

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες στο σύγχρονο άνθρωπο. Σε μία εγγράμματη κοινωνία ο γραπτός λόγος εμπλέκεται σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες και λειτουργίες της και έτσι καθίσταται αδύνατη η επικοινωνία και ακόμη και η επιβίωση του ατόμου χωρίς αυτόν. Η έλλειψη πρόσβασης στη γραπτή πληροφορία, ουσιαστικά, καθιστά το άτομο με σοβαρές δυσλειτουργίες στο κοινωνικό σύνολο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2005; Τάφα 2005).

Έτσι, το στάδιο, όπου ένα παιδί μαθαίνει γραφή και ανάγνωση είναι πολύ κρίσιμο και σημαντικό για τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξη του (Χατζησαββίδης, 2002). Η μη επιτυχής μετάβαση ή ακόμα και η ανεπαρκής κατάκτηση του γραπτού λόγου καθορίζουν τη σχολική πρόοδο και επιτυχία η οποία με τη σειρά της έρχεται να επηρεάσει την μετέπειτα κοινωνική και οικονομική του πορεία. Είναι γεγονός, πως παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως η UNESCO, καθιστούν πολύ ψηλά στις επιχειρησιακές τους προτεραιότητες την προώθηση του αλφαριθμητισμού και τη συσχετίζουν με την κοινωνική πρόοδο και ευημερία (UNESCO, 2004).

Εκτεταμένες έρευνες στον κλάδο της πειραματικής ψυχολογίας, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχουν στραφεί στη μελέτη του φαινομένου της ανάγνωσης και της γραφής σε μια προσπάθεια να το κατανοήσουν βαθύτερα (Clay, 1975; Curto, Morillo, & Teixido, 1998; Goodman, 1986; Gough, & Tunmer, 1986; Show, Burns, & Griffin, 2003; Stuart, Stainthorp, & Snowling, 2008; Whitehurst, & Lonigan, 1999). Οι ερευνητικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν ερωτήματα και προβληματισμούς αναφορικά με τις διδακτικές στρατηγικές και την προσέγγιση του φαινομένου της ανάγνωσης συνολικά, ώστε να καθοδηγήσουν και να ενισχύσουν μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία για την κατάκτηση του εγγραμματος.

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Από την αρχή του αιώνα ακόμη, ο Huey (βλ. Hoover, & Gough, 2000) την περιέγραψε ως μία από τις πλέον περίπλοκες και δαιδαλώδεις λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου. Παρά την πολυπλοκότητα και τις ανώτερες νοητικές διεργασίες που απαιτούνται, ο Fries (βλ. Gough, & Tunmer, 1986) σημείωσε ότι οι «ικανότητες και οι δεξιότητες για

την ανάγνωση εφαρμόστηκαν και αναπτύχθηκαν από ανθρώπους που δεν ήταν σε θέση να διαβάσουν».

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Αμερική και στον Καναδά είχε αναπτυχθεί «γλωσσικό κίνημα» που αφορούσε στην προώθηση του εγγραμματισμού και στην ανάπτυξη θεωριών και μοντέλων ανάγνωσης και εκμάθησης του γραπτού λόγου (Anderson, Hiebert, & Wilkinson, 1985; Bredecamp, & Copple, 1997; Ferreiro, & Teberosky, 1982). Οι προσεγγίσεις αφορούσαν στο ποια ακριβώς δομικά μέρη της γλώσσας (συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό, γραμματικό, πραγματολογικό) συμμετέχουν και με ποιο τρόπο θα πρέπει αυτά να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν, ώστε να επιτευχθεί με επιτυχία η κατάρκτηση του εγγραμματισμού (Αθανασίου, 1993; Kirby & Savage, 2008; Κουτσοβάνου, 2005 α; Κουτσοβάνου, & Παπαδοπούλου, 2008; Τάφα, 2001).

Έτσι από τη μια, έχουμε τη «φωνολογική» προσέγγιση και γενικά την προώθηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου που αποτελεί την αντιστοίχιση των φωνημάτων σε γραφήματα για να είναι εφικτή η ανάγνωση και κατανόηση λέξεων (Ehri, 2005; Ehri, Nunes, Stahl, & Willow, 2001). Ενώ από την άλλη, είναι η ολιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην εφαρμογή των γενικών γλωσσικών ικανοτήτων και δομικών στοιχείων της στην ανάγνωση ως σύνολο και όχι μεμονωμένα (Goodman, 1986). Το κέντρο είναι το παιδί ως ένας ικανός χρήστης και δημιουργός της γλώσσας που μαθαίνει, ότι η γραπτή γλώσσα εμπεριέχει νόημα. Δίνεται μεγάλη έμφαση στη μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων, στη δημιουργική συμμετοχή των παιδιών με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του λεξιλογίου, στη διήγηση ιστοριών και στην επέκταση των εμπειριών τους με το γραπτό λόγο (Clay, 1975; Ferreiro & Teberosky, 1982; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Καμία προσέγγιση από μόνη της δε φαίνεται, παρ'ολ'αυτά, να ανταποκρίνεται με απόλυτη επιτυχία στους στόχους της. Παρά την υιοθέτηση μεθόδων που ακολουθούν τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, πολλά παιδιά αποτυγχάνουν να κατακτήσουν λειτουργικά επίπεδα αλφαριθμητισμού και έτσι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και έντονο κίνδυνο μαθησιακής αποτυχίας στη συνέχεια (Papadopoulos, Das, Parila, & Kirby, 2003; Show, Burns, & Griffin, 2003).

Σύμφωνα με τον Pressley (2005) οι Gough και Tunmer, το 1986 διατυπώνοντας το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης (A.M.A.) εξέφρασαν με ένα πιο συνθετικό τρόπο μια «ισορροπημένη προσέγγιση του εγγραμματισμού». Κεντρική θέση του A.M.A. είναι ότι η ανάγνωση αποτελείται από δύο συνιστώσα μέρη: την *αποκωδικοποίηση* και τη *γλωσσική κατανόηση* – *αναγνωστική κατανόηση*. Τα δύο συστατικά είναι ίσης σημασίας και απαραίτητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και χωρίς κανένα από αυτά μόνο του να είναι επαρκές για την ανάγνωση (Gough, 1993). Διαβάζω σημαίνει κατανοώ, βγάζω ένα νόημα και εντοπίζονται αναγνώστες που ενώ διαβάζουν τέλεια, ωστόσο δε μπορούν να κατανοήσουν ένα κείμενο (Curto, Morillo, & Teixido, 1998). Σύμφωνα, επίσης, με το μοντέλο αυτό, η διδασκαλία στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου θα πρέπει να ακολουθεί την καλύτερη διαδρομή, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να γράφουν και να διαβάζουν ικανοποιητικά και να κατανοήσουν τη σχέση της διαδικασίας της ανάγνωσης με τη γραφή (Nation, & Snowling, 2004). Η ανάγνωση δεν αποτελεί απλά την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων σε σύνολα - λέξεις. Το ζητούμενο είναι να αποκωδικοποιούνται οι λέξεις και να βγάζουν νόημα για να μπορεί ο γραπτός λόγος όχι μόνο να κατανοείται, αλλά και να δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά (Cain, Bryant, & Oakhill, 2004).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να υπάρχει μια στοχευμένη και καλά δομημένη εκπαιδευτική προσέγγιση στην προσχολική ηλικία έτσι ώστε το παιδί να χτίσει μια θετική στάση με τη γραφή και την ανάγνωση (Αποστόλου, 2007; Κουτσουβάνου, 2000). Το A.M.A. προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που με τρόπο απλό και ξεκάθαρο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με βάση το διαχωρισμό στα δύο συστατικά μέρη της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση (Kendeou, Savage, & van den Broek, 2009). Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς είναι πολλαπλά γιατί αποσαφηνίζει ποιες δεξιότητες πρέπει να προωθηθούν οι οποίες πολύ εύκολα μεταφράζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επίσης δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστούν αδυναμίες και ελλείμματα λιγότερων ευνοημένων παιδιών και να προληφθούν έγκαιρα με μαθησιακές παρεμβάσεις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που συνδέονται με τη γραφή και την ανάγνωση (Savage, 2001). Αξιοσημείωτο είναι, ότι η ανεξάρτητη έκθεση για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης του Jim Rose (2006) η οποία απευθύνεται στο Υπουργείο Παιδείας της Μ.

Βρετανίας και αφορά στο Εθνικό Πλαίσιο Στρατηγικής για τον Εγγραμματισμό υποδεικνύει την υιοθέτηση του συνεκτικού και νοητικού θεωρητικού πλαισίου που παρέχει το Α.Μ.Α. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι *«τόσο η αναγνώριση λέξεων που αντιστοιχεί με την αποκωδικοποίηση όσο και η γλωσσική κατανόηση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως δύο ξεχωριστές διαδικασίες που σχετίζονται η μία με την άλλη»*.

Στην Ελλάδα παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα γύρω από το θέμα του αναδυόμενου εγγραμματισμού και τη σημασία της προώθησής του στην Προσχολική Αγωγή (Γιαννικοπούλου, 2001; Παπούλια -Τζελέπη, 2001; Τάφα, 2001). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται μόλις τα τελευταία τρία με τέσσερα χρόνια έχει μετασχηματίσει τη γλωσσική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην εξοικείωση του παιδιού με το γραπτό λόγο και στην καλύτερη προετοιμασία των παιδιών στον εγγραμματισμό. Η προσέγγιση αυτή δεν συνεπάγεται τη διδασκαλία αυτής καθαυτής της γραφής και ανάγνωσης αλλά την προώθηση του αναδυόμενου εγγραμματισμού (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303 & 304, 2003).

Η νέα οπτική με την προώθηση του αναδυόμενου εγγραμματισμού, έδωσε έμφαση σε μια έντονη ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα που περιστρέφεται κυρίως γύρω από τη φωνολογική και γραφηματική δραστηριότητα και γενικά τις δεξιότητες που συνδέονται με την αποκωδικοποίηση (Γκλιάου, 2001; Κορτέση – Δαφέρμου, 2003; Παπάνης, 2002; Σφυροέρα, 2002; Τεμπρίδου & Μουρατίδης, 2007; Τσιλιμένη, 2001). Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή της προώθησης φωνολογικών και γραφηματικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Δαράης, 2003; Παπαδημητρίου, 2007; Σηφάκη, & Σελιμά, 2007; Συκιώτη, & Στελλάκη, 2007; Τάφα, 2007). Ελάχιστη, αν όχι ανύπαρκτη είναι η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη γλωσσική κατανόηση στον προφορικό λόγο ως δεξιότητα που συνδέεται άμεσα και καθοριστικά με την αναγνωστική κατανόηση και την ανάγνωση εν γένει.

Υπάρχει έντονος προβληματισμός γύρω από την προώθηση του εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο (Κιτσαράς, 2000 α & β). Η ομότιμη καθηγήτρια παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κουτσουβάνου (2005α), εκφράζει φόβους ότι *«Ασκήσαμε και ασκούμε πίεση στα μικρά παιδιά, ... γεμίσαμε τις τάξεις με γράμματα, καρτέλες, καταλόγους, μεταβάλλοντας*

τις τάξεις σε ένα απέραντο εργαστήριο γραφής». Η ίδια επισημαίνει ότι δεν είναι αυτός ο σκοπός και η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Αυτό που επισημαίνεται, είναι ότι σκοπός δεν είναι η μάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, αλλά μια καλά οργανωμένη επαφή του παιδιού με το γραπτό λόγο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του και θα συνηγορείται από τη μεγалоφωνη ανάγνωση βιβλίων, προωθώντας έμμεσα και με δημιουργικό τρόπο τη φωνολογική και γραφηματική ενημερότητα (Γιαννικοπούλου, 2003; Κιτσαράς, 2004; Κουτσουβάνου & Παπαδοπούλου, 2008; Παπούλια -Τζελέπη, Φτερνιάτη, & Θηβαίος, 2006).

Το Α.Μ.Α. δεν έχει ακόμη κάνει την εμφάνισή του στην ελληνική αρθογραφία και βιβλιογραφία. Η παρούσα, είναι η πρώτη έρευνα που πραγματοποιείται και κινείται μέσα στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Επιδιώκει να καταγράψει και να διερευνήσει το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών στο Νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Α.Μ.Α. μετά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η έρευνα θα είναι περιγραφική και χρησιμοποιώντας διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία θα προσπαθήσει να αποτυπώσει και να περιγράψει το επίπεδο εγγραμματισμού των παιδιών ακολουθώντας το διαχωρισμό του Α.Μ.Α: δηλαδή, θα μετρήσει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και τις αντίστοιχες με τη γλωσσική κατανόηση. Επίσης, επιδιώκει με την παραγοντική ανάλυση να επιβεβαιώσει το διαχωρισμό της ανάγνωσης σε δύο παράγοντες που αντιστοιχούν στα δύο συστατικά μέρη του Α.Μ.Α και στην Ελληνική γλώσσα (Rose, 2006; Kendeou, Savage, & van den Broek, 2009).

Πέρα από μία διεξοδικότερη παρουσίαση επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθογραφίας που αφορούν τη θεωρία και τους λειτουργικούς ορισμούς του Α.Μ.Α, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν επιμέρους θέματα που αφορούν στη γλώσσα και στα δομικά στοιχεία της, στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στα παιδιά, προκειμένου αυτά να συνδεθούν με το ευρύτερο επιστημονικό πεδίο. Επιπλέον, παρουσιάζεται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που εφαρμόζεται στην Προσχολική Αγωγή τα τελευταία χρόνια όπου κεντρικός μοχλός της γλωσσικής εκπαίδευσης αποτελεί η προώθηση του αναδυόμενου εγγραμματισμού και έτσι προσδιορίζεται το «περιβάλλον» και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα έρευνα.

Η αποτύπωση του επιπέδου της γλωσσικής ανάπτυξης στο Νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Α.Μ.Α., εκτιμάται ότι θα διαφωτίσει με νέα οπτική, κάποιες πτυχές της γλωσσικής εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. Τα ερευνητικά δεδομένα στοχεύουν σε μια εκκίνηση προβληματισμού και εκπαιδευτικού στοχασμού, ώστε να υπάρξουν ζυμώσεις, επιστημονικές αλληλεπιδράσεις και διεξοδικότερες μελλοντικές διερευνήσεις που θα οδηγήσουν σε παρεμβάσεις για το σχεδιασμό και τη δόμηση ενός ισορροπημένου προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Γλώσσα

Ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν είναι η γλώσσα (Τοκατλίδου, 2003). Η παραγωγή έναρθρου λόγου είναι θεμελιώδης για την κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη. Η απόκτηση γλώσσας είναι μία από τις πιο σύνθετες και αξιοθαύμαστες επιτεύξεις και συμβαίνει αποκλειστικά στον άνθρωπο. Κανένα ζώο δεν έχει αναπτύξει ένα γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας τόσο σύνθετο και πολύπλοκο στη δομή και στη διάρθρωση όπως ο άνθρωπος. Κάθε κοινωνία, όσο πρωτόγονη και απομακρυσμένη και αν είναι, έχει μια γλώσσα και δε δύναται να λειτουργήσει χωρίς το γλωσσικό σύστημα που έχει αναπτύξει και υιοθετήσει (Κουτσοβάνου & Παπαδοπούλου, 2008). Η γλώσσα αποτελείται από διάφορα χαρακτηριστικά και λειτουργίες και ως όρος αποδίδεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τη λειτουργία και το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που εστιάζεται η κάθε προσέγγιση: ως προς τη δομή αποδίδεται ως παράταξη διαφόρων γλωσσικών σημείων σε σειρά, ως προς τη διαδικασία η γλώσσα αποτελεί ένα σύνολο ικανοτήτων για την προφορά και την κατανόηση λέξεων και ως προς τη χρήση την παρουσιάζουν ως σύνολο κοινωνικών συμβάσεων οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο χρήσης των λέξεων για την επίτευξη ορισμένου σκοπού (Παπαδημητρίου, 2007).

Αυτό λοιπόν το σύστημα κανόνων που υιοθετείται από μια κοινότητα για τη γλωσσική επικοινωνία, σύμφωνα με το Charlesworth (1996), προσδιορίζεται από πέντε τύπους κανόνων: φωνολογικοί, μορφολογικοί, συντακτικοί, σημασιολογικοί και πραγματολογικοί. Οι φωνολογικοί αναφέρονται στη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, στο πως οργανώνονται οι ήχοι της γλώσσας ώστε να χρησιμοποιηθούν. Οι μορφολογικοί αναφέρονται στη χρήση των μορφημάτων, των μικρότερων στοιχείων της γλώσσας που έχουν νόημα. Μορφήματα είναι τα μικρότερα στοιχεία μια ομιλούμενης γλώσσας που προσθέτουν πληροφορίες. Για παράδειγμα η λέξη *εικόνες* έχει δύο μορφήματα το /*εικον*/ που είναι το θέμα της λέξης και προσδιορίζει ότι πρόκειται για ζωγραφιά ή φωτογραφία και το /*ες*/ που προσδιορίζει τον αριθμό το γένος και το είδος της λέξης. Οι συντακτικοί κανόνες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται σε αποδεκτές φράσεις ή προτάσεις.

Οι σημασιολογικοί προσδιορίζουν τη σωστή χρήση των λέξεων μέσα στο κείμενο και τη σχέση τους με το γλωσσικό περιβάλλον, προσδιορίζουν δηλαδή την οργάνωση των εννοιών για τη γλωσσική τους χρήση. Τέλος, οι πραγματολογικοί αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται κατάλληλα και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή επικοινωνία.

Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Η ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί πάντοτε αποτελεί πεδίο έντονου επιστημονικού ενδιαφέροντος. Τα στάδια και η ακολουθία της γλωσσικής ανάπτυξης έχουν μία καθολική πορεία που συναντάται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου και αυτό υπαγορεύει σε ένα βαθμό τη βιολογική ετοιμότητα του ανθρώπου να αναπτύξει γλωσσικό λειτουργικό σύστημα, που όμως διαμορφώνεται καθοριστικά από το περιβάλλον και από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και λειτουργεί το άτομο (Αθανασίου, 1993).

Έρευνες σημειώνουν πως όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη κοινωνία στην οποία ανήκουν, αρθρώνουν τις πρώτες λέξεις σε ηλικία 12-18 μηνών. Σε ηλικία τεσσάρων ετών τα περισσότερα παιδιά σχηματίζουν προτάσεις, οι οποίες μερικές φορές εκφράζουν πολύπλοκες σκέψεις και διαχειρίζονται ένα λεξιλόγιο της τάξης των 1.400-1.600 λέξεων. Το παιδί μέχρι την ηλικία των έξι χρησιμοποιεί 2,500 λέξεις, καταλαβαίνει 6,000 και ανταποκρίνεται σε 25,000 (Cole, & Cole, 2001). Αυτό που σημειώνουν γλωσσολόγοι και μελετητές της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι ότι μεταξύ ενός και έξι ετών μαθαίνει κατά μέσο όρο πέντε με οχτώ λέξεις την ημέρα. Είναι αξιοσημείωτος ο ρυθμός αφομοίωσης και εκμάθησης λέξεων κατά εκατοντάδες μέσα σε μερικές μόλις εβδομάδες. Όλα τα παιδιά, ακόμα κι όταν μεγαλώνουν σε διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, ομιλούν τη μητρική τους γλώσσα σε σχετικά υψηλό βαθμό τελειότητας σε μία συγκεκριμένη ηλικία. Η ανάπτυξη της γλώσσας ολοκληρώνεται κατά μεγάλο μέρος προτού το παιδί αρχίσει το σχολείο και συνεπώς είναι από τις πιο κρίσιμες αναπτυξιακά περιόδους για τη δόμηση της γλώσσας (Τσοκατλίδου, 2003). Η «κρίσιμη περίοδος» για την απόκτηση της γλώσσας πιστεύεται ότι συμπίπτει με την περίοδο της αυξημένης νευρωνικής πλαστικότητας, σε ηλικία 20 μηνών περίπου και σε ένα μεγάλο βαθμό διαμορφώνεται μέχρι το τέταρτο έτος, ενώ σχεδόν ολοκληρώνεται λίγο πριν την απαρχή της εφηβείας. Βέβαια, η

ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου αλλά με πιο αργούς και περιορισμένους ρυθμούς και έτσι, αν χαθεί η κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος χωρίς τη δημιουργία των συνδέσεων στον εγκέφαλο είναι πολύ δύσκολο να αναπληρωθούν (Κουτσοβάνου, & Παπαδοπούλου, 2008).

