τις εξής λέξεις:

Λέξεις στόχου: φωλιά, ομάδα, εκνευρισμένος, συμβουλή, βοήθεια, τεμπέλης, προσγειώθηκε, απογειώθηκαν, έντρομη, επίθεση, κατάσκοποι, αναστατωμένη, αθόρυβα, κοροϊδεύει

Στο πλαίσιο της δεύτερης ανάγνωσης θα επεξεργαστούμε τις εξής λέξεις:

Λέξεις στόχου: ακινητοποίησαν, δικαστήριο, συνοδός, φρουρός, σιωπηλοί, ευτυχία, ρόδο, απογοητευμένος, ζητιανέσω, καλόκαρδη, καταφύγιο

Στόχος:

- **Να μπορούν να κάνουν ταξινομήσεις και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε κατηγορίες λέξεων.**
-

Δίνουμε στα παιδιά έναν πίνακα με 4 στήλες. Η κάθε στήλη αντιστοιχεί σε μία από τις τέσσερις εποχές, στις οποίες γίνεται εκτενής αναφορά στο κείμενο, το οποίο επεξεργαζόμαστε. Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας στα παιδιά θα δοθούν, διάφορες εικόνες, τις οποίες πρέπει να κατονομάσουν και να αντιστοιχίσουν στην κάθε εποχή, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Εικόνες για χειμώνα: χιονάνθρωπος, χιονονιφάδα, κασκόλ, σκούφος, γάντια, μπουφάν, χιονισμένο τοπίο. Εικόνες για άνοιξη: λουλούδια, πουλιά, πεταλούδες, μέλισσες. Εικόνες για καλοκαίρι: θάλασσα, παραλία, μαγιό, γυαλιά, κουβαδάκια, παγωτό, καρπούζι. Εικόνες για φθινόπωρο: ομπρέλα, φύλλα που πέφτουν, σύννεφα.

Δραστηριότητα αξιολόγησης:

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο αξιολόγησης με κάποιες εικόνες από τις λέξεις στόχου, τις οποίες διδάχτηκαν στο πλαίσιο αυτών των δύο παρεμβάσεων. Η ερευνήτρια θα λέει μία λέξη και το παιδί θα καλείται να βάζει σε κύκλο την αντίστοιχη εικόνα. Στο παιδί θα δοθούν οι εξής λέξεις: φοβισμένη, ομάδα, προσγείωση, απογείωση.

Έννοιες γραπτού λόγου

1^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2010). *Η Μαίρη Πινέζα*. Καλειδοσκόπιο.

Στόχος:

- **Να αποσαφηνίσουν τις έννοιες εξώφυλλο, οπισθόφυλλο και τα στοιχεία που αναγράφονται σ' αυτά.**

Πριν την ανάγνωση του βιβλίου, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά πώς λέγεται η πρώτη σελίδα του βιβλίου, ποια στοιχεία αναγράφονται σ' αυτή, ποιο είναι το πάνω μέρος και ποιο το κάτω, καθώς και το πώς λέγεται η τελευταία του σελίδα. Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε αν τα παιδιά έχουν προγενέστερες

γνώσεις σχετικά με τις έννοιες: συγγραφέας, εικονογράφος, εκδόσεις. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραπάνω βιβλίου, θα προσπαθήσουμε να προσελκύσουμε την προσοχή των παιδιών στο που ακριβώς διαβάζουμε, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις, όπως: «Τι βλέπουμε σ' αυτή τη σελίδα;» «Τι θα διαβάσω στη σελίδα;» «Τι δείχνει η εικόνα;» «Από πού θα αρχίσω να διαβάζω;» «Προς τα πού θα πάω;».

Όποιο κείμενο διαβάζουμε στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων θα είναι στραμμένο προς τα παιδιά, για να βλέπουν που διαβάζει ακριβώς η ερευνήτρια και θα διατυπώνονται οι παραπάνω ερωτήσεις, προκειμένου να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

2^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Σιλβερστάιν, Σ. (1998). *Το δέντρο που έδινε* (Χ. Σκαπεντζή, Μτφρ.). Δωρικός.

Στόχοι:

- **Να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα. Να διευκρινίσουν ότι ο λόγος αποτελείται από προτάσεις και λέξεις.**

Στο πλαίσιο της ανάγνωσης αυτής της σε άσπρο - μαύρο ιστορίας, τα παιδιά θα αποσαφηνίσουν ότι σ' ένα βιβλίο αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα. Οι ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν στην 1η παρέμβαση, θα επαναληφθούν και σ' αυτή για λόγους, αποσαφήνισης, εμπέδωσης, αλλά και αξιολόγησης: «Τι βλέπουμε σ' αυτή τη σελίδα;» «Τι θα διαβάσω στη σελίδα;» «Τι κάνει η εικόνα;» «Από πού θα αρχίσω να διαβάζω;» «Προς τα πού θα πάω;».

