

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π.

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αξιολόγηση και σύγκριση της φωνολογικής
ενημερότητας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής
ηλικίας, σε επίπεδο συλλαβής»**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΓΟΥΒΑΛΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΚΑΤΣΑΪΤΗ ΜΑΡΙΑ

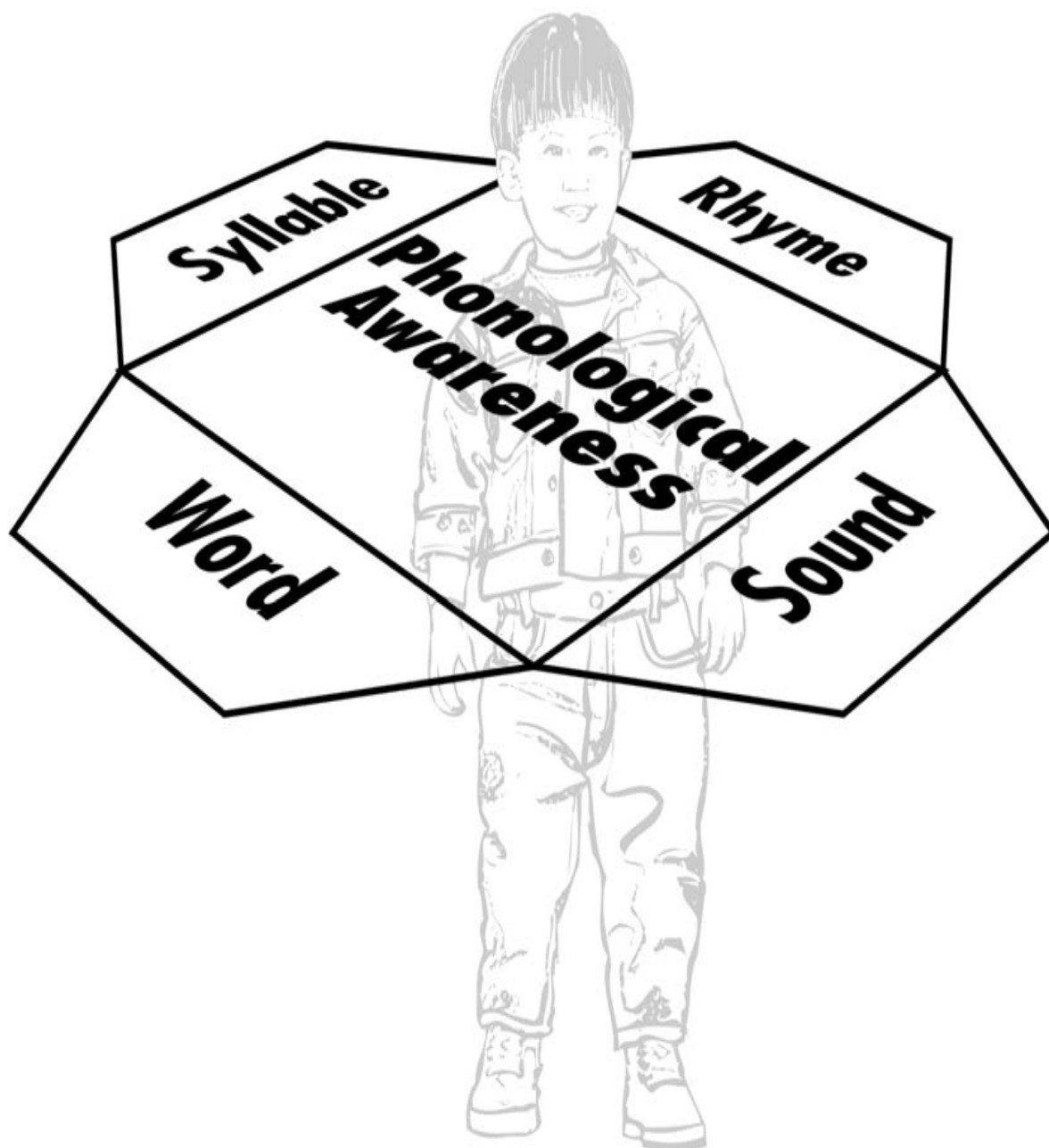
ΚΡΑΝΙΔΗ ΣΩΤΗΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κα ΚΑΣΤΑΜΟΝΙΤΗ ΔΗΜΗΤΡΑ SLP / M. Sc.

ΠΑΤΡΑ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

i.	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σελ.4
ii.	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.5
iii.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ.6
	3.1.1 Φωνολογική Ενημερότητα	σελ. 6
	3.1.2 Ανάπτυξη Φωνολογικής ενημερότητας	σελ. 8
	3.2 Επίπεδα Φωνολογικής Ενημερότητας	σελ. 8
	3.3 Η Σχέση Μεταξύ των Επιπέδων της Φωνολογικής Ενημερότητας.....	σελ.12
	3.4 Ικανότητες Φωνολογικής Επεξεργασίας – Μεταγλωσσική Ενημερότητα.....	σελ.13
	3.5 Η Σχέση Φωνολογικής Ενημερότητας και Ανάγνωσης	σελ. 15
iv.	ΣΚΟΠΟΣ	σελ.18
v.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	σελ.19
	4.1 Συμμετέχοντες	σελ.19
	4.2 Υλικό – Διαδικασία	σελ.19
vi.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	σελ.21
vii.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	σελ.48
viii.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.50
ix.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	σελ.55
	Παράρτημα 1α	σελ. 56
	Παράρτημα 1β.....	σελ. 58
	Παράρτημα 1γ.....	σελ. 60
	Παράρτημα 1δ.....	σελ. 62



«Φωνολογική ενημερότητα είναι...
η ικανότητα να ακούς μέσα στη λέξη»

Fitzpatrick

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να ασχοληθούμε με τις διαφορές που προκύπτουν στα παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας και συγκεκριμένα σε επίπεδο συλλαβής.

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε αφ' ενός μέσω του ενδιαφέροντος των σπουδαστριών για τον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας και αφ' ετέρου μετά από βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκαν ανεπαρκή στοιχεία στην ελληνική για τη φωνολογική ενημερότητα. Αυτό ώθησε να πραγματοποιήσουν μελέτη της φωνολογικής ενημερότητας παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας για την εκπόνηση της πτυχιακής τους εργασίας.

Η ικανότητα της φωνολογικής ενημερότητας είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της ομιλίας καθώς της ανάγνωσης και της γραφής. Η αντίληψη του λόγου είναι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει τη φωνολογική ενημερότητα, άμεσα και έμμεσα, μέσω των προφορικών δεξιοτήτων (Sotudeh, Narimani, & Mahmoodi, 2009). Σε μία πρόσφατη έρευνα που έγινε (Gillon, 2007) αποδείχθηκε ότι λάθη σε συλλαβές συσχετίζονται με την αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα. Τέλος αναφέρεται πως πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Ως εξωτερικοί θεωρούνται οι κοινωνικο – οικονομικοί και ο πολιτισμός, ενώ ως εσωτερικοί θεωρούνται η πνευματική ικανότητα και η ικανότητα προφορικού λόγου (Gillon, 2004).

2. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται μια σύντομη αναφορά στα κυριότερα μέρη της παρακάτω μελέτης. Βιβλιογραφικά ως φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται η συνειδητή επίγνωση της ηχητικής δομής των λέξεων του ατόμου και η ικανότητά του να χειρίζεται τους ήχους μέσα στις λέξεις. Η φωνολογική ενημερότητα ταξινομείται στα εξής επίπεδα: συλλαβική ενημερότητα, ενημερότητα αρκτικής συλλαβής-ρίμα και φωνημική ενημερότητα. Επιπλέον, δεν πρέπει να παραλείψουμε τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση, έννοιες οι οποίες είναι αλληλένδετες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ο οποίος είναι να αξιολογηθούν και να συγκριθούν οι ικανότητες των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Α' Δημοτικού). Για τις ανάγκες της μελέτης συμμετείχαν 60 παιδιά, από τρεις διαφορετικές περιοχές της Πελοποννήσου: της Πάτρας, του Αιγίου και της Κάτω Αχαΐας. Τα 30 ήταν προσχολικής ηλικίας και τα υπόλοιπα 30 σχολικής. Κάθε παιδί, αξιολογήθηκε μέσω τεσσάρων δραστηριοτήτων, οι οποίες ήταν οι ακόλουθες:

- i. Εύρεση λέξεων με κοινή πρώτη συλλαβή
- ii. Εύρεση κοινής συλλαβής σε λέξεις που δίνονται
- iii. Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις
- iv. Απαλοιφή συλλαβών

Για την ομαλή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις τομείς:

- i. Η διαφορά στην επίδοση των παιδιών Νηπιαγωγείου – Δημοτικού (ανεξάρτητα από την πόλη τους), όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο συλλαβής.
- ii. Η διαφορά στην επίδοση των παιδιών του Νηπιαγωγείου ανά πόλη.
- iii. Η διαφορά στην επίδοση των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού ανά πόλη.

Η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Συμπερασματικά αναφέρουμε πως τα παιδιά του Δημοτικού σημείωσαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και είχαν καλύτερη επίδοση στις πόλεις της Πάτρας και του Αιγίου, σε σχέση με τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας, παρόλα αυτά χωρίς αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις.

3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

3.1.1 Φωνολογική ενημερότητα

Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» άρχισε να εμφανίζεται στην ερευνητική βιβλιογραφία στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Bradley & Bryant, 1983; Leong & Sheh, 1982; Marcel, 1980; Rozin & Gleitman, 1977; Tunner & Fletcher, 1981; Zifcak, 1981) και αναφέρεται στη γνώση ενός ατόμου, όσον αφορά τη δομή του ήχου ή της φωνολογικής δομής της ομιλούμενης λέξης. Ο όρος αντικατέστησε προηγούμενους, όπως ‘φωνητική ανάλυση της προφερόμενης λέξης’ (Bruse, 1964) και ‘γλωσσική επίγνωση στο φωνολογικό επίπεδο’ (Mattingly, 1972), που αναφέρονταν στην αναγνώριση των λέξεων από τα παιδιά, ως μικρότερες αναγνωρίσιμες μονάδες.

Γρήγορη και αξιοσημείωτη ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 σε μελέτες που ερευνούσαν τη σημαντικότητα της φωνολογικής ενημερότητας στην ανάγνωση και την ορθογραφία, οδήγησαν στην ευρεία υιοθέτηση του όρου στην επιστημονική βιβλιογραφία και στην εκπαίδευση και στις κλινικές ασκήσεις της λογοθεραπείας και της ψυχολογίας.

Η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται ως: “Συνειδητή επίγνωση της ηχητικής δομής των λέξεων και η ικανότητα να χειρίζεται τους ήχους μέσα στις λέξεις” (Habersham Child Development Center, 2009).

Η φωνολογική ενημερότητα θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο τύπους: *γλωσσική ενημερότητα* και *μεταγλωσσική ενημερότητα*. Η γλωσσική ενημερότητα αναφέρεται σε μία γενική άποψη, όσον αφορά τις ομοιότητες ανάμεσα σε λεκτικούς ήχους. Η μεταγλωσσική ενημερότητα αναφέρεται στη συνειδητή ενημερότητα των φωνολογικών τμημάτων μέσα στις λέξεις, η οποία συνήθως αφορά τα φωνήματα.

Στη συνέχεια, αναφέρονται οι τρεις παράγοντες που είναι απαραίτητοι για τη φωνολογική ενημερότητα:

1. Ακέραιο φωνολογικό σύστημα και φυσιολογική επεξεργασία των φωνολογικών ερεθισμάτων.
2. Ταχεία επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων.
3. Ικανοποιητική μνήμη εργασίας.

Ακολουθεί μία μικρή ανάλυση των παραπάνω παραγόντων:

1. Το παιδί που παρουσιάζει ανώριμο φωνολογικό σύστημα (εξελικτική φωνολογική διαταραχή), κυρίως φωνολογική διαταραχή με σταθερά και ασταθή λάθη, συνήθως αλλά όχι πάντα και ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής έχει και δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση και στην κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής.

2. Ο δεύτερος παράγοντας δηλώνει την ταχύτητα, με την οποία το παιδί επεξεργάζεται τα ακουστικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του. Μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας φωνολογικών ερεθισμάτων επιβραδύνει την αυτοματοποίηση της λειτουργίας της φωνολογικής ενημερότητας. Τα δυσλεξικά παιδιά, για παράδειγμα, καταφέρνουν να μάθουν τα φωνήματα που αντιστοιχούν στα γράμματα του αλφάβητου και να βελτιώσουν τις βασικές ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας, όμως εξακολουθούν να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες όπου μπαίνει ο παράγων ταχείας επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων.

3. Κατά το Braddley (1986) η μνήμη εργασίας είναι το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται και αποθηκεύει προσωρινά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα. Η μνήμη εργασίας αποτελείται από το *κεντρικό εκτελεστικό σύστημα* και δύο άλλα υποσυστήματα που ελέγχονται από αυτό: το *φωνολογικό κύκλωμα*, για τη συγκράτηση ακουστικών ερεθισμάτων και τον *οπτικοχωρικό συνδυασμό ή σημειωματάριο*, για τη συγκράτηση οπτικοχωρικών ερεθισμάτων. Το φωνολογικό κύκλωμα μπορούμε να το ταυτοποιήσουμε με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η χωρητικότητα και η διάρκεια συγκράτησης των φωνολογικών στοιχείων στο φωνολογικό κύκλωμα είναι περιορισμένες. Ανάλογη χωρητικότητα έχει και ο οπτικοχωρικός συνδυασμός (σημειωματάριο). Το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα συντονίζει τα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας των ερεθισμάτων και επιλέγει στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν στην επεξεργασία και αφομοίωση των πληροφοριών. Έχει επίγνωση, ενημερότητα, συνειδητότητα αλλά δεν έχει συγκράτηση. Σε πρόσφατη αναθεώρηση της έννοιας της μνήμης εργασίας ο Braddley προσέθεσε ένα ακόμη υποσύστημα, την *επεισοδιακή συγκράτηση*, το οποίο βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο του κεντρικού εκτελεστικού συστήματος. Αναφέρεται στην προσωρινή συγκράτηση πληροφοριών από τα δύο προαναφερόμενα υποσυστήματα. Η μνήμη εργασίας, κυρίως το φωνολογικό κύκλωμα, παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκράτηση των φωνημάτων για τις διάφορες λειτουργίες της φωνολογικής ενημερότητας π.χ. διαχωρισμό λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας, σύνθεση φωνημάτων καθώς και στην εκμάθηση λεξιλογίου.