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων και πρακτικών που θα βελτιώνει και θα ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα, όχι μόνο των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν μέρος σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και όλων των ενηλίκων που τα πλαισιώνουν, εστιάζοντας στην προσπάθεια έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από μία δημιουργική προσέγγιση (Friedrich, 2000; Τεμπρίδου, & Μουρατίδης, 2007).

Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Ηλικία

Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο απαραίτητες δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει και να καλλιεργήσει διεξοδικά ένα άτομο προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον απόλυτου και κυρίαρχου εγγραμματισμού (Τάφα, 2005). Πολύ βασικές λειτουργίες επικοινωνίας και συναλλαγών δε διεκπεραιώνονται χωρίς τη συμβολή του γραπτού λόγου. Συνεπώς, η ατομική κοινωνική και επαγγελματική πρόοδος του ατόμου εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο γραφής και ανάγνωσης που έχει αναπτύξει, τοποθετώντας έτσι την εκμάθησή τους στην κορφή των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων (Παπούλια – Τζελέπη, Φτερνιάτη, & Θηβαίος, 2006).

Έχει σημειωθεί και αναγνωριστεί, ότι η ανάγνωση είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική διεργασία κατά την οποία επιστρατεύονται πολλαπλές δεξιότητες και εμπειρίες. Οι Anderson, Hiebert, Scott και Wilkinson (1985) παρομοίασαν την ανάγνωση με την εκτέλεση ενός έργου από συμφωνική ορχήστρα, όπου πολλά και διαφορετικά όργανα και μέρη πρέπει να συντονιστούν σε μια ενιαία εκτέλεση (Hoover & Gough, 2000).

Για την ανάγνωση επιστρατεύονται διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων και γνώσεων που βρίσκονται σε μία αντιστοιχία με τα δομικά στοιχεία της γλώσσας: φωνολογικές, σημασιολογικές, συντακτικές, μορφολογικές και πραγματολογικές δεξιότητες (Τάφα, 2001). Επιπρόσθετα, η αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γραπτά σύμβολα – τα γραφήματα, συντελούν στην αναγνωστική ικανότητα προκειμένου το άτομο να συνδέσει το

γραπτό ερέθισμα με το αντίστοιχο φώνημα. Στην ανάγνωση εμπλέκονται διαδικασίες που περιλαμβάνουν την ανάκληση αντιστοίχισης φωνημάτων - γραφημάτων και συγχρόνως την κατανόηση του περιεχομένου τυπωμένων - γραμμένων λέξεων και κειμένων όχι μόνο μορφολογικά αλλά και σημασιολογικά (Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou, 2009).

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν αφομοιώσει τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας και τα εφαρμόζουν στον προφορικό τους λόγο (Cole, & Cole, 2001). Σταδιακά, αρχίζουν να αποκτούν περισσότερη επίγνωση για τη δομή του λόγου και να εφαρμόζουν συνειδητά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Η ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου εστιάζοντας στο γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της γλώσσας ονομάζεται μεταγλωσσική επίγνωση (Τάφα, 2001; Τοκατλίδου, 2003). Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν και στα πέντε βασικά στοιχεία της γλώσσας, έτσι τα παιδιά στο τέλος της προσχολικής ηλικίας αποκτούν φωνολογική, σημασιολογική, πραγματολογική, μορφολογική, και συντακτική επίγνωση. Πιο αναλυτικά κάθε μία μεταγλωσσική ικανότητα αφορά ξεχωριστά τα εξής:

- ◇ Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις.
- ◇ Η σημασιολογική επίγνωση η οποία στο επίπεδο λέξης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες με περισσότερες από μια έννοιες που δηλώνουν αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα και έννοιες, ενώ στο επίπεδο της πρότασης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων.
- ◇ Η συντακτική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή.
- ◇ Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στη χρήση των μικρότερων στοιχείων της γλώσσας που έχουν νόημα, των μορφημάτων.
- ◇ Η πραγματολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και στο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται.

Ως γλωσσικό φαινόμενο, η ανάγνωση σχετίζεται στενά με τις επιμέρους διεργασίες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Στην φάση της πρώιμης γραφής και ανάγνωσης η μεταγλωσσική ικανότητα που φαίνεται να συνεισφέρει περισσότερο σε αρχικά στάδια, τη διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου, είναι η φωνολογική ενημερότητα (Δαράης, 2003). Η φωνολογική ενημερότητα είναι διαδικασία που συνδέεται άμεσα με την αποκωδικοποίηση και ως δεξιότητα μπορεί να αποτιμηθεί ποσοτικά με τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, έτσι ώστε να διερευνηθούν όλα τα επιμέρους στοιχεία που αφορούν στον εγγραμματισμό (Papadopoulos, et al, 2003).

Η φωνολογική επεξεργασία των ήχων της γλώσσας κατά τη διάρκεια της απόκτησης, της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου συνδέεται στενά και με τη γραφηματική ενημερότητα – αποκωδικοποίηση (Κουτσουράκη, 2006). Από τη μια λοιπόν, είναι η φωνολογική ενημερότητα, η συνειδητοποίηση των συνιστωσών ήχων που αποτελούν τις λέξεις και βοηθά τους αρχάριους αναγνώστες να ταιριάζουν μια γνωστή προφορική λέξη με την αντίστοιχη γραπτή (Δαράης, 2003; Τσιλιμένη, 2001). Για παράδειγμα, ένα παιδί που γνωρίζει ότι οι τρεις μεμονωμένοι ήχοι γ/α/τ/α μπορούν να συνδυαστούν μαζί για να κάνουν τη λέξη γάτα θα καταλάβει ευκολότερα πως κάθε ήχος ή φώνημα μέσα σε μια λέξη αντιπροσωπεύεται από ένα γραπτό σύμβολο (γράφημα). Και από την άλλη, είναι η γραφηματική ικανότητα – αποκωδικοποίηση, η οποία αποτελεί την ικανότητα να αναγνωρίζονται οι λέξεις εφαρμόζοντας τους φωνητικούς κανόνες. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αναφέρεται στην αναγνώριση και την αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γράφημα (Κουτσουβάνου, 2000; Τάφα, 2001).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται ουσιαστικά με την κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης (Ehri, 2005; Κουτσουράκη, 2007; Παπάνης, 2002). Ωστόσο, το ποιες συγκεκριμένες γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται αρχικά περισσότερο με τη δόμηση της αναγνωστικής ετοιμότητας και ικανότητας αποτελεί κρίσιμο ερευνητικό ερώτημα των ψυχοπαιδαγωγικών επιστημών προκειμένου να προωθηθούν και να διαμορφωθούν τα κατάλληλα παιδαγωγικά προγράμματα που θα υποστηρίξουν την επιτυχή μύηση του παιδιού στο γραπτό λόγο.

Το Απλό Μοντέλο Ανάγνωσης (A.M.A.)

Το μοντέλο της Απλής Ανάγνωσης των Gough και Tunmer (1986) διατυπώνει ως βασική του θέση, ότι η Ανάγνωση αποτελείται από δύο συνιστώσα μέρη: την *αποκωδικοποίηση* και τη *γλωσσική κατανόηση*. Το A.M.A. δεν αρνείται την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας. Τόσο η γλωσσική κατανόηση, όσο και η αποκωδικοποίηση, αποτελούν σίγουρα πολύπλοκες και σύνθετες διαδικασίες και δεν είναι απλό ζήτημα. Το A.M.A. εντοπίζει, όχι με απλουστευτική προσέγγιση, ότι αυτές οι πολυπλοκότητες μπορούν να διαχωριστούν σε δύο μέρη (Hoover & Gough, 2000).

Μία δεύτερη κεντρική θέση του A.M.A. είναι ότι αυτά τα δύο συστατικά είναι ίσης σημασίας και απαραίτητα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και ότι κανένα από αυτά μόνο του δεν είναι επαρκές για την ανάγνωση (Gough, 1993). Έτσι, το A.M.A. αναφέρεται στην αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση. Με τον τρόπο αυτό δεν παραβλέπεται το γεγονός, ότι ο απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και ότι υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που ενώ έχουν κατακτήσει τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, ωστόσο δεν είναι σε θέση να βγάλουν κάποιο νόημα και να κατασκευάσουν τη νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου που θα τους επιτρέψει να το κατανοήσουν (Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2007; van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White, & Lorch, 2005; van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, η αναμενόμενη εξίσωση του AMA μοντέλου αναμένεται να εμπλέκει την ανάγνωση (A), την Αποκωδικοποίηση (Απ) και τη γλωσσική κατανόηση (Γ.Κ) ως μέρη με τιμές από το 0 έως το 1 η μεγαλύτερη, τότε στο A.M.A. η ανάγνωση εκφράζεται με τη σχέση γινομένου ως εξής :

$$\mathbf{A} = \mathbf{A\pi} \times \mathbf{\Gamma.K.}$$

Η σχέση γινομένου της Γ.Κ και της Απ είναι για να δηλώσει την αναγκαιότητα ότι για την επίτευξη της ανάγνωσης και τα δύο μέρη δεν πρέπει να έχουν την τιμή μηδέν. Είναι αδύνατον να επιτευχθεί η ανάγνωση, αν η τιμή ενός των δυο μερών είναι μηδενική και αυτό αποδίδεται καλύτερα σε σχέση πολλαπλασιασμού όπου το αποτέλεσμα του γινομένου είναι μηδενικό, αν ένας από τους δύο παράγοντες ισούται με μηδέν. Η έλλειψη ενός εκ των δύο μερών δεν αντισταθμίζεται από το άλλο (Hoover & Gough, 2000; Kirby & Savage, 2008; Savage, 2001).

Η επίδραση της αύξησης του επιπέδου του ενός από τα δύο μέρη αλληλεπιδρά και σε ένα βαθμό εξαρτάται και από το επίπεδο του άλλου, ωστόσο ως δέσμη δεξιοτήτων λειτουργούν ανεξάρτητα για την επίτευξη της ανάγνωσης. Ας σημειωθεί ότι ακραίες είτε μηδενικές επιδόσεις στα δύο πεδία δεξιοτήτων σπάνια συναντούμε σε μαθητές. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις σε εγγράμματους ενήλικες με εγκεφαλικά τραύματα που έχουν υποστεί ζημιά σε γνωστικές και εγκεφαλικές λειτουργίες που το επιβεβαιώνουν, ωστόσο είναι σαφές, ότι οι τιμές και η σχέση γινομένου του A.M.A. των δύο συνιστωσών μερών δεν αντιμετωπίζονται ως απόλυτοι φυσικοί αριθμοί και η πραγματικότητα είναι κάπου στη μέση. Η σχέση γινομένου εκφράζει την αλληλεξάρτηση και το διαχωρισμό των δύο μερών (Gough, & Tunmer, 1986; Gough, 1993; Hoover & Gough, 2000; Kirby & Savage, 2008; Savage, 2001).

Ο διαχωρισμός αυτός επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Hoover και Gough (2000) όπου διαπιστώνουν ότι στις πρώτες τάξεις η γλωσσική κατανόηση και η αποκωδικοποίηση δε σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ και οι δύο δεξιότητες σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση αρχικά έχει μεγαλύτερη συσχέτιση ($r = 0,55$) με την ανάγνωση, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις το έδαφος κερδίζει η γλωσσική κατανόηση ($r = 0,65$). Επιπρόσθετα, ο Curtis (1980), σε μια πιο εξελιγμένη και πολύπλοκη μορφή τεχνικής ανάλυσης των δεδομένων από τη συσχέτιση διαπίστωσε ότι μόνο η αποκωδικοποίηση και η γλωσσική κατανόηση σταθερά και ανεξάρτητα συνεισφέρανε στην αναγνωστική κατανόηση, ένα συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώθηκε και στη συνέχεια από άλλους ερευνητές (Cain, Bryant, & Oakhill, 2004; Kendeou, et al, 2005; Paris, & Scott, 2004; van den Broek, et al, 2005).

Αποκωδικοποίηση

Τα δύο λοιπόν συνιστώμενα μέρη της ανάγνωσης στο A.M.A. είναι η αποκωδικοποίηση και η γλωσσική κατανόηση. Ο ορισμός που μπορεί να δοθεί για την αποκωδικοποίηση, είναι η αντιστοίχιση των γραφημάτων σε φωνήματα, έτσι ώστε να είναι εφικτή η ανάγνωση και κατανόηση λέξεων γρήγορα σωστά και με ακρίβεια (Gough, 1993). Ωστόσο, για να κατανοηθεί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη εκτός από την εκφώνηση και αναγνώριση μεμονωμένων γραμμάτων και γραφημάτων και η αναγνώριση λέξεων (Savage, 2001). Η αναγνώριση λέξεων διαφοροποιείται από το μηχανισμό αντιστοίχισης

και αναγνώρισης γραφημάτων, συμπληρώνοντας και υποστηρίζοντας την αποκωδικοποίηση, χωρίς ωστόσο η καθεμία από μόνη της να επαρκεί για να καλύψει τη συγκεκριμένη λειτουργία.

Σε ένα πρώτο επίπεδο λαμβάνουν μέρος φωνολογικές διαδικασίες, όπου οι λέξεις εκφωνούνται σε μεμονωμένα γράμματα είτε και συλλαβές και πραγματοποιείται η αντιστοίχιση των γραφημάτων και των φωνημάτων. Όμως, στην αποκωδικοποίηση λαμβάνει μέρος και η διαδικασία αναγνώρισης λέξεων. Σε γλώσσες, όπως η Αγγλική, όπου η αντιστοίχιση γραφήματος φωνήματος δεν είναι διάφανη, δεν ακολουθεί δηλαδή τους φωνολογικούς κανόνες, για την επιτυχή ανάγνωση των συγκεκριμένων λέξεων απαιτούνται ορθογραφικές γνώσεις και δεξιότητες. Σε αυτό το στάδιο είναι απαραίτητη η αναγνώριση λέξεων προκειμένου να είναι επιτυχής η ανάγνωση (Papadopoulos, 2001).

Στην ελληνική υπάρχουν πολλά διαφορετικά γραφήματα για τον ίδιο ήχο π.χ. οι δίφθογοι «ου», «ει», είτε το η, ι και υ που αντιστοιχεί στο ίδιο φώνημα, οπότε η φωνηματική ανάλυση δεν επαρκεί από μόνη της για την αποκωδικοποίηση και συμπεριλαμβάνει και την αναγνώριση λέξεων (Κουτσοβάνου, 2000). Συνεπώς, η αποκωδικοποίηση στο Α.Μ.Α. δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση και την αντιστοίχιση των φωνημάτων με τα γραφήματα, αλλά στην αναγνώριση ολόκληρων λέξεων. Οι δύο διαδικασίες συμμετέχουν και είναι αλληλένδετες: η γνώση και καλή χρήση των φωνολογικών κανόνων, αλλά και η αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων που δεν ακολουθούν τους φωνολογικούς κανόνες (Kirby, & Savage, 2008).

Στην αποκωδικοποιητική διαδικασία συνεργούν και άλλοι παράγοντες. Οι εμπειρίες ενός παιδιού με το γραπτό λόγο, όπως η επαφή με διάφορα έντυπα και περιοδικά και κυρίως η ανάγνωση βιβλίων από την οικογένεια, καθορίζουν την εξοικείωση του με τις συμβάσεις της γραφής και της ανάγνωσης και προωθούν την κατάκτηση των μηχανισμών αποκωδικοποίησης (Denney, English, Gerber, Leafstedt, & Ruz, 2001). Επίσης, σημαντικές είναι γνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτόματη ανάκληση ονομάτων είτε αντικειμένων, η ικανότητα δηλαδή σύνδεσης οπτικής και λεκτικής πληροφορίας με τη σωστή κατονομασία αντικειμένων (Papadopoulos et al, 2003). Η γλώσσα λειτουργεί με την αναπαράσταση αντικειμένων. Τα παιδιά το κατακτούν αυτό όταν μαθαίνουν την ονομασία κοινών πραγμάτων όπως σκύλος, γάτα, κ.α. Η ανάκληση των ονομάτων αντικειμένων, προσώπων, εννοιών χρωμάτων, όταν

βλέπουν την αντίστοιχη εικόνα ή σύμβολο θα πρέπει να γίνεται αυτόματα και γρήγορα. Σε ύστερο στάδιο αυτή η αυτοματοποίηση βοηθάει την εξάσκηση για την αυτοματοποιημένη ανάκληση γραμμάτων ήχων και ο αργός χρόνος παραπέμπει σε μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα (Κουτσουράκη, 2006 & 2007; Show, Burns, & Griffin, 2003).

Η αναγνώριση λέξεων και η αντιστοίχιση φωνημάτων - γραφημάτων είναι δύο αλληλένδετες διαδικασίες που συνιστούν την αποκωδικοποίηση στο Α.Μ.Α. Έτσι η αποκωδικοποίηση φαίνεται ότι επηρεάζεται από τη φωνολογία, την ορθογραφία και τη σημασιολογική διάσταση της γλώσσας. Έτσι μέσα στην αποκωδικοποίηση φαίνεται να εμπλέκονται διεργασίες που συνδέονται περισσότερο με τη γλωσσική κατανόηση. Αυτό το στοιχείο επισημαίνει ότι τα δύο συνιστώσα μέρη του Α.Μ.Α. παρόλο που λειτουργούν ανεξάρτητα και παράλληλα, δεν είναι εντελώς διακριτά συγχρόνως δε, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Kirby, & Savage, 2008).

Γλωσσική Κατανόηση

Η γλωσσική κατανόηση είναι η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει μια λεκτική πληροφορία (σημασιολογική σε επίπεδο λέξης) που θα οδηγήσει στη δημιουργία και εξαγωγή πρότασης καθώς και στην πραγματοποίηση συμπερασμάτων και ερμηνειών (van den Broek et al, 2005).

Η γλωσσική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα των λεκτικών πληροφοριών (γραπτών ή προφορικών) όπου τα άτομα καταφέρνουν με επιτυχία να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που περιέχονται και να συνδέσουν τα δομικά στοιχεία του με προηγούμενες γνώσεις τους έτσι ώστε να σχηματίσουν μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Kendeou, et al, 2005). Η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει τις ίδιες ικανότητες μόνο που οι πληροφορίες βασίζονται σε γραφήματα και διοχετεύονται οπτικά (Gough, 1993).

Η γλωσσική κατανόηση δεν περιορίζεται σε επίπεδο μιας λέξης ή πρότασης (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει μια δέσμη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων και λειτουργιών που συμμετέχουν και αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Lynch et al., 2008). Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται στη διεξαγωγή συμπερασμάτων και γενικεύσεων που επιτρέπει στο άτομο να εντοπίζει και να δημιουργεί συνδέσεις

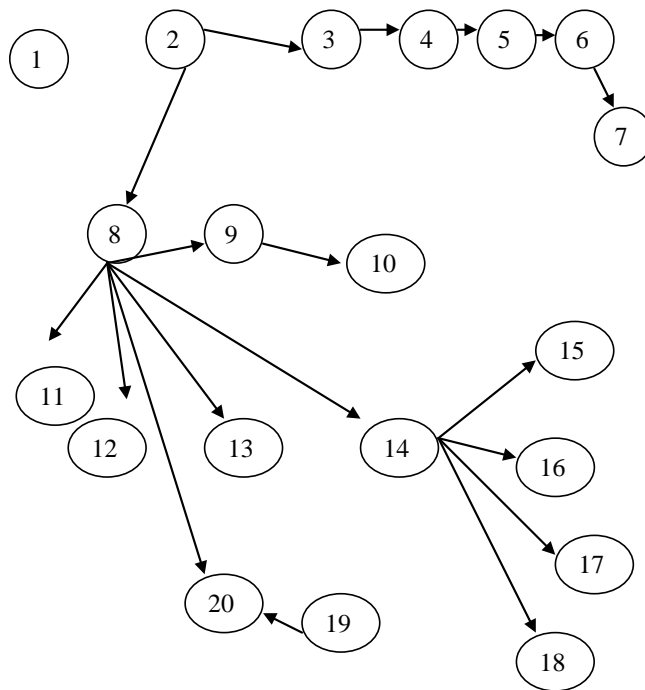
με νόημα ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία του περιεχομένου μεταξύ τους και ανάμεσα στα στοιχεία του περιεχομένου με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (van den Broek, et al, 2005).

