



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής: «Γλώσσα και Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Φωνολογική επίγνωση παιδιών προσχολικής ηλικίας και παράγοντες που την
επηρεάζουν»**

Από την
Καμpanού Μαριάννα
Α.Μ.: 427

Επόπτης Καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα η ηλικία, το λεξιλόγιο, η αντίληψη των εννοιών του έντυπου λόγου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και συγκεκριμένα της μητέρας.

Η ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα όπου συμμετείχαν 71 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 3,5 έως 4,5 χρόνων, τα οποία παρακολουθούν τους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του Δήμου Αγίου Νικολάου στο Νομό Λασιθίου. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από έξι Κριτήρια Φωνολογικής επίγνωσης τα οποία συσχετίστηκαν με την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων κ συγκεκριμένα της μητέρας, καθώς και με το λεξιλόγιο και με την αντίληψη εννοιών του έντυπου λόγου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά του δείγματος είχαν καλές επιδόσεις στα Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης. Τα αγόρια έναντι των κοριτσιών φάνηκε στην έρευνα μας να έχουν οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στα κριτήρια. Επίσης οι μέσες τιμές στην Σύνθεση Λέξεων και στην Αναγνώριση Κοινού Αρχικού Φωνήματος έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μητέρας φάνηκε να μην επηρεάζει τη μέση επίδοση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Φωνολογική επίγνωση, Προσχολική Ηλικία, Παράγοντες Φωνολογικής Επίγνωσης, Αναδυόμενος Γραμματισμός.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	σελ.3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	σελ.6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	σελ.9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	σελ.9
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	σελ.9
1.1 Αναδυόμενος Γραμματισμός	σελ.9
1.1.1 Δεξιότητες Αναδυόμενου Γραμματισμού	σελ.11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	σελ.13
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	σελ.13
2.1 Ορισμός Φωνολογικής Επίγνωσης	σελ.13
2.2 Τομείς της Φωνολογικής Επίγνωσης	σελ.14
2.3 Στάδια Ανάπτυξης της Φωνολογικής Επίγνωσης	σελ.15
2.4 Η Φωνολογική Επίγνωση στην Προσχολική Ηλικία	σελ.17
2.5 Η σχέση της Φωνολογικής Επίγνωσης με τη μελλοντική μάθηση του Γραπτού Λόγου	σελ.19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	σελ.21
3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης ...σελ.21	
3.1.1 Δημογραφικοί Παράγοντες	σελ.21
3.1.2 Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Οικογένειας	σελ.23
3.1.3 Λεξιλόγιο	σελ.24
3.1.4 Αντίληψη Εννοιών Έντυπου Λόγου	σελ.26
3.2 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας	σελ.28
Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	σελ.31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	σελ.31
ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	σελ.31
4.1 Σκοπός της εργασίας	σελ.31
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.31
4.3 Ερευνητικές υποθέσεις	σελ.31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	σελ.32
ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ.32
5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	σελ.32
5.2 Δείγμα και Δειγματοληψία	σελ.32
5.3 Μετρήσεις και συλλογή δεδομένων	σελ.33
5.3.1 Κριτήρια Φωνολογικής Επίγνωσης	σελ.33
5.4 Περιγραφή της αξιολόγησης	σελ.37
ΚΕΦΑΛΙΑΟ 6	σελ.38
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	σελ.38
6.1 Περιγραφικά Αποτελέσματα Φωνολογικής Επίγνωσης	σελ.38
6.2 Συσχετίσεις	σελ.44
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	σελ.47
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ.50
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	σελ.52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ.63

Σε εκείνους που είναι πάντα δίπλα μου
και πιστεύουν σε μένα.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Συγκεκριμένα, θέλω να ευχαριστήσω τον κύριο Γεώργιο Μανωλίτη, ο οποίος ήταν επόπτης Καθηγητής της συγκεκριμένης εργασίας, για την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγηση, την υπομονή και την προθυμία του. Οι συμβουλές, η εμπειρία του καθώς και οι γνώσεις του συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας μου με επιτυχία.

Ευχαριστώ θερμά τους γονείς που συνήνεσαν ώστε να αξιολογήσω τα παιδιά τους και φυσικά τις αξιότιμες συναδέλφους μου στους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αγίου Νικολάου οι οποίες μου αφιέρωσαν χρόνο και χώρο για την έρευνα μου. Τους ευχαριστώ θερμά για τη διάθεση, τη συγκατάθεση αλλά και την εμπιστοσύνη τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την βοήθεια, την συμπαράσταση, την κατανόηση και την πίστη τους σε μένα. Ιδιαίτερα την μητέρα μου η οποία είναι συνοδοιπόρος σε κάθε μου βήμα αλλά και τον άντρα μου ο οποίος είναι υποστηρικτής κάθε μου προσπάθειας. Δεν μπορώ να μην αναφέρω τα παιδιά μου (Γιώργο κ Νικόλα) χάρη στους οποίους πείσμωσα ώστε να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές σαν φωτεινό παράδειγμα για αυτούς και τον καρπό του μεταπτυχιακού, το νεογέννητο Μιχάλη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά από πολύ νωρίς αναπτύσσουν ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα, και γι' αυτό η γλώσσα είναι ένα ζήτημα το οποίο προβληματίζει πολύ συχνά τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Τα βρέφη μάλιστα γεννιούνται αμέσως με κάποιες γνωστικές λειτουργίες όπως για παράδειγμα η προσοχή, η αίσθηση, η αντίληψη, η μνήμη και οι οποίες λειτουργίες αλλάζουν ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το κάθε παιδί (Feldman, 2009 · Cole & Cole, 2001). Κάθε κοινωνία προσφέρει στα παιδιά της εκείνα τα εργαλεία που τους επιτρέπουν να προσαρμόσουν αυτές τις νοητικές λειτουργίες τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Rogoff, 2003). Τα παιδιά για παράδειγμα στις δυτικές κοινωνίες μπορούν να μάθουν να θυμούνται καλύτερα σημειώνοντας αυτά που πρέπει να θυμηθούν, ενώ οι συνομήλικοί τους σε αναλφάβητες κοινωνίες θα πρέπει να μάθουν μέσα από άλλες στρατηγικές (Rogoff, 2003).

Ο όρος «γραμματισμός» είναι ένας σύγχρονος όρος ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο (Αϊδίνης, 2007 · Χατζησαββίδης, 2002). Τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητα εφόδια για την κοινωνία στην οποία μεγαλώνει κάθε παιδί (Τάφα, 2011). Οι καθημερινές συνήθειες της οικογένειας, όπως η ανάγνωση βιβλίων, η γραφή και η ανταλλαγή σημειώσεων, οι οποίες σχετίζονται τόσο με την ανάγνωση όσο και τη γραφή και οργανώνονται είτε αυθόρμητα είτε από τους ίδιους τους γονείς, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Παντελιάδου, 2000 · Τάφα, 2011).

Στην παρούσα λοιπόν μελέτη γίνεται προσπάθεια κατανόησης των παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, το λεξιλόγιο και η αντίληψη εννοιών του έντυπου λόγου, που επηρεάζουν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε να μπορούν τα παιδιά αργότερα στην σχολική ηλικία να είναι ικανά να γράψουν και να διαβάσουν χωρίς να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα προβλήματα μιας και η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό την σχολική επιτυχία (Πόρποδας, 2002).

Παρακάτω, παρατίθενται το θεωρητικό υπόβαθρο όπου αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο «Αναδυόμενος Γραμματισμός» γίνεται εκτενής

συζήτηση και παρουσιάζεται όλο το θεωρητικό υπόβαθρο του αναδυόμενου γραμματισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Φωνολογική Επίγνωση» γίνεται κι εκεί συζήτηση και παρουσίαση της φωνολογικής επίγνωσης. Ακολουθούν οι παράγοντες (φύλο, ηλικία, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μητέρας, λεξιλόγιο και αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου) που επηρεάζουν την ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπου παρουσιάζονται μελέτες για την ανάπτυξη Φωνολογικής Επίγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια σε ένα 4^ο κεφάλαιο με τίτλο «Κριτική της Βιβλιογραφίας και Αναγκαιότητα της Έρευνας» γίνεται μια εκτενής συζήτηση για την ανάγκη πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και μια κριτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας. Τα κεφάλαια που ακολουθούν αφορούν το ερευνητικό κομμάτι όπου στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι υποθέσεις. Ενώ στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα, οι μετρήσεις και η συλλογή δεδομένων καθώς και η περιγραφή της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται οι πίνακες με τις επιδόσεις των παιδιών και οι συσχετίσεις των μεταβλητών. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα, η βιβλιογραφία καθώς και το παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1.1 Αναδύομενος Γραμματισμός

Με τον όρο «αναδύομενος γραμματισμός» εννοούμε την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τον γραπτό κόσμο γύρω του, συμμετέχοντας ενεργά σε συνεργασία πάντα με ενήλικους που να υποστηρίζουν τις όποιες προσπάθειες του, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν κατάλληλες συνθήκες (Τάφα, 2011). Ο αναδύομενος γραμματισμός αναφέρεται σε εκείνες τις δεξιότητες που αφορούν το γραπτό λόγο και μέρος αυτού συνδέεται με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου, 2000).

Πιο παλιά πίστευαν ότι το παιδί χρειαζόταν να έχει αναπτύξει κάποιες προ-γραφικές και προ-αναγνωστικές δεξιότητες και γι' αυτό η πρώτη Δημοτικού, θεωρούνταν ως βασική ηλικία ανάπτυξης δεξιοτήτων για την ανάγνωση και τη γραφή (Τάφα, 2011). Το στάδιο λοιπόν της ανάπτυξης στο οποίο το παιδί λόγω ωριμότητας ή λόγω των προηγούμενων γνώσεων του ή ακόμα καλύτερα και των δύο μαζί, είναι έτοιμο ώστε να μάθει να διαβάζει ονομάζεται αναγνωστική ετοιμότητα (Τάφα, 2011). Θα λέγαμε λοιπόν ότι η αναγνωστική ετοιμότητα προϋποθέτει ταυτόχρονα από την μεριά του παιδιού ωριμότητα και εμπειρία (Παντελιάδου, 2000).

Ο γραπτός λόγος είναι μια δεξιότητα που θα πρέπει να κατακτηθεί από την πρώιμη παιδική ηλικία ήδη, καθώς μέσω της γραφής το άτομο μοιράζεται συναισθήματα, όνειρα, ιδέες, σκέψεις, γνώμες και εμπειρίες τα οποία εξαπλώνονται στον χρόνο και περνούν από γενιά σε γενιά (Tavsanli & Bulunuz, 2017) και χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας αλλά και πληροφόρησης και ψυχαγωγίας (Tavsanli & Bulunuz, 2017). Οι εμπειρίες και οι στάσεις των γονέων σχετίζονται με την καθοδήγηση που δίνουν στα παιδιά τους για τη γραφή και για αυτό οι οικογένειες θα πρέπει να πραγματοποιούν σωστές γραπτές δραστηριότητες με τα παιδιά τους για την εκμάθηση βασικών στρατηγικών γραμματισμού (Tavsanli & Bulunuz, 2017). Είναι γεγονός ότι η οικογενειακή κουλτούρα είναι αυτή που θα καθορίσει τον γραμματισμό των παιδιών και αυτό θα γίνει μέσω διάφορων εκδηλώσεων όπου θα τους επιτρέπετε να έχουν ενεργή συμμετοχή (Curry et al., 2016).

Οι γονείς κάνουν κάθε δυνατή προσπάθεια να στηρίξουν τα παιδιά τους και προσαρμόζουν τις πρακτικές (ρουτίνες) της οικογένειας, αφιερώνοντας περισσότερο

χρόνο στη δραστηριότητα του κώδικα: λέξεις, ορθογραφία, επιστολές, έτσι ώστε να νιώθουν τα παιδιά τους αυτόνομα και ικανά ως προς τον γραμματισμό (Inoue et al., 2018). Και επειδή τα παιδιά αναπτύσσουν έναν ισχυρό κώδικα επικοινωνίας γραμματισμού πριν ακόμα εισέλθουν στην επίσημη εκπαίδευση, η συμβολή της οικογένειας κρίνεται και είναι σημαντική (Curry et al., 2016).

Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες συμβάσεις του γραπτού λόγου από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους πολύ πριν αρχίσει η φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο (Curry et al., 2016). Τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα μέσω της εμπειρίας και μέσω συνομιλιών με άλλους ανθρώπους. Για παράδειγμα, τα παιδιά παρατηρώντας τους ενήλικους να διαβάζουν και να γράφουν συνειδητοποιούν την επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου (Treiman et al., 2018). Το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: το ενεργητικό (ανάγνωση βιβλίων, τραγούδια, επισκέψεις σε θέατρα και βιβλιοθήκες) και το παθητικό, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τα κίνητρα των παιδιών για ανάγνωση, συχνότητα ανάγνωσης και έγκαιρες δεξιότητες γραμματισμού (Wiescholek et al., 2017).

Οι πρακτικές (ρουτίνες) γραμματισμού στο σπίτι, θα έλεγε κανείς ότι διευκολύνουν την προφορική γλώσσα των παιδιών και τις δεξιότητες ανάγνωσης λόγω του ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνονται ικανά να γράψουν τα ονόματα τους και τα γράμματα της αλφαβήτου και να χρησιμοποιήσουν την επινοημένη γραφή (Puranik et al., 2018). Συνήθως οι γονείς θέλουν να βοηθήσουν, αλλά δεν ξέρουν πώς ή δεν αισθάνονται σίγουροι για τις δυνατότητες τους να βοηθήσουν για αυτό ακριβώς η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους γονείς μπορεί να προσφέρει τις εμπειρίες εκείνες που χρειάζονται, ώστε να ενισχυθεί ο γραμματισμός στο σπίτι (Defauw, 2017). Υπάρχουν όμως και γονείς που πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι σχολική δραστηριότητα και επομένως ακατάλληλη για αλληλεπιδράσεις γονέα – παιδιού και αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί φοβούνται μην μπερδέψουν τα παιδιά τους λόγω άγνοιας (Puranik et al., 2018).

Τέλος είναι γεγονός ότι η σημερινή τεχνολογική έκρηξη επαναπροσδιορίζει τον γραμματισμό και την πρακτική του σε σπίτια, σχολεία και κοινότητες (Nutbrown et al., 2016). Ο γραμματισμός αποτελεί πλέον μέρος ευρύτερων πρακτικών πολυτροπικής επικοινωνίας (Nutbrown et al., 2016). Οι πρακτικές γραμματισμού παρέχουν στα παιδιά αξίες, στάσεις, κίνητρα, τρόπους αλληλεπίδρασης και

προοπτικές, οι οποίες μαζί δημιουργούν τις αρχικές ταυτότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσω της πρώιμης κοινωνικοποίησης (Nutbrown et al., 2016). Με την απόκτηση γραμματισμού μπορούν να μεταδοθούν διάφορες δεξιότητες οι οποίες να γίνουν εργαλείο για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων στη ζωή των παιδιών (Puranik et al., 2018). Πρόκληση για την εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει η ανακάλυψη και ο πολλαπλασιασμός εμπειριών γραμματισμού που ενισχύουν το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των παιδιών (Nutbrown et al., 2016 · Παντελιάδου, 2000).

1.1.1 Δεξιότητες Αναδυόμενου Γραμματισμού

Η γλώσσα περιέχει φωνολογικά σύνολα με δομή και οργάνωση όπου συνδέονται με κανόνες που αφορούν τη δομή και μεταφέρουν νοήματα (Χατζησαββίδης, 2002). Προϋπόθεση για να ολοκληρωθεί η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί η ύπαρξη τριών επιπέδων : του φωνολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού. Το φωνολογικό επίπεδο είναι το πιο χαμηλό επίπεδο το οποίο αφορά την ομιλία και τους ήχους της πρότασης. Το συντακτικό επίπεδο αφορά τη γραμματική δομή των λέξεων που περιλαμβάνονται σε μια πρόταση και το σημασιολογικό σχετίζεται με το νόημα των λέξεων που περιλαμβάνονται σε ένα μήνυμα (Σαμαρτζή, 1995).

Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους κάνουν χρήση κάποιων δομών όπου καθώς μεγαλώνουν μπορεί και να απορρίψουν και αυτό συμβαίνει μέχρι να γίνει κατανοητή η λειτουργία και η χρησιμότητα τους. Η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με τους ενήλικες αλλά και με συνομήλικους τους (Γιάντσιος, 2006). Ο ρόλος λοιπόν της οικογένειας είναι υψίστης σημασίας, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψιν ότι από πέντε ετών, το παιδί συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο το φαινόμενο της γλώσσας (Γιάντσιος, 2006).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες τώρα οι οποίες είναι ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, αφορούν κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας όπως τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και την πραγματολογία (Γρηγοράκης, 2014). Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αντίστοιχα χωρίζονται σε μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές και μεταπραγματολογικές (Γρηγοράκης, 2014 · Μανωλίτσης, 2000). Τα παιδιά εκδηλώνουν κάποιες μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων, ανάγνωση έντυπου λόγου και προσπάθεια γραφής πριν ακόμα διδαχθούν την

ανάγνωση και τη γραφή (Μανωλίτσης, 2016 · Παντελιάδου, 2000). Άρα ένα εγγράμματο περιβάλλον από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής του παιδιού, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση της κοινωνίας όπου μεγαλώνει, θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016 · Χατζησαββίδης, 2002).

Θα λέγαμε λοιπόν ότι στον Αναδυόμενο Γραμματισμό περιλαμβάνονται κάποιες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις που αντιπροσωπεύουν τις πρόωρες συμπεριφορές ανάγνωσης και γραφής (Justice & Pullen, 2003 · Μανωλίτσης, 2000). Δεξιότητες λοιπόν χαρακτηρίζονται εκείνες οι συμπεριφορές των παιδιών με τις οποίες θέλουν να εκδηλώσουν τις γνώσεις τους, ενώ στάσεις χαρακτηρίζονται όλες εκείνες οι προσπάθειες και το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γραφή και την ανάγνωση (Μανωλίτσης, 2016). Τέλος οι γνώσεις των παιδιών για την ανάγνωση και τη γραφή αναφέρονται πλέον ως προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες (Τάφα, 2011). Οι δεξιότητες λοιπόν της φωνολογικής επίγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία συμβάλλουν θετικά τόσο στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, της γνώσης γραμμάτων και των αντιλήψεων για τις έννοιες του γραπτού λόγου (Manolitsis & Tafa, 2011), όσο και των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Μανωλίτσης, 2000 · Parrila et al., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

2.1 Ορισμός της Φωνολογικής Επίγνωσης

Φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα (Παντελιάδου, 2000) και την ονομάζουμε μεταγλωσσική επειδή, παίρνουμε γλωσσικές έννοιες, όπως είναι για παράδειγμα η έννοια της λέξης, και τις χρησιμοποιούμε σαν να είναι αντικείμενα (Πρωτόπαπας, 2008) και αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τις φωνημικές μονάδες του λόγου (Wilsenach, 2019).

Η Φωνολογική Επίγνωση για να πούμε ότι έχει κατακτηθεί θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η γλώσσα αποτελείται από μικρότερα τμήματα στα οποία μπορεί να χωριστεί και τα τμήματα αυτά να τα χειριστούμε με διάφορους τρόπους (Χατζησαββίδης, 2002). Έτσι, οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Τομαράς, 2019). Συνεπώς, ένα άτομο είναι ικανό να χειρίζεται τους ήχους μιας γλώσσας, κάνοντας διαγραφή, προσθέτοντας ή αντικαθιστώντας συλλαβές ή φωνήματα ανάλογα, αναγνωρίζοντας το αρχικό φώνημα και την ομοιοκαταληξία (Παντελιάδου, 2000).

Η φωνολογική τώρα επεξεργασία αποτελείται από τρεις τομείς: τη φωνολογική επίγνωση όπου σχετίζεται με τον προφορικό λόγο, τη φωνολογική ανακωδικοποίηση, όπου σχετίζεται με την οπτική αναγνώριση μιας λέξης και τη φωνητική ανακωδικοποίηση όπου σχετίζεται με τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Βλασσοπούλου et al., 2007 · Παντελιάδου, 2000).

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φωνολογική επίγνωση δεν είναι απλά μια γνωστική δεξιότητα αλλά ότι αποτελείται από επιμέρους δεξιότητες, οι οποίες έχουν διαφορετικά επίπεδα τόσο στην επεξεργασία όσο και το χειρισμό του λόγου και κατά συνέπεια έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας (Παντελιάδου, 2000). Μέσω της φωνολογικής επίγνωσης διακρίνονται δεξιότητες όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η αφαίρεση και η αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου, 2000).

2.2 Τομείς της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση χωρίζεται σε τρεις τομείς: τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου, η οποία είναι ένας τομέας που κατακτάται ιδιαίτερα δύσκολα από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μανωλίτσης, 2000 · Πόρποδας, 2002). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ενώ είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις φωνημικές διαφορές των λέξεων, τόσο στον προσληπτικό λόγο όσο και στον εκφραστικό λόγο, αδυνατούν όμως να κάνουν τη φωνημική δομή των λέξεων (Μανωλίτσης, 2000 · Πόρποδας, 2002). Για να αναπτυχθεί λοιπόν η ικανότητα της φωνημικής επίγνωσης, θα πρέπει τα παιδιά πρώτα να αναπτύξουν την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002).

Την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι μια λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από συλλαβικά τμήματα ώστε να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές μιας λέξης (Πόρποδας, 2002). Η συλλαβική επίγνωση είναι πιο εύκολη με αποτέλεσμα να μπορεί να κατακτηθεί πιο νωρίς και αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συλλαβές μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές και κατά συνέπεια να μπορεί το παιδί να τις αναγνωρίσει (Πόρποδας, 2002). Η συλλαβική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών στην πρώτη σχολική ηλικία ανεξαρτήτως επίδοσης στον τομέα φωνημικής επίγνωσης και αυτό σημαίνει πως η ικανότητα συλλαβικής επίγνωσης είναι περισσότερο βοηθητική από την ικανότητα φωνημικής επίγνωσης ως προς την πρόγνωση για την ορθογραφημένη γραφή (Πρωτόπαππας & Μουζάκη, 2010).

Και τέλος την ενδοσυλλαβική επίγνωση η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πως μια συλλαβή αποτελείται από δύο τμήματα τα οποία από την μία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα και από την άλλη ότι το κάθε τμήμα από αυτά αποτελείται από φωνήματα (Πόρποδας, 2002). Η ενδοσυλλαβική επίγνωση ορίζεται μεταξύ φωνημικής και συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002 · Yilmaz, 2013).

2.3 Στάδια Ανάπτυξης της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η πιο ραγδαία ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο παρατηρείται ίσως κατά το πρώτο έτος. Η ανάπτυξη αυτή είναι καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη της γλώσσας τόσο σε συντακτικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο (Πήτα, 2009). Οι πρώτες άναρθρες κραυγές και τα βαβίσματα που εμφανίζονται κατά τους πρώτους μήνες ζωής ενός μωρού, αποτελούν μια αφθονία ήχων οι οποίοι διαφέρουν από παιδί σε παιδί (Πήτα, 2009). Το παιδί σε αυτή την χρονική περίοδο προσπαθεί να επικοινωνήσει με χασμουρητό, γέλιο ή κλάμα, τα οποία λειτουργούν τόσο σε συναισθηματικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό (Πήτα, 2009). Σε αυτό το στάδιο η γλώσσα του παιδιού γίνεται κατανοητή συνήθως μόνο από πρόσωπα του στενού και οικείου περιβάλλοντος (Πήτα, 2009).

Στη συνέχεια κάνουν την εμφάνιση τους ο ρυθμός και ο επιτονισμός. Το παιδί πλέον είναι σε θέση να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει τους κανόνες της μητρικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας περισσότερες λέξεις οι οποίες ακολουθούν συνήθως τη σειρά φωνήεν-σύμφωνο, με τα φωνήεντα συνήθως να υπερισχύουν (Πήτα, 2009).

Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έπειτα, η φωνολογική ευαισθητοποίηση του προφορικού λόγου αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα. Κάποιες μεταφωνολογικές δεξιότητες κάνουν την εμφάνιση τους και άλλες απλά ολοκληρώνονται. Επίσης σε αυτή την ηλικία μπορεί να σταθεροποιηθεί και η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας όπως επίσης και η αναγνώριση παρηχήσεων (Lonigan et al., 2000 · Μανωλίτσης, 2000). Ακόμα ένα παιδί τεσσάρων ετών μπορεί να οδηγηθεί στην κατάτμηση μιας λέξης σε συλλαβές αλλά όχι στα επιμέρους φωνήματα αυτής, μιας και η διαδικασία αυτή, είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Τέλος είναι ικανά να πραγματοποιούν απάλειψη φωνολογικών τμημάτων κυρίως σε επίπεδο συλλαβής (Bryant et al., 1990).

Από την ηλικία τώρα των πέντε ετών και έπειτα τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται καλύτερα την φωνολογική δομή της γλώσσας τους. Μπορούν πλέον να αφαιρούν, να συνθέτουν και να απομονώνουν τα φωνήματα των λέξεων (Bryant et al., 1990 · Μανωλίτσης, 2000). Η αναγνώριση των συλλαβικών μονάδων, η ικανότητα δηλαδή των παιδιών να χωρίζουν μια λέξη στις επιμέρους συλλαβές της είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στη συγκεκριμένη ηλικία. Επίσης τα παιδιά της ηλικίας αυτής σε σύγκριση με τα μικρότερα τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα στην αναγνώριση φωνημάτων (Denton et al., 2000 · Μανωλίτσης, 2000).

Σε ηλικία έξι ετών το παιδί εξελίσσεται ραγδαία στους τομείς μεταφωνολογικών ικανοτήτων (Μανωλίτσης, 2000). Οι επιδόσεις τους τόσο σε κριτήρια αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας όπως και σε κριτήρια συλλαβικής κατάτμησης και απάλειψης συλλαβής είναι αρκετά υψηλές (Denton et al., 2000 · Μανωλίτσης, 2000). Η αναγνώριση φωνημάτων γίνεται ακόμα πιο εύκολα και τα παιδιά μπορούν πλέον εύκολα να χωρίζουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της. Ο σχηματισμός βέβαια μιας λέξης όπως και η απάλειψη φωνημάτων εξακολουθεί να ταλαιπωρεί τις προσπάθειές τους (Caroll et al., 2003 · Μανωλίτσης, 2000)

Βασικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την ικανότητα των παιδιών στην φωνολογική επίγνωση είναι: η διαγραφή ή έκθλιψη ενός φωνήματος, η διαγραφή του αρχικού ήχου μιας λέξης, η διαγραφή του τελικού ήχου μιας λέξης, η καταμέτρηση των συλλαβών και των φωνημάτων μιας λέξης, η γνώση της ορθογραφημένης γραφής και η αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας (Τομαράς, 2019).

Τα παιδιά ακολουθούν μια συγκεκριμένη πορεία αναπτυξιακά, για την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και αναπτύσσουν κάθε δεξιότητα χωριστά (Caroll et al., 2003). Αρχικά αναγνωρίζουν ότι οι λέξεις διαφέρουν η μία από την άλλη (Lonigan et al., 2000). Έπειτα διακρίνουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (Bryant et al., 1990). Στη συνέχεια αναλύουν τις λέξεις σε συλλαβές και συνθέτουν τις συλλαβές σε λέξεις, αναγνωρίζουν λέξεις που αρχίζουν ή τελειώνουν με τον ίδιο ήχο ή που έχουν τον ίδιο ήχο ενδιάμεσα (Caroll et al., 2003).

2.4 Η Φωνολογική Επίγνωση στην Προσχολική Ηλικία.

Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν (Τάφα, 2011). Ήδη από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις στο παιχνίδι τους (Παντελιάδου, 2000). Οι δεξιότητες αυτές εμπλουτίζονται σταδιακά με την ανάπτυξη του λόγου τους. Με την πάροδο των χρόνων η φωνολογική επεξεργασία αφορά σε δυσκολότερα επίπεδα, περνώντας από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Η ανάπτυξη της φωνολογική επίγνωσης διαφέρει από παιδί σε παιδί (Παντελιάδου, 2000 · Πήτα, 2009).

Οι αναδυόμενες ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία εξυπηρετούν ως πρόδρομος ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών (Βλάχος et al., 2010). Αυτές οι αναδυόμενες ικανότητες γραμματισμού περιλαμβάνουν γλωσσικές ικανότητες, φωνητικές ικανότητες επεξεργασίας και γνώση εκτύπωσης και έχουν καθιερωθεί ως ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης της ανάγνωσης και της σχολικής απόδοσης στην συνέχεια (Doctoroff et al., 2006 · Allan et al., 2008 & Παντελιάδου, 2000). Τα παιδιά με σχολικές δυσκολίες φαίνεται να έχουν αυξημένο ρίσκο για χαμηλή αυτοεκτίμηση, άρνηση για το σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς και σχολική αποτυχία (Im et al., 2019 · Doctoroff et al., 2006 & Ortiz et al., 2012).

Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη τόσο του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως αυτές της γνώσης γραμμάτων και των αντιλήψεων για τις έννοιες του γραπτού λόγου (Lonigan et al., 2000 · Manolitsis & Tafa, 2011), όσο και των συμβατικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εκμάθησής τους (Μανωλίτσης, 2000 · Parrila et al., 2004 & Harper, 2011).

Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά εξοικειωμένα με τον έμμετρο λόγο, λόγω του ότι τα παιδικά τραγούδια, τα λεκτικά παιχνίδια και τα ποιήματα είναι ιδιαίτερα βοηθητικά στην επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων (Γιαννικοπούλου, 1999 · Μανωλίτσης, 2016). Τα παιδιά που από την ηλικία ακόμη των τριών άκουγαν παιδικά τραγούδια έχουν καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση και αργότερα στην γραφή και την ανάγνωση (Γιαννικοπούλου, 1999).

Η εξάσκηση λοιπόν στην ομοιοκαταληξία από τη νηπιακή ηλικία επηρεάζει θετικά την επίδοση τόσο στην ανάγνωση και στη γραφή όσο και στην ορθογραφία στη σχολική ηλικία αργότερα (Harper, 2011). Είναι γεγονός ότι τα παιχνίδια ομοιοκαταληξίας καθώς επίσης και οι δραστηριότητες εύρεσης και αναγνώρισης των συλλαβών κυριαρχούν στο νηπιαγωγείο (Αϊδίνης, 2007), οπότε και η συλλαβική επίγνωση είναι λογικό να αναδύεται πρώτη (Τάφα, 2011).

Έτσι λοιπόν πολύ πριν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές, να συνθέτουν λέξεις (Αϊδίνης, 2007) και να τις κατηγοριοποιούν με βάση την αρχική και την τελική συλλαβή τους (Padeliadou et al., 1998).

2.5 Η σχέση της Φωνολογικής Επίγνωσης με την μελλοντική μάθηση του Γραπτού Λόγου

Ένα παιδί μπορούμε να πούμε ότι είναι σε θέση να γράφει και να διαβάζει όταν συνειδητοποιεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες (τα φωνήματα) και ότι αυτά στη συνέχεια συμβολίζονται με τα ανάλογα γραφήματα το καθένα. Για να περάσει κανείς λοιπόν από τον προφορικό λόγο στο γραπτό απαιτείται ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση (Παντελιάδου, 2000). Το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών μπορεί να ελεγχθεί ήδη από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να εντοπιστούν από πολύ νωρίς τυχόν δυσκολίες στην ανάγνωση (Kruse et al., 2014 · Παπούλια-Τζελέπη, 2001 & Τομαράς, 2019).

Υπάρχει μία άποψη που υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Adams, 1990). Υπάρχει όμως και η άποψη που υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου (Mann, 1986). Τέλος, μια τρίτη άποψη υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής (Yopp, 1992).

Τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία των 5-6 ετών πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το γραπτό λόγο, βρίσκονται σε ένα στάδιο φωνολογικής επίγνωσης το οποίο έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, 2000). Η επίγνωση της φωνολογικής δομής του λόγου είναι βοηθητική στο να αποτυπώνουν τους ήχους των λέξεων σε γραπτή μορφή. Έχει μάλιστα αποδειχθεί ότι λάθη των παιδιών στη γραφή συσχετίζονται με τη διαδικασία κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα. Όταν λοιπόν τα παιδιά βελτιώνονται σε δεξιότητες κατάτμησης, τότε η γραφή γίνεται πιο ακριβής σε φωνολογικό επίπεδο (Πρωτόπαππας & Μουζάκη, 2010).

Τα παιδιά που έχουν πολύ καλές επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση κατά την προσχολική ηλικία, φαίνεται ότι κάνουν λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή με την έναρξη του σχολείου και κατά συνέπεια στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πρωτόπαππας & Μουζάκη, 2010). Στο δημοτικό σχολείο, τα παιδιά που εκδηλώνουν αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους φαίνεται πως παρουσιάζουν ταυτόχρονα δυσκολίες και στο χειρισμό των φωνημάτων, σε σχέση με

τους συμμαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση. Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές φαίνεται ότι παραμένουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών αυτών στο δημοτικό σχολείο (Παντελιάδου, 2000). Τα παιδιά επίσης με φτωχή φωνολογική επίγνωση δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες της αλφαβήτου με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων και κατά συνέπεια να μην μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν σωστά (Ζαχάκου, 2016). Η φωνολογική επίγνωση είναι πολύ σημαντικός δείκτης και απαραίτητη δεξιότητα για την απόκτηση της δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής (Τάφα, 2011).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι τα παιδιά θα πρέπει να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και να εμπλέκονται πιο συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, έτσι θα έχουμε καλύτερα επίπεδα γραμματισμού (Konishi et al., 2018 · Puranik et al., 2018). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν και φτωχή φωνολογική επίγνωση ενώ από την άλλη οι ικανότεροι αναγνώστες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου (Ortiz et al., 2012 · Παντελιάδου, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την Ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης

Η γλωσσική ανάπτυξη, εξελίσσεται από τη βρεφική μέχρι την προσχολική ηλικία και ακολουθεί μια πορεία με στόχο να κατακτηθεί η γλώσσα, η οποία επηρεάζεται τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Βοσνιάδου, 2004). Οι παράγοντες που ρυθμίζουν κυρίως τη γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού είναι η ηλικία, η κληρονομικότητα, ο ρυθμός ανάπτυξης, αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται (Κατή, 2011). Ας μην ξεχνάμε ότι οι εμπειρίες από το περιβάλλον του κάθε παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο για την εκδήλωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των μορφών συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού (Tavsanlı & Bulunuz, 2017), μέρος του οποίου είναι η φωνολογική επίγνωση.

Παρακάτω αναλύονται οι Δημογραφικοί παράγοντες, το Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το λεξιλόγιο και η αντίληψη Εννοιών Έντυπου Λόγου.

3.1.1 Δημογραφικοί Παράγοντες

Το φύλο του παιδιού θεωρείται ότι είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την ανάπτυξη του γραμματισμού. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια παρουσιάζουν διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης και αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στους διαφορετικούς ρυθμούς εγκεφαλικής ωρίμανσης (Βλάχος et al., 2010). Συνήθως, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών δεν παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές, όσον αφορά τουλάχιστον τη γλωσσική συμπεριφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (Κατή, 2011). Τα κορίτσια βέβαια φαίνεται να αποδίδουν λίγο καλύτερα από τα αγόρια στις λεκτικές κυρίως δεξιότητες και τις γλωσσικές λειτουργίες (Βλάχος et al., 2010 · Παπαδημητρίου, 2014) και αυτό συμβαίνει γιατί οι δραστηριότητες των αγοριών συνήθως κατά τα πρώτα έτη βασίζονται κυρίως στη δράση, με αποτέλεσμα να υπερισχύει το πρακτικό κομμάτι και όχι τόσο η ομιλία (Leaper, 1998). Από την άλλη τα κορίτσια δέχονται περισσότερες ερωτήσεις συγκριτικά με τα αγόρια και έτσι ενισχύεται περισσότερο η γλωσσική ανάπτυξη (Βλάχος et al., 2010).

Η φωνολογική επίγνωση μπορεί ακόμη να επηρεαστεί και από τα παιχνίδια με τα οποία παίζουν τα παιδιά ανάλογα το φύλο τους (Borριά et al., 2007 · Doctoroff et al., 2006), έτσι παρατηρείται ότι τα κορίτσια συνήθως αναλαμβάνουν περισσότερους ρόλους, κάτι το οποίο απαιτεί περισσότερη ομιλία και έτσι μπορούν να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα στον εκάστοτε ρόλο που έχουν αναλάβει (Βλάχος et al., 2010). Επίσης τα κορίτσια έχει παρατηρηθεί ότι παίζουν πιο ομαδικά παιχνίδια από ότι τα αγόρια και αυτό συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη του αναδύμενου γραμματισμού λόγω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Doctoroff et al., 2006 · Παπαδημητρίου, 2014).

Όσον αφορά τώρα την ηλικία των παιδιών, η Φωνολογική Επίγνωση αναπτύσσεται όσο ωριμάζει το παιδί ηλικιακά (Lieberman et al., 2010) αν και τα στάδια για την τελική κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ξεκινούν πριν από την έναρξη του σχολείου. Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο στην κατανόηση των λέξεων όσο και στην κατάταξη τους (Bentin, 1992). Παιδιά τριών ετών, έχει διαπιστωθεί πως είναι σε θέση να παράγουν ρίμες ή να κάνουν χρήση λέξεων με ομοιοκαταληξία, αν και ακόμα δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν λέξεις σε επίπεδο φωνήματος ή σε επίπεδο συλλαβών (Maclean et al., 1987). Σε ηλικία πέντε ετών, φαίνεται πως ξεκινούν να συνειδητοποιούν περισσότερο την δυνατότητα επεξεργασίας των λέξεων τις οποίες χρησιμοποιούν και μάλιστα κάποια παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν να αφαιρούν το πρώτο ή το τελευταίο φώνημα μιας λέξης αλλά δεν μπορούν ακόμα να διαιρούν τα υπόλοιπα (Μανωλίτσης, 2000). Σε ηλικία έξι ετών, είναι πλέον σε θέση να διαιρούν τη λέξη στα μέρη της και να αναγνωρίζουν λέξεις οι οποίες ομοιοκαταληκτούν (Μανωλίτσης, 2000).

3.1.2 Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο Οικογένειας

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον για την πρώτη περίοδο της ζωής τουλάχιστον αποτελεί και το μοναδικό χώρο ο οποίος υποστηρίζει και ενθαρρύνει τις γλωσσικές εμπειρίες του παιδιού (Bus, 2002 · Baker et al., 1997) και η φωνολογική επίγνωση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας συνδέεται άμεσα και σημαντικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Μήτσης, 2001 · Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Εάν λοιπόν το περιβάλλον στο οποίο ανατρέφεται ένα παιδί δεν του παρέχει εμπειρίες που να θέτουν το γραπτό λόγο μέσα σε ένα πλαίσιο ώστε να έχει νόημα και αξία για το ίδιο το παιδί, τότε οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς του αναδυόμενου γραμματισμού δεν θα εκδηλωθούν έως ότου το σχολικό περιβάλλον φέρει το παιδί σε επαφή με το γραπτό λόγο (Curry et al., 2016).

Από την άλλη, η ανταπόκριση του παιδιού στις εμπειρίες που του παρέχει το περιβάλλον διαφέρει και μπορεί να διαμορφώσει και τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον συνεχίζει να του παρέχει τις εμπειρίες αυτές (Altinkaynak, 2019). Στις μέρες μας, είναι πολλοί οι γονείς που πιστεύουν ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αναγνωστικές δραστηριότητες, πριν ακόμη ξεκινήσουν το σχολείο, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με την ανάγνωση, γι' αυτό και αρκετοί αναφέρουν ότι μοιράζονται συχνά αναγνωστικές εμπειρίες με τα παιδιά τους (Weigel et al. 2006 · Zucker & Grant, 2006).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συνηθίζουν να εμπλέκουν τα παιδιά τους σε συζητήσεις σχετικά με θέματα που αφορούν είτε την ανάγνωση είτε το σχολιασμό κάποιας κοινής τους εμπειρία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να σκέφτονται πάνω στις εμπειρίες που βιώνουν, να μαθαίνουν πώς να αντλούν νόημα από τα γεγονότα και να έχουν ένα πλεονέκτημα στη μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης (Anderson et al, 1985). Επίσης, έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πιο σύνθετο λεξιλόγιο με το οποίο αναλύουν, εξηγούν, κρίνουν και προβλέπουν τα γεγονότα και την εξέλιξη της ιστορίας (Anderson et al, 1985).

Οι οικογένειες τώρα με σχετικά χαμηλό εισόδημα, στερούνται συνήθως της οικονομικής δυνατότητας ώστε να παρέχουν στα παιδιά τους ποικιλία βιβλίων και άλλων υλικών που αφορούν την ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Neuman, 1996), και για το λόγο αυτό έχουν την τάση να διαβάζουν λιγότερο συχνά στα παιδιά

τους (Zucker & Grant, 2007 · Weigel et al. 2006). Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι λογικό να οδηγούνται πιο εύκολα στην σχολική αποτυχία μιας και χρησιμοποιούν κυρίως τον περιορισμένο κώδικα, ο οποίος χαρακτηρίζεται κυρίως από ακαμψία, περιγραφικές έννοιες και φτωχή αξιοποίηση της γλώσσας (Μήτσης, 2001 · Παπούλια-Τζελέπη, 1997).

3.1.3 Λεξιλόγιο

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μια σύνθετη διαδικασία, απαιτεί τη συνδρομή διάφορων γνωστικών λειτουργιών, ενισχύεται μέσα από στρατηγικές και εδραιώνεται με την ανάπτυξη των γνώσεων των παιδιών (Pearson et al., 2007). Το λεξιλόγιο περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν το εκφραστικό και το προσληπτικό ή δεκτικό λεξιλόγιο (Kendeou et al., 2012 · Silven et al., 2002).

Το λεξιλόγιο κάθε παιδιού σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το οικογενειακό περιβάλλον του (Pearson et al., 2007). Τα παιδιά φτάνουν στο νηπιαγωγείο με πολύ διαφορετικές εμπειρίες το καθένα, οι οποίες μάλιστα ευθύνονται κατά κύριο λόγο για τις διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης του λεξιλογίου και του λόγου τους (Harm & Seidenberg, 2004).

Τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν τις περισσότερες σημασίες των λέξεων τις οποίες γνωρίζουν στο πλαίσιο συζητήσεων ή ακούγοντας ή διαβάζοντας κείμενα (Coyne et al., 2009). Αυτό λοιπόν που μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι υποστηρικτικά κείμενα και στρατηγικές που μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν σημασίες λέξεων και θα τους προκαλέσουν ενθουσιασμό (Coyne, et al., 2009).

Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης αξιολογούν τις γνώσεις των παιδιών για τους ήχους των λέξεων. Η επίγνωση αυτή βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο κατάκτησης των λεξιλογικών αναπαραστάσεων του παιδιού (Carroll et al., 2003 · Walley, 1993). Το επίπεδο των λεξιλογικών αναπαραστάσεων των παιδιών λειτουργεί ως προάγγελος των φωνολογικών τους δεξιοτήτων. Τα παιδιά βέβαια της ηλικίας των τεσσάρων ετών δεν θεωρούνται ότι έχουν οργανωμένες λεξιλογικές αναπαραστάσεις των αρχικών φωνημάτων των λέξεων, όπως θεωρείται ότι έχουν οι ενήλικες (Walley, 1998).

Το τέλος της βρεφικής ηλικίας και η νηπιακή ηλικία θεωρείται η κύρια αναπτυξιακή περίοδος για την αναδιαμόρφωση των αναπαραστάσεων, στην ηλικία δηλαδή όπου παρατηρείται και η σημαντική ανάπτυξη του λεξιλογίου (Metsala & Walley, 1998). Το μέγεθος του λεξιλογίου αν και παραμένει μικρό σε αυτή την ηλικία, οι ικανότητες για φωνολογική αντίληψη είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες (Locke, 1997). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναδιαμόρφωση των φωνολογικών αναπαραστάσεων των λέξεων πριν την κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι το μέγεθος του λεξιλογίου, η οικειότητα με τη λέξη, η συχνότητα της λέξης, οι γλωσσικοί παράγοντες και η πυκνότητα των φωνολογικών γειτόνων (Goswami, 2000).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των φωνολογικών αναπαραστάσεων. Οι παράγοντες όπως το μέγεθος του λεξιλογίου, η οικειότητα με τη λέξη, η συχνότητα της λέξης, οι γλωσσικοί παράγοντες και η πυκνότητα των φωνολογικών γειτόνων (Goswami, 2000), που αναφέρθηκαν είναι σημαντικοί, καθώς προσδιορίζουν την ποιότητα των φωνολογικών αναπαραστάσεων, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη φωνολογική επίγνωση.

3.1.4 Αντίληψη Εννοιών Έντυπου Λόγου

Με τον όρο «περιβάλλον έντυπος λόγος», αναφερόμαστε στην πληθώρα κειμένων, που συναντάει το παιδί στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τάφα, 2011). Στις σύγχρονες κοινωνίες ο γραπτός λόγος υπάρχει παντού και σε διάφορες μορφές (Τάφα, 2011). Το παιδί εκτίθεται σε ένα πλούσιο δείγμα γραφής όπως είναι τα παραμύθια, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, οι αποδείξεις καταστημάτων, οι προσκλήσεις γενεθλίων, οι πινακίδες στο δρόμο, τα λογότυπα των καταστημάτων, οι διαφημιστικές αφίσες (Παντελιάδου, 2000 · Τάφα, 2011).

Αρχικά το παιδί διαβάζει το γραπτό μήνυμα, έπειτα το αναγνωρίζει όταν είναι αποκομμένο από το περιβάλλον στο οποίο συνήθως συναντάται και στη συνέχεια είναι σε θέση να το αποκωδικοποιήσει (Γιαννικοπούλου, 2000). Τα παιδιά λοιπόν προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το λογότυπο ενός μαγαζιού, το

οποίο επισκέπτονται με τους γονείς τους, επίσης αναγνωρίζουν τη μάρκα του χυμού ή του γάλατος που πίνουν, κάποιο παιχνίδι που παίζουν συνεχώς και τους τίτλους από τα βιβλία που έχουν διαβάσει (Παντελιάδου, 2000 · Τάφα, 2011). Όλα αυτά είναι δείγματα γραφής όπου το παιδί χωρίς κόπο έρχεται σε επαφή καθημερινά μαζί τους. Για να έχουν όμως νόημα για το παιδί και για να μπορέσουν αυτές οι εμπειρίες να το βοηθήσουν να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις, χρειάζεται η συμμετοχή των ενηλίκων (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Η απλή παρατήρηση των γραπτών μηνυμάτων δεν αρκεί, χρειάζεται σχολιασμός και ανάλυση από τον ενήλικα (Γιαννικοπούλου, 2000).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε μια σειρά από δραστηριότητες γραμματισμού όπως η ακρόαση και αφήγηση ιστοριών, η εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο των βιβλίων, τα γλωσσικά παιχνίδια με ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις, η κατανόηση της σχέσης γραφήματος-φωνήματος, η γραφή του ονόματός τους και άλλων οικείων λέξεων (Dickinson & McCabe, 2001). Αυτές οι εμπειρίες που προέρχονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού οδηγούν τόσο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου όσο και στην κατανόηση του προφορικού λόγου (Dickinson & McCabe, 2001).

Θα πρέπει λοιπόν γονείς και εκπαιδευτικοί να στρέφουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το γραπτό λόγο, μέσα από κείμενα που αφορούν τα παιδιά, να προβάλλουν την αναγκαιότητα της γραφής μέσα από την καθημερινότητα και τη χρησιμότητα της στις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις και επίσης την ευχαρίστηση που μπορεί να αντλείται μέσα από κάθε γραπτό (Κουτσοβάνου, 2000). Ας μην ξεχνάμε ότι η ανάγνωση και η γραφή κάνουν την εμφάνισή τους μόνο σε κατάλληλες συνθήκες και πάντα με την παρουσία ερεθισμάτων (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Τέλος, τα παιδιά επωφελούνται γλωσσικά από την παρακολούθηση της οθόνης, ιδιαίτερα σε επίπεδο λεξιλογίου και η έκθεσή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Wright et al., 2001).

