

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τίτλος:

**Η αναγνώριση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων του ελληνικού
αλφαβήτου από παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Τάφα Ευθυμία
Φοιτήτρια: Χριστοφοράκη Στεφανία-Όλγα
Διεύθυνση: Καζαντζάκη 31,
74100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 2831057908
6948828804
Ημερομηνία υποβολής: 22/03/2011

στην οικογένειά μου και
στη Nicky Langley

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 2 Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	11
2.1 Η σημασία της ανάγνωσης και της γραφής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας...11	
2.2 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην αγγλική γλώσσα.....	16
2.3 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ελληνική γλώσσα.....	25
2.4 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	30
Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία.....	34
3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας.....	34
3.2 Δείγμα	35
3.3 Υλικό.....	35
3.4 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	36
3.5 Στατιστική Ανάλυση.....	38
Κεφάλαιο 4 Αποτελέσματα.....	41
Κεφάλαιο 5 Συζήτηση- Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	67
Βιβλιογραφία.....	78
Παράρτημα.....	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Η ικανότητα του ανθρώπου να αναπαριστά την πραγματικότητα με γραπτά σύμβολα και μέσω αυτών να προσλαμβάνει πληροφορίες αποτελεί μια από τις κυριότερες κατακτήσεις της ανθρώπινης διάνοησης (Πόρποδας, 2002). Η συμβολή της κατάκτησης αυτής είναι καθοριστική στην ανάπτυξη του πολιτισμού και στην πρόοδο του ατόμου. Η ικανότητα και το επίπεδο γνώσης και χρήσης του γραπτού λόγου προσδιορίζει το κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο του ατόμου και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ένταξη και επιτυχία του στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Πόρποδας, 2002). Για το λόγο αυτό η προώθηση της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν στόχο κάθε σύγχρονης κοινωνίας (Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που συνθέτουν το γραπτό λόγο. Με άλλα λόγια η ανάγνωση προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα (Πόρποδας, 2002). Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνθέτουν την ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση του γραπτού λόγου. Η αποκωδικοποίηση είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα καθώς και η μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση. Για την διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής απαιτείται η γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη, καθώς και η σωστή λειτουργία της αντίληψης και μνήμης των γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους. Η κατανόηση απαιτεί τη πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Η ανάγνωση μιας λέξης απαιτεί τη λειτουργία της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης της λέξης, διαφορετικά δεν υπάρχει ολοκληρωμένη ανάγνωση (Πόρποδας, 2002). Ο γραπτός λόγος αποτελεί μια γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου και η ανάπτυξή του αποτελεί επινόηση του ανθρώπου. Η γραφή μιας έννοιας με το αλφαβητικό σύστημα γραφής γίνεται με τη χρήση συμβόλων τα οποία δε μοιάζουν και δε σχετίζονται με την πραγματικότητα που η έννοια αυτή εκφράζει. Για την επεξεργασία ενός τόσο αφηρημένου συμβολικού συστήματος

γραφής απαιτείται η λειτουργία και ο συντονισμός πολύπλοκων γνωστικών λειτουργιών (Πόρποδας, 2002).

Εξαιτίας των σύνθετων γνωστικών λειτουργιών που απαιτούνται για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, υπήρχε παλιότερα η πεποίθηση ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει πρώτα συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνταν απαραίτητες για να είναι ικανά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν (Τάφα, 2001). Οι γνώσεις αυτές αναφέρονταν ως «προαναγνωστικό» και «προγραφικό» στάδιο και καθόριζαν την «αναγνωστική ετοιμότητα» του παιδιού, το στάδιο δηλαδή όπου το παιδί είχε αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω του συνδυασμού των δυο για να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με την «αναγνωστική ετοιμότητα», τα παιδιά πριν φοιτήσουν στη πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου όπου διδάσκονταν με συστηματικό τρόπο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, δεν ήταν ικανά να διαβάζουν και να γράφουν (Τάφα, 2001). Σήμερα πλέον επικρατεί η άποψη ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει και κατακτά συγκεκριμένες δεξιότητες. Με τον όρο «αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση», προσδιορίζονται οι διαδικασίες που αναπτύσσονται πριν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και που καθίστανται σημαντικές για την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα παιδιά κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή σταδιακά από τη στιγμή που θα γεννηθούν και εξελίσσουν τις γνώσεις τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο (Τάφα, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση, η συνειδητοποίηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και η γνώση των γραμμάτων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Defior & Tudela, 1994, Foy & Mann, 2006, Foulin, 2005). Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα φωνολογικά συστατικά της γλώσσας που μιλούν (Foy & Mann, 2006). Άλλωστε η φωνολογική επίγνωση συμβάλλει στην απόκτηση πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Foy & Mann, 2006, Foulin, 2005) και μάλιστα ο συνδυασμός της φωνολογικής επίγνωσης και της εκμάθησης των ήχων των γραμμάτων αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόβλεψης των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών (Defior & Tudela, 1994). Σύμφωνα με τους Manolitsis & Tafa (2009) η φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας προέβλεψε τη γνώση των γραμμάτων στο τέλος του σχολικού έτους.

Ορισμένες λέξεις και συλλαβές εξαιτίας της φωνολογικής τους δομής είναι δυσκολότερο να κατακτηθούν από τα παιδιά. Για το λόγο αυτό η φωνολογική επίγνωση πρέπει να ξεκινά από τα αρχικά στάδια όπως η αναγνώριση λέξεων και ομοιοκαταληξιών και να επεκτείνεται αργότερα σε πιο σύνθετες διαδικασίες όπως η αναγνώριση των αρχικών και τελικών ήχων μιας λέξης (Strickland & Schickendanz, 2002).

Οι συμβάσεις του γραπτού λόγου περιλαμβάνουν τις γνώσεις των παιδιών για τον έντυπο λόγο και τις λειτουργίες του. Σύμφωνα με την Clay (1989), οι γνώσεις που κατακτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας όπως η φορά ανάγνωσης ενός κειμένου, το ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τα σημεία στίξης, την έννοια της λέξης, την έννοια των γραμμμάτων και την «τεχνική» γλώσσα της ανάγνωσης είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση του γραπτού λόγου. Η φορά ανάγνωσης αναφέρεται στο ότι ένα κείμενο διαβάζεται από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά. Τα μικρά παιδιά συχνά επικεντρώνονται στην εικόνα που τους προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση και δεν δίνουν σημασία στο γραπτό κείμενο. Μάλιστα όταν κάνουν πως διαβάζουν δείχνουν την εικόνα και όχι στο κείμενο. Επιπλέον επειδή ο προφορικός λόγος είναι συνεχόμενος τα μικρά παιδιά δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν την έννοια της λέξης, ότι δηλαδή κάθε λέξη χωρίζεται με κενό. Ακόμη δυσκολεύονται στο διαχωρισμό των γραμμμάτων, στη διάκριση πεζών και κεφαλαίων, στην κατανόηση όρων όπως «τίτλος βιβλίου» και «σελίδα», καθώς και στο διαχωρισμό των σημείων στίξης. Για να μπορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μάθουν στα σημεία στίξης θα πρέπει να είναι ικανά να εστιάσουν την προσοχή τους στη δομή της γραπτής γλώσσας (Τάφα, 2001). Η μάθηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου από τα παιδιά διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης (Clay, 1989).

Η γνώση των γραμμμάτων αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Bradley & Bryant, 1983, Mc Bride-Chang, 1999). Τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίζουν κάποια γράμματα, δείχνει ότι ενδιαφέρονται να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο οι ήχοι και τα γράμματα συνδέονται μεταξύ τους. Η γνώση του αλφάβητου, παλιότερα αξιολογούνταν ως μια ενιαία ικανότητα. Αυτό οφειλόταν στα αποτελέσματα κάποιων ερευνών (Richgels, 1986, Worden & Boettcher, 1990), όπου διαπιστώθηκε ότι υπήρχε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της γνώσης του ήχου και της ονομασίας των γραμμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας της McBride-Chang

έδειξαν ότι η γνώση του αλφάβητου συγκροτείται από τη γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων, που όμως αποτελούν χωριστές ικανότητες, αφού η πρώιμη γνώση του ήχου του γράμματος προβλέπει τη μετέπειτα γνώση μόνο στον ήχο, ενώ η πρώιμη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων προβλέπει τη μετέπειτα γνώση όχι μόνο στην ονομασία αλλά και στον ήχο του γράμματος. Στην έρευνα των Manolitsis & Tafa (2009) αν και βρέθηκε ότι η πρώιμη γνώση του ήχου των γραμμάτων προέβλεπε τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και το αντίστροφο, διαπιστώθηκε ότι η γνώση του ήχου των γραμμάτων προέβλεπε καλύτερα τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων από ότι η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων προέβλεπε τη γνώση του ήχου των γραμμάτων. Επιπλέον τα αποτελέσματα από την έρευνα των Treiman & Boderick (1998) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρόλο που γνώριζαν καλύτερα την ονομασία και τη γραφή του αρχικού γράμματος του ονόματός τους σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα, δεν γνώριζαν τον ήχο του. Αν και η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισης, από τις παραπάνω έρευνες δεν φαίνεται να αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό, για το λόγο αυτό θα πρέπει να αξιολογούνται ως δυο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Έρευνες στην αγγλική γλώσσα έχουν δείξει ότι η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως η θέση του ήχου του γράμματος στην ονομασία του (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki, & Francis, 1998), η παρουσίαση του γράμματος στο όνομα του παιδιού (Treiman & Boderick, 1998), η θέση του γράμματος στην αλφαβητική αλυσίδα (McBride-Chang, 1999). Τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα τους ήχους των γραμμάτων των οποίων ο ήχος βρίσκεται στην αρχή της ονομασίας τους, όπως το **hi** και το **vi** σε σχέση με τα γράμματα των οποίων ο ήχος βρίσκεται στο τέλος της ονομασίας τους όπως τα **em** και **en** (Treiman, Weatherston & Berch, 1994). Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να γνωρίζουν τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομά τους σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα του αλφάβητου (Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006) και αυτό συμβαίνει ίσως επειδή τα παιδιά έχουν τη τάση να βρίσκουν πιο ελκυστικά τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομά τους (Nuttin, 1987). Η σειρά εμφάνισης των γραμμάτων στην αλφαβητική αλυσίδα επηρεάζει τη γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά, καθώς όπως έχουν δείξει έρευνες (Justice et al., 2006, McBride-Chang, 1999) τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα την ονομασία και τον ήχο των αρχικών γραμμάτων του αλφάβητου, παρά αυτών που βρίσκονται στο τέλος του.

Σύμφωνα με τους Justice και συνεργάτες (2006), τα γράμματα και πιο συγκεκριμένα τα σύμφωνα που μαθαίνουν πρώτα φωνολογικά τα παιδιά είναι και τα πρώτα που μαθαίνουν ως προς την ονομασία και τον ήχο τους. Η συχνή παραγωγή των φθόγγων που κατακτούν νωρίς τα παιδιά, διευκολύνει τη φωνητική τους αναπαράσταση και συνεπώς τα γράμματα που αντιστοιχούν σε αυτούς τους φθόγγους, κατακτούνται νωρίτερα σε σχέση με τα γράμματα που αντιστοιχούν σε φθόγγους που τα παιδιά μαθαίνουν σε μεγαλύτερη ηλικία. Τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των συμφώνων όπως ο τόπος και ο τρόπος άρθρωσης επηρεάζουν τη σειρά μάθησής τους από τα παιδιά (Tager-Flusberg, 2002). Άλλωστε τα παιδιά τείνουν να κατακτούν πρώτα τις απλές δομές και καθώς αναπτύσσονται να κατακτούν τις πιο δύσκολες (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006).

Τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική γνωρίζουν καλύτερα την ονομασία των γραμμάτων έναντι του ήχου τους (Foy & Mann, 2006, Evans et al., 2006, Treiman & Boderick, 1998). Μάλιστα μαθαίνουν ευκολότερα τα γράμματα του αλφάβητου των οποίων ο ήχος εμπεριέχεται στην ονομασία τους (π.χ. B, F, N), συγκριτικά με τα γράμματα των οποίων ο ήχος δεν εμπεριέχεται στην ονομασία τους (π.χ. C, W, Y) (Evans et al., 2006). Πολλές φωνητικές αναπαραστάσεις της ονομασίας των γραμμάτων στην αγγλική γλώσσα αντιστοιχούν σε πραγματικές λέξεις όπως (t-tea, b-bee), γεγονός που πιθανόν να διευκολύνει τα παιδιά στην αντιστοίχιση της ονομασίας των γραμμάτων με τα σύμβολά τους (McBride-Chang, 1999). Επιπλέον οι Walsh και συνεργάτες (1988) καθώς και οι Ellefson και συνεργάτες (2009), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που γνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων μπορούν να τα επεξεργαστούν καλύτερα αφού τους είναι πιο οικεία και τα διευκολύνει να μάθουν πιο εύκολα τους ήχους τους.

Ακόμη τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά (Evans et al., 2006, Treiman & Kessler, 2004). Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι τα κεφαλαία γράμματα είναι πιο ευδιάκριτα σε σχέση με τα πεζά στα κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι τα πεζά γράμματα τα οποία είναι περισσότερο γνωστά στα παιδιά έχουν παρόμοια γραφική αναπαράσταση με τα κεφαλαία γράμματα (π.χ. O, o, P,p S, s) (Evans et al., 2006, Treiman & Kessler, 2004). Οι Evans και συνεργάτες (2006) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα γράμματα A,B, C, X και O ήταν τα πέντε πιο γνωστά γράμματα ως προς την ονομασία συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα κεφαλαία γράμματα.

Η ελληνική γλώσσα διαφέρει από την αγγλική, καθώς η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής ως προς την ανάγνωση, αφού έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα. Οι ασυνέπειες που παρατηρούνται κατά την ανάγνωση όπως η προφορά δίψηφων φωνηέντων υπόκεινται σε κανόνες και η μάθησή τους είναι εύκολη (Πόρποδας, 2002). Η γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, καθώς κάποια από τα φωνήεντα αντιστοιχούν σε περισσότερα από ένα γράμματα (π.χ. /o/ που γράφεται ω και ο) (Νέσπορ, 1999), καθώς και κάποια γράμματα που δεν αντιστοιχούν σε ένα μόνο ήχο. (π.χ. υ αντιστοιχεί σε [i]- λύσσα, [f]- ευχάριστο, [v]- ευλογία) (Πόρποδας, 2002). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ονομασία όλων των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου είναι ακροφωνική με εξαίρεση το «γιώτα».

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με τη γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τις ελληνικές έρευνες, τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά, καθώς και τον ήχο των γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία τους (Manolitsis & Tafa, 2009, Τάφα, 2003). Πιο συγκεκριμένα την έρευνα της Νικολουδάκη (2011) βρέθηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα το συλλαβικό ήχο σε σχέση με το φωνημικό ήχο των γραμμάτων. Τα γράμματα που γνώριζαν καλύτερα τα παιδιά ως προς τον ήχο και την ονομασία πριν τη διδασκαλία των γραμμάτων ήταν τα γράμματα χ, κ και β.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα στην Ελλάδα για τη γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες και οι περισσότερες επικεντρώνονται κυρίως στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Μουζάκη, Πρωτόπαππας & Τσαντούλα, 2004, Πόρποδας, 1992) για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα για τη γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά που δεν έχουν λάβει συστηματική διδασκαλία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί η γνώση των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 500 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν στους νομούς Ρεθύμνου, Χανίων και Ηρακλείου. Από τις συγκρίσεις που έγιναν διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών στα κεφαλαία γράμματα ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις τους στα πεζά γράμματα. Επιπλέον οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις τους ως προς τη γνώση της ονομασίας των

κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων τόσο στα μικρά όσο και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά όταν η μέτρηση του ήχου ήταν ελαστική. Όταν όμως η μέτρηση του ήχου ήταν αυστηρή, η διαφορά της γνώσης μεταξύ του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επιπλέον η διαφορά της γνώσης του συλλαβικού ήχου 1 στα μικρά σε ηλικία παιδιά σε σχέση με τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Στη παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα γράμματα που γνώριζαν καλύτερα τα παιδιά διέφεραν ανάλογα με την ικανότητα στην οποία αξιολογήθηκαν. Για παράδειγμα τα γράμματα που γνώριζαν καλύτερα τα παιδιά ως προς την ονομασία των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων ήταν τα x, k, v και α. Τα γράμματα που γνώριζαν περισσότερο ως προς τον φωνημικό ήχο (αυστηρή μέτρηση) ήταν τα φωνήεντα ο, α και ε τόσο για τα πεζά όσο και για τα κεφαλαία γράμματα. Τα γράμματα που συγκέντρωναν τα υψηλότερα ποσοστά στον συλλαβικό ήχο 3 (ελαστική μέτρηση του ήχου) στα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα ήταν τα γράμματα α, x, ο, k και r. Τα παραπάνω γράμματα συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων τόσο από τα μικρά όσο και από τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

Η ηλικία των παιδιών φάνηκε να επηρεάζει τη γνώση των γραμμάτων, καθώς τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν περισσότερα γράμματα σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μεγάλων σε ηλικία παιδιών ήταν σχεδόν διπλάσιοι σε όλες τις μεταβλητές από τους μέσους όρους των επιδόσεων των μικρών σε ηλικία παιδιών. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές σε όλες τις μεταβλητές. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνώριζαν σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά τον ήχο (αυστηρή και ελαστική μέτρηση) και την ονομασία των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων του αλφάβητου, καθώς και τον ήχο και την ονομασία των συμφώνων και των φωνηέντων του ελληνικού αλφάβητου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις στη γνώση του φωνημικού ήχου και συλλαβικού ήχου 1 των κεφαλαίων γραμμάτων καθώς και στη γνώση του ήχου (αυστηρή και ελαστικές μετρήσεις) των πεζών γραμμάτων, όπως επίσης και στον ήχο των φωνηέντων των πεζών γραμμάτων σε σχέση με τα αγόρια. Αντίθετα στα μικρά σε ηλικία παιδιά οι μέσοι όροι των μεταβλητών δε παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

Τέλος οι γνώσεις των γραμμάτων από τα μικρά σε ηλικία παιδιά φάνηκε να επηρεάζονται από τον τύπο νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν. Τα μικρά σε ηλικία

παιδιά που φοιτούσαν σε ολόημερα νηπιαγωγεία παρουσίασαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη γνώση της ονομασίας και του συλλαβικού ήχου 1 και 3 των πεζών γραμμάτων, στη γνώση του συλλαβικού ήχου 1 και 3 των κεφαλαίων γραμμάτων, στον ήχο των φωνηέντων των κεφαλαίων γραμμάτων και στην ονομασία των συμφώνων των πεζών γραμμάτων, σε σχέση με τις αντίστοιχες γνώσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία. Οι επιδόσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το τύπο του νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Η σημασία της ανάγνωσης και της γραφής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για τον σύγχρονο άνθρωπο και βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάγνωση και η γραφή χρησιμοποιούνται σχεδόν σε κάθε μορφή επικοινωνίας και είναι απαραίτητες για την επαγγελματική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο του ατόμου. Ο σύγχρονος άνθρωπος χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες καθημερινά είτε χρησιμοποιώντας «παραδοσιακούς» τρόπους ανάγνωσης και γραφής για παράδειγμα διαβάζοντας μια εφημερίδα, είτε χρησιμοποιώντας τη σύγχρονη τεχνολογία συγκεντρώνοντας πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο. Η ανάγνωση αποτελεί τον κυριότερο τρόπο για την πρόσληψη πληροφοριών και την απόκτηση γνώσεων. Τα θεμέλια της εκπαίδευσης, της παιδείας, του πολιτισμού και της δημοκρατίας ισχυροποιούνται όσο βελτιώνεται η δεξιότητα της ανάγνωσης των πολιτών και μεγιστοποιείται η δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και διαμόρφωσης σκέψεων (Πόρποδας, 2002). Ένας εγγράμματος άνθρωπος, έχει μεγάλη πιθανότητα να γίνει ένας σκεπτόμενος άνθρωπος, που θα μπορεί να προστατεύσει την προσωπικότητα, την ελευθερία και την αξιοπρέπειά του. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί όπως η Unesco και η Παγκόσμια Τράπεζα δίνουν έμφαση στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και χρηματοδοτούν εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε αναπτυσσόμενες χώρες (Πόρποδας, 2002, Τάφα, 2001, Wickens & Sandlin, 2007). Σύμφωνα με την Unesco ένας στους πέντε ανθρώπους παγκοσμίως είναι αναλφάβητος (Wickens & Sandlin, 2007). Ο αναλφαβητισμός διακρίνεται σε δυο κατηγορίες, στον οργανικό και τον λειτουργικό αναλφαβητισμό. Οργανικά αναλφάβητοι είναι οι άνθρωποι οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί και επομένως δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Λειτουργικά αναλφάβητοι είναι οι άνθρωποι οι οποίοι αν και έχουν φοιτήσει σε σχολείο και έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή δεν έχουν αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται (Πόρποδας, 2002). Το κυριότερο πρόβλημα των αναπτυγμένων και κυρίως των αναπτυσσόμενων χωρών είναι ο λειτουργικός

αναλφαβητισμός (Πόρποδας, 2002). Στη σύγχρονη εποχή, κάποιος που είναι αναλφάβητος θεωρείται περιθωριοποιημένος, αφού οι δυνατότητές του για κοινωνικοπολιτιστική ένταξη είναι μειωμένες και η πιθανότητα να μείνει άνεργος είναι αυξημένες (Πόρποδας, 2002). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται σε αναπτυσσόμενες χώρες, σκοπό έχουν την ευημερία και την πρόοδο των πολιτών, εξαλείφοντας τις ανισότητες μεταξύ των φύλων και εξασφαλίζοντάς τους θέσεις εργασίας (Jumani, Akhlaq, Munshi, Chishti & Malik, 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση του ανθρώπου είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία. Στην σύγχρονη κοινωνία η μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινάει από τη προσχολική ηλικία. Παλιότερα υπήρχε η πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες (όπως αντίληψη χωροχρονικών σχέσεων, οπτικές και κινητικές δεξιότητες, κτλ) για να μπορέσουν να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με αυτή την πεποίθηση τα παιδιά πριν φοιτήσουν στην πρώτη δημοτικού δεν θεωρούνταν ικανά να μάθουν γραφή και ανάγνωση, αφού δεν είχαν κατακτήσει και δεν είχαν διδαχτεί με συστηματικό τρόπο συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνταν απαραίτητες για την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2001). Ακόμη και στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (Βενιζέλου, Καλαμπαλίκη, Καλοσύπη, Κονταξάκης, Λαυρεντάκη, Μαυροειδής & Πατρίκη, 2003), γινόταν λόγος για «προαναγνωστικό» και «προγραφικό» στάδιο, ενισχύοντας την παραπάνω άποψη. Παλιότερα δηλαδή, γινόταν λόγος για την «αναγνωστική ετοιμότητα», η οποία προσδιόριζε το στάδιο όπου το παιδί είχε αναπτύξει τις κατάλληλες προϋποθέσεις είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω του συνδυασμού και των δυο για να μάθει να διαβάζει και να γράφει (Τάφα, 2001).

Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό με τον οποίο κατακτά συγκεκριμένες δεξιότητες και σε αντιδιαστολή με τον όρο «αναγνωστική ετοιμότητα» πλέον χρησιμοποιείται ο όρος «αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση», που υποδηλώνει ότι υπάρχουν διαδικασίες που αναπτύσσονται πριν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και που είναι πολύ σημαντικές για την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2001). Σύμφωνα με την «αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση», τα παιδιά ακόμη και από τη στιγμή που γεννιούνται και παρατηρούν τον κόσμο γύρω τους, έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο (Τάφα, 2001). Έτσι σιγά-σιγά, μέσα από καθημερινές συνήθειες, όπως η ανάγνωση ιστοριών ή η δημιουργία μιας ζωγραφιάς όπου τα παιδιά γράφουν με όποιο τρόπο μπορούν διάφορα

σκαριφήματα, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι ο γραπτός λόγος έχει νόημα (Τάφα, 2001). Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης. Η επαφή των παιδιών με ένα περιβάλλον που τους παρέχει κατάλληλα ερεθίσματα και η αλληλεπίδραση τους με τους ενήλικους, οι οποίοι τα ενθαρρύνουν στις προσπάθειές τους να γράψουν και να διαβάσουν, τα βοηθούν να αντιληφθούν τη σύνδεση του γραπτού λόγου με τον προφορικό και την σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή (Evans, Shaw, & Bell, 2000, Neumann, Hood, & Neumann 2009, Parilla & Lay, 2011, Sénéchal & LeFevre, 2002, Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008). Άλλωστε η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται παράλληλα και αποτελούν μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (Teale & Sulzby, 1989). Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης. Η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής δεν εμφανίζεται ξαφνικά, αλλά αποτελεί μια διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά από τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού στο σπίτι και εξελίσσεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο (Τάφα, 2001).

Τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους μαθαίνουν να μιλούν και να κατανοούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ομιλούνται στο περιβάλλον τους. Μέχρι το πέμπτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά έχουν αποκτήσει την ικανότητα να προσλαμβάνουν και να παράγουν με μεγάλη ευχέρεια λέξεις της γλώσσας στην οποία εκτίθενται. Καθώς εξοικειώνονται με το προφορικό λόγο και γίνονται ικανοί χρήστες του γλωσσικού συστήματος, μπορούν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, να επιλέξουν το κατάλληλο τρόπο ομιλίας. Επίσης είναι ικανά να χρησιμοποιούν σωστά γραμματικούς (χρόνο, πτώση) και φωνολογικούς κανόνες, τους οποίους συνδυάζουν δημιουργώντας πολύπλοκες γραμματικές προτάσεις (Tager-Flusberg, 2002). Καθώς τα παιδιά συνειδητοποιούν τη δομή του προφορικού λόγου, μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση γραπτού και προφορικού λόγου. Για να είναι ικανά τα παιδιά να διαβάσουν θα πρέπει να μπορούν να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν το γραπτό λόγο. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι μια γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα(γράμματα), καθώς και τη μετάφραση τους σε φωνολογική αναπαράσταση (Πόρποδας, 2002, Strickland & Schickendanz, 2002). Η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και κατανόηση της σημασίας μιας λέξης (Πόρποδας, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η συνειδητοποίηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, η φωνολογική επίγνωση, και η γνώση των γραμμάτων αποτελούν τα θεμέλια για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Manolitsis & Tafa, 2009, Μουζάκη, Πρωτόπαππας & Τσαντούλα, 2004, Strickland & Schickendanz, 2002, Treiman, Levin & Kessler, 2006).