Τα επιμέρους στοιχεία ενός κειμένου μπορεί να σχετίζονται με πολλούς τρόπους, ωστόσο η πιο σημαντική συσχέτιση είναι η αιτιώδης σύνδεση (Kendeou, et al, 2007). Για να σχηματιστεί μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου που θα περιλαμβάνει συμπεράσματα και γενικεύσεις θα πρέπει να σχηματιστεί ένα νοητικό δίκτυο αιτιωδών συνδέσεων των επιμέρους στοιχείων και επεισοδίων του κειμένου μεταξύ τους.

Το νοητικό δίκτυο αιτιωδών συνδέσεων βασίζεται στην αιτιώδη δομή του ίδιου του κειμένου. Για να είναι καλύτερα κατανοητό, στο διάγραμμα 1 έχει σχεδιαστεί το ιστόγραμμα των αιτιωδών σχέσεων ενός αποσπάσματος της ιστορίας «Ποιος ακούει τη Μέλπω», ιστορία που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Κάθε πρόταση αντιστοιχεί με μία ιδέα και περιλαμβάνει ένα ρήμα που απεικονίζεται με ένα κύκλο με την αντίστοιχη αριθμημένη πρόταση από το 1 έως το 20. Τα τόξα μεταξύ των κύκλων απεικονίζουν τις αιτιώδεις συνδέσεις που ο αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει και να σχηματίσει.

Διάγραμμα 1 – Δίκτυο Αιτιωδών Συνδέσεων

- 1 Η Μέλπω διάβαζε ήσυχα ένα βιβλίο στο υπνοδωμάτιό της.
- 2 έξω απ' το παράθυρο ακούστηκε ένας θόρυβος
- 3 ήταν βροντερός και την αναστάτωσε πολύ
- 4 «Μαμά τι είναι αυτός ο θόρυβος?» ρώτησε
- 5 «Σκάβουν το οικόπεδο απέναντι» απάντησε
- 6 Η Μέλπω κοίταξε έξω απ' το παράθυρο.
- 7 Το είδε με τα μάτια της
- 8 Το οικόπεδο της γειτονιάς χτιζόταν
- 9 «Δε θα μπορούμε να παίζουμε » σκέφτηκε η Μέλπω
- 10 Αισθάνθηκε πολύ λυπημένη.
- 11 Χωρίς δεύτερη κουβέντα σκέφτηκε αμέσως τι να κάνει
- 12 Πήρε ένα μεγάλο χαρτόνι και ένα σκουπόξυλο από την αποθήκη.
- 13 Με μαρκαδόρο έγραψε κάτι στο χαρτόνι και
- 14 Μόλις τελείωσε είχε φτιάξει μια πινακίδα
- 15 Βγήκε έξω από το σπίτι.
- 16 Στάθηκε απέναντι από το σπίτι της στο οικόπεδο που σκαβόταν.
- 17 Η Μέλπω σήκωσε την πινακίδα ψηλά
- 18 Για να την βλέπουν όλοι
- 19 Μόνο μια λέξη ήταν γραμμένη επάνω
- 20 Έλεγε «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ»



Για παράδειγμα η πρόταση 8 «το οικόπεδο χτιζόταν» συνδέεται με τις προτάσεις 14, 9 και 10: *έγραψε την πινακίδα, ήθελε να σταματήσει να σκάβουν το οικόπεδο, αισθάνθηκε λυπημένη αντίστοιχα* (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, in press).

Όσον αφορά τους ενήλικες, το δίκτυο αιτιωδών συνδέσεων φαίνεται να δίνει σημαντικές πληροφορίες για τη γλωσσική κατανόηση ενός κειμένου. Οι ενήλικες αναγνώστες θυμούνται τα γεγονότα του κειμένου που έχουν τις περισσότερες αιτιώδεις σχέσεις (van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005). Για παράδειγμα η πρόταση 8 που έχει πέντε συνδέσεις είναι περισσότερο πιθανό να ανακληθεί από την πρόταση 6 «κοίταξε έξω από το παράθυρο» που έχει μία σύνδεση. Επιπρόσθετα, όταν στους αναγνώστες υπενθυμίζεται από ένα επεισόδιο ένα γεγονός που έχει πολλές συνδέσεις θυμούνται τα συνδεδεμένα γεγονότα παρά τα ασύνδετα. Τέλος, όταν ερωτώνται γιατί ένα γεγονός συνέβη απαντούν με βάση τις αιτιώδεις συνδέσεις του κειμένου. Για παράδειγμα, στην ερώτηση *γιατί η Μέλπω έφτιαξε πινακίδα* (πρόταση 14) είναι πιο πιθανό να απαντήσουν *γιατί το οικόπεδο χτιζόταν* (πρόταση 8) με την οποία έχει αιτιώδη σχέση (Kendeou, et al, in press).

Σε μία αναλογία, φαίνεται ότι και τα παιδιά επηρεάζονται και αυτά από την αιτιώδη δομή μια ιστορίας προκειμένου να δομήσουν μία συνεκτική

νοητική αναπαράσταση (Rapp, van den Broek, Master, Kendeou, & Espin, 2007; van den Broek, et al, 2005). Σε μικρότερες ηλικίες, η προσοχή των παιδιών εστιάζεται περισσότερο σε επιφανειακά χαρακτηριστικά και γεγονότα που έχουν να κάνουν με έντονη δράση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας ιστορίας, όπως ο τόπος και οι πρωταγωνιστές (Lynch, et al, 2008). Εξελικτικά σε μεγαλύτερες ηλικίες, η αιτιώδης δομή του αφηγήματος κερδίζει έδαφος με τα παιδιά να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται περισσότερα εσωτερικά δομικά στοιχεία μιας ιστορίας όπως τα κίνητρα και οι χαρακτήρες των πρωταγωνιστών. Τέλος, οι ανακλήσεις τείνουν να περιορίζονται σε γεγονότα που συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο επεισόδιο και επεκτείνονται σε γεγονότα που συμβαίνουν σε διαφορετικά επεισόδια αλλά και που συνδέουν τα επεισόδια μεταξύ τους έτσι ώστε να δομούν μια νοητική αναπαράσταση του αφηγήματος συνολικά και όχι εστιάζοντας σε μεμονωμένα επεισόδια και γεγονότα (Kendeou, et al, 2005,2007).

Έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη και εξέλιξη της γλωσσικής κατανόησης των παιδιών αρχικά περιλάμβαναν ηλικίες των τάξεων του δημοτικού και λιγότερο παιδιά προσχολικής ηλικίας (Lynch, et al, 2008). Τα παιδιά παρόλο που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαφορές με τους ενήλικες αναγνώστες, ακολουθούν την αιτιώδη δομή ενός αφηγήματος σχηματίζοντας το αντίστοιχο νοητικό δίκτυο αιτιωδών σχέσεων. Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά, επειδή δεν είναι σε θέση να διαβάζουν τα κείμενα, πρέπει να παρουσιάζονται προφορικά και χρησιμοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα. Δηλαδή ενδείκνυται η χρήση εικόνων, η προβολή ταινιών, οι προφορικές είτε μαγνητοφωνημένες αφηγήσεις (Kendeou, et al, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο, υπάρχει δυνατότητα να αποτιμηθεί και να αξιολογηθεί η γλωσσική κατανόηση πριν από την επίσημη διδασκαλία της γραφής και ανάγνωσης χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα και ξεχωριστά από τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Paris & Paris, 2004).

Σύμφωνα με μακροχρόνια πειραματική έρευνα των Kendeou, van den Broek, White και Lynch, (2007) οι δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης αναπτύσσονται ανεξάρτητα και παράλληλα με τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 4, 6 και 8 ετών αξιολογήθηκε και αποτιμήθηκε η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης και η επίδραση διαφορετικών οπτικοακουστικών μέσων στην επίδοσή τους. Δηλαδή, εξετάστηκε αν

παρουσιάζονται διαφορές στις επιδόσεις της γλωσσικής κατανόησης, όταν οι πληροφορίες μιας ιστορίας λαμβάνονται ακουστικά (ηχογραφημένες, αφηγούμενες), είτε τηλεοπτικά (τηλεϊστορίες). Στην ίδια έρευνα εξετάστηκε η σχέση της γλωσσικής κατανόησης με άλλες βασικές γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση (φωνολογική ενημερότητα, αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων) και η συνεισφορά τους αργότερα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Η ακουστική κατανόηση στον προφορικό λόγο και στην τηλεόραση συσχετίζονται θετικά. Οι επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση δε φαίνεται να επηρεάζονται από το οπτικοακουστικό μέσο που χρησιμοποιείται. Υπάρχει δηλαδή μια συνέχεια και συνέπεια επιδόσεων της επαναφήγησης των ιστοριών από τα παιδιά σε κάθε οπτικοακουστικό μέσο.
- Υπάρχει θετική συσχέτιση της προφορικής κατανόησης με την κατανόηση του γραπτού λόγου. Δηλαδή, παιδιά που παρουσίαζαν υψηλές επιδόσεις στην ακουστική κατανόηση σε ηλικία 4 και 6 ετών παρουσίασαν αντίστοιχες υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση στην ηλικία των 8 ετών. Με λίγα λόγια, εντοπίζονται μεγάλες αναλογίες και ομοιότητες στις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά θυμούνται και ανασύρουν πληροφορίες στις προφορικές τηλεοπτικές και γραπτές αφηγήσεις.
- Το λεξιλόγιο φαίνεται ότι έχει υψηλή συσχέτιση και με την κατανόηση αλλά και με τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση.

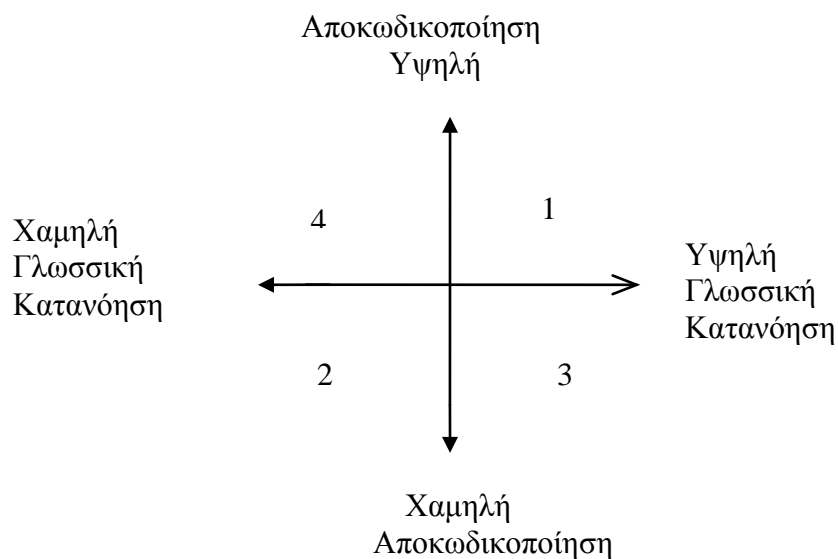
Αυτό που φαίνεται να επιβεβαιώνει το διαχωρισμό της γλωσσικής κατανόησης και της αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, είναι ότι σε όλες τις ηλικιακές ομάδες οι δεξιότητες ακουστικής κατανόησης δεν σχετίζονταν θετικά με την επίδοση στις δεξιότητες όπως η φωνολογική και γραφηματική ενημερότητα (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003). Οι πρώιμες γνωστικές διαδικασίες γλωσσικής κατανόησης οι οποίες παρουσιάζουν μια ομοιότητα ανά οπτικοακουστικό μέσο αναπτύσσονται ξεχωριστά από τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση (φωνολογική – γραφηματική ενημερότητα) και προβλέπουν την μετέπειτα εξέλιξη της αναγνωστικής κατανόησης. Οι δεξιότητες προφορικής και γλωσσικής κατανόησης που καλλιεργούνται στην προσχολική

ηλικία είναι σημαντικές και συνεισφέρουν στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Kendeou et al, 2007; van Kleeck, 2008).

Διαχωρισμός αποκωδικοποίησης – γλωσσικής κατανόησης και διαφορετικές επιδόσεις

Ο διαχωρισμός της ανάγνωσης στη γλωσσική κατανόηση και στην αποκωδικοποίηση σύμφωνα με τον Rose (2006), έχει ως επακόλουθο τη διατύπωση κάποιων επισημάνσεων που αφορούν την κατανόηση και περεταίρω διερεύνηση του φαινομένου της ανάγνωσης. Αυτό που συνεπάγεται ουσιαστικά είναι οι τέσσερις διαφορετικοί τύποι επίδοσης που θα πρέπει να παρατηρηθούν μεταξύ των δύο συστατικών μερών της ανάγνωσης. Οι τέσσερις τύποι επίδοσης αφορούν στις επιμέρους επιδόσεις στη γλωσσική κατανόηση και στην αποκωδικοποίηση και αποδίδεται σχηματικά ως εξής:

Διάγραμμα 2: τέσσερις τύποι επιδόσεων σύμφωνα με το A.M.A.



Τα δύο συνιστώσα μέρη σχηματίζουν ένα σταυρό και από τη μία άκρη ως την άλλη διαγράφεται η επίδοση από χαμηλή σε υψηλή τόσο στη γλωσσική κατανόηση όσο και στη διαδικασία αποκωδικοποίησης. Συνεπώς, σε κάθε ένα από τα τέσσερα τεταρτημόρια του σταυρού αναλογεί ένας διαφορετικός συνδυασμός επίδοσης στα δύο είδη δεξιοτήτων:

1. Υψηλή γλωσσική κατανόηση και αποκωδικοποίηση
2. Χαμηλή γλωσσική κατανόηση και αποκωδικοποίηση
3. Υψηλή γλωσσική κατανόηση και χαμηλή αποκωδικοποίηση
4. Χαμηλή γλωσσική κατανόηση και υψηλή αποκωδικοποίηση

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί, ότι αυτοί οι τέσσερις διαφορετικοί τύποι που απεικονίζουν τις δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση και γλωσσική κατανόηση έχουν μία σχετικότητα σε παιδιά μιας και διαφοροποιούνται συνεχώς, ωστόσο μπορεί να αποτιμήσει τη δεδομένη στιγμή την αναγνωστική ικανότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πρώτη κατηγορία προδιαγράφει καλούς «αναγνώστες», ενώ στις υπόλοιπες τρεις υπάρχουν ενδείξεις για χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Εκτιμάται, ότι η τρίτη και η τέταρτη κατηγορία πιο εμπειριστατωμένα και πρακτικά αποδίδει το A.M.A. μια και η φιλοσοφία του βασίζεται στο διαχωρισμό των δύο δεξιοτήτων (Rose, 2006).

Χαμηλή επίδοση γλωσσικής κατανόησης και καλή επίδοση στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης

Υπάρχουν έρευνες στο χώρο της σχετικής βιβλιογραφίας που παρέχουν μη αμφισβητήσιμες ενδείξεις για την ύπαρξη αναγνωστών των οποίων οι δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση είναι προωθημένες (και αρκετές φορές αρκετά προχωρημένες) σε σχέση με τη γλωσσική κατανόηση (Grigorenko, Klin, & Volmar, 2003). Αυτός ο τύπος απόδοσης παρατηρείται πολλές φορές σε παιδιά είτε με αναπτυξιακές διαταραχές, ιδιαίτερα γλωσσικές είτε με αυτιστικού τύπου σύνδρομα όπου η γλωσσική κατανόηση είναι αδύναμη. Επίσης, εντοπίζεται σε παιδιά με κανονική ανάπτυξη, αλλά πρόωρα ανεπτυγμένα. Τα τελευταία χρόνια αυτός ο τύπος απόδοσης παρουσιάζει αυξητικές τάσεις σε παιδιά κανονικών τάξεων (Nation, & Snowling, 1997, 2004).

Χαμηλή επίδοση αποκωδικοποίησης και καλή γλωσσική κατανόηση

Οι Spooner, Baddeley και Gathercole (2004) μας δίνουν ενδείξεις για αυτήν την κατηγορία με έρευνά τους σε 80 παιδιά 7-8 ετών. Χώρισαν τα παιδιά σε δύο ομάδες, οι οποίες είχαν ίσες επιδόσεις στη γλωσσική κατανόηση αλλά διέφεραν στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης λέξεων. Η ομάδα με χαμηλές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση είχαν σημαντικά χειρότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Αυτό

αποτελεί μια πολύ ισχυρή ένδειξη ότι υπάρχουν παιδιά των οποίων οι δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση είναι σε χαμηλό επίπεδο, ωστόσο η καλή γλωσσική κατανόηση δε μπορεί να συμπληρώσει και να καλύψει την ανεπάρκεια στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης.

Οι Catts, Adolf και Weismer, (2006), σε μακροχρόνια έρευνά τους, εντοπίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση στις πρώτες τάξεις (όταν τα παιδιά ακόμη αναπτύσσουν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης) εξαρτάται περισσότερο από τις συγκεκριμένες δεξιότητες παρά από τη γλωσσική κατανόηση. Σε επόμενες τάξεις, παρόλο που αντιμετώπιζαν κενά στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης σε σχέση με κανονικά εξελισσόμενους μαθητές η καλή γλωσσική κατανόηση τους επέτρεπε να αντισταθμίσουν το έλλειμμα, χωρίς αρνητικές συνέπειες στην αναγνωστική κατανόηση. Κατέστησαν σαφές ότι τόσο η Αποκωδικοποίηση όσο και η Γλωσσική κατανόηση επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν το διαχωρισμό που διατύπωσε το A.M.A. σχετικά με τα δύο συνιστώσα μέρη της ανάγνωσης.

Παραγοντική Ανάλυση Ερευνών

Ο Rose, 2006 επισημαίνει, ότι η παραγοντική ανάλυση των μετρήσεων που αφορούν στις δεξιότητες σύμφωνα με το διαχωρισμό του A.M.A. θα πρέπει να αναδείξει δύο παράγοντες που θα αντιστοιχούν στα δύο συστατικά μέρη της ανάγνωσης, δηλαδή τη γλωσσική κατανόηση και την αποκωδικοποίηση και να επιβεβαιώσει το διαχωρισμό και σε ένα βαθμό τη θεωρία του A.M.A.

Η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε θέματα, όπου μεταβλητές ενός φαινομένου είτε προβλήματος δε μπορούν να μετρηθούν απευθείας (Παπαδημητρίου, 2007). Με την παραγοντική ανάλυση γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν οι μη παρατηρούμενες μεταβλητές (παράγοντες ή συνιστώσες), με μεταβλητές που παρατηρούμε και για τις οποίες υπάρχουν μετρήσεις, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και μια ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες (Παρασκευόπουλος, 1990).

Οι Pazzaglia, Cornoldi και Tresoldi (1993), σε ανασκόπηση της δεκαπενταετούς έρευνας τους πάνω στην αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην Ιταλία εντόπισαν σχετικές ενδείξεις που επιβεβαιώνουν το διαχωρισμό του

A.M.A. Η παραγοντική ανάλυση των μετρήσεων της αναγνωστικής ακρίβειας και ταχύτητας, στην πρώτη και δεύτερη τάξη, εμφανώς ομαδοποιήθηκαν και προσανατολίστηκαν σε έναν παράγοντα, ενώ μετρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης σε άλλον.

Επίσης μία άλλη έρευνα που αφορά παιδιά που μαθαίνουν την ανάγνωση είναι αυτή των Nation και Snowling (1997). Σε αυτήν μετρήθηκαν η αναγνωστική ακρίβεια λέξεων και ψευδολέξεων και η προφορική κατανόηση σε επίπεδο πρότασης και κειμένου. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο διαφορετικούς παράγοντες, δύο διαφορετικές συνιστώσες. Από τη μια, η αναγνώριση λέξεων που δομήθηκε σε έναν παράγοντα και από την άλλη η προφορική και αναγνωστική κατανόηση που δομήθηκαν σε άλλον.

