

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ: Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006-2007

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Γεώργιος Μανωλίτσης

**Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ
ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ
ΜΕ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

Από τη
Ζωή Σταυρακάκη
Α.Μ. 41

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

-ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2006-

-ΡΕΘΥΜΝΟ-

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΣΕΛ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	11
2.1 Η οριοθέτηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.....	11
2.2 Θεωρητικές απόψεις για τη μεταγλωσσική ανάπτυξη.....	12
2.3 Η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με το γραπτό λόγο.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	19
3.1 Μορφολογία (έννοια και μορφήματα).....	19
3.2 Η ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων των παιδιών.....	21
3.3 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών.....	24
3.4 Παράγοντες που συνδέονται με τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών	31
3.5 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με το γραπτό λόγο.....	35
3.5.1 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση.....	35
3.5.2 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη γραφή.....	39
3.6 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
5.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	51
5.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	52
5.3 Όργανα μέτρησης.....	54
5.4 Πειραματική παρέμβαση.....	64
5.5 Διαδικασία έρευνας.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	69
6.1 Σύγκριση των ομάδων πριν την πειραματική παρέμβαση.....	69
6.2 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.....	81
6.3 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	98
7.1 Σύγκριση των ομάδων πριν την πειραματική παρέμβαση.....	98
7.2 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική	

επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.....	102
7.3 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση.....	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
8.1 Συμπεράσματα.....	110
8.2 Παιδαγωγικές προτάσεις.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	125

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μία σημαντική μεταγλωσσική ικανότητα των παιδιών είναι κι αυτή της μορφολογικής επίγνωσης, όπου τα παιδιά αρχίζουν να σκέπτονται πάνω στη μορφολογική δομή των λέξεων και να χειρίζονται συνειδητά αυτή τη δομή. Η μορφολογική επίγνωση έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στο εξωτερικό, αλλά δεν συμβαίνει και το ίδιο στη χώρα μας. Στην παρούσα λοιπόν διπλωματική εργασία γίνεται μία προσπάθεια συγκέντρωσης κάποιων χρήσιμων πληροφοριών, που ίσως ρίξουν φως στο μεγάλο κεφάλαιο της κατάκτησης της επίγνωσης της μορφολογικής δομής της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η μελέτη μας θέτει ως βασικό της σκοπό να ερευνήσει την επίδραση που θα έχει η άσκηση μορφολογικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης και στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών ηλικίας 5;2-6;6 ετών.

Ο τομέας των μεταγλωσσικών ικανοτήτων μας προσέλκυσε το ενδιαφέρον μας από την εποχή των μεταπτυχιακών μας σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Γενικότερα όμως ο τομέας της γλώσσας μας κινούσε τον ενδιαφέρον για περισσότερη μελέτη ήδη από τις προπτυχιακές μας σπουδές στο ίδιο τμήμα.

Στο σημείο αυτό θεωρώ καθήκον μου να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτη, για την καθοδήγηση και τις υποδείξεις του καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας. Βέβαια οι χρήσιμες συμβουλές του με συντρόφεψαν τόσο τα τέσσερα χρόνια των προπτυχιακών μου σπουδών, όσο και τα δύο τελευταία χρόνια μεταπτυχιακών σπουδών, που αποδείχτηκε πολύτιμος αρωγός μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου σε όλα τα έτη των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Βασικό τους μέλημα όλα αυτά τα χρόνια δεν ήταν άλλο παρά να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις του σε μας για να μπορέσουμε να γίνουμε άρτια καταρτισμένοι επιστήμονες, αλλά και ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα ενσκήπτουμε πάνω σε κάθε παιδί με αγάπη και αφοσίωση.

Ακόμα, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τις συναδέλφισες Νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων του Ηρακλείου, από τα οποία συγκέντρωσα το δείγμα της έρευνάς

μου, για την πολύτιμη συνεργασία τους. Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω την συνάδελφό μου κ. Μαρία Σταύρου, η οποία με τη συμβολή της βοήθησε στην ομαλή πραγματοποίηση της πειραματικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.

Τέλος, κρίνω αναγκαίο να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την ηθική και οικονομική συμπαράσταση που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών έχει κάνει σημαντικά βήματα στο τέλος της προσχολικής ηλικίας. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η γλωσσική ικανότητα αποτελεί τη βασικότερη συνιστώσα της πνευματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής εξέλιξης του κάθε ανθρώπου. Ήδη από την ηλικία των 5 ετών το παιδί αποκτάει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα με ένα πιο αφηρημένο τρόπο, δηλαδή αρχίζει να σκέπτεται γύρω από τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Η ικανότητα αυτή ονομάστηκε από τους επιστήμονες ως μεταγλωσσική (Μανωλίτση, 2000: 11-12, Carlisle, 1995: 190).

Τα τελευταία χρόνια λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην ψυχολογολογική έρευνα, το ενδιαφέρον των μελετητών για τις μεταγλωσσικές ικανότητες αυξήθηκε. Οι πρώτες μελέτες πάνω στις μεταγλωσσικές ικανότητες εκδηλώθηκαν τη δεκαετία του 1970, που κατά κύριο λόγο ήταν επηρεασμένες από την θεωρία του Chomsky. Στη δεκαετία του 1980 έγινε προσπάθεια να συνδεθούν οι μεταγλωσσικές ικανότητες με άλλες γενικές ικανότητες, όπως είναι η νοημοσύνη και η γλωσσική ικανότητα. Στη δεκαετία του 1990 αρχίζουν να αξιοποιούνται παιδαγωγικά τα ευρήματα γύρω από την μεταγλωσσική ανάπτυξη. Η αποκάλυψη της σχέσης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης πρόβαλλαν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση (Μανωλίτση, 2000: 12-14).

Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, η μελέτη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων φαίνεται να είναι σε κάποιο βαθμό υποτονικό. Οι λίγες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αφορούν τις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Μανωλίτσης, 2000, Τάφα, 2001, Παπούλια-Τζελέπη, 1997, Τάφα κ.α., 1998) ή των παιδιών που φοιτούν στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Πορπόδας, 1989).

Το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας εντάσσεται στον παραπάνω μεγάλο τομέα των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα σ' ένα είδος αυτών των ικανοτήτων, την μορφολογική επίγνωση. Η μορφολογία τοποθετείται στον πυρήνα της γλωσσολογίας. Μαζί με την φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία αποτελούν τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης (Ράλλη, 2005: 15). Με τη βοήθεια της μορφολογίας μπορούμε να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας

τη φωνολογική δομή των λέξεων (Κατή, 1992: 140). Η μορφολογία είναι ο τομέας της γλώσσας που μελετά τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών (Ράλλη, 2005: 16, Jensen, 1990: 1).

Η μικρότερη και βασικότερη μονάδα στη μορφολογία είναι το μόρφημα, που είναι φορέας σημασίας και έχει γραμματική ή συντακτική λειτουργία (Jensen, 1990: 2, Carlisle, 2003: 292, Bryant et al., 1999: 112). Ένα απλό παράδειγμα είναι και η λέξη «παίζω», η οποία αποτελείται από δύο μορφήματα. Το πρώτο μόρφημα ονομάζεται λεξικό και είναι η ρίζα «παιζ», που δηλώνει το νόημα και το δεύτερο μόρφημα ονομάζεται κλιτικό και είναι το «ω», το οποίο εκτελεί και συντακτική λειτουργία.

Η μορφολογία διαιρείται σε δύο βασικούς τομείς, στην κλιτική και στην παραγωγική μορφολογία. Στην κλιτική μορφολογία γίνονται αλλαγές στη μορφή των λέξεων με σκοπό να εκτελέσουν κάποιο γραμματικό σκοπό, όταν το απαιτεί η γλώσσα. Στην παραγωγική μορφολογία από την άλλη πλευρά σχηματίζονται νέες λέξεις, με διάφορες μορφολογικές διαδικασίες, με σκοπό να εκπληρώσουν ορισμένες λειτουργίες στο γλωσσικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα τα κλιτικά μορφήματα δηλώνουν γραμματικές σχέσεις, αλλά όταν χρησιμοποιούνται αλλάζει η λειτουργία της λέξης, προσοχή όμως, δεν αλλάζει και η γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει (για παράδειγμα τα μορφήματα που συμβάλλουν στη δημιουργία των παρελθοντικών χρόνων ενός ρήματος). Σε αντίθεση, τα παραγωγικά μορφήματα χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθούν νέες λέξεις και εκτός από το νόημα αλλάζει και η γραμματική κατηγορία στην οποία άνηκαν (π.χ. τραγουδω-τραγουδιστής, από ρήμα με την χρήση της κατάληξης –ιστής γίνεται ουσιαστικό) (Kess, 1992: 76-80, Levin et al., 2001: 747, Carlisle, 2003: 293).

Η μορφολογική επίγνωση ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να σκέπτεται συνειδητά πάνω στη μορφολογική δομή των λέξεων και χειρίζεται συνειδητά όλα τα μορφήματα (Lyster, 2002: 262). Η έκταση της μορφολογικής επίγνωσης βέβαια επηρεάζεται και από τις γνώσεις του κάθε ατόμου πάνω στη μορφολογία της γλώσσας. Ας διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο ότι υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και στη μορφολογική γνώση. Η μορφολογική επίγνωση εκτείνεται από μία λανθάνουσα επίγνωση σε μία πιο συνειδητή επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων. Στην περίπτωση των μορφολογικών γνώσεων, όπου το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί ποικίλους μορφολογικούς τύπους σε λέξεις, δε σημαίνει ότι αυτομάτως υπάρχει επίγνωση πάνω στη μορφολογική δομή αυτών

των λέξεων. Σε πολλές περιπτώσεις είναι πιθανό να αναπαράγει από μνήμη διάφορους πολύπλοκους γραμματικούς τύπους και αργότερα να ανακαλύπτει τους κανόνες γραμματικής. Οι γνώσεις των παιδιών πάνω στην μορφολογία ποικίλουν και αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό και χρόνο. Εμπειρικές έρευνες πάνω σε πολλές γλώσσες του κόσμου δείχνουν ότι η μορφολογική γραμματική κατακτιέται σχετικά νωρίς, ακόμα και σε ηλικία τριών ετών. (Carlisle, 1995: 194-195, Κατή, 1992: 156-161).

Η μορφολογική επίγνωση μπορεί να καλλιεργηθεί στα παιδιά μετά από κατάλληλη εκπαίδευση σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στον επιστημονικό χώρο (Lyster, 2002: 261-294). Οι έρευνες που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο κομμάτι στον ελλαδικό χώρο είναι ελάχιστες. Ο Bryant και οι συνεργάτες του αρχικά μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση των ελληνόπουλων, που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στην ικανότητα τους πάνω στο γραπτό λόγο (Bryant et al., 1999). Οι Harris & Giannouli (1999) διεξήγαγαν μία διαχρονική μελέτη σε παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα μορφήματα των ελληνικών λέξεων και πόσο αυτή συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Οι Chliounaki & Bryant λίγα χρόνια αργότερα μελέτησαν την κατανόηση των μορφολογικών κανόνων για την γραφή των γραμμάτων /o/ και /ε/ στο θέμα και τις καταλήξεις σε παιδιά Α' Δημοτικού (Chliounaki & Bryant, 2002: 1489-1499). Κατόπιν άλλες έρευνες εμπλούτισαν τα παραπάνω δεδομένα, όπως η έρευνα των Manolitsis & Kourouaki (2005), της Kouroupaki (2004) που μελέτησαν τη σχέση της μορφολογικής δομής των λέξεων με τις αναδυόμενες αναγνωστικές ικανότητες ελληνόφωνων παιδιών Νηπιαγωγείου. Μία άλλη ερευνητική μελέτη (Μανωλίτσης, 2006α) εξέτασε το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων κατά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη του Δημοτικού.

Η έρευνα που σχεδιάσαμε και πραγματοποιήσαμε στη διπλωματική μας εργασία, παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα για τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας που μιλούν την ελληνική γλώσσα. Κύριο σκοπός είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών ηλικίας 5;2-6;6 ετών μετά την άσκηση μορφολογικών δραστηριοτήτων και η διερεύνηση της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με τον αναδυόμενο γραπτό λόγο.

Η μελέτη μας διαφοροποιείται από τις αντίστοιχες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό το χώρο σε αρκετά σημεία. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το δείγμα μας συγκροτήθηκε από παιδιά προσχολικής ηλικίας 5;2-6;6 ετών, που φοιτούν σε τάξεις Νηπιαγωγείου. Επίσης, σε καμία έρευνα που έχει διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο σχετικά με το θέμα αυτό τα υποκείμενα δεν υποβλήθηκαν σε πειραματική παρέμβαση. Εμείς προσπαθήσαμε να μελετήσουμε πέρα από την μορφή της μορφολογικής επίγνωσης, που έκαναν άλλες έρευνες, την ανάπτυξη της μετά από πειραματική παρέμβαση. Ενώ πολλές ερευνητικές μελέτες επικεντρώθηκαν στη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών με τις αναδυόμενες αναγνωστικές τους ικανότητες, εμείς θελήσαμε να το εξετάσουμε και κάτω από το πρίσμα του γραπτού λόγου, το οποίο αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμα, η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης έγινε με πολυδιάστατο τρόπο αξιολογώντας όλες τις πλευρές της επίγνωσης (κλιτική, παραγωγική, σύνθεση).

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της μορφολογικής επίγνωσης. Αρχικά προβαίνουμε σε μία εννοιολογική αποσαφήνιση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και παρουσιάζουμε τις διαφορετικές θεωρίες που έχουν γίνει γύρω από τη μεταγλωσσική ανάπτυξη, όπως και τη σχέση της με τη δεξιότητα του γραπτού λόγου. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την προβληματική της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια παρουσίασης της πορείας ανάπτυξης των μορφολογικών γνώσεων και της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών, καθώς και τους παράγοντες που συνδέονται με τη δεξιότητα αυτή. Έπειτα ακολουθεί η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τον γραπτό λόγο. Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό γίνεται μία κριτική της βιβλιογραφικής ανασκόπηση και προβάλλονται οι λόγοι της αναγκαιότητας της έρευνας που πραγματοποιήσαμε.

Κατόπιν περνάμε στο εμπειρικό κομμάτι του συγγραφικού μας έργου. Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας μας διατυπώνονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνά μας, όπως αναδύθηκαν μέσα από την προβληματική. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύουμε τη μεθοδολογία της έρευνάς μας και παρουσιάζουμε αναλυτικά το σχεδιασμό της, τη συγκρότηση του δείγματος, τα όργανα μέτρησης, την πειραματική παρέμβαση που ασκήσαμε και τη διαδικασία που ακολουθήσαμε.

Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα αποτελέσματα,

η παρουσίασή τους έγινε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μία σύγκριση των ομάδων (πειραματική, ελέγχου) πριν την πειραματική μας παρέμβαση. Στο δεύτερο μέρος εξετάζεται η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας εξετάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τον αναδυόμενο γραπτό λόγο τους μετά την πειραματική μας παρέμβαση.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με την αντιπαράθεση των σχετικών ερευνών με τα ευρήματα που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα. Επισημαίνονται επίσης, οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη μελέτη μας και σε μελέτες άλλων ερευνητών, καθώς και επεκτάσεις που μπορούν να γίνουν στη συγκεκριμένη μελέτη για να έχουμε περισσότερα αποτελέσματα. Το κεφάλαιο αυτό ακολουθεί την υποδιαίρεση του κεφαλαίου έξι, δηλαδή περιλαμβάνει τρία μέρη.

Τέλος, στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας, παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, τους περιορισμούς της και προτείνουμε διαφορετικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζουμε τις ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα της μελέτης μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.1 Η οριοθέτηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων

Το ενδιαφέρον των μελετητών ψυχολόγων και γλωσσολόγων για τις μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών έχει εξελιχθεί θεαματικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πρώτες προσπάθειες οριοθέτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων δημιούργησαν δύο γενικές κατευθύνσεις. Στην πρώτη κατεύθυνση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο σκέψης και όχι ως όργανο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Οι Pratt & Grieve, εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης, όρισαν την γλωσσική επίγνωση ως την ικανότητα συλλογισμού και σκέψης πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας. Η δεύτερη κατεύθυνση, από την άλλη πλευρά προσδιορίζει την μεταγλωσσική επίγνωση, ως την ικανότητα συλλογισμού και χειρισμού των δομικών χαρακτηριστικών της ομιλούμενης γλώσσας, Το άτομο την μεταχειρίζεται ως αντικείμενο για σκέψη, σε αντίθεση με την απλή χρήση του γλωσσικού συστήματος, που δεν είναι άλλη από την κατανόηση και παραγωγή προτάσεων (Tunmer & Herriman, 1984, παρ. Tunmer, Pratt & Herriman,).

Στη δεύτερη κατεύθυνση ανήκει και ο Γάλλος ψυχογλωσσολόγος Gombert, ο οποίος όρισε τις μεταγλωσσικές ενέργειες ως «έναν υποτομέα της μετάγνωσης που ενδιαφέρεται για τη γλώσσα και τη χρήση της και περιλαμβάνει: α) ενέργειες συλλογισμού πάνω στη γλώσσα και τη χρήση της, και β) την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται σκόπιμα και να σχεδιάζει σκόπιμα με τις δικές του μεθόδους την γλωσσική επεξεργασία (στην κατανόηση και στην παραγωγή)» (Gombert, 1990: 13).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Karmiloff-Smith με τους συνεργάτες της, η οποία υποστηρίζει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες αυτές εμπεριέχουν τον συνειδητό συλλογισμό, την ανάλυση ή τον σκόπιμο έλεγχο πάνω σε ποικίλες όψεις της γλώσσας -φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία, επικοινωνιακός λόγος, σύνταξη, μορφολογία- πέρα από τις φυσικές ασυνείδητες διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης της γλώσσας (Karmiloff-Smith et al. 1996: 198). Η βασική διαφορά των δύο κατευθύνσεων έγκειται στην επισήμανση ή μη της διαδικασίας ελέγχου των μηχανισμών της γλωσσικής διαδικασίας (Μανωλίση, 1996: 26).

Συνοψίζοντας, οι μεταγλωσσικές ικανότητες είναι «οι ικανότητες εκείνες, που φανερώνουν μία στοχαστική σκέψη κι ένα σκόπιμο έλεγχο πάνω στη δομή και τις λειτουργίες της γλωσσικής διαδικασίας». Οι ικανότητες αυτές μπορεί να αφορούν οποιοδήποτε τομέα της γλώσσας: φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική (Μανωλίτση, 2000: 29).

2.2 Θεωρητικές απόψεις για τη μεταγλωσσική ανάπτυξη

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων στα παιδιά. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά δεν κάνουν μεταγλωσσικές κρίσεις αν δεν φτάσουν στην ηλικία των 6 ή 7 ετών (Smith & Tager-Flusberg, 1982: 450). Ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στον τρόπο σύνδεσης της μεταγλωσσικής ανάπτυξης με άλλες όψεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Μία άποψη είναι αυτή που ονομάζεται «αυτόνομη υπόθεση», σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της αρχικής απόκτησης της γλώσσας και της ανάπτυξης της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η πρωταρχική απόκτηση της γλώσσας από το παιδί πορεύεται ουσιαστικά ανεξάρτητα από την μεταγλωσσική επίγνωση. Συγχρόνως όμως, η μεταγλωσσική ανάπτυξη δε θεωρείται σαν μία λειτουργία υποδεέστερη της γλώσσας. Η πραγματική σπουδαιότητα της μεταγλωσσικής επίγνωσης βρίσκεται στη διευκόλυνση της μελλοντικής γλωσσικής ικανότητας, συγκεκριμένα στην απόκτηση του γραπτού λόγου, της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας και της ανάπτυξης των κοινωνικών ικανοτήτων που χρησιμοποιούνται στη γλώσσα (Gleitman & Gleitman, 1979, Hakes, 1980).

Άλλοι όμως ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μεταγλωσσική επίγνωση αρχίζει στην ηλικία των 7 ή 8 ετών, καθώς το παιδί περνάει από το προλειτουργικό στάδιο, κατά τον Piaget, το οποίο χαρακτηρίζεται από την επικέντρωση της σκέψης, στις συγκεκριμένες διεργασίες, οι οποίες λειτουργούν με βάση την αποκέντρωση. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταγλωσσικές ικανότητες απαιτούν την ύπαρξη της ικανότητας για αποκέντρωση, η οποία μετατοπίζει την προσοχή από το περιεχόμενο του μηνύματος στις ιδιότητες της γλώσσας, που χρησιμοποιούνται για να μεταδοθεί το μήνυμα (Turner et al. 1988:137, Van Kleeck, 1982 παρ. Edwards & Kirkpatrick, 1999: 314). Η παραπάνω άποψη βασίζεται σε έρευνες που διεξάχθηκαν και έδειξαν την ύπαρξη

σχέσης ανάμεσα στα κριτήρια μεταγλωσσικών ικανοτήτων και σε κάποια κριτήρια μεταγνωστικών λειτουργιών (Tunmer et al., 1988: 137).

Παρόλα αυτά η παραπάνω ηλικία κατάκτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, όπως αυτή διαμορφώθηκε από κάποιους ψυχολογολόγους, επικρίθηκε από κάποιους άλλους ερευνητές. Απλοποιώντας τα γλωσσικά κριτήρια αποδείχθηκε ότι έγιναν πιο προσιτά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (de Villiers & de Villiers, 1972, Fox & Routh, 1975, Gleitman, Gleitman & Shipley, 1972 παρ. Smith & Tager-Flusberg, 1982: 451). Επίθεση όμως έρχεται και από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αποκέντρωση της σκέψης δεν αρχίζει ξαφνικά στη συγκεκριμένη ηλικία των 7 ή 8 ετών (Donaldson, 1979), οπότε και το ίδιο συνεπώς θα συμβαίνει και με τη μεταγλωσσική επίγνωση (Smith & Tager-Flusberg, 1982: 451).

Η άλλη άποψη που υποστηρίζεται από ορισμένους ερευνητές ονομάζεται «αλληλεπιδραστική υπόθεση» και παρουσιάζει μία εναλλακτική θέση για τη σχέση της γλωσσικής και της μεταγλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή, η απόκτηση από το παιδί της βασικής γλωσσικής ανάπτυξης επηρεάζεται από την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης και αντίστροφα η μεταγλωσσική επίγνωση επηρεάζεται από την γλωσσική ανάπτυξη. Η παραπάνω θέση οδηγεί σε δύο συμπεράσματα, που είναι τα εξής: α) η μεταγλωσσική επίγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία, όπως και στην εκμάθηση της ανάγνωσης, β) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως και τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν κάποιες μεταγλωσσικές ικανότητες (Smith & Tager-Flusberg, 1982: 451).

Οι Marshall και Morton (1978 παρ. σε Smith & Tager-Flusberg, 1982: 451) έδωσαν έναν απλό λόγο γιατί η μεταγλωσσική επίγνωση είναι χρήσιμη για τη γλώσσα. Μία σημαντική λειτουργία της μεταγλωσσικής επίγνωσης είναι η βοήθεια που προσφέρει όταν γίνεται κάποιο γλωσσικό λάθος, το εντοπίζει, το διορθώνει, αναλύοντας ποιο συγκεκριμένο σημείο του προφορικού λόγου πρέπει να εστιαστεί για επανάληψη, διόρθωση ή βελτίωση. Ο μηχανισμός αυτός, που διορθώνει τα λάθη της γλώσσας ονομάστηκε EMMA («Even More Mysterious Apparatus»). Υπήρξαν κι άλλοι ερευνητές που υποστήριξαν τη συγκεκριμένη άποψη, όπως η Clark (1978) και ο Slobin (1978) με έρευνες που έκαναν σε παιδιά ηλικίας 2 και 3 ετών. Σύμφωνα λοιπόν με την Clark τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να σκέφτονται σχετικά με κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες της γλώσσας (Clark, 1978: 18).

Μια σημαντική μελέτη που έχει γίνει από τις Smith και Tager-Flusberg, ενισχύει την παραπάνω άποψη. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν έξι μεταγλωσσικά κριτήρια και δύο κριτήρια γλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας (3-4 ετών), που εξετάστηκαν με τα παραπάνω κριτήρια, διέθεταν μεταγλωσσικές ικανότητες (Smith & Tager-Flusberg, 1982: 449-468).

Η θεωρία όμως αυτή αμφισβητείται από άλλους ερευνητές, που θεωρούν ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες ξεκινούν με την φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και ιδιαίτερος μετά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η Donaldson θεωρείται η κύρια εκπρόσωπος αυτής της άποψης, καθώς υποστηρίζει ότι η μεταγλωσσική επίγνωση απαιτεί ικανότητα συνειδητής προσοχής και σκέψης για τη γλώσσα, γεγονός δύσκολο για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και με την εκμάθηση της ανάγνωσης, το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί την ξεχωριστή δομή της γλώσσας (Donaldson, 1991: 96-123).

Η Karmiloff- Smith (1986) ανέπτυξε το δικό της μοντέλο ανάπτυξης της μεταγλωσσικής λειτουργίας, το οποίο περνάει από τα εξής τέσσερα στάδια:

1. Λανθάνουσα (implicit): η γνώση αυτή αναφέρεται στις διαφορετικές διαδικασίες, που μπορεί όμως να έχουν κοινά συστατικά και δεν μπορούν να προσεγγιστούν και να αναπαρασταθούν εσωτερικά με συνειδητό τρόπο από τα μικρά παιδιά.
2. Πρωτοβάθμια αποσαφήνιση (primary explicitation): σε αυτό το στάδιο η γνώση παράγεται από την εσωτερική αναδιοργάνωση της λανθάνουσας γνώσης (πρώτο στάδιο). Τα συστατικά της γνώσης λειτουργούν ξεχωριστά από τις εσωτερικές αναπαραστάσεις και δεν προσκολούνται σε αυτές.
3. Δευτεροβάθμια αποσαφήνιση (secondary explicitation): κατά το επίπεδο αυτό γίνεται μια αναδιοργάνωση της γνώσης, αλλά για δεύτερη φορά. Η γνώση τώρα που προκύπτει δίνει την ευκαιρία στα άτομα να αποκτήσουν συνειδητή πρόσβαση στην αναπαραστώμενη γνώση.
4. Τριτοβάθμια αποσαφήνιση (tertiary explicitation): και στο στάδιο αυτό γίνεται μία αναδιοργάνωση της γνώσης και αυτή τη φορά αφορά τη δευτεροβάθμια γνώση, αλλά σε πιο αφηρημένο επίπεδο. Η γνώση αυτή μπορεί να κωδικοποιηθεί γλωσσικά και να εκφραστεί μέσω του προφορικού λόγου (Karmiloff-Smith, 1986: 102-104).

Τα παραπάνω επίπεδα γνώσεων η Karmiloff-Smith τα χρησιμοποίησε για να περιγράψει την δυναμική της ανάπτυξης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Σύμφωνα

με το θεωρητικό της μοντέλο, οι μεταγλωσσικές ικανότητες περνούν από τρεις φάσεις, που είναι επαναλαμβανόμενες.

A. Πρώτη φάση: Χαρακτηρίζεται από δύο βασικά στοιχεία: 1) η παραγωγή ενός συγκεκριμένου γλωσσικού τύπου εξαρτάται κυρίως από τα εξωτερικά ερεθίσματα, 2) οι αναπαραστάσεις αυτών των γλωσσικών τύπων αποθηκεύονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Τα παιδιά αποθηκεύουν πολλαπλά ζευγάρια γλωσσικών τύπων, με διαφορετικές λειτουργίες.

B. Δεύτερη φάση: στη φάση αυτή τα παιδιά παραμερίζουν σε μεγάλο βαθμό τα εξωτερικά ερεθίσματα και επικεντρώνονται στη διαδικασία απόκτησης ελέγχου της οργάνωσης των εσωτερικών αναπαραστάσεων, που συγκέντρωσαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης. Οι λανθάνουσες αναπαραστάσεις γίνονται περισσότερο συνειδητές.

Γ. Τρίτη φάση: σε αυτή τη φάση πραγματοποιείται η συνειδητή επίγνωση. Οι δεσμοί που αναπτύχθηκαν κατά την προηγούμενη φάση επανεξετάζονται από τα εξωτερικά ερεθίσματα.

Οι τρεις παραπάνω φάσεις αποτελούν επαναληπτικούς κύκλους ανάπτυξης της επίγνωσης διαφόρων τομέων της γλώσσας κατά τη διάρκεια ανάπτυξης των παιδιών (Karmiloff-Smith, 1986: 105-111).

Ο Gombert (1990) επηρεασμένος από το θεωρητικό μοντέλο της Karmiloff-Smith, διαμόρφωσε το δικό του μοντέλο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, το οποίο αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση ονομάζεται «κατάκτηση των πρώτων γλωσσικών δεξιοτήτων» και κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες γλωσσικές τους δεξιότητες. Σ' αυτή τη φάση υπάρχει παραγωγή και κατανόηση της γλώσσας από τα παιδιά, σε αρχικό όμως στάδιο. Η δεύτερη φάση λέγεται «κατάκτηση του επιγλωσσικού ελέγχου», όπου τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο της οργάνωσης της λανθάνουσας γνώσης, που αποκτήθηκε από την πρώτη φάση. Η νέα γνώση που κατακτούν τα παιδιά προέρχεται από τα ερεθίσματα που δίνουν οι ενήλικες. Στο τέλος της φάσης αυτής τα παιδιά έχουν ήδη κατακτήσει τον επιγλωσσικό έλεγχο, που παρόλα αυτά δεν ταυτίζεται με τον συνειδητό έλεγχο της γλωσσικής διαδικασίας (Gombert, 1990: 187-190).

Η τρίτη φάση καλείται «κατάκτηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης», κατά το οποίο τα παιδιά κατακτούν τις μεταγλωσσικές ικανότητες που προσδιορίζονται από εξωγενείς παράγοντες. Το παραπάνω προϋποθέτει τη συνειδητή γνώση και τον σκόπιμο έλεγχο πολλών τομέων της γλώσσας. Η τέταρτη φάση είναι «η

αυτοματοποίηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων», σύμφωνα με το οποίο οι μεταγλωσσικές λειτουργίες έχουν γίνει αυτόματες (Gombert, 1990: 190-191).

2.3 Η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με το γραπτό λόγο

Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για το σύγχρονο άνθρωπο. Οι δύο αυτές δεξιότητες αποτελούν το δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και χαρακτηρίζονται ως ζωτικά σημεία για την επιβίωση του ατόμου μέσα στην κοινωνία. Η ανάγνωση και η γραφή ενισχύουν τις ανθρώπινες ικανότητες σε πολλούς τομείς (Τάφα, 2001: 17-18).

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου επιφέρει σημαντική ώθηση και στις μεταγλωσσικές ικανότητες. Πολλοί ερευνητές, όπως ο Vygotsky και η Donaldson, υποστήριξαν ότι ο γραπτός λόγος ενθαρρύνει τη συνειδητή σκέψη, γεγονός που ευνοεί την απόκτηση της γλωσσικής επίγνωσης (Μανωλίτση, 2000: 94-95). Τα παιδιά για να μπορέσουν κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση πρέπει πρώτα να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, που με τη σειρά τους συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα και να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή (Τάφα, 2001: 29).

Οι τέσσερις τύποι των μεταγλωσσικών ικανοτήτων (φωνολογία, σημασιολογία, συντακτικό, πραγματολογία) συμβάλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στον τομέα των μεταφωνολογικών ικανοτήτων. Εμφανής είναι η υπεροχή των παιδιών που φοιτούν στην Α' τάξη του Δημοτικού από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στις μεταφωνολογικές ικανότητες, γεγονός που αποδίδουν οι ερευνητές στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο (Bruce, 1964: 158-170, Calfee et al, 1973: 293-298).

Άλλες μελέτες υποστηρίζουν δεν χρειάζεται γενικότερη επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο για να αυξηθούν οι μεταφωνολογικές ικανότητές τους, αρκεί και η επαφή με την αλφαβητική γραφή. Χαρακτηριστικές είναι οι μελέτες των Hohn & Ehri (1983: 752-762) και των Bradley & Bryant (Bradley & Bryant, 1983: 419-421), οι οποίοι στην μέθοδό τους χρησιμοποίησαν γράμματα για την αναπαράσταση των

φωνημάτων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν υψηλότερες επιδόσεις φωνημικής κατάκτησης

Ενώ από τις περισσότερες ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζεται η άποψη ότι η γνώση γραμμάτων από τα νήπια επιδρά σημαντικά στην απόκτηση μεταφωνολογικών ικανοτήτων, κάποιες άλλες έρευνες φαίνεται να είναι πιο επιφυλακτικές. Στις τελευταίες μελέτες παρατηρήθηκε ότι οι επιδράσεις της γνώσης γραμμάτων στη φωνολογική επίγνωση μειώθηκαν όταν ελέγχθηκε η γλωσσική ικανότητα των παιδιών (Bowey, 1994: 134-159). Παρόλα αυτά τα παραπάνω αποτελέσματα αντικρούστηκαν με μελέτες που έγιναν πάνω σε ανώτερου επιπέδου μεταφωνολογικές ικανότητες (Burgess & Lonigan, 1998: 117-141, Wanger et al., 1994: 73-87, παρ. Μανωλίση, 2000: 96).

Βέβαια αξίζει να σημειώσουμε ότι κάθε χώρα έχει και το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ενθαρύνει ή όχι τον γραπτό λόγο από πολύ νωρίς. Είναι φυσικό λοιπόν τα νήπια (ως 5 ετών) από την Αγγλία, τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, όπου ενισχύεται ο γραπτός λόγος νωρίτερα από άλλες χώρες, να παρουσιάζουν αυξημένες γνώσεις γραπτού λόγου και κατά συνέπεια και αυξημένες μεταφωνολογικές ικανότητες (Μανωλίση, 2000: 97).

Κάποιες μεταγλωσσικές ικανότητες συμβάλλουν περισσότερο στα πρώτα στάδια εκμάθησης και άλλες στα μετέπειτα. Για παράδειγμα, η σημασιολογική επίγνωση φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τα πρώτα στάδια της εκμάθησης του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα με το κομμάτι που περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τις λέξεις (Tunmer et al. 1988, παρ. Τάφα, 2001: 29-30, Lazo et al., 1997: 101-102, Tunmer & Bowey, 1984: 163). Η μελέτη της Bialystok δείχνει σαφή υπεροχή των παιδιών της Α' τάξης Δημοτικού από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου στον μετασυντακτικό τομέα κι αυτό εξηγήθηκε βάση τις γνώσεις των πρώτων πάνω στον γραπτό λόγο (Bialystok, 1986: 498-510). Υπάρχουν φυσικά και λίγες μελέτες που αποδίδουν τη συντακτική υπεροχή παιδιών στην πρώιμη εκμάθηση του γραπτού λόγου (Galambos & Goldin-Meadow, 1990: 1-56, παρ. Μανωλίση, 2000: 98).

Όμως κι άλλος ένας τομέας των μεταγλωσσικών ικανοτήτων φαίνεται να σχετίζεται με τον γραπτό λόγο και δεν είναι άλλος από τη μορφολογική επίγνωση. Αν και οι μελέτες που έχουν γίνει στον τομέα της μορφολογικής επίγνωσης και της σχέσης με τον γραπτό λόγο χαρακτηρίζονται ως ελλιπείς, παρόλα αυτά διαφαίνεται να υπάρχει μία σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές ικανότητες (Deacon & Kirby, 2004,

Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Mahony et al., 2000, Carlisle & Nomandhoy, 1993, Carlisle, 1995, Fowler & Liberman, 1995). Αναλυτικότερα η σχέση αυτή θα μελετηθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Συμπερασματικά επισημαίνουμε ότι αρκετές έρευνες δείχνουν την ύπαρξη σχέσεως μεταξύ των μεταφωνολογικών ικανοτήτων και του γραπτού λόγου. Αντιθέτως οι υπόλοιποι τύποι των μεταγλωσσικών ικανοτήτων δεν έχουν μελετηθεί εις βάθος για να τους συνδέσουμε με τον γραπτό λόγο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μορφολογία (έννοια και μορφήματα)

Η μορφολογία θεωρείται ένας σημαντικός κλάδος της γλωσσολογίας μαζί με την φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Η μορφολογία από θεωρητική άποψη προσπαθεί να κατανοήσει, να περιγράψει και να αναλύσει τη γνώση του ομιλητή για τους λεκτικούς σχηματισμούς της γλώσσας. Η γνώση αυτή μπορεί να «αναφέρεται στους ήχους που αποτελούν τις λέξεις, στα επιμέρους συστατικά που είναι φορείς σημασίας και λειτουργίας, καθώς και στη σχέση που μπορεί να έχει μία συγκεκριμένη λέξη με άλλες λέξεις της πρότασης στην οποία εμφανίζεται. Η μορφολογία όμως και από γραμματική άποψη μελετά τη δομή των λέξεων, τα επιμέρους συστατικά τους (μορφήματα) και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των συστατικών και προτείνει αρχές και κανόνες (Ράλλη, 2005: 15-17).

Κατά τη διάρκεια της μορφολογικής ανάλυσης, η ελάχιστη μονάδα που παρουσιάζεται, δεν είναι άλλη από το μόρφημα. Με λίγα λόγια, το μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα του γλωσσικού συστήματος που είναι φορέας σημασίας. Αυτό σημαίνει ότι η παραπέρα ανάλυση του καταλήγει σε στοιχεία χωρίς νόημα, ενώ από τον συνδυασμό των μορφημάτων προκύπτουν λέξεις (Carlisle, 2003:292).

Υπάρχουν μορφήματα που είναι πολύ μικρά, για παράδειγμα μπορούν να περιέχουν ένα μόνο φώνημα, όπως το –ο και μορφήματα που είναι μεγαλύτερα (π.χ. άνθρωπ-). Ανάλογα με τη σημασία τους τα μορφήματα μπορούν να διακριθούν σε λεξικά και γραμματικά. Τα λεξικά μορφήματα υπηρετούν την περιγραφική λειτουργία της γλώσσας και συγκεκριμένα αναφέρονται σε φυσικά αντικείμενα, φαινόμενα, ψυχολογικές καταστάσεις στην κοινωνική πραγματικότητα κ.ο.κ. Ανήκουν συνήθως στις κύριες γραμματικές κατηγορίες (μέρη του λόγου), όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα.

Τα γραμματικά μορφήματα αντίθετα απεικονίζουν ενδογλωσσικές σχέσεις και διακρίνονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα (www.komnos.edu.gr). Ελεύθερα είναι τα μορφήματα των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και δεν έχουν εσωτερική μορφολογική δομή (π.χ. χωρίς, και, με, αλλά, σήμερα, των). Παρατηρούμε ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι, τα

άρθρα και τα επιρρήματα που δεν παράγονται από επίθετα με την πρόθεση των καταλήξεων –α και –ως.

Δεσμευμένα μορφήματα είναι αυτά που δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν πρέπει αναγκαστικά να συνδυαστούν με άλλα μορφήματα (π.χ. κορισ-, -ακι, -ος, -ικ-, παιζ-, -ω, πυρετ-). Για να δηλώσουμε τα δεσμευμένα μορφήματα συνήθως χρησιμοποιούμε μία μικρή παύλα μπροστά ή πίσω από το μόρφημα, όπου εμφανίζεται η δέσμευση. Μία κατηγοριοποίηση των δεσμευμένων μορφημάτων είναι κι αυτή που τα διακρίνει σε θέματα ή προσφύματα. Θέματα ή ρίζες είναι οι βάσεις που βοηθούν στη δημιουργία των λέξεων και είναι συνήθως φορείς σημασίας (π.χ. ομορφ-, τρεχ-, νομ-, κορισ-).

Αντίθετα τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα, διαχωρίζονται σε προθήματα (prefixes), όπως π.χ. ξε-μένω, α-πίστευτος και επιθήματα (suffixes), όπως π.χ. ξύλ-ινος, παιδ-άκι. Στη νεοελληνική γλώσσα τα προθήματα σχηματίζουν παράγωγα και δεν υπάρχουν προθήματα με κλιτικό χαρακτήρα. Τα επιθήματα διακρίνονται σε κλιτικά και παραγωγικά. Στα κλιτικά μορφήματα δεν μετατρέπεται η συντακτική κατηγορία (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο κτλ.) της βάσης στην οποία προστίθενται. Η παρουσία τους συμβάλλει στη δημιουργία τύπων με διαφορετική συντακτική λειτουργία (π.χ. τρέχ-ω, τρέχ-εις, δρόμ-ος, δρόμ-οι). Αντίθετα τα παραγωγικά επιθήματα δημιουργούν νέα λεξήματα και μπορούν κάλλιστα να μεταβάλουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης, με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Π.χ	ΒΑΣΗ	+	ΕΠΙΘΗΜΑ	→	ΠΑΡΑΓΩΓΟ
	νόμ(ος)		-ικ(ος)		νομικ(ός)
	υποκιν(ώ)		- τη(ς)		υποκινητή(ς)

Η πρόσθεση των παραγωγικών τύπων δεν είναι υποχρεωτική, σε αντίθεση με τα κλιτικά επιθήματα, που πρέπει να γίνει για να δημιουργηθούν κλιτές λέξεις. Τα χαρακτηριστικά που είναι παρόντα στα κλιτικά επιθήματα της Ελληνικής γλώσσας είναι τα εξής: α. ονόματα: γένος, αριθμός, πτώση, κλιτική τάξη, β. ρήματα: πρόσωπο, αριθμός, χρόνος, όψη, φωνή, έγκλιση, κλιτική τάξη (Ράλλη, 2005: 34-53).