Οι συμβάσεις ή έννοιες του γραπτού λόγου αναφέρονται στη γνώση των παιδιών για τον έντυπο λόγο και τις λειτουργίες του. Οι έννοιες του γραπτού λόγου σύμφωνα με τις Strickland & Schickendanz, (2002), περιλαμβάνουν την κατανόηση από τα παιδιά ότι τα βιβλία έχουν αρχή και τέλος, τη φορά ανάγνωσης των βιβλίων (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά), ότι ο γραπτός λόγος έχει νόημα, έχει διαφορετικές χρήσεις ή λειτουργίες στη ζωή μας και αποτελεί γραπτή απεικόνιση του προφορικού λόγου. Ακόμη τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα και χωρίζονται με διαστήματα και ότι τα γράμματα έχουν συγκεκριμένα σχήματα, ονόματα και σχηματίζουν λέξεις. Ακόμη και από την ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ανάγνωση, γνωρίζουν κάποια γραφικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που ομιλούν, όπως την κατεύθυνση γραφής και τα σχήματα των γραμμάτων, ειδικότερα το πρώτο γράμμα του ονόματός τους (Treiman, Cohen, Mulqueeny, Kessler, & Slechtman, 2007). Άλλες συμβάσεις του γραπτού λόγου όπως ότι το πρώτο γράμμα ενός ονόματος γράφεται με κεφαλαίο γράμμα και τα υπόλοιπα με πεζά κατακτούνται σε μεγαλύτερη ηλικία (Treiman et al., 2007).

Η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα φωνολογικά συστατικά της γλώσσας που ομιλούν, ονομάζεται φωνολογική επίγνωση (Foy & Mann, 2006). Συχνά η φωνημική επίγνωση συγχέεται ή ταυτίζεται με τη φωνολογική επίγνωση. Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να ακούν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα φωνήματα μιας λέξης. Η φωνημική επίγνωση αποτελεί μέρος της φωνολογικής επίγνωσης (Strickland & Schickendanz, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι η απόκτηση πρώιμων αναγνωστικών ικανοτήτων σχετίζεται με την εξάσκηση στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Foulin, 2005, Foy & Mann, 2006, Goswami & Bryant, 1997, Gottardo, Stanovich & Siegel, 1996, Easterbrooks, Lederberg, Miller, Bergeron & Connor, Miller, Bergeron & Connor, 2008, Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling, 2006). Στην διαχρονική έρευνα των Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling, (2006), που πραγματοποιήθηκε σε ελληνόπουλα 7 και 9 ετών με σκοπό να μελετηθεί ο ρόλος των φωνολογικών και

φωνημικών δεξιοτήτων, βρέθηκε ότι η φωνημική και η φωνολογική επίγνωση αποτελούν ισχυρούς δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με προβλήματα ακοής, που φάνηκε όμως να υστερούν σε ορισμένες φωνημικές ικανότητες (π.χ. φωνημική κατάτμηση) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ακουστικά προβλήματα (Easterbrooks et al., 2008).

Η φωνολογική επίγνωση ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων, σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (Ball & Blackmann, 1991, Defior & Tudela, 1994). Στην έρευνα των Ball & Blackmann (1991), βρέθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκπαιδεύτηκαν στην κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα, η οποία συνδυάστηκε με την εκπαίδευσή τους στον ήχο των γραμμάτων, μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία να αναπαραστήσουν τη φωνολογική δομή των λέξεων και επιπλέον είχαν μεγαλύτερη βελτίωση στην ανάγνωση σε σχέση με τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν μόνο στον ήχο των γραμμάτων. Οι Manolitsis & Tafa (2009), διαπίστωσαν ότι η γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων σχετιζόταν σε πιο ισχυρό βαθμό με τις συνθετότερες μορφές της φωνολογικής επίγνωσης (φωνημικές ικανότητες) παρά με τις απλούστερες μορφές φωνολογικής επίγνωσης (συλλαβικές ικανότητες). Όμως η γνώση ακόμη και των πιο απλών μορφών φωνολογικής επίγνωσης όπως η απάλειψη της πρώτης συλλαβής, από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που τελείωναν το νηπιαγωγείο, προέβλεπε τη γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων.

Η φωνολογική επίγνωση είναι μια ετερογενής διαδικασία, καθώς ορισμένες λέξεις και συλλαβές εξαιτίας της φωνολογικής τους δομής είναι δυσκολότερο να κατακτηθούν από τα παιδιά. Ο τρόπος και ο τόπος άρθρωσης των γραμμάτων φαίνεται να επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Σύμφωνα με την έρευνα των Treiman, Broderick, Tincoff, & Rodriguez, (1998), στην οποία ζητήθηκε από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας να κρίνουν εάν μια συλλαβή που άκουγαν ξεκινούσε με το φώνημα στόχο, τα παιδιά ήταν πιο πιθανό να κάνουν λάθος όταν το αρχικό φώνημα της συλλαβής διέφερε από το φώνημα-στόχο μόνο στην ηχηρότητα (π.χ. /k/ –(άηχο) με /g/-(ηχηρό), παρά όταν διέφερε μόνο στον τρόπο άρθρωσης (π.χ. /k/ με /p/ και τα δυο άηχα). Η ίδια σύγχυση μεταξύ ηχηρών και άηχων φθόγγων παρατηρείται και κατά το συλλαβισμό λέξεων από παιδιά που φοιτούν στη πρώτη δημοτικού (Treiman, 1993), και από δυσλεξικά παιδιά (Kibel & Miles, 1994). Η εκπαίδευση λοιπόν των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση

συμβάλλει στην μάθηση του συλλαβισμού και της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση πρέπει να ξεκινά από τα αρχικά στάδια της φωνολογικής επίγνωσης όπως η αναγνώριση και ο σχηματισμός ομοιοκαταληξιών, καθώς και η αναγνώριση και κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές, και αργότερα να επεκτείνεται σε λεπτότερες πτυχές της όπως η αναγνώριση των αρχικών και τελικών ήχων μιας λέξης, η διάκριση λέξεων που ξεκινούν με έναν συγκεκριμένο ήχο και η αναγνώριση λέξεων που ξεκινούν με τον ίδιο ήχο (Strickland & Schickendanz, 2002).

2.2 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην αγγλική γλώσσα.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι η γνώση των γραμμάτων, η οποία αποτελεί ένα πολύ καλό προγνωστικό παράγοντα για τη κατάκτηση της ανάγνωσης (McBride-Chang, 1999). Η γνώση των γραμμάτων περιλαμβάνει τη γνώση της γραφικής αναπαράστασης των γραμμάτων, της ονομασίας και των ήχων των γραμμάτων (Foulin, 2005). Η ακρίβεια και η ταχύτητα με την οποία τα παιδιά αναγνωρίζουν τα γράμματα, τα διευκολύνει να κατανοούν και να διαβάζουν γραπτά κείμενα (Treiman, 2000). Η γνώση των γραμμάτων συχνά υποδεικνύει το ενδιαφέρον των παιδιών να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο τα γράμματα και οι ήχοι συνδέονται μεταξύ τους και τα διευκολύνει να θυμούνται την ορθογραφία των λέξεων. Τα παιδιά που αναγνωρίζουν κάποια γράμματα, δείχνουν ότι παρατηρούν το γραπτό λόγο, αναπτύσσουν οπτική μνήμη και διαχωρίζουν τα σχήματα των γραμμάτων. Αυτό σημαίνει ότι είναι ικανά να ταυτίσουν την ονομασία ενός γράμματος με το σχήμα του (Strickland & Schickendanz, 2002). Η Wood (2004), θέλησε να εξακριβώσει αν η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων πριν τη φοίτηση στο σχολείο επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση και η μετέπειτα σχολική επιτυχία δεν επηρεάζεται από την γνώση της ονομασίας των γραμμάτων. Στις ΗΠΑ έρευνες δείχνουν (Treiman et al., 1994, Worden & Boettcher, 1990) ότι τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα την ονομασία των γραμμάτων και έπειτα τον ήχο τους. Έρευνες όμως έχουν δείξει ότι η γνώση των γραμμάτων επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η θέση του ήχου του γράμματος στην ονομασία του και η παρουσίαση του γράμματος στο όνομα των παιδιών (Treiman et al., 1998). Οι Treiman, Tincoff, Rodriguez,

Mouzaki, & Francis (1998), αναλύοντας δεδομένα από 660 παιδιά ηλικίας από 3, 5 έως 7,5 ετών, βρήκαν ότι η γνώση του ήχου των γραμμάτων επηρεάζεται από τη θέση του στην ονομασία του γράμματος. Τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τους ήχους των γραμμάτων που ο ήχος τους βρίσκεται στην αρχή της ονομασίας τους (McBride-Chang, 1999, Treiman & Boderick, 1998, Treiman et al, 1994). Η επίδοση των παιδιών στον ήχο των γραμμάτων όπως το k και το v είναι καλύτερη από την επίδοσή τους στα γράμματα που ο ήχος τους ακούγεται στο τέλος του γράμματος όπως το l και το f. Τα λιγότερα γνωστά γράμματα ως προς τον ήχο για τα παιδιά είναι τα γράμματα που στην ονομασία τους δεν εμπεριέχουν τον ήχο όπως το w και το h (Treiman & Boderick, 1998). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις πρώιμες αναγνωστικές τους ικανότητες όπως τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων και τις φωνολογικές τους ικανότητες (κυρίως την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος της λέξης) για να μάθουν τους ήχους των γραμμάτων. Η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων επηρεάζονται από διαφορετικούς παράγοντες. Για παράδειγμα ενώ η γνώση του ήχου των γραμμάτων επηρεάζεται από την παρουσία του ήχου στην ονομασία των γραμμάτων, η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων δεν επηρεάζεται από τον ήχο (Treiman et al, 1994). Αντίθετα η παρουσίαση ενός γράμματος στο μικρό όνομα του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη γνώση του παιδιού στην ονομασία του γράμματος, ενώ δεν επηρεάζει τη γνώση του ήχου (Treiman & Boderick, 1998). Στην έρευνα των Bouchiere, Ponce & Foulin (2010), όπου εξετάστηκε η γνώση των κεφαλαίων γραμμάτων σε 160 παιδιά 3 έως 6 ετών από τη Γαλλία, φάνηκε ότι η γνώση των γραμμάτων αυξανόταν, καθώς αναπτύσσονταν τα παιδιά και ότι τα κορίτσια υπερείχαν έναντι των αγοριών. Η γνώση των γραμμάτων επηρεαζόταν από τη συχνότητα εμφάνισης των γραμμάτων, τη θέση τους στην αλφαβητική αλυσίδα και την εμφάνιση των γραμμάτων στο όνομα του παιδιού.

Η γνώση του αλφάβητου αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών και της μετέπειτα σχολικής τους επιτυχίας (Bradley & Bryant, 1983, Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006). Η γνώση του αλφάβητου περιλαμβάνει τη γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων. Παλιότερα η γνώση του αλφάβητου αξιολογούνταν ως μια ενιαία ικανότητα εξαιτίας της υψηλής συσχέτισης της γνώσης της ονομασίας και του ήχου του γράμματος που βρέθηκαν σε κάποιες μελέτες (Richgels, 1986, Worden & Boettcher, 1990). Μάλιστα στην έρευνα του Rille (1996) αξιολογήθηκε η γνώση της

ονομασίας και του ήχου των γραμμμάτων μετρώντας την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν την ονομασία ή τον ήχο των γραμμμάτων με μια μόνο μέτρηση.

Η McBride-Chang (1999), μελέτησε την ανάπτυξη της γνώσης του αλφάβητου σε παιδιά που ήταν μη αναγνώστες, με σκοπό να εξακριβώσει το βαθμό συσχέτισης της γνώσης του ήχου και της ονομασίας των γραμμμάτων, τον τρόπο συσχέτισης της γνώσης της ονομασίας και του ήχου των γραμμμάτων με τις μετέπειτα αναγνωστικές ικανότητες και σε τι βαθμό η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμμάτων εξαρτάται από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των γραμμμάτων. Η κύρια υπόθεση της έρευνας, που διήρκεσε 15 μήνες (από το νηπιαγωγείο έως τη μέση της πρώτης δημοτικού), ήταν εάν η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμμάτων αντιπροσώπευαν ένα ενιαίο οικοδόμημα για τα μικρά παιδιά ή αν αντιπροσώπευαν διαφορετικές ικανότητες. Εξετάστηκαν 91 παιδιά από δημόσια σχολεία της περιοχής της Φλόριντα των ΗΠΑ με σταθμισμένα τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση του αλφάβητου συγκροτείται από τη γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμμάτων, που όμως αποτελούν χωριστές ικανότητες, αφού η πρώιμη γνώση της ονομασίας των γραμμμάτων προβλέπει τόσο τη μετέπειτα γνώση στην ονομασία όσο και στον ήχο του γράμματος, ενώ η πρώιμη γνώση του ήχου προβλέπει τη μετέπειτα γνώση μόνο στον ήχο. Η γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμμάτων αποτέλεσαν ισχυρούς δείκτες της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας.

Στην έρευνα των Treiman & Broderick (1998), πραγματοποιήθηκαν δυο μελέτες με σκοπό να διαπιστωθεί αν η γνώση του ονόματος του παιδιού επηρεάζει τη μάθηση του ήχου και της ονομασίας των γραμμμάτων. Στις μελέτες αυτές συμμετείχαν παιδιά από την Αυστραλία που φοιτούσαν στη πρώτη δημοτικού (μέσης ηλικίας 5ετών και 8 μηνών) και παιδιά από τις ΗΠΑ προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα την ονομασία και τη γραφή του αρχικού γράμματος του ονόματός τους, σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα, αλλά δεν γνώριζαν τον ήχο του. Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν περισσότερο τη συμβολική αναπαράσταση του αρχικού γράμματος του ονόματος τους, κυρίως στα κεφαλαία γράμματα και επομένως μπορούσαν να δημιουργήσουν μια οπτική αναπαράσταση του γράμματος αυτού με μεγαλύτερη ευχέρεια σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η ονομασία και ο ήχος των γραμμμάτων αποτελούν δυο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων απαιτεί διαφορετικές αλλά αλληλένδετες ικανότητες (McBride-Chang, 1999) Μια σημαντική ενέργεια που το παιδί πρέπει να ακολουθήσει για να αναγνωρίσει την ονομασία ενός γράμματος είναι η μετατροπή του οπτικού συμβόλου του γράμματος σε φωνητική αναπαράσταση. Στην αγγλική γλώσσα πολλές φωνητικές αναπαραστάσεις της ονομασίας των γραμμάτων αντιστοιχούν σε πραγματικές λέξεις (π.χ. b-bee, t-tea), γεγονός που ίσως διευκολύνει τα παιδιά στην αντιστοίχιση της ονομασίας των γραμμάτων με τα σύμβολά τους (McBride-Chang, 1999). Αντίθετα η γνώση του ήχου των γραμμάτων είναι πιο δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά αφού απαιτείται η συσχέτιση των συμβόλων με συγκεκριμένους ήχους δηλαδή τον διαχωρισμό σε κάθε ένα από τα φωνήματα. Η γνώση του ήχου των γραμμάτων σχετίζεται ως ένα βαθμό με ορισμένα χαρακτηριστικά της φωνολογικής επίγνωσης (όπως η αναγνώριση του αρχικού ή τελικού φωνήματος μιας λέξης) αφού και στις δυο περιπτώσεις το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει το αρχικό ή το τελικό φώνημα μιας λέξης(γράμματος) (McBride-Chang, 1999).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν για την ονομασία των γραμμάτων μέσα από δραστηριότητες όπως η εκμάθηση τραγουδιών του αλφάβητου και η συζήτηση με τους γονείς τους για τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομά τους και σε άλλες λέξεις(Levin & Aram, 2004). Τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν πρώτα τον ήχο και την ονομασία των αρχικών γραμμάτων της αλφαβητικής αλυσίδας παρά αυτών που βρίσκονται στο τέλος της (Justice et al., 2006, McBride-Chang, 1999). Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των παιδιών για συγκεκριμένα γράμματα και της θέσης τους στο αλφάβητο(Justice et al., 2006, McBride-Chang, 1999). Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι τα παιδιά εκτίθενται περισσότερο στα αρχικά γράμματα του αλφάβητου τόσο μέσα σε άτυπα πλαίσια μάθησης όπως η τηλεόραση, και τα παιχνίδια, όσο και κατά την συστηματική διδασκαλία του αλφαβήτου. Μερικά προγράμματα διδασκαλίας των νηπιαγωγείων ξεκινούν τη μάθηση των γραμμάτων από το πρώτο γράμμα του αλφάβητου και συνεχίζουν μαθαίνοντας ένα γράμμα τη βδομάδα ακολουθώντας την αλφαβητική αλυσίδα (McBride-Chang, 1999).

Οι Justice και συνεργάτες (2006) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε 339 παιδιά, ηλικίας 4 ετών που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία των ΗΠΑ, ανέπτυξαν τη θεωρία της σειράς με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά τα σύμφωνα του αλφαβήτου. Επεκτείνοντας έρευνες που υποστήριζαν ότι η φωνολογική δομή των γραμμάτων

επηρεάζει τη γνώση του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά, υπέθεσαν ότι τα σύμφωνα τα οποία μαθαίνουν πρώτα φωνολογικά τα παιδιά, είναι και τα πρώτα που μαθαίνουν ως προς την ονομασία και τον ήχο τους.

Τα παιδιά γενικά έχουν την τάση να κατακτούν πρώτα τις απλές δομές και καθώς αναπτύσσονται κατακτούν δυσκολότερες δομές (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006). Παρόλο που τα παιδιά κατακτούν πρώτα τα φωνήεντα και έπειτα τα σύμφωνα φωνολογικά, η κατάκτηση των συμφωνικών φθόγγων ακολουθεί μια σειρά. Για παράδειγμα πρώτα κατακτούνται τα φωνήματα /d/ & /n/ και έπειτα τα /l/ & /v/ (Tager-Flusberg, 2002). Τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των συμφώνων όπως ο τρόπος και ο τόπος άρθρωσής τους επηρεάζουν τη σειρά μάθησής τους από τα παιδιά. Τα διχειλικά σύμφωνα που σχετίζονται με το τόπο άρθρωσης όπως το /m/ και τα κλειστά σύμφωνα που σχετίζονται με τον τρόπο άρθρωσης όπως το /b/ είναι πιο εύκολα στην άρθρωσή τους και παράγονται πιο εύκολα και σε μικρή ηλικία από τα παιδιά.

Για να εξεταστεί η σειρά μάθησης των συμφώνων από τα παιδιά οι ερευνητές αρχικά απέκλεισαν τα φωνήεντα της αγγλικής γλώσσας το ημίφωνο Y και τα σύμφωνα C, Q & X, των οποίων η φωνολογία δεν αντιστοιχούσε σε ένα και μόνο συμφωνικό φθόγγο (Justice et al., 2006). Κατόπιν χώρισαν τα υπόλοιπα σύμφωνα σε έξι κατηγορίες, ανάλογα με την ηλικία φωνολογικής παραγωγής τους από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζει τη σειρά μάθησης της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η συχνή παραγωγή των φθόγγων που κατακτούν νωρίς τα παιδιά διευκολύνει την φωνολογική τους αναπαράσταση, και ακολούθως τα γράμματα που αναπαριστούνται συχνότερα φωνολογικά από τα παιδιά κατακτούνται νωρίτερα σε σχέση με τα γράμματα που αντιστοιχούν σε φθόγγους που τα παιδιά μαθαίνουν σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι Evans και συνεργάτες (2006) που συμπεριέλαβαν όλους τους ήχους των γραμμάτων στις αναλύσεις τους, βρήκαν ότι τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα τους ήχους των φωνηέντων και των συμφώνων c & g των οποίων οι ήχοι αντιστοιχούν σε περισσότερους από ένα φθόγγους.

Οι περισσότερες έρευνες για τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων έχουν πραγματοποιηθεί στα αγγλικά. Η έρευνα των Treiman, Kessler και Pollo (2006) σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά και να τους συγκρίνει με τους παράγοντες που είναι γνωστό ότι επηρεάζουν τη μάθηση των λέξεων γενικά. Στη συγκεκριμένη

έρευνα συμμετείχαν 318 παιδιά από τις ΗΠΑ και συγκεκριμένα το Ντιτρόιτ με μέση ηλικία 4 ετών και 8 μηνών που δεν είχαν φοιτήσει ακόμη στο νηπιαγωγείο και 369 παιδιά από τη Βραζιλία μέσης ηλικίας 5 ετών και ενός μηνός που φοιτούσαν στο πρώτο ή δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά εξετάστηκαν μόνο στην ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων με την παρουσίαση καρτών με τυπωμένο ένα γράμμα κάθε φορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους είχαν τη τάση να συγχέουν τα γράμματα που είχαν παρόμοιο σχήμα και να μπερδεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα γράμματα που ήταν παρόμοια τόσο στο σχήμα όσο και στο όνομα. Η εμφάνιση ενός γράμματος στα ονόματα των παιδιών, επηρέαζε τη γνώση τους για το γράμμα αυτό. Πιο συγκεκριμένα όταν το γράμμα εμφανιζόταν στην αρχή ή στο τέλος του μικρού τους ονόματος, τότε τα παιδιά το γνώριζαν καλύτερα σε σχέση με ένα γράμμα που δεν υπήρχε στο όνομά τους. Γενικά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πρώιμη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων και η πρώιμη γνώση άλλων λέξεων μοιάζουν με πολλούς τρόπους. Επίσης η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων διακρίνεται από τα ίδια χαρακτηριστικά σε διαφορετικές γλώσσες.

Την άποψη αυτή ενισχύει η έρευνα των Treiman, Levin & Kessler (2006) όπου βρέθηκε ότι τα ίδια χαρακτηριστικά εμφανίζονται και στην εβραϊκή γλώσσα. Στη συγκεκριμένη έρευνα θέλησαν να ερευνήσουν τη γνώση της ονομασίας των εβραϊκών γραμμάτων σε παιδιά που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία του Ισραήλ και δεν είχαν διδαχθεί τα γράμματα. Τα παιδιά από το Ισραήλ που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν συνολικά 645, μέσης ηλικίας από 5 ετών και 6 μηνών. Σκοπός της έρευνας ήταν να συγκρίνουν την επίδοση και τα λάθη των παιδιών στην ονομασία των γραμμάτων από το Ισραήλ με αυτά των παιδιών από την Αμερική. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα της προηγούμενης έρευνας για τα παιδιά της Αμερικής (Treiman, et al. 2006). Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η ίδια, με τη διαφορά ότι ανάμεσα στις κάρτες με τα γράμματα παρουσίαζαν στα παιδιά κάρτες με σχέδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα λάθη των παιδιών συχνά περιελάμβαναν γράμματα τα οποία είχαν παρόμοιο σχήμα ή γράμματα τα οποία γειτνιάζαν στο αλφάβητο. Τα περισσότερα ονόματα των γραμμάτων στα εβραϊκά δεν μοιάζουν πολύ φωνολογικά για το λόγο αυτό τα παιδιά από την Αμερική συνέχισαν πιο συχνά φωνολογικά τα γράμματα σε σχέση με τα παιδιά από το Ισραήλ. Επίσης η παρουσία των γραμμάτων στα ονόματα των παιδιών επηρέαζε τη γνώση τους. Τα κορίτσια γνώριζαν περισσότερα γράμματα σε σύγκριση με τα αγόρια.

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ονομασίας των γραμμάτων επηρεάζουν τη γνώση του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά (Treiman et al, 1994, Treiman & Broderick, 1998, McBride-Chang, 1999, Justice et al, 2006, Evans et al, 2006). Τα παιδιά που μιλούν την αγγλική γλώσσα φαίνεται ότι μαθαίνουν ευκολότερα τα γράμματα του αλφάβητου που ο ήχος τους εμπεριέχεται στην ονομασία τους (π.χ. B, P, F) σε σχέση με τα γράμματα του αλφάβητου που ο ήχος τους δεν εμπεριέχεται στην ονομασία τους (π.χ. C, G, H, Q, W, Y) (Justice et al, 2006, McBride-Chang, 1999, Treiman et al, 1994). Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τα ονόματα των γραμμάτων για να μαθαίνουν και να θυμούνται τους ήχους τους. Η ενέργεια αυτή ίσως διευκολύνεται από τη φωνολογική δομή της ονομασίας των γραμμάτων. Η δομή σύμφωνο-φωνήεν (ΣΦ) στην ονομασία του γράμματος φαίνεται να είναι ευκολότερη από τη δομή φωνήεν- σύμφωνο (ΦΣ) για τη μάθηση του ήχου. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν ο ήχος βρίσκεται στην αρχική θέση της ονομασίας του γράμματος τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τον ήχο τους όπως το γράμμα B /bi/, σε σχέση με τα γράμματα που ο ήχος τους βρίσκεται στην τελευταία θέση όπως το γράμμα F /ef/ (Evans et al, 2006, Justice et al, 2006, McBride-Chang, 1999, Treiman & Broderick, 1998). Σε αντίθεση με τη McBride-Chang (1999), που υποστήριξε ότι η ευκολία με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά τους ήχους των γραμμάτων που η ονομασία τους έχει τη δομή σύμφωνο-φωνήεν οφείλεται ίσως στο ότι τα παιδιά έχουν τη τάση να παρατηρούν περισσότερο τον αρχικό ήχο μιας λέξης ενώ οι Evans και συνεργάτες (2006), θεώρησαν ότι οφείλεται στην εκπαιδευτική πρακτική που ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στη Β. Αμερική. Όταν διδάσκονται οι ήχοι των γραμμάτων οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν παραδείγματα όπου ο ήχος που επιδιώκουν να μάθουν τα παιδιά (π.χ. /p/) εμφανίζεται στην αρχή της λέξης (pot) και όχι στο τέλος της (top). Η φωνολογική δομή της ονομασίας των γραμμάτων, δε φαίνεται να επηρεάζει τη γνώση της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά, καθώς τόσο οι Treiman και συνεργάτες, (2007) όσο και οι Justice και συνεργάτες, (2006) δεν παρατήρησαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της γνώσης της ονομασίας των γραμμάτων σε γράμματα με δομή ΣΦ-/i/ (π.χ. B, D), ΣΦ-/el/ (π.χ. K, L) και ΦΣ (π.χ. F, L).