Τέλος, μετα- ανάλυση πάνω στα δεδομένα δύο μακροχρόνιων ερευνών στην Αμερική και στον Καναδά που αφορούσαν αρχικά, στη διερεύνηση της γλωσσικής κατανόησης και αφήγησης σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων και έξι ετών αντίστοιχα, επιβεβαίωσε το διαχωρισμό της ανάγνωσης στα δύο συστατικά μέρη (Kendeou, et al, 2009). Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα, στην Αμερική, εξετάστηκαν 232 παιδιά, ηλικίας τεσσάρων και έξι ετών στην προφορική κατανόηση, στο λεξιλόγιο, στη φωνολογική ενημερότητα και στην αναγνώριση λέξεων και γραμμμάτων (Kendeou, et al, 2005, 2007; van den Broek, et al, 2005). Η παραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε μεταγενέστερα επιβεβαίωσε την ύπαρξη δύο διαφορετικών παραγόντων που αντιστοιχούν στην αποκωδικοποίηση και γλωσσική κατανόηση σύμφωνα με το A.M.A. Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Καναδά και αφορούσε στην αξιολόγηση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και γλωσσικής κατανόησης σε 103 παιδιά ηλικίας έξι ετών. Η παραγοντική επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε αντίστοιχα αποτελέσματα με την πρώτη έρευνα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι πολύ σημαντικά, γιατί οι εν λόγω δύο έρευνες έχουν υλοποιηθεί με διαφορετική επιστημονική προσέγγιση και ερευνητικές επιδιώξεις, ωστόσο κατέληξαν στην ίδια συνιστώσα αποτελεσμάτων. Η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε το διαχωρισμό της ανάγνωσης σε δύο παράγοντες που αφορούν στην αποκωδικοποίηση και στη γλωσσική κατανόηση στη συγκεκριμένη ηλικία των τεσσάρων και έξι ετών σύμφωνα με το A.M.A.

Η παρούσα έρευνα θα εξετάσει δεδομένα μετρήσεων γλωσσικών δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας την παραγοντική ανάλυση στοιχείων σε παιδιά

ηλικίας μεταξύ 60 και 72 μηνών, προκειμένου να εξετάσει το διαχωρισμό της ανάγνωσης στα δύο συστατικά μέρη στην Ελληνική γλώσσα.

Αναδυόμενος Εγγραμματισμός – Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στην αντίληψη των επιστημόνων για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν (Ferreiro & Teberosky, 1982; Sulzby, Teal, & Karambelis, 1989). Οι Piaget και Vygotsky παρόλο που ακολούθησαν διαφορετική οπτική και επιστημονική προσέγγιση, ωστόσο συμφωνούν ότι τα παιδιά δομούν τη γνώση μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση τους παιδιού με το περιβάλλον (Ντολιοπούλου, 2004). Σε μια αναλογία, ένα παιδί, όταν αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου καθημερινά δέχεται πλήθος ερεθισμάτων που συνδέονται με το γραπτό λόγο, αλληλεπιδρά και διαμορφώνει μια σχέση με τη γραφή και ανάγνωση και είναι σε θέση να αντιληφθεί τις λειτουργίες που συνδέονται με αυτό το φαινόμενο. Αυτό το πλαίσιο σχέσεων κι αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνει το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με το γραπτό λόγο, πριν την επίσημη διδασκαλία του σε οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, αποκαλείται *αναδυόμενος αλφαριθμητισμός* - όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Marie Clay το 1966 και εκτεταμένα άρχισε να διερευνάται και να καθιερώνεται από τη δεκαετία του '80 (Κουτσουβάνου & Παπαδοπούλου, 2008).

Ο όρος αυτός μας επισημαίνει ότι το παιδί έχει αποκτήσει ήδη γνώσεις για τη γραπτή επικοινωνία προτού έρθει στο σχολείο. Αναφέρεται στη συμπεριφορά των παιδιών που αναπτύσσεται προτού την επίσημη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού των παιδιών είναι μια δυναμική διαδικασία και διαμορφώνεται μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις που αφορούν την οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (Γιαννικοπούλου, 2001).

Συγκεκριμένα, ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι καθοριστικός. Η οικογενειακή καθημερινότητα προσφέρει πολλές ευκαιρίες για επαφή με το γραπτό λόγο όπως η ανάγνωση βιβλίου και περιοδικού, ο κατάλογος με τα ψώνια, το γράψιμο μιας ευχετήριας κάρτας και άλλες (Γιαννικοπούλου, 2003). Πολύ σημαντική δραστηριότητα αποτελεί η από κοινού ανάγνωση βιβλίων και η γενικότερη επαφή των παιδιών με τα βιβλία

(Αποστόλου, 2007). Η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών εκτός του ότι προσφέρει στιγμές απόλαυσης στα παιδιά προωθεί την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και το γραπτό λόγο (Crain – Thoresen, & Dale, 1999; IRA, & NAEYC, 1998; Wasik, & Bond, 2001). Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με λειτουργίες που αφορούν και την αποκωδικοποίηση αλλά και με την κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας (Kendeou et al, 2007). Εξασκούνται να δομούν μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση του κειμένου και αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν στη γλωσσική κατανόηση και που οδηγούν σε μετέπειτα στάδια στην αναγνωστική κατανόηση. Σημαντικό σε αυτήν τη διαδικασία είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και όχι η παθητική ακρόαση, όπου με τη βοήθεια των ενηλίκων – παιδαγωγού ή γονέα, επεξεργάζονται και συζητούν διάφορα δομικά στοιχεία της ιστορίας και ενθαρρύνονται να το επαναφηγηθούν (Paris, & Paris, 2003; Kendeou, et al, 2005).

Η γλωσσική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο μετά την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχει δεχθεί έναν μετασχηματισμό και εμπλουτίζεται από την προώθηση του εγγραμματισμού των παιδιών (Κουτσοβάνου & Αρβανίτη - Παπαδοπούλου, 2008). Αυτό, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ προβλέπεται από τρεις άξονες: τον προφορικό λόγο και επικοινωνία, τη γραφή και ανάγνωση. Οι τρεις αυτοί άξονες έχουν επιμέρους μαθησιακές και γνωστικές επιδιώξεις προώθησης του εγγραμματισμού. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει στοχευμένη οργάνωση γλωσσικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν την προώθηση του εγγραμματισμού και διευκολύνουν την αναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών σε επόμενα στάδια (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2005). Στο νηπιαγωγείο, προωθούνται η ανάπτυξη του λεξιλογίου η φωνολογική και γραφηματική ενημερότητα και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και επικοινωνίας. Πλήθος δραστηριοτήτων οργανώνονται και σχεδιάζονται πάνω σε αυτήν την κατεύθυνση (Μωραΐτη & Διανέλλου, 2006; Ναούμ, & Παπαμιχαήλ, 2007).

Αυτό που επισημαίνεται από τα επίσημα κείμενα που συνοδεύουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν είναι η πρόωρη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής και η σχολειοποίηση του Νηπιαγωγείου, αλλά η δημιουργία ενός εμπλουτισμένου περιβάλλοντος που θα προάγει τις εξερευνήσεις του παιδιού πάνω στο φαινόμενο και θα διευκολύνει δραστηριότητες που έχουν νόημα και

εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες του παιδιού σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τους προσωπικούς του ρυθμούς (Bredcamp, & Copple, 1997).

Σε σχέση με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, το A.M.A δεν αποτελεί τη θεωρητική βάση του. Υπάρχουν οι άξονες που αφορούν στην προφορική γλώσσα και επικοινωνία, γραφή και ανάγνωση, όμως η έννοια της προφορικής γλωσσικής κατανόησης δε συνδέεται με την προώθηση του εγγραμμτισμού και την αναγνωστική κατανόηση, αλλά παρουσιάζεται ως μια γενική γλωσσική δεξιότητα που δεν έχει ξεκάθαρο και διακριτό χαρακτήρα (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2005).

Οφέλη για την εκπαίδευση από το A.M.A.

Σύμφωνα με την ανεξάρτητη επισκόπηση και αναθεώρηση για τη διδασκαλία του πρώιμου εγγραμμτισμού στη Μεγάλη Βρετανία, το A.M.A φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος και προτείνεται να υιοθετηθεί και να ενσωματωθεί στο Εθνικό Σχέδιο Εγγραμμτισμού από το συγγραφέα και ερευνητή Jim Rose (2006). Τα επιχειρήματα του συνοψίζονται στο ότι ο διαχωρισμός του φαινομένου της ανάγνωσης σε δύο συνιστώσα μέρη παρέχει τα παρακάτω οφέλη :

- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μην προσδοκούν από τα παιδιά την ίδια επίδοση σε κάθε πεδίο δεξιοτήτων.
- Προσφέρει τη δυνατότητα να αξιολογείται ξεχωριστά η επίδοση σε κάθε πεδίο δεξιοτήτων, να εντοπίζονται οι μαθησιακές ανάγκες έτσι ώστε να καθοδηγείται στη συνέχεια η διδασκαλία.
- Καθιστά σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι απαιτείται διαφορετική διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται τόσο με την αποκωδικοποίηση – αναγνώριση λέξεων όσο και με τη γλωσσική κατανόηση.
- Τονίζει την ανάγκη για εκπαίδευση πάνω στην κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και την προώθηση των δύο πεδίων δεξιοτήτων.

Το A.M.A δεν υποδεικνύει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης ή διδασκαλίας. Το πιο ενδιαφέρον σημείο είναι ο διαχωρισμός της ανάγνωσης σε δύο συνιστώσα μέρη τα οποία θα πρέπει να έχουν μία ισόρροπη και κεντρική θέση μέσα στην τάξη. Το A.M.A. υπενθυμίζει ότι πρέπει να διδαχθούν και να προωθηθούν και οι δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης στον προφορικό λόγο,

αρχικά, και στη συνέχεια στο γραπτό λόγο (Kendeou, Savage & van den Broek, 2009). Πολλές φορές, υπάρχει η τάση να δίνεται περισσότερο σημασία στις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, γιατί θεωρείται ότι πρώτα πρέπει τα παιδιά να κατακτήσουν μηχανισμούς αποκωδικοποίησης και ύστερα να προβούν στην αναγνωστική κατανόηση. Όμως έχει διαπιστωθεί ότι οι δεξιότητες προφορικής κατανόησης μπορεί να ασκηθούν από πολύ νωρίς σε ένα μη γραπτό πλαίσιο και αυτό καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και υπαγορεύει στοχευμένες δραστηριότητες σύμφωνα με το διαχωρισμό του A.M.A. (Cain, Bryant, & Oakhill, 2004).

Επίσης, πολύ σημαντικό σημείο του A.M.A ως θεωρητικό πλαίσιο, αποτελεί η υπόδειξη ότι ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά συναντιούνται πολλές και διαφορετικές επιδόσεις. Σε παιδιά με καλή επίδοση στην Αποκωδικοποίηση και χαμηλή στη Γλωσσική Κατανόηση, είτε, αντίστροφα η διδασκαλία θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να προσανατολίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Συχνά στα παιδιά με υψηλές επιδόσεις στους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης δεν εστιάζονται οι δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης που μπορεί να αγνοούνται μόνο και μόνο γιατί είναι σε θέση να διαβάζουν γρήγορα και σωστά από πολύ νωρίς (Kendeou, et al, 2009).

Το σίγουρο είναι πως θα πρέπει να υπάρχει ένα αξιόπιστο εργαλείο που να αξιολογεί όλες τις δεξιότητες που συνδέονται με τα δύο συνιστώσα μέρη της ανάγνωσης για να καθοδηγείται η διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στο πλήθος των διαφοροποιημένων επιπέδων και επιδόσεων των παιδιών (Kirby & Savage, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Η εν λόγω έρευνα επιδιώκει να αποτυπώσει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στο Νηπιαγωγείο σύμφωνα με το Α.Μ.Α. Η πρώτη, λοιπόν, βασική ερευνητική επιδίωξη αφορά στην αποτύπωση και καταγραφή του επιπέδου των δεξιοτήτων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο με βάση το διαχωρισμό του Α.Μ.Α., σε αυτές δηλαδή που αντιστοιχούν στην Αποκωδικοποίηση και στη Γλωσσική Κατανόηση. Η έρευνα επιδιώκει να μετρήσει συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν στα εξής:

- ◇ Προφορική κατανόηση
- ◇ Λεξιλόγιο
- ◇ Φωνολογική ενημερότητα
- ◇ Αναγνώριση γραμμάτων
- ◇ Αναγνώριση λέξεων
- ◇ Γρήγορη Ονομασία Ερεθισμάτων

Η φωνολογική ενημερότητα και η αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων είναι δεξιότητες που συνδέονται με την αποκωδικοποίηση. Το ίδιο ισχύει και για τη γρήγορη ονομασία ερεθισμάτων (Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou, 2007; Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou, in press). Η προφορική κατανόηση θα μετρήσει τη γλωσσική κατανόηση και η μεθοδολογία θα αναλυθεί παρακάτω. Τέλος, το λεξιλόγιο σε έρευνες επισημαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά και με τις δύο δέσμες δεξιοτήτων (Kendeou et al, 2007; Kendeou et al, in press).

Η αποτύπωση και η καταγραφή των παραπάνω δεξιοτήτων επιδιώκει να σκιαγραφήσει το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο ακολουθώντας το Α.Μ.Α. Ο διαχωρισμός σε Γλωσσική κατανόηση και Αποκωδικοποίηση αποτυπώνεται μέσω του διαχωρισμού επιμέρους δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στα δύο συνιστώντα μέρη της ανάγνωσης. Η αξιολόγηση αυτή παρέχει τη δυνατότητα να αντληθούν κάποια δεδομένα γύρω από την εικόνα, τις ικανότητες τις γνώσεις και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών πάνω σε συγκεκριμένα πεδία δεξιοτήτων που αφορούν όχι μόνο την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αλλά και την κατανόηση του προφορικού.

Αν πραγματικά ισχύει ο διαχωρισμός αυτός, τότε η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων θα πρέπει να τον επιβεβαιώσει και αυτό αποτελεί μία δεύτερη ερευνητική επιδίωξη. Δηλαδή, χρησιμοποιώντας τεχνικές παραγοντικής ανάλυσης διερευνείται αν οι μετρήσεις που αφορούν στην αποκωδικοποίηση (αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, φωνολογική ενημερότητα, λεξιλόγιο, Γρήγορη Ονομασία Ερεθισμάτων) ομαδοποιούνται και συνδέονται σε έναν παράγοντα. Αντίστοιχα, οι μετρήσεις που αφορούν στην προφορική κατανόηση μπορούν να παραγοντοποιηθούν σε αυτόν της γλωσσικής κατανόησης. Επιδιώκεται δηλαδή με την παραγοντική ανάλυση να επιβεβαιωθεί ο διαχωρισμός των συστατικών μερών της ανάγνωσης ως δύο παραγόντων.

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η γλωσσική κατανόηση ως έννοια δεν είναι ξεκάθαρα εστιασμένη και απομονωμένη. Θα λέγαμε ότι βρίσκεται σε μια λανθάνουσα μορφή. Έτσι, υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο να παραβλέπεται και πολλές φορές να παραμελείται το κομμάτι της γλωσσικής κατανόησης του προφορικού λόγου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να εστιάζονται στη φωνολογική και γραφηματική ενημερότητα, γιατί μπορεί να θεωρούν τις δεξιότητες αυτές ως τις πιο βασικές και απαραίτητες για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Έτσι, ενδέχεται να ανιχνευθούν κάποια ελλείμματα στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης που θα προετοιμάζαν σωστά και ολοκληρωμένα τα παιδιά σε μια επιτυχή κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και του γραπτού λόγου γενικότερα. Η ερευνητική αυτή επιδίωξη θα υποστηριχθεί από τις μετρήσεις που αφορούν στην προφορική κατανόηση.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να διερευνήσει τις γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων σύμφωνα με το Α.Μ.Α. στην Ελληνική. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικές τομές στην Προσχολική Αγωγή και ιδιαίτερα στο κομμάτι της γλωσσικής εκπαίδευσης, ωστόσο εντοπίζονται σημεία που απαιτούν διερεύνηση. Ακόμη, δεν έχει διαπιστωθεί αν το νέο αναλυτικό πρόγραμμα έχει καταφέρει να λύσει τα επιμέρους ζητήματα και προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει. Το μεγάλο στοίχημα που αναδείχθηκε σε όλα τα επίσημα κείμενα που το συνοδεύουν, είναι η σωστή προετοιμασία και η επιτυχή μετάβαση των παιδιών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, το Δημοτικό (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσσαφίδης, 2008). Ουσιαστικά, εκεί διδάσκεται συστηματικά η γραφή και ανάγνωση.

Ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια των κατάλληλων δεξιοτήτων που θα υποστηρίξουν την κατάκτηση της ανάγνωσης στο συγκεκριμένο στάδιο. Έχει διαπιστωθεί παιδιά να μεταβαίνουν με ελλείμματα και αδυναμίες στο Δημοτικό τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν και να εξομαλυνθούν στο Νηπιαγωγείο (Δαφέρμου – Κορτέση, 2003; Κιτσαράς, 2004; Ντολιοπούλου, 2004). Πάνω σε αυτήν την κατεύθυνση έχει εντοπιστεί ένα ερευνητικό κενό στο οποίο η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει κάποιες πρώτες ενδείξεις και να ασκήσει κάποιες αναζητήσεις.

Το Α.Μ.Α. έρχεται με ξεκάθαρο και δομημένο τρόπο να υποδείξει συγκεκριμένες δεξιότητες που θα πρέπει να ενισχυθούν και να καλλιεργηθούν, ώστε να προωθηθεί ο αναδυόμενος εγγραμματισμός και να τεθούν οι σωστές βάσεις που θα φέρουν το παιδί της προσχολικής ηλικίας σε γνωστική ετοιμότητα και νοητική ωριμότητα για την ανάγνωση.

Η διερεύνηση του Α.Μ.Α. στην Ελλάδα προσεγγίζεται για πρώτη φορά με τα μέχρι σήμερα γνωστά δεδομένα. Η διερεύνηση αρχικά του διαχωρισμού της ανάγνωσης στην αποκωδικοποίηση και στη γλωσσική κατανόηση θα αποτελέσει την εκκίνηση και μια καλή βάση για εκτενέστερη αξιοποίηση του Α.Μ.Α. στην Ελληνική γλώσσα.

Μια άλλη σημαντική πτυχή είναι, ότι η γλωσσική κατανόηση προσεγγίζεται, ως αναπόσπαστο κομμάτι του πρώιμου εγγραμματισμού και του αλφαριθμητισμού εν γένει. Η οπτική αυτή ενδέχεται να μετασχηματίσει αντιλήψεις και παραδοχές που θέτουν σε προτεραιότητα την αποκωδικοποίηση και δε συνδέουν ξεκάθαρα την προφορική κατανόηση ως διαδικασία παράλληλη και ανεξάρτητη με την ανάγνωση.

Η πλαισίωση της θεωρίας του δικτύου αιτιωδών σχέσεων αποτελεί καινοτόμο προσέγγιση και φιλοδοξεί να προσφέρει βάσιμες ενδείξεις πάνω σε μεθοδολογικά ερευνητικά και παιδαγωγικά εργαλεία. Παρέχει τη δυνατότητα να αποτιμηθεί και να αξιολογηθεί η γλωσσική κατανόηση στο νηπιαγωγείο ποσοτικά και ποιοτικά με μετρήσιμους δείκτες οι οποίοι μπορούν να προβλέψουν την επίδοση ενός παιδιού στην αναγνωστική κατανόηση σε επόμενα στάδια (Kendeou et al, 2005 ; Kendeou et al, 2007).