3.2 Η ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων των παιδιών

Οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μορφολογία της γλώσσας τους, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την έκταση της μορφολογικής τους επίγνωσης. Για αυτό θεωρούμε χρήσιμο να προσδιορίσουμε αρχικά τις μορφολογικές γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Δύο διαφορετικές θεωρήσεις αναπτύχθηκαν ως προς την πρώιμη εξέλιξη της μορφολογίας. Σε έρευνες που έγιναν σε κάποιες γλώσσες (Γερμανικά, Εσθονικά, Αγγλικά) φάνηκε ότι οι ρηματικές λέξεις του παιδιού είναι μορφολογικά απλοποιημένοι τύποι, ρίζες με απόντα τα γραμματικά μορφήματα. Παρόλα αυτά από το 1975 και μετά, άρχισαν να ερευνώνται και γλώσσες με πολύπλοκα μορφολογικά συστήματα. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι το παιδί δεν παράγει σε οποιαδήποτε φάση της εξέλιξής του βασικούς τύπους χωρίς τα γραμματικά μορφήματα. Αντίθετα από την αρχή παρατηρούνται μορφολογικά ακέραιες και πολύπλοκες λέξεις (Κατή, 1985: 116-117).

Στην ελληνική γλώσσα τα παιδιά παράγουν τέσσερις γραμματικούς τύπους του ρήματος, ακέραιους μορφολογικά και σε σωστή σημασιολογικά χρήση (π.χ. Προστακτική: φύγε, Ενεστώτας: μπαίνει, Αόριστος: έπεσε, Υποτακτική: σπάσει). Είναι εμφανές ότι το παιδί στα πρώτα στάδια της εξέλιξής του στηρίζεται γλωσσικά στην απλή απομνημόνευση λέξεων. Παράλληλα φαίνεται να επιδίδεται και στη δόμηση μορφολογικών κανόνων, η οποία παρουσιάζεται πολλές φορές από την απλοποίηση ρηματικών τύπων που γίνεται από το παιδί με βάση γραμματικά κριτήρια (π.χ. φαίνει = φαίνεται) (Κατή, 1985: 121). Αξίζει να σημειωθεί με λίγα λόγια ότι αν και τα παιδιά χρησιμοποιούν περίπλοκους μορφολογικούς τύπους, δεν σημαίνει ότι έχουν συνειδητοποιήσει και τη χρήση των διαφορετικών μορφημάτων. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αναπαράγουν από μνήμης κάποιους γραμματικούς τύπους, επειδή αγνοούν απλά τους κανόνες που καθορίζουν την παραγωγή των συγκεκριμένων τύπων (Κατή, 1992: 156-157).

Στο ερώτημα πότε το παιδί παύει να χρησιμοποιεί τη δόμηση γραμματικών κανόνων και στηρίζεται στην απομνημόνευση, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη δομή κάθε μορφολογικού συστήματος επιτρέπει διαφορετικές δυνατότητες γραμματικής ανάλυσης στο παιδί. Τα διάφορα δομικά και φωνητικά χαρακτηριστικά ενός μορφολογικού συστήματος καθορίζουν τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας της γραμματικής ανάλυσης. Στην ελληνική γλώσσα, οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά από πολύ μικρά εμπεριέχουν γραμματικά μορφήματα (π.χ. προθήματα,

επιθήματα). Η κατάτμηση των γραμματικών μορφημάτων παρουσιάζεται ευκολότερη από τα μορφήματα που βρίσκονται στο κέντρο της λέξης. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι όσο ευκολότερη είναι η μορφολογία ενός γλωσσικού συστήματος, τόσο ευκολότερη είναι και δυνατότητα γραμματικής ανάλυσης από τα παιδιά (Κατή, 1986: 319-321).

Στα πρώτα στάδια εξέλιξης τα παιδιά τείνουν να ομαλοποιούν ανώμαλους γραμματικούς τύπους, περίπου στη φάση που αρχίζουν να παράγουν προτάσεις. Στη ελληνική γλώσσα για παράδειγμα δεν παρατηρείται ομαλοποίηση των ρημάτων που έχουν διαφορετική ρίζα στον Ενεστωτικό και τον Αοριστικό θέμα, όπως το *τρώνω* και *βλέπω*, ενώ ομαλοποιούνται τα μερικώς ανώμαλα ρήματα *κάβουνε = καίνε, δίνω = δώνω*. Ανώμαλα ρήματα, όπως *ήθελε, ήξερε* εντάσσονται στο γενικότερο κανόνα σχηματισμού των παρελθοντικών ρημάτων και γίνονται *έθελε, έξερε*. Η ομαλοποίηση ωστόσο εμφανίζεται και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα (*go-goed*) (Κατή, 1986: 319-321, Anglin, 1993: 29).

Ομαλοποιήσεις παρατηρούνται και με τα ουσιαστικά, βέβαια οι ανώμαλοι τύποι είναι πολύ λιγότεροι. Συχνά εντοπίζονται ομαλοποιήσεις όπως *οι κόσμοι = ο κόσμος*, όπου η έκφραση παίρνει τη γραμματική κατάληξη του πληθυντικού, εφόσον το παιδί συνειδητοποιεί ότι πρόκειται για αναφορά σε πλήθος. Συγχρόνως παρουσιάζονται από τα παιδιά και αρκετές γενικεύσεις στα ουσιαστικά όλων των κλίσεων. Η συχνότερη κατάληξη των αρσενικών και θηλυκών είναι η *-ες*. Τα παιδιά από πολύ νωρίς εντοπίζουν την παραπάνω κατάληξη και την υπερχρησιμοποιούν ακόμη και με εκείνα τα ουσιαστικά που χρειάζονται την κατάληξη *-οι* (π.χ. *λύκες, γιατρές, αητές*). Με τα ουδέτερα παρατηρείται η υπερχρησιμοποίηση της κατάληξης *-τα* (π.χ. *τα δάσατα = τα δάση ή τα δάσια = τα δάση*). Γενικά όμως το Ελληνόπουλο φαίνεται ότι στην ηλικία των τριών ετών ανακαλύπτει τη λιγότερο συχνή κατάληξη σε *-οι* των αρσενικών και θηλυκών ουσιαστικών.

Με τα ρήματα δεν παρατηρούμε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση κάποιας κλίσης, ίσως γιατί οι κλίσεις είναι αρκετές. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις βλέπουμε μία μικρή προτίμηση της δεύτερης συζυγίας (π.χ. *καθαράει = καθαρίζει, καταλαβούσανε = καταλαβαίνουνε*) (Κατή, 1992: 157-159).

Παράλληλα παρατηρούνται και μορφολογικά λάθη, όπου τα παιδιά προσέχουν το γενικότερο δίπτωτο σύστημα των ουσιαστικών (*η, την άνοιξη, της άνοιξης*), το οποίο φαίνεται να το χρησιμοποιούν και στα ουσιαστικά που αποτελούν εξαίρεση (π.χ. *γιατροί-γιατρών-γιατρούς*). Στην παιδική γλώσσα, τα ουσιαστικά αυτά

υποβάλλονται σε μία κατάργηση της διαφοροποίησης ονομαστικής- αιτιατικής (π.χ. οι λύκοι, οι γιατροί, οι σκαντζόχοιροι) (Κατή, 1992: 160). Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρείται και στη γερμανική γλώσσα, όπου το πρόβλημα έγκειται στην κλίση των άρθρων και όχι των ουσιαστικών (MacWhinney, 1978). Παρόμοια είναι και η ένταξη των άκλιτων ρηματικών τύπων στον γενικότερο γραμματικό τύπο, σύμφωνα με τον οποίο τα ρήματα κλίνονται ως προς όλες τις μορφολογικές κατηγορίες συμπεριλαμβανομένων του προσώπου και του αριθμού (π.χ. *δεν πρέπει να πάω = δεν πρέπει να πάω*) (Κατή, 1992:161).

Κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας αναδύονται και τα μορφολογικά προβλήματα των παιδιών. Σε μία έρευνά της η Κατή (1985), παρατηρώντας τα αρχικά στάδια ομιλίας δύο παιδιών (2 ετών) , διαπίστωσε ότι τα παιδιά υποπίπτουν σε ορισμένα μορφολογικά λάθη όσον αφορά τα ρήματα. Το πρώτο λάθος που κάνουν τα Ελληνόπουλα, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αφορά τη δήλωση του χρόνου και συγκεκριμένα την ομαλοποίηση ανώμαλων τύπων (π.χ. *ήξερε= έξερε*). Το δεύτερο λάθος εμφανίζεται όταν το παιδί χρησιμοποιεί το τρίτο ενικό πρόσωπο στη θέση των υπόλοιπων Ενικών (π.χ. *ακούει εγώ = ακούω*) ή η συχνή παράλειψη του τελικού -ς του δευτέρου ενικού προσώπου (για παράδειγμα, *εσύ α μου δώσει = εσύ θα μου δώσεις*). Κάποια μικρά λάθη παρατηρούνται και στην παθητική φωνή (για παράδειγμα, *ο μπαμπά πλένει = ο μπαμπάς πλένεται, έσκισε η μπούζα μου= σκίστηκε η μπλούζα μου*). Αρκετά λάθη παρατηρούνται με τα ρήματα εκείνα που δείχνουν την πιο πολύπλοκη θεματική αντίθεση (με την πλεοναστική δήλωση του ΠΕ) (π.χ. τα πάρανε = τα πήρανε). Τέλος τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν στις συζυγίες ήταν ελάχιστα (Κατή, 1985: 276-283).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν αρκετούς κανόνες για τον σχηματισμό σύνθετων λέξεων. Αρχικά διαμορφώνονται οι γνώσεις τους για την κλιτική μορφολογία και έπειτα οι γνώσεις τους για τους κανόνες της παραγωγικής μορφολογίας, αλλά σε πιο περιορισμένο βαθμό (Anglin, 1993: 33). Τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή κλιτικών και παραγωγικών τύπων, όταν οι λέξεις παρουσιάζουν φωνολογική και σημασιολογική ομοιότητα. Με λίγα λόγια, το παιδί προσχολικής ηλικίας σχηματίζει με μεγαλύτερη άνεση νέες λέξεις, όταν η μορφολογική τους δομή δε μεταβάλλεται πολύ από την αρχική λέξη (για παράδειγμα, *ψαράς-ψάρεμα, μαγειρεύω-μαγείρεμα*) (Carlisle, 1995: 194-195).

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών έχουν κατακτήσει αρκετές γνώσεις σε σχέση με την μορφολογία της γλώσσας τους.

Τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν σε αρκετές γλώσσες, ακόμα κι αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Από εμπειρικές έρευνες διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένας κοινός πυρήνας στην οργάνωση της γραμματικής όλων των γλωσσών του κόσμου (Κατή, 1992: 142, Berman, 1986: 326).

3.3 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών

«Η μορφολογική επίγνωση είναι μία επιμέρους μεταγλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στην αναγνώριση και το χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων» (Μανωλίτση, 2006α). Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν οι ερευνητές, που ασχολούνται με την μεταγλωσσική επίγνωση, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πολλά παιδιά αρχίζουν να κινούνται από την λανθάνουσα επίγνωση της δομής και της χρήσης της γλώσσας σε πιο σαφή στάδιο. Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τη μορφολογική δομή των λέξεων έχει μελετηθεί λιγότερο από τους υπόλοιπους τομείς των μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Carlisle, 1995: 190). Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να παρουσιάσουμε αναλυτικά την πορεία ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών.

Η ικανότητα της μορφολογικής επίγνωσης δεν εκδηλώνεται αρκετά νωρίς στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως συμβαίνει με τις άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες. Οι πρώιμες ενδείξεις για την ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών στη μορφολογική δομή των λέξεων έρχονται από την προσχολική ηλικία. Έχει παρατηρηθεί ότι τα μικρά παιδιά επινοούν αρκετές αυθόρμητες λέξεις, οι οποίες συμφωνούν με τους μορφολογικούς κανόνες που διέπουν της γλώσσας τους (Clark, 1995 παρ. Μανωλίτση, 2006β). Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία προχωράει από την επίγνωση των κλιτικών τύπων προς την επίγνωση των παραγωγικών τύπων. Έρευνες δείχνουν ότι κατά την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά μπορούν να χειρίζονται ικανοποιητικά τα κλιτικά μορφήματα των λέξεων (Casalis & Louis-Alexandre, 2000:302, Κουρουπάκη, 2004). Παράλληλα διαφαίνεται ότι τα παιδιά πριν την ηλικία των 7 ετών είναι πολύ δύσκολο να χειριστούν παραγωγικά μορφήματα (Berko, 1958: 150-177).

Η μελέτη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών γίνεται με διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (tasks). Ένας τρόπος για να προσδιορίσουμε τη σαφή μορφολογική επίγνωση των παιδιών είναι να χρησιμοποιήσουμε κριτήρια με

λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο ανάλυσης της γλώσσας. Ένας ενδεχόμενος κίνδυνος αυτής της μορφής των κριτηρίων είναι η υπερτίμηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς ζητούν από τα παιδιά να εξετάσουν και να σκεφτούν πάνω στη γλώσσα, με τρόπο διαφορετικό πέρα από το δικό τους. Ένας άλλος κίνδυνος που αναδύεται επίσης είναι η χρησιμοποίηση κριτηρίων εξαιρετικά πολύπλοκων για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Άλλα κριτήρια παρουσιάζουν στα παιδιά λέξεις απομονωμένες για να αναλυθούν ή λέξεις μέσα σε προτάσεις (Carlisle, 1995: 196). Εκεί τα μικρά παιδιά καλούνται να κρίνουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε δύο λέξεις ή να παράγουν νέους τύπους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχουν γύρω από τα κλιτικά και παραγωγικά μορφήματα. Ο κίνδυνος που κρύβεται πίσω από τα συγκεκριμένα κριτήρια είναι και οι γνωστικές απαιτήσεις που έχουν. Για παράδειγμα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου δυσκολεύονται να κρίνουν τις μορφολογικές σχέσεις των λέξεων (π.χ. η λέξη εργάτης προέρχεται από τη λέξη εργάζομαι;).

Αρκετά δύσκολο είναι και για τα παιδιά το κριτήριο το οποίο αντιστρέφουν τα μορφήματα που συγκροτούν μία σύνθετη λέξη (νερόφιδο-φιδόνερο). Όμως τα μικρά παιδιά εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις σε κριτήρια που τους ζητούνται να συμπληρώσουν την κατάλληλη λέξη, ώστε να ολοκληρωθεί το νόημα της πρότασης (π.χ. Παίζω. Τα παιδιά χτες) και σε άλλα που ζητείται από το παιδί να συμπληρώσει την αναλογία των λέξεων (τραγουδώ-τραγουδιστής, πολεμώ-.....) (Κουρουπάκη, 2004, Μανωλίτση, 2006β). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν καλύτερο επίπεδο μεταμορφολογικής ανάπτυξης, όταν στα σχετικά μορφολογικά κριτήρια περιλαμβάνονται λέξεις, που η ρίζα τους μένει αναλλοίωτη, παρά όταν μεταβάλλεται (Fowler & Liberman, 1995 παρ. Μανωλίτση, 2006β).

Πολλοί ερευνητές που έχουν μελετήσει τη μορφολογική επίγνωση χρησιμοποιούν κριτήρια κατά τα οποία ρωτούν με ευθύ τρόπο τα παιδιά για συγκεκριμένες λέξεις που περιλαμβάνονται μέσα. Άλλοι πάλι ερευνητές κάνουν χρήση κάποιων κριτηρίων, στα οποία παρουσιάζεται μία πρόταση και το παιδί καλείται να χειριστεί μέρος της πρότασης (Carlisle, 1995: 196).

Ιδανικότερα κριτήρια για τον προσδιορισμό της μορφολογικής επίγνωσης θεωρούνται αυτά που απαιτούν το χειρισμό των λέξεων είτε απομονωμένων, είτε μέσα σε προτάσεις, με μη αυτόματο τρόπο. Σύμφωνα με αυτά «τα υποκείμενα καλούνται να εκτιμήσουν τις μορφολογικές σχέσεις δύο λέξεων ή να παράγουν νέους

τύπους λέξεων χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για τα κλιτικά ή/και παραγωγικά μορφήματα» (Μανωλίση, 2006β).

Η Berko (1958) διεξήγαγε μία έρευνα σε παιδιά ηλικίας 4-7 ετών για να διαπιστώσει αν σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά κατέχουν μορφολογικούς κανόνες. Χρησιμοποίησε ένα κριτήριο, το οποίο περιλάμβανε ψευδολέξεις και περιλάμβανε θέματα παραγωγικής και κλιτικής μορφολογίας. Έδειχνε για παράδειγμα ένα φανταστικό πουλί, το οποίο το ονόμαζε «wug» και έλεγε: « Αυτό είναι ένα «wug» . έπειτα του έδειχνε δύο από αυτά τα φανταστικά πουλιά και έλεγε «Τώρα υπάρχουν δύο από αυτά. Υπάρχουν δύο». Η σωστή απάντηση που κλήθηκαν να δώσουν τα παιδιά ήταν να προσθέσουν απλά την κατάληξη –s του πληθυντικού και να πουν «wugs», εφαρμόζοντας τον γενικό κανόνα σχηματισμού του πληθυντικού αριθμού των ομαλών ουσιαστικών στα Αγγλικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών απάντησε σωστά στα θέματα πληθυντικού, απλού παρελθοντικού, κτητικής, γ' ενικού προσώπου και γερονδίου. Παρόλα αυτά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά της Α' Δημοτικού δυσκολεύτηκαν στο σχηματισμό των παραθετικών των επιθέτων. Γενικά διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα όταν υπάρχει ομαλότητα και απλότητα στην κλίση των λέξεων. (Berko, 1958: 150-177).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κανόνες για τη δημιουργία και την ανάλυση σύνθετων λέξεων (Anglin, 1993: 30) κι αυτό φαίνεται και από την έρευνα της Berko (1958). Τα υποκείμενα της έρευνας φάνηκε να χρησιμοποιούν κατά ένα μεγάλο μέρος ένα πρότυπο σύνθετων λέξεων, δίνοντας έμφαση στην πρώτη λέξη της σύνθεσης. Για παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από τα υποκείμενα να πουν πως θα λεγόταν ένα πολύ μικρό «wug» (φανταστικό πτηνό) το 52% των παιδιών δημιούργησε σύνθετες λέξεις, όπως «baby wug». Είναι φανερό ότι τα παιδιά αποφύγανε να χρησιμοποιήσουν κάποιο κλιτικό μόρφημα, το οποίο θα απέδιδε στο «wug» την ιδιότητα του μικρού. Έπειτα τα παιδιά θα έπρεπε να αναλύσουν και να αποδώσουν το νόημα σύνθετων λέξεων. Μικρό ήταν το ποσοστό των σωστών ετυμολογικών απαντήσεων που δόθηκαν από τα νήπια (Berko, 1958: 167-170).

Στην παραπάνω έρευνα της Berko στηρίχθηκε και η Brittain (1970), η οποία θέλησε να μελετήσει τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών με την αναγνωστική τους ικανότητα. Τροποποίησε κάπως τα μορφολογικά κριτήρια της Berko και τα μοίρασε στα παιδιά. Τα αποτελέσματα για την ανάπτυξη της

μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών ήταν παρόμοια με αυτά που βρήκε η Berko στη δική της έρευνα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η επισήμανση της Brittain, η οποία βρήκε ότι τα παιδιά σταδιακά αρχίζουν να χειρίζονται συνειδητά τα κλιτικά μορφήματα, ξεκινώντας μάλιστα από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα. Ο όρος απλά κλιτικά μορφήματα αναφέρεται σε όλα τα μονά τελικά μορφήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό διαφόρων γραμματικών τύπων (για παράδειγμα, πληθυντικός αριθμός ή γ' ενικό πρόσωπο –s). Από την άλλη πλευρά τα σύνθετα κλιτικά μορφήματα είναι πιο πολύπλοκες τελικές συλλαβές, που χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό πληθυντικού αριθμού, αορίστου χρόνου, των παραθετικών των επιθέτων (π.χ. try- tried, η κατάληξη -ied είναι το σύνθετο κλιτικό μορφήμα) και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στο εσωτερικό των λέξεων (παράδειγμα, wife-wives) (Brittain, 1970: 34-48).

Αργότερα, ο Selby (1972), αφού εξέτασε παιδιά ηλικίας 4-14 ετών, βρήκε ότι η παραγωγική μορφολογία αναπτύσσεται αργότερα και πιο αργά από την κλιτική μορφολογία. Η κλιτική και παραγωγική μορφολογία πρέπει ξεκάθαρα να διαχωριστεί, καθώς οι περιορισμοί τους διαφέρουν. Όπως ο Mahony (1994) υποδεικνύει, το κλιτικό μορφολογικό σύστημα (αριθμός, πτώση, γένος κτλ.) είναι μία μικρή περιορισμένη κατηγορία με μεγάλο ποσοστό γραμματικών καταλήξεων, ενώ το παραγωγικό μορφολογικό σύστημα (περιλαμβάνονται προθήματα, επιθήματα, και σύνθετες λέξεις) είναι μία μεγάλη ανοιχτή κατηγορία με λεξιλογικά προσθήματα. Γενικά θα λέγαμε ότι ο συνειδητός χειρισμός των κλιτικών μορφημάτων (παράδειγμα, παίζω-παίζεις) αρχίζει πριν ακόμα τα παιδιά εμπλακούν με την ανάγνωση και ολοκληρώνεται πιο σύντομα από τον χειρισμό παραγωγικών μορφημάτων (π.χ. φούρνος-φούρναρης), που συνεχίζεται μέχρι το Γυμνάσιο (Nagy et al. 1993, Casalis & Louis-Alexandre, 2000: 306). Οι Clark και Cohen (1984) και ο Jones (1991) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και της Α' Δημοτικού παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στον συνειδητό χειρισμό των απλών παραγωγικών τύπων, παρά αυτών που απαιτούν και τη φωνολογική μετατροπή της λέξης (Deacon & Kirby, 2004: 224).

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν κι από την διαχρονική έρευνα της Carlisle (1995) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έως Β' Δημοτικού. Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια. Το πρώτο ήταν το κριτήριο μορφολογικής παραγωγής (the morphological production task), σύμφωνα

με το οποίο στο υποκείμενο δινόταν μία λέξη-στόχος και μία πρόταση με την τελευταία λέξη να λείπει. Καλούνταν λοιπόν το παιδί να τελειώσουν σωστά την πρόταση, τροποποιώντας κατάλληλα την λέξη-στόχο που τους είχε δοθεί αρχικά και να ολοκληρωθεί με αυτό τον τρόπο το νόημα της πρότασης. Περίπου το ένα τρίτο των θεμάτων αυτού του κριτηρίου απαιτούσε τον συνειδητό χειρισμό των κλιτικών μορφημάτων (για παράδειγμα: Παίζω. Η Μαρία τώρα) και τα υπόλοιπα θέματα απαιτούσαν τον χειρισμό παραγωγικών μορφημάτων με απλές ή φωνολογικές αλλαγές (παράδειγμα: Τραγουδώ. Ο Γιάννης είναι). Το συγκεκριμένο κριτήριο δόθηκε στο τέλος του χρόνου στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού.

Το δεύτερο κριτήριο ονομαζόταν «morphological judgment task» και ζητούσε από τα παιδιά να κρίνουν αν δύο λέξεις σχετίζονταν μεταξύ τους μορφολογικά (για παράδειγμα η λέξη μαγείρεμα προέρχεται από τη λέξη μαγείρεμα;). Γενικά οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν καλύτερες στα θέματα κλιτικής μορφολογίας, παρά σ' αυτά της παραγωγικής. Πολύ λίγα παιδιά μπόρεσαν να δώσουν σωστές απαντήσεις στο θέματα του κριτηρίου, όπου απαιτούσαν φωνολογικές αλλαγές στις νέες λέξεις που σχημάτιζαν για να σχηματιστούν ορθά τα παραγωγικά μορφήματα (π.χ. έξι-έκτος) (Carlisle, 1995: 198-201).

Το κριτήριο μορφολογικής παραγωγής χρησιμοποιήθηκε και από τους Fowler & Liberman στην έρευνα που έκαναν για να μελετήσουν τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης και της ορθογραφίας στην μορφολογική επίγνωση, σε 48 παιδιά ηλικίας 7;5 – 9;5 ετών. Χαμηλές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 7;5 ετών στο παραπάνω κριτήριο. Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παιδιά μπορούσαν ευκολότερα να παράγουν τη ρίζα μίας λέξης όταν τους δίνονταν ένα παράγωγό της (π.χ. παράγωγο: dangerous, ρίζα: danger), παρά όταν καλούνταν να βρουν την παράγωγη λέξη από τη ρίζα (π.χ. ρίζα: danger, παράγωγο: dangerous) (Fowler & Liberman, 1995: 169-172).

Η Levin και οι συνεργάτες της (2001) διεξήγαγαν μία διαχρονική μελέτη σε σαράντα παιδιά προσχολικής ηλικίας και Α' Δημοτικού, τα οποία μιλούσαν την εβραϊκή γλώσσα. Συγκεκριμένα μελέτησαν την ανάπτυξη των δύο μορφολογικών δομών της Εβραϊκής γλώσσας, της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας και εξέτασαν την αμοιβαία συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων και στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Στη διαχρονική αυτή μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο προφορικά κριτήρια για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης, ένα κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων και ένα κριτήριο παραγωγής

λέξεων και ένα τεστ γραπτού λόγου, το οποίο περιείχε ζευγάρια ουσιαστικών και επιθέτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα πιο μικρά παιδιά σε ηλικία είχαν αυξημένες ικανότητες της κλιτικής μορφολογίας. Ειδικότερα τα παιδιά απέδιδαν καλύτερα και στο κλιτικό και στο παραγωγικό κριτήριο, όταν η ρίζα των λέξεων δεν είχε μορφολογικά αλλοιωθεί (για παράδειγμα, *xaver-xaveri* = δεν υπάρχει αλλοίωση, *yeled-yaldi*= μορφολογική μεταβολή). Τα υποκείμενα φάνηκαν να δυσκολεύονται κάπως περισσότερο στο παραγωγικό κριτήριο από ό,τι στο κλιτικό και στα θέματα που ζητούσαν μετατροπή στη ρίζα των λέξεων και στα θέματα που απαιτούσαν μετατροπή στις καταλήξεις (Levin et al., 2001: 753-756).

Οι Tyler και Nagy (1989) διεξήγαγαν μια εκτενή έρευνα στην Αμερική σε παιδιά τετάρτης, έκτης Δημοτικού και πρώτης Γυμνασίου. Συγκεκριμένα μελέτησαν τις γνώσεις των παιδιών πάνω στους διαφορετικούς τομείς των παραγωγικών καταλήξεων. Βρήκαν ότι τα παιδιά της τετάρτης Δημοτικού κατείχαν ήδη σχεσιακές (relational) γνώσεις γύρω από τις παραγωγικές καταλήξεις. Με τον παραπάνω όρο εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι οι λέξεις έχουν εσωτερική δομή και ότι δύο ή περισσότερες λέξεις μπορεί να περιέχουν το ίδιο μόρφημα (π.χ. η λέξη *τραγουδώ* έχει σχεσιακή σχέση με την λέξη *τραγουδιστής*). Οι συντακτικές γνώσεις των παιδιών, δηλαδή η γνώση ότι οι παραγωγικές καταλήξεις χαρακτηρίζουν τις λέξεις ως προς τη συντακτική κατηγορία στην οποία ανήκουν (για παράδειγμα η λέξη *ζωγραφίζω* είναι ρήμα γιατί έχει κατάληξη *-ίζω*, που χρησιμοποιείται αποκλειστικά μόνο στα ρήματα), αυξάνονται όσο αναπτύσσονται τα παιδιά. Παρομοίως οι καταμεριστικές (distributional) γνώσεις των παιδιών ακολουθούν μετά τις σχεσιακές και συντακτικές γνώσεις. Οι καταμεριστικές γνώσεις σχετίζονται με τον περιορισμό στην χρήση των παραγωγικών στις λέξεις (η κατάληξη *-τερος* μπορεί να προσαρμοστεί σε ένα επίθετο, «καλύτερος», όχι όμως και σε ένα ρήμα «παιζώτερος»). Γενικά θα λέγαμε ότι η καθυστέρηση που παρατηρείται στην ανάπτυξη της παραγωγικής επίγνωσης, οφείλεται στην μη ύπαρξη ορισμένων γνώσεων στο παιδί (σχεσιακές, συντακτικές, καταμεριστικές) (Tyler & Nagy 1989: 649-650, Κουρουπάκη, 2004: 27, Ku & Anderson, 2003: 403-404).

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ευκολότερο να χρησιμοποιούν σύνθετες λέξεις, οι οποίες σχηματίζονται με την χρήση ουσιαστικών. Η πολλαπλή χρήση κανόνων για σύνθετες λέξεις έχει παρατηρηθεί στον αυθόρμητο λόγο ανάμεσα σε παιδιά ακόμα και τριών ετών (Clark, 1981:307). Σε μία έρευνα της Clark και των συνεργατών της (1985), που διεξήγαγε σε 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας,

παρουσιάστηκε ότι τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών έχουν τη δυνατότητα να σχηματίζουν απλές και σύνθετες λέξεις, οι οποίες αποτελούνται από ουσιαστικό-ουσιαστικό (π.χ. apple-knife= μαχαίρι για μήλο. Σε αυτή την κατηγορία σύνθετων λέξεων, το δεύτερο συνθετικό θεωρείται το «ρυθμιστικό» ουσιαστικό (π.χ. knife), το οποίο καθορίζει την κατηγορία στην οποία αναφέρεται η σύνθετη λέξη, ενώ το πρώτο συνθετικό είναι το ουσιαστικό που συγκεκριμενοποιεί την περίπτωση που χρησιμοποιείται (π.χ. apple). (Clark et al., 1985: 91-92).

Σε μία άλλη έρευνά τους οι Clark & Berman (1987), οι οποίοι μελέτησαν παιδιά που μιλούσαν την εβραϊκή γλώσσα, βρήκαν ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των 5 ετών μπορούν να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις, ακόμα και όταν το «ρυθμιστικό» ουσιαστικό μεταβάλλεται μορφολογικά, όταν δηλαδή κατά της σύνθεση της λέξης αλλάζει κάποιο μόρφημά του. Συγχρόνως τα παιδιά πέρα από τη δημιουργία σύνθετων λέξεων μπορούν να αντιλαμβάνονται τη σημασία των σύνθετων λέξεων και να ταξινομούν τις σύνθετες λέξεις με βάση κάποιο κοινό τους χαρακτηριστικό (για παράδειγμα: «rumprkin-house», σπίτι φτιαγμένο από κολοκύθα και «pencil-house» σπίτι φτιαγμένο από μολύβι, ανήκουν στην ίδια κατηγορία) (Clark et al., 1985: 84-93, Clark & Berman, 1987: 547-567).

Μία σχετικά πρόσφατη έρευνα της Lyster (2002), μας δείχνει ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να βελτιωθεί με την κατάλληλη άσκηση. Εξετάστηκαν τα μακροχρόνια αποτελέσματα δύο διαφορετικών μεθόδων εκπαίδευσης (μορφολογίας και φωνολογίας) πάνω στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Δημιουργήθηκαν 3 ομάδες, η πρώτη ασκήθηκε πάνω στην μορφολογική δομή των λέξεων, η δεύτερη ασκήθηκε γύρω από τη φωνολογική δομή των λέξεων και η τρίτη ήταν η ομάδα ελέγχου, η οποία δεν ασκήθηκε καθόλου. Η πειραματική παρέμβαση διήρκεσε 17 εβδομάδες από 30 λεπτά ανά βδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες έδειξαν σημαντική βελτίωση στη φωνολογική, αλλά και στη μορφολογική επίγνωση. Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι το εξής: Εάν ασκηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων, τότε θα είναι ευκολότερη η απόκτηση της δεξιότητας αυτής και θα υπάρχουν ευεργετικές συνέπειες και σε άλλους τομείς (ανάγνωση, γραφή) (Lyster, 2002: 261-294).

Κλείνοντας την αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, διαπιστώσαμε ποιες είναι οι ικανότητες

συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων των λέξεων από τα μικρά παιδιά και τον τρόπο που αναπτύσσονται οι ικανότητες αυτές. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η μορφολογική επίγνωση είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία δεν εμφανίζεται τόσο νωρίς, όσο οι άλλες μορφές της μεταγλωσσικής επίγνωσης. Από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά είναι ικανά να χειρίζονται συνειδητά τα κλιτικά μορφήματα, ενώ από την ηλικία των 7 ετών ομαλοποιείται και ο συνειδητός χειρισμός των παραγωγικών μορφημάτων (Μανωλίση, 2006α).

3.4 Παράγοντες που συνδέονται με τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών

Είναι ευνόητο ότι η μορφολογική επίγνωση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την ανάπτυξή της. Η ηλικία, το φύλο, η νοημοσύνη, η διγλωσσία, οι μεταγλωσσικές ικανότητες, η ανάγνωση και η γραφή είναι κάποιοι από τους παράγοντες που θα μας απασχολήσουν παρακάτω.

Από την προηγούμενη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας ηλικία είναι πολύ καθοριστικός για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο και πιο συνειδητός γίνεται ο χειρισμός των μορφημάτων. Η αύξηση και ο εμπλουτισμός της μορφολογικής επίγνωσης ανάλογα με την ηλικία φαίνεται μέσα από πολλές έρευνες (Singson et al., 2000: 232, Fowler & Liberman, 1995: 173, Levin et al. 2001).

Στην έρευνα της η Berko (1958) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και Α' Δημοτικού. Μερικές φορές τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων, αλλά άλλες φορές τα αγόρια τα πήγαιναν καλύτερα. Όλες όμως οι παραπάνω διαφορές δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές για να θεωρηθεί κάποια υπεροχή ενός εκ των δύο φύλων (Berko, 1958: 171). Το παραπάνω γεγονός επιβεβαιώθηκε αργότερα από άλλους ερευνητές (Seldy, 1972, Brittain, 1970).

Η νοημοσύνη είναι ένας μηχανισμός αναμφισβήτητα καθοριστικός για πολλές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού. Είναι επομένως λογικό να αναμένεται να σχετίζεται σημαντικά και με την μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Η Singson και οι συνεργάτες της (2000) διεξήγαγαν μία έρευνα σε 98 παιδιά τρίτης και τετάρτης Δημοτικού, με σκοπό να μελετήσουν τη σχέση της αναγνωστικής ικανότητας με τις μορφολογικές ικανότητες. Ανάμεσα σε πολλούς τομείς εξετάστηκε και η νοημοσύνη

των παιδιών αυτής της ηλικίας, δίνοντάς τους κάποια τεστ (WISC-R). Η νοημοσύνη φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται με συνειδητό τρόπο τη μορφολογική δομή των λέξεων. Φάνηκε ότι τα παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης είχαν καλύτερες επιδόσεις στα κριτήρια αξιολόγησης χειρισμού της παραγωγικής μορφολογίας (Singson et al., 2000: 225-233). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της Brittain (1970) σχετικά με την νοημοσύνη και την μορφολογική επίγνωση.

Αξίζει να σημειώσουμε τα σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας της Lyster (2002). Καταρχήν διαπιστώθηκε ότι η εξάσκηση της μορφολογικής επίγνωσης επηρεάζει την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφαρμόστηκε μία πειραματική παρέμβαση για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης που κράτησε για αρκετό χρονικό διάστημα. Τα παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών μπόρεσαν να ανιχνεύσουν εύκολα τη μορφολογική δομή των λέξεων, ιδίως όταν η εξάσκηση πάνω στη μορφολογική επίγνωση συνδυάστηκε με την έκθεση στον γραπτό λόγο. Η παρέμβαση που δέχτηκε η πειραματική ομάδα της έρευνας, που ενίσχυε τη μορφολογική επίγνωση ήταν ποικίλη. Περιελάμβανε μάθηση μορφημάτων διαμέσου της ανάλυσης και δημιουργίας σύνθετων λέξεων, εκμάθηση γραμματικών κανόνων (προθήματα, επιθήματα). Εξασκήθηκαν δηλαδή στον χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών μορφημάτων και στην κατάτμηση σύνθετων λέξεων. Γενικά παρατηρήθηκε ότι η πειραματική ομάδα έδειξε να βελτιώνεται σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά την ενίσχυση που δέχτηκε, τόσο στη μορφολογική και φωνολογική επίγνωση, όσο και στις αναδυόμενες δεξιότητες ανάγνωσης (Lyster, 2002: 277-286).

Ένα ακόμα αξιοπρόσεχτο εύρημα της παραπάνω έρευνας ήταν ότι το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των υποκειμένων επηρέασε σημαντικά την επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα τα παιδιά που είχαν μητέρες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δεν επωφελήθηκαν από την εξάσκηση πάνω στη μορφολογική επίγνωση. Αντίθετα τα παιδιά που είχαν μητέρες με υψηλό επίπεδο μόρφωσης ξεκάθαρα ευεργετήθηκαν από την πειραματική παρέμβαση που τους έγινε γύρω από τον χειρισμό της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας. (Lyster, 2002:288).

Η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνώσής των παιδιών. Οι Casalis και Louis-Alexandre ερεύνησαν την σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την

φωνολογική επίγνωση και την αναγνωστική ικανότητα στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην μορφολογική και φωνολογική επίγνωση παρατηρήθηκε σε όλες τις ηλικιακές ομάδες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στο φωνολογικό κριτήριο απάλειψης συλλαβής ομοιάζαν με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια παραγωγικής και κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης. Ισχυρότερη συσχέτιση εμφανίστηκε ανάμεσα στο κριτήριο απάλειψης συλλαβής και το κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης, το οποίο αναφέρεται στην ανάλυση μορφημάτων (Casalis & Louis-Alexandre, 2000: 319-321).

Οι Casalis και Louis-Alexandre (2000) δίνουν μία εξήγηση για την παραπάνω συσχέτιση για τη σχέση ανάμεσα στη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και στο χειρισμό της συλλαβής και του φωνήματος που είναι η εξής: ο χειρισμός των μορφημάτων χρειάζεται και τον χειρισμό των φωνημάτων και των συλλαβών. Επομένως, οι ικανότητες ανάλυσης συλλαβών και φωνημάτων μπορεί να συνεισφέρουν στον καλύτερο τρόπο χειρισμού των μορφημάτων. Από όλα τα μορφολογικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάστηκε ότι κάποια από αυτά συνδέονται περισσότερο με τα φωνολογικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, τα φωνολογικά κριτήρια σχετίστηκαν περισσότερο με τα κριτήρια παραγωγικής μορφολογίας παρά με τα κριτήρια κλιτικής μορφολογίας στο νηπιαγωγείο (Casalis & Louis-Alexandre, 2000: 321-322).

Όπως αναφέρθηκε και στο παραπάνω υποκεφάλαιο η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την φωνολογία διαφαίνεται και από το γεγονός ότι κατά τον χειρισμό των μορφημάτων για τον σχηματισμό νέων λέξεων τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολεύονται όταν η νέα λέξη μεταβάλλεται φωνολογικά. Στην έρευνα των Fowler και Liberman για τη φωνολογική πολυπλοκότητα χρησιμοποίησαν ένα κριτήριο παραγωγικής μορφολογίας, το οποίο περιλάμβανε έξι κοινές παραγωγικές καταλήξεις. Αυτές οι καταλήξεις όταν ενωνόταν με την ρίζα των λέξεων είτε άλλαζαν φωνολογικά είτε όχι. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που παρουσίαζαν χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον χειρισμό παραγωγικών τύπων, όπου χρειαζόταν να γίνει φωνολογική αλλαγή. Αντιθέτως, τα ίδια παιδιά, με την ίδια δυσκολία, δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα προβλήματα όταν έπρεπε να σχηματίσουν νέες λέξεις με την βοήθεια των παραγωγικών καταλήξεων που δεν απαιτούσε φωνολογική μετατροπή (Fowler & Liberman, 1995: 169-181). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της Carlisle

(1995), όπου μόλις το 1,9% των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το 11,2% των παιδιών Α' Δημοτικού έδωσε σωστές απαντήσεις στα θέματα που απαιτούσαν αλλαγή του φωνήματος κατά την προσθήκη της παραγωγικής κατάληξης. (Carlisle, 1995: 200-201).

Το 2002 η Lyster μας έδωσε να καταλάβουμε πόσο αμφίδρομη είναι η σχέση των δύο μεταγλωσσικών ικανοτήτων, της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης. Βρέθηκε στην έρευνά της ότι τα παιδιά που ασκήθηκαν στη φωνολογική επίγνωση ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μορφολογική γνώση τους από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που δεν ασκήθηκαν σε καμία μεταγλωσσική ικανότητα. Παράλληλα και τα παιδιά της ομάδας, που ασκήθηκαν στη μορφολογική επίγνωση ανέπτυξαν καλύτερα τις φωνολογικές τους ικανότητες από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (Lyster, 2002: 284).

Συγχρόνως και οι άλλοι παράμετροι της μεταγλωσσικής ικανότητας παίζουν ιδιαίτερα ρόλο. Τόσο η σημασιολογία όσο και η συντακτική επίγνωση μοιάζουν να επιδρούν στην ικανότητα της μορφολογικής επίγνωσης. Η σημασιολογική ομοιότητα των λέξεων επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα αναγνώρισης των μορφημάτων, όπως αναφέρει ο Derwing (1976). Τα υποκείμενα που κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αν δύο λέξεις σχετίζονται μορφολογικά ή να παράγουν μία νέα λέξη φάνηκε να επηρεάζονται από την σημασιολογική ομοιότητα των μορφημάτων των δύο λέξεων. Φαίνεται ωστόσο ότι τα παιδιά του δημοτικού λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους την φωνολογική ομοιότητα των λέξεων στην περίπτωση αναγνώρισης μορφημάτων, σε αντίθεση με τα παιδιά του γυμνασίου και τους ενήλικές (Κουρουπάκη, 2004: 33).