Για πιο πολύπλοκες λειτουργίες, όπως αντίληψη γραπτού κειμένου, συμβάλει επίσης ενεργά το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα.

3.1.2 Ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας κατά τις ενδείξεις αρχίζει νωρίς. Στα πρώτα χρόνια (3-4) έχει μάλλον χαρακτήρα ενστικτώδη.

Η πρώτη μεταφωνολογική δεξιότητα που κατακτάται από τα παιδιά είναι η αναγνώριση ομοιοκαταληξίας (Lenel & Cantor 1974), 77% σε παιδιά 4-5 ετών, 81% σε 5-6 ετών και 87% σε 6-7 ετών.

Ακολουθεί ο τεμαχισμός της λέξης σε συλλαβές (Liberman, 1973), 46% σε παιδιά 5-6 ετών, 48% σε παιδιά 6 ετών και 90% σε παιδιά 7 ετών.

Η κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα, είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία, αφού εμφανίζεται σε ποσοστό 17% σε παιδιά 6 ετών, 70% σε παιδιά 7 ετών και 100% σε παιδιά 8 ετών.

Η αναγνώριση της πρώτης συλλαβής της λέξης γίνεται στην ηλικία των 6 ετών σε ποσοστό 80% και 100% στην ηλικία των 7 ετών.

Η αναγνώριση τελευταίας συλλαβής πραγματοποιείται σε ποσοστό 50% στην ηλικία των 6 ετών και 100% στην ηλικία των 7 ετών και άνω.

Η φωνολογική ενημερότητα απαιτεί καλλιέργεια. Αγράμματοι ενήλικες έχουν μεγάλη δυσκολία να κομματιάσουν τη λέξη σε συλλαβές και φωνήματα και να εκτελέσουν διάφορες μεταφωνολογικές ασκήσεις.

3.2 Επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας

Η φωνολογική ενημερότητα είναι μία πολυδιάστατη δεξιότητα, που αφορά τον τεμαχισμό των λέξεων σε μικρότερες ενότητες (Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1997; Stahl & Murray, 1994; Treiman & Zukowsky, 1991). Όπως μία λέξη μπορεί να χαρακτηριστεί με βάση τη συλλαβική της δομή, τη δομή της αρκτικής συλλαβής – ρίμας και τη φωνημική δομή, έτσι μπορεί και η φωνολογική ενημερότητα να χαρακτηριστεί με βάση τη συλλαβική ενημερότητα, την ενημερότητα αρκτικής συλλαβής – ρίμας και τη φωνημική ενημερότητα.

Ακολουθεί μία γενική ανάλυση των επιπέδων της φωνολογικής ενημερότητας:

I. ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Η φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο συλλαβής απαιτεί την επίγνωση, ότι οι λέξεις μπορούν να διαχωριστούν σε συλλαβές. Η ικανότητα κατανόησης, ότι η λέξη /re'di/ μπορεί να διαχωριστεί σε /re/ - /di/ είναι ένα τυπικό παράδειγμα συλλαβικής ενημερότητας. Σύμφωνα με τον Treiman (1993) τρεις αρχές συλλαβικού διαχωρισμού έχουν αναφερθεί σε πειραματικό επίπεδο, ερευνώντας την ανάπτυξη των παιδιών στο επίπεδο συλλαβής:

1. Κάθε συλλαβή σε μία λέξη περιέχει ένα φωνήεν.
2. Ο συλλαβικός διαχωρισμός ακολουθεί το πρότυπο του τονισμού σε μία λέξη, με όσο το πιθανόν περισσότερα σύμφωνα στην αρχή της τονισμένης συλλαβής. Έτσι η λέξη *μυστρί* χωρίζεται ως *μυ-στρι* και όχι ως *μυσ-τρι*.
3. Οι συλλαβές χωρίζονται έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι τα σύμφωνα τα οποία δε μπορούν να υπάρξουν ως σύμπλεγμα, δε θα αποτελέσουν την έναρξη ή το τέλος μίας συλλαβής. Για παράδειγμα η λέξη *πόρτα* χωρίζεται ως *πορ-τα* και όχι ως *πο-ρτα* ή *πορτ-α*, διότι το *ρτ* δεν αποτελεί σύμπλεγμα της ελληνικής γλώσσας.

Η συλλαβική ενημερότητα αποδεικνύει την αντίληψη αυτών των αρχών καθώς καθιστούν δυνατές κάποιες διαφορές στα συλλαβικά όρια. Για παράδειγμα, οι συλλαβές στη λέξη *καρέκλα* προφορικά ίσως διαχωριστούν (από ένα παιδί) ως *κα-ρεκ-λα* ή *κα-ρε-κλα*. Και οι δύο προσπάθειες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως σωστές, επειδή και οι δύο αντανακλούν την επίγνωση της αρχής του φωνήεντος (1).

Δραστηριότητες που έχουν χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθεί η επίγνωση των παιδιών όσον αφορά τη συλλαβική δομή των λέξεων περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- *Συλλαβική κατάτμηση*, για παράδειγμα «πόσες συλλαβές υπάρχουν στην λέξη *παιδί* ;» (Dodd, Holm, Oerlemans, & McCormick, 1996).
- *Συλλαβική συμπλήρωση*, για παράδειγμα «Αυτή είναι η εικόνα ενός λαγού. Εγώ θα σου πω το πρώτο κομμάτι της λέξης και εσύ θα πεις το υπόλοιπο» (Muter, Hulme, & Snowling, 1997).
- *Συλλαβική ταύτιση*, για παράδειγμα «Πιο τμήμα των λέξεων *καρέκλα* – *καραμέλα* ακούγεται το ίδιο ;» (Dodd et al., 1996; Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. 2003).

- *Συλλαβική απαλοιφή, προσθήκη, αντικατάσταση*, για παράδειγμα «Πες τη λέξη κομμάτια. Τώρα πες τη ξανά χωρίς τη συλλαβή κο» (Prosner, 1999; Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. 2003).
- *Συλλαβικός συγκερασμός*, για παράδειγμα «Ποια λέξη σχηματίζεται ενώνοντας τις συλλαβές α-στυ-νο-μί-α» (Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. 2003).
- *Εύρεση / παραγωγή λέξεων*, για παράδειγμα «Πες μου όσες περισσότερες λέξεις μπορείς, που να ξεκινούν από την συλλαβή κε» (Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. 2003).

II. **ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΑΡΚΤΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ – ΡΙΜΑΣ**

Αποδεικνύοντας την άποψη ότι οι συλλαβές και οι λέξεις μπορούν να διαχωριστούν στο επίπεδο της αρκτικής συλλαβής – ρίμας υποδεικνύει τη φωνολογική ενημερότητα στο ενδοσυλλαβικό επίπεδο και συχνά αναφέρεται ως «ενημερότητα αρκτικής συλλαβής – ρίμας» (Goswami & Bryant, 1990; Moats, 2000). Για παράδειγμα στη λέξη *λέω*, το *λ-* είναι η αρκτική συλλαβή και το *-εω* είναι η ρίμα. Επιπρόσθετα στη λέξη *κλαίω*, το *κλ-* είναι η αρκτική συλλαβή και το *-αιω* είναι η ρίμα. Αυτό το επίπεδο επίγνωσης μπορεί να μετρηθεί μέσω δραστηριοτήτων ομοιοκαταληξίας, επειδή για να κατανοήσουμε ότι οι λέξεις ομοιοκαταληκτούν πρέπει αρχικά να υπάρχει επίγνωση ότι οι λέξεις μοιράζονται μία κοινή κατάληξη (μονάδα ρίμας), η οποία μπορεί να διαχωριστεί από την αρχή της λέξης (αρκτική συλλαβή). Η ενημερότητα αρκτικής συλλαβής – ρίμας μπορεί να περιλαμβάνει τις ακόλουθες αξιολογήσεις:

- *Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας*, για παράδειγμα «Ομοιοκαταληκτούν οι ακόλουθες λέξεις: *σήμα – κύμα;*» (Dodd et al., 1996).
- *Ανίχνευση ομοιοκαταληξίας*, για παράδειγμα «Ποια λέξη δεν ομοιοκαταληκτεί: *καφάσι – καράβι – φαράσι;*» (Bradley & Bryant, 1983).
- *Γενίκευση ομοιοκαταληξίας*, για παράδειγμα «Πες μου λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με τη λέξη *φύλλο*» (Muter et al., 1997).
- *Συγκερασμός αρκτικής συλλαβής – ρίμας*, για παράδειγμα «Ποια λέξη σχηματίζεται ενώνοντας το *κλ-* και το *-αιω;*» (Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons, & Rashotte, 1993).

Άλλοι τύποι δραστηριοτήτων, όπως κατηγοριοποίηση ήχων και δραστηριότητες διαγραφής, επίσης περιλαμβάνουν την επίγνωση ότι η αρκτική συλλαβή της λέξης μπορεί να διαχωριστεί από τη μονάδα της ρίμας μέσα σε μία λέξη.

III. ΦΩΝΗΜΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Ένας τρίτος τρόπος, που μία λέξη μπορεί να χωριστεί σε μικρότερα τμήματα είναι χρησιμοποιώντας το επίπεδο του ήχου ή του φωνήματος. Το «φώνημα» ορίζεται ως η μικρότερη μονάδα του ήχου, η οποία επηρεάζει τη σημασία μίας λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη *μαλλί* έχει τέσσερα φωνήματα: /m/ /a/ /l/ /i/. Εάν ένα από αυτά τα φωνήματα αλλάξει, μία καινούρια λέξη ή μη – λέξη θα δημιουργηθεί. Εάν το πρώτο φώνημα αλλάξει από /m/ σε /x/, θα ακουστεί η λέξη *χαλί*. Εάν το φώνημα /a/ στην λέξη *μαλλί*, αλλάξει σε /e/, προκύπτει η λέξη *μελί*. Ως εκ τούτου, κάθε φώνημα μέσα σε μία λέξη μπορεί να αλλάξει το νόημά της.

Τα φωνήματα είναι μία αφηρημένη έννοια. Όταν οι λέξεις προφέρονται ο ομιλητής δεν ακούει τα ξεχωριστά φωνήματα της λέξης τα οποία ενώνονται μέσα στη ροή του ήχου. Τα άτομα πρέπει να μάθουν να αντιλαμβάνονται τα φωνήματα στην ομιλία (Liberman, Cooper, Shankweiler, & Studdert-Kennedy, 1967). Η φωνολογική ενημερότητα στο φωνημικό επίπεδο (συχνά αναφερόμενο στη βιβλιογραφία ως «φωνημική ενημερότητα» ή «ενημερότητα φωνήματος»), απαιτεί τη γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από αυτούς τους ήχους.

Η φωνημική ενημερότητα, μπορεί να μετρηθεί με τους ακόλουθους τρόπους δραστηριοτήτων :

- *Φωνημική απόκλιση*, για παράδειγμα, «Ποια λέξη έχει διαφορετικό αρχικό ήχο: *κύμα, κότα, νερό, κάτω* ;» (Torgesen & Bryant, 1994).
- *Φωνημική ταύτιση*, για παράδειγμα, «Ποια λέξη ξεκινάει με τον ίδιο ήχο, όπως η λέξη *ποτήρι* : *μπουκάλα, πιρούνι, μαχαίρι*; » (Torgesen & Bryant, 1994).
- *Φωνημική απομόνωση*, για παράδειγμα, «Πες μου τον ήχο που ακούς στην αρχή της λέξης *κινητό*» (Stahl & Murray, 1994).
- *Φωνημική συμπλήρωση*, για παράδειγμα, «Σου δίνω μία εικόνα από ένα ρολόι, τελείωσε τη λέξη μετά από εμένα: *ρολό_*» (Mutter et al., 1997).
- *Φωνημικός συγκερασμός με λέξεις ή μη λέξεις*, για παράδειγμα, «Ποια λέξη σχηματίζουν οι ακόλουθοι ήχοι: *φ...ώ...τ...α...* ;» (Wagner et al., 1999).

- *Φωνημική απαλοιφή*, για παράδειγμα, «Πες την λέξη *κότα*, τώρα πες τη ξανά χωρίς να πεις το /κ/» (Rosner, 1999).
- *Φωνημική κατάτμηση σε λέξεις ή μη λέξεις*, για παράδειγμα, «Πόσους ήχους μπορείς να ακούσεις στη λέξη *κερί*;» (Dodd et al., 1996).
- *Φωνημική αντιστροφή*, για παράδειγμα, «πες τη λέξη *αν*. Τώρα πες την αντίστροφα» (Wagner et al., 1999).
- *Φωνημικός χειρισμός*, για παράδειγμα, «Πες *μαλλί*. Τώρα πες τη ξανά, αλλά αντί για /α/ πες /ε/» (Rosner, 1999).