Συνεπώς, η εξάσκηση όλων των παραπάνω ερευνητικών επιδιώξεων εκτιμάται ότι θα φωτίσει πτυχές της γλωσσικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο η οποία φαίνεται ότι επηρεάζει σε επόμενα στάδια την επίδοση των μαθητών στην κατάκτηση της ανάγνωσης και στο γραπτό λόγο γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 8 σχολικά τμήματα 5 σχολικών μονάδων Νηπιαγωγείων του νομού Κέρκυρας. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 5,9 % περίπου σε σύνολο 85 σχολικών μονάδων (<http://www.pi-schools.gr/>)

Το δείγμα αποτέλεσαν 67 νήπια ηλικίας από 61 έως 72 μηνών, 30 αγόρια και 37 κορίτσια. Κανένα από τα παιδιά αυτά δεν είχε διαγνωστεί στο παρελθόν να έχει προβλήματα ομιλίας ή λόγου. Επίσης, σε καμία από τις σχολικές μονάδες δεν φοιτούσε παιδί με νοητικά ή άλλα αισθητηριακά προβλήματα ή παιδί που με οποιαδήποτε άλλη διαταραχή. 44 από τους συμμετέχοντες είχαν και τους δύο γονείς Ελληνικής καταγωγής, 6 είχαν ένα εκ των δύο γονέων Ελληνικής καταγωγής και 17 δεν είχαν κανένα εκ των δύο γονέων Ελληνικής καταγωγής. Όλα τα παιδιά αναμενόταν ότι θα εγγραφούν κανονικά στην Α' Δημοτικού το επόμενο σχολικό έτος.

Ερευνητικά Εργαλεία

Όπως έχει προαναφερθεί βασική θέση του Α.Μ.Α. αποτελεί ο διαχωρισμός της ανάγνωσης στην αποκωδικοποίηση και στη γλωσσική κατανόηση. Οι δεξιότητες που μετρήθηκαν στην έρευνα και αφορούν στην αποκωδικοποίηση είναι η φωνολογική και γραφηματική ενημερότητα, το λεξιλόγιο, η αναγνώριση εικόνων και χρωμάτων και η ικανότητα ανάγνωσης απλών λέξεων και ψευδολέξεων (βλέπε Παράρτημα Α).

Η μέτρηση της γλωσσικής κατανόησης βασίστηκε στη θεωρία των αιτιωδών σχέσεων (van den Broek et al, 2005). Η δόμηση μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης μιας ιστορίας αποτελεί τον πυρήνα της γλωσσικής κατανόησης. Η αποτίμηση και αξιολόγηση αυτού του νοητικού σχήματος στηρίζεται στον αριθμό των ιδεών με τις περισσότερες αιτιώδεις σχέσεις και των επεισοδίων της ιστορίας που ο ακροατής ανακαλεί. Επιπλέον, οι ερωτήσεις κατανόησης που σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας αποτελούν το δεύτερο εργαλείο μέτρησης (Kendeou et al, 2005; Kendeou et al, 2007).

Για τη φωνολογική ενημερότητα, χρησιμοποιήθηκαν τα φωνολογικά τεστ Ομοιοκαταληξίας και Απομόνωσης Φωνήματος από τη συστοιχία έργων (ERS-AB; Early Reading Skills Assessment Battery) των Papadopoulos,

Spanoudis, & Kendeou (2007). Για τη μέτρηση της Γρήγορης Ονομασίας Ερεθισμάτων χρησιμοποιήθηκαν από την ίδια συστοιχία τα έργα Γρήγορης Ονομασίας Εικόνων και Χρωμάτων που βασίζεται στην ικανότητα σύνδεσης οπτικής και λεκτικής πληροφορίας (Georgiou, Parilla, Kirby, & Stephenson, 2008; Papadopoulos, 2005).

Επίσης για την αναγνώριση γραμμάτων χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο έργο από τη συστοιχία DEST-2 των Nicolson και Fawcett (2004), προσαρμοσμένο και σταθμισμένο στα ελληνικά από τους Papadopoulos, Constantinidou, & Douklias (2008). Παρομοίως, για τα έργα αναγνώρισης λέξεων και ψευδολέξεων, χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ της της Ταχείας Ανάγνωσης Λέξεων και Ψευδολέξεων από τη συστοιχία ERS-AB (Papadopoulos, 2001; Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou, 2007; Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou, in press). Τέλος, για το λεξιλόγιο, χρησιμοποιήθηκε το Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised (WPPSI; Wechsler, 1990) προσαρμοσμένο στην Ελληνική.

Προφορική κατανόηση

Για τη δεξιότητα που αφορά στην κατανόηση μιας προφορικής ιστορίας χρησιμοποιήθηκε ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με τίτλο: «Ποιος ακούει τη Μέλπω» (Μαρία Ρουσσάκη – Βίλλα, 2003). Το περιεχόμενο και η πλοκή της ιστορίας προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Η διάρκεια της αφήγησης ήταν 6 λεπτά περίπου. Δέκα εικόνες του βιβλίου συνόδευαν την αφήγηση. Η ιστορία είχε μια κανονική και όχι ιδιαίτερα σύνθετη πλοκή στην οποία η πρωταγωνίστρια, η μικρή Μέλπω, κάνει διάφορες απόπειρες να πετύχει τον σκοπό της που αφορούσε στην προστασία και εξασφάλιση του χώρου που έπαιζαν η ίδια και τα παιδιά της γειτονιάς.

Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν ήξεραν αυτό το παραμύθι και η αφήγησή του ξεκινούσε μόνο αν δήλωναν άγνοια της ιστορίας. Παράλληλα, ο ερευνητής ξεφύλλιζε τις εικόνες που αντιστοιχούσαν στο περιεχόμενο που αφηγείτο. Όταν τελείωνε η ακρόαση της ιστορίας ο ερευνητής ζητούσα από το παιδί να πει ό,τι θυμόταν από την αρχή της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ο ερευνητής παρακινούσε το συμμετέχοντα να ανακαλέσει όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες με ερωτήσεις του τύπου: «τι έγινε μετά», επαναλαμβάνοντας λέξεις, κομμάτια από την αφήγηση του παιδιού, ώστε αυτό

να συνεχίσει. Η διαδικασία της ανάκλησης τελείωνε όταν ο συμμετέχων δε μπορούσε να θυμηθεί τίποτε άλλο (Kendeou et al, 2007).

Στη συνέχεια, τα παιδιά απαντούσαν σε δέκα ερωτήσεις προφορικής κατανόησης που αφορούσαν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας, όπως σημαντικά γεγονότα, κίνητρα και πράξεις των πρωταγωνιστών, αιτιώδεις σχέσεις και ηθικό δίδαγμα (van den Broek et al, 2005)

Φωνολογικά: Ομοιοκαταληξίας και Απομόνωσης Φωνήματος

Η χορήγηση των φωνολογικών έργων γινόταν με τον ακόλουθο τρόπο: στο έργο της ομοιοκαταληξίας εκφωνούνταν τρεις λέξεις και ζητείτο από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν τις δύο λέξεις που είχαν το ίδιο τέλος – ή την ίδια κατάληξη. π.χ. : *παπάκι – παιδάκι – νότα* (Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou, 2007). Στο έργο της απομόνωσης φωνήματος ο ερευνητής εκφωνούσε μία λέξη π.χ. τη λέξη /*νέο*/ και ζητούσε στη συνέχεια από το παιδί να εντοπίσει τον ήχο που βρισκόταν είτε στην αρχή, στο τέλος ή στη μέση της λέξης (βλέπε παραρτήματα 1 & 2) Και στα δύο έργα εκφωνούνταν από 15 αντίστοιχες δοκιμασίες και η διαδικασία σταματούσε μετά από 4 αποτυχημένες προσπάθειες.

Γρήγορη Ονομασία Χρωμάτων και Εικόνων

Το τεστ αυτό μετράει την ικανότητα σύνδεσης οπτικής και λεκτικής πληροφορίας με τη σωστή κατονομασία αντικειμένων και χρωμάτων (Georgiou, et al, 2008). Σε αυτή τη δοκιμασία ο συμμετέχοντας καλείται μέσα σε διάστημα 90 δευτερολέπτων να αναγνωρίσει και να ονομάσει τέσσερις σειρές πέντε ίδιων αντικειμένων ή χρωμάτων που παρουσιάζονται με διαφορετική ακολουθία. Δηλαδή μικρές εικόνες με τη σειρά: *πλυντήριο – καπέλο – καρέκλα – κεράσια – σκύλος* οι οποίες επαναλαμβάνονται σε διαφορετική ακολουθία για τέσσερις σειρές. Αντίστοιχη δομή έχει και το τεστ των χρωμάτων. Το τεστ περιλαμβάνει δύο διαφορετικά σετ και αποτελείται από τέσσερις συνολικά ασκήσεις (Papadopoulos, Constantinidou, & Douklias, 2008).

Ο χρόνος διάρκειας εκτέλεσης του τεστ και ο αριθμός των σωστών εντοπισμένων εικόνων ή χρωμάτων για κάθε άσκηση αποτελούσε την τιμή επίδοσης των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ακολουθούσαν τη συμβατική φορά της ανάγνωσης από τα αριστερά προς τα δεξιά, και μόνο όταν παρέλειπαν

μια σειρά τους υποδεικνυόταν από πού έπρεπε να συνεχίσουν, χωρίς όμως να σταματά η χρονομέτρηση.

Ονομασία Γραμμάτων

Στο τεστ αυτό ζητείται από το παιδί να ονομάσει όσα γράμματα αναγνωρίζει ανάμεσα σε 10 που του δίνονται σε μια σελίδα Α4. Δεν υπάρχει περιορισμός χρόνου (Papadopoulos et al., 2008). Στη συγκεκριμένη ηλικία, τόσο η ονομασία του γράμματος όσο και η απόδοση αυτού σε ήχο λαμβάνεται ως σωστή απάντηση.

Λεξιλόγιο

Οι λέξεις σε μια γλώσσα συμπεριλαμβάνουν το ιδιαίτερο νόημα που έχει αποδοθεί σε κάθε αντικείμενο, πρόσωπο ή έννοια και αποδίδουν τη νοητική τους αναπαράσταση. Η αναγνώριση εικόνων και η προφορική επεξήγηση των λέξεων αποδίδει την ευχέρεια να ανακαλέσουν την νοητική αναπαράσταση της κάθε λέξης και είτε να την εντοπίσουν ως εικόνα είτε να την αποδώσουν λεκτικά.

Το Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence –Revised (1990) θεωρείται από τα πιο έγκυρα για την αξιολόγηση ενός τυποποιημένου λεξιλογίου στα Αγγλικά. Με βάση αυτό έγινε κάποια προσαρμογή στα Ελληνικά από ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Κύπρου σε επιλογή λέξεων που ταιριάζουν καλύτερα στην Ελληνική καθημερινότητα και πραγματικότητα των παιδιών. Το τεστ αποτελείται από 2 μέρη:

1^ο μέρος – Αναγνώριση Εικόνων

Η δοκιμασία απαιτούσε ο συμμετέχοντας να υποδείξει ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες τη λέξη που άκουγε. Π.χ. ανάμεσα στις εικόνες: *παντελόνι, καπέλο, γάντια, παπούτσι* να υποδείξει τα γάντια. Συνολικά αναγνώριζε δέκα εικόνες. Για κάθε σωστή αναγνώριση αντιστοιχούσε ένας βαθμός. Μέγιστη βαθμολογία 10 βαθμοί.

2^ο μέρος – Προφορική επεξήγηση λέξεων

Στο παιδί ζητείται η προφορική απόδοση της σημασίας 10 συνολικά αντικειμένων όπως για παράδειγμα *μαχαίρι, παπούτσι, ποδήλατο* και εννοιών, όπως *ευγενικός, ήρωας*. Η κάθε απάντηση βαθμολογείται με 0, 1 ή 2.

Δύο βαθμούς παίρνει μία πλήρη απάντηση όπως:

◇ ένα καλό συνώνυμο

- ◇ μια εκτεταμένη χρήση (η ομπρέλα μας προστατεύει από τη βροχή)
- ◇ μια γενικευμένη ταξινόμηση (το μαχαίρι είναι όπλο)
- ◇ ένα ή περισσότερα κυρίαρχα χαρακτηριστικά (το γράμμα είναι να γράφεις σε κάποιον αυτά που θες να του πεις).
- ◇ Διάφορα λιγότερο διευκρινιστικά αλλά περισσότερο περιγραφικά που αποδίδουν τη σημασία της λέξης (το ποδήλατο έχει ρόδες, πετάλ και τιμόνι)

Ένα βαθμό λαμβάνουν απαντήσεις, όπου η απάντηση είναι σωστή αλλά είναι πιο φτωχές σε περιεχόμενο. Ένα βαθμό λαμβάνουν οι απαντήσεις που αποδίδουν τη λέξη με πιο φτωχά συνώνυμα, λιγότερες επεξεργασμένες πληροφορίες για τη χρήση και τα κύρια χαρακτηριστικά της σημασίας της λέξης, με παραδείγματα και πολλές φορές με μνήσεις που την αποδίδουν π.χ. *ποδήλατο*.

Τέλος με μηδέν βαθμολογούνται οι λανθασμένες και ελλιπείς απαντήσεις που δεν αναδεικνύουν την κατανόηση της σημασίας μιας λέξης. Π.χ. *έχω ένα μαχαίρι, τα παπούτσια είναι μαύρα κ.α.*

Ταχεία Ανάγνωση Λέξεων και Ψευδολέξεων

Το τεστ περιλαμβάνει δύο μετρήσεις: την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων. Και στα δύο μέρη οι οδηγίες προς τους συμμετέχοντες είναι να διαβάσουν τη λίστα των λέξεων. Ο αριθμός των σωστά αναγνωσμένων λέξεων (ή ψευδολέξεων) μέσα σε διάστημα 60 δευτερόλεπτων αποτελεί τη βαθμολογία κάθε συμμετέχοντα (Papadopoulos, 2001; Papadopoulos, Spanoudis, & Kendeou, 2007; Papadopoulos, Georgiou, & Kendeou, in press). Οι ψευδολέξεις δεν αντιστοιχούν σε αληθινές λέξεις π.χ. *μαμ, μακι*. Οι πρώτες λέξεις είναι των τριών γραμμάτων και στη συνέχεια αυξάνονται σε λέξεις των τεσσάρων, πέντε και περισσότερων γραμμάτων.

Διαδικασία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτσι ώστε να επιτραπεί η είσοδος στις σχολικές μονάδες και να υλοποιηθούν οι αξιολογήσεις και οι σχετικές μετρήσεις. Το αίτημα έγινε δεκτό με το Φ15/328/22974/Γ1/19-03-2009 σχετικό έγγραφο της αρμόδιας διεύθυνσης του Υπουργείου.

Ένα δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, αποτέλεσε η εφαρμογή πιλοτικής έρευνας σε ένα αρχικό δείγμα 9 παιδιών, ώστε να

δοκιμαστεί η δομή και το περιεχόμενο των δοκιμασιών σε σχέση με τους ερευνητικούς σκοπούς που διατυπώθηκαν. Η πιλοτική έρευνα ήταν αρκετά χρήσιμη προκειμένου να οριστικοποιηθεί η σειρά, ο χρόνος και η διαδικασία των δοκιμασιών. Στη δοκιμασία της ομοιοκαταληξίας δόθηκαν κάποιες επιπλέον εξηγήσεις και τροποποιήθηκε το ζητούμενο. Δηλαδή, λόγω του ότι η αφαιρετική σκέψη στα παιδιά δεν έχει κατακτηθεί, δε ζητήθηκε ποια λέξη δεν ταιριάζει αλλά ποιες δύο λέξεις ακούγονται το ίδιο στο τέλος (Donaldson, 2001). Η βελτίωση ήταν πολύ σημαντική μετά από αυτή την αλλαγή. Επίσης, συμπληρώθηκαν κάποιες απαντήσεις στο λεξιλόγιο και στις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης. Μικρές προσαρμογές έγιναν και στο κείμενο της ιστορίας που δεν επηρέαζαν τη δομή και την πλοκή της ιστορίας, αλλά σε επίπεδο λέξεων και διατυπώσεων. Η πιλοτική έρευνα καθόρισε το χρόνο ο οποίος κυμάνθηκε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας μεταξύ 25 και 35 λεπτά, ανάλογα με το συμμετέχοντα.

Η διαδικασία ήταν ατομική για κάθε συμμετέχοντα. Αρχικά, αφιερώθηκε λίγος χρόνος για τη γνωριμία με την τάξη και το περιβάλλον του παιδιού έτσι ώστε κάθε παιδί να είναι εξοικειωμένο με το πρόσωπο του ερευνητή. Η ανάκληση και οι ερωτήσεις προφορικής κατανόησης μαγνητοφωνήθηκαν έτσι ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία των απαντήσεων και των δεδομένων.

Η σειρά των τεστ που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: πρώτα το τεστ λεξιλογίου και τα δύο μέρη. Μετά η γρήγορη ονομασία εικόνων και χρωμάτων από δύο σετ, συνολικά 4 ασκήσεις. Στη συνέχεια τα δύο φωνολογικά, η ονομασία γραμμάτων, η ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και τελευταία η αφήγηση της ιστορίας με την ανάκληση και τις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης.

Σε κάθε περίπτωση όλοι οι συμμετέχοντες επιβραβεύτηκαν για τη συμμετοχή τους με τα αγαπημένα τους αυτοκόλλητα που επέλεγαν τα ίδια. Η διαδικασία δεν υπαγόρευε κάποια σωστή απάντηση είτε αποτέλεσμα για να μη δημιουργείται αίσθημα ματαίωσης και ανεπάρκειας. Για κάθε παιδί ξεχωριστά και με αίσθημα ευθύνης επιδιώκετο να απολαμβάνει τη συμμετοχή του και να μην κυριεύεται από άγχος κατά τη δοκιμασία. Η παιδαγωγική και χαλαρή ατμόσφαιρα της συνεδρίας ήταν το κυριότερο μέλημα του ερευνητή (Παρασκευόπουλος, 1993; Cohen & Manion, 2000; Gajendra, & Mallick, 2004).

Κωδικοποίηση

Πριν από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων διαμορφώθηκε η αιτιακή δομή της ιστορίας, το νοητικό δίκτυο συνδέσεων, σύμφωνα με τη θεωρία των αιτιωδών σχέσεων που απαρτίζουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας (Van den Broek et al, 2005). Η ιστορία έχει συνολικά 146 ιδέες που η κάθε μία αντιστοιχεί με ένα ρήμα και αποτελείται από 10 επεισόδια καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μία εικόνα. Το σχεδιάγραμμα των αιτιωδών σχέσεων (διάγραμμα 1) αποτυπώνει τις αιτιώδεις σχέσεις των ιδεών και των επεισοδίων μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίστηκαν οι ιδέες με τις περισσότερες συνδέσεις – πλέον των τεσσάρων, οι οποίες και καθορίζουν και τις συχνότερες ανακλήσεις κατά την επαναφήγηση των παιδιών.

Οι απαντήσεις μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας απομαγνητοφωνήθηκαν. Κάθε μία ανάκληση του συμμετέχοντα – συνήθως περιλάμβανε ένα ρήμα αντιστοιχήθηκε σε μια ιδέα του αυθεντικού κειμένου. Επίσης, αντιστοιχήθηκε και με ένα επεισόδιο στο οποίο ταίριαζε περισσότερο.

Το 20% των απομαγνητοφωνημένων αφηγήσεων διασταυρώθηκε με έναν δεύτερο εμπειρογνώμονα προκειμένου να σταθμιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αντιστοιχήσεων (Kendeou et al, in press). Η συμφωνία κυμάνθηκε στο 95% και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: ο δεύτερος εμπειρογνώμονας αντιστοιχούσε κάθε πρόταση από τις απομαγνητοφωνήσεις με μία αντίστοιχη αριθμημένη της ιστορίας. Κάθε αντιστοίχιση παραβαλλόταν με την αρχική. Στο τέλος της διαδικασίας μετρήθηκαν ο αριθμός των ίδιων αντιστοιχήσεων στο σύνολο των απομαγνητοφωνημένων ανακλήσεων.