Η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά επηρεάζει τη γνώση του ήχου των γραμμάτων. Οι Walsh, Price & Gillingham (1988), υποστηρίζουν ότι τα γράμματα που η ονομασία τους είναι γνωστή στα παιδιά, είναι πιο οικεία και εύκολα αναγνωρίσιμα σε αυτά και τα διευκολύνει να τα διαβάσουν και να τα επεξεργαστούν.

Πολλά γράμματα στην αγγλική γλώσσα εμπεριέχουν στην ονομασία και τον ήχο τους και είναι ευκολότερο για τα παιδιά να τα μάθουν και να αναγνωρίζουν τους συγκεκριμένους ήχους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από άλλες έρευνες στην αγγλική γλώσσα, όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που γνώριζαν την ονομασία των γραμμάτων, μάθαιναν πιο εύκολα τους ήχους τους (Ellefson, Treiman, & Kessler, 2009, Treiman et al , 1998).

Επίσης στην έρευνα της McBride-Chang(1999), βρέθηκε ότι η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων αποτελούσε ισχυρό δείκτη πρόβλεψης του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά. Η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων στην ηλικία των πέντε ετών αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόγνωσης των παιδιών που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες στη μετέπειτα ζωή τους (Pennington & Lefly, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά (Evans et al, 2006, Treiman & Boderick, 1998, Treiman & Kessler, 2004). Αυτό μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική έμφαση που δίνουν τα προγράμματα σπουδών στη γνώση των γραμμάτων ή στο γεγονός ότι τα κεφαλαία γράμματα είναι οπτικά πιο ευδιάκριτα από τα πεζά και τραβούν την προσοχή των παιδιών, καθώς τα βλέπουν γραμμένα με έντονη γραφή σε βιβλία, καρτέλες, στους τίτλους, στα ονόματα και στην έναρξη των ιστοριών που διαβάζουν (Evans et al, 2006). Επιπλέον, τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τα πεζά γράμματα των οποίων η γραφική αναπαράσταση είναι παρόμοια στα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα (π.χ. c/C, k/K, o/O, p/P, s/S, m/M, w/W, y/Y & z/Z), συγκριτικά με τα υπόλοιπα πεζά γράμματα (Evans et al, 2006, Treiman & Kessler, 2004). Οι Evans και συνεργάτες (2006), στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά γνωρίζουν την ονομασία σε συγκεκριμένα γράμματα σε υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με άλλα. Τα γράμματα αυτά ήταν τα γράμματα A, B, C, που συχνά είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους ως συντόμευση του αλφάβητου και εμφανίζονται συχνά σε παιδικά τραγούδια(π.χ. ‘Now I know my ABC’s’) και τα γράμματα X και O που χρησιμοποιούνται σε παιδικά παιχνίδια. Τα πέντε αυτά κεφαλαία γράμματα συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην ονομασία των γραμμάτων από όλα τα υπόλοιπα κεφαλαία γράμματα. Στους Treiman & Boderick (1998) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά γνωρίζουν το γράφημα του αρχικού γράμματος του ονόματός τους κυρίως στα κεφαλαία γράμματα, ενώ στην έρευνα της Hildreth από το 1936 σχεδόν όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κεφαλαία γράμματα στη γραφή του ονόματός τους.

Η αντίληψη των παιδιών ότι ο προφορικός λόγος και συγκεκριμένα το όνομά τους μπορεί να γραφεί, προκαλεί το ενδιαφέρον τους για το γραπτό λόγο. Τα παιδιά που δεν έχουν διδαχτεί συστηματικά την ανάγνωση και τη γραφή είναι σε θέση να αναγνωρίσουν λέξεις που συναντούν συχνά στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Η πρώτη λέξη που μαθαίνουν να αναγνωρίζουν είναι συχνά το όνομά τους (Treiman et al., 2007). Τα παιδιά έχουν τη τάση να βρίσκουν πιο ελκυστικά τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομα ή το επίθετό τους, σύμφωνα με την έρευνα του Nuttin (1987), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 13 ευρωπαϊκών χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Γενικά έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να γνωρίζουν τα γράμματα που βρίσκονται στο όνομά τους σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα του αλφαβήτου. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Levin & Ehri (2009), όπου εξετάστηκε η ικανότητα παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών στην ανάγνωση και τη γραφή των ονομάτων των ιδίων και των συμμαθητών τους στα Εβραϊκά βρέθηκε ότι τα παιδιά αναγνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ονόματά τους σε σχέση με τα ονόματα των συμμαθητών τους και ότι η ανάγνωση και η γραφή των ονομάτων των παιδιών συνδεόταν περισσότερο με τη γνώση των γραμμάτων παρά με τη φωνολογική επίγνωση. Τα παιδιά ήταν πιθανότερο να γράψουν το αρχικό γράμμα ενός ονόματος, σε σχέση με το μέσο ή τελικό γράμμα και ήταν πιθανότερο να αναγνωρίσουν ονόματα που αποτελούνταν από δυο γράμματα σε σύγκριση με ονόματα που αποτελούνταν από περισσότερα γράμματα.

Στην έρευνα των Justice και συνεργάτες (2006) που πραγματοποιήθηκε σε αγγλόφωνα παιδιά ηλικίας 4 ετών, βρέθηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα τα γράμματα που εμπεριέχονταν στο όνομά τους και ειδικότερα το πρώτο γράμμα του ονόματός τους. Αυτό το αποτέλεσμα ίσως σχετίζεται με τη συχνότητα έκθεσης των παιδιών στη γραπτή μορφή του ονόματός τους κατά τη προσχολική ηλικία μέσα από καρτέλες όπου αναγράφονται τα ονόματά τους όπως για παράδειγμα στα συρτάρια εργασίας, στις καρτέλες και στα ποτήρια τους (Treiman & Boderick, 1998).

Η γραφή του ονόματος των παιδιών ως αυτόνομη μέτρηση δεν ενδείκνυται για την αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα γράμματα παρόλο που οι Drouin & Harmon (2009), βρήκαν ότι η σχέση μεταξύ γραφής του ονόματος των παιδιών και γνώσης των γραμμάτων είναι ιδιαίτερα ισχυρή σε παιδιά που ξεκινούν να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή. Όμως πολλά παιδιά που γνώριζαν να γράφουν το όνομά τους δεν ήταν ικανά να αναγνωρίσουν τα γράμματα του

ονόματός τους και παιδιά που αναγνώριζαν τα γράμματα στα ονόματά τους δεν μπορούσαν να τα γράψουν. Όταν έγινε σύγκριση των δυο ομάδων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που γνώριζαν τα γράμματα του ονόματός τους, αλλά υστερούσαν στη γραφή τους, είχαν μεγαλύτερες επιδόσεις στη γνώση των γραμμάτων (ονομασία, ήχο, αναγνώριση) από τα παιδιά που γνώριζαν τη γραφή του ονόματός τους αλλά υστερούσαν στην αναγνώρισή τους.

Η γνώση των γραμμάτων στα ονόματα των παιδιών αναπτύσσεται καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών. Στην έρευνα της Hildreth (1936) που συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών που φοιτούσαν σε ιδιωτικό σχολείο της Νέας Υόρκης, φάνηκε ότι ενώ στην ηλικία των τριών ετών τα παιδιά έκαναν κυρίως μουτζούρες, μέχρι την ηλικία των έξι ετών είχαν μάθει να γράφουν σωστά το όνομά τους και πολλές φορές το επίθετό τους και μάλιστα χωρίς να έχουν λάβει συστηματική διδασκαλία για τον τρόπο γραφής. Από την ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αποτελούν ξεχωριστές μονάδες, ενώ στην ηλικία των πέντε ετών γράφουν σωστά ορισμένα ή όλα τα γράμματα του ονόματός τους.

Οι Both de Vries και Bus (2010), συγκρίνοντας τρεις μελέτες, που διεξήχθησαν στα Ολλανδικά βρήκαν ότι το πρώτο γράμμα του ονόματος του παιδιού είναι το γράμμα που θα γράψει το παιδί φωνητικά σωστά κατά την επινοημένη γραφή, όπως επίσης είναι το πρώτο γράμμα που θα αναγνωρίσει ως προς τον ήχο σε άλλες λέξεις πριν από κάθε άλλο γράμμα.

2.3 Η γνώση των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ελληνική γλώσσα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε για να κατακτήσουν τα παιδιά την ανάγνωση και τη γραφή χρειάζεται να κατέχουν τη γνώση των γραμμάτων, να συνειδητοποιήσουν δηλαδή ότι τα γράμματα στο γραπτό λόγο αντιπροσωπεύουν ήχους του προφορικού λόγου. Τα παιδιά για να κατακτήσουν τη γνώση των γραμμάτων, θα πρέπει πρώτον να είναι σε θέση να κατανοούν την ηχητική δομή της γλώσσας και δεύτερον να γνωρίζουν τα γράμματα, δηλαδή να αναγνωρίζουν τόσο τον ήχο όσο και την ονομασία των γραμμάτων. Για να είναι τα παιδιά ικανοί αναγνώστες θα πρέπει η διαδικασία ανάκλησης των γραμμάτων να γίνεται γρήγορα και με ακρίβεια. (Treiman, 2000).

Η έννοια του μαρκαρίσματος (markedness) επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006). Όσο λιγότερο συχνά εμφανίζεται μια δομή (φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική) και όσο πιο σύνθετη είναι τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός μαρκαρίσματος της. Οι δομές που εμφανίζονται συχνά διαγλωσσικά και είναι θεωρητικά προβλέψιμες, είναι αμαρκάριστες, είναι δηλαδή πιο εύκολο να πραγματοποιηθούν από αρθρωτική άποψη. Αντίθετα οι δομές που εμφανίζονται πιο σπάνια και είναι θεωρητικά μη προβλέψιμες, είναι μαρκαρισμένες. Οι γλωσσικές δομές ιεραρχούνται με βάση το βαθμό «φυσικότητας», άρα και το βαθμό μαρκαρίσματος. Οι δομές που εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου ονομάζονται καθολικά αμαρκάριστες, ενώ οι δομές που εμφανίζονται σε πολλές γλώσσες αλλά όχι σε όλες ονομάζονται σχετικά αμαρκάριστες (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006). Σύμφωνα με τη Γεωμετρία των Χαρακτηριστικών και τη θεωρία της υποκατηγοριοποίησης, σε τεμαχιακό επίπεδο, αμαρκάριστα είναι τα τεμάχια που είναι λιγότερο χαρακτηρισμένα. Δηλαδή όσο περισσότερες θετικές αξίες παρουσιάζει ένα τεμάχιο, τόσο πιο μαρκαρισμένο είναι. Για παράδειγμα το /δ/ είναι πιο μαρκαρισμένο από το /θ/, αν και τα δυο είναι [+συμφωνικά] και [+τριβόμενα], το /δ/ χαρακτηρίζεται ως [+ηχηρό], ενώ το /θ/ ως [-άηχο]. Επομένως το /δ/ συγκεντρώνει πιο πολλά θετικά χαρακτηριστικά από το /θ/, άρα είναι πιο μαρκαρισμένο και συνεπώς πιο δύσκολο να κατακτηθεί φωνολογικά. Το /θ/ είναι πιο μαρκαρισμένο από το /t/, γιατί το /θ/ διαθέτει εκτός από το χαρακτηριστικό [+συμφωνικό], το χαρακτηριστικό [+τριβόμενο], ενώ το /t/ όχι. Επομένως το πιο μαρκαρισμένο από τα τρία είναι το /δ/, ακολουθεί το /θ/ και τέλος το λιγότερο μαρκαρισμένο είναι το /t/.

Όσον αφορά τις συλλαβές οι πιο απλές είναι οι συλλαβές ΣΦ αφού σε σχέση με τις ΣΦΣ, ΣΣΦ και ΣΣΦΣ συλλαβές είναι πιο απλές ως προς α) τον αριθμό των τεμαχίων από τις οποίες συνίσταται και β) τη δομική τους σύνθετότητα. Πιο συγκεκριμένα οι συλλαβές ΣΦ αποτελούνται από λιγότερα τεμάχια από τις υπόλοιπες συλλαβές και, δομικά, συνίστανται μόνο από έμβαση και πυρήνα, δεν έχουν δηλαδή έξοδο. Οι ΣΣΦ συλλαβές στερούνται εξόδου, ωστόσο είναι πιο σύνθετες από τις ΣΦ όσον αφορά το βαθμό σύνθετότητας του βαθμού της έμβασης. Σύμφωνα με την έννοια του υπονοηματικού καθολικού (implicational universal) οι συλλαβές ΣΦ απαντώνται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, ενώ οι ΦΣ απαντώνται μόνο σε κάποιες, επομένως οι ΣΦ συλλαβές είναι περισσότερο αμαρκάριστες από τις ΦΣ συλλαβές. Τα παιδιά λοιπόν όταν αρχίζουν να κατακτούν τις γλωσσικές τους

ικανότητες, προσπαθούν να πραγματώσουν συστατικά που είναι λιγότερο μαρκαρισμένα, καθώς όσο πιο σύνθετα είναι αυτά τα συστατικά, τόσο περισσότερες πληροφορίες πρέπει να κατακτήσει το παιδί. Γενικότερα μια δομή είναι αμαρκάριστη όταν εμφανίζεται συχνά στα γλωσσικά ερεθίσματα, υπακούει σε καθολικές αρχές και είναι αρθρωτικά εύκολη (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006).

Ακολουθεί μια μικρή ανάλυση του τρόπου και του τόπου άρθρωσης των φθόγγων, για να διαπιστωθεί ποιοι φθόγγοι είναι αρθρωτικά ευκολότερο να πραγματωθούν στην ελληνική γλώσσα. Το ελληνικό αλφάβητο περιλαμβάνει 24 γράμματα, 7 φωνήεντα (α, η, ε, ι, υ, ο και ω) και 17 σύμφωνα (β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, ξ, π, ρ, σ, τ, φ, χ και ψ), 20 φωνήματα (p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, l, r, m, n, i, e, a, o, u) (Πόρποδας, 2002). Τα φωνήεντα παράγονται όταν ο αέρας από τους πνεύμονες δεν συναντά εμπόδια και εξέρχεται ελεύθερος. Η άρθρωση των φωνηέντων κατατάσσεται σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με το σχήμα των χειλιών (στρογγυλά /o, u/ ή τεταμένα /a, i,e/), τη θέση του σώματος της γλώσσας στον κάθετο άξονα (υψηλά /i,u /, μεσο-χαμηλά /e,o / ή χαμηλά /a/) και τη θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα (πρόσθια /i,e/, κεντρικά /a/, οπίσθια /u, o/), όταν προφέρουμε τα φωνήεντα. Το φωνηεντικό σύστημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι πολύ απλό εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των φωνηέντων, της εύκολης άρθρωσής τους και της απουσίας του schwa-μη διακριτό φωνήεν- που υπάρχει σε γλώσσες όπως η αγγλική και η γαλλική (Νέσπορ, 1999).

Τα σύμφωνα προφέρονται όταν ο αέρας που εξέρχεται από τους πνεύμονες συναντά διάφορα εμπόδια. Όπως τα φωνήεντα έτσι και τα σύμφωνα κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με την ηχηρότητά τους, το τόπο και τον τρόπο άρθρωσης (Νέσπορ, 1999). Όταν οι φωνητικές χορδές είναι μισόκλειστες, ο αέρας που προέρχεται από τους πνεύμονες τις κάνει να πάλλονται, παράγοντας θόρυβο, οι φθόγγοι που παράγονται με αυτό τον τρόπο είναι ηχηροί(π.χ. γκ). Όταν ο αέρας διέρχεται ανάμεσα από τις φωνητικές χορδές, τότε οι φθόγγοι ονομάζονται άηχοι(π.χ. κ). Σύμφωνα με το τόπο άρθρωσης δηλαδή τον τόπο στον οποίο αρθρώνονται τα σύμφωνα στη στοματική κοιλότητα με τους αρθρωτές έχουμε τα διχειλικά /m/, τα χειλοδοντικά /f/, τα οδοντικά /t/, τα φατνιακά /t/, τα ουρανικά /n/ και τα υπερωικά /k/.Ο τρόπος άρθρωσης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο αέρας εξέρχεται από τη στοματική κοιλότητα κατά τη παραγωγή του ήχου των συμφώνων, όπου έχουμε τα κλειστά /k/, τα τριβόμενα /f/, τα ρινικά /m/, τα πλευρικά /l/ και τα παλλόμενα /r/ (Νέσπορ, 1999).Γενικά θεωρείται ότι τα παιδιά αρθρώνουν νωρίτερα τα κλειστά και

τα ρινικά σύμφωνα, ενώ τα υγρά (πλευρικά και παλλόμενα) και τριβόμενα αρθρώνονται σε μεγαλύτερη ηλικία (Tager-Flusberg, 2002).

Η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά απλή (διαφανής) ως προς την ανάγνωση, αφού έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα. Η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη πιστή σχεδόν εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Οι ασυνέπειες που παρατηρούνται κατά την ανάγνωση της ελληνικής γλώσσας (προφορά διψήφων φωνηέντων) υπόκεινται σε κανόνες και επομένως η μάθησή τους είναι εύκολη (Πόρποδας, 2002). Αντίθετα η γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, καθώς δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς κάποια από τα φωνήεντα έχουν περισσότερο από ένα γραφήματα όπως το /o/ που γράφεται με ο ή με ω και το /i/ που γράφεται με ι, η, υ, ει, οι και υι (Nikolopoulos et al., 2006) ή το /ξ/ που γράφεται με ένα γράμμα, όμως φωνολογικά αντιστοιχούν δυο /ks/ (Νέσπορ, 1999). Τα περισσότερα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου αντιστοιχούν σε ένα μόνο ήχο. Υπάρχουν όμως κάποιες περιπτώσεις όπου τα γράμματα αντιστοιχούν σε περισσότερους από ένα ήχους όπως το γράμμα -υ- που προφέρεται ως [i] (π.χ. λύνω), [f] (π.χ. ευτυχώς), [v] (π.χ. αυλή) ή είναι άφωνο (π.χ. εύφορος). Σε ορισμένες περιπτώσεις μερικά γράμματα δε προφέρονται και είναι σχεδόν άφωνα όπως το ένα από τα δύο διπλά σύμφωνα [λλ, κκ, κ.α.] (π.χ. κάλλος, λάκκος). Οι ανακολουθίες αυτές παρατηρούνται στη νέα ελληνική γλώσσα επειδή η προφορά ορισμένων φωνημάτων έχει αλλάξει από την αρχαιότητα έως σήμερα, ενώ τα γράμματα που τα αναπαριστούν έχουν μείνει ίδια (Πόρποδας, 2002). Η ονομασία των γραμμάτων στην ελληνική γλώσσα είναι ακροφωνική, δηλαδή η ονομασία των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου ξεκινά πάντα με τον ήχο του συγκεκριμένου γράμματος. (όπως στα εβραϊκά Treiman, Levin & Kessler, 2006). Μόνη εξαίρεση αποτελεί το «γιώτα».

Μέχρι πρόσφατα η μάθηση των γραμμάτων του αλφάβητου δεν αποτελούσε εκπαιδευτικό στόχο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου στα ελληνικά προσχολικά προγράμματα σπουδών. Με την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών των νηπιαγωγείων (ΔΕΠΠΣ, 2003), δόθηκε έμφαση στην απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στη συνειδητοποίηση ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας, αντιστοιχούν γράμματα.

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με την γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων. Η Τάφα (2003), διεξήγαγε μια έρευνα

όπου μελέτησε τι γνωρίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική για την ονομασία και τους ήχους (φθόγγους) των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας και του πρώτου γράμματος του μικρού τους ονόματος. Συμμετείχαν 95 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία του Ρεθύμνου. Οι γνώσεις των παιδιών εξετάστηκαν με την παρουσίαση καρτελών με τα γράμματα του αλφάβητου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά και τον ήχο των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία τους. Επίσης γνώριζαν την ονομασία του πρώτου γράμματος του μικρού τους ονόματος όταν αυτό ξεκινούσε από τα γράμματα ε, κ και μ. Επίσης άλλες έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν υψηλότερες επιδόσεις στον ήχο σε σχέση με την ονομασία των γραμμάτων του αλφάβητου (Manolitsis & Tafa, 2009, Tafa & Manolitsis, 2008).

Στην διαχρονική έρευνα των Manolitsis & Tafa (2009), που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 120 παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία δεν γνώριζαν ανάγνωση και φοιτούσαν σε σχολεία του Ρεθύμνου, βρέθηκε ότι τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον ήχο σε σχέση με την ονομασία τόσο στα πεζά όσο και στα κεφαλαία γράμματα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (αρχή έως τέλος σχολικής χρονιάς). Επιπλέον τα παιδιά γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κεφαλαία σε σχέση με τα πεζά γράμματα. Αν και η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων προέβλεψε τη γνώση του ήχου των γραμμάτων και το αντίστροφο, η γνώση του ήχου των γραμμάτων αποτελούσε καλύτερο δείκτη πρόβλεψης της γνώσης της ονομασίας των γραμμάτων παρά το αντίστροφο. Επιπλέον η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση σχετιζόταν άμεσα με τη μετέπειτα γνώση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων.

Στην έρευνα της Νικολουδάκη (2011), που πραγματοποιήθηκε σε 62 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες όπου διδάχθηκαν τον ήχο και την ονομασία των πεζών συμφώνων. Στην πρώτη ομάδα τα παιδιά διδάχτηκαν πρώτα την ονομασία και έπειτα τον ήχο τεσσάρων γραμμάτων που δε γνώριζαν καθόλου και στη δεύτερη ομάδα έγινε το αντίστροφο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνώριζαν καλύτερα τον ήχο των γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία τους και πιο συγκεκριμένα αναγνώριζαν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο των γραμμάτων σε σχέση με τον φωνημικό τους ήχο, πριν ακόμη διδαχτούν τον ήχο και την ονομασία των γραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση της ονομασίας των

γραμμάτων από τα παιδιά, τα βοήθησε στη μάθηση του ήχου των γραμμάτων. Αντίθετα τα παιδιά που έμαθαν πρώτα τον ήχο των γραμμάτων, δεν μπορούσαν να μεταβιβάσουν τη γνώση του ήχου στην ονομασία των γραμμάτων, όπως η πρώτη ομάδα. Τα γράμματα που γνώριζαν τα παιδιά καλύτερα τόσο ως προς τον ήχο όσο και ως προς την ονομασία πριν τη διδασκαλία των γραμμάτων ήταν κοινά και ήταν τα γράμματα x, k και v.

2.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Συνοψίζοντας τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν καλύτερα την ονομασία των γραμμάτων σε σχέση με τον ήχο τους (Foy & Mann, 2006, Evans et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα οι Foy & Mann (2006), διαπίστωσαν ότι η γνώση της ονομασίας των γραμμάτων προβλέπει τη γνώση του ήχου των γραμμάτων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με το αντίστροφο. Τα αποτελέσματα από άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που γνώριζαν την ονομασία των γραμμάτων, μάθαιναν ευκολότερα τον ήχο τους (Ellefson et al., 2009, Walsch et al., 1988). Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα τα γράμματα του αλφάβητου που ο ήχος τους βρίσκεται στην ονομασία του γράμματος (π.χ. N, M, P) , ενώ είναι πιο δύσκολο για τα παιδιά να μάθουν τα γράμματα των οποίων ο ήχος δεν εμπεριέχεται στην ονομασία του γράμματος (π.χ. H, Y, W) (Evans et al., 2006, Treiman & Kessler, 2003). Ακόμη τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερο τους ήχους των γραμμάτων εκείνων που ο ήχος βρίσκεται στην αρχή της ονομασίας τους (π.χ. **di**, **pi**) συγκριτικά με τα γράμματα των οποίων ο ήχος βρίσκεται στο τέλος της ονομασίας τους (π.χ. **el**, **es**), (Justice et al., 2006, Treiman et al., 1994).

Στην έρευνα των Justice και συνεργατών (2006) διαπιστώθηκε ότι ένας ακόμη παράγοντας που πιθανόν να επηρεάζει τη σειρά μάθησης των γραμμάτων από τα παιδιά είναι η φωνολογική δομή των γραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο πιο απλή είναι η φωνολογική δομή ενός φθόγγου, τόσο πιο εύκολα κατακτάται από τα παιδιά (και σε πιο μικρή ηλικία) και τόσο πιο συχνά παράγεται και συνεπώς αναπαριστάται φωνολογικά. Τα γράμματα που αναπαριστούνται συχνότερα φωνολογικά, κατακτούνται νωρίτερα σε σχέση με άλλα των οποίων η φωνολογική δομή είναι συνθετότερη και που κατακτάται από τα παιδιά σε μεγαλύτερη ηλικία. Στη συγκεκριμένη έρευνα βέβαια δεν είχαν συμπεριληφθεί τα φωνήεντα και τα σύμφωνα

των οποίων η φωνολογία δεν αντιστοιχούσε σε ένα ήχο. Στην έρευνα των Evans και συνεργατών (2006), όπου περιλαμβάνονταν όλα τα γράμματα, βρέθηκε ότι τα φωνήεντα και τα σύμφωνα c & g των οποίων οι ήχοι αντιστοιχούν σε περισσότερους από ένα φθόγγους, αποτελούσαν τα γράμματα των οποίων τα παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον ήχο τους.

