



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Τομέας ειδίκευσης: Γλώσσα και Γραμματισμός
στην Προσχολική Εκπαίδευση

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Από τη φοιτήτρια:

Κανδυλίδου Αικατερίνη-Βαρβάρα

A.M: 53

Υπεύθυνος καθηγητής:

Κος Μανωλίτσης Γεώργιος

-ΡΕΘΥΜΝΟ-

ΜΑΡΤΙΟΣ 2011

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΟΥ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	
2.1 Μεταγλωσσικές ικανότητες: Έννοια και ορισμός.....	16
2.1.1 Η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.....	17
2.2 Φωνολογία: Έννοια και ορισμός.....	20
2.2.1 Η φωνολογική επίγνωση.....	21
2.3 Μορφολογία: Έννοια και ορισμός.....	22
2.3.1 Η μορφολογική επίγνωση.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	
3.1 Αναδυόμενος γραμματισμός: Μια σύγχρονη εναλλακτική προοπτική.....	26
3.1.1 Θεωρητικά μοντέλα αναδυόμενου γραμματισμού.....	27
3.1.2 Παράγοντες ανάδυσης του γραμματισμού.....	29
3.2 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	30
3.3 Γνώση γραμμάτων.....	31
3.4 Το λεξιλόγιο των παιδιών στην προσχολική ηλικία	32
3.5 Μεταγλωσσικές δεξιότητες και αναδυόμενες δεξιότητες στην προσχολική ηλικία.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

4.1 Η φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με το γραπτό λόγο στην προσχολική ηλικία.....	35
4.1.1 Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.....	37
4.1.2 Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.....	40
4.1.3 Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και η συμβολή της στη μάθηση του γραπτού λόγου.....	41
4.2 Η μορφολογική επίγνωση και η σχέση της με το γραπτό λόγο στην προσχολική ηλικία.....	46
4.2.1 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.....	49
4.2.1.1 Η ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης.....	51
4.2.1.2 Η ανάπτυξη της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης.....	53
4.2.1.3 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης.....	54
4.2.2 Η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.....	55
4.2.3 Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και η συμβολή της στη μάθηση του γραπτού λόγου.....	57
4.3 Ο ρόλος της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	58
4.4 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Μέθοδος και σχεδιασμός της έρευνας.....	68
6.2 Όργανα μέτρησης.....	70
6.2.1 Κριτήριο αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης.....	71

6.2.1.1 Κριτήριο παραγωγής λέξεων με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά.....	72
6.2.1.2 Κριτήριο παραγωγής λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά....	73
6.2.1.3 Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων.....	75
6.2.1.4 Κριτήριο ανάλυσης λέξεων στα συνθετικά τους μέρη σε μορφολογικό επίπεδο..	76
6.2.2 Κριτήριο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.....	77
6.2.2.1 Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος.....	78
6.2.2.2 Κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων.....	79
6.2.2.3 Κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων.....	80
6.2.3 Κριτήριο αξιολόγησης της μη λεκτικής νοημοσύνης.....	81
6.2.4 Κριτήριο αξιολόγησης της κατανόησης του δεκτικού λεξιλογίου.....	82
6.2.5 Κριτήριο αξιολόγησης της αναγνώρισης-ανάγνωσης γραπτών λέξεων.....	82
6.2.6 Κριτήριο αξιολόγησης της γνώσης του ήχου γραμμάτων.....	83
6.2.7 Κριτήριο «Αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου».....	83
6.2.8 Κριτήριο αξιολόγησης γραφής.....	84
6.3 Πειραματική παρέμβαση.....	85
6.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	93
6.5 Η διαδικασία της έρευνας.....	94
6.6 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.....	96
7.2 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.....	104
7.3 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη βελτίωση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου, της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των τριών ομάδων.....	116

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.....	122
8.2 Η επίδραση των πειραματικών παρεμβάσεων στη βελτίωση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών: Σύγκριση των αποτελεσμάτων.....	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

9.1 Συμπεράσματα.....	130
9.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	133
9.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	134
9.4 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις.....	135

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	151
-----------------------	------------

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	97
Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	99
Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους ικανοτήτων (μη λεκτική νοημοσύνη και δεκτικό λεξιλόγιο) ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	101

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας των μέσων όρων (M) και των τυπικών αποκλίσεων (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	103
Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση.....	105
Πίνακας 6: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση.....	108
Πίνακας 7: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεκτικού λεξιλογίου ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση.....	112
Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας των μέσων όρων (M) και των τυπικών αποκλίσεων (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεκτικού λεξιλογίου ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση.....	115
Πίνακας 9: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων γραπτού λόγου ως προς την ομάδα των παιδιών πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	117
Πίνακας 10: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) του βαθμού βελτίωσης της συνολικής επίδοσης των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν και μετά από τις πειραματικές.....	120

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Μέσοι όροι (M) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	98
Γράφημα 2: Μέσοι όροι (M) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση...	100
Γράφημα 3: Μέσοι όροι (M) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους ικανοτήτων (μη λεκτική νοημοσύνη	

και δεκτικό λεξιλόγιο) ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση.....	102
Γράφημα 4: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	105
Γράφημα 5: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στη σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	106
Γράφημα 6: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	107
Γράφημα 7: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	109
Γράφημα 8: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	109
Γράφημα 9: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	110
Γράφημα 10: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	111
Γράφημα 11: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	113
Γράφημα 12: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	113
Γράφημα 13: Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο γνώσης του ήχου των γραμμάτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.....	114

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μελέτη της απόκτησης δεξιοτήτων γραμματισμού, η οποία αντιμετωπίζεται σήμερα ως μια αναδυόμενη διαδικασία και η σχέση της με τις μεταγλωσσικές ικανότητες των παιδιών στην προσχολική ηλικία συνιστά μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ερευνητική περιοχή η οποία έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των μελετητών τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της επίδρασης δυο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης δυο μεταγλωσσικών ικανοτήτων, της μορφολογικής και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η έλλειψη σχετικών ερευνητικών δεδομένων στη χώρα μας σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον μου για τη μελέτη των μηχανισμών απόκτησης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και γενικότερα της γλωσσικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών από την εποχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών αποτέλεσαν την αφορμή για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Παραδίδοντας σήμερα την εργασία αυτή αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους βοήθησαν στην εκπόνηση και ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Επίκουρο καθηγητή στο Προσχολικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Γεώργιο Μανωλίτη για την καθοδήγηση, τις εύστοχες και λεπτομερείς υποδείξεις του και τις πολύτιμες συμβουλές του, αλλά για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της εργασίας αυτής. Η επιστημονική του κατάρτιση σε έναν τομέα που έχει συνεισφέρει σημαντικά ο ίδιος μαζί με τη συνεχή ενθάρρυνση και την παροχή ανατροφοδότησης, αποτέλεσαν τα πολύτιμά εφόδια για την υλοποίησή της.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μου σπουδών, ο καθένας από τους οποίους ξεχωριστά έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο ταξίδι μου αυτό.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τα παιδιά των νηπιαγωγείων Ρεθύμνου και Χανίων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, καθώς χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα μπορούσε

να υλοποιηθεί η εργασία αυτή, αλλά και τις νηπιαγωγούς για την πολύτιμη συνεργασία τους.

Κλείνοντας, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου, τον σύζυγό μου και τους στενούς φίλους μου για την αμέριστη και πολύτιμη συμπαράσταση, υποστήριξη και κατανόησή τους σε όλη τη διάρκεια της δύσκολης αυτής προσπάθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης στο παιδί βρέθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο δυναμικών εξελίξεων, καθώς η απόκτηση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία πραγματοποιείται σταδιακά από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου, αποτελεί βασική συνιστώσα ολόκληρης της πνευματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής του εξέλιξης. Ήδη από την ηλικία των 5 ετών, αν όχι νωρίτερα, τα παιδιά έχουν αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας – το φωνολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό- και τους εφαρμόζουν στον προφορικό τους λόγο, έχοντας σημειώσει σημαντική πρόοδο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου (Τάφα, 2001· Τζουριάδου, 1995). Ωστόσο, παρόλο που οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών στην ηλικία των πέντε ετών παρουσιάζουν μια ραγδαία ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, η γλωσσική τους ανάπτυξη δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί αλλά συνεχίζεται αδιάλειπτα.

Πέρα από τις βασικές γλωσσικές γνώσεις που κατακτούν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία, έχουν αρχίσει ήδη να αποκτούν σταδιακά πληρέστερη επίγνωση της γλώσσας που ομιλούν και να διαμορφώνουν σκέψεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλωσσικής διαδικασίας (Carlisle, 1995). Έχουν αρχίσει δηλαδή να στρέφονται από μια αφηρημένη σε μια πιο συνειδητή γνώση της γλώσσας. Οι ικανότητες αυτές του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου χαρακτηρίζονται ως ‘μεταγλωσσικές’ και αφορούν και στα τέσσερα δομικά στοιχεία της γλώσσας (Μανωλίτσης, 2000· Τάφα, 2001· Tummer & Herriman, 1984).

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, οπότε και πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες έρευνες συχνά επηρεασμένες από τη θεωρία του Chomsky (1965) για το τι είναι γλώσσα. Τα τελευταία 30 χρόνια το ενδιαφέρον για τη μελέτη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι έντονο, αλλά εστιάζεται κυρίως σε εκείνες τις μεταγλωσσικές ικανότητες που φαίνεται να διευκολύνουν περισσότερο την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Lazo &

Pumfrey, 1996· Μανωλίτσης, 2000). Τα παιδιά για να μπορέσουν να διαβάζουν και να γράφουν πρέπει πρώτα να είναι ικανά να συλλογίζονται πάνω στη δομή και τις λειτουργίες τις γλώσσας που ομιλούν, να μπορούν δηλαδή να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μια έννοιες, να διακρίνουν ότι αυτές οι λέξεις συγκροτούνται από συλλαβές και φωνήματα και να συνειδητοποιούν ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη μορφολογική και συντακτική δομή. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη δομή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν τα ερευνητικά στοιχεία που ελέγχουν την καθολικότητα των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Ορισμένες μορφές της μεταγλωσσικής ανάπτυξης φαίνεται να επηρεάζονται από εκπαιδευτικούς (Bowey,1994), ή γλωσσολογικούς παράγοντες (Caravolas & Bruck, 1993). Τέτοια ευρήματα προσδίδουν ισχύ στο θεωρητικό μοντέλο του Gombert (1992), σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχει καθολικότητα της μεταγλωσσικής ανάπτυξης. Ο σχεδιασμός, επομένως, αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων απαιτεί συγκεκριμένες και λεπτομερείς πληροφορίες για τη φύση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών.

Στον ελληνικό χώρο, οι ελάχιστες μελέτες που έχουν δημοσιευθεί τα τελευταία χρόνια, εστιάζονται στις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ή των παιδιών που έχουν αρχίσει να φοιτούν στην Α΄τάξη του Δημοτικού σχολείου (Μανωλίτσης, 2000· Παντελιάδου, 2001· Πόρποδας, Παλαιοθόδωρου & Παναγιωτόπουλος, 1999) καθώς σύμφωνα με έρευνες σε πολλά αλφαβητικά συστήματα γραφής ο συνειδητός χειρισμός της φωνολογικής δομής της γλώσσας φαίνεται να αρχίζει από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών και αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης τους (Caravolas & Bruck, 1993· Lonigan, Burgess, Anthony & Burkert, 1998· Μανωλίτσης,2000).

Μια επιμέρους μεταγλωσσική ικανότητα, η οποία έχει μελετηθεί λιγότερο είναι η μορφολογική επίγνωση (morphological awareness), η οποία αναφέρεται στην αναγνώριση και το συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων (Lyster, 2002 · Ράλλη, 2005).

Καθώς η μορφολογία αποτελεί τομέα της γραμματικής, είναι φυσικό να υπόκειται στις γενικές αρχές της *καθολικής γραμματικής*¹ (universal grammar). Ωστόσο η μορφολογία εμφανίζει πολλές ιδιαιτερότητες, οι οποίες διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα περιορίζοντας την καθολικότητά της (Ράλλη, 2005).

Η συστηματική μελέτη της μορφολογικής επίγνωσης στο διεθνή χώρο, ξεκίνησε την περασμένη δεκαετία και το ενδιαφέρον των ερευνητών εντάθηκε μόλις αποκαλύφθηκαν οι πρώτες ενδείξεις για τη σχέση της με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι Ku και Anderson (2006) αναφέρουν ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στα αρχικά όσο και στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, παρόλο που υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η μορφολογική επίγνωση ελληνόφωνων παιδιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία (Harris & Giannouli, 1999· Nunes, Aidinis & Bryant, 2006), είναι ελάχιστες οι έρευνες εκείνες που διερευνούν το ρόλο που πιθανόν να διαδραματίζει στην απόκτηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δυο μεταγλωσσικών ικανοτήτων, της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων, η οποία σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά δεδομένα χαρακτηρίζεται ως σχέση αλληλεπίδρασης (Carlisle, 2000· Lyster, 2002· Singson, 2000), καθώς και την επίδραση της σχέσης αυτής στις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τη σύγκριση της επίδρασης δυο εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα ερωτήματα που προκλήθηκαν από τα πορίσματα των ερευνών στο διεθνή χώρο και η έλλειψη ερευνών αναφορικά με τη σχέση μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και της συμβολής της στην απόκτηση αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού παιδιών ηλικίας 4-5 ετών μας ώθησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Κύριος σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των

¹ Με τον όρο *καθολική γραμματική* αναφερόμαστε στο σύνολο των βασικών αρχών που διέπουν τη δομή του γλωσσικού συστήματος γενικότερα, ανεξάρτητα από συγκεκριμένες γλώσσες. Ανάλογα με τον αριθμό των παραμέτρων που λειτουργούν, μια γλώσσα διαμορφώνει το σύστημά της λιγότερο ή περισσότερο σύμφωνα με τις επιταγές της καθολικής γραμματικής (βλ. Chomsky, 1965).

εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η βασική διαφοροποίηση της έρευνάς μας από τις αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο αυτό εστιάζεται στο γεγονός ότι στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η μελέτη της επίδρασης δυο μεταγλωσσικών ικανοτήτων στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου μέσα από την εφαρμογή δυο προγραμμάτων ενίσχυσης τόσο της μορφολογικής επίγνωσης όσο και του συνδυασμού φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του γενικότερου πλαισίου των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, μέσα στο οποίο εντάσσεται η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση καθώς και η σχέση τους με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις αναδυόμενες δεξιότητες του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τρία από τα πιο αντιπροσωπευτικά και περιεκτικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού και γίνεται αναφορά στους παράγοντες ανάπτυξης του γραμματισμού αλλά και στις μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνάς μας, η οποία δια φωτίζει τη σχέση της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία. Η διάρθρωση της προβληματικής μας περιλαμβάνει τέσσερα βασικά μέρη. Το πρώτο και δεύτερο μέρος αναφέρονται στις διάφορες πτυχές της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως είναι η ανάπτυξη, οι τρόποι αξιολόγησης και ενίσχυσής τους καθώς και η σχέση τους με τον γραπτό λόγο. Στο τρίτο μέρος γίνεται προσπάθεια ανάλυσης του ρόλου της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ το τέταρτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την κριτική της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τους λόγους αναγκαιότητας της έρευνάς μας.

Σκοπός των παραπάνω κεφαλαίων είναι η προσπάθεια της θεωρητικής και επιστημονικής θεμελίωσης του θέματος της εργασίας μας πριν από την παρουσίαση του

ερευνητικού μέρους. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, όπως προέκυψαν από την προβληματική που προηγήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας με αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού, των οργάνων μέτρησης, της πειραματικής παρέμβασης, της συγκρότησης του δείγματος, της διαδικασίας και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά επιχειρείται η παρουσίαση και η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών των τριών ομάδων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής και μορφολογικής τους επίγνωσης, των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους δεξιοτήτων όπως προέκυψαν από τη συλλογή τους πριν από την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου μετά από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων και επιχειρείται σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αναφέρεται στην επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη βελτίωση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου, της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των τριών ομάδων.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σύγκριση με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών.

Στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, οι περιορισμοί και προτείνονται μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

2.1 Μεταγλωσσικές ικανότητες: Έννοια και ορισμός.

Τα τελευταία 30 έτη ο όρος «μεταγλωσσική ικανότητα» χρησιμοποιείται συστηματικά από την ψυχολογολογική και ψυχοπαιδαγωγική βιβλιογραφία για να δηλώσει μια σειρά γλωσσικών ικανοτήτων. Παρόλο που αυτή η ορολογία έχει εμπλακεί σε μια ποικιλία γλωσσικών και γνωστικών υποθέσεων, όπως για παράδειγμα η μάθηση του γραπτού λόγου, δε φαίνεται να έχει επιτευχθεί η αποδοχή ενός καθολικού ορισμού των μεταγλωσσικών ικανοτήτων (Μανωλίτση, 2000).

Ο όρος «μεταγλώσσα» υπό ένα γλωσσολογικό πρίσμα, χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει μια φυσική ή τυποποιημένη γλώσσα, λειτουργία της οποίας είναι η περιγραφή της ίδιας της γλώσσας (Gombert, 1992) και περιλαμβάνει όρους όπως: φώνημα, λέξη, φράση κ.τ.λ. Οι Tunmer και Herriman (1984) ακολουθώντας την ψυχολογολογική προσέγγιση, ορίζουν τη μεταγλωσσική επίγνωση ως την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται και να χειρίζεται τα δομικά χαρακτηριστικά της ομιλούμενης γλώσσας την οποία μεταχειρίζεται ως αντικείμενο σκέψης. Τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος μεταγλωσσική ικανότητα συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία με παρεμφερή ορολογία («metalinguistic awareness» μεταγλωσσική επίγνωση- «consciousness» συνειδητοποίηση – «knowledge» γνώση – «skill» δεξιότητα- «activity» ενέργεια- «behavior» συμπεριφορά, «linguistic awareness»- γλωσσική επίγνωση), με την ίδια εννοιολογική χροιά και δηλώνει μια σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Pratt και Grieve (1984· οπ. παρ. σε Μανωλίτση, 2000, σελ. 24) η μεταγλωσσική δραστηριότητα περιγράφεται ως μια δεξιότητα στοχασμού πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας. Άλλοι συγγραφείς προσεγγίζουν το ζήτημα από μια διαφορετική οπτική γωνία θεωρώντας ότι η μεταγλωσσική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από ένα σκόπιμο έλεγχο, τον οποίο το άτομο εφαρμόζει στις διαδικασίες της προσοχής και της επιλογής κατά τη χρήση της γλώσσας (Hakes, 1980· παρ.σε Gombert, 1992, σελ. 3). Ανάλογα, μια άλλη ομάδα

συγγραφέων περιγράφουν τη μεταγλωσσική επίγνωση ως την ικανότητα στοχασμού και χειρισμού των δομικών χαρακτηριστικών της ομιλούμενης γλώσσας με τρόπο ώστε να αντανακλάται η αντιμετώπισή της ως αντικείμενο σκέψης και όχι η χρήση της απλώς για την κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων (Gombert, 1992· Tummer & Herriman, 1984).

Μελετώντας κανείς τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη μεταγλωσσική επίγνωση, διαπιστώνει την ύπαρξη μιας σχετικής ομοφωνίας ως προς την άποψη ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες μπορούν να αποκτήσουν μεταγλωσσική υπόσταση μόνο εάν πραγματοποιούνται συνειδητά από το υποκείμενο, καθώς και ότι πρόκειται για ανώτερες γλωσσικές ικανότητες. Ως κεντρικές έννοιες για τη μεταγλωσσική ικανότητα εμφανίζονται ο συνειδητός συλλογισμός, η ανάλυση και ο σκόπιμος έλεγχος πάνω στη δομή και τη χρήση της γλώσσας και η μετατόπιση της προσοχής του υποκειμένου από το νόημα στον ίδιο γλωσσικό τύπο (Μανωλίτσης, 2000).

Στη συγκεκριμένη εργασία με τον όρο «μεταγλωσσική επίγνωση» αναφερόμαστε στο συνειδητό, σκόπιμο, στοχαστικό χειρισμό της γλώσσας σε φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις δυο αυτές όψεις των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, οι οποίες, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, συμπεριλαμβάνονται στα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγλωστών. Η ανάπτυξη των δυο αυτών όψεων των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων παρουσιάζει μεγάλη πρακτική ψυχοπαιδαγωγική αξία, καθώς σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου και αυτό συνιστά ένα σημαντικό λόγο για την εστίαση του ενδιαφέροντός μας σε αυτές.

2.1.1 Η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.

Σχετικά με τη φύση και την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Συγκεκριμένα, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες, έστω και στοιχειώδεις, μπορεί να εμφανιστούν στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, αναπτύσσονται ως μια φυσική συνέπεια της μάθησης της γλώσσας και γίνονται βαθμιαία πιο έκδηλες καθώς τα παιδιά αποκτούν γλωσσική ικανότητα. Η μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή, είναι μια πτυχή της γλώσσας που αναπτύσσεται ταυτόχρονα με την απόκτηση της γλώσσας (Smith & Tager-

Flusberg,1982). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988) υποστηρίζουν ότι η μεταγλωσσική επίγνωση είναι μια εξελικτικά διαφορετική γλωσσική λειτουργία η οποία αναπτύσσεται χωριστά και σε στάδιο μεταγενέστερο των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και αναδύεται κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της άποψης αυτής, η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων σχετίζεται με μια γενικότερη αλλαγή στην ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών αυτής της περιόδου στη διάρκεια της οποίας το παιδί είναι ικανό να επιδείξει ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες κοινό γνώρισμα των οποίων είναι η ικανότητα συλλογισμού των λειτουργιών της γλώσσας και ο σκόπιμος χειρισμός των δομικών της χαρακτηριστικών (Tunmer & Herriman, 1984). Αυτές οι μεταγλωσσικές δεξιότητες απαιτούν την ύπαρξη της ικανότητας για αποκέντρωση, τη μετατόπιση δηλαδή της προσοχής από το περιεχόμενο του μηνύματος στις ιδιότητες της γλώσσας, που χρησιμοποιείται για να μεταδοθεί το μήνυμα. Η ικανότητα αυτή συμπίπτει αναπτυξιακά με το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών του Piaget (Tunmer et al., 1988). Η παραπάνω άποψη στηρίζεται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο (Μανωλίτσης, 2000).

Μια διαφορετική άποψη αναφορικά με την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι αυτή της Donaldson (1979) σύμφωνα με την οποία η μεταγλωσσική επίγνωση αναπτύσσεται μετά την έναρξη της φοίτησης στην επίσημη εκπαίδευση και είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της εκμάθησης της ανάγνωσης, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα έχει μια δική της ξεχωριστή δομή.

Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα θεωρητικό μοντέλο αναφορικά με την αναπτυξιακή πορεία των μεταγλωσσικών ικανοτήτων θεωρείται αυτό της Karmiloff-Smith (1986 παρ. σε Μανωλίτσης, 1996, σελ.40) σύμφωνα με το οποίο η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Η Karmiloff-Smith (1986 παρ. σε Μανωλίτσης, 1996, σελ.40) περιγράφει τέσσερις τύπους γνωστικών αναπαραστάσεων, τα οποία χαρακτηρίζουν τα διαδοχικά επίπεδα ανάπτυξης της μεταγλωσσικής λειτουργίας. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- 1) *Λανθάνον επίπεδο (implicit)*: Στο επίπεδο αυτό η λανθάνουσα γνώση δεν μπορεί να προσδιοριστεί αναπαραστατικά και επομένως δεν μπορούν να αξιολογηθούν και να λειτουργήσουν χωριστά.

- 2) *Επίπεδο πρωτοβάθμιας αποσαφήνισης (Primary explicitation)*: Το επίπεδο αυτό είναι αποτέλεσμα μιας εσωτερικής αναδιοργάνωσης της λανθάνουσας γνώσης. Τα συστατικά της γνώσης των διαδικασιών μπορούν τώρα να λειτουργήσουν χωριστά μέσα από τις εσωτερικές αναπαραστάσεις.
- 3) *Επίπεδο δευτεροβάθμιας αποσαφήνισης (Secondary explicitation)*: Στο επίπεδο αυτό η γνώση της δευτεροβάθμιας αποσαφήνισης δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αποκτήσει συνειδητή πρόσβαση στην αναπαριστώμενη γνώση.
- 4) *Επίπεδο τριτοβάθμιας αποσαφήνισης (Tertiary explicitation)*: η γνώση αυτού του επιπέδου προκύπτει από μια αναδιοργάνωση της δευτεροβάθμιας γνώσης σε ένα πιο αφηρημένο κώδικα. Είναι πιθανό αυτού του είδους η γνώση να κωδικοποιηθεί γλωσσικά και να εκφραστεί προφορικά.

Η Karmiloff-Smith (1986 παρ. σε Μανωλίτσης, 1996, σελ.40) με σκοπό να περιγράψει την δυναμική της ανάπτυξης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων διατύπωσε ένα θεωρητικό μοντέλο τριών επαναλαμβανόμενων φάσεων χωρίς ωστόσο δεν είναι απαραίτητο όλες οι μεταγλωσσικές ικανότητες να διέρχονται ταυτόχρονα από την ίδια φάση.

Πρώτη φάση: τη φάση αυτή χαρακτηρίζουν δύο σημεία: 1) η παραγωγή ενός συγκεκριμένου γλωσσικού τύπου εξαρτάται ουσιαστικά από εξωτερικούς παράγοντες 2) οι διαφορετικές αναπαραστάσεις αντιστοιχούν σε διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους, που αποθηκεύονται στη μνήμη ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Κάθε γλωσσικός τύπος αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο εξογλωσσικό πλαίσιο χρήσης. Επιπλέον, υπάρχουν πολλές διαφορετικές λειτουργίες για ένα τύπο, που οδηγούν τα παιδιά στην αποθήκευση πολλαπλών ζευγαριών ανεξάρτητων το ένα από το άλλο.

Δεύτερη φάση: στη φάση αυτή τα παιδιά επικεντρώνονται στη διαδικασία απόκτησης ελέγχου της οργάνωσης των εσωτερικών αναπαραστάσεων, που συγκέντρωσαν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης. Οι λανθάνουσες λοιπόν αναπαραστάσεις γίνονται περισσότερο συνειδητές με την επαναπεριγραφή τους σε γνώση της πρωτοβάθμιας αποσαφήνισης. Ούτε όμως σε αυτή τη φάση οι μεταδιαδικαστικές λειτουργίες απαιτούν ή περιλαμβάνουν την συνειδητοποίηση της γλώσσας.

Τρίτη φάση: κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης οι δεσμοί που οικοδομήθηκαν κατά την προηγούμενη φάση επανεξετάζονται από τα εξωτερικά ερεθίσματα. Σε αυτή τη φάση

πραγματοποιείται η συνειδητή επίγνωση (εμφάνιση γνώσης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας αποσαφήνισης έπειτα από επαναπεριγραφή της γνώσης πρωτοβάθμιας αποσαφήνισης).

Οι τρεις αυτές φάσεις που περιγράψαμε παραπάνω δεν αποτελούν γενικά στάδια γνωστικής ανάπτυξης, ούτε επίπεδα ειδικών τομέων. Αποτελούν επαναλαμβανόμενους κύκλους ανάπτυξης της επίγνωσης των διαφόρων τομέων της γλώσσας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των παιδιών (Karmiloff-Smith, 1986· παρ. σε Μανωλίτσης, 1996, σελ.40).

Αξίζει επίσης να αναφερθούμε στο θεωρητικό μοντέλο του Gombert (1992) για την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων το οποίο απαρτίζεται από τέσσερις φάσεις. Από τις τέσσερις φάσεις μόνον οι δυο πρώτες είναι υποχρεωτικές από τη φύση τους, ενώ οι δυο άλλες μπορούν να αναπτυχθούν επιλεκτικά από το άτομο, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος που μεγαλώνει (Gombert, 1992). Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής:

1) Η κατάκτηση των πρώτων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Κατά τη διάρκεια της φάσης πραγματοποιείται η κατάκτηση των πρώτων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της παραγωγής αλλά και της κατανόησης, έστω και σε αρχικό στάδιο, μέρους της γλώσσας.

2) Η κατάκτηση του επιγλωσσικού ελέγχου.

Στη διάρκεια της φάσης αυτής τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο της οργάνωσης της λανθάνουσας γνώσης που αποκτήθηκε στη διάρκεια της προηγούμενης φάσης.

3) Η κατάκτηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης.

Χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού είναι η κατάκτηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων οι οποίοι προσδιορίζονται από διαφορετικούς εξωγενείς παράγοντες με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η συνειδητή γνώση και ο σκόπιμος έλεγχος πολλών τομέων της γλώσσας. Στη φάση αυτή ο επιγλωσσικός έλεγχος θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς η κατάκτηση της γνώσης πρέπει να πραγματοποιηθεί πρώτα σε λειτουργικό και έπειτα σε συνειδητό επίπεδο.

4) Η αυτοματοποίηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων.

Στη φάση αυτή οι μεταγλωσσικές λειτουργίες έχουν αυτοματοποιηθεί, μπορούν όμως να μετατραπούν σε μεταγλωσσικές διαδικασίες της προηγούμενης φάσης, εφόσον

προκύψει κάποιο εμπόδιο στην αυτόματη λειτουργία της γλωσσικής επεξεργασίας (Gombert, 1992).

2.2 Φωνολογία: έννοια και ορισμός.

Κάθε γλώσσα περιλαμβάνει ένα σύνολο φθόγγων- φωνημάτων καθώς και ένα σύνολο χαρακτηριστικών προσωδίας που συνιστούν τα φωνολογικά στοιχεία αυτής της γλώσσας (Nespor, 1999· Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τη γενετική γραμματική (Chomsky, 1968) τα φωνήματα είναι τα ελάχιστα αντιληπτά στοιχεία του φωνητικού επιπέδου και έχουν διαφοροποιητική λειτουργία, έχουν δηλαδή τη δυνατότητα να διακρίνουν σημασίες. Τα φωνήματα συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους για να κάνουν ευρύτερες γλωσσολογικές ενότητες όπως συλλαβές, λέξεις και προτάσεις. Με άλλα λόγια, η φωνολογία μελετά τη φωνολογική ικανότητα που ένας ομιλητής εμφανίζει στη μητρική του γλώσσα. Δηλαδή το σύστημα εκείνο που αναπτύσσεται στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου και στα πλαίσια του οποίου καθορίζεται η διαφορά μεταξύ των φθόγγων που καθορίζουν σημασίες και μη σημασίες (Nespor, 1999).

Οι διαδικασίες, μέσω των οποίων γίνεται κατανοητό ότι η λέξη αποτελείται από τμήματα, μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα φωνολογικά επίπεδα: φώνημα, συλλαβή, αρχική συλλαβή (onset), τελική συλλαβή (rime). Ο Gombert (1992) θεωρεί ότι η συμπεριφορά, κατά την οποία απομονώνονται και λαμβάνονται υπόψη φωνολογικές μονάδες διάφορων επιπέδων, είναι εντελώς διαφορετική από την κατανόηση της λέξης ως αντικείμενο και της αντίληψης ότι αποτελείται από μεμονωμένα τμήματα, δηλαδή συλλαβές και φωνήματα

2.2.1 Η φωνολογική επίγνωση.

Ο όρος «φωνολογική επίγνωση²», αν και συχνά χαρακτηρίζεται ως ασαφής και με περιοριστικό χαρακτήρα (Ball, 1993), χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια στο μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας και αναφέρεται στην ικανότητα της

² Οι όροι «φωνολογική επίγνωση», «φωνολογική ευαισθησία», «φωνολογική ενημερότητα» και «φωνολογική συνειδητοποίηση» συχνά συγχέονται. Στη μελέτη μας, οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως συνώνυμοι.

αναγνώρισης και του σκόπιμου χειρισμού των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων (Gombert, 1992· Foy & Mann, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών, ο συνειδητός χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας φαίνεται να αρχίζει από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Caravolas & Bruck, 1993· Lonigan, Burgess, Antony & Burkert, 1998). Πράγματι, η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές, σύμφωνα με τους οποίους η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι εξαιρετικός δείκτης πρόβλεψης και απολύτως απαραίτητη δεξιότητα τόσο για την εκμάθηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής (Foy & Mann, 2006· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Lonigan et al., 1998· Lundberg et al., 1988· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Μανωλίτσης, 2000) όσο και στον προφορικό λόγο (Jarmulowicz, 2006· Rispen, McBride-Chang & Reitsma, 2008).

Σε ότι αφορά τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των φωνολογικών ικανοτήτων, η συνεχής έρευνα των τελευταίων 30 ετών έχει εφοδιάσει το μεθοδολογικό μας οπλοστάσιο με διάφορα κριτήρια (Bradley & Bryant, 1978· Goswami & Bryant, 1990· Stahl & Murray, 1994).

2.3 Μορφολογία: έννοια και ορισμός.

Η μορφολογία τοποθετείται στον πυρήνα της γλωσσολογίας. Μαζί με τη φωνολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία αποτελούν τους τομείς της γλώσσας ανάπτυξης (Τζουριάδου, 1995). Με τη βοήθεια της μορφολογίας έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας τη φωνολογική δομή των λέξεων (Ράλλη, 2005).

Ο τομέας της μορφολογίας διαιρείται σε δυο βασικούς τομείς, στην κλιτική και στην παραγωγική μορφολογία. Με τον όρο κλιτική μορφολογία ορίζονται οι αλλαγές που συμβαίνουν στη μορφή των λέξεων (κλίση ουσιαστικών και ρημάτων) σύμφωνα με τις διάφορες γραμματικές λειτουργίες που επιτελούν σε κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, ο σχηματισμός νέων λέξεων με διάφορες μορφολογικές διαδικασίες αποτελεί την παραγωγική μορφολογία. Τέτοιες μορφολογικές διαδικασίες είναι η σύνθεση, η διαδικασία δηλαδή με την οποία δημιουργούνται μορφολογικά πολύπλοκα στοιχεία από δυο τουλάχιστον θέματα (Ράλλη, 2005) και η

επιθηματοποίηση, η οποία αναφέρεται στην προσθήκη ενός επιθήματος στο τέλος του θέματος μιας λέξης. (Goodluck, 1991· Ράλλη, 2005).

Βασική μονάδα στη μορφολογία είναι το μόρφημα, το μικρότερο τμήμα του λόγου το οποίο είναι φορέας σημασίας και έχει γραμματική και συντακτική λειτουργία (Πήτα, 1998). Τα μορφήματα που προκύπτουν από τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: στα ελεύθερα, τα οποία στην ελληνική γλώσσα εντοπίζονται στις λέξεις χωρίς εσωτερική μορφολογική δομή (π.χ οι λέξεις [χορίς] «χωρίς», [ce] «και», [me] «με» κτλ.) και στα δεσμευμένα τα οποία για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα (π.χ [-os]-ος, [nom-] νομ-, [o-]-ω κτλ). Μια κατηγορία δεσμευμένων μορφημάτων είναι τα επιθήματα, τα οποία στην ελληνική γλώσσα προσαρτώνται στο θέμα μιας λέξης και διακρίνονται σε κλιτικά (inflectional) και παραγωγικά (derivational) (Ράλλη, 2005).

Κλιτικά επιθήματα: Τα κλιτικά επιθήματα φέρουν πληροφορίες για την κλίση, δεν μεταβάλλουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται και δεν δημιουργούν νέα λεξήματα³ (για παράδειγμα στη λέξη «τρέχω» το κλιτικό επίθημα -ω προστίθεται στο θέμα [trex-]«τρεχ-» και εκφράζει το πρώτο ενικό πρόσωπο του ρήματος) (Ράλλη, 2005).

Σε γλώσσες με πλούσια κλίση, όπως είναι η ελληνική, η παρουσία των κλιτικών επιθημάτων είναι πολύ σημαντική και η ποικιλία των μορφών τους είναι μεγάλη, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τα οποία φέρουν. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που είναι παρόντα στα κλιτικά επιθήματα της Ελληνικής για τα ονόματα είναι το γένος, ο αριθμός, η πτώση και η κλιτική τάξη, ενώ για τα ρήματα είναι το πρόσωπο, ο αριθμός, ο χρόνος, η φωνή, η έγκλιση και η κλιτική τάξη (Ράλλη, 2005).

Παραγωγικά επιθήματα: Τα παραγωγικά επιθήματα, σε αντίθεση με τα κλιτικά, όταν χρησιμοποιούνται δημιουργούν νέα λεξήματα και μπορούν να αλλάξουν τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται (π.χ με την προσθήκη του παραγωγικού επιθήματος [-menos] –μένος η λέξη «ευτυχία» μεταβάλλεται από ουσιαστικό σε μετοχή). Η πρόσθεση των παραγωγικών επιθημάτων αποτελεί

³ Το λέξημα αντιπροσωπεύει όλους τους διαφορετικούς γραμματικούς (κλιτούς) τύπους μιας λέξης, ανάλογα με το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο αυτή εμφανίζεται, εκφράζοντας συγχρόνως τη βασική λεξική σημασία (βλ.Ράλλη,2005).

προαιρετική διαδικασία σε αντίθεση με την πρόσθεση των κλιτικών επιθημάτων, των οποίων η παρουσία είναι υποχρεωτική για τη δημιουργία κλιτών λέξεων. (Spencer, 1991· Ράλλη,2005· Φιλίππακη-Warburton,1992). Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005), τα πιο συχνά επιθήματα διακρίνονται στις εξής κατηγορίες⁴:

A) Επιθήματα ρηματικής κατηγορίας: [-ev(o)]-ευ(ω), [iz(o)]-ιζ(ω), [-az(o)]-αζ(ω), [on(o)]-ων(ω), [en(o)]-αιν(ω), [ar(o)] -αρ(ω).

B) Επιθήματα ουσιαστικών: [-ti(s)]-τη(ς), [-tira(s)] -τηρα(ς), [-tir(i)] -τηρ(ι), [-m(os)]-μ(ος),[-sim(o)] -σιμ(ο), [-m (a)] -μ(α), [-al (a)]-αλ(α), [-i(o)]-ει(ο), [-ur (a)] -ουρ(α), [izm(os)]-ισμ(ός), [-isti(s)] -ιστη(ς), [-i (a)]-ι(α), [-iliki]-ιλικι, [-ona(s)] -ωνα(ς), [-otit(a)]-οτητ(α), [-il(a)] -ιλ(α), [-ad(a)] -αδ(α), [-osin(i)] -οσύν(η).

B1)Υποκοριστικά: [-ak(i)]-άκ(ι), [ud(i)] -ουδ(ι), [-its(a)] -ιτς(α), [ulii(s)]-ούλη(ς) /- [-ul(a)]ουλ(α) /[-ul(i)]-ουλ(ι).

B2) Μεγεθυντικά: [-ar(os)]-αρ(ος), [-akla(s)] -ακλα(ς).

B3) Εθνικά/ πατριδωνυμικά: [-i]-ι/[-ia]ια/[o]ω [ti(s)]-τη(ς), [i]-ι/[a]/[ia]ια [n(os)]-ν(ος), [-i]-ι/[-ia][e(os)]αι(ος) [-ez]-εζ(ος).

B4) Επαγγελματικά: [-a(s)]-α(ς), [-dzi(s)]-τζη(ς),[-iari(s)] -ιαρη (ς), [-isti(s)]-ιστή(ς), [-ista(s)]- ιστα(ς), [ador(os)] -αδόρ (ος), [-ea(s)]-εα(ς).

Γ) Επιθήματα επιθέτων: [-to(s)]-τ(ος), [-sim(os)] -σιμ(ος), - [er(os)]ερ(ος), [-in(os)]-ιν(ος), [-istik(os)]-ιστικ(ος),[-ik(os)]-ικ(ος), [-tiri(os)] -τηρι(ος), [-at(os)]-ατ(ος), [-eno (os)]ενι(ος), [-isi(os)]-ισι(ος).

Γ1) Υποκοριστικά επιθέτων: [-uli(s)]-ουλη(ς)/ [-ul(a)]-ουλ(α)/[-uli]-ουλ(ι), -ουλ(ος) και [-utsik(os)]-ουτσικ(ος).

Δ) Επιθήματα επιρρημάτων: [-a]-α, [-os] -ως.

Στην παρούσα εργασία η αξιολόγηση των επιθημάτων θα γίνει μετά από επιλογή με βάση τις παραπάνω κατηγορίες.

2.3.1 Η μορφολογική επίγνωση.

Ως μορφολογική επίγνωση ορίζεται η συνειδητή επίγνωση των παιδιών για τη μορφολογική δομή των λέξεων (Lyster, 2002). Η Carlisle (1995) ορίζει τη μορφολογική

⁴ Τα παραγωγικά επιθήματα δίνονται μαζί με τα κλιτικά, όταν αυτά είναι πραγματοποιμένα και τίθενται σε παρένθεση.

επίγνωση ως την ικανότητα αναγνώρισης και συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία η οποία σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000) ξεκινά από την προσχολική ηλικία. Πράγματι, η ηλικία των πέντε ετών έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές (Gombert, 1992· Karmiloff-Smith, 1986) ως ορόσημο για την περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς ο λόγος των παιδιών γίνεται πιο σύνθετος, οι προτάσεις τους είναι σχεδόν σωστές γραμματικά και συντακτικά, ενώ το λεξιλόγιό τους περιλαμβάνει περίπου δυο χιλιάδες πεντακόσιες λέξεις.

Η μελέτη και ο προσδιορισμός της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών γίνεται με διάφορα κριτήρια αξιολόγησης, κοινός στόχος των οποίων είναι να αξιολογήσουν τις γνώσεις κάθε παιδιού ξεχωριστά για τη μορφολογική δομή των λέξεων (κριτήρια μορφολογικής παραγωγής ή κριτήρια αναλογίας), καθώς και κατά πόσο δυο διαφορετικές κατηγορίες λέξεων σχετίζονται μεταξύ τους (κριτήρια μορφολογικής αναγνώρισης). Η μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνει φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές γνώσεις και όπως έχει προκύψει από πειραματικές έρευνες είναι μια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στα παιδιά έπειτα από κατάλληλη εκπαίδευση (Lyster, 2002).

Όπως προκύπτει από έρευνες ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος σχετίζεται με τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών είναι η ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης. Σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000) η σχέση ανάμεσα στη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και στο χειρισμό των φωνημάτων φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι ο χειρισμός ενός μορφήματος (προθήματος ή επιθήματος) απαιτεί τον χειρισμό ενός φωνήματος ή μιας συλλαβής. Κατά συνέπεια, οι ικανότητες χειρισμού φωνημάτων και συλλαβών συμβάλλουν στον επιδέξιο χειρισμό των μορφημάτων. Τη σχέση αυτή θα εξετάσουμε λεπτομερώς στη συνέχεια της εργασίας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1 Αναδυόμενος γραμματισμός: Μια σύγχρονη εναλλακτική προοπτική.