Οι απαντήσεις των δέκα ερωτήσεων βαθμολογούνταν με μηδέν ένα και δύο βαθμούς. Δύο βαθμούς έπαιρναν οι απαντήσεις που απέδιδαν πλήρως το περιεχόμενο και το νόημα της ερώτησης, ένα αυτές που είτε παρέλειπαν κάποια στοιχεία είτε υπολείπονταν των προηγούμενων γλωσσικά και νοηματικά, ενώ μηδέν έπαιρναν οι απαντήσεις που δεν ανταποκρίνονταν καθόλου στο νόημα και στο ζητούμενο της ερώτησης. Δηλαδή στην ερώτηση *γιατί η Μέλπω αισθάνθηκε λυπημένη* στην αρχή της ιστορίας δύο βαθμούς λάμβανε η απάντηση που έδινε και τις δύο αιτίες: *χτιζόταν το οικόπεδο και δε θα μπορούσε να παίζουν σε αυτό*, μία όταν δινόταν μόνο η μία από τις δύο αιτίες και μηδέν όταν αναφέρονταν σε κάτι που δεν απέδιδε το νόημα όπως *άκουσε θόρυβο*, ή

διάβαζε βιβλίο, ή ήταν λυπημένη. Η διαδικασία ανάκλησης της ιστορίας και οι απαντήσεις των ερωτήσεων προφορικής κατανόησης μαγνητοφωνήθηκε.

Η επίδραση της αιτιώδους δομής της ιστορίας στην επαναφήγηση μετρήθηκε με τον αριθμό των ιδεών που ανακαλούνταν και των επεισοδίων. Οι δύο αυτές μετρήσεις μαζί με τη βαθμολογία των ερωτήσεων αποτελούσαν τις τιμές που αφορούσαν στη γλωσσική κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική Στατιστική

Ο πίνακας 1 παραθέτει στοιχεία και τιμές που αφορούν σε περιγραφική στατιστική των μετρήσεων που έχουν πραγματοποιηθεί. Σε γενικές γραμμές, οι επιδόσεις στα φωνολογικά και στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 - Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής για όλες τις μετρήσεις (N = 67).

	Μικρότερη Τιμή Min	Μέγιστη Τιμή Max	Μέσος Όρος Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση η Τ.Α	Συμμετρία (Std Error = .293)	Κύρτωση (Std Error = .578)
Λεξιλόγιο	5.00	13.50	9.08	2.071	.054	-.84
Φωνολογικό 1						
– ομοιοκαταληξί α	0.00	15	4.09	5.184	.772	-1.030
Φωνολογικό – 2						
Απομόνωση φωνήματος	0.00	15	5.54	4.610	.175	-1.112
Αναγνώριση Γραμμάτων	0.00	10	4.16	3.383	.421	-1.155
Ανάγνωση Λέξεων	0.00	47	1.69	6.216	6.216	44.013
Ανάγνωση Ψευδολέξεων	0.00	40	1.24	5.150	6.757	50.274
Ανάκληση Ιδεών	0.00	22	7.87	6.100	.530	-.790
Ανάκληση Επεισοδίων	0.00	17	7.67	4.547	-.246	-.881
Ερωτήσεις Προφορικής Κατανόησης	0.00	10	4.21	2.926	.113	-1.182
Γρήγορη Ονομασία Χρωμάτων	9	20	19.19	1.836	-3.793	16.955
Γρήγορη Ονομασία Εικόνων	2	20	18.58	2.888	-3.919	18.447

Στα φωνολογικά, ο Μ.Ο ήταν 4,09 και 4.54 με μέγιστη βαθμολογία και στις δύο μετρήσεις το 15, ενώ 17 συμμετέχοντες, σχεδόν δηλαδή το 25% ($N = 67$), δεν συγκέντρωσαν καμία βαθμολογία στα φωνολογικά. Οι μετρήσεις για την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων είναι ακόμη πιο χαμηλές. Σε κάθε παιδί αναλογεί η ανάγνωση 1.69 και 1.24 λέξεων και ψευδολέξεων αντίστοιχα, ενώ μόλις 11 παιδιά κατάφεραν να διαβάσουν πλέον των δύο λέξεων. Για αυτό το λόγο, οι δύο αυτές μεταβλητές δεν χρησιμοποιήθηκαν σε αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής. Επίσης, η γρήγορη ονομασία χρωμάτων και εικόνων είχε Μ.Ο 19.19 και 18.58 στα 20 αντίστοιχα και η στατιστική τους συμπεριφορά στην συμμετρία και κύρτωση δεν επέτρεψε την παραγοντική τους ανάλυση. Η αναγνώριση γραμμάτων κυμάνθηκε σε καλύτερα επίπεδα. Ο Μ.Ο. ήταν 4,16 με μέγιστη βαθμολογία το 10, ενώ μόνο 10 συμμετέχοντες, δεν αναγνώρισαν ούτε ένα γράμμα. Αυτό ήταν σχετικά αναμενόμενο, μια και το αναλυτικό πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο προβλέπει την εξοικείωση και την προώθηση του αναδυόμενου εγγραμματισμού και όχι τη συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Η γλωσσική κατανόηση είχε τρεις μετρήσεις, την ανάκληση ιδεών και επεισοδίων και τις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης. Η ανάκληση ιδεών και επεισοδίων είχαν Μ.Ο. 7,87 και 7,67 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει, πως οι ανακλήσεις αντιστοιχούσαν σε 8 προτάσεις με ένα ρήμα στην κάθε μία. Ο λόγος ήταν σχετικά περιορισμένος και οι προτάσεις μικρές, σε μια αναλογία με το ηλικιακό επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Οι ιδέες που είχαν τις περισσότερες ανακλήσεις (πίνακας 2) αντιστοιχούν σε αυτές που συγκεντρώνουν 4 και πλέον συνδέσεις, και που περιληπτικά αποδίδουν καλύτερα την ιστορία, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία των αιτιωδών συνδέσεων.

Πίνακας 2 – οι 10 πρώτες ιδέες σε ανακλήσεις

Αριθμός ιδέας	Λεκτικό	Αριθμός ανακλήσεων	Αριθμός Συνδέσεων
8	το οικόπεδο της γειτονιάς χτίζεται (εδώ συμπεριλαμβάνεται και το σκάβουν)	35	6
86	το πάρκο είχε πολλά σκουπίδια	32	4
119	ο δήμαρχος έστειλε συνεργεία να καθαρίσουν το πάρκο (συχνά αποδίδεται το καθαρίσαν το πάρκο)	31	4
72	ο δήμαρχος ανακοινώνει ότι χαρίζει ένα πάρκο στα παιδιά	30	5
139 & 140	τα παιδιά παίζουν μπάλα και κάνουν κούνια και οι δύο ιδέες αποδίδονται πολύ συχνά : τα παιδιά παίζουν στο πάρκο.	30	4

43	τις κρατούσαν τα παιδιά της γειτονιάς (τις πινακίδες)	27	5
20	έλεγε (η πινακίδα) σταματήστε	23	4
14	έφτιαξε μια πινακίδα	20	4
25-33	οι ιδέες αυτές άλλες φορές ανακαλούνται μεμονωμένα βγήκε η μαμά της .. η γιαγιά της, και άλλες φορές βγήκαν πολλοί, όλος ο κόσμος	18	5
63	ήρθε ο δήμαρχος (στο οικόπεδο που χτιζόταν)	17	4

Η ανάκληση των επεισοδίων ακολούθησε την εξής πορεία:

Πίνακας 3 – ανάκληση επεισοδίων

Επεισόδιο	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Αριθμός ανακλήσεων	43	38	17	20	30	34	17	11	37	35

Τα επεισόδια που είχαν τη συχνότερη ανάκληση είναι το 1^ο , 2^ο , 9^ο , 10^ο , 6^ο και το 5^ο. Δηλαδή, σε μία περίληψη τα περισσότερα παιδιά θυμόντουσαν: *το οικόπεδο που σκαβόταν , τη Μέλπω να παίρνει την πινακίδα σταματήστε, το πάρκο που τους χάρισε ο δήμαρχος το οποίο είχε σκουπίδια, που το καθάριζαν και που στο τέλος έπαιζαν σε αυτό και ήταν ευχαριστημένοι. Με τη χαμηλότερη ανάκληση έρχονται τα επεισόδια 8,7,3 και 4. Δηλαδή, τα παιδιά που έπαιρναν τις πινακίδες και στις δύο περιπτώσεις , η Μέλπω να παίρνει για δεύτερη φορά την πινακίδα «καθαρίστε», οι δημοσιογράφοι που ήρθαν δύο φορές - ήταν αυτά που θυμήθηκαν λιγότερες φορές οι συμμετέχοντες.*

Οι ερωτήσεις προφορικής κατανόησης συγκέντρωσαν Μ.Ο. 4,21 βαθμούς. Οι ερωτήσεις (βλέπε παράρτημα Β) που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες (πίνακας 4) είναι οι 7^η, 6^η, 2^η και 1^η οι οποίες αντιστοιχούν κυρίως στα επεισόδια και στις ιδέες με τις περισσότερες ανακλήσεις.

Πίνακας 4 – Μέσος Όρος Βαθμολόγησης Ερωτήσεων Προφορικής Κατανόησης

1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η	9η	10η
.940	1,030	.612	.328	.522	1.164	1.328	.716	.761	.179

Η 7^η και 6^η ερώτηση αφορά σε έντονες δράσεις και εξωτερικά χαρακτηριστικά της ιστορίας που εντυπωσίασαν τα παιδιά, ενώ η 2^η και 1^η

αφορά σε κίνητρα και σκοπούς των πράξεων των πρωταγωνιστών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν κανένα παιδί δεν απάντησε για το νόημα και το δίδαγμα της ιστορίας που αφορούσε η 10^η ερώτηση. Μόνο λίγα παιδιά έδωσαν κάποιες απαντήσεις που είχαν διαφορετικό περιεχόμενο από το νόημα της ιστορίας.

Συσχετίσεις

Ο πίνακας 5 παραθέτει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ όλων των μετρήσεων γλωσσικής κατανόησης και αποκωδικοποίησης. Η ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων όπως και η γρήγορη ονομασία ερεθισμάτων εξαιρέθηκαν λόγω των πολύ χαμηλών επιδόσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 - Συσχετίσεις δείκτη Pearson των μετρήσεων προφορικής κατανόησης και αποκωδικοποίησης ($N = 67$)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Φωνολογικό 1 ομοιοκαταληξία	-	.496**	.285*	.097	.300*	.121	.236
2. Φωνολογικό – Απομόνωση φωνήματος		-	.506**	.240	.407**	.233	.255*
3. Αναγνώριση Γραμμάτων			-	.210	.370**	.159	.437**
4. Ανάκληση Ιδεών				-	.580**	.862**	.343**
5. Ερωτήσεις Προφορικής Κατανόησης					-	.462**	.565**
6. Ανάκληση Επεισοδίων						-	.267*
7. Λεξιλόγιο							-

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μεταβλητές που αφορούν την αποκωδικοποίηση τείνουν να έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Εξάιρεση αποτελεί η αναγνώριση γραμμάτων η οποία δεν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα δύο φωνολογικά έργα. Επίσης, και οι τρεις

μετρήσεις προφορικής κατανόησης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Το λεξιλόγιο φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με τις δύο κατηγορίες δεξιοτήτων. Τέλος, με εξαίρεση την σχέση μεταξύ αναγνώρισης γραμμάτων και ερωτήσεις προφορικής κατανόησης, δεν υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ μετρήσεων αποκωδικοποίησης και προφορικής κατανόησης.

Παραγοντική Ανάλυση

Στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η συνολική στατιστική επάρκεια των δεδομένων αποτιμήθηκε με το test $KMO = .688$ (Kaiser-Meyer-Olkin). Επίσης, το Bartlett's Test σφαιρικότητας έδειξε την παρουσία παραγόντων, $\chi^2(10) = 196.313, p < 0.001$. Η βασική συνιστώσα ανάλυση (Πίνακας 6) ανέδειξε δύο παράγοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 - Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

	Παράγοντας 1 <i>Γλωσσική Κατανόηση</i>	Παράγοντας 2 <i>Αποκωδικοποίηση</i>
Φωνολογικό 1 – ομοιοκαταληξία		.727
Φωνολογικό – 2 Απομόνωση φωνήματος		.790
Αναγνώριση Γραμμάτων		.744
Ανάκληση Ιδεών	.949	
Ερωτήσεις Προφορικής Κατανόησης	.646	
Ανάκληση Επεισοδίων	.914	
Λεξιλόγιο		.529

Ο πρώτος αντιστοιχήθηκε με τη γλωσσική κατανόηση και ο δεύτερος με την αποκωδικοποίηση. Η βασική ανάλυση παραγόντων, όπου εφαρμόστηκε ανέδειξε δύο παράγοντες με φορτίσεις πάνω από το .45, το οποίο εξηγεί και το 66% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τα δύο φωνολογικά τεστ, την αναγνώριση γραμμάτων και το λεξιλόγιο και εξηγεί το 37.71% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος περιλαμβάνει την ανάκληση ιδεών και επεισοδίων και τις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης και εξηγεί το 28.29% της συνολικής διακύμανσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν το

διαχωρισμό της ανάγνωσης που διατυπώνει το Α.Μ.Α. στην αποκωδικοποίηση και στη γλωσσική κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περιγραφή της γλωσσικής ανάπτυξης στο Νηπιαγωγείο

Μία από τις ερευνητικές επιδιώξεις της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η συλλογή στατιστικών δεδομένων που θα απέδιδαν τη γλωσσική ανάπτυξη και εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι μετρήσεις που πραγματοποιηθήκαν αφορούσαν στο λεξιλόγιο, στην αποκωδικοποίηση, στη φωνολογική ενημερότητα και στη γλωσσική κατανόηση. Η εκτίμηση από τη συλλογή των δεδομένων ήταν ότι οι επιδόσεις κυμάνθηκαν σε σχετικά χαμηλά επίπεδα. Αυτό δεν αφορά στην αναγνώριση λέξεων και ψευδολέξεων, γιατί δεν αποτελεί επιδίωξη του αναλυτικού προγράμματος, αλλά για παράδειγμα, στα φωνολογικά τεστ, όπου το 25% των παιδιών δε σημείωσαν κανένα βαθμό. Επίσης, υπήρχε μια γενικότερη δυσκολία τόσο στην ανάκληση της ιστορίας, όσο και στις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης. Η δεξιότητα αυτή δε φάνηκε να έχει εξασκηθεί και λίγα παιδιά είχαν άνεση στον προφορικό τους λόγο και μπόρεσαν να διαχειριστούν ικανοποιητικά την ιστορία. Όμως, αυτό για να αποτελέσει μια τεκμηριωμένη και βάσιμη διαπίστωση θα πρέπει να υπάρχει σύγκριση με αντίστοιχες επιδόσεις άλλων παιδιών αυτής της ηλικίας. Συνεπώς, χρειάζεται η συγκέντρωση στοιχείων και από μεγαλύτερο πληθυσμό αυτής της ηλικίας προκειμένου να αποτιμηθούν και να συσχετιστούν με ανάλογες μετρήσεις σε παρόμοιους πληθυσμούς, ώστε να είναι πλήρης η εικόνα και δοθεί μια πλήρη εκτίμηση ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της (Παρασκευόπουλος, 1990).

Η παρούσα έρευνα φωτογράφησε τις επιδόσεις των παιδιών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι βέβαιο, ότι η αποτύπωση αυτή μπορεί να συνεισφέρει μεθοδολογικά στο σχεδιασμό ανάλογης μελλοντικής έρευνας στον ελλαδικό χώρο.

Παραγοντικός Διαχωρισμός της Ανάγνωσης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν σοβαρές ενδείξεις για το διαχωρισμό της ανάγνωσης σε δύο ξεχωριστούς παράγοντες, τη γλωσσική κατανόηση και την αποκωδικοποίηση. Η παραγοντική ανάλυση των μετρήσεων της έρευνας επιβεβαίωσε τον εν λόγω διαχωρισμό με στατιστική επεξεργασία και με μετρήσιμα ποσοτικά δεδομένα. Παρόλο, που η ανάγνωση δεν διδάσκεται επίσημα και συστηματικά στο Νηπιαγωγείο, ωστόσο οι

δεξιότητες που αφορούν στον αναδυόμενο αλφαριθμητισμό και στη γλωσσική ανάπτυξη αυτής της ηλικίας, ανέδειξαν τη διάκριση δύο παραγόντων, τη γλωσσική κατανόηση και την αποκωδικοποίηση, σύμφωνα με το A.M.A.

Η διαπίστωση αυτή παρέχει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μια σημαντική υπόδειξη. Οι παιδαγωγοί αυτής της ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τις δύο δέσμες δεξιοτήτων προκειμένου να ενισχύσουν την προώθηση του εγγραμματισμού και την επιτυχή μετάβαση του παιδιού αυτής της ηλικίας στην κατάκτηση του γραπτού λόγου σε κάθε επίπεδο. Ο γραπτός λόγος δεν περιλαμβάνει μόνο το «διαβάζω» και «γράφω» αλλά και «καταλαβαίνω» δηλαδή, βγάζω ένα νόημα, δημιουργώ μία νοητική αναπαράσταση. Αυτές οι νοητικές διαδικασίες μπορούν να ενισχυθούν από νωρίς, έτσι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο που θα υποστηρίξει σε επόμενα στάδια την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Περισσότερο, υποδεικνύει την αλλαγή μιας νοοτροπίας, η οποία θέτει σε προτεραιότητα την αποκωδικοποίηση και σε δεύτερο λόγο την κατανόηση, εξαιτίας του γεγονότος ότι η αποκωδικοποίηση «φαίνεται» ότι προηγείται χρονικά ως διαδικασία. Από τη στιγμή όμως, που οι εν λόγω μηχανισμοί, λειτουργούν ανεξάρτητα και παράλληλα θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι μια ισόρροπη προώθηση των δύο διαφορετικών δεξιοτήτων θα ευοδώσει καλύτερα τις παιδαγωγικές επιδιώξεις ενός γλωσσικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο (Hoover, & Gough, 2000; Kirby, & Savage, 2008).

Πρακτικά, αυτό μπορεί να μεταφραστεί με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μια προσιτή και συνήθης δραστηριότητα η οποία μπορεί να αποτελέσει κυρίαρχο εργαλείο προώθησης του εγγραμματισμού. Γύρω από αυτή τη διαδικασία, ενδείκνυται η διεξαγωγή δραστηριοτήτων που προωθούν και καλλιεργούν ισόρροπα, τόσο τις δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης, όσο και της αποκωδικοποίησης (Whitehurst et al. 1994).

Διαχωρισμός και διαφορετικές επιδόσεις

Ο διαχωρισμός αυτός παρέχει και μία ακόμη επισήμανση: τις διαφορετικές επιδόσεις που μπορούν να παρουσιάσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στις δύο διαφορετικές δεξιότητες, που απαιτούν και διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση και χειρισμό (Rose, 2006; Savage, 2001). Το γεγονός ότι μπορούν να συναντηθούν τέσσερις διαφορετικοί τύποι επιδόσεων που

αφορά στη γλωσσική κατανόηση και αποκωδικοποίηση επιτρέπει την κατηγοριοποίηση αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών.

Το κυριότερο είναι η παραδοχή, πως ο δρόμος για την ανάγνωση δεν περνάει μόνο από την αποκωδικοποίηση. Έτσι υπάρχει ενδεχόμενο ένα παιδί να παρουσιάζει πολύ καλές επιδόσεις στα φωνολογικά και στην αναγνώριση λέξεων, και να υπάρχει η βεβαιότητα ότι θα έχει πολύ καλή επίδοση στην ανάγνωση, ωστόσο να χρειάζεται ενίσχυση στις δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στην ευχέρεια της αναγνωστικής κατανόησης. Ανάλογη αντιμετώπιση θα ισχύσει και για την αντίστροφη εικόνα παιδιού: Καλή γλωσσική κατανόηση δε συνεπάγεται ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση. Ο διαχωρισμός αυτός επιτρέπει στον παιδαγωγό να ταξινομήσει και να ιεραρχήσει τους διδακτικούς του στόχους, οργανώνοντας δραστηριότητες που θα αφορούν σε κάθε δέσμη δεξιοτήτων. Το επιχείρημα αυτό θα μπορούσε να ενισχυθεί σημαντικά αν στην παρούσα έρευνα εντοπίζαμε συμμετέχοντες που να εμπίπτουν στις πιο πάνω κατηγορίες. Δυστυχώς λόγω του πολύ μικρού δείγματος, αυτό δεν κατέσται δυνατό.