Όσον αφορά την συντακτική επίγνωση, διαπιστώνεται ότι οι γνώσεις των παιδιών για τη λειτουργία των διαφόρων καταλήξεων (π.χ. η κατάληξη –μένος χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των μετοχών) συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά τα μορφήματα της γλώσσας μέσα στις λέξεις έπεται μετά από τη συνειδητοποίηση τους ότι ένα συγκεκριμένο μόρφημα χρησιμοποιείται για ένα σκοπό και διαθέτει μία λειτουργία (π.χ το –ος, είναι κατάληξη ουσιαστικού αρσενικού γένους ενικού αριθμού και σε περίπτωση που το παιδί το χρειαστεί το ανακαλεί) (Carlisle & Nomanbhoj, 1993: 180 παρ. Κουρουπάκη, 2004: 33).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μορφολογική επίγνωση κρίνεται από πολλούς ερευνητές ως απαραίτητη για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι Sandra (1994) και Carlisle (1995) υποστήριξαν ότι η μορφολογία μπορεί να είναι ένα ισχυρό όπλο, το

οποίο με τις μορφολογικές αναλύσεις που απαιτούνται να γίνουν, συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση και εκμάθηση μεγαλύτερου αριθμού παράγωγων λέξεων, που συναντούν τα παιδιά κατά την ανάγνωση βιβλίων. Η εξήγηση που δίνουν οι Ku και Anderson στο ερώτημα για το πως η μορφολογική επίγνωση των παιδιών συνδέεται με την απόκτηση του λεξιλογίου είναι η εξής: Τα παιδιά διασπούν τις άγνωστες λέξεις σε μικρότερα κομμάτια -προθήματα, ρίζες, επιθήματα- και αργότερα ανακαλύπτουν τη σημασία των λέξεων, κάνοντας συνδυασμό των παραπάνω μερών (Ku & Anderson, 2003: 400).

Σύμφωνα με την έρευνα του Anglin (1993), ο οποίος μελέτησε την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών από την Α' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού, ο αύξοντας αριθμός των παράγωγων λέξεων που γνωρίζουν αυτά τα παιδιά είναι τριπλάσιος από τον αύξοντα αριθμό των βάσεων των λέξεων (14.000 παράγωγες λέξεις έναντι 4.000 βάσεων). Η διαδικασία που ακολουθείται για τον εντοπισμό του νοήματος των λέξεων κατά τον Anglin είναι ότι τα παιδιά αναλύουν τις λέξεις στα μορφολογικά συστατικά τους (Anglin, 1993).

Οι Ku & Anderson ερεύνησαν την μορφολογική επίγνωση των παιδιών από την Κίνα και την Αγγλία. Η μορφολογική επίγνωση συνδέεται στενά με το λεξιλόγιο τόσο των παιδιών που μιλούσαν Αγγλικά, όσο και των παιδιών που μιλούσαν την κινέζικη γλώσσα. Τα παιδιά που εμφάνισαν υψηλές επιδόσεις στο τεστ λεξιλογίου σημείωσαν συνάμα και υψηλές επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων (Ku & Anderson, 2003: 416-417).

3.5 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με το γραπτό λόγο

Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τον γραπτό λόγο είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική. Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν την παραπάνω άποψη όπως οι Harris & Giannouli (1999), η Rubin (1988), η Nunes et al. (1997), η Levin et al. (2001), Ravid (2001) και οι Treiman & Cassar (1996).

3.5.1 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση

Η μορφολογική επίγνωση των παιδιών αποτελεί μία ουσιώδη μεταβλητή για την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης. Τα τελευταία χρόνια ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν μία πολύπλοκη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με

την εκμάθηση της ανάγνωσης κι αυτό γιατί τα μορφήματα έχουν συντακτικές, φωνολογικές, σχεσιακές και καταμεριστικές ιδιότητες (Mahony, Singson & Mann, 2000: 193, Μανωλίτση, 2006α).

Μία πρώτη μελέτη πάνω στο θέμα αυτό είναι της Brittain (1970). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ικανότητα χειρισμού κλιτικών μορφημάτων των παιδιών Α' και Β' Δημοτικού συνδέεται σημαντικά με την αναγνωστική τους ικανότητα, ανεξαρτήτως από την νοημοσύνη τους. Η σχέση των δύο ικανοτήτων βρέθηκε ισχυρότερη κατά την Β' τάξη παρά κατά την Α' τάξη του Δημοτικού. Η επίδραση που προκαλεί η επίγνωση των κλιτικών μορφημάτων πάνω στην ανάγνωση μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι κλιτικές γνώσεις των παιδιών περιέχουν σημαντικές γραμματικές και σημασιολογικές πληροφορίες. Πληροφορίες όπως, ο αριθμός, ο χρόνος, το ρήμα, το ουσιαστικό, το επίθετο συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία της ανάγνωσης (Brittain, 1970: 34-48, Μανωλίτση, 2006α).

Εκτός από την κλιτική μορφολογία και η παραγωγική μορφολογία συνδέεται στενά με την αναγνωστική ικανότητα. Όπως είδαμε και παραπάνω στην έρευνά τους οι Fowler και Liberman για να μελετήσουν την μορφολογική επίγνωση των παιδιών ηλικίας 7,5-9,5 ετών και πως αυτή σχετίζεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης, χρησιμοποίησαν ένα κριτήριο χειρισμού παραγωγικών μορφημάτων. Σ' αυτό το κριτήριο τα υποκείμενα καλούνταν στα μισά θέματα να σχηματίσουν ένα παράγωγο τύπο, από τη λέξη-στόχο που τους δινόταν (για παράδειγμα: από την λέξη *danger* παράγεται η λέξη *dangerous*), ενώ τα άλλα μισά καλούνταν να κάνουν το αντίστροφο (για παράδειγμα: η λέξη *dangerous* παράγεται η λέξη *danger*). Σε μερικά θέματα οι λέξεις άλλαζαν φωνολογικά (*five-fifth*), ενώ σε άλλα παρέμεναν αναλλοίωτα (*courage-courageous*). Η σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών δεν φάνηκε να επηρεάζεται όταν ελέγχθηκαν δύο άλλες μεταβλητές, το λεξιλόγιο και η ηλικία (Fowler & Liberman, 1995: 172-177).

Η παραγωγική μορφολογία συνδέθηκε στενότερα με την ανάγνωση από ό,τι η κλιτική μορφολογία κι αυτό πιθανότατα οφείλεται στις γνώσεις που περιλαμβάνει (σημασιολογικές, φωνολογικές, συντακτικές). Βέβαια η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα είναι ισχυρότερη από ό,τι με τη μορφολογική επίγνωση. Οι ερευνητές δηλαδή συνδέουν περισσότερο την χαμηλή αναγνωστική επίδοση των παιδιών με τις φωνολογικές αδυναμίες τους, παρά με αδυναμίες στη μορφολογική επίγνωση. Αλλά, παρόλα αυτά ο ρόλος της

μορφολογικής επίγνωσης γίνεται πιο ισχυρός και ανεξάρτητος από τη φωνολογική επίγνωση όσο αναπτύσσεται η αναγνωστική ικανότητα (Μανωλίτση, 2006α).

Έχει παρατηρηθεί ότι μελετώντας την μορφολογική ικανότητα των μικρών παιδιών μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε και το μεταγενέστερο αναγνωστικό επίπεδό τους. Πιο συγκεκριμένα, η Torneus (1990) και η Carlisle (1995) έδειξαν, μέσα από τις διαχρονικές τους μελέτες, ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών του Νηπιαγωγείου προέβλεψε την αναγνωστική τους ικανότητα μετά την Α' τάξη. Οι Casalis & Luis Alexandre (2000) σε έρευνά τους πάνω σε γαλλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των ίδιων παιδιών αργότερα στην Α' και Β' τάξη Δημοτικού. Βέβαια φάνηκε ότι η αναγνωστική επίδοση των παιδιών στην Α' τάξη προβλέφθηκε καλύτερα από την φωνολογική τους επίγνωση παρά από τη μορφολογική επίγνωση (Μανωλίτση, 2006α: 282-293).

Μία πολύ σημαντική έρευνα που έγινε πάνω στο χώρο αυτό είναι της Lyster (2002), η οποία τόνισε τη σημασία της άσκησης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το πώς αυτές οι δύο επιδρούν θετικά αργότερα στην αναγνωστική τους ικανότητα. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που ασκήθηκαν με την εφαρμογή μορφολογικών ασκήσεων σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στα κριτήρια ανάγνωσης από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που δεν ασκήθηκαν καθόλου. Η ερευνήτρια υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιούν μια επιπλέον στρατηγική για την ανάγνωση, εφόσον μάθουν πρώτιστα τις αντιστοιχίες γράμματος-φθόγγου (Lyster, 2002: 261-294, Μανωλίτση, 2006α: 282-293).

Δεν έχει γίνει συστηματική εξέταση του ρόλου της επίγνωσης του χειρισμού μορφημάτων με την απόκτηση της ελληνικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα έχει ένα πλούσιο μορφολογικό σύστημα, όπου κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης το παιδί στηρίζεται περισσότερο στα φωνήματα από ό,τι στα μορφήματα. Μία από τις ελάχιστες σχετικές μελέτες ήταν κι αυτή των Αϊδίνη & Δαλακλή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους, η μορφοσυντακτική επίγνωση παρουσίαζε υψηλότερη συμβολή στην αναγνωστική ικανότητα από την φωνολογική επίγνωση (Αϊδίνη & Δαλακλή, 2004 παρ, σε Μακρή & Δεσλή).

Κατόπιν άλλες έρευνες εμπλούτισαν τα παραπάνω δεδομένα, όπως η έρευνα των Manolitsis & Kourouaki (2005), της Κουρουπάκη (2004) που μελέτησαν τη σχέση της μορφολογικής δομής των λέξεων με τις αναδυόμενες αναγνωστικές

ικανότητες ελληνόφωνων παιδιών Νηπιαγωγείου. Στην τελευταία έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κριτήρια φωνολογικής και συντακτικής επίγνωσης και τρία διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης των πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πρώτα τη θετική σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα. Δεύτερον, παραγωγική μορφολογική επίγνωση συνδέεται στενότερα με τις αναδυόμενες αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών από ότι η κλιτική μορφολογική επίγνωση. Συνάμα βρέθηκε ότι η σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και τις αναδυόμενες δεξιότητες ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο εξαλείφεται, όταν λαμβάνεται υπόψη η φωνολογική επίγνωση (Κουρουπάκη, 2004: 115).

Μία άλλη ερευνητική μελέτη (Μανωλίτσης, 2006β) εξέτασε το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων κατά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και εδώ η αναγνωστική ικανότητα συνδέθηκε στενότερα με την γνώση των παραγωγικών μορφημάτων παρά με την γνώση των κλιτικών μορφημάτων. Παράλληλα, θετική συσχέτιση σημειώθηκε ανάμεσα στην αναγνωστική ακρίβεια και τη φωνολογική και συντακτική επίγνωση που διέθεταν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο. Αξίζει να σημειώσουμε και ένα άλλο σημαντικό εύρημα, το οποίο έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση συνδέθηκε με την αναγνωστική επίγνωση στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της από το Νηπιαγωγείο ως και την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, «διαμέσου της επεξεργασίας των φωνολογικών πληροφοριών που απαιτούνται για το χειρισμό και τον έλεγχο των μορφημάτων» (Μανωλίτση, 2006β: 5-7).

Κλείνοντας τις έρευνες που έγιναν για να μελετήσουν την μορφολογική επίγνωση των μικρών παιδιών με τις αναδυόμενες αναγνωστικές ικανότητες παρουσιάζουμε αναλυτικότερα την έρευνα του Μανωλίτση (2006α: 282-293). Ως σκοπό είχε τη εξέταση του ρόλου της γνώσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου για τη μορφημική δομή των λέξεων στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων τους κατά τη φοίτησή τους στη Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 90 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Πρόκειται για μία διαχρονική μελέτη δύο ετών από το Νηπιαγωγείο έως την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιήθηκαν τρία κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης, δύο κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, ένα κριτήριο εκτίμησης της συντακτικής επίγνωσης και τρία κριτήρια

αξιολόγησης της πρώιμης αναγνωστικής ικανότητας. Αξίζει να σημειώσουμε ότι μετρήθηκε ακόμη η νοημοσύνη των παιδιών (Μανωλίτση, 2006α: 282-293).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλότερες ικανότητες μορφολογικής επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο διάβαζαν περισσότερες λέξεις από τα παιδιά με χαμηλότερες ικανότητες μορφολογικής επίγνωσης. Η μορφολογική επίγνωση προέβλεψε την αναγνωστική ακρίβεια ανεξαρτήτως από το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, τη νοημοσύνη, τη γνώση γραμμάτων και τις πρώιμες αναγνωστικές γνώσεις των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Περίπου στο 11% ήταν η συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας κατά την Α' τάξη. Ενώ άλλες μελέτες προβλέπουν μόνο το 4-5% της διακύμανσης (Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Μανωλίτση, 2006).

3.5.2 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη γραφή

Καθώς η ικανότητα γραφής παίζει σημαντικότερο ρόλο στα πρώτα σχολικά χρόνια, πρέπει καταρχήν να καταλάβουμε πως τα παιδιά την κατακτούν. Ένας τρόπος για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα είναι να χωρίσουμε την ικανότητα γραφής σε μικρότερα συστατικά και να μελετήσουμε πως τα παιδιά μαθαίνουν κάθε συστατικό. Ένας τομέας του γραπτού λόγου είναι και η ορθογραφία. Η ορθογραφία είναι σημαντική γιατί τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτό τον τομέα δεν αφιερώνουν όλη την προσοχή τους στη διαδικασία της γραφής. Η σημαντικότητα της ορθογραφίας υποστηρίζεται και από την έρευνα του Juel (1994), που έδειξε η ικανότητα των παιδιών πάνω στην ορθογραφία αναμφισβήτητα συμβάλλει στην ποιότητα γραφής που θα αναπτύξει το παιδί (Treiman & Cassar, 1996: 141-142).

Η διαδικασία που ακολουθεί το παιδί για να μάθει να διαβάζει και να γράφει ομοιάζει με αυτή που χρησιμοποιεί το άτομο που προσπαθεί να μάθει να παίζει ένα νέο παιχνίδι. Στην αρχή χειρίζεται βασικές στρατηγικές και έπειτα αναπτύσσει πιο «φιλοσοφημένες» ενέργειες, καθώς παίζει ξανά και ξανά το ίδιο παιχνίδι. Με αυτό τον τρόπο λειτουργεί και το παιδί κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής: αρχικά χρησιμοποιεί βασικές στρατηγικές και μετά αυτές οι στρατηγικές μετατρέπονται σε πιο «φιλοσοφημένες». Στα πρώτα στάδια λοιπόν τα παιδιά τείνουν να προφέρουν και να γράφουν τους ήχους των λέξεων φωνητικά (π.χ. τη λέξη *when*

σαν *wen* και τη λέξη *sucked* ως *sukt*). Τα παιδιά επομένως, προσπαθούν να χωρίσουν τις λέξεις σε μικρότερα μέρη, δηλαδή από ήχους και αναπαριστούν κάθε ήχο με ένα γράμμα, που αυτό μπορεί να τους οδηγήσει και σε κάποια λάθη (Nunes et al., 1997: 637-638).

Σε πολλές γλώσσες, όπως τα Αγγλικά, ένας ήχος μπορεί να προφέρεται με διαφορετικό τρόπο σε διάφορες μορφές του λόγου. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά γράφουν τέτοιες λέξεις φωνητικά στην αρχή και έπειτα προχωρούν στη χρήση μορφολογικών και συντακτικών στρατηγικών ορθογραφίας. Σε μία έρευνά της η Treiman (1993) ανέφερε παρόμοια αποτελέσματα, όταν μελετήθηκε η γραφή στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα βρήκε ότι τα περισσότερα παιδιά αναπαριστούν φωνητικά τις καταλήξεις των ρημάτων παρελθοντικών χρόνων (π.χ. τη λέξη *jumped* ως *jumt*). Μόνο το 12% των παιδιών έδωσαν σωστές απαντήσεις.

Ποιες είναι όμως οι αιτίες που προκαλούν την μετάβαση από το φωνητικό στάδιο στην υιοθέτηση μορφολογικών κανόνων; Υπάρχουν δύο πιθανές εκδοχές: α) οι αλλαγές να οφείλονται στην εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή ολοένα και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν με τον γραπτό λόγο και β) στην ανάπτυξη της γραμματικής επίγνωσης (Nunes et al., 1997: 637-638).

Η Nunes και οι συνεργάτες της (1997) διεξήγαγαν μία έρευνα σε 363 παιδιά Β' , Γ' και Δ' Δημοτικού σχολείου με σκοπό να ερευνήσουν τον χρόνο μετάβασης από την φωνητική ορθογραφία στην ορθογραφία που εμπεριέχει και μορφολογικούς κανόνες και τα αίτια αυτής της μετάβασης. Χρησιμοποίησαν ένα κριτήριο ορθογραφίας που περιλάμβανε τριάντα λέξεις (δέκα ομαλά ρήματα, δέκα ανώμαλα ρήματα και 10 «ψευδορήματα») και ζητούσαν από το παιδί να πει μία πρόταση που να περιείχε τη λέξη-στόχο που του δινόταν, να επαναλάβει ξανά τη λέξη και μετά να γράψει τη λέξη. Επίσης δόθηκαν και τρία κριτήρια γραμματικής επίγνωσης (κριτήριο αναλογίας προτάσεων, κριτήριο αναλογίας λέξεων και κριτήριο παραγωγικής μορφολογίας) και ένα τεστ γλωσσικό.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι πολλές και αξιοσημείωτες αλλαγές μεταξύ των εξάχρονων και δεκάχρονων στην ικανότητα ορθογραφίας των μορφημάτων. Πολλά παιδιά γενίκευσαν την ορθογραφία του μορφήματος –ed, όχι μόνο στα ανώμαλα ρήματα, αλλά και σε διαφορετικές γραμματικές κατηγορίες και αυτό φάνηκε και από τις λέξεις που έγραψαν τα παιδιά. Τέσσερα είναι τα κύρια βήματα ορθογραφίας που χρησιμοποιεί το παιδί: α) υιοθέτηση φωνητικής στρατηγικής στην ορθογραφία, β) προσπάθεια ενσωμάτωσης εξαιρέσεων των ήδη γνωστών κανόνων

χωρίς κάποια γραμματική βάση, γ) κατανόηση κάποιων γραμματικών κανόνων για πρότυπα ορθογραφίας που δεν ταιριάζουν σωστά με τους ήχους των λέξεων και δ) μάθηση των εξαιρέσεων των γραμματικών κανόνων (Nunes et al., 1997:647).

Σύμφωνα με κάποιες άλλες θεωρίες (Ehri, 1986, Gentry, 1982, Henderson, 1985) τα παιδιά περνούν από δύο στάδια, το «ημιφωνητικό» και το «φωνητικό», όπου μπορούν να φτάσουν στην ορθογραφία για συγκεκριμένες λέξεις μέσω της απομνημόνευσης. Στο «ημιφωνητικό» στάδιο, το παιδί αναπαριστά μόνο κάποιους ήχους από τις λέξεις (π.χ. τη λέξη *back* την γράφει ως *bk*) και στο «φωνητικό» στάδιο αναπαριστούν όλους τους ήχους (π.χ. τη λέξη *back* ως *bak*). Βλέπουμε λοιπόν ότι όταν τα παιδιά περνούν από αυτά τα στάδια και προσπαθούν να ανακαλύψουν την ορθογραφία δεν χρησιμοποιούν τις μορφολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις λέξεις. Όταν τα παιδιά φτάσουν σε ένα πιο εξελιγμένο επίπεδο ορθογραφίας θα μπορέσουν και να χρησιμοποιήσουν και τα μορφήματα (Treiman & Cassar, 1996: 142-143).

Τα παιδιά έχουν κάποια γνώση πάνω στα ορθογραφικά μέρη της γλώσσας και την χρησιμοποιούν όταν ανακαλύπτουν την ορθογραφία των λέξεων. Άλλες πάλι έρευνες δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν μορφολογικές πληροφορίες στην ορθογραφία, τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα στα εύκολα κριτήρια τα παιδιά φαίνεται να χρησιμοποιούν κάποια μορφολογική στρατηγική, αλλά όταν τα κριτήρια δυσκολεύουν τα παιδιά βασίζονται στους ήχους (Treiman et al., 1994). Ωστόσο αξίζει να τονίσουμε από τα παραπάνω, πως η μορφολογική επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γραφή, καθώς τα παιδιά για να μπορέσουν να γράψουν σωστά μία λέξη, πρέπει να γνωρίζουν ότι οι λέξεις αποτελούνται από μορφήματα κι αυτά με τη σειρά τους εμπεριέχουν μέσα τους φωνήματα. Η μορφολογική επίγνωση δηλαδή συμβάλλει στο να χρησιμοποιούν τα παιδιά σωστά τα μορφήματα, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο (Rubin, 1988: 338, Harris & Giannouli, 1999: 64).

Αξίζει να δούμε όμως και τι συμβαίνει και στον ελληνικό χώρο. Για να μπορέσει ένα παιδί από την Ελλάδα να μάθει να γράφει σωστά πρέπει αρχικά να γνωρίζει τις γραφωνημικές σχέσεις, να αφομοιώνει τους μορφολογικούς κανόνες ορθογραφίας και έπειτα να απομνημονεύσει τις εξαιρέσεις κάποιων λέξεων. Η ικανότητα χειρισμού λοιπόν των μορφημάτων είναι επιβεβλημένη για την ορθογραφική γραφή στην ελληνική γλώσσα κι αυτό συμβαίνει γιατί παρουσιάζεται μία ιδιομορφία. Ενώ εμφανίζεται μία ομαλότητα στην ορθογραφία καθώς

διαβάζουμε, η γραφή αντιθέτως έχει κάποιες εξαιρέσεις. Στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν ουσιαστικά 5 φωνήεντα. Για παράδειγμα το φωνήεν /i/ γράφεται με έξι διαφορετικούς τρόπους (i, η, ει, υ, οι, υι), αλλά και οι πέντε προφέρονται με τον ίδιο ήχο, ως /i/. Βλέπουμε λοιπόν ότι στην ελληνική γλώσσα αν και υπάρχει αντιστοιχία ήχου-γράμματος, ωστόσο δεν θα λέγαμε ότι είναι επαρκές για να γράψει κανείς ορθογραφημένα. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η χρήση τόσο μορφολογικών, όσο και φωνολογικών κανόνων κατά τη διάρκεια της γραφής (Harris & Giannouli, 1999:53, Bryant et al. 1999:115, Chliounaki & Bryant, 2002: 1492-1493).

Οι Harris & Giannouli (1999) διεξήγαγαν μία διαχρονική μελέτη σε παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και τα οποία εξετάστηκαν ξανά μετά από τρία χρόνια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα μορφήματα των ελληνικών λέξεων συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ένα αναλογικό κριτήριο για να αξιολογήσουν τις μορφολογικές γνώσεις των υποκειμένων, κατά το οποίο καλούνταν να σχηματίσουν επίθετα από ρήματα και το αντίστροφο. Η επίδοση των παιδιών στο συγκεκριμένο κριτήριο ήταν πολύ καλή και σχετιζόταν σημαντικά με το κριτήριο γραφής των ίδιων λέξεων που τους δόθηκε στο τέλος της Β' Δημοτικού (Harris & Giannouli, 1999: 54-67).

Οι Chliounaki και Bryant (2002) μελέτησαν 105 παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου για 13 μήνες, για το χειρισμό που έκαναν πάνω σε δύο φωνήεντα το /ε/ και /ο/. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα /ο/ και ένα /ε/ όταν γράφουν, παρόλο που στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι γραφής και για τα δύο φωνήεντα (ε, αι) και (ω, ο). Αρχικά χρησιμοποιούν και τους δύο τύπους χωρίς καμία διάκριση και αργότερα προχωρούν σε μία γενίκευση αυτών των τύπων σε κλιτικά μορφήματα που δεν έχουν καμία σχέση (π.χ. νερώ). Παρουσιάζεται μία δυσκολία στα παιδιά όταν τα παραπάνω φωνήεντα βρίσκονται μέσα στη ρίζα των λέξεων (π.χ. τρέχεις, ζωγράφισα), παρά όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ως καταλήξεις (π.χ. τρέχουνε, διαβάζω) (Chliounaki & Bryant, 2002: 1489-1499).

Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τον γραπτό λόγο υποστηρίζεται από άλλους ερευνητές ότι είναι μία σχέση αμφίδρομη. Ως τώρα είδαμε την επίδραση που ασκεί η μορφολογική επίγνωση πάνω στη διαδικασία της γραφής, αλλά δεν εξετάσαμε την αντίστροφη σχέση. Οι Fowler & Liberman διατύπωσαν την άποψη, που στηρίχθηκε στα ερευνητικά τους αποτελέσματα ότι η ικανότητα γραφής των

παιδιών είναι μία δυναμική πηγή πληροφοριών όσον αφορά στην παραγωγική μορφολογία (Fowler & Liberman, 1995: 180). Συγκεκριμένα, η ορθογραφημένη γραφή συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, ιδιαιτέρως όταν η ρίζα της λέξης που προκύπτει μετά την χρήση των παραγωγικών μορφημάτων μεταβάλλεται φωνολογικά (παράδειγμα: έξι, έκτος) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993: 180 παρ. Κουρουπάκη, 2004: 36).

Την παραπάνω άποψη σημερίζονται και άλλοι ερευνητές. Η Levin και οι συνεργάτες της υποστήριξαν ότι αυτό που ενώνει την ικανότητα γραφής και τη μορφολογική επίγνωση είναι μία αμοιβαία σχέση. Μέσα από την έρευνα τους διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που παρουσίασαν αυξημένες γνώσεις στη μορφολογία κατά τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο είχαν και καλύτερες επιδόσεις στη γραφή φωνηέντων όταν τα ίδια παιδιά έφταναν στην Α' Δημοτικού. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας της Levin και των συνεργατών της είναι ότι τα παιδιά που εμφάνισαν αυξημένες επιδόσεις στη γραφή κατά τη διάρκεια της φοίτησής στο Νηπιαγωγείο σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια παραγωγικής μορφολογίας που χρησιμοποιήθηκαν (Levin et al., 2001: 753-759).

Τέλος αναφέρουμε ότι ο Derwing και συνεργάτες του προσπάθησαν να διευρύνουν τη μελέτη τους σε παιδιά Δημοτικού, αλλά και σε ενήλικες. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα και αυτής της έρευνας που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γραφή είναι ένας παράγων που επηρεάζει την μορφολογική επίγνωση των ατόμων. Συγκεκριμένα οι παραπάνω ερευνητές και στα δύο μέρη της μελέτης τους διαπίστωσαν ότι τα υποκείμενα είναι ικανά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν πάνω στη γραφή, όταν καλούνται να αναλύσουν μορφολογικά κάποιες λέξεις (Derwing et al., 1995: 3-27).

3.6 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας

Στο τρίτο κεφάλαιο προσπαθήσαμε να παρουσιάσαμε μία σχετικά εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στο πρόβλημα της έρευνάς μας. Στην παρουσίαση αυτή αποσαφηνίσαμε βασικές έννοιες που χρησιμοποιήσαμε σε αρκετά σημεία της εργασίας μας για την μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερα μελετήσαμε την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Διαχωρίσαμε τις έννοιες μορφολογικές

γνώσεις και μορφολογική επίγνωση και εξετάσαμε τους παράγοντες που σχετίζονται με τη μορφολογική επίγνωση και ιδιαίτερα τη σχέση της τελευταίας με το γραπτό λόγο.

Η μορφολογική επίγνωση είναι μία ικανότητα που εμφανίζεται από μικρή ηλικία, η οποία περιλαμβάνει φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές γνώσεις. Οι παραπάνω ικανότητες ακολουθούν διαφορετικό βαθμό και ρυθμό ανάπτυξης. Η μορφολογική επίγνωση αναπτύσσεται σταδιακά και πολλές φορές φαίνεται ότι δεν ολοκληρώνεται κατά την προσχολική ηλικία, αλλά συνεχίζει και αργότερα. Ωστόσο από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά είναι ικανά να χειρίζονται τα κλιτικά μορφήματα, αλλά η ανάπτυξη της παραγωγικής μορφολογίας έρχεται λίγο αργότερα. Καθοριστικό σημείο για την μορφολογική επίγνωση είναι η ηλικία των 7 ετών. Εκείνη την περίοδο αρχίζει μία ραγδαία ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας. Ενώ βλέπουμε ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες τόσο στη κλιτική και όσο και στην παραγωγική μορφολογία και ιδιαίτερα όταν οι νέες λέξεις που καλούνται να σχηματίσουν απαιτούν φωνολογικές αλλαγές, κατά τη φοίτησή τους τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου μπορούν να κάνουν συνειδητούς χειρισμούς. Κρίνοντας από τα την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, είδαμε ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζονται τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και όχι τόσο στο Νηπιαγωγείο και ιδίως σε Αγγλόφωνα παιδιά (Berko, 1958, Brittain, 1970, Carlisle & Nomanbhoy, 1993, Mahony et al. 2000, Singson et al. 2000, Κουρουπάκη, 2004, Μανωλίτση, 2006α).

Στη συνέχεια κάναμε λόγο για τους παράγοντες που σχετίζονται την μορφολογική επίγνωση. Η ηλικία, η νοημοσύνη, το λεξιλόγιο, η φωνολογική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση, η σημασιολογική επίγνωση, το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, η εξάσκηση, η ανάγνωση και τέλος η γραφή (Singson et al., 2000, Fowler & Liberman, 1995, Ku & Anderson, 2003, Carlisle, 2000, Anglin, 1993, Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Carlisle & Nomanbhoy, 1993, Brittain, 1970, Mahony et al., 2000, Harris & Giannouli, 1999, Rubin, 1988, Nunes et al., 1997, Levin et al., 2001, Ravid, 2001, Treiman & Cassar, 1996, Bryant et al. 1999, Chliounaki & Bryant, 2002, Lyster, 2002). Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι η μορφολογική επίγνωση είναι μία πολύπλοκη μεταγλωσσική ικανότητα και για αυτό το λόγο στην παρούσα έρευνα θα πρέπει να λάβουμε υπόψη

μας και άλλες μεταβλητές, όπως η ηλικία, η νοημοσύνη, η φωνολογική επίγνωση, η εξάσκηση και οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης όπως παρατηρήσαμε είναι ένα κεφάλαιο που έχει μελετηθεί σε ένα ορισμένο βαθμό, όμως καμία διερεύνηση δεν έχει υλοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο με σκοπό να εξακριβωθεί εάν η μορφολογική επίγνωση ενισχύεται. Καθίσταται επομένως αναγκαία η ευρύτερη έρευνα πάνω στην ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης σε ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας, εξαιτίας της έλλειψης τέτοιων μελετών στη χώρα μας, η οποία θα συμβάλει στην αποσαφήνιση της φύσης της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και θα φέρει στο φως νέα στοιχεία, τα οποία θα ενδιέφεραν τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Η μοναδική έρευνα που έχει γίνει για να εξετασθεί κατά πόσο η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης επιταχύνεται ύστερα από ενίσχυση είναι αυτή της Lyster (2002). Όπως διαπιστώσαμε η μορφολογική επίγνωση είναι μία μεταγλωσσική ικανότητα, η οποία καλλιεργείται μετά από εξάσκηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως παρατήρησε η Lyster στη μελέτη της με παιδιά από την Νορβηγία (Lyster, 2002: 261-294). Επομένως θεωρήσαμε ωφέλιμο να μελετήσουμε κάτι παρόμοιο σε ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα θελήσαμε να εξετάσουμε αν η μορφολογική επίγνωση των ελληνόπουλων προσχολικής ηλικίας ενισχύεται μετά από εξάσκηση. Βασικό ερώτημα που τέθηκε είναι εάν η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των υποκειμένων μας επιταχύνεται μετά από την άσκηση δραστηριοτήτων ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων. Με αυτό τον τρόπο ίσως συμβάλλουμε στην παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών στο σχεδιασμό κατά κάποιο τρόπο αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών.

Κοιτάζοντας αναλυτικά την ερευνητική πορεία των μελετητών πάνω στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα και ιδιαίτερα με τον αναδυόμενο γραπτό λόγο είναι ελλιπής. Πρώτα, η Κατή το 1985 μελέτησε την κατάκτηση της μορφολογικής γραμματικής και πως αυτή διαμορφώνεται στα παιδιά μετά τα 3 έτη. Στη συνέχεια εξέτασε το νεοελληνικό ρήμα, το πώς γίνεται η κατάκτηση των διαφορετικών χρόνων στην ελληνική γλώσσα και τα διάφορα μορφολογικά λάθη που παρουσιάζουν τα παιδιά κατά τη χρήση των ρημάτων αυτών (Κατή, 1985, 1986). Οι Chliounaki & Bryant, (2002) μελέτησαν στην κατανόηση και την ικανότητα εφαρμογής μορφολογικών κανόνων κατά τη διαδικασία της γραφής των φωνημάτων /o/ και /ε/. Επίσης, ο Bryant και οι συνεργάτες του μελέτησαν τη

σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην μορφολογική επίγνωση και την ικανότητα γραφής σε ελληνόπουλα, τα οποία φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Bryant et al. 1999). Μία πρόσφατη μελέτη των Μανωλίτση και Κουρουπάκη (2005) πάνω στην ελληνική γλώσσα για το ρόλο της γνώσης των μορφημάτων στην εμφάνιση των πρώτων αναγνωστικών ικανοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η έρευνα έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει στην εξήγηση της διακύμανσης των πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων ανεξάρτητα από τις επιδράσεις του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων, της ηλικίας και της συντακτικής επίγνωσης. Βέβαια όταν εμπλέχτηκε η φωνολογική επίγνωση φάνηκε να είναι μηδαμινή η επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική ικανότητα (Manolitsis & Kourouaki, 2005). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Μανωλίτσης (2006β) σε μια διαχρονική έρευνα που διεξήγαγε και πάλι σε Ελληνόπουλα. Κατέληξε στην άποψη ότι η μορφολογική επίγνωση συνδέεται με την αναγνωστική ικανότητα στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της από το Νηπιαγωγείο έως και την Α' Δημοτικού διαμέσου της επεξεργασίας των φωνολογικών πληροφοριών που απαιτούνται για το χειρισμό και τον έλεγχο των μορφημάτων (Μανωλίτση, 2006β: 5-7).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία για τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες, αλλά και με τις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, κρίναμε εξίσου σημαντικό να διαπιστώσουμε κατά πόσο η εξάσκηση της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να ενισχύσει τις σχέσεις αυτές. Βεβαία καλό θα ήταν να μην ξεχνάμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών πάνω σε όλες τις μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών προέρχεται από την Αγγλία και τις Η.Π.Α., όπου τα παιδιά έχουν ήδη εισαχθεί στη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου. Ακόμα και τα παιδιά που δεν είναι αναγνώστες, διαθέτουν υψηλή γνώση γραμμάτων Αναμφίβολα οι εμπειρίες τους πάνω στο γραπτό λόγο να ενισχύσει θετικά κάθε τους μεταγλωσσική ικανότητα (Μανωλίτση, 2000: 115-116). Καμία όμως έρευνα στον ελλαδικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί, για να διαπιστώσει κατά πόσο η ενίσχυση πάνω στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα έχει επιπτώσεις και σε άλλες σχετικές ικανότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση και οι αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου.

Η έλλειψη σχετικών ερευνών στη χώρα μας, αλλά και άλλοι πιο ουσιαστικοί λόγοι μας ωθούν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Στις γλώσσες του

κόσμου συναντάμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Μέσα από τη σύνταξη μπορούμε να εκφράσουμε διαφορετικές σημασίες, διαφοροποιώντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση, ενώ μέσω της μορφολογίας έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα, διαφοροποιώντας τη μορφολογική δομή των λέξεων. Οι διάφορες γλώσσες του κόσμου στηρίζονται πιο πολύ πότε στο ένα και πότε στο άλλο είδος. Έτσι, η γραμματική των γλωσσών όπως η αγγλική είναι κυρίως συντακτική, ενώ αυτή της ελληνικής είναι κυρίως μορφολογική (Κατή, 1992: 140). Επομένως, η παρούσα έρευνα με τα αποτελέσματά της προσπαθεί να ανακαλύψει περισσότερα στοιχεία για τη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας, που είναι και το ουσιαστικότερο κομμάτι της γραμματικής της. Ευχόμαστε τα ευρήματα της εργασίας μας που θα προκύψουν από τις απαντήσεις των παιδιών, να συμβάλουν θετικά στην στο σχεδιασμό προγραμμάτων για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στη δική μας έρευνα επιλέξαμε να μελετήσουμε αν ο ρυθμός ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης επιταχύνεται, όταν δεχθεί κάποια μορφή ενίσχυσης. Χρησιμοποιήσαμε διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης πριν και μετά την πειραματικά παρέμβαση, με σκοπό να αξιολογήσουμε όλες τις πτυχές της μορφολογικής επίγνωσης, τόσο την κλιτική και παραγωγική μορφολογία, όσο και το χειρισμό των σύνθετων λέξεων. Στην πειραματική παρέμβαση φροντίσαμε τα παιδιά να διδαχθούν όσο περισσότερα γίνεται από τον τομέα της μορφολογίας, όπως σύνθετες λέξεις, παραγωγικές και κλιτικές καταλήξεις κλπ.

Ένας άλλος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι και η διερεύνηση του ρόλου που έχει η άσκηση της μορφολογικής επίγνωσης με τις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο δεξιότητες απαραίτητες για τον σύγχρονο άνθρωπο και ιδιαίτερα για την επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους και για την επιβίωσή του στη σημερινή εγγράμματη κοινωνία. Τα παιδιά από τη στιγμή που θα γεννηθούν ζουν σε ένα περιβάλλον, όπου κυριαρχεί ο έντυπος λόγος. Η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής ξεκινά στα μικρά παιδιά «όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και όταν αρχίζουν να διερωτώνται πως αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο» (Τάφα, 2001: 21-22). Παρόλο, που στην Ελλάδα τα παιδιά δεν διδάσκονται από τη νηπιακή ηλικία τη συστηματική

ανάγνωση και γραφή στο νηπιαγωγείο, φαίνεται να έχουν αρκετές γνώσεις για τις δύο ικανότητες αυτές.

Από τη συνολική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας φαίνεται ότι όλες οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό χώρο αφορούν κυρίως τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τον γραπτό λόγο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Κάποιες άλλες έρευνες πάλι εστιάζουν την προσοχή τους στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και τις μελλοντικές τους επιδόσεις στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Κρίναμε λοιπόν αναγκαίο από την πλευρά μας να μελετήσουμε με το αν η ενίσχυση που θα εφαρμόσουμε πάνω στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας έχει επιπτώσεις στις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου. Προκειμένου να επιτύχουμε το σκοπό μας, χρησιμοποιήσαμε εκτός από ένα κριτήριο ανάγνωσης λέξεων και ένα κριτήριο, που αξιολογεί άλλες βασικότερες γνώσεις των παιδιών για τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού, όπως το Lagr τεστ, το οποίο θα αναλύσουμε σε ένα από τα παρακάτω κεφάλαιά μας.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας λήφθηκαν υπόψη αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι, όπως επισημάνθηκε κατά την επισκόπηση, επηρεάζουν την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ηλικία, η νοημοσύνη, η φωνολογική επίγνωση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ελέγχθηκαν για να αποκλείσουμε την επιρροή τους πάνω στην ανεξάρτητη μεταβλητή μας που ήταν η μορφολογική επίγνωση.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό αναφέρουμε ότι, στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθούν ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνάς μας, όπως προέκυψαν έπειτα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την μέχρι τώρα πορεία της έρευνας του συγκεκριμένου θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι διπλός:

- 1) Η διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μετά την άσκηση με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων.
- 2) Η διερεύνηση του ρόλου που έχει η άσκηση της μορφολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών).

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας είναι:

- 1) Γενική υπόθεση: Η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης.

Ειδικότερα:

- α) Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στη μορφολογική επίγνωση θα είναι υψηλότερες μετά την πειραματική παρέμβαση, σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.
- β) Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στη μορφολογική επίγνωση μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση.
- γ) Οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μορφολογική επίγνωση θα είναι υψηλότερες στην πειραματική ομάδα από ό,τι θα είναι στην ομάδα ελέγχου μετά την πειραματική μας παρέμβαση.

- 2) Γενική υπόθεση: Η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

Ειδικότερα:

- α) Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα είναι υψηλότερες στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων, γνώσης γραμμάτων και φωνολογικής επίγνωσης μετά

την πειραματική παρέμβαση, από τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια τα παιδιά πριν από την πειραματική παρέμβαση.

β) Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων, γνώσης γραμμάτων και φωνολογικής επίγνωσης μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση.

γ) Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου θα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

δ) Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα υπερέχουν ως προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση.

Η πρώτη γενική υπόθεση ανταποκρίνονται στον πρώτο σκοπό της έρευνάς μας, ενώ η δεύτερη ανταποκρίνεται στο δεύτερο σκοπό μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκειμένου να ελέγξουμε τις υποθέσεις μας ήταν πειραματική τύπου και ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά συγκροτήθηκαν δύο ομάδες υποκειμένων, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα.

Η πρώτη φάση διήρκησε δύο βδομάδες και περιλάμβανε δύο συναντήσεις με κάθε παιδί. Την πρώτη εβδομάδα εξετάσαμε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και τη δεύτερη τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Στη πρώτη συνάντηση μετρήθηκε αρχικά η μη γλωσσική νοημοσύνη των παιδιών με το τεστ Raven. Στη συνέχεια μετρήσαμε τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών με ένα κριτήριο ανάγνωσης απλών λέξεων, τις γνώσεις τους για τα γράμματα και τις μεταφωνολογικές τους ικανότητες. Ακολούθησε η εφαρμογή διαφόρων κριτηρίων, με τα οποία μετρήσαμε τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Σημειώνουμε ότι σκοπός της αξιολόγησης των παιδιών στην πρώτη συνάντηση ήταν ο έλεγχος της ομοιομορφίας των δύο ομάδων, πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας.

Η δεύτερη φάση διήρκησε περίπου ένα μήνα. Η πειραματική ομάδα εξασκήθηκε σε δραστηριότητες για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης. Η εξάσκηση περιλάμβανε την εκμάθηση παράγωγων ουσιαστικών, υποκοριστικών, μεγεθυντικών, σχηματισμό σύνθετων λέξεων, εθνικών ονομάτων, ουσιαστικών προερχόμενα από ουσιαστικά με διάφορες καταλήξεις και σημασίες, επιθέτων από ουσιαστικά, αντρωνυμικών, ενικό και πληθυντικό αριθμό των ονομάτων, χρόνους ρημάτων και παθητική σύνταξη. Θα αναφερθούμε αναλυτικότερα παρακάτω στις διδασκαλίες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της πειραματικής μεθόδου.