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες υπήρξε σημαντική αλλαγή στην αντίληψη των επιστημόνων για τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν (Goodman, 1990· Teale & Sulzby, 1986· Τάφα, 2001). Καθώς τα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα αλλάζουν, σήμερα πιστεύεται ευρέως (Fox & Saracho, 1990· Morrow, 2005· Gambrell & Dromsky, 2000, Τάφα, 2001) ότι τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο γραπτός λόγος. Η νέα αυτή προοπτική έρχεται σε αντίθεση με το μοντέλο της «αναγνωστικής ετοιμότητας» (reading readiness), σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ξεκινά μόνο όταν τα παιδιά έχουν κατακτήσει μια σειρά προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προαπαιτούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δυο (Downing & Thackray, 1975· παρ. σε Τάφα, 2001, σελ. 19).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 η Clay (1966· παρ. σε Morrow, 2005) ανέφερε για πρώτη φορά τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (emergent literacy), ενώ στις αρχές τις δεκαετίες του 80 άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά (Teale & Sulzby, 1986). Ο όρος αυτός εκφράζει την εξελικτική, συνεχή και αδιάσπαστη πορεία του παιδιού στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυμάτος του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, πριν ακόμα αρχίσει δηλαδή η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Παπούλια – Τζελέπη, 2001· Teale & Sulby, 1986).

3.1.1 Θεωρητικά μοντέλα του αναδυόμενου γραμματισμού.

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων του αναδυόμενου γραμματισμού, τα οποία κατηγοριοποιούν τις συμπεριφορές του

αναδυόμενου γραμματισμού ως μια σειρά συνιστώσων (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001· Whitehurst & Lonigan, 1998). Τα μοντέλα αυτά είναι:

A. Συνιστώσες αναδυόμενου γραμματισμού κατά τους Mason και Stewart (1990).

Το μοντέλο των Mason και Stewart (1990· παρ. σε Sénéchal et al. σελ. 441) κατηγοριοποιεί τις συμπεριφορές του αναδυόμενου γραμματισμού σε τέσσερις συνιστώσες:

α) *Έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού* (Concepts and Functions of Literacy), οι οποίες περιλαμβάνουν συμπεριφορές όπως είναι οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που διεξάγεται η αναγνωστική πράξη, η κατανόηση των λειτουργιών των εντύπων, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την εκμάθηση της ανάγνωσης, οι γνώσεις τους για τον περιβάλλον έντυπο λόγο.

β) *Γραφή και σύνθεση* (Writing and Composing), η οποία αναφέρεται στη γραφή λέξεων, προτάσεων και σύνθεσης ιστοριών των παιδιών.

γ) *Γνώσεις για τα γράμματα και τις λέξεις* (Knowledge About Letters and Words), η οποία περιλαμβάνει πολύ συγκεκριμένη γνώση του γραμματισμού, όπως είναι οι γνώσεις των γραμμάτων και οι γνώσεις των κανόνων της ταύτισης φωνήματος-γραφήματος. Περιλαμβάνει επίσης μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως είναι η φωνολογική επίγνωση των ήχων στις λέξεις.

δ) *Κατανόηση κειμένου και λέξεων* (Comprehension and Word Understanding). Η συνιστώσα αυτή, η οποία αποτελεί και την τελευταία συνιστώσα του μοντέλου των Mason και Stewart (1990) περιλαμβάνει μετρήσεις όπως είναι οι ικανότητες των παιδιών να αναδιηγούνται ιστορίες και να ορίζουν ή να κατηγοριοποιούν λέξεις.

B. Συνιστώσες αναδυόμενου γραμματισμού κατά τους Whitehurst και Lonigan (1998).

Ομοίως οι Whitehurst και Lonigan (1998· παρ. σε Sénéchal et al., σελ. 442) αντιμετωπίζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό ως μια ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες γραμματισμού. Ωστόσο διαφέρει από το μοντέλο των Mason και Stewart (1990) ως προς τον αριθμό των συνιστώσων, καθώς οι Whitehurst και Lonigan (1998)

κατηγοριοποιούν τις συμπεριφορές του αναδύομένου γραμματισμού σε δυο συνιστώσες, οι οποίες μάλιστα θεωρούνται ανεξάρτητες και είναι:

α) Η συνιστώσα με κατεύθυνση από «από μέσα προς τα έξω» (inside-out), η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές που περιγράφουν τις πρώιμες διαδικαστικές γνώσεις των παιδιών για τη γραφή και την ανάγνωση.

β) Η συνιστώσα με κατεύθυνση από «έξω προς τα μέσα» (outside-in), η οποία αναφέρεται σε πιο θεμελιώδεις γνώσεις, όπως είναι η γνώσεις για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου.

Γ. Συνιστώσες αναδύομένου γραμματισμού κατά τους Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant και Colton (2001).

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της Sénéchal και των συνεργατών της (2001) σύμφωνα με το οποίο ο αναδύομενος γραμματισμός δομείται από δυο συνιστώσες, την εννοιολογική (conceptual) και την πρώιμη διαδικαστική (early procedural) γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, οι οποίες Συγκεκριμένα:

- Η *εννοιολογική* (conceptual) γνώση αναφέρεται στις γνώσεις των παιδιών για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και την αυτοαντίληψή τους ως αναγνώστες. Η εννοιολογική αυτή γνώση για το γραμματισμό, όπως αναφέρουν οι μελετητές, μπορεί να συντελέσει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της πρώιμης διαδικαστικής γνώσης.
- Η *διαδικαστική* (procedural) γνώση αναφέρεται στις γνώσεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής όπως είναι η γνώση της ονομασίας και του ήχου των γραμμάτων. Η διαδικαστική γνώση μπορεί να συντελέσει στην απόκτηση της συμβατικής ανάγνωσης, όπως επίσης και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα υιοθετήσουμε τον ορισμό των Whitehurst και Lonigan (1998), καθώς θεωρούμε ότι είναι σαφέστερος και πιο ολοκληρωμένος. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «αναδύομενος γραμματισμός» αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές οι οποίες αναφέρονται και σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και οι οποίες θεωρούνται ότι συμβάλλουν και αποτελούν δείκτες πρόβλεψης του συμβατικού τρόπου ανάγνωσης και γραφής. Η

ανάδυση αυτών των δεξιοτήτων προϋποθέτει ότι το παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, συμβιώνει με εγγράμματους ενηλίκους και εμπλέκεται το ίδιο σε λειτουργικές δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής με παιγνιώδη τρόπο (Τάφα, 2001).

3.1.2 Παράγοντες ανάπτυξης του γραμματισμού.

Όταν τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν είναι *tabula rasa*, ο άγραφος χάρτης στον οποίο εγγράφονται παθητικά οι εμπειρίες. Στην πραγματικότητα είναι γεμάτα υποθέσεις, θεωρίες και προσωπικές πεποιθήσεις σχετικά με το τι μπορεί να διαβαστεί, τι είναι τα γράμματα και ποια είναι η σχέση τους με το αντικείμενο που αναπαριστούν. Καθώς όλα τα παιδιά δεν έχουν διαμορφώσει τις ίδιες αντιλήψεις για το γραπτό λόγο, αφού έχουν διαφορετικές εμπειρίες, σκοπός της νέας αυτής προσέγγισης είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν κίνητρα για την κατάκτηση του μέσα από τη διαμόρφωση υποστηρικτικών περιβαλλόντων γραμματισμού πλούσιων σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης και γραφής (Morrow, 2005· Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004· Τάφα, 2001).

Στην κατάκτηση του γραμματισμού ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο αποκτά ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου. Αφίσες, πίνακες ανακοινώσεων, ημερολόγια, λογαριασμοί, πινακίδες, συσκευασίες τροφίμων, εφημερίδες, περιοδικά, τηλεφωνικοί κατάλογοι, πολλά και διαφόρων ειδών βιβλία απαρτίζουν ένα πλούσιο αναγνωστικό περιβάλλον (Morrow, 2005· Τάφα, 2001· Rog,2001). Καθώς το παιδί παρατηρεί και πειραματίζεται αποκτά αναγνωστικές γνώσεις ιδιαίτερα χρήσιμες για την κατάκτηση του γραμματισμού. Παλαιότερες και σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν την κεφαλαιώδη σημασία του περιβάλλοντος έντυπου λόγου στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού (Kubi & Altridge, 2004· Neumann, Hood & Neumann, 2009· Reutzel, Fawson, Young, Morrison & Wilcox, 2003). Πρόσφατα, οι Neuman και οι συνεργάτες της (2009) διεξήγαγαν μια μελέτη περίπτωσης διάρκειας 4 ετών, με σκοπό να εξετάσουν τους παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού κατά την αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής και γνώσης γραμμάτων ήταν ο περιβάλλον έντυπος λόγος. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν τα

παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε συχνή επαφή με πλούσια ερεθίσματα περιβάλλοντος έντυπου λόγου, εξοικειώνονται περισσότερο με το γραπτό λόγο και τη λειτουργία του, κάνοντας έτσι πιο ενδιαφέρουσα την κατάκτησή του. Σε όλη αυτή τη διαδικασία πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος των ενηλίκων (Vukelich, 1994).

Μια από τις βασικότερες αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού είναι η ανάδειξη του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών τα παιδιά μαθαίνουν με επιτυχία ανάγνωση και γραφή όταν έχουν συχνές ευκαιρίες να γράφουν για κάποιον σαφή επικοινωνιακό στόχο (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower 2006· Verhoeven & Perfetti, 2008).

Το παιχνίδι είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης δραστηριοτήτων για την ανάδειξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Το παιχνίδι θεωρείται το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα και η κύρια απασχόληση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Όταν τα παιδιά παίζουν αναλαμβάνουν ρόλους και αποκτούν πρόσθετες ευκαιρίες ενασχόλησης με το γραπτό λόγο (λ.χ διαβάζουν συνταγές, ιατρικές συνταγές, παίρνουν παραγγελίες, υπογράφουν) διευκολύνοντας έτσι τη συνειδητοποίηση των πραγματικών σκοπών που εξυπηρετεί η ανάγνωση και η γραφή (Mayesky, 2009· Morrow, 2005· Saracho, 2002· Scully & Roberts, 2002· Venn & Jahn, 2004). Σε μια προσπάθεια να σχηματοποιήσουν τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και αναδυόμενου γραμματισμού οι Saracho και Spodek (2006) αναφέρουν ότι το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία προετοιμάζει τα παιδιά για τις πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή, καθώς και ότι η συμβολική συμπεριφορά στο παιχνίδι σχετίζεται με την κατανόηση ενός αναπαραστατικού συστήματος, όπως είναι η γραπτή γλώσσα.

3.2 Αντίληψη εννοιών γραπτού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ο όρος ‘έννοιες του γραπτού λόγου’ αναφέρεται στις γνώσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου (Clay, 1985· στο Τάφα, 2001). Οι γνώσεις αυτές περιλαμβάνουν την κατανόηση ότι διαβάζουμε ένα βιβλίο από εμπρός προς τα πίσω, ότι το κείμενο και όχι η εικόνα μεταφέρει μηνύματα και έχει διάφορες χρήσεις στη ζωή μας, ότι το κείμενο περιλαμβάνει προτάσεις, λέξεις και οι λέξεις αποτελούνται από γράμματα και τα γράμματα έχουν σχήμα, ονομασία και ήχο, ότι

διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω (Strickland & Schickedanz,2004). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν τις έννοιες αυτές μέσα από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες λειτουργικής γραφής και ανάγνωσης.

Έχουν γίνει κατά καιρούς πολλές έρευνες κοινή συνισταμένη των οποίων είναι το γεγονός ότι οι γνώσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τις έννοιες του γραπτού λόγου είναι πολύ σημαντικές (Farver, Lonigan & Eppe, 2009· Levy, Gong, Hessels, Evans & Jared, 2006· Lomax & McGee, 1987· Shatil , Share & Levin, 2000). Σε μια προσπάθεια να διαπιστώσουν, μεταξύ άλλων, εάν υπάρχει συγκεκριμένη φάση της ανάπτυξης των παιδιών κατά την οποία κατανοούν καλύτερα τις έννοιες του γραπτού λόγου, η Levy και οι συνεργάτες της (2006) αξιολόγησαν 474 παιδιά ηλικίας από 48 έως 83 μηνών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι υπάρχει σαφή ανάπτυξη των εννοιών του γραπτού λόγου μεταξύ των ηλικιών αυτών, η οποία ξεκινά με την κατανόηση της σχηματικής παράστασης των γραμμάτων, ακολουθεί μια πιο αφηρημένη αντίληψη των συστατικών των λέξεων και ολοκληρώνεται με λεπτομερέστερες όψεις των γραφικών μοτίβων. Αναφέρουν επίσης ότι στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα περισσότερα παιδιά διαχωρίζουν τα γράμματα από τις ζωγραφιές. Σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με τους ερευνητές είναι ο οικογενειακός εγγραμματισμός. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν και οι Diamond, Gerde και Powell (2008) σε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

3.3 Γνώση γραμμάτων στην προσχολική ηλικία.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η γνώση γραμμάτων θεωρείται ένας καθοριστικός παράγοντας, θεμέλιο για την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού (De jong & Olson,2004· Foy & Mann, 2006· Leppanen, Aunola, Niemi & Nurmi, 2008· Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006· Treiman, Pennington, Shriberg & Boada, 2008). Συγκεκριμένα, η Levin και οι συνεργάτες της (2006) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία εξέτασαν τη συμβολή της εκμάθησης των γραμμάτων (ονομασία και ήχο) στην αναγνώριση λέξεων παιδιών προσχολικής ηλικίας, ομιλητές της εβραϊκής γλώσσας. Παρόλο που βρήκαν θετική συσχέτιση μεταξύ γνώσης των γραμμάτων και αναγνώρισης λέξεων, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπόρεσαν

ευκολότερα να μάθουν τις αντιστοιχίες μεταξύ των σχημάτων και των ήχων των γραμμάτων παρά με τις ονομασίες τους. Ωστόσο, ένα χρόνο αργότερα, ο De Jong (2007) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της ονομασίας δεν είναι ευκολότερη από την εκμάθηση του ήχου των γραμμάτων και επηρεάζεται από εκπαιδευτικούς παράγοντες όπως η συχνότητα χρήσης στα γράμματα.. Μια νέα διάσταση στο θέμα της εκμάθησης των γραμμάτων δίνουν οι Treiman και οι συνεργάτες της (2008). Σύμφωνα με τους ερευνητές ένας παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της αντιστοιχίας ήχου-ονομασίας των γραμμάτων είναι η θέση του ήχου στην ονομασία του γράμματος, τονίζοντας ότι τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν και να μαθαίνουν ευκολότερα τις ονομασίες στις οποίες ο ήχος βρίσκεται σε αρχική θέση.

Την ίδια χρονιά η Lerpanen και οι συνεργάτες της (2008), διεξήγαγαν μια έρευνα, σκοπός της οποίας ήταν να διαπιστώσουν κατά πόσο η γνώση γραμμάτων προβλέπει την αναγνωστική ευχέρεια (reading fluency) και την αναγνωστική κατανόηση. Στην διαχρονική έρευνα που διεξήγαγαν συμμετείχαν 158 παιδιά προσχολικής ηλικίας, των οποίων την πορεία παρακολουθούσαν έως την τετάρτη Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση γραμμάτων κατά την προσχολική ηλικία ήταν ο πιο ισχυρός δείκτης πρόβλεψης των αναγνωστικών ικανοτήτων στην τετάρτη Δημοτικού.

Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες οι οποίες προωθούν συγκεκριμένες δεξιότητες γραμματισμού, όπως η γνώση των γραμμάτων και η φωνολογική επίγνωση μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής δημιουργούνται οι προϋποθέσεις εκείνες οι οποίες συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών αλλά και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους πρόοδο (Aram & Biron, 2004).

3.4 Το λεξιλόγιο των παιδιών στην προσχολική ηλικία.

Το λεξιλόγιο είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της γλώσσας, καθώς η συνεισφορά του στη γλωσσική επικοινωνία θεωρείται θεμελιώδης. Γλωσσολογικά το λεξιλόγιο εντάσσεται στο ευρύτερο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Με τον όρο *λεξιλόγιο* (vocabulary) δηλώνεται συνήθως το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων ή όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών τους (Μότσιου, 1994).

Η απόκτηση του λεξιλογίου θεωρείται μια συνεχής διαδικασία ή οποία ξεκινά από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Goldfield & Reznick,1990· McCune & Vihman, 2001· Mervis & Bertrand,1995). Κατά το 5^ο έτος της ηλικίας τους και μέχρι την ηλικία των 6 ετών το λεξιλόγιο των παιδιών περιλαμβάνει 8 έως 14 χιλιάδες λέξεις (Cole & Cole, 2002). Μια πρόσφατη έρευνα του Οικονομίδη (2003) σε παιδιά ηλικίας 5;5 – 6;5 ετών έδειξε ότι κατανοούν περίπου 8.649 λέξεις.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες εκείνες οι οποίες υποστηρίζουν την αμοιβαία σχέση μεταξύ λεξιλογίου και απόκτησης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού (Carlisle, 2000· Cunningham & Stanovich,1991· Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, Poe,2003· Eldredge, Quinn & Butterfield, 1990· Goswami, 2000· Laufer, 2003· McCune & Vihman, 2001· Metsala, 1999· Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan, Vermeulen, 2003· Tabors, Roach & Snow, 2001). Ειδικότερα, η σχέση του λεξιλογίου με την αναγνωστική ικανότητα φαίνεται να είναι τεκμηριωμένη τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά. Η δεξιότητα γρήγορης, εύκολης και ακριβούς αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων επιταχύνει το ρυθμό της ανάγνωσης, διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου και συμβάλλει σημαντικά στην αναγνωστική ευχέρεια (Bast & Reitsma, 1998· Bech, Perfetti & McKeown,1982). Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη αμοιβαίας σχέσης μεταξύ του λεξιλογίου και φωνολογικής (Dickinson et al., 2003· Goswami, 2000· McCune & Vihman, 2001· Metsala, 1999· Stahl & Fairbanks, 1986) αλλά και μορφολογικής επίγνωσης (Carlisle, 2000· Nagy et al., 2003· McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, Shu, 2005).

3.5 Μεταγλωσσικές δεξιότητες και αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού στην προσχολική ηλικία.

Στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να κατακτούν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και να συνειδητοποιούν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου έχουν γίνει πολλές μελέτες και έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις και προτάσεις. Τις τελευταίες δυο δεκαετίες πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται κατά τρόπο ουσιαστικό με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Lazo & Pumfrey, 1996· Tunmer & Bowey, 1984· Tunmer et al., 1988· Μανωλίτσης, 2000· Τάφα, 2001). Τα παιδιά για να

κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, πέρα από τις βασικές ικανότητες της γλώσσας πρέπει πρώτα να είναι ικανά να συλλογίζονται πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας που ομιλούν, να μπορούν δηλαδή να αντιλαμβάνονται ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από γλωσσικές μονάδες, τις λέξεις, οι οποίες είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μια έννοιες, να διακρίνουν τα μορφήματα, τις συλλαβές και τα φωνήματα από τα οποία συγκροτούνται και να συνειδητοποιούν ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή (Nagy & Anderson, 1999· Tunmer & Bowey, 1984).

Ωστόσο, παρότι και οι τέσσερις τύποι μεταγλωσσικών ικανοτήτων θεωρούνται σήμερα διεθνώς ως σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες συμβάλλουν περισσότερο στα πρώτα στάδια εκμάθησης και άλλες στα μεταγενέστερα (Μανωλίτσης, 2000· Τάφα, 2001). Σύμφωνα με έρευνες, η φωνολογική και η συντακτική επίγνωση φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με τα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου (Tunmer et al., 1988· Lazo & Pumfrey, 1996) ενώ η σημασιολογική και πραγματολογική επίγνωση με τα μεταγενέστερα στάδια (Demont & Gombert, 1996· Lazo & Pumfrey, 1996). Έτσι, οι περισσότερες μελέτες των τελευταίων δεκαετιών επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη φωνολογική επίγνωση, την οποία θεωρούν απαραίτητη δεξιότητα στα πρώτα στάδια της εκμάθησης του γραπτού λόγου (Bradley & Bryant, 1983· Caravolas & Bruck, 1993· Lonigan, Burgess, Anthony & Burkner, 1998· Lundberg, Frost & Petersen, 1988· Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984· Μανωλίτσης, 2000). Στις περισσότερες έρευνες, ωστόσο, δεν λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος που παίζουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης οι αλληλεπιδράσεις της φωνολογικής επίγνωσης με άλλους γλωσσολογικούς παράγοντες, οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη μάθηση της ανάγνωσης. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι και η μορφολογία (Deacon & Kirby, 2004· Carlisle & Nomanbhoy, 1993).

Πόσο όμως επηρεάζεται η απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού όταν οι δυο αυτές μεταγλωσσικές ικανότητες αλληλεπιδρούν; Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα διερευνώντας τη σχέση μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

4.1 Η φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με το γραπτό λόγο στην προσχολική ηλικία.

Ένας σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, όπως προκύπτει από μελέτες των τελευταίων δεκαετιών, είναι η φωνολογική επίγνωση η οποία θεωρείται ως η πλέον απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής αλλά και ένας από τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Adams,1990· Bradley & Bryant, 1983· Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006· Foy & Mann, 2006· Goswami, 2005· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004· Ziegler & Goswami, 2005). Βρέθηκε μάλιστα από έρευνες ότι τα παιδιά τα οποία αξιολογήθηκαν με υψηλούς βαθμούς στη φωνολογική επίγνωση, πριν διδαχθούν ανάγνωση και γραφή, εμφάνισαν αργότερα καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Bradley & Bryant, 1983· Lazo & Pumfey,1996· Μανωλίτσης, 2000).

Από τις πρώτες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου και επιβεβαιώνουν τη σχέση αυτή είναι η έρευνα των Liberman, Shankweiler, Fischer και Carter (1974). Δυο δεκαετίες αργότερα οι Kozminsky και Kozminsky (1995) πραγματοποίησαν μια διαχρονική πειραματική μελέτη προκειμένου να μελετήσουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας και των μετέπειτα επιδόσεών τους στις δεξιότητες γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελούσαν εβδομήντα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία του Ισραήλ, τα οποία συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των φωνολογικών τους δεξιοτήτων. Σύμφωνα

με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους βρέθηκε να υπάρχει θετική και αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και απόκτησης δεξιοτήτων ανάγνωσης. Ομοίως, οι Whitehurst και Lonigan (1998) αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση πρόκειται για τον σημαντικότερο δείκτη πρόβλεψης των μετέπειτα δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Σε μια άλλη έρευνα, οι Cunningham & Stanovich (1994) μάλιστα υποστηρίζουν ότι για την κατάκτηση του γραπτού λόγου ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης είναι σημαντικότερος ακόμα και από το λεξιλόγιο ή τη νοημοσύνη των παιδιών.

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με το γραπτό λόγο επιβεβαιώνεται και από τη διαχρονική μελέτη διάρκειας τεσσάρων ετών των Demont και Gombert (1996) σε 23 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία αξιολογήθηκαν με διάφορα κριτήρια φωνολογικών και συντακτικών δεξιοτήτων από την πρώτη χρονιά φοίτησης στο νηπιαγωγείο έως την τρίτη δημοτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους η φωνολογική επίγνωση φάνηκε να προβλέπει τις μετέπειτα αναγνωστικές ικανότητες ενώ η συντακτική επίγνωση τις ικανότητες κατανόησης κειμένων.

Στις αρχές τις δεκαετίες του 80 ο Zifcak (1981) πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό να εξετάσει κατά πόσο η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων χρησιμοποιώντας ως κριτήριο για τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης την επινοημένη γραφή. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπάρχει δυνατή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ των επιδόσεων στις δεξιότητες του γραπτού λόγου και της επινοημένης γραφής. Σύμφωνα με τον ερευνητή το αναλυτικό σύστημα γραφής απαιτεί από τους νέους αναγνώστες να αναπτύξουν στρατηγικές ώστε να είναι σε θέση να αναλύσουν τις συλλαβές στα επιμέρους φωνήματα, δεξιότητα απαραίτητη για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των He και Wang (2009). Η ύπαρξη αιτιώδους ή αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και του γραπτού λόγου έχει υποστηριχθεί διαγλωσσικά από πολλές μελέτες. Υπάρχουν ωστόσο ερευνητές σύμφωνα με τους οποίους η επιτυχία των παιδιών σε δεξιότητες γραπτού λόγου οφείλεται και σε άλλους παράγοντες όπως είναι η οικογένεια (Colé, 2000) και όχι μόνο στη φωνολογική επίγνωση.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη, οι Furnes και Samuelsson (2009), πραγματοποίησαν μια διαχρονική, διαγλωσσική έρευνα στην οποία εξέτασαν το ρόλο διαφόρων γνωστικών

και γλωσσικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, στην οποία συμμετείχαν 737 Αγγλόφωνα και 169 παιδιά προσχολικής ηλικίας σκανδιναβικών γλωσσών, διαπίστωσαν ότι η φωνολογική επίγνωση ήταν ένας από τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και στις δυο γλώσσες. Ωστόσο αξίζει να αναφέρουμε ότι εξαιτίας των σημαντικών διαφορών μεταξύ των ορθογραφικών συστημάτων των δυο χωρών βρέθηκε ότι στις σκανδιναβικές χώρες οι γνώσεις των εννοιών γραπτού λόγου παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην πρόβλεψη δεξιοτήτων γραφής.

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι πρώιμες ελλείψεις σε φωνολογικές δεξιότητες πριν από την συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό δείκτη πρόβλεψης πιθανών αναγνωστικών δυσκολιών (Bradley & Bryant, 1983· Goswami, 2002· Lundberg, Olofsson & Wall, 1980· Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Στην Ελλάδα σε έρευνες των Πόρποδα, Παλαιοθόδωρου και Παναγιωτόπουλου (1999) και του Μανωλίτη (2000) για την ελληνική γλώσσα βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την επίδοσή τους σε δεξιότητες γραπτού λόγου στην πρώτη και δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου.

4.1.1 Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.

Με δεδομένη τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση του γραπτού λόγου ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των σταδίων αλλά και των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται προοδευτικά και προχωράει «από την επίγνωση μεγαλύτερων υπολεξικών τμημάτων του λόγου σε προοδευτικά μικρότερα και από τις ψυχολογικά απλούστερες στις συνθετότερες γνωστικές διαδικασίες συνειδητοποίησης του προφορικού λόγου» (Μανωλίτη 2000, σελ 59).

Η Carroll και οι συνεργάτες της (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα σκοπός της οποίας ήταν να εξετάσουν τα στάδια ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης 67 παιδιών προσχολικής ηλικίας 67 παιδιά ηλικίας από 3 ετών και 2 μηνών έως 4 ετών και 5 μηνών.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της μελέτης των Goswami και Bryant (1990) σύμφωνα με τους οποίους η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας εξελίσσεται από τη συλλαβική επίγνωση στην επίγνωση της συλλαβικής έναρξης (onset) και λήξης (rime) και ολοκληρώνεται με τη φωνημική επίγνωση.

Ωστόσο, παρόλο που έχει βρεθεί ότι συνολικά η μορφή της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης είναι παρόμοια σε διάφορες γλώσσες, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι σύμφωνα με τους οποίους τα διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου όπως για παράδειγμα η διαφάνεια των ορίων μεταξύ των συλλαβών ή η απλότητα των συλλαβικών δομών μπορεί να επηρεάσει τον ρυθμό ή τη σειρά ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης (Demont & Gombert, 1996· Durgunoglu & Oney, 1999).

Για την ελληνική γλώσσα, από ερευνητικές μελέτες που έχουν δημοσιευτεί δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη μορφή ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη φωνολογική ανάπτυξη παιδιών που μιλούν άλλες γλώσσες. Συγκεκριμένα, έρευνα του Πόρποδα (1989) έχει δείξει ότι στα ελληνόπουλα η επίγνωση των συλλαβικών μονάδων είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από την επίγνωση φωνημικών μονάδων. Η υπεροχή της επίγνωσης των συλλαβών έναντι των φωνημάτων επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Παπούλια-Τζελέπη, 1997· Μανωλίτσης, 2000· Aidinis & Nunes, 2001· Παντελιάδου, 2001). Επιπλέον, οι Aidinis και Nunes (2001) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 60 παιδιά ηλικίας από 5 έως 7 ετών φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας διαπίστωσαν ότι τα φωνολογικά τμήματα των μικρότερων λέξεων αναγνωρίζονται ευκολότερα από τα αντίστοιχα τμήματα των μεγαλύτερων λέξεων και ότι τα φωνήεντα αναγνωρίζονται δυσκολότερα από τα σύμφωνα σε κριτήρια διάκρισης (oddity tasks) διαφορετικού φωνήματος.

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση εμφανίζεται με μία διαισθητική μορφή ακόμη και από την ηλικία των 4 ετών κατά την οποία πολλά παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ τριών λέξεων εκείνη τη λέξη που δεν μοιράζεται το ίδιο αρχικό φώνημα με τις άλλες δύο. Ωστόσο, φαίνεται ότι είναι αδύνατο για τα τετράχρονα παιδιά να απομονώσουν το αρχικό φώνημα μιας λέξης (Μανωλίτσης, 2000). Από την

ηλικία των 5 ετών και εξής τα ελληνόφωνα παιδιά φαίνεται να κατέχουν μία πλειάδα από μεταφωνολογικές ικανότητες. Ειδικότερα, από την έρευνα του Μανωλίτση (2000) φάνηκε ότι η συχνότερα εμφανιζόμενη ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης κατά την ηλικία των 5-6 ετών ήταν η συλλαβική κατάτμηση, η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας και η αναγνώριση του κοινού αρχικού φωνήματος δύο λέξεων. Ακολουθούσαν με μικρότερη συχνότητα ικανότητες, όπως η απαλοιφή αρχικής συλλαβής και η φωνημική κατάτμηση, ενώ η απαλοιφή αρχικού φωνήματος φάνηκε να είναι η λιγότερο αναπτυγμένη ικανότητα όλων των υπολοίπων.

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες νέες μελέτες τονίζουν τη σπουδαιότητα της γνώσης των γραμμάτων (ονομασία και ήχος) ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης (Ball & Blachman, 1991· DeJong, 2007· Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006· Foy & Mann, 2006· Johnston, Anderson & Holligan, 1996· Manolitsis & Tafa, 2011· Stahl & Murray, 1994· Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998). Από τις πρώτες μελέτες που υποστήριξαν τη σχέση αυτή ήταν η έρευνα που διεξήγαγαν στις αρχές της δεκαετίας του 80 οι Hohm και Ehri (1983) με σκοπό να εξετάσουν εάν η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες, όπως αυτή των Stahl και Murray (1994) και της Treiman και των συνεργατών της (1998), οι οποίες έδειξαν ότι προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν τη σχέση ήχου-γράμματος είναι απαραίτητο ένα ελάχιστο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Παρόμοια αποτελέσματα για την ελληνική γλώσσα αναφέρονται στην έρευνα των Manolitsis και Tafa (2011), σκοπός της οποίας ήταν η διαχρονική μελέτη της ανάπτυξης της γνώσης γραμμάτων και η σχέση της με διάφορες πτυχές της φωνολογικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 120 παιδιά προσχολικής ηλικίας, ομιλητές της ελληνικής γλώσσας επιβεβαιώνεται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης γραμμάτων.

4.1.2 Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.

Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζεται από τα κριτήρια (tasks) που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή του, τα οποία περιλαμβάνουν μια σειρά από γνωστικές απαιτήσεις, η ποσότητα και η ποιότητα των οποίων εξαρτάται από το εκάστοτε κριτήριο αξιολόγησης (Μανωλίτσης, 2000). Μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (tasks) στα οποία τα παιδιά καλούνται να χειριστούν διάφορα φωνολογικά τμήματα των λέξεων.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει από ορισμένους ερευνητές προσπάθειες ταξινόμησής τους άλλοτε ανάλογα με το μέγεθος των γλωσσικών μονάδων, τη γνωστική λειτουργία και το μέγεθος της πνευματικής δραστηριότητας ή της πολυπλοκότητας της επεξεργασίας που απαιτείται (Lundberg et al., 1988) και άλλοτε με βάση τη σχέση τους με την αποκωδικοποίηση (Lewkovicz, 1980). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ταξινόμηση του Μανωλίτση (2000) σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνουν, για καθεμία από τις οποίες υπάρχουν υποκατηγορίες, οι οποίες διαιρούν τα κριτήρια ανάλογα με τη γλωσσική μονάδα που επεξεργάζονται ή με τον τρόπο που εκτελούνται. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες περιλαμβάνουν:

1. Κριτήρια φωνολογικής αναγνώρισης – ταύτισης, στα οποία ζητείται από το παιδί να αναγνωρίσει εάν ένα συγκεκριμένο φωνολογικό τμήμα περιλαμβάνεται σε μια λέξη ή εάν κάποιες λέξεις μοιράζονται το ίδιο φωνολογικό τμήμα και περιλαμβάνει κριτήρια αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας, αναγνώρισης φωνήματος και συλλαβικής έναρξης.
2. Κριτήρια φωνολογικής κατάτμησης, στα οποία ζητείται από το παιδί να αναλύσει μια λέξη ή συλλαβή σε επιμέρους φωνολογικά τμήματα. Αναλυτικότερα, η κατηγορία αυτή διαιρείται σε κριτήρια συλλαβικής και φωνημικής κατάτμησης και κριτήρια απομόνωσης φωνολογικών τμημάτων.
3. Κριτήρια φωνολογικού χειρισμού- ελέγχου, στα οποία ζητείται από το παιδί να χειριστεί ποικίλα φωνολογικά τμήματα μιας λέξης μέσα από τις διαδικασίες της απάλειψης ή της αντικατάστασής τους.
4. Κριτήρια φωνολογικής σύνθεσης, στα οποία το παιδί καλείται να ακούσει μια διαδοχή μεμονωμένων φωνολογικών τμημάτων και να αναγνωρίσει τη λέξη που συγκροτούν.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει μια πληθώρα κριτηρίων για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ωστόσο, τις δυο τελευταίες δεκαετίες αμφισβητείται έντονα η ύπαρξη μιας ενιαίας δομής της φωνολογικής επίγνωσης. Η Yopp (1988· όπως παρ. σε Μανωλίτσης, 2000, σελ. 44) μετά από έρευνα που πραγματοποίησε με σκοπό τη μελέτη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας 10 κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης σε 96 παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκάλυψε την ύπαρξη δυο παραγόντων που σχετίζονται σημαντικά με τη φωνολογική επίγνωση: την απλή και τη σύνθετη φωνημική επίγνωση. Οι δυο αυτοί παράγοντες αναφέρονται περισσότερο σε δυο επίπεδα γνωστικής λειτουργίας παρά σε δυο ποιοτικά διαφορετικές μεταβλητές (Μανωλίτσης, 2000).

Οι Sodoro, Allinder και Rankin-Erickson (2002) αναφέρουν ότι η μέτρηση και αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η ηλικία του παιδιού, η έκθεσή του σε δραστηριότητες γραμματισμού, ο τύπος της απάντησης που απαιτείται και το είδος των λέξεων (πραγματικές λέξεις ή ψευδολέξεις). Επιπλέον, ο χρόνος που παρέχεται, ο τρόπος βαθμολόγησης αλλά και η ευχέρεια του ερευνητή θεωρούνται παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Alper, Rynd & Schloss, 2001· Troia, Roth & Graham, 1998).

Από την παραπάνω επισκόπηση φαίνεται ότι ένας επαρκής σχεδιασμός διδασκαλίας και αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και κριτήρια με διαφορετικές γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις. Η πολύπλευρη καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης είναι απαραίτητη προκειμένου να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι δυνατότητες αλλά και οι τυχόν αδυναμίες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε αυτόν τον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης.

4.1.3 Η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και η συμβολή της στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Μελέτες των τελευταίων δεκαετιών αναφέρουν ότι η φωνολογική επίγνωση, ο συνειδητός δηλαδή χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας δεν φαίνεται να αρχίζει πριν από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Lener & Cantor, 1981· Treiman, 1985· Caravolas & Bruck, 1993) μπορεί ωστόσο να ενισχυθεί με

κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Alexander, Anderson, Heilman, Voeller & Torgesen, 1991· Gipstein, Brady & Fowler, 2000· Kegel, vanderKooy-Hofland & Bus, 2009· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Roth, Troia, Worthington & Dow, 2002· Yopp & Yopp, 2000). Κοινή συνισταμένη όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα όλων αυτών των μελετών είναι ότι η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Μια από τις πρώτες μελέτες με σκοπό την διαπίστωση της επίδρασης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά που δεν είχαν διδαχτεί ανάγνωση και γραφή στις μετέπειτα επιδόσεις γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιήθηκε από τους Lundberg, Frost και Petersen (1988). Στην εν λόγω μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε σε δυο περιοχές της Δανίας, συμμετείχαν συνολικά 235 παιδιά ηλικίας έξι ετών. Τα παιδιά από την πρώτη περιοχή τα οποία αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα έλαβαν μέρος στο διάρκειας οκτώ μηνών πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής τους επίγνωσης το οποίο περιλάμβανε διάφορες ασκήσεις όπως ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, χωρισμού προτάσεων σε λέξεις, χωρισμού λέξεων σε συλλαβές και σε φωνήματα. Τα παιδιά από τη δεύτερη περιοχή αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και δεν έλαβαν καμία ειδική εκπαίδευση. Οι επιδόσεις των παιδιών και των δυο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) αξιολογήθηκαν με διάφορα κριτήρια φωνολογικής τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις τους καθώς διαπίστωσαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος σημείωσαν αισθητά καλύτερες επιδόσεις τόσο στη φωνολογική τους επίγνωση όσο και σε δεξιότητες γραπτού λόγου στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Η επίδραση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αυτών φαίνεται αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος και διαρκεί μέχρι την Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου (Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995). Η θετική επίδραση των προγραμμάτων ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου επιβεβαιώθηκε μεταγενέστερα και από άλλους ερευνητές (Ball & Blachman, 1991· Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles, Gotz & Hulme, 2008· Brennan & Ireson, 1997· Byrne & Fielding-Barnsley, 1991· Cunningham, 1990· Felton & Wood,

1989· Kjeldsen, Niemi & Olofsson, 2003· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Mann, 1993· Torgesen & Davis). Η Kjeldsen μάλιστα και οι συνεργάτες της (2003) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματά των Lundberg και των συνεργατών του (1988) επισημαίνοντας ότι για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να είναι και αυστηρά συστηματικό.

Τον Απρίλιο του 2008 η Bowyer-Crane και οι συνεργάτες της δημοσίευσαν μια μελέτη διάρκειας 20 εβδομάδων στην οποία συμμετείχαν 960 παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό να εξετάσουν την επίδραση δυο διαφορετικών προγραμμάτων στις πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Το πρώτο πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικών δεξιοτήτων ενώ το δεύτερο πρόγραμμα περιελάμβανε ασκήσεις με σκοπό την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, του λεξιλογίου, της εξαγωγής συμπερασμάτων και των ακουστικών ικανοτήτων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι και τα δυο προγράμματα είχαν θετική επίδραση σε διαφορετικές πτυχές του γραμματισμού, καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρώτο πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά δεξιότητες αποκωδικοποίησης ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν στο δεύτερο πρόγραμμα σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στις γραμματικές τους δεξιότητες.

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες απόψεις ως προς το ποια από τις φωνολογικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Οι Nation και Hulme (1997) υποστηρίζουν ότι κριτήρια όπως η φωνημική και η συλλαβική κατάτμηση των λέξεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ σύμφωνα με τους Kozminsky και Kozminsky (1995) τα κριτήρια αναγνώρισης αρχικού φωνήματος και απαλοιφής φωνημάτων βρέθηκε να έχουν σημαντικότερη προβλεπτική αξία στις δεξιότητες γραπτού λόγου των παιδιών στην Πρώτη τάξη του δημοτικού.

Άλλες μελέτες (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006· Richgels, 1995· Roth & Schneider, 2002) υποστηρίζουν ότι όταν στα προγράμματα φωνολογικής επίγνωσης εντάσσονται και ασκήσεις ταύτισης φωνήματος- γραφήματος, ασκήσεις δηλαδή στις οποίες τα παιδιά καλούνται να ταυτίσουν την ονομασία ενός γράμματος με τον αντίστοιχο ήχο του, τα αποτελέσματα είναι πιο θετικά και τα προγράμματα περισσότερο αποδοτικά. Οι Brennan και Ireson (1997) μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν

αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι το κλειδί για την αποτελεσματικότερη εξάσκηση των φωνολογικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ο συνδυασμός γραφήματος και ήχου.

Στις αρχές τις δεκαετίας του 90 οι Ball και Blachman (1991) πραγματοποίησαν μια μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σε ένα τυχαίο δείγμα συνολικά 151 παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία και συγκρότησαν δυο πειραματικές και μια ομάδα ελέγχου. Η πρώτη πειραματική ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των δεξιοτήτων κατάκτησης των λέξεων σε φωνήματα, καθώς και τις αντιστοιχίες μεταξύ ονομασίας και ήχου των γραμμάτων, η δεύτερη πειραματική ομάδα εξασκήθηκε μόνο με ασκήσεις ονομασίας και ήχου των γραμμάτων και η τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλότερες επιδόσεις σε δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής σημείωσαν τα παιδιά της πρώτης πειραματικής ομάδας, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες κατάκτησης των παιδιών της δεύτερης πειραματικής ομάδας τα οποία εξασκήθηκαν μόνο στις ονομασίες και τους ήχους των γραμμάτων, όπως προέκυψε από τη σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Σε μια πρόσφατη έρευνα οι He και Wang (2009) πραγματοποίησαν μια ποιοτική έρευνα στην οποία 4 παιδιά 6 και 7 ετών, φυσικοί ομιλητές της γλώσσας της Ταϊβάν και την αγγλική ως δεύτερη, συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο περιλάμβανε δραστηριότητες εξοικείωσης των παιδιών με τα γράμματα της αλφαβήτας (ήχος, σχήμα, ονομασία) και τη φωνολογική επίγνωση, δίνοντας περισσότερη έμφαση στις δεξιότητες ταύτισης φωνήματος-γραφήματος και φωνολογικής κατάκτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των Torgesen και Davis (1996) καθώς διαπίστωσαν ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ επινοημένης γραφής και φωνολογικής επίγνωσης και συμπεραίνουν ότι οι προσπάθειες επινοημένης γραφής των παιδιών είναι προϊόντα περισσότερο των φωνολογικών αρχών παρά τυχαίες προσπάθειες γραφής. Υποστηρίζουν τέλος ότι όσο καλύτερα οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν την ανάπτυξη της γραφής των παιδιών τόσο αποτελεσματικότερες δραστηριότητες θα σχεδιάσουν, βοηθώντας έτσι τα παιδιά να κατακτήσουν τον γραπτό λόγο.

Πράγματι, οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται με σκοπό την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών πρέπει να είναι βαθιά μελετημένες, να έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και νόημα για τα παιδιά (Yopp & Yopp, 2000). Ακόμα, ένα τέτοιο

πρόγραμμα θα πρέπει να αποτελεί ένα μέρος του ευρύτερου προγράμματος ενίσχυσης των αναγνωστικών ικανοτήτων και η διάρκειά του προκειμένου να θεωρείται αποτελεσματικό κυμαίνεται από 10 έως 30 λεπτά για τουλάχιστον 3 εβδομάδες (Brady & Moats, 1998· Yopp & Yopp, 2000).