Η απουσία χρώματος, η απλή και ξεκάθαρη εικονογράφηση, καθώς επίσης το ολιγόλογο κείμενο (στην πλειονότητα μία πρόταση στο δισέλιδο ή ακόμα και μία λέξη ανά σελίδα) μας δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε με τα παιδιά την έννοια πρόταση και κυρίως την έννοια λέξη. Η μορφή του κειμένου

εξυπηρετεί τη διδασκαλία της έννοιας της λέξης. Εύκολα, μπορεί να εντοπίσει το παιδί μία λέξη σε μια σελίδα (ειδικά, στις σελίδες όπου υπάρχει μόνο αυτή) και να κατανοήσει ότι είναι ένα σύνολο γραμμάτων που έχει κάποιο νόημα. Σταδιακά, θα ζητηθεί από τα παιδιά να εντοπίσουν μία λέξη σε μια σελίδα που είναι τρεις λέξεις, καθώς επίσης, να μετρήσει πόσες είναι οι λέξεις σε μια πρόταση.

3^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Oldland, N. (2009). *Η αρκούδα που αγαπούσε τα δέντρα*. Καλειδοσκόπιο.

Στόχος:

- **Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης και ειδικότερα την τελεία.**

Επιλέγουμε μαζί με τα παιδιά μία πρόταση από το βιβλίο και την γράφουμε. Εν συνέχεια, κουβεντιάζουμε για το σημαδάκι που βάλουμε στο τέλος της, την τελεία (.) και προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά πώς λέγεται και πότε τη χρησιμοποιούμε. Προκειμένου, να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, θα παίξουμε ένα παιχνίδι ψυχοκινητικό. Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν μία πρόταση. Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και λένε κάποιες προτάσεις. Όταν ολοκληρώσουν την πρότασή τους, χτυπούν μία φορά το ταμπουρίνο, το οποίο έχουμε συμφωνήσει πως συμβολίζει την τελεία. Στο σταμάτημά του λένε τη λέξη τελεία και ένα παιδί από την ομάδα, σηκώνει μια κάρτα που απεικονίζει μια τελεία. Εν συνέχεια, μαθαίνουμε στα παιδιά το παρακάτω ποιηματάκι.

«Όταν έχεις πια τελειώσει
μία πρόταση σωστή,
βάλε εμένα την τελεία(.)
που μια όμορφη και στρογγυλή.

4^η Παρέμβαση – 5^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Alemagna, B. (2011). *Τι θα πει «παιδί»;*. Κόκκινο.

Στόχος:

- Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης και ειδικότερα με το ερωτηματικό. Σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου.

Ο τίτλος του βιβλίου θα αποτελέσει αφορμή για να κουβεντιάσουμε το ερωτηματικό. Αρχικά, προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά πώς λέγεται και πότε το χρησιμοποιούμε και αν το έχουν ξαναδεί σε άλλα βιβλία. Εν συνέχεια, τα παιδιά θα κληθούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ερωτήσεις, τις οποίες αφού διατυπώσουν θα τις καταγράψουμε σε ένα χαρτόνι κανσόν. Κατά την καταγραφή θα προσπαθήσουμε να γίνουμε όσο περισσότεροι παραστατικοί μπορούμε προκειμένου να φανεί λεκτικά η διαφοροποίηση όταν κάνουμε μια ερώτηση. Επιπρόσθετα, ως προέκταση της παραπάνω δραστηριότητας θα τους ζητηθεί να πουν και μια απάντηση σε μια από τις καταγεγραμμένες ερωτήσεις. Η τελική μορφή του κανσόν θα είναι η εξής: Ερώτηση - Απάντηση. Τα παιδιά θα διαπιστώσουν και οπτικά ποιο σημείο στίξης βάζουμε στην ερώτηση και ποιο στην απάντηση. Θα χρησιμοποιήσουμε και διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρο για να είναι πιο ευκρινή τα σημεία στίξης. Η δραστηριότητα θα ολοκληρωθεί με το παρακάτω ποιηματάκι:

Όταν θέλεις να ρωτήσεις
Τι θα κάνεις; Που θα πας;
ένα **ερωτηματικό** (;) θα βάλεις
για να ξέρουν πως ρωτάς.

Δραστηριότητα Αξιολόγησης:

Να βάλουν σε ένα κύκλο τα σημεία στίξης (τελεία, ερωτηματικό), τα οποία θα βρουν στο μικρό κείμενο, το οποίο θα τους δοθεί. Όταν τα παιδιά μας δώσουν το φύλλο αξιολόγησης θα κληθούν να υποδείξουν ποια είναι η τελεία και ποιο το ερωτηματικό.

6^η Παρέμβαση – 7^η Παρέμβαση

Υλικό:

Χαρτόνι κανσόν, στο οποίο είναι καταγεγραμμένες προτάσεις.

Στόχοι:

- Να διευκρινίσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις. Να συγκρίνουν προτάσεις μετρώντας τις λέξεις της καθεμίας.

Στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης, θα χρησιμοποιήσουμε ως υλικό τις ερωτο-απαντήσεις που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της 5ης παρέμβασης. Αρχικά, για υπενθύμιση θα διαβάσουμε στα παιδιά τις προτάσεις και θα τους ζητήσουμε να επιλέξουν μία από αυτές. Στη συνέχεια, η πρόταση που θα επιλεγεί θα ξαναγραφτεί σε μια λωρίδα χαρτί. Θα προσπαθήσουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή των παιδιών στις λέξεις και στα κενά που υπάρχουν μεταξύ τους. Για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών θα χρησιμοποιήσουμε ένα ταμπουρίνο, όπου το κάθε χτύπημά του θα συμβολίζει και μία λέξη. Εν συνεχεία, θα ζητήσουμε τα παιδιά να μετρήσουν τις λέξεις σε άλλες προτάσεις και να συγκρίνουν προτάσεις ως προς το μέγεθος.