Στη ομάδα ελέγχου δεν έγινε καμία ειδική παρέμβαση το συγκεκριμένο μήνα αλλά αφήσαμε τις νηπιαγωγούς να ακολουθήσουν κανονικά το ημερήσιο αναλυτικό τους πρόγραμμα.

Η τρίτη φάση διήρκησε δύο βδομάδες και πραγματοποιήθηκε δύο βδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, για να ελεγχθούν οι βραχύχρονες επιδράσεις της πειραματικής διαδικασίας στην

εξαρτημένη μεταβλητή. Η εξέταση έγινε σε δύο συναντήσεις. Αρχικά εξετάσαμε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και έπειτα της ομάδας ελέγχου. Κατά την τρίτη φάση δόθηκαν τα ίδια κριτήρια μέτρησης που είχαν δοθεί και κατά την πρώτη φάση. Επιπλέον, τώρα δόθηκε κι ένα κριτήριο για την αξιολόγηση του αναδυόμενου γραπτού λόγου. Με αυτό τον τρόπο προσπαθήσαμε να εξετάσουμε την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στις δεξιότητες της μορφολογικής επίγνωσης αλλά και σε ευρύτερες δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου, όπως η γνώση γραμμάτων, η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και η φωνολογική επίγνωση.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν η πρώτη γενική υπόθεση μας επαληθεύεται, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η μορφολογική επίγνωση, ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ομάδα (πειραματική ή ελέγχου), ενώ ελεγχόμενες μεταβλητές ήταν η νοημοσύνη, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η φωνολογική επίγνωση και η αναγνωστική ικανότητα. Έπειτα, όταν θέλαμε να ελέγξουμε την τελευταία υπόθεσή μας, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου και ανεξάρτητη η ομάδα.

5.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από ένα πληθυσμό παιδιών προσχολικής ηλικίας 5;2-6;6 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου.

Η επιλογή των Νηπιαγωγείων έγινε με συμπτωματικό τρόπο. Τα δύο δημόσια διθέσια ολοήμερα Νηπιαγωγεία του Ηρακλείου, που επιλέξαμε ήταν στεγασμένα στον ίδιο χώρο. Στο πρώτο νηπιαγωγείο, από το οποίο προέρχονται τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, εφαρμόσαμε οι ίδιοι την παρέμβαση για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών.

Το δείγμα μας συγκρότησαν όλα τα νήπια που φοιτούσαν στα δύο Νηπιαγωγεία, εφόσον πληρούσαν κάποιες προϋποθέσεις που είχαμε ορίσει:

α) Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μας ήταν νήπια ηλικίας 5;2-6;6 ετών. Για την εύρεση της ημερομηνίας γέννησης των παιδιών χρησιμοποιήσαμε τα βιβλία εγγραφής των Νηπιαγωγών.

β) Τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην έρευνά μας θα έπρεπε να μην είναι δίγλωσσα και να ομιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα. Η πιστοποίηση αυτού του περιορισμού, έγινε με τη βοήθεια των Νηπιαγωγών και τη δική μας.

γ) Τα παιδιά ακόμα έπρεπε να μην παρουσιάζουν καμία γλωσσική διαταραχή. Και σε αυτή την περίπτωση λάβαμε υπόψη την εκτίμηση των Νηπιαγωγών και τη δική μας.

Με βάση λοιπόν όλους τους προηγούμενους περιορισμούς το τελικό δείγμα μας συγκρότησαν 41 παιδιά ηλικίας 5;2-6;6 ετών, τα οποία ήταν όλα τα νήπια των δύο Νηπιαγωγείων, μιλούσαν μόνο ελληνικά και δεν παρουσίαζαν καμία γλωσσική διαταραχή. Από αυτά τα 23 ήταν αγόρια και τα 18 κορίτσια. Την πειραματική ομάδα απάρτιζαν 24 υποκείμενα και την ομάδα ελέγχου τα υποκείμενα ήταν 17.

Τα υποκείμενα που συγκρότησαν το δείγμα τους προέρχονταν από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων και στις δύο ομάδες προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Μάλιστα παραπάνω από τα μισά παιδιά έχουν γονείς που ανήκουν σε χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Η κατάταξη τους σε κοινωνικό-οικονομικά στρώματα έγινε με βάση το επάγγελμα που ασκούσαν οι γονείς τους.

Πίνακας 1

Κατανομή των υποκειμένων ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας τους.

Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			
	Πατέρας		Μητέρα		Πατέρας		Μητέρα	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανώτερο	1	5,9	0	0	2	8,3	1	4,2
Μεσαίο	8	47,1	3	17,6	8	33,3	10	41,7
Κατώτερο	8	47,1	14	82,4	13	54,2	12	50
Άγνωστο	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2

Το επάγγελμα των γονέων χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, ακολουθώντας ανάλογη ταξινόμηση του Κρασανάκη (1984). Στο κατώτερο επίπεδο εντάχθηκαν οι γεωργοί, οι κτηνοτρόφοι, οι αλιείς, οι τεχνίτες, οι εργάτες, οι χειριστές μεταφορικών μέσων, οι νοικοκυρές, οι ξενοδοχοϋπάλληλοι και οι νοσηλεύτριες. Στο μεσαίο εντάχθηκαν οι υπάλληλοι γραφείου, οι έμποροι, οι πωλητές, οι ελεύθεροι επαγγελματίες και οι αστυνομικοί, ενώ στα ανώτερο επίπεδο εντάχθηκαν τα επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα, τα διευθυντικά και ανώτερα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί.

5.3 Όργανα μέτρησης

A) Μεταγλωσσικά κριτήρια

Για την εκτίμηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών χρησιμοποιήσαμε διαφορετικά κριτήρια, κατάλληλα διαμορφωμένα για παιδιά Νηπιαγωγείου. Ένα μέρος προέρχεται από κριτήρια ξένων ερευνητών (Carlisle & Nomanbhoy, 1993, Nunes et al. 1997, Lyster, 2002), τα οποία προσαρμόσαμε στην ελληνική γλώσσα. Πέρα όμως από τα παραπάνω, χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας και αυτούσια κριτήρια Ελλήνων ερευνητών (Μανωλίτσης, 2000).

Όλα τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν απλές και κατανοητές λέξεις για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Επίσης, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τη διαδικασία που απαιτείται για την εκτέλεση των κριτηρίων, χρησιμοποιήσαμε σε όλα τα κριτήρια δοκιμαστικά θέματα. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δοκιμαστικών θεμάτων διορθώσαμε τυχόν λάθη των παιδιών και δίναμε τις απαραίτητες εξηγήσεις. Όταν ξεκινούσε όμως η αξιολόγησή τους, σταματούσαμε να διορθώνουμε τα λάθη τους και καταγράφαμε τις απαντήσεις που μας έδιναν.

Τα μεταγλωσσικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, τα οποία παρουσιάστηκαν με τη μορφή παιχνιδιού, περιγράφονται παρακάτω αναλυτικά.

1) Κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης

Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών πραγματοποιήσαμε πολλές μετρήσεις σε διάφορα επίπεδα. Χρησιμοποιήσαμε κριτήρια που αξιολογούν τις κλιτικές και τις παραγωγικές γνώσεις των παιδιών, αλλά και τις γνώσεις τους για τη σύνθεση λέξεων και την ανάλυση σύνθετων λέξεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, η μορφολογική δομή των λέξεων διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη: στο κλιτικό (inflectional) και στο παραγωγικό (derivational) μέρος. Για τον παρόν λόγο θεωρήσαμε ότι η χρήση τόσο κλιτικών όσο και παραγωγικών τύπων ήταν αναγκαία για να διαμορφώσουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα των μορφολογικών γνώσεων των παιδιών.

Επιλέξαμε λοιπόν τέσσερις διαφορετικές διαδικασίες μέτρησης της μορφολογικής επίγνωσης, που απαιτούν συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής της γλώσσας και είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα κριτήρια αυτά μας παραπέμπουν σε ικανότητες χειρισμού των λέξεων και τα αποτελέσματα που προκύπτουν μας δίνουν στοιχεία για το επίπεδο της συνειδητής επίγνωσης, αφού τα παιδιά αναλύουν και χειρίζονται τη γλώσσα με μη-αυτόματο τρόπο (Carlisle, 1995: 96).

Από αυτές τις τέσσερις μετρήσεις, η μία αξιολογεί την επίγνωση της κλιτικής μορφολογίας, η δεύτερη την παραγωγική μορφολογία, η τρίτη αξιολογεί την επίγνωση της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας και η τέταρτη την επίγνωση χειρισμού σύνθετων λέξεων. Τα τρία πρώτα κριτήρια μέτρησης της μορφολογικής επίγνωσης είναι τα εξής: α) *κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων*, β) *κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων* και γ) *κριτήριο αναλογίας λέξεων*. Η τέταρτη μέτρηση, η οποία αξιολογούσε την επίγνωση του χειρισμού σύνθετων λέξεων περιλαμβάνει τρία κριτήρια και είναι τα εξής: α) *κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων*, β) *κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων* και γ) *κριτήριο αναστροφής μορφημάτων*.

Στα έξι μορφολογικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε η σειρά παρουσίασης των θεμάτων προέκυψε από τυχαία επιλογή, με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών.

α) Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων

Το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα κλιτικά μορφήματα. Η βασική πηγή προέλευσης αυτού του κριτηρίου είναι το κριτήριο «production of word forms task» (κριτήριο παραγωγής λεξικών τύπων) των Carlisle & Nomanbhoy (1993). Η προσαρμογή του στα ελληνικά έγινε από την Κουρουπάκη (2004).

Η πορεία που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο κριτήριο ήταν όμοια με αυτή που ακολούθησε η Κουρουπάκη (2004) στο ίδιο κριτήριο. Συγκεκριμένα το κριτήριο αυτό παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού, με σκοπό να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα του κριτηρίου και τους διαβάσαμε μία μικρή ιστορία που έφτιαξε η Κουρουπάκη (2004). Κατά την επίδοση του κριτηρίου έπρεπε να χρησιμοποιήσαμε δύο αρκουδάκια. Η διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η εξής: λέγαμε στα παιδιά τη λέξη-στόχο και εκείνα έπρεπε να την προσαρμόσουν, με το να αλλάξουν το χρόνο της ή το πρόσωπο, μέσα στην πρόταση που ακολουθούσε.

Ξεκινήσαμε την εφαρμογή του κριτηρίου με τρία δοκιμαστικά θέματα για να διορθωθούν πιθανόν λάθη που έκαναν τα παιδιά, προκειμένου να κατανοήσουν τι θα έπρεπε να κάνουν για να απαντήσουν σωστά στη συνέχεια. για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά κατανόησαν πλήρως αυτό που τους ζητούσαμε. Συνεχίζαμε με τα οχτώ θέματα αξιολόγησης, κατά την εφαρμογή των οποίων δεν διορθώναμε το παιδί και ήταν χωρισμένα σε δύο διαφορετικές συνθήκες. Στα θέματα της πρώτης συνθήκης τα παιδιά καλούνταν να αλλάξουν τον ενεστωτικό χρόνο της λέξης-στόχος και να τον μετατρέψουν σε παρελθοντικό (αόριστο). Στα δύο από τα τέσσερα θέματα, η λέξη στόχος συμφωνούσε σε πρόσωπο με το υποκείμενο της πρότασης, ενώ στα άλλα δύο δε συμφωνούσε με αυτό. Στα θέματα της δεύτερης συνθήκης, τα υποκείμενα έπρεπε να αλλάξουν τον παρελθοντικό (αόριστο) χρόνο της λέξης-στόχος και να τον μετατρέψουν σε ενεστώτα. Και σ' αυτή τη συνθήκη, σε δύο από αυτά τα θέματα υπήρχε συμφωνία ανάμεσα στο πρόσωπο της πρότασης και της λέξης στόχος, ενώ στα άλλα δύο όχι.

Τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη συνθήκη σχημάτιζαν τον αόριστο με διαφορετικό τρόπο. Στο θέμα ένα ο αόριστος σχηματίζεται χωρίς συλλαβική αύξηση, στα θέματα δύο και τρία τα ρήματα έχουν ανώμαλο παρελθοντικό τύπο, ενώ στο τέταρτο θέμα, ο αόριστος χρόνος που

χρησιμοποιήσαμε σχηματίστηκε με την αύξηση –ε. Στη δεύτερη συνθήκη, δύο από τα θέματα είναι ρήματα που τελειώνουν σε –ίζω και δύο είναι συνηρημένα και τελειώνουν σε –ω.

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε ένα φύλλο αξιολόγησης. Για κάθε σωστή συμπλήρωση της πρότασης το παιδί έπαιρνε από ένα βαθμό. Ο τελικός βαθμός προέκυψε από το σύνολο των ορθά συμπληρωμένων προτάσεων. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο δέκα λεπτά. Το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων, όπως αυτό δόθηκε στα υποκείμενα βρίσκεται στο Παράρτημα.

β) Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων

Το κριτήριο αυτό έχει σαν σκοπό να αξιολογήσει την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα παραγωγικά μορφήματα. Βασιστήκαμε στο δεύτερο μέρος του «test of Morphological structure» (τεστ μορφολογικής δομής) της Carlisle (2000).

Το κριτήριο αυτό έχει την ίδια δομή με το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων. Δεν χρειάστηκε να παρουσιάσουμε κάποια ανάλογη ιστορία, όπως συνέβηκε με το προηγούμενο κριτήριο, για το λόγο ότι η διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσουν ήταν παρόμοια με το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων.

Ξεκινήσαμε την εφαρμογή του κριτηρίου με δύο δοκιμαστικά θέματα και συνεχίσαμε με οχτώ θέματα αξιολόγησης. Τα παιδιά καλούνταν να αλλάξουν τις λέξεις-στόχους, οι οποίες ήταν ουσιαστικά (εκτός από την πρόταση δύο, που η λέξη στόχος ήταν ρήμα και την επτά, που η λέξη-στόχος ήταν επίθετο) και να τις μετατρέψουν σε παράγωγες λέξεις (κυρίως ουσιαστικά), οι οποίες θα συμφωνούσαν με το νόημα της πρότασης που τους δινόταν (π.χ. Τραγούδι. Ο Γιάννης που τραγουδάει είναι...). Στο τέταρτο και έβδομο θέμα τα παιδιά κλήθηκαν να αλλάξουν τη λέξη-στόχο και να την μετατρέψουν σε επίθετο.

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε ένα φύλλο αξιολόγησης. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί έπαιρνε ένα βαθμό. Η μέγιστη βαθμολογία ήταν το οχτώ και η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο πέντε λεπτά (δες Παράρτημα).

γ) Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων

Το κριτήριο αυτό έχει σκοπό να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα μορφήματα και να δημιουργούν σύνθετες λέξεις από δύο λέξεις που θα τους δοθούν. Επίσης εξετάζεται η γνώση τους για την λέξη που σχημάτισαν. Το παρών κριτήριο είχε σαν πηγή προέλευσης το κριτήριο «word compounds» (σύνθετες λέξεις) της Lyster (2002).

Η εργασία που κλήθηκαν τα παιδιά να κάνουν ήταν να συνθέσουν δύο λέξεις και να παράγουν μια νέα σύνθετη λέξη. Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου είχε ως εξής: Λέγαμε στο παιδί, ότι τα δύο αρκουδάκια, όπως είπαμε προηγουμένως, είναι πολύ καλοί φίλοι και όταν συναντιούνται παίζουν διάφορα παιχνίδια. «Τώρα λοιπόν το καφέ αρκουδάκι θα λέει δύο λέξεις και το άσπρο θα τις ενώνει αυτές τις λεξούλες, για να κάνει μία νέα λέξη. Εσύ θα «κάνεις» το άσπρο αρκουδάκι και θα ενώσεις τις δύο λέξεις, όπως θα έκανε εκείνο. Μπορούμε να ξεκινήσουμε. Να σου γνωρίσω αρχικά τα δύο αυτά αρκουδάκια. (Γνωριμία με τα δύο αρκουδάκια και σύντομη συνομιλία). Αν δεν ακούσεις καλά κάτι από όσα λένε τα αρκουδάκια, να τους ζητήσεις να στο ξαναπούν. Άκου λοιπόν προσεχτικά».

Σε αυτό το κριτήριο τα δοκιμαστικά θέματα ήταν τρία, προκειμένου τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν απόλυτα τι έπρεπε να κάνουν. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δοκιμαστικών θεμάτων διορθώναμε τα πιθανά λάθη των παιδιών, ενώ όταν ξεκινούσαν τα δέκα θέματα αξιολόγησης δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά.

Οι λέξεις που επιλέχθηκαν στο κριτήριο αυτό φροντίσαμε να είναι οικείες και απλές προς στα παιδιά. Οι σύνθετες λέξεις που επιλέχθηκαν και σε αυτό το κριτήριο, όπως και στα επόμενα δύο κριτήρια που ακολουθούν, φροντίσαμε να περιλαμβάνουν όσο πιο πολλά είδη συνθέτων. Σε πέντε θέματα όταν το α' συνθετικό ενωνόταν με το β' συνθετικό τότε ανάμεσα τους έπρεπε να προστεθεί το φωνήεν –ο. Σε δύο θέματα έπρεπε να γίνει απαλοιφή του συνθετικού φωνήεντος. Σε άλλα τρία θέματα ο τόνος της σύνθετης λέξης μπορεί να μεταφερθεί. Κατά την εφαρμογή αυτού του κριτηρίου καταγράφηκαν στο ατομικό φυλλάδιο του, τα όσα μας απάντησε το κάθε υποκείμενο χωριστά. Αν το παιδί δημιουργούσε σωστά τη σύνθετη λέξη (π.χ. χιονι-άνθρωπος, χιονάνθρωπος), έπαιρνε ένα βαθμό. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο πέντε λεπτά (δες Παράρτημα).

δ) Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων

Σκοπός αυτού του κριτηρίου είναι να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να αναλύουν μία σύνθετη λέξη στα συνθετικά της μέρη. Το κριτήριο αυτό βασίστηκε σε κάποιο βαθμός στο κριτήριο «analysis of compound words» (ανάλυση σύνθετων λέξεων) της Lyster (2002).

Στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων τους δίνονταν μία σύνθετη λέξη και τα παιδιά καλούνταν να εντοπίσουν τις δύο λέξεις που αποτελούν τη σύνθετη λέξη, με τη σωστή όμως σειρά. Συγκεκριμένα λέγαμε στο παιδί:

«Τώρα αυτά τα αρκουδάκια θα παίξουν ένα άλλο παιχνίδι. Το καφέ αρκουδάκι θα λέει μία λέξη. Το άσπρο αρκουδάκι, θα πρέπει να μαντέψει ποιες είναι οι δύο λέξεις που κρύβονται πίσω από τη μεγάλη λέξη που του είπε το καφέ αρκουδάκι. Εσύ θα κάνεις το άσπρο αρκουδάκι και κάθε φορά που το καφέ αρκουδάκι λέει μία λέξη, εσύ θα προσπαθήσεις να μαντέψεις, ποιες άλλες δύο λέξεις κρύβονται πίσω από αυτή τη λέξη.» Παράδειγμα: Καφέ αρκουδάκι χαρτοπετσέτα, παιδί: χαρτί και πετσέτα.

Και σ' αυτό το κριτήριο υπήρχαν τρία δοκιμαστικά θέματα για να κατανοήσουν τα παιδιά πλήρως τι έπρεπε να κάνουν. Στη συνέχεια ακολουθούσαν 10 θέματα αξιολόγησης. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν ήταν απλές και οικείες στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι σύνθετες λέξεις, που χρησιμοποιήθηκαν σ' αυτό το κριτήριο, ήταν διαφορετικές από το κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων, για να αποφευχθεί οποιαδήποτε επίδραση μεταξύ των δύο κριτηρίων, η οποία να οφείλεται στην απομνημόνευση των λέξεων. Όμως και σε αυτό το κριτήριο τα θέματα που επιλέχθηκαν φροντίσαμε να ακολουθούν τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τις σύνθετες λέξεις. Πέρα από τις κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων, σε αυτό το κριτήριο προστέθηκαν κι άλλες. Για παράδειγμα φροντίσαμε να υπάρχουν θέματα με σύνθετες λέξεις, οι οποίες είχαν υποστεί αποκοπή του α' συνθετικού. Υπήρχαν επίσης κατηγορίες όπου υπήρχε σύνθεση ουσιαστικού με ουσιαστικού, επιθέτου με ουσιαστικού, ρήματος με ρήμα και επιρρήματος με ρήμα.

Κατά την εφαρμογή αυτού του κριτηρίου, καταγράψαμε τις απαντήσεις των παιδιών στο ατομικό δελτίο απαντήσεων. Αν το παιδί αναλύσει σωστά τις λέξεις της κάθε μιας σύνθετης λέξης έπαιρνε από ένα βαθμό (π.χ. σιγοτραγουδώ, σιγά και

τραγουδιώ). Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν περίπου πέντε λεπτά.

ε) Κριτήριο αναστροφής μορφημάτων

Το κριτήριο αυτό έχει σαν σκοπό να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά τα μορφήματα και να παράγουν νέες λέξεις. Η ιδέα γι' αυτό το κριτήριο προέρχεται από το «morpheme-reversal task» των Bryant, Nunes & Aidinis (1999). Στα ελληνικά προσαρμόστηκε από την Κουρουπάκη (2004).

Η εργασία που κλήθηκαν τα παιδιά να εκτελέσουν σ' αυτό το κριτήριο ήταν να αντιστρέψουν τις λέξεις ή τα μορφήματα από τις οποίες αποτελείται μία σύνθετη λέξη (Παράδειγμα: λέξη-στόχος: νερόφιδο, σωστή απάντηση: φιδόνερο). Και σ' αυτό το κριτήριο υπήρχαν τρία δοκιμαστικά θέματα προκειμένου τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν απόλυτα τι έπρεπε να κάνουν. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δοκιμαστικών θεμάτων διορθώσαμε τα λάθη των παιδιών, ενώ όταν ξεκινούσαν τα θέματα αξιολόγησης δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά. Σημειώνουμε ότι όλες οι λέξεις στο συγκεκριμένο κριτήριο ήταν οικείες στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Καταγράψαμε τις απαντήσεις των παιδιών στο ατομικό τους δελτίο. Αν το παιδί αντέστρεφε σωστά τις λέξεις της κάθε μίας σύνθετης λέξης έπαιρνε από ένα βαθμό (π.χ. ασπρόμαυρος, μαυρόασπρος). Τα θέματα αξιολόγησης ήταν στο σύνολό τους δέκα. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο πέντε λεπτά.

στ) Κριτήριο αναλογίας λέξεων

Με αυτό το κριτήριο αξιολογούμε την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται κλιτικά, αλλά και παραγωγικά μορφήματα. Η πηγή προέλευσης του κριτηρίου αυτού ήταν το κριτήριο «word analogy task» των Nunes, Bindman & Bryant (1997). Το κριτηριό μας όμως βασίστηκε και πάλι στην προσαρμογή που έγινε στα ελληνικά από την Κουρουπάκη (2004).

Η εφαρμογή του κριτηρίου ξεκινούσε με τρία δοκιμαστικά θέματα, κατά την εφαρμογή των οποίων δίναμε εξηγήσεις στα παιδιά όταν απαντούσαν λανθασμένα. Αρχικά δίνονταν στα παιδιά ένα ζεύγος λέξεων (παράδειγμα: βιβλίο-βιβλία) και έπειτα μία λέξη στόχο (π.χ. σύννεφο). Τα παιδιά καλούνταν να σχηματίσουν σωστά τη λέξη-στόχο για να υπάρχει μία ομοιότητα και με το παραπάνω ζεύγος (σωστή

απάντηση: σύννεφα). Σε κάποια θέματα θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για τα κλιτικά μορφήματα και στα άλλα τις γνώσεις τους για τα παραγωγικά. Τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν δεκατέσσερα και όταν ξεκινούσαμε την εφαρμογή τους δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά. Οι λέξεις που χρησιμοποιήσαμε φροντίσαμε να είναι οικείες στα παιδιά. Στα θέματα 8, 9, 11, 12, 13, 14 έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για την παραγωγική μορφολογία (π.χ. πέντε-πέμπτος, έξι-έκτος) και στα υπόλοιπα θέματα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν την κλιτική μορφολογία (π.χ. αυτοκίνητο-αυτοκίνητα, πιάτο-πιάτα).

Αποτυπώσαμε τις απαντήσεις των παιδιών γραπτώς. Για κάθε σωστή αλλαγή της λέξης το παιδί έπαιρνε κι από ένα βαθμό. Η μεγαλύτερη βαθμολογία που θα μπορούσε να συγκεντρώσει ήταν το δεκατέσσερα. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο δέκα λεπτά.

2) Κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης

Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος

Σκοπός του συγκεκριμένου κριτηρίου είναι να αξιολογήσει την ικανότητα των μικρών παιδιών να αναγνωρίζουν ότι οι δύο λέξεις ξεκινούν με το ίδιο φώνημα. Το κριτήριο αυτό έχει κατασκευασθεί από το Μανωλίτση (2000) και δόθηκε στα υποκείμενα πριν και μετά την πειραματική διαδικασία.

Αρχικά το κριτήριο αυτό δόθηκε στα υποκείμενα χωρίς τη βοήθεια εικόνων. Εκφωνούσαμε στα παιδιά μία λέξη- στόχο και έπειτα άλλες τρεις. Ζητούσαμε να μας πει το κάθε υποκείμενο ποια λέξη αρχίζει με τον ίδιο ήχο, όπως η πρώτη λέξη που εκφωνήθηκε.

Τη δεύτερη φορά, μετά την πειραματική διαδικασία, το κριτήριο παρουσιάστηκε με τη μορφή τετραδίου. Πάνω σε κάθε φύλλο υπήρχαν τέσσερις εικόνες αντικειμένων. Μία βρισκόταν στο πάνω μέρος της σελίδας, ενώ οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος της σελίδας, η μία δίπλα στην άλλη. Το όνομα της εικόνας που βρισκόταν στο πάνω μέρος της σελίδας ήταν η λέξη στόχος. Κάθε φορά εκφωνούσαμε πρώτα αυτή τη λέξη και ζητούσαμε από το παιδί να μας πει ποιας εικόνας το όνομα από τις υπόλοιπες άρχιζε με τον ίδιο ήχο που άρχιζε και η λέξη στόχος. Συγκεκριμένα λέγαμε: «αυτή εδώ είναι μία γάτα και το όνομά της αρχίζει με τον ήχο /γ/ (ταυτόχρονα δείχναμε την εικόνα-στόχο), αυτό εδώ είναι ένα τύμπανο, αυτό είναι ένα γουρούνι και αυτό ένα φίδι (ταυτόχρονα δείχνουμε). Πες μου τώρα

ποιας εικόνας το όνομα από αυτές τις τρεις αρχίζει με τον ήχο /γ/ που αρχίζει και η γάτα».

Πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση και τις δύο φορές εφαρμόζονταν δύο δοκιμαστικά θέματα κατά τη διάρκεια των οποίων διορθώναμε τα παιδιά. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων γινόταν σε ένα ειδικό φύλλο του ατομικού φυλλαδίου αξιολόγησης του παιδιού.

Όλες οι λέξεις του κριτηρίου άρχιζαν από σύμφωνο και η αρχική συλλαβή είχε τη μορφή «σύμφωνο-φωνήεν». Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί έπαιρνε ένα βαθμό. Συνολικά τα θέματα ήταν δέκα. Η διάρκεια εφαρμογής τους συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο 10 λεπτά.

B) Κριτήρια αξιολόγησης αναγνωστικών ικανοτήτων

α) Κριτήριο αναγνώρισης λέξεων

Χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο για να ελέγξουμε αν τα παιδιά γνωρίζουν να διαβάζουν ή όχι. Το ίδιο κριτήριο έχει χρησιμοποιηθεί από τον Μανωλίτση (2000: 149) και δόθηκε πριν και μετά την πειραματική διαδικασία.

Το κριτήριο παρουσιάζονταν στα παιδιά με τη μορφή τετραδίου, όπου κάθε φύλλο, στο κέντρο του, είχε τυπωμένη και από μία λέξη. Οι λέξεις του κριτηρίου ήταν μονοσύλλαβες, δισύλλαβες και τρισύλλαβες και η σειρά που παρουσιάστηκαν ήταν τυχαία. Συγκεκριμένα ρωτούσαμε το παιδί: «γνωρίζεις αυτή τη λέξη;». Για κάθε λέξη που διάβαζε το κάθε παιδί έπαιρνε και από ένα βαθμό. Στο σύνολό τους οι λέξεις ήταν δέκα. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο πέντε λεπτά.

β) Κριτήριο γνώσης γραμμάτων

Οι γνώσεις για τα γράμματα που είχαν τα παιδιά αξιολογήθηκαν με ένα κριτήριο αναγνώρισης των πεζών γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Για την επίδοση του κριτηρίου δημιουργήσαμε ένα τετράδιο και πάνω σε κάθε φύλλο του γράψαμε από ένα πεζό γράμμα. Χρησιμοποιήσαμε όλα τα γράμματα του αλφαβήτου. Η παρουσίαση των γραμμάτων έγινε με τυχαία σειρά. Σε κάθε γράμμα ρωτούσαμε το παιδί «Γνωρίζεις αυτό το γράμμα;». Αξιολογούσαμε ως σωστή

απάντηση όταν το παιδί μας έλεγε το όνομα ή τον ήχο του γράμματος. Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο πέντε λεπτά.

Γ) Κριτήριο αξιολόγησης νοημοσύνης

Ο δείκτης νοημοσύνης μετρήθηκε με ένα μη γλωσσικό τεστ νοημοσύνης, το οποίο δόθηκε πριν την πειραματική διαδικασία. Χρησιμοποιήσαμε το έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων του RAVEN PM47, ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τσακρής, 1970). Το τεστ αυτό κατά τον κατασκευαστή του είναι μέτρο του παράγοντα της γενικής νοημοσύνης (G) του Spearman. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι τυπικοί βαθμοί της ελληνικής στάθμισης.

Δ) Κριτήριο αξιολόγησης αντίληψης εννοιών του γραπτού λόγου

Η αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου αξιολογήθηκε με το «Larr test of emergent literacy», το οποίο δόθηκε μετά την πειραματική διαδικασία. Πρόκειται για ένα σύντομο τεστ (paper-pencil test) αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην εργασία αυτή τα παιδιά κλήθηκαν να δείξουν κατά πόσο αναγνωρίζουν τα γραμματικά στοιχεία σε ποικίλες μορφές, πότε λαμβάνει χώρα η γραφή και η ανάγνωση και κατά πόσο καταλαβαίνουν ορθά τους βασικούς τεχνικούς όρους που συνδέονται με την ανάγνωση στα Ελληνικά.

Σε κάθε παιδί της ομάδας δόθηκε ένα μολύβι κι ένα τετράδιο, που περιείχε τις ερωτήσεις (items) του συγκεκριμένου τεστ. Σε κάθε εικόνα τα παιδιά κλήθηκαν να κυκλώσουν την σωστή απάντηση, στην ερώτηση που τους δινόταν. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης της κάθε ομάδας ήταν 15 λεπτά περίπου. Το τεστ περιέχει 19 ερωτήσεις, σύμφωνα με τις οποίες ζητάμε από το παιδί να κυκλώσει την καλύτερή του απάντηση. Στην αρχή δόθηκαν 2 δοκιμαστικά θέματα για να εξασφαλίσουμε ότι τα παιδιά κατανόησαν πλήρως τη διαδικασία. Στις ερωτήσεις από 1 έως 5 αξιολογείται η αναγνώριση γραπτών στοιχείων σε ποικίλες μορφές. Οι ερωτήσεις 6 έως 8 ζητούσαν από τα παιδιά να καθορίσουν πότε παρουσιαζόταν η γραφή και η ανάγνωση. Ενώ στις ερωτήσεις 9 έως 19 αξιολογούν την αντίληψη για τους βασικούς τεχνικούς όρους που συνδέονται με την ανάγνωση.

Για τη σωστή εφαρμογή αυτού του τεστ, δώσαμε στα παιδιά ένα μολύβι για να κυκλώνουν τις απαντήσεις τους, μαζί με τις 21 ασπρόμαυρες εικόνες. Στην κάθε εικόνα υπήρχαν κάποια στοιχεία που αφορούσαν την αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου και αυτά καλούνταν να κυκλώσουν τα υποκείμενα. Το τεστ δόθηκε στα παιδιά

ομαδικά (ομάδες 4 παιδιών) και διήρκησε 15 λεπτά περίπου. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι ήταν αρχικοί βαθμοί του τεστ.

5.4 Πειραματική παρέμβαση

Η πειραματική παρέμβαση της έρευνας, όπως αναφέραμε και παραπάνω, διήρκησε περίπου ένα μήνα και περιλάμβανε πλούσιες δραστηριότητες, με τις οποίες στοχεύαμε ώστε να ενισχύσουμε την μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Συνολικά έγιναν δεκατέσσερις διδασκαλίες και η διάρκειά τους ποίκιλε από 15 έως και 40 λεπτά. Η πειραματική ομάδα ήταν χωρισμένη σε δύο τμήματα, όσα και τα τμήματα του Νηπιαγωγείου. Τις διδασκαλίες της μίας τάξης τις κάναμε εμείς προσωπικά και η νηπιαγωγός του δεύτερου τμήματος, μετά από κατάλληλη εκπαίδευση, ανέλαβε να υλοποιήσει τις ίδιες διδασκαλίες στα παιδιά της.

Φροντίσαμε οι δραστηριότητες που εντάξαμε στην πειραματική διαδικασία να γίνονται με παιγνιώδη τρόπο και να μοιάζουν με αυτές που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, ώστε να οικειοποιούνται ευκολότερα από τα παιδιά. Συμπεριλήφθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν τη μορφολογία της νεοελληνικής γλώσσας.

Η πρώτη διδασκαλία έγινε στις 7 Μαρτίου και περιλάμβανε δύο δραστηριότητες με παράγωγα ουσιαστικά. Μέσα σε ένα κουτί υπήρχαν διάφορες εικόνες: κηπουρός, τραγουδιστής, γιατρός, χορευτής, μάγειρας, κουρέας, ψαράς, κτίστης. Υπήρχαν και κάρτες με εικόνες που έδειχναν διάφορα αντικείμενα: ποτιστήρι, ψάρι, κτίριο, κατσαρόλα, ψαλίδι, ακουστικά, νότα, μπαλαρίνα. Ζητήσαμε από τα παιδιά να επιλέξουν μία κάρτα στην τύχη και να μας την περιγράψουν: Π.χ.

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός εδώ ο άνθρωπος;

Απάντηση: Τραγουδάει

Ερώτηση: Και ποιος τραγουδάει;

Απάντηση: Ο τραγουδιστής

Ερώτηση: Τι τραγουδάει;

Απάντηση: Ένα τραγούδι

Ερώτηση: Και πως λέγεται η γυναίκα που τραγουδάει;

Απάντηση: Τραγουδίστρια

Με τα παράγωγα ρήματα ζητούσαμε επίσης από τα παιδιά να μας πουν τους παρελθοντικούς (π.χ. Ερώτηση: τι έκανε χτες ο τραγουδιστής; Απάντηση:

τραγουδήσε) και μελλοντικούς χρόνους (Ερώτηση: τι θα κάνει αύριο ο τραγουδιστής; Απάντηση: θα τραγουδήσει).

Η δεύτερη δραστηριότητα περιλάμβανε την μίμηση κάποιων επαγγελμάτων. Έπειτα πάνω σε ένα μουσαμά, που υπήρχαν έξι άνθρωποι με έξι διαφορετικά επαγγέλματα καλούνταν να βρουν ποια είναι και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (π.χ. ψαράς -ψάρι). Η συνολική διάρκεια της διδασκαλίας ήταν είκοσι λεπτά.

Η δεύτερη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στις 9 Μαρτίου και είχε σαν βασικό θέμα τα υποκοριστικά. Ζητήσαμε από τα παιδιά να μας δείξουν μικρά αντικείμενα στην τάξη και να τα κατονομάσουν (π.χ. καρεκλάκια). Κατόπιν δείξαμε στα παιδιά εικόνες ζώων και καλούνταν να πουν ποια είναι τα μικρά τους (π.χ. γάτα- γατάκι). Μετά έφτιαξαν και ζωγράρισαν μία δική τους ιστορία με τα υποκοριστικά των ζώων. Στο τέλος της διδασκαλίας και για να χαλαρώσουν τα παιδιά, παίξαμε ένα παιχνίδι με μπάλα. Το κάθε παιδί που έπιανε την μπάλα μέσα στον κύκλο θα έπρεπε να λέει το όνομά του και το υποκοριστικό του ονόματός του. Η διάρκεια της διδασκαλίας δεν ξεπέρασε τα σαράντα λεπτά.

Η τρίτη διδασκαλία έγινε μία μέρα μετά, στις 10 Μαρτίου και περιλάμβανε δραστηριότητες με υποκοριστικά. Τα παιδιά μας κατονόμασαν πως λέγονται τα αντικείμενα, όταν αυτά είναι μεγεθυμένα. Έπειτα δείξαμε εικόνες αντικειμένων σε τρία μεγέθη: μικρό, κανονικό και μεγάλο και να μας τα ονομάσουν (π.χ. πεταλούδιτσα, πεταλούδα, πεταλουδάρα). Στη συνέχεια είπαμε στα παιδιά να φανταστούν ότι είναι γίγαντες και να μας πουν πως θα λέγονται τότε τα μέλη του σώματός τους (π.χ. χερούκλες). Ζητήσαμε από τα παιδιά να μας ζωγραφίσουν και να φτιάξουν μία ιστορία με έναν γίγαντα και ένα νάνο, βασιζόμενα στις εικόνες που τους είχαμε δείξει τις δύο μέρες, με τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά των αντικειμένων και των ζώων. Η διδασκαλία αυτή κράτησε σαράντα λεπτά.

Στις 13 Μαρτίου επιλέξαμε να παίξουμε στα παιδιά ένα κουκλοθέατρο με σύνθετες λέξεις και συνολικά διήρκεσε είκοσι λεπτά. Στις 14 Μαρτίου, φτιάξαμε για τα παιδιά ένα θεατρικό παιχνίδι με το «α-». Ένα μαγικό καπέλο μπήκε στη ζωή κάποιων κατοίκων μίας χώρας και τους έφερε τα πάνω κάτω. Τα παιδιά καλούνταν κατά τη διάρκεια της αφήγησης να κάνουν σύνθεση λέξεων, χρησιμοποιώντας το α- (π.χ. γελαστός, αγέλαστος). Η δραστηριότητα διήρκεσε είκοσι λεπτά.

Η έκτη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στις 17 Μαρτίου και είχε ως θέμα τα εθνικά. Ένα τρένο που ταξίδευε και περνούσε από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και από διάφορα κράτη του κόσμου. Μάθαμε διάφορα εθνικά ονόματα και

πραγματοποιήσαμε μία σχετική δραστηριότητα ψυχοκίνησης. Στις 20 Μαρτίου ασχοληθήκαμε για 10 λεπτά περίπου με τα επίθετα που παράγονται από ουσιαστικά (ξύλο-ξύλινο, μαλλί- μάλλινο). Η όγδοη διδασκαλία της πειραματικής παρέμβασης αφορούσε τα ρήματα, τους χρόνους τους, τον αριθμό και το πρόσωπο. Βασική δραστηριότητά μας ήταν η παντομίμα, που καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού επιλέγαμε να κάνουμε ερωτήσεις, όπως: τι λέτε να κάνει τώρα ο...; τι κάνει τώρα ο...; τι κάνουμε τώρα όλοι μαζί; τι έκανε προηγουμένως ο...; κλπ.

Με αφορμή την εθνική εορτή της 25^{ης} Μαρτίου, δύο μέρες νωρίτερα επιλέξαμε να υλοποιήσουμε μία σχετική δραστηριότητα. Αφού τα παιδιά γνώριζαν κάποια πράγματα για την Ελληνική Επανάσταση του 1821 και τους ήρωές του, τους διδάξαμε τα αντρωνυμικά. Εξηγήσαμε ότι παλαιότερα ότι οι γυναίκες έπαιρναν τα ονόματα των συζύγων τους (π.χ. Μπουμπουλίνα, Τζαβέλαινα, Καρατάσινα). Αργότερα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, αγόρια κορίτσια, η μία απέναντι στην άλλη. Το αγόρι πετούσε την μπάλα στο κορίτσι, λέγοντας δυνατά το όνομά του και το κορίτσι πιάνοντας τη μπάλα έπρεπε να λέει το σωστό αντρωνυμικό (π.χ. Γιώργος- Γιώργαινα). Στο τέλος τραγουδήσαμε όλοι μαζί και το παιδικό τραγούδι «Στου Μανόλη την ταβέρνα». Η διάρκεια της διδασκαλίας ήταν δεκαπέντε λεπτά.

Στις 27 Μαρτίου παίξαμε κουκλοθέατρο και είχε σαν θέμα και πάλι τα ρήματα, τους χρόνους τους, το πρόσωπο και τον αριθμό. Η δραστηριότητα δεν κράτησε παραπάνω από δεκαπέντε λεπτά. Ακολούθησε η ενδέκατη διδασκαλία στις 30 Μαρτίου, και είχε σαν σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν την παθητική σύνταξη. Δείξαμε στα παιδιά διάφορες εικόνες και ρωτούσαμε τι κάνει ο άνθρωπος στην κάθε εικόνα και έπειτα τι παθαίνει το αντικείμενο από τον άνθρωπο. Δείχναμε για παράδειγμα μία κάρτα και ρωτούσαμε π.χ. «Τι κάνει εδώ το κορίτσι;» (Κόβει λουλούδια). Μετά όμως ζητούσαμε από τα παιδιά να μας πουν τι έπαθε το αντικείμενο- λουλούδια- και από ποιον. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα κράτησε δέκα λεπτά.