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών τα προγράμματα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν συμμετέχουν σε αυτά μεγάλες ομάδες παιδιών ή και ολόκληρες οι τάξεις (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998· Hatcher, Hulme & Snowling, 2004· Shapiro & Solity, 2008). Συγκεκριμένα, οι Shapiro και Solity (2008) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης σε ολόκληρες τάξεις, σε συνολικά 251 μαθητές τις επιδόσεις των οποίων παρακολουθούσαν από το πρώτο μέχρι το τρίτο έτος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα λάμβανε χώρα 3 φορές την ημέρα σε καθημερινή βάση και περιελάμβανε 12λεπτες δραστηριότητες φωνημικής σύνθεσης, κατάτμησης, ασκήσεις λεξιλογίου. Από τα αποτελέσματά τους φάνηκε ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα βελτίωσαν γρηγορότερα τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου των οποίων το πρόγραμμα δεν υπέστη καμία τροποποίηση και επιπλέον, μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών τα οποία παρουσίαζαν κάποια προβλήματα στο γραπτό λόγο. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν και οι Treutlein, Zoller, Roos & Scholer (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 1520 παιδιά προσχολικής ηλικίας φυσικούς ομιλητές της Γερμανικής γλώσσας, οι οποίοι μάλιστα βρήκαν ότι το φύλο μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης, με τις επιδόσεις των κοριτσιών να υπερσχύουν έναντι των αγοριών.

Οι Brennan και Ireson (1997) θέλοντας να τονίσουν τη σπουδαιότητα της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση αναφέρουν ότι όσο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες ενίσχυσης των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσο θα δίνουν ευκαιρίες για ανακάλυψη και εξερεύνηση των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ ομοιοκαταληξίας, συλλαβών, φωνημάτων και γραπτού λόγου, πολλά παιδιά θα

αναπτύξουν τις φωνολογικές τους ικανότητες και κατά συνέπεια θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν.

4.2 Η μορφολογική επίγνωση και η σχέση της με το γραπτό λόγο στην προσχολική ηλικία.

Η μελέτη της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με το γραπτό λόγο στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι οι οποίοι κάνουν λόγο για μια αδιαμφισβήτητα σημαντική σχέση (Carlisle, 2000· Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Deacon & Kirby, 2004· Harris & Giannouli, 1999· McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow & Shu, 2005· Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley & Deacon, 2009· Rispens et al., 2007· Rubin, 1988· Treiman & Cassar, 1996). Η μορφολογική γνώση μπορεί να επηρεάσει τις ικανότητες γραπτού λόγου με τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς τρόπους: μέσα από την αναγνώριση λέξεων (Bowers & Kirby, 2009), την κατανόηση (Carlisle, 2003) και την παρακίνηση των παιδιών να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν τις λέξεις (Tomesen & Aarnoutse, 1998). Ο Mahony (1994) μάλιστα χαρακτηρίζει τη σχέση αυτή πολύπλοκη, καθώς όπως αναφέρει τα μορφήματα έχουν συντακτικές, φωνολογικές, σχεσιακές και καταμεριστικές ιδιότητες.

Από τις πρώτες μελέτες που διερεύνησαν τη σχέση αυτή είναι της Brittain (1970) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η ικανότητα χειρισμού κλιτικών μορφημάτων από μαθητές της Α και Β δημοτικού και συγκεκριμένα πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο, τον αριθμό, το ουσιαστικό, το επίθετο συμβάλλουν θετικά στην απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου και ιδιαίτερα της ανάγνωσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν δυο δεκαετίες περίπου αργότερα οι έρευνες των Leong (1989) και Torneus (1990· παρ. στο Henry, 1993). Η επίγνωση της κλιτικής μορφολογίας μπορεί να συμβάλλει διαφορετικά στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση όπως υποστηρίζουν οι Muller και Brady (2001) σύμφωνα με τη μελέτη των οποίων η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Α τάξης από τη Φιλανδία βρέθηκε ότι η επίγνωση των κλίσεων συνέβαλλε σημαντικά στην αναγνωστική τους κατανόηση αλλά όχι στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, όπου σημαντικότερος ήταν ο ρόλος της φωνημικής επίγνωσης.

Σε ότι αφορά την προσχολική ηλικία, οι Casalis και Louis-Alexandre (2000) αναφέρουν την ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στις δεξιότητες χειρισμού κλιτικών μορφημάτων γαλλόφωνων μαθητών Νηπιαγωγείου και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης στην Α τάξη, ανεξάρτητα από τη φωνολογική τους επίγνωση, η οποία όμως αποτέλεσε ισχυρότερο δείκτη πρόβλεψης των αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών στην πρώτη δημοτικού σε σύγκριση με τη μορφολογική επίγνωση. Τα αποτελέσματά τους συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Carlisle και Nomanbhoj (1993).

Εντούτοις, η παραγωγική μορφολογική επίγνωση φαίνεται να σχετίζεται στενότερα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου συγκριτικά με την κλιτική, καθώς η ανάπτυξή της προϋποθέτει την κατάκτηση σημασιολογικών, φωνολογικών και συντακτικών γνώσεων (Fowler & Liberman, 1995· Kuo & Anderson, 2006· Mahony et al., 2000). Συγκεκριμένα, οι Fowler και Liberman (1995) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε παιδιά ηλικίας 7,5 -9,5 ετών με σκοπό να μελετήσουν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησαν δυο κριτήρια χειρισμού παραγωγικών μορφημάτων, κατά την εφαρμογή των οποίων ζητούσαν από τα παιδιά είτε να σχηματίσουν έναν παράγωγο τύπο από τη λέξη-στόχο, είτε το αντίστροφο προκειμένου να ολοκληρώσουν μια πρόταση. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους βρέθηκε να υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στο κριτήριο ανάγνωσης και στο δεύτερο παραγωγικό κριτήριο ακόμα και όταν ελέγχθηκε η επίδραση του λεξιλογίου και της ηλικίας.

Σε μια άλλη μελέτη οι Casalis και Louis-Alexandre (2000) συμπέραναν ότι η παραγωγική μορφολογική επίγνωση γαλλόφωνων μαθητών νηπιαγωγείου προέβλεψε ένα σημαντικό ποσοστό (35%) της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση στη Β τάξη του δημοτικού. Ομοίως, ο Nagy και οι συνεργάτες του (2003) βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης, όπως αξιολογήθηκε με ένα κριτήριο πολλαπλής επιλογής παραγωγικών επιθημάτων, αγγλόφωνων μαθητών Β τάξης, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και της επίδοσής τους σε ένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Εντούτοις, η παραγωγική μορφολογική επίγνωση φαίνεται να σχετίζεται στενότερα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου συγκριτικά με την κλιτική,

καθώς η ανάπτυξή της προϋποθέτει την κατάκτηση σημασιολογικών, φωνολογικών και συντακτικών γνώσεων (Fowler & Liberman, 1995· Kuo & Anderson, 2006· Mahony et al., 2000).

Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι οι οποίοι συμφωνούν ότι η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου φαίνεται να γίνεται ισχυρότερη όσο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού κυρίως, συγκριτικά με την προσχολική ηλικία (Deakon & Kirby, 2004· Ku & Anderson, 2003· Mahony, Singson & Mann, 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Fowler, Feldman, Andjelkovic και Oney (2003) όσο περισσότερο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα τόσο καλύτερα εξηγείται και το γεγονός ότι η σύνδεση μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης γίνεται ισχυρότερη ανάλογα με το επίπεδο της τάξης. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Nunes, Bryant και Bindman (2006) σε διαχρονική μελέτη που πραγματοποίησαν. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι εμπειρίες των μαθητών σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής επηρεάζουν τις γνώσεις τους για τα μορφήματα και η σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας μπορεί να θεωρηθεί διπλής κατεύθυνσης.

Σημαντική θεωρείται η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Bowers & Kirby, 2009· Nagy & Anderson, 1984) το οποίο φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Biemiller & Slonim, 2001). Σύμφωνα με την Carlisle (1995) η μορφολογική επίγνωση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς η μορφολογική ανάλυση και επίλυση προβλημάτων (problem-solving) μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο κατανόησης και εκμάθησης μεγάλου αριθμού παράγωγων λέξεων κατά την ανάγνωση βιβλίων.

Σε ότι αφορά τη διερεύνηση της πιθανής σχέσης της επίγνωσης της μορφολογίας της σύνθεσης με την απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, η μελέτη της οποίας ξεκίνησε μόλις την τελευταία δεκαετία, οι απόψεις είναι αντικρουόμενες. Συγκεκριμένα, στη μελέτη της Rispens και των συνεργατών της (2007) σε ολλανδόφωνους μαθητές της Α τάξης βρέθηκε ότι η επίγνωση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης, όπως αξιολογήθηκε με ένα κριτήριο σχηματισμού σύνθετων ψευδολέξεων δε συνέβαλε σημαντικά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρει και η McBride-Chang και οι συνεργάτες της (2005) σε αγγλόφωνους μαθητές της Β τάξης του

δημοτικού. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους βρέθηκαν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης σε ένα κριτήριο χειρισμού μορφολογικής δομής, στο οποίο τα 14 από τα 20 συνολικά θέματα απαιτούσαν σχηματισμό σύνθετων λέξεων και της επίδοσής τους σε ένα τεστ αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων.

Αντίθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Nagy και των συνεργατών του (2003) σε αγγλόφωνους μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεών τους σε ένα κριτήριο εκτίμησης της μορφολογικής δομής σύνθετων λέξεων και της επίδοσής τους σε ένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Είναι ωστόσο αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις έρευνες που μελετούν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης και τις δεξιότητες γραπτού λόγου έχουν διεξαχθεί σε μαθητές που ομιλούν την κινεζική γλώσσα, η οποία θεωρείται μια γλώσσα πλούσια στη μορφολογία της σύνθεσης (Kuo & Anderson, 2006).

Για την ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουρουπάκη (2004) σε παιδιά νηπιαγωγείου, οι επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο αναστροφής μορφημάτων, το οποίο αξιολόγησε την ικανότητά τους να χειρίζονται σύνθετες λέξεις, βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των αναδυόμενων αναγνωστικών τους δεξιοτήτων.

4.2.1 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των μελετητών για τη μορφολογική επίγνωση των παιδιών αυξήθηκε σημαντικά. Συγκεκριμένα από το 1975 και έπειτα, άρχισαν συστηματικά να συσσωρεύονται στοιχεία για τις μορφολογικές γνώσεις των παιδιών από γλώσσες με διαφορετικά μορφολογικά συστήματα. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, τα παιδιά από αρκετά μικρή ηλικία έχουν την ικανότητα να παράγουν μορφολογικά ακέραιες και πολύπλοκες λέξεις (Κατή, 1992). Έχει μάλιστα παρατηρηθεί ότι τα μικρά παιδιά επινοούν αρκετές αυθόρμητες λέξεις, οι οποίες συμφωνούν με τους μορφολογικούς κανόνες που διέπουν τη γλώσσα τους (Berko, 1958· Anglin, 1993). Μαθαίνοντας βέβαια να διαμορφώνουν λέξεις με μορφηματικά χαρακτηριστικά είναι πιθανόν στα πρώτα στάδια να παραβιάζουν σημασιολογικές ή συντακτικές αρχές (π.χ. *dasos-dasi*), αν και με το πέρασμα του χρόνου η βαθμιαία γλωσσική αναδιοργάνωση των

παιδιών τα βοηθά να διορθώνουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους (Carlisle, 2003). Ωστόσο, παρόλο που η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης εμφανίζει μια σταδιακή πορεία, οι πρώτες μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται τόσο χωρίς συγκριτικά με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2000).

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης θεωρείται μια σύνθετη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, ένας από τους οποίους φαίνεται να είναι η ηλικία (Carlisle, 2003· Fowler & Liberman, 1995· Selby, 1972· Singson, Mahony, Mann, 2000). Σύμφωνα με την Carlisle (2003) σε ότι αφορά το συνειδητό χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων, τα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν ραγδαία ανάπτυξη γύρω στην ηλικία των επτά ετών, κατά την είσοδό τους δηλαδή στο Δημοτικό σχολείο. Οι ικανότητες μορφολογικής ανάλυσης που φαίνεται να είναι περισσότερο ανεπτυγμένες στην ηλικία αυτή δείχνουν να είναι εκείνες που προϋποθέτουν λιγότερες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες.

Στην Α' τάξη του δημοτικού οι μαθητές θέτουν τα θεμέλια του αναλυτικού συλλογισμού των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν πολύπλοκη μορφολογική δομή. Η έκταση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου φαίνεται να επηρεάζεται από την έκταση των μορφολογικών γνώσεων της γλώσσας τους (Carlisle, 1995), οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και χρήσης πολυμορφηματικών ή περίπλοκων μορφηματικά λέξεων (morphological complex words), ενώ η μορφολογική επίγνωση επικεντρώνεται στην ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφολογικών κανόνων, που αποκτώνται υποσυνείδητα χωρίς την ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου (Kuo & Anderson, 2006). Σύμφωνα με την έρευνα της Rubin (1988) φαίνεται να υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ των μορφολογικών γνώσεων των παιδιών του Νηπιαγωγείου και της Α' τάξης και την έκταση της μορφολογικής τους επίγνωσης.

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξη της μορφολογικής ικανότητας, όπως προκύπτει από διάφορες μελέτες είναι το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Selby, 1972· Lyster, 2002· Κουρουπάκη, 2004). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Lyster (2002) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Νορβηγία, βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στις επιδόσεις των παιδιών στα διάφορα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ανάλογα με το

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μητέρας. Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και για την ελληνική γλώσσα η έρευνα που πραγματοποίησε η Κουρουπάκη (2004) σε παιδιά ηλικίας 5;4-6;2 ετών.

Αμφιλεγόμενος θεωρείται ο ρόλος της νοημοσύνης στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Σύμφωνα με την Brittain (1970) η νοημοσύνη φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την κλιτική μορφολογική επίγνωση, ενώ νεότερες έρευνες κάνουν λόγο για μέτρια συσχέτιση (Deacon & Kirby, 2004· Muller & Brady, 2001). Για την ελληνική γλώσσα σε έρευνα της Κουρουπάκη (2004) ο δείκτης νοημοσύνης δεν εξήγησε σε μεγάλο βαθμό τις διατομικές διαφορές στην ικανότητα της μορφολογικής επίγνωσης.

Από την άλλη πλευρά ένας σημαντικός παράγοντας θεωρείται η συστηματική ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης (Lyster, 2002· Nunes, Bryant & Olsson, 2003). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια η σχέση μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη και ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Στο ρόλο της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης αλλά και στη σχέση της με τη φωνολογική επίγνωση θα αναφερθούμε διεξοδικά σε επόμενα υποκεφάλαια της εργασίας μας.

4.2.1.1 Η ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης.

Μια από τις πρώτες και σημαντικές μελέτες για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών διεξήχθη από τη γλωσσολόγο Jean Berko (1958) η οποία ήθελε να διαπιστώσει κατά πόσο μονόγλωσσα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών γνωρίζουν κάποιους βασικούς μορφολογικούς κανόνες και μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν κατά την παραγωγή κλιτικών τύπων ή νέων λέξεων. Στο πείραμά της χρησιμοποίησε ένα κριτήριο το οποίο συγκροτήθηκε από 27 ψευδολέξεις και περιελάμβανε θέματα κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της η πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών απάντησε σωστά στα θέματα πληθυντικού, απλού παρελθοντικού, κτητικής, γ' ενικού προσώπου και γερονδίου, ιδιαίτερα όταν υπήρχε ομαλότητα και απλότητα στην κλίση των λέξεων, ενώ τα παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη δημοτικού φάνηκε να δυσκολεύονται στον χειρισμό παραγωγικών μορφημάτων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται μερικά χρόνια αργότερα από τη έρευνα του Selby

(1972, όπως παρ. σε Casalis & Louis-Alexandre, 2000) σύμφωνα με τον οποίο οι ικανότητες χειρισμού παραγωγικών τύπων εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία και με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τα κλιτικά μορφήματα. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα της Brittain (1970), στην οποία έλαβαν μέρος 138 παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη και δευτέρα δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να χειρίζονται συνειδητά τα κλιτικά μορφήματα προχωρώντας από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα. Μερικές δεκαετίες αργότερα τα συμπεράσματα αυτά επαναλαμβάνονται από πιο πρόσφατες έρευνες. Σύμφωνα με τους Casalis και Louis-Alexandre (2000) ο συνειδητός χειρισμός των κλιτικών μορφημάτων ξεκινά από πολύ νωρίς, πριν ακόμα τα παιδιά ξεκινήσουν να διαβάζουν και ολοκληρώνεται συντομότερα από τον χειρισμό των παραγωγικών μορφημάτων.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπίστωσαν στην έρευνά τους οι Deacon και Kirby (2004) σύμφωνα με τους οποίους αφενός μεν τα παιδιά σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού των κλιτικών μορφημάτων σε σχέση με τον χειρισμό των παραγωγικών αφετέρου όμως τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται περισσότερο στον χειρισμό κλιτικών μορφημάτων της ρηματικής κλίσης. Ομοίως, οι Rispen, McBride-Chang και Reitsma (2007) σε έρευνά τους δείγμα της οποίας αποτέλεσαν ολλανδόφωνοι μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού αναφέρουν ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής έδειξαν να είναι σχετικά ικανοί στο χειρισμό των κλιτικών επιθημάτων σε ουσιαστικά, δυσκολεύτηκαν ωστόσο αρκετά στο χειρισμό των ρηματικών κλιτικών επιθημάτων.

Στην ελληνική γλώσσα, μια γλώσσα με πλούσιο κλιτικό σύστημα (Ράλλη, 2005) η έρευνα της Κουρουπάκη (2004) σε παιδιά νηπιαγωγείου έδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να χειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό τα κλιτικά επιθήματα των λέξεων. Ειδικότερα, υψηλότερες επιδόσεις σημείωσαν σε ένα κριτήριο στο οποίο τα παιδιά καλούνταν να μετατρέψουν τον ενεστωτικό χρόνο σε παρελθοντικό και αντίστροφα ή να προσαρμόσουν το ρήμα της πρότασης στο πρόσωπο του υποκειμένου.

Κοινό σημείο όλων των παραπάνω ερευνών είναι ότι τα παιδιά σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια χειρισμού των κλιτικών επιθημάτων συγκριτικά με τα κριτήρια χειρισμού των παραγωγικών επιθημάτων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν υπάρχει διαφάνεια στη μορφολογική δομή χωρίς να μετατρέπεται το θεματικό μόρφημα (Carlisle,

1995). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Ράλλη (2005), όσο λιγότεροι είναι οι περιορισμοί τόσο ευκολότερη καθίσταται η εφαρμογή μιας διαδικασίας.

4.2.1.2 Η ανάπτυξη της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης.

Σύμφωνα με αποτελέσματα μελετών των τελευταίων δεκαετιών σε διάφορες γλώσσες του κόσμου οι ικανότητες της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να αναπτύσσονται σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με τις ικανότητες της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης (Carlisle, 1995· Carlisle & Fleming, 2003· Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Fowler & Liberman, 1995· Jarmulowicz, 2001· Mahony, Singson & Mann, 2000· Singson et al., 2000· Tyler & Nagy, 1989). Σύμφωνα με τους Tyler και Nagy (1989) η συνειδητή επίγνωση της δομής και της σημασίας των παράγωγων μορφών αρχίζει να αναπτύσσεται περίπου στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους ερευνητές σε αυτή τη χρονική περίοδο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τις συντακτικές και σημασιολογικές ιδιότητες που κωδικοποιούνται στα παραγωγικά επιθήματα. Ο Mahony και οι συνεργάτες του (2000) υποστηρίζουν μάλιστα ότι η παραγωγική μορφολογική επίγνωση των παιδιών δεν ολοκληρώνεται στο δημοτικό σχολείο αλλά συνεχίζει να αναπτύσσεται και αργότερα.

Μια πιθανή εξήγηση της καθυστέρησης αυτής που παρατηρείται στην ανάπτυξη της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να είναι η προϋπόθεση ύπαρξης διαφορετικών γνώσεων από τα παιδιά, περισσότερων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων (Mahony et al., 2000). Οι Tyler και Nagy (1989) αναφέρουν ότι η απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης γνώσης της παραγωγικής μορφολογίας θεωρείται μια πιο πολύπλοκη διαδικασία καθώς απαιτεί γνώσεις σχεσιακές, οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι οι λέξεις έχουν σύνθετη εσωτερική δομή και ότι δυο ή περισσότερες λέξεις μπορεί να περιέχουν το ίδιο μόρφωμα, γνώσεις συντακτικές, οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται ότι τα παραγωγικά επιθήματα χαρακτηρίζουν τις λέξεις ως προς τη συντακτική κατηγορία στην οποία ανήκουν και γνώσεις καταμεριστικές, οι οποίες αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το πώς περιορίζονται τα προσφύματα από τη συντακτική κατηγορία των θεμάτων με τα οποία ενώνονται. Η απόκτηση της καταμεριστικής γνώσης

προϋποθέτει την απόκτηση της σχεσιακής και της συντακτικής γνώσης προκειμένου να μπορούν να αντιληφθούν τους περιορισμούς (Kuo & Anderson, 2006).

4.2.1.3 Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης.

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης, της δημιουργίας δηλαδή μορφολογικά πολύπλοκων στοιχείων από δυο διαφορετικά θέματα, θεωρείται μια εξαιρετικά παραγωγική διαδικασία (Pάλλη, 2005) η οποία φαίνεται να ξεκινά στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. (Anglin, 1993· Kuo & Anderson, 2006). Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών των προηγούμενων δεκαετιών οι γνώσεις των παιδιών για τη δημιουργία σύνθετων λέξεων αν και αυξάνονται μετά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, φαίνεται ότι ακόμα και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να χειρίζονται διαφορετικές λέξεις και να σχηματίζουν σύνθετες (Anglin, 1993· Berko, 1958· Clark, Gelman & Lane, 1985· Derwing & Baker, 1986).

Όπως προέκυψε από έρευνα της Berko (1958) τα παιδιά 4-7 ετών φαίνεται να χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά ένα πρότυπο σύνθετων λέξεων και δίνουν έμφαση στην πρώτη λέξη της σύνθεσης. Μερικά χρόνια αργότερα οι Derwing και Baker (1986) αναφέρουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι περισσότερο ικανά να σχηματίσουν απλές και σύνθετες λέξεις της μορφής ουσιαστικό-ουσιαστικό (π.χ 'apple-knife').

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη τους η Rispens και οι συνεργάτες της (2008) αξιολόγησαν την επίγνωση της μορφολογίας σύνθετων ουσιαστικών σε ολλανδόφωνους μαθητές της Α τάξης του δημοτικού με κριτήρια στα οποία καλούσαν τα παιδιά να σχηματίσουν ένα σύνθετο ουσιαστικό συνδυάζοντας τα επιμέρους μορφηματικά συστατικά, το ένα εκ των οποίων ήταν ψευδολέξη, με την κατάλληλη σειρά. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τα παιδιά σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στο χειρισμό σύνθετων λέξεων σε σχέση με το χειρισμό κλιτικών μορφημάτων.

Για την ελληνική γλώσσα η Κουρουπάκη (2004) χρησιμοποιώντας ένα κριτήριο αναστροφής μορφημάτων με σκοπό να αξιολογήσει τις ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας να χειρίζονται συνειδητά τα συστατικά μορφήματα των σύνθετων και να παράγουν νέες σύνθετες λέξεις διαπίστωσε ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα

στο κριτήριο αυτό. Αναφέρει μάλιστα ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια χειρισμού σύνθετων λέξεων ήταν χαμηλότερες συγκριτικά με τις επιδόσεις τους στα κριτήρια χειρισμού παραγωγικών μορφημάτων.

Ωστόσο, σε μια άλλη έρευνα ο Γρηγοράκης (2009) σε παρόμοια μελέτη στην οποία αξιολόγησε τις επιδόσεις των μαθητών Α και Β δημοτικού σε διάφορα κριτήρια διαπίστωσε ότι οι μαθητές της Α τάξης σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης σε σύγκριση με τις επιδόσεις στα κριτήρια της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Η μέση επίδοση των μαθητών της Β τάξης στην αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης δε διαφέρει από τη μέση επίδοσή τους στην αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης.

Είναι γεγονός ότι η συνειδητοποίηση της σύνθεσης στην ελληνική γλώσσα απαιτεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες από τους μαθητές κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού, καθώς υπάρχει στενή σχέση μεταξύ σύνθεσης και κλίσης. Για παράδειγμα στα σύνθετα με τη μορφή [Θέμα Θέμα] το κλιτικό επίθημα είναι διαφορετικό από αυτό που παίρνει το δεύτερο συστατικό όταν εμφανίζεται ως ανεξάρτητη λέξη (π.χ [skliros] + [karðja] =[sklirokarðos]) . Επίσης, ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των σύνθετων στην ελληνική γλώσσα είναι και ο ‘δείκτης της σύνθεσης’, το φωνήεν [o] δηλαδή, το οποίο συνδέει τα συστατικά του σύνθετου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο συστατικό (π.χ [tiri] + [pita] =[tiropita]). Τέλος, ο τόνος της σύνθετης λέξης ο οποίος συχνά δεν συμπίπτει με τον τόνο που φέρουν τα επιμέρους συστατικά , όταν εμφανίζονται ως ανεξάρτητες λέξεις (π.χ [asximo] + [papi]= [asximopapo]) είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό το οποίο πιθανόν δυσκολεύει τους μαθητές στο χειρισμό των μορφημάτων της σύνθεσης (Ράλλη, 2005).

4.2.2 Η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία.

Η αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων τα οποία μετρούν τον συνειδητό χειρισμό των μορφολογικών μονάδων (Casalis, Colè & Soro, 2004). Η μέτρηση και αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της μορφολογικής επίγνωσης των μικρών παιδιών θεωρείται απαραίτητη καθώς η αξιολόγηση μιας μόνο πτυχής μπορεί να περιορίσει την εικόνα μας για την έκταση της

επίγνωσης των παιδιών στις μορφολογικές σχέσεις (Carlisle, 1995· Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το χειρισμό και την ανάλυση των μορφολογικών δομών, όπως προκύπτει από τη σύγχρονη βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφορα κριτήρια (tasks), στα οποία τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν νέους τύπους ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές σε επιμέρους μορφηματικά συστατικά χρησιμοποιώντας κάθε φορά τη γνώση που απαιτείται για τη συγκεκριμένη πτυχή της μορφολογίας που αξιολογείται (κλίση, παραγωγή και σύνθεση). Τα κριτήρια αυτά είναι προφορικά προκειμένου να αποφεύγεται η επίδραση της ικανότητας αποκωδικοποίησης (Carlisle, 2003). Τα κριτήρια αυτά μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Γρηγοράκη (2009):

- *Κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων* τα οποία αξιολογούν τόσο την κλιτική όσο και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν την κατάλληλη κλιτή ή παράγωγη λέξη από τη λέξη-στόχο που τους έχει δοθεί αρχικά (Carlisle & Nomanbhoy, 1993).

- *Κριτήρια αναλογίας λέξεων* στα οποία τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν το δεύτερο ζεύγος, ακολουθώντας το παραδοσιακό αναλογικό μοντέλο (Nunes et al., 1997).

- *Κριτήριο αναλογίας προτάσεων* τα οποία αξιολογούν το χειρισμό κλιτικών μορφημάτων και συγκεκριμένα την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται την αλλαγή στο χρόνο του ρήματος. Στο κριτήριο αυτό τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν την αλλαγή στο χρόνο του ρήματος ανάμεσα σε ένα ζεύγος προτάσεων και να εφαρμόσουν την ίδια αλλαγή για να ολοκληρώσουν ένα δεύτερο ζεύγος παρόμοιων προτάσεων (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

- *Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων* τα οποία αξιολογούν τόσο την κλιτική όσο και την παραγωγική επίγνωση και βασίζονται στη μελέτη της Berko (1958). Ειδικότερα, τα κριτήρια αυτά αξιολογούν τις ικανότητες των παιδιών να χειρίζονται μορφολογικούς κανόνες σε ψευδολέξεις.

- *Κριτήρια διαχωρισμού μορφημάτων* τα οποία αξιολογούν τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης και ειδικότερα την ικανότητα των υποκειμένων να

αντιλαμβάνονται τα δυο συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης και να προφέρουν τις ανεξάρτητες λέξεις που την αποτελούν (Arnbak & Elbro, 2000· Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

- *Κριτήρια μορφοματικής σύνθεσης* τα οποία αξιολογούν τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης. Στα κριτήρια αυτά τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν μια σύνθετη λέξη από δυο ξεχωριστές λέξεις που τους δίνονται (Lyster, 2002).

- *Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων* τα οποία αξιολογούν επίσης τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να αντιστρέψουν τις λέξεις ή τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται η σύνθετη λέξη και να προφέρουν τη νέα σύνθετη λέξη που σχηματίζεται (Elbro & Arnbak, 1996).

4.2.3 Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και η συμβολή της στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Τα τελευταία χρόνια έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει προκαλέσει η μελέτη της επίδρασης των προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Arnbak & Elbro, 2000· Henry, 1988,1993· Katz & Carlisle, 2009· Nunes & Bryant, 2006· Vadasy, Sanders & Peyton, 2006). Η Henry (1988, 1993) πραγματοποίησε μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 500 μαθητές Γ, Δ και Ε δημοτικού σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής τους επίγνωσης διάρκειας δυο περίπου εβδομάδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της οι επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και τη γραφή.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η Lyster (2002) σε μελέτη που πραγματοποίησε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα διάρκειας 17 εβδομάδων στη Νορβηγία, το οποίο περιελάμβανε διάφορες δραστηριότητες χειρισμού κλιτικών, παραγωγικών μορφημάτων και δημιουργίας σύνθετων λέξεων με παιγνιώδη μορφή. Οι επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής τους επίγνωσης ήταν υψηλότερες συγκριτικά με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Ομοίως, οι Nunes, Bryant και Olsson (2003) μετά το τέλος ενός προγράμματος παρέμβασης διάρκειας 12 εβδομάδων

αναφέρουν ότι τα παιδιά βελτίωσαν σημαντικά τις ικανότητές τους αναφορικά με τη χρήση των μορφολογικών κανόνων στη γραφή και στην παραγωγή νέων λέξεων.

Η θετική επίδραση της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου επιβεβαιώθηκε μερικά χρόνια αργότερα και από την έρευνα των Arnbak και Elbro (2000) δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 33 παιδιά με δυσλεξία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα των Kirby και Deacon (2010) οι οποίοι μετά από μια συστηματική μελέτη διαφόρων ερευνών με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης των προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου σε παιδιά με ή χωρίς προβλήματα, διαπίστωσαν ότι αυτού του είδους τα προγράμματα είχαν μεγαλύτερη επίδραση στους λιγότερο ικανούς αναγνώστες.

Για την ελληνική γλώσσα η έρευνα της Σταυρακάκη (2006) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών 5-6 ετών μπορεί να αναπτυχθεί όταν εξασκηθούν με δραστηριότητες ενίσχυσης των μορφολογικών γνώσεων ωστόσο δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με την ανάπτυξη αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τη Reed (2008) για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο και διαμορφωμένο ανάλογα με την αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών που απευθύνεται και να περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με τις βάσεις (ρίζες) των λέξεων.

Οι έρευνες ωστόσο που έχουν δημοσιευτεί και αφορούν την επίδραση των προγραμμάτων μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες γραπτού λόγου των μικρών παιδιών και ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες.

4.3 Ο ρόλος της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η σχέση μεταξύ φωνολογίας και μορφολογίας τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Πολλοί ερευνητές της σχέσης αυτής τη χαρακτηρίζουν ως σχέση αλληλεπίδρασης (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Casalis, Cole & Sopo, 2004· Jarmulowicz, Hay, Taran & Ethington, 2008· Lyster, 2002· Mahony & Mann, 1992· Singson, Mahony & Mann, 2000· Walker & Hauerwas, 2006). Η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης

της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών. Η Mahony και οι συνεργάτες της (2000) , οι οποίοι αξιολόγησαν μια ομάδα 98 μαθητών δημοτικού με διάφορες δοκιμασίες μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, υποστηρίζουν ότι οι δυο αυτές μεταγλωσσικές ικανότητες είναι σημαντικοί παράγοντες τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και στην παραγωγή λέξεων. Την ίδια χρονιά δυο άλλοι ερευνητές οι Casalis και Louis-Alexandre (2000) διεξήγαγαν μια έρευνα σε γαλλόφωνα παιδιά 5-7 ετών προκειμένου να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης και ανάπτυξης αναγνωστικών ικανοτήτων. Στη διαχρονική αυτή μελέτη διάρκειας τριών ετών τα παιδιά αξιολογήθηκαν με τρία φωνολογικά κριτήρια, πέντε κριτήρια χειρισμού παραγωγικών επιθημάτων και τρία κλιτικών επιθημάτων. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν την ισχυρή θετική σχέση μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο φωνολογικό κριτήριο συλλαβικής απάλειψης ομοιάζαν με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής και παραγωγικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές ο χειρισμός των μορφημάτων χρειάζεται και τον χειρισμό των φωνημάτων και των συλλαβών. Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι τα φωνολογικά κριτήρια σχετίστηκαν περισσότερο με τα κριτήρια παραγωγικής μορφολογίας από ότι με τα κριτήρια κλιτικής μορφολογίας στο νηπιαγωγείο.

Δυο χρόνια αργότερα η Lyster (2002) σε μια προσπάθεια επανεξέτασης της σχέσης αυτής, σχεδίασε μια πειραματική μελέτη στην οποία έλαβαν μέρος παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνά αυτή ένα μέρος του δείγματος εξασκήθηκε σε κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, ένα μέρος σε κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ενώ υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου η οποία δεν ακολούθησε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης αντίστοιχων δεξιοτήτων. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα που ασκήθηκε φωνολογικά, βελτιώθηκαν στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα και τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα που ασκήθηκε με μορφολογικές ασκήσεις βελτιώθηκαν στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Πρόσφατα, οι Casalis και Colé (2009) πραγματοποίησαν μια πειραματική μελέτη με σκοπό να εξετάσουν την επίδραση δυο διαφορετικών προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναγνωστικές δεξιότητες παιδιών

προσχολικής ηλικίας. Στη μελέτη τους συμμετείχαν συνολικά 90 παιδιά από διάφορες περιοχές της βόρειας Γαλλίας, χωρισμένα σε τρεις ομάδες των 30 παιδιών. Στα προγράμματα τα οποία είχαν συνολική διάρκεια 9 εβδομάδες, η πρώτη ομάδα έλαβε εκπαίδευση στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, η δεύτερη ομάδα έλαβε εκπαίδευση στις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης και η τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, το πρόγραμμα της οποίας δεν υπέστη καμία μεταβολή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Casalis και Colé (2009) και τα δυο προγράμματα θεωρήθηκαν αποδοτικά καθώς οι επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτά σημείωσαν αξιόλογη μεταβολή. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης των μορφολογικών τους δεξιοτήτων εκτός από τη μορφολογική επίγνωση βελτίωσαν τη φωνολογική τους ευαισθησία, όχι όμως και το συνειδητό χειρισμό των φωνημάτων. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται ότι βοήθησε τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτό στην κατάτμηση των μορφημάτων, όχι όμως στην παραγωγή νέων λέξεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το δεύτερο μέρος της μελέτης αυτής, στην οποία τα ίδια παιδιά που συμμετείχαν στο πρώτο μέρος επαναξιολογήθηκαν στο τέλος της φοίτησής τους στην πρώτη δημοτικού, προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση των προηγούμενων προγραμμάτων στις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται πιο αποτελεσματική σε σχέση με την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και αναγνωστικής ικανότητας στην πρώτη δημοτικού.

Έχει επιπλέον παρατηρηθεί από έρευνες ότι κατά το σχηματισμό παραγωγικών ή κλιτικών τύπων τα παιδιά δυσκολεύονται ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούνται λέξεις των οποίων η βάση μεταβάλλεται φωνολογικά. Πράγματι, υπάρχουν οι ουδέτερες καταλήξεις (neutral suffixes), οι οποίες δεν προκαλούν αλλαγές στις λέξεις στις οποίες προσκολλώνται (παράδειγμα: kind – kindness) και οι μη –ουδέτερες (non-neutral) ή «σύνθετες» (complex) καταλήξεις, οι οποίες επηρεάζουν τη βάση της λέξης και προκαλούν αλλαγές στον τονισμό και στο φωνήεν της βάσης της λέξης με την οποία ενώνονται, καθώς και στη φωνολογική μορφή της βάσης των αρχικών λέξεων. Επίσης,

λέξεις οι οποίες σχηματίζονται με τέτοιου είδους κατάληξεις συχνά δεν μοιάζουν με τη ρίζα τους όταν αφαιρεθεί η κατάληξη (παράδειγμα: profane-profanity, receive-reception) (Jarmulowitz, 2006· Ράλλη, 2001). Σε έρευνά που πραγματοποίησε ο Jones (1991· όπως παρ.σε Casalis & Louis-Alexandre, 2000), παιδιά πρώτης Δημοτικού κλήθηκαν να απαλείψουν ένα φώνημα σε μια σειρά από μορφολογικά σύνθετες λέξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών ήταν υψηλότερες όταν η σχέση μεταξύ βάσης και παραγωγικού τύπου ήταν διαφανής από ότι όταν απαιτούσε φωνολογική μεταβολή. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Fowler και Liberman (1995). Στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν ένα κριτήριο χειρισμού έξι συνολικά παραγωγικών επιθημάτων. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο σχηματισμό των παραγωγικών τύπων οι οποίοι απαιτούσαν να γίνει αλλαγή στο βασικό μόρφημα. Η φωνολογική ομοιότητα αποτελεί ένα παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει θετικά την μορφολογική επίγνωση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Deacon και Kirby (2004) όσο πιο απλή φωνολογικά είναι η νέα λέξη που καλείται να σχηματίσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας (παράδειγμα: παιδί- παιδάκι), τόσο πιο πιθανό είναι να μπορέσει να τη σχηματίσει σωστά.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι (Carlisle, Stone & Katz, 2001· Carlisle & Stone, 2005· McCutchen, Green & Abbott, 2008· Windsor, 2000) οι οποίοι τονίζουν το σημαντικό ρόλο της φωνολογικής διαφάνειας στο σχηματισμό παραγωγικών τύπων. Σύμφωνα με τη Windsor (2000) η φωνολογική διαφάνεια αυξάνει την ευκολία με την οποία τα παιδιά αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ του θέματος των λέξεων και των παραγωγικών επιθημάτων. Επιπλέον, τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες αναγνωρίζουν πολυμορφηματικές λέξεις⁵ ταχύτερα όταν αυτές είναι φωνολογικά διαφανείς (transparency) από όταν υπάρχει αδιαφάνεια (phonological opacity) (Carlisle & Stone, 2005).

⁵ Πολυμορφηματικές λέξεις: Οι λέξεις που έχουν θέματα με περισσότερο του ενός συστατικά (βλ. Ράλλη,2005).

4.4 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας.

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού ήταν η προσπάθεια προσέγγισης και αποσαφήνισης του προβλήματος της έρευνάς μας, μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, μελετήσαμε διάφορες πτυχές της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, όπως είναι η σχέση των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων με το γραπτό λόγο, η ανάπτυξη και οι μέθοδοι αξιολόγησής τους, οι τρόποι ενίσχυσής τους και η συμβολή των προγραμμάτων ενίσχυσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Επιπλέον, μελετήσαμε το ρόλο της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία.

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται μια από τις πλέον απαραίτητες δεξιότητες για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής αλλά και ένας από τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Adams, 1990· Bradley & Bryant, 1983· Kozminsky & Kozminsky, 1995). Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι σε ηλικία περίπου 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να χειρίζονται και να ελέγχουν με ένα πιο συνειδητό τρόπο τη φωνολογική δομή της γλώσσας (Caravolas & Bruck, 1993· Μανωλίτσης, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση για την πληρέστερη εικόνα του επιπέδου αλλά και των ελλείψεων των παιδιών σε θέματα φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται μια επαρκής και ολοκληρωμένη μέτρηση και αξιολόγηση των φωνολογικών ικανοτήτων η οποία θα περιλαμβάνει διάφορα κριτήρια με διαφορετικές γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες, δεδομένης της σπουδαιότητας της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία δεν είναι λίγες οι έρευνες εκείνες που εξετάζουν την ενίσχυση του συνειδητού χειρισμού της φωνολογικής δομής της γλώσσας μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων πριν ακόμα τα παιδιά διδαχθούν επίσημα ανάγνωση και γραφή (Alexander, Anderson, Heilman, Voeller & Torgesen, 1991· Gipstein, Brady & Fowler, 2000· Kegel, vanderKooy-Hofland & Bus, 2009· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Roth, Troia, Worthington & Dow, 2002· Yopp & Yopp, 2000).

Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής έχει αναγνωρισθεί διεθνώς. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης, της συνειδητής επίγνωσης του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί, με τις δεξιότητες γραπτού λόγου στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Η πορεία ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης εμφανίζεται σταδιακά και θεωρείται μια σύνθετη διαδικασία η οποία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως είναι η ηλικία (Carlisle, 2003), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Lyster, 2002), το λεξιλόγιο (Ku & Anderson, 2003) και πρόσφατα η φωνολογική επίγνωση (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Casalis & Colé, 2009). Ειδικότερα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να χειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό τα κλιτικά επιθήματα των λέξεων, ενώ οι ικανότητες χειρισμού παραγωγικών τύπων φαίνεται να εμφανίζονται σε μεγαλύτερη ηλικία και με πιο αργό ρυθμό (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Rispens, McBride-Chang & Reitsma, 2007· Κουρουπάκη, 2004). Σε ό,τι αφορά τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης τα ευρήματα πολυάριθμων μελετών σε διάφορες γλώσσες με διαφορετικά συστήματα δείχνουν ότι ακόμα και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να χειρίζονται διαφορετικές λέξεις και να σχηματίζουν σύνθετες (Anglin, 1993· Berko, 1958· Clark, Gelman & Lane, 1985· Derwing & Baker, 1986). Ωστόσο, φαίνεται ότι η ικανότητα αυτή είναι περισσότερο ανεπτυγμένη σε μεγαλύτερες ηλικίες (δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού).

Η μορφολογική επίγνωση θεωρείται μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων ενίσχυσης των μορφολογικών γνώσεων παιδιών από την προσχολική ακόμα ηλικία (Arnbak & Elbro, 2000· Kirby & Deacon, 2010· Lyster, 2002· Σταυρακάκη, 2006).