Ως προέκταση της παραπάνω δραστηριότητας, στην 7^η παρέμβαση θα παίξουμε με τα παιδιά το παιχνίδι ανάλυσης και σύνδεσης της πρότασης, την οποία αρχικά θα κόψουμε μαζί με τα παιδιά.

8^η Παρέμβαση – 9^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Βέλθους, Μ. (2011). *Ο Βάτραχος είναι ήρωας* (Μ. Κοντολέων, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Στόχος:

- **Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης και ειδικότερα με το κόμμα και το θαυμαστικό.**

Στο πλαίσιο της ανάγνωσης του κειμένου θα απομονώσουμε μία πρόταση, στην οποία υπάρχουν τα εξής σημεία στίξης: το κόμμα και το θαυμαστικό. Αρχικά, προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά πώς λέγονται αυτά τα σημεία στίξης, τότε τα χρησιμοποιούμε και αν το έχουν εντοπίσει σε κάποια βιβλία. Για το κόμμα θα τονίσουμε ότι το χρησιμοποιούμε για να πάρουμε μια μικρή ανάσα και για το θαυμαστικό, πως το χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να δείξουμε το θαυμασμό μας για κάτι ή όταν θέλουμε να συμβεί κάτι πολύ.

Εν συνεχεία, θα μάθουμε με τα παιδιά τα παρακάτω ποιηματάκια:

Όταν θέλεις ν' αναπνεύσεις
και λίγο να ξεκουραστείς
βάλε **κόμμα (,)** μην ξεχάσεις
κι έτσι θα αναπαυθείς.

Όταν κάτι το θαυμάζεις
και το επιθυμείς πολύ
βάζεις το **θαυμαστικό (!)**
και θα γίνει στη στιγμή.

10^η Παρέμβαση - 11^η Παρέμβαση

Υλικό:

Ανάγνωση του βιβλίου: Μπουμπούσης Γ. (2011). *Η αγάπη της Μυρμηγκίνας και του Τζιτζίκα*. Ελληνοεκδοτική

Στόχος:

- **Να εξοικειωθούν με τα σημεία στίξης και ειδικότερα με τα εισαγωγικά και την παύλα.**
-

Παίρνοντας ως αφόρμηση τα διαλογικά μέρη του κειμένου, θα εισαγάγουμε στα παιδιά τη σημασία των εισαγωγικών και της παύλας. Αρχικά, προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά πώς λέγονται αυτά τη σημεία στίξης, τότε τα χρησιμοποιούμε και αν τα έχουν εντοπίσει σε κάποια βιβλία. Θα παίξουμε ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά θα υποδυθούν 3 ήρωες που συνομιλούν (στην ομάδα των τριών παιδιών – στα παιδιά ένας προς έναν, θα καταγραφεί ένας μικρός διάλογος με την παιδαγωγό και το παιδί). Η συνομιλία τους θα καταγραφεί σε ένα χαρτόνι κανσόν, όπου με διαφορετικού χρώματος μαρκαδόρο θα καταγραφούν η παύλα και τα εισαγωγικά. Σε δεύτερη ανάγνωση των διαλόγων, θα εστιαστεί η προσοχή του ενδιαφέροντος των παιδιών στα εν λόγω σημεία στίξης.

Ως προέκταση, της παραπάνω δραστηριότητας, στην 9^η διδακτική παρέμβαση, θα παίξουμε με τα παιδιά ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι. Το κάθε παιδί θα πάρει στα χέρια του μια κάρτα με ένα σημείο στίξης (επανάληψη και των σε προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις διδαγμένων σημείων στίξης). Με το ρυθμό της μουσικής, όλα τα παιδιά που υποδύονται τα «σημεία στίξης» κινούνται στο χώρο. Μόλις σταματήσει η μουσική, το σημείο στίξης που θα ακουμπήσει η παιδαγωγός θα πρέπει να παρουσιαστεί στα υπόλοιπα με το όνομά του.

Δραστηριότητα αξιολόγησης

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας θα παίξουμε το εξής παιχνίδι. Σε ένα κομμάτι κανσόν θα είναι γραμμένες μία πρόταση, μία ερώτηση και μία πρόταση που δηλώνει θαυμασμό. Προκειμένου, να έχει κάποιο νόημα για τα παιδιά η δραστηριότητα θα τους πούμε πως ένα ξωτικό πήρε τα σημεία στίξης από αυτές τις προτάσεις και αν μπορούν εκείνα να βάλουν το σημείο στίξης, το οποίο ταιριάζει στην κάθε πρόταση.