Στις 4 Απριλίου διδάξαμε στα παιδιά ουσιαστικά που παράγονται από ουσιαστικά με διάφορες καταλήξεις και σημασίες. Φέραμε μία αφίσα με λαχανικά και φρούτα. Ρωτήσαμε τα παιδιά να μας τα ονοματίσουν και έπειτα κάναμε ποικίλες ερωτήσεις, όπως: ποιο δέντρο μας δίνει τα πορτοκάλια; -Πορτοκαλιά. Η δραστηριότητα πήρε δέκα λεπτά περίπου. Στις ελεύθερες δραστηριότητες της 7^{ης} Απριλίου επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τον ενικό και πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών με σκοπό να κατανοήσουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών και πως

αλλάζουν αυτές, ανάλογα με τον αριθμό. Αναλυτικά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ζητήσαμε να μας πουν τα παιδιά τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό κάποιων ουσιαστικών- αντικειμένων που υπάρχουν στην τάξη π.χ. μολύβια, μαρκαδόρους.

Στις 14 Απριλίου πραγματοποιήθηκε η τελευταία διδασκαλία της πειραματικής παρέμβασης, η οποία κράτησε περίπου τριάντα λεπτά και πραγματοποιήθηκε και από τις δύο νηπιαγωγούς της παρέμβασης. Αφού τα παιδιά και των δύο τμημάτων συγκεντρώθηκαν σε μία τάξη, τους παίξαμε ένα κουκλοθέατρο, που αποτέλεσε μία επανάληψη όλων όσων διδάχτηκαν τα παιδιά τον μήνα της παρέμβασης.

Ας σημειωθεί ότι η πειραματική παρέμβαση δεν είχε ως σκοπό την διδασκαλία γραμματικών κανόνων στα παιδιά αλλά την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα σχετικά με το χειρισμό των μορφημάτων της ελληνικής γλώσσας. Κάποιες από τις παραπάνω δραστηριότητες επαναλαμβάνονταν στις ελεύθερες δραστηριότητες, όταν αναδύονταν κάποια ανάγκη.

5.5 Διαδικασία έρευνας

Η διαδικασία εφαρμογής όλων αυτών των κριτηρίων πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις με τέσσερις διαφορετικές συναντήσεις (δύο στην πρώτη φάση και δύο στην τρίτη), όπως αναφέραμε και στο σχεδιασμό της έρευνας. Συγκεκριμένα, από τα τέλη Φεβρουαρίου έως τις αρχές του Μαρτίου το 2006, διάστημα δηλαδή 2 εβδομάδων, διήρκησε η πρώτη φάση, όπου τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου εξετάστηκαν σε διάφορα τεστ σε δύο χωριστές συναντήσεις για κάθε ομάδα. Στην πρώτη συνάντηση τους δόθηκε ατομικά το τεστ νοημοσύνης του Raven, το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων, το κριτήριο γνώσης γραμμάτων και στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Στη δεύτερη συνάντηση που είχαμε και πάλι με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας τους επιδώσαμε τα κριτήρια κλιτικών και παραγωγικών τύπων, δημιουργίας συνθέτων, ανάλυσης συνθέτων, αναστροφής μορφημάτων και αναλογίας λέξεων. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης για κάθε παιδί ήταν περίπου είκοσι λεπτά της ώρας στην εκάστοτε συνάντηση. Την πρώτη εβδομάδα εξετάστηκαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και τη δεύτερη εβδομάδα της πρώτης φάσης εξετάστηκαν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Στις αρχές Μαρτίου, μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ακολούθησε η δεύτερη φάση της

πειραματικής διαδικασίας η οποία διήρκησε για ένα μήνα περίπου, έως τα μέσα Απριλίου. Τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας εξασκήθηκαν σε δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης. Μέσα στο ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα εντάχθηκαν 15 προγραμματισμένες διδασκαλίες (διάρκειας 30-45 λεπτών), με σκοπό την εκμάθηση παράγωγων ουσιαστικών, υποκοριστικών, μεγεθυντικών, σχηματισμό σύνθετων λέξεων, εθνικών ονομάτων, ουσιαστικών προερχόμενα από ουσιαστικά με διάφορες καταλήξεις και σημασίες, επιθέτων από ουσιαστικά, αντρωνυμικών, ενικό και πληθυντικό αριθμό των ονομάτων, χρόνους ρημάτων και παθητική σύνταξη. Όμως, πολλές από τις διδακτικές παρεμβάσεις γινόταν και στις ελεύθερες δραστηριότητες, όταν αναδυόταν κάποια ανάγκη για επανάληψη για κάποια δραστηριότητα που είχε υλοποιηθεί σε προηγούμενη μέρα. Στην ομάδα ελέγχου δεν πραγματοποιήσαμε παρέμβαση τον συγκεκριμένο μήνα, αλλά αφήσαμε τις νηπιαγωγούς να ακολουθήσουν το ημερήσιο πρόγραμμά τους κανονικά.

Η τρίτη φάση διήρκησε δύο βδομάδες, από αρχές Μαΐου έως μέσα Μαΐου το 2006. Αρχικά εξετάστηκαν τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και τη δεύτερη εβδομάδα ακολούθησε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο η εξέταση των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Στην πρώτη συνάντηση μετρήθηκε ατομικά η μεταφωνολογική ικανότητα των παιδιών, με το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, οι γνώσεις τους για τα γράμματα και η ικανότητα τους για αναγνώριση λέξεων. Ακολούθησε η επίδοση των έξι κριτηρίων μορφολογικής επίγνωσης, τα οποία ήταν ίδια με αυτά της πρώτης φάσης. Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης κάθε παιδιού για κάθε συνάντηση ήταν περίπου 20 πρώτα λεπτά της ώρας. Στη δεύτερη συνάντηση που είχαμε με τα παιδιά, τους επιδόθηκε ομαδικά (4 παιδιά ανά ομάδα) το Larr test.

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήσαμε ένα ατομικό δελτίο εξέτασης για κάθε παιδί. Σ' αυτό καταχωρίσαμε αναλυτικά τις επιδόσεις όλων των υποκειμένων της έρευνας. Στην πρώτη σελίδα του δελτίου γράφαμε τα ατομικά στοιχεία των παιδιών: όνομα, επίθετο, αριθμό Νηπιαγωγείου, ηλικία, επάγγελμα πατέρα και μητέρας. Επίσης κάτω από κάθε κριτήριο εντάσσαμε την συνολική επίδοση του κάθε παιδιού.

Κατά τη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση και καταχώρησή τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με την χρησιμοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θεωρήσαμε ότι για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι καλύτερο η παρουσίασή τους να γίνει σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μία εκτενής σύγκριση των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) πριν την πειραματική μας παρέμβαση. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο τρίτο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και στον αναδυόμενο γραπτό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.

6.1 Σύγκριση των ομάδων πριν την πειραματική παρέμβαση

Σε αυτό το σημείο της εργασίας μας παρουσιάζονται αρχικά τα ευρήματα που περιγράφουν αναλυτικά την έκταση της μορφολογικής γνώσης των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση. Οι επιδόσεις των παιδιών στα πέντε κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης μας δίνουν πλούσια εικόνα για την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής αυτής ικανότητας.

Ο Πίνακας 2 αφορά στα αποτελέσματα προς ομάδας ελέγχου και προς πειραματικής ομάδας. Στον Πίνακα 2 υπάρχει η κωδικοποιημένη μορφή (ΚΛΙΤ, ΑΝΑΛ κ.α.) με την οποία θα συμβολίζουμε από δω και πέρα στην εργασία προς τα κριτήρια αξιολόγησης προς μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και τα κριτήρια γνώσης γραμμάτων και αναγνωστικής ικανότητας (αναγνώριση λέξεων και γνώση γραμμάτων). Στη δεύτερη στήλη αναφέρονται αναλυτικά τα κριτήρια μορφολογικής. Στη τρίτη στήλη υπάρχει ο μέσος όρος όλων των μετρήσεων και στην τέταρτη, η τυπική απόκλιση. Η πέμπτη στήλη προς δείχνει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων προς δύο ομάδες προς.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων προς μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ				t-test
		ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
		M	s	M	s	
ΚΛΙΤ	Χειρισμός κλιτικών τύπων	1,00	1,27	2,33	1,90	2,68*
ΠΑΡ	Χειρισμός παραγωγικών τύπων	1,94	1,59	3,08	1,63	2,22*
ΔΗΜ	Δημιουργία σύνθετων λέξεων	1,47	2,15	2,50	2,50	1,37
ΑΝΑΣ	Ανάλυση σύνθετων λέξεων	1,17	1,94	1,29	1,75	,19
ΑΝΑΛ	Αναλογία λέξεων	1,88	2,31	2,29	3,01	,47

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Ο Πίνακας 2 μας δείχνει αναλυτικά το μέσο όρο των επιδόσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Όπως μπορούμε να δούμε δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στην επίδοση των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου ως προς τα πέντε κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά σημείωσαν αρκετά χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια.

Το πρώτο κριτήριο υπενθυμίζουμε ότι αφορούσε τον χειρισμό κλιτικών τύπων. Η κατά μέσο όρο επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων ήταν 1,00 με τυπική απόκλιση (s) 1,27, ενώ η μεγαλύτερη επίδοση που θα μπορούσαν να σημειώσουν τα παιδιά ήταν 8 βαθμοί.

Η μεγαλύτερη επίδοση από το σύνολο των μορφολογικών κριτηρίων παρατηρήθηκε στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων, όπου ο μέσος όρος

σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου ήταν 1,94 με τυπική απόκλιση (s) 1,59, ενώ η μεγαλύτερη επίδοση που θα μπορούσαν να σημειώσουν και εδώ τα παιδιά ήταν 8 βαθμοί. Τα παιδιά εκεί κλήθηκαν να αλλάξουν τις λέξεις-στόχους και να τις μετατρέψουν σε παράγωγες λέξεις οι οποίες θα συμφωνούσαν με το νόημα της πρότασης που τους δινόταν.

Το τρίτο κατά σειρά κριτήριο ήταν αυτό της δημιουργίας σύνθετων λέξεων. Στο συγκεκριμένο κριτήριο στα παιδιά δίνονταν δύο λέξεις και καλούνταν να δημιουργήσουν μία νέα σύνθετη λέξη, η οποία θα αποτελούνταν από τις δύο παραπάνω λέξεις. Από τον Πίνακα 2 είναι εμφανές ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν κατά μέσο όρο επίδοση σ' αυτό το κριτήριο 1,47 με τυπική απόκλιση (s) 2,15. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορούσαν να συγκεντρώσουν τα υποκείμενα σ' αυτό το κριτήριο ήταν 10.

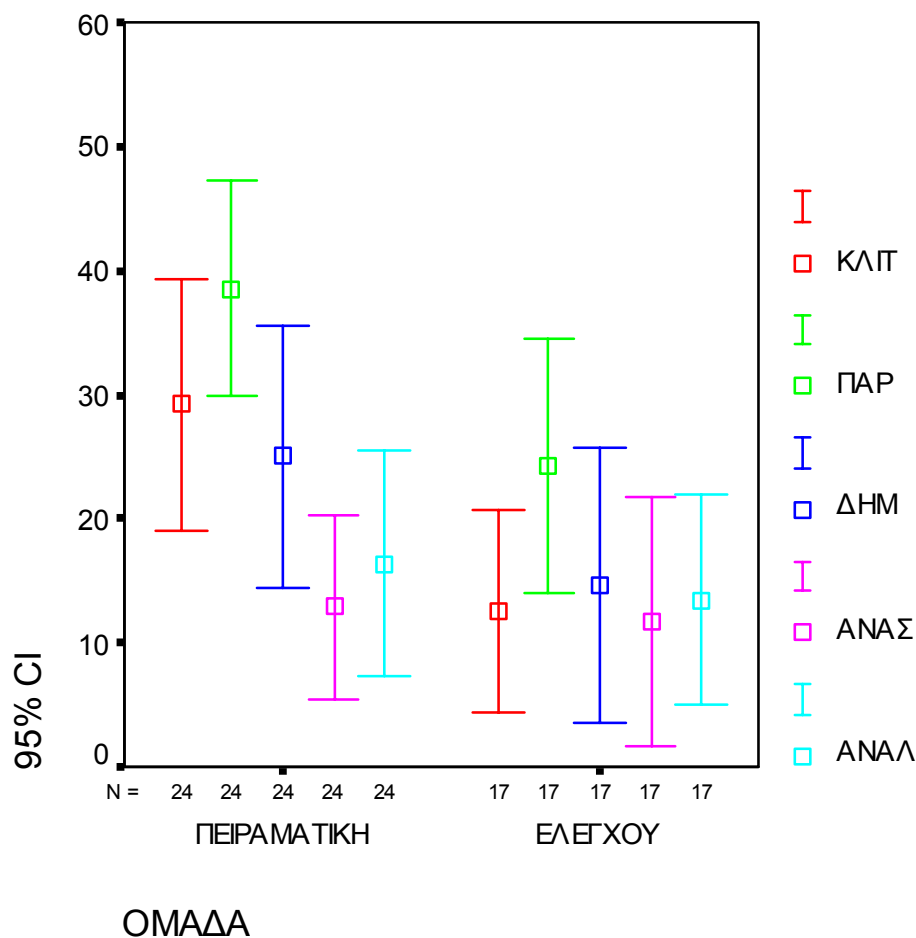
Έπειτα ακολουθεί το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων, κατά το οποίο ζητήθηκε από τα παιδιά να αναλύσουν δέκα σύνθετες λέξεις στα συνθετικά τους μέρη. Ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας ελέγχου ήταν 1,17, ένα χαμηλό ποσοστό σε σχέση με τα 2 προηγούμενα κριτήρια. Το τελευταίο κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης ήταν αυτό της αναλογίας λέξεων. Η κατά μέσο όρο επίδοσής των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου σε αυτό το κριτήριο ήταν 1,88. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η μεγαλύτερη επίδοση που θα μπορούσαν να σημειώσουν τα παιδιά σε αυτό το κριτήριο ήταν 14 βαθμοί και όχι 10 όπως συνέβαινε στα προηγούμενα δύο κριτήρια. Το κριτήριο αναλογίας λέξεων αποτελεί ουσιαστικά ένα συνδυασμό δύο κριτηρίων, αφού αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται, τόσο τα παραγωγικά μορφήματα, όσο και τα κλιτικά μορφήματα. Στα οχτώ από τα δεκατέσσερα θέματα του κριτηρίου απαιτούνταν γνώσεις κλιτικής μορφολογίας, ενώ στα υπόλοιπα γνώσεις παραγωγικής μορφολογίας.

Προχωρώντας διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερες σε σχέση με αυτές τις ομάδες ελέγχου, αλλά όχι σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές. Στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν κατά μέσο όρο επίδοση 2,33, μέσο όρο σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό της ομάδας ελέγχου. Μεγαλύτερη όμως είναι η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων ($M=3,08$), στο οποίο η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

Το τρίτο κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης είναι αυτό της δημιουργίας σύνθετων λέξεων. Εκεί τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο 2,50. Είναι ο δεύτερος μεγαλύτερος μέσος όρος που έχουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με τις επιδόσεις τους συνολικά στα πέντε κριτήρια της μορφολογικής επίγνωσης. Βέβαια η διαφορά που παρατηρείται στους μέσους όρους ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν κρίνεται σημαντική. Η χαμηλότερη επίδοση σημειώθηκε στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων, όπου η μέση επίδοση των παιδιών ήταν 1,29, ενώ η μεγαλύτερη επίδοση που θα μπορούσαν να σημειώσουν στο κριτήριο αυτό ήταν 10 βαθμοί. Βέβαια ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας σ' αυτό το κριτήριο δεν είναι τόσο χαμηλό, όσο ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά δεν θεωρείται ούτε και πάλι στατιστικά σημαντική η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Μάλιστα ο μέσος όρος επίδοσης ανάμεσα στις ομάδες ομοιάζει αρκετά.

Στο τελευταίο κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης τα υποκείμενα της μορφολογικής επίγνωσης συγκέντρωσαν μέσο όρο επίδοσης 2,29, με μεγάλη τυπική απόκλιση (s) 3,01. Διαπιστώνεται ότι στο κριτήριο αναλογίας λέξεων δεν υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Προκειμένου επομένως να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις επιδόσεις των υποκειμένων μας στα πέντε διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης, πραγματοποιήσαμε σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεών τους στα κριτήρια αυτά. Ωστόσο, επειδή οι μέσοι όροι επίδοσης των κριτηρίων δεν είναι ισοδύναμοι, αφού η ανώτατη βαθμολογία που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν τα υποκείμενα σε κάθε κριτήριο διαφέρει από κριτήριο σε κριτήριο, μετατρέψαμε σε μέσα ποσοστά για να μπορούμε να τους συγκρίνουμε μεταξύ τους.



Σχήμα 1. Διάγραμμα των μέσων ποσοστών επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης πριν την πειραματική παρέμβαση.

Παρατηρώντας το παραπάνω σχεδιάγραμμα βλέπουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων τα παιδιά και των δύο ομάδων σημείωσαν ικανοποιητικές επιδόσεις. Το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων φαίνεται να δυσκόλεψε περισσότερο και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όπου συγκεντρώθηκε το χαμηλότερο ποσοστό επίδοσης. Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι στο κριτήριο χειρισμού των παραγωγικών τύπων τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από

τα υπόλοιπα κριτήρια. Από την άλλη πλευρά η χαμηλότερη επίδοση σημειώθηκε στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων.

Διαπιστώνεται γενικά από τα προηγούμενα αποτελέσματα πως η ικανότητα των υποκειμένων να χειρίζονται τα παραγωγικά μορφήματα είναι περισσότερο αναπτυγμένη από την ικανότητά τους να χειρίζονται τα κλιτικά μορφήματα. Επίσης η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα κλιτικά και τα παραγωγικά μορφήματα είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από την ικανότητά τους να χειρίζονται τις σύνθετες λέξεις. Στο σχήμα 1 οι διαφορές στις επιδόσεις των υποκειμένων στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης είναι αρκετά εμφανείς.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας ως προς την ομάδα των παιδιών πριν την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ				t-test
		ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
		M	s	M	s	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος	3,41	2,34	4,62	2,46	1,58
ΓΡΑΜΜ	Γνώση γραμμάτων	3,94	6,94	5,33	5,90	,69
ΑΝΑΛΕ	Αναγνώριση λέξεων	,64	2,42	,45	2,04	,27

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Μικρή είναι η διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας που παρουσιάζεται έναντι των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου, όσο αφορά τα κριτήρια αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, γνώσης γραμμάτων και

αναγνώρισης λέξεων. Αρχικά το κριτήριο αυτό δόθηκε στα υποκείμενα χωρίς τη βοήθεια εικόνων. Εκφωνούσαμε στα παιδιά μία λέξη- στόχο και έπειτα άλλες τρεις. Ζητούσαμε να μας πει το κάθε υποκείμενο ποια λέξη αρχίζει με τον ίδιο ήχο, όπως η πρώτη λέξη. Συγκεκριμένα στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος τα παιδιά της ομάδας ελέγχου κατά μέσο όρο είχαν επίδοση 3,41 και η μέγιστη βαθμολογία που μπορούσαν να συγκεντρώσουν ήταν 10 βαθμοί. Η επίδοση των παιδιών της πειραματική ομάδας ήταν κατά μέσο όρο 4,62. Βλέπουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στους δύο μέσους όρους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Η αναγνωστική ικανότητα των υποκειμένων και στις δύο ομάδες μετρήθηκε με το κριτήριο γνώσης γραμμάτων, όπου τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν τα 24 γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου και το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να γνωρίσουν δέκα γραπτές λέξεις. Η ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο επίδοσης στο κριτήριο γνώσης γραμμάτων 3,94, ενώ συνολικά θα έπρεπε να συγκεντρωθούν 24 βαθμοί. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν φάνηκαν να έχουν στατιστικά σημαντικότερη διαφορά στην επίδοση από την ομάδα ελέγχου αφού είχαν μέσο όρο επίδοσης 5,33. Στο κριτήριο αναγνώρισης λέξεων όλα τα υποκείμενα κινήθηκαν περίπου στα ίδια επίπεδα. Η μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 0,64, ενώ των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν 0,45. Από τη στατιστική ανάλυση που έγινε και εδώ δεν παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μας ομάδων.

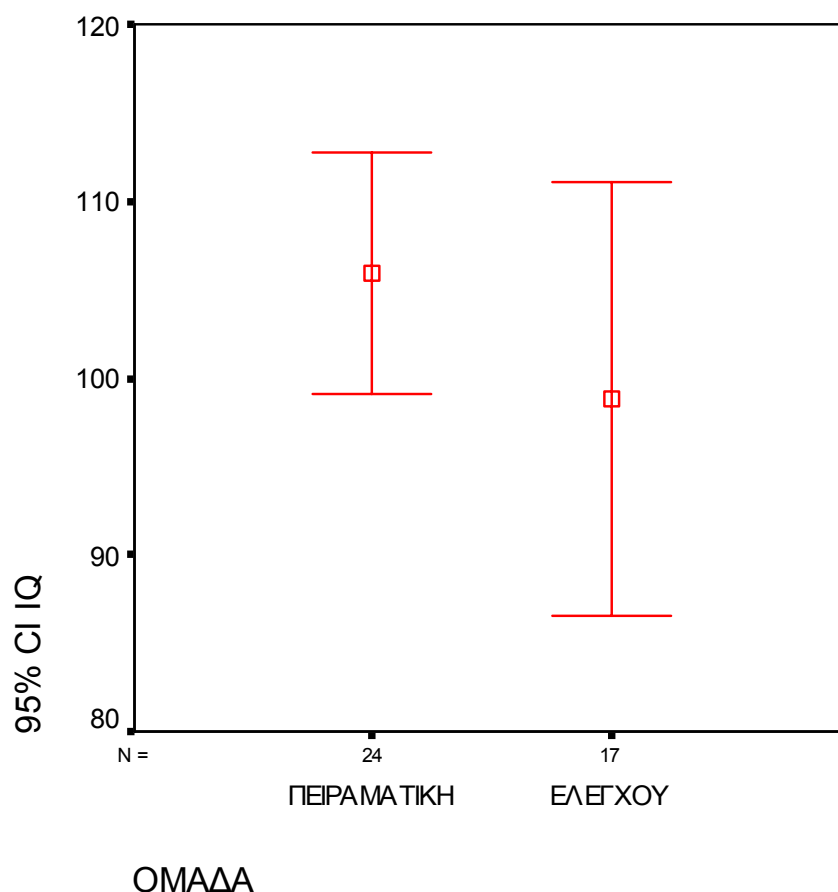
Πίνακας 4

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων αξιολόγησης της νοημοσύνης ως προς την ομάδα των παιδιών

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΟΜΑΔΑ				t-test
	ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
	M	s	M	s	
Αξιολόγησης νοημοσύνης	98,82	23,94	105,9	16,31	1,13

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Ο Πίνακας 4 μας παρουσιάζει την γενική εικόνα των υποκειμένων και των δύο ομάδων στο κριτήριο αξιολόγησης της νοημοσύνης. Ο δείκτης νοημοσύνης μετρήθηκε με ένα μη γλωσσικό τεστ νοημοσύνης. Χρησιμοποιήσαμε το έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων του RAVEN PM47. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν κατά μέσο όρο επίδοσης 98,82 και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν κατά μέσο όρο 105,9. Η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική διαφορά.



Σχήμα 2. Διάγραμμα των μέσων όρων επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης της νοημοσύνης

Στο σχήμα 2 βλέπουμε αναλυτικά και τα αποτελέσματα του κριτηρίου αξιολόγησης της νοημοσύνης των δύο ομάδων. Η υπεροχή της πειραματικής ομάδας δεν είναι σημαντική σε αυτό το κριτήριο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Βέβαια ο μέσος όρος της νοημοσύνης των παιδιών της ομάδας ελέγχου συμπίπτει με την κατώτερο όριο του διαστήματος εμπιστοσύνης των παιδιών της πειραματικής

ομάδας. Ένα άλλο γεγονός που παρατηρείται είναι το μεγάλος εύρος τιμών του ίδιου κριτηρίου από την ομάδα ελέγχου. Ενώ οι τιμές των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας είναι συγκεντρωμένες κοντά στον μέσο όρο.

Πίνακας 5

Κατανομή των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και στην αναγνωστική ικανότητα πριν την πειραματική παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ	
	ΕΛΕΓΧΟΥ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ
	%	%
Χειρισμού κλιτικών τύπων	29,1	12,5
Χειρισμού παραγωγικών τύπων	38,5	24,2
Δημιουργίας σύνθετων λέξεων	25,0	14,7
Ανάλυσης σύνθετων λέξεων	12,9	11,7
Αναλογίας λέξεων	16,3	13,4
Φωνολογικής επίγνωσης	46,2	34,1
Γνώση γραμμάτων	16,2	22,2
Αναγνώριση λέξεων	6,4	4,5

Από τον Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι χαμηλότερες από τις επιδόσεις των υποκειμένων στα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης της ομάδας ελέγχου. Η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών ομοιάζει να κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι αρκετά καλύτερες από αυτές της ομάδας ελέγχου, όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 5. Τα παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης, από εκείνες των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά ήταν χαμηλότερες σε σχέση με την

επίδοσή των ίδιων παιδιών στη φωνολογική επίγνωση. Η γνώση γραμμάτων της πειραματικής ομάδας ήταν λίγο αυξημένη (22,2%) από τη γνώση γραμμάτων των παιδιών της ομάδας ελέγχου (16,2%). Το αντίθετο, όμως συμβαίνει με το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων, όπου τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν καλύτερο ποσοστό μέσης επίδοσης από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 6

Δείκτες συσχέτισης (r) των μορφολογικών και φωνολογικών κριτηρίων, της αναγνωστικής ικανότητας και της νοημοσύνης πριν την πειραματική παρέμβαση της ομάδας ελέγχου

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ΚΛΙΤ	-								
2. ΠΑΡ	,123	-							
3. ΔΗΜ	,091	,335	-						
4. ΑΝΑΣ	,126	,365	,307	-					
5. ΑΝΑΛ	,085	,606**	,275	,130	-				
6. ΑΚΑΦ	,146	,090	,251	,127	,585*	-			
7. ΓΡΑΜΜ	,049	,422	,395	,367	,513*	,520*	-		
8. ΑΝΑΛΕ	,000	,204	,525*	,492*	,182	,137	,802**	-	
9. ΔΝ	,063	,329	,417	,516*	,434	,408	,582*	,600*	-

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων, ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων, ΔΝ= δείκτης νοημοσύνης

Από τον Πίνακα 6 φαίνεται ότι στην ομάδα ελέγχου οι πέντε μορφολογικές μετρήσεις αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους, με θετικές συσχετίσεις που είναι στις περισσότερες περιπτώσεις χαμηλού βαθμού (,275). Βέβαια συναντάμε και περιπτώσεις, όπου η συσχέτιση είναι μηδενική. Αξίζει να πούμε ότι από τα πέντε μορφολογικά κριτήρια που εφαρμόστηκαν πριν την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου, το κριτήριο αναλογίας λέξεων φάνηκε να συσχετίζεται υψηλά με το κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων. Τα υπόλοιπα μορφολογικά κριτήρια συσχετίζονται χαμηλά μεταξύ τους. Υπάρχει παρόλα αυτά και ένα κριτήριο, όπου παρατηρείται μηδενική σχέση με τα περισσότερα κριτήρια που δόθηκαν στα παιδιά της ομάδας ελέγχου και δεν είναι άλλο από το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων. Όπως είναι φυσικό παρατηρήθηκε και μία πολύ υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση γραμμάτων και την αναγνώριση λέξεων (,802). Το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων συσχετίζεται μέτρια με δύο μορφολογικά κριτήρια, αυτό της δημιουργίας σύνθετων λέξεων και της ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Επιπλέον ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών σχετίζεται χαμηλά έως και μηδενικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης. Εξαίρεση αποτελεί το κριτήριο αναλογίας λέξεων που φαίνεται να σχετίζεται μέτρια με το δείκτη νοημοσύνης των παιδιών. Μία μέτρια συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και στη γνώση γραμμάτων και στην αναγνώριση λέξεων.

Πίνακας 7

Δείκτες συσχέτισης (*r*) των μορφολογικών και φωνολογικών κριτηρίων, της αναγνωστικής ικανότητας και της νοημοσύνης πριν την πειραματική παρέμβαση της πειραματικής ομάδας

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ΚΛΙΤ	-								
2. ΠΑΡ	,450*	-							
3. ΔΗΜ	,630**	,487*	-						
4. ΑΝΑΣ	,477*	,429*	,628**	-					
5. ΑΝΑΛ	,725**	,672**	,597**	,681**	-				
6. ΑΚΑΦ	,204	,406*	,441*	,499*	,402*	-			
7. ΓΡΑΜΜ	,454*	,415*	,509*	,670**	,556**	,284	-		
8. ΑΝΑΛΕ	,406*	,520**	,404	,555**	,606**	,027	,636**	-	
9. ΔΝ	,147	,121	,193	,292	,079	,191	,298	,219	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων, ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων, ΔΝ= δείκτης νοημοσύνης

Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι οι πέντε μορφολογικές μετρήσεις της πειραματικής ομάδας αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους, με θετικές συσχετίσεις που κυμαίνονται από μέτρια (,429) έως υψηλό βαθμό (,725). Αυτό μας κάνει εντύπωση είναι ότι σε αυτή την ομάδα οι επιδόσεις στα μορφολογικά κριτήρια φαίνεται να συσχετίζονται περισσότερο μεταξύ τους, από ό,τι συμβαίνει με την ομάδα ελέγχου. Αξίζει να πούμε ότι από τα πέντε μορφολογικά κριτήρια που εφαρμόστηκαν πριν την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, το κριτήριο αναλογίας λέξεων φάνηκε να συσχετίζεται υψηλά με όλα σχεδόν τα μορφολογικά κριτήρια. Υψηλότερη συσχέτιση

παρουσιάστηκε ανάμεσα στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων και στο κριτήριο αναλογίας λέξεων. Μέτριες είναι και οι συσχετίσεις των μορφολογικών κριτηρίων με το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, το οποίο εξετάζει την φωνολογική επίγνωση των υποκειμένων.

Όπως είναι φυσικό παρατηρήθηκε και μία υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση γραμμάτων και την αναγνώριση λέξεων. Το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων συσχετίζεται από ένα μέτριο έως ένα υψηλό βαθμό με τα πέντε μορφολογικά κριτήρια, το ίδιο συμβαίνει όμως και με το κριτήριο γνώσης γραμμάτων. Επιπλέον ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών της πειραματικής ομάδας σχετίζεται χαμηλά έως και μηδενικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης.

6.2 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Στο δεύτερο μέρος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας, σκοπός μας είναι να εξετάσουμε, αν η πειραματική παρέμβαση που εφαρμόσαμε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας και που διήρκησε ένα μήνα, επηρέασε την μορφολογική τους επίγνωση και την εξέλιξη της ομάδας ελέγχου στην μορφολογική επίγνωση χωρίς να τους γίνει κάποια παρέμβαση. Ο Πίνακας 8 που ακολουθεί δείχνει τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Στη δεύτερη στήλη αναφέρονται αναλυτικά τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Στην τρίτη στήλη υπάρχει ο μέσος όρος όλων των μετρήσεων και στην τέταρτη, η τυπική απόκλιση. Η πέμπτη στήλη μας δείχνει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων στις δύο ομάδες μας.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ				t-test
		ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
		M	s	M	s	
ΚΛΙΤ	Χειρισμός κλιτικών τύπων	1,17	1,42	4,12	2,13	5,30***
ΠΑΡ	Χειρισμός παραγωγικών τύπων	2,17	1,91	4,08	1,97	3,10**
ΔΗΜ	Δημιουργία σύνθετων λέξεων	2,58	2,73	5,04	2,85	2,77**
ΑΝΑΣ	Ανάλυση σύνθετων λέξεων	,94	2,01	2,45	2,90	1,85
ΑΝΑΣΤΡ	Αναστροφή μορφημάτων	,52	1,94	,91	1,90	,63
ΑΝΑΛ	Αναλογία λέξεων	2,52	3,26	4,70	3,79	1,91

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Το πρώτο κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης ήταν αυτό του χειρισμού κλιτικών τύπων. Παρατηρώντας προσεχτικά τον πίνακα βλέπουμε την υπεροχή της πειραματικής ομάδας στο συγκεκριμένο κριτήριο. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν κατά μέσο όρο επίδοση 4,12, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν κατά μέσο όρο 1,17. Υπενθυμίζουμε ότι σε αυτό το κριτήριο τα παιδιά θα έπρεπε να συγκεντρώσουν 8 βαθμούς. Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι στατιστικά σημαντική. Το ίδιο ακριβώς γεγονός παρατηρείται και στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων. Τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου είχαν μέσο όρο επίδοσης 2,17 και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν μέσο όρο 4,08. Κι σ' αυτό το κριτήριο η βαθμολογία που καλούνταν να συμπληρώσουν ήταν 8 βαθμοί. Η

διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου κρίνεται ως στατιστικά σημαντική.

Τρίτο μορφολογικό κριτήριο είναι εκείνο της δημιουργίας σύνθετων λέξεων, όπου η ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο επίδοσης 2,58 και η πειραματική ομάδα 5,04. Η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη, άρα θεωρείται στατιστικά σημαντική. Στο συγκεκριμένο κριτήριο η βαθμολογία που έπρεπε να συγκεντρωθεί ήταν 10 βαθμοί. Στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν κατά μέσο όρο 2,45 επίδοση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν μόλις μέσο όρο 0,94. Στο κριτήριο αυτό απαιτούνταν να συγκεντρωθούν 10 βαθμοί. Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 διαφαίνεται μία τάση για διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, αφού είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο του $p < .10$, αλλά μη σημαντική στο επίπεδο του 5% ($p = 0,07$).

Στο κριτήριο αναστροφής μορφημάτων τα παιδιά δεν τα πήγαν και τόσο καλά και μετά την πειραματική παρέμβαση. Τα παιδιά δεν κατάφεραν να αναστρέψουν τα δύο μορφήματα και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποδώσουν χαμηλά. Η ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο 0,52 και η πειραματική ομάδα 0,91. Ας σημειωθεί ότι και στο συγκεκριμένο κριτήριο η ανώτατη βαθμολογία ήταν 10 βαθμοί. Η διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σχεδόν μηδενική και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Το τελευταίο μορφολογικό κριτήριο ήταν αυτό της αναλογίας λέξεων, όπου τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου είχαν μέσο όρο επίδοσης 2,52 και τα παιδιά της πειραματικής ομάδας 4,70. Υπενθυμίζουμε ότι στο τελευταίο κριτήριο η βαθμολογία που καλούνταν να συγκεντρώσουν τα παιδιά ήταν 14 βαθμοί. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των ομάδων έχει μία τάση για διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, αφού είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο το $p < .10$, αλλά μη σημαντική στο επίπεδο του $p < .05$.

Διαπιστώνεται δηλαδή ότι μετά την πειραματική μας παρέμβαση παρουσιάστηκε κάποια εξέλιξη στην μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Οι παρατηρήσεις μας βασίζονται στις καλύτερες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα κριτήρια χειρισμού κλιτικών τύπων και παραγωγικών τύπων, οι οποίες κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές. Παρόλα αυτά και οι επιδόσεις των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας στα υπόλοιπα κριτήρια (με εξαίρεση αυτό της αναστροφής μορφημάτων) ήταν αξιόλογες, αν και δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Προχωρώντας βλέπουμε ποια ήταν η εξέλιξη μέσα σε κάθε ομάδα χωριστά σε όλα τα μορφολογικά κριτήρια που τους επιδόθηκαν. Συγκρίναμε τα αποτελέσματα κατά ζεύγη και εξετάσαμε αν η διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν σημαντική. Η συγκεκριμένη ενέργεια μας βοηθάει να κατανοήσουμε αν υπήρχε εξέλιξη στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών των δύο ομάδων και αν αυτή η εξέλιξη οφείλεται στην πειραματική παρέμβαση που ασκήσαμε στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 9

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου και στις δύο μετρήσεις μας

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				
	M	s	M	s	t-test
	1 ^η μέτρηση	1 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	
ΚΛΙΤ	1,00	1,27	1,17	1,42	,82
ΠΑΡ	1,94	1,59	2,17	1,91	,62
ΔΗΜ	1,47	2,15	2,58	2,73	1,88
ΑΝΑΣ	1,17	1,94	,94	2,01	,84
ΑΝΑΛ	1,88	2,31	2,52	3,26	1,05

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣΤΡ= αναστροφής σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 παρατηρείται ότι στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων παρατηρείται ένα αντίστροφο γεγονός. Ενώ σε όλα τα προηγούμενα κριτήρια εμφανίζεται αύξηση στη δεύτερη μέτρηση μας, στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων είχαμε κατά μέσο όρο επίδοση 1,17 και στη δεύτερη μέτρησή μας τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν επίδοση 0,94, μειώθηκε δηλαδή κατά 0,23. Η διαφορά δεν

ήταν όμως σημαντική. Ας σημειώσουμε ότι δεν έχουμε αποτελέσματα για το κριτήριο αναστροφής σύνθετων λέξεων, καθώς δεν το χρησιμοποιήσαμε κατά την πρώτη μας μέτρηση, παρά μονάχα στη δεύτερη.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ				
	M	s	M	s	t-test
	Πριν πειρ. παρέμβαση	Πριν πειρ. παρέμβαση	Μετά πειρ. παρέμβαση	Μετά πειρ. παρέμβαση	
ΚΛΙΤ	2,33	1,90	4,12	2,13	3,84**
ΠΑΡ	3,08	1,63	4,08	1,97	3,54**
ΔΗΜ	2,50	2,50	5,04	2,85	5,36***
ΑΝΑΣ	1,29	1,75	2,45	2,90	3,00**
ΑΝΑΛ	2,29	3,01	4,70	3,79	3,53**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣΤΡ= αναστροφής σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων

Ο Πίνακας 10 μας δείχνει τα αποτελέσματα στις μετρήσεις που έγιναν στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Αξιοπρόσεχτο είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις η επίδοση της πειραματικής ομάδας πριν την πειραματική παρέμβαση αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση. Στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων πριν την πειραματική παρέμβαση ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 2,33, ενώ μετά την παρέμβαση ο μέσος όρος ήταν 4,12, δηλαδή είχαμε αύξηση 1,79. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($p = .001$). Στο κριτήριο

χειρισμού παραγωγικών τύπων η μέση επίδοση των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας ήταν 3,08 πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση η μέση επίδοση των ίδιων υποκειμένων ήταν 4,08, αυξήθηκε δηλαδή κατά 1,00. Μετά από τη στατιστική ανάλυση που έγινε η διαφορά κρίθηκε σημαντική ($p=,002$).

Το τρίτο κριτήριο ήταν αυτό της δημιουργίας σύνθετων λέξεων, όπου σημειώθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση. Πριν την πειραματική παρέμβαση η μέση επίδοση της πειραματικής ομάδας ήταν 2,50, ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση η μέση επίδοση ήταν 5,04. Η αύξηση των 2,54 βαθμών κρίθηκε στατιστικά σημαντική(sig. ,000). Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η πειραματική ομάδα στο κριτήριο ανάλυσης λέξεων παρουσίασε αύξηση κατά 1,16 βαθμούς. Ενώ πριν την παρέμβαση η επίδοση ήταν 1,29, μετά την παρέμβαση η επίδοση ήταν 2,45 και θεωρείται σημαντική η διαφορά ανάμεσα στις δύο επιδόσεις. Στο κριτήριο αναλογίας λέξεων σημειώθηκε και πάλι αύξηση. Η μέση επίδοση των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας σε αυτό το κριτήριο ήταν 2,29, ενώ μετά την παρέμβαση η μέση επίδοση ήταν 4,70. Η διαφορά των 2,41 βαθμών θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 11

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας ως προς την ομάδα των παιδιών μετά την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ				t-test
		ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
		M	s	M	s	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος	3,88	2,59	5,37	2,74	1,75
ΓΡΑΜΜ	Γνώση γραμμάτων	3,41	5,17	5,66	5,99	1,25
ΑΝΑΛΕ	Αναγνώριση λέξεων	1,00	2,64	1,04	2,66	,05

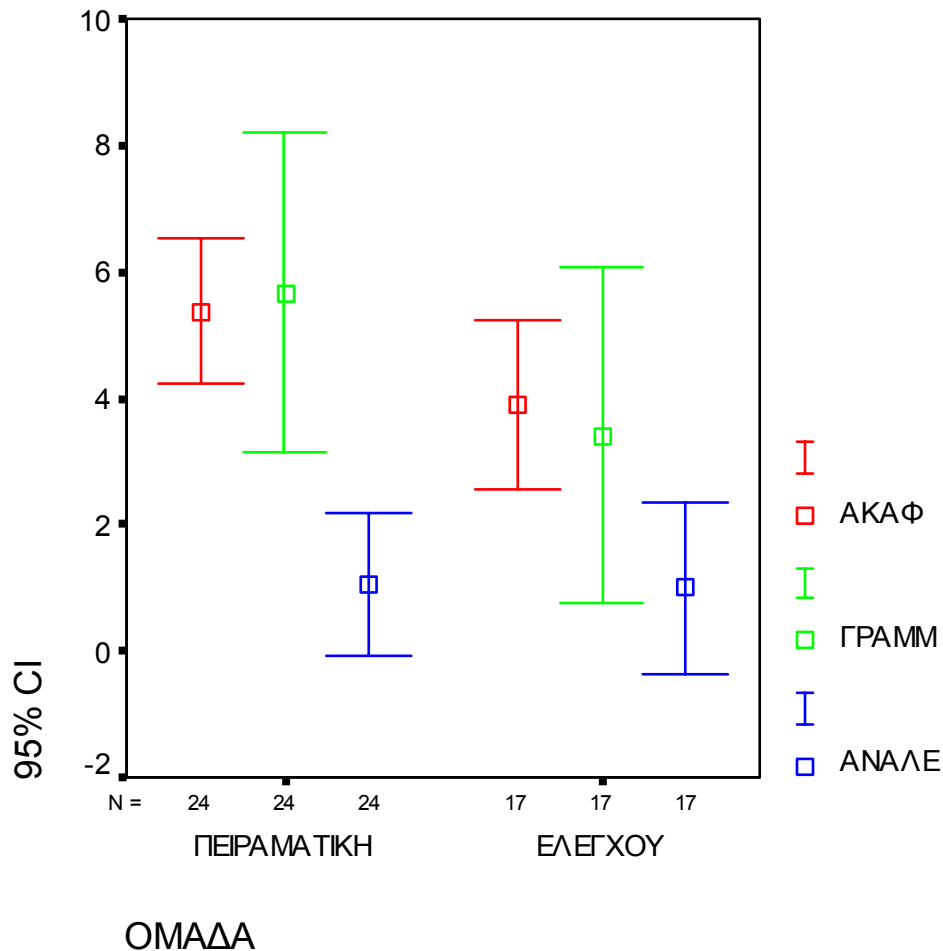
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων.