Σύμφωνα με τη McBride- Chang (1999), τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα τον ήχο και την ονομασία των γραμμάτων που βρίσκονται στην αρχή της αλφαβητικής αλυσίδας και αργότερα τα γράμματα που βρίσκονται προς το τέλος της. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τους Justice και συνεργάτες (2006), που διαπίστωσαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των παιδιών για τα γράμματα και της θέσης τους στο αλφάβητο.

Τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική γνωρίζουν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά (Treiman & Boderick, 1998, Treiman & Kessler, 2004). Τα κεφαλαία γράμματα είναι πιο ευδιάκριτα συγκριτικά με τα πεζά και προσελκύουν την προσοχή των παιδιών καθώς διαβάζουν ένα κείμενο ή μια ταμπέλα. Τα πεζά γράμματα που γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά είναι αυτά των οποίων η γραφική αναπαράσταση είναι παρόμοια τόσο για τα κεφαλαία όσο και για τα πεζά γράμματα (π.χ. C/c, S/s, P/p), (Evans et al., 2006, Treiman & Kessler, 2004). Τα πιο γνωστά γράμματα στην έρευνα των Evans και συνεργατών (2006) ως προς την ονομασία ήταν τα κεφαλαία γράμματα A, B, C, X και O. Τα τρία πρώτα γράμματα αντιστοιχούν στην ονομασία του αγγλικού αλφάβητου και εμφανίζονται συχνά σε παιδικά τραγούδια, ενώ τα X και O χρησιμοποιούνται συχνά σε παιδικά παιχνίδια.

Η πρώτη λέξη που μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα παιδιά είναι συχνά το όνομά τους (Treiman et al., 2007). Η γνώση των παιδιών για τα γράμματα έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζεται από τα γράμματα που εμπεριέχονται στο όνομα του κάθε παιδιού. Τα γράμματα που εμπεριέχονται στα ονόματα των παιδιών και κυρίως το πρώτο και το τελευταίο είναι τα γράμματα που γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά σε σχέση με άλλα γράμματα που δεν βρίσκονται στο όνομά τους (Drouin & Harmon, 2009, Justice et al., 2006, Treiman & Boderick, 1998).

Κάθε φθόγγος στην ελληνική γλώσσα ανάλογα με τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσής του καθώς και την ηχηρότητά του αποκτά κάποια χαρακτηριστικά (Νέσπορ, 1999). Σύμφωνα με την έννοια του μαρκαρίσματος όσο περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά (π.χ. συμφωνικό, τριβόμενο, ηχηρό) παρουσιάζει ένα τεμάχιο, τόσο πιο δύσκολο είναι στη πραγμάτωσή του από τα παιδιά και επομένως τόσο πιο

δύσκολα κατακτάται από αυτά. Τα φωνήεντα αποτελούν τα πιο αμαρκάριστα τεμάχια στη πραγμάτωσή τους στην ελληνική γλώσσα. Αντίστοιχα οι πιο αμαρκάριστες συλλαβές είναι οι συλλαβές ΣΦ ακολουθούν οι συλλαβές ΦΣ. Οι πιο μαρκαρισμένες συλλαβές είναι οι ΣΦΣ, ΣΣΦ και ΣΣΦΣ. Οι συλλαβές που αποτελούνται από λιγότερα τεμάχια και που η δομή τους είναι λιγότερο σύνθετη, είναι οι λιγότερο μαρκαρισμένες συλλαβές (Βαρλόκωστα & Τζακώστα, 2006).

Η ελληνική γλώσσα διαφέρει από την αγγλική όχι μόνο ως προς την ανάγνωση αλλά και ως προς τη γραφή της. Η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής, καθώς η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στην εφαρμογή των κανόνων της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Δηλαδή σε κάθε γράμμα αντιστοιχεί ένα φώνημα. Εξάιρεση αποτελούν μόνο τα δίψηφα φωνήεντα, τα οποία όμως υπόκεινται σε κανόνες και η μάθηση τους είναι εύκολη (Πόρποδας, 2002). Η γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι δυσκολότερη από την ανάγνωση, καθώς είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, δηλαδή δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων. Για παράδειγμα το φώνημα /i/ γράφεται με ι, η, υ, ει, ενώ το /ξ/ που γράφεται με ένα γράμμα, φωνολογικά αντιστοιχούν δυο /ks/. Ακόμη η ονομασία όλων των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου είναι ακροφωνική, δηλαδή ο ήχος τους βρίσκεται στην αρχή της ονομασίας τους, με εξαίρεση το «γιώτα».

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες σε σχέση με τη γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την αγγλική, γνωρίζουν καλύτερα τον ήχο των γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία τους (Νικολουδάκη, 2011, Manolitsis & Tafa, 2009, Τάφα, 2003). Επίσης τα παιδιά όπως συμβαίνει και στην αγγλική γλώσσα γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κεφαλαία γράμματα σε σχέση με τα πεζά, τόσο στον ήχο όσο και στην ονομασία των γραμμάτων (Manolitsis & Tafa, 2009, Τάφα, 2003). Τα πιο γνωστά γράμματα τόσο στον ήχο όσο και στη ονομασία στα κεφαλαία και πεζά γράμματα ήταν τα α, χ, ο, κ και ρ στην έρευνα της Τάφα (2003), ενώ στην έρευνα της Νικολουδάκη (2011) που εξέτασε μόνο τα πεζά γράμματα ήταν τα γράμματα χ, κ και β και ήταν κοινά τόσο στην ονομασία όσο και στον ήχο των γραμμάτων.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα έως σήμερα για την γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων του αλφάβητου από τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες και οι περισσότερες επικεντρώνονται κυρίως στην φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Μουζάκη κ.α., 2004, Πόρποδας, 1992). Η αξιολόγηση του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων αποτελούσε συνήθως μέρος ή συνδυασμό της αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και έως τώρα δεν έχει εξεταστεί διεξοδικά. Για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τη γνώση των γραμμάτων που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγγλική γλώσσα (η οποία αποτελεί ένα βαθύ ορθογραφικό σύστημα καθώς η σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των μονάδων του προφορικού λόγου είναι ένα προς πολλά), επιβεβαιώνονται και στην ελληνική γλώσσα που είναι μια αρκετά διαφανής γλώσσα είναι αναγκαία η ενδελεχής εξέταση της γνώσης της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Επιπλέον γνωρίζοντας τις γνώσεις των παιδιών για τα γράμματα, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δώσουν έμφαση στη διδασκαλία του ήχου και της ονομασίας των γραμμάτων που είναι λιγότερο γνωστά στα παιδιά.

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται η γνώση των γραμμάτων 500 παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν στους νομούς Ρεθύμνου, Χανίων και Ηρακλείου ως προς την ηλικία των παιδιών και το φύλο τους . Επιπλέον γίνονται συγκρίσεις για να διαπιστωθεί εάν οι επιδόσεις των παιδιών στα κεφαλαία γράμματα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις τους στα πεζά γράμματα και τέλος αν οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων θα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις τους ως προς τη γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων τόσο στα μικρά όσο και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διαπιστωθεί η γνώση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ονομασία και τον ήχο των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων της αλφαβήτου.

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

Τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά του δείγματος θα αναγνωρίζουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τα κεφαλαία γράμματα του αλφαβήτου σε σχέση με τα πεζά.

Οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων θα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις τους ως προς τη γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων τόσο στα μικρά όσο και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

Οι επιδόσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών ως προς τη γνώση τους για τον ήχο και την ονομασία των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων του αλφαβήτου θα διαφέρουν σημαντικά από τις επιδόσεις των μικρότερων σε ηλικία παιδιών.

Οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση τους για τον ήχο και την ονομασία των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων θα διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο και τον τύπο του νηπιαγωγείου όπου φοιτούν τόσο στα μικρά όσο και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

Στην παρούσα εργασία :

Ονομασία του γράμματος ορίζεται η λέξη που χρησιμοποιείται στην ελληνική γλώσσα για να αναπαραστήσει λεκτικά ένα συγκεκριμένο γράμμα.

Ήχος του γράμματος ορίζεται ο ήχος που χρησιμοποιείται στην ελληνική γλώσσα για να αναπαραστήσει ηχητικά ένα συγκεκριμένο γράμμα.

3.2 Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλα τα παιδιά που φοιτούσαν σε όλα τα δημόσια ολοήμερα και κλασσικά νηπιαγωγεία των νομών Χανίων, Ρεθύμνου και Ηρακλείου της Κρήτης.

Η συγκρότηση του δείγματος των νηπιαγωγείων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των δεσμίδων. Το δείγμα αποτελούσαν συνολικά 500 παιδιά, ηλικίας από 51-78 μηνών ($M= 67$ μήνες, $Sd = 6,3$), εκ των οποίων τα 265 ήταν αγόρια και τα 235 κορίτσια. Από το δείγμα εξαιρέθηκαν τα παιδιά που δεν είχαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, καθώς και όσα σύμφωνα με τις πληροφορίες των παιδαγωγών αντιμετώπιζαν γλωσσικά ή νοητικά προβλήματα. Από τα 500 παιδιά τα 135 ήταν μικρής ηλικίας ($M= 59$ μήνες, $Sd = 3,5$) και 365 ήταν παιδιά μεγάλης ηλικίας ($M=70$ μήνες, $Sd = 3,7$). Τα παιδιά που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία ήταν 210, ενώ τα παιδιά που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία ήταν 300. Από το σύνολο του δείγματος 196 παιδιά φοιτούσαν σε 11 νηπιαγωγεία του νομού Ρεθύμνου, 129 σε 7 νηπιαγωγεία του νομού Χανίων και 175 σε 10 νηπιαγωγεία του νομού Ηρακλείου.

3.3 Υλικό

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν 24 πλαστικοποιημένες κάρτες με τα κεφαλαία γράμματα της αλφαβήτας και 24 πλαστικοποιημένες κάρτες με τα πεζά γράμματα της αλφαβήτας.

Τα γράμματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από τη γραμματοσειρά Windows Microsoft Ya Hei, εκτός από το πεζό γράμμα «γ» το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά σε πρόγραμμα ζωγραφικής για τις ανάγκες της έρευνας. Η συγκεκριμένη γραμματοσειρά χρησιμοποιήθηκε επειδή προσομοιάζει περισσότερο στα γράμματα που συναντούν τα παιδιά γραμμένα στην καθημερινή τους ζωή και έτσι θα ήταν περισσότερο οικεία και αναγνωρίσιμα.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης στο οποίο καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα (βλ. Παράρτημα I, σελ. 84). Το φύλλο αξιολόγησης ήταν χωρισμένο σε τέσσερις στήλες. Στις δυο πρώτες στήλες σημειωνόταν η βαθμολογία των παιδιών για την ονομασία των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων, ενώ στις δυο επόμενες για τον ήχο των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων. Στο ίδιο απαντητικό φυλλάδιο

σημειώνονταν τα στοιχεία των παιδιών (όνομα, ημερομηνία γέννησης, νηπιαγωγείο φοίτησης), καθώς και η ημερομηνία εξέτασης.

3.4 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Κατά την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων (Φεβρουάριος, 2009), πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές επικοινωνίες της ερευνήτριας με τις παιδαγωγούς των παιδιών του δείγματος, με στόχο αφενός να δώσουν τη συγκατάθεσή τους και να ενημερωθούν για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, αφετέρου να δηλώσουν τις ημέρες και τις ώρες που επιθυμούσαν να πραγματοποιηθεί η έρευνα στο σχολείο τους. Οι παιδαγωγοί ενημερώθηκαν ότι σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθούν οι γνώσεις των παιδιών για τον ήχο και την ονομασία των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική μελέτη σε ένα νηπιαγωγείο του νομού Ρεθύμνου, όπου εξετάστηκε δοκιμαστικά ένας μικρός αριθμός παιδιών, ο οποίος δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά κατανοούν το περιεχόμενο και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, καθώς και εάν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αναγνώριση των γραμμάτων από τις καρτέλες.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 03/03/2009 έως και 28/05/2009. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τις πρωινές ώρες (στα κλασσικά νηπιαγωγεία), όσο και κατά τις απογευματινές ώρες (στα ολοήμερα νηπιαγωγεία) . Κάθε παιδί εξεταζόταν ατομικά σε ένα ήσυχο χώρο που διέθετε το νηπιαγωγείο (γραφείο διευθύντριας, κενή αίθουσα, απομονωμένη γωνιά) φροντίζοντας να μην υπάρχουν στο συγκεκριμένο χώρο αφίσες με το ελληνικό αλφάβητο ή καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών. Σε περίπτωση που υπήρχαν η ερευνήτρια φρόντιζε να μην είναι ορατά από το εξεταζόμενο παιδί.

Η σειρά με την οποία παρουσιάζονταν τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφάβητου στα παιδιά του δείγματος ήταν τυχαία. Σε κάθε παιδί κάθε γράμμα παρουσιαζόταν δυο φορές. Την πρώτη φορά παρουσιάζονταν οι καρτέλες με τα 24 γράμματα του αλφάβητου και ζητείτο από το παιδί να πει την ονομασία του κάθε γράμματος. Τη δεύτερη φορά ξαναπαρουσιάζονταν οι ίδιες καρτέλες και ζητείτο από το παιδί να πει τον ήχο, ή το αντίστροφο.

Η σειρά αυτή επιλέχθηκε έτσι ώστε ποτέ κανένα γράμμα να μη προηγείται ή να ακολουθεί από ένα άλλο γράμμα με τη σειρά με την οποία είναι τοποθετημένο στο ελληνικό αλφάβητο.

Κάθε παιδί εξεταζόταν είτε πρώτα στην ονομασία των γραμμάτων και έπειτα στον ήχο των γραμμάτων, είτε το αντίστροφο. Επιπλέον όταν ένα παιδί εξεταζόταν πρώτα στην ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων και κατόπιν των πεζών, το επόμενο παιδί εξεταζόταν με τον αντίστροφο τρόπο, δηλαδή πρώτα στην ονομασία των πεζών γραμμάτων και κατόπιν των κεφαλαίων. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και κατά τη διάρκεια της εξέτασης της γνώσης κάθε παιδιού στον ήχο των γραμμάτων. Η συνολική διάρκεια της εξέτασης κάθε παιδιού κυμαινόταν από 10 έως 15 πρώτα λεπτά της ώρας.

Αρχικά η ερευνήτρια προσπαθούσε να δημιουργήσει μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα, ώστε το παιδί να αισθάνεται άνετα κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Ακολουθούσε η εξέταση όπου η ερευνήτρια εξηγούσε στο παιδί τη διαδικασία εξέτασης. Όταν το παιδί εξεταζόταν στην ονομασία των γραμμάτων η ερευνήτρια εξηγούσε στο παιδί ότι θα του παρουσιάσει τα γράμματα του αλφάβητου και του ζητούσε να αναφέρει το όνομά τους. Η ερευνήτρια για να γίνει πιο κατανοητή στο παιδί ανέφερε ότι όπως κάθε άνθρωπος έχει ένα όνομα έτσι και κάθε γράμμα έχει ένα δικό του όνομα. Επιπλέον τους έδινε και ένα παράδειγμα όπου εξηγούσε ότι όταν θα τους παρουσιάσει μια καρτέλα με ένα συγκεκριμένο γράμμα για παράδειγμα το «Α» θα πρέπει να απαντήσουν με το όνομα του γράμματος, δηλαδή ότι το γράμμα αυτό ονομάζεται «άλφα». Όταν παρουσίαζε τα κεφαλαία γράμματα ανέφερε ότι ήταν τα μεγάλα(κεφαλαία) γράμματα και όταν παρουσίαζε τα πεζά ανέφερε ότι ήταν τα μικρά(πεζά) γράμματα. Όταν εξεταζόταν ο ήχος των γραμμάτων, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αναφέρει τη «φωνούλα» κάθε γράμματος. Η ερευνήτρια εξηγούσε στο παιδί ότι θα έπρεπε να πει πώς «φωνάζει» το κάθε γράμμα και έδινε ένα παράδειγμα, όπου ανέφερε ότι όταν θα του παρουσίαζε μια καρτέλα με ένα γράμμα, για παράδειγμα το «Α» πρέπει να απαντήσει με τη «φωνούλα» του συγκεκριμένου γράμματος, δηλαδή /a/.

Κατά την εξήγηση στα παιδιά της διαδικασίας δεν παρουσιαζόταν η καρτέλα με το αντίστοιχο γράμμα αλλά το παράδειγμα δινόταν μόνο λεκτικά. Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι δεν δινόταν πάντοτε το ίδιο γράμμα ως παράδειγμα σε όλα τα παιδιά. Προκειμένου όμως τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του ήχου και της ονομασίας του γράμματος και για να μη μπερδευτούν στο παράδειγμα,

χρησιμοποιείτο το ίδιο γράμμα για την ονομασία και τον ήχο, το οποίο όμως ήταν διαφορετικό για κάθε παιδί.

Κατά τη διάρκεια της εξέτασης η ερευνήτρια παρουσίαζε ένα-ένα τα γράμματα και έθετε τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Πως λέγεται/ ονομάζεται αυτό το γράμμα;» ή «Ποιο είναι το όνομα αυτού του γράμματος;» (όταν εξεταζόταν η ονομασία των γραμμάτων) και «Πώς φωνάζει αυτό το γράμμα;» ή «Ποια είναι η φωνούλα αυτού του γράμματος;» (όταν εξεταζόταν ο ήχος των γραμμάτων).

Όταν το παιδί αδυνατούσε να απαντήσει βλέποντας τη καρτέλα ενός γράμματος, η ερευνήτρια βοηθούσε το παιδί θέτοντάς του ερωτήσεις όπως: «Θυμάσαι καθόλου το όνομα(ή τη «φωνούλα») αυτού του γράμματος;», «Θέλεις να το σκεφτείς λίγο και να μου απαντήσεις;». Αν το παιδί αδυνατούσε να απαντήσει η ερευνήτρια το παρότρυνε να συνεχίσουν με το επόμενο γράμμα. Η ερευνήτρια δεν επιβράβευε ή αποθάρρυνε τα παιδιά ανάλογα με τις απαντήσεις που έδιναν κατά τη διάρκεια της εξέτασης και προσπαθούσε να τηρήσει μια ουδέτερη στάση. Όταν ολοκληρωνόταν η εξέταση των παιδιών, η ερευνήτρια ευχαριστούσε το παιδί για τη συνεργασία του και το παιδί επέστρεφε στις δραστηριότητες της τάξης.

3.5 Στατιστική Ανάλυση

Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον H/Y και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 13.

Για να συγκριθεί το σύνολο των γραμμάτων που αναγνωρίζουν τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά, έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να δημιουργηθούν οι μετρήσεις της γνώσης των γραμμάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω του στατιστικού προγράμματος. Έτσι δημιουργήθηκαν οι ακόλουθες μεταβλητές:

Η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας των πεζών γραμμάτων», συγκροτήθηκε από το άθροισμα της ονομασίας των πεζών γραμμάτων που γνώριζε κάθε παιδί. Η μεταβλητή «γνώση φωνημικού ήχου των πεζών γραμμάτων» περιελάμβανε το άθροισμα των σωστών απαντήσεων των παιδιών που αποτελούσαν την αναπαράσταση του φωνήματος που αντιστοιχούσε σε κάθε πεζό γράμμα. Στη μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 1 των πεζών γραμμάτων», αθροίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών οι οποίες περιελάμβαναν το φωνημικό ήχο συνοδευόμενο από ένα /u/ (π.χ. ku, lu) των πεζών γραμμάτων. Η μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 2 των πεζών γραμμάτων» συγκροτήθηκε από το άθροισμα των απαντήσεων που δόθηκαν από τα

παιδιά οι οποίες περιελάμβαναν το φώνημα με οποιοδήποτε άλλο φωνήεν (π.χ. ki, la, mo) των πεζών γραμμάτων. Στη μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 3 των πεζών γραμμάτων» αθροίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών οι οποίες περιελάμβαναν το φωνημικό ήχο και το φωνημικό ήχο είτε αυτός συνοδευόταν από ένα /u/ είτε από ένα οποιοδήποτε άλλο φωνήεν των πεζών γραμμάτων.

Η μεταβλητή «ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων» συγκροτήθηκε από το άθροισμα της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων που γνώριζε κάθε παιδί. Η μεταβλητή «γνώση του φωνημικού ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων», περιελάμβανε το άθροισμα των απαντήσεων των παιδιών που αποτελούσαν την αναπαράσταση του φωνήματος που αντιστοιχούσε σε κάθε κεφαλαίο γράμμα. Στη μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 1 των κεφαλαίων γραμμάτων» αθροίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών οι οποίες περιελάμβαναν το φωνημικό ήχο συνοδευόμενο από ένα /u/ (π.χ. mu, nu) των κεφαλαίων γραμμάτων. Η μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 2 των κεφαλαίων γραμμάτων» περιελάμβανε το άθροισμα των απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά οι οποίες περιελάμβαναν το φώνημα με οποιοδήποτε φωνήεν (π.χ. li, so, pa) των κεφαλαίων γραμμάτων. Στη μεταβλητή «συλλαβικός ήχος 3 των κεφαλαίων γραμμάτων» αθροίστηκαν οι απαντήσεις των παιδιών οι οποίες περιελάμβαναν το φωνημικό ήχο και το φωνημικό ήχο είτε αυτός συνοδευόταν από ένα /u/ είτε από ένα οποιοδήποτε άλλο φωνήεν των κεφαλαίων γραμμάτων.

Η μεταβλητή «γνώση του ήχου και της ονομασίας των πεζών γραμμάτων» περιελάμβανε το άθροισμα του φωνημικού ήχου και της ονομασίας των πεζών γραμμάτων που γνώριζαν τα παιδιά. Η μεταβλητή «γνώση του ήχου και της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων» συγκροτήθηκε από το άθροισμα των απαντήσεων των παιδιών για τον ήχο και την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων που αντιστοιχούσαν σε κάθε γράμμα. Η μεταβλητή «γνώση του ήχου των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων», περιελάμβανε το άθροισμα των απαντήσεων των παιδιών ως προς τον φωνημικό ήχο των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων, ενώ η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων», συγκροτήθηκε από το άθροισμα της ονομασίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων που γνώριζαν τα παιδιά.

Οι ακόλουθες μεταβλητές αξιολογούσαν τα φωνήεντα. Πιο συγκεκριμένα η μεταβλητή «γνώση του ήχου των πεζών φωνηέντων», περιελάμβανε τις απαντήσεις των παιδιών που αποτελούσαν την αναπαράσταση του φωνημικού ήχου που αντιστοιχούσε σε κάθε πεζό φωνήεν. Η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας των πεζών

φωνηέντων», περιελάμβανε το άθροισμα της ονομασίας των πεζών φωνηέντων που γνώριζαν τα παιδιά. Η μεταβλητή «γνώση του ήχου των κεφαλαίων φωνηέντων», περιελάμβανε τις απαντήσεις των παιδιών που έδιναν για το φωνημικό ήχο σε κάθε κεφαλαίο φωνήεν. Η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων φωνηέντων», περιελάμβανε το άθροισμα των ονομάτων των κεφαλαίων φωνηέντων που γνώριζαν τα παιδιά.

Οι επόμενες μεταβλητές αξιολογούν τα σύμφωνα. Η μεταβλητή «γνώση του ήχου των πεζών συμφώνων», περιελάμβανε τις απαντήσεις των παιδιών που αποτελούσαν την αναπαράσταση του φωνήματος που αντιστοιχούσε σε κάθε πεζό σύμφωνο. Η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας των πεζών συμφώνων», περιελάμβανε το άθροισμα της ονομασίας των πεζών συμφώνων που γνώριζαν τα παιδιά. Η μεταβλητή «γνώση του ήχου των κεφαλαίων συμφώνων», περιελάμβανε τις απαντήσεις των παιδιών που έδιναν το φωνημικό ήχο σε κάθε κεφαλαίο σύμφωνο. Η μεταβλητή «γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων συμφώνων», περιελάμβανε το άθροισμα της ονομασίας των κεφαλαίων συμφώνων που γνώριζαν τα παιδιά . Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μεταβλητές της γνώσης του ήχου των φωνηέντων και των συμφώνων των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων δημιουργήθηκαν αξιολογώντας την αυστηρή μέτρηση του ήχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε Πίνακες όπου αναγράφονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των παιδιών σε κάθε γράμμα(ήχος και ονομασία) ανάλογα με την ηλικία τους¹, καθώς και τα αντίστοιχα Γραφήματα. Επιπλέον παρουσιάζονται σε Πίνακες οι συγκρίσεις των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης των γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών, το φύλο τους, τον τύπο νηπιαγωγείου και το νομό στον οποίο ανήκε το νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτούσαν.

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της ονομασίας των πεζών γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.

