

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ: ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕΣΩ ΔΡΑΜΑΤΟΥΡΓΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ



ΜΕΤ/ΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: **ΚΑΛΗΣΠΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ**
ΥΠΕΥΘ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: **ΤΖΑΚΩΣΤΑ ΜΑΡΙΝΑ**

ΡΕΘΥΜΝΟ
2010

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στην οικογένειά μου και ειδικότερα στο σύζυγό μου Νίκο για την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφερε, στα παιδιά μου Αλέξανδρο και Ειρήνη για τις ώρες που με στερήθηκαν και κυρίως στη μητέρα μου Ρένα χωρίς τη βοήθεια της οποίας η ολοκλήρωση της παρούσης θα ήταν αδύνατη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.11
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	σ.13

Κεφ. 1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ

1.1 Γενικά.....	σ.15
1.2 Γλωσσική ανάπτυξη & γλωσσική κατάρκτηση.....	σ.17
1.3. Θεωρία του βέλτιστου (Optimality Theory).....	σ.24
1.3.1. Μαρκάρισμα (markedness).....	σ.30
1.3.2. Πιστότητα (faithfulness).....	σ.31
1.3.3. Συμφωνική αρμονία (consonant harmony).....	σ.32
1.3.4. Περιορισμοί μαρκαρίσματος, πιστότητας και συμφωνικής αρμονίας... σ.34	

Κεφ. 2 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

2.1. Φωνολογική επίγνωση.....	σ.40
2.2. Φωνολογία & Φωνητική.....	σ.42
2.2.1. Φωνητική μεταγραφή.....	σ.43
2.3. Το φωνολογικό σύστημα της νέας ελληνικής.....	σ.46
2.4. Φωνολογικά φαινόμενα.....	σ.49
2.5. Συλλαβική δομή.....	σ.51

Κεφ. 3 ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ

3.1. Συμφωνικά Συμπλέγματα (ΣΣ).....	σ.55
3.2. Τα ΣΣ στη διεθνή βιβλιογραφία.....	σ.62
3.3. Τα ΣΣ στη σχετική με τα ελληνικά βιβλιογραφία.....	σ.66

Κεφ. 4 ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ

4.1. Γενικά.....	σ.72
4.2. Φωνολογικές διαταραχές.....	σ.73
4.3. Διορθωτικές διαδικασίες/μηχανισμοί.....	σ.77
4.3.1. Ανομοίωση (Dissimilation).....	σ.79
4.3.2. Επένθεση ή ανάπτυξη (Epenthesis/ insertion).....	σ.79
4.3.3. Αποβολή (Deletion or reduction).....	σ.80
4.3.4. Αποκοπή (Aprocope/syncope).....	σ.81
4.3.5. Αφομοίωση (Assimilation).....	σ.81
4.3.6. Απλοποίηση (Cluster simplification).....	σ.82
4.3.7. Αντικατάσταση (Reduplication / substitution).....	σ.83
4.3.8. Μετάθεση (Metathesis).....	σ.83
4.3.9. Έμβαση συλλαβών (onset of syllables).....	σ.84
4.3.10. Συγχώνευση (fusion).....	σ.84

Κεφ. 5 ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

5.1. Γενικά.....	σ.87
5.2. Δραματοποίηση & Βιωματική μάθηση.....	σ.90

Κεφ. 6 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

6.1. Γενικά.....	σ.95
6.2. Μορφές της δραματοποίησης	σ.101
6.3. Ο παιδαγωγικός ρόλος της δραματικής τέχνης	σ.105
6.4. Θεατρική έκφραση στο ελληνικό σχολείο.....	σ.110
6.5. Δραματικό παιχνίδι και γλώσσα.....	σ.112
6.7. Δομικά στοιχεία της δραματοποίησης	σ.116

Κεφ. 7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7.1 Σκοπιμότητα της έρευνας.....	σ.123
7.2. Στόχοι της έρευνας.....	σ.125
7.3. Μεθοδολογία	σ.126
7.4. Εγκυρότητα & αξιοπιστία.....	σ.129
7.5. Περιορισμοί.....	σ.130
7.6. Ερωτήματα.....	σ.132
7.7. Εργαλεία/μέσα συλλογής δεδομένων	σ.133
7.7.1. ΤΕΣΤ ΦΩΝΗΑ	σ.134
7.7.2. Κατηγορίες ΣΣ της έρευνας.....	σ.137
7.7.3. Οι λέξεις του τεστ σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.....	σ.139
7.7.4. Κριτήρια επιλογής λέξεων του τεστ.....	σ.145
7.8. Δείγμα.....	σ.146
7.9. Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας.....	σ.148
7.10. Διαδικασία.....	σ.149
7.10.1 . Πριν την εφαρμογή του αυτοσχέδιου τεστ	σ.149
7.10.2. Φάση παρέμβασης	σ.152
7.10.3. Μεταπειραματική διαδικασία.....	σ.171

Κεφ. 8 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Γενικά.....	σ.175
8.2. Πορίσματα.....	σ.177
8.3. Α' κατηγορία CL.....	σ.181
8.4. Β' κατηγορία CN.....	σ.191
8.5. Γ' κατηγορία CC	σ.200
8.6. Παρατηρήσεις για τις 3 κατηγορίες.....	σ.209
8.7. Παραδείγματα δδ/ διατήρησης ΣΣ	σ.216
8.7.1. Φαινόμενα απλοποίησης	σ.216
8.7.2. Φαινόμενα αντικατάστασης.....	σ.218
8.7.3. Φαινόμενα επένθεσης.....	σ.220
8.7.4. Φαινόμενα αποβολής.....	σ.220
8.7.5. Φαινόμενα μετάθεσης.....	σ.220

8.7.6. Φαινόμενα διατήρησης ΣΣ.....	σ.221
8.8. Τα ΣΣ στην «ορθή» & αντίστροφη παραγωγή τους.....	σ.225
8.9. Ατομικά δεδομένα	
8.9.1. Ειρήνη.....	σ.230
8.9.2. Χαρ/μπος.....	σ.234
8.9.3. Ειρήνη Κ.....	σ.238
8.9.4. Μιχάλης.....	σ.243
8.9.5. Νικολέτα.....	σ.248
8.9.6. Μανόλης.....	σ.252
8.9.7. Μπάμπης.....	σ.256

Κεφ. 9 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1. Συζήτηση ερωτημάτων.....	σ.261
9.2. Συζήτηση επίτευξης στόχων της έρευνας	σ.264
9.3. Συζήτηση	
Απλοποίηση.....	σ.265
Αντικατάσταση.....	σ.266
Επένθεση.....	σ.266
Αποβολή.....	σ.267
Μετάθεση.....	σ.267
Διατήρηση.....	σ.268
9.4. Συμπεράσματα.....	σ.269
9.5. Προτάσεις για τη γλωσσική κατάρτιση	σ.271
9.6. Προτάσεις για τη δραματοποίηση.....	σ.272
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	σ.275
ΓΛΩΣΣΑΡΙ.....	σ.279
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ.284

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχοντας κατά νου τη σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και τη διαδικασία της ανάγνωσης καθώς επίσης και την επίδραση της βιωματικής μάθησης στα παιδιά θελήσαμε να εξετάσουμε τα συμφωνικά συμπλέγματα της Ελληνικής Γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω και δραστηριοτήτων δραματοποίησης. Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν ήταν ο εντοπισμός των λανθασμένων λεκτικών παραγωγών καθώς και οι διορθωτικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αποδώσουν σωστά τις λέξεις- στόχους. Επειδή τα υπάρχοντα στην Ελληνική Τεστ δεν ικανοποιούσαν την ανάγκη μας για έρευνα στα συμφωνικά συμπλέγματα (λόγω μικρών, ασπρόμαυρων ή ανύπαρκτων εικόνων ή αποσπασματικών και περιορισμένων στόχων κλπ), συμμετείχαμε στη δημιουργία ενός νέου τεστ, του τεστ ΦΩΝΗΑ, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω, σε αυτό συμπεριλάβαμε συγκεκριμένα συμφωνικά συμπλέγματα, προσφέροντάς τα στα παιδιά με έγχρωμες και κατανοητές εικόνες. Το τεστ χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε ένα από τα εξεταζόμενα παιδιά. Μερικές εβδομάδες αργότερα, έγινε παρέμβαση με παιχνίδια δραματοποίησης για διάστημα περίπου τεσσάρων εβδομάδων (2 φορές κάθε εβδομάδα). Μετά το πέρας της παρέμβασης και αφού πέρασε χρονικό διάστημα 2 εβδομάδων έγινε επανάληψη του αρχικού τεστ. Βασικά σημεία της έρευνας ήταν η ανίχνευση των «τάσεων» στις παραγωγές των παιδιών, δηλαδή η αποτύπωση των παραγωγών στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, οι συγκρίσεις των παραγωγών των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων για κάθε μια από τις εξεταζόμενες κατηγορίες συμφωνικών συμπλεγμάτων και για κάθε εξεταζόμενο παιδί. Στόχος του αυτοσχέδιου τεστ ΦΩΝΗΑ είναι ο έλεγχος της σωστής φωνολογικής πραγμάτωσης συμφωνικών συμπλεγμάτων με πιστότητα από τα παιδιά ή μη. Επίσης ιδιαίτερη στόχευση δόθηκε στους διορθωτικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούσε το σύνολο των εξεταζόμενων παιδιών καθώς και κάθε παιδί ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν συμπεράσματα τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κατηγορίας συμφωνικών συμπλεγμάτων. Με άλλα λόγια μας δόθηκε η ευκαιρία παρατήρησης των τέλειων, των αποδεκτών και των μη αποδεκτών συμπλεγμάτων και η καταγραφή των συμπερασμάτων μας ανά κατηγορία συμφωνικών συμπλεγμάτων, ανά παιδί και συνολικά για την εξεταζόμενη ομάδα παιδιών. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των παιδιών στον προέλεγχο και στον επανέλεγχο, μπορέσαμε να καταγράψουμε συγκεκριμένη τάση των παιδιών χωρίς να είμαστε να θέση να πούμε με βεβαιότητα αν αυτή συνδέεται ξεκάθαρα με την παρέμβαση καθώς η τελευταία ήταν έρευνα δράσης τα αποτελέσματα της οποίας -ως γνωστόν- δεν είναι ούτε συγκρίσιμα ούτε γενικεύσιμα. Οφείλουμε επιπλέον να σημειώσουμε το διάστημα των τεσσάρων περίπου μηνών που μεσολάβησε μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία του βέλτιστου, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα και προκειμένου να αποδώσουν σωστά λέξεις-στόχους, χρησιμοποιούν κάποιους διορθωτικούς μηχανισμούς-διαδικασίες πάντα στα πλαίσια των περιορισμών-ιεραρχήσεων που επιτρέπει η μητρική τους γλώσσα. Οι διορθωτικοί αυτοί μηχανισμοί, οι οποίοι παρότι διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και το παιδί, ως ένα βαθμό χρησιμοποιούνται από όλα τα παιδιά ώσπου εκείνα να κατακτήσουν πλήρως τη μητρική τους γλώσσα, τους κανόνες και τους περιορισμούς που τη διέπουν. Παρατηρήθηκαν λοιπόν, φαινόμενα απλοποίησης, μετάθεσης, επένθεσης, αντικατάστασης και αποβολής ως διορθωτικοί μηχανισμοί/διαδικασίες (στο εξής δμ/δδ) των συμφωνικών συμπλεγμάτων (στο εξής ΣΣ). Κυρίαρχη δδ ήταν η απλοποίηση των ΣΣ που δυσκόλευαν τα παιδιά, άλλη δδ ήταν η αντικατάσταση η οποία χρησιμοποιήθηκε σε αρκετά μεγάλα ποσοστά, ενώ ακολουθούσαν οι υπόλοιπες δδ (μετάθεση, επένθεση και αποβολή) σε μικρότερα ποσοστά. Σημαντική υπήρξε η αλλαγή των ποσοστών σε ότι αφορούσε στις παραγωγές των παιδιών ανάμεσα στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο. Αξιοσημείωτη ήταν και η αύξηση των ποσοστών των σωστών παραγωγών, συνοδευόμενη με επίσης αξιοσημείωτη μείωση των ποσοστών των μη απαντήσεων των παιδιών (συγκρίνοντας προέλεγχο και επανέλεγχο). Σε ό,τι αφορά στην παρέμβαση με δραματοποίηση, τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες στις οποίες υπήρχαν πολλές από τις αναφερόμενες στο αυτοσχέδιο τεστ (που δόθηκε) λέξεις. Μόνο που αυτή τη φορά η προσέγγιση ήταν βιωματική. Στα πλαίσια λοιπόν των δραστηριοτήτων δραματοποίησης τα παιδιά υιοθέτησαν ρόλους, έφταιζαν κοστούμια με πανιά, διαμόρφωσαν τον περιβάλλοντα χώρο, έγιναν συγγραφείς, σκηνοθέτες και ηθοποιοί. Στα ποσοστά του επανελέγχου οι αλλαγές ήταν θεαματικές. Δεν είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε πως ευθύνεται αποκλειστικά η παρέμβασή μας για αρκετούς λόγους. Καταρχήν χρονικά μεσολάβησε ένα τετράμηνο μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου. Έπειτα, η παρέμβασή μας ήταν έρευνα δράσης, η οποία δε μπορεί ούτε να συγκριθεί με άλλες αλλά ούτε και να γενικευθεί. Στόχος μας εξάλλου ήταν η αποτύπωση της τάσης στις παραγωγές των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, η καταγραφή των ποσοστών των διορθωτικών μηχανισμών που χρησιμοποιούν στην προσπάθειά τους να αποδώσουν σωστά το σύμπλεγμα στόχο με τη βοήθεια μιας λέξης που δίδεται ως περιγραφή σχετικής εικόνας. Η παρέμβαση δεν αξιολογήθηκε καθώς δεν ήταν στόχος της έρευνας αλλά χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για να συγκριθούν οι προπειραματικές και οι μεταπειραματικές λεκτικές παραγωγές των παιδιών. Η έρευνά μας ανήκει στο χώρο των πειραμάτων με μια ομάδα ατόμων (within-subject design) δηλαδή αφορούσε μια συγκεκριμένη ομάδα δίχως ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα σε αυτού του τύπου έρευνες γίνονται κυρίως με περιγραφική στατιστική, η οποία μας δίνει ποσοστά επί των συνολικών παραγωγών. Επιπλέον οι λανθασμένες, οι σωστές παραγωγές και μη απαντήσεις τοποθετήθηκαν στο SPSS και έτσι προέκυψαν ενδιαφέροντα γραφήματα. Τέλος φάνηκε ότι οι μη απαντήσεις των παιδιών επηρεάζουν τόσο τις σωστές όσο και τις λανθασμένες απαντήσεις τους σε προέλεγχο και επανέλεγχο σε όλες τις κατηγορίες ΣΣ. Επιπλέον τα ευρήματα της παρούσης έδειξαν σημάδια βελτίωσης των λεκτικών παραγωγών των παιδιών στα ΣΣ.

κεφ. 1.
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ/ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ

1.1 ΓΕΝΙΚΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει προσπάθεια να εξεταστούν κάποιοι όροι που χρησιμοποιούνται στην (ψυχο)γλωσσολογία. Αρχικά θα εξετάσουμε τη γλωσσική κατάρκτηση σε σχέση με τη γλωσσική εκμάθηση. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στην καθολική γραμματική και τη γλωσσική κατάρκτηση. Έπειτα εστιάζουμε στην ανάπτυξη της γλώσσας και τη γλωσσική ικανότητα. Κατόπιν αναφερόμαστε στους περιορισμούς μαρκαρίσματος, πιστότητας και Συμφωνικής αρμονίας. Τέλος περιγράφουμε εν συντομία θεωρητικά ρεύματα που αφορούν στο υπόβαθρο της γνώσης καθώς και σε θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της γλώσσας.

Ξεκινώντας κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στη διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία που έκανε ο Saussure (1979) και που ο Μπαμπινιώτης (1980) υπογραμμίζει ως πολύ σημαντική. Ο λόγος λοιπόν είναι θεωρητική έννοια ενώ η ομιλία πράξη. Δηλαδή ο λόγος αποτελεί το γραμματικό μηχανισμό της γλώσσας, το σύστημα κανόνων ενώ η ομιλία αποτελεί προϊόν του γραμματικού μηχανισμού και την εξωτερική της μορφή. Έτσι κατά τον Παπαρίζο (1993) ο λόγος είναι «η γλώσσα εν δυνάμει» και η ομιλία είναι «η γλώσσα εν ενεργεία». Πρόκειται όμως έννοιες διαφορετικές μεν αλληλένδετες δε κατά την άποψη του Saussure (1979) : «η γλώσσα είναι αναγκαία για να είναι κατανοητή η ομιλία ... αλλά και η ομιλία είναι αναγκαία για να κατασταθεί η γλώσσα» και συμπληρώνει « υπάρχει λοιπόν αλληλεξάρτηση γλώσσας και ομιλίας. Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα το όργανο και το προϊόν της ομιλίας. Το γεγονός όμως αυτό δεν τις εμποδίζει να είναι δύο πράγματα απόλυτα ξεχωριστά». Η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας με αρχές και κανόνες από την καθολική γραμματική. Κάθε γλώσσα διαθέτει τη γραμματική της και εξετάζεται σε πολλά επίπεδα: φωνολογία/φωνητική, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία. Η φωνητική ασχολείται με τον ήχο όπως ακριβώς εκείνος παράγεται, γνήσιος, από τον αφελή φυσικό ομιλητή¹ και με ειδικά όργανα εξετάζει τους ήχους αυτούς σε εργαστήρια (σπεκτογραφήματα κ.α.). Η φωνολογία ενδιαφέρεται για τους κανόνες που υπάρχουν σε μια γλώσσα, τους εξηγεί και συνεργάζεται με τη φωνητική. Δηλαδή ασχολείται με αυτό που θα έπρεπε να ακούσουμε (βασιζόμενοι στους κανόνες). Με άλλα λόγια η φωνολογία είναι πιο θεωρητική και αφηρημένη, ενώ η φωνητική πιο εφαρμοσμένη και εργαστηριακή. Βέβαια είναι πιθανό η φωνολογική και η φωνητική πραγμάτωση να είναι ίδιες. Η μορφολογία εξετάζει τους κανόνες που απαιτούνται για το σωστό σχηματισμό των λέξεων. Η σύνταξη ασχολείται με τους συντακτικούς κανόνες, ενώ η σημασιολογία με τους πραγματολογικούς κανόνες. Κατά τη συντακτική, ή σημασιολογική ανάλυση χρησιμοποιούμε το λατινικό αλφάβητο, ενώ κατά τη φωνολογική ή μορφολογική ανάλυση χρησιμοποιούμε το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (ΔΦΑ)².

Η γλώσσα των παιδιών πέρα από τη μίμηση ήχων του περιβάλλοντος είναι καθώς φαίνεται ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων και ανατροφοδοτήσεων γλωσσικών προτύπων. Οι παράγοντες που μάλλον επηρεάζουν -αν δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο -είναι καταρχήν η οικογένεια, το άμεσο περιβάλλον στο οποίο γεννιέται και

¹ Ο αφελής φυσικός ομιλητής (native speaker κατά Chomsky 1966) (με τον όρο αυτό εννοούμε τον άνθρωπο εκείνο που μιλάει τη μητρική του γλώσσα όπως την έμαθε από την οικογένεια του χωρίς να γνωρίζει γραμματικούς κανόνες τουλάχιστον ενσυνείδητα) γνωρίζει τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα του, διαισθητικά/αυσυνείδητα, δε γνωρίζει όμως γιατί υπάρχουν.

² Πρόκειται για διεθνή κώδικα για τη μεταγραφή των ήχων όλων των γλωσσών του κόσμου. Περισσότερα στοιχεία δίνονται στο 2.2.1. κεφάλαιο της εργασίας. Επιπλέον παρατίθεται στο παράρτημα 10.

μεγαλώνει το παιδί, καθώς αρχικά ακούει, μιμείται και επικοινωνεί μέσα από τη γλώσσα. Ένας άλλος παράγοντας είναι το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μεγαλώνοντας, αφού εξελίσσει τη γλώσσα του σε όλα τα επίπεδα: φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, μαθαίνοντας αλλά και αλληλεπιδρώντας, σε ένα γλωσσικό περιβάλλον πολύ διαφορετικό από εκείνο του σπιτιού του. Ένας τελευταίος παράγοντας είναι η παρέα. Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια του σχολείου, καθημερινά, έρχονται σε επαφή με ποικίλους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας, όπως π.χ. πειράγματα, συζήτηση με όρους ενδιαφερόντων (ποδόσφαιρο), παιχνίδια γλωσσικά (γλωσσοδέτες) και άλλα Μπασλής (2006).

Το παιδί σαφέστατα επηρεάζεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η ομάδα ή η παρέα του και καθημερινό ηχηρό παράδειγμα αποτελούν τα αλλοδαπά παιδιά στα σχολεία, τα οποία ενώ έρχονται με πενιχρή ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, σε σύντομο χρόνο μιλάνε με πολύ καλή ευχέρεια αλλά και με ιδιαίτερη μίμηση της τοπικής διαλέκτου (π.χ. κρητική). Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού εν κατακλείδι φαίνεται να επηρεάζεται αρχικά από τη γλώσσα της μητέρας και του πατέρα, την οποία, ακούει, μιμείται, αναπαράγει. Η διήγηση μιας ιστορίας, η συμμετοχή σε διάφορες οικογενειακές εκδηλώσεις (π.χ. γενέθλια, σινεμά, τηλεόραση), ξεκάθαρα βοηθούν το παιδί στην προσπάθειά του τόσο στο να σπάσει όσο και στο να αναπαραγάγει επιτυχώς το γλωσσικό κώδικα της μητρικής του γλώσσας. Οι γλωσσικές γνώσεις με τις οποίες έπειτα πηγαίνει στο σχολείο, εμπλουτίζονται και παγιώνονται μέσα από μαθήματα γραμματικής, συντακτικού, σημασιολογίας αλλά και μαθημάτων άλλων που περιλαμβάνουν ορολογία (μαθηματικά, ιστορία, λογοτεχνία). Κατόπιν η συμμετοχή του σε διάφορες ομάδες, τάξη σχολείου, φροντιστηρίου, αθλητική ομάδα κ.α. προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μέσα από το μοίρασμα εμπειριών, την περιγραφή βιωμάτων, τα διάφορα πειράγματα, τη χρήση ιδιαίτερων λέξεων (παρατσούκλια) του επιτρέπει να φτάσει στην διάκριση διαφόρων γλωσσικών προτύπων.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας υιοθετούμε τις απόψεις του Chomsky (1959, 1966a, 1966b, 1975b, 2003, 2008) και θα κινηθούμε στο πλαίσιο της γενετικής μετασχηματικής γραμματικής, λαμβάνοντας υπόψη μας γλωσσικά καθολικά, τον έμφυτο χαρακτήρα της γλωσσικής ικανότητας, την κρίσιμη ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά που παραθέτουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια και σχετίζονται με την παραπάνω θεωρία καθώς και μια σειρά από φαινόμενα περιορισμών (μαρκαρίσματος, πιστότητας, συμφωνικής αρμονίας) που εισήγαγαν οι Prince & Smolensky (2004) στα πλαίσια της νέας σχετικά θεωρίας του βέλτιστου η οποία βασίστηκε στη θεωρία του Chomsky (ο.π.) αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά. Τέλος οφείλουμε να συμπληρώσουμε τη δυνατότητα που προσφέρει η θεωρία του βέλτιστου ερμηνείας ακόμη και πρόβλεψης των λεκτικών παραγωγών των παιδιών.

1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ

Βασικά σημεία του συγκεκριμένου κεφαλαίου που αφορά στην κατάκτηση της γλώσσας είναι καταρχήν η διάκρισή της από τη γλωσσική ανάπτυξη-πλήρωση-εκμάθηση και στη συνέχεια ο εντοπισμός στοιχείων που την επηρεάζουν. Ως τέτοια θεωρούνται ο έμφυτος χαρακτήρας, η καθολική γραμματική, οι περιορισμοί³ και η κρίσιμη περίοδος. Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής κρίνεται σκόπιμο να ασχοληθούμε με τη γλωσσική κατάκτηση και τη γλωσσική ανάπτυξη. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει προσπάθεια εξέτασης όρων που ταυτίζονται ή διαφέρουν μεταξύ τους και χρησιμοποιούνται στην ψυχολογολογία. Αρχικά εξετάζεται η γλωσσική κατάκτηση σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην καθολική γραμματική σε σχέση με τη γλωσσική κατάκτηση. Έπειτα εστιάζουμε στη γλωσσική ανάπτυξη και την γλωσσική ικανότητα. Κατόπιν αναφερόμαστε σε περιορισμούς. Τέλος περιγράφουμε εν συντομία θεωρητικά ρεύματα που αφορούν στο γενικότερο υπόβαθρο κατάκτησης της γνώσης (η οποία περιλαμβάνει και τη γλώσσα) και καταλήγει σε θεωρίες που αποπειράθηκαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της γλώσσας στην παραγωγή της.

Σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση και τη γλωσσική εκμάθηση όπως αναφέρει η Lust (2006) ο Chomsky (1975b) διέκρινε τη γλωσσική κατάκτηση από τη γλωσσική εκμάθηση (language learning), θεωρώντας ότι η πρώτη αφορά τη μητρική και συμβαίνει όχι με την εκμάθηση αλλά ως ενεργοποίηση κάποιας γνωστικής δομής. Υποστήριξε δηλαδή -στα πλαίσια της γενετικής γραμματικής- την ύπαρξη κάποιου μηχανισμού-προσχεδίου (secret skeleton) στον εγκέφαλο που μέσω της εμπειρίας αναδύεται και είναι ουσιαστικός για τη γλωσσική κατάκτηση. Επιπλέον εμπλούτισε τον όρο γλωσσική ικανότητα (Language Faculty) της γλώσσας η οποία θεωρήθηκε έμφυτη και τη συνδύασε με την «εγγενή υπόθεση» (innateness hypothesis). Σύμφωνα με την τελευταία πρέπει να υπάρχει κάποιος μηχανισμός στον εγκέφαλο/σκέψη προκαθορισμένος βιολογικά (γενετικά) που ανοίγει το δρόμο στην αναγνώριση και εξαγωγής της πληροφορίας που αφορά τη γλώσσα. Με άλλα λόγια πρόσθεσε τους όρους competence και performance οι οποίοι αποτελούν συστατικά στοιχεία της γλωσσικής ικανότητας (language faculty). Ο όρος «competence» περιγράφεται από τον De Lacy (2006) ως η εσωτερική γνώση του ομιλητή για τη γλώσσα που ο Chomsky (1966) αποκαλούσε και “i-language”. Ο όρος «performance» αφορά στη χρήση της γλώσσας δηλαδή οποιοδήποτε συστατικό στοιχείο εκτός της εσωτερικής γλώσσας, όπως μηχανισμοί αντίληψης της γλώσσας, εξωτερικά ερεθίσματα που υπάρχουν στις φωνολογικές δομές, μνήμη, προσοχή, λάθη. Ο Ingram (1989) αναφέρει τη γλωσσική ικανότητα ως competence και τη γλωσσική πλήρωση ως performance και σημειώνει ότι η σχέση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη σε επίπεδο φωνολογικής κατάκτησης αποτυπώνεται σε επίπεδα αναπαράστασης. Πρόκειται για 2 επίπεδα αναπαράστασης α) την οργάνωση των αντιληπτικών δεδομένων της γλώσσας των ενηλίκων και β) τις φωνητικές αναπαραστάσεις των παιδιών δηλαδή τους εξαγόμενους τύπους. Η γλωσσική ανάπτυξη για τον Chomsky (1975b) ταυτίζεται με την πλήρωση. Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την όλη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι γενετικοί παράγοντες εξετάζονται από την καθολική γραμματική και θεωρούνται βιολογικές-εγγενείς καταβολές. Οι παράγοντες αυτοί συνδυαζόμενοι με την εμπειρία και λαμβάνοντας υπόψη αρχές της δομικής αρχιτεκτονικής κάθε γλώσσας καθορίζουν την ανάπτυξη της. Βέβαια αξίζει να

³ Περιορισμοί: βλέπε κεφ. 1.4.3.

σημειωθεί το γεγονός ότι η εμπειρία φαίνεται να οδηγεί σε ποικιλία γλωσσικών τύπων κατά τη γλωσσική ανάπτυξη.

Ο Chomsky (2003) ερωτώμενος για το διαφορά ανάμεσα στο μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης και την καθολική γραμματική απάντησε ότι πρόκειται ουσιαστικά για την ίδια κατάσταση απλά η θέαση είναι διαφορετική. Και σημείωσε ότι ο μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας συνίσταται από ότι παρεμβάλλεται μεταξύ της αρχικής κατάστασης της γλωσσικής ικανότητας και της κατάστασης που εκείνη μπορεί να καταλήξει. Σε μια προσπάθεια να γίνουν περισσότερα κατανοητά τα παραπάνω παραθέτουμε την άποψη του ότι Chomsky (2008)

« η καθολική γραμματική αποτελεί ένα στοιχείο μιας θεωρίας, σε μεγάλο βαθμό όμως η ικανότητα αποτελεί ένα στοιχείο μιας θεωρίας της πλήρωσης... υπάρχουν σίγουρα πολλοί άλλοι παράγοντες εμπλεκόμενοι στην κατάκτηση της γλώσσας...οι οποίοι παίζουν ρόλο στον καθορισμό της φύσης της κατακτώμενης ικανότητας»

Με άλλα λόγια υποστηρίζει ότι η γλωσσική κατάκτηση μπορεί να ιδωθεί μέσα από το πρίσμα μιας πρώτης προσέγγισης μιας θεωρίας μάθησης. Το παιδί δηλαδή ακούγοντας τον εισαγόμενο τύπο, με βάση τις πληροφορίες της καθολικής γραμματικής (υποκείμενες δομές) που φέρει εγγενώς, κατά τις παραγωγές του (επιφανειακές δομές) κάνει υποθέσεις. Οι υποθέσεις αυτές πολλές φορές συγκρούονται μεταξύ τους, και αποτελούν τη μια βάση πάνω στις οποίες ερμηνεύει το εισαγόμενο βασιζόμενο και στις υποκείμενες δομές που αποτελούν τη δεύτερη βάση ώσπου τελικά παγιώνεται η γλωσσική του ικανότητα. Κατά συνέπεια σύμφωνα με τη γενετική θεωρία

«το παιδί κατά την κατάκτηση ή χρήση μιας γλώσσας χρησιμοποιεί έναν έμφυτο σχηματισμό που περιορίζει την επιλογή γραμματικών (στην κατάκτηση) ή μια εσωτερική γραμματική (κατά τη χρήση της γλώσσας)» Chomsky (2008).

Αυτή η εσωτερική γραμματική επειδή παρουσιάζει διαγλωσσικά πολλά κοινά χαρακτηριστικά ονομάστηκε από τον Chomsky (1975b) καθολική γραμματική.

Το επόμενο σημείο στο οποίο θα αναφερθούμε αφορά την καθολική γραμματική η οποία εισήχθη από τον Chomsky (1959, 1965, 1981, 1986). Ο Chomsky είναι ο πρώτος που μίλησε για καθολική γραμματική (Universal Grammar) «ξεκολλώντας» ουσιαστικά –αν μας επιτρέπεται ο όρος- ή προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα τη θεωρία από τη γλωσσική ικανότητα (Language Faculty). Με τον όρο καθολική γραμματική ορίζει τη μελέτη όλων εκείνων των κανόνων που εμφανίζονται στις γλώσσες όλου του κόσμου Chomsky (1968). Σύμφωνα με αυτήν όλοι οι άνθρωποι φέρουν από τη στιγμή της γέννησης τους κάποιους κανόνες ίδιους σε όλες τις γλώσσες οι οποίοι και ενεργοποιούνται ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον όπου μεγαλώνουν και κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα Lust (2006). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από πολλά παραδείγματα αλλόγλωσσων ομιλητών οι οποίοι κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας επιστρατεύουν παρόμοιους μηχανισμούς διαγλωσσικά και οι οποίοι δεν υπαγορεύονται ούτε από τη μητρική τους ούτε και από τη γλώσσα στόχο.

Συνοψίζοντας τη θεωρία του Chomsky (1981) λοιπόν η Lust (2006) υπογραμμίζει δύο ουσιώδη σημεία: καταρχήν η σύνδεση της γλώσσας με τη νόηση και επιπλέον η ύπαρξη κάποιου μηχανισμού σε αυτήν (στη νόηση) στον οποίο στηρίζεται η (ανα)παραγωγή (generate) του ερεθίσματος (input) και ο οποίος οδηγεί στη νέα γνώση δηλαδή στην κατάκτηση της γλώσσας. Επιπλέον ο Chomsky (1975b) σημειώνει ότι η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας προϋποθέτει μια επανεξέταση των δεδομένων και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση της γλώσσας (language learning) είναι διαφορετική από τη γλωσσική κατάκτηση (language acquisition).

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (όπως και η εκμάθηση 2^{ης} γλώσσας) φαίνεται να ακολουθεί διαγλωσσικά συγκεκριμένους κανόνες και περιορισμούς⁴ αλλά και να περνά από παρόμοια εξελικτικά στάδια: βάβισμα, υποελάχιστη λέξη, ελάχιστη λέξη, λέξη. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα χρησιμοποιούν κάποιους διορθωτικούς μηχανισμούς-διαδικασίες π.χ. απλοποίηση, αντικατάσταση, επένθεση, αποβολή, συγχώνευση, αφομοίωση, ανομοίωση, συμφωνική αρμονία. Οι ίδιοι αυτοί μηχανισμοί χρησιμοποιούνται και από τους ενήλικες που προσπαθούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα καθώς και από παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές όπως σημειώνουν οι Ρεβυθιάδου-Τζακώστα (2007) και συμπληρώνουν ότι «τέτοια διαγλωσσικά φαινόμενα καταδεικνύουν το δυναμικό ρόλο της γενετικής/καθολικής γραμματικής στη γλωσσική κατάκτηση και εκμάθηση».

Η καθολική γραμματική μέσα από το πλαίσιο αρχών και παραμέτρων έδωσε τη δυνατότητα επίλυσης της διαμάχης που ως τότε υπήρχε ανάμεσα σε προσεγγίσεις γλωσσολογικές πολλές από τις οποίες εστιάζονταν σε περιγραφικό και άλλες σε ερμηνευτικό επίπεδο Chomsky (1972). Βέβαια στην καθολική γραμματική υπάρχουν και καθολικοί περιορισμοί τους οποίους αναφέρει ο Smith (1973) στο Lust (2006): α) συμφωνική και φωνηεντική αρμονία β) ιδανική δομή είναι η ΣΦΣΦ⁵ γ) η συστηματική

απλοποίηση η οποία περιορίζει τον αριθμό των τεμαχίων δ) η γραμματική απλοποίηση η οποία περιορίζει το φωνολογικό σύστημα των παιδιών.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο της κατάκτησης της γλώσσας στα πλαίσια της θεωρίας του βέλτιστου, είναι η κρίσιμη περίοδος η οποία τοποθετείται μεταξύ του 2^{ου} και του 7^{ου} έτους ζωής του ανθρώπου⁶. Κατά τη διάρκεια της υπογραμμίζουν οι Ρεβυθιάδου-Τζακώστα (2007) τα παιδιά κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα με φοβερή ταχύτητα και ακρίβεια στο ανώτερο σημείο της. Μετά το πέρασμα της περιόδου αυτής η κατάκτηση της μητρικής φαντάζει απίθανη. Η σημασία της κρίσιμης περιόδου υπογραμμίζεται τόσο από τη δυσκολία των ενηλίκων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (μετά την κρίσιμη περίοδο) όσο και από παραδείγματα παιδιών που απομονώθηκαν και δεν είχαν τη δυνατότητα κατάκτησης της μητρικής τους γλώσσας στη διάρκειά της⁷. Και στα 2 παραδείγματα σημειώνονται μεγάλες δυσκολίες. Η Lust (2006) χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή και ως ευαίσθητη περίοδο (crucial or sensitive period) και τη συνδέει με τη γενικότερη ανάπτυξη του εγκεφάλου. Αν και το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την ανάπτυξη της γλώσσας δεν αποτελεί το μόνο

⁴ Βλέπε κεφ. 1.4.3. για περισσότερα στοιχεία αναφορικά με τους περιορισμούς.

⁵ ΣΦΣΦ: σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν

⁶ Στη βιβλιογραφία συναντώνται διαφορετικές απόψεις για τα χρονικά όρια της κρίσιμης περιόδου. Ο Chomsky (2003) την τοποθετεί μέχρι τα 6 ή τα 8 χρόνια ζωής.

⁷ Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Genie που μελέτησε η Curtiss (1977).

υπόβαθρο για τη γλωσσική κατάκτηση των παιδιών ή εκμάθηση των ενηλίκων. Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες σε κωφά παιδιά τα οποία παρότι στερούνται την ακοή και κατά συνέπεια και τα γλωσσικά ερεθίσματα-στόχους-εισαγόμενα ωστόσο παρουσιάζουν κάποιας μορφής λεκτική ικανότητα και συνεπώς χρήση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Κάποιοι ερευνητές σημειώνουν ότι οι ενήλικες που προσπαθούν να μάθουν κάποια άλλη 2^η ή 3^η γλώσσα καθώς και τα παιδιά που στερήθηκαν τη μητρική τους γλώσσα επειδή βρέθηκαν σε περιβάλλοντα απομόνωσης δυσκολεύονται επειδή δεν έχουν πλέον πρόσβαση στην καθολική γραμματική Schacter (1990) στη Lust (2006). Πάντως η Lust (2006) δεν καταλήγει σε ασφαλές συμπέρασμα για την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου και εκφράζει την άποψη ότι «αν όντως υπάρχει πρέπει να την ανακαλύψουμε». Σημειώνει ωστόσο πολλά ερευνητικά δεδομένα που οδηγούν στην ύπαρξή της και πιθανόν να περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε εγκεφαλικές δομές και εμπειρίες.

Σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας υπάρχουν διάφορες σχολές γλωσσολογικές οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν το φαινόμενο της γλώσσας. Οι κυριότερες είναι κατά τον Μπασλή (2006) α) Σχολές δομοσμού (*structuralism*) αμερικάνικου (με κυριότερο εκπρόσωπο τον Bloomfield L. (1933) & ευρωπαϊκού (με κυριότερους εκπρόσωπους τον Jakobson R.(1941), Troubetzkoy N. (1939) [Πράγα], Martinet A.(1976) [Παρίσι]) και β) Γενετική μετασχηματική γραμματική Chomsky (1987) Βασικά στοιχεία του Αμερικάνικου δομοσμού είναι μεταξύ άλλων το γεγονός ότι η βαρύτητα δίνεται στη μορφή και όχι στη σημασία της γλώσσας. Επιπλέον φέρει στοιχεία από την ψυχολογία της συμπεριφοράς δηλαδή η μελέτη στηρίζεται στη βάση ερέθισμα-απάντηση (*stimulus-response*) και τέλος έχει ως σκοπό συγκεκριμένες λειτουργίες π.χ. αναγνωρίζει μόνο την ομιλία (επειδή μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης) και εντάσσει σε κατηγορίες γραμματικά στοιχεία Παπαρίζος (1993). Στον ευρωπαϊκό δομοσμό το ενδιαφέρον εστιάζεται περισσότερο στη σημασία χωρίς όμως να αγνοείται και η μορφή. Η γλώσσα λοιπόν εξετάζεται ως σύστημα λειτουργιών αλλά και σε σχέση με την «εξωγλωσσική πραγματικότητα». Ιδιαίτερη σημασία στο τελευταίο σημείο αποδίδει ο Jakobson (1963) για τη γλώσσα στην επικοινωνιακή της διάσταση. Η σχολή της Πράγας αντί για τη διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία του Saussure κάνει λόγο για «εσωτερική και εξωτερική γλώσσα» (*language interne & language manifeste*) Παπαρίζος (1993).

Από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού αρχίζει η διαδικασία αποκωδικοποίησης της γλώσσας καθώς καταρχήν κατανοεί και αργότερα παράγει λόγο. Βέβαια, για να φτάσει το παιδί στην κατάκτηση, περνάει από διάφορα αναπτυξιακά στάδια: α) προλεκτικό στάδιο (0-10^ο μήνα) β) ολοφραστικό στάδιο (10^ο-18^ο μήνα) γ) στάδιο των προτάσεων 2 λέξεων ή των απλών προτάσεων (18^ο- 22^ο ή 24^ο μήνα) δ) στάδιο ολοκλήρωσης ή σύνθετων προτάσεων (24^ο-36^ο μήνα) Μπασλής (2006). Κατά το πρώτο στάδιο έχουμε μόνο φωνολογική ανάπτυξη, ενώ στα επόμενα η γλώσσα αναπτύσσεται παράλληλα σε πολλαπλά επίπεδα: φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, πραγματολογικά.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που περιγράφουν τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας ως μέρος της ευρύτερης γνώσης. Ο Μπασλής (2006) επιχειρεί μια καταγραφή των σημαντικότερων θεωριών. Η πρώτη θεωρία στην οποία αναφέρεται είναι εκείνη του συμπεριφορισμού (*Behaviorism*) η οποία αναπτύχθηκε από τον Skinner (1957) και στηρίζεται στο σχήμα «ερέθισμα-απάντηση-ενίσχυση», δηλαδή θεωρεί πως τα παιδιά μαθαίνουν καθώς απαντούν σε ερεθίσματα τα οποία θεωρείται ότι ενισχύουν την όλη διαδικασία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ολόκληρη η γνώση βασίζεται στο περιβάλλον και την εμπειρία δηλαδή τον εισαγόμενο και δεν υπάρχουν

έμφυτες γνώσεις. Η αρχική κατάσταση δηλαδή στη γέννηση είναι «*tabula rasa*⁸». Μια ακόμη προσέγγιση -νεότερη- στα πλαίσια του εμπειρισμού καταγράφει ο Μπασλής (2006) είναι αυτή της *αλληλεπίδρασης*⁹ και στηριζόμενος στις απόψεις του Bruner (1983). Ο τελευταίος θεωρεί πως το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί παίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Μια άλλη θεωρία είναι εκείνη των *ορθολογιστών* (Rationalism) και βασίζεται στον Chomsky (1957)¹⁰. Σύμφωνα με αυτήν όπως αναφέρει ο Μπασλής (2006) όλοι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από ένα μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας, τον οποίο επιστρατεύουν προκειμένου να μάθουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Οι απόψεις των ορθολογιστών αλλά και των εμπειριστών για τη γλωσσική κατάκτηση κατά τη Lust (2006) σχετίζονται με το βιολογικό υπόβαθρο της γνώσης που αφορά τη γλώσσα. Ο Chomsky (2008) θεωρεί πως ο εγκέφαλος προκαθορίζει τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης της γλώσσας και μάλιστα διαφοροποιεί αυτή τη γνώση από οποιαδήποτε άλλη γνώση. Οι εμπειριστές ωστόσο επιμερίζουν τις αναπαραστάσεις της γνώσης της γλώσσας στον εγκέφαλο θεωρώντας ότι αυτές (οι αναπαραστάσεις) κατανέμονται στο δίκτυο των νευρώνων του εγκεφάλου. Πάντως φαίνεται όπως πολλοί ερευνητές σημειώνει η Lust (2006) παρατηρούν ότι τραυματισμοί στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου προκαλούν φαινόμενα αφασίας την ίδια στιγμή που τραυματισμοί στο δεξί ημισφαίριο δε δείχνουν κάτι αντίστοιχο. Οι 2 προσεγγίσεις ουσιαστικά διαφέρουν σε 3 βασικά σημεία. Το πρώτο αφορά στην πηγή της γνώσης (εξωτερική, οδηγούμενη από το εισαγόμενο/περιβάλλον- ή εσωτερική, προερχόμενη από τη δομή του εγκεφάλου). Το δεύτερο αφορά στους μηχανισμούς με τους οποίους γίνεται η κατάκτηση. Το τρίτο αφορά στα χαρακτηριστικά της αρχικής κατάστασης (της γέννησης) δηλαδή κατά πόσο υπάρχουν έμφυτα στοιχεία ή όχι. Με άλλα λόγια η βασική διαφορά έγκειται στη λογική δομή που αποτελεί τη βάση κατάκτησης της γνώσης γενικότερα. Στον εμπειρισμό βάση είναι η εμπειρία, τα δεδομένα εισαγωγής ενώ στον ορθολογισμό βάση κατάκτησης δεν είναι η εμπειρία αλλά ο μηχανισμός κατάκτησης που εδράζει στον εγκέφαλο

Σε θεωρητικό επίπεδο παρουσιάστηκαν αρκετά μοντέλα που προσπάθησαν να περιγράψουν και να εξηγήσουν την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Τα σημαντικότερα από αυτά σύμφωνα με τις Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) είναι τα ακόλουθα : *μοντέλο του δομισμού* (structuralism) [Jakobson 1941], *το κανονιστικό μοντέλο γενετικής γραμματικής* (South Pattern of English) [Chomsky & Halle 1968], *η φυσική φωνολογία* (natural phonology) [Stampe 1969] *το μοντέλο της λεξικής φωνολογίας* [Rubach 1984], Η θεωρία της υποκατηγοριοποίησης/ υποκαθορισμού (underspecification theory) [Steriade 1987] και η συγγενής γεωμετρία των χαρακτηριστικών [Sagey 1986], η θεωρία του Βέλτιστου (optimality theory)[Prince & Smolensky 1993]. Σχετικά με το μοντέλο του δομισμού ο Μπασλής (2006) διακρίνει σε αμερικάνικο με κυριότερο εκπρόσωπο τον Bloomfield L. & ευρωπαϊκό με κυριότερους εκπροσώπους τους Jakobson (1941), Troubetzkoy (1939) [Πράγα], Martinet (1976) [Παρίσι]. Στη θεωρία του *δομισμού* δόθηκε περισσότερη σημασία στα συμφωνικά τεμάχια και τη λειτουργία τους χωρίς γενικεύσεις και προσδιορισμό τυπολογικών χαρακτηριστικών. Κατά *το κανονιστικό μοντέλο γενετικής γραμματικής* για πρώτη φορά τα συμφωνικά τεμάχια αντιμετωπίστηκαν ως διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον εξετάστηκαν ομάδες διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών καθώς και η ιεράρχησή τους. Ο Παπαρίζος (1993) παραθέτει την άποψη του Chomsky (1966) στα πλαίσια της γενετικής μετασχηματικής γραμματικής ο οποίος

⁸ Skinner(1957). Verbal behavior.

⁹ Bruner (1983). Child talk.

¹⁰ Chomsky (1957). Syntactic structures.

προτείνει μια άλλη διάκριση ανάμεσα στην επιφανειακή δομή και στη βαθιά δομή της γλώσσας. Στην πρώτη στέκονται οι δομιστές δηλαδή στην περιγραφή λειτουργιών της γλώσσας ενώ η βαθιά δομή που εισάγει η νέα θεωρία του Chomsky (1966) είναι η μόνη που μπορεί να εξηγήσει τους λόγους (τα βαθύτερα αίτια) για τους οποίους συμβαίνουν οι διάφορες λειτουργίες της γλώσσας. Στη θεωρία της *φωνολογίας* εξετάστηκαν οι αποκαλούμενοι «φυσικοί περιορισμοί» που απαντώνται κατά τα πρώτα στάδια της κατάκτησης και οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου και της γλωσσικής ανάπτυξης φθίνουν. Στο μοντέλο της *λεξικής φωνολογίας* οι γραμματικοί κανόνες χωρίζονται σε φωνολογικούς ή λεκτικούς και οι οποίοι ως απλούστεροι κατακτώνται ευκολότερα και σε μεταλεκτικούς ή μορφοφωνολογικούς οι οποίοι εμφανίζονται σε μεταγενέστερα στάδια της κατάκτησης. Η θεωρία της υποκατηγοριοποίησης πρεσβεύει ότι κάποια χαρακτηριστικά της παραγωγής του λόγου καθορίζονται εγγενώς (δηλαδή είναι έμφυτα) και αναδύονται κατά τη φωνολογική ανάπτυξη. Η γεωμετρία των χαρακτηριστικών υποστηρίζει ότι η αναπαράσταση διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών δε σχετίζεται με τα τεμάχια αλλά με τη προσωδία και επιπλέον σημειώνει την ιεραρχία κατά την οργάνωση των συστατικών της προσωδίας. Τέλος στη θεωρία του Βέλτιστου (optimality theory) ο εισαγόμενος τύπος και ένα σύνολο περιορισμών καθορίζει τη φωνητική μορφή μιας λέξης. Κατά τις λεκτικές παραγωγές μετά από αλληλεπίδραση και ιεράρχηση των περιορισμών το παιδί επιλέγει τον καλύτερο, το βέλτιστο τύπο. Περισσότερα στοιχεία για τη θεωρία αυτή δίδονται αμέσως παρακάτω αφού η συγκεκριμένη θεωρία υιοθετείται στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας. Με άλλα λόγια στην παρούσα εργασία όλες οι προσπάθειες ερμηνείας θα γίνουν στα πλαίσια της τελευταίας θεωρίας η οποία τα τελευταία χρόνια έχει τύχει ευρείας αποδοχής στο χώρο της ψυχολinguολογίας καθώς δίνει τη δυνατότητα πρόβλεψης κάποιων λαθών των παιδιών κατά την προσπάθεια τους να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και προσφέρει πειστική ερμηνεία τους. Κάτι που τα προηγούμενα μοντέλα ερμηνείας δυσκολεύονταν να πετύχουν. Στα πλαίσια πάντως της θεωρίας του βέλτιστου η Τζακώστα (2004) πρότεινε το μοντέλο των πολλαπλών παράλληλων γραμματικών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, κατά την κατάκτηση της μητρικής παρατηρούνται 3 στάδια ή αναπτυξιακές φάσεις: α) ποικίλες πραγματώσεις για τον ίδιο τύπο-στόχο, β) παλινδρομήσεις σε προηγούμενες φάσεις γ) πιστότητα στο λόγο των ενηλίκων.

Διαγλωσσικά, φαίνεται πως τα παιδιά χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς προκειμένου να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα αποκοπής συμφώνων στην έμβαση ή την έξοδο συλλαβών (deletion of onset/coda segments), απλοποίησης συμπλεγμάτων (cluster simplification), επένθεσης ή ανάπτυξης συμφώνων και φωνηέντων (epenthesis/insertion), συνίζησης φωνηέντων (coalescence) και συγχώνευσης συμφώνων (fusion), μετάθεσης και αντικατάστασης τεμαχίων (metathesis, substitution) και συμφωνικής – φωνηεντικής αρμονίας (consonant & vowel harmony) Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007, σ.72-74).

Πάντως, η ακολουθία σύμφωνο-φωνήεν (ΣΦ) είναι κατά τη Nespor (1999) η πιο αμαρκάριστη συλλαβή και για το λόγο αυτό είναι η πρώτη που αποκτάται στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης και επιπλέον συναντάται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Ο συνδυασμός των συμφώνων δεν είναι ελεύθερος αλλά υπόκειται σε μια σειρά που καθορίζεται από μια κλίμακα η οποία ονομάζεται *κλίμακα ηχηρότητας*. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για τα φωνήεντα, τα οποία ακολουθούν την αποκαλούμενη *κλίμακα ισχύος*. Και τα δύο αυτά φαινόμενα θα εξεταστούν εκτενώς παρακάτω (στο κεφάλαιο 2.7) και θα δοθούν παραδείγματα. Σχετικά με το τι θα πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά η Lust (2006) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι καταρχήν τα παιδιά οφείλουν να γνωρίσουν τα τεμάχια που αποτελούν τη γλώσσα τους δηλαδή να περάσουν από το ακουστικό ερέθισμα και το μέρος (τεμάχια) στο σύνολο της γλώσσας. Στη συνέχεια πρέπει να ανακαλύψουν τους φωνολογικούς και φωνοτακτικούς κανόνες που εμπεριέχονται στις λέξεις προχωρώντας προοδευτικά από την υποκείμενη δομή (underlying representation) στην επιφανειακή δομή (surface representation). Έπειτα να συνδυάζουν τα τεμάχια σε μεγαλύτερες φωνολογικές μονάδες π.χ. συλλαβές. Ακολούθως να έρθουν σε επαφή με υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας τους π.χ. τόνος (syllable-timed languages). Κατόπιν να ανακαλύψουν τους συνδυασμούς των ήχων που δεν επιτρέπει η γλώσσα τους και τέλος να συνδέουν την αντίληψη με την παραγωγή. Με άλλα λόγια να ταυτίζεται προοδευτικά ο εισαγόμενος (input) με τον εξαγόμενο (output) τύπο. Η διάκριση ανάμεσα στην επιφανειακή και τη βαθιά δομή που πρότεινε ο Chomsky (1975b) είναι ουσιαστική καθώς η θεωρία αυτή είναι η μόνη που μπορεί να εξηγήσει επαρκώς τους λόγους δηλαδή τα βαθύτερα αίτια για τους οποίους συμβαίνουν οι διάφορες λειτουργίες της γλώσσας ξεφεύγοντας ή καλύτερα ξεπερνώντας την περιγραφή των λειτουργιών όπου στέκονται οι δομιστές.

1.3. Θεωρία του βέλτιστου (Optimality Theory)

Η Θεωρία του Βέλτιστου είναι μια πρόσφατη θεωρία που ξεκίνησε από τη φωνολογία. Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του '90 από τους McCarthy & Prince 1993, 1994 και Prince & Smolensky 2004. Η θεωρία αυτή επηρέασε ουσιαστικά τη γλωσσική κατάκτηση ειδικά στο κομμάτι της φωνολογίας, αλλά καλύπτει και άλλα επίπεδα της γλώσσας όπως σύνταξη, σημασιολογία. Πριν από αυτήν οι θεωρίες που αφορούσαν τη φωνολογία όπως αναφέρουν οι Fikkert & Hoop (2009) κινούνταν στον καθορισμό της υποκείμενης δομής, τεμαχιακών χαρακτηριστικών και κανόνων επειδή θεωρούνταν ότι καθόριζαν τις επιφανειακές δομές δηλαδή τις παραγωγές των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η SPE Chomsky & Halle (1968) όπου υπάρχουν ελάχιστοι περιορισμοί σε πιθανούς κανόνες. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η θεωρία του υποπροσδιορισμού (underspecification theory) και των υποκείμενων λεκτικών αναπαραστάσεων (underspecified lexical representations, Steriade 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Βέλτιστου, η γλώσσα είναι ένα σύστημα αλληλοσυγκρουόμενων περιορισμών. Οι γλώσσες παρά τις ομοιότητες που παρουσιάζουν σε επίπεδο καθολικής γραμματικής μεταξύ τους φαίνεται να διαφέρουν ως προς την ιεραρχία των περιορισμών. Πρόκειται ουσιαστικά για 2 είδη-κατηγορίες περιορισμών «θεμελιωδών και ανταγωνιστικών» κατά τον Dinnsen (2008) τους περιορισμούς μαρκαρίσματος¹¹ και τους περιορισμούς πιστότητας¹² οι οποίοι αλληλοσυγκρούονται και ανταγωνίζονται μεταξύ τους κατά τη διαδικασία των λεκτικών παραγωγών. Οι περιορισμοί μαρκαρίσματος αναφέρονται και ως περιορισμοί ορθού σχηματισμού ή ως δομικοί περιορισμοί. Οι περιορισμοί πιστότητας απαιτούν «ταύτιση» ανάμεσα στον εισαγόμενο και τον εξαγόμενο τύπο δηλαδή ανάμεσα στον τύπο-στόχο και στον παραγόμενο τύπο Dinnsen (2008). Κατά το μοντέλο της Θεωρίας του Βέλτιστου, όλες οι γλωσσικές διαδικασίες γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ταυτόχρονα. Οι Prince & Smolensky (2004) -που υπήρξαν και οι εισηγητές της θεωρίας- θεωρούν πως υπάρχει ένα σύνολο από κανόνες (constraints) καθολικούς (universals) και παραβιάσιμους (violable) παραμετροποιημένους ανά γλώσσα. Δηλαδή κάποιος περιορισμός που είναι υψηλά ιεραρχημένος σε μια γλώσσα απαντάται σε πολύ χαμηλότερη θέση στην ιεράρχηση των περιορισμών κάποιας άλλης γλώσσας. Στα πλαίσια αυτά δίνεται έμφαση τόσο στους παραγόμενους τύπους όσο και στην επιφανειακή δομή της γλώσσας. Δηλαδή όλες οι παραγωγές γίνονται βάση μιας υποκείμενης δομής. Ο Locke (1988) στο Yavas (1994) σημειώνει για την εσωτερική αντιπροσώπευση/αναπαράσταση ότι πρόκειται για μορφή «νοητικής αποθήκευσης¹³» και ότι δε μπορούμε να γνωρίζουμε τη χρήση της φωνολογίας ώσπου γίνει εφικτή η διάκριση ανάμεσα σε αποθηκευμένους και παραγόμενους τύπους. Ούτε μπορούμε να μιλάμε για φωνολογικούς κανόνες αν δεν έχουν προκύψει ως συμπεράσματα της φωνολογικής δομής των εσωτερικών αντιπροσωπεύσεων.

Η θεωρία του βέλτιστου κατά τους Prince & Smolensky (2004) ικανοποιεί τη σύγκρουση των περιορισμών όσο καλύτερα γίνεται προκειμένου να εμπεριέχει την καλύτερη ανάλυση των βαθύτερων τύπων. Δηλαδή, σέβεται τους τύπους ορθού σχηματισμού σύμφωνα με τη γραμματική, ενώ ταυτόχρονα σέβεται τους μεμονωμένους ατομικούς περιορισμούς. Για να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση – η απόδοση που ικανοποιεί καλύτερα, υπάρχει αυστηρή ιεράρχηση της κυριαρχίας

¹¹ Περισσότερα στοιχεία στο κεφάλαιο 1.4.1.

¹² Περισσότερα στοιχεία κεφ. 1.4.2.

¹³ Νοητική αποθήκευση ή νοητικό λεξικό: γίνεται λόγος στη συνέχεια του κεφαλαίου.

(*strict domination hierarchy*). Με άλλα λόγια κάθε περιορισμός έχει απόλυτη προτεραιότητα από όλους τους υπόλοιπους περιορισμούς που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση από αυτόν στην ιεραρχία. Ένα επιπλέον σημείο το οποίο τονίζεται ιδιαίτερα είναι η αλληλεπίδραση των περιορισμών (*constraint interaction*). Οι εισηγητές του μοντέλου αυτού Prince & Smolensky (2004) θεωρούν το γεγονός της αλληλεπίδρασης ουσιαστικό στην δυνατότητα πρόβλεψης και επεξήγησης της θεωρίας της γραμματικής. Και βεβαίως υποστηρίζουν ότι η καθολική γραμματική (*universal grammar*) προσφέρει το γενικό πλαίσιο των περιορισμών των γλωσσών. Βέβαια, κάθε γλώσσα διαθέτει δικούς της τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων ανάμεσα στους περιορισμούς αυτούς καθώς και τις δυνατότητες παραβίασής τους. Οι

Fikkert & Hoop (2009) σχετικά με τη σύγκρουση των περιορισμών αναφέρουν ότι στην περίπτωση που ένας περιορισμός μαρκαρίσματος αντιμάχεται με έναν περιορισμό πιστότητας αν υπερισχύσει ο πρώτος τότε ο εξαγόμενος τύπος δε θα μοιάζει και πολύ με τον εισαγόμενο, συνεπώς παραβιάζεται ο περιορισμός πιστότητας επειδή ιεραρχείται χαμηλότερα από τον περιορισμό μαρκαρίσματος. Αν όμως ο περιορισμός πιστότητας ιεραρχηθεί από το παιδί υψηλότερα στην κλίμακα ιεράρχησης από τον περιορισμό μαρκαρίσματος τότε αυτό προκαλεί παραβίαση του τελευταίου (δηλαδή του περιορισμού μαρκαρίσματος) με αποτέλεσμα την παραγωγή μαρκαρισμένης δομής (π.χ. τεμαχίου) επειδή θεωρείται η καλύτερη, η βέλτιστη. Η ποικιλία κανόνων και μετασχηματισμών που παρατηρείται κατά τη γλωσσική κατάκτηση σημειώνουν οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) καταργείται μαζί με τα ενδιάμεσα στάδια παραγωγής. Η τελευταία επιτυγχάνεται με βάση ένα σύνολο περιορισμών. Οι περιορισμοί ιεραρχούνται σε κλίμακα ιεράρχησης η οποία και αποτελεί τη γραμματική της γλώσσας. Συνήθως όσο υψηλότερα βρίσκονται οι περιορισμοί τόσο σπανιότερα παραβιάζονται. Κατά συνέπεια, βέλτιστοι τύποι είναι εκείνοι που ικανοποιούν τους υψηλά ιεραρχημένους περιορισμούς. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι υψηλά βρισκόμενοι στην ιεραρχία είναι και απαραβίαστοι. Κάθε άλλο. Όμως όταν συμβαίνει αυτό (δηλαδή η παραβίαση ενός υψηλά ιεραρχημένου περιορισμού) ο βέλτιστος τύπος επιλέγεται από χαμηλότερα ιεραρχημένο περιορισμό. Οι περιορισμοί θεωρούνται καθολικοί υφίστανται πάντως κάποιες τροποποιήσεις ανάλογα με τη γλώσσα. Η καθολική γραμματική εξάλλου διέπεται από ένα σύνολο περιορισμών ως προς τη δομή και το σχηματισμό των λεκτικών τύπων. Βασικά σημεία της θεωρίας του βέλτιστου είναι η *αλληλεπίδραση των περιορισμών (constraint interaction)* καθώς και η *αυστηρή ιεράρχηση της κυριαρχίας (strict dominance hierarchy)*. Ο Smith (1975) ασχολήθηκε με καθολικές τάσεις στον παιδικό λόγο, έρευνησησε δηλαδή κοινά στοιχεία που παρουσιάζουν τα παιδιά διαγλωσσικά κατά την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας. Υποστηρίζει ότι οι «στρατηγικές» που χρησιμοποιούν τα παιδιά ακολουθούν συγκεκριμένες λειτουργίες: α) τη συμφωνική και φωνηεντική αρμονία β) τη χρήση αμαρκάριστων δομών γ) την απλοποίηση των φωνολογικών τεμαχίων δ) την απλοποίηση γραμματικών δομών. Επιπλέον σημειώνεται η σημασία του τόπου και τρόπου άρθρωσης και πως η συνήθης διαδικασία που αυτό συμβαίνει είναι η αφομοίωση. Το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται παρόμοιοι περιορισμοί σε πολλές διαφορετικές γλώσσες οδήγησε τον Smith (ο.π.) στην διαπίστωση ότι πρόκειται για καθολικές τάσεις. Ο Ferguson (1978) σε διαγλωσσική έρευνα εξέτασε γλωσσικά καθολικά και μεταξύ άλλων

αναφέρει γενικά την τροποποίηση του λόγου από τα παιδιά. Οι τροποποιήσεις αυτές είναι προσωδιακές, γραμματικές, λεκτικές, φωνολογικές. Η ιδιαιτερότητα του παιδικού λόγου θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών καθώς βοηθά στην κατάκτηση των συντακτικών δομών, την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, τη μετάδοση πολιτιστικών αξιών και της εκδήλωσης θερμής σχέσης μεταξύ χρήστη της γλώσσας και ακροατή. Τα γλωσσικά καθολικά τα οποία σημειώνει είναι η φωνολογική απλοποίηση και η τάση των παιδιών να παραλείπουν σύνθετες δομές ή η αντικατάστασή τους με την παραγωγή άλλων λιγότερο μαρκαρισμένων και προσφέρει ως παράδειγμα την αμαρκάριστη δομή συλλαβής (ΣΦ). Εντοπίζει επίσης φαινόμενα συμφωνικής και φωνηεντικής αρμονίας στον παιδικό λόγο, αποβολή συμφωνικών συμπλεγμάτων, αντικατάσταση υγρών τεμαχίων και αναδιπλασιασμού (reduplication). Τέλος τοποθετεί χρονικά αυτό το «ιδίωμα» του παιδικού λόγου προς το τέλος του 3^{ου} έτους ζωής και εξελίσσεται όσο και η γλωσσική πλήρωση (competence). Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μετά την εξέταση 27 γλωσσών είναι τα ακόλουθα: α) κάθε γλώσσα παρουσιάζει ποικιλία γλωσσικών ιδιωμάτων (register variation) β) κάθε διαφοροποίηση μπορεί να εκτείνεται και σε άλλα επίπεδα (π.χ. γραμματική κατηγορία, γένος, σημασιολογικό) γ) παρατηρείται ποικιλία κατά την παραγωγή λιγότερο μαρκαρισμένων δομών δ) η γλωσσική πληρότητα των παιδιών σχετίζεται με την απόκτηση βασικών γραμματικών δομών της γλώσσας τους ε) οι διαφοροποιήσεις μεταφέρονται και αλλάζουν με τον ίδιο τρόπο που αλλάζει και η κατάκτηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στο σύνολό της (π.χ. φωνολογικά, συντακτικά κλπ).

Συστατικά στοιχεία της θεωρίας του βέλτιστου είναι όπως σημειώνει ο Kager (1999) ο εισαγόμενος και εξαγόμενος τύπος στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί και το νοητικό λεξικό (Lexicon) το οποίο περιλαμβάνει όλες τις αναπαραστάσεις ή υποκείμενες δομές. Σχετικά με το νοητικό λεξικό η Δολγύρα (2004) το περιγράφει και ως εσωτερικό λεξικό και αναφέρει ότι πρόκειται για μια αποθήκη όλων των γνωστών λέξεων και όλων των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών που σχετίζονται με τις αποθηκευμένες λέξεις. Στα πλαίσια της Θεωρίας του Βέλτιστου εκφράζονται διαφορετικές απόψεις γλωσσολόγων, ειδικά σε επίπεδο φωνολογίας. Οι Fikkert & Hoop (2009) αναφέρουν ότι η φωνολογία χωρίζεται όπως σε 2 κατευθύνσεις: α) εκείνους που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα της απόκτησης της γλώσσας από τα παιδιά και την αποκάλυψη των προτύπων (patterns) που χρησιμοποιούν και β) σε εκείνους που ασχολούνται με ζητήματα εκμάθησης, επειδή θεωρούν ότι η διαδικασία εκμάθησης είναι διαφορετική από τη διαδικασία κατάκτησης. Οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη διαδικασία κατάκτησης στα πλαίσια της Θεωρίας του Βέλτιστου συμφωνούν σε 4 βασικά σημεία: 1) η γραμματική αποτελείται από ένα σύνολο περιορισμών οι είναι διαφορετικοί ανά γλώσσα 2) οι περιορισμοί μαρκαρίσματος αποτρέπουν τις μαρκαρισμένες δομές, ενώ οι περιορισμοί πιστότητας ελαχιστοποιούν τις διαφορές ανάμεσα σε εισαγόμενο και εξαγόμενο τύπο 3) στα πρώιμα στάδια κατάκτησης οι περιορισμοί μαρκαρίσματος ιεραρχούνται υψηλότερα από τους περιορισμούς πιστότητας 4) η εκμάθηση προϋποθέτει επανειράρχηση των περιορισμών. Ωστόσο παρατηρείται διαφωνία όσο αφορά στη φύση των περιορισμών (δηλαδή αν είναι βαθμιαίοι, λειτουργικοί ή και καθολικοί) καθώς και την πηγή τους (αν δηλαδή είναι

έμφυτοι, λειτουργικοί ή αναδυόμενοι). Μια άλλη σημαντική διαφωνία σχετίζεται με το τι «αποθηκεύεται» στο νοητικό λεξικό: από αποσπασματικές, βασικές ή σε πολύ λεπτομερείς αναπαραστάσεις/αντιπροσωπεύσεις. Επιπλέον τίθεται ένα ζήτημα της αντίληψης και κατανόησης του εισαγόμενου τύπου και κατά πόσο η γραμματική που σχετίζεται με αυτή είναι ίδια με τη γραμματική που χρησιμοποιείται κατά τη φωνολογική κατάκτηση. Ο Smolensky (1996) σημειώνει πως πρόκειται για ενιαία γραμματική, ο Pater (2004) θεωρεί πως η γραμματική σε επίπεδο αντίληψης και παραγωγής διαφέρει μόνο σε ότι αφορά τους περιορισμούς πιστότητας ενώ ο Boersma (1998) θεωρεί πως άλλη γραμματική χρησιμοποιείται για την αντίληψη της γλώσσας και άλλη για την παραγωγή της Fikkert & Hoop (2009). Συμπερασματικά, όλες οι προσεγγίσεις της θεωρίας του βέλτιστου συμφωνούν σε κάποια σημεία ανάμεσα στα οποία είναι η ύπαρξη των περιορισμών, η αποδοχή της μεταξύ τους αλληλεπίδρασή τους καθώς και η παραβίαση των περιορισμών. Επιπλέον συμφωνούν και στο ότι η εκμάθηση της γλώσσας προϋποθέτει την επανεισέρχηση των περιορισμών. Η βασική τους διαφωνία έγκειται στον τρόπο που αυτή συμβαίνει η (επανεισέρχηση) Fikkert & Hoop (2009).

Υπάρχει κάποια σειρά στην διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας; Και πως μαθαίνει το παιδί τη γλώσσα; Τα παιδιά ακούγοντας τη γλώσσα των ενηλίκων προσπαθούν (input) προσπαθούν να την κατακτήσουν δηλαδή να μοιάζουν οι παραγωγές τους (output) με εκείνες των ενηλίκων. Βέβαια, όπως έχει σημειωθεί από πολλούς ερευνητές ο παιδικός λόγος δεν εμφανίζει πιστότητα, με άλλα λόγια είναι πολύ διαφορετικός από τη γλώσσα-στόχο των ενηλίκων. Εκείνο που δείχνει να ενδιαφέρει τα παιδιά κατά τις παραγωγές τους είναι οι απλές και αμαρκάριστες δομές. Δηλαδή οι περιορισμοί μαρκαρίσματος ιεραρχούνται υψηλότερα στα παιδιά από τους περιορισμούς πιστότητας (M>F)¹⁴. Όσο προχωρεί η γλωσσική τους ικανότητα εντάσσουν σιγά-σιγά περισσότερα σύνθετα τεμάχια και μαρκαριμένες δομές, ώσπου τελικά να φτάσουν στην απόλυτη ταύτιση με το λόγο των ενηλίκων. Ακόμη όμως και σε επίπεδο περιορισμών σημειώνει η Τζακώστα (2003α) οι περιορισμοί¹⁵ του παιδικού λόγου διαφέρουν από τους περιορισμούς του λόγου των ενηλίκων. Συγκεκριμένα οι περιορισμοί ορθού σχηματισμού ιεραρχούνται ψηλότερα από τους περιορισμούς πιστότητας στον παιδικό λόγο¹⁶. Οι Fikkert & Hoop (2009) αναφέρουν πως υπάρχουν αναπτυξιακά στάδια που αφορούν τους περιορισμούς ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής τους κατάκτησης και τα οποία είναι τα ακόλουθα 4: α) NoCOMPLEX, ONSET, NoCODA> FAITH¹⁷ β) NoCOMPLEX, ONSET> FAITH> NoCODA γ) NoCOMPLEX> FAITH> ONSET> NoCODA δ) FAITH> NoCOMPLEX, ONSET, NoCODA. Κατά το τελευταίο στάδιο παρατηρούμε τον περιορισμό πιστότητας να ιεραρχείται υψηλότερα από όλους τους περιορισμούς αντίστοιχα με το λόγο των ενηλίκων.

¹⁴ M: markedness

F: faithfulness

¹⁵ MAX & PARSE, DEP&FILL: οι όροι PARSE & FILL προτάθηκαν από τους (Prince & Smolensky 1993)- Standard OT Theory, ενώ οι όροι MAX & DEP εισήχθηκαν από τους (McCarthy & Prince 1995)- Correspondence Theory.

¹⁶ Περισσότερες λεπτομέρειες για τους περιορισμούς δίδονται στο κεφάλαιο 1.4.3.

¹⁷ NoCOMPLEX: απαγορεύεται οι σύνθετες δομές

ONSET: κάθε συλλαβή πρέπει να έχει έμβαση

NoCODA: απαγορεύονται οι έξοδοι

FAITH: πιστότητα δηλαδή απαιτείται ταύτιση ανάμεσα σε εισαγόμενο και εξαγόμενο τύπο.

Η ερμηνεία των λαθών στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών φαίνεται να δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα θεωρητικά, τα οποία είναι δύσκολο να επιλυθούν. Όμως η Θεωρία του Βέλτιστου προσφέρει μια τέτοια προοπτική θέασης και ερμηνείας των λαθών στα πλαίσια της ευρύτερης γλωσσικής ανάπτυξης Dinnsen & Farris-Trimble (2004 α). Λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς πιστότητας και μαρκαρίσματος, αλληλοσυγκρούσεις και ιεραρχάριξη περιορισμών και γλωσσικά καθολικά υπάρχει η δυνατότητα επεξήγησης των λαθών που συμβαίνουν κατά τις λεκτικές παραγωγές των παιδιών σε ένα νέο πλαίσιο εκείνο της Θεωρίας του Βέλτιστου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο περιγράφονται και οι δδ (αντικατάσταση, επένθεση κ.α) που κυρίως χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τις λεκτικές τους παραγωγές. Οι ομοιότητες που παρατηρούνται στα λάθη των παιδιών διαγλωσσικά αλλά και σε κάθε γλώσσα χωριστά, οδήγησε τους Dinnsen & Farris-Trimble (2004α) να διατυπώσουν την άποψη ότι τα λάθη αυτά δεν είναι τελικά τόσο ασυνήθιστα, εφόσον τα δει κανείς υπό το πρίσμα της θεωρίας του βέλτιστου –λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς πιστότητας και μαρκαρίσματος, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας, συγκρούσεις & ιεραρχία περιορισμών αλλά και γλωσσικά καθολικά-. Όλα τα παραπάνω δίνουν και τη δυνατότητα πρόβλεψης των λαθών των παιδιών στις λεκτικές τους παραγωγές Gierut & Dissen¹⁸ στο Dissen & Gierut (2008). Οι τελευταίοι αναφέρουν ότι η πρόβλεψη των λαθών μπορεί να γίνει με 2 διαφορετικούς τρόπους: α) μέσα από το πλαίσιο των περιορισμών του μαρκαρίσματος και β) μέσα από το πλαίσιο των περιορισμών πιστότητας. Οι περιορισμοί μαρκαρίσματος είναι εκείνοι που υποδηλώνουν τις δομές που αποφεύγονται από τα παιδιά κατά τις λεκτικές τους παραγωγές και επηρεάζονται από γλωσσικά καθολικά. Οι περιορισμοί πιστότητας εκδηλώνονται είτε εκφράζοντας τη σχέση ανάμεσα σε εισαγόμενο (λέξη στόχος) και παραγόμενο τύπο είτε ως διαφορετικές παραγωγές(εξαγόμενοι τύποι) του ίδιου ατόμου σε διαφορετικούς αλλά παρόμοιους τύπους.

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Βέλτιστου διαφορετικοί περιορισμοί συμβαίνουν ταυτόχρονα και ανταγωνίζονται κατά την προσπάθεια των παιδιών να αποδώσουν τον εισαγόμενο τύπο. Τέλος σημειώνεται η καθολικότητα των περιορισμών, η οποία όμως διαφοροποιείται ανάλογα με τη γλώσσα και το άτομο. Με άλλα λόγια κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της περιορισμούς οι οποίοι διαφοροποιούνται ελαφριά από τους γενικότερους περιορισμούς αλλά και κάθε παιδί κάνει διαφορετική χρήση και ιεράριξη των περιορισμών Gierut & Dissen¹⁹ στο Dissen & Gierut (2008).

Ο παιδικός λόγος δε δείχνει πιστότητα στο λόγο των ενηλίκων. Δηλαδή οι εξαγόμενοι τύποι σπάνια μοιάζουν απόλυτα με τους εισαγόμενους τύπους. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά ενδιαφέρονται για απλές, αμαρκαρίστες δομές καθώς η ιεράριξη των περιορισμών τους διαφέρει από την αντίστοιχη των ενηλίκων. Με άλλα λόγια ενώ στο λόγο των ενηλίκων οι περιορισμοί πιστότητας βρίσκονται σε υψηλή θέση στον παιδικό λόγο εντούτοις βρίσκονται χαμηλά Tzakosta (2003a). Με ποιο τρόπο όμως κατακτά το παιδί την ιεραρχία των περιορισμών των ενηλίκων στη μητρική του γλώσσα; Δηλαδή πως επανιεραρχεί τους περιορισμούς πιστότητας από την πολύ χαμηλή θέση στην κυρίαρχη έτσι ώστε ο λόγος του να μοιάζει με το λόγο των ενηλίκων και υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στον εισαγόμενο και τον εξαγόμενο τύπο;

¹⁸ Developmental shifts in children's correspondence judgments στο Dissen & Gierut (2008)

¹⁹ Ο.π..

Φαίνεται πως η απάντηση στο ερώτημα βρίσκονται στον προοδευτικό «υποβιβασμό» των περιορισμών μαρκαρίσματος. Με το πέρασμα του χρόνου λοιπόν τα παιδιά παραμερίζουν τους περιορισμούς μαρκαρίσματος που βρίσκονταν στην πρώτη θέση ιεράρχησης γι' αυτά και φέρνουν όλο και πιο ψηλά στην ιεράρχηση των περιορισμών τους περιορισμούς πιστότητας ώσπου τελικά οι τελευταίοι να γίνουν πρώτοι στην ιεράρχηση, οπότε και η ιεράρχηση του παιδικού λόγου συμπίπτει με την ιεράρχηση του λόγου των ενηλίκων. Τότε οι εξαγόμενοι τύποι ταυτίζονται με τους εισαγόμενους. Ο McMahon (2000) έθεσε το θέμα της παγίωσης ή μεταβλητότητας²⁰ των περιορισμών. Αναρωτήθηκε δηλαδή αν είναι μόνιμοι ή αν αλλάζουν. Παρατηρώντας όμως τον παιδικό λόγο και τις συνεχόμενες παλινδρομήσεις που παρουσιάζει σε επίπεδο περιορισμών δε μπορεί παρά να σημειωθεί η ευελιξία τους Tzakosta (2003a). Στα πλαίσια της Θεωρίας του Βέλτιστου όπως ήδη έχει αναφερθεί τα φωνολογικά φαινόμενα που φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά τις λεκτικές παραγωγές των παιδιών είναι το μαρκάρισμα, η πιστότητα καθώς και οι περιορισμοί τους (μαρκαρίσματος και πιστότητας). Επειδή παρατηρώντας τις αποδόσεις των παιδιών εύκολα σημειώνει κανείς ότι δεν είναι όλες απλές ούτε στην κατανόηση αλλά ούτε και στην ερμηνεία τους πολλές φορές θα χρησιμοποιηθούν οι όροι «μαρκάρισμα» και «πιστότητα» αλλά και «περιορισμοί» θεωρήθηκε απαραίτητο να αναφερθούμε με μια σύντομη προσέγγιση αλλά και κάποια παραδείγματα εκτενέστερα σε αυτά αμέσως παρακάτω.

Συνοψίζοντας τα σημαντικότερα σημεία της Θ.Β. σημειώνουμε α) οι περιορισμοί μαρκαρίσματος, πιστότητας και συμφωνικής αρμονίας β) η καθολικότητα των περιορισμών γ) η παραμετροποίηση των περιορισμών ανάλογα με τη γλώσσα δ) η αλληλεπίδραση και οι αλληλοσυγκρούσεις ανάμεσα στους περιορισμούς ε) η ιεράρχηση των περιορισμών με βάση τις κλίμακες ιεραρχίας στ) η επανιεράρχηση των περιορισμών από τα παιδιά ως την παγίωσή τους ζ) κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, την αλληλεπίδραση και τις αλληλοσυγκρούσεις των περιορισμών καθώς και την επανιεράρχησή τους, χρησιμοποιούν μια σειρά από διορθωτικούς μηχανισμούς ή διαδικασίες (repair strategies)²¹ η) η δυνατότητα ερμηνείας και πρόβλεψης των λαθών των παιδιών.

²⁰ Fixed: παγίωση ή flexible: μεταβλητότητα

²¹ Στο κεφάλαιο 4 εξετάζουμε τις σημαντικότερες από τις δδ/μ που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη γλωσσική τους κατάκτηση.

1.4. 1. Μαρκάρισμα (markedness)

Κάποιες δομές στη γλώσσα αποφεύγονται ενώ κάποιες άλλες δημιουργούνται. Εκείνες που συνήθως αποφεύγονται αποκαλούνται μαρκαρισμένες De Lacy (2006) ενώ αυτές που δημιουργούνται στη θέση τους λέγονται αμαρκαριστές. Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «μαρκάρισμα» ο Trubertzkoy (1931). Ειδικότερα, κατά την περιγραφή των χαρακτηριστικών ενός τεμαχίου, χρησιμοποιείται μια θετική ή αρνητική αξία προκειμένου να δηλώσουμε την παρουσία ή την απουσία του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Π.χ. [+συμφωνικό], [-συμφωνικό] - [+φωνηεντικό] και [-φωνηεντικό] - [+αντηχητικό] και [-αντηχητικό] - [+έρρινο] και [-έρρινο] - [+ηχηρό] και [-ηχηρό]. Κάθε επιπλέον χαρακτηριστικό, αυξάνει το μαρκάρισμα του στοιχείου. Για παράδειγμα, στο χαρακτηριστικό [+/- έρρινο] τα στοιχεία που είναι [+έρρινο] προσδιορίζονται από τη ρινικότητα ενώ τα [-έρρινα] από την απουσία ρινικότητας. Η θετική τιμή λοιπόν του χαρακτηριστικού είναι η μαρκαρισμένη ενώ η αρνητική τιμή η μη μαρκαρισμένη Nespor (1999).

Μαρκάρισμα κατά τις Βαρλοκώστα & Τζακώστα (Παν/κές σημειώσεις 2006) είναι «ο βαθμός συνθετότητας μιας δομής». Σε φωνολογικό επίπεδο²², όσο πιο πολλά χαρακτηριστικά έχει ένα τεμάχιο, τόσο πιο δύσκολο, μαρκαρισμένο είναι. Ας δούμε το ακόλουθο παράδειγμα στο οποίο φαίνεται γιατί το /θ/ είναι πιο μαρκαρισμένο από το /t/ (το /θ/ έχει 2 θετικές αξίες, 1 για το σύμφωνο και 1 για το τριβόμενο, ενώ το /t/ έχει μόνο μια θετική αξία για το σύμφωνο).

π.χ. το /θ/ : [+ συμφωνικό], [+ τριβόμενο]

το /t/ : [+ συμφωνικό], [- τριβόμενο]

το /δ/ : [+ συμφωνικό], [+ τριβόμενο], [+ ηχηρό]

Προσθέτοντας και το τεμάχιο /δ/ στην παραπάνω σύγκριση, παρατηρούμε εύκολα ότι είναι περισσότερο μαρκαρισμένο και από τα δύο άλλα τεμάχια (έχει 3 θετικές αξίες στα χαρακτηριστικά του). Δηλαδή, ιεραρχώντας τα 3 αυτά τεμάχια ως προς το βαθμό μαρκαρίσματος: /δ/ > /θ/ > /t/²³. Αναφορικά με το μαρκάρισμα στις συλλαβές, περισσότερο αμαρκαριστές θεωρούνται οι εκείνες που αποτελούνται από Σύμφωνο-Φωνήεν(ΣΦ στο εξής) αφενός γιατί έχουν την απλούστερη δομή (μικρός αριθμός τεμαχίων) και αφετέρου επειδή απαντώνται σε όλες στις γλώσσες του κόσμου (γλωσσικά καθολικά). Γενικά μια δομή είναι αμαρκαριστή όταν συντρέχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις: «είναι συχνά εμφανιζόμενη, υπακούει σε καθολικές-διαγλωσσικές αρχές και είναι εύκολη στην άρθρωσή της», Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006 Παν/κές σημειώσεις).

Οι μη μαρκαρισμένοι φθόγγοι είναι οι πρώτοι που αποκτώνται, είναι οι συχνότεροι σε πολλές γλώσσες και είναι συχνότεροι από τους μαρκαρισμένους όπως σημειώνει η McMahon (2000). Γενικά οι διαδικασίες που παράγουν λιγότερο μαρκαρισμένα τεμάχια είναι φυσικότερες (ευκολότερες) από εκείνες που παράγουν περισσότερο μαρκαρισμένα τεμάχια. Φαίνεται πως το λιγότερο μαρκαρισμένο φωνήεν είναι το [a], αμέσως μετά το [i] και το [e]²⁴ McMahon (2000). Πιθανόν για το λόγο αυτό το [a], συναντάται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, και είναι ο πρώτος ήχος που προφέρουν τα βρέφη. Το [i] και το [e] είναι πολύ διαδεδομένα στις περισσότερες γλώσσες και αποτελούν το επόμενο σκαλοπάτι στην γλωσσική κατάκτηση των βρεφών Holt (2003).

²² Το μαρκάρισμα μπορεί να αφορά εκτός από το φωνολογικό και άλλα επίπεδα της γλώσσας. Έτσι έχουμε μορφολογικό, συντακτικό ή ακόμη και σημασιολογικό μαρκάρισμα.

²³ Πρόκειται για δεξιόστροφο πίνακα, δηλαδή όσο πιο αριστερά βρίσκεται ένα τεμάχιο τόσο πιο μαρκαρισμένο είναι. (το σύμβολο > σημαίνει πιο μαρκαρισμένο από).

²⁴ Η Nespor (1999) θεωρεί πως μετά την κατάκτηση του [a] ακολουθεί το [i] και το [u].

1. 4. 2. Πιστότητα (*faithfulness*)

Σχετικά με την πιστότητα η Beckman (1999) αναφέρει πως συγκεκριμένες θέσεις διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στα φωνολογικά συστήματα των γλωσσών όλου του κόσμου (διαγλωσσικά). Σημειώνει ότι συγκεκριμένες θέσεις έχουν σημαντικό αντιληπτικό πλεονέκτημα σε σχέση με άλλες. Ως αντιληπτικά εξέχουσες υπογραμμίζει τις συλλαβές σε αρχική θέση στη λέξη (*root-initial syllables*), τις τονισμένες συλλαβές (*stressed syllables*), τις συλλαβές σε θέση έμβασης (*syllable onsets*), τις ρίζες (*roots*) και τα μακρά φωνήεντα (*long vowels*). Ως μη εξέχουσες αντιληπτικά περιγράφει τις συλλαβές που δε βρίσκονται στην αρχή λέξης (*non-initial syllables*), τις άτονες συλλαβές (*unstressed syllables*), τις συλλαβές που βρίσκονται σε θέση εξόδου (*syllable codas*), τα προσφύματα, τα κλιτικά, τις λειτουργικές λέξεις (*affixes, clitics, function words*) και τα βραχεία φωνήεντα (*short vowels*). Βέβαια, η πιστότητα δεν καθορίζεται μόνο σε επίπεδο αντίληψης αλλά και σε επίπεδο φωνολογικής ασυμμετρίας (*phonological asymmetries*). Η τελευταία αφορά 3 μηχανισμούς: α) τη διατήρηση αντιθέσεων που σε άλλα σημεία ουδετεροποιούνται²⁵ (*positional maintenance of contrasts which are neutralized elsewhere*) β) την πρόκληση λόγω θέσης διαφόρων φωνολογικών διαδικασιών (*positional triggering of positional processes*) και τέλος γ) την αντίσταση λόγω θέσης φωνολογικών διαδικασιών που θα περίμενε κανείς να συμβούν (*positional resistance to processes which apply elsewhere*).

Σε περιπτώσεις ουδετεροποίησης λόγω θέσης η/οι αντίθεση/εις αφορούν την αρχική θέση. Δηλαδή σε αυτή την περίπτωση έχουμε ουδετεροποίηση μιας αξίας/ενός τεμαχίου από μια λιγότερο μαρκαρισμένη αξία/τεμάχιο. Τέτοια παραδείγματα υπάρχουν στη γλώσσα Shona μια γλώσσα των Bantu της Ζιμπάμπουε²⁶, όπου υπάρχει φωνηεντική αρμονία στα ρήματα. Δηλαδή το ύψος των φωνηέντων (*vowel height*) στις αρχικές συλλαβές είναι ιδιαίτερα τονισμένο σε σχέση με τις υπόλοιπες συλλαβές. Αξίζει να αναφέρουμε πως τα μεσαία φωνήεντα (*mid vowels*)²⁷ σε επόμενες συλλαβές προφέρονται μόνο αν προηγείται στην αρχική συλλαβή μεσαίο φωνήεν όπως στα ακόλουθα παραδείγματα: π.χ. /tsveta/ (stick) & /tonhor/ (be cold).

Η ουδετεροποίηση λόγω θέσης συμβαίνει σε άλλη μια περίπτωση εκείνη της αποβολής του άτονου φωνηέντος στα Western Catalan όπως π.χ. /pes/ → /pezet/ (weight) & /rɔda/ → /rɔdeta/ (wheel).

Σε περιπτώσεις πρόκλησης λόγω θέσης διαφόρων φωνολογικών διαδικασιών, τεμάχια που βρίσκονται σε προνομιακές θέσεις συχνά γίνονται οι προκλητές (*triggers*) φωνολογικών διαδικασιών π.χ. αφομοίωση τόπου²⁸ (*place assimilation*), φωνηεντική αρμονία²⁹ (*vowel harmony*), λαρυγγική αφομοίωση (*laryngeal feature assimilation*) καθώς και διαφόρων τύπων ανομοίωση³⁰ (*dissimilation of various sorts*). Τέτοια παραδείγματα έχουμε στη γλώσσα Diola Fogny της Δυτικής Αφρικής, όπου τα ρινικά σε θέση εξόδου, υφίστανται αφομοίωση λόγω θέσης από το επόμενο εκκρουστικό ή ρινικό που ακολουθεί π.χ. /ni.gam.gam/ → [nigamgam] (I judge).

²⁵ Ουδετεροποίηση ή ουδετέρωση (βλέπε κεφ. 2.7.2)

²⁶ Στη γλώσσα αυτή, τα μόνα φωνήεντα που απαντώνται σε θέση εκτός της αρχικής συλλαβής είναι τα [i, u, a].

²⁷ Με τον όρο αυτό νοούνται όλα τα φωνήεντα που δε βρίσκονται σε αρχική συλλαβή.

²⁸ αφομοίωση τόπου: βλέπε κεφ. 3.3.5.

²⁹ φωνηεντική αρμονία: βλέπε κεφ. 3.3.7.

³⁰ Ανομοίωση: βλέπε κεφ. 3.3.1.

Στην περίπτωση αντίστασης λόγω θέσης, τεμάχια που βρίσκονται σε προνομιακές θέσεις (όπως εκείνες που προαναφέρθηκαν) συχνά δεν επιτρέπουν φαινόμενα αφομοίωσης ή ανομοίωσης. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται στη γλώσσα Zulu της Νότιας Αφρικής όπου τα χειλικά σύμφωνα (labial consonants) όταν ακολουθούνται από [w] (σε διαφορετικό χρονικό τύπο του ρήματος) μετατρέπονται σε ουρανικά ή ουρανικά-φατνιακά (palatal/palato-alveolar). π.χ./ se**ɸ**enza/ (work) →[iyaset**f**'enzwa] (it is being worked) (ανομοίωση). Η αφομοίωση όμως δε συμβαίνει όταν το τεμάχιο-στόχος είναι χειλικό και αποτελεί μέλος αρχικής συλλαβής π.χ. /bala/ (write)→ iyabalwa (it is being written). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι τα τεμάχια που βρίσκονται σε αρχική θέση συλλαβών είναι «ανθεκτικά» σε φαινόμενα διαφοροποίησης. Η άποψη αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας του βέλτιστου και συγκεκριμένα τους περιορισμούς που αφορούν στην πιστότητα θέσης όπως αυτοί παρουσιάστηκαν από την Selkirk (1994) και θα εξετάσουμε στο κεφάλαιο 1.4.3 αμέσως παρακάτω.

1.4.3. ΣΥΜΦΩΝΙΚΗ ΑΡΜΟΝΙΑ (consonant harmony)

Πρόκειται για τη διαδικασία αφομοίωσης μεταξύ συμφωνικών τεμαχίων που δεν είναι γειτονικά. Διακρίνεται σε υποχωρητική (*regressive*) και προχωρητική (*progressive*). Ένας άλλος διαχωρισμός είναι μερική (partial) και πλήρης (full) Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006 Παν/κές σημειώσεις). Όταν η φορά της αρμονίας [directionality] είναι υποχωρητική [regressive] τότε ένα τεμάχιο εναρμονίζεται προς το τεμάχιο που ακολουθεί ενώ όταν η φορά της αρμονίας [directionality] είναι άλλες προχωρητική [progressive] τότε ένα τεμάχιο εναρμονίζεται με τεμάχιο που προηγείται. Στα νέα ελληνικά η αρμονία φαίνεται να είναι κυρίως υποχωρητική Τζακώστα (2002) π.χ. /pi.nè.lo/→[pi.lè.lo], /tra.pè.zi/ → [pa.pè.ði]. Η σειρά εμφάνισης τεμαχίων που υφίστανται συμφωνική αρμονία σύμφωνα με τη Τζακώστα (2002) είναι η ακόλουθη και είναι δεξιόστροφη:

Πίνακας 28

Πίνακας εμφάνισης συμφωνικής αρμονίας στα ελληνικά

Χειλικά, ραχιαία >> οδοντικά/στιγματικά >> τριβόμενα

Ένας άλλος διαχωρισμός της ΣΑ είναι μερική (partial) και πλήρης (full) σύμφωνα με τις Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006 Παν/κές σημειώσεις). Όταν η ΣΑ αφορά μόνο τον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης, τότε έχουμε μερική αρμονία. Ενώ έχουμε πλήρη αρμονία όταν παρατηρείται πλήρης αντιγραφή ενός τεμαχίου ως προς τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσής του π.χ. / à.lo.ɣo/ →[à.ko.ko] (μερική αρμονία τόπου άρθρωσης), /ɣrà.fo/→[pà.fo] (μερική αρμονία τρόπου άρθρωσης), /ða.gò. ni/→[ga.g ò.ni] (πλήρης αρμονία). Μια άλλη διάκριση της ΣΑ είναι αμφίδρομη αρμονία (*bidirectional*) και αναδρομική αρμονία (*recursive*) και αφορά τον προκλητή της.

Στην αμφίδρομη αρμονία ο προκλητής βρίσκεται σε ενδιάμεση συλλαβή και επηρεάζει τεμάχια και δεξιά και αριστερά του (δηλαδή και υποχωρητική και προχωρητική αρμονία). Στην αναδρομική αρμονία ο προκλητής βρίσκεται πολύ κοντά στη δεξιά άκρη της λέξης και επηρεάζει πολλά τεμάχια που βρίσκονται αριστερά του π.χ. /po.ti.ri/→[to.ti.li] (αμφίδρομη αρμονία), /kù.ne.los/→[tùlelos] (αναδρομική αρμονία).

Η ΣΑ θεωρείται σημαντική καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην εμφάνιση αμαρκάριστων δομών στον παιδικό λόγο διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης. Παράλληλα μας προσφέρει πολλές πληροφορίες τόσο για τη φωνολογική ανάπτυξη και την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία της μόνο στο λόγο των παιδιών, ενώ δείχνει να απουσιάζει από το λόγο των ενηλίκων Τζακώστα (2002). Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι Fikkert & Hoop (2009) οι οποίοι σε μια προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου αυτού υποστηρίζουν ότι περιορισμοί που βρίσκονται χαμηλά στη γλώσσα των ενηλίκων βρίσκονται υψηλά στην ιεραρχία του παιδικού λόγου, οπότε η ΣΑ εμφανίζεται σε μια προσπάθεια των παιδιών για αμαρκάριστες δομές. Η Τζακώστα (2002) σημειώνει ότι πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το αντικείμενο ανάμεσα στους οποίους η Vihman (1978, 1996) που εισήγαγε το θέμα και ο Berg (1992) και θεωρούν ότι οι σημαντικότερες διαδικασίες της ΣΑ είναι η δημιουργία ενός πλαισίου δημιουργίας υποκατάστατων φθόγγων που δυσκολεύουν τα παιδιά στην παραγωγή τους καθιστώντας τους απλούστερους. Ποια είναι όμως η διαφορά της ΣΑ από την αφομοίωση; Η αφομοίωση αφορά γειτονικά τεμάχια (σύμφωνα ή φωνήεντα). Στη διαδικασία αυτή το ένα δανείζεται από το άλλο 1 ή περισσότερα χαρακτηριστικά, δηλαδή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των γειτονικών τους στοιχείων. Στη ΣΑ συμβαίνει παρόμοια διαδικασία δανεισμού χαρακτηριστικών μόνο που αφορά τεμάχια τα οποία δεν γειτνιάζουν με την έννοια ότι παρεμβάλλονται άλλα τεμάχια (φωνήεντα). Η Lust (2006) αναφέρει ότι η συμφωνική αρμονία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της αφομοίωσης χαρακτηριστικών ενός τεμαχίου από κάποιο άλλο. Ενδέχεται η ίδια διαδικασία να προκαλεί και φωνηεντική αρμονία, δεν είναι όμως τόσο συνηθισμένο φαινόμενο. Επιπλέον υποστηρίζει ότι τόσο η συμφωνική όσο και η φωνηεντική αρμονία αποδεικνύονται διαγλωσσικά με την αντικατάσταση (reduplication). Τέλος η Τζακώστα (2002) μετά από έρευνα σχετική με τη συμφωνική αρμονία στην ελληνική γλώσσα, κατέληξε μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα πως ο αμαρκάριστος τόπος άρθρωσης είναι τα κορονιδικά σύμφωνα, ενώ αμαρκάριστος τρόπος άρθρωσης είναι τα στιγμικά³¹ σύμφωνα. Επιπλέον υποστηρίζει ότι η ΣΑ ως προς τον τόπο άρθρωσης είναι συχνότερη από την ΣΑ του τρόπου άρθρωσης στα ελληνικά δεδομένα.

³¹ Στιγμικά σύμφωνα είναι τα [p,t,d]

1. 4. 4. Περιορισμοί μαρκαρίσματος, πιστότητας και συμφωνικής αρμονίας

Στα πλαίσια της θεωρίας του βέλτιστου, το σύνολο των περιορισμών που είναι μεν καθολικοί (universal) αλλά παραμετροποιημένοι (διαφορετικοί) ανά γλώσσα εξετάζουν τους υπό παραγωγή γλωσσικούς τύπους βάση της υποκείμενης δομής (underlying representation). Με τον τρόπο αυτό καταργούνται τα ενδιάμεσα στάδια παραγωγής και οι κανόνες. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επιφανειακή δομή (surface representation) και τους παραγόμενους τύπους (output). Κάθε γλώσσα ιεραρχεί διαφορετικά τους καθολικούς περιορισμούς. Οι περιορισμοί διακρίνονται σε περιορισμούς *πιστότητας* (faithfulness constraints) και *ορθού σχηματισμού* (well formedness constraints)³². Οι πρώτοι καθορίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στην υποκείμενη (τον εισαγόμενο τύπο) και την επιφανειακή δομή (τον εξαγόμενο/παραγόμενο τύπο), ενώ οι δεύτεροι τις βέλτιστες δηλαδή τις αμαρκάριστες δομές. Υπάρχει μια συγκεκριμένη σειρά- ιεραρχία στα σύμφωνα τα οποία θεωρούνται μαρκαρισμένα ως προς τον τόπο άρθρωσης η οποία περιγράφεται από τον De Lacy (2006) στο σχήμα που ακολουθεί:

Σχήμα 4

□ Ραχιαία > υγρά > κορωνικά > γλωττιδικά □³³

Οι περιορισμοί μαρκαρίσματος αναφέρονται και ως περιορισμοί ορθού σχηματισμού ή ως δομικοί περιορισμοί Dinnsen (2008). Η Beckman (1999) περιγράφει τους ακόλουθους περιορισμούς που σε συντομία αναφέρουμε και αφορούν στο μαρκάρισμα:

Πίνακας 4

1^{ος} περιορισμός μαρκαρίσματος

* PL/LAB: * [Labial]

Πίνακας 5

2^{ος} περιορισμός μαρκαρίσματος

* VDOBSTR: * [voice,- sonorant]

Πίνακας 6

3^{ος} περιορισμός μαρκαρίσματος

ONSET: *σ[V]

Σύμφωνα με τον 1^ο περιορισμό τα σύμφωνα δεν πρέπει να είναι χειλικά
Σύμφωνα με το 2^ο περιορισμό τα τριβόμενα (obstruents) δεν πρέπει να είναι ηχηρά
Σύμφωνα με τον 3^ο περιορισμό κάθε συλλαβή πρέπει να έχει έμβαση.

Στα πλαίσια της θεωρίας του βέλτιστου λοιπόν, υπάρχει μια διαμάχη ανάμεσα στους περιορισμούς μαρκαρίσματος και στους περιορισμούς θέσης με αποτέλεσμα το παιδί να παράγει τη βέλτιστη (απλούστερη) κάθε φορά δομή (τεμάχιο, συλλαβή,

³² Σημαντικά στοιχεία για την τυπολογία των περιορισμών δίνονται στο Dinnsen & Gierut (2008) σελίδα 504-6.

³³ Η ιεραρχία του μαρκαρίσματος περικλείεται σε □□ και το σύμβολο > σημαίνει πιο μαρκαρισμένο από : □dorsal > labial > coronal > glottal □

λέξη) έως ότου προοδευτικά φτάσει στην κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας. Οι δυο βασικοί περιορισμοί πιστότητας όπως αναφέρει η Beckman (1999) είναι οι ακόλουθοι:

Πίνακας 7

A) Περιορισμός θέσης / Parse (F)

IDENT- Position (F)

Δηλαδή ο παραπάνω περιορισμός λέει ότι τα τεμάχια που αντικαθιστούν άλλα σε προνομιακή θέση πρέπει να έχουν απολύτως ίδια χαρακτηριστικά με το αρχικό τεμάχιο, που ορίζεται ως [F].

Πίνακας 8

B) Περιορισμός φωνολογικής ασυμμετρίας/

Ranking Schema phonological

asymmetries

IDENT- Position (F)>>C>> IDENT(F)

Όπου F αναφέρεται οποιοδήποτε χαρακτηριστικό(π.χ. τεμάχιο)

Όπου C αναφέρεται κάθε διαφοροποίηση που επηρεάζει την προφορά του F

Με άλλα λόγια, ο περιορισμός φωνολογικής ασυμμετρίας λέει ότι ο περιορισμός θέσης (που προαναφέρθηκε), βρίσκεται υψηλότερα στην ιεραρχία από οποιαδήποτε διαφοροποίηση και η τελευταία προηγείται ταυτόχρονα από τον πρώτο περιορισμό. Στο παράδοξο αυτό γεγονός (δηλαδή το να προηγείται αλλά και να έπεται ο συγκεκριμένος περιορισμός) θεωρείται ότι οφείλονται όλα τα φαινόμενα που περιγράφηκαν (τη διατήρηση αντιθέσεων μέσω ουδετεροποίησης, την πρόκληση λόγω θέσης διαφόρων φωνολογικών διαδικασιών και την αντίσταση λόγω θέσης σε αναμενόμενες φωνολογικές διαδικασίες). Γι' αυτό και περιγράφεται από την Beckman (1999) η πιστότητα θέσης ως «ομπρέλα» που καλύπτει τη μεγάλη ποικιλία περιορισμών που σχετίζονται με την θέση. Η παραπάνω προσέγγιση είναι η μοναδική που κατάφερε να συναρμολογήσει περιορισμούς οι οποίοι δημιουργούν διαφοροποιήσεις σχετιζόμενες με την προνομιακή θέση. Οι περιορισμοί πιστότητας μπορούν απλοποιημένα να αποδοθούν κατά την Beckman (1999) όπως παρακάτω:

Πίνακας 9

1^{ος} περιορισμός πιστότητας

MAX

Κάθε τεμάχιο στην S1 έχει και το αντίστοιχό του στην S2
(δεν επιτρέπεται η αποβολή)

Πίνακας 10
2^{ος} περιορισμός πιστότητας

DEP

Κάθε τεμάχιο στην S2 έχει και το αντίστοιχό του στην S1 (δεν επιτρέπεται η επένθεση/εισαγωγή).

Πίνακας 11
3^{ος} περιορισμός πιστότητας

IDENT (F)

Αντίστοιχα τεμάχια στην S1 και S2 έχουν ίδια ακριβώς αξία για κάποιο χαρακτηριστικό (τα χαρακτηριστικά δεν πρέπει να αλλάζουν).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω καταθέτουμε την άποψη του Dinnsen (2008) ότι οι περιορισμοί πιστότητας απαιτούν «ταύτιση» ανάμεσα στον εισαγόμενο και τον εξαγόμενο τύπο δηλαδή ανάμεσα στον τύπο-στόχο και στον παραγόμενο τύπο. Δηλαδή όπως αναφέρεται στον 1^ο περιορισμό κάθε τεμάχιο στον εισαγόμενο τύπο έχει και ένα τεμάχιο στον εξαγόμενο τύπο. Με τον περιορισμό αυτό δεν επιτρέπεται η διορθωτική διαδικασία της αποβολής. Σύμφωνα με το δεύτερο περιορισμό (που είναι ο αντίστροφος του πρώτου) για κάθε εξαγόμενο τύπο υπάρχει και ο αντίστοιχος εισαγόμενος. Με τον περιορισμό αυτό δεν επιτρέπεται η διορθωτική διαδικασία της επένθεσης/ανάπτυξης άλλου τεμαχίου. Ενώ τέλος όπως φαίνεται στον 3^ο περιορισμό τα τεμάχια σε εισαγόμενο και εξαγόμενο τύπο πρέπει να είναι αντίστοιχα, με άλλα λόγια να έχουν ίδια χαρακτηριστικά.

Εξετάζοντας σε δεδομένα παιδικού λόγου της ελληνικής γλώσσας και τους περιορισμούς μαρκαρίσματος που τη διέπουν η Τζακώστα (2001^α) προτείνει τα ακόλουθα:

Πίνακας 12
Περιορισμοί μαρκαρίσματος ή ορθού σχηματισμού ή δομικοί περιορισμοί
(wellformedness / structural constraints) για τα ελληνικά

	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
1.	ONSET	οι συλλαβές πρέπει να έχουν έμβαση
2.	NO-CODA	απαγορεύονται οι έξοδοι
2.1	NO-CODA internally/ medially	απαγορεύονται οι έξοδοι σε εσωτερική θέση λέξεων
2.2	NO-CODA Finally	απαγορεύονται οι έξοδοι στο τέλος των λέξεων.
3.	COMPLEX (ONSET/CODA)	Δεν επιτρέπονται ΣΣ ούτε σε θέση έμβασης ούτε σε θέση εξόδου

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα και όπως επιβάλλουν οι περιορισμοί μαρκαρίσματος ή ορθού σχηματισμού ή δομικοί περιορισμοί (wellformedness / structural constraints) οι συλλαβές πρέπει να έχουν έμβαση (ONSET), απαγορεύονται οι έξοδοι (NO-CODA), τόσο σε εσωτερική θέση λέξεων (NO-CODA internally/medially), όσο και έξοδοι στο τέλος των λέξεων (NO-CODA Finally). Επιπλέον δεν επιτρέπονται συμφωνικά συμπλέγματα ούτε σε θέση έμβασης ούτε σε θέση εξόδου [COMPLEX (ONSET/CODA)]. Σε ότι αφορά στους περιορισμούς πιστότητας (*faithfulness constraints*) που προκύπτουν από την εξέταση ελληνικών δεδομένων οι προτάσεις της Τζακώστα (2001^α) έχουν ως εξής:

Πίνακας 13
Περιορισμοί Πιστότητας (*faithfulness constraints*)

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
1. MAX-IO	Κάθε τεμάχιο στο εισαγόμενο έχει ένα αντίστοιχο και στο εξαγόμενο. (Ο περιορισμός δεν επιτρέπει την απαλοιφή).
2. PARSE	Τα υποκείμενα τεμάχια πρέπει να οργανωθούν σε συλλαβικές δομές. (Με τον περιορισμό αυτό αποτρέπεται η αποβολή).

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα και όπως επιβάλλουν οι περιορισμοί πιστότητας κάθε τεμάχιο στο εισαγόμενο έχει ένα αντίστοιχο και στο εξαγόμενο (MAX-IO). Με τον περιορισμό αυτό αποτρέπεται η απαλοιφή, ενώ με τον επόμενο που επιβάλλει την οργάνωση των υποκειμένων τεμαχίων σε συλλαβικές δομές (PARSE) αποτρέπεται η αποβολή. Βέβαια στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα για το ποιοι περιορισμοί προηγούνται σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αν δηλαδή παρατηρείται κάποια ιεραρχία και ποια είναι αυτή. Η έρευνα της Τζακώστα (2001^α) δείχνει την υπεροχή των περιορισμών ορθού σχηματισμού έναντι των περιορισμών πιστότητας και για την ελληνική γλώσσα. Η ιεραρχία των περιορισμών φαίνονται στον πίνακα 14. Ο πίνακας αυτός που είναι δεξιόστροφος και δείχνει καταρχήν ότι οι συλλαβές πρέπει οπωσδήποτε να έχουν έμβαση (ONSET), κατόπιν ότι δεν επιτρέπονται συμφωνικά συμπλέγματα ούτε σε θέση έμβασης ούτε σε θέση εξόδου (COMPLEX (ONSET/CODA)), έπειτα ότι απαγορεύονται οι έξοδοι (NO-CODA) και τέλος ότι κάθε τεμάχιο στο εισαγόμενο έχει ένα αντίστοιχο και στο εξαγόμενο ενώ τα υποκείμενα τεμάχια πρέπει να οργανωθούν σε συλλαβικές δομές (MAX-IO/PARSE).

Πίνακας 14
Πίνακας ιεραρχίας περιορισμών Τζακώστα (2001^α)

ONSET>> COMPLEX (ONSET/CODA)>> NO-CODA>> MAX-IO/ PARSE

Μια άλλη κατηγορία περιορισμών αποτελούν οι περιορισμοί που υπαγορεύονται από τη Συμφωνική Αρμονία. Με τον όρο αυτό εννοούμε τη διαδικασία αφομοίωσης μεταξύ μη γειτνιαζόντων συμφωνικών τεμαχίων. Η ΣΑ θεωρείται σημαντική στην γλωσσική κατάκτηση, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην εμφάνιση αμαρκάριστων δομών στον παιδικό λόγο διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης. Παράλληλα μας προσφέρει πολλές πληροφορίες τόσο για τη φωνολογική ανάπτυξη όσο και γενικότερα για την πορεία της γλωσσικής κατάκτησης. Σε έρευνα της Τζακώστα (2002γ) διαφαίνεται η σημαντική επίδραση της Συμφωνικής Αρμονίας (ΣΑ) στον λόγο των παιδιών καθώς αποτελεί κομμάτι της ευρύτερης φωνολογικής διαδικασίας. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία της μόνο στον

παιδικό λόγο ενώ δείχνει να απουσιάζει από το λόγο των ενηλίκων. Όπως αναφέρει η Τζακώστα (2002) σύμφωνα με τη θεωρία του Βέλτιστου, υπάρχει ένα σύνολο περιορισμών, καθολικών- παραβιάσιμων-παραμετροποιημένων που ανάλογα με την υποκειμενική δομή, αξιολογούν τους παραγόμενους γλωσσικούς τύπους, δίνοντας έμφαση στην επιφανειακή δομή καταργώντας ενδιάμεσα στάδια παραγωγής και πολύπλοκους κανόνες. Πρότεινε λοιπόν την υιοθέτηση των ακόλουθων περιορισμών σχετικών με τη συμφωνική αρμονία:

Πίνακας 15
Περιορισμοί που αφορούν στη συμφωνική αρμονία

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
1. συμφωνίας προς τα δεξιά ή αριστερά	απαιτεί συμφωνία με τα ραχιαία και χειλικά τεμάχια ανεξάρτητα αν είναι στιγμικά, διαρκή ή προστριβόμενα)
2. παγίωσης προς τα δεξιά ή τα αριστερά	απαιτεί υποχωρητική εναρμόνιση του στιγμικού κορονικού τεμαχίου.
3. πιστότητας	απαιτεί «ταύτιση» ανάμεσα στον εισαγόμενο και τον εξαγόμενο τύπο.
4. VC	απαιτεί απλές εξόδους στις συλλαβές

Με άλλα λόγια όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα περιορισμών ΣΑ, καταρχήν ο 1^{ος} περιορισμός απαιτεί συμφωνία με τα ραχιαία και χειλικά τεμάχια ανεξάρτητα αν είναι στιγμικά, διαρκή ή προστριβόμενα. Στη συνέχεια, ο 2^{ος} περιορισμός απαιτεί υποχωρητική εναρμόνιση του στιγμικού κορονικού τεμαχίου. Έπειτα ο 3^{ος} περιορισμός απαιτεί «ταύτιση» ανάμεσα στον εισαγόμενο και τον εξαγόμενο τύπο ενώ ο τελευταίος 4^{ος} περιορισμός απαιτεί απλές εξόδους στις συλλαβές.

Η φορά της ΣΑ είναι κυρίως υποχωρητική. Κάποιες φορές όμως και προχωρητική. Τα κορονιδικά σύμφωνα συνιστούν τον αμαρκάριστο τόπο άρθρωσης, ενώ τα στιγμικά σύμφωνα (p, t, d) τον αμαρκάριστο τρόπο άρθρωσης.

Σύμφωνα με τη Τζακώστα (2004) η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται σε 3 φάσεις: αρχικά τα παιδιά παράγουν αμαρκάριστες (ευκολότερες) δομές. Στη συνέχεια, η αλληλεπίδραση των περιορισμών του μαρκαρίσματος και της πιστότητας (σε τρόπο και τόπο), προκαλεί μια έκρηξη γραμματικών που χρησιμοποιεί τα παιδί προκειμένου να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα. Τέλος, τα παιδιά φτάνουν στο τελικό στάδιο της γραμματικής των ενηλίκων. Τα βασικά χαρακτηριστικά του παραπάνω μοντέλου γνωστού ως «μοντέλο πολλαπλών παράλληλων γραμματικών» έχει δυο βασικά στοιχεία: αφενός επιτρέπει προβλέψεις στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών και αφετέρου θεωρεί πως η γλωσσική κατάκτηση προχωρά με παράλληλες γραμματικές που εμφανίζονται ταυτόχρονα και προκύπτουν από την τυπολογία των περιορισμών.

κεφ. 2
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΓΝΩΣΗ

2.1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

Με τον όρο «φωνολογική & φωνητική επίγνωση εννοούμε γενικά: την ικανότητα αναγνώρισης μονάδων μικρότερων από τις συλλαβές στις εκφωνούμενες λέξεις. Περιλαμβάνει απομόνωση, απαλοιφή, αντιστοίχιση ήχων σε λέξεις κατά τον Stahl στους Neuman & Dickinson (2002). Επιπλέον οι τελευταίοι αναφέρουν ότι οι Stanovich (1991) και Adams (1990) υποστηρίζουν πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί καλύτερο προγνώστη επιτυχίας στην ανάγνωση παρά το δείκτη νοημοσύνης ή ακόμη και τη γνώση του αλφαβήτου. Η φωνολογική κατάκτηση κατά τους Anthony, Williams, McDonald & Francis (2007), περιλαμβάνει εν συντομία: α) τη φωνολογική επίγνωση (PA) β) τη φωνολογική μνήμη (PM) γ) την ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων (RAN). Αναλυτικότερα κατά τους Catts & Hogan (2003): Φωνολογική επίγνωση: «είναι η σαφής διάκριση των ήχων τη γλώσσας ανεξάρτητα από το νόημα» και «επιτρέπει στα παιδιά να συνδέουν ήχους με γράμματα και να χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή στην φωνητική αποκωδικοποίηση των λέξεων». Ενώ η Φωνολογική μνήμη: ή φωνολογική κωδικοποίηση: αναφέρεται στην κωδικοποίηση και αποθήκευση φωνολογικών πληροφοριών στη μνήμη. Τέλος, η Φωνολογική ανάκτηση ή ταχύτητα αυτόματης ανάγνωσης : αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίσει γρήγορα (αυτόματα) και να ονομάσει γράμματα, αριθμούς, χρώματα, οικεία αντικείμενα.

Οι Man & Foy (2007) θεωρούν πως η φωνολογική επίγνωση δε συνδέεται ξεκάθαρα με την άρθρωση. Υποστηρίζουν πως υπάρχει πρόβλημα στη σχέση ανάμεσα σε πρόσληψη, παραγωγή και επίγνωση με τις εσωτερικές αναπαραστάσεις της φωνολογικής δομής. Τέλος κάνουν λόγο για «φωνητική μνήμη» και θεωρούν πως τόσο η φωνητική μνήμη όσο και το λεξιλόγιο επηρεάζουν την ομοιοκαταληξία και την άρθρωση δημιουργώντας προβλήματα με φωνολογικές αναπαραστάσεις όμοιες με εκείνες που εμπλέκονται στην διαδικασία της ανάγνωσης. Στην ίδια κατεύθυνση οι De Jong & Olson (2004) κάνουν επίσης λόγο για φωνολογική μνήμη, για την οποία μάλιστα βρήκαν ότι βοηθά στην απόκτηση της γνώσης του γράμματος όχι όμως και του λεξιλογίου. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες στο σύνολό τους δεν επιδρούν στην εκμάθηση των γραμμάτων αν δε ληφθεί υπόψη η φωνολογική μνήμη. Η φωνολογική επίγνωση κατά τους Turan & Gul (2008) περιλαμβάνει 3 στάδια: την φωνολογική αντίληψη, την ικανότητα άρθρωσης και τη φωνολογική επίγνωση. Το ερώτημα αν η φωνολογική επίγνωση επηρεάζεται από την ανάγνωση ή το αντίστροφο απασχόλησε τους Goswami & Bryant (1990) καθώς και Adams (1990) στον Campbell (2002) για το λόγο αυτό προτείνει στους δασκάλους αφενός να φέρουν σε επαφή τα παιδιά με πολλές δραστηριότητες γραπτού λόγου (ανάγνωση ιστοριών, από κοινού ανάγνωση, σιωπηλή ανάγνωση) και αφετέρου με δραστηριότητες γραφής και ομοιοκατάληκτων τραγουδιών, ή παιχνιδιών.

Η φωνολογική επίγνωση και η επίγνωση της ομοιοκαταληξίας είναι κατά τους Man & Foy (2003) χωριστές διαδικασίες που συμβάλλουν στην απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας. Καθώς η φωνολογική επίγνωση αλλά και η αντίληψη του λόγου αποτελούν εσωτερική απεικόνιση της φωνολογικής δομής, κατά παρόμοιο τρόπο και η ακεραιότητα της αντίληψης συνδέεται με την κατάσταση της φωνολογικής επίγνωσης. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης

ακολουθεί κατά τους Turan & Gul (2008) την ακόλουθη πορεία: ομοιοκαταληξία, συλλαβισμός, αναγνώριση λέξεων με το ίδιο πρόθεμα, αναγνώριση λέξεων με την ίδια κατάληξη, αναγνώριση αριθμού ήχων και συλλαβισμός φωνήεντος-συμφώνου και συμφώνου-φωνήεντος. Ενώ οι Vukelich & Christie (2004) θεωρούν πως η καθημερινή εξάσκηση των παιδιών με ασκήσεις, μπορεί να οδηγήσει γρηγορότερα στη φωνολογική επίγνωση. Προτείνουν λοιπόν ασκήσεις ακοής, ασκήσεις ρυθμού, ακολουθία λέξεων- πρόταση, αναγνώριση συλλαβών, συνδέσεις ήχων, αρχικοί & τελικοί ήχοι, σύνθεση λέξης από φωνήματα, τεμαχισμός λέξης σε φωνήματα, ταύτιση φωνήματος- γράμματος. Ακόμη, πέρα από αυτές τις κάπως συστηματοποιημένες ασκήσεις υπάρχουν πολύ απλούστερες στην καθημερινή πρακτική όπως το πλούσιο σε έντυπο λόγο περιβάλλον της τάξης, η εμπλοκή των παιδιών σε εκτεταμένες συζητήσεις με σπάνιες λέξεις και οι αλληλεπιδραστικές τεχνικές ανάγνωσης.

Φαίνεται πως η φωνολογική επίγνωση έχει θετική σχέση με την αναγνωστική διαδικασία, αποτελώντας δείκτη αναγνωστικών ικανοτήτων Turan & Gul (2008). Προβλήματα που σχετίζονται με τη φωνολογική επίγνωση στο σύνολό της εφόσον ανιχνευτούν στο νηπιαγωγείο, βοηθούν στην πρόγνωση προβλημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και επιτρέπουν την πρόωρη παρέμβαση προκειμένου να προληφθούν τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση στο μέλλον. Επιπλέον οι Stanovich (1991) και Adams (1990) στους Neuman & Dickinson (2002) υποστηρίζουν πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί καλύτερο προγνώστη επιτυχίας στην ανάγνωση παρά το δείκτη νοημοσύνης ή ακόμη και τη γνώση του αλφαβήτου. Παιδιά που εμφανίζουν φωνολογικές διαταραχές στο νηπιαγωγείο κατά τους Catts, Fey, Zhang & Tomblin (1999) στους Catts & Hogan (2003) βρέθηκε να έχουν φωνολογικές διαταραχές ακόμη και στη 2^η τάξη (2nd grade) του δημοτικού σχολείου. Ακόμη ο Snowling (2008) υποστηρίζει πως τα φωνολογικά ελλείμματα είναι παράγοντες κινδύνου για δυσλεξία γεγονός που σημαίνει πως «φτωχός» προφορικός λόγος είναι επιπλέον παράγοντας κινδύνου για αναγνωστική υστέρηση. Φαίνεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη φωνολογική διαδικασία και τη γνώση των γραμμάτων, όπως φάνηκε σε έρευνα των Molfese et al. (2006) ειδικά στην απομόνωση ήχων και τα παιχνίδια με καταλήξεις. Οι τελευταίοι θεωρούν πως θα υπάρξει προοδευτικά η ευκαιρία για προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία έτσι ώστε να αναπτύξουν ικανότητες στις οποίες υστερούν. Επομένως θα υπάρχει και περισσότερος χρόνος στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου για να διορθωθούν τυχόν προβλήματα πριν τη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας που γίνεται στην 1^η τάξη του δημοτικού, εφόσον εντοπιστούν έγκαιρα και επιλυθούν οι δάσκαλοι κατάλληλα.

2.2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ & ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Ένας απλός διαχωρισμός ανάμεσα στη φωνητική και τη φωνολογία είναι ο ακόλουθος: *Φωνητική* είναι αυτό που ακούμε: ήχοι, φθόγγοι, τεμάχια, ενώ *Φωνολογία* είναι αυτό που θα έπρεπε να ακούσουμε. Η φωνολογική και η φωνητική πραγμάτωση μπορεί να είναι ίδιες. Η Φωνολογία εξετάζει το σύστημα των φθόγγων που υπάρχουν σε διάφορες γλώσσες και οι οποίοι συγκροτούν τις λέξεις. Η Nespor (1999) αναφέρει πως «η φωνολογία μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα». Η φωνητική σύμφωνα με τον Lyons (2001) εξετάζει τους ήχους ως «φυσικές οντότητες» χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γλώσσα στην οποία ανήκουν, ενώ η φωνολογία εξετάζει τους ήχους με τις ηχητικές τους ομοιότητες και διαφορές καθώς και σε σχέση με τις λειτουργίες στην υπό εξέταση γλώσσα. Δηλαδή η φωνολογία είναι περισσότερο τυπολογική ή θεωρητική επιστήμη, ενώ η φωνητική είναι εμπειρική επιστήμη. Ο Ladefoged (2007) ονομάζει φωνολογία «την περιγραφή του τρόπου οργάνωσης των φθόγγων μιας γλώσσας». Η φωνολογική ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο στην γνώση και το συνδυασμό των φθόγγων σε μια λέξη αλλά προχωρά και στις αλλοιώσεις που υφίστανται συγκεκριμένα τεμάχια σε ορισμένα περιβάλλοντα (π.χ. αφομοίωση των ρινικών συμφώνων προς το επόμενο σύμφωνο: [συν + ρέω] → [συρρέω]). Επιπλέον η φωνολογική ικανότητα, ξεπερνά τα όρια του τεμαχιακού συστήματος και εξετάζει θέματα που αφορούν το σημασιολογικό επίπεδο π.χ. [νόμος] και [νομός]. Στο παράδειγμα αυτό υπάρχει απόλυτη ταύτιση των τεμαχιακών στοιχείων και η μόνη διαφορά η οποία παρατηρείται είναι ο τόνος. Το στοιχείο αυτό όμως είναι καθοριστικό για τον σημασιολογικό προσδιορισμό της λέξης. Το γεγονός αυτό (στη γενίκευσή του) οδήγησε τη Nespor (1999) να διατυπώσει τη θέση ότι στην ελληνική γλώσσα ο τόνος έχει διαφοροποιητική σημασία.

Η *φωνητική* ασχολείται με τον αυτούσιο ήχο δηλαδή την παραγωγή ή όπως αναφέρει ο Πετρούνας (1984) «(η φωνητική) ασχολείται με το καθαρά μηχανικό κομμάτι της γλώσσας». Η καθαρή φωνητική μεταγραφή³⁴ αφορά εργαστηριακά δεδομένα τα οποία συλλέγονται σε ειδικά εργαστήρια από υψηλής ποιότητας ηχογραφήσεις Ladefoged (2007). Με άλλα λόγια για να μπορέσει κάποιος να ασχοληθεί με τη φωνητική θα πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα εργαλεία-μηχανήματα (σπεκτογράφους κ.α.) και μέσω αυτών να μελετήσει τη γλώσσα που τον ενδιαφέρει είτε αυτή καθαυτή ή να συγκρίνοντάς την με άλλες (μπορεί π.χ. κάποιος να θέλει να διαπιστώσει αν ένας ήχος υπάρχει σε δυο διαφορετικές γλώσσες). Η φωνητική κατά τη Nespor (1999) διαιρείται σε 3 τομείς, την αρθρωτική, την ακουστική και την αντιληπτική. Καθένας από τους τομείς αυτούς εξετάζει και διαφορετικό αντικείμενο. Η ακουστική φωνητική εξετάζει σε κατάλληλα εργαστήρια τους ήχους των λέξεων/προτάσεων, η αρθρωτική φωνητική ασχολείται με την παραγωγή των φθόγγων μέσω των φωνητικών οργάνων, ενώ η αντιληπτική φωνητική ενδιαφέρεται για την αντίληψη των φθόγγων από τους ακροατές.

Η φωνολογία ενδιαφέρεται για τους κανόνες που υπάρχουν σε μια γλώσσα δηλαδή για τον τρόπο που συνδυάζονται μεταξύ τους τα φωνήματα, ο τόνος κλπ. Ο

³⁴ Θα εξηγήσουμε στο κεφάλαιο 2.2.1. λεπτομερώς τον όρο.

Πετρούνιας (1984) υποστηρίζει ότι όλοι οι υπόλοιποι τομείς της γλώσσας εκτός της φωνητικής στηρίζονται σε υποθέσεις. Και συμπληρώνει ότι για να μπορέσει κάποιος να κάνει φωνολογική ανάλυση σε μια γλώσσα θα πρέπει στοιχειωδώς έστω να τη γνωρίζει. Ουσιαστικά λοιπόν η φωνητική και η φωνολογία είναι αλληλένδετες. Με την έννοια ότι η φωνολογία χρειάζεται τη φωνητική για να έχει ακριβείς αποδόσεις των γλωσσικών παραγωγών σε μια γλώσσα αλλά και να κάνει συγκρίσεις ήχων διαγλωσσικά, ενώ και η φωνητική χρειάζεται τη φωνολογία η οποία εξηγεί τους κανόνες που διαπιστώνει στις διάφορες παραγωγές. Επιπλέον πολλές φορές τα όρια μελέτης των 2 επιστημών θεωρούνται δυσδιάκριτα. Σε μια προσπάθεια άμβλυνσης του προβλήματος αυτού, ο Chomsky (1968) εισήγαγε το SPE (Sound Pattern of English). Πρόκειται για ένα έργο που καθόρισε τις αρχές της γενετικής φωνολογίας, διακρίνοντας την από τη φωνητική Nespor (1999). Στο έργο αυτό με πολύ λίγα λόγια και γενικά αναφέρεται ότι το φωνολογικό σύστημα αφορά μια συγκεκριμένη γλώσσα ενώ στη φωνητική αποδίδεται καθολικός χαρακτήρας.

2.2.1. ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ

Το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (ΔΦΑ) δημιουργήθηκε το 1886 από το Διεθνή Φωνητικό Σύνδεσμο (IPA)³⁵, σε μια προσπάθεια να αποτελέσουν τα δεδομένα της φωνητικής γραπτή απεικόνιση, αντιληπτή από τους γλωσσολόγους όλου του κόσμου αφενός καθώς και να πετύχουν την αντιστοίχιση ένα προς ένα ανάμεσα σε ήχο και γράμμα αφετέρου IPA (1999)³⁶. Πρόκειται για έναν διεθνή κώδικα μεταγραφής των ήχων όλων των γλωσσών του κόσμου (θεωρητικά). Βασίζεται στο Λατινικό αλφάβητο, περιέχει όμως επιπλέον γράμματα ελληνικά καθώς και άλλα σύμβολα προκειμένου να καλύψει το μεγάλο εύρος των ήχων των διαφόρων γλωσσών. Κατά τη φωνητική μεταγραφή πάντα χρησιμοποιούνται αγκύλες (square brackets), έτσι ώστε να είναι ευδιάκριτη από την κανονική προφορά. Με το ΔΦΑ θεωρητικά, μπορεί κανείς να προφέρει και να μεταγράψει όλες τις γλώσσες του κόσμου. Από το 1886 που καθιερώθηκε από το IPA εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. Καταρχήν δείχνει την προφορά των λέξεων σε λεξικά, μπορεί να απεικονίσει λεπτές διαφορές στην προφορά λέξεων και καταγράφει τις διάφορες ακουστικές ιδιότητες του προφορικού λόγου (π.χ. μακρότητα, ρινικότητα, δασύτητα)³⁷ Nespor (1999). Ουσιαστικά λοιπόν, το ΔΦΑ αποτελεί ένα σετ συμβόλων εύκολων στη χρήση, το οποίο επιτρέπει την απεικόνιση ακόμη και λεπτών διαφορών ανάμεσα στους ήχους των γλωσσών π.χ. τα αλλόφωνα καθώς και τη ευρύτατη χρήση αυτών των συμβολισμών. Ο Ladefoged (2005) παρομοιάζει τα φωνητικά σύμβολα με τα στοιχεία στις χημικές ενώσεις.

Ολόκληρο το ΔΦΑ παρατίθεται στο παράρτημα 15 προκειμένου να έχει ο αναγνώστης μια πλήρη εικόνα των συμβόλων που χρησιμοποιήθηκαν και κατά τη φωνητική μεταγραφή των δεδομένων της έρευνας. Για τον πίνακα του ΔΦΑ ο Ladefoged (2007) αναφέρει πως «πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύνολο από επιμέρους πίνακες» καθώς υπάρχει ο κεντρικός συμφωνικός πίνακας στην κορυφή της σελίδας και παρακάτω ο πίνακας των μη πνευμονικών συμφώνων και ο φωνηεντικός πίνακας. Επιπλέον λίγο παρακάτω υπάρχει ο πίνακας των άλλων συμβόλων, ο πίνακας με τα διακριτικά, ο πίνακας με τα υπερτεμαχιακά και ο πίνακας

³⁵ IPA: International Phonetic Association.

³⁶ Handbook of the International Phonetic Association (1999). A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.

³⁷ Παρατίθεται σχετικός πίνακας στο παράρτημα.

με τους μουσικούς και λεξικούς τόνους. Αναλυτικότερα, στον *συμφωνικό πίνακα* αναφέρονται 3 διαφορετικοί μηχανισμοί άρθρωσης (ανάλογα με το ρεύμα του αέρα): κλικ, ηχηρά αναρροφητικά και εξωθητικά. Παρόμοια στον *φωνηεντικό πίνακα* υπάρχουν 3 διαστάσεις (ανάλογα με τη θέση μελών): πρόσθια-οπίσθια, κλειστά-ανοικτά και στρογγυλά-μη στρογγυλά. Στο συμφωνικό πίνακα τα σύμβολα έχουν τοποθετηθεί έτσι ώστε σε κάθε κυψέλη με 2 σύμβολα, το δεξί είναι το ηχηρό. Στον πίνακα με τα άλλα σύμβολα υπάρχουν φθόγγοι με διπλά σημεία άρθρωσης: χειλοϋπερωικά (labial velar)-χειλοουρανικά (labial palatal)-επιγλωττιδικά (epiglottal)³⁸. Στον πίνακα με τα διακριτικά παρατίθενται ιδιαίτερα σχήματα της γλώσσας: γλωσσοχειλικά (linguolabials)-οδοντικά (dentals)-ακραία (apicals)-πλευρικά (laminals) καθώς και ιδιαίτερες θέσεις της γλωττίδας: δασείς (aspirated) - μόρμυροι (breathy-voiced) - λαρυγγοποιημένοι (creaky-voiced) φθόγγοι. Στον τελευταίο πίνακα του ΔΦΑ με τον τονισμό και συγκεκριμένα για το δυναμικό τονισμό παρουσιάζονται 3 κατηγορίες: πρωτεύων τόνος (primary stress)- δευτερεύων τόνος (secondary stress)-έλλειψη τόνου. Στον ίδιο πίνακα για το χαρακτηρισμό της διάρκειας εντοπίζονται τέσσερις κατηγορίες: μακρό (long) - ημίμακρο (half-long) – αμαρκάριστο-υπέρβραχυ (extra-short). Σχετικά με τις σκιασμένες περιοχές που υπάρχουν, σημειώνουμε ότι αφορούν συνδυασμούς που θεωρούνται αδύνατοι, με την έννοια ότι οι ειδικοί θεωρούν την άρθρωση του συγκεκριμένου φθόγγου αδύνατη. Ακόμη, οι κενές κυψέλες περιέχουν συνδυασμούς που ναι μεν θεωρούνται πιθανοί από τους ειδικούς, αλλά δεν έχουν παρατηρηθεί σε καμιά γλώσσα. Συνοπτικά όλα τα παραπάνω πολύ σύντομα και εύστοχα αποδίδονται ως εξής:

« Ο πίνακας (του ΔΦΑ) είναι τρισδιάστατη αναπαράσταση των κύριων χαρακτηριστικών των συμφώνων: του στόχου της αρθρωτικής κίνησης (το σημείο άρθρωσης, που φαίνεται στις οριζόντιες σειρές), τον τύπο αρθρωτικής κίνησης (το σημείο άρθρωσης, που φαίνεται στις στήλες) και την κατάσταση της γλωττίδας (μέσα σε κάθε κυψέλη)» Ladefoged (2007).

Με άλλα λόγια, ο Ladefoged (2007) περιγράφει τον πίνακα του ΔΦΑ ως σύνοψη ολόκληρης της θεωρίας της γλωσσολογικής φωνητικής. Δυο χρόνια νωρίτερα ο Ladefoged (2005) αναφέρει ότι ο πίνακας του IPA περιέχει 106 διαφορετικά σύμβολα, 78 από τα οποία είναι σύμφωνα και 28 φωνήεντα. Στον αριθμό αυτό δεν περιλαμβάνονται αξίες που προσδιορίζονται με τη βοήθεια διακριτικών (diacritics). Επιπλέον συνολικά υπολογίζει³⁹ πως υπάρχουν συνολικά γύρω στα 600 διαφορετικά σύμφωνα και περίπου 200 διαφορετικά φωνήεντα. Στον υπολογισμό αυτό που αφορά το σύνολο των γλωσσών του κόσμου, έχει συμπεριλάβει διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά όπως δασύτητα, ύψος κ.α. Βέβαια όπως αναφέρει ο Ladefoged (2007) ο πίνακας του ΔΦΑ περιορίζεται στους φθόγγους που μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό γλωσσολογικό ρόλο αλλάζοντας τη σημασία των λέξεων, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν διαφορετικοί τύποι φωνητικής περιγραφής που δεν καλύπτονται. Για παράδειγμα οι διαφορετικοί τύποι ποιότητας της φωνής ή ακόμη κάποιοι τύποι παθολογικών μορφών ομιλίας.

Η φωνητική μεταγραφή η οποία γίνεται με βάση το ΔΦΑ που περιγράψαμε, διακρίνεται σε 2 είδη: την ευρεία ή αδρομερή ή γενικευμένη (*broad transcription*) και τη λεπτομερή μεταγραφή (*narrow transcription*). Βέβαια, σε ορισμένες συνθήκες

³⁸ Οι φθόγγοι αυτοί εμφανίζονται στα Εβραϊκά, τα Αραβικά κ.α.

³⁹ Ο Ladefoged (2005) σημειώνει ότι σήμερα στον κόσμο υπάρχουν γύρω στις 7000 γλώσσες. Από αυτές περισσότερες από τις μισές ομιλούνται από λιγότερους από 10.000 ανθρώπους, ενώ πάνω από το ¼ των γλωσσών του κόσμου ομιλούν λιγότεροι από 1.000 ομιλητές. Βέβαια λόγω και των νέων συνθηκών επικοινωνίας (internet), υπάρχουν πλέον γλώσσες που ομιλούνται μόνο από ανθρώπους μεγάλης ηλικίας. Με βάση λοιπόν τα δεδομένα αυτά, θεωρεί πως σε 100 περίπου χρόνια πολλά από τα 600 διαφορετικά σύμφωνα που προαναφέραμε μάλλον δε θα χρησιμοποιούνται πια.

χρησιμοποιείται και ένα τρίτο είδος μεταγραφής η ονομαζόμενη ιμπρεσιονιστική μεταγραφή (*impressionist transcription*) Ladefoged (2007). Η τελευταία αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν καταγράφουμε δεδομένα παιδικού λόγου, μια άγνωστη γλώσσα που δεν έχει καταγραφεί ή περιγραφεί ή τη γλώσσα ατόμων με γλωσσικές διαταραχές στην οποία δε γνωρίζουμε με βεβαιότητα τους κανόνες που ισχύουν και ουσιαστικά ενδιαφερόμαστε μόνο για τη φωνητική αξία των ήχων.

Κατά την ευρεία μεταγραφή, χρησιμοποιούνται χαρακτήρες που ελάχιστα διαφέρουν από το Λατινικό αλφάβητο. Ενώ στη λεπτομερή μεταγραφή, υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες που αφορούν στην πραγμάτωση του φωνήματος π.χ. δίνονται λεπτομερή στοιχεία για τον τονισμό, τη διάρκεια του φωνήματος, τη δασύτητα. Ο Ladefoged (2007) διαπιστώνει ασυμφωνία των φωνητικών επιστημόνων όσον αφορά τα σύμβολα στα βιβλία της φωνητικής σχετικά με τους τρόπους μεταγραφής την οποία αποδίδει όχι στην ασυμφωνία των φωνητικών για τα σύμβολα αλλά στην επιλογή του είδους της μεταγραφής ανάλογα με την περίπτωση.

Στη φωνητική μεταγραφή που αφορά τη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η ιμπρεσιονιστική μεταγραφή με την έννοια ότι δε χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα για την αποτύπωση λεπτομερών χαρακτηριστικών του παιδικού λόγου όπως ρινικότητα, δασύτητα, διάρκεια, επιτονισμός, μουσικός τονισμός, δυναμικός τονισμός καθώς δε θεωρήθηκαν σημαντικά για την έρευνά μας αλλά μια απλούστερη μορφή γραπτής απεικόνισης των παραγωγών των παιδιών στην οποία το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε καθαρά στη φωνητική αξία των ήχων. Ένα σημείο που πρέπει ακόμη να σημειωθεί είναι η επιλογή του τόνου, η οποία αν και κατά το ΔΦΑ μπαίνει στην αρχή της τονιζόμενης συλλαβής, για λόγους ευκολίας στην παρούσα εργασία τοποθετείται πάνω στο φωνήεν της τονισμένης συλλαβής⁴⁰.

Προκειμένου να βοηθηθεί ο αναγνώστης κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιάσουμε κάποια από τα σύμβολα του ΔΦΑ τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη δική μας μεταγραφή και διαφοροποιούνται από τη Λατινική γλώσσα. Για κάθε σύμβολο δίδεται και ένα παράδειγμα από το αυτοσχέδιο τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα που παρουσιάζουμε:

- [ɲ] στη λέξη /fri.ɣa. ɲà/
- [θ] στη λέξη /θi.sa.vrós/
- [ɲ] στη λέξη /θra. ɲi.al/
- [ʃ] στη λέξη /ʃi.xnos/
- [ð] στη λέξη /ðè.dro/
- [ɣ] στη λέξη /ɣlà.ros/
- [c] στη λέξη /ca.cti/
- [j] στη λέξη /ja.tri/

⁴⁰ Παρόμοια επιλογή για τον τόνο αναφέρει και η Nespor (1999).

2.3. ΤΟ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Το φωνολογικό σύστημα της νέας Ελληνικής κατά τον Πόρποδα (2002) αποτελείται από είκοσι (20) φωνήματα: 15 σύμφωνα: [p, t, k, f, x, θ, v, γ, δ, s, z, l, r, m, n] και 5 φωνήεντα: [a, e, i, o, u]. Η ελληνική γλώσσα έχει κατά τον Τριανταφυλλίδη (1992) είκοσι πέντε (25) φθόγγους: [a, e, i, o, u, v, γ, δ, z, θ, k, l, m, n, p, r, s, t, f, h, b, d, g, tz, ts] ή σύμφωνα με τον Μπασλή (2006) διαθέτει είκοσι τρεις (23) φθόγγους με διαφοροποιητική αξία και συμπληρώνεται από 8 φωνητικές παραλλαγές. Δηλαδή, συνολικά 31 φθόγγοι από τους οποίους 26 είναι συμφωνικοί και 5 φωνηεντικοί. Σημειώνει ακόμη ότι υπάρχουν και 12 που δεν αποδίδονται με σύμβολο. Τρεις φθόγγοι αποδίδονται με περισσότερα σύμβολα. Πρόκειται για το [i]=ι, η, υ, οι, ει, το [o]=ο, ω και το [e]=ε, αι. Τα γράμματα [ξ] και [ψ] αποδίδονται με δυο άλλα σύμβολα [ks] και [ps] αντίστοιχα. Επομένως για την απόδοση των φθόγγων της νέας ελληνικής τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν όχι μόνο τα 24 γράμματα αλλά και 57 διαφορετικά γραφήματα, συμπεριλαμβάνοντας κεφαλαία, μικρά, τυπογραφική και χειρόγραφη γραφή. Όλοι οι φωνηεντικοί φθόγγοι έχουν πολλαπλές αποδώσεις εκτός από το [a]. Στα προαναφερθέντα έρχεται να προστεθεί άλλη μια δυσκολία: τα ζευγάρια όμοιων συμφώνων που όμως προφέρονται ως απλά: κκ-λλ-νν-ππ-ρρ-σσ-ττ-ββ. Το μόνο ζευγάρι που εξαιρείται είναι το [g] που προφέρεται διαφορετικά και όχι ως απλό [γ]. Οι Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton (1999, 2007) περιγράφουν μεν 25 ήχους μόνο για τα σύμφωνα, οι οποίοι όμως διαφέρουν από προηγούμενες αναφορές. Έτσι έχουμε: [p, t, k, c, ç, b, d, g, f, x, h, θ, v, δ, γ, j, s, z, l, ʎ, r, m, n, ŋ, ŋ] για τα σύμφωνα. Για τα φωνήεντα οι προαναφερθέντες δέχονται την ύπαρξη 5 φωνηέντων: [i, e, o, u, a]. Τέλος οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) θεωρούν ότι τα συμφωνικά τεμάχια της ελληνικής είναι 27 μαζί με τα αλλόφωνα των κυρίως φωνημάτων, δηλαδή [ŋ, ŋ, ç, ʎ]. Αναφέρουν λοιπόν [p, t, b, v, m, t, d, θ, δ, s, z, ts, tz, G, g, n, ŋ, ʎ, l, ʎ, r, c, k, ç, j, x, γ]. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια παραδείγματα λέξεων για να γίνει κατανοητή η διάκριση των φωνημάτων π.χ. ανάμεσα στα αλλόφωνα⁴¹ [ŋ, ŋ], π.χ. νόμος: [nò.mos], εννιά: [e.nià], άγχος: [ãh.xos] καθώς και στα αλλόφωνα [c, k] π.χ. κόλλα [cò.la], κήπος [ki.pos] και τέλος στα [ç, x] π.χ. [çe.ri] [xa.rà].

Όπως είναι ήδη γνωστό, η βασικότερη διάκριση των φθόγγων είναι ανάμεσα σε σύμφωνα και φωνήεντα. Τα σύμφωνα καθώς βεβαιώνει και η ετυμολογία του όρου και αναφέρει ο Πετρούνιας (1984 σ.287) δεν προφέρονται μόνα τους αλλά μαζί με κάποιο φωνήεν: (συν+ φωνήεν). Τα σύμφωνα παράγονται όταν το ρεύμα του αέρα συναντά διάφορα εμπόδια, τους αρθρωτές⁴², ενώ τα φωνήεντα αρθρώνονται καθώς ο αέρας εξέρχεται ελεύθερος. Όπως αναφέρει η Nespor (1999) κατά την άρθρωση των συμφώνων ανάλογα με τα όργανα που συμμετέχουν, έχουμε διαφορετικούς τόπους άρθρωσης: *διχειλικά* [p], *χειλοδοντικά* [f], *οδοντικά* [t], *φατνιακά* [r], *ουρανικά* [ŋ]

⁴¹ Αλλόφωνα: πρόκειται για παραλλαγές του ίδιου φωνήματος υποστηρίζει ο ο Ladefoged (2007) και σημειώνει ότι όλα τα αλλόφωνα έχουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά: καταρχήν δεν αλλάζουν το νόημα της λέξης αν αντικαταστήσουν το ένα το άλλο και επιπλέον εμφανίζονται σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) εκφράζουν την άποψη ότι τα αλλόφωνα είναι φθόγγοι συγγενείς μεταξύ τους αρθρωτικά και ακουστικά. Αναφερόμενες στα αλλόφωνα [c, k] αναφέρουν ότι το /k/ συνήθως συναντάτε σε περιβάλλοντα που ακολουθούν οπίσθια φωνήεντα (δηλαδή u & o) ενώ το αλλόφωνο /c/ συναντάτε σε περιβάλλοντα που ακολουθούν πρόσθια φωνήεντα (δηλαδή /i & e/)

⁴² Αρθρωτές είναι τα όργανα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αέρα σε φωνή. Πρόκειται για τους πνεύμονες, την τραχεία, τον λάρυγγα, τις φωνητικές χορδές, τη στοματική και τη ρινική κοιλότητα.

(στη λέξη [bà.ɲio], *υπερωικά* [k] *χειλο-υπερωικά, ανακεκαμένα, φατνοουρανικά, σταφυλικά, γλωττιδικά*. Στην ελληνική βέβαια, δεν απαντώνται τα: ανακεκαμένα, τα φατνοουρανικά, τα χειλο-υπερωικά, τα σταφυλικά, και τα γλωττιδικά. Εκτός από τον τόπο άρθρωσης υπάρχει διαφοροποίηση στα σύμφωνα ανάλογα και με τον *τρόπο άρθρωσης*. Έτσι έχουμε: *κλειστά* [p], [b], [t], [d], [k], [g], *τριβόμενα* [f], [v], [θ], [ð], [χ], [γ], [s], [z] (τα 2 τελευταία ονομάζονται και *συριστικά*), *προστριβόμενα* [ts], [dz], *ρινικά* [m, n, ŋ, ŋg], *πλευρικά* [l, ʎ], *παλλόμενα* [r], *προσεγγιστικά* [j] (στη λέξη/ *jri.à* / ή *[jà.i. ða.ros]* γάιδαρος). Επειδή ο παραπάνω φθόγγος [j] συμπεριφέρεται κατά το ήμισυ ως φωνήεν και κατά το ήμισυ ως σύμφωνο ονομάζεται *ημίφωνο*. Τα φωνήεντα διακρίνονται ανάλογα με τη *στρογγύλωση των χειλιών_σε στρογγυλά* [u] και [o] και *τεταμένα ή μη στρογγυλά* [i], [e], [a], ανάλογα με τη θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα_σε *υψηλά* [i] (στη λέξη [spí.ti]) και το [u] (στη λέξη [fuf ù]), *σε μέσα-χαμηλά* [e] (στη λέξη [ce.ftés] κεφτές) και [o] (στη λέξη [pò.nos]) και ένα χαμηλό [a] (στη λέξη xa.rà) καθώς και του υψηλότερου σημείου της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα *σε κεντρικά* [a], *πρόσθια* [i] και [e] ή *οπίσθια* [u] και [o] Nespor (1999). Βέβαια για να παραχθεί φωνή συνεργάζονται τα φωνητικά όργανα μεταξύ τους (πνεύμονες, τραχεία, λάρυγγας, φωνητικές χορδές, στοματική και ρινική κοιλότητα) και ο αέρας σπρώχνεται από τους πνεύμονες προς τα έξω. Οι περισσότεροι φθόγγοι στις γλώσσες του κόσμου παράγονται με την εκπνοή του αέρα, με εξαίρεση κάποιες γλώσσες της Αφρικής στις οποίες οι φθόγγοι παράγονται κατά την εισπνοή αέρα Πετρούνιας (1984). Ο Μπαμπινιώτης (1980) διακρίνει τους φθόγγους από τα φωνήματα ως εξής: *φθόγγοι* είναι «τα ελάχιστα (γλωσσικά) ηχητικά στοιχεία που συνθέτουν τη φυσική υπόσταση της γλώσσας». Ως ηχητικά στοιχεία είναι απόλυτα προσिता στην αίσθηση της ακοής, αποτελούν την εξωτερική πλευρά της γλώσσας, έχουν γενικότερο χαρακτήρα και δεν υπόκεινται στο σύστημα μιας συγκεκριμένης γλώσσας, καθώς αντλούν στοιχεία από μια ευρύτερη παρακαταθήκη διαθέτουν όμως φέρουν διαφοροποιητικά στοιχεία στα πλαίσια ορισμένου συστήματος (της κάθε γλώσσας). Ενώ τα *φωνήματα* αναφέρονται ότι «αποτελούν τη λειτουργική πλευρά των φθόγγων ή φθόγγοι εν συστήματι».

Σε ότι αφορά στα σύμφωνα της νέας ελληνικής με τα οποία κυρίως θα ασχοληθούμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ως μέλη των ΣΣ η Nespor (1999) τα διακρίνει ανάλογα με τον τόπο άρθρωσής τους θεωρεί ότι χωρίζονται σε *διχειλικά, χειλοδοντικά, οδοντικά, φατνιακά, ουρανικά και υπερωικά*. Ενώ ως προς τον *τρόπο άρθρωσής τους* τα σύμφωνα χωρίζονται *σε κλειστά, ρινικά, πλευρικά, παλλόμενα πολλαπλά, τριβόμενα, προστριβόμενα και ημίφωνα*. Ο παραπάνω διαχωρισμός των συμφώνων της ελληνικής φαίνεται στον πίνακα Α.

Πίνακας Α
Κατηγορίες συμφώνων κατά Nespor (1999)

Τόπος Τρόπος	Διχειλικά	Χειλ/δοντικά	Οδοντικά	Φατνιακά	Ουρανικά	Υπερωικά
Κλειστά	p b		t d		c j	k g
Ρινικά	m		n	ɲ		ŋ
Πλευρικά				l	ʎ	
Παλλόμενα πολλαπλά				r		
Τριβόμενα		f v	θ δ	s z	ʃ	x γ
Προστριβόμενα				ts dz		
Ημίφωνα					j	

Μια λίγο διαφορετική κατηγοριοποίηση των συμφώνων της καταθέτουν οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) όπως φαίνεται στον πίνακα Β και οι εκδοχές συμφωνούν στην απουσία σταφυλικών αλλά και γλωττιδικών συμφώνων στη νέα ελληνική γλώσσα.

Πίνακας Β
Κατηγορίες συμφώνων κατά Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007)

Τόπος Τρόπος	χειλικά	οδοντικά	φατνιακά	Φατνο/ουρανικά	ουρανικά	υπερωικά
Στιγμικά/κλειστά	p b	t d			c G	k g
Εξακολ/τριβόμενα	f v	θ δ	s z		ʃ j	x γ
Προστριβόμενα			ts dz			
Έρρινα	m		n		ɲ	ŋ
Πλευρικά			l		ʎ	
Παλλόμενα			r			
Ημίφωνα						

Η Nespor (1999) κατηγοριοποιεί επίσης και τα φωνήεντα της ελληνικής, με τα οποία δε θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Ο χωρισμός των φωνηέντων της ελληνικής φαίνεται στον πίνακα Γ.

Πίνακας Γ
Κατηγοριοποίηση φωνηέντων κατά Nespor (1999)

	Πρόσθια	Κεντρικά	Οπίσθια
Υψηλά	i		u
Μέσα- χαμηλά	e		o
Χαμηλά		a	

2.4. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ

Με τον όρο φωνολογικά φαινόμενα η Nespor (1999) ορίζει τις φωνολογικές αλλαγές που παρατηρούνται κατά την παραγωγή των λέξεων, την ανυπαρξία πολλών φορές ταύτισης φωνήματος και φωνητικών στοιχείων καθώς και τα είδη των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται. Προκειμένου να εξηγηθούν οι φωνολογικές αλλαγές πρέπει να εξεταστεί το περιβάλλον στο οποίο κάθε φορά βρίσκονται π.χ. κάποια τεμάχια, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι (οι αλλαγές) δεν είναι τυχαίες αλλά συστηματικές και πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Όπως η αφομοίωση του /s/ μπροστά από ηχηρό σύμφωνα π.χ. /svi.no/ που τότε το /s/ προφέρεται ως /z/, η οποία δε συμβαίνει όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο /sfazo/. Σχετικά με την όχι απόλυτη ταύτιση φωνήματος και φωνητικών στοιχείων στο π.χ. /άγγελος/ γράφουμε τη λέξη αλλά η κανονική της φωνητική μεταγραφή είναι /anɣelos/, διότι ακούγεται ένα [n] το οποίο όμως δε γράφεται. Τέλος τα φωνολογικά φαινόμενα κατατάσσονται Nespor (1999) σε 5 κατηγορίες α) μεταβολής χαρακτηριστικών β) αποβολής ή ανάπτυξης γ) συγχώνευσης δ) ενίσχυσης ή εξασθένησης ε) δυναμικού ή μουσικού τονισμού. Βέβαια για να γίνει δυνατή η παρατήρηση και η ανάλυση των διαφόρων φωνολογικών φαινομένων όπως έμμεσα έχει ήδη αναφερθεί μέσω των παραδειγμάτων που δόθηκαν, λαμβάνονται υπόψη πάντοτε τα διαφοροποιητικά τεμαχιακά χαρακτηριστικά των στοιχείων/φθόγγων.

Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που αφορούν τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας είναι κατά τη Φιλλιπάκη-Warburton (1992) τα παρακάτω ζεύγη: 1)[+συμφωνικό] [-συμφωνικό] 2)[+φωνηεντικό] [-φωνηεντικό], 3)[+αντηχητικό] [-αντηχητικό] 4)[+έρρινο] [-έρρινο] 5)[+ηχηρό] [-ηχηρό] 6)[+διαρκές] [-διαρκές] 7) [+εμπρόσθιο] [-εμπρόσθιο] 8) [+κορονικό] [-κορονικό] 9) [+οπίσθιο] [-οπίσθιο] 10) [+υψηλό] [-υψηλό] 11)[+συριστικό] [-συριστικό] 12)[+πλευρικό] [-πλευρικό]. Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που αφορούν τα φωνήεντα της ελληνικής γλώσσας είναι τα παρακάτω ζεύγη: 1)[+υψηλό] [-υψηλό] 2) [+χαμηλό], [-χαμηλό]. Διαφορετικά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά δίνει η Nespor (1999) τόσο για τα σύμφωνα όσο και για τα φωνήεντα. Για τα σύμφωνα: 1) [+συλλαβικό] [-συλλαβικό] 2)[+συμφωνικό] [-συμφωνικό] 3)[+αντηχητικό] [-αντηχητικό] 4) [+ηχηρό] [-ηχηρό] 5)[+εξακολουθητικό] [-εξακολουθητικό] 6)[+βραδεία ύφεση] [-βραδεία ύφεση] 7)[+πλευρικό] [-πλευρικό] 8)[+οπίσθιο] [-οπίσθιο] 9)[+πρόσθιο] [-πρόσθιο] 10)[+κορωνιδικό] [-κορωνιδικό]. Για τα φωνήεντα τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω ζεύγη: 1)[+στρογγυλό] [-στρογγυλό] 2)[+υψηλό] [-υψηλό] 3)[+χαμηλό] [-χαμηλό] 4)[+πρόσθιο] [-πρόσθιο].