3.3 Η σχέση μεταξύ των επιπέδων της φωνολογικής ενημερότητας

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την ικανότητα σε κάθε επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας, είναι στενά συνδεδεμένες η μία με την άλλη. Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν (Stanovich, 1984), αποδείχθηκε ότι οι δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με τις δεξιότητες του φωνημικού επιπέδου, όπως φωνημική ανίχνευση, φωνημικός συγκερασμός, φωνημική απαλοιφή και φωνημική κατάτμηση, είναι αλληλένδετες. Ωστόσο, οι δραστηριότητες διαφέρουν στο επίπεδο δυσκολίας και στο επίπεδο γλωσσικής πολυπλοκότητας (Stahl & Murray, 1994; Yopp, 1988). Για παράδειγμα, ο φωνημικός συγκερασμός απαιτεί λιγότερο σαφή φωνολογική ενημερότητα, από μία δραστηριότητα όπως η φωνημική απαλοιφή (Hulme et al., 2002). Ο Yopp (1988), παρατήρησε ότι αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να διαιρεθούν έγκυρα σύμφωνα με τις απαιτήσεις που αυτές (οι δραστηριότητες) διατίθενται στη μνήμη εργασίας. Έτσι, οι δραστηριότητες που απαιτούν μόνο μία λειτουργία όπως, κατάτμηση, συγκερασμός ή απομόνωση ενός ήχου ταξινομούνται ως δραστηριότητες απλής φωνημικής ενημερότητας. Δραστηριότητες που απαιτούν δύο λειτουργίες, με τα αποτελέσματα από την πρώτη λειτουργία να κρατούνται στη μνήμη καθώς η δεύτερη λειτουργία διεκπεραιώνεται (φωνημικός χειρισμός), ταξινομούνται ως σύνθετες δραστηριότητες φωνημικής ενημερότητας.

3.4 *Ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας – Μεταγλωσσική ενημερότητα*

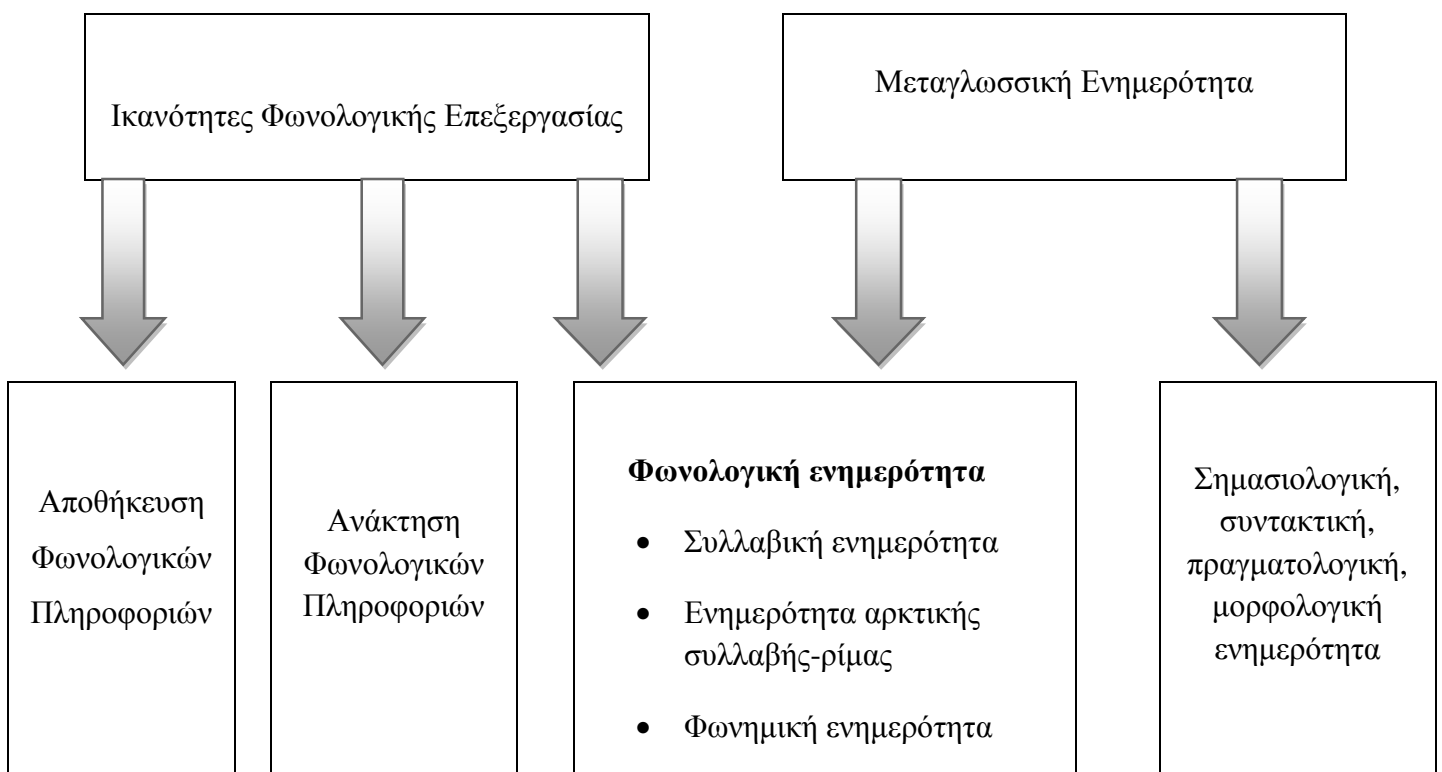
I. Ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας

Ο όρος «φωνολογική επεξεργασία» συχνά συναντάται στη βιβλιογραφία σε σχέση με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και τη διαταραχή ανάγνωσης. Παρ' όλο που ο όρος μερικές φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τη φωνολογική ενημερότητα, οι έννοιες είναι καλύτερο να θεωρηθούν ως ξεχωριστές η μία από την άλλη. Οι Wagner and Torgesen (1987) όρισαν τις ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας, ως αναφορά στη χρήση των φωνολογικών πληροφοριών στην διαδικασία γραπτού και προφορικού λόγου. Η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας περιλαμβάνει τη φωνολογική ενημερότητα ως μία δομή, αλλά επίσης ακυρώνει δύο άλλες δομές: (1) κωδικοποιημένες φωνολογικές πληροφορίες στη μνήμη εργασίας και (2) ανακτώμενες φωνολογικές πληροφορίες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Οι δραστηριότητες ανάκλησης ψηφίων και οι δραστηριότητες επανάληψης πρότασης χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα της φωνολογικής κωδικοποίησης στη μνήμη. Γρήγορες δραστηριότητες κατονομασίας (π.χ. κατονομασία ζώων όσο το δυνατό γρηγορότερα), χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα της ανάκλησης των φωνολογικών πληροφοριών. Έτσι, για σκοπούς διευκρίνησης η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα υποσύνολο πιο γενικών ικανοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας.

II. Μεταγλωσσική ενημερότητα

Η φωνολογική ενημερότητα είναι πτυχή μίας γενικότερης κατηγορίας των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Η «μεταγλωσσική ενημερότητα» είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται στην ικανότητα να σκέφτεσαι και να έχεις αντίληψη της γλώσσας. Αντί να χρησιμοποιείς τη γλώσσα ως μία λειτουργική έννοια, η γνώση της μεταγλωσσικής ενημερότητας αποδεικνύει την ενημερότητα των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Ο Mattingly (1972) ήταν μεταξύ των πρώτων ερευνητών που επισήμανε μία σχέση ανάμεσα στην επίγνωση των παιδιών για την γλώσσα και την πρόοδό τους στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Συμφώνησε ότι η ανάγνωση είναι μία ικανότητα βασισμένη στη γλώσσα και εξαρτώμενη από την ενημερότητα των πρώιμων γλωσσικών δραστηριοτήτων της ομιλίας και της ακοής.

Παρ' όλο που, η φωνολογική ενημερότητα είναι η πτυχή της μεταγλωσσικής γνώσης η οποία έχει αναμφίβολα δεχθεί την μεγαλύτερη προσοχή σε σχέση με την απόκτηση του γραπτού λόγου, άλλες πτυχές της μεταγλωσσικής ενημερότητας επίσης επηρεάζουν την απόδοση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτές περιλαμβάνουν, συντακτική ενημερότητα, σημασιολογική ενημερότητα, πραγματολογική ενημερότητα και μορφολογική ενημερότητα. Αυτές οι τελευταίες περιοχές των μεταγλωσσικών πτυχών, ίσως είναι ιδιαίτερα σημαντικές στη διαδικασία αναγνώρισης λέξεων, καθώς ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας έχει αφομοιώσει βασικές ικανότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης. Για παράδειγμα, η συντακτική και η σημασιολογική ενημερότητα επιτρέπουν στον αναγνώστη ή το συγγραφέα, να κάνουν μια σύγκριση, για το πότε μια λέξη έχει λογικό ή γραμματικό νόημα μέσα στο κείμενο. Η μορφολογική ενημερότητα βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν το κύριο μέρος μίας λέξης (για παράδειγμα να αναγνωρίζει τη λέξη «σκούπα» μέσα στη λέξη «σκουπίζω») και μπορεί να είναι μία σημαντική στρατηγική καθώς η γνώση του συλλαβισμού αναπτύσσεται (Carlisle, 1995; Masterson & Apel 2000). Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει την διατομή της μεταγλωσσικής ενημερότητας και της φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με τις διαδικασίες λεξικής αναγνώρισης:



3.5 Η σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας και η μετέπειτα ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η ισχυρή αυτή σχέση έχει επιβεβαιωθεί με πληθώρα μελετών διαφόρων τύπων, κυρίως όμως, μέσω διαχρονικών ερευνών συνάφειας (Bradley & Bryant, 1983; Fox & Routh, 1975; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Lundberg, Olofsson & Wall, 1980; Morais, Cluytens & Alegria, 1984; Stanovich, Cynningham & Cramer, 1984; Tunmer & Nesdal, 1985) και με έρευνες στις οποίες προηγήθηκε εξάσκηση των παιδιών με μεταγλωσσικές δραστηριότητες (Cunningham, 1990; Dominguez, 1996a; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Olofsson & Lundberg, 1985). Αλλά, το πρόβλημα σε αυτή τη σχέση είναι να προσδιοριστεί η *φύση* (αν είναι δηλαδή αιτιώδης ή όχι) και η *κατεύθυνση* της (να επισημανθεί δηλαδή αν η ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα έχει ως αποτέλεσμα την αβίαστη ανάπτυξη της ανάγνωσης ή αν η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων βελτιώνει τη φωνολογική ενημερότητα).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις, σχετικά με αυτό το θέμα.

Η πρώτη άποψη, υποστηρίζει ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί προϊόν της μάθησης της ανάγνωσης, δηλαδή η ανάγνωση αποτελεί αιτία ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1999).

Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η φωνολογική ενημερότητα προηγείται της ανάγνωσης και μερικώς καθορίζει το βαθμό επιτυχίας των παιδιών κατά την μάθησή της. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ικανότητα κατάτμησης των λέξεων σε φωνήματα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης. Τα δεδομένα που στηρίζουν αυτή τη θέση προέρχονται από μελέτες που ξεκίνησαν στη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. από την ερευνητική ομάδα της Isabelle Liberman (1974), η οποία συνέδεσε τη δυσκολία μάθησης της ανάγνωσης με την υπόθεση της ελλιπούς επίγνωσης που έχει το παιδί για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου και διατύπωσε μία νέα θεωρία, αυτή της *φωνολογικής ενημερότητας – phonological awareness*. Η Liberman, όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2000) θεώρησε ότι η αναγνωστική δυσκολία θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί πρώτα με τη συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και στην συνέχεια, με την απόκτηση της γνώσης για την αντιστοιχία των φωνολογικών στοιχείων της προφορικής λέξης με τα γραπτά της στοιχεία. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες γλώσσες, όπως στα γερμανικά, ισπανικά,

φιλανδικά, επιβεβαίωσαν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας είναι δυνατή πριν τη μάθηση της ανάγνωσης και ανεξάρτητη από αυτή και ότι η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης.

Στο Πανεπιστήμιο Πατρών έχουν πραγματοποιηθεί τέσσερις διαχρονικές έρευνες συνάφειας από τον καθηγητή Ψυχολογίας κ. Πόρποδα και τους συνεργάτες του και το Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γνώσης και Δυσλεξίας (Πόρποδας 2000). Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Η επίγνωση για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι δυνατό να αποκτηθεί και στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας με την κατάλληλη εξάσκηση των παιδιών πριν από τη μάθηση της ανάγνωσης.
- Στην Α΄ δημοτικού τα παιδιά που είχαν εξασκηθεί στη φωνολογική ενημερότητα είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση.
- Στη Β΄ δημοτικού υπήρχε μία τάση σύγκλισης των επιδόσεων στην ανάγνωση μεταξύ των παιδιών που είχαν εξασκηθεί και των υπολοίπων του δείγματος.
- Στη Γ΄ δημοτικού η τάση αυτή ήταν πιο έκδηλη.

Η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης για όσο διάστημα το παιδί βρίσκεται στο στάδιο της απόκτησης του μηχανισμού της ανάγνωσης (Σαλβαράς 2000) ή αλλιώς στο αλφαβητικό στάδιο (Frith, 1985).

Στην έρευνα των Aidinis & Nynes (2001) διαπιστώθηκε ότι:

- Η συλλαβική επίγνωση της δομής του προφορικού λόγου αποκτάται νωρίτερα από τη φωνημική.
- Κατά τη φωνημική ανάλυση των λέξεων πιο εύκολη είναι η αρχική θέση στη λέξη.
- Η συλλαβική και η φωνημική επίγνωση συνεισφέρουν διαφορετικά στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του κ. Μανωλίτση (2000) σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών αποκάλυψαν ότι:

- Διαθέτουν πλήθος μεταφωνολογικών δεξιοτήτων που εμφανίζουν όμως σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξής τους. Οι διαφορές οφείλονται στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις που προβάλλει κάθε ικανότητα.
- Η μέση επίδοση των παιδιών στα κριτήρια που απαιτούν επίγνωση συλλαβής και ομοιοκαταληξίας είναι σημαντικά καλύτερη από τη μέση επίδοση στη φωνημική επίγνωση.
- Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου που δε γνωρίζουν ανάγνωση εμφανίζουν ακόμη και σύνθετες μορφές φωνολογικής ενημερότητας.