3.2 Κριτική της βιβλιογραφίας και αναγκαιότητα της έρευνας

Στα παραπάνω κεφάλαια έγινε μια εκτενής ανάλυση και επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν και αποσαφηνίστηκαν σημαντικές έννοιες για τη μελέτη αυτή και επιπλέον παρουσιάστηκαν μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Είναι γεγονός ότι κάθε παιδί ακολουθεί διαφορετική αναπτυξιακή πορεία καθώς οι δυνατότητες και οι ανάγκες του είναι διαφορετικές και σαφώς τα οφέλη της ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στα παιδιά είναι πολλαπλά, τα οποία και παρουσιάζονται αναλυτικά στα παραπάνω κεφάλαια. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης είδαμε μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ότι μπορεί να βοηθήσει το παιδί σε πολλαπλά επίπεδα στη μαθησιακή του πορεία και για το λόγο αυτό η ενίσχυση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών από μικρή ηλικία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και να προλάβει προβλήματα και τυχόν δυσκολίες στην μετέπειτα πορεία τους.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να αξιολογήσει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε παιδικό σταθμό και πιθανούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το λεξιλόγιο, η αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, που επηρεάζουν την φωνολογική επίγνωση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Για τα ελληνικά δεδομένα η μελέτη αυτή είναι καθοριστικής σημασίας καθώς είναι γεγονός ότι υπάρχουν ελάχιστες ελληνικές έρευνες που επιχειρούν να αξιολογήσουν και να ενισχύσουν φωνολογικές ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα παιδιών που φοιτούν σε παιδικό σταθμό.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και μελέτες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Dobbs-Oates et al., 2011 · Invernizzi et al., 2010), οι οποίες εμφανίζουν ικανοποιητικά αποτελέσματα και υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των φωνολογικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Dobbs-Oates et al., 2011). Φαίνεται ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Lonigan et. al., 1998 · Manolitsis & Tafa, 2011) και επίσης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Μανωλίτσης, 2000). Η εξάσκηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη φωνολογική επίγνωση βελτιώνει της επιδόσεις τους σε αυτή και συμβάλλει στη μάθηση της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Καλλιεργώντας την λοιπόν ήδη από την προσχολική ηλικία, διευκολύνεται η κατάκτηση της ανάγνωσης και προλαμβάνονται αναγνωστικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν κατά την εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Ας μην ξεχνάμε ότι στην προσχολική εκπαίδευση οι ευκαιρίες για να συμμετέχει το παιδί σε δραστηριότητες σχετικές με το γραμματισμό και να αποκτήσει τις απαραίτητες εμπειρίες γραμματισμού είναι πολλές (Τάφα, 2011). Έτσι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν (Τάφα, 2011). Ήδη από τη νηπιακή ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις στο παιχνίδι τους (Παντελιάδου, 2000) μιας και είναι αρκετά εξοικειωμένα με τον έμμετρο λόγο (Γιαννικοπούλου, 1999 · Μανωλίτσης, 2016). Οι δεξιότητες αυτές εμπλουτίζονται σταδιακά με την ανάπτυξη του λόγου τους και με την πάροδο των χρόνων η φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται σε δυσκολότερα επίπεδα, περνώντας δηλαδή από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης βέβαια διαφέρει από παιδί σε παιδί (Παντελιάδου, 2000 · Πήτα, 2009).

Έτσι λοιπόν πολύ πριν την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό και τη συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές, να συνθέτουν λέξεις όταν τους δίνονται οι συλλαβές από τις οποίες αποτελούνται (Αϊδίνης, 2007) καθώς και να τις κατηγοριοποιούν με βάση την αρχική και την τελική συλλαβή (Padeliadou et al., 1998).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν και φτωχή φωνολογική επίγνωση ενώ από την άλλη οι ικανότεροι αναγνώστες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου (Ortiz et al., 2012 · Παντελιάδου, 2000). Επίσης τα κορίτσια έχει παρατηρηθεί ότι παίζουν πιο ομαδικά παιχνίδια από ότι τα αγόρια και αυτό συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού λόγω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Doctoroff et al., 2006 · Παπαδημητρίου, 2014). Όσον αφορά τώρα την ηλικία των παιδιών, η Φωνολογική Επίγνωση αναπτύσσεται όσο ωριμάζει το παιδί ηλικιακά (Lieberman et al., 2010) αν και τα στάδια για την τελική κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ξεκινούν πριν από την έναρξη του σχολείου. Παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων, φαίνεται να επηρεάζουν, ως ένα βαθμό,

τόσο την ποιότητα της αλληλεπίδρασης όσο και τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών επαφής των παιδιών με τον γραπτό λόγο (Zucker & Grant, 2006).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι τα παιδιά θα πρέπει να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και να εμπλέκονται πιο συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Έτσι θα έχουμε καλύτερα επίπεδα γραμματισμού (Konishi et al., 2018 · Puranik et al., 2018). Ο σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητος για τα ελληνικά δεδομένα (Τομαράς, 2019). Οι πρακτικές βέβαια που ακολουθούνται σε άλλες χώρες σίγουρα δεν μπορούν να υιοθετηθούν στην ελληνική πραγματικότητα λόγω διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και γλώσσας, όμως ο έλεγχος και η διερεύνηση της μεταγλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας κρίνεται αναγκαία.

Στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των παραγόντων (φύλο, ηλικία, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο μητέρας, λεξιλόγιο και αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου) που την επηρεάζουν ώστε να απαντηθούν ερωτήματα όπως: Το λεξιλόγιο σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία; Η αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία; Το φύλο σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία; Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία; Η ηλικία σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

4.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε παιδικό σταθμό και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Ειδικότερα επιδιώχθηκε να εξεταστούν κάποιοι παράγοντες όπως: το φύλο, η ηλικία, το λεξιλόγιο, η αντίληψη εννοιών του έντυπου λόγου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, που μπορεί να επηρεάζουν τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών αυτών.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης είναι τα εξής:

- Το λεξιλόγιο σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;
- Η αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;
- Το φύλο σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;
- Η ηλικία σχετίζεται με το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία;

4.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης αυτής είναι οι εξής:

- Οι παράγοντες όπως: το φύλο, η ηλικία, το λεξιλόγιο, η αντίληψη του έντυπου λόγου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζονται θετικά με την φωνολογική επίγνωση των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Αρχικά, επιλέχθηκε το δείγμα και δόθηκαν οι απαραίτητες συγκαταθέσεις από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών καθώς και από την αρμόδια υπηρεσία (Οργανισμό Κοινωνικών Υπηρεσιών Δήμου Αγίου Νικολάου). Στη συνέχεια, ξεκίνησε η διαδικασία αξιολόγησης του κάθε παιδιού και χορηγήθηκαν όλα τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, λεξιλογίου και αντίληψης εννοιών έντυπου λόγου. Στο σύνολο η ερευνητική διαδικασία διήρκησε 9 ημέρες και συγκεκριμένα από 09/04/2019 έως 17/04/2019 έτσι ώστε τα παιδιά να είναι πιο ώριμα. Με κάθε παιδί χρειαζόταν περίπου 15-20 λεπτά. Η αξιολόγηση λάμβανε χώρα με κάθε παιδί στο υπνοδωμάτιο του κάθε παιδικού σταθμού για να αποφευχθεί η διάσπαση της προσοχής από ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η σειρά των κριτηρίων δεν μεταβλήθηκε σε καμία περίπτωση και ακολουθήθηκε πιστά το χρονοδιάγραμμα.

5.2 Δείγμα και Δειγματοληψία

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (βλ. Creswell, 2016) καθώς στόχος ήταν η επιλογή συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας παιδιών. Ο πληθυσμός από τον οποίο λήφθηκε το δείγμα είναι παιδιά που φοιτούν στον παιδικό σταθμό. Λήφθηκαν 71 παιδιά μεταξύ ηλικιών 3,5-4,5 για να αξιολογηθούν. Το δείγμα λήφθηκε από μια αστική πόλη της περιφέρειας. Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθησαν 39 κορίτσια και 32 αγόρια. Τα 71 παιδιά του δείγματος είναι τυπικής ανάπτυξης, φοιτούν στον παιδικό σταθμό και διαμένουν στην περιοχή του Αγίου Νικολάου. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν και στα 6 κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, 2 κριτήρια λεξιλογίου και 1 αντίληψης εννοιών έντυπου λόγου. Η διάρκεια της αξιολόγησης ήταν περίπου στα 20 λεπτά για κάθε παιδί. Η αξιολόγηση στο σύνολο και των 71 παιδιών διήρκησε 9 ημέρες από 09/04/2019 έως 17/04/2019. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε ώστε να λάβουν τα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το

σχολικό τους περιβάλλον όσα περισσότερα ερεθίσματα γίνεται ώστε να γίνει η αξιολόγηση.

5.3 Μετρήσεις και συλλογή δεδομένων

Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια για τον έλεγχο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών, του λεξιλογίου και της αντίληψης του έντυπου λόγου.

5.3.1 Κριτήρια Φωνολογικής επίγνωσης

Χορηγήθηκαν μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου και του έντυπου λόγου. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκαν:

- το «Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος» (ΑΚΑΦ) το οποίο σχεδίασε ο Μανωλίτσης (2000). Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει ότι δύο λέξεις ξεκινάνε από το ίδιο αρχικό φώνημα και εφαρμόζεται με έναν παιγνιώδη τρόπο. Είναι ένα κριτήριο το οποίο περιέχει 10 δοκιμασίες με έγχρωμες εικόνες και το παιδί καλείται να επιλέξει την εικόνα/λέξη που ξεκινάει με το ίδιο φώνημα που ξεκινάει και η λέξη στόχος. Οι εικόνες παρουσιάζονται στα παιδιά με τη μορφή τετραδίου και κάθε φύλλο περιέχει 4 έγχρωμες εικόνες γνωστών αντικειμένων. Η λέξη στόχος βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας στο κέντρο ενώ οι υπόλοιπες 3 στο κάτω μέρος της σελίδα η μία δίπλα στην άλλη. Στην αρχή ονομάζονται οι εικόνες που βρίσκονται στο φύλλο και ζητείται από το παιδί να διαλέξει ποια από τις πιο κάτω εικόνες ξεκινάει με την ίδια φωνούλα που ξεκινάει η λέξη στόχος. Στο κριτήριο αυτό βρίσκονται 2 δοκιμαστικά θέματα για να κατανοήσει το παιδί τη διαδικασία. Στη χορήγηση δοκιμαστικών θεμάτων παρέχεται ανατροφοδότηση από τον ερευνητή μετά τα δοκιμαστικά θέματα ο ερευνητής δέχεται οποιαδήποτε απάντηση του παιδιού χωρίς να διορθώνει. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στο φύλλο αξιολόγησης και βαθμολογούνται μετά τη χορήγηση του τεστ. Για κάθε σωστή απάντηση ο εξεταστής σημειώνει τη βαθμολογία 1 ενώ για κάθε

λάθος το 0. Το κριτήριο ελέγχθηκε για την εσωτερική συνέπεια του και ο δείκτης αξιοπιστίας προέκυψε ότι είναι 0,68 (Μανωλίτσης, 2000).

- Το «Κριτήριο Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας» (ΑΝΟ) το οποίο σχεδίασε ο Μανωλίτσης (2000). Στο κριτήριο αυτό το παιδί καλείται να αναγνωρίσει την κοινή κατάληξη δύο λέξεων. Κάθε φύλλο είχε τυπωμένες τέσσερις έγχρωμες εικόνες και το παιδί καλούνταν να βρει με ποιά από τις κάτω εικόνες το όνομα τελειώνει με την ίδια κατάληξη όπως της πρώτης εικόνας. Περιέχονται 2 δοκιμαστικά θέματα και 10 θέματα για αξιολόγηση. Ανεξάρτητα από την ορθή απάντηση αποδεχόμαστε οποιαδήποτε απάντηση χωρίς διορθώσεις. Η ανατροφοδότηση γίνεται με φιλικό και σαφές τρόπο. Η καταγραφή της απάντησης γίνεται στο ειδικό φύλλο εξέτασης, υπογραμμίζοντας την λέξη που μας υπέδειξε το παιδί. Κάθε σωστή απάντηση παίρνει 1 βαθμό. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου βρέθηκε υψηλός ($KR-20=0,86$) (Μανωλίτσης, 2000).
- το «Κριτήριο Συλλαβικής Κατάτμησης» (ΣΥΚ) το οποίο σχεδίασε ο Μανωλίτσης (2000). Στο κριτήριο αυτό καλείται το παιδί να αναλύσει τις λέξεις που αναγράφονται στο κριτήριο σε συλλαβές. Περιέχονται 10 δοκιμασίες, 10 λέξεις και 3 δοκιμαστικά θέματα. Στα δοκιμαστικά θέματα δίνονται οδηγίες και ανατροφοδότηση από τον ερευνητή. Μόλις απαντήσει το παιδί ο εξεταστής σημειώνει τη βαθμολογία στο φύλλο εξέτασης. Για κάθε λέξη που χωρίζει το παιδί σωστά παίρνει το βαθμό 1 ενώ για κάθε λέξη που δεν χωρίζει σωστά παίρνει βαθμό 0. Το κριτήριο εμφανίζει ικανοποιητικό συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (0,73) (Μανωλίτσης, 2000).
- Μέρος του ΜέταΦων το οποίο στην Ελλάδα εκδόθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών (2007) και είναι το πρώτο σταθμισμένο τεστ που αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση. Το συγκεκριμένο τεστ απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3;10 – 6;6 ετών και αποτελείται από 37 κριτήρια αξιολόγησης που εκτιμούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης. Τα κριτήρια αξιολόγησης αναλογούν σε τρία φωνολογικά επίπεδα: τη ρίμα, τη συλλαβή και το φώνημα. Ο ερευνητής δείχνει την καρτέλα παραδείγματος και ονομάζει τις εικόνες. Αν αποτύχει, λέμε τις λέξεις συλλαβιστά, απομονώνοντας την πρώτη συλλαβή. Αν αποτύχει πάλι, λέμε: Άκου: μου-στάκι, αρχίζει από μου. Συνεχίζουμε με το επόμενο παράδειγμα

και αν αποτύχει, επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία και συνεχίζουμε με τις υπόλοιπες λέξεις. Δίνουμε 1 βαθμό για την σωστή απάντηση και 0 για τη λάθος (Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς & Κιρτόπιν, 2007).