Κατά την ανάλυση των φωνολογικών φαινομένων της ελληνικής χρησιμοποιούνται τα παραπάνω ζευγάρια των τεμαχιακών χαρακτηριστικών αλλά και υπερτεμαχιακά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για χαρακτηριστικά της ομιλίας που αφορούν μεγαλύτερες μονάδες από απλά σύμφωνα ή φωνήεντα. Ως τέτοια χαρακτηρίζονται ο δυναμικός τόνος (*stress*), ο μουσικός τόνος (*tone*) και ο επιτονισμός (*intonation*). Τα χαρακτηριστικά αυτά όπως σημειώνει ο Ladefoged (2007) είναι ανεξάρτητα από τα τεμαχιακά χαρακτηριστικά των διαμορφωτών. Οι φωνοτακτικοί περιορισμοί κατά τη Nespor (1999) είναι εκείνοι που καθορίζουν τους συνδυασμούς των τεμαχίων μεταξύ τους. Φυσικά είναι διαφορετικοί σε κάθε γλώσσα. Έτσι ο συνδυασμός [kn] ενώ για την ιταλική είναι ανύπαρκτος για την ελληνική είναι υπαρκτός [knimi].

Οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) υπογραμμίζουν αναφερόμενες στους φωνοτακτικούς περιορισμούς ότι η ελληνική επιτρέπει σύνθετες εμβάσεις αλλά απλές εξόδους. Έτσι μπορεί να υπάρχει 3μελής ΣΣ στην έμβαση αλλά στην έξοδο (στο μέσο ή το τέλος της λέξης) μόνο 1 σύμφωνο. Τα σύμφωνα που καταλαμβάνουν θέση εξόδου στο τέλος μιας λέξης είναι τα /r/ και /s/, ενώ στο μέσο της λέξης μπορεί να είναι τα /l/ /n/ και /r/. Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση του /s/ το οποίο απαντάται σε θέση εξόδου στο τέλος της λέξης αλλά δεν απαντάται σε θέση εξόδου στο μέσο της λέξης (στην περίπτωση αυτή σχηματίζει συλλαβή με το επόμενο φωνήεν). Επιπλέον σημειώνουν ότι τα 2μελή ΣΣ είναι ποικίλα⁴³ αλλά όλα υπακούν στην κλίμακα ηχηρότητας⁴⁴. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι όλα τα φωνολογικά φαινόμενα εξετάζονται υπό 2 πρίσματα, της συγχρονίας και της διαχρονίας. Επιπλέον, όλες οι διαδικασίες που παρατηρούνται σε επίπεδο συγχρονίας, παρατηρούνται και ως γλωσσικές μεταβολές στο πέρασμα του χρόνου Nespor (1999). Ποια είναι λοιπόν η διαφορά ανάμεσα στους δυο όρους; Όπως σημειώνει ο Αποστολόπουλος (2001), συγχρονία είναι η περιγραφή μιας γλώσσας σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή. Ενώ διαχρονία είναι η περιγραφή της εξελικτικής κατάστασης μιας γλώσσας στο πέρασμα του χρόνου. Ωστόσο και οι δυο παράγοντες είναι αλληλένδετοι καθώς όπως υπογραμμίζουν και οι Anttila & Yu Cho (1998) για την εξέταση της πρώτης είναι απαραίτητο ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχουν και τάσεις. Τα τελευταία (δηλαδή οι κανόνες και οι τάσεις) καθορίζονται από διαχρονικές παρατηρήσεις. Για την εξέταση της διαχρονίας θα μπορούσαν να γίνουν προβλέψεις με βάση κλίμακες ιεράρχησης (ανάλογες με την ηλικία και τις αλλαγές) και αυτές να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν με κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις.

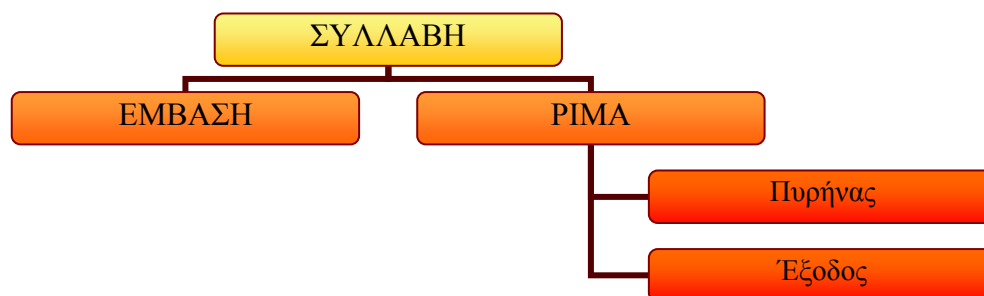
⁴³ Περισσότερα στοιχεία για τη δομή των ΣΣ δίδονται παρακάτω στο κεφ. 3

⁴⁴ Η κλίμακα ηχηρότητας παρουσιάζεται στον πίνακα 27 μαζί με την κλίμακα συμφωνικής ισχύος και εξηγούνται στο κεφάλαιο 3.

2.5. ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΔΟΜΗ

Η συλλαβή ορίζεται ως μια φωνολογική ενότητα, η οποία αποτελείται από 1 τουλάχιστον στοιχείο. Το στοιχείο αυτό ονομάζεται *πυρήνας* (*nucleus*) και στην ελληνική είναι πάντα ένα φωνήεν. Μια συλλαβή μπορεί να περιέχει και συμφωνικά στοιχεία. Το σύμφωνο ή σύμφωνα που προηγούνται του φωνήεντος σε μια συλλαβή συνιστούν τη *συλλαβική έμβαση* (*onset*). Στη θέση έμβασης μπορεί να βρεθεί οποιοδήποτε σύμφωνο ή σύμπλεγμα συμφώνων. Βέβαια, στην ελληνική δεν εμφανίζεται ποτέ σύμπλεγμα συμφώνων στο οποίο το πρώτο να είναι υγρό και το δεύτερο κλειστό Nespor (1999). Σύμφωνα με τον Ladefoged (2007) συλλαβή είναι κατά μια έννοια η μικρότερη μονάδα ομιλίας. Αποτελείται από ένα σύνολο τεμαχίων (σύμφωνα και φωνήεντα) τα οποία εξετάζονται ως μέλη μιας συλλαβής. Η συλλαβή χωρίζεται σε δυο μέρη: την έμβαση και τη ρίμα. Η συλλαβή λοιπόν αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της γλώσσας καθώς και ένα χώρο, το φωνολογικό χώρο στον οποίο συμβαίνουν διάφορες φωνολογικές διαδικασίες. Επιπλέον ο χωρισμός των λέξεων σε συλλαβές είναι σημαντικός σε επίπεδο αντίληψης, κατανόησης αλλά και παραγωγής του λόγου. Η συλλαβή Nespor (1999) αποτελείται από 2 βασικά υλικά: την *έμβαση* (*onset*) και τη *ρίμα* (*rhyme*). Η τελευταία με τη σειρά της περιλαμβάνει 2 μικρότερα συστατικά: τον *πυρήνα* (*core*) και την *έξοδο* (*coda*). Η δομή μιας συλλαβής αποτυπώνεται στο σχήμα 5.

Σχήμα 5



Το/α σύμφωνο/α που βρίσκονται πριν από τον πυρήνα λέγονται έμβαση, ενώ εκείνο/α που τον ακολουθούν έξοδος. Οι συλλαβές διακρίνονται σε *ανοιχτές* (*open syllables*) και *κλειστές* (*closed syllables*): ανοιχτές ονομάζονται εκείνες που δεν έχουν έξοδο, ενώ κλειστές εκείνες που έχουν έξοδο. Στην περίπτωση που υπάρχει δυσκολία στην τοποθέτηση ενός συμφώνου σε μια συλλαβή, καθώς υπάρχουν στοιχεία που μας προϊδεάζουν πως ανήκει στην 1^η αλλά και στοιχεία που μας αφήνουν αμφιβολίες πως μπορεί να ανήκει και στη 2^η π.χ. [ˈhæ.pɪ] [ˈhæp.i], υπάρχουν 2 τρόποι επίλυσης της μικρής αυτής δυσκολίας. Ή θεωρούμε ότι το τεμάχιο [p] ανήκει στην 1^η λόγω της αρχής της μεγίστης συλλαβικής έμβασης ή το θεωρούμε ως «αμφισυλλαβικό» Ladefoged (2007). Βέβαια στην περίπτωση αυτή αλλάζει και η φωνητική μετεγγραφή η οποία δεν περιέχει όρια συλλαβών: [ˈhæpɪ]. Δύο ή τρία σύμφωνα που βρίσκονται στην ίδια συλλαβή, σε θέση έμβασης ή εξόδου αποτελούν ένα *συμφωνικό σύμπλεγμα* (*consonant cluster*). Τα συμφωνικά συμπλέγματα⁴⁵ στα Ελληνικά δεν καταλαμβάνουν ποτέ θέση εξόδου, καθώς εκείνη είναι μονομελής (από την περίπτωση αυτή

⁴⁵ Κεφ. 3.

εξαιρούνται τα δάνεια λέξεων). Καταλαμβάνουν όμως θέση έμβασης. Στα συμφωνικά συμπλέγματα που απαρτίζονται από 3 σύμφωνα, τα λεγόμενα και τριμελή η Τζακάστα (2006 παν/κές σημειώσεις), σημειώνει ότι το 1^ο είναι πάντα το /s/. Εξαιρώντας αυτόν τον περιορισμό γενικά τα ελληνικά φαίνεται να διαθέτουν μεγάλη ποικιλία. Έτσι λοιπόν συναντώνται διάφοροι συνδυασμοί: [κλειστά] + [κλειστά], [τριβόμενα] + [τριβόμενα], [κλειστά] + [υγρά], [τριβόμενα] + [υγρά], [τριβόμενα /κλειστά] + [έρρινα]. Οι συλλαβικές δομές που εμφανίζονται στα ελληνικά είναι οι ακόλουθες: ΣΦ⁴⁶, ΣΦΣ, Φ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦ, ΣΣΣΦΣ .

Πώς όμως γίνεται η συλλαβοποίηση των λέξεων; Υπάρχουν κάποιοι κανόνες, περιορισμοί; Φαίνεται πως η διαδικασία της συλλαβοποίησης συμβαίνει κατά τρόπο τέτοιο που δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί πλήρως. Τούτο αποτυπώνεται στα διαφορετικά ρεύματα-θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί γύρω από τη συλλαβή και τα όρια της. Ο Ladefoged (2007) δίνει αρκετές πληροφορίες γύρω από το θέμα αυτό. Συγκεκριμένα, μια θεωρία υποστηρίζει ότι η αιχμή της συλλαβικότητας ταυτίζεται με την αιχμή της *αντηχητικότητας* (*sonority*). Ως αντηχητικότητα ορίζεται η ηχηρότητα ενός τεμαχίου/φθόγγου συγκρινόμενο με άλλα τεμάχια /φθόγγους που έχουν ίδια διάρκεια, τόνο και τονικό ύψος⁴⁷. Υπολογίζεται από μετρήσεις ακουστικής έντασης τεμαχίων που έχουν ίδια διάρκεια, ίδιο τόνο και ίδιο τονικό ύψος. Ωστόσο διαφορετικοί ομιλητές ενδέχεται να εκτιμούν διαφορετικά τον αριθμό των αιχμών αντηχητικότητας κάποιων λέξεων. Επιπλέον η θεωρία της αντηχητικότητας αξιολογήθηκε ως ανεπαρκής επειδή δεν μπορούσε να εξηγήσει όλες τις περιπτώσεις. Για παράδειγμα την ελληνική λέξη [sto]. Η λέξη αυτή είναι μονοσύλλαβη και πρέπει να έχει 2 αιχμές αντηχητικότητας. Αποτελείται από 3 τεμάχια, όμως το 1^ο και το τελευταίο από αυτά έχουν μεγαλύτερη αντηχητικότητα από το 2^ο. Μια δεύτερη προσέγγιση αποτελεί η θεωρία των *μεγίστων κορύφωσης* (*prominence*). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ένα μέρος της κορύφωσης των ήχων εξαρτάται από την αντηχητικότητα και το υπόλοιπο από την πραγματική διάρκεια, τόνο και τονικό ύψος. Βέβαια δεν υπάρχει τρόπος να προσδιοριστεί επακριβώς και να μετρηθεί ο βαθμός κορύφωσης ενός φθόγγου. Οπότε ο προσδιορισμός της κορύφωσης είναι υποκειμενικός και δημιουργεί δυσκολίες στον ακριβή ορισμό της συλλαβής, καθώς δε είναι ξεκάθαρο αν ένας φθόγγος είναι εξέχων επειδή αποτελεί την κορυφή μιας συλλαβής ή αν είναι η κορυφή μιας συλλαβής επειδή είναι εξέχων. π.χ. [hidden aims] και [hid names]. Το [n] στο [hidden aims] θεωρείται κορυφή επειδή είναι περισσότερο τονισμένο ή επειδή διαρκεί περισσότερο από το [n] στο [hid names]. Ένα τρίτο ρεύμα που αφορά στη συλλαβοποίηση είναι εκείνο που εισήγαγε ο Stetson, ο οποίος υποστήριξε ότι η κάθε συλλαβή ξεκινά από έναν θωρακικό παλμό και επομένως δε σχετίζεται με την ακουστική ιδιότητα των φθόγγων. Μετρήσεις όμως που πραγματοποιήθηκαν δεν επιβεβαίωσαν την άποψη αυτή. Σύμφωνα με την τελευταία θεωρία, οι συλλαβές αντιμετωπίζονται ως μονάδες οργάνωσης των φθόγγων ενός εκφωνήματος. Σε μια προσπάθεια επεξήγησης παρατηρώντας τα λάθη στην μετάθεση φθόγγων, βλέπουμε ότι συνήθως αφορούν σύμφωνα της ίδιας συλλαβής. Η φράση π.χ. [me to ni ke me to sigma] γίνεται [me to si ke me to niɣma].

⁴⁶ ΣΦ: σύμφωνο φωνήεν

⁴⁷ Τονικό ύψος ενός φθόγγου είναι μια ιδιότητα του συστήματος αντίληψης των ήχων (auditory property). Είναι δηλαδή η εκτίμηση από την πλευρά του ακροατή της θέσης του φθόγγου σε μια ανιούσα κλίμακα, ανεξάρτητα από τις ακουστικές ιδιότητες του φθόγγου (pitch). Επιπλέον οι διακυμάνσεις του τονικού ύψους κατά την εκφώνηση μιας πρότασης είναι γνωστές ως επιτονισμός (intonation) Ladefoged (2007).

Φαινόμενα όπως αυτό εξηγούνται μόνο με τη θεώρηση της συλλαβής ως σημαντική μονάδα στην παραγωγή του λόγου. Το γεγονός αυτό διευκολύνει την περιγραφή πολλών γλωσσών ανάμεσα στις οποίες και την Ελληνική. Ένα ακόμη στοιχείο σημαντικό στη δομή της συλλαβής φαίνεται να είναι ο τονισμός.

Παρόλες όμως τις απόπειρες ορισμών της συλλαβής φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές υπογραμμίζει ο Ladefoged (2007) και το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τον διαφορετικό αριθμό συλλαβών που δίνουν σε συγκεκριμένες λέξεις. Π.χ. η λέξη «ποιότητα» από άλλους προφέρεται ως [pɔ.ti.ta] δηλαδή με 3 συλλαβές και από άλλους [pi.o.ti.ta] με 4 συλλαβές. Το ίδιο ισχύει και με τη λέξη «διαφωνία» που ορισμένοι θεωρούν πως έχει 4 συλλαβές [ɔja.fo.ni.a] και κάποιοι άλλοι 5 [ði.a.fo.ni.a]. Επιπλέον υπάρχουν κάποιες λέξεις τις οποίες οι ομιλητές προφέρουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά διαφωνούν ως προς τον αριθμό των συλλαβών τους. Για παράδειγμα οι λέξεις «γάιδαρος» και «κοροϊδο». Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και η Φιλλιπάκη-Warburton (1992) όπου κατά την περιγραφή των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών αναφέρει πως πολλοί φωνολόγοι δεν αποδέχονται τη συλλαβικότητα ως ενδογενές χαρακτηριστικό των φθόγγων, αλλά ως λειτουργία που ορίζεται με βάση την κλίμακα ηχηρότητας αλλά και τη θέση μέσα στη συλλαβή. Οι συλλαβικές δομές που επιτρέπονται σε διάφορες γλώσσες σημειώνει ο Ladefoged (2007) διαφέρουν. Έτσι για παράδειγμα τα ελληνικά σε αντίθεση με τα αγγλικά έχουν σύνθετες εμβάσεις αλλά απλές εξόδους. Τα σύμφωνα στα συμφωνικά συμπλέγματα συνδυάζονται με βάση κάποιους κανόνες οι οποίοι φαίνεται να έχουν καθολική ισχύ. Πρόκειται για την κλίμακα ηχηρότητας (πίνακας 16) και την κλίμακα ισχύος (πίνακας 17) Nespor (1999).

Πίνακας 16⁴⁸

Πίνακας κλίμακας ηχηρότητας

Φωνήεντα → Ημίφωνα → Υγρά → Ρινικά → Αποφρακτικά {-τριβόμενα (ηχηρά + άηχα), -προστριβόμενα (ηχηρά + άηχα), -κλειστά (ηχηρά + άηχα)}

Πίνακας 17

Κλίμακα συμφωνικής ισχύος

Αποφρακτικά {-τριβόμενα (ηχηρά+άηχα), προστριβόμενα (ηχηρά+άηχα) -κλειστά (ηχηρά+άηχα)} → Ρινικά → Υγρά → Ημίφωνα → Φωνήεντα

Παρατηρώντας τους 2 παραπάνω πίνακες γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι πρόκειται ουσιαστικά για τον ίδιο πίνακα με αντίστροφη πορεία. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, τα φωνήεντα που βρίσκονται στην πρώτη θέση της κλίμακας ηχηρότητας, βρίσκονται στην τελευταία θέση στην κλίμακα συμφωνικής ισχύος. Η κλίμακα ηχηρότητας καθορίζει τη συνοχή των ΣΣ προοδευτικά και αριστερόστροφα Τζακάωστα (υπό κρίση)⁴⁹.

⁴⁸ Οι πίνακες 16 και 17 είναι από τη Nespor (1999).

⁴⁹ Περισσότερα στοιχεία δίδονται στο κεφάλαιο 3 που αφορά στα ΣΣ.

κεφ. 3
ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ
ΣΥΜΠΛΗΓΜΑΤΑ

3.1. ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ

Συμφωνικά συμπλέγματα είναι δυο ή περισσότερα σύμφωνα μαζί στην ίδια συλλαβή κατά τον Πετρούνια (1984). Ο αριθμός των συμφώνων που μετέχουν σε αυτά δεν είναι απεριόριστος. Τα συμφωνικά συμπλέγματα φαίνεται να παίζουν ρόλο στον καθορισμό της συλλαβικής δομής μιας γλώσσας και υπόκεινται σε περιορισμούς. Ένας τέτοιος περιορισμός είναι ο αριθμός των συμφώνων στην αρχή και στο τέλος της λέξης. Στα νέα ελληνικά μάλιστα μόνο ένα σύμφωνο επιτρέπεται στο τέλος της λέξης (n, s). Εξαιρέση αποτελούν οι λέξεις που προέρχονται από την καθαρεύουσα ή άλλες είναι δάνεια από άλλες χώρες. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στους συνδυασμούς μεταξύ των συμφώνων που επιτρέπει κάθε γλώσσα. Στα νέα ελληνικά σε σύμπλεγμα άηχων συμφώνων δεν επιτρέπεται να έχουν και τα 2 τον ίδιο τρόπο άρθρωσης, αλλά πρέπει να υπάρχει αντίθεση κλειστού/εξακολουθητικού συμφώνου. Η Nespor (1999) αναφέρει έναν ακόμη περιορισμό ότι δηλαδή δεν εμφανίζεται ποτέ σύμπλεγμα συμφώνων στο οποίο το πρώτο να είναι υγρό και το δεύτερο κλειστό.

Για τα συμφωνικά συμπλέγματα η Τζακόστα (2006) αναφέρει πως πρόκειται για τις ακολουθίες συμφώνων που ανήκουν στην ίδια συλλαβή. Ενώ οι Holton D, Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Eip. (1999, 2007) υποστηρίζουν πως η ελληνική γλώσσα διαθέτει πλούσιο σύστημα συμπλεγμάτων τόσο στην αρχή της λέξης –τα οποία αποτελούνται από έως και 3 σύμφωνα-, και ένα ακόμη πλουσιότερο σύστημα που φτάνει τα 4 σύμφωνα στο μέσο της λέξης π.χ./e.kstra.ti.a/. Αναφορικά με τη συνδυαστικότητα των συμφωνικών συμπλεγμάτων, οι Tzakosta & Karra (2009) υποστηρίζουν ότι η δομική συνοχή τους καθορίζεται από τις υποκλίμακες ηχηρότητας που αφορούν τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης. Ως προς τον τόπο άρθρωσης η κλίμακα ικανοποιείται δεξιόστροφα και φαίνεται στον πίνακα 18 ενώ ως προς τον τρόπο άρθρωσης η κλίμακα ικανοποιείται δεξιόστροφα και φαίνεται στον πίνακα 19.

Πίνακας 18⁵⁰

Κλίμακα ηχηρότητας τόπου άρθρωσης

ραχιαία-υπερωικά (velars)→χειλικά (labials)→ κορονικά (coronals)

Πίνακας 19

Κλίμακα ηχηρότητας τρόπου άρθρωσης

Συριστικά (silibants)→προστριβόμενα (fricatives)→τριβόμενα (affricates)
→ρινικά (nasals)→υγρά (liquids)→ημίφωνα (glides)→φωνήεντα (vowels)

Τα ΣΣ επιλέγονται δεξιόστροφα δηλαδή από τα αριστερά προς τα δεξιά. Η αριστερόστροφη επιλογή δηλαδή από τα δεξιά προς τα αριστερά οδηγεί στο σχηματισμό μη αποδεκτών ΣΣ. Τα συμπλέγματα ανάλογα με το βαθμό που ικανοποιούν τις 2 αυτές κλίμακες τα συμπλέγματα χαρακτηρίζονται ως «τέλεια», «αποδεκτά» ή «μη αποδεκτά» και πάλι ανάλογα με τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης, όπως φαίνεται στους πίνακες 20 και 21 που ακολουθούν.

Ως προς τον τρόπο άρθρωσης, τέλεια χαρακτηρίζονται τα συμφωνικά συμπλέγματα (ΣΣ) στο εξής, που όπως φαίνεται στον πίνακα 20, αποτελούνται από στιγμικά+υγρά, προστριβόμενα+υγρά, στιγμικά+τριβόμενα, στιγμικά+τριβόμενα, προστριβόμενα+τριβόμενα. Αποδεκτά ΣΣ χαρακτηρίζονται εκείνα που αποτελούνται από στιγμικά+στιγμικά, προστριβόμενα+προστριβόμενα. Μη αποδεκτά θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από προστριβόμενα+ στιγμικά, τριβόμενα+στιγμικά, τριβόμενα+προστριβόμενα.

⁵⁰ Οι πίνακες αυτοί προέρχονται από Tzakosta & Karra (2009).

Πίνακας 20

Χαρακτηρισμός ως προς τον τρόπο άρθρωσης

ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ	ΤΕΛΕΙΑ	ΑΠΟΔΕΚΤΑ	ΜΗ ΑΠΟΔΕΚΤΑ
Στιγμικά+υγρά	✓		
Προστριβόμενα+υγρά	✓		
Στιγμικά+στιγμικά		✓	
Προστριβόμενα+προστριβόμενα		✓	
Στιγμικά+ προστριβόμενα	✓		
Προστριβόμενα+ στιγμικά			✓
Στιγμικά+τριβόμενα	✓		
Τριβόμενα+στιγμικά			✓
Προστριβόμενα+ τριβόμενα	✓		
Τριβόμενα+ προστριβόμενα			✓

Ως προς τον τόπο άρθρωσης τέλεια χαρακτηρίζονται σύμφωνα με τη Τζακώστα (2010) και Tzakosta & Karra (2009) όπως φαίνεται στον πίνακα 21, τα ΣΣ που αποτελούνται από Χειλικό + κορονικό, Ραχιαίο (υπερωικό) + κορονικό, Ραχιαίο (υπερωικό) + υγρό. Αποδεκτά ΣΣ χαρακτηρίζονται εκείνα που αποτελούνται από Κορονικό + κορονικό, Ραχιαίο (υπερωικό) + ραχιαίο (υπερωικό). Μη αποδεκτά θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από Χειλικό + ραχιαίο (υπερωικό), Κορονικό + χειλικό, Κορονικό + ραχιαίο (υπερωικό). Αναλυτικότερα, συνδυάζοντας τις δυο κλίμακες: όπως γίνεται στους πίνακες 22, 23 και 24 θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως τέλεια αποδεκτά ΣΣ είναι τα [kl, kr, xl, xr, pl, pr, fl, fr, tl, tr, θl, θr, kθ, kf, pθ] και αναφέρονται στον πίνακα 22. Σε ότι αφορά στα αποδεκτά ΣΣ φαίνονται στον πίνακα 23 και είναι εκείνα που ικανοποιούν λίγο την πρώτη κλίμακα και αρκετά τη δεύτερη είναι: xp, ft, xt, px, tx. Ικανοποιούν και τις δυο κλίμακες: pf, kx, tθ. Ικανοποιούν τη μια κλίμακα: kp, xf, pt, kt, fθ, xθ. Τα μη αποδεκτά συμπλέγματα αναφέρονται στον πίνακα 24 και είναι εκείνα τα ΣΣ που ικανοποιούν την πρώτη κλίμακα και παραβιάζουν τη δεύτερη είναι τα: tk, fx, θf, pk, θx, fp, θt, tp. Τέλος τα ΣΣ που παραβιάζουν και τις δυο κλίμακες είναι τα fk, θp, θk.

Πίνακας 21

Χαρακτηρισμός ως προς τον τόπο άρθρωσης

ΤΥΠΟΣ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΟΣ	ΤΕΛΕΙΟΣ	ΑΠΟΔΕΚΤΟΣ	ΜΗ ΑΠΟΔΕΚΤΟΣ
Χειλικό+κορονικό	✓		
Χειλικό+ραχιαίο (υπερωικό)			✓
Κορονικό+ κορονικό		✓	
Κορονικό+ χειλικό			✓
Κορονικό+ραχιαίο (υπερωικό)			✓
Ραχιαίο(υπερωικό)+ ραχιαίο(υπερωικό)		✓	
Ραχιαίο(υπερωικό)+ κορονικό	✓		
Ραχιαίο(υπερωικό)+ υγρό	✓		

Η δομική συνοχή των ΣΣ εξαρτάται από την απόσταση που έχουν τα τεμάχια στην κλίμακα ηχηρότητας Tzakosta & Karra (2009)⁵¹. Δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση των τεμαχίων μεταξύ τους στην κλίμακα ηχητικότητας τόσο καλύτερα σχηματισμένο θεωρείται το ΣΣ. Για παράδειγμα τα CL (δηλαδή τριβόμενο + υγρό) είναι καλύτερα σχηματισμένα από τα CC (δηλαδή τριβόμενα + τριβόμενα) επειδή η απόσταση ανάμεσα σε C και L είναι μεγαλύτερη από ότι ανάμεσα σε C και C. Επομένως κατά τις λεκτικές πραγματώσεις τα CL έχουν περισσότερες πιθανότητες να διατηρηθούν σχετιζόμενα με άλλα ΣΣ που δεν έχουν τόσο καλή δομική συνοχή. Επιπλέον η δομική συνοχή των ΣΣ εξαρτάται από το βαθμό που ικανοποιείται η κλίμακα τόπου και τρόπου άρθρωσης (βλέπε πίνακες 18 και 19). Ανάλογα με το βαθμό που ικανοποιούν τις 2 κλίμακες χαρακτηρίζονται τέλεια, αποδεκτά ή μη αποδεκτά. Τα τέλεια ΣΣ ικανοποιούν και τις 2 αυτές κλίμακες και συνιστούν αμαρκάριστες δομές Tzakosta & Karra (2009). Γι' αυτό το λόγο είναι και τα πρώτα που κατακτώνται κατά τη γλωσσική κατάκτηση των παιδιών διαγλωσσικά⁵². Τέλεια ως προς τον τρόπο άρθρωσης είναι τα ΣΣ : στιγμικά + υγρά, τριβόμενα + υγρά και τα στιγμικά + τριβόμενα. Τέλεια ως προς τον τόπο άρθρωσης είναι τα χειλικά+ κορονιδικά, υπερωϊκά + χειλικά και τα υπερωϊκά + κορονιδικά. Όλα τα τέλεια ΣΣ αποτυπώνονται στον πίνακα 22. Αξιοσημείωτο γεγονός είναι και η διαβάθμιση που παρατηρείται ακόμη και μέσα στην κατηγορία των τέλειων ΣΣ. Με άλλα λόγια υπάρχουν ΣΣ που έχουν καλύτερη συνοχή από άλλα. Ας δούμε μερικά παραδείγματα για να γίνει πιο κατανοητό π.χ. το /kl/ είναι καλύτερα δομημένο από το /xl/ επειδή στην κλίμακα τρόπου η απόσταση των τεμαχίων είναι 4 στο πρώτο ενώ στο δεύτερο είναι 1. Παρόμοια, το /kt/ έχει καλύτερη δομική συνοχή από το /pt/ επειδή η απόσταση των τεμαχίων είναι 2 στο πρώτο ενώ στο δεύτερο είναι 1.

Πίνακας 22

ΤΕΛΕΙΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤ									
A	kl,	xl,	pl,	fl,	tl,	θl,	kθ	kf	pθ
	kr	xr	pr	fr	tr	θr			

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει αποδεκτά χαρακτηρίζονται τα ΣΣ όταν όπως σημειώνουν οι Tzakosta & Karra (2009) α) ικανοποιούν μια από τις 2 κλίμακες και ελάχιστα τη δεύτερη β) όταν ικανοποιούν ελάχιστα και τις 2 κλίμακες γ) όταν ικανοποιούν τη μια κλίμακα αλλά παραβιάζουν την άλλη. Έτσι αποδεκτά ΣΣ ως προς τον τρόπο θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από στιγμικό + στιγμικό, τριβόμενο + τριβόμενο και προστριβόμενο + προστριβόμενο. Αποδεκτά ως προς τον τόπο θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από χειλικά + χειλικά, υπερωϊκά + υπερωϊκά και κορονιδικά + κορονιδικά.

Πίνακας 23

	Ικανοποιούν λίγο την 1η & αρκετά τη 2 ^η κλίμακα	Ικανοποιούν & τις 2 κλίμακες	Ικανοποιούν μια κλίμακα
ΑΠΟΔΕΚΤΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ	xr, ft, xt, px, tx	pf, kx, tθ	kp, xf, pt, kt, fθ, xθ

⁵¹ Sonority Scale Principle (SSP, Steriade 1982).

⁵² Fixed place Hierarchy, Prince & Smolensky (1993)

Αποδεκτά ΣΣ που ικανοποιούν τη 1 κλίμακα και ελάχιστα τη 2^η είναι τα xp, ft, xt, xk, rx, tx. Αποδεκτά ΣΣ που ικανοποιούν ελάχιστα και τις 2 κλίμακες είναι τα ΣΣ pf, kx, tθ. Αποδεκτά ΣΣ που ικανοποιούν 1 μόνο κλίμακα είναι τα: kp, xf, pt, kt, fθ, xθ.

Μη αποδεκτά χαρακτηρίζονται τα ΣΣ που είτε παραβιάζουν και τις 2 κλίμακες είτε ικανοποιούν ελάχιστα τη 1^η και παραβιάζουν τη 2^η Tzakosta & Karra (2009). Μη αποδεκτά ως προς τον τρόπο θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από τριβόμενα + στιγμικά, τριβόμενα + προστριβόμενα. Μη αποδεκτά ως προς τον τόπο άρθρωσης θεωρούνται τα ΣΣ που αποτελούνται από στιγμικά + υπερωικά και χειλικά + υπερωϊκά. Μη αποδεκτά που ικανοποιούν ελάχιστα 1 κλίμακα και παραβιάζουν τη 2^η είναι τα [tk, fx, θf, pk, θx, fp, θt, tp]. Τέλος μη αποδεκτά που παραβιάζουν και τις 2 κλίμακες θεωρούνται τα [fk, θp, θk].

	Πίνακας 24 Ικανοποιούν την 1 ^η & παραβιάζουν τη 2 ^η	παραβιάζουν & τις 2 κλίμακες
ΜΗ ΑΠΟΔΕΚΤΑ	tk, fx, θf, pk, θx,	fk, θp, θk
ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ	fp, θt, tp	

Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι τα τέλεια συμπλέγματα είναι αυτά που εμφανίζονται και συχνότερα στην κατάκτηση. Η άποψη αυτή ενισχύεται και στις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ ΦΩΝΗΑ στο οποίο η πλειοψηφία των ΣΣ αλλά και των λέξεων που εξετάστηκαν ανήκουν στα CL δηλαδή στα τέλεια συμπλέγματα. Επιπλέον εντοπίστηκε μεγάλος αριθμός λέξεων με τα ΣΣ που αναζητούνταν σε αντίθεση με τις άλλες 2 κατηγορίες όπου οι λέξεις ήταν πολύ λιγότερες. Τα τεμάχια που συνιστούν τα ΣΣ κατά τη Τζακώστα (2001^α) πρέπει να διαφέρουν ως προς τον τόπο άρθρωσης και να υπακούν στην κλίμακα συμφωνικής ισχύος. Αξίζει να σημειωθεί ξανά τα γεγονότα ότι στην ελληνική τα ΣΣ εμφανίζονται μόνο σε θέση έμβασης ή σύνθετης έμβασης και όχι σε θέση εξόδου.

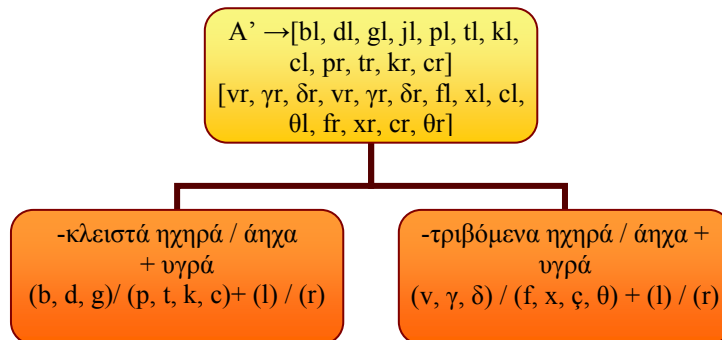
Αναφορικά με το χρόνο κατάκτησης των συμφωνικών συμπλεγμάτων⁵³, φαίνεται να εμφανίζονται κατά το στάδιο των προτάσεων 2 λέξεων ή απλών προτάσεων κατά τον Μπασλή (2006) αρχικά προφέρονται τα πιο συχνά συμπλέγματα δηλαδή εκείνα που αποτελούνται από κλειστά σύμφωνα και το υγρό /l/: [kl], [pl], [bl] [vl], ακολουθούν τα συμπλέγματα που αποτελούνται από κλειστά σύμφωνα και το υγρό /r/: /tr/, /vr/, /br/, /kr/, /pr/, /gr/. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, δεν μπορούν να προφέρουν συμφωνικά συμπλέγματα που περιέχουν 3 σύμφωνα. Η πιο συνηθισμένη πρακτική που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αποδώσουν ένα 3μελές σύμπλεγμα είναι η διαδικασία της απλοποίησης π.χ. [ãpro] αντί για [àspro]. Τα συμφωνικά συμπλέγματα κατακτώνται και παράγονται σωστά κατά το επόμενο στάδιο της γλωσσικής τους ανάπτυξης δηλαδή στο στάδιο της ολοκλήρωσης μεταξύ 2-4 ετών.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε σχεδόν αποκλειστικά με τους συμφωνικούς φθόγγους καθώς αποτελούν τα συστατικά των ΣΣ που αποτελούν και το κυρίως θέμα μας. Συγκεκριμένα και πολύ συνοπτικά στην Α' κατηγορία CL⁵⁴ εξετάζονται τα ακόλουθα ΣΣ που φαίνονται στο σχήμα 6 και αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (b,d,g) / (p,t,k,c) + (l) / (r) καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (v,γ,δ) / (f,x,c,θ) + (l) / (r).

⁵³ Περισσότερες λεπτομέρειες στο κεφάλαιο 3.2. που αφορά μεταξύ άλλων και στην ηλικία κατάκτησης των ΣΣ.

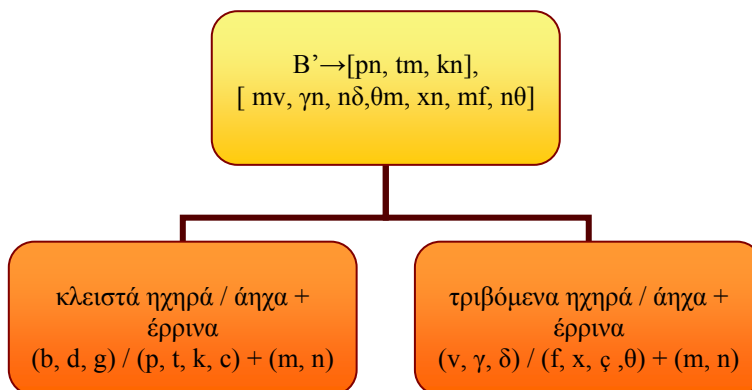
⁵⁴ CL: κλειστά ηχηρά/ άηχα + υγρά
(C: obstruent, L: liquid)

ΣΧΗΜΑ 6
ΣΣ Α' κατηγορίας



Στην Β' κατηγορία CN⁵⁵ πολύ συνοπτικά,, εξετάστηκαν τα ακόλουθα ΣΣ που φαίνονται στο σχήμα 7 και αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (b, d, g) / (p, t, k, c) + (m, n) / καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (v, γ, δ) / (f, x, ζ, θ) + (m, n).

ΣΧΗΜΑ 7
ΣΣ Β' κατηγορίας

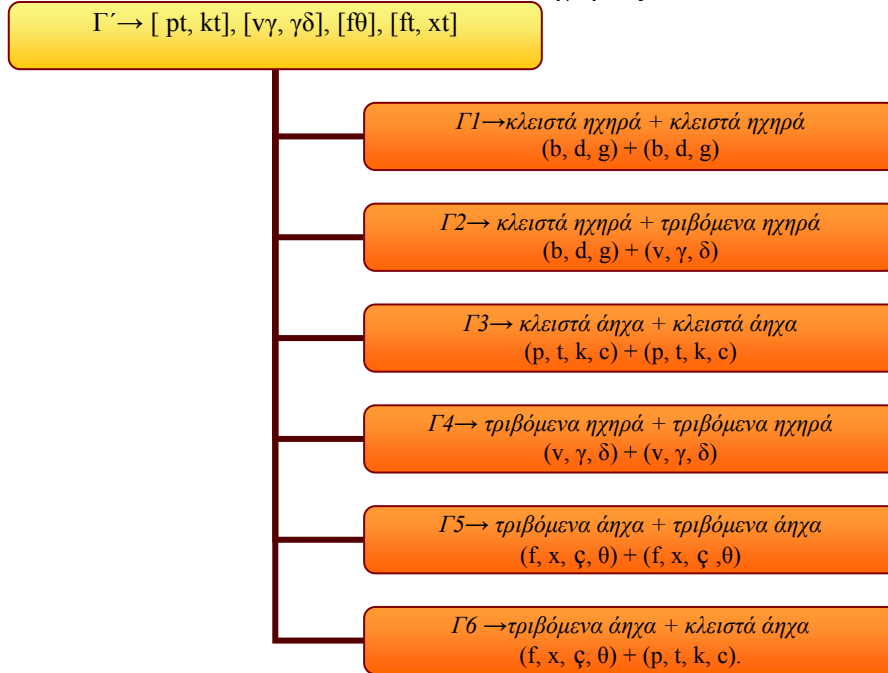


Τέλος στη Γ' κατηγορία CC⁵⁶, εξετάστηκαν τα ακόλουθα ΣΣ που φαίνονται στο σχήμα 8 και αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά δηλαδή (b, d, g) + (b, d, g), κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (b, d, g) + (v, γ, δ), κλειστά άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (p, t, k, c) + (p, t, k, c), τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (v, γ, δ) + (v, γ, δ), τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα δηλαδή (f, x, c, θ) + (f, x, c, θ) και τέλος τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (f, x, c, θ) + (p, t, k, c).

⁵⁵ CN: κλειστά ηχηρά/ άηχα + έρρινα
(C: obstruent, N: nasal)

⁵⁶ CC: κλειστά ηχηρά/ άηχα + κλειστά ηχηρά/ άηχα
(C: obstruent + C: obstruent)

ΣΧΗΜΑ 8 ΣΣ Γ' κατηγορίας



3.2. ΤΑ ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σχετικά με την ηλικία κατάκτησης των ΣΣ υπάρχουν 2 διαφορετικές απόψεις όπως σημειώνουν οι McLeod et al (2001). Σύμφωνα με την πρώτη Shriberg & Kwiatkowski (1980) στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά έχουν κατακτήσει το 90% των ΣΣ στον αυθόρμητο λόγο τους. Όμως οι Smit et al. (1990) υποστηρίζουν ότι μόνο λίγα ΣΣ έχουν κατακτηθεί στην ηλικία των 4 ετών, ενώ η πλειοψηφία (ΣΣ) κατακτάται στην ηλικία των 6-7 ετών. Τα τελευταία μάλιστα ΣΣ κατακτώνται στην ηλικία των 8-9 ετών. Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα του Powell (1993) στους McLeod et al (2001) οι οποίοι εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν στην παραγωγή των ΣΣ. Κατέληξαν σε 11 παράγοντες, τους κυριότερους από τους οποίους αναφέρουμε: 1)κυρίαρχος παράγοντας είναι η παρουσία ενός υγρού τεμαχίου στο σύμπλεγμα 2) τέλος της λέξης με ανακεκαμένο-προστριβόμενο /s, z/ 3) αρχή της λέξης με /s/ 4) αρχή της λέξης με /j/ 5) ΣΣ με 3 σύμφωνα 6) τέλος της λέξης με /l/ 7) η θέση του ΣΣ (αρχή ή τέλος) δεν αποτελεί παράγοντα 8) τα ΣΣ που αποτελούνται από 3 τεμάχια είναι δυσκολότερα από τα ΣΣ με 2 τεμάχια.

Κατά την Greenlee (1974) στους McLeod et al (2001) η κατάκτηση των ΣΣ *στιγμικά + υγρά* ακολουθεί 3 στάδια: α) *αποβολή του υγρού τεμαχίου* (liquid deletion) β) *αντικατάσταση του υγρού τεμαχίου* (substitutions for liquids) γ) *σωστή παραγωγή* (correct production). Επιπλέον σημειώνει αλλαγή υπερωικών /χ, γ/ τεμαχίων σε οδοντικά /θ, δ/ λόγω συμφωνικής αρμονίας (*velar-dental interchange* (consonant harmony)) McLeod et al (2001). Τα δεδομένα της Greenlee (1974) εμπλούτησαν οι Elbert & McReynolds (1979) σε μια προσπάθεια να συμπεριλάβουν όλες τις κατηγορίες ΣΣ. Τα στάδια κατάκτησης έχουν ως εξής: α) διπλή αποβολή (και των 2 τεμαχίων του ΣΣ) π.χ. [Blue] → /u / β) αποβολή ενός τεμαχίου του ΣΣ π.χ. [Blue] → /bu / γ) μαρκάρισμα και των 2 τεμαχίων π.χ. [Blue] → /bwu/ δ) σωστή παραγωγή και των 2 τεμαχίων π.χ. [Blue] → /blu /. Αν και πολλοί ερευνητές αποδέχτηκαν την προηγούμενη εκδοχή των σταδίων κατάκτησης ΣΣ, φαίνεται ότι δεν περνούν όλα τα παιδιά από τα συγκεκριμένα στάδια, γεγονός που οδήγησε τους Dyson & Paden (1983) στα ακόλουθα 3 στάδια: α) αποβολή ΣΣ – σωστό (cluster reduction- correct) β) αποβολή ΣΣ –αποβολή ενός τεμαχίου-λαθωμένη παραγωγή-σωστό (cluster reduction—one segment distorted or substityted- correct) γ) αποβολή του τελευταίου τεμαχίου του ΣΣ –αποβολή συμπλέγματος-σωστή απόδοση ΣΣ ακόμη και στο τέλος συλλαβής (deletion of final cluster—cluster reduction—correct final cluster) McLeod et al (2001).

Μετά από αναδίφηση στη βιβλιογραφία πολλών προηγούμενων ετών ερευνών οι McLeod et al (2001) κατέληξαν στην περιγραφή τάσεων που ακολουθούν τα «φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά» στην κατάκτηση των ΣΣ:

- 1) Τα παιδιά από την ηλικία των 2 ετών αρχίζουν να παράγουν ΣΣ.
- 2) Τα ΣΣ στο τέλος της λέξης κατακτώνται νωρίτερα από ότι στην αρχή της .
- 3) Τα ΣΣ που αποτελούνται από 2 τεμάχια κατακτώνται ευκολότερα από τα 3μερή.

- 4) Τα ΣΣ που περιέχουν στιγμικά (stops) τεμάχια [k,p,t] κατακτώνται νωρίτερα από τα ΣΣ που περιέχουν προστριβόμενα (fricatives) τεμάχια [v, x, z, θ, f].
- 5) Τα μικρότερα παιδιά αποβάλλουν 1 τεμάχιο του ΣΣ και η αποβολή (cluster reduction) αυτή εξηγείται με τις κλίμακες ηχηρότητας και μαρκαρίσματος.
- 6) (Homonymy)⁵⁷ συμβαίνει στην προσπάθεια των παιδιών να προφέρουν τα ΣΣ. Συχνά συμβαίνει ως αποτέλεσμα της αποβολής ή δημιουργίας ΣΣ.
- 7) Μία σειρά από άλλες διαδικασίες: συχνότερη είναι η απλοποίηση, η επένθεση και η «ένωση/ συγχώνευση» (coalescence). Η μετάθεση είναι σπάνια διαδικασία.
- 8) Η κατάκτηση των ΣΣ είναι μια προοδευτική διαδικασία. Για τα ΣΣ στην αρχή λέξης τα παιδιά αρχικά αποβάλλουν το 1 από τα 2 τεμάχια του ΣΣ, προοδευτικά κρατούν και τα 2 αλλά τα προφέρουν με δικό τους τρόπο για να φτάσουν στη σωστή παραγωγή. Για την κατάκτηση των ΣΣ στο τέλος της λέξης ακολουθείται διαφορετική πορεία.
- 9) Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αποβολή, την απλοποίηση και τις σωστές παραγωγές των ΣΣ. Αρχικά τα περισσότερα παιδιά αποβάλλουν τεμάχιο του ΣΣ, έπειτα μετριάζεται η αποβολή και αρχίζει η απλοποίηση των ΣΣ. Ταυτόχρονα αρχίζουν οι σωστές παραγωγές, οι οποίες προοδευτικά τελειοποιούνται.
- 10) Παρά την τυπική αναπτυξιακή πορεία που μόλις περιγράφει, η κατάκτηση των ΣΣ συνοδεύεται από διαρκείς ανατροπές και αναθεωρήσεις οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με το κάθε παιδί.

Φαίνεται πως κάποια ΣΣ είναι ευκολότερα στην κατάκτησή τους από άλλα. Συνήθως τα παιδιά κατακτούν εύκολα ΣΣ που αποτελούνται από: *Στιγμικά+υγρά* π.χ. /pl/ και στη συνέχεια ΣΣ που αποτελούνται από *Fricatives+ υγρά* π.χ. /sl/ (Ingram 1976, Smit et al., 1990, Smit et al. 1973, Templin 1957), McLeod et al (2001). Σημαντικό σημείο στην κατάκτηση των ΣΣ αποτελεί ο σωστός αριθμός των τεμαχίων του ΣΣ καθώς και το «ραφινάρισμα των τεμαχίων του ΣΣ», McLeod et al (2001). Σε έρευνα του Templin 1957, το 75% των 4χρονων παιδιών παρήγαγαν σωστά τα ΣΣ που αποτελούνταν από *Στιγμικά+ υγρά* (εκτός του /gr/), ενώ δε μπορούσαν να παράγουν σωστά κανένα συνδυασμό *fricatives+ υγρά* McLeod et al (2001).

Η Kirk (2008) εξέτασε τα λάθη αντικατάστασης που συμβαίνουν κατά την παραγωγή ΣΣ στην αρχή και στο τέλος της λέξης. Αποδέχεται τα στάδια στην κατάκτηση των ΣΣ της Greenlee (1974)⁵⁸. Τα αποτελέσματα έδειξαν 1) κυρίαρχη δδ ήταν η αποβολή σε ποσοστό 43% 2) αναμενόμενες αντικαταστάσεις ήταν η 2^η δδ με ποσοστό 15% 3) απρόβλεπτες αντικαταστάσεις ήταν η 3^η δδ με ποσοστό 6% στο σύνολο των παραγωγών. Ειδικότερα, η αφομοίωση λόγω θέσης έφτασαν το 69% του συνόλου των αφομοιώσεων. Η ανομοίωση έφτασε στο 11% του συνόλου των αντικαταστάσεων. Το υπόλοιπο 20% των απρόβλεπτων αντικαταστάσεων οφείλονταν

⁵⁷ Συμβαίνει κατά την ηλικία μεταξύ 2και 3 ετών, λόγω λαθεμένου ηχητικού μηνύματος η λέξη στόχος να προφέρεται σαν κάποια η οποία της μοιάζει πολύ με μια μικρή αλλαγή π.χ. /snail/→/neil/. Η τελευταία μπορεί να είναι ανύπαρκτη, υπάρχει όμως συνώνυμή της που γράφεται λίγο διαφορετικά: /nail/. Η συχνότητα του φαινομένου δείχνει να μικραίνει μετά την ηλικία των 3 ετών.

⁵⁸ Τα στάδια είναι: α) τα παιδιά αποβάλλουν εντάλως το ΣΣ β) αποβάλλουν το 1 από τα σύμφωνα του ΣΣ γ) διατηρείται ο αριθμός των μελών του ΣΣ, αλλά γίνεται αντικατάσταση ενός ή περισσότερων συμφώνων του ΣΣ δ) τέλεια παραγωγή του ΣΣ.

σε φαινόμενα γειτνίασης. Οι σωστές παραγωγές των παιδιών έφτασαν το 34% του συνόλου των παραγωγών. Κυρίαρχη δδ ήταν η αποβολή με ποσοστό 43%. Ακολουθούσε η αντικατάσταση (αναμενόμενη ή μη) με ποσοστό 21% Kirk (2008). Το 1/3 των αντικαταστάσεων των ΣΣ δε μπορεί να ερμηνευθεί από τα μεμονωμένα τεμαχιακά χαρακτηριστικά των συμφώνων (cannot be predicted from the production of the corresponding singletons) που αποτελούν το ΣΣ Kirk (2008). Η πλειοψηφία των μη αναμενόμενων αντικαταστάσεων συνέβαινε σε ΣΣ των οποίων τα τεμάχια είχαν την ίδια θέση στις κλίμακες τόπου ή και τρόπου άρθρωσης π.χ [dʊck]→/gàk/ (αφομοίωση τόπου) [lamb] →/nàm/ (αφομοίωση τρόπου). Kirk (2008). Η απλοποίηση αφορά γενικά πρώιμες παραγωγές των παιδιών Kirk (2008).

Σχετικά με φαινόμενα γειτνίασης η Kirk (2008) (αφομοίωση λόγω γειτνίασης: assimilation on adjacent consonants) αναφέρει ότι α) αν 2 γειτονικά σύμφωνα ΣΣ έχουν τον ίδιο τόπο άρθρωσης, τα ίδια χαρακτηριστικά π.χ. γλωσσικά ή χειλικά μπορούν να παρατηρηθούν και στα 2 τεμάχια του ΣΣ και β) αν 2 γειτονικά σύμφωνα ΣΣ παράγονται με παρόμοιο τρόπο (με ίδιο βαθμό στένωσης στο φωνητικό σύστημα: the same degree of stricture in the vocal tract), ο ομιλητής δεν κάνει προσαρμογή στον τρόπο άρθρωσης του άλλου συμφώνου του ΣΣ. Οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στην παραγωγή 2 γειτονικών συμφώνων σημειώνει η Kirk (2008) δείχνουν να οφείλονται στο μεγάλο αριθμό μη αναμενόμενων λαθών αντικατάστασης. Επιπλέον ΣΣ που αποτελούνται από σύμφωνα που δεν έχουν τον ίδιο τόπο άρθρωσης είναι δυσκολότερα στην προφορά του από ΣΣ των οποίων τα σύμφωνα έχουν τον ίδιο τόπο άρθρωσης.

Οι Ammar & Morsi (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στα Αιγυπτιακά-Αραβικά σχετικά με 51 ΣΣ σε παιδιά ηλικίας 2-4 ετών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απλοποίηση των ΣΣ συμβαίνει με πολλές διαφορετικές μορφές: αποβολή, μακρότητα (lengthening), επένθεση. Οι ταυτόχρονες διαφορετικές παραγωγές για τον ίδιο στόχο, τους οδήγησαν στην άποψη ότι πρόκειται προοδευτική ανάπτυξη (gradual development) της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών (δηλαδή ότι βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης). Αναφορικά με τα λάθη που συμβαίνουν κατά την κατάκτηση των ΣΣ αναφέρουν παλαιότερη έρευνα Ammar (1999) την αποβολή ολόκληρου του ΣΣ, την αποβολή ενός τεμαχίου του ΣΣ, καθώς και την (φωνηεντική) επένθεση. Παρατήρησαν ότι τα ισχυρότερα σύμφωνα ήταν τα κλειστά (plosives), ακολουθούμενα από τα τριβόμενα (fricatives) ενώ τα πολυπαλλόμενα (trill)⁵⁹ και πλευρικά (lateral)⁶⁰ συνήθως απλοποιούνταν. Τα ρινικά (nasals) αν και θεωρήθηκαν ισχυρά, αποβάλλονταν όταν βρισκόταν σε ΣΣ με κλειστά (plosives). Γενικά παρατηρήθηκε το φαινόμενο αποβολής του 2^{ου} συμφώνου του ΣΣ. Μια άλλη ενδιαφέρουσα παρατήρηση ήταν πως αν το ένα από τα τεμάχια του ΣΣ ήταν φαρυγγικό (Pharyngeal) τότε συνήθως συνέβαινε επένθεση. Οι Hua Z. & B. Dodd (2006) σε διαγλωσσική τους μελέτη, αναφέρουν για τα ΣΣ ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες. Έτσι δεν υπάρχουν καθόλου ΣΣ στη Putonghua,

⁵⁹ trill: τα πολυπαλλόμενα

⁶⁰ lateral: τα πλευρικά

μόνο 2 στη Cantonese, τα Αγγλικά επιτρέπουν τη «συνύπαρξη μέχρι 3 συμφώνων μελών ΣΣ στην αρχή λέξης και 4 στην κατάληξή της. Ενώ τα Ισπανικά δεν επιτρέπουν ΣΣ σε θέση εξόδου. Υπογραμμίζεται η δυσκολία στη σύγκριση δεδομένων από διαφορετικές γλώσσες. Η διαφοροποίηση των γλωσσών εξηγείται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των γλωσσικών καθολικών αλλά και τη φύση κάθε γλώσσας Hua Z. & B. Dodd (2006)⁶¹. Ο ρόλος της φύσης κάθε γλώσσας αποδεικνύεται από τους διαφορετικούς μηχανισμούς κατάκτησης του ίδιου ήχου ή χαρακτηριστικού. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν τα ΣΣ. Σε ότι αφορά στην κατάκτηση των ΣΣ βρέθηκε ότι πρώτα κατακτώνται τα 2μελή και μετέπειτα τα 3μελή ΣΣ. Επίσης φαίνεται πως πρώτα αποκτώνται τα ΣΣ στην αρχή της λέξης και έπειτα στο τέλος της. Σε περίπτωση αποβολής μέλους ΣΣ εκείνο που συνήθως αποβάλλεται στην αγγλική είναι εκείνο που σε τεμαχιακό επίπεδο κατακτάται τελευταίο. Τέλος σε φαινόμενα αποβολής ΣΣ τα παιδιά μπορεί να ακολουθούν την κλίμακα ηχηρότητας (Sonority Sequencing Principle) και να αποβάλλουν το τεμάχιο λιγότερο ηχηρό (selete the segment with the lower sonority index). Τέλος σημαντικό σημείο στην κατάκτηση των ΣΣ αποτελεί ο σωστός αριθμός των τεμαχίων του ΣΣ καθώς και το «ραφινάρισμα των τεμαχίων του ΣΣ» δηλαδή τα τεμαχιακά χαρακτηριστικά McLeod et al (2001).

⁶¹ Στη διαγλωσσική τους μελέτη, εξέτασαν τα κοινά σημεία αλλά και τις διαφορές σε 8 διαφορετικές γλώσσες (εξετάζοντας μονόγλωσσα παιδιά) και (διγλωσσα παιδιά) σε 6 γλώσσες, σε ζεύγη γλωσσών. Αντικείμενο εξέτασης αποτέλεσαν οι ακόλουθες γλώσσες στις δεν περιλαμβάνονταν τα ελληνικά (English, German, Putonghua, Cantonese, Maltese, Telugu, Colloquial Egyptian Arabic, Turkish, Spanish, Mirpuri/Punjabi/Urdu, Welsh.

3.3. ΤΑ ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Περιορισμένες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με την πραγμάτωση των συμφωνικών συμπλεγμάτων στην Ελληνική γλώσσα. Μια τέτοια έρευνα των Tzakosta & Karra (2009) εξετάζει την απόσταση των τεμαχίων του συμπλέγματος πάνω στην κλίμακα ηχητικότητας (SS) και πόσο αυτή καθορίζει τη δομική συνοχή του συμπλέγματος. Η τελευταία εξαρτάται από τις 2 υποκλίμακες της ηχητικότητας που αφορούν στον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης. Ανάλογα με το βαθμό που ικανοποιούν τις 2 παραπάνω κλίμακες τα συμπλέγματα χαρακτηρίζονται ως: «τέλεια», «αποδεκτά» και «μη αποδεκτά». Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι διάφορες διάλεκτοι είναι λιγότερο αυστηρές στο σχηματισμό και την αποδεκτότητα/ γραμματικότητα συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Στην επόμενη έρευνα της Τζακώστα (υπό δημοσίευση) υποστηρίζεται πως η συνοχή των συμπλεγμάτων οφείλεται σε 3 παράγοντες: α) τη θέση κάθε τμήματος (αρχή-τέλος) β) τη σύνθεση των μελών του συμπλέγματος και γ) την ικανοποίηση της κλίμακας ηχηρότητας (sonority scale: SS). Τα παιδιά μοιάζουν να χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς απλούστευσης των CL: απλοποίηση, μαρκάρισμα, γειννίαση, πιστότητα θέσης, επένθεση, συγχώνευση. Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί και η Nespor (1999) υποστηρίζοντας πως τα παιδιά ακολουθούν συγκεκριμένες διαδικασίες «διορθωτικές» κατά την παραγωγή λέξεων. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι η αφομοίωση, η αποβολή, η ανάπτυξη, η απλοποίηση, η συνάρθρωση, η εξασθένωση, η ενίσχυση και η ουδετέρωση⁶². Η σύνθεση των ΣΣ στα ελληνικά Τζακώστα (2001^α) εμφανίζει μεγάλη ποικιλία με την ιδιαιτερότητα εμφάνισής τους σε θέσης απλής ή σύνθετης έμβασης. Διακρίνονται σε διμελή ή τριμελή. Τα παιδιά τείνουν να κάνουν απλοποιήσεις ή και διατηρήσεις ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Τα ποσοστά απλοποιήσεων των ΣΣ είναι μεγαλύτερα σε μικρότερες ηλικίες (άρα και επίπεδο κατάκτησης ΣΣ) και μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Αντίστροφη πορεία παρατηρείται για τη διατήρηση των ΣΣ που είναι μικρή σε μικρότερα παιδιά και αυξάνεται όσο εκείνα μεγαλώνουν και περνούν στο 3^ο ή 4^ο στάδιο κατάκτησης ΣΣ. Τα παιδιά όταν απλοποιούν τα ΣΣ με διάφορες διαδικασίες (αποβολή, αντικατάσταση, επένθεση), δημιουργούν ΣΣ λιγότερο μαρκκαρισμένα από τα ΣΣ στόχους. Συνηθίζουν μάλιστα να απλοποιούν τα τριμελή ΣΣ σε διμελή. Επιλέγουν λοιπόν, το λιγότερο ηχητικό στην κλίμακα ηχητικότητας και το περισσότερο ισχυρό στην κλίμακα συμφωνικής ισχύος π.χ. /δτò.mos/→[δò.mos], /àn.θro.pos/→[àn.xo.pos].

Όπως υπογραμμίζουν οι Tzakosta & Karra (2009) η δομική συνοχή των ΣΣ εξαρτάται από την απόσταση που έχουν τα τεμάχια που συνθέτουν το ΣΣ στην κλίμακα ηχηρότητας. Με άλλα λόγια όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση των τεμαχίων στην κλίμακα ηχηρότητας τόσο καλύτερα σχηματισμένο είναι το ΣΣ. Επιπλέον ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη δομική συνοχή των ΣΣ είναι ο βαθμός που ικανοποιούν την κλίμακα του τόπου και του τρόπου άρθρωσης. Ανάλογα με το βαθμό που ικανοποιούν τις παραπάνω 3 κλίμακες τα ΣΣ χαρακτηρίζονται σε τέλεια, αποδεκτά και μη αποδεκτά.

Κατά τη διατήρηση των ΣΣ η Τζακώστα (2001^α) παρατηρεί πως τείνουν να διατηρούνται ΣΣ που αποτελούνται από κορονονδικά (t, δ, θ, d) χειλικά (p, v, f) και ραχιαία (k, γ, x), τεμάχια που θεωρούνται αμαρκάριστα στον παιδικό λόγο π.χ. /kli.δjà/→[kli.δjà], /a.vli/→[a.vli], /prà.γma.ta/→[prà.γma.ta].

⁶² Οι διορθωτικές διαδικασίες περιγράφονται στο κεφάλαιο 4 μαζί με παραδείγματα.

Η κλίμακα συμφωνικής ισχύος για την ελληνική σύμφωνα με τη Τζακώστα (2001^α) έχει την ακόλουθη δομή:

Πίνακας 25

Πίνακας συμφωνικής ισχύος για τα ελληνικά Τζακώστα (2001^α)

ΚΛΕΙΣΤΑ >> ΤΡΙΒΟΜΕΝΑ (ΥΓΡΑ >> ΕΡΡΙΝΑ >> ΗΜΙΦΩΝΑ)

Πρόκειται για δεξιόστροφο πίνακα που σημαίνει ότι όσο πιο αριστερά βρίσκεται ένα τεμάχιο τόσο πιο ισχυρό είναι πχ το /d/ (ως κλειστό σύμφωνο), είναι ισχυρότερο από το /δ/ (τριβόμενο). Θέλοντας να γίνουμε λίγο αναλυτικότεροι ο πίνακας 25 μπορεί και να αποδοθεί όπως παρακάτω (πίνακας 26).

Πίνακας 26

Πίνακας επεξηγηματικός συμφωνικής ισχύος για τα ελληνικά.

ΚΛΕΙΣΤΑ [ηχηρά+Άηχα]>> ΤΡΙΒΟΜΕΝΑ [ηχηρά +Άηχα]>> ΥΓΡΑ >> ΕΡΡΙΝΑ >>
ΗΜΙΦΩΝΑ
(b, d, g)(p, t, c, k)>> (v, γ, δ)(f, x, θ)>> (l, r)>> (m, n)>> (j)

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει μικρές αποκλίσεις από τον προτεινόμενο Nespor (1999) (πίνακας 27) οι οποίες βέβαια προβλέπονται και αναμένονται στα πλαίσια των ιδιαιτεροτήτων κάθε γλώσσας.

Πίνακας 27

Πίνακας κλίμακας συμφωνικής ισχύος και κλίμακα ηχηρότητας κατά Nespor (1999)⁶³

Φωνήεντα
Ημίφωνα
Υγρά
Ρινικά
Αποφρακτικά
τριβόμενα (ηχηρά + άηχα)
προστριβόμενα (ηχηρά + άηχα)
κλειστά (ηχηρά + άηχα)

Ο παραπάνω πίνακας (που είναι γενικός και αφορά όλες τις γλώσσες) έχει αυξανόμενη ισχύ προς τα κάτω, δηλαδή τα φωνήεντα έχουν τη μικρότερη ισχύ, λίγο μεγαλύτερη τα ημίφωνα και ισχυρότερα από όλα είναι τα κλειστά σύμφωνα. Ο ίδιος

⁶³ Η κλίμακα συμφωνικής ισχύος προτάθηκε από τον Lass (1984), ενώ η κλίμακα ηχηρότητας από τον Selkirk (1984).

πίνακας ισχύει αντίστροφα για την ηχηρότητα. Με άλλα λόγια τα φωνήεντα είναι τα ηχηρότερα από όλα τα τεμάχια, λιγότερα ηχηρά είναι τα ημίφωνα και τελευταία από άποψη ηχηρότητας είναι τα κλειστά σύμφωνα.

Στη διαγλωσσική τους μελέτη οι Barry & Andreeva (2001)⁶⁴, αναφέρουν πως γενικά υπάρχει μια τάση η τονισμένη συλλαβή να «συμπιέζει» (compress) τις άτονες συλλαβές. Σε γλώσσες όμως (Syllable-timed) όπως η Ελληνική, η ισότητα των συλλαβών προσφέρει μια αντίσταση στο παραπάνω φαινόμενο. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε αλλαγή της ποιότητας των φωνηέντων (no vowel-quality alternation) καθώς μόνο ένας μικρός αριθμός ΣΣ βρίσκονται σε θέση έμβασης (onset clusters) και μόνο (single-consonant codas). Τα αποτελέσματα έδειξαν α) απλοποίηση του /st/ σε /s/ δηλαδή χάνεται το /t/ β) το /d/ στα ελληνικά ούτε εξασθενεί (weakened) ούτε αποβάλλεται (deleted), αλλά διατηρείται γ) δεν παρατηρήθηκε ηχηροποίηση (vocoid) του /l/, ενώ δεν παρατηρείται σε θέση έμβασης (not occur in the coda) δ) παρατηρήθηκαν φαινόμενα επένθεσης (εισαγωγής schwa) ε) παρατηρήθηκε έκθλιψη (elision) και συγχώνευση (fusion) φωνηέντων σε ένα φωνήεν, με την προσθήκη schwa⁶⁵.

Οι Edwards & Beckman (2008) σε διαγλωσσική μελέτη τους⁶⁶ εξέτασαν την παραγωγή εκκρουστικών συμφώνων στην αρχή της λέξης και την ακρίβεια της παραγωγής. Για να γίνει αυτό πέρα από τη μετεγγραφή των δεδομένων από 2 ερευνητές (αξιολογήθηκαν λέξεις των οποίων οι μετεγγραφές συμφωνούσαν), έλαβε μέρος και τρίτος ερευνητής, ο οποίος δεν ήταν (φυσικός) ομιλητής της προς εξέταση κάθε φορά γλώσσας. Παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη μεταγραφή, γεγονός που θεωρούν ότι πιθανόν να οφείλεται στη γνώση της γλώσσας και τη θεώρηση κάποιων λέξεων αναμενόμενων ως σωστών μη δίνοντας την αναμενόμενη σημασία στα δεδομένα. Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το σπεκτρογράφημα με το οποίο αξιολογήθηκαν οι παραγωγές. Κάποια γενικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Edwards & Beckman (2008) ήταν μεταξύ άλλων το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα διαθέτει μεγαλύτερες σε μέγεθος λέξεις σε σχέση με τα αγγλικά. Δεν υπάρχουν μονοσύλλαβες λέξεις στα ελληνικά, εκτός από λέξεις-δάνεια άλλων γλωσσών π.χ. /gol/. Επιπλέον, τα ελληνικά διαφέρουν από τα αγγλικά στη θέση της τονισμένης συλλαβής στη λέξη. Στα ελληνικά υπάρχουν πολλές οικείες λέξεις οι οποίες τονίζονται στη 2^η συλλαβή: /ma.mà/ (μαμά), /ba.bà/ (μπαμπάς), /mo.rò/ (μωρό). Υπό την έννοια αυτή ήταν δύσκολο να βρεθούν λέξεις συγκρίσιμες.

Όπως αναφέρει η Arvaniti (2000) στους Edwards & Beckman (2008) οι τονισμένες συλλαβές προφέρονται πολύ πιο ξεκάθαρα από τις άτονες. Η Nikolaidis (2001) σε ηλεκτροπαλατογραφική μελέτη της για τα ελληνικά, εξέτασε την παραγωγή συμφώνων⁶⁷ στον αυθόρμητο λόγο 2 παιδιών. Σε ότι αφορά το [k] στο ΣΣ [kl] καθώς και το [g] στο ΣΣ [gl], παρατήρησε απόλυτα διπλή σωστή παραγωγή (complete

⁶⁴ Εξέτασαν το ρυθμό (rhythmic types) σε 6 γλώσσες, τις οποίες ομαδοποίησαν ως εξής: α) “stress-timed”: Ρωσικά & Βουλγαρικά β) “syllable timed”: Ιταλικά και Ελληνικά γ) “mixed type”: Πολωνέζικα & Τσέχικα. Στις γλώσσες αυτές μελέτησαν φαινόμενα αποβολής ΣΣ, εξασθένιση (weakening of consonant articulation) προφοράς συμφώνου/ων κ.α.

⁶⁵ Στην παραπάνω έρευνα, εξετάστηκε ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών.

⁶⁶ Η μελέτη τους αφορούσε 4 γλώσσες: Αγγλικά, Κατονέζικα, Ελληνικά και Ιαπωνικά και αξιολογήθηκαν η ακρίβεια των συμφώνων στην αρχή της λέξης.

⁶⁷ /t, d, s, z, k, g, l, n, ʎ/. Ηχογραφήθηκαν οι μονόλογοι των παιδιών και στη συνέχεια αξιολογήθηκε ο βαθμός στο EPG(ηλεκτροπαλατογράφημα) και η διάρκεια της παραγωγής του συμφώνου με ανάλυση παλινδρόμησης.

double articulation pattern). Σημείωσε την ρινικοποίηση (nasalization) του [n] σε [ŋ] σε κατάλληλο περιβάλλον γειτνίασης (φωνήεν). Η αποβολή συμφώνων στα παραπάνω δεδομένα ήταν σπάνια. Σημειώθηκε η δδ της αφομοίωσης (assimilation), του [n] όταν ακολουθούσε [k] και η μετατροπή του σε [g]: π.χ. [tin ksà.nθi] →/ ti.gz àn.θi/ , [ðen kà.na.me] →/ ðe.gà.na.me/. Επίσης παρατηρήθηκε αφομοίωση λόγω θέσης (place assimilation) των ηχηρών κλειστών συμφώνων (voicing plosives) όταν προηγούνταν ή ακολουθούσαν ρινικά (nasals) και εκκρουστικά (obstuments), προς το προηγούμενο ή το επόμενο σύμφωνο: π.χ. [ð.pos i.ne] →/ð.po.zne/, [tis gra.mis] →/tiz.gra.mis/.

Η Τζακώστα (2001^α) σε έρευνα που αφορούσε τα ΣΣ στα ελληνικά αναφέρει: α) την απλοποίηση προστριβόμενων τεμαχίων π.χ. /θa kà.tso/ →[kà.to] β) την παραγωγή προστριβόμενων ακόμη και όταν δεν απαιτείται: π.χ. /ksi.lo/→[tsi.lo] γ) ότι η κανονική παραγωγή συνοδεύεται από υπεργενίκευση π.χ. /por.to.kà.li/→[fço.to.kà.li] δ) ότι σε πολυσύλλαβες λέξεις με περισσότερα του 1 ΣΣ, όλα τα ΣΣ απλοποιούνται στα αμαρκάριστα στοιχεία π.χ. /prà.ɣma.ta/→[àmaθa] ε) ότι όταν παρατηρείται διατήρηση των ΣΣ συνήθως βρίσκονται σε θέση έμβασης στο μέσο της λέξης π.χ. /pe.xnì.ðja/→[pe.xnì.ta] στ) διατηρούνται ΣΣ που είναι φορείς του τόνου. Άρα ο τονισμός φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην απαλοιφή ή διατήρηση των ΣΣ π.χ. /bro.stà/ →[bo.θtà] ζ) τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά παράγουν ΣΣ που χαρ/νται από τον αμαρκάριστο τόπο: (κορονιδικά, χειλικά, ραχιαία) και τρόπο (τριβόμενα). Ειδικότερα διατηρούνται ΣΣ που αποτελούνται από: 1) χειλικό τριβόμενο + κορονιδικό κλειστό π.χ. /a.fti/ 2) χειλικό τριβόμενο + ραχιαίο τριβόμενο π.χ. /θa ta vɣà.li/ 3) χειλικό τριβόμενο + ημίφωνο π.χ. /zo.ɣra.fçà/ 4) χειλικό τριβόμενο + υγρό π.χ. /vi.vli.a/ 5) κορονιδικό τριβόμενο + ημίφωνο π.χ. /kli.ðjà/ 6) ραχιαίο τριβόμενο + κορονιδικό κλειστό π.χ. /o.xtò/ 7) ραχιαίο τριβόμενο +έρρινο π.χ. /prà.ɣma.ta/ 8) ραχιαίο + /s/ π.χ. /ksè.ro/. Φαινόμενα αντικατάστασης παρατηρήθηκαν σε ΣΣ που αποτελούνται από: 1) ραχιαία υπερωικά + υγρά π.χ. /a.e.ro.plà.no/→[a.e.ro.ptà.no], /plà.i/→[blà.i] 2) ραχιαία υπερωικά + έρρινα 3) ραχιαία ουρανικά + ημίφωνα π.χ. /mo.li.vja/ →[i.ðja] 4) ραχιαία υπερωικά +/s/ π.χ. /ðen ksè.ro/ → [ðe.gðè.ro] 5) χειλικά κλειστά + /s/ π.χ. /psi.là /→[pçi.là] 6) /s/ + κλειστά π.χ. /stò.ma/ → [fçò.ma]. Τέλος η Τζακώστα (2001) παρατηρεί μια τάση αφομοίωσης των ρινικών τεμαχίων σε υγρά π.χ. /ne.rò/→[re.rò] και /pi.nè.lo/ →[pi.lè.lo]. Σχετικά με τον τόπο άρθρωσης η Τζακώστα (2002) υποστηρίζει ότι η σειρά κατάκτησης αποτυπώνεται στον πίνακα 28^α και έχει ως εξής :

Πίνακας 28^α

Κορονικά>> χειλικά>> ραχιαία

Τέλος η σειρά κατάκτησης ως προς τον τόπο και τρόπο άρθρωσης αποτυπώνεται στον πίνακα 28β και είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 28β

οδοντικά>>χειλικά>>ραχιαία(στιγματικά)>>οδοντικά>>χειλικά>>ραχιαία(διαρκή)

κεφ. 4

*ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/
ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ*

4.1. ΓΕΝΙΚΑ

Η φωνολογική κατάκτηση θεωρείται ότι ολοκληρώνεται σε κάποια στάδια ή φάσεις Fikkert (1994) στη Τζακώστα (2007). Κάθε φάση ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από την ιεράρχηση ενός τουλάχιστον περιορισμού στη γραμματική του παιδιού στη δεδομένη περίοδο της φωνολογικής του ανάπτυξης. Κατά τη διαδικασία της φωνολογικής ανάπτυξης 2 παράγοντες φαίνεται να παίζουν κυρίαρχο ρόλο σημειώνουν οι Kula & Tzakosta (2006) η επανιεράρχηση των περιορισμών καθώς και ο προοδευτικός τους υποβιβασμός. Τα αναπτυξιακά στάδια μπορεί να παραλείπονται αν τα παιδιά δεν παράγουν τις αναμενόμενες δομές σε συγκεκριμένα στάδια και χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια και σταδιακή πιστότητα στη γλώσσα στόχο, οι οποίες αποτρέπουν την ποικιλία δομών και την παλινδρόμηση σε προηγούμενα στάδια. Οι Fikkert & Hoop (2009) εκφράζουν την άποψη πολλών οπαδών της Θ.Β. ότι η γλωσσική κατάκτηση οδηγείται από τα λάθη. Δηλαδή τα παιδιά στην πορεία ανακαλύπτουν ότι οι παραγωγές τους δεν ταυτίζονται με εκείνες των ενηλίκων και τότε συνειδητοποιούν την ανάγκη αλλαγών στη γραμματική τους. Πριν τα παιδιά φτάσουν στη συνειδητοποίηση ή καθώς προσπαθούν να εφαρμόσουν τις αλλαγές στη γραμματική τους τότε όπως είναι αναμενόμενο προσπαθούν, δοκιμάζουν, πειραματίζονται και φυσικά κάνουν λάθη. Τα λάθη αυτά επειδή φαίνεται ότι έχουν ως σκοπό τη «διόρθωση» των φωνολογικών τους παραγωγών έτσι ώστε να ταυτίζονται με το λόγο των ενηλίκων, αλλά και μοιάζουν διαγλωσσικά αποκαλούνται γενικά ως διορθωτικοί μηχανισμοί ή διαδικασίες. Οι διορθωτικοί μηχανισμοί/διαδικασίες (στο εξής δμ/δδ) χρησιμοποιούνται στην πραγμάτωση των φωνημάτων όταν αυτά παράγονται είτε ως απλά τεμάχια, είτε ως μέλη ΣΣ. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται φαινόμενα αποκοπής, απλοποίησης, επένθεσης, συνίχισης φωνήεντων, συγχώνευσης, μετάθεσης, αντικατάστασης, συμφωνικής και φωνηεντικής αρμονίας. Κάποιες δδ ή δμ καθορίζουν τις λεκτικές πραγματώσεις των παιδιών με σκοπό τη διευκόλυνση της κατάκτησης. Επιπλέον σύμφωνα με τις Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) οι ίδιοι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά κατά την κατάκτηση της μητρικής, χρησιμοποιούνται και κατά την εκμάθηση 2^{ης} γλώσσας όπως επίσης και από παιδιά με γλωσσικές διαταραχές.

Αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη γλωσσική τους κατάκτηση. Τα προβλήματα αυτά εντάσσονται σε 3 κατηγορίες σύμφωνα με τον Fletcher στο Barrett (1999). Πρόκειται για προβλήματα ακοής, προβλήματα γνωστικής ικανότητας ή προβλήματα που οφείλονται σε εγκεφαλικό τραυματισμό και θα τα εξετάσουμε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο 4.2. Η μελέτη των λαθών των παιδιών με είναι πολύ σημαντική καθώς μπορεί να μας προσφέρει πολλές πληροφορίες για την κατάκτηση της γλώσσας (γλωσσικά καθολικά, οργανωτική δομή και αντιπροσωπεύσεις της γλώσσας) και μας παρέχει τη δυνατότητα ερμηνείας και πρόβλεψης. Η μελέτη των λαθών σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές –συνήθως πρόκειται για γλωσσική καθυστέρηση – ουσιαστικά μας δίνει την ευκαιρία παράτασης στις μελέτες μας και ποικιλίας καθώς τα λάθη των παιδιών παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον.

4.2. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη γλωσσική τους κατάκτηση και ανάπτυξη. Η μελέτη παιδιών με γλωσσικές διαταραχές (atypical development/acquisition) είναι σημαντική επειδή προσφέρει πολλές πληροφορίες για καθολικές και μη όψεις της γλώσσας καθώς και των διαδικασιών κατάκτησής της. Σε περιπτώσεις καθυστέρησης ή παράτασης της κατάκτησης της γλώσσας μας δίνεται η ευκαιρία να παρατηρήσουμε λεπτομέρειες που αφορούν την κατάκτηση οι οποίες όπως αναφέρει ο Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Ενδέχεται να διαφέρουν ανάμεσα στα παιδιά. Ο Fletcher στο Barrett (1999) αναφέρει έρευνα του Haynes (1992) ο οποίος σημειώνει ότι τα γλωσσικά προβλήματα συνοδεύονται από δυσκολίες στο σχολείο και από κοινωνικά προβλήματα. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Molfese et al (2006)⁶⁸.

Ένας γενικός ορισμός των φωνολογικών διαταραχών είναι κάποια διαταραχή στην παραγωγή ή και στην αντίληψη των ήχων χωρίς να απαιτείται κάποιο άλλο σύμπτωμα Gierut (1998c) στο Dinnsen & Gierut (2008). Η Lust (2006) κάνει λόγο για αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές αναφερόμενη στις διαταραχές που συμβαίνουν κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και σε αυτές περιλαμβάνονται φαινόμενα ασυνέχειας στη δομή, το περιεχόμενο ή τη γενικότερη χρήση της γλώσσας. Ο Gierut (2005) στο Dinnsen & Gierut (2008) αναφέρεται σε γλωσσικές αποκλίσεις και θεωρεί μάλιστα ότι αυτές εμφανίζονται κυρίως ανάμεσα στις διαταραχές του παιδικού λόγου. Επιπλέον σημειώνει ότι το ποσοστό των φωνολογικών αποκλίσεων των παιδιών στις ΗΠΑ κυμαίνεται από 3 έως 13% στο σύνολο των παιδιών. Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι το 80% του ποσοστού που προαναφέρθηκε αποτελεί σοβαρές περιπτώσεις οι οποίες απαιτούν άμεσης κλινικής παρέμβασης. Οι διαταραχές στον παιδικό λόγο παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία σημειώνει ο Gierut (2005) στο Dinnsen & Gierut (2008) η οποία περιλαμβάνει οργανικές διαταραχές, προβλήματα ακοής, ή ακόμη και γνωστικά ελλείμματα. Κατά τον Fletcher στο Berrett (1999) τα προβλήματα αυτά εντάσσονται σε 3 μεγάλες κατηγορίες: α) προβλήματα ακοής (hearing impairment) β) ελλείμματα γνωστικών ικανοτήτων (Down Syndrom) γ) εγκεφαλικοί τραυματισμοί. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τις τελευταίες 2 κατηγορίες και τις διαταραχές που προκύπτουν από αυτές.

Στην κατηγορία των διαταραχών που σχετίζονται με γνωστικές διαταραχές ανήκουν διάφορα σύνδρομα που σχετίζονται με γενετικές διαταραχές. Σε αυτά περιλαμβάνονται τα σύνδρομα Down, Williams, Prader-Willi, Fragile X, ο αυτισμός, και ο υδροκεφαλισμός. Συγκεκριμένα το σύνδρομο Down (*Down Syndrome*) αποτελεί την πιο κοινή νευροαναπτυξιακή διαταραχή και οφείλεται στο 21^ο χρωμόσωμα. Η συχνότητα εμφάνισής του είναι 1 στις 800 γεννήσεις. Οι περισσότερες έρευνες (Chapman 1995, Fowler 1990, Miller 1988 & 1992) θεωρούν ότι στην περίπτωση αυτή η γλώσσα παρουσιάζει μεγαλύτερη υστέρηση σχετιζόμενη με άλλες γνωστικές λειτουργίες Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Το σύνδρομο Williams (*Williams Syndrome*) είναι μια σπάνια γενετική διαταραχή που οφείλεται στο 7^ο χρωμόσωμα. Η συχνότητα εμφάνισής του είναι 1 κάθε 20.000-50.000 γεννήσεις. Συνοδεύεται από περίεργα χαρακτηριστικά του προσώπου σε τέτοιο σημείο που αποκαλούνται «ξωτικά» (elfin faces). Η διάγνωση γίνεται μετά τον πρώτο χρόνο

⁶⁸ Βλέπε κεφ. 2.3.

ζωής. Παρά τις καλές τους γλωσσικές επιδόσεις την ιδιαίτερη κοινωνικότητα και τη φοβερή ικανότητα αντίληψης που επιδεικνύουν, έχουν εντούτοις πολύ σοβαρά προβλήματα προσανατολισμού στο χώρο και στη δημιουργικότητά τους (Bellugi et al 1994, Karmiloff-Smith et al 1995) Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Ενώ η Lust (2006) αναφέρει ότι τα παιδιά που φέρουν το συγκεκριμένο σύνδρομο παρουσιάζουν ασυνήθιστη χρήση της γλώσσας δηλαδή ενώ το λεξιλόγιό τους περιλαμβάνει πολύ εξειδικευμένες λέξεις και παρουσιάζουν πολύ καλή χρήση των συντακτικών κανόνων ταυτόχρονα παρουσιάζουν περίεργα ελλείμματα π.χ στη χρήση της σωστής κατάληξης ή άρθρου ανάλογα με το φύλο. Ο Αυτισμός (*Autism*) είναι μια από τις σοβαρότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές που η διάγνωσή του γίνεται μόνο με συμπεριφορικά κριτήρια. Οι βασικές υστερήσεις που παρατηρούνται στα παιδιά αυτά αφορούν το γλωσσικό επίπεδο αλλά και μη λεκτική επικοινωνία οι οποίες συνοδεύονται από προβληματική κοινωνική αλληλεπίδραση και πολύ περιορισμένο πεδίο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Το σημαντικότερο εύρημα πολλών ερευνών (Bailey, Phillips & Rutter 1996) είναι ότι περίπου το μισό των παιδιών με αυτισμό δεν πρόκειται ποτέ να αποκτήσουν τη γλωσσική ικανότητα. Η περίεργη χρήση λέξεων από τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιας μορφής λεκτική ικανότητα οδήγησαν τον Rutter (1987) να εκφράσει την άποψη ότι η χρήση αυτή μοιάζει με εκείνη των «φυσιολογικά» αναπτυσσόμενων παιδιών κατά τα πρώιμα στάδια παραγωγής λέξεων Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Υδροκεφαλισμός (*Hydrocephalus*): είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που οφείλεται σε συσσώρευση υγρών στην εγκεφαλική κοιλότητα η οποία αλλοιώνει τη δομή και τη λειτουργία του. Συνήθως είναι η περίπτωση που στην ιατρική αποκαλείται *spina bifida*⁶⁹. Η γλώσσα των παιδιών αυτών χαρακτηρίζεται ως «κοκτέιλ πάρτυ» καθώς πρόκειται για συνεχόμενο χειμαρρώδη λόγο δίχως όμως περιεχόμενο. Ο Cromer (1994) μελέτησε παιδιά με υδροκεφαλισμό και κατέγραψε φωνολογικές, γραμματικές ακόμη και πραγματολογικές γνώσεις φοβερές καθώς και ασίγαστη δίψα για ομιλία. Οι (Dennis & Barnes (1993) και οι Dennis, Jacennik & Barnes (1994) παρατήρησαν ωστόσο και σοβαρή καθυστέρηση σε άλλα επίπεδα της γλώσσας π.χ. στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ενοποίηση πληροφοριών καθώς και στην επεξεργασία ενός κειμένου. Τελικά ελλείμματα είναι αναμενόμενο να δημιουργούν προβλήματα σε επίπεδο αντίληψης του λόγου αλλά και σε επίπεδο ομιλίας (παραγωγής του λόγου). Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Το σύνδρομο Prader-Willi (*Prader-Willi Syndrome*) είναι σπάνια γενετική διαταραχή που οφείλεται στο χρωμόσωμα 15. Ο λόγος των παιδιών που φέρουν το σύνδρομο αυτό παρουσιάζει ελλείμματα τα οποία τον κάνουν δύσκολο στην κατανόηση. Μια από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει αφορά δείγμα 12 παιδιών τα οποία εξετάστηκαν με το PVVT-R και παρουσίασαν σημαντικά ελλείμματα αναφορικά με διάφορες λειτουργίες της γλώσσας αλλά με πολύ καλές επιδόσεις σε άλλους γνωστικούς δείκτες (Tager-Flusberg, Sullivan, Boshart & Levine 1996) επιπλέον παρατηρήθηκαν ομοιότητες ανάμεσα στο σύνδρομο Prader-Willi και στο Down Syndrome και το γεγονός αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη επιπλέον ερευνών Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Το σύνδρομο

⁶⁹ Πρόκειται για κατάσταση στην οποία κατά τη γέννηση δεν έχουν σχηματιστεί σωστά κάποια από τα οστά της σπονδυλικής στήλης με αποτέλεσμα να προεξέχουν μέρη του νωτιαίου μυελού προκαλώντας σοβαρή ανικανότητα.

εύθραυστου X (*Fragile X Syndrome*) είναι μια γενετική διαταραχή που περιλαμβάνει τροποποιήσεις ενός γονιδίου που βρίσκεται στο χρωμόσωμα X . Παρουσιάζεται σε αγόρια και κορίτσια και βασικό σύμπτωμα είναι το επίμονο αλλά ατενές βλέμμα. Έρευνες που έγιναν σε αγόρια έδειξαν προβλήματα στην άρθρωση, στο ρυθμό και την ταχύτητα ομιλίας (Dykens, Hodapp & Leckman 1994). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχει κάποια ομοιότητα ανάμεσα στο σύνδρομο X και τον αυτισμό αναφορικά με την κοινωνικοποίηση και επισημαίνουν την ανάγκη επιπλέον ερευνών (Ferrier, Bashir, Meryash, Johnston & Wolff 1991) Tager- Flusberg στο Barrett (1999). Στην κατηγορία των γλωσσικών διαταραχών που σχετίζονται με εγκεφαλικούς τραυματισμούς και συγκεκριμένα στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου ανήκουν 3 διαφορετικοί τύποι αφασίας σύμφωνα με τη Lust (2006). Πρόκειται για την αφασία Μπροκά, την αφασία Βέρνικε και την απραξία. Και στους 3 τύπους τα παιδιά δυσκολεύονται στην άρθρωση των λέξεων και παλεύουν για τη σωστή τους προφορά. Κατά την αφασία τύπου Μπροκά παρατηρείται αργή και με πολλές δυσκολίες δημιουργία πρότασης η οποία συνοδεύεται με παραλείψεις λέξεων ή μορφημάτων. Οφείλεται σε τραυματισμό συγκεκριμένης περιοχής του εγκεφάλου, την αριστερή άνω περιοχή. Κατά την αφασία τύπου Βέρνικε παρατηρείται άπταιστη παραγωγικά ομιλία σε συντακτικό επίπεδο, όμως οι προτάσεις δε βγάζουν νόημα. Αν και δεν παρουσιάζουν πρόβλημα ακοής δεν αντιλαμβάνονται ότι κάνουν λάθη κατά την ομιλία τους. Οφείλεται σε τραυματισμό της αριστερής πίσω περιοχής του εγκεφάλου. Κατά την απραξία τέλος παρατηρείται πλήρης απώλεια της ικανότητας κίνησης Lust (2006).

Ο Gierut (2005) στο Dinnsen & Gierut (2008) αναφέρει ότι οι φωνολογικές διαταραχές συνήθως συνοδεύονται από ειδική γλωσσική διαταραχή SLI (specific language impairment) ή τραυλισμό (stuttering) και κάποια παιδιά μπορεί να εμφανίσουν μαθησιακά προβλήματα σε μαθηματικά, ανάγνωση και άρθρωση. Επιπλέον δεν μπορεί να προβλεφθεί ποια παιδιά θα βελτιώσουν μόνα τους τα προβλήματα που παρουσιάζουν στη φωνολογική τους κατάκτηση και ποια θα χρειαστούν τη βοήθεια ειδικού. Κατά τους Snow & Stoel-Gammon στο Yavas (1994) η ειδική γλωσσική καθυστέρηση SLI χαρακτηρίζεται από αργή ανάπτυξη σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο. Αν και τα τελευταία φαίνεται να αποτελούν δείκτη για την ευρύτερη γλωσσική κατάκτηση συνήθως τα προβλήματα σε αυτά τα επίπεδα δεν ανιχνεύονται πριν από τα 3 ή 4 έτη. Η μόνη ένδειξη είναι η παρατήρηση των γονέων ότι κάτι δείχνει να μην πηγαίνει καλά ήδη από τα 1,6-3 έτη δίχως όμως να μπορεί να προσδιοριστεί τι ακριβώς είναι αυτό, καθώς οι εμβάσεις αλλά και τα χαρακτηριστικά των πρώτων λέξεων π.χ. καταλήξεις, δεν προσφέρουν αξιοσημείωτες παρατηρήσεις. Ο Fletcher στο Barrett (1999) αναφέρει έρευνα των Bishop & Edmundson (1987) οι οποίοι εξέτασαν 87 παιδιά ηλικίας 4 ετών και αποφάνθηκαν ότι είχαν SLI. Όταν 18 μήνες αργότερα τα ίδια παιδιά επανεξετάστηκαν και τα μισά από αυτά βρίσκονταν στα φυσιολογικά όρια χωρίς SLI ότι πρόβλημα είχαν είχε λυθεί.

Οι Brown & Hanlon (1970) στο Dinnsen & Gierut (2008) μιλούν για γλωσσική ποικιλία στον παιδικό λόγο και σημειώνουν ότι αρχικά στα πλαίσια της μετασχηματιστικής γραμματικής θεωρήθηκε ότι υπήρχε άμεση σχέση μεταξύ της παραγωγής και ψυχολογίας. Αργότερα όμως θεωρήθηκε ότι η ποικιλία στις λεκτικές παραγωγές πιθανόν να οφείλεται και στα πολλαπλά νοήματα που εμπεριέχονταν στις λέξεις. Στη συνέχεια όταν εξέτασαν την ποικιλία στις λεκτικές παραγωγές στα πλαίσια και άλλων παραγόντων όπως το μήκος μιας πρότασης, η συχνότητα χρήσης της και το νόημα της, η γλωσσική ποικιλία φάνηκε να μειώνεται. Τέλος διαπιστώνουν ότι η γλωσσική ποικιλία που παρατηρούμε στον παιδικό λόγο λειτουργεί τελικά αθροιστικά/συσσωρευτικά (cumulative). Δηλαδή, οι διαφορετικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την ομιλία καθιστούν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την αναπαράσταση έμμεσες. Με άλλα λόγια καθώς τα παιδιά προσπαθούν να αποκτήσουν πιστότητα στο λόγο των ενηλίκων, για να εκτιμήσουμε τις παραγωγές τους θα πρέπει να τις λαμβάνουμε ως σημάδια κατάκτησης της γνώσης και να θεωρούμε δεδομένη την άμεση σχέση γνώσης και γραμματικής. Το γεγονός ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μη γραμματικές- πρώιμες παραγωγές στα αρχικά στάδια των λεκτικών τους παραγωγών σχετίζεται με γλωσσικά καθολικά που παρατηρούνται διαγλωσσικά. Οι κανόνες που χρησιμοποιούν κυρίως στους ερωτηματικούς και αρνητικούς τύπους των Αγγλικών δεδομένων βρίσκονται πολύ κοντά στη δομή των τύπων π.χ. / I don't see something/, / why you went/ , / I goed/. Δηλαδή τα παιδιά προσπαθούν διαγλωσσικά να απλοποιήσουν τους εκφερόμενους τύπους υπακούοντας σε γλωσσικά καθολικά και αμαρκαρίστες δομές. Βέβαια όπως σημειώνουν οι Brown & Hanlon (1970) στο Dinnsen & Gierut (2008) αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά αποφεύγουν δύσκολες δομές καθώς δε φαίνεται να υπάρχει προοδευτική εξέλιξη από απλές σε σύνθετες δομές κατά ανάγκη, εφόσον τα ίδια παιδιά που κάνουν τα παραπάνω λάθη, προφέρουν σωστά (ή τουλάχιστον δεν παραλείπουν) τα ρήματα που αποτελούνται από 2 λέξεις (phrasal verbs). Τέλος καταγράφεται η σημασία της συχνότητας χρήσης δύσκολων δομών και η σημασία της συμβολής των γονιών σε αυτό το επίπεδο⁷⁰ στο Dinnsen & Gierut (2008).

Κάποια από τα λάθη των παιδιών στον πρώιμο λόγο τους θεωρούνται ασυνήθιστα ή ιδιότυπα αναφέρουν οι Dinnsen & Farris-Trimble (2004α) στο Dinnsen & Gierut (2008). Η ερμηνεία όλων αυτών των λαθών φαίνεται να δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα θεωρητικά, τα οποία είναι δύσκολο να επιλυθούν. Όμως η Θεωρία του Βέλτιστου προσφέρει μια τέτοια προοπτική θέασης και ερμηνείας των λαθών στα πλαίσια της ευρύτερης γλωσσικής ανάπτυξης. Λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς πιστότητας και μαρκαρίσματος, αλληλοσυγκρούσεις, ιεράρχηση περιορισμών και γλωσσικά καθολικά, υπάρχει η δυνατότητα επεξήγησης των λαθών που συμβαίνουν κατά τις λεκτικές παραγωγές των παιδιών σε ένα νέο πλαίσιο εκείνο της Θεωρίας του Βέλτιστου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο περιγράφονται στο κεφάλαιο 4.3. και οι δδ (αντικατάσταση, επένθεση κ.α) που κυρίως χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τις λεκτικές τους παραγωγές.

⁷⁰ Οι παραπάνω ερευνητές εξέτασαν τις ερωτήσεις με /wh/που δυσκολεύουν πολύ τα αγγλόφωνα παιδιά, δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες στους γονείς τους και παρατήρησαν αξιοσημείωτη πρόοδο των παιδιών ως προς την προφορά λέξεων που αφορούσαν το /wh/. Χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν έκαναν άλλα λάθη.

4.3. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ

Η Κατή (1992) κάνει λόγο για φωνολογικά λάθη υποστηρίζοντας την άποψη του Ingram (1989) και ομαδοποιεί τα λάθη αυτά σε 3 κατηγορίες: α) την αντικατάσταση φωνημάτων β) την παράλειψη φωνημάτων και συλλαβών γ) φαινόμενα αφομοίωσης και μετάθεσης στα πλαίσια της λέξης. Τα φωνολογικά λάθη αποκαλούνται και φωνολογικές παραδρομές. Σε ό,τι αφορά τις αντικαταστάσεις φωνημάτων στην ελληνική γλώσσα παραθέτει ορισμένα παραδείγματα: 1) τα άφωνα σύμφωνα γίνονται ηχηρά πριν από φωνήεν ή στην αρχή της λέξης π.χ. [ba.rù] (παππούς) 2) τα διαρκή σύμφωνα γίνονται στιγμικά π.χ. [ba.bà.ci] (βαμβάκι) 3) συχνά τα ουρανικά σύμφωνα αντικαθίστανται από ακρογλωσσικά π.χ. [tò.ta] (κότα), [dà.la] (γάλα) 4) το άφωνο διαρκές οδοντικό /θ/ μετατρέπεται σε άφωνο διαρκές ακρογλωσσικό /s/ ή στο άφωνο στιγμικό ακρογλωσσικό /t/ π.χ. [sè.lo] (θέλω) και [zi.no] (δίνω). Σε ό,τι αφορά στην παράλειψη ή πρόσθεση φωνολογικών δομών φαίνεται πως η Ελληνική γλώσσα διαθέτει μια φυσική τάση απλοποίησης των συλλαβών, των συμφωνικών συμπλεγμάτων ή ακόμη και την αποφυγή χρήσης τους. Κάποιες άλλες φορές προστίθεται ένα φωνήεν ανάμεσα σε 2 σύμφωνα (φωνηεντική επένθεση) προκειμένου να επιτευχθεί η ζητούμενη δομή ΣΦ π.χ. [te.rè.no] (τρένο). Επίσης παρατηρείται απαλοιφή ολόκληρης συλλαβής σε μεγάλες λέξεις π.χ. [ku.fi.tsa] (Κοκκινোসκουφίτσα), [a.là.ri] (μαξιλάρι). Αξιοσημείωτη είναι η επίσης η απαλοιφή των άτονων και όχι των τονισμένων συλλαβών καθώς επίσης και οι πρώτες αντί των τελευταίων συλλαβών π.χ. [À.me.mi] (Άρτεμη). Για να ερμηνευθούν ωστόσο, κάποια από τα λάθη αυτά πρέπει να δούμε τη λέξη συνολικά. Έτσι παρατηρούμε μετάθεση συλλαβών, [pa.pà.ki] (καπάκι), [bu.k i] (κουμπί).

Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα, χρησιμοποιούν διορθωτικούς μηχανισμούς (repair strategies) στην παραγωγή λέξεων τόσο σε επίπεδο απλών τεμαχίων όσο και σε επίπεδο μελών συμφωνικών συμπλεγμάτων. Τέτοιες διαδικασίες είναι όπως αναφέρουν οι Ρεβυθιάδου- Τζακώστα (2007): α) η απλοποίηση συμφώνων ή συμφωνικών συμπλεγμάτων (consonant & cluster simplification) β) η επένθεση (insertion) γ) η ανάπτυξη (anaptyxis) δ) η αφομοίωση (assimilation) ε) η ανομοίωση (dissimilation) στ) η συμφωνική αρμονία (consonant harmony) και ζ) η απαλοιφή συλλαβών (syllable deletion). Η Οκαλίδου στον Νικολόπουλο (2008) αναφερόμενη στις φωνολογικές διορθωτικές διαδικασίες που γίνονται σε τεμαχιακό επίπεδο περιγράφει τις ακόλουθες: α) αποκοπές (Apcopre/syncope): συλλαβών (αρχική, τελική, ή μεσαία), συμφώνων: (πτώση αρχικού, μεσαίου, τελικού), συμφωνικών συμπλεγμάτων (ΣΣ) απλούστευση (ΣΣ) (συγχώνευση, μετάθεση, επένθεση) β) αντικαταστάσεις (Reduplication): ουρανικοποίηση ή αποουρανικοποίηση, οπισθοποίηση ή εμπροσθοποίηση, στιγμικοποίηση, γλωσσολίσθηση υγρών, προστρίβωση ή αποπροστρίβωση, προφωνηεντική αηχοποίηση γ) φωνηεντικές αλλοιώσεις δ) αφομοιώσεις σύμφωνα με το γειτονικό περιβάλλον: (Assimilation) χελικοποίηση, υπερωποίηση, ρινοποίηση, φαττικοποίηση, υγροποίηση, αναδιπλασιασμός ε) μη φωνημικές αλλοιώσεις ή αλλαγές: πρόταση γλώσσας, πλαγίωση, ρινοποίηση, φαρυγγισμός, υπερωισμός στ) ελλείψεις φθογγικών ομάδων: τριβόμενα, υγρά, κλειστά.

Πως όμως ερμηνεύεται το σύνολο των διορθωτικών μηχανισμών; Υπάρχουν κάποια γενικά πλαίσια, κάποια μοντέλα τα οποία προσπαθούν να δώσουν απάντηση σε όλες τις διορθωτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να προφέρουν σωστά τις λέξεις-στόχους. Παρουσιάστηκαν λοιπόν τα παρακάτω μοντέλα: της Κανονιστικής Προσέγγισης, της Θεωρίας του Υποκαθορισμού, το Υπολογιστικό μοντέλο Ενεργοποίησης και η Θεωρία του Βέλτιστου και αναφέρει η Τζακώστα (2002). Στη συνέχεια παρουσιάζονται επιγραμματικά οι βασικές θέσεις κάθε μιας από τις θεωρίες που επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν την ποικιλία των διορθωτικών μηχανισμών που παρουσιάζεται στον παιδικό λόγο.

Α) *Κανονιστική προσέγγιση (Rule Based Approach)*: Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η κατάκτηση συνίσταται στην ευρεία χρήση κανόνων από τη στιγμή της γέννησης των παιδιών. Η εισαγωγή συνεχώς νέων κανόνων για την ερμηνεία σύνθετων φαινομένων και ιδιαιτεροτήτων, περιπλέκει μάλλον παρά απλοποιεί τη διαδικασία της κατάκτησης Menn (1971), Smith (1973), Ingram(1974).

Β) *Θεωρία του Υποκαθορισμού (Underspecification approach)*: Κύριο στοιχείο στη θεωρία αυτή είναι η διάχυση χαρακτηριστικών (feature spreading) Stemberger & Stoel-Gammon (1989, 1991), Stoel- Gammon & Stemberger (1994), Grijzenhour (1995), Stemberger (1995), Alan-Hall (1995), Goad (1996). Τα τεμάχια που προκαλούν αρμονία είναι τα μαρκαρισμένα ή προσδιορισμένα, δηλαδή εκείνα που φέρουν περισσότερα χαρακτηριστικά (feature geometry) και όχι τα αμαρκάριστα που είναι υποπροσδιορισμένα (underspecified). Η θεωρία όμως αυτή αδυνατεί να εξηγήσει γιατί συμβαίνει το αντίστροφο φαινόμενο από εκείνο που μόλις περιγράφηκε. Στα ελληνικά για π.χ. τα αμαρκάριστα προκαλούν παρά υφίστανται τη συμφωνική αρμονία .

Γ) *Υπολογιστικό μοντέλο Ενεργοποίησης (Activation Processing Model)*: Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό που εισήγαγε ο Berg (1992) όλα τα συμφωνικά τεμάχια ενεργοποιούνται ταυτόχρονα κατά το πρώτο στάδιο κατάκτησης που αποκαλείται και στάδιο σχεδιασμού (planning stage). Στη συνέχεια επιλέγεται ο κοντινότερος υποκατάστατος φθόγγος σε σχέση με το τεμάχιο στόχο (target segment). Τελικά το τεμάχιο υποκείμενης αντιπροσώπευσης (source segment) και το τεμάχιο στόχος μοιάζουν. Βέβαια κατά το στάδιο της πραγμάτωσης (realization stage) υπάρχει το ενδεχόμενο της υποκατάστασης με κάποιο άλλο τεμάχιο με περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά.

Δ) *Θεωρία του Βέλτιστου (optimality Theory)*: η θεωρία αυτή προτάθηκε από τους Prince & Smolensky (1993). Χαρακτηρίστηκε και «συσχετιστικό μοντέλο» επειδή όλες οι γλωσσικές λειτουργίες εξετάζονται ταυτόχρονα (δηλαδή συσχετιστικά). Στη θεωρία αυτή έχουμε εκτενέστερα αναφερθεί στο κεφάλαιο 1.3. καθώς υιοθετείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Σε αυτήν την εργασία όλες οι προσπάθειες ερμηνείας θα γίνουν στα πλαίσια της θεωρίας του Βέλτιστου η οποία τα τελευταία χρόνια έχει τύχει ευρείας αποδοχής στο χώρο της ψυχογλωσσολογίας καθώς δίνει τη δυνατότητα πρόβλεψης κάποιων λαθών των παιδιών κατά την προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και προσφέρει πειστική ερμηνεία τους. Κάτι που τα προηγούμενα μοντέλα ερμηνείας δυσκολεύονταν να πετύχουν.

Ο Shriberg στο Dinnsen & Gierut (2008) τονίζει τη σημασία της κρίσιμης ηλικίας για τη φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών και σημειώνει ότι η τελευταία φαίνεται να μην εξελίσσεται περισσότερο μετά την ηλικία των 8,5 ετών. Με όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σημασία της φωνολογικής εξέτασης των παιδιών καθώς και της έγκαιρης διάγνωσης έτσι ώστε να τύχουν κατάλληλης παρέμβασης τα παιδιά που τη χρειάζονται, προκειμένου να μην έχουν περαιτέρω προβλήματα στη γενικότερη ανάπτυξη τους και ειδικότερα στην κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας. Η ομοιότητα που εμφανίζεται στα λάθη των παιδιών διαγλωσσικά αλλά και σε κάθε γλώσσα χωριστά, οδήγησε τους Dinnsen & Farris-Trimble (2004α) στο Dinnsen & Gierut (2008) να διατυπώσουν την άποψη ότι τα λάθη αυτά δεν είναι τελικά τόσο ασυνήθιστα, εφόσον τα δει κανείς υπό το πρίσμα της θεωρίας του βέλτιστου – λαμβάνοντας υπόψη περιορισμούς πιστότητας και μαρκαρίσματος, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας, συγκρούσεις & ιεραρχία περιορισμών αλλά και γλωσσικά καθολικά-. Όλα τα παραπάνω δίνουν και τη δυνατότητα πρόβλεψης των λαθών των παιδιών στις λεκτικές τους παραγωγές.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αναλυτικότερα τις δδ που παρατηρούνται στον παιδικό λόγο παραθέτοντας ορισμούς και παραδείγματα έτσι ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητές.

4.3.1. ANOMOΙΩΣΗ (Dissimilation)

Κατά τη διαδικασία της ανομοίωσης η Nespor (1999) αναφέρει ότι δυο τεμάχια κάτω από συγκεκριμένα περιβάλλοντα γίνονται περισσότερο ανόμοια μεταξύ τους π.χ. /γράf+θike/ → [γράftike] (δηλαδή το εξακολουθητικό σύμφωνο [θ] του ρηματικού επιθέματος γίνεται κλειστό[t] όταν προηγείται ρηματικό θέμα που λήγει σε εξακολουθητικό [f] π.χ. /γράf+ simo/ → [γράpsimo], / àniγ+sa/ → [àniksa].

4. 3. 2. ΕΠΕΝΘΕΣΗ ή ΑΝΑΠΤΥΞΗ (Epenthesis/ insertion)

Κατά τη Nespor (1999) είναι το φαινόμενο της ανάπτυξης ενός στοιχείου και είναι πιο σπάνιο από την αποβολή. Η φωνηεντική ανάπτυξη συμβαίνει σε ρηματικούς τύπους που λήγουν σε [n] και στους οποίους αναπτύσσεται [a] ή [e] ανάλογα με τον αριθμό και το πρόσωπο π.χ. θέλουν → θέλουνε, καθόμουν → καθόμουνε. Μια ακόμη περίπτωση ανάπτυξης φωνηέντου είναι ο συνδυασμός κλητικού με ρηματικό τύπο π.χ. τον ξέρω → τονε ξέρω. Η ανάπτυξη ενός συμφώνου κατά τη Nespor (1999) είναι σπάνια στην Ελληνική και όταν συμβαίνει αφορά τη μορφολογία π.χ. αγάπα+a → αγάπαγαγε. Αντίθετα η Τζακώστα (2003^α) σημειώνει τη συμφωνική επένθεση στα ελληνικά (διαγλωσσικά συμβαίνει κυρίως φωνηεντική επένθεση) και συμπληρώνει ότι τα σύμφωνα που αναπτύσσονται στην επένθεση είναι συνήθως στιγμικά (stops), χειλικά (labials), κορωνιδικά (coronals) π.χ. /ù.ra/→[dùra] (συμφωνική επένθεση), /vi.vli.a/→[vo.lo.vì.a] (φωνηεντική επένθεση).

Οι Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006) παρατηρούν την αξιοσημείωτη προσθήκη shwa⁷¹ στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που αποδεικνύει την καθολικότητα των φωνηέντων που παίρνουν μέρος στη διαδικασία της επένθεσης ακόμη και αν δεν ανήκουν στη γλώσσα στην οποία εμφανίζονται. Πάντως τα ΣΣ στα οποία δείχνει να εμφανίζεται η δδ της επένθεσης είναι τα [κλειστά+ υγρά] και τα σπανιότερα [τριβόμενα + κλειστά] π.χ. /kli.ðjà/→[kə.li.ðjà], /ɣi.ɣo.ra/→[ɣə.li.ɣo.la]. Βέβαια και οι δυο μορφές επένθεσης έχουν τον ίδιο στόχο, την απλοποίηση της συλλαβής και τη μετατροπή της από μαρκαρισμένη σε αμαρκάριστη. Γενικά φαίνεται μια τάση των παιδιών να απλοποιούν τις δομές. Για το λόγο αυτό η αποβολή είναι συχνότερη από την ανάπτυξη (επένθεση). Οι συλλαβικές έξοδοι αποβάλλονται είτε βρίσκονται στο μέσο είτε στο τέλος της λέξης. π.χ. /tùr.ta/→[tù.ta], /tis kàltses/ →[ti kàte]. Η δδ της αποβολής και της επένθεσης δεν επηρεάζονται από το τονικό σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας. π.χ /a.ni.ji/→[ni.ji].

4.3.3. ΑΠΟΒΟΛΗ (Deletion or reduction)

Η Nespor (1999) υποστηρίζει πως η αποβολή είναι συχνότερη από την επένθεση. Σύμφωνα με τον Locke (1983) στον McLeod et al (2001) και την αποβολή στα ΣΣ: Α) Αν υπάρχει ένα ημίφωνο (glide) ή ένα υγρό (liquid) τεμάχιο, τα παιδιά θα αποβάλλουν το 2^ο τεμάχιο του ΣΣ. Β) Αν το 1^ο τεμάχιο είναι στιγμικό ή προστριβόμενο, τα παιδιά παραλείπουν το στιγμικό ή το προστριβόμενο. Γ) Αν και τα 2 τεμάχια του ΣΣ είναι στιγμικά, προστριβόμενα ή ρινικά, το πρώτο στιγμικό, προστριβόμενο ή ρινικό τεμάχιο θα αποβληθεί. Οι Schriberg & Kwiatkowski (1980) περιγράφουν τη δδ αυτή, ως την πιο διαδεδομένη και τη μεγαλύτερη σε διάρκεια κατά την κατάκτηση των ΣΣ. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από πολλούς ερευνητές (Dodd 1995, Dyson & Paden 1983, Ingram 1989, Locke 1983, McLeon 1999, Olmsted 1971, Watson & Scukanec 1997a) και αφορά κυρίως τα πιο μικρά παιδιά. Προοδευτικά και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν η δδ αυτή μειώνεται. Η διαδικασία της αποβολής συμβαίνει στις περισσότερες γλώσσες που διαθέτουν ΣΣ McLeod et al (2001).

Στα ελληνικά δεδομένα οι Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006) παρατηρούν ότι εμφανίζεται σε όλα τα είδη των ΣΣ και σε όλες τις θέσεις (αρχική ή ενδιάμεση) αλλά και σε τονισμένες και άτονες συλλαβές π.χ. /o.brè.la/→[o.bè.la] (κλειστά/τριβόμενα+ υγρά), /o.xtò /→[o.tò] (τριβόμενα + κλειστά), /psè.ma/→[pè.ma] (κλειστά/τριβόμενα + /s/). Ειδικά για τα CL (obstruents+ liquids) (p, v, b, t) + (l, r), η Τζακώστα (2009^a) υποστηρίζει πως η αποβολή συμβαίνει είτε λόγω μαρκαρίσματος, είτε λόγω γειτνίασης και σε μάλιστα η παρατήρηση αυτή αφορά το σύνολο των παιδιών (7/7). Το τεμάχιο που διατηρείται στην περίπτωση αυτή είναι το λιγότερο ηχηρό ή το τεμάχιο που βρίσκεται πιο κοντά στον πυρήνα της συλλαβής π.χ. /vl è.po/→[lè.po] (γειτνίαση), /pà.vlos/→[pà.los] (γειτνίαση), /ci.tri.no/→[ti.ti.no] (μαρκάρισμα).

⁷¹ Shwa: πρόκειται για το κοινό φωνήεν των άτονων συλλαβών στα Αγγλικά π.χ. στην αρχή της λέξης /about/ → [əbaut] ή στο τέλος της λέξης /later/ → [leɪtə] συμβολίζεται με το ανεστραμμένο /e/ ως /ə/.

4. 3. 4. ΑΠΟΚΟΠΗ (*Aprocope/syncope*)

Πρόκειται για φαινόμενο που η Nespor (1999) εξετάζει στην Ιταλική γλώσσα και μάλιστα σε ιδιώματα του βορρά. Σύμφωνα λοιπόν με τη διαδικασία της αποκοπής αποβάλλεται το [e] ή το [o] στο τέλος μιας λέξης όταν προηγείται αντιηχητικό σύμφωνο και η λέξη που ακολουθεί αρχίζει από σύμφωνο.

Π.χ. *non han fatto niente di bello*, (<hanno).

«Δεν έκαναν τίποτα το σπουδαίο».

Στην ελληνική αντίστοιχο φαινόμενο κατά τη Nespor (1999) αποτελεί η αποβολή του τελικού (ληκτικού) /n/ π.χ. /den θέλο/ → [δε θέλο].

4.3. 5. ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ (*Assimilation*)

Η αφομοίωση κατά τη Nespor (1999) είναι μια φωνολογική διαδικασία κατά την οποία ένα τεμάχιο δανείζεται ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά από ένα άλλο κοντινό του τεμάχιο. Αν η άρθρωση ενός φθόγγου επηρεάζεται από την άρθρωση του φθόγγου που ακολουθεί μιλάμε για προκαταβολική αφομοίωση π.χ. [sin + lè γο] → [sill èγο], ενώ αν επηρεάζεται από την άρθρωση του φθόγγου που προηγείται ονομάζεται εμμένουσα αφομοίωση π.χ. [den piràzi] → [dembiràzi]. Ο Ladefoged (2007) θεωρεί αφομοίωση τη μεταβολή ενός φθόγγου λόγω επηρεασμού του από κάποιον γειτονικό φθόγγο. Η αφομοίωση διακρίνεται σε *ολική* ή *μερική*. Στην αγγλική παρατηρούνται ακόμη 2 είδη αφομοίωσης η εμμένουσα και η προληπτική.

Αναφορικά με τους διαφορετικούς τύπους αφομοίωσης η Nespor (1999) αναφέρει την *προκαταβολική*, την *εμμένουσα*, την *ολική* και την *επαμφοτερίζουσα*. Για να γίνει κατανοητή η μεταξύ των ειδών που προαναφέρθηκαν διάκριση θα δοθούν κάποιοι ορισμοί συνοδευμένοι από παραδείγματα. Ολική είναι η αφομοίωση εκείνη στην οποία ο φθόγγος αλλάζει εντελώς και παίρνει όλα του τα χαρακτηριστικά από εκείνον (το φθόγγο) που επηρεάζεται ή ακόμη γίνεται εντελώς ίδιος με τον τελευταίο. Στην προκαταβολική αφομοίωση το φαινόμενο αφορά φθόγγο που προηγείται π.χ. /sin/ + /teo/ → /sirrè/. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η προκαταβολική αφομοίωση είναι ουσιαστικά ολική αφομοίωση. Η προκαταβολική αφομοίωση αποκαλείται και προοδευτική ή εμμένουσα προχωρητική, όροι που αποφεύγονται, καθώς παραπέμπουν στην ακριβώς αντίθετη διαδικασία. Κατά την εμμένουσα αφομοίωση οι αρθρωτές παρατείνουν την άρθρωση του φθόγγου που προηγείται διατηρώντας κάποιες από τις ιδιότητές του. Στην επαμφοτερίζουσα αφομοίωση ο φθόγγος επηρεάζεται από 2 τεμάχια, ένα που προηγείται και ένα που ακολουθεί.

Στην ελληνική παραδείγματα προκαταβολικής αφομοίωσης είναι η αφομοίωση του /s/ προς το σύμφωνο που έπεται και αφορά το χαρακτηριστικό της ηχηρότητας π.χ. /skù.ros/ και /sfè.ra/ αλλά /zγυ.ròs/ και /zνù.ra/. Δηλαδή το /s/ προφέρεται κανονικά, ανεπηρέαστα όταν ακολουθεί άηχο σύμφωνο αλλά μετατρέπεται σε ηχηρό /z/ στην περίπτωση που ακολουθεί ηχηρό σύμφωνο, από το οποίο δανείζεται και την ηχηρότητα κατά την προφορά του. Η φωνητική μετεγγραφή λοιπόν, των προηγούμενων παραδειγμάτων γίνεται [zγυ.ròs] [zνù.ra] Nespor (1999). Προκαταβολική αφομοίωση παρατηρείται ως ουρανικοποίηση κάποιων συμφώνων μπροστά από πρόσθια φωνήεντα. π.χ. η λέξη /kèrdos/ μεταγράφεται φωνητικά ως /cèrdos/ και η λέξη /kiθàra/ ως /ciθàra/. Πρόκειται για το [k] που γίνεται [c] όταν

βρίσκεται πριν από [i] και [e]. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το [k] σε όλα τα άλλα περιβάλλοντα παραμένει ίδιο (δηλαδή αν βρεθεί μπροστά από a, o, u,) π.χ. /kalòs/→/kalòs/, /kòla/→/kòla/, /kùkla/→kùkla/, /nikò/→/nikò/ Nespor (1999). Στην εμμένουσα αφομοίωση, παρατηρείται μια τάση αφομοίωσης ενός κλειστού συμφώνου προς το ρινικό που προηγείται αναφορικά με την ηχηρότητα. π.χ. /sin +paθitikòs/ → [simbaθitikòs], /sin+krìno/→ [singrino] Nespor (1999). Η Τζακώστα (2001) παρατηρεί μια τάση αφομοίωσης των ρινικών τεμαχίων σε υγρά π.χ. /neτò/→[re.rò] και /pi.nè.lo/ →[pilèlo]. Ο Ladefoged (2007) αποκαλεί την αφομοίωση ως «συνηθισμένη διαδικασία» για τους ομιλητές τόσο της Αγγλικής όσο και της Ελληνικής. Σε έρευνα της Nikolaidis (2001) παρατηρήθηκε αφομοίωση λόγω θέσης (place assimilation) των ηχηρών κλειστών συμφώνων (voicing plosives) όταν προηγούνταν ή ακολουθούσαν ρινικά (nasals) και εκκρουστικά (obstuments), προς το προηγούμενο ή το επόμενο σύμφωνο: π.χ. [ð.pos ì.ne] →/ð.po.zne/, [tis gra.mìs] →/tiz.gra.mìs/.

Σχετικά με τις λανθασμένες παραγωγές των παιδιών που εκδηλώνονται ως αφομοίωση οι Stoel-Gammon & Stemberger στο Yavas (1994) αναφέρουν ότι μπορούν να εξηγηθούν με 3 τρόπους: α) από τη σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός τεμαχίου και τη σειρά κατάκτησης κατά την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος β) από το γεγονός ότι τα υποπροσδιορισμένα τεμάχια (underspecified segments)⁷² φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως αντικαταστάτες (substitutes) κατά την παραγωγή φωνημάτων π.χ. στα φατνιακά (advolears) & stops αντικαθιστούν άλλα σύμφωνα κυρίως velars το γεγονός αυτό εξηγείται με το πολύ απλό φαινόμενο ότι τα παιδιά δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για την παραγωγή π.χ. των velars & fricatives και γι'αυτό παράγουν στη θέση τους το υποπροσδιορισμένο (δηλαδή αμαρκάριστο) /t/ γ) από το γεγονός ότι η αφομοίωση δεν περιορίζεται μόνο σε γειτονικά σύμφωνα και συχνά 2 σύμφωνα γίνονται 1 το οποίο δανείζεται χαρακτηριστικά και από τα 2 τεμάχια στόχους π.χ. /sp/ → /f/. Το /f/ φέρει από το /s/ τον τόπο άρθρωσης (continant) και από το /p/ τον τρόπο⁷³ labial (χειλικό).

4.3. 6. ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ (Cluster simplification)

Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αποβολής ενός από τα σύμφωνα που αποτελούν το ΣΣ ή για την ανάπτυξη ενός φωνήεντος ανάμεσα στο ΣΣ προκειμένου το τελευταίο να αποτελεί μια λιγότερο ή καθόλου μαρκαρισμένη συλλαβή Nespor (1999). Με άλλα λόγια η δομή της συλλαβής να αποτελείται από ένα σύμφωνο και ένα φωνήεν (αμαρκάριστη συλλαβή) π.χ. /po/. Η απλοποίηση είναι φαινόμενο που χρησιμοποιούν τα παιδιά διαγλωσσικά, απλοποιώντας ΣΣ που βρίσκονται σε θέση έμβασης ή εξόδου. Στα ελληνικά βέβαια το τελευταίο δεν ισχύει επειδή τα ΣΣ δεν απαντώνται σε θέση εξόδου. Η απλοποίηση έχει ως σκοπό να κάνει πιο αμαρκάριστες

⁷² Υποπροσδιορισμένα τεμάχια είναι τα τεμάχια με λίγα τεμαχιακά χαρακτηριστικά δηλαδή τα αμαρκάριστα.

⁷³ Το /s/ είναι τριβόμενο, οδοντοφατνιακό, συριστικό
το /p/ είναι χειλικό (στιγμικό), κλειστό άηχο
το /f/ είναι τριβόμενο άηχο

τις συλλαβές –όπως έχουμε ήδη αναφέρει-, δηλαδή πιο εύκολες στην παραγωγή τους. Μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές όπως αποβολή (reduction/deletion), επένθεση (epenthesis/insertion) ή συγχώνευση (fusion) τεμαχίων. Η Τζακώστα (2001^a) υποστηρίζει ότι η απλοποίηση των ΣΣ είναι το αποτέλεσμα της καθολικά αμαρκάριστης συλλαβής (δηλαδή της συλλαβής που αποτελείται από ΣΦ) σε συνδυασμό με την απαίτηση για απλές εμβάσεις. Η χρήση της απλοποίησης αδιάκριτα σε κάθε τύπο ΣΣ οδήγησε τις Βαρλοκώστα & Τζακώστα (2006) να συμπεράνουν πως τα παιδιά δεν απλοποιούν τα ΣΣ λόγω της σύνθεσης τους αλλά λόγω της προσπάθειάς τους για πραγμάτωση αμαρκάριστων δομών. Δηλαδή τα παιδιά θέλοντας να παράγουν αμαρκάριστη (εύκολη) συλλαβή απλοποιούν το ΣΣ που τα δυσκολεύει. Έχουμε ήδη αναφέρει πως η πιο αμαρκάριστη δομή σε συλλαβικό επίπεδο είναι η ΣΦ (σύμφωνο Φωνήεν), οπότε αν απλοποιήσουν το ΣΣ με κάποιο τρόπο (αποβολή, επένθεση, ή συγχώνευση τεμαχίων), η συλλαβή που προκύπτει έχει τη μορφή ΣΦ δηλαδή την αμαρκάριστη δομή συλλαβής.

Οι McLeod et al (2001) σημειώνουν για την απλοποίηση ότι διαφορετικές διαδικασίες που αφορούν ένα τεμάχιο θεωρούνται απλοποίηση στα πλαίσια ενός ΣΣ στιγμικοποίηση⁷⁴, εμπροσθίωση⁷⁵ και συμπληρώνουν πως οι διαδικασίες της απλοποίησης και της αποβολής είναι αντίστροφα ποσά – αν επιτρέπεται ο όρος – με την έννοια ότι όταν αυξάνεται η μια, η άλλη μειώνεται και το αντίστροφο McLeod et al (2001). Τέλος η Kirk (2008) θεωρεί ότι η απλοποίηση αφορά γενικά πρώιμες παραγωγές των παιδιών.

4.3.7. ANTIKATAΣΤΑΣΗ (Reduplication / substitution)

Πρόκειται για τη διαδικασία αντικατάστασης ενός από τα τεμάχια που αποτελούν το ΣΣ με κάποιο άλλο. Σχετικά με την αντικατάσταση η Kirk (2008) σημειώνει ότι το 1/3 των αντικαταστάσεων των ΣΣ δε μπορεί να ερμηνευθεί από τα μεμονωμένα τεμαχιακά χαρακτηριστικά των συμφώνων (cannot be predicted from the production of the corresponding singletons) που αποτελούν το ΣΣ. Στην έρευνα της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των μη αναμενόμενων αντικαταστάσεων συνέβαινε σε ΣΣ των οποίων τα τεμάχια είχαν την ίδια θέση στις κλίμακες τόπου ή και τρόπου άρθρωσης π.χ. [dʌck]→/gæk/ (αφομοίωση τόπου) [lamb] →/nàm/ (αφομοίωση τρόπου).

4.3.8. METAΘΕΣΗ (Metathesis)

Πρόκειται για την αντιστροφή γειτονικών τεμαχίων ή για μετακίνηση (migration) ενός τεμαχίου μέσα στα όρια της λέξης π.χ. [àsk]→/ àks/. Κατά τον Olmsted (1971) στους McLeod et al (2001) η μετάθεση στα ΣΣ αποτελεί διαδικασία «αμελητέα» (negligible) είναι δηλαδή μάλλον σπάνιο φαινόμενο.

⁷⁴ στιγμικοποίηση (stopping):

⁷⁵ Εμπροσθίωση (fronting)

4.3.9. ΕΜΒΑΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ (*onset of syllables*)

Το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που προηγούνται του φωνήεντος στην αρχή μιας συλλαβής αποτελεί τη συλλαβική έμβαση Nespor (1999) π.χ. [x]a.[r]à, [kl]è[ft]is. Βασική αρχή κατά τη διαδικασία του συλλαβισμού αποτελεί η αρχή της μεγίστης συλλαβικής έμβασης σύμφωνα με την οποία αν ένα σύμφωνο δε μπορεί να ανήκει ούτε σε μια συλλαβή ως συλλαβική έμβαση αλλά ούτε ως έξοδος στην επόμενη τότε αποδίδεται ως συλλαβική έμβαση (στην πρώτη από τις πιθανές συνεχόμενες συλλαβές. π.χ. η λέξη /kalò/ συλλαβοποιείται ως [ka.lò] και όχι ως [kal.ò]. Πολλά παραδείγματα της παραπάνω αρχής οδήγησαν τον Ladefoged (2007) να διατυπώσει την άποψη ότι τα Ελληνικά (σε αντίθεση με τα Αγγλικά) έχουν σύνθετες εμβάσεις αλλά απλές εξόδους. Σχετικά με τη θέση της συλλαβικής έμβασης η Τζακώστα (2001^α) σημειώνει ότι αυτή καταλαμβάνεται από συμφωνικό τεμάχιο συνήθως αμαρκάριστο κορονικό, χειλικό ή ραχιαίο.

4.3.10. ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ (*fusion*)

Κατά τη διαδικασία της συγχώνευσης το παραγόμενο τεμάχιο δανείζεται κατά τη Τζακώστα (2009a) χαρακτηριστικά από τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης των 2 προηγούμενων τεμαχίων που απλοποιήθηκαν π.χ. /ðà.xti.lo/→[kà.ci.lo]. Με άλλα λόγια το παραγόμενο /c/ δανείστηκε τον χαρακτηριστικά του τόπου άρθρωσης από το /x/ και χαρακτηριστικά του τρόπου άρθρωσης από το /t/. Το ίδιο συνέβη και στο επόμενο παράδειγμα το παραγόμενο /t/ φέρει χαρακτηριστικά τόπου άρθρωσης από το /r/ και τρόπου άρθρωσης από το /k/ π.χ. /mi.krò/→[mi.tò].

κεφ. 5
ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

«...οφείλουμε να κάνουμε πολύ περισσότερα από το να ανεβάσουμε το επίπεδο αλφαριθμητισμού. Χρειαζόμαστε μια ευρεία, ευέλικτη εκπαίδευση που να κινητοποιεί κάθε μαθητή, να αναγνωρίζει τις ικανότητές του, να εξελίσσει όλο το δυναμικό του και να τον παραδίδει στο καλύτερο σημείο ανάπτυξης» NACCCE (1990).

5.1. ΓΕΝΙΚΑ

Κεντρικός άξονας στην εκπαίδευση είναι σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα η *ενεργητική βιωματική συνεργατική μάθηση*. Στα πλαίσια λοιπόν της παραπάνω προσέγγισης δίδεται ιδιαίτερη σημασία στο βίωμα και την επεξεργασία του από τους μαθητές με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και την ψυχοσύνθεση του κάθε ενός ξεχωριστά. Πρόκειται δηλαδή για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσω του συναισθήματος, της εμπειρίας και της σκέψης. Οι εμπειρίες μέσα από τη διαδικασία της εσωτερίκευσης οδηγούν τόσο στη συναισθηματική όσο και την κοινωνική επίγνωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάθε γνώση να περνάει μέσα από τη διαδικασία της εσωτερίκευσης και να καταλήγει στη μάθηση. Στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης εμφανίστηκαν 2 διαφορετικές θεωρίες όπως αναφέρουν οι Τριλίβα-Αναγνωστοπούλου (2008). Η πρώτη έκανε λόγο για την «ενεργό συμμετοχή του μαθητή» με κυριότερους εκπροσώπους τους: Dewey (1934), Kolb (1984), Herrman (1990) Gardner (1993, 1999), Rogers (1961,1980). Η δεύτερη τάση ήταν οι οπαδοί του λεγόμενου «κοινωνικού πλαισίου»: Freire (1970), καθώς και οι Lave & Wenger (1991). Βασικό στοιχείο στη θεωρία του Dewey (1934) είναι η εμπειρία η οποία θεωρείται θεμέλιος λίθος στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η θεωρία του βασίστηκε σε 2 αξιώματα, της συνέχειας (εννοεί ότι κάθε βίωμα κάπου αποθηκεύεται και κάθε επόμενο προστίθεται στα προηγούμενα) και της αλληλεπίδρασης (εννοεί ότι οι προϋπάρχουσες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με τις νέες. Έτσι εξηγείται για παράδειγμα η διαφορετική βίωση του ίδιου φαινομένου από διαφορετικά άτομα. Επιπλέον, εισήγαγε την έννοια του αναστοχασμού (δηλαδή την αναμόχλευση των προηγούμενων βιωμάτων χρησιμοποιώντας την κριτική σκέψη) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση. Ο Kolb (1984) αποδεχόμενος τις απόψεις του Dewey (1934) για την εμπειρία και τον αναστοχασμό προχώρησε περισσότερο, εισάγοντας τον κύκλο της βιωματικής μάθησης ο οποίος αποτελείται από 4 στάδια: το βίωμα, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων. Ο Herrman (1990) διατύπωσε τη θεωρία της εγκεφαλικής κυριαρχίας, θεωρώντας ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης (διαφορετικά τεταρτημόρια του εγκεφάλου)⁷⁶ κατά την αντίληψη και την επεξεργασία των πληροφοριών. Η θεωρία του είχε στόχο την ενδυνάμωση των πιο αδύναμων πλευρών του εγκεφάλου (π.χ. κάποιο παιδί με ανεπτυγμένη την αναλυτική και διαδοχική σκέψη, θα πρέπει να αναπτύξει τη διαπροσωπική σκέψη και τη φαντασία του) έτσι ώστε κάθε παιδί να είναι σε θέση δημιουργικά και χρησιμοποιώντας όλες του τις ικανότητες να επιλύει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ο Gardner (1993, 1999) με τη θεωρία του για πολλαπλή νοημοσύνη αμφισβήτησε τη μονοσήμαντη έννοια της νοημοσύνης. Αρχικά μίλησε για 7 και αργότερα για 10 διαφορετικού τύπου νοημοσύνες⁷⁷. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης εξηγεί το καθημερινό

⁷⁶ Σε συντομία στο 1^ο τεταρτημόριο (αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο) εδράζει η αναλυτική μάθηση, στο 2^ο τεταρτημόριο (αριστερό στεφανοειδές σύστημα) βρίσκεται η διαδοχική μάθηση, στο 3^ο τεταρτημόριο (δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο) εδρεύει η φαντασιακή μάθηση και στο 4^ο τεταρτημόριο (δεξί στεφανοειδές σύστημα) βρίσκεται η διαπροσωπική μάθηση.

⁷⁷ Τα αρχικά 7 είδη νοημοσύνης: 1) γλωσσική (ικανότητα να εξηγεί, να πείθει με το λόγο και να διδάσκει) 2) λογικομαθηματική (ικανότητα επίλυσης μαθηματικών πράξεων, προβλημάτων και επιστημονική διερεύνηση) 3) μουσική (ικανότητα αναγνώρισης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών ρυθμών) 4) κιναισθητική (ικανότητα χρήσης του σώματος) 5) χωροταξική (ικανότητα αναγνώρισης και χρήσης γεωμετρίας) 6) διαπροσωπική (ικανότητα κατανόησης επιθυμιών, κινήτρων, προθέσεων των άλλων) 7) ενδοπροσωπική (ικανότητα κατανόησης του εαυτού). Αργότερα προσέθεσε τη

πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι δάσκαλοι στην καθημερινή τους πρακτική το γιατί τα παιδιά σκέφτονται και μαθαίνουν διαφορετικά. Στα πλαίσια λοιπόν του σχολείου είναι σημαντικό να ενσωματωθούν τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης στις καθημερινές δραστηριότητες, ειδικά αν μας ενδιαφέρει όπως αναφέρει ο Gardner (1999) «να δημιουργήσουμε έναν κόσμο στον οποίο θα μπορούν να ζήσουν διαφορετικοί άνθρωποι». Ο Rogers C. (1961) διατύπωσε τη θεωρία αποδοχής του μαθητή, θεωρούσε δηλαδή ότι κανείς δε μπορεί να διδάξει άμεσα κάποιο άλλο άτομο μπορούμε να διευκολύνουμε τη μάθησή του. Θεώρησε ότι οι άνθρωποι έχουν μια φυσική επιθυμία για μάθηση. Η μάθηση διακρίνεται σε γνωστική (μαθηματικά, γλώσσα κ.α.) και βιωματική (καλύπτει τις ανάγκες του μαθητή). Η τελευταία (βιωματική) μπορεί να επιτευχθεί αν συντρέχουν 3 προϋποθέσεις : αποδοχή (δηλαδή σεβασμός των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών), αυθεντικότητα (δηλαδή καλλιέργεια ειλικρινούς σχέσης μεταξύ δασκάλου-μαθητή), ενσυναίσθηση (δηλαδή κατανόηση των αντιδράσεων των μαθητών). Με άλλα λόγια, ο μαθητής μαθαίνει σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής αποκτώντας βιωματικές εμπειρίες τις οποίες προτείνει ο δάσκαλος-εμπνευστής ακουμπώντας τις ανάγκες των παιδιών και προσφέροντάς τους ευκαιρίες αναστοχασμού των βιωμάτων τους.

Στο ρεύμα του κοινωνικού πλαισίου ο Freire (1970) -ζώντας στη Βραζιλία σε δύσκολες κοινωνικές συνθήκες- υπογράμμισε την αξία του διαλόγου στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Θεώρησε ότι όλες οι ενέργειες των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν σκοπό την «πράξη» (praxis) την οποία ερμηνεύει ως κριτικό στοχασμό και κοινωνική δράση. Στόχος της «πράξης» σε κάθε περίπτωση είναι η κοινωνική αλλαγή. Δηλαδή μέσω της βιωματικής μάθησης να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την κοινωνική κατάσταση και να αναλάβουν δράση μετέπειτα ως πολίτες. Οι Lave & Wenger (1991) θεωρούν τη μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή και πιστεύουν ότι αυτή (η μάθηση) συμβαίνει στο πλαίσιο μιας πρακτικής εξάσκησης και συμμετοχής σε μια κοινότητα. Η κοινότητα ορίζεται από τον Wenger από 3 χαρακτηριστικά: περιεχόμενο, τρόπο λειτουργίας και αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση προσθέτει μια επιπλέον διάσταση στη λειτουργία της μάθησης το κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται στα παιδιά μέσω της βιωματικής μάθησης σχετίζεται τόσο με τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών (αναστοχασμός) αλλά και με το καθημερινό πολιτισμικό τους πλαίσιο. Οι Τριλίβα-Αναγνωστοπούλου (2008) τέλος τονίζουν ότι πρόκειται ουσιαστικά για μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δίδεται η ευκαιρία αμφισβήτησης του κοινωνικού κατεστημένου, η διατύπωση εναλλακτικών λύσεων και η προσπάθεια υλοποίησης «επιφέροντας αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος».

Σύμφωνα με την Καμαρινού (2000) «Η βιωματική μάθηση βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών παιδαγωγικών εμπειριών», με την έννοια ότι οι δύο πρακτικές εστιάζουν σε διαφορετικά σημεία τόσο ως προς το ρόλο μαθητή-

νατουραλιστική (αφορά το φυσικό περιβάλλον), την πνευματική (συνδέεται με τη θρησκεία και τη φιλοσοφία)και την υπαρξιακή (σχετίζεται με τις ηθικές αξίες).

δασκάλου, όσο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Στον πίνακα 29 που ακολουθεί μπορεί κανείς να διακρίνει τη διαφορετική προσέγγιση των 2 ρευμάτων στην εκπαίδευση⁷⁸:

Πίνακας 29

	ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
1	Αναλυτική, διανοητική επεξεργασία του αριστερού ημισφαιρίου	Ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από το συναίσθημα, τη σκέψη, την πράξη, την παρατήρηση
2	Ακαδημαϊκή γνώση και νοητικές δεξιότητες μέσα από την αφομοίωση και την εφαρμογή των ΑΠΣ	Βίωμα, επεξεργασία και αφομοίωσή του στη ζωή του μαθητή.
3	Εξωτερικός κόσμος, μάθηση για ένα θέμα. Η μάθηση προέρχεται από 1 πηγή, σύμφωνα με το πρόγραμμα.	Εσωτερικός κόσμος, συναισθήματα, σκέψεις, πράξεις. Αφετηρία της μάθησης αποτελεί η εμπειρία.
4	Προτεραιότητα στα αποτελέσματα και στην επίδοση.	Προτεραιότητα στην προσωπική εξέλιξη και ωρίμανση.
5	Πειθαρχία και σωστή συμπεριφορά.	Προσωπική και κοινωνική επίγνωση κριτική στάση και δημιουργικότητα.

Η Καμαρινού (2000) θεωρεί ότι για τη βιωματική μάθηση υπάρχουν 2 διαφορετικές ερμηνείες του όρου. Κατά την πρώτη ερμηνεία είναι η μάθηση στην οποία ο μαθητής εμπλέκεται στην πραγματικότητα η οποία και αποτελεί θέμα μελέτης. Δηλαδή συμμετέχει σε μια διαδικασία γεγονός που επηρεάζει τόσο την κατανόηση όσο και την εκτίμησή του για το θέμα μελέτης. Κατά τη δεύτερη ερμηνεία πρόκειται για τη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας μέσω των εμπειριών μας και κυρίως εκείνων (των εμπειριών) που αποφεύγουμε. Με άλλα λόγια πρόκειται για την πολυεπίπεδη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε ένα περιβάλλον που εμπνέει αποδοχή και σεβασμό. Ο Χρυσοφίδης (1994) διακρίνει τη βιωματική διδασκαλία σε επικοινωνιακή και στη μέθοδο project (τις οποίες τελικά μάλλον ταυτίζει με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία-ΕΣΔ- αν και εντοπίζει κάποιες διαφορές)⁷⁹. Ειδικότερα για τη μέθοδο project αναφέρει ότι στηρίζεται στον Αμερικανικό Πραγματισμό (Dewey (1934 κ.α) και ως βασικά της χαρακτηριστικά εντοπίζει τους προβληματισμούς της ομάδας οι οποίοι οδηγούν στο σχεδιασμό του μαθήματος και στοχεύει στη λύση προβληματισμών μέσω διαφόρων δράσεων. Όσο αφορά στην επικοινωνία αναφέρει πως αποτελεί αντικείμενο της Κυβερνητικής (με την έννοια ότι εξετάζονται απλά τα μηνύματα χωρίς να ενδιαφέρουν οι κοινωνικές τους διαστάσεις) ενώ στη συνέχεια την εντάσσει στα πλαίσια του Μαρξισμού (λόγω των κοινωνικών προθέσεων και επιδιώξεων) αλλά και της Κριτικής Θεωρίας (καθώς δίνει έμφαση στην αυτονομία και τη χειραφέτηση). Την άποψη του Χρυσοφίδη (1994) φαίνεται να ακολουθεί και η προσέγγιση της Ντολιοπούλου (2006) η οποία όμως εξετάζει τη

⁷⁸ Ο πίνακας αυτός αποτελείται από στοιχεία που προέρχονται από Τριλίβα-Αναγνωστοπούλου (2008).

⁷⁹ Διαφορές α) ο μαθητής μαθαίνει μέσα από θέμα του άμεσου ενδιαφέροντός του ενώ η ΕΣΔ προσπαθεί να προκαλέσει αυτό το ενδιαφέρον β) η μέθοδος Project εντοπίζει με πρόθεση να αλλάξει & να βελτιώσει κοινωνικές δομές ενώ η ΕΣΔ σκοπεύει στην ένταξη και την αποδοχή γ) η μέθοδος Project καθορίζεται από τη συμμετοχή & το ενδιαφέρον των παιδιών ενώ στην ΕΣΔ το θέμα & η όλη διαδικασία καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό.

βιωματική μάθηση μόνο στα πλαίσια της μεθόδου project ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ή πραξιακή προσέγγιση (αγνοώντας ή διαφωνώντας με την επικοινωνιακή). Η Ντολιοπούλου (2006) ωστόσο θεωρεί τη βιωματική μέθοδο ως προσέγγιση η οποία αποτελεί μέρος του προγράμματος αγωγής και όχι ως αυτόνομη διδακτική μέθοδο. Επιπλέον σημειώνει το ενδιαφέρον που παρατηρείται διεθνώς για την προσέγγιση αυτή ενώ σημειώνει και την ομοιότητα με τη σύγχρονη αλληλεπιδραστική προσέγγιση Bank Street⁸⁰.

5.2. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι βιωματικότητα είναι η γνώση που δημιουργείται από το μετασχηματισμό της εμπειρίας ενώ η Άλκηστις (2008) αναφερόμενη στη βιωματικότητα σημειώνει πως «πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία θεωρίας και εφαρμογής, πράξης και αναστοχασμού. Είναι η μάθηση που κατακτιέται δια μέσου της εμπειρίας». Με άλλα λόγια, τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες ενεργούν, ερευνούν, ανακαλύπτουν και μαθαίνουν συνεργαζόμενα με τα άλλα παιδιά. Με τη συμμετοχή τους αυτή, αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, παγιώνουν αξίες όπως συνεργασία, σεβασμός, κριτική στάση, κοινωνικές δεξιότητες, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, αναπτύσσοντας αξίες και στάσεις ουσιαστικές για τη μετέπειτα ζωή τους. Φυσικά θα πρέπει να αναφερθεί και η σημασία της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας η οποία υπογραμμίζεται από την ελευθερία έκφρασης και δράσης που απολαμβάνουν τα παιδιά που μετέχουν καθώς και η εναπόθεση του συναισθηματικού τους φορτίου. Το τελευταίο, μετασχηματίζεται μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων και υποβοηθείται από άλλες τέχνες όπως η μουσική και τα εικαστικά. Ανάμεσα στις μεθόδους της βιωματικής μάθησης κατά τις Τριλίβια-Αναγνωστοπούλου (2008) ανήκουν οι δραστηριότητες εικαστικών (ζωγραφική, ομαδικές εργασίες κατασκευών), διάφορες τεχνικές λόγου (ιδεοθύελλα, συζήτηση, αφήγηση), τα παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, οι βιωματικές αναπαραστάσεις και γενικότερα η θεατρική δημιουργία (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, μίμηση, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση κειμένου, εκπαιδευτικό δράμα). Ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία της βιωματικής μάθησης είναι η ομάδα (η συγκρότηση και η προετοιμασία της), οι αισθήσεις, τα συναισθήματα και η φαντασία κάθε παιδιού χωριστά σε ένα πλαίσιο δράσης με τη συμμετοχή και του συντονιστή-εμπνευστή.

Ο Ματσαγγούρας (2003) συσχετίζει τη διαθεματικότητα με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και προτείνει την παιδαγωγική προσέγγιση των θεμάτων με βάση

⁸⁰ Πρόκειται για σύγχρονη παιδοκεντρική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης σύμφωνα με τη Ντολιοπούλου (2003) που στηρίζεται σε 4 σημεία: στην ανάπτυξη ικανοτήτων, της ατομικότητας, της κοινωνικοποίησης και της αφομοίωσης. Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η γνωριμία του παιδιού με το περιβάλλον του (φυσικό και κοινωνικό), η χρήση του παιχνιδιού ως μέσου απόκτησης εμπειριών, ο αυτοέλεγχος (συναισθηματική κυριαρχία), η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας καθώς και η ενίσχυση της δημιουργικότητας του παιδιού.

αυτούς τους τύπους λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και βεβαίως το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρόμοια και η Άλκηστις (2005) σημειώνει ότι η δραματική τέχνη σχετίζεται με πολλούς τομείς της γνώσης και αποτελεί ιδανικό μέσο προσέγγισης τους στο πλαίσιο της διαθεματικότητας που προτείνει το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η Μιχαλοπούλου (2005) αναφέρει πως το Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου μέσα από δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να συνθέσει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια «ολιστική αντίληψη της γνώσης» ενώ η Ντολιοπούλου (2003) σημειώνει πως μια προσέγγιση διαπολιτισμική δίνει έμφαση όχι μόνο στο «τι μαθαίνουν» αλλά και στο «πως μαθαίνουν» δηλαδή όχι μόνο στα αντικείμενα αλλά και στη μεθοδολογία. Για να συμβεί αυτό γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης κάθε διαφοράς στο πρόγραμμα, (ηλικία, φύλο, κοινωνικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, ικανοτήτων), η καλλιέργεια σεβασμού στις διαφορές αυτές και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων (π.χ. φαινόμενα ρατσισμού). Με άλλα λόγια στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν τις διαφορές που υπάρχουν στα άτομα και στην κοινωνία, να τις δέχονται αλλά και να προσπαθούν για τη μείωση ή την εξάλειψη των προκαταλήψεων που εκείνες μπορεί να δημιουργούν. Όλα αυτά όμως σε ένα πλαίσιο αυτογνωσίας συνειδητοποίησης της ταυτότητας, αλληλεπίδρασης με τους άλλους, κριτικής στάσης απέναντι σε προκαταλήψεις, στάσεις και μορφές συμπεριφοράς και σύνθεσης διαφορετικών θέσεων, στάσεων, ιδεών.

Η επικοινωνία είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που υπογραμμίζονται στο νέο Α.Π. όπου αναφέρεται ότι «η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται» σε ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων επικοινωνιακού χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για την ένταξη τους στην κοινωνία της γραπτής επικοινωνίας Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002, σ.3). Η επικοινωνία όμως ερμηνεύεται και ως κώδικας, ως μια άλλου «τύπου γλώσσα», ως σύνολο συμβόλων ή πληροφοριών. Μια επικοινωνία δηλαδή όπως εκείνη που επιτυγχάνεται όπως υποστηρίζει η Μιχαλοπούλου (2005) μέσω του συμβολικού παιχνιδιού ή τις διάφορες μορφές της δραματικής τέχνης. Γιατί ενώ το δραματικό παιχνίδι είναι μεν παιχνίδι όπως σημειώνει η Beauchamp (1998) είναι «συνδεδεμένο με το θέατρο και την πολυπλοκότητά του» στηρίζεται δηλαδή στην παρουσία, τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα των παιδιών και χωρίς προετοιμασία διεγείρει την έκφρασή τους και προκαλεί καταστάσεις λεκτικές μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και προσωπικής δημιουργίας. Ο Παπαδόπουλος (2007) υποστηρίζει ότι η δραματοποίηση με τις ικανότητες επικοινωνίας και έκφρασης που προσφέρει και τις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας προάγει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών παρέχοντάς τους «αυθεντικά διερευνητικά περιβάλλοντα». Ο Γαργαλιάνος (2005) στην Άλκηστη (2008) σημειώνει πως οι αλλοδαποί μαθητές που συμμετέχουν σε δραστηριότητες δραματοποίησης ή παιχνίδια ρόλων, με την υιοθέτηση ρόλων στα πλαίσια της θεατρικής σύμβασης, με τους κώδικες του θεάτρου βοηθούνται στην αποκωδικοποίηση και στην ερμηνεία άγνωστων ή δύσκολων γι' αυτά λέξεων. Η

Κουτσούρη (2004) στην Άλκηστη (2008) αναφέρει πως ένα παιδί που κατακτά τις γλωσσικές δεξιότητες σε ένα πλαίσιο δημιουργικό όπως αυτό που του προσφέρει η δραματική τέχνη, αφενός έχει αποκτήσει την ικανότητα προφορικής έκφρασης και αφετέρου αισθάνεται την ανάγκη να καταγράψει την ιστορία που δημιούργησε, ή να δώσει ένα τίτλο στην αφήγηση που έφτιαξε. Τα παιδιά λοιπόν που παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης αποκτούν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αρχές.

Συνεπώς η βιωματική μάθηση αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση του περιβάλλοντος άρα και της γνώσης. Επιπλέον μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση τα μέλη της ομάδας έρχονται αντιμέτωπα με νέες ιδέες, ερεθίσματα και προκλήσεις. Η επικοινωνία, η συνεργασία και οι συγκρούσεις βοηθούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που συγκροτούν την ομάδα. Η χαρά του παιχνιδιού υπογραμμίζεται από τους περισσότερους σύγχρονους παιδαγωγούς και «η διασκέδαση είναι σημαντική πηγή της αποτελεσματικής μάθησης» σημειώνουν οι Jacobson & Ruddy (2004) στο Τριλιβά- Αναγνωστοπούλου 2008. Η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες βιωματικές και η ανάληψη ρόλων, προκαλούν την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής ικανότητας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα εξετάσουμε αναλυτικότερα τη δραματική τέχνη γενικά αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα.

κεφ. 6 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται οι όροι «δραματοποίηση» και θεατρικό παιχνίδι» «δράμα» «δραματουργικές δραστηριότητες» «δράσεις» « δραματικό παιχνίδι» «θεατρική τέχνη» χωρίς διαχωρισμό επειδή θεωρούμε ότι ουσιαστικά οι όροι αυτοί στην προσχολική εκπαίδευση δε διαφέρουν ιδιαίτερα, δεδομένου του σκηνικού χώρου που χρησιμοποιείται δηλαδή την τάξη του νηπιαγωγείου και του γεγονότος ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θεατρική έκφραση δεν επιδιώκουν να καταστήσουν τα παιδιά επαγγελματίες ηθοποιούς με ατέλειωτες επαναλήψεις/πρόβες θεατρικών κειμένων, συγκεκριμένων κινήσεων υπαγορευόμενων από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Επιπλέον καθώς στο νηπιαγωγείο η γνώση προσφέρεται μέσω της ανακάλυψης και του παιχνιδιού, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εξάλλου προσδιορίζει την αξία της βιωματικής μάθησης. Βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο τελευταίο γίνεται λόγος για «δραματική τέχνη».