Αξιολόγηση και ψυχομετρικά εργαλεία

Ένα άλλο πολύ σημαντικό θέμα που προκύπτει από τη διερεύνηση της γλωσσικής ανάπτυξης, είναι η εφαρμογή και η χρήση των κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης και αποτίμησης των διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων στο Νηπιαγωγείο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προβλέπει κάτι τέτοιο, ούτε και κάποιος επίσημος φορέας έχει να προτείνει κάτι συγκεκριμένο (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2005; ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303 & 304, 2003). Αυτό που προτείνεται επίσημα, είναι ο φάκελος αξιολόγησης του παιδιού με διάφορες καταχωρήσεις σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς που αφορούν στην πρόοδο του παιδιού και περιλαμβάνει σημειώσεις, μαγνητοφωνήσεις, αντιπροσωπευτικά έργα και εργασίες του παιδιού. Ο φάκελος αυτός δεν παραδίδεται επίσημα ούτε και αξιοποιείται την επόμενη σχολική χρονιά. Η πρακτική έχει δείξει ότι περισσότερο υφίσταται για εσωτερική χρήση.

Στην παιδαγωγική πράξη προκύπτουν επισημάνσεις που αφορούν σε αδυναμίες ή και προβλήματα σε τομείς που αφορούν όχι μόνο στις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και σε άλλα πεδία. Η χρήση κάποιων ενδεδειγμένων και σταθμισμένων στην ελληνική τεστ, όπως αυτά που αξιοποιήθηκαν στην

παρούσα έρευνα, θα διευκόλυνε τη διαδικασία αυτή. Είναι διαπιστωμένη η έλλειψη και η εφαρμογή κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων που θα συνέδραμαν στην κατεύθυνση αυτή (Δράκος, 1997).

Η ενσωμάτωση πρακτικών που θα υιοθετούσαν τις κατάλληλες μεθόδους και εργαλεία θα ενίσχυε σημαντικά την παιδαγωγική διαδικασία (Μπαγάκης, 2001; Ράπτη, 2000). Το ζητούμενο είναι να εντοπιστούν και να πιστοποιηθούν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για αυτήν την ηλικία και τα οποία θα σταθμίζουν δεξιότητες σε διάφορα γνωστικά πεδία καθοδηγώντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό είναι επίσης η διαμόρφωση των εργαλείων να συνδυάζεται από την εύκολη χρήση και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτά να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Τα δεδομένα από τις μετρήσεις δε θα είχαν την έννοια της ποσοτικοποίησης και την ετικετοποίηση των παιδιών σε επιδόσεις, αλλά την ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

Η πρακτική αυτή έχει δύο πλευρές, από τη μια βοηθάει να εντοπίζονται προβλήματα και αδυναμίες τα οποία με την κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση μπορούν να εξομαλυνθούν και ακόμη να εξαλειφθούν, και από την άλλη εντοπίζονται «δυνατά» σημεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και να δώσουν μια περαιτέρω διεύρυνση και ώθηση στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού (Ντολιοπούλου, 2004).

Προφορική κατανόηση

Διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα ότι η ανάγνωση έχει δύο συστατικά μέρη: την αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση. Το στοιχείο της προφορικής κατανόησης, κατέχει σημαντική θέση μέσα στην παιδαγωγική διαδικασία του Νηπιαγωγείου. Η προσέγγισή του όχι μόνο σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και επιμέρους δραστηριοτήτων, αλλά και ως διαδικασία αξιολόγησής του αποτελεί μια ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνας. Η θεωρία του δικτύου των αιτιωδών σχέσεων αποτελεί μια πολύ χρήσιμη βάση για το σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων που συνδέονται με την προφορική κατανόηση στο Νηπιαγωγείο (Kendeou, et al, in press). Η οπτική αυτή είναι πολύ χρήσιμη γιατί βοηθάει τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει συγκεκριμένες πρακτικές που θα στοχεύουν στην προώθηση δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της κατανόησης. Έτσι, η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων, μπορεί να συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο στην

προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης και στην άσκηση δεξιοτήτων που αργότερα θα ενισχύσουν την κατανόηση του γραπτού λόγου σε πιο σύνθετες μορφές με αξιόπιστο επιστημονικό πλαίσιο (Whitehurst, et al, 1994). Η αξιολόγηση της γλωσσικής κατανόησης σχεδιάστηκε με την ακρόαση της προφορικής ιστορίας, την επαναφήγηση και τις ερωτήσεις προφορικής κατανόησης και αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Δίνεται η δυνατότητα να αποτιμηθεί ένα εντελώς ποιοτικό χαρακτηριστικό με εντελώς μετρήσιμα και ποσοτικά δεδομένα, γεγονός που διευκολύνει όχι μόνο την έρευνα αλλά και την εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα.

Η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων και γενικά αυτών που συνδέονται με την αποκωδικοποίηση, φαίνεται ότι έχει εξασκηθεί και υλοποιηθεί εκτενέστερα στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα, ωστόσο για την αποτίμηση των προφορικών δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης δεν έχει προκύψει κάτι σχετικό. Η έρευνα παρέχει κάποιες πρώτες ενδείξεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια ευρύτερη και διαδεδομένη εφαρμογή σχετικών μεθοδολογικών εργαλείων και μία θεωρητική βάση πάνω στην οποία θα μπορούσαν να δομηθούν εκτενέστερες επιστημονικές προσεγγίσεις.

Περιορισμοί – Μελλοντικές Έρευνες

Είναι γεγονός, πως η έρευνα απευθύνθηκε σε ένα μικρό πληθυσμό νηπίων (N=67) και σε μια γεωγραφική περιοχή που κάλυπτε ένα συγκεκριμένο νομό (Κέρκυρα). Τα δεδομένα αυτά που συγκεντρώθηκαν δεν επιτρέπουν τη γενίκευση συμπερασμάτων που θα αφορούν στη συγκεκριμένη ηλικία και εκπαιδευτική βαθμίδα για τον ελλαδικό χώρο. Αυτό που παρέχει, είναι βάσιμες ενδείξεις που επιτρέπει την αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να αποτελέσουν την πλατφόρμα πάνω στην οποία μπορούν να σχεδιαστούν και να οργανωθούν ευρύτερες και διεξοδικότερες μελλοντικές έρευνες.

Τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν την επιβεβαίωση του διαχωρισμού της ανάγνωσης σύμφωνα με το A.M.A στην Ελληνική σε δύο παράγοντες, την αποκωδικοποίηση και τη γλωσσική κατανόηση. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στη διατύπωση υποθέσεων, με σοβαρές πιθανότητες να επαληθευτούν, για μεγαλύτερο πληθυσμό και ευρύτερη γεωγραφική περιοχή. Η

πιστοποίηση των εργαλείων και η γενίκευση των συμπερασμάτων θα μπορέσει να ανοίξει το δρόμο για έναν γόνιμο και δημιουργικό εκπαιδευτικό διάλογο.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα εξάσκησε τη διερεύνηση του Α.Μ.Α στην Ελληνική. Η προσέγγιση έχει δύο καινοτομίες, σε θεωρητικό επίπεδο και σε μεθοδολογική προσέγγιση που αφορά στη γλωσσική κατανόηση. Είναι σίγουρο ότι κάθε προσπάθεια σε «άγνωστα» νερά ενέχει δυσκολίες και προβλήματα με περιθώρια βελτίωσης και περαιτέρω επεξεργασίας.

Το Α.Μ.Α μπορεί να προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να βελτιώσει και να επαναπροσδιορίσει τη γλωσσική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Πρώτα, στην αλλαγή της νοοτροπίας που συνδέει την ανάγνωση μόνο με την αποκωδικοποίηση και φέρνει τη γλωσσική κατανόηση όχι άμεσα και ξεκάθαρα συνδεδεμένη με αυτήν. Έπειτα, σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικών όπου θα δρομολογούνται αποσαφηνισμένοι και ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι και επιδιώξεις.

Η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο και υποδεικνύει μεθόδους και στρατηγικές που παρέχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν στις ανάλογες επιστημονικές και εκπαιδευτικές ζυμώσεις οι οποίες θα αξιοποιήσουν το Α.Μ.Α. με τον καλύτερο τρόπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΔΕΙΓΜΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ
ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

					Βαθμος 0,1
	καπελο	Μπλούζα	παντελόνι		
	κάλτσες	Βιβλιοθήκη	λάμπα	μήλο	
1	Γάλα	Αρνί	ντομάτα	ζακέτα	
...	
10	λαγός	χαρταετός	μπάλα	πρόβατο	
ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ					

Β. Επεξήγηση λέξεων

Αναγνώριση εικόνων από 1-7 – Βαθμοί 0

8.ΜΑΧΑΙΡΙ			9. ΠΑΠΟΥΤΣΙ		
λεκτικό	βαθμος	Απά ντησ η	λεκτικό	βαθμ ος	Απάντη ση
Κάτι με το οποίο κόβεις	2		Το φοράς στο πόδι σου	2	
Μαχαροπήρουνο , κόβεις όπλο	2		Περπατάς μέσα σε αυτο	2	
μαχαιρώνω	2		Το φοράς να πας σχολείο	2	
			Το φοράς με χειρονομια	1	
Τρως με αυτο	1		Έχει κορδόνια	1	
Κοφτερό	1		Φοράς μαζί με κάλτσα	1	
Είναι μεταλλικό	1		Για τα πόδια μας	1	
Σπαθί, ξίφος	1				
Αλείφω βούτυρο	1		Έχω πολλά	0	
			Είναι μαύρα...	0	
Έχω ένα	0				
Παίζω με αυτό	0				

ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	/20
--------------------	-----

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ

ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑ demonstration items				
λέξη 1	Λέξη 2	Λέξη 3	Απάντηση	Score (0/1)
παπάκι	παιδάκι	Νότα		
Αυτοκίνητο	κοπέλα	ομπρέλα		
test items				
αγγελούδι	βάρκα	τραγουδι		
τραπεζάκι	γατάκι	παράθυρο		
αηδόνι	σοκολάτα	τιμόνι		

Copyright ©, 2007, Τιμόθεος Κ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, PhD, Τμήμα Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ. Θ. 20537, 1678, Λευκωσία, Κύπρος, Τηλ. +357 22 892079;
Fax: +357 22 892071; Email: trapadop@ucy.ac.cy. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ Τ. Κ.
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟ

ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ demonstration items				
	Λέξεις	Στόχος	Απάντηση	Score (0/1)
1	νέο	Ναι		
2	όσα	Ως		
test items				
1	Ρένα	Ένα		
2	μας	Ας		
3	θέση	Θες		

Copyright ©, 2007, Τιμόθεος Κ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, PhD, Τμήμα Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ. Θ. 20537, 1678, Λευκωσία, Κύπρος, Τηλ. +357 22 892079;
Fax: +357 22 892071; Email: trapadop@ucy.ac.cy. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ Τ. Κ.
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟ

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ονομασία Γραμμάτων		
1	τ	
2	σ	
3	δ	
4	ε	
5	π	
6	ο	
7	β	
8	κ	
9	ν	
10	η	
	σύνολο	

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

α/α	λέξη	βαθμός	α/α	λέξη	βαθμός	α/α	λέξη	βαθμός
1	ένα		29	τζάμι		57	γράμματα	
2	όλο		30	χαίτη		58	ορχήστρα	
.....	
28	χαρτί		56				Σύνολο Ορθών	

Copyright ©, 2007, Τιμόθεος Κ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, PhD, Τμήμα Ψυχολογίας,
 Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ. Θ. 20537, 1678, Λευκωσία, Κύπρος, Τηλ. +357 22 892079; Fax: +357
 22 892071; Email: tpapadop@ucy.ac.cy. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΧΩΡΙΣ
 ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ Τ. Κ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟ

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΨΕΥΔΟΛΕΞΕΩΝ

α/α	λέξη	βαθμός	α/α	λέξη	βαθμός
1	Μαμ		28	ευπή	
2	Λα		29	πάτνα	
.....	
				Σύνολο	
				Ορθών	

Copyright ©, 2007, Τιμόθεος Κ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, PhD, Τμήμα Ψυχολογίας,
 Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ. Θ. 20537, 1678, Λευκωσία, Κύπρος, Τηλ. +357 22 892079;
 Fax: +357 22 892071; Email: tpapadop@ucy.ac.cy. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η
 ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΧΩΡΙΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ Τ. Κ.
 ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΔΕΙΓΜΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ
ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Ποιος ακούει τη Μέλπω

#Co	Conn	Nodes	
		1	Η Μέλπω διάβαζε ήσυχα ένα βιβλίο στο υπνοδωμάτιό της.
		2	έξω απ' το παράθυρο ακούστηκε ένας θόρυβος
1	2	3	ήταν βροντερός και την αναστάτωσε πολύ
2	2,3	4	«Μαμά τι είναι αυτός ο θόρυβος?» ρώτησε
2	2,3	5	«Σκάβουν το οικόπεδο απέναντι» απάντησε
		6	Η Μέλπω κοίταξε έξω απ' το παράθυρο.
1	6	7	Το είδε με τα μάτια της
6	9,11,12,20, 14,10	8	Το οικόπεδο της γειτονιάς χτιζόταν
1	8	9	«Δε θα μπορούμε να παίζουμε » σκέφτηκε η Μέλπω
4	5,8,9,24	10	Αισθάνθηκε πολύ λυπημένη.
1 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα πρώτης σελίδας με τον εκσκαφέα			
3	8,9,10	11	Χωρίς δεύτερη κουβέντα σκέφτηκε αμέσως τι να κάνει
3	8,9,10	12	Πήρε ένα μεγάλο χαρτόνι και ένα σκουπόξυλο από την αποθήκη.
3	8,9,10	13	Με μαρκαδόρο έγραψε κάτι στο χαρτόνι και
4	8,9,10,11	14	Μόλις τελείωσε είχε φτιάξει μια πινακίδα
3	8,9,10	15	Βγήκε έξω από το σπίτι.
3	8,9,10	16	Στάθηκε απέναντι από το σπίτι της στο οικόπεδο που σκαβόταν.
3	8,9,10	17	Η Μέλπω σήκωσε την πινακίδα ψηλά
3	8,9,10	18	Για να την βλέπουν όλοι
3	8,9,10	19	Μόνο μια λέξη ήταν γραμμένη επάνω
4	8,9,10,14	20	Έλεγε: «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ»
3	8,9,10	21	Σκέφτηκε πως με τόσο θόρυβο από το μηχάνημα που έσκαβε
3	8,9,10	22	οι εργάτες δε θα άκουγαν τη φωνή της
3	8,9,10	23	Γι' αυτό έγραψε με μεγάλα γράμματα αυτό που ήθελε να γίνει.
		24	Να σταματήσουν να σκάβουν το οικόπεδο
<i>Κύριος στόχος της Μέλπω</i>			
2 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα δεύτερης σελίδας με τη Μέλπω να κρατάει την πινακίδα			
4	8,9,10,14	25	Μόλις την είδε η μαμά της
4	8,9,10,14	26	βγήκε έξω από το σπίτι
4	8,9,10,14	27	Μόλις την είδε η γιαγιά της
4	8,9,10,14	28	Βγήκε κι εκείνη
4	8,9,10,14	29	Μα, βγήκε και η κυρία Αλέκα από το διπλανό

			σπίτι με το σκύλο της το Σπιτς
4	8,9,10,14	30	Βγήκαν ο Τάσος και ο Νάσος από το σπίτι τους απέναντι
4	8,9,10,14	31	Βγήκαν η Ελένη και η Μιμή από τα δικά τους σπίτια
4	8,9,10,14	32	Ο Ραφαήλ, ο Σταύρος, η Βαρβάρα και ο Θέμης.
4	8,9,10,14	33	Η Κατερίνα, ο Μάρκος, η Ντίνα και η Χριστίνα
1	34	34	«Η Μέλπω δε θέλει να χτίσουν το οικόπεδο» είπε ο Ραφαήλ
3	8,9,10	35	«Το οικόπεδο το δικό μας ; Εκεί που παίζουμε μαζί;» ρώτησε ο Μάρκος
3	8,9,10	36	«Και που θα παίζουμε μπάλα τώρα» ρώτησε η Ντίνα
3	8,9,10	37	«Και που θα τρέχουμε με τις μπότες όταν χιονίζει το χειμώνα;» ρώτησε η Μιμή.
1	39	38	Η Μέλπω δε μίλησε καθόλου, αφού δεν άκουγε κανέναν.
		39	Ο θόρυβος από το μηχάνημα ήταν δυνατός.
	24,9	40	Κρατούσε όμως όσο πιο ψηλά μπορούσε την πινακίδα της
		41	Να δουν οι εργάτες πόσο την ενοχλούσαν
3 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα τρίτης σελίδας με τη Μέλπω να κρατάει την πινακίδα και τους άλλους			
3	24,9,17	42	Ξαφνικά είδε και άλλες πινακίδες να πλησιάζουν στο οικόπεδο
5	8,9,17,25-33,36	43	Τις κρατούσαν τα παιδιά της γειτονιάς
3	24,9,17	44	«Μέλπω θα σε βοηθήσουμε και εμείς!» φώναξε και ο Τάσος
3	24,9,17	45	«Γιατί που θα παίζουμε όλοι μαζί άμα χτίσουν το οικόπεδο μας;»
3	24,9,17	46	Ξαφνικά το οικόπεδο γέμισε από παιδιά
3	24,9,17	47	που κρατούσαν πινακίδες χρωματιστές με μεγάλα γράμματα
3	24,9,17	48	Για να τις διαβάσουν όλοι
3	24,9,17	49	«ΘΕΛΟΥΜΕ ΧΩΡΟ ΓΙΑ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ»
3	24,9,17	50	«ΠΟΥ ΘΑ ΠΑΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ»
3	24,9,17	51	«ΟΧΙ ΑΛΛΑ ΜΠΕΤΑ»
3	24,9,17	52	«ΘΕΛΟΥΜΕ ΑΛΑΝΑ»
3	24,9,17	53	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ Ή ΧΤΙΣΙΜΟ
4 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα τέταρτης σελίδας με τις υπόλοιπες πινακίδες			
4	46,24,9,17	54	Σιγά, σιγά μαζεύτηκαν και άλλοι άνθρωποι στη γειτονιά
1	54	55	και ο δρόμος γέμισε
4	46,24,9,17	56	Όλοι έβλεπαν τα παιδιά που κρατούσαν τις πινακίδες στη σειρά

4	46,24,9,17	57	Ήταν τόσο πολύς ο κόσμος
4	46,24,9,17	58	που έκλεινε το δρόμο
4	46,24,9,17	59	Ούτε αυτοκίνητο περνούσε μα ούτε και μηχανή
4	46,24,9,17	60	Υπήρχε μεγάλη αναστάτωση σε όλη την περιοχή
4	46,24,9,17	61	Γι' αυτό και ήρθαν δημοσιογράφοι
4	46,24,9,17	62	να καλύψουν το γεγονός
5 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα του Δημάρχου με τη Μέλπω και τους άλλους να πετάνε τις πινακίδες			
5	20,25-33, 61,43,54	63	Έτσι ήρθε και ο δήμαρχος στη γειτονιά της Μέλπως .
2	46,24	64	Αφού έμαθε από την τηλεόραση
		65	ότι γίνεται φασαρία στη μικρή γειτονιά
5	8,24,17,54, 46	66	Ήρθε να λύσει το πρόβλημα
		67	Πριν αρχίσει κανένας καυγάς
		68	«Παιδιά» τους είπε ο Δήμαρχος πηγαίνετε σπιτάκια σας . Το οικόπεδο δεν είναι δικό σας είναι ενός ανθρώπου που χτίζει ένα σπίτι.
2	5,8	69	«Και εμείς που θα παίζουμε;» τον ρώτησε η Κατερίνα
		70	Ο δήμαρχος δε μίλησε,
1	69	71	Αλλά σκέφτηκε λιγάκι
5	24,69,46,54,17	72	«Σας χαρίζω ένα πάρκο κοντά στη γειτονιά σας!!» τους ανακοίνωσε περήφανα
1	72	73	«Ωραία!!» είπαν όλα τα παιδιά
1	72	74	Και πέταξαν τις πινακίδες
1	72	75	Όλοι ήταν χαρούμενοι
1	72	76	Και όλοι πήγαν σπίτι.
1	72	77	Το οικόπεδο θα χτιζόταν
		78	Αλλά τους χάρισε ο δήμαρχος ένα πάρκο ολόκληρο.
6 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ - Εικόνα της Μέλπως να κοιτάει το πάρκο			
		79	Μόνο η Μέλπω δεν έφυγε και δεν άφησε την πινακίδα
		80	Καθώς έφευγε ο δήμαρχος, τον ρώτησε εκείνη
1	72	81	«Που είναι αυτό το πάρκο; Μπορώ να το δω;»
		82	«Βεβαίως» είπε ο δήμαρχος
		83	Και της είπε που να πάει: δυο στενά πιο πέρα και αμέσως αριστερά.
		84	Μα μόλις έφτασε εκεί η Μέλπω
		85	Και το είδε
4	72,81,78,85,	86	Το πέρασε για σκουπιδότοπο. Το πάρκο είχε πολλά σκουπίδια
		87	«Αυτό δεν είναι πάρκο» είπε από μέσα της η Μέλπω