Η έρευνα των Padeliađu, Kotula & Botsa (1998) κατέληξε σε μία ιεράρχηση των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας ως προς: το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που δίνεται προς επεξεργασία, το πλήθος των φωνολογικών μερών, τη θέση της μονάδας στη λέξη, τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της λέξης και το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι μία σειρά ερευνών στην ελληνική γλώσσα έχει αφενός καταδείξει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ δεξιοτήτων ανάλυσης του προφορικού λόγου και μάθησης της ανάγνωσης και αφετέρου έχουν αναλυθεί πτυχές της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα.

4. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αξιολογήσει και να συγκρίνει τις ικανότητες των παιδιών, προσχολικής (νηπιαγωγείου) και σχολικής (Α' δημοτικού) ηλικίας, στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας, σε επίπεδο συλλαβής. Αναλυτικότερα, σκοπός της έρευνας είναι να απαντηθούν τρία ερωτήματα:

- (1) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών Νηπιαγωγείου – Δημοτικού (ανεξάρτητα από την πόλη τους), όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο συλλαβής;
- (2) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών του Νηπιαγωγείου ανά πόλη;
- (3) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού ανά πόλη;

Το δείγμα της έρευνας αφορούσε παιδιά νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού, τα οποία δεν εμφανίζουν διαταραχή ανάπτυξης. Για την αντικειμενική αξιολόγηση του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν πανομοιότυπες δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, θα αναλυθεί ο τρόπος χορήγησης των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του Νομού Αχαΐας. Στην Πάτρα, στο Αίγιο και στην Κάτω Αχαΐα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά απόδοσης, όσον αφορά τις δραστηριότητες, μεταξύ των πόλεων.

Το δείγμα αποτελούνταν από συνολικά 60 παιδιά, εκ των οποίων 20 (10 νηπιαγωγείου και 10 δημοτικού) διαμένουν στην πόλη της Πάτρας, 20 (10 νηπιαγωγείου και 10 δημοτικού) στην πόλη του Αιγίου και 20 (10 νηπιαγωγείου και 10 δημοτικού) διαμένουν στην κωμόπολη της Κάτω Αχαΐας. Βασικές προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι εξής: τα παιδιά να είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και να μην εμφανίζουν διαταραχές ανάπτυξης.

4.2 Υλικό – Διαδικασία

Πριν την εκκίνηση της έρευνας δόθηκε αρχικά μία βεβαίωση για να επιτραπεί από τον διευθυντή, του κάθε σχολείου, η είσοδος των σπουδαστριών και στη συνέχεια δόθηκαν εγκρίσεις στους γονείς για να επιτραπεί η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Επίσης δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα φυλλάδια αξιολόγησης, ώστε να γίνουν γνώστες της έρευνας που επρόκειτο να πραγματοποιηθεί.

Για τη διεκπεραίωση της έρευνας επιλέχθηκε μία αίθουσα, στην οποία δεν πραγματοποιούνταν μαθήματα κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών. Για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά φυλλάδια, στα οποία αναγράφονταν τα στοιχεία τους, τα οποία περιείχαν τις ίδιες δραστηριότητες. Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας κυμαινόταν στα 20'-25', ανάλογα με τη συγκέντρωση των παιδιών και την ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δε συμμετείχε στις συνεδρίες. Κάθε παιδί αξιολογούνταν ξεχωριστά.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες, οι οποίες είναι: (α) εύρεση λέξεων με κοινή πρώτη συλλαβή, (β) εύρεση κοινής συλλαβής σε λέξεις που δίνονται, (γ) συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις και (δ) απαλοιφή συλλαβών. Στην

αρχή κάθε δραστηριότητας δινόταν, από τη σπουδάστρια, ένα παράδειγμα και η διαδικασία συνεχιζόταν μόνο εφόσον το παιδί είχε κατανοήσει πλήρως τον τρόπο που εκτελείται η δραστηριότητα.

Εύρεση λέξεων με κοινή πρώτη συλλαβή. Η σπουδάστρια έδινε μία συλλαβή στα παιδιά και τους ζητούσε να σκεφτούν και να πουν όσες πιο πολλές λέξεις μπορούσαν, που να ξεκινούν με τη ζητούμενη συλλαβή. Οι συλλαβές που περιείχε η δραστηριότητα συνολικά ήταν δέκα. Ταυτόχρονα η εξετάστρια σημείωνε τις απαντήσεις είτε αυτές ήταν σωστές είτε λάθος και για κάθε σωστή απάντηση υπήρχε κοινωνική επιβράβευση (μπράβο). Στο τέλος της αξιολόγησης δίνονταν στα παιδιά αυτοκόλλητα [Παράρτημα 1.α].

Εύρεση κοινής συλλαβής σε λέξεις που δίνονται. Ήταν η δεύτερη δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε. Η σπουδάστρια έδινε μία ομάδα τριών λέξεων στα παιδιά και τους ζητούσε να βρουν ποια ήταν η πρώτη συλλαβή, η οποία ήταν κοινή για όλες τις λέξεις. Η δραστηριότητα περιείχε δέκα ομάδες λέξεων. Ταυτόχρονα η εξετάστρια σημείωνε τις απαντήσεις είτε αυτές ήταν σωστές είτε λάθος και για κάθε σωστή απάντηση υπήρχε κοινωνική επιβράβευση (μπράβο). Στο τέλος της αξιολόγησης δίνονταν στα παιδιά αυτοκόλλητα [Παράρτημα 1.β].

Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις. Ήταν η τρίτη δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε. Η σπουδάστρια έδινε τις συλλαβές (με παύσεις) από τις οποίες αποτελούνταν μία λέξη και ζητούσε από τα παιδιά να ενώσουν τις συλλαβές, ώστε να βρουν τη λέξη που σχηματίζεται. Η δραστηριότητα αποτελούνταν από δέκα σετ συλλαβών. Ταυτόχρονα η εξετάστρια σημείωνε τις απαντήσεις είτε αυτές ήταν σωστές είτε λάθος και για κάθε σωστή απάντηση υπήρχε κοινωνική επιβράβευση (μπράβο). Στο τέλος της αξιολόγησης δίνονταν στα παιδιά αυτοκόλλητα [Παράρτημα 1.γ].

Απαλοιφή συλλαβών. Ήταν η τελευταία δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε. Η σπουδάστρια έδινε στα παιδιά μία λέξη και στη συνέχεια τους ζητούσε να βρουν ποια λέξη εμφανίζεται αφού αφαιρέσουν την πρώτη συλλαβή. Η δραστηριότητα αποτελούνταν από δέκα λέξεις. Ταυτόχρονα η εξετάστρια σημείωνε τις απαντήσεις είτε αυτές ήταν σωστές είτε λάθος και για κάθε σωστή απάντηση υπήρχε κοινωνική επιβράβευση (μπράβο). Στο τέλος της αξιολόγησης δίνονταν στα παιδιά αυτοκόλλητα [Παράρτημα 1.δ].

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση η οποία ακολουθεί, σκοπό έχει να εξετάσει τη φωνολογική ενημερότητα, των παιδιών-μαθητών νηπιαγωγείων και δημοτικών σε επίπεδο συλλαβής. Το δείγμα το οποίο προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα ανέρχεται σε 60 μαθητές (30 μαθητές Α' τάξης δημοτικού και 30 μαθητές νηπιαγωγείων), από τρεις περιοχές της Ελλάδος και ιδιαιτέρως της Πελοποννήσου. Οι περιοχές που συμπληρώνουν το δείγμα μας είναι το Αίγιο, η Κάτω Αχαΐα και η Πάτρα.

Το ερωτηματολόγιο στο οποίο βασίστηκε η στατιστική ανάλυση αφορά δραστηριότητες για την αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας σε επίπεδο συλλαβής. Η στατιστική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως.

Αρχικά εξετάστηκαν οι μαθητές των νηπιαγωγείων σχετικά με το κατά πόσο δίνοντας τους μία κοινή πρώτη συλλαβή θα μπορούσαν να φτιάξουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις. Η δραστηριότητα αυτή είχε την ονομασία *λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων και των τριών περιοχών έφτιαξαν κατά μέσο όρο 16.40 λέξεις στο σύνολο των πρώτων συλλαβών που τους δόθηκαν. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 7. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι το 65% των μαθητών των νηπιαγωγείων έφτιαξαν από 9 έως 23 λέξεις. Το ελάχιστο πλήθος λέξεων που έφτιαξε κάποιος μαθητής ήταν 6 και το μεγαλύτερο 33.

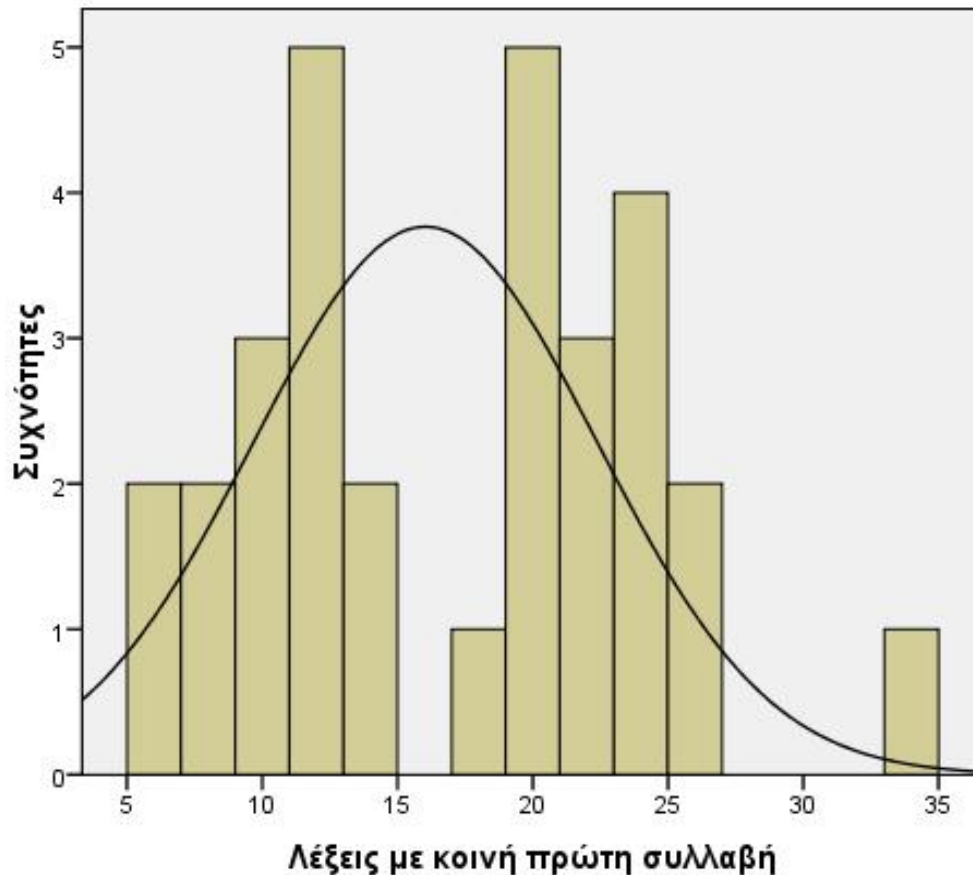
Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή, των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	30	6	33	16,40	7,045

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και γραφικά στο ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων.

Ιστόγραμμα 1: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή, των παιδιών του νηπιαγωγείου.



Έπειτα, από τους μαθητές των νηπιαγωγείων ζητήθηκε να πουν από ποιά συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που τους δίνονταν μέσα στο ερωτηματολόγιο. Το σύνολο των ερωτήσεων για τη δεύτερη δραστηριότητα ήταν 10 και οι μαθητές αξιολογήθηκαν με «Σωστό» και «Λάθος» ανάλογα με την επίδοσή τους σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Η υψηλότερη βαθμολογία για τη δραστηριότητα αυτή για κάποιον μαθητή είναι το δέκα. Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας παρουσιάζονται ακολούθως.

Οι μαθητές των νηπιαγωγείων και των τριών περιοχών απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 8.97 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 2.55. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι σχετικά μεγάλη. Κοινώς υπάρχουν μαθητές με πολύ καλά αποτελέσματα

και μαθητές οι οποίοι σημείωσαν πολλά λάθη, όμως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από τον πίνακα 2.

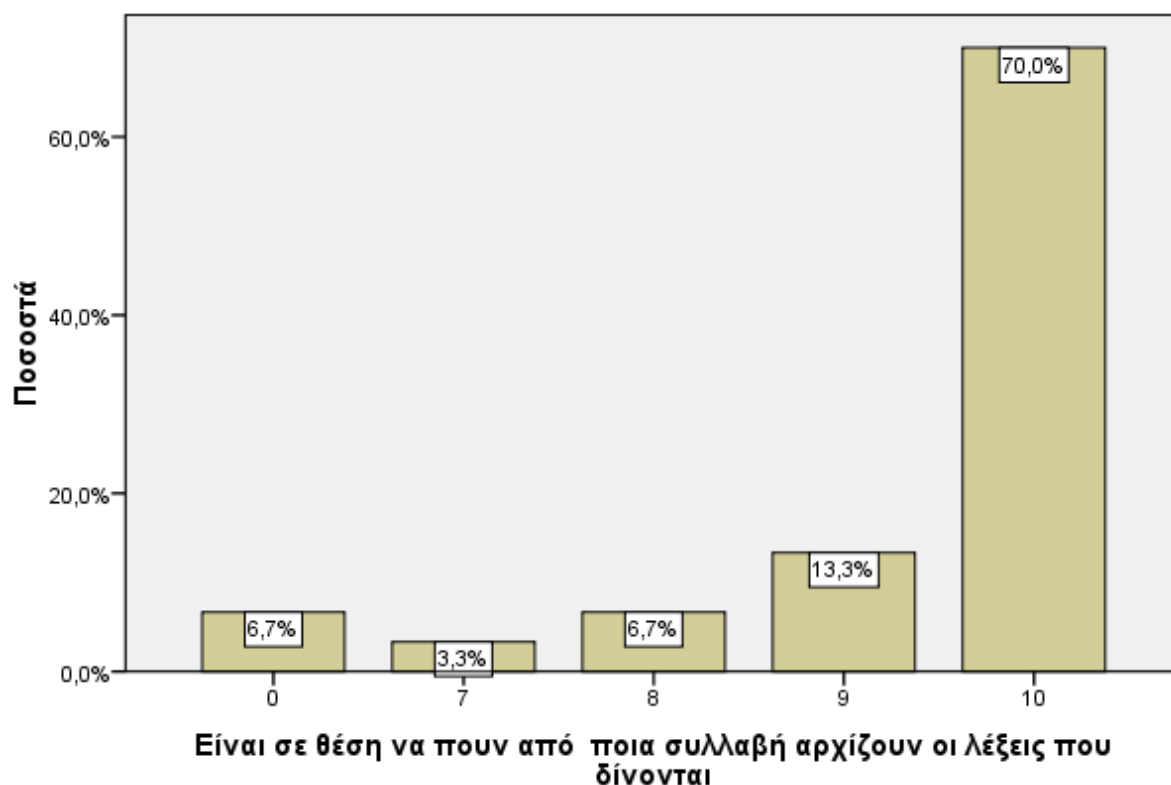
Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη 2^η δραστηριότητα, των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	30	0	10	8,97	2,553

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 70% των μαθητών των νηπιαγωγείων πήρε άριστα, το 13.3% απάντησε σωστά σε 9 από τις 10 ερωτήσεις, ενώ τέλος το 6.7% τις απάντησε όλες λάθος.