6.1. ΓΕΝΙΚΑ

Το πρώτο στοιχείο που εντοπίζει κανείς κατά τη αναδίφηση της βιβλιογραφίας που αφορά το δράμα είναι η ανυπαρξία ενός κοινού εννοιολογικού κώδικα για το θέατρο ή θεατρική αγωγή ή δράμα ή δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι ή θεατρικά παιχνίδια. Φαίνεται πάντως να υπερτερούν οι όροι δράμα και θεατρικό παιχνίδι. όπως σημειώνει ο Μουδατσάκης (1994). Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση της Mages (2008) όπου σε άρθρο της σχετικό με τη διδακτορική της διατριβή αναφέρονται 37 διαφορετικοί όροι από διαφορετικούς εισηγητές. Μεταξύ άλλων: *[απόδοση ιστοριών, παιδικό δράμα, δημιουργικό δράμα, δημιουργική δραματοποίηση, δραματοποίηση, δραματοποίηση στην εκπαίδευση, δραματικό παιχνίδι, δραματικά παιχνίδια, εκπαιδευτικό δράμα, φανταστικό παιχνίδι, κατευθυνόμενο δράμα, ομαδικό-δραματικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, καθοδηγούμενο παιχνίδι, υποκριτικό παιχνίδι, υποκριτική, εξελισσόμενη δραματοποίηση, αναπαράσταση, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ανάληψης ρόλων, παιχνίδια ρόλων, ομαδική αναπαράσταση, κοινωνική αναπαράσταση ρόλων, κοινωνιόδραμα, δραματοποίηση ιστοριών, ζωντανέμα ιστορίας, θεματικό-φανταστικό παιχνίδι]*. Πέρα από τη διαφορετική εννοιολογική διατύπωση που αναφέρει η Mages (2008) παρατηρείται και διαφορετική προσέγγιση της διαδικασίας της δραματοποίησης ή του θεατρικού παιχνιδιού καθώς και της αξιολόγησης των παρεμβάσεων έτσι ώστε να καθίσταται σχεδόν αδύνατη η σύγκριση διαφορετικών ερευνών που σχετίζονται με το ίδιο θέμα. Το γεγονός αυτό, θέτει υπό συζήτηση την ίδια τη φύση της έρευνας που σχετίζεται με τη δραματοποίηση καθώς εγείρονται ζητήματα επιστημονικότητας της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Ας προχωρήσουμε στον εννοιολογικό προσδιορισμό των σημαντικότερων ή συχνότερα χρησιμοποιούμενων όρων. Δράμα είναι κατά τον Johnson (2002) ένα μέσο εξερεύνησης παραμέτρων γνώσης και κατανόησης. Χαρακτηριστικά του σύμφωνα με τον Dodson (2000) είναι η έκφραση και η κατανόηση. Επιπλέον οι μαθητές μέσα από το δράμα εύκολα αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

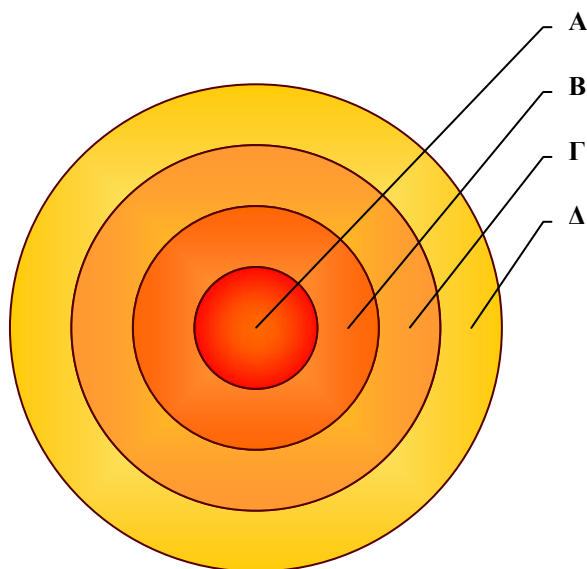
Στο Θεατρικό Παιχνίδι (στο εξής Θ.Π) το παιδί όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1993) παίζοντας ανακαλύπτει ένα ρόλο που τον χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με τους άλλους. Στηριζόμενο στη δυναμική της ομάδας και την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης συνθέτει τους ρόλους μέσα σε μια ιστορία, τους εμπλουτίζει και τους αναπαριστά. Οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού⁸¹: α) απελευθέρωσης β) παιχνίδι των ρόλων γ) σκηνικός αυτοσχεδιασμός δ) ανάλυση- συζήτηση ή φάση πολλαπλής επεξεργασίας. Οι τεχνικές που γενικά χρησιμοποιούνται είναι η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η εκμετάλλευση του τυχαίου κ.α. που αναλυτικότερα θα εξετάσουμε παρακάτω.

⁸¹ Οι φάσεις του Θ.Π. παρά την αναζήτησή μας δεν αναβρέθηκαν συστηματοποιημένες (εννοούμε αριθμημένες και σε συγκεκριμένη σειρά) στη διεθνή βιβλιογραφία. Υπάρχουν διάσπαρτες αλλά όχι εννοποιημένες Way (1967) κ.α. Κατά πάσα πιθανότητα αποτελούν προϊόν σκέψης ή εμπειρίας του Κουρετζή. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε το γεγονός της διδασκαλίας μας από αυτόν. Κατά συνέπεια στη φάση της παρέμβασης αρκετές φορές ακολουθήθηκε στο σχεδιασμό των παιχνιδιών της δραματοποίησης η προαναφερθείσα σειρά των φάσεων, ενώ άλλες φορές όχι. Το γεγονός εξαρτήθηκε από την επεξεργασία που επιδείκνυε η ομάδα των παιδιών στα ερεθίσματα και το προσωπικό μας ένστικτο. Δηλαδή σε κάποια δραματικά παιχνίδια περνούσαμε με τη σειρά τις φάσεις του Θ.Π. και άλλοτε μέναμε σε 1 (ευαισθητοποίηση) ή 2 (ευαισθητοποίηση και παιχνίδια ρόλων) φάσεις. Άλλες φορές πάλι ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας περνούσαμε κατευθείαν στην 3^η φάση (του σκηνικού αυτοσχεδιασμού). Η 4^η φάση (ανάλυση- συζήτηση ή φάση πολλαπλής επεξεργασίας) κάποιες φορές γινόταν εικαστικά, με συζήτηση την ίδια ή άλλη μέρα ή με τη δημιουργία ενός κειμένου (ιστορίας).

Επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ δραματοποίησης & θεατρικού παιχνιδιού, ο Μουδατσάκης (1991) και η Σέξτου (1998) υπογραμμίζουν ότι στη δραματοποίηση, ένα υπάρχον κείμενο υφίσταται μια μορφή επεξεργασίας με τη χρήση κωδικών θεάτρου δηλαδή με σκηνικά, κοστούμια και άλλα θεατρικά στοιχεία. Βασικό μέσο έκφρασης των παιδιών αποτελεί ο λόγος. Στο θεατρικό παιχνίδι τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Το σενάριο επινοείται από τα παιδιά και δε στηρίζεται σε προϋπάρχον κείμενο. Κεντρικό ρόλο και θέση στην έκφραση των παιδιών κατέχει η κίνηση και ο λόγος τα οποία είναι πηγαία και εντελώς προσωπικά.

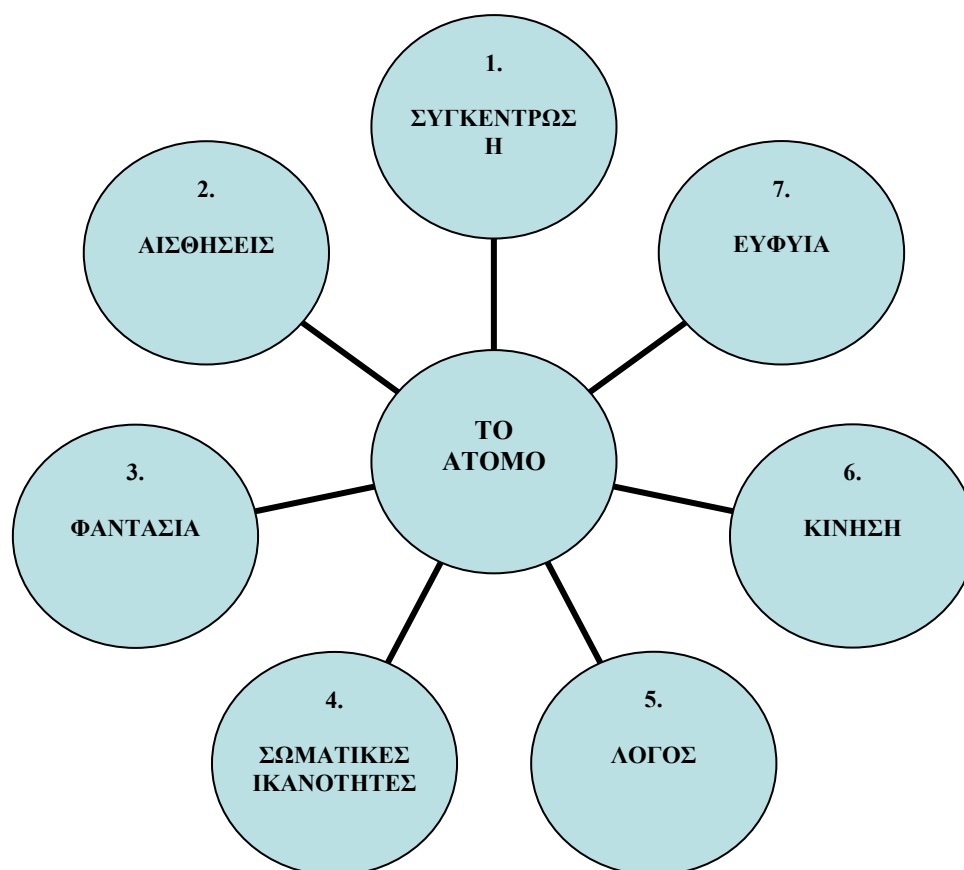
Ο Way (1967) αναρωτήθηκε αν υπάρχει ανάμεσα στην ευφυΐα και την ικανότητα για δραματικό παιχνίδι. υποστηρίζει πως το δράμα δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα ακόμη μάθημα αλλά ως ένας τρόπος/δρόμος ανάπτυξης. Σημειώνει την μοναδικότητα των ατόμων και υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα είναι το άθροισμα 7 διαφορετικών στοιχείων-παραγόντων, τα οποία παρουσίασε ως σημεία που αποτελούν την περιφέρεια ενός κύκλου. Τους παράγοντες αυτούς ονόμασε πηγές και υποστήριξε ότι εξελίσσονται σε 4 επίπεδα. Τα επίπεδα θεώρησε ότι αποτελούν ομόκεντρους κύκλους. Κέντρο των ομόκεντρων κύκλων είναι το άτομο, καθώς γύρω του εξελίσσονται όλα τα προηγούμενα. Η μοναδικότητα του ατόμου και ο τρόπος που περιγράφηκε από τον Way (1967) αποτυπώνεται στα σχήματα 9 και 10.

Σχήμα 9
Το άτομο κατά τον Way (1967)



- A: Ανακάλυψη των πηγών
- B: Προσωπική απελευθέρωση & κυριαρχία στις πηγές
- Γ: Ευαισθητοποίηση & ανακάλυψη του περιβάλλοντος
- Δ: Εμπλουτισμός των επιρροών (εσωτερικών και εξωτερικών)

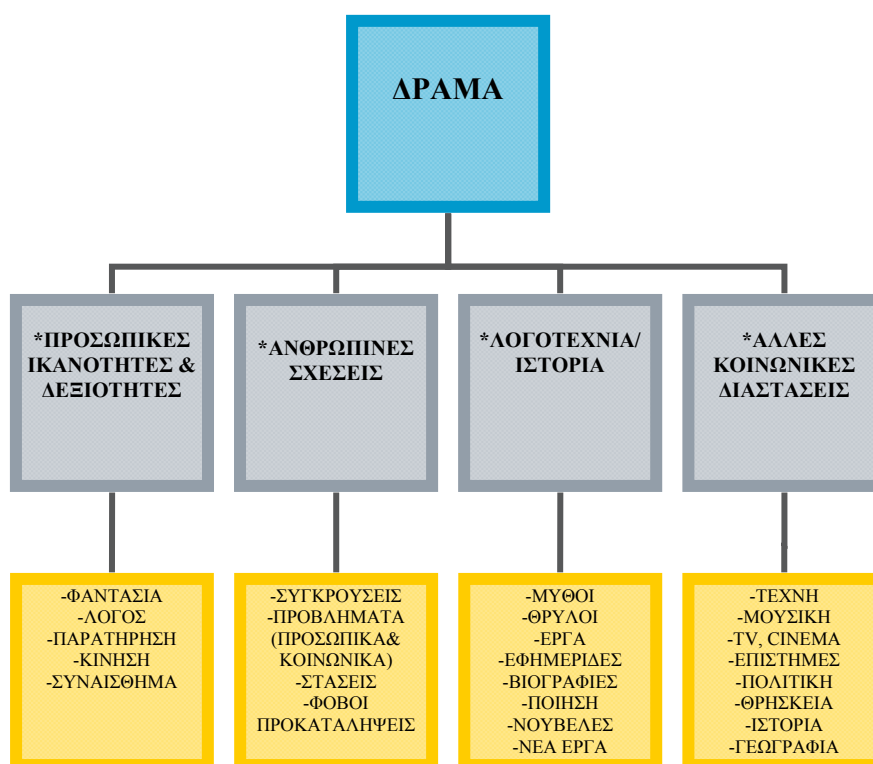
Σχήμα 10
Η προσωποκότητα του ατόμου κατά τον Way(1967)



Αναφερόμενος στη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία γενικότερα ο Hodgson (1988) υποστήριξε μεταξύ άλλων ότι το καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων προσωπικών και κοινωνικών και ότι μπορούν πολύ εύκολα να σχετιστούν με αυτό πολύ κλάδοι των επιστημών και του κοινωνικού γίνεσθαι. Επίσης αναφέρει μια μεγάλη σειρά από οφέλη που αποκομίζει κάποιος από την ενασχόλησή του με αυτό. Όλα αυτά φαίνονται στα σχήματα 11 και 12. Η άποψη του Way (1967) για τη δομή της προσωποκότητας του ατόμου μας φέρνει στο νου μια άλλη νεότερη θεωρία που σχετίζεται με τη νοημοσύνη. Αναφερόμαστε φυσικά στον Gardner (1993, 1999) και στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και συγκεκριμένα στη γλωσσική, χωρική, λογικομαθηματική, μουσική, ενδοσκοπική & διαπροσωπική, σωματική/κιναισθητική (βλέπε σχήμα 13). Αργότερα όμως το 1999 πρόσθεσε άλλες 3: τη νατουραλιστική νοημοσύνη, την πνευματική και την υπαρξιακή. Ο Gardner συσχέτισε τη νοημοσύνη με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο και έδωσε βαρύνουσα σημασία. Ωστόσο οι ομοιότητες ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις είναι εμφανείς. Η εκπαιδευτική πρακτική κατά την Άλκηστις (2008) προσφέρει το ίδιο «προϊόν» δηλαδή τη γνώση σε διαφορετικά άτομα

(τους μαθητές) και επιπλέον τους αξιολογεί με τον ίδιο τρόπο. Το δράμα⁸² όμως σε όλες του τις μορφές δεν κατατάσσει, δεν αξιολογεί και κυρίως δεν κατηγοριοποιεί τους μαθητές. Τα παιδιά ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης τους και ανεξάρτητα από τον τύπο νοημοσύνης που φέρουν συμμετέχοντας σε δραματουργικές δραστηριότητες εκφράζονται, αλληλεπιδρούν, παρατηρούν, ανακαλύπτουν, κατανοούν τον εαυτό τους και το περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα (υπο)βοηθούνται στην καλλιέργεια του τύπου νοημοσύνης στον οποίο υπερτερούν. Για τους λόγους αυτούς παρατηρείται τελευταία μια τάση ένταξης της διαδικασίας του δράματος (με την ευρεία έννοια του όρου) στο πλαίσιο της διαθεματικότητας λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές τάσεις όπως τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner, τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky⁸³, το πολιτισμικό πλαίσιο του Bruner και το αναπτυξιακό-αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα της Bank Street.

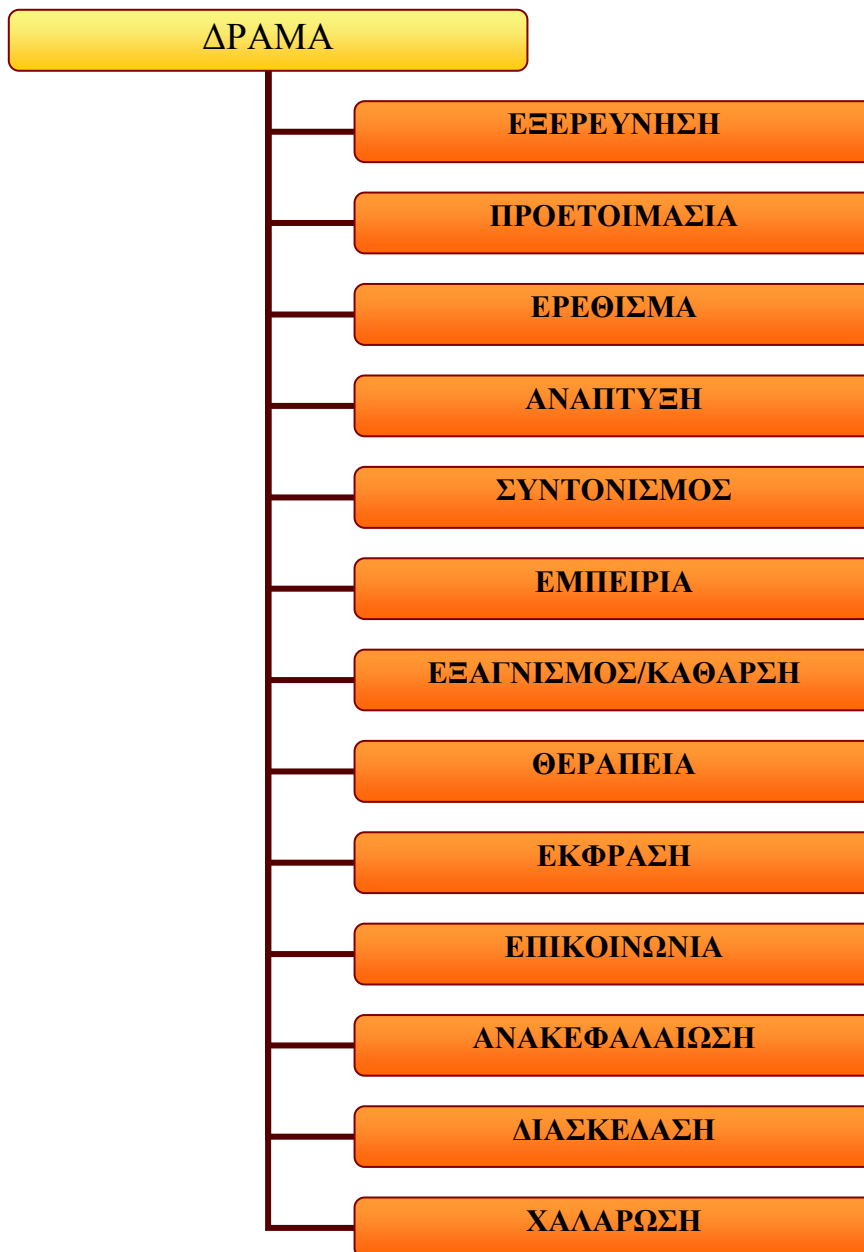
Σχήμα 11
Διαστάσεις του δράματος Hodgson (1988)



⁸² Η Αλκηστις (2008) μιλά για δραματική τέχνη.

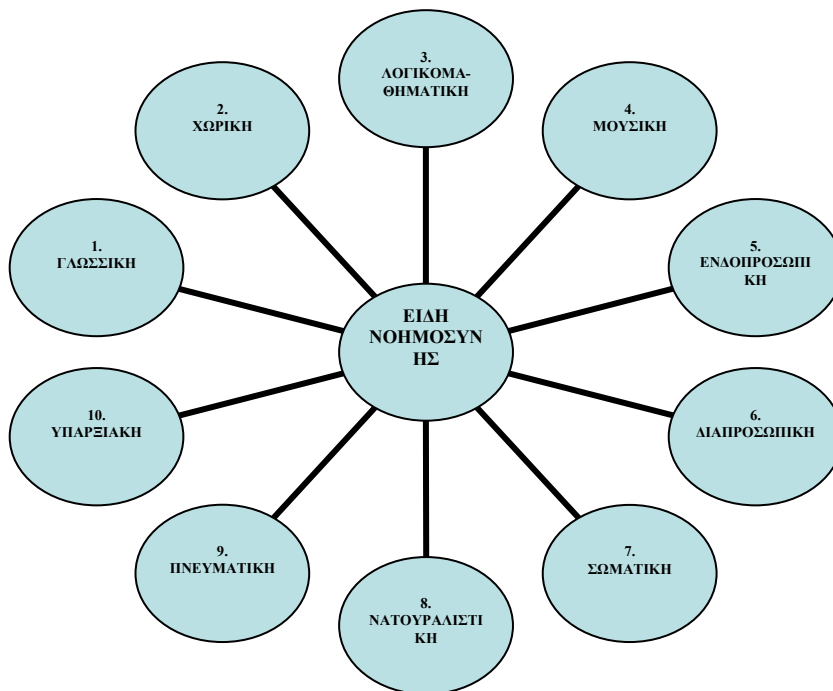
⁸³ Ζώνη εγγύτερης/ευρύτερης ανάπτυξης του Vygotsky (1988, 2000): σύμφωνα με τη θεωρία αυτή μπορούμε να διδάξουμε το παιδί ότι είναι ικανό να μάθει. Η διαδικασία της μάθησης επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από το παιχνίδι και την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά που αλληλεπιδρούν μαζί του. Το παιδί φτάνει στο ανώτερο επίπεδο που μπορεί με τη βοήθεια των συνομηλίκων ή των ενηλίκων που βρίσκονται δίπλα του. Το παιχνίδι λειτουργεί ως ένα μέσο μετάβασης από τα γνωστά στα άγνωστα βοηθώντας το στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην ανάπτυξη του. Ένα ακόμη στοιχείο της θεωρίας του είναι η μέθοδος της σκαλωσιάς (δηλαδή η σταδιακή ανάπτυξη, σκαλί-σκαλί)

Σχήμα 12
Οφέλη του δράματος κατά τον Hodgson (1988)



Σχήμα 13

Είδη νοημοσύνης κατά τον Gardner (1993,1999)



6.2. ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Προκειμένου να μπορέσουμε να αντιληφθούμε σε όλη της την έκταση το φαινόμενο της δραματοποίησης θα πρέπει να εξετάσουμε διάφορα είδη –μορφές της. Στις μορφές θεάτρου η Άλκηστις (2008) αναφέρει το διαδραστικό θέατρο, το ψυχόδραμα, το ολικό θέατρο και το θέατρο του καταπιεσμένου. Ειδικότερα το διαδραστικό θέατρο (interactive theatre) είναι και ένα πρόγραμμα καινοτόμο, το οποίο έχει εισχωρήσει σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους (ιατρική, αγωγή υγείας, συμβουλευτική, διοίκηση επιχειρήσεων) και προσφέρει βοήθεια στους μετέχοντες διαχείρισης θεμάτων που άπτονται με τη διαφορετικότητα, τις εργασιακές σχέσεις και άλλα θέματα που τους αφορούν. Το ψυχόδραμα (psychodrama) που προτάθηκε από το Moreno είναι μια μορφή ομαδικής ψυχοθεραπείας. Χρησιμοποιεί τεχνικές του δράματος προκειμένου να προβληθούν και να επεξεργαστούν προσωπικά γεγονότα του παρελθόντος ή του παρόντος. Η επεξεργασία γίνεται μέσα από την ανάληψη ρόλων, τις δράσεις και την παρουσία του εμψυχωτή (και των συμμετεχόντων) και από τη συμμετοχή τους αυτή αποκομίζουν γνώσεις ουσιαστικές στην επίλυση των προβλημάτων τους. Οι μαθητές του Moreno προσπάθησαν με παραλλαγές να εφαρμόσουν τη μέθοδο του ψυχοδράματος στη σχολική τάξη θεωρώντας ότι μέσα από τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού δημιουργούνται καταστάσεις δύσκολες πολλές φορές όπως π.χ. συγκρούσεις, οι οποίες όμως προοδευτικά συνειδητοποιούνται και είτε ξεπερνώνται είτε ακόμη και επιλύονται στα πλαίσια της ομάδας. Ο Moreno εισήγαγε επίσης το ολικό θέατρο (total theatre) θεωρώντας πως σε μια διαδικασία θεατρική σε ομάδες παιδιών η διάκριση ανάμεσα σε ηθοποιούς και θεατές δεν είναι εύκολη καθώς είναι δυνατή η ύπαρξη συνεχών εναλλαγών των ρόλων αυτών δηλαδή οι ηθοποιοί γίνονται θεατές σε μια δράση αλλά μετά από λίγο οι θεατές γίνονται ηθοποιοί και οι ηθοποιοί θεατές. Ένας ακόμη όρος του Moreno είναι το κοινωνιόδραμα (sociodrama). Η ουσιαστική του διαφορά από το ψυχόδραμα είναι ότι η προτεραιότητα/ στόχευση δίδεται στην ομάδα ως όλο και όχι στο άτομο. Ο Boal στηριζόμενος στην Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου του Freire, εισήγαγε το θέατρο του καταπιεσμένου, το οποίο εμφανίστηκε με 2 μορφές το forum theatre και το Image theatre. Στην πρώτη μορφή προσεγγίζονται διάφορα κοινωνικά προβλήματα π.χ. ρατσισμός με συμμετοχή θεατών και ηθοποιών σε σύντομες σκηνές. Στη δεύτερη μορφή προσπαθούν ηθοποιοί και θεατές μέσω σωματικών εικόνων να επέμβουν συνοδευόμενα από κάποια αφήγηση σε συγκεκριμένα γεγονότα. Όλες οι ασκήσεις και οι τεχνικές που χρησιμοποίησε είχαν σκοπό να δείξουν τη δύναμη που έχει το θέατρο και η δύναμη αυτή να χρησιμοποιηθεί από εκείνους που καταπιέζονται έτσι ώστε να αλλάξουν.

Οι βασικές μορφές θεάτρου στο σχολείο σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2007) και πριν τη δεκαετία του '60 είναι οι ακόλουθες: Α) δραματικό παιχνίδι (Dramatic play) Β) δημιουργικό θέατρο (Creative Drama & Playmaking) Γ) παιδικό θέατρο (Children's Theatre) Δ) παιχνίδια ρόλων (Role Playing) και Ε) θεραπευτικό θέατρο (Drama Therapy). Υπάρχουν όμως και νεότερες μορφές στο εκπαιδευτικό θέατρο Α) συμμετοχικό θέατρο (Participation Theatre) με κυριότερο εκπρόσωπο τον Br. Way⁸⁴ Β) αναπτυξιακό θέατρο (Developmental Drama, Courtney) Γ) εξελικτικό θέατρο (Process Drama, O'Neil) Δ) η δραματοποίηση στην εκπαίδευση (Drama in Education, D. Heathcode, Bolton) Ε) το θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education,

⁸⁴ Στις παρενθέσεις αναγράφονται οι κυριότεροι εκπρόσωποι.

επαγγελματίες ηθοποιοί) ΣΤ) θέατρο των καταπιεσμένων (Forum Theatre, Boal) Ζ) ιστοριόδραμα (Story Drama, Booth) Η) αφηγηματικό θέατρο (Narrative Theatre, B. Edmiston, P. Enciso, M. King).

Η Άλκηστις (1984) διακρίνει το θέατρο από τη δραματοποίηση και από το φανταστικό-συμβολικό παιχνίδι. Ενώ ο Μουδατσάκις (1994) αναφέρεται στις διαφορές ανάμεσα στη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Το θέατρο στηρίζεται στο κείμενο-έργο. Υπάρχουν συγκεκριμένοι ηθοποιοί στους οποίους ο σκηνοθέτης μοιράζει ρόλους. Οι ηθοποιοί υποδύονται το ρόλο τους χωρίς αλλαγές σε πρόσωπα ή οδηγίες. Γίνονται πολλές πρόβες σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο (σκηνή θεάτρου). Το θέατρο είναι επάγγελμα για τους ηθοποιούς και για σειρά άλλους επαγγελματίες (τεχνικούς, φωτιστές, ψυμιοθολόγοι, κλπ). Στη δραματοποίηση ωστόσο, δεν υπάρχει συγκεκριμένο κείμενο, ούτε συγκεκριμένοι ρόλοι. Τα παιδιά γίνονται σκηνοθέτες και ηθοποιοί. Μόνα τους επιλέγουν και «ντύνουν» τους ρόλους τους. Δεν γίνονται πρόβες, ξέρει όμως η ομάδα ποιος θα κάνει ποιον δηλαδή η ίδια η ομάδα αποφασίζει για τη διανομή των ρόλων. Η δραματοποίηση μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε χώρο εσωτερικό ή εξωτερικό, κάτι που δεν μπορεί να γίνει με το θέατρο. Τα κοστούμια είναι φτιαγμένα από τα ίδια τα παιδιά με πολύ απλά υλικά ενώ συνήθως δεν απαιτούνται σκηνικά. Σε ότι αφορά το φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι, εξελίσσεται χωρίς συγκεκριμένο στόχο, πλοκή, ρόλους, σκηνοθέτη, δε χρειάζεται κοστούμια ούτε καν χάρτινα ή αυτοσχέδιες δημιουργίες παιδιών από πανί ή χαρτί, είναι ατομικό ή συλλογικό και είναι δυνατό να μην υπάρχει συνοχή-πλοκή ούτε λεκτική έκφραση Άλκηστις (1984).

Ο Μουδατσάκις (1994) στην προσπάθειά του να αποσαφηνίσει τους όρους/μορφές έκφρασης της δραματοποίησης αναφέρει: παιχνίδια με τα αισθητήρια, παιχνίδια με τα μέλη του σώματος, παιχνίδια με τη φωνή, παντομίμα, αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, θέατρο για παιδιά (θεατρικά έργα από επαγγελματικούς θιάσους). Περιγράφει το θεατρικό παιχνίδι ως σύνθετη δραματική μέθοδο που περιέχει πολλά από τα παιχνίδια που μόλις προαναφέρθηκαν και ως κυρίαρχη τεχνική χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό. Και συμπληρώνει ότι «το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μέσο για την προσέγγιση ενός στόχου. Είναι ο ίδιος ο στόχος που ευνοεί άλλους συμπληρωματικούς» Μουδατσάκις (1994 σ.188). Η δραματοποίηση περιγράφεται ως μια διαφορετική προσέγγιση των κειμένων με την οποία τα παιδιά ψυχαγωγούνται παίζοντας. Η δραματοποίηση πραγματοποιείται σε 2 στάδια: καταρχήν η ομάδα δουλεύει με ένα κείμενο, τροποποιεί, αλλάζει, καταλήγει στο διάλογο και στη συνέχεια (2^ο στάδιο) γίνεται το στήσιμο του έργου και περιλαμβάνει τη διανομή των ρόλων, την κατασκευή σκηνικών, τη μουσική υπόκρουση, το φωτισμό. Ο Γραμματάς (1997) εκφράζει την άποψη υπάρχουν 3 μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και το σχολικό θέατρο. Σε σύντομο ορισμό που παραθέτει χαρακτηρίζει το θεατρικό παιχνίδι «ως ευχάριστη, ψυχαγωγική διασκέδαση», τη δραματοποίηση ως «μέθοδο επαγωγικής διδ/λίας και προσέγγισης της γνώσης» και το σχολικό θέατρο ως «αισθητικο-καλλιτεχνική δραστ/τα».

Το θεατρικό παιχνίδι είναι καταρχήν παιχνίδι υπογραμμίζουν οι Faure & Lascar (1994) γεγονός που προϋποθέτει τη χαρά, τη διασκέδαση του να παίζεις. Τονίζουν μάλιστα ότι ο μοναδικός τρόπος επιβεβαίωσης του συναισθήματος της χαράς είναι η

ευχαρίστηση των συμμετεχόντων και όταν εκείνη πάψει να υπάρχει τότε σταματά και το θεατρικό παιχνίδι. επιπλέον σημαίνει ότι υπάρχουν κανόνες (παιχνίδι χωρίς κανόνες δεν υπάρχει) και εφόσον πρόκειται για επικοινωνιακό παιχνίδι και θεωρεί αυτονόητη την επικοινωνία με τους άλλους προϋποθέτει και κάποιους κώδικες. Τους κώδικες αυτούς καθορίζει ο δάσκαλος-εμπνευστής και τους υπενθυμίζει όποτε χρειάζεται. Η επικοινωνιακή ικανότητα που καλλιεργείται στο παιδί λειτουργεί πολυεπίπεδα και του επιτρέπει να λειτουργεί ηθοποιός και ταυτόχρονα ως θεατής και να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα τη δική του και του άλλου, μεταβιβάζοντας κωδικοποιημένα κοινωνικά μηνύματα. Και εφόσον όλα τα παραπάνω συμβαίνουν στο πλαίσιο της ομάδας και της αλληλεπίδρασης των μελών της τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης και μάλιστα αυθεντικής (με την έννοια ότι εκφράζονται ειλικρινά δίχως να προσποιούνται). Ξεκινώντας από τη σωματική έκφραση με τον έλεγχο των κινήσεων οδηγείται προοδευτικά και στον έλεγχο των συναισθημάτων τα οποία στην πορεία μαθαίνει να διαχειρίζεται. Το κυρίαρχο στοιχείο στην όλη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο λόγος. Κατά συνέπεια η γλώσσα σε διάφορα επίπεδα και μορφές βρίσκεται στο κέντρο ή «στην καρδιά» της όλης διαδικασίας. Από ήχους και θορύβους σε λέξεις και στο λειτουργικό λόγο που χρησιμοποιείται σε αυτοσχέδιες δράσεις. Η ενασχόληση των παιδιών με το θεατρικό παιχνίδι κατά τους Faure & Lascar (1994) παρέχεται η δυνατότητα τριπλής μεταμόρφωσης: α) του τρόπου που τα παιδιά βλέπουν την τάξη (από χώρος εργασίας γίνεται χώρος παιχνιδιού, τα έπιπλα γίνονται κομμάτια του σκηνικού χώρου) β) στις σχέσεις των παιδιών με τα άλλα παιδιά (ο ανταγωνισμός γίνεται ομαδικότητα, η περιθωριοποίηση δίνει τη θέση της στην ενσωμάτωση και στα μεγαλύτερα παιδιά η επίδοση γίνεται συμμετοχή γ) στις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους (ο δάσκαλος ως εμπνευστής βρίσκεται σε κατάσταση αναζήτησης, αποδεχόμενος το αναμενόμενο αλλά και το ανέφικτο).

Σχετικά με τον ορισμό του θεατρικού παιχνιδιού η Σέξτου (1998) αναφέρει πως «τα παιδιά δανείζονται από τον θεατρικό κώδικα την ανάγκη οριοθέτησης του τόπου και του χρόνου που προσδιορίζει η θεατρική σύμβαση» και « επιπλέον δανείζονται μέσα και τεχνικές του θεάτρου όπως τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης, τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση». Ενώ για τη δραματοποίηση υποστηρίζει ότι «Η δραματοποίηση αφορά μια δραστηριότητα στηρίζεται σε δομημένο υπάρχων κείμενο» « σε περιπτώσεις που η δράση στηρίζεται σε επινοημένη από την ομάδα ιστορία, πρόκειται για θεατρικό παιχνίδι» Σέξτου (1998 σ.31).

Αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού ο Γραμματάς (1999) σημειώνει 1) το γεγονός ότι δεν επαναλαμβάνονται (ακόμη και αν δοθούν τα ίδια ερεθίσματα από τον ίδιο εμπνευστή στην ίδια ομάδα το θεατρικό παιχνίδι που θα προκύψει θα είναι διαφορετικό) 2) δεν υπάρχουν ξεκάθαρα όρια ανάμεσα στον ηθοποιό και τον θεατή. Οι ρόλοι εναλλάσσονται διαρκώς. 3) τα παιδιά αποκτούν κυριαρχία στις κινήσεις και στις αισθήσεις τους 4) ο χώρος που μπορεί να λάβει χώρα ένα θεατρικό παιχνίδι είναι οποιοσδήποτε (ανοικτός ή κλειστός) 5) το θεατρικό παιχνίδι ξεκινά με παιχνίδια σωματικά, αισθητηριακά, φωνητικά και συνεχίζεται με συνεχείς ανατροφοδοτήσεις 6) θεωρείται αναντικατάστατο ως εξοικείωση, προετοιμασία και προθέρμανση για θεατρική παράσταση.

Ο Way (1967) για τον αυτοσχεδιασμό αναφέρει ότι ακριβώς επειδή δε βασίζεται σε γραπτό κείμενο, δεν εξαρτάται από προηγούμενες γνώσεις ή ικανότητες ανάγνωσης και γραφής και κατά συνέπεια πρόκειται για μια δραστηριότητα στην οποία μπορούν να συμμετέχουν παιδιά ανεξάρτητα από την ηλικία και ικανότητές τους και μπορούν να διασκεδάσουν. Ωστόσο ακριβώς λόγω αυτού του χαρακτηριστικού(δηλαδή της απουσίας του γραπτού κειμένου) ενέχει δυσκολίες στη διαμόρφωση της ιστορίας, στην ανάδυση ρόλων και είναι η κύρια αιτία που οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι αρνητικοί ως προς τον αυτοσχεδιασμό.

Τι είναι όμως ο αυτοσχεδιασμός; Η Σέξτου (1998) θεωρεί πως «είναι η τεχνική της υποκριτικής τέχνης που δε βασίζεται σε σενάριο, αλλά στην αυθόρμητη έκφραση του συναισθήματος και στην επινόηση της στιγμής». Οι Hodgson & Richards (1965) στο Hodgson (1988) αναφέρουν ότι πρόκειται για μια αυθόρμητη απάντηση σε ιδέες και καταστάσεις και ακόμη προσθέτουν πως με τον αυτοσχεδιασμό (improvisation) δημιουργούνται φανταστικές καταστάσεις στις οποίες αναδύονται προσωπικές εμπειρίες. Η Beauchamp (1998) θεωρεί ότι (ο αυτοσχεδιασμός) «αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία, αυτόματη γραφή του σώματος και της φωνής. Εκείνο που θα ειπωθεί με το λόγο, θα υποστηριχθεί απόλυτα από την κίνηση και τις χειρονομίες⁸⁵». Ο αυτοσχεδιασμός διακρίνεται σε ατομικό, ομαδικό, ελεύθερο η κατευθυνόμενο Κουρετζής (1993), Σέξτου (1998).

Σε ότι αφορά στα παιχνίδια ρόλων η Jennings (1990) στην Άλκηστη (2008) υπογραμμίζει τη μετασχηματιστική τους δυνατότητα, δηλαδή τη συμβολική φύση του ρόλου και τη δραματική μεταφορά. Με άλλα λόγια καθώς τα παιδιά εναλλάσσονται σε κάποιο ρόλο, ή καθώς επαναλαμβάνουν κάποιον ρόλο μετά από κάποιες μέρες, τον εμπλουτίζουν, προσθέτοντας στοιχεία στο χαρακτήρα, στην κίνηση και στο λόγο του. Και αυτό συμβαίνει ενώ γνωρίζουν καλά τη σημειολογία του ρόλου δηλαδή τα διακριτικά του χαρακτηριστικά και ενώ θυμούνται ότι πρόκειται για μια σύμβαση σκηνική (θεατρική) και πως –για να δώσουμε ένα παράδειγμα- μόλις βγάλει τη λευκή στολή, ο γιατρός παύει να είναι γιατρός και ξαναγίνεται ο Σωτηράκης.

⁸⁵ Beauchamp (1998 σ.182).

6.3. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Ο Bruner (1997) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα ενός πλαισίου πολιτισμού (culture) στη δημιουργία νόηματος. Για το θέατρο θεωρεί ότι επηρεάζει τα παιδιά μέσα από καταστάσεις και συμπεράσματα τα οποία έχουν νόημα για αυτά. Πιθανόν τα θεατρικά παιχνίδια να δημιουργούν το νόημα αυτό. Επιπλέον, ο Vygotsky (2000) θεωρεί ότι η ανάπτυξη της γλώσσας απαιτεί αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, η οποία δε μπορεί παρά να προκύπτει από την κοινωνική επαφή. Τα παιδιά στα θεατρικά παιχνίδια λειτουργούν ατομικά αλλά κυρίως ομαδικά και ανακαλύπτουν, νέες μορφές έκφρασης: κίνηση, γκριμάτσες, ήχους κ.α. Τα θεατρικά παιχνίδια έχουν πολλαπλές επιδράσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, τα βοηθούν στην εκδήλωση σκέψεων, φόβων, στην απελευθέρωση από συστολές, φοβίες, αντιστάσεις. Η δυναμική της ομάδας αφενός επιτρέπει στα παιδιά να ξεδιπλώσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους και αφετέρου να τους εξελίξουν. Μέσα από δρώμενα, τα οποία έχουν φτιαχτεί από τα παιδιά, τους ρόλους, την πλοκή, τις συγκρούσεις, έχουν την ευκαιρία να προβάλλουν τον εσωτερικό τους κόσμο αλλά και να βρίσκουν λύσεις για τα προβλήματα που ανακύπτουν προκειμένου να συνεχιστεί το παιχνίδι. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά τα παιχνίδια, χωρίζονται σε ομάδες, υιοθετούν ρόλους μέσα από ερεθίσματα, τους οποίους στη συνέχεια συνθέτουν προκειμένου να δημιουργήσουν την ιστορία. Μετά παρουσιάζουν την ιστορία (δρώμενο) στην ολομέλεια και παρακολουθούν τις υπόλοιπες ομάδες να παρουσιάζουν τα δικά τους δρώμενα. Ή ζωντανεύουν μια ιστορία, αποφασίζοντας για τη διανομή των ρόλων, το σκηνικό στήσιμο, την αρχή και το τέλος της ιστορίας. Τα θεατρικά παιχνίδια μπορεί να έχουν σκοπό μόνο τη χαρά, τη διασκέδαση και το παιχνίδι των παιδιών ή συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Η καθημερινή διδακτική πρακτική θα έπρεπε να ενσωματώσει δραστηριότητες δραματοποίησης με την ευρεία έννοια του όρου, λόγω των πολλών ωφελειών που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά από αυτές όπως ήδη αναφέρθηκε: συνεργασία, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπεποίθηση έκφραση κ.α. Ειδικότερα σε ότι αφορά στη γλώσσα οι μαθητές αναπτύσσουν την ευφράδεια και την προφορά τους καθώς επίσης και μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας όπως σωματική έκφραση, γκριμάτσες κ.α. Fennessey (2007).

Αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό θέατρο ο Courtney (1989) θεωρεί ότι ικανοποιεί όλα τα είδη της γνώσης και περιγράφει 4 είδη γνώσης, την *εσωτερική* (αφορά όλες τις ανθρώπινες ικανότητες όπως αντίληψη, συγκέντρωση, δημιουργικότητα, αυτοσυνείδηση, αναγνώριση εαυτού και λύση προβλημάτων, κίνητρα), την *εξωτερική* (αφορά την ιστορία, τη λογοτεχνία), την *αισθητηριακή* (αφορά την ποιότητα των συναισθημάτων, τη διαίσθηση, τη διορατικότητα) και την *καλλιτεχνική* (περιλαμβάνει όλες τις ικανότητες των μαθητών που σχετίζονται με τη δημιουργία). Επιπλέον, εντοπίζει 2 βασικά σημεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο αφορά στη θέληση των παιδιών να πάρουν τις προσφερόμενες γνώσεις, αν δηλαδή οι γνώσεις που αντλεί από το σχολείο σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του. Το δεύτερο είναι η προοδευτική κατάκτηση της γνώσης επί σκηνής, με την έννοια ότι ο δάσκαλος-εμπυχωτής ξεκινώντας από απλά φανταστικά παιχνίδια π.χ. ταξίδι στο διάστημα, εξελίσσει το παιχνίδι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις των παιδιών έτσι ώστε για να συνεχιστεί το προηγούμενο παράδειγμα να φτάσουν σε μεγαλύτερη ηλικία και να είναι σε θέση να γράψουν ένα θεατρικό έργο εξ ολοκλήρου. Συμπληρώνει ακόμη ότι στην όλη διαδικασία (του εκπαιδευτικού θεάτρου)

υπεισέρχονται πολλά στοιχεία από διαφορετικές επιστήμες. Από τη φιλοσοφία και την ιστορία, την ψυχολογία και την ψυχανάλυση, τον πολιτισμό τεχνολογικό και ανθρωπολογικό ως τη σκέψη και την κοινωνία, μπορούν όλα να προσεγγίσουν το παιδί μέσω της διαδικασίας του εκπαιδευτικού θεάτρου και των συμβάσεων του. Τέλος υπογραμμίζει πως το σημαντικότερο ανθρώπινο χαρακτηριστικό είναι η φαντασία την περιγράφει «what if»(τι θα γινόταν αν) ενώ το δραματικό παιχνίδι «as if» (σαν να).

«το κυριότερο ανθρώπινο χαρακτηριστικό είναι η δημιουργική φαντασία. Εκείνη μας καθιστά ικανούς να επεμβαίνουμε στο περιβάλλον παρακάμπτοντας περιορισμούς της σκέψης, του σώματος και ολόκληρου του σύμπαντος. Είναι το κάτι παραπάνω που μας διαχωρίζει από άλλα ανώτερα θηλαστικά». Courtney (1989 σ. 17)

Ο Bolton (1995) σχολιάζοντας το δράμα και στην εκπαίδευση αναφέρει πως οι δυο έννοιες είναι αλληλένδετες και τις παρομοιάζει σαν ένα σπирάλ και σαν ένα μονοπάτι στο οποίο οι μαθητές περνούν από τη γνώση στο θέατρο και από το θέατρο στη γνώση με έναν όλο και πιο εξειδικευμένο τρόπο καθώς εξελίσσονται ανεξάρτητα (ατομικά) και μαζί (στην αλληλεπίδραση της ομάδας). Ο Hodgson (1988) υποστηρίζει την άποψη ότι το θέατρο στην εκπαίδευση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που οδηγεί στη μάθηση και σημειώνει πως η τελευταία πρέπει να είναι ζωντανή και εντυπωσιακή αν θέλουμε να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί με επανάληψη και πρακτική. Το δράμα ικανοποιεί όλες τις παραπάνω απαιτήσεις. Και συμπληρώνει ότι στην προσέγγιση της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μυθολογίας, της θρησκείας αλλά και κάθε περιοχής του Αναλυτικού Προγράμματος η μέθοδος του δράματος μπορεί να βοηθήσει στην έρευνα του υλικού και στην ενοποίησή του σε ένα τελικό προϊόν. Το τελικό αυτό προϊόν μπορεί να είναι η παρουσίαση μιας δράσης μέσα στην τάξη.

Η άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και το δράμα έγκειται κατά τον Vallins στον Brown (1971) στην ανάπτυξη των ατομικών ιδιοτήτων. Σε αυτές ανήκουν η αντίληψη, η συγκέντρωση, η φαντασία, η ευφυΐα, ο έλεγχος των συναισθημάτων, οι λεκτικές και σωματικές ικανότητες. Στο δράμα όλες οι παραπάνω εκδηλώνονται και αναπτύσσονται ταυτόχρονα και παράλληλα καθώς το άτομο που μετέχει σε αυτό δε συνειδητοποιεί μόνο τα συναισθήματά του και τα εκφράζει αλλά εκφράζει ταυτόχρονα και σκέψεις ή ανάγκες ατομικές, ενώ την ίδια στιγμή έρχεται σε άμεση σχέση με άλλους οι οποίοι εκφράζονται αντίστοιχα. Μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας επέρχεται μια ενοποίηση ανάμεσα σε προσωπικό και κοινωνικό, επιτυγχάνεται δηλαδή μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι τα άτομα καλούνται να συμμορφωθούν με τις αξίες και της στάσεις της κοινωνίας «άνευ όρων» (in toto). Το προσωπικό στοιχείο είναι δυνατό και μπορεί να επιφέρει αλλαγές. Η ενασχόληση με δραματουργικές δραστηριότητες επιτρέπει, προάγει την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της ωριμότητας, της ευφυΐας και του χαρακτήρα. Οδηγεί στην εξέλιξη της προσωπικότητας και στον εναρμονισμό της με το σώμα της κοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε κάθε παιδί χωριστά να ανακαλύψει τον εαυτό του και τις ιδιαιτερότητές του σε σχέση με τους άλλους Hodgson (1988). Το δράμα είναι μια τέτοια διαδικασία καθώς προσφέρει ευκαιρίες πλήρους αποκάλυψης προσωπικών εμπειριών σε ένα περιβάλλον

ελεγχόμενων συνθηκών- με την έννοια ότι όποτε κριθεί σκόπιμο μπορεί να παρέμβει ο δάσκαλος και να διακόψει ή να προκαλέσει.

Σχετικά με την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη η Heathcote (1995) υποστηρίζει ότι δε μπορεί να συμβεί με μια μόνο συμμετοχή σε θεατρικά παιχνίδια, αλλά αντίθετα χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια. Επιπλέον αναφέρει την ύπαρξη 5 βημάτων/σταδίων από τα οποία πρέπει να περάσουν τα παιδιά προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη γνώση: α) δράση (action) β) κίνητρο (motive) γ) επένδυση (investment) δ) πρότυπα (models) ε) αξίες (values). Για να γίνει κατανοητή η όλη διαδικασία η Heathcote (1995) δίνει ένα παράδειγμα με την ανακύκλωση: α) μαζεύω ένα σκουπίδι β) για να το τοποθετήσω στην ανακύκλωση γ) διακρίνουμε κάθε φορά τα χρήσιμα από τα άχρηστα δ) εμπειρίες, τρόποι, κανόνες που αποδέχομαι ή απορρίπτω ε) η σημασία του περιβάλλοντος για όλους και η αξία της συνεργασίας. Οι Heathcote & Bolton (1995) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση των παιδιών δε σχετίζεται μόνο με το γνωστικό τομέα αλλά και τον αισθητικό, το σωματικό, τον κοινωνικό και τον αισθητηριακό.

Το δράμα όμως είναι ένα χρήσιμο εργαλείο όπως αναλυτικότερα θα δούμε παρακάτω (βλέπε κεφάλαιο 7.6) και στη γλώσσα. Ο Hodgson (1988) υποστηρίζει πως είναι χρήσιμο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων εκμάθησης της γλώσσας, εμπλουτισμού λεξιλογίου ακόμη και στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Το παιδί εκφέροντας λόγο καταβάλλει προσπάθεια να νοηματοδοτήσει τις πράξεις του έτσι περιγράφει, επεξηγεί, προσπαθεί να καταλάβει, να μιμηθεί, να ταυτιστεί με κάποιο πρόσωπο, να ρυθμίσει κάποια συμπεριφορά. Ο λόγος του παιδιού συνεπώς με την ποικιλία που παρουσιάζει στις μορφές και τις δομές του, αποτυπώνει την προσπάθεια του να δομήσει έννοιες αποδίδοντάς τους ένα νόημα. Με άλλα λόγια υπάρχει λειτουργική χρήση της γλώσσας. τα παιδιά προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τη γλώσσα ως ένα σύνολο συμβόλων σύμβολα τα οποία μάλιστα επιχειρούν να αναπαραστήσουν χρησιμοποιώντας το συμβολικό παιχνίδι. Στο πλαίσιο αυτό σημειώνει η Μιχαλοπούλου (2005 σ. 247) «η παραγωγή γραπτού λόγου δεν εμφανίζεται ως αποκομμένη ή ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά συνδεδεμένη τόσο με τις διαδικασίες κατανόησης γραπτού λόγου όσο και με αυτές της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου».

Το παιχνίδι και ο γραμματισμός (η ανάγνωση και η γραφή) συνορεύουν στην εξελισσόμενη σκέψη του παιδιού σημειώνουν οι Roskos & Christie (2001) καθώς τα παιδιά δημιουργούν νοήματα και αποκτούν ικανότητες ανάγνωσης και γραφής μέσα από παιχνίδια διασκεδαστικά. Ως τέτοια, θεωρούνται και τα θεατρικά παιχνίδια. Τα τελευταία κατά την Annarella (2000) μπορούν να γίνουν ένα όχημα ακοής, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής αλληλεπιδρώντας με δημιουργικό και ολιστικό τρόπο. Ενώ κατά τους Kornfeld & Leyden (2005) μπορεί να αποτελέσουν το τέλειο όχημα για την ενοποίηση της ανάγνωσης με άλλες περιοχές του Αναλυτικού προγράμματος ή όπως σημειώνει η McMaster (1998) ένα αποτελεσματικό μέσο αποκωδικοποίησης λεξιλογίου, συντακτικού, συνομιλίας. Επίσης τα θεατρικά παιχνίδια μπορούν να ενθαρρύνουν την αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση στα πλαίσια της ομάδας και να οδηγήσουν στην εξέλιξη της συμβολικής αναπαράστασης και την αποκωδικοποίηση της γλώσσας. Μορφές των θεατρικών παιχνιδιών κατά τους Kueger & Ranalli (2003) είναι η παντομίμα, η δραματοποίηση, οι αυτοσχεδιασμοί, οι θεατρικές παραστάσεις. Όλες αυτές οι μορφές χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους προκειμένου να

δημιουργήσουν νόημα για τα παιδιά. Κάποιες δε χρειάζονται στήσιμο (σκηνικό), προετοιμασία κειμένου, αλλά βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και στην ικανότητα αυτοσχεδιασμού. Άλλες τεχνικές χρησιμοποιούν το κείμενο αλλά και τις λέξεις που απαιτούνται για να δημιουργήσουν ένα νέο κείμενο και να φτάσουν σε μια παράσταση. Καθώς τα θεατρικά παιχνίδια είναι μια «πολλαπλή- αισθητηριακή» τεχνική, είναι ευκολότερη για τα παιδιά, η πρόσληψη πληροφοριών που υπάρχουν κατά τη διαδικασία της δράσης. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε θεατρικά παιχνίδια κατά τον Brown (1990) σε αναφορά των Krueger & Ranalli (2003) παίρνουν μια ιδέα και την αναπαριστούν κινητικά, οπτικά και λεκτικά. Στα πλαίσια της διεξαγωγής θεατρικών παιδιών αναφέρει ο Dodson (2000) τόσο οι μαθητές όσο και δάσκαλοι υπογραμμίζουν τη σημασία τους ως πηγή κειμένου ή διασκέδασης. Ενώ σύμφωνα με τον Johnson (2002) συνδυάζουν κίνηση, θέαση, ομιλία γεγονός πολύ σημαντικό κατά τον Baldwin (2002) στον Johnson (2002) δεδομένης της κιναισθητικής σκέψης της προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με την ανάγνωση ο Collins (1997) στους Krueger & Ranalli (2003) σημειώνει ότι οι άνθρωποι διαβάζουν μαντεύοντας τις λέξεις που ακολουθούν σ' ένα κείμενο. Οι αναγνώστες δεν εστιάζουν σε μεμονωμένα γράμματα ή φωνήματα στις λέξεις. Παρόμοια και οι πρώτοι αναγνώστες ρισκάρουν όταν διαβάζουν και πειραματίζονται προβλέποντας και μαντεύοντας. Χρειάζεται να αναπτύξουν την ικανότητα να προβλέπουν τις επόμενες λέξεις. Ως προς τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας Ediger (2001) στους Krueger & Ranalli (2003) θεωρεί πως βασίζεται στο ενδιαφέρον του αναγνώστη να (παρα)κινήσει τη μάθηση. Τα θεατρικά παιχνίδια είναι ένα εργαλείο μάθησης με το οποίο τα παιδιά εξετάζουν έννοιες, κατανοούν και μαθαίνουν. Η δημιουργία φανταστικών κόσμων χρησιμοποιώντας πληροφορίες που γνωρίζουν αλλά μερικές φορές και πληροφορίες «που δεν ήξεραν πως ξέρουν», εξερευνώντας φανταστικούς κόσμους με απίστευτες όψεις μιας κατάστασης ή ιστορίας: π.χ. από το ταχυδρομείο του χωριού βρίσκονται σε έναν διαστημικό σταθμό στον Άρη, βοηθά στη εξερεύνηση άγνωστων εννοιών, στην κατανόηση και γιατί όχι στη εκμάθησή τους. Επιπλέον οι δραστηριότητες των θεατρικών παιχνιδιών προσφέρουν μια σανίδα στη γραφή και για άλλες ικανότητες: εσωτερικευση της γλώσσας, βελτίωση του τονισμού, της προφοράς Dodson (2000). Τα θεατρικά παιχνίδια ξεκινούν με την έννοια του νοήματος και της επικοινωνίας και προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτών «τα παιδιά σκέφτονται δυνατά» και εξελίσσουν τις δεξιότητες της γλώσσας καθώς καθορίζουν, συγκεκριμενοποιούν, εκφράζουν με λόγια και κίνηση τις σκέψεις τους στο πλαίσιο αυτοσχεδιασμών. Ακόμη τα θεατρικά παιχνίδια επηρεάζουν όψεις της ανάγνωσης και της αναδυόμενης γραφής σε ένα πολύτιμο κοινωνικό πλαίσιο McMaster (1998).

Τέλος πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη περαιτέρω εξέτασης της επίδρασης των θεατρικών ή δραματικών παιχνιδιών στη διαδικασία ανάγνωσης και γραφής Saracho & Spodek (2006), Johnson (2002), Cremin, Gooch, Blackmore, Goff & Macdonald (2006).

Ωστόσο, παρά την παραδοχή της χρησιμότητας των θεατρικών παιχνιδιών στην τάξη γενικά, η καθημερινότητα του σχολείου αποδεικνύει περίτρανα τη διαφορά μεταξύ θεωρίας και πράξης. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Η Dodson (2000) πιστεύει πως αυτό κυρίως οφείλεται στην εκτίμηση πως τα θεατρικά παιχνίδια ή δράμα δεν είναι σοβαρά. Υπάρχει βέβαια και η άποψη ότι ο δάσκαλος χρειάζεται εξειδίκευση προκειμένου να χρησιμοποιήσει τέτοιες τεχνικές γενικά, πολύ περισσότερο πιο στοχευμένα, όπως π.χ. για την ανάγνωση και τη γραφή. Ενδιαφέρουσα βέβαια είναι η άποψη των Saracho & Spodek (2006) που υποστηρίζουν πως τα παιδιά χρησιμοποιούν την ανάγνωση και τη γραφή προκειμένου να «νομιμοποιήσουν» το συμβολικό τους παιχνίδι, να εκφραστούν, και να μαζέψουν πληροφορίες από τα παιχνίδια. Η οπτική της αναδυόμενης γραφής και ανάγνωσης επεκτείνεται πέρα από την εξέλιξη του γραμματισμού, περιλαμβάνοντας συμπεριφορές γραμματισμού π.χ. υποδύονται ότι διαβάζουν. Και το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξερευνούν και να κατανοούν. Τα θεατρικά παιχνίδια ξεκινούν με την έννοια του νοήματος και της επικοινωνίας και προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτών «τα παιδιά σκέφτονται δυνατά» και εξελίσσουν τις δεξιότητες της γλώσσας καθώς καθορίζουν, συγκεκριμενοποιούν, εκφράζουν με λόγια και κίνηση τις σκέψεις τους στο πλαίσιο αυτοσχεδιασμών. Ακόμη τα θεατρικά παιχνίδια επηρεάζουν όψεις της ανάγνωσης και της αναδυόμενης γραφής σε ένα πολύτιμο κοινωνικό πλαίσιο McMaster (1998).

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην τάση που παρατηρείται τελευταία να ενταχθεί η διαδικασία του δράματος (με την ευρεία έννοια του όρου) στο πλαίσιο της διαθεματικότητας λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές τάσεις όπως τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner, τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky και το πολιτισμικό πλαίσιο του Bruner. Ο Ματσαγγούρας (2003) συνδέει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης με τη διαθεματικότητα και προτείνει την εξακτίνωση των θεμάτων με βάση αυτούς τους τύπους λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η Άλκηστις (2005) σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός με κατάλληλους χειρισμούς με δραματικές/θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια μπορεί να οδηγήσει παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση στη ζώνη ευρύτερης ανάπτυξης στη γνώση και χαρακτηρίζει τη δραματική τέχνη ως σημείο στο οποίο συναντούνται όλοι οι τομείς του αναλυτικού προγράμματος:

«η δραματική τέχνη είναι το σημείο συνάντησης στο πολύστρατο, εκεί που καταλήγουν αλλά και αρχίζουν οι δρόμοι της γνώσης» Άλκηστις (2005 σ. 224)

«...οφείλουμε να κάνουμε πολύ περισσότερα από το να ανεβάσουμε το επίπεδο αλφαριθμητισμού. Χρειάζομαστε μια ευρεία, ευέλικτη εκπαίδευση που να κινητοποιεί κάθε μαθητή, να αναγνωρίζει τις ικανότητές του, να ανελλίσει όλο το δυναμικό του και να τον παραδίδει στο καλύτερο σημείο ανάπτυξης» NACCCE (1990).

6.4. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Γραμματάς (1999) αναγνωρίζει και σημειώνει τις πολλές διαφορετικές μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτές διακρίνει το θεατρικό παιχνίδι, το θεατρικό αυτοσχεδιασμό-παντομίμα, το εργαστήριο γραφής, τη δραματοποίηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο, τα σκετς, τη θεατρική παράσταση. Επίσης συμπληρώνει κάποιες ειδικές κατηγορίες θεάτρου και θεάματος, το θέατρο σκιών και τις μαριονέτες-κουκλοθέατρο. Βασικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο εμπυχωτής και η δυναμική της ομάδας και τα παιδιά που συμμετέχουν από απλές κινήσεις (σωματικές) φτάνουν σε συνθετότερες μορφές θεατρικής έκφρασης αξιοποιώντας ρόλους και τεχνικές του θεάτρου. Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός λειτουργεί είτε αυτόνομα είτε ως μέρος ενός θεατρικού παιχνιδιού. Το εργαστήριο γραφής βασίζεται στο δραματικό κείμενο. Η δραματοποίηση θεωρείται ως «επιστέγασμα» των προηγούμενων φάσεων καθώς τα παιδιά οδηγούνται σε θεατρική απόδοση της ύλης που διδάχτηκε. Το θεατρικό αναλόγιο αποτελεί προστάδιο της ολοκληρωμένης μορφής της θεατρικής παράστασης. Το θεατρικό δρώμενο είναι ένα σύντομο επεισόδιο στο οποίο τα παιδιά χωρίς προετοιμασία εκφράζουν λεκτικά, κινητικά και μιμητικά τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Τα σκετς έχουν περιορισμένη έκταση και ρόλους, μπορεί να διαθέτουν σκηνικά, να έχουν ή όχι θεατές και έχουν περιορισμένη χρονική διάρκεια, πρόκειται κατά συνέπεια για μια απλή μορφή της θεατρικής παράστασης. Η θεατρική παράσταση αποτελεί το επιστέγασμα των παραπάνω μορφών με την έννοια ότι αποτελεί τη σύνθεση όλων των μορφών που προαναφέρθηκαν και σημειώνει ότι μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας προετοιμασίας που ξεκινά με αυτοσχεδιασμό ή θεατρικό παιχνίδι, μπορεί ακόμη να περιλαμβάνει και τη συμμετοχή ειδικών του θεάτρου π.χ. σκηνοθετών, ηθοποιών αρκεί να τηρείται απαρέγκλιτα ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση δηλαδή να πρόκειται για «σχολικό θέατρο» που ξεκινά από και καταλήγει στους μαθητές. Το θέατρο σκιών μπορεί στα πλαίσια της μουσειακής προσέγγισης να ενσωματωθεί σε σύγχρονες σκηνικές προσεγγίσεις παραστάσεων όπως για παράδειγμα προβολές video, στοιχεία χορού και μουσικής σε θεατρικές παραστάσεις. Στις μαριονέτες ή στο κουκλοθέατρο, η κούκλα λειτουργεί ως «όχημα σημασίας» μέσα από το οποίο ο εμπυχωτής έρχεται σε επαφή με τα παιδιά τα οποία μεταφέρονται σε κόσμους φανταστικούς, εξωπραγματικούς, αντλώντας πρότυπα, αξίες, ιδανικά, μηνύματα χρήσιμα για την καθημερινότητά του.

Το «Σχολικό θέατρο» ή «θέατρο στην εκπαίδευση» ή «θέατρο στο σχολείο» έχει διττό χαρακτήρα: αισθητικο-καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό. Εντοπίζει βέβαια και προβλήματα που χρήζουν επίλυσης και αναφέρει ότι οι α) οι μαθητικοί αγώνες θεάτρου αποπροσανατολίζουν το Σχολικό θέατρο και δημιουργούν αρνητική σημασιολογία απομακρύνοντας από τους αρχικούς στόχους β) την αντικατάσταση του όρου «μαθητικό» από το «σχολικό θέατρο» γ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα θεατρικής παιδείας δ) η πραγμάτωση παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών στόχων έτσι ώστε να υπάρχει σύνδεση άρρηκτη ανάμεσα στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό Γραμματάς (1997).

Λιγοστές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και αφορούν το Θεατρικό παιχνίδι και περιέχουν στατιστικά δεδομένα. Η Άλκηστις (2000) σχεδίασε και εφάρμοσε ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αφορούσε όμως

ειδικά παιδιά και εξέταζε πολλά θέματα όπως την (ψυχο)κίνηση, την κοινωνικοποίηση, διάφορες μορφές συμπεριφοράς και τη γλώσσα. Η Σέξτου (2002) ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των δασκάλων της δραματοποίησης στην Ελλάδα και συγκεκριμένα με τη στάση των δασκάλων της δραματοποίησης. Η Γαλάνη (2008) εξέτασε την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά στο Νηπιαγωγείο, ο εκπαιδευτικός σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, μετέχει στη διαδικασία της Δραματικής Τέχνης, μια διαδικασία που βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκτονωθούν, να μάθουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Στα πλαίσια της ομάδας ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως μέλος της ομάδας στην οποία μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της και τη συνεχή ανατροφοδότηση εκφράζεται, απελευθερώνεται από συστολές και φοβίες, εξωτερικεύει και συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του. Η δυναμική της ομάδας βοηθά το παιδί να αποδεχτεί κανόνες και όρια προκειμένου να συνυπάρξει με τους άλλους. Ανακαλύπτει νέες μορφές επικοινωνίας π.χ. σωματική έκφραση, (γκριμάτσες, παντομίμα), κεντρίζει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Αναδεικνύονται οι κλίσεις και οι δυνατότητές του, συνεργάζεται.

Οι στόχοι που επιδιώκονται μέσα από τη Δραματική Τέχνη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (βλέπε παράρτημα 2) είναι:

- να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο
- να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους
- να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα, να αναπτύσσουν τη γλώσσα
- να επικοινωνούν
- να εκφράζονται με τη μίμηση και τον αυτοσχεδιασμό
- να χρησιμοποιούν δημιουργικά διάφορα υλικά
- να εξοικειώνονται με διάφορες τεχνικές της μαριονέτας, του κουκλοθέατρου και του θεάτρου.
- να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά
- να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη
- να αποκτούν θεατρική παιδεία
- να δημιουργούν καλλιτεχνικά έργα

Αναφορικά με τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη θεατρική αγωγή η Σέξτου (2002) σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Καταρχήν την περιορισμένη γνώση των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο καθώς το 67,3% σημείωσε την ανάγκη ειδικών στα σχολεία. Έπειτα το 1/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν την ανάγκη επιμόρφωσής σχετικά με τη θεατρική αγωγή. Τέλος οι περισσότεροι εστίασαν στην έλλειψη ή την ανεπάρκεια των σχετικά προσφερόμενων γνώσεων από τα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα των πανεπιστημίων.

6.5. ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Η Άλκηστις (2008) αναφέρεται στις επιδράσεις που ασκεί η δραματική τέχνη σε διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Αρχικά περιγράφει τη συμβολή της στη δομή της γλώσσας, καθώς προσφέρει πολλές ευκαιρίες επαφής των παιδιών με τους ήχους, τη γραμματική, τις αντίθετες και ομώνυμες λέξεις, το λεξιλόγιο. Επιπλέον μέσα από θεατρικά παιχνίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης σε διαφορετικά περιβάλλοντα καθώς επίσης και τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο ως παρουσιαστές ειδήσεων, ως ειδικοί επιστήμονες, ως οπαδοί ενός ποδοσφαιρικού αγώνα στο γήπεδο, ως απλοί καθημερινοί βιοπαλαιστές στη λαϊκή. Έπειτα, η δραματική τέχνη παρέχει τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις συμβάσεις της λογοτεχνίας και της μουσικής αφού ένα παραμύθι, ένα ποίημα, μια παροιμία, ένα μουσικό κομμάτι ή μια ζωγραφιά εύκολα εντάσσονται στη σύμβαση του παιχνιδιού και αποτελούν θέμα κινητικής, λεκτικής ή εικαστικής αναπαράστασης. Η μεγάλη ποικιλία στη χρήση της γλώσσας που είναι πιθανή και εφικτή στα πλαίσια των δράσεων πέρα από την αναγνώριση της ταυτότητας δίνει την ευκαιρία προοδευτικής συνειδητοποίησης της καθώς μέσα στα πλαίσια των δραματολογικών παιχνιδιών δεν υπάρχουν όρια και στεγανά. Αντίθετα η μεγάλη ποικιλία σε γλωσσικούς κώδικες που προαναφέραμε παρέχει τη δυνατότητα να «εξερευνήσει» ακόμη και ορολογίες διαφορετικών επιστημών ή ακόμη και ξένες γλώσσες. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορεί να γίνουν σεισμολόγοι, μετεωρολόγοι, φυσικοί, ιστορικοί (μυθολογία), ιατροί, ή να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν στη γλώσσα των αλλόφωνων παιδιών της τάξης ή να βρεθούν (με τη φαντασία τους) στη χώρα τους. Τέλος πέρα από όλα τα παραπάνω τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με άλλες λειτουργίες της γλώσσας τέτοιους που ειδικά αν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν. Ως τέτοια θεωρούνται οι απόπειρες των παιδιών να αποκωδικοποιήσουν έναν τίτλο, μια εικόνα, ή αντίθετα να συνθέσουν έναν τίτλο, να ρωτήσουν, να ερμηνεύσουν, να αναλύσουν, να αναπαραστήσουν με διαφορετικούς τρόπους, να ψάξουν το νόημα. Το σημαντικό όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς είναι η διαδικασία και πολύ λιγότερο το αποτέλεσμα.

Ο Fleming (1995) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του δραματικού παιχνιδιού⁸⁶ στη γλωσσική ανάπτυξη και μάλιστα εξετάζει τη γλώσσα υπό το πρίσμα της κοινωνικής και πολιτιστικής ταυτότητας (social & cultural identity). Σημειώνει πως η γλωσσική έκφραση των παιδιών όταν συμβαίνει στα πλαίσια ενός δραματικού παιχνιδιού επεκτείνεται επειδή το παιδί νιώθει προστατευμένο από αισθήματα γλωσσικής ανεπάρκειας. Με άλλα λόγια επειδή το παιδί στη διαδικασία της σύμβασης του ρόλου του και της ιστορίας είναι κάποιος άλλος και βρίσκεται κάπου αλλού δε φοβάται μήπως κάνει λάθη γλωσσικά ούτε και νιώθει άσχημα με την ανεπάρκεια όταν συμβαίνει. Για παράδειγμα όταν η Μαρία παρουσιάζει το δελτίο καιρού στις ειδήσεις και κάνει λάθη κατά την εκφώνηση, δεν νοιάζεται ιδιαίτερα, ούτε ανησυχεί ότι θα την κοροϊδέσουν οι φίλες της επειδή εκείνη τη στιγμή δεν είναι η Μαρία που έκανε τα λάθη αλλά η μετεωρολόγος. Η διπλή αυτή χρήση της εμπειρίας οδήγησαν τον Fleming (1995) να εκφράσει την άποψη ότι με το δράμα η γλώσσα κινείται σε δυο κατευθύνσεις: πως μας φέρνει κοντά στην εμπειρία αλλά και ταυτόχρονα μας αποστασιοποιεί και επιπλέον ότι: « με το δράμα δε μαθαίνουμε μόνο της γλώσσας αλλά και την εμπειρία της χρήσης της γλώσσας».

⁸⁶ Ο Fleming (1995) χρησιμοποιεί τον όρο drama.

«drama help not only to use language but to experience our use of language»
Fleming (1995 σ. 47)

Οι Piaget & Inhelder (1969) στο Lust & Foley (2004) εξέφρασαν την άποψη ότι η γλώσσα δεν παράγεται ως πρωτογενές προϊόν από τα παιδιά αλλά ότι αποκτάται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μίμησης. Η μίμηση αυτή είναι μια πρώτη εικόνα (prefiguration) της αναπαράστασης. Ειδικότερα η μίμηση λεκτικών προτύπων, τα συμβολικά παιχνίδια και οι εικόνες που αναπαρίστανται αποτελούν μεταβατικό στάδιο από την προαναπαράσταση με κίνηση στην εσωτερική αναπαράσταση ή αλλιώς σκέψη. Με άλλα λόγια τα παιδιά χρησιμοποιούν την κίνηση ως όχημα για να φτάσουν από τη διαδικασία της προαναπαράστασης στην αναπαράσταση δηλαδή από την αισθησιοκινητική σκέψη (που εκφράζεται με κίνηση) στη σκέψη (που εκφράζεται με λόγο). Σημειώνουν τέλος την ταυτόχρονη εξέλιξη που παρουσιάζουν τα παιδιά στο λόγο τους και στην ευρύτερη νοητική τους ικανότητα. Η Donaldson (1978) εξέτασε πολλές από τις υποθέσεις του Piaget για τη νοητική επάρκεια των παιδιών και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε αναφορικά με τη γλώσσα ήταν ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν στη γλωσσική τους έκφραση όταν απομακρύνονταν από συναισθήματα, σκοπούς και στόχους. Επιπλέον έκαναν περισσότερους λογικούς συνειρμούς στις δραματουργικές δραστηριότητες (real-life situations τις ονόμασε) παρά στην εξέταση. Με άλλα λόγια παρατήρησε πως ήταν ευκολότερη η παραγωγή λέξεων από τα παιδιά στις συμβάσεις των δραματικών παιχνιδιών από ότι στην απλή συνήθη εξέταση παιδιού- εξεταστή.

Ο Vygotsky (2000) τονίζει την ύπαρξη 2 λειτουργιών/μορφών της γλώσσας, η πρώτη αφορά τον εγωκεντρικό λόγο (συναισθηματική λειτουργία) και η άλλη τον «κοινωνικοποιημένο» λόγο (επικοινωνιακή λειτουργία). Οι λειτουργίες αυτές βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση ενώ καθώς το παιδί μεγαλώνει ο λόγος του αποκτά μια ακόμη λειτουργία την οργανωτική. Χρησιμοποιώντας πλέον και τις 3 λειτουργίες το παιδί περιγράφει με λεπτομέρειες τις πράξεις του και μάλιστα ξεφεύγοντας από το άμεσο οπτικό τους πεδίο. Σημειώνει ότι τα παιδιά «από τη στιγμή που μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την οργανωτική λειτουργία της γλώσσας αλλάζει δραστικά και το ψυχολογικό τους πεδίο. Δηλαδή ασχολούνται με έννοιες οι οποίες υπάρχει διάσταση μεταξύ νοηματικού και οπτικού τους πεδίο είναι επομένως φανταστικές ή αφηρημένες. Πώς επιτυγχάνεται αυτό; Μοναδικό εργαλείο μετάβασης είναι για τα παιδιά το παιχνίδι και συγκριμένα το συμβολικό ή δραματικό. Για παράδειγμα το παιδί όταν παίρνει ένα ραβδί και το περιγράφει ως άλογο αλλά και κινείται σαν να είναι άλογο, εκείνη την ώρα το παιδί συνειδητοποιεί την έννοια του αλόγου (αφηρημένο) μέσω του ραβδιού (συγκεκριμένου).

Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες δραματοποίησης φαίνεται να διευκολύνουν πολλές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών καθώς σύμφωνα με τους Flemming, Merell & Tymms (2004) παρατηρείται καθώς φάνηκε θετική σχέση ανάμεσα στα θεατρικά παιχνίδια και τη γλώσσα (περιεχόμενο, λεξιλόγιο, πεζό λόγο) ενώ κατά τους Hui & Sing (2006) τα παιδιά που συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων επωφελούνται στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου. Αναφορικά με την κατανόηση οι Krueger & Ranalli (2003) αναφέρουν πως είναι μια από τις δεξιότητες που μπορεί να εξελιχθεί σε πρώιμη ηλικία μέσα από θεατρικά παιχνίδια. Όπως υποστηρίζουν οι Krueger & Ranalli (2003) τα θεατρικά παιχνίδια καθιστούν το παιδί

ικανό να δημιουργεί νόημα ενώ «παίζει» μια ιστορία. Στην ίδια έρευνα επηρεάστηκαν θετικά η εκφραστικότητα της φωνής, η ευφράδεια, η ακολουθία των λέξεων καθώς και η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν περίληψη μιας ιστορίας. Η ενασχόληση με θεατρικά παιχνίδια αυξάνει κατά τους Kornfeld & Leyden (2005) την κατανόηση ιστοριών που διαβάζουν τα παιδιά, προσθέτοντας βάθος και προορισμό στην πλοκή και τους χαρακτήρες. Στην έρευνα των Hui & Sing (2006) αυξήθηκε η εκφραστική και επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών που πήραν μέρος στην παρέμβαση καθώς και η δημιουργικότητά τους. Τα παιδιά δημιουργούσαν περισσότερες και πιο ενδιαφέρουσες ιστορίες.

Τα θεατρικά παιχνίδια προσφέρουν κατά τον Dodson (2000) χιλιάδες τρόπους στα παιδιά να εκτιμήσουν και να μάθουν τη γλώσσα τους σε ένα γενικότερο πλαίσιο νοήματος και επικοινωνίας. Ενώ κατά τον Johnson (2002) και Krueger & Ranalli (2003) τα θεατρικά παιχνίδια καθιστούν τα παιδιά ικανά να εντυπωθούν στο κείμενο αλληλεπιδρώντας στις ιδέες, τις έννοιες, και τους χαρακτήρες. Τα παιδιά που πριν από δραστηριότητες γραφής έχουν πάρει μέρος σε θεατρικά παιχνίδια χρησιμοποιούν κατά την McNaughton (1997) στους Gremin, Gouch, Blackmore, Goff & Macdonald (2006) πλουσιότερο λεξιλόγιο και κατά τους Gremin et al. (2006) πιο εκφραστικό. Με τη διήγηση και αναδιήγηση ιστοριών και τη μετέπειτα δραματοποίησή τους οι Kornfeld & Leyden (2005) αναφέρουν ότι αυξάνονται βασικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών. Τα θεατρικά παιχνίδια υποστηρίζει ο Crumpler (2005) παρέχουν στους μαθητές μια ευκαιρία να δημιουργούν ρόλους (σε παρελθόν-παρόν και μέλλον), χαρακτήρες και λογική ακολουθία των γεγονότων. Δίνουν έναν φακό θέασης της πραγματικότητας μέσα από τη φαντασία. Τα παιδιά δηλαδή βιώνουν αυτή τη διπλή όψη των καταστάσεων (πραγματικό, φανταστικό) ενώ ο κοινός χώρος ανάμεσα σ'αυτές προσφέρει ρητορικές και ερμηνευτικές πηγές για τη δημιουργία σύνθετου κειμένου. Η διαδικασία σύνθεσης ιστορίας ή κειμένου αναφέρεται ως σύνθετη, προσωπική, γλωσσική και κοινωνικού νοήματος. Οι λέξεις υποστηρίζουν οι Krueger & Ranalli (2003) αντί να είναι σύμβολο πάνω σε ένα χαρτί, γίνονται κομμάτια του δικού τους πραγματικού κόσμου. Κατά τον αυτοσχεδιασμό μιας σκηνης λογοτεχνικού κειμένου, οι χαρακτήρες, οι συγκρούσεις καθώς και η πλοκή που υπάρχουν στην ιστορία, μεταφέρονται στην πραγματικότητα σημειώνει η Fennessey (2007). Όλα αυτά δίνουν στα παιδιά που συμμετέχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τον προφορικό τους λόγο, βελτιώνοντας την ευφράδεια και την προφορά καθώς και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, με τη χρήση του προσώπου, του σώματος και της φωνής προκειμένου να επικοινωνήσουν. Στα παιχνίδια ρόλων κατά τον Johnson (2002) τα παιδιά γίνονται ενήλικες και ψάχνουν να βρουν την κατάλληλη γλώσσα για κάθε περίπτωση και ρόλο.

Σύγχρονες έρευνες στο νηπιαγωγείο και στην 1^η τάξη του Δημοτικού δείχνουν άμεση, θετική σχέση ανάμεσα στα θεατρικά παιχνίδια και την εξέλιξη της γραφής και της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι Moore Caldwell (1990,1993) στους Gremin et al. (2006) εξέτασαν την επιρροή των θεατρικών παιχνιδιών στη γραφή και συμπέραναν ότι εμπλουτίζει το ιχνογράφημα και προάγει τη γραφή κειμένων ανάγνωσης. Έρευνα των Flemming et al (2004) αρχικά έδειξε τη θετική σχέση γραφής ανάγνωσης και θεατρικών παιχνιδιών, όμως αργότερα θεώρησε υπερβολική τη σχέση αυτή. Ο O' Neil (1995) στον Crumpler (2005) θεωρεί πως η εμπλοκή των

παιδιών με θεατρικά παιχνίδια τα ωθεί στο να σκέφτονται να πράττουν και να φαντάζονται καθώς αρχίζουν να δημιουργούν κείμενα και να λύνουν προβλήματα με ανέλπιστους και ενδιαφέροντες τρόπους. Επιπλέον, γράφοντας μετά από το παίξιμο ενός ρόλου φαίνεται να μπαίνουν στο πεστί του και να τον αποδίδουν πιο ρεαλιστικά Gremin et al (2006). Οι Flemming et al (2004) σε έρευνα που έγινε εξετάστηκε η επίδραση των θεατρικών παιχνιδιών μεταξύ άλλων στη γλώσσα, και στη δημιουργική γραφή των νηπίων. Εξετάστηκαν η επιλογή σωστής λέξης από εικόνες, η μη λεκτική ικανότητα, και η δημιουργική γραφή. Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν για την πρόγνωση των επιτευγμάτων των παιδιών στην ανάγνωση, όπου φάνηκαν θεαματικά υψηλότερες επιδόσεις στην ερευνητική ομάδα από την ομάδα ελέγχου. Παρόλο που η εξέλιξη στην ανάγνωση δεν είναι στατιστικά σημαντική ήταν ελαφριά υπέρ της ομάδας έρευνας. Κατά την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής, δε φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα έρευνας και την ομάδα ελέγχου. Η μόνη σημαντική διαφορά βρέθηκε στον πεζό λόγο και μάλιστα υπέρ της ομάδας ελέγχου. Άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2002 στην Αμερική (Chicago) σε 50-60 νήπια Krueger & Ranalli (2003). Η παρέμβαση περιλάμβανε: παντομίμα, αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις και ανάγνωση θεατρικών κειμένων. Οι ικανότητες που εξετάστηκαν ήταν: η εκφραστικότητα της φωνής στη διάρκεια της ανάγνωσης, η ευφράδεια λόγου, η ικανότητα κατανόησης κειμένου, η περίληψη ιστοριών και η ακολουθία – συνέχεια της ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση σε όλες τις ικανότητες ανάγνωσης: η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στην εκφραστικότητα της φωνής, με 65 περιστατικά καταγεγραμμένα από τον ερευνητή. Στην ευφράδεια, την περίληψη, την ακολουθία, την κατανόηση ο αριθμός των περιστατικών διπλασιάστηκε. Ο αριθμός των παιδιών που ήθελαν να δραματοποιήσουν μια ιστορία αυξήθηκε κατά 20%. Οι παρατηρήσεις των δασκάλων έδειξαν βελτίωση σε όλες τις ικανότητες ανάγνωσης: κατανόηση, ακολουθία, περίληψη, ευφράδεια, εκφραστικότητα φωνής.

Σε έρευνα των Hui & Sing (2006) εξετάστηκε η δημιουργικότητα και η διήγηση ιστοριών χρησιμοποιώντας δραματοποίηση στο δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές βρέθηκε να έχουν περισσότερη ευφράδεια και δημιουργικές απαντήσεις τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας. Τα ιχνογραφήματά τους ήταν πιο δημιουργικά, με νέα στοιχεία, μη συμβατικά. Οι μαθητές βρέθηκε να παράγουν πιο δημιουργικές και ενδιαφέρουσες ιστορίες. Οι Saracho & Spodek (2005) συμπεραίνουν ότι τα παιδιά μέσα από παιχνίδια δραματοποίησης εξελίσσουν τις έννοιες και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία. Η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και το γραπτό λόγο προκύπτει αφού τα παιδιά ερευνούν και κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα αυτά τα δυο βασίλεια. Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες θεατρικές προσφέρει μια σκαλωσιά σύμφωνα με τους Gremin et al (2006) η οποία ενθαρρύνει και καλλιεργεί τη στοχαστική, επινοημένη και αργότερα την πραγματική γραφή. Ενθαρρύνουν την υποχρέωση (δέσμευση) και συγκέντρωση στη γραφή. Έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν φανερά στη σύνθεση και γραφή – κείμενο, «συλλαμβάνοντας» και διατηρώντας το ενδιαφέρον και την προσοχή του αναγνώστη. Τέλος οι Kornfeld & Leyden (2005) αναφέρουν ότι τα θεατρικά παιχνίδια δεν είναι «μπιχλιμπίδια», που μπορούμε να αφαιρέσουμε όταν γίνεται μια συστηματική διδασκαλία. Προκαλούν μαθησιακές εμπειρίες κατανόησης ζωτικής σημασίας. Αποτελούν μοναδικό εργαλείο για να γίνει η μάθηση χαρά, επικοινωνία και να μην είναι αγγαρεία. Ένα εργαλείο δηλαδή που κάθε νηπιαγωγός ή δάσκαλος με ιδιαίτερη

χαρά και υπερηφάνεια θα χρησιμοποιούσε στην καθημερινή πρακτική της τάξης του είτε για λόγους ψυχαγωγικούς (όταν κρίνει απαραίτητο ή ζητηθεί από τα παιδιά), είτε έχοντας παιδαγωγικούς στόχους άμεσους ή έμμεσους.

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η απουσία ενός ενιαίου λειτουργικού κώδικα, καθώς και η παράληψη των τεχνικών που ο κάθε δάσκαλος-εμπνηχωτής χρησιμοποιεί, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αφενός τη δυσκολία σύγκρισης δεδομένων (βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση της έρευνας δράσης ως μέθοδος συλλογής και αξιολόγησης των δεδομένων της έρευνας περιορίζει αν δεν αποκλείει τη γενίκευση και σύγκριση των ερευνών) και αξιολόγησής τους. Στο θέμα της μεθοδολογίας θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο (βλέπε κεφ. 8).

6.6. ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Με τον όρο «δομικά στοιχεία» εννοούμε όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση μιας θεατρικής δράσης. Σε αυτά ανήκουν ο σκηνικός χώρος, τα αντικείμενα (πανιά, κοστούμια, ρούχα, καπέλα, αξεσουάρ: τσάντες-φουλάρια-γραβάτες) και κάθε λογής υλικά (χαρτοπετσέτες, φωτογραφίες, εφημερίδες, εργαλεία: γιατρού-ξυλουργού... , κορδέλες, κάρτες, επιστολές...), ο σκηνικός χώρος στον οποίο εκτυλίσσονται οι διάφορες θεατρικές δράσεις, τα στάδια/φάσεις καθώς και οι τεχνικές της δραματοποίησης, η μουσική (ραδιόφωνο, cds, μουσικά όργανα), ο λόγος (ύφος-ένταση-χρώμα) και φυσικά ο εμπνηχωτής.

Η Beauchamp (1998) περιγράφει το σκηνικό χώρο πολύ σύντομα και περιεκτικά: «ο σκηνικός χώρος αναμένει τόπους, μύθους, πρόσωπα, ακριβώς όπως η λευκή σελίδα προσμένει τη γραφή, το πεντάγραμμο τις νότες, το τελάρο τις γραμμές και τα χρώματα. Ο θεατρικός χώρος, η σελίδα, το πεντάγραμμο, το τελάρο όλα προσμένουν φανταστικούς κόσμους για να τους εντάξουν στην ύπαρξή της⁸⁷». Τα παιδιά μετά τα πρώτα παιχνίδια εξερεύνησης, οικειοποιούνται το χώρο και αυτό λειτουργεί θετικά στη δημιουργικότητά τους. Στο σκηνικό χώρο θα στεγάσουν τους χαρακτήρες-ρόλους που θα ζωντανέψουν γι' αυτό και θα τους διαμορφώσουν κατάλληλα. Στο δραματικό παιχνίδι παρά την ύπαρξη πολλών ατόμων τα παιδιά αν και λειτουργούν ομαδικά-συλλογικά, διατηρούν και εξωτερικεύουν το προσωπικό τους στοιχείο. Εκείνο που είναι αποτέλεσμα εμπειριών, συναισθημάτων, γνώσεων και του ψυχισμού τους. Βασικό στοιχείο στη λειτουργία του σκηνικού χώρου αποτελούν οι συμβάσεις. Είναι εκείνες που βοηθούν τα παιδιά να διαχωρίσουν τη ζωή (την πραγματικότητα) από το παιχνίδι (θέατρο). Οι συμβάσεις είναι σημαντικές επειδή η όλη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου (δηλαδή της τάξης συνήθως) στηρίζονται σε αυτές. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά ορίζουν κάποιον ως βασιλιά –πέρα από τα σημεία όψης (το σκήπτρο, το στέμμα, το μανδύα) φροντίζουν για το θρόνο και μάλιστα τον τοποθετούν κάπως ψηλά. Είναι αυτονόητο ότι οι συμβάσεις στηρίζονται στο μύθο, την ιστορία ή το παραμύθι που ζωντανεύουν τα παιδιά καθώς και της χαρακτήρες-ρόλους που περιέχουν.

«οι πιο κρυφές γωνίες της τάξης τους με τη δύναμη της φαντασίας, της μνήμης και της καθοδηγούμενης τους μετακίνησης έγιναν περιβόλι, δρόμος, στάση για πικ-νικ, λεωφορείο» Beauchamp (1998, σ. 198).

Ο Παπαδόπουλος (2007) σημειώνει την παρέμβαση τόσο του εμπνηχωτή όσο και των παιδιών στη διαμόρφωση της αίθουσας προκειμένου να δημιουργηθεί ο κατάλληλος χώρος για τη δράση. Τα παιδιά αποφασίζουν γι' αυτήν ανάλογα με την

⁸⁷ Σελ. 192.

ηλικία (τα παιδιά της προσχολικής συνήθως –στην αρχή τουλάχιστον- δε ζητούν πολλά υλικά στη διαμόρφωση πιθανόν επειδή δίνουν περισσότερη σημασία στη δράση και στο λόγο), το θέμα που δραματοποιούν, την πλοκή, επιλέγουν τα υλικά και συζητούν μεταξύ τους και με τον εμπνευστή για τη δημιουργία του σκηνικού χώρου. Σημαντικό στοιχείο της σκηνικής διαμόρφωσης είναι και ο φωτισμός (σκοτάδι-ημίφως-φως ημέρας) που μπορεί εύκολα να καταστήσει το χώρο επιβλητικό, θεατρικό, μυθικό. Για παράδειγμα το άναμμα ενός κεριού κατά τη διάρκεια της ημέρας φαντάζει εντελώς διαφορετικό από το ίδιο κεριό που ανάβει στο ημίφως ή στο σκοτάδι και λειτουργεί ως ερέθισμα στα χέρια του εμπνευστή διαφορετικά. Ο χώρος που χρησιμοποιείται είναι συνήθως η σχολική αίθουσα και σπανιότερα η αυλή ή κάποιο θεατρικό εργαστήριο και τα οποία διαμορφώνονται κατάλληλα για να αποτελέσουν τη «σκηνή» που απαιτείται για τα δραματικά παιχνίδια. Κατά τη διαμόρφωση του χώρου είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και κάποια ποιοτικά του χαρακτηριστικά σημειώνει ο Παπαδόπουλος (2007) όπως η φωτεινότητα, η ηχητική, το μέγεθος (ώστε να μπορούν να κινηθούν με άνεση τα μέλη της ομάδας των συμμετεχόντων). Τα χρώματα τέλος θα πρέπει να τύχουν προσοχής έτσι ώστε να μην διασπάται η προσοχή των παιδιών αλλά να προκαλείται δημιουργική διάθεση και αυτοσυγκέντρωση. Η Σέξτου (1998) προσθέτει στα παραπάνω την ασφάλεια και την άνεση των παιδιών καθώς και τον οικονομικό προϋπολογισμό κατά την επιλογή του χώρου. Επιπλέον η Σέξτου (1998) σημειώνει πως «κατά τη διαμόρφωση του θεατρικού περιβάλλοντος στο σχολείο συμβολοποιούμε το χώρο και ορίζουμε απλώς τα σκηνικά επίπεδα που χρειάζονται για τη δράση, χωρίς περίπλοκα σκηνικά και με γνώμονα κατασκευής τη λειτουργικότητά τους» δηλαδή δε χρειαζόμαστε σκηνογράφο για να φτιάξει το σκηνικό χώρο, μπορούν να λειτουργήσουν θαυμάσια κάποιες ζωγραφιές των παιδιών (που σχετίζονται με το θέμα μας) ή και μόνο κάποια πανιά που απλώνονται σε αυτόν. Ο Παπαδόπουλος (2007) προσθέτει μια ακόμη παράμετρο η οποία σχετίζεται με το σκηνικό χώρο και είναι η έννοια της μεταφοράς. Συγκεκριμένα παρατηρεί ότι στο παιχνίδι τους τα παιδιά καλούνται να αξιοποιήσουν τη δύναμη της μεταφοράς, για να δημιουργήσουν φανταστικά περιβάλλοντα. Βέβαια η φράση που μόλις αναφέραμε στα ελληνικά σχολεία έχει διπλό νόημα: μεταφορικό (όπως το δίνει ο Παπαδόπουλος αλλά και κυριολεκτικό, εφόσον στα περισσότερα σχολεία για να γίνει οποιαδήποτε δράση απαιτεί χώρο, τα παιδιά θα πρέπει να καταθέσουν τη σωματική τους δύναμη και να βοηθήσουν τον εμπνευστή να μεταφέρει τα έπιπλα στην άκρη ή λίγο έξω από την τάξη για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η δράση.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει φαίνεται να υπάρχει μια ασυμφωνία όσων ασχολούνται με το αντικείμενο καταρχήν για την αποσαφήνιση ενός κοινά αποδεκτού όρου, πολύ περισσότερο για τις τεχνικές και τα στάδια. Η Άλκηστις (2008) αναφέρει πως δεν υπάρχει συγκεκριμένη συνταγή. Ο Κουρετζής (1993) θεωρεί πως υπάρχουν 4 φάσεις κατά το θεατρικό παιχνίδι. συγκεκριμένα α) απελευθέρωσης β) παιχνιδιού των ρόλων γ) των δρώμενων δ) *ανάλυση- συζήτηση-και η επεξεργασία*. Ειδικότερα κατά τη φάση της απελευθέρωσης επιδιώκαμε την –ευσθητοποίηση & συγκρότηση ομάδας, τη σωματική έκφραση, καθώς και την απελευθέρωση –επικοινωνία εμπνευστή- παιδιών & π. μεταξύ της. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι: η ελεύθερη & συντονισμένη κίνηση, η χαλάρωση, η αυτοσυγκέντρωση, η παρατήρηση, η με ποικίλες μορφές έκφραση. Στη φάση του παιχνιδιού των ρόλων στόχος της είναι η -αναπαραγωγή ρόλων & θεμάτων, η παρέμβαση στο χώρο, -παιχνίδι ρόλων, και - διαμόρφωση σημείων όψεις. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι: οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η παντομίμα, οι κινητικοί & εκφραστικοί αυτοσχεδιασμοί, το φως & σκιά, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η

μεταμφίεση-μακιγιάζ, η μάσκα-κούκλα, καθώς και διάφορα άλλα οπτικ/στικά ερεθίσματα (εφημερίδες, εικόνες). Στη φάση των δρώμενων επιδιώκουμε τη σύνθεση, τη συνεργασία ομάδων και ρόλων καθώς και σκηνική διάσταση του παιχνιδιού των ρόλων που προηγήθηκε με κατάλληλη διαμόρφωση περιβάλλοντος. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη φάση αυτή είναι οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί, ο σκηνικός χώρος (διαμόρφωση) καθώς της και τα σκηνικά σύμβολα & αντικείμενα. Στην τελευταία φάση του θεατρικού παιχνιδιού στόχος είναι η *ανάλυση- συζήτηση-και η επεξεργασία* του παιχνιδιού που προηγήθηκε. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στη φάση αυτή ήταν η εικαστική απεικόνιση, οι κατασκευές-μακέτες, οι Μουσικές δραστηριότητες και οι αναπαραστάσεις ρόλων & σκηνών καθώς και η μεταφορά από τον προφορικό σε γραπτό λόγο. Ο Way (1967) αναφέρει για το δράμα ότι τα παιδιά κατά τις αρχικές τους συμμετοχές αισθάνονται κάποιο φόβο που σχετίζεται με την ελευθερία («fear of freedom» τον χαρακτηρίζει) και εκδηλώνεται ως αβεβαιότητα σε σχέση με το «τι θα κάνουν». Η αβεβαιότητά τους αυτή έχει 2 αιτίες είτε δεν έχουν ιδέες (σχετικές με το προσφερόμενο ερέθισμα) είτε απορρίπτουν τις ιδέες θεωρώντας τις ανεπαρκείς. Βέβαια ο εμψυχωτής κατά τα πρώτα στάδια της δράσης και καθώς παρέχει ερεθίσματα, προτείνει στα παιδιά τι να κάνουν αλλά σε καμιά περίπτωση δεν τους υποδεικνύει πως να το κάνουν. Όταν για παράδειγμα λέει ότι εμφανίστηκαν πεταλούδες, προτείνει μεν να γίνουν πεταλούδες (με τον τρόπο του) δεν τους λέει όμως πώς να γίνουν. Αυτό το «πως, δηλαδή τον τρόπο θα το αποφασίσει κάθε παιδί μόνο του και ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τις διαφορετικές μορφές-εκδοχές. Ο Way χαρακτηρίζει το γεγονός αυτό ως «ευκαιρία αυθεντικής ελευθερίας». Και συμπληρώνει ότι είναι πολύτιμη η προσωπική ανακάλυψη του τρόπου, του «πως» από κάθε παιδί χωριστά. Σημειώνει τέλος, πως ακόμη και αν το αποτέλεσμα είναι κατώτερο των προσδοκιών θα πρέπει να παρηγοριόμαστε με τη σκέψη ότι είναι αποκλειστά δικό τους. Εξάλλου η μίμηση της εμπειρίας ενός ατόμου δε μπορεί να έχει το βάθος μιας προσωπικής εμπειρίας.

Αναφορικά με τις τεχνικές της δραματοποίησης ο Παπαδόπουλος (2007) περιγράφει τις τεχνικές ως μέσα που βοηθούν στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος, στον προσδιορισμό του χώρου, του χρόνου, της πλοκής των ρόλων αλλά και στον αναστοχασμό της δράσης, την αξιολόγησή της και προοδευτικά την αλλαγή και την κατανόησή τους. Ως τέτοιες περιγράφει τις φωνακτές σκέψεις (thought tracking), την εναλλαγή των ρόλων (alter ego), την παγωμένη εικόνα (tableau/ still image), την απεικόνιση (depiction), την καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating)⁸⁸, τον αυτοσχεδιασμό (improvisation), τον μανδύα του ειδικού⁸⁹, τη μάσκα, την παντομίμα, το δάσκαλο σε ρόλο (teacher in role). Η Άλκηστις (2008) αναφέρει πως «δεν υπάρχει συνταγή» για τη διαδικασία της δραματοποίησης. Έγκειται στην ελευθερία και τη δημιουργική ικανότητα του εμψυχωτή και των μελών της ομάδας. Ο μόνος κανόνας είναι η αρχή από τα εύκολα στα δύσκολα. Σημαντικοί θεωρούνται οι στόχοι που τίθενται, οι παιδαγωγικές αρχές και οι τρόποι που χρησιμοποιούνται. Μια σειρά από ασκήσεις στοχεύουν στη δημιουργικότητα, την έκφραση, την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Προτεινόμενες ασκήσεις είναι τα γλυπτά, οι καθρέπτες, οι μεταμορφώσεις, οι μηχανές, οι μονόλογοι, η ιδεοθύελλα, οι συνεντεύξεις, η αυτοσχέδια όπερα, τα παιχνίδια ρόλων. Ο Κουρετζής (1993) ανάμεσα στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού την ελεύθερη & συντονισμένη κίνηση, τη χαλάρωση, την αυτοσυγκέντρωση, την παρατήρηση, την με ποικίλες μορφές έκφραση. Συμπληρώνει τους αυτοσχεδιασμούς (κινητικούς &

⁸⁸ Ο όρος αναφέρεται από την Άλκηστι (2008) ως «καυτή καρέκλα»

⁸⁹ την τεχνική αυτή εισήγαγε πρώτη η Heathcote.

εκφραστικούς), την εκμετάλλευση του τυχαίου, την παντομίμα, παιχνίδια με το φως & τη σκιά, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, τη μεταμφίεση-μακιγιάζ, τη μάσκα-κούκλα, καθώς και διάφορα άλλα οπτικ/στικά ερεθίσματα (εφημερίδες, εικόνες). Επιπλέον καταγράφει τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, τη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου καθώς και τα σκηνικά σύμβολα & αντικείμενα την εικαστική απεικόνιση, τις κατασκευές- μακέτες, τις Μουσικές δραστηριότητες και τις αναπαραστάσεις ρόλων & σκηνών. Τέλος προτείνει τη μεταφορά από τον προφορικό λόγο σε γραπτό και το αντίστροφο.

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στη δραματοποίηση προσπαθούμε να είναι απλά, καθημερινά, να υπάρχουν μέσα στην τάξη και να μην είναι δύσκολο να βρεθούν. Χρησιμοποιούμε λοιπόν, λωρίδες χαρτονιού οντουλέ, εφημερίδες, χαρτοπετσέτες, πανιά και φυσικά οι εικόνες του τεστ με διάφορους τρόπους: ως φωτογραφίες, ως χαρτιά- κείμενο στην εκπομπή, ως ερέθισμα για αναπαράσταση με τη χρήση του φανταστικού- μαγικού στοιχείου. Βέβαια η χρήση απλών, καθημερινών υλικών δεν αποκλείει τη χρήση πιο εξεζητημένο, της για παράδειγμα τη χρήση σχεδίων αρχιτεκτονικών και μηχανολογικών και εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο για της μηχανικούς σε συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι της παρέμβασης. Η Σέξτου (1998) αναφερόμενη στα υλικά που χρειάζονται στα δραματικά παιχνίδια σημειώνει μεταξύ άλλων μπαούλα ή καλάθια για τη φύλαξη των αντικειμένων, έναν καθρέφτη, ένα βαλιτσάκι μακιγιάζ και ντεμακιγιάζ, υφάσματα, πανιά, καπέλα, γάντια, κοσμήματα, τσάντες, γραβάτες, περούκες, παλιά ρούχα, διάφορα άχρηστα υλικά, τηλέφωνα, ψεύτικα λουλούδια, κασετόφωνο και συλλογή μουσικών επιλογών.

Ο σημαντικός ρόλος που παίζουν τα υλικά υπογραμμίζεται και από την Beauchamp (1998) θεωρώντας ότι «αποτελούν ένα από στήριγμα και προσφέρουν ένα σημείο εκκίνησης. Είναι εφελτήριο για τον αυτοσχεδιασμό». Και συνεχίζει αναφέροντας ότι «αφού ενταχθούν σταδιακά στη θεατρική έκφραση τα αντικείμενα κατορθώνουν να μιλάνε από μόνα τους να μην θεωρούνται πλέον στηρίγματα ή εφελτήρια αλλά καθεαυτού σημεία⁹⁰». Δηλαδή τα αντικείμενα στη διαδικασία του δραματικού ξεκινούν ως ερεθίσματα προκειμένου να δημιουργηθεί η επιθυμητή ατμόσφαιρα και οι πολλαπλές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και δράσης αργότερα όμως γίνονται το μέσο που βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων, των κινήσεων, των ρόλων, της ιστορίας. Για παράδειγμα ένα μπαούλο τοποθετημένο και κλειστό κατά την έναρξη του παιχνιδιού οξύνει την παρατηρητικότητα, την περιέργεια, βοηθά το παιδί να θυμηθεί ένα αντίστοιχο μπαούλο της γιαγιάς ή ενός παραμυθιού, σε μεταγενέστερη φάση όμως μπορεί να λειτουργήσει σκηνικά κατόπιν επιλογής του παιδιού για να το βοηθήσει κατά το παίξιμο ενός ρόλου, όταν ως γιαγιά ανοίγει το παλιό μπαούλο και βρίσκει ένα άλμπουμ με φωτογραφίες.

Μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των ερεθισμάτων που χρησιμοποιούνται στη δραματοποίηση είναι υλικά (περιλαμβάνονται βιβλία, πανιά και κάθε λογής αντικείμενα) λογοτεχνία και άλλες μορφές του γραπτού λόγου, οπτικά μέσα (περιλαμβάνονται φωτογραφικές εικόνες, προβολές, ζωγραφιές, χάρτες) και ακουστικά μέσα (δηλαδή ήχοι, φωνές, τραγούδια, ρυθμοί). Μια κατηγοριοποίησης κάπως διαφορετική θα μπορούσε να είναι και η ακόλουθη: λεκτικά, οπτικά, σωματικά (κινητικές φόρμες), αναπαραστασιακά, φανταστικά. Με άλλα λόγια ερέθισμα είναι μια φωτογραφία πάνω σε κάποιο σημείο του τοίχου της τάξης, μια φωνή «βοήθεια» που φωνάζει ο εμψυχωτής, μια στάση σωματική π.χ. να παραστήσει ένα άγαλμα, να γίνει κάποια νεράιδα, κ.α. Κάθε ένα από τα παραπάνω ερεθίσματα διέρχεται από μια σκάλα με πολλά σκαλοπάτια: ευαισθητοποίηση, διαμόρφωση

⁹⁰ Σελ. 186.

σήματος, έκφραση- επικοινωνία, επανατροφοδότηση, εμβάθυνση- επεξεργασία, μετάβαση σε άλλου είδους δράση, διάρκεια της αίσθησης. Δηλαδή το παιδί περνάει από μια φάση στην οποία ευαισθητοποιείται καθώς έρχεται σε επαφή με το ερέθισμα, στη συνέχεια διαμορφώνει το σήμα που λαμβάνει (απαντά στην εσωτερική ερώτηση τι είναι) έπειτα αντιδρά σε αυτό το ερέθισμα με κάποιο τρόπο, κάνει συνειρμούς και ανασύρσεις προηγούμενων εμπειριών, επεξεργάζεται το ερέθισμα και τέλος το επαναδιαμορφώνει για όσο καιρό διαρκεί η αίσθηση που του προκάλεσε το ερέθισμα. Για παράδειγμα ένα παιδί σε κάποια δράση με πανιά επέλεξε ένα μαύρο πανί με το οποίο ασχολήθηκε για πολύ ώρα περίπου 20 λεπτά όσο κράτησε και η θεατρική δράση της ημέρας. Δεν το αποχωρίστηκε καθόλου. Η αίσθησή του διήρκεσε όσο και και ολόκληρη η δράση.

Σχετικά με το ρόλο του δασκάλου-εμπνευστή, φαίνεται ότι καλείται να παίζει 3 διαφορετικούς ρόλους κατά τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού: του συντονιστή, του ηθοποιού και του θεατή. Στα πρώτα στάδια δηλαδή στην έναρξη οδηγεί τα παιδιά με κατάλληλα ερεθίσματα στη δράση, για να γίνει αυτό θα πρέπει να συμμετέχει και ο της έτσι ώστε με της κινήσεις, την αίσθηση, το λόγο και πιθανόν τη μεταμπίηση να βοηθήσει στην εξέλιξη της δραστηριότητας. Βέβαια όσο προχωρά η δράση σταδιακά αποσύρεται αφήνοντας στα παιδιά χώρο (κυριολεκτικά και μεταφορικά) να ανακαλύψουν, να επικοινωνήσουν, να κινηθούν, να παίξουν, να υιοθετήσουν ρόλους, να εκφραστούν κινητικά και λεκτικά. Βασικό σημείο στην όλη διαδικασία αποτελεί η εμπειρία του εμπνευστή που υπογραμμίζεται από πολλούς παιδαγωγούς που ασχολούνται με το αντικείμενο. Είναι φυσικό η έλλειψη εμπειρίας να δημιουργεί ανασφάλεια και δισταγμό. Της σε περίπτωση που έχει κάποια θεατρική παιδεία διαφαίνεται μια άλλη πιθανότητα εκείνη της επιθυμίας του να συμμετέχει είτε ως ηθοποιός είτε ως σκηνοθέτης στερώντας ή μειώνοντας τη χαρά και το περιθώριο της δημιουργίας και της ελευθερίας έκφρασης από τα παιδιά. Ο δάσκαλος που εισάγει το θεατρικό παιχνίδι της αναφέρουν οι Faure & Lascar (1994) προσφέρει τα υλικά, τα ερεθίσματα, υπενθυμίζει της κανόνες, διακόπτει όταν θεωρήσει πως είναι απαραίτητο και συζητά την όλη διαδικασία μετά το τέλος του παιχνιδιού. Με άλλα λόγια είναι μέσα και έξω από το θεατρικό παιχνίδι ανάλογα με την κρίση του, επαναφέρει την ομάδα σε κάποιο ερέθισμα εμπλουτίζοντας το ή διακόπτει εφόσον θεωρήσει ότι είναι καλύτερο για την ομάδα. Κατά συνέπεια είναι «εμπνευστής, εμπνευστής και κριτικός» της εύστοχα σημειώνουν οι Faure & Lascar (1994). Και ο Γραμματάς (1999) συμπληρώνει πως ο δάσκαλος- εμπνευστής έχει την ευθύνη όχι μόνο για τη συγκρότηση της ομάδας αλλά και τη δυναμική της έμμεσα προκαλώντας με κατάλληλα ερεθίσματα την επικοινωνία και την αυτοέκφραση των μελών της δίχως διορθώσεις και διδακτισμούς. Επιπλέον η ελευθερία έκφρασης του ψυχισμού των παιδιών της επιτρέπει να αποφορτιστούν από εντάσεις, δειλίες και άλλα αρνητικά συναισθήματα με τρόπο δημιουργικό της με την αναπαράσταση διαφόρων καταστάσεων να εξωτερικεύσουν το συναισθηματικό της φορτίο και να απαλλαγούν από αυτό με τη βοήθεια – αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Η Σέξτου (1998) σημειώνει την αναγκαιότητα της «προπαιδείας» του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού σε θεωρητικό αλλά και σκηνικό επίπεδο. Δηλαδή δεν αρκεί η θεωρητική κατάρτιση αλλά εξίσου απαραίτητη είναι και η εμπειρία του εμπυχωτή. Βέβαια, στην ελληνική πραγματικότητα τα πράγματα είναι λίγο περίεργα σε ότι αφορά στην κατάρτιση των εμπυχωτών καθώς δεν προσφέρεται εξειδίκευση από τα ελληνικά Πανεπιστήμια. Σέξτου (2002) υπάρχουν ωστόσο κάποιοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τίτλους εξειδίκευσης- μεταπτυχιακά (master) από Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Οι μοναδικές προσπάθειες που έγιναν της την κατεύθυνση αυτή από το Υπουργείο Παιδείας στη δεκαετία του '90 ήταν το πρόγραμμα «Μελίνα», η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που το επιθυμούσαν σε σεμινάρια που προσφέρονταν στα ΠΕΚ ή στην εξομοίωση των εκπαιδευτικών στην οποία προσφέροντας μαθήματα θεατρικής παιδείας. Επιπλέον σύμφωνα με τη Σέξτου (2002) το μάθημα της θεατρικής αγωγής έχει πλέον εισαχθεί στα παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων, Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Βόλου και Κρήτης. Πιθανόν να έγινε αντιληπτό το παράλογο του να ζητείται από έναν εκπαιδευτικό να προσφέρει μαθήματα δραματοποίησης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων (νηπιαγωγείο & δημοτικό) δίχως να έχουν τύχει της αντίστοιχης εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (67,3%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Σέξτου (2002) δεν είναι περίεργο που θεωρεί απαραίτητη την πρόσληψη ειδικών για τη δραματοποίηση, καθώς οι ίδιοι νιώθουν θεωρητική και πρακτική ανεπάρκεια. Επιπλέον στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι 1/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν την ανάγκη επιμόρφωσής σχετικά με τη θεατρική αγωγή. Τέλος οι περισσότεροι εστίασαν στην έλλειψη ή την ανεπάρκεια των σχετικά προσφερόμενων γνώσεων από τα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα των πανεπιστημίων.

*κεφ. 7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ*

7.1 ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να εξετάσει τις φωνολογικές αποκλίσεις που σχετίζονται με την πραγμάτωση συμφωνικών συμπλεγμάτων παιδιών νηπιακής ηλικίας (4-6 ετών) και συγκεκριμένα τους διορθωτικούς μηχανισμούς-διαδικασίες (δδ/δμ στο εξής) που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να αποδώσουν σωστά τις λέξεις στόχους. Το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ (φωνολογικές νηπίων αποκλίσεις) που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό και περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω εφαρμόστηκε δύο φορές: πριν (pre-test) και μετά την παρέμβαση με δραματοποίηση (post test). Η αναγκαιότητα της έρευνας υπογραμμίζεται από την έλλειψη σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, δηλαδή ερευνών που σχετίζουν τις λεκτικές παραγωγές των παιδιών με τη δραματοποίηση. Με την παρούσα έρευνα λοιπόν έγινε προσπάθεια παρέμβασης σε ένα καθαρά γλωσσολογικό πρόβλημα το οποίο έγκειται στην εκφορά των ΣΣ με μεθοδολογία άλλων επιστημών δηλαδή με θεατρική τέχνη, η οποία ανήκει στην Αισθητική Αγωγή και ταυτόχρονα αποτελεί μεθοδολογία της σύγχρονης παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια έχοντας εντοπίσει προβλήματα κατά την προφορά ΣΣ από τα παιδιά, έγινε διδακτική παρέμβαση με δραστηριότητες δραματοποίησης δηλαδή με ενεργή/βιωματική συμμετοχή των παιδιών. Σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις περιέχονταν λέξεις από το αυτοσχέδιο τεστ είτε ως οπτικό είτε ως λεκτικό ερέθισμα. Βέβαια, επειδή η διαδικασία της δραματοποίησης ή του Θ.Π. –που όπως έχει αναφερθεί χρησιμοποιούνται δίχως διάκριση στην εργασία αυτή- προϋποθέτει κάποια ενασχόληση/ευαισθητοποίηση με το αντικείμενο της θεατρικής τέχνης, χρειάστηκε να διαθέσουμε το 1/3 του συνόλου των συναντήσεων της παρέμβασης σε παιχνίδια συγκρότησης της ομάδας, ανακάλυψη/συνειδητοποίησης του εαυτού, κοινωνικοποίησης, απελευθέρωσης από δειλίες, συστολές, φοβίες έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να συμμετέχουν και να εκφραστούν σωματικά αλλά κυρίως λεκτικά (που ήταν το άμεσο ενδιαφέρον μας στην παρούσα έρευνα). Δηλαδή η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο «πάντρεμα» ή στο συγκερασμό διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και μεθοδολογιών οι οποίες μέχρι τώρα λειτουργούσαν ανεξάρτητα.

Επειδή όπως σημειώνουν και οι Molfese et al. (2006) φάνηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη φωνολογική διαδικασία και τη γνώση των γραμμάτων, θεωρούμε πως η ανίχνευση φωνολογικών αποκλίσεων μπορεί να δώσει στις νηπιαγωγούς την ευκαιρία για το σχεδιασμό ανάλογων με τους μαθητές τους φωνολογικών δραστηριοτήτων προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά κατά την «αναδυόμενη»⁹¹ γραφή και ανάγνωση. Θεωρώντας πως η έγκαιρη πρόγνωση προβλημάτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και εφόσον αυτά αντανακλούν στην αναγνωστική ικανότητα, θα μας επιτρέψει να επέμβουμε εγκαίρως και να βοηθήσουμε τα παιδιά να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους έγινε η παρακάτω μελέτη. Επιπλέον, εξετάζουμε την επίδραση του Θ.Π. στη γλωσσικές παραγωγές των παιδιών μελετώντας τις παραγωγές πριν την παρέμβαση και συγκρίνοντας τις με τις παραγωγές του επανελέγχου.

Ειδικότερα, τα παιδιά θα εξεταστούν ως προς την πραγμάτωση των συμφωνικών συμπλεγμάτων. Οι παραγωγές καταγράφονται και τοποθετούνται σε πίνακες ανά κατηγορία. Στη συνέχεια θα συγκριθούν με την αναμενόμενη λέξη-στόχο. Κατόπιν θα

⁹¹ Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

εκτιμήσουμε αν το παιδί αποκλίνει φωνολογικά. Η ίδια διαδικασία θα επαναληφθεί και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε σύμφωνα με τη θεωρία του βέλτιστου τις πραγματώσεις ατομικά και σε επίπεδο ομάδας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στις λανθασμένες παραγωγές των παιδιών καθώς τα λάθη κατηγοριοποιούνται σε 1 από τις 5 κατηγορίες των δδ/μ. έτσι θα είμαστε σε θέση να αποτυπώσουμε τάσεις που αντικατοπτρίζονται στις παραγωγές των παιδιών σε σχέση με τις δδ. Επιπλέον, ο χωρισμός των ΣΣ σε κατηγορίες μας προσφέρει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε ποσοστά των δδ σε κάθε μια από τις κατηγορίες ΣΣ (CL, CN, CC).

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας τα παιδιά κατά την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας και σύμφωνα με τη θεωρία του βέλτιστου επιλέγουν –όταν μια δομή τα δυσκολεύει– τον καλύτερο (βέλτιστο) τύπο. Τα παιδιά διαγλωσσικά φαίνεται να επιλέγουν αμαρκαρίστες δομές και τύπους. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας σειράς δδ (repair strategies) (απλοποίηση, μετάθεση, επένθεση, αντικατάσταση, αποβολή) οδηγούμενων από περιορισμούς μαρκαρίσματος και πιστότητας. Προσπαθήσαμε λοιπόν να ανιχνεύσουμε τις δδ μέσα από μια ποικιλία ΣΣ που παρέχει το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ. Στη συνέχεια και μετά από 4 μήνες⁹² το ίδιο τεστ επαναχορηγήθηκε με σκοπό να συγκρίνουμε τις pre και post της παρέμβασης παραγωγές. Η παρέμβαση που μεσολάβησε έγινε με τη μέθοδο του Θ.Π.⁹³. Με απλά καθημερινά υλικά, στα οποία προστέθηκαν και πολλές από τις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ ως ερεθίσματα, την αίθουσα ως σκηνικό χώρο και τη ομάδα των παιδιών επιχειρήθηκε μια προσέγγιση βιωματική. Έγιναν συνολικά 12 συναντήσεις από τις οποίες οι 4 πρώτες αφιερώθηκαν στην επικοινωνία και το «δέσιμο» της ομάδας, στη σωματική έκφραση, σε παιχνίδια απελευθέρωσης από συστολές και δειλίες, καθώς τα παιδιά δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με τη μέθοδο του δράματος. Γνωρίζοντας ότι βασικό στοιχείο του θεάτρου αλλά και του δράματος είναι ο λόγος (η γλώσσα) και εντοπίζοντας τις αναφορές πολλών ερευνητών που εκθειάζουν τη μέθοδο αυτή στην ανάπτυξη πολλών επιπέδων της γλώσσας αλλά και επισυνάπτοντας την προσωπική μας εμπειρία από το αντικείμενο σκεφτήκαμε να επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τα ΣΣ της ελληνικής μέσα από δραματουργικές διαδικασίες. Συνοπτικά, λοιπόν οι στόχοι της έρευνας περιγράφονται αμέσως παρακάτω.

⁹² για την ακρίβεια 3,5 μήνες (βλέπε γραφήματα Α, Β, Γ, Δ) στο κεφάλαιο 8.8. που αφορά το δείγμα της έρευνας.

⁹³ Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια της δραματοποίησης. Βλέπε περισσότερα για την ορολογία στο κεφάλαιο 7 της εργασίας.

7.2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 1) Να εξετάσουμε στις παραγωγές των παιδιών τις αποδόσεις ενός συμπλέγματος με τη βοήθεια μιας εικόνας και να βρούμε τα ποσοστά των σωστών, λαθεμένων και μη απαντήσεων.
- 2) Να καταγράψουμε και να συγκρίνουμε τις pre-test και pro-test παραγωγές των παιδιών που εξετάστηκαν για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τις τυχόν διαφορές στις αποδόσεις μετά την παρέμβαση.
- 3) Να παρατηρήσουμε τις παραγωγές των παιδιών στις 3 κατηγορίες ΣΣ και στις 18 υποκατηγορίες και να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα ανά κατηγορία και υποκατηγορία.
- 4) Να παρατηρήσουμε τις παραγωγές των παιδιών σε ταυτοσυλλαβικά όσο και σε ετεροσυλλαβικά συμφωνικά συμπλέγματα.
- 5) Να παρατηρήσουμε αν τα παιδιά που αποδίδουν ένα αποδεκτό σύμπλεγμα μπορούν να αποδώσουν και το αντίστροφο του αποδεκτό ή μη (στις κατηγορίες και υποκατηγορίες που υπάρχουν λέξεις με ΣΣ και στην αντιστροφή τους)⁹⁴.
- 6) Να καταγράψουμε αν οι παραγωγές των παιδιών σχετίζονται με το είδος του Συμφωνικού Συμπλέγματος (τέλεια, αποδεκτά, μη αποδεκτά).
- 7) Την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία ενός βιωματικού παιχνιδιού, το οποίο σχεδιάζεται και εμπεριέχει λέξεις από το τεστ (διαφορετικές σε κάθε παιχνίδι) με διαφορετική μορφή –είτε ως λεκτικό ερέθισμα αναπαράστασης, είτε ως αντικείμενο, είτε ως μέρος διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου- που είχε χρησιμοποιηθεί.
- 8) Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης να υιοθετήσουν ρόλους, να έρθουν σε επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, να ζωντανέψουν αρκετές από τις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ. Στο παράρτημα θα παρατεθούν τα παιχνίδια, οι φάσεις των παιχνιδιών αναλυτικά, καθώς οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ένα από τα παιχνίδια.
- 9) Εξαιτίας της προσέγγισης των λέξεων του τεστ με άλλα επίπεδα της γλώσσας π.χ. σημασιολογικό, απώτερος στόχος μας είναι να παρατηρήσουμε αν μετά την παρέμβαση έχουμε διαφοροποίηση στις φωνολογικές παραγωγές.

⁹⁴ Ο στόχος αυτός αφορούσε μόνο τα CL δηλαδή την Α' κατηγορία που περιελάμβανε τα τέλεια ΣΣ καθώς στις υπόλοιπες 2 κατηγορίες ΣΣ (CN, CC) δε βρέθηκαν οπτικοποιήσιμες λέξεις που να περιέχουν τα εξεταζόμενα ΣΣ στην αντιστροφή τους.

7.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα μας κατατάσσεται στα πειράματα με μια μόνο ομάδα ατόμων (within-subjects design). Σύμφωνα με τον τύπο αυτό έρευνας τα ίδια άτομα που απαρτίζουν μια και μόνο ομάδα υφίστανται διαδοχικές μετρήσεις. Επιπλέον όπως σημειώνουν οι Σίμος & Κομίλη (2003) καθένα από τα άτομα της ομάδας εξετάζεται πριν από την πειραματική διαδικασία δηλαδή στη συνθήκη ελέγχου για 1^η φορά, ακολουθεί η πειραματική συνθήκη (παρέμβαση) και τέλος η συνθήκη ελέγχου για 2^η φορά. Από τη διαφορά που προκύπτει μεταξύ των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής στις 2 διαδοχικές μετρήσεις (οι οποίες μπορούν να γίνουν στην ίδια ή σε διαφορετικές συναντήσεις) συμπεραίνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή παίζει ρόλο στο φαινόμενο που εξετάζεται. Σε αυτόν τον τύπο έρευνας οι εξεταζόμενοι αντιμετωπίζονται ως έλεγχος του εαυτού τους. Συνεπώς δε χρειάζεται ομάδα ελέγχου και επομένως απαιτούνται λιγότερα άτομα. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου (τεχνικής) είναι ο έλεγχος παραγόντων που σχετίζονται με προϋπάρχουσες ατομικές διαφορές των μελών του δείγματος. Οπότε η συμμετοχή των παραγόντων αυτών (εμπειρίες, διάφορα βιολογικά χαρακτηριστικά) παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Κατά συνέπεια είναι αυξημένη η ευαισθησία της έρευνας «στην προσπάθεια απομόνωσης της πραγματικής επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής» (Σίμος & Κομίλη 2003 σ.148). Η παρέμβαση μας με δραματικά παιχνίδια ανήκει στην έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τον (Παρασκευόπουλο 1993 σ.26) «πρόκειται για μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα που αποβλέπει στον εντοπισμό κάποιου πρακτικού προβλήματος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και που προσπαθεί να βρει λύση-να θεραπεύσει το συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα μέσα στο συγκεκριμένο τοπικό-πραγματικό πλαίσιο, με την ισότιμη συμμετοχή και συνευθύνη τόσο των εκπροσωπούμενων την ερευνητική μεθοδολογία όσο και των εκπροσωπούμενων την πράξη». Κύρια επιδίωξή της είναι «να καταργήσει την απόσταση μεταξύ της έρευνας και της πράξης» ο.π.

Ουσιαστικά λοιπόν είναι μια σύνθετη έρευνα που χωρίζεται σε 3 ή μάλλον 2 ουσιαστικά (εφόσον η 1^η και η 3^η φάση είναι ίδιες) μέρη που ανήκει στο χώρο της διερευνητικής περιγραφικής έρευνας. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση, η αναλυτική περιγραφή, των φωνολογικών παραγωγών των παιδιών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ειδικότερα, εξετάζονται οι παραγωγές των συμφωνικών συμπλεγμάτων, τόσο οι ορθές όσο και οι «λανθασμένες». Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στα φωνολογικά φαινόμενα ή φωνολογικά λάθη. Επίσης εξετάζεται η εξακρίβωση των διορθωτικών μηχανισμών που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα.

Ακολουθώς παραθέτουμε λίγα επιπλέον μεθοδολογικά στοιχεία. Δέκα (10)⁹⁵ παιδιά από ένα (1) νηπιαγωγείο της υπαίθρου του Ηρακλείου, (προ)νηπιακής ηλικίας 4-5 ετών, με φωνολογικές αποκλίσεις⁹⁶ αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας. Η έρευνα έγινε σε τρεις (3) φάσεις: κατά την πρώτη φάση εφαρμόστηκε το αυτοσχέδιο τεστ με τις εικόνες, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω. Πρόκειται για 100 εικόνες πλαστικοποιημένες τις οποίες τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν. Οι λέξεις μεταξύ των άλλων κριτηρίων επιλέχτηκαν λόγω των συμφωνικών συμπλεγμάτων τα οποία περιέχουν και είναι προς εξέταση. Λέμε στα παιδιά: «θέλεις να παίξουμε ένα παιχνίδι; Θα σου δείχνω κάποιες εικόνες και θέλω να μου λες τι βλέπεις». Οι εικόνες

⁹⁵ Τα παιδιά στο pre-test ήταν δέκα (10). Στη διάρκεια όμως του post-test τα παιδιά ήταν επτά (7) γιατί το ένα παιδί είχε αλλάξει σχολείο λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονιών του. Το δεύτερο ήταν άρρωστο ενώ το τρίτο λόγω προσωπικών-οικογενειακών προβλημάτων είχε πάψει να έρχεται στο σχολείο (ήταν προνήπιο).

⁹⁶ Τα παιδιά δεν είχαν διαγνωστεί από κάποιον ειδικό ή φορέα, απλά βασιστήκαμε σε εκτιμήσεις των νηπιαγωγών της τάξης.

δείχνονται μια-μια σε κάθε παιδί και οι παραγωγές των παιδιών καταγράφονταν με ηλεκτρονικό κασετόφωνο, για να μπορέσουμε έπειτα να επεξεργαστούμε τα δεδομένα.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας έγιναν παρεμβάσεις δραματοποίησης. Η θεματολογία των θεατρικών παιχνιδιών προέκυψε από τις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ. Η παρέμβαση έγινε για 6 εβδομάδες από 2 φορές την εβδομάδα. Συνολικά δηλαδή έγιναν 12 Θεατρικά Παιχνίδια,⁹⁷ από τα οποία τα πρώτα 4 (δηλαδή τις πρώτες 2 εβδομάδες) ήταν παιχνίδια γνωριμίας των μελών της ομάδας, συγκρότησης ομάδας, απελευθέρωσης από δειλίες- συστολές, επικοινωνία με σωματική έκφραση, παιχνίδια με αντικείμενα, μίμηση κινήσεων και ήχων ζώων. Τις επόμενες 4 εβδομάδες είχαμε την ευκαιρία πολλών διαφορετικών παιχνιδιών τα οποία χωρίς να αποκλείουν τεχνικές όπως οι παραπάνω, έδιναν στα παιδιά την ευκαιρία μέσα από παιχνίδια ρόλων να ζωντανέψουν πρόσωπα του περιβάλλοντος ή που τους έκαναν εντύπωση ή που θα ήθελαν να υπάρχουν (φανταστικά πρόσωπα). Η συμμετοχή τους σε ομάδες παιδιών, η σύσταση των οποίων δεν ήταν γνωστή εκ των προτέρων λειτούργησε ξεκάθαρα θετικά υπέρ της κοινωνικοποίησης των παιδιών, καθώς για παράδειγμα παρατηρήθηκε το φαινόμενο το πιο δειλό παιδί της τάξης παίρνοντας στα χέρια ένα μικρόφωνο να γίνεται ένας απίστευτος δημοσιογράφος και να ζητά συνεντεύξεις από άλλα παιδιά. Στα Θ.Π. τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν ξανά σε επαφή με τις λέξεις του τεστ όσο και με τις εικόνες τους. Επίσης δόθηκε η ευκαιρία για βίωση καταστάσεων σχετικών με τη θεματολογία των εικόνων αλλά και προφορά των λέξεων. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την παρέμβαση είναι εκείνα που σημειώνουν οι Cohen & Manion (2000). Συγκεκριμένα, καταρχήν έγινε αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση του προβλήματος (γλωσσικές αποκλίσεις στις παραγωγές των παιδιών). Στη συνέχεια προκαταρκτικές συζητήσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη (επόπτρια, δασκάλες τμήματος). Έπειτα έγινε ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας και επανακαθορισμός της αρχικής διατύπωσης του προβλήματος. Κατόπιν καταλήξαμε στην επιλογή της ερευνητικής πορείας, καθορίζοντας το δείγμα, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στην επιλογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Μετά από αυτά έγινε η εφαρμογή του προγράμματος και ακολούθησε η ερμηνεία των δεδομένων, η διεξαγωγή συμπερασμάτων και η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος.

Το τρίτο μέρος της έρευνας έγινε 3 εβδομάδες μετά την παρέμβαση με τη δραματοποίηση και αφορούσε επανάληψη του αρχικού τεστ. Στόχος μας ήταν να συγκρίνουμε τις παραγωγές των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση θέλοντας να παρατηρήσουμε τον αντίκτυπο της δραματοποίησης στα παιδιά. Δηλαδή θελήσαμε να εξετάσουμε αν οι παραγωγές των παιδιών βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση. Υποθέσαμε πως κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο καθώς τα παιδιά πέρα από το καθαρά φωνολογικό επίπεδο μέσα από την παρέμβαση είχαν την ευκαιρία να πλησιάσουν τις λέξεις του τεστ πέρα από το καθαρά φωνολογικό, σε μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο⁹⁸. Η παρέμβαση με «δραματικές» ή «θεατρικές» διαδικασίες αποτελούν μέρος μιας έρευνας δράσης⁹⁹. Η

⁹⁷ Τα Θ.Π. περιγράφονται αναλυτικά σε σχετικό παράρτημα.

⁹⁸ Επιπλέον λόγοι ήταν οι 4 μήνες που είχαν μεσολαβήσει και το γεγονός ότι θα τους δινόταν για 2^η φορά το τεστ.

⁹⁹ Πρόκειται για παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης.

τελευταία όπως πολύ ερευνητές υπογραμμίζουν εκτός των άλλων¹⁰⁰ είναι δύσκολο να αξιολογηθεί, κυρίως επειδή υπεισέρχεται το προσωπικό στοιχείο του ερευνητή. Επιπλέον το δείγμα της είναι περιορισμένο και όχι αντιπροσωπευτικό, οπότε και μη γενικεύσιμο. Αφορούν όμως το συγκεκριμένο πληθυσμό. Βασικός στόχος είναι η ανίχνευση τάσεων – προβλημάτων σε ένα ειδικό πλαίσιο και η πιθανή βελτίωση-επίλυση με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας μας απασχόλησε για αρκετό χρονικό διάστημα ο τρόπος αξιολόγησής της. Ιδιαίτερα μας προβλημάτισε η αξιολόγηση της παρέμβασης. Η παρέμβαση με «δραματικές» ή «θεατρικές» διαδικασίες αποτελούν μέρος μιας έρευνας δράσης. Γενικά όπως πολύ ερευνητές υπογραμμίζουν είναι δύσκολη η αξιολόγηση της έρευνας δράσης και συχνά θεωρείται αυθαίρετη και λιγότερο επιστημονική. Η κυριότερη δυσκολία έγκειται στο ότι υπεισέρχεται το προσωπικό στοιχείο του ερευνητή. Επιπλέον το δείγμα της είναι περιορισμένο και όχι αντιπροσωπευτικό, οπότε και μη γενικεύσιμο. Αφορά όμως το συγκεκριμένο πληθυσμό. Βασικός στόχος είναι η ανίχνευση τάσεων – προβλημάτων σε ένα ειδικό πλαίσιο και η πιθανή βελτίωση-επίλυση με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Η στατιστική επεξεργασία και η παρουσίαση των δεδομένων σε μια έρευνα διερευνητική/περιγραφική όπως η παρούσα, κατά τον Παρασκευόπουλο (1993) γίνεται με τις πιο απλές μεθόδους τις περιγραφικής στατιστικής και όχι της επαγωγικής, καθώς βασικός άξονας είναι η πιστότερη απεικόνιση όσων διαδραματίστηκαν. Και συμπληρώνει ότι «η παρουσίαση των δεδομένων θα γίνει σε πολλούς μικρούς πίνακες (πιθανόν και απλά σχετικά διαγράμματα), σε αναφορές ποσοτών και ποσοστιαίων αναλογιών σε κείμενο. Θα στηριχτούμε περισσότερο σε περιγραφές τυπικών περιστατικών/συμβάντων με εκθετικό λόγο, καθώς επίσης και σε παρουσίαση δειγματικών ατομικών περιπτώσεων» (ο.π.σελίδα 142).

¹⁰⁰ Η έρευνα δράσης είναι συμμετοχική και βασίζεται στη δυναμική της ομάδας με την έννοια ότι μια ομάδα μπορεί να βάλει στο παιχνίδι και ένα παιδί που προσωρινά αδιαφορεί. Cohen-Manion (2000). Μεθοδολογία επ. έρευνας. Αθήνα, Μεταίχμιο

7.4. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η αξιοπιστία του αυτοσχέδιου τεστ ελέγχθηκε με τη μέθοδο της ενδοβαθμολόγησης δηλαδή οι παραγωγές των παιδιών πριν την τοποθέτησή τους σε πίνακες ελέγχθηκαν από δυο βαθμολογητές (τη φοιτήτρια και την επόπτρια) και βεβαιώθηκε η ακρίβειά τους. Η αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών αναφέρεται όπως σημειώνει ο Αλεξόπουλος (2004) στο βαθμό συμφωνίας ή συνέπειας που υπάρχει μεταξύ των βαθμολογητών. Στην παρούσα έρευνα για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha του Cronbach. Οι κατηγορίες αφορούσαν τις σωστές παραγωγές, τις μη απαντήσεις και τις λανθασμένες παραγωγές και η βαθμολογία τοποθετήθηκε σε απόλυτους αριθμούς. Ο κάθε απόλυτος αριθμός που τοποθετήθηκε αφορούσε το σύνολο των παραπάνω για κάθε μια υποκατηγορία (η οποία θεωρήθηκε περίπτωση). Δηλαδή στην Α' κατηγορία είχαμε 8 υποκατηγορίες οι οποίες τοποθετήθηκαν ως 8 άτομα. Αντίστοιχα πράξαμε και για τις επόμενες 2 κατηγορίες της έρευνας. Ο δείκτης alpha που προέκυψε από την ανάλυση αξιοπιστίας ξεπερνούσε το 0,90 ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έφτανε στο 1. από τις 18 αναλύσεις που έγιναν ανά ζεύγη μόνο σε 2 (στον επανέλεγχο των μη απαντήσεων στη Β' κατηγορία και στον επανέλεγχο των μη απαντήσεων στη Γ' κατηγορία) δεν είχαμε ακριβή προσδιορισμό του δείκτη alpha και τούτο επειδή οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτούς ήταν μηδενικές αφού είχαν απαντήσει σε όλες τις λέξεις. Το γεγονός αυτό, δηλαδή ένας συντελεστής αξιοπιστίας με τιμή 0,90 θεωρείται κατά τον Αλεξόπουλο (2004) ότι μετράμε με μεγάλη ακρίβεια τις ατομικές διαφορές.

Όμως μια έρευνα σημειώνουν οι Σίμος & Κομίλη (2003) μπορεί να χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστη χωρίς αυτό να βεβαιώνει πως είναι και έγκυρη. Εγκυρότητα ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ μετρά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρά» (Αλεξόπουλος 2004 σελ. 106) ή «αναφέρεται στο αν και κατά πόσο μετράμε αυτό που νομίζουμε ότι μετράμε» (Σίμος & Κομίλη 2003 σελ. 74). Με άλλα λόγια περιγράφει ποσοτικά σε ποιο βαθμό το όργανο διαθέτει το μετρούμενο χαρακτηριστικό. Αναφέρονται 3 είδη εγκυρότητας α) εγκυρότητα περιεχομένου (μετρά ένα σχετικό πεδίο συμπεριφορών) β) εγκυρότητα σε σχέση με κριτήριο (προβλέπει σχετική μελλοντική απόδοση σε σχετικές μεταβλητές) και γ) εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (μετρά τα σχετικά χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων). Ανάλογα με το είδος της εγκυρότητας χρησιμοποιούνται και οι ανάλογες στρατηγικές επικύρωσης κάθε μιας από τις παραπάνω. Η εγκυρότητα περιεχομένου και εννοιολογικής κατασκευής στην παρούσα έρευνα ελέγχθηκαν από την επόπτρια και αυτό γιατί επιβάλλεται η συμμετοχή ειδικών προκειμένου «να ελεγχθεί η αντιπροσωπευτικότητα των στοιχείων της δοκιμασίας αναφορικά με την ιδιότητα» (Σίμος & Κομίλη 2003 σελ. 77) που σκοπεύουμε να μετρήσουμε, εφόσον η πρώτη (εγκυρότητα περιεχομένου) βασίζεται εξολοκλήρου σε υποκειμενική αξιολόγηση. Η διαδικασία ήταν η ακόλουθη: αφού καταγράψαμε τα επιμέρους στοιχεία που σχετίζονταν με το θέμα μας και επιλέξαμε εκείνα που θεωρούσαμε πιο κατάλληλα για να αποτελέσουν την τελική μορφή της δοκιμασίας ζητήσαμε τη συνδρομή της γλωσσολόγου του τμήματος αφού πρώτα ενημερώθηκε για όλα τα προηγούμενα.

Τέλος θα αναφέρουμε την άποψη του Αλεξόπουλου (2004 σελ. 101) σύμφωνα με την οποία οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι αλληλένδετες «η έλλειψη αξιοπιστίας επηρεάζει την εγκυρότητα και κατ'επέκταση τα αποτελέσματα που εξάγουμε από τη βαθμολογία των τεστ...παρόλα αυτά, τα τεστ που είναι αξιόπιστα δεν είναι απαραίτητα έγκυρα. Οποσδήποτε όμως η εγκυρότητα ενός τεστ μειώνεται όταν η αξιοπιστία του δεν είναι τέλεια. Άρα, αν αυξήσουμε την αξιοπιστία ενός τεστ θα αυξήσουμε και την εγκυρότητα του».

7.5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αρκετά ήταν τα προβλήματα που προέκυψαν από τα οποία τα περισσότερα αφορούσαν αντικειμενικές δυσκολίες.

- Δυσκολία σημαντική προέκυψε κατά την εξεύρεση λέξεων σημασιολογικά κατανοητών για παιδιά προσχολικής ηλικίας αφενός και οπτικοποιησίμων αφετέρου. Η αναζήτηση λέξεων με τα υπό εξέταση ΣΣ αποδείχτηκε αρκετά επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Τελικά δε βρέθηκαν λέξεις για όλες τις κατηγορίες συμπλεγμάτων υπαρκτών συμπλεγμάτων της ελληνικής. Επιπλέον, ενώ αρχικός στόχος τέθηκε η εξέταση των ΣΣ και στην αντιστροφή τους, κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό παρά μόνο στην πρώτη κατηγορία (η οποία περιείχε τα τέλεια ΣΣ).

- Ένα άλλο θέμα ήταν η τελική επιλογή των λέξεων-στόχων που περιγράφονταν από τις εικόνες και η κατάταξή τους σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ΣΣ η οποία ενείχε σημαντικό βαθμό δυσκολίας.

- Το μέγεθος των εικόνων (το οποίο διέφερε, με την έννοια ότι άλλες εικόνες είχαν μικρό, μεγαλύτερο ή πολύ μεγάλο μέγεθος) ήταν ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε, γρήγορα όμως συμφιλιωθήκαμε με την ιδέα του διαφορετικού μεγέθους των εικόνων.

-3 από τα παιδιά της έρευνας δε βρίσκονταν στο νηπιαγωγείο μετά την παρέμβαση και δε μπορούσαν να συμμετέχουν στον επανέλεγχο. Για το λόγο αυτό και δεν παρατίθενται σχετικά στοιχεία ούτε στον προέλεγχο στο οποίο συμμετείχαν καθώς δε θα μπορούσαν να συγκριθούν με στοιχεία επανελέγχου (εφόσον δεν υπήρξε για τα παιδιά αυτά επανέλεγχος).

- Τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει σε δραστηριότητες δραματοποίησης, γεγονός που μας οδήγησε τις 2 πρώτες εβδομάδες να ασχοληθούμε με παιχνίδια σωματικής έκφρασης, απαλλαγής από συστολές, προσωπικής ενδυνάμωσης και αυτοπεποίθησης καθώς και παιχνίδια συγκρότησης ομάδας. Όλα αυτά έγιναν προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να εκφράζονται με σχετική ευκολία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (επίπεδο ομάδας) σωματικά (π.χ. γκριμάτσες) αλλά και λεκτικά.

-Στη διάρκεια της παρέμβασης με δραματοποίηση έπρεπε κάθε φορά να μετακινούμε όλα τα έπιπλα για να μπορέσουν τα παιδιά να κινηθούν με σχετική άνεση, ελεύθερα λόγω του περιορισμένου χώρου της τάξης.

- Μετά το τέλος της έρευνας ένα ακόμη σοβαρό και πολύ χρονοβόρο ζήτημα ήταν η φωνητική μεταγραφή των λέξεων με βάση το ΔΦΑ. Ιδιαίτερη προσοχή και χρόνος χρειάστηκε κατά τη μεταγραφή των αλλόφωνων.

- Ένα ακόμη χρονοβόρο και κουραστικό στοιχείο αποτέλεσε η περιγραφική στατιστική με την οποία έγινε η ποσοτικοποίηση των δεδομένων η οποία ξεπέρασε τις 150 σελίδες. Έπρεπε να γίνουν πίνακες ανά κατηγορία και υποκατηγορία λέξεων ανά παιδί και σε επίπεδο κατηγορίας και υποκατηγορίας.

- Η τοποθέτηση των αριθμητικών δεδομένων της έρευνας στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS μας έδωσε την ευκαιρία εξαγωγής κάποιων γραφημάτων. Τα γραφήματα που προέκυψαν προσφέρουν ξεκάθαρη εικόνα για τις λανθασμένες και τις σωστές λεκτικές παραγωγές αλλά και τις μη απαντήσεις. Επίσης έγιναν ευκρινείς οι παραγωγές των παιδιών ανά κατηγορία και υποκατηγορία καθώς και οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν.

- Προκειμένου να αξιολογήσουμε την παρέμβαση αυτή καθαυτή αρχική μας σκέψη ήταν η χρησιμοποίηση της τεχνικής της τριγωνοποίησης και μάλιστα της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης κατά τους Cohen & Manion (2000)¹⁰¹. Δηλαδή ως εργαλεία συλλογής των δεδομένων από την παρέμβαση να χρησιμοποιηθούν τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, λίστα παρατήρησης εκπαιδευτικών καθώς και οι επιδόσεις στο (αυτοσχέδιο) τεστ κάθε μαθητή χωριστά τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, σε μια προσπάθεια να καταλήξουμε σε παρόμοια συμπεράσματα «από τρεις διαφορετικούς δρόμους». Βέβαια το μεγαλύτερο πρόβλημα που εντοπίζεται κατά την τριγωνοποίηση, επισημαίνουν οι Cohen & Manion (2000) είναι το πρόβλημα της εγκυρότητας ειδικά αν χρησιμοποιούνται μόνο ποιοτικές τεχνικές για την υπέρβαση αυτού του προβλήματος προτείνεται η «εγκυρότητα που στηρίζεται στους ερωτώμενους»¹⁰². Σχετικά με τον τρόπο συνδυασμού των μεθόδων δε δίνεται κάποιος συγκεκριμένος (τρόπος) αλλά έγκειται στους εκάστοτε στόχους κάθε ερευνητή. Το ίδιο συμβαίνει και με την ερμηνεία- τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, όπου σημειώνεται η προσωπική εκτίμηση του ερευνητή με βάση κάποια θεωρία ή υπόθεση που προτιμά (στην περίπτωση μας τη θεωρία του βέλτιστου στην οποία αναφερόμαστε εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας). Ειδικότερα, σε ότι αφορά στην κλειδα παρατήρησης που είχε δοθεί στις νηπιαγωγούς σε απλουστευμένη μορφή για λόγους ευκολίας χρήσης και αφορούσε ένα παιδί και όχι στην συγκεντρωτική της μορφή που παρατίθεται στο παράρτημα. Δηλαδή δόθηκαν σε κάθε νηπιαγωγό 7 κλειδες παρατήρησης, 1 για κάθε παιδί. Η συγκεντρωτική μορφή διαμορφώθηκε αργότερα για λόγους ευκολότερης χρήσης και επεξεργασίας. Ως τεστ θεωρήσαμε τις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ, τις οποίες βαθμολογήσαμε ως σωστές-λάθος-μη απάντηση, πριν και μετά την παρέμβαση. Όπως υπαγορεύει η διαδικασία της τριγωνοποίησης στόχος ήταν η σύγκριση των ευρημάτων του τεστ, του ερωτηματολογίου και της κλειδας παρατήρησης. Οι παρατηρήσεις που θα προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια και τις κλειδες παρατήρησης θα εξετάζαμε κατά πόσο συμφωνούσαν με τις παρατηρήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων του αυτοσχέδιου τεστ. Όμως ο αριθμός των ερωτηματολογίων καθώς και των κλειδών παρατήρησης ήταν εξαιρετικά μικρός –ένα για κάθε εκπαιδευτικό- γεγονός που απέκλειε την επεξεργασία τους και για το λόγο αυτό τελικά δεν αξιολογήθηκαν.

¹⁰¹ Κατά αυτόν τον τύπο τριγωνοποίησης είτε χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι για το ίδιο αντικείμενο-μελέτη είτε χρησιμοποιείται η ίδια μέθοδος σε διαφορετικές περιπτώσεις. Επιλέξαμε την πρώτη περίπτωση.

¹⁰² Με άλλα λόγια καταγράφει ο ερευνητής την ανάλυσή του για τα υποκείμενα της έρευνας με τρόπο που να μπορεί να γίνει αντιληπτός από τα υποκείμενα και στη συνέχεια καταγράφει τις αντιδράσεις των υποκειμένων για την ανάλυσή του. Φυσικά εφόσον το δείγμα μας αποτελείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας κάτι τέτοιο μάλλον θεωρείται ανέφικτο.

7.6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερωτήματα στα οποία επιδιώκουμε να δοθεί απάντηση από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας είναι τα ακόλουθα:

- 1) Οι επιδόσεις των παιδιών θα διαφέρουν ανά κατηγορία συμπλεγμάτων.
- 2) Οι αποδόσεις των παιδιών θα σχετίζεται με την ηλικία τους. Αναμένουμε ότι τα νήπια θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα προνήπια.
- 3) Τα ποσοστά των σωστών λεκτικών παραγωγών θα αυξηθούν ενώ οι λαθεμένες θα μειωθούν στο Post test.
- 4) Κατά ανάλογο τρόπο τα ποσοστά των διορθωτικών διαδικασιών στο Post test θα είναι μειωμένα σε σχέση με τα ποσοστά στο pre-test, εφόσον υποθέτουμε ότι τα λάθη θα είναι λιγότερα.
- 5) Με ενδιαφέρον αναμένονται τα ποσοστά των μη απαντήσεων καθώς δε γνωρίζουμε αν αυξηθούν ή μειωθούν. Αναμένουμε πάντως τα αποτελέσματα των μη απαντήσεων να επηρεάσουν τις σωστές και τις λανθασμένες παραγωγές των παιδιών.
- 6) Τα παιδιά που παράγουν ορθά ένα συμφωνικό σύμπλεγμα θα παράγουν ορθά και το ΣΣ στην αντιστροφή των συμφωνικών τεμαχίων που το απαρτίζουν.
- 7) Η απλοποίηση θα είναι η δδ που θα χρησιμοποιείται περισσότερο από τις υπόλοιπες.

7.7. ΕΡΓΑΛΕΙΑ - ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ για τον προέλεγχο. Συγκεκριμένα εξετάσαμε 10 παιδιά στον προέλεγχο και 7 παιδιά στον επανέλεγχο με φωνολογικές αποκλίσεις κατά τις παρατηρήσεις των δασκάλων της τάξης, σε 100 λέξεις από 3 κύριες κατηγορίες. Οι λεκτικές παραγωγές των παιδιών ηχογραφήθηκαν και μετά την απομαγνητοφώνησή τους τοποθετήθηκαν σε πίνακες ανά κατηγορία και υποκατηγορία¹⁰³. Κατασκευάσαμε έναν πίνακα διπλής εισόδου στον οποίο στον κάθετο άξονα τοποθετήσαμε τις λέξεις και στον οριζόντιο (άξονα) τις παραγωγές κάθε παιδιού για την κάθε λέξη. Με τον τρόπο αυτό μπορούσαμε εύκολα να παρατηρήσουμε όλες τις παραγωγές κάθε παιδιού για την ίδια λέξη σε προέλεγχο και επανέλεγχο.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και για τον επανέλεγχο με το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με το παραπάνω τεστ αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης. Βεβαίως τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν είναι γενικεύσιμα καθώς αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών (χωρίς την ύπαρξη ομάδας ελέγχου αφού πρόκειται για έρευνα που ανήκει στο χώρο του πειράματος με μια ομάδα ατόμων) στο συγκεκριμένο χώρο και επειδή η παρέμβασή μας είναι μια καθαρή έρευνα δράσης, η οποία απαιτεί μεν μικρό δείγμα, τα αποτελέσματά της δε, δείχνουν μόνο τάσεις και δε μπορούν να γενικευθούν. Άλλωστε στόχος αυτής της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η καταγραφή τάσεων των συγκεκριμένων παιδιών καθώς και η σύγκριση των παραγωγών τους πριν και μετά την παρέμβαση με δραματοποίηση¹⁰⁴.

Στη συνέχεια στο κεφάλαιο 7.7.1. περιγράφεται αναλυτικά ολόκληρη η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την κατασκευή του τεστ, η σκοπιμότητα, οι κατηγορίες των ΣΣ, οι λέξεις του τεστ σε κατηγορίες και υποκατηγορίες καθώς και ο τρόπος επιλογής των λέξεων που αποτέλεσαν το τεστ.

Συνολικά λοιπόν, με το τεστ ΦΩΝΗΑ εξετάστηκαν 38 ΣΣ της νέας ελληνικής μέσα από 100 λέξεις. Ειδικότερα, στην Κατηγορία CL προσφέρθηκαν 21 ΣΣ μέσα από 68 λέξεις. Στη Κατηγορία CN προσφέρθηκαν 10 ΣΣ μέσα από 15 λέξεις. Τέλος στη Κατηγορία CC προσφέρθηκαν 7 ΣΣ μέσα από 17 λέξεις.

Στην Α' κατηγορία CL (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά*) λοιπόν, εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (b,d,g) / (p,t,k,c) + (l) / (r) καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (v,γ,δ) / (f,x,c,θ) + (l) / (r).

Στην Β' κατηγορία CN (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα*), εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (b,d,g) / (p,t,k,c) + (m,n) / καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (v,γ,δ) / (f,x,c,θ) + (m,n).

Στη Γ' κατηγορία CC (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα*) εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά δηλαδή (b,d,g) + (b,d,g), κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (b,d,g) + (v,γ,δ), κλειστά άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (p,t,k,c) + (p,t,k,c), τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (v,γ,δ) + (v,γ,δ), τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα δηλαδή (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ) και τέλος τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (f,x,c,θ) + (p,t,k,c).

¹⁰³ Στο παράρτημα 3 παρατίθενται όλες οι παραγωγές των παιδιών.

¹⁰⁴ Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι παρά την κατασκευή ερωτηματολογίου και κλείδας παρατήρησης αυτά δεν αποτέλεσαν εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς λόγω του μικρού τους αριθμού (δόθηκαν μόνο στις 2 δασκάλες της τάξης) δε μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας και γι' αυτό δεν αναφέρονται τελικά στην εργασία.

7.7.1. ΤΕΣΤ ΦΩΝΗΑ

Το τεστ αυτό έχει ως σκοπό, τη δημιουργία ενός εργαλείου ανίχνευσης φωνολογικών αποκλίσεων κατά την άρθρωση συγκεκριμένων συμφωνικών συμπλεγμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε πρώτη φάση επιλέξαμε τα συμφωνικά συμπλέγματα από το σύνολο των συμπλεγμάτων της Ελληνικά γλώσσας σύμφωνα με τις κατηγορίες συμφωνικών συμπλεγμάτων που οργανώσαμε. Ακολουθούν σχετικοί πίνακες. Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται όλα τα φωνήματα συμφώνων της ελληνική γλώσσας όπως αυτά μεταγράφονται με βάση το ΔΦΑ. Για παράδειγμα $[x/\zeta]$ τα οποία αποδίδουν τη διαφορετική προφορά του ίδιου φωνήματος $[x]$ σε διαφορετικό περιβάλλον: $[xeri]$ $[\zetaioni]$. Ένα άλλο παράδειγμα είναι τα $[\gamma/j]$ αποδίδουν τη διαφορετική προφορά του ίδιου φωνήματος $[\gamma]$ σε διαφορετικές λέξεις: π.χ. $[\gammaeros]$ και $[jatros]$. Δηλαδή στον κάθετο άξονα παρουσιάζονται τα σύμφωνα της Νέας Ελληνικής ενώ στον οριζόντιο άξονα οι διαφορετικές προφορές όπως παρουσιάζονται στο ΔΦΑ.

Πίνακας 30
φωνήματα τύπου C, της κοινής νεοελληνικής, στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο.

	p	t	k/c	b	d	g/G	f	θ	x/ç	v	ð	γ/j	s	z	m	n/η/η̣	r	l/ł
p																		
t																		
k																		
b																		
d																		
g																		
f																		
θ																		
x																		
v																		
ð																		
γ																		
s																		
z																		
m																		
n																		
r																		
l																		

Στον πίνακα 31 που ακολουθεί, παρουσιάζονται στα επιλεγμένα, μαυρισμένα κουτιά τα σύμφωνα που συνιστούν συμπλέγματα συμφώνων στη Νέα Ελληνική γλώσσα, επιλέγοντας ένα σύμφωνο από τον κάθετο και ένα σύμφωνο από τον οριζόντιο άξονα, π.χ. $[p]$ από τον κάθετο άξονα και $[t]$ από τον οριζόντιο άξονα δημιουργείται το συμφωνικό συμπλέγμα $[pt]$. Δηλαδή όπως φαίνεται στο σχήμα 14

$$\text{Σχήμα 14} \\ [p] + [t] \rightarrow [pt]$$

πίνακας 31
σύμφωνα της Νεοελληνικής γλώσσας

	p	t	k	b	d	g	f	θ	χ/ç	v	ð	γ/j	s	z	m	n/η	r	l/λ
p																		
t																		
k																		
b																		
d																		
g																		
f																		
θ																		
χ																		
v																		
ð																		
γ																		
s																		
z																		
m																		
n																		
r																		
l																		

Στους επόμενους 2 πίνακες (32 και 33) καταγράφηκαν όλα τα διμελή συμπλέγματα της κοινής νεοελληνικής, τύπου CC (σύμφωνο-σύμφωνο). Δε συμπεριλήφθηκαν συμπλέγματα διαλέκτων της ελληνικής.