1	86	88	Δε θα μπορούσε να παίξει κανείς εκεί .
7 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ - Εικόνα της Μέλπω να κρατάει την πινακίδα καθαρίστε			
2	86,88	89	Οπότε πήγε σπίτι
2	86,88	90	Και έφτιαξε καινούρια πινακίδα.
2	86,88	91	Ξαναπήγε στο πάρκο
2	86,88	92	Και στάθηκε ακριβώς μπροστά με την πινακίδα ψηλά
2	86,88	93	Έγραφε μια λέξη μόνο: «ΚΑΘΑΡΙΣΤΕ»
8 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ - Εικόνα όλων που κρατάνε πινακίδες			
3	92,86,88	94	Ξαφνικά τη βρήκε η μαμά της και η γιαγιά της ξανά.
3	92,86,88	95	Η κυρία Αλέκα και ο Σπίτς πήγαιναν βόλτα στο πάρκο
3	92,86,88	96	Και είδαν πάλι τη Μέλπω μπροστά τους
3	92,86,88	97	Σε λίγη ώρα τα νέα μαθεύτηκαν στη γειτονιά
3	92,86,88	98	Και μαζεύτηκαν ξανά όλα τα παιδιά
3	92,86,88	99	Μαζί τους είχαν πινακίδες
3	92,86,88	100	Και ήταν θυμωμένα
3	92,86,88	101	Τις κρατούσαν πάλι όλοι στη σειρά
3	92,86,88	102	ΘΕΛΟΥΜΕ ΠΑΡΚΟ ΟΧΙ ΤΕΝΕΚΕ
3	92,86,88	103	Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ ΜΑΣ ΧΑΡΙΣΕ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ
3	92,86,88	104	ΚΛΕΙΣΤΕ ΤΙΣ ΜΥΤΕΣ
3	92,86,88	105	ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ ΠΑΓΙΔΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ
3	92,86,88	106	Και έτσι μαζεύτηκε πολύς κόσμος
3	92,86,88	107	Για να δει τα παιδιά με τις πινακίδες ψηλά
5	107,106,92,86,88	108	Ακολούθησαν ξανά οι δημοσιογράφοι με τις κάμερες
9 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – Εικόνα της Μέλπω με το Δήμαρχο			
5	107,106,92,86,88	109	Οπότε όλοι περίμεναν το δήμαρχο
		110	να βρει λύση για τα παιδιά
		111	Όταν έφτασε ο δήμαρχος,
		112	Τα παιδιά τον ρώτησαν :
1	86	113	«γιατί μας χαρίσατε πάρκο με σκουπίδια»
		114	Και εκείνος στάθηκε δίπλα από τη Μέλπω
		115	και είπε λυπημένος:
		116	«συγνώμη παιδιά»
		117	«Θα το καθαρίσουμε το πάρκο» είπε ο Δήμαρχος προσπαθώντας να χαμογελάσει
1	117	118	Και όλοι τον χειροκρότησαν
4	86,101,106, 117	119	Ο Δήμαρχος έστειλε συνεργεία να καθαρίσουν το πάρκο

10 ^ο ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ – εικόνα του πάρκου με το δήμαρχο να διαβάζει και τα παιδιά να παίζουν			
2	130,137	138	Έξω από το παράθυρο είχε θέα το καθαρό πια πάρκο.
4	119,101,99,9	139	Ο Τάσος και ο Νάσος έπαιζαν μπάλα
4	119,101,99,9	140	Η Ελένη και η Μιμή έπαιζαν στις κούνιες
1	137	141	Η κυρία Αλέκα και ο Σπιτς έτρεχαν στο γρασίδι
2	137, 130	142	Και ξαφνικά, σε μια γωνιά του πάρκου κάτι είδε η Μέλπω
2	137, 130	143	Σε ένα παγκάκι καθόταν ο Δήμαρχος με ένα βιβλίο στο χέρι
2	137, 130	144	Φαινόταν χαρούμενο και ήρεμος μετά από τόση φασαρία
1	144	145	Η Μέλπω χαμογέλασε
		146	Ίσως και εκείνος χρειαζόταν λίγη ησυχία

ΠΡΟΤΥΠΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΒΑΘΜΟΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ^η		
<i>Γιατί η Μέλπω αισθάνθηκε πολύ λυπημένη όταν κοίταζε έξω από το παράθυρο στην αρχή της ιστορίας</i>		
Γιατί έσκαβαν το οικόπεδο και δε θα μπορούσαν να παίξουν σε αυτό (χρειάζονται και τα 2 για σωστή απάντηση)	2	
Γιατί σκάβουν το οικόπεδο Η' δε θα μπορούσαν να παίξουν σε αυτό (οποιοδήποτε από τα 2)	1	
Είδε μηχανές... μπουλντόζα...	0	
ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ^η		
<i>Γιατί η Μέλπω έφτιαξε μια πινακίδα που έλεγε «ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ»</i>		
Γιατί ήθελε να σταματήσουν να σκάβουν το οικόπεδο	2	
Γιατί δεν ήθελε να σκάβουν... γιατί στενοχωρήθηκε	1	
Είχε μία πινακίδα. ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ	0	
ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ^η		
<i>Τι έγινε όταν η Μέλπω σήκωσε την πινακίδα που έφτιαξε ψηλά</i>		
Βγήκε η μαμά της, η γιαγιά της, πάρα πολλοί .. να δουν τι συμβαίνει , γιατί κρατάει η Μέλπω πινακίδα	2	
Βγήκαν , ήρθαν πάρα πολλοί...	1	
Ήρθαν κάποιои ένα σκυλάκι... μια χειρονομία τίποτε	0	
ΕΡΩΤΗΣΗ 4 ^η		
<i>Γιατί ήρθαν οι δημοσιογράφοι</i>		
Γιατί κρατούσαν πάρα πολλοί πινακίδες και ήρθαν να δουν τι συμβαίνει Ήταν πάρα πολλοί και έκλεισε ο δρόμος Ήρθαν να καλύψουν το γεγονός	2	
Ήταν πάρα πολλοί	1	

Έκλεισε ο δρόμος		
Ήρθε η τηλεόραση , κρατούσαν μικρόφωνα	0	

ΕΡΩΤΗΣΗ 5 ^η		
<i>Γιατί ήρθε ο δήμαρχος</i>		
Έμαθε από την τηλεόραση ότι γίνεται φασαρία στη μικρή γειτονιά Ήθελε να λύσει το πρόβλημα	2	
Ήθελε να μάθει τι συμβαίνει Είχε πάρα πολλούς	1	
Έτρεξε κοντά Είδε τις πινακίδες	0	
ΕΡΩΤΗΣΗ 6 ^η		
<i>Τι έκανε ο δήμαρχος όταν ήρθε την πρώτη φορά</i>		
Χάρισε στα παιδιά ένα πάρκο	2	
ΕΡΩΤΗΣΗ 7 ^η		
<i>Γιατί η Μέλπω σκέφτηκε ότι δε θα μπορούσε να παίζουν τα παιδιά στο πάρκο που τους χάρισε ο δήμαρχος</i>		
Γιατί είχε πάρα πολλά σκουπίδια	2	
Δεν ήταν καλό , δεν της άρεσε	1	
ΕΡΩΤΗΣΗ 8 ^η		
<i>Γιατί μαζεύτηκαν ξανά όλα τα παιδιά με πινακίδες</i>		
Είδαν τη Μέλπω με την πινακίδα και ήθελαν και αυτά να είναι το πάρκο καθαρό	2	
Γιατί ήθελαν και τα παιδιά καθαρό πάρκο Δεν ήθελαν σκουπίδια	1	
Κρατούσαν όλοι πινακίδες	0	
ΕΡΩΤΗΣΗ 9 ^η		
<i>Τι έκανε ο δήμαρχος όταν ήρθε τη δεύτερη φορά</i>		
Υποσχέθηκε ότι θα καθαρίσει το πάρκο Ζήτησε συγνώμη και είπε ότι θα καθαρίσει το πάρκο Έστειλε συνεργεία να καθαρίσουν το πάρκο	2	
Καθαρίζει το πάρκο Είπε ότι θα το καθαρίσει	1	
	0	
Μάζεψε ένα σκουπίδι		

Ίδρωσε ... χαμογέλασε		
ΕΡΩΤΗΣΗ 10 ^η		
<i>Τι σε δίδαξε αυτή η ιστορία;</i>		
Οτιδήποτε που να δείχνει ότι κατανόησε το νόημα, δηλαδή ότι χρειάζεται αγώνας για αλλαγές, πρέπει πάντα να προσπαθούμε για το καλύτερο, ακόμα και οι μικροί έχουν δύναμη, κλπ.	2	

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδης, Η. (Υπό έκδοση). *Ελληνικός Χάρτης Σχολικών Επιδόσεων*.
- Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα.
- Αλευριάδου, Α., Βρυτιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α.Γ., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Anderson, R., Hiebert, E., & Wilkinson, I. 1985. *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Urbana, IL : University of Illinois, Centre for the Study of Reading.
- Αποστόλου, Ζ. «Περισσότερα βιβλία παρακαλώ...»: Ένα σχέδιο εργασίας για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλοντα με λιγοστές εμπειρίες. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2001). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). *Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Η συμβολή τους στην κατάκτηση του γραμματισμού. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 33, 8-*

- 13Curtis, M. 1980. Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656 – 669.
- Γκλιάου, Ν. (2001). Γραφή – Ανάγνωση, Πρακτικές εφαρμογές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 22, 16-18.
- Cain, K., Bryant, P., & Oakhill, J. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, (1) , pp31-42.
- Catts, H.W., Adolf, S.M., & Weismer, S.E. (2006) Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Charlesworth, R. (1996). *Understanding Child Development*.(4th Ed.) Albany N.Y: Delmar.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write?*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cole, M., & Cole, S., (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών (Α, Β, τόμος)*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδάνος.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing Linguistic Performance: Parents and Teachers as Book Reading Partners for Children with Language Delays. "Topics in Early Childhood Special Education," 19 (1), 28-39
- Curtis, M. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72,656-669.

- Curto, L., Morillo, M., & Teixido. (1998) *Γραφή και Ανάγνωση, Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών*. Τόμος Ι. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δαράης, Κ. Α., (2003). Φωνολογική Ενημερότητα και Ανάγνωση. *Το Σχολείο και το Σπίτι 1(448)*, 33-45.
- Δαφέρμου – Κορτέση, Χ., 2001. Γραφή και ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο. *Γέφυρες, 1*, 6-11.
- Δαφέρμου – Κορτέση, Χ., 2003. Εγγραμματισμός και σχολείο: η συμβολή του Νηπιαγωγείου. *Γέφυρες, 10*, 32& 49-59.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Denney, M. K., English, J. P., Gerber, M. M., Leafstedt, J., Ruz, M. L. (2001). Family and Home Literacy Practices: Mediating Factors for Preliterate English Learners at Risk. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Seattle, WA, April 10-14, 2001)*.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ303 και 304 /13-3-2003, τχ. Β', τόμοι Α' και Β'
- Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg- Ψυχολογία
- Δράκος, Γ. (1997). Διαπίστωση της έλλειψης διαγνωστικών εργαλείων (tests) αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. *Σχολείο Και Ζωή*, τχ.12, σσ. 404-412.

- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9,(2), pp 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. A. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta – Analysis. *Review of Educational Research*, 71,(3), pp 393-448.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο, Τα παιδιά ως Ακροατές και Ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Fries, C. (1963). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehat & Winston.
- Gajendra V., & Mallick, K. (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα : Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος
- Georgiou, G., Parrila, R., Kirby, J., & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 325-350.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gough, P.B. (1993) The beginning of decoding. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* ,5 , 181-192.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* ,7(1) , 6-10..
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volmar, E. (2003). Annotation: Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, pp 1079-91.

- Hoover, W. A., & Gough, P.B. (2000) The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* ,2 , 127-160.
- Huey, E. 1968. *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press. (Original work published 1908)
- IRA & NAEYC. (1998). Joint position paper of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53(4), 30–46.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M., & Kremer, K. (2005). Developing Successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Educational Journal*, 33, 91-98.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. (2007). Preschool and early elementary comprehension: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, (pp.27-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 00, pp1-19.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. (in press). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*.
- Kirby, R.J., & Savage, R.S. (2008). Can the simple view of reading deal with the complexities of reading *Literacy*, 42 (2), pp 75 - 82.

- Κιτσαράς, Γ. (2000α). Γραφή και ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο: χαράς ευαγγέλια ή το πρόβλημα;. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 15, 44-46.
- Κιτσαράς, Γ. (2000β). Γραφή και ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο: χαράς ευαγγέλια ή το πρόβλημα;. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 16, 30-33 .
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα: διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005 α). Προφορική και Γραπτή Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο - Ερωτήματα για την πρώτη γραφή και Ανάγνωση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47, 24-27
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005 β). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή – Στρατηγικές Διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε., & Αρβανίτη – Παπαδοπούλου, Τ. (2008). *Βοήθημα για Νηπιαγωγούς. Προγράμματα Σχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσουράκη, Σ., (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση – Θεωρητικές και ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουτσουράκη, Σ., Διαχρονική μελέτη του ρόλου των γνωστικών παραγόντων στην αναγνωστική ανάπτυξη : Η περίπτωση μαθητών που κατακτούν την αναγνωστική δεξιότητα από την προσχολική ηλικία. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children:

- Evidence from a latent – variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, pp 596-613.
- Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The Development of Narrative Comprehension and its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29, (4), pp 327-365.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (επιστημονική επιμέλεια – Γιώργος Μπαγάκης)*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μωραΐτη, Τ., & Διανέλλου, Γ. (2006). *Τι θέμα να διαλέξω στο χρόνο για να τρέξω: 40 θεματικές προσεγγίσεις για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ναούμ, Ε., & Παπαμιχαήλ, Γ. (2007) *Θεματικές Προσεγγίσεις – Σχέδια Εργασίας για το Νηπιαγωγείο. (Τεύχη 1-8)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1997). Individual differences in contextual facilliation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27,(4), pp342-56.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J., (2004). *Dyslexia early screening test – Second Edition*. London.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, (4), pp 443-468.

Παπαδημητρίου, Α. Αναδυόμενος Γραμματισμός: Επίπεδο Γλωσσικής Ωριμότητας και Φωνολογικής Επεξεργασίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)

Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η ανάλυση δεδομένων Παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών: Ιεραρχική ταξινόμηση και άλλες μέθοδοι.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Papadopoulos, T.C. (2001). Phonological and Cognitive Correlates of Word-Reading Acquisition under Two Different Instructional Approaches in Greek.Preview. *European Journal of Psychology of Education*, 26(4),549-68.

Papadopoulos, T.C., Das, J. P., Parilla, R. K., & Kirby, J. R. (2003) Children at Risk for Developing Reading Difficulties: A Remediation Study. *School Psychology International*, 24, (3), p 340-66.

Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G., & Kendeou, P. (2007). *Early Reading Skills Assessment Battery (ERS-AB).* Department of Psychology. University of Cyprus.

Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G., & Kendeou, P. (2009). The dimensionality of phonological abilities in Greek. *Reading Research Quarterly*, 44,(2),pp 127-143.

- Papadopoulos T. C., Georgiou, G. K., & Kendeou, P. (in press). Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek: Findings from a Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*.
- Papadopoulos, T. C., Constantinidou, M., & Douklias, S. (2008). Dyslexia Early Screening Test-Second Edition (DEST-2) (by Nicolson, R. I, & Fawcett, A. 2004, published by the Psychological Corporation).
- Παπάνης, Ε. (2002). Κατάρτιση προγράμματος εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας στις φωνολογικές και συντακτικές δεξιότητες και ανάλυση της επίδρασής του στην αναγνωστική ικανότητα της πρώτης και δευτέρας δημοτικού: πειραματική μελέτη. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 46, 56-97.
- Παπούλια –Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του εγγραμματισμού, Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ. (2006). *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία: ανάγκες και πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τομ. 1 & 2. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς*, τομ. 1 & 2. Αθήνα.
- Pazzaglia, E., Cornoldi, C., & Tessoldi, P.E. (1993). Learning to read : Evidence on the distinction between decoding and comprehension. *European Journal of Psychology in Education*, 8, 247-258.
- Paris, S.G., & Scott, G.P. (2004). Reading Assessments in Kindergarten through Third Grade: Findings from the Centre for the improvement of Early

- Reading Achievement. *The elementary School Journal*. Vol. 105 (2), pp 199-217.
- Paris, A. H., & Paris, S.G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*. Vol.38, No 1 January/ February / March/ (pp. 36-76)
- Pressley, M. (2005). STRIKING A BALANCE: The Quest for Effective Literacy Instruction. *Education Canada; Autumn 2005, Vol. 45, (4), p6-10*
- Ράπτη, Μ.(2000). Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.110, σσ.97-105.*
- Rapp, D., van den Broek, P., Mc Master K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher- Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading 11(4), 289-312.*
- Rose, J. (2006). *Independent Review of the teaching of the early reading: Final Reprot*. Department for Education and Skills. London, UK: TSO.
- Savage, R. (2001). The “Simple View of Reading”: some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice, 17 (1), pp 17-33.*
- Show, C. E., Burns, M.S., & Griffin, P. (2003). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Σηφάκη, Α., & Σελιμά, Ν. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα. *Πρακτικά 6^{ov} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.*

- Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Spooner, A. L. R., Baddeley, A. D., & Gathercole, S. E. (2004). Can reading and comprehension be separated in Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling M. (2008). Literacy as a complex activity deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42, pp. 59-66.
- Sulzby, E., Teale, W., & Karambelis, G. (1989). Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections. *Emerging Literacy: Young Children Learn to Reading Association*, pp. 64-68.
- Συκιώτη, Ε., & Στελλάκη, Ν. Δημιουργία Εργαλείου για την αποτίμηση των Ικανοτήτων Γραφής και Ανάγνωσης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Σφυροέρα, Μ., (2002). Η μέθοδος του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης και η χρησιμότητά της στην πρώτη ανάγνωση και γραφή: από τη θεωρία στις εφαρμογές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 28, 8-14.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

- Τάφα, Ε. Αξιολόγηση των γνώσεων για το γραπτό λόγο: Μια δοκιμασία παρατήρησης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Τεμπρίδου, Α. Ε., & Μουρατίδης, Χ. Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του προφορικού λόγου. Συμπεράσματα από μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – Ελληνικής Επιτροπής Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Πάτρα, 1-3 Ιουνίου, 2007 (<http://www.omep.gr/ektosynedrio.htm> - προσπέλαση 20/10/2008)
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2001). Γραφή και ανάγνωση στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 24, 66-70.
- UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (2004). *Update on planning and implementing Education for All (EFA), Survey Report. Division of Educational Policies and Strategies Education Sector.* (<http://portal.unesco.org/education> - προσπέλαση 2/5/2008)
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J., & Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in

- young children. In S. Stahl & S. Paris (eds), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp 107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating Memory – Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse Processes*, 39(2&3), 299-316.
- Van Kleeck, A. (2008) Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in story book – sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45 (7), pp 627-643.
- Wechsler, D. (1990). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*. London: The Psychological Corporation. Harcourt Brace & Company Publishers.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. "Journal of Educational Psychology," 93(2), 243-250;
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1999). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. "Journal of Educational Psychology," 86 (4), 542-555.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low-Income Families. "Developmental Psychology," 30 (5), 679-689.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Δικτυακοί Τόποι

1. UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.: <http://portal.unesco.org/education>
2. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://www.pi-schools.gr/>