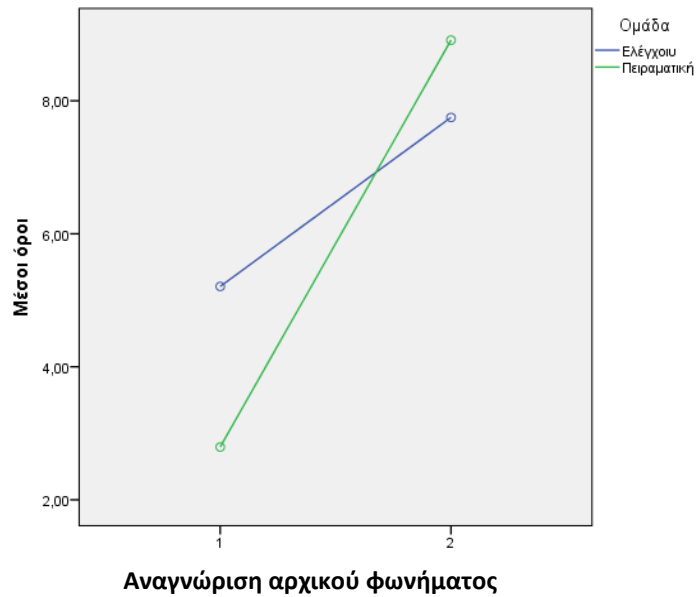
Θα διαβάσουμε στα παιδιά τις προτάσεις χρωματίζοντας με τέτοιο τρόπο τη φωνή μας, προκειμένου να τα βοηθήσουμε να οδηγηθούν στη σωστή απάντηση, την οποία όμως θα κληθούν να αιτιολογήσουν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

**ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΙΣ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

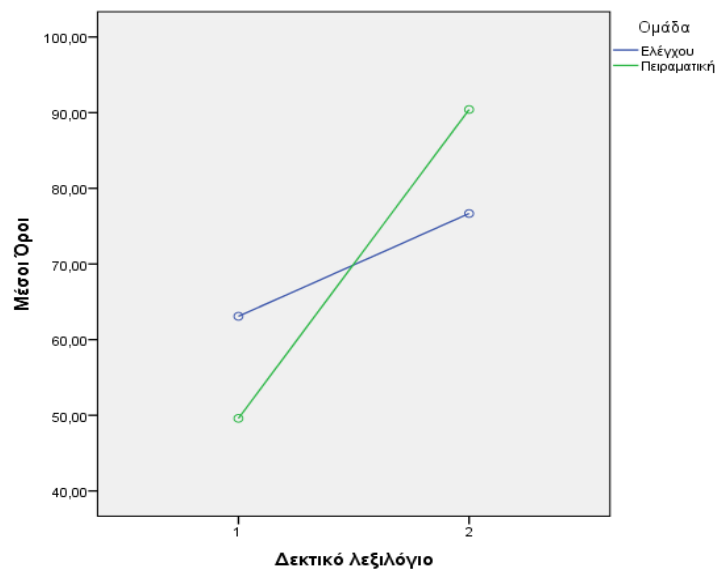
Γράφημα 1

Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



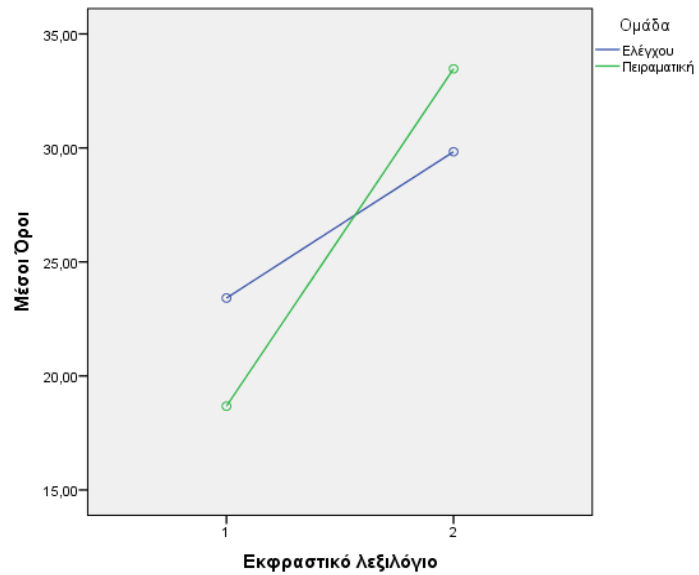
Γράφημα 2

Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο δεκτικό λεξιλόγιο στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



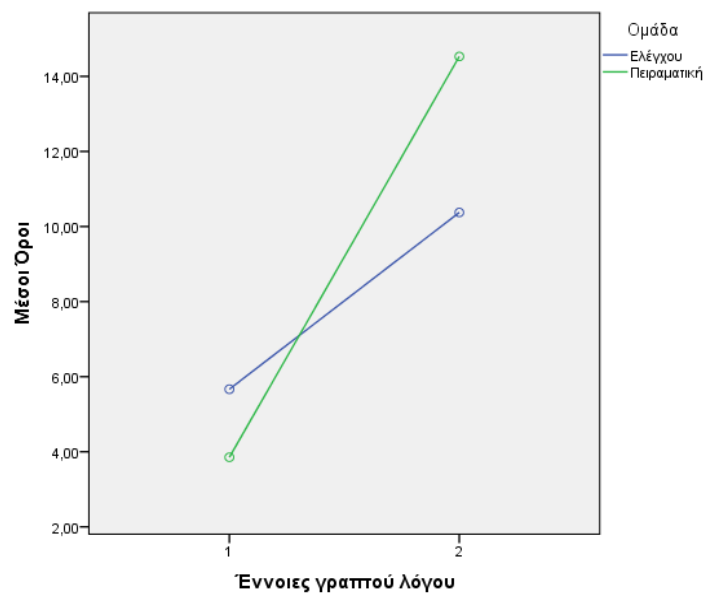
Γράφημα 3

Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο εκφραστικό λεξιλόγιο στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