Πίνακας 32

	p	t	k	b	d	g	f	θ	χ/ç	v	ð	γ/j	s	z	m	n/η	r	l/λ
p																		
t																		
k																		
b																		
d																		
g																		
f																		
θ																		
χ																		
v																		
ð																		
γ																		
s																		
z																		
m																		
n																		
r																		
l																		

Πίνακας 33¹⁰⁵

B	pt		fx/ç		zγ/j		ls
	pf		fs		zm		lm
	px/ç		fn		zn		
	ps		fr		zr		
	pn/η		fl		zl		
	pr	D	θx/ç	B	mf		
	pl		θm		mv		
A	tf		θn/η		ms		
	tθ		θr		mn/η		
	tx/ç		θl		ml		
	tv	V	xp	A	nk		
	ts		xt		nθ		
	tm		xθ		nx/ç		
	tn/η		xm		nδ		
	tr		xn/η		nγ/j		
	tl		xr		ns		
V	kp		xl		nz		
	kt		vt		nm		
	kf		vd	A	rp		
	kθ		vδ		rt		
	kx/ç		vγ/j		rk		
	kv		vz		rb		
	ks		vm		rd		
	km		vn/η		rg		
	kn/η		vr		rf		
	kr		vl		rθ		
	kl	D	δγ/j		rx/ç		
	kδ;		δm		rv		
	kz;		δn/η		rδ		
B	bd		δr		rγ/j		
	bγ/j	V	γδ		rs		
	bn		γm		rz		
	br		γn/η		rm		
	bl		γr		rn		
A	dγ/j		γl		rl		
	dz	A	sp	A	lp		
	dm		st		lt		
	dr		sk		lk		
	dl		sf		lb		
V	gz		sθ		ld		
	gr		sx/j		lf		
	gl		sn/η		lθ		
L	fp		sr		lx/ç		
	ft		sl		lv		
	fk	A	zb		lδ		
	fθ		zv		ly/j		

¹⁰⁵ A: alveolar=φαρνιακά, B: bilabial=χειλικό, V: velar=υπερωικά, U: uvular=σταφυλικά, L: labiodental=χειλοδοντικό, D: dental=οδοντικό

Μετά την καταγραφή όλων των φωνημάτων της Ελληνικής γλώσσας με βάση το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, βρέθηκαν όσο γίνεται περισσότερες λέξεις οι οποίες περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα της Ελληνικά γλώσσας των τριών κατηγοριών επιλογής και τοποθετήθηκαν σε πίνακες ανά κατηγορίες, όπως αναλυτικά περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

7. 7. 2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε αποκλειστικά με τους συμφωνικούς φθόγγους καθώς αποτελούν τα συστατικά των ΣΣ που αποτελούν και το κυρίως θέμα μας. Συγκεκριμένα εξετάζονται τα ακόλουθα ΣΣ. Στην Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) λοιπόν, εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (b,d,g) / (p,t,k,c) + (l) / (r) καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + υγρά δηλαδή (v,γ,δ) / (f,x,c,θ) + (l) / (r). Δηλαδή, στην Α' κατηγορία CL εξετάστηκαν ανά υποκατηγορία, όπως φαίνεται στον πίνακα 34 τα εξής ΣΣ: στην A1: bl, dl, gl, jl. Στην A2: br,dr, gr, jr. Στην A3: pl, tl, kl, cl. Στην A4:pr, tr, kr, cr. Στην A5:vl, γl, δl. Στην A6:vr, γr, δr. Στην A7:fl, xl, cl, θl και τέλος στην A8:fr, xr, cr, θr

Πίνακας 34

Συμφωνικά συμπλέγματα της Α' κατηγορίας ανά υποκατηγορία

Υποκ/ρίες	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	κλειστά ηχηρά	κλειστά ηχηρά	κλειστά άηχα	κλειστά άηχα	τριβόμενα ηχηρά	τριβόμενα ηχηρά	τριβόμενα άηχα	τριβόμενα άηχα
Συμ/κά	+	+	+	+	+	+	+	+
Συμ/τα	υγρά (l): (b,d,g) + (l).	υγρά(r): (b,d,g) + (r).	υγρά (l): (p,t,k,c) + (l).	υγρά(r): (p,t,k,c) + (r).	υγρά (l): (v,γ,δ) + (l).	υγρά(r): (v,γ,δ) + (r).	υγρά (l): (f,x,c,θ) + (l)	υγρά(r): (f,x,c,θ) + (r).
ΣΣ έρευνας	bl, dl, gl, jl	b r, d r, g r, jr	pl, tl, kl, cl	pr, tr, kr, cr	vl, γl, δl	vr, γr, δr	fl, xl, cl, θl	fr, xr, cr, θr

Στην Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα), εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (b,d,g) / (p,t,k,c) + (m,n) / καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά / άηχα + έρρινα δηλαδή (v,γ,δ) / (f,x,c,θ) + (m,n). Αναλυτικότερα, στη Β' κατηγορία CN εξετάστηκαν ανά υποκατηγορία όπως φαίνεται στον πίνακα 35 τα εξής ΣΣ: Στην B1: δε βρέθηκαν λέξεις με ΣΣ. Στην B2: pn, tm, kn. Στη B3: mn, γn, nδ και στη B4: θm, xn, mf, nθ.

Πίνακας 35

Συμφωνικά συμπλέγματα της Β' κατηγορίας ανά υποκατηγορία

Υποκ/ρίες	B1	B2	B3	B4
Συμ/κά Συμ/τα	κλειστά ηχηρά + έρρινα: (b,d,g) + (m,n)	κλειστά άηχα + έρρινα: (p,t,k,c) + (m,n).	τριβόμενα ηχηρά + έρρινα: (v,γ,δ) + (m,n).	τριβόμενα άηχα + έρρινα: (f,x,c,θ) + (m,n).
ΣΣ έρευνας	-	pn, tm, kn	mv, γn, nδ	θm, xn, mf, nθ

Στη Γ' κατηγορία CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα) εξετάστηκαν τα ΣΣ που αποτελούνταν από κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά δηλαδή (b,d,g) + (b,d,g), κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (b,d,g) + (v,γ,δ), κλειστά άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (p,t,k,c) + (p,t,k,c), τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά δηλαδή (v,γ,δ) + (v,γ,δ), τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα δηλαδή (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ) και τέλος τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα δηλαδή (f,x,c,θ) + (p,t,k,c). Δηλαδή, στη Γ' κατηγορία εξετάστηκαν ανά υποκατηγορία όπως φαίνεται στον πίνακα 36 τα εξής ΣΣ: Στη Γ1 & Γ2 δε βρέθηκαν λέξεις με ΣΣ. Στη Γ3: pt, kt. Στη Γ4: vγ, γδ. Στη Γ5: fθ. Στη Γ6: ft, xt.

Πίνακας 36

Συμφωνικά συμπλέγματα της Γ' κατηγορίας ανά υποκατηγορία

Υποκ/ρίες	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
Συμ/κά Συμ/τα	κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g)	κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ).	κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c).	τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (v,γ,δ) + (v,γ,δ).	τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ).	τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x,c,θ) + (p,t,k,c)
ΣΣ έρευνας	-	-	pt	vγ	fθ	ft
	-	-	kt	γδ		xt

7.7.3. Οι λέξεις του τεστ σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Καταρχήν έγινε ένα σχέδιο με τα ΣΣ που είχαμε σκοπό να εξετάσουμε. Έτσι φτιάχτηκαν οι 3 κατηγορίες ανάλογα με το συνδυασμό των ΣΣ. Υπενθυμίζουμε ότι η 1^η κατηγορία CL περιλαμβάνει τα κλειστά ηχηρά ή άηχα + υγρά. Η 2^η κατηγορία CN περιλαμβάνει τα κλειστά ηχηρά ή άηχα + έρρινα, καθώς και τα τριβόμενα ηχηρά ή άηχα + έρρινα. Η 3^η κατηγορία CC περιλαμβάνει τα κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά ή κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά, τα κλειστά άηχα + κλειστά άηχα ή κλειστά άηχα + τριβόμενα άηχα, τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά ή τριβόμενα ηχηρά + κλειστά ηχηρά. Αναλυτικότερα όσα αναφέραμε φαίνονται στον πίνακα 37. Στον περιεκτικό αυτό πίνακα έχει ο αναγνώστης τη δυνατότητα να δει τις 3 κατηγορίες ΣΣ (CL, CN και CC και τα συστατικά τους τεμάχια. ενώ στους επόμενους πίνακες 38-44 θα μπορέσει αναλυτικά να δει σε κάθε υποκατηγορία τα ΣΣ κάθε υποκατηγορίας, τον αριθμό των λέξεων που εξετάστηκαν σε κάθε ΣΣ αλλά και τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και αποτέλεσαν το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ.

Πίνακας 37
οι 3 κατηγορίες της έρευνας

1 ^η κατηγορία CL	2 ^η κατηγορία CN	3 ^η κατηγορία CC
κλειστά ηχηρά + υγρά (b, d, g, J) + (r) ή (L)	κλειστά ηχηρά + έρρινα (b, d, g, J) + (m, n)	κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά ή τριβόμενα ηχηρά (b, d, g,) + (b, d, g,) ή (v, γ, δ)
κλειστά άηχα+ υγρά (p, t, k, c) + (r) ή (L)	κλειστά άηχα+ έρρινα (p, t, k, c) + (m, n)	κλειστά άηχα + κλειστά άηχα ή τριβόμενα άηχα (p, t, k, c) + (p, t, k, c) ή (f, x, ς, θ)
	τριβόμενα ηχηρά + έρρινα (v, γ, δ) + (m, n)	τριβόμενα ηχηρά+ τριβόμενα ηχηρά ή κλειστά ηχηρά (v, γ, δ) + (v, γ, δ) ή (b, d, g,)
	Τριβόμενα άηχα+ έρρινα (f, x, ς, θ) +(m, n)	τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα ή κλειστά άηχα (f, x, ς, θ) + (f, x, ς, θ) ή (p, t, k,)

A' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ CL

Η πρώτη κατηγορία συμπλεγμάτων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα αντιστοιχεί στα τέλεια συμπλέγματα¹⁰⁶. Η Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) λοιπόν, περιείχε συνολικά 67 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 8 υποκατηγορίες (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8). Ο τρόπος χωρισμού των λέξεων της 1^{ης} κατηγορίας σε υποκατηγορίες φαίνεται στον πίνακα 38 που ακολουθεί. Στον ίδιο πίνακα φαίνονται τα ΣΣ καθώς και οι λέξεις κάθε υποκατηγορίας χωριστά.

Πίνακας 38
Υποκατηγορίες της Α' κατηγορίας CL

Υποκατηγορία	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός λέξεων	Λέξεις
A1	κλειστά ηχηρά + υγρά (l): (b,d,g) + (l).	bl, dl	4	blù.za, àl.bum a.dli.a, bul.do.za brà.tso, pèr.go.la, ko.bre.sèr,
A2	κλειστά ηχηρά + υγρά(r): (b,d,g) + (r).	b r, d r, g r	9	δè.dro, si.dri.và.ni, o.brè.la, ka.bri.o.lè, gar.da.róba, a.kor.de.ón a.e.ro.pla.no, pla.ni.tes, sàl.pi.ga, pal.tó, bal.tàs, ka.rè.kla, a.na.kì.klo.si, bal.kó.ni, klè.ftis por.to.kà.lia, pór.ta, pró.va.to, àr.pa, per.pa.tà, xàr.tis, ja.trì, tra.ktèr, prì.zes, và.tra.xos, vàr.kes, kre.và.ti, ar.ku.da, kri.nos, trì.ftis
A3	κλειστά άηχα + υγρά (l): (p,t,k,c) + (l).	pl, tl, kl	9	
A4	κλειστά άηχα + υγρά(r): (p,t,k,c) + (r).	pr, tr, kr,	15	
A5	τριβόμενα ηχηρά + υγρά (l): (v,γ,δ) + (l).	vl, γl	3	tà.vli, tù.vla, γlà.stra
A6	τριβόμενα ηχηρά + υγρά(r): (v,γ,δ) + (r).	vr, γr, δr	14	θi.sa.vrós, ar.vì.la δrà.kos, δrò.mos, bi.liàr.δο, ka.mi.lo.pàr.δα.li, γri.à, mar.γα.ri.ta, δr.γα.na, tì.γris, ar.γα.liós, ma.vros, kon.ser.va, zo. γra.fi.zo
A7	τριβόμενα άηχα + υγρά (l): (f,x,ς,θ) + (l)	fl, xl	4	pa.dó fla, δel.fi.ni, a.θli.tès, fla.mì.go
A8	τριβόμενα άηχα + υγρά(r): (f, x, ς, θ) + (r).	fr, xr, θr	10	frù.ta, frà.u.les, kar.fì, xró.ma.ta, fri.γα.ηà , kar.xa.rì.as, or.xì.stra, po.li.θrò.na, θra. ηì.a θra. ηì.a, kar.fì.tses

¹⁰⁶ Εξηγείται αναλυτικά στο κεφάλαιο 3 τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο τέλεια, αποδεκτά ή μη αποδεκτά συμπλέγματα.

Ειδικότερα, στην A1 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + υγρά (*l*): (*b,d,g*) + (*l*) με 4 λέξεις: [blù.za, àl.bum a.dli.a, bul.do.za].

Στην A2 τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + υγρά(*r*): (*b,d,g*) + (*r*) εξετάστηκαν με 9 λέξεις: [brà.tso, pèr.go.la, ko.bre.sèr, δè.dro, si.dri.và.ni, o.brè.la, ka.bri.o.lè, gar.da.róba, a.kor.de.ón].

Στην A3 τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά (*l*):(*p,t,k,c*) + (*l*) εξετάστηκαν με 8 λέξεις: [pla.nì.tes, sàl.pi.ga, pal.tó, bal.tàs, ka.rè.kla, a.na.ki.klo.si, klè.ftis, bal.kó.ni, pli.ktro.lò.γi.o].

Στην A4 τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά(*r*):(*p,t,k,c*) + (*r*) εξετάστηκαν με 15 λέξεις: [por.to.kà.lia, pór.ta, pró.va.to, àr.pa, per.pa.tà, xàr.tis, ja.tri, tra.xtèr, pri.zes, và.tra.xos, vàr.kes, kre.và.ti, ar.kù.ða, kri.nos, tri.ftis].

Στην A5 τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά (*l*): (*v,γ,δ*) + (*l*). εξετάστηκαν με 3 λέξεις: [tà.vli, tù.vla, γlà.stra].

Στην A6 τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά(*r*): (*v,γ,δ*) + (*r*) εξετάστηκαν με 14 λέξεις: [θi.sa.vrós, ar.vi.la ðrà.kos, ðró.mos, bi.liàr.δο, ka.mi.lo.pàr.ða.li, γρι.à, mar.γα.ri.ta, òr.γα.na, ti.γris, ar.γα.liós, ma.vros, kon.ser.va, zo.γρα.fi.zo]

Στην A7 τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά (*l*): (*f,x,c,θ*) + (*l*) εξετάστηκαν με 4 λέξεις: [pa.dó fla, ðel.fi.ni, a.θli.tès, fla.mi.go].

Στην A8 τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά(*r*): (*f,x,c,θ*) + (*r*) εξετάστηκαν με 10 λέξεις: [frù.ta, frà.u.les, kar.fi, χρό.ma.ta, fri.γα.ηà, kar.xa.rì.as, or.xì.stra, po.li.θρό.na, θra. ηi.a, kar.fi.tses]. Στον πίνακα 39 φαίνονται τα ΣΣ των υποκατηγοριών της 1^{ης} κατηγορίας.

Πίνακας 39

συμφωνικά συμπλέγματα Α' κατηγορίας

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	<i>bl</i>	<i>br</i>	<i>pl</i>	<i>pr</i>	<i>vl</i>	<i>vr</i>	<i>fl</i>	<i>fr</i>
	<i>dl</i>	<i>dr</i>	<i>tl</i>	<i>tr</i>	<i>γl</i>	<i>γr</i>	<i>xl</i>	<i>xr</i>
		<i>gr</i>	<i>kl</i>	<i>kr</i>		<i>δr</i>		<i>θr</i>
Αριθμός ΣΣ	2	3	3	3	2	3	2	3
Σύνολο ΣΣ: 21								

Δηλαδή τα ΣΣ που προέκυψαν και για τα οποία βρέθηκαν οπτικοποιήσιμες λέξεις στην Α' κατηγορία CL είναι τα: *bl, dl, br, dr, gr, pl, tl, kl, pr, tr, kr, vl, γl, vr, γr, δr, fl, xl, fr, xr, θr*, τα οποία ανά υποκατηγορία φαίνονται στον πίνακα 39. συνεπώς στην Α' κατηγορία εξετάστηκαν 21 ΣΣ με 68 λέξεις.

B' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ CN

Η δεύτερη κατηγορία CN (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα*) όπως και η τρίτη κατηγορία αντιστοιχεί στα αποδεκτά συμπλέγματα¹⁰⁷. Για λόγους ευκολότερης επεξεργασίας των δεδομένων και για ευκολία του αναγνώστη η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 4 υποκατηγορίες (B1, B2, B3, B4) και περιείχε συνολικά 15 λέξεις. Ο χωρισμός της Β' κατηγορία CN σε υποκατηγορίες καθώς και τα ΣΣ και οι λέξεις που εξετάστηκαν στη Β' κατηγορία φαίνονται στον πίνακα 40 που ακολουθεί:

Πίνακας 40
Υποκατηγορίες της Β' κατηγορίας

Υποκατηγορίες	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός Λέξεων	Λέξεις
B1	<i>κλειστά ηχηρά + έρρινα:</i> (b,d,g) + (m,n)	-	0	-
B2	<i>κλειστά άηχα + έρρινα:</i> (p,t,k,c) + (m,n).	pn, tm, kn	5	a.na.pne.fstì.ras, a.tmo.sì.de.ro, cì.kni, ksi.pni.ti.ri, ka.pnós
B3	<i>τριβόμενα ηχηρά + έρρινα:</i> (v,γ,δ) + (m,n).	mv, γn, nδ	4	ko.lì.mvi.si, ma.γni.tis, tà.ran.dos, sin.de.tì.res
B4	<i>τριβόμενα άηχα + έρρινα:</i> (f,x,ς,θ)+ (m,n).	θm, xn, mf, nθ	6	a.ri.θmì, lì.xnos, a.mfi.θè.a.tro, sin.θe.si, me.γen.θi.di.kos, pi.ro.te.xnì.ma.ta

Αναλυτικότερα, στην B1 με τα ΣΣ *κλειστά ηχηρά + έρρινα: (b,d,g) + (m,n)*, δε βρέθηκαν λέξεις. Στη B2 τα ΣΣ *κλειστά άηχα + έρρινα: (p,t,k,c) + (m,n)* εξετάστηκαν με 5 λέξεις: [a.na.pne.fstì.ras, a.tmo.sì.de.ro, cì.kni, ksi.pni.ti.ri, ka.pnós]. Στη B3 τα ΣΣ *τριβόμενα ηχηρά + έρρινα: (v,γ,δ) + (m,n)*, εξετάστηκαν με 4 λέξεις: [ko.lì.mvi.si, ma.γni.tis, tà.ran.dos, sin.de.tì.res]. Στη B4 τα ΣΣ *τριβόμενα άηχα + έρρινα: (f,x,c,θ)+ (m,n)*, εξετάστηκαν με 6 λέξεις: [a.ri.θmì, lì.xnos, a.mfi.θè.a.tro, sin.θe.si, me.γen.θi.di.kós, pi.ro.te.xnì.ma.ta].

Πίνακας 41
συμφωνικά συμπλέγματα της Β' κατηγορίας

	B1	B2	B3	B4
	-	pn	mv	θm
		tm	γn	xn
		kn	nδ	mf
				nθ
Αριθμός ΣΣ	0	3	3	4
	Σύνολο ΣΣ: 10			

Δηλαδή τα συμφωνικά συμπλέγματα που προέκειψαν και για τα οποία βρέθηκαν οπτικοποιήσιμες λέξεις στη Β' κατηγορία CN είναι τα: pn, tm, kn, mv, γn, nδ, θm, xn, mf, nθ, τα οποία ανά υποκατηγορία φαίνονται στον πίνακα 41 που προηγείται. Συνεπώς στη Γ' κατηγορία εξετάστηκαν 10 ΣΣ σε 15 λέξεις.

¹⁰⁷ Ο.π.

Γ' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ CC

Η τρίτη κατηγορία CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα) αντιστοιχεί όπως προαναφέρθηκε στα αποδεκτά συμπλέγματα¹⁰⁸ και περιείχε συνολικά 21 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 6 υποκατηγορίες (Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6). Ο χωρισμός της Γ' κατηγορίας CC σε υποκατηγορίες καθώς και τα ΣΣ και οι λέξεις που εξετάστηκαν στη Γ' κατηγορία CC φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 42
Υποκατηγορίες της Γ' κατηγορίας

Υποκατηγορία	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός Λέξεων	Λέξεις
Γ1	κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g)	-	0	-
Γ2	κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ).	-	0	-
Γ3	κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c).	pt, kt	6	si.ra.pti.kò, kà.kti, e.li.kò.pte.ro, tra.ktèr, e.kti.po.tis, ðia.kò.ptis
Γ4	τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (v,γ,δ) + (v,γ,δ).	vγ, γδ	2	a.vγò, a.mi.γδα.λιès
Γ5	τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x, ç,θ) + (f,x, ç,θ).	fθ	2	o.fθal.mi.a.tros, fθi.nò.po.ro
Γ6	τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x, ç,θ) + (p,t,k,c)	ft, xt	7	fte.rò, ða.xti.λι.ði, le.ftà, a.fto.ki.ni.to, klè.ftis, ði.xti, ka.ta.rà.xtis

Ειδικότερα, στην υποκατηγορία Γ1 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g) δε βρέθηκαν λέξεις όπως και στη Γ2 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ). Στην Γ3 τα ΣΣ κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c) εξετάστηκαν με 6 λέξεις: [si.ra.pti.kò, kà.kti, e.li.kò.pte.ro, tra.xtèr, e.kti.po.tis, ðia.kò.ptis]. Στη Γ4 τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (v,γ,δ) + (v,γ,δ). εξετάστηκαν με 2 λέξεις: [a.vγò, a.mi.γδα.λιès]. Στη Γ5 τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ). εξετάστηκαν με 2 λέξεις: [o.fθal.mi.a.tros, fθi.nò.po.ro]. Τέλος, στη Γ6 τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x,c,θ) + (p,t,k,c) εξετάστηκαν με 7 λέξεις: [fte.rò, ða.xti.λι.ði, le.ftà, a.fto.ki.ni.to, klè.ftis, ði.xti, ka.ta.rà.xtis].

¹⁰⁸ Ο.π.

Πίνακας 43
 συμφωνικά συμπλέγματα της Γ' κατηγορίας

	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
	-	-	pt	vy	fθ	ft
			kt	γδ		xt
Αριθμός ΣΣ	0	0	2	2	1	2
	Σύνολο ΣΣ: 7					

Δηλαδή τα συμφωνικά συμπλέγματα που προέκυψαν και για τα οποία βρέθηκαν οπτικοποιήσιμες λέξεις στη Γ' κατηγορία CC είναι τα: *pt, kt, vy, γδ, fθ, ft, xt*, τα οποία ανά υποκατηγορία φαίνονται στον πίνακα 43 που προηγείται. Συνεπώς στη Γ' κατηγορία εξετάστηκαν 7 ΣΣ με 17 λέξεις.

Συμπερασματικά αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων ανά κατηγορία και υποκατηγορία όπως έχουμε την ευκαιρία να δούμε παρατηρώντας τον πίνακα 44 οι περισσότερες αφορούν την Α' κατηγορία CL στην οποία όπως ήδη αναφέραμε βρίσκονται τα τέλεια ΣΣ και εξετάστηκαν 68 λέξεις. Στη Β' κατηγορία CN των αποδεκτών ΣΣ εξετάστηκαν 15 λέξεις ενώ στη Γ' κατηγορία CC αποδεκτών ΣΣ και εξετάστηκαν 17 λέξεις. Το σύνολο των λέξεων που εξετάστηκαν έφτασε τις 100.

Πίνακας 44
 λέξεις & ΣΣ ανά κατηγορία

Κατηγορία	Αριθμός Λέξεων	Αριθμός ΣΣ
A	68	21
B	15	10
Γ	17	7
	(A+B+Γ) Σύνολο 100	Σύνολο ΣΣ 38

Συνολικά λοιπόν, με το τεστ ΦΩΝΗΑ εξετάστηκαν 38 ΣΣ της νέας ελληνικής μέσα από 100 λέξεις. Ειδικότερα, στην Κατηγορία CL προσφέρθηκαν 21 ΣΣ μέσα από 68 λέξεις. Στη Κατηγορία CN προσφέρθηκαν 10 ΣΣ μέσα από 15 λέξεις. Τέλος στη Κατηγορία CC προσφέρθηκαν 7 ΣΣ μέσα από 17 λέξεις.

7.7.4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΛΕΞΕΩΝ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Τα κριτήρια επιλογής των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στο αυτοσχέδιο τεστ που ονομάσαμε ΦΩΝΗΑ (Φωνολογικές νηπίων Αποκλίσεις) και επιλέχτηκαν με βάση τα συμφωνικά συμπλέγματα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Οι λέξεις να είναι οικείες κατά το δυνατόν¹⁰⁹ σημασιολογικά, καθημερινές, προσιτές, κατάλληλες σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών.
- 2) Ένα άλλο κριτήριο είναι η δυνατότητα εικονογράφησης της λέξης¹¹⁰. οι λέξεις επιλέχθηκαν όλες από περιοδικά έγχρωμες και αναγνωρίσιμες (απλές & εύκολα κατανοητές).
- 3) Όπου υπήρχαν πολλές λέξεις από μια κατηγορία ενός συμπλέγματος επιλέξαμε την πιο οικεία σημασιολογικά για τα παιδιά.
- 4) Τα συμπλέγματα για τα οποία δεν υπάρχουν λέξεις για όλες τις κατηγορίες ή δεν οπτικοποιούνται, παραλήφθηκαν.
- 5) Μόνο στην περίπτωση των σπάνια εμφανιζόμενων συμπλεγμάτων θα επιλεγεί δύσκολη ή άγνωστη λέξη για τα παιδιά π.χ. [pergola]
- 6) Οι λέξεις-εικόνες θα είναι πλαστικοποιημένες τόσο για λόγους αισθητικής όσο για λόγους ευκολίας στη χρήση (η πλαστικοποίηση αποτρέπει το σκίσιμο- καταστροφή) των εικόνων

Ο αριθμός των συμφωνικών συμπλεγμάτων επιλέχτηκαν από τις τρεις κατηγορίες που περιγράφονται στον πίνακα 44. Στο παράρτημα της έρευνας υπάρχουν: για κάθε λέξη-εικόνα, πίνακας διπλής εισόδου με τη λέξη γραμμένη στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο στην κάθετη στήλη και τα ονόματα των παιδιών στην οριζόντια στήλη, στις υπόλοιπες κάθετες στήλες μπορεί κανείς να παρατηρήσει τις παραγωγές των παιδιών. Έτσι μπορούν να ελεγχθούν εύκολα όλα τα δεδομένα. Δηλαδή την παραγωγή κάθε παιδιού σε μια λέξη καθώς και τις πολλαπλές αποδώσεις των παιδιών σε μια λέξη. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και αναλύθηκαν ανά κατηγορία δίδονται στο παράρτημα. Μια πρώτη παρατήρηση είναι πως οι περισσότερες λέξεις με τα συμφωνικά συμπλέγματα που εξετάσαμε βρίσκονταν στην 1^η κατηγορία, η οποία περιλάμβανε τα τέλεια συμπλέγματα. Επιπλέον στην πρώτη κατηγορία βρέθηκαν πολλά συμφωνικά συμπλέγματα τα οποία συναντήσαμε σε λέξεις και στην αντιστροφή τους π.χ. [bl̥.zɑ] αλλά και [əl.bum] δηλαδή [bl] αλλά και [lb]. Κάτι αντίστοιχο δε βρέθηκε στη 2^η ή στην 3^η κατηγορία. Κατά συνέπεια ο αρχικός στόχος που ήταν η εξέταση των παιδιών σε κάποια συμφωνικά συμπλέγματα και στην αντιστροφή τους δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί στη 2^η και την 3^η κατηγορία. Έτσι αρκεστήκαμε στις παραγωγές των παιδιών, στους διορθωτικούς μηχανισμούς που εκείνα χρησιμοποιούν για την παραγωγή τους, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισης των διορθωτικών μηχανισμών σε κάθε μια από τις κατηγορίες και ανά παιδί.

¹⁰⁹ π.χ. η λέξη [gardaroba] πιθανόν να είναι άγνωστη σε κάποια παιδιά είναι όμως η μοναδική που βρέθηκε στην συγκεκριμένη κατηγορία, με δυνατότητα οπτικοποίησης. Παρόμοια υπήρχε και η λέξη [Abdalas] η οποία ωστόσο δεν μπορούσε να οπτικοποιηθεί οπότε το συγκεκριμένο σύμπλεγμα δε συμπεριελήφθηκε.

¹¹⁰ π.χ. η λέξη «αναπνοή» απορρίφθηκε καθώς δεν είναι εφικτή η εικονογράφησης της, στη θέση της επιλέξαμε τον «αναπνευστήρα» (της μάσκας θαλάσσης) για την εξέταση του ίδιου ΣΣ με λέξη οικεία στα παιδιά.

7.8. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα μας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας και βολικής δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τη μέθοδο σκοπιμότητας το δείγμα επιλέγεται με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες κάθε έρευνας. Στην παρούσα ανάγκη ιδιαίτερη ανάγκη ήταν η ύπαρξη φωνολογικών διαταραχών που αφορούσαν την προφορά ΣΣ κατά την εκτίμηση των δασκάλων του τμήματος. Επιπλέον κατά τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας Cohen & Manion (2000). Οι Σίμος & Κομίλη (2003) χαρακτηρίζουν την παραπάνω μέθοδο με τον όρο «δείγμα ευκολίας». Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο της υπαίθρου (1^ο Νηπιαγωγείο Κρουσώνα) του Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 4-5 χρόνων (προνήπια).

Πίνακας 45

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ili pre	10	4,00	5,00	4,3260	,32452
Valid N (listwise)	10				

Πίνακας 46

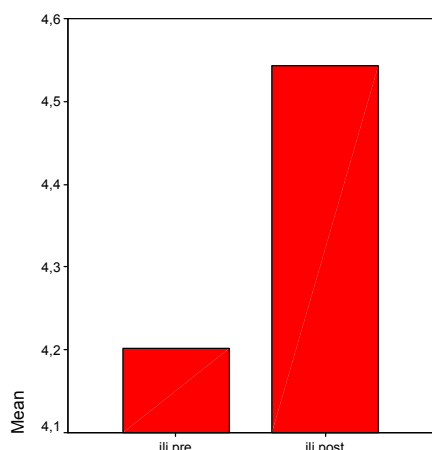
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ili post	7	4,30	4,90	4,5429	,25071
Valid N (listwise)	7				

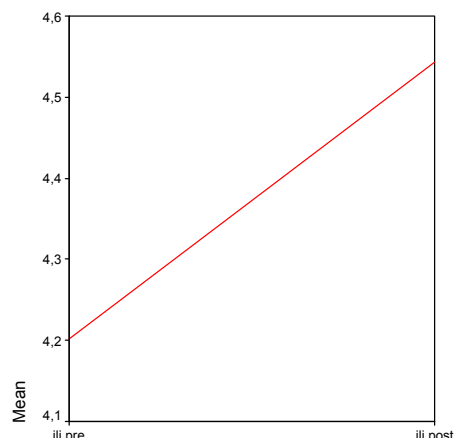
Το δείγμα μας αποτέλεσαν αρχικά 10 και στη συνέχεια 7 παιδιά. Από αυτά στον προέλεγχο ήταν 5 αγόρια και 5 κορίτσια ενώ στον επανέλεγχο ήταν 4 αγόρια και 3 κορίτσια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη μεταγραφή ενός παιδιού σε άλλο σχολείο και στην απουσία των άλλων δύο λόγω παιδικής ασθένειας του ενός και οικογενειακών προβλημάτων του άλλου την περίοδο εφαρμογής του τεστ μετά την παρέμβαση. Ακολούθησαν οι διακοπές του Πάσχα και οι προετοιμασίες της γιορτής της λήξης του σχολικού έτους, οπότε ήταν πρακτικά δύσκολο να επαναληφθεί το τεστ. Βέβαια ο Βάμβουκας (1988) σημειώνει ότι τα μικρά δείγματα κάτω των 30 παρουσιάζουν προβλήματα τα οποία συνοψίζονται στη γενίκευση συμπερασμάτων αφενός καθώς στερούνται αντιπροσωπευτικότητας και στο μεγάλο αριθμό μεταβλητών που παρεμβάλλονται και επηρεάζουν το αποτέλεσμα αφετέρου. Για την επίλυση του ζητήματος αυτού δεν προτείνει πολυάριθμα δείγματα αλλά επανάληψη της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο Μ.Ο. ηλικίας των παιδιών είναι 4,3 έτη στον προέλεγχο όπως φαίνεται στον πίνακα 45 ενώ στον επανέλεγχο ο Μ.Ο. ηλικίας των παιδιών είναι 4,5 όπως φαίνεται στον πίνακα 46.

Στο γράφημα Α μπορούμε να δούμε τη διακύμανση της ηλικίας των παιδιών του δείγματος στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο ενώ το χρονικό διάστημα των 4 μηνών που μεσολάβησαν μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου και άλλαξε την ηλικία των παιδιών αποτυπώνεται στο γράφημα Β.

Γράφημα Α



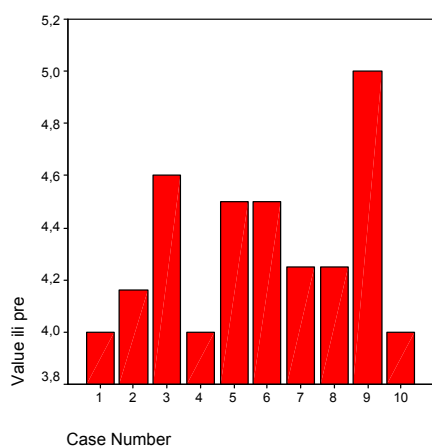
Γράφημα Β



Δηλαδή ο ΜΟ των παιδιών από 4,2 που βρισκόταν στον προέλεγχο, ξεπέρασε το 4,6 στον επανέλεγχο. Αναλυτικότερα η ηλικία κάθε παιδιού στον προέλεγχο φαίνεται στο γράφημα Γ και στον επανέλεγχο φαίνεται στο γράφημα Δ.

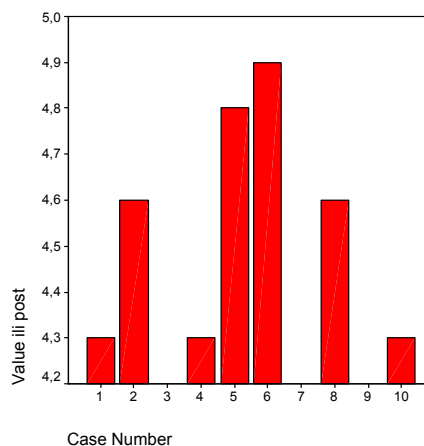
Γράφημα Γ

Γράφημα ηλικίας κάθε παιδιού στον προέλεγχο



Γράφημα Δ'

Γράφημα ηλικίας κάθε παιδιού στον επανέλεγχο



Στο γράφημα Δ' μπορούμε να διακρίνουμε τα παιδιά που εξετάστηκαν στον προέλεγχο αλλά όχι και στον επανέλεγχο. Έχουμε ήδη εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους έγινε αυτό. Στην οριζόντια αναγράφονται αριθμοί που αφορούν ονόματα παιδιών. Συγκεκριμένα το 1: Ειρήνη Κ, το 2: Χαρ/μπος, 3: Στέφανος, 4: Μιχάλης, 5: Μπάμπης, 6: Νικολέτα, 7: Αφροδίτη, 8: Μανόλης, 9: Βάλια, 10: Ειρήνη Π.¹¹¹

Τα παιδιά ήταν μονόγλωσσοι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής και παρουσίαζαν κάποια μορφή φωνολογικές αποκλίσεις, που βασίζονταν σε παρατηρήσεις της νηπιαγωγού, χωρίς να έχουν εκτιμηθεί από ειδικούς. Στην διαδικασία της παρέμβασης εφαρμόστηκε ως εργαλείο το αυτοσχέδιο «τεστ ΦΩΝΗΑ» που σχεδιάστηκε ειδικά για την έρευνα. Το αυτοσχέδιο τεστ εφαρμόστηκε 2 φορές. Μια φορά πριν την παρέμβαση και άλλη μια μετά από αυτήν.

¹¹¹ Τα ονόματα των παιδιών με πλάγια γράμματα έλλειπαν στον επανέλεγχο.

7.9. ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο έως Μάιο 2009. Η εκτίμηση εμφάνισης φωνολογικών αποκλίσεων στα παιδιά έγινε από τις δασκάλες του τμήματος και αναμένουμε τα αποτελέσματα της έρευνας να συμφωνήσουν με την παραπάνω εκτίμηση. Βέβαια, στο σημείο οφείλουμε να παραθέσουμε την άποψη του Μανωλίτση (2002) που υποστηρίζει ότι δεν είναι εύκολος ο εντοπισμός γλωσσικών δυσκολιών από τις νηπιαγωγούς κυρίως λόγω της σύνδεσης τους με τη συμπεριφορά των παιδιών. Με άλλα λόγια οι νηπιαγωγοί τείνουν να παρατηρούν περισσότερο τα ζωντανά παιδιά με αποτέλεσμα τα ήσυχια παιδιά της τάξης που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες να περνούν απαρατήρητα στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Το γεγονός αυτό οδηγεί κατά τον Μανωλίτση (2002) τα παιδιά αυτά σε μια «σιωπηρή αποτυχία», καθώς οι γλωσσικές δυσκολίες όπως πολλοί ερευνητές θεωρούν επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική τους επίδοση. Τα αποτελέσματα δηλαδή θα μας δείξουν αν τα υπό εξέταση παιδιά παρουσιάζουν ή όχι φωνολογικές αποκλίσεις. Ο προέλεγχος κράτησε περίπου 10 ημέρες. Στη συνέχεια, θα έχουμε την ευκαιρία να εξετάσουμε αναλυτικά τις πραγματώσεις των παιδιών ανά συμφωνικό σύμπλεγμα και ανά παιδί. Έτσι θα μας δοθεί η δυνατότητα παρατηρώντας τις παραγωγές των παιδιών να συζητήσουμε στη βάση της θεωρίας του βέλτιστου, ποιους διορθωτικούς μηχανισμούς χρησιμοποιεί κάθε παιδί και σε κάθε σύμπλεγμα χωριστά. Περίπου 10 μέρες μετά την εφαρμογή του αυτοσχέδιου τεστ ακολούθησε η παρέμβαση στο νηπιαγωγείο η οποία μέσα από θεατρικό παιχνίδι ουσιαστικά επανέφερε τα παιδιά σε επαφή με λέξεις του τεστ αλλά με βιωματική αυτή τη φορά προσέγγιση. Επρόκειτο για θεατρικό παιχνίδι μιας ώρας και για δυο φορές την εβδομάδα. Συνολικά έγιναν 8 θεατρικά παιχνίδια σε διάστημα 4 εβδομάδων, που αφορούσαν την έρευνα. Επιπλέον έγιναν 4 ακόμη Θ.Π. στην αρχή (πριν από την παρέμβαση) προκειμένου να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τη διαδικασία, αλλά και σε μια προσπάθεια ομαδοποίησης και απελευθέρωσης των παιδιών. Ύστερα από την παρέμβαση και αφού πέρασε 1 μήνας επισκεφτήκαμε και πάλι το νηπιαγωγείο για να επαναλάβουμε το αυτοσχέδιο τεστ.

Βέβαια πρέπει να σημειωθούν εδώ οι αστάθμητοι παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν σε απροσδόκητη και ανυπέρβλητη μείωση του δείγματος. Τα παιδιά από 10 που ήταν στον προέλεγχο και στην παρέμβαση μειώθηκαν στα 7 στον επανέλεγχο. Φυσικά θα μπορούσε αυτό να ξεπεραστεί με την προσθήκη παιδιών από διπλανή τάξη, αν η αποχώρηση των παιδιών δεν είχε συμβεί λίγες μέρες μετά την παρέμβαση. Οπότε αν προσθέταμε άλλα παιδιά στην ομάδα θα έπρεπε να επαναληφθεί η παρέμβαση αλλά και ο προέλεγχος. Κάτι τέτοιο θα σήμανε απόλυτη καταστρατήγηση του χρονοδιαγράμματος της έρευνας δοθέντος ότι πλησίαζε το Πάσχα και ως γνωστόν τα νηπιαγωγεία έχουν πολύ δουλειά εκείνες τις μέρες και αμέσως μετά τις διακοπές άρχιζαν οι προετοιμασίες για τη γιορτή λήξης της χρονιάς. Επιπλέον η παρέμβαση διαρκούσε 6 εβδομάδες συν 2 με εισαγωγικά παιχνίδια δεν επαρκούσε ο χρόνος που απέμενε για τη λήξη του σχολικού έτους. Οι μέρες που χρειαζόμασταν λοιπόν για την παρέμβαση με δραματοποίηση αλλά και για τον επανέλεγχο ήταν μετρημένες και πιεστικές. Κατά συνέπεια, μη θέλοντας να χαθεί πολύτιμος χρόνος από την απομαγνητοφώνηση και τη μεταγραφή των δεδομένων στο ΔΦΑ διαδικασία ιδιαίτερα χρονοβόρα, καταλήξαμε στη λύση της μη προσθήκης άλλων παιδιών στην εξεταζόμενη ομάδα Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν η εκπαιδευτική άδεια η οποία έπρεπε να αξιοποιηθεί στην συγγραφή της εργασίας και ήταν ορατός ο κίνδυνος υπέρβασης του χρονοδιαγράμματος.

7.10. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Γενικά κατά την εφαρμογή του αυτοσχέδιου τεστ στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο καθώς και στην απομαγνητοφώνηση των δεδομένων της έρευνας ακολουθήσαμε τις προτάσεις του Ladefoged (2003). Αρχικά προτείνει κάποια μεθοδολογικά στοιχεία: 1) τη χρήση ενός κασετοφώνου 2) τον ήχο του περιβάλλοντος (ήσυχο περιβάλλον μακριά από θόρυβο που βοηθά στη συγκέντρωση των παιδιών) 3) τη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας με τα εξεταζόμενα παιδιά 4) τη διάρκεια της εξέτασης. Μετά την εξέταση και πριν την απομαγνητοφώνηση-καταγραφή προτείνει τα παρακάτω: 1) τη μεταφορά των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή 2) το άκουσμα της λέξης ή φράσης με ακουστικά. 3) την επανάληψη του ακούσματος ξανά και ξανά. 4) αν μπορούμε προσπαθούμε να απομονώσουμε το άκουσμα κάποιων ήχων και το άκουσμά τους με χρονική επιβράδυνση 5) μετά ακούμε τα φωνήεντα και τους φθόγγους (βοηθά πολύ η χρονική επιβράδυνση) 6) στη συνέχεια τα σύμφωνα, ξανά και ξανά (επίσης σε αυτό βοηθά πολύ η επανάληψη του ακούσματος) 7) επιπλέον βοήθεια μπορούμε να αντλήσουμε από την παρουσία φίλων/ συνεργατών οι εκτιμήσεις των οποίων συγκρινόμενες με τις δικές μας μπορεί να είναι ουσιαστικές 8) έχουμε πάντα στο μυαλό το θέμα μας 9) έχουμε καταγράψει εκείνα που θέλουμε να εξετάσουμε 10) μπορούμε να αρχίσουμε τη μεταγραφή 11) πορίσματα-διαπιστώσεις-συμπεράσματα.

7.10.1 . Πριν την εφαρμογή του αυτοσχέδιου τεστ

Στη φάση αυτή επιλέξαμε τα συμφωνικά συμπλέγματα με τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν από το σύνολο των συμπλεγμάτων της Ελληνικά γλώσσας όπως καταγράφηκαν και παρατίθενται παραπάνω. Κατά το σχεδιασμό της έρευνας εξετάζοντας τα υπάρχοντα εργαλεία θεωρήθηκε ότι δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη δική μας έρευνα για διαφορετικούς το καθένα λόγους. Καταρχήν έπρεπε να επιλεγεί ένα τεστ ελληνικό ή ένα ξενόγλωσσο που να έχει σταθμιστεί στην Ελληνική γλώσσα και να αφορά την κατάκτηση της γλώσσας με στόχευση στα συμφωνικά συμπλέγματα.

Αναλυτικότερα σε ό,τι αφορά στα Ελληνικά τεστ:

-Το τεστ *Αθηνά* δεν είχε έγχρωμες ούτε κατά την άποψή μας κατανοητές εικόνες για τα παιδιά . Επιπλέον εξετάζει 5 βασικούς τομείς ανάπτυξης α) νοητική ικανότητα (γλωσσικές αναλογίες-λεξιλόγιο-αντιγραφή σχημάτων) β) ολοκλήρωση παρστάσεων (ολοκλήρωση προτάσεων-ολοκλήρωση λέξεων) γ) μνήμη ακολουθιών (μνήμη αριθμών-μνήμη εικόνων-κοινές ακολουθίες) δ) γραφο-φωνολογική ενημερότητα (διάκριση γραφημάτων-διάκριση φθόγγων-σύνθεση φθόγγων) ε) νευρο-ψυχολογική ωριμότητα (οπτικοκινητικός συντονισμός-αντίληψη «δεξιού-αριστερού»-πλευρίωση) και αφορά παιδιά ηλικίας 5-9 και σε ιδιαίτερες περιπτώσεις καθυστέρησης 14 έτη.

-Το τεστ *Λόγου και Ομιλίας του Πόρποδα* αξιολογεί παιδιά ηλικίας 3-6 χρονών και περιέχει 3 κλίμακες, Αφήγησης, Κατονομασίας και Κατανόησης. Οι δύο Υποκλίμακες Αφήγησης¹¹² περιλαμβάνουν αναλυτική εκτίμηση της δομής του

¹¹² Υποκλίμακα Αφήγησης με κουκλόσπιτο για τα παιδιά ηλικίας 3-4 χρονών και την Υποκλίμακα Αφήγησης με εικόνες για τα παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων.

αφηγηματικού λόγου των παιδιών. Ειδικότερα η Υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες περιέχει συμπληρωματικά την δυνατότητα αξιολόγησης του περιεχομένου της αφήγησης και της λεξιλογικής ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν κυρίως μορφοσυντακτικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου των παιδιών¹¹³ ανάλογα με την ηλικία 3-4 και 5-6 χρόνων. Η Κλίμακα Κατονομασίας εμπριέχει την Υποκλίμακα Κατονομασίας Αντικειμένων και την Υποκλίμακα Κατονομασίας Εικόνων¹¹⁴. Η κλίμακα κατανόησης περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Κατανόησης Αντικειμένων και Κατονομασίας Εικόνων. Η Υποκλίμακα κατονομασίας εικόνων προσθέτει σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη λεξιλογίου και στοχεύει την ανίχνευση τυχόν καθυστέρησης και ανάπτυξης του εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών.

-Το ελληνικό WISC-III βασίστηκε στο αγγλικό WISC-III αξιολογεί 13 διαφορετικές πλευρές της νοημοσύνης κάποιες από τις οποίες αφορούν και τη γλωσσική ικανότητα (σχηματισμός λεκτικών εννοιών, χειρισμός αφηρημένων λεκτικών εννοιών. Αξιολογεί όμως μεγαλύτερα παιδιά από εκείνα του δείγματός μας συγκεκριμένα αφορά παιδιά ηλικίας 6-16 ετών.

-Το ΑνΟμιλο 4 που στηρίζεται στο γαλλικό τεστ ERTL 4 εξετάζει την αντιληπτική ικανότητα, τη μνήμη, τη φωνολογική ικανότητα καθώς και τη διαταραχή της γλωσσικής ικανότητας (λεξιλόγιο-συντακτική δομή-σημασιολογία), τη διαταραχή της φωνής και του ρυθμού ομιλίας. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3,9- 4,6 ετών.

-Το ΜΕΤΑΦΩΝ τεστ προσφέρεται σε 2 μορφές α) την πλήρη χορήγηση για ηλικίες 3,10-6,6 ετών με διαγνωστικό χαρακτήρα και περιέχει 37 κριτήρια αξιολόγησης με τα οποία επιτρέπει τη διάγνωση φωνολογικής επίγνωσης, την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης (ρίμα /ομοιοκαταληξίες, συλλαβή, φώνημα) β) τη βραχεία χορήγηση για ηλικίες 5-7 με ανιχνευτικό χαρακτήρα και περιέχει 15 κριτήρια και αξιολογεί την αναγνωστική ετοιμότητα ως προς τη φωνολογική επίγνωση.

Δηλαδή τα παραπάνω εργαλεία χωρίς να ασκήσουμε ιδιαίτερη κριτική στη δομή και τους δείκτες που το καθένα διαθέτει δεν περιείχαν αρκετά ή δεν περιείχαν καθόλου συμφωνικά συμπλέγματα.. Το στοιχείο αυτό ήταν καθοριστικό στην επιλογή μας να μην τα χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας. Προφανώς λοιπόν δε μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα επειδή δεν αξιολογούσαν τα ΣΣ που αποτελούσαν το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας. Ένα άλλο στοιχείο ήταν ότι τα περισσότερα απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά. Συνεπώς η δημιουργία ενός αυτοσχέδιου τεστ που θα χρησιμοποιούσαμε για την αξιολόγηση των γλωσσικών παραγωγών με ιδιαίτερη βαρύτητα στα συμφωνικά συμπλέγματα ήταν μονόδρομος.

¹¹³ α) Το σύνολο των λέξεων, των προτάσεων, των εκφωνημάτων καθώς και το μέσο μήκος εκφωνήματος και η λεκτική ροή (συμπληρωματικά). β) τη συντακτική δομή που περιλαμβάνει την συχνότητα εμφάνισης διαφορετικών συντακτικών δομών όπως: β₁)αριθμός προτάσεων με παρατακτική σύνδεση, όπου συμπεριλαμβάνονται προτάσεις με χρήση συνδέσμων και, ή, αλλά, όμως κ.λ.π. β₂) αριθμός προτάσεων με υποτακτική σύνδεση, όπου συμπεριλαμβάνονται αναφορικές, συμπληρωματικές ειδικές, υποθετικές, χρονικές, τελικές, αιτιολογικές και άλλες προτάσεις, καθώς και ο αριθμός δομών διπλασιασμού του κλιτικού και η χρήση μετοχών. γ) τα μορφολογικά λάθη που περιλαμβάνουν την συχνότητα εμφάνισης διάφορων μορφολογικών λαθών (απουσία αντωνυμίας, άρθρου, ουσιαστικού, λάθη στο ουσιαστικό, λάθη συμφωνίας στην ονομαστική φράση, λάθη συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος, λάθη στον χρόνο, λάθη στη χρήση των προθέσεων).

Το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ περιέχει εικόνες οικείες στα παιδιά οι οποίες Πρόκειται για μια σειρά από 100 εικόνες κατανοητές οι περισσότερες στα παιδιά. Όλες οι εικόνες έχουν ληφθεί από περιοδικά και έχουν πλαστικοποιηθεί (περισσότερες λεπτομέρειες για την κατασκευή του εργαλείου δίνονται παραπάνω στο κεφάλαιο 8.7.3 και 8.7.4). Ολόκληρη η διαδικασία της έρευνας ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε προκειμένου να επεξεργαστούμε τα δεδομένα και να καταλήξουμε σε επισημάνσεις και πιθανές εξηγήσεις λαθεμένων απαντήσεων. Σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς της τάξης (δύο αφού το τμήμα ήταν ολόημερο) δεχτήκαμε παρατηρήσεις τους για παιδιά που κατά την κρίση τους παρουσιάζουν κάποιας μορφής φωνολογική απόκλιση. Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ΦΩΝΗΑ τεστ. Στόχος της παρουσίασης των εικόνων, είναι να καταγράψουμε την προφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων στην ελληνική γλώσσα. Με την αναγνώριση εικόνων τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με διάφορα συμφωνικά συμπλέγματα. Η συνάντηση ήταν μια για κάθε παιδί και διήρκεσε περίπου 20-25 λεπτά. Η συνάντηση ηχογραφήθηκε προκειμένου να μπορέσουμε να επεξεργαστούμε με άνεση και αντικειμενικότητα τα δεδομένα. Οι εικόνες παρουσιάζονταν κατά μονάδα σε κάθε παιδί με συγκεκριμένη σειρά. Ζητούσαμε από το παιδί να μας περιγράψει τι βλέπει στην εικόνα. Αν διαπιστώναμε ότι δεν ήξερε, προσπαθούσαμε περιφραστικά να το βοηθήσουμε. Αν διαπιστώναμε πως δεν γνώριζε τη λέξη, την αποκαλύπταμε και ζητούσαμε απλά να την επαναλάβει, αν ήθελε. Με την παραπάνω διαδικασία αποκτήσαμε μια εικόνα της ικανότητας των συγκεκριμένων νηπίων να παράγουν τα συμφωνικά συμπλέγματα. Γνωρίζοντας πόσο πολύ η φωνολογική ανάπτυξη επηρεάζει την ανάγνωση και τη γραφή, στόχος μας είναι η ανίχνευση παιδιών με φωνολογικές αποκλίσεις έτσι ώστε με την αύξηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη φωνολογία να βελτιώσουμε τη φωνολογική τους ικανότητα, με απώτερο στόχο να μετριάσουμε αργότερα προβλήματα που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν στο δημοτικό σχολείο, στην ανάγνωση και τη γραφή.

7.10.2. ΦΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Κατά τη φάση αυτή έγιναν θεατρικά παιχνίδια στα παιδιά (ομαδικά). Συγκεκριμένα έγιναν 2 συναντήσεις την εβδομάδα για περίπου 45 λεπτά κάθε φορά. Ο χώρος που χρησιμοποιήθηκε ως σκηνικός ήταν η αίθουσα της τάξης των παιδιών, η οποία κάθε φορά διαμορφώνονταν ανάλογα. Τα υλικά ήταν τα συνήθη σε ένα θεατρικό παιχνίδι πολύχρωμα πανιά (σε διάφορα μεγέθη), χαρτιά, φωτογραφίες, μαρκαδόροι και άλλα. Επιπλέον χρησιμοποιούνταν κάθε φορά αρκετές εικόνες από το τεστ είτε ως οπτικό, είτε ως ηχητικό ερέθισμα, με βάση πάντα κάποια θεματολογία και στα πλαίσια της σύμβασης του θεατρικού παιχνιδιού. Επίσης χρησιμοποιήσαμε μουσική προκειμένου να επιτύχουμε μια ατμόσφαιρα κατάλληλη για ένταση ή για χαλάρωση ανάλογα με το θέμα του εκάστοτε παιχνιδιού. Η επιλογή της κατάλληλης μουσικής έχει ιδιαίτερη σημασία στην έκβαση μιας δράσης (ενός Θ.Π.) ειδικά όταν τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα εξεικωμένα με το αντικείμενο. Για να το αντιληφθούμε καλύτερα ας φανταστούμε την εμψυχώτρια να λέει στα παιδιά «και τώρα ο καθένας από σας γίνεται ένας γατόπαρδος και κυνηγάει με φοβερή ταχύτητα ένα ποντίκι...» και να ακούγεται μια αργόσυρτη, απαλή μουσική... Οι γατόπαρδοι θα μοιάζουν περισσότερο με χελώνες.

Η λεπτομερής παράθεση της παρέμβασης έχει ως στόχο πέρα από το ερευνητικό ενδιαφέρον την προσφορά σε συναδέλφους νηπιαγωγών θεατρικών παιχνιδιών τα οποία –εκτός των 4 πρώτων που ήταν προκαταρκτικά, δηλαδή είχαν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το αντικείμενο- θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να φέρουν τα παιδιά είτε σε επαφή με τα συμφωνικά συμπλέγματα της ελληνικής γλώσσας, είτε να βοηθήσουν παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στην εκφορά τους μέσω παιχνιδιών θεατρικών. Εξάλλου το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ πάνω στο οποίο βασίστηκε η παρέμβαση –ξανά εκτός των 4 πρώτων- καλύπτει την πλειοψηφία των ΣΣ της ελληνικής γλώσσας (λείπουν μόνο τα ΣΣ που περιέχουν συριστικά s,z) προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα σε νηπιαγωγούς να προσεγγίσουν τα περισσότερα ΣΣ της γλώσσας μας. Γνωρίζοντας τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (ανεξάρτητα από τη χρεία ή όχι ειδικού) και έχοντας κατά νου τα αποτελέσματα της παρούσης θεωρούμε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν στα χέρια τους έναν δρόμο¹¹⁵...Φυσικά δεν ισχυριζόμαστε ότι τα προβλήματα στην εκφορά των παιδιών θα εκλείψουν, ούτε εξισώνουμε πρόσωπα με προσωπικότητες και ιδιαιτερότητες ατομικές σίγουρα όμως θεωρούμε –γνωρίζοντας εμπειρικά- την αγάπη και τον ενθουσιασμό των παιδιών για το παιχνίδι γενικά και το θεατρικό παιχνίδι ειδικότερα- θα βοηθηθούν κατά τις παραγωγές των ΣΣ.

¹¹⁵ Είναι γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα – και δυστυχώς όχι σπάνια- τα προβλήματα που προκύπτουν από διαγνώσεις ειδικών που παραπέμπουν τα παιδιά σε ειδικές συνεδρίες και την άρνηση ορισμένων γονέων να δεχτούν έστω το πρόβλημα (δε συζητούν καν το ενδεχόμενο μιας λύσης) με θύμα δυστυχώς τα ίδια τα παιδιά. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ισχύουσα νομοθεσία δε δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κάνουν κάτι περισσότερο από απλές νουθεσίες στους γονείς. Γι' αυτό και αγωνίζονται μέσα στην τάξη να δώσουν στα παιδιά εκτός από την αγάπη τους και ευκαιρίες ομαλής και ισόρροπης ανάπτυξης.

1^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Κατά την πρώτη μέρα διδακτικής παρέμβασης με Θεατρικό παιχνίδι (όπως και στις 2 επόμενες), εστίασαμε περισσότερο στην εξοικείωση των παιδιών με κάποια στοιχεία από τον κώδικα του θεατρικής τέχνης, συγκεκριμένα τη σωματική έκφραση, τη σωματική αναπαράσταση και την επικοινωνία μέσα από διάφορες καταστάσεις προβληματισμού. Βασική μας έννοια ήταν η απελευθέρωση των παιδιών από έμφυτες δειλίες και συστολές, κυρίως από εκείνη της έκθεσης σε κόσμο στην οποία και πολλοί ενήλικες δυσκολεύονται αλλά και να καταφέρουν να εκφράζουν συναισθήματα και καταστάσεις όχι λεκτικά αλλά κινητικά, θεωρώντας ότι η σωματική έκφραση αποτελεί έναν από τους βασικούς κώδικες του θεατρικού φαινομένου. Επιπλέον επιχειρήσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά στη μεταξύ τους γνωριμία και επικοινωνία καθώς και στη συγκρότηση ομάδας. Για όλους αυτούς τους λόγους και στις πρώτες 3 διδακτικές παρεμβάσεις δεν ακολουθήθηκαν όλες οι φάσεις ενός Θ.Π. αλλά επικεντρωθήκαμε στην πρώτη κυρίως φάση. Όλα τα ερεθίσματα που δόθηκαν στόχο είχαν το «λύσιμο» των παιδιών δηλαδή την καλλιέργεια της σωματικής τους έκφρασης. Με άλλα λόγια λόγια να αποδώσουν, να εκφράσουν με το σώμα τους και όχι λεκτικά το καθένα από τα ερεθίσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φάση αυτή (η πρώτη του Θ.Π.) είναι η δυσκολότερη και πως επιπλέον όλες οι επόμενες φάσεις στηρίζονται πάνω σε αυτήν.

Θέμα : «Ο μαγικός καθρέφτης»

Κατά το πρώτο αυτό παιχνίδι (όπως και στα 2 επόμενα) δουλέψαμε κυρίως την πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, τη φάση της ευαισθητοποίησης. Έγιναν λοιπόν πολλά παιχνίδια που στόχο είχαν τη σωματική έκφραση των παιδιών και την απελευθέρωσή τους από συστολές και δειλίες καθώς και η απελευθέρωση της φαντασίας.

-Τα παιδιά μπαίνουν στο χώρο της τάξης όπου έχει απλωθεί ένα μεγάλο πράσινο πανί.

-Περπατάμε γύρω του προσεκτικά χωρίς να το πατήσουμε, τρέχουμε, πέφτουμε, σηκωνόμαστε.

-Συναντάμε αγκάθια, λάσπες, λάδια αυτοκινήτου, μέλι, καρφιά, βούτυρο, κάρβουνα.

- Τελικά συναντάμε ένα ποταμάκι (ένα μπλε πανί που στο μεταξύ έχει απλωθεί στο πάτωμα), στις όχθες του οποίου τα παιδιά ξαπλώνουν κατάκοπα καθώς είναι για να ξεκουραστούν.

-Χαλάρωση με απαλή μουσική, στο άκουσμα της οποίας τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και συγκεντρώνονται στον ήχο του ποταμού.

[στο μεταξύ το καβαλέτο της τάξης έχει σκεπαστεί με ένα κόκκινο ύφασμα]

-Σηκώνονται αργά-αργά και παρατηρούν γύρω τους.

-Όση ώρα ακούγεται μουσική κινούνται γύρω, όταν όμως σταματήσει, κάποιο παιδί πλησιάζει και κάτι παθαίνει, γιατί ο καθρέφτης είναι μαγικός. Και ακόμη χειρότερα αυτό που παθαίνει αυτός που πλησιάζει μεταδίδεται σε όλους.

- Έτσι τα παιδιά¹¹⁶: μαγειρεύουν, βιδώνουν και ξεβιδώνουν βίδες, ανοίγουν και κλείνουν μια πόρτα, λούζουν τα μαλλιά τους, δένουν τα κορδόνια τους, χαιρετούν, οδηγούν, γλείφουν ένα παγωτό, σκουπίζουν, ξεσκονίζουν.

- Η εμψυχώτρια δίνει τα χέρια της και όλα μαζί τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο στον οποίο όλοι μοιράζονται την ίδια αίσθηση (δηλαδή τα ίδια συναισθήματα).

¹¹⁶ Όλα τα επόμενα έγιναν από το παιδί που κάθε φορά περνούσε μπροστά από τον καθρέφτη και όλη η ομάδα επαναλάμβανε.

2^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Ένα μυστικό»

Στο 2^ο αυτό Θ.Π. εκτός από όσα έχουν ήδη αναφερθεί απώτερος στόχος ήταν η γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους, η επικοινωνία των μελών της ομάδας καθώς και η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών που μετάχουν στο παιχνίδι.

-« Για να παίξουμε αυτό το παιχνίδι θα πρέπει να γίνουμε αυγά» λέει η εμψυχώτρια.

Ως τέτοια μπαίνουμε στην τάξη.

-Κινούνται ως αυγά με δυσκολία (γρήγορα όμως διασκεδάζουν καθώς ανακαλύπτουν ότι μπορούν να τσουλίσουν).

-Τα φυσά ο αέρας.

-Ξεκινούν και σταματούν την κίνησή τους με την έναρξη και λήξη της μουσικής.

-Κάποια στιγμή ένα αυγό ραγίζει, σιγά-σιγά ραγίζουν όλα και κάποια μικροσκοπικά ζουζούνια εμφανίζονται.

- Περπατούν με τα ποδαράκια, με την κοιλιά, με την πλάτη.

-Βγάζουν ήχους (απαλούς και δυνατούς).

-Μεταμορφώνονται σε πεταλούδες, μυρμήγκια, αράχνες, σκαθάρια, πασχαλίτσες, μέλισσες.

-Καθώς κινούνται ανακαλύπτουν δίπλα τους ορισμένα αντικείμενα (πρόκειται για πανιά διαφόρων χρωμάτων που έχουν αφεθεί σε διάφορα σημεία της τάξης), παίρνουν ένα και κινούνται μαζί του.

- Το πανί όμως μεταμορφώνεται σε φτερό, ουρά, φύλλο, κεραία, κέρατο, προβοσκίδα.

-Με την έναρξη της μουσικής αφήνουν το πανί τους στο πάτωμα και κάθονται, δημιουργώντας έναν κύκλο.

-Έφτασε η ώρα για ένα μεγάλο μυστικό.

- Η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα ξύλινο κουτί που μέσα του κρύβει κάτι.

-Δίχως να το ανοίξουν, το παίρνουν στα χέρια τους, το παρατηρούν.

-Κλείνουν τα μάτια και φαντάζονται τι μπορεί να περιέχει αυτό το περίεργο κουτί.

- Ένα-ένα παιδί το δίνει στον διπλανό του.

-Αφού περάσει από όλους επιστρέφει στα χέρια της εμψυχώτριας. Είναι η ώρα της αποκάλυψης: είναι ένα λουλούδι, ένα μανουσάκι.

-Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται. Τώρα όμως κάθε παιδί πριν δώσει στο διπλανό του το λουλούδι, κλείνει τα μάτια του, το μυρίζει και προσπαθεί να ακούσει το μυστικό. Προτού το δώσει στο διπλανό του οφείλει να μας αποκαλύψει το μυστικό (δηλαδή το πώς ένιωσε/συναίσθημα).

-Αξίζει να παραθέσουμε μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών:

Γιάννης: μου δίνει ότι ήμουν μικρός.

Μαρία: έχει κάτι μέσα του.

Κατερίνα: με κάνει να νιώθω καρδιά, να μη μαλώνω.

Μιχάλης: με κάνει να ζωγραφίζω.

Ειρήνη: με κάνει να θέλω να μυρίζω.

Ειρήνη Π.: με κάνει να κοιμάμαι.

Μανόλης: με κάνει να νιώθω ότι είναι καλοκαίρι.

Βάλια: με κάνει κοτσάνι.

Το μανουσάκι επιστρέφει στην εμψυχώτρια¹¹⁷, εκείνη το τοποθετεί στο μέσο του κύκλου και ακουμπάει το χέρι του διπλανού της (από τη δεξιά πλευρά) στο μάγουλό της. Το ίδιο κάνουν και όλα τα παιδιά. Το τραγούδι τελειώνει και μαζί του ένα ακόμη Θ.Π.

¹¹⁷ Όση ώρα το μανουσάκι κάνει τον κύκλο των παιδιών η εμψυχώτρια βγαίνει και καταγράφει τα συναισθήματα των παιδιών αφού προηγουμένως έχει βάλει ένα CD με απαλή μουσική.

3^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Αυτοσχεδιασμός με πανιά»

Κατά το 3^ο Θ.Π. έγιναν πολλές ασκήσεις επικοινωνίας, συγκρότησης της ομάδας αλλά και σωματικής έκφρασης.

- Ελεύθερη κίνηση στο χώρο της τάξης.
- Βαδίσματα στον κενό χώρο προσέχοντας να μη συγκρουόμαστε με άλλους.
- Περπατάμε αργά, γρήγορα, σαν μωρά, σαν ηλικιωμένοι, σαν κουτσοί, σαν μεθυσμένοι, σαν φουσκωμένοι από το πολύ φαγητό.
- Περπατάμε διαγράφοντας γραμμές στο χώρο.
- Καθένας περπατάει στο δικό του δρόμο.
- Αν συναντήσουμε κάποιον απλά τον αφήνουμε να περάσει δίπλα μας.
- Όρθια η σπονδυλική μας στήλη, ώμοι και χέρια χαλαρά.
- Όταν συναντάμε κάποιον τον χαιρετάμε με το σώμα μας (βρίσκουμε περιέργους τρόπους και αποφεύγουμε τα χέρια).
- Βρίσκουμε πρωτότυπους και αστείους τρόπους π.χ. πλάτη, πατούσα, κοιλιά, μύτη κλπ.
- Στο άκουσμα της απαλής μουσικής καθόμαστε δημιουργώντας έναν κύκλο και σκεφτόμαστε όλα αυτά που έγιναν.
- Αν κάποιος το επιθυμεί μπορεί να ξαπλώσει και να χαλαρώσει.
- Χαλάρωση με απαλή μουσική.
- [Στο μεταξύ η εμψυχώτρια απλώνει στο χώρο πανιά σαν ίχνη...τοποθετεί τόσα πανιά όσα τα παιδιά συν ένα για την εμψυχώτρια]
- Σηκώνονται σιγά-σιγά και κινούνται ελεύθερα στο χώρο.
- Παρατηρούν αλλά δεν ακουμπούν.
- Προσέχουμε να μην τα πατάμε.
- Παίρνουμε μαζί μας ένα πανί και το φοράμε...με διάφορους τρόπους.
- Το πανί μεταμορφώνεται σε... καπέλο, γάντι, σημαία, ουρά, γραβάτα, μπότα, κολιέ, ρολόι, ομπρέλα.
- Φτιάχνουμε έναν κύκλο με τα πανιά: κάθε φορά που σταματάει η μουσική ένα παιδί αφήνει το δικό του πανί (δημιουργώντας τον κύκλο) αφού προηγουμένως πει κάτι (μια λέξη ή μια φράση).
- Μετά κάθεται πίσω από το πανί (η εμψυχώτρια δείχνει πρώτη τη διαδικασία).
- Καθώς συνεχίζει η μουσική τα υπόλοιπα παιδιά κινούνται στο χώρο ώσπου να ξανασταματήσει η μουσική και να επαναληφθεί η ίδια διαδικασία.
- Όταν όλα τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα πίσω από τα πανιά παρατηρούν τον πολύχρωμο κύκλο που δημιουργήθηκε από τα πανιά.
- Η εμψυχώτρια φαίρνει ένα πολύχρωμο στεφάνι λέει μια λέξη που νιώθει εκείνη τη στιγμή και το δίνει στον επόμενο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλα τα παιδιά.
- Μόλις το πολύχρωμο στεφάνι επιστρέψει στην εμψυχώτρια, εκείνη το τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου.
- Ακολουθούν κάποια παιχνίδια απόκτησης εμπιστοσύνης: ακουμπάμε το διπλανό μας, του χαϊδεύουμε τα μαλλιά, τον ακουμπάμε στην πλάτη, ακουμπάμε τα μάγουλά μας. Πρώτα από το διπλανό που βρίσκεται δεξιά μας και έπειτα αριστερά μας.
- Σηκωνόμαστε όρθιοι και χαιρετάμε την εμψυχώτρια που φεύγει.

4^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Ένας παράξενος επισκέπτης» -παιχνίδια καλλιέργειας της λεκτικής ικανότητας

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Κάποια μέρα εμφανίστηκε στην αυλή του σχολείου μας ένα περίεργο όχημα, ένα διαστημόπλοιο.

-[ο σκηνικός χώρος έχει διαμορφωθεί ως εξής: 2 τραπέζια έχουν τοποθετηθεί το ένα πάνω στο άλλο και είναι σκεπασμένα με πανιά]

- Καθώς τα παιδιά πηγαίνουν να το δουν, ακούγεται φοβερή φασαρία πό τις μηχανές (την οποία προκαλούν τα παιδιά μετά από το ερέθισμα).

- Και μετά σιωπή.

- Κάποια παιδιά θέλησαν να πλησιάσουν.

-Κάποια άλλα φοβόντουσαν.

-Τι είναι άραγε αυτό;

- Υπάρχουν άραγε επιβάτες;

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

-Είναι εχθρικοί ή φιλικοί; Από να ήρθαν; (όλα αυτά τα ερωτήματα τίθενται καθώς παρατηρούν το διαστημόπλοιο).

-Περπατάμε γύρω από το διαστημόπλοιο και φανταζόμαστε... πώς να μοιάζουν οι επιβάτες, τι χρώμα έχουν, αν είναι ψηλοί-κοντοί-χοντροί-αδύνατοι και περπατάμε ανάλογα με τον τρόπο που φανταζόμαστε πως είναι...

-Και η φωνή τους; Μιλάνε; Σε τι γλώσσα; Μιλάμε όπως φανταζόμαστε ότι μιλάνε οι εξωγήνοι...

-Ξαφνικά ακούγεται μια δυνατή έκρηξη και πέφτουμε όλοι κάτω.

-Χαλάρωση...Μάτια και στόματα κλειστά καθώς σκεφτόμαστε όλα αυτά που ζήσαμε. [Εν τω μεταξύ ο σκηνικός χώρος αλλάζει: τοποθετείται ένα μεγάλο κόκκινο πανί (σαν χαλί) και πάνω του μια καρέκλα ντυμένη με κίτρινο πανί].

Φάση Γ' (δρώμενα)

-Σιγά –σιγά σηκώνομαστε προς τα πάνω και παρατηρούμε το χώρο γύρω μας.

-Περπατάμε ελεύθερα, καθώς ακούγεται μουσική, δίχως να ακουμπάμε, με όποιον τρόπο θέλουμε. Αργά-γρήγορα-μπουσουλώντας-κουτρουβαλώντας, προσέχοντας να μη χτυπήσουμε τους άλλους.

-Μόλις η μουσική σταματήσει ένα παιδί διασχίζει το κόκκινο χαλί με όποιο τρόπο θέλει, κάθεται στο θρόνο και μας περιγράφει κάποιο γεγονός που φαντάστηκε ή έζησε.

-Όταν καθίσει στο θρόνο λέει: « Είμαι ο (όνομα) και έρχομαι από (τόπος προέλευσης). Εκεί...». Η εμπνευστήτρια δείχνει πρώτη. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται από όλα τα παιδιά.

Ακολούθως παραθέτουμε κάποιους αξιόλογους μονολόγους:

1) *Είμαι ο άρχοντας της Πεπονίας και έρχομαι από το βουνό. Εκεί ζουν πολλοί γίγαντες και ένας εξωγήινος που ήρθε με διαστημόπλοιο.*

2) *Είμαι ο Αλαντίν και έρχομαι από τον ήλιο με το χαλί μου. Εκεί ζουν πολλοί γίγαντες.*

3) *Είμαι ο κάπταν-Μαρ και έρχομαι από το νησί του λιονταριού με το πειρατικό μου καράβι. Εκεί έκανα ένα δέντρο και μίλησε με το μάγο.*

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Τέλος δίνεται σε κάθε παιδί ένα κομμάτι λευκό χαρτί και ένας μαρκαδόρος. Μπορούν να ζωγραφίσουν ή να γράψουν τις ιστορίες τους και να φτιάξουμε ένα βιβλίο.

5^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Παιχνίδι με εικόνες»

[aftocinito, kabriole, varkes, elikoptero, trakter, aeroplano, arkuđa, tigris, tarandos, cikni, kamilopardali, bratso, bluza, mavros, provato].¹¹⁸

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Είσοδος στο χώρο μιας έκθεσης οχημάτων

« Έχετε μια μοναδικά εμπειρία να οδηγήσετε το όχημα που ονειρευτήκατε...Είμαστε στην αίθουσα με τα αυτοκίνητα, ...καμπριολέ, ...βάρκες, ...ελικόπτερα, ...τρακτέρ, ...αεροπλάνα»

-Μας δίνουν ένα αναμνηστικό δώρο από την έκθεση: ένα χαρτάκι και μας λένε να το ανοίξουμε όταν μπορούμε στην έκθεση.

-Κάθε εισητήριο έχει πάνω κάποιο γράμμα, π.χ. α-(κόκκινα) τ-(κίτρινα) κ-(μπλε). Τα εισητήρια δηλαδή είναι 3 χρωμάτων, και κάθε γράμμα και κάθε φορά το ίδιο γράμμα βρίσκεται στο ίδιο χρώμα εισητηρίου.

-Παρατηρούμε το εισητήριο μας.

-Διαβάζουμε τη φωνούλα του ή (φανταζόμαστε πως διαβάζουμε) δυνατά, σιγανά, χαρούμενα, θυμωμένα, με έκπληξη.

-Το δείχνουμε στους άλλους με διάφορους τρόπους.

-Το φωνάζουμε στους άλλους.

-Βρίσκουμε κάποιο παιδί που μας κάνει εντύπωση η φωνούλα του και γινόμαστε ζευγάρι.

-Κινούμαστε στο χώρο ελεύθερα ενώνοντας κάποιο μέρος του σώματός μας. (άγγιγμα με την πλάτη, τα γόνατα,...).

-Ενώνουμε και τις φωνούλες μας π.χ. «κ» «α», «κα».

-Κάθε ζευγάρι βρίσκει ένα άλλο και γίνεται τετράδα. Ακολουθεί η ίδια διαδικασία πχ. «τακα».

Φάση Β' (παχνίδια ρόλων)

-Χωρίζομαστε σε τρεις ομάδες ανάλογα με το χρώμα του εισητηρίου:

α-(κόκκινα) τ-(κίτρινα) κ-(μπλε).

-Γίνεται αγώνας δρόμου. Οι ομάδες βρίσκονται στην γραμμή έτοιμες να ξεκινήσουν.

-Οι υπόλοιποι φωνάζουν ρυθμικά το όνομα της ομάδας: «α,α,α», «κ,κ,κ», «τ,τ,τ».

Αρχίζει ο αγώνας .

-Επειδή κουραστήκαμε είναι ώρα για λίγη χαλάρωση

-Ξαπλώνουμε και κλείνουμε τα μάτια μας.

-Ακούμε τη μουσική και δίνουμε σημασία στην ανάσα μας που την αφήνουμε να φύγει.

-Κάθε φορά που εισπνέουμε σηκώνουμε το χέρι μας και κάθε φορά που εκπνέουμε το χέρι μας πέφτει.

-Όταν σταματήσει η απαλή μουσική σηκώνομαστε αργά-αργά.

-Ο χώρος έχει διαμορφωθεί ως εξής: υπάρχουν στο χώρο 2 πανιά απλωμένα και πάνω σε κάθε πανί υπάρχουν διάφορες εικόνες (από το τεστ)

-Αρχικά παρατηρούμε χωρίς να αγγίζουμε.

-Πλησιάζουμε κοντά και παίρνουμε την εικόνα που μας έκανε εντύπωση. Κινούμαστε μαζί της στο χώρο, προσπαθώντας να ακούσουμε το μήνυμά της.

-Διαβάζουμε δυνατά το μήνυμα κάθε εικόνας. (δηλαδή την εικόνα):

¹¹⁸ Πρόκειται για λέξεις από το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ που χρησιμοποιήθηκαν στο Θ.Π.

Αρκούδα, αυτοκίνητο, αεροπλάνο, (κόκκινη)

Τίγρης, τάρανδος, τρακτέρ, (κίτρινη)

Κύκνοι, καμηλοπάρδαλη, καμπριολέ (μπλε)

-Ζωντανεύουμε τις εικόνες (αναπαράσταση). Κάθε παιδί γίνεται ό,τι δείχνει η εικόνα.

-Με το σταμάτημα της μουσικής επιστρέφουμε την εικόνα στη θέση της και παίρνουμε μια άλλη.

-Επιλέγουμε τελικά την ομάδα που μας αρέσει και καθόμαστε στο αντίστοιχο πανί (κόκκινη κίτρινη - μπλε). (κρατώντας την εικόνα που μας άρεσε περισσότερο).

Φάση Γ' (δρώμενα)

-Δημιουργούνται έτσι 3 ομάδες . Κάθε ομάδα καλείται να φτιάξει τη δική της ιστορία χρησιμοποιώντας και τις εικόνες που υπάρχουν σε κάθε πανί.

-Σε κάθε ομάδα δίδεται χαρτί και χρώματα σε περίπτωση που θελήσουν να σημειώσουν κάτι.

-Κάθε ομάδα δείχνει την ιστορία της στην άλλη.

-Κόκκινη ομάδα: ένα παιδί στέκεται ακίνητο (παριστάνει την πόρτα). Όποιο παιδί περνάει πιάνει το μπράτσο και ανοίγο-κλείνει την πόρτα. Στρώνουν το κόκκινο πανί στο πάτωμα, ανεβαίνει πάνω κάποιο παιδί- ο βαρκάρης και ψαρεύει. Αργότερα και καθώς πηγαίνει στην αγορά να πουλήσει τα ψάρια του συναντά μια τίγρη¹¹⁹.

-Πράσινη ομάδα: ντύνουν με πράσινα πανιά το μοναδικό κορίτσι, αφού προηγουμένως το βάζουν να καθίσει. Είναι το χωράφι. Ένα παιδί κάνει πως οργώνει με το τρακτέρ, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν τα ζώα αρκούδα και κάποια άλλα¹²⁰.

-Μπλε ομάδα: σε αυτή την ομάδα σε αντίθεση με την πράσινη ήταν μόνο ένα αγόρι (ενώ στην πράσινη μόνο ένα κορίτσι). Τα κορίτσια λοιπόν έκαναν το αγόρι βουνό χρησιμοποιώντας ένα γκρι πανί. Τα υπόλοιπα παιδιά έγιναν πρόβατα και γυρνούσαν γύρω του ώσπου νύχτωσε. Και τότε ξάπλωσαν γύρω του¹²¹.

Φάση Δ' (συζήτηση, επεξεργασία).

-Κάθε ομάδα γράφει κάτι από την ιστορία που μας έδειξε. Αν θέλει το διαβάζει και στους άλλους.

Υλικά:

-Καρτελάκια από κόνσον σε 3 χρώματα : κόκκινο κίτρινο – μπλε

- 3 πανιά: κόκκινο κίτρινο μπλε

- μαρκαδόροι, χαρτί κόνσον

Αξιοσημείωτο γεγονός στην παραπάνω δράση ήταν το γεγονός ότι τόσο στην πράσινη όσο και στην μπλε ομάδα της ύπαρξης ενός μόνο παιδιού διαφορετικού φύλου. Έτσι στην πράσινη ομάδα υπήρχε ένα κορίτσι και 3 αγόρια ενώ στην μπλε υπήρχε 1 αγόρι και 4 κορίτσια. Ωστόσο και στις 2 περιπτώσεις οι ομάδες έδωσαν μεν κυρίαρχη θέση στο άτομο της μειοψηφίας, αμίλητο-άηχο δε: στην 1^η περίπτωση «χωράφι» και στη 2^η περίπτωση «βουνό». Τέλος σε ότι αφορά στην κόκκινη ομάδα ήταν εκπληκτικό το σκηνικό στήσιμο του παιδιού που παρίστανε την πόρτα. Και εκπληκτικότερος ο τρόπος που τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ακουμπούσαν το μπράτσο της -λες και ήταν πραγματικό πόμολο- προκειμένου να την ανοίξουν και να την κλείσουν.

¹¹⁹ Οι εικόνες που δόθηκαν στην κόκκινη ομάδα ήταν «μπράτσο, τίγρης, βάρκες, πόρτα».

¹²⁰ Οι εικόνες που δόθηκαν στην πράσινη ομάδα ήταν «μπλούζα, τρακτέρ, αρκούδα, καμηλοπάρδαλη»

¹²¹ Οι εικόνες που δόθηκαν στην μπλε ομάδα ήταν «πρόβατο, τάρανδοι, μαύρος, αυτοκίνητο, κύκνοι»

6^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΑΔΙΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Η ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΗΤΩΝ»

[*Akordeon, arpa, arithmi, amfitheatro, amigdalies, adlia, salpiga, orxistra, ofthalmiatros, fraules, fthinoporo, porta, karekla, megenhidikos*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Είσοδος στο χώρο με αεροπλάνο. Η εμπυχωτρία φοράει ένα μπλε καπέλο και κρατά για τιμόνι ένα ταμπουρίνο.
- Τα παιδιά επιβιβάζονται στο αεροπλάνο που φτιάχνουν με τα σώματά τους και παρατηρούν από ψηλά τη χώρα.
- Ο καιρός είναι καλός και το ταξίδι υπέροχο.
- Ξαφνικά όμως πέφτουμε σε αναταράξεις. «Κρατηθείτε καλά» φωνάζει ο κυβερνήτης. «Οι αναταράξεις σε λίγο θα τελειώσουν». Πράγματι μετά από λίγο το ταξίδι συνεχίζεται κανονικά. Όχι για πολύ. Ακούγεται ένας παράξενος θόρυβος και ο κυβερνήτης ανακοινώνει πως χάλασε ο ένας κινητήρας. Αναζητούνται μηχανικοί... Πρέπει να επιδιορθώσουμε τη βλάβη... το σκάφος κουνιέται πολύ... κάποιοι επιβάτες δε μπορούν να κρατηθούν και πέφτουν... κάποιοι άλλοι λιποθυμούν.
- υπάρχουν τραυματίες ...αναζητούνται γιατροί και νοσηλευτές...
- Τελικά η βλάβη επισκευάζεται και το ταξίδι συνεχίζεται..
- Επιτέλους φτάνουμε στον προορισμό μας ... Έτσι νομίζαμε... Η χώρα αυτή είναι άγνωστη...
- Κατά την αποβίβασή μας από το αεροπλάνο μας δίνουν κάρτες παραμονής. (μπλε και πράσινες).
- Ωρα για εξερεύνηση...

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

- Παρατηρούμε γύρω μας ... (τα απλωμένα πανιά).
- χάθηκε ο κυβερνήτης (πηγαίνει να μεταμφιεστεί)
- Ένα παράξενο ον εμφανίζεται:
 - «Οι κάρτες ήταν μαγεμένες... Τώρα βρίσκεστε υπό τον έλεγχο μου... έχω τη δύναμη να σας μεταμορφώσω σε ό,τι θελήσω.. [*kikni, tarandi, tigris, kamilopardali, flamigo, vatraxos, arkuđa, trakter, aftokinito, varkes, elikoptero, kabriole, aeroplana*]
 - Νομίζατε πως τελειώσαμε μπορώ να αλλάξω τη γλώσσα σας και θα λέτε ότι γράφει η κάρτα σας π.χ κ, τ, α».
 - «Τώρα η φωνούλα σας είναι χαρούμενη...θυμωμένη...λυπημένη...έκπληκτη...»
 - κινηθείτε στο χώρο γρήγορα, αργά.
 - Κάθε παιδί ψάχνει το ζευγάρι του που είναι κάποιο παιδί με άλλο χρώμα κάρτας από τη δική του.
 - Έτσι δημιουργούνται ζευγάρια, «κα» «τα» «κκ» «ττ» «αα» κλπ.
 - Τα ζευγάρια κινούνται στο χώρο ...
 - προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τη φωνούλα που τους απέμεινε:
 - Επειδή δεν καταφέρνουν να συνεννοηθούν ψάχνουν για ένα ακόμη ζευγάρι και γίνονται 4. Τώρα προσπαθούν εκείνοι να επικοινωνήσουν μεταξύ τους :
 - Επειδή δεν έβγαζαν νόημα αποφάσισαν να γράψουν τις φωνούλες.
 - Και τις έδειχναν στους άλλους.

-Ανακαλύπτουν ένα περίεργο κουτί με εικόνες που άφησε το παράξενο ον. Κάθε παιδί παίρνει μια και προσπαθεί να ζωντανέψει κάτι απ' αυτήν...ένα ζώο, ένα αντικείμενο και να αποδώσει τη φωνούλα που εκείνο έχει: π.χ. kikni, tarandi, tiyris, kamilopardali, flamigo, vatraxos, arkuδα, trakter, aftokinito, varkes, elikoptero, kabriole, aeroplano.

- Με κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα, αλλάζουν την κάρτα τους με ένα άλλο παιδί. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία.

Φάση Γ' (δρώμενα)

- Κάθονται δίπλα στο πανί με το χρώμα που τους αρέσει.

- Από το πουθενά εμφανίζονται 2 δημοσιογράφοι κρατώντας μικρόφωνα και ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα ή να μας πουν κάτι σχετικό με αυτήν.

Τα παιδιά δεν περιορίστηκαν στην περιγραφή της εικόνας αλλά και σε ήχους/φωνές των εικονιζόμενων ζώων.

7^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : « Μια γιαγιά ξεφυλλίζει ένα άλμπουμ με φωτογραφίες...»

[*Padofles, palto, poliθrona, aryalios, kapnos, lixnos, provato, jatri, anapnefstiras, atmosidero, lefta, kleftis, karfitses, bluza, fruta, ylastra, athlites, tavli, konserva*].

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Η γιαγιά της Μαρίας είναι άρρωστη και ανήμπορη και βρίσκεται στο γηροκομείο. Μια μέρα η Μαρία πήγε να την επισκεφθεί. Επειδή η γιαγιά αγαπούσε όλα τα παιδιά της γειτονιάς αποφάσισαν να πάνε μαζί της όλα τα παιδιά. Ξεκινήσαμε με τα πόδια δεν ήταν και πολύ μακριά...

- Πέρασαμε απέναντι με το πράσινο φανάρι, πηγαίναμε άκρη – άκρη, ξαφνικά πέρασε ξυστά ένα μηχανάκι...

-Φασαρία, φασαρία, ηχορύπανση...ακούστηκε η σειρήνα ενός ασθενοφόρου, το φρενάρισμα μιας νταλίκας.

-Τελικά φτάσαμε στο γηροκομείο.

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

-Παρατηρούσαμε προσεκτικά γύρω μας.

-Είδαμε παππούδες που περπατούσαν με το μπαστούνάκι, άλλους στα ειδικά καρεκλάκια, άλλους που δεν έβλεπαν, ρωτήσαμε κάποιον που θα βρούμε την κυρία Ελένη αλλά δε μας άκουγε. Μόλις μας είδε όμως γλύκανε το βλέμμα του.

- Γιαγιά, γιαγιάκα μου, ακούσαμε τη Μαρία να φωνάζει.

-«*Μαρία, παιδιά μου τι κάνετε; Τι ωραία έκπληξη που μου κάνατε. Με συγκινεί το ενδιαφέρον σας παιδιά*».

-Είναι όλοι άρρωστοι εδώ; Ρώτησε ένα παιδί.

-«*κάποτε ήταν όλοι καλά μα...σας αρέσουν ακόμη οι ιστορίες; Έχω μαζί μου κάποια άλμπουμ με φωτογραφίες δεν το αποχωρίζομαι ποτέ*».

Φάση Γ' (δρώμενα)

- Διαλέξτε το χρώμα που σας αρέσει και καθίστε κοντά του.

-[Υπάρχουν 3 άλμπουμ με εικόνες. Κάθε άλμπουμ είναι τοποθετημένο, πάνω σε ένα πανί]

-Τι λέτε μπορείτε να μου φτιάξετε τις δικές σας ιστορίες με εικόνες από τη ζωή μου; Ανυπομονώ να τις δω ... και οι άλλοι νομίζω...

1^ο άλμπουμ: *atmosidero, ylastra, lefta, kleftis, mavros, fruta, konserva*

-Η γιαγιά σιδερώνει και ξαφνικά κάτι ακούει. Φωνές δυνατές φωνές και βγήκε στο μπαλκόνι να δει τι συμβαίνει. Στη διπλανή τράπεζα κάποιοι κλέφτες άρπαξαν τα λεφτά.

2^ο άλμπουμ: *kapnos, lixnos, jatri, karfitses, anapnefstiras, padofles*

- Τα παιδιά πήγαν στο νοσοκομείο να δουν τη γιαγιά και εκείνη ήταν ξαπλωμένη στο κρεβάτι και είχε αναπνευστήρα.

3^ο άλμπουμ: *palto, athlites, tavli, poliθrona, aryalios, bluza*

-Κάποιοι παππούδες καθισμένοι έβλεπαν αθλητικά. Ήταν εκπληκτική η σκηνική τοποθέτηση των καρεκλών στην άκρη για να αφήσουν χώρο στα υπόλοιπα παιδιά (που ήταν αθλητές) να τρέχουν.

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Συζητάμε για την επίσκεψή μας.

-Περιγράφουμε ότι μας άρεσε και ότι μας έκανε εντύπωση.

8^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : « θαλασσινή ιστορία...»

[*Delfini, karxarias, kataraxtis, kolimvisi, dixti, thsavros, drakos, jatri, kolimvisi, varkes*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- ένα μπλε πανί απλωμένο στο χώρο
- Παιδιά ελάτε προσεκτικά να μην πατήσουμε στο ποτάμι.
- Προχωράμε αργά-αργά, τρέχουμε, μπουσουλάμε, κάνουμε κουτσό
- Σταματάμε στην άκρη του ποταμού και κοιτάμε τον εαυτό του μέσα στο ποτάμι
- Γουρλώνουμε τα μάτια μας
- Βγάζουμε γλώσσα
- Φουσκώνουμε τα μάγουλά μας
- Τραβάμε τα αυτιά μας ...
- Κάνουμε το πρόσωπό μας αστείο.
- Βρίσκουμε κάποιον τρόπο να ακουμπήσουμε το διπλανό μας.
- Κοιτάμε τα σύμπλεγμα που δημιουργούν τα σώματά μας μέσα στο νερό
- Κάποια παιδιά είναι απρόσεκτα και πέφτουν μέσα
- Οι υπόλοιποι προσπαθούν να τους τραβήξουν
- Γρήγορα παιδιά φέρτε τα σχοινιά
- Δυνατά, δυνατά
- Ει οπ ει οπ...
- Την τελευταία στιγμή κόβεται το σχοινί και όλοι πέφτουν μέσα
- Το νερό είναι παγωμένο
- Κολυμπάμε για να ζεσταθούμε
- Βρίσκουμε έναν κορμό δέντρου και καθόμαστε πάνω του
- Αρχίζουμε το τραγούδι: «βγαίνει η βαρκούλα...»
- Όμως το ρέμα είναι γρήγορο και μας τραβάει.
- Τελικά κουρασμένοι βγαίνουμε στην ακτή.

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

- Γινόμαστε καβουράκια και περπατάμε στην άμμο
- Μυρμήγκια, κουνουπάκια
- Κάποιο παιδί παρατηρεί κάποια *δελφίνια* που βγήκαν κοντά στην ακτή
- Τα παιδιά σηκώνονται και τα ταΐζουν με κομματάκια από τα κουλούρια και τα μπισκότα τους.
- Κάποια παιδιά αποφάσισαν να κολυμπήσουν
- Κάποια άλλα, απολαμβάνουν το δροσερό αεράκι, παρατηρούν τα υπέροχα χρώματα της θάλασσας. Γεμίζουν τα πνευμόνια τους με ιώδιο...
- Ξαφνικά ακούγονται κάτι περίεργες φωνές των δελφινιών. Ένα παιδί φωνάζει «*καρχαρίας*, ένας *καρχαρίας*...».
- «Γρήγορα στη θάλασσα...» «πρέπει να *κολυμπήσουμε*...να σώσουμε τους φίλους μας» « πιο γρήγορα παιδιά, πιο γρήγορα...».
- Προσπαθώντας να ξεκουραστούμε και να συνέλθουμε κάποιο παιδί παρατηρεί μια πινακίδα: «προς θαλάσσιο πάρκο».
- Ο καιρός είναι καλός και τα ρούχα μας στεγνώνουν γρήγορα
- Εκεί κοντά βρίσκεται ένα *φράγμα* στο οποίο υπάρχουν πολλά ψάρια, *κύκνοι*, *φλαμίγκο* και άλλα πουλιά.
- Παρατηρούμε τις δεξαμενές στις οποίες βρίσκονται *δελφίνια*, *σαργοί*, *λιθρίνια*, *τσιπούρες*.

-Ένα παιδί ανακαλύπτει κάποιο μήνυμα κρυμμένο κάτω από ένα βράχο... «ελευθερώστε μας»...

-Τα παιδιά σκέφτονται και αποφασίζουν να ελευθερώσουν τα ζώα του πάρκου.

-Κάποιο παιδί ντύνεται δράκος και ανοίγει τις πόρτες από τις δεξαμενές...

-Τα ζώα βγαίνουν και κατευθύνονται προς τη θάλασσα.

-«Παιδιά γρήγορα πρέπει να βοηθήσουμε τα ζώα να πάνε στη θάλασσα» πριν είναι πολύ αργά...

-Ένας δράκος εμφανίζεται από το πουθενά ...

- « Ωστε έτσι ε; ελευθερώσατε τα ζώα της θάλασσας. Εμένα με ρωτήσατε; Εγώ τα είχα πιάσει με τα δίχτυα μου και δίδοντάς τα στους ανθρώπους πήρα και παίρνω πολλά χρήματα... τώρα τι θα κάνω; Μου χαλάσατε τα σχέδια... αυτό δε θα περάσει έτσι. Θα δείτε τι θα πάθετε...

- Όλα τα ψάρια μαζεύονται γύρω από τα βράχια, σαν να προσπαθούν να δείξουν κάτι στα παιδιά...

-«Μήπως κάποιο θησαυρό...»;

Φάση Γ' (δρώμενα)

-Διαλέγουν το βράχο που τους αρέσει περισσότερο και κάθονται ... (δημιουργούνται 3 ομάδες).

-Φτιάχνουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας και τις εικόνες και τη δείχνουν στους άλλους.

- Στο μπλε βράχο υπάρχουν φωτογραφίες από δελφίνια, καρχαρίες, δίχτυα, βάρκα.

Η μπλε ομάδα: ένα παιδί τυλιγμένο σε ένα πανί, τα υπόλοιπα το κρατούν και τραβούν κουπί ώσπου το βγάζουν στη στεριά και φωνάζουν το γιατρό.

- Στον κίτρινο υπάρχουν φωτογραφίες από κύκνους, φλαμίγκο, παιδιά που μαθαίνουν κολύμβηση, jatri.

Η κίτρινη ομάδα: τα παιδιά χρησιμοποίησαν το μεγάλο μπλε πανί και άλλα κάθονταν πάνω του ενώ άλλα κοιμόντουσαν.

-Στον πράσινο υπάρχουν φωτογραφίες από ένα φράγμα, έναν καταράχτη, ένα θησαυρό, ανθρώπους, και ένας δράκος.

Η πράσινη ομάδα: κάποιοι άνθρωποι έσκαβαν με φανταστικά εργαλεία σαν κάτι να ψάχνουν. Ξαφνικά εμφανίζεται ένα τέρας (μας είπε ότι είναι ο κακός δράκος) και τους κυνηγούσε αλλά κατάφεραν να γλυτώσουν πέφτοντας στο νερό γιατί ο δράκος δεν ήξερε μπάνιο.

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Οι ομάδες αφηγούνται τις ιστορίες που έπαιξαν.

-Αν θελήσουν τις ζωγραφίζουν. Υπήρχε πρόβλημα χρόνου γιατί είχε περάσει η ώρα και δεν προλάβαιναν να ζωγραφίσουν.

9^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «ένα παράξενο όνειρο ...»

[*Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, sidrivani, balkoni, dromos, xromata, sinthesi, xartis, lefta tuvla, diakoptis, ektipotis, pirotexnimata*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Μια καθημερινή μέρα στο σχολείο, τα παιδιά παίζουν γράφουν, τσακώνονται, μοιράζονται, τρώνε πρωινό, πάνε τουαλέτα, πίνουν νερό, τρέχουν στην αυλή, κάνουν μάθημα.

-Ξαφνικά ακούγεται ένα δυνατό βουητό, και κουνιόμαστε. Αρχικά νομίζαμε πως ήταν η Μαρία (το άτακτο παιδί της τάξης), όμως εκείνη είχε πάει στην τουαλέτα.

-Η δασκάλα αρχίζει να φωνάζει «σεισμός παιδιά... σεισμός ...γρήγορα κάτω από τα τραπεζάκια...

-«Μαρία, Μαρία... έλα γρήγορα... κάλυψε το κεφάλι σου»

-«Μη φοβάστε παιδιά θα σταματήσει γρήγορα...»

-«Ωραία, παιδιά τώρα που σταμάτησε όλοι έξω στην αυλή... γρήγορα ομαδούλες ομαδούλες όπως όταν κάναμε την άσκηση, θυμάστε; Μας λείπει κανείς»;

-Τα παιδιά κάνουν τρενάκια και βγαίνουν γρήγορα έξω. Το θέαμα που αντικρίζουν είναι απογοητευτικό... Το σχολείο μας έχει ρωγμές ...πολλές και μεγάλες ρωγμές...

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

-Έρχονται οι μαμάδες και οι μπαμπάδες πανικόβλητοι να δουν τι έγινε .

-Ηρθε και η αστυνομία και η πυροσβεστική να μας βοηθήσουν...

-Τα παιδιά και η δασκάλα είναι πολύ στεναχωρημένοι. Κάποια παιδιά αρχίζουν τα κλάματα.

-Εμφανίζεται η καλή νεράιδα του σχολείου: «ε, παιδιά μη στεναχωριέστε! Έχω κάτι για σας... ξέρω πόσο πολύ αγαπάτε το σχολείο σας, γι' αυτό έχω ένα δώρο για τον καθένα σας. Θυμηθείται ... το δώρο μου είναι μαγικό και μπορεί να ζωντανέψει αν το θελήσετε...»

- Αφήνει ένα περίεργο κουτί. Ένα κουτί γεμάτο εικόνες.

[*Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, sidrivani, balkoni, dromos, xromata, sinthesi, xartis, lefta tuvla, diakoptis, ektipotis, pirotexnimata*]

-1-1 παιδί έρχεται και παίρνει μια εικόνα. Προσπαθεί να τη ζωντανέψει.

- Ταυτόχρονη κίνηση όλων των παιδιών. Ακούγονται πολλοί ήχοι διαφορετικοί ταυτόχρονα.

-Κινούμαστε πιο γρήγορα και φωνάζουμε περισσότερο.

-Βλέπουμε ένα ποταμάκι με δροσερό νερό. Αποφασίζουμε να ξεκουραστούμε λίγο. Κλείνουμε μάτια και χαλαρώνουμε...βλέπουμε ένα όνειρο.

Φάση Γ' (δρώμενα)

- «λοιπόν παιδιά τι λέτε θα ζωντανέψουμε το όνειρό μας»;

- Διαλέγουν 1 από τις 3 ομάδες, κάθονται και συσκέπτονται για να φτιάξουν τη δική τους ιστορία...

- Κίτρινη (μηχανήματα). Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 2 παιδιά, το 1 είναι παιδί άρρωστο σκεπασμένο και το άλλο η μαμά που τηλεφωνεί και ξανατηλεφωνεί στο γιατρό αλλά δεν τον βρίσκει και εκνευρίζεται¹²².

- Κόκκινη (σχέδια). Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 6 παιδιά το 1 παιδί ήταν το μωρό και τα υπόλοιπα παιδιά η οικογένειά του που το σκέπαζε, το κουνούσε το νανούριζε, το τάιζε και έπαιζε μαζί του¹²³.

- Πράσινη(εργάτες) Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 6 παιδιά, τα παιδιά ήταν μάστορες και έφτιαχναν ένα σπίτι. Λάθος, όταν ρωτήθηκαν τι φτιάχνουν μας είπαν ότι φτιάχνουν το «μαστορικό», εννοώντας προφανώς κάποιο εργαστήρι¹²⁴.

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Αφού φτιάξαμε το σχολείο μας τι λέτε κάνουμε μια γιορτή; Χορός, πυροτεχνήματα;

¹²² Οι εικόνες της κίτρινης ομάδας ήταν: *Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, telefono*

¹²³ Οι εικόνες της κόκκινης ομάδας ήταν: *sinthesi, xartis, dromos diakoptis, ektipotis*

¹²⁴ Οι εικόνες της πράσινης ομάδας ήταν: *tuvla, balkoni, sidrivani, xromata, lefta*

10^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Μια εκδρομή στο μουσείο φυσικής ιστορίας»

[cikni, tarandos, tigris, kamilopardali, vatraxos, arkuδα]

ΦΑΣΗ Α' (ευαισθητοποίηση)

- «Παιδιά κάντε γρήγορα, ας επιβιβαστούμε στο λεωφορείο. Είμαστε έτοιμοι για την εκδρομή; Θυμόμαστε τον προορισμό μας; Θα πάμε στο μουσείο φυσικής ιστορίας».

- Καθόμαστε και φοράμε τις ζώνες ασφαλείας.

- Κρατηθείτε παιδιά ...υπάρχουν πολλές λακούβες.

-Είναι και πολλές οι στροφές...

-Ξαφνικά ο οδηγός φρενάρει... κάποιος πέρασε με κόκκινο φανάρι...

-Τι λέτε για κανένα τραγούδι;

«πάρε φόρα οδηγέ να τους προσπεράσουμε... και θα σε κεράσουμε ένα παγωτό...»

-Ακούγεται ένα δυνατό καρνάρισμα και ένας δυνατός ήχος. Μάλλον συγκρουστήκαμε...

ΦΑΣΗ Β' (παιχνίδι ρόλων)

-Είμαστε για λίγο αναίσθητοι.

-Ανοίγουμε τα μάτια μας και παρατηρούμε γύρω μας.

-Σιγά-σιγά, καθώς συνερχόμαστε προσπαθούμε να καταλάβουμε τι μας συνέβη.

-Φαίνεται πως φτάσαμε στο μουσείο και απλά είχαμε κοιμηθεί...

-Παρατηρούμε τα ζώα που βρίσκονται μέσα σε προθήκες, τίγρεις-καμηλοπαρδάλεις,- αρκούδες-τάρανδοι (άγρια ζώα) αλλά και ήμερα ζώα βατράχια-κύκνοι.

- Η ξεναγός του μουσείου μας εξηγούσε για τις φωλιές των ζώων, για το φαγητό τους, για τα μικρά τους όταν συνέβη κάτι αναπάντεχο...έσβησαν τα φώτα.

-Μέσα στο σκοτάδι ακούγονταν φωνές...οι φωνές των ζώων: βατραχάκια-κύκνοι-καμηλοπαρδάλεις αλλά και βαδίσματα και άγριων ζώων φωνές.

-Ήρθε και πάλι το φως μόνο που τώρα δε βρισκόμασταν στο μουσείο αλλά σε ένα περίεργο δάσος... και τότε...

-« Αχά, εδώ μου είσατε μαζεμένα, καημένα ζωάκια, θα διψάσατε από τη ζέστη, ελάτε μαζί μου, ξέρω εδώ δίπλα ένα ποτάμι με γάργαρο νερό... πάμε να πιείτε, να ξεδιψάσετε...»

[ένα μπλε μακρύ πανί έχει απλωθεί κατά μήκος της αίθουσας]

-όλα τα ζώα σκύωουν και πίνουν νερό ή μάλλον σχεδόν όλα αφού οι κύκνοι δε διψούσαν. Και τότε...

-« Χα, χα, χα σας ξεγέλασα, το νερό είναι μαγεμένο και τώρα που θα κοιμηθείτε γιατί θα κοιμηθείτε θα σας μεταφέρω στην πόλη και θα σας πουλήσω σε κάποιο μουσείο ...και θα πάρω και πολλά λεφτά...χα, χα, χα...».

-«Ε, παιδιά, βρε παιδιά, ξυπνήστε...Ξυπνήστε πια. Φτάσαμε στο μουσείο φυσικής ιστορίας. Μα τι πάθατε; Βέβαια η δική μας ξεναγός δεν έχει τελειώσει ακόμη με το σχολείο που ήρθε πριν από μας. Τι λέτα παίζουμε ένα παιχνίδι ώσπου να έρθει»;

-Διαλέξτε ένα παό τα 2 χρώματα (μπλε και πράσινο) καθίστε κοντά του και φτιάξτε μια ιστορία με τα όνειρά σας...

Φάση Γ' (δρώμενα)

Η πράσινη ομάδα: διάφορα ζώα έπαιζαν αμέριμνα με τα μικρά τους όταν ξαφνικά έπιασε φωτιά.

Η μπλε ομάδα: πουλιά (πιθανόν κύκνοι) πετούσαν αμέριμνα στον ουρανό, ενώ 1 παιδί παρίστανε το βάτραχο.

11^η ημέρα διδακτικής παρέμβασης

Θέμα : « ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ...»

[Obrela, krinos, arvila, margarita, friyania, αβογ, dactilidi, xsipnitiri, kleftis, biliardo, ftero].

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Είναι μέρα βροχερή, τι θα λέγατε να κάνουμε κάτι διαφορετικό; βγαίνουμε βόλτα στη βροχή; Να περπατήσουμε; Να τρέξουμε; Να μπουσουλήσουμε; Να γλυστρήσουμε; Να περπατήσουμε πάνω σε πάγο; Πάνω σε καυτή λάβα; Πάνω σε λάσπη; Σε κόλλα; Σε καρφιά; Σε μέλι; Κάποιο παιδί προτείνει να περπατήσουμε πάνω σε σχοινί. Πιαστήκαμε λοιπόν και σκαρφαλώσαμε σε έναν βράχο. Μετά πετάξαμε και κατεβήκαμε. Ξαφνικά ακούσαμε έναν δυνατό ήχο και σταματήσαμε.

-«Εφημερίδες, εφημερίδες, εδώ τα καλά νέα. Πάρε κόσμε...πάρε, ... τσάμπα είναι, τσάμπα. Χα, χαχαχα. Σας ξεγέλασα! Οι εφημερίδες είναι μαγεμένες...και μεταμορφώνονται σε...».

- -Obrela, krinos, arvila, margarita, friyania, αβογ, dactilidi, xsipnitiri kleftis, biliardo, ftero
- (φτιάχνουμε την εφημερίδα μας ανάλογα).
- Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι κάτι λένε οι εφημερίδες μας και προσπαθούμε να διαβάσουμε τι γράφει η εφημερίδα του κάθε ενός δυνατά και ταυτόχρονα.
- Ψάχνουμε κάποιον και του δείχνουμε με κάποιον αστείο τρόπο αυτό που λέει η εφημερίδα μας.

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

- Γινόμαστε ζευγάρια, ο ένας γίνεται δημοσιογράφος και ο άλλος μιλάει. Μετά τον ήχο που ακούγεται αλλάζουμε ρόλους.
- Ο ένας γίνεται μουσικός και ο άλλος τραγουδιστής. Ο ένας ποδοσφαιριστής και ο άλλος τερματοφύλακας.
- Η ώρα πέρασε και πρέπει να ξεκουραστούμε.
- ΧΑΛΛΑΡΩΣΗ
- [Διαμόρφωση του χώρου: 2 περίπτερα (το1 περίπτερο είναι πράσινο και το άλλο μπλε. Και στα 2 περίπτερα υπάρχουν εικόνες)].
- Σηκωνόμαστε σιγά-σιγά προς τα πάνω.
- Παρατηρούμε ότι κάτι γύρω μας άλλαξε.
- Ανακαλύπτουμε τα περίπτερα και βρίσκουμε τις εικόνες.
- Επιλέγουμε το περίπτερο που μας αρέσει περισσότερο και καθόμαστε (2 χρώματα).
- Επειδή όμως δε μας άρεσαν τα νέα που διαβάσαμε προτύτερα δε μας άρεσαν, αποφασίζουμε να φτιάξουμε τη δική μας ενημερωτική εκπομπή και την παρουσιάζουμε στην τηλεόραση.

Φάση Γ' (δρώμενα)

[Στο σκηνικό χώρο υπάρχει ένα τραπέζι με κόκκινα πανιά στολισμένο και ένα μικρόφωνο].

Η μπλε ομάδα: δεν έδειξε κάτι καθώς τα κορίτσια από τα οποία αποτελούνταν η ομάδα τσακώθηκαν και δε θέλησαν να παίξουν παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό. Είχαμε ακούσει να ετοιμάζουν 1 μαγαζάκι με λουλούδια και δώρα στο οποίο 1 παιδί θα ήταν η μαγαζάτορας και τα υπόλοιπα οι πελάτες.

Η πράσινη ομάδα: βγήκε 1 παιδί στο μικρόφωνο και περιέγραφε την ιστορία ενός κλέφτη που προσπαθούσε να ξεφύγει από αυτούς που είχε κλέψει και τον κυνηγούσαν. Φόρτωνε λοιπόν τα κλοπιμαία σε ένα φορτηγό και τα ξεφόρτωνε στο σπίτι του και ξανά τα ίδια ώσπου στο τέλος τον ανακάλυψε η αστυνομία και τον κυνηγούσε. (Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας έπαιζαν-αναπαρίσταναν την ιστορία που αφηγούνταν ο δημοσιογράφος).

12^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Η ορχήστρα»

[*Orchestra, aftokinito, anapnefstiras, amfi teatro, akordeon, jatri, dromos*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Ελεύθερη κίνηση στο χώρο της τάξης .
- Ανακαλύπτουν διάφορα μουσικά όργανα που βρίσκονται σε απλωμένα σε πολλά σημεία του χώρου πάνω σε πανιά.
- Τα παρατηρούν.
- Δίχως να τα ακουμπήσουν προσπαθούν να μιμηθούν ήχους που εκείνα βγάζουν.
[υπάρχουν σάλπιγγα, φλάουτο, ντέφι, καστανιέτες, ξυλάκια, ακορντεόν]
- Ακούγεται μουσική. Κάθε φορά που η μουσική σταματά τα παιδιά δίνουν αρχικά μια στάση στο σώμα τους. Αλλαγή στάσης κάθε φορά που σταματά η μουσική.
- Προοδευτικά τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν το μουσικό όργανο που βγάζει τον ήχο που ακούγεται από το εκάστοτε CD (η μουσική αλλάζει και δίνονται 4 CD με μουσική από ένα μουσικό όργανο κάθε φορά).
- Τα παιδιά επιλέγουν το μουσικό όργανο που τους αρέσει περισσότερο και κάθονται κοντά του, γύρω από το πανί (δημιουργούνται 4 ομάδες).
- Κατά τη διάρκεια ενός μουσικού κομματιού τα παιδιά ακουμπούν, ηχούν και παρατηρούν το μουσικό όργανο.
- Με την αλλαγή του μουσικού κομματιού αλλάζουν θέση (πηγαίνουν δηλαδή κοντά σε κάποιο άλλο μουσικό όργανο).
- Εντέλει, όλα τα όργανα συγκροτούν μια ορχήστρα, η οποία και περιοδεύει σε διάφορες πόλεις, με αυτοκίνητα.

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

- Βγαίνουν λοιπόν στον αυτοκινητόδρομο.
- Φτάνουν καθυστερημένοι στο αμφιθέατρο όπου πρόκειται να δώσουν συναυλία.
- Τρέχουν στα καμαρίνια να ετοιμαστούν.
- Κάνουν γρήγορα, γιατί μόλις που προλαβαίνουν...
- Ο κόσμος έχει ήδη γεμίσει το αμφιθέατρο.
- Η συναυλία αρχίζει.
- Τα παιδιά τραγουδούν « είσαι το ταίρι μου», « την πολυκατοικία»
- Υπάρχουν βέβαια και κάποια παιδιά που δε μπόρεσαν στην ορχήστρα, και είναι οι θεατές που παρακολουθούν και χειροκροτούν.
- Όλα πήγαν περίφημα.
- Το βράδυ βγαίνουν για φαγητό όπου όλοι τους αναγνωρίζουν.
- Πριν καλά-καλά τελειώσουν το φαγητό τους, το εστιατόριο γεμίζει κάμερες και δημοσιογράφους με μικρόφωνα...
- 2 παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι (παίρνουν μαρκαδόρους για μικρόφωνα) και άλλα 2 κρατούν τις κάμερες (παίρνουν 2 γιγαντότουβλα).
- « Πώς σας φάνηκε η πόλη μας»
- «Θα ξαναέρθετε»;
- Επιστρέφουν κατάκοποι στο ξενοδοχείο.
- Χαλάρωση.
- Την επόμενη μέρα πρωί-πρωί φεύγουν με τ' αυτοκίνητα για την επόμενη πόλη.
- Στο μεταξύ όμως...2 αυτ/τα πέφτουν το 1 πάνω στο άλλο και ακούγεται μια φοβερή σύγκρουση.
- Υπάρχουν τραυματίες.

- Οι υπόλοιποι οδηγοί, φρενάρουν και σταματούν. Τι νομίζετε ότι θα κάνουν;

- 4 παιδιά «συγκροτούν» με τα σώματά τους ένα ασθενοφόρο που καταφτάνει με σειρήνα, κατεβαίνει 1 γιατρός και ένας νοσοκόμος.

- Η ιδέα άρεσε στα παιδιά και σύνταγμα εμφανίστηκε και 2ο ασθενοφόρο.

- Γιατροί και νοσοκόμοι μεταφέρουν τους τραυματίες και βάζουν αναπνευστήρες σε όσους χρειάζονται οξυγόνο.

- Την ίδια στιγμή μια άλλη ομάδα παιδιών «συνιστά» με τα σώματά τους ένα περιπολικό της τροχαίας και οι αστυνομικοί αναλαμβάνουν να ρυθμίσουν την κυκλοφορία.

- Αλλά κάποιος ασθενής πρέπει επιγόντως να χειρουργηθεί γιατί κινδυνεύει η ζωή του.

- Γρήγορα στήνεται ένα πρόχειρο χειρουργείο και όλοι αγωνιούν...

- Ευτυχώς όλα πήγαν κατ' ευχή...

- Στο τέλος έρχονται οι δημοσιογράφοι και αστυνομικοί αλλά και χειρουργοί δίνουν συνέντευξη.

- Όλοι ξεσπούν σε χειροκροτήματα επειδή σώθηκαν οι ασθενείς και μεταφέρονται με ασφάλεια στο νοσοκομείο.

- Η ορχήστρα βγάζει από τα αυτοκίνητα τα μουσικά όργανα και δίνει μια συναυλία στο δρόμο.

- Οδηγοί και επιβάτες τραγουδούν και χορεύουν.

7.10.3. ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στη φάση αυτή έγινε επαναχορήγηση του τεστ ΦΩΝΗΑ. Ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία όπως και στην προπειραματική διαδικασία. Σε κάθε παιδί χωριστά δόθηκαν οι εικόνες 1-1 ζητώντας από το παιδί να μας περιγράψει ότι βλέπει στην εικόνα. Η όλη διαδικασία ξανά καταγράφηκε σε ηλεκτρονικό κασετόφωνο, προκειμένου να μπορέσουμε να αναλύσουμε τα δεδομένα. Στη συνέχεια έγινε απομαγνητοφώνηση των δεδομένων και τοποθέτηση τους σε πίνακες χρησιμοποιώντας το ΔΦΑ. Τα δεδομένα που προέκυψαν παρουσιάζονται σε πίνακες στο επόμενο κεφάλαιο (κεφ.8) ενώ στη συνέχεια αναλύονται και συζητούνται τα αποτελέσματα

κεφ. 8
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Γενικά

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων της έρευνας έγινε φωνητική μεταγραφή στο ΔΦΑ σύμφωνα με τον τρόπο που προαναφέραμε. Οι λέξεις τοποθετήθηκαν σε ατομικούς πίνακες προκειμένου να γίνει ομαδοποίηση και στη συνέχεια ποσοτικοποίηση των σωστών παραγωγών-των μη απαντήσεων καθώς και των λανθασμένων παραγωγών σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία. Επιπλέον σε μετέπειτα φάση έπρεπε να γίνει κατηγοριοποίηση των λανθασμένων παραγωγών κάθε παιδιού. Έπρεπε δηλαδή για κάθε λάθος να προσδιορίσουμε τη διορθωτική διαδικασία που ακολουθήθηκε τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο από κάθε παιδί και σε κάθε κατηγορία. Ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία, η οποία έγινε σε δύο επίπεδα: πρώτα χρησιμοποιώντας μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής (ποσοστά). Με τον τρόπο αυτό προέκυψε μια πρώτη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Σε επόμενο στάδιο, προκειμένου να μπορέσουμε να κάνουμε διαφόρων τύπων συγκρίσεις (π.χ. ανάμεσα σε μεταβλητές ή ομάδες), χρησιμοποιούμε μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής Ρούσσοις-Τσαούσης (2006).

Η τελευταία (επαγωγική στατιστική) διαθέτει πλήθος μεθόδων κατάλληλων για ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα, για μικρό ή τεράστιο δείγμα. Επιπλέον μας προσφέρει τη δυνατότητα του ελέγχου υποθέσεων και προβλέψεων (αναμενόμενες τιμές). Όλα αυτά με πολύ απλό τρόπο, αρκεί κανείς να γνωρίζει συγκεκριμένα στατιστικά προγράμματα. Το πιο γνωστό από αυτά είναι το SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αφορά καθαρά στις παραγωγές των παιδιών και συγκεκριμένα τα λάθη τους, δηλαδή τις λανθασμένες λεκτικές τους παραγωγές. Σχετικά με τη συλλογή δεδομένων για τη δραματοποίηση στηριζόμενη στη μέθοδο της τριγωνοποίησης χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια δασκάλων, (ατομική) συνέντευξη μαθητή καθώς και κλείδα παρατήρησης. Επειδή η παρέμβασή μας ανήκει στο πεδίο της έρευνας δράσης και η συλλογή δεδομένων δεν είναι και η απλούστερη προτείνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η χρήση σύνθετων μεθόδων ανάλυσης Cohen- Manion (2000). Βέβαια η ανάλυση με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη επειδή τα ερωτηματολόγια ήταν μόνο 2 (1 για κάθε δασκάλα της τάξης όπως και οι κλείδες παρατήρησης) οπότε ουσιαστικά η αξιολόγηση της δραματοποίησης έγινε έμμεσα από τη σύγκριση των παραγωγών των παιδιών σε προέλεγχο και επανέλεγχο. Για το λόγο αυτό και είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η Άλκηστις (2008) αναφορικά με την αξιολόγηση της δραματοποίησης σημειώνει ότι ανήκει στην έρευνα δράσης και ως εκ τούτου θα πρέπει να αξιολογείται ως ποιοτική έρευνα. Αναφέρει ακόμη τη σημασία του αναστοχασμού δηλαδή τη συζήτηση με σκοπό την επαναβίωση και την ανάμνηση των εντυπώσεων και τα σχόλια της ομάδας καθώς και την αξιολόγηση μέσα από την παρουσίαση της δράσης, την εικαστική και μουσική επεξεργασία καθώς και τη γραπτή και προφορική αξιολόγηση.

Ολόκληρη η προβληματική της ανάλυσής μας έχει ως εξής: θέλουμε να εξετάσουμε τις παραγωγές 7 παιδιών σε 100 λέξεις πριν και μετά την παρέμβαση με δραματοποίηση. Τόσο στον προέλεγχο (pre-test) όσο και στον επανέλεγχο (post-test) χορηγήθηκε το αυτοσχέδιο τεστ ΦΩΝΗΑ. Μας ενδιαφέρουν οι σωστές παραγωγές, οι λανθασμένες και οι μη απαντήσεις. Οι βασικές κατηγορίες των λέξεων όπως έχουν ήδη περιγραφεί αναλυτικά είναι 3 (Α, Β & Γ). Κάθε μια κατηγορία λέξεων έχει υποκατηγορίες η Α' κατηγορία CL : 8, η Β' κατηγορία CN: 4 και η Γ' κατηγορία CC: 6. Θέλουμε να εξετάσουμε τις παραγωγές όλων των παιδιών ανά κατηγορία και υποκατηγορία αλλά και οι ατομικές παιδιού ανά κατηγορία και υποκατηγορία.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στις λανθασμένες παραγωγές τις οποίες κατηγοριοποιούμε ως εξής: απλοποίηση, επένθεση, μετάθεση, αντικατάσταση, αποβολή. Για κάθε μια από τις 100 λέξεις έχουμε (αν έχουν απαντήσει όλα τα παιδιά) 7 διαφορετικές/ίδιες/παρόμοιες παραγωγές στον προέλεγχο και άλλες τόσες στον επανέλεγχο. Επιπλέον στην κατηγοριοποίηση που προαναφέραμε είναι ενδεχόμενο να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε παιδί και να αφορά αυτό καθαυτό το εξεταζόμενο συμφωνικό σύμπλεγμα, την προηγούμενη ή την επόμενη συλλαβή.

Η διεθνής βιβλιογραφία εξάλλου προτείνει για την ανάλυση καθαρά γλωσσολογικών δεδομένων (όπως αυτά της παρούσας έρευνας) άλλα στατιστικά πακέτα π.χ. GRARSP, PROTH¹²⁵, PROP, PRISM σύμφωνα με τον James (1998) τα οποία όμως αφορούν την αγγλική γλώσσα και όχι την Ελληνική. Κατά συνέπεια η καθαρά γλωσσολογική ανάλυση της έρευνας δεν μπορούσε να γίνει. Για το λόγο αυτό έγινε με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής ποσοτικοποίηση των λανθασμένων παραγωγών, των σωστών καθώς και των μη απαντήσεων. Επιπλέον έγινε ομαδοποίηση των λαθών και κατηγοριοποίηση τους σε μια από τις πέντε διορθωτικές διαδικασίες (απλοποίηση, μετάθεση, επένθεση, αντικατάσταση και αποβολή. Το γεγονός αυτό αποδείχτηκε αρκετά χρονοβόρα διαδικασία καθώς έπρεπε για κάθε μια λανθασμένη λέξη να βρεθεί η διορθωτική διαδικασία τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Κατόπιν έγινε η ποσοτικοποίηση των διορθωτικών διαδικασιών. Επειδή όμως το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα ήταν μια σειρά από πίνακες η παρατήρηση αλλά κυρίως η παρουσίαση των οποίων ήταν δύσκολη έως κουραστική χρησιμοποιήσαμε το SPSS στο οποίο περάσαμε όλα τα δεδομένα ως απόλυτους αριθμούς για κάθε παιδί και κατηγορία και διορθωτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν γραφήματα τα οποία θα μας βοηθήσουν τα μέγιστα στην παρουσίαση της έρευνάς μας.

Η παρέμβαση έγινε με τη μέθοδο της δραματοποίησης όπως περιγράφουμε στο κεφάλαιο 6. Βέβαια η παρέμβαση δεν αξιολογήθηκε καθώς αυτό δεν αποτελούσε στόχο της παρούσης έρευνας. Στην έρευνα αυτή η παρέμβαση λειτούργησε ως μέσο για τη σύγκριση των προφερόμενων ΣΣ των παιδιών πριν και μετά από αυτήν. Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο κυριότερος στόχος της παρούσης ήταν η όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη καταγραφή των λεκτικών παραγωγών των παιδιών σε συγκεκριμένα ΣΣ μέσω λέξεων του αυτοσχέδιου τεστ πριν αλλά και μετά την παρέμβαση με θεατρικό παιχνίδι, η καταγραφή των σωστών, των λανθασμένων και των μη απαντήσεων καθώς και η κατηγοριοποίηση των λαθών των παιδιών (διορθωτικές διαδικασίες) όπως επίσης και η σύγκριση ανά παιδί και κατηγορία των επιδόσεων στην προπειραματική αλλά και στη μεταπειραματική διαδικασία.

¹²⁵ Πρόκειται για στατιστικό πακέτο που εξετάζει καθαρά φωνολογικά φαινόμενα, τεμαχιακά χαρακτηριστικά «παθολογικής» ομιλίας.

8.2. ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

1) Το πρώτο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα μας είναι ότι μειώθηκαν τα λάθη των παιδιών, διπλασιάστηκαν οι σωστές τους παραγωγές ενώ ταυτόχρονα μειώθηκαν και οι μη απαντήσεις τους (βλέπε γράφημα 28). Δηλαδή σημειώθηκε μείωση του ΜΟ των λαθών των παιδιών (από 52 σε 42) με ταυτόχρονη αύξηση των σωστών παραγωγών (από 35 σε 65) και μείωση των μη απαντήσεων (από 20 σε 15). Οι παρατηρήσεις αυτές είναι γενικές και αφορούν και τις 3 κατηγορίες λέξεων και όλα τα παιδιά.

2) *Σωστές παραγωγές*: Σε όλα τα παιδιά –εκτός της Ειρήνης (η οποία παρουσίασε οριακή μείωση) - αυξήθηκαν οι ΜΟ των σωστών παραγωγών σε προέλεγχο και επανέλεγχο από λίγο έως και διπλάσιο (βλέπε γράφημα 29). Συγκεκριμένα στην Α' κατηγορία CL οι σωστές παραγωγές (προέλεγχος & επανέλεγχος), όλων των παιδιών παρουσίασαν αύξηση των ΜΟ (βλέπε γράφημα 3). Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 12) 6 από τα 7 παιδιά παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των σωστών παραγωγών. Εξαιρέση αποτελούσε η Ειρήνη που παρουσίασε οριακή μείωση. Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 21) 6 από τα 7 παιδιά παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των σωστών παραγωγών. Εξαιρέση αποτελούσε η Ειρήνη, οι ΜΟ της οποίας παρέμειναν αμετάβλητοι.

3) *Μη απαντήσεις*: Στην κατηγορία των μη απαντήσεων (βλέπε γράφημα 30) με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε μείωση των μη απαντήσεων σε 5 από τα 7 παιδιά, ενώ 2 παιδιά (Μανόλης & Χαρ/μπος) αύξησαν τους ΜΟ των μη απαντήσεων. στην Α' κατηγορία CL οι μη απαντήσεις (βλέπε γράφημα 4) όλα τα παιδιά παρουσίασαν αξιοσημείωτη μείωση των ΜΟ. Συγκεκριμένα η Ειρήνη από 1,25 ΜΟ στον προέλεγχο φτάνει στο 0,12 ο Μιχάλης από 1,7 σε 0,5 η Νικολέτα από 0,7 σε 0,12 ο Μανόλης από 0,5 σε 0,38. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του Μπάμπης του οποίου ο ΜΟ από 1,25 στον προέλεγχο φτάνει σε 0 στον επανέλεγχο. Γεγονός που σημαίνει ότι ο Μπάμπης στην Α' Κατηγορία CL απάντησε σε όλες τις λέξεις. Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 13) όλα τα παιδιά παρουσίασαν θεαματική μείωση στους ΜΟ των μη απαντήσεων. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά απαντούν στον επανέλεγχο σε όλες τις λέξεις που τους δόθηκαν. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα εύρημα αποτελεί η Ειρήνη Κ ο ΜΟ της οποίας στις μη απαντήσεις πέφτει από 3 στο 0. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η Νικολέτα, ο Μανόλης και ο Μπάμπης στη Β' κατηγορία CN απαντούσαν σε όλες τις λέξεις τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Μείωση παρουσιάζουν οι ΜΟ της Ειρήνης, του Χαράλαμπου και του Μιχάλη στον επανέλεγχο, οι ΜΟ των οποίων ουσιαστικά μηδενίζονται. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προαναφέραμε ενώ στον προέλεγχο δεν απαντούσαν σε κάποιες λέξεις, στον επανέλεγχο απαντούσαν σε όλες τις λέξεις της Β' κατηγορίας CN. Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 22) όλα τα παιδιά παρουσίασαν μείωση στους ΜΟ των μη απαντήσεων. Μάλιστα αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ΜΟ των 6 από τα 7 παιδιά είναι μηδενικοί. Εξαιρέση αποτελεί η Νικολέτα η οποία στις μη απαντήσεις στη Γ' κατηγορία CC εμφανίζει ΜΟ 0,35 μειωμένο βέβαια, σε σχέση με τον προέλεγχο που ήταν 1. Εντύπωση προκαλεί και η Ειρήνη Κ η οποία αν και είχε ΜΟ 2 στον προέλεγχο, έφτασε το 0 στον επανέλεγχο. Ο Μιχάλης και ο Μανόλης απάντησαν σε όλες τις λέξεις προελέγχου και επανελέγχου. Με άλλα λόγια στη Γ' κατηγορία CC στον επανέλεγχο, όλα τα παιδιά –εκτός της

Νικολέτας- παρουσιάζουν μια τάση να μηδενισμού των ΜΟ, δηλαδή απαντούν σε όλες της λέξεις που τους δόθηκαν.

4) *Λάθη των παιδιών*: Σε ότι αφορά στα λάθη των παιδιών (βλέπε γράφημα 31) παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (5 από τα 7) παρουσίασαν μείωση ΜΟ στον επανέλεγχο. Χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση του Μιχάλη από 11 σε 6, του Μανόλη από 9 σε 2 και της Νικολέτας από 8 σε 5. Υπάρχουν βέβαια και μικρότερες μειώσεις των ΜΟ όπως του Χαρ/μπου από 3,8 σε 3 και του Μπάμπη από 4 σε 3. Ωστόσο, υπήρξαν και 2 παιδιά που παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των λαθών. Πιο συγκεκριμένα, η Ειρήνη από 11,8 ΜΟ στον προέλεγχο έφτασε στο 14 και η Ειρήνη Κ από 7,5 στον προέλεγχο σε 11 στον επανέλεγχο. Στην Α' κατηγορία CL (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά*) (βλέπε γράφημα 1 & 2) μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ των 5 από τα 7 παιδιά του δείγματος (Μιχάλης, Μανόλης, Νικολέτα, Χαρ/μπος, Μπάμπης) ενώ αύξηση στους ΜΟ 2 παιδιών (Ειρήνη και Ειρήνη Κ.). Στη Β' κατηγορία CN (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα*) των λαθών των παιδιών (βλέπε γράφημα 10) οι ΜΟ 4 από τα 7 παιδιά μειώνονται (Μιχάλης, Νικολέτα, Μανόλης, Μπάμπης), ενώ 3 από τα 7 παιδιά (Ειρήνη, Χαρ/μπος, Ειρήνη Κ.) παρουσίασαν μείωση στους ΜΟ των λαθών τους. Στη Γ' κατηγορία CC (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα*) (βλέπε γράφημα 19 & 20) 3 από τα 7 παιδιά (Μιχάλης, Μανόλης και Μπάμπης) παρουσίασαν μείωση στους ΜΟ των λαθών, 3 παιδιά παρουσίασαν αύξηση (Ειρήνη, ΕιρήνηΚ. και Νικολέτα), ενώ 1 παιδί (Χαρ/μπος) διατήρησε σταθερό το ΜΟ στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο.

5) *Διορθωτικοί μηχανισμοί*: Οι διορθωτικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να παράγουν τις λέξεις-στόχους παρουσιάζουν σημαντική μείωση στον επανέλεγχο (βλέπε γράφημα 32). Ειδικότερα η απλοποίηση από 38 στον προέλεγχο σε 26 στον επανέλεγχο, η μετάθεση από 2 στον προέλεγχο σε 3 στον επανέλεγχο, η επένθεση από 0,5 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο, η αντικατάσταση από 12 στον προέλεγχο σε 12 στον επανέλεγχο και η αποβολή από 1 στον προέλεγχο σε 0,5 στον επανέλεγχο. Οι διορθωτικές διαδικασίες στον προέλεγχο εμφανίζονται με ΜΟ γύρω στο 53, ενώ στον επανέλεγχο παρατηρούμε σημαντική μείωση με ΜΟ γύρω στο 41. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η μείωση που παρατηρούμε στις δδ είναι παρόμοια με εκείνη των λαθών¹²⁶ (βλέπε γράφημα 31). στον προέλεγχο κυρίαρχη δδ την απλοποίηση με ΜΟ 38, ακολουθούμενη από την αντικατάσταση ΜΟ 12, τη μετάθεση ΜΟ 2, την αποβολή ΜΟ 1 και τελευταία την επένθεση ΜΟ 0,5. Στον επανέλεγχο, παραμένει πρώτη δδ η απλοποίηση αν και με μειωμένο ΜΟ 26, δεύτερη η αντικατάσταση περίπου αμετάβλητο ΜΟ, ακολουθούμενη από την επένθεση με αυξημένο ΜΟ 3, την αποβολή με ελαφρά μειωμένου ΜΟ 0,5. Η επένθεση δε χρησιμοποιείται καθόλου στον επανέλεγχο.

5α) *Απλοποίηση*: Στο γράφημα 33 που αποτελεί συγκριτικό για τις δδ στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο, παρατηρούμε γενικά ότι τη δδ της απλοποίησης χρησιμοποιούν όλα τα παιδιά τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Μείωση των ΜΟ της απλοποίησης σε 5 από τα 7 παιδιά (Χαρ/μπος, Μιχάλης, Νικολέτα, Μανόλης και Μπάμπης) παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο ενώ αύξηση παρουσίασαν μόνο 2 παιδιά (Ειρήνη και Ειρήνη Κ.). Βέβαια οι μειώσεις των ΜΟ της απλοποίησης σε 5 από τα 7 παιδιά του δείγματος είναι μικρές όπως ο Χαρ/μπος από

¹²⁶ Το γεγονός αυτό είναι προφανές καθώς τα λάθη αξιολογούνται ως δδ.

1,7 σε 1 και ο Μπάμπης από 1,2 σε 0,7 ή θεαματικές όπως ο Μανόλης από 6,5 σε 1,5 η Νικολέτα από 5 σε 2 και Μιχάλης από 8,5 σε 4. Αύξηση αν και μικρή των ΜΟ της απλοποίησης παρουσιάζουν 2 από τα 7 παιδιά του δείγματος. Συγκεκριμένα η Ειρήνη από 9,5 σε 10 και η Ειρήνη Κ από 6 σε 7. Αναλυτικότερα η δδ της απλοποίησης σε κάθε μια από τις 3 κατηγορίες εμφανίζονται στα γραφήματα 24, 25 και 26. Στην Α' κατηγορία CL (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά*) (βλέπε γράφημα 5) αύξηση παρουσίασε μόνο ο ΜΟ της Ειρήνης Κ από 4,2 σε 5,5. Μεγάλη μείωση παρατηρούμε στους ΜΟ του Μιχάλη (από 5 σε 2,5), της Νικολέτας (από 3,2 σε 0,8), του Μανόλη (από 3,8 σε 0,8) και του Μπάμπη (από 1 σε 0,3), ενώ οριακή μείωση των ΜΟ παρατηρούμε στην Ειρήνη (από 4,2 σε 5,5) και στον Χαράλαμπο (από 0,5 σε 0,3). Στη Β' κατηγορία CN (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα*) (βλέπε γράφημα 14) αύξηση ΜΟ παρουσίασε μόνο η Ειρήνη (από 2,3 σε 3,3). Οριακή αύξηση παρουσίασε η παρουσίασαν η Ειρήνη Κ (από 1,4 σε 1,6) και ο Μπάμπης (από 0 σε 0,4). Μείωση των ΜΟ παρουσίασαν ο Μιχάλης (από 2 σε 0,6), η Νικολέτα (από 1,4 σε 0,6) και ο Μανόλης (από 0 σε 0,4). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ του Χαρ/μπου (από 0,4 σε 0,4). Στη Γ' κατηγορία CC (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα*) (βλέπε γράφημα 23) 3 παιδιά Χαρ/μπου (από 0,3 σε 0), ο Μιχάλης (από 1 σε 0) και Μπάμπης (από 0,5 σε 0) δε χρησιμοποιούν τη δδ της απλοποίησης κατά τον επανέλεγχο ενώ χρησιμοποιούσαν έστω και με μικρούς ΜΟ στον προέλεγχο. Σημειώθηκε οριακή αύξηση σε 2 παιδιά Ειρήνη (από 2,3 σε 2,7) και Νικολέτα (από 0,5 σε 0,8). Οριακή μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Μανόλη (από 0,8 σε 0,7) και της Ειρήνης Κ. (από 2 σε 0,7).

5β) Μετάθεση: Η δδ της μετάθεσης στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο και οι ΜΟ των παιδιών φαίνονται στο σχετικό γράφημα (βλέπε γράφημα 33). Μια πρώτη παρατήρηση που αφορά τη δδ της μετάθεσης είναι οι μικρές τιμές των ΜΟ γεγονός που αποτυπώνει την τάση των παιδιών όπως αυτή καταγράφηκε, να μη χρησιμοποιούν και τόσο συχνά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι στον προέλεγχο 3 παιδιά δε χρησιμοποιούν τη δδ της μετάθεσης (η Ειρήνη, η Νικολέτα και ο Μανόλης). Βέβαια 2 από τα 3 αυτά παιδιά δε χρησιμοποιούν μετάθεση ούτε στον επανέλεγχο (η Ειρήνη και ο Μανόλης). Ο ΜΟ του Χαρ/μπου παραμένει αμετάβλητος (0,33 σε προέλεγχο και επανέλεγχο). Μικρή αύξηση παρατηρούνται στους ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,33 σε 0,65) του Μιχάλη (από 0,33 σε 0,65) του Μπάμπη (από 0,33 σε 0,65) και της Νικολέτας (από 0 σε 0,33). Αξιοσημείωτη είναι και η περίπτωση της Νικολέτας η οποία ενώ στον προέλεγχο δε χρησιμοποιούσε τη δδ της μετάθεσης στον προέλεγχο κατά τον επανέλεγχο παρουσίασε οριακή αύξηση στο ΜΟ σε 0,33. Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 6), οριακή αύξηση παρουσίασε ο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,13 σε 0,37). Οριακή μείωση παρουσίασαν οι ΜΟ της Νικολέτας (από 0,25 σε 0,13) και του Μανόλη (από 0,25 σε 0). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ του Χαρ/μπου (0,13) και του Μπάμπη (0,13). Δύο παιδιά του δείγματος δε χρησιμοποιούν καθόλου τη δδ της μετάθεσης ούτε κατά τον προέλεγχο ούτε κατά τον επανέλεγχο, πρόκειται για την Ειρήνη και το Μιχάλη. Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 15) μικρή αύξηση παρουσιάζουν οι ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0 σε 0,32) του Μιχάλη (από 0,32 σε 0,65) και του Μπάμπη (από 0 σε 0,32). Δε χρησιμοποιούν καθόλου τη δδ της μετάθεσης 4 από τα παιδιά του δείγματος: η Ειρήνη, ο Χαρ/μπου, ο Μιχάλης και ο Μπάμπης. Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 24) κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε τη μετάθεση ούτε στον προέλεγχο ούτε στον επανέλεγχο.

5γ) *Επένθεση*: Η δδ της επένθεσης τόσο στον προέλεγχο όσο & στον επανέλεγχο παρουσιάζονται παρακάτω (βλέπε γράφημα 33). Η διαδικασία της επένθεσης βλέπουμε να χρησιμοποιείται στον προέλεγχο μόνο από τη Νικολέτα ΜΟ (0,30) ενώ στον επανέλεγχο δε χρησιμοποιείται από κανένα παιδί. Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 7) η δδ της επένθεσης χρησιμοποιήθηκε μόνο από το Μανόλη και μάλιστα οριακά ΜΟ 0,13 στον προέλεγχο. Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 16) η δδ της επένθεσης χρησιμοποιήθηκε μόνο από τη Νικολέτα και μάλιστα οριακά ΜΟ 0,35 στον προέλεγχο. Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 25) η δδ της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκε από κανένα παιδί.

5δ) *Αντικατάσταση*: Η δδ της αντικατάστασης τόσο στον προέλεγχο όσο & στον επανέλεγχο παρουσιάζεται παρακάτω (βλέπε γράφημα 33). Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι ο Μιχάλης δε χρησιμοποιεί αντικατάσταση στον προέλεγχο. Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι 5 παιδιά στον προέλεγχο παρουσιάζουν τον ίδιο ΜΟ: 2 Ειρήνη, Χαρ/μπος, Ειρήνη Κ., Νικολέτα και Μανόλης. Στον επανέλεγχο, παρατηρούμε μείωση στους ΜΟ του Χαρ/μπου (από 2 σε 0,5), της Νικολέτας (από 2 σε 1,3), του Μανόλη (από 2 σε 0) και του Μπάμπη (από 2,3 σε 1,3). Αύξηση των ΜΟ της Ειρήνης (από 2 σε 4), της Ειρήνης Κ. (από 2 σε 3) και του Μιχάλη (από 0 σε 1,3). Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 8), παρατηρήθηκε αύξηση στους ΜΟ της Ειρήνης (από 0,75 σε 1,5), της Ειρήνης Κ. (από 0,22 σε 0,5) και της Νικολέτας (από 0 σε 0,4). Μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Χαρ/μπου (από 1 σε 0,1). Οριακή μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Μιχάλη (από 0,5 σε 0,4) του Μανόλη (από 0,4 σε 0) και του Μπάμπη (από 0,22 σε 0,1). Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 17) παρατηρήθηκε μείωση στους ΜΟ του Χαρ/μπου (από 1 σε 0) της Νικολέτας (από 1,3 σε 1) του Μανόλη (από 1,3 σε 0) και του Μπάμπη (από 1,3 σε 0,3). Αύξηση παρατηρήθηκε μόνο στο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,3 σε 1,3). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ της Ειρήνης (1) και του Μιχάλη (0,3). Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 26) παρατηρήθηκε μείωση των ΜΟ του Μιχάλη (από 1,23 σε 0,5) της Νικολέτας (από 0,5 σε 0,22) και του Μανόλη (από 0,22 σε 0). Αύξηση παρουσίασε ο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,22 σε 1). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ της Ειρήνης (0,22) του Χαρ/μπου (0,22) και του Μπάμπη (0,5).

5ε) *Αποβολή*: Τα παιδιά του δείγματός μας δε φάνηκε να χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τη δδ της αποβολής (βλέπε γράφημα 33). Μόνο η Ειρήνη Κ φαίνεται να χρησιμοποιεί τη δδ της αποβολής τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο αν και μειώνεται περισσότερο από το μισό ο ΜΟ (από το 1 φτάνει στο 0,35). Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 9) αποβολή χρησιμοποιούν μόνο η Ειρήνη Κ (από 0,38 σε 0) και ο Μιχάλης (από 0,15 σε 0) στον προέλεγχο. Κατά τον επανέλεγχο της Α' κατηγορίας δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της αποβολής από κανένα παιδί. Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 18) αποβολή στον προέλεγχο δε χρησιμοποίησε κανένα παιδί. Κατά τον επανέλεγχο της Β' κατηγορίας CN αποβολή χρησιμοποίησε μόνο η Ειρήνη Κ. με ΜΟ 0,35. Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 27) αποβολή στον προέλεγχο χρησιμοποίησε μόνο η Ειρήνη Κ. ΜΟ 0,25 στον προέλεγχο. Κατά τον επανέλεγχο της Γ' κατηγορία CC τη δδ της αποβολής χρησιμοποίησε μόνο η Νικολέτα ΜΟ 0,25 η οποία όμως δεν είχε χρησιμοποιήσει την αποβολή στον προέλεγχο. Η Ειρήνη Κ. στον επανέλεγχο δε χρησιμοποίησε τη δδ της αποβολής.

8.3. Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά)

Η Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) λοιπόν, περιείχε συνολικά 86 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 8 υποκατηγορίες (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8). Αναλυτικότερα, στην A1 εξετάστηκαν (4 λέξεις: [blù.za, Àl.bum, a.dli.a, bu.ldo.za] με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + υγρά (l): (b,d,g) + (l). Στην A2 τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + υγρά(r): (b,d,g) + (r). Στην A3 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά (l):(p,t,k,c) + (l). Στην A4 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά(r): δηλαδή: (p,t,k,c) + (r). Στην A5 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά (l):δηλαδή (ν,γ,δ) + (l). Στην A6 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά(r):δηλαδή: (ν,γ,δ) + (r). Στην A7 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά (l): δηλαδή: (f,x,c,θ) + (l). Στην A8 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά(r): δηλαδή: (f,x,c,θ) + (r).

πίνακας 47

Απόλυτες συχνότητες CL στον προέλεγχο

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
λάθη	17	35	30	40	10	46	16	35
Απλοποίηση	15	27	26	35	9	36	14	30
μετάθεση	0	2	3	2	0	2	0	0
επένθεση	0	0	0	0	1	0	0	0
Αντικατ/ση	2	4	3	1	0	8	2	5
Αποβολή	0	2	0	2	0	0	0	0
Σωστά	7	14	23	39	9	29	9	24
δεν	4	13	10	26	2	23	6	11

πίνακας 48

Απόλυτες συχνότητες CL στον επανέλεγχο

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
λάθη	10	28	19	32	5	30	10	22
Απλοποίηση	7	20	15	27	4	26	9	19
μετάθεση	1	3	1	1	0	0	1	0
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0
Αντικατ/ση	2	7	3	4	1	4	0	3
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	18	35	41	67	16	66	18	47
δεν	1	0	1	6	0	2	0	1

πίνακας 49
 Απόλυτες συχνότητες δδ σε *προέλεγχο* και *επανάλεγχο*
 κατηγορία CL

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	229	158
Απλοποίηση	192	127
Μετάθεση	9	7
Επένθεση	1	0
Αντικατάσταση	25	24
Αποβολή	4	0
Σωστά	154	308
Δεν	95	11

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Κατά την περιγραφική στατιστική η ποσοτικοποίηση των δεδομένων έγινε όπως αναφέρει ο Τσοπάνογλου (2000) με τον ακόλουθο τύπο: $[\chi = \Sigma \chi / n]$. δηλαδή ο μέσος όρος προκύπτει από το γινόμενο του συνόλου των βαθμών (δηλαδή των $[\chi]$) προς τον αριθμό των βαθμών (δηλαδή προς τον αριθμό των μαθητών που εξετάστηκαν $[n]$). Συγκρίνοντας λοιπόν τις παραγωγές των παιδιών στην Α' κατηγορία CL (*ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα +υγρά*) γενικά παρατηρούμε καταρχήν μεγάλη αύξηση στις σωστές παραγωγές, μείωση των λαθεμένων παραγωγών και εκμηδενισμό των μη απαντήσεων. Δηλαδή όλα τα παιδιά απαντούσαν στις λέξεις-στόχους σωστά ή λαθεμένα. Περισσότερες λεπτομέρειες βλέπουμε στους πίνακες 50 και 51. Στους πίνακες αυτούς φαίνεται το ποσοστό των λαθών, της απλοποίησης, της μετάθεσης, της επένθεσης, την αντικατάσταση, την αποβολή, τις σωστές και τις μη απαντήσεις, σε κάθε μια από τις υποκατηγορία της Β' κατηγορίας ΣΣ.

Πίνακας 50
 Σχετικές συχνότητες Α' κατηγορία CL στον προέλεγχο

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	ΜΠ
Λάθη	60,71	56,45	47,61	38,09	47,61	46,93	51,61	50	49,87
Απλοποίηση	53,57	43,54	41,26	33,33	42,85	36,73	45,16	42,80	42,40
Μετάθεση	0	3,22	4,76	1,9	0	2,04	0	0	1,49
Επένθεση	0	0	0	0	4,76	0	0	0	0,59
Αντικατάσταση	7,14	6,45	4,76	0,95	0	8,16	6,45	7,14	5,13
Αποβολή	0	3,22	0	1,9	0	0	0	0	0,64
Σωστά	25	22,58	36,50	37,14	42,85	29,59	29,03	34,28	32,12
Δεν	14,28	20,96	15,87	24,76	9,52	23,46	19,35	15,71	17,98

Πίνακας 51

Σχετικές συχνότητες Α' κατηγορία. CL στον επανέλεγχο

	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	M Π
λάθη	34,48	44,44	31,14	30,47	23,80	30,61	35,71	31,42	32,75
Απλοποίηση	24,13	31,74	24,59	25,71	19,04	26,53	32,14	27,14	26,37
μετάθεση	3,44	4,76	1,63	0,95	0	0	3,57	0	1,79
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	6,89	11,11	4,91	3,80	4,76	4,08	0	4,28	4,97
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	62,06	55,55	67,21	63,80	76,19	67,34	64,28	67,14	65,44
δεν	3,44	0	1,63	5,71	0	2,04	0	1,42	1,78

Στους παραπάνω δύο πίνακες 50 & 51 η τελευταία στήλη αφορά μέσα ποσοστά, δηλαδή έχουν προστεθεί τα ποσοστά των παιδιών -για παράδειγμα τα λάθη- σε όλες τις υποκατηγορίες και έχουν διαιρεθεί με το 8 που είναι ο αριθμός των υποκατηγοριών. Συνεπώς το ποσοστό που προκύπτει στην τελευταία στήλη είναι το μέσο ποσοστό -των λαθών για παράδειγμα- στην Α' κατηγορία την οποία απαρτίζουν οι 8 υποκατηγορίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες γραμμές της τελευταίας στήλης, για την απλοποίηση, τη μετάθεση, την επένθεση, την αντικατάσταση, την αποβολή, τις σωστές απαντήσεις καθώς και τις μη απαντήσεις. Για να μπορεί τέλος ο αναγνώστης να έχει μια συνοπτική εικόνα των μέσων ποσοστών μεταξύ πειραματικής και μεταπειραματικής διαδικασίας παρατίθεται ο επόμενος πίνακας 52.

Πίνακας 52

Μέσα ποσοστά δδ στο σε *προέλεγχο* και *επανέλεγχο* στην Α' κατηγορία. CL

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	49,87	32,75
Απλοποίηση	42,40	26,37
Μετάθεση	1,49	1,79
Επένθεση	0,59	0
Αντικατάσταση	5,13	4,97
Αποβολή	0,64	0
Σωστά	32,12	65,44
Δεν	17,98	1,78

Παρατηρήσεις που αφορούν στην Α' κατηγορία *CL*:

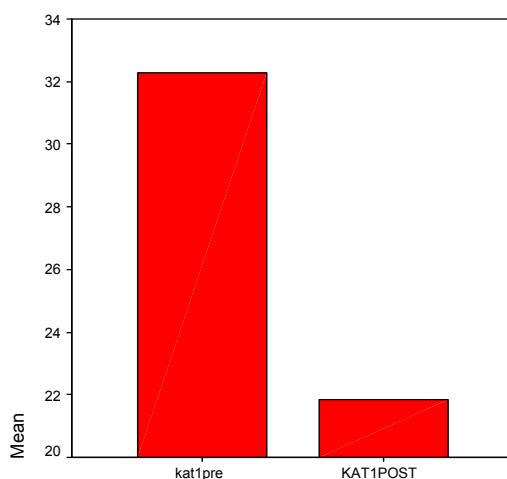
- 1) *Σωστές παραγωγές*: Το ποσοστό των σωστών παραγωγών περίπου διπλασιάστηκε από 31,96% στον προέλεγχο φτάνει στο 64,25% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 2) *Λάθη των παιδιών*: Το ποσοστό των λαθεμένων παραγωγών μειώθηκε περίπου στο μισό, από 50,47% στον προέλεγχο έφτασε στο 33,68% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 3) *Μη απαντήσεις*: Οι λέξεις στόχοι στις οποίες δεν απήντησαν τα παιδιά μειώθηκαν σημαντικά από 17,35% στον προέλεγχο στο 2,03% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 4) *Απλοποίηση*: Η δδ της απλοποίησης διατηρήθηκε πρώτη στις παραγωγές των παιδιών με μειωμένο όμως ποσοστό από 42,72% στον προέλεγχο έφτασε στο 27,69% στον επανέλεγχο.
- 5) *Μετάθεση*: Η δδ της μετάθεσης διατηρήθηκε περίπου αμετάβλητη από 1,10% στον προέλεγχο έφτασε στο 1,38% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 6) *Επένθεση*: Η δδ της επένθεσης από 0,59% στον προέλεγχο έφτασε στο 0% στον επανέλεγχο.
- 7) *Αντικατάσταση*: Η δδ της αντικατάστασης παρέμεινε περίπου ίδια με ποσοστό 5,27% και 5,05% κατά Μ.Ο. αντίστοιχα.
- 8) *Αποβολή*: Τέλος η δδ της αποβολής μειώθηκε από 0,63% και δεν παρατηρήθηκε στον επανέλεγχο (0%) κατά Μ.Ο.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Β1. ΛΑΘΗ

Στην Α' κατηγορία CL, παρατηρώντας το συγκεντρωτικό γράφημα (περιλαμβάνει όλες τις υποκατηγορίες της Α' κατηγορίας) βλέπουμε ότι ο ΜΟ των λαθών στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών στον προέλεγχο ήταν περίπου στο 32 ενώ μετά στον επανέλεγχο έφτασε στο 22. Κατά συνέπεια παρατηρούμε βελτίωση λαθών στις λεκτικές παραγωγές μόνο που δεν είμαστε σε θέση να πούμε αν αυτές οφείλονται στην παρέμβαση, στο πέρασμα του χρόνου μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου, ή σε άλλους παράγοντες.