Γράφημα 2: Ποσοστά επίδοσης των μαθητών των νηπιαγωγείων στη 2^η δραστηριότητα.



Εν συνεχεία, οι μαθητές των νηπιαγωγείων συμμετείχαν στη δραστηριότητα του συγκερασμού συλλαβών σε λέξεις. Δηλαδή τους δόθηκαν π.χ. οι συλλαβές /ρο/ - /δι/ και τους ζητήθηκε να βρουν ποιά λέξη σχηματίζεται. Το σύνολο των ερωτήσεων για την τρίτη δραστηριότητα ήταν 10 και οι μαθητές αξιολογήθηκαν με «Σωστό» και «Λάθος» ανάλογα με την επίδοσή τους σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Η υψηλότερη βαθμολογία για τη δραστηριότητα αυτή για κάποιον μαθητή είναι το δέκα. Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας παρουσιάζονται ακολούθως.

Οι μαθητές των νηπιαγωγείων και των τριών περιοχών απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 8.80 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 1.827. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι σχετικά μέτρια. Κοινώς υπάρχουν μαθητές με πολύ καλά αποτελέσματα και μαθητές οι οποίοι σημείωσαν μέτριο πλήθος λαθών, όμως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από τον πίνακα 3.

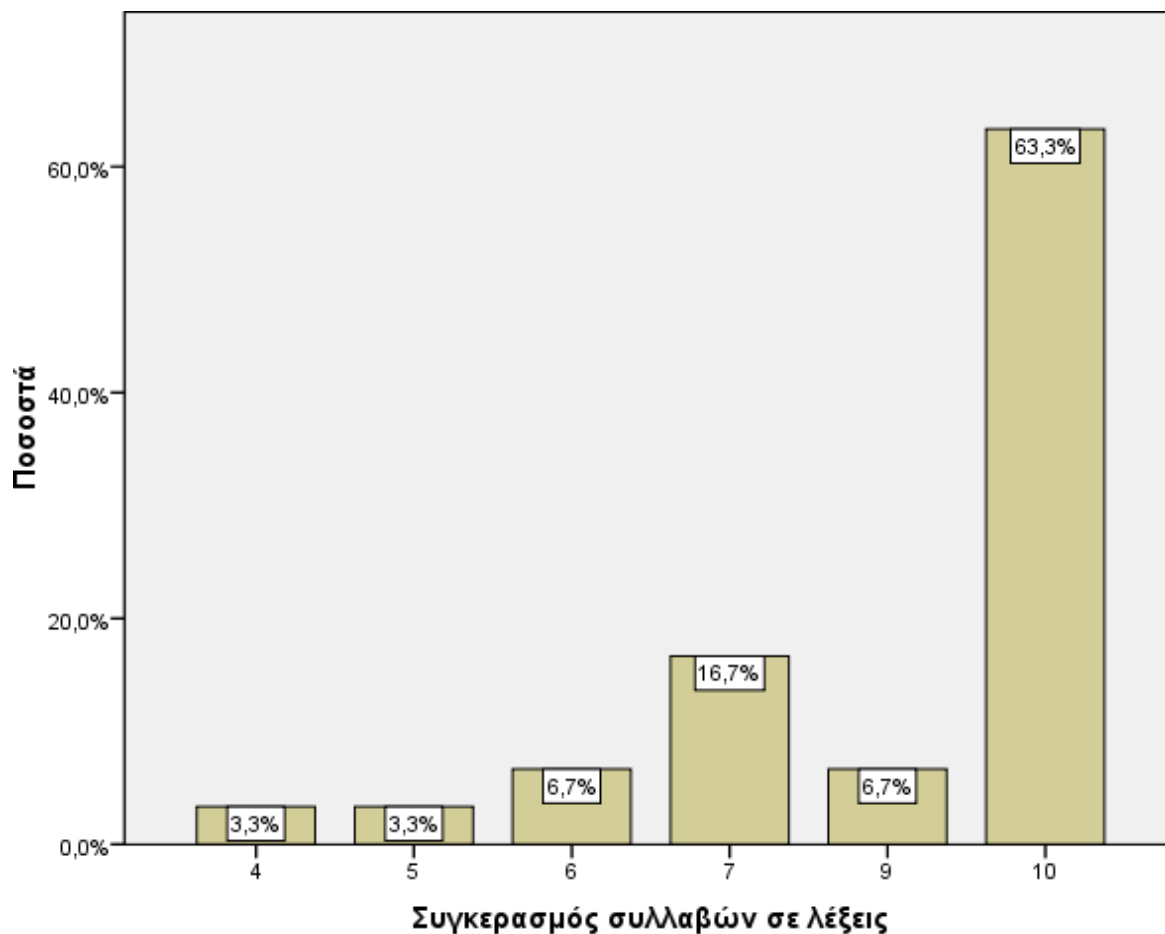
Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα του συγκερασμού των συλλαβών σε λέξεις των μαθητών των νηπιαγωγείων.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	30	4	10	8,80	1,827

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 63.3% των μαθητών των νηπιαγωγείων πήρε άριστα στη δραστηριότητα αυτή, το 16.7% απάντησε σωστά σε 7 από τις 10 ερωτήσεις και εντοπίστηκαν μερικοί μαθητές με ακόμη λιγότερες σωστές απαντήσεις.

Γράφημα 3: Ποσοστά επίδοσης των μαθητών των νηπιαγωγείων στη δραστηριότητα του συγκερασμού των συλλαβών σε λέξεις.



Τέλος, οι μαθητές των νηπιαγωγείων συμμετείχαν στη δραστηριότητα της απαλοιφής των συλλαβών. Δηλαδή τους δόθηκε π.χ. η λέξη /ko'matca/ και τους ζητήθηκε να κάνουν τόσα κυκλάκια όσες οι συλλαβές που ακούν. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να διαγράψουν το πρώτο κυκλάκι (συλλαβή) και να πουν τη λέξη που μένει. Το σύνολο των ερωτήσεων για την τέταρτη δραστηριότητα ήταν 10 και οι μαθητές αξιολογήθηκαν με «Σωστό» και «Λάθος» ανάλογα με την επίδοσή τους σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Η υψηλότερη βαθμολογία για τη δραστηριότητα αυτή για κάποιον μαθητή είναι το δέκα. Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας παρουσιάζονται ακολούθως.

Οι μαθητές των νηπιαγωγείων και των τριών περιοχών απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 6.17 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 3.705. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι μεγάλη. Κοινώς υπάρχουν μαθητές με πολύ καλά αποτελέσματα και

μαθητές οι οποίοι σημείωσαν πολύ σημαντικό πλήθος λαθών, όμως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από τον πίνακα 4.

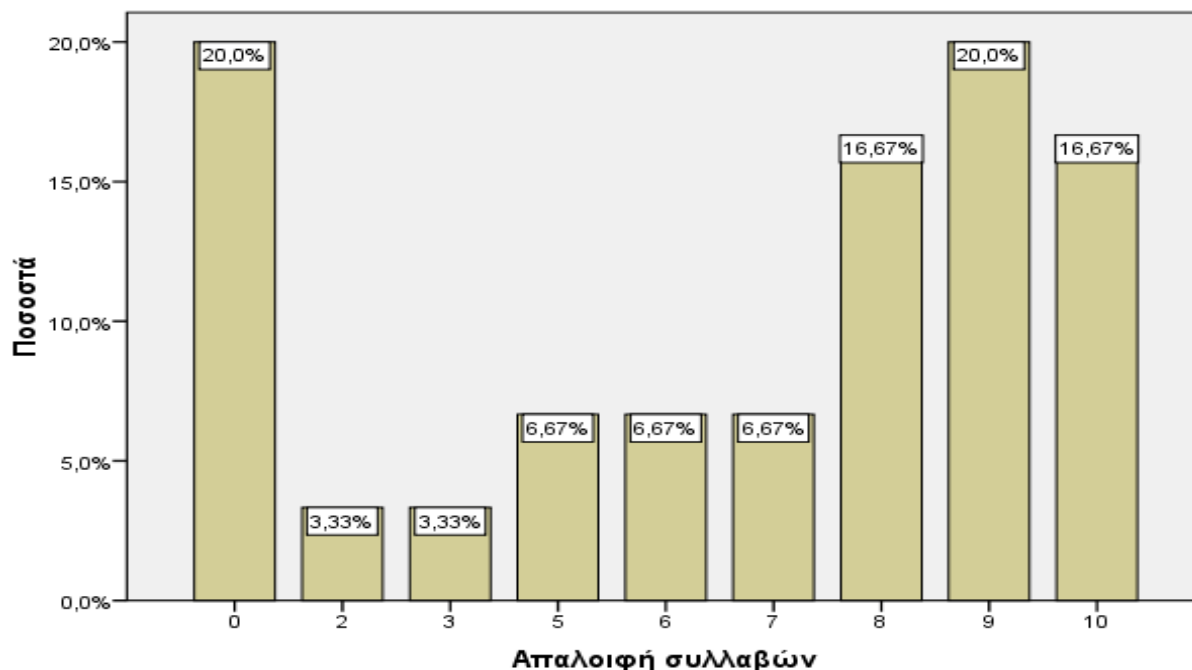
Πίνακας 4: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα της απαλοιφής συλλαβών.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Απαλοιφή συλλαβών	30	0	10	6,17	3,705

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 16.67% των μαθητών των νηπιαγωγείων πήρε άριστα στη δραστηριότητα αυτή. Το 20% απάντησε σωστά σε 9 από τις 10 ερωτήσεις, εκείνοι οι οποίοι απάντησαν σωστά σε 8 από τις 10 ερωτήσεις αποτελούν το 16.7% του δείγματος και εντοπίστηκαν πολλοί μαθητές (20%) οι οποίοι απάντησαν όλες τις ερωτήσεις λάθος.

Γράφημα 4: Ποσοστά επίδοσης των μαθητών των νηπιαγωγείων στη δραστηριότητα της απαλοιφής συλλαβών.



Η στατιστική ανάλυση συνεχίζεται εξετάζοντας τους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού και των τριών περιοχών (Αιγίου, Κάτω Αχαΐας και Πάτρας), σχετικά με το κατά πόσο δίνοντας τους μία κοινή πρώτη συλλαβή θα μπορούσαν να φτιάξουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού και των τριών περιοχών έφτιαξαν κατά μέσο όρο 25.57 λέξεις στο σύνολο των πρώτων συλλαβών που τους δόθηκαν. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 8.577. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι το 65% των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού έφτιαξαν από 18 έως 34 λέξεις. Το ελάχιστο πλήθος λέξεων που έφτιαξε κάποιος μαθητής ήταν 8 και το μεγαλύτερο 47.

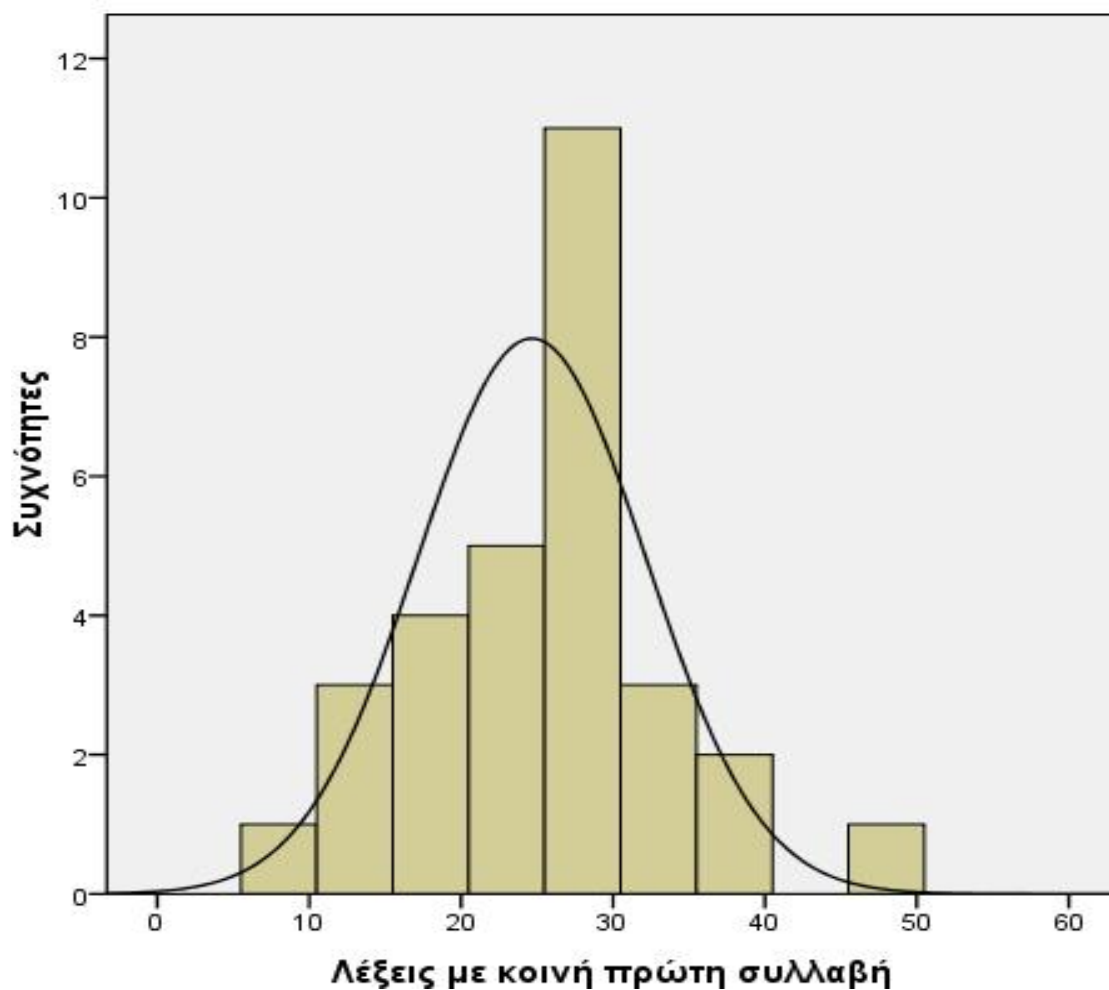
Πίνακας 5: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή, των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	30	8	47	25,57	8,577

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και γραφικά στο ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων.