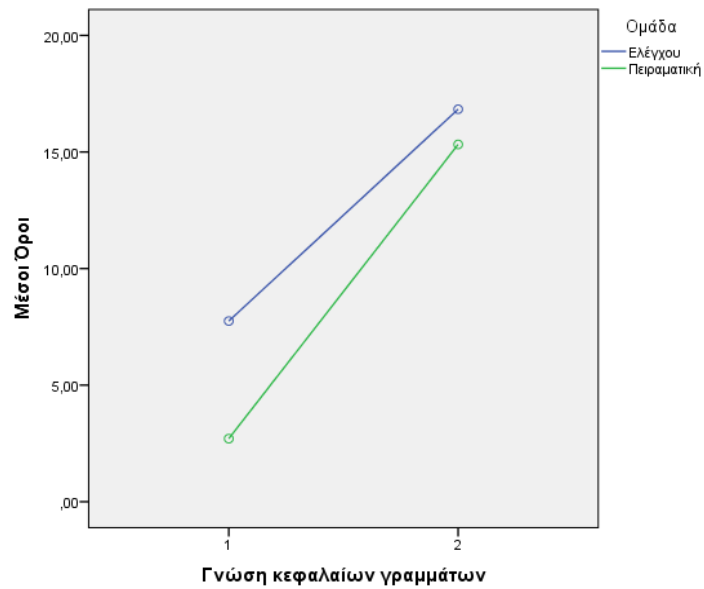
Γράφημα 4

Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο έννοιες γραπτού λόγου στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



Γράφημα 5

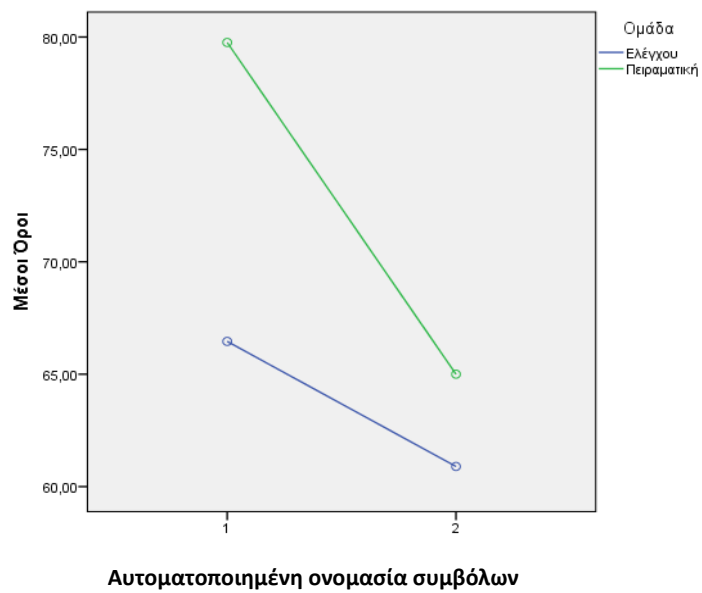
Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο γνώση φωνήματος κεφαλαίων γραμμάτων στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



v

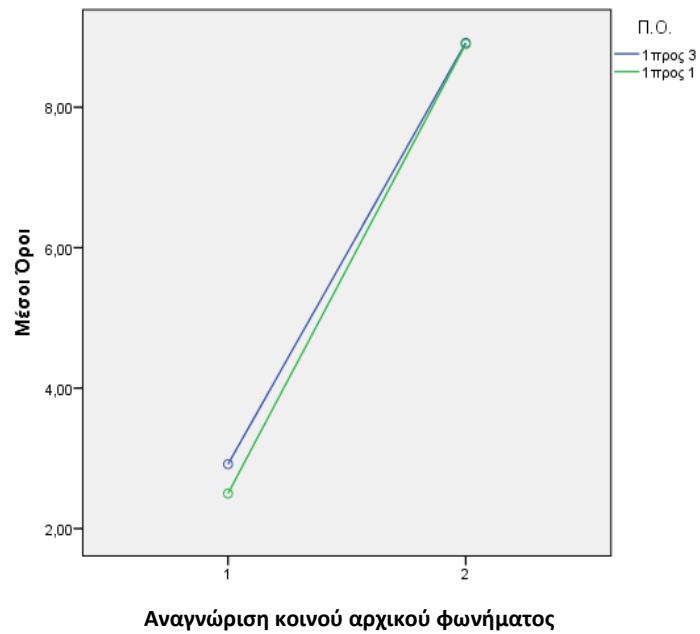
Γράφημα 6

Επιδόσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αυτοματοποιημένης ονομασίας συμβόλων στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