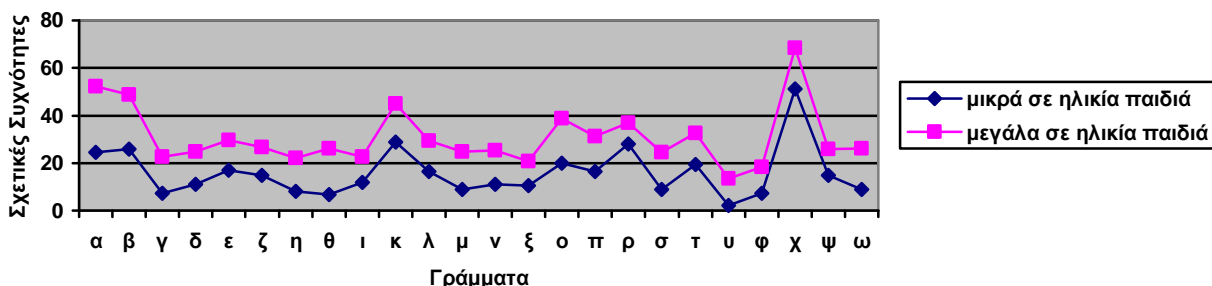
Πεζά γράμματα (ονομασία)	Ηλικία				Χ ²
	5 ετών		6 ετών		
	f	%	f	%	
α	33	24,4	191	52,3	30,99***
β	35	25,9	178	48,8	21,03***
γ	10	7,4	82	22,5	14,88***
δ	15	11,1	90	24,7	10,9**
ε	23	17	108	29,6	8,03**
ζ	20	14,8	98	26,8	7,92**
η	11	8,1	81	22,2	12,95***
θ	9	6,7	95	26	22,42***
ι	16	11,9	82	22,5	7,05**
κ	39	28,9	164	44,9	10,52**
λ	22	16,3	107	29,3	8,73**
μ	12	8,9	91	24,9	15,51***
ν	15	11,1	92	25,2	11,64**
ξ	14	10,4	76	20,8	7,29**
ο	27	20	142	38,9	15,74***
π	22	16,3	114	31,2	11,1**
ρ	38	28,1	135	37	3,4
σ	12	8,9	89	24,4	14,68***
τ	26	19,3	119	32,6	8,52**
υ	3	2,2	49	13,4	13,27***
φ	10	7,4	67	18,4	9,07**
χ	69	51,1	250	68,5	12,89***
ψ	20	14,8	94	25,8	6,7*
ω	12	8,9	95	26	17,21***

¹ Στους πίνακες τα μικρά σε ηλικία παιδιά θα αναφέρονται ως 5 ετών και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά θα αναφέρονται ως 6 ετών.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες(f) και οι σχετικές συχνότητες(%) των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά στην ονομασία των πεζών γραμμάτων. Παρατηρείται ότι τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα τα γράμματα : **χ, κ, ρ, β,** και **α** με ποσοστά 51,1%, 28,9%, , 28,1% ,25,9% και 24,4% αντίστοιχα. Τα λιγότερο γνωστά γράμματα για τα μικρά σε ηλικία παιδιά ήταν το **υ** με ποσοστό 2,2%, το **θ** με ποσοστό 6,7%, και το **γ** με το **φ** που είχαν το ίδιο ποσοστό (7,4%).

Τα πιο γνωστά πεζά γράμματα στην ονομασία για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν τα: **χ, α, β, κ** και **ρ** με ποσοστά 68,5%, 52,3%, 48,8% 44,9% και 37% αντίστοιχα. Τα λιγότερο γνωστά γράμματα για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν τα: **υ, φ, ξ,** και **η** με ποσοστά 13,4, 18,4%, 20,8% και 22,2% αντίστοιχα.

Γράφημα 1. Γράφημα σχετικών συχνοτήτων της ονομασίας των πεζών γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.



Το Γράφημα 1 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες της ονομασίας των πεζών γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1 η διαφορά μεταξύ των γνώσεων των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών για την ονομασία των πεζών γραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική για όλα τα γράμματα εκτός από το πεζό γράμμα **ρ**. Τα πιο γνωστά πεζά γράμματα ως προς την ονομασία τους τόσο για τα μικρά όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά είναι τα γράμματα **χ, κ, β**. Ακολουθούν τα **ρ, α** και **ο**. Τα πεζά γράμματα που γνωρίζουν λιγότερο τα μικρά και μεγάλα σε ηλικία παιδιά ως προς την ονομασία τους είναι τα γράμματα **φ, γ** και **υ**. Παρατηρείται τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνωρίζουν καλύτερα κάποια συγκεκριμένα σύμφωνα (**χ, κ, β, ρ**) και φωνήεντα (**α, ο**) ως προς την ονομασία τους, ενώ κάποια άλλα τα γνωρίζουν ελάχιστα (**φ, γ, υ, η**).

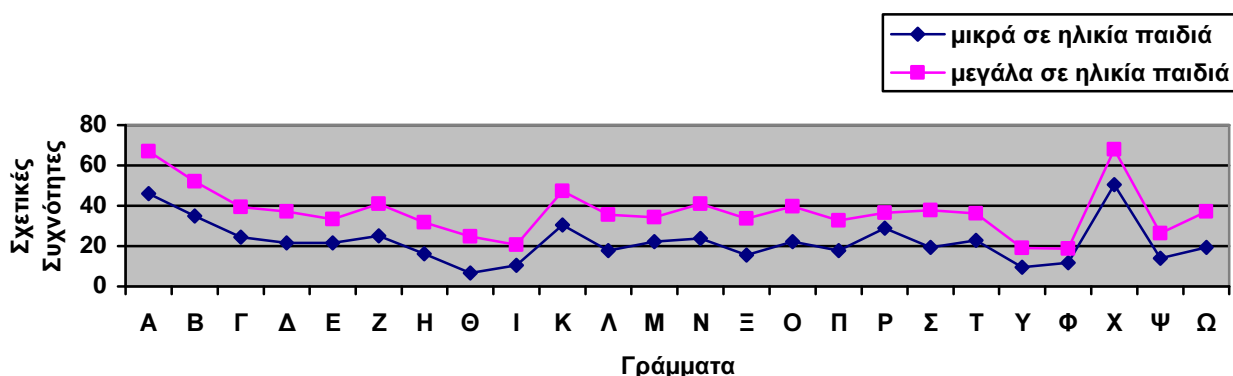
Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.

Κεφαλαία γράμματα (ονομασία)	Ηλικία				X ²
	5 ετών		6 ετών		
	f	%	f	%	
A	62	45,9	245	67,1	18,68***
B	47	34,8	190	52,1	11,75**
Γ	33	24,4	144	39,5	9,71**
Δ	29	21,5	136	37,3	11,1**
E	29	21,5	121	33,2	6,39*
Z	34	25,2	149	40,8	10,38**
H	22	16,3	116	31,8	11,83**
Θ	9	6,7	90	24,7	20,09***
I	14	10,4	75	20,5	6,98**
K	41	30,4	173	47,4	11,67**
Λ	24	17,8	130	35,6	14,71***
M	30	22,2	125	34,2	6,66*
N	32	23,7	149	40,8	12,5***
Ξ	21	15,6	123	33,7	15,82***
O	30	22,2	145	39,7	13,27***
Π	24	17,8	119	32,6	10,61**
P	39	28,9	133	36,4	2,49
Σ	26	19,3	138	37,8	15,38***
T	31	23	132	36,2	7,82**
Υ	13	9,6	70	19,2	6,49*
Φ	16	11,9	68	18,6	3,24
X	68	50,4	248	67,9	13,09***
Ψ	19	14,1	96	26,3	8,32**
Ω	26	19,3	135	37	14,19***

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα κεφαλαία γράμματα σε αλφαβητική σειρά και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των σωστών απαντήσεων των μικρών και μεγάλων σε ηλικία παιδιών στην ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων. Η ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων που γνώριζαν τα περισσότερα μικρά σε ηλικία παιδιά ήταν τα: **X, A, B** και **K** με ποσοστό 50,4%, 45,9%, 34,8% και 30,4% αντίστοιχα, ενώ τα γράμματα που ήταν λιγότερο γνωστά ήταν τα **Θ, Y, I** και **Φ** με ποσοστό 6,7%, 9,6%, 10,4% και 11,9% αντίστοιχα. Η ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων που γνώριζαν τα περισσότερα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν τα: **X, A, B** και **K** με ποσοστό 67,9%, 67,1%, 52,1% και 47,4% ενώ τα γράμματα που γνώριζαν λιγότερο ήταν τα: **Φ, Y, I** και **Θ** με ποσοστό 18,6%, 19,2%, 20,5% και 24,7% αντίστοιχα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα και λιγότερα γνωστά γράμματα στην ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων είναι τα ίδια τόσο για τα μεγάλα όσο και για τα μικρά σε ηλικία παιδιά με μια μικρή διαφορά όσον αφορά τη σειρά των λιγότερο γνωστών γραμμάτων.

Γράφημα 2. Γράφημα σχετικών συχνοτήτων της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.



Το Γράφημα 2 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών. Παρατηρείται ότι τα κεφαλαία γράμματα που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ως προς την ονομασία τους είναι τα **A, B, K** και **X** ενώ τα γράμματα που αναγνωρίζουν λιγότερο είναι τα **Θ, I, Y** και **Φ** με αλφαβητική σειρά. Όπως σχολιάστηκε και στον Πίνακα 2, τα μικρά και τα μικρά σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν περισσότερο τα ίδια γράμματα ως προς την ονομασία τους και μάλιστα με την ίδια σειρά (X, A, B, K). Το ίδιο συμβαίνει και με τα λιγότερο γνωστά γράμματα, που είναι τα ίδια για τα μικρά και τα μεγάλα παιδιά, με μια μικρή διαφορά ως προς τη σειρά τους. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 η διαφορά μεταξύ των γνώσεων των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών για την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική για όλα τα γράμματα εκτός από τα κεφαλαία γράμματα **P** και **Φ**. Παρατηρείται ότι τα μικρά και μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν καλύτερα την ονομασία των κεφαλαίων συμφώνων σε σχέση με τα κεφαλαία φωνήεντα. Τα φωνήεντα A και O είναι τα πιο γνωστά κεφαλαία φωνήεντα ως προς την ονομασία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ενώ τα φωνήεντα Y και I είναι τα λιγότερο γνωστά γράμματα ως προς την ονομασία.

Στους Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται τα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες του συνόλου των απαντήσεων των παιδιών στον ήχο.

Πίνακας 3. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες του ήχου των πεζών γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.

Πεζά Γράμματα (Ήχος)	Ηλικία	Λανθασμένη απάντηση		Φωνητικός Ήχος		Συλλαβικός Ήχος 1		Συλλαβικός Ήχος 2		Συλλαβικός ήχος 3		Χ ²
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
α	5	81	60	54	40	0	0	0	0	54	40	35,81***
	6	113	31	247	67,7	1	0,3	0	0	251	68,8	
β	5	84	62,2	15	11,1	19	14,1	17	12,6	51	37,8	37,91***
	6	126	34,5	109	29,9	86	23,6	40	11	239	65,5	
γ	5	116	85,9	8	5,9	7	5,2	4	3	19	14,1	21,66***
	6	240	65,8	67	18,4	46	12,6	10	2,7	125	34,2	
δ	5	118	87,4	7	5,2	4	3	5	3,7	16	11,9	25,38***
	6	251	68,8	66	18,1	38	10,4	10	2,7	114	31,2	
ε	5	79	58,5	48	35,6	0	0	0	0	48	35,6	11,28*
	6	163	44,7	183	50,1	2	0,5	0	0	188	51,5	
ζ	5	113	83,7	8	5,9	7	5,2	6	4,4	21	15,6	20,29***
	6	248	67,9	70	19,2	36	9,9	11	3	117	32,1	
η	5	114	84,4	19	14,1	0	0	1	0,7	20	14,8	37,53***
	6	207	56,7	152	41,6	1	0,3	3	0,8	158	43,3	
θ	5	115	85,2	8	5,9	8	5,9	4	3	20	14,8	33,33***
	6	211	57,8	76	20,8	53	14,5	21	5,8	154	42,2	
ι	5	105	77,8	28	20,7	0	0	0	0	29	21,5	23,65***
	6	197	54	157	43	2	0,5	0	0	163	44,7	
κ	5	70	51,9	14	10,4	21	15,6	30	22,2	65	48,1	24,15***
	6	120	32,9	76	20,8	96	26,3	65	17,8	245	67,1	
λ	5	102	75,6	11	8,1	9	6,7	12	8,9	32	23,7	41,8***
	6	180	49,3	91	24,9	75	20,5	19	5,2	185	50,7	
μ	5	107	79,3	13	9,6	9	6,7	5	3,7	27	20	27,69***
	6	197	54	84	23	58	15,9	21	5,8	166	45,5	
ν	5	110	81,5	14	10,4	7	5,2	3	2,2	25	18,5	17,61**
	6	228	62,5	85	23,3	37	10,1	14	3,8	137	37,5	
ξ	5	114	84,4	10	7,4	6	4,4	4	3	20	14,8	24,83***
	6	239	65,5	76	20,8	41	11,2	6	1,6	126	34,5	
ο	5	63	46,7	67	49,6	0	0	0	0	68	50,4	25,58***
	6	92	25,2	261	71,5	3	0,8	1	0,3	269	73,7	
π	5	78	57,8	13	9,6	25	18,5	19	14,1	57	42,2	18,07**
	6	140	38,4	61	16,7	107	29,3	52	14,2	224	61,4	
ρ	5	76	56,3	20	14,8	27	20	11	8,1	59	43,7	25,52***
	6	123	33,7	120	32,9	89	24,4	32	8,8	242	66,3	
σ	5	115	85,2	9	6,7	8	5,9	3	2,2	20	14,8	21,29***
	6	238	65,2	82	22,5	38	10,4	7	1,9	127	34,8	
τ	5	93	68,9	10	7,4	19	14,1	12	8,9	42	31,1	21,22***
	6	181	49,6	53	14,5	107	29,3	23	6,3	184	50,4	
υ	5	123	91,1	10	7,4	0	0	0	0	11	8,1	20,24***
	6	267	73,2	92	25,2	0	0	0	0	97	26,6	
φ	5	112	83	9	6,7	10	7,4	4	3	23	17	18**
	6	235	64,4	67	18,4	51	14	10	2,7	130	35,6	
χ	5	58	43	27	20	14	10,4	35	25,9	76	56,3	22,03**
	6	90	24,7	116	31,8	61	16,7	96	26,3	275	75,3	
ψ	5	103	76,3	9	6,7	14	10,4	7	5,2	32	23,7	24,34***
	6	199	54,5	85	23,3	51	14	27	7,4	166	45,5	
ω	5	120	88,9	11	8,1	0	0	0	0	11	8,1	34,26***
	6	244	6,8	113	31	2	0,5	1	0,3	119	32,6	

Πίνακας 4. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες του ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών

Κεφαλαία Γράμματα (Ήχος)	Ηλικία	Λανθασμένη απάντηση		Φωνημικός Ήχος		Συλλαβικός Ήχος 1		Συλλαβικός Ήχος 2		Συλλαβικός Ήχος 3		Χ ²
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Α	5	54	40	80	59,3	0	0	0	0	81	60	23,25***
	6	71	19,5	292	80	0	0	1	0,3	294	80,5	
Β	5	74	54,8	19	14,1	18	13,3	21	15,6	61	45,2	32,49***
	6	108	29,6	96	26,3	100	27,4	54	14,8	256	70,1	
Γ	5	103	76,3	14	10,4	11	8,1	5	3,7	30	22,2	28,04***
	6	185	50,7	86	23,6	61	16,7	25	6,8	176	48,2	
Δ	5	89	65,9	15	11,1	11	8,1	18	13,3	44	32,6	27,74***
	6	166	45,5	100	27,4	57	15,6	38	10,4	198	54,2	
Ε	5	74	54,8	60	44,4	0	0	0	0	61	45,2	15,31**
	6	130	35,6	229	62,7	0	0	0	0	234	64,1	
Ζ	5	90	66,7	20	14,8	7	5,2	17	12,6	45	33,3	30,97***
	6	148	40,5	113	31	53	14,5	48	13,2	217	59,5	
Η	5	86	63,7	48	35,6	0	0	0	0	49	36,3	28,72***
	6	135	37	223	61,1	1	0,3	0	0	230	63	
Θ	5	114	84,4	8	5,9	8	5,9	3	2,2	21	15,6	30,93***
	6	220	60,3	75	20,5	49	13,4	19	5,2	144	39,5	
Ι	5	107	79,3	23	17	1	0,7	0	0	26	19,3	22,77***
	6	224	61,4	135	37	0	0	2	0,5	139	38,1	
Κ	5	77	57	12	8,9	17	12,6	28	20,7	58	43	33,12***
	6	120	32,9	80	21,9	97	26,6	63	17,3	245	67,1	
Λ	5	97	71,9	14	10,4	18	13,3	5	3,7	37	27,4	31,21***
	6	169	46,3	101	27,7	75	20,5	19	5,2	196	53,7	
Μ	5	78	57,8	18	13,3	21	15,6	17	12,6	57	42,2	29,85***
	6	119	32,6	116	31,8	70	19,2	58	15,9	246	67,4	
Ν	5	84	62,2	22	16,3	14	10,4	15	11,1	51	37,8	19,14**
	6	155	42,5	113	31	61	16,7	35	9,6	210	57,5	
Ξ	5	99	73,3	16	11,9	11	8,1	9	6,7	36	26,7	19,2**
	6	196	53,7	94	25,8	53	14,5	20	5,5	169	46,3	
Ο	5	61	45,2	68	50,4	0	0	0	0	69	51,1	21,7***
	6	94	25,8	261	71,5	0	0	0	0	266	72,9	
Π	5	77	57	8	5,9	27	20	23	17	58	43	21,66***
	6	133	36,4	53	14,5	117	32,1	60	16,4	232	63,6	
Ρ	5	71	52,6	23	17	26	19,3	14	10,4	64	47,4	22,8***
	6	123	33,7	128	35,1	88	24,1	25	6,8	242	66,3	
Σ	5	94	69,6	18	13,3	13	9,6	10	7,4	41	30,4	34,23***
	6	149	40,8	115	31,5	60	16,4	38	10,4	216	59,2	
Τ	5	91	67,4	9	6,7	20	14,8	13	9,6	44	32,6	21,85***
	6	172	47,1	56	15,3	105	28,8	29	7,9	193	52,9	
Υ	5	115	85,2	19	14,1	0	0	0	0	20	14,8	12,27**
	6	256	70,1	106	29	0	0	1	0,3	109	29,9	
Φ	5	96	71,1	13	9,6	16	11,9	10	7,4	39	28,9	12,35*
	6	211	57,8	71	19,5	62	17	18	4,9	154	42,2	
Χ	5	56	41,5	23	17	18	13,3	38	28,1	79	58,5	26,18***
	6	74	20,3	102	28	80	22	106	29,1	290	79,7	
Ψ	5	102	75,6	15	11,1	11	8,1	6	4,4	33	24,4	22,16***
	6	191	52,3	88	24,1	51	14	31	8,5	174	47,7	
Ω	5	111	82,2	23	17	0	0	1	0,7	24	17,8	21,2***
	6	229	62,7	133	36,4	1	0,3	0	0	136	37,3	

Το υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων για τον φωνημικό ήχο των πεζών γραμμάτων που συγκέντρωσαν τα περισσότερα μικρά και μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν για τα γράμματα **ο, α, ε** και **ι** με ποσοστά 49,6%, 40%, 35,6% και 20,7% για τα μικρά σε ηλικία παιδιά και 71,5%, 67,7%, 50,1% και 43% για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Τον φωνημικό ήχο των γραμμάτων που γνώριζαν λιγότερο τα μικρά σε ηλικία παιδιά ήταν το **δ** με ποσοστό 5,2% και τα **γ, ζ, θ** με ποσοστό 5,9%, ενώ τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν το **τ** με ποσοστό 14,5%, το **π** με ποσοστό 16,7%, το **δ** με ποσοστό 18,1% και τα **φ** και **γ** με ποσοστό 18,4%.

Όσον αφορά τον φωνημικό ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων τα περισσότερα παιδιά(μικρά και μεγάλα σε ηλικία παιδιά) γνώριζαν τον φωνημικό ήχο των γράμματων **Α, Ο, Ε** και **Η** με ποσοστό 59,3%, 50,4%, 44,4% και 35,6% για τα μικρά σε ηλικία παιδιά και 80%, 71,5%, 62,7% και 61,1% για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αντίστοιχα. Τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν λιγότερο τον φωνημικό ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων **Θ** και **Π** με ποσοστό 5,9% το καθένα όπως επίσης και τα γράμματα **Τ** και **Κ** με ποσοστά 6,7% και 8,9% αντίστοιχα. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν λιγότερο τον φωνημικό ήχο του γράμματος **Π** με ποσοστό 14,5% Ακολούθησαν τα γράμματα **Τ, Φ** και **Θ** με ποσοστά 15,3%, 19,5% και 20,5% αντίστοιχα. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για το γράμμα **Π** τόσο τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά(32,1%) όσο και τα μικρά σε ηλικία παιδιά(20%) είχαν αναγνωρίζον καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 1. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αναγνωρίζουν λιγότερα γράμματα σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τόσο στην ονομασία όσο και στον φωνημικό ήχο.

Τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συλλαβικό ήχο 1 για τα πεζά γράμματα **ρ, π,** και **κ** με ποσοστά 20%, 18,5%, 15,6% αντίστοιχα, ενώ ο συλλαβικός ήχος 1 των γραμμάτων **τ** και **β** συγκέντρωσαν το ίδιο ποσοστό (14,1%). Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 1 των πεζών γραμμάτων **τ** και **π** με ποσοστό 29,3%, και ακολουθούσαν τα γράμματα **κ** και **β** με ποσοστό 26,3% και 23,6% αντίστοιχα.

Τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 1 για τα ακόλουθα κεφαλαία γράμματα **Π, Ρ, Μ** και **Τ** με ποσοστά 20%, 19,3%, 15,6% και 14,8%. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συλλαβικό ήχο 1 των κεφαλαίων γραμμάτων **Π, Τ, Β** και **Κ** με ποσοστά 32,1%, 28,8%, 27,4% και 26,6% αντίστοιχα.

Τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα το συλλαβικό ήχο 2 των γραμμάτων **χ, κ, π** και **β**(**μικρά:** $\chi=25,9\%$, $\kappa= 22,2\%$, $\pi= 14,1\%$, $\beta= 12,6\%$, **μεγάλα:** $\chi=26,3\%$, $\kappa=17,8\%$, $\pi=14,2\%$, $\beta=11\%$).

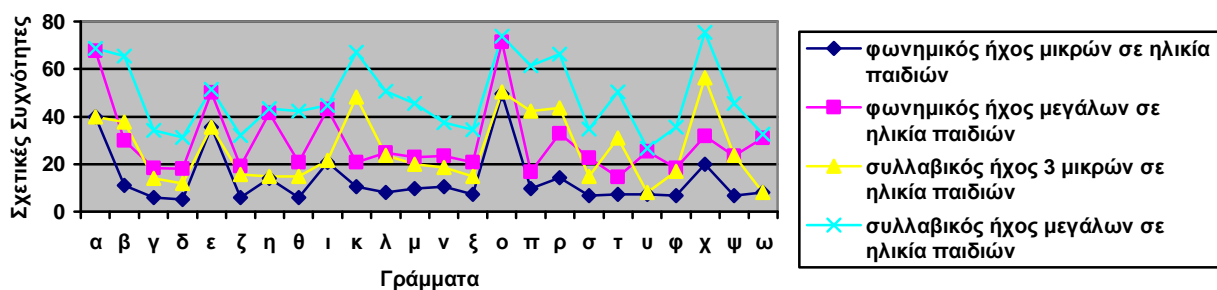
Τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συλλαβικό ήχο 2 για τα ακόλουθα κεφαλαία γράμματα **X, K, Π** και **B** με ποσοστά 28,1%, 20,7%, 17% και 15,6% αντίστοιχα. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα συλλαβικό ήχο 2 των κεφαλαίων γραμμάτων **X, K, Π** και **M** με ποσοστά 29,1%, 17,3%, 16,4% και 15,9% αντίστοιχα.

Τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 3 των πεζών γραμμάτων **χ, ο, κ,** (**μικρά:** $\chi=56,3\%$, $\omicron=50,4\%$, $\kappa=48,1\%$, **μεγάλα:** $\chi=75,3\%$, $\omicron=73,7\%$, $\kappa=67,1\%$). Ο συλλαβικός ήχος 3 των γραμμάτων που γνώριζαν λιγότερο τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν τα **γ, δ, ω** και **υ**(**μικρά:** $\gamma=14,1\%$, $\delta=11,9\%$, $\omega=8,1\%$ και $\upsilon=8,1\%$, **μεγάλα:** $\gamma=34,2\%$, $\omega=32,6\%$, $\delta=31,2\%$, $\upsilon=26,6\%$).

Τα περισσότερα παιδιά(μικρά και μεγάλα σε ηλικία) γνώριζαν λιγότερο τον συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων γραμμάτων **Θ, Ι, Υ** και **Ω** με αλφαβητική σειρά(**μικρά:** $I=19,3\%$, $\Omega=17,3\%$, $\Theta=15,6\%$, $Y=14,8\%$, **μεγάλα:** $\Theta=39,5\%$, $I=38,1\%$, $\Omega=37,3\%$, και $Y=29,9\%$). Τα μικρά σε ηλικία παιδιά γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων γραμμάτων **A**(60%), **X**(58,5%), **O**(51,1%) και **P**(47,7%). Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων γραμμάτων **A**(80,5), **X**(79,9%), **B**(70,1%) και **O**(72,9%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συλλαβικό ήχο 1, 2 και 3 των γραμμάτων γνώριζαν καλύτερα τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά τόσο στα κεφαλαία όσο και στα πεζά γράμματα.

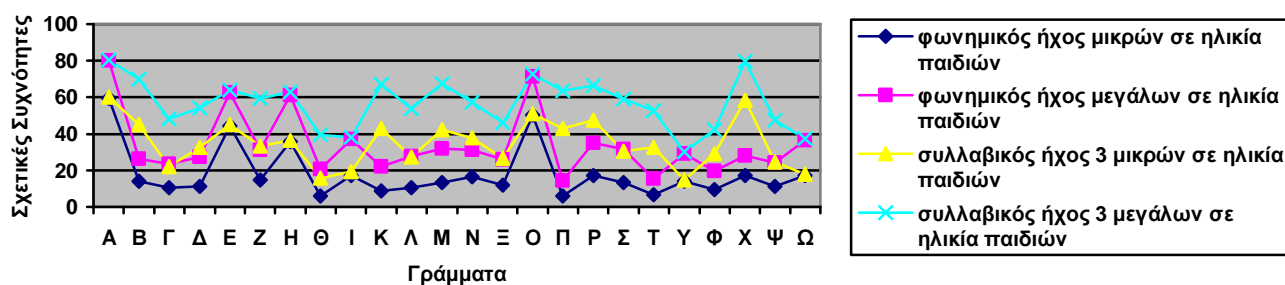
Γράφημα 3. Γράφημα σχετικών συχνοτήτων του φωνημικού ήχου και του συλλαβικού ήχου 3 των πεζών γραμμάτων στα ως προς την ηλικία των παιδιών.