- Συλλαβή- συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις: Λέμε στο παιδί: θα σου πω μια λέξη αργά, δηλαδή κομμάτι-κομμάτι και εσύ θα βρείς ποια είναι. Αν αποτύχει να συνθέσει τη λέξη δοκιμάζουμε άλλη μία φορά. Δίνουμε ένα βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και 0 για κάθε λάθος (Γιαννετοπούλου, Γιαλαμάς & Κιρτόπιν, 2007).
- Ολοκλήρωση Ομοιοκαταληξίας (8 ΣΤΙΧΑΚΙΑ) : Εξετάστηκε σε μορφή προτάσεων που στο τέλος τους ομοιοκαταληκτούσαν έτσι ώστε να κάνουν ρίμα. Τα δίστιχα ήταν οικεία και προσιτά στα παιδιά μιας και έρχονται σε επαφή από πολύ μικρά με ποιήματα και τραγούδια που κάνουν ρίμες. Η δοκιμασία αποτελούνταν από 8 δίστιχα. Τα παιδιά καλούνταν να πουν λέξη η οποία να κάνει ρίμα. Δόθηκαν παραδείγματα και παροτρύνθηκαν τα παιδιά.
- Το Test of Early Reading Ability- Third Edition (TERA-3) : Το TERA3 είναι ένα τεστ που προορίζεται για παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 ετών και 6 μηνών (3-6) και 8 ετών 6 μηνών (8-6). Το TERA3 αποτελείται από τρεις δοκιμές που περιλαμβάνουν: Αλφάβητο, Συμβάσεις και Ανάγνωση. Το υποτέστ 1(Αλφάβητο) περιέχει 29 στοιχεία, το υποτέστ 2 (Συμβάσεις) περιέχει 21 στοιχεία και το υποτέστ 3 (Κατανόηση) περιέχει 30 στοιχεία. Ο μαθητής κερδίζει 1 πόντο για κάθε στοιχείο που περνάει και τα λανθασμένα στοιχεία σημειώνονται με 0. Αυτό το τεστ δημιουργήθηκε για να εντοπίσει τα παιδιά που είναι σημαντικά κάτω από τους συνομηλίκους τους στην ανάπτυξη της ανάγνωσης, για να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία μεμονωμένων παιδιών, να τεκμηριώσει την πρόοδο ενός παιδιού ως συνέπεια των προγραμμάτων παρέμβασης πρώιμης ανάγνωσης, να χρησιμεύσει ως μέτρο στην έρευνα και να συνοδεύσει άλλες τεχνικές αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο το υποτεστ 1 και το υποτεστ 2. Το τεστ διακόπτεται όταν ο μαθητής αποτύχει σε 3 συνεχόμενα στοιχεία. Αν δεν βρεθούν τρία συνεχόμενα σωστά στοιχεία από το σημείο εισόδου, κάνουμε το τεστ προς τα πίσω μέχρι να βρεθούν τρία συνεχόμενα στοιχεία βαθμολογημένα με 1. Όλα τα στοιχεία μπορεί να επαναληφθούν. Οι προτροπές παρέχονται (Reid, Hresko & Hammill, 2001).

- Δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου : Η δοκιμασία αυτή προέρχεται από Κλίμακα Νοημοσύνης για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας -Τρίτη Έκδοση, (Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence-Third Edition). Η γενική αυτή κλίμακα θεωρείται ως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κλίμακα αξιολόγησης ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας παγκοσμίως, είναι έγκυρη, αξιόπιστη και είναι σταθμισμένη στην Ελλάδα από τους Σιδερίδη και Αντωνίου (2015). Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών ηλικίας από 2 έτη και 6 μήνες έως 7 έτη και 3 μήνες. Η Υποκλίμακα Προσληπτικό λεξιλόγιο, που χρησιμοποιήθηκε εδώ, δίνει πληροφορίες για το δεκτικό λεξιλόγιο των μικρών παιδιών. Το παιδί καλείται να δείξει μεταξύ 4 εικόνων την εικόνα που απεικονίζει τη λέξη που εκφωνεί ο ερευνητής. Δίνεται 1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση. Η χορήγηση στα παιδιά σταματούσε μετά από 6 συνεχόμενες αποτυχίες. Η υποκλίμακα αυτή έχει συνολικά 38 ερωτήσεις προς αξιολόγηση (Wechsler, 2002).
- Κατονομασία Εικόνων : Η Υποκλίμακα κατονομασίας εικόνων (3-6 ετών), αξιολογεί το εκφραστικό λεξιλόγιο των μικρών παιδιών και αποτελεί επιμέρους δοκιμασία της ελληνικής στάθμισης της γενικότερης κλίμακας WPPSI-III (Σιδερίδης & Αντωνίου, 2015). Ο ερευνητής δείχνει στα παιδιά μία εικόνα και τα ρωτά «Αυτό τι είναι;». Το παιδί καλείται να κατονομάσει σωστά την εικόνα και ο ερευνητής συνεχίζει τις ερωτήσεις έως ότου το παιδί έχει 6 συνεχόμενες αποτυχίες. Κάθε σωστή απάντηση παίρνει 1 βαθμό. Η υποκλίμακα αυτή έχει συνολικά 30 ερωτήσεις προς αξιολόγηση (Wechsler, 2002).

5.4 Περιγραφή της Αξιολόγησης

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί αρχικά και σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα. Η έρευνα διήρκεσε 9 ημέρες και πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από έξι κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης, δύο λεξιλογίου και ένα αντίληψης έντυπου λόγου. Το κάθε παιδί (σύνολο 71) αξιολογήθηκε και στα 9 κριτήρια. Η αξιολόγηση για κάθε παιδί διήρκεσε 15-20 λεπτά.

Οι αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια ερευνήτρια μεμονωμένα σε κάθε παιδί. Όλα τα κριτήρια πραγματοποιήθηκαν με παιγνιώδη τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα κριτήρια αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης, του λεξιλογίου και του έντυπου λόγου, που περιγράφονται σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ συμπεριλήφθηκαν στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών.

Στα ερευνητικά αποτελέσματα που ακολουθούν, σε πρώτη φάση, παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για κάθε εξεταζόμενη δοκιμασία στο σύνολο του δείγματος. Εν συνεχεία, περιγράφεται η σχέση των φωνολογικών κριτηρίων με τους παράγοντες φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, λεξιλόγιο και έντυπος λόγος.

6.1. Περιγραφικά αποτελέσματα φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών αξιολογήθηκε με την επίδοση έξι κριτηρίων.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (S.D) για κάθε κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης (ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιημάτια, ΣΥΝΛ= Σύθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφων).

	N	M	S.D
ΑΚΑΦ	71	2,83	1,724
ΑΝΟ	71	3,77	2,491
ΣΥΚ	71	8,85	1,997
ΠΟΙΗΜ	71	5,86	1,823
ΣΥΝΛ	71	3,46	1,053
ΜΕΤΑΦΩ	71	2,08	1,432
N			

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων αυτών στο σύνολο του δείγματος. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έχουν καταγραφεί με προσέγγιση δύο και τριών ψηφίων, αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (S.D) για κάθε κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης με βάση το φύλο (ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιηματάκια, ΣΥΝΑ= Σύνθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφών)

	ΦΥΛΟ	N	M	SD
ΠΟΙΗΜ	αγόρι	32	5,72	1,888
	κορίτσι	39	5,97	1,784
ΣΥΝΑ	αγόρι	32	3,59	,798
	κορίτσι	39	3,36	1,224
ΜΕΤΑΦΩΝ	αγόρι	32	2,03	1,379
	κορίτσι	39	2,13	1,490
ΑΚΑΦ	αγόρι	32	3,28	1,591
	κορίτσι	39	2,46	1,760
ΑΝΟ	αγόρι	32	3,88	2,420
	κορίτσι	39	3,69	2,577
ΣΥΚ	αγόρι	32	8,78	2,166
	κορίτσι	39	8,90	1,875

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια σε καθεμιά από τις έξι δοκιμασίες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Πίνακας 3: Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων και μέσων τιμών των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης(ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιηματάκια, ΣΥΝΑ= Σύνθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφών) για κάθε φύλο (αγόρι-κορίτσι).

	F	p- value	t	df	sig (2-tailed)
ΠΟΙΜ	,787	,378	-,585	69	,560
			-,582	64,730	,563
ΣΥΝΛ	2,010	,161	,934	69	,354
			,972	65,869	,335
ΜΕΤΑΦΩΝ	1,516	,222	-,282	69	,779
			-,284	67,959	,777
ΑΚΑΦ	,921	,340	2,038	69	,045
			2,059	68,317	,043
ΑΝΟ	,090	,765	,305	69	,761
			,307	67,708	,759
ΣΥΚ	,613	,436	-,242	69	,809
			-,239	61,781	,812

Από τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων και μέσω των τιμών (Πίνακας 3) φάνηκε ότι η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων (αγόρια- κορίτσια) στις πέντε από τις έξι δοκιμασίες δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς το p- value > 0,05. Στο κριτήριο ΑΚΑΦ οι μέσες τιμές παρουσιάζουν –οριακά- στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με το p- value (sig 2-tailed= 0,45) να είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (S.D) για κάθε κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης(ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιημάτια, ΣΥΝΛ= Σύνθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφών) με βάση την ηλικία (36-45 μηνών και 46+μηνών).

	ΗΛΙΚΙΑ	N	M	SD
ΠΟΙΜ	36-45 months	38	5,87	1,788
	46 months+	33	5,85	1,889
ΣΥΝΛ	36-45 months	38	3,16	1,326
	46 months+	33	3,82	,392
ΜΕΤΑΦΩΝ	36-45 months	38	2,11	1,410
	46 months+	33	2,06	1,478
ΑΚΑΦ	36-45 months	38	2,39	1,733
	46 months+	33	3,33	1,594
ΑΝΟ	36-45 months	38	3,79	2,559
	46 months+	33	3,76	2,450
ΣΥΚ	36-45 months	38	8,92	1,851
	46 months+	33	8,76	2,180

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της ηλικίας στη φωνολογική επίγνωση, δημιουργήθηκαν στη βάση δεδομένων δύο ηλικιακές ομάδες, δηλαδή τα παιδιά 36-45 μηνών αποτέλεσαν την πρώτη ομάδα και τα παιδιά 46+ την δεύτερη. Στο Πίνακα 4 περιγράφεται ο αριθμός των παιδιών που προέκυψε σε κάθε ομάδα, 38 και 33 παιδιά αντιστοίχως, καθώς και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης.

Πίνακας 5: Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων και μέσων τιμών των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης(ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιημάτια, ΣΥΝΛ= Σύνθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφών) για κάθε ηλικιακή ομάδα.

	F	p-value	t	df	Sig. (2-tailed)
ΠΟΙΗΜ	,679	,413	,046	69	,964
			,045	66,401	,964
ΣΥΝΛ	23,049	,000	-2,756	69	,007
			-2,926	44,292	,005
ΜΕΤΑΦ	,002	,968	,130	69	,897
ΩΝ			,130	66,602	,897
ΑΚΑΦ	,624	,432	-2,362	69	,021
			-2,376	68,753	,020
ΑΝΟ	,009	,925	,053	69	,958
			,054	68,322	,957
ΣΥΚ	1,366	,247	,342	69	,734
			,338	63,191	,737

Από τον έλεγχο ισότητας των διακυμάνσεων και μέσων τιμών (Πίνακας 5) διαπιστώθηκε ότι η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ηλικιακών ομάδων στις δοκιμασίες ΣΥΝΛ και ΑΚΑΦ είναι στατιστικά σημαντική καθώς το p- value (sig 2-tailed) είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Στα υπόλοιπα κριτήρια οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες και, επομένως, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 6: Έλεγχος σημαντικότητας διαφοράς των μέσων τιμών των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης (ΑΚΑΦ= Αναγνώριση κοινού αρχικού φωνήματος, ΑΝΟ= Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, ΣΥΚ= Συλλαβική κατάτμηση, ΠΟΙΗΜ= Ποιημάτια, ΣΥΝΛ= Σύνθεση λέξεων, ΜΕΤΑΦΩΝ=Μεταφών) για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μητέρας

(I) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	(J) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
ΠΟΙΗΜ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,067	,644	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,267	,562	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,067	,644	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,333	,527	1,000
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	,267	,562	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,333	,527	1,000
ΣΥΝΛ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,100	,372	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,205	,325	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,100	,372	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,105	,305	1,000
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,205	,325	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,105	,305	1,000
ΜΕΤΑΦΩΝ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,133	,508	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,028	,443	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,133	,508	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,105	,415	1,000
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,028	,443	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,105	,415	1,000
ΑΚΑΦ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,722	,600	,699
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,035	,524	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	,722	,600	,699
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,757	,491	,383
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,035	,524	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,757	,491	,383
ΑΝΟ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,778	,872	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,167	,761	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	,778	,872	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,944	,714	,571
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	-,167	,761	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,944	,714	,571
ΣΥΚ	ΑΝΕΡΓΗ	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,167	,708	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,254	,617	1,000
	ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	,167	,708	1,000
		ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	-,088	,579	1,000
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	ΑΝΕΡΓΗ	,254	,617	1,000
		ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	,088	,579	1,000

Από τις αναλύσεις έγινε φανερό ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μητέρας (άνεργη- ιδιωτικός υπάλληλος- δημόσιος υπάλληλος) δεν επηρεάζει τη μέση επίδοση των παιδιών του δείγματος στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα,

εφαρμόστηκε ανάλυση σύγκρισης μέσω των τιμών ANOVA και πρόκυψε ότι η διαφορά των μέσων τιμών σε κάθε φωνολογική δοκιμασία είναι μη στατιστικά σημαντική καθώς το p-value είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 και μάλιστα στα περισσότερα ζεύγη είναι ίσο με 1.

6.2. Συσχετίσεις

Προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης και των παραγόντων που συνθέτουν την αξιολόγηση του λεξιλογίου και του έντυπου λόγου υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Ο συντελεστής συσχέτισης εξετάζει την πιθανότητα να υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές λαμβάνοντας τιμές από -1 έως 1. Η τιμή -1 αντιστοιχεί σε μία τέλεια αρνητική συσχέτιση που σημαίνει ότι οι μεταβλητές ακολουθούν αντίθετη πορεία. Όταν ο συντελεστής συσχέτισης είναι ίσος με 1 τότε πρόκειται για τέλεια θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές να κινούνται στην ίδια κατεύθυνση. Στην περίπτωση που η τιμή του συντελεστή είναι 0 οι μεταβλητές δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών την εξετάζουμε λαμβάνοντας υπόψη το p-value το οποίο πρέπει να είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας (0,01 ή 0,05) που έχει οριστεί.

Πίνακας 7: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης και των δοκιμασιών του λεξιλογίου (ΠΡΟΣΛΕΞ= Προσληπτικό Λεξιλόγιο, ΚΑΤΕΙΚ= Κατονομασία εικόνων).

	ΠΡΟΣΛΕΞ		ΚΑΤΕΙΚ	
	r	p-value	r	p-value
ΠΟΙΗΜ	,483	,000	,547	,000
ΣΥΝΛ	,443	,000	,421	,000
ΜΕΤΑΦΩΝ	,456	,000	,435	,000
ΑΚΑΦ	,441	,000	,521	,000
ΑΝΟ	,536	,000	,411	,000
ΣΥΚ	,692	,000	,642	,000

Εξετάζοντας τη σχέση των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης και των παραγόντων του λεξιλογίου (Προσληπτικό λεξιλόγιο, Κατονομασία εικόνων) διαπιστώθηκε η ύπαρξη ισχυρά στατιστικά σημαντικής συσχέτισης σε όλα τα κριτήρια με καθένα από τους παράγοντες του λεξιλογίου με το p-value να είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha = 0,01$).

Πίνακας 8: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης με τις αντιλήψεις εννοιών του έντυπου λόγου (TEPA= Τεστ αντίγνωσης πρώιμης ανάγνωσης)

	TEPA	
	r	p-value
ΠΟΙΗΜ	,282	,017
ΣΥΝΛ	,310	,008
ΜΕΤΑΦΩΝ	,217	,069
ΑΚΑΦ	,410	,000
ΑΝΟ	,059	,626
ΣΥΚ	,229	,055

Στον Πίνακα 8 δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων φωνολογικής επίγνωσης και της αντίληψης εννοιών του έντυπου λόγου. Παρατηρείται ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του TEPA και των κριτηρίων ΑΚΑΦ και ΣΥΝΛ της φωνολογικής επίγνωσης με το p- value να είναι .008 και .000 αντίστοιχα. Αναφορικά με το ΠΟΙΗΜ και ΣΥΚ βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το p- value να είναι μικρότερο του $\alpha = 0.05$. Τέλος, το ΜΕΤΑΦΩΝ και το ΑΝΟ δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά καθώς το p- value μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την παρουσίαση, έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης παρόλο το μικρό της ηλικίας τους.

Η τρέχουσα έρευνα επικεντρώθηκε στην φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε παιδικό σταθμό και πιθανόν παράγοντες (ηλικία, φύλο, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μητέρας, λεξιλόγιο και αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου) που επηρεάζουν την ανάπτυξη της. Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να παρέχει μια καλύτερη κατανόηση τόσο του βαθμού των δυσκολιών που εντοπίζονται στα παιδιά αυτής της ηλικίας όσον αφορά την φωνολογική επίγνωση όσο και να εστιάσει στους παράγοντες που την επηρεάζουν περισσότερο, οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι μεταξύ τους.

Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών της έρευνας σε σχέση με το φύλο φάνηκε ότι δεν συνδέεται θετικά με καμία από τις δοκιμασίες αξιολόγησης, όπως αρχικά περιμέναμε. Μοναδική εξαίρεση, αποτελεί η οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια στο κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και στις έρευνες των Bavin και Bretherton (2012) και Dale και Hayiou (2013). Ανάμεσα στα δύο φύλα, η διαφοροποιημένη εγκεφαλική ωρίμανση των δύο φύλων η οποία και αποτελεί παράγοντα διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, τελικά δεν έχει συνέπειες στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία, αν λάβει υπόψη του κανείς βέβαια ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως η νοημοσύνη, οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Βλάχος et al., 2010). Παρομοίως και οι Lonigan et al. (1998) και οι Nancollis et al. (2005), δεν βρήκαν καμία διαφορά μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στην φωνολογική επίγνωση. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι αν και αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι διάφορες εγκεφαλικές περιοχές αναπτύσσονται με διαφορετική χρονική αλληλουχία και διαφορετικούς ρυθμούς ανάμεσα στα δύο φύλα, φαίνεται ότι αυτή η διαφορά δεν έχει συνέπειες στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης κατά την προσχολική ηλικία (Βλάχος et al., 2010).

Όσον αφορά τώρα την ηλικία δημιουργήθηκαν δύο ηλικιακές ομάδες (36-45 μηνών και 46+ μηνών) και η διαφορά των μέσων τιμών ανάμεσα στις δοκιμασίες ΣΥΝΛ και ΑΚΑΦ είναι στατιστικά σημαντική κάτι που ήταν αναμενόμενο μιας και η φωνημική

επίγνωση κατακτάται δύσκολα σε αυτές τις ηλικίες (Πόρποδας, 2002). Η Φωνολογική Επίγνωση είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι αναπτύσσεται όσο ωριμάζει το παιδί ηλικιακά (Lieberman et al., 2010) και για αυτό και αδυνατούν να επιτελέσουν με επιτυχία τη φωνημική δομή των λέξεων μιας και χρειάζεται ανάλυση και σύνθεση κάτι που φαντάζει δύσκολο για την ηλικία αυτή (Πόρποδας, 2002 · Μανωλίτσης, 2016).

Για τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της μητέρας με την φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζει τη μέση επίδοση των παιδιών του δείγματος, κάτι που φανερώνει ότι και τα παιδιά από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο ανταποκρίθηκαν εξίσου καλά με τα παιδιά από υψηλότερο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο στα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης και αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Melhuish et al., (2008). Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επίσης συμφωνούν και με την έρευνα των Maclean et al. (1987), όπου αν και αρχικά διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών, μετά από έλεγχο των μεταβλητών της ηλικίας και της νοημοσύνης δεν διαπιστώθηκε σημαντική σχέση μεταξύ τους. Παρομοίως και στην έρευνα των Raz και Bryant (1990), δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Όσον αφορά τώρα το Λεξιλόγιο (ΠΡΟΣΛΕΞ και ΚΑΤΕΙΚ) σε σχέση με την Φωνολογική Επίγνωση η συσχέτιση είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική σε όλα τα κριτήρια. Οι Denckla και Rudel (1976) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα λάθη που εντοπίστηκαν στην κατονομασία εικόνων δεν θα ήταν δυνατόν να αποδοθούν στο περιορισμένο εύρος του λεξιλογίου, αλλά στο ότι ήταν αποτέλεσμα δυσκολιών που σχετίζονταν με τη διαδικασία ανάσυρσης γλωσσικών πληροφοριών. Επίσης το μέγεθος της λέξης επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι φωνολογικές αναπαραστάσεις ενεργοποιούνται στη μακρόχρονη μνήμη σύμφωνα με τους Nation, Marshall και Snowling (2001).

Όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με την αντίληψη εννοιών έντυπου λόγου, παρουσιάστηκαν στατιστικά μετρίου και χαμηλού βαθμού σημαντικές συσχετίσεις με τα κριτήρια Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος και Σύνθεσης Λέξεων αντίστοιχα. Τέλος, τα αποτελέσματα μας (βλέπε Πίνακα 1) βρίσκονται σε

συμφωνία με τα συμπεράσματα και άλλων ερευνών οι οποίοι ανέφεραν ότι η διάκριση της ομοιοκαταληξίας (Lonigan et al., 2000) και η ανάλυση λέξεων στις συλλαβές τους όχι σε επιμέρους φωνήματα είναι πιο εύκολη (Padeliadou et al., 1998 · Καλομοίρης, 2007 & Πόρποδας, 2002).

Οι επιδόσεις στις αξιολογήσεις των δοκιμασιών της ομοιοκαταληξίας και της συλλαβικής επίγνωσης ήταν καλύτερες, με τα παιδιά να πετυχαίνουν άριστες επιδόσεις στη δοκιμασία σύνθεσης λέξεων με το σχηματισμό συλλαβών και σχεδόν άριστες στην ανάλυση των λέξεων στις συλλαβές τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από προηγούμενες μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διάκριση της ομοιοκαταληξίας και η ανάλυση λέξεων στις συλλαβές τους είναι πιο εύκολη από τη φωνημική κατάτμηση (Padeliadou et al., 1998 · Πόρποδας, 2002), ότι τα παιδιά αποκτούν πολύ νωρίτερα και ευκολότερα τη συλλαβική επίγνωση από τη φωνημική επίγνωση (Καλομοίρης, 2007), μπορούν να χωρίζουν τις λέξεις σε συλλαβές και να συνθέτουν τις συλλαβές για να σχηματίζουν λέξεις πολύ πριν τη συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης (Αϊδίνης, 2007) ενώ αντίθετα δυσκολεύονται στην απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία (Πόρποδας, 2002).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η ανάπτυξη του λόγου είναι πολύ σημαντική γενικά για έναν άνθρωπο και ειδικά για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Ο ρόλος λοιπόν τόσο των γονέων όσο και της εκπαίδευσης έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου από ότι φάνηκε και στην έρευνα μας.

Η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της αναγνωστικής επιτυχίας (Doctoroff et al., 2006 · Roth & Schneider, 2001 & Παντελιάδου, 2000). Η επίγνωση βασίζεται στο επίπεδο κατάκτησης των λεξιλογικών αναπαραστάσεων του παιδιού (Carroll et al., 2003) και ως μην ξεχνάμε ότι το εκφραστικό και δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης στην επίγνωση που θα δείξουν οι μαθητές σε δεξιότητες που ομοιοκαταληκτούν αργότερα (Silven et al., 2002).

Είναι σημαντικό λοιπόν να γίνει εντοπισμός των παιδιών που είναι σε κίνδυνο να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες και κρίνεται αναγκαία η διάγνωση τους ήδη από την προσχολική ηλικία με βάση τα κριτήρια φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου, 2000), έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται πιο έγκαιρα προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή αργότερα (Τομαράς, 2019), αφού η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη της πρώιμης αναγνωστικής επίτευξης (Βλάχος et al., 2010). Ένας αξιόπιστος τρόπος για τον εντοπισμό τους, είναι η αξιολόγηση των φωνολογικών τους δεξιοτήτων ήδη από την προσχολική ηλικία (Κιρπότην & Δημητράκη, 2007 · Cabell et al., 2010 & Lane et al., 2014).

Εφόσον οι ικανότητες ανάγνωσης αποτελούν το κλειδί για την σχολική επιτυχία, οι προσπάθειες για να βελτιωθούν οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών πρέπει να γίνονται νωρίς στην ανάπτυξη τους (Lonigan et al., 2012 · Altun, 2019 & Farver et al., 2007). Τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη την φωνολογική επίγνωση μπορούν να χειρίζονται με άνεση τα φωνήματα, να αναλύουν, να απομονώνουν, να εναλλάσσουν να συγχωνεύουν και να τα διαχωρίζουν (Lane et al., 2014 · Τομαράς, 2019).

Οι γονείς ανεξαρτήτου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου όπως φάνηκε και από την έρευνα μας, μπορούν να βοηθήσουν μέσα από δραστηριότητες που οργανώνονται είτε από τους ίδιους είτε από το παιδί τους ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες του

γραμματισμού από την προσχολική ηλικία ήδη (Puranik et al., 2018). Είναι γνωστό πλέον ότι οι πρακτικές γραμματισμού που χρησιμοποιούνται στο σπίτι έχουν μόνο θετικό αντίκτυπο τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στις μεταγλωσσικές δεξιότητες (Puranik et al., 2018). Η αλληλεπίδραση γονέα παιδιού κατά την ανάγνωση, δημιουργεί ένα κλίμα με θετικά συναισθήματα και αυτό έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ψυχική υγεία του παιδιού, όσο και στην μάθηση του, αφού τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε ένα περιβάλλον ζεστό, ευχάριστο και με θετικά συναισθήματα, παρά σε ένα περιβάλλον με εντάσεις (Konishi et al., 2018). Ακόμη οι γονείς οφείλουν να δείχνουν ενθουσιασμό σε κάθε προσπάθεια του παιδιού να εμπλακεί σε δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, ώστε να ενθαρρύνονται στο παιχνίδι με τις καταλήξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα των λέξεων.

Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, πρακτικών διδασκαλίας και προγραμμάτων προσχολικής ηλικίας ικανών να βελτιώσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών, όπως είναι η ενίσχυση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης (Hume et al., 2015). Όπως επίσης θα πρέπει να υπάρχουν και ποιοτικά προγράμματα καθοδήγησης για τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουμε ποιοτικότερη εκπαίδευση (Ali & Cansu, 2019 · Dalaman et al., 2019).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Είναι σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί που υπήρχαν σε αυτή την έρευνα, ώστε να ληφθούν υπόψη σε τυχόν μελλοντικές έρευνες. Αρχικά ο αριθμός του δείγματος της έρευνας ήταν μικρός κάτι το οποίο δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών που δημιουργήθηκαν δεν ήταν ισόποσα κατανεμημένες. Επίσης, ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος δεν ήταν ίδιος. Ακόμα για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών χρησιμοποιήθηκε μόνο το επάγγελμα της μητέρας και όχι του πατέρα. Τέλος η χρήση άτυπων και μη σταθμισμένων δοκιμασιών στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης ίσως να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Θα μπορούσαν μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν τις επιρροές του περιβάλλοντος γραμματισμού στο σπίτι και να τις συγκρίνουν με τις απόψεις γονέων και παιδιών (Wiescholek et al., 2017). Επίσης θα μπορούσε να ερευνηθεί αν οι δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς η ανάπτυξη των μεταφωνολογικών δεξιοτήτων όπως φάνηκε και στην έρευνα μας είναι απαραίτητη για την κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Καλομοίρης, 2007). Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν επίσης να ασχοληθούν με μονογονεϊκές (Konishi et al., 2018) και να διερευνηθεί αν οι γονείς υποστηρίζουν με σιγουριά την ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους και με ποιο τρόπο και αν η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης στα μικρά παιδιά. Ακόμη, να συλλεχθούν δεδομένα από μεγαλύτερο φάσμα κοινωνικοοικονομικά χαμηλών οικογενειών ώστε να σχεδιασθεί καλύτερα ο οικογενειακός γραμματισμός (Tavsanli & Bulunuz, 2017), με την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Τέλος, να εξεταστεί αν δίνονται συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές στους γονείς από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν οι ίδιοι να αναπτύξουν τη φωνολογική επίγνωση και τη μεταδώσουν στα παιδιά τους με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού στο σπίτι (Defauw, 2017).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Anderson, C. R., Heibert, H. E., Scott, A. J., & Wilkinson, G. Ian A. (1985). *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*.
- Αϊδίνης, Α. (2007). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Μια Ψυχολογωσσολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Allan, D.M., Allan, N.P., Lonigan, C.J., Hume, L.E., Farrington, A.L. & Vinco, M.H.(2018). The influences of multiple informants' rating of inattention on preschoolers' emergent literacy skills growth, *Learning and Individual Differences*, 65, 90-99.
- Ali, O. & Cansu, K. (2019). Beginning Preschool Teachers' Views Toward Mentoring Programs in Turkey, *Journal of Education and Learning*, 8(1). doi:10.5539/jel.v8n1p182
- Altinkaynak, S. O. (2019). Investigation of the Relationship between Parental Attitudes and Children's Receptive and Expressive Language Skills, *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 892-903.
- Altun, D. (2019). Young Children's Theory of Mind : Home Literacy Environment, Technology Usage, and Preschool Education, *Journal of Education and Training Studies*, 7(3).
- Bavin, E. & Bretherton, L. (2012). Children With Specific Language Impairment and Resolved Late Talkers: Working Memory Profiles at 5 Years, *Journal of speech, language, and hearing research*, 55(6).
- Bentin, S., (1992). Phonological Awareness, Reading, and Reading, Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research.SR-111 / 112. 167-180
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Α., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Βορριά, Γ., Κιοσέογλου, Γ., Ντούμα, Μ., Λιμναίου, Ν., Ιωσηφίδου, Β., Γιώτα, Κ., & Σκεπετάρη, Σ. (2007). Η γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής

ηλικίας: Ερευνητικά δεδομένα από τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Παιδαγωγική επιθεώρηση.

- Βλάχος, Φ., Παπαδημητρίου, Α. & Θηβαίος, Κ. (2010). *Η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στην φωνολογική επίγνωση παιδιών νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 49/2010
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική ψυχολογία (τόμος Α')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bryant, P.E., MacLeanM., Bradley, L.L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438
- Bus A.G. & De Jong M.T., (2002). Quality of Book-Reading Matters for Emergent Readers: An Experiment With the Same Book in a Regular or Electronic Format, *Journal of Educational Psychology*, Vol 94(1), 145-155.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2010). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Γιαννετοπούλου, Α., Γιαλαμάς, Β. & Κιρπότην, Α. (2007). ΜέταΦΩΝ τεστ: Ένα σταθμισμένο εργαλείο Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς τη Φωνολογική Επίγνωση. Στο *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη, 245-262.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1999). Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα. Ρόδος: (χ.ε).
- Γιαννικοπούλου, Α. (2000). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R. & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18.

- Creswell. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. 2^η ελληνική έκδοση. Αθήνα : ΙΩΝ.
- Curry, D. L., Reeves, E. & McIntyre, C. J. (2016). Connecting Schools and Families: Understanding the Influence of Home Literacy Practices. *Texas Journal of Literacy Education*, 4 (2), 69-77.
- Dalaman, O., Can, S. & Durukan, E. (2019). An investigation of pre-service basic education teachers' styles in terms of different variables, *Educational Research and Reviews*, 14(5), 162-167.
- Dale, P. S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2013). *Outcomes for late talkers: A twin study*. In L. A. Rescorla & P. S. Dale (Eds.), *Communication and language intervention series. Late talkers: Language development, interventions, and outcomes* (p. 241–257).
- DeFauw, D. L. (2017). Writing with Parents in Response to Picture Book Read Alouds. *Reading Horizons*, 56 (2).
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4), 471–479.
- Denton, A.D., Hasbrouk, J.A. Weaver, L.R., & Riccio, C.A. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology*, 21, 335-352.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186–202.
- Dobbs- Oates, J., Kaderavek, J.N., Guo, Y. & Jusice, L.M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent and language development, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 420-429.
- Doctoroff, G.L., Greer, J.A. & Arnold, D.H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls, *Applied Developmental Psychology*, 27, 1-13.
- Ζαχάκου, Ζ. (2016). Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 307-320.