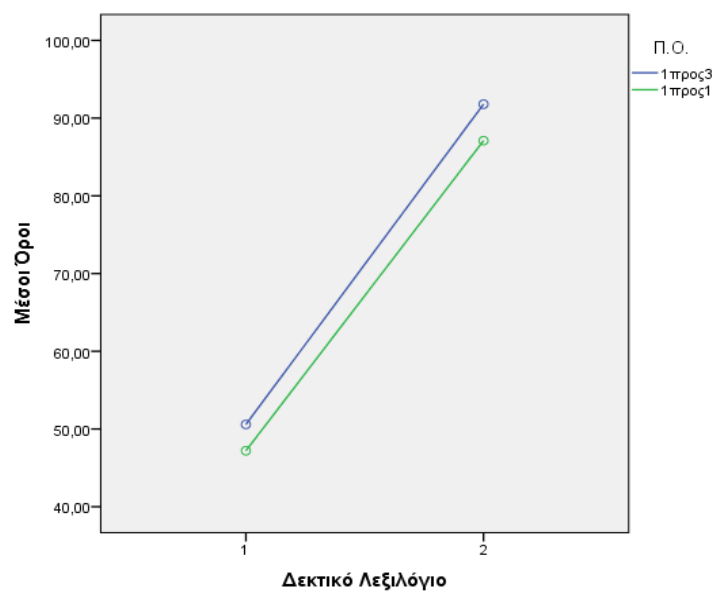
Γράφημα 7

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



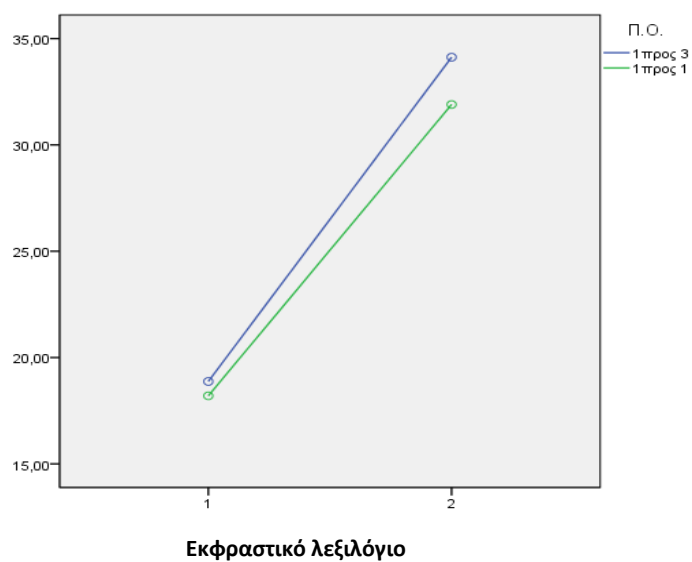
Γράφημα 8

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο του δεκτικού λεξιλογίου στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



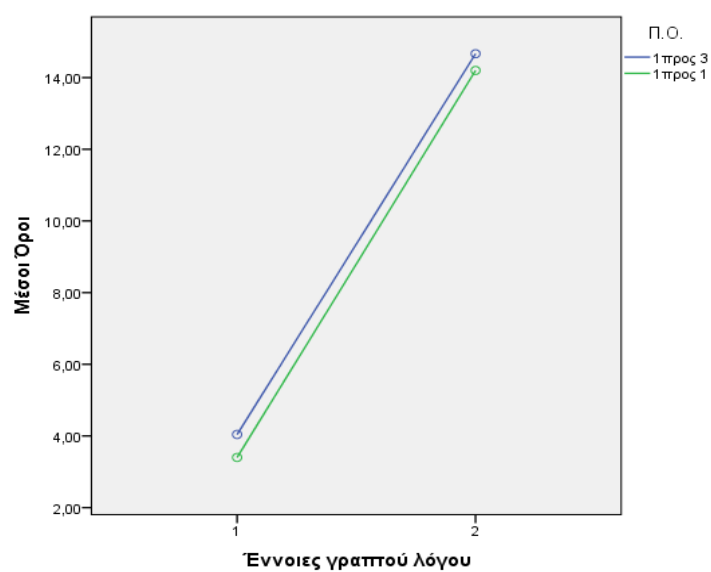
Γράφημα 9

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο του εκφραστικού λεξιλογίου στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



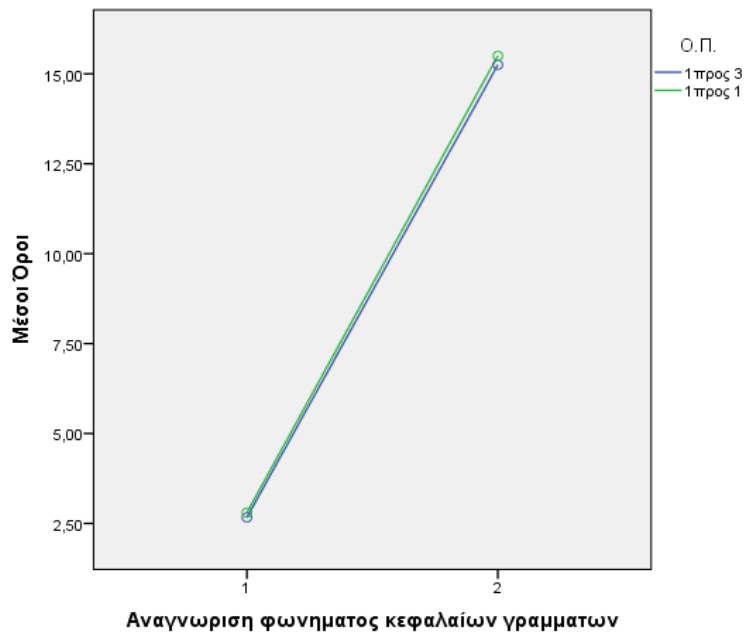
Γράφημα 10

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο έννοιες γραπτού λόγου στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