Γράφημα 1

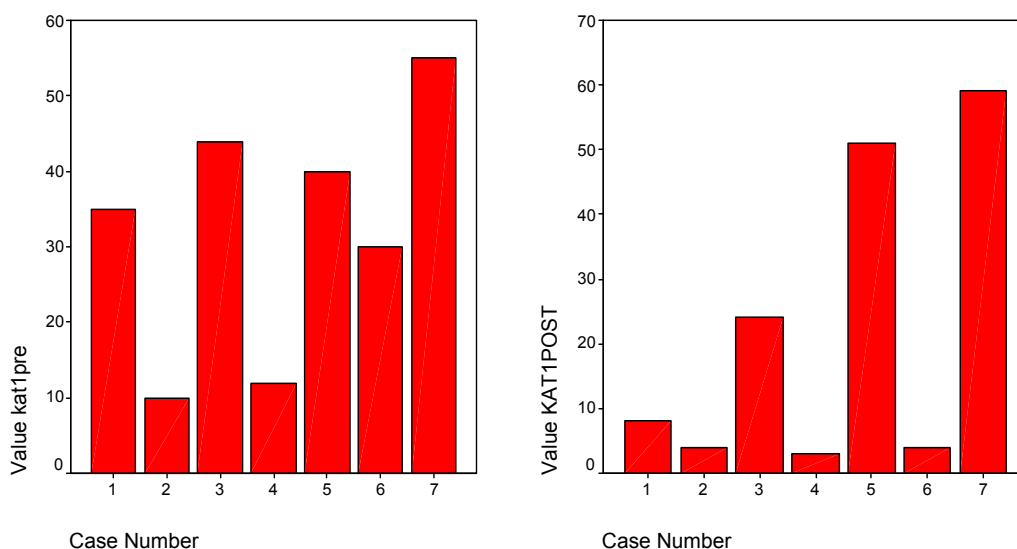


Όσο αφορά στις ατομικές παραγωγές των παιδιών στον προέλεγχο και τον επανέλεγχο, μια πρώτη εικόνα μας δίνουν τα επόμενα 2 γραφήματα. Στο γράφημα 2 που ακολουθεί βλέπουμε τις λαθεμένες επιδόσεις των παιδιών και παρατηρούμε το ΜΟ λαθών κάθε παιδιού κατά τον προέλεγχο ενώ στο επόμενο γράφημα 3 το ΜΟ λαθών κάθε παιδιού στον επανέλεγχο¹²⁷.

¹²⁷ Σημειώνουμε λοιπόν ΜΟ λαθών για τα 7 εξεταζόμενα παιδιά (δίπλα στους αριθμούς δίνουμε το όνομα του παιδιού :

- (1) Μανόλης από 35 στο pre test → 9 στο post test
- (2) Μπάμπης από 10 στο pre test → 5 στο post test
- (3) Μιχάλης από 45 στο pre test → 25 στο post test
- (4) Χαράλαμπος από 10 στο pre test → 2 στο post test
- (5) Ειρήνη Κ. από 40 στο pre test → 50 στο post test
- (6) Νικολέτα από 30 στο pre test → 5 στο post test
- (7) Ειρήνη Π. από 55 στο pre test → 60 στο post test

Γράφημα 2



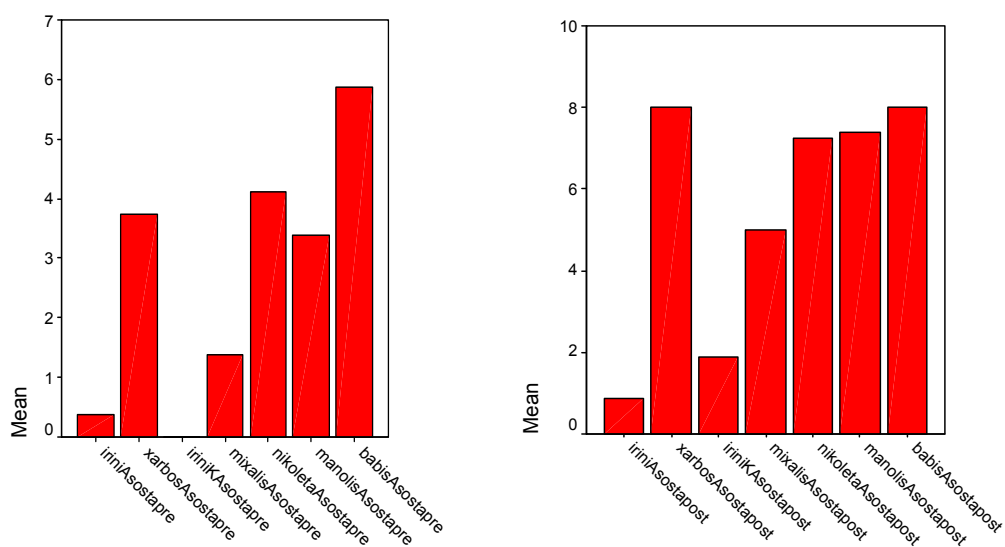
Δηλαδή, παρατηρήσαμε 5 από τα 7 παιδιά να μειώνουν τα λάθη στις λεκτικές τους παραγωγές και τα υπόλοιπα 2 παιδιά να τις αυξάνουν. Τα παιδιά που αύξησαν τις λανθασμένες τους παραγωγές στον επανέλεγχο ήταν η Ειρήνη και η Ειρήνη Κ.

B2. ΣΩΣΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ

Οι σωστές παραγωγές στην Α' κατηγορία CL (προέλεγχος & επανέλεγχος), όλων των παιδιών παρουσίασαν αύξηση των ΜΟ (βλέπε γράφημα 3).

Γράφημα 3

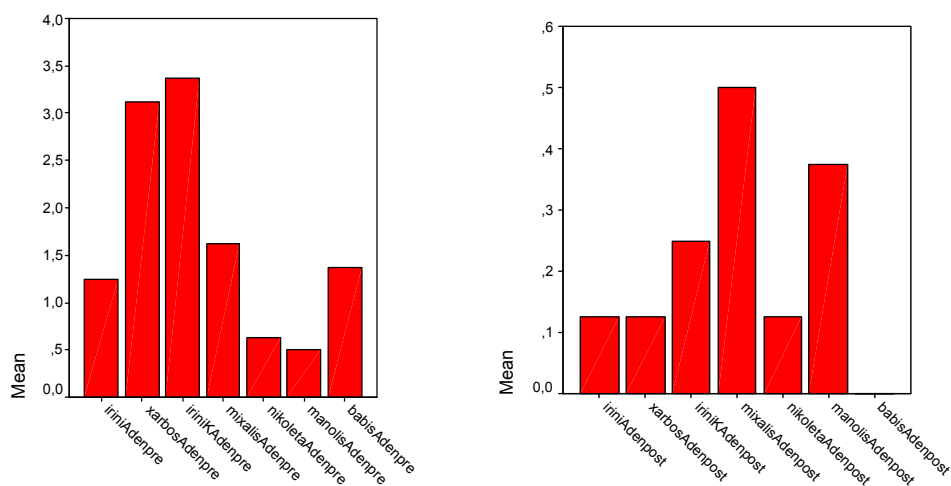
Σωστές παραγωγές Α' Κατηγορία



B3. ΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Οι μη απαντήσεις στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 4) όλα τα παιδιά παρουσίασαν αξιοσημείωτη μείωση των ΜΟ. Συγκεκριμένα η Ειρήνη από 1,25 ΜΟ στον προέλεγχο φτάνει στο 0,12 ο Μιχάλης από 1,7 σε 0,5 η Νικολέτα από 0,7 σε 0,12 ο Μανόλης από 0,5 σε 0,38. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του Μπάμπης του οποίου ο ΜΟ από 1,25 στον προέλεγχο φτάνει σε 0 στον επανέλεγχο. Γεγονός που σημαίνει ότι ο Μπάμπης στην Α' Κατηγορία CL απάντησε σε όλες τις λέξεις.

Γράφημα 4 Μη απαντήσεις Α' κατηγορία



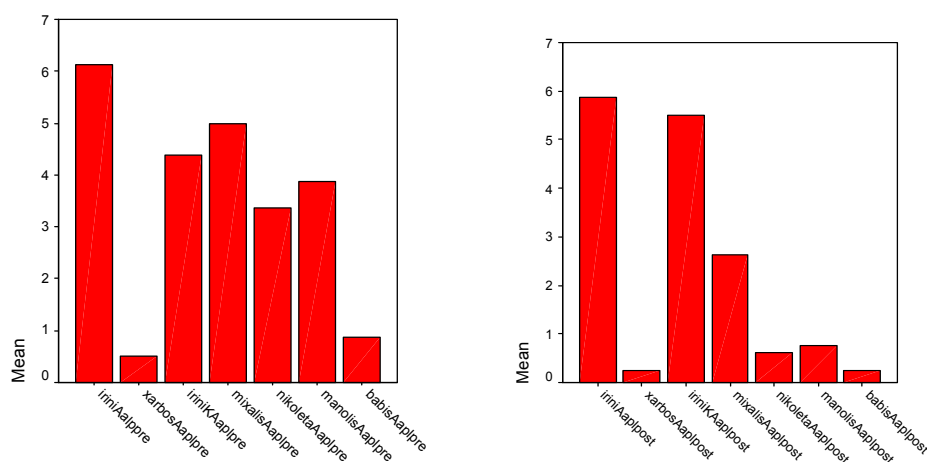
Β4. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ

4 α) ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ

Στην Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) (βλέπε γράφημα 5) αύξηση παρουσίασε μόνο ο ΜΟ της Ειρήνης Κ από 4,2 σε 5,5. Μεγάλη μείωση παρατηρούμε στους ΜΟ του Μιχάλη (από 5 σε 2,5), της Νικολέτας (από 3,2 σε 0,8), του Μανόλη (από 3,8 σε 0,8) και του Μπάμπη (από 1 σε 0,3), ενώ οριακή μείωση των ΜΟ παρατηρούμε στην Ειρήνη (από 4,2 σε 5,5) και στον Χαράλαμπο (από 0,5 σε 0,3).

Γράφημα 5

Απλοποίηση στην Α' κατηγορία

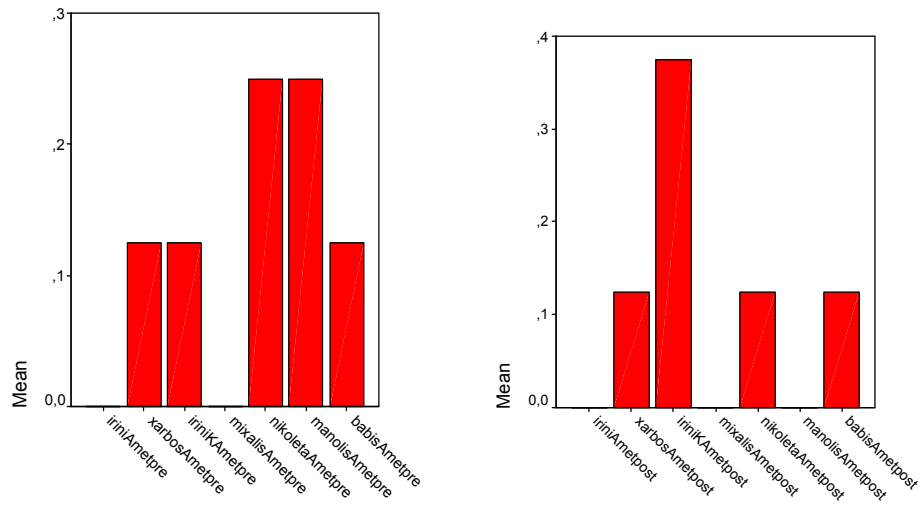


4β) ΜΕΤΑΘΕΣΗ

Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 6) οριακή αύξηση παρουσίασε ο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,13 σε 0,37). Οριακή μείωση παρουσίασαν οι ΜΟ της Νικολέτας (από 0,25 σε 0,13) και του Μανόλη (από 0,25 σε 0). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ του Χαρ/μπου (0,13) και του Μπάμπη (0,13). Δύο παιδιά του δείγματος δε χρησιμοποιούν καθόλου τη δδ της μετάθεσης ούτε κατά τον προέλεγχο ούτε κατά τον επανέλεγχο, πρόκειται για την Ειρήνη και το Μιχάλη.

Γράφημα 6

Μετάθεση στην Α' κατηγορία

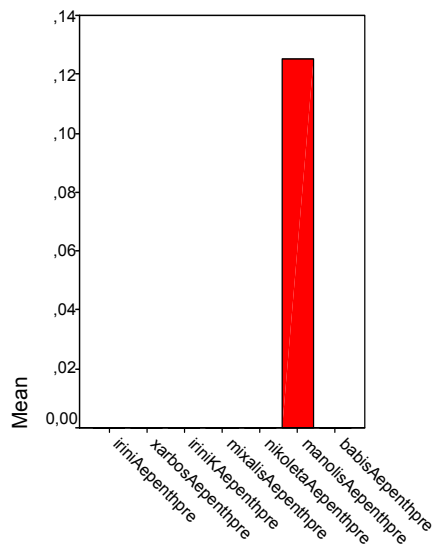


4γ) ΕΠΕΝΘΕΣΗ

Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 7) η δδ της επένθεσης χρησιμοποιήθηκε μόνο από το Μανόλη και μάλιστα οριακά ΜΟ 0,13 στον προέλεγχο.

Γράφημα 7

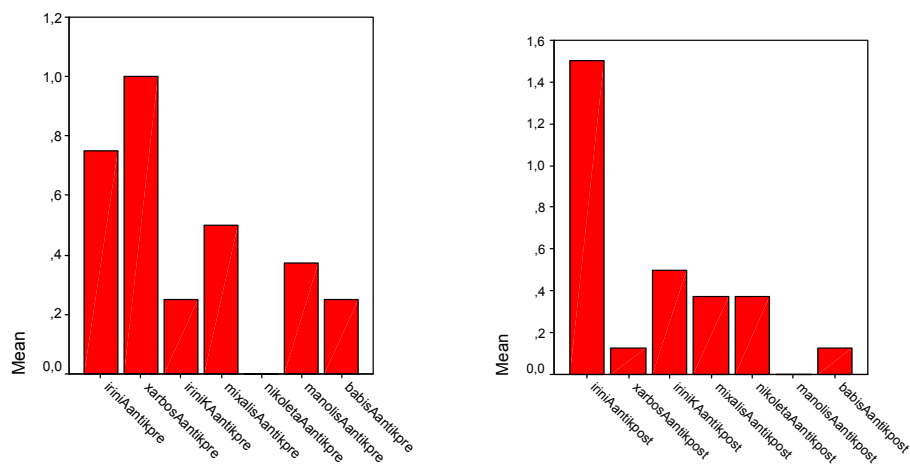
Επένθεση στην Α' κατηγορία



4δ) ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 8) παρατηρήθηκε αύξηση στους ΜΟ της Ειρήνης (από 0,75 σε 1,5), της Ειρήνης Κ. (από 0,22 σε 0,5) και της Νικολέτας (από 0 σε 0,4). Μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Χαρ/μπου (από 1 σε 0,1). Οριακή μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Μιχάλη (από 0,5 σε 0,4) του Μανόλη (από 0,4 σε 0) και του Μπάμπη (από 0,22 σε 0,1)

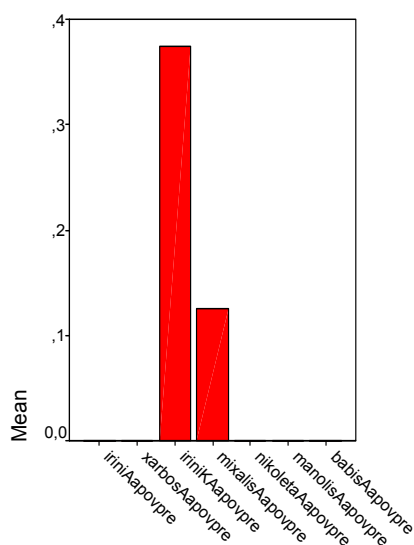
Γράφημα 8
Αντικατάσταση στην Α' κατηγορία



4ε) ΑΠΟΒΟΛΗ

Στην Α' κατηγορία CL (βλέπε γράφημα 9) αποβολή χρησιμοποιούν μόνο η Ειρήνη Κ (από 0,38 σε 0) και ο Μιχάλης (από 0,15 σε 0) στον προέλεγχο. Κατά τον επανέλεγχο της Α' κατηγορίας δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της αποβολής από κανένα παιδί.

Γράφημα 9
Αποβολή στην Α' κατηγορία



8.4. Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα)

Η Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα) περιείχε συνολικά 18 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 4 υποκατηγορίες (B1, B2, B3, B4). Αναλυτικότερα, στην B1 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + έρρινα: (b,d,g) + (m,n), δε βρέθηκαν λέξεις. Στη B2 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + έρρινα: (p,t,k,c) + (m,n). Στη B3 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + έρρινα: δηλαδή: (ν,γ,δ) + (m,n). Στη B4 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + έρρινα: δηλαδή: (f,x,c,θ) + (m,n).

Πίνακας 54

Απόλυτες συχνότητες Β' κατηγορία CN στον προέλεγχο

B	B2	B3	B4
λάθη	11	15	21
Απλοποίηση	7	7	11
μετάθεση	1	0	0
επένθεση	1	0	0
αντικατάσταση	2	8	10
Αποβολή	0	0	0
Σωστά	16	9	15
δεν	7	4	5

Πίνακας 55

Απόλυτες συχνότητες Β' κατηγορία CN στον επανέλεγχο

B	B2	B3	B4
λάθη	15	8	15
Απλοποίηση	9	3	8
μετάθεση	2	1	1
επένθεση	1	0	0
αντικατάσταση	5	4	3
Αποβολή	0	0	1
Σωστά	18	20	27
δεν	0	0	0

Πίνακας 56
Απόλυτες συχνότητες σε προέλεγχο και επανέλεγχο

B	Pre test	post test
Σύνολο λαθών	47	38
Απλοποίηση	25	20
Μετάθεση	1	4
Επένθεση	1	1
Αντικατάσταση	20	12
Αποβολή	0	1
Σωστά	40	65
Δεν	16	0

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Συγκρίνοντας τις παραγωγές των παιδιών στη Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα) γενικά παρατηρούμε καταρχήν μεγάλη αύξηση στις σωστές παραγωγές, μείωση των λαθεμένων παραγωγών και εκμηδενισμό των μη απαντήσεων. Δηλαδή όλα τα παιδιά απαντούσαν στις λέξεις-στόχους σωστά ή λαθεμένα. Περισσότερες λεπτομέρειες βλέπουμε στους πίνακες 57 και 58. Στους πίνακες αυτούς φαίνεται το ποσοστό των λαθών, της απλοποίησης, της μετάθεσης, της επένθεσης, την αντικατάσταση, την αποβολή, τις σωστές και τις μη απαντήσεις, σε κάθε μια από τις υποκατηγορία της Β' κατηγορίας ΣΣ.

Πίνακας 57
Σχετικές συχνότητες Β' κατηγορία. CN
στον προέλεγχο

	B2	B3	B4	ΜΠ
Λάθη	32,35	53,57	51,21	45,71
Απλοποίηση	20,58	25	26,82	24,13
Μετάθεση	2,94	0	0	0,98
Επένθεση	2,94	0	0	0,98
Αντικατάσταση	5,88	28,57	24,39	19,61
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	47,05	32,14	36,58	38,59
Δεν	20,58	14,28	12,19	15,68

Πίνακας 58
Σχετικές συχνότητες Β' κατηγορία. CN
στον επανέλεγχο.

	B2	B3	B4	ΜΠ
λάθη	45,45	28,57	35,71	36,57
Απλοποίηση	27,27	10,71	19,04	19
μετάθεση	6,06	3,57	2,38	4
επένθεση	3,03	0	0	1,01
αντικατάσταση	15,15	14,28	7,14	12,10
Αποβολή	0	0	2,38	0,79
Σωστά	54,54	71,42	64,28	63,41
δεν	0	0	0	0

Στους παραπάνω δύο πίνακες 57 & 58 η τελευταία στήλη αφορά μέσα ποσοστά, δηλαδή έχουν προστεθεί τα ποσοστά των παιδιών -για παράδειγμα τα λάθη- σε όλες τις υποκατηγορίες και έχουν διαιρεθεί με το 8 που είναι ο αριθμός των υποκατηγοριών. Συνεπώς το ποσοστό που προκύπτει στην τελευταία στήλη είναι το μέσο ποσοστό -των λαθών για παράδειγμα- στη Β' κατηγορία την οποία απαρτίζουν οι 8 υποκατηγορίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες γραμμές της τελευταίας στήλης, για την απλοποίηση, τη μετάθεση, την επένθεση, την αντικατάσταση, την αποβολή, τις σωστές απαντήσεις καθώς και τις μη απαντήσεις. Για να μπορεί τέλος ο αναγνώστης να έχει μια συνοπτική εικόνα των μέσων ποσοστών μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής διαδικασίας παρατίθεται ο επόμενος πίνακας 59.

Πίνακας 59

Μέσα ποσοστά δδ σε σε *προέλεγχο* και *επανάλεγχο* στη Β' κατηγορία. CN

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	45,71	36,57
Απλοποίηση	24,13	19
Μετάθεση	0,98	4
Επένθεση	0,98	1,01
Αντικατάσταση	19,61	12,10
Αποβολή	0	0,79
Σωστά	38,59	63,41
Δεν	15,68	0

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε τα εξής:

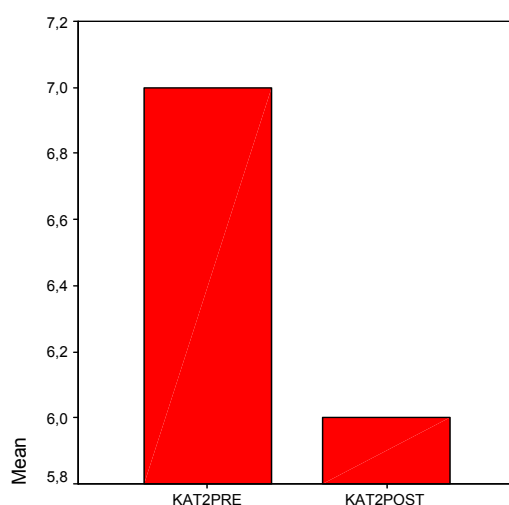
- 1) *Σωστές παραγωγές*: Το ποσοστό των σωστών παραγωγών περίπου διπλασιάστηκε από 38,48% στον προέλεγχο φτάνει στο 63,48% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 2) *Λάθη των παιδιών*: Το ποσοστό των λαθεμένων παραγωγών μειώθηκε από 44,82% στον προέλεγχο έφτασε στο 36,49% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 3) *Μη απαντήσεις*: Οι λέξεις στόχοι στις οποίες δεν απήντησαν τα παιδιά μειώθηκαν σημαντικά από 16,66% στον προέλεγχο στο 0% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 4) *Απλοποίηση*: Η δδ της απλοποίησης διατηρήθηκε πρώτη στις παραγωγές των παιδιών με μειωμένο όμως ποσοστό από 24,99% στον προέλεγχο έφτασε στο 21,02% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 5) *Μετάθεση*: Η δδ της μετάθεσης αυξήθηκε ποσοστιαία από 1,58% στον προέλεγχο έφτασε στο 3,56% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 6) *Επένθεση*: Η δδ της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκε ούτε στον προέλεγχο ούτε στον επανάλεγχο.
- 7) *Αντικατάσταση*: Η δδ της αντικατάστασης παρέμεινε μειώθηκε από 18,24% στον προέλεγχο έφτασε στο 11,10% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.
- 8) *Αποβολή*: Τέλος η δδ της αποβολής αυξήθηκε από 0% στον προέλεγχο στο 0,79% κατά Μ.Ο. στον επανάλεγχο.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Β1. ΛΑΘΗ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στη 2^η κατηγορία CN παρατηρώντας το συγκεντρωτικό γράφημα 10 (περιλαμβάνει όλες τις υποκατηγορίες της Β' κατηγορίας) βλέπουμε ότι ο ΜΟ των λαθών στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών στον προέλεγχο ήταν περίπου στο 7 ενώ μετά στον επανέλεγχο έφτασε στο 6. Κατά συνέπεια παρατηρούμε βελτίωση λαθών στις λεκτικές παραγωγές μόνο που δεν είμαστε σε θέση να πούμε αν αυτές οφείλονται στην παρέμβαση, στο πέρασμα του χρόνου μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου, ή σε άλλους παράγοντες.

Γράφημα 10

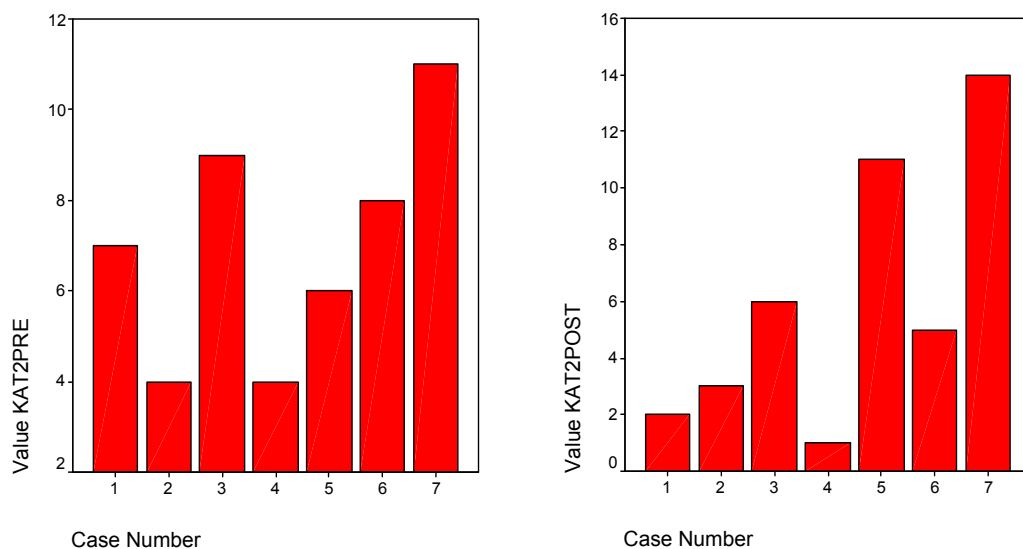


Στο γράφημα 11 που ακολουθεί βλέπουμε τις λαθεμένες επιδόσεις των παιδιών και παρατηρούμε το ΜΟ λαθών κάθε παιδιού κατά τον προέλεγχο και στον επανέλεγχο¹²⁸.

¹²⁸ Σημειώνουμε λοιπόν ΜΟ λαθών για τα 7 εξεταζόμενα παιδιά (δίπλα στους αριθμούς δίνουμε το όνομα του παιδιού :

- 1 (Μανόλης) από 7 στο pre test → 2 στο post test
- 2 (Μπάμπης) από 4 στο pre test → 3 στο post test
- 3 (Μιχάλης) από 9 στο pre test → 6 στο post test
- 4 (Χαράλαμπος) από 4 στο pre test → 1 στο post test
- 5 (Ειρήνη Κ.) από 6 στο pre test → 11 στο post test
- 6 (Νικολέτα) από 8 στο pre test → 5 στο post test
- 7 (Ειρήνη Π.) από 11 στο pre test → 14 στο post test

Γράφημα 11

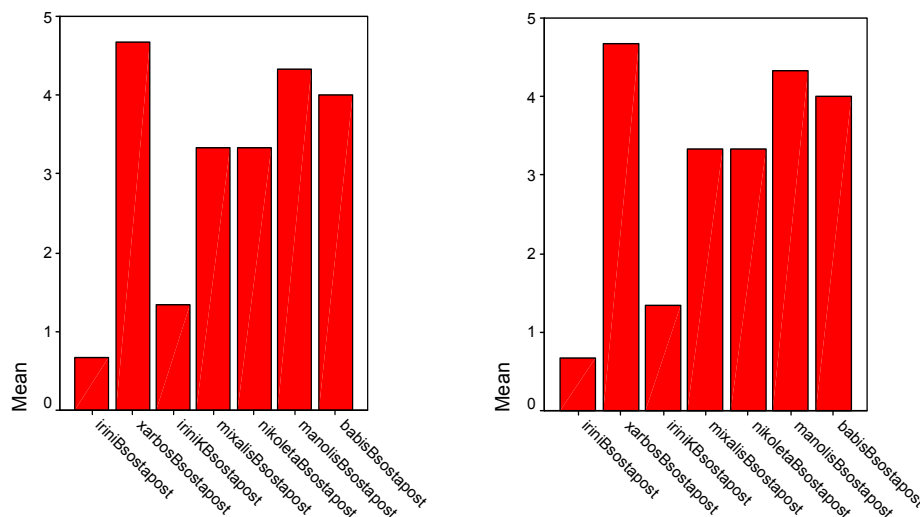


Δηλαδή παρατηρήσαμε 5 από τα 7 παιδιά να μειώνουν τα λάθη στις λεκτικές τους παραγωγές και τα υπόλοιπα 2 παιδιά να τις αυξάνουν. Τα παιδιά που αύξησαν τις λανθασμένες τους παραγωγές στον επανέλεγχο ήταν ξανά η Ειρήνη και η Ειρήνη Κ.

B2. ΣΩΣΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 12) 6 από τα 7 παιδιά παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των σωστών παραγωγών. Εξάιρεση αποτελούσε η Ειρήνη που παρουσίασε οριακή μείωση.

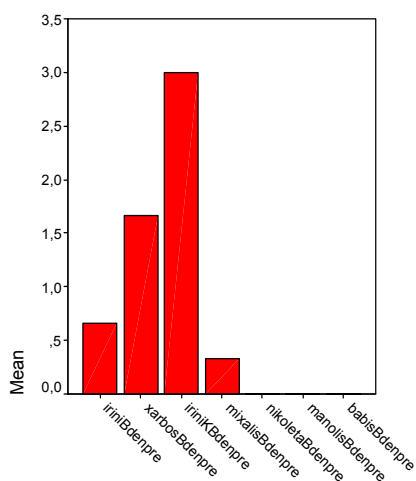
Γράφημα 12
Σωστές παραγωγές Β' Κατηγορία



B3. ΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 13) όλα τα παιδιά παρουσίασαν θεαματική μείωση στους ΜΟ των μη απαντήσεων. Στον επανέλεγχο οι ΜΟ όλων των παιδιών ήταν μηδενικοί. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά απαντούν στον επανέλεγχο σε όλες τις λέξεις που τους δόθηκαν. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα εύρημα αποτελεί η Ειρήνη Κ ο ΜΟ της οποίας στις μη απαντήσεις πέφτει από 3 στο 0. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η Νικολέτα, ο Μανόλης και ο Μπάμπης στη Β' κατηγορία CN απαντούσαν σε όλες τις λέξεις τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Μείωση παρουσιάζουν οι ΜΟ της Ειρήνης, του Χαράλαμπου και του Μιχάλη στον επανέλεγχο, οι ΜΟ των οποίων ουσιαστικά μηδενίζονται. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προαναφέραμε ενώ στον προέλεγχο δεν απαντούσαν σε κάποιες λέξεις, στον επανέλεγχο απαντούσαν σε όλες τις λέξεις της Β' κατηγορίας CN.

Γράφημα 13 Μη απαντήσεις Β' κατηγορία



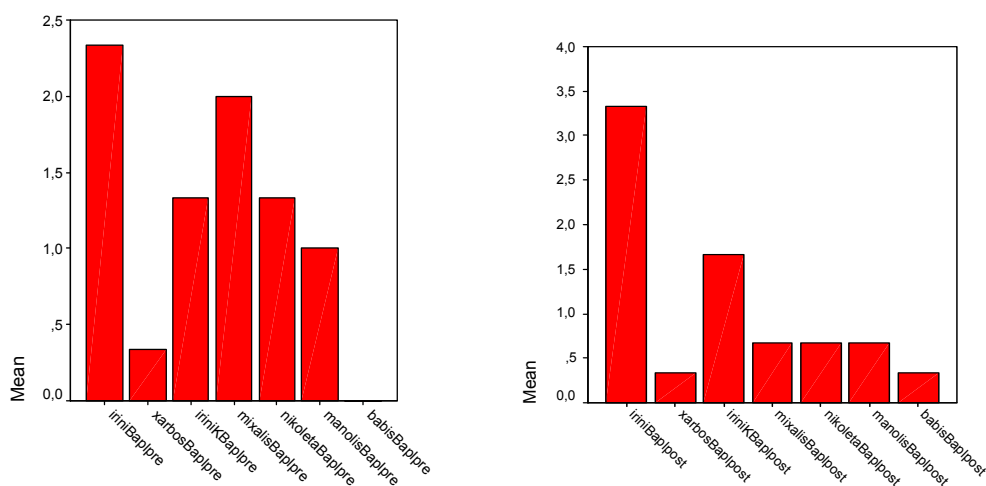
Β4. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ

4α) ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ

Στη Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα) (βλέπε γράφημα 14) αύξηση ΜΟ παρουσίασε μόνο η Ειρήνη (από 2,3 σε 3,3). Οριακή αύξηση παρουσίασε η παρουσίασαν η Ειρήνη Κ (από 1,4 σε 1,6) και ο Μπάμπης (από 0 σε 0,4). Μείωση των ΜΟ παρουσίασαν ο Μιχάλης (από 2 σε 0,6), η Νικολέτα (από 1,4 σε 0,6) και ο Μανόλης (από 0 σε 0,4). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ του Χαρ/μπου (από 0,4 σε 0,4).

Γράφημα 14

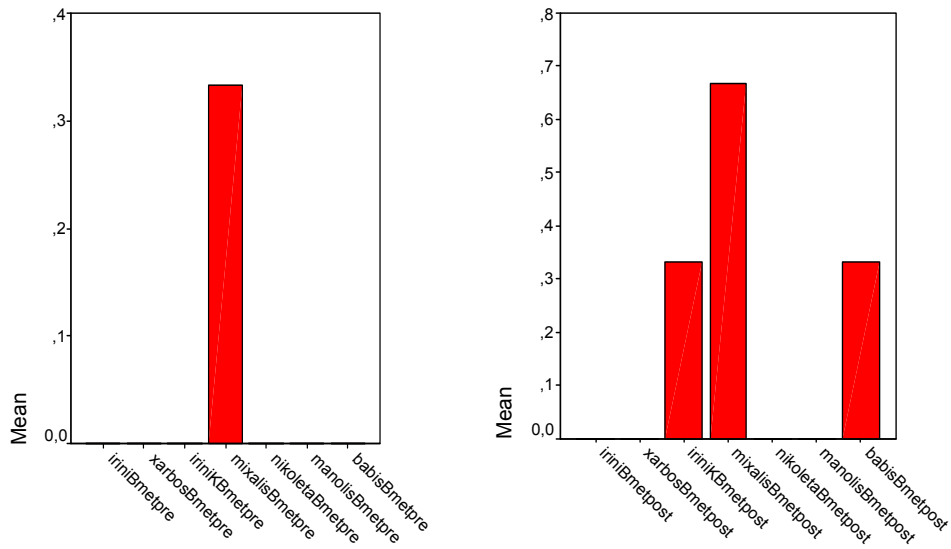
Απλοποίηση στην Β' κατηγορία



4β) ΜΕΤΑΘΕΣΗ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 15) μικρή αύξηση παρουσιάζουν οι ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0 σε 0,32) του Μιχάλη (από 0,32 σε 0,65) και του Μπάμπη (από 0 σε 0,32). Δε χρησιμοποιούν καθόλου τη δδ της μετάθεσης 4 από τα παιδιά του δείγματος: η Ειρήνη, ο Χαρ/μπος, ο Μιχάλης και ο Μπάμπης.

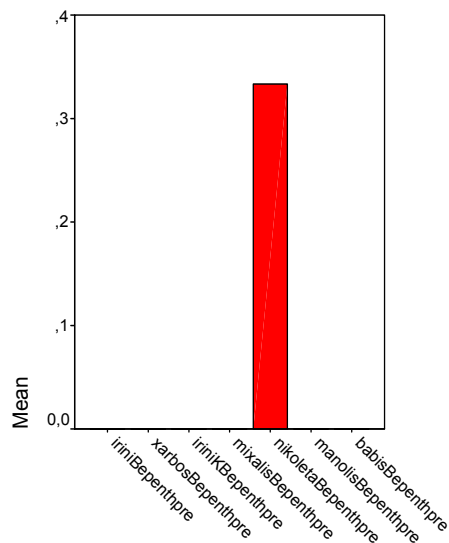
Γράφημα 15
Μετάθεση στη Β' κατηγορία



4γ) ΕΠΕΝΘΕΣΗ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 16) η δδ της επένθεσης χρησιμοποιήθηκε μόνο από τη Νικολέτα και μάλιστα οριακά ΜΟ 0,35 στον προέλεγχο.

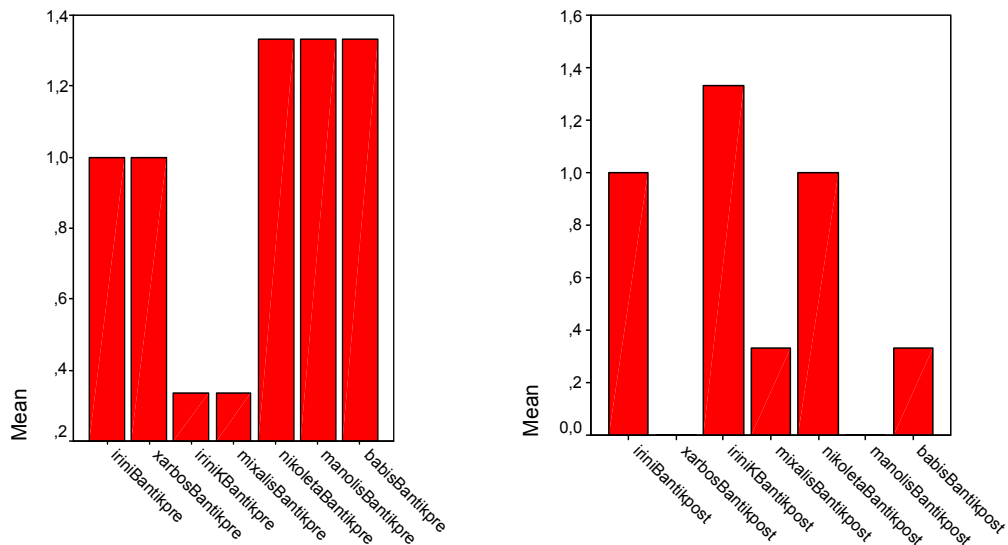
Γράφημα 16
Επένθεση στη Β' κατηγορία



4δ) ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 17) παρατηρήθηκε μείωση στους ΜΟ του Χαρ/μου (από 1 σε 0) της Νικολέτας (από 1,3 σε 1) του Μανόλη (από 1,3 σε 0) και του Μπάμπη (από 1,3 σε 0,3). Αύξηση παρατηρήθηκε μόνο στο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,3 σε 1,3). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ της Ειρήνης (1) και του Μιχάλη (0,3).

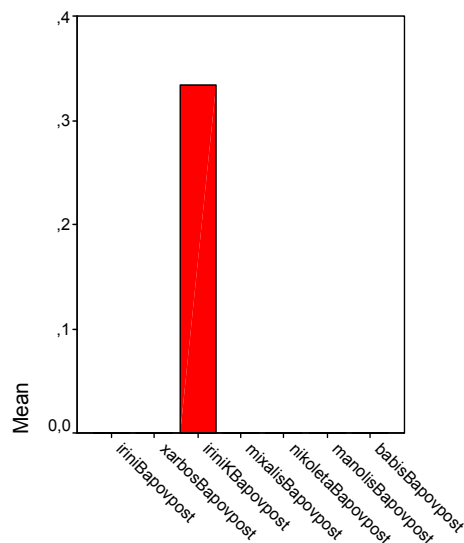
Γράφημα 17
Αντικατάσταση στην Β' κατηγορία



4ε) ΑΠΟΒΟΛΗ

Στη Β' κατηγορία CN (βλέπε γράφημα 18) αποβολή στον προέλεγχο δε χρησιμοποίησε κανένα παιδί. Κατά τον επανέλεγχο της Β' κατηγορίας CN αποβολή χρησιμοποίησε μόνο η Ειρήνη Κ. με ΜΟ 0,35.

Γράφημα 18
Αποβολή στη Β' κατηγορία



8.5. Γ' κατηγορία CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα)

Η Γ' κατηγορία CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα) περιείχε συνολικά 21 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 6 υποκατηγορίες (Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6). Αναλυτικότερα, στην Γ1 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g) δε βρέθηκαν λέξεις όπως και στη Γ2 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ). Στην υποκατηγορία Γ3 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c). Στη Γ4 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (v,γ,δ) + (v,γ,δ). Στη Γ5 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ). Τέλος, στη Γ6 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x,c,θ) + (p,t,k,c) .

Πίνακας 61

Απόλυτες συχνότητες Γ' κατηγορία CC
στον προέλεγχο

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	17	5	10	11	43
Απλοποίηση	9	4	8	8	29
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	8	1	1	3	13
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	14	8	1	33	56
Δεν	10	1	3	5	19

Πίνακας 62

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	17	3	7	4	31
Απλοποίηση	7	1	2	0	10
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	10	0	1	0	11
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	24	11	7	45	87
Δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 63

Απόλυτες συχνότητες δδ σε προέλεγχο και επανέλεγχο στη Γ' κατηγορία CC

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	43	31
Απλοποίηση	29*	10*
Μετάθεση	0*	0*
Επένθεση	0*	0*
Αντικατάσταση	13*	11*
Αποβολή	1*	1*
Σωστά	56	87
Δεν	19	0

Α) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Πίνακας 64

Σχετικές συχνότητες Γ' κατηγορία CC στον προέλεγχο

ποσοστά	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	ΜΠ
λάθη	41,46	35,71	71,42	22,44	42,75
Απλοποίηση	21,95	28,57	57,14	16,32	30,99
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	19,51	7,14	7,14	6,12	9,97
Αποβολή	0	0	7,14	0	1,78
Σωστά	34,14	57,14	7,14	67,34	41,44
Δεν	24,39	7,14	21,42	10,20	15,78

Πίνακας 65

Σχετικές συχνότητες Γ' κατηγορία CC στον επανέλεγχο

ποσοστά	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	ΜΠ
λάθη	41,46	21,42	50	8,16	30,26
Απλοποίηση	17,07	21,42	14,28	0	13,19
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	24,39	0	7,14	0	7,88
Αποβολή	0	0	7,14	0	1,78
Σωστά	58,53	78,57	50	91,83	69,73
δεν	0	0	0	0	0

Στους παραπάνω δύο πίνακες 64 & 65 η τελευταία στήλη αφορά μέσα ποσοστά, δηλαδή έχουν προστεθεί τα ποσοστά των παιδιών -για παράδειγμα τα λάθη- σε όλες τις υποκατηγορίες και έχουν διαιρεθεί με το 8 που είναι ο αριθμός των υποκατηγοριών. Συνεπώς το ποσοστό που προκύπτει στην τελευταία στήλη είναι το μέσο ποσοστό -των λαθών για παράδειγμα- στη Γ' κατηγορία την οποία απαρτίζουν οι 8 υποκατηγορίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες γραμμές της τελευταίας στήλης, για την απλοποίηση, τη μετάθεση, την επένθεση, την αντικατάσταση, την αποβολή, τις σωστές απαντήσεις καθώς και τις μη απαντήσεις. Για να μπορεί τέλος ο αναγνώστης να έχει μια συνοπτική εικόνα των μέσων ποσοστών μεταξύ προπαρασκευαστικής και μεταπαρασκευαστικής διαδικασίας παρατίθεται ο επόμενος πίνακας 66.

Πίνακας 66
Μέσα ποσοστά δδ σε προέλεγχο και επανέλεγχο στην Γ' κατηγορία. CC

ποσοστά	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	42,75	30,26
Απλοποίηση	30,99	13,19
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	9,97	7,88
Αποβολή	1,78	1,78
Σωστά	41,44	69,73
Δεν	15,78	0

Παρατηρήσεις που αφορούν στην Γ' κατηγορία CC:

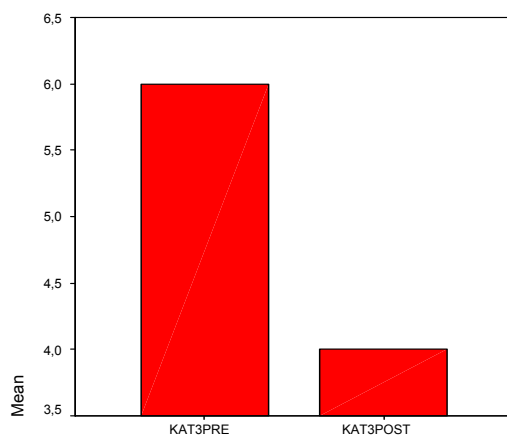
- 1) *Σωστές παραγωγές:* Το ποσοστό των σωστών παραγωγών περίπου διπλασιάστηκε από 38,79% στον προέλεγχο φτάνει στο 73,97% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 2) *Λάθη των παιδιών:* Το ποσοστό των λαθεμένων παραγωγών μειώθηκε περίπου στο μισό, από 43,67% στον προέλεγχο έφτασε στο 26% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 3) *Μη απαντήσεις:* Οι λέξεις στόχοι στις οποίες δεν απήντησαν τα παιδιά μειώθηκαν σημαντικά από 17,5% στον προέλεγχο στο 0% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 4) *Απλοποίηση:* Η δδ της απλοποίησης διατηρήθηκε πρώτη στις παραγωγές των παιδιών με μειωμένο όμως ποσοστό από 29,44% στον προέλεγχο έφτασε στο 17,57% κατά Μ.Ο. στον επανέλεγχο.
- 5) *Αντικατάσταση:* Η δδ της αντικατάστασης μειώθηκε από 12,43% στον προέλεγχο και έφτασε στο 8,44% στον επανέλεγχο.
- 6) *Αποβολή:* Τέλος η δδ της αποβολής μειώθηκε από 1,78% και δεν παρατηρήθηκε στον επανέλεγχο.
- 7) *Μετάθεση & Επένθεση:* Οι δδ της μετάθεσης και της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά ούτε στον προέλεγχο ούτε στον επανέλεγχο.

Β) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Β1) ΛΑΘΗ

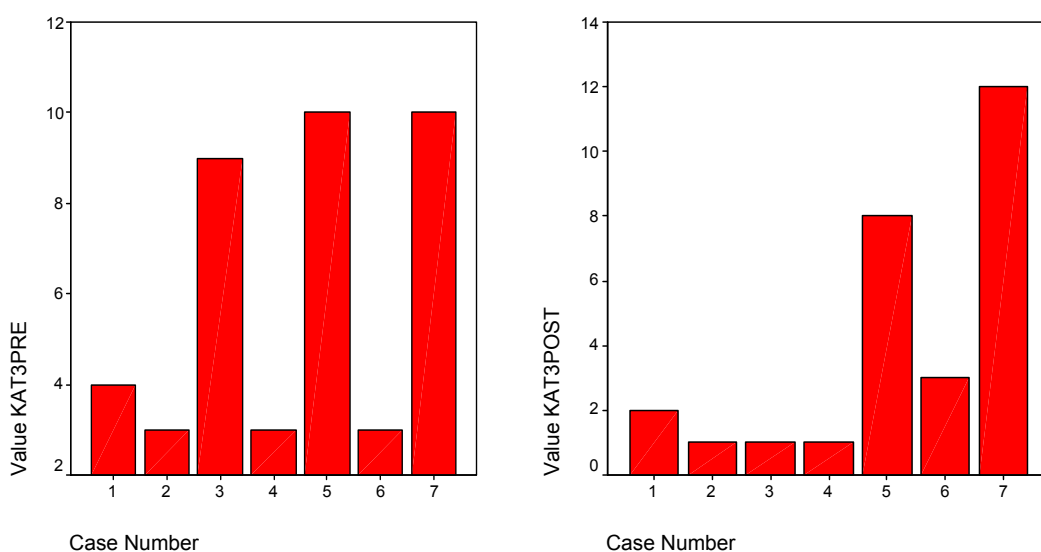
Στην 3^η κατηγορία CC, παρατηρώντας το συγκεντρωτικό γράφημα 19 (περιλαμβάνει όλες τις υποκατηγορίες της Γ' κατηγορίας) βλέπουμε ότι ο ΜΟ των λαθών στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών στον προέλεγχο ήταν περίπου στο 6 ενώ μετά στον επανέλεγχο έφτασε στο 4. Κατά συνέπεια παρατηρούμε βελτίωση λαθών στις λεκτικές παραγωγές μόνο που δεν είμαστε σε θέση να πούμε αν αυτές οφείλονται στην παρέμβαση, στο πέρασμα του χρόνου μεταξύ προελέγχου και επανελέγχου, ή σε άλλους παράγοντες.

Γράφημα 19



Στο γράφημα 20 που ακολουθεί βλέπουμε τις λαθεμένες επιδόσεις των παιδιών και παρατηρούμε το ΜΟ λαθών κάθε παιδιού κατά τον προέλεγχο και τον επανέλεγχο.

Γράφημα 20



Σημειώνουμε λοιπόν ΜΟ λαθών για τα 7 εξεταζόμενα παιδιά:

- (1) Μανόλης από 4 στο *pre test* → 2 στο *post test*
- (2) Μπάμπης από 3 στο *pre test* → 1 στο *post test*
- (3) Μιχάλης από 9 στο *pre test* → 1 στο *post test*
- (4) Χαράλαμπος από 3 στο *pre test* → 1 στο *post test*
- (5) Ειρήνη Κ. από 10 στο *pre test* → 8 στο *post test*
- (6) Νικολέτα από 3 στο *pre test* → 3 στο *post test*
- (7) Ειρήνη Π. από 10 στο *pre test* → 12 στο *post test*

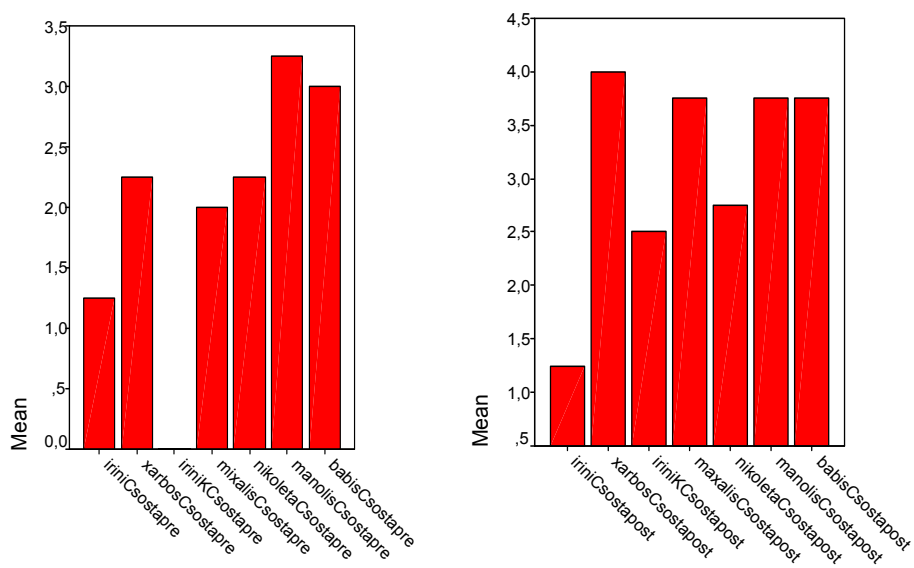
Δηλαδή, παρατηρήσαμε 5 από τα 7 παιδιά να μειώνουν τα λάθη στις λεκτικές τους παραγωγές 1 παιδί να παραμένει σταθερό (η Νικολέτα) και 1 παιδί να αυξάνει τα λάθη του (η Ειρήνη).

B2. ΣΩΣΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ

Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 21) 6 από τα 7 παιδιά παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των σωστών παραγωγών. Εξαιρέση αποτελούσε η Ειρήνη, οι ΜΟ της οποίας παρέμειναν αμετάβλητοι.

Γράφημα 21

Σωστές παραγωγές Γ' Κατηγορία

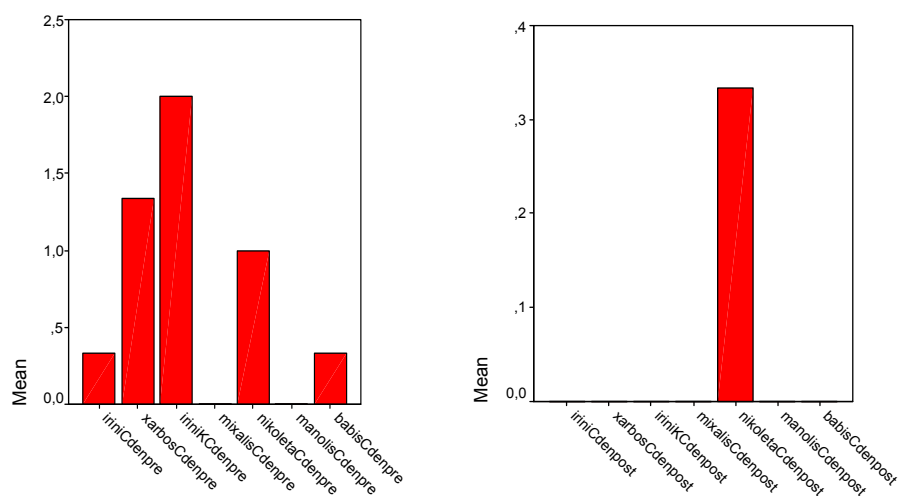


B3. ΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 22) όλα τα παιδιά παρουσίασαν μείωση στους ΜΟ των μη απαντήσεων. Μάλιστα αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ΜΟ των 6 από τα 7 παιδιά είναι μηδενικοί. Εξάιρεση αποτελεί η Νικολέτα η οποία στις μη απαντήσεις στη Γ' κατηγορία CC εμφανίζει ΜΟ 0,35 μειωμένο βέβαια, σε σχέση με τον προέλεγχο που ήταν 1. Εντύπωση προκαλεί και η Ειρήνη Κ η οποία αν και είχε ΜΟ 2 στον προέλεγχο, έφτασε το 0 στον επανέλεγχο. Ο Μιχάλης και ο Μανόλης απάντησαν σε όλες τις λέξεις προελέγχου και επανελέγχου. Με άλλα λόγια στη Γ' κατηγορία CC στον επανέλεγχο, όλα τα παιδιά –εκτός της Νικολέτας- παρουσιάζουν μια τάση να μηδενιστούν των ΜΟ, δηλαδή απαντούν σε όλες τις λέξεις που τους δόθηκαν.

Γράφημα 22

Μη απαντήσεις Γ' κατηγορία



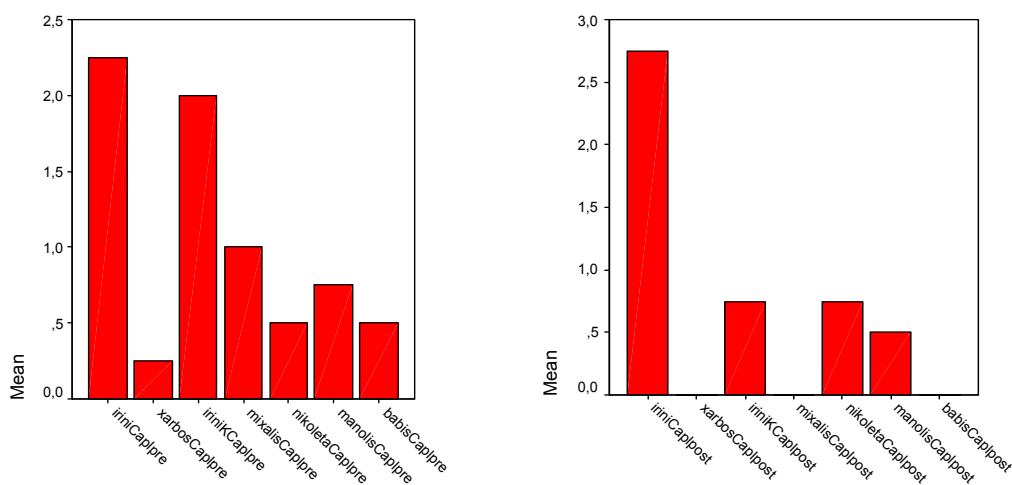
Β4. ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ

4 α) ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗ

Στη Γ' κατηγορία CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα) (βλέπε γράφημα 23) 3 παιδιά Χαρ/μπος (από 0,3 σε 0), ο Μιχάλης (από 1 σε 0) και Μπάμπης (από 0,5 σε 0) δε χρησιμοποιούν τη δδ της απλοποίησης κατά τον επανέλεγχο ενώ χρησιμοποιούσαν έστω και με μικρούς ΜΟ στον προέλεγχο. Σημειώθηκε οριακή αύξηση σε 2 παιδιά Ειρήνη (από 2,3 σε 2,7) και Νικολέτα (από 0,5 σε 0,8). Οριακή μείωση παρατηρήθηκε στους ΜΟ του Μανόλη (από 0,8 σε 0,7) και της Ειρήνης Κ. (από 2 σε 0,7).

Γράφημα 23

Απλοποίηση στην Γ' κατηγορία



4 β) ΜΕΤΑΘΕΣΗ

Στη Γ' κατηγορία CC κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε τη μετάθεση ούτε στον προέλεγχο ούτε στον επανέλεγχο.

4γ) ΕΠΕΝΘΕΣΗ

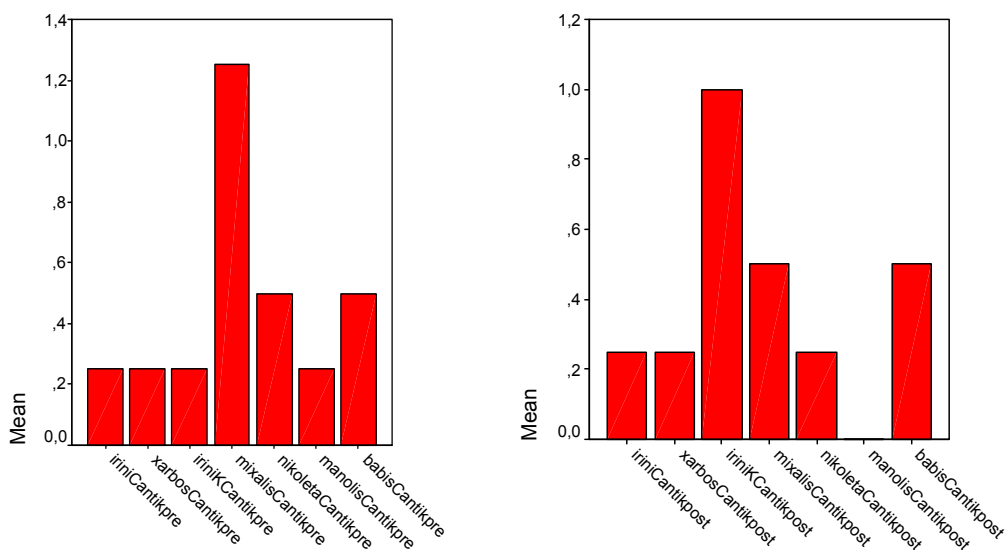
Στη Γ' κατηγορία CC η δδ της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκε από κανένα παιδί.

4δ) ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 24) παρατηρήθηκε μείωση των ΜΟ του Μιχάλη (από 1,23 σε 0,5) της Νικολέτας (από 0,5 σε 0,22) και του Μανόλη (από 0,22 σε 0). Αύξηση παρουσίασε ο ΜΟ της Ειρήνης Κ. (από 0,22 σε 1). Αμετάβλητοι παρέμειναν οι ΜΟ της Ειρήνης (0,22) του Χαρ/μπου (0,22) και του Μπάμπη (0,5).

Γράφημα 24

Αντικατάσταση στην Γ' κατηγορία

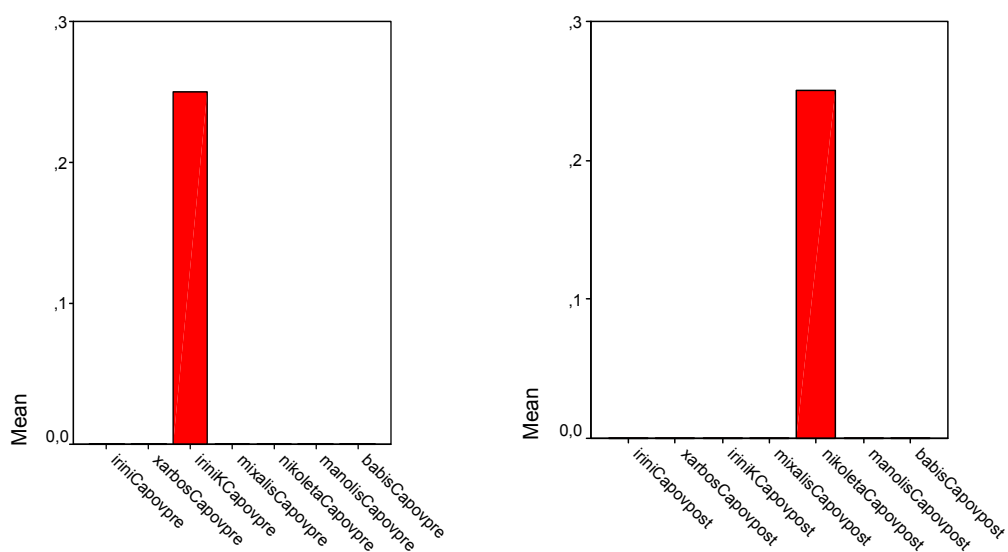


4 ε) ΑΠΟΒΟΛΗ

Στη Γ' κατηγορία CC (βλέπε γράφημα 25) αποβολή στον προέλεγχο χρησιμοποίησε μόνο η Ειρήνη Κ. ΜΟ 0,25 στον προέλεγχο. Κατά τον επανέλεγχο της Γ' κατηγορία CC τη δδ της αποβολής χρησιμοποίησε μόνο η Νικολέτα ΜΟ 0,25 η οποία όμως δεν είχε χρησιμοποιήσει την αποβολή στον προέλεγχο. Η Ειρήνη Κ. στον επανέλεγχο δε χρησιμοποίησε τη δδ της αποβολής.

Γράφημα 25

Αποβολή στην Γ' κατηγορία



8.6. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ 3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

A) περιγραφική στατιστική

Λαμβάνοντας υπόψη μας τους τελικούς πίνακες μέσω των όρων, καταλήξαμε στη δημιουργία μέσω των όρων που αφορά τα ποσοστά στο pre test της Α' κατηγορίας CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) της Β' κατηγορίας CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα) και της Γ' κατηγορίας CC (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα). Στον πίνακα 68 που ακολουθεί, μπορεί κανείς να δει τα ποσοστά σωστών και λαθεμένων παραγωγών ανά κατηγορία σε προέλεγχο και επανέλεγχο.

Πίνακας 67

Συγκεντρωτικός πίνακας και των 3 κατηγοριών στο pre & post test

Μ.Π.	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-testCL</i>	32,12%	49,87%	17,98%	42,40%	1,49%	0,59%	5,13%	0,64%
<i>Post testCL</i>	65,44%	32,75%	1,78%	26,37%	1,78%	0%	4,97%	0%
<i>pre-testCN</i>	38,59%	45,71%	15,68%	24,13%	0,98%	0,98%	19,61%	0%
<i>Post testCN</i>	63,41%	36,57%	0%	19%	4%	1,01%	12,19%	0,79%
<i>pre-testCC</i>	41,44%	42,75%	15,78%	29,44%	0%	0%	9,97%	1,78%
<i>Post testCC</i>	69,73%	30,26%	0%	17,57%	0%	0%	7,88%	1,78%
Συν. <i>pre-test</i>	37,37%	46,11%	16,48%	31,99%	0,82%	0,52%	11,57%	0,80%
Συν. <i>Post test</i>	66,19%	33,17%	0,59%	20,98	1,92%	0,33%	8,34%	0,85%

Μη απαντήσεις: Τα ποσοστά των μη απαντήσεων και στις 3 κατηγορίες είναι περίπου ίδια.

Λάθη των παιδιών: Το ποσοστό των λαθεμένων παραγωγών στην Α' κατηγορία CL ήταν μεγαλύτερες σε ποσοστά από τις άλλες κατηγορίες (ποσοστά 49,87% για την Α', 45,71% για τη Β' κατηγορία CN και 42,75% για την Γ' κατηγορία CC.

Επένθεση: Η δδ της επένθεσης χρησιμοποιείται σε ποσοστό 0,59% στην Α' κατηγορία CL, και σε ποσοστό 0,98% στη Β' κατηγορία CN ενώ δε χρησιμοποιήθηκε στη Γ' κατηγορία CC.

Μετάθεση: Η δδ της μετάθεσης δε χρησιμοποιείται στη Γ' κατηγορία CC ενώ στις άλλες (Α' CL+ Β' CN) χρησιμοποιείται με ποσοστά 1,49% και 0,98% αντίστοιχα.

Αντικατάσταση: Η δδ της αντικατάστασης χρησιμοποιείται λιγότερο στην Α' κατηγορία CL (ποσοστό 5,13%) και περισσότερο στη Β' κατηγορία CN + Γ' κατηγορία CC (ποσοστά 19,61% και 9,97%) αντίστοιχα.

Αποβολή: Η δδ της αποβολής δε χρησιμοποιείται στη Β' κατηγορία CN ενώ στην Α' CL λίγο (ποσοστό 0,64%) και περισσότερο στη Γ' κατηγορία CC (ποσοστό 1,78%).

Πίνακας 68
ΜΠ στο pre- test για τις 3 κατηγορίες

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-test CL</i>	32,12%	49,87%	17,98%	42,40%	1,49%	0,59%	5,13%	0,64%
<i>pre-test CN</i>	38,59%	45,71%	15,68%	24,13%	0,98%	0,98%	19,61%	0%
<i>pre-test CC</i>	41,44%	42,75%	15,78%	29,44%	0%	0%	9,97%	1,78%
MO	37,37%	46,11%	16,48%	31,99%	0,82%	0,52%	11,57%	0,80%

Κάτι αντίστοιχο έγινε και στο post test προκειμένου να είναι ευκολότερη η σύγκριση των MO και τις 3 κατηγορίες τόσο στο pre test όσο και στο post test.

Κατά την επανάληψη του τεστ (βλέπε πίνακα 70) παρατηρήσαμε τα ακόλουθα:

Σωστές παραγωγές: Τα ποσοστά σωστών παραγωγών ήταν περίπου διπλάσια.

Λάθη των παιδιών: Για τις λανθασμένες παρατηρήθηκε μείωση κατά 10% περίπου.

Μη απαντήσεις: Τα παιδιά απάντησαν σε όλες τις λέξεις στόχους στη Β' κατηγορία CN & Γ' κατηγορία CC ενώ στην Α' κατηγορία CL το ποσοστό μη απάντησης ήταν πολύ μικρό μόλις 1,78% σαφώς βελτιωμένο από το περίπου 16% που παρατηρήθηκε στο MO των 3 κατηγοριών στο pre test.

Επένθεση: Η δδ της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου από τα παιδιά στην Α' και Γ' κατηγορία ενώ στη Β' κατηγορία παρατηρήθηκε σε ποσοστό 1,01%.

Αποβολή: Η αποβολή χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα 0,79% και μόνο στη Β' κατηγορία CN.

Απλοποίηση: Η δδ που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η απλοποίηση MO 22,09%.

Αντικατάσταση: Η αντικατάσταση χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό MO 8,19%.

Μετάθεση: Η μετάθεση χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό MO 1,64%.

Πίνακας 69
ΜΠ στο post- test για τις 3 κατηγορίες

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>Post test CL</i>	65,44%	32,75%	1,78%	26,37%	1,78%	0%	4,97%	0%
<i>Post test CN</i>	63,41%	36,57%	0%	19%	4%	1,01%	12,19%	0,79%
<i>Post test CC</i>	69,73%	30,26%	0%	17,57%	0%	0%	7,88%	1,78%
MO	66,19%	33,17%	0,59%	20,98	1,92%	0,33%	8,34%	0,85%

Οι ΜΟ των παραγωγών σε προπειραματική και μεταπειραματική διαδικασία φαίνονται στον πίνακα 71

Πίνακας 70

ΜΠ	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-test</i>	37,37%	46,11%	16,48%	31,99%	0,82%	0,52%	11,57%	0,80%
<i>Post test</i>	66,19%	33,17%	0,59%	20,98	1,92%	0,33%	8,34%	0,85%

Συγκρίνοντας λοιπόν τις παραγωγές σε προέλεγχο και επανέλεγχο παρατηρούμε :

- 1) Περίπου διπλασιασμό των σωστών παραγωγών (από 37,37% φτάνουν στο 66,19%)
- 2) Σημαντική μείωση των λαθεμένων παραγωγών (από 46,11% φτάνουν στο 33,17%).
- 3) Σχεδόν εξάλειψη του φαινομένου της μη απάντησης, της οποίας το ποσοστό πέφτει από 16,8% μόλις στο 0,59%.
- 4) Μια ακόμη γενική παρατήρηση είναι η μείωση του ποσοστού της απλοποίησης (η οποία ωστόσο εξακολουθεί να παραμένει με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες η συχνότερη δδ που χρησιμοποιούν τα παιδιά) κατά 10 περίπου ποσοστιαίες μονάδες: από 31,99% στο 20,98%.
- 5) Η δδ της αντικατάστασης μειώνεται από 11,57% στο 8,34% και η δδ της επένθεσης μειώνεται από 0,52% σε 0,33%.
- 6) Η δδ της αποβολής έμεινε περίπου αμετάβλητη από 0,80% σε μόλις 0,85%.
- 7) Τέλος ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στην αξιολόγηση των δεδομένων μας αποτελεί ο διπλασιασμός του ποσοστού της δδ της μετάθεσης που από 0,82% φτάνει στο 1,92% μετά την παρέμβαση.

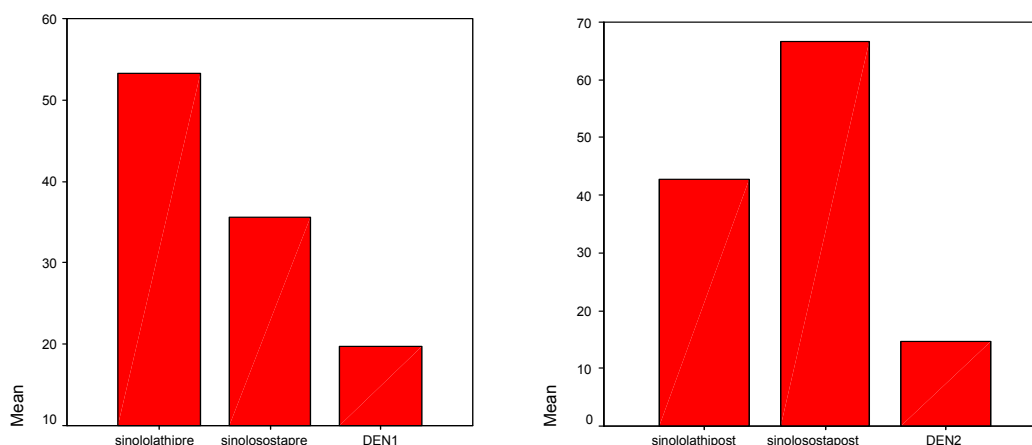
Όλα τα παραπάνω πορίσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα συζητούνται στο κεφάλαιο 11.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

1) Λάθη- Σωστά- Μη απαντήσεις (προέλεγχος & επανέλεγχος)

Το πρώτο γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα μας είναι ότι μειώθηκαν τα λάθη των παιδιών, διπλασιάστηκαν οι σωστές τους παραγωγές ενώ ταυτόχρονα μειώθηκαν και οι μη απαντήσεις τους (βλέπε γράφημα 26)¹²⁹

Γράφημα 26
Συγκεντρωτικοί πίνακες για τις 3 κατηγορίες και όλα τα παιδιά



Η 1^η στήλη περιλαμβάνει το ΜΟ των λανθασμένων των παιδιών, η 2^η το σύνολο των σωστών παραγωγών, ενώ η 3^η το σύνολο των μη απαντήσεων των παιδιών, το αριστερό γράφημα τον προέλεγχο και το δεξί τον επανέλεγχο. Παρατηρούμε αξιοσημείωτη μείωση του ΜΟ των λαθών των παιδιών (από 52 σε 42) με ταυτόχρονη αύξηση των σωστών παραγωγών (από 35 σε 65) και μείωση των μη απαντήσεων (από 20 σε 15). Οι παρατηρήσεις αυτές είναι γενικές και αφορούν και τις 3 κατηγορίες λέξεων και όλα τα παιδιά.

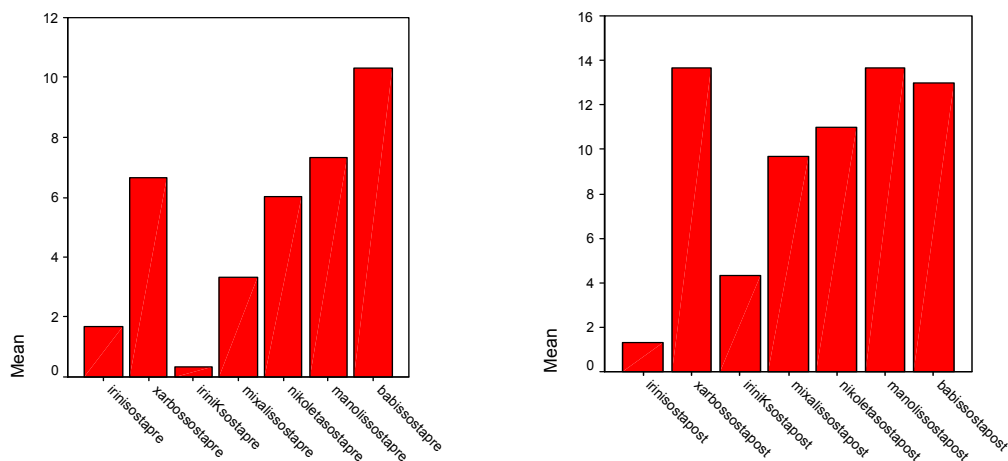
¹²⁹ Σχετικά με τα γραφήματα που ακολουθούν σημειώνουμε καταρχήν ότι υπάρχουν 2 γραφήματα τα οποία αριθμούνται ως ένα καθώς πρόκειται για το ίδιο γράφημα, αλλά στην αριστερή πλευρά αφορά στον προέλεγχο ενώ στη δεξιά στον επανέλεγχο. Ο τρόπος αυτό θεωρήθηκε πιο εύχρηστος για τον αναγνώστη και πιο πρακτικός καθώς έχει τη δυνατότητα της ταυτόχρονης και άμεσης παρατήρησης των ΜΟ τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Επιπλέον σημειώνουμε ότι στον οριζόντιο άξονα έχουν τοποθετηθεί τα ονόματα των παιδιών και η δδ που εξετάζεται (με κάποια συντομογραφία), η κατηγορία ΣΣ (συνήθως με Α, Β, C) καθώς και αν πρόκειται για τον προέλεγχο ή τον επανέλεγχο (συνήθως με 1 ή 2 ή pre & post). Στα επόμενα γραφήματα που αφορούν ατομικά δεδομένα έχει ακολουθηθεί η ίδια σειρά για τα παιδιά. Δηλαδή η 1η στήλη είναι η Ειρήνη, η 2η ο Χαρ/μπος, η 3^η η Ειρήνη Κ., η 4^η ο Μιχάλης, η 5^η η Νικολέτα, η 6^η ο Μανόλης και η 7^η ο Μπάμπης. Η σειρά αυτή όπως και όλα τα στοιχεία που περιγράφηκαν ακολουθήθηκαν σε όλα τα γραφήματα. Πάντα προηγείται ένα ενιαίο συγκριτικό γράφημα (το οποίο αποτελεί ΜΟ και των 3 κατηγοριών) και ακολουθούν από 1 για κάθε κατηγορία ΣΣ διευκρινιστικό συνοδευμένα από κάποιες παρατηρήσεις.

2) Σωστές παραγωγές

Σε όλα τα παιδιά –εκτός της Ειρήνης (η οποία παρουσίασε οριακή μείωση) - αυξήθηκαν οι ΜΟ των σωστών παραγωγών σε προέλεγχο και επανέλεγχο από λίγο έως και διπλάσιο (βλέπε γράφημα 27).

Γράφημα 27

Σωστές παραγωγές 3 κατηγοριών

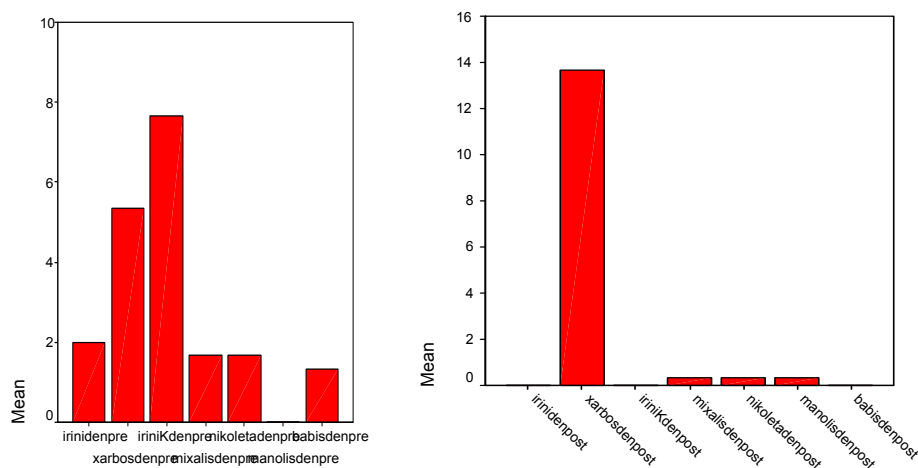


3) Μη απαντήσεις

Στην κατηγορία των μη απαντήσεων (βλέπε γράφημα 28) με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε μείωση των μη απαντήσεων σε 5 από τα 7 παιδιά, ενώ 2 παιδιά (Μανόλης & Χαρ/μπος) αύξησαν τους ΜΟ των μη απαντήσεων.

Γράφημα 28

Μη απαντήσεις στις 3 κατηγορίες

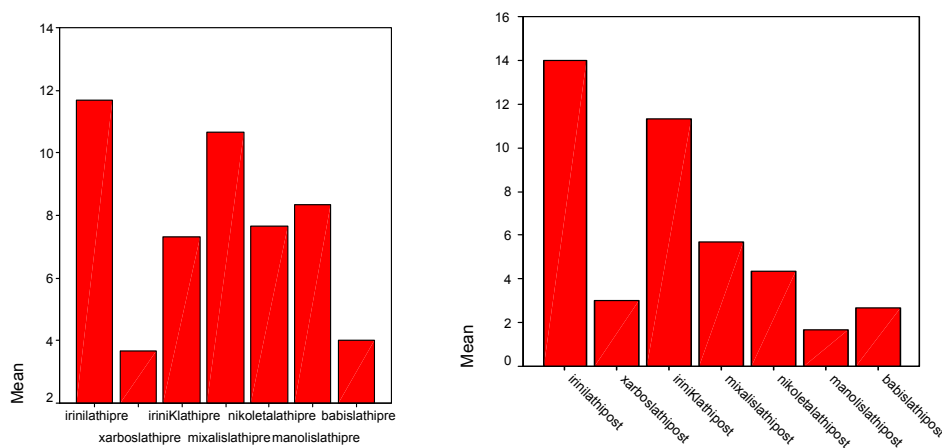


4) Λάθη

Σε ότι αφορά στα λάθη των παιδιών (βλέπε γράφημα 29) παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (5 από τα 7) παρουσίασαν μείωση ΜΟ στον επανέλεγχο. Χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση του Μιχάλη από 11 σε 6, του Μανόλη από 9 σε 2 και της Νικολέτας από 8 σε 5. Υπάρχουν βέβαια και μικρότερες μειώσεις των ΜΟ όπως του Χαρ/μπου από 3,8 σε 3 και του Μπάμπη από 4 σε 3. Ωστόσο, υπήρξαν και 2 παιδιά που παρουσίασαν αύξηση στους ΜΟ των λαθών. Πιο συγκεκριμένα, η Ειρήνη από 11,8 ΜΟ στον προέλεγχο έφτασε στο 14 και η Ειρήνη Κ από 7,5 στον προέλεγχο σε 11 στον επανέλεγχο.

Γράφημα 29

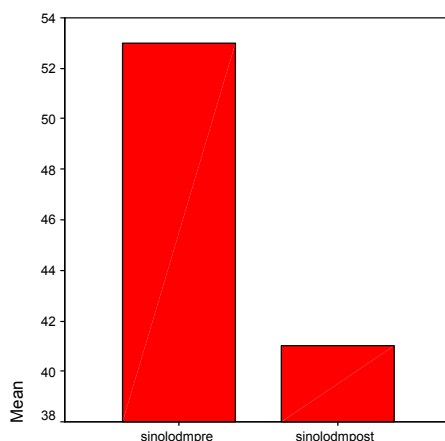
Συγκριτικό γράφημα λαθών στις 3 Κατηγορίες



5) Διορθωτικές Διαδικασίες/μηχανισμοί (είδη)

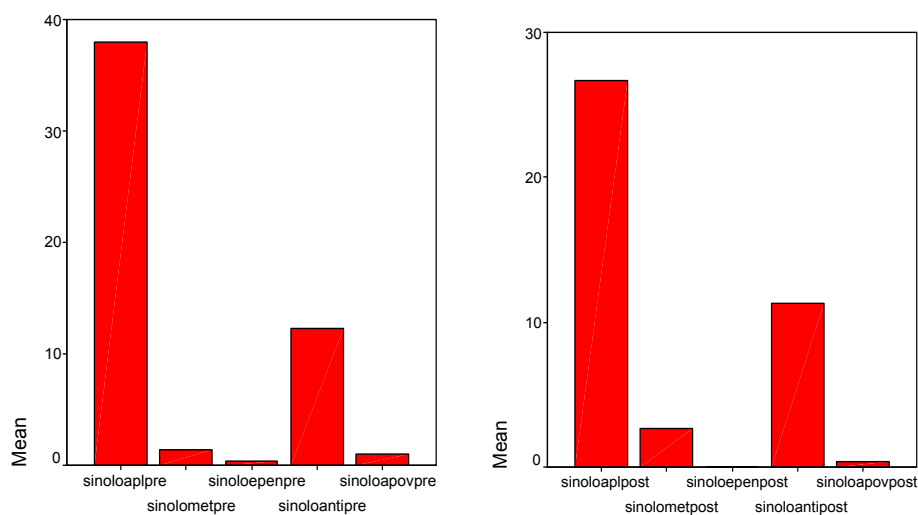
Οι διορθωτικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να παράγουν τις λέξεις-στόχους παρουσιάζουν σημαντική μείωση στον επανέλεγχο (βλέπε γράφημα 30). Ειδικότερα η απλοποίηση από 38 στον προέλεγχο σε 26 στον επανέλεγχο, η μετάθεση από 2 στον προέλεγχο σε 3 στον επανέλεγχο, η επένθεση από 0,5 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο, η αντικατάσταση από 12 στον προέλεγχο σε 12 στον επανέλεγχο και η αποβολή από 1 στον προέλεγχο σε 0,5 στον επανέλεγχο. Οι διορθωτικές διαδικασίες στον προέλεγχο εμφανίζονται με ΜΟ γύρω στο 53, ενώ στον επανέλεγχο παρατηρούμε σημαντική μείωση με ΜΟ γύρω στο 41.

Γράφημα 30
Διορθωτικοί μηχανισμοί



Τα είδη των διορθωτικών μηχανισμών που χρησιμοποιήθηκαν (βλέπε γράφημα 31) στον προέλεγχο και στον επανέλεγχο ήταν η απλοποίηση, η αντικατάσταση, η μετάθεση, η αποβολή και η επένθεση (η σειρά αφορά τους ΜΟ εμφάνισης των συγκεκριμένων δδ).

Γράφημα 31
Είδη διορθωτικών μηχανισμών



Παρατηρούμε λοιπόν στον προέλεγχο κυρίαρχη δδ την απλοποίηση με ΜΟ 38, ακολουθούμενη από την αντικατάσταση ΜΟ 12, τη μετάθεση ΜΟ 2, την αποβολή ΜΟ 1 και τελευταία την επένθεση ΜΟ 0,5. Στον επανέλεγχο, παραμένει πρώτη δδ η απλοποίηση αν και με μειωμένο ΜΟ 26, δεύτερη η αντικατάσταση περίπου αμετάβλητο ΜΟ, ακολουθούμενη από την επένθεση με αυξημένο ΜΟ 3, την αποβολή με ελαφρά μειωμένου ΜΟ 0,5. Η επένθεση δε χρησιμοποιείται καθόλου στον επανέλεγχο.

8.7. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΔ/ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΣ

8.7.1. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Παρατηρήθηκαν φαινόμενα *απλοποίησης* σε όλες ανεξαιρέτως τις κατηγορίες και υποκατηγορίες δηλαδή σε CL (παραδείγματα 1-8), CN (παραδείγματα 9-11) και CC (παραδείγματα 12-15).

- (1) A1[κλειστά ηχηρά + l/]
α) /blù.za/ → [bù.za] Ειρ. pre & post, Ειρ.Κ pre, Μιχ. Pre
β) / àl.bum/ → [à.bum] Νικ. Pre, Μιχ. Pre, Ειρ.Κ pre & post, Χαρ/μπος pre & post, Ειρ. Post.
- (2) A2 [κλειστά ηχηρά +/r/]
α) /brà.tso/ → [bà.tso], Ειρ. pre & post
[bà.tzo], Μιχ. Pre
[bà.to], Μπάμπης Pre
β) / ðè.dro/ → [ðè.do], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre & post, Μιχ. Pre, Νικ. Pre
[ðè.da], Μαν. Pre
γ) /pèr.go.la/ → [pè.go.la], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre
- (3) A3[κλειστά άγηρα + / l/]
α) /pla.ni.tes/ → [pa.ni.tes], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ pre & post, Μιχ. Pre
β) /sàl.pi.ga/ → [sà.pi .ga], Ειρ.Κ pre, Μαν. Pre
[sà.li.ga], Ειρ.Κ post, Μιχ. Pre
γ) /a.na.ki.klo.si/ → [a.ana.ki.klo.si], Ειρ. Pre& post, Μιχ. Pre
δ) /bal.kò.ni/ → [ba.kò.ni], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ pre & post, Μιχ. Pre
& Post, Νικ. Pre, Μαν. Pre
- (4) A4 [κλειστά άγηρα + /r/]
α) /por.to.kà. la/ → [po.to.kà. la], Ειρ. Pre, Μιχ. Post, Μαν. Pre και
[to.kà.lia], Νικ. Pre
β) /prò.va.to/ → [pò.va.to], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ Pre& post
γ) /và.tra.xos/ → [và.ta.xos], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ pre & post, Μιχ. Pre
& Post, Μαν. Pre
δ) / àr.pa/ → [à.pa], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre, Μιχ. Pre, Νικ. Pre,
Μαν. Pre
ε) /vår.kes/ → [và.kes], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre, Μαν. Pre
στ) /kre.và.ti/ → [ke.và.ti], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ Pre& post
- (5) A5[τριβόμενα ηχηρά + /l/]
α) /tù.vla/ → [tù.vo], Ειρ. Pre και [tù.va], Ειρ. Post, Μιχ. Pre & Post και
[tu.và.kia], Ειρ.Κ Pre
β) /γlà.stra/ → [γà.ta], Ειρ. Pre& post και [γà.stra], Μιχ. Pre

- (6) A6 [τριβόμενα ηχηρά +/-l/]
- α) /θi.sa.vròs/→[θi.sa.vòs], Ειρ. Post, Μιχ. Pre, Μαν. Pre και [θi.za.vòs], Ειρ.Κ post
- β) /ar.vì.la/→[a.vì.la], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre, Μιχ. Pre, Νικ. Pre
- γ) /δrà.kos/→[δà.kos], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ pre& post, Μιχ. Pre
- δ) /ka.mi.lo.pàr.δα.li/→ [ka.mi.lo.pà.δα.li], Ειρ.post, Νικ. Pre και [so.so.pà.δα.li], Ειρ.Κ post
- ε) /γρι.à/→[ji.à], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ post και [ji.u.la], Ειρ.Κ pre και [γi.i.à], Μιχ. Pre
- στ) /mar.γα.ρι.ta/→ [ma.γα.li.ta], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ pre και [ma.γα.ρι.ta], Ειρ.post, Μαν. Pre, Μπάμπης pre

- (7) A7 [τριβόμενα άηχα +/-l/]
- α)/fla.mi.go/→ [fa.mi.go], Ειρ. Pre& post, Μιχ. Pre, Μαν. Pre [fa.min.go], Ειρ.Κ post
- β)/a.θi.tès/→ [a.θi.tès], Ειρ. Pre& post, Χαρ/μπος Pre, Μιχ. Pre, Μπάμπης pre και [a.θi.stès], Ειρ.Κ post

- (8) A8 [τριβόμενα άηχα + /r/]
- α) /fri.γα.ηà / → [fi.γα.ηà], Ειρ. Pre, Ειρ.Κ post, Μιχ. Pre και [fi.γα.ηi.tsa], Ειρ.Κ pre
- β) /kar.fi/ → [ka.fi], Ειρ. Pre& post, Μιχ. Pre, Νικ. Pre, Μαν. Pre
- γ) /kar.xa.ρι.as/ → [ka.xa.ρι.as], Ειρ.Κ pre και [xa.xa.ρι.as], Μιχ. Pre & Post, Νικ. Pre και [ka.xa.ρι.as], Μπάμπης pre
- δ) /or.xì.stra/ →[o.xì.ta], Ειρ. post, Μαν. Pre και [o.ρι.sta], Μιχ. Pre και [o.xì.stra], Μιχ. Post
- ε) /θρα.ηì.a/→[θa.ηì.a], Ειρ. Pre& post, Ειρ.Κ Pre& post, Μιχ. Pre

- (9) B2 [κλειστά άηχα + έρρινα]
- α) / ci.kni/→[ci.ki], Ειρ. Pre& post
- β) /ka.pnòs/→[ka.pòs], Ειρ. Pre& post, Ειρ. Κ.Pre

- (10) B3 [τριβόμενα ηχηρά + έρρινα]
- α) /tà.ran.δι/→ [tà.la.δι], Ειρ. Κ.Pre, Νικ. Pre και [ta.ra.δος], Ειρ. Κ.post και [ta.ra.δι], Μιχ. Pre, Μαν. Pre
- β) /sin.δε.τι.res/→ [si.δε.τι.res], Νικ. Pre

- (11) B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα]
- α) / ìi.xnos/→ [ìi.xos], Ειρ. Pre& post
- β) /a.ρι.θμι/→[a.ρι.μι], Ειρ. Post, Μιχ. Pre
- γ) /a.mfi.θè.a.tro/→ [a.fi.θè.a.to], Ειρ. Post, Χαρ/μπος Pre, Μιχ. Pre και [a.fi.θè.a.tro], Ειρ. Κ.post, Μιχ. Post, Μαν. Pre και [a.fi.mè.a.to], Νικ. Pre

- (12) Γ3 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά]
 α) /si.ra.pti.kò /→[si.ra.fti.kò], Ειρ. Pre& post
 β) / cà.kti/→ [cà.ti], Ειρ. Pre& post, Μιχ. Pre, Νικ. post
- (13) Γ4 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά]
 α) /a.vγò/→ [a.γò], Ειρ. Post και [a.vo], Ειρ. Κ. Pre
 β) /a.mi.γδα.ϊies/→ [a.mi.δα.ϊies], Ειρ. Pre& post, Νικ. Pre, Μαν. Post
 και [a.mi.γα.lia], Μιχ. Pre
- (14) Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα]
 α) /o.fθal.mi.a.tros/→ [oθa.mi.a.tos], Ειρ. Pre & post, Ειρ. Κ.post,
 Μπάμπης Pre, [o.fa.mi.a.tos],
 Χαρ/μπος Pre, [o.fo.mi.a.tos],
 Μιχ. Pre, [o.θa.mi.a.tros], Μαν.
 Pre & post
 β) /fθi.nò.po.ro/→ [fi.nò.po.ro], Ειρ. Κ.post, Μιχ. Pre, Νικ. Post,
 Μπάμπης Pre και [θi.no.po.ro], Μαν. Pre
- (15) Γ6[τριβόμενα άηχα +κλειστά]
 α) /fte.rò/ → [te.rò], Ειρ. Pre και [te.lo], Ειρ. post
 β) /δα.xti.λι.δι/→ [δα.ti.λι.δι], Ειρ. post, Ειρ.Κ. Pre & post

8.7.2. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Αντικαταστάσεις σημειώθηκαν στα CL σε όλες τις υποκατηγορίες εκτός της A5 [τριβόμενα ηχηρά + /l/] στον προέλεγχο και της A7 [τριβόμενα άηχα +/ l/] στον επανέλεγχο (παραδείγματα 16-22) . Στα CN αντικαταστάσεις παρατηρήθηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη της Τζακώστα (2001^α) σε ότι αφορά τη B2 (κλειστά άηχα + έρρινα) αλλά και συμπληρώνουμε και στη B3 [τριβόμενα ηχηρά + έρρινα] καθώς και στη B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα] (παραδείγματα 17-25). Στα CC καταγράφηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες στον προέλεγχο αλλά μόνο στη Γ3 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά] και στην Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα] στον επανέλεγχο(παραδείγματα 26-29).

- (16) A1 [κλειστά ηχηρά + υγρά /l/]
 α) / àlbum/ → [à.vum], Ειρ. pre test
 β) / a.dli.a/ → [an.gì.a], Ειρ. pre test
- (17) A2 [κλειστά ηχηρά + υγρά /r/]
 /pèr.gola/ → [pèr.γολa] Χαρ/μπος Pre test και
 [pèr.bola] Μιχάλης Pre test
- (18) A3 [κλειστά άηχα + /l/]
 /sàl.piga/ → [sàr.piga] Μπάμπης Pre test

- (19) A4 [κλειστά άηχα + /r/]
/pri.zes/ → [bri.zes], Νικ. post test
- (20) A6 [τριβόμενα άηχα + /l/]
/ðrò.mos/ → [ðlò.mos], Μπάμπης Pre test
- (21) A7 [τριβόμενα άηχα + /l/]
/pa.dò.fles/ → [pa.dò.ses],
- (22) A8 [τριβόμενα άηχα + /r/]
/θra. ñì.a/ → [fra.ñì.a], Χαρ/μπος Pre test
- (23) B2 [κλειστά άηχα+ έρρινα]
α) / ci.kni/ → [ci.kli], Ειρ. post test, Νικ. post test
β) /a.tmo.si.ðe.ro/ → [a.pto.si.ðe.ro], Μιχάλης post test
[aθmo.si.ðe.ro], Μπάμπης post test
[a.smo.si.ðe.ro], Μπάμπης Pre test
- (24) B3 [τριβ. ηχηρά+ έρρινα]
α) /ma.γñì.tis/ → [ma.γmì.tis], Ειρ. Pre test
β) /tà.ran.ði/ → [tà.ra.vi], Χαρ/μπος Pre test
- (25) B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα]
α) /sin.θe.si/ → [si.fì.si], Χαρ/μπος Pre test, Μιχάλης Pre test
[si.ðe.si], Ειρ.Κ. post test

β) / pi.ro.te.xnì.ma.ta/ → [pi.ro.te.xtì.ma.ta], Νικ. Pre test,
γ) / pi.ro.te.xnì.ma.ta/ → [a.ro.te.kì.ma.ta], Ειρ.Κ. Pre test
- (26) Γ3 [κλειστά άηχα+ κλειστά άηχα]
α) /si.ra.pti.kò/ → [si.ra.fti.kò], Ειρ.Κ post test, Μιχάλης Pre test,
Νικ. Pre & post test
β) / cà.kti / → [cà.pti], Μπάμπης post test, Μιχάλης post test
- (27) Γ4 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά]
/a.mì.γða.la/ → [a.mì.za.la], Ειρ.Κ. Pre test
- (28) Γ5 [τριβόμενα άηχα +τριβόμενα άηχα]
/fθi.nò.po.ro/ → [fti.nò.po.ro], Νικ. Pre test, Ειρ. post test
- (29) Γ6 [τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα]
/ði.xtia/ → [ði.θia], Μιχάλης Pre test, Ειρ. Pre test

8.7.3. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΠΕΝΘΕΣΗΣ

Σχετικά με τη δδ της επένθεσης στα CL παρατηρήθηκε μόνο στην A5 [τριβόμενα ηχηρά + / l/] και μόνο στον προέλεγχο (παράδειγμα 30). Στα CN φαινόμενα επένθεσης καταγράφηκαν μόνο στη B2 [κλειστά άηχα + έρρινα] σε προέλεγχο και επανέλεγχο (παράδειγμα 31). Στα CC δεν παρατηρήθηκε η δδ της επένθεσης ούτε στο pre αλλά ούτε και στο post test.

(30) A5 [τριβόμενα ηχηρά +/l/]
/ɣl̩.stra/ → [ɣa.l̩.stra], Μαν. Pre test

(31) B2 [κλειστά άηχα+ έρρινα]
/a.tmo.si.ðe.ro/ → [a.xto.mo.si.ðe.ro], Νικ. Pre test

8.7.4. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΒΟΛΗΣ

Φαινόμενα αποβολής στα CL σημειώθηκαν μόνο στην A2 [κλειστά άηχα + /r/] και στην A4 [κλειστά άηχα + /r/] αλλά μόνο στον προέλεγχο (παραδείγματα 32-33). Στα CN δεν παρατηρήθηκε στον προέλεγχο, ενώ στο καταγράφηκε μόνο στον επανέλεγχο και συγκεκριμένα στη B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα] (παράδειγμα 34). Στα CC αποβολή σημειώθηκε μόνο στη Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα] στο pre αλλά και στο post test (παράδειγμα 35).

(32) A2 [κλειστά άηχα + /r/]
/si.dri.và.ni/ → [si.dà.ni], Ειρ.Κ. Pre test

(33) A4 [κλειστά άηχα + /r/]
/por.to.kà.ɣia/ → [to.kà.kia], Μιχάλης Pre test και [kà.lia],
Ειρ.Κ. Pre test

(34) B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα]
/pi.ro.te.xni.ma.ta/ → [so.ro.pì.ma.ta], Ειρ.Κ. post test

(35) Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα]
/o.fθal.mi.a.tros/ → [o.mi.na.tos], Ειρ. Κ. Pre test και [o.fmì.a.tros],
Νικολ. post test

8.7.5. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΜΕΤΑΘΕΣΗΣ

Σε ότι αφορά στη μετάθεση στα CL καταγράφηκαν στις περισσότερες υποκατηγορίες A2[κλειστά ηχηρά +/r/] στο pre και στο post test, A3[κλειστά άηχα + / l/] στο pre και στο post test , A4[κλειστά άηχα + /r/] στο pre και στο post test., A6 [τριβόμενα ηχηρά +/ l/] μόνο σε προέλεγχο. Στην A1 [κλειστά ηχηρά + l/] και στην A7[τριβόμενα άηχα +/ l/] μετάθεση σημειώθηκε μόνο στον επανέλεγχο (παραδείγματα 36-40) . Στα CN παρατηρήσαμε φαινόμενα μετάθεσης μόνο στη B2 [κλειστά άηχα + έρρινα] στον προέλεγχο αλλά σε όλες τις κατηγορίες στον επανέλεγχο, δηλαδή B2[κλειστά άηχα + έρρινα], B3[τριβόμενα ηχηρά + έρρινα], B4[τριβόμενα άηχα + έρρινα] (παραδείγματα 41-42). Τέλος στα CC δεν παρατηρήθηκε η δδ της μετάθεσης ούτε στο pre αλλά ούτε και στο post test.

- (36) A2[κλειστά ηχηρά +/r/]
/a.kor.de.òn/ → [a.kro.de.òn], Χαρ/μπος post test και
[ar.ko.de.òn], Μπάμπης Pre test & post test
[ko.de.ròn], Χαρ/μπος Pre test
- (37) A3[κλειστά άηχα + /l/]
/ka.rè.kla/ → [ka.lè.ka], Ειρ.Κ. Pre & post test
- (38) A4[κλειστά άηχα + /r/]
α) /per.pa.tà/ → [pe.pra.tà], Νικολ. Pre test
β) /pòr.ta/ → [[pò.tra], Μαν. Pre test
- (39) A6 [τριβόμενα ηχηρά +/l/]
α) /θi.sa.vròs/ → [xri.savòs], Νικολ. Pre test
β) /ar.vi.la/ → [a.vri.la], Μαν. Pre test
- (40) A7[τριβόμενα άηχα +/l/]
/del.fi.ni/ → [le.fi.ni], Ειρ.Κ. post
- (41) B3[τριβόμενα ηχηρά + έρρινα]
/ma.γni.tis/ → [ma. ni.xtis], Ειρ.Κ. post test
- (42) B4[τριβόμενα άηχα + έρρινα]
/sin.θe.si/ → [fi.se.si] Μιχάλης post test

8.7.6. ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΣ

Φαινόμενα διατήρησης παρατηρήθηκαν σε όλες τις κατηγορίες και υποκατηγορίες συμπλεγμάτων. Δηλαδή σε CL, CN, CC. Σε 46 από τις 100 λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ σημειώθηκε διατήρηση του ΣΣ στόχου. Βέβαια αξιοσημείωτη παρατήρηση αποτελεί η διατήρηση κάποιων ΣΣ στόχων μόνο στον επανέλεγχο, όπως στα CL στα παραδείγματα (44β) και (46^α), στα CN στο παράδειγμα (52β) και στα CC στο παράδειγμα (56^α). Το γεγονός αυτό μας δίνει το δικαίωμα να υποθέσουμε ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στα συγκεκριμένα ΣΣ στόχους, αφού κανένα παιδί δεν τα παρήγαγε σωστά στον προέλεγχο.

Άξιο αναφοράς είναι και το φαινόμενο διατήρησης των ΣΣ στόχων αλλά και η παρουσία δδ που όμως δεν αφορούσαν το ΣΣ στόχο όπως στο παράδειγμα 57^α όπου υπήρξε παραγωγή [fte.o] (δηλαδή είχαμε ταυτόχρονη αποβολή του /r/) και [fte.lo] (αντικατάσταση του /r/ με /l/) και στο παράδειγμα 57β όπου υπήρξε παραγωγή [da.xti.i.di] (δηλαδή αποβολή του /l/). Οι παραγωγές αυτές βέβαια, αξιολογήθηκαν ως σωστές καθώς τα ΣΣ στόχοι προφέρθηκαν σωστά.

- (43) A1[κλειστά ηχηρά +l/]
α) /blù.za / → [blù.za], Νικ.pre& post, Μαν. pre& post, Μπάμπης
pre& post
β) /àl.bum/ → [àl.bum], Μιχ. post

- (44) A2[κλειστά ηχηρά +/r/]
- (α) /brà.tso/→[brà.tso], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ.pre& post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post
- (β) / δè.dro/→[δè.dro], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ. Post, Μαν. post, Μπάμπης post
- (γ) /pèr.go.la/→ [pèr.go.la], Χαρ/μπος post, Νικ. Post, Μαν. post, Μπάμπης pre
- (45) A3[κλειστά άηχα + /l/]
- (α) /pla.ni.tes/→ [pla.ni.tes], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ.pre& post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post
- (β) /sàl.pi.ga/→ [sàl.pi.ga], Χαρ/μπος pre& post, Μιχ. Post, Νικ. post, Μαν. post, Μπάμπης post
- (γ) /a.na.ki.klo.si/→ [a.na.ki.klo.si], Χαρ/μπος post, ΕιρΚ.post, Μιχ. Post, Νικ.pre& post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post
- (δ) /bal.kó.ni/→ [bal.kó.ni], Χαρ/μπος pre& post, Νικ. Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (46) A4[κλειστά άηχα + /r/]
- (α) /por.to.kà. ÷ia/→ [por.to.kà. ÷ia], Ειρ.post, Νικ. post, Μαν.post, Μπάμπης post
- (β) /pró.va.to/→ [pró.va.to], Χαρ/μπος pre& post, Μιχ. Post, Νικ. post, Μαν. post, Μπάμπης post
- (γ) /va.tra.xos/→ [và.tra.xos], Ειρ. pre& post, Μιχ. pre& Post, Μαν. pre
- (δ) /àr.pa/→ [àr.pa], Χαρ/μπος pre& post, Νικ. pre& Post, Μπάμπης pre& post
- (ε) /vår.kes/→ [vår.kes], Χαρ/μπος pre& post, Μιχ. Post, Νικ. post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (στ) /kre.và.ti/→ [kre.và.ti], Ειρ. Post, Χαρ/μπος pre& post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post
- (47) A5 [τριβόμενα ηχηρά +/l/]
- (α) /tù.vla/→ [tù.vla], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ.Κ post, Νικ. pre& Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (β) /γlà.stra/→ [γlà.stra], Χαρ/μπος post, Ειρ.Κ post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (48) A6 [τριβόμενα ηχηρά +/ l/]
- (α) /θi.sa.vrós/→ [θi.sa.vrós], Χαρ/μπος pre& post, Νικ. Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (β) /ar.vi.la/→ [ar.vi.la], Χαρ/μπος post, Ειρ.Κ post, Μιχ. Post, Νικ.Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (γ) /δrà.kos/→ [δrà.kos], Χαρ/μπος post, Νικ. pre& Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post
- (δ) /ka.mi.lo.pàr.δα. ÷i/→ [ka.mi.lo. pàr.δα.÷i], Ειρ. Pre, Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ.Post, Μαν. Pre & post, Μπάμπης pre& post
- (ε) /γri.à/→ [γri.à], Χαρ/μπος pre& post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post,

Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post
στ) /mar.γα.ρι.ta/ → [mar.γα.ρι.ta], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ.Κ post,
Μαν. post, Μπάμπης post

(49) A7 [τριβόμενα άηχα + / l /]

(α) /fla.mi.go/ → [fla.mi.go], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post,
Μαν. Post, Μπάμπης pre& post

(β) /a.θli.tès/ → [a.θli.tès], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post,
Μαν. pre& Post, Μπάμπης post

(50) A8 [τριβόμενα άηχα + /r/]

(α) /fri.γα.ηà / → [fri.γα.ηà], Ειρ. Post, Χαρ/μπος post, Νικ. Pre, Μαν.
pre& Post, Μπάμπης pre& post

(β) /kar.fi/ → [kar.fi], Χαρ/μπος pre& post, Νικ.Post, Μαν. post,
Μπάμπης pre& post

(γ) /kar.xa.ρι.as/ → [kar.xa.ρι.as], Χαρ/μπος post, Νικ.Post, Μαν. Pre &
Post, Μπάμπης pre& post

(δ) /or.xi.stra/ → [or.xi.stra], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ Κ. Post,
Νικ. pre& Post, Μαν. post, Μπάμπης
pre& post

(ε) /θra.ηi.a/ → [θra. ηi.a], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Νικ. pre& Post,
Μαν. Pre & Post, Μπάμπης pre& post

(51) B2 [κλειστά άηχα+ έρρινα]

(α) /ci.kni/ → [ci.kni], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ Κ. pre, Μιχ. pre& Post,
Νικ. Pre, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post

(β) /ka.pnós/ → [ka.pnós], Χαρ/μπος post, Ειρ Κ. Post, Μιχ. pre& Post,
Νικ. Pre & Post, Μαν. pre& post, Μπάμπης
pre& post

(52) B3 [τριβόμενα ηχηρά + έρρινα]

(α) /ma.γνi.tis/ → [ma.γνi.tis], Ειρ. Post, Μιχ. pre& Post, Νικ. Pre &
Post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre&
post

(β) /tà.ran.ði/ → [tà.ran.ði], Ειρ. Post, Μιχ. Post, Νικ. Post, Μαν. post,
Μπάμπης post

(γ) /sin.δε.ti.res/ → [sin.δε.ti.res], Μιχ. pre& Post, Νικ. Post, Μαν.
post, Μπάμπης pre& post

(53) B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα]

(α) /li.xnos/ → [li.xnos], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ Κ. post, Μιχ. pre&
Post, Νικ. Pre& post, Μαν. pre& post, Μπάμπης
pre& post

(β) /a.ρι.θmi/ → [a.ρι.θmi], Χαρ/μπος post, Ειρ Κ. Post, Μιχ. Post, Νικ.
Pre & Post, Μαν. pre& post, Μπάμπης pre&
post

(γ) /a.mfi.θèa.tro/ → [a.mfi.θè.a.tro], Χαρ/μπος post, Ειρ Κ. Post, Νικ.
Post, Μαν. post, Μπάμπης pre& post

(54) Γ3 [κλειστά άηγα+ κλειστά άηγα]

(α) /si.ra.pti.kò/→ [si.ra.pti.kò], Μιχ. Pre, Μαν. pre& post, Μπάμπης
pre& post

(β) /cà.kti/→ [cà.kti], Χαρ/μπος pre& post, Μαν. post

(55) Γ4 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά]

(α) /a.vγò/→ [a.vγò], Ειρ. Pre, Χαρ/μπος pre& post, Ειρ Κ. post, Μιχ.
pre& Post, Νικ. Pre& post, Μαν. pre& post,
Μπάμπης post

(β) /a.mi.γδα.λιès /→ [a.mi.γδα.λιès], Χαρ/μπος pre& post, Ειρ Κ. post,
Μιχ. Post, Νικ. post, Μαν. Pre
Μπάμπης pre& post

(56) Γ5 [τριβόμενα άηγα + τριβόμενα άηγα]

(α) /o.fθal.mi.a.tros/→ [o.fθal.mi.a.tros], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post,
Μπάμπης post

(β) /fθi.nò.po.ro/→ [fθi.nò.po.ro], Χαρ/μπος post, Μιχ. Post, Μαν. Pre
Μπάμπης post

(57) Γ6 [τριβόμενα άηγα + κλειστά άηγα]

(α) /fte.rò/→ [fte.rò], Χαρ/μπος post, Μιχ. pre& Post, Νικ. Pre& post,
Μαν. pre& post, Μπάμπης pre& post

(β) / ða.xti.λι.ði/→ [ða.xti.λι.ði], Χαρ/μπος post, Μιχ. Pre & Post, Νικ.
Pre& post, Μαν. Pre & post, Μπάμπης
pre& post

8.8. ΤΑ ΣΣ ΣΤΗΝ «ΟΡΘΗ» ΠΑΡΑΓΩΓΗ & ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΤΟΥΣ

Το φαινόμενο της αντιστροφής των τεμαχίων που απαρτίζουν τα ΣΣ παρατηρήθηκε μόνο στην Α' κατηγορία CL (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά) των λέξεων της έρευνας. Υπενθυμίζουμε ότι η πρώτη κατηγορία αφορά τα τέλεια συμπλέγματα (τα ΣΣ που ικανοποιούν και τις 2 κλίμακες)¹³⁰. Στην Α' λοιπόν κατηγορία βρέθηκαν λέξεις στις οποίες υπήρχαν τα εξεταζόμενα ΣΣ και στην αντιστροφή τους¹³¹ π.χ.

- A1 → [b/ & /b/] & [d/ & /d/]
/bli.za/ και /àl.bum/, /a.dli.a/ και /bul.dò.za/
A2 → [dr/ & /rd/]
/ðè.dro/, /si.dri.và.ni/ και /a.kor.de.ón/ /gar.da.ròba/
A3 → [p/ & /p/] & [k/ & /k/]
/pla.nì.tes/ και /sàl.pi.ga/, /ka.rè.kla/, /a.na.kì.klo.si/ και /bal.kò.ni/
A4 → [pr/ & /rp/], [kr & rk] και [tr & rt]
/prò.va.to/, /pri.zes/ /per.pa.tà/ και /àr.pa/
/và.tra.xos /, /tri.ftis /, /tra.ktèr/, /ja.trì/, /xàr.tis/, /por.to.kà.lia/ και /pór.ta /
/kre.và.ti/ και /vår.kes/
A5 → /v/ & /v/], [ðr & rð] και [γr & rγ]
/θi.sa.vrós/, / mà.vros /, /ar.vì.la/ και /kon.sèr.va/
/ðrà.kos /, /ðró.mos/, /ka.mi.lo.pàr.da.li/, /bi.ðià.rðo/
/γri.à/, /zo.γra.fi.zo/, /mar.γα.ρι.ta/ και /ar.γα.λιός/
A7 → [fl & lf]
/pa.dò fla/, /fla.mì.go/ και /ðel.fi.ni/
A8 → [fr & rf] & [xr & rx]
/frù.ta/, /fri.γα.ηà/, /kar.fi.tses/, /kar.fi/ & /xrò.ma.ta/ και /kar.xa.ri.as/

- Ως ορθή πραγμάτωση θεωρήθηκε το να προηγείται το κλειστό ηχηρό/ άηχο ή το τριβόμενο ηχηρό/ άηχο και να έπεται το υγρά, ενώ ως αντιστροφή ΣΣ θεωρήθηκε το να προηγείται το υγρά / l/ ή το /r/ και να έπεται το κλειστό ή τριβόμενο¹³².

¹³⁰ Περισσότερες πληροφορίες στο κεφάλαιο 3 που αφορά τα ΣΣ.

¹³¹ Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η Α5 κατηγορία η οποία υπενθυμίζουμε ότι περιελάμβανε τριβόμενα ηχηρά + υγρά (l) στην οποία δε βρέθηκαν οπτικοποιησιμες και οικείες λέξεις κατάλληλες για παιδιά στην αντιστροφή των τεμαχίων που απαρτίζουν τα συμπλέγματα. Π.χ. άλγος, ελβιέλες,

¹³² Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε τη διάκριση ανάμεσα στα συμφωνικά συμπλέγματα και στις ακολουθίες συμφώνων. Εκείνο που τα κάνει να διαφέρουν όπως επισημαίνουν οι Ρεβυθιάδου & Τζακώστα (2007) είναι η θέση τους μέσα στη συλλαβή. Τα ΣΣ βρίσκονται σε θέση έμβασης ή εξόδου της ίδιας συλλαβής. Οι ακολουθίες συμφώνων όμως αποτελούνται από ετεροσυλλαβικά γειτνιαζόντα σύμφωνα. Στην παρούσα εργασία ωστόσο και οι 2 περιπτώσεις (ταυτοσυλλαβικά ή ετεροσυλλαβικά) θεωρούνται ΣΣ.

- Υποκατηγορία A1 [/b/ & /b/, /d/ & /d/]

Στην A1 εξετάστηκε το ΣΣ /b/ & /b/, στις λέξεις /blù.za/ και /àl.bum/. Οι απαντήσεις των παιδιών φαίνονται στον πίνακα 410 & 411 του παραρτήματος. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής. Φάνηκε να δυσκόλεψε τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του στον προέλεγχο, ενώ αισθητή βελτίωση παρατηρήθηκε στον επανέλεγχο. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση ενώ στην αντιστροφή προστέθηκε και η αντικατάσταση.

Στην A1 εξετάστηκε και το ΣΣ /d/ & /d/ και στις λέξεις /a.dli.a/ και /bul.dó.za/. Φαίνεται ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής. Δε φάνηκε να δυσκόλεψε τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση ενώ στην αντιστροφή μόνο απλοποίηση.

- Υποκατηγορία A2 [/dr/ & /rd/]

Στην A2 εξετάστηκε το ΣΣ [/dr/ & /rd/] και στις λέξεις /dè.dro/, /si.dri.và.ni/, /a.kor.de.ón/ και /gar.da.róba/. Οι απαντήσεις των παιδιών φαίνονται στον πίνακα 412 μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τη δδ της επένθεσης. Φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση και η αποβολή ενώ κατά την αντιστροφή προστέθηκε και η μετάθεση.

- Υποκατηγορία A3 [/pl/ & /lp/, /kl/ & /lk/]

Στην A3 εξετάστηκε το ΣΣ /pl/ & /lp/ στις λέξεις /pla.ni.tes/ και /sàl.pi.ga/. Οι απαντήσεις των παιδιών φαίνονται στον πίνακα 413 και μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής. Δε φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση.

Στην A3 εξετάστηκε επίσης το ΣΣ /kl/ & /lk/ στις λέξεις /ka.rè.kla /, /a.na.kì.klo.si/ και /bal.kó.ni/. Οι απαντήσεις των παιδιών φαίνονται στον πίνακα 414 μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση, η μετάθεση και η αντικατάσταση στην ορθή παραγωγή ενώ μόνο απλοποίηση στην αντιστροφή.

- Υποκατηγορία A4 [/pr/ & /rp/, /tr/ & /rt/, kr & rk] (βλέπε πίνακες 415, 416 & 417)

Στην A4 εξετάστηκε το ΣΣ /pr/ & /rp/ στις λέξεις /prò.va.to/, /prì.zes/ /per.pa.tà/ και /àr.pa/. Από τις απαντήσεις των παιδιών μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, στην αντιστροφή του. Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση, η μετάθεση και η αντικατάσταση.

Στην A4 εξετάστηκε επίσης το ΣΣ /kr & rk/ στις λέξεις /kre.và.ti/ και /vâr.kes/. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου ΣΣ τα παιδιά σημείωσαν ακριβώς τις ίδιες παραγωγές στην αντιστροφή όπως και στην ορθή απόδοση του ΣΣ. Κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε μετάθεση, επένθεση, αντικατάσταση ή αποβολή. Η μοναδική δδ που χρησιμοποιήθηκε ήταν η απλοποίηση και μάλιστα εξίσου σε προέλεγχο και επανέλεγχο αλλά και ορθής και αντίστροφης παραγωγής.

Στην A4 εξετάστηκε ακόμη και το ΣΣ /tr & rt/ στις λέξεις /vâ.trà.xos /, trì.ftis /, /tra.ktèr/, /ja.tri/, /xâr.tis/, /por.to.kà.lia/ και /pór.ta / . Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Δε φάνηκε να δυσκόλεψε ιδιαίτερα τα παιδιά το συγκεκριμένο ΣΣ, καθώς δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ ορθής και αντίστροφης παραγωγής. Ίσα - ίσα που στον επανέλεγχο στην αντιστροφή παρατηρήσαμε λιγότερα λάθη ακόμη και από τον επανέλεγχο της ορθής παραγωγής. Σημειώθηκε 1 μετάθεση στην αντιστροφή στον προέλεγχο. Στο συγκεκριμένο ΣΣ είχαμε πολλές λέξεις (5 λέξεις στην ορθή & 3 στην αντιστροφή) και έτσι είμαστε περισσότερο σίγουροι στην τάση που παρατηρούμε. Η δδ της επένθεσης και της αποβολής απουσιάζουν.

- Στην υποκατηγορία A5 δε βρέθηκαν ΣΣ στην αντιστροφή τους.

- Υποκατηγορία A6 [vr & rv, ðr & rð, γr & rγ] (βλέπε πίνακες 418, 419 & 420)

Στην κατηγορία A6 εξετάστηκε το ΣΣ /vr & rv/ στις λέξεις /θi.sa.vròs/, /mâ.vros /, /ar.vì.la/ και /kon.sèr.va/. Φαίνεται λοιπόν ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Τα παιδιά στο ΣΣ [vr & rv] μάλλον δυσκολεύτηκαν αρκετά κατά την αντιστροφή. Οι λαθεμένες απαντήσεις από (3 και 1 φτάνουν σε 5 στον προέλεγχο). Οι δδ που χρησιμοποιήθηκαν είναι κυρίως η απλοποίηση. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μετάθεση (1 φορά στην ορθή και 1 στην αντιστροφή του ΣΣ) και η αντικατάσταση (1 φορά στην ορθή και 1 στην αντιστροφή του ΣΣ). Δε χρησιμοποιήθηκε καθόλου η επένθεση και η αποβολή.

Στην Α6 εξετάστηκε επίσης και το ΣΣ /ðr & rð/ στις λέξεις /ðrà.kos /, /ðró.mos/, / ka.mi.lo.pàr.da.li/, /bi.ʎià.rðo/. Φαίνεται ότι κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της μετάθεσης, επένθεσης και της αποβολής. Κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου ΣΣ τα παιδιά δεν έδειξαν να δυσκολεύονται στην αντιστροφή του, αντίθετα έδειξαν καλύτερες αποδόσεις σε σχέση με την ορθή απόδοση του ΣΣ. Οι μοναδικές δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση (η τελευταία μάλιστα χρησιμοποιήθηκε κυρίως κατά την ορθή παραγωγή και στον επανέλεγχο αλλά και όχι και στην αντιστροφή του ΣΣ. Παρατηρήθηκε μόνο 1 φορά στον επανέλεγχο).

Στην Α6 εξετάστηκε ακόμη και το ΣΣ /γr & rγ/ στις λέξεις /γri. à/, /zo.γra.fi.zo/, /mar.γα.ri.ta/ και /ar. γa.liós/. Κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της μετάθεσης, επένθεσης και της αποβολής. Κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου ΣΣ τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται στην αντιστροφή του. Αξιοσημείωτη πάντως είναι η βελτίωση που παρουσίασαν τα παιδιά στην αντιστροφή του ΣΣ κατά τον επανέλεγχο οι οποίες είναι καλύτερες και από αυτές της ορθής παραγωγής. Οι μοναδικές δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση (η τελευταία μάλιστα χρησιμοποιήθηκε 1 φορά και στην ορθή παραγωγή στον επανέλεγχο αλλά και στην αντιστροφή του ΣΣ στον προέλεγχο).

- Υποκατηγορία Α7 [fl /& /lf] (βλέπε πίνακα 421)

Στην Α7 εξετάστηκε το ΣΣ /fl /& /lf/ στις λέξεις /pa.dó.fla/, /fla.mi.go/ και /ðel.fi.ni/. Κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Ιδιαίτερα φαίνεται να δυσκόλεψε η αντιστροφή του συγκεκριμένου ΣΣ. Επιπλέον φάνηκε τα παιδιά να κάνουν διπλάσια λάθη στην αντιστροφή του ΣΣ και μάλιστα δίχως αυτά να μειώνονται ιδιαίτερα στον επανέλεγχο.

-Υποκατηγορία Α8 [fr & rf και xr & rx] (βλέπε πίνακες 422 & 423)

Στην Α8 εξετάστηκε το ΣΣ [fr & rf] στις λέξεις /frù.ta/, /fri.γα. ηà/ , /kar.fi.tses/ και /kar.fi/. Κανένα παιδί ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο χρησιμοποίησε τις δδ της επένθεσης και της αποβολής. Επιπλέον φαίνεται ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην αντιστροφή του ΣΣ. Κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου ΣΣ τα παιδιά χρησιμοποίησαν μόνο τη δδ της απλοποίησης τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην αντιστροφή του ΣΣ με μοναδική εξαίρεση 1 αντικατάσταση (η τελευταία μάλιστα χρησιμοποιήθηκε στην αντιστροφή και μάλιστα στον επανέλεγχο).

Επιπλέον στη κατηγορία Α8 εξετάστηκε το ΣΣ [xr & rx] μέσα από τις λέξεις /xrò.ma.ta/ και / kar.xa.ri.as/. Κατά την παραγωγή του συγκεκριμένου ΣΣ τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην αντιστροφή του (τα λάθη στην αντιστροφή ήταν πολύ περισσότερα). Κανένα παιδί δε χρησιμοποίησε μετάθεση, επένθεση, ή αποβολή. Οι μοναδικές δδ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η απλοποίηση και η αντικατάσταση (η τελευταία μάλιστα χρησιμοποιήθηκε στην αντιστροφή του ΣΣ τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε συμπερασματικά να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται στις υποκατηγορίες A1, A6, A7 και A8 στα ακόλουθα συμπλέγματα:

- /lb/ [A1: κλειστά ηχηρά + υγρά (l)]
- /rd/ [A2: κλειστά ηχηρά + υγρά (r)]
- /lk/ [A3: κλειστά άηχα + υγρά (l)]
- /rp/ [A4: κλειστά άηχα + υγρά (r)]
- /rv/ [A6: τριβόμενα ηχηρά + υγρά (r)]
- /rɣ/ [A6: ο.π.]
- /lf/ [A7: τριβόμενα άηχα + υγρά(l)]
- /rx/ [A8: τριβόμενα άηχα + υγρά (r)]

Ενώ αντίθετα δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στις κατηγορίες A1, A3, A8 και στα συμπλέγματα :

- /ld/ [A1: κλειστά ηχηρά + υγρά (l)]
- /lp/ [A3: κλειστά άηχα + υγρά (l)]
- /rf/ [A8: τριβόμενα άηχα + υγρά (r)]
-

Αξιοσημείωτες παρατηρήσεις αφορούν τα ακόλουθα ΣΣ:

- /rt/ [A4: ο.π.]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκε το παράδοξο γεγονός να κάνουν λιγότερα λάθη τα παιδιά στον επανέλεγχο της αντιστροφής απ' ότι στον επανέλεγχο της ορθής παραγωγής.
- /rk/ [A4: ο.π.]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκαν ακριβώς οι ίδιες αποδόσεις των παιδιών σε ορθή και αντίστροφη απόδοση, τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.
- /rδ/ [A6: τριβόμενα ηχηρά + υγρά (r)]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκαν καλύτερες αποδόσεις στην αντιστροφή απ' ότι στην ορθή παραγωγή.

8.9. ΑΤΟΜΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

8.9.1. Ειρήνη

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / A' κατηγορία ΣΣ

πίνακας 71

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΕΙΡΗΝΗ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	M.Π.
Ποσοστό σωστών	0%	0%	11,11%	0%	0%	14,28%	0%	0%	12,89%
Ποσοστό λαθών	100%	77,77%	77,77%	86,58%	100%	57,12%	100%	90%	86,15%
Ποσοστό δεν	0%	22,22%	11,11%	13,32%	0%	28,56%	0%	10%	10,65%
Απλοποίηση	50%	77,77%	66,66%	79,92%	100%	57,12%	100%	70%	75,18%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	50%	-	11,11%	6,66%	-	-	-	20%	10,97%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

πίνακας 72

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΕΙΡΗΝΗ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	M.Π.
Ποσοστό σωστών	0%	0%	11,11%	19,98%	0%	14,28%	0%	10%	6,92%
Ποσοστό λαθών	100%	99,99%	55,55%	73,26%	100%	85,68%	100%	90%	88,06%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	6,66%	0%	0%	0%	0%	0,83%
Απλοποίηση	75%	44,44%	62,5%	59,94%	100%	78,54%	100%	80%	75,05%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	25%	55,55%	22,22%	13,32%	-	7,14%	-	10%	16,65%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Α' Κατηγορία

- Παράδοση μείωση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 12,89 % σε 6,92%.
- Αύξηση των λανθασμένων παραγωγών από 86,15% σε 88,06%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 10,65% φτάνει στο 0,83%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε περισσότερες λέξεις .
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 75,18 % στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 75,05% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη είναι η αντικατάσταση με 10,97% στο στον προέλεγχο και φτάνει στο 16,65% στο στον επανέλεγχο. Δηλαδή αυξάνει το ποσοστό των αντικαταστάσεων που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποδώσει τις λέξεις στόχους.
- Τέλος η Ειρήνη δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

CN / Β' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 73
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

<i>EIPHNH PRE TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>M.Π.</i>
Ποσοστό σωστών	0%	25%	16,66%	13,88%
Ποσοστό λαθών	60%	75%	66,64%	67,21%
Ποσοστό δεν	40%	0%	16,66%	18,88%
Απλοποίηση	60%	25%	49,98%	44,99%
Μετάθεση	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	50%	16,66%	22,22%
Αποβολή	-	-	-	0%

πίνακας 74
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

<i>EIPHNH POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>M.Π.</i>
Ποσοστό σωστών	0%	50%	0%	16,66%
Ποσοστό λαθών	100%	50%	100%	83,33%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	100%	-	83,33%	61,11%
Μετάθεση	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	50%	16,66%	22,22%
Αποβολή	-	-	-	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Μικρή αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 13,88% σε 16,66%.
- Σημαντική αύξηση των λαθεμένων παραγωγών από 67,21% σε 83,33%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 18,88% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 44,99% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 61,11% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 22,22% στον προέλεγχο και αμετάβλητο 22,22% στο στον επανέλεγχο. Δηλαδή το ποσοστό των αντικαταστάσεων που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποδώσει τις λέξεις στόχους παραμένει ίδιο.
- Τέλος η Ειρήνη δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

πίνακας 75
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

<i>EIPHNH PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	0%	50%	50%	42,84%	35,71%
Ποσοστό λαθών	83,33%	50%	50%	42,84%	56,54%
Ποσοστό δεν	16,66%	0%	0%	14,28%	7,73%
Απλοποίηση	83,33%	50%	50%	28,56%	52,97%
Μετάθεση	-	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	-	-	14,28%	3,57%
Αποβολή	-	-	-	-	0%

πίνακας 76
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

<i>EIPHNH POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	16,66%	0%	0%	57,12%	18,44%
Ποσοστό λαθών	83,33%	100%	100%	42,84%	81,54%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	83,33%	100%	50%	42,84%	69,04%
Μετάθεση	-	-	-	-	0%
Επένθεση	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	-	50%	-	12,5%
Αποβολή	-	-	-	-	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

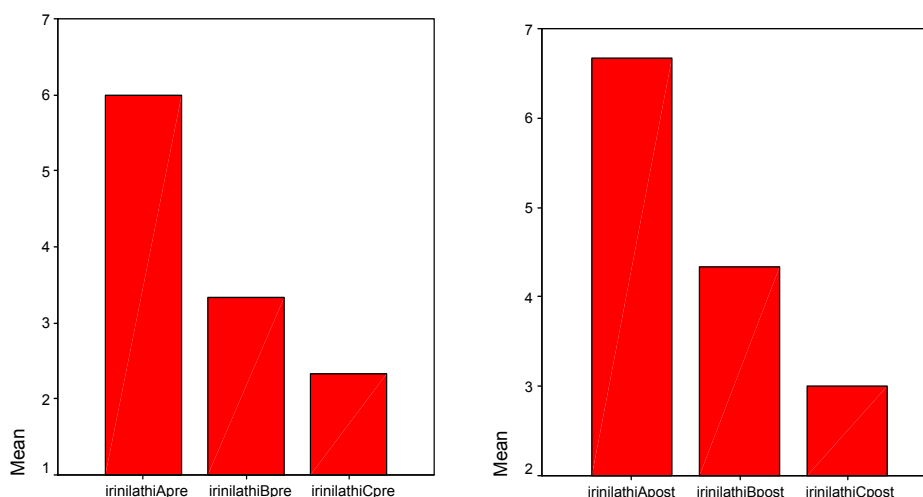
- Μείωση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 35,71% σε 18,44%.
- Αύξηση των λανθασμένων παραγωγών από 56,54% σε 81,54%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 7,73% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση και αυτή όμως με αυξανόμενο ποσοστό καθώς από 52,97% στον προέλεγχο φτάνει στο 69,04% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 3,57% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 12,5% στον επανέλεγχο.
- Η Ειρήνη δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

Β) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Η Ειρήνη αύξησε τις λανθασμένες παραγωγές της και στις 3 κατηγορίες (βλέπε γράφημα 29). Ειδικότερα στην Α' κατηγορία CL όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 32 ο ΜΟ λαθών από 6 στον προέλεγχο φτάνει σε 6,5 στον επανέλεγχο, στη Β' κατηγορία CN από 3,5 στον προέλεγχο σε 4,2 και στη Γ' κατηγορία CC από 2,5 στον προέλεγχο σε 3 στον επανέλεγχο. Βέβαια, για να μπορέσουμε να εξηγήσουμε το εύρημα αυτό θα πρέπει να το δούμε σε σχέση με τις σωστές παραγωγές της (από 1,9 σε 1,5) (βλέπε γράφημα 27) και κυρίως με τις μη απαντήσεις (από 2 σε 0) (βλέπε γράφημα 28). Με άλλα λόγια η Ειρήνη αύξησε τις λανθασμένες της λεκτικές παραγωγές, μειώνοντας τις σωστές παραγωγές και απαντώντας σε όλες τις λέξεις.

Γράφημα 32

Λάθη στις 3 κατηγορίες Ειρήνη



8.9.2. Χαρ/μπος

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / A' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 77
A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΧΑΡ/ΜΠΟΣ <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	M.Π.
Ποσοστό σωστών	0%	33,33%	66,66%	53,28%	66,66%	42,84%	25%	50%	42,22%
Ποσοστό λαθών	50%	33,33%	11,11%	6,66%	0%	14,28%	50%	10%	21,92%
Ποσοστό δεν απλοποίηση	50%	33,33%	22,22%	39,96%	33,33%	42,84%	25%	40%	35,83%
Απλοποίηση	50%	-	-	6,66%	-	-	25%	-	10,20%
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-	1,3%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	22,22%	11,11%	-	-	14,28%	25%	10%	10,32%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

πίνακας 78
A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΧΑΡ/ΜΠΟΣ <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	M.Π.
Ποσοστό σωστών	25%	88,88%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	89,23%
Ποσοστό λαθών	50%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7,63%
Ποσοστό δεν απλοποίηση	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,12%
Απλοποίηση	50%	-	-	-	-	-	-	-	6,25%
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-	1,38%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	-	-	-	0%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την A' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 42,22% σε 89,23%.
- Μείωση μεγάλη των λανθασμένων παραγωγών από 21,92% σε 7,63%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 35,83% φτάνει στο 3,12%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Χαρ/μπος που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά στις περισσότερες λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περίπου εξίσου την απλοποίηση με ποσοστό 10,20% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 6,25% στον επανέλεγχο και την αντικατάσταση με ποσοστό 10,32% στον προέλεγχο μόνο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Χαρ/μπος είναι η μετάθεση με 1,3% στον προέλεγχο και φτάνει στο 1,38% στον επανέλεγχο. Δηλαδή περίπου αδιαφοροποίητα.
- Ο Χαρ/μπος δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής τόσο σε προέλεγχο όσο και σε επανέλεγχο.

CN / Β' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 79
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΧΑΡ/ΜΠΟΣ <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4	Μ.Π.
ποσοστό σωστών	60%	25%	33,32%	39,44%
Ποσοστό λαθών	0%	50%	33,32%	27,77%
Ποσοστό δεν	20%	25%	33,32%	26,10%
Απλοποίηση	0%	0%	16,66%	5,55%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	50%	16,66%	22,22%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

πίνακας 80

ΧΑΡ/ΜΠΟΣ <i>POST TEST</i>	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	100%	100%	83,33%	94,44%
Ποσοστό λαθών	0%	0%	16,66%	5,55%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	16,66%	5,55%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 39,44% σε 94,44%.
- Μείωση των λαθεμένων παραγωγών από 27,77% σε μόλις 5,55%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 26,10% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Χαρ/μπος που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η αντικατάσταση με ποσοστό 22,22% στον προέλεγχο μόνο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Χαρ/μπος είναι η απλοποίηση με ποσοστό 5,55% αμετάβλητο σε προέλεγχο και επανέλεγχο.
- Ο Χαρ/μπος δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής στη Β' κατηγορία τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 81
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ <i>PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	49,98%	100%	0%	42,84%	38,70%
Ποσοστό λαθών	0%	0%	50%	28,56%	57,14%
Ποσοστό δεν	49,98%	0%	50%	28,56%	32,13%
Απλοποίηση	0%	0%	50%	0%	12,5%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	28,56%	7,14%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

Πίνακας 82
Γ' Κατηγορία υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ <i>POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	83,33%	100%	100%	100%	95,83%
Ποσοστό λαθών	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	0%	0%	0%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

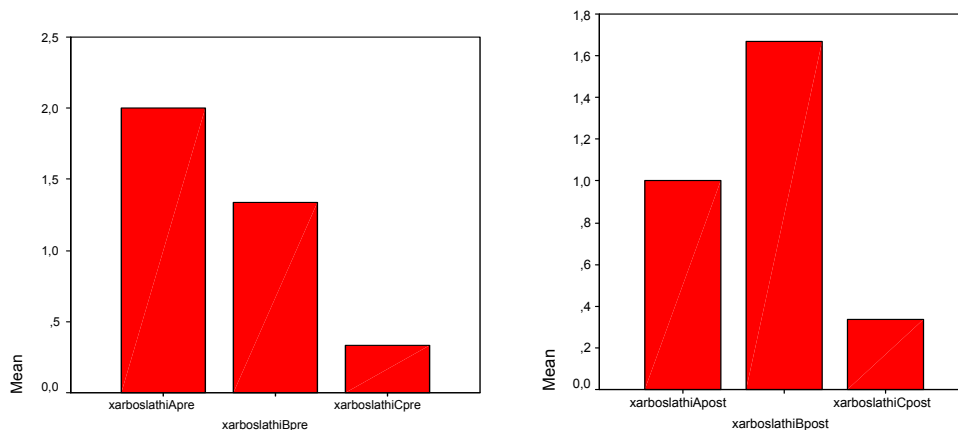
- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 38,70% σε 95,83%.
- Μεγάλη μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 57,14% σε 4,16%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 32,13% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Χαρ/μπος που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 12,5% στον προέλεγχο μόνο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Χαρ/μπος είναι η αντικατάσταση και αυτή όμως με φθίνοντα ρυθμό καθώς από 7,14% στον προέλεγχο φτάνει στο 4,16% στον επανέλεγχο.
- Ο Χαρ/μπος δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής.

Β) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα του Χαρ/μπου (βλέπε γράφημα 33) έδειξαν πτώση στο ΜΟ των λαθών στην Α' κατηγορία CL (από 2 στον προέλεγχο στο 1 στον επανέλεγχο), αύξηση στη Β' κατηγορία CN (από 1,4 στον προέλεγχο σε 1,7 στον επανέλεγχο) και σταθερότητα στη Γ' κατηγορία CC(0,3). Ωστόσο το γεγονός αυτό πρέπει να εξεταστεί σε σχέση αφενός με τις σωστές παραγωγές του που αυξήθηκαν και στις 3 κατηγορίες (βλέπε γράφημα 27) δηλαδή στην Α' κατηγορία CL (από 3,8 στον προέλεγχο σε 8 στον επανέλεγχο), στη Β' κατηγορία CN (από 2 στον προέλεγχο σε 4,5 στον επανέλεγχο) και στη Γ' κατηγορία CC (από 2,3 στον προέλεγχο σε 4 στον επανέλεγχο)] και αφετέρου με τις μη απαντήσεις, τις οποίες ο Χαρ/μπος περίπου υποδιπλασίασε και στις 3 κατηγορίες. Ειδικότερα όπως φαίνεται και στο γράφημα 28 οι ΜΟ των μη απαντήσεων μειώθηκαν στον επανέλεγχο, δηλαδή οι λέξεις που δεν απάντησε στον επανέλεγχο ήταν περισσότερες από εκείνες του προελέγχου. Στην Α' κατηγορία CL από 3,1 σε 0,12 στη Β' κατηγορία CN από 1,7 σε 0 και στη Γ' κατηγορία CC από 1,4 σε 0. Συνεπώς αυτό το τελευταίο στοιχείο πιθανόν να επεξηγεί την αύξηση των ΜΟ στη Β' κατηγορία CN των λέξεων, καθώς στην προσπάθεια του να παράγει τις λέξεις (πολύ περισσότερες από τον προέλεγχο), έκανε και περισσότερα λάθη.

Γράφημα 33

Λάθη στις 3 κατηγορίες Χαρ/μπου



8.9.3. Ειρήνη Κ.

Α) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / Α' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 83
Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*

ΕΙΡΗΝΗ Κ. <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ποσοστό λαθών	75%	55,55%	66,66%	39,96%	100%	71,42%	50%	60%	64,82%
Ποσοστό δεν	25%	44,44%	33,33%	59,94%	0%	28,56%	50%	40%	35,16%
Απλοποίηση	75%	33,33%	55,55%	33,3%	100%	64,26%	25%	60%	55,80%
Μετάθεση	0%	0%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	1,38%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%	0%	7,14%	25%	0%	4,01%
Αποβολή	0%	22,22%	0%	6,66%	0%	0%	0%	0%	3,61%

πίνακας 84
Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*

ΕΙΡΗΝΗ Κ. <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	50%	11,11%	22,22%	13,32%	100%	21,42%	25%	10%	31,63%
Ποσοστό λαθών	50%	88,88%	77,77%	73,26%	0%	78,56%	75%	90%	66,68%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	13,32%	0%	0%	0%	0%	1,66%
Απλοποίηση	50%	77,77%	66,66%	66,66%	0%	71,42%	50%	70%	56,56%
Μετάθεση	0%	0%	11,11%	6,66%	0%	0%	25%	0%	5,34%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	11,11%	0%	0%	0%	7,14%	0%	20%	4,78%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Α' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 0% σε 31,63%.
- Μικρή αύξηση των λανθασμένων παραγωγών από 64,82% σε 66,68%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 35,16% φτάνει στο 1,66%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη Κ. που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά στις περισσότερες λέξεις του επανελέγχου.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 55,80% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 56,56% στον επανελέγχο.

- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη Κ. είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 4,01% στον προέλεγχο και φτάνει στο 4,78% στον επανέλεγχο. Δηλαδή αυξάνει το ποσοστό των αντικαταστάσεων που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποδώσει τις λέξεις στόχους.
- Η Ειρήνη Κ. χρησιμοποιεί την διαδικασία της αποβολής σε ποσοστό 3,61% μόνο στον προέλεγχο.
- Αύξηση της δδ μετάθεσης με 1,38% στον προέλεγχο και φτάνει στο 5,34% στον επανέλεγχο.
- Τέλος η Ειρήνη Κ. δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης τόσο σε προέλεγχο όσο και σε επανέλεγχο.

CN / Β' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 85
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

EIPHNH K. <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	20%	0%	0%	6,66%
Ποσοστό λαθών	20%	25%	49,98%	31,66%
Ποσοστό δεν	60%	75%	49,98%	61,66%
Απλοποίηση	20%	25%	33,32%	26,10%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	16,66%	5,55%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

πίνακας 86
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

EIPHNH K. <i>POST TEST</i>	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	20%	0%	49,98%	23,32%
Ποσοστό λαθών	80%	100%	49,98%	76,66%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	60%	50%	0%	36,66%
Μετάθεση	0%	25%	0%	8,33%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	20%	25%	33,32%	26,10%
Αποβολή	0%	0%	16,66%	5,55%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 6,66% σε 23,32%.
- Αύξηση των λανθασμένων παραγωγών από 31,66% σε 76,66%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 61,66% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη Κ. που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.

- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 26,10% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 36,66% στον επανέλεγχο.- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη Κ. είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 5,55% στον προέλεγχο και 26,10% στον επανέλεγχο. - Τέλος χρησιμοποίησε μετάθεση με 5,55% στον προέλεγχο και φτάνει στο 0% στον επανέλεγχο.- Η Ειρήνη Κ. δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής στη Β' κατηγορία τόσο στον προέλεγχο ενώ στον επανέλεγχο τα ποσοστά ήταν αντίστοιχα 8,33% για τη μετάθεση και 5,55% για την αποβολή.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 87
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

<i>ΕΙΡΗΝΗ Κ. PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	16,66%	100%	50%	85,68%	63,05%
<i>Ποσοστό δεν</i>	83,3%	0%	50%	14,28%	36,89%
<i>Απλοποίηση</i>	16,66%	50%	0%	85,68%	38,08%
<i>Μετάθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	0%	50%	0%	0%	6,25%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	50%	0%	6,25%

πίνακας 88
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

<i>ΕΙΡΗΝΗ Κ. POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
<i>Ποσοστό σωστών</i>	33,32%	100%	0%	71,4%	51,18%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	66,64%	0%	100%	28,56%	48,8%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	0%	0%	100%	14,28%	28,57%
<i>Μετάθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	66,64%	0%	0%	14,28%	20,23%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

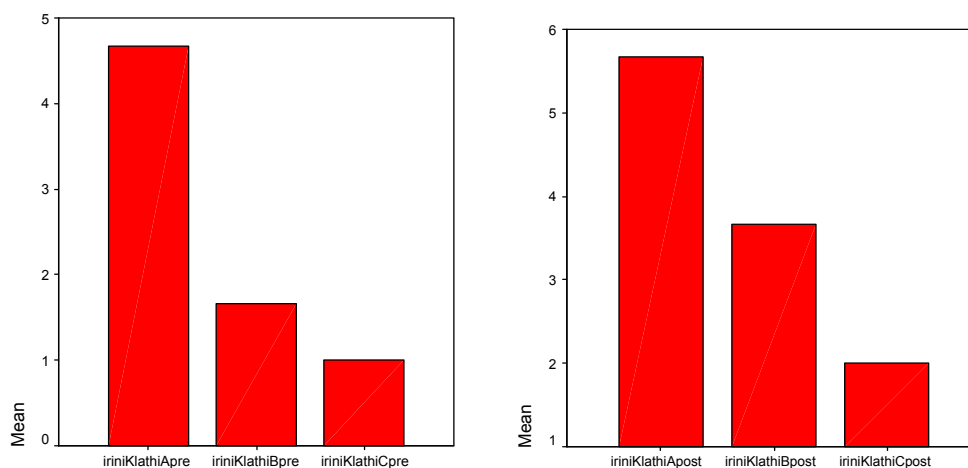
- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 0% σε 51,18%.
- Μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 63,05% σε 48,8%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 36,89% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι η Ειρήνη Κ. που δεν απαντούσε στο PRE TEST απαντά σε όλες τις λέξεις στο POST TEST.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση και αυτή όμως με μειούμενο ποσοστό από 38,08% στο PRE TEST φτάνει στο 28,57% στο POST TEST.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Ειρήνη Κ. είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 6,25% στο PRE TEST το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 20,23% στο POST TEST.
- Η Ειρήνη Κ. δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης τόσο σε προέλεγχο όσο και σε επανέλεγχο.
- Η αποβολή χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 6,25% μόνο στον προέλεγχο.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της Ειρήνης Κ (βλέπε γράφημα 34) έδειξαν αύξηση των λανθασμένων παραγωγών και στις 3 κατηγορίες. Συγκεκριμένα στην Α' κατηγορία CL από 4,5 στον προέλεγχο σε 5,5 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN από 1,8 στον προέλεγχο σε 3,7 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 0,9 στον προέλεγχο σε 1,9 στον επανέλεγχο. Η αύξηση όμως των λαθών της Ειρήνης Κ δεν είναι τόσο θεαματική όσο η αύξηση ΜΟ των σωστών παραγωγών (από 0,4 στον προέλεγχο σε 4,5 στον επανέλεγχο) όπως φαίνεται στο γράφημα 27. Επιπλέον, η Ειρήνη Κ παρουσίασε και μεγάλες διαφορές στους ΜΟ των μη απαντήσεων όπως φαίνεται στο γράφημα 28 (από 8 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο).

Γράφημα 34

Λάθη στις 3 κατηγορίες Ειρήνη Κ.



8.9.4. Μιχάλης

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / A' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 89

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΙΧΑΛΗΣ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	25%	0%	11,11%	19,99%	0%	21,42%	25%	0%	12,81%
Ποσοστό λαθών	75%	66,66%	77,77%	53,28%	100%	57,12%	50%	90%	71,22%
Ποσοστό δεν	0%	33,33%	11,11%	26,64%	0%	21,42%	25%	10%	15,93%
Απλοποίηση	75%	55,55%	66,66%	33,33%	100%	42,84%	50%	90%	64,17%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	11,11%	0%	13,32%	0%	14,28%	0%	0%	4,83%
Αποβολή	0%	0%	0%	6,66%	0%	0%	0%	0%	0,83%

πίνακας 90

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΙΧΑΛΗΣ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	50%	44,44%	55,55%	53,28%	66,66%	64,26%	75%	70%	59,89%
Ποσοστό λαθών	50%	55,55%	33,33%	39,96%	33,33%	21,42%	25%	30%	73,57%
Ποσοστό δεν	0%	0%	11,11%	6,66%	0%	14,28%	0%	0%	4%
Απλοποίηση	50%	55,55%	66,66%	39,96%	33,33%	7,14%	25%	30%	38,45%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%	0%	14,28%	0%	0%	1,78%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την A' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 12,81% σε 59,89%.
- Παράλληλη οριακή αύξηση των λανθασμένων παραγωγών από 71,22% σε 73,57%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 15,93% φτάνει στο 4% γεγονός που σημαίνει ότι ο Μιχάλης που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε περισσότερες λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 64,17% στον προέλεγχο, το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 38,45% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μιχάλης είναι η αντικατάσταση με 4,83% στον προέλεγχο και φτάνει στο 1,78% στον επανέλεγχο.
- Τέλος ο Μιχάλης χρησιμοποιεί την διαδικασία της αποβολής σε ποσοστό 0,83% μόνο στον προέλεγχο.

- Η δδ της μετάθεσης και της επένθεσης δε χρησιμοποιήθηκαν καθόλου στην Α' κατηγορία από το Μιχάλη. Ο Μιχάλης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής.

CN / B' Κατηγορία ΣΣ

*πίνακας 91
B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο*

<i>MIXALHS PRE TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>Μ.Π.</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	40%	50%	33,32%	41,10%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	40%	50%	66,64%	52,21%
<i>Ποσοστό δεν</i>	20%	0%	0%	6,66%
<i>Απλοποίηση</i>	20%	50%	49,98%	36,66%
<i>Μετάθεση</i>	20%	0%	0%	6,66%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	0%	0%	16,66%	5,55%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	0%	0%

*πίνακας 92
B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο*

<i>MIXALHS POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>Μ.Π.</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	60%	75%	66,64%	67,21%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	40%	25%	33,33%	32,77%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	0%	25%	16,66%	13,88%
<i>Μετάθεση</i>	20%	0%	16,66%	12,22%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	20%	0%	0%	6,66%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β΄ Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 41,10% σε 67,21%. - Μείωση των λαθεμένων παραγωγών από 52,21% σε 32,77%. - Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 6,66% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Μιχάλης που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο. - Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 36,66% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 13,88% στον επανέλεγχο. - Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μιχάλης είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 5,55% στον προέλεγχο και σχεδόν αμετάβλητο 6,66% στον επανέλεγχο. Δηλαδή το ποσοστό των αντικαταστάσεων που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποδώσει τις λέξεις στόχους παραμένει ίδιο. - Τέλος χρησιμοποίησε μετάθεση με 6,66% στον προέλεγχο και φτάνει στο 12,22% στον επανέλεγχο. - Ο Μιχάλης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής στη Β΄ κατηγορία τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 93
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

<i>ΜΙΧΑΛΗΣ PRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>	<i>Μ.Π.</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	16,66%	50%	0%	85,68%	38,08%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	83,33%	50%	100%	14,28%	61,90%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	16,66%	50%	100%	0%	19,16%
<i>Μετάθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	66,64%	0%	0%	14,28%	20,23%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 94
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

<i>ΜΙΧΑΛΗΣ POST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>	<i>Μ.Π.</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	83,33%	100%	100%	100%	95,83%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Μετάθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Επένθεση</i>	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Αντικατάσταση</i>	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
<i>Αποβολή</i>	0%	0%	0%	0%	0%

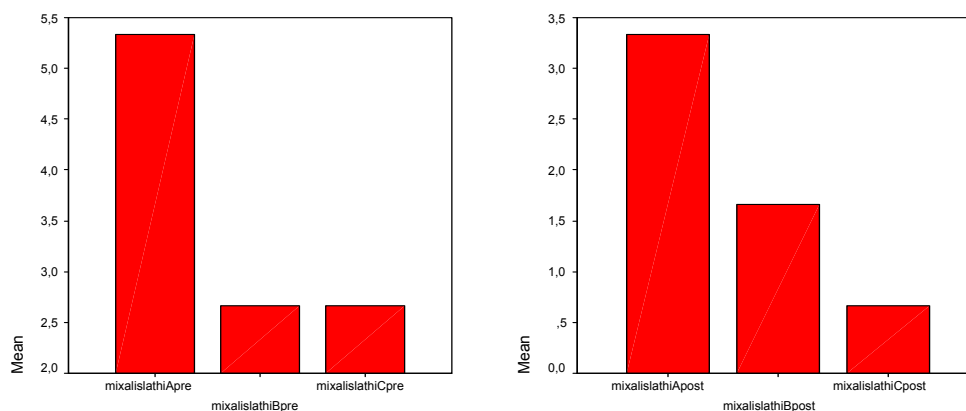
Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 38,08% σε 95,83%.
- Μείωση περίπου στο μισό των λαθεμένων παραγωγών από 61,90% σε 4,16%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων παραμένει σταθερά μηδενικό, γεγονός που σημαίνει ότι ο Μιχάλης απαντά σε όλες τις λέξεις τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι αντικατάσταση σε ποσοστό 20,23% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 4,16% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μιχάλης είναι η η απλοποίηση και αυτή όμως με φθίνοντα ρυθμό καθώς από 19,16% στον προέλεγχο φτάνει στο 0% στον επανέλεγχο.
- Ο Μιχάλης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα του Μιχάλη (βλέπε γράφημα 35) έδειξαν μείωση των λαθών και στις 3 κατηγορίες Συγκεκριμένα, στην Α' κατηγορία CL από 5,4 στον προέλεγχο σε 3,3 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN (από 2,7 στον προέλεγχο σε 1,7 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 2,7 στον προέλεγχο σε 0,7 στον επανέλεγχο. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε αύξηση των ΜΟ σωστών του παραγωγών όπως φαίνεται στο γράφημα 27 από 3,5 στον προέλεγχο σε 10 στον επανέλεγχο. Παράλληλα ο Μιχάλης παρουσιάζει σημαντική πτώση στους ΜΟ των μη απαντήσεων (γράφημα 28) από 2 στον προέλεγχο σε 0,5 στον επανέλεγχο στο γενικό συγκεντρωτικό γράφημα. Αναλυτικότερα στην Α' κατηγορία CL από 1,6 στον προέλεγχο σε 0,5 στον επανέλεγχο ενώ στη Β' κατηγορία CN από 0,3 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 0 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο. Δηλαδή ο Μιχάλης απάντησε σε όλες τις λέξεις της Β' κατηγορίας CN και Γ' κατηγορίας¹³³ CC στον επανέλεγχο.

Γράφημα 35
Λάθη στις 3 κατηγορίες Μιχάλη



¹³³ στη Γ' κατηγορία βέβαια είχε απαντήσει σε όλες τις λέξεις και στον προέλεγχο.

8.9.5. Νικολέτα

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / A' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 95

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΝΙΚΟΛΕΤΑ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	25%	44,44%	44,44%	53,28	100%	28,56%	75%	60%	53,84%
Ποσοστό λαθών	75%	44,44%	33,33%	39,96	0%	57,12%	25%	40%	39,35%
Ποσοστό δεν	0%	11,11%	22,22%	6,66%	0%	14,28%	0%	0%	6,78%
Απλοποίηση	75%	44,44%	33,33%	33,33%	0%	49,98%	25%	40%	37,63%
Μετάθεση	0%	0%	0%	6,66%	0%	7,14%	0%	0%	1,72%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 96

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΝΙΚΟΛΕΤΑ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	100%	66,66%	100%	86,58%	66,66%	78,54%	100%	90%	86,05%
Ποσοστό λαθών	0%	33,33%	0%	13,32%	33,33%	21,42%	0%	0%	12,67%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	1,25%
Απλοποίηση	0%	22,22%	0%	0%	0%	21,42%	0%	0%	5,45%
Μετάθεση	0%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,38%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	13,32%	33,33%	0%	0%	0%	5,83%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Α' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 53,84% σε 86,05%.
- Μείωση περίπου στο μισό των λαθεμένων παραγωγών από 39,35% σε 12,67%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 6,78% φτάνει στο 1,25%, γεγονός που σημαίνει ότι η Νικολέτα που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε περισσότερες λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 37,63% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 5,45% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Νικολέτα είναι η μετάθεση με 1,72% στον προέλεγχο και φτάνει στο 1,38% στον επανέλεγχο. Δηλαδή περίπου αδιαφοροποίητα.
- Τέλος η Νικολέτα χρησιμοποιεί την διαδικασία της αντικατάστασης σε ποσοστό 0% στον προέλεγχο και φτάνει στο 5,83% στον επανέλεγχο. Δηλαδή αυξάνει το

ποσοστό των αντικαταστάσεων που χρησιμοποιεί προκειμένου να αποδώσει τις λέξεις στόχους.

- Η Νικολέτα δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής ούτε σε προέλεγχο αλλά ούτε σε επανέλεγχο.

CN / B' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 97

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΝΙΚΟΛΕΤΑ PRE TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	60%	25%	49,98%	44,99%
Ποσοστό λαθών	40%	75%	49,98%	54,99%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	50%	16,66%	28,88%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	20%	0%	0%	6,66%
Αντικατάσταση	0%	25%	33,32%	19,44%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

πίνακας 98

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΝΙΚΟΛΕΤΑ POST TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	40%	75%	83,33%	66,11%
Ποσοστό λαθών	60%	25%	16,66%	33,88%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	0%	16,66%	12,22%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	40%	25%	0%	21,66%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 44,99% σε 66,11%.
- Μείωση των λαθεμένων παραγωγών από 54,99% σε 33,88%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων παραμένει αμετάβλητο στο 0% τόσο σε προέλεγχο όσο και σε επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 28,88% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 12,22% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Νικολέτα είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 19,94% στον προέλεγχο και περίπου αμετάβλητο 21,66% στον επανέλεγχο.