Το Γράφημα 3 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες του φωνημικού ήχου και του συλλαβικού ήχου 3 των πεζών γραμμάτων στα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Από τον Πίνακα 3 παρατηρείται ότι η διαφορά μεταξύ των γνώσεων των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών για τον ήχο των πεζών γραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική για όλα τα γράμματα. Τα πεζά γράμματα που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας ως προς τον φωνημικό ήχο είναι τα **α, ε, ι** και **ο** τόσο για τα μεγάλα όσο και για τα μικρά σε ηλικία παιδιά με αλφαβητική σειρά. Αντίθετα τα γράμματα που συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά γνώσης του φωνημικού ήχου είναι τα γράμματα **γ** και **δ** για τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Τα πεζά γράμματα που γνωρίζουν περισσότερο τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά ως προς τον συλλαβικό ήχο 3 είναι τα γράμματα **χ, κ, ο,** και **ρ**. Ακολουθούν τα γράμματα **α, π, β** και **ε** που συγκεντρώνουν αρκετά μεγάλα ποσοστά. Τα λιγότερο γνωστά πεζά γράμματα για τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά είναι τα γράμματα **γ, δ, ω** και **υ**. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ενώ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν καλύτερα τον φωνημικό ήχο των πεζών φωνηέντων, στο συλλαβικό ήχο 3 γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένα πεζά σύμφωνα (**χ, κ** και **ρ**). Αντίθετα τα πεζά γράμματα που γνωρίζουν λιγότερο ως προς τον φωνημικό και συλλαβικό ήχο 3 είναι τα σύμφωνα **γ** και **δ**. Γενικά παρατηρείται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο συλλαβικό ήχο 3 των πεζών συμφώνων αυξάνονται ενώ τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο συλλαβικό ήχο 3 των πεζών φωνηέντων παραμένουν σταθερά. Σε κάποια σύμφωνα μάλιστα όπως τα **β, κ, π, ρ,** τα και **χ** τα ποσοστά σωστών απαντήσεων διπλασιάζονται σχεδόν σε σχέση με τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο φωνημικό ήχο τόσο για τα μικρά

όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω Γράφημα τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνωρίζουν τον φωνημικό ήχο και συλλαβικό ήχο 3 σε όλα τα γράμματα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά.

Γράφημα 4. Γράφημα σχετικών συχνοτήτων του φωνημικού ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών.



Το Γράφημα 4 παρουσιάζει τις σχετικές συχνότητες του φωνημικού ήχου και του συλλαβικού ήχου 3 των κεφαλαίων γραμμάτων στα παιδιά. Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι η διαφορά μεταξύ των γνώσεων των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών για τον ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων είναι στατιστικά σημαντική για όλα τα γράμματα. Παρατηρείται ότι τα κεφαλαία γράμματα που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς τον φωνημικό ήχο τους είναι τα **Α, Η, Ε,** και **Ο** με αλφαβητική σειρά. Τα ποσοστά και η σειρά γνώσης της ονομασίας των παραπάνω γραμμάτων είναι διαφορετική για τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά, συγκεντρώνουν όμως τα μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα και τα κατατάσσουν στα τέσσερα πιο γνωστά πεζά γράμματα για όλα τα παιδιά. Τα λιγότερο γνωστά πεζά γράμματα τόσο για τα μικρά όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ήταν το **Π,** το **Θ** και το **Τ**. Χαμηλά ποσοστά είχαν επίσης τα γράμματα **Κ** και **Φ**. Τα κεφαλαία γράμματα που γνωρίζουν περισσότερο τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά ως προς τον συλλαβικό ήχο 3 είναι τα γράμματα **Α, Ο** και **Χ**. Ακολουθούν τα γράμματα **Π, Ρ, Β, Κ** και **Ε** που συγκεντρώνουν αρκετά μεγάλα ποσοστά. Τα λιγότερο γνωστά πεζά γράμματα για τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά είναι τα γράμματα **Ι, Θ, Ω** και **Υ**. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ενώ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν λιγότερο τον φωνημικό ήχο των συγκεκριμένων κεφαλαίων συμφώνων, στο συλλαβικό ήχο 3 τα συγκεκριμένα σύμφωνα συγκεντρώνουν πολύ υψηλά ποσοστά (Κ και Π). Τα κεφαλαία γράμματα

που γνωρίζουν λιγότερο ως προς τον φωνημικό και συλλαβικό ήχο 3 είναι το σύμφωνο Θ και τα φωνήεντα Ι, Ω και Υ. Γενικά παρατηρείται ότι τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων συμφώνων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αυξάνονται ενώ τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων φωνηέντων παραμένουν σταθερά. Σχεδόν σε όλα τα σύμφωνα τα ποσοστά σωστών απαντήσεων διπλασιάζονται σε σχέση με τα ποσοστά σωστών απαντήσεων στο φωνημικό ήχο τόσο για τα μικρά όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω Γράφημα τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνωρίζουν τον φωνημικό ήχο και συλλαβικό ήχο 3 σε όλα τα γράμματα σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά.

Πίνακας 5. Σειρά κατάταξης και σχετικές συχνότητες του φωνημικού ήχου, του συλλαβικού ήχου και της ονομασίας των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων από τα μικρά σε ηλικία παιδιά.

5 ετών												
α/α	Φωνημικός ήχος				Συλλαβικός Ήχος				Ονομασία			
	Πεζά		Κεφαλαία		Πεζά		Κεφαλαία		Πεζά		Κεφαλαία	
		%		%		%		%		%		%
1	ο	49,6	Α	59,3	χ	56,3	Α	60	χ	51,1	Χ	50,4
2	α	40	Ο	50,4	ο	50,4	Χ	58,5	κ	28,9	Α	45,9
3	ε	35,6	Ε	44,4	κ	48,1	Ο	51,1	ρ	28,1	Β	34,8
4	ι	20,7	Η	35,6	ρ	43,7	Ρ	47,7	β	25,9	Κ	30,4
5	χ	20	Ι	17	π	42,2	Β	45,2	α	24,4	Ρ	28,9
6	ρ	14,8	Ρ	17	α	40	Ε	45,2	ο	20	Ζ	25,2
7	η	14,1	Χ	17	β	37,8	Π	43	τ	19,3	Γ	24,4
8	β	11,1	Ω	17	ε	35,6	Κ	43	ε	17	Ν	23,7
9	κ	10,4	Ν	16,3	τ	31,1	Μ	42,2	π	16,3	Τ	23
10	ν	10,4	Ζ	14,8	λ	23,7	Ν	37,8	λ	16,3	Μ	22,2
11	μ	9,6	Β	14,1	ψ	23,7	Η	36,3	ζ	14,8	Ο	22,2
12	π	9,6	Υ	14,1	ι	21,5	Ζ	33,3	ψ	14,8	Δ	21,5
13	λ	8,1	Μ	13,3	μ	20	Δ	32,6	ι	11,9	Ε	21,5
14	ω	8,1	Σ	13,3	ν	18,5	Τ	32,6	δ	11,1	Σ	19,3
15	ξ	7,4	Ξ	11,9	φ	17	Σ	30,4	ν	11,1	Ω	19,3
16	τ	7,4	Δ	11,1	ζ	15,6	Φ	28,9	ξ	10,4	Λ	17,8
17	υ	7,4	Ψ	11,1	η	14,8	Λ	27,4	ω	8,9	Π	17,8
18	σ	6,7	Γ	10,4	σ	14,8	Ξ	26,7	σ	8,9	Η	16,3
19	φ	6,7	Λ	10,4	ξ	14,8	Ψ	24,4	μ	8,9	Ξ	15,6
20	ψ	6,7	Φ	9,6	θ	14,8	Γ	22,2	η	8,1	Ψ	14,1
21	γ	5,9	Κ	8,9	γ	14,1	Ι	19,3	γ	7,4	Φ	11,9
22	ζ	5,9	Τ	6,7	δ	11,9	Ω	17,8	φ	7,4	Ι	10,4
23	θ	5,9	Θ	5,9	ω	8,1	Θ	15,6	θ	6,7	Υ	9,6
24	δ	5,2	Π	5,9	υ	8,1	Υ	14,8	υ	2,2	Θ	6,7

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει συνοπτικά τη σειρά κατάταξης και τις σχετικές συχνότητες των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων στο φωνημικό ήχο, στο συλλαβικό ήχο και στην ονομασία των γραμμάτων από τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου Πίνακα έχουν σχολιαστεί ήδη στους Πίνακες 1, 2, 3 και 4.

Πίνακας 6. Σειρά κατάταξης και σχετικές συχνότητες του φωνημικού ήχου, του συλλαβικού ήχου και της ονομασίας των κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων από τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

6 ετών												
	Φωνημικός ήχος				Συλλαβικός ήχος				Ονομασία			
	Πεζά		Κεφαλαία		Πεζά		Κεφαλαία		Πεζά		Κεφαλαία	
		%		%		%		%		%		%
1	ο	71,5	A	80	χ	75,3	A	80,5	χ	68,5	X	67,9
2	α	67,7	O	71,5	ο	73,7	X	79,7	α	52,3	A	67,1
3	ε	50,1	E	62,7	α	68,8	O	72,9	β	48,8	B	52,1
4	ι	43	H	61,1	κ	67,1	B	70,1	κ	44,9	K	47,4
5	η	41,6	I	37	ρ	66,3	M	67,4	ο	38,9	N	40,8
6	ρ	32,9	Ω	36,4	β	65,5	K	67,1	ρ	37	Z	40,8
7	χ	31,8	P	35,1	π	61,4	P	66,3	τ	32,6	O	39,7
8	ω	31	M	31,8	ε	51,5	E	66,1	π	31,2	Γ	39,5
9	β	29,9	Σ	31,5	λ	50,7	Π	63,6	ε	29,6	Σ	37,8
10	υ	25,2	Z	31	τ	50,4	H	63	λ	29,3	Δ	37,3
11	λ	24,9	N	31	μ	45,5	Z	59,5	ζ	26,8	Ω	37
12	μ	23	Υ	29	ψ	45,5	Σ	59,2	θ	26	P	36,4
13	ν	23,3	X	28	ι	44,7	N	57,5	ω	26	T	36,2
14	ψ	23,3	Λ	27,7	η	43,3	Δ	54,2	ψ	25,8	Λ	35,6
15	σ	22,5	Δ	27,4	θ	42,2	Λ	53,7	ν	25,2	M	34,2
16	ξ	20,8	B	26,3	ν	37,5	T	52,9	μ	24,9	Ξ	33,7
17	κ	20,8	Ξ	25,8	φ	35,6	Γ	48,2	δ	24,7	E	32,2
18	θ	20,8	Ψ	24,1	σ	34,8	Ψ	47,7	σ	24,4	Π	32,6
19	ζ	19,2	Γ	23,6	ξ	34,5	Ξ	46,3	γ	22,5	H	31,8
20	γ	18,4	K	21,9	γ	34,2	Φ	42,2	ι	22,5	Ψ	26,3
21	φ	18,4	Θ	20,5	ω	32,6	Θ	39,5	η	22,2	Θ	24,7
22	δ	18,1	Φ	19,5	ζ	32,1	I	38,1	ξ	20,8	I	20,5
23	π	16,7	T	15,3	δ	31,2	Ω	37,3	φ	18,4	Υ	19,2
24	τ	14,5	Π	14,5	υ	26,6	Υ	39,9	υ	13,4	Φ	18,6

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει συνοπτικά τη σειρά κατάταξης και τις σχετικές συχνότητες των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων στο φωνημικό ήχο, στο συλλαβικό ήχο και στην ονομασία των γραμμάτων από τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου Πίνακα έχουν σχολιαστεί ήδη στους Πίνακες 1, 2, 3 και 4.

Πίνακας 7. Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών(μεγάλα σε ηλικία παιδιά και μικρά σε ηλικία παιδιά).

	Ηλικία				t
	5 ετών		6 ετών		
Μεταβλητές	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	3,8	5,19	7,37	7,39	6,04***
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	3,27	4,70	7,09	7,11	6,95***
Συλλαβικός 1 Ήχος των Πεζών Γραμμάτων	4,86	6,17	10,05	8,54	7,49***
Συλλαβικός 3 Ήχος των Πεζών Γραμμάτων	6,27	6,59	11,51	8,20	7,37***
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	5,33	6,58	8,90	7,61	5,17***
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,36	5,36	8,13	7,01	6,40***
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,23	6,94	11,38	8,37	6,95***
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,36	7,65	13,61	7,93	6,64***
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	7,07	9,13	14,46	13,31	7,04***
Ονομασία και Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	9,68	10,74	17,03	13,10	6,38***
Ήχος των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	7,63	9,87	15,22	13,83	6,80***
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	9,13	11,63	16,27	14,78	5,65***
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,76	2,00	3,30	2,51	7,14***
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	0,93	1,53	2,05	2,29	6,31***
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,38	2,26	3,78	2,35	5,97***
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,45	1,95	2,48	2,32	4,99***
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	1,52	3,28	3,79	5,24	5,77***
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	2,87	3,85	5,32	5,27	5,66***
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,98	3,85	4,35	5,48	5,41***
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,86	4,79	6,41	5,48	5,07***

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

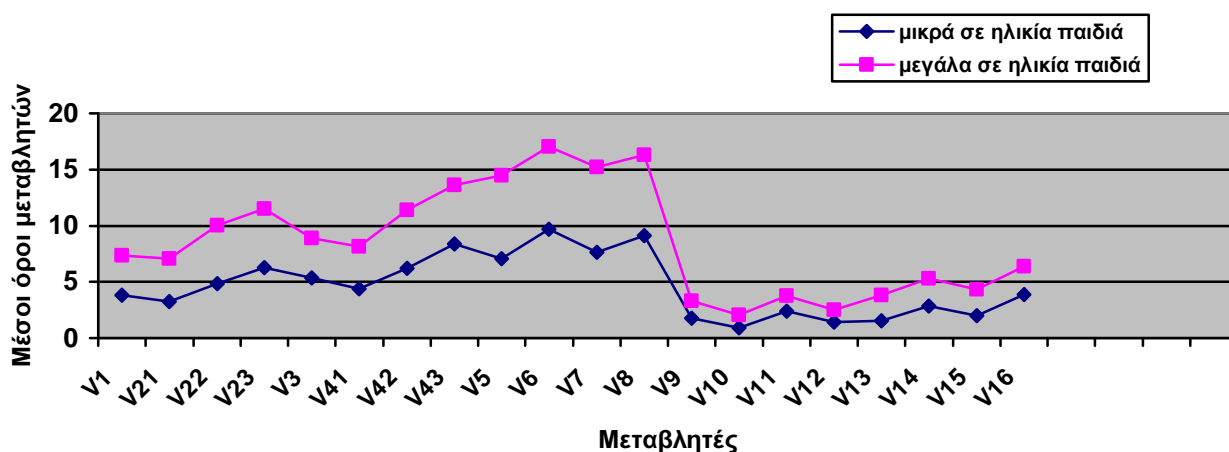
df_{5 ετών}=135, df_{6 ετών}=365

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Independent Samples T-test που πραγματοποιήθηκε για τις μεταβλητές για να εξακριβωθεί εάν τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνωρίζουν μεγαλύτερο αριθμό γραμμάτων από τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι οι διαφορές των μέσων όρων όλων των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 1%. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών των μεγάλων σε ηλικία παιδιών είναι μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των μεταβλητών των μικρών σε ηλικία παιδιών, επομένως οι αρχικές υποθέσεις επαληθεύονται. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τον φωνημικό και το συλλαβικό ήχο 1 και 3 πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Επίσης οι επιδόσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών ως προς τη γνώση τους για την ονομασία των κεφαλαίων και των

πεζών γραμμάτων του αλφάβητου , είναι σημαντικά υψηλότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών. Το ίδιο συμβαίνει και στον ήχο και την ονομασία των φωνηέντων και των συμφώνων των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων του αλφάβητου , όπου οι μέσοι των μεγάλων σε ηλικία παιδιών είναι σημαντικά υψηλότεροι από τους μέσους των μικρών σε ηλικία παιδιών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις μεταβλητές οι μέσοι όροι των μεγάλων σε ηλικία παιδιών είναι σχεδόν διπλάσιοι από τους μέσους όρους των μικρών σε ηλικία παιδιών. Γενικότερα τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν μεγαλύτερο αριθμό γραμμάτων σε σύγκριση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Αυτό φαίνεται επίσης και από το Γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 1. Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς την ηλικία των παιδιών(μεγάλα σε ηλικία παιδιά και μικρά σε ηλικία παιδιά).



- V1= Ονομασία Πεζών Γραμμάτων
- V2_1= Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων
- V2_2= Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων
- V2_3= Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων
- V3= Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V4_1= Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V4_2= Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V4_3= Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V5= Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων
- V6= Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V7= Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V8= Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V9= Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων
- V10= Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων
- V11= Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V12= Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V13= Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων
- V14= Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων
- V15= Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων
- V16= Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των μικρών και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 7.

Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά συγκεντρώνουν υψηλότερες μέσες επιδόσεις σε όλες τις μεταβλητές σε σύγκριση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%, όπως σχολιάστηκε ήδη στον προηγούμενο πίνακα.

Πίνακας 8 . Σύγκριση μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το φύλο για τα μικρά σε ηλικία παιδιά

Μεταβλητές	Φύλο				t
	Κορίτσια		Αγόρια		
	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	3,51	5,15	4,09	5,25	0,65
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων (ήχος)	3,79	5,41	2,76	3,84	1,27
Συλλαβικός 1 Ήχος Πεζών Γραμμάτων	5,36	6,67	4,37	5,64	0,93
Συλλαβικός 3 Ήχος Πεζών Γραμμάτων	6,84	6,89	5,71	6,28	1,00
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,97	6,45	5,68	6,72	0,62
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων (ήχος)	5,10	6,03	3,62	4,53	1,62
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων(ήχος & «ου»)	6,96	7,33	5,51	6,51	1,21
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων (ήχος & «ου»& συλλαβή)	9,03	7,97	7,69	7,32	1,02
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	7,3	9,89	6,85	8,37	0,28
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	10,07	11,41	9,29	10,12	0,42
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,90	11,24	6,38	8,19	1,48
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,48	11,48	9,76	11,82	0,64
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,94	2,19	1,57	1,80	1,06
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	0,84	1,50	1,01	1,56	0,68
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,73	2,34	2,03	2,14	1,82
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,42	1,90	1,49	2,01	0,2
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	1,85	3,75	1,19	2,74	1,17
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	2,67	3,78	3,07	3,94	0,61
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,37	4,37	1,59	3,24	1,19
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,51	4,58	4,21	4,99	0,85

$df_{\text{κορίτσια}}=67$, $df_{\text{αγόρια}}=68$

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις των μικρών σε ηλικία κοριτσιών και των αγοριών στις μεταβλητές. Συνολικά 67 ήταν τα μικρά σε ηλικία κορίτσια και 68 τα μικρά σε ηλικία αγόρια, από το σύνολο του δείγματος. Από τον Πίνακα 8 φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών των μικρών σε ηλικία κοριτσιών και αγοριών, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε καμία μεταβλητή.

Πίνακας 9 . Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το φύλο για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά

Μεταβλητές	Φύλο			t	
	Κορίτσια		Αγόρια		
	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	7,88	7,57	6,93	7,22	1,23
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	7,92	7,34	6,39	6,85	2,07*
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	11,50	8,84	8,82	8,09	3,01**
Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων	12,70	8,50	10,49	7,82	2,57*
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,96	7,65	8,86	7,60	0,13
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,72	7,35	7,62	6,68	1,5
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	12,53	8,58	10,40	8,08	2,44*
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	14,32	8,11	12,99	7,73	1,60
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	16,80	13,44	13,31	13,11	1,79
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	17,68	13,48	16,48	12,78	0,87
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	16,64	14,48	14,01	13,16	1,82
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	16,84	15,06	15,79	14,55	0,68
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	3,75	2,57	2,92	2,40	3,18**
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	2,28	2,32	1,85	2,26	1,78
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,98	2,33	3,60	2,37	1,53
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,60	2,35	2,39	2,29	0,84
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	4,17	5,48	3,47	5,02	1,28
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	5,60	5,44	5,08	5,13	0,95
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,74	5,89	4,02	5,11	1,24
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,34	5,48	6,46	5,49	0,21

*p<.05, **p<.01, ***p<.001,
Df_{κορίτσια}=168, df_{αγόρια}=197

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές των μεγάλων σε ηλικία κοριτσιών και των αγοριών . Από το σύνολο του δείγματος , 168 ήταν τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια και 197 τα μεγάλα σε ηλικία αγόρια. Παρατηρείται ότι τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια γνωρίζουν μεγαλύτερο αριθμό πεζών γραμμάτων ως προς τον φωνημικό ήχο ανεξάρτητα από τον τρόπο αξιολόγησης του ήχου(φωνημικός ήχος ή συλλαβικός ήχος 1 και 3) σε σύγκριση με τα μεγάλα σε ηλικία αγόρια, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Επιπλέον τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια γνωρίζουν μεγαλύτερο αριθμό κεφαλαίων γραμμάτων στον φωνημικό ήχο και στο συλλαβικό ήχο 1 με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%. Ακόμη τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια υπερτερούν σε σχέση με τα μεγάλα σε ηλικία αγόρια στην αναγνώριση του φωνημικού ήχου των πεζών φωνηέντων με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά

σημαντική σε επίπεδο 1%. Οι υπόλοιπες διαφορές των μεγάλων σε ηλικία παιδιών δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αναγνώριση των ήχων και της ονομασίας των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων για τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση των μεγάλων σε ηλικία παιδιών, τα κορίτσια γνωρίζουν στατιστικά μεγαλύτερο αριθμό γραμμάτων ως προς τον ήχο των πεζών γραμμάτων σε όλες τις μορφές αξιολόγησης (φωνημικό ήχο, συλλαβικό ήχο 1 και 3) , τον φωνημικό ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων στον συλλαβικό 3 ήχο και τον φωνημικό ήχο των πεζών φωνηέντων σε σύγκριση με τα αγόρια .

Πίνακας 10 . Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το τύπο νηπιαγωγείου για τα μικρά σε ηλικία παιδιά

Μεταβλητές	Τύπος Νηπιαγωγείου				t
	Κλασσικό		Ολοήμερο		
	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	2,67	3,96	4,58	5,79	2.27*
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	2,47	4,72	3,83	4,63	1,65
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	3,25	5,19	5,96	6,57	2,67**
Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων	4,44	5,76	7,53	6,86	2,83**
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,25	5,81	6,06	6,99	1,58
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,42	5,05	5	5,49	1,70
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,27	5,70	7,58	7,41	2,92**
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,18	6,75	9,85	7,91	2,89**
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	5,15	7,98	8,4	9,66	2,06*
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	7,67	9,73	11,06	1,24	1,82
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	5,89	9,61	8,83	9,92	1,71
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,93	9,58	10,64	12,68	1,93
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,24	1,76	2,11	2,09	2,55*
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	0,62	1,15	1,14	1,72	2,1*
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,87	2,06	2,73	2,34	2,18*
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,11	1,59	1,69	2,14	1,8
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	1,24	3,37	1,71	3,23	0,83
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	2,05	3,05	3,44	3,25	2,20*
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,55	3,73	2,28	3,92	1,08
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,09	4,36	4,39	5,02	1,56

*p<.05, **p<.01, ***p<.001,
Df_{κλασσικό}=55, df_{ολοήμερο}=80

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά και ολοήμερα

νηπιαγωγεία κατά την περίοδο της έρευνας. Συνολικά 55 μικρά σε ηλικία παιδιά φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία και 80 σε ολοήμερα. Τα μικρά σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία φαίνεται να υπερτερούν με στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία στη γνώση της ονομασίας των πεζών γραμμάτων και στον συλλαβικό ήχο 1 και 3 των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Επιπλέον τα μικρά σε ηλικία παιδιά των ολοήμερων νηπιαγωγείων γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον ήχο και την ονομασία των πεζών γραμμάτων, τον ήχο και την ονομασία των πεζών φωνηέντων, τον φωνημικό ήχο των κεφαλαίων φωνηέντων και την ονομασία των πεζών συμφώνων σε σύγκριση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά των κλασσικών νηπιαγωγείων. Οι μέσες επιδόσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, τα μικρά σε ηλικία παιδιά που φοιτούν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία φαίνεται να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον συλλαβικό ήχο και την ονομασία των γραμμάτων σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά που φοιτούν σε κλασσικά νηπιαγωγεία, με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές στη γνώση ονομασίας πεζών γραμμάτων, στο συλλαβικό ήχο 1 και 3 των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, στη γνώση ονομασίας και συλλαβικού ήχου 1 & 3 των πεζών γραμμάτων, στη γνώση του φωνημικού ήχου των φωνηέντων πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και στη γνώση της ονομασίας των πεζών γραμμάτων τόσο για τα φωνήεντα όσο και για τα σύμφωνα.