- Farver, J.M., Nakamoto, J. & Lonigan, C.J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening tool, *Department of Psychology*, 57, 161-178.
- Feldman, R.S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg (Τόμος Α).
- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6: 133-151.
- Harper, L.J. (2011). Nurser Rhyme Knowledge and Phonological Awareness in Preschool Children, *The Journal of Language and Literacy Education*, 7 (1), 65-78.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the Meanings of Words in Reading: Cooperative Division of Labor Between Visual and Phonological Processes. *Psychological Review*, 111(3), 662–720
- Hume, L. E., Allan, D. M. & Lonigan, C.J. (2015). Links between preschoolers' literacybinterest, inattention, and emergent literacy skills, *Learning and Individual Differences*, 47, 88-95.
- Im, G.W., Jiar, Y.K. & Talib, R.B. (2019). Development of preschool social emotional inventory for preschoolers : a preliminary study, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 158- 164.
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Muroya, N., Maekawa, H., & Parrila, R. (2018). Can earlier literacy skills have a negative impact on future home literacy activities? Evidence from Japanese. *Journal of Research in Reading*, 41: 159–175. doi: [10.1111/1467-9817.12109](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12109).
- Invernizzi, M., Landrum, T. J., Teichman, A. & Townsend. M. (2010). Increased Implementation of Emergent Literacy Screening in Pre-Kindergarten, *Early Childhood Education*, 37,437–446. DOI 10.1007/s10643-009-0371-7
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: ThreeEvidence- Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3),99-113. DOI: 10.1177/02711214030230030101.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης. Στο *Γλωσσικές δυσκολίες*

και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 17
33

- Κατή, Δ. (2011). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. (Θ. Χρηστίδης, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2012). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 189–204.
- Konishi, H., Froyen, L.C., Skibbe L.E., Bowels, R.P. (2018). Family Context and children's early literacy skills: The role of marriage quality and emotional expressiveness of mothers and fathers. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 183-192.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kruse, L. G., Spencer, T. D., Olszewski, A. & Goldsteinc, H. (2014). Small Groups, Big Gains: Efficacy of a Tier 2 Phonological Awareness Intervention With Preschoolers With Early Literacy Deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 189–205. DOI: 10.1044/2015_AJSLP-14-0035
- Lane, K. L., O'Shaughnessy, T. E., Lambros, K. M., Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E. (2001). The efficacy of phonological awareness training with first-graders who have behavioral problems and reading difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4).
- Leaper C., A. K. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta- analysis..*Developmental psychology* , 3-23.
- Lieberman, G. R., Yoder, J. P., Reichow, B. & Wolery, M. (2010). Visual Analysis of Multiple Baseline Across Participants Graphs When Change Is Delayed. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 28–44. DOI: 10.1037/a0018600
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and language*, 58: 265-326.
- 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.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Althony, J. L. (2000)." Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children:Evidence from a latent-variable longitudinal study", *Developmental Psychology*,36(5), 596-613.

- MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). Φωνολογική Ενημερότητα και Παράγοντες που την επηρεάζουν. 7 Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2011). Letter-name, letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34. DOI:<http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>.
- Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114.
- Metsala, J. L. (1997). An examination of word frequency and neighbourhood density in the development of spoken word recognition. *Memory and cognition*, 25(1): 47-56.
- Metsala, J. L. & Walley, A. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: precursors to phonemic awareness and early reading ability. In: Metsala, J. L. and Ehri L. C. (Eds.). *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp.89-120). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Μήτσης, Ν.Σ. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος:5. Αθήνα: Gutenberg.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A. & Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds, 36(4), 325-335.

- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Neuman, B. S. (1996). Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.
- Nithart, C., Demont, E. & Metz-Lutz, M. N. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition, *Journal of Research in Reading*, 34(3), 346-363.
- Nutbrown, C., Clough, P., Levy, R., Little, S., Bishop, J., Lamb, T. & Rice, D.Y. (2016). *Journal of Early Childhood Literacy* , 17 (4), 551 – 569.
- Ortiz, M., Folsom, J. S., Otaiba, S. A., Greulich, Tate, S. T. & Connor, C. M. (2012). The Componential Model of Reading Performance of Culturally Diverse Students From Ecological, Psychological, and Cognitive Factors Assessed at Kindergarten Entry, *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 406-417.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί; Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.
- Παπαδημητρίου, Α. (2014). Η γλωσσική ωριμότητα και η φωνολογική επεξεργασία παιδιών προσχολικής ηλικίας: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Λεξίτυπον.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). «Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), «Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού», Εισαγωγή στο «*Ανάδυση του γραμματισμού – έρευνα και πρακτική*» (επιμ. Παπούλια-Τζελέπη Π.), Καστανιώτης: Αθήνα.
- Parrila, R., Kirby, J. R., & Mcquarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal shortterm memory, and phonological awareness: longitudinal

- predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3–26.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2)
 - Πήτα, Ρ. (2009). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
 - Πόρποδας, Κ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: Εκδόσεις του ίδιου.
 - Πρωτόπαππας, Α., (2008). Ανάγνωση: από την εικόνα στη λέξη. Στο Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επιμ.) *Συζητήσεις για το λόγο*. 199–218. Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/Κοινός Τόπος.
 - Πρωτόπαππας, Α., Μουζάκη, Α. (2010). Ορθογραφία-Μάθηση και Διαταραχές.
 - Puranik, C.S., Phillips, B.M., Lonigan, C.J., Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children’s emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
 - Raz, I.S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children’s reading. Στο: Παντελιάδου, Σ., Χατζόπουλος, Γ., & Πατσιοδήμου, Α. (1998). 7 Συνέδριο Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: 21-22/3/1998.
 - Reid, D. K., Hresko, W. P., & Hammill, D. D. (2001). *TERA 3 Examiner’s Manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
 - Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15, 41-81.
 - Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
 - Roth, E., & Schneider, W. (2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), 313- 329
 - Σαμαρτζή, Σ. (1995). Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
 - Σιδερίδης, Γ., & Αντωνίου, Φ. (2013). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III)*, Αθήνα: Τόπος.

- Silven, M, Niemi, P., & Voeten, M.J.M. (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3 to 4 years olds? *Cognitive Development*, 17, 1133-1155
- Tavsanlı, O. M. & Bulunuz, M. (2017). The development of the written expression skills of a first grade student at home, school and university program: a case study. *European Journal of Education Studies*, 3(4). Ανακτήθηκε από : <http://doi.org/10.5281/zenodo.321561>.
- Τάφα, Ε. (2011). Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε., & Μανωλίτσης, Γ.(2009). Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα : Πεδίο.
- Τομαράς, Ν., (2019). Μαθησιακές Δυσκολίες ή Σύμπτωμα: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης
- Treiman, R., Decker, K., Robins, S., Ghosh, D. & Rosales, N. (2018). Parent–child conversations about literacy: A longitudinal, observational study. *Journal of Child Language*, 45(2), 511-525. doi:10.1017/S0305000917000307.
- Yilmaz, M. (2013). The awareness of phonetics in ELT. *5th World Conference on Educational Sciences. Science direct*, 116, 2765-2769.
- Yopp, H.K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696–703.
- Walley, A. (1993). The role of vocabulary development in children’s spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*, 13, 286-350.
- Walley, A. (1988). Young children’s detections of word-initial and –final mispronunciations in constrained and unconstrained contexts. *Cognitive Development*, 2, 145-167.
- Weigel, J. D., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers’ literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children’s literacy development. *Journal of early childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Wiescholak, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C. & Heike M. B. (2017). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's

literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39:1, 41-68, doi: [10.1080/02702711.2017.1361495](https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1361495) .

- Wilsenach, C., 2019, ‘Phonological awareness and reading in Northern Sotho – Understanding the contribution of phonemes and syllables in Grade 3 reading attainment’, *South African Journal of Childhood Education* 9(1), a647. [https:// doi.org/10.4102/sajce.v9i1.647](https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.647)
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Scantlin, R. and Kotler, J. (2001), The Relations of Early Television Viewing to School Readiness and Vocabulary of Children from Low-Income Families: The Early Window Project. *Child Development*, 72: 1347–1366.
- Zucker, A. T., & Grant, L. S. (2007). Assessing Home Supports For Literacy. In K. Pence (eds). *Assessment in Emergent Literacy*. Chapter five, San Diego: Plural Publishing Inc.
- Χατζησσαββίδης, Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: Βανιάς
- http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_6/05_gantsios.pdf
(Γάντσιος Βασίλειος)
- http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/73-88.pdf
(Γρηγοράκης Ιωάννης)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

1) TERA-3

TERA-3

Προφίλ/Εξεταστής
Φυλλάδιο καταγραφής

Φόρμα Α

Test of Early Reading Ability – Third Edition

Τμήμα Ι. Προσωπικές πληροφορίες

Όνοματεπώνυμο παιδιού _____

Αγόρι Κορίτσι

Όνόματα _____ γονέων

Χρονιά _____ Μήνας _____ Μέρα _____

Ημερομηνία χορήγησης _____ του τεστ _____

Νηπιαγωγείο/ Παιδικός/ Δημοτικό
σχολείο _____

Ημερομηνία γέννησης _____

Περιοχή σχολείου _____

Χρονολογική ηλικία _____

Όνοματεπώνυμο _____ εξεταστή

Τίτλος εξεταστή _____

Τμήμα ΙΙ. Εγγραφή της βαθμολογίας

Υποτεστ	Βαθμολογία	Ισοδύναμη ηλικία	Ισοδύναμος βαθμός	Τυπική βαθμολογία	Εκατοστημόρια	SEM	Εύρος τυπικής βαθμολογίας
---------	------------	------------------	-------------------	-------------------	---------------	-----	---------------------------

Τμήμα ΙΙΙ. Προφίλ της βαθμολογίας

Τμήμα ΙV. Ερμηνεία και σχόλια

I. Αλφάβητο							_____ έως _____
II. Συμβάσεις							_____ έως _____
III. Κατανόηση							_____ έως _____
		Άθροισμα τυπικής βαθμολογίας					
		Αναγνωστικό ηλικίο					_____ έως _____

Δεδομένα από άλλα τεστ

Όνομα	Ημερομηνία	Τυπική βαθμολογία	Βαθμολογία TERA-3
1.			
2.			
3.			

Σκορ	Υποτεστ			Σκορ	Πηλίκια	TERA-3	1. _____	2. _____	3. _____	Πηλίκια
	Αλφάβητο	Συμβάσεις	Κατανόησ							
20	.	.	.	20	145	.	.	.	.	145
19	.	.	.	19	140	.	.	.	.	140
18	.	.	.	18	135	.	.	.	.	135
17	.	.	.	17	130	.	.	.	.	130
16	.	.	.	16	125	.	.	.	.	125
15	.	.	.	15	120	.	.	.	.	120
14	.	.	.	14	115	.	.	.	.	115
13	.	.	.	13	110	.	.	.	.	110
12	.	.	.	12	105	.	.	.	.	105
11	.	.	.	11	100	.	.	.	.	100
10	.	.	.	10	95	.	.	.	.	95
9	.	.	.	9	90	.	.	.	.	90
8	.	.	.	8	85	.	.	.	.	85
7	.	.	.	7	80	.	.	.	.	80
6	.	.	.	6	75	.	.	.	.	75
5	.	.	.	5	70	.	.	.	.	70
4	.	.	.	4	65	.	.	.	.	65
3	.	.	.	3	60	.	.	.	.	60
2	.	.	.	2	55	.	.	.	.	55
1	.	.	.	1	50	.	.	.	.	50

Τμήμα V. Σημείωση απαντήσεων

Οδηγίες: Ξεκινήστε με τα στοιχεία που αναφέρονται παρακάτω. Διακόψτε το τεστ όταν ο μαθητής αποτύχει σε τρία συνεχόμενα στοιχεία. Αν δεν βρεθούν τρία συνεχόμενα σωστά στοιχεία από το σημείο εισόδου, κάνουμε το τεστ προς τα πίσω μέχρι να βρεθούν τρία συνεχόμενα στοιχεία βαθμολογημένα με 1. Όλα τα στοιχεία μπορεί να επαναληφθούν. Οι προτροπές παρέχονται. Συνεχής έλεγχος για να εξασφαλιστεί ότι το παιδί παρακολουθεί.

Υποτεστ I. Αλφάβητο			
Στοιχείο #	Έναυσμα	Σωστή απάντηση	Σκορ 1 ή 0
Ηλικία έναρξης 3-6 έως 5-11			
1.	Ποιο γράμμα είναι αυτό;	Το όνομα του γράμματος σωστά (Α, Ε ή Ο)	
2.	Ποιο από αυτά λέει ΟΠΡ;	Δείχνει το ΟΠΡ	
3.	Ποιο από αυτά είναι γράμμα;	Δείχνει το Δ	
4.	Ποιο γράμμα είναι αυτό;	Το όνομα του γράμματος σωστά (Μ, Δ ή Ρ)	
5.	Δείξε μου την εικόνα η οποία ξεκινάει με το γράμμα β.	Δείχνει το βάτραχο (εικόνα)	
6.	Ποιο από αυτά είναι γράμμα;	Δείχνει το Τ	
7.	Δείξε μου το πρώτο γράμμα της λέξης κότα.	Δείχνει το κ.	
8.	Ποιο γράμμα είναι αυτό;	Τα ονόματα όλων των γραμμάτων σωστά (Η, Κ, Λ και Ζ)	
9.	Αυτή η λέξη λέγεται κίτρινο. Ποιο είναι το πρώτο γράμμα της λέξης κίτρινο;	Λέει, «κ»	
Ηλικία έναρξης 6-0 έως 6-11			
10.	Ποιο γράμμα είναι αυτό; Πεσ μου το όνομά του.	Τα ονόματα όλα σωστά(ο, α και υ)	
11.	Ποιο είναι το πρώτο γράμμα της λέξης άλογο; Πεσ μου το όνομά του γράμματος.	Λέει, «α»	
12.	Δείξε μου τη λέξη έξοδος.	Δείχνει τη λέξη ΕΞΟΔΟΣ	
13.	Αυτή η λέξη λέει θάλασσα. Μπορείς να δείξεις το κομμάτι της λέξης το οποίο λέει /σ/;	Δείχνει το σσ	
14.	Δείξε μου πού αλλού λέει ένα.	Δείχνει τη λέξη ΕΝΑ	
Ηλικία έναρξης 7-0 έως 7-11			
15.	Ποιο γράμμα είναι αυτό; Πεσ μου το όνομά του.	Τα ονόματα όλα σωστά (ρ, τ, π και κ)	
16.	Ποια λέξη λέει γάτα;	Δείχνει τη λέξη γάτα	

17. Δείξε τη λέξη ανατολή.	Δείχνει τη λέξη ανατολή	
18. Δείξε μου τη λέξη κάτω.	Δείχνει τη λέξη κάτω	
19. Ποιο σημείο λέει μαμά;	Δείχνει τη λέξη ΜΑΜΑ	
Ηλικία έναρξης 8-0 έως 8-11		
20. Ποια λέξη ταιριάζει με αυτή την εικόνα;	Δείχνει τη λέξη σκύλος	
21. Δείξε τη λέξη πάνω.	Δείχνει τη λέξη πάνω	
22. Δείξε τη λέξη που ταιριάζει με την εικόνα.	Δείχνει τη λέξη σπίτι	
23. Τι λέει;	Λέει, «Μαμά»	
24. Διάβασε αυτές τις λέξεις δυνατά.	Διαβάζει όλες τις λέξεις (ΕΛΑ , ΜΑΜΑ, ΑΓΟΡΙ και ΦΙΛΟΣ)	
25. Κοίτα τη λέξη. Πόσες συλλαβές έχει;	Λέει, «4» (καραμέλα)	
26. Κοίτα τη λέξη. Πόσες συλλαβές έχει;	Λέει, «4» (καλημέρα)	
27. Κοίτα τη λέξη. Πόσες συλλαβές έχει;	Λέει, «4» (σκοποβολή)	
28. Διάβασε αυτή τη λέξη. Πόσοι ήχοι υπάρχουν σε αυτή τη λέξη;	Λέει, «7» (τραπέζι)	
29. Κοίτα τη λέξη. Πόσες συλλαβές έχει;	Λέει, «5» (πολιτισμένος)	
		Συνολικό σκορ