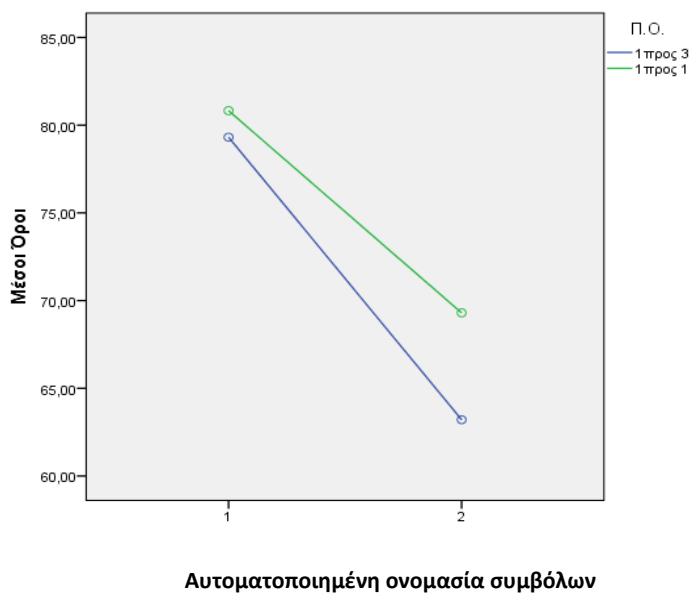
Γράφημα 11

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο γνώση του φωνήματος των κεφαλαίων γραμμάτων στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



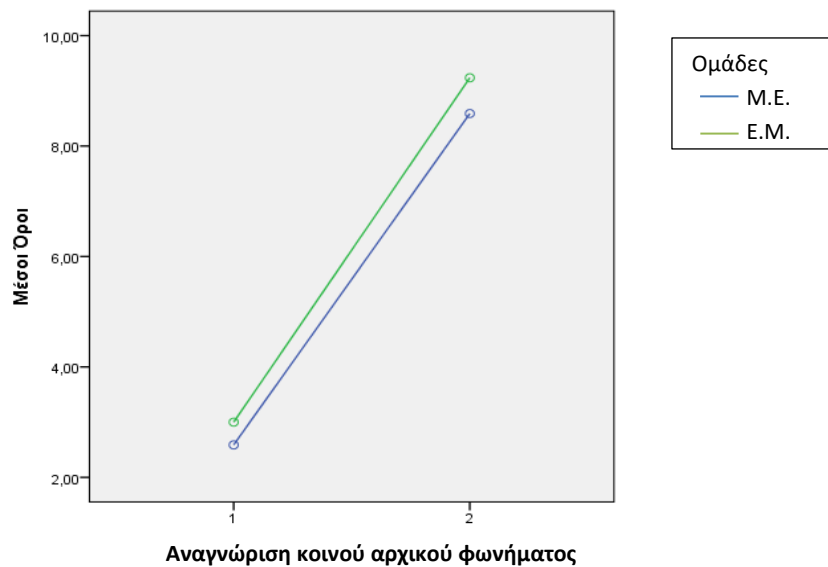
Γράφημα 12

Επιδόσεις της Π.Ο.1 και της Π.Ο.2 στο κριτήριο ταχύτητα αυτόματης κατονομασίας συμβόλων στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



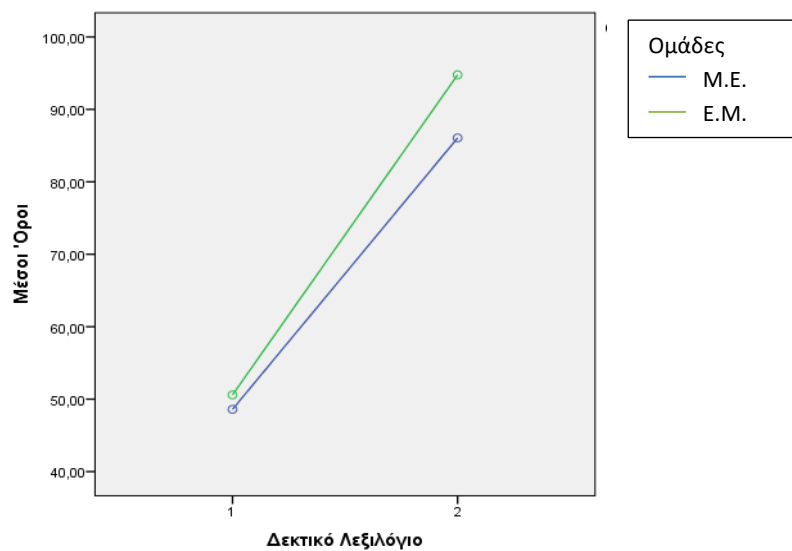
Γράφημα 13

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ στο κριτήριο αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