Ιστόγραμμα 5: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή, των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού.



Έπειτα, από τους μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού ζητήθηκε να είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που τους δίνονταν μέσα στο ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές και των τριών περιοχών απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 9.83 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 0.592. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι μικρή. Κοινώς η σημαντική πλειοψηφία των μαθητών είχε πολύ καλή επίδοση, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι οι οποίοι σημείωσαν κάποια λάθη. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από το γράφημα 6.

Πίνακας 6: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη 2^η δραστηριότητα, των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	30	7	10	9,83	,592

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 90% των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού πήρε άριστα, το 6.7% απάντησε σωστά σε 9 από τις 10 ερωτήσεις, ενώ τέλος το 3.3% απάντησε σωστά 7 στις δέκα ερωτήσεις.

Γράφημα 6: Ποσοστά επίδοσης των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού στη 2^η δραστηριότητα.



Στη συνέχεια θα μελετήσουμε την επίδοση των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού στη δραστηριότητα του συγκερασμού συλλαβών σε λέξεις. Οι μαθητές και των τριών περιοχών απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 9.90 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 0.403. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι πολύ μικρή. Κοινώς σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών είχε άριστη επίδοση, όμως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από το διάγραμμα 7.

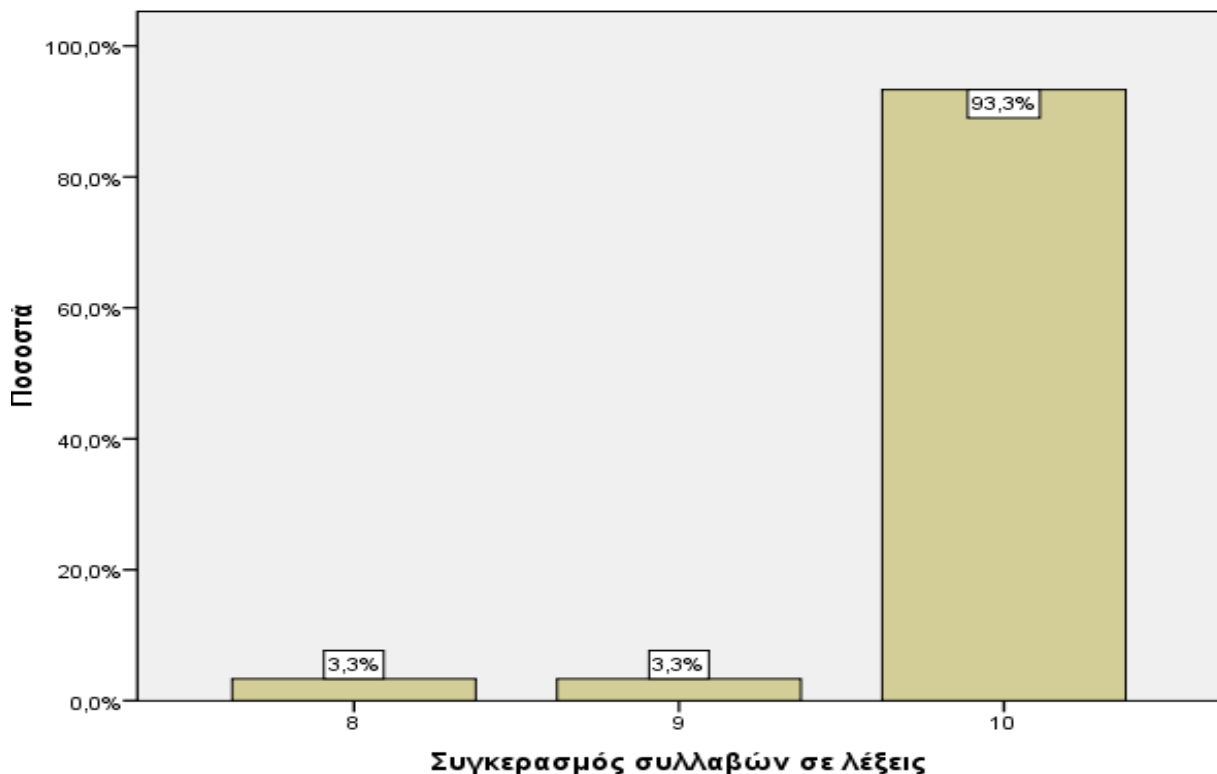
Πίνακας 7: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα του συγκερασμού των συλλαβών σε λέξεις των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	30	8	10	9,90	,403

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 93.3% των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού πήρε άριστα στη δραστηριότητα αυτή, το 3.3% απάντησε σωστά σε 9 από τις 10 ερωτήσεις, ενώ ένα ισόποσο ποσοστό απάντησε σωστά σε 8 από τις 10 ερωτήσεις.

Διάγραμμα 7: Ποσοστά επίδοσης των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού στη δραστηριότητα του συγκερασμού των συλλαβών σε λέξεις.



Τέλος, οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού και των τριών περιοχών εξετάστηκαν στη δραστηριότητα της απαλοιφής των συλλαβών. Οι μαθητές απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 9.63 ερωτήσεις από τις 10 που περιείχε η δραστηριότητα αυτή. Η τυπική απόκλιση εκτιμήθηκε ότι είναι ίση με 0.928. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η απόκλιση των μαθητών από το μέσο όρο είναι σχετικά μέτρια. Κοινώς υπάρχουν μαθητές με πολύ καλά αποτελέσματα και μαθητές οι οποίοι σημείωσαν σημαντικό πλήθος λαθών, όμως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται καλύτερα μέσα από το διάγραμμα 8.

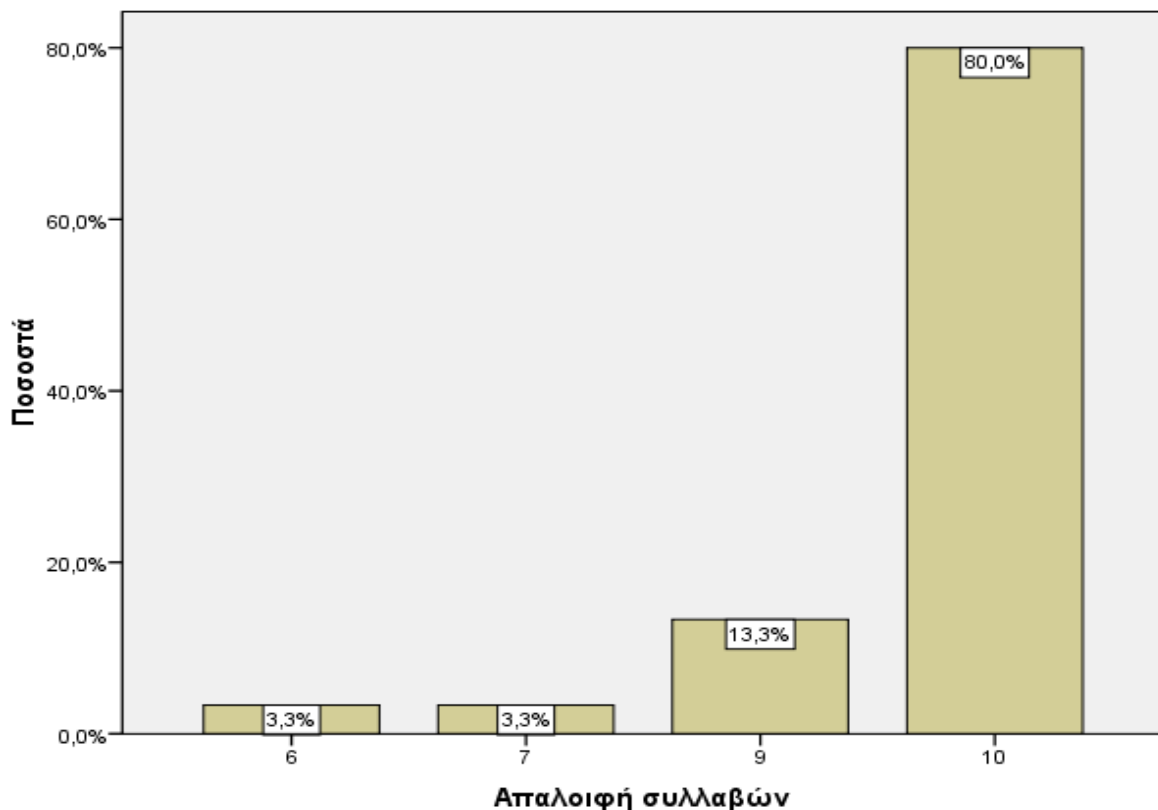
Πίνακας 8: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη δραστηριότητα της απαλοιφής συλλαβών των μαθητών της Α' Δημοτικού.

Περιγραφικά μέτρα

	Συνολικό δείγμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Απαλοιφή συλλαβών	30	6	10	9,63	,928

Από το ακόλουθο γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 80% των μαθητών πήρε άριστα στη δραστηριότητα αυτή. Το 13.3% απάντησε σωστά σε 9 από τις 10 ερωτήσεις, εκείνοι οι οποίοι απάντησαν σωστά σε 7 από τις 10 ερωτήσεις αποτελούν το 3.3% του δείγματος. Τέλος, εντοπίστηκε και ένα ισόποσο ποσοστό της τάξης του 3.3% το οποίο απάντησε σωστά σε 6 από τις 10 ερωτήσεις.

Διάγραμμα 8: Ποσοστά επίδοσης των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού στη δραστηριότητα της απαλοιφής συλλαβών.



Στο σημείο αυτό της στατιστικής ανάλυσης θα γίνει έλεγχος όλων των ανωτέρω δραστηριοτήτων σχετικά με τον τύπο σχολείου του κάθε μαθητή. Ο έλεγχος θα βασιστεί στη στατιστική εφαρμογή του T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων.

Για τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούμε μια συνεχή μεταβλητή και μια διχοτομική μεταβλητή (π.χ. τύπος σχολείου). Η μεταβλητή αποτελεί το κριτήριο για να χωρίσουμε τη συνεχή μεταβλητή σε δύο ανεξάρτητα δείγματα, των οποίων στη συνέχεια υπολογίζουμε τη διαφορά των μέσων όρων. Τέλος, συμπεραίνουμε αν η διαφορά που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική, εάν δηλαδή το αποτέλεσμα μπορεί να αναχθεί στο σύνολο του πληθυσμού.

Από τον πίνακα 9 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων κατά μέσο όρο ανέφεραν 16.40 λέξεις ενώ οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού 25.57. Βάσει της σύγκρισης των μέσων τιμών παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού ανέφεραν περισσότερες λέξεις συγκριτικά με τους μαθητές των νηπιαγωγείων. Από τον

πίνακα 10 παρατηρούμε ότι η τιμή της στατιστικής συνάρτησης του ελέγχου είναι ίση με -4.524 και το P-value έχει τιμή 0.000. Καθώς η τιμή του P-value είναι μικρότερη του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας) δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το μέσο πλήθος των λέξεων τις οποίες ανέφεραν οι μαθητές των δύο τύπων σχολείων. Κοινώς τα παιδιά του Δημοτικού ανέφεραν περισσότερες λέξεις από τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 9: Λέξεις με κοινή την πρώτη συλλαβή για τους δύο τύπους σχολείου.

Group Statistics				
	Τύπος σχολείου	Συνολικό δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	Νηπιαγωγείο	30	16,40	7,045
	Δημοτικό	30	25,57	8,577

Πίνακας 10: T-τεστ για τον εντοπισμό διαφορών.

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	Equal variances assumed	,046	,831	-4,524	58	,000	-9,167
	Equal variances not assumed			-4,524	55,890	,000	-9,167

Από τον πίνακα 11 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων σημείωσαν κατά μέσο όρο επιτυχία 8.97 στο να αναφέρουν από ποιά συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που τους δόθηκαν, ενώ οι μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού ήταν επιτυχείς κατά μέσο όρο 9.83. Βάσει της σύγκρισης των μέσων τιμών παρατηρούμε οι μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού σημείωσαν μεγαλύτερα επίπεδα επιτυχίας σε σχέση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Παρόλα αυτά, από τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι η τιμή της στατιστικής συνάρτησης του ελέγχου είναι ίση με -1.812 και το P-value έχει τιμή 0.079. Καθώς η τιμή του P-value είναι μεγαλύτερη του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας) δεχόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιτυχία των δύο τύπων σχολείων. Κοινώς, τόσο οι μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού όσο και τα παιδιά του νηπιαγωγείου κατά μέσο όρο είχαν τις ίδιες σωστές απαντήσεις.