Υποτεστ II. Συμβάσεις			
Στοιχείο #	Έναυσμα	Σωστή απάντηση	Σκορ 1 ή 0
Ηλικία έναρξης 3-6 έως 5-11			
1. Δείξε μου τις δύο εικόνες που έχουν το βιβλίο γυρισμένο στη σωστή πλευρά...		Δείχνει τις εικόνες των βιβλίων που είναι προς τα πάνω κανονικά.	
2. Δείξε μου τη γραφή.		Δείχνει τη φράση Σας προσκαλούμε	
3. Δείξε μου ένα άλλο β.		Δείχνει το β	
4. Πού λέει Μπισκότα Μιράντα;		Δείχνει το όνομα	
Ηλικία έναρξης 6-0 έως 6-11			
5. Από πού πρέπει να ξεκινήσω να διαβάζω;		Δείχνει την πρώτη γραμμή ή λέξη	
6. Σε ποιο πλαίσιο υπάρχει μια ιστορία;		Δείχνει την ιστορία	
7. Από πού θα άρχιζα να διαβάζω; ...πού θα σταματούσα να διαβάζω;		Δείχνει τις λέξεις «Διαβάζεις» και « μέρα»	
8. Πού πρέπει να διαβάσω τώρα;		Δείχνει τη λέξη «Κάποιο»	
9. Πού πρέπει να πάω τώρα για να τελειώσω την ιστορία;		Λέει, «γύρνα σελίδα» ή «στην επόμενη σελίδα»	
Ηλικία έναρξης 7-0 έως 7-11			
10. Ποιος έγραψε αυτή την ιστορία;		Δείχνει το όνομα Ζωρζ Σαρή	
11. Όταν διαβάζω μία λέξη, εσύ θα τη δείχνεις.		Δείχνει τις λέξεις μόλις τις διαβάσει ο εξεταστής	
12. Τι συμβαίνει με αυτό;		Λέει ότι η λέξη είναι γυρισμένη ανάποδα	
13. Ακολούθησε με το δάχτυλό σου όπως εγώ διαβάζω.		Δείχνει τις λέξεις μόλις τις διαβάσει ο εξεταστής	
14. (Δείχνεις την πρόταση). Τι είναι αυτό;		Λέει, «σταματά μια φράση» ή «λέει πότε να σταματήσετε»	
Ηλικία έναρξης 8-0 έως 8-11			
15. Δείξε το ευρετήριο του βιβλίου.		Δείχνει το ευρετήριο	
16. Δείξε τον πίνακα των περιεχομένων;		Δείχνει τον πίνακα των περιεχομένων;	
17. Πόσα πράγματα είναι λάθος σε αυτές τις φράσεις;		Λέει , «2» (χωρίς κεφαλαίο και χωρίς τελεία)	
18. Δείξε τη λέξη που ταιριάζει στην πρόταση.		Δείχνει τη λέξη μεταφέρει	
19. Δείξε τη λέξη που ταιριάζει στην πρόταση.		Δείχνει τη λέξη βάζο	

20. Ποιο είναι το λάθος στην πρόταση;	Λέει, «η λέξη αγοράσω πρέπει να γίνει αγοράσει»	
21. Ποιο είναι το λάθος στην πρόταση;	Λέει, «το αυτοί ενώ έπρεπε να λείι το αυτό»	
		Συνολικό σκορ

Υποτεστ III. Κατανόηση

Στοιχείο #	Έναυσμα	Σωστή απάντηση	Σκορ 1 ή 0
Ηλικία έναρξης 3-6 έως 5-11			
1. Πες μου σχετικά με αυτές τις εικόνες.		Απαντάει, «σουβλατζίδικο», «σουβλάκι» κ.α	
2. Ποιο από αυτά είναι καραμέλες γάλακτος;		Δείχνει τις ΚΑΡΑΜΕΛΕΣ ΓΑΛΑΚΤΟΣ	
3. Ποιο από αυτά είναι τα ΠΤΙ-ΜΠΕΡ;		Δείχνει τα ΠΤΙ-ΜΠΕΡ	
4. Πού λείι σκύλος;		Δείχνει τη λέξη σκύλος	
Ηλικία έναρξης 6-0 έως 6-11			
5. Δείξε μου τη λέξη καπέλο.		Δείχνει τη λέξη καπέλο	
6. Τι λείι εδώ;		Διαβάζει τη λέξη πιρούνι	
7. Δείξε μου το ΝΟΥΝΟΥ .		Δείχνει το ΝΟΥΝΟΥ .	
8. Πώς λέγεται αυτό το ζώο;		Λείι, «ιπποπόταμος»	

Υποτεστ III. Κατανόηση (συνέχεια)

Στοιχείο #	Έναυσμα	Σωστή απάντηση	Σκορ 1 ή 0
9. Μπορείς να μου πεις τα ονόματα αυτών των παραμυθιών;		Το όνομα ενός παραμυθιού ή η απάντηση του να δείχνει ότι είναι εξοικειωμένος/η με μια ιστορία.	
Ηλικία έναρξης 7-0 έως 7-11			
10. Τι είναι αυτό;		Λείι, «προσοχή διέλευση μαθητών»	
11. Τι είναι αυτό;		Λείι, «ένα γράμμα»	
12. Δείξε μου δύο λέξεις που ταιριάζουν με αυτή τη λέξη.		Δείχνει τις λέξεις αβγό και γάλα	
13. Τι είναι αυτό;		Λείι, «μενού» ή «κατάλογος φαγητού»	
14. Δείξε μου δύο λέξεις που ταιριάζουν με αυτή τη λέξη.		Δείχνει τις λέξεις ποδήλατο και λεωφορείο	
Ηλικία έναρξης 8-0 έως 8-11			
15. Δείξε μου δυο λέξεις οι οποίες ταιριάζουν με αυτή τη λέξη.		Δείχνει τις λέξεις πατέρας και αδερφή	
16. Δείξε μου δυο λέξεις οι οποίες ταιριάζουν με αυτή τη λέξη.		Δείχνει τις λέξεις κίτρινο και καφέ	
17. Ποια λέξη δεν ταιριάζει;		Δείχνει τη λέξη μολύβι	
18. Τι νομίζεις ότι λείι αυτή η ιστορία; Πώς το ξέρεις αυτό;		Λείι, «μακρυκέρατες αγελάδες» ή «αγελάδες». Απαντάει, από την εικόνα ή τις λέξεις ή τον τίτλο	
19. Πες μου δύο πράγματα που μόλις διάβασες σχετικά με τους σκύλους.		Λείι, δυο από αυτά που διάβασε	
20. Τι είναι η κούπα από την Ιάβα;		Λείι, «μια κούπα για καφέ»	
21. Τι είναι αυτό;		Λείι, «πρόγραμμα τηλεόρασης», «τηλεοπτικός οδηγός» κ.α	
22. Πόσα ψάρια αγόρασαν;		Λείι, «3»	
23. Πού άκουσε η Άννα την ιστορία;		Λείι, «στη βιβλιοθήκη»	
24. Διάβασε αυτές τις δύο προτάσεις. Συνδύασέ τις σε μία πρόταση.		Λείι, «Τα μεγαλύτερα κορίτσια παίζουν» ή «Τα κορίτσια, τα οποία είναι μεγαλύτερα παίζουν»	
25. Απάντησε μου την ερώτηση που υπάρχει στο τέλος.		Λείι, «η μπάλα έσπασε την τηλεόραση» ή «η μαμά θύμωσε»	
26. Γιατί το παιδί ψάχνει για μαύρα στίγματα στα δόντια του.		Προκύπτει ότι το παιδί ξέρει ότι καταναλώνοντας πολλά μπισκότα και η κατανάλωση πολλών	

	γλυκών χαλάει τα δόντια	
27. Ποια λέξη από εδώ ταιριάζει σε αυτό το κενό.	Δείχνει τη λέξη Αυτό	
28. Διάβασε αυτές τις δύο προτάσεις. Συνδύασέ τις σε μία πρόταση.	Λέει, «Το μικρό σκυλί είναι άσπρο» ή «Το άσπρο σκυλί είναι μικρό» κ.α	
29. Διάβασε αυτές τις δύο προτάσεις. Συνδύασέ τις σε μία πρόταση.	Λέει, «Οι ευτυχισμένες γάτες άρχισαν να νιαουρίζουν» ή «Οι γάτες ήταν ευτυχισμένες και άρχισαν να νιαουρίζουν» κ.α	
30. Διάβασε αυτές τις δύο προτάσεις. Συνδύασέ τις σε μία πρόταση.	Λέει, «Ο Γιάννης έσκυψε επειδή οι παίκτες χτυπούσαν τη μπάλα με πολύ δύναμη» ή «Οι παίκτες χτυπούσαν τη μπάλα με πολύ δύναμη γι' αυτό ο Γιάννης έσκυψε» κ.α	
		Συνολικό σκορ

2) Κατονομασία Εικόνων

Στοιχείο	1 Μονάδα	0 Μονάδες
1.	Αυτοκίνητο, Αμάξι	Φορτηγό, Όχημα[E]
2.	Ρολόι, Ξυπνητήρι, Ρολογάκι	Τικ τακ[Αναπαριστά τον ήχο του ρολογιού] [E]
3.	Μπανάνα, Μπανανούλα, νάνα	Φρούτο[E]
4.	Αρκούδα, Αρκουδάκι	[Αναφέρει οποιοδήποτε είδος αρκούδας]
5.	Ψαλίδι, Κλαδευτήρι	Μαχαίρι [E], Κόβει [E], Κοπίδι [E]
6.	Πιρούνι, Πιρούνα, Πιρουνάκι	[Αναπαριστά τον τρόπο χρήσης του πιρουνιού ή ότι τρώει] [E], Μαχαιροπίρουνο[E], Κουτάλι[E]
.....		Σφουγγαρίστρα[E], Σφουγγάρι[E]
7.	Σκούπα	Ήλιος, Φεγγαράκι
8.	Αστέρι, Αστεράκι, Αστερίας	Λαχανικό[E], Λουλούδι, Αγγούρι, Καλαμπόκι
9.	Καρότο, Καροτάκι	Ζώο [E], Βάτραχος, Δελφίνι, Σαλιγκάρι
10.	Χελώνα	

3) Προσληπτικό Λεξιλόγιο

Στοιχείο	Σωστή Απάντηση
2. Δείξε μου την Κούκλα	4
3. Δείξε μου την Καμηλοπάρδαλη	1
4. Δείξε μου την Πεταλούδα	2
5. Δείξε μου το Σαλιγκάρι	3
6. Δείξε μου : Βρέχει	2
7. Δείξε μου το Φλιτζάνι	3
8. Δείξε μου το Τρίγωνο	1

9. Δείξε μου Ξαπλώνω	1	
10. Δείξε μου την Ηλεκτρική Σκούπα	1	
11. Δείξε μου τη μπάλα Ποδοσφαίρου	4	
12. Δείξε μου : Κλοτσάω	3	
13. Δείξε μου : Πληρώνω	1	
14. Δείξε μου Ζωγραφίζω	4	
15. Δείξε μου : Δείξε μου το πουλί που είναι κάτω από το δέντρο		Μπλέ

4) Στιχάκια- Καταλήξεις:

- 1) Ήταν ένας γάιδαρος με μεγάλα αυτιά, το παχί δεν του άρεσε ήθελε.....(αρχοντιά).
- 2) Αχ κουνελάκι, κουνελάκι ξύλο που θα το φας μέσα σε ξένο περιβολάκι τρύπες να μην(τρυπάς).
- 3) Μέσα σε ένα σεντουκάκι, είναι ένα ποντικάκι, άνοιξε το σεντουκάκι κι έφυγε το(ποντικάκι).
- 4) Κάτω στα βαθιά νερά, ένας δράκος με ουρά χασμουριέται χασμουριέται τη ζωή του τη(βαριέται).
- 5) Την αλεπού θερίζει πείνα πολύ και σκέφτηκε να κάνει μια πράξη ... (πονηρή)
- 6) Όταν ο λαγός μεγάλωσε πήγε με τη γάτα μάλωσε θύμωσε η γάτα του βγαλε τα(μάτια).
- 7) Μικρό αεροπλάνο πετά πολύ ψηλά, γερή η μηχανή του κι ατσάλινα ... (φτερά).
- 8) Για δεξ οι νάνοι έρχονται κι ναι όλοι στη σειρά, μικρά τα ποδαράκια τους τα χέρια τους(μικρά).

5) Χωρισμός με Παλαμάκια - Συγκερασμός συλλαβών

Π.χ Μω-ρο= μωρό

1. πι-ρου-νι = πιρούνι

2. φλο-γε-ρα = φλογέρα

3. πα-ξι-μα-δι = παξιμάδι

4. παλ- το = παλτό

5) Έντυπος Λόγος(META-ΦΩΝ):

Ποια λέξη αρχίζει από μου-

Π.χ. : Μουστάκι, λάμπα, τακούνι, μπότα

1.ποιά αρχίζει από σα-;

Σαλάτα, φεγγάρι, γάιδαρος;

2.ποια αρχίζει από κα-;

Φώκια, κάστρο, πέτρα;

3.ποια αρχίζει από με-;

Φουστανέλα, παντελόνι, μελιτζάνα;

4.ποια αρχίζει από βου-;

Βουνό, κεφτές, μπογιά;

6) Κριτήριο Αναγνώρισης Κοινού Αρχικού Φωνήματος (ΑΚΑΦ):

Δοκιμαστικά θέματα

α. Γάτα -τύμπανο, γουρούνι, φίδι

β. Βέλος -βίδα, ψωμί, κεράσια

Θέματα αξιολόγησης

1. Κότα -γάτα, μολύβι, καλάθι
2. Λεμόνι -ποντίκι, λύκος, ήλιος
3. Σημαία -σωσίβιο, βαλίτσα, πουλί
4. Ζάρι -ζυγαριά, παγωτό, χελώνα
5. Τύμπανο -ομπρέλα, ρολόι, τόξο
6. Πόδι -πιρούνι, λύκος, φύλλα
7. Ρόδα -καράβι, ρακέτα, μέλισσα
8. Φίδι -ελάφι, όπλο, φεγγάρι
9. Δώρο -δένδρο, αυτί, κανάτα
10. Μήλο -καπέλο, μαχαίρι, δαχτυλίδι

7) Κριτήριο Αναγνώρισης Ομοιοκαταληξίας (ΑΝΟ):

Δοκιμαστικά θέματα

- α. Πριόνι -τύμπανο, κανόνι, κόκορας
- β. Ζάρι -μπάλα, ψάρι, σκύλος

Θέματα αξιολόγησης

1. Μανιτάρι -γάτα, παγωτό, φεγγάρι
2. Χελώνα -σφεντόνα, κυνηγός, παπούτσι
3. Κανόνι -ποδήλατο, βάρκα, λεμόνι
4. Καπέλο -ψαλίδι, πινέλο, πάπια
5. Ρακέτα -πετσέτα, δέντρο, καρότσι
6. Μπότα -κότα, άλογο, μπουκάλι
7. Πιρούνι -αλεπού, μπαστούνι, μπάλα
8. Μήλο -καμπάνα, σπίτι, ξύλο
9. Μαχαίρι -βιβλία, αστέρι, καρότο
10. Μπουκάλι -κουτάλι, λάμπα, μπανάνες

8) Κριτήριο Συλλαβικής Κατάτμησης (ΣΥΚ):

Δοκιμαστικά θέματα

α. Ξύλο

β. Πατάτα

γ. Κατσαρόλα

Θέματα αξιολόγησης

1. Τηλέφωνο
2. Μπουκάλι
3. Μαντήλι
4. Βίδα
5. Κατσαρίδα
6. Καραμέλα
7. Μέλι
8. Παγωτό
9. Γάλα
10. Καπάκι

Συγκατάθεση Γονέα:

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Μ.Π.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών πραγματοποιείται έρευνα για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας η οποία είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Για τη συγκέντρωση των στοιχείων της ερευνητικής μου εργασίας απαιτείται η συμπλήρωση μιας σειράς κριτηρίων με τα οποία θα συλλέξω δεδομένα από παιδιά Παιδικού Σταθμού ηλικίας 2,5 έως 3,5 χρόνων χρησιμοποιώντας κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης για τη μελέτη φωνολογικών δεξιοτήτων και ανάπτυξης λεξιλογίου.

Τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Η έρευνα είναι ανώνυμη και το κάθε παιδί θα λάβει έναν κωδικό. Ακόμα, οι ημερομηνίες γέννησης είναι απαραίτητες για την ανάλυση των δεδομένων με βάση την ηλικίας τους.

Σας παρακαλώ και σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σας.

Με τιμή,
Καμπανού Μαριάννα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογεγραμμένος/η..... δηλώνω υπεύθυνα
ότι επιτρέπω το παιδί μου..... να λάβει μέρος στην
έρευνα που περιγράφεται παραπάνω.

Υπογραφή γονέα

Ημερομηνία

.....

...../...../2019