Πίνακας 11 . Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το τύπο του νηπιαγωγείου που φοιτούσαν τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά του δείγματος

Μεταβλητές	Τύπος Νηπιαγωγείου				t
	Κλασσικό		Ολοήμερο		
	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	6,72	6,90	7,84	7,71	1,46
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	6,65	7,09	7,42	7,12	1,03
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	9,25	8,49	10,65	8,54	1,55
Συλλαβικός Ήχος 2 των Πεζών Γραμμάτων	10,65	8,29	12,14	8,10	1,72
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,48	7,4	9,21	7,77	0,91
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	7,57	7,02	8,54	6,98	1,31
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	10,57	8,48	11,98	8,27	1,60
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	12,5	8,33	14,42	7,53	2,26*
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	13,37	12,77	15,27	13,67	1,35
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	16,05	12,89	17,75	13,24	1,23
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	14,21	13,86	15,96	13,79	1,20
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	15,21	14,09	17,06	15,25	1,20
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	3,23	2,61	3,36	2,44	0,5
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,83	2,18	2,21	2,36	1,56
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,54	2,54	3,96	2,19	1,66
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,38	2,27	2,56	2,36	0,74
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	3,42	5,08	4,07	5,35	1,17
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	4,89	4,9	5,63	5,52	1,36
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,03	5,33	4,58	5,60	0,95
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,08	5,29	6,65	5,61	0,98

*p<.05, **p<.01, ***p<.001,
Df_{κλασσικό}=155, df_{ολοήμερο}=210

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι επιδόσεις και οι τυπικές αποκλίσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά και ολοήμερα νηπιαγωγεία κατά την περίοδο της έρευνας. Συνολικά 155 μεγάλα σε ηλικία παιδιά φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία και 210 σε ολοήμερα. Σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα η μόνη διαφορά μεταξύ των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία και των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία που είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% είναι στη γνώση του συλλαβικού ήχου 3 των κεφαλαίων γραμμάτων.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία και των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία ισοσταθμίζονται όταν τα παιδιά γίνουν 6 ετών. Η μόνη στατιστικά σημαντική

διαφορά που παραμένει στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά είναι στον συλλαβικό ήχο 3 των κεφαλαίων γραμμάτων.

Πίνακας 12 . Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το νομό φοίτησης για τα μικρά σε ηλικία παιδιά

Μεταβλητές	Νομοί						F
	Ρεθύμνο		Χανιά		Ηράκλειο		
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	3,09	4,57	3,79	5	4,63	6	0,98
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	2,89	4,93	3,21	3,72	3,78	5,44	0,39
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	4,02	5,53	5,02	5,91	5,63	7,13	0,77
Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων	5,55	6,17	6,23	6,23	7,12	7,46	0,62
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,19	5,69	5,17	6,57	6,80	7,37	1,77
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,02	5,01	4,21	4,64	4,90	6,49	0,32
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	5,30	5,92	6,23	6,88	7,29	8,03	0,90
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	7,49	6,96	8,21	7,45	9,51	8,61	0,78
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	5,98	8,43	7	8,01	8,41	10,96	0,78
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,21	8,92	9,38	10,19	11,71	12,99	1,19
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,91	9,65	7,43	8,19	8,68	11,84	0,36
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	7,28	10,07	8,96	11,47	11,44	13,24	1,42
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,49	1,90	1,77	1,82	2,05	2,30	0,85
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	0,79	1,46	0,83	1,36	1,20	1,78	0,92
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,13	2,21	2,36	2,11	2,68	2,49	0,66
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,21	1,86	1,17	1,71	2,05	2,20	2,84
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	1,40	3,54	1,45	2,42	1,73	3,87	0,12
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	2,30	3,35	2,96	3,84	3,44	4,37	0,98
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	1,89	3,74	1,85	3,23	2,22	4,63	0,12
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3	4,07	3,96	4,99	4,73	5,23	1,46

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$,
 $Df_{\text{Ρεθύμνο}}=47$, $df_{\text{Χανιά}}=47$, $df_{\text{Ηράκλειο}}=41$

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των μεταβλητών της γνώσης των γραμμάτων ως προς το νομό στο οποίο ανήκε το νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτούσαν τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Στο νομό Ρεθύμνου όπως και στο νομό Χανίων φοιτούσαν αντίστοιχα 47 μικρά σε ηλικία παιδιά, ενώ στο νομό Ηρακλείου 41 μικρά σε ηλικία παιδιά. Η ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο one way ANOVA με σκοπό τη σύγκριση των μέσων επιδόσεων των μικρών σε ηλικία παιδιών ανάλογα με το νομό στον οποίο φοιτούσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας,

έδειξε ότι οι διαφορές στις επιδόσεις τους, ανεξάρτητα από το νομό στον οποίο φοιτούν, δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις μεταβλητές τους χαμηλότερους μέσους όρους στις επιδόσεις τους έχουν τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία του νομού Ρεθύμνου, ακολουθούν τα παιδιά από το νομό Χανίων και έπονται τα παιδιά από το νομό Ηρακλείου, που έχει τους υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους υπόλοιπους νομούς.

Πίνακας 13 . Σύγκριση των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων ως προς το νομό που ήταν το νηπιαγωγείο φοίτησης των μεγάλων σε ηλικία παιδιών

Μεταβλητές	Νομοί						F
	Ρέθυμνο		Χανιά		Ηράκλειο		
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων	6,81	7,02	8,96	8,38	7,01	7,05	2,52
Φωνημικός Ήχος Πεζών Γραμμάτων	7,19	7,31	8,54	7,92	6,1	6,2	3,05*
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	9,52	8,46	11,43	9,33	9,81	8,08	1,41
Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων	10,8	8,15	12,91	8,72	11,44	7,89	1,78
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,37	7,44	10,18	8,38	8,72	7,27	1,57
Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	8,02	7,12	9,54	7,72	7,38	6,31	2,46
Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	10,83	8,25	12,45	9,05	11,34	8,07	0,99
Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	12,78	7,91	14,45	8,18	14,01	7,75	1,45
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων	14	13,19	17,5	15,09	13,11	12,03	2,95
Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	16,39	12,93	19,72	14,9	16,1	11,95	2,26
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	15,21	14,11	18,07	15,39	13,48	12,24	2,84
Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	15,17	14,22	19,15	16,59	15,73	14,08	2,06
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	3,20	2,55	3,70	2,67	3,17	2,35	1,31
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	1,82	2,15	2,71	2,57	1,90	2,21	4,49*
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	3,60	2,34	4,09	2,49	3,79	2,28	1,14
Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,26	2,18	3,09	2,61	2,37	2,23	3,7*
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	3,99	5,27	4,84	5,82	2,93	4,69	3,64*
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	4,99	5,05	6,26	5,98	5,11	5,02	1,7
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	4,42	5,54	5,45	5,98	3,59	4,5	2,99
Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	6,09	5,41	7,09	5,97	6,34	5,23	0,88

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$,
 $Df_{\text{Ρέθυμνο}} = 149$, $df_{\text{Χανιά}} = 82$, $df_{\text{Ηράκλειο}} = 134$

Από το συνολικό δείγμα της έρευνας, 149 μεγάλα σε ηλικία παιδιά φοιτούσαν στο νομό του Ρεθύμνου, 82 μεγάλα σε ηλικία παιδιά στο νομό των Χανίων και 134 μεγάλα σε ηλικία παιδιά στο νομό του Ηρακλείου. Η ανάλυση των δεδομένων που

πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο One way ANOVA, έδειξε ότι τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία του νομού Χανίων είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση του φωνημικού ήχου των πεζών γραμμάτων, στην ονομασία των πεζών και κεφαλαίων φωνηέντων και στον ήχο των κεφαλαίων φωνηέντων, σε σύγκριση με τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν στους υπόλοιπους νομούς, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%. Οι διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 14. Σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών της γνώσης γραμμάτων για τα μικρά σε ηλικία παιδιά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά.

Μεταβλητές	t μικρά σε ηλικία παιδιά	t μεγάλα σε ηλικία παιδιά
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων - Γνώση Φωνημικού Ήχου Πεζών Γραμμάτων	1,59	0,91
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων - Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων	-2,62*	-8,89***
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων - Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων	-6,34***	-14,80***
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων - Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	2,11*	2,28*
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων - Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-1,65	-7,31***
Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων - Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-5,83***	-14,97***
Ονομασία Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία Κεφαλαίων Γραμμάτων	-7,82***	-11,34***
Γνώση Φωνημικού Ήχου Πεζών Γραμμάτων - Φωνημικός Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	-6,16***	-6,94***
Συλλαβικός Ήχος 1 των Πεζών Γραμμάτων- Συλλαβικός Ήχος 1 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-7,13***	-10,49***
Συλλαβικός Ήχος 3 των Πεζών Γραμμάτων Συλλαβικός Ήχος 3 των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-9,1***	-13,81***
Ονομασία και Ήχος Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία & Ήχος Κεφαλαίων Γραμμάτων	-8,82***	-11,25***
Ήχος Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων - Ονομασία των Πεζών & Κεφαλαίων Γραμμάτων	-1,95	-1,70
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων	6,17***	12,73***
Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων - Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	5,31***	13,07***
Ήχος των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων - Ήχος των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-6,62***	-6,72***
Ονομασία των Φωνηέντων των Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία των Φωνηέντων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-6,07***	-8,26***
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων	-4,92***	-6,17***
Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων - Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-5,07***	-7***
Ήχος των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων - Ήχος των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-3,46**	-4,44***
Ονομασία των Συμφώνων των Πεζών Γραμμάτων - Ονομασία των Συμφώνων των Κεφαλαίων Γραμμάτων	-7,12***	-10,85***

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

df_{5 ετών}=134, df_{6 ετών}=364

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του t-test για εξαρτημένα δείγματα για την ανάλυση των δεδομένων και συγκεκριμένα για να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά και τα μικρά σε ηλικία παιδιά, δημιουργήθηκε ο Πίνακας 14.

Ο Πίνακας 14 έδειξε ότι η σύγκριση μεταξύ της ονομασίας και του φωνημικού ήχου των πεζών γραμμάτων δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον η γνώση του ήχου σε σύγκριση με τη γνώση της ονομασίας των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων δεν είναι στατιστικά σημαντική ούτε για τα μικρά σε ηλικία παιδιά, ούτε για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Ακόμη για τα μικρά σε ηλικία παιδιά η γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμάτων σε σύγκριση με την γνώση του συλλαβικού ήχου 1 των κεφαλαίων γραμμάτων δεν είναι στατιστικά σημαντική σε αντίθεση με τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά όπου είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις είναι στατιστικά σημαντικές τόσο για τα μικρά σε ηλικία παιδιά όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Το αρνητικό πρόσημο στον παραπάνω Πίνακα υποδηλώνει ότι η δεύτερη μεταβλητή υπερτερεί σε σχέση με την πρώτη.

Από τον Πίνακα 14 διαπιστώνεται ότι τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν τον συλλαβικό ήχο 1 των πεζών γραμμάτων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την ονομασία τους. Όταν όμως η αξιολόγηση του ήχου των πεζών γραμμάτων είναι αυστηρή(φωνημικός ήχος), φαίνεται ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν περισσότερο την ονομασία, αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Το ίδιο συμβαίνει και στα κεφαλαία γράμματα. Τα παιδιά αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τον φωνημικό ήχο με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Συγκρίνοντας τις γνώσεις των παιδιών στην ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων και στην ελαστική αξιολόγηση του ήχου τους(συλλαβικό ήχο 1 και 3), διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν περισσότερο τον ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων σε σημαντικό βαθμό. Εξάιρεση αποτελούν τα μικρά σε ηλικία παιδιά, στα οποία όταν γίνεται σύγκριση του συλλαβικού ήχου 1 με την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων, εάν και φαίνεται να αναγνωρίζουν καλύτερα τον ήχο, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τόσο τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά όσο και τα μικρά σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία των πεζών γραμμάτων. Ακόμη τα

παιδιά(μικρά και μεγάλα σε ηλικία παιδιά) αναγνωρίζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον ήχο των κεφαλαίων γραμμμάτων σε σχέση με τον ήχο των πεζών γραμμμάτων σε όλες τις μορφές αξιολόγησης του ήχου(αυστηρή και ελαστική). Συγκρίνοντας συνολικά την ονομασία και τον ήχο των πεζών και των κεφαλαίων γραμμμάτων, τα μεγάλα και τα μικρά σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία και τον ήχο των κεφαλαίων γραμμμάτων, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%.

Όταν γίνεται σύγκριση του ήχου και της ονομασίας των φωνηέντων των πεζών και κεφαλαίων γραμμμάτων φαίνεται ότι όλα τα παιδιά αναγνωρίζουν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον ήχο συγκριτικά με την ονομασία των φωνηέντων. Το αντίθετο συμβαίνει στα σύμφωνα. Τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία των συμφώνων των πεζών και κεφαλαίων γραμμμάτων έναντι του ήχου τους.

Επιπρόσθετα, ο ήχος και η ονομασία των κεφαλαίων γραμμμάτων διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον ήχο και την ονομασία των πεζών γραμμμάτων τόσο για τα φωνήεντα όσο και για τα σύμφωνα για όλα τα παιδιά, δείχνοντας ότι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον ήχο και την ονομασία των κεφαλαίων γραμμμάτων έναντι των πεζών(φωνήεντα και σύμφωνα).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία των πεζών γραμμμάτων σε σχέση με τον ήχο τους όταν αυτός αξιολογείται αυστηρά, εάν και θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ η ονομασία πεζών συμφώνων υπερτερεί έναντι του ήχου τους, στα φωνήεντα συμβαίνει το αντίθετο- ο ήχος των πεζών φωνηέντων υπερτερεί έναντι της ονομασίας τους. Το ίδιο «μοτίβο» παρατηρείται και στα κεφαλαία γράμματα, όταν γίνεται σύγκριση μεταξύ του ήχου και της ονομασίας τους.

Όταν όμως η αξιολόγηση της γνώσης του ήχου των κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων είναι ελαστική και συγκρίνοντάς την με την γνώση της ονομασίας τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η γνώση του ήχου διαφέρει σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη γνώση της ονομασίας τους.

Συγκρίνοντας τη γνώση της ονομασίας των πεζών γραμμμάτων με τη γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων γραμμμάτων, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία των κεφαλαίων γραμμμάτων. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρούνται και στις υποκατηγορίες των γραμμμάτων(των φωνηέντων και των συμφώνων).

Τέλος συγκρίνοντας τη γνώση του φωνημικού ήχου των πεζών γραμμάτων με τη γνώση του φωνημικού ήχου των κεφαλαίων γραμμάτων, παρατηρείται ότι τα παιδιά ανεξάρτητα από την ηλικία τους αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον φωνημικό ήχο των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τον φωνημικό ήχο των πεζών γραμμάτων. Το ίδιο ισχύει για όλες τις μορφές αξιολόγησης του ήχου(αυστηρή και ελαστική), καθώς και για τις κατηγορίες των φωνηέντων και των συμφώνων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τη γνώση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα την ελληνική για την ονομασία και τον ήχο των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου και εάν οι γνώσεις τους επηρεάζονται από το φύλο των παιδιών, την ηλικία τους, το τύπο νηπιαγωγείου και το νομό στον οποίο φοιτούν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις μεταβλητές σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μεγάλων παιδιών σε όλες τις μεταβλητές ήταν σχεδόν διπλάσιοι από τους μέσους όρους των επιδόσεων των μικρών σε ηλικία παιδιών στις αντίστοιχες μεταβλητές. Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά αναγνωρίζουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά τον φωνημικό και το συλλαβικό ήχο 1 και 3 τόσο των πεζών όσο και των κεφαλαίων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Επιπλέον οι επιδόσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών ήταν σημαντικά υψηλότερες ως προς τις γνώσεις τους στην ονομασία των πεζών και των κεφαλαίων γραμμάτων του αλφάβητου. Οι γνώσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών για τον ήχο και την ονομασία των φωνηέντων και των συμφώνων των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου ήταν στατιστικά υψηλότερες από τις γνώσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση της μελέτης μας ότι οι επιδόσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών ως προς τη γνώση τους για τον ήχο και την ονομασία των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων του αλφάβητου θα διαφέρουν σημαντικά από τις επιδόσεις των μικρότερων σε ηλικία παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα (Manolitsis & Tafa, 2009), όσο και στο εξωτερικό (Bouchiere et al, 2010, Foy & Mann, 2006, Treiman et al., 2006). Η γνώση των γραμμάτων αυξάνεται καθώς αναπτύσσονται τα παιδιά.

Τα μικρά και τα μεγάλα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα τα κεφαλαία γράμματα παρά τα πεζά. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά του δείγματος ανεξάρτητα από την ηλικία τους θα αναγνωρίζουν σε σημαντικά

υψηλότερο βαθμό τα κεφαλαία γράμματα του αλφάβητου σε σχέση με τα πεζά. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική (Manolitsis & Tafa, 2009, Τάφα, 2003) και σε παιδιά με μητρική γλώσσα την αγγλική (Evans et al, 2006, Treiman et al, 1998, Treiman & Kessler, 2004). Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι το σχήμα των κεφαλαίων γραμμάτων είναι πιο ευδιάκριτο από το σχήμα των πεζών γραμμάτων και προσελκύει την προσοχή των παιδιών. Επιπλέον τα κεφαλαία γράμματα εμφανίζονται συχνότερα και με έντονους χαρακτήρες σε παιδικά βιβλία, τίτλους, καρτέλες και ονόματα (Evans et al, 2006). Η γνώση των κεφαλαίων γραμμάτων έναντι των πεζών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ίσως οφείλεται στην εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά τείνουν στις πρώτες τους προσπάθειες γραφής να χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα κεφαλαία (Hildreth, 1936, Τάφα, 2003). Γενικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (μικρά και μεγάλα παιδιά) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ονομασία και τον ήχο σε όλες τις μετρήσεις (φωνημικός, συλλαβικός ήχος 1 και 3) των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με των πεζών με τη διαφορά αυτή να ήταν στατιστικά σημαντική.

Η αρχική υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης ότι οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση του ήχου των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων θα είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις τους ως προς τη γνώση της ονομασίας των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων τόσο στα μικρά όσο και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα. Τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό τον ήχο σε σχέση με την ονομασία των γραμμάτων τόσο για τα πεζά όσο και για τα κεφαλαία γράμματα όταν η μέτρηση του ήχου αξιολογείται ελαστικά (συλλαβικός ήχος 1 και 3). Μόνη εξαίρεση αποτελούν τα μικρά σε ηλικία παιδιά που αν και αναγνωρίζουν καλύτερα τον συλλαβικό ήχο 1 των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με την ονομασία των πεζών γραμμάτων, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αντίθετα όταν η αξιολόγηση ήταν αυστηρή (φωνημικός ήχος) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται ότι γνώριζαν καλύτερα την ονομασία των πεζών γραμμάτων σε σχέση με τον φωνημικό ήχο των πεζών γραμμάτων, αλλά η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν ως δείγμα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα την αγγλική, καθώς εκείνα φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα την ονομασία έναντι του ήχου των γραμμάτων (Evans et al, 2006, Foy & Mann, 2006, McBride-Chang, 1999, Treiman & Boderick, 1998) συμφωνούν όμως με άλλες έρευνες που έχουν

πραγματοποιηθεί σε παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (Manolitsis & Tafa, 2009, Τάφα, 2003).

Η διαφορά αυτή οφείλεται ίσως στα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής ως προς την ανάγνωση, αφού έχει μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα. Επιπλέον ο ήχος κάθε γράμματος ανταποκρίνεται στο αρχικό φώνημα της ονομασίας του γράμματος. Έρευνες στην αγγλική γλώσσα έχουν δείξει ότι οι ήχοι των γραμμάτων που βρίσκονται στην αρχική θέση της ονομασίας τους ήταν πιο εύκολο να αναγνωριστούν από τα παιδιά (Evans et al, 2006, McBride-Chang, 1999, Treiman et al, 1998). Τα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική φαίνεται να κατανοούν τη συσχέτιση μεταξύ γραφήματος και φωνήματος και η ακριβής σχεδόν αντιστοιχία του ήχου με το γράφημα τα διευκολύνει να μάθουν πρώτα τον ήχο των γραμμάτων. Τα παιδιά κατανοούν ότι μαθαίνοντας τον ήχο των γραμμάτων τα βοηθά να διαβάσουν με ευκολία τις λέξεις, γεγονός που ίσως τα «προτρέπει» να εστιάζουν περισσότερο στην μάθηση του ήχου σε σχέση με την ονομασία των γραμμάτων.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση του ήχου έναντι της ονομασίας από τα παιδιά αποτελεί η άτυπη διδασκαλία των γραμμάτων από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα για να γράψει ένα παιδί το όνομά του στα αγγλικά, ο ενήλικος συνήθως εκφωνεί ένα-ένα τα γράμματα με την ονομασία τους (Treiman & Boderick, 1998). Αντίθετα στην ελληνική γλώσσα όταν κάποιος ενήλικος γράφει μια λέξη στο παιδί για να το διδάξει, εκφωνεί συνήθως τον ήχο των γραμμάτων. Αν και στην έρευνα των Manolitsis, Georgiou, Stephenson & Parilla (2009) οι Έλληνες γονείς ανέφεραν ότι δίδασκαν στα παιδιά τους τον ήχο και την ονομασία των γραμμάτων εξίσου πριν την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, ίσως αυτό να μην ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Οι γονείς επικεντρώνονταν στην μάθηση του ήχου παρά της ονομασίας των γραμμάτων από τα παιδιά, αφού αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά γνωρίζοντας τον ήχο των γραμμάτων διευκολύνονται στις πρώτες προσπάθειες που καταβάλλουν για να γράψουν και να διαβάσουν. Ακόμη το ΔΕΠΠΣ(2003) αναφέρει ως εκπαιδευτικό στόχο του νηπιαγωγείου τη μάθηση από τα παιδιά ότι «στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα», γεγονός που ίσως ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται στη μάθηση κυρίως των ήχων των γραμμάτων από τα παιδιά σε σχέση με την ονομασία. Τα παραπάνω ενισχύονται από τα αποτελέσματα των ερευνών στην αγγλική γλώσσα που δείχνουν ότι η μάθηση των ήχων των γραμμάτων, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με τη

φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.(Ball & Blackmann, 1991, Defior & Tudela, 1994).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης διαπιστώνεται ότι τόσο τα μικρά όσο και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά γνώριζαν σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό την ονομασία των φωνηέντων και των συμφώνων των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τον φωνημικό ήχο τους στην αυστηρή μέτρηση του ήχου. Επιπλέον παρατηρείται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν καλύτερα τον ήχο και την ονομασία των συμφώνων και των φωνηέντων των κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τον ήχο και την ονομασία των πεζών σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό.

Τα γράμματα που γνωρίζουν καλύτερα ως προς την ονομασία των πεζών γραμμάτων ήταν τα γράμματα χ, κ, β και α και τα κεφαλαία Χ, Α, Β και Κ. Τα γράμματα αυτά ήταν τα πιο γνωστά ως προς την ονομασία τόσο για τα μικρά όσο και για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Σύμφωνα με την θεωρία του μαρκαρίσματος, οι λιγότερο αμαρκάριστες συλλαβές είναι οι συλλαβές ΣΦ και ακολουθούν οι συλλαβές ΦΣ, αφού σε σχέση με τις ΣΣΦΣ, ΣΣΦ και ΣΦΣ συλλαβές αποτελούνται από μικρότερο αριθμό τεμαχίων και έχουν πιο απλή δομική συνθετότητα (Βαρόκωστα & Τζακόστα,2006).

Τα γράμματα που γνώριζαν περισσότερο τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά (χ, κ, β και α) είναι σχετικά απλά ως προς τη συλλαβική τους δομή σε σχέση με άλλα γράμματα που συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά ως προς την γνώση της ονομασίας τους (π.χ. γιώτα, ύψιλον). Απ' την άλλη πλευρά γράμματα όπως τα θ και φ που είναι εξίσου απλά με τα γράμματα χ, κ, β(τα πιο γνωστά γράμματα στην ονομασία) στη συλλαβική τους δομή συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά στην ονομασία των γραμμάτων.

Ο Πόρποδας (2002) υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι πιθανόν να γνωρίζουν καλύτερα τα γράμματα που εμφανίζονται συχνότερα στο λεξιλόγιό τους. Η συχνότητα εμφάνισης των γραμμάτων μπορεί να επηρεάσει το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας αναγνώρισης των γραμμάτων από τα παιδιά. Τα γράμματα κ, ρ, τ, σ(ς), ν και π αποτελούν τα έξι σύμφωνα που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσίας στις λέξεις του βιβλίου «Η γλώσσα μου» της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου(Πόρποδας, 2002). Το γράμμα χ που σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) δεν εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στο συγκεκριμένο βιβλίο, φαίνεται να το γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά σε σχέση με άλλα γράμματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τουλάχιστον ως προς τις γνώσεις των παιδιών για την ονομασία

των γραμμάτων, δε συνάδουν με τους ισχυρισμούς του Πόρποδα (2002) σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των γραμμάτων στο λεξιλόγιο τους και το βαθμό ευκολίας αναγνώρισής τους από τα παιδιά. Βέβαια θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το βιβλίο αναφέρεται στην πρώτη τάξη του δημοτικού και πιθανόν τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία να χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο, όπου παρουσιάζονται συχνότερα διαφορετικά γράμματα. Επιπλέον το βιβλίο ανάγνωσης της πρώτης δημοτικού έχει πλέον αλλάξει και κατά συνέπεια έχει αλλάξει και το περιεχόμενό του (λέξεις) που υπάρχουν σε αυτό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το γράμμα χ συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά από όλα τα υπόλοιπα γράμματα ως προς την γνώση της ονομασίας του. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο γράμμα χρησιμοποιείται σε παιδικά παιχνίδια (Evans et al, 2006). Το γράμμα χ φαίνεται να είναι από τα γράμματα που μαθαίνουν πρώτα τα παιδιά και σε άλλες έρευνες (Νικολουδάκη, 2011, Evans et al, 2006, Τάφα, 2003). Σύμφωνα με τους Evans και συνεργάτες, (2006), τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τα πεζά γράμματα των οποίων η γραφική αναπαράσταση ήταν παρόμοια για τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα. Στη παρούσα μελέτη παρατηρείται ότι τα πιο γνωστά γράμματα στην ονομασία των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων έχουν παρόμοια γραφική αναπαράσταση (Κ, κ, Χ, χ, Β, β, Ρ, ρ, Ο, ο). Όμως παρατηρείται ότι και άλλα γράμματα που έχουν παρόμοια γραφική αναπαράσταση (Φ, φ, Θ, θ) αποτελούν τα λιγότερα γνωστά γράμματα ως προς την ονομασία τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που ίσως επηρεάζει τη γνώση των παιδιών για τα γράμματα είναι η θέση των γραμμάτων στην αλφαβητική αλυσίδα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι το γράμμα α ήταν ένα από τα γνωστά γράμματα τόσο ως προς την ονομασία όσο και ως προς τον ήχο του για τα μικρά και τα μεγάλα παιδιά, όπως και το β αλλά μόνο ως προς την ονομασία του. Τα γράμματα αυτά βρίσκονται στην αρχή της αλφαβητικής αλυσίδας και μάλιστα η ονομασία τους (άλφα-βήτα) αντιστοιχεί στην ονομασία του ελληνικού αλφαβήτου, γεγονός που διευκολύνει τα παιδιά να θυμούνται την ονομασία τους αν και η δομή της ονομασίας τους δεν είναι τόσο απλή όσο άλλα γράμματα, αφού αποτελούνται από δυο συλλαβές και όχι μια όπως για παράδειγμα το μι ή το ξι.