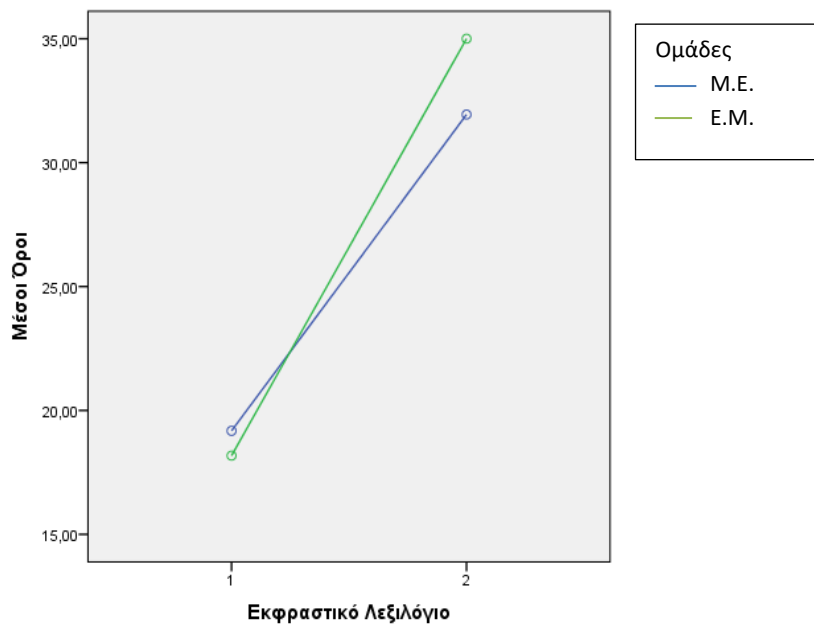
Γράφημα 14

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ. στο δεκτικό λεξιλόγιο στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



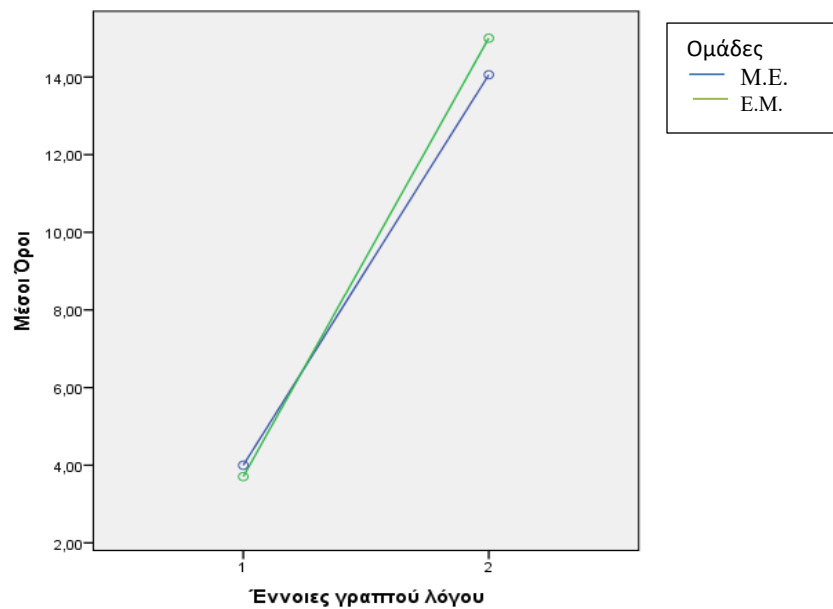
Γράφημα 15

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ. στο εκφραστικό λεξιλόγιο στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



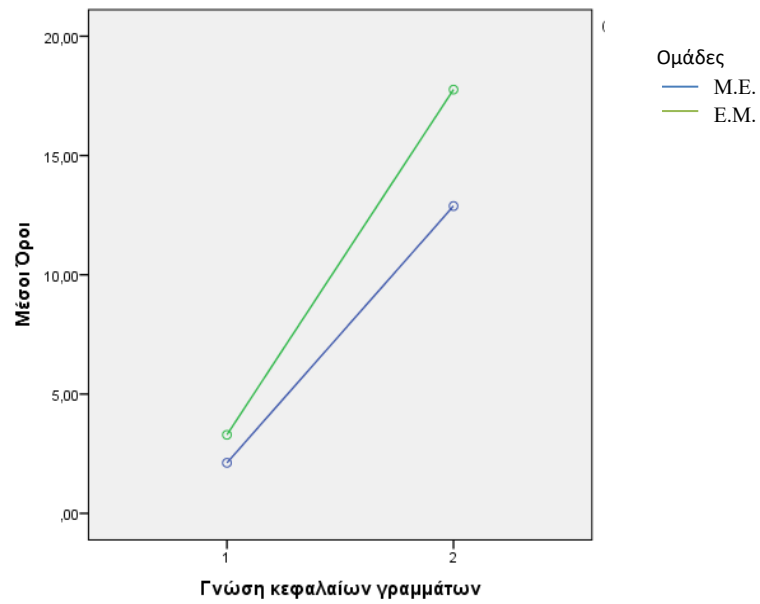
Γράφημα 16

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ. στο κριτήριο έννοιες γραπτού λόγου στον προέλεγχο και στον μετέλεγχο



Γράφημα 17

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ. στο κριτήριο αναγνώριση του φωνήματος των κεφαλαίων γραμμάτων



Γράφημα 18

Επιδόσεις της Μ.Ε. και της Ε.Μ στο κριτήριο αυτόματη κατονομασία συμβόλων