Πίνακας 11: Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που τους δίνονται, όσον αφορά τους δύο τύπους σχολείου.

Group Statistics

	Τύπος σχολείου	Συνολικό δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	Νηπιαγωγείο	30	8,97	2,553
	Δημοτικό	30	9,83	,592

Πίνακας 12 T-τεστ για τον εντοπισμό διαφορών.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	Equal variances assumed	8,743	,004	-1,812	58	,075	-,867
	Equal variances not assumed			-1,812	32,111	,079	-,867

Από τον πίνακα 13 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων είχαν σωστές κατά μέσο όρο το 8.80 των ερωτήσεων που αφορούσαν το συγκεκριμένο συλλαβών σε λέξεις, ενώ οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού είχαν σωστές κατά μέσο όρο το 9.90 των ερωτήσεων. Βάσει της σύγκρισης των μέσων τιμών παρατηρούμε οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού είχαν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση από τους μαθητές των νηπιαγωγείων κατά μία ερώτηση. Από τον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι η τιμή της στατιστικής συνάρτησης του ελέγχου είναι ίση με -3.220 και το P-value έχει τιμή 0.002. Καθώς η τιμή του P-value είναι μικρότερη του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας) δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το μέσο πλήθος των σωστών απαντήσεων που έδωσαν μαθητές Δημοτικού και νηπιαγωγείου. Κοινώς τα παιδιά του Δημοτικού σημείωσαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 13: Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις για τους δύο τύπους σχολείου.

Group Statistics

	Τύπος σχολείου	Συνολικό δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	Νηπιαγωγείο	30	8,80	1,827
	Δημοτικό	30	9,90	,403

Πίνακας 14: T-τεστ για τον εντοπισμό διαφορών.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	Equal variances assumed	56,089	,000	-3,220	58	,002
	Equal variances not assumed			-3,220	31,809	,003

Τέλος, από τον πίνακα 15 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των νηπιαγωγείων είχαν σωστές κατά μέσο όρο το 6.17 των ερωτήσεων που αφορούσαν την απαλοιφή συλλαβών, ενώ οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού είχαν σωστές κατά μέσο όρο το 9.63 των ερωτήσεων. Βάσει της σύγκρισης των μέσων τιμών παρατηρούμε οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού είχαν κατά μέσο όρο καλύτερη επίδοση από τους μαθητές των νηπιαγωγείων κατά τρεις ερωτήσεις. Από τον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι η τιμή της στατιστικής συνάρτησης του ελέγχου είναι ίση με -4.971 και το P-value έχει τιμή 0.000. Καθώς η τιμή του P-value είναι μικρότερη του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας) δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το μέσο πλήθος των σωστών απαντήσεων που έδωσαν μαθητές Δημοτικού και νηπιαγωγείου. Κοινώς τα παιδιά του Δημοτικού σημείωσαν πολύ καλύτερη επίδοση από τους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Πίνακας 15: Απαλοιφή συλλαβών για τους δύο τύπους σχολείου.

Group Statistics

Τύπος σχολείου		Συνολικό δείγμα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Απαλοιφή συλλαβών	Νηπιαγωγείο	30	6,17	3,705
	Δημοτικό	30	9,63	,928

Πίνακας 16: T-τεστ για τον εντοπισμό διαφορών.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Απαλοιφή συλλαβών	Equal variances assumed	47,706	,000	-4,971	58	,000	-3,467
	Equal variances not assumed			-4,971	32,623	,000	-3,467

Στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε τις ανωτέρω δραστηριότητες για κάθε τύπο σχολείου (Δημοτικό - Νηπιαγωγείο) κάθε πόλης. Για την ανάλυση αυτή θα γίνει χρήση της μεθόδου της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης.

Στη μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης συμμετέχει μια εξαρτημένη μεταβλητή (συνεχής πάντα) και μια ανεξάρτητη μεταβλητή (μη συνεχής πάντα, κατηγορική). Διαχωρίζουμε τη συνεχή μεταβλητή σε όσες κατηγορίες είναι χωρισμένη η κατηγορική μεταβλητή, υπολογίζουμε τους μέσους όρους και τη διακύμανση ανά κατηγορία και εντοπίζουμε μεταξύ ποιών κατηγοριών υπάρχει συσχέτιση. Αν η ANOVA βγει στατιστικά σημαντική, τότε ένα τουλάχιστον ζευγάρι επιδρά στη διακύμανση της συνεχούς μεταβλητής. Ο έλεγχος LSD παρουσιάζει μεταξύ ποιών κατηγοριών της διακριτής μεταβλητής εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αρχικά θα εξετάσουμε την περίπτωση των νηπιαγωγείων των τριών περιοχών του δείγματός μας. Ο πίνακας 17 μας δείχνει ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας κατά μέσο όρο ανέφεραν 19.20 λέξεις όταν είχαν κοινή την πρώτη συλλαβή. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά των νηπιαγωγείων του Αιγίου ανέφεραν 18.60, ενώ τέλος τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κάτω Αχαΐας μόλις 11.40 λέξεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά τόσο της Πάτρας όσο και του Αιγίου σημείωσαν πάρα πολύ καλές επιδόσεις, αντιθέτως τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας είχαν χαμηλή επίδοση. Ο πίνακας 18 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=4.788$ και το p-value του ελέγχου 0.017 μικρότερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας). Συνεπώς οι μαθητές των νηπιαγωγείων του Αιγίου και της Πάτρας είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της Κάτω Αχαΐας.

Πίνακας 17: Μέση τιμή για την πρώτη δραστηριότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα			
	Πόλη		Τιμές
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	Αίγιο	Μέση τιμή	18,60
	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	11,40
	Πάτρα	Μέση τιμή	19,20

Πίνακας 18: ANOVA

ANOVA					
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	376,800	2	188,400	4,788	,017
Within Groups	1062,400	27	39,348		
Total	1439,200	29			

Ο πίνακας 19 μας δείχνει ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.20 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το από ποια συλλαβή άρχιζαν οι λέξεις που τους δόθηκαν. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά των νηπιαγωγείων του Αιγίου κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 7.80 ερωτήσεις, ενώ τέλος τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.90 ερωτήσεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά τόσο της Πάτρας όσο και του Αιγίου αλλά και της Κάτω Αχαΐας σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις. Ο πίνακας 18 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=1.859$ και το p -value του ελέγχου 0.175 μεγαλύτερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας). Συνεπώς όλοι οι μαθητές κατά μέσο όρο είχαν τις ίδιες επιδόσεις στη δεύτερη δραστηριότητα.

Πίνακας 19: Μέση τιμή για τη δεύτερη δραστηριότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα

	Πόλη		Τιμές
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	Αίγιο	Μέση τιμή	7,80
	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	9,90
	Πάτρα	Μέση τιμή	9,20

Πίνακας 20: ANOVA

ANOVA

Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22,867	2	11,433	1,859	,175
Within Groups	166,100	27	6,152		
Total	188,967	29			

Ο πίνακας 21 μας δείχνει ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων του Αιγίου κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 8.80 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το συγκερασμό των συλλαβών σε λέξεις. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 7.60 ερωτήσεις. Ο λόγος για τον οποίο στον πίνακα 21 δεν εμφανίζεται η μέση επίδοση των παιδιών των νηπιαγωγείων της Πάτρας είναι διότι όλα τα παιδιά σημείωσαν απόλυτη επιτυχία, δηλαδή είχαν σωστές δέκα στις δέκα ερωτήσεις και για το λόγο αυτό δε μπορούν να υπολογιστούν περιγραφικά μέτρα τα οποία να παρουσιάζουν την απόκλιση, αφού δεν υπάρχει απόκλιση στα αποτελέσματά τους. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τα παιδιά τόσο της περιοχής του Αιγίου όσο και της περιοχής της Κάτω Αχαΐας. Ο πίνακας 22 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=5.718$ και το p-value του ελέγχου 0.009 μικρότερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας). Συνεπώς τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας είχαν την καλύτερη επίδοση από τα υπόλοιπα παιδιά.

Πίνακας 21: Μέση τιμή για την τρίτη δραστηριότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα^a

	Πόλη		Τιμές
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	Αίγιο	Μέση τιμή	8,80
	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	7,60

Πίνακας 22: ANOVA

ANOVA

Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	28,800	2	14,400	5,718	,009
Within Groups	68,000	27	2,519		
Total	96,800	29			

Ο πίνακας 23 μας δείχνει ότι τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 7.70 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την απαλοιφή των συλλαβών. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά των νηπιαγωγείων του Αιγίου κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 6.20 ερωτήσεις, ενώ τέλος τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 4.60 ερωτήσεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά τόσο της Πάτρας όσο και του Αιγίου σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις, σε σύγκριση με τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας τα οποία σημείωσαν μέτρια επίδοση. Ο πίνακας 24 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=1.853$ και το p -value του ελέγχου 0.036 μικρότερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας). Συνεπώς τόσο τα παιδιά των νηπιαγωγείων της Πάτρας όσο και του Αιγίου είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας.

Πίνακας 23: Μέση τιμή για την τέταρτη δραστηριότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα

	Πόλη		Τιμές
Απαλοιφή συλλαβών	Αίγιο	Μέση τιμή	6,20
	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	4,60
	Πάτρα	Μέση τιμή	7,70

Πίνακας 24: ANOVA

ANOVA

Απαλοιφή συλλαβών					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	48,067	2	24,033	1,853	,036
Within Groups	350,100	27	12,967		
Total	398,167	29			

Στο σημείο αυτό της στατιστικής ανάλυσης θα εξετάσουμε την περίπτωση των Δημοτικών σχολείων των τριών περιοχών του δείγματός μας. Ο πίνακας 25 μας δείχνει ότι τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού της Πάτρας κατά μέσο όρο ανέφεραν 23.70 λέξεις όταν είχαν κοινή την πρώτη συλλαβή. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού του Αιγίου ανέφεραν 27.70, ενώ τέλος τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού της Κάτω Αχαΐας μόλις 25.30 λέξεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της περιοχής στην οποία πηγαίνουν Δημοτικό σημείωσαν παραπλήσιες επιδόσεις, και συνεπώς δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Ο πίνακας 26 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=0.533$ και το p -value του ελέγχου 0.593 μεγαλύτερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας).

Πίνακας 25: Μέση τιμή για την πρώτη δραστηριότητα των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα

	Πόλη		Τιμές
Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή	Αίγιο	Μέση τιμή	27,70
	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	25,30
	Πάτρα	Μέση τιμή	23,70

Πίνακας 26: ANOVA

ANOVA

Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	81,067	2	40,533	,533	,593
Within Groups	2052,300	27	76,011		
Total	2133,367	29			

Ο πίνακας 27 μας δείχνει ότι τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού της Πάτρας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.60 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το από ποια συλλαβή άρχιζαν οι λέξεις που τους δόθηκαν. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.90 ερωτήσεις. Ο λόγος για τον οποίο στον πίνακα 27 δεν εμφανίζεται η μέση επίδοση των παιδιών της Α τάξης Δημοτικού του Αιγίου είναι διότι όλα τα παιδιά σημείωσαν απόλυτη επιτυχία, δηλαδή είχαν σωστές δέκα στις δέκα ερωτήσεις και για το λόγο αυτό δε μπορούν να υπολογιστούν περιγραφικά μέτρα τα οποία να παρουσιάζουν την απόκλιση, αφού δεν υπάρχει απόκλιση στα αποτελέσματά τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της περιοχής στην οποία πηγαίνουν Δημοτικό σημείωσαν παραπλήσιες επιδόσεις, και συνεπώς δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Ο πίνακας 28 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=1.258$ και το p-value του ελέγχου 0.300 μεγαλύτερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας).

Πίνακας 27: Μέση τιμή για τη δεύτερη δραστηριότητα των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα^a

	Πόλη	Μέση τιμή	Τιμές
Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	9,90
	Πάτρα	Μέση τιμή	9,60

Πίνακας 28: ANOVA

ANOVA

Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,867	2	,433	1,258	,300
Within Groups	9,300	27	,344		
Total	10,167	29			

Ο πίνακας 29 μας δείχνει ότι τα παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.70 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το συγκερασμό των συλλαβών σε λέξεις. Ο λόγος για τον οποίο στον πίνακα 29 δεν εμφανίζεται η μέση επίδοση των παιδιών της Α' τάξης Δημοτικού της Πάτρας και του Αιγίου είναι διότι όλα τα παιδιά σημείωσαν απόλυτη επιτυχία, δηλαδή είχαν σωστές δέκα στις δέκα ερωτήσεις και για το λόγο αυτό δε μπορούν να υπολογιστούν περιγραφικά μέτρα τα οποία να παρουσιάζουν την απόκλιση, αφού δεν υπάρχει απόκλιση στα αποτελέσματά τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των μαθητών και των τριών περιοχών διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοσή τους. Ο πίνακας 30 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=1.976$ και το p-value του ελέγχου 0.158 μεγαλύτερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας).

Πίνακας 29: Μέση τιμή για την τρίτη δραστηριότητα των παιδιών της Α' τάξης Δημοτικού και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα^{a,b}

Πόλη			Τιμές
Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	9,70

Πίνακας 30: ANOVA

ANOVA

Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,600	2	,300	1,976	,158
Within Groups	4,100	27	,152		
Total	4,700	29			

Τέλος, ο πίνακας 31 μας δείχνει ότι τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού της Πάτρας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.50 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν την απαλοιφή των συλλαβών. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού του Αιγίου κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.60 ερωτήσεις, ενώ τέλος τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού της Κάτω Αχαΐας κατά μέσο όρο απάντησαν σωστά σε 9.80 ερωτήσεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού ανεξαρτήτως της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο τους δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοσή τους. Ο πίνακας 32 πιστοποιεί τα ανωτέρω αποτελέσματα καθώς η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι $F=0.257$ και το p -value του ελέγχου 0.775 μεγαλύτερο του 0.05 (επίπεδο σημαντικότητας). Συνεπώς όλα τα παιδιά σημείωσαν πάρα πολύ καλή επίδοση στη δραστηριότητα της απαλοιφής συλλαβών.