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει προσελκύσει η διερεύνηση της σχέσης φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και του ρόλου των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων στην απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Casalis & Colé, 2009· Casalis, Colé & Sopo, 2004· Lyster, 2002). Σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών φαίνεται να υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ μορφολογικής, φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και αναγνωστικών ικανοτήτων στην πρώτη δημοτικού.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα για τη σχέση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και του ρόλου των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία κρίναμε σημαντικό να διαπιστώσουμε κατά πόσο η εξάσκηση της μορφολογικής επίγνωσης αλλά και της συνδυαστικής εξάσκησης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Πέρα από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των σχετικών ερευνών προέρχονται από άλλες χώρες με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και η έλλειψη των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, άλλοι λόγοι πιο ουσιαστικοί μας οδήγησαν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά των γλωσσών όπως η αγγλική ή η γαλλικά διαφέρουν από τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας, τα οποία διαμορφώνουν ορισμένα δεδομένα που όπως φαίνεται επηρεάζουν την αξιολόγηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Επίσης, η ελληνική γλώσσα έχει περισσότερα μορφολογικά χαρακτηριστικά (Ράλλη, 2005) από την αγγλική, συνεπώς αναμένεται ότι τα ελληνόπουλα ηλικίας 5-6 ετών θα έχουν περισσότερο αυξημένη τη συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής της γλώσσας.

Επιπλέον, πιστεύουμε ότι η παρούσα μελέτη θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους δραστηριότητες ενίσχυσης τόσο της φωνολογικής όσο και της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών οι οποίες θα συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς και στην ενδεχόμενη πρόβλεψη αναγνωστικών δυσκολιών.

Στη δική μας έρευνα επιλέξαμε να συγκρίνουμε την επίδραση δυο προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής επίγνωσης και β) της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για την αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιήσαμε μια σειρά κριτηρίων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων. Στην πειραματική παρέμβαση σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε δραστηριότητες οι οποίες να ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνάς μας και στην πληρέστερη εξάσκηση των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό αναφέρουμε ότι στο κεφάλαιο που ακολουθεί διατυπώνονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη διαμορφωμένη έως τώρα πορεία έρευνας του συγκεκριμένου θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, στόχος της έρευνάς μας, με δεδομένα από τον ελληνικό χώρο, είναι η διερεύνηση της επίδρασης δυο προγραμμάτων ενίσχυσης δυο μεταγλωσσικών ικανοτήτων α) μορφολογικής και β) μορφοφωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή και ελληνικό χώρο η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών σε δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού.

Με οδηγό τις βασικές αυτές θέσεις και λόγω της έλλειψης ερευνών στον ελληνικό χώρο ως προς την επίδραση της ενίσχυσης της μορφολογικής και κυρίως του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού προχωρήσαμε στον βασικό σκοπό της έρευνάς μας.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι:

Η διερεύνηση της επίδρασης δυο προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Οι υποθέσεις της έρευνά μας είναι οι εξής:

1) Γενική υπόθεση:

Η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης θα επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης μετά το τέλος της εφαρμογής τους.

Ειδικότερα:

α) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης μετά τις

παρεμβάσεις θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.

β) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης μετά τις παρεμβάσεις θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.

γ) Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι ίδιες με τις επιδόσεις τους μετά το τέλος των παρεμβάσεων αυτών.

δ) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά από την πειραματική παρέμβαση.

2) Γενική υπόθεση:

Η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης θα επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις τους στα κριτήρια αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

Ειδικότερα:

α) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.

β) Οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι ίδιες με τις επιδόσεις τους μετά το τέλος των παρεμβάσεων αυτών.

γ) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά από την πειραματική παρέμβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Μέθοδος και σχεδιασμός της έρευνας

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης δυο προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδύμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού επιλέξαμε ως ερευνητική μεθοδολογική τεχνική την έρευνα συσχετίσεων, η οποία θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος σε περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάγκη να ανακαλύψουμε ή να αποσαφηνίσουμε τις πιθανές σχέσεις μεταξύ δυο ή περισσότερων ομάδων μεταβλητών (Cohen & Manion, 2000).

Έτσι, σχεδιάσαμε μια πειραματική, συγχρονικού τύπου (cross-sectional) μελέτη, η οποία ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη-προπειραματική φάση του σχεδιασμού διήρκησε ένα μήνα και περιελάμβανε τρεις συναντήσεις με κάθε παιδί.

Στην πρώτη συνάντηση μετρήσαμε α) τη νοημοσύνη με το τεστ Raven (Raven, 1956) ένα μη γλωσσικό έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων, β) την κατανόηση του λεξιλογίου των παιδιών με το Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)-αναθεωρημένο (Dunn & Dunn, 1981) και γ) την κατανόηση εννοιών γραπτού λόγου με το τεστ Concepts About Print (Clay, 1989). Στη δεύτερη συνάντηση χορηγήσαμε στα παιδιά ένα αυτοσχέδιο τεστ ανάγνωσης-αναγνώρισης απλών λέξεων, ένα τεστ γνώσης γραμμάτων καθώς και ένα τεστ αξιολόγησης του επιπέδου αναδύμενης γραφής των παιδιών (Ferreiro & Teberosky, 1982· Sulzby, Barnhart & Hieshima, 1989· Temple & Burris, 1993 στο Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004). Στην τρίτη και τελευταία συνάντηση της πρώτης φάσης μετρήσαμε τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση των υποκειμένων του δείγματος με τη χρήση διαφόρων κριτηρίων, στα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω. Σημειώνουμε ότι σκοπός των μετρήσεων και αξιολογήσεων και των τριών συναντήσεων της πρώτης φάσης του πειραματικού μας σχεδιασμού ήταν ο έλεγχος τόσο της ύπαρξης της παρασιτικής μεταβλητής της πρώιμης ανάγνωσης, γεγονός το οποίο θα επηρέαζε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όσο και της ομοιομορφίας των ομάδων (πειραματικών και ελέγχου) πριν την έναρξη της δεύτερης- πειραματικής φάσης.

Μετά το τέλος της πρώτης-προπειραματικής φάσης της μελέτης αυτής, προχωρήσαμε στο διαχωρισμό και τη συγκρότηση των ομάδων, οι οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής: 1η πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφοφωνολογικής επίγνωσης, 2η πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το πρόγραμμα ενίσχυσης μορφολογικής επίγνωσης και η ομάδα ελέγχου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της οποίας δεν έγινε καμία αλλαγή.

Στη δεύτερη-πειραματική φάση, η οποία πραγματοποιήθηκε δυο μήνες μετά το τέλος της πρώτης φάσης, εφαρμόσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης των υποκειμένων του δείγματός μας, συνολικής διάρκειας περίπου 4 εβδομάδες. Στις δραστηριότητες τις οποίες πραγματοποιήσαμε στη φάση αυτή θα αναφερθούμε αναλυτικά παρακάτω.

Η τρίτη-μεταπειραματική και τελευταία φάση πραγματοποιήθηκε 1 μήνα μετά το τέλος της δεύτερης- πειραματικής φάσης, ώστε να ελεγχθούν οι βραχύχρονες επιδράσεις και η σταθερότητα των γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά στη διάρκεια της πειραματικής μας παρέμβασης. Η δομή και τα κριτήρια της φάσης αυτής ήταν τα παρόμοια (δεν χορηγήσαμε το κριτήριο αξιολόγησης της αναδυόμενης γραφής) με αυτά της πρώτης-προπειραματικής φάσης και διήρκησε τρεις εβδομάδες.

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας και προκειμένου να ελέγξουμε τη χρονική διάρκεια εφαρμογής των κριτηρίων μέτρησης, την καταλληλότητα και την αξιοπιστία των θεμάτων (items), καθώς και το βαθμό κατανόησης των οδηγιών πραγματοποιήσαμε μια προέρευνα στην οποία συμμετείχαν 15 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε Νηπιαγωγείο της πόλης του Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2008-2009.

Σημειώνουμε στο σημείο αυτό ότι, απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν εκτός από την εκούσια συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών και η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων στους οποίους εστάλη ενημερωτική επιστολή με διευκρινήσεις και πληροφορίες σχετικές με το ερευνητικό μας πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα). Διευκρινίζουμε επίσης ότι, βασική μας επιδίωξη ήταν η πιστή τήρηση των δεοντολογικών αρχών της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, για το λόγο αυτό και προηγήθηκε μια επίσκεψη σε όλες τις τάξεις των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική μας μελέτη έτσι ώστε να εξοικειωθούν μαζί μας και να αξιολογηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα πραγματοποιούνταν η έρευνα αυτή.

6.2 Όργανα μέτρησης

Για τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών δεδομένων και λαμβάνοντας υπόψη ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τόσο η προσέγγιση των παιδιών, όσο και η επιλογή των θεμάτων (items) έγινε με προσεκτικό και ομοιόμορφο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας έρευνας. Τα κριτήρια, τα περισσότερα από τα οποία έχουν εφαρμοστεί από Αμερικανούς και Ευρωπαίους ερευνητές (Carlisle, 2000· Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Lyster, 2002· Nunes, Bindman & Bryant, 1997· Μανωλίτσης, 2000), έχουν διαμορφωθεί ώστε να είναι κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε όλα τα κριτήρια δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην επιλογή των λέξεων και προτάσεων, ώστε να αποφευχθούν προβλήματα κατανόησής τους από τα παιδιά. Επιπλέον, σε όλα τα κριτήρια που δόθηκαν υπήρχαν από δυο έως τέσσερα δοκιμαστικά θέματα, τα οποία αποσκοπούσαν στην εκμάθηση της διαδικασίας που απαιτείται για τη σωστή εκτέλεση των κριτηρίων και για τυχόν διευκρινήσεις. Κατά την εφαρμογή των δοκιμαστικών θεμάτων απαντούσαμε σε τυχόν ερωτήσεις και διορθώναμε τα λάθη των παιδιών, δίνοντάς του επιπλέον εξηγήσεις, ενώ μετά το πέρας των δοκιμαστικών θεμάτων δεν διορθώσαμε κανένα λάθος. Όλα τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάστηκαν στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού. Σημειώνουμε τέλος ότι, για κάθε παιδί σχεδιάσαμε ένα πρωτόκολλο απαντήσεων, το οποίο περιελάμβανε τα απαραίτητα ατομικά στοιχεία καθώς και τη βαθμολογία που έλαβε σε κάθε κριτήριο. Όλες οι βαθμολογίες σε κάθε κριτήριο μετατράπηκαν σε ποσοστό επιτυχίας. Έτσι, χρησιμοποιήσαμε επτά κριτήρια για τη μέτρηση και κατανόηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, από τα οποία τα τέσσερα αφορούν τη μορφολογική και τα τρία τη φωνολογική επίγνωση.

Όλα τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήσαμε περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

6.2.1 Κριτήριο αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης.

Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης χρησιμοποιήσαμε πολλές μετρήσεις σε διάφορα επίπεδα, προκειμένου να διαπιστώσουμε το επίπεδο ανάπτυξης των επιμέρους πτυχών της μορφολογικής επίγνωσης, καθώς η αξιολόγηση μιας μόνο πτυχής της μεταγλωσσικής αυτής ικανότητας μπορεί να περιορίσει και να αλλοιώσει την

εικόνα μας για την έκταση της επίγνωσης των μορφολογικών δομών των παιδιών (Carlisle, 1995· Casalis & Louis- Alexandre, 2000).

Με βάση τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις παλαιότερων και σύγχρονων σχετικών ερευνών, οι οποίες αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επιλέξαμε συνολικά τέσσερα προφορικά κριτήρια κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας τα οποία συγκροτούν το όργανο μέτρησης και αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής: α) παραγωγή λέξεων με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά, β) παραγωγή λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά, γ) δημιουργία σύνθετων λέξεων και δ) ανάλυση σύνθετων λέξεων. Τα δυο πρώτα στηρίζονται στο αναλογικό παράδειγμα και αξιολογούν την κλιτική και παραγωγική μορφολογική επίγνωση, ενώ τα άλλα δυο αξιολογούν την επίγνωση της μορφολογίας των σύνθετων λέξεων.

Η σειρά παρουσίασης των θεμάτων (items) στα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε ήταν τυχαία και προέκυψε από τη χρήση του πίνακα των τυχαίων αριθμών. Ακολουθεί η αναλυτική τους παρουσίαση.

6.2.1.1 Κριτήριο παραγωγής λέξεων με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

Με το κριτήριο αυτό αξιολογούμε την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά μορφήματα με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά. Βασική πηγή προέλευσης του κριτηρίου αυτού είναι το προφορικό κριτήριο «production of word forms task» των Carlisle και Nomanbhoy (1993) η αρχική προσαρμογή του οποίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Κουρουπάκη (2004).

Η πορεία του κριτηρίου παραγωγής λέξεων που σχεδιάσαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κατάλληλα προσαρμοσμένο για την ηλικία των υποκειμένων μας, ήταν παρόμοια με αυτή που ακολούθησε η Κουρουπάκη (2004). Συγκεκριμένα, το κριτήριο παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού, ώστε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητά του. Σε κάθε παιδί παρουσιάζαμε δυο ζώακια-δαχτυλόκουκλες και αφού εξασφαλίζαμε στα παιδιά λίγο χρόνο ώστε να τα παρατηρήσουν και εξοικειωθούν λέγαμε την εξής ιστορία: « *Ο Πίπης και η Φίφη είναι δυο πολύ καλοί φίλοι. Τους αρέσουν πάρα πολύ τα παιχνίδια, μα πιο πολύ τους αρέσουν να παίζουν με λεξούλες. Εσύ θα είσαι ο Πίπης κι εγώ θα είμαι η Φίφη. Έλα να φτιάξουμε μαζί προτασούλες. Επειδή όμως η Φίφη είναι πολύ μικρή και δεν ξέρει να*

μιλά πολύ καλά, εσύ θα τη βοηθήσεις. Κάθε φορά που θα λέει μια λεξούλα, εσύ θα την αλλάζεις λίγο για να ταιριάζει με την πρόταση που θέλει να φτιάξει. Αν δεν ακούσεις καλά τη λέξη ζήτησε από την Φίφη να σου την ζαναπεί. Είσαι έτοιμος/η να αρχίσουμε; Άκου προσεκτικά».

Η εκτέλεση του κριτηρίου ξεκινούσε με τέσσερα δοκιμαστικά θέματα, κατά την εφαρμογή των οποίων διορθώναμε τα λάθη των παιδιών και δίναμε περισσότερες διευκρινήσεις έτσι ώστε να κατανοήσουν απόλυτα τη διαδικασία και αυτά που έπρεπε να κάνουν, για να απαντήσουν σωστά στη συνέχεια. Το πρώτο δοκιμαστικό θέμα απαιτούσε τη μετατροπή ενός θηλυκού ουσιαστικού σε /a/ από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό («ζωγραφιά» [zografɔa]- «ζωγραφίες» [zografɛs]). Το δεύτερο δοκιμαστικό θέμα απαιτούσε την αλλαγή του προσώπου του ρήματος από α' ενικό σε α' πληθυντικό («μιλάω» [milao]- «μιλάμε» [milame]). Το τρίτο και το τέταρτο δοκιμαστικό θέμα απαιτούσε τη μετατροπή ρημάτων από ενεστώτα σε αόριστο («τραγουδάμε» [traɣudame]- «τραγουδούσαμε» [traɣudusame] και από αόριστο σε ενεστώτα αντίστοιχα («πότισε» -[potise]- «ποτίζει» [potizi]).

Το κριτήριο παραγωγής λέξεων με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά περιελάμβανε συνολικά δεκατρία θέματα αξιολόγησης κατά την εφαρμογή των οποίων δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά σε κανένα από αυτά. Όλες οι λέξεις που χρησιμοποιήσαμε ήταν οικείες και καθημερινά χρησιμοποιούμενες λέξεις, γεγονός το οποίο επαληθεύσαμε κατά τη διάρκεια της προέρευνας. Τα θέματα που σχεδιάσαμε και επιλέξαμε για την πληρέστερη αξιολόγηση της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης προσπαθήσαμε να καλύπτουν όσο το δυνατό περισσότερες πτυχές της μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε θέματα τα οποία καλύπτουν τις εξής γενικές κατηγορίες: α) αναλλοίωτο θεματικό μόρφημα και απουσία αλλομορφίας (neutral suffixes), β) φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος (non neutral suffixes) και γ) παρουσία αλλομορφίας (non neutral suffixes).

Ειδικότερα, στα θέματα της πρώτης κατηγορίας, τα οποία δεν απαιτούσαν καμία φωνολογική μετατροπή και δεν υπήρχε αλλομορφία, τα παιδιά καλούνταν να μετατρέψουν το πρόσωπο ρημάτων (θέματα 9, 2 και 13) και τον αριθμό ουσιαστικών διαφορετικού γένους (θέματα 4 και 5).

Στα θέματα της δεύτερης κατηγορίας για τη μετατροπή των οποίων έπρεπε να ληφθεί υπόψη εκτός των κλιτικών επιθημάτων, τη φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος, τα παιδιά καλούνταν να μετατρέψουν το χρόνο των ρημάτων από ενεστωτικό σε παρελθοντικό (αόριστο) ίδιας φωνής, αριθμού και προσώπου (θέμα 3) και διαφορετικού προσώπου (θέμα 7). Επίσης, στην ίδια κατηγορία ανήκουν και τα θέματα στα οποία τα παιδιά καλούνταν να μετατρέψουν το χρόνο των ρημάτων από παρελθοντικό (αόριστο) σε ενεστωτικό ίδιας φωνής, αριθμού και προσώπου (θέμα 6), διαφορετικού προσώπου (θέματα 8 και 11).

Τέλος, στα θέματα της τρίτης κατηγορίας τα υποκείμενα έπρεπε είτε να αλλάξουν τον ενεστωτικό χρόνο της λέξης-στόχου και να τον μετατρέψουν σε παρελθοντικό (αόριστο) ίδιας φωνής, προσώπου και αριθμού (θέμα 1), είτε να αλλάξουν τον αριθμό της λέξης-στόχου (θέματα 10 και 12) λαμβάνοντας υπόψη εκτός των κλιτικών επιθημάτων, τη συλλαβική αύξηση και την παρουσία αλλομορφίας.

Η καταγραφή των απαντήσεων στο συγκεκριμένο κριτήριο έγινε με τη βοήθεια ενός μαγνητοφώνου. Μετά την απομαγνητοφώνησή τους οι απαντήσεις καταγράφηκαν στο ατομικό δελτίο κάθε παιδιού. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί έπαιρνε έναν βαθμό. Η βαθμολογία μπορούσε να είναι από 0-13 βαθμούς, τους οποίους στη συνέχεια μετατρέπαμε στην εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας. Ο χρόνος διάρκειας του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν κατά μέσο όρο τέσσερα με έξι λεπτά. Το κριτήριο παραγωγής λέξεων με κλιτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά, όπως δόθηκε στα υποκείμενα βρίσκεται στο παράρτημα.

6.2.1.2 Κριτήριο παραγωγής λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

Σκοπός του κριτηρίου αυτού ήταν η καταγραφή και η αξιολόγηση των ικανοτήτων των παιδιών να χειρίζονται τα παραγωγικά μορφήματα. Πρόκειται για το ίδιο ως προς τη δομή και τη διαδικασία κριτήριο με το προηγούμενο. Βασική πηγή προέλευσης του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν το προφορικό κριτήριο «test of morphological structure» της Carlisle (2000), η προσαρμογή του οποίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Σταυρακάκη (2006).

Στο κριτήριο παραγωγής λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά που σχεδιάσαμε για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας, κατάλληλα προσαρμοσμένο για την ηλικία των υποκειμένων μας, τα παιδιά θα πρέπει να αλλάζουν κάθε φορά τη λέξη-

στόχο, προσαρμόζοντάς τη στην πρόταση που θα τους λέμε. Για την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού χρησιμοποιήσαμε την ίδια παιγνιώδη μορφή με το προηγούμενο.

Η εκτέλεση του κριτηρίου ξεκινούσε με δυο δοκιμαστικά θέματα ανά κατηγορία, κατά την εφαρμογή των οποίων δίναμε εξηγήσεις και διορθώναμε τα λάθη των παιδιών ούτως ώστε να κατανοήσουν πληρέστερα αυτό που έπρεπε να κάνουν.

Τα θέματα του κριτηρίου αξιολόγησης της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης ήταν συνολικά δεκαπέντε, κατά την εφαρμογή των οποίων δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά. Όπως και στο προηγούμενο κριτήριο έτσι και σε αυτό φροντίσαμε οι λέξεις να είναι οικείες και συχνά χρησιμοποιούμενες από τα παιδιά λέξεις, γεγονός το οποίο διαπιστώσαμε κατά την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τομέας της παραγωγικής μορφολογίας είναι ευρύτερος και «πλουσιότερος» σε μορφήματα, συγκριτικά με τον τομέα της κλιτικής μορφολογίας (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Ράλλη, 2005· Singson, Mahony & Mann, 2000), προσπαθήσαμε να σχεδιάσουμε θέματα, τα οποία να περιλαμβάνουν παραγωγικά επιθήματα ρημάτων, επιθέτων και κυρίως ουσιαστικών καθώς σύμφωνα με τη Ράλλη (2005), στην ελληνική γλώσσα ιδιαίτερα τα επιθήματα ουσιαστικών επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη βάση, τόσο ως προς τη γραμματική κατηγορία όσο και ως προς τη σημασία. Η επιλογή των θεμάτων έγινε με τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύονται κι εδώ τρεις γενικές μορφολογικές κατηγορίες: α) αναλλοίωτο θεματικό μόρφημα και απουσία αλλομορφίας (neutral suffixes), β) φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος (non neutral suffixes) και γ) παρουσία αλλομορφίας (non neutral suffixes). Έτσι, διαμορφώθηκαν τέσσερις τύποι παραγωγικών επιθημάτων οι οποίες περιλαμβάνουν: 1) επιθήματα ρηματικής κατηγορίας, 2) επιθήματα επιθέτων, 3) επιθήματα ουσιαστικών- επαγγελματικά και 4) επιθήματα ουσιαστικών - υποκοριστικά και μεγεθυντικά..

Στα επιθήματα ρηματικής κατηγορίας τα παιδιά καλούνταν να ολοκληρώσουν μια πρόταση δίνοντας στη λέξη-στόχο το κατάλληλο επίθημα. Τα επιθήματα αυτού του τύπου περιελάμβαναν τρία θέματα αξιολόγησης και συμπεριλήφθηκαν επιθήματα σε [-ενο]-ευ(ω) και [-οπο] -ών(ω) η μετατροπή των οποίων δεν απαιτούσε φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος (θέμα 1α και 3α) και [αζο]-άζ(ω) η μετατροπή του οποίου προκαλούσε αλλαγή γραμματικής κατηγορίας (θέμα 2α).

Τα επιθήματα επιθέτων περιελάμβαναν τρία θέματα αξιολόγησης και συμπεριλήφθηκαν τα εξής επιθήματα: [-in(os)]-ιν(ος), [-enios]-ενι(ος), [-isios]-ισι(ος). Και τα τρία θέματα αυτού του τύπου επιθημάτων δεν απαιτούσαν φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος και δεν υπήρχε αλλομορφία.

Ο επόμενος τύπος παραγωγικών επιθημάτων που συμπεριλάβαμε στο σχεδιασμό του κριτηρίου αυτού ήταν τα επιθήματα ουσιαστικών και ειδικότερα επαγγελματικά, υποκοριστικά και μεγεθυντικά. Συγκεκριμένα, τα επαγγελματικά επιθήματα περιελάμβαναν τρία θέματα και συμπεριλήφθηκαν τα εξής επιθήματα: [-isti(s)-ιστη(ς)], [-dzi(s)] -τζη(ς), κατά την παραγωγή των οποίων δεν προκαλείται κάποια φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος, όμως αλλάζει η γραμματική κατηγορία (θέματα 3α και 3γ) και [-a(s)] -α(ς) στα οποία παρατηρείται τόσο φωνολογική μετατροπή του θεματικού μορφήματος όσο και αλλαγή ρηματικής κατηγορίας (θέμα 3β). Στα υποκοριστικά συμπεριλάβαμε τα επιθήματα [-aki]-ακι, [uli(s)]-ούλη(ς)/ [-ula]ούλα/ [-ulo]ούλο, [-itsa]-ιτσα και στα μεγεθυντικά τα επιθήματα [-aro(s)-αρ(ος)]/[-ara]αρα..

Η εκτέλεση του κριτηρίου αυτού απαιτούσε κατά μέσο όρο τέσσερα με πέντε λεπτά. Η καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών έγινε στο ατομικό δελτίο απαντήσεων. Η βαθμολόγηση στο κριτήριο παραγωγής λέξεων με παραγωγικά μορφολογικά χαρακτηριστικά έγινε όπως και στο προηγούμενο κριτήριο. Κάθε σωστή απάντηση έπαιρνε ένα βαθμό με ανώτατη επίδοση το δεκαπέντε. Το σύνολο των βαθμών μετατρεπόταν στη συνέχεια στην εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστά επιτυχίας.

6.2.1.3 Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων.

Σκοπός του κριτηρίου αυτού ήταν να καταγράψουμε και να αξιολογήσουμε την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά τα μορφήματα και να δημιουργούν σύνθετες λέξεις. Η ιδέα του σχεδιασμού του προέρχεται από το κριτήριο «word compounds» της Lyster (2002). Στο κριτήριο αυτό το οποίο ήταν προφορικό τα παιδιά έπρεπε να συνθέσουν τις δυο κάθε φορά λέξεις που τους δίναμε και να παράγουν μια νέα σύνθετη λέξη. Η διαδικασία εφαρμογής του κριτηρίου είχε παιγνιώδη μορφή και ήταν η εξής: *Λέγαμε στο παιδί «Αυτή τη φορά θα παίζουμε ένα άλλο παιχνίδι. Η Φίφη θα σου λέει δυο λεξούλες και εσύ θα τις ενώνεις για να φτιάξεις μια νέα λέξη. Δηλαδή θα σου πει λεξούλες όπως κοντός και χοντρός δηλαδή κοντόχοντρος. Αν δε θυμάσαι καλά τις δυο*

λέξεις ζήτησε από τη Φίφη να σου τις ξαναπεί. Είσαι έτοιμος να αρχίσουμε; Άκου προσεκτικά».

Η εκτέλεση του κριτηρίου ξεκινούσε με δυο δοκιμαστικά θέματα, κατά την εφαρμογή των οποίων διορθώναμε τα λάθη των παιδιών και δίναμε περισσότερες διευκρινήσεις προκειμένου να κατανοήσουν τι θα έπρεπε να κάνουν για να απαντήσουν σωστά στη συνέχεια. Δόθηκαν συνολικά δέκα θέματα. Η επιλογή των λέξεων έγινε με τρόπο ώστε να είναι οικείες και σημασιολογικά διαφανής και γνωστές λέξεις. Επίσης, προκειμένου να αξιολογήσουμε όσο το δυνατόν πληρέστερα τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης, φροντίσαμε να περιλάβουμε διάφορα είδη συνθέτων. Ειδικότερα, υπάρχουν θέματα στα οποία ο τόνος της παραγόμενης λέξης δεν συμπίπτει με τον τόνο που φέρουν τα επιμέρους συστατικά, όταν εμφανίζονται ως ανεξάρτητες λέξεις (θέματα 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10) και θέματα στα οποία ο τόνος συμπίπτει με τον τόνο του δεύτερου συνθετικού (θέμα 9). Επίσης θέματα στα οποία τα παιδιά έπρεπε να προσθέσουν το φωνήεν –ο- που αποτελεί το δείκτη της σύνθεσης (θέματα 6 και 8).

Η εκτέλεση του συγκεκριμένου κριτηρίου απαιτούσε κατά μέσο όρο τέσσερα με πέντε λεπτά. Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε στο ατομικό δελτίο των υποκειμένων. Σε αυτό το κριτήριο η βαθμολόγηση έγινε ως εξής: αν το υποκείμενο έκανε σωστά τη σύνθεση (τόνος και δείκτη σύνθεσης) έπαιρνε δυο βαθμούς. Εάν χρησιμοποιούσε σωστά το δείκτη σύνθεσης αλλά έκανε λάθος στον τόνο έπαιρνε έναν βαθμό. Η ανώτερη βαθμολογία μπορούσε να φτάσει τις 20 μονάδες.

6.2.1.4 Κριτήριο ανάλυσης λέξεων στα συνθετικά τους μέρη σε μορφολογικό επίπεδο.

Το κριτήριο αυτό αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά και με μη αυτόματο τρόπο σύνθετες λέξεις, διαχωρίζοντάς τες στα επιμέρους μορφηματικά συστατικά τους. Βασική πηγή προέλευσης του κριτηρίου αυτού ήταν τόσο το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων «analysis of compound words» της Lyster (2002), την αρχική προσαρμογή του οποίου στην ελληνική γλώσσα έκανε η Σταυρακάκη (2006) αλλά και από το «morpheme subtraction» των Arnbak & Elbro (2000).

Στο κριτήριο αυτό τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα δυο επιμέρους συστατικά μιας σύνθετης λέξης και να τη διαχωρίσουν σε δυο λέξεις (π.χ [alatoripero] : [alati] και [riperi]). Το συγκεκριμένο κριτήριο απαιτεί υψηλά επίπεδα συνειδητού

γνωστικού ελέγχου και αφαιρετικής αναλυτικής ικανότητας, καθώς ο διαχωρισμός μικρών σημασιολογικών μονάδων οδηγεί πολλές φορές στη δημιουργία ψευδολέξεων (Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Οι οδηγίες που δώσαμε σε κάθε υποκείμενο ήταν οι εξής: *«Τώρα θα κάνουμε το ανάποδο. Θα σου λέω μια λέξη κι εσύ θα πρέπει να μαντέψεις ποιες είναι οι δυο λεξούλες που φτιάχνουν αυτή τη μεγάλη λέξη. Δηλαδή, τη λέξη κουκλόσπιτο τη φτιάχνουν δυο λεξούλες κούκλα και σπίτι, δηλαδή κουκλόσπιτο. Αν δεν ακούσεις καλά τη λέξη ζήτησε από τη Φίφη να σου την ξαναπεί. Είσαι έτοιμος/η να αρχίσουμε; Άκου προσεκτικά»*. Όπως και στα προηγούμενα έτσι και σε αυτό το κριτήριο υπήρχαν δυο δοκιμαστικά θέματα κατά τη διάρκεια εφαρμογής των οποίων διορθώναμε τα λάθη των παιδιών και δίναμε περισσότερες διευκρινήσεις. Τα θέματα του συγκεκριμένου κριτηρίου ήταν συνολικά έξι και οι λέξεις που επιλέχθηκαν ήταν οικείες, σημασιολογικά διαφανείς, γνωστές και καθημερινές λέξεις. Κοινό συστατικό όλων των θεμάτων ήταν η ύπαρξη του δείκτη της σύνθεσης. Όπως και στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων έτσι και σε αυτό το κριτήριο συμπεριλάβαμε θέματα στα οποία ο τόνος δε συμπίπτει με τον τόνο που φέρουν τα επιμέρους συστατικά, όταν εμφανίζονται ως ανεξάρτητες λέξεις (θέματα 3 και 5) και θέματα στα οποία ο τόνος συμπίπτει με τον τόνο του δεύτερου συνθετικού (θέματα 1, 2, 4 και 6).

Κατά την εφαρμογή του κριτηρίου καταγράψαμε τις απαντήσεις των παιδιών στο ατομικό δελτίο απαντήσεων. Ο τρόπος βαθμολόγησης έγινε ως εξής: αν το υποκείμενο έλεγε σωστά και τα δυο συστατικά της σύνθεσης, ως ανεξάρτητες λέξεις, έπαιρνε δυο βαθμούς σε κάθε θέμα. Στην περίπτωση που έλεγε σωστά το ένα συστατικό της ανεξάρτητης λέξης και το άλλο ως είχε, έπαιρνε από δυο βαθμούς. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορούσε να λάβει κάθε υποκείμενο στο συγκεκριμένο κριτήριο ήταν από 0 έως 12 βαθμούς.

6.2.2 Κριτήριο αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης πραγματοποιήσαμε μετρήσεις σε διάφορα επίπεδα, τόσο φωνολογικών μονάδων (συλλαβή, φώνημα) όσο και γνωστικής επεξεργασίας φωνολογικών μονάδων (αναγνώριση, απαλοιφή, σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων), καθώς σύμφωνα με ερευνητές στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διακρίνονται διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης (Gathercole & Baddeley,

1993· Μανωλίτσης, 2000). Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ικανότητα φαίνεται να στηρίζεται σε ένα συνεχές σύστημα ανάπτυξης, το οποίο προχωράει από τα λιγότερο στα περισσότερα συνειδητά επίπεδα επίγνωσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας.

Έτσι, χρησιμοποιήσαμε τρία προφορικά κριτήρια αξιολόγησης κατάλληλα διαμορφωμένα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων κριτηρίων έγινε με βάση τόσο των ερευνητικών αποτελεσμάτων από το διεθνή και ελληνικό χώρο όσο και της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους στην αξιολόγηση των επιδόσεων των παιδιών στα διάφορα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης. Η παρουσίαση και εφαρμογή των κριτηρίων έγινε με τη μορφή παιχνιδιού.

Τα τρία αυτά διαφορετικά κριτήρια, τα οποία συγκροτούν το όργανο μέτρησης και αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης είναι τα εξής: α) αναγνώριση αρχικού φωνήματος, β) απαλοιφή μορφημάτων και φωνημάτων και γ) σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων.

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα παραπάνω κριτήρια ήταν οικείες και απλές λέξεις για τα παιδιά. Επίσης, για την καλύτερη κατανόηση των οδηγιών όλα τα κριτήρια περιελάμβαναν δοκιμαστικά θέματα, τα οποία προηγούνταν των θεμάτων αξιολόγησης. Κατά την εφαρμογή των δοκιμαστικών θεμάτων διορθώναμε τα τυχόν λάθη των υποκειμένων και δίναμε περισσότερες διευκρινήσεις. Η αξιολόγηση ήταν ατομική και πραγματοποιούνταν σε απομονωμένο χώρο του σχολείου.

Ακολουθεί η αναλυτική τους παρουσίαση.

6.2.2.1 Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος.

Με το κριτήριο αυτό αξιολογούμε την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν ότι δυο λέξεις μοιράζονται το ίδιο αρχικό φώνημα. Βασική πηγή προέλευσης του κριτηρίου αυτού ήταν το κριτήριο «phoneme identity» (ταύτιση φωνήματος) του Wallach και των συνεργατών του (1977) το οποίο προσάρμοσε στην ελληνική γλώσσα ο Μανωλίτσης (2000).

Το κριτήριο αυτό παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη μορφή τετραδίου σε κάθε σελίδα του οποίου υπήρχαν τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες γνωστών αντικειμένων, μια στο άνω μέρος της σελίδας και οι υπόλοιπες τρεις στο κάτω μέρος. Το όνομα της εικόνας που βρισκόταν στο πάνω μέρος της σελίδας ήταν η λέξη-στόχος.

Κατά την εφαρμογή του κριτηρίου εκφωνούσαμε τη λέξη-στόχο και ζητούσαμε από τα παιδιά να βρουν ποιός από τις εικόνες το όνομα ξεκινούσε με το ίδιο φώνημα όπως και η λέξη-στόχος. Συγκεκριμένα, σε κάθε παιδί λέγαμε τα εξής: «Αυτό εδώ είναι ένα βέλος [velos]. Το όνομά του αρχίζει από τον ήχο /v/ (ταυτόχρονα δείχνουμε και ονομάζουμε τις εικόνες). Αυτό εδώ είναι μια βίδα [viða], ψωμί [psomi] και κεράσια [cerasja]. Πες μου τώρα από αυτές τις τρεις εικόνες ποιας εικόνας το όνομα ξεκινά με τον ίδιο ήχο όπως αρχίζει και η λέξη βέλος [velos]».

Η εκτέλεση του κριτηρίου ξεκινούσε με δυο δοκιμαστικά θέματα, κατά την εφαρμογή των οποίων διορθώναμε τα λάθη που έκαναν τα υποκείμενα, προκειμένου να κατανοήσουν τι θα έπρεπε να κάνουν ώστε να απαντήσουν σωστά στη συνέχεια.

Τα θέματα του κριτηρίου αξιολόγησης ήταν συνολικά δέκα και κατά την εφαρμογή τους δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά. Όλες οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν γνωστές και οικείες στα παιδιά. Επίσης, το κοινό αρχικό φώνημα ήταν πάντα σύμφωνο και δεν υπήρχαν λέξεις που να άρχιζαν από διπλά σύμφωνα ή συμπλέγματα συμφώνων. Η αρχική συλλαβή σε όλες τις λέξεις ήταν της μορφής ‘Σύμφωνο-Φωνήεν’. Αμέσως μετά την απάντηση κάθε υποκειμένου γινόταν η καταγραφή τους στο ειδικό φύλλο του ατομικού δελτίου.

Η εκτέλεση του συγκεκριμένου κριτηρίου απαιτούσε κατά μέσο όρο τέσσερα λεπτά και η βαθμολόγηση έγινε ως εξής: Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 βαθμό. Η βαθμολογία μπορούσε να ήταν από 0-10 βαθμούς, τους οποίους στη συνέχεια μετατρέπαμε σε εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας.

6.2.2.2 Κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων.

Το κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να εκφωνούν μια λέξη χωρίς το πρώτο της φώνημα, συλλαβή ή μόρφημα. Το κριτήριο βασίζεται σε αυτό του Muter και των συνεργατών του (1997) όμως την προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα και την τελική του μορφή πραγματοποίησε ο Μανωλίτσης (2000). Με βάση τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις σύγχρονων σχετικών ερευνών, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο κριτήριο το οποίο απαιτεί υψηλά επίπεδα συνειδητού γνωστικού ελέγχου και αφαιρετικής ικανότητας.

Στο συγκεκριμένο κριτήριο η εργασία που καλούνταν τα υποκείμενα να εκτελέσουν ήταν η απαλοιφή του αρχικού ή τελικού μορφήματος, συλλαβής ή φωνήματος

της λέξης –στόχου και να εκφωνήσουν το τμήμα της λέξης που μένει μετά την απαλοιφή, το οποίο πάντα αποτελούσε μια άλλη λέξη π.χ. [γλίκοκσίνος]- [γλίκο]. Για την εφαρμογή του κριτηρίου χρησιμοποιήσαμε τις δυο δαχτυλόκουκλες, προκειμένου να δώσουμε παιγνιώδη μορφή στη δραστηριότητα και να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών. Συγκεκριμένα, λέγαμε στο παιδί ότι θα παίζαμε ένα διαφορετικό παιχνίδι στο οποίο θα ζητούσαμε από το παιδί να μας πει μια λέξη χωρίς να μας πει τον πρώτο ή τον τελευταίο ήχο, συλλαβή ή μόρφημα.

Η εκτέλεση του κριτηρίου αυτού ξεκινούσε με έξι συνολικά δοκιμαστικά θέματα, κατά την εφαρμογή των οποίων δίναμε εξηγήσεις στα παιδιά όταν απαντούσαν λανθασμένα. Τα πρώτα τρία δοκιμαστικά θέματα απαιτούσαν την απαλοιφή μορφημάτων, τα οποία βρίσκονταν είτε στην αρχή (θέματα 1 και 3) είτε στο τέλος (θέμα2). Ακολουθούσαν 7 θέματα αξιολόγησης τα οποία περιελάμβαναν απαλοιφή μορφημάτων ή συλλαβών. Τα υπόλοιπα τρία δοκιμαστικά θέματα απαιτούσαν την απαλοιφή φωνημάτων, κατά την εφαρμογή των οποίων διορθώναμε τα λάθη των παιδιών και δίναμε περισσότερες διευκρινήσεις. Ακολουθούσαν δεκαοκτώ θέματα αξιολόγησης στη διάρκεια εφαρμογής των οποίων δεν παρεμβαίναμε διορθωτικά. Συνολικά το κριτήριο αυτό αποτελείται από έξι δοκιμαστικά θέματα και είκοσι έξι θέματα αξιολόγησης.

Ο χρόνος εφαρμογής του κριτηρίου αυτού κυμαινόταν από 4 έως 6 λεπτά, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Η καταγραφή των απαντήσεων γινόταν στο ατομικό δελτίο. Η συνολική βαθμολόγηση εξαρτάται από τον αριθμό των θεμάτων στα οποία τα παιδιά πραγματοποίησαν σωστά την απαλοιφή. Κάθε σωστή απάντηση έπαιρνε ένα βαθμό με ανώτατη επίδοση το είκοσι έξι. Σημειώνουμε επίσης ότι καθώς τα θέματα του κριτηρίου ήταν αυξανόμενης δυσκολίας και με βάση τα ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα μικρά παιδιά αρχίζουν να χειρίζονται πρώτα τις μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες και αργότερα τις μικρότερες και σύμφωνα με τις οδηγίες του κριτηρίου απαλοιφής μορφημάτων, συλλαβών και φωνημάτων η εξέταση έπρεπε να διακόπτεται μετά από 3 συνεχόμενα λάθη.

6.2.2.3 Κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων.

Για την αξιολόγηση των υποκειμένων στη σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το «κριτήριο σύνθεσης» του Μανωλίτση (2000), βασική

πηγή προέλευσης για την κατασκευή του οποίου ήταν το τεστ των Wagner, Torgessen και Rashotte (1999) με τίτλο «Comprehensive Test of Phonological Processing- CTOPP» (κριτήριο κατανόησης της φωνολογικής διαδικασίας). Πρόκειται για ένα προφορικό τεστ στο οποίο τα παιδιά καλούνται να ενώσουν τις δυο ή παραπάνω συλλαβές και φωνήματα που τους εκφωνούμε ώστε να φτιάξουν μια λέξη. ...επιλογή γιατί;

Το κριτήριο αυτό παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, λέγαμε στα παιδιά: *«Τώρα θα ακούσεις κάποιες λέξεις που τις έχουμε κομματιάσει σε μικρότερα κομμάτια και θέλω να ενώσεις τα κομμάτια αυτά και να πεις ολόκληρη τη λέξη. Ας δοκιμάσουμε μαζί κάποιες λέξεις. Ποια λέξη φτιάχνουμε εάν ενώσουμε το /ma/ με το /zi/;»* Αν το παιδί απαντήσει τότε λέμε *« Σωστά, η λέξη που ψάχναμε ήταν η λέξη /mazi/»*. Αν απαντήσει κάτι άλλο τότε λέμε *« Δεν είναι ακριβώς έτσι. Όταν βάλουμε μαζί το /ma/ και το /zi/ φτιάχνουμε τη λέξη /mazi/. Τώρα ας δοκιμάσουμε ακόμη μερικές λέξεις. Άκουσε προσεκτικά και βάλε τα κομματάκια μαζί για να βρεις τη μεγάλη λέξη»*.

Το κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων αποτελείται από τέσσερα δοκιμαστικά θέματα κατά τη διάρκεια εφαρμογής των οποίων διορθώναμε τα λάθη που έκαναν τα υποκείμενα, προκειμένου να κατανοήσουν τι έπρεπε να κάνουν και είκοσι τρία θέματα αξιολόγησης αυξανόμενης δυσκολίας. Όπως και στο προηγούμενο κριτήριο έτσι και σε αυτό, η εξέταση διακόπτεται μετά από τρία συνεχόμενα λάθη.

Η εκτέλεση του κριτηρίου αυτού απαιτούσε κατά μέσο όρο 10 με 30 λεπτά ανάλογα με τις ικανότητες κάθε παιδιού. Η βαθμολόγηση στο κριτήριο αυτό έγινε ως εξής: Για κάθε σωστή απάντηση δίναμε ένα βαθμό. Η βαθμολογία μπορούσε να ήταν από 0 έως 23 βαθμούς, οι οποίοι στη συνέχεια μετατρέπονταν στην εκατοστιαία κλίμακα σε ποσοστό επιτυχίας.

6.2.3 Κριτήριο αξιολόγησης της μη λεκτικής νοημοσύνης.

Για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης χρησιμοποιήσαμε το τεστ νοημοσύνης RAVEN PM47, ένα μη γλωσσικό, έγχρωμο τεστ προοδευτικών τύπων, ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τσάκρης, 1970). Το συγκεκριμένο τεστ σύμφωνα με τον κατασκευαστή του είναι μέτρο του παράγοντα της γενικής νοημοσύνης (G) του Spearman.

Το τεστ RAVEN PM47 αποτελείται από 5 ομάδες των 12 δοκιμασιών ή κάθε μια. Η κάθε δοκιμασία παρουσιάζει ένα σχήμα από το οποίο λείπει ένα κομμάτι. Από κάτω δίνονται 6 ή 8 μικρότερα σχήματα, από τα οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να βρει ποιο αντιστοιχεί στο ζητούμενο. Η κάθε δοκιμασία είναι λίγο δυσκολότερη από την προηγούμενη και ή κάθε μια από τις πέντε ομάδες περιέχει δυσκολότερες δοκιμασίες από την ομάδα που προηγείται. Υπάρχει χρονικός περιορισμός 45' ο οποίος θα πρέπει να τηρηθεί προκειμένου να γίνει σωστή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι τυπικοί βαθμοί της ελληνικής στάθμησης.

6.2.4 Κριτήριο αξιολόγησης της κατανόησης του δεκτικού λεξιλογίου.

Για την αξιολόγηση της κατανόησης του δεκτικού λεξιλογίου χρησιμοποιήσαμε το PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test- Revised) των Dunn & Dunn (1981) το οποίο κατασκευάστηκε για να μετρά το δεκτικό λεξιλόγιο των ατόμων που υπόκεινται σε αυτό. Απευθύνεται σε άτομα ηλικίας 2,5 έως 40 ετών, τα οποία διαθέτουν ένα σχετικά καλό επίπεδο όρασης και ακοής. Η χορήγηση του τεστ πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως έχει προσαρμοσθεί στην ελληνική γλώσσα από τους Sideris, Mouzaki, Simos και Protopapas (2006).

Πρόκειται για ένα προφορικό τεστ το οποίο περιλαμβάνει 175 συνολικά θέματα αυξανόμενης δυσκολίας. Το κάθε θέμα αποτελείται από τέσσερις ασπρόμαυρες εικόνες, μια από τις οποίες καλείται να επιλέξει το υποκείμενο για να δηλώσει ποια απεικονίζει καλύτερα το νόημα της λέξης που ανέφερε προηγουμένως προφορικά ο εξεταστής.

Η διάρκεια εφαρμογής του συγκεκριμένου τεστ απαιτούσε περίπου δέκα με δεκαπέντε λεπτά της ώρας. Η επίδοση κάθε υποκειμένου βαθμολογείται με βάση τον αριθμό των ορθών απαντήσεων και τον αριθμό των δοκιμασιών την οποία και καταγράψαμε στο ατομικό δελτίο των υποκειμένων. Η κλίμακα βαθμολογίας του τεστ κυμαίνεται από 0 έως 175 μονάδες.

6.2.5 Κριτήριο αξιολόγησης της αναγνώρισης-ανάγνωσης γραπτών λέξεων.

Βασικός σκοπός του κριτηρίου αυτού ήταν ο εντοπισμός πρώιμων αναγνωστών και ο αποκλεισμός αυτών από το τελικό δείγμα της έρευνας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε το «Κριτήριο αναγνώρισης λέξεων» του Μανωλίτση (2000), το οποίο περιλαμβάνει 10 συνολικά μονοσύλλαβες, δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις. Η

παρουσίαση του κριτηρίου αυτού έγινε με τη μορφή τετραδίου σε κάθε φύλλο του οποίου υπήρχε τυπωμένη μια λέξη. Συγκεκριμένα λέγαμε στο παιδί: «*Έλα να διαβάσουμε μαζί μερικές λεξούλες. Τη γνωρίζεις αυτή τη λέξη;*». Όπως γίνεται αντιληπτό, δεν μας ενδιέφερε πόσες λέξεις θα αναγνώριζαν τα παιδιά. Η συνολική βαθμολογία στο κριτήριο αυτό όλων των υποκειμένων του δείγματός μας ήταν 0 βαθμοί.

6.2.6 Κριτήριο αξιολόγησης της γνώσης του ήχου γραμμάτων.

Για την αξιολόγηση της γνώσης των γραμμάτων των υποκειμένων χρησιμοποιήσαμε ένα κριτήριο αναγνώρισης του κεφαλαίων γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου. Η παρουσίαση του κριτηρίου αυτού έγινε με τη μορφή τετραδίου, κάθε φύλλο του οποίου περιελάμβανε ένα από τα 24 γράμματα της αλφαβήτου. Σωστή απάντηση θεωρούσαμε την αναγνώριση του ήχου του εκάστοτε γράμματος, η σειρά παρουσίασης των οποίων ήταν τυχαία. Συγκεκριμένα, λέγαμε στο παιδί: «*Θα σου δείξω μερικά γραμματάκια κι εσύ θα μου πεις ποια είναι η φωνούλα/ήχος του*». Η μέση διάρκεια εφαρμογής του κριτηρίου αυτού υπολογίζεται στα τρία με έξι λεπτά της ώρας.

6.2.7 Κριτήριο «Αντίληψης εννοιών γραπτού λόγου».

Για την αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών του γραπτού λόγου των υποκειμένων επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το «Concept about Print» ακολουθώντας τις οδηγίες της ελληνικής στάθμισης (Τάφα, 2008). Βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου κριτηρίου αποτέλεσε το γεγονός ότι αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο καταγραφής των γνώσεων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για το γραπτό λόγο (Τάφα, 2008).

Πρόκειται για ένα τεστ, κατά το οποίο ο ενήλικος διαβάζει στο παιδί μια από τις δυο ιστορίες που έχουν δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό, παρατηρώντας το και υποβάλλοντας ερωτήσεις ώστε να διαπιστώσει τις γνώσεις του για το γραπτό λόγο. Η επίδοση του τεστ αυτού έγινε ατομικά. Αρχικά, ανακοινώνουμε στο παιδί ότι πρόκειται να του διαβάσουμε μια ιστορία προτρέποντάς το να μας βοηθήσει. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε συνολικά 24 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται τα βιβλία, την ικανότητά τους να γνωρίζουν τη φορά της ανάγνωσης, να κατανοούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα, τις γνώσεις τους σχετικά με την έννοια της λέξης και των γραμμάτων, καθώς και τις γνώσεις τους για τη

διάταξη του κειμένου, τη σειρά των λέξεων στο κείμενο, τη διάταξη των γραμμάτων στις λέξεις και τη στίξη.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του κριτηρίου αυτού, η οποία υπολογίζεται στα 10 λεπτά της ώρας, δεν παρείχαμε καμία διόρθωση. Οι ορθές απαντήσεις μπορούν να πιστωθούν από 0 έως 1 βαθμό, ενώ η κλίμακα βαθμολογίας του τεστ κυμαίνεται από 0-24 μονάδες. Σημειώνουμε ότι το κείμενο που διαβάσαμε σε όλα τα υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν το «Μια ηλιόλουστη μέρα».

6.2.8 Κριτήριο αξιολόγησης γραφής.

Για την αξιολόγηση του επιπέδου της γραφής των υποκειμένων, επιλέξαμε να κατασκευάσουμε ένα τεστ, το οποίο να περιλαμβάνει λέξεις με ποικίλα μορφολογικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά.

Το τεστ αξιολόγησης της αναδύομενης γραφής που χρησιμοποιήθηκε, αποτελείται από πέντε δυσύλλαβες λέξεις, βασικά κριτήρια για την επιλογή των οποίων ήταν:

- να είναι οικείες και συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις.
- να υπάρχει αυξανόμενος βαθμός δυσκολίας στη γραφή τους
- να εξυπηρετούν μια συνθήκη επικοινωνίας, καθώς σύμφωνα με ερευνητές όταν τα παιδιά γράφουν για ένα σαφή επικοινωνιακό σκοπό αναδεικνύονται πληρέστερα τα αποθέματα των γνώσεών τους για τη γραφή και την ανάγνωση (Γιαννικοπούλου, 2002· Verhoeven & Perfetti, 2008).

Συγκεκριμένα, προκειμένου να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών δημιουργήσαμε μια μικρή ιστορία για έναν 'ξεχασιάρη' βάτραχο τον οποίο παρουσιάζαμε στα παιδιά με τη βοήθεια μιας δακτυλόκουκλας. Λέγαμε στο παιδί: *«Ο Πίπης θέλει να πάει για ψώνια, όμως επειδή είναι πολύ ξεχασιάρης θέλει τη βοήθειά σου. Βοήθησέ τον να γράψει τα πράγματα που θέλει να αγοράσει για να μην ξεχάσει κάποιο από αυτά. Θα σου λέει τις λέξεις κι εσύ θα τις γράψεις όπως μπορείς. Χρειάζεται...»*. Για το κριτήριο αυτό δώσαμε σε κάθε παιδί από ένα ειδικά σχεδιασμένο για την καταγραφή αγορών χαρτί. Η χορήγηση του συγκεκριμένου κριτηρίου έγινε μόνο στην πρώτη-προπειραματική φάση.

Η ταξινόμηση και βαθμολόγηση των γραπτών δειγμάτων των παιδιών έγινε σύμφωνα με προηγούμενα μοντέλα ταξινόμησης (Ferreiro & Teberosky, 1982·

Sulzby,1989· Temple & Burris, 1993· στο Στελλάκης, 2004) και παρουσιάζονται στον πίνακα 6.1:

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1
Ταξινόμηση γραπτών δειγμάτων των υποκειμένων

Είδος γραφής	Περιγραφή	Βαθμολόγηση
Αδυναμία γραπτής αναπαράστασης	Το παιδί αρκείται στο να ζωγραφίσει τα αντικείμενα. Ακόμα και αν γράφει το όνομά του/της δεν υπάρχουν άλλα σημάδια εκτός σχεδίων	0 βαθμοί
Γραμμική-κυκλική επαναλαμβανόμενη γραφή	Το κείμενο είναι γραμμένο με "σκαριφήματα", τα οποία είναι γραμμές και συνήθως αποτελούνται από κλειστές καμπύλες ή ευθεία τμήματα ή μιμούνται τη συνεχή γραφή των ενηλίκων. Τα παιδιά χαρακτηρίζουν τα σημάδια αυτά γραφή.	1 βαθμός
Ψευδογράμματα	Το κείμενο είναι γραμμένο με σημάδια που μοιάζουν αλλά δεν είναι αποδεκτά γράμματα. Πιθανόν να περιλαμβάνονται αριθμοί, γεωμετρικά σχήματα ή άλλα σχέδια.	2 βαθμοί
Τυχαία αποδεκτά γράμματα	Το γραπτό αποτελείται από αποδεκτά γράμματα, γραμμένα με τυχαίο τρόπο. Πολλά προέρχονται από το όνομα του παιδιού και συνήθως είναι κεφαλαία. Καλύπτουν όλη τη γραμμή ή χωρίζονται σε ομάδες των τριών έως οκτώ γραμμάτων ανά λέξη.	3 βαθμοί
Φωνητική γραφή	Το παιδί γνωρίζει ότι τα γράμματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους και προσπαθεί να τους γράψει.	4 βαθμοί
Λογογραφική γραφή	Το παιδί γνωρίζει να γράφει κάποιες λέξεις απέξω. Εκτός από το όνομά του, γράφει λέξεις όπως "μαμά" ή πολύ οικεία λογότυπα.	5 βαθμοί

6.3 Πειραματική παρέμβαση.

Στη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων παρέμβασης της έρευνάς μας πραγματοποιήσαμε διάφορες δραστηριότητες στόχος των οποίων ήταν η ενίσχυση της μορφολογικής αλλά και του συνδυασμού μορφολογικής-φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών του δείματός μας. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν έντεκα παρεμβατικές δραστηριότητες-διδασκαλίες τις οποίες πραγματοποιήσαμε εμείς προσωπικά και είχαν

παιγνιώδη χαρακτήρα. Η διάρκειά τους ποικίλε από 20 έως 40 λεπτά. Η πρώτη πειραματική ομάδα (την οποία στο εξής θα ονομάζουμε Μορφοφωνολογική –ΜΦ) ήταν χωρισμένη σε τρία τμήματα τριών διαφορετικών νηπιαγωγείων του νομού Ρεθύμνης. Η δεύτερη πειραματική ομάδα (την οποία στο εξής θα ονομάζουμε μορφολογική –Μ) ήταν χωρισμένη σε δυο τμήματα, δυο διαφορετικών νηπιαγωγείων του νομού Ρεθύμνης.

Οι δραστηριότητες και των δυο πειραματικών μας ομάδων είχαν την ίδια δομή και κοινούς στόχους ιδιαίτερα για τις δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης. Η βασική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων ήταν ότι στα παιδιά της 1^{ης} πειραματικής (μορφοφωνολογικής) ομάδας επιχειρήσαμε να ενσωματώσουμε την ενίσχυση της μορφολογίας και της φωνολογίας. Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων:

Στην πρώτη δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε στις 11 Μαρτίου, προτείναμε στα παιδιά να τους αφηγηθούμε μια ιστορία για έναν νάνο και έναν γίγαντα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα μεγεθυντικά ή υποκοριστικά. Στη συνέχεια τοποθετήσαμε στη μοκέτα δυο χαρτόνια τα οποία απεικόνιζαν τους δυο πρωταγωνιστές καθώς και διάφορα αντικείμενα σε δυο μεγέθη (μικρά και μεγάλα). Συγκεκριμένα:

- 1^η πειραματική (ΜΦ): Μεγεθυντικά-υποκοριστικά και αναγνώριση αρχικού φωνήματος.

Ζητήσαμε από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας να διαλέξουν το ζεύγος των εικόνων και αφού τις ονομάσουν και να βρουν και άλλες λεξιούλες που να αρχίζουν με την ίδια φωνούλα. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να τις ταξινομήσουν ανάλογα με το μέγεθος στα δυο χαρτόνια και να τις ονομάσουν χρησιμοποιώντας ανάλογα είτε το υποκοριστικό είτε το μεγεθυντικό τους.

Π.χ. [γata] Γάτα, [γlastra] γλάστρα κ.α. Αν ήταν του γίγαντα θα ήταν [γataros] γάταρος, αν ήταν του νάνου [γataki] γατάκι κ.ο.κ.

- 2^η πειραματική (Μ)

Από τα παιδιά της Μ ομάδας ζητήσαμε αφού περιγράψουν και ονομάσουν τις εικόνες να τις ταξινομήσουν στα δυο χαρτόνια. Π.χ [γataros] γάταρος/ [γataki]γατάκι: ποιο είναι του γίγαντα και πιο του νάνου.

Η δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 12 Μαρτίου με βασικό της θέμα τον αριθμό (ενικός-πληθυντικός) ουσιαστικών και ρημάτων. Συγκεκριμένα, δείξαμε

στα παιδιά εικόνες τις οποίες και έπρεπε να ταξινομήσουν σε δυο ομάδες (ένα και πολλά).

- 1η πειραματική (ΜΦ): Ενικός/πληθυντικός και ομοιοκαταληξία.

Χωρίσαμε τα παιδιά της ΜΦ σε δυο ομάδες , η μια ομάδα θα έπρεπε να συγκεντρώσει τις εικόνες με ένα αντικείμενο (ενικός) και η άλλη με πολλά (πληθυντικός). Κάθε ομάδα έπρεπε να βρει εικόνες-λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν και να φτιάξουν ένα ποίημα. Μόλις και οι δυο ομάδες έφτιαξαν τα ποιήματα προσπάθησαν να πουν το ποίημα από την αρχή αλλάζοντας όμως την ποσότητα.

- 2η πειραματική (Μ)

Από τα παιδιά της Μ ομάδας ζητήσαμε να ονομάσουν και να ταξινομήσουν τις εικόνες που επέλεξαν ανάλογα με την ποσότητα που απεικόνιζαν.

Στην τρίτη δραστηριότητα (13 Μαρτίου) βασικό θέμα της οποίας ήταν η σύνθεση λέξεων, αφού διηγηθήκαμε μια ιστορία πλούσια σε σύνθετες λέξεις παρουσιάσαμε στα παιδιά έναν ποταμό στον οποίο είχαμε τοποθετήσει διάφορες εικόνες.

- 1η πειραματική (ΜΦ): Σύνθετα-αναγνώριση αρχικού φωνήματος

Ζητήσαμε από το παιδιά της ΜΦ ομάδας να βρουν λέξεις ανάλογα με το φώνημα που τους λέγαμε, να τις ενώσουν και να φτιάξουν τη σύνθετη λέξη μέχρι να διασχίσουν το ποτάμι. Π.χ τους λέγαμε «βρες μια εικόνα που το όνομά τις να ξεκινά από την ίδια φωνούλα όπως η λέξη [χarti] και μια εικόνα που το όνομά της να ξεκινά με τη ίδια φωνούλα όπως η λέξη [fos]. Αν τις ενώσεις ποια λεξούλα φτιάχνεις»;

- 2^η πειραματική (Μ)

Ζητήσαμε από κάθε παιδί να βρει ποια λέξη θα φτιάχναμε αν ενώναμε τις λέξεις π.χ [kukla + spiti]. Το παιδί αφού έβρισκε τις λέξεις πατούσε στη σωστή εικόνα (π.χ [kuklospito]) και συνέχιζε μέχρι να διασχίσει όλο το ποτάμι.

Η τέταρτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 16 Μαρτίου με βασικό θέμα τα επαγγελματικά επιθήματα. Αφού διηγηθήκαμε μια ιστορία για ένα περιστεράκι που δεν ήξερε ποιο επάγγελμα να ακολουθήσει καλέσαμε τα παιδιά να το βοηθήσουν να επιλέξει αυτό το επάγγελμα που θα του ταίριαζε καλύτερα. Παρουσιάσαμε μερικά αντικείμενα όπως: κιθάρα, πιάνο, παγωτό, γάλα, ψωμί, φορητό, σφουγγάρι, βάρκα, λύρα και παρακινήσαμε τα παιδιά να μας πουν τι θα μπορούσε να κάνει το περιστέρι εάν είχε κάποιο από αυτά τα αντικείμενα. Παράλληλα λέγαμε και το θηλυκό γένος.

- 1η πειραματική (Μ/Φ): Επαγγελματικά επιθήματα και συλλαβική κατάτμηση-σύγκριση συλλαβών.

Από τα παιδιά της μορφοφωнологικής ομάδας ζητήσαμε επιπλέον να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές (π.χ [βarka],[βarkaris]) και να τις συγκρίνουν (μεγάλη/μικρή λέξη).

- 2^η πειραματική (Μ)

Κάθε παιδί της ομάδας αυτής επέλεγε μια εικόνα/αντικείμενο και προσπαθούσε να βρει πιο επάγγελμα θα μπορούσε να κάνει το μικρό περιστεράκι με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Π.χ [βarka]/[βarkaris].

Στις 17 Μαρτίου πραγματοποιήθηκε η 5^η δραστηριότητα την οποία πραγματοποιήσαμε με τη βοήθεια δαχτυλόκουκλων. Αφού συζητήσαμε με τα παιδιά για τις δραστηριότητές τους την προηγούμενη μέρα, διηγηθήκαμε μια ιστορία κοινός στόχος της οποίας και για τις δυο ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών στο χειρισμό κλιτικών μορφημάτων (ρήματα, χρόνος, αριθμός, πρόσωπο). Ειδικότερα:

- 1^η πειραματική (ΜΦ) Χειρισμός κλιτικών επιθημάτων και σύνθεση λέξεων όταν τους δίνονται τα επιμέρους φωνήματα/συλλαβές.

Από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας λέγαμε μια λέξη προφέροντας την με τα επιμέρους φωνήματα ή συλλαβές, την οποία τα παιδιά έπρεπε να βρουν συνθέτοντάς την. Π.χ [s-i-δ-e-r-o-n-o]. Στη συνέχεια ζητούσαμε από τα παιδιά να την ξαναπροφέρουν αλλάζοντας τον χρόνο και το πρόσωπο.

Π.χ Λέγαμε στα παιδιά: «Τι κάνει τώρα ο Πίπης;»

Να το κάνουμε όλοι μαζί; Τι κάνουμε τώρα όλοι μαζί;»

Έτσι συνεχίσαμε με όλες τις λέξεις. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να ξαναθυμηθούν τις δουλειές που έκανε ο Πίπης / ή που κάναμε όλοι μαζί και ολοκληρώναμε την ιστορία.

- 2^η πειραματική (Μ)

Η δομή της δραστηριότητας στη Μ ομάδα ήταν η ίδια με αυτήν της ΜΦ ομάδας με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά δείχναμε εικόνες στα παιδιά και τα καλούσαμε να αλλάξουν κάθε φορά το χρόνο ή το πρόσωπο. Συγκεκριμένα λέγαμε στα παιδιά:

«Τι λέτε παιδιά να τον βοηθήσουμε για να τελειώσει πιο γρήγορα;

Τι λέτε να κάνει πρώτα ο Πίπης; Π.χ –Να ποτίσει τα λουλούδια.

Να το κάνουμε όλοι μαζί μήπως τελειώσει πιο γρήγορα;

Τι κάνει τώρα ο Πίπης;

Τι κάνουμε όλοι μαζί;»

Έτσι συνεχίζαμε με όλες τις λέξεις. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να ξαναθυμηθούν τις δουλειές που έκανε ο Πίπης / ή που κάναμε όλοι μαζί και ολοκληρώναμε την ιστορία.

Η 6^η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 18 Μαρτίου κοινός στόχος της οποίας και για τις δυο ομάδες ήταν η ενίσχυση των παιδιών στη ανάλυση αλλά και στη δημιουργία σύνθετων λέξεων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας και για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν το θεατρικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έγιναν μελισσούλες που μάζευαν το νέκταρ των λουλουδιών. Κάθε παιδί κρατούσε ένα αντικείμενο και με τη βοήθεια της μουσικής κινούνταν ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που σταματούσε η μουσική λέγαμε δυο αντικείμενα π.χ [yata] + [psari], τα παιδιά που κρατούσαν αυτά τα δυο αντικείμενα έμπαιναν στο κέντρο του λουλουδιού και έπρεπε να πουν τη σύνθετη λέξη π.χ [yatopsaro]. Ομοίως, για την εξάσκησή τους στην ανάλυση των σύνθετων λέξεων λέγαμε μια σύνθετη λέξη και τα δυο παιδιά που είχαν τις αντίστοιχες εικόνες έπρεπε να μουν στο κέντρο του λουλουδιού.

- 1^η πειραματική (ΜΦ). Σύνθεση/ανάλυση σύνθετων λέξεων, αναγνώριση αρχικής συλλαβής/φωνήματος και συλλαβική κατάτμηση.

Προκειμένου να ενσωματώσουμε τη μορφολογία με τη φωνολογία πραγματοποιήσαμε την παραπάνω δραστηριότητα με την εξής παραλλαγή: Μόλις σταματούσε η μουσική λέγαμε ένα φώνημα/συλλαβή και τα παιδιά των οποίων το αντικείμενο ξεκινούσε από το συγκεκριμένο φώνημα/συλλαβή έπρεπε να μείνει όρθιο. Την ίδια διαδικασία ακολουθούσαμε και για το δεύτερο συνθετικό της λέξης. Μόλις ολοκλήρωναν τη διαδικασία αυτή τα δυο παιδιά έμπαιναν μέσα στο λουλούδι και έλεγαν τη σύνθετη λέξη. Για την εξάσκησή τους στην ανάλυση λέξεων ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία όπως με τη Μ ομάδα με τη διαφορά ότι έπρεπε να χωρίσουν τη σύνθετη λέξη σε συλλαβές.

Κοινός στόχος της έβδομης δραστηριότητας η οποία πραγματοποιήθηκε στις 19 Μαρτίου τόσο για τη Μ όσο και για ΜΦ ομάδα ήταν η ενίσχυση του χειρισμό παραγωγικών επιθημάτων και συγκεκριμένα των παράγωγων επιθέτων. Στα παιδιά και των δυο ομάδων διηγήθηκαμε την ιστορία της χιονάτης και των επτά νάνων στην οποία

επιχειρήσαμε να συνεχίσουμε διαμορφώνοντάς την έτσι ώστε να εξυπηρετεί το στόχο μας (βλ.παρ).

Στη συνέχεια κάναμε στα παιδιά ερωτήσεις καλώντας τα να βρουν κάθε φορά το παράγωγο επίθετο. Μερικές από τις οποίες ήταν οι εξής:

«-Η μπλούζα του γκρινιάρη ήταν φτιαγμένη από βελούδο. Ήταν δηλαδή...*βελούδινη*.

-Το γάλα που μας δίνει η κατσικά πως λέγεται.. *Κατσικίσιο*.

-Τα παπούτσια που φορούσε ο ζηλιάρης ήταν φτιαγμένα από δέρμα. Ήταν δηλαδή...*Δερμάτινα*.

-Η πόρτα του πύργου της χιονάτης ήταν από σίδηρο, πως λέγεται; *Σιδερένια*.

-Ο πύργος ήταν φτιαγμένος από πέτρα, πως λέγεται; *Πέτρινος*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το πρωί; *Πρωινό*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το μεσημέρι; *Μεσημεριανό*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το βράδυ; *Βραδινό*.

-Πως λέγεται ο φράχτης που είναι φτιαγμένος από τριαντάφυλλα; *Τριανταφυλλένιος*.

-Πως λέγεται ο ήλιος που λάμπει; *Λαμπερός*».

- 1^η πειραματική (ΜΦ) Παράγωγα επίθετα και ασκήσεις ομοιοκαταληξίας.

Επιπλέον, από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας ζητήσαμε να βρουν λεξούλες που να τελειώνουν όπως οι λέξεις [δερμάτινος, μαργαριταρένιος, λαμπερός, γκρινιάρης, αγελαδινός, κατσικίσιος και φτιάξαμε τετράστιχα.

Η όγδοη, δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε στις 20 Μαρτίου είχε επαναληπτικό χαρακτήρα. Κοινός στόχος της δραστηριότητας αυτής και για τις δυο ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών σε δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης και συγκεκριμένα στο χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων (ενικός/πληθυντικός, ρήματα, παράγωγα επίθετα) με τη βοήθεια του κουκλοθεάτρου.

- 1^η πειραματική (ΜΦ). Παραγωγή επιθέτων, σύνθετες λέξεις, ρήματα, επαγγελματικά επιθήματα και ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, φωνημική/συλλαβική κατάτμηση.

Για τα παιδιά της ΜΦ ομάδας διαμορφώσαμε τη υπόθεση του κουκλοθεάτρου έτσι ώστε να ενσωματώσουμε την ενίσχυση τόσο της μορφολογικής όσο και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Συγκεκριμένα στην **παραγωγή επιθέτων** ζητήσαμε από τα παιδιά να βρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (π.χ ζωηρός-καθαρός- λαμπερός κ.α), στα

ρήματα ζητήσαμε από τα παιδιά να επαναλάβουν τις λέξεις προφέροντας τες με τα επιμέρους φωνήματα/συλλαβές και στα **επαγγελματικά** ζητήσαμε από τα παιδιά να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές (π.χ κι-θα-ρα,κι-θα-ρι-στας) και να τις συγκρίνουν (μεγάλη/μικρή λέξη).

- 2^η πειραματική (Μ)

Αντίστοιχα διαμορφώσαμε την υπόθεση και για τα παιδιά της μορφολογικής ομάδας τα οποία συμμετείχαν στο έργο απαντώντας σε ερωτήσεις που έθεταν οι ήρωες του κουκλοθεάτρου.

Η ένατη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στις 23 Μαρτίου. Κοινός στόχος και για τις δύο ομάδες σε ότι αφορά τη μορφολογική επίγνωση ήταν η εξάσκηση των παιδιών στο χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων (ενικός/πληθυντικός και μεγεθυντικά/υποκοριστικά. Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας χρησιμοποιήσαμε το παιδικό τραγούδι «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι». Για να εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα διηγηθήκαμε στα παιδιά μια ιστορία για έναν νάνο και έναν γίγαντα, οι οποίοι αποφάσισαν να πάνε μια βόλτα στο παζάρι. Αφού χωρίσαμε τα παιδιά σε δυο ομάδες (νάνοι και γίγαντες) τους δώσαμε από ένα καλαθάκι (καλαθάκι για τους νάνους, 'καλαθάρα' για τους γίγαντες). Στη συνέχεια τοποθετήσαμε στη μοκέτα διάφορα αντικείμενα και εικόνες αντικειμένων και ζητήσαμε από κάθε ομάδα εναλλάξ να διαλέξει ένα αντικείμενο/εικόνα ανάλογα με αυτό που ζητούσε το τραγούδι και να το ονομάσει. Για κάθε αντικείμενο – εικόνα υπήρχαν συνολικά τέσσερα αντίτυπα (με ένα και πολλά όμοια αντικείμενα, μικρά και μεγάλα). Π.χ λέγαμε «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι θα σου αγοράσω (πολλά) γατάκια /γάταρο κ.ο.κ).

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Επιπλέον, στη μορφοφωολογική ομάδα ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με τη διαφορά ότι κάθε ομάδα έπρεπε να διαλέξει ένα αντικείμενο/εικόνα ανάλογα με το φώνημα ή την κατάληξη που τους ζητούσαμε.

Η δέκατη, η ενδέκατη και η δωδέκατη δραστηριότητες όπως και οι προηγούμενες δυο δραστηριότητες είχαν επαναληπτικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, κοινός στόχος της δέκατης δραστηριότητας η οποία πραγματοποιήθηκε στις 27 Μαρτίου και για τις δυο πειραματικές ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών σε δραστηριότητες κλιτικής και

παραγωγικής μορφολογίας (παράγωγα ουσιαστικά, επαγγελματικά, ρήματα) μέσω της παντομίμας.

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Επιπλέον, στην 1^η πειραματική ομάδα (ΜΦ) καλέσαμε τα παιδιά να επιλέξουν ένα αντικείμενο της αρεσκείας τους και να λένε την παράγωγη λέξη με ‘κορακίστικα’. Π.χ εάν το αντικείμενο που επέλεξαν ήταν το *παγωτό*, τα παιδιά έπρεπε να πουν το παράγωγο επαγγελματικό ‘*παγωτατζής*’ χρησιμοποιώντας τα κορακίστικα.

- 2^η πειραματική (Μ)

Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας τοποθετήσαμε σε ένα κουτί διάφορες εικόνες και ζητήσαμε από κάθε παιδί να διαλέξει μια εικόνα και μέσω της παντομίμας να βοηθήσει τα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν το επάγγελμα που μιμείται. Μόλις το μαντέψουν ζητήσαμε από τα παιδιά να πουν τη λέξη και στα δυο γένη (αρσενικό και θηλυκό) και να το μιμηθούμε όλοι μαζί. Στη συνέχεια, προκειμένου να εξασκήσουμε τα παιδιά στη χρήση κατάλληλων τύπων χρόνου και προσώπου καλούσαμε τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «τι αντικείμενο διάλεξες;, τι δουλειά κάνει κάποιος με αυτό το αντικείμενο;, τι δουλειά κάνουμε όλοι μαζί; κ.α).

Η ενδέκατη δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε στις 30 Μαρτίου είχε κοινό στόχο και για τις δυο ομάδες την εξάσκηση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης.

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Στη μυτούλα κάθε παιδιού κολλήσαμε ένα χαρτάκι με το αρχικό γράμμα του ονόματός του. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να γίνουν ζευγαράκια και αφού βρουν το κάθε ένα μια λέξη που να αρχίζει με την ίδια ‘φωνούλα’ όπως το όνομά τους, να τις ενώσουν ώστε να φτιάξουν μια σύνθετη λέξη.

- 2^η πειραματική (Μ)

Στα παιδιά της 2^{ης} πειραματικής ομάδας δώσαμε δυο τρισδιάστατα ζάρια πάνω στα οποία υπήρχαν κολλημένες εικόνες. Κάθε παιδί καλούνταν να ρίξει ταυτόχρονα τα δυο ζάρια και να σχηματίσει τη σύνθετη λέξη που προέκυπτε από την ένωση των δυο λέξεων.

6.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τον πληθυσμό των παιδιών ηλικίας 5;1-6;5 ετών τα οποία φοιτούσαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνης και Χανίων κατά το σχολικό έτος 2008-2009, είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, δεν παρουσίαζαν καμία γλωσσική διαταραχή και δεν γνώριζαν ανάγνωση.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε με την τεχνική της εμπειρικής δειγματοληψίας (Βάμβουκας, 1988), καθώς αφενός μεν υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί όπως η συγκατάθεση τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των γονέων στα σχολεία στα οποία απευθυνθήκαμε και αφετέρου βασικό χαρακτηριστικό της έρευνάς μας είναι η κατανόηση της φύσης της σχέσης μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι πληροφορίες και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τα υποκείμενα του δείγματος μπορούν περισσότερο να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνες και λιγότερο για γενικεύσεις πάνω στον πληθυσμό.

Συνεπώς, το δείγμα της έρευνάς μας συγκροτήθηκε από μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν σε συνολικά οκτώ τμήματα, έξι ολοήμερα και δύο κλασσικά, δημόσιων Νηπιαγωγείων της περιφέρειας του Ρεθύμνου και των Χανίων και είχαν γεννηθεί τα έτη 2003 και 2004. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, να μην έχουν ακουστικά ή νοητικά προβλήματα, να μην ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για την ενίσχυση της φωνολογικής ή μορφολογικής τους επίγνωσης, να μην γνωρίζουν ανάγνωση και ο μέσος όρος του δείκτη νοημοσύνης δεν θα έπρεπε να διαφέρει σημαντικά από το μέσο όρο της νοημοσύνης όλων των παιδιών, όπως προέκυψε από το τεστ RAVEN PM47. Για την επαλήθευση των στοιχείων αυτών εκτός από τις πληροφορίες των εκπαιδευτικών και τα τεστ που προαναφέραμε, ανατρέξαμε στα βιβλία μητρώου των σχολείων.

Με βάση όλους τους παραπάνω περιορισμούς, το τελικό δείγμα συγκρότησαν 91 παιδιά ηλικίας από 5;1 έως 6;5 ετών κατά την ημέρα της πρώτης εξέτασής τους τα οποία ήταν όλα νήπια των πέντε Νηπιαγωγείων, μιλούσαν μόνο ελληνικά και δεν παρουσίαζαν καμία γλωσσική, ακουστική, νοητική διαταραχή. Από τα 91 παιδιά αυτά συγκροτήθηκαν και οι τρεις ομάδες της έρευνας οι οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 1^η πειραματική ομάδα: η οποία αποτελείτο από 30 παιδιά και παρακολούθησαν το πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφοφωνολογικής επίγνωσης.
- 2^η πειραματική ομάδα: η οποία αποτελείτο από 31 παιδιά και παρακολούθησαν το πρόγραμμα ενίσχυσης μορφολογικής επίγνωσης και
- ομάδα ελέγχου: η οποία αποτελείτο από 30 παιδιά και στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα δεν έγινε καμία αλλαγή.

Αναλυτικά, η κατανομή του δείγματος έχει ως εξής:

Στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι, από τους 91 μαθητές του δείγματος, οι 50 μαθητές (ή ποσοστό 54,9%) είναι κορίτσια και οι υπόλοιποι 41 μαθητές (45,1%) είναι αγόρια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2

Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο

ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	
	f	%
Αγόρια	41	45,1
Κορίτσια	50	54,9

6.5 Η διαδικασία της έρευνας

Η έρευνά μας διεξήχθη σε τρεις συνολικά φάσεις. Η πρώτη – πειραματική φάση περιελάμβανε τρεις συναντήσεις με κάθε παιδί, στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές αξιολογήθηκαν στα κριτήρια μορφολογικής, φωνολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση μετρήσαμε τη νοημοσύνη, την κατανόηση του λεξιλογίου και την κατανόηση εννοιών γραπτού λόγου. Στη δεύτερη συνάντηση μετρήθηκαν δεξιότητες όπως η ανάγνωση-αναγνώριση απλών λέξεων, η γνώση του ήχου των γραμμάτων και αξιολογήθηκε το επίπεδο αναδυόμενης γραφής των παιδιών. Στην τρίτη και τελευταία συνάντηση της πρώτης φάσης αξιολογήθηκαν στα κριτήρια φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Η φάση αυτή πραγματοποιήθηκε τους μήνες Δεκέμβριο του 2008 και Ιανουάριο 2009 και διήρκησε συνολικά 1 μήνα.

Στη δεύτερη-πειραματική φάση η οποία πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2009 και διήρκησε περίπου τέσσερις εβδομάδες εφαρμόσαμε τα δυο εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήσαμε έντεκα συνολικά δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων, οι οποίες περιελάμβαναν για την μορφολογική ομάδα δραστηριότητες ενίσχυσης της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας και της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης. Επιπλέον, για τη μορφοφωνολογική ομάδα προσαρμόσαμε τις δραστηριότητες ώστε να πετύχουμε τη συνδυαστική ενίσχυση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, ενσωματώνοντας στις δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης φωνολογικές ασκήσεις.

Η τρίτη- μεταπειραματική φάση πραγματοποιήθηκε στις αρχές Μαΐου, 1 μήνα μετά το τέλος της δεύτερης-πειραματικής φάσης και διήρκησε τρεις εβδομάδες. Η δομή και τα κριτήρια της φάσης αυτής ήταν τα ίδια με αυτά της πρώτης –πειραματικής φάσης με τη διαφορά ότι στη φάση αυτή δεν επαναξιολογήσαμε τα παιδιά στο κριτήριο αναδύομενης γραφής, νοημοσύνης και μη δεκτικού λεξιλογίου.

6.6 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Η ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων, έγινε με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S 11 και 18. Συγκεκριμένα, η διαδικασία ανάλυσης ήταν η εξής:

- Εισαγωγή των δεδομένων σε στατιστικό πίνακα S.P.S.S.
- Έλεγχος των δεδομένων με τη χρήση των πινάκων συχνότητας. Για τη μετατροπή των βαθμολογιών σε μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης ONE-WAY ANOVA για περισσότερες από δυο μη συσχετισμένες ομάδες. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε με post hoc έλεγχο με προσαρμογή Bonferroni.
- Δημιουργία συγκριτικών πινάκων και γραφικών αναπαραστάσεων των δεδομένων σύμφωνα με τις πληροφορίες που αναζητούσαμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της φύσης της σχέσης μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και της επίδρασης των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου. Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας για την καλύτερη κατανόηση των οποίων τα διαιρέσαμε σε τρία κυρίως μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια εκτενής περιγραφή και σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων αλλά και της ομάδας ελέγχου στα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων γραπτού λόγου πριν από την πειραματική μας παρέμβαση. Στο δεύτερο μέρος αναλύονται οι επιδόσεις των παιδιών στα διάφορα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων γραπτού λόγου των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου μετά από την πειραματική μας παρέμβαση. Στο τρίτο μέρος εξετάζεται η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη βελτίωση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης καθώς και των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

7.1 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.

Στο τμήμα αυτό της εργασίας μας παρουσιάζονται τα ευρήματα τα οποία περιγράφουν το επίπεδο και την έκταση των μορφολογικών και φωνολογικών γνώσεων και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση, όπως προκύπτουν από τις επιδόσεις τους στα αντίστοιχα κριτήρια. Η μελέτη, η σύγκριση και η συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών στα διάφορα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και γραπτού λόγου θα μας επιτρέψουν να αποκτήσουμε μια πιο γενική και ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τη φύση και τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς τις δυο μεταγλωσσικές ικανότητες που εξετάζουμε.

Ο *πίνακας 1* περιγράφει τους μέσους όρους (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση. Στην πρώτη στήλη υπάρχει κωδικοποιημένη μορφή (ΑΚΑΦ, ΣΣΦ, κ.ά.) με την οποία θα συμβολίζουμε στο εξής τα διάφορα κριτήρια της φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου στους πίνακες των αποτελεσμάτων. Στη δεύτερη στήλη αναφέρονται αναλυτικά τα διάφορα κριτήρια ενώ στις στήλες που ακολουθούν καταγράφονται οι Μέσοι όροι (M) και οι Τυπικές αποκλίσεις (sd) σε κάθε μια από τις μετρήσεις για κάθε μια από τις ομάδες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Για τη σύγκριση των μέσων όρων χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης ONE-WAY ANOVA για περισσότερες από δυο μη συσχετισμένες ομάδες.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση αρχικού φωνήματος	4,03	2,77	4,1	2,85	4,9	2,58	.989
ΣΣΦ	Σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων	2,31	1,16	3,24	3,15	2,46	2,12	1.369
ΑΦΜ	Απαλοιφή φωνολογικών μονάδων	1,03	1,29	3,06	3,88	2	3,07	3.455*

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

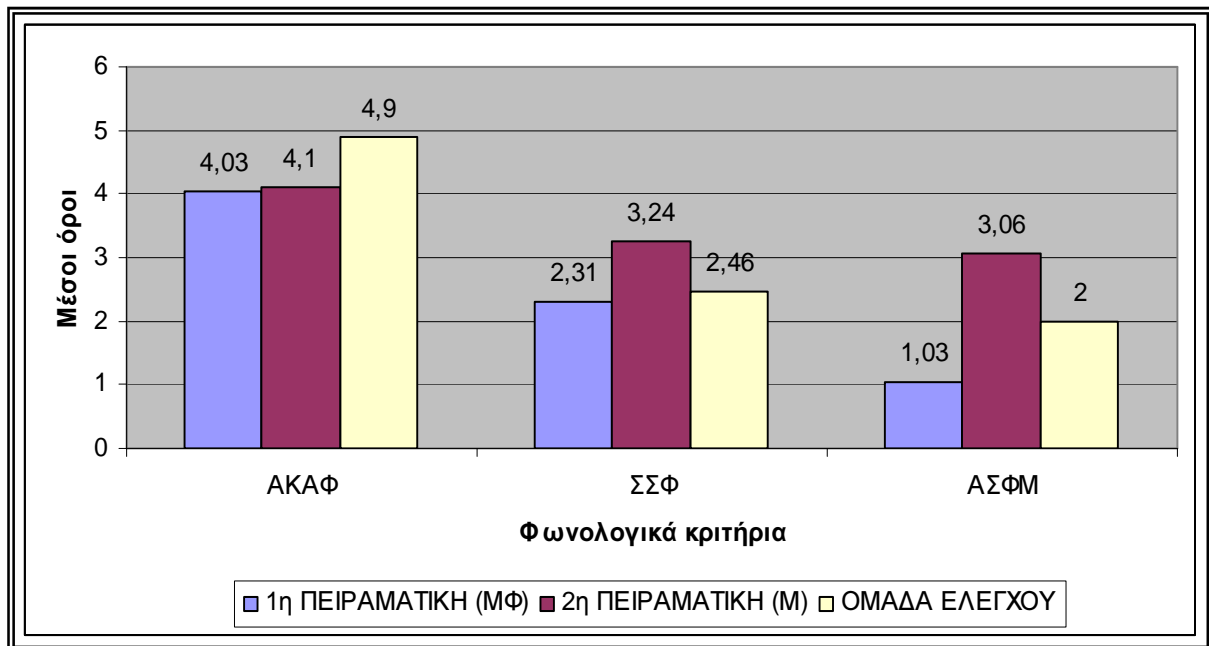
Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον *πίνακα 1* δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεων των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς τα τρία κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης στα οποία αξιολογήθηκαν πριν από την πειραματική παρέμβαση. Ομοίως και στο δεύτερο φωνολογικό κριτήριο, το κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων στο οποίο τα

παιδιά έπρεπε να συνθέσουν συλλαβές και φωνήματα και να προφέρουν τη λέξη, η διαφορά ανάμεσα στις δυο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Αντιθέτως, στο κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων στο οποίο τα παιδιά έπρεπε να απαλείφουν κάθε φορά την αρχική συλλαβή, το φώνημα ή το μόρφημα μιας λέξης βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην 1^η και 2^η πειραματική ομάδα με την 1^η πειραματική (ΜΦ) να υπερισχύει της 2^η πειραματικής ομάδας.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των τριών φωνολογικών κριτηρίων και για τις τρεις ομάδες, το κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων φάνηκε να είναι το κριτήριο το οποίο δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά και των τριών ομάδων. Όπως φαίνεται από το *γράφημα 1* στο κριτήριο αυτό τα παιδιά σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις.

Γράφημα 1

Μέσοι όροι (Μ) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση



Το φωνολογικό κριτήριο στο οποίο τα παιδιά και των τριών ομάδων σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις πριν από την πειραματική παρέμβαση είναι το κριτήριο αναγνώρισης αρχικού φωνήματος.

Από τα στοιχεία του *πίνακα 2* στον οποίο καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις επιδόσεις των παιδιών και των τριών ομάδων στα τέσσερα συνολικά κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης, όπως προέκυψαν από τον παραμετρικό έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης ANOVA για περισσότερες από δυο μη συσχετισμένες ομάδες.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΚΧΠΤ	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	4,17	2,73	4,51	2,27	5,16	2,42	1.219
ΚΧΚΤ	Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων	5,93	2,4	5,48	2,84	6,53	2,5	1.223
ΚΔΣΛ	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	2,79	4,54	2,13	2,34	1,33	1,64	1.655
ΚΑΣΛ	Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων	0,79	0,97	1,17	1,33	0,76	1,07	1.160

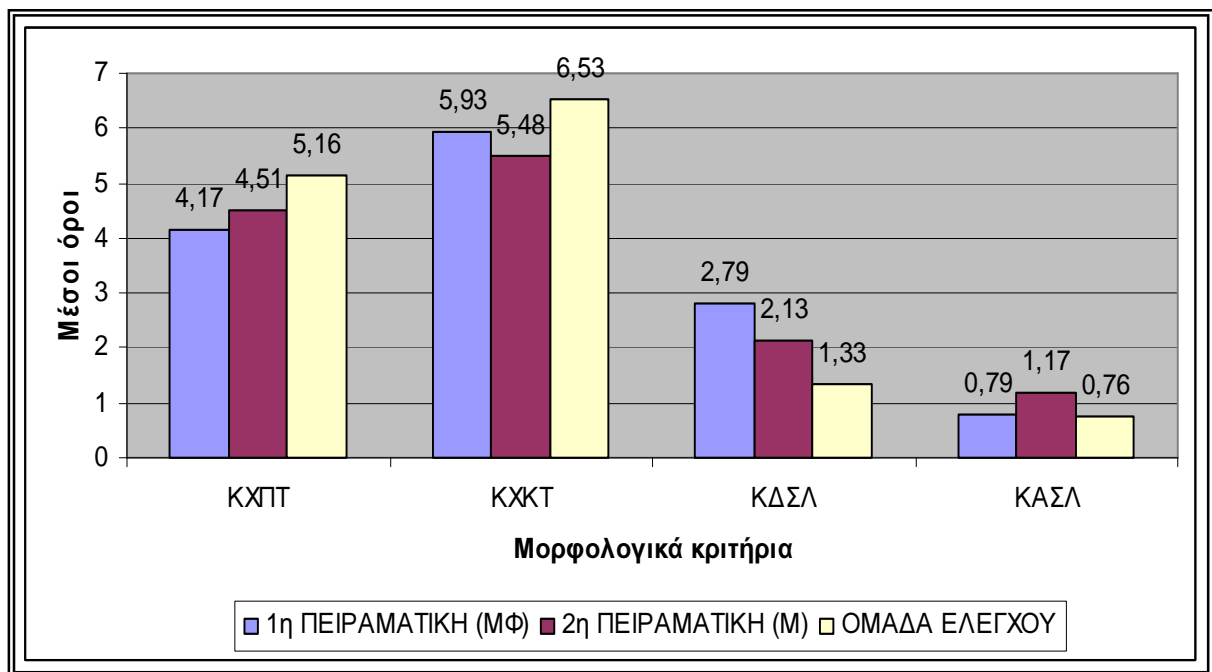
Οι διαφορές που σημειώθηκαν ανάμεσα στις δυο ομάδες δεν φάνηκε είναι στατιστικά σημαντικές.

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από το *γράφημα 2* παρόλο που οι διαφορές των επιδόσεων κατά τη σύγκριση μεταξύ των ομάδων δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, υπάρχουν διαφορές ως προς τα κριτήρια στα οποία τα παιδιά των τριών ομάδων πριν από την πειραματική παρέμβαση έδωσαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, το κριτήριο στο οποίο τα παιδιά και των τριών ομάδων κατάφεραν να απαντήσουν σωστά στα περισσότερα θέματα ήταν το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων. Οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στο κριτήριο ανάλυσης

σύνθετων λέξεων το οποίο φαίνεται να δυσκόλεψε τα περισσότερα παιδιά και στις τρεις ομάδες.

Γράφημα 2

Μέσοι όροι (Μ) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση



Στον *πίνακα 3* παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών και των τριών ομάδων στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους ικανοτήτων (μη λεκτική νοημοσύνη και δεκτικό λεξιλόγιο) πριν από την πειραματική παρέμβαση. Από τα στοιχεία του πίνακα 3 δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου ως προς τα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και ως προς τα δυο κριτήρια αξιολόγησης των γνωστικών τους ικανοτήτων, όπως προέκυψαν από τον παραμετρικό έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης ANOVA για περισσότερες από δυο μη συσχετισμένες ομάδες. Συγκεκριμένα, στο κριτήριο αξιολόγησης της αναδυόμενης γραφής τα παιδιά καλούνταν να γράψουν πέντε δυσύλλαβες λέξεις η διαφορά που σημειώθηκε ανάμεσα στις τρεις

ομάδες δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Ομοίως, για τα κριτήρια αναγνώρισης-αναγνώρισης γραπτών λέξεων, το κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου και γνώσης του ήχου των γραμμάτων της ελληνικής αλφαβήτου οι διαφορές που σημειώθηκαν εντός και μεταξύ των ομάδων δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

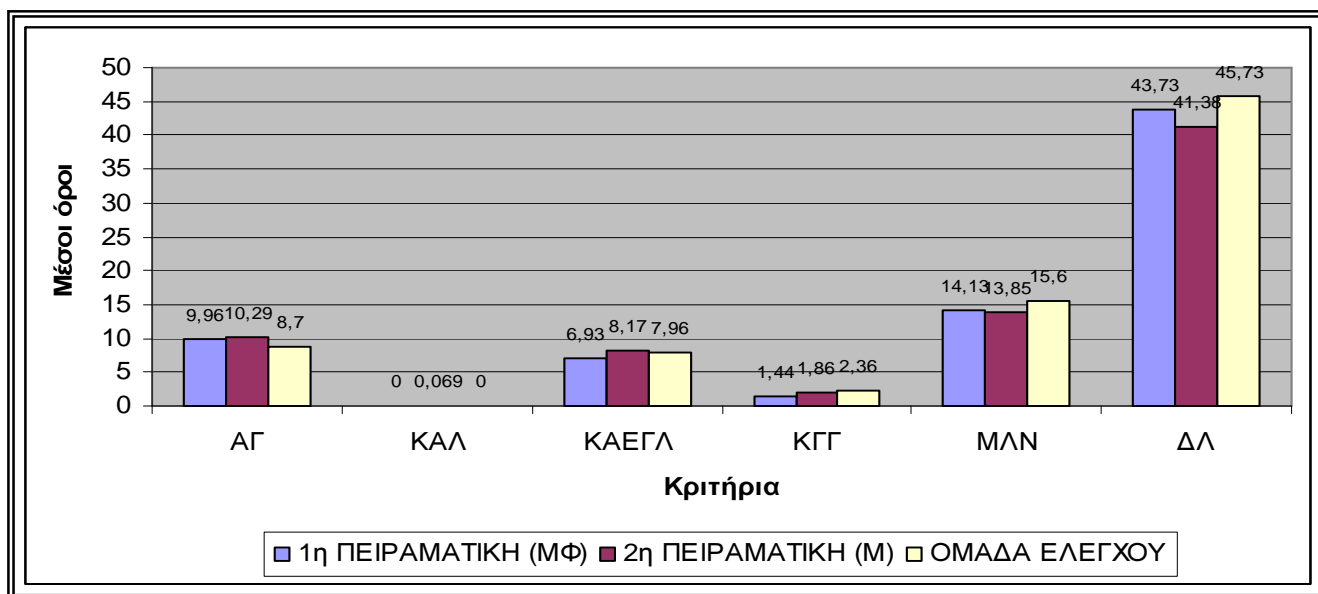
Πίνακας 3

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους ικανοτήτων (μη λεκτική νοημοσύνη και δεκτικό λεξιλόγιο) ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΑΓ	Αναδυόμενη γραφή	9,96	5,81	10,29	4,99	8,7	5,91	.687
ΚΑΑΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης γραπτών λέξεων	0	0	0,069	0,37	0	0	1.035
ΚΑΕΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου	6,93	3,01	8,17	3,38	7,96	3,01	1.308
ΚΓΓ	Κριτήριο γνώσης γραμμάτων (Ήχος)	1,44	2,06	1,86	2,37	2,36	1,99	1.356
ΜΛΝ	Μη λεκτική νοημοσύνη	14,13	2,77	13,85	3,39	15,6	2,51	3.043
ΔΛ	Δεκτικό λεξιλόγιο	43,73	8,3	41,38	10,55	45,73	5,72	2.020

Γράφημα 3

Μέσοι όροι (Μ) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και των γνωστικών τους ικανοτήτων (μη λεκτική νοημοσύνη και δεκτικό λεξιλόγιο) ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση



Συνοψίζοντας, στον *πίνακα 4* καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών σε όλα τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για την αξιολόγηση των παιδιών στις δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων πριν από την πειραματική παρέμβαση.

Πίνακας 4

Συγκεντρωτικός πίνακας των μέσων όρων (M) και των τυπικών αποκλίσεων (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων ως προς την ομάδα των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση αρχικού φωνήματος	4,03	2,77	4,1	2,85	4,9	2,58	.989
ΣΣΦ	Σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων	2,31	1,16	3,24	3,15	2,46	2,12	1.369
ΑΦΜ	Απαλοιφή φωνολογικών μονάδων	1,03	1,29	3,06	3,88	2	3,07	3.455*
ΚΧΠΤ	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	4,17	2,73	4,51	2,27	5,16	2,42	1.219
ΚΧΚΤ	Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων	5,93	2,4	5,48	2,84	6,53	2,5	1.223
ΚΔΣΛ	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	2,79	4,54	2,13	2,34	1,33	1,64	1.655
ΚΑΣΛ	Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων	0,79	0,97	1,17	1,33	0,76	1,07	1.160
ΑΓ	Αναδυόμενη γραφή	9,96	5,81	10,29	4,99	8,7	5,91	.687
ΚΑΛ	Κριτήριο αναγνώρισης λέξεων	0	0	0,069	0,37	0	0	1.035
ΚΑΕΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου	6,93	3,01	8,17	3,38	7,96	3,01	1.308
ΚΓΓ	Κριτήριο γνώσης γραμμάτων (Ηχος και Ονομασία)	1,44	2,06	1,86	2,37	2,36	1,99	1.356
ΜΛΝ	Μη λεκτική νοημοσύνη	14,13	2,77	13,85	3,39	15,6	2,51	3.043
ΔΛ	Δεκτικό λεξιλόγιο	43,73	8,3	41,38	10,55	45,73	5,72	2.020

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και του γραφήματος μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι επιδόσεις των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα διάφορα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε πριν από την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης ήταν περίπου ίδιες, με εξαίρεση το κριτήριο απαλοιφής φωνημάτων,

συλλαβών και μορφημάτων στο οποίο η ομάδα ελέγχου φάνηκε να έχει μια μικρή υπεροχή σε σχέση με τις δυο πειραματικές ομάδες.

Το γεγονός ωστόσο ότι στα περισσότερα κριτήρια δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των τριών ομάδων σημαίνει ότι τα παιδιά ξεκίνησαν από την ίδια περίπου βάση.

7.2 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα τα οποία παρουσιάζουν την ανάπτυξη των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων γραπτού λόγου μετά από το διάστημα περίπου 30 ημερών πρόγραμμα παρέμβασης.

Στον *πίνακα 5* που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση. Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης ANOVA για περισσότερες από δυο μη συσχετισμένες ομάδες. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παιδιά της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (ΜΦ) τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα εξάσκησης της μορφοφωνολογικής τους επίγνωσης σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις και στα τρία φωνολογικά κριτήρια και υπερέιχαν της 2^{ης} πειραματικής (Μ) και της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, οι διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ των ομάδων οι οποίες κρίνονται στατιστικά σημαντικές αφορούν στα δυο κριτήρια (ΑΚΑΦ και ΣΣΦ) σε αντίθεση με το κριτήριο ΑΦΜ για το οποίο η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση

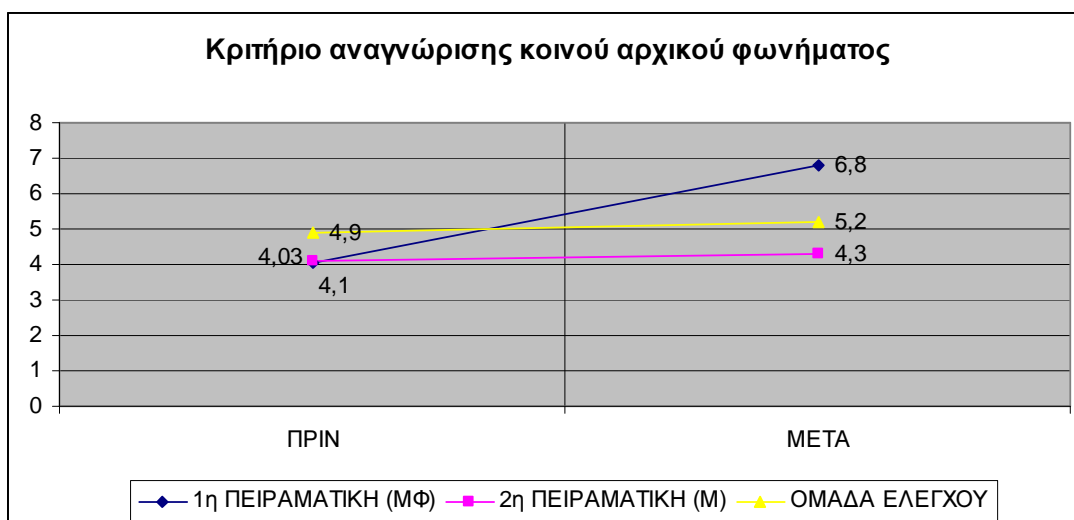
ΚΩΔΙΚΟΙ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση αρχικού φωνήματος	6,8	2,2	4,3	2,31	5,2	2,4	8.412***
ΣΣΦ	Σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων	5,6	2,63	3,87	2,69	2,73	1,98	10.332***
ΑΦΜ	Απαλοιφή φωνολογικών μονάδων	4,46	3,46	3,67	3,58	2,56	2,75	2.528

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Παρακάτω παρουσιάζονται με έναν πιο παραστατικό τρόπο οι επιδόσεις των τριών ομάδων στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, στο *γράφημα 4* φαίνεται πιο παραστατικά ότι τα παιδιά της 1^{ης} (ΜΦ) ομάδας σε σχέση με τα παιδιά της 2^{ης} (Μ) ομάδας και της ομάδας ελέγχου αν και ξεκίνησαν από την ίδια βάση μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις τους στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων στο κριτήριο αυτό κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Γράφημα 4

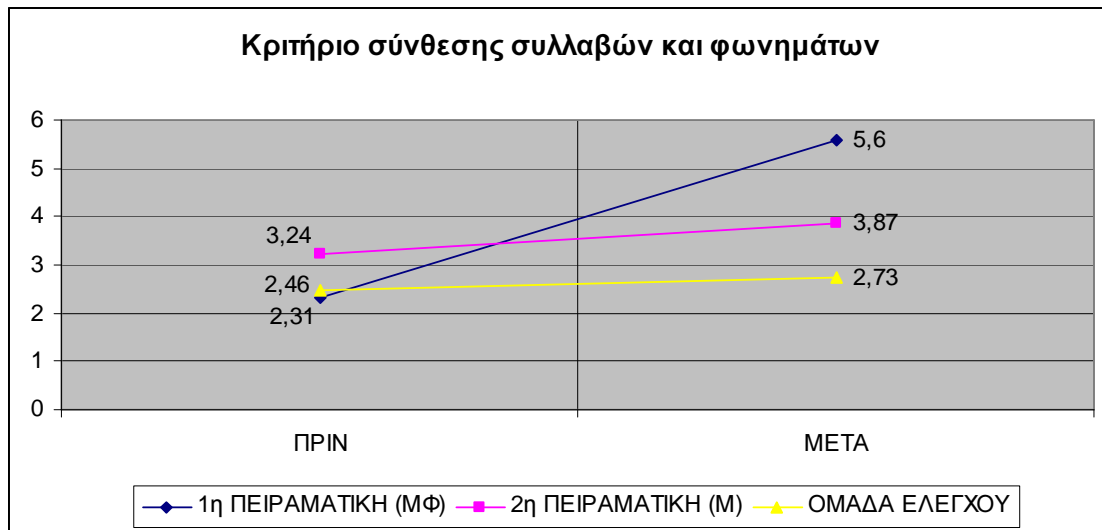
Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στην αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Στο *γράφημα 5* διακρίνονται με παραστατικό τρόπο οι επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Στο κριτήριο αυτό την υψηλότερη επίδοση σημείωσε η 1^η πειραματική ομάδα (ΜΦ), ακολουθεί η 2^η πειραματική ομάδα ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε αξιολογή μεταβολή. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Γράφημα 5

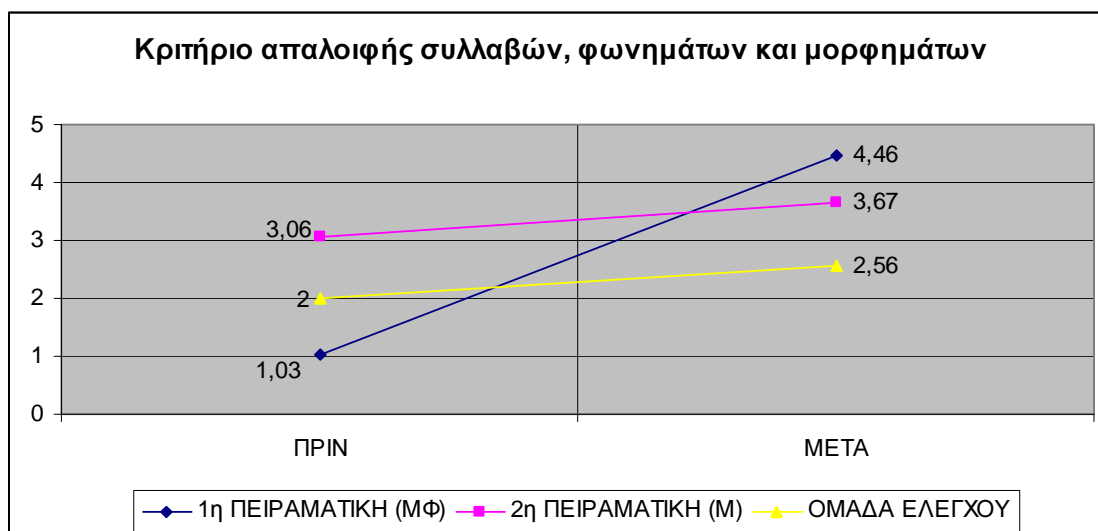
Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στη σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Στο *γράφημα 5* φαίνονται παραστατικά οι επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο απαλοιφής συλλαβών, φωνημάτων και μορφημάτων. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε για μια ακόμη φορά η 1^η πειραματική (ΜΦ) ομάδα είναι η ομάδα με τις υψηλότερες επιδόσεις στο κριτήριο αυτό. Ωστόσο οι διαφορές που σημειώθηκαν μεταξύ των ομάδων μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Γράφημα 6

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Σε ότι αφορά τις επιδόσεις στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση, όπως φαίνεται στον **πίνακα 6** που ακολουθεί οι δυο πειραματικές μας ομάδες φαίνεται να υπερισχύουν της ομάδας ελέγχου καθώς οι διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των ομάδων για όλα τα κριτήρια κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, οι διαφορές των δύο πειραματικών ομάδων μεταξύ τους δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΚΧΠΤ	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	11,23	3,07	10	3,04	6,03	2,26	27.881***
ΚΧΚΤ	Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων	9,16	2,54	10,35	2,21	7,2	2,73	12.306***
ΚΔΣΛ	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	7,3	2,64	6,83	3,35	2,9	1,49	25.606***
ΚΑΣΛ	Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων	3,96	1,29	3,32	1,27	1,36	1,15	35.466***

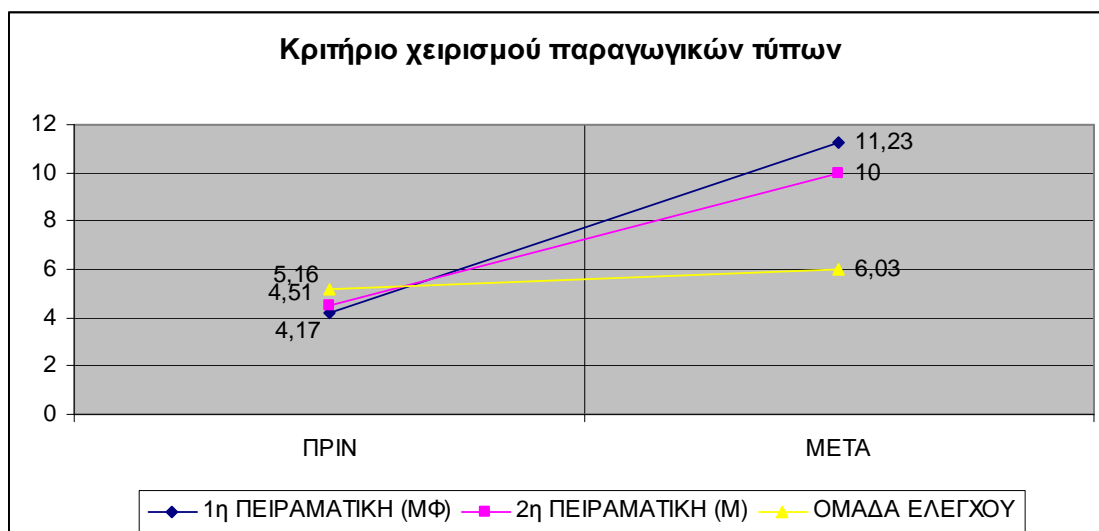
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα των κριτηρίων αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης όπως φαίνονται παραστατικά στα *γραφήματα 7, 8, 9* και *10*. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων οι δυο πειραματικές ομάδες ήταν εκείνες με τις υψηλότερες επιδόσεις σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου των οποίων οι επιδόσεις δεν σημείωσαν ιδιαίτερη μεταβολή (*γράφημα 7*). Οι διαφορές που σημειώθηκαν στους μέσους όρους μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές ($p < 0,001$) αλλά οι διαφορές μεταξύ 1^{ης} με τη 2^{ης} πειραματική ομάδα δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Ομοίως και στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων (*γράφημα 8*) οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν από την 2^η πειραματική ομάδα με μικρή διαφορά από τις επιδόσεις της 1^η πειραματικής ομάδας, ενώ οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου δεν φαίνεται να σημείωσαν σημαντική μεταβολή. Οι διαφορές που σημειώθηκαν στις επιδόσεις των παιδιών των 2 πειραματικών ομάδων μετά την παρέμβαση με την ομάδα ελέγχου κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές με $p < 0,01$. Ωστόσο, οι διαφορά μεταξύ των δυο πειραματικών ομάδων δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

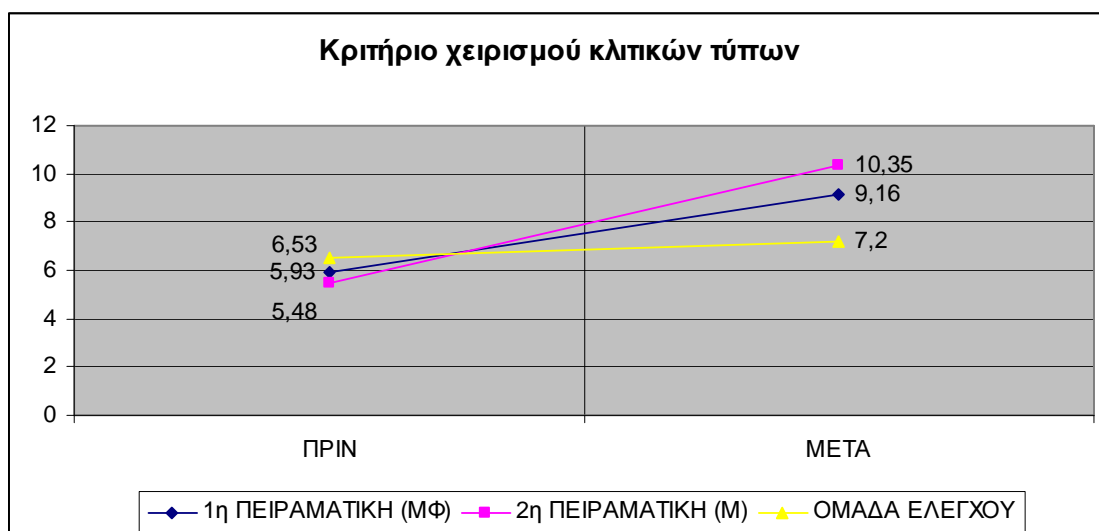
Γράφημα 7

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Γράφημα 8

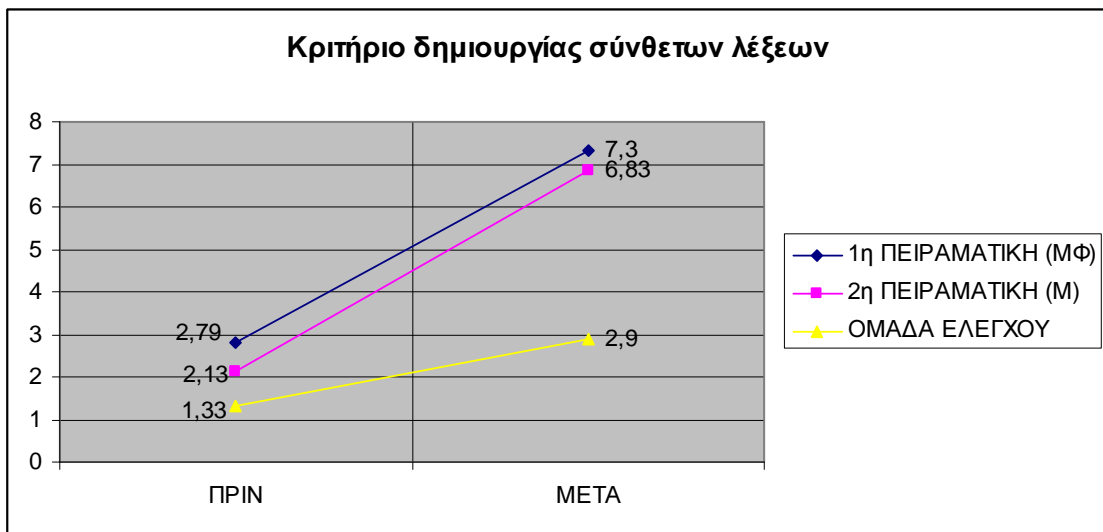
Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Παρόμοια είναι η εικόνα και για τα επόμενα δυο κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών, το κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων (*γράφημα 9*) και το κριτήριο ανάλυσης των σύνθετων λέξεων (*γράφημα 10*). Οι επιδόσεις μεταξύ των παιδιών της 1^{ης} και της 2^{ης} πειραματικής ομάδας στα δυο αυτά κριτήρια ήταν περίπου οι ίδιες πριν από την παρέμβαση. Αξιολογή είναι η βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης, με την 1^η πειραματική ομάδα να σημειώνει τις υψηλότερες επιδόσεις, χωρίς ωστόσο οι διαφορές που σημειώθηκαν στους μέσους όρους των δυο πειραματικών ομάδων να κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Αντιθέτως, οι διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των δυο πειραματικών ομάδων με την ομάδα ελέγχου κρίνονται στατιστικά σημαντικές με το $p < 0,05$.

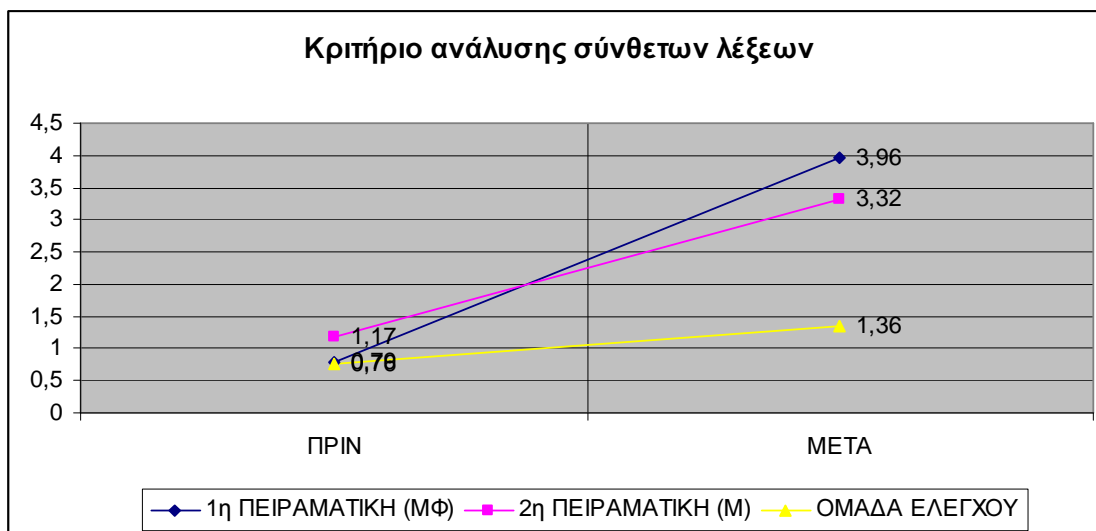
Γράφημα 9

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Γράφημα 10

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Στον *πίνακα 7* καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών και των τριών ομάδων όπως προέκυψαν μετά από το τέλος της πειραματικής παρέμβασης. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων στα κριτήρια αυτά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Εξαίρεση αποτέλεσε το κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων στο οποίο βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} (ΜΦ) και 2^{ης} (Μ) ομάδας.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεκτικού λεξιλογίου ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΚΑΑΛ	Κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων	0,26	0,73	0	0	0	0	3.966*
ΚΑΕΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου	8	3,28	9,25	3,83	8,16	2,92	1.257
ΚΓΓ	Κριτήριο γνώσης γραμμάτων (Ηχος)	4,23	6	3,48	3,34	3,63	2,31	.271
ΔΛ	Δεκτικό λεξιλόγιο	43,73	8,3	41,38	10,55	45,73	5,72	2.020

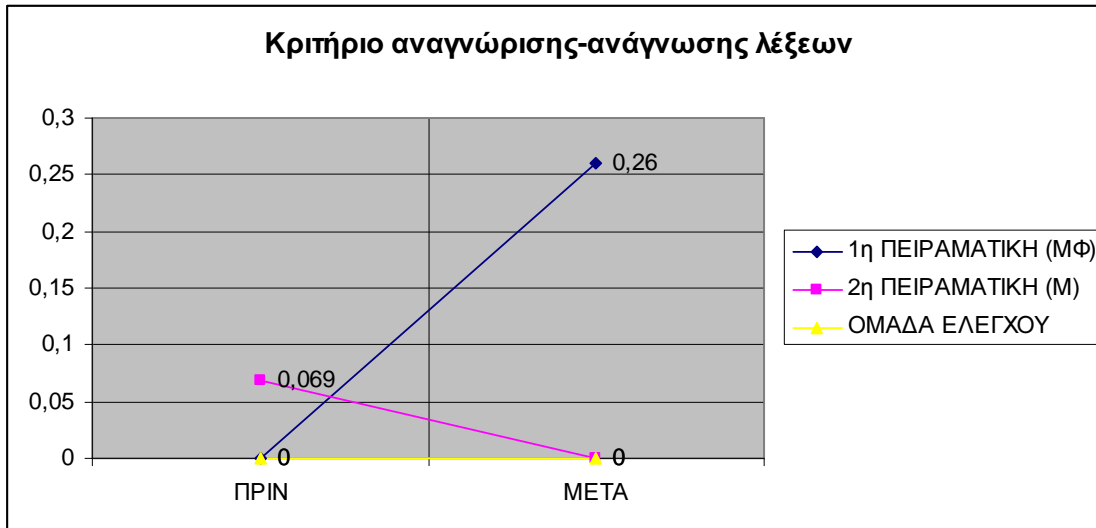
*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Αναφορικά με τις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση ακολουθεί σχηματική παράσταση (*Γράφημα 11, 12, 13*). Ειδικότερα, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από το *γράφημα 11* το οποίο απεικονίζει γραφικά τις επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών και των τριών ομάδων παρέμειναν χαμηλές τόσο πριν όσο και μετά την πειραματική παρέμβαση. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων.

Το *γράφημα 12* δείχνει τις επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Τα παιδιά και των τριών ομάδων ξεκίνησαν από την ίδια περίπου βάση. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

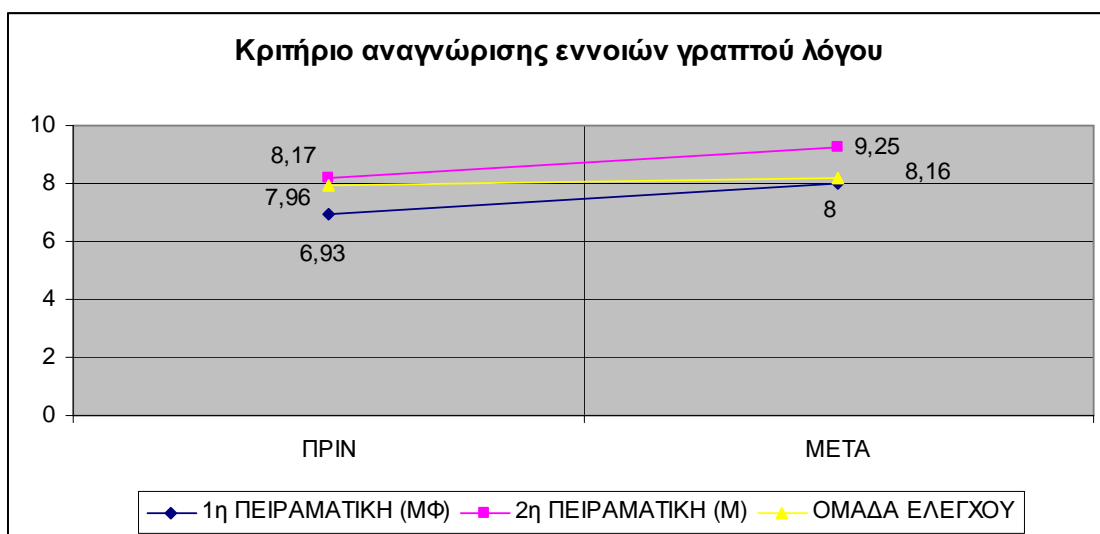
Γράφημα 11

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Γράφημα 12

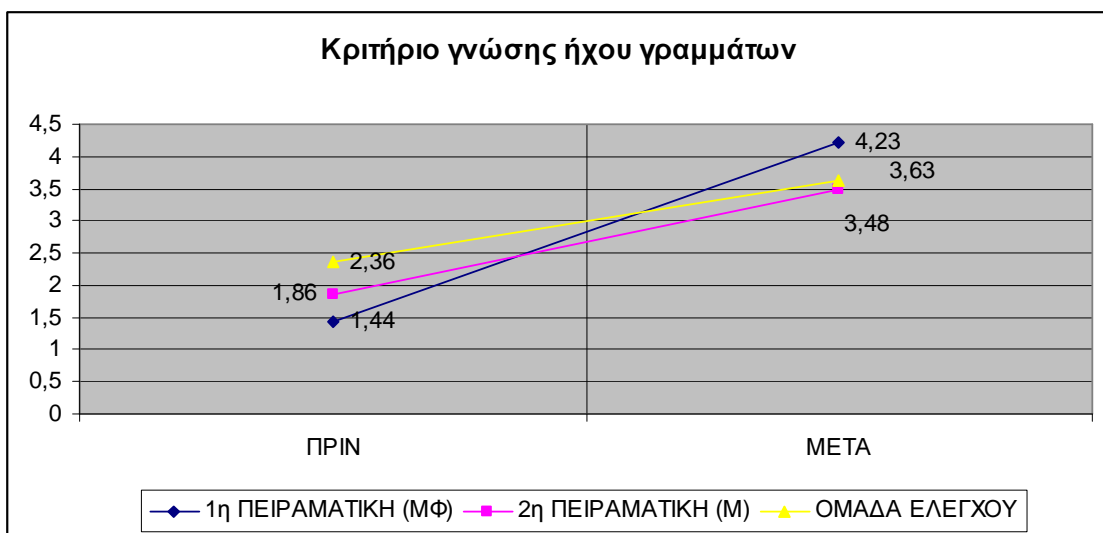
Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Στο *γράφημα 13* φαίνονται παραστατικά οι επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο γνώσης του ήχου των γραμμάτων. Παρόλο που όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε υπήρξε βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών μετά την πειραματική παρέμβαση, οι διαφορές ωστόσο που σημειώθηκαν μεταξύ των ομάδων δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Γράφημα 13

Κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο γνώσης του ήχου των γραμμάτων πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση



Στον *πίνακα 8* παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των παιδιών των τριών πειραματικών ομάδων σε όλα τα κριτήρια στα οποία αξιολογήθηκαν μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε οι διαφορές μεταξύ των ομάδων οι οποίες κρίνονται στατιστικά σημαντικές αφορά στα περισσότερα κριτήρια με εξαίρεση τα κριτήρια απαλοιφής φωνολογικών μονάδων, αναδυόμενης γραφής, αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου, γνώσης του ήχου των γραμμάτων και του δεκτικού λεξιλογίου στα οποία η διαφορά μεταξύ των ομάδων δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 8

Συγκεντρωτικός πίνακας των μέσων όρων (M) και των τυπικών αποκλίσεων (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεκτικού λεξιλογίου ως προς την ομάδα των παιδιών μετά από την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
		M	sd	M	sd	M	sd	
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση αρχικού φωνήματος	6,8	2,2	4,3	2,31	5,2	2,4	8.41***
ΣΣΦ	Σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων	5,6	2,63	3,87	2,69	2,73	1,98	10.332***
ΑΦΜ	Απαλοιφή φωνολογικών μονάδων	4,46	3,46	3,67	3,58	2,56	2,75	2.528
ΚΧΠΤ	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	11,23	3,07	10	3,04	6,03	2,26	27.881***
ΚΧΚΤ	Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων	9,16	2,54	10,35	2,21	7,2	2,73	12.306***
ΚΔΣΛ	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	7,3	2,64	6,83	3,35	2,9	1,49	25.606***
ΚΑΣΛ	Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων	3,96	1,29	3,32	1,27	1,36	1,15	35.466***
ΚΑΑΛ	Κριτήριο ανάγνωσης-αναγνώρισης λέξεων	0,26	0,73	0	0	0	0	3.966*
ΚΑΕΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου	8	3,28	9,25	3,83	8,16	2,92	1.257
ΚΓΓ	Κριτήριο γνώσης γραμμάτων (Ηχος)	4,23	6	3,48	3,34	3,63	2,31	.271
ΔΛ	Δεκτικό λεξιλόγιο	43,73	8,3	41,38	10,55	45,73	5,72	2.020

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

7.3 Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη βελτίωση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου, της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των τριών ομάδων.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στη βελτίωση των δεξιοτήτων μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης καθώς και στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου θεωρούμε σημαντικό να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των παιδιών όπως αυτές καταγράφηκαν πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Στον *πίνακα 9* καταγράφεται αναλυτικά η βελτίωση των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια στα οποία αξιολογήθηκαν πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Στην πρώτη και δεύτερη στήλη του πίνακα καταγράφονται οι κωδικοί και η αναλυτική περιγραφή των κριτηρίων αντίστοιχα. Στην τρίτη μέχρι την πέμπτη στήλη καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν από την πειραματική παρέμβαση. Στην έκτη μέχρι την όγδοη στήλη φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων. Στις τρεις τελευταίες στήλες του πίνακα 9 παρουσιάζεται η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση με το t-test για εξαρτημένα δείγματα.

Προκειμένου να ελέγξουμε εάν οι διαφορές που σημειώθηκαν πριν και μετά τις παρεμβάσεις κρίνονται στατιστικά σημαντικές πραγματοποιήσαμε σύγκριση των αποτελεσμάτων ανά ζεύγη. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία μας επιτρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο οι πιθανές μεταβολές/βελτιώσεις των παιδιών στη φωνολογική, μορφολογική επίγνωση και στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου οφείλονται στην εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων.

Πίνακας 9

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής, μορφολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων γραπτού λόγου ως προς την ομάδα των παιδιών πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Πριν την παρέμβαση						Μετά την παρέμβαση						t ΜΦ	t Μ	t ΟΕ
		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ Η (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ				
		M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd			
ΑΚΑΦ	Αναγνώριση αρχικού φωνήματος	4,03	2,77	4,1	2,85	4,9	2,58	6,8	2,2	4,3	2,31	5,2	2,4	-6,065***	-1,022	-3,247**
ΣΣΦ	Σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων	2,31	1,16	3,24	3,15	2,46	2,12	5,6	2,63	3,87	2,69	2,73	1,98	-5,628***	-3,728**	-2,504*
ΑΦΜ	Απαλοιφή φωνολογικών μονάδων	1,03	1,29	3,06	3,88	2	3,07	4,46	3,46	3,67	3,58	2,56	2,75	-6,019***	-3,192**	-3,319**
ΚΧΠΤ	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	4,17	2,73	4,51	2,27	5,16	2,42	11,23	3,07	10	3,04	6,03	2,26	-	-9,053***	-4,709***
ΚΧΚΤ	Κριτήριο χειρισμού κλιπικών τύπων	5,93	2,4	5,48	2,84	6,53	2,5	9,16	2,54	10,35	2,21	7,2	2,73	-7,272***	11,051***	-4,551***
ΚΔΣΛ	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	2,79	4,54	2,13	2,34	1,33	1,64	7,3	2,64	6,83	3,35	2,9	1,49	-5,767***	-8,038***	-6,210***
ΚΑΣΛ	Κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων	0,79	0,97	1,17	1,33	0,76	1,07	3,96	1,29	3,32	1,27	1,36	1,15	-	10,294***	-8,068***
ΚΑΑΛ	Κριτήριο αναγνώρισης λέξεων	0	0	0,069	0,37	0	0	0,26	0,73	0	0	0	0	-1,975	1,000	-
ΚΑΕΓΛ	Κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου	6,93	3,01	8,17	3,38	7,96	3,01	8	3,28	9,25	3,83	8,16	2,92	-2,352*	-4,377***	-2,693*
ΚΓΓ	Κριτήριο γνώσης γραμμάτων (Ηχος)	1,44	2,06	1,86	2,37	2,36	1,99	4,23	6	3,48	3,34	3,63	2,31	-3,173**	-3,8438**	-6,071***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τον πίνακα 9 οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} (ΜΦ) ομάδας σε όλα τα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου σημείωσαν βελτίωση, η οποία μάλιστα κρίνεται στατιστικά σημαντική. Εξαίρεση αποτελεί το κριτήριο αναγνώρισης λέξεων στο οποίο δεν σημειώθηκε αξιόλογη μεταβολή. Πιο συγκεκριμένα στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος τα παιδιά της 1^{ης} (ΜΦ) ομάδας είχαν κατά μέσο όρο επίδοση 4,03 πριν από την πειραματική παρέμβαση ενώ στη δεύτερη μέτρηση μετά την πειραματική παρέμβαση έφτασε το 6,8. Η διαφορά αυτή που παρατηρείτε κρίνεται στατιστικά σημαντική, καθώς το $p < 0.001$. Στο δεύτερο κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων ο μέσος όρος των παιδιών στην πρώτη μέτρηση (πριν την πειραματική παρέμβαση) έφτασε το 2,31 ενώ στη δεύτερη μέτρηση (μετά την πειραματική παρέμβαση) έφτασε το 5,6, διαφορά η οποία κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Ομοίως και στο τρίτο κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων η διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις έφτασε τις 3,43 μονάδες και κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Παρόμοια είναι η εικόνα σε ό,τι αφορά τα μορφολογικά κριτήρια καθώς οι διαφορές που σημειώθηκαν σε όλα τα κριτήρια κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Πιο αναλυτικά στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων ο μέσος όρος των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής (ΜΦ) ομάδας ήταν 4,17 πριν από την πειραματική παρέμβαση ενώ στη δεύτερη μέτρηση (μετά την πειραματική παρέμβαση) έφτασε 11,23. η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική $p < 0.001$. Στο επόμενο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων τα παιδιά της 1^{ης} πειραματικής ομάδας είχαν μέσο όρο επίδοσης πριν την πειραματική παρέμβαση 5,93 ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση οι επιδόσεις τους βελτιώθηκαν και ο μέσος όρος τους ήταν 9,16, διαφορά η οποία επίσης κρίνεται στατιστικά σημαντική με $p < 0.001$. Στα επόμενα δυο κριτήρια δημιουργίας και ανάλυσης σύνθετων λέξεων οι διαφορές των 4,51 και 3,17 στους μέσους όρους των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής (ΜΦ) ομάδας κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές με $p < 0.001$. Οριακά στατιστικά σημαντική κρίνεται η διαφορά της 1^{ης} πειραματικής (ΜΦ) ομάδας στο κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου με $p < 0.05$. Στο κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, στο κριτήριο γνώσης του ήχου των γραμμάτων ο μέσος όρος των παιδιών της 1^{ης} (ΜΦ) ομάδας ο μέσος όρος

των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση ήταν 1,44 ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν 4,23. Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική $p<0.01$.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για τα παιδιά της 2^{ης} (M) πειραματικής ομάδας. Αναλυτικά, στο κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων ο μέσος όρος των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση ήταν 3,24 ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση 3,87, διαφορά η οποία κρίθηκε στατιστικά σημαντική με $p<0.01$. Στο επόμενο κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων ο μέσος όρος των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση ήταν 3,06 ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση 3,67. η διαφορά 0,61 που σημειώθηκε κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Αντίθετα στο κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις. Οι διαφορές που σημειώθηκαν σε όλα τα μορφολογικά κριτήρια κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές $p<0.001$. Συγκεκριμένα στο κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας πριν από την πειραματική παρέμβαση ήταν 4,51 ενώ μετά την πειραματική παρέμβαση 10, αυξήθηκε δηλαδή κατά 5,49, διαφορά η οποία κρίθηκε στατιστικά σημαντική $p<0.001$. Στο επόμενο κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων η μέση επίδοση των παιδιών της 2^{ης} (M) πειραματικής ομάδας πριν την πειραματική παρέμβαση ήταν 5,48. Μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν 10,35, αυξήθηκε δηλαδή κατά 4,87. Η διαφορά αυτή κρίθηκε στατιστικά σημαντική $p<0.001$. Ομοίως και στα επόμενα δυο μορφολογικά κριτήρια δημιουργίας και ανάλυσης σύνθετων λέξεων στα οποία οι διαφορές στους μέσους όρους πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν 4,7 και 2,15 αντίστοιχα, διαφορά η οποία κρίνεται στατιστικά σημαντική. Σε ό,τι αφορά τους μέσους όρους των παιδιών της 2^{ης} (M) πειραματικής ομάδας στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στο κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Αντίθετα στο κριτήριο αναγνώρισης εννοιών γραπτού λόγου ο μέσος όρος πριν από την πειραματική παρέμβαση ήταν 8,17 και μετά την πειραματική παρέμβαση 9,25. Η διαφορά που σημειώθηκε μεταξύ των δυο μετρήσεων κρίνεται στατιστικά σημαντική $p<0.001$. Τέλος στο κριτήριο

γνώσης γραμμάτων η διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο αυτών μετρήσεων ήταν 1,62, διαφορά η οποία κρίθηκε στατιστικά σημαντική $p < 0.01$.

Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η οποία ακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, βρέθηκαν μεταβολές στους μέσους όρους πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Οι μεταβολές αυτές κρίνονται στατιστικά σημαντικές σε όλα τα κριτήρια με εξαίρεση το κριτήριο αναγνώρισης-ανάγνωσης λέξεων. Η βελτίωση στους μέσους όρους των παιδιών της ομάδας ελέγχου μπορεί να δικαιολογηθεί εάν συνυπολογίσουμε το γεγονός της ωρίμανσής τους μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Στον **πίνακα 10** που ακολουθεί καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του βαθμού βελτίωσης πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις για το σύνολο της επίδοσης των παιδιών στα φωνολογικά και μορφολογικά κριτήρια ως προς την ομάδα των παιδιών. Οι μεταβλητές της συνολικής επίδοσης τόσο της μορφολογικής όσο και της φωνολογικής επίγνωσης συγκροτήθηκαν από το άθροισμα των επιμέρους επιδόσεων κάθε κριτηρίου μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης αντίστοιχα.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) του βαθμού βελτίωσης της συνολικής επίδοσης των παιδιών στα κριτήρια φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης ως προς την ομάδα των παιδιών πριν και μετά από τις πειραματικές παρεμβάσεις

| * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ						F
	1η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (ΜΦ)		2η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ (Μ)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	M	sd	M	sd	M	sd	
Φωνολογική επίγνωση	9.48	5.37	1.75	2.61	1.1	1.26	51.507***
Μορφολογική επίγνωση	17.86	6.54	17.06	6.09	3.7	2.03	67.591***

Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι διαφορές που βρέθηκαν μεταξύ των ομάδων κρίνονται στατιστικά σημαντικές $p < 0.001$. Πιο συγκεκριμένα από τον Post Hoc έλεγχο με προσαρμογή Bonferroni διαπιστώνεται ότι η συνολική επίδοση στα

κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης βελτιώθηκε μετά την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων περισσότερο στην 1^η (ΜΦ) ομάδα σε σύγκριση με την 2^η (Μ) ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, η βελτίωση που επήλθε στην φωνολογική επίγνωση της 2^{ης} πειραματικής ομάδας δεν διέφερε σημαντικά από τη βελτίωση της ομάδας ελέγχου. Η συνολική επίδοση στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών των δύο πειραματικών ομάδων βελτιώθηκε σημαντικά περισσότερο μετά την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων σε σύγκριση με την αντίστοιχη επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο πειραματικών ομάδων σε ότι αφορά το βαθμό βελτίωσης της συνολικής επίδοσης των παιδιών στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης.

Μετά από μια ολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η πειραματική παρέμβαση λειτούργησε θετικά και αποτελεσματικά στα παιδιά των δυο πειραματικών ομάδων στα περισσότερα κριτήρια, σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Ο βαθμός βελτίωσης για την ομάδα ελέγχου είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με το βαθμό βελτίωσης των δυο πειραματικών ομάδων. Εξαίρεση αποτελούν τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης στα οποία ο βαθμός βελτίωσης μεταξύ της 2^{ης} πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν κρίνεται στατιστικά σημαντικός.

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της επίδρασης ενός προγράμματος ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου. Όπως βρέθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως καταγράφηκαν πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, διαπιστώνεται ότι παρόλο που σημειώθηκε κάποια βελτίωση στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου όλων των ομάδων, οι βελτιώσεις αυτές φαίνεται να οφείλονται στην ωρίμανση των παιδιών και όχι στο πρόγραμμα παρέμβασης. Αντίθετα, το πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφοφωνολογικής επίγνωσης που εφαρμόστηκε στην 1^η πειραματική ομάδα φαίνεται να λειτούργησε θετικά στη βελτίωση τόσο της φωνολογικής όσο και της μορφολογικής επίγνωσης. Ομοίως, το πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης που εφαρμόστηκε στην 2^η πειραματική ομάδα, φάνηκε να λειτούργησε θετικά μόνον ως προς τις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης δυο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής επίγνωσης και β) του συνδυασμού της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σε αυτό το κεφάλαιο θα σχολιάσουμε τα αποτελέσματά μας και θα τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Επίσης, θα σχολιάσουμε την επίδραση των δυο πειραματικών παρεμβάσεων στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

8.1 Οι επιδόσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου πριν την πειραματική παρέμβαση: Σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.

Τα συνολικά 91 υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνά μας αξιολογήθηκαν σε συνολικά δώδεκα κριτήρια φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, δεξιοτήτων γραπτού λόγου και γνωστικών ικανοτήτων. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων παρατηρούμε ότι οι δυο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου στην έναρξη των μετρήσεων, πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων, ήταν σχεδόν ισοδύναμες, γεγονός το οποίο αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εκγυρότητα στα αποτελέσματα των πειραματικών παρεμβάσεων.

Αναλυτικά, σε ό,τι αφορά στη φωνολογική επίγνωση των παιδιών φαίνεται ότι το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος φαίνεται να ήταν το κριτήριο εκείνο στο οποίο τα παιδιά και των τριών ομάδων σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις. Το ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης στο κριτήριο αυτό συμπίπτει με τα ευρήματα του Stanovich και των συνεργατών του (1984), της Bowey (1994) και των Besse, Demont και Gombert (2007) στις έρευνες των οποίων το κριτήριο αναγνώρισης κοινού αρχικού φωνήματος συγκέντρωσε τις υψηλότερες βαθμολογίες. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα του Μανωλίτση (2000) σύμφωνα με τα οποία οι επιδόσεις των παιδιών στο κριτήριο αυτό θεωρήθηκαν αρκετά ικανοποιητικές.

Το κριτήριο σύνθεσης συλλαβών και φωνημάτων ήταν το κριτήριο με την αμέσως επόμενη καλύτερη επίδοση των παιδιών σε αντίθεση με το κριτήριο απαλοιφής συλλαβών, φωνημάτων και μορφημάτων το οποίο συγκέντρωσε τις χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα υπόλοιπα φωνολογικά κριτήρια. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν και με τα ευρήματα του Μανωλίτση (2000) σε ελληνόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τα οποία το κριτήριο απαλοιφής συλλαβών, και φωνημάτων ήταν το κριτήριο που δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα στις έρευνες του Lundberg και των συνεργατών του (1988) και των Casalis και Colè (2009). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με το συμπέρασμα της μελέτης του Μανωλίτση (2000) σύμφωνα με τον οποίο η φωνολογική επίγνωση προχωρά προοδευτικά από την συνειδητοποίηση των μεγαλύτερων και απλούστερων στα μικρότερα και συνθετότερα μέρη του προφορικού λόγου.

Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών πριν από την πειραματική παρέμβαση μετρήσαμε τις επιδόσεις των παιδιών σε τέσσερα συνολικά κριτήρια. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας διαθέτουν μορφολογικές ικανότητες, οι οποίες όμως ποικίλουν ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους.

Ειδικότερα, το κριτήριο το οποίο συγκέντρωσε τις υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μορφολογικά κριτήρια ήταν το κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων, γεγονός το οποίο συμπίπτει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών σύμφωνα με τα οποία η κλιτική μορφολογική επίγνωση εμφανίζεται σε μικρότερη ηλικία συγκριτικά με τις ικανότητες χειρισμού παραγωγικών τύπων, δεξιότητες που εμφανίζονται σε μεγαλύτερη ηλικία και με πιο αργό ρυθμό (Brittain, 1970· Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Deacon & Kirby, 2004). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε για την ελληνική γλώσσα η έρευνα της Κουρουπάκη (2004) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να χειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό τα κλιτικά επιθήματα των λέξεων.

Η αναπτυξιακή πορεία της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας επαληθεύεται και από τα πορίσματα της δικής μας έρευνας. Συγκεκριμένα, οι ικανότητες χειρισμού παραγωγικών μορφημάτων φαίνεται να αναπτύσσονται σε μεγαλύτερη ηλικία (Carlisle & Nomanbhoy, 1993·

Mahony et al., 2000· Tyler & Nagy, 1989). Οι Tyler και Nagy (1989) χαρακτηρίζουν πολύπλοκη τη διαδικασία απόκτησης περισσότερο ολοκληρωμένων γνώσεων παραγωγικής μορφολογίας καθώς απαιτούνται από τα παιδιά ικανότητες αναγνώρισης της σύνθετης εσωτερικής δομής των λέξεων, γνώσεις συντακτικές και καταμεριστικές.

Οι χαμηλότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τα υπόλοιπα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης, σημειώθηκαν στα κριτήρια δημιουργίας σύνθεσης και ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Παρόλο που οι επιδόσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας κινήθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα, φάνηκε να δυσκολεύονται στα δυο αυτά κριτήρια και ιδιαίτερα στο κριτήριο ανάλυσης των σύνθετων λέξεων στο οποίο οι επιδόσεις των παιδιών ήταν σχεδόν μηδενικές. Αυτή η αδυναμία των παιδιών στην ανάλυση πιθανόν να εξηγείται από την ερμηνεία των Casalis και Louis-Alexandre (2000) σύμφωνα με τους οποίους η διαδικασία κατάτμησης μορφημάτων απαιτεί υψηλά επίπεδα συνειδητού γνωστικού ελέγχου από τα παιδιά. Η απόκτηση των γνώσεων αυτών σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών, καθώς η διαδικασία αυτή ξεκινά στην προσχολική ηλικία και αυξάνεται μετά τη φοίτησή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Anglin, 1993· Kuo & Anderson, 2006).

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησε η έρευνα της Κουρουπάκη (2004) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία διαπίστωσε ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με το κριτήριο ανάλυσης σύνθετων λέξεων. Αντίθετα, η έρευνα του Γρηγοράκη (2009) σε μαθητές δημοτικού σχολείου έδειξε ότι τα παιδιά σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης σε σύγκριση με τα κριτήρια της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης.

Η τρίτη ομάδα μετρήσεων αφορά στην αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου καθώς και γνωστικών ικανοτήτων. Ειδικότερα, ως προς τις πρώτες αξιολογήθηκαν δεξιότητες αναδυόμενης γραφής, κατανόησης εννοιών γραπτού λόγου, αναγνώρισης-ανάγνωσης γραπτών λέξεων και γνώσης του ήχου των γραμμάτων, ενώ ως προς τις δεύτερες αξιολογήθηκε η μη λεκτική νοημοσύνη και το δεκτικό λεξιλόγιο των υποκειμένων της έρευνας. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως οι επιδόσεις των παιδιών και των τριών ομάδων κινήθηκαν σε παρόμοια επίπεδα στις μετρήσεις πριν από την έναρξη των

πειραματικών παρεμβάσεων. Η επιλογή των παραπάνω κριτηρίων έγινε με σκοπό την καλύτερη και κατά το δυνατόν πληρέστερη αξιολόγηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών της ηλικίας που εξετάζουμε, καθώς τόσο η γνώση γραμμάτων, όσο η αναδύομενη γραφή και η κατανόηση εννοιών γραπτού λόγου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ανάδυσης του γραμματισμού (de Jong & Olson, 2004· He & Wang, 2009· Lomax & McGee, 1987· Strickland & Schickedanz, 2004).

Ένας ακόμα παράγοντας της ανάπτυξης του ανθρώπου με καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού είναι η νοημοσύνη (Siegel, 1988· Κρασανάκης, 1996). Στην παρούσα μελέτη μετρήσαμε τη μη λεκτική νοημοσύνη των παιδιών με το τεστ Raven (1956) και όπως προέκυψε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες πριν την παρέμβαση. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών με το P.P.V.T.-R. (Peabody Picture Vocabulary Test- Revised) των Dunn & Dunn (1981), στο οποίο δεν σημειώθηκαν αξιολογικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών πριν τις πειραματικές παρεμβάσεις.

8.2 Η επίδραση των πειραματικών παρεμβάσεων στη βελτίωση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης και των αναδύομενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου των παιδιών: Σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δυο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδύομενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η γενική εικόνα που προκύπτει από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι ότι οι δυο πειραματικές παρεμβάσεις συνέβαλαν με διαφορετικό τρόπο η κάθε μια στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με τα ευρήματα άλλων ερευνητών σύμφωνα με τα οποία οι δεξιότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης μπορούν να ενισχυθούν με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Alexander, Anderson, Heilman, Voeller & Torgesen, 1991· Casalis & Colé, 2009· Gipstein, Brady &

Fowler, 2000· Katz & Carlisle, 2009· Kegel, van der Kooy-Hofland & Bus, 2009· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Lyster, 2002· Nunes & Bryant, 2006 · Roth, Troia, Worthington & Dow, 2002· Yopp & Yopp, 2000). Αντίθετα, η επίδραση των δυο πειραματικών παρεμβάσεων στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου ήταν μικρές ή μη σημαντικές. Για την καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των πειραματικών παρεμβάσεων θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την εξέλιξη κάθε ομάδας ξεχωριστά.

Σε ό,τι αφορά στην ομάδα ελέγχου, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της οποίας δεν πραγματοποιήσαμε καμία παρέμβαση, παρόλο που βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους σε όλα τα κριτήρια, οι βελτιώσεις αυτές ήταν πολύ μικρότερες σε σχέση με τις βελτιώσεις στις επιδόσεις των δυο πειραματικών ομάδων. Εξάιρεση αποτέλεσαν τα φωνολογικά κριτήρια στα οποία η βελτίωση των παιδιών της ομάδας ελέγχου δεν διέφερε σημαντικά από το βαθμό βελτίωσης της 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογική). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα άλλων μελετών σύμφωνα με τα οποία η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση σχετίζονται με την ηλικία και είναι δυο ικανότητες οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν πριν από τη συστηματική διδασκαλία και ενίσχυσή τους (Bradley & Bryant, 1985· Carlisle, 2003· Fowler & Liberman, 1995· Kozminky & Kozminsky, 1995· Μανωλίτσης, 2000).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των μετρήσεων των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, τα οποία συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα συνδυαστικής ενίσχυσης της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της ομάδας αυτής σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στα κριτήρια αξιολόγησης τόσο της μορφολογικής όσο και της φωνολογικής τους επίγνωσης.

Αναλυτικά, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι το πρόγραμμα ενίσχυσης το οποίο συνδύαζε τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι είχε θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της φωνολογικής τους επίγνωσης, όπως προέκυψε από τη σύγκριση των μέσων όρων των παιδιών των τριών ομάδων στα τρία φωνολογικά κριτήρια.

Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα των μετρήσεων στα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική βελτίωση στους μέσους όρους των παιδιών της 1^{ης} –μορφοφωνολογικής ομάδας σε όλα τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της μελέτης των Arnbak και Elbro (2000) και Henry (1993).

Από τα ευρήματα των μετρήσεων των παιδιών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης μόνο των μορφολογικών τους δεξιοτήτων, φαίνεται ότι το πρόγραμμα αυτό είχε θετική επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεών τους μόνο στα μορφολογικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνητών σύμφωνα με τα οποία οι μορφολογικές γνώσεις των παιδιών μπορούν να βελτιωθούν όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες ενίσχυσής τους (Casalis & Colé, 2009· Kirby & Deacon, 2010· Lyster, 2002· Σταυρακάκη, 2006). Ωστόσο, δεν σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στις επιδόσεις των παιδιών στα φωνολογικά κριτήρια. Αντίθετα, στην έρευνα της Lyster (2002) τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης της μορφολογικής τους επίγνωσης βελτίωσαν σημαντικά και τις φωνολογικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, τα ευρήματά μας συμφωνούν μερικώς με τα συμπεράσματα των Casalis και Colé (2009), σύμφωνα με τους οποίους τόσο η φωνολογική όσο και μορφολογική επίγνωση φαίνεται να είναι δυο ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται ξεχωριστά.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόσαμε στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού, παρόλο που βρέθηκαν μικρές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των δυο μετρήσεων, δεν βρέθηκε να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων αυτών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η φωνολογική (Adams, 1990· Bradley & Bryant, 1983· Evans, Bell, Shaw, Moretti & Page, 2006· Foy & Mann, 2006· Goswami, 2005· Kozminsky & Kozminsky, 1995· Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004· Ziegler & Goswami, 2005) και η μορφολογική επίγνωση (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Lyster, 2002· Mahony et al., 2000) συνδέονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Ανάλογα με τα παρόντα ευρήματα είναι και τα

ευρήματα της Κουρουπάκη (2004), τα οποία προέρχονται από συσχετιστική μελέτη, σχετικά με την έλλειψη συσχέτισης μεταξύ μορφολογικών ικανοτήτων και αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Έρχονται ωστόσο σε αντίθεση με τα ευρήματα της Lyster (2002) από τα οποία προκύπτει ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σχετίζονται θετικά με την ενίσχυση των μορφολογικών ικανοτήτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα που προκύπτουν από τη σύγκριση μεταξύ των δυο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των τριών ομάδων της παρούσας έρευνας πριν και μετά τις πειραματικές παρεμβάσεις διαπιστώνεται ότι οι επιδράσεις της ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης από μόνη της αλλά και συνδυαστικά με τη φωνολογική επίγνωση είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων στις δεξιότητες μορφολογικής ή / και φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνητών σύμφωνα με τα οποία η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών (Kozminsky & Kozminsky, 1995· Lyster, 2002· Nunes, Bryant & Olsson, 2003· Yopp & Yopp, 2000)

Ειδικότερα, οι διαφορές της 1^{ης} μορφοφωνολογικής με τη 2^η μορφολογική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις επιδόσεις τους στη φωνολογική επίγνωση κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, η βελτίωση που επήλθε ως προς τη φωνολογική επίγνωση στη 2^η ομάδα δεν διαφοροποιήθηκε από τη βελτίωση της ομάδας ελέγχου. Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ότι η φωνολογική επίγνωση μπορεί να αναπτυχθεί όταν ενισχύεται, έστω και αν αυτό συμβαίνει σε αλληλεπίδραση με την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη σύμφωνα με τα οποία η σχέση μεταξύ των δυο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχέση αλληλεπίδρασης (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Mahony & Mann, 1992· Singson, Mahony & Mann, 2000). Επίσης, η σύγκριση των δυο πειραματικών ομάδων μεταξύ τους αναφορικά με τα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά η μορφολογική επίγνωση από

μόνη της δεν φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης πέρα από την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Lyster (2002) η οποία διαπίστωσε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής τους επίγνωσης, βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα που ασκήθηκε με μορφολογικές ασκήσεις βελτιώθηκαν στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Συμφωνεί ωστόσο εν μέρει με τα συμπεράσματα της έρευνας των Casalis και Colé (2009) σύμφωνα με την έρευνα των οποίων τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενίσχυσης των μορφολογικών τους δεξιοτήτων εκτός από τη μορφολογική επίγνωση βελτίωσαν τη φωνολογική τους ευαισθησία, όχι όμως και το συνειδητό χειρισμό των φωνημάτων.

Η ενίσχυση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης ξεχωριστά έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου, στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε μια διαφορετική πτυχή της σχέσης αυτής. Συγκεκριμένα, θελήσαμε να μελετήσουμε την επίδραση της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ένα ανεξερεύνητο μέχρι σήμερα κεφάλαιο στον ελλαδικό και διεθνή ερευνητικό κόσμο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας παρόλο που βρέθηκαν αυξήσεις στους μέσους όρους των παιδιών και των τριών ομάδων, οι αυξήσεις αυτές δεν φαίνεται να σχετίζονται με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Casalis και Colé (2009) σύμφωνα με τους οποίους βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία και αναγνωστικής ικανότητας στην πρώτη δημοτικού. Ωστόσο, η ασφαλής γενίκευση της ερμηνείας αυτής απαιτεί περισσότερα ερευνητικά δεδομένα από διαχρονικές μελέτες που θα εξετάζουν τον ρόλο της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης δυο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης α) της μορφολογικής και β) του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση θεωρούνται δυο από τις μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες μπορεί να αναπτυχθούν εάν ενισχυθούν μέσα από κατάλληλα προγράμματα και συνδέονται με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου.

Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας μας επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την επίδραση δυο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ενίσχυσης της μορφολογικής και του συνδυασμού της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου 91 παιδιών προσχολικής ηλικίας, στη διάρκεια των οποίων συμπεριλάβαμε διάφορες δραστηριότητες μορφολογικής (για την 2^η πειραματική ομάδα) και συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής (για την 1^η πειραματική ομάδα) επίγνωσης. Στηριζόμενοι στις θεωρητικές απόψεις που κυριαρχούν στον διεθνή και ελληνικό χώρο σχετικά με το θέμα της μελέτης μας υποθέσαμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στα δυο προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης θα επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των μορφολογικών και φωνολογικών δεξιοτήτων, καθώς και την ανάπτυξη των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών που εκπαιδεύτηκαν με τα δυο προγράμματα παρέμβασης θα ήταν υψηλότερες στα μορφολογικά και φωνολογικά κριτήρια μετά το τέλος των παρεμβάσεων αυτών σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Την υπόθεση αυτή την υποδιαιρέσαμε σε τέσσερις επιμέρους υποθέσεις α) οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση β) οι επιδόσεις των παιδιών

της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση γ) οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι ίδιες με τις επιδόσεις τους και μετά το τέλος των παρεμβάσεων αυτών δ) οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά από την πειραματική παρέμβαση.

Επίσης, υποθέσαμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης θα επηρέαζε θετικά τις επιδόσεις τους στα κριτήρια αξιολόγησης των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Την υπόθεση αυτή υποδιαιρέσαμε σε τρεις επιμέρους υποθέσεις α) Οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση β) οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι ίδιες με τις επιδόσεις τους μετά το τέλος των παρεμβάσεων αυτών γ) οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφοφωνολογικής) και της 2^{ης} πειραματικής ομάδας (μορφολογικής) στα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων γραπτού λόγου θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά από την πειραματική παρέμβαση.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής επίγνωσης και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των μορφολογικών και φωνολογικών ικανοτήτων μετά το τέλος

της εφαρμογής τους, επαληθεύοντας την πρώτη γενική υπόθεση που είχαμε διατυπώσει.

2. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματά μας επαλήθευσαν την υπόθεση ότι οι επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων στα κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης θα είναι υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.
3. Επαληθεύτηκε η υπόθεσή μας, ότι οι επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι υψηλότερες στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους πριν από την πειραματική παρέμβαση.
4. Η υπόθεση της έρευνάς μας ότι οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης πριν από τις πειραματικές παρεμβάσεις θα είναι ίδιες με τις επιδόσεις τους και μετά το τέλος της εφαρμογής τους απορρίπτεται. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων βελτιώθηκαν. Η αύξηση αποδόθηκε στην ωρίμανση των παιδιών με το πέρασμα του χρόνου.
5. Σύμφωνα με την υπόθεσή μας οι επιδόσεις των παιδιών της 1^{ης} (μορφοφωνολογικής) και 2^{ης} (μορφολογικής) ομάδας στα κριτήρια μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης μετά το τέλος των πειραματικών παρεμβάσεων θα είναι υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Σε ό,τι αφορά τα μορφολογικά κριτήρια η υπόθεσή μας αυτή επαληθεύεται, καθώς από τη σύγκριση των ομάδων προέκυψε ότι η 1^η (μορφοφωνολογική) και η 2^η (μορφολογική) ομάδα υπερέχουν της ομάδας ελέγχου, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ της 1^{ης} και 2^{ης} πειραματικής ομάδας. Ωστόσο, η σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα φωνολογικά κριτήρια έδειξε ότι τα παιδιά της 1^{ης} (μορφοφωνολογικής ομάδας) υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με τα παιδιά της 2^{ης} (μορφολογική) ομάδας και της ομάδας ελέγχου.
6. Οι επιδόσεις των παιδιών των δυο πειραματικών ομάδων στα κριτήρια αξιολόγησης των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραπτού λόγου μετά την πειραματική παρέμβαση, αν και σημείωσαν αύξηση, δεν διέφεραν

σημαντικά από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Επομένως, η υπόθεσή μας ότι η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης θα επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις τους στα κριτήρια αναδυόμενων δεξιοτήτων γραπτού λόγου απορρίπτεται.

7. Η μορφολογική επίγνωση παιδιών ηλικίας 5-6 ετών μπορεί να αναπτυχθεί μετά από συστηματική εμπλοκή τους σε δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης.
8. Οι μορφολογικές και φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών είναι δυο μεταγλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται. Μπορούν ωστόσο να ενισχυθούν σημαντικά μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
9. Η συστηματική ενίσχυση της μόνο της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των επιδόσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη δεξιότητα της μορφολογικής επίγνωσης αυτής καθ' αυτής. Ωστόσο, δεν φαίνεται να συνδέεται με την αύξηση της φωνολογικής επίγνωσης.
10. Ο συνδυασμός μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των επιδόσεων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και στις δυο αυτές δεξιότητες ταυτόχρονα. Το εύρημα αυτό μας συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνητών για τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης.
11. Ιδιαίτερο προβληματισμό μας προκάλεσε το γεγονός ότι αντίθετα από τα ευρήματα άλλων ερευνών, δεν βρέθηκε στην παρούσα μελέτη μία σημαντική επίδραση των προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου.

9.2 Περιορισμοί της έρευνας.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες όπως είναι ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, ο τρόπος επιλογής του δείγματος ή τα όργανα συλλογής των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα:

1. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής μπορούν να γενικευτούν

- μόνο σε πληθυσμούς με τα ανάλογα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δείγματός μας όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η απουσία δίγλωσσης εμπειρίας. Επίσης, τα συμπεράσματα μπορούν να γενικευτούν σε παιδιά τα οποία φοιτούν σε σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών και έχουν φυσιολογική μη γλωσσική νοημοσύνη.
2. Το μικρό μέγεθος του δείγματός μας είναι ένας ακόμη περιορισμός τον οποίο πρέπει να λάβουμε υπόψη τόσο στην ανάλυση, όσο και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
 3. Ο αριθμός και ο χρόνος εφαρμογής των δραστηριοτήτων των πειραματικών παρεμβάσεων ήταν αρκετά περιορισμένος και ενδεχομένως θα έπρεπε να πραγματοποιήσουμε και άλλες δραστηριότητες ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης των παιδιών.
 4. Το γεγονός, επίσης, ότι για το μεγαλύτερο μέρος των κριτηρίων δεν χρησιμοποιήσαμε κάποιο σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα τεστ ενδεχομένως να επηρέασε τα συμπεράσματά μας.

9.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις.

Κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψαν ερωτήματα τα οποία θέτουμε ως μελλοντικές κατευθύνσεις που σχετίζονται με την παρούσα έρευνα:

1. Η μελέτη της ενίσχυσης της μορφολογικής και ιδιαίτερα της συνδυαστικής ενίσχυσης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος, με βάση τα ελληνικά δεδομένα. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά το συνδυασμό μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία σχετική μελέτη στον ελληνικό χώρο.
2. Επίσης, λόγω της μικρής σχετικά διάρκειας των πειραματικών παρεμβάσεων, κρίνεται αναγκαίο σε μελλοντικές έρευνες να γίνει ενίσχυση με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.
3. Το γεγονός ότι δεν σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στις αναδυόμενες δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν στα δυο πειραματικά προγράμματα προκαλεί πολλά ερωτηματικά, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μελλοντικές έρευνες.

4. Ένα άλλο ερώτημα που ανακύπτει σχετίζεται με την επίδραση άλλων παραγόντων όπως είναι η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών.

5. Μελλοντικά θα μπορούσε να διερευνηθούν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της ενίσχυσης της μορφολογικής και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης στις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου ως πιθανοί δείκτες πρόβλεψης αναγνωστικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

9.4 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις.

Οι ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Ο σημαντικός ρόλος της ενίσχυσης των δεξιοτήτων φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών στην προσχολική ηλικία έχει αναγνωριστεί διεθνώς από πολλούς ερευνητές. Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι οι δυο αυτές δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν μέσα από δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μορφολογική και φωνολογική επίγνωση.
2. Οι δραστηριότητες αυτές είναι πιο αποτελεσματικές όταν έχουν παιγνιώδη μορφή, ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η ενίσχυση της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης συνδυαστικά μπορεί να γίνεται με οποιαδήποτε ευκαιρία, σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και να περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων.
3. Ενδιαφέρον θα προκαλούσε η μελέτη της επίδρασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της μορφολογικής και του συνδυασμού μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης παιδιών με φωνολογικό και μορφολογικό έλλειμμα, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση των προγραμμάτων αυτών σε διαφορετικό δείγμα.
4. Η ισχύς των παραπάνω ψυχοπαιδαγωγικών προτάσεων μπορεί να αυξηθεί εφόσον μελλοντικές διαχρονικές έρευνες δείξουν ότι η συστηματική ενίσχυση των φωνολογικών και μορφολογικών δεξιοτήτων μπορούν να προβλέψουν την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Μητσοπούλου, Χρ., & Φιλοπούλου, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γρηγοράκης, Γ. (2009). *Η μορφολογική επίγνωση μαθητών Α' και Β' τάξεων δημοτικού σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2002). *Προαναγνωστικές δεξιότητες. Μαθήματα με φωνήματα*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουρουπάκη, Μ. (2004). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τις αναδυόμενες αναγνωστικές τους ικανότητες*. Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μανωλίτσης, Γ. (1996). *Η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Nespor, M. (1999). *Φωνολογία*. (μτφ. Α. Ράλλη). Αθήνα: Πατάκης.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 – 6;5 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). *Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα*, στο Π. Παπούλια - Τζελέπη

- (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτη, 151-189.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2001). *Η ανάδυση του γραμματισμού*. Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1989). Η ορθογραφία στην Α' Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά θέματα*, 2 (4), 201-214.
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρου, Α., & Παναγιωτόπουλος, Π. (1999). Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας, στο Κ.Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σταυρακάκη, Ζ. (2006). Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Στελλάκης, Ν. (2004) Πρώτες προσπάθειες γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας: η σημασία του προφωνημικού σταδίου γραφής στην ανάδυση του γραμματισμού, στο Π.Παπούλια-Τζελέπη & Ε.Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2008). *Κριτήριο Αξιολόγησης των γνώσεων για τον γραπτό λόγο. Για παιδιά ηλικίας 4-7 ετών. Στάθμιση του κριτηρίου Concepts about print της M. Clay*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Τσακρή, Π. (1970). *Η Ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας (5 έως 12 ετών)*. Αθήνα.

Φιλιππάκη- Warburton, ΕΙ. (1992). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*. Cambridge, Mass: MIT press.

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

Alexander, W., Andersen, H.G., Heilman, P.C., Voeller, K.K.S., & Torgessen, J.K. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41 (1), 193-206.

Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 58 (10).

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint Storybook Reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (4), 588-610.

Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.

Ball, E.W. (1993). Phonological awareness. What's important and to whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141- 159.

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

Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.

- Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74* (4), 506-521.
- Berko, J. (1958). The child learning of English morphology. *Word, 14*, 150-177.
- Besse, A.-S., Demont, E., & Gombert, J.-E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie française, 52*, 89-105.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations : Evidence for a common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93* (3), 498-520.
- Bowers, P.J., & Kirby, J.R. (2009). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Journal of Reading and Writing*. Retrieved online 7-2-09.
- Bowers, P.J., Kirby, J.R., & Deacon, S.H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills. A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research, 80* (2), 144-179.
- Bowey, J.A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology, 58*, 134-159.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carroll, J.M., Miles, J., Gotz, K., & Hulme, C. (2007). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49* (4), 422-432.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read –A causal connection. *Nature, 301* (3), 419-421.
- Brady, S., & Moats, L. (1997). *Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association*. Baltimore: The Orton Dyslexia Society.

- Brennan, E., & Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: a study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 241-263.
- Brittain, M.M.(1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 189-209.
- Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J.F., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
- Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness and developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 114-138.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12, 303 -305.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Ambridge: MIT Press.

- Clark, E.V. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In A.Sinclair, R.J. Jarvella, & W.J.M. Levelt (Eds.). *The child's conception of language*. Berlin: Springer.
- Clark, E.V., Gelman, S., & Lane, N. (1985). Compound Nouns and Category Structure in Young Children, *Child Development*, 56, 84-94.
- Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behavior*. Doctoral dissertation. University of Auckland. New Zealand.
- Clay, M.M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3ed ed.). New Zealand: Heinemann.
- Clay, M.M. (1989). Concepts about print: in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42,4, 268-276.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50 (3), 429-444.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the Unique Effects of print Exposure in Children: Association with Vocabulary, General Knowledge and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- Deacon, S.H., & Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just 'more phonological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- De Jong, P.F. (2007). Phonological similarity and the use of phonological similarity in letter-sound learning. *Journal of Research in Reading*, 98, 131-152.
- De Villiers, P.A., & De Villiers, J.G. (1974). Competence and performance in child language: Are children really competent to judge?, *1*, 11-22.
- Demont, E., & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- Diamond, K.E., Gerde, H.K., & Powell, D.R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Quarterly*, 23, 467-478.

- Dickinson, D.K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Pseiner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology, 95* (3), 465-481.
- Donaldson, M. (1979). *Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- Downing, J., & Thackray, D. (1975). *Reading readiness*. London: Hodder & Stoughton.
- Duke, N.K., Purcell-Gates, V., Hall, L.A., & Tower, C. (2006). Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing. *The Reading Teacher, 60* (4), 344-355.
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Durgunoglu, A.Y., & Oney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 281-299.
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia, 46*, 209-240.
- Eldredge, J.L., Quinn, B., & Butterfield, D.D. (1990). Causal Relationships Between Phonics, Reading Comprehension, Vocabulary Achievement in the Second Grade. *Journal of Educational Research, 83* (4), 181-187.
- Evans, M.A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sound and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing, 19*, 959-989.
- Farver, J.A.M., Lonigan, C.J., & Eppe, S. (2009). Effective Early Literacy Skill Development for Young Spanish-Speaking English Language Learners: An Experimental Study of Two Methods. *Child Development, 80* (3), 703-719.
- Felton, R.H., & Wood, F.B. (1989). Cognitive Deficits in Reading Disability and Attention Deficit Disorder. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 3-13.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heinemann Educational.

- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children. *Journal of Educational Psychology, 90*, 37-55.
- Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum, 157- 188.
- Fowler, A.E., Feldman, L.B., Andjelkovic, D., & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 53-79.
- Fox, B.J., & Saracho, O.N. (1990). Emergent writing: Young children solving the written language puzzle. *Early Child Development and Care, 56*, 81-90.
- Foy, J.G., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading, 29* (2), 143-161.
- Furnes. B., & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting kindergarten and grade 1 reading and spelling : A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading, 32*, 275-292.
- Gambrell, L.B., & Dromsky, A. (2000). Fostering Reading Comprehension. In D.S. Strickland, & L.M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing*. New York: Teachers College Press.
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Hove: Erlbaum.
- Gipstein, M., Brady, S.A., & Fowler, A. (2000). Questioning the Role of Syllables and Rimes in Early Phonological Awareness. In N.A. Baden (Eds.), *Prediction and Prevention of Reading Failure*. Baltimore, Maryland: York Press.
- Goldfield, B.A., & Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language, 17*, 171-183.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. (T.Pownall, Trans.). London: Harvester Wheatsheaf.

- Goodman, Y.M. (1990). Discovering children's inventions of written language. Στο Y.M Goodman (Eds.) *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Delaware: International Reading Association.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical process. In M.L Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol.III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 251-267.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52 (1), 139-163.
- Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3-29.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Hakes, D.T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Harris, M., & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In M.Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective*. Cambridge: CUP, 51-70.
- Hatcher, P.J., Hulme, C., & Snowling, M.J. Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (2), 338-358.
- He, T., & Wang, W. (2009). Invented spelling of EFL young beginning writers and its relation with phonological awareness and grapheme-phoneme principles. *Journal of Second Language Writing*, 18, 44-56.
- Henry, M.K. (1993). Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 227-241.
- Hohn, W.E., & Ehri, L.C. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 752-762.

- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E., & Bjaalid, I-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7 (2), 171-188.
- Jarmulowicz, L. (2006). School-Aged Children's Phonological Production of Derived English Words. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49, 294-308.
- Johnston, R.S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet letters and explicit awareness of pre-readers: the nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95 -147.
- Katz, L.A., & Carlisle, J.F. (2009). Teaching Students with Reading Difficulties to be Close Readers: A Feasibility Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 325-240.
- Kegel, C.A.T., van derKooy-Hofland, V.A.C., & Bus, A.G. (2009). Improving early phoneme skills with a computer program: Differential effects of regulatory skills. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 549-554.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P., & Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-365.
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning an Instruction*, 5, 187-201.
- Kubi, P., & Aldridge, J. (2004). The impact of Environmental Print Instruction on Early Reading Ability. *Journal and Instruction*, 5, 187-201.
- Kuo, L., & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and Learning to Read: a Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59 (4), 567-587.
- Lazo, M.G., & Pumfrey, P.D. (1996). Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Reading*, 30 (2), 5-11.