- Τέλος χρησιμοποίησε επένθεση με ποσοστό 5,55% στον προέλεγχο που μηδενίζεται όμως στον επανέλεγχο. Επιπλέον, η Νικολέτα δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης και της αποβολής στη Β' κατηγορία τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

Πίνακας 99
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΝΙΚΟΛΕΤΑ PRE TEST	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	49,98%	50%	0%	85,68%	46,41%
Ποσοστό λαθών	16,66%	50%	50%	0%	29,16%
Ποσοστό δεν	33,32%	0%	50%	14,28%	24,4%
Απλοποίηση	0%	50%	0%	0%	12,5%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	16,66%	0%	50%	0%	16,66%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 100

ΝΙΚΟΛΕΤΑ POST TEST	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	49,98%	100%	100%	100%	87,49%
Ποσοστό λαθών	49,98%	0%	0%	0%	12,49%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	33,32%	0%	0%	0%	8,33%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 46,41% σε 87,49%.
- Μείωση περίπου στο μισό των λαθεμένων παραγωγών από 29,16% σε 12,49%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 24,4% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι η Νικολέτα που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η αντικατάσταση και αυτή όμως με φθίνοντα ρυθμό καθώς από 16,66% στον προέλεγχο φτάνει στο 4,16% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί η Νικολέτα είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 12,5% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 8,33% στον επανέλεγχο.

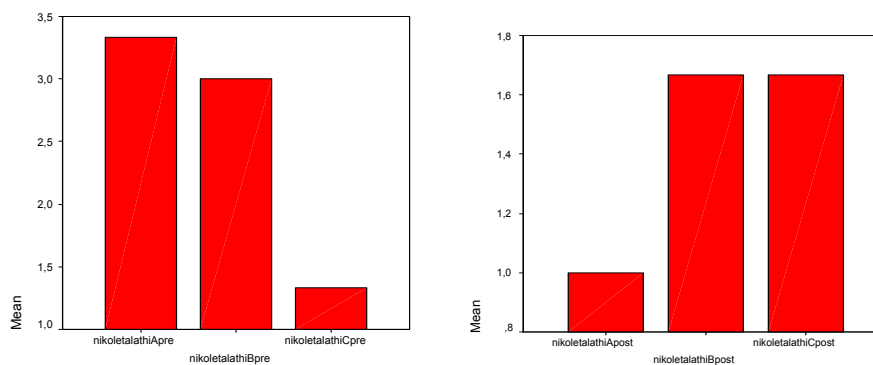
- Η Νικολέτα δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής ούτε σε προέλεγχο αλλά ούτε σε επανέλεγχο.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της Νικολέτας (βλέπε γράφημα 36) έδειξαν μείωση των λαθεμένων παραγωγών σε 2 κατηγορίες και ελαφριά μείωση στην 3^η κατηγορία. Ειδικότερα, στην Α' κατηγορία CL από 3,3 στον προέλεγχο σε 1 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN από 3 στον προέλεγχο σε 1,7 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 1,3 στον προέλεγχο σε 1 στον επανέλεγχο. Σε μια προσπάθεια γενικότερης εκτίμησης των λανθασμένων παραγωγών της Νικολέτας θα αναφερθούμε στις σωστές της παραγωγές καθώς και στις μη απαντήσεις. Μεγάλη αύξηση λοιπόν παρατηρήθηκε στο γενικό συγκριτικό γράφημα 27 των ΜΟ των σωστών παραγωγών από 6 στον προέλεγχο σε 11 στον επανέλεγχο). Αναλυτικότερα, στην Α' κατηγορία CL από 4 σε 7,2 στον επανέλεγχο, στη Β' κατηγορία CN από 2 σε 3,2 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 2,2 σε 2,7 στον επανέλεγχο.

Γράφημα 36

Λάθη στις 3 κατηγορίες Νικολέτα



Σε ότι αφορά στις μη απαντήσεις η Νικολέτα παρουσίασε μείωση από 2 στον προέλεγχο σε 0,5 στον επανέλεγχο στο γενικό συγκριτικό γράφημα 28. Συγκεκριμένα στην Α' κατηγορία CL από 0,6 στον προέλεγχο σε 0,1 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN από 0 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 1 στον προέλεγχο σε 0,33 στον επανέλεγχο. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ήταν το μοναδικό παιδί που άφηνε λέξεις χωρίς απάντηση στη Γ' κατηγορία CC έστω και με αυτό το μικρό ΜΟ 0,33.

8.9.6. Μανόλης

Α) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / Α' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 101
Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	50%	22,22%	44,44%	39,96%	33,33%	42,84%	25%	50%	38,47%
Ποσοστό λαθών	50%	77,77%	55,55%	53,28%	33,33%	49,98%	75%	40%	54,36%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	6,66%	33,33%	7,14%	0%	10%	7,14%
Απλοποίηση	50%	66,66%	55,5%	46,62%	0%	28,56%	75%	40%	45,29%
Μετάθεση	0%	0%	0%	6,66%	0%	7,14%	0%	0%	1,72%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	33,33%	0%	0%	0%	4,16%
Αντικατάσταση	0%	11,11%	0%	0%	0%	14,28%	0%	0%	3,17%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 102
Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	100%	100%	77,77%	73,26%	100%	92,82%	75%	90%	88,60%
Ποσοστό λαθών	0%	0%	11,11%	13,32%	0%	7,14%	25%	10%	8,32%
Ποσοστό δεν	0%	0%	11,11%	13,32%	0%	0%	0%	0%	3,05%
Απλοποίηση	0%	0%	11,11%	13,32%	0%	7,14%	25%	10%	8,32%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Α' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 38,47% σε 88,60%.
- Μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 54,36% σε 8,32%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 7,14% φτάνει στο 3,05%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Μανόλης που δεν απαντούσε στο PRE TEST απαντά σε περισσότερες λέξεις στο POST TEST.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 45,29% στο PRE TEST το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 8,32% στο POST TEST.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μανόλης είναι η επένθεση με ποσοστό 4,16%.
- Ο Μανόλης χρησιμοποιεί την διαδικασία της αντικατάστασης σε ποσοστό 3,17% και τη μετάθεση με ποσοστό 3,17%.
- Αξιοσημείωτο πάντως είναι το γεγονός ότι ο Μανόλης δε χρησιμοποίησε καθόλου καμιά δδ στον επανέλεγχο εκτός από την απλοποίηση.

CN / Β' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 103

Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣ PRE TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	60%	50%	49,98%	53,32%
Ποσοστό λαθών	40%	50%	49,98%	46,66%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	25%	16,66	20,55%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	20%	25%	33,32%	26,10%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

πίνακας 104

Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣ POST TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	80%	100%	83,33%	87,77%
Ποσοστό λαθών	20%	0%	16,66%	12,22%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	0%	16,66%	12,22%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 53,32% σε 87,77%.
- Μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 46,66% σε 12,22%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων ήταν σταθερά μηδενικό γεγονός που σημαίνει ότι ο Μανόλης απαντά σε όλες τις λέξεις σε προέλεγχο και επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 20,55% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 12,22% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μανόλης είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 26,10% αλλά μόνο στον προέλεγχο.
- Ο Μανόλης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής στη Β' κατηγορία τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 105
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣPRE TEST	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστ.σωστών	66,64%	100%	0%	100%	66,66%
Ποσοστό λαθών	33,32%	0%	100%	0%	33,08%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	16,66%	0%	100%	0%	29,16%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	16,66%	0%	0%	0%	4,16%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 106
Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΑΝΟΛΗΣPOST TEST	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	100%	50%	50%	100%	75%
Ποσοστό λαθών	0%	50%	50%	0%	25%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	50%	50%	0%	25%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	0%	0%	0%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 66,66% σε 75%.
- Μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 33,08% σε 25%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων παραμένει σταθερά μηδενικό. Συνεπώς ο Μανόλης απαντά όλες τις λέξεις σε προέλεγχο και επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση και αυτή από 29,16% στον προέλεγχο φτάνει στο 25% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μανόλης είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 4,16% μόνο στον προέλεγχο.
- Ο Μανόλης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής.

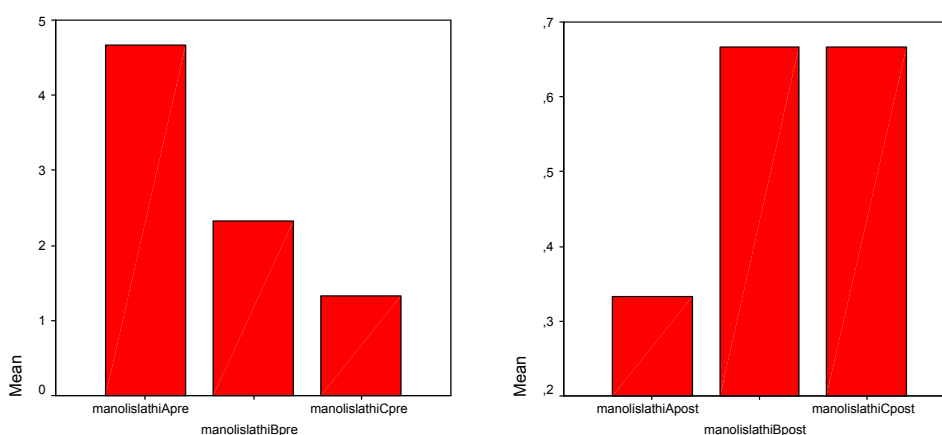
B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα του Μανόλη (βλέπε γράφημα 37) μείωση των λανθασμένων παραγωγών και στις 3 κατηγορίες Συγκεκριμένα στην Α' κατηγορία CL από 4,5 στον προέλεγχο σε 0,35 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN από 2,5 στον προέλεγχο σε 0,65 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 1,5 στον προέλεγχο σε 0,65

στον επανέλεγχο. Προσπαθώντας να ολοκληρώσουμε το γενικότερο πλαίσιο εκτίμησης των λανθασμένων παραγωγών του κρίθηκε σκόπιμο να παραθέσουμε και άλλα στοιχεία τόσο για τις σωστές του παραγωγές όσο και για τις μη απαντήσεις. Μεγάλη αύξηση λοιπόν των ΜΟ των σωστών παραγωγών από 7 στον προέλεγχο σε 14 στον επανέλεγχο στο γενικό συγκριτικό **γράφημα 29** των σωστών παραγωγών. Αναλυτικότερα στην Α' κατηγορία CL από 3,5 στον προέλεγχο σε 7 στη Β' κατηγορία CN από 2,5 στον προέλεγχο σε 4,2 και στη Γ' κατηγορία CC από 3,3 στον προέλεγχο σε 3,7.

Γράφημα 37

Λάθη στις 3 κατηγορίες Μανόλη



Περίεργο είναι το γεγονός ότι οι μη απαντήσεις του (βλέπε γράφημα 28) αυξήθηκαν στον επανέλεγχο από 0 σε 0,5. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ενώ στον προέλεγχο απαντούσε σε όλες τις λέξεις (ΜΟ:0) στον επανέλεγχο υπήρχαν λέξεις στις οποίες δεν απάντησε.

8.9.7. Μπάμπης

A) ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

CL / A' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 107
A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	75%	55,55%	77,77%	79,92%	100%	57,12%	50%	90%	73,17%
Ποσοστό λαθών	0%	33,33%	11,11%	0%	0%	21,42%	50%	10%	15,73%
Ποσοστό δεν	25%	11,11%	11,11%	19,98%	0%	21,42%	0%	0%	11,07%
Απλοποίηση	0%	22,22%	0%	0%	0%	14,28%	50%	10%	12,06%
Μετάθεση	0%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,38%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	0%	11,11%	0%	0%	7,14%	0%	0%	2,28%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Πίνακας 108
A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	100%	77,77%	88,88%	100%	100%	100%	75%	100%	92,70%
Ποσοστό λαθών	0%	22,22%	11,11%	0%	0%	0%	25%	0%	7,29%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	11,11%	0%	0%	0%	25%	0%	4,51%
Μετάθεση	0%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,38%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	0%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,38%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την A' Κατηγορία

- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 73,17% σε 92,70%.
- Μείωση περίπου στο μισό των λαθεμένων παραγωγών από 15,73% σε 7,29%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 11,07% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Μπάμπης που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε περισσότερες λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση σε ποσοστό 12,06% στον προέλεγχο το οποίο μετά την παρέμβαση φτάνει στο 4,51% στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μπάμπης είναι η μετάθεση με 1,38% στον προέλεγχο, ποσοστό που παραμένει αμετάβλητο και στον επανέλεγχο.
- Τέλος ο Μπάμπης χρησιμοποιεί την διαδικασία της αντικατάστασης σε ποσοστό 2,28% στον προέλεγχο και φτάνει στο 1,38% στον επανέλεγχο.
- Ο Μπάμπης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής.

CN / Β' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 109
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ PRE TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	80%	50%	83,33%	71,11%
Ποσοστό λαθών	20%	50%	16,66%	28,88%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	0%	0%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	20%	50%	16,66%	28,88%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

πίνακας 110
Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ POST TEST	B2	B3	B4	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	60%	100%	83,33%	81,11%
Ποσοστό λαθών	40%	0%	16,66%	18,88%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	16,66%	5,55%
Μετάθεση	20%	0%	0%	6,66%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	20%	0%	0%	6,66%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Β' Κατηγορία.

- Αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 71,11% σε 81,11%.
- Μείωση των λανθασμένων παραγωγών από 28,88% σε 18,88%.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων παραμένει μηδενικό σε προέλεγχο και επανέλεγχο. Δηλαδή ο Μπάμπης απαντά σε όλες τις λέξεις του τεστ.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η αντικατάσταση σε ποσοστό 28,88% στον προέλεγχο και 6,66% στον επανέλεγχο.
- η απλοποίηση σε ποσοστό 5,55% αλλά μόνο στον επανέλεγχο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μπάμπης είναι η μετάθεση με 6,66% αλλά μόνο στον επανέλεγχο
- Ο Μπάμπης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της επένθεσης και της αποβολής στη Β' κατηγορία τόσο στο PRE TEST όσο και στο POST TEST.

CC / Γ' Κατηγορία ΣΣ

πίνακας 111

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον προέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	66,64%	50%	0%	100%	41,66%
Ποσοστό λαθών	33,32%	0%	100%	0%	8,33%
Ποσοστό δεν	0%	50%	0%	0%	12,5%
Απλοποίηση	0%	0%	100%	0%	25%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	33,32%	0%	0%	0%	8,33%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

πίνακας 112

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στον επανέλεγχο

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Μ.Π.
Ποσοστό σωστών	66,64%	100%	100%	100%	91,66%
Ποσοστό λαθών	33,32%	0%	0%	0%	8,33%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	0%	0%	0%	0%	0%
Μετάθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Επένθεση	0%	0%	0%	0%	0%
Αντικατάσταση	33,32%	0%	0%	0%	8,33%
Αποβολή	0%	0%	0%	0%	0%

Παρατηρήσεις αναφορικά με την Γ' Κατηγορία.

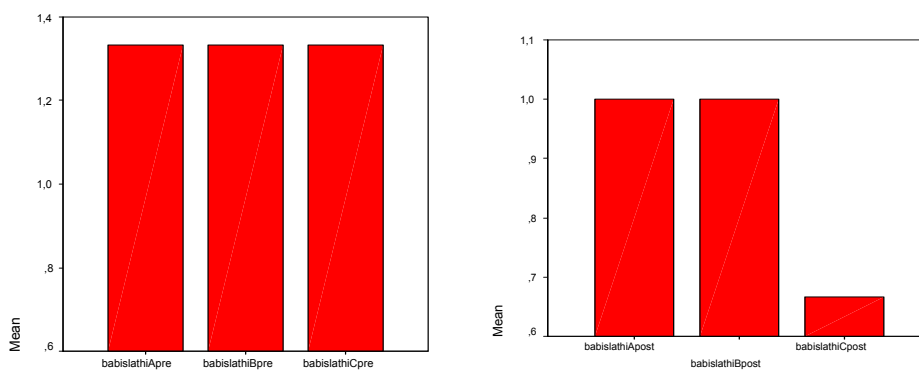
- Θεαματική αύξηση των σωστών παραγωγών μετά την παρέμβαση από 41,66% σε 91,66%.
- Σταθερά ποσοστά των λαθεμένων παραγωγών στο 8,33% σε προέλεγχο και επανέλεγχο.
- Το ποσοστό των μη απαντήσεων από 12,5% φτάνει στο 0%, γεγονός που σημαίνει ότι ο Μπάμπης που δεν απαντούσε στον προέλεγχο απαντά σε όλες τις λέξεις στον επανέλεγχο.
- Η δδ που φαίνεται να χρησιμοποιεί περισσότερο είναι η απλοποίηση με ποσοστό 25% στον προέλεγχο μόνο.
- Η επόμενη δδ που χρησιμοποιεί ο Μπάμπης είναι η αντικατάσταση με ποσοστό 8,33% αμετάβλητο σε προέλεγχο και επανέλεγχο.
- Ο Μπάμπης δε χρησιμοποίησε καθόλου τις δδ της μετάθεσης, της επένθεσης και της αποβολής.
- Τέλος αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η μόνη δδ που χρησιμοποίησε στον επανέλεγχο ήταν η αντικατάσταση.

B) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Τα δεδομένα του Μπάμπη (βλέπε γράφημα 38) έδειξαν μείωση των λανθασμένων παραγωγών και στις 3 κατηγορίες Ειδικότερα, στην Α' κατηγορία CL από 1,3 στον προέλεγχο σε 1 στον επανέλεγχο, στη Β' κατηγορία CN από 1,3 στον προέλεγχο σε 1 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 1,3 στον προέλεγχο σε 0,65 στον επανέλεγχο. Για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα των λανθασμένων παραγωγών του Μπάμπη παραθέτουμε και άλλα στοιχεία τόσο για τις σωστές του παραγωγές όσο και για τις μη απαντήσεις. Αύξηση λοιπόν των ΜΟ των σωστών παραγωγών από 10,5 σε 13 στο γενικό συγκριτικό γράφημα 27 των σωστών παραγωγών. Συγκεκριμένα στην Α' κατηγορία CL από 6,7 στον προέλεγχο σε 8 στον επανέλεγχο, στη Β' κατηγορία CN από 3,6 στον προέλεγχο σε 4 στον επανέλεγχο, και στη Γ' κατηγορία CC από 3 στον προέλεγχο σε 3,8 στον επανέλεγχο.

Γράφημα 38

Λάθη στις 3 κατηγορίες Μπάμπη



Στις μη απαντήσεις ο Μπάμπης εμφανίζει μείωση στους ΜΟ από 1,8 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο στο γενικό συγκριτικό γράφημα 28. Αναλυτικότερα, στην Α' κατηγορία CL από 1,3 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο στη Β' κατηγορία CN από 0 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο και στη Γ' κατηγορία CC από 0,3 στον προέλεγχο σε 0 στον επανέλεγχο. Με άλλα λόγια ο Μπάμπης στον επανέλεγχο απάντησε σε όλες τις λέξεις (και στις 3 κατηγορίες), μειώνοντας τα λάθη και αυξάνοντας τις σωστές του παραγωγές.

κεφ. 9
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

1^ο & 2^ο ερώτημα: *Οι επιδόσεις των π. θα διαφέρουν ανά κατηγορία και υποκατηγορία. Η απόδοση των παιδιών θα σχετίζεται με την ηλικία τους.*

Τα ποσοστά που προέκυψαν με την περιγραφική στατιστική και παρουσιάζονται στους πίνακες 50, 51, 57, 58, 64 & 65 αλλά και όπως φαίνεται και από τα γραφήματα στα οποία περιγράφουμε οι επιδόσεις των παιδιών διέφεραν στις 3 μεγάλες κατηγορίες CL, CN και CC. Αρχικά σε ότι αφορά στα λάθη εξετάζοντας τα γραφήματα 32-38 μπορούμε να παρατήσουμε τους ΜΟ των λαθών κάθε παιδιού ανά κατηγορία. Συγκεκριμένα στο γράφημα 32 που αφορά την Ειρήνη σημειώθηκε αύξηση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 6 σε 6,5 στα CN από 3,5 σε 4,2 στα CC από 2,5 σε 3. Στο γράφημα 33 που αφορά τον Χαρ/μπο σημειώθηκε αύξηση μόνο στην κατηγορία CN, μείωση στα CL και σταθερότητα στα CC: στα CL από 2 σε 1 στα CN από 1,4 σε 1,7 και στα CC από 0,3 σε 0,3. Στο γράφημα 34 που αφορά την Ειρ. Κ. σημειώθηκε αύξηση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 4,5 σε 5,5 στα CN από 1,8 σε 3,7 και στα CC από 0,9 σε 1,9. Στο γράφημα 35 που αφορά το Μιχάλη παρατηρείται μείωση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 5,4 σε 3,3 στα CN από 2,7 σε 1,7 και στα CC από 2,7 σε 0,7. Στο γράφημα 36 που αφορά τη Νικολέτα καταγράφεται μείωση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 3,3 σε 1 στα CN από 3 σε 1,7 και στα CC από 1,3 σε 1. Στο γράφημα 37 που αφορά το Μανόλη σημειώθηκε μείωση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 4,5 σε 0,35 στα CN από 2,5 σε 0,65 και στα CC από 1,5 σε 0,65. Τέλος στο γράφημα 38 που αφορά το Μπάμπη παρατηρείται μείωση των λαθών και στις 3 κατηγορίες: στα CL από 1,3 σε 1 στα CN από 1,3 σε 1 και στα CC από 1,3 σε 0,65.

Με λίγα λόγια μείωση των λανθασμένων παραγωγών σημείωσαν τα περισσότερα παιδιά με εξαίρεση την Ειρήνη, και την Ειρήνη Κ., η ηλικία των οποίων ήταν περίπου ίδια δηλαδή 4 ετών στον προέλεγχο και 4,3 στον επανέλεγχο¹³⁴. Ωστόσο δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών σχετίζονται με την ηλικία τους καθώς ο Μιχάλης ίδιας ηλικίας σημείωσε μείωση στα λάθη και στις 3 κατηγορίες. Επιπλέον οι επιδόσεις του Χαράλαμπου (4,2 & 4,5 σε προέλεγχο και επανέλεγχο) ήταν περίεργες καθώς σημείωσε μείωση στα CL από 2 σε 1, αύξηση στα CN από 1,4 σε 1,7 και σταθερότητα στα CC από 0,3 σε 0,3 ενώ ο Μανόλης (4,3 & 4,6) και ο Μιχάλης (4 & 4,3) παρουσίασαν μείωση και στις 3 κατηγορίες. Συνεπώς δε μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι η ηλικία των παιδιών έπαιξε ρόλο στις επιδόσεις τους στο αυτοσχέδιο τεστ με το οποίο εξετάστηκαν. Επιπλέον δε μπορούμε να έχουμε καμιά εκτίμηση για λόγους που έχουμε ήδη εξηγήσει για τη σημασία της παρέμβασης στις λεκτικές αποδόσεις των παιδιών.

¹³⁴ Πληροφορίες για την ηλικία των παιδιών στο κεφάλαιο 8.8 και στους πίνακες 45 & 46 και στα γραφήματα Α-Δ.

3^ο & 4^ο ερώτημα: *Οι επιδόσεις των π. στον επανέλεγχο θα είναι βελτιωμένες σε σχέση με τον προέλεγχο. Τα ποσοστά των σωστών λεκτικών παραγωγών θα αυξηθούν ενώ οι λαθεμένες θα μειωθούν.*

Οι σωστές παραγωγές αυξήθηκαν σε όλες τις κατηγορίες κατά τον επανέλεγχο. Συγκεκριμένα στα CL από 32,12% σε 65,44% στα CN από 38,59% σε 63,41% και στα CC από 41,44% σε 69,73%. Ταυτόχρονα, οι λανθασμένες παραγωγές μειώθηκαν και στις 3 κατηγορίες ΣΣ. Συγκεκριμένα στα CL από 49,87% σε 32,75% στα CN από 45,71% σε 36,57% και στα CC από 42,75% σε 30,26%.

5^ο ερώτημα: *Τα ποσοστά των δδ στον επανέλεγχο, θα είναι μειωμένα σε σχέση με τον προέλεγχο.*

Τα ποσοστά των περισσότερων δδ στον επανέλεγχο μειώθηκαν στον επανέλεγχο. Συγκεκριμένα, στα CL στην απλοποίηση από 42,40% σε 26,37%, στην επένθεση από 0,59% σε 0%, στην αντικατάσταση από 5,13% σε 4,97% και στην αποβολή από 0,64% σε 0%. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η μετάθεση στην οποία σημειώθηκε αύξηση του ποσοστού από 1,49% σε 1,78%. Στα CN στην απλοποίηση τα ποσοστά μειώθηκαν από 24,13% σε 19%, στην αντικατάσταση από 19,61% σε 12,19%. Αύξηση σημειώθηκε στη μετάθεση από 0,98% σε 4%, στην επένθεση από 0,98% σε 1,01% και στην αποβολή από 0 % σε 0,79%. Στα CC στην απλοποίηση από 29,44% σε 17,57% και στην αντικατάσταση από 9,97% σε 7,88%. Στην αποβολή τα ποσοστά παρέμειναν αμετάβλητα από 1,78% σε 1,78%. Η μετάθεση και η επένθεση δε χρησιμοποιήθηκαν ούτε σε προέλεγχο ούτε σε επανέλεγχο.

6^ο ερώτημα: *Με ενδιαφέρον αναμένουμε τα ποσοστά των μη απαντήσεων τα οποία αναμένουμε να μειωθούν αφενός λόγω του χρόνου που έχει μεσολαβήσει μεταξύ προ & επανελέγχου της παρέμβασης καθώς και της 2^{ης} επίδειξης των εικόνων με ότι αυτό συνεπάγεται.*

Στα ποσοστά των μη απαντήσεων σημειώθηκε θεαματική μείωση σε όλες τις κατηγορίες. Συγκεκριμένα, στα CL από 17,98% σε 1,78%, στα CN από 15,68% σε 0 % και στα CC από 15,78% σε 0%.

7^ο ερώτημα: *Τα π. που παράγουν σωστά ένα ΣΣ θα το παράγουν σωστά και στην αντιστροφή των συμφωνικών τεμαχίων που το συνιστούν.*

Σε αυτή μας την ερώτηση που αφορά μόνο την κατηγορία CL η απάντηση δεν είναι και πολύ ξεκάθαρη καθώς τα παιδιά έδειξαν να δυσκολεύονται στις υποκατηγορίες A1, A6, A7 και A8 στα ακόλουθα συμπλέγματα:

- /lb/ [A1: κλειστά ηχηρά + υγρά (l)]
- /rd/ [A2: κλειστά ηχηρά + υγρά (r)]
- /lk/ [A3: κλειστά άηχα + υγρά (l)]
- /rp/ [A4: κλειστά άηχα + υγρά (r)]
- /rv/ [A6: τριβόμενα ηχηρά + υγρά (r)]
- /ry/ [A6: ο.π.]
- /lf/ [A7: τριβόμενα άηχα + υγρά(l)]
- /rx/ [A8: τριβόμενα άηχα + υγρά (r)]

Ενώ αντίθετα δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στις κατηγορίες A1, A3, A8 και στα συμπλέγματα :

- /ld/ [A1: κλειστά ηχηρά + υγρά (l)]
- /lp/ [A3: κλειστά άηχα + υγρά (l)]
- /rf/ [A8: τριβόμενα άηχα + υγρά (r)]

Αξιοσημείωτες παρατηρήσεις αφορούν τα ακόλουθα ΣΣ:

- /rt/ [A4: ο.π.]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκε το παράδοξο γεγονός να κάνουν λιγότερα λάθη τα παιδιά στον επανέλεγχο της αντιστροφής απ' ότι στον επανέλεγχο της ορθής παραγωγής.
- /rk/ [A4: ο.π.]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκαν ακριβώς οι ίδιες αποδόσεις των παιδιών σε ορθή και αντίστροφη απόδοση, τόσο στον προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο.
- /rδ/ [A6: τριβόμενα ηχηρά + υγρά (r)]: στο ΣΣ αυτό παρατηρήθηκαν καλύτερες αποδόσεις στην αντιστροφή απ' ότι στην ορθή παραγωγή.

8^ο ερώτημα: *Η απλοποίηση θα είναι η δδ που χρησιμοποιηθεί περισσότερο από τις υπόλοιπες.*

Και αυτή η ερώτηση επιβεβαιώνεται καθώς η απλοποίηση ήταν η κυρίαρχη δδ σε όλες τις κατηγορίες ΣΣ και μάλιστα με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες. Συγκεκριμένα, στα CL από 42,40% σε 26,37%, στα CN από 24,13% σε 19% και στα CC από 29,44% σε 17,57%.

9.2. Συζήτηση επίτευξης στόχων της έρευνας

- 1) Εξετάσαμε τις παραγωγές των παιδιών τις αποδόσεις ενός συμπλέγματος με τη βοήθεια μιας εικόνας και να βρούμε τα ποσοστά των σωστών, λαθεμένων και μη απαντήσεων.
- 2) Καταγράψαμε και συγκρίναμε παραγωγές των παιδιών σε προέλεγχο και επανέλεγχο για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τυχόν διαφορές στις αποδόσεις μετά την παρέμβαση.
- 3) Παρατηρήσαμε τις παραγωγές των παιδιών στις 3 κατηγορίες ΣΣ και στις 18 υποκατηγορίες και να καταγράψαμε συμπεράσματα ανά κατηγορία και υποκατηγορία.
- 4) Δημιουργήσαμε διαφορετικούς πίνακες για τις επιδόσεις των παιδιών στο pre- test και στο post-test.
- 5) Παρατηρήσαμε τις παραγωγές των παιδιών σε ταυτοσυλλαβικά και σε ετεροσυλλαβικά συμφωνικά συμπλέγματα.
- 6) Εξετάσαμε τις παραγωγές των παιδιών στα τέλεια συμπλέγματα και κατά πόσο μπορούν να αποδώσουν και το αντίστροφό του.
- 7) Καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας σχετικά με το αν οι παραγωγές των παιδιών σχετίζονται με το είδος του Συμφωνικού Συμπλέγματος (τέλεια, αποδεκτά, μη αποδεκτά).
- 8) Εμπλέξαμε τα παιδιά στη διαδικασία βιωματικών παιχνιδιών, τα οποία σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να εμπεριέχουν λέξεις από το τεστ (διαφορετικές σε κάθε παιχνίδι) αλλά και με διαφορετική μορφή –είτε ως λεκτικό ερέθισμα αναπαράστασης, είτε ως αντικείμενο, είτε ως μέρος διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου- που είχε χρησιμοποιηθεί.
- 9) Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης να υιοθέτησαν ρόλους, ήρθαν σε επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και ζωντάνεψαν αρκετές από τις λέξεις του αυτοσχέδιου τεστ. Στο παράρτημα παρατίθενται τα παιχνίδια, οι φάσεις των παιχνιδιών αναλυτικά, καθώς οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ένα από αυτά τα παιχνίδια.
- 10) Εξαιτίας της προσέγγισης των λέξεων του τεστ με άλλα επίπεδα της γλώσσας π.χ. σημασιολογικό, απώτερος στόχος μας ήταν να παρατηρήσουμε τη διαφοροποίηση στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών μετά την παρέμβαση η οποία φάνηκε θεαματική στην πλειονηφία των παιδιών. Ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη μας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου που αφορά στη νεοελληνική γλώσσα, δουλέψαμε σε πολλαπλά επίπεδα της γλώσσας χρησιμοποιώντας τη δραματοποίηση (π.χ. πραγματολογικό, σημασιολογικό κα).

9.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η μέση ηλικία των παιδιών κατά τον προέλεγχο ήταν 4,32 έτη ενώ κατά τον επανέλεγχο 4,54 έτη¹³⁵. Τα δεδομένα μας συμφωνούν με την ποσόστωση της έρευνας της Kirk (2008) αναφορικά με την αντικατάσταση έρχονται όμως σε αντίθεση με τα ποσοστά της αποβολής την οποία θεωρεί κυρίαρχη με ποσοστό 43%. Στην παρούσα έρευνα τα ποσοστά της αποβολής ήταν πολύ μικρά (0,80% και 0,85% σε προέλεγχο και επανέλεγχο αντίστοιχα) ενώ κυρίαρχη δδ ήταν η απλοποίηση (32,50% και 18,33% σε προέλεγχο και επανέλεγχο αντίστοιχα). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε την έλλειψη παρόμοιων ερευνών με την παρούσα. Για το λόγο αυτό οι έρευνες που παρουσιάζονται στη συζήτηση αφορούν στο πρώτο και το τρίτο κομμάτι της έρευνας. Με άλλα λόγια, επειδή δε βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, η συζήτηση γίνεται με έρευνες καθαρά γλωσσολογικές, στις οποίες εξετάζονται ΣΣ δίχως παρέμβαση με δραματοποίηση.

Απλοποίηση

Σχετικά με την άποψη της Kirk (2008) για την απλοποίηση που υποστηρίζει ότι αφορά τις πρώιμες αναφορές των παιδιών, θεωρούμε ότι η άποψη αυτή θα έπρεπε να συζητηθεί εκτενέστερα και να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας. Βέβαια οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στον επανέλεγχο σημειώθηκε μείωση του ποσοστού της απλοποίησης -η οποία πιθανόν να σχετίζεται με την παραπάνω άποψη της Kirk (2008)- (η οποία ωστόσο εξακολουθεί να παραμένει με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες η συχνότερη δδ που χρησιμοποιούν τα παιδιά) κατά 10 περίπου ποσοστιαίες μονάδες: από 31,99% στο 20,98% και πως η δδ που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η απλοποίηση ΜΟ 22,09%.

Υπάρχουν βέβαια και διαμετρικά αντίθετες απόψεις όπως McLeon et al (2001), Tzakosta (2001a). Υποστηρίζουμε τις παραπάνω θέσεις των McLeon et al (2001) ότι δηλαδή υπάρχει σχέση ανάμεσα στην απλοποίηση, την αποβολή και τις σωστές παραγωγές των παιδιών και σημειώνουμε την πιθανότητα διαφορετικών ορισμών ή λανθασμένων εκτιμήσεων των παραγωγών (με άλλα λόγια οι απλοποιήσεις να θεωρήθηκαν ως αποβολές). Συμφωνούμε με τη Τζακώστα (2001^α) ότι η συχνότητα απλοποίησης είναι μεγαλύτερη από τη συχνότητα διατήρησης τους (στο pre test) και πως αυτό αντιστρεφόταν αργότερα (στο post test). Δηλαδή προοδευτικά διατηρούνται περισσότερα ΣΣ από εκείνα που απλοποιούνται (στα δεδομένα μας φάνηκε πως οι σωστές παραγωγές περίπου διπλασιάστηκαν ενώ οι απλοποιήσεις μειώθηκαν περίπου στο μισό). Υιοθετούμε τη διαπίστωση των Ammar & Morsi (2006) ότι η απλοποίηση συμβαίνει με πολλές διαφορετικές μορφές -σε αυτές αναφέρονται μεταξύ άλλων η αποβολή και η επένθεση- και της Τζακώστα (2001^α) ότι οι απλοποιήσεις γίνονται με διάφορες δδ αποβολή, αντικατάσταση και επένθεση. Παρατηρήθηκαν φαινόμενα απλοποίησης σε όλες ανεξαιρέτως τις κατηγορίες και υποκατηγορίες δηλαδή σε CL (παραδείγματα 1-8), CN (παραδείγματα 9-11) και CC (παραδείγματα 12-15) και με διάφορες μορφές. Στα CC που αποτελούνται από [τριβόμενα ηχηρά+ τριβόμενα ηχηρά] ενώ η Τζακώστα (2007^α) σημειώνει ότι διατηρούνται στο μέσο τονισμένων συλλαβών, στην παρούσα έρευνα παρατηρήσαμε φαινόμενα απλοποίησης όπως στο παράδειγμα (13^α και 13β).

¹³⁵ Βλέπε πίνακες 45 & 46.

Αντικατάσταση

Αντικαταστάσεις σημειώθηκαν στα CL σε όλες τις υποκατηγορίες εκτός της A5 [τριβόμενα ηχηρά + /l/] στον προέλεγχο και της A7 [τριβόμενα άηχα + /l/] στον επανέλεγχο (παραδείγματα 16-22) . Στα CN αντικαταστάσεις παρατηρήθηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη της Τζακώστα (2001^α) σε ότι αφορά τη B2 (κλειστά άηχα + έρρινα) αλλά και συμπληρώνουμε και στη B3 [τριβόμενα ηχηρά + έρρινα] καθώς και στη B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα] (παραδείγματα 17-25). Στα CC καταγράφηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες στον προέλεγχο αλλά μόνο στη Γ3 [τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά] και στην Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα] στον επανέλεγχο (παραδείγματα 26-29). Συμφωνούμε εν μέρει με τη Τζακώστα (2007) που αναφέρει πως τα [τριβόμενα + τριβόμενα] π.χ. /vɣ/ διατηρούνται στο μέσο τονισμένων συλλαβών αλλά δεν παράγονται στις άτονες. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν και φαινόμενα διατήρησης σε άτονες συλλαβές (παραδείγματα 44β, 45^α, 46γ, 50^α, 56^α). Επίσης επισημάναμε ότι στα [τριβόμενα + κλειστά] (τα οποία ανήκουν στην Γ' κατηγορία ή CC και μάλιστα με ποσοστά 9,97% στον προέλεγχο τα μαρκαρισμένα τεμάχια αντικαθίστανται από άλλα λιγότερο μαρκαρισμένα, όπως είχε σημειώσει και η Τζακώστα (2001^α). Αυτό συμβαίνει με δυο τρόπους: είτε διατηρούν το λιγότερο ηχηρό από την κλίμακα ηχηρότητας είτε το πιο ισχυρό στην κλίμακα ισχύος. Επιπλέον παρατηρήσαμε μεγάλο ποσοστό αντικατάστασης στη Β' κατηγορία CN[κλειστά/τριβόμενα + έρρινα] στον προέλεγχο της παρούσης με ποσοστό 19,61%. Η δδ της αντικατάστασης χρησιμοποιείται λιγότερο στην Α' κατηγορία CL (ποσοστό 5,13%) (παραδείγματα 20-29).

Επένθεση

Σχετικά με τη δδ της επένθεσης στα CL παρατηρήθηκε μόνο στην A5 που περιλάμβανε [τριβόμενα ηχηρά + / l/] και μόνο στον προέλεγχο (παράδειγμα 30). Στα CN φαινόμενα επένθεσης καταγράφηκαν μόνο στη B2 [κλειστά άηχα + έρρινα] σε προέλεγχο και επανέλεγχο παράδειγμα (31). Στα CC δεν παρατηρήθηκε η δδ της επένθεσης ούτε στο pre αλλά ούτε και στο post test. Η Τζακώστα (deletion & insertion) υποστηρίζει ότι η αποβολή είναι συχνότερη από την επένθεση και οι Tzakosta & Vis (2009b) θεωρούν ότι η επένθεση εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα CL. Τα δεδομένα μας δε συμφωνούν με τις παραπάνω θέσεις καθώς στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε επένθεση μόνο στην A5 (με ποσοστό 4,76%) και μόνο στον προέλεγχο (παράδειγμα 30). Επιπλέον στα CN παρατηρήθηκε μόνο στην B2 (με ποσοστά 2,94% στον προέλεγχο και 3,03% στον επανέλεγχο) παράδειγμα (31) ενώ δεν εμφανίστηκε στα CC. Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό ολόκληρης της κατηγορίας CL στον προέλεγχο που παρατηρήθηκε ήταν 0,59%, τη στιγμή που στα CN ήταν 0,98% στον προέλεγχο και 1,01% στον επανέλεγχο αντίστοιχα. Ωστόσο, είναι πιθανόν αυτό να συμβαίνει επειδή τα παιδιά του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας έχουν μεγαλύτερη ηλικία από τα παιδιά της προαναφερθείσας έρευνας και όπως αναφέρει η Τζακώστα (2006) η διαδικασία της επένθεσης συμβαίνει σε μεταγενέστερα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Η

Τζακώστα (2003α) σημειώνει τη συμφωνική επένθεση στα ελληνικά και θεωρεί ότι τα σύμφωνα που αναπτύσσονται στην επένθεση είναι συνήθως στιγμικά (stops), χειλικά (labials), κορονιδικά (coronals) π.χ. /u.ra/→[dura] (συμφωνική επένθεση). Στην παρούσα έρευνα παρατηρήσαμε αντίστοιχα φαινόμενα όπως στο παράδειγμα (31) σύμφωνα με το οποίο φαίνεται να επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη καθώς το σύμφωνο που εισάγεται είναι /x/. Επιπλέον σημειώνουμε περίεργη συμφωνική επένθεση στα CC η οποία πιθανόν και να οφείλεται σε υπεργενίκευση: Γ3 [κλειστά άηχα + κλειστά άηχα]: /e.kti.po.tis/ → [e.kti.po.stis]. Βέβαια θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν και φαινόμενα φωνηεντικής επένθεσης στην παρούσα έρευνα παράδειγμα (30) καθώς όπως αναφέρει η Τζακώστα (2003α) διαγλωσσικά συμβαίνει συμφωνική επένθεση.

Αποβολή

Φαινόμενα αποβολής στα CL σημειώθηκαν μόνο στην A2 [κλειστά άηχα + /r/] σε ποσοστό 3,22% και στην A4 [κλειστά άηχα + /r/] σε ποσοστό 1,9% και μόνο στον προέλεγχο (παραδείγματα 32-33). Το ποσοστό της αποβολής στην Α' κατηγορία CL (για όλες τις υποκατηγορίες) ήταν κατά ΜΟ μόλις 0,64%. Στα CN δεν παρατηρήθηκε στον προέλεγχο, ενώ στον επανέλεγχο αποβολή καταγράφηκε μόνο στη B4 [τριβόμενα άηχα + έρρινα] σε ποσοστό 2,38% (παράδειγμα 34). Το ποσοστό της αποβολής στη Β' κατηγορία CN ήταν κατά ΜΟ μόλις 0,79%. Στα CC αποβολή σημειώθηκε μόνο στη Γ5 [τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα] στο pre αλλά και στο post test και μάλιστα με αμετάβλητο ποσοστό 7,14% (παράδειγμα 35). Το ποσοστό της αποβολής στην Γ' κατηγορία CC ήταν κατά ΜΟ μόλις 1,78%. Η Τζακώστα (2009^α) υποστηρίζει ότι στα CL η αποβολή συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους είτε λόγω του μαρκαρίσματος είτε λόγω γειννίαςσης. Η παρατήρησή της αυτή μάλιστα αφορά το σύνολο των παιδιών (7/7). Στα δεδομένα της παρούσας έρευνας η παρατήρηση της Τζακώστα που μόλις αναφέραμε φαίνεται να αφορά και τις άλλες δυο κατηγορίες ΣΣ δηλαδή και τα CN και τα CC όπως φαίνεται στα παραδείγματα 32, 33, 34 και 35 μόνο που σε καμία κατηγορία δεν αφορά το σύνολο των παιδιών. Σχετικά με την αποβολή η Nespor (1999) σημειώνει ότι είναι συχνότερη διαδικασία από την επένθεση. Η άποψη αυτή, επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα μόνο στα CC όπου τα ποσοστά της ήταν 1,78% στον προέλεγχο και στον επανέλεγχο αμετάβλητα, ενώ τα ποσοστά της επένθεσης ήταν μηδενικά. Στα CN και στα CL η παραπάνω άποψη δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Ειδικότερα στα CN τα ποσοστά της αποβολής ήταν 0% και 0,79% (σε προέλεγχο και επανέλεγχο αντίστοιχα) ενώ της επένθεσης ήταν 0,98% και 1,01% αντίστοιχα. Στα CL τα ποσοστά της αποβολής ήταν περίπου ίδια με τα ποσοστά της επένθεσης δηλαδή 0,64% και 0% για την αποβολή (σε προέλεγχο και επανέλεγχο) ενώ 0,59% και 0% για την επένθεση (σε προέλεγχο και επανέλεγχο).

Μετάθεση

Σε ότι αφορά στη μετάθεση στα CL φαινόμενα μετάθεσης καταγράφηκαν στις περισσότερες υποκατηγορίες A2 [κλειστά ηχηρά +/r/] με ποσοστό 3,22% και 4,76%

στο pre και στο post test αντίστοιχα, A3[κλειστά άγηα + /l/] με ποσοστό 4,76% και 1,63% στο pre και στο post test αντίστοιχα , A4[κλειστά άγηα + /r/] με ποσοστό 1,95 και 0,95% στο pre και στο post test αντίστοιχα, A6 [τριβόμενα ηχηρά +/ l/] με ποσοστό 2,04% και μόνο σε προέλεγχο. Στην A1 [κλειστά ηχηρά + l/] με ποσοστό 3,44% και στην A7 [τριβόμενα άγηα +/ l/] με ποσοστό 3,57% μετάθεση σημειώθηκε μόνο στον επανέλεγχο (παραδείγματα 36-40). Στα CN παρατηρήσαμε φαινόμενα μετάθεσης μόνο στη B2 [κλειστά άγηα + έρρινα] στον προέλεγχο με ποσοστό 2,94% αλλά σε όλες τις κατηγορίες στον επανέλεγχο, δηλαδή B2 [κλειστά άγηα + έρρινα] με ποσοστό 6,06%, B3[τριβόμενα ηχηρά+έρρινα] με ποσοστό 3,57% και στη B4[τριβόμενα άγηα + έρρινα] με ποσοστό 2,38% (παραδείγματα 41-42). Τέλος στα CC δεν παρατηρήθηκε η δδ της μετάθεσης ούτε στο pre αλλά ούτε και στο post test.

Η δδ της μετάθεσης στην Α' κατηγορία CL χρησιμοποιείται με ποσοστά 1,49% και 1,79 σε προέλεγχο και επανέλεγχο αντίστοιχα, ενώ στη Β' κατηγορία CN με ποσοστό 0,94% και 4 % σε προέλεγχο και επανέλεγχο αντίστοιχα.

Διατήρηση

Αναφορικά με τη διατήρηση των ΣΣ η Τζακώστα (2001^α) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παράγουν ΣΣ που χαρ/νται από τον αμαρκάριστο τόπο: (κορονδικά, χειλικά, ραχιαία) και τρόπο (τριβόμενα). Ειδικότερα (μεταξύ άλλων ΣΣ που δεν εξετάζονται στην παρούσα έρευνα) διατηρούνται ΣΣ που αποτελούνται από 1) χειλικό τριβόμενο + κορονδικό κλειστό π.χ. /a`fti/, 2) χειλικό τριβόμενο + ραχιαίο τριβόμενο π.χ. /θa ta `vɣali/ 3) χειλικό τριβόμενο + υγρό π.χ. /vi`nɣia/ 4) ραχιαίο τριβόμενο + κορονδικό κλειστό π.χ. /o`xto/ 5) ραχιαίο τριβόμενο +έρρινο π.χ. /`prɛɣmata/.

Στην παρούσα έρευνα αυξημένα είναι τα ποσοστά διατήρησης στην A5 (42,85%) στην A3 (36,50%) στην A4 (37,14%) και στην A8 (34,28%) στον προέλεγχο των CL ενώ στον επανέλεγχο υψηλά ποσοστά παρατηρήθηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες (το χαμηλότερο ποσοστό 55,55% σημειώθηκε στην A2) στις υπόλοιπες τα ποσοστά κυμάνθηκαν από 62,06% στην A1 έως 76,19% στην A5. Στα CN αυξημένα ήταν τα ποσοστά διατήρησης στη B2 (47,05%) στον προέλεγχο ενώ κατά τον επανέλεγχο αυξημένα ήταν τα ποσοστά διατήρησης ΣΣ στη B3. Στα CC πολύ υψηλά ποσοστά διατήρησης σημειώθηκαν στη Γ6 (67,34%) και Γ4 (57,14%) στον προέλεγχο. Κατά τον επανέλεγχο, τα ποσοστά διατήρησης αυξήθηκαν ακόμη περισσότερο στις προαναφερθείσες υποκατηγορίες αν και υπήρξε μεγάλη αύξηση των σωστών παραγωγών και στις άλλες υποκατηγορίες (στη Γ3 58,53% και στη Γ5 50% από 34,14% και 7,14% του προελέγχου αντίστοιχα). Συγκεκριμένα το ποσοστό διατήρησης δηλαδή σωστών παραγωγών στη Γ6 έφτασε στο (91,83%) και στη Γ4 (78,57%). Συνεπώς τα ΣΣ που φαίνεται να διατηρούνται στην έρευνά μας είναι: στα CL και στην υποκατηγορία A5 [τριβόμενα ηχηρά +/l/] παράδειγμα (47α, β) στην A3[κλειστά άγηα + / l/] παράδειγμα (45α-δ), στην A4[κλειστά άγηα + /r/] παράδειγμα (46 α-στ) και στην A8 [τριβόμενα άγηα + /r/] παράδειγμα (50 α-ε). Στα CN διατηρούνται τα ΣΣ της υποκατηγορίας B2 [κλειστά άγηα+ έρρινα] παράδειγμα (51 α,β) και στην B3 [τριβόμενα ηχηρά + έρρινα] παράδειγμα (52 α-γ). Τέλος στα CC παρατηρήθηκαν φαινόμενα διατήρησης στην υποκατηγορία Γ6 [τριβόμενα άγηα + κλειστά άγηα] παράδειγμα (57 α,β) και στην Γ4[τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά] παράδειγμα (55 α,β).

9.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με την παραγωγή των ΣΣ της νέας ελληνικής και εξετάζοντας τα δεδομένα στα πλαίσια της θεωρίας του βέλτιστου καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- 1) Τα περισσότερα ΣΣ και συνεπώς και λέξεις βρέθηκαν στα CL που αποτελούν τα τέλεια συμπλέγματα
- 2) Τα παιδιά κατά την πραγμάτωση των ΣΣ χρησιμοποιούν δδ/δμ στην προσπάθειά τους να παράγουν αμαρκάριστες δομές. Η πιο αμαρκάριστη δομή σε συλλαβικό επίπεδο είναι η ΣΦ (δηλαδή σύμφωνο-φωνήεν).
- 3) Για να το πετύχουν αυτό δηλαδή προκειμένου να παράγουν αμαρκάριστες δομές επιστρατεύουν μια σειρά από δδ κυρίαρχη από τις οποίες είναι η απλοποίηση, ενώ λιγότερο χρησιμοποιούν την αντικατάσταση, τη μετάθεση, την επένθεση και την αποβολή.
- 4) Η απλοποίηση πολλές φορές δεν είναι απλή αλλά συνοδεύεται από φαινόμενα αποβολής.
- 5) Οι δδ της αντικατάστασης ακολουθούν περιορισμούς συμφωνικής αρμονίας.
- 6) Η χρήση των δδ στο σύνολό τους φαίνεται να έχει σχέση με την κλίμακα ηχηρότητας και συμφωνικής ισχύος, οι οποίες ισχύουν διαγλωσσικά.
- 7) Οι μη απαντήσεις των παιδιών του δείγματος που σε ποσοστό έφτανε περίπου στο 16% στον προέλεγχο φάνηκε να εκμηδενίζεται κυριολεκτικά στον επανέλεγχο με ποσοστό κάτω από 1%. Συγκεκριμένα, στα CL από 17,98% σε 1,78%, στα CN από 15,68% σε 0% και στα CC από 15,78% σε 0%. Φυσικά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για το γεγονός αυτό ευθύνεται (αποκλειστικά ή κατά ένα μέρος) η παρέμβασή μας για λόγους που έχουμε ήδη εξηγήσει, σίγουρα όμως επηρέασε παραγωγές κάποιων παιδιών με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται αύξηση των λανθασμένων παραγωγών κατά τον επανέλεγχο, όπως στην περίπτωση της Ειρήνης και της Ειρήνης Κ. (βλέπε ατομικούς πίνακες παιδιών και σχετικά γραφήματα).
- 8) Οι σωστές παραγωγές των παιδιών αυξήθηκαν κατά τον επανέλεγχο σε όλες τις κατηγορίες και υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα στα CL από 32,12% σε 65,44% στα CN από 38,59% σε 63,41% και στα CC από 41,44% σε 69,73%.
- 9) Οι λανθασμένες παραγωγές μειώθηκαν και στις 3 κατηγορίες ΣΣ. Συγκεκριμένα στα CL από 49,87% σε 32,75% στα CN από 45,71% σε 36,57% και στα CC από 42,75% σε 30,26%.

- 10) Παρατηρήθηκαν συγκεκριμένες δδ σε συγκεκριμένες ομάδες ΣΣ. Τα ποσοστά των περισσότερων δδ στον επανέλεγχο μειώθηκαν στον επανέλεγχο. Συγκεκριμένα, στα CL η απλοποίηση από 42,40% στον προέλεγχο σε 26,37% στον επανέλεγχο, η επένθεση από 0,59% στον προέλεγχο σε 0% στον επανέλεγχο, στην αντικατάσταση από 5,13% στον προέλεγχο σε 4,97% στον επανέλεγχο και στην αποβολή από 0,64% στον προέλεγχο σε 0% στον επανέλεγχο. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η μετάθεση στην οποία σημειώθηκε αύξηση του ποσοστού από 1,49% στον επανέλεγχο σε 1,78% στον επανέλεγχο. Στα CN η απλοποίηση από 24,13% στον προέλεγχο σε 19% στον επανέλεγχο, η αντικατάσταση από 19,61% στον προέλεγχο σε 12,19% στον επανέλεγχο. Αύξηση σημειώθηκε στη μετάθεση από 0,98% στον προέλεγχο σε 4% στον επανέλεγχο, στην επένθεση από 0,98% στον προέλεγχο σε 1,01% στον επανέλεγχο και στην αποβολή από 0 % στον προέλεγχο σε 0,79% στον επανέλεγχο. Στα CC στην απλοποίηση από 29,44% στον προέλεγχο σε 17,57% στον επανέλεγχο και στην αντικατάσταση από 9,97% στον προέλεγχο σε 7,88% στον επανέλεγχο. Στην αποβολή τα ποσοστά παρέμειναν αμετάβλητα από 1,78% στον προέλεγχο σε 1,78% στον επανέλεγχο. Η μετάθεση και η επένθεση δε χρησιμοποιήθηκαν ούτε σε προέλεγχο ούτε σε επανέλεγχο.
- 11) Η αντιστροφή των ΣΣ δε φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά με ελάχιστες μόνο εξαιρέσεις.[A1: κλειστά ηχηρά + υγρά (l)] και συγκεκριμένα στο ΣΣ /lb/ στην [A2: κλειστά ηχηρά + υγρά (r)] και στο /td/, στην [A3: κλειστά άηχα + υγρά (l)] στο /lk/, στην [A4: κλειστά άηχα + υγρά (r)] στο /rp/, στην [A6: τριβόμενα ηχηρά + υγρά (r)] στο /rv/ και στο /rg/ , στην [A7: τριβόμενα άηχα + υγρά(l)] στο /lf/ και τέλος στην [A8: τριβόμενα άηχα + υγρά (r)] στο /rx/.
- 12) Τα παιδιά του δείγματος θεωρούμε ότι παρουσίαζαν κάποιας μορφής γλωσσικές διαταραχές καθώς οι παραγωγές τους αναφορικά με τα συμπλέγματα δείχνουν ότι υστερούν π.χ. ΣΣ που θα έπρεπε να έχουν κατακτηθεί ως το τρίτο έτος της ηλικίας τους φάνηκε να μην έχουν κατακτηθεί στα 4 χρόνια τους. Παρήγορο γεγονός δείχνει να είναι η χρήση διαφόρων δδ από τα παιδιά τα οποία έδειξαν παρά ταύτα να διορθώνονται θεαματικά σε διάστημα μόλις 3 μηνών είχαμε τεράστια διαφορά στις λεκτικές τους παραγωγές. Φυσικά πρόκειται για προσωπική εκτίμηση και όχι για αξιολόγηση κάποιου φορέα ή ειδικού με κάποιο κατάλληλο τεστ.
- 13) Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις παραγωγές ΣΣ που να σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών ειδικά των μικρότερων ηλικιών (μεταξύ 4 & 4,3 ετών).
- 14) Επίσης δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις στις λεκτικές των παιδιών που να σχετίζονται με τον τονισμό της συλλαβής του ΣΣ.

9.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ

1) Η μεγάλη μείωση του ποσοστού των μη απαντήσεων μετά την παρέμβαση με δραματοποίηση/Θ.Π. με την ταυτόχρονη αύξηση των σωστών παραγωγών αλλά των λανθασμένων από 2 παιδιά σε συγκεκριμένες κατηγορίες μας δίνει ερίσματα να υποστηρίξουμε την αναγκαιότητα για περισσότερες ευκαιρίες «επαφής» των παιδιών με ΣΣ.

2) Επειδή τα θ.π. είναι μια ευχάριστη συν τοις άλλοις δραστηριότητα και ανήκει στο χώρο της βιωματικής μάθησης που ένθερμα υποστηρίζεται και από το τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θεωρούμε ότι είναι μια προσέγγιση η οποία αξίζει τύχει προσοχής κατά τις δραστηριότητες τις σχετικές με τη γλωσσική κατάρκτηση των παιδιών.

3) Καθώς στα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρήθηκε πολλές φορές το φαινόμενο σωστών παραγωγών των ΣΣ στον προέλεγχο, οι οποίες όμως δε διατηρήθηκαν στον επανέλεγχο, θεωρούμε ότι τα παιδιά πειραματίζονται πολύ με τους περιορισμούς (όπως άλλωστε υπογραμμίζεται από τη θεωρία του βέλτιστου) και συνεχώς επανιεραρχούν τους περιορισμούς ώσπου να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα, πιστεύουμε ότι η συχνότερη εμπλοκή των παιδιών με λεκτικά παιχνίδια που περιέχουν ΣΣ θα είναι αρωγός σε αυτή την προσπάθεια των παιδιών.

4) Τα παιδιά εξετάστηκαν με αυτοσχέδιο τεστ, όπως άλλωστε και στις περισσότερες έρευνες που συναντήσαμε γεγονός που δυσκολεύει τη σύγκριση των δεδομένων. Οφείλουμε να επισημάνουμε την έλλειψη τεστ για την εξέταση των ΣΣ και τη συνήθη τακτική ερευνητών να προσφέρουν εικόνες στα παιδιά για να αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους στα ΣΣ. Το γεγονός βέβαια αυτό δεν προσφέρει συγκρίσιμα αποτελέσματα.

5) Επισημαίνοντας την προαναφερθείσα έλλειψη και γνωρίζοντας τις δυσκολίες που πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την κατάρκτηση των ΣΣ θεωρούμε απαραίτητη την κατασκευή ενός τεστ το οποίο θα προσφέρει με κατάλληλους δείκτες (αναπτυξιακή ηλικία, τυπικές ενάτες...) δυνατότητα αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στα διάφορα ΣΣ.

6) Δε δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ερμηνεία των παραγωγών λόγω πίεσης χρονικού ορίζοντα. Θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να γίνουν πολλές αναλύσεις των δεδομένων της παρούσας έρευνας τόσο σε ατομικό επίπεδο παραγωγών όσο και σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ΣΣ αλλά και ερμηνείες των συγκεκριμένων παραγωγών όμως αυτό αφενός δεν αποτελούσε στόχο της έρευνας (υπενθυμίζουμε ότι βασικός στόχος ήταν η καταγραφή τάσεων στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών) και αφετέρου θα μπορούσε λόγω του όγκου των δεδομένων να αποτελέσει μια ανεξάρτητη εργασία.

9.6 . ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα στη βιβλιογραφία που προαναφέρθηκε είναι η απουσία ενός ενιαίου λειτουργικού κώδικα, καθώς και η παράληψη των τεχνικών που ο κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής χρησιμοποιεί, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τον πλουραλισμό στη διατύπωση ορισμών και δημιουργεί παρανοήσεις και φαινόμενα σύγχυσης. Παραθέτουμε μερικούς μόνο από τους όρους που συναντήσαμε κατά τη βιβλιογραφική μας αναδύφιση: θέατρο για παιδιά, θέατρο στην εκπαίδευση, παιδικό θέατρο, θεατρική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι, θεατρικά παιχνίδια, θεατρική τέχνη, δράμα, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, δραματικό παιχνίδι...Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (παιδιά του νηπιαγωγείου) τουλάχιστον θα έπρεπε να επέλθει κάποιας μορφή συμφωνία σε κάποια βασικά σημεία ορολογίας αλλά και καταγραφής τεχνικών που χρησιμοποιούνται. Είναι αποκαρδιωτικό να ζεις τη μαγεία της δράσης και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγεις να είναι γενικά και αόριστα. Το ότι αναπτύσσεται ολόπλευρα το παιδί, ότι κοινωνικοποιείται, ότι αναπτύσσεται η γλωσσική του ικανότητα, δε μπορεί να μας ικανοποιεί ως συμπέρασμα ή ως διατύπωση. Στην εποχή μας μια εποχή των αριθμών θα πρέπει να μιλάμε και στο θέατρο με αριθμούς και με δείκτες. Ελλοχεύει βέβαια ο κίνδυνος να χαθεί η μαγεία της διαδικασίας και χρειάζεται προσοχή. Και εστιάζουμε σε αυτή την ηλικία καταρχήν επειδή αφορά τα υποκείμενα με τα οποία εργαζόμαστε και κατά δεύτερο επειδή θεωρούμε ότι οι τεχνικές αλλά και τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται μάλλον δε διαφέρουν σημαντικά δεδομένης της ηλικίας των παιδιών και των ικανοτήτων της ηλικίας. Επίσης πέρα από το πρακτικό κομμάτι του θέματος θα είχε ενδιαφέρον να γίνεται αξιολόγηση των δράσεων που πραγματοποιούνται έτσι ώστε να μπορούσαμε να έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα. Ίσως αυτό το στοιχείο (η έλλειψη στατιστικών αναλύσεων και συμπερασμάτων) να δίνει ερείσματα σε εκείνους που θεωρούν ότι η ενασχόληση με τη δραματοποίηση στερείται επιστημονικής βάσης.

Έχοντας ως δεδομένα τα παραπάνω σε ότι αφορά τη θεατρική αγωγή στο νηπιαγωγείο προτείνουμε: 1) τη δημιουργία κοινά αποδεκτών όρων των ειδών δράσεων που χρησιμοποιούνται 2)τον προσδιορισμό των τεχνικών που χρησιμοποιούνται 3) τους στόχους που τίθενται κάθε φορά 4) τη συσχέτιση των δράσεων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα 5) περισσότερη σημασία στην αξιολόγηση των δράσεων στα πλαίσια της έρευνας δράσης και την καταγραφή των δράσεων 6) το μοίρασμα λίστας παρατήρησης & ερωτηματολογίων σε δασκάλους των τάξεων 7) τη συνέντευξη των μαθητών πριν και μετά τις δραστηριότητες 8) τη σύγκριση με άλλες έρευνες 9) τη δημιουργία κάποιου τεστ αξιολόγησης της διαδικασίας.

Με όλα τα προαναφερόμενα θεωρούμε ότι μια τόσο σημαντική διαδικασία όπως αυτή της θεατρικής αγωγής θα πάψει να είναι ο «φτωχός συγγενής» της εκπαίδευσης και θα αποκτήσει τη θέση που της αρμόζει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βεβαίως δεν πρέπει να αγνοηθεί η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με κάποιο τρόπο θα πρέπει να δοθεί λύση και στο θέμα αυτό. Η χαρά των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις, η ανυπομονησία και η απίστευτη ταχύτητα με την οποία μαζεύουν τα έπιπλα για να δημιουργήσουν χώρο για το παιχνίδι είναι γεγονότα που δε μπορεί κανείς εύκολα να χωρέσει σε λίγες γραμμές ή σελίδες. Όλες οι άλλες «προσφορές» των θεατρικών ή όπως αλλιώς αποκαλούνται παιχνιδιών έχουν περιγραφεί επαρκώς από θεωρητικούς, δασκάλους, ανθρώπους του θεάτρου και ερευνητές.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επιλογή του θέματος της παρούσης εργασίας με θέμα «τα συμφωνικά συμπλέγματα στο λόγο παιδιών με γλωσσικές διαταραχές με γλωσσικές διαταραχές: διορθωτικές παρεμβάσεις μέσω δραματουργικών δραστηριοτήτων» αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολο καθώς δε βρέθηκε αντίστοιχη έρευνα ούτε σε ελληνικό αλλά ούτε σε διεθνές επίπεδο. Βρέθηκαν έρευνες οι οποίες εξέταζαν τα συμφωνικά συμπλέγματα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή-ηλικία των παιδιών, χωρίς όμως να γίνεται σύγκριση με μετέπειτα παραγωγές ακολουθούμενες παρεμβάσεων. Επιπλέον βρέθηκαν έρευνες σχετικές με τη δραματοποίηση, δίχως να εστιάζουν σε θέματα της γλώσσας τόσο εξειδικευμένα όπως τα συμφωνικά συμπλέγματα. Οι έρευνες που βρέθηκαν ασχολούνταν κυρίως με το εκφραστικό λεξιλόγιο, την ικανότητα κατανόησης μιας ιστορίας και τη δημιουργία ιστοριών. Ελάχιστες ήταν οι έρευνες που ασχολούνταν με τα ΣΣ και εκείνες όμως εξέταζαν τις παραγωγές παιδιών σε μια χρονική στιγμή. Συνεπώς η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην προσπάθεια συγκερασμού διαφορετικών ερευνητικών πεδίων (ψυχολinguιστική, παιδαγωγική, Αισθητική). Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι φάνηκε σημαντική διαφορά στις λεκτικές παραγωγές των παιδιών μετά την παρέμβαση, γεγονός βέβαια που έγκειται στους περιορισμούς αφενός των 4 μηνών που μεσολάβησαν και άρα της φυσικής και αναμενόμενης λεκτικής εξέλιξης των παιδιών και αφετέρου της επανάληψης του αυτοσχέδιου τεστ που όπως είναι φυσικό κάποια παιδιά θυμόντουσαν. Παρατηρήθηκε λοιπόν σημαντική αύξηση των σωστών παραγωγών σε όλες τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες, μείωση των λανθασμένων παραγωγών στις περισσότερες υποκατηγορίες καθώς και μείωση που αγγίζει τον εκμηδενισμό των μη απαντήσεων. Δηλαδή τα παιδιά απαντούσαν στις περισσότερες πλέον λέξεις κατά τον επανέλεγχο, μόνο που έκαναν λάθη. Τα λάθη αυτά δεν ερμηνεύθηκαν καθώς δεν ήταν στους στόχους της εργασίας, αλλά προσδιορίστηκαν. Πρόκειται λοιπόν για -λάθη- ή σύμφωνα με τη ΘΒ διορθωτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αποδώσουν μια λέξη σωστά. Τα λάθη αυτά χωρίστηκαν σε 5 κατηγορίες: απλοποίηση, επένθεση, μετάθεση, αντικατάσταση, αποβολή. Η ποσοτικοποίηση των δεδομένων της έρευνας μας επέτρεψε να έχουμε συγκρίσιμα μεγέθη τουλάχιστον για τα δεδομένα της παρούσης σε προπαρασκευαστικό και μεταπαρασκευαστικό στάδιο για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία, αλλά και για κάθε παιδί χωριστά. Η ερμηνεία των λανθασμένων παραγωγών στα πλαίσια της θεωρίας του βέλτιστου θα είχε πολύ ενδιαφέρον και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας νέας έρευνας. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης και η κατηγοριοποίηση άλλων διορθωτικών διαδικασιών όπως μεταξύ άλλων η έμφαση συλλαβών και η συμφωνική αρμονία, διαδικασίες οι οποίες δεν αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Και τα δύο όμως δεν αποτελούσαν στόχους της παρούσης κάλλιστα όμως θα μπορούσαν να αποτελέσουν το θέμα επόμενων ερευνών.

Συμπερασματικά η ενασχόληση με την εκφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων ήταν μια πορεία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Οι πολλαπλές αποδόσεις σε κάθε μια από τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εξεταστεί το κάθε σύμπλεγμα ήταν η μεγάλη πλειοψηφία των παραγωγών. Φαίνεται πως κάθε παιδί επιστρατεύει τις δδ που το εξυπηρετούν έτσι ώστε να αποδώσει τη λέξη στόχο. Ταυτόχρονα όμως σε κάθε συνδυασμό ΣΣ –κάθε μια από τις υποκατηγορίες που εξετάσαμε- παρατηρήθηκε μια τάση για χρήση συγκεκριμένων δδ. Το παράδοξο γεγονός των σωστών παραγωγών στην προπειραματική διαδικασία σε ένα ΣΣ αλλά λανθασμένων (παραγωγών) στη μεταπειραματική διαδικασία, επιβεβαιώνει τη θεωρία του βέλτιστου αναφορικά με τις συνεχείς ιεραρχήσεις και επανιεραρχήσεις των περιορισμών μαρκαρίσματος και πιστότητας από τα παιδιά. Η συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικά παιχνίδια πρόσφερε διασκέδαση, χαρά και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, βοήθησε δε στην κοινωνικοποίηση ακόμη και των πιο διστακτικών παιδιών. Βέβαια δεν αξιολογήθηκε καθώς δεν ήταν ανάμεσα στους στόχους της παρούσης. Θα μπορούσε εξάλλου να αποτελέσει μια αυτοτελή εργασία με μεγαλύτερο δείγμα και κάποιες τροποποιήσεις στο σχεδιασμό.

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

ΓΛΩΣΣΑΡΙ¹³⁶

Άηχα: πρόκειται για τα σύμφωνα [θ, χ]

Αλλόφωνα: πρόκειται για παραλλαγές του ίδιου φωνήματος και συναντώνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα [c, k], [η, η], [ς, χ]

Αντικατάσταση: Πρόκειται για τη διαδικασία αντικατάστασης ενός από τα τεμάχια που αποτελούν το ΣΣ με κάποιο άλλο.

Απλοποίηση: Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αποβολής ενός από τα σύμφωνα που αποτελούν το ΣΣ ή για την ανάπτυξη ενός φωνήεντος ανάμεσα στο ΣΣ προκειμένου το τελευταίο να αποτελεί μια λιγότερο ή καθόλου μαρκαρισμένη συλλαβή.

Αποβολή: αφορά κυρίως τα πιο μικρά παιδιά και όσο τα παιδιά μεγαλώνουν η δδ αυτή μειώνεται. Η διαδικασία της αποβολής συμβαίνει στις περισσότερες γλώσσες που διαθέτουν ΣΣ.

Αρθρωτές: είναι τα όργανα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αέρα σε φωνή. Πρόκειται για τους πνεύμονες, την τραχεία, τον λάρυγγα, τις φωνητικές χορδές, τη στοματική και τη ρινική κοιλότητα.

Βιωματική μάθηση: αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση του περιβάλλοντος άρα και της γνώσης. Επιπλέον μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση τα μέλη της ομάδας έρχονται αντιμέτωπα με νέες ιδέες, ερεθίσματα και προκλήσεις. Η επικοινωνία, η συνεργασία και οι συγκρούσεις βοηθούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που συγκροτούν την ομάδα. Τα παιδιά λοιπόν που παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης αποκτούν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αρχές.

Διορθωτικές διαδικασίες/μηχανισμοί: Τα παιδιά κατά την κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας χρησιμοποιούν διορθωτικούς μηχανισμούς (repair strategies) στην παραγωγή λέξεων τόσο σε επίπεδο απλών τεμαχίων όσο και σε επίπεδο μελών συμφωνικών συμπλεγμάτων. Τέτοιες διαδικασίες είναι μεταξύ άλλων η απλοποίηση συμφώνων ή ΣΣ, η επένθεση, η αφομοίωση, η αποβολή, η συμφωνική αρμονία.

Δραματοποίηση: στη δραματοποίηση, ένα υπάρχον κείμενο υφίσταται μια μορφή επεξεργασίας με τη χρήση κωδικών θεάτρου δηλαδή με σκηνικά, κοστούμια και άλλα θεατρικά στοιχεία. Βασικό μέσο έκφρασης των παιδιών αποτελεί ο λόγος.

Ετεροσυλλαβικά συμπλέγματα: πρόκειται για ακολουθίες συμφώνων που ανήκουν σε διαφορετικές συλλαβές.

¹³⁶ Οι όροι που παρατίθενται έχουν ληφθεί σε μεγάλο μέρος από το Ladefoged (2007), Nespor (1999), Tzakosta (2001α) καθώς και Ρεβυθιάδου- Τζακώστα (2007).

Επένθεση: είναι το φαινόμενο της ανάπτυξης ενός στοιχείου ανάμεσα στα τεμάχια που αποτελούν το ΣΣ.

Εμφυχωτής: πρόκειται για το δάσκαλο που κατευθύνει τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού/δραματοποίησης και καλείται να παίξει τριπλό ρόλο. Εκείνο του συντονιστή, του ηθοποιού και του θεατή.

Έρευνα δράσης: πρόκειται για μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα που αποβλέπει στον εντοπισμό κάποιου πρακτικού προβλήματος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και που προσπαθεί να βρει λύση-να θεραπεύσει το συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα μέσα στο συγκεκριμένο τοπικό-πραγματικό πλαίσιο, με την ισότιμη συμμετοχή και συνευθύνη τόσο των εκπροσωπούμενων την ερευνητική μεθοδολογία όσο και των εκπροσωπούμενων την πράξη». Κύρια επιδίωξή της είναι «να καταργήσει την απόσταση μεταξύ της έρευνας και της πράξης» Παρασκευόπουλος (1993 σ. 26).

Ηχηρά: πρόκειται για τα σύμφωνα [v, γ, δ]

Θεωρία βέλτιστου: Σύμφωνα με τη θεωρία του Βέλτιστου, η γλώσσα είναι ένα σύστημα αλληλοσυγκρουόμενων περιορισμών μαρκαρίσματος και πιστότητας οι οποίοι αλληλοσυγκρούονται και ανταγωνίζονται μεταξύ τους κατά τη διαδικασία των λεκτικών παραγωγών. Συστατικά στοιχεία της θεωρίας του βέλτιστου είναι όπως σημειώνει ο εισαγόμενος και εξαγόμενος τύπος στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί και το νοητικό λεξικό το οποίο περιλαμβάνει όλες οι αναπαραστάσεις ή υποκειμένες δομές.

Θεατρικό παιχνίδι: Το σενάριο επινοείται από τα παιδιά και δε στηρίζεται σε προϋπάρχον κείμενο. Κεντρικό ρόλο και θέση στην έκφραση των παιδιών κατέχει η κίνηση και ο λόγος τα οποία είναι πηγαία και εντελώς προσωπικά.

Κλίμακα ηχηρότητας: πρόκειται για κλίμακα (που είναι γενική και αφορά όλες τις γλώσσες) σύμφωνα με την οποία τα φωνήεντα είναι τα ηχηρότερα από όλα τα τεμάχια, λιγότερα ηχηρά είναι τα ημίφωνα και τελευταία από άποψη ηχηρότητας είναι τα κλειστά σύμφωνα. (πρόκειται για αντίστροφο πίνακα της συμφωνικής ισχύος: [Φωνήεντα → Ημίφωνα → Υγρά → Ρινικά → Αποφρακτικά {-τριβόμενα (ηχηρά + άηχα), -προστριβόμενα (ηχηρά + άηχα), -κλειστά (ηχηρά + άηχα)]

Κλίμακα συμφωνικής ισχύος: Πρόκειται για δεξιόστροφο πίνακα που σημαίνει ότι όσο πιο αριστερά βρίσκεται ένα τεμάχιο τόσο πιο ισχυρό είναι πχ το /d/ (ως κλειστό σύμφωνο), είναι ισχυρότερο από το /δ/ (τριβόμενο): [Αποφρακτικά {-τριβόμενα (ηχηρά+άηχα), προστριβόμενα (ηχηρά+άηχα) -κλειστά (ηχηρά+άηχα)} → Ρινικά → Υγρά → Ημίφωνα → Φωνήεντα]

Κρίσιμη ηλικία: η κρίσιμη περίοδος τοποθετείται μεταξύ του 2^{ου} και του 7^{ου} έτους ζωής του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια της τα παιδιά κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα με φοβερή ταχύτητα και ακρίβεια στο ανώτερο σημείο της. Μετά το πέρασμα της περιόδου αυτής η κατάκτηση της μητρικής φαντάζει απίθανη.

Μαρκάρισμα: ο βαθμός δυσκολίας που έχει ένα τεμάχιο, συλλαβή ή γενικότερα δομή στην πραγμάτωσή του.

Μετάθεση: Πρόκειται για την αντιστροφή γειτονικών τεμαχίων ή για μετακίνηση (migration) ενός τεμαχίου μέσα στα όρια της λέξης.

Οδοντικά: πρόκειται για τα σύμφωνα [t, δ, θ, d].

Ουρανικά :πρόκειται για τα σύμφωνα [k, γ, x].

Πιστότητα: συγκεκριμένες θέσεις έχουν σημαντικό αντιληπτικό πλεονέκτημα σε σχέση με άλλες. Ως αντιληπτικά εξέχουσες θεωρούνται οι συλλαβές σε αρχική θέση στη λέξη (*root-initial syllables*), οι τονισμένες συλλαβές (*stressed syllables*), οι συλλαβές σε θέση έμβασης (*syllable onsets*), οι ρίζες (*roots*) και τα μακρά φωνήεντα (*long vowels*).

Στιγμικά ή κλειστά: πρόκειται για τα σύμφωνα [p, t, d].

Συμφωνικό σύμπλεγμα (ΣΣ): πρόκειται για ακολουθία συμφώνων. Υπάρχουν 2μελή και 3μελή ΣΣ.

Συμφωνική αρμονία: Πρόκειται για τη διαδικασία αφομοίωσης μεταξύ συμφωνικών τεμαχίων που δεν είναι γειτονικά. Διακρίνεται σε υποχωρητική (*regressive*) και προχωρητική (*progressive*). Ένας άλλος διαχωρισμός είναι μερική (partial) και πλήρης (full).

Ταυτοσυλλαβικά συμπλέγματα: πρόκειται για ΣΣ που ανήκουν στην ίδια συλλαβή. Αποτελούνται από 2 (διμελή) ή 3 (τριμελή) σύμφωνα. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν μόνο διμελή ΣΣ.

Τριβόμενα ή διαρκή : πρόκειται για τα σύμφωνα [v, γ, δ].

Φωνολογικοί περιορισμοί: σύμφωνα με τη θεωρία του βέλτιστου οι περιορισμοί διακρίνονται σε περιορισμούς *πιστότητας* (faithfulness constraints) και *ορθού σχηματισμού* (wellformedness constraints). Οι πρώτοι καθορίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στην υποκείμενη (τον εισαγόμενο τύπο) και την επιφανειακή δομή (τον εξαγόμενο/παραγόμενο τύπο), ενώ οι δεύτεροι τις βέλτιστες δηλαδή τις αμαρκάριστες δομές.

Φωνητική: ασχολείται με τον αυτούσιο ήχο που παράγεται κατά την ομιλία

Φωνολογία: ενδιαφέρεται για τους κανόνες που υπάρχουν σε μια γλώσσα

Χειλικά: πρόκειται για τα σύμφωνα [p, v, f]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitchison J. (2006). Γιατί αλλάζει η γλώσσα. Πρόοδος ή παρακμή; (Μετφ.: Νίκος Βέργης. Επιμ.: Ελένη Μαρτζούκου). Αθήνα: Πατάκης.
- Αλεξόπουλος Δ. (1998). Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξόπουλος Δ. (2004). Ψυχομετρία. Ιστορία, θεωρίες και γενικές αρχές. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (1984). Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Αναγνωστόπουλος Β. (2001). Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστοπούλου Ε. & Καρακασνάκη Χ. (2008). Σχέδιο διαθεματικής προσέγγισης και πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων, Ελλάδα 2008 (κοινοτικό πλαίσιο στήριξης), Παιδεία μπροστά (2^ο Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης).
- Ammar W. & Morsi R. (2006). Phonological development & disorders: Colloquial Egyptian Arabic. In Hua Zhu (ed.) Phonological development & disorders in Children, pp. 204-232. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Anthony L., Williams M., McDonald R. & Francis D. (2007). Phonological processing & emergent literacy in younger & older preschool children. *Ann. of Dyslexia* 57, 117-137.
- Αποστολόπουλος Φώτης (2001). Επισκόπηση της ιστορίας της γλωσσικής σκέψης. Αθήνα: Στιγμή.
- Άλκηστις (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Annarella L. (2000). Using Creative Drama in the Writing and reading process. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 445358).
- Anttila A. & Young-Mee Yu Cho (1998). Variation & Change in Optimality Theory. *Lingua* 104, 31-56.
- ΑνΟμιΛΟ 4 τεστ Ανίχνευσης Διαταραχών Ομιλίας και Λόγου (2005). Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοθεραπευτών με βάση το γαλλικό τεστ ERTL4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barry W. & Andreeva B. (2001). Cross-language similarities & differences in Spontaneous speech patterns. *Journal of the International Phonetic Association* 31(1), 51- 66.
- Barrett M. (ed.) (1999). The development of language. Sussex, U.K.: Psychology Press.
- Βάμβουκας Μ. (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας Μ. (2004). Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Βαρλοκόστα Σ. & Τζακώστα Μ. (2006). Γλωσσική κατάρτιση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. ΤΜΣ. Παν/μιο Αιγαίου.
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (1994). Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ. Αθήνα: Παπαζήση.
- Beauchamp H. (1998). Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι (Μετφ. Ε. Γιανίτσα).

- Πρόλογος: Θ. Γραμματάς). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Beckman J.(1999). Positional Faithfulness. An Optimality Theoretic treatment of Phonological Asymmetries. New York & London: Garland Publishing Inc.
- Brown V.& Pleydell S. (1999). The Dramatic Difference. Drama in the preschool and Kindergarten Classroom. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Brown R. & Hanlon C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child Speech στο Cognition and the Development of Language, στο Lust & Foley (2004) First Language acquisition. The Essential Readings, pp.155-175. Madlen, USA-Oxford, UK- Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Brown J. R. (ed.) (1971). Drama and the theatre. London: Routledge & Kegan.
- Bruner J. (1997). Πράξεις νοήματος. Μτφ. Ρόκου Η. & Καλομοίρης Γ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brand M, Giroux I., Puijalon C. & Rey A. (2007). Syllable onsets are perceptual reading units. *Memory & Cognition. Austin* 35(5), 966-973.
- Bruner J. (1997). Πράξεις νοήματος. (Μτφ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Βυγκότσκι Λ. (1988 & 1993). Σκέψη και γλώσσα. Μτφ. Ρόδη Α. Αθήνα: Γνώση.
- Byrne D. (2002). Interpreting Quantitative Data. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Γαβριηλίδου Ζ (2003). Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Γαλάνη Μ. (2008). Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση. Η επίδραση του Θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Ανακλήθηκε στις 27/11/08 από www/elemedu.upatras.gr.
- Catts H. & Hogan T. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246.
- Catterall J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an Experimental study. *Research in Drama Education*, 12(2), 163-178.
- Campbell R. (2002). Reading in the Early Years. Handbook. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Γεώργας Δ., Παρασκευόπουλος Ι., Μπεζεβέγκης Η. (1991). Ελληνικό Wise-III. Wechsler κλίμακες νοημοσύνης. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Ψυχομετρικό Εργαστήριο.
- Chomsky N. (1975b). The logical structure of Linguistic theory. New York: Plenum Press.
- Chomsky N. (1966). Topics in the theory of Generative Grammar. Paris: Mouton & Co. The Hague.
- Chomsky N.(1966). Current issues in Linguistics theory. London: Mouton & Co. Paris: The Hages.
- Chomsky N.(2008). Γλώσσα & Νους. (Μτφ. Μανιάτης Γ. & Πατέλης Ν. Επιμέλεια Ιορδανίδου Ο.). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Chomsky N.(2003). Η αρχιτεκτονική της γλώσσας. (Πρόλογος: Κοτζιάς Ν., Μτφ. Φιλιππάτος Α.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαλαμάς Β (2005). Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen L.& Manion L. (2000). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.(Μτφ. Μητροπούλου Χρ.- Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Courtney R.(1989). *Play, drama, & thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Courtney R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. Buffalo. Montreal & Kingston London: McGill-Queen's University Press.
- Γραμματάς Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Γκόβας Ν. (2002) (επιμ.). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο στην εκπαίδευση*. (Πρακτικά από τη 2^η Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Δεκέμβριος 2001, Αθήνα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cremin T., Gouch K., Blackmore L., Goff E., & Macdonald R., (2006). *Connecting drama and writing: seizing the moment to write*. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291.
- Crumpler T. (2005). *The role of educational drama in the composing processes of young writers*. *Research in Drama Education*, 10(3), 357-363.
- Crumpler T.& Schneider J.(2002). *Writing with their whole being:a cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama*. *Research in Drama education* , 7(1), 61-79.
- Γραμματάς Θ. (1997).*Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ.Δάρδανος.
- Γραμματάς Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- De Lacy P. (2006). *Markedness. Reduction & Preservation in phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) *για το Νηπιαγωγείο & Προγράμματα σχεδιασμού & ανάπτυξης δραστηριοτήτων ΥΠΕΠΘ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- De Jong P. & Olson R. (2004). *Early predictors of letter knowledge*. *Journal of experimental Child Psychology*, 88, 254-273.
- Δημητριάδης Ε. (2002). *Στατιστικές Εφαρμογές με S.P.S.S*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Δημητρίου Σ. (1983). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. Β'έκδοση. Τόμος 3. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Dinnsen D. & Gierut J. (ed.) (2008). *Optimality Theory, phonological acquisition and disorders*. London-Oakville: Equinox.
- Dinnsen D. & Farris-Trimble (2004). *Constraint conflict: The source of an unusual error pattern*. The 10th meeting of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association, Lafayette, L.A. στο Dinnsen & Gierut (2008) *Optimality Theory, Phonological Acquisition and Disorders*, pp. 177-204. London, Oakville: Equinox.
- Diller D. (2003). *Literacy Work Stations*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Dodson S. (2000) . *FAQs : Learning Languages through Drama*. (ERIC Document *Reproduction Service No. ED 468 313*).
- Δολγύρα Κ. (2004). *Ψυχογλωσσολογικά Θέματα*. Εισαγωγή στη Λειτουργία της κατανόησης του Γραπτού λόγου. Αθήνα: Gutenberg.
- Donaldson M. (1978). *Children's Mind*, στο Fleming (1995) *Starting drama teaching*. London. David Fulton Publishers.
- Dornyei Z.(2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Doyle B. & Bramwell W. (2006). *Promoting emergent literacy and social emotional learning through dialogic reading*. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.

- Edwards J. & Beckman M. (2008). Methodological questions in studying consonant acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(12), 937-956.
- Ellery V. (2005). *Creating Strategic Readers*. Newark: International Reading Association.
- Faure G. & Lascar S. (1994). Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Μτφ. Στρουμπούλη Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Fennessey S. (2007). Using theatre games to enhance language arts learning. *The reading teacher*, 59(7), 688-691.
- Ferguson C. (1978). Talking to children: A search for universals. Στο *universals of Human Language*. Volume 1. Method & Theory. Ed. J. Greenberg, C. Ferguson & E. Moravcsik. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Fery C. & Van de Vijver (2003). *The Syllable in Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fikkert P. & de Hoop H. (2009). Language acquisition in Optimality theory. *Linguistics* 47(2), 311-347.
- Φιλιππάκη-Warburton Ερ.(1992). Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα: Νεφέλη.
- Fleming M. (1995). *Starting drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Flemming M., Merrell C., & Tymms P. (2004). The impact of drama on pupils, language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in drama education*, 9(2), 177-197.
- Frankfort-Nachmias C. & Leon-Guerrero A. (2009). *Social statistics for a diverse society*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: Pine Forge press.
- Foulin N.J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and writing* 18, 129-155.
- Friedrich H. (2000). Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές. (Επιμ. Χρυσσαφίδης Κ. - Μτφ. Νούσια Ε.) Αθήνα. Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Franks A. & Jewitt C. (2001). The Meaning of Action in Learning and Teaching. *British Educational Research Journal*, 27(2), 201-218.
- Gardner H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner H.(1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2000). Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού. (Εισαγ. & επιμ. Ε. Κουτσουβάνου & Σ. Πανταζής). Αθήνα: Ατραπός.
- Gierut J. (1998). Treatment efficacy:Functional phonological disorders in children. *Journal of speech, Language and Hearing Research* 41, 85-100.
- Gierut J. (2005). Phonological disorders and the developmental phonology archive, στο Dinnsen D. & Gierut J. (2008). *Optimality Theory, Phonological Acquisition and Disorders*. London, Oakville: Equinox.
- Goodman J. & Nusbaum H. (ed.) (1994). *The development of speech Perception*:

- The transition from speech sounds to spoken words. Cambridge, Massachusetts, London England: A Bradford Book. The MIT Press.
- Good J. (2008). *Linguistic universals & language change*. Oxford: Oxford University Press.
- Granville-Barker H. (1969). *The exemplary theatre*. New York/ London: Benjamin Blom.
- Guastello E. & Lenz C. (2007). *The Guided Reading Kidstation Model*. Newark: International Reading Association.
- Haney R. M. (2002). Name writing: a window into the emergent Literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 101-105.
- Hansen J. (2004). *Tell me a story*. Newark: International Reading Association.
- Χατζησαββίδης Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Heinig R. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. N.J.: Prentice Hall.
- Heathcote D. & Bolton G. (1995). *Drama for Learning*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Hodgson J. (ed. 1977 & 1988). *The uses of Drama. Acting as a social and educational force*. London: Eyre Methuen.
- Hoff E. & Shatz M. (eds.) (2009). *Blackwell Handbook of language development*. Madlen USA: Wiley-Blackwell.
- Holmes J. & Meyerhoff M. (ed.) (2005). *The Handbook of Language and Gender*. Madlen USA: Blackwell Publishing.
- Holt E. (2003). *Optimality theory and language change*. Studies in Natural language & Linguistic Theory. Dordrecht-The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Χρυσάφιδης Κ. (1994). *Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hua Z. & Dodd B. (eds) (2006). *Phonological development & disorders in children. A Multilingual Perspective*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Hui A. & Sing L. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 34-40.
- Hulst H. Van der & Ritter N. (eds.) (1999). *The syllable. Views and Facts*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Θωμαδάκη Μ. (1999). *Θεατρικός αντικατοπτρισμός. Εισαγωγή στην παραστασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ingram D. (1984). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inkelas S. (2008). The dual theory of reduplication. *Linguistics* 46(2), 351-401.
- Jackson T. (1993). *Learning though theatre*. London: Routledge.
- Jackson H. (2007). *Key terms in Linguistics*. London: Continuum.
- James C. (1998). *Errors in Language Learning and use. Exploring error analysis*. London & New York: Longman.

- Johnson C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 172, 595-602.
- Justice L. & Pence K. (2005). *Scaffolding with Storybooks*. Newark: International Reading Association.
- Kager R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Καλαντζή-Αζίζι Α., Γιαννίτσας Ν. & Παρασκευόπουλος Ι. (1999). Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμαρινού Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Ξυλόκαστρο. Αυτοέκδοση.
- Κατή Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα. Οδυσσέας.
- Κατή Δ., Κονδύλη Μ. & Νικηφορίδου Κ. (1999). Γλώσσα και νόηση. Επιστημονικές & φιλοσοφικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κατσαρού Ε. & Τσαφός Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιρπότην Λ., Λεβαντή Ε., Λευθέρη Κ. & Σακελλαρίου Γ. (επιμ.) (2007). Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Kirk C. (2008). Substitution errors in the production of word-initial & word-final consonant clusters. *Journal of speech, Language & Hearing Research*. Rockville: 51(1), 35-48.
- Kiss Katalin E. (ed.) (2005). *Universal grammar in the Reconstruction of Ancient Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning-experience as a source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Κοντοπούλου Ε. (2002). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Interbooks.
- Κοντογιάννη Α. (2005). Η «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» κόρη διαθεματική, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας Δράματος και Παιδαγωγικής. Στο πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου OMEP «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία» Θεσσαλονίκη, 30/5-1/6 2003 (επιμ. Δ. Γερμανός, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπότσογλου) σ. 216-225. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινόπουλος Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτσουβάνου Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Korat O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: a comparison between children from low SES and middle SES. *Early childhood Research Quarterly*, 20, 220-238.
- Kornfeld J. & Leyden G. (2005). Acting out: Literature, drama, and connecting with history. *The Reading Teacher*, 59(3), 230-238.
- Kula N. & Tzakosta M. (2006). Acquisition of complex structures in Greek: A GP & an OT Approach. *Γλωσσολογία/Glossologia* 17, 51-64.
- Κουρετζής Λ. & Αλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & ΟΕΔΒ.
- Krueger A. & Ranalli K. (2003). To be or not to be Dramatic! The effects of drama on reading ability. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 480 255*).
- Kramersch C.(ed.) (2004). *Language acquisition & language socialization*. London: Continuum.

- Ladefoged P. (2003). *Phonetic data analysis. An introduction to fieldwork and instrumental techniques.* Madlen, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Ladefoged P. (2005). *Vowels and consonants. An introduction to the sounds of Languages.* Madlen, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Ladefoged P. (2007). *Εισαγωγή στη Φωνητική.* (Μτφ. Μπαλτατζάνη Μ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Λεγάκη Μ. (2007). *Γλωσσικές διαταραχές και γραπτός λόγος.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Levin I., Shatil-Carmon S. & Asif-Rave O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of experimental Child Psychology*, 93, 139-165.
- Lust B. & Foley C. (ed.) (2004). *First Language Acquisition. The Essential Readings.* Madlen, USA-Oxford, UK- Victoria, Australia: Blackwell Publishing Ltd.
- Lust B. (2006). *Child Language. Acquisition & Growth.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons J. (2001). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mages W. K. (2008). Does creative Drama promote Language Development in early Childhood? A review of the methods and Measures employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- Mann V. & J. Foy (2003). Phonological awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173.
- Mann V. & Foy J. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 57, 51-74.
- Μανωλίτσης Γ. (2002). Εντοπισμός από νηπιαγωγούς παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα. Ρέθυμνο. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου: Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας, τ.Α', 504-513.
- Ματσαγγούρας Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1980). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπασλής Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασλής Γ. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας.* Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπεζέ Α. (1998). *Γνωστική ψυχολογία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- McMachon (ed.) (2000). *Change, chance and optimality.* Oxford: Oxford Linguistics.
- McCarthy J. (2007). *Hidden generalizations. Phonological Opacity in Optimality Theory.* London-Oakville: Equinox.
- McCarthy J. (2008). *Doing Optimality Theory. Applying Theory to Data.* Madlen, USA: Blackwell Publishing.
- McGee L. & Morrow L. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarden.* New York. The Guilford Press.
- McLeod S., Van Doom J. & Reed V. (2001). Normal acquisition of consonant clusters. *American Journal of Speech-Language Pathology. Rockville* 10(2), 99-111.

- McMaster J. C. (1998) . “Doing” literature : Using Drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- Μουδατσάκις Τ. (1991). Η Δραματοποίηση-αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου του δράματος στη σχολική πράξη . Ε.Π.Λ., τ.6. Αθήνα. Σμυρنيωτάκης.
- Μουδατσάκις Τ.(1994). Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι , η Δραματοποίηση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπρουκ Π. (1976). Η σκηνή χωρίς όρια. (Μτφ. Παπαρά Μ.&Π.). Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Μιχαλοπούλου Α. (2005). Περιοχή δραστηριοτήτων συμβολικού παιχνιδιού και διαθεματική προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση: η περίπτωση της διαθεματικής έννοιας της επικοινωνίας. Στο πρακτικά συνεδρίου ΟΜΕΡ «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία». Θεσσαλονίκη 30/5-1/6 2003. (Επιμ. Γερμανός Δ., Μπίκος Κ., Μπιρμπίλη Μ., Παναγιωτίδου Ε., Μπότ Κ.), σελ. 242-249. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morrow L. (2003). *Organizing & Managing The Language Arts Block*. New York: The Guilford Press.
- Morrow L. & Gambrell L. (2004). *Using children’s Literature in Preschool*. Newark: International Reading Association.
- Molfese V., Beswick J., Molnar A. & Jacobi-Vessels J. (2006). Alphabetic skills in preschool : A preliminary study of letter naming & letter writing. *Development Neuropsychology* 29(1), 5-19.
- Morrow L.(2005). *Literacy Development in the Early Years*. Boston: Pearson Education.
- Morrow L. (2005). *Literacy Activities for Childhood Classrooms. Literacy Development in the Early Years. Helping Children Read and Write*. Boston: Pearson.
- Molfese V., Modglin A., Beswick J., Neamon J., Berg S., Berg C. & Molnar A. (2006). Letter Knowledge, Phonological Processing, and Print Knowledge: skill Development in Nonreading Preschool children. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 296-305.
- Morgan P. & Meier C. (2008). Dialogic Reading’s Potential to Improve Children’s Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Mounin G. (1984). Κλειδιά για τη Γλωσσολογία. (Μτφ. Αναστασιάδη- Συμεωνίδη Α.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- NACCCE (1990) Report, DfEE (1998). *All our Futures, Creativity, Culture and Education*, Department for Education and Employment. Στο Κοντογιάννη Α. (2005). Η «Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» κόρη διαθεματική, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας Δράματος και Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nespor M. (1999). Φωνολογία. Προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα Αγγ. Ράλλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Neuman S.- Dickinson D.(2002). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Nikolaidis K. (2001). An electropalatographic study of Greek spontaneous speech. *Journal of the International Phonetic Association* 31(1), 67-85.
- Νικολόπουλος Δ. (επιμ.) (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα:

- Τόπος.
- Ντολιοπούλου Ε.(2006). Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Ντολιοπούλου Ε. (2003). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Ορφανός Γ. (2008). Ανθολόγιο όρων και θεωριών γενικής διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος Σ. (2007). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδοπούλου Β. (1999). Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου Σ. (2000). Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Παπαναστασίου Κ. (1996). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παππάς Χρ.(2006). Η επίδραση των κοινωνικών εξελίξεων στη ζωή και στην κινητικότητα των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπούλια-Τζελέπη Π. & Τάφα Ε. (2004). Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαρίζος Χ. (1993). Η μητρική γλώσσα στο σχολείο. Δομισμός-λειτουργισμός. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1982). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. τ.Α΄, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. τ.Β΄, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πετρούνιας Ε. (1984). Νεοελληνικά Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση τ.Α΄. Γενικές γλωσσικές αρχές, Φωνητική, εισαγωγή στη Φωνολογία. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Phillips S. (2004). Drama with children. Oxford: Oxford University Press,
- Phillips B., Clancy-Menchetti J. & Lonigal C. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education, 28(1)*, 3-17.
- Πιαζέ Ζ. (2007). Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού. (Μετφ. Αβαριτσιώτη Μ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Piaget J. & Inhelder B. (1969). The semiotic or symbolic Function., chapter 3 of the Psychology of the Child στο Lust & Foley (2004) first language acquisition, The Essential Readings, pp. 56-63 Madlen, USA-Oxford, UK- Victoria, Australia: Blackwell Publishing .
- Πόρποδας Κων/νος (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Prince A. & Smolensky P. (2004). Optimality Theory. Constraint Interaction in Generative Grammar. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Ρεβυθιάδου Α. & Τζακώστα Μ. (2007). Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρεβυθιάδου Α. & Τζακώστα Μ. (2006). Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Γλωσσική κατάρκτηση. Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου.

- Reutzel D. & Cooter R. (2007). *Strategies for Reading Assessment and Instruction*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Robbins D. (2001). *Vygotsky's Psychology-Philosophy. A metaphor for Language Theory and Learning*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Roca I. (ed.) (1995). *Derivations & Constraints in Phonology*. Oxford: Clarendon Press.
- Rog L. (2001). *Early Literacy Instruction in Kindergarten*. Newark: International Reading Association.
- Rog L. (2007). *Marvellous Minilessons for Teaching Beginning Writing, K-3*. Newark: International Reading Association.
- Roskos K. & Christie J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Roskos K. & Tabors P. & Lenhart L. (2004). *Oral Language and Early Literacy in Preschool*. Newark: International Reading Association.
- Roth F., Speece D. & Cooper D. (2002). A longitudinal Analysis of the Connection Between Oral Language and early Reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Ruddell R., Ruddell M. & Singer H. (1998). *Theoretical Models & processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Ρούσσοσ Π. & Τσαούσης Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Saracho O. & Spodek B. (2003). Recent trends & innovations in the Early Childhood Education Curriculum. *Early child development and care*, 173(2-3), 175-183.
- Saracho O. & Spodek B. (2006). Young children's literacy -related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707-721.
- Saussure F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σγουρούδη Δ. (2003). *Η μεταφορά και η συμβολή της στη Γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Schulze A. (2006). *Helping Children become Readers through Writing*. Newark: International Reading Association.
- Schickedanz J. & Casbergue R. (2004). *Writing in Preschool*. Newark: International Reading Association.
- Σέξτου Π. (1998). *Δραματοποίηση : Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή. Μέθοδοι-Εφαρμογές-Ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου Π. (2002). Drama teacher training in Greece: a survey of attitudes of teachers towards drama teachers. *Journal of Education for Teaching*, 28(2), 123-133.
- Σιβροπούλου Ρ. (1998). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σίμος Π. & Κομίλη Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Snowling M. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156.
- Smith N. (1975). *Universal tendencies in the child's Acquisition of Phonology*. Στο Neil O' Connor (ed.) (1975). *Language, cognitive deficits & retardation*, pp. 47-60. London: Butterworth.

- Speece D., Mills C., Ritchey K. & Hillman E. (2003). Initial Evidence That Letter Fluency Tasks Are Valid Indicators of Early Reading Skill. *The Journal of Special Education*, 36(4), 223-233.
- Strickland D. & Schickedanz J. (2004). Building a Foundation for Preschool Literacy. Newark: International Reading Association.
- Strickland D. & Morrow L. (2000). Beginning Reading and Writing. New York: Teachers College Press.
- Συνώδη Ε. (2004). Προσχολική Αγωγή και Επαγγελματισμός των Εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Tager-Flusberg H. (ed.) (1994). Constraints on language acquisition. Studies of Atypical children. Hillsdale, New Jersey, Hove & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Τάφα Ε. (2001). Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα Ε. (2005). Ανάγνωση και γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor E. (2000). Using Folktales. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tesar B. & Smolensky P. (2000). Learnability in Optimality Theory. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Τοκατλίδου Β. (2003). Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκη.
- Treiman R. (2000). The Foundations of Literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 89-92.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1992). Μικρή Νεοελληνική Γραμματική (Αναπροσαρμογή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τριλίβα Σ. & Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Τόπος.
- Τσάντας Ν., Μουσιάδης Χ., Μπαγιάτης Ν., Χατζηπαντελής Θ. (1999). Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων. SPSS, EXCEL, S-PLUS. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Τσατσούλης Δ. (1999). Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπούκης Κ. (1986). Τρόπος συγγραφής μιας επιστημονικής εργασίας. Αθήνα: Έρευνα.
- Τσολάκης Χ. (1999). Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική. Σκόπελος: Νησίδες & 9,58 της ΕΡΤ-3.
- Turan F. & Gul G. (2008). Early Precursor of Reading : Acquisition of Phonological Awareness Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice* 8(1), 279-284.
- Τζακώστα Μ. (2001). Η πραγμάτωση των συμφωνικών συμπλεγμάτων στον παιδικό λόγο. Θεσσαλονίκη. Πρακτικά της 21^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Αφοί Κυριακίδη σελ. 736-746.
- Tzakosta M. & Karra A. (2009). A typological and comparative Account of CL and CC clusters in Greek Dialects. Λευκωσία. Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας. Παν/μιο Κύπρου.
- Tzakosta M. (υπό κρίση). Place, Manner and voice interactions in Greek Cluster Phonotactics. Mouton de Greyter.
- Tzakosta M. (2003). Deletion and Insertion: two pathways towards Optimality. Στο

- Mela-Athanasopoulou, E.(ed). Proceedings of the 15th International Symposium on Theoretical & Applied Linguistics. Θεσσαλονίκη. Selected Papers. Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας. Παν/μιο Θεσσαλονίκης σελ. 259-271.
- Tzakosta M.(2006). Developmental paths in L1 and L2 phonological acquisition: consonant clusters in the speech of native speakers and Turkish and Dutch learners of Greek. Στο Belletti, A. et al (eds). Language Acquisition and development : Proceeding of GALA 2005, Generative Approaches in Language Acquisition. Cambridge Scholars Press pp.536-549.
- Tzakosta M. & Vis J. (2009). Perception and production asymmetries in Greek: evidence from the phonological representation of CC clusters in child and adult speech. Πρακτικά της 29^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκη. ΙΝΣ σελ. 553-565.
- Tzakosta M.(υπό προετ.). “The importance of being voiced”: cluster formation in dialectal variants of Greek. Λευκωσία. Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Διαλεκτολογίας και Γλωσσολογικής Θεωρίας. Παν/μιο Κύπρου.
- Tzakosta M. (2007). Positional and qualitative asymmetries of consonant clusters in Greek L1. Στο Agathopoulou, E., M. Dimitrakopoulou & D. Papadopoulou (επιμ.). Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics. Proceedings of the 17th International Symposium: Festschrift for Prof. E. Panagopoulos. V.1. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσ/κη: Μονοχρωμία σελ. 64-73.
- Van Kleeck A. & Stahl S.(2003). On Reading Books to Children Parents and Teachers. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Venn E. & Jahn M. (2004). Teaching and Learning in Preschool. Newark: International Reading Association.
- Vukelich C. & Christie J.(2004). Building a Foundation for Preschool Literacy. Newark: International Reading Association.
- Vygotsky L. (1997&2000). Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών. (επιμ. Βοσνιάδου Σ., μτφ. Μπίμπου Α. & Βοσνιάδου Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky L. (1988). Σκέψη και γλώσσα. (Μτφ. Ρόδη Α.). Αθήνα: Γνώση.
- Way B.(1967). Development through Drama. London: Longmans.
- Yavas M. (1994). First & second Language Phonology. San diego, California: Singular Publishing Group inc.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Zeece P. (2007). The style of Reading & Reading in style. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 41-45.
- Zhu Hua & Dodd B. (2006).(ed. By). Phonological development and disorders in children. A multilingual perspective. Clevedon- Buffalo-Toronto:Multilingual Matters LTD.

*ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ*

ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*ΣΥΜΦΩΝΙΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΑ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ: ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΕΣΩ ΔΡΑΜΑΤΟΥΡΓΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

*ΜΕΤ/ΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΗΣΠΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ
ΥΠΕΥΘ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΤΖΑΚΩΣΤΑ ΜΑΡΙΝΑ*

*ΡΕΘΥΜΝΟ
2010*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.1 Κατηγορίες ΣΣ της έρευνας.....	σ.4
1.2. Είδη συμπλεγμάτων. Κατηγορίες & υποκατηγορίες.....	σ.6
1.3. ΣΣ ανά υποκατηγορία	σ.8
1.4. Ταυτοσυλλαβικά & Ετεροσυλλαβικά ΣΣ.....	σ.10
1.5. Αλφαβητικός πίνακας λέξεων.....	σ.16
2. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ	
2.Α. Η Γλωσσική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο.....	σ.19
2.Β. Η Δραματική τέχνη στο νηπιαγωγείο.....	σ.20
3. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ 7 ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗ PRE & POST TEST	
1) Ειρήνη Π.....	σ.22
2) Χαρ/μπος	σ.37
3) Ειρήνη Κ.	σ.51
4) Μιχάλης	σ.66
5) Νικολέτα	σ.81
6) Μανόλης	σ.96
7) Μπάμπης	σ.111
4. ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΟΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	σ.125
5. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Σε προέλεγχο & επανέλεγχο	σ.140
6. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.....	σ.149
7. ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤΟΝ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟ.....	σ.157
8. ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤΟΝ ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟ.....	σ.170
9. ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ Ταυτοσυλλαβικών & ετεροσυλλαβικών ΣΣ	
9.1. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α' κατηγορία CL pre-test & post-test	σ.182
9.2. ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α' κατηγορία CL pre-test & post-test.....	σ.185
9.3. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β' κατηγορία CN pre-test & post-test.....	σ.187
9.4. ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β' κατηγορία CN pre-test & post-test.....	σ.188
9.5. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Γ' κατηγορία CC ¹ pre-test & post-test.....	σ.189
9.6. Δ/Μ ή Δ/Δ ΣΕ ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ & ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ.....	σ.191
9.6.1. Τάση απλοποίησης.....	σ.191
9.6.2. Τάση αντικατάστασης.....	σ.193
9.6.3. Τάση μετάθεσης.....	σ.194

¹ Στην κατηγορία CC δεν υπήρχαν ετεροσυλλαβικά ΣΣ.

9.6.4. Τάση επένθεσης.....	σ.194
9.6.5. Τάση αποβολής.....	σ.194

10. ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΣΣ

10.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α1.....	σ.196
10.2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α2	σ.197
10.3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α3	σ.198
10.4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α4.....	σ.199
10.5. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α6.....	σ.202
10.6. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α7.....	σ.205
10.7. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α8.....	σ.206

11. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-ΜΕ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗσ.208

12. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ
ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....σ.227

13. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....σ.229

14. ΛΙΣΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ..... σ.232

15. ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ (ΔΦΑ)..... σ.234

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας 1

Οι 3 κατηγορίες της έρευνας

<i>1^η κατηγορία</i>	<i>2^η κατηγορία</i>	<i>3^η κατηγορία</i>
<i>κλειστά ηχηρά + υγρά (b, d, g, J) + (r) ή (L)</i>	<i>κλειστά ηχηρά + έρρινα (b, d, g, J) + (m, n)</i>	<i>κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά ή τριβόμενα ηχηρά (b, d, g, J(γκι)) + (b, d, g, J(γκι)) ή (v, γ, δ)</i>
<i>κλειστά άηχα+ υγρά (p, t, k, c) + (r) ή (L)</i>	<i>κλειστά άηχα+ έρρινα (p, t, k, c) + (m, n)</i>	<i>κλειστά άηχα + κλειστά άηχα ή τριβόμενα άηχα (p, t, k, c(κι)) + (p, t, k, c(κι)) ή (f, x, c(χι)θ)</i>
	<i>τριβόμενα ηχηρά + έρρινα (v, γ, δ)+ (m, n)</i>	<i>τριβόμενα ηχηρά+ τριβόμενα ηχηρά ή κλειστά ηχηρά (v, γ, δ) + (v, γ, δ) ή (b, d, g, J(γκι))</i>
	<i>Τριβόμενα άηχα+ έρρινα (f, x, c, θ) +(m, n)</i>	<i>τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα ή κλειστά άηχα (f, x, c(χι)θ) + (f, x, c(χι)θ) ή (p, t, k, c(κι))</i>

1.2. ΕΙΔΗ ΣΥΜΠΛΕΓΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ & ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Πίνακας 2

Υποκατηγορίες Α' κατηγορίας

Υποκατηγορία	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός λέξεων	Λέξεις
A1	κλειστά ηχηρά + υγρά (l): (b,d,g) + (l).	bl, dl, gl, jl	4	blù.za, àl.bum a.dli.a, bul.do.za
A2	κλειστά ηχηρά + υγρά(r): (b,d,g) + (r).	b r, d r, g r, jr	9	brà.tso, pèr.go.la, ko.bre.sèr, ðè.dro, si.dri.và.ni, o.brè.la, ka.bri.o.lè, gar.da.róba, a.kor.de.ón
A3	κλειστά άηχα + υγρά (l): (p,t,k,c) + (l).	pl, tl, kl, cl	9	a.e.ro.pla.no, pla.ni.tes, sàl.pi.ga, pal.tó, bal.tàs, ka.rè.kla, a.na.ki.klo.si, bal.kó.ni, klè.ftis
A4	κλειστά άηχα + υγρά(r): (p,t,k,c) + (r).	pr, tr, kr, cr	15	por.to.kà.lia, pór.ta, pró.va.to, àr.pa, per.pa.tà, xàr.tis, ja.trì, tra.ktèr, pri.zes, và.tra.xos, vår.kes, kre.và.ti, ar.ku.ða, kri.nos, tri.ftis
A5	τριβόμενα ηχηρά + υγρά (l): (v,γ,δ) + (l).	vl, γl, δl	3	tà.vli, tù.vla, γlà.stra
A6	τριβόμενα ηχηρά + υγρά(r): (v,γ,δ) + (r).	vr, γr, δr	14	θi.sa.vrós, ar.vì.la ðrà.kos, ðró.mos, bi.liàr.ðo, ka.mi.lo.pàr.ða.li, γri.à, mar.γα.ri.ta, òr.γα.na, ti.γris, ar. γα.liós, ma.vros, kon.ser.va, zo. γpa.fi.zo
A7	τριβόμενα άηχα + υγρά (l): (f,x,c,θ) + (l)	fl, xl, cl, θl	4	pa.dó fla, ðel.fi.ni, a.θli.tès, fla.mi.go
A8	τριβόμενα άηχα + υγρά(r): (f,x,c,θ) + (r).	fr, xr, cr, θr	10	frù.ta, frà.u.les, kar.fi, xró.ma.ta, fri.γα.ηà, kar.xa.ri.as, or.xì.stra, po.li.θró.na, θra. ηi.a, kar.fi.tses

Πίνακας 3

Υποκατηγορίες Β' κατηγορίας

Υποκατηγορίες	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός Λέξεων	Λέξεις
B1	κλειστά ηχηρά + έρρινα: (b,d,g) + (m,n)	-	0	-
B2	κλειστά άηχα + έρρινα: (p,t,k,c) + (m,n).	pn, tm, kn	5	a.na.pne.fsti.ras, a.tmo.si.de.ro, ci.kni, ksi.pni.ti.ri, ka.pnós
B3	τριβόμενα ηχηρά + έρρινα: (v,γ,δ) + (m,n).	mv, γn, nδ	4	ko.li.mvi.si, ma.γni.tis, tà.ran.δos, sin.de.ti.res
B4	τριβόμενα άηχα + έρρινα: (f,x,c,θ)+ (m,n).	θm, xn, mf, nθ	6	a.ri. θmi, li.xnos, a.mfi.θè.a.tro, sin.θe.si, me.γen.θi.di.kos, pi.ro.te.xni.ma.ta

Πίνακας 4

Υποκατηγορίες Γ' κατηγορίας

Υποκατηγορία	Συμφωνικά Συμπλέγματα	ΣΣ έρευνας	Αριθμός Λέξεων	Λέξεις
Γ1	κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g)	-	0	-
Γ2	κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ).	-	0	-
Γ3	κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c).	pt, kt	6	si.ra.pti.kò, kà.kti, e.li.kò.pte.ro, tra.ktèr, e.kti.po.tis, ðia.kò.ptis
Γ4	τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (v,γ,δ) + (v,γ,δ).	vγ, γδ	2	a.vγò, a.mi.γδα.liès
Γ5	τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ).	fθ	2	o.fθal.mi.a.tros, fθi.nò.po.ro
Γ6	τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x,c,θ) + (p,t,k,c)	ft, xt	7	fte.rò, ða.xti.li.ði, le.ftà, a.fto.ki.ni.to, klè.ftis, ði.xti, ka.ta.rà.xtis

Πίνακας 5

Λέξεις ανά κατηγορία

Κατηγορία	Αριθμός Λέξεων
A	68
B	15
Γ	17
(A+B+Γ) σύνολο	100

1.3. ΣΣ ΑΝΑ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας 62²
λέξεων Α' κατηγορίας (Μέρος α')

	A1	A2	A3	A4
1	<u>b</u> lù.za	<u>br</u> à.tso	a.e.ro. <u>p</u> la.no	por. <u>t</u> o.kà.lia
2	<u>à</u> l.bum	<u>pèr</u> .go.la	<u>p</u> la.nì.tes	pó <u>r</u> .ta
3	a. <u>d</u> li.a	ko. <u>br</u> e.sèr	sà <u>l</u> .pi.ga	<u>p</u> ró.va.to
4	<u>bu</u> l.do.za	<u>ðè</u> . <u>d</u> ro	<u>pa</u> l.tó	<u>à</u> r.pa
5		si. <u>d</u> ri.và.ni	bal.tàs	per.pa.tà
6		o. <u>br</u> è.la	ka.rè. <u>k</u> la	xà <u>r</u> .tis
7		ka. <u>br</u> i.o.lè	a.na.ki. <u>k</u> lo.si	ja. <u>t</u> ri
8		gar. <u>da</u> .róba	bal. <u>k</u> ó.ni	tra. <u>k</u> tèr
9		a.kor. <u>de</u> .ón	<u>k</u> lè.ftis	<u>p</u> ri.zes
10				và. <u>tr</u> a.xos
11				và <u>r</u> .kes
12				<u>k</u> re.và.ti
13				ar. <u>ku</u> .δα
14				<u>k</u> ri.nos
15				<u>t</u> ri.ftis

Πίνακας 7
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος β')

	A5	A6	A7	A8
1	tà. <u>v</u> li	θi.sa. <u>v</u> rós	pa.dó. <u>f</u> la	<u>f</u> rù.ta
2	tù. <u>v</u> la	ar. <u>v</u> i.la	ðel. <u>f</u> i.ni	<u>f</u> rà.u.les
3	<u>γ</u> là.stra	<u>ð</u> rà.kos	a.θli.tès	kar. <u>f</u> i
4		<u>ð</u> ró.mos	<u>f</u> la.mì.go	<u>x</u> ró.ma.ta
5		bi.lià <u>r</u> . <u>ð</u> o		<u>f</u> ri.γα.ηà
6		ka.mi.lo.pà <u>r</u> . <u>ð</u> a.li		kar. <u>x</u> a.rì.as
7		<u>γ</u> ri.à		or. <u>x</u> i.stra
8		mar. <u>γ</u> a.ri.ta		po.li. <u>θ</u> ró.na
9		or. <u>γ</u> a.na		<u>θ</u> ra.ηì.a
10		tì. <u>γ</u> ris		kar. <u>f</u> i.tses

² Στους πίνακες 2-5 μπορεί κανείς να δει τις λέξεις της ελληνικής που εμπεριέχουν τα εξεταζόμενα συμφωνικά συμπλέγματα στην πρώτη κατηγορία και μάλιστα στις 8 υποκατηγορίες. Έχουν υπογραμμιστεί τα εξεταζόμενα ΣΣ για δύο λόγους. Πρώτον επειδή κάποιες λέξεις περιέχουν περισσότερα του ενός ΣΣ και εξετάζουμε μόνο το ένα π.χ. γlà.stra και δεύτερον για να είναι ευκρινείς οι λέξεις σε κάθε κατηγορία και το ΣΣ που εξετάζεται σε κάθε μια.

11		ar.γa.liós		
12		mà.γros		
13		kon.ser.γa		
14		zo.γra.fi.zo		

Πίνακας 8
Λέξεις Β' κατηγορίας

	B1	B2	B3	B4
1		a.na.pnef.sti.ras	ko.li.mvi.si	a.ri.θmi
2		a.tmo.si.δε.ro	ma.γni.tis	λι.χnos
3		ki.kni	tà.ran.δos	a.mfi.θè.a.tro
4		xsi.pni.ti.ri	sin.δε.τι.res	sin.θε.si
5		ka.pnós		me.γεν.θi.di.kos
6				pi.ro.te.xni.ma.ta

Πίνακας 9
Λέξεις Γ' κατηγορίας

	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
1	-	-	si.ra.pti.kò	a.γγò	o.fθal.mi.a.tros	fte.rò
2			kà.kti	a.mi.γδα.λιès	fθi.nò.po.ro	θα.xti.λι.δι
3			e.li.kò.pte.ro			le.ftà
4			tra.ktèr			a.fto.ki.ni.to
5			e.kti.po.tis			klè.ftis
6			δiα.kò.ptis			δi.xti
7						ka.ta.rà.xtis

1.4. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ & ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ

Πίνακας 10
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος α')- Ταυτοσυλλαβικά ΣΣ

	A1	A2	A3	A4
1	b <u>l</u> ù.za (To)	brà.tso (To)	a.e.ro.pla.no (To)	pró.va.to (To)
2	a.d <u>l</u> i.a (To)	ko.br <u>e</u> .sèr (Aτ)	pl <u>a</u> .nì.tes (Aτ)	ja.tr <u>i</u> (To)
3	bu <u>l</u> .do.za (To)	δè.d <u>r</u> o (Aτ)	ka.rè.k <u>l</u> a (Aτ)	tra.ktèr (Aτ)
4		si.d <u>r</u> i.và.ni (Aτ)	a.na.ki.k <u>l</u> o.si (Aτ)	pr <u>i</u> .zes (To)
5		o.br <u>e</u> .la (To)		và.tr <u>a</u> .xos (Aτ)
6		ka.br <u>i</u> .o.lè (Aτ)		k <u>r</u> e.và.ti (Aτ)
7				k <u>r</u> i.nos (To)
8				tr <u>i</u> .ftis (To)

Πίνακας 11
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος α')- Ετεροσυλλαβικά ΣΣ

	A1	A2	A3	A4
1	à <u>l</u> .bum	pèr.g <u>o</u> .la	sà <u>l</u> .pi.ga	por.to.kà.lia
2		gar.d <u>a</u> .róba	pal.tó	pór.ta
3		a.kor.d <u>e</u> .ón	bal.tàs	àr.pa
4			bal.kó.ni	per.pa.tà
5			k <u>l</u> èf.tis	xàr.tis
6				vàr.kes
7				ar.kù.ða

Πίνακας 12
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος α')-αρχή(A)-μέση (M)-τέλος(T)³

	A1	A2	A3	A4
1	blù.za (A)	brà.tso (A)	a.e.ro.pla.no (M)	por.to.kà.lia (M)
2	àl.bum(M)	pèr.go.la (M)	pla.nì.tes (A)	pór.ta (M)
3	a.dli.a(M)	ko.bre.sèr (M)	sàl.pi.ga (M)	pró.va.to (A)
4	bul.do.za (M)	δè.dro (T)	pal.tó (T)	àr.pa(-)
5		si.dri.và.ni (M)	bal.tàs (T)	per.pa.tà(-)
6		o.brè.la (M)	ka.rè.kla (T)	xàr.tis(-)
7		ka.bri.o.lè (M)	a.na.kì.klo.si (M)	ja.tri(T)
8		gar.da.róba (M)	bal.kó.ni (M)	tra.ktèr(T)
9		a.kor.de.ón (M)	klè.ftis	pri.zes(A)
10				và.tra.xos (M)
11				vàr.kes(-)
12				kre.và.ti (A)
13				ar.ku. ða (-)
14				kri.nos(A)
15				tri.ftis (A)

Πίνακας 13
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος β')

	A5	A6	A7	A8
1	tà.vli	θi.sa.vrós	pa.dó fla	frù.ta
2	tù.vla	ar.vi.la	ðel.fi.ni	frà.u.les
3	γlà.stra	ðrà.kos	a.θli.tès	kar.fi
4		ðró.mos	fla.mì.go	xró.ma.ta
5		bi.liàr.ðo		fri. γa.ηà
6		ka.mi.lo.pàr.ða.li		kar.xa.rì.as
7		γri. à		or.xì.stra
8		mar.γα.ri.ta		po.li. θρό.na
9		ór.γα.na		θra.ηì.a
10		tì.γris		kar.fi.tses
11		ar.γα.λιός		
12		mà.vros		
13		kon.ser.va		
14		zo γra.fi.zo		

³ Όπου υπάρχει παύλα (-), δεν μπορούσε να επιλεγεί αρχή ή τέλος καθώς επρόκειτο για ετεροσυλλαβικό σύμπλεγμα το οποίο ανήκε σε δυο συλλαβές και δε γινόταν να θεωρηθεί ότι ανήκε στη μια ή την άλλη συλλαβή.

Πίνακας 14
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος β') -ετεροσυλλαβικά ΣΣ⁴

	A5	A6	A7	A8
1		ar.vi.la(M)	del.fi.ni(M)	kar.fi(-)
2		bi.liar.δο(T)		kar.xa.ri.as (-)
3		ka.mi.lo.pàr.δα.li(M)		or.xi.stra (-)
4		mar.γα.ri.ta(M)		kar.fi.tses(M)
5		or.γα.na(M)		
6		ar. γα.liós(M)		
7		kon.ser.va(-)		

Πίνακας 15
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος β')-Ταυτοσυλλαβικά

	A5	A6	A7	A8
1	tà.vli(T)	θi.sa.vrós(-)	pa.dó.ϕla (T)	frù.ta (A)
2	tù.vla(T)	δrà.kos(A)	a.θli.tès(M)	frà.u.les (A)
3	γlà.stra(A)	δρό.mos(A)	ϕla.mì.go(A)	xró.ma.ta (A)
4		γri. à (M)		fri. γα.ηà (A)
5		tì.γris(T)		po.li.θρό.na (M)
6		mà.vros(T)		θra. ηi.a, (A)
7		zo γra.fi.zo(M)		

Πίνακας 16
Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος β') -ετεροσυλλαβικά ΣΣ⁵

	A5	A6	A7	A8
1		ar.vi.la(M)	del.fi.ni(M)	kar.fi(-)
2		bi.liar.δο(T)		kar.xa.ri.as (-)
3		ka.mi.lo.pàr.δα.li(M)		or.xi.stra (-)
4		mar.γα.ri.ta(M)		kar.fi.tses(M)
5		or.γα.na(M)		
6		ar. γα.liós(M)		
7		kon.ser.va(-)		

⁴ Με τη συντομογραφία (άτ) εννοούμε άτονη και με τη συντομογραφία (το) εννοούμε τονισμένη συλλαβή.

⁵ Με τη συντομογραφία (άτ) εννοούμε άτονη και με τη συντομογραφία (το) εννοούμε τονισμένη συλλαβή.

Πίνακας 17
 Λέξεις Α' κατηγορίας (Μέρος Β')-αρχή(A)-μέση (M)-τέλος(T)

	A5	A6	A7	A8
1	tà.vli(T)	θi.sa.vrós(-)	pa.dó.fla (T)	frù.ta (A)
2	tù.vla(T)	ar.vi.la(M)	ðel.fi.ni(M)	frà.u.les (A)
3	γlà.stra(A)	ðrà.kos(A)	a.θli.tès(M)	kar.fi(-)
4		ðró.mos(A)	fla.mi.go(A)	xró.ma.ta (A)
5		bi.liàρ.ðo(T)		fri.γα.ηà (A)
6		ka.mi.lo.pàρ.ða.li(M)		kar.xa.ri.as (-)
7		γri.à (M)		or.xi.stra (-)
8		mar.γα.ri.ta(M)		po.li.θró.na (M)
9		or.γα.na(M)		θra.ηi.a, (A)
10		tì.γris(T)		kar.fi.tses(M)
11		ar.γα.liós(M)		
12		mà.vros(T)		
13		kon.ser.va(-)		
14		zo γra.fi.zo(M)		

Πίνακας 18
Λέξεις Β' κατηγορίας- Ταυτοσυλλαβικά ΣΣ

	B1	B2	B3	B4
1		a.na.pne.fsti.ras (άτ)	ko.li.mvi.si	a.ri. θmi
2		a.tmo.si.δε.ro	ma.γνi.tis (το)	ιi.xnos
3		ci.kni (άτ)		a.mfi.θè.a.tro
4		xsi.pni.ti.ri		pi.ro.te.xni.ma.ta
5		ka.pnós (το)		
6				

Πίνακας 19
Λέξεις Β' κατηγορίας- Ετεροσυλλαβικά ΣΣ

	B1	B2	B3	B4
1			tà.ran.δος	sin.θe.si
2			sin.δε.ti.res	me.γεν.θi.di.kos
3				
4				
5				
6				

Πίνακας 20
Λέξεις Β' κατηγορίας'-αρχή(A)-μέση (M)-τέλος(T)

	B1	B2	B3	B4
1		a.na.pnef.sti.ras(M)	ko.lim.vi.si(-)	a.ri. θmi (T)
2		a.tmo.si.δε.ro(M)	ma.γνi.tis(M)	ιi.xnos(T)
3		ci.kni(T)	tà.ran.δος(-)	a.mfi.θè.a.tro(M)
4		xsi.pni.ti.ri(M)	sin.δε.ti.res(-)	sin.θe.si(-)
5		ka.pnós(T)		me.γεν.θi.di.kos(-)
6				pi.ro.te.xni.ma.ta(-)

Πίνακας 21

Λέξεις Γ' κατηγορίας – Ταυτοσυλλαβικά ΣΣ

	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
1	-	-	si.ra. pti .kò	a.vγò	o. fθ al.mi.a.tros ⁶	fte .rò
2			kà. k ti	a.mi.γδα.liès	fθ i.nò.po.ro	le. ftà
3			e.li.kò. pte .ro			klè. ftis
4			tra. ktèr			δι. x ti
5			e. k ti.po.tis			ka.ta.rà. x tis
6			δια.kò. ptis			
7						

Στη Γ' κατηγορία δε βρέθηκαν λέξεις στις οποίες τα εξεταζόμενα ΣΣ να είναι ετεροσυλλαβικά.

Πίνακας 22

Λέξεις Γ' κατηγορίας' -αρχή(A)-μέση (M)-τέλος(T)

	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
1	-	-	si.ra. pti .kò(-)	a.vγò(T)	o. fθ al.mi.a.tros (-)	fte .rò(A)
2			kà. k ti (T)	a.mi.γδα.liès(-)	fθ i.nò.po.ro (A)	le. ftà (T)
3			e.li.kò. pte .ro(-)			klè. ftis (T)
4			tra. ktèr (T)			δι. x ti(T)
5			e. k ti.po.tis(-)			ka.ta.rà. x tis(T)
6			δια.kò. ptis (T)			

Στη συνέχεια συγκεντρώσαμε τις εικόνες που αντιστοιχούν στις συγκεκριμένες λέξεις.

⁶ Το εξεταζόμενο ΣΣ «fθ» είναι ταυτοσυλλαβικό. Υπάρχει ΣΣ «lm» ετεροσυλλαβικό στην ίδια λέξη το οποίο δεν αξιολογούμε στην παρούσα έρευνα.

1.5. ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΕΞΕΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 23
ΛΕΞΕΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ 1. (Α-Ε)

	A:	B	C/Γ	D/Δ	E
1	<i>a.fto. ci.ni.to</i>	<i>bi. lià.rðo</i>	<i>γlà.ros</i>	<i>ða.xti. lì.ði</i>	<i>e.kti.po.tis</i>
2	<i>a.vγò</i>	<i>bal.tàs</i>	<i>γlà.stra</i>	<i>ði.xti</i>	<i>e.li.kò.pte.ro</i>
3	<i>a.mi.γða. lìès</i>	<i>bal.kó.ni</i>	<i>γri. à</i>	<i>ðel.fi.ni</i>	
4	<i>a.ri. θmì</i>	<i>blù.za</i>	<i>ca.kti</i>	<i>ðrà.kos</i>	
5	<i>a.mfi.θè.a.tro</i>	<i>bul.dó.za</i>	<i>ci.kni</i>	<i>ðró.mos</i>	
6	<i>a.e.ro.plà.no</i>	<i>brà.tso</i>		<i>ðè.dro</i>	
7	<i>a.na.pne.fstì.ras</i>			<i>ðia.kò.ptis</i>	
8	<i>a.tmo.sì.ðe.ro</i>				
9	<i>ar.vì.la</i>				
10	<i>àr.pa</i>				
11	<i>ar.kù.ða</i>				
12	<i>àl.bum</i>				
13	<i>a.dlì.a</i>				
14	<i>a.kor.de.ón</i>				
15	<i>a.θli.tès</i>				
16	<i>a.na.kì.klo.si</i>				
17	<i>ar. γa.liós</i>				

ΠΙΝΑΚΑΣ 24
ΛΕΞΕΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ 2. (F-J)

	F	G	X	Θ	I / J:
1	<i>fte.rò</i>	<i>gar.da.róba</i>	<i>xró.ma.ta</i>	<i>θi.sa.vrós</i>	<i>ja.trì</i>
2	<i>fθi.nò.po.ro</i>		<i>xàr.tis</i>	<i>θra. ηì.a,</i>	
3	<i>frù.ta</i>				
4	<i>frà.u.les</i>				
5	<i>fla.mi.go</i>				
6	<i>fri.γa. ηà</i>				

ΠΙΝΑΚΑΣ 25
ΛΕΞΕΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ 3 (K-P)

	K	L	M	N / O:	P:
1	<i>klè.ftis</i>	<i>le.ftà</i>	<i>mà.vros</i>	<i>o.fthal.mi.a.tros</i>	<i>pa.dó fla</i>
2	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>lì.xnos</i>	<i>me.yen.θi.di.kós</i>	<i>or.xì.stra</i>	<i>po.li.θρό.na</i>
3	<i>ko.lì.mvi.si</i>		<i>mar.γα.ρι.ta</i>	<i>ór.γα.na</i>	<i>pal.tó</i>
4	<i>kar.fì</i>		<i>ma.γνì.tis</i>	<i>o.brè.la</i>	<i>pla.nì.tes</i>
5	<i>kar.xa.ρι.as</i>				<i>por.to.kà.lia</i>
6	<i>ka.mi.lo.pàr.δα.li</i>				<i>pór.ta</i>
7	<i>ka.rè.kla</i>				<i>pró.va.to</i>
8	<i>krì.nos</i>				<i>per.pa.tà</i>
9	<i>kre.và.ti</i>				<i>pèr.go.la</i>
10	<i>ko.bre.sèr</i>				<i>prì.zes</i>
11	<i>ka.bri.o.lè</i>				
12	<i>kar.fì.tses</i>				
13	<i>ka.pnós</i>				
14	<i>kon.sèr.va</i>				

ΠΙΝΑΚΑΣ 26
ΛΕΞΕΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ 4 (R-Z)

	R / S:	T	V:	X	Z:
1	<i>si.ra.pti.kò</i>	<i>tra.ktèr</i>	<i>vàr.kes</i>	<i>xsi.pni.tì.ri</i>	<i>zo.γρα.φi.zo</i>
2	<i>sin.θe.si</i>	<i>tà.ran.δos</i>	<i>và.tra.xos</i>		
3	<i>sin.δe.tì.res</i>	<i>tà.vli</i>			
4	<i>sàl.pi.ga</i>	<i>tù.vla</i>			
5	<i>si.dri.và.ni</i>	<i>tì.γris</i>			
6		<i>trì.ftis</i>			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

*ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΚΑΙ ΤΗ
ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ*

2.Α. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ΑΠΣΣ και ΔΕΠΠΣ μεταξύ των άλλων για τη γλώσσα γενικά επιδιώκουμε:

- να μάθουν τα παιδιά να αφηγούνται
- να περιγράφουν
- να ερμηνεύουν και να εξηγούν
- να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο
- να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να επιχειρηματολογούν
- να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση

Σε ότι αφορά στην *ανάγνωση* :

- να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση, τους κανόνες ενός παιχνιδιού
- να αντιλαμβάνονται βασικές συμβάσεις του γραπτού λόγου (αρχή και τέλος, από αριστερά προς τα δεξιά, από πάνω προς τα κάτω)
- να αναγνωρίζουν διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (εφημερίδα, αφίσες, συσκευασίες προϊόντων, παραμύθια, λεξικά)
- να διακρίνουν τα διαλογικά από τα αφηγηματικά μέρη ενός κειμένου
- να απομνημονεύουν μικρά κείμενα
- να αναγνωρίζουν μικρές οικείες λέξεις στο άμεσο περιβάλλον τους.
- να μπορούν να διακρίνουν τις εικόνες από το κείμενο
- να εντοπίζουν τον τίτλο και το συγγραφέα ενός βιβλίου.
- να αντιληφθούν προοδευτικά ότι στα φωνήματα αντιστοιχούν γράμματα.
- να ξεχωρίζουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου (έντυπα και χειρόγραφα γράμματα).

Αναφορικά με τη *γραφή* αναφέρει:

- να κατανοούν τη μεταφορά πληροφοριών, ιδεών μέσω της γραφής
- να δημιουργούν δικά τους κείμενα με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό
- να μάθουν να κρατούν το μολύβι και άλλα μέσα γραφής παίρνοντας την κατάλληλη στάση με το σώμα του
- να μαθαίνουν να αναθεωρούν το λεξιλόγιο ή τη διατύπωση του κειμένου που τα ίδια έχουν φτιάξει.
- να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν
- να αντιγράφουν λέξεις για δικές τους ανάγκες
- να γράφουν το όνομά τους με κεφαλαία και μικρά γράμματα.

ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ

Το 1999 με την Υπ. Απ. Γ1/58, και το ΦΕΚ 93/10-2-99 δημοσιεύτηκε το πρόγραμμα που αφορά τη μάθηση της γλώσσας στο νηπιαγωγείο και ενσωματώθηκε στο νέο ΑΠΣ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΦΕΚ 1376, 18-10-2001, για το νηπιαγωγείο που ακολούθησε λίγα χρόνια μετά: Υπ. Απ. Γ2/21072β, ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003 με την ονομασία: ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα υπογραμμίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, ασπάζονται τη δομητική προσέγγιση, θεωρώντας πως τόσο η γλώσσα αλλά και η γνώση γενικότερα οικοδομούνται πάνω σε προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και αξιοποίησης των προηγούμενων λαθών Τάφα (2005).

2.B. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ο εκπαιδευτικός σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, μετέχει στη διαδικασία της Δραματικής Τέχνης, μια διαδικασία που βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκτονωθούν, να μάθουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Στα πλαίσια της ομάδας ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως μέλος της ομάδας στην οποία μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της και τη συνεχή επανατροφοδότηση εκφράζεται, απελευθερώνεται από συστολές και φοβίες, εξωτερικεύει και συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του. Η δυναμική της ομάδας βοηθά το παιδί να αποδεκτεί κανόνες και όρια προκειμένου να συνυπάρξει με τους άλλους. Ανακαλύπτει νέες μορφές επικοινωνίας π.χ. σωματική έκφραση, (γκριμάτσες, παντομίμα), κεντρίζει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Αναδεικνύονται οι κλίσεις και οι δυνατότητές του, συνεργάζεται.

Οι στόχοι που επιδιώκονται μέσα από τη Δραματική Τέχνη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι:

- να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο
- να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους
- να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα, να αναπτύσσουν τη γλώσσα
- να επικοινωνούν
- να εκφράζονται με τη μίμηση και τον αυτοσχεδιασμό
- να χρησιμοποιούν δημιουργικά διάφορα υλικά
- να εξοικειώνονται με διάφορες τεχνικές της μαριονέτας, του κουκλοθεάτρου και του θεάτρου.
- να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά
- να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη
- να αποκτούν θεατρική παιδεία
- να δημιουργούν καλλιτεχνικά έργα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

*ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ 7 ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ PRE & POST TEST*

1) ΕΙΡΗΝΗ ΙΙ. Α΄ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 27 Ειρήνης ΙΙ. *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
bù.za	bà.tso	pa.ni.tes	po.to.kà.lia	tà.vi	-	pa.dò.fes	fù.ta
à.vum	pè.go.la	sà.vi.ga	pó.ta	tù.vo	a.vi.la	de.fi.ni	fà.u.les
an.gi.a	ko.be.sèt	pa.tó	pó.va.to	γὰ.ta	δα.kos	a.θι.tès	ka.fi
bu.dó.za	ðè.do	ba.tàs	à.pa		δό.mos	fa.mì.go	-
	si.dì.và.ni	-	pe.pa.tà		-		fi.γα.ηὰ
	o.bè.les	a.na.ki.ko.si	xà.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.li		xa.xa.ri.as
	-	ba.kó.ni	ja.ti		γρι.ù.la		o.θì.ta
	ga.da.lóba	kto.ló.γi.o	ta.tèr		ma.γα.li.ta		po.li.θó.na
	-	klè.tis	-		ό.γα.na		θα.ηì.a
			và.ta.xos		-		ka.fi.tses
			và.kes		a.γα.liós		
			ke.và.ti		-		
			-		ko.sè.va		
			ki.nos		zo.γα.fi.zi		
			tì.ftis				

Πίνακας 28 Ειρήνης ΙΙ *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
bù.za	bà.tso	pa.ni.tes	-	tà.vi	θι.sa.vós	pa.dù.fa	fù.ta
à.bum	pèn.go.la	sà.mpi.ga	pór.ta	tù.va	an.vi.la	de.fi.ni	fà.u.les
an.dì.a	ko.be.sèr	pa.tó	pó.va.to	γὰ.ta	δα.kos	a.θι.tès	ka.fi
bu.dó.za	ðèn.do	bal.tàs	à.mpa		δό.mos	fa.mì.go	xó.ma.ta
	sin.di.và.ni	ka.lè.ka	pe.pa.tà		bi.jià.ðo		fri.γα.ηià
	o.mbè.les	a.na.ki.ko.si	xà.tis		ka.mi.lo.pà.ða.li		xa.xa.ri.as
	ka.bi.o.lè	ba.kó.ni	ja.tós		ji.à		o.xì.ta
	gan.da.lóba	pi.to.ló.γi.o	ta.tèr		ma.γα.ri.ta		po.li.θó.na
	a.ko.de.ón	kè.tis	pi.zes		ό.γα.na		θα.ηì.a
			và.ta.xos		tì.γris		ka.fi.tses
			vàr.kes		ar.γα.liós		
			kre.và.ti		mà.vos		
			a.kù.ða		kon.se.va		
			ki.nos		zo.γα.fi.zo		
			tì.fis				

Με μαύρο χρώμα είναι οι σωστές παραγωγές των ΣΣ των παιδιών, με ροζ οι λαθεμένες ενώ οι παύλες δηλώνουν μη απάντηση.

Πίνακας 29 Ειρήνη Π. Α1

25	A1 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A1 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	bù.za	απλοποίηση	bù.za	απλοποίηση
	à.vum ⁷	αντικατάσταση	à.bum	απλοποίηση
	an.gi.a ⁸	αντικατάσταση	an.di.a	αντικατάσταση
	bu.dó.za	απλοποίηση	bu.dó.za	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	100%		100%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		75%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		25%	
Αποβολή	-			

Πίνακας 30 Ειρήνη Π. Α2

11,11	A2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	bà.tso	απλοποίηση	bà.tso	απλοποίηση
	pè.go.la	απλοποίηση	pèn.go.la	αντικατάσταση
	ko.be.sèt ⁹	απλοποίηση	ko.be.sèr	απλοποίηση
	ðè.do	απλοποίηση	ðèn.do	αντικατάσταση
	si.di.và.ni	απλοποίηση	sin.di.và.ni	αντικατάσταση
	o.bè.les	απλοποίηση	o.mbè.les	αντικατάσταση
	-		ka.bi.o.lè	απλοποίηση
	ga.da.lóba ¹⁰	απλοποίηση	gan.da.lóba	αντικατάσταση
	-		a.ko.de.ón	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	77,77%		99,99%	
Ποσοστό δεν	22,22%		0%	
Απλοποίηση	77,77%		44,44%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		55,55%	
Αποβολή	-		-	

⁷ Διπλός δδ (απλοποίηση + αντικατάσταση). Αξιολογούμε την αντικατάσταση.

⁸ Ο.π.

⁹ Περίεργη συμφωνική επένθεση [t] στο τέλος της λέξης που δεν αξιολογούμε.

¹⁰ Διπλός δδ απλοποίηση στο ΣΣ που εξετάζουμε και ταυτόχρονη αντικατάσταση του [r] με [l], η οποία δεν αξιολογείται καθώς δεν αφορά το ΣΣ.

Πίνακας 31 Ειρήνη Π. Α3

11,11	A3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.ni.tes	απλοποίηση	pa.ni.tes	απλοποίηση
	sà.vi.ga ¹¹	αντικατάσταση	sà.mpi.ga	αντικατάσταση
	pa.tó	απλοποίηση	pa.tó	απλοποίηση
	ba.tàs	απλοποίηση	bal.tàs	
	-		ka.lè.ka ¹²	αντικατάσταση
	a.na.ki.ko.si	απλοποίηση	a.na.ki.ko.si	απλοποίηση
	ba.kó.ni	απλοποίηση	ba.kó.ni	απλοποίηση
	kto.ló.γi.o ¹³	απλοποίηση	pi.to.ló.γi.o	απλοποίηση
	klè.tis ¹⁴		kè.tis	
Ποσοστό σωστών	11,11%		11,11%	
Ποσοστό λαθών	77,77%		55,55%	
Ποσοστό δεν	11,11%		0%	
Απλοποίηση	66,66%		62,5%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	11,11%		22,22%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 32 Ειρήνη Π. Α4

6,66	A4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός		Διορθωτικός μηχανισμός
	po.to.kà.lia	απλοποίηση	-	
	ró.ta	απλοποίηση	pór.ta	
	ró.va.to	απλοποίηση	ró.va.to	απλοποίηση
	à.pa	απλοποίηση	à.mpa	αντικατάσταση
	pe.pa.tà	απλοποίηση	pe.pa.tà	απλοποίηση
	xà.tis	απλοποίηση	xà.tis	απλοποίηση
	ja.ti	απλοποίηση	ja.tós ¹⁵	απλοποίηση
	ta.tèr ¹⁶	αντικατάσταση	ta.tèr ¹⁷	αντικατάσταση
	-		pi.zes	απλοποίηση
	và.ta.xos	απλοποίηση	và.ta.xos	απλοποίηση
	và.kes	απλοποίηση	vàr.kes	
	ke.và.ti	απλοποίηση	kre.và.ti	
	-		a.kù.ða	απλοποίηση
	ki.nos	απλοποίηση	ki.nos	απλοποίηση

¹¹ Διπλός δδ (απλοποίηση + αντικατάσταση). Αξιολογούμε την αντικατάσταση.

¹² Διπλός δδ(απλοποίηση + αντικατάσταση). Αξιολογούμε την αντικατάσταση.

¹³ Διπλός δδ αποβολή συλλαβής και απλοποίηση. Δεν αξιολογούμε την αποβολή καθώς δεν αφορά το εξεταζόμενο ΣΣ.

¹⁴ Αξιολογούμε το ΣΣ /kl/.

¹⁵ Δεν αξιολογούμε τον ενικό αριθμό της παραγωγής.

¹⁶ Ο.π.(1) Διπλός δδ. (Αντικατάσταση + απλοποίηση). Αξιολογούμε την αντικατάσταση.

¹⁷ Ο.π.

	ti.fis	απλοποίηση	ti.fis	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		19,98%	
Ποσοστό λαθών	86,58%		73,26%	
Ποσοστό δεν	13,32%		6,66%	
Απλοποίηση	79,92%		59,94%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	6,66%		13,32%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 33 Ειρήνη Π. Α5

33,33	A5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vi	απλοποίηση	tà.vi	απλοποίηση
	tù.vo ¹⁸	απλοποίηση	tù.va ¹⁹	απλοποίηση
	γὰ.ta ²⁰	απλοποίηση	γὰ.ta ²¹	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	100%		100%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		100%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁸ Δεν αξιολογούμε τον ενικό αριθμό της παραγωγής.

¹⁹ Ο.π

²⁰ Δεν εξετάζουμε τη 2^η απλοποίηση που αφορά το [str], καθώς δεν ανήκει στα ΣΣ εξέτασης.

²¹ Ο.π.

Πίνακας 34 Ειρήνη Π. Α6

7,14	A6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		θi.sa.vós	απλοποίηση
	a.vi.la	απλοποίηση	an.vi.la	αντικατάσταση
	δα.kos	απλοποίηση	δα.kos	απλοποίηση
	δό.mos	απλοποίηση	δό.mos	απλοποίηση
	-		bi. jià. ðo	απλοποίηση
	ka.mi.lo.pàr.ða.li		ka.mi.lo.pà.ða.li	απλοποίηση
	γri.ù.la ²²		ji. à	απλοποίηση
	ma.γα.li.ta	απλοποίηση	ma.γα.ri.ta	απλοποίηση
	ό.γα.na	απλοποίηση	ό.γα.na	απλοποίηση
	-		tì.γris	
	a.γα.λιός	απλοποίηση	ar. γα.λιός	
	-		mà.vos	απλοποίηση
	ko.sè.va	απλοποίηση	kon.se.va	απλοποίηση
	zo.γα.fi.zi	απλοποίηση	zo.γα.fi.zo	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	14,28%		14,28%	
Ποσοστό λαθών	57,12%		85,68%	
Ποσοστό δεν	28,56%		0%	
Απλοποίηση	57,12%		78,54%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		7,14%	
Αποβολή	-		-	

²² Χρήση υποκοριστικού που δεν αξιολογούμε.

Πίνακας 35 Ειρήνη Π. Α7

25	A7 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.fes	απλοποίηση	pa.dù.fa ²³	απλοποίηση
	de.fi.ni	απλοποίηση	de.fi.ni	απλοποίηση
	a.θi.tès	απλοποίηση	a.θi.tès	απλοποίηση
	fa.mi.go	απλοποίηση	fa.mi.go	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	100%		100%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		100%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 36 Ειρήνη Π. Α8

10	A8 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fù.ta	απλοποίηση	fù.ta	απλοποίηση
	fà.u.les	απλοποίηση	fà.u.les	απλοποίηση
	ka.fi	απλοποίηση	ka.fi	απλοποίηση
	-		xó.ma.ta	απλοποίηση
	fi.γα.ηà	απλοποίηση	fri.γα.ηà	
	xa.xa.gi.as ²⁴	αντικατάσταση	xa.xa.gi.as ²⁵	αντικατάσταση
	o.θi.ta ²⁶	αντικατάσταση	o.xi.ta	απλοποίηση
	po.li.θó.na	απλοποίηση	po.li.θó.na	απλοποίηση
	θα.ηi.a	απλοποίηση	θα.ηi.a	απλοποίηση
	ka.fi.tses	απλοποίηση	ka.fi.tses	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		10%	
Ποσοστό λαθών	90%		90%	
Ποσοστό δεν	10%		0%	
Απλοποίηση	70%		80%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	20%		10%	
Αποβολή	-		-	

²³ Αλλαγή φωνηέντου που δεν αξιολογούμε.

²⁴ Διπλός δδ . θεωρούμε σημαντικότερη την αντικατάσταση και δεν αξιολογούμε την απλοποίηση

²⁵ Ο.π.

²⁶ Ο.π.

Πίνακας 37
δ/μ Ειρήνη Π. *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
Λάθη	4	7	7	13	3	8	4	9	55
Απλοποίηση	2	7	6	12	3	8	4	7	49
Μετάθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	2	0	1	1	0	0	0	2	6
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	0	0	1	0	0	2	0	0	3
Δεν	0	2	1	2	0	4	0	1	14

Πίνακας 38
Ειρήνης Π. *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	4	9	7	11	3	12	4	9	59
Απλοποίηση	3	4	5	9	3	11	4	8	47
μετάθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	1	5	2	2	0	1	0	1	12
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	0	0	1	3	0	2	0	1	7
δεν	0	0	0	1	0	0	0	0	1

Πίνακας 39
Ειρήνης Π. στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	55	59
Απλοποίηση	49	47
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	6	12
Αποβολή	0	0
Σωστά	3	7
Δεν	14	1

1) ΕΙΡΗΝΗ ΙΙ. Β' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 40
Ειρήνης ΙΙ *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
-	ko.li.mvi.si	a.li.θmi
-	ma.γmì.tis	ìi.xos
ci.ki	tà.la.ði	a.θi.θè.a.tro
tsi.pi.ti.ri	si.te.ti.res	si.θe.si
ka.pós		me.ðe.θi.di.kos
		-

Πίνακας 41
Ειρήνης ΙΙ *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pe.stì.ras	ko.li.bi.si	a.ri. mì
a.mo.si.ðe.ro	ma.γni.tis	ìi.xos
ci.ki	tà.lan.ði	a.mfi.θè.a.to
tsi.pi.ti.ri	sin.de.ti.les	si.θe.si
ka.pós		me.γe.fi.di.kó
		pi.ro.te.xi.ma.ta

Πίνακας 42 Ειρήνη Π. Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.na.pe.sti.ras	απλοποίηση
	-		a.mo.si. de.ro	απλοποίηση
	ci.ki	απλοποίηση	ci.ki	απλοποίηση
	tsi.pi.ti.ri ²⁷	απλοποίηση	tsi.pi.ti.ri	απλοποίηση
	ka.pós	απλοποίηση	ka.pós	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	60%		100%	
Ποσοστό δεν	40%		0%	
Απλοποίηση	60%		100%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 43
Ειρήνη Π. Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.mvi.si		ko.li.bi.si	αντικατάσταση
	ma.yni.tis	αντικατάσταση	ma.yni.tis	
	tà.la.ði ²⁸	απλοποίηση	tà.lan.ði ²⁹	
	si.te.ti.res	αντικατάσταση	sin.de.ti.les	αντικατάσταση
Ποσοστό σωστών	25%		50%	
Ποσοστό λαθών	75%		50%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	25%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		50%	
Αποβολή	-		-	

²⁷ Διπλός δδ .(αντικατάσταση + απλοποίηση). Αξιολογούμε την απλοποίηση καθώς αφορά στο ΣΣ εξέτασης.

²⁸ Ο.π.

²⁹ Αντικατάσταση που δεν αξιολογείται καθώς δεν αφορά στο ΣΣ που εξετάζουμε .

Πίνακας 44 Ειρήνη Π. Β4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.li.θmi ³⁰		a.ri. mi	απλοποίηση
	li.xos	απλοποίηση	li.xos	απλοποίηση
	a.θi.θè.a.tro	αντικατάσταση	a.mfi.θè.a.to	απλοποίηση
	si.θe.si	απλοποίηση	si.θe.si	απλοποίηση
	me.ðe.θi.di.kos ³¹	απλοποίηση	me.γe.fi.di.kó ³²	αντικατάσταση
	-		pi.ro.te.xi.ma.ta	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	16,66%		0%	
Ποσοστό λαθών	66,64%		100%	
Ποσοστό δεν	16,66%		0%	
Απλοποίηση	49,98%		83,33%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		16,66%	
Αποβολή	-		-	

³⁰ Ο.π.

³¹ Ο.π.

³² Ο.π.

Πίνακας 45
 δ/μ Ειρήνης ΙΙ. *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	3	3	4	10
Απλοποίηση	3	1	3	7
Μετάθεση	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	2	1	3
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	0	1	1	2
Δεν	2	0	0	2

πίνακας 46
 δ/μ Ειρήνης ΙΙ. *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	5	2	6	13
Απλοποίηση	5	0	5	10
μετάθεση	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	2	1	3
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	0	2	0	2
δεν	0	0	0	0

πίνακας 47
 δδ Ειρήνης ΙΙ. στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	10	13
Απλοποίηση	7	10
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	3	3
Αποβολή	0	0
Σωστά	2	2
Δεν	2	0

1) ΕΙΡΗΝΗ ΙΙ.- Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 48
Ειρήνης ΙΙ *Pre test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.ti.kò	a.vγò	o.θa.mi.a.tos	te.rò
kà.ti	a.mi.ða.liès	fθi.nò.po.ro	ða.ti.ì.ði
e.li.kò.te.ro			le.tà
ta.tèr			a.fto.ki.ni.to
e.ti.po.tis			klè.tis
-			ði.θia
			-

Πίνακας 49
Ειρήνης ΙΙ *post test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.ti.kò	a.γò	o.θa.mi.a.tos	te.lò
kà.ti	a.mi.ða.liès	fθi.nò.po.ro	ða.ti.ì.ði
e.li.kò.te.ro			le.tà
tra.ktèr			a.fto.ki.ni.to
e.ti.po.tis			klè.tis
ða.kò.tis			ði.xtia
			ka.ta.là.xtis

Πίνακας 50 Ειρήνη Π. Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.ra.ti.kò	απλοποίηση	si.ra.ti.kò	απλοποίηση
	cà.ti ³³	απλοποίηση	cà.ti	απλοποίηση
	e.li.kò.te.ro	απλοποίηση	e.li.kò.te.ro	απλοποίηση
	ta.tèr	απλοποίηση	tra.ktèr	
	e.ti.po.tis	απλοποίηση	e.ti.po.tis	απλοποίηση
	-		δια.kò.tis	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		16,66%	
Ποσοστό λαθών	83,33%		83,33%	
Ποσοστό δεν	16,66%		0%	
Απλοποίηση	83,33%		83,33%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 51 Ειρήνη Π. Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.vγò		a.γò	απλοποίηση
	a.mi.ða.ʃiès	απλοποίηση	a.mi.ða.ʃiès	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	50%		0%	
Ποσοστό λαθών	50%		100%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		100%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

³³ Απλοποίηση του 2^{ου} σ. του ΣΣ στόχου.