Τα λιγότερο γνωστά γράμματα ως προς την ονομασία των πεζών ήταν τα γράμματα υ, θ, γ, φ για τα μικρά παιδιά και υ, φ, ξ και η για τα μεγάλα παιδιά. Για την ονομασία των κεφαλαίων γραμμάτων τα λιγότερο γνωστά γράμματα ήταν κοινά και για τα μικρά και για τα μεγάλα παιδιά και ήταν τα γράμματα Θ, Υ, Ι, Φ. Τα

γράμματα αυτά ήταν λιγότερο γνωστά ίσως επειδή όπως έχει ήδη αναφερθεί (Πόρποδας, 2002), δεν εμφανίζονται τόσο συχνά όσο άλλα γράμματα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Επιπλέον θα πρέπει να τονιστεί ότι η γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ακριβής αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Έτσι για τα γράμματα υ, η και ι ενώ έχουν κοινό ήχο, η ονομασία τους είναι διαφορετική και το γράμμα ξ ενώ γράφεται με ένα γράμμα, φωνολογικά αντιστοιχούν δυο /ks/ (Νέσπορ, 1999, Nikolopoulos et al, 2006). Αν και οι ασυνέπειες που παρατηρούνται υπόκεινται σε κανόνες και η μάθησή τους θεωρείται εύκολη, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ίσως δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τους κανόνες αυτούς, γεγονός που τα δυσκολεύει στην μάθηση των ονομάτων των συγκεκριμένων γραμμάτων. Ακόμη όπως ήδη αναφέρθηκε κάποια από αυτά τα γράμματα(υ, ι) έχουν πιο σύνθετη συλλαβική δομή σε σχέση με κάποια άλλα (χ, β), γεγονός που ίσως δεν διευκολύνει την μάθησή τους από τα παιδιά. Αν προσθέσουμε και το γεγονός ότι συχνά τα ι, υ, η δεν αναφέρονται με την ονομασία τους στα παιδιά από τους ενηλίκους αλλά ως π.χ. το ι του ιπποπόταμου ή το η του ήλιου, τα παιδιά δεν εξοικειώνονται τόσο εύκολα με την ονομασία των συγκεκριμένων γραμμάτων όσο με κάποια άλλα.

Τα γράμματα που γνώριζαν περισσότερο τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ως προς τον φωνημικό ήχο (αυστηρή μέτρηση) για τα πεζά ήταν τα ο, α, ε, ι και για τα κεφαλαία τα Α, Ο, Ε και Η. Παρατηρείται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν περισσότερο τα φωνήεντα ως προς τον ήχο των γραμμάτων τόσο στα πεζά όσο και στα κεφαλαία γράμματα. Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι τα φωνήεντα αποτελούν τους πρώτους ήχους που πραγματώνουν αρθρωτικά τα παιδιά (Tager-Flusberg, 2002), αφού η δομή τους φωνολογικά είναι πιο απλή από αυτή των συμφώνων, γεγονός που τα διευκολύνει στην μάθηση των ήχων τους. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) τα φωνήεντα α, ι, ο και ε εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στο βιβλίο «Η γλώσσα μου» της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Άλλωστε αν ληφθεί υπόψη η φύση της συλλαβής της ελληνικής γλώσσας, η οποία συνήθως αποτελείται από ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν είναι λογικό τα φωνήεντα να εμφανίζονται συχνότερα σε σχέση με τα σύμφωνα. Ίσως λοιπόν η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων γραμμάτων στο λεξιλόγιο των παιδιών να επηρεάζει την ευκολία μάθησής τους.

Τα λιγότερο γνωστά γράμματα ως προς τον φωνημικό ήχο στα πεζά ήταν τα γράμματα δ, γ, ζ, και θ για τα μικρά σε ηλικία παιδιά και τα γράμματα τ, π, δ, φ, και γ

για τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Τα λιγότερο γνωστά γράμματα ως προς τον φωνημικό ήχο για τα κεφαλαία ήταν τα γράμματα Π, Τ, Θ, Φ τόσο για τα μικρά όσο και για τα μεγάλα παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ως ένα βαθμό τη θεωρία του μαρκαρίσματος, αφού όπως έχει ήδη αναφερθεί τα τριβόμενα (f, v, δ, γ, z, θ) είναι τα πιο μαρκαρισμένα και επομένως πιο δύσκολα στην πραγμάτωσή τους σε σχέση με τα κλειστά (p, t, k). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά στην αυστηρή μέτρηση του ήχου, δεν μπορούσαν να προφέρουν με ευκολία το φωνημικό ήχο επειδή είναι δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να απομονώνουν ένα συγκεκριμένο ήχο ενός γράμματος. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), κατά τη μάθηση της ανάγνωσης ενός αλφαβητικού συστήματος, ο αναγνώστης πρέπει να μάθει τον τρόπο με τον οποίο τα φωνήματα του προφορικού λόγου συνδέονται με τα γράμματα. Το γεγονός ότι ο φθόγγος δεν έχει σημασιολογικό περιεχόμενο και ότι, επιπλέον δεν είναι εύκολο να προφερθεί χωρίς την συμπροφορά κάποιου άλλου φθόγγου έχει ως συνέπεια τη δυσκολία απομόνωσης κάθε φθόγγου χωριστά. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο ήχος ενός φωνήεντος μπορεί εύκολα να διακριθεί και να απομονωθεί, δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο για τον ήχο ενός συμφώνου. Συνήθως καθώς προφέρεται ο ήχος ενός συμφώνου συνδέεται και προφέρεται μαζί και κάποιος ήχος φωνήεντος. Για το λόγο αυτό, γράμματα όπως το τ και το π, παρόλο που στο φωνημικό ήχο συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά, στο συλλαβικό ήχο συγκεντρώνουν πιο υψηλά ποσοστά, τόσο που το γράμμα π βρίσκεται ανάμεσα στα πιο γνωστά γράμματα στον συλλαβικό ήχο.

Τα γράμματα α, χ, ο, π, κ, ρ και β συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά τόσο στα κεφαλαία όσο και για τα πεζά γράμματα στον συλλαβικό ήχο 3 (ελαστική μέτρηση του ήχου) για τα μικρά και τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά. Το π [+συμφωνικό], [-κλειστό], [-άηχο], όπως επίσης και το κ [+συμφωνικό], [-κλειστό], [-άηχο] συγκεντρώνουν λιγότερα θετικά χαρακτηριστικά από το γ [+συμφωνικό], [+υπερωικό], [+τριβόμενο], [+ηχηρό] και το δ [+συμφωνικό], [-οδοντικό], [+ηχηρό]. Σύμφωνα με τη θεωρία του μαρκαρίσματος όσο λιγότερα θετικά χαρακτηριστικά συγκεντρώνει ένα τεμάχιο τόσο πιο εύκολο είναι στη πραγμάτωσή του και ίσως στη μάθησή του από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αν βέβαια επιβεβαιωνόταν η θεωρία του μαρκαρίσματος τότε τα φωνήεντα που είναι πιο απλά στη πραγμάτωσή τους σε σχέση με τα σύμφωνα θα έπρεπε να είχαν συγκεντρώσει πιο υψηλά ποσοστά σε σχέση με οποιοδήποτε σύμφωνο. Επιπλέον το χ το οποίο είναι πιο χαρακτηρισμένο [+συμφωνικό], [+τριβόμενο], [+υπερωικό], [-άηχο] σε σχέση με το κ θα έπρεπε να

συγκεντρώνει πιο χαμηλά ποσοστά από αυτό, που δεν συμβαίνει. Τα γράμματα που συγκεντρώνουν τα πιο χαμηλά ποσοστά στο συλλαβικό ήχο 3 για τα κεφαλαία ήταν τα γράμματα Ι, Θ, Ω και Υ και για τα πεζά ήταν τα γράμματα γ, δ, ω, και υ για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρατηρείται ότι τα σύμφωνα που συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά στο συλλαβικό ήχο (γ, δ, θ) είναι πιο χαρακτηρισμένα σε σχέση με άλλα σύμφωνα που όπως έχει ήδη αναφερθεί σύμφωνα με τη θεωρία του μαρκαρίσματος είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθούν. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η θεωρία του μαρκαρίσματος αναφέρεται στην κατάκτηση της φωνολογίας και όχι στην κατάκτηση της γραφής όπου ισχύουν διαφορετικοί κανόνες. Αντίστοιχα τα φωνήεντα που συγκεντρώνουν τα πιο χαμηλά ποσοστά (ω, υ) δεν εμφανίζονται πολύ συχνά στο καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών. Γενικά παρατηρείται ότι τα μεγάλα παιδιά δίνουν ως απάντηση το συλλαβικό ήχο 3 τόσο στα κεφαλαία όσο και στα πεζά γράμματα πιο συχνά σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά.

Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, τα μικρά σε ηλικία παιδιά δε παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών ως προς το φύλο. Αν και παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές, με τα κορίτσια να υπερτερούν στον φωνημικό και συλλαβικό ήχο στα κεφαλαία και πεζά γράμματα έναντι των αγοριών και τα αγόρια να έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ονομασία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων σε σχέση με τα κορίτσια, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για τα μικρά σε ηλικία παιδιά. Γενικά παρατηρείται ότι τα μικρά σε ηλικία κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση του ήχου σε όλες τις μεταβλητές (φωνημικός ήχος, συλλαβικός ήχος 1 και 3, πεζά, κεφαλαία, φωνήεντα, σύμφωνα) σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα τα μικρά σε ηλικία αγόρια είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις μεταβλητές αναγνώρισης της ονομασίας των γραμμάτων (πεζά, κεφαλαία, σύμφωνα, φωνήεντα).

Αντίθετα στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα μεγάλα σε ηλικία αγόρια σε όλες τις μεταβλητές, εκτός από τη γνώση της ονομασίας των συμφώνων των κεφαλαίων γραμμάτων όπου υπερτερούσαν τα αγόρια χωρίς όμως η διαφορά αυτή να ήταν στατιστικά σημαντική. Τα μεγάλα σε ηλικία κορίτσια αναγνώριζαν σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό τον φωνημικό και το συλλαβικό ήχο 1 και 3 των πεζών γραμμάτων σε σχέση με τα μεγάλα σε ηλικία αγόρια, όπως επίσης τον συλλαβικό ήχο 1 των κεφαλαίων γραμμάτων και τον ήχο των φωνέντων των πεζών γραμμάτων. Τα αποτελέσματα

αυτά επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση αφού από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη γνώση τους για τον ήχο των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά, με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα αγόρια. Από την άλλη πλευρά για τα μικρά σε ηλικία παιδιά η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώνεται αφού οι διαφορές που βρέθηκαν στις γνώσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών ως προς την ονομασία ή τον ήχο των γραμμάτων, ανάλογα με το φύλο τους, όπως επίσης και στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά ως προς την ονομασία των γραμμάτων, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Στην έρευνα των Treiman, Levin & Kessler (2006), που πραγματοποιήθηκε σε μεγάλα σε ηλικία παιδιά στην εβραϊκή γλώσσα βρέθηκε ότι τα κορίτσια γνώριζαν περισσότερα γράμματα σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Bouchiere, Ponce & Foulin (2010) που πραγματοποιήθηκε σε γαλλόφωνα παιδιά, όπου έδειξαν ότι τα κορίτσια υπερέπαιναν σε σχέση με τα αγόρια στη γνώση των κεφαλαίων γραμμάτων.

Ο τύπος του νηπιαγωγείου (κλασσικό ή ολοήμερο) φαίνεται να επιδρά κυρίως στα μικρά σε ηλικία παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μικρά σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα μικρά σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία σε όλες τις μεταβλητές. Οι διαφορές μεταξύ των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία ήταν στατιστικά σημαντικές στη γνώση της ονομασίας και του συλλαβικού ήχου 1 και 3 των πεζών γραμμάτων, στη γνώση του συλλαβικού ήχου 1 και 3 των κεφαλαίων γραμμάτων, στην ονομασία και τον ήχο των φωνηέντων των πεζών γραμμάτων, στον ήχο των φωνηέντων των κεφαλαίων γραμμάτων και στην ονομασία των συμφώνων των πεζών γραμμάτων, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες γνώσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μικρών σε ηλικία παιδιών στις υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε ολοήμερα νηπιαγωγεία ήταν υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των μεγάλων σε ηλικία παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά νηπιαγωγεία σε όλες τις μεταβλητές, χωρίς οι διαφορές αυτές να ήταν στατιστικά σημαντικές. Η μόνη μεταβλητή που εξακολουθούσε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα μεγάλα σε ηλικία παιδιά των ολοήμερων νηπιαγωγείων ήταν στη γνώση του συλλαβικού ήχου 3 των κεφαλαίων γραμμάτων. Οι διαφορές (στατιστικά σημαντικές ή μη) ανάμεσα στις

γνώσεις των παιδιών που φοιτούσαν σε κλασσικά και ολοήμερα νηπιαγωγεία για τη γνώση των γραμμάτων οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου, εξαιτίας του διευρυμένου ωραρίου δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό να εστιάσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γνώση των γραμμάτων (π.χ. φωνολογικές ασκήσεις, δραστηριότητες γραφής κ.τ.λ.) ή να εστιάσει την προσοχή του σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα κλασσικά νηπιαγωγεία, όπου το ωράριο λειτουργίας είναι περιορισμένο (Ντολιοπούλου, 2003).

Η ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο One Way ANOVA για την επίδραση του νομού φοίτησης των παιδιών στη γνώση των γραμμάτων, έδειξε ότι οι επιδόσεις των μικρών σε ηλικία παιδιών δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το νομό στον οποίο φοιτούσαν. Αν και τα παιδιά που φοιτούσαν στο νομό Ηρακλείου είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους νομούς (ακολουθούσε ο νομός Χανίων και ο νομός Ρεθύμνου), οι διαφορές στους μέσους όρους των μεταβλητών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν στο νομό Χανίων είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν στους υπόλοιπους νομούς ως προς τη γνώση των γραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα τα μεγάλα σε ηλικία παιδιά που φοιτούσαν στο νομό Χανίων γνώριζαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τον φωνητικό ήχο των πεζών γραμμάτων, την ονομασία των φωνηέντων των πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και τον ήχο των συμφώνων των πεζών γραμμάτων σε σχέση με τα μεγάλα παιδιά που φοιτούσαν στους υπόλοιπους νομούς. Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι τα παιδιά που εξετάστηκαν πρώτα φοιτούσαν στο νομό Ρεθύμνου και τα παιδιά που εξετάστηκαν τελευταία φοιτούσαν κάποια στο νομό Ηρακλείου και κάποια άλλα στο νομό Χανίων. Η έρευνα διήρκησε τρεις περίπου μήνες και μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα τα παιδιά που φοιτούσαν στους νομούς που εξετάστηκαν αργότερα ίσως είχαν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα γράμματα σε σχέση με τα παιδιά που εξετάστηκαν νωρίτερα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στη μάθηση των γραμμάτων που γνωρίζουν λιγότερο τα παιδιά τόσο ως προς τον ήχο όσο και ως προς την ονομασία, με κατάλληλες δραστηριότητες. Κατά την αρχή του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμπεριλαμβάνουν στις δραστηριότητες που οργανώνουν στη τάξη τα γράμματα που γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά και με την πάροδο του σχολικού έτους

να επικεντρώνονται στη μάθηση των γραμμάτων που ήταν λιγότερο γνωστά στα παιδιά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκολύνουν τα παιδιά να μάθουν την ονομασία των γραμμάτων, που φαίνεται να μην υποστηρίζεται σε τόσο βαθμό όσο η μάθηση των ήχων των γραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ονόματα των παιδιών για να διευκολύνουν τη μάθηση των γραμμάτων από τα παιδιά, αφού αυτά φαίνεται να εστιάζουν την προσοχή τους στα γράμματα του ονόματός τους όπως έχουν δείξει άλλες έρευνες (Both-deVries & Bus, 2009, Justice et al, 2006, Nuttin, 1985, Τάφα, 2003, Treiman & Boderick, 1998).

Στην παρούσα μελέτη υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες. Καταρχήν τα παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μελέτη φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία των τριών νομών της Κρήτης (Ρέθυμνο, Χανιά, Ηράκλειο) και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στο πληθυσμό της Ελλάδας, τα αποτελέσματα εντούτοις συμφωνούν με άλλες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην ελληνική γλώσσα (Manolitsis & Tafa, 2009, Νικολουδάκη, 2011, Τάφα, 2003,). Επιπλέον τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το τέλος του σχολικού έτους και επομένως οι γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα γράμματα που ξεκινούν τη σχολική χρονιά ίσως ήταν πιο περιορισμένες από τα αποτελέσματα που φάνηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη. Παρόλα αυτά τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, είναι ενδεικτικά των γνώσεων που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων αποτελούν διαφορετικές ικανότητες και θα πρέπει να εξετάζονται διαφορετικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Βαρλόκωστα, Σ. & Τζακώστα, Μ. (2006). Γλωσσική κατάκτηση. Ρόδος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Βενιζέλου Γ., Καλαμπαλίκη Ε., Καλοσύπη Α., Κονταξάκης Γ., Λαυρεντάκη Φ., Μαυροειδής Γ. & Πατρίκη Α.(2003). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαππας, Α. & Τσαντούλα Θ. (2004). Δείκτες προαναγνωστικής ετοιμότητας κατά την προσχολική ηλικία. Στο Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής», Μ. Τζουριάδου (επιμ.), *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής»* (19–21 Νοεμβρίου 2004), (σελ. 208–217), Θεσσαλονίκη: University Studio Press..
- Νέσπορ, Μ.(1999). *Φωνολογία*. Αθήνα: Πατάκης
- Νικολουδάκη, Ε. (2011). Η μάθηση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η συμβολή τους στην ανάγνωση λέξεων. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολόημερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1992). Η μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43.
- Πόρποδας, Κ. Δ.(2002) . *Ανάγνωση*. Πάτρα: έκδοση του συγγραφέα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2003). Τι γνωρίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τα γράμματα του αλφαβήτου και πως τα χρησιμοποιούν για να γράψουν το όνομά τους. Στο Γλώσσα και μαθηματικά στην προσχολική ηλικία. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*(22-23 Νοεμβρίου 2002).(σελ. 293-307). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1992). *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική (αναπροσαρμογή)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (Δ.Ε.Π.Π.Σ). ΦΕΚ 303 και 304/ 13-3-2003. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση:

Ball, E. W. & Blackmann, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23, 173–187.

Bouchière, B., Ponce, C., & Foulin, J.N. (2010). Développement de la connaissance des lettres capitales : Etude transversale chez les enfants français de trois à six ans. *Psychologie Française*, 55, 65-89.

Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read-a casual connection, *Nature*, 301, 419-521.

Clay, M.M. (1989). Concepts about print: in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42, 4, 268-276.

Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.

Drouin, M. & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 3, 1-8.

Ellefson, M. R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to Label Letters by Sounds or Names: A Comparison of England and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 3, 323-341.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P., & Connor, C. M. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses. *Volta Review*, 108,2, 91–114.

Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J.(2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 959-989.

- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *54*, 65–75.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, *18*, 129–155.
- Foy, J. G. & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading*, *29*, 143-161.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1997). *Phonological skills and learning to read*. UK: Psychology Press.
- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *63*, 563-582.
- Hildreth, G. (1936). Developmental sequences in name writing. *Child Development*, *7*, 4, 91-303.
- Jumani, N. B., Akhlaq, M., Munshi, P., Chishti, S. H. & Malik, S.(2010). Evaluation of the literacy projects functioning under federal ministry of education in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, *2*, 5, 403-413.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R., & Wiggins, A. K. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*, 374-389.
- Kibel, M., & Miles, T. R. (1994). *Phonological errors in the spelling of taught dyslexic children*. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia* (pp.105-127). London: Whurr.
- Levin, I., & Aram, D. (2004). Children's names contribute to early literacy: A linguistic and social perspective. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development*. Dordrecht: Kluwer.
- Levin, I. & Ehri, L. (2009). Young children's ability to read and spell their own and classmates' names: The role of letter knowledge. *Scientific Studies of Reading*, *13*, 249-273.
- Manolitsis, G. & Tafa, E. (2009). Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, doi: 10.1007/s11145-009-9200-z.

- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 285-308.
- Neumann M., M., Hood, M., & Neumann D. L.(2009).The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 313–319.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1-17.
- Nuttin, J. M. (1987). Affective consequences of mere ownership: The name letter effect in twelve European languages. *European Journal of Social Psychology*, 17, 381–402.
- Parilla, R. & Lai, S.(2011). Word reading sequence of acquisition. *Canadian language & literacy research network*, 1-7. <http://www.literacyencyclopedia.ca>.
- Pennington, B. F. & Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child development*, 72, 816-833.
- Richgels, D., J. (1986). An investigation of preschool and kindergarten children's spelling and reading abilities. *Journal of Research and Development in Education* 19, 4, 41-47.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87 – 101.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445– 460.
- Stephenson, K. A., Parrila, R., K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12, 24–50.
- Strickland, D. S. & Schickendanz J. A. (2002). *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. USA: International Reading Association.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2008). A longitudinal literacy profile of Greek precocious readers. *Reading Research Quarterly*, 43, 2, 165-185.
- Tager-Flusberg, H. (2002). Language Acquisition. *Encyclopedia of the human brain*, 2, 618-629.

- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (p. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R.(2000). The foundations of literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 89-92.
- Treiman, R. & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3-21.
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B., & Slechtman, S. (2007). Young children's knowledge about printed names. *Child Development*, 78, 1458–1471.
- Treiman, R., Levin, I., & Kessler, B. (2007). Learning of letter names follows similar principles across languages: Evidence from Hebrew. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 87-106
- Treiman, R. & Kessler, B. (2004). The case of the case: Children's knowledge and use of upper-and lowercase letters. *Applied Psycholinguistics*, 25, 413-428.
- Treiman, R., Kessler, B., & Pollo, T. C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 27, 211-227.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K.,Mouzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sound of letters. *Child Development*, 69, 1524 – 1540.
- Treiman, R., Weatherston, S., & Berch, D. (1994). The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations. *Applied Psycholinguistics*, 15, 97-122.
- Walsh, D.J., Price, G.G., & Gillingham, M.G. (1988). The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly*, 23, 108-22.
- Wickens, C.M. & Sandlin, J.A.(2007). Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy education and neo-colonialism in Unesco- and World Bank-sponsored literacy programs. *Adult Education Quarterly*,57, 4, 275-292.

- Wood, C. (2004). Do levels of pre-school alphabetic tuition affect the development of phonological awareness and early literacy? *Educational Psychology, 24*, 3-12.
- Worden, P. E., & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior, 22*, 277 – 295.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κατάλογος Νηπιαγωγείων

Νηπιαγωγεία Νομού Ρεθύμνου

3 ^ο Κλασσικό	10 ^ο Ολοήμερο 2
7 ^ο Κλασσικό 1	11 ^ο Κλασσικό 1
7 ^ο Κλασσικό 2	11 ^ο Κλασσικό 2
7 ^ο Ολοήμερο	11 ^ο Ολοήμερο
8 ^ο Κλασσικό	13 ^ο Κλασσικό
8 ^ο Ολοήμερο 1	Ρουσσοσπίτιου Ολοήμερο
8 ^ο Ολοήμερο 2	2 ^ο Ατσιπόπουλου Κλασσικό
9 ^ο Κλασσικό 1	2 ^ο Ατσιπόπουλου Ολοήμερο
9 ^ο Κλασσικό 2	Γάλλου Ολοήμερο
9 ^ο Ολοήμερο	Καλονύχτη Κλασσικό
10 ^ο Ολοήμερο 1	

Νηπιαγωγεία Νομού Χανίων

1 ^ο Ν.Κυδωνίας Κλασσικό	3 ^ο Κουνουπιδιανών Ολοήμερο 2
1 ^ο Ν.Κυδωνίας Ολοήμερο	4 ^ο Κουνουπιδιανών Κλασσικό
2 ^ο Ν.Κυδωνίας Ολοήμερο	4 ^ο Κουνουπιδιανών Ολοήμερο
4 ^ο Ν.Κυδωνίας Ολοήμερο	1 ^ο Αρωνίου Κλασσικό
2 ^ο Κουνουπιδιανών Κλασσικό	2 ^ο Αρωνίου Κλασσικό
2 ^ο Κουνουπιδιανών Ολοήμερο	2 ^ο Αρωνίου Ολοήμερο
3 ^ο Κουνουπιδιανών Ολοήμερο 1	

Νηπιαγωγεία Νομού Ηρακλείου

2 ^ο Κλασσικό	32 ^ο Ολοήμερο
8 ^ο Ολοήμερο	43 ^ο Κλασσικό
19 ^ο Ολοήμερο 1	43 ^ο Ολοήμερο
19 ^ο Ολοήμερο 2	45 ^ο Κλασσικό 1
30 ^ο Ολοήμερο 1	45 ^ο Κλασσικό 2
30 ^ο Ολοήμερο 2	74 ^ο Ολοήμερο
31 ^ο Ολοήμερο	7 ^ο Ν. Αλικαρνασσού Κλασσικό
32 ^ο Κλασσικό	7 ^ο Ν. Αλικαρνασσού Ολοήμερο

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς που δίδασκαν στα νηπιαγωγεία τα οποία επισκέφτηκα και μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω την έρευνά μου και τους καθηγητές μου για την κατανόησή τους.