Από τον Πίνακα 11 φαίνονται οι επιδόσεις των υποκειμένων και των δύο μας ομάδων στο φωνολογικό κριτήριο και στα δύο κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας. Υπενθυμίζουμε ότι κατά την επίδοση του κριτηρίου αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος μετά την πειραματική μας παρέμβαση, χρησιμοποιήσαμε για πρώτη φορά τις εικόνες του συγκεκριμένου κριτηρίου. Ο μέσος όρος επίδοσης σ' αυτό το κριτήριο για την ομάδα ελέγχου ήταν 3,88 και για την πειραματική 5,37. Στην προκειμένη περίπτωση ενώ εμφανίζεται μία διαφορά δεν κρίνεται και στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα των υποκειμένων δεν βρέθηκαν αξιόλογες διαφορές. Συγκεκριμένα στο κριτήριο γνώσης γραμμάτων τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν μέση επίδοση 3,41, ενώ τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν μέση επίδοση 5,66. Βέβαια ακόμα και αν παρουσιάζεται κάποια διαφορά, δεν θεωρείται σημαντική βάση της στατιστικής ανάλυσης που έγινε. Στο κριτήριο

αναγνώρισης λέξεων οι επιδόσεις των παιδιών ήταν όμοιες. Στη μεν ομάδα ελέγχου είχαμε κατά μέσο όρο επίδοση 1 και στη δε πειραματική ομάδα μέσο όρο επίδοσης 1,04. Επομένως η διαφορά των δύο ομάδων ήταν σχεδόν μηδαμινή. Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται καλύτερα στο σχήμα 4 που ακολουθεί.



Σχήμα 4. Διάγραμμα των μέσων όρων επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας μετά την πειραματική παρέμβαση

Στη συνέχεια ακολουθεί και η εξέλιξη μέσα σε κάθε ομάδα χωριστά στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας που τους επιδόθηκαν. Συγκρίναμε τα αποτελέσματα κατά ζεύγη και εξετάσαμε αν η διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν σημαντική. Η συγκεκριμένη ενέργεια μας βοηθάει να κατανοήσουμε αν υπήρχε εξέλιξη στη φωνολογική επίγνωση και αναγνωστική ικανότητα των παιδιών των δύο ομάδων και σε ποιο βαθμό αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στην πειραματική παρέμβαση.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών της ομάδας ελέγχου και στις δύο μετρήσεις μας

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				
	M	s	M	s	t-test
	1 ^η μέτρηση	1 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	
ΑΚΑΦ	3,41	2,34	3,88	2,59	,95
ΓΡΑΜΜ	3,94	6,94	3,41	5,17	,39
ΑΝΑΛΕ	,64	2,42	1,00	2,66	1,37

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων.

Στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν μέση επίδοση 3,41 στην πρώτη μας μέτρηση, ενώ στη δεύτερη τα ίδια παιδιά απέδωσαν κατά μέσο όρο 3,88. Παρουσιάστηκε δηλαδή μία αύξηση 0,47, η οποία όμως δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Στο κριτήριο γνώσης γραμμάτων η ομάδα ελέγχου είχε μέση επίδοση 3,94 στην πρώτη μας μέτρηση και στη δεύτερη μέτρηση ήταν 3,41. Παρατηρούμε ότι σημειώθηκε μία μείωση της επίδοσης κατά 0,529 βαθμούς. Η διαφορά αυτή δεν μας επηρεάζει, καθώς δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το δεύτερο κριτήριο αναγνωστικής ικανότητας ήταν αυτό της αναγνώρισης λέξεων. Στην πρώτη μας μέτρηση η ομάδα ελέγχου απέδωσε με 0,64 βαθμούς και στη δεύτερη ήταν 1,00. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο μετρήσεις ήταν 0,352, αλλά δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 13

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) των κριτηρίων της φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ				
	M	s	M	s	t-test
	Πριν πειρ. παρέμβαση	Πριν πειρ. παρέμβαση	Μετά πειρ. παρέμβαση	Μετά πειρ. παρέμβαση	
ΑΚΑΦ	4,62	2,46	5,37	2,74	1,85
ΓΡΑΜΜ	5,33	5,90	5,66	5,99	,80
ΑΝΑΛΕ	,45	2,04	1,04	2,66	1,51

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων.

Ο Πίνακας 13 περιλαμβάνει την εξέλιξη που είχε η πειραματική ομάδα στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής ικανότητας πριν και μετά την πειραματική μας παρέμβαση. Συγκεκριμένα στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος κατά την πρώτη μας μέτρηση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας η μέση επίδοση ήταν 4,62 και στη δεύτερη 5,37. Παρουσιάστηκε μία τάση για αύξηση της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία όμως δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική στο επίπεδο του 5% ($p = ,077$).

Στα δύο κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν παρόμοια αποτελέσματα. Στο μεν κριτήριο γνώσης γραμμάτων ο μέσος όρος επίδοσης πριν την πειραματική μας παρέμβαση ήταν 5,33 και μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν 5,66. Η αύξηση που σημειώθηκε κατά 0,33 βαθμούς δεν κρίνεται σημαντική ($p = ,431$). Στο δε κριτήριο αναγνώρισης λέξεων τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας είχαν μέση επίδοση 0,45 πριν την παρέμβαση, ενώ στη δεύτερη μας μέτρηση μετά την παρέμβαση η μέση επίδοση ήταν 0,58. Η αύξηση ήταν μικρή και δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 14

Δείκτες συσχέτισης (*r*) των μορφολογικών και φωνολογικών κριτηρίων, της αναγνωστικής ικανότητας και της νοημοσύνης μετά την πειραματική παρέμβαση της ομάδας ελέγχου

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ΚΛΙΤ	-									
2. ΠΑΡ	,149	-								
3. ΔΗΜ	,148	,587*	-							
4. ΑΝΑΣ	,105	,084	,505*	-						
5.ΑΝΑΣΤΡ	,055	,263	,443	,760***	-					
6. ΑΝΑΛ	,073	,265	,508*	,300	,210	-				
7. ΑΚΑΦ	,434	,231	,344	,417	,162	,000	-			
8. ΓΡΑΜΜ	,091	,599*	,546*	,176	,002	,101	,674**	-		
9. ΑΝΑΛΕ	,017	,012	,604*	,692**	,864***	,094	,419	,329	-	
9. ΔΝ	,071	,091	,458	,686**	,528*	,267	,165	,161	,595*	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων, ΑΝΑΣΤΡ= αναστροφής μορφημάτων, ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων, ΔΝ= δείκτης νοημοσύνης

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης όλων των κριτηρίων που χρησιμοποιήσαμε στην ομάδα ελέγχου μετά την πειραματική μας παρέμβαση. Φαίνεται ότι οι έξι μορφολογικές μετρήσεις αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους, με θετικές συσχετίσεις που κυμαίνονται από χαμηλό (,210) έως υψηλό (,760). Υπάρχουν όμως και μηδενικές σχέσεις ανάμεσα στα κριτήριά μας. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση

της αναγνώρισης λέξεων, η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων από τα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης. Αντίθετα, τις χαμηλότερες συσχετίσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια παρουσιάζει το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων.

Ακόμα, από τον Πίνακα 14 παρουσιάζεται ό,τι όλες οι ικανότητες του τομέα της μορφολογικής επίγνωσης σχετίζονται θετικά αν και μη σημαντικά με τις ικανότητες του τομέα της φωνολογικής επίγνωσης. Οι συσχετίσεις των μεταξύ των κριτηρίων κυμαίνονται από μηδενικές (,000) έως μετρίου βαθμού (,434). Όσον αφορά τις συσχετίσεις της αναγνωστικής ικανότητας με τα έξι μορφολογικά κριτήρια είναι κι αυτές θετικές. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω κριτηρίων κυμαίνονται από ένα μηδενικό (0.01) έως ένα υψηλό βαθμό συσχέτισης (,860). Τις μεγαλύτερες συσχετίσεις από τις έξι μορφολογικές μετρήσεις, τόσο με το κριτήριο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, όσο και με τα κριτήρια γνώσης γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων, παρουσιάζει το κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων.

Επιπλέον, ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών σχετίζεται χαμηλά έως υψηλά με τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Η συσχέτιση ήταν ισχυρότερη με το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με το κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων, όπου δεν σχετίζεται σημαντικά με το δείκτη νοημοσύνης.

Πίνακας 15

Δείκτες συσχέτισης (*r*) των μορφολογικών και φωνολογικών κριτηρίων, της αναγνωστικής ικανότητας και της νοημοσύνης μετά την πειραματική παρέμβαση της πειραματικής ομάδας

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ΚΛΙΤ	-									
2. ΠΑΡ	,606**	-								
3. ΔΗΜ	,471*	,678**	-							
4. ΑΝΑΣ	,510*	,592**	,512*	-						
5.ΑΝΑΣΤΡ	,440*	,670**	,528**	,588**	-					
6. ΑΝΑΛ	,752**	,543**	,536**	,672**	,567**	-				
7. ΑΚΑΦ	,518**	,627**	,675**	,588**	,586**	,716**	-			
8. ΓΡΑΜΜ	,313	,344	,406*	,532**	,526**	,522**	,407*	-		
9. ΑΝΑΛΕ	,009	,025	,023	,093	,403	,156	,181	,437*	-	
9. ΔΝ	,213	,145	,257	,115	,013	,419*	,320	,219	,108	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων, ΑΝΑΣΤΡ= αναστροφής μορφημάτων, ΑΚΑΦ= αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων, ΔΝ= δείκτης νοημοσύνης.

Στον Πίνακα 15 περικλείουμε τους δείκτες συσχέτισης όλων των κριτηρίων που χρησιμοποιήσαμε στην πειραματική ομάδα μετά την πειραματική μας παρέμβαση. Φαίνεται ότι οι έξι μορφολογικές μετρήσεις αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους, με θετικές και σημαντικές συσχετίσεις που κυμαίνονται από μέτριο (,440) έως υψηλό βαθμό (,752). Υψηλή συσχέτιση παρουσιάζει το κριτήριο αναλογίας λέξεων

με το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων. Ενώ μέτρια είναι συσχέτιση μεταξύ του κριτηρίου αναστροφής λέξεων με το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων.

Θετικές είναι και οι συσχετίσεις των έξι μορφολογικών κριτηρίων με το κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης. Αντιθέτως από μηδενικές έως μέτριες κυμαίνονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στο κριτήριο αναγνώρισης λέξεων και τα έξι μορφολογικά κριτήρια. Το κριτήριο γνώσης γραμμάτων παρουσιάζει κι αυτό χαμηλές έως μέτριες συσχετίσεις. Την πιο ισχυρή συσχέτιση το συγκεκριμένο κριτήριο την παρουσιάζει με το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Ο δείκτης επίσης, νοημοσύνης φαίνεται να μην συνδέεται με τα μορφολογικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν μετά την πειραματική παρέμβαση, με εξαίρεση την αναλογία μορφημάτων.

6.3 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση

Στο τρίτο μέρος παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας θα παρουσιάσουμε τη συσχέτιση των κριτηρίων αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης με το κριτήριο αξιολόγησης του αναδυόμενου γραπτού λόγου. Οι επιδόσεις τους στο συγκεκριμένο κριτήριο (Larr test) και ήταν σχετικά χαμηλές, όπως φαίνεται στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (s) του κριτηρίου αξιολόγησης αναδυόμενου γραπτού λόγου των δύο ομάδων μετά την πειραματική παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΟΜΑΔΑ				t-test
	ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ		
	M	s	M	s	
Larr test	12,76	1,71	13,29	2,17	,831

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 12,76. Υπενθυμίζουμε ότι η ανώτατη βαθμολογία που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν τα υποκείμενα στο παραπάνω κριτήριο ήταν δεκαεννέα. Από την άλλη πλευρά η πειραματική ομάδα είχε μέση επίδοση 13,29. Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο μας ομάδες ήταν ελάχιστη και δεν μπορεί να κριθεί στατιστικά σημαντική (p=,411).

Πίνακας 17

Δείκτες συσχέτισης (*r*) των μορφολογικών και φωνολογικών κριτηρίων, της αναγνωστικής ικανότητας, της νοημοσύνης με κριτήριο αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες

	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (Larr test)	
	ΟΜΑΔΑ	
	ΕΛΕΓΧΟΥ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ
1. ΚΛΙΤ	,325	,544**
2. ΠΑΡ	,109	,510*
3. ΔΗΜ	,151	,369
4. ΑΝΑΣ	,484*	,453*
5. ΑΝΑΣΤΡ	,359	,393
6. ΑΝΑΛ	,225	,527**
7. ΑΚΑΦ	,162	,446*
8. ΓΡΑΜΜ	,244	,351
9. ΑΝΑΛΕ	,289	,193
10. ΔΝ	,177	,062

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ΚΛΙΤ= χειρισμού κλιτικών τύπων, ΠΑΡ= χειρισμού παραγωγικών τύπων, ΔΗΜ= δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣ= ανάλυσης σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΣΤΡ= αναστροφής σύνθετων λέξεων, ΑΝΑΛ= αναλογίας λέξεων, ΑΚΑΦ= φωνολογικής επίγνωσης, ΓΡΑΜΜ= γνώσης γραμμάτων, ΑΝΑΛΕ= αναγνώρισης λέξεων, ΔΝ= δείκτης νοημοσύνης

Παρατηρώντας τον Πίνακα 17 φαίνεται ότι καθεμιά από τις ικανότητες του τομέα της μορφολογικής επίγνωσης σχετίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις θετικά με τον αναδυόμενο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται ότι οι συσχετίσεις των κριτηρίων μορφολογικής επίγνωσης με το κριτήριο αξιολόγηση του αναδυόμενου γραπτού λόγου είναι από χαμηλές (109), έως και μέτριες (,484). Μεγαλύτερη συσχέτιση παρουσιάζουν οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου του κριτηρίου ανάλυσης σύνθετων λέξεων με το κριτήριο αναδυόμενου γραπτού λόγου. Αναμενόμενη είναι η θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στο κριτήριο της γνώσης γραμμάτων και της αναγνώρισης λέξεων με τον

αναδυόμενο γραπτό λόγο. Αυτό παρουσιάζεται καλύτερα από τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας.

Κρίνοντας από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στο κριτήριο αναδυόμενου γραπτού λόγου και στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, όπως και στα κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας εμφανίζονται πιο μεγάλες στην πειραματική από αυτές που μας έδωσε η ομάδα ελέγχου. Βλέπουμε μέτριες συσχετίσεις του αναδυόμενου γραπτού λόγου με τα κριτήρια χειρισμού κλιτικών τύπων και παραγωγικών τύπων, το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων και αναλογίας λέξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη μελέτη, που πραγματοποιήσαμε, σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των ελληνόφωνων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μετά την άσκηση με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων και το ρόλο της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου των ελληνόφωνων παιδιών αυτής της ηλικίας. Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μας συγκρίνουμε τις ομάδες μας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση πάνω στη μορφολογική επίγνωσή τους, σχολιάζουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα μας και συγκρίνουμε τα δικά μας αποτελέσματα με τα ευρήματα άλλων ερευνητών. Επίσης εξετάζουμε αναλυτικά την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, σχολιάζουμε τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση. Το κεφάλαιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων ακολουθεί ακριβώς την ίδια διάρθρωση με το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και υποδιαιρείται σε τρία τμήματα.

7.1 Σύγκριση των ομάδων πριν την πειραματική παρέμβαση

Τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας εξετάστηκαν αρχικά πριν την πειραματική μας παρέμβαση με ποικίλα κριτήρια, τα οποία αξιολογούσαν την μορφολογική και φωνολογική τους επίγνωση, την αναγνωστική ικανότητα και τη νοημοσύνη. Βασική προϋπόθεση για να γίνει η ερευνά μας ήταν να υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις δύο ομάδες, για να είναι περισσότερα αξιόπιστα τα αποτελέσματα της πειραματικής παρέμβασης.

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων μας, οι δύο ομάδες στην αρχική μας μέτρηση είναι σχεδόν ισοδύναμες στα πέντε μορφολογικά κριτήρια. Συγκεκριμένα οι επιδόσεις των υποκειμένων και στις δύο ομάδες στα μορφολογικά κριτήρια ήταν σχετικά χαμηλές. Στο κριτήριο όμως, χειρισμού κλιτικών τύπων και στο κριτήριο παραγωγικών τύπων τα παιδιά τις

πειραματικής ομάδα υπερείχαν από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Πάντως φάνηκε ότι και στις δύο ομάδες η ικανότητα χειρισμού των παραγωγικών μορφημάτων έχει αναπτυχθεί αρκετά σε σχέση με τις υπόλοιπες ικανότητες. Ωστόσο το εύρημά μας, έρχεται σε αντίθεση με τις μέχρι τώρα έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις για τους κανόνες της παραγωγικής μορφολογίας διαμορφώνονται σε κάποιο βαθμό αργότερα από τους κανόνες στην κλιτική μορφολογία (Anglin, 1993, Casalis & Luis Alexandre, 2000, Berko, 1958, Selby, 1972, Carlisle, 1995). Πιθανότατα, η διαφοροποίηση να οφείλεται στο ότι τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν εξίσου καλά στα κριτήρια χειρισμού παραγωγικών μορφημάτων όσο και στα κριτήρια χειρισμού κλιτικών τύπων όταν δεν καλούνται να κάνουν μετατροπές στη ρίζα των λέξεων (Levin et al., 2001, Fowler & Liberman, 1995, Carlisle, 1995). Επίσης, η αδυναμία αυτή των παιδιών στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών μορφημάτων να προσαρμόζουν το χρόνο του ρήματος μίας πρότασης στον κατάλληλο χρόνο αποτελεί ένδειξη μη-ολοκληρωμένης μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ο συνειδητός χειρισμός των κλιτικών μορφημάτων μπορεί να ξεκινάει πολύ νωρίς, πριν ακόμα τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν, αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί στο τέλος της προσχολικής ηλικίας (Casalis & Luis Alexandre, 2000: 306).

Στα κριτήρια δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ανάλυσης σύνθετων λέξεων και αναλογίας λέξεων οι επιδόσεις των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου με των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας κινήθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των 5 ετών μπορούν να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις και γι' αυτό και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια αποτελέσματα στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων (Clark et al., 1985, Clark & Berman, 1987). Οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά του δείγματος μας φάνηκαν να δυσκολεύονται αρκετά στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Σύμφωνα με τους Casalis και Luis Alexandre σε έρευνά τους επισημαίνουν ότι η διαδικασία της κατάτμησης μορφημάτων απαιτεί υψηλά επίπεδα συνειδητού γνωστικού ελέγχου από τα παιδιά (Casalis & Luis Alexandre, 2000: 318). Η ερμηνεία αυτή ίσως να δικαιολογεί την αδυναμία των υποκειμένων και των δύο ομάδων να χωρίσουν τις σύνθετες λέξεις. Παρόλο που σύνθετες λέξεις ήταν οικείες στα παιδιά, ήταν πιθανό να μην πρόσεξαν ότι αποτελούνται από δύο ξεχωριστές μενόμενες λέξεις (Berko, 1958).

Πέρα από τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών, μελετήσαμε κι άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή, όπως τη φωνολογική επίγνωση

και την αναγνωστική ικανότητα. Είδαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ότι αρκετές έρευνες σύνδεσαν θετικά τη μορφολογική επίγνωση με την φωνολογική επίγνωση (Casalis-Luis Alexandre, 2000, Fowler & Liberman, 1995, Lyster, 2002). Εξάλλου η έρευνα των Casalis και Luis Alexandre (2000) μας δείχνει ότι η ικανότητα ανάλυσης φωνημάτων μπορεί να συνεισφέρει θετικά στον χειρισμό μορφημάτων. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών και των δύο ομάδων δεν υπάρχουν και σ' αυτό το σημείο διαφορές. Οι γνώσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου πάνω στη φωνολογία είναι ίδιες με αυτές που έχουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Ο μέσος όρος επίδοσης στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος των παιδιών της ομάδας ελέγχου κινήθηκε στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Γενικά παρατηρήθηκαν και στις δύο ομάδες χαμηλές επιδόσεις στα μορφολογικά κριτήρια σε σχέση με το κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η μορφολογική επίγνωση αποτελεί μία ουσιώδη μεταβλητή για την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης (Brittain, 1970, Mahoney, Singson & Mann, 2000, Fowler & Liberman, 1995, Μανωλίτσης, 2006β). Τα κριτήρια με τα οποία μετρήσαμε την αναγνωστική ικανότητα, ήταν αυτό της γνώσης γραμμάτων και της αναγνώρισης λέξεων. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ομάδων είδαμε ότι στην αναγνωστική ικανότητα τα παιδιά βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα.

Η νοημοσύνη αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στη ζωή του ανθρώπου, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στις λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού. Η μορφολογική επίγνωση, σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να συνδέεται και με τη νοημοσύνη (Singson et al., 2000). Γι' αυτό το λόγο εξετάσαμε και την νοημοσύνη των παιδιών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών και των δύο ομάδων κινήθηκε στα ίδια επίπεδα. Δεν σημειώθηκαν αξιολογες διαφορές για να μιλάμε για υπεροχή της μίας ή της άλλης ομάδας.

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου είναι ίδιες με τις επιδόσεις με την πειραματική ομάδα, στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, στα κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας και στο κριτήριο αξιολόγησης της νοημοσύνης.

Άλλο ένα μέρος που μελετήσαμε ήταν και αν κάποιοι παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης. Πρώτα συσχετίσαμε την φωνολογική επίγνωση των παιδιών της ομάδας ελέγχου με τις επιδόσεις τους στα

μορφολογικά κριτήρια. Δεν παρατηρήθηκε καμία αξιόλογη σχέση, εκτός από το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Παρουσιάστηκε δηλαδή μία μέτρια σχέση ανάμεσα στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης και το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Παρόμοιο εύρημα βρήκαν και στην έρευνά τους οι Casalis & Luis Alexandre, όπου βρήκαν να υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στα κριτήρια της φωνημικής απάλειψης και στο κριτήριο ανάλυσης μορφημάτων (Casalis & Luis Alexandre, 2000: 321-322).

Η πειραματική ομάδα όμως μας έδωσε ποιο ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στα μορφολογικά κριτήρια και στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης. Σε τέσσερα από τα πέντε κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης εμφανίστηκε μία σημαντική συσχέτιση. Το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων έδωσε την πιο ισχυρή σχέση. Μία άλλη σημαντική σχέση ήταν κι αυτή του κριτηρίου δημιουργίας λέξεων και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Ανάλογα με τα δικά μας ευρήματα είναι τα αποτελέσματα της προηγούμενης μελέτης των Casalis & Luis Alexandre (2000) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι ερευνητές αυτοί διαπίστωσαν ότι τα παραγωγικά μορφολογικά κριτήρια σύνθεσης και κατάτμησης σχετίστηκαν με τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης (Casalis & Luis Alexandre, 2000: 321-322). Σημαντική σχέση παρουσιάστηκε και στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης και στο κριτήριο αναλογίας λέξεων.

Όσον αφορά στα κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας φάνηκε να σχετίζονται σε μέτριο βαθμό με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Υψηλότερες αντίθετα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης και στα κριτήρια αναγνωστικής ικανότητας των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα πριν την πειραματική μας παρέμβαση βλέπουμε ότι η μορφολογική επίγνωση συνδέεται με την αναδυόμενη αναγνωστική ικανότητα. Πολλές έρευνες υποστήριξαν την παραπάνω σχέση, όπως των Fowler & Liberman (1995) και Casalis & Luis-Alexandre (2000).

Ένας άλλος παράγοντας που εξετάστηκε ήταν και ο δείκτης νοημοσύνης των υποκειμένων σε σχέση με τις επιδόσεις των υποκειμένων και των δύο ομάδων στην μορφολογική επίγνωση. Ο χαμηλός βαθμός συσχέτισης των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης με το δείκτη νοημοσύνης των παιδιών και των δύο ομάδων δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα της μελέτης της Singson και

των συνεργατών της (2000). Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα ο δείκτης νοημοσύνης των υποκειμένων σχετίζεται σημαντικά με την παραγωγική μορφολογική τους επίγνωση (Singson et al., 2000: 219-252). Βέβαια αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στην έρευνα της Singson και των συνεργατών της (2000) χρησιμοποιήθηκε άλλο τεστ νοημοσύνης και επιπλέον στην δική μας έρευνα τα παιδιά ήταν μικρότερης ηλικίας.

7.2 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Κύριος σκοπός της μελέτης μας ήταν να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μετά την άσκηση με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων μας, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σημείωσαν πιο υψηλές επιδόσεις στα έξι μορφολογικά κριτήρια από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν σε τρία από έξι κριτήρια. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας υπερείχαν στα κριτήρια χειρισμού κλιτικών τύπων και παραγωγικών τύπων και στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων. Όμως και σε άλλα δύο κριτήρια υπήρχε τάση για υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Παρουσιάστηκε δηλαδή υπεροχή στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων και στο κριτήριο αναλογίας λέξεων. Στο κριτήριο αναστροφής μορφημάτων παρατηρήθηκαν χαμηλές επιδόσεις και στις δύο ομάδες, παρόλα αυτά η πειραματική ομάδα είχε καλύτερο μέσο όρο επίδοσης και σε αυτό το κριτήριο.

Προχωρώντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα κοιτάξουμε την εξέλιξη της κάθε ομάδας χωριστά πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Υπενθυμίζουμε ότι η ομάδα ελέγχου δεν ασκήθηκε, αλλά αφήσαμε να ακολουθήσει το ημερήσιο πρόγραμμα της κάθε νηπιαγωγού. Από τα αποτελέσματα της δεύτερης μέτρησης παρουσιάζεται μία μικρή αύξηση στη μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα τέσσερα από τα έξι μορφολογικά κριτήρια, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη. Αυτό το γεγονός μπορεί να εύκολα να ερμηνευθεί αναλογιζόμενοι ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της

μορφολογικής επίγνωσης είναι και η ηλικία (Singson et al., 2000, Fowler & Liberman, 1995). Καθώς η ηλικία των παιδιών μεγαλώνει, οι μεταγλωσσικές τους ικανότητες εμπλουτίζονται και αυξάνονται. Αυτό συμβαίνει στην ομάδα ελέγχου. Αφού πέρασε ένα χρονικό διάστημα από την πρώτη μας μέτρηση, είναι εύλογο τα παιδιά να έχουν αναπτύξει κάποιες ικανότητες τους, οι οποίες και αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Τονίζουμε και πάλι βέβαια ότι μπορεί να παρουσιάζεται μία μικρή αύξηση στη μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα μορφολογικά κριτήρια, αλλά δεν μπορούμε να τη θεωρήσουμε αξιόλογη. Οπότε η υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της ομάδας ελέγχου αυξήθηκε σε μικρό βαθμό, το ίδιο συνέβηκε και με το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων, αλλά δεν θεωρείται σημαντική. Στο κριτήριο γνώσης γραμμάτων στη δεύτερη μέτρηση μας η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου κινήθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα. Οπότε η υπόθεσή μας επαληθεύεται

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα και συγκρίνοντας τις δύο μετρήσεις μας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση είναι φανερό ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας ανέπτυξαν αρκετά τη μορφολογική τους επίγνωση. Αυτό το γεγονός μπορεί να διαπιστωθεί αν κοιτάξει τη μέση επίδοση των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας στα μορφολογικά κριτήρια μετά την πειραματική παρέμβαση. Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης κρίνεται πολύ σημαντική, γι αυτό το λόγο επαληθεύεται η υπόθεσή μας. Το εύρημά μας αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Lyster (2002), η οποία υποστήριξε ότι η άσκηση με δραστηριότητες για την ενίσχυση των μορφολογικών γνώσεων συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Τα παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών μπορούν εύκολα να ανακαλύψουν τη μορφολογική δομή των λέξεων, όταν τους γίνει κάποιο είδος ενίσχυσης (Lyster, 2002: 286).

Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας φάνηκε να μεγαλώνει μετά την πειραματική παρέμβαση και παρουσιάζεται μία τάση για σημαντικότητα. Αυτό το γεγονός μπορεί να εξηγηθεί βλέποντας τα αποτελέσματα της έρευνας της Lyster (2002). Η Lyster λοιπόν βρήκε ότι τα παιδιά της ομάδας που ενισχύθηκε με δραστηριότητες πάνω στη μορφολογική επίγνωση, ανέπτυξαν παράλληλα και τις φωνολογικές τους ικανότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Φάνηκε δηλαδή ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης ενδεχομένως συνέβαλε θετικά και στη φωνολογική επίγνωση (Lyster, 2002: 284). Στα κριτήρια

γνώσης γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων υπήρχε μία μικρή αύξηση όπως και στην ομάδα ελέγχου, η οποία φαίνεται να οφείλεται στο ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα ελληνικά Νηπιαγωγεία και προσανατολίζεται προς τη γραφή και την ανάγνωση. Οπότε η υπόθεσή μας δεν επαληθεύεται.

Συγκρίνοντας τώρα τις επιδόσεις των δύο ομάδων μεταξύ τους μετά την ενίσχυση που δέχθηκε η πειραματική ομάδα, βλέπουμε ότι σε όλα τα μορφολογικά κριτήρια τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερες επιδόσεις. Μάλιστα σε τρία από τα έξι κριτήρια η υπεροχή των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, διαφορά παρατηρήθηκε στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων, στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων και στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων, όπου η πειραματική ομάδα υπερείχε. Παρόλα αυτά και σε άλλα δύο μορφολογικά κριτήρια, αυτό της ανάλυσης σύνθετων λέξεων και της αναλογίας λέξεων φάνηκε να υπάρχει τάση για υπεροχή των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνά μας συμπίπταν με την έρευνα της Lyster (2002), που υποστήριξε ότι η μορφολογική ενίσχυση βοήθησε τα παιδιά να ανακαλύψουν κάποιους μορφολογικούς κανόνες που διέπουν την γραμματική και συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Εξαίρεση όλων των παραπάνω μορφολογικών κριτηρίων αποτελεί το κριτήριο αναστροφής μορφημάτων, όπου τα παιδιά και των δύο ομάδων σημείωσαν παρόμοιες χαμηλές επιδόσεις. Η αναστροφή μορφημάτων εμφανίζεται να είναι η δυσκολότερη ικανότητα από τις υπόλοιπες της μορφολογικής επίγνωσης, κι αυτό επειδή κατά την εκτέλεσή της τα παιδιά καλούνται να επιτελέσουν δύο λειτουργίες. Πρώτα τα υποκείμενα διαχωρίζουν τα βασικά μορφήματα της σύνθετης λέξης και μετά αλλάζουν τη σειρά τους. Η διαδικασία αυτή απαιτεί ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα συνειδητού γνωστικού χειρισμού και μνήμης (Casalis & Luis-Alexandre, 2000: 318). Είναι με λίγα λόγια κάποιες ικανότητες που δεν είναι ανεπτυγμένες σε μεγάλο βαθμό στην προσχολική ηλικία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται, ότι η πρώτη γενική υπόθεση, την οποία θέσαμε πριν την διεξαγωγή της έρευνάς μας επιβεβαιώνεται. Με απλά λόγια δηλαδή είδαμε ότι το πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης επηρέασε θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης. Αλλά και οι επιμέρους υποθέσεις μας επαληθεύτηκαν. Οι επιδόσεις

δηλαδή των παιδιών της πειραματικής ομάδας στη μορφολογική επίγνωση ήταν υψηλότερες μετά την πειραματική παρέμβαση, σε σύγκριση με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στη μορφολογική επίγνωση μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν περίπου ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια τα παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες από αυτές της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση.

Εξίσου σημαντικοί για τον βαθμό ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης είναι, όπως προείπαμε και παραπάνω, οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Πρώτος παράγοντας που μελετήσαμε ήταν η φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Μετά την πειραματική μας παρέμβαση εξετάσαμε ξανά τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης και στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης. Διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου εξακολουθούσε και στη δεύτερη μέτρηση, να παρουσιάζει σχέση ανάμεσα στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων και στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος, το οποίο εξετάζει τη φωνολογική επίγνωση. Εμφανίστηκε και μία άλλη σημαντική σχέση, αυτή του κριτηρίου χειρισμού παραγωγικών τύπων και του κριτηρίου φωνολογικής επίγνωσης.

Από την άλλη πλευρά τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας μετά την πειραματική παρέμβαση μας έδειξαν ότι οι υψηλές επιδόσεις των υποκειμένων της συγκεκριμένης ομάδας σχετίζονται πολύ σημαντικά με τις επιδόσεις των ίδιων υποκειμένων στη φωνολογική επίγνωση. Πιθανότατα αυτό να οφείλεται στο γεγονός που μας παρουσιάζουν οι Casalis & Luis Alexandre (2000), οι οποίοι μας λένε ότι για να μπορέσει κάποιος να χειριστεί ένα μόρφημα, θα πρέπει πρώτα να έχει την ικανότητα να χειριστεί και ένα φώνημα (Casalis & Luis Alexandre, 2000: 321-322). Την ίδια ακριβώς θέση υποστήριξαν κι άλλοι ερευνητές, όπως η Singson και οι συνεργάτες της (2000) και οι Carlisle & Nomanbhoy (1993). Η Carlisle μάλιστα υποστήριξε ότι η μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνει και φωνολογικές γνώσεις (Carlisle, 1995:190).

Μετά την πειραματική παρέμβαση συγκρίθηκαν ξανά οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων με την αναγνωστική ικανότητα. Μέτριες έως χαμηλές ήταν οι σχέσεις ανάμεσα στις δύο παραπάνω ικανότητες στην ομάδα ελέγχου. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η μορφολογική επίγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών καθώς αυτά μεγαλώνουν και όχι στα

πρώτα χρόνια της αναγνωστικής τους ανάπτυξης (Singson, et al. 2000, Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Αντιθέτως το κριτήριο γνώσεις γραμμάτων συνδέθηκε στενότερα με τα περισσότερα κριτήρια της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Το εύρημα αυτό συνδέεται με αρκετές έρευνες που έχουν γίνει ως τώρα (Casalis & Luis Alexandre, 2000, Brittain, 1970, Carlisle 1995, Κουρουπάκη, 2004).

Ο δείκτης νοημοσύνης όπως προέκυψε από τα ευρήματά μας, αποτελεί έναν παράγοντα, ο οποίος δεν σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και τα κριτήρια δημιουργίας σύνθετων λέξεων, ανάλυσης σύνθετων λέξεων και αναστροφής μορφημάτων. Τα υπόλοιπα τρία μορφολογικά κριτήρια συσχετίστηκαν μηδενικά με την νοημοσύνη των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Αντιθέτως ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών της πειραματικής ομάδας σχετίστηκε υψηλά μόνο με το κριτήριο της αναλογίας λέξεων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουρουπάκη (2004), η οποία βρήκε ότι όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης νοημοσύνης, τόσο υψηλότερη θα είναι η μορφολογική επίγνωση παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και αυτό συμβαίνει μόνο με τα κριτήρια αναλογίας λέξεων και αναστροφής μορφημάτων (Κουρουπάκη, 2004: 98).

7.3 Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση

Όπως προέκυψε από την αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων μας, η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης δεν φάνηκε να επηρεάζει την ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου δεν ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, ώστε να θεωρούνται σημαντικές. Μάλιστα κινήθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εμφανίζεται να υπάρχει σχέση της μορφολογικής γνώσης των παιδιών με τη φωνολογική τους επίγνωση.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι έρευνες των Casalis & Luis-Alexandre (2000), της Singson (2000) και των συνεργατών της (2000) και των Carlisle & Nomanbhoy (1993) έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα. Η έρευνα στην οποία βασίστηκε και η δική μας έρευνα ήταν της Lyster (2002), η οποία βρήκε ότι μετά από ενίσχυση που έγινε πάνω στις μορφολογικές γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας της πειραματικής ομάδας φάνηκε να αναπτύσσεται παράλληλα και η φωνολογική τους επίγνωση σε μεγαλύτερο βαθμό, από ό,τι η ομάδα ελέγχου, που δεν ασκήθηκε καθόλου. Αυτό ήταν και το έναυσμά μας για να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης μετά την ενίσχυση θα είναι υψηλότερη σε αντίθεση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που θα είναι όμοιες με αυτές που είχαν πριν την πειραματική παρέμβαση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν φάνηκε να αλλάζει σημαντικά σε σχέση με την πρώτη μας μέτρηση, πριν την πειραματική παρέμβαση. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντιδιαστολή με τις μέχρι τώρα έρευνες, οι οποίες δείχνουν την ύπαρξη σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην μορφολογική επίγνωση και τη φωνολογική επίγνωση.

Οι έρευνες που έχουν γίνει έως τώρα στον ελλαδικό χώρο σε παιδιά Νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του Δημοτικού δείχνουν τον αναδυόμενο γραπτό λόγο να σχετίζεται με τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Από την πλευρά μας θελήσαμε να προχωρήσουμε σε ένα άλλο κομμάτι, αυτό της ενίσχυσης των μορφολογικών γνώσεων και τη σχέση της με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραπτού λόγου. Καμία παρόμοια έρευνα δεν έχει γίνει στον ελλαδικό χώρο έως τώρα και παρατηρώντας την έρευνα της Lyster (2002) θελήσαμε να ερευνήσουμε αν αυτή η μεταγλωσσική ικανότητα των ελληνόπουλων παιδιών προσχολικής ηλικίας ενισχύεται και αυτή η ενίσχυση βοηθάει στον αναδυόμενο γραπτό λόγο τους. Πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο η αναγνωστική ικανότητα όσο και η γραφή των μικρών παιδιών επηρεάζεται θετικά από τη μορφολογική επίγνωσή τους (Singson et al., 2000, Fowler & Liberman, 1995, Ku & Anderson, 2003, Carlisle, 2003, Anglin, 1993, Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Carlisle & Nomanbhoy, 1993, Brittain, 1970, Mahony et al., 2000, Harris & Giannouli, 1999, Rubin, 1988, Nunes et al., 1997, Levin et al., 2001, Ravid, 2001, Treiman & Cassar, 1996, Bryant et al. 1999, Chliounaki & Bryant, 2002, Lyster, 2002).

Εξετάζοντας αναλυτικά τη βιβλιογραφία, διατυπώσαμε την πρόταση ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την πειραματική παρέμβαση στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων και γνώσεις γραμμάτων, αλλά και στο κριτήριο αξιολόγησης των δεξιοτήτων του αναδυόμενου γραπτού λόγου θα ήταν καλύτερες από αυτές της ομάδας ελέγχου. Στην έρευνα της Lyster (2002) βρέθηκε ότι η ενίσχυση των μορφολογικών γνώσεων ξεκάθαρα βοηθάει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης, αλλά και της αναγνωστικής ικανότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά την πειραματική παρέμβαση η Lyster μέτρησε την αναγνωστική ικανότητα των υποκειμένων όλων των ομάδων και βρήκε ότι όχι μόνο η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας είχε αυξηθεί, αλλά και ότι είχε μακροχρόνια αποτελέσματα. Μάλιστα η ομάδα που ενισχύθηκε γύρω από τη μορφολογική επίγνωση είχε και την μεγαλύτερη επίδραση πάνω στη μορφολογική ικανότητα (Lyster, 2002: 286).

Όσον αφορά τη δική μας έρευνα, όπως είδαμε και παραπάνω, στο κριτήριο γνώσης γραμμάτων και στο κριτήριο αναγνώρισης λέξεων τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν φάνηκε να βελτιώνεται μετά την παρέμβασή μας. Αντιθέτως η επίδοση και των δύο ομάδων κινήθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα. Η μικρή αύξηση που παρουσιάστηκε και στις δύο ομάδες μετά την πειραματική παρέμβαση ενδεχομένως οφείλεται στην επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου, όπως προβλέπει η υπ' αριθμ. Γ1/58 ΦΕΚ 93/10.2.1999 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Οπότε η υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του κριτηρίου αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν φάνηκαν να έχουν καλύτερη επίδοση μετά την πειραματική παρέμβαση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματά μας όμως δεν συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως, της Lyster (2002: 286), από τα οποία προκύπτει ότι η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται στενά με την μορφολογική του επίγνωση. Οι Fowler & Liberman διατύπωσαν την άποψη, που στηρίχθηκε στα ερευνητικά τους αποτελέσματα ότι η ικανότητα αναδυόμενου γραπτού λόγου των παιδιών είναι μία δυναμική πηγή πληροφοριών όσον αφορά στην παραγωγική μορφολογία (Fowler & Liberman, 1995: 180). Οι Harris & Giannouli (1999) στη διαχρονική μελέτη τους σε παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και τα οποία εξετάστηκαν ξανά μετά από τρία χρόνια,

υποστήριξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τα μορφήματα των ελληνικών λέξεων συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση του αναδυόμενου γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας.