Πίνακας 52 Ειρήνη Π. Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	o.θa.mi.a.tos	απλοποίηση	o.θa.mi.a.tos	απλοποίηση
	fθi.nò.po.ro		fθi.nò.po.ro	αντικατάσταση
Ποσοστό σωστών	50%		0%	
Ποσοστό λαθών	50%		100%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		50%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 53 Ειρήνη Π. Γ6

14,28	Γ6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	te.rò	απλοποίηση	te.lò ³⁴	απλοποίηση
	ða.ti.li.ði		ða.ti.li.ði	απλοποίηση
	le.tà	απλοποίηση	le.tà	απλοποίηση
	a.fto.kì.ni.to		a.fto.kì.ni.to	
	klè.tis		klè.tis	
	ði.θia	αντικατάσταση	ði.xtia	
	-		ka.ta.là.xtis ³⁵	
Ποσοστό σωστών	42,84%		57,12%	
Ποσοστό λαθών	42,84%		42,84%	
Ποσοστό δεν	14,28%		0%	
Απλοποίηση	28,56%		42,84%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	14,28%		-	
Αποβολή	-		-	

³⁴ Διπλός δδ: απλοποίηση και αντικατάσταση του [r] με [l] στην ακόλουθη συλλαβή.

³⁵ Αντικατάσταση του [r] με [l] που δε σχετίζεται με το εξεταζόμενο ΣΣ .

Πίνακας 54
δ/μ Ειρήνης Π. *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	5	1	1	3	10
Απλοποίηση	5	1	1	2	9
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	0	0	1	1
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	0	1	1	3	5
Δεν	1	0	0	1	2

Πίνακας 55
δ/μ Ειρήνης Π. *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη	5	2	2	3	12
Απλοποίηση	5	2	1	3	11
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	1	0	1
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	1	0	0	4	5
δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 56
δδ Ειρήνης Π. στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	10	12
Απλοποίηση	9	11
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	5	5
Δεν	2	0

2)Χαρ/μπος Α'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 57 Χαρ/μπου στο *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	-	-	-	tà.vli	θi.sa.vrós	pa.dó.fles	-
à.bum	pèr.go.la	sàl.pi	-	tù.vla	-	ve.fi.ni	-
a.di.a	-	pal.tó	pró.va.to	-	vrà.kos	a.θi.tès	kar.fi
-	-	bar.tàs	àr.pa		vró.mos	-	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	-		bi.là.ðo		-
	o.brè.les	-	xàr.tis		-		-
	kà.bri.o	bal.kó.ni	ja.trì		γri.à		or.xi.sta
	da.ró.va	pi.kto.ló.γi.o	-		mar.γα.ri.ta		po.li.fró.na
	ko.de.rón	klè.ftis	-		ór.γα.na		fra.ηi.a
			và.tra.xos		-		kar.fi.tses
			vàr.kes		-		
			kre.và.ti		-		
			-		-		
			kri.nos		zo.γα.fi.zi		
			ti.ftis				

Πίνακας 58 Χαρ/μπου *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
	brà.tso	pla.nì.tes	por.to.kà.lia	tà.vli	θi.sa.vrós	pa.dó fla	frù.ta
à.bum	pèr.go.la	sàl.pi.ga	pór.ta	tù.vla	ar.vi.la	ðel.fi.ni	frà.u.les
a.dli.a	ko.bre.sèr	pal.tó	pró.va.to	γlà.stra	ðrà.kos	a.θi.tès	kar.fi
bu.dó.zes	ðè.dro	bal.tàs	àr.pa		ðró.mos	fla.mì.go	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	per.pa.tà		bi.ìiàr.ðo		fri.γα.ηà
	o.brè.les	a.na.kì.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.li		kar.xa.ri.as
	ka.bri.o	bal.kó.ni	ja.trì		γri.à		or.xi.stra
	gar.da.ró.ba	pli.ktro.ló.γi.o	tra.xtèr		mar.γα.ri.ta		po.li.θró.na
	a.kro.de.ón	klè.ftis	pri.zes		ór.γα.na		θra.ηi.a
			và.tra.xos		ti.γris		kar.fi.tses
			vàr.kes		ar.γα.liós		
			kre.và.ti		mà.vros		
			ar.kù.ða		kon.sèr.va		
			kri.nos		zo.γα.fi.zi		
			tri.ftis				

Πίνακας 59 Χαρ/μπος A1

25	A1 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A1 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		-	
	à.bum	απλοποίηση	à.bum	απλοποίηση
	a.di.a	απλοποίηση	a.dli.a	
	-		bu.dó.zes ³⁶	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		25%	
Ποσοστό λαθών	50%		50%	
Ποσοστό δεν	50%		25%	
Απλοποίηση	50%		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 60 Χαρ/μπος A2

11,11	A2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		brà.tso	
	pèr.go.la	αντικατάσταση	pèr.go.la	
	-		ko.bre.sèr	
	-		dè.dro	
	si.dri.và.ni		si.dri.và.ni	
	o.brè.les		o.brè.les	
	kà.bri.o		ka.bri.o	
	da.ró.va ³⁷	αντικατάσταση	gar.da.róba	
	ko.de.rón ³⁸	μετάθεση	a.kro.de.ón	μετάθεση
Ποσοστό σωστών	33,33%		88,88%	
Ποσοστό λαθών	33,33%		11,11%	
Ποσοστό δεν	33,33%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	11,11%		11,11%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	22,22%		-	
Αποβολή	-		-	

³⁶ Δεν αξιολογήθηκε ως λάθος η αλλαγή αριθμού σε ουσιαστικά.

³⁷ Διπλός ΔΔ αποβολή συλλαβής [gar] και στη συνέχεια αντικατάσταση του [b] με [v].

³⁸ Περίεργος διπλός ΔΔ: αποβολή φωνηέντου- συλλαβής και μάλιστα στην αρχή της λέξης

Πίνακας 61 Χαρ/μπος Α3

11,11	A3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		pla.ni.tes	
	sàl.pi ³⁹		sàl.pi.ga	
	pal.tó		pal.tó	
	bar.tàs	αντικατάσταση	bal.tàs	
	ka.rè.kla		ka.rè.kla	
	-		a.na.ki.klo.si	
	bal.kó.ni		bal.kó.ni	
	pi.kto.ló.γi.o		pli.ktro.ló.γi.o	
	klè.ftis		klè.ftis	
Ποσοστό σωστών	66,66%		100%	
Ποσοστό λαθών	11,11%		0%	
Ποσοστό δεν	22,22%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	11,11%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 62 Χαρ/μπος Α4

6,66	A4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		por.to.kà.lia	
	-		pór.ta	
	pró.va.to		pró.va.to	
	àr.pa		àr.pa	
	-		per.pa.tà	
	xàr.tis		xàr.tis	
	ja.trì		ja.trì	
	-		tra.xtèr	
	-		pri.zes	
	và.tra.xos		và.tra.xos	
	vàr.kes		vàr.kes	
	kre.và.ti		kre.và.ti	
	-		ar.kù. δα	
	kri.nos		kri.nos	
	tì.ftis	απλοποίηση	tri.ftis	
Ποσοστό σωστών	53,28%		100%	
Ποσοστό λαθών	6,66%		0%	
Ποσοστό δεν	39,96%		0%	
Απλοποίηση	6,66%		-	

³⁹ Αποβολή συλλαβής που δεν αφορά στα εξεταζόμενα ΣΣ.

Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 63 Χαρ/μπος Α6

33,33	A5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vli		tà.vli	
	tù.vla		tù.vla	
	-		γlà.stra	
Ποσοστό σωστών	66,66%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	33,33%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 64 Χαρ/μπος Α6

7,14	A6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	θi.sa.vrós		θi.sa.vrós	
	-		ar.vi.la	
	vrà.kos	αντικατάσταση	δrà.kos	
	vró.mos	αντικατάσταση	δρό.mos	
	bi.làr.δο		bi.liàr.δο	
	-		ka.mi.lo.pàr.δα.li	
	γri.à		γri.à	
	mar.γα.ri.ta		mar.γα.ri.ta	
	ór.γα.na		ór.γα.na	
	-		tì.yris	
	-		ar.γα.liós	
	-		mà.vros	
	-		kon.sèr.va	
	zo.γpa.fi.zi		zo.γpa.fi.zi	
Ποσοστό σωστών	42,84%		100%	
Ποσοστό λαθών	14,28%		0%	
Ποσοστό δεν	42,84%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	14,28%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 65 Χαρ/μπος A7

25	A7 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.fles		pa.dó.fla	
	ve.fi.ni	αντικατάσταση	del.fi.ni	
	a.θi.tès	απλοποίηση	a.θli.tès	
	-		fla.mi.go	
Ποσοστό σωστών	25%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	25%		0%	
Απλοποίηση	25%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	25%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 66 Χαρ/μπος A8

10	A8 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		frù.ta	
	-		frà.u.les	
	kar.fi		kar.fi	
	xró.ma.ta		xró.ma.ta	
	-		fri.γα. ηà	
	-		kar.xa.ri.as	
	or.xi.sta ⁴⁰		or.xi.stra	
	po.li.fró.na	αντικατάσταση	po.li.θρό.na	
	fra. ηi.a	αντικατάσταση	θra. ηi.a	
	kar.fi.tses		kar.fi.tses	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	10%		0%	
Ποσοστό δεν	40%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	10%		-	
Αποβολή	-		-	

⁴⁰ Δεν αξιολογήθηκε το τριπλό ΣΣ [str].

Πίνακας 67 δ/μ Χαρ/μπου *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
Λάθη	2	3	1	1	0	2	2	2	13
Απλοποίηση	2	0	0	1	0	0	1	0	4
Μετάθεση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	2	1	0	0	2	1	2	8
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	0	3	6	8	2	6	1	4	30
Δεν	2	3	2	6	1	6	1	4	24

Πίνακας 68 Χαρ/μπου *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	2	1	0	0	0	0	0	0	3
Απλοποίηση	2	0	0	0	0	0	0	0	2
μετάθεση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	1	8	9	15	3	14	4	10	64
δεν	1	0	0	0	0	0	0	0	5

Πίνακας 69

δδ Χαρ/μπου στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	13	3
Απλοποίηση	4	2
Μετάθεση	1	1
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	8	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	30	64
Δεν	24	5

2) Χαρ/μπος Β'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 70
Χαρ/μπος *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
-	ko.li.bi.si	-
a.tmo.si.ðe.ro	ma.ɣni.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ra.vi	a.fi.θè.a.to
ksi.pni.ti.ri	-	si.fe.si
-		-
		pi.ro.te.xni.ma.ta

πίνακας 71
Χαρ/μπος στο *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pne.sti.ras	ko.li.mvi.si	a.ri.θmì
a.tmo.si.ðe.ro	ma.ɣni.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ran.ði	a.mfi.θè.a.tro
ksi.pni.ti.ri	sin.ðe.ti.res	sin.θe.si
ka.pnós		me.ɣe.θi.di.kós
		pi.ro.te.xni.ma.ta

Πίνακας 72 Χαρ/μπος Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.na.pne.sti.ras	
	a.tmo.si.ðe.ro		a.tmo.si.ðe.ro	
	ci.kni		ci.kni	
	ksi.pni.ti.ri		ksi.pni.ti.ri	
	-		ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	60%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	20%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 73 Χαρ/μπος Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.bi.si	αντικατάσταση	ko.li.mvi.si	
	ma.ɣni.tis		ma.ɣni.tis	
	tà.ra.vi	αντικατάσταση	tà.ran.ði	
	-		sin.ðe.ti.res	
Ποσοστό σωστών	25%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	25%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 74 Χαρ/μπος B4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.ri. θmì	
	ìi.xnos		ìi.xnos	
	a.ñi.θè.a.to	απλοποίηση	a.mfi.θè.a.tro	
	si.fe.si	αντικατάσταση	sin.θe.si	
	-		me.γε.θi.di.kós	απλοποίηση
	pi.ro.te.xni.ma.ta		pi.ro.te.xni.ma.ta	
Ποσοστό σωστών	33,32%		83,33%	
Ποσοστό λαθών	33,32%		16,66	
Ποσοστό δεν	33,32%		0%	
Απλοποίηση	16,66%		16,66%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 75

δ/μ Χαρ/μπου στο Pre test B' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	0	2	2	4
Απλοποίηση	0	0	1	1
Μετάθεση	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	2	1	3
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	3	1	2	6
Δεν	2	1	2	5

Πίνακας 76

Χαρ/μπου στο post test B' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	0	0	1	1
Απλοποίηση	0	0	1	1
μετάθεση	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	0	0
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	5	4	5	14
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 77

88 Χαρ/μπου στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	4	1
Απλοποίηση	1	1
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	3	0
Αποβολή	0	0
Σωστά	6	14
Δεν	5	0

2) Χαρ/μπος - Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 78

Χαρ/μπος *Pre test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
-	a.vγò	o.fa.mi.a.tos	-
cà.xti	a.mi.γða.λιès	-	-
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
-			a.fto.kì.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
-			vì.xti
			ka.ta.là.xtis

Πίνακας 79

Χαρ/μπος *post test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.fti.kò	a.vγò	o.fθal.mi.a.tros	fte.rò
cà.kti	a.mi.γða.λιès	fθi.nò.po.ro	ða.xti.λι.ði
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
tra.xtèr			a.fto.kì.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
ðia.kò.ptis			ði.xti
			ka.ta.rà.xtis

Πίνακας 80 Χαρ/μπος Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		si.ra.fti.kò	αντικατάσταση
	cà.kti		cà.kti	
	e.li.kò.ptē.ro		e.li.kò.ptē.ro	
	-		tra.xtèr	
	e.kti.po.tis		e.kti.po.tis	
	-		δια.kò.ptis	
Ποσοστό σωστών	49,98%		83,33%	
Ποσοστό λαθών	0%		16,66%	
Ποσοστό δεν	49,98%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		16,66%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 81 Χαρ/μπος Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.vγò		a.vγò	
	a.mi.γδα.λιès		a.mi.γδα.λιès	
Ποσοστό σωστών	100%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 82 Χαρ/μπος Γ5

50	Γ5 <i>pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	o.fa.mi.a.tos ⁴¹	απλοποίηση	o.fθal.mi.a.tros	
	-		fθi.nò.po.ro	
Ποσοστό σωστών	0%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	50%		0%	
Απλοποίηση	50%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 83 Χαρ/μπος Γ6

14,28	Γ6 <i>pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		fte.rò	
	-		ða.xti.ļi.ði	
	le.ftà		le.ftà	
	a.fto.ki.ni.to		a.fto.ki.ni.to	
	klè.ftis		klè.ftis	
	vì.xti	αντικατάσταση	ði.xti	
	ka.ta.là.xtis		ka.ta.rà.xtis	
Ποσοστό σωστών	42,84%		100%	
Ποσοστό λαθών	28,56%		0%	
Ποσοστό δεν	28,56%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	28,56%		-	
Αποβολή	-		-	

⁴¹ Περίεργη απλοποίηση ως προς το 2^ο Σ του ΣΣ. Συνήθως παρατηρούμε την απλοποίηση του 1^{ου} Σ. του ΣΣ. Επίσης να σημειωθεί ότι δεν αξιολογούμε τη 2^η απλοποίηση που αφορά στο ΣΣ [tr] καθώς στη συγκεκριμένη λέξη- κατηγορία δεν αποτελεί ΣΣ στόχο.

Πίνακας 84
δ/μ Χαρ/μπου *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	0	0	1	1	2
Απλοποίηση			1		1
Μετάθεση					
Επένθεση					
Αντικατάσταση	0			1	1
Αποβολή					
Σωστά	3	2	0	4	9
Δεν	3		1	2	6

Πίνακας 85
Χαρ/μπου στο *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη	1		0	0	1
Απλοποίηση			0		
μετάθεση					
επένθεση					
αντικατάσταση	1				1
Αποβολή					
Σωστά	5	2	2	7	16
δεν	0		0	0	0

Πίνακας 86
δδ Χαρ/μπου στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	2	1
Απλοποίηση	1	0
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	9	16
Δεν	6	0

3) Ειρήνη Κ. Α' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 87 Ειρήνης Κ. *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
bù.za	-	pa.ni.tes	kà.lia	tà.vi	-	pa.dó.ses	fù.ta
à.bum	pè.go.la	sà.pi.ga	pó.ta	tù.va.kia	a.vi.la	ðe.fi.ni	fà.u.les
-	-	pa.tó	-	γὰ.ta	ðà.kos	-	-
bu.dó.za	ðè.do	-	à.pa		ðó.mos	-	xó.ma
	si.dà.ni	ka.lè.ka	pi.zi.si		bi.lià.ðo		fi.γa.ηi.tsa
	-	-	-		-		ka.xa.li.as
	ka.bi.o.lè	ba.kó.ni	-		ji.ù.la		-
	lò.ba	-	-		ma.γa.li.ta		-
	-	kè.tis	-		ó.γa.no		θα.ηi.a
			và.ta.xos		-		tzi.bù.les
			-		a.γa.liós		
			ke.và.ti		mà.vos		
			a.kù. ða		ko.vè.da		
			-		zà.fi		
			-				

Πίνακας 88 Ειρήνης Κ. *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	blà.tso	pa.ni.tes	por.to.kà.lia	tà.vli	θi.za.vós	pa.dó fla	fù.ta
à.bum	pè.γo.la	sà.li.ga	pó.ta	tù.vla	ar.vi.la	le.fi.ni	fà.u.les
a.dli.a	ko.be.sèr	pa.tó	pó.va.to	γlà.stra	ðà.kos	a.θi.stès	kar.sì
fu.dó.za	ðè.do	ba.tàs	à.pla		ðó.mos	fa.mi.ngo	xó.ma.ta
	si.di.zà.ni	ka.lè.ka	pe.pa.tà		bi.lià.ðo		fi.γa.ηà
	o.bè.la	a.na.ki.klo.si	xàr.tis		so.so.pà.ða.li		xa.xa.li.as
	ka.bo.lè	ba.kó.ni	ja.ti		ji. à		or.xi.stra
	gar.da.lóba	pi.kto.ló.γi.o	-		mar.γa.li.ta		po.li.θó.na
	a.ko.de.lón	klè.ftis	pi.zes		ó.γa.na		θα.ηi.a
			và.ta.xos		tì.γris		ka.fi.tses
			và.kes		a. γa.liós		
			ke.và.ti		mà.vos		
					ko.se.va		
			ki.nos		zo.za.fi.zo		
			tì.ftis				

Πίνακας 89 Ειρήνη Κ. Α1

25	<i>A1 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A1 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	bù.za	Απλοποίηση	blù.za	
	à.bum	Απλοποίηση	à.bum	Απλοποίηση
	-		a.dli.a	
	bu.dò.za	Απλοποίηση	fu.dò.za ⁴²	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		50%	
Ποσοστό λαθών	75%		50%	
Ποσοστό δεν	25%		0%	
Απλοποίηση	75%		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 90 Ειρήνη Κ. Α2

11,11	<i>A2 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A2 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		blà.tso	αντικατάσταση
	pè.go.la	απλοποίηση	pè.go.la ⁴³	αντικατάσταση
	-		ko.be.sèr	απλοποίηση
	ðè.do	απλοποίηση	ðè.do	απλοποίηση
	si.dà.ni ⁴⁴	αποβολή	si.di.zà.ni ⁴⁵	απλοποίηση
	-		o.bè.la	απλοποίηση
	ka.bi.o.lè	απλοποίηση	ka.bo.lè	απλοποίηση
	ló.ba ⁴⁶	αποβολή	gar.da.lóba ⁴⁷	
	-		a.ko.de.lón ⁴⁸	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		11,11%	
Ποσοστό λαθών	55,55%		88,88%	
Ποσοστό δεν	44,44%		0%	
Απλοποίηση	33,33%		77,77%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		11,11%	
Αποβολή	22,22%		-	

⁴² Αντικατάσταση Σ. που αξιολογούμε επειδή δεν αφορά το ΣΣ στόχο.

⁴³ Διπλός δδ: απλοποίηση και στη συνέχεια αντικατάσταση του [g] με [γ] (αποηχοποίηση).

Αξιολογούμε τη 2^η δδ.

⁴⁴ Απλοποίηση του 2^{ου} Σ. του ΣΣ και στη συνέχεια αποβολή του [i] και αντικατάστασή του με το πιο αμαρκάριστο [a]. επίσης έχουμε και αποβολή του [v]. Η παρούσα λέξη αξιολογείται ως αποβολή.

⁴⁵ Διπλός δδ: Απλοποίηση του ΣΣ και στη συνέχεια αντικατάσταση του [v] με [z]. Αξιολογούμε την 1^η δδ που αφορά το ΣΣ στόχο.

⁴⁶ Αποβολή 2 συλλαβών (μεταξύ των οποίων και το ΣΣ) και στη συνέχεια αντικατάσταση του [r] με [l].

⁴⁷ Αντικατάσταση του [r] με [l], που δεν αφορά στο ΣΣ στόχο.

⁴⁸ Απλοποίηση του ΣΣ και στη συνέχεια αντικατάσταση του [r] με [l], που δεν αφορά στο ΣΣ στόχο.

Πίνακας 91 Ειρήνης Κ. Α3

11,11	A3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.ni.tes	απλοποίηση	pa.ni.tes	απλοποίηση
	sà.pi.ga	απλοποίηση	sà.li.ga	απλοποίηση
	pa.tó	απλοποίηση	pa.tó	απλοποίηση
	-		ba.tàs	απλοποίηση
	ka.lè.ka ⁴⁹	μετάθεση	ka.lè.ka	μετάθεση
	-		a.na.kì.klo.si	
	ba.kó.ni	απλοποίηση	ba.kó.ni	απλοποίηση
	-		pi.kto.ló.γi.o	απλοποίηση
	kè.tis	απλοποίηση	kléf.tis	
Ποσοστό σωστών	0%		22,22%	
Ποσοστό λαθών	66,66%		77,77%	
Ποσοστό δεν	33,33%		0%	
Απλοποίηση	55,55%		66,66%	
Μετάθεση	11,11%		11,11%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 92 Ειρήνης Κ. Α4

6,66	A4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	kà.lia	αποβολή	por.to.kà.lia	
	ρό.ta	απλοποίηση	ρό.ta	απλοποίηση
	-		ρό.va.to	απλοποίηση
	à.pa	απλοποίηση	à.pla ⁵⁰	μετάθεση
	pi.zi.si ⁵¹	-	pe.pa.tà	απλοποίηση
	-		xàr.tis	
	-		ja.tì	απλοποίηση
	-		-	
	-		pi.zes	απλοποίηση
	và.ta.xos	απλοποίηση	và.ta.xos	απλοποίηση
	-		và.kes	απλοποίηση
	ke.và.ti	απλοποίηση	ke.và.ti	απλοποίηση
	a.kù.ða	απλοποίηση	-	
	-		kì.nos	απλοποίηση
	-		tì.ftis	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		13,32%	
Ποσοστό λαθών	39,96%		73,26%	

⁴⁹ Αντικατάσταση του Σ. της προηγούμενης συλλαβής του [r] με [l], πιθανή μετάθεση από την ακόλουθη συλλαβή και ταυτόχρονη απλοποίηση του ΣΣ στόχου. Αξιολογούμε τη μετάθεση.

⁵⁰ Διπλός δδ: μετάθεση του 1^{ου} Σ. [r] του ΣΣ και έπειτα αντικατάστασή του με [l]. Αξιολογούμε την 1^η δδ.

⁵¹ Προφανώς πρόκειται για τη λέξη [ριδισι] και κατά συνέπεια δεν αξιολογείται (δεν περιέχει το ΣΣ στόχο). Στην αξιολόγηση λοιπόν θεωρούμε ότι δεν απήντησε.

Ποσοστό δεν	59,94%		13,32%	
Απλοποίηση	33,3%		66,66%	
Μετάθεση	-		6,66%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	6,66%		-	

Πίνακας 93 Ειρήνης Κ. Α5

33,33	A5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vi	απλοποίηση	tà.vli	
	tù.va.kia ⁵²	απλοποίηση	tù.vla	
	γά.ta	απλοποίηση	γlà.stra	
Ποσοστό σωστών	0%		100%	
Ποσοστό λαθών	100%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

⁵² Χρήση υποκοριστικού

Πίνακας 94 Ειρήνης Κ. Α6

7,14	A6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		θi.za.vós ⁵³	απλοποίηση
	a.vi.la	απλοποίηση	ar.vi.la	
	ðà.kos	απλοποίηση	ðà.kos	απλοποίηση
	ðó.mos	απλοποίηση	ðó.mos	απλοποίηση
	bi.lià.ðo	απλοποίηση	bi.lià.ðo	απλοποίηση
	-		so.so.pà.ða.li ⁵⁴	απλοποίηση
	ji.ù.la ⁵⁵	απλοποίηση	ji.à	απλοποίηση
	ma.γα.li.ta	απλοποίηση	mar.γα.li.ta ⁵⁶	
	ó.γα.no	απλοποίηση	ó.γα.na	απλοποίηση
	-		ti.yris	
	a.γα.liós	απλοποίηση	a.γα.liós	απλοποίηση
	mà.vos	απλοποίηση	mà.vos ⁵⁷	απλοποίηση
	ko.vè.da	αντικατάσταση	ko.se.va ⁵⁸	απλοποίηση
	zà.fi ⁵⁹	-	zo.za.fi.zo	αντικατάσταση
Ποσοστό σωστών	0%		21,42%	
Ποσοστό λαθών	71,42%		78,56%	
Ποσοστό δεν	28,56%		0%	
Απλοποίηση	64,26%		71,42%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	7,14%		7,14%	
Αποβολή	-		-	

⁵³ Αντικατάσταση στην προηγούμενη συλλαβή του [s] με [z] και απλοποίηση του ΣΣ στόχου. Αξιολογούμε την τελευταία δδ.

⁵⁴ Αποβολή της πρώτης συλλαβής [ka] , αντικατάσταση [lo]με [so], αναδιπλασιασμός της και στη συνέχεια απλοποίηση του ΣΣ στόχου, την οποία και αξιολογούμε.

⁵⁵ Ο.π.

⁵⁶ Το εξεταζόμενο ΣΣ αποδίδεται σωστά, στη συνέχεια όμως έχουμε αντικατάσταση του [r] με [l].

⁵⁷ Απλοποίηση του 2^{ου} σ. του ΣΣ στόχου.

⁵⁸ Διπλή απλοποίηση : το [n]πριν το [s]και κατόπιν το [r] πριν το[v].

⁵⁹ Η συγκεκριμένη λέξη είναι διαφορετική από τη λέξη στόχο [γραφί]αντί [zoγرافizi] για αυτό και θεωρούμε ότι δεν απαντήθηκε.

Πίνακας 95 Ειρήνης Κ. Α7

25	A7 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.ses	αντικατάσταση	pa.dó fla	
	ðe.fi.ni	απλοποίηση	le.fi.ni ⁶⁰	μετάθεση
	-		a.ði.stès ⁶¹	απλοποίηση
	-		fa.mi.ngo ⁶²	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		25%	
Ποσοστό λαθών	50%		75%	
Ποσοστό δεν	50%		0%	
Απλοποίηση	25%		50%	
Μετάθεση	-		25%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	25%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 96 Ειρήνης Κ. Α8

10	A8 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fù.ta	απλοποίηση	fù.ta	απλοποίηση
	fà.u.les	απλοποίηση	fà.u.les	απλοποίηση
	-	-	kar.si	αντικατάσταση
	xó.ma	απλοποίηση	xó.ma.ta	απλοποίηση
	fí.γα.ηí.tsa ⁶³	απλοποίηση	fí.γα.ηά	απλοποίηση
	ka.xa.li.as ⁶⁴	απλοποίηση	xa.xa.li.as ⁶⁵	αντικατάσταση
	-		or.xi.stra	
	-		po.li.θó.na	απλοποίηση
	θα. ηí.a	απλοποίηση	θα. ηí.a	απλοποίηση
	tzi.bü.les ⁶⁶	-	ka.fi.tses	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		10%	
Ποσοστό λαθών	60%		90%	
Ποσοστό δεν	40%		0%	
Απλοποίηση	60%		70%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		20%	
Αποβολή	-		-	

⁶⁰ Πολλαπλοί δδ: αποβολή του αρχικού σ. [ð] της προηγούμενης συλλαβής και ταυτόχρονη μετάθεση του 1ου σ. του ΣΣ στην πρώτη συλλαβή της λέξης με αποτέλεσμα την τελική απλοποίηση του εξεταζόμενου ΣΣ. θεωρούμε ως σημαντικότερη διαδικασία τη μετάθεση.

⁶¹ Διπλός δδ: απλοποίηση του ΣΣ στόχου και κατόπιν περιέργη συμφωνική επένθεση [s] στην επόμενη, την οποία δεν αξιολογούμε.

⁶² Διπλός δδ: απλοποίηση του ΣΣ στόχου και κατόπιν περιέργη συμφωνική επένθεση [n] στην επόμενη, την οποία δεν αξιολογούμε.

⁶³ Χρήση υποκοριστικού.

⁶⁴ Απλοποίηση του ΣΣ στόχου και στην επόμενη συλλαβή αντικατάσταση του [r] με [l].

⁶⁵ Διπλός δδ: απλοποίηση του ΣΣ στόχου και ταυτόχρονη αφομοίωση του [k] με το επόμενο [x]

⁶⁶ Πρόκειται για διαφορετική λέξη από τη λέξη στόχο γι' αυτό και αξιολογείται ως μη απάντηση.

Πίνακας 97
δ/μ Ειρήνης Κ. *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
Λάθη	3	5	6	6	3	10	2	6	41
Απλοποίηση	3	3	5	5	3	9	1	6	35
Μετάθεση	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Αποβολή	0	2	0	1	0	0	0	0	3
Σωστά	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Δεν	1	4	3	9	0	4	2	4	27

Πίνακας 98
Ειρήνης Κ. *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	2	8	7	11	0	11	3	9	51
Απλοποίηση	2	7	6	10	0	10	2	7	44
μετάθεση	0	0	1	1	0	0	1	0	3
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	1	0	0	0	1	0	2	4
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	2	1	2	2	3	3	1	1	15
δεν	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Πίνακας 99
δδ Ειρήνης Κ. στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	41	51
Απλοποίηση	35	44
Μετάθεση	1	3
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	2	4
Αποβολή	3	0
Σωστά	0	15
Δεν	27	2

3) Ειρήνη Κ. Β' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 100

Ειρήνης Κ. *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
-	-	-
-	-	-
cì.kni	tà.la. òi	a.fi.θe.a.tro
-	-	si.θe.to
ka.pós		-
		a.ro.te.ki.ma.ta

Πίνακας 101

Ειρήνης Κ *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pef.sti.ras	ko.li.bi.si	a.ri. θmi
a.mo.si.ðe.ro	ma.ni.xtis	li.xnos
cì.kli	tà.ra. òos	a.mfi.θè.a.tro
tsi.pi.ti.ri	si.se.ti.res	si.ðe.si
ka.pnós		ma.ze.fti.kós
		so.ro.pì.ma.ta

Πίνακας 102 Ειρήνη Κ. Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.na.pe.fsti.ras	απλοποίηση
	-		a.mo.si.ðe.ro	απλοποίηση
	ci.kni		ci.kli	αντικατάσταση
	-		tsi.pi.ti.ri ⁶⁷	απλοποίηση
	ka.pós ⁶⁸	απλοποίηση	ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	20%		20%	
Ποσοστό λαθών	20%		80%	
Ποσοστό δεν	60%		0%	
Απλοποίηση	20%		60%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		20%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 103 Ειρήνης Κ. Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		ko.li.bi.si	απλοποίηση
	-		ma.ni.xtis ⁶⁹	μετάθεση
	tà.la.ði ⁷⁰	απλοποίηση	tà.ra.ðos	απλοποίηση
	-		si.se.ti.res	αντικατάσταση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	25%		100%	
Ποσοστό δεν	75%		0%	
Απλοποίηση	25%		50%	
Μετάθεση	-		25%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		25%	
Αποβολή	-		-	

⁶⁷ Δεν αξιολογούμε τη διπλή επένθεση-προσθήκη 2 συμφώνων [ts] αντί του [ks].

⁶⁸ Περίεργη απλοποίηση του 2^{ου} Σ του ΣΣ. την οποία δεν αξιολογούμε.

⁶⁹ Μετάθεση και ταυτόχρονα απηχοποίηση του [γ] μπροστά από το ηχηρό [t]

⁷⁰ Δε σχολιάζουμε την αντικατάσταση του [r] από [l].

Πίνακας 104 Ειρήνη Κ. Β4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.ri. θmi	
	-		li.xnos	
	a.fi.θe.a.tro	απλοποίηση	a.mfi.θè.a.tro	
	si.θe.to	απλοποίηση	si.ðe.si	αντικατάσταση
	-		ma.ze.fti.kós ⁷¹	αντικατάσταση
	a.ro.te.ki.ma.ta ⁷²	αντικατάσταση	so.ro.pi.ma.ta ⁷³	αποβολή
Ποσοστό σωστών	0%		49,98%	
Ποσοστό λαθών	49,98%		49,98%	
Ποσοστό δεν	49,98%		0%	
Απλοποίηση	33,32%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		33,32%	
Αποβολή	-		16,66%	

⁷¹ Πολλαπλοί δδ: στην 1^η συλλαβή αντικατάσταση του [e] με το πιο αμαρκάριστο[a], το [γ] αντικαθίσταται από [z] και τέλος διπλή αντικατάσταση του [θ] [f], απλοποίηση του [n], αποβολή του [i] και αντικατάσταση του [d] από το [t].

⁷² Κατά την παραγωγή αυτή παρατηρούμε πολλαπλούς δδ (αποβολή αρχικής συλλαβής, επένθεση του [a] του πιο αμαρκάριστου τύπου στη θέση της, απλοποίηση του [n] και αντικατάσταση του [x] με το πιο ηχηρό [k]. Αξιολογούμε τον τελευταίο δδ (την αντικατάσταση).

⁷³ Πολλαπλοί δδ: μετάθεση συλλαβών , η συλλαβή με το εξεταζόμενο ΣΣ αποβάλλεται . αξιολογούμε την αποβολή του ΣΣ.

στην 1^η συλλαβή αντικατάσταση του [e] με το πιο αμαρκάριστο[a], το [γ] αντικαθίσταται από [z] και τέλος διπλή αντικατάσταση του [θ] [f], απλοποίηση του [n], αποβολή του [i] και αντικατάσταση του [d] από το [t].

Πίνακας 105
δ/μ Ειρήνης Κ. *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	1	1	3	5
Απλοποίηση	1	1	2	4
Μετάθεση	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	0	1	1
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	1	0	0	1
Δεν	3	3	3	9

Πίνακας 106
Ειρήνης Κ. *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	4	4	3	11
Απλοποίηση	3	2	0	5
μετάθεση	0	1	0	1
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	1	1	2	4
Αποβολή	0	0	1	1
Σωστά	1	0	3	4
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 107
δδ της Ειρήνης Κ. στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	5	11
Απλοποίηση	4	5
Μετάθεση	0	1
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	4
Αποβολή	0	1
Σωστά	1	4
Δεν	9	0

3) Ειρήνη Κ. Γ' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 108

Ειρήνης Κ. *Pre test* για τη Γ' κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
-	a.vò	o.mi.na.to	-
-	a.mi.za.la	-	ða.ti.ði
-			le.tà
-			a.to.ki.ni.to
-			kè.tis
ko.kò.pis			ði.ta
			ka.ta.là.tis

Πίνακας 109

Ειρήνης Κ. *post test* για τη Γ' κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.fti.kò	a.vγò	o.θα.mi.a.tos	fte.lò
cà.xti	a.mi.γδα.λιès	fi.nò.po.ro	ða.ti.ði
e.li.kò.fte.ro			le.ftà
tra.ktèr ⁷⁴			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
ða.kò.ftis			ði.xta ⁷⁵
			ka.ta.là.xtis

⁷⁴ Ο.π.

⁷⁵ Ο.π. εστίασαμε στα ΣΣ

Πίνακας 110 Ειρήνη Κ. Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		si.ra.fti.kò	αντικατάσταση
	-		ca.xti	αντικατάσταση
	-		e.li.kò.fte.ro	αντικατάσταση
	-		tra.ktèr ⁷⁶	
	-		e.kti.po.tis	
	ko.kò.pis ⁷⁷	απλοποίηση	dia.kò.ftis	αντικατάσταση
Ποσοστό σωστών	0%		33,32%	
Ποσοστό λαθών	16,66%		66,64%	
Ποσοστό δεν	83,3%		0%	
Απλοποίηση	16,66%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		66,64%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 111 Ειρήνη Κ. Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.vò ⁷⁸	απλοποίηση	av.γò	
	a.mi.za.la	αντικατάσταση	a.miy.da.liès	
Ποσοστό σωστών	0%		100%	
Ποσοστό λαθών	100%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		-	
Αποβολή	-		-	

⁷⁶ Ο.π.

⁷⁷ Δεν αξιολογούμε την αντικατάσταση που αφορά στην προηγούμενη συλλαβή.

⁷⁸ Περίεργη απλοποίηση του 2^{ου} Σ του ΣΣ.

Πίνακας 112 Ειρήνη Κ. Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ο.μι.να.το	αποβολή	ο.θα.μι.α.τος	απλοποίηση
	-		φι.νò.πο.ρο	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	50%		100%	
Ποσοστό δεν	50%		0%	
Απλοποίηση	-		100%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	50%		-	

Πίνακας 112 Ειρήνη Κ. Γ6

14,28	Γ6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		fte.lò	
	δα.τι.φι.δι	απλοποίηση	δα.τι.φι.δι	απλοποίηση
	le.ta	απλοποίηση	le.ftà	
	a.to.ki.ni.to	απλοποίηση	a.fto.ki.ni.to	
	kè.tis	απλοποίηση	klè.ftis	
	δι.ta	απλοποίηση	δι.xta ⁷⁹	
	ka.ta.là.tis	απλοποίηση	ka.ta.là.xtis ⁸⁰	
Ποσοστό σωστών	0%		71,4%	
Ποσοστό λαθών	85,68%		28,56%	
Ποσοστό δεν	14,28%		0%	
Απλοποίηση	85,68%		14,28%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		14,28%	
Αποβολή	-		-	

⁷⁹ Ο.π. εστίασαμε στα ΣΣ

⁸⁰ Δεν αξιολογούμε την αντικατάσταση που αφορά στην προηγούμενη συλλαβή

Πίνακας 113
Ειρήνης Κ. *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	1	2	1	6	10
Απλοποίηση	1	1	0	6	8
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	1	0	0	1
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	0	0	0	0	0
Δεν	5	0	1	1	7

Πίνακας 114
Ειρήνης Κ. *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σύνολο
λάθη	4	0	2	1	7
Απλοποίηση	0	0	2	1	3
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	4	0	0	0	4
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	2	2	0	6	10
δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 115
δδ της Ειρήνης Κ. στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	10	7
Απλοποίηση	8	3
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	4
Αποβολή	1	0
Σωστά	0	10
Δεν	7	0

4) Μιχάλης Α' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 116 Μιχάλη Pre test

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
bù.za	bà.tzo	pa.ni.tes	to.kà.lia	tà.vi	si.sa.vós	pa.dó.flia	fù.ta
à.bum	pèr.bo.la	sà.li.ga	pór.ta	tù.va	a.vi.la	-	fà.u.les
a.di.a	ko.be.sèr	pal.tó	-	γὰ.stra	δὰ.kos	a.θi.tès	ka.fi
bu.ldo. zà.ra	ðè.do	ba.tàs	à.pa		-	fa.mi.go	-
	si.di.và.ni	-	-		bià. ðo		fi.γα. ηà
	-	a.na.ki.ko.si	xà.tis		mi.lo.pàr.ða.ri		xa.xa.ri.as
	ka.bi.o.lè	ba.kó.ni	za.ti		γii.à		o.ri.sta
	-	pi.kto.ló.γi.o	tra.ktèr		ma.γα.ìl.ta		po.li.θó.na
	-	kè.ftis	-		-		θα.ηi.a
			và.ta.xos		tì.γri		ka.fi.tses
			vàr.kes		γα.λιός		
			-		-		
			ar.kù.ja		kon.sèr.va		
			kri.nos		zo.γα.fi.zi		
			tì.ftis				

Πίνακας 117 Μιχάλη post test

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	pla.ni.tes	po.to.kà.lia	tà.vli	θi.sa.vós	pa.dó fla	frù.ta
àl.bum	pè.go.a	sàl.pi.γα	pór.ta	tù.va	ar.vi.la	ðe.fi.ni	frà.u.es ⁸¹
a.di.a	ko.be.sèr	pal.tó	pró.va.to	γlà.stra	vrà.kos	a.θli.tès	kar.fi
bu.dó.za	ðè.dro	bal.dàs	àr.pa		vró.mos	fla.mi.go	xró.ma.ta
	si.dri.à.ni	-	per.pa.tà		bi.lià.rðo		fri.γα. ηà
	o.brè.es	a.na.ki.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.li		xa.xa.ri.as
	ka.bi.o.lè	ba.kó.ni	ja.ti		γri.à		o.xi.stra
	ga.da.róba	pli.xto.ló.γi.o	ta.xtèr		-		po.li.θó.na
	a.ko.de.ón	kè.ftis	pì.zes		ór.γα.na		θα.ηi.a
			và.ta.xos		-		kar.fi.tses
			vàr.kes		ar.γα.λιός		
			kre.và.ti		mà.vros		
			-		ko.sèr.va		
			kri.nos		zo.γra.fi.zi		
			tì.ftis				

⁸¹ Έχουμε αποβολή συμφώνου που δεν αξιολογούμε γιατί δεν αφορά στο ΣΣ που εξετάζουμε.

Πίνακας 118 Μιχάλης Α1

25	A1 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A1 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	bù.za	απλοποίηση	blù.za	
	à.bum	απλοποίηση	àl.bum	
	a.di.a	απλοποίηση	a.di.a	απλοποίηση
	bu.ldo.za.ra ⁸²		bu.dó.za	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	25%		50%	
Ποσοστό λαθών	75%		50%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	75%		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 119 Μιχάλης Α2

11,11	A2	Διορθωτικός μηχανισμός	A2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	bà.tzo ⁸³	απλοποίηση	brà.tso	
	pèr.bo.la	αντικατάσταση	pè.go.a	απλοποίηση
	ko.be.sèr	απλοποίηση	ko.be.sèr	απλοποίηση
	ðè.do	απλοποίηση	ðè.dro	
	si.di.và.ni	απλοποίηση	si.dri.à.ni ⁸⁴	
	-		o.brè.es ⁸⁵	
	ka.bi.o.lè	απλοποίηση	ka.bi.o.lè	απλοποίηση
	-		ga.da.róba	απλοποίηση
	-		a.ko.de.ón	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		44,44%	
Ποσοστό λαθών	66,66%		55,55%	
Ποσοστό δεν	33,33%		0%	
Απλοποίηση	55,55%		55,55%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	11,11%		-	
Αποβολή	-		-	

⁸² Θεωρούμε σωστή την παραγωγή λόγω της σωστής απόδοσης του εξεταζόμενου ΣΣ.

⁸³ Δεν εξετάζουμε τα ΣΣ με [s].o δδ που εξετάζουμε αφορά το [br].

⁸⁴ Θεωρούμε σωστή τη λέξη καθώς το προς εξέταση ΣΣ αποδίδεται σωστά.

⁸⁵ Ο.π.

Πίνακας 120 Μιχάλης Α3

11,11	A3	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.ni.tes	απλοποίηση	pla.ni.tes	
	sà.li.ga	απλοποίηση	sàl.pi.γα ⁸⁶	
	pal.tó		pal.tó	
	ba.tàs	απλοποίηση	bal.dàs	αντικατάσταση
	-		-	
	a.na.ki.ko.si	απλοποίηση	a.na.ki.klo.si	
	ba.kó.ni	απλοποίηση	ba.kó.ni	απλοποίηση
	pi.kto.ló.γi.o	απλοποίηση	pli.xto.ló.γi.o	
	kè.ftis	απλοποίηση	kè.ftis	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	11,11%		55,55%	
Ποσοστό λαθών	77,77%		33,33%	
Ποσοστό δεν	11,11%		11,11%	
Απλοποίηση	66,66%		22,22%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		11,11%	
Αποβολή	-		-	

⁸⁶ Ο.π. δεν εξετάζουμε το δίφθογγο [g]

Πίνακας 121 Μιγάλης Α4

6,66	A4	Διορθωτικός μηχανισμός	post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	to.kà.lia	αποβολή	po.to.kà.lia	απλοποίηση
	pór.ta		pór.ta	
	-		pró.va.to	
	à.pa	απλοποίηση	àr.pa	
	-		per.pa.tà	
	xà.tis	απλοποίηση	xàr.tis	
	za.ti ⁸⁷	απλοποίηση	ja.ti	απλοποίηση
	tra.ktèr		ta.xtèr	απλοποίηση
	-	-	pi.zes	απλοποίηση
	và.ta.xos	απλοποίηση	và.ta.xos	απλοποίηση
	vàr.kes		vàr.kes	
	-		kre.và.ti	
	ar.kù.ja ⁸⁸		-	
	kri.nos		kri.nos	
	tì.ftis	απλοποίηση	tì.ftis	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	33,33%		53,28%	
Ποσοστό λαθών	39,96%		39,96%	
Ποσοστό δεν	26,64%		6,66%	
Απλοποίηση	33,33%		39,96%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	6,66%		-	

⁸⁷ Ο δδ που εξετάζουμε αφορά το ΣΣ [tr].

⁸⁸ Το ΣΣ που αξιολογούμε είναι σωστό.

Πίνακας 122 Μιχάλης Α5

33,33	A5	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vi	απλοποίηση	tà.vli	
	tù.va	απλοποίηση	tù.va	απλοποίηση
	γὰ.stra	απλοποίηση	γlà.stra	
Ποσοστό σωστών	0%		66,66	
Ποσοστό λαθών	100%		33,33	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		33,33	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 123 Μιχάλης Α6

7,14	A6	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.sa.vós	αντικατάσταση	θi.sa.vós	απλοποίηση
	a.vi.la	απλοποίηση	ar.vi.la	
	δὰ.kos	απλοποίηση	vrà.kos	αντικατάσταση
	-		vró.mos	αντικατάσταση
	bià.δο ⁸⁹	απλοποίηση	bi.liàr.δο	
	mi.lo.pàr.ða.ri ⁹⁰		ka.mi.lo.pàr.ða.li	
	γii.à	απλοποίηση	γri.à	
	ma.γα.ii.ta	αντικατάσταση	-	
	-		ór.γα.na	
	tì.γri		-	
	γα.liós ⁹¹	απλοποίηση	ar.γα.liós	
	-		mà.vros	
	kon.sèr.va		ko.sèr.va	
	zo.γα.fi.zi	απλοποίηση	zo.γα.fi.zi	
Ποσοστό σωστών	21,42%		64,26%	
Ποσοστό λαθών	57,12%		21,42%	
Ποσοστό δεν	21,42%		14,28%	
Απλοποίηση	42,84%		7,14%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	14,28%		14,28%	
Αποβολή	-		-	

⁸⁹ Έχουμε αποβολή συλλαβής και ταυτόχρονα απλοποίηση, κρατάμε την τελευταία γιατί αφορά το ΣΣ που εξετάζουμε.

⁹⁰ Ο.π.

⁹¹ Ο.π.

Πίνακας 124 Μιχάλης Α7

25	A7	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.flia		pa.dó.fla	
	-		δε.fi.ni	απλοποίηση
	a.θi.tès	απλοποίηση	a.θli.tès	
	fa.mi.go	απλοποίηση	fla.mi.go	
Ποσοστό σωστών	25%		75%	
Ποσοστό λαθών	50%		25%	
Ποσοστό δεν	25%		0%	
Απλοποίηση	50%		25%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 125 Μιχάλης Α8

10	A8	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fù.ta	απλοποίηση	frù.ta	
	fä.u.les	απλοποίηση	frà.u.es ⁹²	
	ka.fi	απλοποίηση	kar.fi	
	-		xró.ma.ta	
	fi.γα.ηà	απλοποίηση	fri.γα.ηà	
	xa.xa.ri.as ⁹³	απλοποίηση	xa.xa.ri.as ⁹⁴	απλοποίηση
	o.ri.sta	απλοποίηση	o.xi.stra	απλοποίηση
	po.li.θó.na	απλοποίηση	po.li.θó.na	απλοποίηση
	θα.ηi.a	απλοποίηση	θra.ηi.a	
	ka.fi.tses	απλοποίηση	kar.fi.tses	
Ποσοστό σωστών	0%		70%	
Ποσοστό λαθών	90%		30%	
Ποσοστό δεν	10%		0%	
Απλοποίηση	90%		30%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

⁹² Ο.π.

⁹³ Διπλός ΔΔ αντικατάσταση και απλοποίηση. εδώ εστιάζουμε στην απλοποίηση που αφορά στο ΣΣ στόχο.

⁹⁴ Ο.π.

Πίνακας 126
Μιχάλη *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	3	6	7	6	3	8	2	9	45
Απλοποίηση	3	5	7	5	3	6	2	9	40
μετάθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	1	0	0	0	2	0	1	4
Αποβολή	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Σωστά	1	0	1	5	0	3	1	0	11
δεν	0	3	1	4	0	3	1	1	13

Πίνακας 127
Μιχάλη *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	2	5	3	6	1	3	1	3	24
Απλοποίηση	2	5	3	6	1	1	1	3	21
μετάθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	1	0	0	2	0	0	3
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	2	4	5	8	2	9	3	7	40
δεν	0	0	1	1	0	2	0	0	4

Πίνακας 128
δδ Μιχάλη στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	45	24
Απλοποίηση	40	21
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	4	3
Αποβολή	1	0
Σωστά	11	40
Δεν	13	4

4) Μιχάλης Β' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 129
Μιχάλη *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pe.sti.ras	ko.li.vi.ses	a.ri.mi
msi.msi.ðe.ro	ma.γνι.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ra.ði	a.fi.θè.a.to
-	sin.ðe.ti.res	si.fe.si
ka.pnós		me.θi.di.kos
		po.li.te.xni.ma.ta

Πίνακας 130
Μιχάλη *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.fta.sti.ras	ko.li.bi.si	a.ri. θmi
a.pto.si.ðe.ro	ma.γνι.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ran.ði	a.fi.θè.a.tro
ksi.pni.ti.ri	sin.ðe.ti.res	fi.se.si
ka.pnós		me.γen.θi.di.kós
		po.li.te.xni.ma.ta

Πίνακας 131 Μιχάλης Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.na.pe.sti.ras	απλοποίηση	a.na.fta.sti.ras	μετάθεση
	msi.msi.ðe.ro	μετάθεση	a.pto.si.ðe.ro	αντικατάσταση
	ki.kni		ki.kni	
	-		ksi.pni.ti.ri	
	ka.pnós		ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	40%		60%	
Ποσοστό λαθών	40%		40%	
Ποσοστό δεν	20%		0%	
Απλοποίηση	20%		-	
Μετάθεση	20%		20%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		20%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 132 Μιχάλης Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.vi.ses ⁹⁵	απλοποίηση	ko.li.bi.si	απλοποίηση
	ma.ɣni.tis		ma.ɣni.tis	
	tà.ra.ði	απλοποίηση	tà.ran.ði	
	sin.ðe.ti.res		sin.ðe.ti.res	
Ποσοστό σωστών	50%		75%	
Ποσοστό λαθών	50%		25%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		25%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

⁹⁵ Δεν αξιολογείται η αλλαγή αριθμού.

Πίνακας 133 Μιχάλης Β4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.ri.mi	απλοποίηση	a.ri.θmì	
	li.xnos		li.xnos	
	a.fi.θè.a.to ⁹⁶	απλοποίηση	a.fi.θè.a.tro	απλοποίηση
	si.fe.si ⁹⁷	αντικατάσταση	fi.se.si ⁹⁸	μετάθεση
	me.θi.di.kos ⁹⁹	απλοποίηση	me.γen.θi.di.kós	
	po.li.te.xni.ma.ta		po.li.te.xni.ma.ta	
Ποσοστό σωστών	33,32%		66,64%	
Ποσοστό λαθών	66,64%		33,33%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	49,98%		16,66%	
Μετάθεση	-		16,66%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		-	
Αποβολή	-		-	

⁹⁶ Διπλή απλοποίηση: δηλαδή απλοποίηση σε 2 ΣΣ.

⁹⁷ Απλοποίηση και αντικατάσταση του [θ] με [s]. Αξιολογούμε τη 2^η δδ.

⁹⁸ Διπλή μετάθεση συμφώνων των 2 πρώτων συλλαβών και ταυτόχρονη απλοποίηση του ΣΣ στόχου.

Αξιολογούμε τη μετάθεση.

⁹⁹ Αποβολή ολόκληρης συλλαβής που προηγείται του ΣΣ στόχου, απλοποίηση του ΣΣ στόχου.

Πίνακας 134
Μιγάλη στο *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	2	2	4	8
Απλοποίηση	1	2	3	6
Μετάθεση	1	0	0	1
Επένθεση	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	0	1	1
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	2	2	2	6
Δεν	1	0	0	1

Πίνακας 135
Μιγάλη στο *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	2	1	2	5
Απλοποίηση	0	1	1	2
μετάθεση	1	0	1	2
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	1	0	0	1
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	3	3	4	10
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 136
δδ Μιγάλη στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	8	5
Απλοποίηση	6	2
Μετάθεση	1	2
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	6	10
Δεν	1	0

4) Μιχάλης Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 137
Μιχάλη *Pre test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.fti.kò	a.vγò	o.fo.mi.a.tos	fte.rò
kà.ti	a.mi.γα. ià	fi.nò.po.ro	ða.xti.i.ði
e.li.kò.fte.ro			le.ftà
ta.ktèr			a.fto.ki.ni.to
e.xti.po.tis			klè.ftis
ðia.kò.ftis			ði.θia
			ka.ta.à.xtis

Πίνακας 138
Μιχάλη *post test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.pti.kò	a.vγò	o.fθal.mi.a.tros	fte.ò
kà.pti	a.mi.γða. iès	fθi.nò.po.ro	ða.xti. i.ði
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
tra.xtèr			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
ðia.kò.ptis			ði.xti ¹⁰⁰
			ka.ta.rà.xtis

¹⁰⁰ Σε περιπτώσεις όπως αυτήν δε διορθώσαμε τον ενικό ή πληθυντικό καθώς εστιάσαμε στο ΣΣ.

Πίνακας 139 Μιχάλης Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.ra.fti.kò	αντικατάσταση	si.ra.pti.kò	
	cà.fi	απλοποίηση	cà.pti	αντικατάσταση
	e.li.kò.fte.ro	αντικατάσταση	e.li.kò.pte.ro	
	ta.ktèr ¹⁰¹		tra.xtèr	αντικατάσταση
	e.xti.po.tis	αντικατάσταση	e.kti.po.tis	
	δια.kò.ftis	αντικατάσταση	δια.kò.ptis	
Ποσοστό σωστών	16,66%		66,64%	
Ποσοστό λαθών	83,33%		33,32%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	16,66%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	66,64%		33,32%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 140 Μιχάλης Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.vγò		a.vγò	
	a.mi.γα.λιà ¹⁰²	απλοποίηση	a.mi.γδα.λιès	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁰¹ Δεν αξιολογούμε την απλοποίηση της προηγούμενης συλλαβής καθώς το ΣΣ [tr] δεν αξιολογείται εδώ.

¹⁰² Περίεργη απλοποίηση του 2^{ου} σ. του ΣΣ στόχου.

Πίνακας 141 Μιχάλης Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	o.fo.mi.a.tos ¹⁰³	απλοποίηση	o.ftal.mi.a.tros	
	fi.no.po.ro	απλοποίηση	fti.no.po.ro	
Ποσοστό σωστών	0%		100%	
Ποσοστό λαθών	100%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 142 Μιχάλης Γ6

14,28	Γ6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fte.rò		fte.ò ¹⁰⁴	
	ða.xti.i.ði ¹⁰⁵		ða.xti.li.ði	
	le.ftà		le.ftà	
	a.fto.ki.ni.to		a.fto.ki.ni.to	
	klè.ftis		klè.ftis	
	ði.θia	αντικατάσταση	ði.xti ¹⁰⁶	
	ka.ta.à.xtis ¹⁰⁷		ka.ta.rà.xtis	
Ποσοστό σωστών	85,68%		100%	
Ποσοστό λαθών	14,28%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	14,28%		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁰³ Δεν αξιολογούμε την απλοποίηση της επόμενης συλλαβής καθώς το ΣΣ [tr] δεν αξιολογείται εδώ.

¹⁰⁴ Αποβολή του [r] στην επόμενη συλλαβή του ΣΣ στόχου την οποία δεν αξιολογούμε.

¹⁰⁵ Αποβολή του [l] στην επόμενη συλλαβή του ΣΣ στόχου την οποία δεν αξιολογούμε.

¹⁰⁶ Σε περιπτώσεις όπως αυτήν δε διορθώσαμε τον ενικό ή πληθυντικό καθώς εστίασαμε στο ΣΣ.

¹⁰⁷ Αποβολή του [r] στην επόμενη συλλαβή του ΣΣ στόχου την οποία δεν αξιολογούμε.

Πίνακας 143
Μιχάλη *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	5	1	2	1	9
Απλοποίηση	1	1	2	0	4
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	4	0	0	1	5
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	1	1	0	6	8
Δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 144
Μιχάλη *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη	2	0	0	0	2
Απλοποίηση	0	0	0	0	0
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	2	0	0	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	4	2	2	7	15
δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 145
δδ του Μιχάλη στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	9	2
Απλοποίηση	4	0
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	5	2
Αποβολή	0	0
Σωστά	8	15
Δεν	0	0

5) Νικολέτα Α'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 146 Νικολέτα *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	pla.ni.tes	to.kà.lia	tà.vli	xri.sa.vós	ba.dó.fles	fù.ta
à.bum	pèr.go.la	-	pó.ta	tù.vla	a.vì.la	ðe.fi.ni	frà.u.les
a.di.a	ko.be.sèr	pa.tó	-	γlà.stra	ðrà.kos	a.θli.tès	ka.fi
bu.dó.za	ðè.do	ba.tàs	à.pa		ðró.mos	fla.mi.go	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	pe.pra.tà		bi. ìjà.ðo		fri.γα.ηά
	o.brè.les	a.na.kì.klo.si	xà.tis		ka.mi.lo.pà.ða.li		xa.xa.ri.as
	-	ba.kó.ni	ja.trì		γρι. à		or.xì.sta
	ga.da.róba	pli.kto.ló.γi.o	tra.ktèr		ma.γα.ri.ta		po.li.θρό.na
	a.ko.de.ón	-	pri.zes		-		θρα.ηi.o
			và.tra.xos		tì.γris		ka.fi.tses
			vàr.kes		a.γα.λιός		
			kre.và.ti		-		
			a.kù.ða		ko.sè.va		
			kri.nos		zo.γα.φi.zi		
			tri.ftis				

Πίνακας 147 Νικολέτα *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	pla.ni.tes	por.to.kà.lia	tà.vri	θi.sa.vrós	pa.dó fla	frù.ta
àl.bum	prè.go.la	sàl.pi.ga	pór.ta	tù.vla	ar.vì.la	ðel.fi.ni	frà.u.les
a.dli.a	ko.bre.sèr	pal.tó	pró.va.to	γlà.stra	ðrà.kos	a.θli.tès	kar.fi
bo.ldó.zes	ðè.dro	bal.tàs	àr.pa		ðró.mos	fla.mi.ges	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	per.pa.tà		bi. ìjà.ðo		-
	o.brè.les	a.na.kì.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.li		xar.xa.ri.as
	ka.bri.o.lè	bal.kó.ni	ja.trì		γρι. u.la		or.xì.stra
	ga.da.róba	pli.ktro.ló.γi.o	tra.xtèr		mar.γα.ri.ta		po.li.θρό.na
	a.ko.de.ón	klèf.tis	bri.zes		ór.γα.na		θρα.ηi.a
			và.tra.xos		tì.γris		kar.fi.tses
			vàr.kes		ar.γα.λιός		
			kre.và.ti		mà.vros		
			ar.kù.ða		kon.se.va		
			kri.nos		zo.γα.φi.zo		
			tri.ftis				

Πίνακας 148 Νικολέτα Α1

25	<i>A1 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A1 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	blù.za		blù.za	
	à.bum	απλοποίηση	àl.bum	
	a.di.a	απλοποίηση	a.dli.a	
	bu.dó.za	απλοποίηση	bol.dó.zes	
Ποσοστό σωστών	25%		100%	-
Ποσοστό λαθών	75%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	75%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 149 Νικολέτα Α2

11,11	<i>A2 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A2 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	brà.tso		brà.tso	
	pèr.go.la		prè.go.la	μετάθεση
	ko.be.sèr	απλοποίηση	ko.bre.sèr	
	ðè.do	απλοποίηση	ðè.dro	
	si.dri.và.ni		si.dri.và.ni	
	o.brè.les		o.brè.les	
	-		ka.bri.o.lè	
	ga.da.róba	απλοποίηση	ga.da.róba	απλοποίηση
	a.ko.de.ón	απλοποίηση	a.ko.de.ón	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	44,44%		66,66%	
Ποσοστό λαθών	44,44%		33,33%	
Ποσοστό δεν	11,11%		0%	
Απλοποίηση	44,44%		22,22%	
Μετάθεση	-		11,11%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 150 Νικολέτα Α3

11,11	A3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pla.ni.tes		pla.ni.tes	
	-		sàl.pi.ga	
	pa.tó	απλοποίηση	pal.tó	
	ba.tàs	απλοποίηση	bal.tàs	
	ka.rè.kla		ka.rè.kla	
	a.na.ki.klo.si		a.na.ki.klo.si	
	ba.kó.ni	απλοποίηση	bal.kó.ni	
	pli.kto.ló.γi.o		pli.ktro.ló.γi.o	
	-		klèf.tis	
Ποσοστό σωστών	44,44%		100%	
Ποσοστό λαθών	33,33%		0%	
Ποσοστό δεν	22,22%		0%	
Απλοποίηση	33,33%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 151 Νικολέτα Α4

6,66	A4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	to.kà.lia ¹⁰⁸	απλοποίηση	por.to.kà.lia	
	ρό.ta	απλοποίηση	ρόr.ta	
	-		πρό.va.to	
	à.pa	απλοποίηση	àr.pa	
	pe.pra.tà	μετάθεση	per.pa.tà	
	xà.tis	απλοποίηση	xàr.tis	
	ja.trì		ja.trì	
	tra.ktèr		tra.xtèr	αντικατάσταση
	pri.zes		bri.zes	αντικατάσταση
	và.tra.xos		và.tra.xos	
	vàr.kes		vàr.kes	
	kre.và.ti		kre.và.ti	
	a.kù.ða	απλοποίηση	ar.kù.ða	
	kri.nos		kri.nos	
	tri.ftis		tri.ftis	
Ποσοστό σωστών	53,28%		86,58%	
Ποσοστό λαθών	39,96%		13,32%	
Ποσοστό δεν	6,66%		0%	
Απλοποίηση	33,33%		-	
Μετάθεση	6,66%		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		13,32%	
Αποβολή	-		-	

¹⁰⁸ Αξιολογούμε μόνο το ΣΣ παρόλο που έχουμε και αποβολή της πρώτης συλλαβής.

Πίνακας 152 Νικολέτα Α5

33,33	A5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vli		tà.vri	αντικατάσταση
	tù.vla		tù.vla	
	γlà.stra		γlà.stra	
Ποσοστό σωστών	100%		66,66%	
Ποσοστό λαθών	0%		33,33%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		33,33%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 153 Νικολέτα Α6

7,14	A6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	xri.sa.vós ¹⁰⁹	μετάθεση	θi.sav.rós	
	a.vi.la	απλοποίηση	ar.vi.la	
	ðrà.kos		ðrà.kos	
	ðró.mos		ðró.mos	
	bi.ʃià.ðo	απλοποίηση	bi.ʃlã.ðo	απλοποίηση διπλή
	ka.mi.lo.pà.ða.li	απλοποίηση	ka.mi.lo.pàr.ða.li	
	γri. à		γri. u.la ¹¹⁰	
	ma.γα.ri.ta	απλοποίηση	mar.γα.ri.ta	
	-		ór.γα.na	
	tì.γris		tì.γris	
	a.γα.λιός	απλοποίηση	ar.γα.λιός	
	-		mã.vros	
	ko.sè.va	απλοποίηση	kon.se.va	απλοποίηση
	zo.γα.fi.zi	απλοποίηση	zo.γα.fi.zo	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	28,56%		78,54%	
Ποσοστό λαθών	57,12%		21,42%	
Ποσοστό δεν	14,28%		0%	
Απλοποίηση	49,98%		21,42%	
Μετάθεση	7,14%		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 154 Νικολέτα Α7

¹⁰⁹ Θεωρούμε πως είναι σημαντικότερη η διαδικασία της μετάθεσης του [r].

¹¹⁰ Χρήση υποκοριστικού την οποία δεν αξιολογούμε.

25	<i>A7 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A7 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	ba.dó.fles ¹¹¹		pa.dó.fla	
	ðe.fi.ni	απλοποίηση	ðel.fi.ni	
	a.θli.tès		a.θli.tès	
	fla.mi.go		fla.mi.ges ¹¹²	
Ποσοστό σωστών	75%		100%	
Ποσοστό λαθών	25%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	25%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 155 Νικολέτα Α8

10	<i>A8 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>A8 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	fù.ta	απλοποίηση	frù.ta	
	frà.u.les		frà.u.les	
	ka.fi	απλοποίηση	kar.fi	
	xró.ma.ta		xró.ma.ta	
	fri.γα.ηà		-	
	xa.xa.ri.as ¹¹³	απλοποίηση	xar.xa.ri.as ¹¹⁴	
	or.xi.sta		or.xi.stra	
	po.li.θρό.na		po.li.θρό.na	
	θρα.ηι.ο ¹¹⁵		θρα.ηι.a	
	ka.fi.tses	απλοποίηση	kar.fi.tses	
Ποσοστό σωστών	60%		90%	
Ποσοστό λαθών	40%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		10%	
Απλοποίηση	40%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹¹¹ Αν και υπάρχει σαφής αντικατάσταση δεν αξιολογείται γιατί δεν αφορά το εξεταζόμενο ΣΣ.

¹¹² Χρήση πληθυντικού αριθμού που όμως δεν αξιολογούμε.

¹¹³ Διπλός δδ απλοποίηση του [r] και αντικατάσταση του [k] από το [x]. Αξιολογούμε τη 1^η διαδικασία

¹¹⁴ Αντικατάσταση του [k] από το [x] την οποία δεν αξιολογούμε γιατί δεν αφορά στο εξεταζόμενο ΣΣ

¹¹⁵ Χρήση ενικού αριθμού που δεν αξιολογούμε ως λαθεμένη παραγωγή.

Πίνακας 156
δ/μ Νικολέτας *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
Λάθη	3	4	3	6	0	8	1	4	29
Απλοποίηση	3	4	3	5	0	7	1	4	27
Μετάθεση	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	1	4	4	8	3	4	3	6	33
Δεν	0	0	2	1	0	2	0	0	5

Πίνακας 157
Νικολέτα *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	0	3	0	2	1	3	0	0	9
Απλοποίηση	0	2	0	0	0	3	0	0	5
μετάθεση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	0	2	1	0	0	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	4	6	9	13	2	11	4	9	58
δεν	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Πίνακας 158
δδ Νικολέτας στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	29	9
Απλοποίηση	27	5
Μετάθεση	2	1
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	0	2
Αποβολή	0	0
Σωστά	33	58
Δεν	5	1

5) Νικολέτα Β'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 159

Νικολέτα *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pe.sti.ras	ko.li.bi.si	a.ri.θmì
a.xto.mo.si.δε.ρο	ma.γνì.tis	lì.xnos
ci.kni	tà.la.ði	a.fi.mè.a.to
ksi.pni.ti.ri	si.δε.ti.res	si.se.si
ka.pnì		me.γε.γi.di.kos
		pi.ro.te.xti.ma.ta

Πίνακας 160

Νικολέτα *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pe.sti.ras	ko.li.bi.si	a.ri.θmì
a.pmo.si.δε.ρο	ma.γνì.tis	lì.xnos
ci.kli	tà.ran.ði	a.mfi.θè.a.tro
ksi.pni.ti.ri	sin.δε.ti.res	sin.θε.si
ka.pnós		me.γε.θi.di.kós
		pi.ro.te.xni.ma.ta

Πίνακας 161 Νικολέτα Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.na.pe.sti.ras	απλοποίηση	a.na.pe.sti.ras	απλοποίηση
	a.xto.mo.si.de.ro ¹¹⁶	επένθεση	a.pmo.si.de.ro	αντικατάσταση
	ci.kni		ci.kli	αντικατάσταση
	ksi.pni.ti.ri		ksi.pni.ti.ri	
	ka.pni ¹¹⁷		ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	60%		40%	
Ποσοστό λαθών	40%		60%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	20%		20%	
Μετάθεση	0%		-	
Επένθεση	20%		-	
Αντικατάσταση	-		40%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 162 Νικολέτα Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.bi.si ¹¹⁸	αντικατάσταση	ko.li.bi.si	αντικατάσταση
	ma.ɣni.tis		ma.ɣni.tis	
	tà.la.ði	απλοποίηση	tà.ran.ði	
	si.de.ti.res	απλοποίηση	sin.de.ti.res	
Ποσοστό σωστών	25%		75%	
Ποσοστό λαθών	75%		25%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	25%		25%	
Αποβολή	-		-	

¹¹⁶ Φωνηεντική επένθεση [o] ανάμεσα στο ΣΣ και ταυτόχρονα πριν το ΣΣ συμφωνική επένθεση με την προσθήκη του [x].

¹¹⁷ Χρήση πληθυντικού αριθμού που δεν αξιολογείται.

¹¹⁸ Απλοποίηση του ΣΣ [mn] (φεύγει το [m] και το [n] λόγω του [s] που ακολουθεί μετατρέπεται σε [b])

Πίνακας 163 Νικολέτα Β4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.ri.θmì		a.ri. θmì	
	ìi.xnos		ìi.xnos	
	a.fi.mè.a.to ¹¹⁹	απλοποίηση	a.mfi.θè.a.tro	
	si.se.si	αντικατάσταση	sin.θe.si	
	me.γε.γi.di.kós ¹²⁰	αντικατάσταση	me.γε.θi.di.kós	απλοποίηση
	pi.ro.te.xti.ma.ta	αντικατάσταση	pi.ro.te.xni.ma.ta	
Ποσοστό σωστών	49,98%		83,33%	
Ποσοστό λαθών	49,98%		16,66%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	16,66%		16,66%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	33,32%		-	
Αποβολή	-		-	

¹¹⁹ Διπλός δm εκτός από την απλοποίηση του ΣΣ στόχου, έχουμε και αντικατάσταση το [θ] με [m], την οποία δεν αξιολογούμε.

¹²⁰ Απλοποίηση του ΣΣ [nθ] και αντικατάσταση με [γ] επηρεαζόμενο από το προηγούμενο [γ].

Πίνακας 164
 Νικολέτα στο *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	2	3	4	9
Απλοποίηση	1	2	1	4
Μετάθεση	0	0	0	0
Επένθεση	1	0	0	1
Αντικατάσταση	0	1	3	4
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	3	1	2	6
Δεν	0	0	0	0

Πίνακας 165
 Νικολέτα στο *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	3	1	1	5
Απλοποίηση	1	0	1	2
μετάθεση	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	2	1	0	3
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	2	3	5	10
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 166
 δδ Νικολέτας στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	9	5
Απλοποίηση	4	2
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	1	0
Αντικατάσταση	4	3
Αποβολή	0	0
Σωστά	6	10
Δεν	0	0

5) Νικολέτα Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 167
Νικολέτα *Pre test* για τη Γ' κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.fti.kò	av.γò	-	fte.rò
-	a.mi.ða.la	fti.nò.po.ro	ða.xti.li.ði
li.kò.pte.ro			le.ftà
ta.ktèr			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			-
-			ði.xtia
			ka.ta.rà.xtis

Πίνακας 168
Νικολέτα *post test* για τη Γ' κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.fti.kò	a.vγò		fte.rò
kà.ti	a.mi.γða.lià		ða.xti.li.ði
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
tra.ktèr ¹²¹			a.fto.ki.ni.to
e.ti.po.tis			klè.ftis
			ði.xti
			ka.ta.rà.xtis

¹²¹ Ο.π.

Πίνακας 169 Νικολέτα Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.ra.fi.kò	αντικατάσταση	si.ra.fi.kò	αντικατάσταση
	-		kà.ti	απλοποίηση
	li.kò.pt.e.ro ¹²²		e.li.kò.pt.e.ro	
	ta.ktèr	απλοποίηση	tra.ktèr	
	ek.ti.po.tis		e.ti.po.tis	απλοποίηση
	-		-	
Ποσοστό σωστών	49,98%		49,98%	
Ποσοστό λαθών	16,66%		49,98%	
Ποσοστό δεν	33,32%		0%	
Απλοποίηση	-		33,32%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		16,66%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 170 Νικολέτα Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	av.γò		av.γò	
	a.mi.ða.la	απλοποίηση	a.mi.γ.ða.lià	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 171 Νικολέτα Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 post test	Διορθωτικός Μηχανισμός
	-		o.fmi.a.tros	αποβολή
	fi.nò.po.ro	αντικατάσταση	fi.nò.po.ro	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	0%		0%	
Ποσοστό λαθών	50%		100%	
Ποσοστό δεν	50%		0%	
Απλοποίηση	-		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		-	
Αποβολή	-		50%	

¹²² Αποβολή αρχικής συλλαβής που δε σχετίζεται με το ΣΣ στόχο.

Πίνακας 172 Νικολέτα Γ6

14,28	Γ6 <i>pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 <i>post test</i>	Διορθωτικός Μηχανισμός
	fte.rò		fte.rò	
	ða.xti.li.ði		ða.xti.li.ði	
	le.ftà		le.ftà	
	a.fto.ki.ni.to		a.fto.ki.ni.to	
	-		klè.ftis	
	ði.xtia		ði.xti	
	ka.ta.rà.xtis		ka.ta.rà.xtis	
Ποσοστό σωστών	85,68%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	14,28%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 173
 Νικολέτα *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	2	1	1	0	4
Απλοποίηση	1	1	0	0	2
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	1	0	1	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	2	1	0	6	9
Δεν	2	0	1	1	4

Πίνακας 174
 Νικολέτα *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη	3	0	2	0	5
Απλοποίηση	2	0	1	0	3
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	1	0	0	0	1
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	2	2	0	7	11
δεν	1	0	0	0	1

Πίνακας 175
 δδ Νικολέτας στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	4	5
Απλοποίηση	2	3
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	2	1
Αποβολή	0	1
Σωστά	9	11
Δεν	4	1

6) Μανόλης Α' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 176 Μανόλης *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	pla.nì.tes	po.to.kà.lia	tà.vli	θi.sa.vós	pa.dó.fes	frù.ta
àl.bum	èzo.la.	sà.pi.ga	pót.ra	-	a.vri.la	ðe.fi.ni	frà.u.les
a.di.a	ko.be.sèr	pa.tó	pró.va.to	γα.là.stra	vrà.kos	a.θli.tès	ka.fi
bu.dó.za	ðè.da	ba.tàs	à.pa		ðró.mos	fa.mi.go	-
	si.di.và.ni	ka.rè.kla	pe.pa.tà		bi.già.ðo		fri.γα.ηà
	o.brè.les	a.na.ki.klo.si	xàr.tis		ka.li.lo.pàr.ða.li		xar.xa.ri.es
	ka.bi.o.lè	ba.kó.ni	za.fi		γri.à		o.xì.ta
	ga.da.róba	pi.to.ló.γi.o	ta.tè.ri		ma.γα.ri.ta		po.li.θó.na
	a.ko.de.ón	klè.ftis	prì.zes		-		θra.ηì.a
			và.ta.xos		tì.γris		a.fi.tses
			và.kes		a.γα.λιός		
			kre.và.ti		mà.vros		
			-		ko.sè.va		
			kri.nos		zo.γra.fi.zi		
			tri.ftis				

Πίνακας 177 Μανόλης *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	-	por.to.kà.lia	tà.vli	θi.sa.vrós	ba.dó.fla	frù.ta
àl.bum	pèr.go.la	sàl.pi.ga	pór.ta	tù.vla	ar.vi.la	ðe.fi.ni	frà.u.les
a.dli.a	ko.bre.sèr	pal.tó	-	γlà.stra	ðrà.kos	a.θli.tès	kar.fi
bul.dó.za	ðè.dro	ba.tàs	àr.pa		ðró.mos	fla.mi.go	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	per.pa.tà		bi.liàr.ðo		fri.γα.ηà
	o.brè.les	a.na.ki.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.les		xar.xa.ri.as
	ka.bri.o.lè	bal.kó.ni	ja.trì		γri.à		or.xì.stra
	gar.da.róba	pli.tro.ló.γi.o	ta.tè.ri		mar.γα.ri.ta		po.li.θró.na
	a.kor.de.ón	klè.ftis	prì.zes		ór.γα.na		θra.ηì.a
			-		tì.γris		ka.fi.tses
			vàr.kes		a.γα.λιός		
			kre.và.ti		mà.vros		
			a.kù.ða		ko.sèr.va ¹²³		
			kri.nos		zo.γra.fi.zi		
			tri.ftis				

Πίνακας 178 Μανόλης A1

25	A1 <i>pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	A1 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	blù.za	-	blù.za	-
	àl.bum	-	àl.bum	-
	a.di.a	απλοποίηση	a.dli.a	-
	bu.dó.za	απλοποίηση	bul.dó.za	-

¹²³ Το λάθος δεν αφορά τα υπό εξέταση συμφωνικά συμπλέγματα (ns) γι' αυτό και θεωρείται σωστή παραγωγή, καθώς το ΣΣ [rv] αποδόθηκε σωστά.

Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%			
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 179 Μανόλης Α2

11,11	A2 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	brà.tso	-	brà.tso	-
	èzo.la ¹²⁴	αντικατάσταση	pèr.go.la	-
	ko.be.sèr	απλοποίηση	ko.bre.sèr	-
	ðè.da	απλοποίηση	ðè.dro	-
	si.di.và.ni	απλοποίηση	si.dri.và.ni	-
	o.brè.les	-	o.brè.les	-
	ka.bi.o.lè	απλοποίηση	ka.bri.o.lè	-
	ga.da.róba	απλοποίηση	gar.da.róba	-
	a.ko.de.ón	απλοποίηση	a.kor.de.ón	-
Ποσοστό σωστών	22,22%		100%	
Ποσοστό λαθών	77,77%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	66,66%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	11,11%		-	
Αποβολή	-		-	

¹²⁴ Αποβολή του συμφώνου της αρχικής συλλαβής [p], απλοποίηση του [r] και αντικατάσταση [g] με [z]. Αξιολογούμε την τελευταία δδ .

Πίνακας 180 Μανόλης Α3

11,11	A3 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pla.ni.tes		-	
	sà.pi.ga	απλοποίηση	sàl.pi.ga	
	pa.tó	απλοποίηση	pal.tó	
	ba.tàs	απλοποίηση	ba.tàs	απλοποίηση
	ka.rè.kla		ka.rè.kla	
	a.na.ki.klo.si		a.na.ki.klo.si	
	ba.kó.ni	απλοποίηση	bal.kó.ni	
	pi.to.ló.yi.o	απλοποίηση	pil.tro.ló.yi.o	
	klè.ftis		klè.ftis	
Ποσοστό σωστών	44,44%		77,77%	
Ποσοστό λαθών	55,55%		11,11%	
Ποσοστό δεν	0%		11,11%	
Απλοποίηση	55,5%		11,11%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 181 Μανόλης Α4

6,66	A4 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	po.to.kà.lia	απλοποίηση	por.to.kà.lia	
	ró.tra	μετάθεση	pór.ta	
	pró.va.to		-	
	à.pa	απλοποίηση	àr.pa	
	pe.pa.tà	απλοποίηση	per.pa.tà	
	xàr.tis		xar.tis	
	za.ti ¹²⁵	απλοποίηση	ja.trì	
	ta.tè.ri ¹²⁶	απλοποίηση	ta.tè.ri	απλοποίηση
	pri.zes		pri.zes	
	và.ta.xos	απλοποίηση	-	
	và.kes	απλοποίηση	vàr.kes	
	kre.và.ti		kre.và.ti	
	-		a.kù.ða	απλοποίηση
	kri.nos		kri.nos	
	tri.ftis		tri.ftis	
Ποσοστό σωστών	39,96%		73,26%	
Ποσοστό λαθών	53,28%		13,32%	
Ποσοστό δεν	6,66%		13,32%	
Απλοποίηση	46,62%		13,32%	
Μετάθεση	6,66		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 182 Μανόλης Α5

33,33	A5 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vli		tà.vli	-
	-		tù.vla	-
	γα.là.stra ¹²⁷	επένθεση	γlà.stra	-
Ποσοστό σωστών	33,33%		100%	
Ποσοστό λαθών	33,33%		0%	
Ποσοστό δεν	33,33%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	33,33%		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹²⁵ Αντικατάσταση του σ. της προηγούμενης συλλαβής [j] με [z] απλοποίηση του ΣΣ στόχου

¹²⁶ Απλοποίηση και φωνηεντική επένθεση στην τελευταία συλλαβή.

¹²⁷ Προσθήκη [a] ανάμεσα στο ΣΣ στόχο.

Πίνακας 183 Μανόλης Α6

7,14	A6 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	θi.sa.vós	απλοποίηση	θi.sa.vrós	
	a.vri.la	μετάθεση	ar.vi.la	
	vrà.kos	αντικατάσταση	ðrà.kos	
	ðró.mos		ðró.mos	
	bi.già.ðo	αντικατάσταση	bi.liàr.ðo	
	ka.li.lo.pàr.ða.li ¹²⁸		ka.mi.lo.pàr.ða.les	
	γρι.à		γρι.à	
	ma.γα.ρι.ta	απλοποίηση	mar.γα.ρι.ta	
	-		ór.γα.na	
	ti.yris		ti.yris	
	a.γα.liós	απλοποίηση	a.γα.liós	απλοποίηση
	mà.vros		mà.vros	
	ko.sè.va	απλοποίηση	ko.sèr.va ¹²⁹	
	zo.γρα.φι.zi		zo.γρα.φι.zi	
Ποσοστό σωστών	42,84%		92,82%	
Ποσοστό λαθών	49,98%		7,14%	
Ποσοστό δεν	7,14%		0%	
Απλοποίηση	28,56%		7,14%	
Μετάθεση	7,14%		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	14,28%		-	
Αποβολή	-		-	

¹²⁸ Αντικατάσταση κλίμακας που δεν αφορά στο ΣΣ στόχο.

¹²⁹ Το λάθος δεν αφορά τα υπό εξέταση συμφωνικά συμπλέγματα (ns) γι' αυτό και θεωρείται σωστή παραγωγή, καθώς το ΣΣ [rv] αποδόθηκε σωστά.

Πίνακας 184 Μανόλης Α7

25	A7 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.fes	απλοποίηση	ba.dó fla	
	de.fi.ni	απλοποίηση	de.fi.ni	απλοποίηση
	a.θli.tès		a.θli.tès	
	fa.mi.go	απλοποίηση	fla.mi.go	
Ποσοστό σωστών	25%		75%	
Ποσοστό λαθών	75%		25%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	75%		25%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 185 Μανόλης Α8

10	A8 Pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	frù.ta		frù.ta	
	frà.u.les		frà.u.les	
	ka.fi	απλοποίηση	kar.fi	
	-		xró.ma.ta	
	fri.γα.ηà		fri.γα.ηà	
	xar.xa.ri.es		xar.xa.ri.as	
	o.xi.ta	απλοποίηση	or.xi.stra	
	po.li.θó.na	απλοποίηση	po.li.θró.na	
	θρα.ηi.a		θρα.ηi.a	
	a.fi.tses ¹³⁰	απλοποίηση	ka.fi.tses	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	50%	60%	90%	
Ποσοστό λαθών	40%	30%	10%	
Ποσοστό δεν	10%		0%	
Απλοποίηση	40%		10%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹³⁰ Αποβολή του σ στις αρχικής συλλαβής [k] και στη συνέχεια απλοποίηση του ΣΣ στόχου.

Πίνακας 186 Μανόλης *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	2	7	5	8	1	7	3	4	37
Απλοποίηση	2	6	5	7	0	4	3	4	31
μετάθεση	0	0	0	1	0	1	0	0	2
επένθεση	0	0	0	0	1	0	0	0	1
αντικατάσταση	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	2	2	4	6	1	6	1	5	30
δεν	0	0	0	1	1	1	0	1	4

Πίνακας 187 Μανόλης *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	0	0	1	2	0	1	1	1	6
Απλοποίηση	0	0	1	2	0	1	1	1	6
μετάθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	4	9	7	11	3	13	3	9	59
δεν	0	0	1	2	0	0	0	0	3

Πίνακας 188

δδ Μανόλη στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
λάθη	37	8
Απλοποίηση	31	7
μετάθεση	2	0
επένθεση	1	0
αντικατάσταση	3	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	30	57
δεν	4	3

6) Μανόλης Β'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 189

Μανόλης *Pre test* για τη Β'κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pne.fsti.ras	ko.li.mvi.si	ri.θmi
a.to.si.ðe.ro	ma.γni.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ra.ði	a.fi.θè.a.tro
tsi.kni.ti.ri	si.de.ti.res	si.se.si
ka.pnós		me.γe.di.kos
		pi.ro.te.xni.ma.ta

Πίνακας 190

Μανόλης *post test* για τη Β'κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pne.sti.ras ¹³¹	ko.li.mvi.si	a.ri.θmi
a.to.si.ðe.ro	ma.γni.tis	li.xnos
ci.kni	tà.ran.ði	a.mfi.θè.a.tro
ksi.pni.ti.ri	sin.ðe.ti.res	sin.θe.si
ka.pnós		me.γe.θdi.kós
		pi.ro.te.xni.ma.ta

¹³¹ Ο.π. το [fst] δεν ανήκει στα προς εξέταση ΣΣ γι' αυτό και δεν αξιολογείται.

Πίνακας 191 Μανόλης Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.na.pne.fsti.ras		a.na.pne.sti.ras ¹³²	
	a.to.si.ðe.ro ¹³³	απλοποίηση	a.to.si.ðe.ro ¹³⁴	απλοποίηση
	ci.kni		ci.kni	
	tsi.kni.ti.ri	αντικατάσταση	ksi.pni.ti.ri	
	ka.pnós		ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	60%		80%	
Ποσοστό λαθών	40%		20%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	20%		20%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	20%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 192 Μανόλης Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.mvi.si		ko.li.mvi.si	
	ma.ɣni.tis		ma.ɣni.tis	
	tà.ra.ði	απλοποίηση	tà.ran.ði	
	si.de.ti.res	αντικατάσταση	sin.ðe.ti.res	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	25%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	25%		-	
Αποβολή	-		-	

¹³² Ο.π. το [fst] δεν ανήκει στα προς εξέταση ΣΣ γι' αυτό και δεν αξιολογείται.

¹³³ Απλοποίηση του 2^{ου} σ. του εξεταζόμενου ΣΣ

¹³⁴ Περίεργη απλοποίηση του 2^{ου} σ. [m] του ΣΣ στόχου [tm]

Πίνακας 193 Μανόλης Β4

16,66	B4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ri.θmi ¹³⁵		a.ri. θmi	
	li.xnos		li.xnos	
	a.fi.θè.a.tro ¹³⁶	απλοποίηση	a.mfi.θè.a.tro	
	si.se.si	αντικατάσταση	sin.θe.si	
	me.γe.di.kos ¹³⁷	αντικατάσταση	me.γe.θdi.kós	απλοποίηση
	pi.ro.te.xni.ma.ta		pi.ro.te.xni.ma.ta	
Ποσοστό σωστών	49,98%		83,33%	
Ποσοστό λαθών	49,98%		16,66%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	16,66		16,66%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	33,32%		-	
Αποβολή	-		-	

¹³⁵ Περίεργη αποβολή του πιο αμαρκάριστου φωνήεντος [a] στην πρώτη συλλαβή της λέξης, την οποία και δεν αξιολογούμε.

¹³⁶ Απλοποίηση του 2^{ου} σ. του εξεταζόμενου ΣΣ

¹³⁷ [nθ]: απλοποίηση του ΣΣ και στη συνέχεια αντικατάσταση του [θ] με [d]

Πίνακας 194
Μανόλης *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	2	2	3	7
Απλοποίηση	1	1	1	3
Μετάθεση	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0
Αντικατάσταση	1	1	2	4
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	3	2	3	8
Δεν	0	0	0	0

Πίνακας 195
Μανόλης *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	1	0	1	2
Απλοποίηση	1	0	1	2
μετάθεση	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	0	0
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	4	4	5	13
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 196
δδ Μανόλη *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	7	2
Απλοποίηση	3	2
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	4	0
Αποβολή	0	0
Σωστά	8	13
Δεν	0	0

6) Μανόλης Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 197

Μανόλης *Pre test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.pti.kò	a.vγò	o.θα.mi.a.tro	fte.rò
cà.tni	a.mi.γδα.λιà	θi.nò.po.ro	ða.xti.λι.ði
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
ta.tè.ri			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
za.kò.ptis			ði.xtia
			ka.ta.rà.xtis

Πίνακας 198

Μανόλης *post test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.pti.kò	a.vγò	o.θα.mi.a.tros	fte.rò
kà.kti	a.mi.ða.λιès	fθi.nò.po.ro	ða.xti.λι.ði
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
tra.xtèr ¹³⁸			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
ðia.kòp.tis			ði.xtia
			ka.ta.rà.xtis

¹³⁸ Να το ξαναδώ στην άλλη κατηγορία.

Πίνακας 199 Μανόλης Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.ra.pti.kò		si.ra.pti.kò	
	cà.tni	αντικατάσταση	cà.kti	
	e.li.kò.pte.ro		e.li.kò.pte.ro	
	ta.tè.ri ¹³⁹	απλοποίηση	tra.xtèr	
	e.kti.po.tis		e.kti.po.tis	
	za.kò.ptis ¹⁴⁰		ðia.kò.ptis	
Ποσοστό σωστών	66,64%		100%	
Ποσοστό λαθών	33,32%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	16,66%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 200 Μανόλης Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.vγò		a.vγò	
	a.mi.γδα.ìia		a.mi.ða.ìiès	απλοποίηση
Ποσοστό σωστών	100%		50%	
Ποσοστό λαθών	0%		50%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹³⁹ Διπλός δμ : απλοποίηση του ΣΣ στόχου [xt] και φωνηεντική επένθεση [e].

¹⁴⁰ Αντικατάσταση του [ð] με [z] στην 1^η συλλαβή της λέξης.

Πίνακας 201 Μανόλης Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ο.θα.μι.α.τρο	απλοποίηση	ο.θα.μι.α.τρος	απλοποίηση
	θι.νò.πο.ρο	απλοποίηση	θθι.νò.πο.ρο	
Ποσοστό σωστών	0%		50%	
Ποσοστό λαθών	100%		50%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		50%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 202 Μανόλης Γ6

14,28	Γ6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fte.rò		fte.rò	
	δα.xti.ιι.δι		δα.xti.ιι.δι	
	le.ftà		le.ftà	
	a.fto.kì.ni.to		a.fto.kì.ni.to	
	klè.ftis		klè.ftis	
	δι.xtia		δι.xtia	
	ka.ta.rà.xtis		ka.ta.rà.xtis	
Ποσοστό σωστών	100%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 203
Μανόλη *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	2		2		4
Απλοποίηση	1		2		3
Μετάθεση					0
Επένθεση					0
Αντικατάσταση	1				1
Αποβολή					0
Σωστά	4	2		7	13
Δεν					0
Τι					

Πίνακας 204
Μανόλη *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη		1	1		2
Απλοποίηση		1	1		2
μετάθεση					0
επένθεση					0
αντικατάσταση					0
Αποβολή					0
Σωστά	6	1	1	7	14
δεν					0

Πίνακας 205
δδ Μανόλη στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	4	2
Απλοποίηση	3	2
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	1	0
Αποβολή	0	0
Σωστά	13	14
Δεν	0	0

7) Μπάμπης Α' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Πίνακας 206
Μπάμπης *Pre test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	bà.to	pla.nì.tes	-	tà.vli	θi.sa.vrós	pa.dó.fles	frù.ta
àl.bum	pèr.go.la	sàr.pì.ga	pór.ta	tù.vla	ar.vì.la	ze.fi.ni	frà.u.les
-	ko.bre.sèr	pal.tó	-	γlà.stra	ðrà.kos	a.θi.tès	kar.fi
bul.dó.zes	-	bal.tàs	àr.pa		ðló.mos	fla.mì.go	xró.ma
	si.dri.và.ni	-	per.pa.tà		bi.ìiàr.ðo		fri.γα.ηà
	o.brè.les	a.na.kì.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.les		ka.xa.ri.as
	ka.bri.o.lè	bal.kó.ni	ja.trì		γρι.à		or.xì.stra
	ga.da.róba	pli.kto.ló.γi.o	tra.xtèr		ma.γα.ρι.ta		po.li.θρό.na
	ar.ko.de.ón	klè.ftis	-		-		θρα.ηì.a
			và.tra.xos		tì.γρι		kar.fì.tses
			vàr.kes		ar.γα.λιός		
			kre.và.ti		-		
			ar.kù.ða		ko.sè.va		
			kri.nos		-		
			tri.ftis				

Πίνακας 207 Μπάμπης *post test*

A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
blù.za	brà.tso	pla.nì.tes	por.to.kà.lia	tà.vli	θi.sa.vrós	pa.dó.fla	frù.ta
àl.bum	pèn.go.la	sàl.pì.ga	pór.ta	tù.vla	ar.vì.la	ðe.fi.ni	frà.u.les
a.dli.a	ko.bre.sèr	pal.tó	pró.va.to	γlà.stra	ðrà.kos	a.θli.tès	kar.fi
bol.dó.za	ðè.dro	ba.tàs	àr.pa		ðró.mos	fla.mì.go	xró.ma.ta
	si.dri.và.ni	ka.rè.kla	per.pa.tà		bi.ìiàr.ðo		fri.γα.ηà
	o.brè.les	a.na.kì.klo.si	xàr.tis		ka.mi.lo.pàr.ða.li		xar.xa.ri.as
	ka.bri.o.lè	bal.kó.ni	ja.trì		γρι.à		or.xì.stra
	gar.da.róba	pli.ktro.ló.γi.o	tra.xtèr		mar.γα.ρι.ta		po.li.θρό.na
	ar.ko.de.ón	klè.ftis	pri.zes		ór.γα.na		θρα.ηì.a
			và.tra.xos		tì.γριs		kar.fì.tses
			vàr.kes		ar.γα.λιός		
			kre.và.ti		mà.vros		
			ar.kù.ða		ko.sèr.va		
			kri.nos		zo.γpa.fì.zi		
			tri.ftis				

πίνακας 208 Μπάμπης Α1

25	A1 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	A1 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	blù.za		blù.za	
	àl.bum		àl.bum	
	-		a.dli.a	
	bul.dó.zes		bol.dó.za	
Ποσοστό σωστών	75%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	25%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 209 Μπάμπης Α2

11,11	A2	Διορθωτικός μηχανισμός	A2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	bà.to	απλοποίηση	brà.tso	
	pèr.go.la		pèn.go.la	αντικατάσταση
	ko.bre.sèr		ko.bre.sèr	
	-		ðè.dro	
	si.dri.và.ni		si.dri.và.ni	
	o.brè.les		o.brè.les	
	ka.bri.o.lè		ka.bri.o.lè	
	ga.da.róba	απλοποίηση	gar.da.róba	
	ar.ko.de.ón	μετάθεση	ar.ko.de.ón	μετάθεση
Ποσοστό σωστών	55,55%		77,77%	
Ποσοστό λαθών	33,33%		22,22%	
Ποσοστό δεν	11,11%		0%	
Απλοποίηση	22,22%		-	
Μετάθεση	11,11%		11,11%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		11,11%	
Αποβολή	-		-	

Πίνακας 210 Μπάμπης Α3

11,11	A3	Διορθωτικός μηχανισμός	A3 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	pla.ni.tes		pla.ni.tes	
	sàr.pi.ga	αντικατάσταση	sàl.pi.ga	
	pal.tó		pal.tó	
	bal.tàs		ba.tàs	απλοποίηση
	-		ka.rè.kla	
	a.na.ki.klo.si		a.na.ki.klo.si	
	bal.kó.ni		bal.kó.ni	
	pli.kto.ló.γi.o		pli.ktro.ló.γi.o	
	klèf.tis		klè.ftis	
Ποσοστό σωστών	77,77%		88,88%	
Ποσοστό λαθών	11,11%		11,11%	
Ποσοστό δεν	11,11%		0%	
Απλοποίηση			11,11%	
Μετάθεση			-	
Επένθεση			-	
Αντικατάσταση	11,11%		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 211 Μπάμπης Α4

6,66	A4	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		por.to.kà.lia	
	pór.ta		pór.ta	
	-		pró.va.to	
	àr.pa		àr.pa	
	per.pa.tà		per.pa.tà	
	xàr.tis		xàr.tis	
	ja.trì		ja.trì	
	tra.xtèr		tra.xtèr	
	-		prì.zes	
	và.tra.xos		và.tra.xos	
	vàr.kes		vàr.kes	
	kre.và.ti		kre.và.ti	
	ar.kù.ða		ar.kù.ða	
	kri.nos		kri.nos	
	trì.ftis		trì.ftis	
Ποσοστό σωστών	79,92%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	19,98%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 212 Μπάμπης Α5

33,33	A5	Διορθωτικός μηχανισμός	A5 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	tà.vli		tà.vli	
	tù.vla		tù.vla	
	γlà.stra		γlà.stra	
Ποσοστό σωστών	100%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 213 Μπάμπης Α6

7,14	A6	Διορθωτικός μηχανισμός	A6 <i>post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	θi.sa.vrós		θi.sa.vrós	
	ar.vi.la		ar.vi.la	
	ðrà.kos		ðrà.kos	
	ðló.mos	αντικατάσταση	ðró.mos	
	bi.ʃiàr.ðo		bi.ʃiàr.ðo	
	ka.mi.lo.pàr.ða.les		ka.mi.lo.pàr.ða.li	
	γρι.à		γρι.à	
	ma.γα.ρι.ta	απλοποίηση	mar.γα.ρι.ta	
	-		ór.γα.na	
	tì.γρι		tì.γριs	
	ar.γα.λιός		ar.γα.λιός	
	-		mà.vros	
	ko.sè.va	απλοποίηση	ko.sèr.va	
	-		zo.γρα.φι.ζι	
Ποσοστό σωστών	57,12%		100%	
Ποσοστό λαθών	21,42%		0%	
Ποσοστό δεν	21,42%		0%	
Απλοποίηση	14,28%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	7,14%		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 214 Μπάμπης Α7

25	A7	Διορθωτικός μηχανισμός	A7 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	pa.dó.fles		pa.dó fla	
	ze.fi.ni	απλοποίηση	δε.fi.ni	απλοποίηση
	a.θi.tès	απλοποίηση	a.θi.tès	
	fla.mi.go		fla.mi.go	
Ποσοστό σωστών	50%		75%	
Ποσοστό λαθών	50%		25%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	50%		25%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 215 Μπάμπης Α8

10	A8	Διορθωτικός μηχανισμός	A8 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	frù.ta		frù.ta	
	frà.u.les		frà.u.les	
	kar.fi		kar.fi	
	xró.ma		xró.ma.ta	
	fri.γα.ηà		fri.γα.ηà	
	ka.xa.ri.as	απλοποίηση	xar.xa.ri.as	
	or.xi.stra		or.xi.stra	
	po.li.θρό.na		po.li.θρό.na	
	θρα.ηi.a		θρα.ηi.a	
	kar.fi.tses		kar.fi.tses	
Ποσοστό σωστών	90%		100%	
Ποσοστό λαθών	10%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	10%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 216
 δ/μ Μπάμπη *Pre test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	0	3	1	0	0	3	2	1	10
Απλοποίηση	0	2	0	0	0	2	2	1	7
μετάθεση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	3	5	7	12	3	8	0	9	47
δεν	1	1	1	3	0	3	2	0	11

πίνακας 217
 δ/μ Μπάμπη *post test* Α' κατηγορία.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	0	2	1	0	0	0	1	0	4
Απλοποίηση	0	0	1	0	0	0	1	0	2
μετάθεση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	4	7	8	15	3	14	3	10	64
δεν	0	0	0	0	0	0	0	0	0

πίνακας 218
 δδ Μπάμπη στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
λάθη	10	4
Απλοποίηση	7	2
μετάθεση	1	1
επένθεση	0	0
αντικατάσταση	2	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	47	64
δεν	11	0

7) Μπάμπης Β' ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 219

Μπάμπη στο *Pre test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pne.fstì.ras	ko.li.bi.si	a.ri.θmì
a.smo.si.ðe.ro	ma.γnì.tis	ìi.xnos
cì.knì	tà.ra.ði	a.mfi.θè.a.tro
ksi.pnì.tì.ri	sin.ðe.tì.res	sin.θe.si
ka.pnós		me.γe.sθi.ti.kos
		pi.ro.te.xnì.ma.ta

πίνακας 220

Μπάμπη στο *post test* για τη Β' κατηγορία

B2	B3	B4
a.na.pse.ne.tì.ras	ko.li.mvi.si	a.ri.θmì
a.θmo.si.ðe.ro	ma.γnì.tis	ìi.xnos
cì.knì	tà.ran.ði	a.mfi.θè.a.tro
ksi.pnì.tì.ri	sin.ðe.tì.res	sin.θe.si
ka.pnós		me.γe.θi.ði.kós
		pi.ro.te.xnì.ma.ta

πίνακας 221 Μπάμπης Β2

20	B2 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B2 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.na.pne.fsti.ras		a.na.pse.ne.ti.ras ¹⁴¹	μετάθεση
	a.smo.si.đe.ro	αντικατάσταση	a.θmo.si.đe.ro	αντικατάσταση
	ci.kni		ci.kni	
	ksi.pni.ti.ri		ksi.pni.ti.ri	
	ka.pnós		ka.pnós	
Ποσοστό σωστών	80%		60%	
Ποσοστό λαθών	20%		40%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		20%	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	20%		20%	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 222 Μπάμπης Β3

25	B3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	B3 post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	ko.li.bi.si	αντικατάσταση	ko.li.mvi.si	
	ma.γnι.tis		ma.γnι.tis	
	tà.ra.ði	αντικατάσταση	tà.ran.ði	
	sin.đe.ti.res		sin.đe.ti.res	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	50%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	50%		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁴¹ Πολλαπλός δμ: διπλή μετάθεση του [s] και του [n] και επιπλέον επένθεση του [e].

πίνακας 223 Μπάμπης Β4

16,66	<i>B4 pre test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός	<i>B4 post test</i>	Διορθωτικός μηχανισμός
	a.ri.θmì		a.ri. θmì	
	ì.xnos		ì.xnos	
	a.mfi.θè.a.tro		a.mfi.θè.a.tro	
	sin.θε.si		sin.θε.si	
	me.γε.sθi.ti.kos ¹⁴²	αντικατάσταση	me.γε.θi.di.kós	απλοποίηση
	pi.ro.te.xni.ma.ta		pi.ro.te.xni.ma.ta	
Ποσοστό σωστών	83,33%		83,33%	
Ποσοστό λαθών	16,66%		16,66%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		16,66%	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	16,66%		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁴² Αντικατάσταση διπλή: του [n] από [s] και του[d] από [t]. Αξιολογούμε την πρώτη.

πίνακας 224

Μπάμπη στο *Pre test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
Λάθη	1	2	1	4
Απλοποίηση	0			0
Μετάθεση	0			0
Επένθεση	0			0
Αντικατάσταση	1	2	1	4
Αποβολή	0			0
Σωστά	4	2	5	11
Δεν	0			0

πίνακας 225

Μπάμπη στο *post test* Β' κατηγορία.

	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	2	0	1	3
Απλοποίηση	0		1	1
μετάθεση	1			1
επένθεση	0			0
αντικατάσταση	1			1
Αποβολή	0			0
Σωστά	3	4	5	12
δεν	0			0

πίνακας 226

δδ Μπάμπη στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	4	3
Απλοποίηση	0	1
Μετάθεση	0	1
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	4	1
Αποβολή	0	0
Σωστά	11	12
Δεν	0	0

7) Μπάμπης Γ'ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 227

Μπάμπη *Pre test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.pti.kò	-	o.θα.μι.α.τος	fte.rò
cà.xti	a.mi.γδα.λιès	fi.nò.po.ro	δα.xti.λι.δι
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
ta.xtèr			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.stis			klè.ftis
δια.kò.ptis			δι.xtia
			ka.ta.rà.xtis

πίνακας 228

Μπάμπη *post test* για τη Γ'κατηγορία

Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
si.ra.pti.kò	a.vγò	o.fθαl.mi.a.tros	fte.rò
cà.pti	a.mi.γδα.λιès	fθi.nò.po.ro	δα.xti.λι.δι
e.li.kò.pte.ro			le.ftà
tra.xtèr			a.fto.ki.ni.to
e.kti.po.tis			klè.ftis
δια.kò.ptis			δι.xtia
			ka.ta.rà.xtis

πίνακας 229 Μπάμπης Γ3

16,66	Γ3 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ3post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	si.ra.pti.kò		si.ra.pti.kò	
	cà.xti	αντικατάσταση	cà.pti	αντικατάσταση
	e.li.kò.pte.ro		e.li.kò.pte.ro	
	ta.xtèr	αντικατάσταση	tra.xtèr	αντικατάσταση
	e.kti.po.stis ¹⁴³		e.kti.po.tis	
	δια.kò.ptis		δια.kò.ptis	
Ποσοστό σωστών	66,64%		66,64%	
Ποσοστό λαθών	33,32%		33,32%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	33,32%		33,32%	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 230 Μπάμπης Γ4

50	Γ4 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ4post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	-		a.vγò	
	a.mi.γδα.λιès		a.mi.γδα.λιès	
Ποσοστό σωστών	50%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	50%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

¹⁴³ Η συμφωνική επένθεση δεν αξιολογείται

πίνακας 231 Μπάμπης Γ5

50	Γ5 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ5post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	o.θa.mi.a.tos	απλοποίηση	o.fθal.mi.a.tros	
	fi.nò.po.ro	απλοποίηση	fθi.nò.po.ro	
Ποσοστό σωστών	0%		100%	
Ποσοστό λαθών	100%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	100%		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 232 Μπάμπης Γ6

14,28	Γ6 pre test	Διορθωτικός μηχανισμός	Γ6post test	Διορθωτικός μηχανισμός
	fte.rò		fte.rò	
	ða.xti.ìi.ði		ða.xti.ìi.ði	
	le.ftà		le.ftà	
	a.fto.ki.ni.to		a.fto.ki.ni.to	
	klè.ftis		klè.ftis	
	ði.xtia		ði.xtia	
	ka.ta.rà.xtis		ka.ta.rà.xtis	
Ποσοστό σωστών	100%		100%	
Ποσοστό λαθών	0%		0%	
Ποσοστό δεν	0%		0%	
Απλοποίηση	-		-	
Μετάθεση	-		-	
Επένθεση	-		-	
Αντικατάσταση	-		-	
Αποβολή	-		-	

πίνακας 233
Μπάμπη *Pre test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	2	0	2	0	4
Απλοποίηση	0	0	2	0	2
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	2	0	0	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	4	1	0	7	12
Δεν	0	1	0	0	1

πίνακας 234
Μπάμπη *post test* Γ' κατηγορία.

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
λάθη	2	0	0	0	1
Απλοποίηση	0	0	0	0	0
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	2	0	0	0	2
Αποβολή	0	0	0	0	0
Σωστά	4	2	2	7	15
δεν	0	0	0	0	0

πίνακας 235
δδ του Μπάμπη στο *Pre test* και *post test* στη Γ' κατηγορία.

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	4	1
Απλοποίηση	2	0
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	2	2
Αποβολή	0	0
Σωστά	12	15
Δεν	1	0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

*ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΟΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ
ΑΝΑ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ*

1) ΕΙΡΗΝΗ

α) CL

πίνακας 236

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΕΙΡΗΝΗ PRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	0%	0%	11,11%	0%	0%	14,28%	0%	0%
Ποσοστό λαθών	100%	77,77%	77,77%	86,58%	100%	57,12%	100%	90%
Ποσοστό δεν	0%	22,22%	11,11%	13,32%	0%	28,56%	0%	10%
Απλοποίηση	50%	77,77%	66,66%	79,92%	100%	57,12%	100%	70%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	50%	-	11,11%	6,66%	-	-	-	20%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 237

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΕΙΡΗΝΗ POST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	0%	0%	11,11%	19,98%	0%	14,28%	0%	10%
Ποσοστό λαθών	100%	99,99%	55,55%	73,26%	100%	85,68%	100%	90%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	6,66%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	75%	44,44%	62,5%	59,94%	100%	78,54%	100%	80%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	25%	55,55%	22,22%	13,32%	-	7,14%	-	10%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 238

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΕΙΡΗΝΗ PRE TEST	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	0%	25%	16,66%
Ποσοστό λαθών	60%	75%	66,64%
Ποσοστό δεν	40%	0%	16,66%
Απλοποίηση	60%	25%	49,98%
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	-	50%	16,66%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 239

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>EIPHNH POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	50%	0%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	100%	50%	100%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	100%	-	83,33%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	50%	16,66%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-

γ) CC

πίνακας 240

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

<i>EIPHNH PRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	50%	50%	42,84%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	83,33%	50%	50%	42,84%
<i>Ποσοστό δεν</i>	16,66%	0%	0%	14,28%
<i>Απλοποίηση</i>	83,33%	50%	50%	28,56%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	-	14,28%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-

πίνακας 241

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>EIPHNH POST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	16,66%	0%	0%	57,12%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	83,33%	100%	100%	42,84%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	83,33%	100%	50%	42,84%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	50%	-
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-

2) Χαρ/μπος

α) CL

πίνακας 242

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	0%	33,33%	66,66%	53,28%	66,66%	42,84%	25%	50%
Ποσοστό λαθών	50%	33,33%	11,11%	6,66%	0%	14,28%	50%	10%
Ποσοστό δεν	50%	33,33%	22,22%	39,96%	33,33%	42,84%	25%	40%
Απλοποίηση	50%	-	-	6,66%	-	-	25%	-
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	22,22%	11,11%	-	-	14,28%	25%	10%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 243

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	25%	88,88%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ποσοστό λαθών	50%	11,11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ποσοστό δεν	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	50%	-	-	-	-	-	-	-
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 244

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	60%	25%	33,32%
Ποσοστό λαθών	0%	50%	33,32%
Ποσοστό δεν	20%	25%	33,32%
Απλοποίηση	-	-	16,66%
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	-	50%	16,66%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 245

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>83,33%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>16,66</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>16,66%</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

γ) CC

πίνακας 246

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

<i>ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ PRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>49,98%</i>	<i>100%</i>	<i>0%</i>	<i>42,84%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>50%</i>	<i>28,56%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>49,98%</i>	<i>0%</i>	<i>50%</i>	<i>28,56%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>28,56%</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

πίνακας 247

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ POST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>83,33%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>16,66%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>16,66%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

3) ΕΙΡΗΝΗ Κ.

α) CL

πίνακας 248

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΕΙΡΗΝΗ Κ. <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ποσοστό λαθών	75%	55,55%	66,66%	39,96%	100%	71,42%	50%	60%
Ποσοστό δεν	25%	44,44%	33,33	59,94%	0%	28,56%	50%	40%
Απλοποίηση	75%	33,33%	55,55	33,3%	100%	64,26%	25%	60%
Μετάθεση	-	-	11,11	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	7,14%	25%	-
Αποβολή	-	22,22%	-	6,66%	-	-	-	-

πίνακας 249

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΕΙΡΗΝΗ Κ. <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	50%	11,11	22,22	13,32%	100%	21,42%	25%	10%
Ποσοστό λαθών	50%	88,88	77,77	73,26%	0%	78,56%	75%	90%
Ποσοστό δεν	0%	0	0	13,32%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	50%	77,77	66,66	66,66%	-	71,42%	50%	70%
Μετάθεση	-	-	11,11	6,66%	-	-	25%	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	11,11	-	-	-	7,14%	-	20%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 250

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΕΙΡΗΝΗ Κ. <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	20%	0%	0%
Ποσοστό λαθών	20%	25%	49,98%
Ποσοστό δεν	60%	75%	49,98%
Απλοποίηση	20%	25%	33,32%
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	16,66%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 251

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>EIPHHH K. POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>20%</i>	<i>0%</i>	<i>49,98%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>80%</i>	<i>100%</i>	<i>49,98%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>60%</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>25%</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>20%</i>	<i>25%</i>	<i>33,32%</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>0%</i>	<i>-</i>	<i>16,66%</i>

γ) CC

πίνακας 252

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

<i>EIPHHH K. PRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>16,66%</i>	<i>100%</i>	<i>50%</i>	<i>85,68%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>83,3%</i>	<i>0%</i>	<i>50%</i>	<i>14,28%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>16,66%</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>	<i>85,68%</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>-</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>

πίνακας 253

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>EIPHHH K. POST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>33,32%</i>	<i>100%</i>	<i>0%</i>	<i>71,4%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>66,64%</i>	<i>0%</i>	<i>100%</i>	<i>28,56%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>100%</i>	<i>14,28%</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>66,64%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>14,28%</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

4) ΜΙΧΑΛΗΣ

α) CL

πίνακας 254

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΙΧΑΛΗΣ <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	25%	0%	11,11%	19,99%	0%	21,42%	25%	0%
Ποσοστό λαθών	75%	66,66%	77,77%	53,28%	100%	57,12%	50%	90%
Ποσοστό δεν	0%	33,33%	11,11%	26,64%	0%	21,42%	25%	10%
Απλοποίηση	75%	55,55%	66,66%	33,33%	100%	42,84%	50%	90%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	11,11%	-	13,32%	-	14,28%	-	-
Αποβολή	-	-	-	6,66%	-	-	-	-

πίνακας 255

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΜΙΧΑΛΗΣ <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	50%	44,44%	55,55%	53,28%	66,66%	64,26%	75%	70%
Ποσοστό λαθών	50%	55,55%	33,33%	39,96%	33,33%	21,42%	25%	30%
Ποσοστό δεν	0%	0%	11,11%	6,66%	0%	14,28%	0%	0%
Απλοποίηση	50%	55,55%	66,66%	39,96%	33,33%	7,14%	25%	30%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	14,28%	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

B) CN

πίνακας 256

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΙΧΑΛΗΣ <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	40%	50%	33,32%
Ποσοστό λαθών	40%	50%	66,64%
Ποσοστό δεν	20%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	50%	49,98%
Μετάθεση	20%	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	16,66%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 257

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΜΙΧΑΛΗΣ POST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>60%</i>	<i>75%</i>	<i>66,64%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>40%</i>	<i>25%</i>	<i>33,33%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>25%</i>	<i>16,66%</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>20%</i>	<i>-</i>	<i>16,66%</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>20%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

Γ) CC

πίνακας 258

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

<i>ΜΙΧΑΛΗΣ PRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>16,66%</i>	<i>50%</i>	<i>0%</i>	<i>85,68%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>83,33%</i>	<i>50%</i>	<i>100%</i>	<i>14,28%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>16,66%</i>	<i>50%</i>	<i>100%</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>66,64%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>14,28%</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

πίνακας 259

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΜΙΧΑΛΗΣ POST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>83,33%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>16,66%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>16,66%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

5) ΝΙΚΟΛΕΤΑ

α) CL

πίνακας 260

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	25%	44,44%	44,44%	53,28	100%	28,56%	75%	60%
Ποσοστό λαθών	75%	44,44%	33,33%	39,96	0%	57,12%	25%	40%
Ποσοστό δεν	0%	11,11%	22,22%	6,66%	0%	14,28%	0%	0%
Απλοποίηση	75%	44,44%	33,33%	33,33%	-	49,98%	25%	40%
Μετάθεση	-	-	-	6,66%	-	7,14%	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 261

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	100%	66,66%	100%	86,58	66,66%	78,54%	100%	90%
Ποσοστό λαθών	0%	33,33%	0%	13,32	33,33%	21,42%	0%	0%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0	0%	0%	0%	10%
Απλοποίηση	-	22,22%	-	-	-	21,42%	-	-
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	13,32	33,33%	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 262

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	60%	25%	49,98%
Ποσοστό λαθών	40%	75%	49,98%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	50%	16,66%
Μετάθεση	0%	-	-
Επένθεση	20%	-	-
Αντικατάσταση	-	25%	33,32%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 263

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>POST TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	40%	75%	83,33%
Ποσοστό λαθών	60%	25%	16,66%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	-	16,66%
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	40%	25%	-
Αποβολή	-	-	-

γ) CC

πίνακας 264

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
Ποσοστό σωστών	49,98%	50%	0%	85,68%
Ποσοστό λαθών	16,66%	50%	50%	0%
Ποσοστό δεν	33,32%	0%	50%	14,28%
Απλοποίηση	-	50%	-	-
Μετάθεση	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-
Αντικατάσταση	16,66%	-	50%	-
Αποβολή	-	-	-	-

πίνακας 265

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

ΝΙΚΟΛΕΤΑ <i>POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
Ποσοστό σωστών	49,98%	100%	100%	100%
Ποσοστό λαθών	49,98%	0%	0%	0%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	33,32%	-	-	-
Μετάθεση	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-
Αντικατάσταση	16,66%	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-

6) ΜΑΝΟΛΗΣ

α) CL

πίνακας 266

Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΑΝΟΛΗΣPRE TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	50%	22,22%	44,44%	39,96%	33,33%	42,84%	25%	50%
Ποσοστό λαθών	50%	77,77%	55,55%	53,28%	33,33%	49,98%	75%	40%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	6,66%	33,33%	7,14%	0%	10%
Απλοποίηση	50%	66,66%	55,5%	46,62%	-	28,56%	75%	40%
Μετάθεση	-	-	-	6,66	-	7,14%	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	33,33%	-	-	-
Αντικατάσταση	-	11,11%	-	-	-	14,28%	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 267

Α' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΜΑΝΟΛΗΣPOST TEST	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	100%	100%	77,77%	73,26%	100%	92,82%	75%	90%
Ποσοστό λαθών	0%	0%	11,11%	13,32%	0%	7,14%	25%	10%
Ποσοστό δεν	0%	0%	11,11%	13,32%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	11,11%	13,32%	-	7,14%	25%	10%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 268

Β' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΑΝΟΛΗΣPRE TEST	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	60%	50%	49,98%
Ποσοστό λαθών	40%	50%	49,98%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%
Απλοποίηση	20%	25%	16,66
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	20%	25%	33,32%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 269

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΜΑΝΟΛΗΣPOST TEST</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	<i>B4</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>80%</i>	<i>100%</i>	<i>83,33%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>20%</i>	<i>0%</i>	<i>16,66%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>20%</i>	<i>-</i>	<i>16,66%</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

γ) CC

πίνακας 270

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

<i>ΜΑΝΟΛΗΣPRE TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>66,64%</i>	<i>100%</i>	<i>0%</i>	<i>100%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>33,32%</i>	<i>0%</i>	<i>100%</i>	<i>0%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>16,66%</i>	<i>-</i>	<i>100%</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>16,66%</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

πίνακας 271

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

<i>ΜΑΝΟΛΗΣPOST TEST</i>	<i>Γ3</i>	<i>Γ4</i>	<i>Γ5</i>	<i>Γ6</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	<i>100%</i>	<i>50%</i>	<i>50%</i>	<i>100%</i>
<i>Ποσοστό λαθών</i>	<i>0%</i>	<i>50%</i>	<i>50%</i>	<i>0%</i>
<i>Ποσοστό δεν</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>Απλοποίηση</i>	<i>-</i>	<i>50%</i>	<i>50%</i>	<i>-</i>
<i>Μετάθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Επένθεση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αντικατάσταση</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Αποβολή</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

7) ΜΠΑΜΠΗΣ

α) CL

πίνακας 272

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>PRE TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	75%	55,55%	77,77%	79,92%	100%	57,12%	50%	90%
Ποσοστό λαθών	0%	33,33%	11,11%	0%	0%	21,42%	50%	10%
Ποσοστό δεν	25%	11,11%	11,11%	19,98%	0%	21,42%	0%	0%
Απλοποίηση	-	22,22%	-	-	-	14,28%	50%	10%
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	11,11%	-	-	7,14%	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 273

A' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Post test*.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>POST TEST</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Ποσοστό σωστών	100%	77,77%	88,88%	100%	100%	100%	75%	100%
Ποσοστό λαθών	0%	22,22%	11,11%	0%	0%	0%	25%	0%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	11,11%	-	-	-	25%	-
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	11,11%	-	-	-	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

β) CN

πίνακας 274

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο *Pre test*.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>PRE TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	80%	50%	83,33%
Ποσοστό λαθών	20%	50%	16,66%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	-
Μετάθεση	-	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	20%	50%	16,66%
Αποβολή	-	-	-

πίνακας 275

B' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>POST TEST</i>	B2	B3	B4
Ποσοστό σωστών	60%	100%	83,33%
Ποσοστό λαθών	40%	0%	16,66%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	16,66%
Μετάθεση	20%	-	-
Επένθεση	-	-	-
Αντικατάσταση	20%	-	-
Αποβολή	-	-	-

γ) CC

πίνακας 276

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Pre test.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>PRE TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
Ποσοστό σωστών	66,64%	50%	0%	100%
Ποσοστό λαθών	33,32%	0%	100%	0%
Ποσοστό δεν	0%	50%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	100%	-
Μετάθεση	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-
Αντικατάσταση	33,32%	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-

πίνακας 277

Γ' Κατηγορία ανά υποκατηγορία στο Post test.

ΜΠΑΜΠΗΣ <i>POST TEST</i>	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6
Ποσοστό σωστών	66,64%	100%	100%	100%
Ποσοστό λαθών	33,32%	0%	0%	0%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	-	-
Μετάθεση	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-
Αντικατάσταση	33,32%	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

*ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
Σε προέλεγχο & επανέλεγχο*

πίνακας 278

<i>A1 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	0%	0%	25%	25%	50%	75%	25%
Ποσοστό λαθών	100%	50%	75%	75%	75%	50%	0%	60,71%
Ποσοστό δεν	0%	50%	25%	0%	0%	0%	25%	14,28%
Απλοποίηση	50%	50%	75%	75%	75%	50%	-	53,57%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	50%	-	-	-	-	-	-	7,14%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 279

<i>A1 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	25%	50%	50%	100%	100%	100%	60,71%
Ποσοστό λαθών	100%	50%	50%	50%	0%	0%	0%	35,71%
Ποσοστό δεν	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	3,57%
Απλοποίηση	75%	50%	50%	50%	-	-	-	32,14
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	25%	-	-	-	-	-	-	3,57%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 280

<i>A2 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	33,33%	0%	0%	44,44%	22,22%	55,55%	15,41%
Ποσοστό λαθών	77,77%	33,33%	55,55%	66,66%	44,44%	77,77%	33,33%	55,55%
Ποσοστό δεν	22,22%	33,33%	44,44%	33,33%	11,11%	0%	11,11%	28,84%
Απλοποίηση	77,77%	-	33,33%	55,55%	44,44%	66,66%	22,22%	42,85%
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	-	-	11,11%	3,17%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	22,22%	-	11,11%	-	11,11%	-	6,34%
Αποβολή	-	-	22,22%	-	-	-	-	3,17%

πίνακας 281

<i>A2 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	88,88%	11,11%	44,44%	66,66%	100%	77,77%	55,55%
Ποσοστό λαθών	99,99%	11,11%	88,88%	55,55%	33,33%	0%	22,22%	44,44%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	44,44%	-	77,77%	55,55%	22,22%	-	-	28,56%
Μετάθεση	-	11,11%	-	-	11,11%	-	11,11%	4,76%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	55,55%	-	11,11%	-	-	-	11,11%	11,11%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 282

<i>A3 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	11,11%	66,66%	0%	11,11%	44,44%	44,44%	77,77%	26,98%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	77,77%	11,11%	66,66%	77,77%	33,33%	55,55%	11,11%	47,61%
<i>Ποσοστό δεν</i>	11,11%	22,22%	33,33%	11,11%	22,22%	0%	11,11%	15,87%
<i>Απλοποίηση</i>	66,66%	-	55,55%	66,66%	33,33%	55,5%	-	39,67%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	11,11%	-	-	-	-	1,58%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	11,11%	11,11%	-	-	-	-	11,11%	4,76%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 283

<i>A3 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	11,11%	100%	22,22%	55,55%	100%	77,77%	88,88%	65,07%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	55,55%	0%	77,77%	33,33%	0%	11,11%	11,11%	26,98%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	11,11%	0%	11,11%	0%	3,17%
<i>Απλοποίηση</i>	62,5%	-	66,66%	22,22%	-	11,11%	11,11%	24,8%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	11,11%	-	-	-	-	1,58%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	22,22%	-	-	11,11%	-	-	-	4,76%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 284

<i>A4 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	53,28%	0%	33,33%	53,28%	39,96%	79,92%	37,11%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	86,58%	6,66%	39,96%	39,96%	39,96%	53,28%	0%	38,04%
<i>Ποσοστό δεν</i>	13,32%	39,96%	59,94%	26,64%	6,66%	6,66%	19,98%	24,73%
<i>Απλοποίηση</i>	79,92%	6,66%	33,3%	33,33%	33,33%	46,62%	-	33,30%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	6,66%	6,66	-	1,90%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	6,66%	-	-	-	-	-	-	0,95%
<i>Αποβολή</i>	-	-	6,66%	6,66%	-	-	-	1,90%

πίνακας 285

<i>A4 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	19,98%	100%	13,32%	53,28%	86,58%	73,26%	100%	63,77%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	73,26%	0%	73,26%	39,96%	13,32%	13,32%	0%	30,44%
<i>Ποσοστό δεν</i>	6,66%	0%	13,32%	6,66%	0%	13,32%	0%	5,70%
<i>Απλοποίηση</i>	59,94%	-	66,66%	39,96%	-	13,32%	-	25,69%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	6,66%	-	-	-	-	0,95%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	13,32%	-	-	-	13,32%	-	-	2,80%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 286

<i>A5 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	66,66%	0%	0%	100%	33,33%	100%	42,85%
Ποσοστό λαθών	100%	0%	100%	100%	0%	33,33%	0%	47,61%
Ποσοστό δεν	0%	33,33%	0%	0%	0%	33,33%	0%	9,52%
Απλοποίηση	100%	-	100%	100%	-	-	-	42,85%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	33,33%	-	4,76%
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 287

<i>A5 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	100%	100%	66,66	66,66%	100%	100%	67,67%
Ποσοστό λαθών	100%	0%	0%	33,33	33,33%	0%	0%	23,80%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	100%	-	-	33,33	-	-	-	19,04%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	33,33%	-	-	4,76%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 288

<i>A6 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	14,28%	42,84%	0%	21,42%	28,56%	42,84%	57,12%	32,64%
Ποσοστό λαθών	57,12%	14,28%	71,42%	57,12%	57,12%	49,98%	21,42%	46,92%
Ποσοστό δεν	28,56%	42,84%	28,56%	21,42%	14,28%	7,14%	21,42%	23,46%
Απλοποίηση	57,12%	-	64,26%	42,84%	49,98%	28,56%	14,28%	36,72%
Μετάθεση	-	-	-	-	7,14%	7,14%	-	2,04%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	14,28%	7,14%	14,28%	-	14,28%	7,14%	8,16%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 289

<i>A6 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	14,28%	100%	21,42%	64,26%	78,54%	92,82%	100%	67,33%
Ποσοστό λαθών	85,68%	0%	78,56%	21,42%	21,42%	7,14%	0%	30,60%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	14,28%	0%	0%	0%	2,04%
Απλοποίηση	78,54%	-	71,42%	7,14%	21,42%	7,14%	-	26,52%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	7,14%	-	7,14%	14,28%	-	-	-	4,08%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 290

<i>A7 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	25%	0%	25%	75%	25%	50%	28,57%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	100%	50%	50%	50%	25%	75%	50%	57,14%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	25%	50%	25%	0%	0%	0%	14,28%
<i>Απλοποίηση</i>	100%	25%	25%	50%	25%	75%	50%	50%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	25%	25%	-	-	-	-	7,14%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 291

<i>A7 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	100%	25%	75%	100%	75%	75%	64,28%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	100%	0%	75%	25%	0%	25%	25%	35,71%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	100%	-	50%	25%	-	25%	25%	32,14%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	25%	-	-	-	-	3,57%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 292

<i>A8 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	50%	0%	0%	60%	50%	90%	35,71%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	90%	10%	60%	90%	40%	40%	10%	48,57%
<i>Ποσοστό δεν</i>	10%	40%	40%	10%	0%	10%	0%	15,71%
<i>Απλοποίηση</i>	70%	-	60%	90%	40%	40%	10%	44,28%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	20%	10%	-	-	-	-	-	4,28%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 293

<i>A8 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	10%	100%	10%	70%	90%	90%	100%	67,14%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	90%	0%	90%	30%	0%	10%	0%	31,42%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	1,42%
<i>Απλοποίηση</i>	80%	-	70%	30%	-	10%	-	27,14%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	10%	-	20%	-	-	-	-	4,28%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 294

<i>B2 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	60%	20%	40%	60%	60%	80%	45,71%
Ποσοστό λαθών	60%	0%	20%	40%	40%	40%	20%	31,42%
Ποσοστό δεν	40%	20%	60%	20%	0%	0%	0%	20%
Απλοποίηση	60%	-	20%	20%	20%	20%	-	20%
Μετάθεση	-	-	-	20%	0%	-	-	2,85%
Επένθεση	-	-	-	-	20%	-	-	2,85%
Αντικατάσταση	-	-	-	-	-	20%	20%	5,71%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 295

<i>B2 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	100%	20%	60%	40%	80%	60%	51,42%
Ποσοστό λαθών	100%	0%	80%	40%	60%	20%	40%	48,57
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	100%	-	60%	-	20%	20%	-	28,57%
Μετάθεση	-	-	-	20%	-	-	20%	5,71%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	20%	20%	40%	-	20%	14,28%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 296

<i>B3 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	25%	25%	0%	50%	25%	50%	50%	32,14%
Ποσοστό λαθών	75%	50%	25%	50%	75%	50%	50%	53,57%
Ποσοστό δεν	0%	25%	75%	0%	0%	0%	0%	14,28%
Απλοποίηση	25%	-	25%	50%	50%	25%	-	25%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	50%	50%	-	-	25%	25%	50%	28,57%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 297

<i>B3 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	50%	100%	0%	75%	75%	100%	100%	71,42%
Ποσοστό λαθών	50%	0%	100%	25%	25%	0%	0%	28,57%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	-	-	50%	25%	-	-	-	10,71%
Μετάθεση	-	-	25%	-	-	-	-	3,57%
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	50%	-	25%	-	25%	-	-	14,28%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 298

<i>B4 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	16,66%	33,32%	0%	33,32%	49,98%	49,98%	83,33%	38,08%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	66,64%	33,32%	49,98%	66,64%	49,98%	49,98%	16,66%	47,6%
<i>Ποσοστό δεν</i>	16,66%	33,32%	49,98%	0%	0%	0%	0%	14,27%
<i>Απλοποίηση</i>	49,98%	16,66%	33,32%	49,98%	16,66%	16,66	-	26,18%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	16,66%	16,66%	16,66%	16,66%	33,32%	33,32%	16,66%	21,42%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 299

<i>B4 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	83,33%	49,98%	66,64%	83,33%	83,33%	83,33%	64,27%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	100%	16,66	49,98%	33,33%	16,66%	16,66%	16,66%	35,70%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	83,33%	16,66%	-	16,66%	16,66%	16,66%	16,66%	23,80%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	16,66%	-	-	-	2,38%
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	16,66%	-	33,32%	-	-	-	-	7,14%
<i>Αποβολή</i>	-	-	16,66%	-	-	-	-	2,38%

πίνακας 300

<i>Γ3 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	49,98%	0%	16,66%	49,98%	66,64%	66,64%	35,7%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	83,33%	0%	16,66%	83,33%	16,66%	33,32%	33,32%	38,08%
<i>Ποσοστό δεν</i>	16,66%	49,98%	83,3%	0%	33,32%	0%	0%	26,18%
<i>Απλοποίηση</i>	83,33%	-	16,66%	16,66%	-	16,66%	-	19,04%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	-	66,64%	16,66%	16,66%	33,32%	19,04%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 301

<i>Γ3 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	16,66%	83,33%	33,32%	66,64%	49,98%	100%	66,64%	59,51%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	83,33%	16,66%	66,64%	33,32%	49,98%	0%	33,32%	40,46%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	83,33%	-	-	-	33,32%	-	-	16,66%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	16,66%	66,64%	33,32%	16,66%	-	33,32%	23,8%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 302

<i>Γ4 PRE TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	50%	100%	0%	50%	50%	100%	50%	57,14%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	50%	0%	100%	50%	50%	0%	0%	35,71%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	7,14%
<i>Απλοποίηση</i>	50%	-	50%	50%	50%	-	-	28,57%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	50%	-	-	-	-	7,14%
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 303

<i>Γ4 POST TEST</i>	<i>Ειρηνη</i>	<i>Χαρ/μπος</i>	<i>ΕιρήνηΚ.</i>	<i>Μιχάλης</i>	<i>Νικολ.</i>	<i>Μανόλης</i>	<i>Μπάμπης</i>	<i>Μ.Ο</i>
<i>Ποσοστό σωστών</i>	0%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	78,57%
<i>Ποσοστό λαθών</i>	100%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	21,42%
<i>Ποσοστό δεν</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Απλοποίηση</i>	100%	-	-	-	-	50%	-	21,42%
<i>Μετάθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Επένθεση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αντικατάσταση</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Αποβολή</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 304

<i>G5 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7,14%
Ποσοστό λαθών	50%	50%	50%	100%	50%	100%	100%	71,42%
Ποσοστό δεν	0%	50%	50%	0%	50%	0%	0%	21,42%
Απλοποίηση	50%	50%	-	100%	-	100%	100%	57,14%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	-	-	50%	-	-	7,14%
Αποβολή	-	-	50%	-	-	-	-	7,14%

πίνακας 305

<i>G5 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	0%	100%	0%	100%	0%	50%	100%	50%
Ποσοστό λαθών	100%	0%	100%	0%	100%	50%	0%	50%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	50%	-	100%	-	50%	50%	-	35,71%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	50%	-	-	-	-	-	-	7,14%
Αποβολή	-	-	-	-	50%	-	-	7,14%

πίνακας 306

<i>G6 PRE TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	42,84%	42,84%	0%	85,68%	85,68%	100%	100%	65,29%
Ποσοστό λαθών	42,84%	28,56%	85,68%	14,28%	0%	0%	0%	24,48%
Ποσοστό δεν	14,28%	28,56%	14,28%	0%	14,28%	0%	0%	10,2%
Απλοποίηση	28,56%	-	85,68%	-	-	-	-	40,8%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	14,28%	28,56%	-	14,28%	-	-	-	8,16%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

πίνακας 307

<i>G6 POST TEST</i>	Ειρηνη	Χαρ/μπος	ΕιρήνηΚ.	Μιχάλης	Νικολ.	Μανόλης	Μπάμπης	Μ.Ο
Ποσοστό σωστών	57,12%	100%	71,4%	100%	100%	100%	100%	89,80%
Ποσοστό λαθών	42,84%	0%	28,56%	0%	0%	0%	0%	10,2%
Ποσοστό δεν	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Απλοποίηση	42,84%	-	14,28%	-	-	-	-	8,16%
Μετάθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Επένθεση	-	-	-	-	-	-	-	-
Αντικατάσταση	-	-	14,28%	-	-	-	-	2,04%
Αποβολή	-	-	-	-	-	-	-	-

*ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6.
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ*

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α΄ CL

πίνακας 308

Ενιαίος συγκεντρωτικός CL στον προέλεγχο σε απόλυτους αριθμούς.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	17	35	30	40	10	46	16	35	229
Απλοποίηση	15	27	26	35	9	36	14	30	192
μετάθεση	0	2	3	2	0	2	0	0	9
επένθεση	0	0	0	0	1	0	0	0	1
αντικατάσταση	2	4	3	1	0	8	2	5	25
Αποβολή	0	2	0	2	0	0	0	0	4
Σωστά	7	14	23	39	9	29	9	24	154
δεν	4	13	10	26	2	23	6	11	95

πίνακας 309

Ενιαίος συγκεντρωτικός CL στον επανέλεγχο σε απόλυτους αριθμούς

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A/Σ
λάθη	10	28	19	32	5	30	10	22	158
Απλοποίηση	7	20	15	27	4	26	9	19	127
μετάθεση	1	3	1	1	0	0	1	0	7
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	2	7	3	4	1	4	0	3	24
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	18	35	41	67	16	66	18	47	308
δεν	1	0	1	6	0	2	0	1	11

πίνακας 310

Σύγκριση δδ στο *Pre test* και *post test*
σε απόλυτους αριθμούς κατηγορία CL

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	229	158
Απλοποίηση	192	127
Μετάθεση	9	7
Επένθεση	1	0
Αντικατάσταση	25	24
Αποβολή	4	0
Σωστά	154	308
Δεν	95	11

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Κατά την περιγραφική στατιστική η ποσοτικοποίηση των δεδομένων έγινε όπως αναφέρει ο Τσοπάνογλου (2000) με τον ακόλουθο τύπο: $[\chi = \Sigma \chi / n]$. δηλαδή ο μέσος όρος προκύπτει από το γινόμενο του συνόλου των βαθμών (δηλαδή των X) προς τον αριθμό των βαθμών (δηλαδή προς τον αριθμό των μαθητών που εξετάστηκαν).

Συγκεντρωτικός πίνακας 311
διορθωτικών μηχανισμών στο *Pre test*. CL

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	MO
Λάθη	60,71	56,45	47,61	38,09	47,61	46,93	51,61	50	49,87
Απλοποίηση	53,57	43,54	41,26	33,33	42,85	36,73	45,16	42,80	42,40
Μετάθεση	0	3,22	4,76	1,9	0	2,04	0	0	1,49
Επένθεση	0	0	0	0	4,76	0	0	0	0,59
Αντικατάσταση	7,14	6,45	4,76	0,95	0	8,16	6,45	7,14	5,13
Αποβολή	0	3,22	0	1,9	0	0	0	0	0,64
Σωστά	25	22,58	36,50	37,14	42,85	29,59	29,03	34,28	32,12
Δεν	14,28	20,96	15,87	24,76	9,52	23,46	19,35	15,71	17,98

Πίνακας 312
Συγκεντρωτικός πίνακας *post test* Α' κατηγορία. CL

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	MO
λάθη	34,48	44,44	31,14	30,47	23,80	30,61	35,71	31,42	32,75
Απλοποίηση	24,13	31,74	24,59	25,71	19,04	26,53	32,14	27,14	26,37
μετάθεση	3,44	4,76	1,63	0,95	0	0	3,57	0	1,79
επένθεση	0	0	0	0	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	6,89	11,11	4,91	3,80	4,76	4,08	0	4,28	4,97
Αποβολή	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σωστά	62,06	55,55	67,21	63,80	76,19	67,34	64,28	67,14	65,44
δεν	3,44	0	1,63	5,71	0	2,04	0	1,42	1,78

Πίνακας 313
Σύγκριση δδ στο *Pre test* και *post test* στην Α' κατηγορία. CL

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	49,87	32,75
Απλοποίηση	42,40	26,37
Μετάθεση	1,49	1,79
Επένθεση	0,59	0
Αντικατάσταση	5,13	4,97
Αποβολή	0,64	0
Σωστά	32,12	65,44
Δεν	17,98	1,78

Πίνακας 314
Πίνακας σύγκρισης στο *pre-test* και στο *Post test* στην Α' κατηγορία

MO	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-test</i>	32,12%	49,87%	17,98%	42,40%	1,49%	0,59%	5,13%	0,64%
<i>Post test</i>	65,44%	32,75%	1,78%	26,37%	1,78%	0%	4,97%	0%

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β' CN

πίνακας 315

Ενιαίος συγκεντρωτικός πίνακας CN στον προέλεγχο

B	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	11	15	21	47
Απλοποίηση	7	7	11	25
μετάθεση	1	0	0	1
επένθεση	1	0	0	1
αντικατάσταση	2	8	10	20
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	16	9	15	40
δεν	7	4	5	16

Πίνακας 316

Ενιαίος συγκεντρωτικός πίνακας CN στον επανέλεγχο

B	B2	B3	B4	B/Σ
λάθη	15	8	15	38
Απλοποίηση	9	3	8	20
μετάθεση	2	1	1	4
επένθεση	1	0	0	1
αντικατάσταση	5	4	3	12
Αποβολή	0	0	1	1
Σωστά	18	20	27	65
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 317

Σύγκριση στο *Pre test* και *post test* σε απόλυτους ριθμούς

B	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	47	38
Απλοποίηση	25	20
Μετάθεση	1	4
Επένθεση	1	1
Αντικατάσταση	20	12
Αποβολή	0	1
Σωστά	40	65
Δεν	16	0

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Συγκρίνοντας τις παραγωγές των παιδιών στη Β' κατηγορία CN (ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + έρρινα) γενικά παρατηρούμε καταρχήν μεγάλη αύξηση στις σωστές παραγωγές, μείωση των λαθεμένων παραγωγών και εκμηδενισμό των μη απαντήσεων. Δηλαδή όλα τα παιδιά απαντούσαν στις λέξεις-στόχους σωστά ή λαθεμένα. Περισσότερες λεπτομέρειες βλέπουμε στους πίνακες 57 και 58

Πίνακας 318
Συγκεντρωτικός ποσοστιαίος
στο *Pre test* Β' κατηγορία. CN

	B2	B3	B4	MO
Λάθη	32,35	53,57	51,21	45,71
Απλοποίηση	20,58	25	26,82	24,13
Μετάθεση	2,94	0	0	0,98
Επένθεση	2,94	0	0	0,98
Αντικατάσταση	5,88	28,57	24,39	19,61
Αποβολή	0	0	0	0
Σωστά	47,05	32,14	36,58	38,59
Δεν	20,58	14,28	12,19	15,68

Πίνακας 319
Συγκεντρωτικός ποσοστιαίος
στο *post test* Β' κατηγορία. CN

	B2	B3	B4	MO
λάθη	45,45	28,57	35,71	36,57
Απλοποίηση	27,27	10,71	19,04	19
μετάθεση	6,06	3,57	2,38	4
επένθεση	3,03	0	0	1,01
αντικατάσταση	15,15	14,28	7,14	12,10
Αποβολή	0	0	2,38	0,79
Σωστά	54,54	71,42	64,28	63,41
δεν	0	0	0	0

Πίνακας 320
Σύγκριση δδ στο *Pre test* και *post test* στην Β' κατηγορία. CN

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	45,71	36,57
Απλοποίηση	24,13	19
Μετάθεση	0,98	4
Επένθεση	0,98	1,01
Αντικατάσταση	19,61	12,10
Αποβολή	0	0,79
Σωστά	38,59	63,41
Δεν	15,68	0

Πίνακας 321
Πίνακας σύγκρισης στο *pre-test* και στο *Post test* στην Β' κατηγορία

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-test</i>	38,59%	45,71%	15,68%	24,13%	0,98%	0,98%	19,61%	0%
<i>Post test</i>	63,41%	36,57%	0%	19%	4%	1,01%	12,19%	0,79%

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ' CC

Πίνακας 322

Ενιαίος συγκεντρωτικός πίνακας στον προέλεγχο

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	17	5	10	11	43
Απλοποίηση	9	4	8	8	29
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	8	1	1	3	13
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	14	8	1	33	56
Δεν	10	1	3	5	19

Πίνακας 323

Ενιαίος συγκεντρωτικός πίνακας στον επανέλεγχο

	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ/Σ
Λάθη	17	3	7	4	31
Απλοποίηση	7	1	2	0	10
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	10	0	1	0	11
Αποβολή	0	0	1	0	1
Σωστά	24	11	7	45	87
Δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 324

Σύγκριση δδ στο *Pre test* και *post test*
σε απόλυτους αριθμούς

	<i>Pre test</i>	<i>post test</i>
Σύνολο λαθών	43	31
Απλοποίηση	29*	10*
Μετάθεση	0*	0*
Επένθεση	0*	0*
Αντικατάσταση	13*	11*
Αποβολή	1*	1*
Σωστά	56	87
Δεν	19	0

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Πίνακας 325

Ενιαίος συγκεντρωτικός πίνακας διορθωτικών μηχανισμών
πίνακας *Pre test* Γ' κατηγορία CC

ποσοστά	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	ΜΟ
Λάθη	41,46	35,71	71,42	22,44	42,75
Απλοποίηση	21,95	28,57	57,14	16,32	30,99
Μετάθεση	0	0	0	0	0
Επένθεση	0	0	0	0	0
Αντικατάσταση	19,51	7,14	7,14	6,12	9,97
Αποβολή	0	0	7,14	0	1,78
Σωστά	34,14	57,14	7,14	67,34	41,44
Δεν	24,39	7,14	21,42	10,20	15,78

πίνακας 326
post test Γ' κατηγορία. CC

ποσοστά	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	ΜΟ
λάθη	41,46	21,42	50	8,16	30,26
Απλοποίηση	17,07	21,42	14,28	0	13,19
μετάθεση	0	0	0	0	0
επένθεση	0	0	0	0	0
αντικατάσταση	24,39	0	7,14	0	7,88
Αποβολή	0	0	7,14	0	1,78
Σωστά	58,53	78,57	50	91,83	69,73
δεν	0	0	0	0	0

Πίνακας 327

Σύγκριση δδ στο Pre test και post test στην Γ' κατηγορία. CC

ποσοστά	Pre test	post test
Σύνολο λαθών	42,75	30,26
Απλοποίηση	30,99	13,19
Μετάθεση	0	0
Επένθεση	0	0
Αντικατάσταση	9,97	7,88
Αποβολή	1,78	1,78
Σωστά	41,44	69,73
Δεν	15,78	0

Πίνακας 328

Πίνακας σύγκρισης στο pre-test και στο Post test στην Γ' κατηγορία

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
pre-test	41,44%	42,75%	15,78%	29,44%	0%	0%	9,97%	1,78%
Post test	69,73%	30,26%	0%	17,57%	0%	0%	7,88%	1,78%

ΤΕΛΙΚΟΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

πίνακας 329^α

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-testCL</i>	32,12%	49,87%	17,98%	42,40%	1,49%	0,59%	5,13%	0,64%
<i>pre-testCN</i>	38,59%	45,71%	15,68%	24,13%	0,98%	0,98%	19,61%	0%
<i>pre-testCC</i>	41,44%	42,75%	15,78%	29,44%	0%	0%	9,97%	1,78%
MO	37,37%	46,11%	16,48%	31,99%	0,82%	0,52%	11,57%	0,80%

πίνακας 329^β

	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>Post testCL</i>	65,44%	32,75%	1,78%	26,37%	1,78%	0%	4,97%	0%
<i>Post testCN</i>	63,41%	36,57%	0%	19%	4%	1,01%	12,19%	0,79%
<i>Post testCC</i>	69,73%	30,26%	0%	17,57%	0%	0%	7,88%	1,78%
MO	66,19%	33,17%	0,59%	20,98	1,92%	0,33%	8,34%	0,85%

πίνακας 330

MO	Ποσοστό σωστών	Ποσοστό λαθών	Μη απάντηση	Απλ/ση	Μετάθεση	Επένθεση	Αντικ/ση	Αποβολή
<i>pre-test</i>	37,37%	46,11%	16,48%	31,99%	0,82%	0,52%	11,57%	0,80%
<i>Post test</i>	66,19%	33,17%	0,59%	20,98	1,92%	0,33%	8,34%	0,85%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.

ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
ΣΤΟΝ ΠΡΟΕΛΕΓΧΟ

πίνακας 331
PRE-TEST Πίνακας Α1 (ΜΕΡΟΣ Α')¹⁴⁴

	A1	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>blù.za</i>	blù.za	blù.za	blù.za	bù.za	-
2	<i>àl.bum</i>	àl.bum	àl.bum	àl.bum	à bum	à bum
3	<i>a.dli.a</i>	a.di.a	a.dli.a	-	a.di.a	a.di.a
4	<i>bul.dó.za</i>	bu.dó.za	bul.dó.za	bul.dó.zes	bul.do.za.ra	-

πίνακας 332
PRE-TEST Πίνακας Α1 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A1	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>blù.za</i>	bù.za	blù.za	blù.za	blù.za	bù.za
2	<i>àl.bum</i>	à bum	à bum	àl.bum	àl.bum	à vum
3	<i>a.dli.a</i>	-	a.di.a	a.dli.a	a.dli.a	an.gi.a
4	<i>bul.dó.za</i>	bu.dó.za	bu.dó.za	bu.dó.za	bul.dó.za	bu.dó.za

πίνακας 333
PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α2 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A2	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>brà.tso</i>	brà.tso	brà.tso	bà.to	bà.tzo	-
2	<i>pèr.go.la</i>	è.zo.la	pèr.go.la	pèr.go.la	pèr.bo.la	pèr.γo.la
3	<i>ko.bre.sèr</i>	ko.be.sèr	-	ko.bre.sèr	ko.be.sèr	-
4	<i>δè.dro</i>	δè.da	δè.dro	-	δè.do	-
5	<i>si.dri.và.ni</i>	si.di.và.ni	si.dri.và.ni	si.dri.và.ni	si.di.và.ni	si.dri.và.ni
6	<i>o.brè.la</i>	o.brè.les	o.brè.les	o.brè.les	-	o.brè.les
7	<i>ka.bri.o.lè</i>	ka.bi.o.lè	kà.bri.o	ka.bri.o.lè	ka.bi.o.lè	kà.bri.o
8	<i>gar.da.róba</i>	ga.da.róba	gar.da.róba	ga.da.róba	-	da.ró.va
9	<i>a.kor.de.ón</i>	a.ko.de.ón	a.kor.de.ón	ar.ko.de.ón	-	ko.de.rón

πίνακας 334
PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α2 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A2	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>brà.tso</i>	-	brà.tso	brà.tso	brà.tso	bà.tso
2	<i>pèr.go.la</i>	pè.go.la	pèr.go.la	pèr.go.la	bèr.go.la	pè.go.la
3	<i>ko.bre.sèr</i>	-	ko.be.sèr	ko.be.sèr	ko.bre.sèr	ko.be.sèt
4	<i>δè.dro</i>	δè.do	δè.do	δè.dro	δè.dro	δè.do
5	<i>si.dri.và.ni</i>	si.dà.ni	si.dri.và.ni	si.dri.và.ni	si.dri.và.ni	si.di.và.ni
6	<i>o.brè.la</i>	-	o.brè.les	o.brè.les	o.brè.les	o.bè.les
7	<i>ka.bri.o.lè</i>	ka.bi.o.lè	-	ka.bri.o	-	-
8	<i>gar.da.róba</i>	lò.ba	ga.da.róba	ga.da.róba	gar.da.róba	ga.da.lóba
9	<i>a.kor.de.ón</i>	-	a.ko.de.ón	a.ko.de.ón	a.kor.de.ón	-

¹⁴⁴ Με τα πλάγια γράμματα στην πρώτη στήλη βρίσκονται οι λέξεις-στόχοι. Με ροζ χρώμα είναι οι λαθεμένες, δηλαδή οι προς εξέταση παραγωγές. Ο πίνακας αυτός χωρίστηκε σε 2 μέρη (Α'+Β'), γιατί έχουν περιληφθεί και οι παραγωγές των 3 παιδιών που δε συμμετείχαν στο post-test, έτσι λοιπόν χωρίστηκε σε 2 μέρη για να είναι ευανάγνωστα στα δεδομένα που προσφέρονται.

πίνακας 335

PRE-TEST -ΠΙΝΑΚΑΣ Α3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>pla.nì.tes</i>	pla.nì.tes	-	pla.nì.tes	pa.nì.tes	-
2	<i>sàl.pi.ga</i>	sà.pi.ga	sàl.pi.ga	sàr.pi.ga	sà.li.ga	sàl.pi
3	<i>pal.tó</i>	pa.tó	pal.tó	pal.tó	pal.tó	pal.tó
4	<i>bal.tàs</i>	pa.tàs	bal.tàs	bal.tàs	ba.tàs	bar.tàs
5	<i>ka.rè.kla</i>	ka.rè.kla	ka.rè.kla	-	-	ka.rè.kla
6	<i>a.na.kì.klo.si</i>	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.ko.si	-
7	<i>bal.kó.ni</i>	ba.kó.ni	bal.kó.ni	bal.kó.ni	ba.kó.ni	bal.kó.ni
8	<i>pli.ktro.ló.γi.o</i>	pi.to.ló.γi.o	pli.ktro.ló.γi.o	pli.kto.ló.γi.o	pi.kto.ló.γi.o	pi.kto.ló.γi.o

πίνακας 336

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>pla.nì.tes</i>	pa.nì.tes	pla.nì.tes	pla.nì.tes	pla.nì.tes	pa.nì.tes
2	<i>sàl.pi.ga</i>	sà.pi.ga	-	-	sàl.bi.ga	sà.vi.ga
3	<i>pal.tó</i>	pa.tó	pa.tó	pal.tó	pal.tó	pa.tó
4	<i>bal.tàs</i>	-	ba.tàs	bal.tà	bal.tàs	ba.tàs
5	<i>ka.rè.kla</i>	ka.lè.ka	ka.rè.kla	ka.rè.kla	ka.rè.kla	-
6	<i>a.na.kì.klo.si</i>	-	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.klo.si	a.na.kì.ko.si
7	<i>bal.kó.ni</i>	ba.kó.ni	ba.kó.ni	bal.kó.ni	-	ba.kó.ni
8	<i>pli.ktro.ló.γi.o</i>	-	pli.kto.ló.γi.o	pli.kto.ló.γi.o	pli.kto.ló.γi.o	kto.ló.γi.o

πίνακας 337

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A4	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	por.to.kà.lia	po.to.kà.lia	por.to.kà.lia	-	to.kà.lia	-
2	pór.ta	pó.tra	pór.ta	pór.ta	pór.ta	-
3	pró.va.to	pró.va.to	pró.va.to	-	-	pró.va.to
4	àr.pa	à.pa	àr.pa	àr.pa	à.pa	àr.pa
5	per.pa.tà	pe.pa.tà	per.pa.tà	per.pa.tà	-	-
6	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis	xà.tis	xàr.tis
7	ja.trì	za.tì	ja.trì	ja.trì	za.tì	ja.trì
8	tra.xtèr	ta.tè.ri	tra.ktèr	tra.xtèr	tra.ktèr	-
90	prì.zes	prì.zes	bri.zes	-	-	-
10	và.tra.xos	và.ta.xos	và.tra.xos	và.tra.xos	và.ta.xos	và.tra.xos
11	vàr.kes	và.kes	vàr.kes	vàr.kes	vàr.kes	vàr.kes
12	kre.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti	-	kre.và.ti
13	ar.kù.ða	-	ar.kù.ða	ar.kù.ða	ar.kù.ja	-
14	kri.nos	kri.nos	-	kri.nos	kri.nos	kri.nos
15	trì.ftis	trì.ftis	trì.ftis	trì.ftis	tì.ftis	tì.ftis

πίνακας 338

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A4	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	por.to.kà.lia	kà.lia	to.kà.lia	-	-	po.to.kà.lia
2	pór.ta	ó.ta	pó.ta	pór.ta	pór.ta	pó.ta
3	pró.va.to	-	-	pró.va.to	pró.va.to	pó.va.to
4	àr.pa	à.pa	à.pa	àr.pa	àr.pa	à.pa
5	per.pa.tà	pi.zì.si	pe.pra.tà	pe.pa.tì.si	-	pe.pa.tà
6	xàr.tis	-	xà.tis	xàr.tis	-	xà.tis
7	ja.trì	-	ja.trì	ja.trì	za.trós	ja.tì
8	tra.xtèr	-	tra.ktèr	tra.xtèr	tra.ktèr	ta.tèr
9	prì.zes	-	prì.zes	prì.zes	prì.zes	-
10	và.tra.xos	và.ta.xos	và.tra.xos	và.tra.xos	-	và.ta.xos
11	vàr.kes	-	vàr.kes	-	vàr.kes	và.kes
12	kre.và.ti	ke.và.ti	kre.và.ti	ke.và.ti	kre.và.ti	ke.và.ti
13	ar.kù.ða	a.kù.ða	a.kù.ða	ar.kù.ða	ar.kù.ða	-
14	kri.nos	-	kri.nos	kri.nos	kri.nos	ki.nos
15	trì.ftis	-	trì.ftis	tì.ftis	-	tì.ftis

πίνακας 339

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α5 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A5	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>tà.vli</i>	tà.vli	tà.vli	tà.vli	tà.vi	tà.vli
2	<i>tù.vla</i>	-	tù.vla	tù.vla	tù.va	tù.vla
3	<i>γlà.stra</i>	γα.là.stra	γla.strà.ki	γlà.stra	γà.stra	-

πίνακας 340

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α5 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A5	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>tà.vli</i>	tà.vi	tà.vli	tà.vli	tà.vli	tà.vi
2	<i>tù.vla</i>	tù.va.kia	tù.vla	tù.vla	tù.vla	tù.vo
3	<i>γlà.stra</i>	γà.ta	γlà.stra	γlà.stra	-	γà.ta

πίνακας 341

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α6 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A6	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝ ΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	θi.sa.vrós	θi.sa.vós	θi.sa.vrós	θi.sa.vrós	si.sa.vós	θi.sa.vrós
2	ar.vì.la	a.vrì.la	ar.vì.la	ar.vì.la	a.vì.la	-
3	ðrà.kos	vrà.kos	ðrà.kos	ðrà.kos	ðà.kos	vrà.kos
4	ðró.mos	ðró.mos	ðró.mos	ðló.mos	-	vró.mos
5	bi.ļiàr.ðo	bi.già.ðo	bi.ļàr.ðo	bi.ļiàr.ðo	bià.ðo	bi.là.ðo
6	ka.mi.lo.p àr.ða.li	ka.li.lo.pàr. ða.li	-	ka.mi.lo.pàr. ða.les	mi.lo.pàr.ð a.ri	-
7	γρι.à	γρι.à	γρι.à	γρι.à	γri.à	γρι.à
8	mar.γα.ρι.τ a	ma.γα.ρι.ta	-	ma.γα.ρι.ta	ma.γα.ii.ta	mar.γα.ρι.ta
9	ór.γα.na	-	-	-	-	ór.γα.na
10	tì.γris	tì.γris	tì.γris	tì.γri	tì.γri	-
11	ar. γa.liós	a. γa.liós	ar. γa.liós	ar. γa.liós	γa.liós	-
12	mà.vros	mà.vros	-	-	-	-
13	kon.sèr.va	ko.sè.va	ko.sè.va	ko.sè.va	kon.sèr.va	-
14	zo.γpa.fi.zi	zo γpa.fi.zi	zo. γpa.fi.zi	-	zo.γa.fi.zi	zo γpa.fi.zi

πίνακας 342

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α6 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A6	EIPHNHK.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	EIPHNHII.
1	θi.sa.vrós	-	xri.sa.vós	θi.sa.vrós	θi.sa.vrós	-
2	ar.vì.la	a.vì.la	a.vì.la	ar.vì.la	ar.vì.la	a.vì.la
3	ðrà.kos	ðà.kos	ðrà.kos	vrà.kos	vrà.kos	ðà.kos
4	ðró.mos	ðó.mos	ðró.mos	ðró.mos	vró.mos	ðó.mos
5	bi.ļiàr.ðo	bi.ļià.ðo	bi.ļià.ðo	bi.ļià.ðo	bi.ļàr.ðo	-
6	ka.mi.lo.pàr.ða.li	-	ka.mi.lo.pà.ða.li	mi.lo.pà.ða.li	ka.mi.lo.pàr.ða.li	ka.mi.lo.pàr.ða.li
7	γρι.à	γri.ù.la	γρι. à	γρι.ù.la	γρι. à	γρι.ù.la
8	mar.γα.ρι.ta	ma.γα.λι.ta	ma.γα.ρι.ta	ma.γα.ρι.ta	mar.γα.ρι.ta	ma.γα.λι.ta
9	ór.γα.na	ó.γα.no	-	-	ór.γα.na	ó.γα.na
10	tì.γris	-	tì.γris	tì.γris	tì.γris	-
11	ar. γa.liós	a.γa.liós	a.γa.liós	a.γa.liós	ar.γa.liós	a.γa.liós
12	mà.vros	mà.vos	-	mà.vros	mà.vros	-
13	kon.sèr.va	ko.vè.da	ko.sè.va	ko.sè.va	kon.sèr.va	ko.sè.va
14	zo.γpa.fi.zi	zà.fi	zo.γa.fi.zi	zo.γa.fi.zi	-	zo.γa.fi.zi

πίνακας 343

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α7 (ΜΕΡΟΣ Α')

	<i>A7</i>	<i>ΜΑΝΟΛΗΣ</i>	<i>ΣΤΕΦΑΝΟΣ</i>	<i>ΜΠΑΜΠΗΣ</i>	<i>ΜΙΧΑΛΗΣ</i>	<i>ΧΑΡ/ΜΠΟΣ</i>
1	<i>pa.dó.fla</i>	<i>pa.dó.fes</i>	-	<i>pa.dó.fles</i>	<i>pa.dó.flia</i>	<i>pa.dó.fles</i>
2	<i>ðel.fi.ni</i>	<i>ðe.fi.ni</i>	<i>ðel.fi.ni</i>	<i>ze.fi.ni</i>	-	<i>ve.fi.ni</i>
3	<i>a.θli.tès</i>	<i>a.θli.tès</i>	<i>a.θli.tès</i>	<i>a.θi.tès</i>	<i>a.θi.tès</i>	<i>a.θi.tès</i>
4	<i>fla.mi.go</i>	<i>fa.mi.go</i>	<i>fla.mi.go</i>	<i>fla.mi.go</i>	<i>fa.mi.go</i>	-

πίνακας 344

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α7 (ΜΕΡΟΣ Β')

	<i>A7</i>	<i>ΕΙΡΗΝΗ Κ.</i>	<i>ΝΙΚΟΛΕΤΑ</i>	<i>ΑΦΡΟΔΙΤΗ</i>	<i>ΒΑΛΙΑ</i>	<i>ΕΙΡΗΝΗ Π.</i>
1	<i>pa.dó.fla</i>	<i>pa.dó.ses</i>	<i>pa.dó.fles</i>	<i>pa.dó.fles</i>	<i>ba.dó.fles</i>	<i>pa.dó.fes</i>
2	<i>ðel.fi.ni</i>	<i>ðe.fi.ni</i>	<i>ðe.fi.ni</i>	<i>le.fi.ni</i>	-	<i>ðe.fi.ni</i>
3	<i>a.θli.tès</i>	-	<i>a.θli.tès</i>	<i>a.θi.tès</i>	<i>a.θli.tès</i>	<i>a.θi.tès</i>
4	<i>fla.mi.go</i>	-	<i>fla.mi.go</i>	<i>fla.mi.go</i>	<i>fla.mi.go</i>	<i>fa.mi.go</i>

πίνακας 345

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α8 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A8	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>frù.ta</i>	frù.ta	frù.ta	frù.ta	fù.ta	-
2	<i>frà.u.les</i>	frà.u.les	frà.u.les	frà.u.les	fà.u.les	-
3	<i>kar.fi</i>	ka.fi	kar.fi	kar.fi	ka.fi	kar.fi
4	<i>xró.ma.ta</i>	-	xró.ma.ta	xró.ma	-	xró.ma.ta
5	<i>fri.γα.ηà</i>	fri.γα.ηà	fì.γα.ηà	fri.γα.ηà	fì.γα.ηà	-
6	<i>kar.xa.rì.as</i>	xar.xa.rì.es	xar.xa.rì.es	ka.xa.rì.as	xa.xa.rì.as	-
7	<i>or.xì.stra</i>	o.xì.ta	or.xì.sta	or.xì.stra	o.rì.sta	or.xì.sta
8	<i>po.li.θρό.na</i>	po.li.θó.na	po.li.θρό.na	po.li.θρό.na	po.li.θó.na	po.li.φρό.na
9	<i>θρα.ηì.a</i>	θρα.ηì.a	θρα.ηì.o	θρα.ηì.a	θα.ηì.a	fra.ηì.a
10	<i>ka.rfì.tses</i>	a.fi.tses	ka.rfì.tses	ka.rfì.tses	ka.fi.tses	ka.rfì.tses

πίνακας 346

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α8 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A8	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>frù.ta</i>	fù.ta	fù.ta	frù.ta	frù.ta	fù.ta
2	<i>frà.u.les</i>	fà.u.les	frà.u.les	frà.u.les	frà.u.les	fà.u.les
3	<i>kar.fi</i>	-	ka.fi	kar.fi	kar.fi	ka.fi
4	<i>xró.ma.ta</i>	xó.ma	xró.ma.ta	xró.ma.ta	-	-
5	<i>fri.γα.ηà</i>	fì.γα.ηì.tsa	fri.γαηà	fì.γα.ηà	fri.γα.ηà	fì.γα.ηà
6	<i>kar.xa.rì.as</i>	ka.xa.lì.as	xa.xa.rì.as	-	kar.xa.rì.as	xa.xa.rì.as
7	<i>or.xì.stra</i>	-	or.xì.sta	-	or.xì.stra	o.θì.ta
8	<i>po.li.θρό.na</i>	-	po.li.θρό.na	po.li.θρό.na	po.li.θρό.na	po.li.θó.na
9	<i>θρα.ηì.a</i>	θα.ηì.a	θρα.ηì.o	θρα.ηì.a	θρα.ηì.a	θα.ηì.a
10	<i>ka.rfì.tses</i>	tzi.bù.les	ka.fi.tses	ka.rfì.tses	ka.fi.tses	ka.fi.tses

πίνακας 347

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B2 (ΜΕΡΟΣ Α')

	B2	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟ Σ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>a.na.pnef.sti.r as</i>	a.na.pnef.sti .ras	a.na.pse.sti. ras	a.na.pnef.sti .ras	aA.na.pe.s ti.ras	-
2	<i>a.tmo.si.ðe.ro</i>	a.to.si. ðe.ro	a.tmo.si.ðe.r o	a.smo.si.ðe.r o	msi.msi.ðe .ro	a.tmo.si.ðe.r o
3	<i>çi.kni</i>	çi.kni	çi.kni	çi.kni	çi.kni	çi.kni
4	<i>klèf.tis</i>	klèf.tis	klèf.tis	klèf.tis	kè.ftis	klèf.tis
5	<i>ksi.pni.ti.ri</i>	tsi.kni.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	-	ksi.pni.ti.ri
6	<i>ka.pnós</i>	ka.pnós	ka.pnós	ka.pnós	ka.pnós	-

πίνακας 348

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B2 (ΜΕΡΟΣ Β')

	B2	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>a.na.pne.fsti.r as</i>	-	a.na.pe.sti.ra s	a.na.pne.sti.ras	a.na.pse.fsti.ras	-
2	<i>a.tmo.si.ðe.ro</i>	-	a.xto.mo.si.ð e.ro	a.xmo.si. ðe.ro	a.mo.si. ðe.ro	-
3	<i>çi.kni</i>	çi.kni	çi.kni	çi.kni	çi.xni	çi.ki
4	<i>klè.ftis</i>	kè.tis	-	klè.ftis	klè.ftis	klè.tis
5	<i>ksi.pni.ti.ri</i>	-	ksi.pni.ti.ri	ksi.pi.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	tsi.pi.ti.ri
6	<i>ka.pnós</i>	ka.pós	ka.pni	ka.pnós	ka.pnós	ka.pós

πίνακας 349

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	B3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>ko.li.mvi.si</i>	ko.li.mvi.si	ko.li.bi.si	ko.li.bi.si	ko.li.vi.ses	ko.li.bi.si
2	<i>ma.γni.tis</i>	ma.γni.tis	ma.γni.tis	ma.γni.tis	ma.γni.tis	ma.γni.tis
3	<i>tà.ran.ði</i>	tà.ra.ði	tà.ra.ði	tà.ra.ði	tà.ra.ði	tà.ra.vi
4	<i>sin.ðe.ti.res</i>	si.de.ti.res	sin.ðe.ti.res	sin.ðe.ti.res	sin.ðe.ti.res	-

πίνακας 350

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	B3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>ko.li.mvi.si</i>	-	ko.li.bi.si	ko.li.bi.si	ko.li.bi.si	ko.li.mvi.si
2	<i>ma.γni.tis</i>	-	ma.γni.tis	ma.γni.tis	ma.γni.tis	ma.γmi.tis
3	<i>tà.ran.ði</i>	tà.la. ði	tà.la.ði	tà.ra.ði	tà.ran.ði	tà.la.ði
4	<i>sin.ðe.ti.res</i>	-	si.ðe.ti.res	sin.ðe.ti.res	ði.se.di.res	si.te.ti.res

πίνακας 351
PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Β4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	<i>B4</i>	<i>ΜΑΝΟΛΗΣ</i>	<i>ΣΤΕΦΑΝΟΣ</i>	<i>ΜΠΑΜΠΗΣ</i>	<i>ΜΙΧΑΛΗΣ</i>	<i>ΧΑΡ/ΜΠΟΣ</i>
1	<i>a.ri.θmì</i>	<i>ri.θmì</i>	<i>a.ri.θmì</i>	<i>a.ri.θmì</i>	<i>a.ri.mì</i>	-
2	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>
3	<i>a.mfi.θè.a.tro</i>	<i>a.fi.θè.a.tro</i>	<i>a.mfi.θè.a.tro</i>	<i>a.mfi.θè.a.tro</i>	<i>a.fi.θè.a.to</i>	<i>a.fi.θè.a.to</i>
4	<i>sin.θe.si</i>	<i>si.se.si</i>	<i>si.θe.si</i>	<i>sin.θe.si</i>	<i>si.fe.si</i>	<i>si.fe.si</i>
5	<i>me.γen.θi.di.kos</i>	<i>me.γe.di.kos</i>	<i>me.γe.θdi.kos</i>	<i>me.γe.sθi.ti.kos</i>	<i>me.θi.di.kos</i>	-
6	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xti.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	<i>po.li.te.xnì.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>

πίνακας 352
PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Β4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	<i>B4</i>	<i>ΕΙΡΗΝΗ Κ.</i>	<i>ΝΙΚΟΛΕΤΑ</i>	<i>ΑΦΡΟΔΙΤΗ</i>	<i>ΒΑΛΙΑ</i>	<i>ΕΙΡΗΝΗ Π.</i>
1	<i>a.ri.θmì</i>	-	<i>a.ri.θmì</i>	-	<i>a.ri.θmì</i>	<i>a.li.θmì</i>
2	<i>ìi.xnos</i>	-	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xnos</i>	<i>ìi.xos</i>
3	<i>a.mfi.θè.a.tro</i>	<i>a.fi.θè.a.tro</i>	<i>a.fì.mè.a.to</i>	<i>a.mfi.θè.a.to</i>	-	<i>a.θi.θè.a.tro</i>
4	<i>sin.θe.si</i>	<i>si.θe.to</i>	<i>si.se.si</i>	<i>sin.fe.si</i>	<i>si.mfe.si</i>	<i>si.θe.si</i>
5	<i>me.γen.θi.di.kos</i>	-	<i>me.γe.γi.di.kos</i>	-	<i>me.de.θi.di.kos</i>	<i>me.δe.θi.di.kos</i>
6	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	<i>a.ro.te.kì.ma.ta</i> a	<i>pi.ro.te.xti.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	<i>pi.ro.te.xnì.ma.ta</i>	-

πίνακας 353

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>si.ra.pti.kò</i>	si.ra.pti.kò	si.ra.pti.kò	si.ra.pti.kò	si.ra.fti.kò	-
2	<i>cà.kti</i>	cà.tni	cà.kti	cà.xti	cà.ti	cà.xti
3	<i>e.li.kò.pte.ro</i>	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.fte.ro	e.li.kò.pte.ro
4	<i>tra.xtèr</i>	ta.tè.ri	tra.xtèr	ta.xtèr	ta.ktèr	-
5	<i>e.kti.po.tis</i>	e.kti.po.tis	e.ti.po.tis	e.kti.po.stis	e.xti.po.tis	e.kti.po.tis
6	<i>ðia.kò.ptis</i>	za.kò.ptis	-	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ftis	-

πίνακας 354

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>si.ra.pti.kò</i>	-	si.ra.fti.kò	si.ra.pti.kò	-	si.ra.ti.kò
2	<i>cà.kti</i>	-	-	cà.kti	cà.xti	cà.ti
3	<i>e.li.kò.pte.ro</i>	-	li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.fte.ro	e.li.kò.te.ro
4	<i>tra.ktèr</i>	-	ta.ktèr	ta.xtèr	tra.ktèr	ta.tèr
5	<i>e.kti.po.tis</i>	-	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis	xti.po.tis	e.ti.po.tis
6	<i>ðia.kò.ptis</i>	ko.kò.pis	-	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ptis	-

πίνακας 355

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ4	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	a.vò	a.γò	a.vγò	-	a.vγò	a.vγò
2	a.mi.γða.λiès	a.mi.γða. λia	a.mi.γða. λià	a.mi.γða. λiès	a.mi.γα. λià	a.mi.γða. λiès

πίνακας 356

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ4	ΕΙΡΗΝΗΚ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗΠ.
1	a.vγò	a.vò	av.γò	a.vγò	-	a.vγò
2	a.mi.γða.λiès	a.mi.za.la	a.mi.ða.la	a.mi.ða. λià	a.mi.γða.λiès	a.mi.ða. λiès

πίνακας 357

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ5 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ5	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>ο.φθα.μι.α.τρος</i>	<i>ο.θα.μι.α.τρο</i>	<i>ο.φθα.μι.α.το</i>	<i>ο.θα.μι.α.τος</i>	<i>ο.φο.μι.α.τος</i>	<i>ο.φα.μι.α.τος</i>
2	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	-

πίνακας 358

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ5 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ5	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>ο.φθα.μι.α.τρος</i>	<i>ο.μι.να.το</i>	-	<i>ο.θα.μι.α.τρος</i>	-	<i>ο.θα.μι.α.τος</i>
2	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	-	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>	<i>φθι.νò.πο.ρο</i>

πίνακας 359

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ6 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ6	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΣΤΕΦΑΝΟΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	-
2	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.xti. i.δι</i>	-
3	<i>le.ftà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.ftà</i>
4	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>
5	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>
6	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.θia</i>	<i>vi.xti</i>
7	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.à.xtis</i>	<i>ka.ta.là.xtis</i>

πίνακας 360

PRE-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ6 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ6	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΑΦΡΟΔΙΤΗ	ΒΑΛΙΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>fte.rò</i>	-	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	<i>fte.rò</i>	<i>te.rò</i>
2	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.τι. λi.δι</i>	<i>δα.xti. λi.δι</i>	<i>δα.xti. λi.δι</i>	-	<i>δα.τι. λi.δι</i>
3	<i>le.ftà</i>	<i>le.tà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.ptà</i>	<i>le.ftà</i>	<i>le.tà</i>
4	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.to.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>	<i>a.fto.ki.ni.to</i>
5	<i>klè.ftis</i>	<i>kè.tis</i>	-	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.ftis</i>	<i>klè.tis</i>
6	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.ta</i>	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.xtia</i>	<i>ði.xθia</i>	<i>ði.θia</i>
7	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.là.tis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8.

*ΠΑΡΑΓΩΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
ΣΤΟΝ ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟ*

πίνακας 361

POST-TEST Πίνακας A1 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A1	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>blù.za</i>	blù.za	blù.za	blù.za	
2	<i>àl.bum</i>	àl.bum	àl.bum	àl.bum	à bum
3	<i>a.dli.a</i>	a.dli.a	a.dli.a	a.dì.a	a.dli.a
4	<i>bul.dó.za</i>	bul.dó.za	bol.dó.za	bu.dó.za	bu.dó.zes

πίνακας 362

POST-TEST Πίνακας A1 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A1	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>blù.za</i>	blù.za	blù.za	bù.za
2	<i>àl.bum</i>	à bum	àl.bum	à bum
3	<i>a.dli.a</i>	a.dli.a	a.dli.a	an.dì.a
4	<i>bul.dó.za</i>	fu.dó.za	bol.dó.zes	bu.dó.za

Στην A2 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + υγρά(r): (b,d,g) + (r).

πίνακας 363

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A2 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A2	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>brà.tso</i>	brà.tso	brà.tso	brà.tso	brà.tso
2	<i>pèr.go.la</i>	pèr.go.la	pèn.go.la	pè.go.a	pèr.go.la
3	<i>ko.bre.sèr</i>	ko.bre.sèr	ko.bre.sèr	ko.be.sèr	ko.bre.sèr
4	<i>ðè.dro</i>	ðè.dro	ðè.dro	ðè.dro	ðè.dro
5	<i>si.dri.và.ni</i>	si.dri.và.ni	si.dri.và.ni	si.dri.à.ni	si.dri.và.ni
6	<i>o.brè.la</i>	o.brè.les	o.brè.les	o.brè.es	o.brè.les
7	<i>ka.bri.o.lè</i>	ka.bri.o.lè	ka.bri.o.lè	ka.bi.o.lè	ka.bri.o
8	<i>gar.da.róba</i>	gar.da.róba	gar.da.róba	ga.da.róba	gar.da.róba
9	<i>a.kor.de.ón</i>	a.kor.de.ón	ar.ko.de.ón	a.ko.de.ón	a.kro.de.ón

πίνακας 364

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A2 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A2	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	brà.tso	blà.tso	brà.tso	bà.tso
2	pèr.go.la	pè.γo.la	prè.go.la	pèn.go.la
3	ko.bre.sèr	ko.be.sèr	ko.bre.sèr	ko.be.sèr
4	ðè.dro	ðè.do	ðè.dro	ðè.ndo
5	si.dri.và.ni	si.di.zà.ni	si.dri.và.ni	si.ndi.và.ni
6	o.brè.la	o.bè.la	o.brè.les	o.mbè.les
7	ka.bri.o.lè	ka.bo.lè	ka.bri.o.lè	ka.bi.o.lè
8	gar.da.róba	gar.da.lóba	ga.da.róba	gan.da.lóba
9	a.kor.de.ón	a.ko.de.lón	a.ko.de.ón	a.ko.de.ón

Στην Α3 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά (l): (p,t,k,c) + (l).

πίνακας 365

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	pla.ni.tes		pla.ni.tes	pla.ni.tes	pla.ni.tes
2	sàl.pi.ga	sàl.pi.ga	sàl.pi.ga	sàl.pi.γα	sàl.pi.ga
3	pal.tó	pal.tó	pal.tó	pal.tó	pal.tó
4	bal.tàs	ba.tàs	ba.tàs	bal.dàs	bal.tàs
5	ka.rè.kla	ka.rè.kla	ka.rè.kla		ka.rè.kla
6	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si
7	bal.kó.ni	bal.kó.ni	bal.kó.ni	ba.kó.ni	bal.kó.ni
8	pli.ktro.ló.γi.o	pli.tro.ló.γi.o	pli.ktro.ló.γi.o	pli.xto.ló.γi.o	pli.ktro.ló.γi.o

πίνακας 366

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	pla.ni.tes	pa.ni.tes	pla.ni.tes	pa.ni.tes
2	sàl.pi.ga	sà.li.ga	sàl.pi.ga	sà.mpi.ga
3	pal.tó	pa.tó	pal.tó	pa.tó
4	bal.tàs	ba.tàs	bal.tàs	bal.tàs
5	ka.rè.kla	ka.lè.ka	ka.rè.kla	ka.lè.ka
6	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.klo.si	a.na.ki.ko.si
7	bal.kó.ni	ba.kó.ni	bal.kó.ni	ba.kó.ni
8	pli.ktro.ló.γi.o	pi.ktro.ló.γi.o	pli.ktro.ló.γi.o	pi.to.ló.γi.o

Στην Α4 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + υγρά(r): δηλαδή: (p,t,k,c) + (r).

πίνακας 367

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A4	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	por.to.kà.lia	por.to.kà.lia	por.to.kà.lia	po.to.kà.lia	por.to.kà.lia
2	pór.ta	pór.ta	pór.ta	pór.ta	pór.ta
3	pró.va.to	-	pró.va.to	pró.va.to	pró.va.to
4	àr.pa	àr.pa	àr.pa	àr.pa	àr.pa
5	per.pa.tà	per.pa.tà	per.pa.tà	per.pa.tà	per.pa.tà
6	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis
7	ja.trì	ja.trì	ja.trì	ja.tì	ja.trì
8	tra.xtèr	ta.tè.ri	tra.xtèr	ta.xtèr	tra.xtèr
90	pri.zes	pri.zes	pri.zes	pi.zes	pri.zes
10	và.tra.xos	-	và.tra.xos	và.ta.xos	và.tra.xos
11	vàr.kes	vàr.kes	vàr.kes	vàr.kes	vàr.kes
12	kre.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti
13	ar.kù. ða	a.kù. ða	ar.kù. ða	-	ar.kù. ða
14	kri.nos	kri.nos	kri.nos	kri.nos	kri.nos
15	tri.ftis	tri.ftis	tri.ftis	ti.ftis	tri.ftis

πίνακας 368

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A4	ΕΙΡΗΝΗ Κ	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	por.to.kà.lia	por.to.kà.lia	por.to.kà.lia	-
2	pór.ta	pó.ta	pór.ta	pór.ta
3	pró.va.to	pó.va.to	pró.va.to	pó.va.to
4	àr.pa	à.pla	àr.pa	à.mpa
5	per.pa.tà	pe.pa.tà	per.pa.tà	pe.pa.tà
6	xàr.tis	xàr.tis	xàr.tis	xà.tis
7	ja.trì	ja.tì	ja.trì	ja.tós
8	tra.xtèr	-	tra.xtèr	ta.tèr
90	pri.zes	pi.zes	bri.zes	pi.zes
10	và.tra.xos	và.ta.xos	và.tra.xos	và.ta.xos
11	vàr.kes	và.kes	vàr.kes	vàr.kes
12	kre.và.ti	ke.và.ti	kre.và.ti	kre.và.ti
13	ar.kù. ða	-	ar.kù. ða	a.kù. ða
14	kri.nos	ki.nos	kri.nos	ki.nos
15	tri.ftis	ti.ftis	tri.ftis	ti.fis

Στην Α5 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά (l): δηλαδή (ν, γ, δ) + (l).

πίνακας 369

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α5 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A5	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	tà.vli	tà.vli	tà.vli	tà.vli	tà.vli
2	tù.vla	tù.vla	tù.vla	tù.va	tù.vla
3	γlà.stra	γlà.stra	γlà.stra	γlà.stra	γlà.stra

πίνακας 370

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α5 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A5	ΕΙΡΗΝΗ Κ	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	tà.vli	tà.vli	tà.vri	tà.vi
2	tù.vla	tù.vla	tù.vla	tù.va
3	γlà.stra	γlà.stra	γlà.stra	γà.ta

Στην Α6 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + υγρά(r): δηλαδή: (ν,γ,δ) + (r).

πίνακας 371

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α6 (ΜΕΡΟΣ Α')

	A6	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	θi.sa.vrós	θi.sa.vrós	θi.sa.vrós	θi.sa.vós	θi.sa.vrós
2	ar.vì.la	ar.vì.la	ar.vì.la	ar.vì.la	ar.vì.la
3	ðrà.kos	ðrà.kos	ðrà.kos	ðrà.kos	ððrà.kos
4	ðró.mos	ðró.mos	ðró.mos	ðró.mos	ðró.mos
5	bi.liàr. ðo	bi.liàr. ðo	bi.liàr. ðo	bi.liàr. ðo	bi.liàr. ðo
6	ka.mi.lo.pàr.ða .li	ka.mi.lo.pàr.ða .les	ka.mi.lo.pàr.ða.li	ka.mi.lo.pàr.ða .li	ka.mi.lo.pàr.ða.li
7	γρι.à	γρι.à	γρι.à	γρι.à	γρι.à
8	mar.γα.ρι.ta	mar.γα.ρι.ta	mar.γα.ρι.ta		mar.γα.ρι.ta
9	ór.γα.na	ór.γα.na	ór.γα.na	ór.γα.na	ór.γα.na
10	tì.γριs	tì.γριs	tì.γριs		tì.γριs
11	ar. γa.liós	a. γa.liós	ar. γa.liós	ar. γa.liós	ar. γa.liós
12	mà.vros	mà.vros	mà.vros	mà.vros	mà.vros
13	kon.sèr.va	ko.sèr.va ¹⁴⁵	ko.sèr.va	ko.sèr.va	kon.sèr.va
14	zo. γρα.φι.ζι	zo. γρα.φι.ζι	zo.γρα.φι.ζι	zo.γρα.φι.ζι	zo.γρα.φι.ζι

πίνακας 372

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Α6 (ΜΕΡΟΣ Β')

	A6	ΕΙΡΗΝΗΚ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗΠ.
1	θi.sa.vrós	θi.za.vós	θi.sa.vrós	θi.sa.vós
2	ar.vì.la	ar.vì.la	ar.vì.la	an.vì.la
3	ðrà.kos	ðà.kos	ðrà.kos	ðà.kos
4	ðró.mos	ððó.mos	ðró.mos	ðó.mos
5	bi.liàr. ðo	bi.lià. ðo	bi.là. ðo	bi.lià. ðo
6	ka.mi.lo.pàr. ða.li	so.so.pà. ða.li	ka.mi.lo.pàr. ða.li	ka.mi.lo.pà. ða.li
7	γρι. à	ji. à	γρι. u.la	ji. à
8	mar.γα.ρι.ta	mar.γα.λι.ta	mar.γα.ρι.ta	ma.γα.ρι.ta
9	ór.γα.na	ó.γα.na	ór.γα.na	ó.γα.na
10	tì.γριs	tì.γριs	tì.γριs	tì.γριs
11	ar. γa.liós	a. γa.liós	ar. γa.liós	ar. γa.liós
12	mà.vros	mà.vos	mà.vros	mà.vos
13	kon.ser.va	ko.se.va	kon.se.va	kon.se.va
14	zo. γρα.φι.ζο	zo.za.φι.ζο	zo.γα.φι.ζο	zo.γα.φι.ζο

¹⁴⁵ Το λάθος δεν αφορά τα υπό εξέταση συμφωνικά συμπλέγματα (ns) γι' αυτό και θεωρείται σωστή παραγωγή, καθώς το ΣΣ [rv] αποδόθηκε σωστά.

l). Στην A7 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά (l): δηλαδή: (f,x,c,θ) + (

πίνακας 373

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A7 (ΜΕΡΟΣ A')

	A7	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	pa.dó.fla	ba.dó.fla	pa.dó.fla	pa.dó.fla	pa.dó.fla
2	del.fi.ni	de.fi.ni	de.fi.ni	de.fi.ni	del.fi.ni
3	a.θli.tès	a.θli.tès	a.θli.tès	a.θli.tès	a.θli.tès
4	fla.mi.go	fla.mi.go	fla.mi.go	fla.mi.go	fla.mi.go

πίνακας 374

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A7 (ΜΕΡΟΣ B')

	A7	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	pa.dó.fla	pa.dó.fla	pa.dó.fla	pa.dù.fa
2	del.fi.ni	le.fi.ni	del.fi.ni	de.fi.ni
3	a.θli.tès	a.θi.stès	a.θli.tès	a.θi.tès
4	fla.mi.go	fa.mi.ngo	fla.mi.ges	fa.mi.go

Στην A8 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + υγρά(r): δηλαδή: (f,x,c,θ) + (r).

πίνακας 375

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A8 (ΜΕΡΟΣ A')

	A8	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	frù.ta	frù.ta	frù.ta	frù.ta	frù.ta
2	frà.u.les	frà.u.les	frà.u.les	frà.u.es ¹⁴⁶	frà.u.les
3	kar.fi	kar.fi	kar.fi	kar.fi	kar.fi
4	xró.ma.ta	xró.ma.ta	xró.ma.ta	xró.ma.ta	xró.ma.ta
5	fri.γα.ηà	fri.γα.ηà	fri.γα.ηà	fri.γα.ηà	fri.γα.ηà
6	kar.xa.rì.as	xar.xa.rì.as	xar.xa.rì.as	xa.xa.rì.as	kar.xa.rì.as
7	or.xì.stra	or.xì.stra	or.xì.stra	o.xì.stra	or.xì.stra
8	po.li.θρό.na	po.li.θρό.na	po.li.θρό.na	po.li.θó.na	po.li.θρό.na
9	θρα.ηì.a	θρα.ηì.a	θρα.ηì.a	θρα.ηì.a	θρα.ηì.a
10	kar.fi.tses	ka.fi.tses	kar.fi.tses	kar.fi.tses	kar.fi.tses

πίνακας 376

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ A8 (ΜΕΡΟΣ B')

	A8	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	frù.ta	fù.ta	frù.ta	fù.ta
2	frà.u.les	fà.u.les	frà.u.les	fà.u.les
3	kar.fi	kar.sì	kar.fi	ka.fi
4	xró.ma.ta	xó.ma.ta	xró.ma.ta	xó.ma.ta
5	fri.γα.ηà	fi.γα.ηà	-	fri.γα.ηà
6	kar.xa.rì.as	xa.xa.li.as	xar.xa.rì.as	xa.xa.rì.as
7	or.xì.stra	or.xì.stra	or.xì.stra	o.xì.ta
8	po.li.θρό.na	po.li.θó.na	po.li.θρό.na	po.li.θó.na
9	θρα.ηì.a	θα.ηì.a	θρα.ηì.a	θα.ηì.a

¹⁴⁶ Ο.π.

10	<i>kar.fi.tses</i>	<i>ka.fi.tses</i>	<i>kar.fi.tses</i>	<i>ka.fi.tses</i>
----	--------------------	-------------------	--------------------	-------------------

Η Β' κατηγορία περιείχε συνολικά 18 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 4 υποκατηγορίες (B1,B2,B3,B4). Αναλυτικότερα, στην B1 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + έρρινα: (b,d,g) + (m,n), δε βρέθηκαν λέξεις.

POST-TEST -ΠΙΝΑΚΑΣ B1

Δεν βρέθηκαν λέξεις

Στη B2 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + έρρινα: (p,t,k,c) + (m,n).

πίνακας 377

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B2 (ΜΕΡΟΣ Α')

	B2	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ
1	<i>a.na.pne.fsti.ras</i>	a.na.pne.sti.ras ¹⁴⁷	a.na.pse.ne.ti.ras	a.na.fta.sti.ras	a.na.pne.sti.ras
2	<i>a.tmo.si.de.ro</i>	a.to.si.de.ro	a.θmo.si.de.ro	a.pto.si.de.ro	a.tmo.si.de.ro
3	<i>ci.kni</i>	ci.kni	ci.kni	ci.kni	ci.kni
4	<i>klè.ftis</i>	klè.ftis	klè.ftis	kè.ftis	klè.ftis
5	<i>ksi.pni.ti.ri</i>	ksi.pni.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	ksi.pni.ti.ri
6	<i>ka.pnós</i>	ka.pnós	ka.pnós	ka.pnós	ka.pnós

πίνακας 378

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ B2 (ΜΕΡΟΣ Β')

	B2	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>a.na.pne.fsti.ras</i>	a.na.pe.fsti.ras	a.na.pe.sti.ras	a.na.pe.sti.ras
2	<i>a.tmo.si.de.ro</i>	a.mo.si.de.ro	a.pmo.si.de.ro	a.mo.si.de.ro
3	<i>ci.kni</i>	ci.kli	ci.kli	ci.ki
4	<i>klè.ftis</i>	klè.ftis	klè.ftis	kè.tis
5	<i>ksi.pni.ti.ri</i>	tsi.pi.ti.ri	ksi.pni.ti.ri	tsi.pi.ti.ri
6	<i>ka.pnós</i>	ka.pnós	ka.pnós	ka.pós

¹⁴⁷ Ο.π. το [fst] δεν ανήκει στα προς εξέταση ΣΣ γι' αυτό και δεν αξιολογείται.

Στη Β3 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + έρρινα: δηλαδή: (ν,γ,δ) + (m,n).

πίνακας 379

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Β3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	B3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	ko.li.mvi.si	ko.li.mvi.si	ko.li.mvi.si	ko.li.bi.si	ko.li.mvi.si
2	ma.γνι.tis	ma.γνι.tis	ma.γνι.tis	ma.γνι.tis	ma.γνι.tis
3	tà.ran.δι	tà.ran.δι	tà.ran.δι	tà.ran.δι	tà.ran.δι
4	sin.δε.τι.res	sin.δε.τι.res	sin.δε.τι.res	sin.δε.τι.res	sin.δε.τι.res

πίνακας 380

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Β3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	B3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	ko.li.mvi.si	ko.li.bi.si	ko.li.bi.si	ko.li.bi.si
2	ma.γνι.tis	ma.ni.xtis	ma.γνι.tis	ma.γνι.tis
3	tà.ran.δος	tà.ra.δος	tà.ran.δι	tà.lan.δι
4	sin.δε.τι.res	si.se.τι.res	sin.δε.τι.res	sin.de.τι.les

Στη Β4 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + έρρινα: δηλαδή: (f,x,c,θ) + (m,n).

πίνακας 381

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Β4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	B4	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	a.ri.θμι	a.ri.θμι	a.ri.θμι	a.ri.θμι	a.ri.θμι
2	λι.xnos	λι.xnos	λι.xnos	λι.xnos	λι.xnos
3	a.mfi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.tro	a.fi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.tro
4	sin.θε.si	sin.θε.si	sin.θε.si	fi.se.si	sin.θε.si
5	me.γεν.θι.di.kós	me.γε.θι.di.kós	me.γε.θι.di.kós	me.γεν.θι.di.kós	me.γε.θι.di.kós
6	pi.ro.te.xni.ma.ta	pi.ro.te.xni.ma.ta	pi.ro.te.xni.ma.ta	po.li.te.xni.ma.ta ¹⁴⁸	pi.ro.te.xni.ma.ta

πίνακας 382

POST-TEST -ΠΙΝΑΚΑΣ Β4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	B4	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	a.ri.θμι	a.ri.θμι	a.ri.θμι	a.ri.mi
2	λι.xnos	λι.xnos	λι.xnos	λι.xos
3	a.mfi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.tro	a.mfi.θè.a.to
4	sin.θε.si	si.δε.si	sin.θε.si	si.θε.si
5	me.γεν.θι.di.kós	ma.ze.fti.kós	me.γε.θι.di.kós	me.γε.fi.di.kó
6	pi.ro.te.xni.ma.ta	so.ro.pi.ma.ta	pi.ro.te.xni.ma.ta	pi.ro.te.xi.ma.ta

¹⁴⁸ Ο.π.

Η Γ' κατηγορία περιείχε συνολικά 21 λέξεις. Η κατηγορία αυτή χωρίστηκε σε 6 υποκατηγορίες (Γ1,Γ2,Γ3,Γ4,Γ5,Γ6).

Αναλυτικότερα, στην Γ1 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + κλειστά ηχηρά: (b,d,g) + (b,d,g) δε βρέθηκαν λέξεις όπως και στη Γ2 με τα ΣΣ κλειστά ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (b,d,g) + (v,γ,δ).

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ1

Δεν βρέθηκαν λέξεις

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ2

Δεν βρέθηκαν λέξεις

Στην υποκατηγορία Γ3 εξετάστηκαν τα ΣΣ κλειστά άηχα + κλειστά άηχα: (p,t,k,c) + (p,t,k,c).

πίνακας 383

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ3 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ3	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΙΟΣ
1	si.ra.pti.kò	si.ra.pti.kò	si.ra.pti.kò	si.ra.pti.kò	si.ra.fti.kò
2	cà.kti	cà.kti	cà.xti	cà.pti	cà.kti
3	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.pte.ro
4	tra.xtèr	tra.xtèr ¹⁴⁹	tra.xtèr ¹⁵⁰	tra.xtèr	tra.xtèr
5	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis
6	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ptis

πίνακας 384

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ3 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ3	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	si.ra.pti.kò	si.ra.fti.kò	si.ra.fti.kò	si.ra.ti.kò
2	cà.kti	cà.xti	cà.ti	cà.ti
3	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.fte.ro	e.li.kò.pte.ro	e.li.kò.te.ro
4	tra.ktèr	tra.ktèr ¹⁵¹	tra.ktèr ¹⁵²	tra.ktèr
5	e.kti.po.tis	e.kti.po.tis	e.ti.po.tis	e.ti.po.tis
6	ðia.kò.ptis	ðia.kò.ftis	-	ðia.kò.tis

¹⁴⁹ Να το ξαναδώ στην άλλη κατηγορία.

¹⁵⁰ Ο.π.

¹⁵¹ Ο.π.

¹⁵² Ο.π.

Στη Γ4 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα ηχηρά + τριβόμενα ηχηρά: (ν,γ,δ) + (ν,γ,δ).

πίνακας 385

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ4 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ4	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	a.vγò	a.vγò	a.vγò	a.vγò	a.vγò
2	a.mi.γδα.λιès	a.mi.δα.λιès	a.mi.γδα.λιès	a.mi.γδα.λιès	a.mi.γδα.λιès

πίνακας 386

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ4 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ4	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	a.vγò	a.vγò	a.vγò	a.γò
2	a.mi.γδα.λιès	a.mi.γδα.λιès	a.mi.γδα.λιà	a.mi.δα.λιès

Στη Γ5 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + τριβόμενα άηχα: (f,x,c,θ) + (f,x,c,θ).

πίνακας 387

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ5 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ5	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	o.fθal.mi.a.tros	o.θα.mi.a.tros	o.fθal.mi.a.tros	o.fθal.mi.a.tros	o.fθal.mi.a.tros
2	fθi.nò.po.ro	fθi.nò.po.ro	fθi.nò.po.ro	fθi.nò.po.ro	fθi.nò.po.ro

πίνακας 388

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ5 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ5	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	o.fθal.mi.a.tros	o.θα.mi.a.tos	o.fmi.a.tros	o.θα.mi.a.tos
2	fθi.nò.po.ro	fi.nò.po.ro	fi.nò.po.ro	fθi.nò.po.ro

Τέλος, στη Γ6 εξετάστηκαν τα ΣΣ τριβόμενα άηχα + κλειστά άηχα: (f,x,c,θ) + (p,t,k,c)

πίνακας 389

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ6 (ΜΕΡΟΣ Α')

	Γ6	ΜΑΝΟΛΗΣ	ΜΠΑΜΠΗΣ	ΜΙΧΑΛΗΣ	ΧΑΡ/ΜΠΟΣ
1	<i>fte.rò</i>	fte.rò	fte.rò	fte.ò	fte.rò
2	<i>ða.xti. ìi.ði</i>	ða.xti. ìi.ði	ða.xti.ìi.ði	ða.xti. ìi.ði	ða.xti. ìi.ði
3	<i>le.ftà</i>	le.ftà	le.ftà	le.ftà	le.ftà
4	<i>a.fto.kì.ni.to</i>	a.fto.kì.ni.to	a.fto.kì.ni.to	a.fto.kì.ni.to	a.fto.kì.ni.to
5	<i>klè.ftis</i>	klè.ftis	klè.ftis	klè.ftis	klè.ftis
6	<i>ði.xtia</i>	ði.xtia	ði.xtia	ði.xti ¹⁵³	ði.xti
7	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	ka.ta.rà.xtis	ka.ta.rà.xtis	ka.ta.rà.xtis	ka.ta.rà.xtis

πίνακας 390

POST-TEST ΠΙΝΑΚΑΣ Γ6 (ΜΕΡΟΣ Β')

	Γ6	ΕΙΡΗΝΗ Κ.	ΝΙΚΟΛΕΤΑ	ΕΙΡΗΝΗ Π.
1	<i>fte.rò</i>	fte.lò	fte.rò	te.lò
2	<i>ða.xti. ìi.ði</i>	ða.ti. ìi.ði	ða.xti. ìi.ði	ða.ti. ìi.ði
3	<i>le.ftà</i>	le.ftà	le.ftà	le.tà
4	<i>a.fto.kì.ni.to</i>	a.fto.kì.ni.to	a.fto.kì.ni.to	a.fto.kì.ni.to
5	<i>klè.ftis</i>	klè.ftis	klè.ftis	klè.tis
6	<i>ði.xtia</i>	ði.xta ¹⁵⁴	ði.xti	ði.xtia
7	<i>ka.ta.rà.xtis</i>	ka.ta.là.xtis	ka.ta.rà.xtis	ka.ta.là.xtis

¹⁵³ Σε περιπτώσεις όπως αυτήν δε διορθώσαμε τον ενικό ή πληθυντικό καθώς εστιάσαμε στο ΣΣ.

¹⁵⁴ Ο.π. εστιάσαμε στα ΣΣ (πιθανή αναλογία με τη νύχτα;)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9.

Ταυτοσυλλαβικά & ετεροσυλλαβικά

9.1. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α'κατηγορία CL *pre-test*
(ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά)

πίνακας 400
Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη σε προέλεγχο

	CL	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε ση	Επ/ση	Αντικ/α ση	Απ/λή
A1	<i>blù.za</i> ¹⁵⁵	42,84%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	<i>a.dli.a</i>	-	28,57%	71,40%	57,12%	-	-	14,28%	-
A2	<i>brà.tso</i>	14,28%	28,57%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	<i>ko.bre.sèr</i>	14,28%	28,57%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	<i>δè.dro</i>	-	28,57%	71,40%	71,40%	-	-	-	-
	<i>si.dri.và.ni</i>	42,84%	-	57,12%	42,84%	-	-	-	14,28%
	<i>o.brè.la</i>	57,12%	28,57%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	<i>ka.bri.o.lè</i>	28,57%	28,57%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
A3	<i>pla.ni.tes</i>	28,57%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	<i>ka.rè.kla</i>	57,12%	28,57%	14,28%	-	14,28%	-	-	-
	<i>a.na.ki.klo.s i</i>	42,84%	28,57%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
A4	<i>prò.va.to</i>	28,57%	57,12%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	<i>ja.tri</i>	42,84%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	<i>tra.ktèr</i>	14,28%	28,57%	57,12%	14,28%	-	-	42,84%	-
	<i>pri.zes</i>	28,57%	71,40%	-	-	-	-	-	-
	<i>và.tra.xos</i>	42,84%	-	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	<i>kre.và.ti</i>	57,12%	14,28%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	<i>krì.nos</i>	71,40%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	<i>tri.ftis</i>	42,84%	-	57,12%	57,12%	-	-	-	-
A5	<i>tà.vli</i>	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	<i>tù.vla</i>	42,84%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	<i>γlà.stra</i>	28,57%	14,28%	57,12%	42,84%	-	14,28%	-	-
A6	<i>δrà.kos</i>	28,56%	-	71,40%	42,84%	-	-	28,56%	-
	<i>δρό.mos</i>	28,56%	14,28%	57,12%	14,28%	-	-	28,56%	-
	<i>γri. à</i>	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	<i>tì.γris</i>	57,12%	42,84%	-	-	-	-	-	-
	<i>mà.vros</i>	14,28%	71,4%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	<i>zo γra.fi.zo</i>	28,56%	28,56%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
A7	<i>pa.dò fla</i>	57,12%	-	57,12%	28,56%	-	-	14,28%	-
	<i>a.θli.tès</i>	28,56%	14,28%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	<i>fla.mi.go</i>	28,56%	28,56%	42,85%	42,85%	-	-	-	-
A8	<i>frù.ta</i>	28,56%	14,28%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	<i>frà.u.les</i>	42,85%	14,28%	42,85%	42,85%	-	-	-	-
	<i>xró.ma.ta</i>	42,85%	42,85%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	<i>fri. γa.ni à</i>	42,85%	14,28%	42,85%	42,85%	-	-	-	-
	<i>po.li. θρό.na</i>	42,85%	14,28%	42,84%	28,56%	-	-	14,28%	-
	<i>θra.ni.a</i>	42,85%	-	57,12%	42,85%	-	-	14,28%	-

¹⁵⁵ Με έντονα γράμματα είναι λέξεις με τονισμένα ΣΣ. Τα υπόλοιπα είναι άτονα.

ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α' κατηγορία CL *post-test*
(ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά)

πίνακας 401

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη σε επανέλεγχο

	CL	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθεση	Επ/ση	Αντικ/αση	Απ/λή
A1	blù.za ¹⁵⁶	71,40%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.dli.a	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
A2	brà.tso	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
	ko.bre.sèr	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	δè.dro	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
	si.dri.và.ni	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
	o.brè.la	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
	ka.bri.o.lè	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
A3	pla.nì.tes	57,12%	14,28%	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	ka.re.kla	57,12%	14,28%	28,56%	-	14,28%	-	14,28%	-
	a.na.kì.klo.s i	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
A4	pró.va.to	57,12%	14,28%	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	ja.trì	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	tra.ktèr	28,56%	14,28%	57,12%	28,56%	-	-	28,56%	-
	prì.zes	42,84%	-	57,12%	42,84%	-	-	14,28%	-
	và.tra.xos	42,84%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	kre.và.ti	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	kri.nos	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	tri.ftis	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
A5	tà.vli	71,40%	-	28,56%	14,28%	-	-	14,28%	-
	tù.vla	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	γlà.stra	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
A6	δrà.kos	57,12%	-	42,84%	28,56%	-	-	14,28%	-
	δρό.mos	57,12%	-	42,84%	28,56%	-	-	14,28%	-
	γρι.à	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	tì.γris	85,68%	14,28%	-	-	-	-	-	-
	mà.vros	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	zo γρα.φι.ζο	57,12%	-	42,84%	28,56%	-	-	14,28%	-
A7	pa.dó.fla	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.θli.tès	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	fla.mì.go	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
A8	frù.ta	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	frà.u.les	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	xró.ma.ta	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-
	fri.γα.νι.à	71,40%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	po.lì.θρό.na	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	θρα.νì.a	71,40%	-	28,56%	28,56%	-	-	-	-

¹⁵⁶ Με έντονα γράμματα είναι λέξεις με τονισμένα ΣΣ. Τα υπόλοιπα είναι άτονα.

9.2. ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α' κατηγορία CL *pre-test*
(ηχηρά/άηχα κλειστά ή ηχηρά/άηχα τριβόμενα + υγρά)

πίνακας 402

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη σε προέλεγχο

	CL	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε ση	Επ/ση	Αντικ/α ση	Απ/λή
A1	àl.bum	28,57%	0%	71,4%	57,12%	-	-	14,28 %	-
	bul.do.za	28,57%	14,28%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
A2	pèr.go.la	28,57%	0%	71,4%	28,57%	-	-	42,84 %	-
	gar.da.róba	-	14,28%	85,68	57,12%	-	-	14,28 %	-
	a.kor.de.ón	-	42,84%	57,12%	28,57%	28,57 %	-	-	-
A3	sàl.pi.ga	14,28%	14,28%	71,4%	42,84%	-	-	28,57 %	-
	pal.tó	42,84%	-	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	bal.tàs	14,28%	14,28%	71,4%	57,12%	-	-	14,28 %	-
	bal.kó.ni	28,57%	-	71,4%	71,4%	-	-	-	-
	klèf.tis	57,12%	14,28%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
A4	por.to.kà.lia	-	28,57%	71,4%	42,84%	-	-	-	28,57%
	pór.ta	28,57%	14,28%	57,12%	42,84%	14,28 %	-	-	-
	àr.pa	28,57%	-	71,4%	71,4%	-	-	-	-
	per.pa.tà	14,28%	42,84%	42,84%	28,57%	14,28 %	-	-	-
	xàr.tis	42,84%	14,28%	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	vàr.kes	57,12%	14,28%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	ar.kù.ða	28,57%	42,84%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
A5	-								
A6	ar.vì.la	14,28%	14,28%	71,4%	57,12%	14,28 %	-	-	-
	bi.liàr.ðo	28,57%	14,28%	57,12%	42,84%	-	-	14,28 %	-
	ka.mi.lo.pàr .ða.lì	57,12%	28,57%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	mar.γa.ri.ta	14,28%	-	85,68%	71,4%	-	-	14,28 %	-
	or.γa.na	14,28%	57,12%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	ar.γa.liós	14,28%	14,28%	71,4%	71,4%	-	-	-	-
	kon.ser.va	14,28%	14,28%	71,4%	57,12%	-	-	14,28 %	-
A7	ðel.fi.ni	-	14,28%	85,68%	71,4%	-	-	14,28 %	-
A8	kar.fi	28,57%	14,28%	57,12%	57,12%	-	-	-	-
	kar.xa.ri.as	14,28%	14,28%	71,4%	57,12%	-	-	14,28 %	-
	or.xì.stra	42,84%	14,28%	42,84%	28,57%	-	-	14,28 %	-
	kar.fi.tses	28,57%	14,28%	57,12%	57,12%	-	-	-	-

ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Α'κατηγορία CL *post-test*

πίνακας 403

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον επανέλεγχο

	CL	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθεση	Επ/σ η	Αντικ/ασ η	Απ/λή
A1	àl.bum	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	bul.do.za	42,84%	-	57,12%	57,12%	-	-	-	-
A2	pèr.go.la	28,57%	-	71,4%	14,28%	14,28%	-	-	-
	gar.da.róba	57,12%	-	42,84%	28,57%	-	-	14,28%	-
	a.kor.de.ón	14,28%	-	85,68%	57,12%	-	-	-	-
A3	sàl.pi.ga	71,4%	-	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	pal.tó	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	bal.tàs	42,84%	-	57,12%	42,84%	-	-	14,28%	-
	bal.kó.ni	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	klèf.tis	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
A4	por.to.kà.lia	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	pór.ta	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	àr.pa	71,4%	-	28,57%	-	14,28%	-	14,28%	-
	per.pa.tà	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	xàr.tis	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	vàr.kes	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	ar.kù.δα	57,12%	14,28%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
A5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A6	ar.vi.la	85,68%	-	14,28%	-	-	-	14,28%	-
	bi.liàr.δο	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
	ka.mi.lo.pàr .δα.λι	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	mar.γα.ρι.ta	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	or.γα.na	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	ar.γα.λιός	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	kon.ser.va	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-
A7	δελ.φι.νι	28,57%	-	71,4%	57,12%	14,28%	-	-	-
A8	kar.fi	71,4%	-	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	kar.xa.ρι.as	57,12%	-	42,84%	14,28%	-	-	28,57%	-
	or.xi.stra	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	kar.fi.tses	57,12%	-	42,84%	42,84%	-	-	-	-

9.3. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β'κατηγορία CN *pre-test*

πίνακας 404

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον προέλεγχο

	CN	Σωστά	Μη Απ/ση	Ποσ/τό λαθών	Απλ/ση	Μετ/ση	Επένθεση	Αντικ/ση	Απ/λ ή
B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	a.na.pne.fsti.ras	28,57%	42,84%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	a.tmo.si.ðe.ro	14,28%	28,57%	57,12%	14,28%	14,28%	14,28%	14,28%	-
	ci.kni	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	xsi.pni.ti.ri	42,84%	28,57%	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	ka.pnós	57,12%	14,28%	28,57%	28,57%	-	-	-	-
B3	ko.li.mvi.si	28,57%	14,28%	57,12%	14,28%	-	-	42,84%	-
	ma.yni.tis	71,4%	14,28%	14,28%	-	-	-	14,28%	-
B4	a.ri.θmì	57,12%	28,57%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	li.xnos	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.mfi.θè.a.tro	14,28%	-	85,68%	71,4%	-	-	14,28%	-
	pi.ro.te.xni.ma.ta	57,12%	14,28%	28,57%	-	-	-	28,57%	-

ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β'κατηγορία CN *post-test*

πίνακας 405

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον επανέλεγχο

	CN	Σωστά	Μ η Απ /σ η	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθεσ η	Ε π/ σ η	Αντικ/αση	Απ/λή
B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	a.na.pne.fsti.ras	28,57%	-	71,4%	42,84%	28,57%	-	-	-
	a.tmo.si.ðe.ro	14,28%	-	85,68%	42,84%	-	-	42,84%	-
	ci.kni	57,12%	-	42,84%	14,28%	-	-	28,57%	-
	xsi.pni.ti.ri	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	ka.pnós	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
B3	ko.li.mvi.si	42,84%	-	57,12%	28,57%	-	-	28,57%	-
	ma.yni.tis	85,68%	-	14,28%	-	14,28%	-	-	-
B4	a.ri.θmì	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	li.xnos	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.mfi.θè.a.tro	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	pi.ro.te.xni.ma.ta	71,4%	-	28,57%	14,28%	-	-	-	14,28%

9.4. ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β' κατηγορία CN *pre-test*

πίνακας 406

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον προέλεγχο

	CN	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε ση	Επ/ση	Αντικ/αση	Απ/ λή
B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B3	tà.ran.δos	-	-	100%	71,4%	-	-	28,57%	-
	sin.δε.τι.res	28,57%	28,57%	42,84%	14,28%	-	-	28,57%	-
B4	sin.θε.si	14,28%	-	85,68%	28,57%	-	-	57,12%	-
	me.γεν.θi.di.kos	-	28,57%	71,4%	28,57%	-	-	42,84%	-

ΕΤΕΡΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Β' κατηγορία CN *post-test*

πίνακας 407

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον επανέλεγχο

	CN	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε ση	Επ/ση	Αντικ/αση	Απ/λή
B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B3	tà.ran.δos	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	sin.δε.τι.res	71,4%	-	28,57%	-	-	-	28,57%	-
B4	sin.θε.si	57,12%	-	42,84%	14,28%	14,28 %	-	14,28%	-
	me.γεν.θi.di.kos	14,28%	-	85,68%	57,12%	-	-	28,57%	-

9.5. ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Γ' κατηγορία CC¹⁵⁷ *pre-test*

πίνακας 408

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον προέλεγχο

	CC	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε- ση	Επ/ση	Αντικ/ασ- η	Απ/λή
Γ1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ3	si.ra.pti.kò	28,57%	28,57%	42,84%	14,28%	-	-	28,57%	-
	kà.kti	14,28%	28,57%	57,12%	28,57%	-	-	28,57%	-
	e.li.kò.pt.e.r o	57,12%	14,28%	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	tra.ktèr	14,28%	28,57%	57,12%	42,84%	-	-	14,28%	-
	e.kti.po.tis	57,12%	14,28%	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	δια.kò.ptis	28,57%	42,84%	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
Γ4	a.vγò	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.mi.γða.liès	42,84%	-	57,12%	42,84%	-	-	14,28%	-
Γ5	o.fθal.mi.a.t ros ¹⁵⁸	-	14,28%	85,68%	71,4%	-	-	-	-
	fθi.nò.po.ro	14,28%	28,57%	57,12%	42,84%	-	-	14,28%	-
Γ6	fte.rò	57,12%	28,57%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	le.ftà	71,4%		28,57%	28,57%	-	-	-	-
	klè.ftis	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	δì.xti	42,84%	-	57,12%	14,28%	-	-	42,84%	-
	ka.ta.rà.xtis	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.fto. cì.ni.to	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	ða.xti.lì.ði	71,4%	14,28%	14,28%	14,28%	-	-	-	-

¹⁵⁷ Στην κατηγορία CC δεν υπήρχαν ετεροσυλλαβικά ΣΣ.

¹⁵⁸ Το εξεταζόμενο ΣΣ «fθ» είναι ταυτοσυλλαβικό. Υπάρχει ΣΣ «lm» ετεροσυλλαβικό στην ίδια λέξη το οποίο δεν αξιολογούμε στην παρούσα έρευνα.

ΤΑΥΤΟΣΥΛΛΑΒΙΚΑ ΣΣ Γ' κατηγορία CC *post-test*

πίνακας 409

Σωστά – λάθη- μη απαντήσεις & δ. δ. ανά λέξη στον επανέλεγχο

	CC	Σωστά	Μη Απ/ση	Λάθη	Απλ/ση	Μετάθε ση	Επ/ση	Αντικ/ασ η	Απ/λή
Γ1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Γ3	si.ra.pti.kò	42,84%	-	57,12%	14,28%	-	-	42,84%	-
	kà.kti	28,57%	-	71,4%	28,57%	-	-	42,84%	-
	e.li.kò.pte.r o	71,4%	-	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
	tra.ktèr	71,4%	-	28,57%	0	-	-	-	-
	e.kti.po.tis	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
	δία.kò.ptis	57,12%	14,28%	28,57%	14,28%	-	-	14,28%	-
Γ4	a.vγò	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	a.mi.γδα.liès	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-
Γ5	o.fθal.mi.a.t ros ¹⁵⁹	42,84%	-	57,12%	42,84%	-	-	-	14,28%
	fθi.nò.po.ro	57,12%	-	42,84%	28,57%	-	-	14,28%	-
Γ6	fte.rò	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	le.ftà	85,68%	-	14,28%	14,28%	-	-	-	-
	klè.ftis	100%	-	-	-	-	-	-	-
	δι.xti	100%	-	-	-	-	-	-	-
	ka.ta.rà.xtis	100%	-	-	-	-	-	-	-
	a.fto. ci.ni.to	100%	-	-	-	-	-	-	-
	δα.xti.λι.δι	71,4%	-	28,57%	28,57%	-	-	-	-

¹⁵⁹ Το εξεταζόμενο ΣΣ «fθ» είναι ταυτοσυλλαβικό. Υπάρχει ΣΣ «lm» ετεροσυλλαβικό στην ίδια λέξη το οποίο δεν αξιολογούμε στην παρούσα έρευνα.

9.6. Διορθωτικές διαδικασίες/μηχανισμοί σε ταυτοσυλλαβικά και ετεροσυλλαβικά συμφωνικά συμπλέγματα

9.6.1. Τάση απλοποίησης

Στην *CL* στα ταυτοσυλλαβικά ΣΣ παρατηρήθηκαν φαινόμενα απλοποίησης σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο (βλέπε πίνακες 400 & 401 παραρτήματος). Συγκεκριμένα, στον προέλεγχο, στην A1 /**blu.za/** 42,84% /a.dlia/ 57,12%. Στην A2 /**bra.tso/**, /ko.bre.ser/ 57,12%, /**de.dro/** 71,40% /si.dri.va.ni/ 42,84%, /o.bre.la/ 14,28%, /ka.bri.o.le/ 42,84%. Στην A3 /**pla.ni.tes/** 42,84%, /a.na.ki.klo.si/ 28,57%. Στην A4 /**pro.va.to/** 14,28%, /ja.tri/ 42,84%, /tra.kter/ 14,28%, /va.tra.xos/ 57,12%, /kre.va.ti/, /kri.nos/ 28,57%, /tri.ftis/ 57,12%. Στην A5 /ta.vli/, /tu.vla/, /yla.stra/ 42,84%. Στην A6 /**drakos/** 42,84%, /**dro.mos/** 14,28%, /**gri.a/** 28,56%, /ma.vros/ 14,28% /zo.gra.fi.zo/ 42,84%. Στην A7 / pa.do.fla/ 28,56% /**aθli.tes/** /**fla.mi.go/** 42,84%. Στην A8 /**fru.ta/** 57,12%, /**fra.u.les/** 42,84% /**xro.ma.ta/** 14,28%, /**fri.γα.nia/** 42,84% /**po.li.θρο.na/** 28,56% /**θra.ni.a/** 42,84%. Στον επανέλεγχο, στην A1 /**blu.za/**, /a.dlia/ 14,28%. Στην A2 /**bra.tso/** 14,28%, /ko.bre.ser/ 42,84%, /**de.dro/**, /si.dri.va.ni/, /o.bre.la/ 14,28%, /ka.bri.o.le/ 42,84%. Στην A3 /**pla.ni.tes/** 28,56%, /a.na.ki.klo.si/ 14,28%. Στην A4 /**pro.va.to/** 28,56%, /ja.tri/ 42,84%, /tra.kter/ 28,56%, /va.tra.xos/ 42,84%, /kre.va.ti/ 14,28% /kri.nos/ 28,56%, /tri.ftis/ 42,84%. Στην A5 /ta.vli/ 14,28%, /tu.vla/ 28,56%, /yla.stra/ 14,28%. Στην A6 /**drakos/**, /**dro.mos/**, /**gri.a/**, /ma.vros/, /zo.gra.fi.zo/ 28,56%. Στην A7 / pa.do.fla/ 14,28%, /**aθli.tes/**, /**fla.mi.go/** 28,56%. Στην A8 /**fru.ta/**, /**fra.u.les/**, /**xro.ma.ta/** 28,56% /**fri.γα.nia/** 14,28%, /**po.li.θρο.na/** 42,84%, /**θra.ni.a/** 28,56%.

Στα ετεροσυλλαβικά *CL* σημειώθηκαν φαινόμενα απλοποίησης σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο¹⁶⁰ (βλέπε πίνακες 402 & 403 παραρτήματος). Συγκεκριμένα, στον προέλεγχο, στην A1 /a.l.bum/, /bul.do.za/ 57,12%. Στην A2 /per.go.la/ 28,56%, /gar.da.ro.ba/ 57,12%, /a.kor.de.on/ 28,56%. Στην A3 /sal.pi.ga/ 42,84%, /pal.to/ & /bal.tas/ 57,12%, / bal.ko.ni/ 71,40%. Στην A4 /por.to.ka.lia/ & /por.ta/ 42,84%, /ar.pa/ 28,56% /per.pa.ta/ 28,56%, /xar.tis/ 42,84%, /var.kes/ & /ar.ku.da/ 28,56%. Στην A6 /ar.vi.la/¹⁶¹ 57,12%, /bi.liar.do/ 42,84%, /ka.mi.lo.par.da.li/ 14,28%, /mar.γα.ri.ta/ 71,40% /or.γα.na/ 28,56%, /ar.γα.lios/ 71,40%, /kon.ser.va/ 57,12%. Στην A7 /**del.fi.ni/** 71,40%. Στην A8 /kar.fi/ & /kar.xa.ri.as/ 57,12%, /or.xi.stra/ 28,56%, /kar.fi.tses/ 57,12%. Στον επανέλεγχο στην A1 /a.l.bum/ 42,84%, /bul.do.za/ 57,12%. Στην A2 /per.go.la/ 14,28%, /gar.da.ro.ba/ 28,56%, /a.kor.de.on/ 57,12%. Στην A3 /sal.pi.ga/ 14,28%, /pal.to/ 28,56%, /bal.tas/ & / bal.ko.ni/ 42,84%. Στην A4 /por.to.ka.lia/ 14,28%, /por.ta/ 14,28%, /ar.pa/ 71,40%, /per.pa.ta/ 28,56%, /xar.tis/ & /var.kes/ 14,28%, /ar.ku.da/ 28,56%. Στην A6 /bi.liar.do/ 42,84%, /ka.mi.lo.par.da.li/ 28,56% /mar.γα.ri.ta/ 14,28%, /or.γα.na/ & /ar.γα.lios/ 28,56%, /kon.ser.va/ 42,84%. Στην A7 /**del.fi.ni/** 57,12%. Στην A8 /kar.fi/ & /kar.xa.ri.as/ 14,28%, /or.xi.stra/ 28,56%, /kar.fi.tses/ 42,84%.

¹⁶⁰ Στην A5 δεν υπήρξαν λέξεις με ετεροσυλλαβικά ΣΣ.

¹⁶¹ Στη λέξη /ar.vi.la/ δεν παρουσιάστηκαν φαινόμενα απλοποίησης στον επανέλεγχο.

Στη *CN* στα *ταυτοσυλλαβικά ΣΣ* παρατηρήθηκαν φαινόμενα απλοποίησης σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο (βλέπε πίνακες 404 & 405 παραρτήματος). Συγκεκριμένα, στον προέλεγχο, στη Β2 /a.na.pne.fsti.ras/ με ποσοστό 28,57%, /a.tmo.si.de.ro/, /cicni/, /xsi.pni.ti.ri/ με 14,28%, /ka.pnos/ με 28,57%. Στη Β3 /ko.li.mvi.si/ με 14,28%. Στη Β4 /a.ri.θmi/, /li.xnos/ με 14,28%, /a.mfi.θe.a.tro/ με 71,40%. Στον επανέλεγχο στη Β2 /a.na.pne.fsti.ras/ και /a.tmo.si.de.ro/ με ποσοστό 42,84%, /cicni/ 14,28%, /xsi.pni.ti.ri/ με 28,57%, /ka.pnos/ 14,28%. Στη Β3 /ko.li.mvi.si/ με 28,57%. Στη Β4 /a.ri.θmi/, /li.xnos/ με 14,28%, /a.mfi.θe.a.tro/ με ποσοστό 28,57% και /pi.ro.te.xni.ma.ta/ με 14,28%.

Στα *ετεροσυλλαβικά CN ΣΣ* απλοποίηση σημειώθηκε μόνο στη Β3 τόσο σε προέλεγχο όσο και στον επανέλεγχο (βλέπε πίνακες 406 & 407 παραρτήματος). Συγκεκριμένα στον προέλεγχο /ta.ran.dos/ με ποσοστό 71,40%, /sin.de.ti.res/¹⁶² 14,28%, /sin.θe.si/, /me.γen.θi.di.kos/ με 28,57%. Στον επανέλεγχο /ta.ran.dos/ με ποσοστό 14,28%, /sin.θe.si/ 14,28% και /me.γen.θi.di.kos/ με ποσοστό 57,12%.

Στα *CC ταυτοσυλλαβικά ΣΣ* παρατηρήθηκαν φαινόμενα απλοποίησης σε όλες τις υποκατηγορίες σε προέλεγχο και επανέλεγχο (βλέπε πίνακες 408 & 409 παραρτήματος). Συγκεκριμένα, στον προέλεγχο, στη Γ3 /si.ra.pti.ko/ 14,28%, /ka.kti/ 28,57%, /e.li.ko.pte.ro/ 14,28%, /tra.kter/¹⁶³ 42,84%, /e.kti.po.tis/, /dia.ko.ptis/ 14,28%. Στη Γ4 /a.vγo/ 14,28%, /a.mi.γδα.lies/ 42,84%. Στη Γ5 /o.fθal.mi.a.tros/ 71,40%, /fθi.no.po.ro/ 42,84%. Τέλος στη Γ6 /fte.ro/ 14,28%, /le.fta/ 28,57%, /kle.ftis/, /di.xti/, /ka.ta.ra.xtis/, /a.fto.ci.ni.to/¹⁶⁴, /δα.xti.li.δi/ 14,28%. Στον επανέλεγχο, στη Γ3 /si.ra.pti.ko/ 14,28%, /ka.kti/ 28,57%, /e.li.ko.pte.ro/ 14,28%, /e.kti.po.tis/ 28,57% /dia.ko.ptis/ 14,28%. Στη Γ4 /a.vγo/ 14,28%, /a.mi.γδα.lies/ 28,57%. Στη Γ5 /o.fθal.mi.a.tros/ 42,84%, /fθi.no.po.ro/ 28,57%. Και στη Γ6 /fte.ro/ 14,28%, /le.fta/ 14,28%, /δα.xti.li.δi/ 28,57%.

¹⁶² Στη λέξη /sin.de.ti.res/ δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της απλοποίησης στον επανέλεγχο.

¹⁶³ Στη λέξη /tra.kter/ δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της απλοποίησης στον επανέλεγχο.

¹⁶⁴ Στις λέξεις /kle.ftis/, /di.xti/, /ka.ta.ra.xtis/, /a.fto.ci.ni.to/ δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της απλοποίησης στον επανέλεγχο.

9.6.2. Τάση αντικατάστασης

Συγκεκριμένα στην *CL* στα ταυτοσυλλαβικά τάση αντικατάστασης στον προέλεγχο σημειώθηκε στην A1 / a.dli.a / με 14,28% σε pre & post test στην A4 / tra.ktèr / με 42,84% στον προέλεγχο και 28,56% στον επανέλεγχο, στην A6 / drà.kos/ και / dró.mos/ με 28,56% στον προέλεγχο και 14,28% στον επανέλεγχο, στην A7 /pa.dó fla / και στην A8 / po.li. θρό.na/ και / θra.nì.a/ με 14,28%. Στον επανέλεγχο στην A2 / brà.tso/ , / δè.dro/, / si.dri.và.ni/ και / o.brè.la/ με 14,28%, στην A3 / ka.rè.kla/ με 14,28% στην A4 (εκτός από τη λέξη /tra.ktèr/ στην οποία ήδη αναφερθήκαμε) / pri.zes / με 14,28% , στην A5 / tà.vli / με 14,28% και στην A6 / drà.kos/, / dró.mos/ και / zo. γρα.fi.zo/ με 14,28%. Στα ετεροσυλλαβικά στον προέλεγχο στην A1 / àl.bum/ 14,28%, στην A2 /pèr.go.la/ με 42,84% , / gar.da.róba/ με 14,28%, στην A3 /sàl.pi.ga/ με 28,56%, /bal.tàs/ με 14,28%, στην A6 /bi.liàr.δο/, / mar.γα.ri.ta/, / kon.ser.va/ με 14,28% στην A7 /del.fi.ni/ με 14,28% και στην A8 /kar.xa.ri.as/, / or.xi.stra/ με 14,28%. Στον επανέλεγχο στην A2/ gar.da.róba/ με 14,28%, στην A3 /sàl.pi.ga/, /bal.tàs/ με 14,28% στην A4 / àr.pa/ με 14,28%, στην A6 /ar.vi.la/ με 14,28% και στην A8 /kar.fi/ με 14,28% και /kar.xa.ri.as/ με 28,56%.

Στην κατηγορία *CN* τάση αντικατάστασης στα ταυτοσυλλαβικά παρατηρήσαμε στη B2 /a.tmo.si.de.ro/ με 14,28% στον προέλεγχο και 42,84% στον επανέλεγχο και /xsi.pni.ti.ri/ με 14,28% στη B3 /ko.li.mvi.si/ με 42,84% στον προέλεγχο και 28,56% στον επανέλεγχο και / ma.γνι.ti s / με 14,28% μόνο στον προέλεγχο και στη B4 /a.mfi.θè.a.tro/ με 14,28% μόνο σε προέλεγχο και /pi.ro.te.xni.ma.ta/ με 28,56% στον επανέλεγχο. Στα ετεροσυλλαβικά στον προέλεγχο στη B3 /ta.ran.δος/ με 28,57% και /sin.δε.ti.res/ με 28,57% και στη B4 /sin.θe.si/ με 57,12% και /me.γεν.θi.di.kos/ με 42,84%. Στον επανέλεγχο στη B3¹⁶⁵ /sin.δε.ti.res/ με 28,57% και στη B4 /sin.θe.si/ με 14,28% και /me.γεν.θi.di.kos/ με 28,57%.

Στην κατηγορία *CC* στα ταυτοσυλλαβικά ΣΣ φαινόμενα αντικατάστασης παρατηρήσαμε στον προέλεγχο σε όλες τις υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, στη Γ3 /si.ra.pti.ko/ με 28,57%, / ka.kti/ 28,57%, /e.li.ko.pte.ro/, /tra.kter/, /e.kti.po.tis/ και /dia.ko.ptis/ με 14,28% στη Γ4 /a.mi.γδα.lies/ με 14,28% στη Γ5 /fθi.no.po.ro/ με 14,28% και στη Γ6 /di.xti/ με ποσοστό 42,84%. Ετεροσυλλαβικά ΣΣ στην κατηγορία *CC* δεν υπήρχαν.

¹⁶⁵ Στη λέξη /ta.ran.δος/ δε χρησιμοποιήθηκε η δδ της αντικατάστασης στον επανέλεγχο.

9.6.3. Τάση μετάθεσης

Συγκεκριμένα στην *CL* τάση μετάθεσης σημειώθηκε στην *A3* στη λέξη /ka.rè.kla / κατά 14,28 αμετάβλητη σε προέλεγχο και επανέλεγχο. Στα ετεροσυλλαβικά στο *pre test* στην *A2* /a.kor.de.ón / με 28,57%, στην *A4* / rór.ta/ και / per.pa.tà/ με 14,28% , στην *A6* / ar.vi.la/ με ποσοστό 14,28%. Στο *post test* στις προηγούμενες λέξεις δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα μετάθεσης. Παρατηρήθηκαν όμως στην *A2* στη λέξη / pèr.go.la/ , στην *A4* / àr.pa / και στην *A7* / del.fi.ni / με ποσοστό 14,28% κάθε μια .

Στη *CN* τάση μετάθεσης στα ταυτοσυλλαβικά παρατηρήσαμε στη *B2* /a.tmo.sì.de.ro/ στον προέλεγχο με 14,28% (ενώ στον επανέλεγχο δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο. Στον επανέλεγχο στη λέξη /a.na.pne.fstì.ras/ με 28,57% και στη *B3* στη λέξη /ma.γνι.tis/ με ποσοστό 14,28%. Στα ετεροσυλλαβικά *ΣΣ* στον προέλεγχο δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα μετάθεσης ενώ στον επανέλεγχο στη *B4* στη λέξη / sin.θe.si / με ποσοστό 14,28%.

Στη *CC* δεν παρατηρήθηκε η δδ της μετάθεσης ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο.

9.6.4. Τάση επένθεσης

Στην *CL* τάση επένθεσης παρατηρήθηκε στα ταυτοσυλλαβικά στον προέλεγχο στην *A5* / γlà.stra / με ποσοστό 14,28% ενώ στον επανέλεγχο δε σημειώθηκαν τέτοια φαινόμενα. Στα ετεροσυλλαβικά δεν παρατηρήθηκε καθόλου επένθεση ούτε στον προέλεγχο ούτε στον επανέλεγχο.

Στη *CN* τάση στα ταυτοσυλλαβικά στη *B2* /a.tmo.sì.de.ro/ και μόνο στον προέλεγχο με 14,28%. Στα ετεροσυλλαβικά δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα επένθεσης.

Στη *CC* δεν παρατηρήθηκε η δδ της επένθεσης ούτε στον προέλεγχο αλλά ούτε και στον επανέλεγχο.

9.6.5. Τάση αποβολής

Στην *CL* τάση αποβολής παρατηρήθηκε στα ταυτοσυλλαβικά στην *A2* / si.dri.và.ni / με ποσοστό 14,28% μόνο στον προέλεγχο. Στα ετεροσυλλαβικά στην *A4* /por.to.kà.lia/ με 28,57% και πάλι μόνο στον προέλεγχο. Συνεπώς τάση αποβολής σημειώθηκε μόνο στον προέλεγχο τόσο στα ταυτοσυλλαβικά όσο και στα ετεροσυλλαβικά.

Στη *CN* τάση στα ταυτοσυλλαβικά δε χρησιμοποιήθηκε στον προέλεγχο, ενώ στον επανέλεγχο στη *B4* / pi.ro.te.xni.ma.ta / με 14,28%. Στα ετεροσυλλαβικά *ΣΣ* δε χρησιμοποιήθηκε ούτε στον προέλεγχο ούτε και στον επανέλεγχο.

Στη *CC* δεν παρατηρήθηκε η δδ της αποβολής στον προέλεγχο αλλά εμφανίστηκε στον επανέλεγχο στη *Γ4* / o.fθal.mi.a.tros/ με 14,28%.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10.

ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΣΣ

10.1. Α1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 410

/b/ & /b/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>blù.za pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
ποσοστό	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>blù.za post</i>	5	1	1	1	0	0	0	0
ποσοστό	71,42	14,28	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>àl.bum pre</i>	2	0	5	4	0	0	1	0
ποσοστό	28,57	0	71,42	57,14	0	0	14,28	0
<i>àl.bum post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
ποσοστό	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0

πίνακας 411

/d/ & /d/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>a.dlì.a pre</i>	0	2	5	4	0	0	1	0
ποσοστό	0	28,57	71,42	57,14	0	0	14,28	0
<i>a.dlì.a post</i>	5	0	2	1	0	0	1	0
ποσοστό	71,42	0	28,57	14,28	0	0	14,28	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>bul.dó.za pre</i>	2	1	4	4	0	0	0	0
ποσοστό	28,57	14,28	57,14	57,14	0	0	0	0
<i>bul.dó.za post</i>	3	0	4	4	0	0	0	0
ποσοστό	42,85	0	57,14	57,14	0	0	0	0

10.2. Α2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 412

/dr/ & /rd/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>ðè.dro pre</i>	0	2	5	5	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	0	28,57	71,42	71,42	0	0	0	0
<i>ðè.dro post</i>	5	0	2	1	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	14,28	0	0	14,28	0
<i>si.dri.và.ni pre</i>	3	0	4	3	0	0	0	1
<i>ποσοστό</i>	42,85	0	57,14	42,85	0	0	0	14,28
<i>si.dri.và.ni post</i>	5	0	2	1	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	14,28	0	0	14,28	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>a.kor.de.ón pre</i>	0	3	4	2	2	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	0	42,85	57,14	28,57	28,57	0	0	0
<i>a.kor.de.ón post</i>	1	0	6	4	2	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	0	85,71	57,14	28,57	0	0	0
<i>gar.da.róba pre</i>	0	1	6	4	0	0	1	1
<i>ποσοστό</i>	0	14,28	85,71	57,14	0	0	14,28	14,28
<i>gar.da.róba post</i>	4	0	3	2	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	28,57	0	0	14,28	0

10.3. Α3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 413

/p/ & /p/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>pla.ni.tes</i> <i>pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>pla.ni.tes</i> <i>post</i>	4	1	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	14,28	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>sàl.pi.ga</i> <i>pre</i>	1	1	5	3	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	14,28	71,42	42,85	0	0	28,57	0
<i>sàl.pi.ga</i> <i>post</i>	5	0	2	1	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	14,28	0	0	14,28	0

πίνακας 414

/k/ & /k/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>ka.rè.kla</i> <i>pre</i>	3	3	1	0	1	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	42,85	14,28	0	14,28	0	0	0
<i>ka.rè.kla</i> <i>post</i>	4	1	2	0	1	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	14,28	28,57	0	14,28	0	14,28	0
<i>a.na.ki.klo.si</i> <i>pre</i>	3	2	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	28,57	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>a.na.ki.klo.si</i> <i>post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>bal.kò.ni</i> <i>pre</i>	2	0	5	5	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	0	71,42	71,42	0	0	0	0
<i>bal.kò.ni</i> <i>post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0

10.4. Α4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 415

/pr/ & /rp/	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>pró.va.to</i> <i>pre</i>	2	4	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	57,14	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>pró.va.to</i> <i>post</i>	4	1	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	14,28	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>prì.zes</i> <i>pre</i>	2	5	0	3	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	71,42	0	42,85	0	0	14,28	0
<i>prì.zes</i> <i>post</i>	3	0	4	3	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	0	57,14	42,85	0	0	14,28	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>per.ra.tà</i> <i>pre</i>	1	3	3	2	1	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	42,85	42,85	28,57	14,28	0	0	0
<i>per.ra.tà</i> <i>post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>àr.pa</i> <i>pre</i>	2	0	5	5	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	0	71,42	71,42	0	0	0	0
<i>àr.pa</i> <i>post</i>	5	0	2	0	1	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	0	14,28	0	14,28	0

πίνακας 416

<i>kr & rk</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>kre.và.ti pre</i>	4	1	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	14,28	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>kre.và.ti post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>vàr.kes pre</i>	4	1	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	14,28	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>vàr.kes post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0

πίνακας 417

<i>tr & rt</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>và.tra.xos pre</i>	3	0	4	4	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	0	57,14	57,14	0	0	0	0
<i>và.tra.xos post</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>trì.ftis pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	14,28	42,85	42,85				
<i>trì.ftis post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>tra.ktèr pre</i>	3	2	2	1	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	28,57	28,57	14,28	0	0	14,28	0
<i>tra.ktèr post</i>	2	1	4	2	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	14,28	57,14	28,57	0	0	28,57	0
<i>ja.trì pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>ja.trì post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>xàr.tis pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0

<i>χάρ.τις post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>por.to.kà.lia pre</i>	0	2	5	3	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	0	28,57	71,42	42,85	0	0	28,57	0
<i>por.to.kà.lia post</i>	5	1	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	14,28	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>ρόρ.τα pre</i>	2	1	4	3	1	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	14,28	57,14	42,85	14,28	0	0	0
<i>ρόρ.τα post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0

10.5. Α6 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 418

<i>vr & rv</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>θi.sa.vrós pre</i>	2	2	3	1	1	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	28,57	42,85	14,28	14,28	0	14,28	0
<i>θi.sa.vrós post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>μά.vros pre</i>	1	5	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	71,42	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>μά.vros post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>ar.vì.la pre</i>	1	1	5	4	1	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	14,28	71,42	57,14	14,28	0	0	0
<i>ar.vì.la post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>kon.sèr.va pre</i>	0	1	5	4	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	0	14,28	71,42	57,14	0	0	14,28	0
<i>kon.sèr.va post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0

πίνακας 419

<i>δr & rδ</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>δr.à.kos pre</i>	2	0	5	3	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	0	71,42	42,85	0	0	28,57	0
<i>δr.à.kos post</i>	4	0	3	2	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	28,57	0	0	14,28	0
<i>δrό.mos pre</i>	2	1	4	2	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	14,28	57,14	28,57	0	0	28,57	0
<i>δrό.mos post</i>	4	0	3	2	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	28,57	0	0	14,28	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>ka.mi.lo.pàr. da.li pre</i>	4	2	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	28,57	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>ka.mi.lo.pàr. da.li post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>bi.ìià.rdo pre</i>	2	1	4	3	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	14,28	57,14	42,85	0	0		0
<i>bi.ìià.rdo post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0

πίνακας 420

<i>γρ & γρ</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΑ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>γρι. à pre</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>γρι. à post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>ζο.γρα.φι.ζο pre</i>	2	2	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	28,57	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>ζο.γρα.φι.ζο post</i>	4	0	3	2	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	28,57	0	0	14,28	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>μαρ.γα.ρι.τα pre</i>	1	0	6	5	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	0	85,71	71,42	0	0	14,28	0
<i>μαρ.γα.ρι.τα post</i>	5	1	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	14,28	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>αρ. γα.λιός pre</i>	1	1	5	5	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	14,28	71,42	71,42	0	0	0	0
<i>αρ. γα.λιός post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0

10.6. Α7 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 421

<i>fl & lf</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>ρα.δό.φα pre</i>	4	0	3	2	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	28,57	0	0	14,28	0
<i>ρα.δό.φα post</i>	6	0	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	85,71	0	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>φα.μι.γο pre</i>	2	2	3	3	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	28,57	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>φα.μι.γο post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>δελ.φι.νι pre</i>	0	1	6	5	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	0	14,28	85,71	71,42	0	0	14,28	0
<i>δελ.φι.νι post</i>	2	0	5	4	1	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	28,57	0	71,42	57,14	14,28	0	0	0

10.7. Α8 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

πίνακας 422

<i>fr & rf</i>	ΣΩΣΤΟ	ΜΗ	ΛΑΘΟΣ	ΑΠΛ/ΣΗ	ΜΕΤ/ΣΗ	ΕΠΕΝ/ΣΗ	ΑΝΤΙΚ/ΣΗ	ΑΠΟΒ.
<i>frù.ta pre</i>	2	1	4	4	0	0	0	0
ποσοστό	28,57	14,28	57,14	57,14	0	0	0	0
<i>frù.ta post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
ποσοστό	71,42	0	28,57					
<i>fri.γα. ηà pre</i>	3	1	3	3	0	0	0	0
ποσοστό	42,85	14,28	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>fri.γα. ηà post</i>	5	1	1	1	0	0	0	0
ποσοστό	71,42	14,28	14,28	14,28	0	0	0	0
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ								
<i>kar.fi.tses pre</i>	2	1	4	4	0	0	0	0
ποσοστό	28,57	14,28	57,14	57,14	0	0	0	0
<i>kar.fi.tses post</i>	4	0	3	3	0	0	0	0
ποσοστό	57,14	0	42,85	42,85	0	0	0	0
<i>kar.fi pre</i>	2	1	4	4	0	0	0	0
ποσοστό	28,57	14,28	57,14	57,14	0	0	0	0
<i>kar.fi post</i>	5	0	2	1	0	0	1	0
ποσοστό	71,42	0	28,57	14,28	0	0	14,28	0

πίνακας 423

<i>xr & rx</i>	<i>ΣΩΣΤΟ</i>	<i>ΜΗ</i>	<i>ΛΑΘΟΣ</i>	<i>ΑΠΑ/ΣΗ</i>	<i>ΜΕΤ/ΣΗ</i>	<i>ΕΠΕΝ/ΣΗ</i>	<i>ΑΝΤΙΚ/ΣΗ</i>	<i>ΑΠΟΒ.</i>
<i>chr.ma.ta pre</i>	3	3	1	1	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	42,85	42,85	14,28	14,28	0	0	0	0
<i>chr.ma.ta post</i>	5	0	2	2	0	0	0	0
<i>ποσοστό</i>	71,42	0	28,57	28,57	0	0	0	0
<i>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ</i>								
<i>kar.xa.rì.as pre</i>	1	1	5	4	0	0	1	0
<i>ποσοστό</i>	14,28	14,28	71,42	57,14	0	0	14,28	0
<i>kar.xa.rì.as post</i>	4	0	3	1	0	0	2	0
<i>ποσοστό</i>	57,14	0	42,85	14,28	0	0	28,57	0

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-ΜΕ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

1^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Ο μαγικός καθρέφτης»

- **Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)** παιχνίδια σωματικής έκφρασης, απελευθέρωσης από συστολές,δειλίες.
- Είσοδος στο χώρο της τάξης όπου έχει απλωθεί ένα μεγάλο πράσινο πανί.
- Περπατάμε γύρω του προσεκτικά χωρίς να το πατήσουμε, τράχουμε πέφτουμε, σηκωνόμαστε.
- Συναντάμε αγκάθια , λάσπες, λάδια αυτοκινήτου, μέλι, καρφιά, βούτυρο, κάρβουνα.
- Τελικά συναντούν ένα ποταμάκι (ένα μπλε πανί που στο μεταξύ έχει απλωθεί), στις όχθες του οποίου ξαπλώνουν κατάκοποι καθώς είναι για να ξεκουραστούν.
- Χαλάρωση: κλείνουν τα μάτια και συγκεντρώνονται στον ήχο του ποταμού.
[στο μεταξύ το καβαλέτο της τάξης έχει σκεπαστεί με ένα κόκκινο ύφασμα]
- Σηκώνονται αργά-αργά και παρατηρούν γύρω τους.
- Όση ώρα ακούγεται μουσική κινούνται γύρω, όταν όμως σταματήσει, κάποιο παιδί πλησιάζει και κάτι παθαίνει, γιατί ο καθρέφτης είναι μαγικός. Και ακόμη χειρότερα αυτό που παθαίνει αυτός που πλησιάζει μεταδίδεται σε όλους.
- Έτσι τα παιδιά¹⁶⁶: μαγειρεύουν, βιδώνουν και ξεβιδώνουν βίδες, ανοίγουν και κλείνουν μια πόρτα, λούζουν τα μαλλιά τους, δένουν τα κορδόνια τους, χαιρετούν, οδηγούν, γλείφουν ένα παγωτό, σκουπίζουν, ξεσκονίζουν.

Κατά την πρώτη μέρα διδακτικής παρέμβασης με Θεατρικό παιχνίδι, εστίασαμε περισσότερο στην εξοικείωση των παιδιών με κάποια στοιχεία από τον κώδικα του θεατρικής τέχνης, συγκεκριμένα τη σωματική έκφραση, τη σωματική αναπαράσταση και την επικοινωνία μέσα από διάφορες καταστάσεις προβληματισμού. Βασική μας έννοια ήταν η απελευθέρωση των παιδιών από έμφυτες δειλίες και συστολές, κυρίως από εκείνη της έκθεσης σε κόσμο στην οποία και πολλοί ενήλικες δυσκολεύονται αλλά και να καταφέρουν να εκφράζουν συναισθήματα και καταστάσεις όχι λεκτικά αλλά κινητικά, θεωρώντας ότι η σωματική έκφραση αποτελεί έναν από τους βασικούς κώδικες του θεατρικού φαινομένου. Επιπλέον επιχειρήσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά στη μεταξύ τους γνωριμία και επικοινωνία καθώς και στη συγκρότηση ομάδας. Για όλους αυτούς τους λόγους και στις πρώτες 3 διδακτικές παρεμβάσεις δεν ακολουθήθηκαν όλες οι φάσεις ενός Θ.Π. αλλά επικεντρωθήκαμε στην πρώτη κυρίως φάση.

¹⁶⁶ Όλα τα επόμενα έγιναν από το παιδί που κάθε φορά περνούσε μπροστά από τον καθρέφτη και όλη η ομάδα επαναλάμβανε.

2^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Ένα μυστικό»

- **Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)** ασκήσεις γνωριμίας & επικοινωνίας
- Για να παίζουμε αυτό το παιχνίδι θα πρέπει να γίνουμε αυγά. Ως τέτοια μπαίνουμε στην τάξη.
- Κινούνται ως αυγά με δυσκολία (γρήγορα όμως διασκεδάζουν καθώς ανακαλύπτουν ότι μπορούν να τσουλίσουν).
- Τα φυσά ο αέρας.
- Ξεκινούν και σταματούν την κίνησή τους με την έναρξη και λήξη της μουσικής.
- Κάποια στιγμή ένα αυγό ραγίζει, σιγά-σιγά ραγίζουν όλα και κάποια μικροσκοπικά ζουζούνια εμφανίζονται.
- Περπατούν με τα ποδαράκια, με την κοιλιά, με την πλάτη.
- Βγάζουν ήχους (απαλούς και δυνατούς).
- Μεταμορφώνονται σε πεταλούδες, μυρμήγκια, αράχνες, σκαθάρια, πασχαλίτσες, μέλισσες.
- Καθώς κινούνται ανακαλύπτουν δίπλα τους ορισμένα αντικείμενα (πρόκειται για πανιά διαφόρων χρωμάτων που έχουν αφεθεί σε διάφορα σημεία της τάξης), παίρνουν ένα και κινούνται μαζί του.
- Το πανί όμως μεταμορφώνεται σε φτερό, ουρά, φύλλο, κεραία, κέρατο, προβοσκίδα.
- Με την έναρξη της μουσικής αφήνουν το πανί τους στο πάτωμα και κάθονται, δημιουργώντας έναν κύκλο.
- Έφτασε η ώρα για ένα μεγάλο μυστικό.
- Η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα ξύλινο κουτί που μέσα του κρύβει κάτι.
- Δίχως να το ανοίξουν, το παίρνουν στα χέρια τους, το παρατηρούν.
- Κλείνουν τα μάτια και φαντάζονται τι μπορεί να περιέχει αυτό το περίεργο κουτί.
- Ένα-ένα παιδί το δίνει στον διπλανό του.
- Αφού περάσει από όλους επιστρέφει στα χέρια της εμψυχώτριας. Είναι η ώρα της αποκάλυψης: είναι ένα λουλούδι, ένα μανουσάκι.
- Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται. Τώρα όμως κάθε παιδί πριν δώσει στο διπλανό του το λουλούδι, κλείνει τα μάτια του, το μυρίζει και προσπαθεί να ακούσει το μυστικό. Προτού το δώσει στο διπλανό του οφείλει να μας αποκαλύψει το μυστικό (δηλαδή το πώς ένιωσε/συναίσθημα).
- Αξίζει να σημειώσουμε μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών:
Γιάννης: μου δίνει ότι ήμουν μικρός.
Μαρία: έχει κάτι μέσα του.
Κατερίνα: με κάνει να νιώθω καρδιά, να μη μαλώνω.
Μιχάλης: με κάνει να ζωγραφίζω.
Ειρήνη: με κάνει να θέλω να μυρίζω.
Ειρήνη Π.: με κάνει να κοιμάμαι.
Μανόλης: με κάνει να νιώθω ότι είναι καλοκαίρι.
Βάλια: με κάνει κοτσάνι.

3^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Αυτοσχεδιασμός με πανιά»

- **Φάση Α (ευαισθητοποίηση)**, ασκήσεις επικοινωνίας, συγκρότησης της ομάδας
- Ελεύθερη κίνηση στο χώρο της τάξης.
- Βαδίσματα στον κενό χώρο προσέχοντας να μη συγκρουόμαστε με άλλους.
- Περπατάμε αργά, γρήγορα, σαν μωρά, σαν ηλικιωμένοι, σαν κουτσοί, σαν μεθυσμένοι, σαν φουσκωμένοι από το πολύ φαγητό.
- Περπατάμε διαγράφοντας γραμμές στο χώρο.
- Καθένας περπατάει στο δικό του δρόμο.
- Αν συναντήσουμε κάποιον απλά τον αφήνουμε να περάσει δίπλα μας.
- Όρθια η σπονδυλική μας στήλη, ώμοι και χέρια χαλαρά.
- Όταν συναντάμε κάποιον τον χαιρετάμε με το σώμα μας (βρίσκουμε περιέργους τρόπους και αποφεύγουμε τα χέρια).
- Βρίσκουμε πρωτότυπους και αστείους τρόπους π.χ. πλάτη, πατούσα, κοιλιά, μύτη κλπ.
- Στο άκουσμα της απαλής μουσικής καθόμαστε δημιουργώντας έναν κύκλο και σκεφτόμαστε όλα αυτά που έγιναν.
- Αν κάποιος το επιθυμεί μπορεί να ξαπλώσει και να χαλαρώσει.
- Χαλάρωση με απαλή μουσική.
- [Στο μεταξύ η εμψυχώτρια απλώνει στο χώρο πανιά σαν ίχνη...τοποθετεί τόσα πανιά όσα τα παιδιά συν ένα για την εμψυχώτρια]
- Σηκώνονται σιγά-σιγά και κινούνται ελεύθερα στο χώρο.
- Παρατηρούν αλλά δεν ακουμπούν.
- Προσέχουμε να μην τα πατάμε.
- Παίρνουμε μαζί μας ένα πανί και το φοράμε...με διάφορους τρόπους.
- Το πανί μεταμορφώνεται σε... καπέλο, γάντι, σημαία, ουρά, γραβάτα, μπότα, κολιέ, ρολόι, ομπρέλα.
- Φτιάχνουμε έναν κύκλο με τα πανιά: κάθε φορά που σταματάει η μουσική ένα παιδί αφήνει το δικό του πανί (δημιουργώντας τον κύκλο) αφού προηγουμένως πει κάτι (μια λέξη ή μια φράση).
- Μετά κάθεται πίσω από το πανί (η εμψυχώτρια δείχνει πρώτη τη διαδικασία).
- Καθώς συνεχίζει η μουσική τα υπόλοιπα παιδιά κινούνται στο χώρο ώσπου να ξανασταματήσει η μουσική και να επαναληφθεί η ίδια διαδικασία.
- Όταν όλα τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα πίσω από τα πανιά παρατηρούν τον πολύχρωμο κύκλο που δημιουργήθηκε από τα πανιά.
- Η εμψυχώτρια φαίρνει ένα πολύχρωμο στεφάνι λέει μια λέξη που νιώθει εκείνη τη στιγμή και το δίνει στον επόμενο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλα τα παιδιά.
- Μόλις το πολύχρωμο στεφάνι επιστρέψει στην εμψυχώτρια, εκείνη το τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου.
- Ακολουθούν κάποια παιχνίδια απόκτησης εμπιστοσύνης: ακουμπάμε το διπλανό μας, του χαϊδεύουμε τα μαλλιά, τον ακουμπάμε στην πλάτη, ακουμπάμε τα μάγουλά μας. Πρώτα από το διπλανό που βρίσκεται δεξιά μας και έπειτα αριστερά μας.
- Σηκωνόμαστε όρθιοι και χαιρετάμε την εμψυχώτρια που φεύγει.

4^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Ένας παράξενος επισκέπτης» -παιχνίδια καλλιέργειας της λεκτικής ικανότητας

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Κάποια μέρα εμφανίστηκε στην αυλή του σχολείου μας ένα περίεργο όχημα, ένα διαστημόπλοιο.
- [ο σκηνικός χώρος έχει διαμορφωθεί ως εξής: 2 τραπέζια έχουν τοποθετηθεί το ένα πάνω στο άλλο και είναι σκεπασμένα με πανιά]
- Καθώς τα παιδιά πηγαίνουν να το δουν, ακούγεται φοβερή φασαρία πό τις μηχανές (την οποία προκαλούν τα παιδιά μετά από το ερέθισμα).
- Και μετά σιωπή.
- Κάποια παιδιά θέλησαν να πλησιάσουν.
- Κάποια άλλα φοβόντουσαν.
- Τι είναι άραγε αυτό;
- Υπάρχουν άραγε επιβάτες;

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

- Είναι εχθρικοί ή φιλικοί; Από να ήρθαν; (όλα αυτά τα ερωτήματα τίθενται καθώς παρατηρούν το διαστημόπλοιο).
- Περπατάμε γύρω από το διαστημόπλοιο και φανταζόμαστε... πώς να μοιάζουν οι επιβάτες, τι χρώμα έχουν, αν είναι ψηλοί-κοντοί-χοντροί-αδύνατοι και περπατάμε ανάλογα με τον τρόπο που φανταζόμαστε πως είναι...
- Και η φωνή τους; Μιλάνε; Σε τι γλώσσα; Μιλάμε όπως φανταζόμαστε ότι μιλάνε οι εξωγήνοι...
- Ξαφνικά ακούγεται μια δυνατή έκρηξη και πέφτουμε όλοι κάτω.
- Χαλάρωση...Μάτια και στόματα κλειστά καθώς σκεφτόμαστε όλα αυτά που ζήσαμε. [Εν τω μεταξύ ο σκηνικός χώρος αλλάζει: τοποθετείται ένα μεγάλο κόκκινο πανί (σαν χαλί) και πάνω του μια καρέκλα ντυμένη με κίτρινο πανί].

Φάση Γ' (δρώμενα)

- Σιγά –σιγά σηκώνομαστε προς τα πάνω και παρατηρούμε το χώρο γύρω μας.
- Περπατάμε ελεύθερα, καθώς ακούγεται μουσική, δίχως να ακουμπάμε, με όποιον τρόπο θέλουμε. Αργά-γρήγορα-μπουσουλώντας-κουτρουβαλώντας, προσέχοντας να μη χτυπήσουμε τους άλλους.
- Μόλις η μουσική σταματήσει ένα παιδί διασχίζει το κόκκινο χαλί με όποιο τρόπο θέλει, κάθεται στο θρόνο και μας περιγράφει κάποιο γεγονός που φαντάστηκε ή έζησε.
- Όταν καθίσει στο θρόνο λέει: « Είμαι ο (όνομα) και έρχομαι από (τόπος προέλευσης). Εκεί...». Η εμπυχωτέρα δείχνει πρώτη. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται από όλα τα παιδιά.

Ακολουθώς παραθέτουμε κάποιους αξιολογους μονολόγους:

- 1) *Είμαι ο άρχοντας της Πεπονίας και έρχομαι από το βουνό. Εκεί ζουν πολλοί γίγαντες και ένας εξωγήινος που ήρθε με διαστημόπλοιο.*
- 2) *Είμαι ο Αλαντίν και έρχομαι από τον ήλιο με το χαλί μου. Εκεί ζουν πολλοί γίγαντες.*
- 3) *Είμαι ο κάπταν-Μαρ και έρχομαι από το νησί του λιονταριού με το πειρατικό μου καράβι. Εκεί έκανα ένα δέντρο και μίλησε με το μάγο.*

Φάση Δ' (επεξεργασία)

- Τέλος δίνεται σε κάθε παιδί ένα κομμάτι λευκό χαρτί και ένας μαρκαδόρος. Μπορούν να ζωγραφίσουν ή να γράψουν τις ιστορίες τους και να φτιάξουμε ένα βιβλίο.

5^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Παιχνίδι με εικόνες»

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Είσοδος στο χώρο μιας έκθεσης οχημάτων

« Έχετε μια μοναδικά εμπειρία να οδηγήσετε το όχημα που ονειρευτήκατε...Είμαστε στην αίθουσα με τα αυτοκίνητα,...καμπριολέ, ...βάρκες, ...ελικόπτερα, ...τρακτέρ, ...αεροπλάνα»

-Μας δίνουν ένα αναμνηστικό δώρο από την έκθεση: ένα χαρτάκι και μας λένε να το ανοίξουμε όταν μπορούμε στην έκθεση.

-Κάθε εισητήριο έχει πάνω κάποιο γράμμα, π.χ. α-(κόκκινα) τ-(κίτρινα) κ-(μπλε). Τα εισητήρια δηλαδή είναι 3 χρωμάτων, και κάθε γράμμα και κάθε φορά το ίδιο γράμμα βρίσκεται στο ίδιο χρώμα εισητηρίου.

-Παρατηρούμε το εισητήριο μας.

-Διαβάζουμε τη φωνούλα του ή (φανταζόμαστε πως διαβάζουμε) δυνατά, σιγανά, χαρούμενα, θυμωμένα, με έκπληξη.

-Το δείχνουμε στους άλλους με διάφορους τρόπους.

-Το φωνάζουμε στους άλλους.

-Βρίσκουμε κάποιο παιδί που μας κάνει εντύπωση η φωνούλα του και γινόμαστε ζευγάρι.

-Κινούμαστε στο χώρο ελεύθερα ενώνοντας κάποιο μέρος του σώματός μας. (άγγιγμα με την πλάτη, τα γόνατα,...).

-Ενώνουμε και τις φωνούλες μας π.χ. «κ» «α», «κα».

-Κάθε ζευγάρι βρίσκει ένα άλλο και γίνεται τετράδα. Ακολουθεί η ίδια διαδικασία πχ. «τακα».

Φάση Β' (παχνίδια ρόλων)

-Χωριζόμαστε σε τρεις ομάδες ανάλογα με το χρώμα του εισητηρίου:

α-(κόκκινα) τ-(κίτρινα) κ-(μπλε).

-Γίνεται αγώνας δρόμου. Οι ομάδες βρίσκονται στην γραμμή έτοιμες να ξεκινήσουν.

-Οι υπόλοιποι φωνάζουν ρυθμικά το όνομα της ομάδας: «α,α,α», «κ,κ,κ», «τ,τ,τ». Αρχίζει ο αγώνας .

-Επειδή κουραστήκαμε είναι ώρα για λίγη χαλάρωση

-Ξαπλώνουμε και κλείνουμε τα μάτια μας.

-Ακούμε τη μουσική και δίνουμε σημασία στην ανάσα μας που την αφήνουμε να φύγει.

-Κάθε φορά που εισπνέουμε σηκώνουμε το χέρι μας και κάθε φορά που εκπνέουμε το χέρι μας πέφτει.

-Όταν σταματήσει η απαλή μουσική σηκωνόμαστε αργά-αργά.

-Ο χώρος έχει διαμορφωθεί ως εξής: υπάρχουν στο χώρο 2 πανιά απλωμένα και πάνω σε κάθε πανί υπάρχουν διάφορες εικόνες (από το τεστ)

-Αρχικά παρατηρούμε χωρίς να αγγίζουμε.

-Πλησιάζουμε κοντά και παίρνουμε την εικόνα που μας έκανε εντύπωση. Κινούμαστε μαζί της στο χώρο, προσπαθώντας να ακούσουμε το μήνυμά της.

-Διαβάζουμε δυνατά το μήνυμα κάθε εικόνας. (δηλαδή την εικόνα):

Αρκούδα, αυτοκίνητο, αεροπλάνο, (κόκκινη)

Τίγρης, τάρανδος, τρακτέρ, (κίτρινη)

Κύκνοι, καμηλοπάρδαλη, καμπριολέ (μπλε)

-Ζωντανεύουμε τις εικόνες (αναπαράσταση). Κάθε παιδί γίνεται ό,τι δείχνει η εικόνα.

-Με το σταμάτημα της μουσικής επιστρέφουμε την εικόνα στη θέση της και παίρνουμε μια άλλη.

-Επιλέγουμε τελικά την ομάδα που μας αρέσει και καθόμαστε στο αντίστοιχο πανί (κόκκινη κίτρινη - μπλε). (κρατώντας την εικόνα που μας άρεσε περισσότερο).

Φάση Γ' (δρώμενα)

-Δημιουργούνται έτσι 3 ομάδες . Κάθε ομάδα καλείται να φτιάξει τη δική της ιστορία χρησιμοποιώντας και τις εικόνες που υπάρχουν σε κάθε πανί.

-Σε κάθε ομάδα δίδεται χαρτί και χρώματα σε περίπτωση που θελήσουν να σημειώσουν κάτι.

-Κάθε ομάδα δείχνει την ιστορία της στην άλλη.

-Κόκκινη ομάδα: ένα παιδί στέκεται ακίνητο (παριστάνει την πόρτα). Όποιο παιδί περνάει πιάνει το μπράτσο και ανοίγο-κλείνει την πόρτα. Στρώνουν το κόκκινο πανί στο πάτωμα, ανεβαίνει πάνω κάποιο παιδί- ο βαρκάρης και ψαρεύει. Αργότερα και καθώς πηγαίνει στην αγορά να πουλήσει τα ψάρια του συναντά μια τίγρη¹⁶⁷.

-Πράσινη ομάδα: ντύνουν με πράσινα πανιά το μοναδικό κορίτσι, αφού προηγουμένως το βάζουν να καθίσει. Είναι το χωράφι. Ένα παιδί κάνει πως οργώνει με το τρακτέρ, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν τα ζώα αρκούδα και κάποια άλλα¹⁶⁸.

-Μπλε ομάδα: σε αυτή την ομάδα σε αντίθεση με την πράσινη ήταν μόνο ένα αγόρι (ενώ στην πράσινη μόνο ένα κορίτσι). Τα κορίτσια λοιπόν έκαναν το αγόρι βουνό χρησιμοποιώντας ένα γκρι πανί. Τα υπόλοιπα παιδιά έγιναν πρόβατα και γυρνούσαν γύρω του ώσπου νύχτωσε. Και τότε ξάπλωσαν γύρω του¹⁶⁹.

Φάση Δ' (συζήτηση, επεξεργασία).

-Κάθε ομάδα γράφει κάτι από την ιστορία που μας έδειξε. Αν θέλει το διαβάζει και στους άλλους.

Υλικά:

-Καρτελάκια από κόνσον σε 3 χρώματα : κόκκινο κίτρινο – μπλε

- 3 πανιά: κόκκινο κίτρινο μπλε

- μαρκαδόροι, χαρτί κόνσον

Αξιοσημείωτο γεγονός στην παραπάνω δράση ήταν το γεγονός ότι τόσο στην πράσινη όσο και στην μπλε ομάδα της ύπαρξης ενός μόνο παιδιού διαφορετικού φύλου. Έτσι στην πράσινη ομάδα υπήρχε ένα κορίτσι και 3 αγόρια ενώ στην μπλε υπήρχε 1 αγόρι και 4 κορίτσια. Ωστόσο και στις 2 περιπτώσεις οι ομάδες έδωσαν μεν κυρίαρχη θέση στο άτομο της μειοψηφίας, αμίλητο-άψυχο δε: στην 1^η περίπτωση «χωράφι» και στη 2^η περίπτωση «βουνό». Τέλος σε ότι αφορά στην κόκκινη ομάδα ήταν εκπληκτικό το σκηνικό στήσιμο του παιδιού που παρίστανε την πόρτα. Και εκπληκτικότερος ο τρόπος που τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ακουμπούσαν το μπράτσο της -λες και ήταν πραγματικό πόμολο- προκειμένου να την ανοίξουν και να την κλείσουν.

¹⁶⁷ Οι εικόνες που δόθηκαν στην κόκκινη ομάδα ήταν «μπράτσο, τίγρης, βάρκες, πόρτα».

¹⁶⁸ Οι εικόνες που δόθηκαν στην πράσινη ομάδα ήταν «μπλούζα, τρακτέρ, αρκούδα, καμηλοπάρδαλη»

¹⁶⁹ Οι εικόνες που δόθηκαν στην μπλε ομάδα ήταν «πρόβατο, τάρανδοι, μαύρος, αυτοκίνητο, κύκνοι»

6^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Η ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΗΤΩΝ»

[*Akordeon, arpa, arithmi, amfiheatro, amigdalies, adlia, salpiga, orxistra, ofthalmiatros, fraules, fthinoporo, porta, karekla, megenthikos*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Είσοδος στο χώρο με αεροπλάνο. Η εμψυχώτρια φοράει ένα μπλε καπέλο και κρατά για τιμόνι ένα ταμπουρίνο.

-Τα παιδιά επιβιβάζονται στο *αεροπλάνο* που φτιάχνουν με τα σώματά τους και παρατηρούν από ψηλά τη χώρα.

-Ο καιρός είναι καλός και το ταξίδι υπέροχο.

-Ξαφνικά όμως πέφτουμε σε αναταράξεις. «Κρατηθείτε καλά» φωνάζει ο κυβερνήτης. «Οι αναταράξεις σε λίγο θα τελειώσουν». Πράγματι μετά από λίγο το ταξίδι συνεχίζεται κανονικά. Όχι για πολύ. Ακούγεται ένας παράξενος θόρυβος και ο κυβερνήτης ανακοινώνει πως χάλασε ο ένας κινητήρας. Αναζητούνται μηχανικοί... Πρέπει να επιδιορθώσουμε τη βλάβη... το σκάφος κουνιέται πολύ... κάποιοι επιβάτες δε μπορούν να κρατηθούν και πέφτουν... κάποιοι άλλοι λιποθυμούν.

-υπάρχουν τραυματίες ...αναζητούνται γιατροί και νοσηλευτές...

-Τελικά η βλάβη επισκευάζεται και το ταξίδι συνεχίζεται..

-Επιτέλους φτάνουμε στον προορισμό μας ... Έτσι νομίζαμε... Η χώρα αυτή είναι άγνωστη...

-Κατά την αποβίβασή μας από το αεροπλάνο μας δίνουν κάρτες παραμονής. (μπλε και πράσινες).

-Ωρα για εξερεύνηση...

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

-Παρατηρούμε γύρω μας ... (τα απλωμένα πανιά).

-χάθηκε ο κυβερνήτης (πηγαίνει να μεταμφιεστεί)

Ένα παράξενο ον εμφανίζεται:

-«Οι κάρτες ήταν μαγεμένες... Τώρα βρίσκεστε υπό τον έλεγχο μου... έχω τη δύναμη να σας μεταμορφώσω σε ό,τι θελήσω.. [*kikni, tarandi, tigris, kamilopardali, flamigo, vatraxos, arkuδα, trakter, aftokinito, varkes, elikoptero, kabriole, aeroplane*]

-Νομίζατε πως τελειώσαμε μπορώ να αλλάξω τη γλώσσα σας και θα λέτε ότι γράφει η κάρτα σας π.χ κ, τ, α».

-«Τώρα η φωνούλα σας είναι χαρούμενη...θυμωμένη...λυπημένη...έκπληκτη...»

-κινηθείτε στο χώρο γρήγορα, αργά.

-Κάθε παιδί ψάχνει το ζευγάρι του που είναι κάποιο παιδί με άλλο χρώμα κάρτας από τη δική του.

-Έτσι δημιουργούνται ζευγάρια, «κα» «τα» «κκ» «ττ» «αα» κλπ.

- Τα ζευγάρια κινούνται στο χώρο ...

-προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τη φωνούλα που τους απέμεινε:

-Επειδή δεν καταφέρνουν να συνεννοηθούν ψάχνουν για ένα ακόμη ζευγάρι και γίνονται 4. Τώρα προσπαθούν εκείνοι να επικοινωνήσουν μεταξύ τους :

-Επειδή δεν έβγαζαν νόημα αποφάσισαν να γράψουν τις φωνούλες.

-Και τις έδειχναν στους άλλους.

-Ανακαλύπτουν ένα περίεργο κουτί με εικόνες που άφησε το παράξενο ον. Κάθε παιδί παίρνει μια και προσπαθεί να ζωντανέψει κάτι απ' αυτήν...ένα ζώο, ένα αντικείμενο και να αποδώσει τη φωνούλα που εκείνο έχει: π.χ. *kikni, tarandi, tigris, kamilopardali, flamigo, vatraxos, arkuδα, trakter, aftokinito, varkes, elikoptero, kabriole, aeroplano.*

- Με κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα, αλλάζουν την κάρτα τους με ένα άλλο παιδί. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία.

Φάση Γ' (δρώμενα)

- Κάθονται δίπλα στο πανί με το χρώμα που τους αρέσει.

- Από το πουθενά εμφανίζονται 2 δημοσιογράφοι κρατώντας μικρόφωνα και ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα ή να μας πουν κάτι σχετικό με αυτήν.

Τα παιδιά περιορίστηκαν στην περιγραφή της εικόνας αλλά και σε ήχους/φωνές των εικονιζόμενων ζώων.

7^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : « Μια γιαγιά ξεφυλλίζει ένα άλμπουμ με φωτογραφίες... »

[*Padofles, palto, Poliθrona, Argalios, kapnos, lixnos Provato, Jatri, anapnefstiras, Atmosidero, Lefta, kleftis, Karfitses, bluzza, Fruta, Glastra, Athlites, tavli, Konserva*].

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Η γιαγιά της Μαρίας είναι άρρωστη και ανήμπορη και βρίσκεται στο γηροκομείο. Μια μέρα η Μαρία πήγε να την επισκεφθεί. Επειδή η γιαγιά αγαπούσε όλα τα παιδιά της γειτονιάς αποφάσισαν να πάνε μαζί της όλα τα παιδιά. Ξεκινήσαμε με τα πόδια δεν ήταν και πολύ μακριά...

- Πέρασαμε απέναντι με το πράσινο φανάρι, πηγαίναμε άκρη – άκρη, ξαφνικά πέρασε ξυστά ένα μηχανάκι...

-Φασαρία, φασαρία, ηχορύπανση... ακούστηκε η σειρήνα ενός ασθενοφόρου, το φρενάρισμα μιας νταλίκας.

-Τελικά φτάσαμε στο γηροκομείο.

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

-Παρατηρούσαμε προσεκτικά γύρω μας.

-Είδαμε παππούδες που περπατούσαν με το μαστιχάκι, άλλους στα ειδικά καρεκλάκια, άλλους που δεν έβλεπαν, ρωτήσαμε κάποιον που θα βρούμε την κυρία Ελένη αλλά δε μας άκουγε. Μόλις μας είδε όμως γλύκανε το βλέμμα του.

- Γιαγιά, γιαγιάκα μου, ακούσαμε τη Μαρία να φωνάζει.

-«*Μαρία, παιδιά μου τι κάνετε; Τι ωραία έκπληξη που μου κάνετε. Με συγκινεί το ενδιαφέρον σας παιδιά*».

-Είναι όλοι άρρωστοι εδώ; Ρώτησε ένα παιδί.

-«*κάποτε ήταν όλοι καλά μα... σας αρέσουν ακόμη οι ιστορίες; Έχω μαζί μου κάποια άλμπουμ με φωτογραφίες δεν το αποχωρίζομαι ποτέ*».

Φάση Γ' (δρώμενα)

- Διαλέξτε το χρώμα που σας αρέσει και καθίστε κοντά του.

-[Υπάρχουν 3 άλμπουμ με εικόνες. Κάθε άλμπουμ είναι τοποθετημένο, πάνω σε ένα πανί]

-Τι λέτε μπορείτε να μου φτιάξετε τις δικές σας ιστορίες με εικόνες από τη ζωή μου; Ανυπομονώ να τις δω ... και οι άλλοι νομίζω...

1^ο άλμπουμ: *Atmosidero, Glastra, Lefta, kleftis, mavros, Fruta, Konserva*

-Η γιαγιά σιδερώνει και ξαφνικά κάτι ακούει. Φωνές δυνατές φωνές και βγήκε στο μπαλκόνι να δει τι συμβαίνει. Στη διπλανή τράπεζα κάποιοι κλέφτες άρπαξαν τα λεφτά.

2^ο άλμπουμ: *kapnos, lixnos, Jatri, Karfitses, anapnefstiras, padofles*

- Τα παιδιά πήγαν στο νοσοκομείο να δουν τη γιαγιά και εκείνη ήταν ξαπλωμένη στο κρεβάτι και είχε αναπνευστήρα.

3^ο άλμπουμ: *palto, athlites, tavli, poliθrona, argalios, bluzza*

-Κάποιοι παππούδες καθισμένοι έβλεπαν αθλητικά. Ήταν εκπληκτική η σκηνική τοποθέτηση των καρεκλών στην άκρη για να αφήσουν χώρο στα υπόλοιπα παιδιά (που ήταν αθλητές) να τρέχουν.

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Συζητάμε για την επίσκεψή μας.

-Περιγράφουμε ότι μας άρεσε και ότι μας έκανε εντύπωση.

8^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : « θαλασσινή ιστορία...»

[*Delfini, karxarias, kataraxtis, Kolimvisi, Dixti, Oisavros, Drakos, jatri, kolimvisi, varkes*]

-ένα μπλε πανί απλωμένο στο χώρο

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Παιδιά ελάτε προσεκτικά να μην πατήσουμε στο ποτάμι.
- Προχωράμε αργά-αργά, τρέχουμε, μπουσουλάμε, κάνουμε κουτσό
- Σταματάμε στην άκρη του ποταμού και κοιτάμε τον εαυτό του μέσα στο ποτάμι
- Γουρλώνουμε τα μάτια μας
- Βγάζουμε γλώσσα
- Φουσκώνουμε τα μάγουλά μας
- Τραβάμε τα αυτιά μας ...
- Κάνουμε το πρόσωπό μας αστείο.
- Βρίσκουμε κάποιον τρόπο να ακουμπήσουμε το διπλανό μας.
- Κοιτάμε τα σύμπλεγμα που δημιουργούν τα σώματά μας μέσα στο νερό
- Κάποια παιδιά είναι απρόσεκτα και πέφτουν μέσα
- Οι υπόλοιποι προσπαθούν να τους τραβήξουν
- Γρήγορα παιδιά φέρτε τα σχοινιά
- Δυνατά, δυνατά
- Ει οπ ει οπ...
- Την τελευταία στιγμή κόβεται το σχοινί και όλοι πέφτουν μέσα
- Το νερό είναι παγωμένο
- Κολυμπάμε για να ζεσταθούμε
- Βρίσκουμε έναν κορμό δέντρου και καθόμαστε πάνω του
- Αρχίζουμε το τραγούδι: «βγαίνει η βαρκούλα...»
- Όμως το ρέμα είναι γρήγορο και μας τραβάει.
- Τελικά κουρασμένοι βγαίνουμε στην ακτή.

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

- Γινόμαστε καβουράκια και περπατάμε στην άμμο
- Μυρμήγκια, κουνουπάκια
- Κάποιο παιδί παρατηρεί κάποια *δελφίνια* που βγήκαν κοντά στην ακτή
- Τα παιδιά σηκώνονται και τα ταΐζουν με κομματάκια από τα κουλούρια και τα μπισκότα τους.
- Κάποια παιδιά αποφάσισαν να κολυμπήσουν
- Κάποια άλλα, απολαμβάνουν το δροσερό αεράκι, παρατηρούν τα υπέροχα χρώματα της θάλασσας. Γεμίζουν τα πνευμόνια τους με ιώδιο...
- Ξαφνικά ακούγονται κάτι περίεργες φωνές των δελφινιών. Ένα παιδί φωνάζει «*καρχαρίας, ένας καρχαρίας...*».
- «Γρήγορα στη θάλασσα...» «πρέπει να *κολυμπήσουμε...* να σώσουμε τους φίλους μας» « πιο γρήγορα παιδιά, πιο γρήγορα...».
- Προσπαθώντας να ξεκουραστούμε και να συνέλθουμε κάποιο παιδί παρατηρεί μια πινακίδα: «προς θαλάσσιο πάρκο».
- Ο καιρός είναι καλός και τα ρούχα μας στεγνώνουν γρήγορα
- Εκεί κοντά βρίσκεται ένα *φράγμα* στο οποίο υπάρχουν πολλά ψάρια, *κύκνοι, φλαμίγκο* και άλλα πουλιά.
- Παρατηρούμε τις δεξαμενές στις οποίες βρίσκονται *δελφίνια, σαργοί, λιθρίνια, τσιπούρες*.

- Ένα παιδί ανακαλύπτει κάποιο μήνυμα κρυμμένο κάτω από ένα βράχο... «ελευθερώστε μας»...
- Τα παιδιά σκέφτονται και αποφασίζουν να ελευθερώσουν τα ζώα του πάρκου.
- Κάποιο παιδί ντύνεται δράκος και ανοίγει τις πόρτες από τις δεξαμενές...
- Τα ζώα βγαίνουν και κατευθύνονται προς τη θάλασσα.
- «Παιδιά γρήγορα πρέπει να βοηθήσουμε τα ζώα να πάνε στη θάλασσα» πριν είναι πολύ αργά...
- Ένας δράκος εμφανίζεται από το πουθενά ...
- «Ώστε έτσι ε; ελευθερώσατε τα ζώα της θάλασσας. Εμένα με ρωτήσατε; Εγώ τα είχα πιάσει με τα δίχτυα μου και δίδοντάς τα στους ανθρώπους πήρα και παίρνω πολλά χρήματα... τώρα τι θα κάνω; Μου χαλάσατε τα σχέδια... αυτό δε θα περάσει έτσι. Θα δείτε τι θα πάθετε...
- Όλα τα ψάρια μαζεύονται γύρω από τα βράχια, σαν να προσπαθούν να δείξουν κάτι στα παιδιά...
- «Μήπως κάποιο θησαυρό...»;
- Φάση Γ' (δρώμενα)**
- Διαλέγουν το βράχο που τους αρέσει περισσότερο και κάθονται ... (δημιουργούνται 3 ομάδες).
- Φτιάχνουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας και τις εικόνες και τη δείχνουν στους άλλους.
- Στο μπλε βράχο υπάρχουν φωτογραφίες από δελφίνια, καρχαρίες, δίχτυα, βάρκα.
 Η μπλε ομάδα: ένα παιδί τυλιγμένο σε ένα πανί, τα υπόλοιπα το κρατούν και τραβούν κουπί ώσπου το βγάζουν στη στεριά και φωνάζουν το γιατρό.
- Στον κίτρινο υπάρχουν φωτογραφίες από κύκνους, φλαμίγκο, παιδιά που μαθαίνουν κολύμβηση, jatri.
 Η κίτρινη ομάδα: τα παιδιά χρησιμοποίησαν το μεγάλο μπλε πανί και άλλα κάθονταν πάνω του ενώ άλλα κοιμόντουσαν.
- Στον πράσινο υπάρχουν φωτογραφίες από ένα φράγμα, έναν καταράχτη, ένα θησαυρό, ανθρώπους, drakos.
 Η πράσινη ομάδα: κάποιοι άνθρωποι έσκαβαν με φανταστικά εργαλεία σαν κάτι να ψάχνουν. Ξαφνικά εμφανίζεται ένα τέρας (μας είπε ότι είναι ο κακός δράκος) και τους κυνηγούσε αλλά κατάφεραν να γλυτώσουν πέφτοντας στο νερό γιατί ο δράκος δεν ήξερε μπάνιο.
- Φάση Δ' (επεξεργασία)**
- Οι ομάδες αφηγούνται τις ιστορίες που έπαιξαν.
- Αν θελήσουν τις ζωγραφίζουν. Υπήρχε πρόβλημα χρόνου γιατί είχε περάσει η ώρα και δεν προλάβαιναν να ζωγραφίσουν.

9^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «ένα παράξενο όνειρο ...»

[*Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, sidrivani, balkoni, dromos, xromata, sinthesi, xartis, lefta tuvla, diakoptis, ektipotis, pirotexnimata*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

-Μια καθημερινή μέρα στο σχολείο, τα παιδιά παίζουν γράφουν, τσακώνονται, μοιράζονται, τρώνε πρωινό, πάνε τουαλέτα, πίνουν νερό, τρέχουν στην αυλή, κάνουν μάθημα.

-Ξαφνικά ακούγεται ένα δυνατό βουητό, και κουνιόμαστε. Αρχικά νομίζαμε πως ήταν η Μαρία (το άτακτο παιδί της τάξης), όμως εκείνη είχε πάει στην τουαλέτα.

-Η δασκάλα αρχίζει να φωνάζει «σεισμός παιδιά... σεισμός ...γρήγορα κάτω από τα τραπεζάκια...

-«Μαρία, Μαρία... έλα γρήγορα... κάλυψε το κεφάλι σου»

-«Μη φοβάστε παιδιά θα σταματήσει γρήγορα...»

-«Ωραία, παιδιά τώρα που σταμάτησε όλοι έξω στην αυλή... γρήγορα ομαδούλες ομαδούλες όπως όταν κάναμε την άσκηση, θυμάστε; Μας λείπει κανείς»;

-Τα παιδιά κάνουν τρενάκια και βγαίνουν γρήγορα έξω. Το θέαμα που αντικρίζουν είναι απογοητευτικό... Το σχολείο μας έχει ρωγμές ...πολλές και μεγάλες ρωγμές...

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

-Έρχονται οι μαμάδες και οι μπαμπάδες πανικόβλητοι να δουν τι έγινε .

-Ήρθε και η αστυνομία και η πυροσβεστική να μας βοηθήσουν...

-Τα παιδιά και η δασκάλα είναι πολύ στεναχωρημένοι. Κάποια παιδιά αρχίζουν τα κλάματα.

-Εμφανίζεται η καλή νεράιδα του σχολείου: «ε, παιδιά μη στεναχωριέστε! Έχω κάτι για σας... ξέρω πόσο πολύ αγαπάτε το σχολείο σας, γι' αυτό έχω ένα δώρο για τον καθένα σας. Θυμηθείται ... το δώρο μου είναι μαγικό και μπορεί να ζωντανέψει αν το θελήσετε...»

- Αφήνει ένα περίεργο κουτί. Ένα κουτί γεμάτο εικόνες.

[*Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, sidrivani, balkoni, dromos, xromata, sinthesi, xartis, lefta tuvla, diakoptis, ektipotis, pirotexnimata*]

-1-1 παιδί έρχεται και παίρνει μια εικόνα. Προσπαθεί να τη ζωντανέψει.

- Ταυτόχρονη κίνηση όλων των παιδιών. Ακούγονται πολλοί ήχοι διαφορετικοί ταυτόχρονα.

-Κινούμαστε πιο γρήγορα και φωνάζουμε περισσότερο.

-Βλέπουμε ένα ποταμάκι με δροσερό νερό. Αποφασίζουμε να ξεκουραστούμε λίγο. Κλείνουμε μάτια και χαλαρώνουμε...βλέπουμε ένα όνειρο.

Φάση Γ' (δρώμενα)

- «λοιπόν παιδιά τι λέτε θα ζωντανέψουμε το όνειρό μας»;

- Διαλέγουν 1 από τις 3 ομάδες, κάθονται και συσκέπτονται για να φτιάξουν τη δική τους ιστορία...

- Κίτρινη (μηχανήματα). Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 2 παιδιά, το 1 είναι παιδί άρρωστο σκεπασμένο και το άλλο η μαμά που τηλεφωνεί και ξανατηλεφωνεί στο γιατρό αλλά δεν τον βρίσκει και εκνευρίζεται¹⁷⁰.

- Κόκκινη (σχέδια). Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 6 παιδιά το 1 παιδί ήταν το μωρό και τα υπόλοιπα παιδιά η οικογένειά του που το σκέπαζε, το κουνούσε το νανούριζε, το τάιζε και έπαιζε μαζί του¹⁷¹.

- Πράσινη(εργάτες) Στην ομάδα αυτή που αποτελούνταν από 6 παιδιά, τα παιδιά ήταν μάστορες και έφτιαχναν ένα σπίτι. Λάθος, όταν ρωτήθηκαν τι φτιάχνουν μας είπαν ότι φτιάχνουν το «μαστορικό», εννοώντας προφανώς κάποιο εργαστήρι¹⁷².

Φάση Δ' (επεξεργασία)

-Αφού φτιάξαμε το σχολείο μας τι λέτε κάνουμε μια γιορτή; Χορός, πυροτεχνήματα;

¹⁷⁰ Οι εικόνες της κίτρινης ομάδας ήταν: *Buldoza, kobreser, trakter, baltas, karfi, telefono*

¹⁷¹ Οι εικόνες της κόκκινης ομάδας ήταν: *sinthesi, xartis, dromos diakoptis, ektipotis*

¹⁷² Οι εικόνες της πράσινης ομάδας ήταν: *tuvla, balkoni, sidrivani, xromata, lefta*

10^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Μια εκδρομή στο μουσείο φυσικής ιστορίας»

[*Kikni, tarandos, tigris, kamilopardali, vatraxos, arkuḍa*]

ΦΑΣΗ Α' (ευαισθητοποίηση)

- «Παιδιά κάντε γρήγορα, ας επιβιβαστούμε στο λεωφορείο. Είμαστε έτοιμοι για την εκδρομή; Θυμόμαστε τον προορισμό μας; Θα πάμε στο μουσείο φυσικής ιστορίας».
- Καθόμαστε και φοράμε τις ζώνες ασφαλείας.
- Κρατηθείτε παιδιά ... υπάρχουν πολλές λακούβες.
- Είναι και πολλές οι στροφές...
- Ξαφνικά ο οδηγός φρενάρει... κάποιος πέρασε με κόκκινο φανάρι...
- Τι λέτε για κανένα τραγούδι;
- «πάρε φόρα οδηγέ να τους προσπεράσουμε... και θα σε κεράσουμε ένα παγωτό...»
- Ακούγεται ένα δυνατό καρνάρισμα και ένας δυνατός ήχος. Μάλλον συγκρουστήκαμε...

ΦΑΣΗ Β' (παιχνίδι ρόλων)

- Είμαστε για λίγο αναίσθητοι.
- Ανοίγουμε τα μάτια μας και παρατηρούμε γύρω μας.
- Σιγά-σιγά, καθώς συνερχόμαστε προσπαθούμε να καταλάβουμε τι μας συνέβη.
- Φαίνεται πως φτάσαμε στο μουσείο και απλά είχαμε κοιμηθεί...
- Παρατηρούμε τα ζώα που βρίσκονται μέσα σε προθήκες, τίγρεις-καμηλοπαρδάλεις, αρκούδες-τάρανδοι (άγρια ζώα) αλλά και ήμερα ζώα βατράχια-κύκνοι.
- Η ξεναγός του μουσείου μας εξηγούσε για τις φωλιές των ζώων, για το φαγητό τους, για τα μικρά τους όταν συνέβη κάτι αναπάντεχο... έσβησαν τα φώτα.
- Μέσα στο σκοτάδι ακούγονταν φωνές... οι φωνές των ζώων: βατραχάκια-κύκνοι-καμηλοπαρδάλεις αλλά και βαδίσματα και άγριων ζώων φωνές.
- Ήρθε και πάλι το φως μόνο που τώρα δε βρισκόμασταν στο μουσείο αλλά σε ένα περίεργο δάσος... και τότε...
- « Αχά, εδώ μου είσαστε μαζεμένα, καημένα ζωάκια, θα διψάσατε από τη ζέστη, ελάτε μαζί μου, ξέρω εδώ δίπλα ένα ποτάμι με γάργαρο νερό... πάμε να πιείτε, να ξεδιψάσετε...»

[ένα μπλε μακρύ πανί έχει απλωθεί κατά μήκος της αίθουσας]

- όλα τα ζώα σκύβουν και πίνουν νερό ή μάλλον σχεδόν όλα αφού οι κύκνοι δε διψούσαν. Και τότε...
- « Χα, χα, χα σας ξεγέλασα, το νερό είναι μαγεμένο και τώρα που θα κοιμηθείτε γιατί θα κοιμηθείτε θα σας μεταφέρω στην πόλη και θα σας πουλήσω σε κάποιο μουσείο ... και θα πάρω και πολλά λεφτά... χα, χα, χα...».
- «Ε, παιδιά, βρε παιδιά, ξυπνήστε... Ξυπνήστε πια. Φτάσαμε στο μουσείο φυσικής ιστορίας. Μα τι πάθατε; Βέβαια η δική μας ξεναγός δεν έχει τελειώσει ακόμη με το σχολείο που ήρθε πριν από μας. Τι λέτα παίζουμε ένα παιχνίδι ώσπου να έρθει»;
- Διαλέξτε ένα παό τα 2 χρώματα (μπλε και πράσινο) καθίστε κοντά του και φτιάξτε μια ιστορία με τα όνειρά σας...

Φάση Γ' (δρώμενα)

Η πράσινη ομάδα: διάφορα ζώα έπαιζαν αμέριμνα με τα μικρά τους όταν ξαφνικά έπιασε φωτιά.

Η μπλε ομάδα: πουλιά (πιθανόν κύκνοι) πετούσαν αμέριμνα στον ουρανό, ενώ 1 παιδί παρίστανε το βάτραχο.

11^η ημέρα διδακτικής παρέμβασης
Θέμα : « ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ...»

[Obrela, krinos, arvila, margarita, friyania, avγο, daxtilidi, xsipnitiri, kleftis, biliardo, ftero].

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Είναι μέρα βροχερή, τι θα λέγατε να κάνουμε κάτι διαφορετικό; βγαίνουμε βόλτα στη βροχή; Να περπατήσουμε; Να τρέξουμε; Να μπουσουλήσουμε; Να γλυστρήσουμε; Να περπατήσουμε πάνω σε πάγο; Πάνω σε καυτή λάβα; Πάνω σε λάσπη; Σε κόλλα; Σε καρφιά; Σε μέλι; Κάποιο παιδί προτείνει να περπατήσουμε πάνω σε σχοινί. Πιαστήκαμε λοιπόν και σκαρφαλώσαμε σε έναν βράχο. Μετά πετάξαμε και κατεβήκαμε. Ξαφνικά ακούσαμε έναν δυνατό ήχο και σταματήσαμε.

-«Εφημερίδες, εφημερίδες, εδώ τα καλά νέα. Πάρε κόσμε...πάρε, ... τσάμπα είναι, τσάμπα. Χα, χαχαχα. Σας ξεγέλασα! Οι εφημερίδες είναι μαγεμένες...και μεταμορφώνονται σε...».

- -Obrela, krinos, arvila, margarita, friyania, avγο, daxtilidi, xsipnitiri kleftis, biliardo, ftero
- (φτιάχνουμε την εφημερίδα μας ανάλογα).
- Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι κάτι λένε οι εφημερίδες μας και προσπαθούμε να διαβάσουμε τι γράφει η εφημερίδα του κάθε ενός δυνατά και ταυτόχρονα.
- Ψάχνουμε κάποιον και του δείχνουμε με κάποιον αστείο τρόπο αυτό που λέει η εφημερίδα μας.

Φάση Β' (παιχνίδι ρόλων)

- Γινόμαστε ζευγάρια, ο ένας γίνεται δημοσιογράφος και ο άλλος μιλάει. Μετά τον ήχο που ακούγεται αλλάζουμε ρόλους.
- Ο ένας γίνεται μουσικός και ο άλλος τραγουδιστής. Ο ένας ποδοσφαιριστής και ο άλλος τερματοφύλακας.
- Η ώρα πέρασε και πρέπει να ξεκουραστούμε.
- ΧΑΛΛΑΡΩΣΗ
- [Διαμόρφωση του χώρου: 2 περίπτερα (το1 περίπτερο είναι πράσινο και το άλλο μπλε. Και στα 2 περίπτερα υπάρχουν εικόνες)].
- Σηκωνόμαστε σιγά-σιγά προς τα πάνω.
- Παρατηρούμε ότι κάτι γύρω μας άλλαξε.
- Ανακαλύπτουμε τα περίπτερα και βρίσκουμε τις εικόνες.
- Επιλέγουμε το περίπτερο που μας άρεσει περισσότερο και καθόμαστε (2 χρώματα).
- Επειδή όμως δε μας άρεσαν τα νέα που διαβάσαμε προτύτερα δε μας άρεσαν, αποφασίζουμε να φτιάξουμε τη δική μας ενημερωτική εκπομπή και την παρουσιάζουμε στην τηλεόραση.

Φάση Γ' (δρώμενα)

[Στο σκηνικό χώρο υπάρχει ένα τραπέζι με κόκκινα πανιά στολισμένο και ένα μικρόφωνο].

Η μπλε ομάδα: δεν έδειξε κάτι καθώς τα κορίτσια από τα οποία αποτελούνταν η ομάδα τσακώθηκαν και δε θέλησαν να παίξουν παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό. Είχαμε ακούσει να ετοιμάζουν 1 μαγαζάκι με λουλούδια και δώρα στο οποίο 1 παιδί θα ήταν η μαγαζάτορας και τα υπόλοιπα οι πελάτες.

Η πράσινη ομάδα: βγήκε 1 παιδί στο μικρόφωνο και περιέγραφε την ιστορία ενός κλέφτη που προσπαθούσε να ξεφύγει από αυτούς που είχε κλέψει και τον κυνηγούσαν. Φόρτωνε λοιπόν τα κλοπιμαία σε ένα φορτηγό και τα ξεφόρτωνε στο σπίτι του και ξανά τα ίδια ώσπου στο τέλος τον ανακάλυψε η αστυνομία και τον κυνηγούσε. (Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας έπαιζαν-αναπαρίσταναν την ιστορία που αφηγούνταν ο δημοσιογράφος).

12^η ΗΜΕΡΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέμα : «Η ορχήστρα»

[*Orchestra, aftokinito, anapnefstiras, amfiheatro, akordeon, jatri, dromos*]

Φάση Α' (ευαισθητοποίηση)

- Ελεύθερη κίνηση στο χώρο της τάξης .
- Ανακαλύπτουν διάφορα μουσικά όργανα που βρίσκονται σε απλωμένα σε πολλά σημεία του χώρου πάνω σε πανιά.
- Τα παρατηρούν.
- Δίχως να τα ακουμπήσουν προσπαθούν να μιμηθούν ήχους που εκείνα βγάζουν.
[υπάρχουν σάλπιγγα, φλάουτο, ντέφι, καστανιέτες, ξυλάκια, ακορντεόν]
- Ακούγεται μουσική. Κάθε φορά που η μουσική σταματά τα παιδιά δίνουν αρχικά μια στάση στο σώμα τους. Αλλαγή στάσης κάθε φορά που σταματά η μουσική.
- Προοδευτικά τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλύψουν το μουσικό όργανο που βγάζει τον ήχο που ακούγεται από το εκάστοτε CD (η μουσική αλλάζει και δίνονται 4 CD με μουσική από ένα μουσικό όργανο κάθε φορά).
- Τα παιδιά επιλέγουν το μουσικό όργανο που τους αρέσει περισσότερο και κάθονται κοντά του, γύρω από το πανί (δημιουργούνται 4 ομάδες).
- Κατά τη διάρκεια ενός μουσικού κομματιού τα παιδιά ακουμπούν, ηχούν και παρατηρούν το μουσικό όργανο.
- Με την αλλαγή του μουσικού κομματιού αλλάζουν θέση (πηγαίνουν δηλαδή κοντά σε κάποιο άλλο μουσικό όργανο).
- Εντέλει, όλα τα όργανα συγκροτούν μια ορχήστρα, η οποία και περιοδεύει σε διάφορες πόλεις, με αυτοκίνητα.

Φάση Β' (παιχνίδια ρόλων)

- Βγαίνουν λοιπόν στον αυτοκινητόδρομο.
- Φτάνουν καθυστερημένοι στο αμφιθέατρο όπου πρόκειται να δώσουν συναυλία.
- Τρέχουν στα καμαρίνια να ετοιμαστούν.
- Κάνουν γρήγορα, γιατί μόλις που προλαβαίνουν...
- Ο κόσμος έχει ήδη γεμίσει το αμφιθέατρο.
- Η συναυλία αρχίζει.
- Τα παιδιά τραγουδούν « είσαι το ταίρι μου», « την πολυκατοικία»
- Υπάρχουν βέβαια και κάποια παιδιά που δε μπόρεσαν στην ορχήστρα, και είναι οι θεατές που παρακολουθούν και χειροκροτούν.
- Όλα πήγαν περίφημα.
- Το βράδυ βγαίνουν για φαγητό όπου όλοι τους αναγνωρίζουν.
- Πριν καλά-καλά τελειώσουν το φαγητό τους, το εστιατόριο γεμίζει κάμερες και δημοσιογράφους με μικρόφωνα...
- 2 παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι (παίρνουν μαρκαδόρους για μικρόφωνα) και άλλα 2 κρατούν τις κάμερες (παίρνουν 2 γιγαντότουβλα).
- « Πώς σας φάνηκε η πόλη μας»
- «Θα ξαναέρθετε»;
- Επιστρέφουν κατάκοποι στο ξενοδοχείο.
- Χαλάρωση.
- Την επόμενη μέρα πρωί-πρωί φεύγουν με τ' αυτοκίνητα για την επόμενη πόλη.
- Στο μεταξύ όμως...2 αυτ/τα πέφτουν το 1 πάνω στο άλλο και ακούγεται μια φοβερή σύγκρουση.
- Υπάρχουν τραυματίες.

- Οι υπόλοιποι οδηγοί, φρενάρουν και σταματούν. Τι νομίζετε ότι θα κάνουν;
- 4 παιδιά «συγκροτούν» με τα σώματά τους ένα ασθενοφόρο που καταφτάνει με σειρήνα, κατεβαίνει 1 γιατρός και ένας νοσοκόμος.
- Η ιδέα άρεσε στα παιδιά και σύνταγμα εμφανίστηκε και 2^ο ασθενοφόρο.
- Γιατροί και νοσοκόμοι μεταφέρουν τους τραυματίες και βάζουν αναπνευστήρες σε όσους χρειάζονται οξυγόνο.
- Την ίδια στιγμή μια άλλη ομάδα παιδιών «συνιστά» με τα σώματά τους ένα περιπολικό της τροχαίας και οι αστυνομικοί αναλαμβάνουν να ρυθμίσουν την κυκλοφορία.
- Αλλά κάποιος ασθενής πρέπει επιγόντως να χειρουργηθεί γιατί κινδυνεύει η ζωή του.
- Γρήγορα στήνεται ένα πρόχειρο χειρουργείο και όλοι αγωνιούν...
- Ευτυχώς όλα πήγαν κατ' ευχή...
- Στο τέλος έρχονται οι δημοσιογράφοι και αστυνομικοί αλλά και χειρουργοί δίνουν συνέντευξη.
- Όλοι ξεσπούν σε χειροκροτήματα επειδή σώθηκαν οι ασθενείς και μεταφέρονται με ασφάλεια στο νοσοκομείο.
- Η ορχήστρα βγάζει από τα αυτοκίνητα τα μουσικά όργανα και δίνει μια συναυλία στο δρόμο.
- Οδηγοί και επιβάτες τραγουδούν και χορεύουν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12.

*ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΦΑΣΕΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ*

πίνακας 400
 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΦΑΣΕΩΝ
 ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΦΑΣΗ	ΣΤΟΧΟΙ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α΄	-Ευαισθητοποίηση & συγκρότηση ομάδας, - Σωματική έκφραση, την απελευθέρωση από δειλίες, συστολές, φοβίες -επικοινωνία εμπνευστή & παιδιών καθώς & π. μεταξύ τους.	-Ελεύθερη&συντονισμένη κίνηση, -Χαλάρωση, - Αυτοσυγκέντρωση, -Παρατήρηση, -Με ποικίλες μορφές έκφραση
Β΄	-Αναπαραγωγή ρόλων & θεμάτων - Παρέμβαση στο χώρο, -Παιχνίδι ρόλων -διαμόρφωση σημείων όψεις.	-οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η παντομίμα, οι κινητικοί & εκφραστικοί αυτοσχεδιασμοί, το φως & σκιά, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η μεταμφίεση-μακιγιάζ, η μάσκα-κούκλα, καθώς και διάφορα άλλα οπτικ/στικά ερεθίσματα (εφημερίδες, εικόνες)
Γ΄	-Σύνθεση, τη συνεργασία ομάδων και ρόλων καθώς και σκηνική διάσταση του παιχνιδιού των ρόλων που προηγήθηκε με κατάλληλη διαμόρφωση περιβάλλοντος.	Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί, ο σκηνικός χώρος (διαμόρφωση) καθώς επίσης και τα σηνικά σύμβολα & αντικείμενα.
Δ΄	Ανάλυση- συζήτηση-και η επεξεργασία του Θ.Π. που προηγήθηκε.	Εικαστική απεικόνιση, οκατασκευές- μακέτες, οι Μουσικές δραστηριότητες και οι αναπαραστάσεις ρόλων & σκηνών.τέλος η μεταφορά από τον προφορικό σε γραπτό λόγο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αγαπητοί συνάδερφοι,

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσουμε τις πραγματώσεις των συμφωνικών συμπλεγμάτων από τα νήπια καθώς και τη συμμετοχή τους σε θεατρικά παιχνίδια.

Σας δίνεται σε δυο αντίτυπα, το πρώτο από τα οποία παρακαλείσθε να συμπληρώσετε πριν την παρέμβαση, ενώ το δεύτερο δυο εβδομάδες μετά. Το σημείο στο οποίο θέλουμε την προσοχή σας είναι η συμπλήρωση της ημερομηνίας έτσι ώστε να γνωρίζουμε πιο ερωτηματολόγιο αφορά τους μαθητές πριν την παρέμβαση και πιο μετά απ' αυτή.

Θέλουμε να γνωρίζεται ότι τα αποτελέσματα της μελέτης θα σας γνωστοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Καλησπεράκη Φωτεινή

Έτη διδακτικής εμπειρίας:

1-10 11-20 21-30 30 >

Σπουδές:

Σχολή Νηπιαγωγών

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Εξομοίωση

Μαράσλειο

Μεταπτυχιακές Σπουδές

Διδακτορικό

Επιλέξτε από τις ακόλουθες απαντήσεις: πάντα=1, συνήθως=2, μερικές φορές=3, σπάνια=4, ποτέ=5.

1. Οι μαθητές σας μπορούν να προφέρουν σωστά όλα τα σύμφωνα.

1 2 3 4 5

2. Οι μαθητές σας μπορούν να προφέρουν σωστά τα κλειστά ηχηρά σύμφωνα (b,d, g)

1 2 3 4 5

3. Οι μαθητές σας μπορούν να προφέρουν σωστά τα κλειστά άηχα σύμφωνα (p,t,k,c)

1 2 3 4 5

4. Οι μαθητές σας συνηθίζουν να παραλείπουν κάποιο σύμπλεγμα όταν εκείνο τα δυσκολεύει;

1 2 3 4 5

5. Οι μαθητές σας συνηθίζουν να προσθέτουν ένα φωνήεν ανάμεσα σε περισσότερα σύμφωνα όταν δυσκολεύονται στην προφορά;

1 2 3 4 5

6. Οι μαθητές σας παρατηρείται να παρουσιάζουν κάποια βελτίωση ως προς την προφορά των οικείων τους λέξεων και αφορά σε συμφωνικά συμπλέγματα σε σχέση με την έναρξη της σχολικής χρονιάς;

1 2 3 4 5

7. Οι μαθητές σας μπορούν να ξεχωρίσουν εικόνες από γράμματα.

1 2 3 4 5

8. Οι μαθητές σας μπορούν να αντιστοιχίσουν ένα φώνημα με ένα γράμμα;
1 2 3 4 5
9. Οι μαθητές σας κάνουν γκριμάτσες όταν προσποιούνται πως διαβάζουν;
1 2 3 4 5
10. Οι μαθητές σας μπορούν μόνοι τους να δημιουργήσουν μια ιστορία;
1 2 3 4 5
11. Οι μαθητές σας μπορούν να περιγράψουν μια εικόνα;
1 2 3 4 5
12. Οι μαθητές σας μπορούν να ενώσουν 2 εικόνες και να δημιουργήσουν μια ιστορία;
1 2 3 4 5
13. Παίζεται θεατρικά παιχνίδια μέσα στην τάξη;
1 2 3 4 5
14. Τι σκοπούς έχετε κατά τη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών;
 1) όλα τα επόμενα 2)εκπαιδευτικούς, 3)χαλαρωτικούς/ διασκέδασης,
 4)κοινωνικοποίησης, 5)κανένα από τα προηγούμενα
15. Οι μαθητές σας ζητούν να αναπαραστήσετε μια ιστορία;
1 2 3 4 5
16. Οι μαθητές σας ζωντανεύουν και υποδύονται ρόλους από κάποιο κείμενο;
1 2 3 4 5
17. Τι προβλήματα θεωρείται πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία ενός Θ.Π;

18. Θεωρείται πως τα παιδιά ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες όπως αυτή των Θεατρικών Παιχνιδιών; ...
 Ναι
 Όχι.....
19. Σε ποιο επίπεδο: θεωρείται ότι επωφελούνται τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες;

20. Έχετε σκεφτεί να χρησιμοποιήσετε τεχνικές βιωματικής προσέγγισης για την επίλυση αποκλίσεων που αφορούν τη γλώσσα;
1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14.
ΛΙΣΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΛΙΣΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Α/Α	ΟΝΟΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	προφέρουν σωστά όλα τα σύμφωνα	προσθέτουν ένα φωνήεν ανάμεσα σε περισσότερα σύμφωνα	Προφέρουν σωστά κλειστά ηχηρά σύμφωνα: [b,d,g]	Προφέρουν σωστά κλειστά άηχα σύμφωνα: [p,t,c,k]	κάνουν γκριμάτσες	προσποιούνται πως διαβάζουν	μπορούν να περιγράψουν μια εικόνα;	μπορούν να ενώσουν 2 εικόνες και να δημιουργήσουν μια ιστορία;	υποδύονται ρόλους
1	ΜΑΝΟΛΗΣ									
2	ΣΤΕΦΑΝΟΣ									
3	ΜΠΑΜΠΗΣ									
4	ΜΙΧΑΛΗΣ									
5	ΧΑΡΑΛΠΟΣ									
6	ΕΙΡΗΝΗ Κ									
7	ΝΙΚΟΛΕΤΑ									
8	ΑΦΡΟΔΙΤΗ									
9	ΒΑΛΙΑ									
10	ΕΙΡΗΝΗ Π.									

√ ΑΝ Η
ΔΕΞΙΟΤΗΤ
Α ΥΠΑΡΧΕΙ

x ΑΝ
ΔΕΞΙΟΤΗΤ
Α ΛΕΙΠΕΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 15.

ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ (ΔΦΑ)

Chart of the International Phonetic Alphabet (revised 1993, updated 1996)

CONSONANTS (PULMONIC)

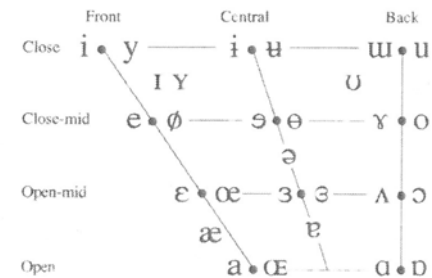
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal		m ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

	Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ꞥ	Bilabial	◌ɓ Bilabial	◌ʼ Example:
◌ɘ	Dental	◌ɗ Dental/alveolar	◌pʼ Bilabial
◌! (Post)alveolar		◌ɟ Palatal	◌tʼ Dental/alveolar
◌ɟ (Palatoalveolar		◌ɣ Velar	◌kʼ Velar
◌ll Alveolar lateral		◌ɠ Uvular	◌sʼ Alveolar fricative

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

ʌ	Voiceless labial-velar fricative	ʈ ʡ	Alveolo-palatal fricatives
ʋ	Voiced labial-velar approximant	ɭ	Voiced alveolar lateral flap
ɟ	Voiced labial-palatal approximant	ɥ	Simultaneous ʃ and x
ħ	Voiceless epiglottal fricative		
ʕ	Voiced epiglottal fricative		Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʔ	Epiglottal plosive	kp ts	

DIACRITICS

Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̃

◌◌	Voiceless	◌̚ ◌̜	◌̚	Breathy voiced	◌̚ ◌̜	◌̚	Dental	◌̚ ◌̜
◌̜	Voiced	◌̚ ◌̜	◌̚	Creaky voiced	◌̚ ◌̜	◌̚	Apical	◌̚ ◌̜
◌̚	Aspirated	◌̚ ◌̜	◌̚	Linguolabial	◌̚ ◌̜	◌̚	Laminar	◌̚ ◌̜
◌̚	More rounded	◌̚ ◌̜	◌̚	Labialized	◌̚ ◌̜	◌̚	Nasalized	◌̚ ◌̜
◌̚	Less rounded	◌̚ ◌̜	◌̚	Palatalized	◌̚ ◌̜	◌̚	Nasal release	◌̚ ◌̜
◌̚	Advanced	◌̚ ◌̜	◌̚	Velarized	◌̚ ◌̜	◌̚	Lateral release	◌̚ ◌̜
◌̚	Retracted	◌̚ ◌̜	◌̚	Pharyngealized	◌̚ ◌̜	◌̚	No audible release	◌̚ ◌̜
◌̚	Centralized	◌̚ ◌̜	◌̚	Velarized or pharyngealized	◌̚ ◌̜	◌̚		◌̚ ◌̜
◌̚	Mid-centralized	◌̚ ◌̜	◌̚	Raised	◌̚ ◌̜	◌̚	(ɹ̥ = voiced alveolar fricative)	◌̚ ◌̜
◌̚	Syllabic	◌̚ ◌̜	◌̚	Lowered	◌̚ ◌̜	◌̚	(β = voiced bilabial approximant)	◌̚ ◌̜
◌̚	Non-syllabic	◌̚ ◌̜	◌̚	Advanced Tongue Root	◌̚ ◌̜	◌̚		◌̚ ◌̜
◌̚	Rhoticity	◌̚ ◌̜	◌̚	Retracted Tongue Root	◌̚ ◌̜	◌̚		◌̚ ◌̜

SUPRASEGMENTALS

ˈ	Primary stress		
ˌ	Secondary stress	ˌfounəˈtʃən	
ː	Long	eː	
ˑ	Half-long	eˑ	
◌̆	Extra-short	ĕ	
◌̣	Minor (foot) group		
	Major (intonation) group		
·	Syllable break	ˌi.ækt	
◌̅◌̅	Linking (absence of a break)		

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL		CONTOUR	
ē or ˥	Extra high	ē or ˨˨˨	Rising
é or ˥˥	High	ē or ˨˨˨	Falling
ē or ˥˥	Mid	ē or ˨˨˨	High rising
ē or ˥˥	Low	ē or ˨˨˨	Low rising
ē or ˥˥	Extra low	ē or ˨˨˨	High-falling
˩	Downstep	˩	Global rise
˩	Up-step	˩	Global fall