- Lenel, J.C. & Cantor, J.H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 1, 57-67.
- Leppanen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J.E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18, 548-564.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Experimental Child Psychology*, 93, 139-165.
- Levy, B.A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M.A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contribution of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 686-700.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, F.W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-214.
- Lomax, R.G., & McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 237-256.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5- Year Old Children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21 (1), 159-173.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-384.
- Lyster, S.A.H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.

- Mahony, D. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (1), 19-44.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*, 12, 191-218.
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name letter sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing*, 24, 27-53.
- Mann, V.A. (1993). Phoneme Awareness and Future Reading Ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 259-269.
- McBride-Chang, C., Wagner, R.K., Muse, A., Chow, B.W.Y., & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415-435.
- McCune, L., & Vihman, M.M. (2001). Early Phonetic and Lexical Development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 670-684.
- Mayesky, M. (2009). *Creative Activities for Young Children* (9th Eds.). USA: Delmar Cengage Learning.
- Mervis, C.B., & Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick. *Journal of Child Language*, 22, 461-468.
- Metsala, J.L. (1999). Young Children 's Phonological Awareness and Nonword Repetition as a Function of Vocabulary Development. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 3-19.
- Morrow, L.M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping Children read and write* (5th ed.). USA: Pearson.
- Muller, K., & Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, *65*, 370-396.
- Nagy, W.E., & Anderson, R.C. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*, *19*, 304-330.
- Nagy, W.E., & Anderson, R.C. (1999). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. In D. Wagner, R. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook*. Boulder: Westview Press, 155-160.
- Nagy, W.E., Berninger, V.W., Abbott, R.C., Vaughan, K., Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 730-742.
- Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic Segmentation, Not Onset-Rime Segmentation, Predicts Early Reading and Spelling Skills. *Reading Research Quarterly*, *32*, 154-167.
- Neumann, M.M., Hood, M., & Neumann, D.L. (2009). The scaffolding of Emergent Literacy Skills in the Home environment: A Case Study. *Early Childhood Education*, *36*, 313-319.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, *33* (4), 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *19*, 767-787.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An Intervention study. *Scientific Studies of Reading*, *7*, 289-307.
- Nunes, T., Aidinis, A., Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. Malatesha Joshi & P.G Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 201-219.

- Pratt, C., & Grieve, R. (1984). Metalinguistic awareness and cognitive development. In W.E. Tunmer, C. Pratt, & M.L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- Raven, J.H. (1956). *Guide to Using the Coloured Progressive Matrices*. Sets A, AB, B. London: H.K. Lewis.
- Reed, D.K. (2008). A Synthesis of Morphology Interventions and Effects on Reading Outcomes for Students in Grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice, 23* (1), 36-49.
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young, J.R., Morriss, T.G., & Wilcox, B. (2003). Reading environmental print: What is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses? *Reading Psychology, 24*, 123-162.
- Rispens, J.E., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing, 21*, 587-607.
- Rog, L.J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Del: International Reading Association.
- Roman, A.A., Kirby, J.R., Parilla, R.K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S.H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology, 102* (1), 96-113.
- Roth, F.P., Troia, G.A., Worthington, C.K., & Dow, K.A. (2002). Promoting awareness of sounds in speech: An initial report of an early intervention program for children with speech and language impairments. *Applied Psycholinguistics, 23*, 535-565.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech, 31*, 337-355.
- Saracho, O.N. (2002). Teacher's Roles in Promoting Literacy in the Context of Play. *Early Child Development and Care, 172* (1), 23-34.
- Saracho, O.N., & Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care, 176* (7), 707-721.

- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, Expository Writing, and Reading aloud: Playful Literacy in the Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), 93-99.
- Selby, S. (1972). The development of morphological rules in children. *The British Journal of Educational Psychology*, 42, 293-299.
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Smith-Chant, B & Colton, K. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439-460.
- Shapiro, L.R., & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 597-620.
- Shatil, E., Share, D.L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29 (3), 159-180.
- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Smith, C., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and languagemdevelopment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Sodoro, J., Allinder, R.M., & Rankin-Erickson, R. (2002). Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, 14 (3), 223-260.
- Spencer, A. (1991). *Morphological theory*. Oxford: Blackwell Publishers LTD.
- Stahl, S.A., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educationla Research*, 56, 72-110.
- Stahl, S.A.,& Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.

- Stanovic, K.E., Cunningham, A.E., & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Strickland, D.S., & Schickedanz, J.A. (2004). *Learning About Print in Preschool: Working With Letters, Words, and Beginning Links With Phonemic Awareness*. USA: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. Στο L.M Morrow & J.K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Tabors, P.O., Snow, C.E., & Dickinson, D.K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Brookers Publishing.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds). *Emergent literacy: writing and reading*. N.J: Ablex, Norwood.
- Tomesen, M., & Aarnoutse, C. Effects of an Instructional Programme for Deriving Word Meanings. *Educational Studies*, 24, 107-128,
- Torgessen, J.K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict responses to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 1-21.
- Torneus, M. (1990). The importance of metaphonological and metamorphological abilities for different phases of reading development. In: G. Th. Pavlidis (ed.), *Pespectives on Dyslexia*. New York: Wiley & Sons.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39 (1), 161-181.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63 (1), 141-170.

- Treiman, R., & Pennington, B.F., Shriberg, L.D., & Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sounds? *Cognition*, 1322-1338.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., & Francis, D. (1998). The foundation of literacy: learning the sounds of letters. *Child Development*, 69 (6), 1524-1540.
- Treutlein, A., Zoller, I., Roos, J., & Scholer, H. (2008). Effects of a phonological awareness training on reading achievement. *Written Language & Literacy*, 11 (2), 147-166.
- Troia, G.A., Roth, F.P., & Graham, S. (1998). An Educator's Guide to Phonological Awareness: Assessment Measures and Intervention Activities for Children. *Focus on Exceptional Children*, 31 (3), 1-12.
- Tunmer, W.E., & Herriman, M.L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W.E. Tunmer, C. Pratt, & M.L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- Tunmer, W.E., Pratt, C., & Herriman, M.L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- Vadasy, P.F., Sanders, E.A., & Peyton, J.A. (2006). Code-Oriented Instruction for Kindergarten Students At Risk for Reading Difficulties: A Randomized Field Trial Paraeducator Implementers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 508-528.
- Venn, E.C., & Jahn, M.D. (2004). *Teaching and Learning in Preschool: Using Individually Appropriate Practices in Early Childhood Literacy instruction*. USA: International Reading Association.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2003). Introduction to This Special issue: the Role of Morphology in Learning to Read. *Scientific Studies of Reading*, 7, 209-217.
- Vukelich, C. (1994). Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Research Quarterly*, 9, 153-170.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashote, C.A. (1994). Development of reading-related phonological abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73- 87.

- Wallach, L., Wallach, M.A., Dozier, M.G., & Kaplan, N.E. (1997). Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69 (1), 36- 39.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 159-177.
- Yopp, H.K., & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 2, 130-143.
- Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3-29.
- Zifcak, M. (1981). Phonological awareness and reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 117-126.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Υπόδειγμα πρωτοκόλλου εξέτασης

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ Νο.....

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ.....

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ.....

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ.....

ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ.....

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Α/Α	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΒΑΘΜΟΣ
1	Δείκτης νοημοσύνης	
2	Δεκτικό λεξιλόγιο	
3	Κατανόηση εννοιών γραπτού λόγου	
4	Αναδυόμενη γραφή	
5	Αναγνώριση – ανάγνωση λέξεων	
6	Αναγνώριση γραμμάτων (ήχος)	
7	Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος	
8	Κριτήριο σύνθεσης	
9	Κριτήριο απαλοιφής φωνολογικών μονάδων	
10	Κριτήριο χειρισμού κλιτικών τύπων	
11	Κριτήριο χειρισμού παραγωγικών τύπων	
12	Κριτήριο δημιουργίας σύνθετων λέξεων	

**Πρωτόκολλο απαντήσεων
Raven progressive matrices test**

Όνομα.....

Επώνυμο.....

Ηλικία.....Ημερομηνία γέννησης.....

Ημερομηνία

εφαρμογής.....Ώρα.....

Οδηγίες: « Αγαπάς τα παιχνίδια; Έλα θα παίξουμε ένα παιχνίδι με ζωγραφίες.

Εδώ μπροστά μας έχουμε μια ζωγραφιά. Κοίταξέ την καλά. Να! Βλέπεις εδώ, λείπει ένα κομματάκι από τη ζωγραφιά. Το έχουν βγάλει από τη θέση του.

Πρέπει τώρα να βρούμε το κομματάκι που λείπει και να το βάλουμε πάλι στη θέση του. Το έχουν βάλει ανάμεσα σε αυτά εδώ. Ποιο από αυτά είναι εκείνο που πρέπει να βάλουμε εδώ;» (Αν από το Α1 έως το Α5 μου κάνει κάποιο λάθος, ξαναγυρίζω στο Α1 και του λέω τις οδηγίες)

Α			Α _β			Β		
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		

12			12			12		
			Χρόνος	Σύνολο	Εκατ/ρια	Δ.Ε		

Παρατηρήσεις: Εξεταστής
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____

Οδηγίες: «Ελα να διαβάσουμε μερικές λεξούλες. Τη γνωρίζεις αυτήν τη λέξη;»

μήλο

καράβι

χέρι

κότα

άλογο

με

σκύλος

γάτα

το

πόδι

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (ΗΧΟΣ)

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____

Οδηγίες: «Θα σου δείξω μερικά γραμματάκια κι εσύ θα μου πεις ποια είναι η φωνούλα τους»

A Κ Π

B Λ Ρ

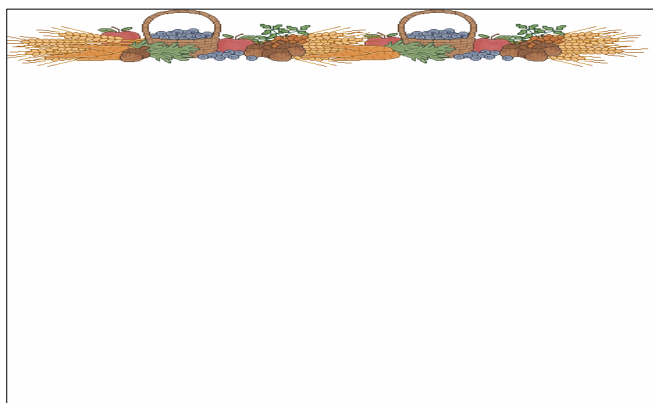
Γ Μ Σ

Δ	N	T
E	Ξ	Υ
Z	Ο	Φ
H		Χ
Θ		Ψ
I		Ω

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____

Οδηγίες: « Η Φίφη θέλει να πάει για ψώνια. Βοήθησέ την να γράψει τα πράγματα που θέλει να αγοράσει για να μην ξεχάσει κάποιο από αυτά. Θα σου λέω εγώ τις λέξεις κι εσύ θα τις γράφεις όπως μπορείς. Χρειάζεται...»



- Γάλα
- Νερό
- Ψωμί
- Μήλο
- Αβγό

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΚΟΙΝΟΥ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____

Οδηγίες: « Αυτό εδώ είναι μια γάτα. Το όνομά του αρχίζει από τον ήχο /γ/ (ταυτόχρονα δείχνουμε και ονομάζουμε την εικόνα). Αυτό εδώ είναι ένα τύμπανο, αυτό ένα γουρούνι και αυτό ένα φίδι. Πες μου τώρα από αυτές τις τρεις εικόνες ποιας εικόνας το όνομα ξεκινά με τον ήχο /γ/ όπως αρχίζει και η λέξη γάτα.

Δοκιμαστικά θέματα:

- Γάτα -τύμπανο, γουρούνι, φίδι
- Βέλος - βίδα, ψωμί, κεράσια

Θέματα αξιολόγησης

- Κότα -γάτα, μολύβι, καλάθι
- Λεμόνι -ποντίκι, λύκος, ήλιος
- Σημαία - σωσίβιο, βαλίτσα, πουλί
- Ζάρι - ζυγαριά, παγωτό, χελώνα
- Τύμπανο -ομπρέλα, ρολόι, τόξο
- Πόδι -πιρούνι, λύκος, φύλλα
- Ρόδα -καράβι, ρακέτα, μέλισσα
- Φίδι -ελάφι, όπλο, φεγγάρι
- Δώρο -δένδρο, αυτί, κανάτα
- Μήλο -καπέλο, μαχαίρι, δαχτυλίδι

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΠΑΛΟΙΦΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**Κωδικός παιδιού: Ημερομηνία:**

Οδηγίες: Πες τη λέξη.....χωρίς να πεις τη φωνούλα/ήχο....

Παραδείγματα 1. (αναβο) σβήνω 2. κοντό (χοντρος) 3. (ανοιγο) κλείνω

1. (κιτρινό) μαυρος		16. (ρ) ένα	
2. γλυκό (ξινος)		17. όχ (ι)	
3. (χτα) πόδι		18. κρύο (ς)	
4. μπάλα (κι)		19. θέσ (η)	
5. (με) γάλα		20. ζώ (α)	
6. το (πι)		21. πά (ρ) ει	
7. (μα) χαίρι		22. δί (ν) ω	
8. (σ) αν		23. κό (λ) πο	
9. (φ) ως		24. χόρ (τα)	
10. μα (ς)		25. (κ) λάιει	
11. (λ) ες		26. σ (τ) όμα	
12. πω (ς)		27. λί (μ) νη	
13. (τ) ι		28. γιατ (ρ) οί	
14. (τ)ώρα		29. νότ (ι) ος	
15. (π) όλη			

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΣΥΛΛΑΒΩΝ ΚΑΙ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____

Οδηγίες : Λέμε « Τώρα θα ακούσεις κάποιες λέξεις που τις έχουμε κομματιάσει σε μικρότερα κομμάτια και θέλω να ενώσεις τα κομμάτια αυτά και να πεις ολόκληρη τη λέξη». Ας δοκιμάσουμε μαζί κάποιες λέξεις. Τι λέξη φτιάχνουμε όταν ενώσουμε το /μα/ με το /ζι/; Αν το παιδί απαντήσει τότε λέμε « Σωστά, η λέξη που ψάχναμε ήταν /μαζί/».

Δοκιμαστικά θέματα

Τι λέξη φτιάχνουν αυτοί οι ήχοι; /πε/ + /ζω/ ⇒ παίζω

Τι λέξη φτιάχνουν αυτοί οι ήχοι; /μπα/ + /λα/ ⇒ μπάλα

Τι λέξη φτιάχνουν αυτοί οι ήχοι; /κ/ + /ε/ ⇒ και

1. /γα/ /λα/	
2. /με/ /νω/	
3. / πορ/ /τα/	
4. /π/ /ως/	
5. /μ/ /ας/	
6. /τ/ /ης/	
7. /σ/ /αν/	
8. /φ/ /ως/	
9. /ν/ /αι/	

10. /τ/ /ο/	
11. /μ/ /η/	

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία:

Οδηγίες: «Ο Πίπης και η Φίφη είναι δυο πολύ καλοί φίλοι. Τους αρέσουν πολύ τα παιχνίδια. Εσύ θα είσαι ο Πίπης και εγώ θα είμαι η Φίφη. Έλα να φτιάξουμε προτασούλες. Η Φίφη είναι όμως μικρή και δεν ξέρει να μιλά πολύ καλά. Εσύ θα τη βοηθήσεις. Κάθε φορά που θα λέει μια λεξούλα, εσύ θα την αλλάζεις λίγο έτσι ώστε να ταιριάζει με την πρόταση που θέλει να φτιάξει. Αν δεν ακούσεις καλά τη λέξη ζήτησε από τη Φίφη να την επαναλάβει. Άκου προσεκτικά».

1. Επιθήματα ρηματικής κατηγορίας.

Δοκιμαστικά θέματα:

- Κλάμα. Το μωρό όταν πεινάει.....
- Ψάρι. Η δουλειά του ψαρά είναι να.....

Θέματα αξιολόγησης

- Χορός. Τα παιδιά στο πάρτι.....
- Διάβασμα. Έχω πολλά βιβλία γιατί μου αρέσει να.....
- Κρύο. Βάζω το νερό στο ψυγείο για να.....

2. Επιθήματα επιθέτων

Δοκιμαστικά θέματα:

- Πως λέγεται αυτός που είναι φτιαγμένος από ξύλο;

Θέματα αξιολόγησης

- ο -Πως λέγεται αυτός που έχει χρώμα ασημί;
- ο -Πως λέγεται αυτός που έρχεται από το βουνό;
- ο -Πως λέγεται αυτός που είναι φτιαγμένος από χαρτί;

3.Επιθήματα ουσιαστικών- επαγγελματικά

Δοκιμαστικά θέματα

- ο -Πως λέγεται αυτός που πουλάει ψάρια;

Θέματα αξιολόγησης

- ο -Πως λέγεται αυτός που παίζει ποδόσφαιρο;
- ο -Πως λέγεται αυτός που μαγειρεύει;
- ο -Πως λέγεται αυτός που παίζει βιολί;

4. Επιθήματα ουσιαστικών- υποκοριστικά και μεγεθυντικά

Υποκοριστικά

Δοκιμαστικά θέματα.

- ο Πως λέγεται το μικρό παιδί;

Θέματα αξιολόγησης

- ο -Πως λέγεται η μικρή πεταλούδα;
- ο -Πως λέγεται η μικρή γάτα;
- ο -Πως λέγεται το μικρό τραπέζι;

Μεγεθυντικά

Δοκιμαστικά θέματα

- ο -Πως λέγεται το μεγάλο αυτοκίνητο;

Θέματα αξιολόγησης

- ο -Πως λέγεται το μεγάλο πόδι;
- ο -Πως λέγεται το μεγάλο ποντίκι;
- ο -Πως λέγεται μπαλόνι;

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΚΛΙΤΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

Κωδικός παιδιού: Ημερομηνία:

Οδηγίες: «Μπράβο. Έλα τώρα να κάνουμε και μερικές ακόμα. Κάθε φορά που η Φίφη θα λέει μια λεξούλα

Δοκιμαστικά θέματα:

- ο Έκανα μια ζωγραφιά. Έκανες Πολλές.....
- ο Εγώ μιλάω. Εμείς τώρα.....
- ο Εμείς τώρα τραγουδάμε. Εμείς χθες.....
- ο Ο Κώστας χθες πότισε. Ο Κώστας τώρα.....

Θέματα αξιολόγησης:

- ο Η Ελένη τώρα περπατάει. Η Ελένη χθες.....
- ο Εγώ χορεύω. Εμείς τώρα.....
- ο Η Μαρία θέλει. Η Μαρία χθες.....
- ο Έφαγα ένα μήλο. Έφαγα πολλά.....
- ο Το χωριό του Νίκου έχει ένα δάσος. Το χωριό της Μαρίας έχει πολλά.....
- ο Η μαμά χθες μαγείρεψε. Η μαμά τώρα.....
- ο Εγώ τώρα παίζω. Ο Γιάννης χθες.....
- ο Εγώ χθες δούλεψα. Ο μπαμπάς τώρα.....
- ο Εγώ διαβάζω. Εμείς τώρα.....
- ο Ο Γιάννης κυνήγησε πολλές αλεπούδες. Η Μαρία κυνήγησε μια.....
- ο Εγώ εχθές ζωγράφισα. Η Φίφη τώρα.....
- ο Ανοίγω ένα φως. Ανοίγω πολλά.....
- ο Εγώ κολυμπώ. Εμείς τώρα

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ

Κωδικός παιδιού: _____ Ημερομηνία

Οδηγίες: «Αυτή τη φορά θα παίζουμε ένα άλλο παιχνίδι. Η Φίφη θα σου λέει δυο λέξεις και εσύ θα τις ενώνεις για να φτιάξεις μια νέα λέξη. Δηλαδή θα σου πει δυο λεξούλες όπως κοντός και χοντρός δηλαδή κοντόχοντρος. Αν δεν θυμάσαι καλά τις δυο λέξεις ζήτησε από τη Φίφη να σου τις ξαναπεί. Άκου προσεκτικά».

Δοκιμαστικά θέματα

- ο χαρτί + πετσέτα=
- ο ξανά + διαβάζω=

Θέματα αξιολόγησης

- ο έξω + πόρτα=
- ο τριάντα + φύλλο=
-

- ο χιόνι + άνθρωπος=
- ο άγριος + λουλούδι=
- ο άσχημο + παπί=
- ο τυρί + πίτα=
- ο σπύρτο+ κουτί=
- ο μαχαίρι +πιρούνι=
- ο χαρτί + αετός=
- ο αυγό + λεμόνι=

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Κωδικός παιδιού: Ημερομηνία

Οδηγίες: «« Τώρα θα κάνουμε το ανάποδο. Θα σου λέω εγώ μια λέξη κι εσύ θα πρέπει να μαντέψεις ποιες είναι οι δυο λέξεις που φτιάχνουν τη μεγάλη λέξη. Δηλαδή τη λέξη κουκλόσπιτο τη φτιάχνουν δυο λεξούλες κούκλα και σπίτι δηλαδή κουκλόσπιτο. Αν δεν ακούσεις καλά τη λέξη ζήτησε από τη Φίφη να σου την ξαναπεί. Άκουσε προσεκτικά».

Δοκιμαστικά θέματα

- ο καλημέρα=
- ο χαρτοπετσέτα=

Θέματα αξιολόγησης

- ο ανοιγοκλείνω
- ο αλατοπίπερο
- ο ανεμόμυλος
- ο σιγοτραγουδώ
- ο σαπουνόφουσκα

ο νυχτολούλουδο



Επιστολή προς τους γονείς



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

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Κανδυλίδου Αικατερίνη-Βαρβάρα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και στα πλαίσια απόκτησης μεταπτυχιακού διπλώματος πραγματοποιούμε μια έρευνα με στόχο τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών καθώς και τις διάφορες πτυχές της διαδικασίας απόκτησης δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό θα

εκτιμούσα ιδιαίτερα την συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή των παιδιών σας στη μελέτη αυτή. Υπεύθυνος καθηγητής της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι ο κος Μανωλίτσης Γεώργιος.

Σας παρακαλούμε να υπογράψετε την παρούσα επιστολή και να την παραδώσετε στη δασκάλα των παιδιών σας μέχρι την Τετάρτη 11 Φεβρουαρίου.

Βρίσκομαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ερώτησή σας.

Υπογραφή γονέα

Με εκτίμηση,
Κανδυλίδου

Κατερίνα

Ρέθυμνο 09/02/09
Τηλ: 2831021247/
6948883381

e-mail:

kandikat2@yahoo.gr

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η

Στην πρώτη δραστηριότητα προτείνουμε στα παιδιά να τους αφηγηθούμε μια ιστορία για έναν νάνο και έναν γίγαντα δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα μεγεθυντικά ή υποκοριστικά. Στη συνέχεια τοποθετήσαμε στη μοκέτα δυο χαρτόνια τα οποία απεικόνιζαν τους δυο πρωταγωνιστές καθώς και διάφορα αντικείμενα σε δυο μεγέθη (μικρά και μεγάλα). Συγκεκριμένα:

- 1^η πειραματική (ΜΦ): Μεγεθυντικά-υποκοριστικά και αναγνώριση αρχικού φωνήματος.

Ζητήσαμε από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας να διαλέξουν το ζεύγος των εικόνων και αφού τις ονομάσουν και να βρουν και άλλες λεξούλες που να αρχίζουν με την ίδια φωνούλα. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να τις ταξινομήσουν ανάλογα με το μέγεθος στα δυο χαρτόνια και να τις ονομάσουν χρησιμοποιώντας ανάλογα είτε το υποκοριστικό είτε το μεγεθυντικό τους.

Π.χ. [yata] Γάτα, [yastra] γλάστρα κ.α. Αν ήταν του γίγαντα θα ήταν [yataros] γάταρος, αν ήταν του νάνου [yataki] γατάκι κ.ο.κ.

- 2^η πειραματική (Μ)

Από τα παιδιά της Μ ομάδας ζητήσαμε αφού περιγράψουν και ονομάσουν τις εικόνες να τις ταξινομήσουν στα δυο χαρτόνια. Π.χ [yataros] γάταρος/[yataki]γατάκι: ποιο είναι του γίγαντα και πιο του νάνου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η

Η δεύτερη δραστηριότητα με βασικό της θέμα τον αριθμό (ενικός-πληθυντικός) ουσιαστικών και ρημάτων. Συγκεκριμένα, δείξαμε στα παιδιά εικόνες τις οποίες και έπρεπε να ταξινομήσουν σε δυο ομάδες (ένα και πολλά).

- 1η πειραματική (ΜΦ): Ενικός/πληθυντικός και ομοιοκαταληξία.

Χωρίσαμε τα παιδιά της ΜΦ σε δυο ομάδες , η μια ομάδα θα έπρεπε να συγκεντρώσει τις εικόνες με ένα αντικείμενο (ενικός) και η άλλη με πολλά (πληθυντικός). Κάθε ομάδα έπρεπε να βρει εικόνες-λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν και να φτιάξουν ένα ποίημα. Μόλις και οι δυο ομάδες έφτιαξαν τα ποιήματα προσπάθησαν να πουν το ποίημα από την αρχή αλλάζοντας όμως την ποσότητα.

- 2η πειραματική (Μ)

Από τα παιδιά της Μ ομάδας ζητήσαμε να ονομάσουν και να ταξινομήσουν τις εικόνες που επέλεξαν ανάλογα με την ποσότητα που απεικόνιζαν

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η

Στην τρίτη δραστηριότητα βασικό θέμα της οποίας ήταν η σύνθεση λέξεων, αφού διηγηθήκαμε μια ιστορία πλούσια σε σύνθετες λέξεις παρουσιάσαμε στα παιδιά έναν ποταμό στον οποίο είχαμε τοποθετήσει διάφορες εικόνες.

- 1η πειραματική (ΜΦ): Σύνθετα-αναγνώριση αρχικού φωνήματος

Ζητήσαμε από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας να βρουν λέξεις ανάλογα με το φώνημα που τους λέγαμε, να τις ενώσουν και να φτιάξουν τη σύνθετη λέξη μέχρι να διασχίσουν το ποτάμι. Π.χ τους λέγαμε «βρες μια εικόνα που το όνομά της να ξεκινά από την ίδια φωνούλα όπως η λέξη [χarti] και μια εικόνα που το όνομά της να ξεκινά με τη ίδια φωνούλα όπως η λέξη [fos]. Αν τις ενώσεις ποια λεξούλα φτιάχνεις»;

- 2^η πειραματική (Μ)

Ζητήσαμε από κάθε παιδί να βρει ποια λέξη θα φτιάχναμε αν ενώναμε τις λέξεις π.χ [kukla + spiti]. Το παιδί αφού έβρισκε τις λέξεις πατούσε στη σωστή εικόνα (π.χ [kuklospito]) και συνέχιζε μέχρι να διασχίσει όλο το ποτάμι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η

Η τέταρτη δραστηριότητα με βασικό θέμα τα επαγγελματικά επιθήματα. Αφού διηγηθήκαμε μια ιστορία για ένα περιστεράκι που δεν ήξερε ποιο επάγγελμα να ακολουθήσει καλέσαμε τα παιδιά να το βοηθήσουν να επιλέξει αυτό το επάγγελμα που θα του ταίριαζε καλύτερα. Παρουσιάσαμε μερικά αντικείμενα όπως: κιθάρα, πιάνο, παγωτό, γάλα, ψωμί, φορτηγό, σφουγγάρι, βάρκα, λύρα και παρακινήσαμε τα παιδιά να μας πουν τι θα μπορούσε να κάνει το περιστέρι εάν είχε κάποιο από αυτά τα αντικείμενα. Παράλληλα λέγαμε και το θηλυκό γένος.

- 1η πειραματική (Μ/Φ): Επαγγελματικά επιθήματα και συλλαβική κατάτμηση-σύγκριση συλλαβών.

Από τα παιδιά της μορφοφωολογικής ομάδας ζητήσαμε επιπλέον να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές (π.χ [barka],[barkaris]) και να τις συγκρίνουν (μεγάλη/μικρή λέξη).

- 2^η πειραματική (Μ)

Κάθε παιδί της ομάδας αυτής επέλεγε μια εικόνα/αντικείμενο και προσπαθούσε να βρει πιο επάγγελμα θα μπορούσε να κάνει το μικρό περιστεράκι με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Π.χ [βarka]/[βarkaris].

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η

Η 5^η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δαχτυλόκουκλων. Αφού συζητήσαμε με τα παιδιά για τις δραστηριότητές τους την προηγούμενη μέρα, διηγηθήκαμε μια ιστορία κοινός στόχος της οποίας και για τις δυο ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών στο χειρισμό κλιτικών μορφημάτων (ρήματα, χρόνος, αριθμός, πρόσωπο). Ειδικότερα:

- 1^η πειραματική (ΜΦ) Χειρισμός κλιτικών επιθημάτων και σύνθεση λέξεων όταν τους δίνονται τα επιμέρους φωνήματα/συλλαβές.

Από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας λέγαμε μια λέξη προφέροντας την με τα επιμέρους φωνήματα ή συλλαβές, την οποία τα παιδιά έπρεπε να βρουν συνθέτοντάς την. Π.χ

[s-i-d-e-r-o-n-o]. Στη συνέχεια ζητούσαμε από τα παιδιά να την ξαναπροφέρουν αλλάζοντας τον χρόνο και το πρόσωπο.

Π.χ Λέγαμε στα παιδιά: «Τι κάνει τώρα ο Πίπης;»

Να το κάνουμε όλοι μαζί; Τι κάνουμε τώρα όλοι μαζί;»

Έτσι συνεχίσαμε με όλες τις λέξεις. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να ξαναθυμηθούν τις δουλειές που έκανε ο Πίπης / ή που κάναμε όλοι μαζί και ολοκληρώναμε την ιστορία.

- 2^η πειραματική (Μ)

Η δομή της δραστηριότητας στη Μ ομάδα ήταν η ίδια με αυτήν της ΜΦ ομάδας με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά δείχναμε εικόνες στα παιδιά και τα καλούσαμε να αλλάξουν κάθε φορά το χρόνο ή το πρόσωπο. Συγκεκριμένα λέγαμε στα παιδιά:

«Τι λέτε παιδιά να τον βοηθήσουμε για να τελειώσει πιο γρήγορα;

Τι λέτε να κάνει πρώτα ο Πίπης; Π.χ –Να ποτίσει τα λουλούδια.

Να το κάνουμε όλοι μαζί μήπως τελειώσει πιο γρήγορα;

Τι κάνει τώρα ο Πίπης;

Τι κάνουμε όλοι μαζί;»

Έτσι συνεχίζαμε με όλες τις λέξεις. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να ξαναθυμηθούν τις δουλειές που έκανε ο Πίπης / ή που κάναμε όλοι μαζί και ολοκληρώναμε την ιστορία.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η

Κοινός στόχος της 6^{ης} δραστηριότητας και για τις δυο ομάδες ήταν η ενίσχυση των παιδιών στη ανάλυση αλλά και στη δημιουργία σύνθετων λέξεων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας και για να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν το θεατρικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έγιναν μελισσούλες που μάζευαν το νέκταρ των λουλουδιών. Κάθε παιδί κρατούσε ένα αντικείμενο και με τη βοήθεια της μουσικής κινούνταν ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που σταματούσε η μουσική λέγαμε δυο αντικείμενα π.χ [γατα] + [psari], τα παιδιά που κρατούσαν αυτά τα δυο αντικείμενα έμπαιναν στο κέντρο του λουλουδιού και έπρεπε να πουν τη σύνθετη λέξη π.χ [γαtopsaro]. Ομοίως, για την εξάσκησή τους στην ανάλυση των σύνθετων λέξεων λέγαμε μια σύνθετη λέξη και τα δυο παιδιά που είχαν τις αντίστοιχες εικόνες έπρεπε να μπουν στο κέντρο του λουλουδιού.

- 1^η πειραματική (ΜΦ). Σύνθεση/ανάλυση σύνθετων λέξεων, αναγνώριση αρχικής συλλαβής/φωνήματος και συλλαβική κατάτμηση.

Προκειμένου να ενσωματώσουμε τη μορφολογία με τη φωνολογία πραγματοποιήσαμε την παραπάνω δραστηριότητα με την εξής παραλλαγή: Μόλις σταματούσε η μουσική λέγαμε ένα φώνημα/συλλαβή και τα παιδιά των οποίων το αντικείμενο ξεκινούσε από το συγκεκριμένο φώνημα/συλλαβή έπρεπε να μείνει όρθιο. Την ίδια διαδικασία ακολουθούσαμε και για το δεύτερο συνθετικό της λέξης. Μόλις ολοκλήρωναν τη διαδικασία αυτή τα δυο παιδιά έμπαιναν μέσα στο λουλούδι και έλεγαν τη σύνθετη λέξη. Για την εξάσκησή τους στην ανάλυση λέξεων ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία όπως με τη Μ ομάδα με τη διαφορά ότι έπρεπε να χωρίσουν τη σύνθετη λέξη σε συλλαβές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7^η

Κοινός στόχος της εβδομης δραστηριότητας τόσο για τη Μ όσο και για ΜΦ ομάδα ήταν η ενίσχυση του χειρισμό παραγωγικών επιθημάτων και συγκεκριμένα των παράγωγων επιθέτων. Στα παιδιά και των δυο ομάδων διηγηθήκαμε την ιστορία της χιονάτης και των επτά νάνων στην οποία επιχειρήσαμε να συνεχίσουμε διαμορφώνοντάς την έτσι ώστε να εξυπηρετεί το στόχο μας.

Στη συνέχεια κάναμε στα παιδιά ερωτήσεις καλώντας τα να βρουν κάθε φορά το παράγωγο επίθετο. Μερικές από τις οποίες ήταν οι εξής:

«-Η μπλούζα του γκρινιάρη ήταν φτιαγμένη από βελούδο. Ήταν δηλαδή...*βελούδινη*.

-Το γάλα που μας δίνει η κατσίκα πως λέγεται.. *Κατσικίσιο*.

-Τα παπούτσια που φορούσε ο ζηλιάρης ήταν φτιαγμένα από δέρμα. Ήταν δηλαδή...*Δερμάτινα*.

-Η πόρτα του πύργου της χιονάτης ήταν από σίδερο, πως λέγεται; *Σιδερένια*.

-Ο πύργος ήταν φτιαγμένος από πέτρα, πως λέγεται; *Πέτρινος*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το πρωί; *Πρωινό*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το μεσημέρι; *Μεσημεριανό*.

-Πως λέγεται αυτό που τρώμε το βράδυ; *Βραδινό*.

-Πως λέγεται ο φράχτης που είναι φτιαγμένος από τριαντάφυλλα; *Τριανταφυλλένιος*.

-Πως λέγεται ο ήλιος που λάμπει; *Λαμπερός*».

- 1^η πειραματική (ΜΦ) Παράγωγα επίθετα και ασκήσεις ομοιοκαταληξίας.

Επιπλέον, από τα παιδιά της ΜΦ ομάδας ζητήσαμε να βρουν λεξούλες που να τελειώνουν όπως οι λέξεις [δερμάτινος, μαργαριταρένιος, λαμπερός, γκρινιάρης, αγελαδινός, κατσικίσιος και φτιάξαμε τετράστιχα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8^η

Η όγδοη δραστηριότητα είχε επαναληπτικό χαρακτήρα. Κοινός στόχος της δραστηριότητας αυτής και για τις δυο ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών σε δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης και συγκεκριμένα στο χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων (ενικός/πληθυντικός, ρήματα, παράγωγα επίθετα) με τη βοήθεια του κουκλοθεάτρου.

- 1^η πειραματική (ΜΦ). Παραγωγή επιθέτων, σύνθετες λέξεις, ρήματα, επαγγελματικά επιθήματα και ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, φωνημική/συλλαβική κατάτμηση.

Για τα παιδιά της ΜΦ ομάδας διαμορφώσαμε τη υπόθεση του κουκλοθεάτρου έτσι ώστε να ενσωματώσουμε την ενίσχυση τόσο της μορφολογικής όσο και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών. Συγκεκριμένα στην **παραγωγή επιθέτων** ζητήσαμε από τα παιδιά να βρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (π.χ ζωηρός-καθαρός- λαμπερός κ.α), στα **ρήματα** ζητήσαμε από τα παιδιά να επαναλάβουν τις λέξεις προφέροντας τες με τα επιμέρους φωνήματα/συλλαβές και στα **επαγγελματικά** ζητήσαμε από τα παιδιά να χωρίσουν τις λέξεις σε συλλαβές (π.χ κι-θα-ρα,κι-θα-ρι-στας) και να τις συγκρίνουν (μεγάλη/μικρή λέξη).

- 2^η πειραματική (Μ)

Αντίστοιχα διαμορφώσαμε την υπόθεση και για τα παιδιά της μορφολογικής ομάδας τα οποία συμμετείχαν στο έργο απαντώντας σε ερωτήσεις που έθεταν οι ήρωες του κουκλοθεάτρου.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9^η

Κοινός στόχος και για τις δύο ομάδες σε ότι αφορά τη μορφολογική επίγνωση ήταν η εξάσκηση των παιδιών στο χειρισμό κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων (ενικός/πληθυντικός και μεγεθυντικά/υποκοριστικά. Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας χρησιμοποιήσαμε το παιδικό τραγούδι «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι». Για να εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα διηγηθήκαμε στα παιδιά μια ιστορία για έναν νάνο και έναν γίγαντα, οι οποίοι αποφάσισαν να πάνε μια βόλτα στο παζάρι. Αφού χωρίσαμε τα παιδιά σε δυο ομάδες (νάνοι και γίγαντες) τους δώσαμε από ένα καλαθάκι (καλαθάκι για τους νάνους, ‘καλαθάρα’ για τους γίγαντες). Στη συνέχεια τοποθετήσαμε στη μοκέτα διάφορα αντικείμενα και εικόνες αντικειμένων και ζητήσαμε από κάθε ομάδα εναλλάξ να διαλέξει ένα αντικείμενο/εικόνα ανάλογα με αυτό που ζητούσε το τραγούδι και να το ονομάσει. Για κάθε αντικείμενο – εικόνα υπήρχαν συνολικά τέσσερα αντίτυπα (με ένα και πολλά όμοια αντικείμενα, μικρά και μεγάλα). Π.χ λέγαμε «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι θα σου αγοράσω (πολλά) γατάκια /γάταρο κ.ο.κ).

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Επιπλέον, στη μορφοφωνολογική ομάδα ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία με τη διαφορά ότι κάθε ομάδα έπρεπε να διαλέξει ένα αντικείμενο/εικόνα ανάλογα με το φώνημα ή την κατάληξη που τους ζητούσαμε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10^η

Κοινός στόχος της δέκατης δραστηριότητας και για τις δυο πειραματικές ομάδες ήταν η εξάσκηση των παιδιών σε δραστηριότητες κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας (παράγωγα ουσιαστικά, επαγγελματικά, ρήματα) μέσω της παντομίμας.

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Επιπλέον, στην 1^η πειραματική ομάδα (ΜΦ) καλέσαμε τα παιδιά να επιλέξουν ένα αντικείμενο της αρεσκείας τους και να λένε την παράγωγη λέξη με 'κορακίστικα'. Π.χ εάν το αντικείμενο που επέλεξαν ήταν το *παγωτό*, τα παιδιά έπρεπε να πουν το παράγωγο επαγγελματικό '*παγωτατζής*' χρησιμοποιώντας τα κορακίστικα.

- 2^η πειραματική (Μ)

Για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας τοποθετήσαμε σε ένα κουτί διάφορες εικόνες και ζητήσαμε από κάθε παιδί να διαλέξει μια εικόνα και μέσω της παντομίμας να βοηθήσει τα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν το επάγγελμα που μιμείται. Μόλις το μαντέψουν ζητήσαμε από τα παιδιά να πουν τη λέξη και στα δυο γένη (αρσενικό και θηλυκό) και να το μιμηθούμε όλοι μαζί. Στη συνέχεια, προκειμένου να εξασκήσουμε τα παιδιά στη χρήση κατάλληλων τύπων χρόνου και προσώπου καλούσαμε τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «τι αντικείμενο διάλεξες;», «τι δουλειά κάνει κάποιος με αυτό το αντικείμενο;», «τι δουλειά κάνουμε όλοι μαζί; κ.α).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11^η

Η ενδέκατη δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε στις 30 Μαρτίου είχε κοινό στόχο και για τις δυο ομάδες την εξάσκηση της μορφολογικής επίγνωσης της σύνθεσης.

- 1^η πειραματική (ΜΦ)

Στη μυτούλα κάθε παιδιού κολλήσαμε ένα χαρτάκι με το αρχικό γράμμα του ονόματός του. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να γίνουν ζευγαράκια και αφού βρουν το κάθε ένα μια λέξη που να αρχίζει με την ίδια ‘φωνούλα’ όπως το όνομά τους, να τις ενώσουν ώστε να φτιάξουν μια σύνθετη λέξη.

- 2^η πειραματική (Μ)

Στα παιδιά της 2^{ης} πειραματικής ομάδας δώσαμε δυο τρισδιάστατα ζάρια πάνω στα οποία υπήρχαν κολλημένες εικόνες. Κάθε παιδί καλούνταν να ρίξει ταυτόχρονα τα δυο ζάρια και να σχηματίσει τη σύνθετη λέξη που προέκυπτε από την ένωση των δυο λέξεων.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



Εικόνα 1
Δραστηριότητα 1^η
Μεγεθυντικά - Υποκοριστικά



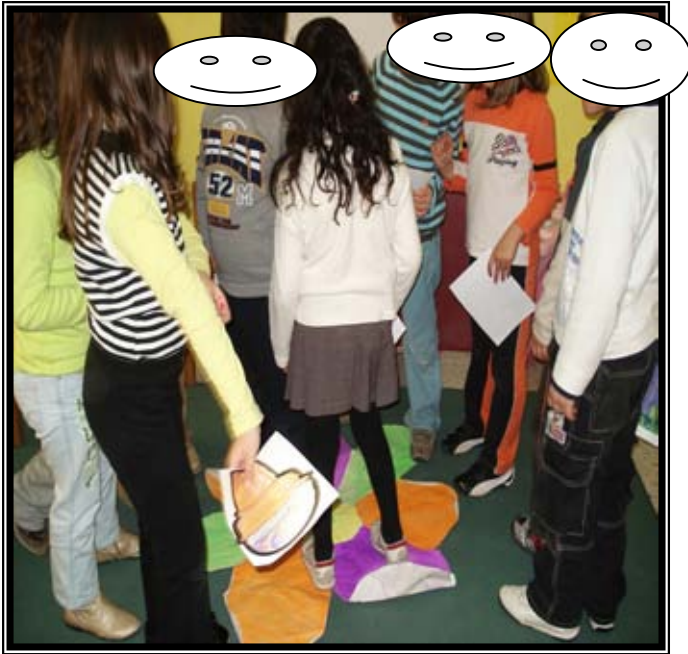
Εικόνα 2
Δραστηριότητα 2^η
Ενικός -Πληθυντικός



Εικόνα 3
Δραστηριότητα 3^η
Σύνθεση λέξεων



Εικόνα 4
Δραστηριότητα 5^η
Χειρισμός κλιτικών επιθημάτων



Εικόνα 5
Δραστηριότητα 6^η



Εικόνα 6
Δραστηριότητα 8^η
Χειρισμός κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων



Εικόνα 7
Δραστηριότητα 10^η