Αξίζει να σημειώσουμε παρόλα αυτά ένα άλλο πολύ σημαντικό εύρημά μας. Παρόλο που δεν φάνηκε να υπάρχει ανάπτυξη στις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου μετά την ενίσχυση στην πειραματική ομάδα με δραστηριότητες που αφορούσαν στις μορφολογικές γνώσεις, παρουσιάστηκε μία σχέση των δύο αυτών ικανοτήτων. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν φάνηκαν να σχετίζονται η μορφολογική επίγνωση με τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου. Παρουσιάστηκε λοιπόν μία μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στα περισσότερα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης και του κριτηρίου αξιολόγησης γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Αυτό το γεγονός μας κάνει να μην αποκλείουμε τελείως το γεγονός ότι η μορφολογική ενίσχυση βοήθησε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου στα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας. Βέβαια τα αποτελέσματα θα ήταν περισσότερο διευκρινιστικά αν είχε γίνει μέτρηση στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου και πριν την πειραματική μας παρέμβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της διπλωματικής μας εργασίας ήταν η διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μετά την άσκηση με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων και του ρόλου της στις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Όπως έδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, η μορφολογική επίγνωση των παιδιών φαίνεται να αναπτύσσεται περισσότερο μετά από ενίσχυση στις μορφολογικές γνώσεις τους μέσω δραστηριοτήτων και συνδέεται με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου.

Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας μας, ερευνήσαμε την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε 41 παιδιά ηλικίας 5;2-6;6 ετών μετά την άσκηση με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών τους γνώσεων και τη σχέση της με τις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου. Στηριζόμενοι στις απόψεις που κυριαρχούν στον ερευνητικό χώρο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, υποθέσαμε ότι η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης. Την υπόθεση αυτή διαιρέσαμε σε τρεις επιμέρους υποθέσεις: α) οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στη μορφολογική επίγνωση θα είναι υψηλότερες μετά την πειραματική παρέμβαση, σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση, β) οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στη μορφολογική επίγνωση μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση και γ) οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μορφολογική επίγνωση θα είναι υψηλότερες στην πειραματική ομάδα από ό,τι θα είναι στην ομάδα ελέγχου μετά την πειραματική μας παρέμβαση.

Επίσης υποθέσαμε ό,τι η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Την υπόθεση αυτή διαιρέσαμε σε τέσσερις επιμέρους υποθέσεις: α) οι επιδόσεις των παιδιών της

πειραματικής ομάδας θα είναι υψηλότερες στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων, γνώσης γραμμάτων και φωνολογικής επίγνωσης μετά την πειραματική παρέμβαση, από τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια τα παιδιά πριν από την πειραματική παρέμβαση, β) οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων, γνώσης γραμμάτων και φωνολογικής επίγνωσης μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση, γ) οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου θα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου και δ) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα υπερέχουν ως προς τις δεξιότητες του αναδυόμενου γραπτού λόγου από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Τα αποτελέσματά μας έδειξαν πώς η μορφολογική επίγνωση των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μπορεί να αναπτυχθεί με δραστηριότητες ενίσχυσης μορφολογικών γνώσεων.
2. Η μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης πριν την πειραματική παρέμβαση κινήθηκε περίπου στα ίδια επίπεδα με την μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα ίδια κριτήρια.
3. Η μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, γνώσης γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων πριν την πειραματική παρέμβαση κινήθηκε περίπου στα ίδια επίπεδα με την μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα ίδια κριτήρια.
4. Η μέση επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στη μορφολογική επίγνωση μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν περίπου ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση.
5. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού παραγωγικών τύπων, δημιουργίας σύνθετων λέξεων και αναλογίας λέξεων, μετά την πειραματική παρέμβαση.
6. Στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων, στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων και στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων υπήρχε σαφή υπεροχή των παιδιών της πειραματικής ομάδας, έναντι της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση.

7. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στη μορφολογική επίγνωση ήταν υψηλότερες μετά την πειραματική παρέμβαση, σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση. Κατά συνέπεια επαληθεύεται η υπόθεσή μας ότι η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης.
8. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού κλιτικών και παραγωγικών τύπων, δημιουργίας σύνθετων λέξεων και αναλογίας λέξεων, μετά την πειραματική παρέμβαση.
9. Τα αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης μετά από ενίσχυση με κατάλληλες δραστηριότητες συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα.
10. Παρατηρείται ωστόσο διαφοροποίηση με τα ευρήματα άλλων ερευνών στο θέμα ενίσχυσης και της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από δραστηριότητες μορφολογικών γνώσεων. Η μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την πειραματική παρέμβαση στο κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης κινήθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα.
11. Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στη μορφολογική επίγνωση μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν ίσες με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια παιδιά πριν την πειραματική παρέμβαση.
12. Η μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν βελτιώθηκε μετά την πειραματική παρέμβαση στα κριτήρια γνώσης γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων.
13. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν περίπου ίδιες με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Κατά συνέπεια η υπόθεσή μας ότι η συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου απορρίπτεται.
14. Ιδιαίτερο προβληματισμό μας προκάλεσε το γεγονός ότι παρόλο που δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στην επίδοση των δύο ομάδων στο κριτήριο αξιολόγησης των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση, ωστόσο η επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο Lag

test σχετίστηκε θετικά με την επίδοση των ίδιων παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης μετά την πειραματική παρέμβαση.

15. Αντιθέτως οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης μετά την πειραματική παρέμβαση δεν σχετίστηκαν με τις επιδόσεις που είχαν τα ίδια τα παιδιά στο κριτήριο αξιολόγησης αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Larr test).

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνά μας, υπόκεινται στους εξής περιορισμούς:

1. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη μας μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς με ανάλογα χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματός μας, δηλαδή σε παιδιά που φοιτούν σε τάξεις Νηπιαγωγείων αστικών περιοχών, με μοναδική γλώσσα ομιλίας τα Ελληνικά.
2. Το γεγονός ότι οι επιδόσεις όλων των υποκειμένων και των δύο ομάδων που σημειώθηκαν στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, στα κριτήρια αναγνώρισης λέξεων και γνώσης γραμμάτων και του κριτηρίου αξιολόγησης αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου ήταν αρκετά χαμηλά πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα προέρχεται από ένα χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.
3. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων του γραπτού λόγου ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) δεν εξακριβώθηκε πλήρως. Παρουσιάστηκε κάποια σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές ικανότητες μετά την πειραματική παρέμβαση, αλλά δεν μπορέσαμε να διαπιστώσουμε πως και σε ποιο βαθμό βοηθάει η μία την άλλη. Δεν είχαμε λοιπόν τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα για την ακριβή κατεύθυνση της σχέσης ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και τον αναδυόμενο γραπτό λόγο.
4. Επίσης, το κριτήριο αξιολόγησης των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε μόνο μετά την πειραματική παρέμβαση. Ίσως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά αν είχαμε μετρήσει και πριν την πειραματική παρέμβαση τις δεξιότητες αναδυόμενου γραπτού λόγου των υποκειμένων και των δύο ομάδων.

5. Η μορφή των σχέσεων των δεξιοτήτων μορφολογικής επίγνωσης αναμεταξύ τους και με τον δείκτη νοημοσύνης πριν την παρέμβαση ήταν διαφορετική ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Στην παρούσα φάση είναι δύσκολο να εκτιμήσουμε σε ποιο βαθμό επηρεάστηκαν τα αποτελέσματά μας από αυτές τις σχέσεις.

Μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας

Οι μελλοντικές κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας, όπως αυτές προέκυψαν από ερωτήματα που αναδύθηκαν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, είναι οι εξής:

- 1) Η μελέτη της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης στα ελληνόπουλα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να μελετηθεί εις βάθος. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, από όσο γνωρίζουμε, δεν έχει γίνει καμία σχετική έρευνα. Εμείς από την πλευρά μας προσπαθήσαμε να φέρουμε τα πρώτα στοιχεία, που θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη. Φυσικά καλό θα ήταν στις επόμενες έρευνες το δείγμα να είναι μεγαλύτερο, για να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.
- 2) Επειδή η πειραματική παρέμβαση που ασκήσαμε διήρκησε ένα μόλις μήνα, κρίνεται αναγκαίο σε μελλοντικές έρευνες να γίνει ενίσχυση, η οποία θα διαρκέσει περισσότερο χρονικό διάστημα. Πιστεύουμε ότι η ενίσχυση των μορφολογικών γνώσεων θα συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης.
- 3) Η μη βελτίωση του αναδυόμενου γραπτού λόγου και μετά την πειραματική μας παρέμβαση πάνω στις μορφολογικές γνώσεις των παιδιών προκαλεί πολλά ερωτηματικά και παρωθεί άλλους ερευνητές να ενσκήψουν πάνω στο ερώτημα που αναδύθηκε. Το εύρημα μας αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις ως τώρα έρευνες, που επιδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις δύο αυτές ικανότητες.
- 4) Παρόλο που δεν βελτιώθηκε ο αναδυόμενος γραπτός λόγος των παιδιών που ασκήθηκαν στην μορφολογική επίγνωση, παρουσιάστηκε μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές ικανότητες και προκαλεί το εξής ερώτημα: η σχέση αυτή που παρουσιάστηκε ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και των

αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου είναι υπαρκτή και σε ποιο βαθμό επηρεάζει η μία την άλλη. Προκειμένου να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα απαιτείται η διεξαγωγή εμπειριστατωμένων πειραματικών και διαχρονικών ερευνών, με τη χρήση πολλών κριτηρίων για την αξιολόγηση του αναδυόμενου γραπτού λόγου.

8.2 Παιδαγωγικές προτάσεις

Η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία μελετάει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης μέσω ενίσχυσης και τη σχέση της με τον αναδυόμενο γραπτό λόγο έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία. Δε θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα, από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, δεν έχει ερευνηθεί καθόλου στον ελλαδικό χώρο.

Οι παιδαγωγικές προτάσεις που μπορούμε να διατυπώσουμε στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της εργασίας μας είναι οι παρακάτω:

1. Τα ευρήματα που προέκυψαν έπειτα από τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, μπορούν να δώσουν κατευθύνσεις για τον τρόπο με τον οποίον μπορούν να καλλιεργήσουν οι Νηπιαγωγοί τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών, αφού είναι μία από τις μεταγλωσσικές ικανότητες, η οποία ενισχύεται έπειτα από εξάσκηση.
2. Η μορφολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να ενισχυθεί και στο Νηπιαγωγείο, αρκεί ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του ημερήσιου αναλυτικού προγράμματος να εντάξει οργανωμένες δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μορφολογικών γνώσεων και έχουν τη μορφή παιχνιδιού. Οι δραστηριότητες καλό θα ήταν να αφορούν όλους τους τομείς της μορφολογίας, όπως τον χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών τύπων, τη σύνθεση λέξεων κ.α. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι κι αυτές που χρησιμοποιήσαμε και εμείς κατά τη διάρκεια την πειραματική μας παρέμβαση.
3. Πέρα όμως από τις οργανωμένες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί και οποιαδήποτε άλλη στιγμή θεωρήσει κατάλληλη, όπως κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, για την ενίσχυση των μορφολογικών γνώσεων στα παιδιά.

4. Η μορφολογική επίγνωση είναι μία σύνθετη διαδικασία, η οποία μπορεί να επηρεαστεί από κάποιους παράγοντες, όπως η φωνολογική επίγνωση. Συνιστάται λοιπόν ο εκπαιδευτικός εκτός της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών με δραστηριότητες, καλό θα ήταν να χρησιμοποιεί και δραστηριότητες που ενισχύουν και την φωνολογική επίγνωση. Ο συνδυασμός και των δύο αυτών ικανοτήτων ίσως επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα.
5. Επιπλέον, συστήνεται περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη μορφολογική επίγνωση και τον αναδυόμενο γραπτό λόγο, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στη σωστή πρόβλεψη της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας γραφής των παιδιών, τόσο στο Νηπιαγωγείο, όσο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- ◆ Αϊδανής, Α. & Δαλακλή, Χ. (2004). Φωνήματα, μορφήματα και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Μακρή & Δ. Δεσλή (Επ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης. Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- ◆ Κατή, Δ. (1985). Η μορφολογική γραμματική στα πρώιμα στάδια της παιδικής γλώσσας. Σε *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 6^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ◆ Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- ◆ Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονική έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- ◆ Κουρουπάκη, Μ. (2004). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τις αναδυόμενες αναγνωστικές τους ικανότητες*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.
- ◆ Κρασανάκης, Γ. Ε. (1984). *Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα.
- ◆ Μανωλίτσης, Γ. (1996). *Η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- ◆ Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ◆ Μανωλίτσης, Γ. (2006α). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Σε *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, 282-293.
- ◆ Μανωλίτσης, Γ. (2006β). Ο ρόλος της επίγνωσης των μορφημάτων στην ανάδυση των αναγνωστικών ικανοτήτων. *Γλώσσα και Γραμματισμός*, 17, 5-7.
- ◆ Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.
- ◆ Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνηδειοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41.

- ◆ Ποσπόδας, Κ. (1989). Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2 (4), 201- 214.
- ◆ Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- ◆ Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.
- ◆ Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Τσακρής, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αθήνα.
- ◆ Υπουργική Απόφαση, Γ1/58 (ΦΕΚ 93/ τ. Β' / 10-2-1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσα στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.
- ◆ Χλουβεράκης, Γ. (2000). *Εισαγωγή στη στατιστική. Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Β. Ξενόγλωσση

- ◆ Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, Serial 238.
- ◆ Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- ◆ Berman, R. A. (1986). A cross-linguistic perspective: morphology and syntax. In P. Fletcher & M. Garman, (Eds.), *Language acquisition. Studies in first language development*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- ◆ Bialystok, E. (1986) Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- ◆ Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and non-reader. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134-159.
- ◆ Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- ◆ Brittain, M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.
- ◆ Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.

- ◆ Bryant, P. Nunes, T. & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & E. Hatano (Eds.), *Learning to read and write*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- ◆ Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 313-321.
- ◆ Calfee, R. C., Lindamood P. & Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetics skills and reading - kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.
- ◆ Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- ◆ Carlisle, J. & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- ◆ Casalis, S. Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.
- ◆ Chliounaki, K. & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development*, 17, 1489-1499.
- ◆ Clark, E. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Clark, E. V. (1981) Lexical innovations: How children learn to create new words. In W. Deutsch (Eds.), *The child's construction of language*. London: Academic Press.
- ◆ Clark, E. V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhiney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- ◆ Clark, E. & Berman, R. (1987). Types of Linguistic knowledge: interpreting and producing compound nouns. *Journal of Child Language*, 14, 547-567.
- ◆ Clark, E. V., & Cohen, S. R. (1984) Productivity and memory for newly formed words. *Journal of Child Language* 11, 611-625.

- ◆ Clark, E., Gelman, S. & Lane, N. (1985). Compound Nouns and Category Structure in Young Children. *Child Development*, 56, 84-94.
- ◆ Deacon, H. & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just 'more phonological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- ◆ Derwing, B. (1976). Morpheme recognition and the learning of rules for derivational morphology. *Canadian Journal of Linguistics*, 21, 38-66.
- ◆ Derwing, B., Smith, M. & Wiebe, G. (1995). On the role of spelling in morpheme recognition: experimental studies with children and adults. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ de Villiers, P. A. & de Villiers, J. G. (1972). Early judgements of semantic in child language: Are children really competent to judge?. *Journal of Child Language*, 1, 11-22.
- ◆ Donaldson, M. (1979). *Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- ◆ Edwards, H. Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic awareness in children: A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (4), 313-329.
- ◆ Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. In M. L. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. Greenwich, CT: JAI Press.
- ◆ Fowler, A. & Liberman, I. (1995). The Role of Phonology and Orthography in Morphological Awareness. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ◆ Fox, B. & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- ◆ Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two language on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- ◆ Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- ◆ Gleitman, H. & Gleitman, L. (1979). *Language use and language judgement*.

- ◆ Gleitman, L. R., Gleitman, H. & Shipley, E. F. (1972). The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1, 137-164.
- ◆ Gombert, J.E. (1990). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- ◆ Hakes, D. T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Spinger.
- ◆ Harris, M. & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: the importance of letter knowledge and morphological awareness. In M. Harris & E. Hatano (Eds.), *Learning to read and write*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- ◆ Henderson, E. (1985). *Teaching and spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- ◆ Hohn, W., & Ehri, L. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skills? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752-762.
- ◆ Jensen, J. (1990). *Morphology: Word structure in Generative Grammar. Current issues in Linguistic theory*. (v. 70). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- ◆ Jones, K. N. (1991). Development of morphophonemic segments in children's mental presentations of words, *Applied Psycholinguistics*, 12, 217-239.
- ◆ Juel, C. (1994). *Learning to read and write in one elementary school*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Karmiloff-Smith, A. (1986). From Meta-Processes to Conscious Access: Evidence from Children's Metalinguistic and Repair Data. *Cognition*, 23, 95-147.
- ◆ Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims K., Jones, M. & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- ◆ Kess, J. (1992). *Psycholinguistics*. Psychology, Linguistics and the Study of Natural Language. Philadelphia: John Benjamins.
- ◆ Ku, Y. M. & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399-422.
- ◆ Lazo, M. G., Pumfrey, P. D. & Peers I. (1997). Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, 20, 85-104.

- ◆ Levin, I. Ravid, D. & Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: from kindergarten to first grade. *Journal Child Language*, 28, 741-772.
- ◆ Lyster, S-A. H. (2002). The effects morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- ◆ MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43, 1-123.
- ◆ Mahony, D. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 19-44.
- ◆ Mahony, D., Singson, M. & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- ◆ Manolitsis, G. & Kouroupaki, M. (2005). The role of early morphological awareness in emergent reading skills. Paper presented at 11th Biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Nicosia.
- ◆ Marshall, J. C. & Morton, J. (1978). On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Nunes, T., Bindman, M. & Bryant, P. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649.
- ◆ Ravid, D. (2001). Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 459-485.
- ◆ Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and speech*, 31 (4), 337-355.
- ◆ Sandra, D. (1994). The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes*, 9, 227-269.
- ◆ Seldy, S. (1972). The development of morphological rules in children. *The British Journal of Educational Psychology*, 42, 293-299.

- ◆ Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (1978). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Singson, M., Mahony, D. & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- ◆ Slobin, D. J. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Smith, C. & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- ◆ Torneus, M. (1990). The importance of Metaphonological and metamorphological Abilities for Different Phases of Reading Development. In G. Pavlidis (Ed.), *Perspectives on Dyslexia. Cognition, Language and Treatment*. (Vol. 2). New York: John Wiley & Sons.
- ◆ Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- ◆ Treiman, R. & Cassar, M. (1996). Effects of Morphology on Children's Spelling of Final Consonant Clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 141-170.
- ◆ Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65, 1318–1337.
- ◆ Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- ◆ Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). *The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview*.
- ◆ Tunmer, M. E., Herriman, M. L. & Nedsdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- ◆ Tunmer, W., Pratt, C. & Herriman, M. (Eds.). *Metalinguistic awareness in children*. New York: Springer-Verlag.
- ◆ Tyler, A. & Nagy, W. (1989). The acquisition of English Derivational Morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.

- ◆ Wanger, R. K., Torgesen, J. K. & Rashote, C. A. (1994). Development of reading-related phonological abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- ◆ Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merril Palmer Quarterly*, 28, 237-265.

Γ. Βιβλιογραφία από ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- ◆ komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/M/morfima.htm

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

- Υπόδειγμα ατομικού δελτίου εξέτασης
- Ειδικά φύλλα αξιολόγησης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνώρισης λέξεων και γνώσης γραμμάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

- Δραστηριότητες πειραματικής παρέμβασης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

- Φωτογραφίες από την πειραματική παρέμβαση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΝΗΠΙΟΥ Νο

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:.....

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ:.....

ΗΛΙΚΙΑ:.....

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΚΛΙΤΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

- 1.Γράφει. Χθες η μαμά μου.....
- 2.Πότισε. Σήμερα ο Κώστας.....
- 3.Τρέχεις. Κάθε πρωί εσείς.....

Θέματα 1ης Συνθήκης

1. Περπατάει. Η Ελένη χθες.....
2. Θέλει. Ο Γιάννης χθες.....
3. Πηγαίνω. Η Μαρία χθες.....
4. Παίζω. Τα παιδιά χθες.....

Θέματα 2ης Συνθήκης

1. Γύρισε. Ο Νίκος τώρα.....
2. Τραγούδησε. Η Λένα τώρα.....
3. Βοήθησα. Η αδελφή μου τώρα.....
4. Ζωγράφισα. Ο Γιαννάκης τώρα.....

Σύνολο:

Ιστορία: «Τα δύο αυτά αρκουδάκια είναι πολύ καλοί φίλοι. Όταν συναντιούνται παίζουν ένα παιχνίδι και φτιάχνουν μικρές προτασούλες. Το καφέ όμως αρκουδάκι. Δεν ξέρει να μιλάει πολύ καλά. Κάθε φορά που λέει μια λεξούλα, το άσπρο αρκουδάκι την αλλάζει λίγο έτσι ώστε να ταιριάζει με την πρόταση που θέλει να φτιάξει. Εσύ θα κάνεις το άσπρο αρκουδάκι και κάθε φορά που το καφέ αρκουδάκι θα λέει μια λεξούλα, εσύ θα την αλλάζεις έτσι ώστε να ταιριάζει στην πρόταση, ακριβώς όπως θα έκανε το άσπρο αρκουδάκι.»

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

1. Γυαλί. Το ποτήρι που είναι φτιαγμένο από γυαλί είναι
2. Ποδόσφαιρο. Ο Γιάννης που παίζει ποδόσφαιρο είναι

Θέματα αξιολόγησης:

1. Ψάρι. Ο κ. Σταύρος που ψαρεύει είναι
2. Μαγειρεύω. Μου αρέσει το
3. Τραγούδι. Ο Γιάννης που τραγουδάει είναι.....
4. Ξύλο. Το κρεβάτι της Άννας που είναι φτιαγμένο από ξύλο είναι
5. Γαλλία. Η μαμά της Μαρίας που είναι από τη Γαλλία είναι
6. Βιβλίο. Ο κ. Νίκος που πουλάει βιβλία είναι
7. Ασημί. Το ρολόι του Δημήτρη είναι
8. Φούρνος. Ο κ. Στέλιος που έχει το φούρνο είναι ο

Σύνολο:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

1. χαρτί + πετσέτα =
2. άγριος + λουλούδι =
3. ξανά + διάβασμα =

Θέματα αξιολόγησης:

1. χιόνι + άνθρωπος =
2. χαρτί + αετός =
3. έξω + πόρτα =
4. άσχημο + παπί =
5. τυρί + πίτα =
6. αστραπή + βροντή =
7. αυγό + λεμόνι =
8. τριάντα + φύλλο =
9. μαχαίρι + πιρούνι =
10. σπίρτο + κουτί =

Σύνολο:

Ιστορία: «Τα δύο αυτά αρκουδάκια, όπως είπαμε προηγουμένως, είναι πολύ καλοί φίλοι και όταν συναντιούνται παίζουν διάφορα παιχνίδια. Τώρα λοιπόν το καφέ αρκουδάκι θα λείει δύο λεξούλες και το άσπρο θα τις ενώνει αυτές τις λεξούλες, για να κάνει μία νέα λεξούλα. Εσύ θα «κάνεις» το άσπρο αρκουδάκι και θα ενώσεις τις δύο λεξούλες, όπως θα έκανε εκείνο. Μπορούμε να ξεκινήσουμε. Να σου γνωρίσω αρχικά τα δύο αυτά αρκουδάκια. (Γνωριμία με τα δύο αρκουδάκια και σύντομη συνομιλία). Αν δεν ακούσεις καλά κάτι από όσα λένε τα αρκουδάκια, να τους ζητήσεις να στο ξαναπούν. Άκου λοιπόν προσεχτικά».

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

1. καλημέρα=
2. νεροπότηρο =
3. χαρτοπετσέτα =

Θέματα αξιολόγησης:

1. σαπουνόφουσκα=
2. σπανακόρυζο=.....
3. ανοιγοκλείνω=
4. αγριάνθρωπος=
5. γλυκανάλατος=
6. σιγοτραγουδώ=
7. ανεμόμυλος=
8. τραπεζομάντηλο=.....
9. καλότυχος=
10. μερόνυχτο=

Σύνολο:

Ιστορία: «Τώρα αυτά τα αρκουδάκια θα παίξουν ένα άλλο παιχνίδι. Το καφέ αρκουδάκι θα λείι μία λεξούλα. Το άσπρο αρκουδάκι, θα πρέπει να μαντέψει ποιες δύο λεξούλες κρύβονται πίσω από την λεξούλα που του είπε το καφέ αρκουδάκι. Εσύ θα κάνεις το άσπρο αρκουδάκι και κάθε φορά που το καφέ αρκουδάκι λείι μία λεξούλα, εσύ θα προσπαθήσεις να μαντέψεις, ποιες άλλες δύο λεξούλες κρύβονται πίσω από αυτή τη λέξη.»

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΣΤΡΟΦΗΣ ΜΟΡΦΗΜΑΤΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

1. σκυλόψαρο=
2. ανοιγοκλείνω =
3. κοντόχοντρος=

Θέματα αξιολόγησης:

1. ασπρόμαυρος=
2. πονοκέφαλος=.....
3. νεροπότηρο=.....
4. ψηλόλιγνος=.....
5. γλυκόξινος=.....
6. τρεμοσβήνω=.....
7. λαχανόρυζο=.....
8. νερόφιδο=.....
9. χιονόνερο=.....
10. λαδόξυδο =

Σύνολο:

Ιστορία: «Το καφέ αρκουδάκι θα λείει μία λεξούλα που μέσα της έχει δύο μικρότερες λεξούλες και εσύ θα κάνεις το άσπρο αρκουδάκι, θα την χωρίζεις στη μέση και θα λες πρώτα τη δεύτερη λεξούλα και μετά την πρώτη.»

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΛΕΞΕΩΝ

Δοκιμαστικά θέματα:

1. βιβλίο- βιβλία
 σύννεφο-
2. πηγαίνω- πηγαίνουμε
 μαγειρεύω-
3. έξυπνος – εξυπνάδα
 άγριος -

Θέματα αξιολόγησης:

1. θάλασσα- θάλασσες
 χαρά-
2. δρόμος- δρόμοι
 άνθρωπος-.....
3. κλέφτης- κλέφτες
 ληστής-.....
4. μαμά-μαμάδες
 παππούς-.....
5. παίζω-παίζεις
 ποτίζω-
6. παιδί-παιδιά
 λουλούδι-.....
7. αυτοκίνητο-αυτοκίνητα
 πιάτο-.....
8. τραγουδώ-τραγουδιστής
 χορεύω-.....
9. ποτίζω-ποτιστήρι
 σκαλίζω-.....
10. καρότσι - καρότσια
 μολύβι-.....
11. τρέχω – τρέξιμο
 πλέκω -
12. βάφω – ξεβάφω

διψώ -

13. μαγειρεύω - μαγείρεμα

ψαρεύω -

14. πέντε- πέμπτος

έξι-.....

Σύνολο:

Ιστορία: «Τα δύο αυτά αρκουδάκια, όπως είπαμε και προηγουμένως, είναι πολύ καλοί φίλοι και όταν συναντιούνται παίζουν διάφορα παιχνίδια. Τώρα λοιπόν το καφέ αρκουδάκι θα λέει μία λεξούλα και το άσπρο θα την αλλάξει λίγο. Τη δεύτερη φορά που το καφέ αρκουδάκι πει μία λεξούλα, εσύ θα «κάνεις» το άσπρο αρκουδάκι και θα την «αλλάξεις» λίγο όπως θα έκανε εκείνο. Μπορούμε να ξεκινήσουμε. Αν δεν ακούσεις καλά κάτι από όσα λένε τα αρκουδάκια, να τους ζητήσεις να στο ξαναπουν. Άκου λοιπόν προσεχτικά.»

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΚΟΙΝΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ (ΑΚΑΦ)

Δοκιμαστικά θέματα:

- A. γάτα -τύμπανο, γουρούνι, φίδι
B. βέλος - βίδα, ψωμί, κεράσια

Θέματα αξιολόγησης:

1. κότα -γάτα, μολύβι, καλάθι
2. λεμόνι -ποντίκι, λύκος, ήλιος
3. σημαία -σωσίβιο, βαλίτσα, πουλί
4. ζάρι -ζυγαριά, παγωτό, χελώνα
5. τύμπανο -ομπρέλα, ρολόι, τόξο
6. πόδι -πιρούνι, λύκος, φύλλα
7. ρόδα -καράβι, ρακέτα, μέλισσα
8. φίδι -ελάφι, όπλο, φεγγάρι
9. δώρο -δένδρο, αυτί, κανάτα
10. μήλο -καπέλο, μαχαίρι, δαχτυλίδι

Σύνολο:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

1. μήλο
2. καράβι
3. χέρι
4. κότα
5. άλογο
6. με
7. σκύλος
8. γάτα
9. το
10. πόδι

Σύνολο:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- 1) α
- 2) β
- 3) γ
- 4) δ
- 5) ε
- 6) ζ
- 7) η
- 8) θ
- 9) ι
- 10) κ
- 11) λ
- 12) μ
- 13) ν
- 14) ξ
- 15) ο
- 16) π
- 17) ρ
- 18) σ
- 19) τ
- 20) υ
- 21) φ
- 22) χ
- 23) ψ
- 24) ω

Σύνολο:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι παράγωγα ουσιαστικά έχουν ως ρίζα άλλες λέξεις.

Δραστηριότητα 1η

Μέσα σε ένα κουτί υπάρχουν διάφορες εικόνες: κηπουρός, τραγουδιστής, γιατρός, χορευτής, μάγειρας, κουρέας, ψαράς, κτίστης. Υπάρχουν και κάρτες με εικόνες που δείχνουν διάφορα αντικείμενα: ποτιστήρι, ψάρι, κτίριο, κατσαρόλα, ψαλίδι, ακουστικά, νότα, μπαλαρίνα.

Ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν μία κάρτα στην τύχη και να μας την περιγράψουν:

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός εδώ ο άνθρωπος;

Απάντηση: Τραγουδάει

Ερώτηση: Και ποιος τραγουδάει;

Απάντηση: Ο τραγουδιστής

Ερώτηση: Τι τραγουδάει;

Απάντηση: Ένα τραγούδι

Ερώτηση: Και πως λέγεται η γυναίκα που τραγουδάει;

Απάντηση: Τραγουδίστρια

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός εδώ ο άνθρωπος;

Απάντηση: Κτίζει

Ερώτηση: Και πως τον λέμε τον άνθρωπο που χτίζει;

Απάντηση: Κτίστη

Ερώτηση: Τι χτίζει;

Απάντηση: Ένα κτίριο

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός ο άνθρωπος;

Απάντηση: Ποτίζει

Ερώτηση: Ποιος ποτίζει δηλαδή;

Απάντηση: Ο κηπουρός

Ερώτηση: Τι ποτίζει;

Απάντηση: Τον κήπο;

Ερώτηση: Με τι τον ποτίζει;

Απάντηση: Με ποτιστήρι.

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός εδώ ο άνθρωπος;

Απάντηση: Ψαρεύει

Ερώτηση: Και πως τον λέμε αυτόν που ψαρεύει;

Απάντηση: Ψαρά

Ερώτηση: Και πως λέγεται όταν κάποιος ψαρεύει;

Απάντηση: Ψάρεμα.

Ερώτηση: Τι κάνει αυτός ο άνθρωπος;

Απάντηση: Μαγειρεύει;

Ερώτηση: Πως τον λέμε αυτόν που μαγειρεύει;

Απάντηση: Μάγειρα

Ερώτηση: Και τη γυναίκα που μαγειρεύει;

Απάντηση: Μαγείρισσα

Ερώτηση: Πως λέμε όταν κάποιος μαγειρεύει;

Απάντηση: Μαγείρεμα

Ερώτηση: Τι βλέπεται σ' αυτή την εικόνα;

Απάντηση: Ένας χορευτής

Ερώτηση: Και τι κάνει;

Απάντηση: Χορεύει

Ερώτηση: Τι χορεύει;

Απάντηση: Ένα χορό

Ερώτηση: Και πως λέγεται η γυναίκα που χορεύει;

Απάντηση: Χορεύτρια.

Ερώτηση: Πως τον λέμε τον άνθρωπο που γιατρεύει;

Απάντηση: Γιατρό

Ερώτηση: και πως λέγεται το γραφείο που εξετάζει ο γιατρός;

Απάντηση: Ιατρείο

Σημ: Μπορούμε να ρωτάμε στα ρήματα, τι έγινε χτες και τα παιδιά να χρησιμοποιούν παρελθοντικούς χρόνους; ή μελλοντικούς χρόνους

Βάζουμε στη συνέχεια να αντιστοιχίσουν τις παραπάνω εικόνες, επαγγέλματα και αντικείμενα.

Κατόπιν ρωτάμε αν γνωρίζουν κι άλλα επαγγέλματα. Αλλιώς ρωτάμε; Πως λέγεται αυτός που πουλάει γάλα, παγωτά, κουλούρια, βαρέλια, ψωμί, σίδερα, βαρέλια; Πως λέμε αυτόν που μαζεύει σκουπίδια; Αυτός που έχει ταβέρνα;

Δραστηριότητα 2η

Σε ένα ζάρι τοποθετούμε από τις έξι πλευρές του, έξι επαγγέλματα. Ένα παιδί πετάει το ζάρι. Όποιο επάγγελμα τύχει το μιμούμαστε. Μία άλλη εναλλαγή του παιχνιδιού είναι να τοποθετήσουμε σε ένα μουςαμά κάποια αντικείμενα. Ένα παιδί ρίχνει το ζάρι. Σε όποιο επάγγελμα τύχει, το παιδί θα πρέπει να βρει ποιο αντικείμενο χρησιμοποιούμε σ' αυτό το επάγγελμα και να τοποθετήσει πάνω του το αριστερό ή δεξιό του πόδι, αφού πρώτα ονοματίσει και το επάγγελμα και το αντικείμενο.

ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ

Στόχος: Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο με υποκοριστικά

Δραστηριότητα 1η

Ζητάμε από τα παιδιά να μας δείξουν και να μας πουν όλα τα μικρά αντικείμενα που έχουν στην τάξη μας, π.χ. καρεκλάκια, τραπεζάκια κα.

Ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν ζευγάρια κάποιες εικόνες που τους δείχνουμε και να τα ονομάσουν: τραπέζι =τραπεζάκι, αυτοκίνητο =αυτοκινητάκι, μολύβι= μολυβάκι, φύλλο= φυλλαράκι, λουλούδι= λουλουδάκι, πεταλούδα= πεταλουδίτσα, καράβι= караβάκι, λαγός= λαγουδάκι.

Έπειτα ρωτάμε τα παιδιά πως λέγεται η μικρή μηλιά, όταν κάτι είναι πολύ μικρό, η μικρή πεταλούδα, το μικρό παιδί, ο μικρός αδελφός/ αδελφούλα, το μικρό τρένο. Προτρέπουμε και τα παιδιά να μας πουν πως λέγονται κάποια μικρά διάφορα αντικείμενα.

Δραστηριότητα 2η

Σε ένα κουτί έχουμε εικόνες από κάποια ζώα με τα μικρά τους. Τους λέμε ότι το σχολείο των ζώων αποφάσισαν να κάνουν ένα χορό για τις αποκριές. Όλα λοιπόν τα ζώακια έπρεπε να πάρουν την μανούλα τους και να πάνε στο χορό. Εμείς θα προσπαθήσουμε να βρούμε το κάθε ζώο και ποιο είναι το μικρό του. Βέβαια θα τα ονομάζουμε όλα. Γάτα= γατάκι, πάπια= παπάκι, κασίκα= κασικάκι, ποντίκι= ποντικάκι, σκύλος= σκυλάκι, αρκούδα= αρκουδάκι, γουρούνι= γουρουνάκι, αγελάδα= αγελαδίτσα, αλεπού= αλεπουδάκι.

Μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά να επιλέξουν κάποια ζώακια και να φτιάξουμε μία ιστορία. Φροντίζουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν κυρίως υποκοριστικά.

Στο τέλος τραγουδάμε όλοι μαζί «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι...»

Δραστηριότητα 3η

Λέμε στα παιδιά ότι μπορούμε να αλλάξουμε και εμείς τα ονόματά μας. Καθόμαστε σε κύκλο και δίνουμε τη μπάλα σ' ένα παιδί. Ξεκινάμε λέγοντας το

δικό μας και μετά το υποκοριστικό μας. Το παιδί που θα πιάσει την μπάλα θα μας πει κι αυτό το όνομά του και το υποκοριστικό του.

ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ

Στόχος: Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο με μεγεθυντικά

Δραστηριότητα 1η

Φέρνουμε ένα μεγεθυντικό φακό σε μία γωνιά. Παροτρύνουμε τα παιδιά να κοιτάξουν μέσα από κει, διάφορα αντικείμενα και να μας περιγράψουν πως φαίνονται. Ονομάζουν αντικείμενα πριν και μετά, χρησιμοποιώντας τα μεγεθυντικά.

Δραστηριότητα 2η

Δείχνουμε διάφορες εικόνες αντικειμένων (σε διαφορετικά μεγέθη). Τα ονομάζουμε.

Δραστηριότητα 3η

Φανταζόμαστε ότι είμαστε γίγαντες, πως θα ονομάζαμε τότε τα μέλη του σώματός μας; Π.χ. ματάρες, χερούκλες, μυτάρες κ.α.

Δραστηριότητα 4η

Σκορπισμένα τα παιδιά στον χώρο, κινούνται ελεύθερα. Όταν τους λέμε το υποκοριστικό μιας λέξης, θα σταματούν και θα μαζεύονται, για να γίνουν όσο πιο μικρά μπορούν,. Στη συνέχεια, όταν θα λέμε το μεγεθυντικό μιας λέξης, θα σταματούν και θα τεντώνονται για να μεγαλώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

Στόχος: Να μάθουν τα παιδιά να δημιουργούν σύνθετες λέξεις

Δραστηριότητα 1^η - για το α-

Ξεκινάμε μία ιστορία στα παιδιά. Παρουσιάζουμε πρώτα ένα καπέλο με το γράμμα «α» κολλημένο πάνω του. Αυτό το περίεργο καπέλο βρέθηκε πάνω σε μικρή πολιτεία. Εκεί ζούσαν κάτι άνθρωποι πολύ γελαστοί. Ήταν πάντα κεφάτοι και γεμάτοι χάρη. Έτρωγαν πάντα υγιεινά φαγητά γι αυτό ήταν δυνατοί. Ήταν όμως και καλόκαρδοι. Πως λέμε αυτούς που δεν είχαν κακία μέσα τους; Άκακοι. Βέβαια σ' αυτή την πολιτεία όλα ήταν ήρεμα, όλοι οι κάτοικοι ήταν ήσυχοι. Και αγαπούσαν ό ένας τον άλλον. Μια μέρα όμως ένας δυνατός αέρας έφερε αυτό το καπέλο σ' αυτή την πολιτεία. Ο Κύριος Γελαστός, ξύπνησε πρωί για να πάει να ανοίξει το μαγαζί του, βλέπεται ήταν ο μανάβης της γειτονιάς. Ο κύριος Γελαστός ήταν ένα κοντόχοντος, καλόκαρδος ανθρωπάκος, που είχε ροδοκόκκινα μάγουλα. Ξαφνικά εκεί που περπατούσε σκόνταψε πάνω σ' αυτό το καπέλο. Πολύ ωραίο, σκέφτηκε. Και χρειαζόμουν ένα τέτοιο, μια και το δικό μου, το έσκισε χτες το Ζουπουνάκι το άταχτο γατάκι μου, όταν κυνηγούσε τον Ντίκι, το πονηρό ποντίκι. Θα το πάρω είπε και θα το φορέσω αμέσως. Όμως τότε άλλαξαν όλα Το τεράστιο «α» που είχε πάνω του το καπέλο έκαναν το κύριο Γελαστό, πως λέτε παιδιά; Αγέλαστο. Το γέλιο του χάθηκε, ήταν πια αγέλαστος. Τέρμα τα γέλια, τέρμα οι χαρές. Η δύναμη όμως του καπέλου εξαπλώθηκε σ' όλη την πολιτεία . Όλοι οι άνθρωποι που έχασαν το γέλιο τους, πως έγιναν; Αγέλαστοι. Μπροστά από το κέφι τους μπήκε ένα μεγάλο «α»και έγιναν όλοι πως; Άκεφοι. Όλοι τους η χάρη εξαφανίστηκε και έγιναν πως; Άχαροι. Το χειρότερο όμως, δε σας το είπα, δεν τους έπαιρνε πια ο ύπνος. Ξέρετε γιατί; Μέσα στα μαξιλάρια τους τρύπωσαν πολλά «α». Πως λέγονται αυτοί οι άνθρωποι που δεν μπορούν να τους πάρει ο ύπνος; Άυπνοι. Όρεξη δεν είχαν καθόλου, δεν ήθελαν ούτε να φάνε. Γι αυτό από δυνατοί, πως έγιναν; Αδύνατοι και αδύναμοι. Ο κύριος Αγέλαστος πια, ήταν, πως λέγεται αυτός που δεν μπορεί να ησυχάσει; Ανήσυχος. Πήγε στον αδερφό του, στον κύριο Γνωστό, που είχε μια ταβέρνα στην παρακάτω γειτονιά. Το «α» είχε επισκεφτεί και εκείνη τη γειτονιά και ο κύριος Γνωστός είχε γίνει Άγνωστος. Μεγάλη ήταν η στεναχώρια του. Τα φαγητά

που είχε στην ταβέρνα ήταν πάντα πεντανόστιμα. Και τι βάζουμε μέσα στο φαγητό μας για να γίνει νόστιμο; Αλάτι. Τώρα όμως που το «α» κρύφτηκε μέσα στα φαγητά; Τι έγινε; Ανάλατα. Ήταν απαίσια. Έχασε όλους τους πελάτες τους και γι αυτό αναγκάστηκε να διώξει τον μάγειρά του, που έμεινε άνεργος. Αποφάσισαν τότε να πάνε στον άλλο τους τον αδερφό, τον κύριο Γιατρίδη, που όπως καταλαβαίνεται ήταν γιατρός και έμενε σ' άλλη πολιτεία., μπας και μπορέσει και τους γιατρέψει.

Ευτυχώς, όταν έφτασαν σ' αυτή την πολιτεία, είδαν ότι το «α» δεν τους είχε επισκεφτεί ακόμα. Εξήγησαν στον κύριο Γιατρίδη, τι είχε γίνει. Ο κύριος Γιατρίδης, αφού κατέβασε όλα τα βιβλία τους, ξαφνικά φώναξε: «Το βρήκα! Αυτό είναι!»

«Την υγεία σας για να βρείτε
Το «α» όλοι να ξεφορτωθείτε
Τότε θα ρθει γέλιο και τραγούδι
Θα καεί το πελεκούδι!»

Έτσι λοιπόν ο κύριος Αγέλαστος, πέταξε το καπέλο, με το τεράστιο «α» και έγινε πάλι, κύριος Γελαστός. Μαζί με τον αδερφό του, τον κύριο Γνωστό πια, είπαν σε όλους τους κατοίκους της πολιτείας τους να πετάξουν όλα τα «α» που περίσσευαν. Τότε ξανάρθε η χαρά και το γέλιο σ' αυτή την μικρή πολιτεία.

Τα παιδιά να παίξουν με το καπέλο με τα /α/. Κάθε φορά που θα το βάζει ένα παιδί στο κεφάλι του θα του λες μία λέξη και αυτό πρέπει να εκφωνεί την λέξη αυτή προσθέτοντας το στερητικό /α/. Π.χ. κακός – άκακος, πιστός – άπιστος, φόβος-άφοβος, φωνή-άφωνος, νόστιμος-άνοστος (προοδευτικά θα χρησιμοποιήσεις τέτοιους αδιαφανείς τύπους).

Δραστηριότητα 2^η -Κουκλοθέατρο

Αννούλα: Καλημέρα παιδιά. Με λένε Αννούλα. Τι κάνετε; (Χασμουριέται συνεχώς)

Παιδαγωγός: Γιατί άραγε παιδιά χασμουριέται συνεχώς; Να την ρωτήσουμε; Τι έπαθες Αννούλα;

Αννούλα: Αφήστε παιδιά, να δείτε τι έπαθα! Είμαι πολύ στεναχωρημένη! Όλο το βράδυ δεν κοιμήθηκα καθόλου από την στεναχώρια μου. Μάτι δεν έκλεισα!

Παιδαγωγός: Γιατί κουκλίτσα μου καλή; Για να μαντέψουμε παιδιά. (Ακούγονται οι απόψεις των παιδιών).

Αννούλα: Χτες με κάλεσαν στην τηλεόραση, σε μία εκπομπή που πάνε τα μικρά παιδιά. Σ' αυτή την εκπομπή σε ρωτάνε μερικές ερωτήσεις και όποιο παιδί απαντήσει στις περισσότερες ερωτήσεις κερδίζει ένα καταπληκτικό δώρο.

Παιδαγωγός: Αλήθεια; Τι δώρο;

Αννούλα: Ένα ποδήλατο. Ποτέ δεν είχα ένα ποδήλατο και πάντα το ονειρευόμουν. Όταν άκουσα ότι σ' αυτή την εκπομπή μπορείς να κερδίσεις ένα ποδήλατο, δεν το σκέφτηκα καθόλου! Είπα θα πάω και ότι γίνει.

Παιδαγωγός: Και τι έγινε εκεί Αννούλα, έλα πες μας, έχουμε αγωνία.

Αννούλα: Όλα πήγαν στραβά εκεί. Πήγα λοιπόν στην εκπομπή, κάθισα σ' ένα καρεκλάκι, δίπλα στα άλλα παιδιά. Εκείνη την ώρα ήρθε και ο παρουσιαστής. Ξέρετε ποιος είναι αυτός; (ακούγονται οι απόψεις των παιδιών). Είναι ένας άνθρωπος που θα μας έκανε τις ερωτήσεις. Είχα αρκετή αγωνία! Τα πόδια μου και τα χέρια μου τρεμόπαιζαν.

Παιδαγωγός: Έλα Αννούλα, πες μας τι συνέβηκε αργότερα;

Αννούλα: Ήρθε και η σειρά μου! Μπορείτε να φανταστείτε τι έγινε; Με ρώτησε πως λένε αυτόν που έχει γαλανά μάτια; Ωχ! Τι ερώτηση ήταν αυτή; Άρχισα να ξύνω το κεφάλι μου. Προσπάθησα να σκεφτώ κάτι, αλλά δεν μου ερχόταν τίποτα!

Εσείς παιδιά ξέρετε πως λέγεται αυτός που έχει γαλανά μάτια; (ακούγονται οι απόψεις των παιδιών).

Αννούλα: (όταν ακουστεί το σωστό) Μπράβο, γαλανομάτης! Εγώ όμως δεν το σκέφτηκα. Όταν με είδαν ότι στενοχωρήθηκα, μου είπαν να ξαναπάω κι αύριο για να μου κάνουν άλλες ερωτήσεις, μπας και καταφέρω να κερδίσω το ποδήλατο.

Για αυτό θέλω να με βοηθήσετε. Μπορείτε; Θέλω να κάνουμε μαζί εξάσκηση. Θέλετε;

Παιδαγωγός: Τι λέτε παιδιά να βοηθήσουμε την Αννούλα να κερδίσει το ποδήλατο; Πες μας τι πρέπει να κάνουμε.

Αννούλα: Θα σας κάνω κάποιες ερωτήσεις και εσείς θα απαντάτε. Έτσι θα τα ξέρω αύριο όλα, όταν με ρωτήσουν. Ξεκινάμε;

Παιδαγωγός: Ναι!!!!!!!

Αννούλα: Πως λέμε αυτόν που είναι κοντός σαν ρεβίθι; (κοντορεβιθούλης)

Πως λέμε τη σαλάτα που έχει αγγούρι και ντομάτα; (αγγουροντομάτα)

Πως λέμε αυτόν που έχει γκρίζα μαλλιά; (γκριζομάλλης)

Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες ψηλός και λιγνός; (ψηλόλιγνος)
Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες τρέμω και σβήνω; (τρεμοσβήνω)
Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες ανεβαίνω και κατεβαίνω;
(Ανεβοκατεβαίνω)

Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες λύκος και σκύλος; (λυκόσκυλο)
Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες αμπέλι και χωράφι;
(αμπελοχώραφο)

Πως λέμε αυτή που φοράει κόκκινη σκούφια; (κοκκινοσκουφίτσα)

Πως λέμε το άγριο γουρούνι με μία λεξούλα; (αγριογούρουνο)

Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες πηγαίνω και έρχομαι;
(πηγαينوέρχομαι)

Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες μαχαίρι και πιρούνι;
(μαχαιροπίρουνο)

Τι λέτε τώρα παιδάκια θα τα καταφέρω; Θα κερδίσω το ποδήλατο;

Παιδαγωγός: (μαζί με τα παιδιά) Ναι!

Αννούλα: Ευχαριστώ πολύ παιδάκια. Θα ρθω πάλι αύριο για να σας πω τι έγινε! Γεια σας!

ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ-ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ

Στόχος: Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο με υποκοριστικά και μεγεθυντικά και να κατανοήσουν τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ τους.

Δραστηριότητα 1^η

Παρουσιάζουμε στα παιδιά δύο εικόνες, ενός νάνου και ενός γίγαντα. Τους λέμε ότι αυτός είναι ο κ. Νάνος και ο κ. Γίγαντας. Ρωτάμε τα παιδιά τα εξής:

- Πως ήταν αυτός ο νάνος; (ονομασία των μελών του σώματος)
- Που λέτε να ζούσε ο κ. Νάνος;
- Πως λέτε να είναι το σπιτάκι του;
- Πως λέτε να είναι τα έπιπλα που είχε στο σπιτάκι του;
- Είχε και μία γυναικούλα, πως λέτε να την έλεγαν;
- Είχε και ένα μικρό αγοράκι, πώς να το έλεγαν άραγε;

Συνεχίζουμε τις ερωτήσεις, αναλόγως με τις απαντήσεις των παιδιών και επιδιώκουμε στις περιγραφές τους για τη ζωή του νάνου να χρησιμοποιούν υποκοριστικά.

Ήταν όμως και ο κύριος Γίγαντας.

- Πως ήταν αυτός ο γίγαντας; (περιγραφή των μελών τους σώματός του)
- Που λέτε να ζούσε ο κ. Γίγαντας;
- Πως λέτε να είναι το σπιταρόνα του;
- Πως λέτε να είναι τα έπιπλα που είχε στη σπιταρόνα του;
- Είχε και μία γυναίκα, πως λέτε να την έλεγαν;

Συνεχίζουμε κι αυτή την ιστορία σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και επιδιώκουμε στις περιγραφές τους για τη ζωή του γίγαντα να χρησιμοποιούν μεγεθυντικά.

Ενώνουμε τις δύο ιστορίες, ακούγοντας την γνώμη των παιδιών . Ή αν δεν τα καταφέρουν μπορούμε να τους προτείνουμε το εξής τέλος: ο κ. Νάνος μία μέρα συνάντησε τον κ. Γίγαντα στεναχωρημένο. Τον ρώτησε τι είχε και εκείνος του είπε ότι συνέχεια καβγαδίζει με την γυναίκα του: «Κοτζάμ άντρακλας είσαι, του φώναζε,

υπναρά και το μόνο που ξέρεις είναι να ξαπλώνεις τις ποδιάρες σου και τις χερούκλες στον καναπέ. Εμ δεν έχεις καθόλου μυαλό στην κεφαλα σου». «Άκου, τι θα σου πω κυρ Γίγαντα, ένα παιδάκι θα αλλάξει τη ζωή σας.» Ο κ. Γίγαντας ευχαρίστησε τον κ. Νάνο.

Όσπου λίγους μήνες αργότερα οι καβγάδες σταμάτησαν. Ο κ. Γίγαντας δεν φώναζε πια την κυρά του «γυναικάρα», αλλά (π.χ. Λενούλα). Κι ύστερα από λίγο καιρό ακούστηκαν από τα ανοιχτά παράθυρα οι φωνούλες ενός μωρού. Ένα μωρουδάκι φέρνει πάντα τη χαρά στο σπίτι. Μόνο να, ο Κ. Γίγαντας κάτι κράτησε από τις παλιές του συνήθειες. Έγινε καλός πατερούλης, αλλά αντί να δίνει στο μωρουδέλι του την κρέμα με το κουταλάκι, το τσίιζε με την κουτάλα.

ΕΘΝΙΚΑ ΟΝΟΜΑΤΑ

Στόχος: Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο με ονόματα χωρών, πόλεων τόσο της Ελλάδας, όσο και όλου του κόσμου

Δραστηριότητα 1^η

Ένα μαγικό τρένο ξεκινάει ένα συναρπαστικό ταξίδι. Γινόμαστε όλοι επιβάτες του. Ξεδιπλώνουμε ένα χάρτη της Ελλάδας. Πρώτος σταθμός μας η Κρήτη. Αρχίζουμε να εξηγούμε ότι η Κρήτη είναι ένα νησί της Ελλάδας και τους κατοίκους της τους ονομάζουμε Κρητικούς. Υπάρχουν όμως και άλλες περιοχές της Ελλάδας, που μιλάμε την ίδια γλώσσα, αλλά κάποιες φορές έχουν χορούς, τραγούδια και συνήθειες. Ταξιδεύουμε στην Αθήνα. Πώς να λέγονται άραγε οι κάτοικοι αυτής της πόλης; Έχει πάει κανείς; Μπορούμε να κρατάμε κάποιες φωτογραφίες της πόλης. Πάμε μετά στην Πάτρα, μια άλλη πόλη της Ελλάδας. Πως λέγονται εκεί οι άνθρωποι; Μπορούμε να βάλουμε και σχετικά μουσικά ακούσματα, να δείξουμε εικόνες της περιοχής, όπως και στολές. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πόλεις: Βόλος, Ρόδος, Σάμος κα.

Δραστηριότητα 2^η

Κατεβαίνουμε από αυτό το τρένο και μπαίνουμε σ' ένα άλλο μεγαλύτερο. Μ' αυτό θα γυρίσουμε ολόκληρη τη γη μ' αυτό. Φτιάχνουμε κορδέλες από χαρτί γκοφρέ διάφορων χρωμάτων (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο και μπλε). Εμείς τις σκορπίζουμε στο πάτωμα. Κάθε παιδί παίρνει από μία κορδέλα. Στο πάτωμα ρίχνουμε 4 φόδρες. Η πράσινη φόδρα είναι η Αμερική (τους τη δείχνουμε και στην υδρόγειο) και όσοι έχουν την πράσινη κορδέλα είναι οι Αμερικανοί. Η μπλε φόδρα είναι η Ελλάδα (τους τη δείχνουμε και στην υδρόγειο) και όσοι έχουν μπλε κορδέλα είναι οι Έλληνες. Η κίτρινη φόδρα είναι η Κίνα (τους τη δείχνουμε και στην υδρόγειο) και όσοι έχουν την κίτρινη κορδέλα είναι Κινέζοι. Η κόκκινη φόδρα είναι η Αφρική (τους τη δείχνουμε και στην υδρόγειο) και όσοι έχουν την κόκκινη κορδέλα είναι Αφρικανοί. Βάζουμε μία μουσική και κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο. Όταν σταματήσει, ζητάμε από τα παιδιά να πάνε στις χώρες τους. Η μουσική ξεκινάει, όταν σταματήσει λέμε στα παιδιά που κρατάνε τις κόκκινες κορδέλες να πάνε στη χώρα τους και εκεί λένε τα εξής:

«Είμαστε Αφρικανοί και ήρθαμε από την Αφρική.» Το αντίστοιχο συμβαίνει και με τις άλλες ομάδες.

Μπορούμε στην υδρόγειο να τους δείξουμε και άλλες χώρες και να τους πούμε πως ονομάζονται οι κάτοικοι αυτών των χωρών.

ΕΠΙΘΕΤΑ ΑΠΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι από πολλά ουσιαστικά παράγονται επίθετα

Δραστηριότητα 1^η

Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες ή οργανωμένες δραστηριότητες ρωτάμε:

- Τα τραπεζάκια και τα καρεκλάκια μας που είναι φτιαγμένα από ξύλο, πως λέγονται; Ξύλινα
- Τα βιβλία που είναι φτιαγμένα από χαρτί, πως λέγονται; Χάρτινα
- Η πόρτα της τάξης που είναι από σίδηρο, πως λέγονται; Σιδερένια
- Τα τζάμια στα παράθυρα που είναι από γυαλί, πως λέγονται; Γυάλινα
- Τα παπούτσια του/της ... που είναι από δέρμα, πως λέγονται; Δερμάτινα
- Η ζακέτα του/τηςπου είναι από μαλλί, πως λέγεται; Μάλλινη
- Το φόρεμα της που είναι από βελούδο, πως λέγεται; Βελούδινο
- Η σημαία μας που είναι φτιαγμένη από πανί, πως λέγεται; Πάνινη

ΡΗΜΑΤΑ

Στόχος: Να κατανοήσουν το πρόσωπο, τον αριθμό, τον χρόνο και την έγκλιση των ρημάτων.

Δραστηριότητα 1^η – Παντομίμα

Λέμε σε ένα παιδί να κάνει μία μίμηση (σιδερώνει, πλένει, τρέχει παίζει, μαγειρεύει, τραγουδάει, χορεύει, ζυμώνει, ποτίζει, χτενίζεται, πλένεται, τρώει, ξεσκονίζει, πίνει, πεινάει, κρυώνει, αγαπάει, αγκαλιάζει, μυρίζει, κλαίει). Ρωτάμε τα παιδιά: «Τι λέτε να κάνει ο ...;» Ακούγονται διάφορα ρήματα σε μελλοντικούς χρόνους. Το παιδί κάνει τη μίμηση και ρωτάμε «Τι κάνει τώρα ο ...» Ακούγονται διάφορα ρήματα στον ενεστώτα. Όταν τα παιδιά το μαντέψουν σωστά, τα προτρέπουμε να κάνουμε την ίδια μίμηση όλοι μαζί. «Τι κάνουμε τώρα όλοι μαζί;» «Τι έκανε προηγουμένως ο ...;». Έπειτα σηκώνω δύο παιδιά και κάνουν μία μίμηση. «Τι λέτε να μας κάνουν τα παιδιά;» Ακούγονται οι απόψεις τους. Γίνονται οι μιμήσεις. «Τι κάνουν τώρα τα παιδιά;». Έπειτα μιμούμαστε όλοι μαζί και ρωτάμε «Τι κάνουμε τώρα όλοι μαζί;» «Ποια άλλη μίμηση κάναμε προηγουμένως;» Προτρέπουμε και τα δύο παιδιά που έκαναν τη μίμηση να μας πουν τι έκαναν ή τι κάνουν τώρα;». Οι ρόλοι και τα ρήματα εναλλάσσονται, όπως συμβαίνει και με τους χρόνους και τα πρόσωπα.

Δραστηριότητα 2^η

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων ανακοινώσεων ή στο τέλος της ημέρας μπορούμε να ρωτήσουμε ξεχωριστά τα παιδιά. «Τι κάνατε χτες;» «Τώρα τι λέτε να κάνουμε» «Τι θα κάνετε αύριο;». Κατά τη διάρκεια της ομιλίας των παιδιών. Παρατηρούμε να χρησιμοποιούν σωστά τους χρόνους και τον αριθμό. Μπορούμε και εμείς αναλόγως να τα παροτρύνουμε να χρησιμοποιήσουν και κάποια ρήματα.

Δραστηριότητα 3^η - Κουκλοθέατρο

Πιπίνος: Γεια σας παιδιά μου! Τι κάνετε; Με θυμάστε; Είμαι ο Πιπίνος.

Αννούλα: (τρέχει αλαφιασμένη) Πιπίνο! Γρήγορα!

Πιπίνος: Τι συμβαίνει Αννούλα; Πες ένα γεια στα παιδιά. Τι συμβαίνει;

Αννούλα: Δεν έχουμε καιρό! Ήρθα να σου πω κάποια φοβερά νέα!

Πιπίνος: Άντε βρε πες μου! Θα με σκάσεις!

Αννούλα: Τώρα που μπήκα στην τάξη άκουσα την κυρία ότι θα σου κάνει ερωτήσεις για να δει αν διάβασες το μάθημα!

Πιπίνος: Ωχ τι έπαθα! Και δεν έχω διαβάσει τίποτα! Αυτό ήταν!!!! Ο μπαμπάς μου και η μαμά μου όταν μάθουν ότι πήγα αδιάβαστος στο σχολείο θα στεναχωρηθούν πολύ. Τι θα κάνω τώρα; Σκέψου κάτι.

Αννούλα: Μμμμ! Γιατί δε ζητάς τη βοήθεια των παιδιών; Ξέχασες ότι εμένα με βοήθησαν να κερδίσω το ποδήλατο; Άντε Πιπίνο ρώτα τα αν θέλουν να σε βοηθήσουν.

Πιπίνο: Θέλετε παιδιά; Ευχαριστώ πολύ! Και από μένα ότι θέλετε μετά!

Αννούλα: Η κυρία! Πάω Πιπίνο, καλή επιτυχία! Και εσείς παιδιά βοηθήστε τον, σας παρακαλώ.

Δασκάλα: Γεια σου Πιπίνο!

Πιπίνο: Γεια σας κυρία! (χαμηλόφωνα) Ωχ ωχ τρεμοπαίζουν τα πόδια μου!

Δασκάλα: Πιπίνο, επειδή τελευταία δεν διαβάζεις και τόσο πολύ, θα σου κάνω κάποιες ερωτήσεις, για να δω τι ξέρεις. Ελπίζω να έχεις διαβάσει σήμερα, γιατί αλλιώς θα πρέπει να μιλήσω με τους γονείς σας.

Πιπίνο: Όχι κυρία, κάνετε λάθος, εγώ είμαι καλός μαθητής! Έτσι παιδιά; Τα ξέρω όλα. (Ο Πιπίνος, γυρίζει προς τα παιδιά και λέει χαμηλόφωνα). Είστε έτοιμη παιδιά να με βοηθήσετε;

Δασκάλα: Ωραία! Για πες μου Πιπίνο, σήμερα ο Ανδρέας παίζει με τη μπάλα, πως θα πούμε ότι έκανε το ίδιο ακριβώς πράγμα χτες;

Πιπίνος: (χαμηλόφωνα) Παιδιά, χτες ο Ανδρέας τι έκανε με την μπάλα; (ακούγονται οι απόψεις των παιδιών). Κυρία, χτες ο Ανδρέας έπαιζε με την μπάλα.

Δασκάλα: Πολύ σωστά Πιπίνο. Χτες ο Ανδρέας έπαιζε με τη μπάλα. Τώρα πες μου, χτες η Μαρία πήγε στο γιατρό. Αύριο όμως η Μαρία θα κάνει το ίδιο πράγμα. Πως θα το πούμε σωστά;

Πιπίνος: Αύριο η Μαρία πήγε στο γιατρό. Σωστά το λέω παιδιά; Και πως είναι το σωστό; Αύριο η Μαρία θα πάει στο γιατρό.

Δασκάλα: Πολύ ωραία! Άκου τώρα. Εσύ χτες ζωγράφισες μία ωραία ζωγραφιά. Αν σου πω να κάνεις το ίδιο πράγμα τώρα, πως θα το πούμε σωστά;

Πιπίνος: Ελάτε παιδιά, βοηθήστε με! Εγώ τώραμία ωραία ζωγραφιά! Τι κάνω δηλαδή; Κυρία, το σωστό είναι εγώ ζωγραφίζω μία ωραία ζωγραφιά.

Δασκάλα: Μπράβο! Σήμερα ονειρευόμουν ότι πετούσα.

Πιπίνος: Αλήθεια κυρία; Εγώ χτες, πως θα πω βρε παιδιά ότι έκανα το ίδιο πράγμα; Χτες κυρία εγώ ονειρευόμουν ότι ήμουν πεταλούδα και πετούσα πάνω από κάθε παιδάκι.

Δασκάλα: Εντάξει Πιπίνο, συνεχίζουμε τώρα με τις ερωτήσεις μας. Εσύ αγαπάς τους το μπαμπά σου και τη μαμά σου. Ο μπαμπάς σου και η μαμά σου, τι κάνουν εσένα;

Πιπίνος: Παιδιά, οι γονείς μας τι νιώθουν για μας; Μας αγαπούν! Οπότε ο μπαμπάς μου και η μαμά μου με...αγαπούν!

Δασκάλα: Λαμπρά! Κοίταξε τώρα Πιπίνο από το παράθυρο. Τι βλέπεις;

Πιπίνος: Τα παιδιά παίζουνε και τρέχουνε.

Δασκάλα: Χτες πως θα πούμε ότι έκαναν τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος;

Πιπίνος: Χτες τα παιδιά ...(σκέφτεται). Τώρα παίζουν και τρέχουν. Χτες; Παιδιά για πέστε μου. Χτες τα παιδιά έπαιζαν και έτρεχαν.

Δασκάλα: Αν συνεχίσεις να απαντάς σωστά, νομίζω ότι θα είσαι ο καλύτερος μαθητής μέσα στην τάξη.

Πιπίνος: Ωραία παιδιά, την ξεγελάσαμε.

Δασκάλα: Είπες κάτι Πιπίνο;

Πιπίνος: Όχι κυρία, απλά είπα ότι σήμερα είναι πολύ ωραία μέρα! Χιχι!

Δασκάλα: Πιπίνο για πες μου χτες η μαμά σου μαγείρεψε μακαρόνια.

Πιπίνος: Όχι κυρία, χτες η μαμά μου μαγείρεψε ομελέτα.

Δασκάλα: Πιπίνο, άλλο θέλω να σου πω! Χτες η μαμά σου μαγείρεψε μακαρόνια. Αύριο λοιπόν, θα κάνετε το ίδιο πράγμα με τη μαμά σου, αλλά δεν ξέρω ακριβώς πώς να το πω, θα με βοηθήσεις.

Πιπίνος: Αύριο, εγώ και η μαμά μου...μακαρόνια. Ποιο είναι το σωστό παιδιά; Αύριο εγώ και η μαμά μου θα μαγειρέψουμε μακαρόνια. Καλά το είπα κυρία;

Δασκάλα: Σωστά. Εσύ τώρα ποτίζεις και κλαδεύεις τα λουλούδια της αυλής. Πως θα πούμε ότι όλα τα παιδιά της τάξης κάνετε το ίδιο;

Πιπίνος: Εμείς τα παιδιά ...και ... τα λουλούδια της αυλής. Αχ τι πρέπει να πω τώρα;

Εμείς τα παιδιά ποτίζουμε και κλαδεύουμε τα λουλούδια της αυλής.

Δασκάλα: Η Αννούλα σήμερα κέρδισε στο κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού. Το ίδιο όμως έγινε χτες, αλλά πως θα το πεις;

Πιπίνος: Χτες η Αννούλα.... Άντε βρε παιδιά πέστε μου το. Χτες η Αννούλα κέρδισε στο κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού. Αλλά αύριο κυρία, τι θα κάνω παιδιά εγώ; Ναι θα κερδίσω!

Δασκάλα: Τώρα θα σου κάνω μία τελευταία ερώτηση, γι αυτό να είσαι προσεχτικός. Την Παρασκευή θα γιορτάσουμε την 25^η Μαρτίου, την Ελληνική Επανάσταση. Αύριο λοιπόν θα πρέπει να κάνουμε κάτι με τις σημαίες που φτιάξαμε. Τι λες να κάνουμε;

Πιπίνος: Τι να κάνουμε βρε παιδιά τις σημαίες; Ναι αυτό είναι! Αύριο κυρία θα στολίσουμε την τάξη με σημαίες.

Δασκάλα: Μπράβο! Τα πήγες εξαιρετικά! Είσαι ο καλύτερος μαθητής! (φεύγει η δασκάλα)

Αννούλα: Πιπίνο, τι έγινε; Πως τα πήγες;

Πιπίνος: Όλα πήγαν πολύ καλά! Μου είπε η κυρία ότι ο καλύτερος μαθητής της τάξης. Αλλά όλα τα οφείλω στα παιδιά που με βοήθησαν. Ευχαριστώ παιδιά! Άντε Αννούλα πάμε τώρα να παίξουμε.

ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΝΤΑΞΗ

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά την παθητική σύνταξη

Δραστηριότητα 1^η

Στο μέγεθος και στη μορφή τράπουλας ετοιμάζεται υλικό αρκετό για το παιχνίδι. Οι φιγούρες στην τράπουλα είναι τέτοιες ώστε να εξυπηρετούν το στόχο της δραστηριότητας π.χ. ένα παιδί που διαβάζει ένα βιβλίο, κορίτσι που κόβει ένα λουλούδι, ψαράς με αγκίστρι και ψάρι, παιδί που πλένει τα δόντια του, παιδί που τρώει παγωτό, γυναίκα που ταιάζει μία κότα, παιδιά που στολίζουν ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο, ένας οικοδόμος που χτίζει και ένα παιδί που σκουπίζει. Δείχνουμε μία κάρτα και ρωτάμε π.χ. «Τι κάνει εδώ το κορίτσι;» (Κόβει λουλούδια). Τώρα όμως ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τι έπαθε το αντικείμενο- λουλούδια- και από ποιον.

ΑΝΤΡΩΝΥΜΙΚΑ

Στόχος: Να μπορέσουν τα παιδιά να δημιουργήσουν νέα ονόματα, που προέρχονται ανδρικά ονόματα

Δραστηριότητα 1^η

Με αφορμή την 25^η Μαρτίου συζητάμε για τους ήρωες και τις ηρωίδες του 1821 (Μπουμπουλίνα, Τζαβέλαινα, Καρατάσαινα). Εξηγούμε ότι η Μπουμπουλίνα ήταν η γυναίκα του Μπουμπούλη, η Τζαβέλαινα γυναίκα του Τζαβέλα, η Γιώργαινα, γυναίκα του Γιώργη. Έτσι ονόμαζαν τις γυναίκες τα παλιά τα χρόνια, διότι ο άντρας της συνήθως πιο γνωστά στον πολύ κόσμο.

Δραστηριότητα 2^η

Το τραγούδι «Στην ταβέρνα του Μανόλη»

Δραστηριότητα 3^η

Χωρίζουμε δύο σειρές αντικριστά τ' αγόρια και τα κορίτσια. Ο παιδαγωγός πετάει τη μπάλα σ' ένα αγόρι για να αρχίσει το παιχνίδι. Το αγόρι πετάει τη μπάλα απέναντι σ' ένα κορίτσι λέγοντας το όνομά του, π.χ. Γιάννης. Το κορίτσι γρήγορα την πιάνει και την πετάει απέναντι σ' ένα αγόρι λέγοντας το γυναικείο όνομά της π.χ. Γιάννα...

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΑΠΟ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΕΣ

Στόχος: Να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο με ουσιαστικά με διαφορετικές καταλήξεις και σημασίες

Δραστηριότητα

Φέρνουμε μία αφίσα με λαχανικά και φρούτα. Ρωτάμε τα παιδιά να μας τα ονοματίσουν και έπειτα κάνουμε τις εξής ερωτήσεις:

Ποιο δέντρο μας δίνει τα πορτοκάλια; Πορτοκαλιά

Ποιο δέντρο μας δίνει τα μήλα; Μηλιά

Ποιο δέντρο μας δίνει τα αχλάδια; Αχλαδιά

Ποιο δέντρο μας δίνει τα κεράσια; Κερασιά

Ποιο δέντρο μας δίνει τα ροδάκινα; Ροδακινιά

Ποιο φυτό μας δίνει το κολοκύθι; Κολοκυθιά

Ποιο φυτό μας δίνει το αγγούρι; Αγγουριά

Ποιο φυτό μας δίνει τη μελιτζάνα; Μελιτζανιά

Ποιο φυτό μας δίνει τη ντομάτα; Ντοματιά

ΕΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ

Στόχος: Να κατανοήσουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών και πως αλλάζουν αυτές, ανάλογα με τον αριθμό

Δραστηριότητα

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ζητάμε να μας πουν τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό κάποιων ουσιαστικών- αντικειμένων που υπάρχουν στην τάξη π.χ. μολύβια, μαρκαδόρους...

Κουκλοθέατρο- Επαναληπτική Δραστηριότητα

Πιπίνος: Έλα Αννούλα να παίξουμε!

Αννούλα: Πες ένα γεια βρε πρώτα στα παιδιά που μας βλέπουν!

Πιπίνος: Γεια σας παιδιά! Άντε τώρα θα παίξουμε καθόλου;

Αννούλα: Εντάξει, πάω να φέρω τη μπάλα από το σπίτι.

Πιπίνος: Μην αργήσεις όμως! (Φεύγει η Αννούλα). Αχ βρε παιδιά νύσταξα, θα πάρω έναν υπνάκο, μέχρι να έρθει η Αννούλα (κοιμάται. Εκεί εμφανίζεται ένα κουνέλι και ένας κόκορας. Ο Πιπίνος ξυπνάει από την ομιλία των δύο ζώων).

Πιπίνος: Αχ! Με πήρε ο ύπνος...! Τι συμβαίνει; Ποιος μιλάει παιδιά; Μήπως ήρθε η Αννούλα; (Τρίβει τα μάτια του). Παιδιά βλέπω καλά; Ένα κουνέλι και ένας λαγός μιλάνε; Είναι δυνατόν; Για να πάω να τους ρωτήσω. (Πλησιάζει). Συγγνώμη άκουσα καλά, εσείς μιλάτε;

Κουνέλι: Ναι εμείς μιλάμε.

Πιπίνος: Μα που βρίσκομαι;

Κόκορας: Είσαι στη χώρα του ονείρου και δεν μπορείς να φύγεις πια από εδώ.

Πιπίνος: Όχι, ψέματα μου λες.

Κόκορας: Κι όμως σου λέω την αλήθεια. Ξέχνα το Πάσχα, ξέχνα τα αυγά, ξέχνα την Ανάσταση και τις λαμπάδες.

Πιπίνος: Δε θέλω να μείνω εδώ! Θέλω να γυρίσω στο σπίτι μου, να ξαναδώ την Αννούλα και να περάσω με τη μαμά και το μπαμπά μου το Πάσχα! Αχ και η νονά μου θα μου έφερνε φέτος τη λαμπάδα του Σπάιντερμαν (Αρχίζει να κλαίει...).

Κουνέλι: Σταμάτα να κλαις. Μπορείς να φύγεις από αυτή τη χώρα, αν απαντήσεις σωστά σε κάποιες ερωτήσεις.

Πιπίνος: Ωχ παιδιά τι να κάνω; Θα με βοηθήσετε; Θέλω να φύγω από τη χώρα του ονείρου και να ξαναδώ την φίλη μου την Αννούλα. Εντάξει κάντε μου τις ερωτήσεις.

Κόκορας: Αρχίζουμε λοιπόν. Πως λέμε αυτόν που είναι κοντός σαν ρεβίθι;

Πιπίνος: Πως λέγεται παιδιά αυτός που είναι κοντός σα ρεβίθι; Κοντορεβιθούλης.

Κουνέλι: Σωστά! Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες τρέμω και σβήνω;

Πιπίνος: Άντε βρε παιδιά! Ποια είναι η σωστή λέξη; Τρεμοσβήνω.

Κόκορας: Μπράβο Πιπίνο! Για πες μας τώρα, πως λέμε το άγριο γουρούνι με μία λεξούλα;

Πιπίνος: Αυτό είναι πανεύκολο! Παιδιά τι να πω; Α! αγριογούρουνο λέγεται!

Κουνέλι: Α1 Νομίζω ότι θα φύγεις πολύ γρήγορα από δω!!!

Πιπίνος: Γιούπι! Μπράβο παιδιά!

Κόκορας: Άκουσα φωνές μήπως;

Πιπίνος: Όχι κύριε κόκορα, εγώ ήμουν απλά εδώ κάτι μελισσούλες με ενοχλούν και τις κυνηγάω. Ξουτ βρε! Συνεχίστε!

Κουνέλι: Καλά Αλλά πρόσεχε γιατί αν μας ξεγελάσεις θα μείνεις για πάντα εδώ.

Πιπίνος: όχι, όχι, μα τι λέτε τώρα!

Κουνέλι: Καλά! Το δαχτυλίδι που φοράει η μαμά σου είναι φτιαγμένο από ασήμι. Τι είναι το δαχτυλίδι της δηλαδή;

Πιπίνος: Γρήγορα παιδιά, ασημένιο!

Κόκορας: Λαμπρά: Τι θα κάνουμε τώρα τα αρνιά το Πάσχα;

Πιπίνος: Τι τα κάνουμε παιδιά; Τα σουβλίζουμε; Τι θα κάνουν λοιπόν όλοι το Πάσχα; Θα σουβλίσουν τα αρνιά;

Κουνέλι: Εντάξει Πιπίνο, προχωράμε! Πες μας τώρα οι θήκες που θα φυλάξουμε τα κόκκινα αβγά μας;

Πιπίνος: Αχ παιδιά πέστε μου πως λέγεται η θήκη που βάζουμε τα αβγά; Αβγοθήκη.

Κόκορας: Σωστά! Χτες πήγες στο χωριό, πως θα πεις ότι θα κάνεις το ίδιο πράγμα και το Πάσχα!

Πιπίνος: Το Πάσχα ...στο χωριό. Ποιο είναι το σωστό παιδιά; Το Πάσχα εγω και η Αννούλα...στο χωριό...Θα πάμε... το βρήκα!

Κοκορας: Μπράβο Πιπίνο, δεν αξίζει να μείνεις εδώ! άκου τώρα προσεχτικά πως λέγεται το ρούχο που είναι από μαλλί;

Πιπίνος: Βάλτε και κάτι πιο δύσκολο, το ρούχο που είναι φτιαγμένο από μαλλί λέγεται γυάλινο. Τι; Το λέω λάθος; Και ποιο είναι το σωστό δηλαδή; Ααα μάλιστα, μάλλινο λέγεται.

Κουνέλι: Ωραία! Αν κατά λάθος η νονά σου πάρει μία μικρή λαμπάδα, πως θα την πεις;

Πιπίνος: Τη νονά μου... τσιγκούνα που θα μου πάρει μία τέτοια λαμπάδα!

Κουνέλι: ΄Πιπίνο μη με νευριάζεις! Πες μου πως λέγεται η μικρή λαμπάδα.

Πιπίνος: Καλά, καλά! Η μικρή λαμπάδα λέγεται...παιδιά βοήθεια...λαμπαδίτσα!

Κουνέλι: Εντάξει! Το Πάσχα η μαμά σου θα βάψει σε μία μεγάλη κατσαρόλα πολλά αυγά, αλλά για να τα βγάλει μέσα από εκεί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα μεγάλο κουτάλι, πως λέγεται το μεγάλο κουτάλι;

Πιπίνος: Αχ καλέ και μου άνοιξες την όρεξη! Αχ πότε θα πάω σπίτι να φάω κανένα πασχαλινό αβγό; Και υπόσχομαι να μην ξαναστεναχωρήσω τη μαμά μου! Πως λέγεται παιδιά το μεγάλο κουτάλι; Κουτάλα!

Κόκορας: Μπράβο, πες μας σήμερα ζωγράφισες στο σχολείο ένα πασχαλινό αβγό. Το ίδιο όμως έκανες και χτες; Πως θα το πεις σωστά;

Πιπίνος: Σήμερα παιδιά ζωγράφισα ένα πασχαλινό αβγό. Χτες; Τι έκανα; Χτες ζωγράφισα ένα πασχαλινό αβγό.

Κουνέλι: Συνεχίζουμε. Το πάσχα τι κάνουμε με τα κόκκινα αβγά;

Πιπίνος: Τι κάνουμε τα κόκκινα αβγά παιδιά; Τα τσουγγρίζουμε.

Κουνέλι: Ωραία. Αλλά όταν το κάνει μόνο η μαμά και μπαμπάς αυτό, πως θα το πούμε;

Πιπίνος: Η μαμά και ο μπαμπάς ...τα κόκκινα αβγά. Τσουγγρίζουν.

Κόκορας: και τώρα η πιο κρίσιμη ερώτηση, πρόσεχε αν απαντήσεις σωστά θα γυρίσεις πίσω.

Πιπίνος: Ωχ παιδιά, προσοχή τώρα!

Κόκορας: είπες κάτι Πιπίνο; Α, νόμιζα! Στο τραπέζι που θα στρώσει η μαμά το Πάσχα για να φάτε το πασχαλινό αρνί, θα βάλει ένα μαχαίρι και ένα πιρούνι. Ποια λεξούλα κάνουμε όταν ενώσουμε τις λεξούλες μαχαίρι και πιρούνι;

Πιπίνος: Γρήγορα παιδιά, θέλω να γυρίσω πίσω. Μαχαιροπίρουνο λέγεται.

Κουνέλι: Σωστά! Και τώρα μπορείς να φύγεις από την χώρα του ονείρου...!(φεύγουν τα ζώα).

Αννούλα: (Ξυπνάει τον Πιπίνο). Ξύπνα Πιπίνο! Μα τι υπναράς είσαι εσύ; Ξύπνα σου λέω!

Πιπίνος: Τι συμβαίνει; Γύρισα πίσω;

Αννούλα: Από πού γύρισες;

Πιπίνος: Από την χώρα του ονείρου.

Αννούλα: Πάει τρελάθηκες τελείως μου φαίνεται, ο ήλιος θα σε πείραξε όσο με περίμενες μέχρι να φέρω τη μπάλα.

Πιπίνος: Αλήθεια το λέω! Εδώ ήταν ο κύριος Κούνελος και ο κύριος Κόκορας. Αλήθεια δεν είναι παιδιά;

Αννούλα: Καλά, καλά, πάμε να παίξουμε τώρα και μου τα λες αργότερα. Γεια σας παιδιά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄



ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ



ΕΘΝΙΚΑ ΟΝΟΜΑΤΑ



ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ



ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ



ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ



ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ

Ιστορία που έφτιαξαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας με υποκοριστικά και
μεγεθυντικά

Μία φορά κι έναν καιρό ζούσε σε μία σπιταρόνα ένας γίγαντας με τη γυναίκα του. Κάθε μεσημέρι που ο γίγαντας γυρνούσε από τη δουλειά του, άπλωνε τις ποδάρες του, καθότανε στην καρεκλάρα του, έβαζε τις χερούκλες του πάνω στην τραπεζάρα και περίμενε το φαγητό κι έλεγε: «Γυναικάρα μου, πεινάω, φέρε μου φαγητό. Πήγαινε και από τη βαρελάρα να μου φέρεις και κρασί». Το ήπιαε όλο το βαρέλι και μέθυσε. Άρχισε λοιπόν ο γίγαντας να κάνει αστεία πράγματα πράγματα. Στο σπίτι, τώρα που ήταν χειμώνας είχαν όλη μέρα αναμμένη τη τζακάρα. Όμως μείνανε από ξύλα, πήρε λοιπόν την αυτοκινητάρα του και πήγε να βρει στο δάσος. Ο γίγαντας ήταν όμως πολύ απρόσεχτος, έπεσε μία δεντράρα πάνω του και δεν μπορούσε να κουνήσει καθόλου τη σωματάρα του.

Σε ένα μικρό σπιτάκι, ζούσε ένας νάνος. Είχε στο σπιτάκι του μικρά επιπλάκια, ένα κρεβατάκι, ένα τραπεζάκι κι ένα καρεκλάκι. Ίσα-ίσα που χωρούσαν. Είχε και ένα μικρό αυτοκινητάκι. Ο νάνος πήγε βόλτα στο κοντινό δασάκι. Ένα μικρό σκιουράκι που είχε δει τι έγινε με τον γίγαντα, πλησίασε τον νάνο και είπε να τρέξει να πάει σώσει το γίγαντα. Έτρεξε ο νάνος και φώναξε τη φίλη του, την πεταλουδάρα, ανέβηκε πάνω της και τράβηξαν με δύναμη τη δεντράρα. Έτσι σώθηκε ο γίγαντας. Αφού ο γίγαντας ευχαρίστησε το νάνο, έγιναν φίλοι.