Πίνακας 31: Μέση τιμή για την τέταρτη δραστηριότητα των παιδιών της Α' τάξης Δημοτικού και των τριών περιοχών.

Περιγραφικά μέτρα

	Πόλη		Τιμές
	Αίγιο	Μέση τιμή	
Απαλοιφή συλλαβών	Κάτω Αχαΐα	Μέση τιμή	9,80
	Πάτρα	Μέση τιμή	9,50

Πίνακας 32: ANOVA

ANOVA

Απαλοιφή συλλαβών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,467	2	,233	,257	,775
Within Groups	24,500	27	,907		
Total	24,967	29			

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε και τη βιβλιογραφία, βγήκαν κάποια συμπεράσματα.

Αρχικά, το ερώτημα που τέθηκε για το σκοπό αυτής της έρευνας ήταν η σύγκριση των παιδιών προσχολικής (Νηπιαγωγείο) και σχολικής ηλικίας (Α' τάξης του Δημοτικού), όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα στο επίπεδο της συλλαβής. Με βάση αυτό το γενικό ερώτημα και τις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψαν τρία επιμέρους ερωτήματα τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω:

- (1) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών Νηπιαγωγείου – Δημοτικού (ανεξάρτητα από την πόλη τους), όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο συλλαβής;
- (2) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών του Νηπιαγωγείου ανά πόλη;
- (3) Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των παιδιών της Α' τάξης του Δημοτικού ανά πόλη;

Για να πραγματοποιηθούν οι συγκρίσεις, που θα δώσουν απάντηση στα ερωτήματά μας, πρέπει, αρχικά να συγκεντρωθούν τα δεδομένα κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά για τα παιδιά Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού.

- (1) Το συμπέρασμα που προέκυψε για όλες τις δραστηριότητες, σύμφωνα με το πρόγραμμα SPSS, είναι ότι τα παιδιά της Α' Δημοτικού έχουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, το οποίο συμφωνεί με τα συμπεράσματα της έρευνας των Sotudeh M.B., et al (2009).
- (2) Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, σύμφωνα με το πρόγραμμα SPSS, είναι ανά δραστηριότητα τα ακόλουθα:
 - (α' δραστηριότητα) Τα παιδιά του νηπιαγωγείου της Πάτρας καθώς και του Αιγίου είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας.
 - (β' δραστηριότητα) Τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των τριών πόλεων είχαν τις ίδιες περίπου επιδόσεις με την Κάτω Αχαΐα να προηγείται με μικρή διαφορά.
 - (γ' δραστηριότητα) Τα παιδιά που κατοικούν στην περιοχή της Πάτρας είχαν άριστη επίδοση σε σχέση με τις δύο άλλες πόλεις οι οποίες έπονται.
 - (δ' δραστηριότητα) Τα παιδιά του νηπιαγωγείου της Πάτρας και του Αιγίου είχαν αρκετά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της Κάτω Αχαΐας.

Το γενικό συμπέρασμα για αυτό το ερώτημα, είναι ότι στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων τα παιδιά που κατοικούν στην περιοχή της Πάτρας έχουν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τις δύο άλλες περιοχές.

(3) Όσον αφορά το τελευταίο ερώτημα, τα συμπεράσματα, σύμφωνα με το SPSS, ανά δραστηριότητα είναι τα ακόλουθα:

(α' δραστηριότητα) Τα παιδιά της Α' δημοτικού του Αιγίου προηγούνται, με ελάχιστη διαφορά, ως προς την επίδοσή τους σε σχέση με τα παιδιά της Πάτρας και της Κάτω Αχαΐας.

(β' δραστηριότητα) Τα παιδιά της Α' δημοτικού του Αιγίου προηγούνται με μηδαμινή διαφορά, συγκριτικά με τις άλλες δύο πόλεις.

(γ' δραστηριότητα) Τα παιδιά της Α' δημοτικού του Αιγίου καθώς και της Πάτρας είχαν άριστη επίδοση σε σχέση με την Κάτω Αχαΐα που ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά.

(δ' δραστηριότητα) Τα παιδιά της Α' δημοτικού της Κάτω Αχαΐας απέδωσαν καλύτερα σε σχέση με τα παιδιά του Αιγίου και της Πάτρας που ακολουθούν.

Το γενικό συμπέρασμα για το παραπάνω ερώτημα, είναι ότι στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων τα παιδιά που κατοικούν στην περιοχή του Αιγίου έχουν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τις δύο άλλες περιοχές, με ελάχιστη διαφορά.

Εν κατακλείδι, από το δεύτερο και τρίτο ερώτημα συμπεραίνεται ότι τα παιδιά που κατοικούν σε πόλεις και στην συγκεκριμένη περίπτωση στην Πάτρα και στο Αίγιο, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σύνολο των δραστηριοτήτων σε σχέση με την Κάτω Αχαΐα, διότι το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο θεωρείται υψηλότερο. Θεωρητικά, τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα είχαν μειωμένη επίδοση στις δραστηριότητες (Duncan & Seymour, 2000) σε σχέση με παιδιά από οικογένειες μεσαίου ή υψηλότερου εισοδήματος (Lonigan, Burgess, Anthony & Burker, 1998).

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Aidinis, A & Nynes, T. (2001).** The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- **Baddeley, A.D. (1986).** *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- **Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983).** “Categorizing sounds and learning to read – A casual connection”. *Nature*, 301, 419-521.
- **Bruce, B. (1964).** “The analysis of word sounds by young children”. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- **Carlisle, J. (1995).** Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- **Cunningham, A. E. (1990).** Explicit versus implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal of Experiment Child Psychology*, 50, 429-444.
- **Dodd, B., Holm, A., Oerlemans, M., & McCormick, M. (1996).** *Queensland University Inventory of Literacy*. University of Queensland, Australia: Department of Speech Pathology and Audiology.
- **Duncan, L.G., & Seymour, P.H.K 2000).** “Socio-economic differences in foundation-level literacy”. *British Journal of Psychology*, 91, 145-166.
- **Fox, B. & Routh, D. K. (1975).** Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A development study. *Journal of Psychology Research*, 4, 331-342.
- **Frith, U. (1985).** Bebeth the surface of developmental dyslexia. K.E. Patterson, J.C. Marsall & M. Coltheatr (Eds.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, London: Erlbaum.

- **Gail T. Gillon (2004).** “Phonological Awareness from research to practice”. *The Guilford Press New York, London.*
- **Goswami, U., & Bryant, P. (1990).** “*Phonological skills and learning to read*”. Hove, UK: Erlbaum.
- **Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995).** “Components of phonological awareness”. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7 (2), 171-188.
- **Hulme, C. Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002).** Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82 (1), 2-28
- **Leong, C. K., & Sheh, S. (1982).** “Knowing about language: Some evidence from readers”.
- **Lewkowicz, N. (1980).** “Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it”. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 686-700.
- **Lieberman, I. Y. (1973).** Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*. 23:65-77.
- **Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. y Carter, B. (1974).** Explicit syllable and phoneme segmentation in young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 159-173.
- **Lieberman, A., Cooper, F., Shankweiler, D., & Studdert – Kennedy, M. (1967).** “Perception of the speech code”. *Psychological Review*, 74 (6), 431-461.
- **Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., & Barker, T. (1998).** “Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year-old children”. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.

- **Lundberg, I., Frost, J & Petersen, O. (1988).** Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 256-284.
- **Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. (1980).** Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- **Marcel, T. (1980).** “Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments”. *Deep dyslexia*, 227-258. London: Routledge & Kegan Paul.
- **Masterson, J. J., & Apel, K. (2000).** Spelling assessment: Charting a path to optimal intervention. *Topics in Language Disorders*, 20 (3), 50-65.
- **Mattingly, I. G. (1972).** “Reading the linguistic process and linguistic awareness”. *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*, 133-147. Cambridge, MA: MIT Press.
- **Moats, L. C. (2000).** “Speech to print: *Language essentials for teachers*”. Baltimore, MD: Brookes.
- **Morais, J. Cary, L. Alegria, J. & Bertelson, P. (1979).** Does awareness of speech as a sequence of arise spontaneously? *Cognition*, 8, 1-9.
- **Morais, J. Cluytens, M. & Alegria, J. (1984).** Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- **Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. (1997).** “*Phonological Abilities Test (PAT)*”. London: Psychological Corporation.
- **Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1997).** “Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- **Olofsson, A & Lundberg, I. (1985).** Evaluation of long-term effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.

- **Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998).** Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Πρακτικά του 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Thessaloniki.
- **Rosner, J. (1999).** *Phonological Awareness Skills Program Test*. Austin, Texas: PRO-ED.
- **Rozin, P., & Gleitman, L. R. (1977).** “The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle of reading”. In D.L. Scarborough (Ed.), *Towards the psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- **Sotudeh, M. B., Narimani, M., & Mahmoodi H. (2009).** “Comparing the Phonological Skills Between Preschool Boys and Boy Students of 1st Year of School”. *Research Journal of Biological Sciences*, 4 (6), 756-759.
- **Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994).** Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.
- **Stanovich, K. (1984).** The interactive – compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational Psychology. *Remedial and Special Education*, 5 (3), 11-19.
- **Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. y Cramer, B. B. (1984).** Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- **Torgesen, J., & Bryant, B. (1994).** *Test of Phonological Awareness*. Austin, Texas: PRO-ED.
- **Treiman, R. (1993).** *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- **Treiman, R., & Zukowsky, A. (1991).** “Levels of phonological awareness” In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological*

process in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- **Tunmer, W. E. & Nesdale, A. R. (1985).** Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- **Tunmer, W. W., & Fletcher, C. M. (1981).** “The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers”. *Journal of reading behavior*, 13 (2), 173-185.
- **Wagner, R., & Torgesen, J. (1987).** The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- **Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1999).** *Comprehensive Test of Phonological Processing*, CTOPP. Austin, TX: PRO-ED.
- **Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. (1993).** “Development of young readers’ phonological processing abilities”. *Journal of Educational Psychology*, 85, 83-103.
- **Yopp, H. (1988).** The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- **Zifcak, M. (1981).** “Phonological awareness and reading acquisition”. *Contemporary Educational Psychology*, 6 (2), 117-126.
- **Γλύκας Μ., & Καλομοίρης Γ. (2003).** “Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, « Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία ». Εκδόσεις: *Ελληνικά Γράμματα*. Αθήνα.
- **Μανωλίτσης, Γ.(2000).** *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών δεξιοτήτων Παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- **Πόρποδας, Κ., (2002).** *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- **Σαλβαράς, Ι. (2000):** *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές, Παλλήνη*.

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1α

Σε αυτό το παράρτημα παρατίθεται η δραστηριότητα
εύρεσης λέξεων με κοινή πρώτη συλλαβή, που
χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης:

- ✚ Λέξεις με κοινή πρώτη συλλαβή (π.χ.: Του δίνουμε τη συλλαβή /pa/ και του ζητάμε να μας πει όσες λέξεις μπορεί να σκεφτεί που να ξεκινάνε με τη ζητούμενη συλλαβή).

/pe/:

/ce/:

/so/:

/ma/:

/ka/:

/ya/:

/va/:


/θa/:

/δo/:

/fi/:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1β

Σε αυτό το παράρτημα παρατίθεται η δραστηριότητα εύρεσης κοινής συλλαβής σε λέξεις που δίνονται, η οποία χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης:

 Είναι σε θέση να πουν από ποια συλλαβή αρχίζουν οι λέξεις που δίνονται (π.χ.: Του δίνουμε μια ομάδα 3 λέξεων, με κοινή αρχική συλλαβή και του ζητείται να την αναγνωρίσει).

/pa'pas/ - /pa'putsi/ - /pade'loni/:

/pe'di/ - /peta'luda/ - /peri'voli/:

/'soma/ - /'soða/ - /sofo'klis/:

/ka'pelo/ - /ka'rekla/ - /kara'mela/:

/'vatraxos/ - /va'reli/ - /'varka/:

/'ðroom/ - /ðo'matio/ - /'ðodi/:

/ce'fali/ - /ce'ri/ - /ce'ros/:

/'mati/ - /ma'ma/ - /'mayulo/:

/'kota/ - /ko'mati/ - /'kokalo/:

/'γata/ - /'γala/ - /'γamos/:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1γ

Σε αυτό το παράρτημα παρατίθεται η δραστηριότητα, *συγκερασμού συλλαβών σε λέξεις*, που χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης:

✚ Συγκερασμός συλλαβών σε λέξεις (π.χ.: Του δίνουμε τις συλλαβές /ρο/
- /δί/ και του ζητάμε να βρει ποια λέξη σχηματίζεται.

/ma/ - /ma/:

/ar/ - /ku/ - /da/:

/ðo/ - /di/:

/bi/ - /fte/ - /ci/:

/pe/ - /ði/:

/i/ - /po/ - /lo/ - /ji/ - /stis/:

/ko/ - /ta/:

/a/ - /sti/ - /no/ - /mi/ - /a/:

/ka/ - /re/ - /kla/:

/pa/ - /pu/ - /tso/ - /θi/ - /ci/:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1δ

Σε αυτό το παράρτημα παρατίθεται η δραστηριότητα *απαλοιφής συλλαβών*, η οποία χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης:

- ✚ **Απαλοιφή συλλαβών** (π.χ.: Του δίνουμε τη λέξη /ko'matca/ και του ζητάμε να κάνει τόσα κυκλάκια όσες οι συλλαβές που ακούει. Στη συνέχεια του ζητάμε να διαγράψει το πρώτο κυκλάκι και να μας πει την λέξη που μένει).

/ka'ravi/:

/pe'poni/:

/fu'skoni/:

/pa'teras/:

/tri'pao/:

/tsi'pura/:

/kse'spao/:

/tra'pezi/:

/xta'poði/:

/ma'ceri/: